

平成九年度
長期研修生
研究報告書
山形県教育センター



平成9年度 長期研修生

研究報告書

平成10年3月

山形県教育センター

は し が き

学習指導要領を貫く理念の一つに「心豊かな人間の育成」があります。「心の豊かさ」とは何か、その解釈は立場によって多少違ってきますが、そのための必要条件として是非取り上げたいことは、「創ることによって誘発される心の充実感」であります。

もとより、「創る」には「はじめて」の意味が込められておりますから、借り物を体裁よく並べたのでは創ったことになりませんし、インパクトもありません。特に教育研究のようなものはオリジナリティが求められています。

ここに紹介する15本の教育研究はこの点で是非ご一読願いたいものばかりです。

研修の期間、15名の先生方は随分苦勞が多かったように思われます。しかし、先頃行った研究発表会では、すっかり自信に満ち、これまでの創造に要した苦勞が歓喜に変わっておりました。「心の豊かさ」を自ら実感している様子を目の当たりにし、とてもうれしく思いました。若い先生方に少しでも援助できたことを、所員一同心から喜んでおります。この心の充実感を財産に、きつときつと力強く羽ばたいてくれるものと確信しております。

学校教育のスリム化の動きと関連して、教育研究の重要性がクローズアップされてきております。こうした折、長期研修を希望する先生方が多くなっていると聞き、何よりと思っております。この教育研究の成果を更に広く波及させるため、例えば学校や地域で発表会を開催するなどのご工夫を是非お願い申し上げます。

平成10年3月

山形県教育センター
所長 巻 久

Ⅰ. 研究主題設定の理由

本校は、豪雪地帯で知られる最上地域でも特に降雪の多い地域にあり、児童数38名、学校全体が家族的な雰囲気のある小さな学校である。本校児童は、素直に誠実に学習に取り組む良さもあるが、受動的で視野が狭く、多面的な見方や考え方がやや不足しているなどの問題点も抱えている。また、豊かな自然環境に恵まれた地域に生活していても、その良さに気付いている児童は少ない。

このような児童に社会科の授業を通して「生きる力」を育成するには、人間の生き方に触れさせ、社会的な事象を広い視野から捉えさせるなどして、社会的なものの見方や考え方を育てていくことが大切であると考えた。

身近な人間の活動を追究する地域教材を活用すれば、人間の生き方や思いを体験を通して捉えさせることができ、社会的な事象を自分の生活や生き方と関わらせて考えさせることができる。また、地域社会の生活を他地域と比べて考えさせることで、地域に対する見方や考え方を深め、広い視野から社会的な事象を捉えようとする態度を養うことができるであろう。

このような地域教材を開発して活用していくことが、「生きる力」を育成する一つの方法ではないかと考え本主題を設定した。

Ⅱ. 研究のねらい

1. 社会科ではぐくむ「生きる力」の捉え方について明らかにする。
2. 社会科ではぐくむ「生きる力」の要素として重視すべき資質や能力と地域教材の関連性について明らかにする。
3. 「生きる力」の育成を目指した地域素材の教材化を図り、その展開例を作成する。

Ⅲ. 研究の内容

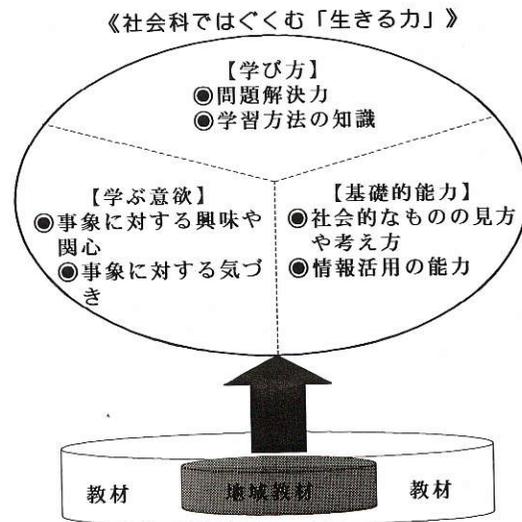
1. 社会科ではぐくむ「生きる力」の捉え方

右の図は、社会科ではぐくむ「生きる力」を、学ぶ意欲・学び方・基礎的能力の三つの視点から示したものである。

図のように、社会科ではぐくむ「生きる力」の重要な要素として、事象に対する興味や関心、気づき・問題解決力、学習方法の知識・社会的なものの見方や考え方、情報活用能力があるのではないかと考えた。

これらの資質や能力は、問題に気づき、見通しを立てて追究し、表現するという問題解決的な学習体験を通して、子供自身が気づき、身に付けていく必要がある。

そのためには、学習の対象として地域教材を活用することが効果的であると考えた。



2. 社会科ではぐくむ「生きる力」の要素として重視すべき資質や能力

社会科においては、次の(1)~(4)の資質や能力を育てていくことが、「生きる力」の育成につながると考えた。

- (1) 【事象に対する興味や関心、気づき】
なぜだろう、おもしろそうだ、何かひみつがありそうだなど、事象に対して積極的に関わろうとする意欲や態度が必要と考える。子供たちが、知的な好奇心や探求心を持って事象に関わりながら、次第に問題の本質に気づいていくように、体験的活動を取り入れたり、学習の目的を明確にさせたりしていきたい。生きることや学ぶことの基盤は、子供の内側からの意欲に支えられている。
- (2) 【問題解決力、学習方法の知識】
子供たちが五感を通して調べ、分かったことを自分なりの方法で表現する問題解決の学習体験を通して、問題解決力を身に付けさせていくことが重要である。また、機器の使い方、問題を追究する方法、地域社会への関わり方などの知識も、体験を通して気づかせていくことが「生きる力」の育成につながる。と考える。
- (3) 【社会的なものの見方や考え方】
次のような見方や考え方ができるようになることが大切である。

- ① 社会的な事象に対して自分なりに解釈して見たり考えたりすること。
- ② 複数の事実を一般化して見たり考えたり、一般的な表現や概念的な事実と結び付けて見たり考えたりすること。
- ③ 社会的な事象を多面的に見たり考えたりすること。
- ④ 社会的な事象を比較・関連・総合して見たり考えたりすること。
- ⑤ 社会的な事象を空間的な広がりの中で見たり考えたりすること。

また、これらの見方や考え方は、人間の生き方に触れさせることや、身に付けた見方や考え方を次の事例にも生かすように、単元どうしに関連を持たせることで、より一層確かなものになっていくと考える。

(4) 【情報活用能力】

問題を解決するために情報を集め、読み取り、お互いの情報の交流を通して自分なりに整理したりまとめたりする力が必要と考える。また、学習して分かったことを伝えるために情報を発信する体験や能力も、本校のような僻地小規模校の児童にとっては大切にしたい内容である。

3. 地域教材の有効性

- (1) 身近にある教材なので、事象に対して、興味や関心を持ちやすい。見慣れた事象を見つめ直させることで、新たな疑問や気づきが生まれる。
- (2) 相手の表情や口調、顔付きなどからも感じ取ったりなど、子供が五感を通して直接調べられる良さがある。気づきの高まりを期待できる。
- (3) 身近にあって観察や見学がしやすいので、試行錯誤をしながら、何度も調べ直しをすることができる。問題解決の力が自然に身に付いてくる。
- (4) 他地域と比べていたりすることで、地域の良さに気づいたり、広い視野から地域の生活を考えたりする態度が身に付いてくるようになる。
- (5) 地域の人たちとの関わり合いがあり、地域の人たちの働きや生き方に触れることができる。
- (6) 子供が情報を収集したり作成したりできるので、情報活用能力を高めることができ、学習したことを発信しようとする意欲が高まる。

4. 「生きる力」の育成を目指した地域教材の展開例

例1 3年「わたしたちのくらしものをつくるしごと」 小単元『米をつくる』

(1) 単元の構成

— 導入 (1時間) —

○今までの学習を振り返りながら、町でつくられているものを集めて町の生産活動を調べる意欲を高める。

① 米をつくる (11時間)

○米づくり農家では、おいしい米をつくるために、自然条件を生かしながら工夫をしていることに気づく。
○原材料の購入先や米の販売先を調べて地図に表し、米のPRパンフレットや米の袋のパッケージを作る。

町の農家でつくられているもの (2時間)

○町の主な農作物の取れ高を調べる。
○町の農家の数の移り変わりを調べる。
○町の田や畑の広さの移り変わりを調べる。

— まとめ (1時間) —

○地域の生産活動は、自然条件を生かしながら生産や販売の工夫がなされており、自分たちの地域は他のいろいろ地域と関わりがあることに気づく。
○学習の仕方を振り返る。

② 洋服をつくる工場 (7時間)

○働く人の様子を、観察や聞き取りを通して調べ、生産の工夫に気づく。
○工場が現在の場所にある訳を調べる。
○洋服の原料とその入手先、製品の種類と送り先についてまとめ、他地域や外国との関わりに気づく。

町の工場で作られているもの (2時間)

○町にある工場の種類を調べる。
○工場がどこに多いかを調べる。
○町の工場の数や工場で働く人の数を調べる。

(2) 小単元『米をつくる』の教材化の視点

- ① 小単元の導入で、田んぼウォッチングをして自由に観察し、インタビューすることで、米づくり農家の仕事の様子に興味を持たせ、学習問題への気づきを高められるようにする。
- ② 食味体験や米の袋のパッケージ作りなど、子供たちが夢中になって取り組む活動を仕組むことで、学習に立ち向かう意欲を高め、持続させるようにする。
- ③ 地域の自然条件を生かした米づくりや販売の工夫に気づかせることで、農家として生き残ろうと努力する高橋さんの生き方に触れさせるようにする。
- ④ 聞き取り調査や見学の方法、ノートへのまとめ方、地域に対する関わり方などの学び方を体験を通して身に付けさせるようにする。

(3) 小単元の目標

- ① 観察やインタビュー、食味などの体験活動を通して、米づくり農家の仕事の様子に関心を持ち、自然条件を生かした生産活動や販売の工夫について進んで調べようとする。
- ② 聞き取り調査や地図への表現をもとに、自分たちの地域は生産活動を通して広く国内の他地域と関わりがあることに気づくことができる。
- ③ 米づくり農家の仕事の様子や工夫を観察したり聞き取り調査をしたり、原料の購入先や生産した米の販売先について地図に表したりすることができる。調べたことを適切にまとめ、PRパンフレットや米の袋のパッケージなどを作ることができる。
- ④ 米づくり農家は、おいしい米をたくさん生産するために、自然条件を生かしながら様々な工夫をしていることや、生産した米を販売するために工夫していることが分かる。

(4) 小単元の指導計画 (11時間)

| ねらい ※評価の観点と方法 | 時間 | 学習活動と内容 | 教師の支援 | 資料・体験活動 <> ● |
|--|----|--|---|--------------------------------------|
| 米づくり農家の仕事の様子を観察したりインタビューしたり、食味体験をしたりして、米づくりの仕事に関心を持つ。 ※ 関心・意欲・態度 (発言・表情で) | 2 | 田んぼウォッチングに出かけよう。 1、田んぼウォッチングをして、米づくり農家の仕事の様子を自由に観察する。観察して疑問に思ったことなどを高橋さんにインタビューして聞き取る。 2、見学の最後におにぎりを食味させてもらい感想を発表する。 | 0仕事の観察によって、米づくりの仕事の様子、機械の種類などに対する疑問が出てくると思われるので事前に高橋さんに連絡しておく。 0食味体験によって実感的においしさを体験させて、意欲の高まりと学習問題への気づきを期待したい。 | ●田んぼウォッチング、ひまわり農場への見学 ●おにぎりの食味体験 |
| 米づくりの仕事の様子や田んぼの様子、機械の種類などを唇にまとめる。 ※ 知識・理解 (ノートで) | 1 | 3、田んぼウォッチングやインタビューで分かったことを整理し、米づくり唇にまとめる。自分の疑問点をノートに書く。 | 0高橋さんの米づくりの仕事や田んぼの様子、ライスセンターにある機械などを大まかに唇にまとめさせる。 | <表> 米づくりよみ <写真> 米づくりの仕事 農業機械 |
| おいしい米づくりの工夫を調べる学習問題に気づき、問題に対して自分なりに予想を立てる。 ※ 社会的思考・判断 (ノートで) | 1 | 4、お互いの疑問点の中から高橋さんのおいしい米づくりの工夫を調べる学習問題に気づく。 高橋さんは、おいしい米をどのように工夫してつくっているのだろうか。 | 0お互いの疑問点を話し合った中から学習問題を考えさせていきたい。 | <写真> 高橋さんの顔 米づくりの仕事 <実物> 「塩蔵川米」 |
| | 1 | 5、学習問題について、自分なりに予想を立て調べる方法について話し合う。 | 0自分の予想を確かめるために見学に行くこととし、見学時の役割を話し合わせる。 0予想や調べる方法が思い浮かばない児童については、教師とともに考えさせるようにする。 | <カード> 見学カード <写真> 米づくりの仕事をしている高橋さん |
| 高橋さんがおいしい米をたくさん生産するために自然条件を生かしながら、様々 | | 6、ひまわり農場の高橋さんを訪れ、おいしい米づくりの工夫を調べる。 | 0おいしい米づくりの工夫に焦点を絞って話していただく。 0児童の役割を明確にして見学させる。 | ●ひまわり農場への見学 <カード> 見学カード |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>な工夫をしていることが分かる。</p> <p>※ 観察・技能・表現 (見学カードで) 知識・理解 (見学カードで)</p> | 2 | <p>【おいしい米づくりの工夫】</p> <p>①よい種もみを選ぶ。 ②塩根川の冷たくてきれいな水。 ③豊かな砂地の水田、きれいな空気、太陽の光などの自然の力を生かす。 ④無人ヘリコプターを使った農業散布による少ない農業での安全な米づくり(環境保全) ⑤もみからの堆肥による有機米づくり。 ⑥水の調節などの毎日の世話。 など</p> | <p>【児童の役割】 インタビューと記録 写真係 ビデオ係 等</p> |
| <p>おいしい米づくりの工夫をノートにまとめ、農家の努力や知恵について感想を持つ。</p> <p>※ 知識・理解 社会的思考・判断 (ノートと発表で)</p> | 1 | <p>7、おいしい米づくりの工夫をノートにまとめ、塩根川地区の自然を生かして米づくりをしている高橋さんの努力や知恵について感想を話し合う。</p> <p>0おいしい米づくりの工夫の中で、印象に残ったものを中心にノートにまとめさせる。</p> <p>0農家として生き残るための努力や知恵に気づかせ、高橋さんの生き方に触れさせたい。</p> | <p><カード> 見学カード</p> <p><写真> 塩根川地区の水田 種もみ選び ヘリコプターの農業散布 もみからの堆肥</p> |
| <p>高橋さんが米を販売するために工夫していることを理解し、原材料や販売を通して、地域が他の地域と関わりがあることに気づく。</p> <p>※ 社会的思考・判断 知識・理解 (ノートで)</p> | 2 | <p>高橋さんは、とれたお米をどのように工夫して売っているのだろう。</p> <p>8、高橋さんがたくさん米を売るために工夫していることについて調べ、米の販売先や米づくりの原材料等の購入先を地図に表し、気づいたことを話し合う。</p> <p>0収穫後には、関東・中部地方に出掛けていて宣伝をしていることや、米の流通の仕組みについても調べさせ、地図に表現させる。</p> | <p><写真> 米の売店 <写真> お店で宣伝している高橋さん <写真> 農協の低温倉庫 <実物> 農薬、肥料の袋 <図> お米の産地図 日本地図</p> |
| <p>これまでの学習をもとに、「塩根川米」のPRパンフレットや袋のパッケージを作る。</p> <p>※ 観察・技能・表現 (パンフレット等で)</p> <p>学習を振り返り、自分の学び方を評価する。</p> <p>※ 関心・意欲・態度 (発言・ノートで)</p> | 1 | <p>9、これまでの学習をもとに、高橋さんがつくる「塩根川米」のPRパンフレットや米の袋のパッケージを作る。</p> <p>0PRパンフレットや袋のパッケージは高橋さんに使っていたくようにお願いし、見学のお礼とする。</p> <p>0パンフレット等の作成は、図画工作の時間も活用して行う。</p> <p>0「ひまわり」のように太陽に向かって伸びていこうとする農家の人々の願いに気づかせたい。</p> | <p><実物> 「塩根川米」のパッケージ</p> <p><写真> ひまわり農場の5人のグループの顔 <VTR> 「ひまわりの名前由来」(自作) <カード> 見学カード</p> |

例 ii 4年「各地のくらしとわたしたちの国土」
小単元『雪国に生きる』- 新庄市周辺 -

(1) 単元の構成

導入 (1時間)

0写真資料やポスターなどから、日本には様々な地形の土地があることに気づき、高地や低地などの国土探求の関心・意欲を持つ。

① 高地の人々のくらし (6時間) ② 低地の人々のくらし (6時間)

0長野県野辺山原の高地として特色あるくらしや産業を調べ、自然への適応に気づく。
(野辺山原と真室川町の比較) 高地と山地

0岐阜県海津町の輪中地域を例に、低地の人々の自然への適応を調べ、高地や自分の地域と比較して考える。
(海津町と野辺山原、真室川町) 低地と高地

さまざまな地形 (4時間)

0四国山地や関東平野の台地などの事例をもとに、国土の様々な地形と自然環境に適応した人々の生活を資料で調べ、山地・山脈や川、平野など、日本全体の地形の概要と特色を地図や写真から読み取る。

③ あたたかい土地のくらし (6時間) ④ 雪国に生きる (8時間)

0沖縄島での、一年中暖かい気候を生かした特色ある産業やくらしを調べ、人々の工夫についてまとめる。
(沖縄島) 温暖多雨地

0雪国に暮らす自分たちの地域の気候や雪に適応した人々の生活について調べ、広い視野から雪国のくらしを考える。
(新庄市周辺) 寒冷多雪地

さまざまな気候 (4時間)

0寒さのきびしい十勝平野、暖かい気候を利用したいちごづくりの静岡市などと、これまで学んだ地域の様子を比較し、気候の寒暖に応じて人々のくらしをまとめ、日本全体の気候の概要と特色を地図や写真から読み取る。

⑤ 国土の自然とくらし (4時間)

0これまでの学習をもとに、国土の特色である四季の変化、多様な地形などの概観をつかみ、国土の位置、近隣諸国との位置関係などをとらえる。

まとめ (2時間)

0日本の地形や気候に関するニュースを集めて発表する。
0学習の仕方を振り返る。

(2) 小単元『雪国に生きる』の教材化の視点

① 沖縄県中部の小学校との交流活動を通して、沖縄の子供たちから雪国の暮らしについて質問してもらい、雪国を紹介しようとする学習意欲を高め、持続させるようにする。

② 交流活動や聞き取り調査などをもとに、情報を活用したり発信したりする能力を実際の体験を通して高められるようにする。

③ 雪国の気候や人々の生活の様子を、他地域と比べながら調べさせ、広い視野から地域社会の生活について考えるようにさせる。また、雪も、マイナス面だけでなく、プラス面もあることに気づかせ、地域の良さを再発見できるようにする。

④ 人々は自然から生活を守る工夫と自然を生かす工夫をしているという見方・考え方に気づき、その見方・考え方を他の事例でも確かめるように、二つの小単元(「あたたかい土地のくらし」「雪国に生きる」)に関連を持たせるようにする。

(3) 小単元の目標

- ① 雪国紹介の作品作りを通して、雪国に暮らす自分たちの地域の気候や人々の生活の様子に関心をもち、広い視野から地域社会の生活を考えようとする。
- ② 家の造り、交通の確保、各家庭や学校の雪囲い等の雪への備えと、雪を生かした冷房や雪室など、人々は自然からくらしを守る工夫と自然を生かす工夫をしていることに気づき、雪国のくらしや良さについて考えることができる。
- ③ 雪の苦労や雪国の人々の工夫、雪を生かす事例などについて、聞き取り調査をしたり、資料を集めたり、自分たちの生活を振り返ったりして調べ、新聞やパンフレットなどにまとめることができる。
- ④ 自分たちの地域の積雪の特色や人々の生活の様子などを調べて、雪国に住む地域の人々は、自然環境に適応したり、自然環境を生かしたりしながら生活向上のために努力していることを理解することができる。

(4) 小単元の指導計画 (8時間)

| ねらい ※評価の観点と方法 | 時間 | 学習活動と内容 | 教師の支援 | 資料 () |
|--|----|--|--|------------------------------|
| <p>沖繩の子供たちからの手紙を読み、身近な雪国のくらしを調べ、雪国しょうかいをする活動に意欲を持つ。</p> <p>※ 関心・意欲・態度 (表情・発表で)</p> | 1 | <p>雪国のくらしを調べて、雪国のしょうかいをしよう。</p> <p>1、沖繩の子供たちからの手紙を読む。</p> <p>2、身近な雪国のくらしを調べ、雪国のしょうかいをする学習計画を立てる。</p> | <p>0沖繩県中部のある小学校との交流を通して、沖繩の子供たちからの質問に答えるために雪国のくらしを調べていこうとする意欲を持たせたい。</p> | <p>〈実物〉 沖繩の子供たちからの手紙</p> |
| | | <p>(1) 調べる内容について話し合う。</p> | <p>0新庄市の積雪や気候の特色、雪による苦労や楽しさ、人々の工夫などの視点で考えさせるが、自分たちが紹介したい内容も入れさせる。</p> | |
| | | <p>(2) 調べる方法について話し合う。</p> | <p>0家族からの聞き取り調査や道路などの観察の他に、雪国センターや市役所、役場等でも調べられることを紹介する。</p> | |
| <p>調べる内容や方法、表現の仕方について話し合い、学習の見通しを持つ。</p> <p>※ 社会的思考・判断 (発表・ノートで)</p> | | <p>(3) まとめ方について考える。</p> | <p>0まとめとしては、新聞かパンフレットが考えられる。児童の実態に応じて選択させるようにし、調べながら書いていくようにさせる。</p> | |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| <p>新庄市や真室川町の気候を調べ、グラフに表す。</p> <p>※ 観察・技能・表現 (グラフで)</p> | 1 | <p>3、雪国のくらしを調べて、新聞やパンフレットなどに表す。</p> <p>(1) 新庄市や真室川町の積雪の様子や気候について調べ、グラフに表す。</p> | <p>0新庄市や真室川町は寒冷多雪の気候であることを他の地域と比較させて考えさせたい。</p> | <p>〈分布図〉 最大積雪深 〈グラフ〉 新庄市・真室川町の気候 新庄市の積雪深の変化</p> |
| <p>雪の苦労や雪による災害など、雪の問題点と、家の造り、交通の確保、各家庭や学校の雪囲いなど、雪からくらしを守る人々の工夫に気づく。</p> <p>※ 社会的思考・判断 知識・理解 (発表・ノート・作品で)</p> | 2 | <p>(2) 雪の苦労やくらしの面で困ることなどについて調べ、話し合う。</p> <p>①家で ②道路や線路で ③街の中で</p> <p>(3) 雪からくらしを守る様々な取り組みを調べ人々の工夫に気づく。</p> <p>①道路 ⑦市や町 ②線路や駅 ⑧その他 ③各家庭 ④家の造り ⑤学校 ⑥商店街</p> | <p>0雪下ろしや除雪の苦労、雪崩や吹雪の怖さ、雪によって交通がまひすることなどのマイナス面を、聞き取り調査等で捉えさせたい。</p> <p>0人々の工夫をそれぞれ分担して調べ、写真等の資料をお互いに持ち寄って発表するようにさせたい。</p> | <p>〈新聞のコピー〉 雪崩の事故 屋根の雪下ろし 吹雪 〈写真〉 玄関の除雪</p> <p>児童の作成した資料</p> |
| <p>雪を生かした冷房や雪室など、雪を様々な形で生かそうとしている人々の工夫に気づく。</p> <p>※ 社会的思考・判断 知識・理解 (発表・ノート・作品で)</p> | 1 | <p>(4) 雪を生かす事例を調べ、人々の工夫に気づく。</p> <p>①遊びなどの楽しみに ②観光資源として ③エネルギーとして (雪による冷房)(飲料水、農業用水) ④産業に生かす (雪室 山菜、花卉等の製氷・促成栽培)</p> | <p>0エネルギーとして生かす事例や産業に生かす事例は、VTRや写真等の資料で確かめて、それらの写真もまとめて使うように支援する。</p> | <p>〈写真〉 校内スキー大会 スキー場 雪による冷房施設 雪室タイム 〈VTR〉 「雪室での栽培」 (自作)</p> |
| <p>雪国のくらしを見直して、広い視野から地域社会の生活を考えようとする。</p> <p>※ 関心・意欲・態度 (発表・ノート・作品で)</p> | 1 | <p>4、これまでの学習を振り返り、雪の問題点と良さの両面について話し合い、雪国のくらしについて考える。</p> | <p>0生活を阻害するものとして考えられがちな雪も、利用する価値があることに気づき、雪国の良さの再発見となるようにさせたい。</p> | <p>〈読み物〉 「雪は第三のエネルギー」 (克雪 第47号 平成7年3月 31日より) 〈写真〉 かた雪わたり</p> |
| <p>雪国の苦労や雪国の人々の工夫などを新聞やパンフレットなどにまとめる。</p> <p>※ 観察・技能・表現(作品)</p> | 2 | <p>5、雪国しょうかい新聞やパンフレットを仕上げ、沖繩県に発信する。</p> | <p>0読む相手を意識して新聞やパンフレットなどを清書させる。児童の顔写真や雪国のくらしを示す道具なども、お礼として送るようにする。</p> | <p>〈作品〉 児童の新聞やパンフレット</p> |

Ⅰ. 主題設定の理由

体験の大切さが強調され、学校や家庭で様々に出かける機会も増えてきているが、児童の実態としては、3・4年で学習する身近な地域の自然や社会環境についても意外に知らないのが現状である。また、4年生の社会科でより広い地域としての“県”の学習を進めるに当たって、庄内地方の児童には、気候・風土などが大きく異なる内陸地方のことは、実感の伴わない断片的な知識にとどまり、同じ“山形県”という意識をもちにくい。そこで、庄内地方の児童にも自分たちの住む地域としての“山形県”を実感できるよう、最上川に焦点を当てながら、体験的な活動を取り入れた地域学習について研究したいと考え、本主題を設定した。

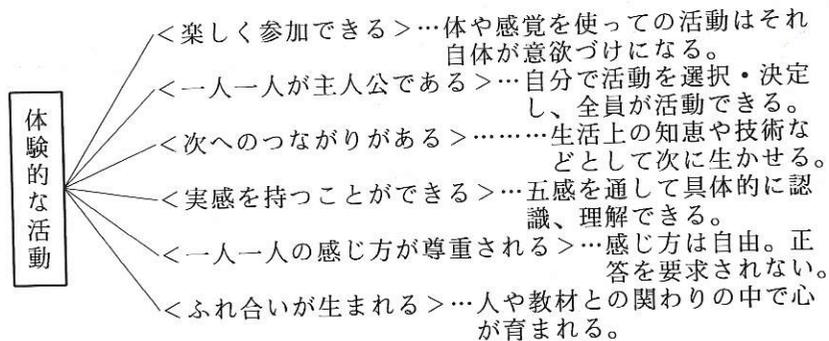
Ⅱ. 研究のねらい

1. 文献や資料などから、社会科における体験的な活動の意義を明らかにするとともに、地域学習にどのように導入できるかを検討する。
2. 最上川と県民生活との関わりについて調べ、最上川の教材化を図る。
3. “最上川”を地域素材として生かした、体験的な活動重視の地域学習の展開例を作成する。

Ⅲ. 研究の内容

1. 体験的な活動の意義と地域学習への導入について

(1) 体験的な活動の意義



(2) 地域学習への体験的な活動の導入

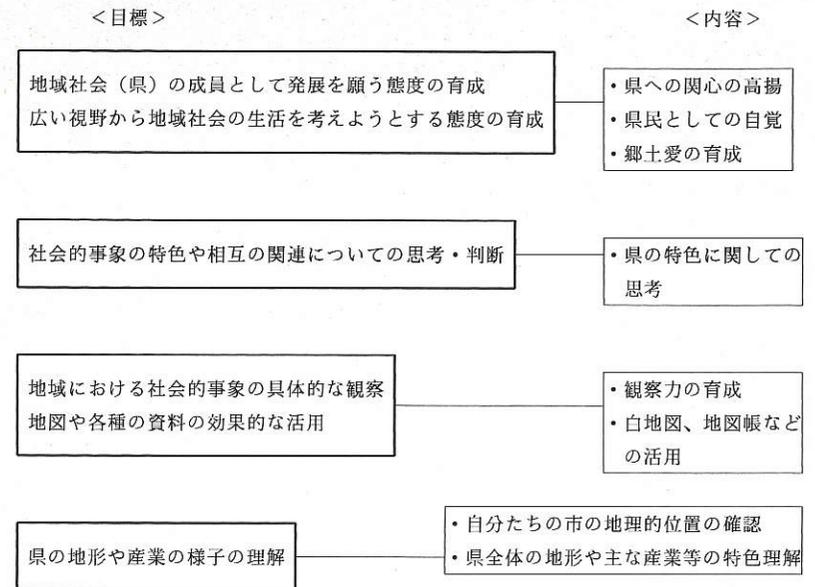
- ・自分たちも地域の一員であることを感覚的につかむ活動
- ・社会的事象（地域の特色など）の直接観察
- ・地図・資料と直接観察とを比較する活動
- ・自分と地域のつながりを実感できる活動
- ・五感と心で感じた地域の表現活動

- 地域の意識化
- 地図や資料への信頼感、活用能力の向上
- 地域との一体感
- 社会的思考・判断・表現力の向上

2. 最上川の教材化と、体験的な活動を重視した 地域学習の指導構想

(1) 4学年の社会科の目標・内容と教材“最上川”について

①本研究に関わる4学年の目標と内容



②教材としての最上川によさ（最上川…全長229㎞、支流数406、流域面積&人口…全県の76%&80%）

- 大きな河川でありながら、源流から河口までがすっぽりと一つの県に入っている「一県一河川」であり、県を単位とした地域としての一体感が生まれやすい。
- 県内の地形はそのほとんどが最上川の流れに関係しており、最上川に着目させることで県の地形の特色を理解させやすい。
- 最上川の流域では、平野や盆地、段丘などそれぞれの地形に合わせた農業が行われており、最上川をたどることで土地利用の違い、工夫を具体的に観察させることができる。
- 飲料、農業、工業などの用水源として県民生活を支えており、環境教育その他にも広がり期待できる。
- 社会科の「くらしをささえる水」、理科の「流れる水のはたらき」などと関連させて学習を進めることができる。
- “母なる川”の愛称が県内に定着していて、校歌にもよく詠まれており、郷土の象徴として愛情を持ってとらえさせやすい。

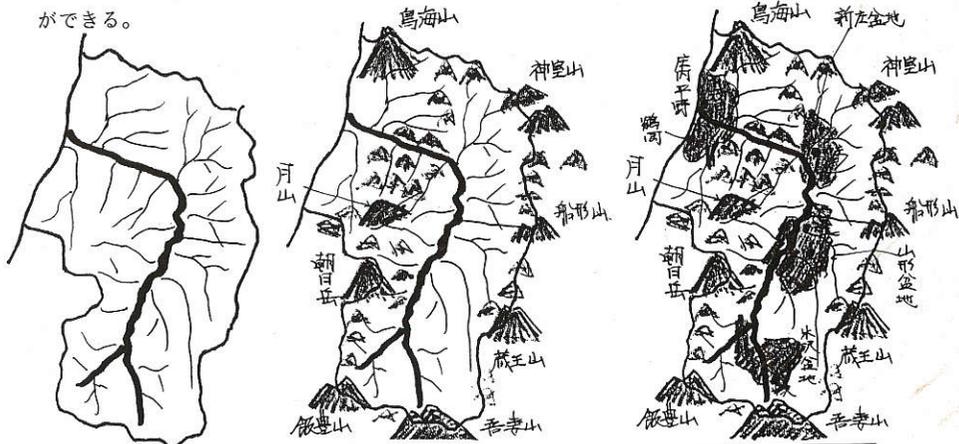
◎山形県の地形、産業の中心としての農業、都市分布、交通網など、県の特色の多くは最上川にかかわっていることから、最上川が存在そのものが山形県の特色とも言える。

(2) 最上川を体験的な活動に生かした例

①山形県立体地図づくりについて

山形県の地形の特色は、奥羽山脈、飯豊山地、朝日山地などの山々がそのまま県境をなし、そうした数多くの山々に源を発する川の流れが集まって最上川を形成していることである。そこで、地図を使って最上川の流れをたどったり、県全体の立体地図を作って最上川の流れを再現するなどの体験的な活動を通して、山形県における最上川の存在の大きさ、県全体の地形の特徴を実感としてつかむことができる。

その際、理科での「流れる水のはたらき」における流水実験での学習成果を生かすことができる。



白地図に最上川の水系の広がりを書き入れる。

次に、水系の源となっている山地を書き入れる。

平野や盆地を色ぬりし、主な都市を書き入れる。

<立体地図づくり>

- ・粘土で山形県の形を作る。
- ・主な山地や土地の高低をつける。
- ・最上川本流部分をつくる。
- ・散水ホースなどで雨を降らせる。

<確認させたいこと>

- ・最上川は県内各地の山々を源とする水の流れが集まって、土地の低い酒田市の方に流れてくる。(庄内平野より山形盆地、さらには米沢盆地が高い所にある。)
- ・上流の方から下流の方へ、土砂やいろいろな物が運ばれてくる。
- ・水量が多くなると川幅が広がり、洪水になることもある。

②最上川をたどる校外学習『山形県を知る旅』について

中学年の社会科においては、地域生活についての学習を行うことから、できるだけ直接的な観察をする学習が大切である。そこで、社会科と理科の合科的な取り扱いで、最上川に沿ってのバスでの見学学習を考えてみた。

また、その実施に当たっては、地図帳での模擬旅行を行うことで、地図学習と見学学習の事前学習会を合わせて行い、見学の視点をはっきりさせて『県を知る旅』に出発するようになりたい。

<模擬旅行の進め方>…(『楽しい山形県地図帳』使用)

*北楯大堰
*風車

*最上川の河川敷
*立谷沢川合流点

旅行コースに沿って地図をなぞっていく。

地図から川の流れの様子、周りの土地の様子などを読み取り、想像する。

事前に撮影しておいたビデオで確かめる。

その地域のことで知っていることなどを発表し合う。

<実際の見学学習において五感や心で感じてほしい事柄>

- 最上川の流れの様子・川原の様子の違い
- 最上川周辺部の景観の違い
- 最上川流域の自然の豊かさ
- 最上川本流に流れ込む支流の流れの多さ

- 最上川と多様な土地利用の様子
- 洪水から人々のくらしを守る諸施設
- 最上川と上手にくらす各地の人々の様子
- 最上川に寄せる人々の思い
- 最上川と結び付く県民としての意識

県民生活に密接に結び付いた最上川の存在の大きさを実感

(3) 体験的な活動を重視した「わたしたちの県」の展開

<単元の目標>

- 最上川の流れやその流域の生活などを調べることを通して、山形県民としての意識を高め、自分たちの住んでいる県について関心と親しみを持つことができる。
- 山形県民が最上川という一本の川を中心として結び付き、豊かな自然をうまくくらしに生かして生活していることに気づくことができる。
- 様々な体験的な活動を通して、実感を持って地図や資料に親しみ、その活用の仕方身につけることができる。
- 県内における自分たちの市の地理的位置を確認するとともに、自分たちが住む山形県の地形や産業の特色などについて理解することができる。

<体験的な活動を重視した単元の進め方>

社会科「くらしをささえる水」での浄水場見学、理科「流れる水のはたらき」での流水実験など最上川に関わっての体験的な活動を行うことで、最上川についての意欲づけは十分できていると思われる。そこでその意欲を生かすためにも最上川を主教材とした前述のような体験的な活動を重点的に単元計画に組み入れる。また、児童の実態として、山形県の産業の特色の一つである果樹栽培や伝統工芸についての意識がほとんどないので、それらも実感できるような体験的な活動を校外学習『山形県を知る旅』の中に設定する。さらに、資料活用や表現の力をつけるために、資料収集やまとめの活動にも時間を十分に取る。

調査・資料収集活動…自分で市町村を選び、図書資料やパンフレット、家族や親類への聞き取り、手紙や電話、パソコン等での情報入手。

りんごもぎ実体験



- ・樹になるりんごを見ての驚き!
- ・りんごをもぐ緊張迷い、喜び!
- ・食味しての感動!
- ・果樹園の人とのふれ合い♡

将棋の駒づくりの見学



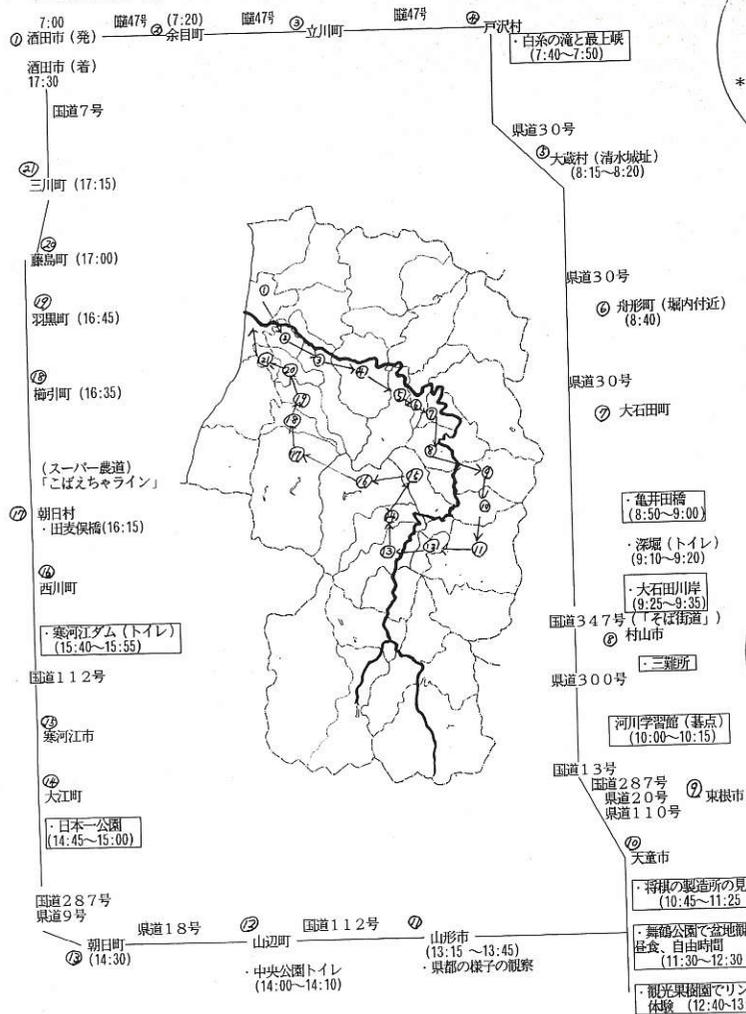
- ・伝統工芸との出会い!
- ・名人芸への驚き
- ・高価な駒への驚き!
- ・職人さんとのふれ合い♡

まとめる活動…自分で調べ考えたことと実際に行って五感や心で感じたことの比較。自分の山形マップ、新聞などの作成。

<指導計画> 1.5時間扱い

| | 学習のねらい | 展開のあらまし | 指導上の留意点 | 体験的な活動と評価* |
|-------------|---|--|---|---|
| 県と最上川(1) | ○ランドサットの写真と県の地形図を見比べ、山地と川、盆地や平野、都市の位置など県内の土地の様子をとらえることができる。 | ○県の写真を見て、県の形や色の違い、土地の様子、県のまわりの様子などについて話し合う。 ○写真と地図で最上川をたどり、気づいたことを話し合う。 | ○写真の色の違いから地形や土地利用の違いをおさえる。 ○「くらしをささえる水」を振り返らせ、最上川をたどることで、酒田の水は県内各地の川から集まったものであることをおさえる。 | 写真と地図を見比べる活動 *写真や地図から、最上川や県境の山々、豊富な緑などの県の特徴を読みとることができたか? |
| 地図を作ろう(3) | ○最上川水系の広がりや土地の様子、都市の分布などを調べ、白地図にまとめた上で、山形県立体地図を作り、最上川の流れを再現することができる。 | ○白地図に最上川を書き入れ、水系の広がりを調べるとともに、山地、平野、盆地と主な市などを入れ、白地図をまとめ、話し合う。 ○粘土で主な山地、平地をつくり、最上川が流れるように立体地形図を作る。 | ○白地図に順を追って書き入れていく。 ○理科の「流れる水のはたらき」を振り返らせ、最上川の流れから土地の高低を確認しておく。 ○実際に水を降らせてみる。(個人やグループで) | 地図づくりの活動 *水系の広がりをもって、最上川を書いたか? 立体地図づくりの活動 *粘土地図に各市の旗が正しく立ったか? 立体地図の最上川が流れたか? |
| 県各地を調べよう(3) | ○県内各地の資料を集めて、それらの読み取りやノートへの整理・情報交換などを通して、それぞれの土地の特色・最上川や自然と関わった生活の様子などをとらえることができる。 | ○図書資料、各種パンフレット、新聞・テレビなどの情報、体験談などを紹介し合うとともに、資料の集め方などについて話し合う。 ○調べ方やまとめ方などの情報を交換し合いながら、自分なりにノートなどにまとめる。 | ○調べる視点、資料の収集の仕方などについて具体的な紹介や援助を行い、調べ学習の仕方をこの機会に学べるようにする。 ○資料収集期間を設定する。 ○まとめたノートや使った資料などを掲示して、情報交換をしやすくする。 | 自分で調べる活動 *自分で資料を集めることができたか? まとめる活動 *資料をもとに、自分の選んだ市町村について、その特色、最上川との関わりなどをまとめることができたか? |
| 県を知る旅(4) | ○県の地図帳を使って模擬旅行をして各地のイメージを持つことができる。(1) ○実際の旅行によって五感や心で山形県や最上川について自分なりの思いをもつことができる。(3) | ○『山形県を知る旅』のコースを地図でたどり、各市町村を調べた児童の解説やビデオをもとに旅のイメージをふくらませる。 ○地図旅行でのイメージと比べながら、各地の様子などをしおりにメモしたりする。 | ○旅のコースを示しながら、地図で、方角や地形、道路や鉄道、最上川の流れや土地利用の様子などを確認しながらイメージ旅行をする。 ○必ずおさえないこと(市町村名やその地域の特色など)は旅のしおりにチェックポイントとして設定しておく。 | 地図上での模擬旅行活動 *指示にしたがって地図上で移動し、地図上の絵記号から周りの様子を想像できたか? 実体験活動…りんごもぎ見学活動…将棋の駒づくり観察…川・盆地・果樹園などふれ合い…それぞれ |
| 学習をまとめよう(4) | ○様々な資料や見学学習で感じたことをもとに、新聞やパンフレットなどの形で山形県の特色を紹介することができる。 | ○自分のやり方で学習のまとめをする。 ○今回の学習を通しての自分なりの最上川への思い・山形県に抱いたイメージ、学習して強く印象に残ったことなどを中心にして作品をまとめていく。 | ○まとめる方法は、新聞・パンフレットなど自分で選択させる。 ○表現の仕方も、文章・イラストなど自由にするが、「山形県の特徴の紹介」というテーマを忘れないようにさせる。 ○学習しての感想を書かせる。 | まとめる活動 *自分なりのやり方で、それまでの活動を振り返っての学習のまとめ、感想などを表すことができたか? |

<「山形県を知る旅」 コースと日程並びに見学ポイント>
 (* 社会科学3時間・理科2時間+クラスタイム)



<最上峡>

 *流れの速さを感じさせたい。
 *北極大堰の工事の大変さを想像させたい。

<亀井田橋>

 *渦巻く流れと流れを弱める堤の工夫を観察させたい。

<三難所>
 <河川学習館>

 *橋の上から難所部分の流れや岩礁を観察させたい。
 *洪水対策について見学

<大江町>

 *蛇行する最上川の流れや河岸段丘・山の傾斜地利用の果樹園

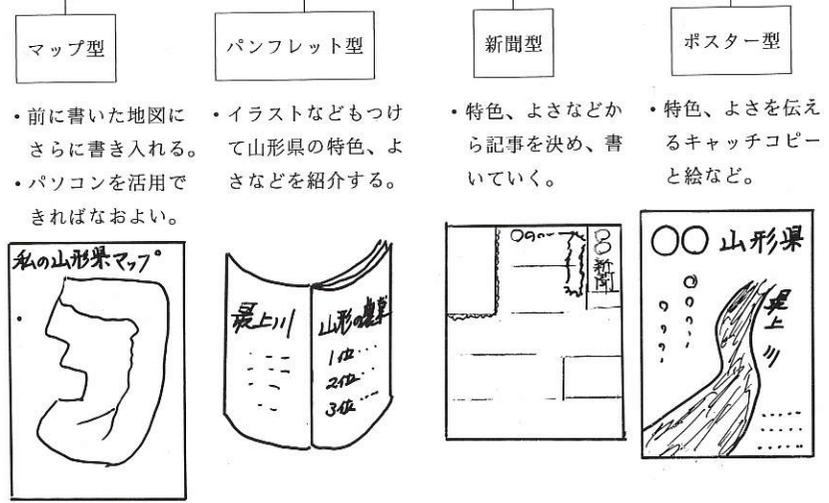
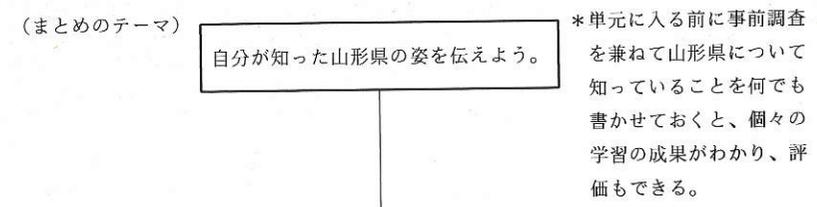
<東根・天童>

 *果樹園の広がりを観察させたい。

 *将棋づくりの見学
 *盆地の観察
 *りんごもぎ

<単元のまとめ>

児童は、見学学習を始めとする様々な体験的な活動を行うことで、それぞれの感性で山形県についてつかんでいるはずである。そこで、単元の最後であるまとめ方も、それぞれの思いをそれぞれのやり方で表すことができるように選択させたい。



全員の作品をまとめて、山形県の紹介ブックを作る。

(まとめる活動のよさ)

- 自分で調べた資料、それまでの学習で得た知識・理解した内容、五感や心で感じたことなどを自分なりに構成することで、社会的思考力・判断力、表現力を高めることができる。
- 学習前と学習後を比べることで、自分なりの成果を確認できる。
- お互いの作品を見合うことでお互いのよさを認め合うことができる。

IV. 研究のまとめ

1. 研究の成果

- (1) 社会科における体験的な活動について、自分なりに意義をつかみ、地域学習への導入の在り方を明らかにすることができた。
- (2) 郷土の象徴とも言える最上川について多方面から調べることで、山形県における最上川の存在の大きさ、県としての一体感を深く認識することができ、地域学習での教材化の可能性の道を見出だすことができた。
- (3) 4学年での地域学習において、最上川を主教材としての体験的な活動を取り入れた展開例を作成することができた。

2. 今後の課題

- (1) 最上川とその周辺に生きた人々の歴史的な変遷について研究し、6学年社会科における郷土史学習に生かしたい。
- (2) 最上川に焦点を当てて、環境教育的視点などの広がりを持たせた総合的な学習としての可能性を考えたい。
- (3) 地域の教材開発に努め、自分と地域、自分と地域にある施設、自分と地域に住む人々との関わりを確かめ合えるような体験的な活動について考えていきたい。

V. おわりに

自分が今一番こだわりを持っているテーマについてじっくりと研究できたことは、何よりもうれしいことであり、とてもよい経験となりました。今回の研究研修を通して学んだことを子どもたちや地域に還元するとともに、今後の実践研究に生かしていきたいと思えます。

最後になりましたが、貴重な研修の機会を与えて下さいました山形県教育委員会、庄内教育事務所、酒田市教育委員会の関係各位、長期にわたりご指導や励ましの声をかけて下さいました県教育センター所長巻久先生はじめ諸先生方・職員の皆様、教育文化フォーラムの先生方に感謝申し上げます。特に、お忙しい中、温かい声かけと適切なご指導をして下さいました担当指導主事の三澤裕之先生には深く感謝申し上げます。そして、勤務校である酒田市立十坂小学校校長の佐藤邦夫先生はじめ諸先生方のご理解とご協力に厚く御礼申し上げます。

主体的な学習を支援する

コンピュータの活用に関する研究

山形市立大曾根小学校
教諭 小松 哲也



| | |
|----------------------------|-----|
| I. 主題設定の理由 | 1 |
| II. 研究のねらい | 1 |
| III. 研究の内容 | |
| 1. 主体的な学習とは | 1 |
| 2. コンピュータの特性 | 2 |
| 3. 「主体的に学ぶ子ども」の育成を目指した支援場面 | 2 |
| 4. コンピュータの活用法 | 3~9 |
| IV. 研究のまとめ | |
| 1. 研究の成果 | 9 |
| 2. 今後の課題 | 9 |
| V. おわりに | 9 |

主な参考文献・資料

| | | | |
|---|---------------------|-----------|------|
| 『新しい情報教育を創造する』 | 田中博之・木原俊行・山内祐平 | ミネルヴァ書房 | 1993 |
| 『教室にやってきた未来』 | 佐伯伸・荻原俊文・佐藤学・NHK取材班 | NHK出版 | 1993 |
| 『教育メディア利用の改善』 | 水越敏行・赤堀侃司 | 国立教育出版 | 1995 |
| 『1台のパソコンからできる新しい授業』 | 岩崎由紀夫・荻原憲二 | 三見書房 | 1996 |
| 『hint 実践例アイデア集』 | | 日本教育工学振興会 | 1997 |
| 『小学校学習指導要領』 | | 文部省 | 1989 |
| 『これがコンピュータ教育だ』 | 坂元昂・東洋 | ぎょうせい | 1987 |
| 『「メディア」による新しい学習』 | 水越敏行・菅井勝雄 | 明治図書 | 1995 |
| 『情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議「第1次報告」』 | | 文部省 | 1997 |

I. 主題設定の理由

学習指導要領では、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成」を、さらに、中央教育審議会答申では、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力…」が示されている。情報化が急速に進む現代社会では特に、「主体的に学ぶ」ことが重要になってくると言える。

子どもたちに主体的に学ぶ力をつけるためには、さまざまな支援があり、これまでも授業実践を通して工夫してきた。支援の方法の一つとしてコンピュータを活用することが、子どもたちの主体的な学習につながるのではないだろうか。その可能性を具体的な活用場面の試案を作りながら自分なりにさぐり、明らかにしたいと考え研究主題を設定した。

コンピュータの普及が進んできたこと、文部省が平成11年度までに小学校に2人に1台のコンピュータ導入計画を打ち出したことなどからも、学校教育における今日的な課題であると思われる。

II. 研究のねらい

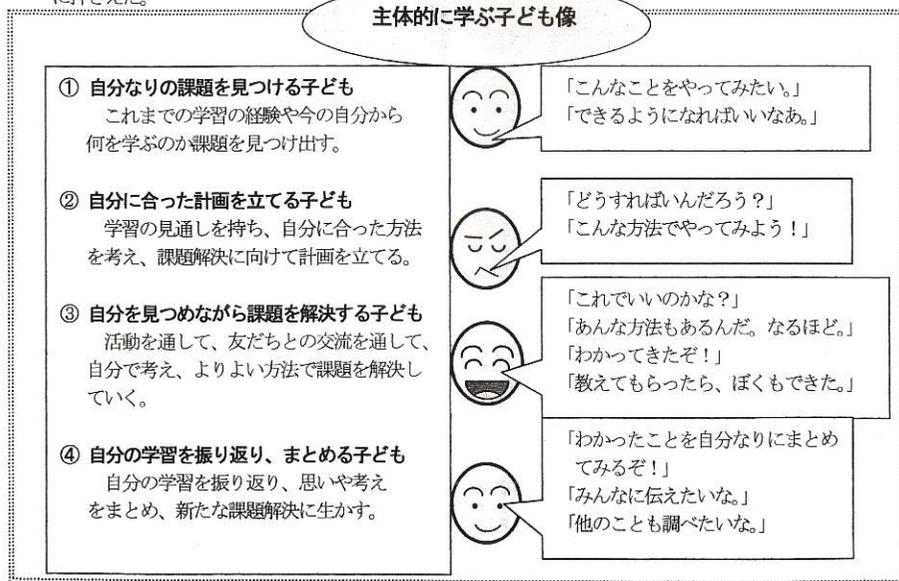
1. 「主体的な学習」を子ども像から明らかにしていく。
2. コンピュータの持つ特性の中から小学校教育で活用できる利点を明らかにしていく。
3. 「主体的な学習」の支援としてのコンピュータを活用した授業づくりをする。

III. 研究の内容

1. 主体的な学習

研究主題に迫るために、まず、「主体的な学習」について自分なりに明らかにしたいと考えた。授業実践を評価するためにも、具体的な「子ども像」から明らかにしようと考えた。

そこで、新しい学力観、中央教育審議会答申の趣旨を踏まえ、「主体的に学ぶ子ども像」を以下のように押さえた。

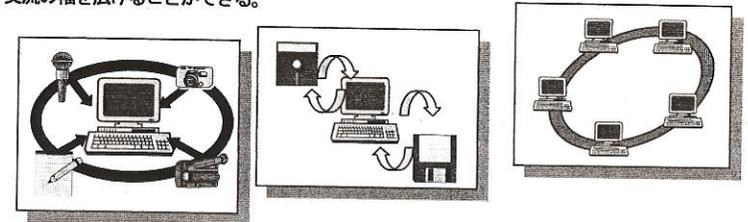


2. コンピュータの特性

「主体的な学習」を支援するには、どのようなコンピュータの活用方法があるのだろうか。小学校教育の中でコンピュータ活用の方向性・可能性をまとめたいと考えた。

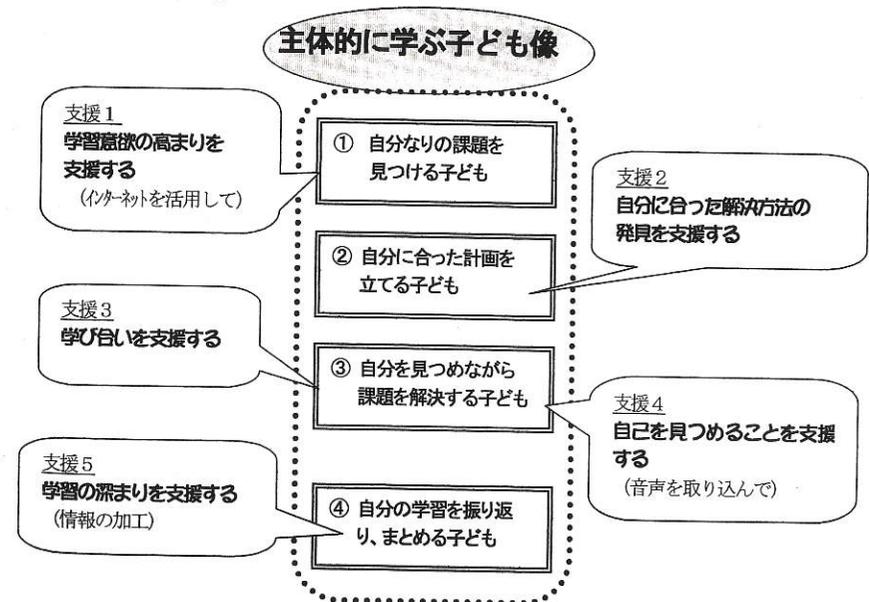
これまで操作経験、専門的知識のほとんどない私にとって未知の道具であったコンピュータとは、どんなことができるのだろうか。まず、実際の操作を通して体験し、コンピュータの持つ特性の中から、以下の3つの観点に絞り、その中で具体的に比較的簡単に操作できるという視点で、具体的な支援場面の試案作りをしようと考えた。

- (1) 文字・絵・音・画像・映像を統括的に表現できる。
- (2) 調べたり、体験して得た情報を保存、呼び出しが容易にできる。
- (3) 交流の幅を広げることができる。



3. 「主体的に学ぶ子ども」の育成を目指した支援場面

「主体的に学ぶ子ども」を育成するために、コンピュータを活用して、という2つ視点でいくつかの支援場面を考えた。



4. コンピュータの活用法

実際の授業の中で「主体的な学習」を支援するには、どのようにコンピュータを活用していけばいいだろうか。主体的に学ぶ子ども像をおさえ、具体的に考えてみた。

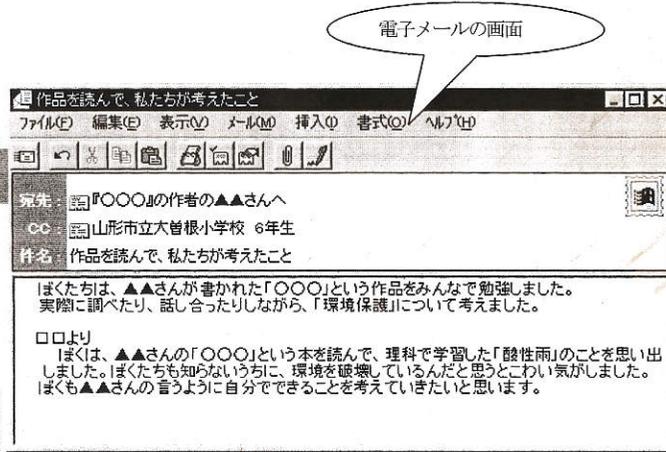
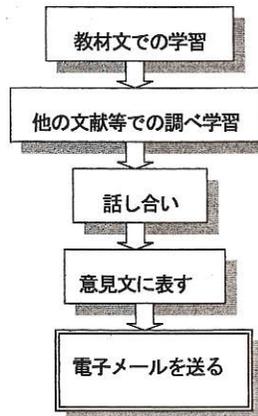
支援1 学習意欲の高まりを支援する (インターネットを活用した単元の工夫)

国語科 作者に伝えよう

子どもたちは魅力的な教材との出会うとき、「やってみよう」と意欲的に学習に取り組む。子どもの実態に合った単元構成を工夫することは、言うまでもなく大切なことである。

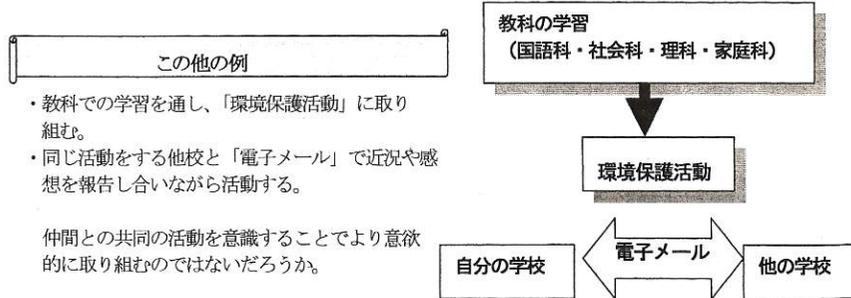
そこで「電子メール」をいう手段を使って、「学習をもとに自分が考えたこと」を「筆者・作者」に伝えるという単元を考えた。

学習の流れ



コンピュータ (電子メール) を活用することの利点

- ・画像・音声を取り込むことができ、伝えたい情報をそのまま送ることができる。
- ・電話や手紙に比べ、「速い」「いつでも」という特性から、活用場面が多いと言える。子どもたちにとって、魅力的な授業づくりの視点を増やしてくれる。

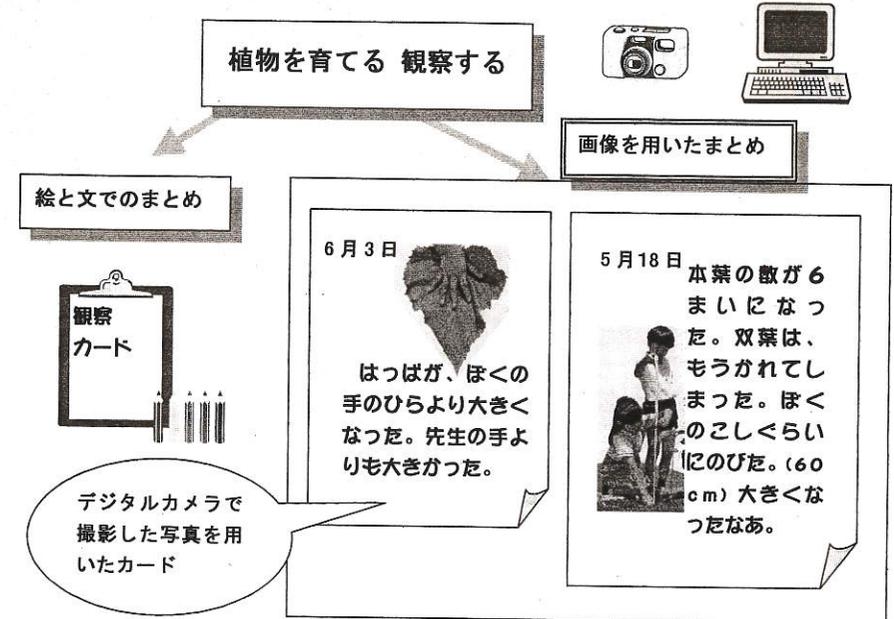


支援2 自分に合った解決方法の発見を支援する (画像・映像を撮り込んで)

「こんな方法でやってみよう！」自分に合った方法で課題を解決していく子どもを育成するためには、解決の方法の幅を意図的に広げ、経験させることが必要になると考える。

コンピュータを活用し、画像や映像を加工する2つの授業を例示する。

理科 ヒマワリの観察



(大日本図書発行「理科 3年」掲載の写真を使用)

コンピュータを活用する利点

- ・画像を取り入れることで、特に絵が苦手な子、時間をかけないと絵を描けない子の思いや感動の表現を支援することができる。
- ・「ほかのヒマワリはどうなっているんだろう。」「上から見たり、下から見たりするとこんなふうになっているんだ。」というような多様な発見を画像として取り込むことで、新たな観察意欲につながる事が期待できる。

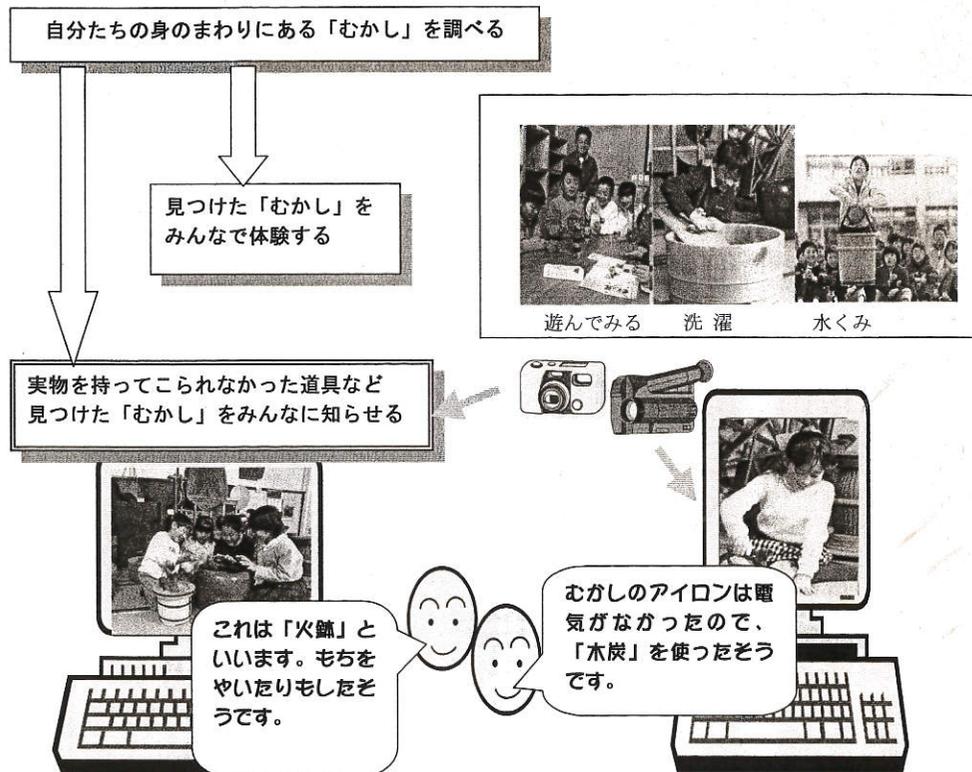
植物の成長する様子の観察では、水かけや除草のときに発見することなども多い。そんな子どもたちの発見を保障することも、意欲を継続させる大切な支援と言える。その意味でも、画像で取り込む活用は効果的であると考える。

この他の例

観察の対象が、動きのある物(生き物)や天気によって授業時間に観察ができないものといった場合、画像を取り込むことで、学習を深める資料にすることができる。自分の発見がみんなの資料になることで、物を観察する意欲が高まるのではないだろうか。



学習の流れ



(東京書籍株式会社発行「新編 新しい社会 3下」の写真を使用)

コンピュータを活用する利点

- ・映像・画像を用いて調べたことを説明することができる。
- ・「ショートカット」「プレゼンテーションソフト」を活用することで素早く提示することができる。

コンピュータを活用して画像や映像を撮り込むことで、子どもたちは新たな方法で「調べる」「観察する」学習することができる。こうした経験を通し、子どもたちは自分に合った、自分にもできそうな課題解決の方法を発見するのではないだろうか。

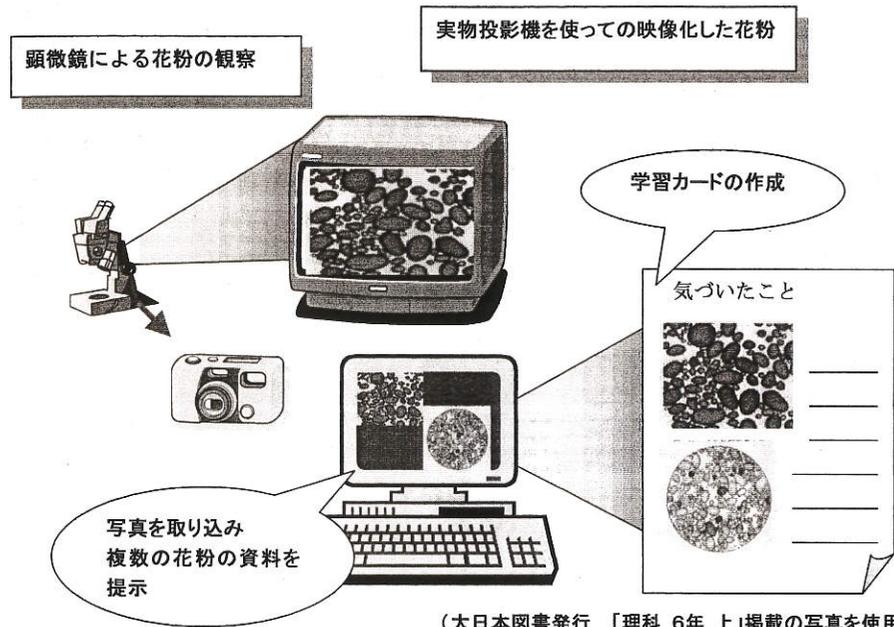
そして、「あんな方法もあるのか。」と気づき、方法を修正したり、新たな学習場面で「こんな方法でやってみよう!」という解決方法を考えたりする力につながっていくのではないだろうか。

また、子どもの調べたことを知らせる場を保障することで、学習意欲を高める支援にもなるのではないだろうか。

6年 理科 植物のからだ

子どもたちが自分なりの考えを見つける上で、話し合ったり、教え合ったりする学び合いは大切な活動といえる。

ここでは、コンピュータを活用して顕微鏡で実際に観察したことをできるだけ本物に近い資料として提示し、それをもとにしての学び合いの支援場面を考えた。



(大日本図書発行「理科 6年 上」掲載の写真を使用)

コンピュータを活用することの利点

- ・共通の資料として話し合うことができ、友だちの気づいたことがよりはっきりわかり、新たな発見につなげることができる。
- ・複数の資料を提示したり、学習カードに活用したりが容易にでき、比較しながら学び合うことができる。

肉眼では見ることのできないミクロの世界に触れることでの驚きや発見。これまで個々での活動が多かった顕微鏡での観察を、共通の驚き・発見にすることができるのではないだろうか。

みんなに知らせる意識を持つことで、さらなる意欲の喚起につなげることができるのではないだろうか。

支援5 自己を見つめることを支援する (映像・音声を取り込んで)

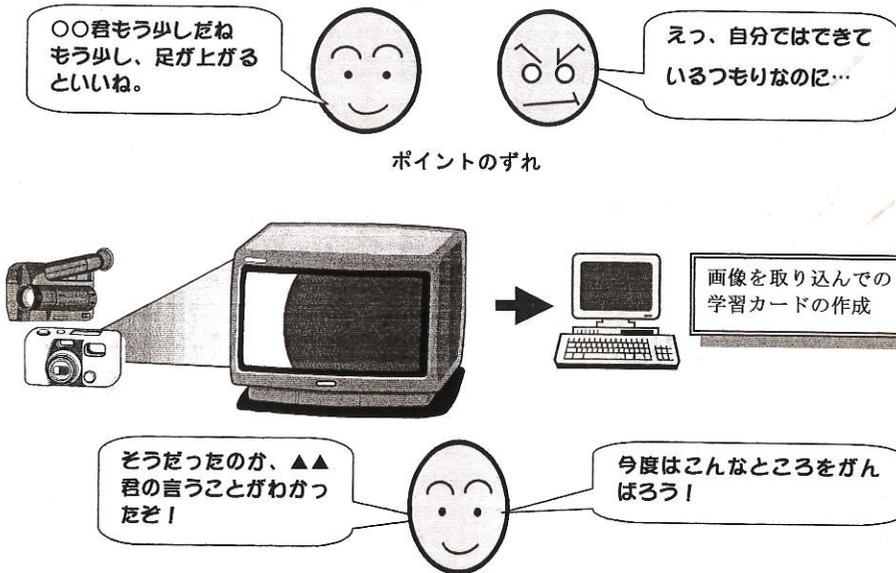
「わかったぞ。」「教えてもらったら、ぼくもできたぞ!」このような喜びを味わったり、認められたりする経験をした子どもたちは、新たな課題へ挑戦していく。その意味でも、教え合いの場を設定すること大切なことだと考える。

しかし、実際にはポイントを押さえた教え合いになるのはなかなかむずかしい。その要因の一つとして、「自分の姿」がよく分からないことがあるのではないだろうか。

そこで、コンピュータを活用し、画像・映像・音声を取り込み、「自分の姿」をもとにしての教え合いの支援場面を考えた。

ここでは、2つの授業を例示する。

体育 器械運動領域



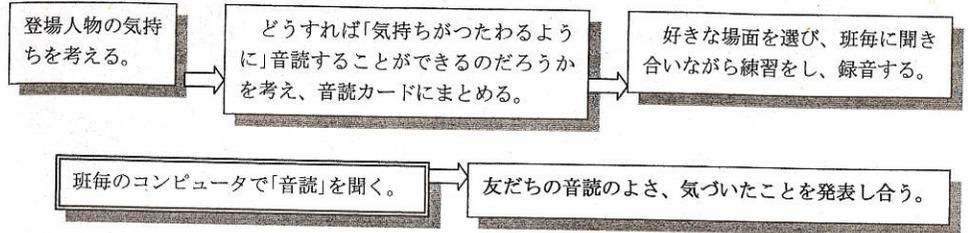
コンピュータを活用する利点

- ・画像や映像を保存し、いつでも引き出すことができる。
- ・学習カードに画像を取り込むことができる。

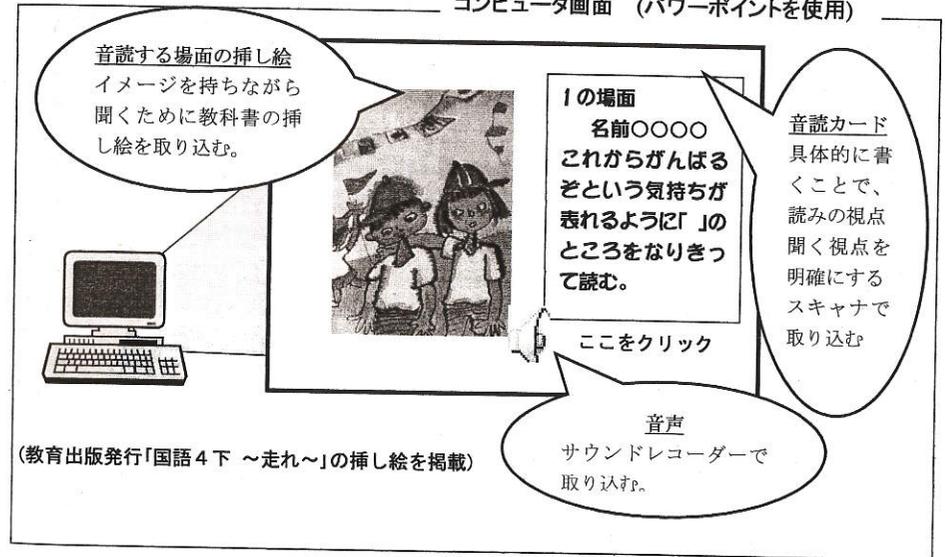
毎時間の運動の様子を画像で記録しておき、並べて提示する。そのことで、自分の様子の確認だけでなく、「まだできないけれど、もう少しできそうだ。」自分の伸びを視覚的に確認することができるのではないだろうか。また、めあてを立てたり、見合ったり、教え合ったりする力もつくのではないだろうか。

国語科 『音読会をしよう』

学習の流れ



コンピュータ画面 (パワーポイントを使用)



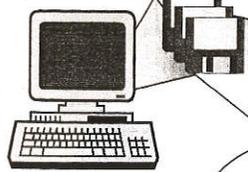
コンピュータを活用することのメリット

- ・聞きたい場面をすぐに聞くことができる。 自分の「音読」を聞き、「自分の読み方はこんなふうになっているんだ。」と自分自身を客観的に捉えられることもできる (鏡的活用)。
- ・教室の枠を超えた「音読会」も可能になる。 他の学年の人に聞いてもらう音読会。

友だちからの評価と、「自己を見つめて」の自己評価を比べることで、自分の課題・自分なりのよさの発見につながるのではないだろうか。課題が明らかになったとき、その課題に合った方法で解決をしていく「主体的な学習」につながっていくのではないだろうか。

理科・生活科 植物の観察

自分の学習を振り返り、自分なりにまとめる。学習を通して感じたこと、わかったことを自分なりに表現することで理解が深まり、さらに「他のことも調べたいな。」という新たな課題につながることも期待できる。そこで、コンピュータを活用し、自分の思いをわかりやすく表現し学習を深める支援を考えた。



1年生は、音声による表現も考えられる。

コンピュータを活用する利点

- ・観察して得た情報を保存し、いつでも引き出すことができる。
- ・画像資料を縮小・拡大したり、組み合わせたりすることができる。

長期にわたる観察を通して、自分のまとめたいと思ったことを自分なりに表現する。文字や絵によるまとめ方とは違った方法を知ることによって「自分なりのまとめ方」も広がるのではないだろうか。

デジタルカメラで撮影したヒマワリの画像を加工

ヒマワリをかんさつし

あんなに小さいたねが
ほくの身長の2倍以上に
もなった。ヒマワリって
すごいんだなあ。1この
たねから、○○こ
もたねができたよ
名前 ○○ ○○



IV. 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 授業改善の道具としてのコンピュータ
コンピュータだからできることを知り、自分の実践を振り返ると、「あの時、あの子にこんな支援をさせてあげられたんだ。」と具体的な支援場面がイメージすることができた。
- (2) はじめに児童ありき
子どもにこんな力をつけたい、主体的に学ぶ子どもを育てたい、こうした願いを持つことの大切であることを改めて確認することができた。

2 今後の課題

- コンピュータ操作の経験、専門知識がほとんどなかった私にとってこれから本当の意味での研究の始まりだと考える。 (終着駅は、始発駅)
- (1) 授業実践を通し、「主体的学ぶ子ども像」の実現ができるか、検証・評価を行っていきたい。さらに、実践を増やしていきたい。
 - (2) できるだけ多くの実践例を示し、学校全体にコンピュータ活用の輪が広がるようにしたい。
 - (3) 人間関係の希薄化、体験の不足、情報モラルなど、情報化の影の部分を持つ問題をどう克服していけばよいかを考えていく。

V. おわりに

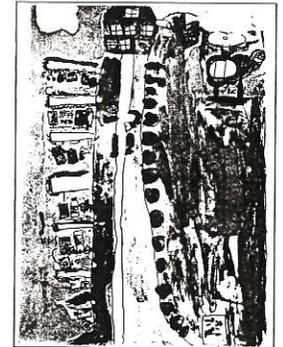
最後になりましたが、貴重な研修の機会を与えて下さいました山形県教育委員会、東南村山教育事務所ならびに山形市教育委員会の関係各位、長期にわたりお世話になりました県教育センター所長巻久先生はじめ諸先生方・職員の皆様から感謝申し上げます。特に、コンピュータの基礎から、研究の進め方に至るまで親切に教えて下さった情報教育研究室の先生方、そして、お忙しい中細やかなご指導と温かい励ましをして下さった指導主事の伊藤憲一先生に心から感謝申し上げます。さらに、勤務校である山形市立大曾根小学校長澤口千恵子先生はじめ諸先生方のご理解とご協力に厚く御礼申し上げます。

自分の思いを広げるための
題材設定と支援の在り方

寒河江市立寒河江中部小学校
教諭 水谷 広克

目次

| | |
|----------------------------------|----|
| I. 研究主題 | 2 |
| II. 主題設定の理由と研究のねらい | 2 |
| III. 研究の内容 | |
| 1. 授業実践 | |
| (1) 題材名 | 2 |
| (2) 目標 | 2 |
| (3) 表現の思いや意図のもてる題材設定について | 2 |
| (4) 共感的支援について | 2 |
| (5) 指導計画 | 3 |
| (6) 本時の指導 | 3 |
| (7) それぞれの活動から生まれた アイデアスケッチの特徴 | 7 |
| (8) 多様な作品の例 | 8 |
| (9) 授業を終えて | 8 |
| 2. 第4学年年間指導計画(絵や立体) | 10 |
| IV. 研究のまとめ | |
| 1. 研究の成果 | 10 |
| 2. 研究の課題 | 10 |



「なんでもなる木」
4年 鈴木 竜

主な参考文献・資料

| | | | |
|--------------|-------------------------|------|------|
| 小学校指導書 図画工作編 | | 文部省 | 平成元年 |
| 小学校図画工作指導資料 | 「指導計画の作成と学習指導」 | 〃 | 平成3年 |
| 〃 | 「新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造」 | 〃 | 平成5年 |
| 〃 | 「新しい学力観に立つ図画工作の授業の工夫」 | 〃 | 平成7年 |
| 図画工作教科書 | 「図画工作 4年」 | 日文 | 平成7年 |
| 〃 | 「ゆめのなかへ 図画工作4年」 | 開隆堂 | 平成7年 |
| 〃 | 「新編 新しい図画工作4年」 | 東京書籍 | 平成7年 |

I. 研究主題

「自分の思いを広げるための題材設定と支援の在り方」

II. 主題設定の理由と研究のねらい

これまで行ってきた授業の反省になるが、制作活動に重点をおくあまり、自分の思いを広げる導入場面がおろそかになりがちであった。そのため、多様な表現が見られず、同じような傾向の作品になってしまうことが多かった。

「新しい学力観」がさげばれて久しい。しかしながら、実際には、制作活動の場面に重点をおくあまり、「一人一人思いをもつ」とか、「題材の選び方」「思いを広げる」などといった「新しい学力観」において大事にされなければならない事柄が軽視されているように思える。

子どもたち一人一人が思いをふくらませて、豊かに表現するには、題材設定と提示の仕方やその時における教師の支援がかぎをにぎると考える。

そこで、子どもたち一人一人が表現の思いや意図をもてるような題材を選び、それを子どもたちに提案し、教師が共感的立場で支援していけば、題材の意味をより積極的に受け止めることができると考える。そして、その後の活動の展開の過程において、自分のよさや可能性をより一層発揮できることを想定し、本主題を設定した。

研究を進めるにあたっては、領域を「絵や立体」とし、実践の中心を第4学年に絞って深まりのある研究にしていきたい。

III. 研究内容

1. 授業実践（第4学年「表したいことを絵に表す」）

(1) 題材名

「こんな木があったら、こんなことをしてみたいな。」

(2) 目標

- ①「こんな木があったら、こんなことをしてみたいな。」という題材名から自分の思いを広げて楽しく絵に表すことができる。
- ②現実にはないような夢のある木を想像して、そこで楽しく遊ぶ様子を描くことができる。
- ③木などの描くものの感じができるように、描き方や材料を工夫することができる。
- ④自分や友達の作品のよさや、楽しさ・美しさに関心をもってみるることができる。

(3) 表現の思いや意図をもてる題材設定について

子どもが興味を引くと思われる「木」を題材にしてみた。中学年になると活動範囲が広がり、自然にあるもので体全体を使って遊ぶ子どもが増えてくる。中でも木は格好の材料である。高いところへ登ると、とても気持ちがいい。しかも、容易に登ることができなくて適度の障害があり、それを乗り越えて自分の力で登ることができた喜びは大きい。そこに、ロープなどの材料でブランコをつけてみたり、はしごを使って階段にしてみたりと工夫してみたくなる。さらに夢は広がっていく。この格別な思いは、この時期に特有なものである。

子どもの表現の思いがいっそう強くなるように、子どもの立場に立って題材名をつけてみた。

(4) 共感的支援について

子ども自身がつ思いは、多種多様である。したがって、表現方法もいろいろなものが出てくるはずである。しかしながら、どちらかといえば、これまでは、同じようなやり方（一斉指導）で題材を提示してきたために、多様な表現がみられなかったように思う。そこで、次のような四つの段階に分けて題材の提示の仕方を工夫していきたいと考えた。

一つ目には、題材名を提示しただけで思いが広がる子どもには、題材について話し合わせるだけで思いを広げる。二つ目には、木にさわったり遊んだりした経験の少ない子どもには、木にさわらせたり遊ばせるなど体験させることによって思いを広げる。（実体験が少ない。頭の中だけでかいている。下から見上げたり、逆に上から見下ろしたり、根のはり方、枝の広がり葉の形などに注意して表現するには、実体験がなければ出てこない。ま

た、実際に遊ばなければ、木の楽しさを思い知りこんな遊びをしてみたいなどというわくわくするような気持ちにはなれないだろう。そこからは、現実をはなれ、もしも、こんな木があったらというようなところまではいかないだろう。逆に言えば、実体験しながら、いろいろな考えが出てくるような人になってほしいという願いがある。）三つ目には、それでも、思いが広がらない子どもには、お話を補助教材として読んでやり、こんなこともできるんだよと語りかけることによって思いを広げる。四つ目には、それでも、思いの広がらない子どもには、お話の中身についてもっと深く考えさせることによって思いを広げる。

(5) 指導計画（6時間扱い）

- 第1次（2時間 本時1/2）表してみたい木やあそびを考え、構想を練って下絵をかく。
- 第2次（3時間） 彩色したり、身近材をはったりして描く。
- 第3次（1時間） 描いた絵の発表会をする。

(6) 本時の指導

①目標

こんな木があったら、こんなことをしてみたいという思いをもち、自分で表してみたい木やあそびを考えることができる。

②授業の展開

【導入段階】

最初に、教育センターの周りにあるいろいろな木の写真を見せ、「今、先生は、こんなたくさん木があるところで勉強しているんだよ。」と話をし、木に対して興味をもたせていった。事前に、木についてのアンケート調査を行っており（①木登りなどをして遊んだことがあるかどうか。②頭の中に思い浮かぶ木はどんな木か絵をかく。）、木を題材にして絵をかくことは知っていた。どんな絵をかくか楽しみにしているようだった。

それから、木で遊んだ体験を発表してもらった。「木登りをしたことがある。」「ブランコを作ってもらって遊んだ。」「かくれんぼをしていて、木に登ってかくれた。」「木に登って木の枝についている実を取ったりした。」「木に登って虫取りをした。」などいろいろ出てきた。みんなで発表することで木に対する思いが注がれていった。アンケート調査でも、どの学級も33名のうち木登りの体験のない子は5名ほどであり、木を身近に感じていることがわかっていった。

そのときの気持ちを聞いたら、ほとんどの子が「おもしろかった」とか「きもちよかった」と答えた。

木に対して十分に興味がわいてきたところで本題に入った。「木っておもしろいよね。遊んでみるととても楽しいね。それで、遊んでいてね、こんな木があったらいいなあって思ったことない。みんなだったら、どんな木がほしい。」と聞いてみた。そうしたら、「ブランコができる木」「すべり台がある木」「ターザンができる木」など、これまで遊んだ体験をもとにして答えてくれた。

ここまでではすぐに出てくると思っていた。「『こんな木があったら…』だから、現実にはない木でもいいんだよ。」といったところ、「空を飛ぶ木」や「宿題をしてくれる木」や「おしゃべりする木」「歩く木」など、おもしろい木がたくさん出てきた。

「今日は、『こんな木があったら、こんなことをしてみたいな。』という題で、想像の絵をかいてみよう。」と話し、アイデアスケッチへと活動を進めていった。

【展開部分】

ここで、「題材名からすぐにスケッチに入る子」と、「木登りをする子」に分かれた。

| 活動の様子 | | 各組33名 | | |
|-------|--------------|---------|-----------|--------------|
| 組 | すぐにスケッチに入った子 | 木登りをした子 | 「お話を聞く子ども | 教師と話しながら進めた子 |
| 1組 | 7 | 13 | 13 | 3 |
| 2組 | 14 | 19 | 0 | 0 |
| 3組 | 14 | 14 | 5 | 0 |

すぐにスケッチに入った子は、話し合いの中でヒントを見つけた子が多いようだった。事前のアンケートの中に、「頭に思い浮かべる木」をかいていたので、そのこともプラスになったようだった。

木登りをした方は、女の子は、おそろおそろだけれど、進んで木登りをしていた。これまで木登りをしたことがないといっていた子でも、登ってみたいという気持ちがあるようだ。「こわいこわい。」といながらも、いろいろな木に挑戦していた。男子は、とても活発で上の方へどんどん登っていた。

子どもの感想として、「気持ちよかった。」「もっと登ってみたい。」「おっかなかった。」「ブランコをしてみたい。」「洞穴をつくってみたい。」「木の上のうちを建ててみたい。」など、15分ぐらいの間で、様々なことを考えたようだ。

ここで、自分なりに木を思い浮かべることができた子は、スケッチに入っていった。まだ思い浮かばない子には、お話（「おおきな きが ほしい」文・さとうさとる／絵・むらかみつとむ、偕成社）を読んであげた。子どもたちは、興味をもって静かに聞いていた。「うちがあるところ」や「見晴らし合があるところ」の場面では、目を輝かせて聞いていた。こんなこともできるのかとおもしろそうだった。お話の途中で、思い浮かんだ子もいて、最後まで聞かずに飛んで行くようにしてかき始めた子もいた。

それでも思い浮かばない子は、教師と話しながら進めた。3人の女の子がかけないでいた。全部はかけないだろうから、どこをかきたいか聞いてみた。それでも選べない様子だったので、場面毎に分けて、どこがよいか聞いてみた。さらに、好きな場面について、どんな様子なのか聞いていった。

《活動に入ってから教師の支援》

スケッチをしている場面

○「説明」の文章と描き進めているスケッチを照らし合わせてみて、発想が豊かなところをほめてあげた。

- ・「ロボットなんてなかなか思いつかないよ。すごいねえ。」
- ・「木とおしゃべりしたいのか、いいねえ。それで、どんなこと話すの。」
- ・「木と木をうまくつないだねえ。こんな、遊び方もできるんだ。」

○木に見えなくて困っている子がいたので、木とすぐにわかるように描くには、どうすればよいか気づかせた。

- ・「木には、太い幹から何が出てくるかな。」
- ・（導入で使った写真を見せて）「この太い幹の先どうなってる。」

木登りをしている場面

○登っての感想を聞いたり、どんなことができそうか聞いた。

- ・「どんな感じかな。どんなことできそう。」
 - ・「登る前とどう違うかな。」
- 木の特徴に気づかせた。
- ・「触ってみて、どんな感じかな。」
 - ・「葉っぱはどんな形してるかな。」
 - ・（幹に穴があいていて、中に根がはっているのを見つけて）「ここに、おもしろいものがあるよ。中を見てごらん。」

「お話」を聞いている場面

- 興味をもってそうな場面は、確認したり尋ねたりしながら読んでいった。
- ・「えんとつまでついているんだって。」
 - ・「みはらし合からは、家がマッチ箱のように小さく見えるんだって。」
 - ・「家があったら、○○ちゃんなら何してみたい。」
- 聞いた後で、どんなところがおもしろかったか、どんなところを描きたいか聞いてみた。
- ・「どんなところがおもしろかった。」
 - ・「どんなところを描いてみたい。」

教師と対話している場面

- お話について質問してイメージを喚起した。
- ・「家の中でどんなことをしたの。」
 - ・「どんな鳥がやって来た。」
- 自分だったらどんなことをしてみたいか聞いて、描きたいものを思いうかべさせる
- ・「○○ちゃんなら、どんなことしてみたい。」
 - ・「どんなところを描こうか。」

③アイデアスケッチ、下書きの段階で行った子どもへの働きかけの例

●「なんでもなる木」 鈴木 竜（描き方は粗いが、夢中になってやる子ども）

絵の説明…ぼくは、ほしいなと思うものがたくさんあります。大きな木のでっぺんに家があって、それで、ぼくのほしいものが木になってくれればいいと思います。ぼくは、上り棒をつたって木に上っていき、ほしいものをとって食べたり遊んだりしたいです。

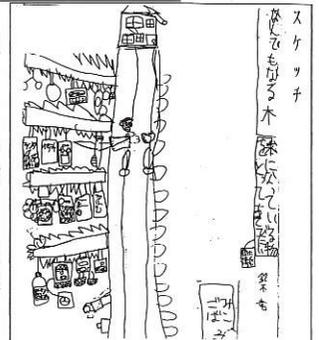
《アイデアスケッチ》…やりたいことをはっきりさせるねらいで

- T 「一番やってみたいことは何かな。」
 C 「なっているものをもって遊ぶところ。」
 T （両手をぼうにまわして上っているところだったので）「とっているところを描きたいの。それとも、遊んでいるところを描きたいの。どっちかな。」

- C 「とろうとしているところだよ。」
 T 「とろうとしているのがよくわかるようにするには、どんなふうに描けばいい。」
 C 「うでをのぼすとい。」

《下書き》…木のまわりにも目を向けさせるねらいで

- T 「食べたあと出たごみは、このごみばこにするんだね。あとのことまでよく考えているね。竜君の木まわりは、いつもきれいだね。」
 C 「ちゃんと捨てないとね。」
 T 「木のまわりは、空かな。この空もきれいになるといいね。もし、あとで空に何か描きたいものが出てきたら、つけたしてもいいからね。」



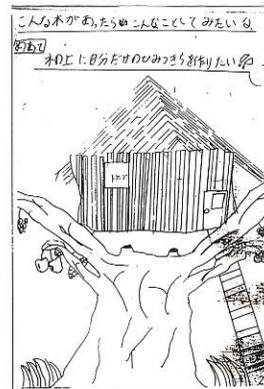
●「ひみつちのある木」 東海林直弥（どうしたら思うようにいくなか、さまざまやりながら進める子ども）

絵の説明…ぼくは、木の上にひみつちをつくって遊びたい。

《アイデアスケッチ》…やりたいことを広げてあげるねらいで

- T 「ひみつち基地をつくりたいのか。つくっているところを描きたいのかな。」
 C 「……。」
 T 「ひみつち基地で何かしたいんだね。」（直弥君の表情から）
 C 「窓のところでトランプかな。」
 T 「トランプしたいんだ。いいねえ。こんなに高いところの上にいるんだから、もっとやってみたいことあったら描いていいからね。」

スケッチ



作品（写真）



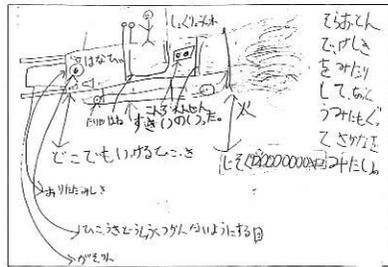
●「空をとび、海にもぐるロケットの木」 大沼幸一（発想が豊か。うまく表現につなげてあげたい子）

絵の説明…空をとんで景色を見たり、海にもぐって魚を見てみたい。

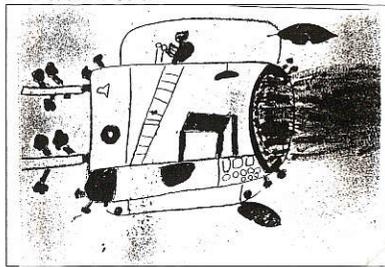
《アイデアスケッチ》…表したいこととテーマを結びつけさせるねらいで

- T 「空をとぶ木なんてすごいね。ロケットにしたんだ。どう、木みたいになってるかな。」
 C 「木みたいに見えないな。どうすればいいかな。」
 T 「いろんな木の写真が黒板にはってあるから、ちょっと見てくるといいよ。」

スケッチ



作品（写真）



●「話をして空を飛んでるわたしと木」 佐藤 瞳（表したいことが早いうちに決まった。表現の仕方が少しおとなしい子）

絵の説明…空を飛んでしゃべれる木があったら、木にすわって、空を飛んだりお話をしてみたい。

《下書き》表したいこととテーマを結び付けるねらいで

- T 「瞳ちゃんうれしそうにおしゃべりしているね。この木もうれしいんだろうね。この木もおしゃべりしてるのかな。」
 T 「どこを飛んでいるの。」
 C 「空を飛んでいるの。」
 T 「どんな空にしたい。」
 C 「晴れていて、雲が浮かんでいる。」
 T 「瞳ちゃんのところから何が見えるかな。」
 C 「うちがたくさん見える。」
 T 「どんなうち。」
 C 「小さいおうち。」
 T 「きっと、高いところ飛んでいるんだろうね。」

スケッチ

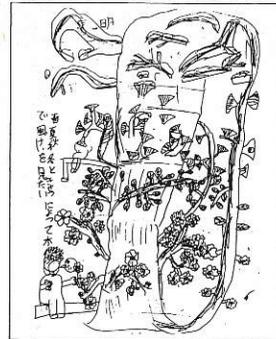


作品（写真）



(7) それぞれの活動から出てきた絵（アイデアスケッチ）の特徴

①すぐにスケッチに入った子ども



竹田 純

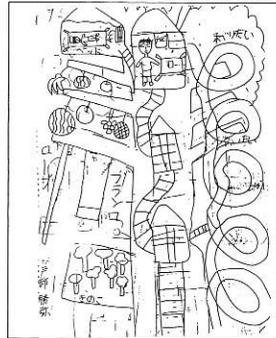


鈴木 莉紗

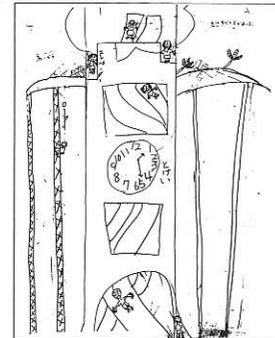
- 発想が豊か。現実にはない驚くような木を描く子どもが多い。
- やってみたいことははっきりしており、アイデアスケッチを描き終えるのが早かった。



②木登りをしてからスケッチに入った子ども



水戸部勝弥

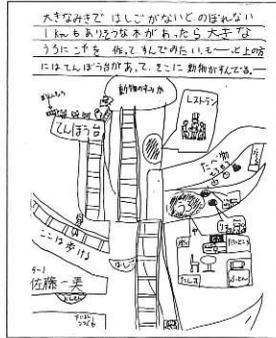


村瀬敦咲

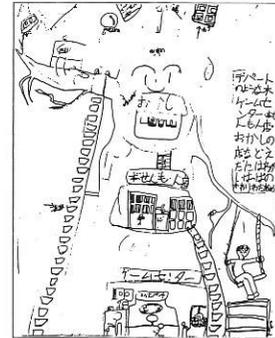
- 木を利用して思いっきり遊んでいる絵がみられた。
- 自分一人だけでなく、友達となかよく遊んでいるものが多かった。



③お話を聞いてスケッチに入った子ども



佐藤一美



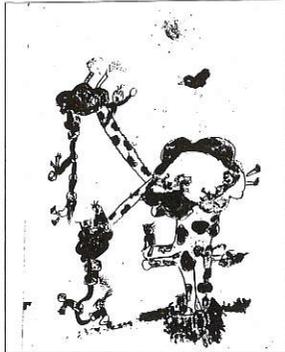
大沼健治

- 木の中が家になっていていろんな部屋がある絵がみられた。
- 時間はかかったけれども、描きたいことをたくさん描いていた。



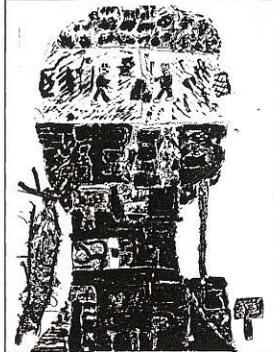
(8) 多様な作品の例

題材名を工夫したことで、子どもたちが自由に発想できた。また、木登りをしたり、お話を聞いたことで子どもたちの思いが広がり、個性あふれる多様な作品が完成した。



「麒麟の木」

大谷 知子



「こんな木で遊びたい」

堀内 琢磨



「ミラクルな木」

北条 弓枝



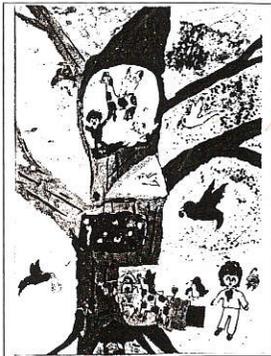
「つりのできる木」

安孫子 司



「ロケットみたいな木」

古沢真理奈



「動物たちの木」

安孫子彩香

(9) 授業を終えて

①子どもの日記から

11月13日 鈴木 莉紗

今日の1・2時間目に図工がありました。かいているのは、「こんな木があったら、こんなことをしてみたいな」です。わたしがかいているのは、「歩いて楽しい木」です。こんな木が本当にあったら、わたしは、その木にすんで、みんなに遊びにきてほしいです。遊びにきてくれたら、木の中を案内したりかくれんぼをしたいです。

11月20日 東海林直弥

今日、図工で色染めをしました。ぼくは、この2時間で終わるかどうか心配でした。ぼくの絵の内容は、「木の上に子どもたちのひみつきちをつかった。」という内容でした。まず、大事な木を太くするように注意してかきました。あと、ぼくが屋根の上とかで遊んでいるところをかいて、木にいろいろなかものをかきました。細かい作業だったのでぼく一人だけ終わりませんでした。

絵のことが、今も心の中にやきついています。こんな木が本当にあったらいいなあ。

②授業後のアンケート (調査対象 4年1組・2組・3組 合計99名)

| 項目 | 人数 | 項目 | 人数 |
|---|-----|---------------------------|-----|
| 1 どのようにしてスケッチに入ったか。 | | 3 題材名は、どうだったか。 | |
| ①すぐにスケッチに入った。 | 35人 | ①とてもかきやすかった。 | 50人 |
| ②木登りしてから。 | 46人 | ②ふつうだった。 | 44人 |
| ③「お話」を聞いてから。 | 18人 | ③かきにくかった。 | 5人 |
| 2 どのようにして、かいてみたい絵を思い浮かべることができたか。(複数回答可) | | 4 感想 (複数回答可) | |
| ①題材名から。 | 23人 | ・「こんな木があったら、こんなことをしてみたい。比 | 31人 |
| ②事前のアンケートから。 | 8人 | ・「こんな木があったら、こんなことをしてみたい。比 | 5人 |
| ③初めの先生の話から。 | 12人 | ・「こんな木があったら、こんなことをしてみたい。比 | 23人 |
| ④みんなの話し合いから。 | 10人 | ・「こんな木があったら、こんなことをしてみたい。比 | 15人 |
| ⑤先生が見せた写真から。 | 30人 | ・「こんな木があったら、こんなことをしてみたい。比 | 7人 |
| ⑥木登りをしたことで。 | 38人 | ・「こんな木があったら、こんなことをしてみたい。比 | 5人 |
| ⑦「お話」を聞いて。 | 17人 | ・「こんな木があったら、こんなことをしてみたい。比 | 1人 |
| ⑧その他 | 4人 | ・「こんな木があったら、こんなことをしてみたい。比 | 1人 |
| (※家の林縁を歩いて、空を見て1人、散歩して) | | ・「こんな木があったら、こんなことをしてみたい。比 | 1人 |

《考察》

- ・「木登りをして楽しかった。また登ってみたい。」という子どもが多かった。木は、とても身近にあり、題材として適していることがわかる。
- ・題材が子どもたちに活動していて、しかも想像したことを自由に表現できるとき、子どもたちは、夢中になって活動することがわかる。
- ・いろいろなことが「描いてみたい絵を思い浮かべる」きっかけになった。活動の流れもよかったのではないかと考える。(①写真を提示して木に興味をもたせた。②木で遊んだ体験を話し合っ木に対しての思いをみんなのものとした。③木で遊んだり、お話を聞くことで自分の思いを広げていった。)

③授業を終えての成果と課題

《成果》

- ・題材名を工夫すれば、子どもたちの思いが広がり、自由な発想で喜んで描くことがわかった。題材名を決めるにあたって、あらかじめ、アンケート調査を行って子どもたちの体験や子どもたちのもつ思いを知ることができた。事前のアンケート調査は、題材設定に多に役立った。
- ・一人一人の子どもに応じて、三つの方法で題材提示を行った。題材名からすぐに思いつかない子どもでも、木登りをしたりお話を聞くことでこれまでの自分の体験を振り返ったり新しい考えを思いついたりすることができた。一人一人の子どもの立場に立って共感的に支援したことで、多様な作品ができあがった。
- ・子どもたちは、「こんな木が本当であればいいなあ。」とわくわくしながら絵を描いていた。授業を終えて、楽しかったかどうか聞くと全員が楽しかったと答えてくれたとき、本当にこの授業をやったよかったと思った。子どもたちの木に対する思いが広がって、生活の中にも生きていくし、今後の学習にも生かされると考える。
- ・子どもたちが、どのような思いで描いているのか、一人一人話を聞いてみると、たくさんのがわかった。図工の学習において、いかに個別指導が大切であるか再認識することができた。

《課題》

- ・題材名「こんな木があったら、こんなことをしてみたい。」の「こんな木」のところで満足して、「こんなことをしてみたい。」という部分が弱い子がいた。子どもに問いかけて、気持ちを確認しながら進めてみたが、子どもによっては、もう一度木登りをさせてみたりお話を聞かせてみたりすれば、もっと広がりのある表現ができたものと考えられる。
- ・自分の思いは広がったのだけれども、スケッチの段階で、練り直した方がもっとよく表現できた作品があった。制作中には気づけなかったが、まだまだ、個に対して表現の段階で指導すべきことがあることに気づいた。
- ・下書きはうまくできたのに、彩色の段階で思うようにいかない作品があった。その子の日ごろ使用する色の数が少ないせいだと思うが、今後、そのような子どもに注意していき、配色の計画を立てさせることなども考えていきたい。

2. 第4学年年間指導計画（絵や立体）

4年生になると、想像力が豊かで夢を描いたり冒険心に富んだ表現を試みるようになる。今回の研究成果から、思いが広がる多様な作品ができるように次のカリキュラムを考えてみた。

第4学年年間指導計画（絵や立体）

| 期 | 題材名 | 目標 | 指導内容 | 留意点 | 時数 |
|----|--------------------------|---|--|---|----|
| 1学 | 〇〇の世界へようこそ（絵） | ・作り方を工夫してさまざまな新しい絵の真似げを見つける。 ・絵の真似げの工夫から、自分に合った方法で想像して絵に表す。 | ・用具を使わないで、絵の具だけで表す方法を考える。 ・筆の他に、用具として使えるものを見つけ、どんな用具の使い方があか考える。 ・遊びの中から、絵になるものを見つけ出していく。 | ・自分に合った用具の使い方を考えさせる。 ・何にも見えない考えさせ、いろいろなものをイメージさせる。 ・思い思いに好きなものを描き上げ、よいところは取り入れていくようにする。 | 4 |
| | 思いきり〇〇したぞ（立体） | ・絵を思いきり動かして遊んだり遊動したりしたいときのことを思いだし、絵の特色をとらえて絵で表す。 ・絵の特色に合わせて、形をつくる方法を考える。 | ・〇〇したときの気持ちやそのときの動きの動きを思い出し、表したいところをほらきりする。 ・形をつくる方法として、形をつけたらすぐでなく、他にどんなやり方があるか考える。 | ・思いきり動かしたことを思いだし、そのときの気持ちを一人一人簡単に表す。 ・子どもに気づいて、ポーズをとったりスナップをさせたりして特徴をつかませていく。 | 4 |
| 2学 | こんな木があったら、こんなことしてみたいな（絵） | ・木で遊んだりお話しを聞いたりして、自分の思いを広げて楽しく絵に表す。 ・現実にはないような夢のある木を想像して、そこで楽しみたいものを描く。 | ・どんな木があるかいろいろ、どんなことをしたいのかはっきり表せるようにアイデアスナップを工夫する。 ・表したいものの感じがよく出るように、わたりや小枝などの表現をつけたり、塗りの工夫も工夫する。 | ・木の感じが表れるように、写真や資料などから木の特色を見つけさせる。 ・題材名から思いが広がらないように、木で遊んだり、お話しを聞くなどして思いを広げる。 | 6 |
| | もう一人の自分（立体） | ・好きな支にしたいいろいろなものを表現して、人の形をつくる方法を考える。 ・自分の分身をつかって、何をさせたいかイメージし、それに合ったものを表してつくる。 | ・もう一人自分がいたら、どんな自分をつくりたいか考える。 ・絵の動きに合わせて心構えの作り方を工夫する。 ・制作する材料を選び、作り方を工夫して制作する。 | ・自分の分身をつくることと自分をつくりたいか考える。 ・制作する材料は、どんなものでもよいから考える。 | 4 |
| 3学 | とびだせお話（絵） | ・物語を聞いたり絵に描いたことや自分のお話をつくらせて絵に表したい場面を思い出し、そのときの気持ちを表すように、画面の組み立てや色の使い方を工夫して絵に表す。 | ・表したい場面を決めて、その場の場面を自分のお話や気持ちを表すように表せる。 ・自分の思いや気持ちを表現できるように工夫するところを考える。 | ・情景描写や主人公の気持ち、自分の感情などをしっかりと表せるために、表したい場面を繰り返して描く。 ・絵に描いたより、描きたいことを表現できるように工夫させるため、選べる一人一人アイデアスナップしたものも発表し合う。 | 6 |
| | あの〇〇をもう一度（版画） | ・絵に描いたことや描いている場面を思い出し、そのときの気持ちを表すように、画面を工夫して絵に表す。 ・画面の感じがよく表れるように、配色を考える。 | ・表したいものの感じがよく出るように画面構成を考える。 ・画面構成にはどんな色はどんな色か考えて色をつくる。 ・絵の具と水の量を考えたり、筆の使い方を工夫して表す。 | ・そのとき、どんな気持ちで描いたのか、どんな様子だったのか、思いを文で説明し、描き表れるようにアイデアスナップを行う。 ・筆の使い方を工夫して、画面の感じが合うように工夫させる。 | 8 |

IV 研究のまとめ

1. 研究の成果

- 授業実践を通して、題材設定を工夫し教師が共感的立場で支援していけば、子どもは、題材の意味をより積極的に受け止めることができることがわかった。授業後、子どもたちの様子は、満足感でいっぱいであった。このことは、今後の授業にも、生かされて行くと考えられる。
- 子ども一人一人の「思い」をどのように広げていくかは、教材の研究を子ども理解から始めてこそわかってくるものだとして再認識できた。常に、子どもが何を考え、何をしたいと考えているのか教師側からアンテナをはって教えてもらうことが大事であることがわかった。共感的な支援というのは、計画的に形にはめてできるものではなくて、教師側がどんなことでも受け入れてあげる姿勢こそが大切であることがわかった。

2. 今後の課題

- 自分はどうしたいのか、もっともっと子どもたちどうし交流して話し合うことができたからさらに豊かな表現が可能になるのではないかと考える。今後研究していきたい。
- 今後、広がった思いをどのように表現に結び付けさせていけばよいのか、授業実践を通して明かになった。図上では、描き方や作り方を指導するのではない。今後、いろいろなやり方を考えさせ、その中から、自分に合った方法を見つけさせていく方向で研究を継続していきたい。

まもなく研修が終わろうとしています。これまでいろいろな点でご指導をいただいた教育センター巻久所長をはじめ諸先生方にお礼申し上げます。特に、池田正先生には、図工はもちろんのこと子どもにあたる姿勢についても大切なことを教わりました。深く感謝申し上げます。また、勤務校である寒河江中部小学校片桐勉校長はじめ授業実践や調査でお世話になった4学年の先生方、学年主任の先生方に心より感謝申し上げます。最後に、この貴重な研修の機会を与えてくださった山形県教育委員会、西村山教育事務所、寒河江市教育委員会に心より感謝申し上げます。

子ども達が創り出す算数への授業改善

寒河江市立白岩小学校
教諭 瀧気 晴也

目次

| | |
|--------------------------------|----|
| I 主題設定の理由 | 2 |
| II 子ども達の現状 | 2 |
| III めざす子ども像 | 3 |
| IV 研究の仮説と検証のための手だて | 3 |
| V 研究の実際 | |
| 1. 子ども達が創り出す算数への授業改善（検証授業をもとに） | |
| (1) 問題を構成させること | 4 |
| (2) 問題を見つめさせること | 4 |
| (3) 子ども同士の交流 | 5 |
| (4) 適切な声かけ | 7 |
| (5) 子ども達が創り出した解法 | 8 |
| (6) 授業後の子ども達の意識 | 8 |
| (7) 子ども達の言葉が示唆すること | 9 |
| 2. 算数を楽しむ場づくりの模索 | 10 |
| VI 研究のまとめ | |
| 1. 研究の成果 | 10 |
| 2. 今後の課題 | 10 |
| VII おわりに | 10 |

主な参考文献・資料

| | | | |
|-----------------------|-----------|------|---------|
| 新しい学力観に立つ算数科の授業の工夫 | 文部省 | 1995 | 東洋館 |
| やる気が出る算数科の学習過程・ゲームの開発 | 西崎道喜 | 1990 | 〃 |
| 算数教育 NO. 501 | | 1997 | 明治図書 |
| 数学トリックだまされまいぞ | 仲田紀夫 | 1996 | 講談社 |
| 教育ジャーナル 97/3 | | 1997 | 学研 |
| 算数科・学び合う力を育てる授業術 | 柳瀬 修 | 1995 | 明治図書 |
| 「関心・意欲・態度」を育てる | | | |
| 算数科導入の基礎技術 | 小西豊文 | 1995 | 〃 |
| 算数のよさを追求する子どもたち | 柳瀬 修 | 1990 | 東洋館 |
| 教育統計入門 | 四方実一・一谷 隆 | 1963 | 日本文化科学社 |

I 主題設定の理由

これからの学校教育に益々求められてきていることは、「自ら学び、自ら考える」子ども主体の教育である。算数教育においても、次のような子ども主体の授業へ改善したいと考え、本主題を設定した。

めざす授業像

- 子ども達自らが、
- ・課題を自らの疑問としてとらえ
 - ・解き方やきまりを見つけようと工夫し、推量し
 - ・自他の考えを結集し
 - ・さらに発展させようとする授業

II 子ども達の現状

1. 「理数に関する関心調査」にみる現状

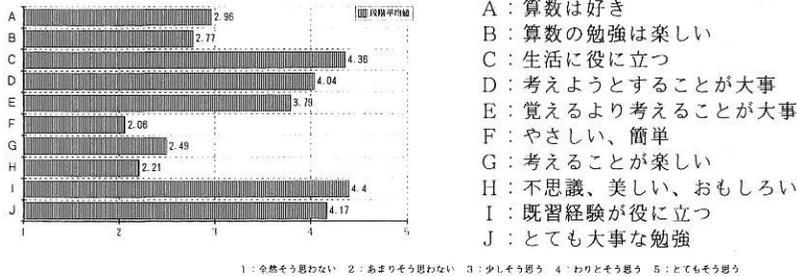
全国の小学生8000人を対象に、嫌いな教科について聞いたものである。

| | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|---------------------------|
| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 | |
| 1位 | 国語 | 国語 | 国語 | 算数 | 算数 | 算数 | 各学年とも算数が嫌いな教科の上位に挙げられている。 |
| 2位 | 算数 | 算数 | 社会 | 社会 | 国語 | 社会 | |
| 3位 | 道徳 | 道徳 | 算数 | 国語 | 社会 | 国語 | |
| 4位 | 音楽 | 音楽 | 道徳 | 音楽 | 音楽 | 音楽 | |
| 5位 | 生活 | 生活 | 音楽 | 道徳 | 道徳 | 道徳 | |

国立教育研究所(H8)

2. 所属校児童にみる現状 (熱河江市立白岩小学校5年生45名対象に実施 H9.11)

(1) 算数科に対するイメージ



(2) 相関の高い項目

| 相 関 の 高 い 項 目 (ベスト5) | 相 関 係 数 | |
|----------------------|-------------|----------------|
| A 算数が好き | B 算数が楽しい | 0.73 適度の相関 |
| A 算数が好き | G 考えることが楽しい | 0.67 0.70~0.90 |
| B 算数が楽しい | G 考えることが楽しい | 0.60 高い相関 |
| E 覚えるより考えることが大事 | I 既習経験が役に立つ | 0.55 0.90~1.00 |
| J とても大事な勉強 | I 既習経験が役に立つ | 0.54 非常に高い相関 |

・「好き」と「楽しい」の相関は予想どおり高い。

(3) 魅力の感得

「算数の学習で『不思議、美しい、おもしろい』と感じることは」という質問に対して

- ：三角形の面積を求めるときに、公式ができあがるのがおもしろい。 : 式の順番が違っただけで別々の答えになる。
- ：数字がどこまであるのか不思議。 : 九九の9の段で答えの一の位と十の位をたすと、全部9になるのが不思議。
- ：一つの問題を解くとき、幾つかの解き方があるときおもしろい。 : いろいろな形を使って模様ができていくのがおもしろい。

回答率 13.3% (45名中6名) ・ ・ ・ 肯定反応が低い!

(4) まとめ

- 算数の学習はとても大事だと思っている。
- 単に覚えることよりも、考えることが大事だと思っている。
- 既習事項が新しい学習に役立つことを意識している。
- 「不思議・美しい・おもしろい」と感じている子が少ない。
- 考える楽しさをあまり味わっていない。
- 考えることが楽しいという思いが強いほど、算数好きに結びついている。

以上のようなことから、子ども達が、算数好きで算数の学習を楽しむようになるための一つの要因として

「考えることが楽しい」と思えるような授業を仕組むこと

が考えられる。

それに伴い、学習の主体者である子ども達が、自らの学習課題を見出し、それを解決しようと主体的・創造的に取り組む学習の積み上げが必要である。そして、このような授業を普段の授業として行えるようにしていくことが大切と考える。

III めざす子ども像

「子ども達が創り出す算数」

自らが、疑問と出会い、課題を見出し、他の考えを取り入れながら疑問解決のために工夫し、推量し、さらに発展させる子ども

すなわち

考えることを楽しむ子ども

| | | | |
|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|----------------------|
| きっかけをもとに、 発想を膨らませる子ども | もっと新しい別な解決方法は ないかと考える子ども | 他の考えを積極的 に取り入れようとする子ども | 進んで調べ、話し 合い、聞く子ども |
|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|----------------------|

IV 研究の仮説と仮説検証のための手だて

1. 研究の仮説

- (仮説1) 導入の段階において、学習する問題について気づいたことを語らせていくことによって、子ども達は自らの学習課題を創り出し、より意欲的に自力解決に臨んでいくのではないかと。
- (仮説2) 主に自力解決の場に子ども同士の交流の場を設定し、発想のきっかけとなる適切な声かけをしていくことによって、子ども達は考えることを楽しみながら学習を進めていくのではないかと。

2. 仮説検証のための手だて

(1) 仮説1について

手だて①: 問題を構成させる

課題を見い出す力、工夫・推量する力を養うために、一つの学習材から問題を構成させる学習活動を仕組む。

手だて②: 問題について語らせる

問題の要点を明らかにする。また、解法の見通しを発表させ具体的解法計画を一人一人にもたせたり、多様な方法や内面の直観等を引き出すために、題材について語らせる。

(2) 仮説2について

手だて③: 子ども同士を交流させる

自分の考えを修正したり高めたりできるように、席の近くの子も同士、生活班、学習状況の合った子ども同士などのグループにして話し合わせる。

手だて④: 適切な声かけ

発想のきっかけ、また、学習への意欲づけのために、学習場面ごとの声かけ例を準備する。

V 研究の実際

1. 検証授業をもとに (「順々に調べて」 新訂算数5年下 啓林館)

(1) 問題を構成させることについて... 【手だて①】

手だて①についての授業は、トピックとして実施した。

〔展開〕

T: (長方形の紙を1枚提示) この紙で算数の勉強をしたいのですが、どんな問題ができそう?

- C: ・長方形の面積を求める。 ・図形をかいたりする。
 ・その紙の倍の面積を求める。 ・半分に切っていて合わせて何枚になるか。
 ・グラフをかく。 ・同じ大きさの正方形がいくつかけられるか。
 ・何回折れるか。

〔問題を構成することと創り出すこと〕

何気なく見ていた紙1枚であるが、「どんな問題ができそうか」と問いかげられることによって見えないものを見ようと考え始める子ども達。

子ども達は、各自の直観を具体的に表現しながら互いの直観力を培っていく。

(2) 問題を見つめさせることについて... 【手だて②】

声かけを準備しながら題材を見つめさせてみた。(声かけについては、P7「授業モデル」参照)

〔展開〕... (第1教時目)

T: 今日は、この紙を使った問題を考えてもらおうかなと思っているのですが、(紙を4回まで折り進みながら、随時折り目の数を数えさせていく。)

問題

T: じゃ、6回折ったら折り目はいくつできるかな。

C: (口々に) 20より多い、24?、ん~、(ノートを置いて折り始めている子。)

T: じゃ、実際に折ってみようか。(子ども達に紙を渡す。)

C: (折りながら口々に) 5回で最高、無理だ。

T: 6回は折れないみたいだね。じゃ、どんな風にして解いていこうか。

C: (近くの子ども達で相談した後で)

A男: 5回まで折れたから折り目の間に線をかいていきます。

A子: 1回ずつ折ると増えるから、その数を倍にしたりすればいいと思います。

B男: 4回で16個の長方形ができるから折り目は15で、5回折ると長方形が32個できて折り目は31個になるからそういうことをしていけばできる。

C男: 折れるような気がする。がんばる。

T: いろいろ出たけど何か質問したいことはありませんか。

D男: B男くんの分かりませんでした。

T: どういうことか分かったという人いる?

A子: 折ると長方形の数が2倍に増えるからそういうことを使うのだと思います。

T: (子ども達、教えている) 折ってできる長方形の数で考えられるってことだよ。他に質問はありませんか。(長方形の数というキーワードが出た段階で解めた) では、他にないかな。

T: 速さの問題でお母さんと子どもが何分後に会おうなんて問題があったよね。あの時どんな風にして解いたか覚えてる?

C: (口々に) ん~、あ~、表使った。

T: (仮説ながら) 「折って線をひく」とか「きまりを探す」とか「表をかいてみる」とか意見が出たけど、どんな方法で解いてみようか決まったかな。

〔問題を見つめることと創り出すこと〕

すべきことが焦点化され、目的が見え始めた時、また、学級全体の多くの目で問題を見つめ語り合う言葉の中に、発想を生み出すためのきっかけが散在し始める。

解法を生み出すきっかけとなる事柄を子ども達自身が創り出し、自らが創り出したことを認識した時に子ども達はより主体的に思考し始める。

教師は引き出し役である。

(3) 子ども同士の交流について... 【手だて③】

〔交流の様子1〕

(第1教時目、未解決な状況で交流を始めたグループの様子)

問題

長方形の紙を6回折ると、折り目はいくつできるでしょう。

C子: 2回折るとここの半分来て。(1回折った時の白紙の部分に折り目2つ)

D子: 間に線が入って、かいていけば分かるってことでしょう。

C子: 3回目は $3 \times 2 = 6$ で、最後に1回折ってあったからそれたして7で。

D子: じゃ4回目どうなるの?

B子: 前の数を2倍して1ひけばいいじゃないの。

D子: 折ってやったら一番いいんじゃない。

B子: 2回折って4つ(の長方形)できて、それから1ひけばいいんじゃない。

C子: (4回折って長方形の数を数える) 16。

B子: 16でしょ。だから、 $8 \times 2 - 1 = 15$ です。

D子: 私5回折った。6回は折れないよ。

B子: だから表かいていけばいいんじゃないの。

C子: 表かいてみよう。(教科書の表を利用して書き始める。)

D子: $1 + 1 = 2$ でまた $+1$ で3。 $3 + 3 = 6$ で $+1$ で7。 $7 + 7 = 14$ で $+1$ で15。 \dots $31 + 31 = 62$ で $+1$ で63。

B子: 折り目の数でできた長方形から1をひいた数だよ。

ということは、6で64だから63だよ。

C子: ここの違いは?(折り目の数の違いのこと)

4人: 2、4、8、(数を唱える)

B子: 2倍ずつ増えてない? $2 \times 2 = 4$ で、 $4 \times 2 = 8$ で。

D子: で、 $2 + 1 = 3$ 、 $4 + 3 = 7$ 、 $8 + 7 = 15$ 、 $16 + 15 = 31$ 、 $32 + 31 = 63$ でしょ。

4人: まとめかこう。

〔交流の様子2〕

(第2教時目、各自、解答ができ上がった状態で交流を始めたグループの様子)

問題

1箱2こ入りの大福と3こ入りの大福を売っています。

子ども会で大福を35こ買います。それぞれ何箱ずつ買えばよいでしょう。

B子の考え

| | |
|-----|-----|
| 7箱 | 7箱 |
| 16箱 | 1箱 |
| 1箱 | 11箱 |
| 13箱 | 3箱 |
| 10箱 | 5箱 |
| 4箱 | 9箱 |

E男の考え方

| | | | | | | | | | | | | |
|----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|--|
| 2個人入りの箱の数の大福の数 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 10 | 13 | 16 | | |
| 残りの大福の数 | 33 | 31 | 29 | 27 | 25 | 23 | 21 | | | | | |
| 3個人入りの箱の数 | 11 | x | x | 9 | x | x | 7 | 5 | 3 | 1 | | |

B子: 偶数を3箱の方にかける時、こっち(3個人入りの箱)は偶数だと... (うまくいかない)

E男: 偶数(の場合)まで考えた?

B子: (箱の数が) 偶数だとなんないから(35-偶数=奇数であり2個人入りの箱で7度にならない)、奇数だけでやってみたら奇数だと合うんだよ。偶数を抜かして全部奇数だけで考えていった。

E男: 偶数抜かして奇数で考えた... あれ、ここだべ、(大福)3個の方だべ。

B子: 3個の方。でも、こっち(2個人入りの箱)の方はバラバラだよ。(偶数だったり、奇数だったりしている)

E男: 奇数?

B子: うん。奇数でないと2の箱と合わないからってんで、奇数全部めっかして

いって、だーっとやってた。で、E男君は?

E男: おれ最初に表かいたから、この表は見てて、(大福)2個の方は全部(箱の数が)3つ

ずつ増えていったから16で最高で、16まで3ずつ増えていったから、3

ずつ増えていったやつが答えさでるっていう風になって、(大幅が)3個のは(割合)2つつ多くなっていく(本当は減っていく)から、だから答えにでている。

- B子：3個ずつでてる？
E男：(B子のノートで示しながら)1、4、7、10、13、16
B子：その辺バラバラだから。
E男：おれ全部そろえた。

【交流の様子3】

(第1教時目、自力解決困難な状況での交流の様子)

- E子：教科書の表をまねしてみよう。
F子：折った回数と折り目の数だよな。
T：3回折ったら折り目はいくつになった？
E子：7。
F子：4回折った時は15だよな。
2人：(5回折った時の折り目の数を予測できないでいる。)
T：1回折る毎にいくつ増えるか調べてみよう。2回目折るといくつ増えた。
2人：2。
T：3回目折るといくつ増える。
2人：4。その次は、 $15 - 7 = 8$ 。
T：次折るといくつ増えるかな。
2人：(しばらく考えた後)2、4、8、16だ。だから、次はきっと32。

【交流の様子4】

(第3教時目、生活班による交流より)

問題
花だんのふちどりに使う長さ1mの板が11まいあります。この板を、L字にならべて花だんを作ろうと思います。たて、横、それぞれ何まいならべたときに花だんの面積がもっとも大きくなるでしょう。

それぞれの発表の中で一番多かった解答

| | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| たて | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 横 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 面積 | 10 | 18 | 24 | 28 | 30 | 30 | 28 | 24 | 18 | 10 |

- ①G子：たてと横の長さは、(1、10)(2、9)(3、8)(4、7)(5、6)だから、その中で一番大きな面積になるは(5、6)の時。
班員：同じ計算2回しなくてもいいね。

- ②B子：

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| たて | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 横 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 |
| 面積 | 10 | 18 | 24 | 28 | 30 | 30 |

 残りをやっても減るだけだからあとはかかなかった。
班員：そうか。これ班の代表にしよう。

- ③F男：8、4、2、0、2、4、8になってる。
班員：表は同じだけど、きまりも見つけているからこれいいね。

【交流することと創り出すこと】

新たな解法を探っている子、既に解法が出来上がり思考を止めている子、見直しをもとに解法を練り上げている最中の子、手がかりがもてずに困惑している子、あきらめて思考の止まっている子。自力解決の場における子ども達の様子は多種多様である。ここに子ども達が自由に思考し合える場を設定するのである。

子ども達は互いの発想に触れながらより意欲的に問題を見つめ始める。また、自分(自分達)が生み出した方法に満足感ある笑みを浮かべる。

一方教師は、交流を見守り、子ども達の思考を高める示唆ができるように、またより多様化していく状況に応じるために技術を磨いておく必要がある。

(4)適切な声がけについて...【手だて④】

次のような「子ども達が創り出す算数」授業モデルを作成し、学習場面ごとに声がけ例を準備してみた。

【子ども達が創り出す算数】授業モデル

- ①本時の目標について
従来ねらうべき目標に加えて、特に味わわせたいこと(関心・意欲・態度)や考えさせたいこと(数学的思考)に重点を置いた下位目標を設定し、指導者自身がより深く教材をみつめていく。
②学習過程

| 学 習 活 動 | 評価 (○) 及び教師の声がけ (・) 主発問 (□) |
|--|--|
| <p>【課題をもつ】 T：問題の提示。 C：問題について気づいたことを発表し合う。</p> <p>(T：課題の提示)</p> <p>【解決方法を練る】 T：具体的解決方法を問う。 C：適宜交流し合いながら、解決の見通しをもつ。</p> <p>【課題を解決する】 T：より多様な解決へと意欲づける。 C：個々に決めた解法で解いてみる。</p> <p>T：机間指導を行いながら、子ども達の学習状況の把握に努める。 T：適宜、交流の指示をする。 小集団構成の目安 (<u>進んでいる子同士、考えの違う子同士</u>) (<u>困っている子と進んでいる子、困っている子同士</u>) C：自力または交流し合いながら解決に当たる。 C：解決法を黒板に貼る。</p> <p>【練り合う】 T：話し合いのきっかけをつくる。 C：気づいたことを語り合う。</p> <p>【まとめる】 T：学習を振り返らせる。 C：類題を解き、本時の学習をまとめる。</p> | <p>問題提示に際して <u>子ども達がつぶやき出すような、意識をひきこむ発問</u> ①疑問点を出し合っているか。 ②何をすべき問題か焦点化されているか。 ・(①に対し)気づいたことや質問したいことはないか。 ・(②に対し)分かっていること、分からないことは何か。</p> <p>解決方法を考えさせるに際して <u>集約した疑問を子ども達に問い直す発問</u> ③具体的解法の見通しが幾つか話し合われたか。 ・(③に対し)何を手がかりとする：<u>図表、黒板、式、言葉、類</u> <u>きっかけになる声がけ</u> 「だいたいどれくらいになりそう。既習で似ている問題はなかったかな。近くの人と相談してみて。」</p> <p>課題解決に際して ④質問・意見を述べたり他の考えと比較したりして、考えを広げたり、よりよい方法へと結びつけているか。 ・(④に対し)「もっと他にできないか。：<u>手がかり、類を挙ぐ、類を挙ぐ、類を挙ぐ、類を挙ぐ</u>」 <u>手がかりを示す声がけ</u> 「もう一度確かめてみよう。困っているところはどこか。別な問題に置き換えて考えてみてはどうか。問題を絵や図にかいてみてはどうか。分かりやすく説明できないか。」 <u>感想、賞讃の声がけ</u> 「おもしろい、すごいね、工夫して考えたね。」 <u>交流を促す声がけ</u> 「○○さんを見てきてご覧。近くの人と相談してみて。班毎に話し合ってみよう。(生活、数学課)」</p> <p>練り合いに際して、 <u>意見や質問、感想を吸い上げる発問</u> ⑤考え方のよさを共有する、正誤に関する、よりよい解法について意見交換がなされているか。 ・(⑤に対し)「出された考えをよく見てみて。詳しく聞いてみたい考えはないか。自分ならどの方法を使いたいか。その理由。」</p> <p>まとめに際して、 ⑥解法のきっかけが意識されているか。 ⑦類題が解けているか。 ・(⑥に対し)「解き方を思いついたきっかけは何か。分かったこと、分からないことは何か。いいまとめ方をしているね。」 ・(⑦に対し)「○○さんの方法は使えないかな。」</p> |

【声がけと創り出すこと】

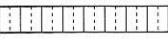
教師は子ども達の発想の引き出し役として、子ども達の考えようとする意欲や充実感、考えのよさを高めていきたい。

子ども達が気軽に発想を出せるような声がけ、子ども達の発想を認める声がけ、子ども達相互の啓発が起きるような声がけなど、即座に対応できるように準備しておくことも子ども達各々の学びを支援する大切な要素である。

(5) 検証授業を通して子ども達が創り出した解法

〔第1教時目〕

| | | | | | | |
|---------|---|---|---|----|----|----|
| 折った数 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 折り目数 | 1 | 3 | 7 | 15 | 31 | 63 |
| 数のちがいの数 | 2 | 4 | 8 | 16 | 32 | |

- 解法：①折り目数=折り目数×2+1
 ②折り目数=長方形の数×2-1
 ③折り目数=長方形の数-1
 ④折り目数=折った数+今までの折り目数の合計
 ⑤折り目数=折り目の数+数の違い
 ⑥  折れないから間に線を引いていく。
 ⑦数の違いを、2、4、6、8、10と予測。

長方形の数

子ども達の豊かな発想力

存分に考えることができる場があれば、子ども達は予想を越える発想を創り出す。

〔第2教時目〕

- ①

| | | | | | | | | | | | |
|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 3個入り箱の数 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| りの箱 大福の数 | 3 | 6 | 9 | 12 | 15 | 18 | 21 | 24 | 27 | 30 | 33 |
| 残り大福の数 | 32 | 29 | 26 | 23 | 20 | 17 | 14 | 11 | 8 | 5 | 2 |
| 2個入りの箱の数 | 16 | × | 13 | × | 10 | × | 7 | × | 4 | × | 1 |

 ②3個2個の項目を逆にした表
 ③2個入りか3個入りの箱どちらかを基準にして1から順々に念頭操作した考え。

④規則性を見つけ図表を簡略化

⑤

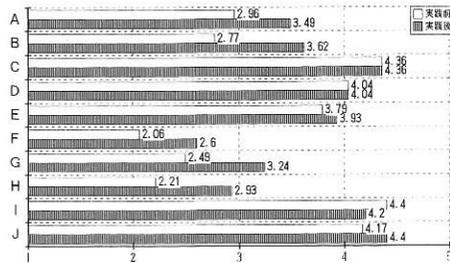
| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 1 | | | | | | | | | | | 35 |
| 2 | | | | | | | | | | | |

 九九表のようにして→

〔第3教時目〕→P6〔交流の様子4〕参照 *その他、表・絵等かき表し方様々

(6) 授業後の子ども達の意識 (授業後のアンケートより) 調査対象白岩5年45名:複数回答

①算数科に対するイメージの変容



- A: 算数は好き
 B: 算数の勉強は楽しい
 C: 生活に役に立つ
 D: 考えようとするのが大事
 E: 覚えるより考えることが大事
 F: やさしい、簡単
 G: 考えることが楽しい
 H: 不思議、美しい、おもしろい
 I: 既習経験が役に立つ
 J: とても大事な勉強

②伸びが顕著な項目 (カイ2乗検定による)

| | |
|------------------|----------------|
| H: 不思議、美しい、おもしろい | 16.2 (0.5%で有意) |
| B: 算数の勉強は楽しい | 14.2 (") |
| G: 考えることが楽しい | 13.2 (") |
| A: 算数は好き | 11.3 (") |
| F: やさしい、簡単 | 4.8 (5%で有意) |

③「考えることが楽しい」に関する子ども達の意識

- Q1. どんなことで(どんな時に)「考えることが楽しい」と思ったか
- 表を書いたり教科書を見たり、少し違うことをしたり、みんなから質問されたりしている内に解き方が頭に浮かんだ時 15名
 - みんなと一緒に考えること 13名
 - きまりを考える(見つける)時、もつと違う解き方はないかなと考えている時 11名
 - 答えが当たりリスムーズに問題が解決した時 8名
 - 前に勉強したことが利用できないか考えている時 4名
 - 分からなかったことが分かった時 4名
 - 難しい問題を考えている時 2名
 - 物で実際にやってみた時 2名
 - 自分の方で解決した時 1名
 - 楽な解き方を覚えて簡単に解決した時 1名
 - *楽しいとは思わなかった 1名

- Q2. どんなことで(どんな時に)「考えることが楽しくない」と思ったか
- 難しく解き方が全然浮かばない時 19名
 - めんどくさくてややこしい時 4名
 - 何でこの問題解かなくちゃいけないのか思った時 2名
 - 答えが間違った時 2名
 - 考えている途中に「ここ違う」と言われた時 2名
 - *そうは思わなかった 14名

④まとめ

少ない時数での検証授業であり、学習内容もやや難しかったが、子ども達の意識は驚くほど「+」に傾いた。これは、解き方が全然浮かばない「楽しくない」状態が解き方が頭に浮かぶ「楽しい」状態に変容する手だてがあったからではないだろうか。

(7) 子ども達の言葉が示唆すること (検証授業を振り返って)

①創り出す醍醐味。それは、「難しきは楽しきこと」

「すぐ分かったり分かんなかったり、簡単そうでも難しかったけど楽しかった」

これこそ算数学習の主体者である子どもの素直な感想であると思う。問題を目の前にして、できそう・簡単そうという意欲のもとに自力解決へ。しかし見通しに立ちほだかる壁。困惑した状態の中、それでも追求意欲を失うことなく相互の交流を求め、それをきっかけに解法のひらめきが生まれる。「難しきは楽しきこと」、これは子どもの「もっと問題を出してほしい」という言葉に如実に現れていた。

②創り出す快感。それは「発見」

「少しの工夫で答えになったのが不思議」

見えなかったことが見えてくる。何をどのようにすればよいのか見通しすら見えていなかったことが、「表で」「いくつ増えるか」「折っている内に」などの発想を創り出すきっかけとなる子ども達相互の問いかけによって見え始める。「表にもいろいろかくされているんだと思った。」という子どもの感想は、「発見」の喜び・満足感であり、創り出すことに対する快感である。

③創り出すひらめき。それは「きっかけを意識すること」

「あらためて、数の違いなどに目をつけて勉強することができた」

ひらめきが生まれるものになるものは、どのような考えのもとに解法ができあがったかを意識する経験である。従って、特に系統性の強い教科と言われる算数において既習経験を生かした学習を進めることは、学ぶことの意義を深めるばかりでなく、発想の手がかりとして今後の学習にも生きて働いていくことになる。

④創り出す本質。それは「自由性」

「一つだけじゃなくたくさんの考え方を考えるのがおもしろかった」

子ども達の感想の中で特に多かったのが、友達と交流し合いながら学習する楽しさと多様に考えられる楽しさである。教師が予め敷いて置いたレール上で時間的にも能率良く進められる学習の中にも、子ども達が自然に問題に対して語り合える「自由性ある場」を設置することは重要である。

⑤創り出すエネルギー。それは「主体者である自覚」

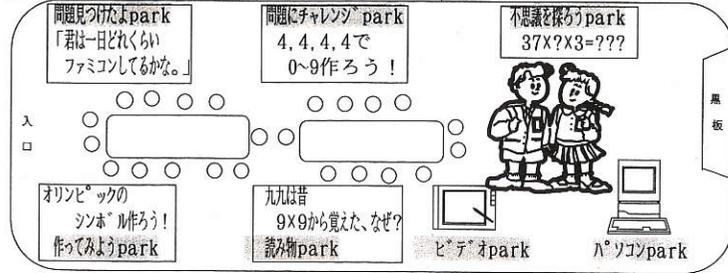
「自分のもっている意見を友達などに話しかけて理解してもらえてうれしかった」
 学習の主体者は子ども達であることを、子ども達自身が自覚できるように教師が自覚すべきである。現に子ども達の学ぶ力は教師が想像する以上のものである。

2. 算数を楽しむ場づくりの模索

(1) 場づくりのねらい

授業(教室)の場を離れたところでも算数を楽しませたい。楽しみながら思考する感覚を味わったりする、算数を創り出すような場づくりを模索したいと考えた。

(2) 具体的な場の構想(特別教室を利用して)



VI 研究のまとめ

1. 研究の成果

(1) 子ども達の声を大切に

子ども達が本来もっているユニークかつ豊かな発想を引き出していくことの大切さを実感できた。多様な発想は期待できないのではないかと考えていた指導者の考えの甘さを見事に覆す子ども達。声がけに配慮し、でき得るだけ「子供たちに任せる」授業展開の試み。言い換えれば、教師はさらに主体的に授業の在り方を見直すことが必要であり、教材を見つめる力量を高めながら子ども達の発想を引き出し生かす役目に徹することが大切だと感じた。

(2) 子ども達は創り出す

クラスメイトと話し合っている時の子ども達のホッとした顔つき、意欲的な顔つき。授業の中に交流の場を設定することで、課題解決のために子ども達が必要に応じて学び合おうとする前向きな姿勢を育てることができる。また、自分(自分達)の力で解法を生み出すことに満足感をもたせることができる。

教師は時間と場の保障をしたり声がけをしながら、また、系統性や学習のねらいを念頭に置きながら、子ども達が繰り広げる学習のよき支援者とならねばならない。

2. 今後の課題

本研究は、研究の足掛かりの幾つかが見えてきた段階であり、これからなお実践を通して探るべきことはたくさんある。本研究を通して、教科書を使った普段の授業でもポイントをおさえれば授業は変わることを実感できた。しかし、本研究で考えてきたこともすべての教材に適用できるとは限らない。今後も、様々な考えに触れながら「見えなかったことが見えてくる」指導観を身につけ、「子ども達が創り出す算数」に関する研究を突き詰めたいと考える。

VII おわりに

最後に、これまでいろいろな点でご指導をいただいた教育センター巻久所長をはじめ諸先生方に御礼申し上げます。特に、迷いの最中温かい声がけをくださった鈴木宏教学校教育部長、また、高橋晃先生にはお忙しい中ご自分の時間を割いて私にたくさんのご教示くださいました。さらに、教育に対する情熱と厳しい姿勢を学びとらせて戴いたり格別お世話になりました。

さらに、勤務校である寒河江市立白岩小学校竹永校長はじめ授業実践や意識調査でお世話になった先生方に、そして、この貴重な研修の機会を与えてくださった山形県教育委員会、西村山教育事務所、寒河江市教育委員会に心より感謝申し上げます。

情報活用能力を育成するための指導方法に関する研究 —商業教育における情報処理の授業モデルの作成を通して—

山形県立北村山高等学校
教諭 植松正彦

目次

| | |
|---------------------------------|---|
| I 主題設定の理由 | 1 |
| II 研究のねらい | 1 |
| III 研究の内容 | |
| 1. 情報活用能力に関する基本的な考え方 | |
| (1) 情報活用能力の意義と必要性 | 1 |
| (2) 「生きる力」と情報活用能力 | 2 |
| 2. 商業科における情報教育 | |
| (1) 現状 | 2 |
| (2) 商業教育における情報活用能力の育成の在り方 | 3 |
| 3. 情報活用能力を育成するための授業の在り方 | 4 |
| 4. 情報活用能力の育成を目指した授業モデル | |
| (1) 2年「情報処理」・「プログラミング」における授業モデル | 6 |
| (2) 3年「課題研究」における授業モデル | 7 |
| IV 研究のまとめ | |
| 1. 研究の成果 | 9 |
| 2. 今後の課題 | 9 |
| 3. おわりに | 9 |

主な参考文献・資料等

| | | | |
|------------------------------------|--|-------|-------|
| ・高度情報社会の中の学校 最先端の学校づくりを目指す | 赤坂司編著 | ぎょうせい | 1997年 |
| ・産業教育 | 文部省職業教育科編 | 嵩文堂出版 | 1997年 |
| ・情報倫理概論 | 社団法人私立大学情報教育委員会 | | 1995年 |
| ・高等学校学習指導要領解説 商業編 | | | |
| ・教育課程の基準の改善の基本方向に向けて(中間まとめ) | 教育課程審議会 | | 1997年 |
| ・体系的な情報教育の実施に向けて | 情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議 | | 1997年 |
| ・授業研究21(10/1997 No.470) | | 明治図書 | 1997年 |
| ・中等教育資料(平成10年1月号) | 文部省編集 | 大日本図書 | 1998年 |
| ・新しい学力観に立った学校教育の推進 | 西村文男編著 | 東京書籍 | 1994年 |
| ・情報活用能力を育てる学習指導法の研究 | 福岡市教育センター他 | | |
| — 一思考し、判断し、表現するための情報及び情報手段の活用を中心に— | | | 1996年 |

I 主題設定の理由

現在、商業科における情報教育は、将来のスペシャリストを育成するために基礎的・基本的な知識、技能の習得を目指しており、学習活動の中で資格取得に向けた取り組みは、大きな柱となっている。しかも、より上級の資格を取得することにより、大学への進学や就職に有利な面もあり、どうしても知識・技能等を生徒に詰め込んでいく型の指導が中心となる傾向にあった。こうした指導方法では資格は取得できたとしても、実際の社会で役立つ知識・技能となるのだろうかという疑問になった。様々な情報が溢れている今日の高度情報化社会を生きて行くためには、学校で学んだ知識・技能をもとに、自分に必要な情報を選択、収集、加工し、それを他に発信するといった能力が必要になるのではないかと考えた。

このような観点から今後、情報教育に携わる者として、コンピュータの幅広い知識や技能を習得するとともに、これまでの情報教育を振り返り、教師主導型の一斉授業だけではなく、生徒の主体的な学習活動を通して情報を活用する能力を育成するための指導方法の研究を行いたいと考え、この主題を設定した。

II 研究のねらい

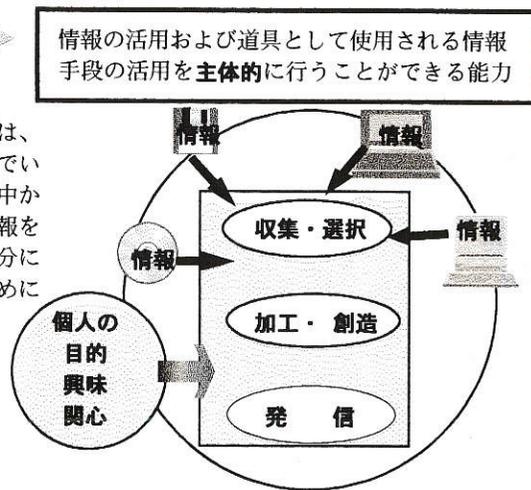
- (1) コンピュータのハードウェア・ソフトウェアの知識・技能を習得する。
- (2) 情報活用能力の意義を明らかにし、商業教育における情報活用能力の育成の在り方を考える。
- (3) 商業教育における情報活用能力を育成するための授業モデルを作成する。

III 研究の内容

1. 情報活用能力に関する基本的な考え方

(1) 情報活用能力の意義と必要性

現在の社会において情報は、様々な形で我々に降り注いでいる。その溢れている情報の中から人間は各々必要となる情報を取り出している。更に、自分にとって有益な情報とするために様々な方法で加工する。その際、各個人が必要となる情報は目的・興味・関心等により異なる。そして加工した情報は、自分にとって価値ある情報



となり、物事を判断する材料となったり、他に発信することになる。これは新しいことではなく、日々生活している中で問題を解決する時に行っていることである。

コンピュータの小型化や通信ネットワークの進展により、利用できる情報はますます速く、膨大となり、産業や社会、家庭生活に大きな恩恵をもたらしている。しかし、その情報の中には自分にとって有益な情報もあるが、誤った情報もあり、結果、情報に左右されたり、情報の選択を誤ったりしてしまふことになりかねない。

このような現在の社会を生き抜いていくためには、情報に振り回されず、自分が必要となる情報を自らの力で収集・選択し、自分の個性や価値観に基づいて加工し、発信する能力が必要となっている。

<資料>

<情報活用能力の文部省による定義>

- ① 情報の判断、選択、整理、処理能力及び新たな情報の創造、伝達能力
- ② 情報化社会の特質、情報化の社会や人間に対する影響の理解
- ③ 情報の重要性の認識、情報に関する責任感
- ④ 情報科学の基礎及び情報手段（特にコンピュータ）の特質の理解、基本的な操作能力の習得

『情報教育に関する手引き』1990年

(2) 「生きる力」と情報活用能力

平成8年7月、中央教育審議会から、社会の変化に主体的に対応できる能力を育成するため「生きる力」を育むことが重要であると答申されている。「生きる力」とは「主体的、能動的に学ぶ力」・「豊かな人間性」・基礎的エネルギーとなる「健康・体力」の面から構成されている。

「主体的、能動的に学ぶ力」の中心となる力が思考力・判断力・表現力であり、情報を収集、加工や発信する場面においても、思考力・判断力・表現力は必要となる力である。

情報活用能力は学校教育の場においてのみ必要になるのではなく、生涯にわたって必要となる能力であり、「生きる力」の基礎・基本となる能力である。

2. 商業科における情報教育

(1) 現状

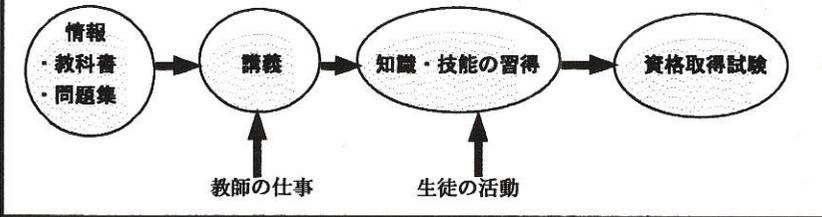
現在の商業教育は、職業生活において必要とされる専門知識・技術を身につけた職業人を育成することに重点を置いており、情報教育に関しては基本的な知識と操作技能、プログラミング技術や応用ソフトの利用技術の習得を目指したものになっている。このような学習の中で資格取得は大きなウエイトを占めており、また、大学進学への推薦条件となっていることから、どうしても上級資格の取得を目指した指導にならざるを得ない状況にある。

しかし、資格取得に向けた学習活動は教師主導の机上による知識や技術の教授が中心となり、実務が伴わない状況にある。生徒は合格を目標に意欲的に学習をするが、成就感を得ると途端に学んだ知識・技能を忘れてしまう傾向にある。それは、記憶型で得た知識であり、実際必要になったときに応用が利かないからである。資格取得を学習指導の第1目標に掲げるとどうしても教師主導の授業が主体となり、学んだ知識・技能を実際に活用できない面が強かった。

近年の情報技術の急速な進展に伴い、社会や企業等では更に高度な専門知識・技術に柔軟に対応しうる資質、能力のある人材を求めるようになってきている。このような人材の育成は高校教育のみで完成されるものではなく、卒業後においても職場や大学等で継続した学習を通して実現されるものであると考える。

今後の商業科における情報教育も同様に高校での学習で完成する訳ではなく、生涯にわたり職業人として必要となる専門知識の基礎・基本をしっかりと定着させる必要があると考える。

★ これまでの商業科における情報教育
教師が知識・技術を画一的に教授するのが中心となる傾向。



(2) 商業教育における情報活用能力の育成の在り方

最近のコンピュータの進歩は目覚ましく、小型化や低価格化が進み、家庭や企業等に急速に普及してきている。こうした中、小・中学校においては情報活用能力を育成するために、インターネットやマルチメディア等コンピュータを活用した様々な授業が積極的に行われている。また、高等学校の普通教科においてもコンピュータを使った授業が行われている。

商業教育では、以前からコンピュータを使った授業が行われてきた。これまではコンピュータそのものが高価で大型であり一般に普及していなかったため知識やプログラミング技能、応用ソフトの操作能力等のコンピュータの使い方に関する指導が主であった。

しかし、今後の高度情報通信社会の中では、これまでの資格取得中心の学習やコンピュータの使い方を重点とした指導から、情報の活用やコンピュータの活用方法に重点を置いた指導を行っていく必要がある。そのために、流通経済や簿記等の科目で得た知識をコンピュータで扱う授業に盛り込みながら、将来、職業人として経

営活動で必要な情報活用能力の育成を目指したいと考えた。

<資料> 現行の学習指導要領の中で、主にコンピュータを扱う科目(情報処理科目群)は次の5科目である。

- | | | |
|-----------|-----|---|
| ① 情報処理 | ・・・ | 応用ソフトを活用し、経営活動の遂行に必要な情報処理の能力を養う。 |
| ② プログラミング | ・・・ | 事務処理に必要なプログラミングの技法の習得。 |
| ③ 経営情報 | ・・・ | コンピュータを用い、経営活動に必要な各種の意思決定情報を得るための基本的な知識の習得。 |
| ④ 情報管理 | ・・・ | システム設計に関する知識と技術の習得。情報を適切に管理し、活用する態度と能力を養う。 |
| ⑤ 文書処理 | ・・・ | 経営活動に必要な文書の作成や管理に関する知識と技術の習得。 |

3. 情報活用能力を育成するための授業の在り方

人間は生きていく中で数多くの問題とぶつかり、問題を解決するために自分なりに情報を収集し整理する。また、話し合いを持ち、討議し検討を加えて解決策を探したりする。

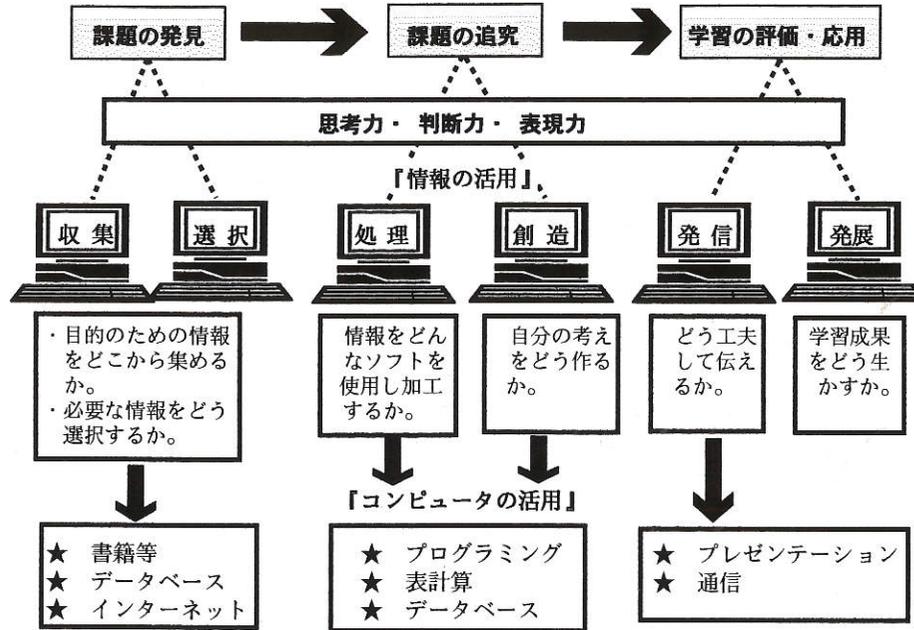
これは、社会で日常的に行われていることであり、授業においても体験させることが重要である。そこで、授業で学んだ知識・技能が将来、職業人として生きて働く力とするため、コンピュータを情報手段として活用した課題解決学習を行う。また、この学習形態を商業科目である『課題研究』だけではなく、各学年の授業に随時取り入れる必要がある。生徒が課題を解決するという体験を積み重ねることにより、思考力・判断力・表現力が高まり、情報活用能力が身に付くのではないかと考えた。

【課題解決学習を行う際のポイント】

- ① **学習の主体**を教師から**生徒**へ。
本来の意味での知識を得るために。
- ② 一斉授業から**生徒の個を生かす授業**へ。
生徒自らの思考から生まれた課題を大事にする。
(商業に関する科目の中から課題を見つける。)
- ③ 教材としてインターネットや電子メール等通信ネットワークを使い、『生の情報』を積極的に活用する。
(教師が用意した過去の情報は古く実感がわかない。)

- ④ 生徒個人個人の課題を追究できる場を用意。「ゆとり」を持った授業展開。学習場面で生徒に試行錯誤をさせるために。
- ⑤ 教師の活動の中心を知識・技能を教える側から、**生徒の学習を支援する側へ**。

『課題解決学習の過程』



★ 自分の考えを深めたり発信する際、マルチメディアの活用

情報を取り扱うに当たって

情報を活用する場面においては、守らなければならない情報モラルを指導する必要がある。

情報の「もろさ」

情報セキュリティ・・・ハッカー、コンピュータウイルス

個人情報・・・個人情報の取り扱い

情報操作・・・改ざん、ねつ造、破壊



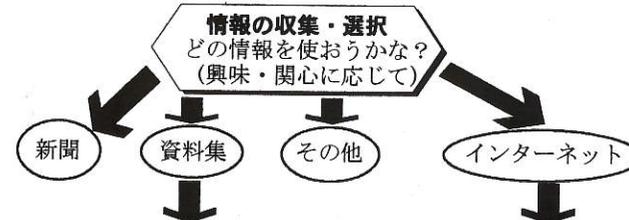
4. 情報活用能力の育成を目指した授業モデル

目標 1～2 学年 ☆コンピュータの基礎・基本的な知識、技能の習得。
☆設定課題に向かって自分なりに道筋を立てて解決することを通して、情報を活用する能力を育てる。

3 学年 ☆情報の中から自分で課題を見つけ、解決に向かって情報や情報手段を効果的に活用し、新たな情報を創造し、発信できる能力を育てる。

(1) 2年「情報処理」・「プログラミング」における授業モデル

学習課題 自分で情報を選び、学んだ手法（並べ替え・順位付け）を用いて新しい情報を創造してみよう。



生徒への支援
◎学習内容・方法・表現方法を自由に選択できるように助言する。
◎試行錯誤ができるような場と時間を保障する。

141 大型小売店売上高 (百貨店・スーパー)

| 年 別 別 | 総 額 | 区 区 | | |
|--------|---------|-------|--------|-----------|
| | | 前 年 比 | 衣 料 品 | 身 の 回 り 品 |
| 平成 5 年 | 211 712 | △2.4 | 48 026 | 6 660 |
| 平成 6 年 | 217 392 | 1.0 | 47 933 | 6 569 |
| 平成 7 年 | 223 868 | △3.5 | 47 071 | 7 319 |
| 平成 8 年 | 233 048 | △2.0 | 47 120 | 7 147 |
| 1 月 | 19 932 | △3.3 | 4 436 | 653 |
| 2 月 | 17 121 | △2.3 | 3 166 | 492 |
| 3 月 | 19 504 | △0.8 | 4 295 | 743 |
| 4 月 | 18 621 | △3.6 | 3 721 | 595 |
| 5 月 | 19 017 | △3.3 | 3 735 | 551 |
| 6 月 | 19 262 | 0.7 | 3 938 | 581 |
| 7 月 | 19 582 | △4.1 | 4 011 | 605 |
| 8 月 | 21 475 | 0.1 | 3 464 | 516 |
| 9 月 | 18 044 | △2.1 | 3 382 | 544 |

(2) 大型小売店売上高

| 年 別 別 | 総 額 | 区 区 | | | | | | | |
|----------|---------|--------|-----------|---------|--------|---------|---------|--------|---------|
| | | 衣 料 品 | 身 の 回 り 品 | 飲 料 品 | 食 品 | 其 他 の 品 | 食 堂 実 業 | 百 貨 店 | ス ー パ ー |
| 平成 9 年 | 217,282 | 47,833 | 6,368 | 128,635 | 18,983 | 13,843 | 1,400 | 42,578 | 174,813 |
| 7 | 231,100 | 48,074 | 7,218 | 138,126 | 20,707 | 14,802 | 1,774 | 42,971 | 188,126 |
| 8 | 233,048 | 47,120 | 7,147 | 140,928 | 20,508 | 15,600 | 1,740 | 43,109 | 188,939 |
| 9 年 11 月 | 18,554 | 4,125 | 598 | 10,785 | 1,887 | 1,256 | 134 | 3,832 | 14,823 |
| 12 | 23,213 | 4,716 | 785 | 13,847 | 2,148 | 1,581 | 156 | 4,673 | 18,541 |
| 9 年 1 月 | 20,457 | 4,282 | 611 | 12,138 | 1,880 | 1,403 | 153 | 3,521 | 18,936 |
| 2 | 18,928 | 3,008 | 444 | 10,720 | 1,414 | 1,130 | 123 | 2,901 | 14,025 |
| 3 | 20,813 | 4,775 | 834 | 11,800 | 1,875 | 1,465 | 180 | 4,588 | 16,345 |
| 4 | 17,483 | 3,157 | 505 | 11,059 | 1,484 | 1,144 | 124 | 2,759 | 14,724 |

「山形県勢要覧 平成9年刊」から引用
(資料 大蔵省東北財務局山形財務事務所)

インターネット画面「ゆとり都山形ホームページ」から引用 (資料 大蔵省東北財務局山形財務事務所)

情報の処理・創造
どの方法を使って処理しようかな？

表計算 COBOLプログラミング Visual Basicプログラミング

| 月別 | 1月 | 2月 | 3月 | 4月 | 5月 | 6月 | 7月 | 8月 | 9月 | 10月 | 11月 | 12月 | 合計 |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| 売上高 | 3,200 | 3,500 | 4,000 | 4,500 | 5,000 | 5,500 | 6,000 | 6,500 | 7,000 | 7,500 | 8,000 | 8,500 | 60,000 |
| 経費 | 1,500 | 1,600 | 1,700 | 1,800 | 1,900 | 2,000 | 2,100 | 2,200 | 2,300 | 2,400 | 2,500 | 2,600 | 20,000 |
| 利益 | 1,700 | 1,900 | 2,300 | 2,700 | 3,100 | 3,500 | 3,900 | 4,300 | 4,700 | 5,100 | 5,500 | 5,900 | 40,000 |

処理した結果に自分なりの考えをプラス
 どうして、8、3、1月は売上高が多いのだろうか。

情報の発信
 自分なりに結果をまとめる。

「ああ、こんな方法もあるのか。」
 自己の発表や他の生徒の発表を参考に、さらに発展

プレゼンテーション

発表会
 プロジェクター
 サーバーを利用して

学習の成果を次回に生かす

次回は平成8年度の資料と比較してみようかな!

『本当の意味での知識』を持って

資格取得試験をチャレンジ

※ 資格取得への取り組みは、随時こうした授業を繰り返し行い、試行錯誤を体験させることにより、知識・技能の定着を図るうえで行う。

(2) 3年「課題研究」における授業モデル

学習課題
 商業に関する課題を自分で設定し、解決に向けて情報を収集・選択し、加工を加え、表信してみよう。

◎試行錯誤のために用具の準備。
 (マニュアルなど)

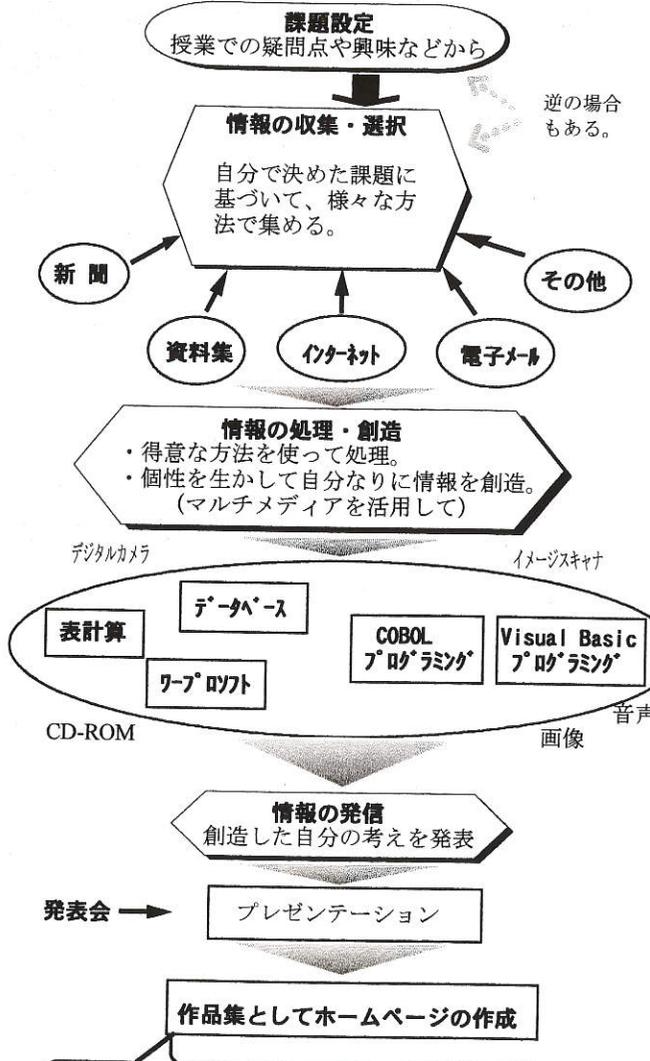
◎教師は相談者・助言者となる。

◎発信や加工する際、情報の取り扱いに注意させる。

◎自分なりのまとめや表現を認め、励ます。

◎生徒がお互いに成果を認め合い、次の学習に生かすようにする。

★ これまで学んだ商業に関する知識コンピュータの知識・技能をフルに活用し、自分なりに新しい情報を作り、発信してみよう。



生徒への支援
 ◎課題設定の場面では生徒が興味・関心などから思い浮かべた課題を大事にする。

◎学習活動に必要な道具を用意する。

◎生徒の試行錯誤を大事にし、励まし、つまずいたときにアドバイザーとなる。

◎生徒なりの取り組みとその成果を認める。

◎お互いの取り組みの成果を認め合える場を設定する。

「課題研究」は3年間の総まとめととらえ、生徒が自らの力で試行錯誤しながらも課題を解決することによって、大きな自信と満足感が得られる。ひいては将来、職業人となったときにもその自信が、今後も進展していく情報化社会に主体的に対応できる力のもとになるであろう。

IV 研究のまとめ

1. 研究の成果

- (1) 学んだ知識、技能が生涯にわたって働く知識となるためには、いかに「ゆとり」を持たせ、生徒に試行錯誤を体験させる授業の展開が大切であるか、あらためて認識できた。
- (2) これまでは情報を処理することを重視して指導してきたが、今後は更に処理した結果をどう自分なりに創造し、発信するといった情報活用能力の育成が重要であることが認識できた。
- (3) この6ヶ月間の研修を通して、商業教育における情報教育の在り方について視野を広げることができた。

2. 今後の課題

- (1) 今回作成した授業モデルを繰り返し実践し、検証し、評価する。更に授業実践を増やし、より生徒が主体的に取り組む授業展開を検討していく。
- (2) 生徒に情報活用能力を身に付けさせるには、自分自身も常に情報の活用やコンピュータの活用方法の研修を引き続き行っていく必要がある。そして生徒が試行錯誤する場面で適切な支援を行っていきたい。
- (3) 情報活用能力が身に付いたかの評価は、学習の結果ではなく、生徒の学習過程を評価することである。今後はその評価方法について研究していきたい。
- (4) 小学校から情報教育が盛んに行われている中で、今後、商業科の特色を生かした情報教育はどうあるべきなのか、更に研究を深めたい。

3. おわりに

10年程ほど前の商業科でのコンピュータ教育は大きな汎用機を使ったプログラミングの学習が中心であり、プログラムの作成は1枚1枚丁寧にカードに鉛筆で印を付けていくものであった。一つのプログラムを完成するためかなりの時間を費やした。それが現在では、いつでもどこでも手軽にコンピュータを使い、様々な情報を扱えるようになり、情報を世界中に発信することができるようになった。情報化社会の進展のスピードには本当に驚くばかりである。我々生徒に指導する側にとっても、しっかりと情報活用能力を身に付ける必要があると考えさせられた研修であった。

最後に、貴重な研修の機会を与えてくださいました山形県教育委員会をはじめ、研修に際し、懇切丁寧に指導下さいました県教育センターの巻久所長並びに学校教育部の先生方、そして教育センターの各先生方に深く感謝申し上げます。特に、いつも温かい励ましとご指導いただきました情報教育委員会の先生方、お忙しい中多方面に渡ってご指導ご助言いただきました高山茂指導主事に心から深く感謝申し上げます。

更に勤務校である山形県立北村山高等学校長杉沼吉郎先生はじめ諸先生方のご理解とご協力に厚くお礼申し上げます。

不登校児童生徒の再登校に向けての

指導・援助の在り方に関する研究

上市市立西郷第二小学校

教諭 鈴木 勲

目次

| | |
|---|---|
| I 主題設定の理由とねらい | 1 |
| II 研究の進め方 | 1 |
| III 研究の内容 | |
| 1 不登校の背景と指導・援助の視点 | 1 |
| 低い自己像と周囲への過剰な意識 ストレス耐性の低さ 不登校児童への指導・援助の視点 | |
| 2 担任としての具体的な指導・援助 | 2 |
| 子どもの状態に応じた指導・援助 | |
| (1) 登校渋りへの対応 | 2 |
| 登校渋り段階の重要性 気になる感じに注意 構えのない時間の共有 子どもの今とつながる 共感的態度と教師の想像力 担任の具体的な指導・援助 | |
| (2) 不登校への対応 | 4 |
| 不安や不快の増幅 原因探しをしない 家庭訪問の大切さ 保護者とつながる 対応の仕方を探る 子どもの状態と対応上の留意点 学校での配慮事項 | |
| (3) 再登校に向けて | 6 |
| 登校できるかどうか 登校への誘いかけ 再登校へのステップ | |
| 3 子どもとつながるために | 8 |
| 子どもと教師の意識のズレ 励ますつもりが叱責に 教師が無意識に作り出すいじめ 交流分析によるつながり強化 教師の役割(ロール)を変える | |
| IV 研究のまとめ | 9 |
| V おわりに | 9 |

主な参考文献・引用文献・資料

- 「児童生徒の不登校に関する学校の取り組み方や指導援助の進め方についての研究」
山形県教育センター研究報告書 第54号 1991
- 「いじめ-教室の病い」 森田洋司・清水賢二著 金子書房 1994
- 「不登校現象の社会学」 森田洋司著 学文社 1991
- 「交流分析」 杉田峰康著 講座サイコセラピー-8 日本科学文化社 1985
- 丸山隆「ロールプレイングセミナー」講義および資料 1997
- 「教師のためのロールプレイング入門」 金子賢著 学事出版 1992
- 「カウンセリングの技法」 國分康孝著 誠信書房 1979
- 「児童生徒理解に立つ」 坂本昇一監修 実践生徒指導2 ぎょうせい 1994
- 「登校拒否II」 上里一郎編集担当 行動療法ケース研究9 岩崎学術出版社 1993
- 「不登校カウンセリング-子どもの心とつながる」 黒川昭登著 朱鷺書房 1997
- 「登校拒否のサインと心の居場所」 坂本昇一著 小学館 1993
- 「保健室からの登校-不登校への援手」 國分康孝・門田美恵子著 誠信書房 1996
- 「学校に行きたくないといわれたとき」 原田正文著 農文協 1993
- 「担任と親とでおす登校拒否」 金子保著 田研出版 1992

I. 主題設定の理由とねらい

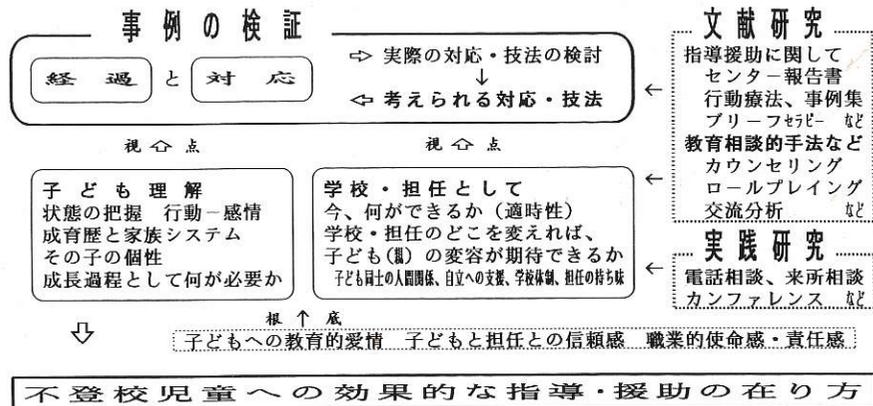
「どの子にも起こり得る」不登校は、現在多くの学校で現実に対応に追われており、学校以外のさまざまな機関でも、不登校への指導・援助が繰り返されている。しかも、その指導・援助の進め方は、要因のとらえ方やゴールセッティングなどが機関や立場によって必ずしも一致していないのが現状であり、学校現場における具体的な場面での支援も迷いの連続である。

そこで、事例を分析しながら、不登校児童生徒の再登校に向けての、担任を中心とした学校におけるより効果的な指導・援助の在り方を探っていきたく考えた。

また、再登校後も、例えば保健室から教室への道程は険しく、再び不登校になる場合もある。再登校後、教室にどう適応させていくかの指導・援助についても、保護者や関係諸機関との連携も含め、その効果的な在り方も考えていきたい。

II. 研究の進め方

具体的な事例の経過と対応を、文献や実践研究などに照らしながら検証することで、対応や技法導入の視点をとらえ、効果的な指導援助の在り方を探っていく。



III. 研究の内容

1. 不登校の背景と指導・援助の視点

【低い自己像と周囲への過剰な意識】

不登校および不登校傾向の子どもに比較的共通にみられる問題として、「対人関係が苦手である」ということと、「身体症状が現れる」ということがある。

それは、図1で示したように、周囲の否定的評価を受け続けた結果出来上がった低い「自己像」が背景にあり、周囲の評価への過剰な意識に結び付き、「うまくやりたい」「嫌われたくない」という思いから、自己主張を妨げることで対人コミュニケーションを貧しくさせ、衝動や欲求、感情などの情動を無理に抑え込むことでストレスが発生し、やがて身体症状となって現れると考えられている。

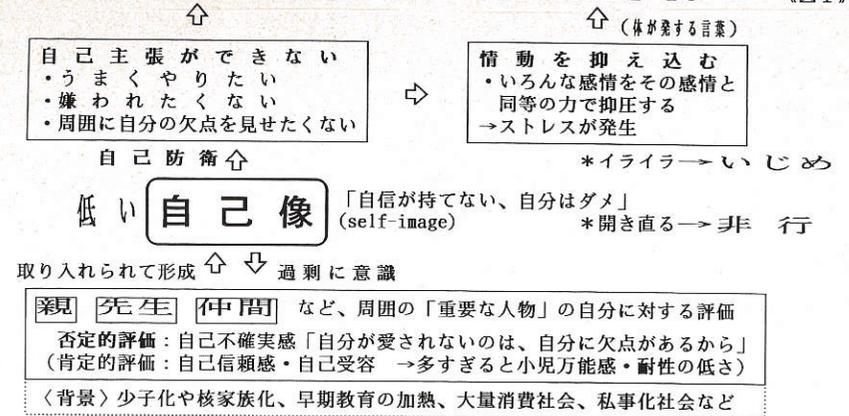
【ストレス耐性の低さ】

また、衝動や欲求への適切な対処行動が十分に獲得されていない（少子化や核家族化、早期教育の加熱、大量消費社会、私事化社会などが要因）ため、ストレス耐性が低く、そのことが学校という集団生活の場からの回避行動を引き起こしやすくしている側面も指摘されている。

貧しい対人関係

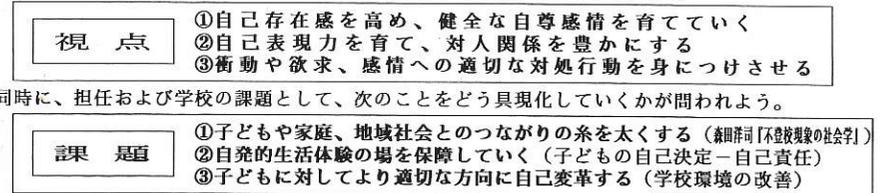
身体症状

【図1】



【不登校児童への指導・援助の視点】

そこで、不登校児童生徒への効果的な指導・援助を考えるにあたって、担任は次のような視点で一人ひとりの子どもたちへのかかわりを見直していく必要があると思われる。



2. 担任としての具体的な指導・援助

【子どもの状態に応じた指導・援助】

次に、児童生徒が不登校傾向を示したり、完全な不登校の状態になった場合、担任としてどうかかわっていくのかを、不登校の背景と指導・援助の視点に基づき、次の3段階にわけて考えてみたい。

(1) 登校渋り (2) 不登校 (3) 再登校にむけて

(1) 登校渋りへの対応

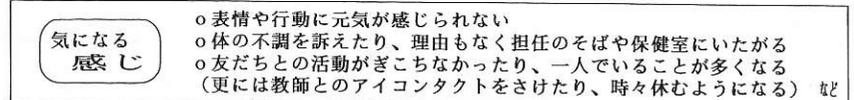
【登校渋り段階の重要性】

「登校渋り」の段階に、担任が子どもとどのようなかかわりを持つかで、不登校に至らずに済むケースもあるだろうし、「不登校」の状態になっても、子どもとのつながりの糸が切れずにいれば、その後の担任を窓口とした指導・援助も可能になろう。また「登校渋り」の段階での指導・援助は、子どもが再登校した後の適応指導と共通することが多いと思われる。

そこで、まず「登校渋り」への担任の対応について、少しくわしく考えてみることにする。

【気になる感じに注意】

完全な不登校状態へ移行する前、子どもは周囲にサイン（SOS）を発信する。もちろん不登校に限らず、友達同士でのトラブルや家庭での不安定さ、学習の問題など、いろんなことについて言語・非言語で訴えを発しているものと思われる。担任からみてちょっと「気になる」という状態である。



【構えない時間の共有】

気になる感じを逃さないためには、何よりもまず担任が「指導する者」としての構えないゆとりとした状態で、子どもたちと一緒にいる時間を確保することが近道である。それは、子どもの学校生活におけるすべての行動や気持ちを把握（管理）するために常に一緒にいるという意味ではない。一人の人間、一人の大人としての教師の自己開示が自然におこなわれうる時間として、である。

【子どもの今とつながる】

親や担任が子どもの不安や悩みをそのまま受け止めるだけで、子どもは安心し、乗り越えていく場合が少なくない。子どもの今の状態とつながっていけるかどうかが問われよう。

だが、ともしばここで担任は、原因や理由を追及し、子どもや親に課題を与え、頑張れという態度で接しがちである。そして担任とのつながりの糸が切れてしまう。登校渋りから不登校へ、不登校長期化のケースでは、親と担任、子どもと担任の信頼関係が損なわれていることが少なくない。

まず受け止め、肯定的ストロークを返し、子どもとつながること、そこから私たち担任は始めたい。

【共感的態度と教師の想像力】

子どもの不安や悩みをそのまま受け止めるといっても、担任はカウンセラーとは違う。その子の他にも多くの子どもがおり、その子と1対1の関係を保ち、じっくり受容しながら変容を待ただけでは、その子と学級の子どもたち、および担任と学級の子どもたちとの関係に支障をきたし、結果として子どもの学級（学校）集団における社会化を妨げてしまう場合があることも考慮しなければならない。

そこで、担任としては、普段からクラスの雰囲気や共感的なものにしていくことがまず大切になる。そのためには、担任が、子どもたちの行為ではなくその背後にある感情に「なるほどそうだろう」「君がそう感じるのも無理はない」…と思えること、つまり想像力が要求される。

その上で、日常的に想いを子どもに返していくことから、子どもと担任のつながりが作られていくようである。「もし自分だったら」というイメージと「子どもの心のありよう」を、どこまで近づけられるかが、不登校やいじめにあって子どもたちへの指導・援助の出発点ではないだろうか。

【登校渋りへの担任の具体的な指導・援助】

以上のことから、登校渋りへの担任の具体的な指導・援助をまとめると、次のようになる。

その際「どう切り出せば（言葉や行動）、子ども（親）は楽だろうか」という視点を忘れずに。

1. 気になる感じをとらえたら…

| 担任の具体的な指導・援助 | 留意事項 |
|---|---|
| ①子どもへの日常的な声がけを増やす。 ②一人の様子や集団の中での様子を観察する。 ③ゲームやミニ行事、授業の脱線などを入れる。 ④担任の仕事を手伝ってもらおう。 ⑤それとなく心配していることを投げかける。 「最近、元気ないね」「何か困っているの」「〇〇（予想される課題）の調子は、どう？」 | ・子どものFC(①)とつながるような会話を。 ・教室が安心できる居場所になっているか検討。 ・体の不調を訴える時は、特に養護教諭と連携し、保健室でも子どもを受け止めてもらう。 *よけいな心配は逆効果なので、保護者には、 a. 体調不良の点のみ伝え、配慮してもらう b. 子どもの学校生活での良い面を多く伝える |

2. 子どもが話し始めたら…

| | |
|---|--|
| ①1対1でじっくりと感情を受け止め（共感）肯定的にその想いを返していく。 ②具体的な悩みには、実現可能な課題を与え、取り組ませながら、援助し認めていく。 | ・些細なことのようにみえても「本人にとっては重大なこと」との認識で、じっくり聞く。 ・学級全体に肯定的ストローク(②)を増やす。 *ただし、いじめには学校全体で慎重に対応。 |
|---|--|

3. 登校を渋ったり休み始めたら…

| | |
|---|---|
| ①電話。本人が出られれば、かわってもらおう。「具合はどう?」「ゆっくり休んで治せよ」 ②クラスの友だちを通して連絡を届ける。 ③家庭訪問。短時間。体調のみに焦点を当て、差し障りのない話題で、反応を観察する。 ④登校しても、具合の悪い時はすぐに対応し、無理をさせないで、安心させる。 | ・すぐに家庭訪問するのではなく、2~3日様子を見る。心配している気持ちを伝える。 ・連絡カードの活用。×(休校) [連絡] [連絡] ・家庭訪問は、届け物忘れなど理由をつけて、登校したら、保護者が安心できるように、その日の様子を子どもの連絡帳などで伝える。 *心配している保護者には、 |
|---|---|

- ⑤友だちとつながっていく（対人関係の調整）
- ・授業や給食、掃除、係活動などで
 - ・教室から飛び出す授業、学習活動で
 - ・協力して作り上げる楽しい学級(年)行事で

- a. 体調へ配慮し、ゆっくり休ませること。
 b. 原因さがしをせず、安心させる話題を。
 c. お便りを通して、学級全体の楽しい雰囲気や活動の様子、子どもの声を伝えていく。

- ⑥出来事と自分の気持ちや感情をつなげられるよう援助する（自己表現力と耐性の強化）。
 ⑦いろんな場面で役割を与え、子どもの自己実現を図り、自己存在感を獲得させる（自尊感情）。

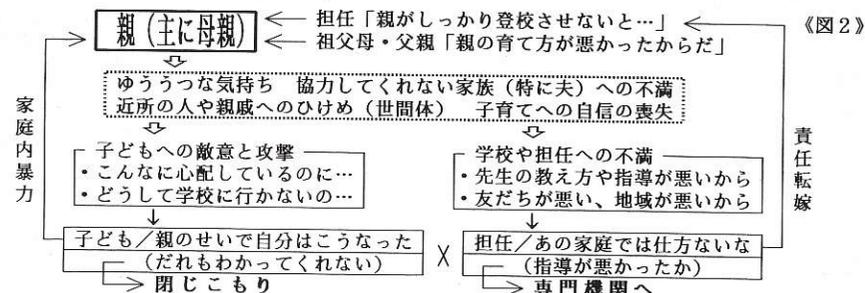
※註1はⅡ3の図5参照、註2は同図7参照

(2) 不登校への対応

【不安や不快の増幅】

子どもが休み始めた時、ほとんどの親は「このまま休み続けたら…」という不安と「自分の育て方が悪かったのではないか」という自責の念を感じるようである（担任もそうなりやすい）。

そこに周囲から追い討ちを掛けられると、親は追い込まれ、かえって子どもへ辛くあたり、結果として子どもをますます追い込んでいく（図2）。不安および不快な気持ちは悪循環で増幅される。



【原因探しをしない】

不登校が発生すると、必ずその原因や背景を探ろうとする。そして結論は「家庭の教育力」「本人の資質」「担任の指導」のいずれかまたは複数となる。しかし、そんなことは、ほとんどの場合それぞれがすでに「もしや」と感じていることであり、あからさまにすることによる弊害の方が大きい。大切なことは「今、その子が苦しんでいる事実」である。苦しんでいる本人を、親と担任がどう支えていくのかをまずは考えたい。学校も組織として、担任を通し親と子を力づけていきたい。

【家庭訪問の大切さ】

「家庭訪問も登校刺激なのでしない方がいい」といわれることがあるが、まったく訪ねないのでは、むしろ「見放された」と感じてしまう。すぐに専門機関へ紹介してまかせてしまうのも同様である。

子どもと担任の間が気まずい状態でなければ、子ども（や家庭）とのつながりの糸を切らないためにも、担任は家庭訪問を実施したい。逆に、初期の担任の何気ない家庭訪問だけで、再登校へつながるケースもあり、そっとしておくことでチャンスを逃す場合もあることは留意しておくべきだろう。

ただし、もし子どもが担任の訪問を嫌がるようであれば、養護教諭などに代わってもらい、担任は手紙を書く程度にとどめるなどの方法もあろう。しかしながら、その場合でも、再登校時には担任とのかわりが不可欠であり、徐々につなげていく配慮は必要である。

＜家庭訪問の配慮事項＞

| | |
|------|---|
| きっかけ | 最初は「何かのついでに」「顔を見に」立ち寄ってみた、という形で入りたい。 *もし本人と会えない場合は、玄関先で家族と話す程度。無理に上がり込まない。 |
| 訪問時間 | 帰宅途中などの夕方がよい。最初は短時間で。お互いに負担にならぬように。 *毎日訪問する必要はない。子どもの様子に合わせて。 |
| 話題 | 原則的には学校や勉強の話題を避ける。趣味の話や、一緒に遊ぶなど。どちらかという、子どもの得意なことや好きなことを聞いたり、教えてもらう方がよい。 *「明日は学校に行く」との約束を取り付けない。 |
| 友だち | 仲のよい友だちがいれば、少人数で連絡を届けがら行ってもらおう。大勢は無理。 *親しい子がいない時は、通り道や近所の子に、担任がお願いして届けてもらう。 |

【保護者とつながる】

多くの場合、休み始めてすぐに、親から学校へ「(学校へ行かせるには) どうしたらいいか」と連絡が入る。そこですぐに結論を出し、あれこれ指示を出すのは早計であろう。安易な指示は、そこに無用な上下関係をおこし、それまでの子どもや親の在り方を非難(否定)することになるからである。

じっくりと話を聞き、その上で「子どものために何ができるか、一緒に考えていきましょう」という姿勢で保護者と面談の場を設けるようにしたい。子どもを通して、親と担任の協力関係を築いていくことが、その後の指導援助を効果的なものにしていくと思われる。

〈保護者との面談時の配慮事項〉

| | |
|-------|--|
| 場所 | 相談室などの他の子や教職員の目に触れない部屋。 |
| 時間 | 夕方など、課外の時間。なるべく定期的に。夕食の時刻前に終わるように。 |
| だれが | 担任と保護者の1対1が原則。できれば両親と。不安な場合、保護者の了承を得た上、養教・学年主任・生徒指導主任などより1名のみ加わってもらう。 |
| 面談の内容 | ①話をじっくりと聞く。聞きながら、両親の思いを支持し、不安をなくすよう努める。 ②「どうしたらいいでしょう？」へは、どうしていきたいと考えているのかと問い返すなどしながら、一緒に対応の仕方を考えていく方向に話を切り換えていく。 ③「うまくいっていること」をたくさん聞いて支持し、「うまくいかないこと」については、やり方を少し変えてみることを提案し、子どもの反応を見ていくことにする。 *やり方を変えるのは、担任の提案ではなく保護者自身の「気づき」でありたい。 ④その上で「いつでも電話や来校を」と伝え、「家庭訪問」について確認する。 ⑤初めに担任が言っていくアドバイス a. 「無理やり登校させようとしたら、“勉強しなさい”と言ったりするのを控えて、様子を見てみましょう」 b. 「朝、何度も起こさないように」 c. 「一緒に時間を少し増やしてみよう」 *なるべく保護者からの話題の中でそれとなく出したい。担任自身に自責やあせりがあると、つい余計なことを言いがち。「あせらず」「迷ったら言わない」 |

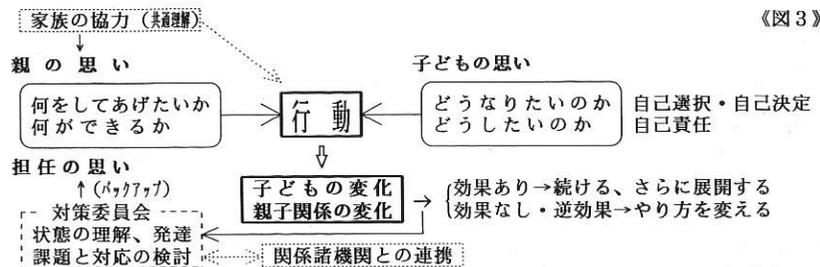
【対応の仕方を探る】

不登校の子どもはさまざまであり、その環境も異なり、求められる対応も違ってくる。

親として、担任として、その子に「～してあげたい」「～してあげられる」ことから始めた方が、「～しなければならぬ」「～してはならない」よりも気が楽で長続きするし、その時の子どもの気持ちも感じやすい。うまくいかない時も、やり方を変えることが容易になる(図3参照)。

また、行動を起こすことによって、子どもの反応が得られ、子どもの反応に親の意識も変化し、親の行動が変わっていく。〔行動→意識の変化→新たな行動の変化→新たな意識の変化〕の積み重ねにより親子それぞれが自己変容し、結果として親子関係が改善されていくであろうと考える。

親や教師と子どもの思いを重ねて行動に移すには、a. 子どもの気持ちを確認、思いに添う行動をとる、b. 行動(と親の思い)を子どもに提案し選ばせる、などが考えられる。対応に留意しつつ、子どもの自己選択、自己決定、自己責任を大切に、一連の過程で肯定的ストロークを与えていきたい。



【子どもの状態と対応上の留意点】

葛藤状態にある

「登校したい」「登校しなければならぬ」と「登校できない」の狭間で自分を責め恥じ入っている状態。イライラし、エネルギーは消耗される。追い込むと神経症的な傾向に進んでいく場合もある。学校・学習などの刺激は避け、安心してゆっくりと過ごせるよう配慮する。担任の姿勢も「体や心が人一倍疲れているのだから、疲れがやがて取れたら登校したらよい」で、ex. 可能な限り、(報復的)家族での外出や遊び、夕食後の団らんなどを。父親も加わり楽しむ。

退行現象が現れたら

抑圧されていた欲求や感情が噴出してくる状態では、まずそれを受け止めること。子どもが甘えたいのならそうさせる。「時間=ストローク=愛情」であり、スキンシップを図りながら一緒にいる時間を多くする。ex. 一緒に寝る、一緒に風呂に入り洗ってやる、皮膚接触を増やすなど

無理難題や兄弟げんか

本当は親の独占的愛情を求めているのだが、それを素直に表せない状態。それが親の気持ちとして受け入れられるのであれば可能な限り要求に答え、愛情を示したい。ただし、それはすべて子どもの言いなりになることではない。親の本音の部分を隠しての無理な言動(二重のメッセージ)は、むしろ有害刺激になる。本音の部分でのつながりが得られないと、親子の情緒的交流が遮断され、閉じこもりや家庭内暴力へとつながっていく。
 ex. 私メッセージ「言うのは自由→そうするかしないかは子どもの自由」
 「こうしてくれると(お母さんは)嬉しいんだけど…」
 ex. 要求に答えるのではなく気持ちに答える。「～したいと、あなたは思っているのね…」
 「～してあげようと思ったんだけど、(私の都合で)できなくてごめんね…」

生活リズム

極度の疲労や罪悪感などから朝起きられず、生活リズムの乱れることが多い。安定してくれば自然と改善されるが、親は、できれば家族で朝夕の食事をとったり、少し仕事も手伝ってほしい。
 ex. 私メッセージ「朝ご飯、一緒に食べてくれると(お母さんは)助かるんだけど…」
 「この仕事、あなたに手伝ってもらおうと助かるんだけど…」→「ありがとう。助かったわ。」

子どもが落ち着いてきたら

子どもが落ち着いてきて、親子関係が良好になってきたら、子どもの自発的な行動に称賛を与え、強化する。この時点での叱責や注意、指示はなるべく避けて、自己肯定感を高めたい。
 ex. 汚れた食卓を拭いてくれた→「汚れに気づいて拭いてくれたの？えらいわ。ありがとう。」

【学校での配慮事項】

他の子どもたちへ

普段の延長として「休んだ子には近所の子や仲のよい子が連絡や届け物をする」ことを続ける。ただし、連絡係の子を含め学級全体に、学校に来たくても来れなくて苦しんでいること、体の調子がよくないこと、元気になるまで温かく見守ってほしいことを担任の思いも込めて伝えておく。休み始めは特定の子とつながりを保ち、落ち着いてから他の子とつながっていく。

いつ戻ってきてもOK

学級の班や係、席席、行事への参加、クラブや委員会活動などの所属については、本人の意向を確認した上で、明確にしておく。情報をとぎれさせたり、判断させないなどのないように。
 ①お便りなどで常に情報(動向)を送って置く。友だちと会える場合はそこからの情報が効果的。
 ②伏線を残しておき、タイミングを図って、聞く時は手短かに。拒否や保留も尊重する。

全職員の共通理解と協力

長期化しそうな場合、担任と養護教諭+教育相談や生徒指導主任などで少人数の対策委員会を組織。子どもの状態の把握と理解、発達課題と対応の検討、状況によっては関係諸機関との連携などをおこないながら、担任の独断ならぬよう考慮するとともに、担任を支えていく。
 また、子どもの様子と対応については、その都度学校長に報告し全職員に周知する。

(3) 再登校に向けて

【登校できるかどうか】

「そろそろ学校に行きたいな」と子どもが言い始めたのなら、担任は、再登校へ向け一緒に行動していけばよい。でも、自分からそう言い出すことは、考えてみればそう容易なことではない。

そこで、家庭訪問を続けながら、次のような状態の時に、登校をうながすチャンスとらえたい。

- ・担任の訪問を待ちわびるようになる「先生、今週末来れる?」「もう帰るの?」「忙しいの?」
- ・友だちと一緒に外で遊べる「日曜日、〇ちゃんと△へ行って来たよ」「公園で遊んだよ」
- ・勉強のことや学校での出来事を知りたがる「来週、◇◇会があるの?」「◇◇はどうだった?」(話が過去よりこれからのことに向かう)「今、算数どこやってるの?先生、私にも教えて…」

同時に、家庭でも、次のような変化がみられる時。

- ・生活リズムが安定する 特に、自発的に起床し、さわやかに目覚める。「たいくつだなあ…」
- ・家族に学校や友だちの話をする。(←お便りなどで、情報は中断せずに届けられていること)
- ・退行現象がおさまる、兄弟との関係が良好になる。・表情や言葉が柔らかくなる。
- ・進んで家の手伝いや、家族のために何かをしようとする。「それ、私がやってあげる」

【登校への誘いかけ】

親子関係や担任との関係が良好になり、登校への意欲が高まってきたら、両親と担任と子どもで、「どのような形で学校へ行くか」という具体的な話し合いを持ち、作戦を立ててトライしたい。
 もっとも、小学校低～中学年では、担任が気軽に「じゃあ、明日の◇◇にだけ、出てみるか？」とか「今度の△△に、よかったら来てみて」といった誘いかけで自然に登校できる場合もある。

【再登校へのステップ】

- ・学級の友だちや学校の他の人たち、他の先生は、自分をどう見るだろうか？
- ・何か言われはしまいか？「何で休んでんだ」と言われたら、どうしよう？
- ・勉強がわかるだろうか？ ・もしまた体の調子が悪くなったら？
- ・学級の班や座席、係、クラブ、委員会はどうなっているだろうか？ …など

しばらく休んでいた子どもが登校しようとする際、子どもにとっては上記のような心配事がある。
 子どもは、できれば「なんとなく教室に入り、なんとなくみんなと一緒にいて、なんとなく下校する」という状況を望んでいる。不登校ではなかったかのように、普通に過ごしたい。
 したがって、再登校へ向けてのプランを考える時、その子の不安を軽減し、比較的楽な気持ちで学校生活に入っていける方法を、子どもといっしょに探っていくことが何より大切である。基本的には次のような手順を踏むのがよいと思われるが、あくまでもその子のその場面での状態による。

1. 脱感作法による登校訓練

子どもと担任とで、家の中から教室までの場面を10段階程度に区切った不安階層表を作る。一つずつイメージ訓練し、実行していくことで、不安を取り除いていく。親または担任がその時の子どもの気持ちを確かめながら一緒に実施し、「ここまでできた」成果を確認する。そのさいに予想される他の事態（状況と対応→訓練）についても、可能な限り不安除去に努める。

2. 登校する日を決める

登校日は、金曜日や土曜日など、休日前の方がよい。また、長期休業前に設定したい。登校する時間は午後からが楽だが、友だちが登校してから午前中の1、2時間目あたりなどもよい。子どもによっては、朝から完全に登校したいと考える場合があるが、無理はさせない。

3. 学力の補充

登校訓練中に学力の補充をおこなう。（ただし、それ以前に子どもが勉強したい教科があった時は、そのつど授業の要旨を指導しておく。）登校予定日あたりの単元を中心に要点をしばって指導する。全ての教科をおこなう必要はない。

4. 保健室登校か教室か

担任との関係が良好でかつ友だちとのつながりもとれている場合は、目標を保健室登校とせず、そのままさりげなく教室に入りたい。しかし、本人がまだ周囲の目を気にするようなら、しばらく保健室で安定させ、養護教諭と連携しながら、徐々に教室へ適応できるようにする。

5. 初めての再登校

全職員および学級の子どもたちに、「さりげなく迎える」ことを伝えておく。激励の禁止。一人で登校するのが不安な時は、親に送り迎えを依頼する。その場合、担任だけで迎える。予定の登校時間以上に教室に置かない。いつでも帰れることを事前に子どもに約束しておく。特に休み時間や掃除、給食には十分な配慮を。まずは、教室環境に慣れさせること。
 ex. 禁止令「今日は、最初だから疲れないように、1時間以上はダメだよ」
 「休んでいた理由を聞かれても、具合が悪かった以外言うな」【金井三氏の講話より】
 帰宅後は、どんな様子だったかしっかりと聞く。家族で共通理解を図ってもらう。
 *「この段階での子どもの耐性は低い。過保護にして学校に定着させる」【同上】

6. 教室環境に慣れたら

ゆっくりと少しずつ、担任以外の先生との学習、クラブや委員会活動、全校朝会や学校行事への参加を図っていく。ただし、担任や養護教諭、親しい友だちなどの逃げ道も用意しておく。

7. 子どもの自立を支えていく

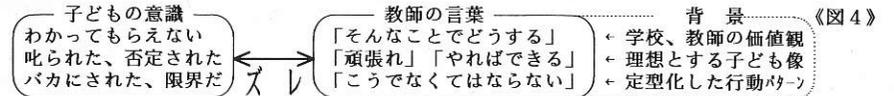
ある程度学校に適応してきたら、他の子と同じように、集団の中での自己実現を図り、自己存在感を高めていくよう援助していく。そして健全な自己像を持ち自立できるよう支えていく。なお、再登校後、疲れなどから休むこともあるが、その場合、そっとしておき、様子を見る。

3. 子どもとつながるために

【子どもと教師の意識のズレ】

担任が具体的な指導・援助をおこなうには、“子どもとのつながり”が大前提である。子どもと担任（教師）との間に“意識のズレ”が生じては、どんな指導・援助の方法も効果が期待できない。
 では、意識のズレがどこから生じるのか。そのズレを埋め、つながりの糸を太くしていくにはどんな方法が考えられるだろうか。交流分析やロールプレイングなどをもとに考えてみたい。

【励ますつもりが叱責に】



上の図4のような子どもの意識と教師の言葉のズレは、交流パターン分析に照らせば（図5）、対人交流の中で最も自然に起こりやすい4つの組み合わせのうちの、C Pの態度が相手のA Cを刺激している状態といえる。教師が子どもに具体的な指導援助を行う際に取りやすいパターンであろう。
 あるいは、F CからN Pへメッセージ（SOS）を送っている子に、教師がC Pの態度またはAの態度で接し、交叉的交流の状態に陥っている場合も、両者にズレが生じ、やがて関係は途絶える。

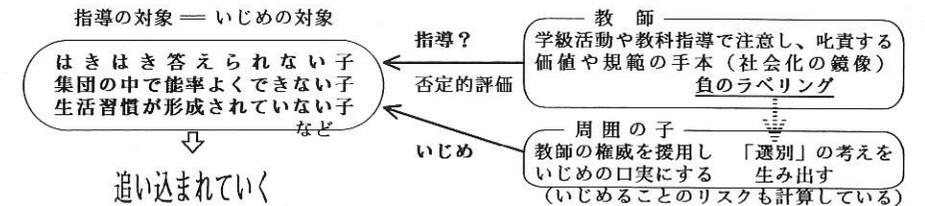
交流パターン分析による自然な対人交流【細井三氏の講話より】

《図5》



【教師が無意識に作り出すいじめ】

【森田洋司・清水賢二「いじめ-教室の病い」より図式化】 《図6》

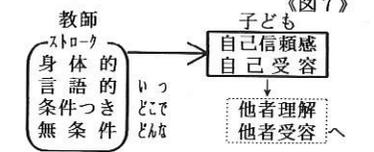


「教師とは、学級の子どもにとっては、その態度や行動そして言葉で表される価値や規範の手足、つまり『社会化の鏡像』である。親と並んであるいは親以上の社会化能力がある」【細井三氏の講話】
 その教師が「指導に熱心なあまり」に示す負のラベリング（否定的評価の固定化）は、図6のような影響を与える。“相手のことを思って”という大義名分をかざしつつ負のストロークを与え、負のラベリングをおこなうことは、上下関係のあるところとかく陥りやすいワナであり、心地よさを伴うだけに強化されやすい。加えて、被害者は反論さえできない。単なる意識のズレでは済まされない。

【交流分析によるつながり強化】

そこで教師は、交流分析を参考に、子どもとの日常のかかわりの中で次のことを考慮し検討したい。

- ① C Pの態度で子どものA Cを過度に刺激する場面を減らし、F Cを高めるよう配慮する
- ② 肯定的ストローク（図7）を増やす
- ③ 常日頃からN PとAとF Cの間の自然な対人交流を、教師と子ども、子ども同士で十分に図っていく
- ④ 上記のことを、クラスの子ども全員に、授業、日常生活、行事や特別活動の場で保障していくようにする

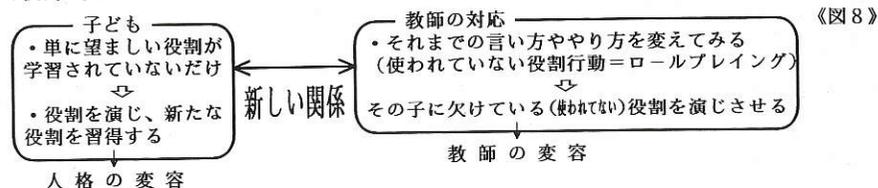


それらのことを通し、子どもとの意識のズレを埋め、つながりの糸を強くし、結果として子どもの成長をうながしていくことが大切なのではないだろうか。

もちろん、教師が意図的交流として、CP的態度で「よくやったぞ」とか「それはとてもよくないことだ」というメッセージを発する場面は少なくないし、時には必要である。しかし、それも、登校渋りや不登校の子どもには逆効果になることが多い。低い自己像ゆえ否定的評価ととらえやすいからである。いたずらにACを刺激するだけになってしまう。交流分析ではそれを「過剰なACの状態はFCを極度に押し殺し、結果としてストレスのもとで身体症状を発現したり、それまでと打って変わった行動をとる」ととらえている。

【教師の役割(ロール)を変える】

もっとも、上記のように意識的にコミュニケーションを図らなくても、子どもと教師、子ども同士の関係が「自然に良好な状態になっている時は、そのままでもいい」【知恵: 謙「ロープレイング」より】。「役割を変える必要が生じるのは、これまでのやり方でうまくいかなかった時」【同】である。



教師が、その定型化されたロールがすでに効果のないにもかかわらず、なじんだロールにこだわる時、さまざまな矛盾や葛藤にさらされる。役割は関係の中で生じるのであれば、教師の役割を見直し、子どもと教師の新しい関係を作っていくことが可能になる(図8)。

登校渋りや不登校傾向、いじめなどがクラスで起こった時に、教師がそれまでの自分の指導方法を見直すチャンスととらえ、さび付いた役割行動に気づき、対応を変えていけば、子どもとの新しい関係を作り出し、子どもたちの新しい関係作りを寄与することができるのではないだろうか。

IV. 研究のまとめ

効果的な指導・援助の在り方を探ろうとしてきたが、結局は、子どもが今どんな状態にあるのかを、つかむ教師の『子ども理解の確かさ』と、教師がどれだけ『子どもや親とつながる』ことができていけるかが問われているのではないかと考えるようになってきた。

指導に万能マニュアルはない。教師が一人の人間として子どもの気持ちと触れ合い、互いに影響し合って高まっていくと模索する過程、それ自体が教育的営みであり、結果として不登校やいじめなどの困難な状況におかれている子どもをサポートするマニュアルたり得ると思われる。

であればこそ、自らの人間としての温かさ、人間に関する広く深い造詣、そして何より人間への尽きない思いを限り無く追及するために、あれこれ悩みながらも楽しく、いろんな事象や人間についてこれからも研鑽を続けていきたい。成長する教師こそが、成長する子どもの鏡像である。

V. おわりに

最後になりましたが、貴重な研修の機会を与您ていただきました山形県教育委員会、東南村山教育事務所ならびに上市市教育委員会の関係各位、長期にわたりご指導いただきました県教育センター所長巻久先生はじめ諸先生方、とりわけ生徒指導や児童理解について一から教えてくださった教育相談部主任指導主事堀清一先生はじめ諸先生方に感謝申し上げます。特に、お忙しい中、温かいお導きと教員として歩んでいく勇気をいただいた指導主事佐藤節子先生に、心から感謝申し上げます。

また、勤務校である上市市立西郷第二小学校長大武浩先生はじめ諸先生方のご理解とご支援に対して、厚くお礼申し上げます。

生徒指導の機能を活かした授業の研究

河北町立谷地南部小学校
教諭 日塔 宜 邦

目 次

| | |
|---------------------------------|-----|
| 1、主題設定の理由 | 1 |
| 2、生徒指導の機能からみためざす授業 | 1～2 |
| (1) 「伝授」と「引き出し」の授業比較 | 1 |
| (2) めざす授業像 | 2 |
| 3、研究の構想 | 2～3 |
| (1) 研究の柱立て | 2 |
| (2) 研究の構想図 | 3 |
| 4、授業実践 | 3～8 |
| (1) 研究の柱1「授業における個の位置づけ」 | 3～7 |
| (2) 研究の柱2「生徒指導の機能を視点にした授業の組み立て」 | 8 |
| 5、研究のまとめ | 9 |
| (1) 研究の成果 | 9 |
| (2) 研究の課題 | 9 |

主な参考文献・資料

| | |
|------------------|----------------------|
| 生徒指導資料 第20集 | 文部省 |
| 授業のめざすもの | 武藤文夫(黎明館) |
| 授業研究入門 | 稲垣忠彦・佐藤学(岩波書店) |
| 生徒指導の視点に立った授業づくり | H9 福岡県教育センター 中村 晃 |
| 個に迫る授業 | 上田薫・静岡市安東小 (明治図書) |
| みんなの体育4年 | 学習研究社 |
| ひとりひとりを生かす授業研究 | H9 静岡市安東小研究紀要 |
| 図説「生徒指導と教育臨床」 | 秋山俊夫監修(北大路書房) |
| 教師の生涯発達 | 秋田喜代美(児童心理97年4～6月号) |
| 好かれる先生、嫌われる先生 | 児童心理(97年8月号臨時増刊) |

生徒指導の機能を活かした授業の研究

河北町立谷地南部小学校 日塔 宜 邦

1、主題設定の理由

情報化社会が進み、豊富な知識が得られる一方で、人間関係でつまづく児童生徒の増加が指摘されている。人間関係を育てる場として学校の役割は大きい。しかし、不登校、いじめ、学級崩壊、校内暴力等、学校教育は厳しい状況にある。この状況を打破する方法のひとつとして授業の改善があると考えた。

実際の授業では教科の進度を優先し、知識を効率的に伝える側面が重視され、結果として「記憶力・速さ・正確さ」を基準に、児童生徒を序列化してしまうことがある。極端な序列化は児童生徒の間に差別をもたらす、人間関係を育てる障害となり、問題行動の背景にもなる。

そこで教科指導の立場だけでなく、生徒指導の立場から授業を見直したい。その方法として生徒指導の機能を視点にし、上質な人間関係が育つ授業を探る。そうすれば、不登校等の問題発生予防にもつながると考える。

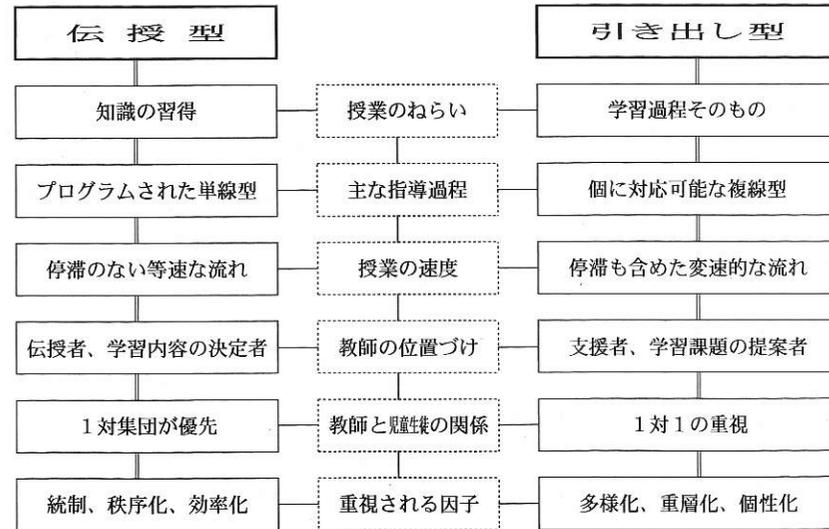
2、生徒指導の機能からみためざす授業像

(1) 「伝授」と「引き出し」の授業比較

授業には、知識を教え伝える側面と、児童生徒の可能性を引き出す側面がある。ここで前者を「伝授」、後者を「引き出し」と表記する。授業における2つの側面を比較すると以下のようになる。むろん両面とも必要である。実際の授業では、教師の考えや教材の特性によって、どちらかの面に傾斜していると考えられる。傾斜の度合いは流動的であり、教師の個性や経験によって、授業に対する意識（授業観）が変化し、伴って傾斜の度合いも変化する。

授業で一人一人の考えを引き出し、自分の考えに責任や自負を持たせ、友達と擦り合わせる過程は、生徒指導の機能を一層活性化させると考える。そこで「引き出し」型に傾斜した授業をめざす授業像としたい。必要に応じて、「伝授」型のよさも取り入れたい。

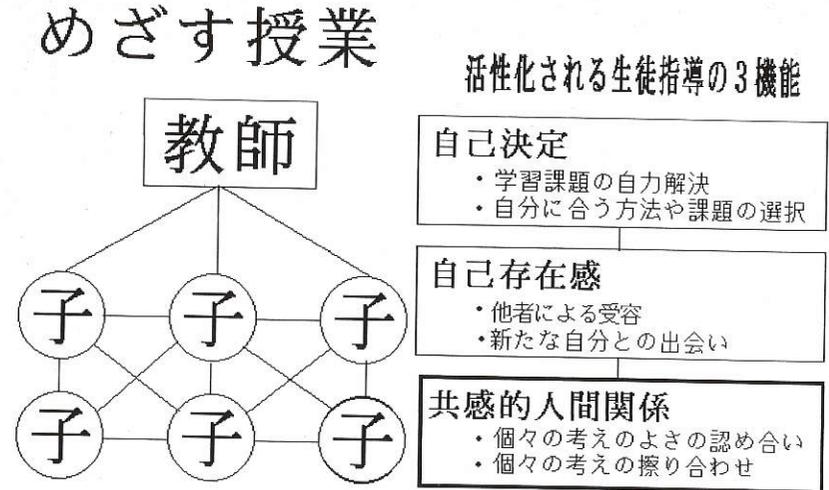
図1 授業比較図



(2) めざす授業像

めざす授業は、共感的人間関係を基本に据え、児童生徒一人一人の考えを引き出し、たがいに認め合い、擦り合わせて創る。その過程は、自己決定の場を含み、自己存在感を高めるものとする。

図2 めざす授業



3、研究の構想

(1) 研究の柱立て

めざす授業では、自他の多様な考えの擦り合わせによって共感的人間関係が深まる。そこで生じた新たな自分との出会いの過程そのものが自己存在感を高める。この過程を「個の学び」と表記する。教師は伝授への傾斜を抑え、「個の学び」に寄りそうことが求められる。そうすれば、学校忌避感情等の（-）感情を低下させられると考えた。

そこで「個の学び」に寄りそう具体的な方法として、授業における「個の位置づけ」をし、抽出した児童の変容を調べる。これを一番目の柱とする。

めざす授業では、生徒指導の機能が活性化される学びの場を用意する必要がある。学びの場は、授業の組み立てによって設定される。従来は、教科指導の視点で組み立てられることが多かった。そこで二番目の柱として、主に生徒指導の機能を視点にした授業の組み立てを考えた。

研究の柱1

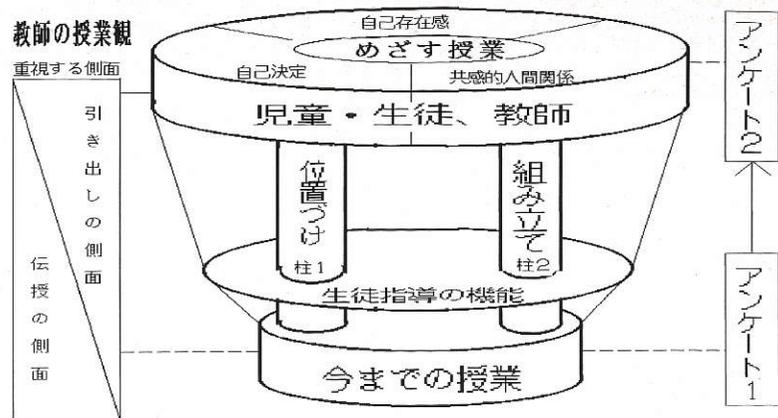
授業における個の位置づけ

研究の柱2

生徒指導の機能を視点にした授業の組み立て

② 研究の構想図

図3 研究の構想図



4、授業実践

授業の実践にあたっては、河北町立谷地南部小学校5学年の1学級にお願いした。教科を算数に絞り、担任教師が授業をした。授業実践は3回とし、事前事後に研究者と話し合い実践の検討を試みた。

(1) 研究の柱1「授業における個の位置づけ」5年算数科「分数」の授業実践

算数は系統性が強く、既習内容が定着していないと授業が成立しにくい教科である。授業では知識を伝達する側面が強くなりがちで、算数の楽しさを味わわせることが少ない。それは小学校高学年にもなると、算数嫌いが増えていることからわかる。

そこで算数を取り上げ、めざす授業を追究し、算数の楽しさを通して生徒指導の機能を高めたいと考えた。まためざす授業は、個々の学びを重視する立場から、M子を選び出し「個の位置づけ」を行い、M子の変容を調べた。

①学校忌避感情の高いM子の位置づけ

静岡市立安東小学校の実践では、個を位置づける理由として以下のように述べている。

ア：どうしても気になる子がいるから。 イ：子供の背丈で授業を見たいから。
ウ：その子を見ると授業が見えてくるから。 エ：子供への手立てが具体的にわからず、オ：アの子供を見ようとしても不可能だから。カ：子供をていねいに追う目を磨きたいから、キ：その子の新たな面を見つげたいから。

授業実践前に実施したアンケート(P77ガ71編)で、学校忌避感情が女子で最も高かったのがM子である。M子は学習速度も速く、理解力があり学力も高い。積極的な発言は多くはないが、学習態度も立派で他に迷惑をかけることもない。アンケートでは授業の満足度が低く、その理由として、授業が勉強のわからない人に合わせて進むので、待っている時間が長いことを挙げている。また他者の目が気になると回答していることから、他者の評価が気になっていると推測できる。

担任は、アンケート結果を見て、意外な驚きと学習指導に対して問題意識を感じた。そこでM子を位置づけ、授業の改善を図った。

② 授業実践案

ア、担任の今までの授業観

学級の実態から、「いかに全員の子がわかるように教えるか」が当面する授業の課題であり、伝授の側面に傾斜していることを担任は認識していた。学力の高いM子が、「授業が勉強のわからない人に合わせて進むので、待っている時間が長い」と言っていることも理解できると語っている。

そこで授業観を伝授型から引き出し型の授業へ意識的に傾け、実践授業の方針を考えることにした。むろん、きちんと聴く態度は、これまで通り育てていく。

| | |
|--|--|
| 授業における学級の(一)面 ・学力の個人差が大きい ・低位の子が多い ・聴く態度ができていない | 担任の授業観 ・わかるように伝授 ・わからない子の個別指導重視 ・秩序ある聴く態度 伝授の側面に傾斜 |
|--|--|

イ、授業実践の方針

伝授型 ⇒ ⇒ ⇒ 引き出し型(めざす授業)

| NO | 学習問題 | 生徒指導の機能からみたねらい | 指導上の留意点 |
|-----|--|------------------------------------|--|
| 授業1 | $\frac{2}{5}$ と $\frac{3}{5}$ どちらが大きいか | 他者の多様な考えに触れ、そのよさに気づく。(共感的人間関係) | 個々の考えのよさを教師主導で強調する。 |
| 授業2 | 授業1の多様な考えを見て、思ったことを発表し合う | 自他の多様な考えを相互に認め合う心地よさを感じる(共感的人間関係) | 「100さんの考えを見て、どんなふう感じた?」を主な発問とし、教師の感想や評価を控える。 |
| 授業3 | 2ℓのジュースを3人で分けると、1人分は何ℓか | 自他の考えを対比し、自分の考えをさらに深める(自己決定、自己存在感) | 教師の指示や発問を控え、児童の発表を傾聴する。 |

③ 授業実践

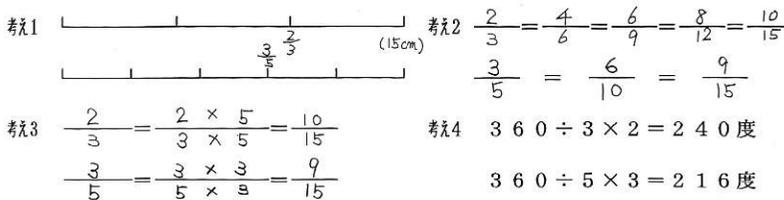
ア、授業1の実践 学習問題 $\frac{2}{5}$ と $\frac{3}{5}$ どちらが大きいか? 生徒指導の機能からみたねらい：他者の多様な考えにふれ、そのよさに気づく。

| 時間 | 教師の言動 | 児童の言動(*M子) | M子の変容分析 |
|-----|--|---|--|
| 4 2 | <p>(中略)</p> <p>1. 実はね、ケーキもできたんですよ。</p> <p>2. ケーキもできたの、もう美咲さん、苦勞してやったの。</p> <p>3. すていんですよ、美咲ちゃん何したのかわからなかった。せつかくやったんだからね、なんでこうやったかってね。</p> <p>4. 分度器いるんでした。</p> <p>5. 図形は書かないほうが良かったって、ほんと? でも式言ってみて、どんな式か。</p> | <p>(ケーキの図)</p> <p>(最大) ケーキ? (有也) ほくもできた。</p> <p>*M子：教師の言葉に関心を向ける。</p> <p>(つねたか) うわあ (龍) 先生、コンパスいるよ。(美咲) 先生、でも、図形は書かないで、それで。</p> | <p>M子にはケーキの図は正確に分けられないという思い込みがある。それが教師の言葉1によって意外性による驚きや疑いが引き起こされ、知的好奇心が喚起されたと思われる。</p> |

| | | | |
|-----|--|---|--|
| | 6. (深くうなずきながら聞いて) うん、うん。 | (美咲) $360(\text{度}) \div 3 \times 2 = 240(\text{度})$ で次に $360(\text{度}) \div 5 \times 3 = 216(\text{度})$ で 答えは3分2のはうが大きい。 | M子自身が気づけなかった考えに触れることで、思い込みを壊され納得する快感と美咲さんに対する敬意が表出していると思われる。 |
| | 7. 何やっているか、わかった? | *M子: 真剣に聞いている。美咲さんの発表が終わると、笑顔で軽くうなづく。 | |
| | 8. 円のまわり、何度か知ってる? | (多数) すげえ、ほう、へえ (雄大) うん。 *M子: 軽く数回うなづく | M子自身の気持ちを友達と共有することでさらに喜びと興奮を高めていると思われる。 |
| 4 4 | 9. あ、分度器はたんととやると180度だよ。下にきて180度、全部で360度あるから、3割に分けて、そのうち2割分でしょう。だから240度あると、すごい。そして、5分の3の方は360度を5割に割ってその3つ分だから計算して216度。すごい。だからこっち(3分の2)の方が大きいと結論出たんだよ。頭いいね、すごいんじゃない。 | (多数) 360度。 *M子: 隣にいる友達に、笑顔で「すごいね」と話している。その後、一人でなにかつぶやく。集中して説明を聞いている。 | |
| | 10. 先生、考えつかなかったね。 | *M子: 満足そうな笑顔で、隣の友達に何か話しかける。隣の友達もうなづく。 | |
| | 11. 思いつくこと自体がすごい。 | (つねたか) そんな考え、どうやってできたんだ。 (多数) うん。 | |

イ、授業2の実践記録

- *生徒指導の機能からみたねらい
自他の多様な考えを相互に認めあえる心地よさを感じる。
- *教科指導のねらい $\frac{2}{3}$ と $\frac{3}{5}$ では、 $\frac{2}{3}$ が大きいことを証明する。



教師の言葉「4つの考えについて考えたことや思ったことを書きなさい」

(M子さんのノート)
美咲ちゃんの考え(考え4)は、すごいと思った。360度という数は頭のなかにはなかった。美咲ちゃんによく気がついたなと思った。雄大君の(考え1)は私も同じ方法でやったんだけど15cmというのは思いつかなかった。愛ちゃんの(考え3)は、かけ算の所を分数みたいに真ん中に線を引いたところがわかりやすいと思う。私の(考え2)は最初「発表して」と言われると思ってなかったから、あまり上手に発表できなくて、とまどってしまって、聞いている人も聞き辛くないかなと思った。私は、なんだか単純すぎたと思うと、なかなかうまくいかないタイプだったのでおもしろいと思います。

ウ、授業3の実践

- *生徒指導の機能からみたねらい
自他の考えを対比することで自分の考えをさらに深める。
- *教科指導のねらい $A \div B = \frac{A}{B}$ であることに気づく。

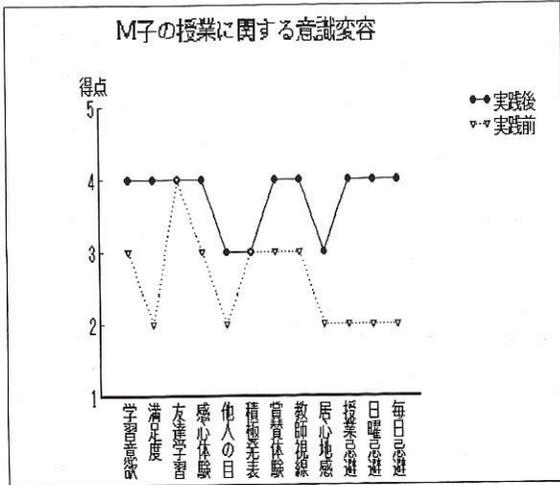
| 時間 | 教師の言動 | 児童の言動(*M子) |
|-----|--|---|
| | | <p>学習問題 □ℓのジュースを□人で分けた。1人分は何ℓか、[最終的に2ℓを3人で分ける問題に]</p> <p>考え①(翼) $2 \div 3 = \frac{2}{3} \ell$</p> <p>考え②(雄) $2 \div 3 = \frac{2}{3} \ell$</p> <p>考え③(愛) $2 \div 3 = \frac{2}{3} \ell$</p> |
| 3 6 | *指名のみの言動は記載しない 発表はありません? 思ったことを言ってください。 ・ほんとは、 | (翼) みんなの式は同じようなものだけど、答えがそれぞれです。 (夢里) さっき、翼君は「式はにているけど、答えはそれぞれ」と言ったけど、②と①はちがうけど、①と③は同じだと思います。③の答えを約分したのが、①の答えだと思います。 (雄) ①と③は似ているけど、私の(②)はちがうと思います。私のやり方は単純だからです。 (雄大) 単純? (M子) 私も雄さんのやり方(②)でやったんだけど、③とか①は似ていて、6分の2と3分の1としたけど、私と雄さんは、3分の2だったので、やはりその方法が単純でやりやすいと思います。 -----M子は3分の2の立場----- (美咲) 私は、③の方法でやったんだけど、答えは何かわからないけど、3分の2になってしまいました。 |
| 4 2 | ・ちょっと聞きたい、同じ考え方みたいなんだけど、どうして答えがちがうのだろう。 ・(困ったような顔で) んじゃあきらかに3分の2ℓと3分の1ℓはちがうよね。みんなはどちらがいいのかを考えなきゃいけないね。どっちなんだろう。 | (仁史) 美咲ちゃんの答えがちがうのは、③は全部1ℓとして考えているけど、②は2ℓを1ℓと1ℓに分けて3分の1を下の方でやっているから答えがちがうのだと思います。 (翼) はい、はい。②は1ℓと1ℓをくっつけて考えていて、ぼく(①)は2ℓを6つとして計算しているけど②は最初からくっつけたから、式ができずに2割分と考えたから答えがちがってきたのだと思います。 (なおこ) (黒板に出て①を指差しながら) ここを見れば3分の1ℓ |
| 4 4 | (笑い) | (雄) (衆り言のように) 最初、そうやったんだけど、先生に見せたら、ちがうんじゃないと言われたんで、3分の2をやったら、それでいいと。 (雄) わけは別ないけど、2ℓということとは、3分の1ℓが2つあるんだから3分の1ℓと3分の1ℓで3分の2ℓになる。もし2ℓを3人で分けて、3分の1ℓだったら私はいないし、だから3分の2ℓ。 (美咲) 私は、3分の2ℓになると思う。(黒板に出て) $1 \ell \div 3 = 3 \text{分の} 1 \ell$ なので、 $2 \ell \div 3 = 3 \text{分の} 1 \ell$ になることはないと思う。 (翼) (黒板に出て) 6つに分けたら2つ、だから6分の2ℓつまり3分の1ℓ |
| 4 7 | ・となりの人と相談して | (全員) ざわざわと自由に語りだす。 (M子) 3分の2ℓから3分の1ℓへ考えを変えろ。 授業後、M子を含めた多数の児童が教師や黒板の周囲に集まり、授業の続きを活発に話し合っている。 |

④ M子の変容と考察

授業実践前後におけるM子のアンケート結果を比較したグラフは、以下の通りである。アンケートは各項目について5段階に分け、今の自分に合うものを選択させた。11、12番は、学校忌避感情を持つ児童の抽出項目とし、合計7点以上の児童群を忌避群とした。また5、10、12の4項目は、否定的な文章表現にした。そのため望ましい方向性を選択した時に得点が高くなるようにグラフ化する際、グラフの値は3-(アンケートの値)÷3の操作をした。

5点:いつも 4点:多い 3点:時々 2点:たまに 1点:ない

グラフ 1



アンケート項目

- 学習意欲:授業が始まったとき、「よし勉強しよう」という気になるか。
- 満足度:授業が終わったとき、「楽しかった」「わかってうれしい」など満足した気持ちになるか。
- 友達学習:友達と一緒に学習したとき、楽しい気持ちになるか。
- 感心体験:友達の考えを聞いて、感心したことがあるか。
- 他人の目:自分が間違ったり失敗したとき、友達が自分をどう見ているか気になるか。
- 積極発表:みんなとちがう答えでも、自分から発表するか。
- 賞賛体験:自分できたことや努力したことを先生や学級のみんながほめてくれるか。
- 教師視線:先生は自分を見ていてくれると感じるか。
- 居心地感:学級にいるとほっとするような安心した気持ちになるか。
- 授業忌避:授業が「いやだな」と思うことがあるか。
- 日曜忌避:日曜の夜、学校に行きたくないと思うことがあるか。
- 毎日忌避:朝、学校に行きたくないと思うことがあるか。

ズレ・認め合い・ゆらぎをもたらしたもの

ア、授業1と2では、算数の系統性からズレた「角」の発想のおもしろさを教師が、強調した。そのおもしろさとは、「角」の考えが分数に結びつき、問題解決の手立てとなったことである。教師自身もそのおもしろさに共感している。当然、問題を自力解決させることは、個々の児童に自己決定させることになる。したがって一人一人の解決過程は、個性が表れ、多様である。実践では、「分数」概念内での多様な考えだけでなく、「角」概念も重なり、授業の重層化をもたらした。多様で重層化した授業が、「なるほどな」「〇〇さんすごいな」といった共感的人間関係をつくる力となったと考える。

イ、授業2で、M子は他者の目を過剰に意識してしまう自分を反省した。これはお互いのよさを認め合う過程は、自己を客観的に見つめ直す過程でもあることを意味すると考える。

ウ、授業3では、対立する考えが出て、自分の立場を明らかにしなければいけない場面が設定された。M子は自己決定したが、他と擦りあわせによって立場のゆらぎが生じた。

エ、これらのズレ、認め合いやゆらぎがM子の考えを深める力となったと考える。その過程で新たな自分と出会い、自己存在感も感じる事ができたと考える。グラフ1が示すように、これら学習過程は、M子の授業における満足度向上や学級の居心地感向上、さらに学校忌避感情の低下の力となったと考える。

オ、一方、M子のように正解から誤答へと変わる授業3のような状況は、伝授の側面を重視する教師にとって、対応に苦慮することになる。実際、授業者は「教えれば簡単なのに」といったジレンマが起きたと語っている。

(2) 研究の柱2「生徒指導の機能を視点にした授業の組み立て」
4年体育科「持久走」の授業実践

① 今までの授業と児童の意識

授業では持久走大会に向けた記録向上を目指す指導過程が多くとられる傾向にある。これは持久走が苦しさに負けない気持ちや態度を育てるのに、有効な教材であるからと思われる。むしろ児童に耐える力を育てることは、生徒指導の立場からも重要である。アンケートによると児童の意識は、いかに速く走るか、苦しさに耐えるかに集中している。結果として、遅い児童は自己嫌悪に陥ったり、友達から遅いといわれ傷ついてしまったりしている。教師の言葉がけにもよるが、多くの児童にとって、きらいな授業である。

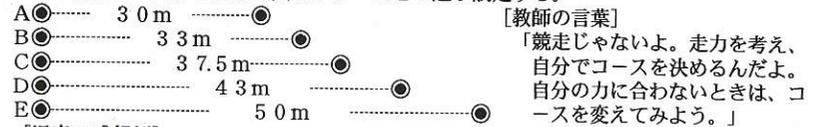
② 授業改善の工夫と実践

児童が自己の走力を考えて、自分に合ったコースを選択できる機会を設ける。また「速さ」だけでなく、「走りの美しさ」の価値に気づかせ、フォームを見合い、教え合う学習活動を取り入れる。そうすれば自己決定力と共感的人間関係を育てられると考えた。

ア、自己決定力を育てる場の工夫

児童が自分自身でコースを決める機会をつくるために以下の場を設定した。

4分間で8周する距離の異なるコースを5通り設定する。

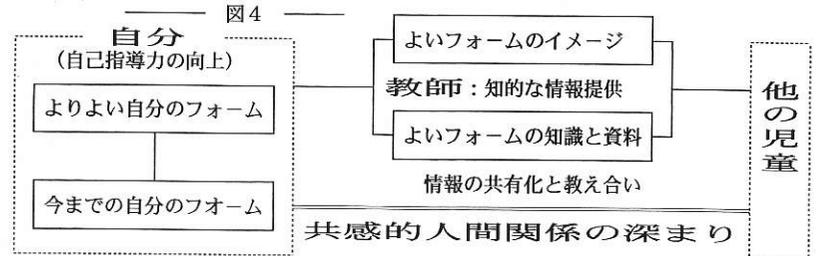


【児童の感想例】

- みんなより遅いからBコースを選んだ。余裕があったので、2回目はCコースを走った。
- 自分の速さや今日の調子で、コースを決められるのでおもしろい。
- いつも競走で苦しかったけど、同じ速さの人とグループを作って、楽しく走れた。

イ、共感的人間関係を育てる場の工夫

お互いのフォームに目を向け合い、より美しい走りになるよう知的な教え合いの場を設定した。



【教師の言葉】自分の走りは、自分では見えないね。お互い友達に見てもらおう。友達から教えてもらったことを意識して練習すると美しい走りになるよ。

【児童の感想】

- 「腕が横にふれる」とA君に言われた。意識したら、その通りだった。A君に教えてもらってよかった。
- Bさんに「さっきより目線がよくなったよ」と教えたら、「サンキュー」と言われた。なんだかうれしくなって、私まで笑ってしまった。

③ 考察

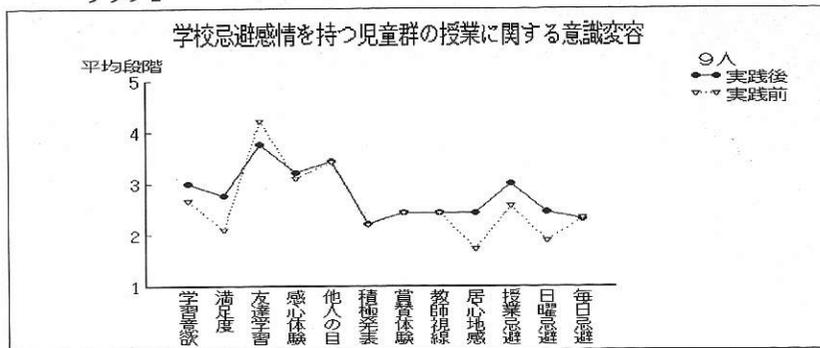
実践後、持久走が好きになったと答えた児童が大幅に増えた。これは選択したり学び合ったりする活動を通して、走る楽しさを感じた結果と考える。これは児童の感想からも推測できるように、児童の価値意識が「他者との比較による速さ」から「自己内比較による速さ」「他者に役に立つ有用感」に傾斜したためと考えることもできる。

5、研究のまとめ

(1) 成果

授業実践の前後、P7と同じアンケートを実施した。その中から、学校忌避感情を示した9名の児童群(抽抜されたP7群)について比較した。結果は以下の通りである。

グラフ2



グラフ2からわかるように、授業実践後、学級の居心地感の向上や学校忌避感情の低下が見られた。これは、生徒指導の機能が活性化された授業は、不登校や学級崩壊等の問題を未然に防ぐ力になり得る可能性があることを示している。具体的な成果は以下の通りである。

- ①「引き出し」重視の授業では、一人一人のよさや思いが多様に引き出され、結果として授業が重層化し、幅のある学びとなることが多い。
- ②授業で個を位置づけ「個の学び」の過程を知ることは、教師の児童生徒理解の深化統合の具体的方法のひとつであり、生徒指導の機能を活性化させる方法として有効である。
- ③個々の擦り合わせによって、ズレ・認め合い・ゆらぎが生じる。これは、共感的人間関係を深める力となる。その過程において児童生徒が自己を見つめ、新しい自分と出会うことによって自己存在感が高まる。
- ④教科指導の立場だけでなく、生徒指導の機能を活かす視点で授業を組み立てることは、児童生徒が友達や集団のよさを実感できたり、価値観を変える授業創りにつながる。
- ⑤授業が多様化重層化するにつれて、教師の授業観がゆらぐ可能性がある。

(2) 課題

生徒指導の機能が活性化された状況として、個々の児童生徒が自己の思いを他と擦り合わせたり、共有しあったりする響き合いがある。その姿には、だれでも感動する。しかし授業研究会では、教科のねらいの達成度を視点とした指導方法が論ぜられることが多い。そこで生徒指導の機能を視点にし、児童生徒個々の変容に重きをおけば、新たな授業研究の発想に結びつき、教師の授業観を変え、指導の幅を広げるものと思われる。

これまで多方面にわたって、ご指導いただいた教育センター巻久所長をはじめ諸先生方にお礼申し上げます。とくに蒲生直樹先生には、生徒指導の立場から専門的なご指導のみならず、問題を持つ児童生徒に関わる指導の在り方等を教わり、深く感謝申し上げます。

また勤務校である谷地南部小学校小山田校長先生をはじめ授業実践や調査でお世話になった5学年の先生方に心より感謝申し上げます。

最後に、この貴重な研修の機会を与えてくださった山形県教育委員会、西村山教育事務所河北町教育委員会に深く感謝申し上げます。

対人関係を豊かにするための 自己表現力に関する研究

山形市立南沼原小学校
教諭 鈴木弘子

目次

| | |
|--------------------------|---|
| I 主題設定の理由 | 1 |
| II 研究のねらい | 1 |
| III 研究の方法 | 1 |
| IV 研究の内容 | 1 |
| 1 コミュニケーションとしての自己表現力 | 1 |
| (1) コミュニケーションの成立 | 1 |
| (2) 自己表現と自己表現力 | 2 |
| (3) 自己表現力を高めるために | 3 |
| 2 自己表現トレーニングを取り入れた授業実践 | 5 |
| (1) 子どもの意識調査 | 5 |
| (2) 言語、非言語表現を取り入れた活動案の作成 | 6 |
| (3) 5学年での実践 | 7 |
| V 研究のまとめ | 9 |
| VI おわりに | 9 |

主な参考文献

- | | | | |
|------------------------------------|---------------------|------------|------|
| 「自分をどう表現するか — パフォーマンス学入門」 | 佐藤綾子著 | 講談社現代新書 | 1995 |
| 「教師のパフォーマンス学入門」 | 佐藤綾子著 | 金子書房 | 1996 |
| 「わたしの世界の成り立ち」 | 岩田純一著 | 金子書房 | 1998 |
| 「アサーショントレーニング — さわやかな自己表現のために」 | 平木典子著 | 日本・精神技術研究所 | 1997 |
| 「感性を豊かにする授業」 | 広島大学附属三原小学校教育研究会 | | 1993 |
| 「ニューカウンセリング」 | 伊藤 博著 | 誠信書房 | 1983 |
| 「ネズミと怪物とわたし — やってみよう！アサーティブトレーニング」 | 原生林 | | 1994 |
| 児童心理 臨時増刊 | | 金子書房 | |
| 「上手な気持ちの伝え方」 「自己表現トレーニング」 | | | 1996 |
| 「ロールプレイング入門」 | 金子 賢著 | 学事出版 | 1992 |
| 「学級経営実践マニュアル」 | 手塚郁恵・都根良典共著 | 小学館 | 1995 |
| 「ドラマによる表現教育」 | ブライアンウエイ著 岡田陽・高橋美知訳 | 玉川大学出版部 | 1982 |
| 「子どもとことば」 | 岡本夏木著 | 岩波新書 | 1997 |
| 「非言語コミュニケーション」 | マジョリーF 石丸 正訳 | 新潮選書 | 1997 |

I 主題設定の理由

子ども達の中には、自分から遊びの仲間に入れなかったり嫌なことをされても断われないかという不安感や他者と比べての劣等感から素直に自分をあらわせないでいる。

反対に、自分の意見を押し通そうと相手の気持ちを考えずに攻撃的になってしまう子もいる。

子ども達一人一人が相手の気持ちを考えながら、自分らしく素直に表現する力が高まれば対人関係が豊かになり自分らしさを発揮できるようになると考え、この主題を設定した。

II 研究のねらい

- 1 児童が豊かな対人関係を築き、将来にわたって円滑な社会生活を送れるようになるには教師と児童、児童相互のかかわりはどう在ればよいかを明らかにする。
- 2 相手のことを考え、素直に自分の気持ちや考えをあらわす自己表現力を高めるための活動の在り方を探る。

III 研究の方法

1 基礎研究

- (1) 文献研究
 - ・教育相談の理論と技法
 - ・発達課題
 - ・自己表現トレーニング
- (2) 意識調査表の作成

2 実践研究

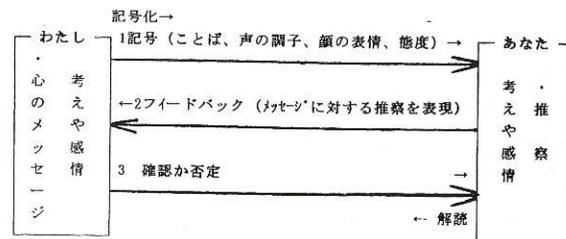
- (1) 意識調査の結果と考察
- (2) 言語、非言語表現を取り入れた活動案の作成

IV 研究の内容

1 コミュニケーションとしての自己表現力

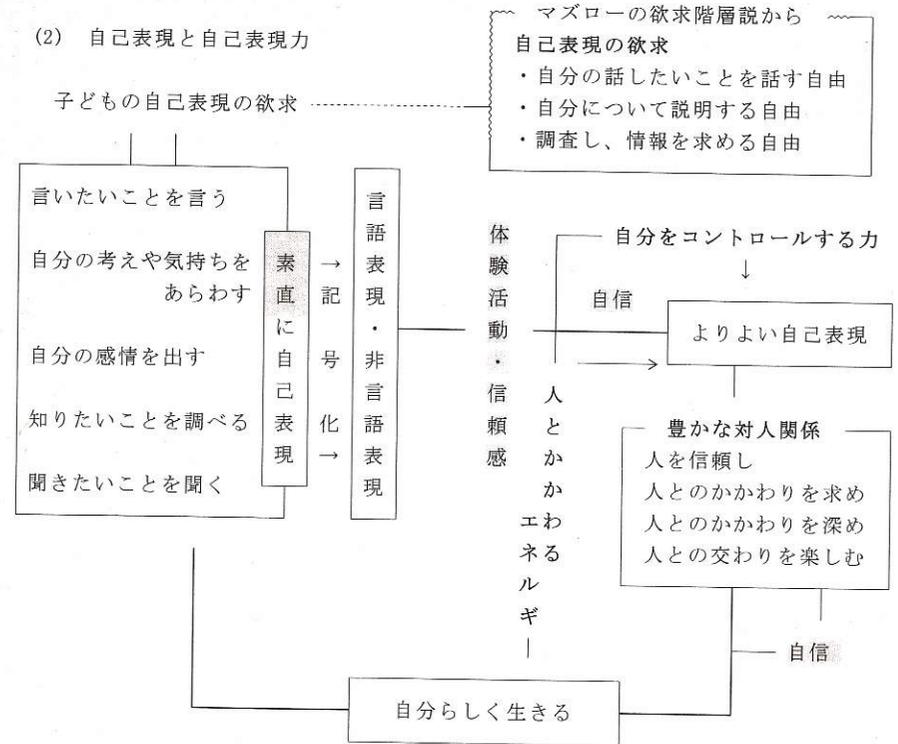
(1) コミュニケーションの成立

<わたし>は、心の中にわきあがった思い（考えや感情）を記号として外にあらわす。つまり、サインを他者である<あなた>に向かって送る。<あなた>は、受け取ったサインを「なにかあるな」「なんだろう」と読み取り、自分なりに、



推察したことをことばにして返す。再び、<わたし>は、同じようにして<あなた>に送る。このようにして、コミュニケーションが成立する。<あなた>から返されたことばが間違っていると感じたときには、それを否定してより明確なサインを送ることになる。この<わたし>からの発信を「自己表現」ととらえることにする。

(2) 自己表現と自己表現力



自己表現は①人に伝えるためと②自分をふり返りみつめるためになされる。表現の仕方を見ると a 自分のことだけ考えて相手をふみにじるやり方 b 自分のことを後回しにして相手のことをいつも優先するやり方 c 自分のことをまず考えるが、相手をも大切にするやり方がある。

人とのコミュニケーションとしての自己表現と考えると「素直に自己表現する」といった場合何でもいいたい放題、したい放題ではなく、相手のことを考え我慢するとは我慢し、言うべきところは言うというように、人とのかかわりの中で相手を大切にしながら自分を十分にしかもよりよく出していく力が必要だと考える。対人関係を豊かにするためにはこの二つのあいが大切である。つまり、自分をコントロールする力と人とかかわるエネルギーを子ども一人一人から引き出していくことであると考えられる。

この力を引き出すには、たくさんの要因が考えられるが、ここでは、教師と児童の信頼関係と体験活動の面から考察してみる。

(3) 自己表現力を高めるために

① 豊かなかかわりづくり

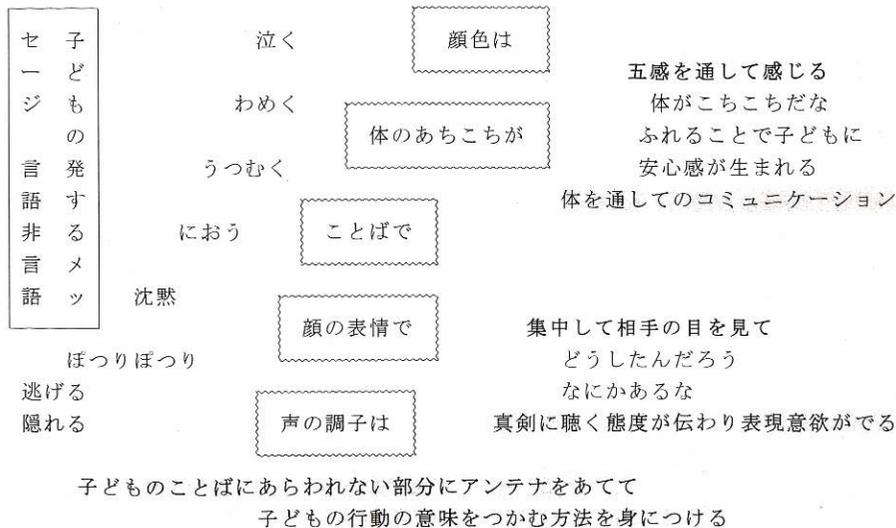
子どもは、「自分のことをわかってほしい」とことばや態度や表情でメッセージを送る。お互いに信頼し、信頼されている人間関係が築かれている場では、こういう自分の思いを正直に率直に相手に語りることができ、お互いに心を開いて向き合うことができる。自分も相手も認め合える関係が育つ。

子どもは、自分の思いをメッセージとして自分の思い通りに伝えられないかもしれない。教師は、これを察して体でうけとめてあげなければならない。ことばであらわされたことだけでなく、その奥にある感情をキャッチすることに努めることが大切である。「自分のことをわかってくれた。」という満足感が強い信頼関係を築き、「もっと自分のことを語りたい。」という自己表現の意欲につながってくる。そして、人とのかかわりが広がってくると同時にかかわりが深いものになってくる。

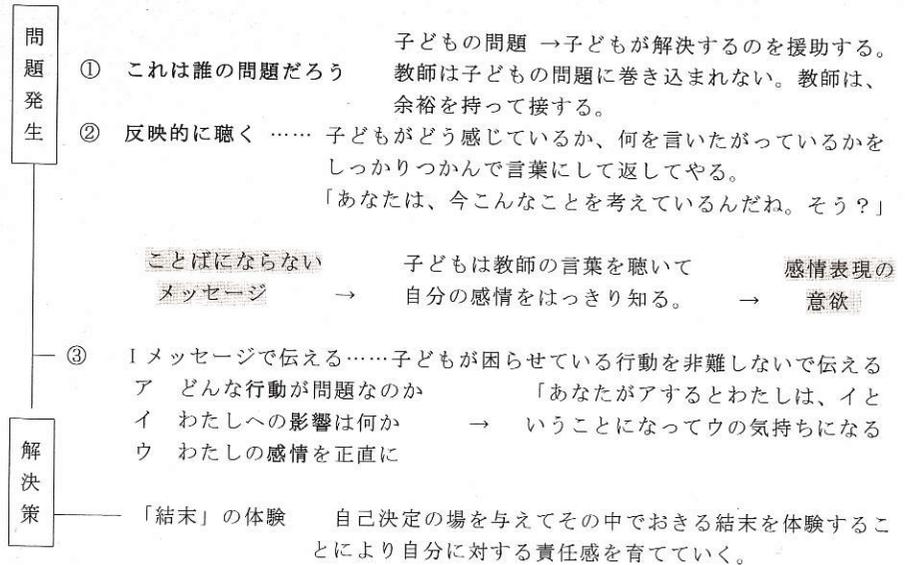
豊かなかかわりの中から子どもは自分らしさを見つけるようになってくる。

教師の姿勢 ……………子どもと教師のコミュニケーション

察知できる教師の感性が大切

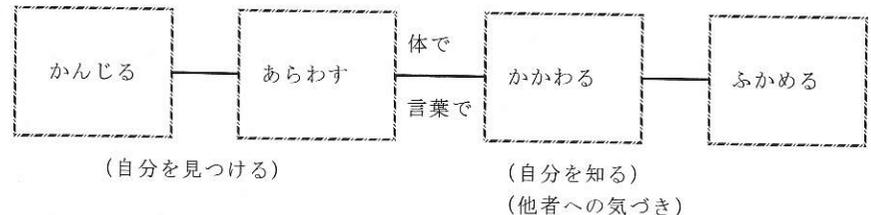


教師のかかわりかた



② <わたし>の五感を働かせて

<わたし>の思いをあらわすまで



<わたし>は「今ここにいる」という感覚を身体で感じ、それを身体であらわし、他者とかがわって行く中で自分や他者に気づき、更に深く自分を見つめ自分を知ることになる

五感を働かせて自分の心と体の存在を確かめ
周りに心を開いて自分をのびのびとあらわし
他者と楽しくかかわりながら
自分をも他者をも大切にしていく

こんなことを体験できる活動を仕組
んでいくことが自己表現力を高める
ことになる。言語表現や非
言語表現を取り入れてロールプレ
イイング等を活用し体験していくこ
とにより確かなものになると考える。

2 授業実践より (自己表現力を高めるために)

(1) 子どもの意識調査

調査対象：山形市立南沼原小学校

第5学年 68名

調査方法：4段階

4 (いつもそう思う) 3 (だいたいそう思う)

2 (あまりそう思わない) 1 (ほとんどそう思わない)

調査時期：平成9年11月

3.4とこたえた児童の割合



(自己肯定感)
 ・自分のことは好きだと思っている子が多いが、自分の長所については余り自信がないようである。クラスの人から頼られていると思っている子が少ない。4月にクラス替えをしているためかと思われる。

(他者理解)
 ・友だちの良さを十分に感じ取っていないことも3と関連することが考えられる。

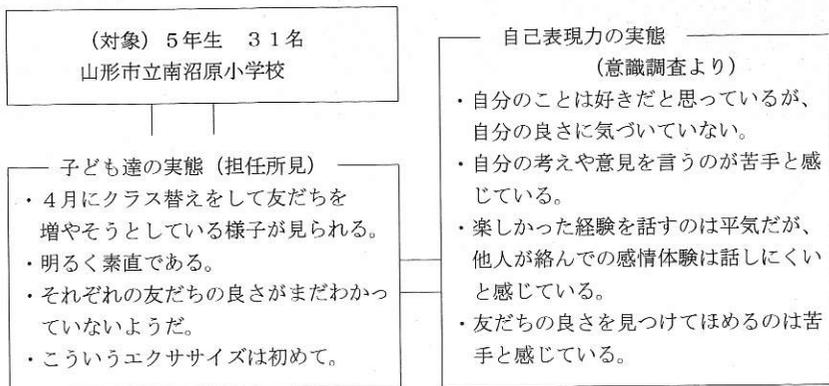
(言語表現)
 ・16が低い。友だちと楽しい話をするにはできるが自分の感情を出して友だちとかかわるのは苦手なようである。29は男子が特に低い。質問の項目によっては男子と女子の差がみられる。

(2) 活動案 (第5学年用) (8時間)

| | ねらい | エクササイズ | 教師の働きかけ |
|------|--|--|--|
| かんじる | ・五感(視覚、触覚、味覚、臭覚、聴覚)を働かせて周りの世界と自分の存在を体で感じる。 ・集中して想像力を働かせる。 | ミテリングと サーカスマネ ブライント・ミリング <small>実践1</small> | ・沈黙の世界でやる。 ・ミテの時は、バックに音楽をながす。ゆっくりのテンポから。 |
| | ・想像力を働かせて身体で表現する ・身体表現の楽しさを味わう。 ・非言語表現について知る。 | すてきな彫刻 動物園 | ・はじめは、動きのないものから入る。 ・はずかしがったら無理しない。 |
| あらわす | ・友だちの良いところを見つけて伝えたり、自分の良いところをほめられたりする体験を通して自己肯定感や他者理解を高める。 | 幸せを運ぶ手紙 <small>実践2</small> | ・友だちの長所を見つけてできるだけたくさんの人に書くようにする。 ・教師もみんなに書く。 |
| | ・始めの話から次々と想像豊かに話を作っていくことで、自分の言葉で話す。想像力や話す力や聞く力を育てる。 | きりなし | ・楽しくつないでいくために余り考えこまないようにする。 |
| かかわる | ・教えて欲しいことや聞きたいことを質問する。その人物になりきって応答する。 | 記者会見 | ・やったことやそのときの気持ち等も聞くようにする |
| | ・うれしかったこと、こわかったこと等の話をして自分の考えや感情を伝える。 | びったし感感 | ・話しやすくするために、色々な場面を話のヒントとして説明する。 |
| ふかめる | ・相手の気持ちを考えながら自分の考えをはっきり言うようにするにはどんな言い方をすればよいか考える | ことわり君になろう | ・学級の実態に応じて、学級の中の出来事から場面を考える。 ・お互いに理解しあえるようなことわり方を考えてみる。 ・難しい場面である。道徳の時間などで行ってみたい |
| | ・自分の考えや思いを即興的に表現し、他者とかかわることで、自分を見つめる。 | にわか雨 | ・演技の上手下手ではなくやることによってそこでの気づきを大切にする。 |

5年生にしぼって活動案を作成した。この活動案は、児童の意識調査をもとに、スキルの面からゲーム性を持たせて楽しく取り組めるものとした。
 自己表現の力は、毎日の授業や友だち、教師とのかかわりの中で育まれていくものである。基本的には、(感じる)(あらわす)でじっくり取り組みたい。そうすることで(かかわる)もより深いものになると考える。

(3) 授業実践



発達課題

- ・自発性が出てくる。
- ・自己意識が芽生える。
- ・他人を意識する。
- ・性差を意識し始める。

ねらい

- ・仲間と楽しく活動することで仲間との一体感を図る。
- ・自分の存在を意識する。

実践1 ブラインド・ミリング

ねらい

- ・視覚以外の諸感覚を自覚めさせる。
- ・普段とは違った世界を体験することにより、空間を感じ取り、自分のまわりの気配に敏感になる。

活動内容

- ① 目を閉じて歩く。
- ② 自分の立っている位置はどこか。どうしてそれがわかったか。
- ③ 最初に触れた人と2人組になる。

(子どもの声)

- ・人にぶつかると思った
- ・手の感触が身近にみているもんじやないような気がする。
- ・ぼくは、音を聴いて進んでいった。
- ・目を閉じていると自分がどこにいるかわからなくてこわかった。目を開けたらまわりの色がきれいだった。
- ・目を閉じてものをさわったらざらざらしていた。
- ・音、光、触れた物を頼りに歩いた。
- ・寒さや熱などがよくわかった。
- ・風の音がかすかにきこえた。友だちの手のあたたかさが伝わってきた。
- ・友だちの声がよくきこえた。

実践2 幸せを運ぶ手紙

ねらい

- ・自己肯定感を育てる。
- ・支持的、受容的な学級をつくる。
- ・友だち同士の信頼感を高める。

子どもの声

- ・こんなわたしにもいい所があったんだなあ友だちの視線がとても気になってたからととてもうれしかった。
- ・手紙をくれた人の気持ちがよく伝わってきた。ありがとう。
- ・よく考えてみたら一人一人に必ずいい所があって、いろんな人にたくさんいいことを書いてあげられてととてもうれしかった。
- ・みんなわたしのことこんなふうに思ってくれてるんだ。前よりずっと仲良くなれた気がする。

活動内容

- ① はがき大の用紙にひとりずつ友だちの良いところを書く。
- ② 2人目、3人目、……と書いていく。
- ③ 10人くらいたまったら配達する。
- ④ 手紙をもらったら返事を書く。

ふりかえりより

- ・他者の目を気にし始めるこの時期の子ども達にとって、直接、友だちから自分に対するプラスの評価を受けることは、とてもうれしく自分を肯定的にみるきっかけとなった。
- ・自分でも気づいていない自分の良さを友だちから認められ、自分への気づきと同時に自分を知る機会にもなったようだ。終わった後の子ども達の表情が明るかった。

子どもの作文から

これほど夢中になるとは思いませんでした。だって、人のいいところを見つけて、自分のいいところも教えてもらえるんだもん。

わたしが一番うれしかったのは、「あんとき、こんなときいっしょにいてくれた。」とか「一緒に～してくれたい。」ということでした。

「やさしい」「おもしろいがある」はよく聞く言葉だけど、一緒にいいこといっぱいして、一緒に悪いこともいっぱいして一

緒に笑って、一緒に喜んで、一緒に悲しくなって、一緒に泣いて、喜びも悲しみももらさもみんなで分け合って、分かち合える、そういうのが本当の仲良しで、やさしさやおもしろいなんだなあ……とそのとき思いました。

こんなにわたしのいいところがあるなんて知らなかったし、今まで以上に自分のことが好きになれそう。

わたしのいいところを見つけて教えてくれたみんな本当にありがとう。

(5年女子児童)

(授業実践を通して)

- ・実践1では、視覚だけでなく聴覚や触覚を使い自分の身体の様々な感覚を敏感にする体験活動を行うことによって自分への気づきや周りの人や物への気づきをねらいとした。普段何気なく過ごしているが、五感を働かせて周りの気配を感じ取ったり、自分の身体を意識して動かしたり、他者のぬくもりを感じ取ったりすることによって、身体と心のつながりや周りの物に対して意識をあらたにすることができたようである。
- ・実践2では、子ども達は楽しく取り組み得られるものも大きかった。おそらく活動するだけでなく一人一人が活動によって何を感じ、何に気づき、何を学んだかという内的体験に目を向けることが大切である。
- ・このような体験活動は子どもの発達段階に合わせて子どもが必要感を強く感じているほど一人一人の高まりも大きいと思われる。また、体験によって得られたことは子ども一人一人異なる。活動を終了後のふりかえり(活動を通して感じたこと)を大切にすることが自己表現力の高まりとなる。そのためにはこれらを評価しないで受けとめることが大切であると考えられる。

V 研究のまとめ

- (1) 自己表現力を高めることは、コミュニケーションの力を高めていくことである。子どもの「あるがまま」を受け入れ、安心して自分を出せるような信頼関係が基盤となる。これは、教師と子どもの毎日のかかわりの中で築かれていくものである。子どものだすサインを身体で受けとめ言葉や態度であらわされた見える部分だけでなく、見えない部分の気持ちや感情を受け入れられるような気持ちの余裕を持ちたい。
- (2) 子どもの自己表現は、過去の体験から得られたものであり、その方法や手段はみんな異なる。そして、これからも、体験によって取得されていく。豊かな自己表現ができるような活動の場を今後も追究したい。

VI おわりに

最後になりましたが、貴重な研修の機会を与えてくださいました山形県教育委員会、東南村山教育事務所ならびに山形市教育委員会の関係各位、長期にわたりお世話になりました県教育センター所長巻久先生はじめ諸先生方、とりわけ温かくご指導してくださいました教育相談部主任指導主事堀清一先生はじめ諸先生方に感謝申し上げます。特に、お忙しい中、温かい励ましと適切なご指導をいただきました指導主事佐藤政彦先生に心より感謝申し上げます。

さらに、勤務校である山形市立南沼原小学校校長菊地慶造先生はじめ諸先生方のご理解とご協力に厚くお礼申し上げます。

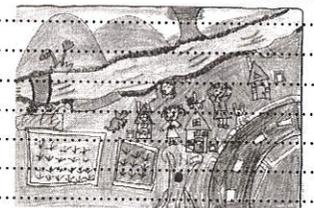
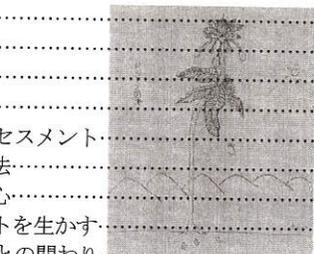
描画法による児童理解に関する研究

東根市立東根小学校

教諭 伊藤 正

目次

| | |
|----------------------|---|
| I 主題設定の理由 | 1 |
| II 研究のねらい | 1 |
| III 研究の方法 | 1 |
| IV 研究の内容 | 1 |
| 1. 描画法による児童の心のアセスメント | 1 |
| (1) 実施した対象児童と描画法 | 1 |
| (2) 描画法に見られる児童の心 | 2 |
| (3) 描画法によるアセスメントを生かす | 4 |
| 2. 描画法を用いた不登校児童との関わり | 5 |
| (1) 描画法を用いるねらい | 5 |
| (2) 描画法を用いた教育相談 | 5 |
| 1) 事例1 | 5 |
| 2) 事例2 | 6 |
| (3) 考察 | 8 |
| V 研究のまとめ | 9 |
| 1. 研究の成果 | 9 |
| 2. 今後の課題 | 9 |
| 3. 終わりに | 9 |



主な参考文献

| | | |
|-----------------------|-------------------|-------------------|
| ・ユング心理学入門 | 河合隼雄 | 培風館 |
| ・ユング その生涯と心理学 | アトニ・スライグソフ 訳 佐山肇子 | 新曜社 |
| ・アイデンティティの心理学 | 鎌幹八郎 | 講談社 |
| ・学校教育相談のとりえ方・学び方・進め方 | | 全国教育研究所連盟 |
| ・子どもの絵が訴えるものとその意味 | 香川勇、長谷川望 | 黎明書房 |
| ・原色子どもの絵診断事典 | 浅利篤、日本児童画研究所 | 黎明書房 |
| ・ヘルスカウンセリングの進め方3 | 杉浦守邦 | 東山書房 |
| ・バウム・テスト | C. コッホ | 日本文化科学社 |
| 一樹木画による人格診断法 | 訳 林勝造、国吉政一、一谷暉 | |
| ・バウムテストの臨床的研究 | 林勝造、一谷暉 | 日本文化科学社 |
| ・風景構成法—その基礎と実践 | 皆藤章 | 誠信書房 |
| ・風景構成法その後の発展 | 山中康裕 | 共伸舎 |
| ・風景構成法における発達の様相に関する研究 | | 三重県総合教育センター |
| ・現代催眠学 暗示と催眠の実際 | 倉内宏和、前田重治 | 慶應通信 |
| ・先生のための〈グリーセピー〉の解説 | 森俊夫 | 月刊学校教育相談97.4~98.1 |

I 主題設定の理由

現在学校では、いじめ・不登校対策のために、心の発達段階や抱えている問題を理解し、その気持ちに寄り添い、支えてあげることが大切であると言われている。そのために、行動や態度の観察、作文、ソシオメトリーなど、考える方法を用い実態把握に努めている。しかし、児童の情意面をとらえることは難しく、なかなか効果をあげることができない。

そこで、情意面を表すと考えられている絵を用いることで、心の発達段階や抱えている悩みなどを理解するための助けとし、児童を支えていくことを考えていきたい。

II 研究のねらい

- ・児童理解のために、各種の描画法を研修し、身につける。
- ・描画法をアセスメントとして用い、児童の情意面をさぐり、実態に即した学級経営をさぐる。
- ・描画法を用いた不登校児への関わりをさぐる。

III 研究の方法

(1) 文献研究

児童の心の発達と描画について
教育相談の理論と技法について
風景構成法、バウムテスト、HTPなどの描画法の理論と実施法、分析について

(2) 描画法を用いた実践研究

上・下学年の学級に対して描画法を実施し、心の状態を分析する。
描画法を用い、不登校児の気持ちをとらえ、支えていく。

(3) 考察・まとめ

描画に見られる心の発達の傾向について考察する。
描画法を用いた不登校児への関わりについて考察する。
考察をふまえながら、まとめを行う。

IV 研究の内容

1. 描画法をアセスメントとして用いる

(1) 実施した対象児童と描画法

①対象児童

- ・小学校3年の1学級 男子20名、女子14名、計34名
- ・小学校6年の1学級 男子18名、女子15名、計33名

②用いた描画法

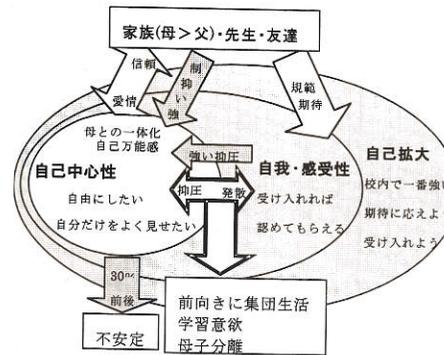
描画法には、自由想画法、HTP、KFD、バウムテスト、スクウィッグル、風景構成法、家屋画などがある。この中で、簡単にできること、一度に大勢にできること、心理検査を意識させないことを考慮し、下記の描画法を用いることにした。

- ・バウムテスト
- ・風景構成法

③描画の分析

バウムテストについては、主にC. コッホ氏の「バウムテスト—樹木画による人格診断法」を参照し、風景構成法については、主に皆藤章氏の「風景構成法—その基礎と実践」、山中康裕氏の「風景構成法その後の発展」を参照し、個々の絵の分析を行った。その後、それを集約し、傾向と特徴をまとめた。

(2) 描画法に見られる児童の心

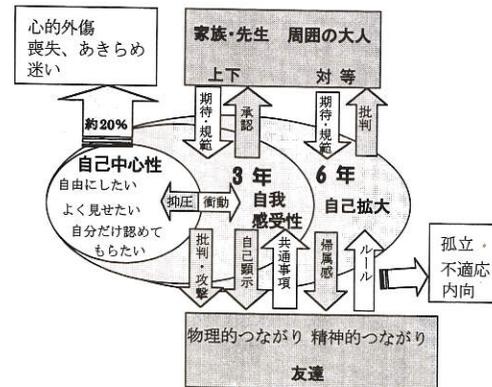


持ちを持ったり、自分の欲求を強く抑えられ傷ついたりする子も見られ、抑える力の強さを感じる(逆に言えば耐性が落ちてきている)。

・勉強についていけないと感じている子も10~20%見られ、学校が子供の自尊心を傷つける場になる可能性を示している。

②学年別の傾向

3年生の時期に見られる傾向



るなどの、物理的つながりが強いと思われる。

・次のような児童が見られ、強く欲求を抑えて(られて)いる可能性を示すと思われる。

傷つき、無理に自分の道を曲げている子、曲げさせられている子
進むべき道(やること)が分からず迷っている子
喪失感やあきらめ感を持つ子

①全体の傾向

全体の傾向は、下記の通りである。

・心の中に自我が成長し始めると同時に、将来への漠然とした不安を感じている。

・ほとんどの児童は集団の中で、楽しく生活したいと思い、うまく自分の欲求をコントロールしながら「～ねばならない」という期待や規範に従うようである。

・母子を分離させる力(切断する力)を持つと言われる父の影響が弱まっていると思われる。

・30%前後の児童に、孤立したり、閉じこもったりするなどの不適応の状態が見られる。また、今の状態から逃げ出したい気

・活力に溢れ、小学校生活を謳歌する時期と感じているようである。

・自己中心から自我が芽生え始める時期である。欲望のまま生きたいと願いながらも、親や周囲の期待や規範に従うことで、受け入れられたいと思っているようである。

・他と自分を比較する力も育ち、他の児童より自分を良く見せたい、承認されたいという欲求と感受性が高まりつつある。

・交友関係では、周りの影響を受けやすく、横並びの意識が強まり、集団意識が高まる傾向にある。その関係は、席が同じ所、同じ物を持っている

6年生の時期に見られる傾向

- ・小学校では一番偉い、強い、何でも知っているなどの気持ちが生きている。
- ・思いのまま生きたいという欲求を引きずりながらも、それを抑え、積極的に学校や社会の決まりに従おう、勉強することは受け入れようとしている。
- ・次のような児童が見られ、強く欲求を抑えて(られて)いる可能性を示している。

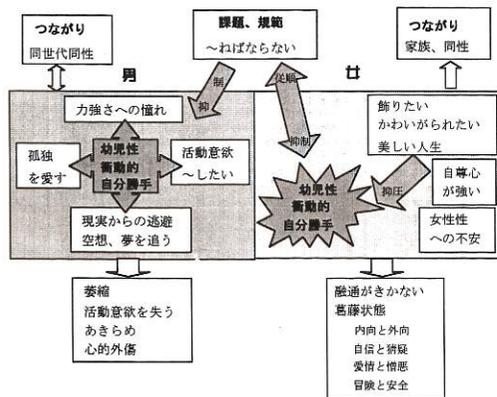
自分に自信が持てないため、喪失感やあきらめ感を感じている子
 自分をすばらしいと思ひ、常に外面だけを飾ろうとする子
 一見自信ありげに見えるが、周囲からの影響を受けやすい子
 周りに対する反発や怒りなどの感情が鬱積しがちな子。

- ・自分の周りの人たちに広く目を向け始め、母や先生など今まで依存してきた大人を、一人の人間として意識し始める時期のようである。
- ・交友関係ではグループ化がさらに進み、同性・同年代の友達とのつながりを深めている。しかし、うまく交友関係を結べず、次のような子が見られ、不安定な状態を示している。

孤立する子
 内向的になり、自分にすべての責任があるように思う子
 自分の中に閉じこもり、防衛的になる(防衛するため攻撃的になる)子
 逃げ出したいという気持ちを持つ子

③男女別の傾向

男子に見られる傾向



- ・母に優しくしてもらいたい、幼児期のように受け入れてもらいたいという気持ちを持っている。このため、活動意欲は十分であるが、人の言うことはよく聞かずに自分勝手に振る舞い、自分の気持ちに翻弄される傾向にある。
- ・欲望を強く抑えられて、萎縮し活動意欲を失ったり、あきらめを感じたり、心的外傷を受けたりする子が見られる。
- ・空想や夢を追い求めるが、目の前の課題しか意識できずに、解決を送りたり、現実から逃げだしたいという思いがうかがえる。

- ・力強さに憧れ、自分を強く見せたいと願っている。
- ・孤独を愛しながらも、同世代の同性と仲間をつくりたがる傾向が感じられる。

女子に見られる傾向

- ・現実的にものごとを考え、現在から将来にわたり課題を意識しようとしている。
- ・自己中心性が強く、自分を飾りたい、かわいがられたい、美しい人生を送りたいと望み、自分を卑下することが少ない(自尊心が強い)。
- ・自分の心にある欲求は固く抑え表さず、先生や親の指示をよく聞き、真面目で従順であろうとしている。

- ・融通が利かず、内向と外向、自信と猜疑、愛情と憎悪、冒険と安全など、葛藤状態が見られる。
- ・家族や同性の集団の中にいることで安心感を得、その中にいることを望んでいる。
- ・6年では第二性徴が出始め、男性を意識し始める。また、このことが女性としての成長に対する不安をよび、成長することを躊躇する傾向がある。

(3) 描画法によるアセスメントを生かす

描画に見られる児童の姿は、児童の発達の一過程であり、心の一側面である。また、個々の絵が違いうに児童一人ひとりの心も違う。当然、その指導も個々をよく見つめながら、行っていかなければならないが、次のようなことに配慮して、学級経営や年間計画を考えていくことで、児童の気持ちに寄り添っていきけるのではないかと考える。

| 学年 | 傾向 | 学級経営における配慮 |
|------------|---|---|
| 小学校 下学年 | 活発に動き始め、認めてもらいたいと願う。 反面、強く抑えられると活動意欲を失う。 | 歯を食いしばったり、何日もかけて作りあげたりするような試行錯誤の体験を大切に、自分で考えて決めてやってみることに喜びを感じさせる。 そして、成功した場合は、みんなの前で十分賞賛してあげる。失敗した場合は、言い分を聞いたり、共に理由を考えたりして、いつも見守っているという感じを与えていく。 |
| | 欲望のまま生きたいという気持ちを抑えられず、衝動的な行動をとる。 | 道徳の時間を中心にしなが、構成的グループエンカウンターなどの手法を用い、自分を大切にすること、人に迷惑をかけないことを考えて行動するよう促す。 |
| | 友達との横並び意識が強まり、グループ化が進む。しかし、それは固定的なものではない。 | グループ化が仲間はずれにつながる場合もあるので、いじめに発展しないよう見守る。 人づくりということも念頭におき、状況に応じグループを考え、みんなと仲良くする力を養う。 |
| 小学校 上学年 | 自我が成長し、自信と過信が生じると共に、広く社会に目を向けられるようになる。 | 自分で力に合った目標を設定し、苦心を重ねたり、やり直したりして目標を達成する感動を味わわせる。失敗したときは自尊心を傷付けない配慮をする。 また、「自分だけが～」という気持ちが強まるので、「どういたしまして」「すみません」など、人を尊重する態度を育てる。 |
| | 「～ねばならない」という気持ちが強すぎると外面だけを飾ったり、あきらめや不全感を持つたりする。 | 道徳の時間を中心にしなが、構成的グループエンカウンターなどの手法を用い、自他の良さや弱さを素直に認め合う体験をさせる。 |
| | 同性、同年代とのつながりを強め、同じ傾向の子のグループができやすい。 | 固定化しやすいグループのため、グループ間の争いやメンバーの獲得争い、排斥を起こしやすい。 それで、いろいろな人がいた方がうまくいく活動を設定するなど、級友と共同して作業することの面白さを体験させる。 |

2. 描画法を用いた不登校児との関わり

(1) 描画法を用いるねらい

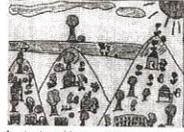
- ・児童とのリレーションを深める。その上で心の状態をアセスメントし、理解を深め精神的な支えとなり、対応策を考える。
- ・自分の心の状態をイメージ化することで、自分が抑えてきた気持ちを少しずつ解放し、それを自分で受け入れられるようにする。

(2) 描画法を用いた教育相談

1) 事例1 A子 小学校3年、女

1年時に保健室登校をするようになる。3年の初めも、顔出し程度の保健室登校を繰り返して、登校意欲を感じられなかった。少しして相談室に入るようになり、相談室の友達とも打ち解け遊ぶようになる。

| A子の状況 | 描画と解釈の概要 | 周囲の対応 |
|--|---|--|
| <p>6月13日 小さい声で、自信がなさそうに話をし、口数も少ない。 相談室では、プリントを書いたり、ゲームをしたりして過ごす。 登校意欲が見え始め、表情も明るくなる。</p> | <p>バウムテスト ・言うことをよく聞き、頑張る。自分を認めてもらいたいと思う。 ・なかなか自分を出すことができずに弱気になっている。</p> <p>風景構成法  ・3のテーマが見られ、混乱、葛藤状態にある。 ・一人で空を飛ぶ子は、今のこの子であろうか。 ・横から描いた田は見かけ上小さい。過大な学習でも自分は大丈夫と思ひ込みたいのだろう。</p> | <p>相談員は、受容的態度で迎え、相談室の子と遊ぶよう誘いかける。 担任への朝の挨拶とプリントをもらいに行かせる。 描画から、周りから認めてもらいたいこと、自信を失っていることを相談員に伝える。</p> |
| <p>7月11日 相談室の一人の子とすっかり打ち解け、遊んだり、プリントを書いたりする。 下校時刻に、その子と一緒に帰れるようになり、登校も一緒にするようになる。 給食は一人でもらいに行けない。一度誰もいない教室に入ることを試みるが、入り口ですくみ反応を示す。</p> | <p>バウムテスト ・自分に自信を持つと同時に、背伸びして自分を見せようとしている。 ・きちんとしなければという意識が薄れてきている。</p> <p>風景構成法  ・空を飛ぶ動物や物が増え自由に生き始める。 ・UFOと天使の花が現われ、心に変化が起き始め、山も別れ始める。 ・海に向かう3台の車と田は変わらない。</p> | <p>担任は昼休みなどに相談室を訪れ、話やゲームをして遊ぶ機会を持つとする。 家庭では、自分の力で登下校するようになり、元気になってきたと喜ぶ。 相談員に、良い方向に変化し始めていることを伝える。</p> |
| <p>8月27日 そろそろ教室に戻る練習をしてもよいだろうと考え、以下の「秘密の計画」を立て進める。</p> | | |
| <p>1回目(朝の挨拶のとき)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 小さい声で「よ、元気」と先生に言う。 2. ドアの前でトントンと戸を叩く。 3. 大きい声で「おはよう」と言う。 4. 教室に「一歩」と入る。 5. 教室に「一歩、二歩」と入る。 | <p>3回目(朝の挨拶のとき)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 7時半に家を出る。 2. 隠れないでドアをトントンと叩く。 3. みんなに聞こえるように「おはよう」と言う。 4. 給食を一人で取りに行く。 5. 給食を取りに行ったとき「ありがとう」と言う。 | |

| | | |
|---|--|---|
| <p>9月4日 相談室の友達と登下校を続けている。 朝の挨拶は、相談室の友達と二人だけで行けるようになる。 学級の友達と別の部屋で数回給食を食べる。 相談室では、勉強をして、絵や漫画を描いている。</p> | <p>バウムテスト  ・感情をうまくコントロールできず混乱したり、鬱積したりしている様子が見られる。 ・自分を見せないようにし、自分を守ろうとする。</p> <p>風景構成法  ・山が一つ増え、中ものが整理され始める。 ・今がんばらなければならぬことを正面から見つめ始めたのだろうか。田を広く書き始める。 ・山から道路が離れ、自分の道ができたが、まだ、邪魔をする石が見られる。 ・車が2台に減る。</p> | <p>相談員は、昼休みなどの遊びで、担任とのつながりができ始めたと考え、教室に入ることをすすめる。 具体的には、一緒に給食を食べる友達を増やし、給食後の遊びに誘ってもらおうと考えている。また、空き時間に、学級の子が数人いる状態で入室させようと考えている。</p> |
| <p>11月28日 学級の子が数人いても、相談員と一緒に教室に入って行けるようになる。 学級の子がいてもすくみ反応を見せなくなる。</p> | <p>バウムテスト  ・自信を持ちつつあるが、背伸びして良い自分を見せようとする。 ・自分は受け入れられているという気持ちがあり、今の状態が良いと思っている。</p> <p>風景構成法  ・川の中で遊ぶ子が現れ、自分らしさを取り戻しつつあるようである。 ・田が増え、今しなければならぬものが見え始めたようである。 ・山から道へと人や木が出始める。自分の思いを大切に生活が始まったのだろうか。</p> | <p>相談員はこの学年のうちに教室に戻ることを願い、次のことを計画している。 ・給食を教室で食べられるようになること ・朝会で学級のみならずと並ぶこと ・学級のみならずと掃除をすること</p> |

2) 事例2 C男 小学校二年、男

1年から月曜日を中心にして、欠席や登校渋りが見られた。今年になっても、1学期は遅刻、欠席を繰り返してきた。マラソンやテストなど嫌なことからも逃げ腰であった。

| C男の状況 | 描画と解釈の概要 | 周囲の対応 |
|--|---|---|
| <p>8月30日 夏休みが終わると、気持ちが悪いと言い、遅刻・早退するようになる。 登校したときだけでなく、ご飯を食べたり、遊んだりしているときも気持ち悪くなる。吐いたこともある。そんな自分は嫌だと思ふ。治したいと思ふ。もし治ったら、みんなといっばい遊べるようになるだろうと考えている。</p> | <p>バウムテスト  ・～ねばらないという気持ちは強い。 ・自分がちっぽけなものに思え気持ちが弱くなっている。 ・母に頼ろうとする気持ちが強く自分で決断できない。</p> <p>風景構成法  ・川が画面を二分している。 ・左は心の中で育ってきた思いを表し、右は迷い決断できない現実を表しているようである。 ・稲をねらうカラスとかかしがあり、C男をおびやかす存在と見張っている存在を暗示しているようだ。 ・周りが自分をどう思っているか気になる。</p> | <p>遅刻や欠席をしたときは、電話があるため、担任は本人に決めさせている。 父母は、改善の兆しのない本人に対し、困り果てた状態であった。また、母親の愛情不足と言われたことを非常に気にかけていた。 そこで、外在化を提案する。</p> |

虫退治

- ・ぐずるのは体の中にある虫のせいである。
- ・登校できないときは家でC男の形に新聞紙を切り抜き、それに虫をうつし、切り刻んで燃やして退治する。

10月9日

遅刻、早退をすることが続く。
家では親と虫退治を実行している。
虫に負けたから今日には行けないなどの連絡をよくしてくるようになる。

バウムテスト



- ・母に頼ろうとする気持ちが強く自分で決断できない。楽な方に流されがちなのはまだ見られる。
- ・自信を持ち、適応しようとがんばることで、自分の弱さを見せないようにしている。

風景構成法

- ・内面世界では鋭角な山と心を重くするような石が見られ、川にはザリガニやカニが住み始める。このザリガニは妹の手をはさみ、危害を与える。
- ・現実世界では、田を見る者はなくなる。交差点のそれぞれの角に人が立つ。花束を持ち見舞いに行く人と墓が描かれ、心のある気持ちが瀕死の状態であることを示しているようである。



母は快方に向かわないことと、虫のせいにするのではないかということとを心配し、C男に虫を早く出せと言いはじめ、焦りを表し始める。
担任は電話等で必ず治るからと母を励ます
イメージを用いて、C男の中の虫と話をし、退治するための方法を聞く。

退治する方法

- ・朝、登校班で来ること
- ・みんなと一緒に帰ること

対応

欠席、早退する時、「そう、じゃあ～時に虫退治においで」と担任に言ってもらう。

状況

登校して一旦家に帰り、虫を退治するため、再度登校するようになる。
再度登校する時間が終わりの会から5時間目、給食、4時間目と延び始める。再度登校が3時間目に延びた頃から、保健室に一旦入り、自分の決めた時間から教室に入るようになる。
再度登校が1時間目になった頃から辛そうにし始める。

対応

「ごめんね、虫退治のため」と言って無理強いを試みることを父と担任に提案する。
数日やってみて変化が見られないことと前の描画が気になったため、自分で教室にいる時間を決め実行して行く、漸近的なものに変えていく。

11月12日

他の不登校の子と仲良くなる。
自分の決めた目標に合わせて、順調に教室に向かい始める。
朝の登校渋りはいつのまにか消える。
ずうっと教室に入るという目標の前に長期の休みになってしまふ。

バウムテスト



- ・初めのバウムの形にもどるが、成長しつつあることと、孤立感を深めていることが見られる。
- ・二分された世界が一つになるようにしているが、川にはまだ、橋が架からない。
- ・花束を持った人が家を訪れ、まだ、十分よくなったとは思えない状態のようである。

風景構成法

- ・田の裏りが見え始め、うまくいきつつあることがうかがえる。
- ・それをねらうカラスも描かれ、自分を守らなければならないと感じているようである。



次のことを大切にしながらC男に接するよう担任に話す。
・保健室での生活も認め大事にする。
・無理強いせず自分で目標を立て、漸近的に教室にいる時間を延ばさせる。
・母の変化や行動を支持し、励ます。

(3) 考察

二つの事例を通し、描画法を用いたときの利点は下記のように考えられる。

①リレーションづくりが容易である。

不登校の子と初めて顔を合わせ、自己紹介をした後、さて何を話そうかと迷う。学校に行けないことをいきなり話すこともできない。最近の様子を少し話せばまた沈黙が訪れる。こんなとき、「絵、好き。絵を描いてみようか。」と描画に入り、絵を描く時間を共有することはリレーションづくりに適している。

リレーションづくりのための描画法としていろいろなものが考えられるが、遊び感覚のものが気軽にできると思われる。例えば、スクウィグル、交互分割法、絵を用いたしりとりなどである。

②心理状態の状態をアセスメントし共感した上で、対応策を考えることができる。

主にバウムテストを用いてみてきたが、バウムテストだけで判断することは危険である。その子の言動、行動などの様子、他の心理テストなども考慮に入れ、次のような目安で考えることが有効だと思われる。

| 現れるバウムの形態 | 考えられる心の状態 | 対応 |
|------------------------------|--|--|
| 冠が形良く上に伸びたり、木の幹が大きくなったりし始める。 | 周りの人から受け入れられ、自分の思いが満たされている。 | 今の状態を継続するか、新しい試みに入る。 |
| 木の幹、冠が右の方に傾き出す。 | 周りに関心を持ち始めた。適応意欲が出てきた。 | 集団への適応訓練、漸近的な訓練を開始する。 |
| 丘状の大地を描く。 | 誰も自分を分かってくれない、自分を助けてくれないなどの孤立感を持っている。 | 話をよく聞くと共に、その子の意志に任せた計画を立て進める。 |
| 葉をたくさん描く。 | 自分の本当の姿(かっこう悪い、能力がない姿)を見せたくない。 | 自尊心を傷付けない配慮(競争場面を避ける、禁止令、セルフ学習など)が必要である。 |
| 実をたくさん描く。 | ～ねばならないという意識、認めてもらいたい気持ちが強い。または、楽なことに流されやすい。 | 担任や母と遊ぶ。(叱責や禁止、強制の言葉をつかわない。) |

この他、事例には現れなかったもので、以下のものは注意が必要と思われる。

- ・幹や枝が異常に細いもの、曲がりくねっているもの
- ・根が異常に伸びているもの
- ・異常な膨らみを持っているもの
- ・幹や枝が切断されているもの
- ・左上などの角に小さく描かれているもの

③抑えてきた(意識したくない)気持ちを解放し、受け入れられるようになる。

主に風景構成法で考えると、絵の中で常に現れるものが、心の課題(抑えてきた気持ちなど)になるものと思われる。例えば、山の形、数、十字路、描き方などである。

それが、「どこへ行く道。」「海。」「何をしているの。」「泳いでいる。」などと話をしながら描かせていくと、次第に変化し始める。

川、山、田などの象徴を通し、心の中に押し込めていたものを理解し、それを受け入れ、解放したり、整理したりすることにつながるものと思われる。

この作業は無意識の中で行われ、意識の世界では、仲間になりたい、遊びたい、気分が良い、楽しいなどの行動や心の変化として見られるようである。

温かい人間関係を育てるための指導・援助の在り方に関する研究

—学級活動における構成的グループ・エンカウンターの活用を通して—

米沢市立南部小学校
教諭 高橋 勉

V 研究のまとめ

1. 研究の成果

① 学級や学年全体に対しアセスメントを行う場合、以下の理由でバウムテストが有効である。

- ・ 診断基準を持っている。
- ・ 時間がかからず、用具も少なく済み、実施しやすい。
- ・ 不適応や孤立感を持つ子、悩みを抱えている子などを見つけやすい。
- ・ 図工の時間などを利用し、心理検査であることを意識させずに実施できる。

② 学級の20%前後の児童は、学級への不適応感を持っている。そのうち、低学年は主に対教師(学校)との関係で発生し、高学年は主に友人との関係で発生していると考えられる。男女差も考慮に入れながら、一人ひとりが自分の居場所を持つ学級づくりを心がける必要がある。

③ 不登校、不適応児への対応に、描画法は以下の理由で有効である。

- ・ リレーションづくりがしやすい。
- ・ 心の中で行われていることが視覚化され、より共感し対応することができる。
- ・ 他の療法と組み合わせやすく、児童の意識を変えられる可能性を持っている。

2. 今後の課題

① 診断することが原因になり、不登校傾向のレッテルを貼ったり、そのアセスメントがその子の全てであると考えたりすることは、きつく慎まなければならないが、さらに客観的で簡単にアセスメントできるものを探りたい。

② 描画法と組み合わせやすいものとして、催眠やイメージ療法が考えられる。描画法と組み合わせることで、無意識に語りかけることを考えていきたい。

3. 終わりに

「教育相談」という言葉の意味さえ知らずに始まった研修でした。初めに、描画法という療法に接し、見えない心をつかもうと努めた先人の偉業に魅せられました。そして、この描画法を通し、精神分析の世界、ロール・プレイ、構成的グループエンカウンター、催眠と知らなかった世界を次々に見ることができました。

教育相談部での日々は、人の心の不思議さと今の子どもたちが抱えるストレスの大きさを、改めて感じる毎日で、とても有意義な一年を送ることができました。

これまで、長期に渡り指導して下さった山形県教育センターの巻所長はじめ諸先生方・職員の皆様、そして、お忙しい中、新しい世界と親身な指導・助言を与えて下さった佐藤節子指導主事、いつも示唆に富んだお話をしてくださった教育相談部の先生方に心より感謝いたします。

さらに、快く長期研修の機会を与えて下さった山形県教育委員会、東根市教育委員会と、勤務校東根市立東根小学校の鈴木校長はじめ諸先生方のご理解とご支援に厚くお礼申し上げます。本当にありがとうございました。

目次

| | |
|-------------------------------|---|
| I 主題設定の理由 | 1 |
| II 研究のねらい | 1 |
| III 研究の進め方 | 1 |
| IV 研究の内容 | 1 |
| 1 児童期の友人関係 | 1 |
| (1) 児童期の友人関係の意義 | |
| (2) 友人関係における今日の問題点と教育相談 | |
| 2 温かい人間関係と支持的風土 | 2 |
| 3 構成的グループ・エンカウンターを活用した人間関係づくり | 2 |
| (1) 本校児童の人間関係にかかわる意識調査から | |
| (2) エンカウンターを学校で活用する意味と有効性 | |
| (3) 活用する方法 | |
| (4) 1時間の活動の流れ | |
| 4 構成的グループ・エンカウンターの授業実践と結果 | 5 |
| (1) 実践I・II | |
| (2) 実践後の結果と考察 | |
| 5 エクササイズの間年指導計画 | 8 |
| V 研究のまとめ | 9 |
| VI おわりに | 9 |

主な参考文献・引用文献・資料

| | | | |
|-------------------------------|-------------|-------|---------|
| 「構成的グループ・エンカウンター」 | 國分康孝編 | 誠信書房 | 1992 |
| 「エンカウンター」 | 國分康孝著 | 誠信書房 | 1981 |
| 「教師と生徒の人間づくり」(1~4集) | 國分康孝監修 | 瀝々社 | 1986 |
| 「エンカウンターで学級が変わる」小学校編(Part1・2) | 國分康孝監修 | 図書文化 | 1996 |
| 「子どもの心を育てるカウンセリング」 | 國分康孝編著 | 学事出版 | 1997 |
| 「実践生徒指導」2・3 | 坂本昇一監修 | ぎょうせい | 1994 |
| 「学級経営実践講座」1・4 | 成田國英編著 | ぎょうせい | 1994 |
| 「小学校生徒指導資料」1・3・7 | 文部省編 | | 1984~93 |
| 「学校教育相談のとらえ方・学び方・進め方」 | 全国教育研究連盟編 | ぎょうせい | 1988 |
| 「新学力観を活かす学校教育相談」 | 高橋史朗編著 | 学事出版 | 1996 |
| 「児童期の人間関係」 | 小石寛文編 | 培風館 | 1995 |
| 「仙台市教育センター教育研究紀要第2号」 | 仙台市教育センター | | 1995 |
| 「学校における教育相談の定着を図る実践的研究」 | 宮城県教育研修センター | | 1995 |

* 「月刊 学校教育相談」(ほんの森出版)

* 「月刊 児童心理」(金子書房)

I 主題設定の理由

最近の子供たちの遊び集団の変化や友人関係の希薄化は、かれらの社会性の発達に大きな影響を及ぼし、社会生活に不適応を引き起こす一因となるなど、いろいろな問題に発展している。子供たちの人間関係を改善し深めていくことは、生徒指導上の大きな課題である。

学校において児童に豊かな人間関係を育てるためには、お互いのかかわりの場や活動の場・機会を積極的に設けることが必要である。その中で、自分自身を知り、自分の心を開いたり、お互いに認め合ったりすることが可能となり、望ましい人間関係が育ってくる。本研究では、構成的グループ・エンカウターの活用を通して、児童相互のよりよい人間関係を育てるための教師の指導・援助の在り方について探っていききたい。

II 研究のねらい

- (1) 児童同士、児童と教師の人間関係に関する意識調査により、人間関係に関する実態を把握する。
- (2) 構成的グループ・エンカウターの実践を通して、学級における温かい人間関係を育てる指導・援助の手だてを明らかにする。

III 研究の進め方

1 基礎研究

- (1) 文献研究
- (2) 人間関係に関する実態調査アンケートの作成

2 実践研究

- (1) 実態調査の分析と考察
- (2) 構成的グループ・エンカウターを取り入れた授業プランの作成
- (3) 授業の実践
- (4) 授業実践の分析と考察
- (5) エクササイズの間計画の作成

IV 研究の内容

1 児童期の友人関係

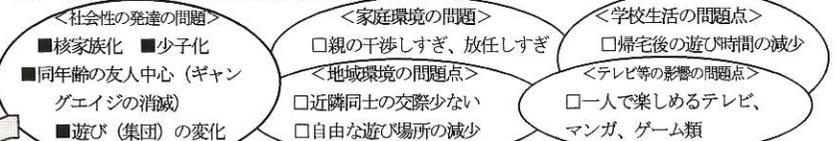
(1) 児童期の友人関係の意義

児童期は、学校生活を中心に児童の活動範囲や友人関係が著しく拡大する時期である。特に、友人関係は児童の人間形成に大きな影響力をもつ。「友人との適切な仲間関係の成立」は、児童期における発達課題の一つとなっている。

- ・ ヨコの関係
- ・ お互いが対等の立場で競争や協同。
- ・ 自己主張、自己抑制を学ぶ。
- ・ 様々な離合集散

- ・ 社会化が促進 (対人関係の基礎)
- ・ 自分自身を客観的に知る
- ・ 認知や技能の発達

(2) 友人関係における今日の問題点と教育相談



- ◇狭く薄い友達関係
- ◇人間関係づくりの未熟さ
- ◇集団生活の仕方、ルールを学ぶ機会の減少

- ◇社会性の発達への影響
- ◇心の安定する場所がない、不安、自己疎外感
- ◆社会生活に不適応を起こす要因の一つ
- ◆いじめ、不登校の要因の一つ

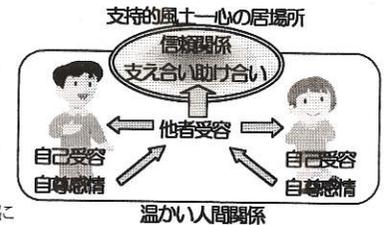
社会的体験の不足や仲間集団でのルール作りを学ぶ機会の減少は、子供たちの社会性の発達に重大な影響を与えている。そして、子供たちの友人関係を含む人間関係が適切に成立しないことが、いじめや不登校、学校にうまく適応できないなどの今日の問題を引き起こしている。これらの課題に対処するためには、今までのような治療的な形での教育相談だけでなく、子供たちの内面を開発し、成長を援助するよ

うな開発的な教育相談 (心を育てる教育相談) を積極的に進め、よりよい人間関係を育てるための指導・援助を充実させていくことが必要である。

2 温かい人間関係と支持的風土

学級は、児童にとって学校生活の最も基盤となる場である。学級づくりにおいては、児童一人一人が充実感を味わい、それぞれの自己実現が図られるように援助していかねばならない。そのためには、学級に自由で安心感のある支持的な雰囲気をつくられていることが必要である。

支持的風土を醸成するには、教師と児童、児童同士の人間関係が大切である。それは、助け合い、支え合い、そこから信頼関係が生れてくるような温かい人間関係である。温かい人間関係とは相互援助的な関係である。そのような関係を育てていくには、日ごろから児童同士の間になかなかかわりあいの場を積極的に設け、お互いに認め合い、受け入れることができるような関係づくりを進めることが必要である。一方、教師も児童一人一人に積極的な関心を持ち、肯定的、受容的にかかわっていくことが大切である。そのことが、児童の自尊感情を高め、自己受容、他者受容を促進していくことにもつながる。



3 構成的グループ・エンカウターを活用した人間関係づくり

(1) 児童の人間関係にかかわる意識調査

学校における児童の人間関係を考えるとき、個を成長させる土台となっている「学級」のはたらき重要である。学級は、児童の人間関係づくりの大部分を担っているからである。児童にとって受容的で心理的な安定感が得られる支持的な雰囲気のある学級であるかどうかを判断する視点として次の三点を設定し、各調査項目に対する肯定的回答の割合に焦点を当てることによって、傾向を把握した。

- ア、受容 (支持)
- イ、自己主張 (自己開示)
- ウ、共感的理解

回答は、四段階評価 (とても・まあまあ・あまりない・まったくない) である。

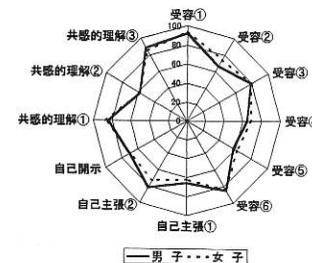
◆調査対象: 米沢市立南部小学校3年～6年児童435名 <平成9年9月下旬実施> ◆

【児童同士の人間関係にかかわる意識調査】

(表中の数字は、肯定的な回答の割合 %)

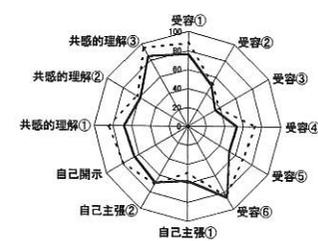
| | 調査項目 | 中学年男 | 中学年女 | 高学年男 | 高学年女 |
|--------|--|------|------|------|------|
| 受容① | あなたのクラスでは、みんなの意見や考えをたいじにしていますか。 | 92.1 | 94.3 | 76.1 | 87.7 |
| 受容② | あなたのクラスでは、だれでも思ったことを発表したり、発言したりできますか。 | 66.7 | 74.5 | 50.4 | 52.8 |
| 受容③ | 男子も女子もなかよく遊ぶクラスですか。 | 78.9 | 79.2 | 33.9 | 38.7 |
| 受容④ | あなたががんばったとき、クラスの人はほめてくれますか。 | 64.9 | 68.9 | 53.2 | 72.6 |
| 受容⑤ | あなたがしつぱいしたとき、クラスの人は、はげましてくれますか。 | 57.9 | 62.3 | 52.3 | 68.9 |
| 受容⑥ | あなたが話をするとき、クラスの人はよく聞いてくれますか。 | 85.1 | 84 | 86.2 | 84 |
| 自己主張① | あなたは学習中、自分の考えや意見を進んで発表していますか。 | 65.8 | 62.3 | 57.8 | 49 |
| 自己主張② | あなたはみんなで遊ぶとき、自分の考えや意見をはっきり言いますか。 | 81.6 | 72.6 | 68.8 | 70.8 |
| 自己開示 | あなたは、クラスの人たちに自分の失敗したことや楽しかったことなど、なんでも話せますか。 | 70.1 | 69.8 | 65.1 | 78.3 |
| 共感的理解① | こまっている人がるとしんはいしたり、声をかけたりしてみんなですすめ合いますか。 | 84.2 | 86.8 | 67.9 | 84.9 |
| 共感的理解② | クラスの人たちは、あなたの気持ちをよくわかってくれますか。 | 57.9 | 58.5 | 58.7 | 62.3 |
| 共感的理解③ | あなたは、クラスの人たちの話を聞いて「なるほどなあ」とか「うしいなあ」と思ったことがありますか。 | 88.6 | 84.9 | 85.3 | 95.3 |

児童同士の人間関係にかかわる意識 (中学年)



— 男子 — 女子

児童同士の人間関係にかかわる意識 (高学年)



— 男子 — 女子

自己主張①の項目は②よりも、中学年・高学年ともに低い数値となっている。遊びの中では自分を出せるが、授業中は進んで発表できない児童が多いようである。受容②の数値が低いことと併せて考えると、児童が安心して自分の考えや気持ちを素直に出していけるような受容的で支持的な学級の風土を築いていくことが大切である。

高学年では、受容③の数値が低い。発達段階を踏まえながら、異性に対する理解を深め、お互いに尊重し認め合う態度を育てていく必要がある。

共感的理解の項目では、①の結果から互いに声をかけたり、困った人を気遣ったりする共感的な温かい雰囲気のみられる。しかし、②の結果をみると、自分については、みんなから気持ちを分かち合ってもらっていないと感じており、不安感を抱いている様子もうかがわれる。児童同士が支え合い助け合う人間関係を育て、支持的な学級風土を築いていくために、心と心のふれあいを体験学習する構成的グループ・エンカウンターを効果的に活用していきたい。

〔児童と教師の人間関係にかかわる意識調査〕

| | 調査項目 | 中学年男 | 中学年女 | 高学年男 | 高学年女 |
|--------|---|------|------|------|------|
| 受容① | 先生は、あなたの話をよく聞いてくれますか。 | 95.6 | 94.3 | 90.8 | 91.7 |
| 受容② | 先生は、あなたによく話しかけてくれますか。 | 80.7 | 78.3 | 78 | 69.7 |
| 受容③ | 先生は、あなたががんばったとき喜びほめてくれますか。 | 83.3 | 86.8 | 83.5 | 80.7 |
| 受容④ | 先生は、あなたがしっばいしたとき、やさしくはげましてくれますか。 | 81.6 | 78.3 | 75.2 | 71.6 |
| 受容⑤ | 先生は、みんなを同じようにみてくれますか。 | 80.7 | 91.5 | 81.7 | 75.2 |
| 受容⑥ | あなたは、自分のがんばったことや失敗したことを先生に気軽に話していますか。 | 57.9 | 56.6 | 39.4 | 32.1 |
| 自己主張 | 先生は、みんながしたことや言ったことに対して自分の考えや気持ちをはっきり言いますか。 | 88.6 | 90.6 | 81.7 | 83.5 |
| 自己開示 | 先生は、自分のいろいろなことをみんなに話してくれますか。 | 90.4 | 88.7 | 89 | 84.4 |
| 共感的理解① | あなたは、先生の話を聞いて「なるほどなあ」とか「こうしたいなあ」と思ったことがありますか。 | 90.4 | 93.4 | 82.6 | 84.4 |
| 共感的理解② | 先生は、あなたがこまったときに声をかけたり、いっしょに考えたりしてくれますか。 | 78.9 | 83 | 70.6 | 72.5 |
| 共感的理解③ | 先生は、あなたががんばってきたことがあるといっしょによるこんでくれますか。 | 75.4 | 84 | 73.4 | 70.6 |
| 共感的理解④ | 先生は、あなたの気もちをよくわかってくれますか。 | 82.5 | 85.8 | 79.8 | 69.7 |

児童と教師の人間関係に関わる意識（中学年）



児童と教師の人間関係に関わる意識（高学年）



受容①、③については、中学年と高学年ともに比較的高い数値を示している。教師が一人一人の児童に対して、積極的に受容的にかかわっている様子うかがわれる。受容⑤については、男女間での意識に差があり、受容⑥は、他の項目と比べ低い数値となっている。特にその傾向は高学年に顕著であり、思春期を迎えた児童とのかかわり方の難しさがある。自己開示・自己主張の項目は、中学年・高学年ともに80%から90%の高い回答率である。教師が率直な態度で積極的に児童に接している様子うかがわれる。

共感的理解①の項目では、中学年で90%以上、高学年でも80数%の回答率で、教師の態度を好意的に受け止めていることが推察される。共感的理解④については、高学年の回答率が中学年よりも低い。小学生といっても、低、中、高学年で発達の差異があるので、それぞれの発達段階を勘案し、児童一人一人の声に耳を傾け、共感的な児童理解に基づく温かい人間関係を育てていくことが大切である。

(2) エンカウンターを学校で活用する意味と有効性

①活用する意味

学校は人間関係の場である。教師と児童の人間関係、児童同士の人間関係（友達関係）など学習も人間的な成長も、学校で達成される目的のすべてはこれらの人間関係の中にある。よりよい人間関係をつくるには、小集団・学級集団・異年齢集団などにおいて、それぞれの発達段階にあわせた具体的な活動を通し、人間関係づくりの体験をすることが必要である。その活動過程と平行して、よりよい人間関係や人間関係づくりの能力が育ち、広がったり深まったりしていく。

構成的グループ・エンカウンターは、多様な課題（エクササイズ）を遂行しながら、心と心のふれあいを深め、自己理解・他者理解・信頼関係などを促進すると共に、存在感や充足感などを高めていこうとするグループ体験である。学校生活の限られた時間の中で、簡単な手法で、しかも、児童の発達段階を踏まえて教師が意図的に介入して働きかけることができ、その活動を通して、「ふれあいの体験」と「ふれあいづくりのノウハウ」を同時に体験学習できるという点で、有効なアプローチの方法といえる。

②有効性

- 人間関係づくりの体験過程を意図的に組み合わせ、取り入れることができる。
- 学級集団、学年集団、異年齢集団など様々な集団で取り組むことが可能である。
- 教科、領域にかぎらず、学校生活全般の中で実施可能である。
- 実践に要する時間の予測ができるので、計画的・継続的に実践しやすい。
- 短時間で実施が可能である。

(3) 活用する方法

①実施までの手順

- ア) 学級集団の成熟度の段階や顕著な特性、現在の学級集団に必要な対応を確認する。
- イ) エクササイズを、いくつか選定する
- ウ) 参加困難な児童の検討をする → **エクササイズを決定**
- エ) エクササイズの実施計画を立てる。
- オ) 児童のモチベーションやレイネスを高めておく → **エクササイズの実施**

②活用する場合の留意点

- ・ねらいを明確にする。
- ・おもしろい。（子どもの能力からみて無理がないこと。）
- ・各エクササイズの順序性に配慮する。
- ・時間割分に留意する。
- ・シェアリングを行う。（感情の処理）
- ・リーダーシップの発揮
 - ①説明を短く、参加者同士の話し合いを十分に
 - ②時間を切ることに留意（あと〇〇秒で終わってください。）
 - ③心的外傷を防ぐ。（絶えず観察して適切な介入をする。）
 - ④くだけた雰囲気。（非日常性を教室に持ち込む。）
- ・実施しやすいエクササイズを少数選び、慣れるにつれて徐々にその数を増やしていく。

(4) 1時間の活動の流れ

| 活動内容 | 留意点 |
|---------------|---|
| 1. ねらいと内容の説明 | 児童にとってわかりやすい具体的なものにする。 |
| 2. ウォーミングアップ | 心身の準備運動で、緊張感を盛り上げる。 |
| 3. フィードバック | 教師による、ウォーミングアップへの簡単な振り返りをする。 |
| 4. インストラクション | エクササイズ導入部分での説明やデモンストレーションのこと。 ①ねらい・目的を明確にする。 ②ルールを徹底させる。 ③指示を明確にする。 ④デモンストレーションをする。 |
| 5. エクササイズの実施 | 児童を観察しながら、エクササイズがスムーズに進行するようにする。 ・参加の仕方やグループ内のコミュニケーションを観察する。 ・ダメージを予防する。抵抗がある場合はこれを取り除く。 ・ねらいがはずれないように、舵取りをしたり介入したりする。 ・教師がモデリングの対象になる。また、自己開示を積極的に行う。 |
| 6. シェアリング | エクササイズを通して学んだこと、考えたこと、感じたこと、気づいたことなどを振り返り、分かち合うこと。自分の体験を「経験」として消化。 ◆考えてみる ◆自己表現してみる ◆分かち合ってみる ①3つのやり方 ア) 活動グループごとに行う。 イ) 全体で行う。 ウ) フィードバック用紙を用意しておき、シェアリングする。 ②ルールと留意点 ・今ここで感じていることを話す。 ・最後まで聞く。 ・教師は児童の気づきを評価しない。 ・発言内容の秘密を守る。 |
| 7. エクササイズ後のケア | 教師は児童の心の変化に速やかに対応して、自己発見に結びつこうにする |

4 構成的グループ・エンカウンターの授業実践と結果

今回授業を実践するにあたっては、子供たちにとって構成的グループ・エンカウンターは初めての体験であること、4月にクラス替えをして、交友関係が広がりを見せていることなどの実態を踏まえて、次のようなねらいと留意点でエクササイズを実施した。

- ねらい**
- ・友達と楽しく活動しながら自分と友達の共通点や違いに気づくことで、お互いの理解を深め合い、学級内の人間関係をより親密でなごやかなものにする。
- 留意点**
- ・初めての子供たちが、無理なく楽しく参加できる内容であること。
 - ・子供たちに心理的損傷のようなマイナスの影響を及ぼす心配のない内容であること。
 - ・友達と楽しく活動しながら、今まで気づけなかった友達のいろいろな面にふれられる内容であること。

(1) 実践 I 米沢市立南部小学校3年3組38名 平成9年10月28日(火)実施

| | | | |
|------------|--|--|--|
| 1. エクササイズ名 | 「このゆびとまれ」 | | |
| 2. ねらい | 子供同士がごく自然に身体と身体がふれあったり、グループづくりをしたりするエクササイズを通して、学級の雰囲気や学級内の人間関係をよりなごやかなものにする。 | | |
| 3. 準備 | 振り返り用紙、笛 | | |
| 4. 活動の流れ | | | |
| 活動の流れ | 時間 | 児童の活動 | 教師の働きかけ・留意点 |
| 活動の確認 | 3分 | ①本時の活動について知る。 グループづくりをしなから友達と同じところや違うところを探そう。 | ・活動の内容、目標を知らせる。 ・楽しい雰囲気になるような話し方をする。 |
| ウォーミングアップ① | 5分 | ②背負いジャンケンを行う。 | ・ルールを簡単に説明する。 ・部屋全体に広がって活動する。 |
| フィードバック | 2分 | ③ウォーミングアップについて感じたことを発表する。 | ・感想を自由に発表させる。 |
| ウォーミングアップ② | 5分 | ④集合ゲームを行う。 ・笛の数によってグループづくりをする。 | ・ルールを簡単に説明する。 ・部屋全体に広がって活動する。 |
| フィードバック | 2分 | ⑤感じたことを発表する。 | ・感想を自由に発表させる。 |
| インストラクション | 3分 | ⑥この指とまれの進め方やルールを知る。 | ・ルールをわかりやすく説明し、徹底する。 |
| エクササイズ | 15分 | ⑦この指とまれをする。 ・くつのサイズ、兄弟の数、好きな果物、生れた月などの指示を聞いてグループを作る ・友達と同じ条件を探してグループを作る。 | ・内容が単調にならないようにグループ構成の条件を工夫する。 ・児童の動きを観察し、相手が見つからない子どもへ支援していく。 |
| シェアリング | 5分 | ⑧振り返りをする。 ・グループを作った時の気持ちやグループになる人を探せなかったときの気持ちなど | ・友達とうまくグループを作ったとき、うまく相手を見つけられなかったときの気持ちやその他の感想や気づいたことを発表させる。 |
| まとめ | 5分 | ⑨教師の感想を聞く。 ⑩振り返りカードに記入する | ・ここまでの活動を振り返って、一人ひとりが自分の心と向き合ってカードに記入する。 |

実践 II 米沢市立南部小学校3年3組37名 平成9年11月11日(火)実施

| | | | |
|------------|---|---|---|
| 1. エクササイズ名 | 「握手ゲーム・質問ジャンケン」 | | |
| 2. ねらい | エクササイズを通して相手のことを知り合うことにより、相互に理解を深め合い、学級内の人間関係をより親密で穏やかなものにする。 | | |
| 3. 準備 | 振り返り用紙、記録用紙 | | |
| 4. 活動の流れ | | | |
| 活動の流れ | 時間 | 児童の活動 | 教師の働きかけ・留意点 |
| 活動の確認 | 2分 | ①本時の活動について知る。 友達のことをたくさん知って、もっとなかよしくなろう。 | ・活動の内容、目標を知らせる。 ・楽しい雰囲気になるような話し方をする。 |
| ウォーミングアップ | 10分 | ②「握手ゲーム」について説明する。 ③「握手ゲーム」を行う。 ・口を開けて→軽くおじぎ →握手→「こんにちは」 →目を見て、気持ちを込めて | ・ルールを簡単に説明する。 ・部屋全体に広がって活動させる。 ・様子を見ながら、よりゲーム的に握手の競争をさせ、楽しみながら行われる。 |

| | | | |
|-----------|-----|---|--|
| フィードバック | 5分 | ④「握手ゲーム」を行って感じたことを発表する。 | ・それぞれの感じ方の違いや、自分や友達の態度について振り返り、発表する。 |
| インストラクション | 3分 | ⑤質問ジャンケンの進め方やルールを知る。 | ・ルールを簡単に説明する。 |
| エクササイズ | 15分 | ⑥質問ジャンケンをする。 ・誰ともよいからジャンケンをし、勝った人は負けた人に、知りたいことを質問する。 ・負けた人は、質問の中で答えてくれないものがあれば、断ってもよい。 ・1回ごとに記録用紙に結果を記入する。 | ・エクササイズ中は、自分の心の中に起こる感じや気づきに注意を向けさせるようにする。 ・男女間の交流が見られない時は、慣れてきたころを見計らって、男女でジャンケンをするように指示する。 |
| シェアリング | 8分 | ⑦振り返りをする。 ・感じたこと、気づいたことなどを発表する。 ・振り返りカードに記入する。 | ・友達について知ったことや感想などを発表させる。本時の活動を振り返り、感じたことなどについて記入させる |
| まとめ | 2分 | ⑧教師の感想を聞く。 | ・教師の感想を話す。 |

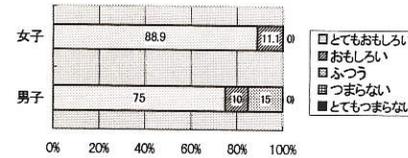
(2) 実践後の結果と考察

《シェアリングの結果から》

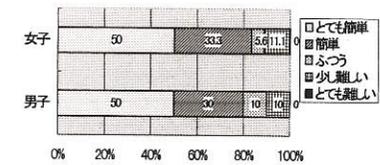
【第1回目授業：このゆびとまれ】

3年3組 (男子20名、女子18名)

①この指とまれば楽しかったか。



②やり方は簡単だったか。



③エクササイズを行ってうれしかったこと (複数回答)

| | |
|--|---|
| <p><男子></p> <ul style="list-style-type: none"> ・なかよくできた、おもしろかった。(同様8人) ・人数が多かったこと。(同様4人) ・いろんなグループが作れたこと。(同様4人) ・好きな友達と一緒にできたこと。(同様3人) ・友達と同じことがたくさん発見できたこと。(同様3人) | <p><女子></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達と同じことがたくさん発見できたこと。(同様9人) ・人数が多かったこと。(同様5人) ・好きな友達と一緒にできたこと。(同様4人) ・男子やいろいろな友達とグループが作れたこと。(同様4人) ・なかよくできた、おもしろかった。(同様3人) |
| <p>④がっかりしたこと (複数回答)</p> <p><男子></p> <ul style="list-style-type: none"> ・グループを作るのが難しかった。(2人) ・グループの人数が少なかったこと。(同様2人) ・好きな友達と一緒にグループになれなかったこと。(1人) ・集合ゲームのとき、自分をあまり選んでくれなかったこと。(1人) ・なし(14人) | <p><女子></p> <ul style="list-style-type: none"> ・グループの人数が少なかったこと。(同様6人) ・友達と同じことがなかったこと。(2人) ・グループを作るのが難しかった。(1人) ・集まるのが遅い。(1人) ・時間が短い。(1人) ・なし(10人) |

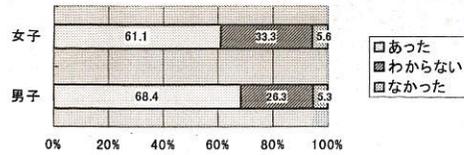
◇子供たちにとって、構成的グループ・エンカウンターは初めての体験であったが、ほとんどの子が今回のエクササイズをおもしろかったと感じている。グループ作りの楽しさと簡単なやり方が、子供たちの能力に合った無理のないものであったといえる。

◇「うれしかったこと」の項目をみると、「人数が多かったこと」「好きな(なかよしの)友達と一緒にできたこと」と答えた子が男女とも多かった。自分が入ったグループの人数の多さやなかよしの友達が一箱かどうかなどが、楽しさやうれしさ、安心感などとかわりがあるようだ。

◇このエクササイズを通して自分と似た友達や違う友達の存在を知り、お互いの理解を深め合うことができたようである。

◇「うまくグループを作れない」「自分を選んでくれない」といった子供たちに対して、子供の気持ちにより沿って適切な介入や援助を行うために、エクササイズ中の観察やシェアリングが非常に重要であると感じた。

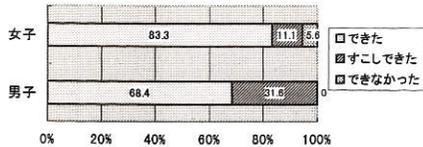
① 友達に対する感じ方の違いはあったか。



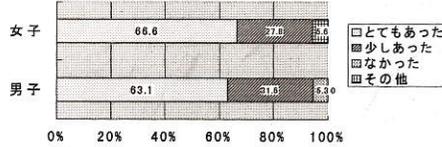
② どんな感じ方の違いがあったか。(複数回答)

| ＜男子＞ | ＜女子＞ |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> おじぎや挨拶が増えてくるにつれて、だんだん楽しくなってきた。(同様6人) 握手したら、すぐに友達になれるような気がした。(同様4人) 握手をしたし声をかけたりしたほうが気持ちいい。(同様3人) 挨拶をしたら顔が明るくなった。(1人) 握手をしないときは胸がむずむずした。(1人) わからない。(6人) | <ul style="list-style-type: none"> おじぎや挨拶が増えてくるにつれて、だんだん楽しくなってきた。(同様6人) ふつうあんまり話をしない男子や女の子とも握手して、なんだかうれしかった。(2人) 握手したら、すぐに友達になれるような気がした。(同様2人) 握手をするときとみんな生き生きする。(1人) 握手しないときは、おもしろくなかった。(1人) ない。わからない。(6人) |

④はずかしがらずに話せたか。



⑤新しい発見があったか。



◇感じ方の違いについて、男子で約70%、女子で約60%の子どもが「あった」と答えている。黙って通り過ぎるよりも、おじぎをしたり、言葉を交わしたり、握手をしたりすることによる気持ちよさや友達に対する温かい気持ちの変化に気づくことができたようだ。

◇「質問ジャンケン」では、打ち解けた雰囲気やエクササイズに取り組み、自分を素直に表現している様子が見られる。また、よく知っている友達でも新たな面を発見したり、ふだんあまり話をしない友達のこともエクササイズを通して知ることができたりして、学級の仲間への親近感が増したようである。

《アンケートの比較から》

＜第2回目調査：3年3組一平成9年11月下旬実施＞

児童同士の人間関係にかかわる意識について、授業前に行った1回目の調査と授業後の2回目の調査で、どのような変化がみられるか比較してみた。(表中の数字は、肯定的な回答の割合%)

| | | 受容① | 受容② | 受容③ | 受容④ | 受容⑤ | 受容⑥ | 自己主張① | 自己主張② | 自己開示 | 共感的理解① | 共感的理解② | 共感的理解③ |
|----|----|------|------|------|------|------|------|-------|-------|------|--------|--------|--------|
| 男子 | 事前 | 96.8 | 72.6 | 71 | 64.5 | 64.5 | 85.5 | 69.4 | 85.5 | 66.1 | 82.3 | 58.1 | 87.1 |
| 男子 | 事後 | 100 | 95 | 95 | 70 | 60 | 90 | 75 | 90 | 90 | 95 | 70 | 95 |
| 女子 | 事前 | 94.2 | 75 | 67.3 | 69.2 | 65.4 | 84.6 | 69.2 | 82.7 | 78.8 | 84.6 | 65.4 | 88.5 |
| 女子 | 事後 | 100 | 94.1 | 94.1 | 76.5 | 70.6 | 88.2 | 82.4 | 88.2 | 88.2 | 100 | 76.5 | 82.4 |

◇男子で10%以上の伸びがあった項目は、受容②③・共感的理解①②である。女子では、受容②③・自己主張・共感的理解①②で、男子と同じような傾向をみせている。ふだんは、あまりかわり合いが多くない者同士や男の子、女の子が仲よくグループづくりをしたこと、「質問ジャンケン」においてたくさん話を聞いてもらい自分のことを知ってもらったことなどの経験が、意識の変化に表れたのではないかと考えられる。

◇今まであまり話をしたことがなかったり、積極的にかわり合いをもたなかった友達とエクササイズを通してふれあう機会をもつことができたことで、お互いに以前よりも心が接近し、親近感が増してい

る様子が見られる。

◇値が減少した項目については、今回行ったエクササイズの内容とは直接かわからないことが要因の一つかと思われる。

5 エクササイズの年間指導計画

| 回 | 日 | 時間 | 【前半】<時期> ○目標 | 【後半】<時期> ○目標 | 【前半】<時期> ○目標 | 【後半】<時期> ○目標 |
|---|---|----|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1 | 知 | 1 | 知り合い | 知り合い | 知り合い | 知り合い |
| 2 | ふ | 2 | ふれ合い | ふれ合い | ふれ合い | ふれ合い |
| 3 | 認 | 3 | 認め合い | 認め合い | 認め合い | 認め合い |
| 4 | 育 | 4 | 育ち合い | 育ち合い | 育ち合い | 育ち合い |
| 5 | 育 | 5 | 育ち合い | 育ち合い | 育ち合い | 育ち合い |
| 6 | 育 | 6 | 育ち合い | 育ち合い | 育ち合い | 育ち合い |
| 7 | 育 | 7 | 育ち合い | 育ち合い | 育ち合い | 育ち合い |
| 8 | 育 | 8 | 育ち合い | 育ち合い | 育ち合い | 育ち合い |
| 9 | 育 | 9 | 育ち合い | 育ち合い | 育ち合い | 育ち合い |

エクササイズは、単一のものとして実施しても、独立に何回か実施してもそれなりに効果はあるだろう。しかし、計画的に段階的に実施することで、より効果的に活用できるのではないかと考えて、低・中・高学年の発達段階に合わせたエンカウンターの年間計画を作成した。関係づくりの段階を『知り合い』『ふれ合い』『認め合い』『育ち合い』の4つに分け、エクササイズを実施していく。ただし、児童の反応や集団の高まり具合によって、エクササイズの変更や修正は当然必要である。

知り合い

- ・気持ちよく挨拶する
- ・仲よく遊ぶ。
- ・仲よく活動する。
- ・友達を知る。

ふれ合い

- ・いろいろな友達と遊ぶ。
- ・友達の良さに気づく。
- ・いろいろな友達と協力して活動する。
- ・学級集団での役割を果たす。

認め合い

- ・自分の考えを表現する。
- ・自分のよさを見つけられる
- ・友達のよさをみつけられる。
- ・協力することのよさがわかる。

育ち合い

- ・自己を表現でき、自己を肯定できる。
- ・友達の個性を認め肯定できる。
- ・個人・集団の目標に向かって努力する。
- ・個人・集団のめあてに対して達成感をもつ。

学年ごとの特色とエクササイズの工夫は次のとおりである。

低学年は短いもの、同じ物を繰り返す。

- ・体を動かし何回も参加できるようなエクササイズ。
- ・振り返りは柔軟に、エクササイズ中の体験を大切にす。

中学年は、低学年のエクササイズに自己理解や他者理解を導入する。

- ・協同でできるもの、チャレンジや冒険心を充たすようなもの
- ・自分や友達について考えるようなものもできるようになる。
- ・後半は、自己理解や他者理解を深めるエクササイズを取り入れる。

高学年は、身体接触への配慮をもって内面への探索を意図する。

- ・身体接触への抵抗や異性への意識が芽生える時期である。
- ・ポジティブな自己概念の形成に役立つエクササイズの導入が可能である。
- ・同時に他者理解を深めるようなエクササイズや連帯感・所属感が満たされるようなエクササイズも工夫する。

V 研究のまとめ

○構成的グループ・エンカウンターは、初めて体験する子でも無理なく実施することができる。今回の授業実践では、2回のエクササイズを実施したが、子供たちの反応はいずれもエクササイズに対して好意的であった。そして、活動を通して友達への新たな気づきを生み、仲間への親近感を増すことができ、よりよい人間関係への方向性を与えることができたのではないかなと思う。

○構成的グループ・エンカウンターは、実際に児童が様々なふれあいの体験をすることで、「～しましよ。」「～なんだよ。」と言わなくても、「あいさつされるといい気持ちだ。」「友達と同じところや違うところがたくさんあるんだな。」などと実感できるところが素晴らしい手法である。計画的・段階的な実施により一層の効果が期待できるので、エクササイズの年間プログラム化やシリーズ化を図ることで学級づくりに役立てることができるのではないかと考える。今回作成した年間計画をさらに検討し、有効な活用方法を探っていきたい。

○今回は、学級活動を通して行ったが、他の指導内容とのバランスを考えた学級活動の年間指導計画の見直しが必要である。また、学級活動以外でも他教科、他領域、学校行事など教育活動全般での取り組み方も検討していきたい。

○エクササイズによっては、参加に意欲を示さない子や抵抗を示す子も現れる可能性がある。このような児童への支援の在り方についても、今後研究を深めていきたい。

VI おわりに

最後になりましたが、貴重な研修の機会を与えてくださいました山形県教育委員会、東南置賜教育事務所ならびに米沢市教育委員会の関係各位、長期にわたりお世話になりました県教育センター一所长巻久先生はじめ諸先生方、とりわけ温かくご指導してくださいました教育相談部主任指導主事堀清一先生はじめ諸先生方に感謝申し上げます。特に、お忙しい中、適切にご指導をいただきました指導主事蒲生直樹先生に心より感謝申し上げます。さらに、勤務校である米沢市立南部小学校校長吉田美智子先生はじめ諸先生方には、日程多忙な中、実践研究にも全面的に協力していただきました。ご理解とご支援に厚く御礼申し上げます。

教育相談の考え方を生かした授業づくりに関する研究

酒田市立東平田小学校
教諭 村上秀夫

目次

| | |
|---------------------------|---|
| I 主題設定の理由 | 1 |
| II 研究のねらい | 1 |
| III 研究の進め方 | 1 |
| IV 研究の内容 | 1 |
| 1、授業における人間関係 | 1 |
| (1) 教育相談の考え方 | |
| (2) 教育相談の考え方を生かした授業 | |
| (3) 授業で築く信頼関係 | |
| (4) 授業における教育相談の考え方を生かした応答 | |
| 2、応答を工夫した授業実践 | 3 |
| (1) 3学年の実践 | |
| (2) 5学年の実践 | |
| (3) 意識調査の結果と考察 | |
| 3、授業における教師の言葉かけのモデル案 | 8 |
| V 研究のまとめ | 9 |
| VI おわりに | 9 |

【主な参考文献】

| | | |
|--|-------------|------------|
| 小学校生徒指導資料7「小学校における教育相談の進め方」 | 文部省 | 1991 |
| 新学校教育全集18「教育相談」 | 小林一也・水越敏行 編 | ぎょうせい 1994 |
| 「T. E. T. 教師学」 | トーマス・ゴードン | 小学館 1996 |
| 「カウンセリング理論」 | 国分康孝 | 誠信書房 1997 |
| 「カウンセリングの原理」 | 国分康孝 | 誠信書房 1996 |
| 「カウンセリングの技法」 | 国分康孝 | 誠信書房 1997 |
| 「学校カウンセリングの基本問題」 | 国分康孝 | 誠信書房 1996 |
| 「教師の使えるカウンセリング」 | 国分康孝 | 金子書房 1997 |
| 「子どもの心を育てるカウンセリング」 | 国分康孝 | 学事出版 1997 |
| 「援助する教育」 | 伊東博 | 明治図書 1993 |
| 「授業に生きるカウンセリング・マインド」 | 尾崎勝・西君子 | 教育出版 1996 |
| 「学校教育相談・初級講座」 | 小泉英二 編 | 学事出版 1995 |
| 児童心理1996. 12臨時増刊「教師・親のための育てるカウンセリング入門」 | 金子書房 | 1996 |
| 「平成6年度 研修員研究報告書」 | 岡山県教育センター | 1995 |
| 「教育相談の考え方を生かした授業の在り方」 | 福岡県教育センター | 1995 |
| 月刊「学校教育相談」(ほんの森出版) 月刊「児童心理」(金子書房) | | |

I 主題設定の理由

本来、子どもたちは「自分の存在を認めてもらいたい」「気持ちわかかってもらいたい」「自分のよさを発揮したい」「よりよく生きたい」と願っている。

しかし、近年、子どもたちをとりまく環境が変化し、自分の居場所を見失ったり、他と関わることが苦手な子どもたちが増えてきている。

授業においても、自己表現が苦手だったり、教師の指示を待つなど、自信のなさや受け身的な姿が見られる。学校生活の基盤である授業の中に、人とのつながりを重視し、「自ら考え、判断し、行動する」といった主体的な生き方を援助する教育相談の考え方を生かすことにより、子どもたちが存在感を持ち、自ら考え、判断し、表現し、行動しようとする力が育まれる考え、本研究主題を設定した。

II 研究のねらい

- 1、授業における教師と児童、児童相互の人間関係の実態を、意識調査表から明らかにする。
- 2、教師の応答の分析と授業後の児童の自己評価から、児童の受け止め方の変化を明らかにする。
- 3、応答を工夫した授業を行い、授業前・後の教師と児童、児童相互の人間関係の変化を明らかにし、効果的な応答の在り方を考察する。

III 研究の進め方

- 1、基礎研究
 - (1) 文献研究
 - ・教育相談の意義、技法
 - ・教育相談の考え方を生かした授業の在り方
 - (2) 意識調査表の作成
- 2、実践研究
 - (1) 1回目の意識調査の結果と考察
 - ・教師と児童の関係及び児童同士の関係
 - (2) 応答を工夫した授業の実践
 - ・3～6学年での実施
 - (3) 2回目の意識調査の結果と考察
 - ・教師と児童の関係及び児童同士の関係
 - (4) 授業における教師の言葉かけのモデル案の作成

IV 研究の内容

1、授業における人間関係

(1) 教育相談の考え方

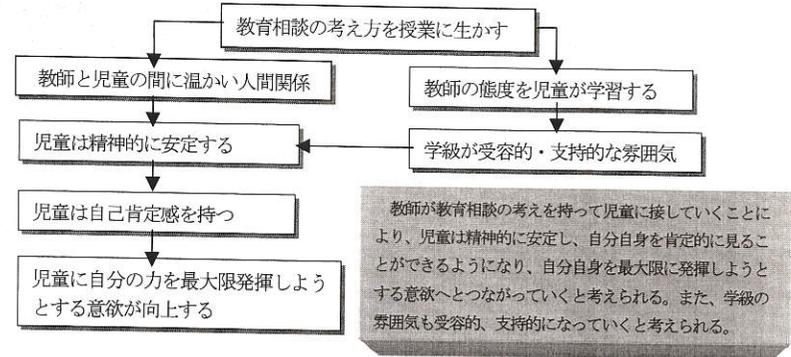
教育相談の考え方を、自分なりに次のように定義した。

人とのつながりを重視し、自ら考え、判断し、行動しようとする主体的な生き方を援助しようとする考え方

具体的には、「相手の考えや気持ちがわかるように努めるとともに、自分の考えや気持ちもわかかってもらうように努めることによって信頼関係を築き、その基盤のもとで、自己決定や自主的な行動を促していこうという考え方」ということである。

(2) 教育相談の考え方を生かした授業

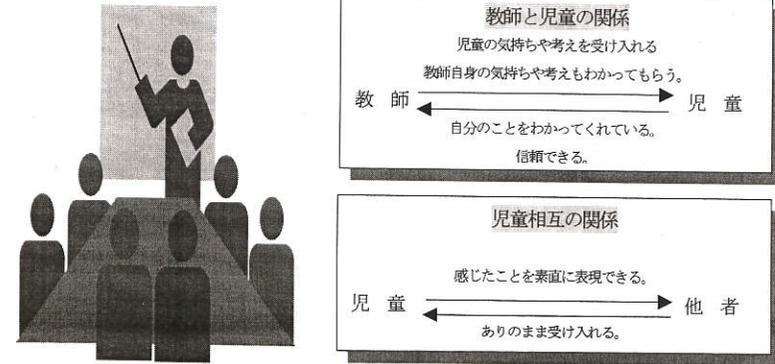
教育相談の考え方を生かした授業を展開することにより、教師と児童、児童同士の間に信頼関係を築くことができ、次のような効果が期待される。



したがって、教師は、児童一人ひとりが自分の力を最大限発揮しようとする意欲を向上させるために、教師と児童、児童同士の間に、互いが認めあえるような信頼関係を築くようにしていくことが大切であると考ええる。

(2) 授業で築く信頼関係

授業において互いが認め合えるような信頼関係を築くためには、次のような関係が学級の中につくられる必要があると考える。



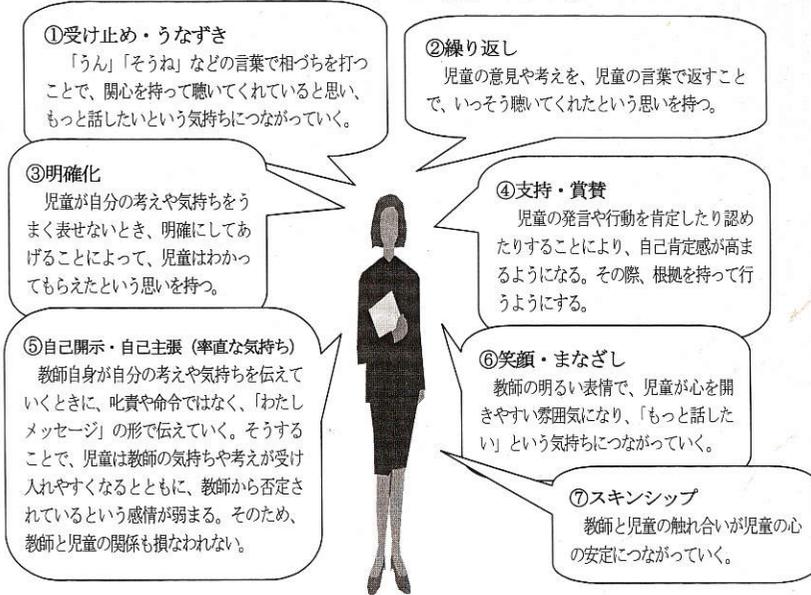
つまり、教師は、児童の気持ちや考えを受け入れるとともに教師自身の気持ちや考えもわかかってもらうように努めながら授業を行っていくことが大事であると考ええる。そのためには、教師自身が心の安定を図り、一人ひとりの児童を受け止めるよう意識することが大切である。

また、児童同士においては、お互いにありのままを受け入れ、素直に表現できるような関係が築かれるような教師の関わりが必要であると考ええる。

(3) 授業における教育相談の考え方を生かした応答

そこで、受容や共感的態度、傾聴的態度を重視した応答を、授業に生かしていくことにより、教師と児童、児童相互の関係が、これまでよりさらに良好なものになると考える。

教育相談の考え方を生かした応答として、7つの観点から考えた。



2. 応答を工夫した授業実践

◇実践の概要

- 1、学 級 酒田市立東平田小学校 3、4、5、6年（4学級）
- 2、時 期 平成9年10月～12月
- 3、教科・領域（授業記録） 特別活動（学級活動での話し合い活動）
- 4、方 法

- ・ 授業記録をとり、全応答の中での教育相談の考え方を生かした応答の割合と、授業後の児童の自己評価をもとに、児童の受容感を考察する。
- ・ 意識調査表を作成し、授業前（9月下旬）と授業後（12月下旬）の教師・児童の意識の変容を明らかにする。

(1) 3学年の実践（26名）

- ・ 議題 10月上旬「プリンターの送り先を決めよう」 10月下旬「遠足での過ごし方を考えよう」

①応答率と児童の自己評価の結果

| | 10月上旬 (%) | 10月下旬 (%) |
|--------------------|-----------|-----------|
| 応答率 | 56.5 | 61.6 |
| 児童の自己評価（2回目 - 1回目） | | |
| ①先生が考えや気持ちをわかってくれた | +7.7 | |
| ②友達が考えや気持ちをわかってくれた | +9.9 | |

※ 応答率 = (教育相談の考え方を生かした応答数 / 全応答数) × 100

[考察]

2回目の授業の方が、応答率が高くなったためか、①（先生が考えや気持ちをわかってくれた）の自己評価の結果も高くなった。また、教師の態度や言葉かけが関連してか、②（友達が考えや気持ちをわかってくれた）の結果も高くなった。

②教育相談の考え方を生かした応答の例

(例1)

| 教師の態度と言葉かけ | 児童の反応 |
|-----------------------|---------------------|
| T1: ○○さん | A1: 段ボールで、何か作りたいです。 |
| T2: [うなずき][笑顔] | A2: 迷路とか… |
| T3: うん。 [受け止め][笑顔] | A3: テントとか… |
| T4: うん、うん。 [受け止め][笑顔] | A4: 家づくり。 |
| T5: [うなずき][笑顔] | |

教師は、T1だけの発言で終わらずに、笑顔でうなずいた後、間をとることによって、A2からの発言につなげることができた。教師は、その間、笑顔でうなずいたり、「うん、うん」と受け止めたりし、受容的な雰囲気がAの発言を促すことになったと考えられる。Aも、発言を続けていくことで、自分の考えも深まり、わかってもらえたという気持ちを持つことができたと考えられる。

(例2)

| 教師の態度と言葉かけ | 児童の反応 |
|---------------------------------------|--|
| T1: それでは、この出てきた中に質問があったら、きいてください。[指示] | B1: そりすべりは、坂がなかったらどうしますか？ C1: 坂があったらって、言ったじゃない。 |
| T2: 坂がなかったら、どうしようね。 [繰り返し] | |
| T3: 心配なんだね。[明確化] | D1: 坂がなかったら、家づくりに使えばいいんじゃないですか。 (何人かうなずく) |
| T4: あ！なるほど。[受け止め] | |

Bの質問に対して、責める口調でCの発言があったが、教師はT2のように「坂がなかったらどうしようね」とBの発言を受容し、「心配なんだね」とBの気持ちに焦点をあてて、寄り添おうとした。そうすることで、授業の雰囲気をこわすことなく、Dの発言にもつながっていったと考えられる。また、Bの発言に関わってDの発言があり、Bの授業への参加意識も感じることができたと思われる。Bは、集中力が長続きしない傾向にあるので、このように授業に関わらせていくことが大切であると考えられる。

(2) 5学年の実践（29名）

- ・ 議題 11月「あいさつ運動の順番とやり方を決めよう」 12月「ボランティアの出し物をきめよう」

①応答率と児童の自己評価の結果

| | 11月 (%) | 12月 (%) |
|--------------------|---------|---------|
| 応答率 | 50.0 | 60.4 |
| 児童の自己評価（2回目 - 1回目） | | |
| ①先生が考えや気持ちをわかってくれた | +3.4 | |
| ②友達が考えや気持ちをわかってくれた | +3.4 | |

[考察]

3年生の結果と同じように、応答率が高くなったせいか、12月の授業のほうが①（先生が考えや気持ちをわかってくれた）②（友達が考えや気持ちをわかってくれた）の結果が高くなった。

②教育相談の考え方を生かした応答の例

(例1)

| 教師の態度と言葉かけ | 児童の反応 |
|--------------------|--------------------------------------|
| T1 : A君。 | A1 : 「箱根八里」がいいと思います。 |
| T2 : 「うなずき」[笑顔] | B1 : 「誰も知らない」がいいです。 |
| T3 : うん。[受け止め][笑顔] | C1 : ぼくは「かえるの歌」がいいです。 |
| T4 : 「うなずき」[笑顔] | D1 : わたしは「気球よ、ぼくらの夢をのせて」をしたらいいと思います。 |
| T5 : 「うなずき」[笑顔] | . |
| . | . |
| . | . |

例1は、ボランティアの訪問先で聴いていただきたい曲をそれぞれが発表する場面である。教師は一貫して笑顔で受け止めている。そのことが、児童が次々と発表することにつながっていったものと考えられる。笑顔やまなざしといった顔の表情やスキンシップなどのノンバーバルなものの重要性が感じられる。教師の表情やしぐさは、教師が児童をどう受け止めようとしているかに関わってくる。一人ひとりの児童を尊重し、児童の思いや考えをわかろうとする応答を工夫することが大切であると考えられる。

(3) 意識調査の結果と考察

・調査のねらい

[調査1] ・授業において、教師は児童への関わり方をどの程度意識しているか。

[調査2] ・児童は、教師の関わり方どの程度受け止めているか。

[調査3] ・授業において、児童は他の児童との関わりをどの程度受け止めているか。

・調査時期 1回目 9月末(授業前)

2回目 12月末(授業後)

・調査対象 酒田市立東平田小学校 教員7名

児童108名(3~6学年)

・調査方法 各調査項目について、5段階のいずれかを選択

- 5 いつもそう思う
 3 まあまあそう思う
 1 ほとんど思わない
 ※ それぞれの中間のときは、4、2

① 児童相互の関係 ([調査3])

——— 上の数字 ⇨ 1回目(9月末)

————— 下の数字 ⇨ 2回目(12月末)

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------------|----|---|---|---|---|------|
| 受 容 | 1 | みんなは、わたしの発表をしっかりと聞いてくれます。 | | | | 3.41 |
| | 2 | みんなは、わたしがしっばいしても、わらったりしません。 | | | | 3.31 |
| | 3 | みんなは、わたしにたいして、ほかの人と同じように話してくれます。 | | | | 2.91 |
| | 4 | みんなは、わたしががんばったことやどりよくしたことをわかってくれます。 | | | | 2.87 |
| 共 感 的 態 度 | 5 | みんなは、勉強がわからないときやこまったとき、やさしく声をかけてくれます。 | | | | 3.46 |
| | 6 | みんなは、わたしの話を聞いて「いいアイデアだ」と言ってくれたり「さんせいぞう」と言ってくれたりします。 | | | | 3.70 |
| | 7 | みんなは、わたしがまちがったり、しっばいしたりしても、たずねてくれたり、おうえんしたりしてくれます。 | | | | 2.92 |
| | 8 | みんなは、わたしのつらい気持ちやうれしい気持ちをわかってくれます。 | | | | 3.22 |
| | 9 | みんなは、みんなで話し合うとき、すすんで意見や考えを発表します。 | | | | 3.11 |
| | 10 | わたしは、女だちの考えを聞いて「なるほどなあ」と思ったときは、自分の考えをすなおにかえます。 | | | | 3.28 |
| | 11 | わたしは、「考えがらがうなあ」と思ったときは、反対意見を発表します。 | | | | 2.87 |
| | 12 | わたしは、日記や作文に言いたいことや考えたことを、正直に書いています。 | | | | 2.91 |
| 自 己 開 示 自 己 主 張 | 13 | わたしは、いつも心はおちついてます。 | | | | 2.71 |
| | 14 | わたしは、明るい気持ちでじゅぎょうを始めることができます。 | | | | 2.93 |
| | 15 | みんなとじゅぎょうをすると、わたしは持っている力を思いきり出せる気がします。 | | | | 3.70 |
| | 16 | わたしは、みんなの言葉で、いやな思いをしたりすることがありません。 | | | | 3.64 |
| 自 己 一 致 | 1 | わたしは、いつも心はおちついてます。 | | | | 2.68 |
| | 2 | わたしは、明るい気持ちでじゅぎょうを始めることができます。 | | | | 2.82 |
| | 3 | みんなとじゅぎょうをすると、わたしは持っている力を思いきり出せる気がします。 | | | | 3.58 |
| | 4 | わたしは、みんなの言葉で、いやな思いをしたりすることがありません。 | | | | 3.52 |

- ・ 共感的態度の4項目(5、6、7、8)が高くなったが、そのことが関連して自己一致の14(わたしは明るい気持ちで授業を始められます)の項目も高くなったことが考えられる。
- ・ 自己開示・自己主張の9(わたしは、みんなで話し合うとき、すすんで意見や考えを発表します)、11(わたしは、「考えがらがうなあ」と思ったときは、反対意見を発表します)の項目が若干高くなったが、そのことも、共感的態度の4項目が高くなったことが関係していることが考えられる。
- ・ 全体的に1回目と2回目とを比較して、さほど大きな変化はなかった。今後も教育相談の応答を継続していくことにより、徐々に変化していくものと考えられる。
- ・ 児童相互の関わりに直接関わる言葉(例えば、他者受容を促すような言葉)を児童にかけていくことにより、さらに変化していくのではないかと考える。

② 教師と児童の関係 ([調査1][調査2])

[調査1]と[調査2]の質問項目の内容は、できるだけ対応するように作成した。

——— 上の数字 ⇨ 1回目(9月末)

————— 下の数字 ⇨ 2回目(12月末)

【調査1】教師の意識について

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------|----|---|---|---|----------------|---|
| 受容 | 1 | 子どもが安心して発表したり話したりできる雰囲気を作っている。 | | | 3. 86 3. 43 | |
| | 2 | 子どもが失敗しても叱ったり笑ったりしない。 | | | 4. 14 4. 43 | |
| | 3 | クラスの子どもたちを公平に扱っている。 | | | 4. 14 4. 29 | |
| | 4 | 子どものよいところをたくさん見つけてほめている。 | | | 3. 14 3. 71 | |
| 共感的態度 | 5 | 口数が少ない子や学習に遅れがちな子には子どもの気持ちになって声をかけている。 | | | 3. 57 3. 71 | |
| | 6 | 子どもの考えを聴いて、「なるほどなあ」と思ったり「いいアイデアだなあ」と思う。 | | | 4. 43 4. 43 | |
| | 7 | 子どもが間違った答えを言ったとき、どうしてそう考えたかをわかってほしい。 | | | 4. 43 4. 00 | |
| | 8 | 子どもたちの動作や表情をよく観察し、一人ひとりの気持ちをつかもうとしている。 | | | 3. 86 4. 00 | |
| 自己開示自己主張 | 9 | 感情的にならずに自分の気持ちを素直に出し、子どもたちに理解してもらっている。 | | | 3. 43 3. 43 | |
| | 10 | まちがったりしたときは素直に認め、訂正している。 | | | 4. 57 4. 57 | |
| | 11 | 子どもに対して受け入れるだけでなく必要だと判断したときには厳しく接している。 | | | 4. 43 4. 57 | |
| | 12 | 自分の信念に基づいて、子どもたちに自分の考えや気持ちをはっきり述べている。 | | | 4. 14 4. 29 | |
| 自己一致 | 13 | いつも心は落ち着いている。 | | | 3. 43 3. 43 | |
| | 14 | 感じていることと言うことや行うことの中に矛盾を感じない。 | | | 3. 57 3. 71 | |
| | 15 | 子どもと気持ちが通じ合い、授業がうまくいっていると感じている。 | | | 3. 29 3. 86 | |
| | 16 | 優しく接するときと厳しく接するときの使い分けが、適切だと感じている。 | | | 3. 57 3. 71 | |
| 指導技術 | 17 | 一方的な講義式の授業にならないように、いろいろ工夫している。 | | | 3. 29 3. 71 | |
| | 18 | 子ども同士がお互いに交流できる場をつくらせている。 | | | 3. 43 3. 71 | |
| | 19 | 一人ひとりの子どもに、考える時間や活動する時間をゆとりと与え保障している。 | | | 3. 43 3. 57 | |
| | 20 | 一人ひとりの子どもの習熟度を確かめながら、授業を進めている。 | | | 3. 57 3. 43 | |

- ・【調査1】の2、3、4の項目が高まり、受容的な態度に対する教師の意識が高まった。
- ・【調査1】の15（子どもと気持ちが通じ合い、授業がうまくいっていると感じている）と【調査2】の15（先生と気持ちが通じ合い、わたしは持っている力を思い切り出せる気がします）が高くなったが、【調査2】の共感的態度の4項目全てと自己一致の13が高くなったことが関連していると思われる。
- ・【調査2】の4や共感的態度の4項目が高くなったことから、先生の児童一人ひとりに寄り添っていきこうという姿勢が、これまでよりも児童に伝わっていると考えられる。
- ・【調査1】の1（子どもが安心して発表したり話したりできる雰囲気をつくっている）7（子どもがまちがった答えを言ったとき、どうしてそう考えたかをわかってほしい）20（一人ひとりの子どもの習熟度を確かめながら授業を進めている）の項目が低くなった。学習内容の進捗に追われ、時間的な余裕がなくなってきたこと

【調査2】児童の受け止め方について

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------|----|--|---|---|---|----------------|
| 受容 | 1 | 先生は、わたしの話をよく聞いてくれます。 | | | | 3. 60 3. 62 |
| | 2 | 先生は、わたしがしつぱいしても、しかったり、わらったりしません。 | | | | 3. 53 3. 67 |
| | 3 | 先生は、クラスのみみんなに同じように話してくれます。 | | | | 3. 92 3. 90 |
| | 4 | 先生は、わたしががんばったことやどりよくしたことに気づき、ほめてくれます。 | | | | 3. 50 3. 86 |
| 共感的態度 | 5 | 先生は、勉強がわからないときやこまったとき、やさしく声をかけてくれます。 | | | | 3. 37 3. 71 |
| | 6 | 先生は、わたしの話を聞いて「なるほどなあ」と言ってくれたり「いいアイデアだね」と言ってくれます。 | | | | 3. 21 3. 59 |
| | 7 | 先生は、わたしがまちがった答えを言ったとき、先生は、どうしてそう考えたかをわかってほしい。 | | | | 3. 59 3. 94 |
| | 8 | 先生は、わたしのつらい気持ちやうれしい気持ちをわかってくれます。 | | | | 3. 49 3. 52 |
| 自己開示自己主張 | 9 | 先生は、自分の気持ちを正直に話してくれるので、先生の気持ちがわかります。 | | | | 3. 83 3. 60 |
| | 10 | 先生は、まちがったりしたときは、すぐにまちがいをみとめます。 | | | | 3. 87 3. 82 |
| | 11 | 先生は、だいたいなときは、きびしくします。 | | | | 4. 56 4. 42 |
| | 12 | じゅぎょうをよくするためにどんなことが大事かを、先生ははっきり話してくれます。 | | | | 3. 96 4. 13 |
| 自己一致 | 13 | 先生は、おだやかなので、あんしんしてべんきょうできます。 | | | | 3. 27 3. 71 |
| | 14 | 先生は、わたしたちに言ったことは自分でもしっかり守っています。 | | | | 3. 31 3. 71 |
| | 15 | 先生と気持ちが通じ合い、わたしは持っている力を思い切り出せる気がします。 | | | | 3. 06 3. 31 |
| | 16 | 先生がきびしくするとき、どうしてきびしくするのかその理由がわかります。 | | | | 3. 64 4. 00 |
| 指導技術 | 17 | 先生は、教え方をいろいろ工夫してくれます。 | | | | 4. 00 4. 19 |
| | 18 | 先生は、グループやみんなで話し合ったり、いっしょにどうしたらいいかを考えたりしてくれます。 | | | | 4. 12 4. 16 |
| | 19 | 先生は、考える時間やかつどうする時間を、たっぷりとってくれます。 | | | | 3. 55 3. 72 |
| | 20 | 先生は、一人ひとりがわかったかを確かめながら、じゅぎょうをすすめてくれます。 | | | | 3. 75 3. 94 |

とが、教師の意識に影響しているのではないかと推察できる。

3. 教師の言葉かけのモデル

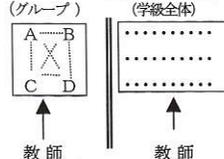
教師は、一人ひとりの児童を尊重するという意識を持って、言葉かけなどの関わりを行っていくことが大事であるとする。

(1) 児童と良好な人間関係を築いていく言葉かけのモデル（授業記録を基に）

| | 受容的な言葉の例 | 共感的な言葉の例 | 自己開示的な言葉の例 |
|----|--------------|--------------|--------------------|
| 導入 | ・やる気が感じられるね。 | ・～と感じているんだね。 | ・先生は、～のような気持ちがあるよ。 |

| | | | |
|-----|--|---|---|
| 展 | ・うん うん。そう。ほー。 ・なるほど。 ・そうか。そう思ったんだね。 ・君の言いたいことはこんなこと？ ・～ということだね。 ・あわてなくていいよ。 ・心配しなくてもいいよ。 | ・わかるなあ。その気持ち。 ・～という思いがするんだね。 ・～というふうを受け取れるんだけど、どうか？ ・なんとなくわかるんだけどうまく表せないのかな？ | ・とつても助かるなあ。 ・みんなよく勉強するね。 ・先生の話をよく聞いているね。 ・～だから、その態度は受け入れられないな。 ・先生は、～と感じるよ。 |
| 開 | | | |
| まとめ | | ・とてもよく考えたね。 | ・あつという間に時間がきてしまった感じだね。 ・次の授業が楽しみだ。 |

(2) 児童たちに傾聴的、共感的態度を促していく言葉かけのモデル案 (検証必要)

| 授業中の場面 | 教師の言葉かけの例 | 教師の留意点 |
|---|---|--|
| ①自分自身と話し合う場面  | ・もう一人の自分と話してごらん。 ・よく考えているね。 ・すごい。こんなことまで考えたの。 ・なんだか困っているようだね。ゆっくり考えていいよ。 ・こんなふう考えたらいいよ。 | ・教師の課題や発問等に対して、自分の考えや思いを見つめ整理するような言葉かけをおこなうことによって、自己受容を促す。 |
| ②グループや学級全体で話し合う場面  | ・みんなよく聴いてくれるから、自分の意見を言てごらん。 ・友だちの意見をよく聴いて、メモしてごらん。 ・わからないことがあったら質問してごらん。 ・友達の意見を聴いて、感じたことを言てごらん。 ・友達の意見をよく聴いているね。 ・友達は意見をよく聴いてくれたかな。 | ・友達の考えや思いに積極的に耳を傾け、質問や支持、共感をしながら聴いたことを返すような態度を促す言葉かけをおこなうことで、児童相互の受容感を高める。 |

V 研究のまとめ

1. 研究の成果

- (1) 意識調査表を作成したことにより、授業における教育相談的視点を設定することができ、また、その視点での所属校の実態を把握することができた。
- (2) 応答を工夫した授業を行い、授業前・後の教師と児童、児童相互の人間関係の変化を、意識調査表をもとに把握することができた。
- (3) 効果的な応答の在り方を教師の言葉かけのモデルとしてまとめることができた。

2. 今後の課題

- (1) 言葉かけの他、授業の組み立てなども要素に入れながら、教育相談の考え方を生かした教科学習についても研究していきたい。
- (2) 教育相談の考え方を生かした応答の授業を継続し、さらにその効果を明らかにしていくとともに、児童に傾聴的・共感的態度を促す言葉のモデルについても検証していきたい。

VI おわりに

最後になりましたが、貴重な研修の機会を与えて下さいました山形県教育委員会、庄内教育事務所ならびに酒田市教育委員会の関係各位、酒田市立宮野浦小学校長の斎藤茂通先生（前酒田市立東平田小学校長）、長期にわたりお世話になりました県教育センター所長巻久先生はじめ諸先生方に深く感謝申し上げます。特に、お忙しい中、細部にわたり温かいご指導をいただきました担当指導主事の佐藤政彦先生に、心より感謝申し上げます。

さらに勤務校である酒田市立東平田小学校長の毛利忠雄先生をはじめ諸先生方からは、日程多忙な中、実践研究に全面的に協力していただきました。厚く御礼申し上げます。

障害の特性を踏まえた 自閉症児の指導の在り方に関する研究

天童市立津山小学校
教諭 沓澤 聖

目次

| | |
|--|---|
| I 主題設定の理由とねらい | 1 |
| II 研究の方法 | 1 |
| III 研究の内容 | 1 |
| 1 自閉症の特性を踏まえた指導 | 1 |
| (1) 自閉症の認知的特性 | 1 |
| (2) 構造化による指導 | 2 |
| (3) 「構造化による指導」のレディネス | 2 |
| 2 事例研究 | 3 |
| (1) 事例Ⅰ 受動的な行動特徴が顕著に見られるA児のコミュニケーション指導 | 3 |
| (2) 事例Ⅱ こだわり行動が顕著に見られるB児の対人関係を育てる指導 | 6 |
| (3) 事例研究をふりかえって | 8 |
| IV 研究のまとめ | 9 |
| 1 研究の成果 | 9 |
| 2 今後の課題 | 9 |
| おわりに | 9 |

主な参考文献・資料

| | | |
|------------------------|------------------|---------------------|
| 「自閉症の謎を解き明かす」 | ウタ・フリス 東京書籍 | 1991 |
| 「自閉症療育ハンドブック」 | 佐々木正美 学研 | 1993 |
| 「自閉症のコミュニケーション指導法」 | L・R・ワトソン他 岩崎学術出版 | 1995 |
| 「自閉症児の指導法」 | 野村東助 他 学苑社 | 1996 |
| 「自閉症とこだわり行動」 | 石井哲夫・白石雅一 東京書籍 | 1993 |
| 「幼児期の自閉症」 | E・シヨブラー他 学苑社 | 1996 |
| 「私というもののなりたち」 | 浜田寿美男 ミネルヴァ書房 | 1992 |
| 「肢体不自由児のコミュニケーションの指導」 | | 文部省 1992 |
| 「物語を生きる子どもたち」 | 山上雅子 創元社 | 1997 |
| 「発達の遅れと教育」No445 | | 日本文化科学社 1995 |
| 「教育と医学」No470・485・532 | | 慶應通信 1992・1993・1997 |
| 「自閉児の理解と指導の充実のために」 | | 神奈川県教育委員会 1995 |
| 「心身障害児のすこやかな成長を願って」第2号 | | 群馬県総合教育センター 1995 |
| 「自閉症短期集中セミナーテキスト」 | | 日本自閉症協会 1997 |

I 主題設定の理由とねらい

現在、自閉症は脳の器質的障害が推定される発達障害の一つとして位置づけられ、国際的診断基準（ICD-10, DSM-IV）には、その行動の特徴として、「対人関係の障害」、「言語及びコミュニケーションの障害」、「常同行動やこだわり行動などの特異的行動様式」などが示されている。これまでの教育現場では、その表面的な問題だけに焦点を当てた対症療法的な指導や知的障害児の教育の延長としての対応が多くなされてきた。しかし、汎化の困難性や自発性の低下、思春期や青年期の強度行動障害などの様々な問題は依然として残されており、社会への適応を困難にしている。このような状況を考えると、これからの自閉症児の教育では、その行動特徴の背景にある障害の特性を踏まえた指導が必要になると思われる。

そこで、自閉症についての理解を深めるとともに、その指導の在り方について実践的研究を行いたいと考え、本主題を設定した。

II 研究の方法

- 1 先行研究の資料・文献を中心に自閉症の障害の特性や指導法について理解を深める。
- 2 自閉症の特性を踏まえた指導の在り方について事例研究をとおして具体的に考察する。

III 研究の内容

1 自閉症の特性を踏まえた指導の在り方

これまで、学校教育における自閉症児の指導については、その7～8割に知的な遅れが見られることから、知的障害児の教育の延長として考えられる傾向があった。しかし、現在では、自閉症固有の障害特性を踏まえた指導の必要性が強調されてきている。

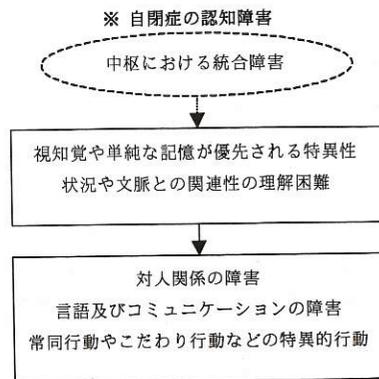
自閉症の特性として、これまで特に注目されてきたのが、認知面の特性である。

(1) 自閉症の認知的特性

人間は、環境の様々な情報を過去の経験などと照合し、その類似性をもとに統合して理解・記憶する認知システムを持っている。しかし、自閉症では、中枢神経系の障害により、その統合機能がうまく働かないといわれている。

したがって、抽象的思考や概念形成などが困難になり、想像力やイメージを要する社会的ルールなどの、直接目に見えない事柄の理解が難しくなる。そのような認知スタイルでは、視知覚や単純な記憶などが優先され、特定の物や特定のやり方に固執したり、状況や文脈とは関係なく行動する傾向が顕著になる。また、対人関係やコミュニケーションに重要な「相手の意図や心情の理解」などは最も困難になり、意思交換の失敗を重ねるたびに対人回避の傾向が強まっていく。

言語についても、表象能力や対人関係の問題から、その獲得自体が困難で、たとえ獲得できたとしてもエコラリア（おうむ返し）・特定語の機械的繰り返し・代名詞の転倒などにより、会話は成立しないことが多い。



(2) 構造化による指導

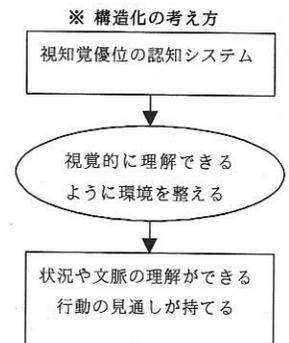
自閉症の認知的特性に配慮した指導の方法として、構造化といわれる方法が、現在、最も効果的なものとして注目されている。

構造化とは、自閉症の視知覚優位の認知システムに合わせて、環境の意味や課題の手順などを視覚的に構成し、その意味を理解しやすいようにする方法である。

具体的な例としては、「場所を1つの目的に用いるようにし、目に見える境界線や仕切りなどを配して、ここでは何々をするという意識を明確に持たせる。」「写真や絵などで示されたスケジュール表を用いて、1日の流れに見通しを持たせる。」

「課題の手順や量などが見ただけで分かるような配列の工夫や、絵などによる手順表をつける。」「絵カードなどの代替コミュニケーション手段を用いる。」などがあげられる。

構造化によって、周囲の様々な環境の意味が理解でき、行動の見通しが持てるようになると、そのことが動機づけとなり、自発的行動が促される。そして、学習が効果的に行われ、日常生活に汎化する可能性も高くなるとされている。そのような成果は、これまでの研究でかなり実証されてきており、学校教育における自閉症児の指導にも大いに生かしていくべき方法であると思われる。



(3) 「構造化による指導」のレディネス

自閉症児に対する構造化の有効性は、その認知的特性から考えて十分理解できるが、どのような実態の自閉症児にも構造化による指導が効果的かという点、必ずしもそうではない。

構造化による指導によって良好な社会適応を図ることができた事例だけでなく、その指導が自閉症特有の固執行動を強めてしまい、逆に社会生活にうまく適応できなくなった事例も見られるからである。

構造化による指導が、十分効果を発揮するかどうかは、その子どもの社会性の発達がどの程度図られているかに深く関係していると思われる。

構造化は、自閉症の認知的特性に合わせて、理解しやすいように環境を整える方法であることから、人との関わりなどの情緒的理解を要する刺激は意図的に少なくされ、単純化された環境の理解や自発的・自立的な行動の形成に焦点が当てられる。

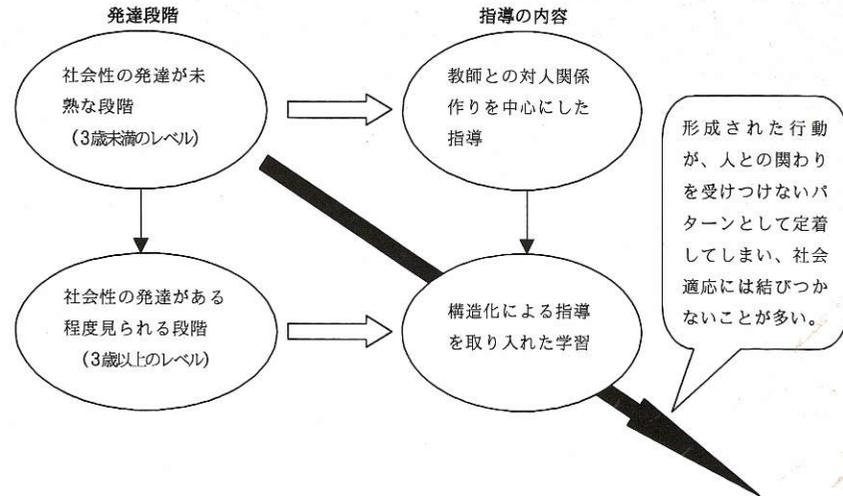
しかし、人間の発達には、母子間の暖かい信頼関係を基盤に、乳幼児期までの様々な大人との関わりをとおして培われる情緒の安定と、人との関わり方（社会性）の育ちがその基本となる。つまり、発達の視点から考えると、対人関係が十分育っていない段階での構造化によるアプローチは、自閉症の固執行動を強化してしまう場合があり、人との関係性の中で柔軟に用いられるような本来的な意味での適応行動には結びつかないことが考えられる。

したがって、構造化による指導が、融通のきかない単なるパターン形成にならないためには、その指導のレディネスを形成するために、社会性の育成に配慮する必要があるのではないかと考える。

普通児の精神発達を考えると、子どもは3歳台までに社会性、対人関係の面で様々な力を獲得するといわれている。ゲゼルの資料によれば、3歳になると「一人よりも友達と遊ぶことを好むようになる」という項目がある。こうした姿は、「みんなと同じようにする」という社会性が顕著になることを示している。

そこで、社会性の発達が3歳に満たない段階では、まず人との関係作りを中心とした指導を行なうことが重要であり、社会性の発達がある程度達成された段階で、構造化による学習を取り入れることができるのではないかと仮説を立てることとする。

※ 自閉症児の指導の在り方



2 事例研究

これまでの行動観察やSM社会生活能力検査にもとづき、社会性の発達段階が異なる自閉症の児童2名に対して、それぞれの実態に応じた指導を行う。ただし、ここでは社会性の発達をSM社会生活能力検査の意志交換・集団参加・自己統制の3項目でとらえることにした。

そして、指導後の児童の変容をCLACII (自閉症児行動評定尺度) や事後観察からとらえ、前述の仮説を検証していく。

(1) 事例I 受動的な行動特徴が顕著に見られるA児のコミュニケーション指導

① 対象児 A児 (小4男 10歳2ヶ月 重度の知的障害を伴う自閉症 情緒障害特殊学級在籍)

※ SM社会生活能力検査 (3項目抽出) 3歳0ヶ月

日常生活の基本動作・身辺処理には問題がない。言葉はないが、簡単な指示には応じる。自発的に人と関わろうとする様子が少なく、コミュニケーション手段としては、相手の顔を見つめることがわずかに見られる程度である。興味の幅が狭く、遊びよりも作業的な学習などパターン化した課題に意欲を見せる。急な予定変更や意思の伝達がうまくいかない時などにパニックを起こすことがある。

| 領域 | 領域別社会生活年齢 |
|---------------------------|-------------------------|
| SH 身辺自立 Self-Help | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 |
| L 移動 Locomotion | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 |
| O 作業 Occupation | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 |
| C 意志交換 Communication | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 |
| S 集団参加 Socialization | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 |
| SD 自己統制 Self-Direction | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 |

② 指導の目標

A児は、常同行動やこだわり行動が目立たないことや、何かを伝えようとする時に相手の目を見るコミュニケーション行動があることから、他者を互いに影響し合う存在として意識できるだけの社会性はある程度育っていると思われる。さらに、SM社会生活能力検査による社会性の発達を見ても3歳レベルに達している。そのことから、構造化による学習が可能な段階にあると考えた。そこで、指導の目標を「より周囲の人に伝わりやすいコミュニケーション手段の獲得」とし、構造化による指導を取り入れて、意思の伝達がうまくいかないためにパニックになったり、人と関わる意欲が乏しくなっている状態を改善していこうと考えた。

③ 指導仮説と具体的手だて

コミュニケーションの発達段階を考えると、A児は前言語期 (意図的コミュニケーション) と考えられる。しかし、その手段が「相手の目を見つめる」という未熟な段階にとどまっている状態である。子どもは、最初に身振りで指示することを、後に言葉で指示することを学習するといわれている。生後9ヶ月頃に子どもが最初に用いる身振りは接触型の身振り (物を手渡す・物を見せる・大人の手を押しやるなど) であり、それは11ヶ月頃に出現するジョイントアテンションを意味する非接触型の身振り (手指し・指さし) の前提条件になる。そして、続いて出現する命名行動 (言葉) へとつながっていく。

そのような発達過程にもとづいて、A児に獲得させるコミュニケーション手段を「接触型の身振り」とした。具体的には、伝える意思があることを相手に知らせるための「肩叩き」や実際に要求を伝えるための「具対物を見せる」をその手段として考えた。

ア 指導仮説

A児が意欲を見せるパターン的な作業活動を行わせる中で、遂行困難な場面 (必要な部品の数が不足する) を設定し、教師に対する要求行動を動機づける。その状況で、獲得させたいコミュニケーション手段を具体的に教えていくことで、その行動を自発的に用いることができるようになるだろう。そうすれば、日常生活の似たような文脈でも、その手段を用いてコミュニケーションができるようになるだろう。

イ 具体的手だて

- 作業活動に意欲的に取り組ませるため、視覚的に手順や作業量に分かるよう課題を構造化する。(絵によるスケジュール表、いくつかの箱を並べた左から右へのシステムなど)
- 最初は、具体的に手を取るなどしてコミュニケーション方法を教えるが、徐々に援助や手がかりを少なくし、最終的には全く自然な状況でその行動が自発するようにしていく。
- 要求行動には、必ずその要求を満たす結果がもたらされるように応えていく。
- エコラリアなので、パラレルトーキングを用いて状況に合ったことばを反復させ、その状況と言葉の関連の理解を促す。

④ 指導の経過 (平成9年9月18日~10月6日 毎日1単位時間 ずつ計13時間)

| 月日 | ねらい及び課題 | A児のコミュニケーションの様子 |
|------|------------------------------|---|
| 9/18 | 新しい課題に慣れる。 | 課題内容はすぐに理解し、意欲的に取り組む。偶然に部品が不足する場面があり、そわそわしながら教師を見つめるが、具体的行動は何もとらない。遊びでは笑顔が多く見られた。 |
| 19 | フィルムケースに基石を入れる ボールペンの組立 等 | |

| | | |
|------------------------|---|--|
| 9/20 22 24 | 教師のゼスチャー等の手がかりで肩を叩く意思表示ができる。 ボールペンの組み立て ホッチキスをういた封筒詰め 等 | 部品が一部なくなると、不安げな表情で教師を見るが、具体的な行動はとらず、残ったもので作業しようとする。間違いを指摘するとパニック的になる。ゼスチャーで行動を促すと肩を叩くことが理解でき、行動に移せるようになってきた。 |
| 9/25 26 29 | 自発的に肩を叩く意思表示ができる。 ※ 課題はほぼ同じ | ホッチキスをういた封筒詰め課題では、教師からの手がかりがなくても自発的に肩を叩けるようになる。なくなったものを要求する場面ではなかなか自発的行動が見られない。 |
| 9/30 10/1 2 3 | 容器を差し出して必要なものを伝えることができる。 ※ 課題はほぼ同じ | マイペースでなかなか行動しないこともあるが、教師が離れた場所においても自分から近づき、肩を叩いて空の容器を差し出す一連の行動が自発的に見られるようになった。 |
| 10/6 | 教師が替わっても自発的にコミュニケーション行動がとれる ※ 課題はほぼ同じ | 空の容器を差し出したとき、自発的に「ちょーだい。」の要求語が出た。教師が替わっても、同じように自発的な要求行動が見られた。 |
| 10/6 以降 | 給食場において、担任の肩を叩いたり、食器を差し出したりして、要求を伝えることができる。 | 多すぎて食べられない場合やきらいなものが出た時、またおかわりしたい場合など、担任の肩を叩き、食器を差し出して要求を伝えようとする姿が見られるようになった。その際、何らかの発声も伴うようになってきた。給食場面に限らず、他の学習場面や家庭生活にも同様の姿が見えてきている。 |

⑤ 事例研究Ⅰの結果と考察

今回の個別学習により、「肩を叩いて相手の注意を引く」、「容器を差し出して具体的に要求を伝える」というコミュニケーション手段が身につく、生活の様々な場面で自発的に用いることができるようになってきた。指導後のCLACⅡでも対人関係・言語・表現などの項目で伸びが見られた。

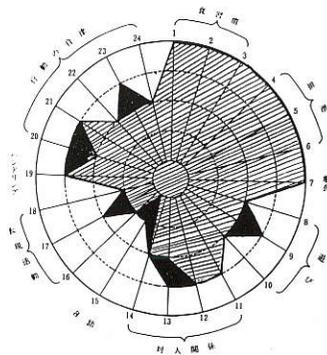
今回の指導は、課題に習熟させることで、その達成に自閉症特有のこだわりを持たせ、課題がうまく達成できない場面における心理的葛藤を動機づけにして、教師への要求行動を引き出すというものであった。構造化は、課題に対する習熟度を高め、結果的にコミュニケーションへの動機づけを強めることにつながったという点で非常に効果があったと思われる。

また、自力では解決困難な場面になると、常同行動などの自己刺激行動を示し、他者に意識が向かわなくなるのが重度の自閉症の特徴であるが、A児は、他者に意識を向けることができるだけの社会性の発達段階に達していたことが今回の成果につながったと思われる。

また、個別学習が終了してかなり経っても、そのコミュニケーション行動は生活の様々な場面で自発的に見られ、人との関係の中で生かされている。

したがって、構造化による指導は、A児の社会性の発達段階に合っていたということが出来る。さらに、社会性の発達レベルが3歳0ヶ月であったことを考えると、少なくともこの年齢以上では、構造化による指導が成果をあげるということが出来る。

※ CLACⅡによるA児の変容



(2) 事例Ⅱ こだわり行動が顕著に見られるB児の対人関係を育てる指導

① 対象児 B児 (小4男 9歳6ヶ月 重度の知的障害を伴う自閉症 情緒障害特殊学級在籍)

日常生活の基本的な事柄はある程度理解しているが、肥満や身体の固さのためにうまくできないことも多い。言葉はないが、ごく簡単な指示にはしたがえることもある。強いこだわり行動が頻繁に見られ、それが始まるとそれ以外のことは意識できなくなってしまう。コミュニケーション面では、クレーン行動(自分の目的のために相手の腕を使う行動)がたまに見られる程度である。行動の規制を受けるとロッキング・ジャンピング・奇声・激しい興奮などの情動行動が見られる。遊びも感覚運動的なものに限られており、小物などを手にするとすぐ口を含み、口の中の感触を楽しんでいる様子が多く見られる。

※ SM社会生活能力検査 (3項目抽出) 1歳5ヶ月

| 領域 | 領域別社会生 | | | | | | | |
|---------------------------|--------|---|---|---|---|---|---|---|
| SH 身辺自立 Self-Help | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| I 移動 Locomotion | | | | | | | | |
| O 作業 Occupation | | | | | | | | |
| C 意志交換 Communication | | | | | | | | |
| S 集団参加 Socialization | | | | | | | | |
| SD 自己統制 Self-Direction | | | | | | | | |

② 指導の目標

B児は、強いこだわり行動や激しい情動の表出が多く見られ、対人的行動も、クレーン行動が若干見られる程度であることから、互いに影響し合う関係としての対人意識が乏しく、社会性があまり育っていない状態と考えられる。また、SM社会生活能力検査による社会性の発達を見ると、1歳5ヶ月であり、3歳のレベルには達していない。

したがって、B児の場合は、人との関係を育てるような指導により、社会性の発達を促していくことが必要な段階であると考えた。そこで、「課題をとおして教師とやりとりができる」ことを目標にし、教師との関係を高めていくようなアプローチを行うことにした。今回の指導をとおして、教師と自分が互いに影響し合う関係であるという意識を持つことができれば、保護者が最も心配している強いこだわり行動も、人との関わりの中で自ら抑制していくことができるようになると思われる。

③ 指導仮説と具体的手だて

乳児期における母子間のやりとりを考えると、乳児の生理的な情動表出(泣きなど)を母親が受容的な姿勢で受けとめ、その行動に何らかの意味付けをして関わっていくことで、乳児にとってその行動が意味あるものになり、相互的な関係が始まるといわれている。

B児のこだわり行動も情動の表出ととらえるならば、まず、受容的態度でB児の行動を受けとめることが大切であると思われる。しかし、それだけでは相互的な関係に気付かせることはできない。今回の指導においては、受容的關係を基盤としながらも、B児のこだわり行動に対して、「相手がやめて欲しいという時は我慢しなければならないもの」という意味付けをして関わっていくことにした。何らかの課題や場面をとおして、その意味を教師が繰り返し伝えていくことで、自己中心的なこだわり行動も、他者の介入によって影響を受けることにB児が気付くのではないかと考えた。

そして、その教師との関係性にもとづいて、主体的に情動をコントロールできるようになれば、こだわり行動は少なくなっていくだろうと考えた。

ア 指導仮説

B児が達成可能な課題を準備し、自己のこだわりにもとづいて勝手にやろうとした時に、教師が別の方法でやって欲しいことを伝え、その働きかけに応じることを促していく。

そのやりとりを繰り返していくことによって、相手を受け入れることができるようになり、こだわり行動も少なくなっていくだろう。

イ 具体的手だて

- ・ B児の好きな遊びを行う時間を設け、教師も一緒に遊んでB児との関係を深めていく。
- ・ B児がこだわりを示しやすい円柱さし、ベグさしなどを準備し、B児の行動に付き添う関係を中心としながら、少しずつ教師の意図を伝えていく働きかけを行う。
- ・ B児が自ら行動をコントロールできた時には、オーバーなくらいにほめて教師の嬉しさをしっかり伝えていく。
- ・ 構成課題と合わせて、腕上げ動作法も行ない、身体をとおして直接的に教師の働きかけを感じたり、自己の反応がフィードバックされるような経験を味わわせる。

④ 指導の経過 (平成9年10月30日～11月19日 毎日1単位時間ずつ計14時間)

| 月 日 | ねらい及び課題等 | B児の行動の様子 |
|---|---|---|
| 10/30 31 | 教師と一緒に遊ぶことができる 手遊び・円柱さし・トランポリンなど | 手遊びに興味を示し、教師の手を取って要求するが、応じてやっても集中せず、楽しんでいる様子はあまり見られない。要求はしつこくしてくる。教師が完成された円柱さしを取り出して、引き抜いていくと、元に戻そうとして結果的に取り組んだ。数個ある円柱の1つにこだわり、教師がいくら修正して見せても対応しない場所に入れようとする。教師がマットの上に寝転ぶと、そばにくっついて寝て、穏やかな表情をしているが、教師が場所を移動しようとするときつい剣幕で元に戻そうとした。 |
| 11/4 5 | 遊びの中で教師の働きかけに応じることができる 手遊び・円柱さし・大型ベグなど | 手遊びや簡単な課題で、少し指示的なことばがけや態度を示してみた。指示に従える場面も若干見られるが、まだ自己中心的な行動が多くを占めている。何かにこだわってしまうと次々に様々なこだわりを誘発し、状況や教師との関係は絶たれてしまう。マットに寝てリラックスしていることもあるが、教師の動きや何らかの働きかけには敏感で、状況が変わることを強く拒否する。 |
| 11/6 7 10 11 12 13 14 17 18 19 | 簡単な構成課題や腕上げ動作法の中で、教師の働きかけによって自らの行動を主体的にコントロールすることができる 色別ベグさし・絵カード・描画(色塗り)・はり絵・腕上げ動作法など | B児のこだわりを含めた自己中心的な行動に対して、教師の意図を強く示した働きかけを行い、B児に行動の変更を迫る働きかけを少しずつ行っていった。はじめの頃は、教師の働きかけに応じることは少なく、パニック的な情動表現やこだわり行動を強く見せる様子が多く見られた。しかし、毎回の繰り返しを経て、後半では、教師の目を見て働きかけを待つようなしぐさやこだわり行動の程度が弱まっていく様子が見られるようになった。腕上げ動作も、非常にリラックスしてできるようになり、教師の動きにも落ち着いて応じることができるようになった。また、教師の働きかけに応じて、自分から腕を上げていく様子も少しずつ見られるようになった。 |

⑤ 事例研究IIの結果と考察

今回の指導をとおして、教師の言葉がけで、パニックにならずにこだわり行動を中断したり、教師の様子をうかがいながら落ち着いて待つなどの姿が目立つようになってきた。

それは、これまでほとんど見られなかった姿であり、B児の中で他者に対する意識が高まってきたことを意味していると考えられる。そして、こだわり行動が少なくなるにつれて、教師とのやりとりを楽しむことができるようになってきた。さらに、学校生活や家庭においても、同様の変化が少しずつ見られてきている。CLACIIでも、遊び・対人関係・表現・行動の自律の項目にわずかであるが伸びを見ることができた。

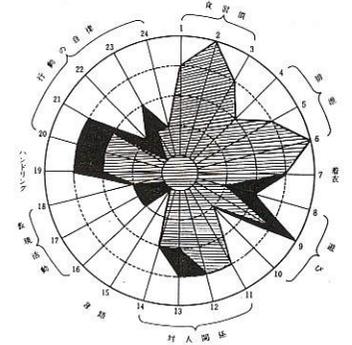
今回の指導は、遊びや簡単な課題をとおした教師との関わりの中で、お互いに影響し合う存在としての意識を持たせ、相互的な関係を築くものであった。そのような視点にもとづく指導は、これまでのB児に対してあまりなされなかったものであり、どちらかといえば、課題をこなすことに重点を置いた指導が中心であった。

※ CLACIIによるB児の変容

そのため、他者へ意識を向けることよりも、パターン的な行動形成に重きを置く結果となった。

そのことを踏まえ、B児の社会性の発達レベルに合わせて、対人的な関係作りを重点とした指導を行ったことが、上記のような成果につながったと思われる。

以上のことから、B児の社会性の発達段階(1歳5ヶ月)では、技能の獲得に重点を置いた課題学習を行うよりも、まず、人との関係作り重点を置いた指導によって、社会性の発達そのものを促していく指導が望ましいといえる。



(3) 事例研究をふりかえって

今回の2つの事例をとおして、自閉症児に対する構造化による学習は非常に効果的であること、構造化による指導のレディネスとして、社会性の発達がある程度の段階に達していなくてはならないことが示唆された。そして、仮説として考えた3歳という社会生活年齢が、一応の目安としてはあるが、重要なポイントとして考えられることが確認できた。

通常の3歳という年齢は、それまで特定の大人との関わりが中心であったところから、徐々に子ども同士の関わりに移行する時期である。つまり、母子相互作用を起点とする特定の大人との関わりによって培われた社会性が、実際の社会生活の中で広がりを見せることができるまでに発達してきたことを示している。そのような社会性の発達を背景にして、子どもの意識が周囲に開かれる状態になるからこそ、それ以降様々な事柄を学習していくことができるのではないかと考える。

自閉症児においても、そのような心的状況に達しているかどうか、設定された課題を効果的に学習することができるかどうかに関係していると思われる。

A児は、新しいコミュニケーション行動を身につけ、日常生活で役立てることができるようになった。一方B児は、日常の生活に落ち着きを見せ、かたくなだったこだわり行動も、教師の言葉がけがあれば、自ら制止できるようになってきた。

事例は2ケースだけなので、断定的なことはいえないが、社会適応の機能的側面の向上だけを考え、構造化による指導を急ぐのではなく、発達の視点を持ちながら、個々の社会性のレベルに応じたアプローチを考えることの大切さを今回の事例をとおして実感することができた。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 自閉症児の指導に当たって、その認知的特性を踏まえた構造化による指導は効果的である。
- (2) 構造化による指導を行う上で、社会性の発達レベルを考えることが重要であり、そのレディネスとして、社会生活年齢が3歳程度に達していることが望ましい。
- (3) 社会生活年齢が3歳に達していない段階では、対人的関係作りを中心とした指導が必要である。

2 今後の課題

- (1) 個々に応じた指導のアプローチを考える上で、その基準としてとらえた3歳という社会生活年齢について、今後、様々な事例をとおして検討を加えていく。
- (2) 今回の事例は、2ケースとも重度の知的障害を伴う自閉症児の指導であったことから、今後は、軽度知的障害や知的障害のないケースの指導内容・方法についても研究していく。

おわりに

最後になりましたが、この貴重な研修の機会を与えてくださいました山形県教育委員会はじめ東南村山教育事務所、天童市教育委員会の諸先生方に御礼申し上げます。

また、長期にわたりご指導くださいました県教育センター所長巻久先生はじめ諸先生方、職員の皆様、教育文化フォーラムの先生方に厚く感謝申し上げます。

特に、お忙しい中、障害に対する見方考え方などについて、示唆に富んだ具体的なお話をしてくださった特殊教育部の先生方、そして、親身になって適切なお助言、ご指導をくださった研究員の伊藤眞次先生に心から感謝申し上げます。

さらに、研究を進めるに当たり、数々のご協力をいただいた、勤務校である天童市立津山小学校の本間敬義校長先生はじめ諸先生方に深く感謝申し上げます。

学習に特異な困難を示す児童への

指導の在り方に関する研究

新庄市立新庄小学校

教諭 佐藤 一三

目次

| | |
|------------------------|---|
| I 主題設定の理由 | 1 |
| II 研究のねらい | 1 |
| III 研究の方法 | 1 |
| IV 研究の内容 | |
| 1 学習障害(LD)の行動上の諸問題 | |
| (1) 学習障害(LD)の定義の中での捉え方 | 1 |
| (2) 行動の自己調整 | 1 |
| (3) 対人関係 | 3 |
| 2 学習に特異な困難を示す児童の事例研究 | |
| (1) 児童の実態 | 5 |
| (2) 指導の実際 | 6 |
| (3) 分析 | 8 |
| V 研究のまとめ | |
| 1 研究の成果 | 9 |
| 2 今後の課題 | 9 |
| VI おわりに | 9 |

主な参考文献・資料

| | | | |
|------------------------------|-------------|---------|--------------------------------|
| 「学習障害児の教育」 | 上野一彦・牟田悦子 | 日本文化科学社 | 1992 |
| 「新・WISC-R知能診断事例集」 | 前川久男他 | 日本文化科学社 | 1992 |
| 「新版 学習障害」 | 川村秀忠 | 慶應通信 | 1993 |
| 「学級担任のためのLD指導Q&A」 | 上野一彦 | 教育出版 | 1996 |
| 「LDとは何か」 | 日本LD学会 | 日本文化科学社 | 1996 |
| 「LDの見分け方」 | 日本LD学会 | 日本文化科学社 | 1997 |
| 「LD教育選書1 LDとは」 | 上野・二上・北脇・牟田 | 学習研究社 | 1996 |
| 「LD教育選書2 LDの教育と医学」 | 上野・二上・北脇・牟田 | 学習研究社 | 1996 |
| 「LD教育選書3 LDの領域別指導事例集」 | 上野・北脇・牟田 | 学習研究社 | 1996 |
| 「学習障害児の社会的、情緒的問題の改善を図る指導の試み」 | | | |
| | | | 平成5年度 研究報告151号 新潟県立教育センター 1993 |

I 主題設定の理由

県教育委員会が平成8年秋に実施した「学習につまづきのある児童生徒についての実態調査」で、県内小学生のうち、1.28%~2.78%の児童が、一般的な知能の遅れはないが、特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す学習障害(LD)の可能性のあることがわかった。こうした児童への指導は、障害の現われ方が多様であり、さらに、これに類似する学習上の困難が加わるため指導法も多岐にわたる。平成7年3月に、文部省より「学習障害児等の指導について(中間報告)」が公表されたが、まだまだ研究の歴史が浅く、教育の現場では、学習障害(LD)かどうか判断できない。どのように指導すればよいかわからないといった現状である。

そこで、この様な学習に特異な困難を示す児童に対して、実態に応じた適切な指導の在り方について研究したいと考え、本主題を設定した。

II 研究のねらい

- 1 学習障害(LD)について理解し、指導の在り方を考察する。
- 2 学習に特異な困難を示す児童への指導を通して、実態に応じた適切な指導の在り方を考察する。

III 研究の方法

- 1 文献や先進校の資料および研修会の受講を通して学習障害(LD)について理解し、指導の在り方を探る理論研究
- 2 学習に特異な困難を示す児童への指導を通して、指導内容や指導方法を考察する事例研究

IV 研究の内容

1 学習障害(LD)の行動上の諸問題

(1) 学習障害(LD)の定義の中での捉え方

学習障害は、視覚障害、聴覚障害、精神薄弱、情緒障害などの状態や、家庭、学校、地域社会などの環境的な要因が直接の原因となるものではないが、そうした状態や要因とともに生じる可能性はある。また、行動の自己調整、対人関係などにおける問題が学習障害に伴う形で現れることもある。

(文部省の中間報告の一部抜粋)

定義に示された通り、学習障害(LD)は、行動の自己調整、対人関係における問題を伴うことがある。このため、学習障害(LD)児等は、学校生活や社会生活場面での失敗や挫折、疎外感などから不適応行動を起こしやすい。

(2) 行動の自己調整

学習障害(LD)に見られる行動の自己調整に関する問題は、授業を展開していく上で、教師にとっては、学力の問題以上に、重大な問題として強く意識される場合も多い。このような問題は、ある時期どの子どもにも見受けられるものである。障害のない子の場合は、こうした問題をすぐに克服できるようになるが、学習障害(LD)の場合には、障害の特性から、こうした問題が顕著に現れやすく、持続しやすい。また、集中力の短さや多動は、対人関係や学習にも影響する。

① 原因

- ア 注意集中困難 → 必要な刺激に注意を向けられなかったり持続できない
- イ 多動 → 一時もじっとしてられない

② 指導に当たった際の配慮

これらの行動特性は、学習障害(LD)児の多くに重複しやすい特性である。そして、学習にも影響しやすい特性なので、指導に当たっては行動面の問題を何よりも優先して取り組まなければならない課題である。表面的な問題症状だけを捉えて、注意や叱責を繰り返すだけではなかなか改善に至らない。その行動特性自体が、彼ら自身にとっても様々な困難と深くつながっている事を理解した上で指導していく必要がある。

- 1) 言語指示はシンプルで具体的に
注意を向上させたり、伝えたい事ははっきり理解させる。
- 2) 視覚的援助
言葉だけでは十分理解できないので、動作や絵、文字も使って理解させる。
- 3) 見通しや結果についての指導をていねいに
自分が予想していなかった事態に直面しても混乱しないようにする。
- 4) 適切な行動パターンを教示
注意するだけでなく、適切な行動を言語化したり、モデル化して教える。
- 5) 自己評価を高める
友達と比べて劣等感を抱きやすい。そのため、子どもに合った目標を設定し、できたという経験を積みかさねていき、自信を持たせる。
- 6) 良いことを誉める
行動の善し悪しを自分で判断できるように、良い行いをしたらすぐ誉める。
- 7) 問題行動へのサインを見逃さない
同じ行動パターンを取りやすいので、不適切な行動が予測される時には、その前に言葉かけや注意を促すなどして阻止する。

(LDの領域別指導事例集より)

(3) 対人関係

学習障害 (LD) の子どもは、言語面や認知面、また行動面における偏りがあるために、ソーシャル・スキルの獲得が困難であったり、時間がかかったりする。そこには3つの原因が考えられる。

『ソーシャル・スキル』 → 対人関係を円滑にし、社会生活をよりスムーズにするための行動

① 原因

ア 社会的認知の弱さ

社会的認知とは、他者の態度、感情などに対する認知を始め、対人場面での状況を理解したり、判断したり、結果を予測したりすることをいう。学習障害 (LD) の子どもは、視覚的な認知の弱さを持つため、ただ見ているだけでは他者の行動を理解できない。また、表情や身ぶりの意味が覚えられない。状況を理解する力が弱いために、遊びやゲームなどのルールについて理解していくのに時間がかかる。

イ 社会的行動上の問題

- ・ 注意集中困難 → 仲間の行動に注意を持続して向けられないため、相手の様子を見ながら行動できない。
- ・ 多動 → 落ち着きがなく走り回るので、安定した人間関係を結びにくい。
- ・ 衝動性 → 自分の行動のコントロールがしにくく、対人場面でトラブルを起こしやすい。

ウ 言語能力の弱さ

言葉の理解が低かったり、語彙が少なく、的確な表現のための語彙の選択が弱い。そのため、会話をする時に、緊張したり、不安が高くなることが多い。また、聴覚的な聞き取りが弱く、聞き流してしまい、質問に的外れな返答をしてしまうことがある。

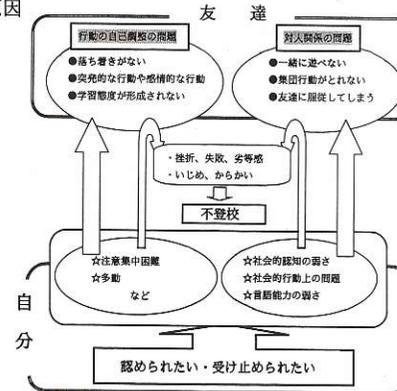
② 指導に当たっての配慮

上野らは、ソーシャル・スキルに欠陥を持ちがちな学習障害 (LD) 児に対し、社会的・情緒的問題解決の課題を設定し、体験を積み上げることによってソーシャル・スキルの認知的理解を高め、その獲得と運用の向上を目指すトレーニングを実施している。その際の配慮点を以下に示す。

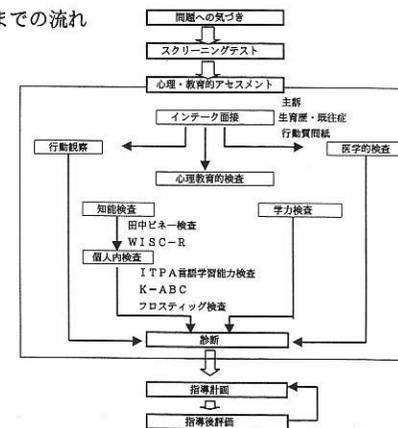
- 1) 自己有能感を高める。
課題のスマール・ステップと適切な援助を考えた上で、成功した経験を積み、自信を育て、やってみようという動機を高め、自己に対する有能感を高める。
- 2) 何らかの葛藤場面を経験させる。
失敗や混乱が予想される状況を課題とし、子どもの我慢の限界や、解決能力などを十分考慮した葛藤場面を経験させ、自発的な問題解決能力を伸ばす。
- 3) 自己評価、他者評価の機会をつくる。
身体的特徴や学力、運動能力などの外面から、対人関係の持ち方、心理面、社会的役割などの内面への視点の深化、および他者の視点からの自己像についての認知体験をさせる。
- 4) ソーシャル・スキルの般化
コントロールされたトレーニング場面での体験を、日常的な場面、つまり家庭や学校などへ拡張することによって般化を目指す。

(LDの領域別指導事例集より)

問題行動の特徴と原因



問題の発見から指導までの流れ



2 学習に特異な困難を示す児童の事例研究

(1) 児童の実態

① 来所相談の主訴

友達との関わりがうまくできない (小学校4年生男子)

② 保護者からの聞き取り

・5歳までは特に問題もなく成長してきた。

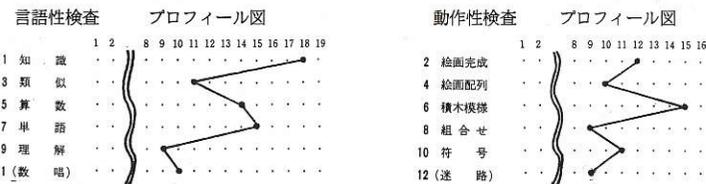
・1年生(6歳) チックの症状が見られ、病院で診察を受けた。
医師の話では、チック症ということで「大きくなると治ることが多いので、様子を見ましょう。」と言われた。その後、現在もカウンセリングを受けている。
脳波検査を病院で受け、異常は見つからなかった。

・2年生(7歳) 首を前後に振るようになった。

・3年生(8歳) 家庭や学校で落ち着きがなく同級生と衝突することがあった。

・4年生(9歳) 教室や家の中でつばを吐くようになった。顔をしかめるくらい口を大きく開けたり、「オッパイ」「アー」など突然大きな声を出す時もある。また、自分勝手な行動が多い。

③ WISC-Rの結果



全検査IQ、言語性IQ、動作性IQと上野らの群得点による分類

| | | | |
|-------|-----|-------|------|
| 全IQ | 117 | 言語操作 | 9.0 |
| 言語性IQ | 121 | 空間操作 | 9.0 |
| 動作性IQ | 109 | 注意・記録 | 9.3 |
| | | 知識習得 | 11.8 |

④ 行動観察より

- ・自分の思うようにならないと途中で別のことを始めてしまう。
- ・一緒に遊んでいても相手のペースに合わせるのではなく、マイペースで活動する。

⑤ 総合所見

前述の結果から、本児は自己中心的な行動や特異な行動から友達との関わりがうまくできなくなったと考えられる。自己コントロールする力や関わりをも含めた広い意味でコミュニケーションの力を育てていくことが、必要であると考ええる。そのため、個別指導の場で、児童の実態に応じた適切な課題を設定し取り組むことで、友だちと関わっていく力を育てていけると考える。

(2) 指導の実際

① 目標

- ・課題を最後までやり遂げることで、成就感や達成感を味わう。
- ・一緒に活動する相手や状況に応じた対処の仕方を身に付ける。

② 相談日等

- ・2週間に1回の割合で相談(センターに来所)を行う。(8月~3月、12回)
- ・相談では、遊びを主とした活動を行う。(1回の相談時間は、1時間30分)

③ 活動内容

ア 自由遊び

いろいろな遊びを楽しむ。

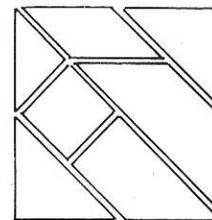
楽しい雰囲気の中で緊張感を和らげ、自分を開放すると共に、お互いの関係を深めることで、対人関係での自信を持てるようにしていきことができると考える。遊びの内容は、サッカー、空き缶積み、卓球の試合、手作りおもちゃ、オセロ、将棋などである。

イ パズル

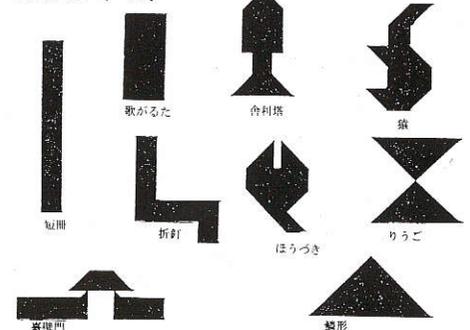
7つの小片を組み合わせていろいろな形を作る。

形を完成するまでの試行錯誤を繰り返す中で、いろいろな考え方をさせ、じっくりと物事に取り組む態度や努力すればできるという気持ち育てていくことができると考える。

7つの小片



完成図形(一部)



ウ 卓球のラリー

ラリーでのやりとりを楽しむ。

試合では、相手を負かしてやろうとする気持ちが優先されるが、ラリーだと、回数を増やしていくために、力の入れ方を考えて打たなくてはいけない。相手に合わせることで自己コントロールする力が育つと共に、2人で達成したという喜びを感じながら遊ぶことで、情緒の安定を図ることができると考える。

- ④ 実践のまとめ (○ 指導者の働きかけ)
 (● 子どもがマイナスの反応をした指導者の働きかけ)
 (・ 子どもの活動)

ア パズル (10回実施)

1) 与えられた課題に取り組む
 取り組む様子を見て、教師が課題を決める。

終わったら片付けることを意識付けるために、箱に片付けることから始める。

- 片付け方も考えさせるように、箱に入った状態を5秒間だけ見せる。
- 落ち着いて取り組ませるために、取り組んでいる時には静かに見守る。
- あきらめそうになった時に励ます。

パズルに挑戦

- 意欲付けとして、最初に40組の形を見せる。
- 取り組んでいる時に、「難しい形だね。惜しいね。」など気持ちを代弁する。
- 完成できた時には、誉めたり、驚いたりして、態度や言葉で表わす。
- 教えてもらいたい時や投げ出しそうになった時には励ます。それでもだめならヒントを与える。
- 無理に完成させるまでさせたら、しまいには投げ出した。
- ・うまくいかない時には、パズルを噛んだり積み上げたりする。

2) 自分で課題を設定
 提示された中から、取り組む枚数と形を選ぶ。

- 取り組む枚数を選ばせる。
- やりたい形から始めさせる。
- 完成した時に賞賛。「早いな。すごいな。難しい形がなくなったね。」
- 早くできたので、もっとさせようとする拒否される。
- 本児からもっとやりたいと言い出した時は、あきらめないことを確認して選ばせる。
- なかなかできない時は、気持ちを代弁したり、励ましたりする。「難しいね。できるよ。」
- 時間がかかっても完成(7分~8分)。大いに誉める「すごい。よくやったね。粘り強く考えられるようになったね。」
- 結果だけでなく、頑張りも誉める。「ずっと休まないで考えていたね。先生だと投げ出すな。」

3) 一人で取り組む
 教師が側にいないで、一人で取り組む枚数や時間を決めて取り組む。

- ・一番難しいと思う形から取りかかる。
- 途中で投げ出すことなく、11分かかって完成。休まず考え続けたことを知り、大いに誉める。
- ・うまくいかなくても「考える。考える。」と自分に言い聞かせて頑張る。

イ ラリー (卓球)

1) 参加意欲を持たせる
 楽しい雰囲気の中で自信や意欲を持たせて取り組む態度を育てる。

- 意欲を持って取り組ませるために、教えながら誉めたり、励ましたりする。「そうそう。うまい。上手になるぞ。」
- 自信を持たせるために打ちやすい球を返す。
- ・打ち方を覚えてくるとバックハンドでの打ち方に挑戦する。
- ・ラリーが続くようになってくると打つだけではつまらなくなってくる。

2) 最適な条件(頑張れる目標値・挑戦回数)を設定する。
 やる気を持って、次への意欲につながるような遊び方を知る。

- ラリーの回数だけを決めてやってみたが、なかなか目標を達成できるまで続かない。回数を減らさないで続けると、やる気をなくしてしまう。回数を減らしてようやく達成。(達成できない時の手立てを考えておくべきだった)
- 目標回数だけを定めるだけでなく、挑戦回数も決める。話だけでは理解できていなかったようなので、表に書いて説明。ようやく理解し、やる気も見られた。

3) 条件を自分で考える
 より難しいこと(ある時は新しいこと)に挑戦する。

- 挑戦回数は変わらない(10回)ものの目標は、前回は上回る。達成できるように、慎重に打つ姿勢が見られる。
- 挑戦回数を決めたことで、区切りを付けて挑戦できる安心感が生まれ、それが、ラリーに良い影響を与えている。

(3) 分析

目標に即して分析した。

①「課題を最後までやり遂げることで、成就感や達成感を味わう」について
 ア 集中力がついてきた。

パズルで、取り組む時間が長くなった。ラリーでは、慎重に打ってラリーが長く続くようになってきた。挑戦する枚数や回数を自分で決めることで不安がなくなり、見通しを持って取り組むことができた。さらに、適切な課題を設定することで、自分の持てる力を十分発揮でき、そのことが集中力をつけることになったと考える。

イ 自信に満ちた表情が見られるようになった。

パズルで難しい形を選んだり、ラリーでより高い目標に挑戦したりしていた。1回ごとのできたという喜びを大事にしなが、取り組む態度も誉めることで、結果だけにこだわるのではなく、頑張る姿勢が大事であることも意識させた。さらに、課題を達成できない時の手立てをも配慮しておくことで、失敗を恐れずに取り組ませ、自信が育ってきたと考える。

②「一緒に活動する相手や状況に応じた対処の仕方を身に付ける」について

ア 情緒が安定してきた。

親がいると親の方を気にしている時があった。指導者と2人だと、一緒に活動することを楽しんでた。関わりの中で、注意したり指示したりすることを減らし、本児の有りのままを受け止めようとするので、安心した気持ちになれたと考える。

イ 自分の行動をコントロールする力が育ってきた。

自分勝手な行動が減り、一緒に活動するようになってきた。関わりの中で、どうしたらよいか、何をするかを考えさせたり、わからない時には、手立てや手本を示したりすることで理解させた。また、よい行動をした時には誉めたり喜んだりして、相手を意識した行動ができるようになってきたと考える。

V 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 学習障害(LD)児が抱える行動上の問題についてどのような特徴があり、その原因や背景となるものが理解できた。また、診断から指導計画を立てていくまでの過程について理解することができた。
- (2) 行動上の問題を抱える児童への事例研究を通して、指導の進め方や指導に当たって配慮することを探ることができた。また、子供を受け止め自信を持たせながら、動機付けを高めていくことが大切であることがわかった。そのためには、子供の実態に応じた対応をしていく必要があると感じた。

2 今後の課題

- (1) 特殊学級の担任として、学習に特異な困難を示す子どもたちに、私自身がどのように関わり、実践していけるか。
- (2) 学習障害(LD)に対する理解を図ったり、このような子どもに、担任としての対応や学校としての支援を考えたりしていく時、どのように関わっていくか。

VI おわりに

最後になりましたが、この貴重な研修の機会を与えて下さいました山形県教育委員会はじめ最上教育事務所、新庄市教育委員会の諸先生方にお礼申し上げます。また、長期にわたりご指導下さいました県教育センター所長巻久先生ならびに諸先生方、とりわけ、お忙しい中、細やかなご指導と暖かい励ましをいただきました指導主事の半澤豊治先生、および、特殊教育部の先生方に心より感謝申し上げます。さらに、勤務校である新庄市立新庄小学校長黒澤修先生はじめ諸先生方のご理解とご協力に厚くお礼申し上げます。

発達遅滞を伴う視覚障害児の理解と その指導内容・方法に関する研究

山形県立山形盲学校
教諭 伊藤保子

目次

| | |
|-----------------------|---|
| I 主題設定の理由とねらい | 1 |
| II 研究の方法 | 1 |
| III 研究の内容 | 1 |
| 1 視覚障害幼児の発達の特徴の概略 | 1 |
| 2 発達遅滞を伴う視覚障害児の指導について | 1 |
| (1) 基本的な考え方 | |
| (2) 発達評価 | |
| 3 事例研究から | 3 |
| (1) ねらい | |
| (2) 対象 | |
| (3) 事例研究の進め方 | |
| (4) 研究の概要 | |
| (5) 考察 | |
| IV 研究のまとめ | 9 |
| 1 研究の成果 | |
| 2 今後の課題 | |
| V おわりに | 9 |

主な参考文献・資料

| | | | |
|---------------------------------------|---------------|---------------|------|
| 「視覚障害児の発達と学習」 | | 文部省 | 1984 |
| 「視覚障害幼児の発達と指導」 | 五十嵐信敬 著 | コレール社 | 1993 |
| 「発達遅滞を伴う視覚障害乳幼児の発達の特性について」 | 中川 暮美 著 | | 1993 |
| 「目が不自由な子の育児百科」 | 五十嵐信敬 著 | コレール社 | 1987 |
| 「視覚障害教育実践研究 臨時増刊 No.2」 | | 視覚障害教育実践研究会 | 1995 |
| 「視行動の発達」 | ゲゼル 著 新井清三郎 訳 | 日本医事出版 | 1983 |
| 「個に応じた指導」の今日的動向と課題(発達障害研究 第19巻) | 太田俊己 著 | | 1997 |
| 「個別教育計画の理念と実践」 | | 財団法人安田生命社会事業団 | 1995 |
| 「障害のある児童・生徒のための 個別指導計画 Q&A」 | | 東京都教育庁 | 1997 |
| 「一人一人のニーズに応じた指導の在り方」 | | 名古屋市教育センター | 1996 |
| 「全国盲学校及び小・中学校弱視学級児童生徒の視覚障害原因等調査結果報告書」 | 谷村 裕 | | 1990 |
| 「斜視・弱視と屈折異常」 | 丸尾 敏夫 著 | 保健同人社 | 1982 |
| 「眼のはたらきと学習」 | 原田 政美 著 | 慶應通信 | 1989 |

I 主題設定の理由とねらい

盲学校では障害の重複化がいわれて久しい。特に、発達遅滞を伴う児童生徒の割合が増加しており、その指導の在り方が大きな課題となっている。発達遅滞を伴う子どもたちは、幼稚園あるいは小学部から入学し、卒業するまでの10年以上の歳月を、盲学校だけを教育の場として生活することになる。この子どもたちの卒業後の生活を考えたとき、将来を見据えた「個に応じた実質的な教育」を盲学校としてどのように保障するか、それが重複化の進む現在、私たち教師に問われているのではないだろうか。

その解決策の一つとして、「個」をしっかり見据えた指導の重要性を考えた。それは、子どもを広く深く理解することから始まると思うので、発達遅滞を伴う視覚障害児を理解する方法から探りたいと考えた。その視点としては、視覚障害児の“発達”を重視することにした。

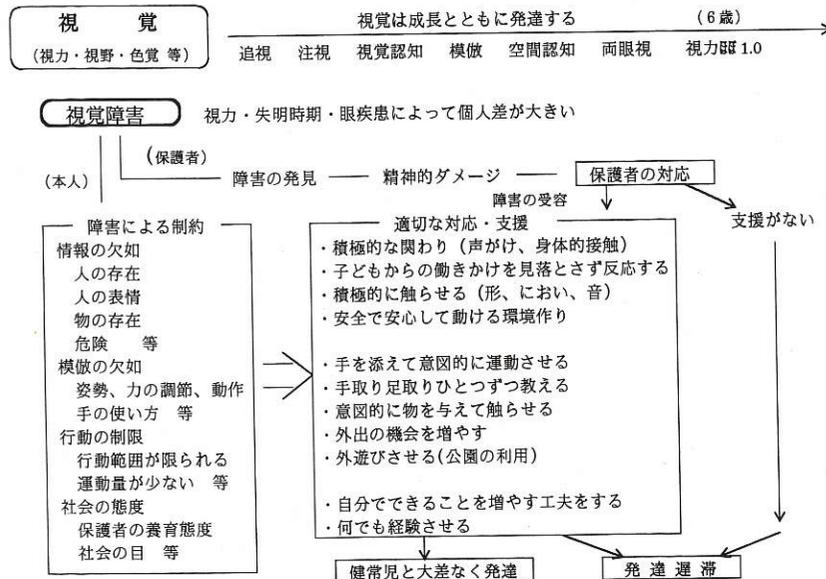
そこで、視覚障害児及び発達遅滞を伴う視覚障害児の発達の特徴を理解する、発達評価の在り方を探る、発達評価を活かした「個に応じた指導」の在り方を探るの3点をねらいとして研究を進めた。

II 研究の方法

- 1 視覚障害児及び発達遅滞を伴う視覚障害児の発達の特徴、発達評価の在り方について、文献により研究する。
- 2 個別教育計画、個別の指導計画について、文献および研修会をとおして研究する。
- 3 発達評価も含めた子ども理解の在り方、発達に応じた目標・課題の設定と指導計画について、事例研究をとおして考察する。

III 研究の内容

1 視覚障害児の発達の特徴の概略



2 発達遅滞を伴う視覚障害児の指導について

(1) 基本的な考え方

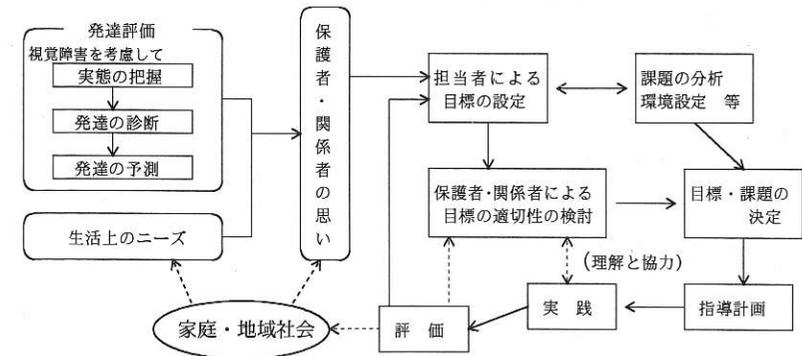
視覚障害の子どもたちには、安心してのびのび生活できる環境作りや早期からの意図的な指導が重要である。

子どもたちは私たちと出会うまで、それぞれの環境でいろいろな体験をしながら成長してきているが、その実態はさまざまである。特に発達遅滞を伴う場合は、全て介助されて生活している場合が多く、大きな偏りが見られる。そこで、発達遅滞を伴う子どもを指導する場合は、発達上の実態を把握するだけでなく、その原因と考えられる背景の理解、発達の予測までを含めた「発達評価」を大事にして、目標や指導方針を決める必要がある。

また、子どもたちの生活の場は学校だけでなく家庭や地域にもある。その中で、将来にわたって生活の質(QOL)を高め、より豊かな生活を実現するために必要な力をつけることが求められている。そのためには、発達のニーズだけでなく、本人や保護者の思い、医学的な情報、さらに生活上のニーズも考え合わせて、目標や方針を検討することが必要になる。そこで、指導目標・課題設定にあたっては、担任だけでなく、他の教師、寄宿舎指導員、保護者など複数の関係者による検討が大切になるだろう。

担任一人に任されるのではなく、関係者の共通理解のもとで、個に応じた指導を組織的に行うことで、子どもの成長を支援できるのではないだろうか。

図1 発達遅滞を伴う視覚障害児の指導の全体構造図(案)

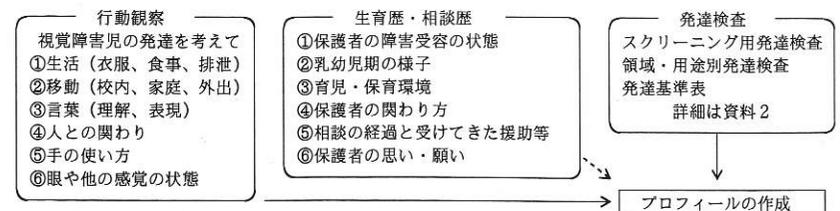


(2) 発達評価

① 実態の把握について

発達の状態像を明らかにする・・・基本資料の収集、行動観察、発達検査
 発達の過程を明らかにする・・・生育歴・医療歴・相談歴、指導記録

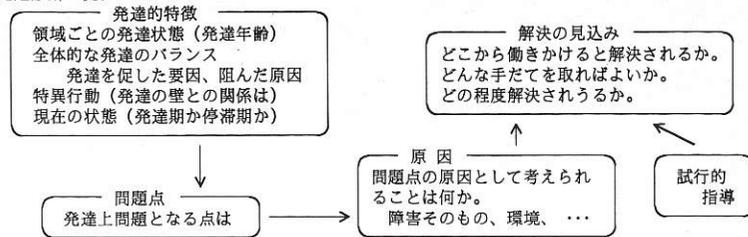
図2 実態把握の流れ



② 発達診断について

複数の担当者によって、総合的に検討し、図3の観点から整理する。

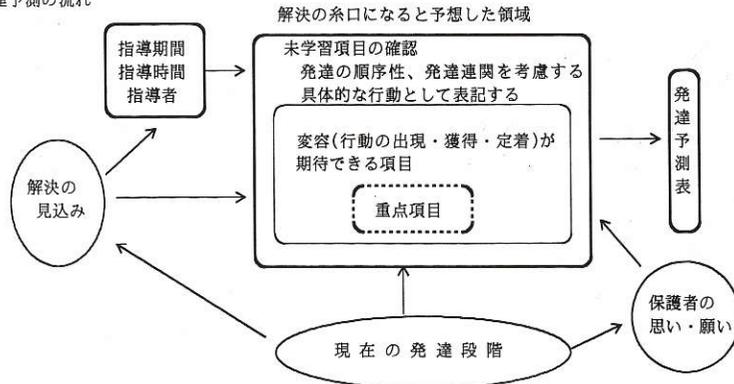
図3 発達診断の流れ



③ 発達の予測について

問題解決の見込みで検討したことを中心に、具体的な指導項目、指導期間、指導責任者等を明確にしながら行動変容の予測をたてる。(複数の担当者で検討する。)

図4 発達予測の流れ



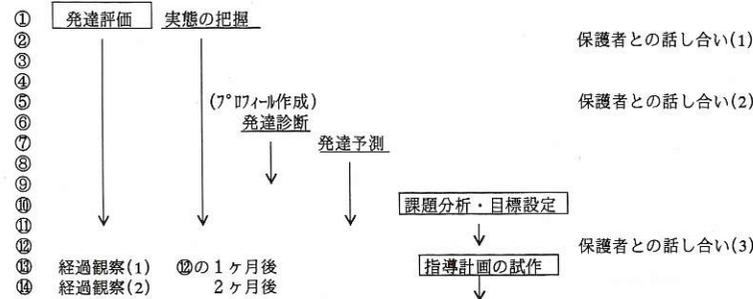
3 事例研究から

(1) ねらい

- ・発達遅滞を伴う視覚障害児をみる目を養い、発達評価の在り方について検討する。
- ・保護者の思いやニーズを考慮した指導の在り方について検討する。

(2) 対象 県立山形盲学校 小学部1年(重複学級)在籍 女児1名

(3) 事例研究の進め方(9月8日~10月9日12回, 経過観察2回)



(4) 研究の概要

① 児童(A子)の実態の把握

- ・学級担任、保護者、教育相談担当者との話し合いを通して基本資料を収集する。
- ・広D-K式視覚障害児用発達診断検査を実施。(生活年齢6歳11ヶ月、発達年齢2歳0ヶ月)
- ・新版S-M社会生活能力検査を実施。(社会生活年齢2歳6ヶ月)

表1 児童プロフィールから一部抜粋

(平成9年9月17日現在)

| 眼疾 | 視神経萎縮 | 視力 | 明暗弁 | その他 | てんかん | | | |
|-------|-------|---|--|---|--|--|--|--|
| 現在 | 生活 | 着脱 | 頭に服をかぶせると、下にひっぱって頭を出し、袖に腕を入れることができる。パンツやズボンを親指と人差し指でおろすことができる。スナップは服をひっぱってははずすことができる。靴は一人で脱げる。つま先を靴の中に入れてやると、かかどにつけたリングをひっぱってはこうとする。 | 食事 | スプーンを握り込んで持って食べるが、口に食べ物を入れる前にこぼしてしまうことが多い。フォークを握り込んで持って食べ物を刺そうとする。お椀を両手で持って汁を飲み、お椀に残った汁の実は、口でひっぱって食べる。 | 排泄 | 担任に聞かれると、トイレに行きたいかどうか返事ができる。トイレの場所はわかっていて、一人で行ける。洋式のトイレであれば一人で座って排尿できる。ペーパーをもらうと、ある程度は一人で拭くことができる。 | |
| | 言葉 | 理解 | 担任から言われた指示はある程度理解しているようだが、行動に移すのに時間がかかる。わからない言葉を「何?」と聞き返すことができる。 | 表現 | 自発語として使える言葉もあるが、おうむ返しが多い。擬声語や言葉の抑揚をまねて楽しんでいる。自分の姓名が言える。2語文を復唱できる。 | | | |
| | | 人との関わり | 身近な人 | 担任などの限られた人と1対1でいるときは、心を開き話をしたり甘えたりする。女性には甘えたり手をつないだりする。 | その他 | 毎日会う人であっても、あいさつを返すことができない。先生との関わりが中心で他の児童との関わりはほとんど見られない。 | | |
| 手の使い方 | 基本運動 | 両手を打ち合わせることができる。右手の平が上を向いた状態(回外運動)がみられない。 | 掌握 | 右手の親指、人差し指、中指を使って、ビー玉をつまむことができる。ページを2,3枚一緒にではあるが、めくることができる。 | 操作 | 持っている棒で物をたたくことができる。右手を開いた状態で、人差し指、中指全体を使ってボタンやスイッチを押そうとする。操作しようとする時、肩から指先まで緊張する。右手で操作する時、左手は全く関与しない。 | 探索 | 自分のすぐ前の平面(床面や机の面)に両手を出し、2~3度手を動かして探そうとする。先生の机に手を伸ばし物を触ろうとする。 |

② 発達診断

ア 発達の特徵

- ・発達診断検査の結果、領域別に見ると、手指運動(1歳0期)、食事(1歳3期)と手指操作を伴う領域に顕著な遅れが見られる。排泄は3歳以上と高い。
- ・各項目の発達月齢の差異が大きく、アンバランスな発達状態である。全体的に見れば、運動(特に手指運動)領域の発達が極端に停滞している状態と考えられる。
- ・特異行動と言えるような特徴的な行動は見られない。

イ 1学期の様子と現在の状態

(担任の話から)

- ・入学当初は、言葉はほとんどがおうむ返しであったが、自発語が増えてきた。
- ・教室や廊下を歩き回ることが多かったが、少しの時間机に向かえるようになった。
- ・ひとつの動作の中の一部にすぎないが、できることが少しずつ増えてきていた。

- ・2学期に入り、ぼんやりして集中できなくなった。ひとつのことをするのに1学期末より時間がかかることが多い。知っている歌も歌わなくなった。

(母親の話から)

- ・1学期は体調もよく、一人でできることが少し増えて、変わってきたと感じていた。
- ・2週間前にてんかんの薬が変わったためか、家にもボーッとして調子が悪い。

《現在の状態として》

- ・1学期は身体的にも安定しいろいろなことを身につけることができたが、現在は薬の影響もあるのかいい状態ではない。しかし、1学期の初めの状態に戻ってしまったということではなく、学習したことが定着し、積み重なっている部分もあるので、一時的に停滞している状態と考えられる。

ウ 発達上の問題点

- ・運動(特に手指運動)領域の発達の停滞
- ・言語による基本的なコミュニケーションの不足

エ 問題点の原因の検討

- ・病気そのものによる機能低下
視神経だけでなく手などの動きがぎこちなくなる等の影響がでること、1週間単位くらいの好不調の波が現れること等の説明が小児科医からあったという。
- ・視力低下の時期
視力低下の時期が2~4歳にかけてと思われる。ちょうど見ることに興味を持ち、自分の手の動きを注視したり人の動きを模倣したりする時期であり、目と手の協応ができるようになる時期である。見えないためにできないことが多く、そのまま経験しないで過ごしてきたことが、主要因ではないにしても、大きな影響を与えていると考えられる。
- ・視力障害発現後の環境的影響
障害に対する保護者の精神的ダメージがかなり大きく、障害を受け入れるまでに長期間かかっている。意図的な援助という意味から、A子の発達に大きな影響を与えているものと考えられる。
- ・その他

コミュニケーションに関しては、心理的な問題が大きいと思われる。

オ 試行的指導(担任との協力により方向性を探る)

- ・単調な訓練的学習(手指機能訓練等)にどの程度取り組めるか。
- ・全身を使った運動によって、変容が期待できるか。
- ・言葉の理解力を生かして触察能力を高めるような取り組みは効果が期待できるか。
- ・保護者の要望である「ドアノブを回して開ける」を可能にするには。

エピソード1(9月18日)

トランポリンで小刻みにジャンプしようとしている。バランスを崩しては体制を持ち直すを繰り返している。テープの歌と担任の手拍子に合わせて、楽しげに体を動かしている。リズムに合っているとは言えないが、手を打ち合わせる事ができた。他の児童がそばに来ると、急に表情が硬くなり無表情になった。

エピソード2(9月24日)

身の回りの物を触って、何かをあてるというゲーム的な活動をした。皿やコップなど答え、うれしそうな表情を見せた。ティッシュ(ペーパーはほんの少し表に出してある)の箱を触って、「ティッシュ」と答えた。「よく知ってるね。どんなとき使うの。」には「鼻水出るとき」と答え、「どうやって出すの。」と聞くと、中からシュッと引き出して見せた。それまで見られなかったやりとりでA子の秘めた力を感じた。触察は部分的にちょっと触るだけで、手を取って触らせようとするのが嫌がって払いのけた。

エピソード3(9月29日)

歌を聴くことが好きなので、取っ手を回すとカセットの音楽が流れる仕組みの箱形の教具を作成し、ドアノブを回す指導の手がかりを探った。回す動きではなく、押し強引にひねるような動きになってしまう。押す→引く、力を入れる→抜くということから始める必要があるようである。

左手を使っていなかったため、左手で箱を押さえることを手を取って教えた。歌が聞こえるのが嬉しいようでも手を払いのけることもなかった。集中して何度も繰り返す。一人でも左手で箱を押さえて取っ手を動かそうとするようになった(写真)。

興味ある内容と教具であれば、驚くほど集中して取り組む様子が見られた。手を取って手の使い方を教えることもできそうである。



エピソード4(10月3日)

2校時、体育館のステージにセーフティマットを傾けて作った滑り台で、運動をした。ステージに両手をついてよじ登る、斜面を滑り降りる、転がる、斜面を四つ這いになって登る等の活動をした。担任と私の2人が関わって遊びながら活動した。A子は初めは、四つ這いで登ったり転がりおりたりするのを怖がっていたが、回数を重ねるうち、指導者2人との関わりを楽しみながら遊ぶことができた。その日のお帰りの時、「今日頑張ったことを教えて」と問いかけると嬉しそうに「滑り台」と答えた。時間がだいぶ経っているのに、頑張ったという意識でしっかり覚えていたことに感動した。家に帰ってから、お母さんに「滑り台って知ってる?」と聞いたという。それほど心に残る楽しい活動だったのだろう。

エピソード5(10月6日)

養訓場にどんぐりがたくさん落ちていたので、担任と私の三人でどんぐり拾いをした。手のひらで地面を探ってどんぐりを見つけ、指でつまんで拾い、袋に入れるという活動に挑戦した。そこら中に落ちているのだが、自分で見つけて拾うことができず、手をどんぐりの上に置いてあげると何とかつまむことができた。どんぐりを拾いながら「どんぐりころころ」の歌を指導者2人が自然に歌い始めると、A子も小さな声で口ずさみ始めた。2学期になつてから歌わなくなったとのことで、一度も聞いたことがなかったが、ちょっとだけ一緒に歌うことができた。楽しい場や感情を共感できたから歌声になったのだろうか。

カ 問題点の解決の見込みについて

- ・試行的指導の結果、積み重なる部分が少しずつではあるが確実に見られ、興味のあるものには意欲的に取り組む姿勢も見られた。技能的な変化が急には現れなくとも、興味ある教材を使って計画的に指導を継続していけば、変容が期待できる。
- ・運動領域の停滞に関しては、経験不足も原因と思われるので、動き・操作をひとつずつ経験させ、生活の中で繰り返すことによってできることが増えていくと思われる。
- ・特に遅れが顕著な領域は手指運動であるが、手指機能訓練だけでなく、むしろ全身運動から始めることが効果的ではないだろうか。体幹、腰、肩など身体がしっかりしてくれば、肩から肘、手の動きもしだいに高められると考えられる。
- ・コミュニケーションに関しては、心を開いた特定の人と、いつでもはっきりした声で会話ができることをねらいとする段階と考えられる。言葉掛けと返事を穏やかに待つ姿勢を大事にして、会話を楽しむ機会を増やしていけば、言葉も増え、会話も豊かになるとと思われる。一方で、指示に従ったり我慢したり精神的にコントロールする力をつけることによって、会話できる対象も広がっていくのではないだろうか。

③ 発達の予測

10月から3月まで継続指導の時間がそれぞれ確保できるという仮定の下で、行動変容が

によって、子どもの見方が広がると同時にポイントを押さえたものになり、指導の指針を得ることができた。発達遅滞を伴う児童理解のために有効な方法の一つと言えよう。発達評価は、子どもの力を少しでも引き出したいという共通の思いを持って話し合い、見通しを持って取り組むことに価値があると思われる。

- ② 保護者の思いやニーズを考慮した指導については、保護者との話し合いを持つことの重要性を再確認した。話し合いをとおして、子どもに対する切実な親の思いや願いが伝わってくると同時に、担任の考えを聞いた上で一緒にやれることができればやりたいという意向も聞くことができた。普段から連絡帳等で情報交換はしているが、担任の子どもに対する思いや指導方針を、きちんとした形で説明して理解し合うこと(インフォームド・コンセント)の意義と、保護者の思いを考慮する必要性を実感した。また、今回は対象が1年生で、視覚障害を配慮した発達面からの課題を重視する形で合意できたが、学年が上がるにつれ、年齢に応じた発達課題や QOL をどう捉えて課題を設定していけばよいか、議論が必要な部分であろう。
- ③ 個に応じた指導の在り方に関連して、発達から指導方針、評価、進路指導等も含めた総合的な個人ファイルの必要を感じた。発達遅滞を伴う場合は、学年や学部がかかわっても、見通しを持った組織的な指導の積み上げが大切になる。担任がかかわって一から実態把握を繰り返すのではなく、成長の足跡がわかるファイルを活用することが、発達評価を活かした「個に応じた指導」の充実につながると思う。
- ④ その他として、家庭生活に役立つ情報提供など、これからの盲学校の役割について検討する必要があると感じた。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) この研究をとおして、障害のある子どもたちや保護者にとって「発達」とは何か、教師の役割は何かという根本からじっくり考えることができたことが最大の成果である。
- (2) 視覚障害幼児の発達、重複化の実態、発達評価の在り方など理解を深めることができた。1事例であったが、事例研究をとおして、発達評価の意義と有効性がわかり、今後の取り組みの指針を得ることができた。
- (3) 個別教育計画 (I E P) を中心とする「個に応じた指導」の今日的動向について、理解を深めることができ、自分なりの方向性を持つことができた。

2 今後の課題

- (1) 重複学級在籍の児童生徒の「個に応じた指導」を充実させるために、学校として取り組める方向を探り検討していく。
- (2) 今回指針として得たことを授業実践をとおして検証していく。
- (3) 中学部・高等部の生徒の発達課題をどう捉え、卒業後も考えて重度の障害のある児童生徒の QOL をどう理解し、課題設定していくか。具体例をとおして、検討していく。

V おわりに

最後になりましたが、この貴重な研修の機会を与えてくださった山形県教育委員会の皆様、長期にわたりお世話になりました県教育センター所長巻久先生はじめ諸先生方、職員の皆様に心から感謝申し上げます。特に、半澤指導主事はじめ特殊教育部の先生方からさまざまなことを親身になって教えていただきましたこと、感謝申し上げます。また、忙しい中研修に出して下さった山形盲学校の今田裕校長先生、事例研究に快く協力いただいた山口雅也先生や諸先生方に深く感謝申し上げます。研究したことを実践に活かせるよう頑張っていく所存です。