

通常学級担任による「気になる児童」の肯定的・受容的支援の

実践研究

～互いの「よさ」や「個性」を認め合う学級づくりにつなぐ～

安樂百香里（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. 研究の背景と目的

2012年度に文部科学省から、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒が約6.5%程度の割合で通常学級に在籍している可能性が示された。また、長崎県教育委員会が行った実態調査（2016）においては、発達障害等があると思われる子どもについては、全ての校種で、前回調査と比較して割合が高くなっており、配慮の必要と感じられる児童生徒が増加していることが示されている。

学習面や生活面で何らかの特別な配慮を必要とする「気になる児童」は、その特性からくるつまずきや困難のために注意を受けることも多く、認められないもどかしさからやる気を無くしたり、感情の起伏が激しくなったり、自尊感情が低くなったりしがちで、そのような感情から不適応行動を繰り返すという悪循環に陥りがちである。その点を考慮に入れた「早期発見・早期支援」の取組の重要性が長崎県教育委員会による「特別な配慮が必要な子どもの教育支援に関する取組」（2016）の中でも述べられており、発達障害を持つ子どもへの適切な支援・教育は学校教育において重要な課題である。

しかし、その一方で、学習面や生活面で何らかの特別な配慮を必要とする「気になる児童」が学級に在籍することにより、その指導や支援に不安や負担、多忙感を感じたり、その児童を理解できないという感覚からやりがいのなさを感じ（高田・中岡・黄 2011）たり、学級経営に関する困難が高まった結果、教師ストレスが高まったり、自己効力感が低下したりする通常学級担任も少なくない（宮木 2011）。

小学校の通常学級担任は、発達障害に関する一定の知識・技能を身に付けつつ、「気になる児童」の支援を他児との関わりの中で考える学級経営が求められている。「気になる児童」の「いいところ」に目を向け、小さな成功を認め称賛することは、互いの「よさ」を認め合う学級のあたたかい雰囲気につながったり、「気になる児童」の自尊感情の向上につながったりすると考えられる。また、学級担任から見て「気になるところ」も、見方を変えて「よさ」に目を

向けることで、本人なりの頑張りに気付くことができ、それが学級担任の気持ちに余裕を生むことにつながるのではないかと考える。

そこで本研究では、児童一人一人の「よさ」や異なる「個性」を発見し、それを互いに認め合うことにより、一人一人の自尊感情を高め、前向きな行動への意欲と実践を増やす、すべての児童にとって安心感のある温かい学級づくりにつなぐ教師の肯定的・受容的支援について考察するための実践と検証を行うことを目的とする。

2. 研究の対象・方法

○通常学級における授業実践

(1) 実習校における教師による肯定的・受容的授業づくりの実践

対象：X 市立 A 小学校 4 年 B 組（男子 24 名、女子 16 名、計 40 名）

期間：2016 年 5 月～2016 年 9 月（週 1 回、9 月のみ週 5 回×2 週）

(2) 教師による肯定的・受容的授業づくりの追実践

対象：Y 市立 B 小学校 3 年 C 組（男子 16 名、女子 15 名、計 31 名）

期間：2016 年 10 月～2016 年 12 月

(3) 方法

- 「Q-U 楽しい学校生活を送るためのアンケート」（図書文化）の実施
- 「自尊感情測定尺度自己評価シート」（東京都版）の実施
- 行動観察及び学級担任に対する聞き取り
- 「気になる児童」の担任による「自尊感情測定尺度他者評価シート」（東京都版）の実施
- 実習者による「いいところ応援シート」（阿部利彦・2006）の実施

○「気になる児童」に関する質問紙調査

対象：Y 市立 B 小学校 1 年生～6 年生の通常学級担任 14 名（男性 2 名・女性 12 名）

期間：2016 年 7 月～2016 年 8 月

方法

- 学級の「気になる児童」実態把握チェックリスト（長崎市版）の質問紙調査
- 「自尊感情測定尺度他者評価シート」（東京都版）の質問紙調査
- 「いいところ応援シート」（阿部利彦 2006）の質問紙調査と事後アンケート

3. 内容

(1) 質問紙調査等の実態把握からの授業・活動実践仮説

X 市立 A 小学校 4 年 B 組の「Q-U 楽しい学校生活を送るためのアンケート(以後、Q-U とする)」及び「自尊感情測定尺度自己評価シート」の結果から、児童同士が触れ合うことができ、自分の「よさ」や個性に気付くと同時に互いの「よさ」や個性を認め合うことのできる授業、常時活動における個別の肯定的言葉かけ、小さな頑張りや良い行いを称賛する取組を行えば、互いの「よさ」や異なる「個性」に気付き、互いに認め合う学級の雰囲気作りができるのではないかと考え、2 回の授業と常時活動での取組(2 週間)を行った。

また、この実践研究の成果の有効性を検討するため、Y 市立 B 小学校 3 年 C 組において追実践を行うこととした。

(2) 授業・活動実践内容

①授業実践 1「よいところ見つけ」

・ねらい

自分のよいところに目を向けたり、友達からよいところを言ってもらったりする活動を通して、自分のよさを再発見し、みんなの中で発揮していこうとする心情をもつ。また、お互いに認め合うことの心地よさや温かさに触れ、肯定的に友達を理解していこうとする心情をもつ。

・授業後アンケートの結果

授業後アンケートは、自由記述による感想の記入と 5 つの質問項目を自己評定による 5 件尺度で行った。結果は以下の通りであった。

表 1 授業後のアンケートの結果(質問 2 項目について)

項 目	X 市立 A 小学校 4 年 B 組 ()内は「気になる児童」等	Y 市立 B 小学校 3 年 C 組 ()内は「気になる児童」等
「友達のよいところを見つけることができた」	97.5% (8 名/9 名中)	100% (7 名/7 名中)
「自分のよいところを新しく発見できた」	80% (4 名/9 名中)	100% (7 名/7 名中)

②授業実践 2「長所と短所」

・ねらい

友達との関わりの中で「自分らしさ」に気付き、長所を再確認したり、短所も見方を変えれば長所であることを知ったりすることを通して、自分や友達を認める気持ちをもつ。また、活動を通して、自分と友達との違い(個性)に気付き、それを互いに認め合い、肯定的に理解していこうとする気持ちをもつ。

・授業後アンケートの結果

授業後アンケートは、自由記述による感想の記入と 2 つの質問項目を自己評定による 5 件尺度で行った。X 市立 A 小学校 4 年生では 75%、Y 市立 B 小学校 3 年生では 90%の児童が、この授業後に「自分に自信がもてるようになった」と回答した。「気になる児童」や「不満足群」の児童(以後、「気になる児童」等と記す)の記述感想には、「これからは、友達のいいところを見てけんかをし

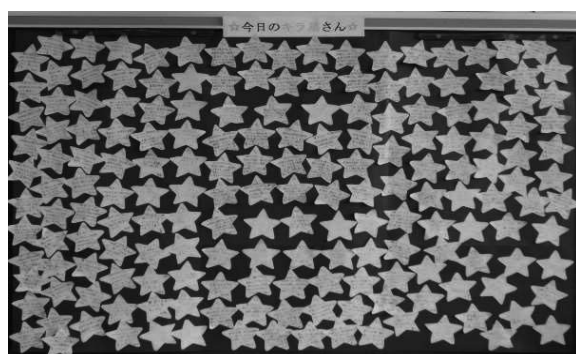
ないようにしたいと思いました。」「自分には短所しかないと思っていたけど、班みんなに長所の書かれた付箋をもらってうれしいと思いました。」「自分のことをよく知れてよかったです。」「これから、（長所に書かれていたように）いつも元気で誰にでもやさしくしたいです。今日の勉強は自分のためになったと思います。」等があり、自分や友達の「よさ」や「個性」に気付き、それを肯定的に捉えようとする心情が伺えた。

③常時活動 2 週間「今日のキラ星さん」

「いいところ応援計画」の記入をもとに「気になる児童」への教師による意図的記入を行ったり、児童の記入を帰りの会でみんなに紹介したり、「キラ星」をもとに個別の言葉かけを行ったりした。

写真 【「今日のキラ星さん」背面黑板掲示の様子】

【活動後の児童の感想】



（実習者へのメッセージより）

- 「友達の良いところを見つけ合うことでとても良いクラスになった」
- 「友達の良いところをたくさん見つかるようになった」
- 「これからも友達の良いところをたくさん見つけていきたい」

④「気になる児童」への日々の肯定的、受容的支援

「気になる児童」について、学級担任からの聞き取りや行動観察、2の（3）で示した「Q-U」「自尊感情測定尺度自己評価シート」の結果、「いいところ応援シート」の記入をもとに日々の個別の肯定的・受容的支援を試みた。学級担任への聞き取りや行動観察から下記の3名の児童を「気になる児童」と選定した。これらの児童の実態と肯定的・受容的支援の手立ては以下の通りである。

表 2 「気になる児童」への肯定的・受容的支援の手立て

気になる児童	肯定的・受容的支援
A 児（男）	<p>【実態】 要支援群。友達との上手な関わりが難しくトラブルになりやすい。学習に対する意欲は高く不安は感じられないが、学級や、友達との関係に関して不安や不満を感じている様子が伺えた。</p> <p>【手立て】 ・学習面での意欲、できたことに対する肯定的な言葉かけ。 ・近くの席や同じ班の友達への親切に対する肯定的な言葉かけ。 ・友達とのトラブルに関して状況や自身の行動について冷静に考え対処できるような受容的言葉かけと解決後のフォロー。</p>
B 児（女）	<p>【実態】 要支援群。友達に限られている様子が見られ、自分を表現することが少ない。学習においては積極的に頑張ろうとしている様子が見受けられるが、自分の気持ちを分かってくれたり、応援や協力をしてくれたりする友達は少ないと感じている様子が伺えた。</p> <p>【手立て】 ・授業中の意欲的な挙手や発表に対する肯定的な言葉かけ。</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ・学習面でのつまずきに対して自分から支援を求める態度への肯定的言葉かけ。 ・係・当番活動の責任ある活動への肯定的な言葉かけ。 ・特定の友達以外の友達との協調や親切に対する肯定的言葉かけ。
E 児（女）	<p>【実態】</p> <p>非承認群。学習面でかなり苦戦しており、作業にも時間を要する。自分の行動や考え等に自信が持てず、特に発表は苦手な様子が見受けられた。自分が意見を言っても、みんなが聞いてくれなかったりばかにしたりするのではないかと不安を感じている様子が伺えた。</p> <p>【手立て】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習面でのつまずきに対して自分から支援を求める態度への肯定的言葉かけ。 ・最後まで取り組めたことへの肯定的言葉かけ。 ・授業中の意欲的な挙手や発表に対する肯定的言葉かけ。 ・係・当番活動の責任ある活動への肯定的言葉かけ。

⑤ 通常学級担任の意識調査に関する内容

- ・「気になる児童」の実態把握チェックリスト（長崎市版）と、「自尊感情測定尺度他者評価シート」（東京都版 2011）、記述式「いいところ応援シート」（阿部 2006）の結果から、児童の特性や「いいところ」に着目した支援法についての考察。
- ・記述式「いいところ応援シート」（阿部 2006）の結果から、通常学級における「気になる児童」の「いいところ」のカテゴリー化による傾向の考察。
- ・記述式「いいところ応援シート」（阿部 2006）の結果から、通常学級における「気になる児童」の「気になるところ」のカテゴリー化による傾向の考察。
- ・「気になるところ」を「いいところ」にリフレーミングしたものまとめ。
- ・記述式「いいところ応援シート」（阿部 2006）事後アンケートの考察。

4. 結果

（1）授業実践・常時活動の結果と考察

○ X 市立 A 小学校 4 年 B 組の結果と考察

「Q-U」結果を実践前（ベースライン期）、授業実践・常時活動後、フォローアップ期で比較すると次のグラフのような結果となった。

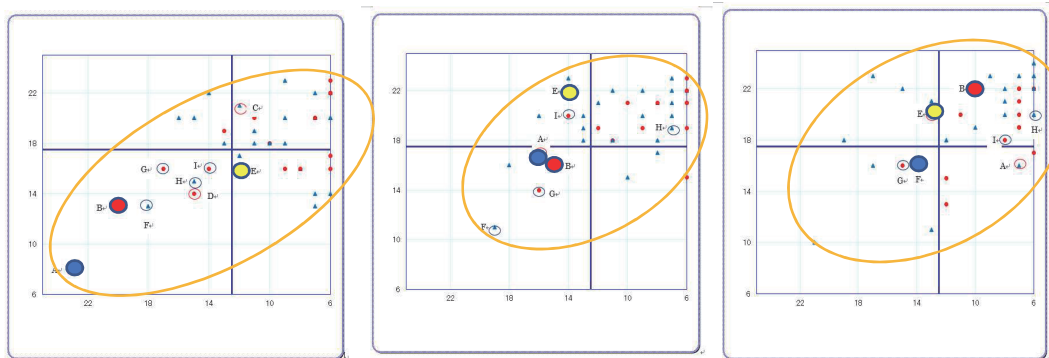


図 1 実施前

図 2 実施後

図 3 フォローアップ期

全体的に被侵害得点が減少、承認得点が上昇し、分布が右上に向かって

まとまっていく形となった。さらに、学級全体と「気になる児童」等の承認得点・被侵害得点の平均点の推移は以下ようになった。ともに、承認得点は実践前よりも授業実践・常時活動後、フォローアップ期の得点が上昇し、被侵害得点は減少する結果となった。実践後、学級内に認め合う雰囲気が高まり、特に「気になる児童」等にとっては学級の仲間から認められ、安心して過ごせると感じられることが増えたことが伺われた。

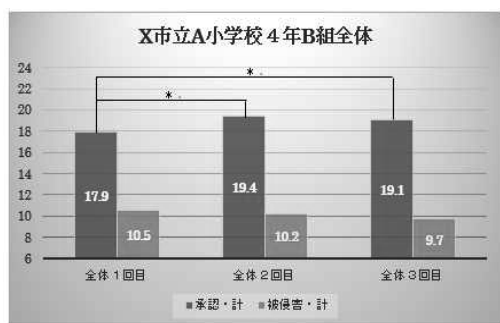


図4 学級全体の学級満足度

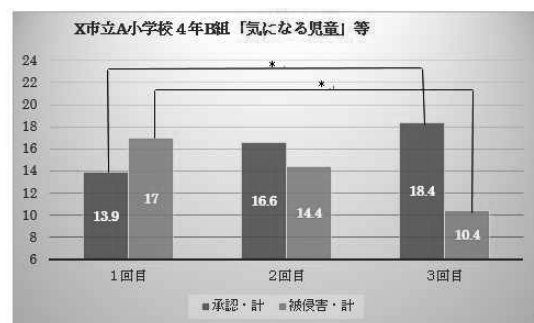


図5 「気になる児童」等の学級満足度

次に、「自尊感情測定尺度自己評価シート」の結果を実践前（ベースライン期）、授業実践・常時活動後、フォローアップ期で比較すると以下のグラフのような結果となった。

「気になる児童」等においては、授業実践・常時活動後にどの観点においても得点の上昇が見られ、特に観点B「関係の中での自己」の上昇率が高く、次いで観点A「自己評価・自己理解」であった。フォローアップ期には観点A「自己評価・自己理解」はさらに上昇が見られた。全体においても授業実践・常時活動後では、どの観点においても得点の上昇が見られ、特に観点B「関係の中での自己」の上昇率が高かった。3観点ともに実践前（ベースライン期）よりもフォローアップ期が得点は上昇していた。

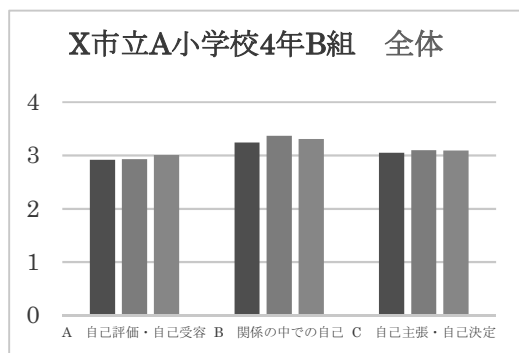


図6 学級全体の自尊感情

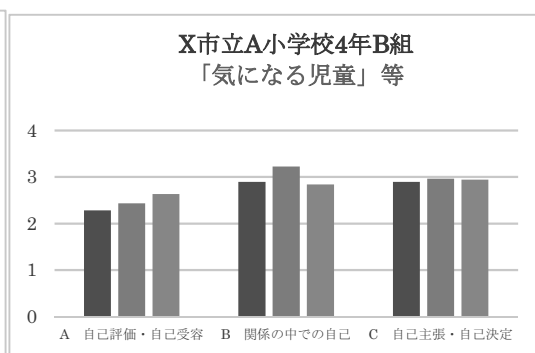


図7 「気になる児童」等の自尊感情

〇Y市立B小学校3年C組の結果と考察

1の実践研究の成果の妥当性を検討するためにY市立B小学校3年C組において同様の実践を行った。「Q-U」の結果では、X市立A小学校4年生と同様、実践前（ベースライン期）と授業実践・常時活動後を比較すると授業実践・常時活動後に、全体的に被侵害得点が減少、承認得点が上昇し、分布が右上に向かってま

とまっていくな形となった。「学校生活意欲」の得点の推移においても、承認得点は実践前よりも授業実践・常時活動後に上昇し、被侵害得点は減少する結果となった。特に「気になる児童」等において、被侵害得点が有意に減少していた。また、「自尊感情測定度尺度自己評価シート」の結果では、「気になる児童」等において、授業実践・常時活動後にどの観点においても得点の上昇が見られ、特に観点 A「自己評価・自己理解」の上昇率が大きかった。全体においても授業実践・常時活動後では、どの観点においても得点の上昇が見られ、特に観点 A「自己評価・自己理解」の上昇率が高かった。

○「気になる児童」に関する質問紙調査

記述式「いいところ応援シート」(阿部 2006) に記入された「気になる児童」の「いいところ」と「気になるところ」を、院生 6 名で以下のようにカテゴリー化を行った。

表 3 「いいところ」のカテゴリー化

「いいところ」の カテゴリー	下位カテゴリー
性格特性	・元気 (10 件) ・素直 (7 件) ・真面目さ (7 件) ・穏やかさ (5 件) ・やさしさ (3 件)
能力	・知識・理解力の豊かさ (9 件) ・得意なこと (8 件) ・表現力 (7 件)
コミュニケーション	・大人との関係 (9 件) ・子ども同士の関係 (3 件) ・笑顔 (5 件)
役割遂行	・責任感 (5 件) ・自律 (2 件) ・リーダー性 (1 件) ・客観的判断力 (1 件)
その他	・活動の遂行 (8 件) ・意欲 (5 件) ・改善・成長 (4 件)

表 4 「気になるところ」のカテゴリー化

「気になるところ」の カテゴリー	下位カテゴリー	「いいところ」にリフレーミング
コミュニケーション	・コミュニケーションのとり方 (9 件)	・自分の気持ちに正直 ・自分をもっている ・自分の思いを臆せず出せる 等
	・感情のコントロール (6 件)	・感情が豊か ・発散してすっきりする切り替えが上手 ・気持ちを聞いてほしいサインが出せる ・自分ができることとできないことを分かっている。 等
	・集団行動への参加の仕方 (6 件)	・自分のしたいことに集中できる ・正直に自分の思いが出せる ・自分をもっている ・自分の意志をもってそれを表現できる。 等
行動面	・集中力のなさ(6 件)	・好奇心旺盛 ・興味のあることが多い 等
	・落ち着きのなさ(3 件)	・元気いっぱい ・活発 ・意欲的に動く ・いろいろなことに興味がある

	<ul style="list-style-type: none"> ・行動の遅さ・不器用さ(3件) ・意欲のなさ(2件) 	<ul style="list-style-type: none"> ・マイペース ・一つ一つにじっくりと取り組む ・落ち着いている ・興味のあることには集中できる
情緒面	・こだわり(2件)	<ul style="list-style-type: none"> ・興味の対象への集中力がすごい ・自分をしっかりもっている
	・不安(1件)	<ul style="list-style-type: none"> ・慎重 ・人への気遣いをできる ・相手の気持ちを裏切りたくない

○記述式「いいところ応援シート」（阿部 2006）事後アンケート

アンケートは、4つの質問項目を自己評価による4件尺度で行った。アンケートには通常学級担任14名中12名の回答が寄せられ、質問ごとの回答の結果は以下のグラフのようになった。

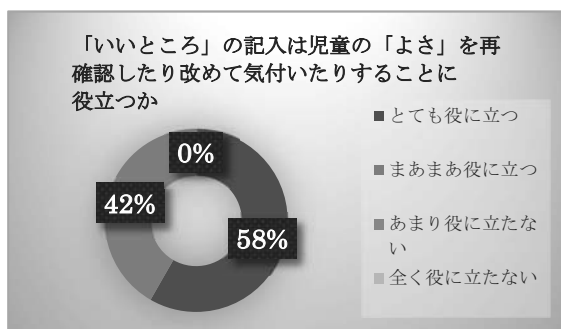


図8 「いいところ」記入の効果

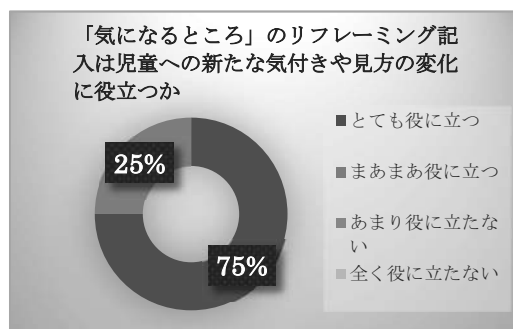


図9 「気になるところ」記入の効果

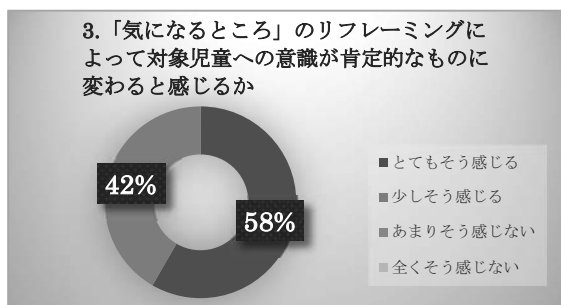


図10 リフレーミングによる変化

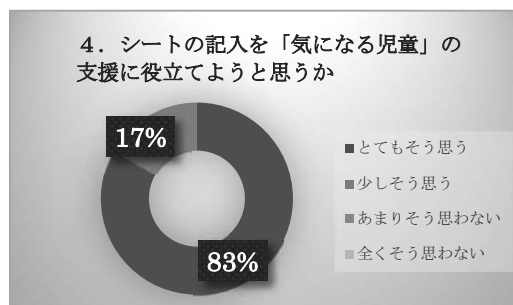


図11 シートの活用について

5. 考察

【「よさ」や「個性」に気付く授業・肯定的・受容的な常時活動の実践】

公立小学校2学級での実践の結果、通常学級において学級担任が「気になる児童」は「学級満足度」や「学校生活意欲」、自尊感情が他の児童と比べて低い傾向にあることが分かった。そこで、自分の「よさ」や「個性」に気付き、それを互いに認め合うことができる授業、そして常時活動における個別の肯定的言葉かけ、小さな頑張りや良い行いを称賛する取組を行った結果、「気になる児童」だけでなく多くの児童の学級満足感が増し、また、互いの「よさ」を感じることができたことで安心感も増すこと、友達関係や学級の雰囲気に対する意識等、学校生活に対する意欲が高まる傾向が見られることが示された。2か月後のフォローアップ期の調査結果においても効果は持続していた。

自尊感情においても同様の結果が示され、「気になる児童」のみならず他児童も、実践を通して教師や友達からの評価や肯定的な言葉掛けを受けたことにより「自己評価や自己理解」が高まったことが伺えた。これらのことから、「気になる児童」のつまずきに配慮した肯定的・受容的支援、また、「気になる児童」の支援を他児との関わりの中で考える「包括的な学級支援」（村田・松崎 2008）が「気になる児童」にとって居心地の良い学級作りに繋がったと考えられる。

一方、実践前後には不満足群ではなかった児童がフォローアップ期に不満足群や要支援群に移行するという状況も見られた。このことから、すべての児童にアンテナをはり、少しでも気になる様子が見られた場合は、学級内の友人関係や学習面での細やかな観察、機を捉えての面談等を行うことにより多面的に児童の理解を深め、それに基づきすべての児童に対する肯定的・受容的支援を行っていく学級経営の必要性が改めて示唆されたと言える。また、自尊感情においてフォローアップ期に「気になる児童」の得点が下降した観点（「関係の中での自己」）があったことを考慮すると、周囲との関わりの中で自信を失いがちな「気になる児童」にとって、今回の授業実践のような学習や常時活動を継続的・意図的に仕組むことが、他児との関わりの中での自己評価や自己理解を向上させることにつながると考えられる。

【通常学級担任の意識に関する質問紙調査】

学級担任等に対する質問紙調査では、通常学級担任は、学級集団での学習や活動の際に、児童が集中できないことや友達と協調して活動できないこと、感情のコントロールが難しかったり突発的な行動をとってしまったりすることで、活動がうまく進まないと感じることが最も多いことが推察された。また、「気になる児童」について、「意欲（大人の肯定的言葉かけによる安定や意欲の向上）」「大人との関係（身近な大人への信頼・関わり）」についての学級担任評価が高かったことから、学級担任は「気になる児童」に積極的に関わりをもち、その結果として「気になる児童」が安定している様子も伺えた。

次に、学級担任が感じている「気になる児童」の「いいところ」のカテゴリー化から、学級担任は「気になる児童」の「元気さ」「素直さ」「真面目さ」といった子どもらしく懸命な姿や「能力」的な面の高さを肯定的にとらえていることが分かった。

「気になる特性」ごとの傾向から行った考察においては、学習面が気になる児童には、学級担任が行う学習支援に対して落ち着いて懸命に取り組む姿を学級担任が肯定的に捉えていた。次に、行動面が気になる児童には、「元気さ」だけでなく、「得意」なこと、「知識・理解」や「表現」の能力の高さを感じている学級担任が多く、「大人との関係」における肯定的行動や「やさしさ」「素直さ」といった面にも「よさ」を感じていることから、児童の実態に応じた支援や物的・心的環境等を配慮することで「よさ」を発揮する場面が増える可能性があることが示唆された。さらに行動面が気になる児童には、独特のこだわりや興味関心の

偏りがある反面、特定のことにに関して豊富な知識を持っていたり、記憶力が優れていたたり、また他の児童よりも得意なことがあったり、言葉をよく知っていて上手に表現できたりという「よさ」を学級担任が認めていることが分かった。これらどの面においても「元気さ」は「よさ」の上位に入っており、「気になる児童」が学校生活を元気に送っていることに多くの学級担任が肯定的な感情を持っていることが予想された。

「いいところ応援シート」の記入についての学級担任アンケートの結果からは、シートの記入は「気になる児童」の肯定的支援に役立つものであり、「いいところ」の気付きや再確認ができること、また、「気になるところ」のリフレーミング的な見方により新たな気付きとなったり肯定的な見方につながったりすると感じていることが分かった。今回の実践では、「いいところ応援シート」をもとに行った肯定的・受容的支援の効果についての評価まで行うことができなかった。今後、「いいところ応援シート」の記入を支援に役立てるとともに、その効果についても評価を行い、付け加えや修正を行っていくことで実践に深まりが出るであろうと考える。

6. 引用・参考文献

- 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」（最終検索日 2016/7/28）
- 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～」（最終検索日 2016/12/2）
- 高田純・中岡千幸・黄正国 2011「小学校教師の特別支援教育負担意識とメンタルヘルス要因」
- 宮木秀雄・木舩憲幸 2011「特別支援教育コーディネーターからの支援による学級担任の特別支援教育に対する意識の変容プロセス」
- 東京都教職員研修センター 2013「自尊感情や自己肯定感に関する研究―幼児・児童・生徒の自尊感情や自己肯定感を高める指導の在り方」（最終検索日 2016/7/3）
- 東京都教職員研修センター 2011「子供の自尊感情や自己肯定感を高めるためのQ & A」（最終検索日 2016/7/3）
- 村田朱音・松崎博文 2008「特別支援児が在籍する通常学級における包括的な学級支援（2）―雑誌及びアンケート調査にみる実践例の分析から―」
- 村田朱音・松崎博文 2008「特別支援児が在籍する通常学級における包括的な学級支援（3）―小学校における実践例の分析から―」
- 阿部利彦 2006 「発達障がいを持つ子の『いいところ』応援計画」ぶどう社