

〈発達障害教育〉

児童相互の好ましい人間関係を育てる授業づくり

——自分の考えを表現し、伝え合う活動を通して——

西原町立西原東小学校教諭 渡久地 久 美

I テーマ設定の理由

文部科学省において、平成24年に実施された「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」によると、公立の小・中学校の通常の学級においては、学習面又は行動面において著しい困難を示す児童生徒が6.5%（推定値）程度の割合で在籍しているという結果が示された。小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編（以下新学習指導要領）によると、「通常の学級にも、障害のある児童のみならず、教育上特別の支援を必要とする児童が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である。」「障害のある児童などには、（中略）障害の種類や程度を的確に把握した上で、障害のある児童などの『困難さ』に対する『指導の工夫の意図』を理解し、個に応じた様々な『手立て』を検討し、指導に当たっていく必要がある。」と示されている。また、「児童の発達を支える指導の充実」として、「学習や生活の基盤として、（中略）学級経営の充実を図ること。」が挙げられており、「確かな児童理解」が重要だと明記されている。さらに、「学級を一人一人の児童にとって存在感を実感できる場としてつくりあげることが大切である。すなわち、（中略）支持的な風土につくり変えていくことが大切である。」「児童に自己存在感や自己決定の場を与え、（中略）自ら責任をもって行動できる能力を培うことが大切である。」と明記されている。本県の令和2年度版「学力向上推進5か年プラン・プロジェクトⅡ」（以下学力向上推進プロジェクトⅡ）においても、学びの質を高める方策の中に「支持的な風土をつくる学級経営の充実」が示されている。

これまでの授業を振り返ってみると、児童一人一人の学力差や能力差、困難さに応じてワークシートを工夫したり、ヒントカードを提示したりと、自分の考えを表現するための手だてを行ってきた。しかし、授業後アンケートを取り考察してみると、自分の考えを表現することに抵抗を持っている児童も多く見られ、「恥ずかしい」「間違えていないか心配」など不安に思っている児童も少なくなかった。そのことから、手立てがその児童のニーズに本当に合っていたのか疑問に感じた場面があった。

本研究の対象となる2年A組の実態としては、発達障害のある児童が2名、学習面で課題が見られる児童が3名、落ち着きがない・神経質など行動面で課題のある児童が5名と多様な児童が在籍している。これらを踏まえると、児童一人一人の実態を把握し、個に応じた適切な指導及び特別支援教育の視点を取り入れた授業づくりが必要だと考える。また、特別な支援を必要としている児童を含めた学級全員にとって、自分の考えや思いを安心して表現できる支持的風土のある学級経営が必要だと考える。

本研究では、学級の児童の実態や学級集団の状況把握（アンケート調査や日常的な観察）を行い、友達との関わり合いを重視した授業を実践し、支持的風土のある学級づくりを行っていく。そこで、特別活動の時間や道徳の時間に、構成的グループ・エンカウンターやピア・サポート、アサーショントレーニングを取り入れ、児童相互の好ましい人間関係の構築を図り、学びを支えるための支持的風土を高めたい。また、授業の中で児童が関わり合う場면을意図的に設定することで、自分の考えを素直に表現したり、相互に伝え合ったり、多様な考えに触れ、互いの個性を認め合うことができるようになれば、児童相互で共に学び合えるのではないかと考え本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

- 1 特別活動の時間や道徳の授業において、好ましい人間関係を築く取り組みを行うことで、学級

の支持的風土を高めることができるであろう。

- 2 授業において、学び合う場面を意図的に設定することで、自他理解が深まり、好ましい人間関係が育つであろう。

Ⅱ 研究内容

1 好ましい人間関係

(1) 好ましい人間関係とは

本研究において、好ましい人間関係とは、自分の思いや考えを素直に安心して表現できる関係だと捉える。新学習指導要領でも「学校には、急速な社会の変化の中で、一人一人の児童が自分のよさや可能性を認識できる自己肯定感を育む」ことができるようにすることが求められると明記されている。学校は、教師と児童、児童相互、地域社会等たくさんの関わりのある中で学んでいく場である。児童にとって、学校生活の中で大半を過ごす学級においては、どの児童にとっても安心できる居心地の良い場でなくてはならない。「自分のよさを実感し、自分を肯定的に認める」「相手の立場に立って、思いや考えを汲み取る」「相手のいいところを見つけ、励ます」「教師に褒められた友達に対して『よかったね』『うれしいね』と素直に伝える」「人の失敗や間違いを笑ったり責めたりせず、大切にする」「他者とのかかわり合いを通して『自分』をかけがえのない存在、価値ある存在として認める」関係に重点を置き、児童相互が支えあう学級づくり、つまり、支持的風土のある学級経営を充実させたいと考える。

(2) 支持的風土とは

新潟市教育ビジョン第4期実施計画では、支持的風土とは、「子どもたちが互いに認め合い、助け合い、期待をかけ合い、高め合う温かい学校・学級」と明記されている。また、「互いに考えを伝え合い、合意形成したり課題を解決したりするコミュニケーション能力は、これからの社会では、ますます必要な力となります。(中略)柔軟にコミュニケーションすることができる力を高めることを通じて、人との関わりの中で自己実現していける子どもを育てていきます。」と明記されており、支持的風土を醸成することで自己実現が期待されている。

本県の「学力向上推進プロジェクトⅡ」においては、学びの質を高める授業改善・学校改善の考え方として、「安心」「所属」「承認」「自立」を支持的風土づくりの4つのポイントとして挙げている(表1)。

表1 支持的風土づくりの4つのポイント

「安心」	児童生徒が安心して学校生活を過ごせるために、規範意識を醸成することが必要。その際、きまりの意義や価値を児童生徒が実感することが大切
「所属」	安心できる集団の中で、他者へ貢献したり、他者と協働して何かをやり遂げる機会、自治的な活動が展開できる環境(組織の整え)を意図的にし、主体性や協働性を育むことが大切
「承認」	授業中や様々な活動の場面で、一人一人の努力や成長、貢献を丁寧に見取り、具体的に、承認・勇気づけのメッセージを伝えることが大切 その際、教師から、児童生徒相互、保護者から等、多様な形で承認を得られる工夫が必要
「自立」	承認を通して気付いた、自分の良さや可能性をもとに、将来の夢や希望、そのための具体的な目標を設定することで目的意識を育むことが大切 日々の授業や学級活動、行事等において「めあて」「振り返り」を行うことで、学校生活が自身の成長につながっていることを実感させることが大切

このことから、支持的風土を支えるのはコミュニケーション能力の育成が重要になると考え、「構成的グループ・エンカウンター」「ピア・サポート」「アサーショントレーニング」の手法を取り入れていく。

2 コミュニケーション能力の育成に資する手法

(1) 構成的グループ・エンカウンター

構成的グループ・エンカウンター(Structured Group Encounter 以下S G E)は、「育てる」カウンセリングの一技法で、「エクササイズ」という活動と、「シェアリング」という振り返りから構成されており、國分(1998)は、「一人一人の児童・生徒の人間性を確実に回復し、相手のことを思いやり、気遣う心をはぐくむ効果がある。」と述べている。エクササイズの中には、自己理解・他者理解・自己受容・自己主張・信頼体験・感受性の促進という6つのねらいがあり、これらのねらいが達成されることによって、人間関係づくりの基礎としてのコミュニケー

ション能力が培われると考える。

学級の実態として、落ち着きがない児童や神経質な児童もいることから、学級内の不安や緊張等の軽減や友達とかかわりあいながらお互いを知り合うことができる活動を中心に SGE を取り入れていく。このような体験を積むことで、児童は、相手を思いやる気持ちをもつことや、相手を気遣うことができるようになり、人間関係づくりの基礎としてのコミュニケーション能力を学ぶことができると思う。

(2) ピア・サポート

ピア (Peer) は同年代の仲間や同輩、サポート (Support) は、支援や援助を意味する言葉である。日本の学校教育の領域では、1990 年代の後半から使われるようになった。日本ピア・サポート学会 (2008) はピア・サポート活動を「学校教育活動の一環として、教師の指導・援助のもとに、子供たちがお互いに思いやり、助け合い、支え合う人間関係を育むために行う学習活動であり、そのことがやがては思いやりのある学校風土の醸成につながることを目的にする」と定義している。ピア・サポートの活動を通して、人は人を支援するなかで成長することが明らかになっている。森川 (2015) は、「トレーニングで学んだ支援のスキルを活用し、援助活動を体験することを通して、人間関係や心に関心を持つようになり、役立つ自分を再発見し、積極的に学校生活に取り組むようになる。」と述べている。そこで、友達との関係づくりを意識した活動を取り入れることで、好ましい人間関係ができ、他者を思いやり、助け合い、支え合う支持的風土の構築に繋がるのではないかと考える。

本研究の対象は小学校 2 年生である。小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 特別の教科道徳編では、発達段階として、「幼児期の自己中心性から十分に脱しておらず、友達の立場を理解したり自分と異なる考えを受け入れたりすることが難しいことも少なくない」と示されている。また、岡山県教育センター「小学校低学年におけるピアサポートに関する実践的研究」では、「相手の立場を認め理解しやすくするために、低学年の児童が日ごろからかかわっている同じ学級の仲間を対象とし、サポート活動を通して、互いに思いやることのできる人間関係づくりを行うことが適している」「支援を必要としている友達の気持ちやその場にふさわしい言葉を掛けたり話を聞いたりするなどの具体的な支援のスキルをトレーニングする必要がある」と述べられている。そこで、本研究では、「お互いを理解し認め合う人間関係づくり」と「他者を支援するための基本的なソーシャルスキルを習得する」ことをねらいとし、指導していく。

(3) アサーショントレーニング

アサーション (Assertion) とは、1950 年代に行動療法と呼ばれる心理療法の中でアメリカにおいて開発されたコミュニケーションスキルである。直訳すると、「主張」「断言」などという意味だが、アサーションは、「話す」と「聴く」の相互交流・相互作用が含まれていることから、平木 (2012) は「自分も相手も大切にしたい自己表現」と述べており、具体的に言うと、「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」としている。また、「自己表現」を 3 つのタイプに分け、第一は、自分よりも他者を優先し自分のことを後回しにするタイプ (非主張的)。第二は、自分のことだけを考えて他者を踏みにじるタイプ (攻撃的)。第三は、自分のことをまず考えるが他者にも配慮するタイプ (アサーティブ) と呼んでおり、アサーションとは、第三のタイプをいうと述べている。

アサーショントレーニングでは、ロールプレイを行い、その疑似体験を通して、現実に関わった事柄に適切に対応できるような練習をしていく。また、自己表現の 3 つのタイプがあることを理解させ、考えながら自己主張したり、反省したりして、アサーティブな自己表現を身につけることを目指していく。

3 学級及び児童の実態把握

(1) 実態把握の方法

これまで、通常学級の担任をしてきた中で、日々の学習や行動観察、アンケート等から児童

が何に困っているのかを把握することはできたが、困っている背景やその対応策について考えたり、教材を工夫したりすることに難しさを感じていた。そこで、授業づくりを行うにあたって、三つのツールを活用した実態把握と合わせて、授業や行動観察で実態把握を行った。

① 学級の実態〔学校環境適応感尺度「アセス」(ASSESS)(以下アセス)の活用〕

アセスは、栗原・井上ら(2018)によって開発された「学校適応感」を総合的に測定する尺度である。34項目の質問から構成され、6つの側面(表2)から学校適応感をとらえている。児童がどんなことで、どの程度困っているのかを数値化された客観的なデータで示され、分析することができる。また、本研究においてアセスの数値は、主に学級支援に向けた指標として活用する。

表2 6つの側面

①生活満足感	生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度。総合的な適応感。	②教師サポート	担任(教師)の支援があるとか、認められているなど、担任(教師)との関係が良好であると感じている程度。
③友人サポート	友達からの支援があるとか、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。	④向社会的スキル	友達への援助や友達との関係をつくるスキルをもっていると感じている程度。
⑤非侵害的関係	無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友達関係がないと感じている程度。	⑥学習的適応	学習の方法もわかり、意欲も高いなど、学習が良好だと感じている程度。

② 個別の実態〔「特別支援教育はじめのいっぽ!」(以下「はじめのいっぽ!」)の活用〕

アセスメントツール「はじめのいっぽ!」を活用し、日常の児童の姿を思い浮かべ、示されている項目のうち、該当すると思われるものにチェックをし、困難さの実態把握を行うことにした。

本ツールは「聞く」「話す」「読む」「書く」「算数」「推論する」「(人間・友人)関係」「自己コントロール」「不注意」「運動」「過敏さ」という11の場面から見た児童の困難さの程度が明らかになる。また、「目からの情報処理の困難」「耳からの情報処理の困難」「衝動性の困難」「押し量ることの困難」「動きの困難」「感覚の困難」という6つの困難の背景から、児童が日常で示す行動を予想し、指導方法や支援等、授業改善につなげていく。

③ 個別の実態〔自尊感情測定尺度(東京都版)の活用〕

東京都教職員研修センターと慶応義塾大学との共同研究により、ローゼンバーグなどの心理学者の先行研究などから、自尊感情を構成する因子を分析した結果、因子をA自己評価・自己受容、B関係の中での自己、C自己主張・自己決定の3つのまとまりに分けることができ、これらの3つの観点に基づいて、自尊感情の傾向を把握するものが「自尊感情測定尺度(東京都版)」による測定法である。東京都では、自尊感情を「自分のできることできないことなどすべての要素を包括した意味での『自分』を他者とのかわり合いを通してかけがえない存在、価値ある存在としてとらえる気持ち」と定義している。児童に自己評価をさせることなどで、児童自身が自己をどのようにとらえているかを把握できるアンケートである。数値が高い程自尊感情の高さを示しており、3つの観点から子供の自尊感情の傾向を把握し、その傾向については三角形のレーダーチャートに表される。自尊感情は3つの観点が、バランスよく備わることで、学校での適応や自己の形成、人との協調性を学ぶことに生かされると考える。

Ⅲ 指導の実際

1 本研究対象学級の実態調査と分析

(1) 学級の実態

① アセスの結果

本校2学年の検証クラス31名を対象に第1回目(5月27日)の調査を行った。学級平均レーダーチャート(図1)は、6つの側面での適応を示し、太い線が外側に広がるほど、適応していることを表しており、40以下が要支援領域である。

学級平均レーダーチャートを見てみると、要支援領域にはないものの、「向社会的スキル」「友人サポート」「生活満足感」の値が低めになっていることから、友人からの支援がなく、

友人との関係をつくるスキルが十分に備わっていないと感じている子が多いことがわかる。また、「教師サポート」も低めの値がでている。これらは、新学期が始まってまだ日が浅いことも影響していると考える。

図2のXYプロットは、X軸とY軸の接点が右上側に位置するほど、適応している。X軸（横軸）は「学習的適応」の得点を、Y軸（縦軸）は「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」の平均得点を「対人的適応」として示されている。小さい○は、児童一人一人の学級内での位置を表し、●は学級平均値（「学習的適応」55「対人的適応」53）を表している。

「対人的適応」については、要支援の児童が1名、また、数値40から50の間に多くの児童がいることと図1の「友人サポート」及び「向社会的スキル」の得点も低いことから、対人関係がうまく築けない様子がわかる。

② 「はじめのいっぽ！」の結果

児童の学びの過程において考えられる困難さを明確にするために、「はじめのいっぽ！」にある「困難の背景」を分析するアセスメントを行い、特に気になる児童7名を分析した。その中の、特に4名の児童に関しての困難さの結果が、図3である。E児は「感覚の困難」等の6つの困難さ、A児とB児は指示の理解が難しい「耳からの情報処理の困難」等の5つの困難さを抱えていることが分かった。また、D児はおもに行動面での課題が表れる「衝動性の困難」さが見られ、他3名も、いくつかの困難の背景が明らかとなった。結果から見た児童の姿として、指示の理解や話し合いが難しいと予想されることから、指導においては、個に応じて視覚的、聴覚的に課題や情報が確認できる方法を工夫したり、指示は短く簡潔にしたり、時間のけじめがつけられるような声かけをする必要がある。

③ 自尊感情測定尺度（東京都版）の結果

第1回目（5月29日実施）調査を行った。三角形のレーダーチャートに示す対象学級の児童全体の平均的傾向としては、A自己評価・自己受容、B関係の中での自己、C自己主張・自己決定の3観点ともバランスよく備わっている。

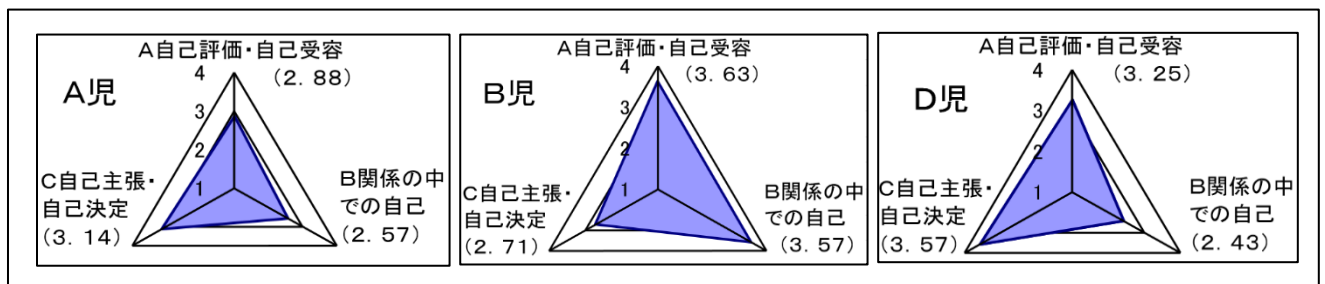


図4 学級の自尊感情測定尺度（1回目）

しかし、気になる児童7名のうち特に3観点のバランスで気になる3名の結果(図4)や普段の様子から、A児は他者の助言より、自分の考え方や言い分、自分が決めたことが最善の方法と考える傾向が強い。B児は積極的な自己開示をしようとはせず、自分の判断・行動に不

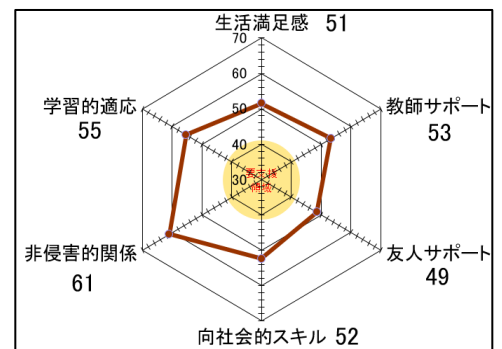


図1 学級平均レーダーチャート

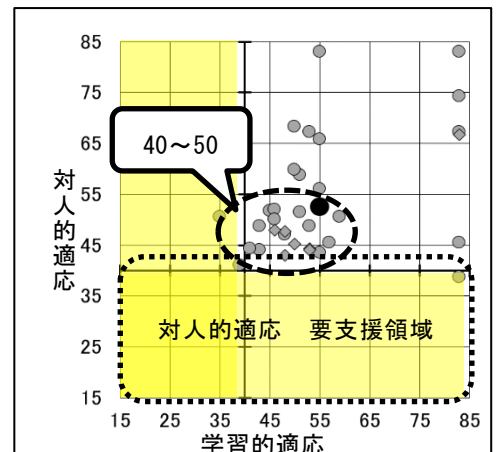


図2 学級分布図XYプロット（1回目）

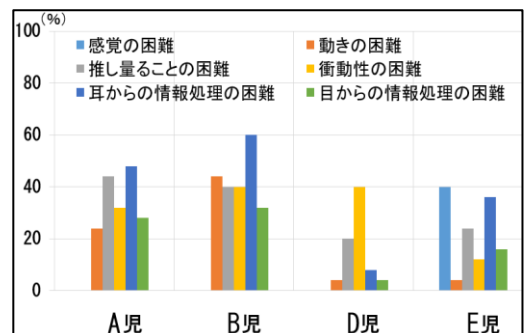


図3 困難の背景の予想

安がある。D児は人との関係を築くなど対人関係における適応が難しい傾向にあることが分かった。学級全体をみても、学習や友人関係の構築についての支援が必要な児童や、今の自分を受け止め、自分の個性を尊重できるような支援が必要な児童もいることが分かった。そこで、3つの観点をバランスよく高めていくような指導を行い、支援の必要な児童の自尊感情の育成を図っていく。

④ 児童の発言や行動の観察による結果

ビデオ撮影による授業中の行動観察や日頃の行動より、個人差はあるが、授業前半は、集中して取り組むことができる。だが、離席や学習用具の準備が不十分な児童、私語や姿勢の保持、活動の切り替えが苦手な児童など課題は様々である。アンケートから、「自分の考えをグループやみんなの前で発表できるか」という質問に対し、「あまりできない・できない」と答えた児童が55%と半数以上という結果となった。その理由として、「はずかしい」と答えた児童が多く、学級において、間違えても安心して発表できる雰囲気できていないことがわかった。また、「何を言うかわからない」と答えた児童もあり、「自分の考えを友達にわかりやすく伝えることができるか（ペア・グループ）」という項目においても、48%が「あまりできない・できない」と答えており、「むずかしい」という理由が多かった。これは、理解が不十分であったり、表出する力が弱かったり等の課題も考えられるため、個に応じた手立ても必要となる。学習内容を正しく理解し、自分の考えをわかりやすく友達に伝えたり、友達の考えをわかるまで聞いたりする機会を大切にし、自分の考えが認められる活動をしていく中で、その後の学習への取り組みがより意欲的になると考える。

2 学級の支持的風土を高める指導の実践

コミュニケーション能力を身につけるために、朝の15分間の学級の時間に、SGEのミニエクササイズを行った。また、コミュニケーションスキルを活用する視点を取り入れた授業を算数や道徳、特別活動で行い、朝の会や帰りの会を利用し、継続的に取り組んでいった。

(1) コミュニケーション能力の育成の実践

① SGE

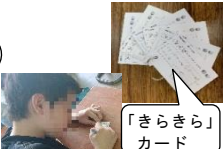
「せんせいとなかよく」 ・テレパシージャンケン（教師と同じものを出す） ・先生とビンゴ（教師の好きなものを想像する）	 教師との信頼関係 児童の感想より ・先生と好きなものが一緒にうれしかった。 ・先生が好きなものがわかった。 ・自分とは好きな順番が違った。 ・チャーハンが好きだとは思わなかった。 ・またやりたい。 ・うれしい。 ・どきどきして楽しかった。
「あなたとなかよく」 ・①進化ジャンケン ・②トーキングゲーム ・③「？」と「！」 ・④ふわふわ言葉とチクチク言葉	 ① ② ③ ④ 今、いちばんほ しいものはなん ですか？
「きらきら」みつけた（道徳）	「きらきら」みつけた（承認活動） 友達の素敵な良いところを見つけてカードに書きプレゼントをする。活動において、友達の素敵なところを見つけれられることも、自分の良いところの一つだと価値づけしていった。（道徳と教科等横断的な視点を取り入れた活動） 自己理解 他者理解 自己受容  「きらきら」カード

図5 SGEの活動の実践

自尊感情が高まると、あるがままの自分を受け入れ、他者を容易に受け入れることができる。そこで、自尊感情を高める手立てとしてSGEを実施した。まず初めは、主にリレーションづくりに重きを置き実施した。コロナ禍の中でコミュニケーションを育成する活動においては困難な状況ではあったが、ソーシャルディスタンスを保ちながら活動に取り組んでいった（図5）。実態把握で、大きな音を嫌がる等の感覚の困難さが見られたE児においては、シェアリングの場面で「楽しかった。またみんなとやりたい。」と話していたことから、喜ん

で活動に参加でき、リレーションづくりのきっかけができたのではないかと考える。

道徳では、友達のよさを認め合う心を育てることをねらいとした、『きらきら』みつけた」において、友達のよさを探して伝え合う活動を行った。授業後も、帰りの会の時間を活用し、「きらきら」カードを記入する承認活動を続けた。一人一人のものをカードリングにまとめてプレゼントすると、「いいことを言われていい気持ち」「たくさんほめられてとてもうれしい」等の感想があり、友達から肯定的に承認されたことで自己の存在価値を確認することができ、自尊感情を高める有効な活動だったと考える。また、カードを記入するときの感想として、「心を込めて考えて書くのがとても楽しかった」「友達が喜んでくれるように書いてうれしい」「友達の『きらきら』を見つけて、自分も真似しようと思った」等があり、他者理解や他者尊重の意識が高まり、支持的風土づくりのポイント「安心」「所属」「承認」が感じられる活動だったと考える。

② ピア・サポート

他者を支援するための基本的なソーシャルスキルを習得することをねらいとして、特別活動の時間に千葉県版「豊かな人間関係づくり実践プログラム」[小学校第3版(平成24年度改訂)]を活用し、「傾聴」トレーニングを行った。仲間や友達と仲よくする、助け合うための第一歩として、「上手な聞き方」「話し方」「お願いのしかた」をロールプレイを通してトレーニングした(図6)。実態把握で、耳からの情報処理の困難さが見られたA、B児においては、ペアでゆっくりロールプレイを行ったことで、聞き漏らしがないように会話を進めることができていた。また、全体の前でロールプレイをやりたいという児童が初めは2組ほどであったが、第4時のときにはほとんどの児童の手が挙がった。「傾聴」する姿勢が身につき、安心して表現することができると実感している児童が多くなってきたと感じた。

道徳では、教材名「学校たんけん」を読み、「親切、思いやり」について考えさせた。1年生の頃、自分が2年生にしてもらったピア・サポートを思い出し、どんな気持ちで年下の人のお世話をしたらよいかを相手の気持ちになって考えた(図7)。コロナ禍で実際に案内する活動はできなかったが、道徳の授業で学んだことを意識させながら、心を込めて案内表示板を作成した。1年生に対して、「困ったときは、いつでも聞いてね」「お勉強がんばってね」等のメッセージを添えることができた。

算数の「1000までの数」では、単元最後に発展学習として買い物ごっこをした。客と店員になり、買った商品の代金の計算、おつりの計算をペアで協力して行う活動をした(図8)。実態把握で、対人関係における適応が難しい傾向が見られたD児においては、分からなくて困っている友達がいたら、進んで声をかけ、手助けしていた。また、買い物ごっこの順番を待っている児童はプリント学習をしていたが、分からないときは「おたすけ」カードを出し(図9)、友達のサポートを受けて課題を解決する姿が見られた。困っている友達を見つけると、みんなで協力して教える姿も見られた。



図6 「傾聴」トレーニングの実際

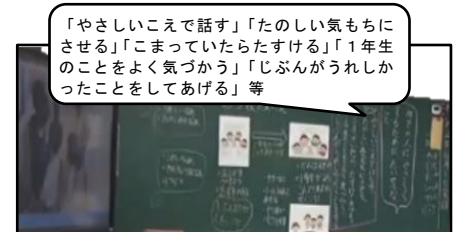


図7 1年生をピア・サポート



図8 買い物ごっこ



図9 プリント学習

③ アサーショントレーニング

朝の学級の時間で、自己表現には3つの方法があることを知り、その中でアサーティブな言い方が、相手を嫌な気持ちにさせず、自分の気持ちを伝えられる方法であることを知る。

道徳（内容項目：規則の尊重）では、導入で、表3の葛藤場面の会話を聞き、その会話がどのタイプか考え、そのコーナーに移動するというクイズ形式で授業を進めた。その後、教材名「くろぶたのしっぱい」でアサーティブな言い方のロールプレイをペアで行った。くろぶたさん役に「ごめんね。次から気をつけます。」と言わせることができたら合格だという目標に向かって、自分の考えを書いたワークシートをもとに、よりアサーティブな言い方を目指して頑張る姿が見られた。

また、マイナスの言葉や状況をプラスの言葉に置き換えるリフレーミングカードを常時掲示し、仲間同士でポジティブな言葉のシャワーをたくさん浴びることで、相互理解を図った。

表3 葛藤場面の会話例

3つのタイプ	A：お気に入りの消しゴムを貸してと言われたとき	B：廊下を走ってきた友達とぶつかってすごく痛いとき
①うじうじさん	買ったばかりなんだけど・・・いいよ・・・	(何も言えずにしくしく泣く)
②いばりやさん	なんでおまえに貸さないといけないんだよ。いやだね!	何だよ!痛いじゃないか。どこ見てんだよ。
③さわやかさん	これはお気に入りの消しゴムで貸したくないんだ。ごめんだけど、だれか違う人に借りてくれないかな。	ぶつかって痛いよ。廊下は歩くっていうルールを守ってほしいな。

3 自己理解・学び合いの授業実践

(1) 検証授業〔第1回 6月9日(火)〕

教科	単元名	授業仮説
算数	「たし算のひっ算」	・算数科の時間において、学び合う場面を設定することで、児童相互の考えを伝え合ったり、互いの考えの良さに気付いたり、認め合うことができるようになり、自己理解や他者理解が深まり、好ましい人間関係が育つであろう。

① 授業の検証

- ・実態把握の中で確認できた「衝動性の困難」「耳からの情報処理が困難」な児童に対しての支援として、学習の流れを提示したり、自力解決や学び合いの場面で、図やブロックなどを用いて、視覚的に捉えさせる操作活動を取り入れたりすることで、スムーズに学習活動に取り組んでいる姿がみられた。
- ・ペアでの学び合いの中で、お互いの考えを話し、自分の間違いに気づき、どこで間違えたのかを再確認しながら学びを深めていく姿が見られた(図11)。さらに全体での考えを共有する場面では、SGEやピア・サポートで身につけた友達の考えをしっかりと聞くとする支持的風土の基本となる「傾聴」の姿勢が見られた。
- ・ペア学習では、なかなか活動に入ることができない児童もいたため、座席の配置の工夫により、どの児童も伝えやすい雰囲気をつくる必要性がある。

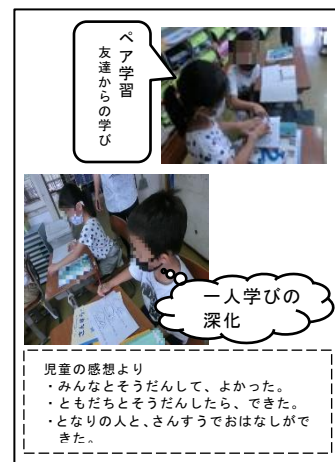


図11 学び合い

(2) 検証授業〔第2回 6月16日(火)〕

教科	主題名	授業仮説
道徳	みんななかよし「おやげないりすさん」	・道徳科の授業において、アサーショントレーニングで身につけた自己表現を活用させることで、楽しく安心して過ごすことができる学級の支持的風土を高めることができるであろう。 ・道徳科の授業において、読み物資料を活用したロールプレイ(疑似体験)を取り入れることで、友達のことを互いに理解し合い、お互いを認め合い、助け合って生活することのできる心情を育てることができ、好ましい人間関係が育つであろう。

① 授業の検証

- ・ワークシートの内容を、アサーショントレーニングの実践と関連させたことで、自分のこととして考えることができた。また、自分の思いを書いて、お互いに話し合うことで、安心して活動に参加している姿が多く見られた。
- ・ロールプレイの活動で、アサーショントレーニングで身につけたことを活かし、相手の気持

ちを考えた表現をすることで、自分も相手も気持ちよく過ごすことができることに気づくことができた。

- ・耳からの情報処理に困難のある児童の実態があったが、読み物資料の提示において視覚優位の児童に対する手立ての工夫が必要だと感じた。

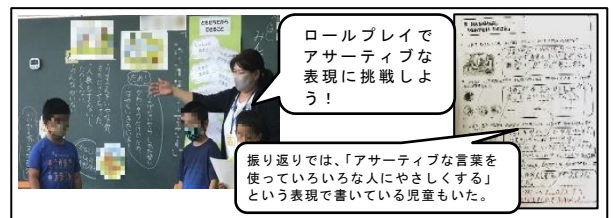


図 12 アサーティブな表現活動

IV 仮説の検証

- 1 特別活動の時間や道徳の授業において、好ましい人間関係を築く取り組みを行うことで、学級の支持的風土を高めることができるであろう。

図 13 の 2 回目のアセス（7 月 14 日実施）の結果から、全ての項目において 50 を超えており、学級全体の学校適応感が高くなったのがわかった。特に、1 回目の値が低めになっていた「友人サポート」「向社会的スキル」「生活満足感」の変容を見てみると、「友人サポート」の数値が 6 ポイント高くなっており、これは、友達からの支援がある、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表していることから、好ましい人間関係が築けているのではないかと判断できる。また、「向社会的スキル」の数値も 3 ポイント増加していることから、コミュニケーション能力の育成を目指した学習をしていくことで友達への援助や友達との関係をつくるスキルが身についたと感じている児童が増えたことを表している。「生活満足感」も 5 ポイント高くなっており、学級全体としては満足や楽しさを感じている児童が多く、安心して過ごせる雰囲気が高まったのではないかと考える。気になる児童 7 名の変容を見てみると、A、B、D 児は 1 回目より値が高くなっており、適応群にいたることから、この 3 名は学校適応感が高くなっていることが分かった。変容の大きかった C、E、F、G 児を見てみると（図 14）、「友人サポート」は適応群にいたるが、「向社会的スキル」の数値が 1 回目より低くなっている。これは、質問項目が「自分から相手への働きかけ」になっており、この 4 名は、友達からサポートを受けることは多いが、友達をサポートすることが少ないため、このような結果になったと考える。このことから、今後も引き続き、教育活動全体を通して自己肯定感を高める手立てを行っていくことで、「友人サポート」の値が改善されると考える。

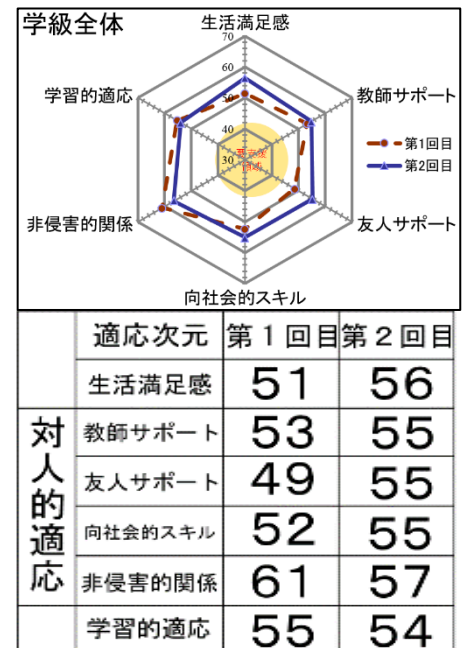


図 13 アセスの結果（学級全体）

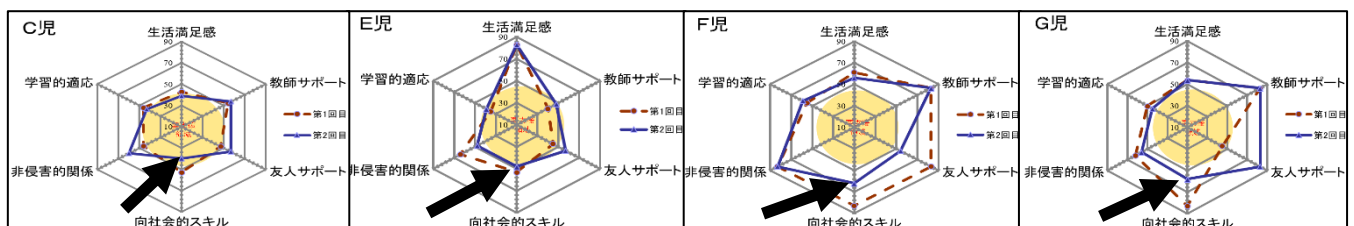


図 14 アセスの結果（個人変容）

自尊感情測定尺度の結果から、気になる 3 名の変容を見てみると（図 15）、A 児は、A 自己評価・自己受容の観点は高くなっていることから、他者のよいところにも気づかせ、協力して学校生活を送ることができるようにさせたい。B 児は、B 関係の中での自己・C 自己主張・自己決定の観点は高くなったが、A 自己評価・自己受容の観点が低くなったことから、今後も継続的に自己評価が高まるように具体的な場面を捉えて褒めるようにしたい。D 児はあまり変容がなかったが、今後も体験的な活動を通して、集団のために活動する喜びや、人との関わりの中で自分の存在価値に気づける場面を設定していくことで、自尊感情のバランスが良くなるだろうと考える。

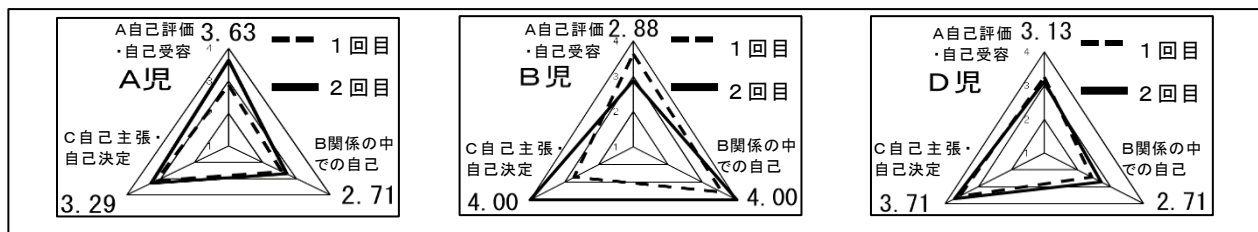


図 15 自尊感情測定尺度の結果（7月14日実施）

検証前と検証後に実施した授業のアンケートでは、「みんなの前で発表することができるか」という項目に関してはほとんど変容がなかったが、「自分の考えを友達にわかりやすく伝えることができるか（ペア・グループ）」という項目においては、「あまりできない・できない」と答えた児童が48%から33%に減少した。理由として、「恥ずかしいけどできるようになった」「緊張するけど頑張って伝えている」「ペアだとできるようになった」とあった。

以上のことから、朝の学級の時間や道徳、特別活動の授業において、好ましい人間関係を築く取り組みを行うことで、自他理解・自他尊重が深まり、自己肯定感が生まれ、自分なりに自信をもって友達と接している姿が見られるようになり、温かい学級の風土が築けたと考える。

2 授業において、学び合う場面を意図的に設定することで、自他理解が深まり、好ましい人間関係が育つであろう。

学び合いの場面を意図的に設定し、ペア学習等において友達からサポートを受けることで、学習内容の理解も高まってきている。算数の「たし算のひっ算」単元テストを見てみると、学級全体の平均到達率が84%という結果であった。また、気になる児童7名を見てみると、平均到達率が77%という結果であった。しかし、学級全体として、工夫して計算する問題や生活に活かす問題において課題が多く見られたことから、その後の「1000までの数」の単元では、日常生活で算数が使われる場面を「買い物ごっこ」と設定し、学び合いを取り入れた発展学習を行った。ペアで教え合いながら楽しく活動する姿が見られ、振り返りでは、「二人で計算できたので楽しかった。またやりたい。」「教えてもらったから買い物できたよ。」と嬉しそうに話してくれた。「1000までの数」の単元テストにおいても、学級全体の平均到達率が90%となり、気になる児童7名の平均到達率も81%であったことから、学び合いを通して自他理解が深まり、好ましい人間関係を築くことで学習内容の理解も深まったと考える。

以上のことから、朝の学級の時間や道徳、特別活動において身につけた、コミュニケーション能力を学び合う場面で活用することで、互いの良さに気付き、認め合い、自他理解を深め、好ましい人間関係が育ったと考える。また、好ましい人間関係を築くための指導を継続して行っていくことで、支持的風土が高まり、学級全体の学びの質もさらに高まっていくのではないかと考える。

V 成果と課題

1 成果

- (1) 学級集団及び児童の個別の実態について、実態把握ツールを活用することで、支持的風土づくりのための指導と支援につなげることができた。
- (2) 朝の学級の時間や道徳、特別活動において、コミュニケーション能力を育成する手法を体験し、身につけることで、学び合いの場面で活かす児童が増えてきた。
- (3) 「傾聴」することを意識させることで、自他理解が深まり、お互いを認め合うよりよい人間関係を築き、自尊感情が高まった児童が増えた。

2 課題

- (1) コミュニケーション能力を育成する時間を確保するには、教科等横断的な視点での学習指導計画の見直しが必要である。
- (2) 学び合う場面での安心感がまだ得られていない児童がいるので、教育活動全体で自尊感情を高める指導の工夫をし、支持的風土の醸成に努める。
- (3) 児童の実態に応じた指導・支援のさらなる工夫が必要である。

〈参考文献〉

- 田中 和代 2017 『ワークシート付アサーショントレーニング』 黎明書房
- 松村 英治・相馬 亨 2017 『「学びに向かう力」を鍛える学級づくり』 東洋館出版社
- 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領解説 総則編・特別活動編・特別の教科 道徳編・算数編』
- 栗原慎二・井上弥 2016 『アセスの使い方・活かし方』 ほんの森出版
- 森川 澄男 2015 『研修テキスト 28 ピア・サポートの基礎』 日本学校教育相談学会（JASCG）
- 新富 康央 2014 『児童心理 No.983 「どの子も安心できる学級」』 金子書房
- 井上 賞子・杉本 陽子 2012 『特別支援教育 はじめのいっぽ！』 学研
- 平木 典子 2012 『改訂版 アサーショントレーニング』 日本・精神技術研究所
- 日本ピア・サポート学会 2011 『やってみよう！ピア・サポート』 ほんの森出版
- 滝 充 2009 『改訂新版 ピア・サポートではじめる学校づくり 小学校編』 金子書房
- 井上 賞子・杉本 陽子 2008 『特別支援教育 はじめのいっぽ！』 学研
- 日本ピア・サポート学会 2008 『ピア・サポート実践ガイドブック』 ほんの森出版
- 園田 雅代・中釜 洋子・沢崎 俊之 2006 『教師のためのアサーション』 金子書房
- 國分 康孝 2000 『エンカウンターで学級が変わる ショートエクササイズ集』 図書文化
- 國分 康孝 1998 『エンカウンターで学級が変わる 小学校編』 図書文化

〈参考 WEB サイト〉

- 岡山県教育センター 2005 「小学校低学年におけるピアサポートに関する実践的研究」
<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/chousa/study/kiyoPDF04/04izumi.pdf> (最終閲覧 2020 年 9 月)
- 沖縄県教育委員会 2020 「学力向上推進プロジェクト」
<https://www.pref.okinawa.jp/edu/gimu/jujitsu/shisaku/h29gakuryokukoujousuisin-project.html>
(最終閲覧 2020 年 9 月)
- 関根 廣志 2015 「研修資料『一人残らず全員が参加する授業づくり』」
https://jasce.jp/docs/jasce_sekine_08.pdf (最終閲覧 2020 年 9 月)
- 千葉県教育委員会 2012 「豊かな人間関係づくり実践プログラム 小学校第 3 版（平成 24 年度改訂）」
<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/shidou/shou-chuu/omoiyariplan/download.html>
(最終閲覧 2020 年 9 月)
- 東京都教職員研修センター 2011 「自尊感情測定尺度 平成 23 年度紀要 第 11 号」
<http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/bulletin/h23.html> (最終閲覧 2020 年 9 月)
- 栃木県総合教育センター 2019 「『考え、議論する道徳』の授業づくり」
https://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h30_dotoku/H30_dotoku_all.pdf
(最終閲覧 2020 年 9 月)
- 新潟市 2020 「新潟市教育ビジョン第 4 期実施計画（令和 2～6 年度）」
http://www.city.niigata.lg.jp/shisei/seisaku/seisaku/keikaku/kyoikuiinkai/kyoikuvision/kyoikuvision.files/dai4ki_keikaku.pdf
(最終閲覧 2020 年 9 月)
- 北海道立教育研究所 2012 「児童生徒のコミュニケーション能力の育成」
<http://www.doken.hokkaido-c.ed.jp/curricen/seito/> (最終閲覧 2020 年 9 月)
- 文部科学省 2010 「生徒指導提要」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008.htm (最終閲覧 2020 年 9 月)
- 文部科学省 2012 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm (最終閲覧 2020 年 9 月)