

アセスメントの分析を通じた通常学級における特別支援

—国語科の授業実践と学級経営の取り組み—

奥宮智子¹⁾, 是永かな子²⁾

1)四万十市立東山小学校

2) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻・高知ギルバーク発達神経精神医学センター

Special Supports in the Regular Classroom Through the Analysis of Assessments

; Focusing on Japanese Class Teaching and Classroom Managements

Tomoko Okumiya¹⁾, Kanako Korenaga²⁾

1)Higashiyama Elementary School in Shimanto City

2) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher Education,
Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要 約

本稿では、通常学級において児童の実態把握のためにアセスメントを実施・分析し、特別支援教育の視点を取り入れた授業づくりや学級経営に活かす実践を行った。使用したアセスメントは、SDQ、Q-U、i-check、PIQであった。まず指導Ⅰ期において、各種アセスメントの実施、国語科における授業実践、学級児童をつなげる取り組みを実施した。アセスメント結果は、授業中や休み時間の観察の教員の実態把握とのずれが生じており、SDQにおいて「多動不注意」傾向、Q-Uにおいて不満足群に属する児童、i-checkによる「学級の絆」「充実感と向上心」等の課題、PIQにおける「情緒的インクルージョン」「社会的インクルージョン」の課題を考慮した、支援案を考案した。指導Ⅱ期において、指導Ⅰ期を踏まえた支援案を実施し、その効果を検証した。その結果、授業づくりにおいては児童同士を意図的につなげることが効果的であったと考察した。また、SSTや学級レクを仕組むことで、児童同士の関わりが増え、必然的に友だちとの関わりをもたせることにつながった。アセスメントの分析を通じた支援案を実施することで、支援の手立てが具体化され、アセスメント結果を指導に活かす可能性が見えてきた。今後は、各種アセスメントのポストテストの結果分析を行うことで、さらに支援の方向性が焦点化され、学級経営にアセスメントを反映させていくことができると考える。

キーワード：アセスメント、通常学級、特別支援、国語科、学級経営

1. 問題と目的

通常学級において、特別な支援を必要とする子どもに適切な支援を行うには、学級全体の支援とともに個別支援を行うことは重要である。学習指導要領の総則編¹⁾や各教科において、特別支援への配慮事項が記載されており、総則編では、「児童の発達の支援」の項目、国語科²⁾等では、「障害のある児童への配慮についての事項」が設定さ

れている。各教科においては、教科ごとに付けるべき力と合わせて児童の発達段階に応じた支援の充実が求められていると考える。そのような中、通常学級においてすべての児童の教育的ニーズに適切な支援を行うことに苦慮することも多い。また、校内研修の場においては、気になる児童の報告・支援方法の検討が学校全体で共有されるが、教科指導、教科外指導、学校教育全体を通して気になる児童への支援方法を具体化するには困難なこと

がある。さらに、学校現場においてはエビデンスを活かした児童生徒の詳細な実態把握をもとにした実践例は少なく、効果的な支援を継続していくことも課題である。

高知県においては、学級全体をアセスメントする方法として、Q-U(Questionnaire-Utilities)が用いられている。Q-Uは、「学級満足度尺度」と「学校生活意欲尺度」から構成される質問紙調査であり、比較的短時間で実施でき、分析は1回目、2回目を通して個々の子どもの把握や学級集団の満足度も把握することができる。深沢・河村は³、学級集団の状態に特別支援対象児と非対象児の学級適応感の違いが見られるか検討したところ、特別支援対象児の在籍する学級では、ルールやマナーの確立を優先する方針が有効であると考えられ、学級状態を適切にアセスメントし、特別支援対象児と非対象児の両方の学級適応を考慮した学級づくりをしていくことの必要性が示唆された。このことから、学級の状態をより効果的な指導・支援を追求していくためには、複数のアセスメントによる分析、実践、さらなる検討が重要であると考ええる。

隅田原・西田らは⁴、通常学級を対象とした教育的ニーズを要する生徒を対象に、機能的アセスメントを用いて問題行動の減少及び適切行動の増加を求めた介入において、生徒の不適切行動の減少及び指導者による生徒の行動の意味や機能、関わり方等の理解へとつながったことの有効性を述べている。このように、アセスメントをもとに支援の計画を立て、実践していくことで実態に応じた具体的な支援案を作成することができ、効果的な支援を行うことができると考える。そこで、本研究では、複数のアセスメント結果の分析を行い、そこから見えた課題の背景・要因を踏まえ、支援方法の検討、実践効果の検証を行うこととした。

本研究では、学校全体で行うQ-U以外に、「子どもの強さと困難さアンケート」(Strengths and Difficulties Questionnaire、以下SDQ)を用いる。SDQは、イギリスの児童精神科Robert N. Goodmanによって開発され、2歳から4歳を対象とした保護者質問紙、4歳から10歳を対象とした保護者・教員質問紙、11歳から17歳を対象とした保護者・教員・本人質問紙、18歳以上を対象とした本人質問紙から構成される、行為、多動と不注意、情緒、仲間関係の4つの困難さと、向社会性の1つの強さの5つのサブスケールに当てはめられた25の質問項目がある。その領域それぞれについての支援の必要性が「ほとんどない(Low Need)」「ややある(Some Need)」「おおいにある(High Need)」のどのレベルであるか示される。一人の教員が複数の児童生徒を評定する課題はあるため、

野田ら⁵が日本語版SDQを用いて自己評定を行ったところ、他者評定よりも自己評定によるアセスメントの方が適していると述べていることから、本研究では児童用を用いることとし、4つの困難さの中で特に「情緒面」においては、行動からは見えにくい部分がある程度評価する。

2つ目は、i-checkを使用する。これは、東京書籍による質問紙アンケートであり、児童生徒一人ひとりを理解するための指標となるものである。アンケート実施にあたり時間を要するが、質問数が多いので児童生徒から得られる情報が多く、一人ひとり詳細に見取ることができる。

3つ目は、「インクルージョンの認識に関するアンケート」(Perceptions of Inclusion Questionnaire 以下、PIQ)である。これは、2015年にヴェネツツらによってドイツで開発され、24か国語に翻訳され使用されており、全12問ある。児童生徒がインクルージョン(包含)されていると感じているか、どのような学習における自己概念を抱いているかを把握できる。情緒的インクルージョン(Emotional inclusion)・社会的インクルージョン(Social inclusion)・学習自己概念(Academic self-concept)の3つの尺度がある。問題数が少なく、児童生徒は実施しやすいが、1人の教員が複数の児童生徒を評定する必要がある。

以上において、学級の実態を詳細に把握することにより、各種アセスメントの結果を分析することで、学級経営や授業改善に活かすことを目的とする。

2. 方法

2.1 対象学級及び児童

本研究では、小学校第6学年19名を対象とした。19名(男子8名、女子11名)には、発達障害等の診断を受けている児童はいないが、不登校傾向児童1名(以下、A児)、問題行動が見られる児童1名(以下、B児)も含まれる。

学級全体としては、大人しく落ち着いている現状ではあるが、どの教科においても一部の児童が発言をしたり、発表に対して消極的な児童が複数名いたりする実態であった。そこでノートに書いている自分の考えの発言を促し、発話する機会を増やすようにして、グループ等で意見交流ができるようにした。主体的な学び合いに課題が見られるため、教科指導においてもペア・グループ学習を設定し、小グループ内での意見交流ができる活動の工夫を行いながら徐々に全体へと広げる手立てを継続して行った。学力調査結果においては、今年度学年平均正答

率国語 75.0、算数 79.0（全国平均正答率国語+10.3、算数+8.8）と大幅に全国平均を上まわっており、学力的に高い傾向にある。しかし国語においては、目的に応じて文章と資料を結び付けて考えることに課題があった。友人関係は固定化されつつあり、休み時間になると男子は 8 名の少人数であるため、全員が関わり合っている姿が見られるが、女子は決まって 2～3 人ずつの小グループに分かれていた。また、昨年度末、急に 2 名の女子が別のグループに分かれて所属する等があり、年度当初になると、その女子児童同士が関わり合うことができるようになってから、グループ内所属が不安定であり、情緒面で不安定な児童が数名見られるようになった。

A 児は、以前より教室登校が難しかったが、徐々に別室登校ができるようになり、年度当初遅刻することなく順調に学級で学習したり、友だちと関わり合ったりすることが見られるようになった。しかし、1 学期後半から情緒面での不安定から、徐々に別室登校の時間が長くなり、学級での活動が減っていくこととなった。

B 児は、多動不注意や衝動性傾向があり、場の雰囲気を読むことを苦手とする。友人関係は 3 人のグループに所属はしており、みんなと仲良く関わりたいという気持ちはあるが、相手を傷つけてしまう言動が見られた。

2.2 支援期間

20XX 年 4 月～11 月まで介入を行った。4～6 月は各種アンケート調査による実態把握及び国語科を中心に支援方法の検討、6 月～7 月までを指導 I 期、10 月～11 月までを指導 II 期とした。

2.3 使用するアセスメントの実施時期

指導 I 期にて、SDQ、i-check、Q-U、PIQ のプレテストを実施した。指導 II 期では、それぞれの結果から課題を抽出し、学年部で支援の手立てを考案し、その効果を考察した。

2.4 具体的な介入方法

指導 I 期では、学年、5・6 年のブロック研修、校内研修にて模擬授業及び協議に基づいて国語科「防災ポスターを作ろう」（東京書籍）の単元の教材研究を行った。その後、学年・ブロック研修で再度検討し、支援方法を具体化しながら実施した。その際、長年 C 小学校では外国語活動・外国語科の研修を推進しており、今年度はその研究を他教科に広げるために国語科を主として言語活動の充実を図り、児童が自分の考えを表現することが楽しいと思える授業づくりを目指している。支援方法は、授

業のユニバーサルデザイン（以下、授業 UD）の観点から支援方法を検討した。また、休み時間や授業中の児童同士の関わりを観察し、全員がつながるためのレクリエーション等を仕組み、その効果を振り返った。

指導 II 期では、指導 I 期で実践した国語科の成果と課題を踏まえ、児童同士のつながりを強化する手立てを学年で考案し、実施した。単元名は、国語科「町の幸福論ーコミュニティデザインを考えるー」（東京書籍）の教材で行った。教科指導は指導 I 期の課題を踏まえ、2 学級ある 6 年の学年団で教材研究を行い、机間指導の際における児童同士のつながる工夫を取り入れ、つながりを増やす支援である SST を意図的に設定することとした。

2.5 倫理的配慮

本研究にあたって、C 小学校の校長及び教職員には口頭にて、保護者には書面にて、研究の目的と個人が特定されないよう個人情報の管理をする等、学級の取り組みの研究結果の公表について承諾を得た。

3. 結果

3.1 指導 I 期

3.1.1 国語科授業実践（6 月）

「防災ポスターを作ろう」（東京書籍 六）の教材では、単元名を「防災ポスターを作ろうー南海トラフ地震への備えー」（全 9 時間）とし、防災ポスターを読んだ人が防災意識を高めてもらうために発信していくことを単元ゴールとした。本単元の重要指導項目は、学習指導要領における「思考力・判断力・表現力」の「B 書くこと」の「引用したり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫すること」である。児童は、これまでに自分の考えを伝えるために、文章に表す際、図表やグラフなどから、自分の考えとの関連を明確にしたうえで、「目的・相手・場面」を意識しながら書くことに取り組んできた。その際、中間指導でより質の高い言語活動の向上を目指し、友だち同士のつながりを意識した授業実践を積み重ねていき、本校の研究主題である「主体的・対話的で深い学びー自分の考えを表現することが楽しいと思える授業づくりを目指してー」に迫っていけるよう意識した。

防災ポスターを作成するに向けての第 7 時は、「友だちの文章表現の良さを取り入れながら、図表やグラフ等と関連付けて文章を整えることができる」とした。校内研究用指導案の中に指導上の留意点として、授業 UD の視点を意識した学級全体の支援の中に個別支援を明記し

表1 国語科における学級全体と個別の支援

学級全体	個別支援
<ul style="list-style-type: none"> ・単元計画を確認し、ポスターに記載する記事をグループで推敲する学習課題を確認する。 ・自分で書いた文章を読み返す。 ・友だちの良さを見つける視点を設定し、視点に沿った評価を行うよう促す。 ・グループで時計回りに資料と下書きを回し、良いところを探しながら読むようにする。 ・一人ひとり意見が出せるように、友だちの報告文に良いところをワークシートに書くようにする。 ・文末表現や資料の引用を要約している部分にも注目するようにする。 ・良いところ、自分も使ってみたい表現をグループごとに発表するようにする。 ・教師の気づきも全体で共有する。 ・自分の報告文をさらに読み手に伝わるような表現を取り入れた文章になっているか考えて書き直す。 ・相手に伝わるためにはどのように書き表せばよいのかという観点で振り返るようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・注意喚起のために一緒に復唱する。 ・前時に書いた下書きにアドバイスを書き込み、推敲しやすい手立てを取っておく。 ・良いところを書きにくい児童には、書き表し方の良いところに線を引くよう促す。線の引き方について友だちからアドバイスをもらう。 ・話し合いに参加できるように、話し合いの役割分担を確認させる。 ・字数が足りていない児童や困っている児童と一緒に推敲する。相性を考えつつ近くの友だちの作品を見ていいと促す。 ・書くことが苦手の児童には、友だちのモデルとなる文章を手元に置く等して書くための手立てをとる。相性を考えつつ「友だちに貸して」って言ってごらんと自分から聞けるように促す。 ・まとめのキーワードを提示し、キーワードを書くことから作業に着手させて、文章にできるように促す。書き始めた友だちのまとめを見ていいと個別に促す。

た。学級全体の支援をしつつ、個別支援と連動させた支援を行った。具体的な支援を表1に示す。授業後の協議の中で、友だちの下書きを読む際、短い時間だったこともあり、①資料と関連付けて見ていた児童が少なかった。②もう少しじっくり読む時間を増やせばよかった。③全体共有で、教員が出した視点に児童が気付くには、児童から出た意見を短冊にして、「表現の良さ」「内容の良さ」等、ポイントを仲間分けして示せば、見やすい構造的な板書になったのではないかと。④教員が出した視点に児童が自ら気付くには、単元計画の中で意図的に社会科との関連を図ると良い。⑤推敲した後の文章の変化が見られなかった。⑥文章を読んで気付くことの時間を十分に取るが良い。⑦本時は、「推敲しよう」というめあてだったことから、中間指導後、自分の文章に生かされていたかということが最後に共有できたら良かった。そのために、自分の下書きの用紙に書き替えたいところに朱書きで書く等してはどうか、等の課題が挙げられた。国語科の指導事項に関してのつけるべき力の育成が十分でなく、1単位時間の授業構成を目標に照らし合わせた活動にしていかなければならない。

支援方法としては、児童同士をつなげる声かけを意識し、グループ協議等の工夫を行った。結果、自分の文章を推敲するところまではいけなかったが、自分の文章を

友だちに見直してもらった児童もいた。全体的に個人思考が多く、主体的に関わって取り組む課題が残った。

3.1.2 SDQ プレテスト結果

以下が20XX年5月に実施したSDQのプレテストの結果である。

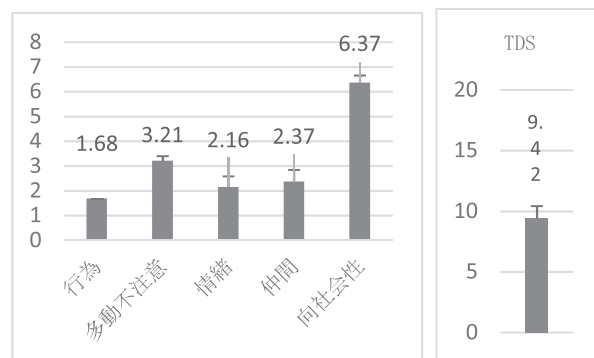


図1 SDQ(児童)プレテスト得点平均値と標準偏差 N=19

表2 SDQ(児童)プレテスト領域別人数 N=19

	行為	多動不注意	情緒	仲間関係	向社会性
High needs	0	5	1	0	2
Some needs	0	2	0	1	1
Low needs	19	12	18	18	16

表2より、すべてのカテゴリーにおいて、「Low needs」が多く、全体的に支援のレベルは低い傾向にあった。しかし、図1によると、多動不注意傾向の「High needs」が全体の約25%と高い傾向にあった。また、Some needsは約5~10%であり、「High needs」と「Low needs」の差が大きく見られたのは「多動不注意」であった。

3.1.3 SDQ 結果を受けた支援方法の検討

「多動不注意」において、強い傾向が見られたことから、「今やることを具体化し、板書等で視覚化する」、「アイコンタクトを取り、話は簡潔に話す」、「話す、聞く等メリハリをつける」、「多様な学習形態を取り入れる」等の支援を取り入れる。また、「High needs」に属する児童が数名いるため、個別にほめて認める関わりも必要であると分析した。「情緒」はやや安定しており、仲間関係での悩みは少ない傾向にある。しかし休み時間の様子は、友人関係が固定化しており、クラス全体のつながりの弱さが見られた。それぞれ自分が所属するグループ内が安定しているのではないかと分析し、誰とでも関わり合い、ともに高め合っていける関係性をつくることを目標とした。

3.1.4 Q-U プレテスト結果

学級集団のプロット図を図2に示す。学級生活満足群78.9%、侵害行為認知群10.5%、非承認群5.3%、不満足群5.3%であった。すべての項目について、全国平均より良い傾向にあった。しかし、「学級生活不満足群」に属する児童1名(B児)であった。学校生活意欲プロフィール(表3)は、友人関係10.7、学習意欲9.6、学級の雰囲気10.9であり、学級の雰囲気が一番良い結果にあった。

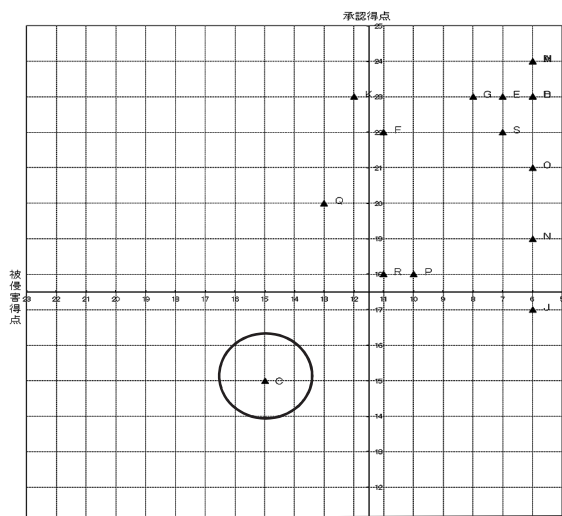
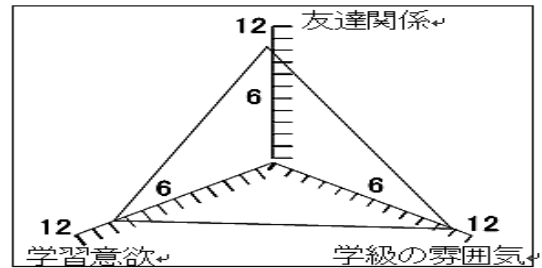


図2 学級集団のプロット図 N=19

表3 学校生活意欲プロフィール



3.1.5 Q-U 結果を受けた支援の検討

学級の現状として考えられることは、①男女関係なく関わることができ、週3回のレクを楽しんでできている。②物静かな学年であり、落ち着いて話を聞いたり学習に集中したりできる反面、聞かれたことに対する反応が弱く、挨拶や返事の課題が見られる。③関わる友人が固定化した傾向があり、クラス全体のつながりの弱さが見られる。④学習面生活面ともに言われたことは守ろうとするが、主体的に活動し、行動に移すことが課題であると分析した。A児は、学級生活満足群に属していた。学級に入れるのが1日に3時間であったのが1時間、0時間となりつつあり、別室登校が継続中であった。しかし、友だちとの関わりはあり、休み時間外で元気に遊ぶことが多かった。穏やかに過ごせる日はあるが、攻撃的な日の気分のムラはある現状であった。B児は、学級生活不満足群に属しており、年度当初友人関係で悩み相談室に行くことがあった。人の気持ちを理解することが難しくSSTの必要性があると分析した。Q-U分析からの指導Ⅱ期で行う学級全体の支援方法を資料2で示す。

資料2 学級全体の支援方法

- ・自分の考えを伝え合えるようにペア・グループ活動を工夫し、さらに学習形態に変化をもたせる。
- ・ベル着、授業の準備、発表のルールを守る、話をしっかり聞く等の教室ルールの徹底。
- ・中学校へつなげる意識で生活するよう声をかける。
- ・ルールの中で特に時間を守ることを意識し、集団行動が取れるようにしていく。
- ・色々な人と関われるように、意図的にペア活動に変化をもたせる。
- ・帰りの会で友だちの頑張りを認めほめ言葉をかけ合う。
- ・保護者、不登校担当、養護教諭、SC等と情報を共有する。
- ・A児、B児を学級児童と意図的につながりをもたせる。

3.1.6 PIQ プレテスト結果

表 3 が 20XX 年 6 月に実施した PIQ プレテストの結果である。3 つ全ての領域で満点は 16 点、点数が高い方が肯定的な回答をしていると捉える。

表 3 C 小学校 6 年対象学級の PIQ 結果 N=19

情緒的インクルージョン			社会的インクルージョン			学習自己概念		
School-Mean	Class-Mean	PIQ-Mean	School-Mean	Class-Mean	PIQ-Mean	School-Mean	Class-Mean	PIQ-Mean
12.73504274	11.8947368	12.142857	13.71794872	13	13.777903	11.71794872	11.26315789	10.192179

高知県内の小学校 5 年生から中学校 3 年生までを対象にした 713 人のデータ平均値 (PIQ-Mean) は情緒的インクルージョン (学校に行くのが好きか、学校にいるのが好きか等、「学校」に対する好き嫌い) が 12.14、社会的インクルージョン (学級に友達がたくさんいる、学級のみんなと仲良くできている等、「学級」に対する好き嫌い) が 13.77、学習自己概念 (難しい問題を解くことができる、勉強が得意等、「学習」に対する得意不得意) が 10.19 の数値であった。C 小学校 (School-Mean) は 6 年の 2 学級を対象に PIQ を実施した。C 小学校 6 年 2 学級の特徴としては、学校 (情緒) がやや好き、学級 (社会) はどちらともいえない、学習 (学習) はできていると思っっている、という結果であった。

その上で C 学校の対象学級 (Class-Mean) の特徴としては、学校 (情緒) がやや嫌い、学級 (社会) がやや嫌い、学習 (学習) はできていると思っっている、という結果であった。

3.1.7 PIQ プレテスト結果を受けた支援の検討

学校 (情緒) の評価は不登校の早期発見早期対応にも活用できる。対象学級の学校 (情緒) に対してのやや低い評価はこれまでの小学校生活の結果が反映されるため長期的な視点での支援が必要になる。個別に数値が低い子どものフォローアップが有効であろう。学級 (社会) の評価は学級経営や集団づくりの指標となる。対象学級の学校 (情緒) に対してのやや低い評価は、本実践の「学級児童をつなげる」ための取り組みの必要性を示唆し、その効果検証としての指標となるであろう。学習 (学習) に関しての高い評価は学力調査結果彼も示されており、児童の自己肯定感にも寄与しているであろう。以上から、普段の授業から学び合いを活用する取り組みが重視されるべきである、と考察した。

3.1.8 i-check プレテスト結果

図 3 が 20XX 年 6 月に実施した i-check プレテスト結

果である。「自己認識」、「社会性」、「学級環境」、「生活・学習習慣」の 4 つを第一カテゴリーとし、その下に「自己肯定感」や「友だちのささえ」等、8 つの第 2 カテゴリー、更に 19 項目の第 3 カテゴリーから構成される。図 3 の学級レーダーチャートに示されるように、全国平均が 50 に対し、全体的にやや低い傾向にあった。良好なカテゴリーは、「家族のささえ」、「友だちのささえ」、「先生のささえ」、「成功体験と自信」、「他者からの評価」、「発信力」、「社会参画」、「学級の規範意識」、「いじめのサイン」、「対人ストレス」、「生活習慣」、「学習習慣」であった。課題のあるカテゴリーは、「充実感と向上心」、「規範意識」、「思いやり (人間関係構築力)」、「学級の絆」であった。

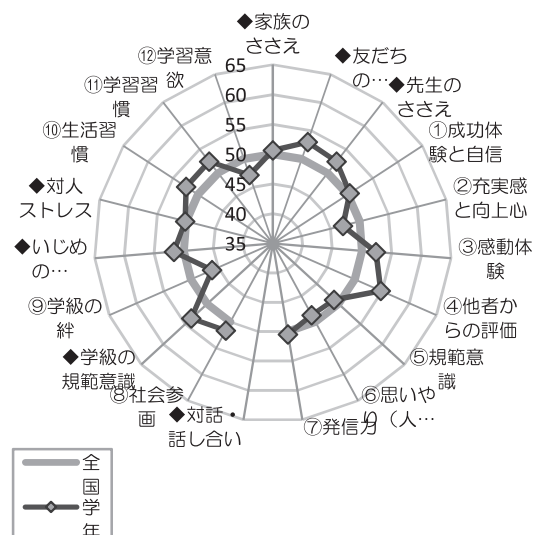


図 3 i-check 学級レーダーチャート N=19

3.1.9 i-check プレテスト結果を受けた支援の検討


家族や友だち等周りからのささえが良好なことから、より学習に充実感をもたせるため、児童同士をつなげ、関わりを増やすことにより、充実感を得られるように仕組むことが重要であると考えた。その際、関わりにより人間関係構築を目指す。プレテスト結果は、指導 I 期後に結果が示されたため、指導 II 期より具体策をとることとした。指導 I 期で見られた個人思考が多かった課題を受け、グループ交流にて一つのもを作り上げていく過程を取った。グループは、教員が意図的に人間関係を考慮したメンバーに構成し、交流する際は、具体的にどのような話し合いをすればよいのか明確な指示を出すようにした。

3.1.10 学級児童をつなげるための取り組み

週に3回、学級レクの時間を昼休みに取った。学級レク係を設定し、給食後に話し合いを行った。遊びの内容は、レク係が何をしたいのか友だちに聞き、多数決で決めた。遊びは、主に「けいドロ」、「ドッジボール」であった。毎回同じ遊びにならないよう、少数派の遊びも折り合いをつけながら実施することとした。多数派の遊びでは、集合時間に間に合う児童がほとんどであるが、少数派の遊びをすることになると集合時間に遅れてくる児童が少なくなく、意図的に仕組む遊びになると全員がそろわない傾向が見られた。集団行動の目標を設定するために、児童との協議を重ねた。「相手の気持ちを考えて行動すること」、「時間を守る」等の意見から、教員も学級レクに参加し、プラスの声かけをしながら取り組んだ。また、月1回の「にこにこ朝会」として、SSTに取り組んだ。児童同士のつながりを増やす取り組みに関する資料を資料3に示す。

資料3 S小学校 SST マニュアル

にこにこ朝会



ソーシャルスキルとは？

集団行動をとったり、人間関係を構築したりするうえで必要な技能
 (「人の話を聞く」「列に並ぶ」「ルールを守って遊ぶ」などもソーシャルスキル！)

なぜ学級で SST をするのか？

★子ども連に共通のソーシャルスキルが確立する
 ★スキルを身に付けようとしている友達を周りの子が感じ取れるようになる

SST を始める前に

まずは、参加のルールを確認しましょう。

①ふざげずに楽しむ。
 ②ひやかしたり、からかったりしない。
 ③どうしても参加できない時は、見ているだけでよい。

大切なポイント

- ★「やり方を教えるーやってみせるーさせてみるーほめて強化」が基本の流れです。
- ★先生も一緒に楽しんで、「SST は楽しい」という雰囲気をつくりましょう。
- ★にこにこ朝会でただだけでは、すぐにスキルは身に付きません。「にこにこ朝会で～したよね。こんな時はどうしたらよかったかな？」と折に触れて思い出させたり、にこにこ朝会で獲得したスキルをふだんの学校生活の中で使っていることを褒めたりして、スキルの定着を図ってください。「にこにこ朝会の時にやったでしょ！」と叱る材料にはしないようにお願いします。

参考資料：三重県教育委員会事務局研修分野 「育てよう！ソーシャルスキルを学校で」 H21

実施にあたって

- ★コロナウイルス感染が落ち着くまでは、接触のないゲームをしてください。
- ★学級の実態に応じて必要なスキルを考え、学年で同じゲームをしてください。

3.2 指導Ⅱ期

3.2.1 国語科授業実践(20XX年10月)

指導Ⅰ期を経て、より効果的な指導ができることを意図し、単元間のつながりをもたせるため、学習指導要領における思考力、判断力、表現力のA話すこと・聞くこと「資料を活用するなどして、自分の考えが伝わるように表現を工夫すること」、読むことの「目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付けたり、論の進め方について考えたりすること」を付けるべき力を意識した授業実践を行った。教材は、「町の幸福論ーコミュニティデザインを考えるー」(東京書籍)を行い、単元名を「わたしたちがえがく町の未来のプレゼンテーションをしよう」として、全13時間を計画した。学級全体の支援として、より児童同士のつながりをもたせるための取り組みを表3に示す。

第1時では、自分たちの町の良さやイベント、伝統行事等身近な話題からどんな内容があるのか全体で確認した。自分たちの町の良さを広めるためにどのようなことができるのか話し合い、町の未来を同市内の小学校6年生とプレゼンテーションを作って紹介し合うゴールを示した。自分たちの町の未来をどう考えているのかグループで共有するとともに、他校の同学年の児童との交流にてつながりや充実感をもたせることをねらいとした。

第2時より、町の良さをプレゼンテーションに向けて、教科書本文からどのような書き方にすればよいのか読み取り、筆者が資料とどのように文章と関連付けているのかを学習した。

第5時からは、町の良さをグループでプレゼンテーションを作る計画を立てる。指導Ⅰ期の授業実践にてグループで作成したことを想起させ、一人ひとりの考えを尊重してグループで一つのものを作り上げていくことを確認した。その際、一人一台のタブレット端末を利用し、教員がグループごとにスライドを作成する課題を送り、グループ内での協働作業を行うこととした。教員側からは、進捗状況を同時に把握することができ、グループ内での作業の進め方を肯定的な評価をしながら声をかけ、自信をもたせていくことも意識した。協働作業と活動の様子を写真1 写真2に示す。

このように、人間関係を考慮した意図的なグループ設定をしたことで必然的に話し合いや助け合いをする場面が広がり、自分たちの考えがより伝わるようにするにはどう工夫すればよいのか主体的に検討することができるようになった。

表2 国語における学級全体の支援

学級全体	指導Ⅰ期	指導Ⅱ期
<ul style="list-style-type: none"> ・単元全体の見通しをもたせるために、児童と一緒に単元計画を作成する。 ・視覚支援を意識した掲示を工夫する。 ・単元ゴールを本物に近づける工夫をする。 ・ペア学習，グループ学習の場を設定し，児童同士が関わり合う場面を設定する。 ・発表の場をつくり，友だちの良さを認め合う場面を設定する。 ・ワークシート等を用意して書く量を調整する。 ・今やることを具体化し，板書等で視覚化する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・目的を明確にした，単元ゴールを示す。 ・大事なポイントを明確にした単元計画の提示。 ・1時間ごとに学習活動の目的を明確に示す。 ・地域に発信する場を設定し，意欲づけを行う。 ・文章の推敲，活動内容の方向性，検討等，関わる必然性をもたせる。 ・ポスター作製を通してつなげる。 ・友だちの文章で良いところに線を入れる等，交流を図る。 ・字数を設定し，大事なことが伝わるようにする。 ・推敲のポイントを明確に箇条書きにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・継続して実施。 ・継続して実施。 ・継続して実施。 ・同市の小学校との交流を図り，相手意識を更にもたせる。 ・継続して実施。 ・ICTの活用を図り，パワーポイント資料の作成を通してつなげる。 ・文章全体をグループで読み合い，推敲しながら良いところを見つける作業を取り入れる。 ・パワーポイントスライドの枚数を指定し，資料と内容の関係付けを行う。 ・何をどこに書いたらよいか具体例を示す。



写真1 協働学習の様子

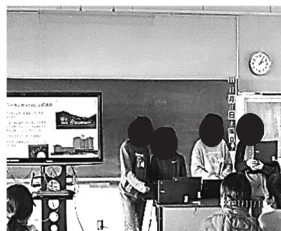


写真2 学年合同発表会

発表の場面では、まずクラス内で発表練習をすることにより内容をクラス全体で確認し、肯定的評価を取り入れながら自信につなげることも行った。次に、学年で発表をした。お互いの良いところを見つけることを通して、他校に向けて発表する意欲付けを行った。今後は、単元ゴールでの、Google Meetにて他校との交流を図ることとし、i-checkで見られた「学習意欲」、「充実感」の向上をさらに目指すこととする。

3.2.2 SST、学級レクの実施

指導Ⅰ期と同様に、学級レクを週3回とし、学級レク係を中心に遊びを決めて実施した。また、朝の会や特別活動等の時間にSSTを取り入れた。具体的な内容を表3に示す。友人関係を築くために、まずはあいさつから取り組んだ。基本的なあいさつを心がけることでつながり

をもたせる取り組みを学級全体で行った。目上の人には自分からあいさつをすること、教員より先にあいさつを言われたら「〇〇先生、おはようございます」等あいさつをするというルールのもと取り組んだ。次に、道徳の「感謝」の内容項目と関連させ、身近な友だちに感謝することはないかと問いかけ、「ありがとう」を伝える場面を考えた。友だちに何か良いことをされた時、その場で「ありがとう」を伝えることを確認した。

表3 学級ソーシャルスキルの内容

<p>①「おはよう」「さようなら」という基本的なあいさつをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あいさつの達人を目指すには。 ・あいさつぴったり度チェックを行う。 <p>②何かしてもらったときに「ありがとう」と言う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・つい忘れそうなありがとうをグループで考える。 ・ありがとうチャンスを作成し、実行する。 <p>③みんなで決めたルールを守る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんなで決めたルールとは。 ・どんな理由なら納得できる？を考える。 等
--

参考文献：河村茂雄・品田笑子・藤村一夫編著(2007)『いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル(小学校高学年)』図書文化社。

図4、図5、図6に児童のワークシートの様子を示す。さらに、学級レクや遊びの中でのルールへの定着を図るため、具体的な場面からルールを守る大切さを学習した。同じ遊びが続くと、少数派の意見も大切に折り合いをつけながら遊びを楽しむことを確認し、話し合いを行った。

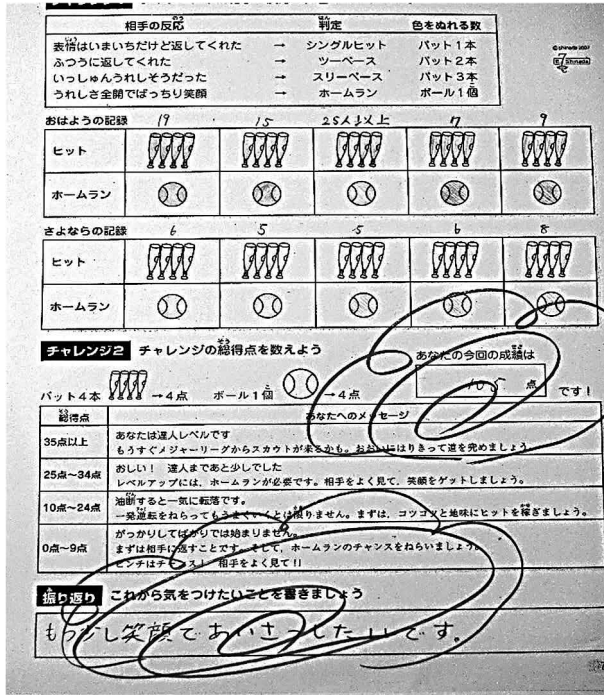


図4 あいさつ達人のワークシート

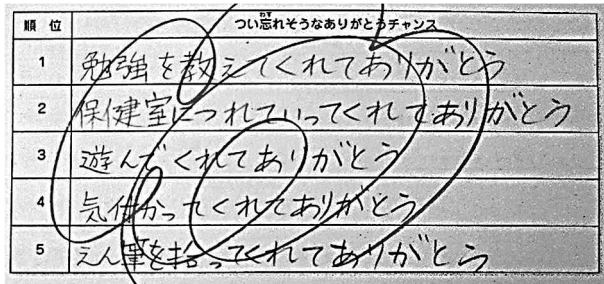


図5 ありがとうチャンスのワークシート

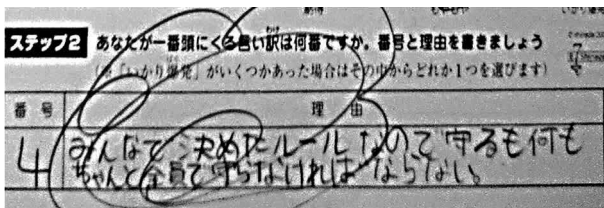


図6 どんな理由なら納得できる?のワークシート

4. 考察

本研究では、学級の実態を把握するために各種アセス

メントを実施し、結果を分析して、学級経営や授業改善に活かすことを目的に取り組んだ。

年度当初の実態では、発言数が少なく自己主張することが課題であり、人間関係が固定化している傾向も見られ、グループ内所属が不安定であったと考察した。各種アセスメントの結果は、SDQ における「多動不注意」への課題、i-check による特に「思いやり(人間関係構築力)」、「学級の絆」の改善が必要であった。また、Q-U における「不満足群」の解消、「学級生活満足群」の上昇をさらに目指し、PIQ の「情緒的インクルージョン」、「社会的インクルージョン」の課題、それらの改善に向けた授業改善と休み時間の活動を仕組んだ。

国語科では、単元のゴールを実現可能なものとして設定し、相手意識をもたせることが必要であった。意図的に設定したグループであったものの、成果物を誰かが見てくれるので伝わるように文章表現を工夫しようと推敲したり、話し合いが児童主体となったりしたことで友だちと関わろうとする姿勢が見られたと考える。活動の工夫としては、児童同士をつなげる意図的なグループを設定し、ワークシートや ICT を活用して、協同学習を仕組むことで、必然的に関わり合う手立てを取った。協同学習のため、友だちの考えを聞いたり自分の考えを伝えたりする場面が必須であるため、よりよいものを作り上げていきたいという意欲も向上したと考える。しかし、学級全体の中になると自分の思いを伝えることの課題はあり、自信のなさへの克服には至っていないと推察された。

児童同士をつなげるための手立てとして、休み時間のレクリエーション活動や特別活動等の SST に取り組んだ。その結果、児童自らが活動を仕組んだり提案したりして、主体的な行動が見られるようになった。これは、人間関係の固定化を解消する手立てが効果的であったと考える。休み時間には全員が関われる時間をもつことで、普段あまり話さない児童同士がペアになったり交流したりする行動があった。しかし、遊びを決定する際、学級の中心となったレクリエーション活動の提案をまとめる係と他の児童とのコミュニケーションの取り方に課題が残った。相手の気持ちを汲んで折り合いをつけながらみんなが楽しめる遊びやルールの確認をすることはまだ十分とは言えない。継続してこんな時はどうする?と問いかね、学級全員で考えていく時間をもつことの必要性もある。

個別の支援では、A 児は別室登校から教室で学習できる時間の増加傾向が見られ、友人関係の輪も広がってきた。休み時間のレクリエーションも積極的に参加し、関わりをもつことができるようになった。学級の中で過ごす際には、友だちに話しかける場面も増加し、ICT 機器

で友だちと協同作業もやり始めた。しかし、学習意欲向上や内容理解までは到達できなかった。集団への参加が徐々に可能になってきたことは取り組みの成果であったと考えられる。B 児は、友人関係が多少増えた傾向はあるが、集団行動や課題に直面した際友だちへの言葉遣いについては課題が残った。

以上のことから、支援の必要性がある子どもが多く在籍している通常学級集団においては、授業づくりと学級経営における人間関係を構築する取り組みが必要であり、各種アセスメント分析を受けて手立てを考案して実践す

ることが学級経営にも効果的であったと推察した。

今後は、指導Ⅱ期における成果と課題を、各種アセスメントを再度行い、評価する予定である。そのことでさらに支援の方向性が焦点化され、学級経営に反映できる可能性が高まるであろう。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP18K02793 の助成を受けたものである。

註・引用文献

- ¹ 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説 総則編』.
- ² 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説 国語編』.
- ³ 深沢和彦,河村茂雄(2017)小学校通常学級における学級状態の違いが特別支援対象児の学級適応感に与える影響の検討—特別支援対象児と非対象児の比較から—『学級経営心理学研究』6(2)pp.111-123.
- ⁴ 隅田原聡,西田奈美,木原信幸,戸ヶ崎素子,池田由美,重山孝雄(2010)授業中の離席行動に対する機能的アセスメントに基づく支援の有効性—通常の学級の教科担任の特別支援教育の理解促進に関する一考察—『宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要』

18,pp.31-42.

⁵ 野田航,伊藤大幸,原田新,中島俊思,高柳伸哉,染木史緒(2013)日本語版 Strengths and Difficulties

Questionnaire 自己評定フォームの信頼性・妥当性の検討—単一市内全校調査を用いて—『臨床精神医学』

42(1)pp.119-pp127.

⁶ PIQ は現在日本に導入中であり、数値の高低の仮の表現基準として、以下の5段階で示した。学校(情緒的インクルージョン)と学級(社会的インクルージョン)に関しては、以下の5段階。とても嫌い、やや嫌い、どちらともいえない、やや好き、とても好き。学習(学習自己概念)に関しては、以下の5段階。とてもできない、ややできない、どちらともいえない、ややできる、とてもできる、である。