

「実践報告」

児童が主体的に居心地のよい集団づくりをしていくための

教師の支援に関する実践及び考察

安原 知 邑（長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻）

内野 成 美（長崎大学大学院教育学研究科）

1. はじめに

文部科学省がまとめた「通常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結果」（2012）によると、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒が、6.5%の割合で在籍している可能性があることが明らかとなった。これは、前回（2001）の調査に比べ0.2ポイント高くなっている。

長崎県においても同様な傾向の調査結果が示されている。長崎県教育委員会がまとめた「特別な配慮が必要な子どもの教育支援に関する取組～早期からの見守りと継続した支援システムの構築～」（2016）によると、平成27年の調査結果では、担任等の気付きによる実態把握において、学習面や生活面で何らかの特別な配慮が必要と思われる子どもは小・中学校で約10%、高等学校で約2.3%いることが示された。また、何らかの特別な配慮が必要と思われる子どもの中には、発達障害等があると思われる子どもが、小・中学校で7.6%、高等学校で2.3%いることが明らかになった。発達障害等があると思われる児童生徒については、全ての校種で、前回調査（2009～2010）と比較すると割合が高くなっている。このように、長崎県も全国の調査結果と同様に、教員から見ると支援を必要とする児童生徒の割合は増加傾向にあり、教師は、より一層学級全体への対応と同様に、支援を必要とする児童生徒への個別の対応も求められると考える。

学習指導要領においても、平成29年3月に公示された小学校学習指導要領では「児童が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう」と教師は児童理解を深め、学習指導と関連付けながら、個に応じた指導の充実を図ることと示されている。

しかし、人付き合いや集団での体験・活動の不足により、「集団や社会にうまく適応できない」「そもそも参加することや集団になることが難しい」（河村，2006）という現状もある。

これらのことから、通常学級において、児童が人と関わり合うことよきや楽しさを感じ、安心して学校生活を送ることができるようにする教師の支援を軸に実践研究を行うことにした。

2. 本実践研究の目的

本実践研究では、これまでに述べてきたことも踏まえ、児童が安心して楽しく、有意義に過ごすことができる学級をつくるために、教師ができる支援を検討し、実践してその効果を考察することを目的とする。

3. 方法

本実践研究は、実践実習1～5でのそれぞれの実態把握、支援法の実践、その効果の考察から構成されている。

児童同士、教師と児童の対話に着目し、どのような教師の関わりが、学級の児童同士、児童と教師の関係に効果をもたらすのかを観察する。そして、どの児童も居心地がよいと感じることができる学級にするには、教師がどのような支援を行うのが効果的かを検討していく。

研究の方法のイメージを図1に示した。

まずは学級の実態を把握する。そのためには、行動観察及び教師と児童の対話分析、客観的なデータとしてのQ-Uを用いる。

次に、その実態から見えてくる学級の全体の課題、児童の課題に対する支援方法を検討し、実施する。そして、効果の有無、内容を考察し、次につなげるという流れで実践研究を行っていくこととする。



図1 実践研究の方法

4. 実践研究実習1～3の報告

(1) 対象

対象校1：長崎県N市内A小学校

1年生（男子4名 女子4名）

2年生（男子4名 女子4名） 計16名の複式学級

期間：201X年4月～7月（週1回）

201X年9月（連続10日間）

対象校2：長崎県N市内B小学校

3年生（男子17名 女子11名） 計28名

期間：201X年10月（週1回）

(2) 実態把握

①授業中及び休み時間などでの行動観察

②学級担任へのインタビュー

③「Q-U楽しい学校生活を送るためのアンケート」（図書文化社）

(3) 授業実践及び個別の支援（対象校2）

実態把握の結果を踏まえて、対象校1、2において授業実践、対象校2において授業実践に加えて個別の支援を行った。

対象校1）授業実践：学級活動「おはなしじょうずになろう！」

対象校2）授業実践：道徳「うれしく思えた日から」

授業実践：国語「修飾語」

個別の支援：ぴっかりシートの活用（気になる児童に対して）

5. 実践研究実習1～3の考察

実践研究実習1～3を通して、児童が居心地のよい学級と感じる学級で教師が行っている支援は以下のことであることが示された。

- ・児童の実態から、褒めるところや頑張らせるところを見極め、言葉をかけている。
- ・児童の言葉にできない感情を教師が教えてあげること、または、感情を言葉にして伝え、児童自身が感情を言葉にできるようにすることで暴力や言い合いの減少へつなげている。
- ・叱るポイントをあらかじめ伝えておくことで、児童が安心して活動することができている。
- ・一人一人の児童を把握し、実態やその時の様子に応じて、認めたり、褒めたりする。こうすることで、児童の安心感につながる。
- ・児童の「もっといいところを見せたい！」という気持ちに寄り添い、その気持ちを汲んで授業を進める。
- ・認める、褒めるタイミングを全体または個別と、様子を見ながら合わせることで児童の自信や安心感につなげている。
- ・気になる児童の個別の支援については、個別で約束をすること自体に意味がある。児童がそのことにやる気を出し、行動が変わる場合がある。

このように、実践研究実習1～3での学級担任の児童への言葉かけは、児童の言葉や態度に現れる背景を捉え、分かりやすい言葉で返していた。これは、“教育的対話の5要素”（西川ら、2001）に当てはまる。児童にとって安心感のある学級と教育的対話の5要素には関連があるのではないかと考えた。これまでは、教師が行う児童への直接的な支援、手立てを研究してきた。実践研究実習4及び実践研究実習5では、この支援も行いつつ、児童同士で教育的対話がなされるようにする支援、手だてを考えた。

6. 教育的対話について

教育的対話とは、「児童・生徒と教師の間で『対話』の成立している会話であり、その対話によって児童・生徒との間で情報とそれに伴うエネルギーとしての情緒の交換がなされている相互作用」と定義されている。（西川ら、2001）

教育的対話は、内容への応え、感情への応え、情動への対応、行動への対応、沈黙への対応の5つの要素から構成されている。以下にそれぞれの内容をまとめる。

表 1. 教育的対話の 5 要素 (西川ら, 2001)

内容への応え (性格な受け取りの有無)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童の発言内容を正確に受け取っていることを伝える応答。 ・ 児童の発言内容を正確に受け取ったかを確認する発話もしくは質問。
感情への応え (三種の感情)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童の発言の背後にある感情に反応していることを伝える応答。 ・ 児童が感じているものの言葉にしていな感情に反応する応答。
情動への対応 (器の助け)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 情動のコントロールを助ける応答や、その情動をひとまず預かる応答。
行動への対応 (行動の意味の明確化と統制の支援)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童の行動の意味を理解し、その行動を児童が自覚できるためのフィードバックとなる応答。 ・ 表現された危険な行動に対して、これを統制する助けとなっている応答。
沈黙への対応 (沈黙世界への関心と質の理解及び必要な支援)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 沈黙の中の動きや感情、その意図に関心を示していることを伝える応答や読み取れると考えられる内容を確認する声変え、または質問。

西川ら (2001) は、教師と児童・生徒の会話のすべてが教育的対話であることを期待することには無理があるとも述べている。しかし、それと同時に教育的対話が成立していない時間も重要であり、その時間があってさらに教育的対話の成立している時間の意味が大きくなるとされる。

7. 実践研究実習 4 及び実践研究実習 5 の報告

実践研究実習 4 及び実践研究実習 5 では、これまで述べてきたことを踏まえ、対話に焦点をしばり実態把握、支援法の検討、実施、考察を行うことにした。

(1) 対象

対象校：長崎県 N 市内 B 小学校

5 年生 (男子 16 名 女子 17 名) 計 33 名

期間：201Y 年 5 月～7 月 (週 1 回)

201Y 年 9 月～10 月 (週 2 回)

(2) 実態把握

- ① 授業中及び休み時間などでの行動観察
- ② 学級担任へのインタビュー
- ③ 「Q-U 楽しい学校生活を送るためのアンケート」(図書文化)
- ④ 自己紹介シート
- ⑤ 友達紹介

学級の実態を把握するためには、児童と話ができる関係を作ることが大切だと考え、本実践研究での実態把握は上記に挙げた通り5つの項目で行った。中でも効果的だと感じられたものは、自己紹介シート（友達紹介を含む）であった。自己紹介欄では、「好きな○○」を記入するようにし、児童の好みを知り、休み時間などで共通の話題とすることができた。また、自己紹介シートの中に、「仲のいい友達について教えてください」という項目を設け、児童同士の間人関係を知ることができた。これらの情報をもとに、児童に「○○さんってどんな人？」と問うことができ、このたわいのない対話が、児童同士の認め合いの場づくりや、児童の内面の気持ちなどを聞くきっかけになった。



図2 自己紹介シート



図3 友達紹介

このように多面的に実態把握を行うことにより、周りの反応を気にして、発言することに不安を感じている児童や、頑張りたいけれど発言に自信がない児童がいること、そして、全体的には話したり聞いたりすることに課題があることが分かった。また、多面的に実態把握を行うことで、結果同士が結びつき、より深く実態を把握することができた。

(3) 授業実践

実態把握の結果から、この学級の児童たちには、以下に示すことを感じたり、経験したりする機会が必要なのではないかと考えた。

【5年B組の児童に必要なと考えられること】

- ① 友達と楽しく活動すること。
- ② ちがいのよさを感じることに。
- ③ 聞いてくれるという安心感のある場で、話す経験をする。
- ④ 自分も話せるんだ、遠慮しなくてもいいんだと感じられる。
- ⑤ みんなで考えると解決したという達成感が感じられる。

これらを踏まえ、実践研究実習4では、構成的グループエンカウンターを活用し、仲間づくりをねらいとする授業を学級活動において実施した。
授業実践1：「仲間づくり」

- 1) セブンイレブンじゃんけん
- 2) 流れ星

授業実践2：「仲間づくり 伝わるように話そう！」

- 1) お店をあてる（食べ物の里を参考に作成）
- 2) 宝をさがせ！

実践研究実習4で実施した授業で分かったことは、児童は、話したり聞いたりすることで課題を解決することができる課題を設定すると、一人ひとりが発言し、友達の発言を最後まで聞くことができるということである。このような児童の様子や記述から、これらの活動を意図的に繰り返すことが、課題解決につながる事が予想された。

そこで、本学級の児童に対しては、教育的対話を児童同士で行うための手立てを考えるよりも前に、「話したり聞いたりすること」に焦点を絞り、授業及びそれを支える常時活動を実践すること、そして、それらの実践の後、児童の「話したり聞いたりすること」に対する意識の変容があったか、学級満足度の変容があったかを分析し、これらの支援の効果を検討していくことが必要であると考えた。

実践研究実習4で見えてきた課題から、実践研究実習5での実践終了後の児童の姿を、自分の言葉で話すことができる、相手の話をしっかり聞くことができる、トラブルが起きた時に、話し合っ解決できるようになる（未然防止も含む）と想定し、計画的に実践を行うことにした。

また、実態把握からとくに気になる児童E、F（Q-Uテストで要支援群にプロットされた児童）についても、「友達と楽しく関わられるようになる。」という点に着目し、変容を見ていくことにした。

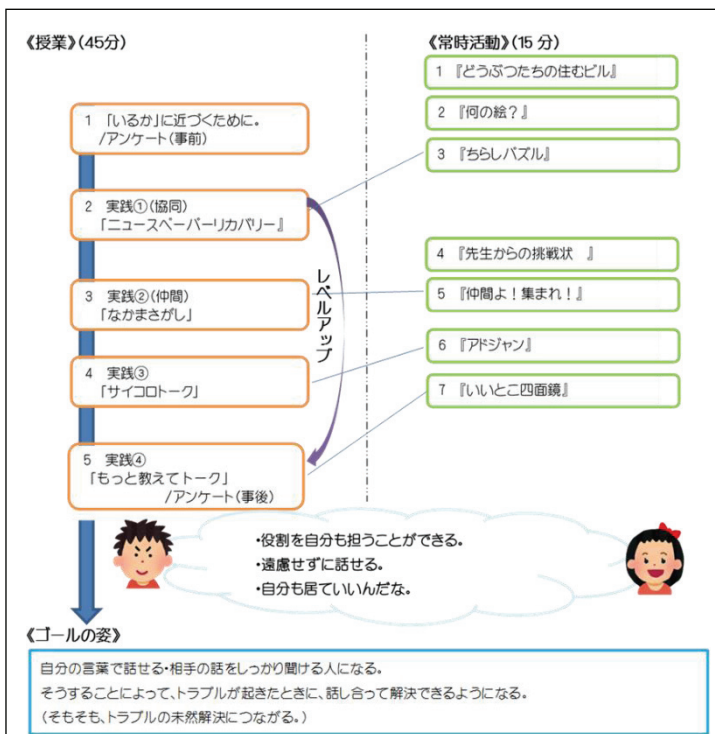


図4 実践計画例

実践研究実習5では、構成的グループエンカウンターを用いた、「話すこと」「聞くこと」を課題とし、『いるかになろう!』という活動題で研究授業を5回と常時活動を7回、実施した。(図4)

「いるか」は、本学級の学級目標「絆 仲間を思いひとりひとりの笑顔輝くいるか学級5のB」からきている。いるかには「本当の強さと優しさをもったすてきな仲間」という意味がある。本活動は、その学級目標を支えるものとなっている。構成としては、①「遠慮せずに話をしている」②「自分の話も聞いてもらえるし、自分が話すことは解決に役立つ」③「自分も役割を担っている」④「自

分も居ていい」と感じることができるようにする。そのために、主な活動を5つ設定し、計画的に進める。それと並行して、仲間づくりに重きをおく常時活動を短学活で実施し、一緒に活動する楽しさを感じることができるようにし、主たる活動を支えるものにする。

8. 実践研究実習4及び実践研究実習5の考察

5回の研究授業のうち、4回は「話したり聞いたりすること」を課題とした授業であったため、その授業に関する振り返りを実施した。その結果を以下に示す。振り返りを見ると、回数が上がるに従い、「よくできた」と回答する割合が増えていた。

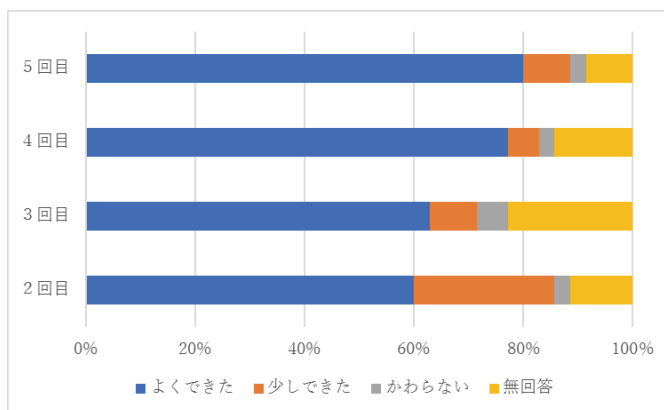


図5 活動の振り返り

また、単元開始時（1回目）

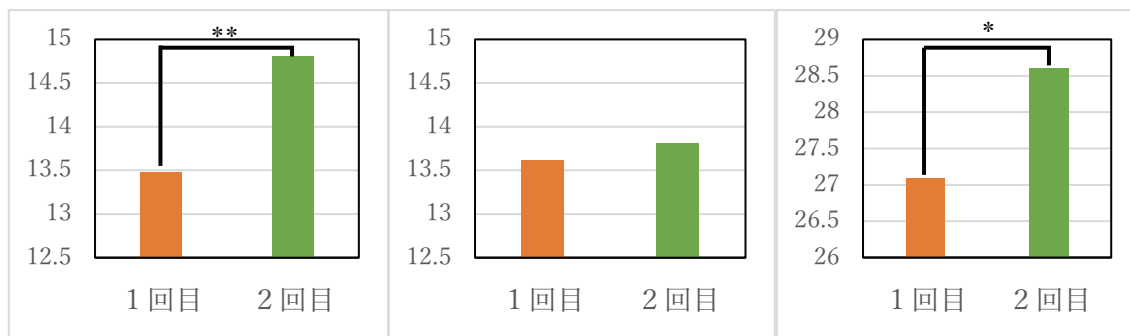
と終了時（2回目）に「話したり

聞いたりすること」に対する意識調査を実施した。すると、全体的に1回目より2回目の方が、話したり聞いたりすることを好きだと回答する割合が増えていた。

1. 話す

2. 聞く

3. 総合



** p < 0.01, * p < 0.05

図6 「話したり聞いたりすること」

このように、段階を経て「話したり聞いたりすること」の活動を積み重ねることで、友達とともに活動することの楽しさや、話したり聞いたりすることで、新たな気づきがあること、話を聞いてもらえた時の嬉しい気持ちを実感している様子だった。効果としては、気になる児童E、Fがだんだんと活動に参加できるようになってきたこと、コミュニケーションのきっかけである「友達のことをもっと知りたい。」「もっと話したり聞いたりする活動をしたい。」という意欲につながったことが挙げられる。このように、児童に変化があったのは、多面的な実態把握があり、児童の課題を汲み取ることができたからだと考える。

9. 成果と課題

本実践研究で見ることができた学級の学級担任は、児童の言葉にならない感情を言語化したり、行動の様子を言語化して伝え、児童を様々な場面で認めたり褒めたりしていた。このような言葉かけは、児童の安心感や学習意欲に効果的に働いていることが予想される。また、学級担任の児童への言葉かけは、教育的対話の5要素に当てはめられる。さらに、このような児童への教師の言葉かけには、より細かな実態把握が必要不可欠である。そのような実態把握は、様々な情報を結びつけて行うとより深い理解につながる。さらに、一人で行うものよりも、複数の見取りや、客観的に見ることが出来る質問紙等があれば、より確かなものになる。その視点でみると、今回実践した多面的な実態把握は、児童の困っていることや、頑張りたいと思っていることに気づくことができ、指導、支援をより適切なものにすることができた。

しかし、課題もある。児童を認める、褒めるポイントを作ろうとして、説明をしすぎてしまい、児童が自分で試行錯誤し、できるようになる経験を妨げてしまったこと、児童との対話から、「もっとやりたい！」という欲求や要求は得ることができたが、実行するまでには至っておらず、本実践研究のテーマである「主体的に居心地のよい学級をしていくための」という部分には、物足りなさを感じた。実践するための支援も必要だったと考える。

また、学校現場では、授業時数の確保が難しいといわれている中、本実践は、学級活動として5時間それに加えて常時活動を7回行った。これらは全て、学校の年間計画とは別に時間をいただいたものである。年間を通して、この実践を行うとすると、授業時間の確保が課題とされる。

本実践研究を行うにあたり、教師の言葉かけの重要性や多面的な実態把握の効果、実態把握をもとに支援を検討し、実施、さらに考察して改善していくという一連の流れが必要であるということを改めて理解することができた。今後は、新たに見つけた課題の解決に向けて、継続して研究を深めていきたい。

主要参考・引用文献

- 文部科学省 2012「通常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結果」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (最終アクセス 2018.1.4)
- 長崎県教育委員会 2016「特別な配慮が必要な子どもの教育支援に関する取組～早期からの見守りと継続した支援システムの構築～」
<http://www.pref.nagasaki.jp/shared/uploads/2016/03/1458621347.pdf>
(最終アクセス 2017.12.10)
- 河村茂雄 2012「学級集団づくりのゼロ段階」図書文化社
- 西川正弘、小谷英史、中川剛太、佐柳信男 2001
「教育的対話能力開発の臨床心理学研究(1)―教育的対話シナリオの事例研究一」
<https://ci.nii.ac.jp/els/contents110007054217.pdf?id=ART0008983681>
(最終アクセス 2017.12.10)