

通常の学級において

特別な支援を必要とする児童と周囲の児童との

より良い関係を築く指導の在り方に関する研究

—子どもたちが理解・共感し合える活動や学習プログラムづくり—

安芸市立川北小学校 教諭 西内 義人

本研究では、通常の学級において、特別な支援を必要とする子どもたちとその周囲の子どもたちとの間に、理解と共感が得られる関係を築くことを目的とし、その指導の在り方について研究を進めてきた。特別な支援を必要とする子どもたちの特性に合った個別指導と「子どもたちが理解・共感し合える活動・学習のプログラム」における集団指導を結合させる指導方法を計画・実施し、そのことから得られる有効性について検証した。

キーワード：特別支援教育 発達障害 困り感 集団指導 理解・共感

1 研究テーマ設定の理由

特別な支援を必要とする子どもたち、特に発達障害の症状と診断されるか、または、その傾向がある子どもたちの抱えている「生きづらさ」は、発達上の困難さと同時に、その特性に対する理解と共感が得られず、自分に対する周りからの排除・無視等からくる心の傷つき・痛みではないかと考える。人と違うことで自信をなくし、自己否定の中でもがいている子どもたちがいる。

こういった理解・共感し合えない周囲の子どもたちの関係性は、障害のある子どもたちを否定的に見る周囲の子どもたちにとっても、人格形成上の重大な発達課題であるといえる。

学級は、一人一人の子どもにとって安心できる居場所であり、互いの個性を尊重し合いながら高まっていこうとする場でなければならない。それゆえに、相手とのちがいを認めつつ理解・共感し合える関係の指導が今求められている。

2 研究目的

通常の学級において、特別な支援を必要とする子どもたちの特性に合った個別指導と「子どもたちが理解・共感し合える活動・学習のプログラム」における集団指導を結合させる。このことにより特別な支援を必要とする子どもたちとその周囲の子どもたちとの間に理解と共感が得られる関係が築かれ、特別な支援を必要とする子どもたちにとって生活しやすい学級になるという仮説を検証するためのものである。

3 研究内容

(1) 基礎研究

- ① 発達障害の特性の理解及び特性にあった個別指導について認識を深める。
- ② 理解と共感を得られる集団づくりの方向性を探る。

(2) 実態調査

① 対象児童の特性について

ア 行動観察

対象児童と級友との関係性を把握し、指導の手だてを組む手がかりとする。

イ 特性を知る聞き取り調査

対象児童の特性を知るために、文献、先行研究をもとに「周囲の友だちとのかかわりに関するチェックリスト」を作成し、1年、2年、3年の各担任と保護者からの聞き取り調査によって特性を知り、指導の手だてを組む手がかりとする。

② 学級集団の実態について

ア Q-U アンケート調査

イ 困り感・願いアンケート調査

(3) 個別の指導計画

6月下旬 実態調査及び調査結果の分析

8月中旬 担任と保護者への分析結果の報告及び分析結果の検討

10月中旬 担任と保護者へ個別の指導計画(下記の表)の提示及び検討

個別の指導計画

指導方針

得意なことや興味があることを生かせる活動を通して、学習したかかわり方や行動パターンを使って友だち関係を広げると共に自尊感情を高める。○：長所 ☆：課題	対象児童の傾向	短期目標	手立て
力自己抑制	○こだわりの文化 ボードゲーム 折り紙 漢字、 辞書 国旗 野球 ○☆特定の友だちに対するこだわり ☆切り替え ☆予想外の出来事への対応	1 見通しを持って学習や活動ができる。	1 の手だて ・学習の見通しや学習状況を視覚化し、わかりやすい学習にする。 ・ソーシャルストーリーによって見通しを持たせると共にそのときの行動パターンやかかわり方を学習する。
対人関係	○仲間遊びを好む。 ○遊びに誘える。 ☆一方的な言動 ☆事実だが相手が不快になる言動 ☆乱暴な言動でのかかわり(悪気はない。好意の表現であったりする) ☆班活動 ☆指示や顔への注目	2 友だちを不快にさせる言動を減らし、肯定的言動を増やし、適切なかかわり方ができるようになる。 3 指示や顔への注目ができるようになり、指示の理解や表情から気持ちを読み取ることができるようになる。	2 読み解きシミュレーション学習ステップ2、ステップ2の発展学習「クラスの暴力暴言を読み解く」によって理解共感のスキルと表情から気持ちを読み取ることについて学習する。 表情から気持ちを読み取るトレーニングをする。 ソーシャルストーリーによって友だちとのかかわり方について理解させる。 トラブルの読み解きによって客観的に行動をふりかえり、改善点に気づき、解決方法を考える。 3 ソーシャルスキルトレーニングと目標カードによって行う。
の集団適応へ	☆席立ち ☆当番活動 ☆班活動	4 席立ちを減らす。	4 読み解きシミュレーション学習ステップ3「席立ち」によって理解共感のスキルを学習し、ステップ3の発展学習「クラスの席立ちを読み解く」個別指導によって席立ちの理由や解決方法を考える。ステップ3の発展学習「クラスの席立ちを読み解く」集団指導で周囲の児童に取組に対する理解を求める。

(4) 活動・学習プログラムの研究・開発

① 活動・学習プログラムの全体

活動・学習プログラムは、三つの集団指導の場とそれを結合させる個別指導からなっている。本田恵子(2006)の「行動変容のプロセス」をもとにして活動・学習プログラムを図1に示す構成とした。

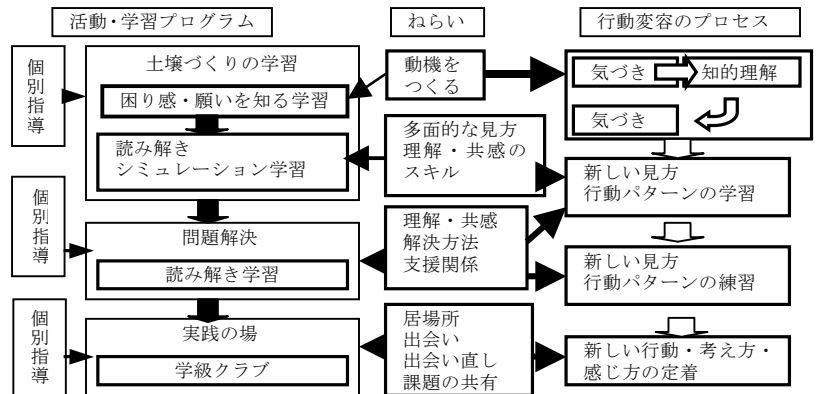


図1 活動・学習プログラムの全体

② 困り感・願いを知る学習

困り感・願いアンケート調査結果を資料として友だちがどんなことに困りどんな願いを持っているかを知り、子どもたちが自ら生活しやすいクラスにするための学習や活動や取組をスタートさせる動機づけのための学習である。

③ 読み解き学習

この学習は、子どもたちの実生活におけるトラブル、関係及び行動を教材化し、対話・討議・討論によって友だちの見方や関係の在り方や物事の見方を全体の学びとする学習である。この学習は、次の3つの方針により学習を組み立て進めていく。

- ・課題の共有、理解と共感、課題への協同を生み出すため、周囲の子どもたち一人一人の生きづらさや課題と重ねながら、特別な支援を必要とする子どもの困り感を明らかにしていく。
- ・「困る子ではなく、困っている子だ」という子ども観と「どんな行動にも理由がある」という共感的な視点を教師が貫き、周囲の子どもたちに特別な支援を必要としている子どもたちとの関係の在り方を示す。
- ・子どもたちが気づき発見できる場を保障することにより、自立的、自治的な成長を保証する。

読み解く対象となり得る事象は「友だちの見方や関係の在り方を学べる事象」「物事の見方や考え方を学べる事象」であり、教材にするかしないかの判断基準は「全体の問題にして解決できる見通しを持てるか」「当事者が問題にすることを求めているか」とする。

④ 読み解きシミュレーション学習

前述の読み解き学習には、子ども同士の力関係やしがらみや問題の深刻さによって、話し合いを深めることができないという問題がある。その問題解決のために、この学習を設定した。

この学習では、実生活で起こりうる問題を想定した教材を構え、その教材の内容を読み解き学習の視点で読み解くことによって、事実を多面的に読み解く理解と共感のスキルを学ぶ。この学習には「意見を出しやすい」「示したい共感の場面をつくりやすい」といった利点があると考えられる。

授業では、表1に示す3つのステップを設定し、検証授業においては、そのステップに対応させた4つの教材をつかった。学習の流れは「①事実を明らかにする。②理由を明らかにする。③解決策を考える。④学習を振り返る。」とパターン化し、読み解き学習も同じパターンで学習する。パターン化することで読み解き学習に発展させやすく、積み重ねによって実生活で使えるスキルになり、また、学習の見通しもつけやすくなると考える。

表1 読み解きシミュレーション学習

ステップ	題材	教材
ステップ1	学校生活でよくあり理由をイメージしやすい題材	宿題忘れ
ステップ2	多数の子どもたちが解決したいと願っている生活・学習上の題材	暴力暴言
ステップ3	特別な支援を必要とする児童の特性を理解することに迫れる題材	教室の騒がしさ(聴覚過敏の特性に迫る) 席立ち行動(対象児童の特性に迫る)

⑤ 学級クラブ

学級クラブは、同じ要求と目的を持った公的な共同グループである。子どもたちの興味関心に応じて学級内の文化活動として展開していく。子どもたちの要求で自発的につくられ、改廃を繰り返していくものであって、自主運営されるものである。活動のねらいは以下の3点である。

- ・自分らしさを発揮できる居場所をつくる。
- ・友だちや自分の良さとの出会い、出会い直しを生み出す。
- ・既習のかかわり方や行動パターンを使って関係性を改善させる実践の場にする。

4 活動・学習プログラムにおける変容と考察

対象児童の言動(否定的言動・肯定的言動)と席立ち行動を標的行動とし、活動・学習プログラムの各学習・活動のねらいが達成され成果を上げたかについて、表2に示す観点で図1の学習・活動の流れに沿って検証する。①②③の観点については学習場面を事例とし、④から⑩の観点については標的行動への取組を事例として検証考察する。表2 検証の観点

学習・活動	検証の観点(学習活動のねらい)
困り感・願いを知る学習	①子どもたちが自ら生活しやすいクラスにするための動機を持たせることができたか。
読み解きシミュレーション学習	②想定した題材を多面的に理解・共感的な視点で読み解かせることができたか。 ③体験や経験を重ねることで理解・共感を深めることができたか。
読み解き学習	④課題に対して理解と共感を生み出すことができたか。 ⑤取り組むことによって支援関係を生み出し、困り感を解決することができたか。
	⑥課題に対する理解と共感を生み出すことができたか。 ⑦課題を共有させることで、課題解決の協同を生み出すことができたか。
学級クラブ	⑧活動を通して、対象児童のかかわり方を改善し、関係を広げることができたか。 ⑨活動でのかかわりを通して、自分や友だちの良さを発見させることができたか。
個別指導	⑩個別指導の内容を対象児童は集団指導の場で活用させることができたか。

(1) 土壌づくりの学習における結果と考察

① 検証の観点①について(困り感・願いを知る学習)

困り感・願いアンケート調査結果を学習資料として感想や考えを交流し合った。授業における発言内容と学習シートへの記述(表3)からは大多数の子どもたちが「今のままではいやだ。居心地のよいクラスにしたい。」といった願いを持っていると読み取れた。このことから取組のための動機を持たせるというねらいは達成できたのではないかと考える。

表3 児童の反応 N=30人

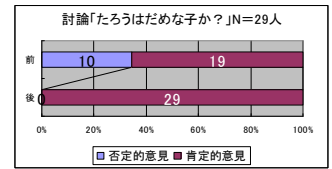
発問	児童の反応
クラスの現状をどう思うか。	このままではいやだ。(6人) こんなんにも困っている人がいるんだ。(7人) かわいそう。(7人) 変えたい。(1人) もっと困るようになる。(3人) たいへんだ。(2人) なぜだろう。(1人) 無記入(3人)
このままだとどうなるか。	もっと困ることが増える。(25人) わからない。(2人) 無記入(3人)
この現状をどうしたいか。	居心地がよいクラスにしたい。(28人) わからない。(2人)

② 検証の観点②について(読み解きシミュレーション学習)

ステップ1では図2に示した場面を想定し、宿題をしてこないたろうの行動と「たろうはだめな子だ」と考えている周囲の友だちの見方を読み解いた。事実の確認後「本当にたろうはだめな子だろうか?」について討論した。討論に入る前に「だめな子だ」「どちらとも言えない」「だめな子ではない」のどれに自分の意見は近いかを明確にした。「だめな子だ」と否定的に見ている子どもたちが10人いた(グラフ1)。次に、たろうが宿題をいつも忘れる理由を考えた。子どもたちが考え出した理由は図3に示すように批判的な見方ではなく、すべてたろうの立場に立った共感的な見方であった。「たろうはだめな子だろうか?」について再度、意見を求めると「だめな子だ」という否定的な意見はなくなった(グラフ1)。次に、解決方法について考えた。子どもたちが考え出した解決方法は、たろう一人では解決できないことに気づき、サポートし合う解決方法が多く考え出された(図4)。



図2 ステップ1の課題



グラフ1

- ・やる気をなくしている。
- ・難しすぎてできない。漢字が難しい。
- ・用事があってできない。・おなかが痛い。
- ・勉強がわからないからできない。
- ・手伝いで忙しい。・習い事で忙しい。
- ・お母さんが病気。・お母さんが家を出した。
- ・毎日病院へ行っているから。

図3 子どもたちが考え出した理由

- ・だめな子と言えない。・励ます。・学校でしていく。
- ・一日一回先生と相談する。・誰かに相談する。
- ・わからないところを電話で友だちや先生に聞く。
- ・たろうのために勉強をみんなで教える。
- ・友だちといっしょにする。友だちを家へ呼ぶ。
- ・誰かがたろうといっしょに宿題を教える。
- ・みんなが分かるように説明する。
- ・わかることだけでもして、わからないところは友達や先生に教えてもらう。・先生の顔を見て話を聞く。

図4 子どもたちが考え出した解決方法

ステップ2、3でもステップ1同様、共感的な理由、サポートし合う解決方法が考え出され、ふりかえりにおける感想には、困り感に理解共感を示す記述や自分の経験と重ねた感想や支援方法についての記述が多く見られた。

どんな行動にも理由があるという視点で行動の理由を読み解くことで、一面的な見方から多面的な見方になり、その行動は困っていることの表れであることに気づくことによってサポートし合う解決方法が生まれたと考えられる。

③ 検証の観点③について(読み書きシミュレーション学習)

ステップ3「教室の騒がしさ」では聴覚過敏で教室の騒がしさに耐えられずパニックを起こす

たかおの行動と「たかおはいつもパニックになる変な子だ」と考えている周囲の友だちの見方を読み解いた。理解を深めるために疑似体験を行った。疑似体験でありながら騒がしさに怒りを表す子どもたちがいた。騒がしさの原因になった音の大きさを数字で表し(表4)、子どもたち一人一人の聞こえ方を比較することにより、音の聞こえ方は人によって違うことに子どもたちは気づいた。感想(図5)にはたかおの困り感に理解・共感を示す記述が多くあった。ステップ3「席立ち」では、席立ち理由のタイプ別に子どもたちの経験と重ねていった。席立ちの行動に至ったかどうかは別として、表5に示すように同じような落ち着かない経験がクラスの子どもたちにもあることがわかった。

表4 疑似体験 子どもたちの聞こえ方の結果
説明の音のボリュームを5としたときの聞こえ方

ボリューム	2	4	6	6.5	7	8	8.5	9	10
周りの私語の聞こえ方(CD)						3人		3人	24人
筆箱が落ちた音の聞こえ方	2人	2人	4人		4人	3人	1人	6人	6人
椅子が倒れた音の聞こえ方	1人		1人	1人	8人	4人		7人	8人

- 「ぼくもあのうるささなら教室を飛び出していました。」
- 「先生の声が聞こえないのでたかおの気持ちになりそうでした。」
- 「クラスの人に黙ってくださいと言いたいです。」
- 「たかおみたいなクラスになりたくない。」
- 「ぼくもこの教室にいたらすぐ腹が立つと思います。」
- 「こんなうるさいとは思いませんでした。」

図5 疑似体験に関する感想

表5 席立ち理由のタイプ

席立ち理由	経験がある人数
できない	23人
わからない	5人
終わってすることがない	15人
自信がない。できるかどうか不安	3人
見通しが持てない不安	2人
何をしてもいいかわからない	2人

自分の経験と重ねることで、より理解・共感は深いものになったと考えられる。

(2) 対象児童の言動(肯定的言動・否定的言動)への取組の結果と考察

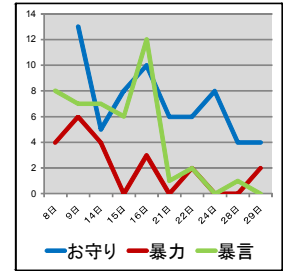
① 検証の観点④について(読み書き学習「クラスの暴力暴言を読み解く」)

困り感調査では、暴力・暴言に困っている人数は19人で、子どもたちが解決を強く願っている課題であった。読み書きシミュレーション学習ステップ2で考え出した理由や解決方法「友だちの気持ちを知る」「目や顔を見たら気持ちがわかる」をもとに気持ちを伝える方法を考えた。20枚の表情カードを2グループに分類することにより、子どもたちは表情から「いやな気持ち」「うれしい気持ち」な

ど気持ちを知ることができることに気づいた。次に、その表情の友だちにどう接したらよいか考え、考え出した方法を利用して表情と声かけのマッチング練習をした。さらに、どのような感情の変化を経て「キレル」という言動に至るのかを表情カードを使って学習した。そして、表6に示した方法で暴力・暴言を減らす取組を行った。

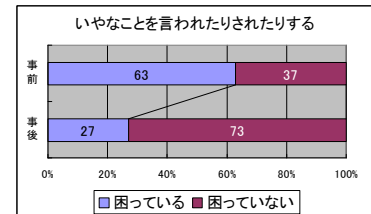
表6 暴力・暴言の解決方法

気持ちを伝える	「やめて。」と言う。 サインを出す。 表情カードを出す。
気持ちを読み取る	表情を見て気持ちに気づく。 気持ちに気づいたら謝る。 声かけをする。
気持ちをコントロールする	気持ちをコントロールするシンボル（通称「お守り」）を決め、それを握る。



グラフ2 「お守り」を使った人数
暴力暴言を受けた人数

グラフ2から「お守り」を握り暴力暴言をがまんする意識を働かせている子どもたちがいたことがわかる。「お守りを持っているつもりで手を握ってがまんした」という子どもたちもいた。対象児童も使ったということだった。取組がすすむと共に暴力暴言を受けたと感じた人数は減り、「お守り」を使った人数も減ってきた。暴力暴言に対する困り感はグラフ3のように変化した。これらのことから、これまでの学習によって得た気づきや学習によって学んだ方法が生かされたと考えられる。



グラフ3 困り感調査結果

② 検証の観点⑧⑩について（個別指導によりトラブルを読み解く）

対象児童と級友との間に生じた2件のトラブルを4コマ漫画(図6)で個別に読み解いた。1件のトラブル(内容、手だて、結果)を表7に示す。対象児童はトラブルに対しての指導を受け入れにくい傾向があるが、4コマ漫画での読み解きによる指導は受け入れた。4コマ漫画には図7に示す効果があると考えられる。

表7 トラブルの読み解き

トラブルの内容	手だてと結果
国語の授業のペア読みで小さな声で漢字が読めなくてつまりつまり読むM子に苛立ち乱暴な言動を出し、M子は泣いてしまった。	トラブルが起きたとき対象児童はまったく指導を受け付けなかったが、4コマ漫画(図6)の提示に二人とも興味を示した。4コマ漫画で事実を確認し、言葉が足りないところは二人の気持ちを代弁し、気持ちを明らかにしたいところは吹き出しを入れながら理由を明らかにした。解決方法を考え始めたとき、対象児童は自らすぐに謝り、困っている友だちへのかかわり方を考えることができた。

- ・事実を視覚で客観的にふりかえることができる。
- ・理由や気持ちをイメージしやすい。
- ・「注意される」「指導される」というイメージだと過度に心や体をこわばらせてしまうことがあるが、4コマ漫画を使うとリラックスできる。
- ・場面を前後させたり挿入したり入れ替えたりすることができるので解決策や理由を考えやすい。

図7 4コマ漫画の効果



図6 4コマ漫画

③ 検証の観点⑥⑧について(学級クラブ)

表8 学級クラブができるまでの過程及びその過程における個別指導とその結果

	個別指導	対象児童の行動
働きかける	「居心地のよいクラスにする会」に入って漢字や計算が苦手な人の力になってほしいと対象児童に入会をすすめた。	ふだんから放課後残ることを大変嫌うが、一回目の会から参加し、すすんで書記をしたり、友だちの意見に反応し、自らも積極的に意見を出した。
提案準備	学級クラブのイメージを持たせるためにソーシャルストーリー「学級クラブができたら」を読み、学級クラブを作ることをすすめた。	学級クラブへの期待感と思われる言動が多くなった。
提案	反対されたとき感情的にならないように、前もって、反対されることを予定に入れておくためのソーシャルストーリー「反対されることもある。」を読んだ。	学級クラブの原案作成では、「クラブを辞めたいとき、どういう手続きをとるか。」が問題になった。対象児童が「辞めたい届けを出せばいい。」というアイデアを出し、まわりの子どもたちから支持され採用された。
立ち上げ	学級会の前に再度ソーシャルストーリー「反対されることもある。」を読んだ。	原案づくりの話し合いには積極的に参加したが、書く作業は立候補した女子に任せ参加しなかった。
学級クラブ活動	学級会の前に再度ソーシャルストーリー「反対されることもある。」を読んだ。	提案練習は、ソーシャルストーリーや説明の話を中心して開け、練習にも協力的だった。
	誰に声をかけさせたらよいかアドバイスした。	学級会では、原案の一部を読み上げる役割を受け持ち、やり遂げることができた。反対意見は出なかったため、ソーシャルストーリーによる効果を確かめることはできなかったが、「辞めたい届け」に対する文句とも受け取れる質問に感情的にならずに答えることができた。
	毎回クラブ開始前に「楽しくクラブをするには」について理解させるソーシャルストーリーを読み表情と声かけのマッチング練習をした。	対象児童は3人で「何でもスポーツクラブ」を立ち上げた。
		活動中は、必要な仕事を見つけ、いろんな役割をすすんでする行動が見られた。しかし、周囲の児童と相談したり声を掛け合うといったコミュニケーションをとっての行動ではなく、一人で思いっきり一人でせつせと働くといった行動が多かった。励ます、ほめるなどの肯定的言動が多く見られた。

学級クラブの準備や活動において表8で示すように対象児童の自主的、自発的な行動が多く見られた。そして、表9と表10に示したように否定的言動が減り、理解・共感的な肯定的言動が活動の中で多く見られた。

表9 否定的言動の比較

	事前調査 (3日間)	学級クラブ (3時間)
否定的言動	言動全体の75%	言動全体の14%

表10 肯定的言動の比較

	事前調査 (3日間)	学級クラブ (3時間)
肯定的言動		
ほめる	0	2
励ます	1	5
アドバイス	0	3
教える	4	6
ゆずる	0	3
心配	0	1
代弁	0	1
合計	5	21

個別指導や集団指導での既習内容が活用されたと考えられる。これらの既習内容は、対象児童にとって学級クラブを成功させるために必要な方法だったのではないかと考える。

(3) 対象児童の席立ち行動への取組の結果と考察

① 検証の観点⑤⑧について(ステップ3の発展学習「クラスの席立ちを読み解く」個別指導)

困り感調査によって対象児童は席立ちで困っていることがわかった。「落ち着いて勉強できる方法を考えよう。」というソーシャルストーリーの内容を受け入れたことにより、対象児童に席立ちを減らす意志があることがわかった。シミュレーション学習で読み解いた席立ちの理由を手がかりに対象児童の席立ちの理由を考えた。「しなければならぬことが終わり、することがなくなった時じっとできなくなる。その他は理由はわからないが、がまんできなくなつてごろごろしてしまう。」ということだった。席立ちを減らす解決方法は図8に示す方法に決まった。

- ①がまんできなくなったら先生に席立ちカードを渡してじゃまにならないように席立ちをする。
 - ②使えるカードは3枚まで。
「先生が数えたところによると1日に4回～5回ぐらいだよ。何回にする？」という問いかけをし、対象児童の自己決定により3回に決まった。
 - ④できたらウルトラだるまにシールを貼っていく。
使った席立ちカードが0枚だったらシールを3枚はる。
使った席立ちカードが1枚だったらシールを2枚はる。
使った席立ちカードが2枚または、3枚だったらシールを1枚はる。
- ルール
・みんなのじゃまをしない。
・話しかけない。

図8 席立ちを減らす取組方法

② 検証の観点⑤⑧について(ステップ3の発展学習「クラスの席立ちを読み解く」集団指導)

対象児童が席立ちで困り、そのことを解決しようとしていることを学級全員に伝え、対象児童の取組への理解と協力を求め、クラス全員の取組に対する合意を得ることができた。ふりかえりにおける子どもたちの感想(図9)は、自分の経験と重ねるなど対象児童の立場に立ち理解と共感を示すものであった。

- A: 対象児童
- ・A君は、ふざけて席を立てていると思っていたけど本当は不安だから席を立てていたから、これからは「何にこまっちゃうが？」と聞いてあげたいです。
 - ・A君の席立ちは理由があつたと思う。理由が気になる。(取組に加わったR)
 - ・A君は、不安で困っている。だから身の回りの人が見守ってあげたらA君は落ち着いてくれると思う。
 - ・勉強が終わってひまで席立ちをするのは、ぼくもやったことがあるので、席立ちする人の気持ちはわかる。
 - ・ぼくもときどき席立ちカードを使うかもしれません。SOS がぼくにとても便利です。
 - ・A君に席立ちカードがあれば1日1枚カード使ったら2枚シールははれるってことは、そればあ、席立ちをしなかったって思えるから成長したってことなのでいいと思う。
 - ・この解決方法はいいと思う。
 - ・今日の席立ちの意見を聞いて、人間は一步一步でいぬいにかいだんをのぼって成長することがわかった。(C)
 - ・先生とA君が考えた方法に賛成です。(E)

図9 ふりかえりにおける児童の感想

事後の行動観察2日目、対象児童は席立ちし、Bの所へ行き話しかけようとした。CとDがBに「シー」とサインを送り、Eが対象児童に声がけをした。それに対し、対象児童は「ごめん。ごめん。さっきのなしやき。」とあやまり席に戻った。読み解き学習でのCとEの感想(図9)は、取組に理解を示す記述だった。3人の支援は、対象児童の席立ちを集団的に読み解くことによって対象児童の困り感に気づき生まれた自発的な支援であると考えられる。

「問題づくり」を余った時間の対処方法としていたが、作業に夢中になり、次の活動への切り替えができにくかったため「教え屋」という対処方法を提案した。事後の行動観察の結果は、対象児童から声をかけ教える行動が3回、周囲の子どもたちから依頼を受けて教える行動が3回あった。公的に席立ちが認められたこの対処方法は、関係性改善の効果もあったと考える。対象児童の席立ち行動は表11のように変化した。

表11 事前・事後の行動観察による席立ち行動の比較

	事前調査(3日間)	事後調査(3日間)
席立ち行動の頻度	15回	1回

(4) 検証の観点⑨⑩について(クラスのトラブルを読み解く)

集団指導において3件のトラブルの読み解きを行った。その中の2例を表12に提示する。

11月16日の読み解きは、ステップ2の発展学習の既習内容(表情から気持ちを読み取る)と、子どもたちの実生活における問題とを結びつけることができた。そして、学級の無規律な生活を見直させ、改善する取組を始めるきっかけを作った。

11月28日の読み解きは、Gの訴えに対し周囲の児童は「またか」といった程度にしか受け止めていなかったのではないだろうか。し



図10 4コマ漫画



図11 表情カード

表 12 トラブルの読み解き

トラブルの内容	手だてと結果
<p>11月16日</p> <p>体育係のFは集合に協力しないことに腹を立てて、「うるさい！はよう並べ！」と暴言を吐いた。ふだんから命令や乱暴な言い方で仕切るFに対して反感を持っていたGは、「そんなにえらそうにいうがやったら、おれやらん！」と反発した。他の子どもたちも「Fは乱暴だ。」という固定的な見方をしている傾向があった。</p>	<p>事実を4コマ漫画(図10-A)で確認した。次に「Fはなぜキレたか。」をテーマにして理由を考えた。「体育係のFに従わなかったからキレた。」という理由が出た。「Fは突然こんな気持ちになったのだろうか。」「Fは言いたくて言ったのだろうか。」と投げかけた。「はじめは、こんなにおこつていなかったと思う。でも、みんながなかなか協力してくれないのでだんだん腹が立ってがまんできなくなったと思う。」という意見を受けて図10-Iの3コマを提示し、続いて表情カード(図11)を提示し、キレるまでの心の変化についての学習を想起させた。3つの解決方法で取り組むことになった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・気持ちに早く気づく。 ・場面1のときにみんなが協力する。 ・チャイム席を守り、学級クラブのためにも時間を貯金する。
<p>11月28日</p> <p>Gが泣きながら授業に遅れて教室に帰ってきた。理由を聞くと「ぼくだけオニにねらわれる。」ということだった。困り感調査の結果では「走るのが遅いのでおにごっこなどの遊びに入りにくい。」の項目で困っている子どもが11人いた。自分の利益にこだわり、みんなが遊びに入りやすくするための力の差への配慮や工夫がされていないことや民主的な方法で遊びのルールが決められていないことは、このクラスの課題だった。このトラブルを読み解くことで、その課題に気づかせ学級集団として何を大事にしているのかを明確にしたいと考えた。</p>	<p>①子どもたちから聞き取りながら絵や図に表して事実を確認していった。Gの訴え「ぼくだけオニにねらわれる。」ということは事実かを明らかにした。Gのわがままが、また始まったという雰囲気だった。そこで、誰が誰を何回ねらったかを明らかにした。結果は次のようになった。Gがねらわれた回数：7回、Hは1回、Iは0回、Jは1回、Kは0回、Lは2～3回このことからGが圧倒的にねらわれている回数が多いという事実が明らかになった。</p> <p>②この事実に対してトラブルの原因と解決方法を考えた。「タッチ屋にたのんだらいい。」という意見が出た。「けれど、勝手に『なし。』とか『あり。』と言って勝手にルールを変えるじゃないか。」とGは反論した。そのことは事実かを確かめるために意見を求めた。そして、G意外にもそのことについて不満を持っているものがあることがわかった。そして、次のようなことを実行することになった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・遊びを始めた人がルールを決めるのはやめる。 ・ルールをきちんと全員で話し合って決める。 ・今度雨が降ったときに代表で話し合って原案を作り、みんなに提案する。 ・全員がそのことを理解し守る。 ・ルールを勝手に変えない。 ・ルールを忘れないようにするために紙に書く。

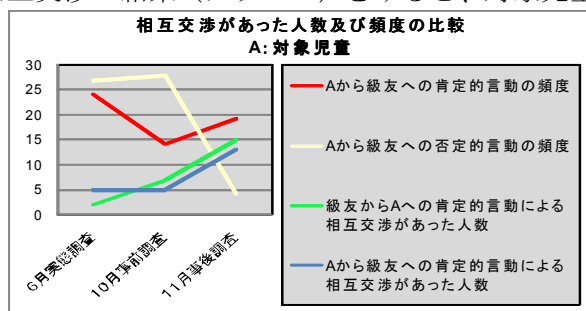
しかし、Gの訴えを読み解く中で、Gの訴えは事実であり、しかも、自分たちの困り感と重なっていることに気づいた。そのことをきっかけに、周囲の子どもたちも今まで不合理だと感じていたことを意見として出しはじめた。討論していく中で「一部の人がだけ得をするのではなく、全員の利益を大切にす」「ルールなどの決定は民主的な方法をとる」など方向性と価値が見えてきた。トラブルの読み解きは、価値に気づき友だちとの関係の在り方や学級の自治につながる学びだったと考える。

5 活動・学習プログラム全体から見た成果

各学習及び活動によって得られた結果と行動変容のプロセスにおける各場面の目的が一致したことから、この活動・学習プログラムは、行動が変容する道筋に沿ったものであることを確かめることができた。このプログラムによって、学級集団の関係性はどのような変容があったのかを事前事後の行動観察及びQ-Uアンケート調査から検証考察する。

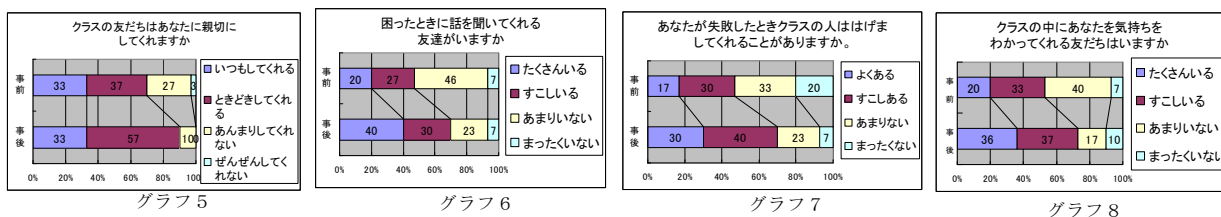
(1) 行動観察から見た対象児童と周囲の児童との関係性の変容と考察

実態調査及び事前事後調査の行動観察における相互交渉の結果(グラフ4)をみると、対象児童の否定的言動が7分の1に減った。肯定的言動は6月の実態調査と比較すると減っているが、対象児童から級友への相互交渉があった人数は、5人から13人へと2.6倍に増え、特定の友達へのこだわりに変化がみられ関係の広がりが見られたと考えられる。同じように級友から対象児童への肯定的言動による相互交渉があった人数も約2倍に増えた。対人的な課題であった否定的言動が減った対象児童は、周囲の児童にとって付き合いやすい存在となってきたと考えられる。



グラフ4

(2) Q-Uアンケート調査結果からみた学級集団の関係性の変容と考察

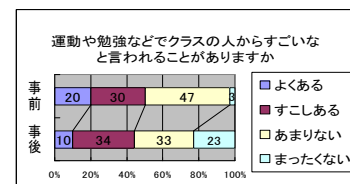


上のグラフ5から8は、Q-Uアンケート調査の項目から困り感に理解と共感を示すものを抜粋し、事前事後の結果を比較したものである。この結果から学級集団は、友だちの困り感に理解と共感を

示し、支援し合う関係に変化していると考えられる。

「クラスの人からすごいと言われることがありますか」という設問における事前事後の結果（グラフ9）は、「全くない」と答えた子どもが20%減った。対象児童は事前では「あまりない」だったが事後は「よくある」と答えた。プログラムの活動・学習において見つけた友だちの良さを交流させたことは効果の要因の一つであると考えている。図12に示す子どもたちの感想から特に学級クラブは子どもたちの良さが発揮され、友だちや自分の良さとお互えに出会えた活動であったと考える。

しかし、グラフ6から9の設問において「まったくない」と答えた1人から3人の子どもたちの困り感を解決することはできなかった。さらに、この子どもたちの困り感に焦点を当てた個別指導と集団指導が必要であることがわかった。



グラフ9

子どもたちの感想

- ・こういうじゅぎょうが、もつとあったら、ふだんあまり遊ばない人となかよくなれそうです。
- ・F君は、らんぼうだけど、かたづけとかがんばって たよりになるとおもった。
- ・Mちゃんは、ふだんなかがよくいじやないけど、わたしがかいた絵をほめてくれたりしてやさしいと思った。
- ・自分の絵を見てへただと思ったら、SちゃんやAちゃんやHちゃんがかわいと言ってくれたのでうれしかったです。
- ・N君がとれそうにない球をにげずにとろうとしていた。アウトだったけど、かっこよかった。

対象児童に関する感想

- ・A君が出した「やめたい届け」のアイデアはすごくいいと思った。
- ・「居心地がよいクラスにする会」の人たちは、放課後や朝早くから原案を作ってくれて、よくがんばったと思います。おかげで学級クラブができます。楽しみです。
- ・A君の打ったボールがすごく飛んでびっくりした。
- ・学級クラブはすごく楽しいです。クラブを作ってくれた人たちに感謝しています。

図12 学級クラブふりかえりにおける児童の感想

6 成果と課題

成果

- (1) この活動・学習プログラムで困り感と願いを共有し、周囲の子どもたちの困り感と重ねながら特別な支援を必要とする子どもの困り感の内容を明らかにすることで理解と共感を土台にした自発的な支援関係を生むことができた。そして、クラス全体が困り感に理解と共感を示し、支援し合う関係に変化してきた。
- (2) 子どもたちの要求をもとにした自発的活動「学級クラブ」は、個別指導で得た学習を生かして、社会性の発達の課題や関係性を改善する場として効果的だった。

課題

- (1) さらに理解・共感を深め、主体的かつ自治的な取り組みにするためには、子どもたちの生活文脈に沿った取り組みにする必要がある。
- (2) 活動・学習プログラムの内容の精選と課題に合わせた組み替えを行い、使いやすいプログラムにする必要がある。

7 まとめ

以上の成果と課題をふまえ、より使いやすく効果的な活動・学習プログラムになるよう改善を加えていかなければならない。それと共に実践の土台となる特性の理解や支援方法への専門性と理解・共感の関係を導き出す指導性をさらに高めなければならない。しかし、そういった専門性や指導性が未熟であっても「困る子ではなく、困っている子だ」という子ども観と「どんな行動にも理由がある」という視点でトラブルや行動や関係を読み解き関わることによって、子どもたちの困り感や必要な支援の糸口が見えてくると考える。また、本研究は子どもとの共同に焦点を当てた実践だが、教職員との共同、保護者との共同この3つの共同が得られる実践にしなければならないと考えている。

参考及び引用文献

- 1) 佐藤暁(2006)「発達障害のある子の困り感に寄り添う支援」学研
- 2) 実践セミナー「4-A 社会性の発達とその指導 軽度発達障害を中心に」(2006)主催：発達協会
- 3) バル・クミン/ジュリア・リーチ/ギル/スティーブンソン(2005)「教師のためのアスペルガー症候群ガイドブック」中央法規出版
- 4) 鈴木和夫(2005)「子どもとつくる対話の教育」山吹書店
- 5) 大和久勝(2006)「困った子は 困っている子」クリエイツかもがわ
- 6) 全生研常任委員会(2005)「子ども集団づくり入門～学級・学校が変わる」
- 7) キャロル・グレイ(2006)「ソーシャル・ストーリーブック 書き方と文例」クリエイツかもがわ
- 8) 小貫悟 名越斉子 三和彩(2005)「LD・ADHDへのソーシャルスキルトレーニング」日本文化科学社
- 9) 本田恵子(2004)「表情カード」クリエイションアカデミー
- 10) 前田健一・泉あかね 愛媛大学教育学部紀要(1994) 教育科学 第40巻 第2号 45～55「幼児の仲間関係に関する研究」
- 11) 川村茂雄 藤村一夫 粕谷貴志 武蔵由佳(2004)「Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド」図書文化
- 12) 月森久江(2006)「教室でできる特別支援教育のアイデア 172 小学校編」図書文化