

平成十八年度

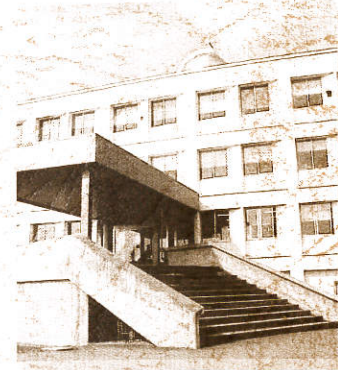
長期研修生

研究報告書

平成18年度 長期研修生

研究報告書

平成19年3月 山形県教育センター



山形県教育センター

は し が き

平成18年度は、これまでになく教育に関する話題が絶えない一年でした。その背景には、教育改革を最優先の政策課題として掲げた新内閣の誕生があります。また、教育にかかわる多くの問題が生じ、それら喫緊の課題への対応が急がれたことも挙げられます。教育の問題は国家百年の計であるだけに、確固たる教育哲学や理念のもと、真に子どものためになる教育を進めていかなければなりません。

本県においては、平成17年度よりスタートした「第5次山形県教育振興計画」も3年目を迎えます。これまで以上に「山形の教育『いのち』そして『まなび』と『かかわり』」のテーマを意識した具体的な取組が期待されます。そのためには、教員一人ひとりの意識改革、日々の研究と修養の充実が一層求められます。本年度、小学校から2名、特殊教育諸学校から2名の計4名が、当教育センターで長期研修に取り組み、指導力の向上に努めました。研修の成果と課題をしっかりと確認し、知徳体が調和し、「いのち」輝く人間の育成のために、それぞれの学校さらには地域の児童生徒に還元していただきたいと思います。

本研修報告書は、研修生の真摯な研究による成果の一端をまとめたものです。研修生自身の今後の教育活動に役立つことは勿論、本県教育の充実発展にも寄与することを祈念しております。御高覧いただき、御感想をお寄せいただければ幸いです。

最後になりましたが、研究に対し温かい御配慮と懇切丁寧な御指導をいただきました関係各位に対して厚く御礼申し上げます。

平成19年3月

山形県教育センター

所長 勝見 英一朗

目 次

(前期6か月研修)

1 パニックを起こしやすい児童への支援の在り方を探る

山形県立新庄養護学校 教諭 伊藤 順子

(前期6か月研修)

2 教育の情報化の推進を目指した校内プランの整備に関する研究

ー 効果的な ICT 活用場面の類型化と情報モラル教育指導事例集の作成を通して ー

寒河江立寒河江中部小学校 教諭 鈴木 雅寿

(後期6か月研修)

3 知的障害養護学校における生徒の的確な実態把握と教育的支援の在り方について

ー コミュニケーションの力を育てる支援者の関わりという視点から ー

山形県立上山高等養護学校 教諭 大宮 弘恵

(12か月研修)

4 積極的な生徒指導が機能する学級集団作りの研究

ー 学級活動を中心にした「人間関係作り指導プログラム」の実践を通して ー

戸沢村立神田小学校 教諭 樋口 敏子

パニックを起こしやすい児童への支援の在り方を探る

山形県立新庄養護学校 教諭 伊藤 順子

(前期6か月研修)

1 パニックを起こしやすい児童への支援の在り方を探る

山形県立新庄養護学校

教諭 伊藤 順子

パニックを起こしやすい児童への支援の在り方を探る

山形県立新庄養護学校 教諭 伊藤 順子

本研究では、多様な場面での子どもの姿を直接観察することを中心にして実態を把握できるように努め、パニックを起こしがちなAさんへの支援の在り方を探ることにした。

まず、情報収集した記録から、「なぜできたのか?」「なぜできなかったのか?」「なぜ大声を出したのか?」というような行動の理由を予想し、「よくできているところ」の状況を生かしながら、つまずきがあるところへの具体的な手立てを考えた。次に、パニックを起こさなくするために、学校生活の中心である学習活動に参加できるようにすることを通して情緒の安定を図ることを目指し、その手立てを取り入れた授業を行って有効性を検証した。授業実践Ⅰ・Ⅱの中で、教材等の工夫をしながら活動に注意を向ける手立てをとり、効果を確認して見直すことを繰り返したところ、クラスの人々と一緒に生き生きと学習するAさんの姿が見られるようになってきた。

この行動観察を通じた実践を行うことで、何かにつまづいて困っている子どもへの支援を考えるときには、子どもをよく見てできる手立てをとり、自信をもたせることが大切だと分かってきた。

キーワード： 子どもをよく見る よくできているところを生かす 情緒の安定を図る

Ⅰ はじめに

1 主題設定の理由

診断の有無に関わらず、一斉の授業や通常の指導だけでは適応が難しく、コミュニケーションの仕方、学習の仕方などに独特の偏りや困難をもつ子どもたちには、その子に応じた支援が必要である。そのときに大切なのは、子どもを理解するためにどのように情報収集をして実態を把握するのかということである。それをどのように支援に生かすかが課題となる。

これまで通常の小学校に勤務した経験の中で、気がかりだったAさんがいる。入学した当初から友達とのトラブルが目立った。担任になった先生方も児童理解に力を入れながら指導を行ってきたが、学習や生活の場面で、しばしば気持ちが不安定になることがあった。

現在は友達と仲良く関わり、予想外の出来事でも落ち着いて行動できることが多くなってきた。さらに適切に行動し、自分らしく生き生きと学校生活を送れるようにしたいと考えた。

そこで、今回の研究では、以前から心配していた、パニックを起こしがちなAさんの実態を把握し、パニックを起こす原因について、また、安定した気持ちで楽しく過ごす学校生活のための日々の具体的な手立てについて考察し、Aさんに応じた支援を探っていくことにした。

2 研究のねらい

(1) 子どもをよく知る。

① 学習や生活の様子、周りの人との関わり等について、行動観察を行う。

② トラブルの状況を詳しく調べ、パニックの原因を探る。

(2) 学校生活を安定した気持ちで楽しく過ごす支援の方法を探る。

Ⅱ 研究の内容

1 研究の仮説

なぜパニックを起こすのかを知り、適切な行動を増やす支援を行えば、パニックを起こさなくなるだろう。周りの人たちの関わり方や学習活動が、本人にとって受け入れられるものであれば、安定した気持ちで学校生活を送れるだろうと考える。

2 研究の方法

理論及び文献の研究、対象の児童を決めた実践を行い、パニックを起こさずに情緒の安定を図れるようにする支援の在り方についてまとめる。

(1) 子ども理解の方法を学ぶ。

(2) 特別に支援の必要な子どもの理解と指導方法を学ぶ。

(3) Aさんの実態把握をし、手立てを考える。

(4) 実際にAさんへの支援を行い、考察する。

※ ある日の算数の授業で記録した内容の一部

(変更1)

教科ごとの視点を記し、行動観察のときに視点をはっきり意識して子どもを観察できるようにした。

(変更2)

記録した最後に、Aさんのその場面での様子を、視点に沿ってまとめて書くようにした。

(変更3)

Aさんの行動が誰の言葉と関連しているのかを把握しやすいように記録した。

＜児童理解のための記録シート＞ (学習面) >

6月2日(金) 4時間目 算数「平均の出し方を考えよう」...指導者(担任の先生)...場所(教室)...記録者(傍聴)

◎学力(認知能力)とそのバランス 約分・通分の仕方を理解しており、板書の式を示しながら、その方法をクラスのみんなに分かりやすく説明することができる。

◎言語・コミュニケーションの状況 計算方法を論理的に話すことができる。教師の呼びかけに答えることができる。教科書に書くところをノートに書くなど、聞き漏れしていることがある。

▼課題の取り組みの様子 指示を聞いていないため、いつも取り掛かるのが遅いことになる。左手を短くして使っている。

児童の様子	状況
「どこ間違ってるの?」 「間違えてござらん。ここは、乗車やっても問題だからね。」「イライラしても、しょうがない。乗車、使ってござらん。」「ぐええ出るから。」「(イライラを責めない)」	間違えていることが分かる。乗車やっても問題だからね。」「イライラしても、しょうがない。乗車、使ってござらん。」「ぐええ出るから。」「(イライラを責めない)」
「ちょっとストップ!」聞いてるみんなに、大事なところを繰り返して説明する。 「続きを主観しています。」	通分の方法について、はきはき、すらすらと説明する。 $\frac{13}{6} - \frac{11}{7} = \frac{91}{42} - \frac{66}{42} = \frac{25}{42}$ 「13の7倍だから、...。そして、91から66を引きます。」「分かりましたか?」
「分からなかったら、発表している人に聞いて!」 計算方法についてまとめる。 「少数と分数だったら、一つのものに合わせます。通分すると数が大きくなるけど、乗分算も、数が大きくなるけど、心配しないで計算していけば、答えはだいたい分かります。」	説明を見ないで、にぎった手をドンドンと合わせて遊んでいる。 「(手を)書いてください。」「(全体に言う。)」
「平均の出し方を考えてみよう。」「(2) 何?」「(3) 何?」「(4) 何?」	すでに、式に() を書き入れる。 「これくらい、分かるな!」(みんなに聞こえるくらい、大きな声で)落ちついて、赤のクーピーで丸を付けていく。 (挙手して)「ぼくは、2.5個です。」
「問題を読みましょう。」「これが、今日の課題です。」「書き終わったら...しましょう。」「(金) 何さんの?」	手をなめて遊ぶ。遊もうとしない。 手振っている。 反応して、赤のクーピーをケースに戻し、ケースを机の引き出しの中に戻す。 (右の手で開く。片手で大きく)「いけいけ!」(分かってはいる。)

10日間(21時間の授業+生活場面) 参観した内容を44ページの記録シートにまとめた。

(変更4)

イニシャルを記し、クラスメイトの中でも、誰の言葉なのか分かるように記録した。

エ 行動観察の成果

○ 記録方法を改善した効果

教科ごとに視点をしぼり、記録シートに記すことで、視点を意識して大切なことを落とさずにAさんの行動を見ていけるようになった。また、Aさんの行動の前後に「周りの人や状況とどのように関わったのかが分かる」ように記録することができた。

○ 子どもをありのままに見る大切な

学習している子どもたちの後ろで、Aさん

の行動に集中して記録することができた。注意を向けて子どもを見ることで、たくさんの情報を得られることが分かった。子ども理解のために、授業者としてでなく参観者の立場になり、視点に沿って子どもを見る行動観察に専念することが大切ということを実感した。

不適応行動だけでなく、さまざまな場面での姿を見ることにより、適切に行動するよい面もたくさん観察できた。

② 職員からの情報

大きな行事等、参観していない場面でのAさんの様子について複数の方から話を聞き、また、学力テスト等の結果から学力の大きなバランス等が分かり、支援の手立てを考える参考になった。

③ 記録ノート

記録をとっておくことで、後で振り返ったときに、子どもの良い面、トラブルの内容や頻度を知ることができ、成長や変化の様子が分かった。

④ その他

子どもの絵等の作品やノートの文字から、子どもの興味・関心、学習への取り組みの様子を知ることができた。

(3) 情報の分析と手立て

Aさんが周りの人とうまく関わり、学習活動や教材を受け入れられるようにするにはどのように環境を整えればよいか、支援の手立てを考えるために、集めた情報を分析し、行動の背景に、自分をとりまく状況とどのような関わりがあるのかを調べた。

① 行動の理由

10日間参観して記録したAさんの一つ一つの行動について、以下のように理由を考えた。

＜行動の理由＞

- 1 教師などの周りの人の関わり。
- 2 Aさんがどのように行動したのか。
- 3 なぜ、こういう行動をしたのか?

表3・表4

＜記録シートから「なぜこういう行動をしたのか?」を考える＞

表3

※ 算数の授業で記録した内容の一部

＜児童理解のための記録シート＞ (学習面) >

6月2日(金) 4時間目 算数「平均の出し方を考えよう」...指導者(担任の先生)...場所(教室)...記録者(傍聴)

◎学力(認知能力)とそのバランス 約分・通分の仕方を理解しており、板書の式を示しながら、その方法をクラスのみんなに分かりやすく説明することができる。

◎言語・コミュニケーションの状況 計算方法を論理的に話すことができる。教師の呼びかけに答えることができる。教科書に書くところをノートに書くなど、聞き漏れしていることがある。

▼課題の取り組みの様子 指示を聞いていないため、いつも取り掛かるのが遅いことになる。左手を短くして使っている。

児童の様子	状況
「どこ間違ってるの?」 「間違えてござらん。ここは、乗車やっても問題だからね。」「イライラしても、しょうがない。乗車、使ってござらん。」「ぐええ出るから。」「(イライラを責めない)」	間違えていることが分かる。乗車やっても問題だからね。」「イライラしても、しょうがない。乗車、使ってござらん。」「ぐええ出るから。」「(イライラを責めない)」
「ちょっとストップ!」聞いてるみんなに、大事なところを繰り返して説明する。 「続きを主観しています。」	通分の方法について、はきはき、すらすらと説明する。 $\frac{13}{6} - \frac{11}{7} = \frac{91}{42} - \frac{66}{42} = \frac{25}{42}$ 「13の7倍だから、...。そして、91から66を引きます。」「分かりましたか?」
「分からなかったら、発表している人に聞いて!」 計算方法についてまとめる。 「少数と分数だったら、一つのものに合わせます。通分すると数が大きくなるけど、乗分算も、数が大きくなるけど、心配しないで計算していけば、答えはだいたい分かります。」	説明を見ないで、にぎった手をドンドンと合わせて遊んでいる。 「(手を)書いてください。」「(全体に言う。)」
「平均の出し方を考えてみよう。」「(2) 何?」「(3) 何?」「(4) 何?」	すでに、式に() を書き入れる。 「これくらい、分かるな!」(みんなに聞こえるくらい、大きな声で)落ちついて、赤のクーピーで丸を付けていく。 (挙手して)「ぼくは、2.5個です。」
「問題を読みましょう。」「これが、今日の課題です。」「書き終わったら...しましょう。」「(金) 何さんの?」	手をなめて遊ぶ。遊もうとしない。 手振っている。 反応して、赤のクーピーをケースに戻し、ケースを机の引き出しの中に戻す。 (右の手で開く。片手で大きく)「いけいけ!」(分かってはいる。)

10日間(21時間の授業+生活場面) 参観した内容を44ページの記録シートにまとめた。

月/日 (算数)	T:「答え合わせを しましょう。」	→ A: 間違えていることが分かる。 こぶしで机をたたく。怒ったようになる。 青のクーピーで間違いを直し、乱暴に丸を付ける。	→ 間違えたことをかなり気にしているのではないかな?
	T:「電卓でやってごらん。」	→ A: 落ち着いて 「イライラしても仕方ないよ。」 答え合わせをする。	→ 具体的な指示がよかったのではないかな? 強く叱らないのがよかったのではないかな?
	T:「続きをお願いします。」	→ A: 通分の方法について、 すらすらと説明する。	→ 発表が得意なのだろう。計算が得意なのだろう。
	T:「計算方法についてまとめろ。」	→ A: 説明を見ない。	→ クラス全体への話に関心をもちたのではないかな?
	T:「() を付けてください。」	→ A: すぐに式に () を書き入れる。 「これくらい分かるな。」 落ち着いて赤のクーピーで丸を付ける。	→ 教師がすぐ側に来て全体に指示を出したのがよかったのではないかな?
	T:「『2.5 個』って書いた人?」	→ A: (挙手して) 「ぼくは、2.5 個です。」	→ みんなと一緒に活動できた嬉しさが、話を聞く意欲につながったのではないかな?
	T:「問題文を読みましょう。」	→ A: 手をなめて遊ぶ。	→ クラス全体への話に関心をもちたのではないかな?

② 行動の分類

全ての参観場面につき、表 4 の一つひとつのデータを理由が似ている行動ごとに集めると、以下のような 15 の項目に分類できた。

傾向を集約することなく、そのままデータを集めるようにした。1 つの項目のデータが多ければ多いほど A さんの行動の特徴がはっきりすることが分かった。

< 15 項目の行動 >

- ・意欲的に取り組む
- ・一斉指導の話を聞くことができる
- ・個別の指示を聞こうとする
- ・言語・コミュニケーションの様子
- ・周りの友達に関心をもちたことがある
- ・見通しをもって行動することができる
- ・一斉指導の話を聞かない
- ・みんなの動きを見て行動することができる
- ・視覚的な教材に興味をもつ
- ・全体に出した指示で作業を行うのは難しい
- ・友達との関わり
- ・やや不器用なところがある
- ・こだわりについて
- ・その他について
- ・不明

しかし、分類した項目を見比べてみると、同じ場面でも、ある行動が「できているとき」と「できていないとき」があるという相反するところが見えてきた。例えば「一斉指導の話を聞くことが

できる」と「一斉指導の話を聞かない」、または「見通しをもって行動することができる」と「全体に出した指示で作業を行うのは難しい」等である。

③ 分類した項目の整理

相反する内容を見比べ、「できているときの状況」から A さんが「こうするとできる」というところが分かれば、「できていないとき」の手立てに生かせるのではないかと考えた。そこで、項目を大きく以下の 3 つに分けることにした。

< 3 つの分類 >

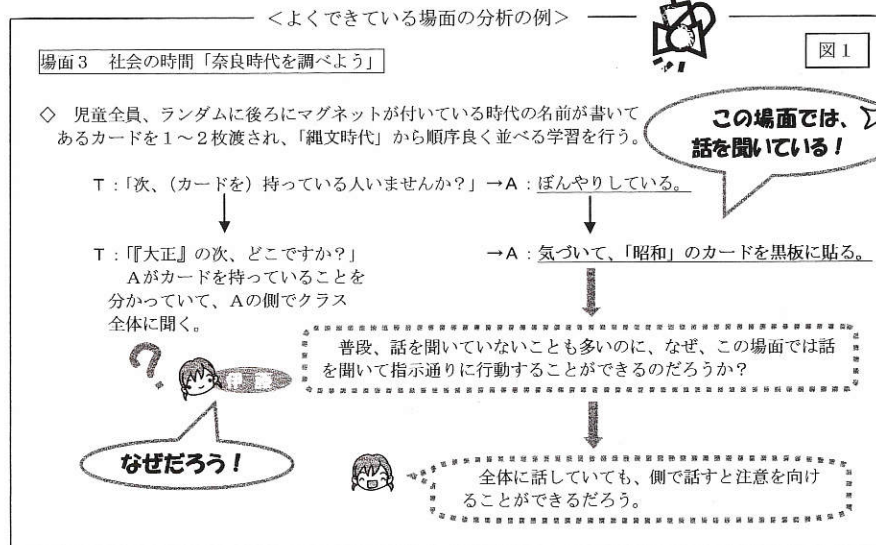
- 1 よくできているところ
 - ・意欲的に取り組む(37)
 - ・一斉指導の話を聞くことができる(17)
 - ・個別の指示を聞こうとする(32)
 - ・見通しをもって行動することができる(1)
 - ・みんなの動きを見て行動することができる(3)
 - ・視覚的な教材に興味をもつ(3)
- 2 適切に参加してほしいところ
 - ・一斉指導の話を聞かない。(47)
 - ・全体に出した指示で作業を行うのは難しい(9)
- 3 その他の様子
 - ・言語・コミュニケーションの様子(20)
 - ・周りの友達に関心をもちたことがある(6)
 - ・友達との関わり(5)
 - ・やや不器用なところがある(3)
 - ・こだわりについて(5)
 - ・その他について(5)
 - ・不明(1)

次に、3 つに分類した中で、「よくできているところ」と「適切に参加してほしいところ」のそれぞれに共通点があるのではないかと考え、さらに詳しく記録を見ていくことにした。

※ その行動が見られた場面の数である () 内の数字から、生活や学習の中で話を聞く場面でのつまずきが多いことが予想される。

③ 適切な行動の理由

「意欲的に取り組む」等の「よくできているところ」と思われる場面のデータを集め、一つひとつの場面について、下図のように、「A さんは、この場面では『なぜうまくできているのか?』について考え、A さんが適切に行動しているときの具体的なきっかけや状況を見つけようとした。図 1



< A さんのよくできているところ >

下線のようなことができると、学習に参加できるのではないかと考えた。

ア 一斉指導の話を聞こうとする。

- ☆ 短く具体的な言葉で話すとき、聞こうとする。(スモールステップ)
- ☆ 側で話すと、注意を向け、聞こうとする。
- ☆ クラス全体に注意を促す声がけも有効である。
- ☆ ほめられた後に、クラス全体への指示に注意を向け、聞こうとする。(学習意欲が高まっている)
- ☆ 興味のある内容に関する発問に注意を向け、聞こうとする。

イ 視覚的な教材に興味をもつ。

- ☆ 写真やイラスト、図に注目しながら話を聞くことができる。

ウ 個別の指示を聞こうとする。

- ☆ 側に来て話すと、指示を聞こうとする。
- ☆ 短く具体的な言葉で話すと、指示を聞こうとする。
- ☆ 注意を促す声がけをすると、指示を聞こうとする。
- ☆ 名前を呼ぶと、指示を聞こうとする。

エ みんなの動きを見て行動できる。

- ☆ みんなの動きを見て、何をすればよいのかが分かり、適切な行動をしようとする。

オ 意欲的に取り組む。

- ☆ 律儀で几帳面なところがあり、することが分かる、意欲的に取り組む。
- ☆ 得意なことに意欲的に取り組む。
- ☆ ペアで学習すると、意欲的に取り組む。

カ 1度経験すると行動しやすい。

☆ 2回目は、進んで行動できるところが多くなる。

キ 気持ちを受け入れられると落ち着く。

☆ 気持ちが昂ぶっているときには、静かに話しかけるのが効果的である。

☆ ときには、担任とAさんだけでなく、クラスの共通の話題にし、みんなで一緒に問題を考えてくれることで、気持ちを落ち着かせることができる。

☆ 自分の気持ちを担任が代弁してくれることにより、気持ちを落ち着かせることができる。

☆ 周りの人に、「どうしたらよいか」について具体的な考えを出してもらって、気持ちを落ち着かせることができる。

☆ 叫んだりする行為については、後で気持ちが落ち着いてから話すと聞こうとする。

☆ 本人の気持ちを認める言葉がけをすると、気持ちを落ち着かせることができる。

⑤ 適切に行動できない理由の分析と手立て

「適切に参加してほしいところ」については、Aさんに対しての「うまく参加してほしいなあ。」という願いからスタートし、「なぜできないのだろう?」「どうするとうまく参加できるようになるのか?」をもとにして、「よくできているときの状況」を参考にしながら手立てを考えた。

最初に「全体指導の中で話を聞いてできるようにする」ことを目指し、それでもできない場合は「個別に支援する」というように、2段階構えになるように検討した。図2

＜適切に活動していない場面の分析の例＞

場面8 音楽の時間「音が重なり合う響きの美しさを味わおう」

図2

◇ 楽譜に階名を書く学習を行う。階名を書く量が違う何種類かの学習プリントを選ぶ活動から行う。

A：階名を書く量が1番少ない楽譜を選ぶ。

T：「まだ階名は書かずに、名前を書いてください。『よーい、ドン!』と言ってから階名を書き始めます。」

A：名前を書かずに階名を書き始める。

(説明を聞かずに書き始める。) 間違えている。

T：「まだ、階名をかきませんよ!」

A：階名を書いている。

T：「Aちゃん、階名を書きませんよ。」

A：まだ、ゆっくりではあるが、階名を書いている。

T：「名前を書いてください。」

A：階名を書くのを止めて、名前を書く。

指示の通りに学習できるようになってほしい。
どうして間違えたのかな。

なぜだろう!



クラス全体に話す詳しい内容に注意を向けるのが難しいのではないだろうか?
「書く」⇔「書かないで」という逆のような言葉づかいの指示が複雑だったのではないだろうか?

「よくできているときの状況」を参考にして考えてみよう!

こうすると、できるのではないかな?

考えられる手立て

<Point> ○ 児童が作業をする順序に配慮し、スモールステップになるように指示を出す。
○ 具体的な短い言葉で指示を出す。

<活動の順序>

- 1 名前を書く。
- 2 階名を書く。

- 1 学習プリントを配る前に、約束をする。(全体)
① まず名前を書く。② 「よーい、ドン!」を言ってから書く。
- 2 話を聞いていないときには、側に行き話すことで注意を促す。(個別)

⑥ 気持ちが不安定になる背景とよい関わり方
行動観察や職員からの情報等の記録を分析し、気持ちが不安定になる背景とよいと思われる関わり方について考えたことを以下のようにまとめた。

＜不安定になる原因と考えられるもの＞

- ★ 大きな行事のときに不安になる。
- ★ つらいこと、いやな出来事を思い出す。
- ★ 授業中の指示が分からず、何をしたらよいかわからない。(独り言、作業中の立ち歩き)
- ★ 勝敗へのこだわりがある。
- ★ あるクラスメイトへの特別な思い。(勝敗)
- ★ 友達とのけんか。
- ★ 手が汚れると落ち着かない。
- ★ 卒業式まで痩せなければと思っている。
- ★ 通院等で途中から登校すると落ち着かない。
- ★ 間違いや失敗、できないことに動揺する。
- ★ 待つことがつらい。
- ★ 予想外の出来事への対応が難しい。
(変化することへの不安)
- ★ 聞くと不安になる言葉がある。

※ 特定の場所や活動内容が原因ではなさそうである。

パニック等の不適応行動

＜支援に生かせると思われた関わり方＞

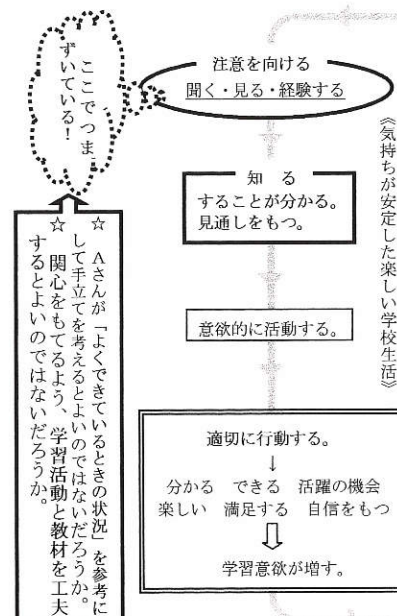
- ◆ 日常の関わり
 - ☆ 楽しい活動を行う。
 - ☆ 繰り返し、励ましの言葉を言う。
 - ☆ 活躍できる場を作る。(←ほめる)
 - ・ 係活動等の役割を与える。(存在感)
 - ・ 得意なことを生かせるようにする。
 - ☆ 話し合いの中で、自分の希望を言えるようにする。
- ◆ トラブルのときの対応
 - ☆ 話をよく聞き、気持ちに寄り添った声かけをする。
 - ☆ 怒りが見える形に表す。(外在化)
 - ・ 絵を描く。
 - ・ 教師が気持ちを代弁したり文字に表したりする。
 - ☆ 困っていることをクラスのみんなに考えてもらう。
 - ☆ 具体的なアドバイスをする。
 - ☆ 暴言や大声は落ち着いてから指導する。

⑦ Aさんが適切に行動できるサイクル

トラブルの直接的な原因とならないように予防の手立てをとり、トラブルのときの緊急の対応を把握して関わっていくことも必要である。しかし、支援のための日々の手立てを考えるとときには、Aさんが自分を取り巻く環境とうまく関わられるようにし、情緒の安定を図ることが大切となる。それが不安定の遠因の改善になり、パニックを起こさなくすることにつながると思われる。

Aさんのさまざまな姿の分析を通し、することが分かることと一生懸命に取り組むよさをもって、教師や友達の話に注意を向けること等をつまづいたり困ったりしていることが分かってきた。学校生活の中心は、毎日の授業である。そこで、Aさんが周りの状況とうまく関わっている「よくできているとき」の「こうする」とできる」という面を生かして授業の中でできる手立てをとり、適切に行動できることを増やしたいと考えた。

気持ちが不安定になる背景と、日々の学習と生活でのつまづきを合わせて考えることで、Aさんが適切に行動できるときの下図のようなサイクルが見えてきた。



(4) 実践

① 授業実践 I

第6学年音楽科

「重なり合う音の美しさを味わおう。」

(総時数8時間 本時4/8時)

情報収集した記録の分析から分かる「できているときの状況」をもとにして、Aさんが学習活動の中で意欲をもって適切に行動できるようにするために、以下のような手立てを取り入れた授業を行った。

ア 学習への意欲を引き出す手立て

学習活動に興味をもち、進んで取り組み、適切な行動が増えたと考えた。

(・は、本時での手立て)

<教材や学習活動の工夫>

(1) 導入の内容を工夫する。

- ☆ 興味をもてる内容を取り入れる。
 - ・ 後の活動を予告する意味で、実際に鍵盤ハーモニカのメロディーを聞きながら、イントロ当てクイズを1問だけ行う。
- ☆ クラスのみんなが分かる、できる、楽しめるという活動を取り入れる。
 - ・ 子どもたちがよく知っている手遊びの入った童唄と「Believe」を歌う。

(2) 見通しがもてるようにする。

- ☆ 楽しみにできる内容から伝える。
 - ・ クイズをしながら作曲家について勉強する3番目の活動を1番最初に伝える。
- ☆ 文字やイラストを活用し、本時の予定が一目で分かるようにする。
- ☆ 学習の区切りごとに活動を振り返り、表に印を付けながらできたところを認める。
 - 同時に、次に行う活動を確認しながら進め、予定表に信頼感をもたせる。

(3) 関心のある活動や内容を取り入れる。

- ☆ 好きな話題を取り入れる。
 - ・ 歴史に関係のある話題を入れながら、作曲家についての印象的なエピソードを話す。
- ☆ 活動に変化をもたせる。
 - ・ イントロ当てクイズ、3択問題を行いながら、作曲家について学習する。
 - ・ ビデオで合唱する映像を見ながら歌曲を鑑賞できるようにする。
- ☆ ペア・グループ学習を取り入れ、安心して楽しく活動できるようにする。
 - ・ 2人組で行い、向かい合うことで手の動きが分かる童唄を歌う。

<自信をもたせる配慮>

- (1) 活動への取りかかり等の様子を見守り、できたとこや努力をすかさずほめて認める。
- (2) 初めに「全体の中で適切な行動ができる」ようにすることを指し、それでもできなかった場合は「個別の手立て」をとるというように2段階構えで考えていく。(可能な場面では)
- (3) 全体の話し合いで挙手が少ないときには指名を行い、発言することで活躍の機会を作れるようにする。
- (4) 学習用具の整理等については事前に約束し、後で注意するのを防ぐ。
(途中でながめて話を聞き落したりすることのないようにする)
- (5) すぐにできない場合でも、不安にならないように、励ましの声がけを行う。

イ 場面ごとの学習に注意を向ける手立て

Aさんがつまづいていると思われる5つの学習場面について手立てを考えた。本時では1~4の手立てをとっている。(・は、本時での手立て)



手立て1 みんなで話を聞くとき

ねらい: クラス全体への話に関心をもってほしい。

<全体指導の中での手立て>

- (1) Aさんのすぐ側で話す。
- (2) 短く具体的な言葉で話す。
 - ・ 「初めに歌を歌います。次にCDを聞きます。」のように、予定の予告を簡潔に話す。
- (3) 視覚的な教材を活用する。
 - ・ 鑑賞する曲のイメージをもてるように、合唱の様子と歌詞に関連する風景の写真、イラスト等を活用する。
 - ・ 山田耕筈のエピソードに関連するカルピス等の小物を示して話をする。
- (4) 指示はスモールステップになるように話す。
- (5) 聞く様子を個別に見守る。
- (6) 注意を促す声がけをする。

<個別の手立て>

- (7) Aさんの側に行き、注意を促す。
(声はかけない)
- (8) Aさんの側で、注意を促す声がけをする。
- (9) 名前を呼ぶことも効果的である。
- (10) 個別に指示を出すときも、短く具体的な言葉で言う。(スモールステップで)

クラス全体への話を聞こうとするだろう。

<視覚的な教材の活用例>



それで、山田耕筈さんは、「カルピス」という名前を付けたんだそうです。

※ 箱根の山の遠景と杉林等の写真を見ながら、「箱根八里」の歌詞のイメージを話し合うようにした。



手立て2 友達の発表を聞くとき

ねらい: 友達の発表に関心をもってほしい。

<全体指導の中での手立て>

- (1) 一度にたくさんの児童が発言するのではなく、発言の量や時間が多にならないように、人数を考慮して指名を行う。
- (2) 聞く様子を個別に見守る。
- (3) 注意を促す声がけをする。

<個別の手立て>

- (4) Aさんの側に行き、話に注意を向けるように促す。(声はかけない)
- (5) Aさんの側で、「〇〇さんは、何て言ってるかな?」のように、注意を促す声がけをする。

友達の話を聞こうとするだろう。



手立て3 音読や歌の活動のとき

ねらい: みんなと一緒に声を出して学習してほしい。

<全体指導の中での手立て>

- (1) 短く具体的な言葉で指示を出す。
 - ・ 「『箱根の山は』から、読みましょう。」
- (2) 注意を促す声がけをする。

<個別の手立て>

- (3) 活動に入ったときに、すぐに個別に見守る。
- (4) Aさんの側に行き、学習に注意を向けるように促す。(声はかけない)
- (5) Aさんの側で、「歌おうね。」のように、具体的な言葉で声がけをする。

みんなと一緒に声を出して学習するだろう。

手立て4 書く活動のとき

ねらい: 指示に注意を向け、正しく書いてほしい。

<全体指導の中での手立て>

- (1) Aさんのすぐ側で指示を出す。
- (2) 間違えて書き進めないように、約束事を話してから学習プリントを渡す。
 - ・ 「名前だけ書いてください。」等
- (3) 短く具体的な言葉で指示を出す。(書く活動の順序に配慮し、手順を分かりやすく伝える)
- (4) 理解の仕方や学習活動の流れに配慮し、スモールステップになるように指示を出す。
 - ・ 「初めに1番の四角を書きましょう。」等
- (5) 学習プリントを用意する際には、間違えて書き進めることのないように、作業の区切りが分かりやすい構成にする。
 - ・ 最後の感想の欄を裏面にする。
- (6) 板書などの視覚的な書く手がかりを示す。
 - ・ 学習プリントに書く言葉は、初めから黄色のチョークで黒板に書いておく。
- (7) 聞く様子と書き始める様子を個別に見守る。
- (8) Aさんが聞いたり書いたりしていないときには、クラス全体に注意を促す声がけをする。

<個別の手立て>

- (9) Aさんが聞いたり書いたりしていないときには、側に行き、注意を促す。(声はかけない)
- (10) Aさんの側で、「聞こえますか。」「書こうね。」と、注意を促す声がけをする。

指示に注意を向け、正しく書けるだろう。



手立て5 グループで話し合うとき

ねらい: 話し合いに参加してほしい。

<全体指導の中での手立て>

- (1) 短く具体的な言葉で指示を出す。
- (2) 視覚的な教材(図やイラスト)を活用して話し合いの仕方を説明する。
- (3) 話を聞くように注意を促す声がけをする。

<個別の手立て>

- (4) 活動に入ったときに、すぐに個別に見守る。
- (5) Aさんの側に行き、話し合いに注意を向けるように促す。(声はかけない)
- (6) Aさんの側で、意見を言えるように、具体的な言葉で声がけをする。

みんなと話し合って決めるだろう。

ウ 授業の実際（本時の一部分）

＜本時のねらい＞ 歌い継がれている日本の歌曲の良さを味わい、いろいろな合唱形態による表現の違いや良さに気づくことができるようにする。

＜イントロ当てクイズ＞

※1 斜体は、Aさんへの手立て。

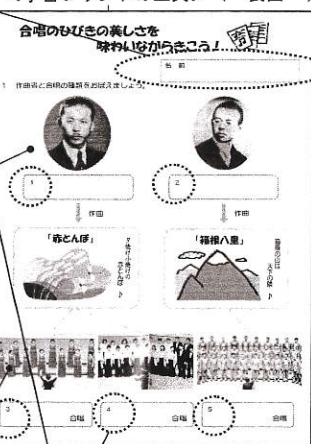
※2 評価規準…下線のとこができればAとする。

学 習 活 動	指導上の留意点（・）と評価規準（□）	準 備 物
1 本時の学習内容を知る。	・ イントロ当てクイズを楽しむことで、日本の歌曲に関心をもつことができるようにする。	予定表示用カード 鍵盤ハーモニカ
6 作曲家や合唱形態を知り、学習したことをプリントにまとめる。	・ 山田耕筈と滝廉太郎のエピソードを紹介し、イントロ当てクイズを通して、人物に関心をもてるようにする。 ・ それぞれの合唱形態へのイメージをもてるよう、板書に写真を使ってまとめるようにする。（手立て1-③） ・ Aさんの側で全員に話し、注意を向けて聞けるようにする。（手立て4-①） ・ 全員に、「名前だけ書いてね。」と言ってからプリントを渡す。（手立て4-②・③） ・ 全員に、「作曲家の名前を書きましょう。」のように指示を出し、一箇所ずつ区切って書くようにする。（手立て4-④） ・ 間違えて書き進めることのないように、作業の区切りが分かりやすい構成の学習プリントを用意する。この場面で書く部分を表に、最後の学習の感想の部分は裏にする。（手立て4-⑤） ・ 作曲家の名前の漢字が分かるように、板書を示して説明する。（手立て4-⑥） ・ 話を聞いたり書き始めたりするAさんの様子を個別に見守る。（手立て4-⑦） ・ Aさんが聞いたり書いたりしていないときは、全体に注意を促す声をかける。（手立て4-⑧） ・ それでもAさんが聞いたり書いたりすることに集中していないときには、側に行き注意を促す。または、側で「聞こえますか。」「書こうね。」のように声をかける。（手立て4-⑨・⑩）	山田耕筈の肖像画 滝廉太郎の肖像画 鍵盤ハーモニカ
7 本時の学習活動を振り返る。	・ 自分で学習内容を振り返ることができるよう、板書を参考にして書くように伝え、作曲家の名前や合唱形態の名前を感想の内容に取り入れられるようにする。	

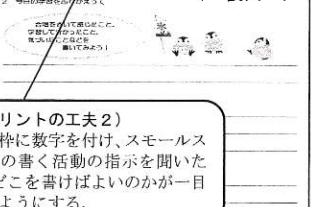
イントロの曲を聞いて、分かった人は、手を挙げてください。



＜学習プリントの工夫＞（表面）



（裏面）



（学習プリントの工夫1）

板書と同じ写真を載せる等、板書のレイアウトと学習プリントの構成を関連させ、何を書けばよいかが分かるようにする。

（学習プリントの工夫2）

空欄の枠に数字を付け、スモールステップでの書く活動の指示を聞いたときに、どこを書けばよいのかが一目で分かるようにする。

（学習プリントの工夫3）

表面の最後で、初めの書く活動を終えるようにしている。また、区切りのよいところから裏面がスタートしているので、書き始めが分かりやすい。

活動に取り組む様子等をいつも見守り、できているときにははめて認める声がけをし、そうでないときは、すぐに次の手立てをとることができるようにする。

エ 授業記録の分析

授業のビデオを見て、伊藤とAさん、クラスの子どもたちそれぞれの全ての会話と行動を記録し、関わりが分かるようにした。

○ 意欲を引き出す手立ての効果

「導入の工夫」として行ったイントロ当てクイズに積極的に参加し、真っ先に手を挙げて答えた。みんなができて楽しめる学習として初めて行った最初の2曲でも、意欲的に活動することができた。ペアになっての童唄は、一生懸命に手遊びをしながら、笑顔で楽しそうに歌っていた。『Believe』では、楽譜をしっかりと見て、手でリズムをとりながら歌っていた。また、歴史で習った時代の名前を聞いたりしながら

作曲家のエピソードを話したところ、答えを素早く言ったりしながら熱心に聞いていた。

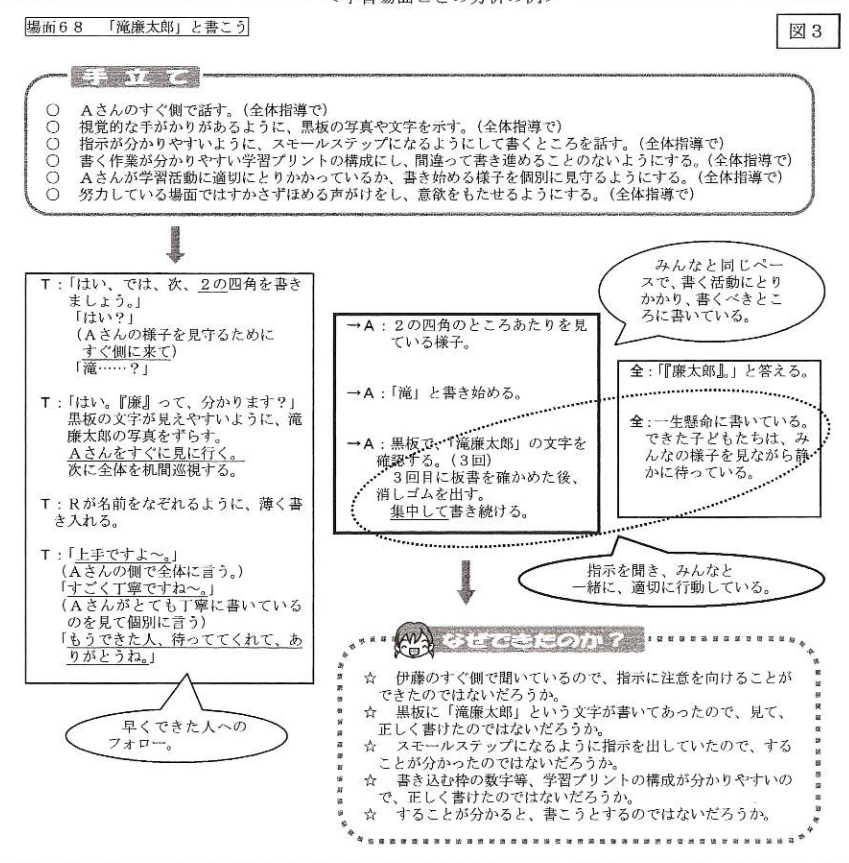
その後も、全体的に適切に活動できた場面が多かったことから、「見通しをもたせる」や「関心のある活動や内容を取り入れる」等の学習活動や教材の工夫、自信をもたせるためのほめる配慮は、効果があったと考える。

○ 学習場面ごとの手立ての効果

次に伊藤の発問等が一連の流れになっているところとそのときのAさんとクラスの子どもの様子が分かるときを1場面とし、全80場面について、とっている手立てとAさんの行動から、「なぜできたのか?」「なぜできなかったのか?」を調べた。

資料1・図3

＜学習場面ごとの分析の例＞



全体指導で難しく、次の個別の手立てでうまく行動できた場面もあるが、ほとんどは場面68のように、全体指導の中での初めの手立てで適切に行動できたところが多い。しかし、同時に複数の手だてをとっているの、どの手立てによって一度で適切な行動をしていたのか、よく分からない面もあった。

そこで、それぞれの工夫や手立ての有効性を調べるために、学習場面を分析した図3のようなデータを手立ての種類ごとに集め、適切に行動しているかどうかを見ていった。「Aさんのすぐ側で話す」などの20項目について、うまくいったときとそうでないときの頻度や状況を調べた。資料2例えば、「視覚的な教材を活用する」という手立てについては、次のようなことが分かった。

- ◇ 適切に行動している …… 33場面
◇ 適切に参加してほしい … 4場面
(計37場面)
- ・ 適切に行動していることが多く、効果があると思われる。
 - ・ 写真の提示や手で方向を示したりすることに敏感である。
 - ・ 特に、黒板に文字を書くと、すぐに目を向ける。チョークの音にもすぐに反応するように見える。言葉への関心も高い印象を受ける。
 - ・ 一般的に、聴覚よりも視覚的な情報に強い人が多いと言われるが、今回の結果からも、その傾向が強いように思う。

才 実践授業Ⅰを終えて

今回の授業で、教材や学習活動の工夫と「側で話す」等の注意を向ける手立ての両面を考えてAさんに関わったところ、個別に関わることを想定した「次の手立て」をとらなくても、全体指導の中で行う一度目の手立てで適切に行動できたところが多く、手立てが有効だったのではないかと考える。まず学習内容と教材の工夫に関心をもてるようにし、努力して話を聞くというよりも、自然な形で注意を向け、適切に学習に参加できるのが一番良いと考える。

話に注意を向けて聞き、内容が分かれば、進んで挙手しての発言が多くなり、ほめて認める声が増える。また、無理に指名して活躍の機会を作る必要もなくなる。同じ「できる」でも、遅れたりするのではなく、「みんなと一緒にできる」ことが、情緒の安定を図るうえで大きいと思われる。

意図していない関わりが分かる部分もある

り、続けて子どもの姿に目を向けていくことの大切さを感じた。

また、行動観察で子どもの様子を知っていて、見守るポイントや手立てを意識しているからこそ、何気ない手立てがとれるのだと感じた。「できているかな？」と、自然に目が向く。

注意を向ける手立てを学習活動の場面ごとに設定していたが、記録を整理してみると、どの場面でも重なる手立てが多いことが分かり、基本的な手立てについて以下のようにまとめることができた。

＜初めから行う手立て＞

- ☆ Aさんの側で話す。
 - ☆ 視覚的な教材を活用する。
 - ☆ スモールステップで話す。
 - ☆ 短く具体的な言葉で指示を出す。
 - ☆ 見通しをもたせる。
 - ☆ 関心のある学習内容を取り入れる。
 - ☆ 関心のある話題を取り入れる。
 - ☆ 活動に変化をもたせる。
 - ☆ ペアやグループ学習を取り入れる。
 - ☆ 事前の約束をはっきりさせる。
 - ☆ 身の回りを整頓させる。
- <意図していなかった効果のある関わり>
- ☆ 黒板に字を書く。
 - ☆ 動作を付けて話す。
 - ☆ 動作を付けて、見る方向を示す。

- ☆ 個別に見守る。
- ・話を聞く様子
 - ・活動に取り組む様子
 - ・活動の様子
 - ・発言の回数
- ☆ 場合によっては次の手立てをとる。

＜手立てが生きれば…＞

意欲をもって学習し、話に注意を向ける。

することが分かる・見通しをもつ。

適切に行動することができる。

- ・ 挙手して発言する等の活躍の機会が増える。
- ・ ほめて認める声かけが増える。
- ・ 個別に言われることが少なくなる。
- ・ 自信をもち意欲的に学習できる。

めあてとしたAさんの学習活動への適切な参加は比較的よくできていたが、学年全体としての教科のねらいからすると、もっとできる子を伸ばす支援の面での課題が残る。

② 授業実践Ⅱ

第6学年图画工作科

「にじ色の世界へようこそ！」

(総時数 1.5 時間 (70 分))

ア 授業での手立てについて

授業実践Ⅰで見直した手立てについての効果を検証することにした。

○ 授業実践Ⅰで検証していない「グループで話し合うとき」の手立てを取り入れ、その効果を確かめていく。

○ 前回の授業記録から分かった、Aさんへの意図していない関わりの効果が見えた部分についても、今回は意図的に手立てとして取り

入れ、効果を確かめていく。

○ 前回の反省を生かし、全体的に学年としての教科のねらいを達成できるよう、「題材を知る」→「構想する」→「制作する」→「鑑賞する」というように活動が進む中で生じる子どもの心の動きを、試作を通して想像し、つまづきへの対応を考えた。評価規準の「十分満足できる状況(A)」をめざすために、表現の工夫を引き出す言葉がけにも配慮していきたいと考えた。

イ 授業の実際（本時の一部分）

指導案の「本時の流れ」に、Aさんが全体指導の中でできることを前回よりも強く意識した手立てを記すようにした。

＜本時のねらい＞ ローラーやステンシルの彩色方法を生かし、カラーインクを使った平面構成の表現を楽しむことができるようにする。

※ 斜体は、Aさんへの手立て。

学習活動と予想される児童の反応	指導上の留意点(・)と評価規準
1 本時の学習内容を知る。 みんなで、虹色のよさについて話し合う。 ・虹色のよさは、どんなところだろう？	虹の写真や虹色を取り入れられたデザインを実際に見ることで、虹色のよさを感じとれるようにする。 - 話に注意が向くように、Aさんの側で全員に話す。 - 友達の発表内容を黒板に書き、話の内容に関心をもてるようにする。
参考作品を見て表現方法を話し合う。 ・どうやって描いたのかな？ ・何を表しているのかな？	ローラーを使って表現をした参考作品を見て、「どうやって描いたんだろう。」と不思議に思うことで、本時の学習内容に関心をもてるようにする。 表現方法についてのイメージをもてるように、板書に制作中の写真を活用する。
テーマ：にじ色の世界へようこそ ・どんなにじの世界にしようかな？ ・今日は、何をするんだろう？	本時の大まかな流れが一目で分かるように文字とイラストで説明し、活動に見通しがもてるようにする。
2 ローラーとステンシルによる表現方法を知る。 ・おもしろそうだ。 ・やってみたいな。 ・どこに行って話を聞こう？ ・どうやるのかな？	実際に用具を使って効果を示し、表現方法に興味をもてるようにする。 説明を聞きながら実際に子どもたちもローラーで彩色してみることで、表現に興味をもてるようにする。 色のにがりを防ぐためのローラーの動かし方や絵の具の絞り方等、約束事を事前に知らせる。
(教材の工夫のために) 事前の試作を通して子どもたちの動きを想像し、表現のイメージをもたせるための手立てを考えた。	(活動の工夫) ローラーによる表現を実際に見て、自分でも試すことにより、活動に関心をもてるようにする。



（関心を向けるための手立て）
 今回の授業で効果があつたの
 で、今回も同じように手立てとし
 て取り入れた。

（教材の工夫）
見通しをもち、表現方法がイメージできるようにすることで、活動に関心が高まるようにする。

ローラーの表現を学びながら、全員で力を合わせて作った試作！

ウ 授業の分析

○ 教材や学習活動の工夫

意欲的に学習できるよう、みんなができる、楽しめるという題材を準備した。子どもたちは、カラーインクを使ったローラーによる表現という初めての活動を楽しみにしてくれた様子だった。学習が始まる前から、球体のローラー等に興味をもって動かしている子どももいた。Aさんも、最後までローラーを動かして表現しようとながらんでいた。

表現のイメージがもてるように、参考作品やステンシルの型の例等、視覚的な教材を提示した。まずは、親しんだ風景に表れた虹の写真を見るところでは、Aさんもみんなも、実際の教室の窓からの風景と比べながら、興味を持って見ている様子だった。

板書の写真などの説明でなく、刷るところを見て、ローラーを動かす体験を通して表現方法を知るようにしたところ、Aさんもみんなも、関心をもつことができた様子だった。実際にやって見せる、させてみるということの効果が大きいと思われた。

○ 話や活動に注意を向ける配慮

実践授業Ⅰの記録から見えてきた効果のある関わり方を、意図的な手立てとして取り入れた。今回の授業からも、みんなが話し合っている内容を板書することや見る方向を具体的に示すことが、Aさんが注意を向けられるようにするための手立てとして有効ということが分かった。

○ 「グループで話し合うとき」の手立て

Aさんが片付けの分担を話し合うということが分かり、仕事の種類がイメージできるように、黒板に作業の内容を表す言葉を書いた。すると、どのようにして決めるかを話すときに、自分の意見を言うように促すと、「ジャンケンがいい。」としっかり言い、ジャンケンの結果、ローラー洗いの仕事を選ぶことができた。これからも、意見を話してみんなで合意するという経験をし、何かを決める場面に参加できることが、気持ちの安定に関わってくるのではないだろうか考える。クラスの他の子どもたちも、板書を見て素早く役割分担をすることができた。グループで話し合う意図を共通理解できるように視覚的な手がかりを示すことが全体的に役に立ったと思われる。

エ 授業実践Ⅱを終えて

授業開始前の席を決めるところで、出席番号とメッセージを書いたカードをランダムに机の上に置くようにしたところ、Aさんは、「ぼくの席は？」という様子で場所を探し、自然な流れで前の方に着席した。そのため、話を聞くことに注意を向けるための手立てでもとりやすくなり、板書に注目するというような適切な行動をとれたところが多かった。また、Aさんもみんなも、「分かる、できる、楽しめる」という活動になるように、短時間で美しい色彩が可能なローラーとステンシルによる表現活動を行ったところ、全体的に、Aさんが、気持ち安定した様子で学習できたため、支援の手立てとして効果があったと思われる。

クラスの他の子どもたちも、最後まで意欲的に表現活動に取り組むことができたということから、Aさんが興味・関心をもてるように「意欲を引き出し、注意を向ける手立て」をとっていくことは、どの子どもについても力を伸ばすうえで有効と考える。

また、Aさんへの手立てをとると同時に、教科の学年としてのねらいを十分達成できるように、さまざまな表現方法を紹介した。しかし、中には、仕上りの美しさを目指すには難しい内容に取り組んでいた子どももいた。みんな、ローラーを動かすこと自体は楽しんでいて、その意欲を作品に生かせるよう、表現方法をしぼることが必要だった。ステンシルの型の使い方等に戸惑う子どもたちが数人おり、対応に追われる場面があった。そのため、十分な個別指導ができなかった。幸いAさんは、ローラーによる表現を自分なりに楽しんでいて、個別指導の時間を確保するためには、クラスの子ども全員について、題材に関連する実態を把握することが欠かせないと感じた。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 子どものよさからの出発

不適応行動があると、そこだけに目がいきがちだが、生活や学習のさまざまな場面での子どもの姿を見ると、よい面、できているところがたくさん見えてくる。子どもの姿をありのままに見ること、この子どもが普段はつまづいているところが、ある場面ではよくできていると

いうように、子どもの行動は、そのときの状況にもよるといことが分かってきた。

よくできているときの状況を生かした手立てを学習活動の中に取り入れたところ、Aさんは、ほとんどの場面で適切に行動することができていた。話に注意を向けたためにすることが分かり、書く活動で間違えたり、作業中に立ち歩いて叫んだり、あるいは個別に注意を受けたりというような、不安定な状況になることなく、パニックを起こさずに学習することができた。その進んで学習する姿から、周りの人や教材等の自分を取り囲んでいる環境との相互作用が、Aさんにとってよい状態になり、不安や苛立ちを感じることなく学習への意欲をもつというような、パニックを起こさないためのよいサイクルになっていたのではないかと考える。

支援の出発点は、子どもの姿をよく見てつまづきを見逃さず、「なぜできない？」と気づくことである。さらに、よい面、できている面にも目を向け、「なぜできる？」と理由を考えることで、その子どもに応じた手立てが見えてくる。

(2) 教材や学習活動の工夫

Aさんがつまづいていることに対しては、「初めの手立て」でできないときに「次の手立て」で、それでもできないときには「また次の手立て」でというように、2段階、3段階と予想し、最後にできればよいと考えていた。しかし、「はじめの手立てでできる」と「次の手立てでできる」には、大きな違いがあった。

授業実践Ⅰ・Ⅱを通し、意欲を引き出すための手立てと、注意を向けるための手立てをとると、Aさんが、ほとんどの場合、全体指導の中で適切な行動をとることができ、個別指導が必要なくなるということが分かった。

また、全体指導の中でみんなと一緒にできるということが、挙手して発言するような活躍の機会、ほめて認める声がけにつながった。Aさんが「自信をもつ」、「学習意欲が増す」というためには、個別の声かけ等でできるというよりも、「全体指導で行う初めの手立てでできる」ということがとても重要である。

子どもが自ら学習に向かい、全体指導で適切に行動できるようにするために、教材や学習活動を工夫することが大切だという意味を、改めて感じることができた。

(3) 学習活動に生かせる実態把握

どの子どもについても、全体指導の中でできるようにすることが大切だが、個別指導も場合によっては必要である。しかし、予想外のところで子どもたちがつまづくと、個別に子どもたちに目を向けて関わり、ほめて励ましたりする時間がとれなくなってしまう。そこで、みんなが「わかる、できる、楽しい」という学習活動が無理なく成立するように、クラスの子どもたちが経験したことのある技法を調べるといような実態把握を丁寧に行う必要がある。

つまり、クラス全体の学習活動と個別指導を適切に行うには、個別に支援したい子どもの理解のために全体的な姿をありのままに捉えるという実態把握と、学習の成立を支えるためのクラスの子どもの実態把握の両方が大切と考える。

2 今後の課題

Aさんが安定した気持ちで楽しく学校生活を送るために、学校生活の中心である授業の中でどのような手立てをとるとよいかについて考え、授業実践を通してその効果を確かめてきた。以前に比べ、落ち着いて行動できることが増えてきていても、しかし、実際にパニックがなくなっていくのかどうかは、長い目で見る必要がある。

また、次に挙げる4つの視点をもとに、行動観察から見えたと考える手立ての実践と検証、見直しを繰り返し、その子どもに応じた適切な支援に近づく努力を続けていきたいと考えている。

- 観察した行動の理由や「よくできている状況」を生かして考えた手立てはあくまでも予想であり、有効かどうかは実践してみても初めて分かる。
- 行動観察をもとにして考えた手立ては現時点のものであり、取り巻く状況が変われば支援の在り方も変わっていく。
- 成長に伴い、子どもの力も伸びているので、その成長に合わせた支援が必要である。
- 子どもにより、不適応の背景や周りの状況との関わり方が違い、支援の在り方も違ってくる。行動観察に専念する機会を作ることは難しい。しかし、授業を進める立場でも、「子どもをよく見る」ことで、より確かな「子ども理解」ができる。今回の研究を通し、Aさんが学習に向かえるようにするために行動観察をもとにした手立てをとれ

ば、クラスみんなが楽しく意欲的に学習できるようにということに気がついた。今後も、このように「子どもをよく見る」ところから出発し、みんなが分かる、できる、楽しめるというような授業の構成を目指していきたいと考えている。

IV おわりに

行動観察を中心に不応行動の背景を探り、支援の在り方を考えたことから、どの子どもにとっても気持ちが安定することがとても大切だと感じています。子どもの行動には、必ず理由があります。温かい目で子どもを見守ることで、子どもが困っていることに気づき、「どうしてだろう？ どうしたらできるようになるだろう？」と常に工夫する気持ちを大事にしていきたいと考えています。最後になりましたが、長期研修の修了にあたり、貴重な研修の機会を与えてくださった、山形県立新庄養護学校の佐藤時男校長先生、山形県教育委員会、研究を進めるにあたり御協力いただいた小学校の皆様に、心より御礼を申し上げます。また、6か月間御指導をいただいた山形県教育センター所長をはじめとする諸先生方に、心より感謝申し上げます。特に、直接御指導をいただいた高橋秀一特殊教育部長に、重ねて感謝申し上げます。

参考文献

- 1) 文部科学省 2004『小中学校における LD (学習障害)、ADHD (注意欠陥／多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制整備のためのガイドライン (試案)』東洋館出版社、pp 5・6, 23・34, 38
- 2) 佐藤暁 2004『発達障害のある子の困りに寄り添う支援』学習研究社
- 3) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 2005『LD、ADHD、高機能自閉症の子どもの指導ガイド』東洋館出版社、pp 48・49
- 4) 本田恵子 2002『キレイやすい子の理解と対応』ほんの森出版
- 5) 大河原美以 2004『怒りをコントロールできない子の理解と援助』金子書房、pp85・86, 109-113
- 6) 山本淳一・池田聡子 2005『応用行動分析で特別支援教育が変わる』発行所 図書文化社
- 7) 内山登紀夫・水野薫・吉田友子 2002『高機能自

閉症・アスペルガー症候群入門』中央法規

- 8) スーザン・トンブソン・ムーア 2005『アスペルガー症候群への支援・小学校編』東京書籍
- 9) 辻誠一 2003『できる・わかる・楽しい授業 特別支援教育のコツと技』日本文化科学社
- 10) ジェニファー・エルダー 2006『みんなとはがった人たち・自閉症の英雄のこ』スペクトラム出版社
- 11) 佐々木正美 2000『気になる連続性のこどもたち ADHD LD 自閉症』子育て協会
- 12) 内山登紀夫 監修 安倍陽子・諏訪利明 2006『ふしぎだねアスペルガー症候群 (高機能自閉症) のお友達』ミネルヴァ書房
- 13) 西川純 2003『「静かに！」を言わない授業！』東洋館出版社
- 14) トーマス・アームストロング 2002『マルチ能力が育む子どもの生きる力』小学館
- 15) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所『LD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある子どもへの支援のために』特別支援教育コーディネーター実践ガイド』
<http://www.nise.go.jp>
- 16) 山形県教育センター 2005『山形教育 3 No333』特集「特別支援教育がめざすもの」・高橋秀一「子どもの実態をとらえることから始めると、支援が見えてくる」山形県教育センター
- 17) 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2002『評価規準、評価方法等の研究開発 (報告)』
<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/houkoku/sai-shu.htm>

<手立ての効果について分析を行った場面 (授業実践 I より)>

初めの手立てで適切に行動していた (◎) 意図していない関わりで適切に行動できた (☆)
次の手立てで適切に行動できた (○) 適切に行動していない (▲)

場面 1	席替え……………◎	場面 41	歌詞の意味/「箱根八里」の音読……………◎
場面 2	授業開始前の約束……………◎	場面 42	「赤とんぼ」の歌詞の意味……………▲
場面 3	イントロ当てクイズ 1 (導入) ……◎	場面 43	「箱根八里」の歌詞の意味……………◎
場面 4	「お正月」の作曲者は?……………◎	場面 44	「1里」って?……………◎
場面 5	学習予定を知る……………◎	場面 45	「箱根八里」の写真をみよう……………◎
場面 6	童唄「よいとせ」を歌おう……………◎	場面 46	学習活動の振り返り 2……………◎
場面 7	童唄のペア作り……………◎	場面 47	「滝廉太郎」を知ろう……………◎
場面 8	「よいとせ」の練習……………○	場面 48	「滝廉太郎」の名前を覚えよう……………◎
場面 9	童唄「よいとせ」の本番……………◎	場面 49	滝廉太郎のエピソード……………◎
場面 10	童唄「よいとせ」を振り返る……………◎	場面 50	イントロ当てクイズ 2……………◎
場面 11	あと 1 曲歌おう……………◎	場面 51	イントロ当てクイズ 3……………▲
場面 12	ピアノのところに集まろう……………◎	場面 52	滝廉太郎の銅像の写真……………◎
場面 13	「Believe」を歌おう……………◎	場面 53	「赤とんぼ」を作曲した人は?……………◎
場面 14	楽譜をしまう……………◎	場面 54	山田耕柝のエピソード……………◎
場面 15	「Believe」を歌って……………◎	場面 55	3 択問題……………◎
場面 16	CDで「Believe」を聴く……………◎	場面 56	山田耕柝の説明……………◎
場面 17	気づいたことを発表しよう……………▲ (歌とCDとの違い (「Believe」))	場面 57	水玉の包み紙……………◎
場面 18	もう一度「Believe」を聴く……………☆	場面 58	水玉の包み紙は模様が反対?……………◎
場面 19	違いが分からなくてもOK……………◎	場面 59	山田耕柝とカルピス……………◎
場面 20	学習活動の振り返り 1……………◎	場面 60	包装紙の模様の意味……………◎
場面 21	「斉唱」とは……………☆	場面 61	水玉は「天の川」のイメージ……………◎
場面 22	「合唱とは?」(課題を知る場面) ……☆	場面 62	カルピスを見たら……………◎
場面 23	ビデオ鑑賞の仕方を知る……………◎	場面 63	伊藤が学習プリントを出す……………☆
場面 24	ビデオ鑑賞の席決め……………○	場面 64	学習プリントに書こう……………◎
場面 25	ビデオ鑑賞……………◎	場面 65	名前だけ書こう……………◎
場面 26	拍手をしよう……………▲	場面 66	「山田耕柝」と書こう……………◎
場面 27	ビデオ鑑賞を終えて……………◎	場面 67	「耕」の字の書き方……………☆
場面 28	どちらの曲がいいか……………◎	場面 68	「滝廉太郎」と書こう……………◎
場面 29	感想発表を聞こう 1……………○	場面 69	間違いを直そう……………◎
場面 30	教科書の好きな曲名を○で囲もう……………○	場面 70	合唱形態「女声合唱」とは……………◎
場面 31	曲を好きなわけは?……………◎	場面 71	合唱形態「混声合唱」とは……………◎
場面 32	曲を好きなわけを話す……………◎	場面 72	合唱形態「男性合唱」とは……………◎
場面 33	「箱根八里」が好きなわけ……………◎	場面 73	学習活動の振り返り 3……………◎
場面 34	「箱根八里」が好きなわけ 2……………◎	場面 74	「種類」の字の書き方……………☆
場面 35	「女声合唱」と「混声合唱」の写真……………▲	場面 75	学習を振り返って……………○
場面 36	男声合唱の写真……………◎	場面 76	感想発表をしよう……………◎
場面 37	混声合唱の写真……………◎	場面 77	感想発表を聞こう 2……………◎
場面 38	合唱形態による声の違い……………◎	場面 78	友達の発表を聞いて……………◎
場面 39	A君の発言を板書……………◎	場面 79	学習活動の振り返り 4……………▲
場面 40	男の人が歌っている写真を見て……………◎	場面 80	みなさん、ありがとう……………◎

<有効性を分析した手立ての項目>

資料2

1 学習への意欲を引き出す手立て

(1) 教材や学習活動の工夫

- 1 見通しをもたせる。
- 2 好きな話題を取り入れる。
- 3 好きな活動を取り入れる。
- 4 変化のある活動にする。
- 5 ペア・グループ活動を取り入れる。

(2) 自信をもたせる配慮

- 1 すかさずほめる。
- 2 指名で活躍の機会を作る。
- 3 事前の約束をはっきりさせる。
- 4 身の回りを整頓させる。
- 5 励ましの声かけをする。

2 注意を向けるための手立て

- 1 側で話す。
- 2 視覚的な教材を活用する。
- 3 短く具体的な言葉で話す。
- 4 スモールステップで指示を出す。
- 5 学習プリントの構成を工夫する。
- 6 時間や人数を考えた指名を行う。
- 7 黒板に字を書く。
- 8 動作を付ける。
- 9 動作で方向を示す。
- 10 個別に見守る。

(前期6か月研修)

2 教育の情報化の推進を目指した校内プランの整備に関する研究

－ 効果的な ICT 活用場面の類型化と情報モラル教育指導事例集の作成を通して －

寒河江市立寒河江中部小学校

教諭

鈴木 雅寿

教育の情報化の推進を目指した校内プランの整備に関する研究

－効果的な ICT 活用場面の類型化と情報モラル教育指導事例集の作成を通して－

寒河江市立寒河江中部小学校 教諭 鈴木 雅 寿

現在、文部科学省では、情報活用能力の育成や ICT 活用による確かな学力の育成といった教育の情報化を推進しており、学習指導要領の中にもそれが反映されている。小学校においても、ICT 環境の整備が進みつつあり、コンピュータで指導できる教員も増えてきている。しかし、授業では気軽に ICT が活用されておらず、ICT を活用した授業を見る機会も少ない状況にある。また、情報化社会の進展がもたらした「影」の部分について、多くの教員が、情報モラル教育として学校でも指導を行う必要があることを認識しているが、その取組には学校間に温度差が見られる。

2006 年 1 月から政府が進めている「IT 新改革戦略」にも、授業での ICT 活用や情報モラル教育が主な取組として示されている。本研究では、教員や児童の実態調査の結果を踏まえ、効果的な ICT 活用場面や方法を類型化することと、指導内容を明らかにした情報モラル教育の指導事例集を作成することを試みた。そして、それらに基づいた授業を行い、改善を加えていくことで、気軽に効果的な ICT 活用や、小学校における情報モラル教育の指導のポイントを整理した。

今後は、ICT 活用と情報モラル教育を位置づけてまとめた情報教育プラン試案について、校内でさらに検討と実践を重ね、所属校における教育の情報化を推進していきたい。

キーワード：教育の情報化 ICT 活用 情報モラル教育

I はじめに

1 主題設定の理由

高度情報通信ネットワーク社会が進展している現在、教育の情報化を推進する中で、コンピュータやインターネットなどを活用し、情報化社会に主体的に対応できる子どもたちを育成していくことが学校教育に求められている。また、知識・技能に加え、思考力、判断力、表現力などを含めた確かな学力を子どもたちに身に付けさせるために、各教科で ICT (Information and Communication Technology : 情報通信技術) を活用し、より魅力ある分かりやすい授業を展開していくことが大切であると考えられている。これらを受けて、現行の学習指導要領では、小学校・中学校・高等学校と各学校段階を通じて、各教科や「総合的な学習の時間」においてコンピュータやインターネットの積極的な活用を図ること、また、中学校の技術・家庭科「情報とコンピュータ」及び高等学校の教科「情報」を必修とすることを明記している。

こうした情報化社会に対応した教育を実現するた

めに、2001 年から始まった e-Japan 戦略等に基づき、2005 年度までに、すべての小学校・中学校・高等学校・特殊教育諸学校が、授業においてコンピュータを活用できる環境を整備することを目標として、教育用コンピュータの整備やインターネットへの接続、教員研修の充実、教育用コンテンツの開発・普及など、さまざまな取組がなされてきた。

しかし、2006 年 3 月現在、初等中等教育分野において、高速インターネット接続率、校内 LAN 整備、コンピュータ 1 台あたりの児童生徒数、コンピュータを使って指導できる教員の割合といった、これらの数値目標の達成は全国的に難しい状況にある。県内においても、高速インターネット接続率とコンピュータ 1 台あたりの児童生徒数の割合は、全国と同水準にあるものの目標値には達していない。他項目の数値を見ても、目標実現には遠い状況にある。所属校においても同様で、普通教室の LAN 整備などの課題が残されている。さらに、小学校においてコンピュータで指導できる教員の割合が増え、校務でもよく活用されているにもかかわらず、授業ではまだ気軽に ICT が活用されておらず、ICT を活用し

た授業実践を見る機会も少ない。

また、情報化社会の進展によって利便性が向上した反面、子どもたちが有害情報や迷惑メールに触れることが多くなり、インターネットや携帯電話が絡んだ事件もよく耳にする。こうした情報化の進展がもたらした「影」の部分について、学校教育における情報モラルに関する指導の必要性を多くの教員が認識している。しかし、教員からはどう指導していったらよいのか分からないといった声も多く聞かれる。学校によっては、既に情報モラルの指導を始めているところもあり、それぞれの学校の取組には温度差が見られる。

授業における ICT の活用と情報モラル教育は、2006 年度から 2010 年度までの 5 年間の計画である「IT 新改革戦略」にも主だった取組として位置づけられている。今回の長期研修でこれらについて研究を深め、その成果を今後の教育活動に生かしていくことで、所属校における教育の情報化をさらに推進していきたいと考え、本主題を設定した。

2 研究のねらい

授業における ICT 活用の障壁になっているものを明らかにする。その結果を踏まえて、改善策を検討する。また、気軽に授業で活用してもらうために、さまざまな ICT 活用事例を場面ごとに類型化し、教科のねらいの達成に効果のあるものをまとめる。

さらに、児童の発達段階に応じた、小学校における情報モラル教育についての具体的な指導内容を検討し、指導事例集としてまとめる。

これらの類型化や指導事例を、校内の情報教育指導プランの中に位置づけ、実践していくことで、教員の ICT 活用能力とともに児童の情報モラルを含む情報活用能力を向上させ、所属校における教育の情報化をさらに推進させることをねらいとする。

II 研究の内容

1 研究仮説

校内における教育の情報化のために、次のような手だてをとれば、効果的な ICT 活用場面や方法、情報モラル教育の指導内容が明らかとなり、教育の情報化をさらに推進させることができるであろう。

(1) これまでのさまざまな ICT 活用事例を場面ごとに類型化し、気軽に活用することができて教科のねらいの達成に効果のあるものをまとめて

提示する。

(2) 小学校における情報モラル教育について、児童の発達段階に応じた具体的な指導内容を作成し、指導事例集としてまとめる。

2 研究の方法

ICT 活用については、所属校の教員に対する ICT 活用の実態調査を行う。その結果を踏まえて、改善策を提案する。また、ICT の効果的な活用事例を場面ごとに類型化する。そして、所属校の 3 年児童を対象にして ICT を活用した授業の指導案を作成し、実際の授業を通して、児童や教員の反応などから ICT 活用の効果を検証する。

情報モラル教育については、所属校の教員に対して、県教育センターから出された情報モラル教育推進ポスターの内容をどの程度意識して指導してきたのかを調査する。また、所属校の全校児童に対しては、家庭でのインターネット活用状況や個人情報、著作権等の意識を調査する。これらの調査結果を受けて、低中高の学年ごとに、情報モラルに関する具体的な指導内容を検討するとともに、特に指導が必要な項目について指導案を作成し、授業実践を行いながら指導内容を検討していく。

3 研究の実践

(1) 授業における効果的な ICT 活用

① ICT を活用した授業とは？

ICT を活用した授業とは、教科等の目標到達のために、ICT を効果的に取り入れて学習活動を展開した授業を意味している。これは、より魅力のある分かりやすい授業を行うことで、子どもたちに確かな学力を身に付けさせることを目指している。

また、授業で活用する ICT として、コンピュータやプロジェクタ、OHC（実物投影機）、デジタルカメラ、デジタルビデオカメラ、スキャナなどのデジタル機器があげられる。

ICT とは Information and Communication Technology の略で、「情報通信技術」と訳されることが多い。わたしたちがこれまでよく耳にしている IT（Information Technology：情報技術）とはほぼ同様の意味で用いられている。ヨーロッパの国々や国際機関など、世界では ICT と表現することが主流となっており、日本でも、総務省の「IT 政策大綱」を 2004 年から「ICT

政策大綱」に名称を変更している。また、文部科学省では、2005 年 12 月の小坂大臣による「教育の情報化の推進のための緊急メッセージ」以降、IT ではなく ICT と表現している。

② 所属校教員の ICT 活用の実態調査

学校現場の教員が、普段の校務や授業でどの程度 ICT を活用しているのか、その活用の状況や程度についてアンケート調査を実施した。

ア 調査対象

寒河江市立寒河江中部小学校の教員のうち、昨年度学級担任をしていた教員（15 人）

イ 調査期間

平成 18 年 5 月 23 日（火）～ 26 日（金）

ウ 調査方法

自作のアンケート用紙に記入

エ 調査内容

- Q1 校務など事務処理での ICT 活用程度
- Q2 教材研究や指導案作成での ICT 活用程度
- Q3 ICT の機器別活用程度
- Q4 授業の道具としての ICT 活用
- Q5 授業での目的別 ICT 活用程度
- Q6 授業で ICT が活用されない理由
- Q7 ICT 活用授業がイメージできるか？
- Q8 イメージできる ICT 活用の授業
- Q9 学校や家庭での電子メールの活用程度
- Q10 学級の児童の ICT 活用の程度
- Q11 ICT に関して日頃考えていること

オ 調査結果の考察から

ICT 活用の実態（Q1～Q4）

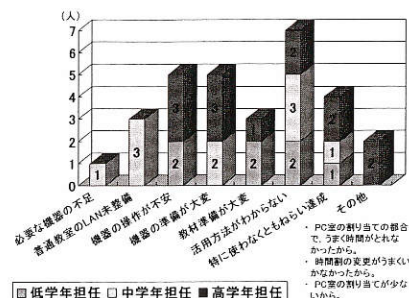
調査結果から、所属校では、昨年度担任をしていた教員の 7 割以上が 1 週間に 1 回以上、事務処理や教材研究、指導案作成などで ICT を活用していることが分かった。しかし、1 週間に 1 回以上、ICT を道具として授業で活用している教員の割合は 2 割にとどまっていた。

このように、ICT は事務処理や教材研究等には比較的活用されているが、授業で道具としてはあまり活用されていないという実態が明らかになった。

ICT の機器別活用程度については、コンピュータやデジタルカメラはよく活用されているものの、プロジェクタや OHC（実物投影機）、デジタルビデオカメラはあまり活用されていないことが分かった。また、コンピュータやデジタルカメラは、授業よりも授業以外の目的で活

用されていることが多いことも明らかとなった。これは、コンピュータやデジタルカメラは個人で所有しているものを活用している場合が多いこと、プロジェクタや OHC 等は学校の備品で台数も少ないことが理由として考えられる。

ICT 活用の妨げとなっているもの（Q6・Q8）



▲Q6 授業で ICT が活用されない理由

Q6 で、「Q4 授業の道具としての ICT 活用」で、「4 1 か月に 1 回程度」、「5 半年に 1 回程度」、「6 まったく活用しなかった」と答えた教員に、その理由を調査した。

一番多かった理由は「授業でどのように ICT を活用したらよいのかよく分からないから」というもので、続いて「機器の操作が不安だから」「機器の準備が大変だから」という理由があげられた。

また Q8 では、ICT 活用の程度に関係なく、ICT を活用した授業イメージとして思い浮かべることができる指導場面を尋ねた。16 の指導場面が授業イメージとして回答されたが、その内訳は、映像や資料の提示が 6 場面、調べ学習が 4 場面、イメージの広がりを感じられなかった。

今後、多くの教員が授業で ICT を活用していくことができるように、教員一人一人が ICT を活用した授業イメージをもてるようになること、そのために、難しいものではなく、気軽に活用できて効果のある活用場面を示していくことが重要であると考えます。

③ 改善策の提案

これらの調査結果を踏まえ、授業における ICT 活用をさらに進めていくために、次のような改善策を考えてみた。

- ・ 授業での活用の仕方がよく分からない。使わなくとも、授業のねらいは達成できると考えている。

→ ICT を活用した授業を実践し公開する。

ICT を使った方が効果的な授業場面を類型化したものを、写真入りのパンフレットや映像クリップなどにして提示する。

- ・ 機器の操作が大変だ。機器の準備が大変だ。
→ カートなどに載せて、教室に簡単に移動させることができ、PC につなぐだけですぐに映せるようにする。機器の操作・活用講習会を校内研修として実施する。

- ・ コンピュータ室の割り当てが少なく活用できない。教室で使いたくても、インターネットに接続できない。

→ 近くのコネクタから延長させて、教室でも簡単にインターネットに接続できる LAN コードセットを準備する。

- ・ 教材の準備が大変だ。

→ いつでも誰でも取り出してすぐに使えるよう、ファイルサーバや内蔵・外付けハードディスク等に、Web サイトやデジタルコンテンツのリンク集を整備したり、教材データを保存・蓄積したりする。

これらの改善策のうち、ICT 活用促進パンフレットとプロジェクト用カート、延長 LAN ケーブル、Web サイトやデジタルコンテンツのリンク集を作ることにした。

④ 効果的な ICT 活用場面の類型化とパンフレットの作成

授業で ICT を活用した事例は、web サイトや書籍・雑誌等で数多く紹介されている。しかし、たくさんの事例があるために、どのように活用したらよいのか迷ってしまい、ICT 活用から足が遠のいてしまうことも考えられる。

そこで、これから ICT を活用しようとする教員が、特に普通教室における授業での活用イメージをもつことができるように考えて類型化を行った。類型化を行うにあたっては、活用場面ごとに、できるだけ大きくシンプルに類型化し、教科における具体的な活用例を示すことで、活用のイメージがふくらむように配慮した。

《主に PC 室での活用》…… 児童の活用がメイン～これまでよく行われてきた ICT 活用～

A 調べ学習

- 図鑑ソフト等で情報を検索する。
- web サイトで情報を検索する。 など

B ドリル学習

- 学習ソフト・コンテンツの問題を解き、学習内容についての習熟を図る。 など

C 表現活動

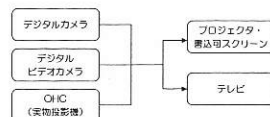
- 作品をつくる。
- 学習したことを、プレゼンテーションの資料や新聞などにまとめる。 など

D 交流活動

- メールや web カメラによるテレビ会議などで、学習内容について、相手の学校などに質問したり発表したりする。 など

《主に教室での活用》…… 教員の活用がメイン～これから目指す普通教室での気軽な ICT 活用～

E 情報の提示（コンピュータの活用なし）



【活用場面と主な例】

- 教科書やノート、教材などを拡大して提示する。（立体物の提示にはデジタルビデオカメラが有効。）

〈国語〉

- ・ 教科書の挿絵を映して、児童が自分の考えを説明する。
- ・ 原稿用紙やノートを映して、マスの使い方などを指導する。
- ・ 漢字スキルを映して、新出漢字のポイント（筆順やとめ・はね・はらいなど）を指導する。
- ・ 書写の手本を映して、書くときのポイント（字形、画の接し方など）について指導する。

〈社会〉

- ・ 教科書や資料集の絵や写真などを映して、疑問に思うことなどを出させて学習課題をつくる。
- ・ 地図帳を映して、地図上の位置を全体で確認し、情報を共有する。

〈算数〉

- ・ ものさしや分度器（教科書の挿絵・実物）を映して、あて方や目盛りの読み方を指導する。
- ・ 教科書のグラフを映して、読み方や描き方を指導する。

〈音楽〉

- ・ 教科書の楽譜を映し、階名の読み方を確認したり、顔を上げて歌わせたり演奏させたりする。

- 指導者の手元を拡大し、モデルとしてやり方を提示する。

〈算数〉

- ・ 教師や児童が、三角定規を使って平行・垂直な線を作図している様子を映し、作業のモデルを示す。

〈音楽〉

- ・ 鍵盤ハーモニカを映して、指使いについて指導する。

〈図工〉

- ・ パレットを映して、使い方や絵の具を出す量などを指導する。
- ・ 彫刻刀で彫る様子を映し、彫り方や手の置き方などを指導する。

〈家庭〉

- ・ 材料を包丁で切る様子を映して、切り方や左手の形などを指導する。
- ・ ミシンを映して、上糸をかけ方や下糸の出し方などを指導する。

- 教室に持ってくるできないものを撮影して提示する。

〈国語〉

- ・ 児童が、デジタルカメラで撮影した「学校で一番お気に入りの場所」を映しながら、スピーチをする。

〈理科〉

- ・ 校外学習で観察した地層や川などの様子を撮影し、教室に戻ってから大きく映して復習をする。

〈生活〉〈総合的な学習の時間〉

- ・ 校外での学習の様子をデジタルカメラで撮影し、教室に戻ってから大きく映して活動を振り返らせたり、印刷して作品に活用したりする。

- 見ることができない自分の姿を撮影して

提示する。

〈音楽〉

- ・ 合唱の様子をデジタル（ビデオ）カメラで撮影し、口の開け方や表情などを客観的に把握させる。

〈体育〉

- ・ 跳び箱やマット運動の学習で、自分の技をデジタル（ビデオ）カメラで撮影し、技のポイントやフォームなどを確認させる。

- 作業の手順を提示する。

〈家庭〉

- ・ ミシンの使い方や、調理の手順などを映しておき、いつでも確認ができるようにしておく。

- 復習として、板書を撮影したものを提示する。

〈全教科〉

- ・ 撮影しておいた板書の様子を授業の導入場面で映し、前時の学習内容を想起させる。

- 発表や鑑賞をさせるために作品を提示する。

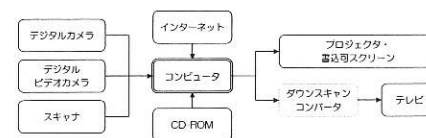
〈図工〉

- ・ 児童の作品や教科書に掲載されている作品を大きく映し、学級全体で鑑賞活動を行う。

〈総合的な学習の時間〉

- ・ 児童の学習の成果をプレゼンテーションソフトでまとめたもの映して発表させる。

F 情報の提示（コンピュータの活用あり）



【活用場面と主な例】

- スキャナで読み取った画像やデジタルカメラで撮影した画像を加工して提示する。

〈社会〉

- ・ 学習する県内の市町村の航空写真をスキャナで読み取り、市町村名を消し

もっと
気軽に

授業で ICT を活用してみませんか？

寒河江市立寒河江中部小学校 情報教育担当

簡単に効果のある ICT 活用 …… まずは「大きく映して見せる」ところからスタート！

先生方の中には、ICT を活用するというイメージに、必ずコンピュータを使わなければならないと感じている方もいらっしゃるかもしれません。これまで目にしてきた ICT の活用は、コンピュータの扱いが得意な先生が中心で利用したばかりという印象が多く、「すごいなあ。でも、自分にはちょっと……。あんな機械もういらないし……。」という思いを持たれ先生もいるのではないのでしょうか。

でも、ICT の活用だからといって、必ずしもコンピュータを使う必要はないのです。デジタルカメラやデジタルビデオカメラ、DVD（文庫形）を、プロジェクタやテレビにつないで、大きく映して見せる。これも、簡単にできる効果のある ICT 活用の一つです。

これまで、先生が説明するときに手に持っている資料の写し出し部分を入念く見て見せる。どこを見たらよいかわからないと一目で分かる。先生の説明が分かりやすくなり、興味・関心が高まる。ノートワークシートなど、子どもたちの考えを大きく映し、その映像を示しながら説明や発表をさせることで発問の共有が図られ、内容の理解が深まる。これはほんの一部ですが、大きく映して見せるだけの ICT 活用でも、このような効果が期待できます。より分かりやすい授業のために、まずは、大きく映してみませんか。

▲ ICT 活用促進を目的に作成したパンフレット（一部） ▶

て映して、どの市町村なのかを考えさせる。

〈理科〉

- メダカのひれの部分を消した画像を提示して、ひれの位置や、オスとメスでの形のちがいにについて考えさせ、詳しく観察させる。

- デジタルコンテンツを提示する。（Web サイト・CD-ROM・自作教材）

〈国語〉

- 「方言と共通語」の学習で、全国の方言を音声入りの動画で紹介し、言葉の温かみを感じさせる。

〈社会〉

- NHK 学校放送の番組ホームページの映像クリップを視聴させ、歴史上の人物について理解を深めさせる。

〈算数〉

- 複合図形の面積の求め方を考える学習のまとめで、動画クリップで思考を整理させる。

〈総合的な学習の時間〉

- 英語活動で動画クリップを提示し、ネイティブスピーカーの発音に続けて練習させる。

- 擬似的な体験をさせる。

〈社会〉〈理科〉

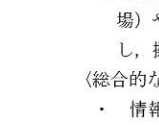
- 実際に見学できない場所（自動車工

◆ 教科書やノート、教材などを拡大して提示する。

- 〈国語〉教科書の挿絵を映して、児童が自分の考えを説明する。
- 所掲用紙やノートを映して、マスの使い方を指導する。
- 漢字スキルを映して、新出漢字のポイント（筆順や読み・はね・はらいなど）を指導する。
- 算数の筆算を映して、書くときのポイント（字形、筆の持ち方など）について指導する。



- 〈算数〉教科書の筆算を映し、筆算の読み方を確認したり、読み上げて読む必要を指導する。



- 〈社会〉教科書や資料集の絵や写真などを映して、疑問に思うことなどを出させて学習課題をつくる。
- 地図帳を開いて、地図上の位置を全体で確認し、情報を共有する。



- ものさしや分度器（教科書の挿絵・実物）を映して、あて方や目盛りの読み方を指導する。
- 教科書のグラフを映して、読み方や描き方を指導する。



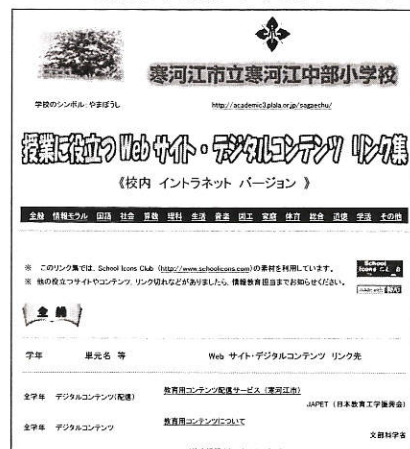
場）や自然現象（火山の噴火）を提示し、擬似的に見学・体験させる。

〈総合的な学習の時間〉

- 情報モラル教育で、実際に起こり得る場面を擬似的に体験させる。

これらについて、さらに明確な活用のイメージがもてるように、それぞれの活用例について写真を入れたパンフレットを作成し、校内の先生方に配布することにした。（A4 版 12 ページ）

- ⑤ Web サイト・コンテンツリンク集の作成
ICT を活用した授業の参考となる Web サイト



▲ 作成した Web サイト・コンテンツのリンク集（一部）

トや授業に役立つデジタルコンテンツのある Web サイトなどを集めたリンク集を作成した。

リンク集は HTML 形式で作成してあるので、ホームページ作成ソフトやワープロソフトなどで容易にリンクの追加や訂正が可能である。

このデータを、各教室へ移動可能なノート型コンピュータやファイルサーバへ保存しておき、呼び出してクリックするだけで、必要な Web サイトやデジタルコンテンツへ素早くアクセスすることができる。

- ⑥ 延長 LAN ケーブルの製作

所属校の普通教室は LAN が未整備であるため、普通教室で行う授業の中で Web サイトやデジタルコンテンツを活用することが現状ではできない。そこで、必要ときに LAN が整備された特別教室などから教室まで延ばすことができる LAN ケーブルを考え、製作した。

《材料》

- 家庭用ホース巻き取りリール（プラスチック製 25m 巻 約 2,600 円）
- LAN ケーブル [カテゴリ 5E 対応]（100m 1 巻 約 6,000 円）
- モジュージャック [RJ-45]（1 パック 10 個入り 約 400 円）
- ドラム部分に巻き付けるクッション材（滑り止めマット 125×60 mm 約 1,000 円）

《必要な工具》

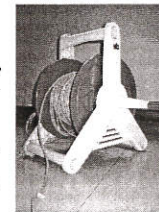
- 圧着工具
- ケーブルテスタ
- ドライバー

《作り方》

- ホースリールを分解し、ドラムのホース取り付け部を取り外す。
- ドラム内に LAN ケーブルを通してから、元のように組み立てる。
- ケーブルを巻くときの直径が小さくならないよう、ドラムにクッション材を巻き付ける。
- ハンドルを回してケーブルを巻く。ケーブルの両端に、モジュージャックを圧着工具でかしめる。圧着が終わったら、ケーブルテスタで結線が正常か確かめる。

《使用上の注意点》

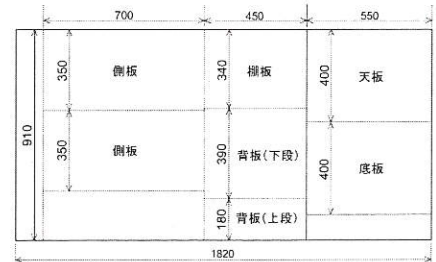
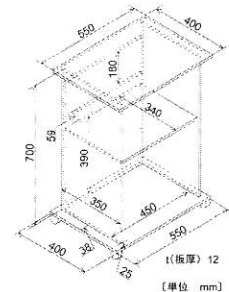
- ドラムの中から出ている LAN ケーブルは、ドラムと一緒に回転するので、ケーブルをの



ばすとき・巻くときには、LAN コンセントからケーブルを外した状態で行う。

- ⑦ プロジェクタ用カートの製作

プロジェクタを教室に手軽に移動して、すぐ使えるようにするために、下の図のようなカートを製作した。



今回は、市販のコンパネ 1 枚から簡単にできるカートを設計・製作した。

設計するにあたっては、市販のプロジェクタの寸法を参考にした。ほとんどの台が 600～800 mm の範囲で高さを変えられるようにできていることや、所属校の黒板の高さを考慮して、カートの高さを 700mm にして製作した。側板のとり方によって、映す黒板に合わせた高さにすることが可能である。また、1 枚のコンパネから無駄なく材料が取れるように工夫した。

《材料》

- コンパネ（1820×910×12 mm 1 枚 約 1,000 円）
- キャスター [ストッパー有・無 各 2 個]（φ 40 mm ゴム製 計 4 個 約 1,500 円）
- タッピングトラスビス [キャスター固定用]（φ 4×12 mm 16 本 約 300 円）
- スリムねじ [細ビス コンパネ組み立て用]（φ 3.3×40 mm 50 本程度 約 600 円）

- ・ サンドペーパー [面取り・仕上げ磨き用]
(#150 約 100 円)

⑧ 授業実践

ア 情報の提示（コンピュータの活用あり）

ICT を活用した 1 回目の授業では、主にコンピュータを活用して、デジタルコンテンツを取り入れた算数の授業を行った。

- ◇ 実施日 平成 18 年 6 月 21 日（水）
- ◇ 実施学級 寒河江中部小学校 3 年 1 組
- ◇ 単元名 「たし算とひき算」（算数）
- ◇ 本時における ICT 活用のねらい
 - ・ 問題を提示して、児童の学習意欲を高める。
 - ・ OHC を活用して、児童のノートを映して、書き方の手本を示す。
 - ・ デジタルコンテンツを活用して、暗算の思考を整理するとともに、練習問題をテンポよく進め、頭加法による暗算の仕方に慣れさせる。

◇ 展開の概要

	主な学習活動
導入	1 問題を知る。 2 課題をつかむ。
展開	3 (2 位数) + (2 位数) で繰り上がりのないたし算の暗算の仕方を考える。 4 (2 位数) + (2 位数) で繰り上がりのあるたし算の暗算の仕方を考える。 5 練習問題を解く。
まとめ	6 本時のまとめをし、学習をふりかえる。

◇ 活用した ICT

- ・ コンピュータ ・ OHC
- ・ プロジェクタ、書き込み可スクリーン

◇ 活用したデジタルコンテンツ

- ・ 学習研究社「NEW 教育とコンピュータ」(2005 年 7 月号) のプロジェクタ教材を参考に、啓林館の教科書の内容に合わせてプレゼンテーションソフトで作成した。

$$\begin{array}{r} 35 \\ + 24 \\ \hline 204 \end{array}$$



◇ 学習をした児童の評価

(教育の情報化の推進に資する研究 [IT を活用した指導の効果等の調査等] 実証授業における評価項目をもとに作成・実施したアンケート <http://it.site21.net/lec/>)

大変そう思う : 4 少しそう思う : 3
あまりそう思わない : 2 ぜんぜんそう思わない : 1

質問項目	中央値 : 2.5 →	評価点
今日の学習では、楽しく活動することができたと思いますか。		3.61
自分から進んで参加することができたと思いますか。		2.90
自分にあった方法やスピードで進めることができたと思いますか。		3.20
友達と協力して参加することができたと思いますか。		3.03
今日の学習は満足できましたか。		3.71
今日の学習は、やってよかったと思いますか。		3.77
学習に集中して取り組むことができたと思いますか。		3.55
学習のめあてをしっかりとつかむことができたと思いますか。		3.35
学んだことが、これからの学習に役立つと思いますか。		3.87
学習したことは、これから自分でもできそうだなと思いますか。		3.61
今日の授業で学習した内容は理解できたと思いますか。		3.61
コンピュータなどを使った授業をもっと受けてみたいと思いますか。		3.77
他の教科でもコンピュータなどを使って勉強してみたいと思いますか。		3.71
【自由記述から】 肯定的な記述 : 21 名		
・ 学習が楽しかった。おもしろかった。		
・ 計算のやり方が分かった。分かりやすかった。		
・ (ICT を活用した授業を) また受けたい。		
・ 算数がおもしろくなった。好きになりそう。		

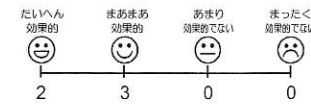
◇ 授業を参観した教員の評価

☆ コンピュータとプロジェクタで問題を提示する。

→ 児童の学習意欲を高めさせるのに

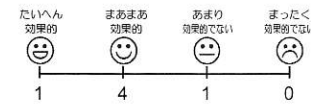


→ 短時間で既習事項を振り返らせ、本時の課題をつかませるのに



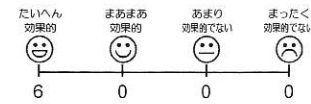
☆ OHC (実物投影機) とプロジェクタで、書き方の手本を示す。

→ ノートを大きく映して、どこにどのように書いたらよいのかを分かりやすく伝えるのに

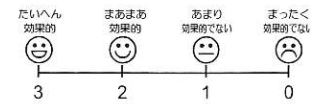


☆ コンピュータによる「計算ボックス」で問題を出し、プロジェクタで提示する。

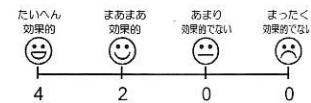
→ カードの入れ替えにかかる時間を短縮し、テンポよく学習を進めるのに



→ 頭加法による暗算の仕方に児童の考えを集約させるのに



→ 全員で練習問題を行うことで、頭加法による暗算の仕方に慣れさせるのに



◇ 主な成果(○)と課題(●)

授業を参観してくださった先生方の意見や感想、事後研究会での話し合いなどから、次のような成果と課題が見えてきた。

○ ICT を活用した具体的な授業のイメージを先生方に提示することができた。

○ ICT を活用しない場合に比べ、練習問題の時間を多く確保することができ、時間をうまくコントロールすることができた。

○ 頭加法で暗算させる練習に、デジタルコンテンツによる問題の提示は効果的であった。

● 考えさせる場面にもう少しウェイトを置く必要があった。数を分けるという児童の思考をアニメーションで表現した部分は、しっかりと提示すべきだった。

● 授業を参観する先生方の意識を高めるためにも、指導案の中に ICT の活用場面と目的を明示したほうがよい。

● 先生方へ ICT 活用を広めるために、教材や機器の準備などについても、設備や環境を整え、次のことを提案していく。

- ・ 所属校の OHC では、プロジェクタで児童のノートをはっきりと映すことができなかった。ICT 活用の効果をより示すため、次回は OHC の代わりにデジタルビデオカメラを活用する。
- ・ 映像がよりはっきりと映るように、窓側についたてを置くなど、ICT が生きる教室環境にも配慮する。

特に、指導案や設備・環境面についての課題は、2 回目の授業までに改善していくようにした。

イ 情報の提示（コンピュータの活用なし）

1 回目の授業の感想の中に、コンピュータを活用してデジタルコンテンツを取り入れた授業はイメージできたが、自分が実践すると難しくといったものがあった。そこで 2 回目は、コンピュータを使わずに、デジタルビデオカメラとプロジェクタだけを使った授業を行った。

- ◇ 実施日 平成 18 年 8 月 31 日（木）
- ◇ 実施学級 寒河江中部小学校 3 年 1 組
- ◇ 単元名 「『分類』ということ」(国語)
- ◇ 本時における ICT 活用のねらい

- ・ デジタルビデオカメラで撮影した挿絵を、プロジェクタでスクリーンに拡大提示し、学習意欲を喚起する。
- ・ スクリーンにマーカーで書き込んでいく様子を全体に見せて、情報の共有を図る。
- ・ 書き込みの様子を見せながら、児童がどのような特徴をもとに猫を分けたのかを全体に考えさせる。

◇ 展開の概要

	主 な 学 習 活 動
導 入	1 教科書の挿絵を見て、それぞれの猫にどのような特徴があるかを考え、発表する。
展 開	2 出された特徴に基づいて、挿絵の猫を二つ三つのグループに分ける。 3 分け方を説明できるように、ワークシートに自分の考えを整理する。
ま と め	4 本時の学習をふりかえる。

◇ 活用した ICT

- ・ デジタルビデオカメラ
- ・ プロジェクタ、書き込み可スクリーン

◇ 学習をした児童の評価

(1 回目のアンケートと同じ)

大変そう思う : 4 少しそう思う : 3
あまりそう思わない 2 ぜんぜんそう思わない 1

質 問 項 目	中央値 : 2.5 →	評価点
今日の学習では、楽しく活動することができたと思いますか。		3.63
自分から進んで参加することができたと思いますか。		3.06
自分にあった方法やスピードで進めることができたと思いますか。		3.41
友達と協力して参加することができたと思いますか。		3.34
今日の学習は満足できましたか。		3.56
今日の学習は、やってよかったと思いますか。		3.69
学習に集中して取り組むことができたと思いますか。		3.56
学習のめあてをしっかりとつかむことができたと思いますか。		3.38
学んだことが、これからの学習に役立つと思いますか。		3.65
学習したことは、これから自分でもできそうだなと思いますか。		3.59
今日の授業で学習した内容は理解できたと思いますか。		3.44
【自由記述から】 肯定的な記述 : 29 名 ・ 学習が楽しかった。おもしろかった。 ・ 分類の授業が結構おもしろかった。 ・ (ICT を活用した授業では) より楽しく勉強できる。またやりたい。もっと授業を受けたい。 ・ 前に出て〇で囲んだらすごかった。 ・ 今度は (ICT を活用した) 社会の勉強をしたい。他の教科でも (ICT を) 使ってもらいたい。		

◇ 授業を参観した教員の評価

☆ 学習意欲を喚起する。

→ 教科書と同じ挿絵を大きく映すこと

で、児童の視線と意識をスクリーンに向けさせ、本時の学習への興味・関心を高めるのに



☆ 情報の共有化を図る。

→ 児童がスクリーンにマーカーで色別に囲んでいる様子を全体に見せ、分けるやり方を示すのに



→ スクリーンに書き込んだものを見せながら、代表の児童が、どのような意図で猫を分けたのかを全体に考えさせるのに



◇ 主な成果(○)と課題(●)

授業を参観して下さった先生方の意見や感想などから、成果と課題を次のようにまとめてみた。

○ デジタルビデオカメラとプロジェクタで手軽にできる ICT 活用のイメージを提案することができた。

○ プロジェクタで拡大したカラーの挿絵は、児童の理解を視覚的に補い、分かりやすく学習を進めることができた。学年の他の学級でこの時間の学習をしたときには、モノクロの感熱コピーで拡大した挿絵を提示した。ここでは、色などの細かな特徴に着目させて分類させるのだが、モノクロ拡大コピーではそれが難しい。

○ スクリーンに拡大提示された絵や写真などを注視させて、児童に考えさせたり発表させたりする ICT の活用の仕方は、効果的であることが分かった。

○ 板書の構成を工夫することで、今回のようにスクリーンを黒板中央に配置する使い方も効果があることが分かった。

● 個々の児童に分類の作業をさせている間も挿絵の映像を映していたので、そちらに気を取られていた児童もいた。作業をさせるときは映像を切る配慮が必要であった。

● ICT を活用したにもかかわらず、短時間で分かりやすく伝えることができない場面があった。説明などに必要以上に時間を取りすぎたところもあるので、発問や指示をもっと吟味する必要がある。

● スクリーンに書き込んである児童にプロジェクタの光がかぶってしまうことがあった。踏み台を動かすなどして、立ち位置を変えさせるようにしたい。

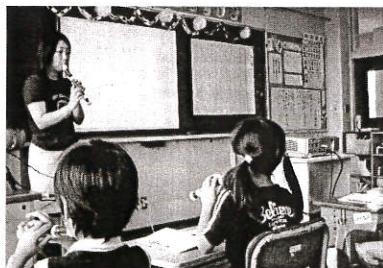
⑨ ICT を活用した授業の他の先生方への広がり
これまでの授業実践や話し合いなどから、校内の先生方の中に ICT を活用した授業のイメージが、少しずつではあるが広まりつつある。今回はちょうどこの時期に ICT 活用を考えていた 2 名の先生方と事前に授業について打ち合わせを行った。そして、デジタルビデオカメラとプロジェクタで情報を提示する ICT 活用（コンピュータの活用なし）の授業を T.T. で行った。

5 年 家庭

・ ミシンをカメラで撮影したものをスクリーンに提示し、各部の名称を確認しながら書き込んでいく。（小さなところは拡大して映す）
・ 上糸のかけ方を、スクリーンの映像で確認した後、グループで交替しながら上糸を実際にかける。

3 年 音楽

・ 教科書の楽譜をスクリーンに提示し、児童と確認しながら階名を書き込んでいく。
・ 演奏の姿勢を意識させ、スクリーンを見ながら顔を上げさせてリコーダーを演奏させる。



(2) 情報モラル教育

① 所属校教員の情報モラル指導の意識に関する調査

所属校の教員に対し、県教育センターから出された情報モラル教育推進ポスターの内容について、これまでどの程度意識して指導してきたのかをアンケート調査した。

ア 調査対象

寒河江市立寒河江中部小学校の教員のうち、昨年度学級担任をしていた教員（10 人）

イ 調査期間

平成 18 年 5 月 23 日（火）～ 26 日（金）

ウ 調査方法

自作のアンケート用紙に記入

エ 調査結果の考察から

《友達と仲よくする～相手を思いやり伝え合う》や《自分の名前を大切に～個人情報を守る》カテゴリーの内容についての指導を、「とても意識していた」「まあまあ意識していた」と答えた教員が多かった。これは、指導内容が道徳での価値項目や教科の目標と重なっている部分が多いことや、不審電話などの事件が発生した際に、その都度個人情報などについて指導してきたことなどがその理由として考えられる。

また、《借りたものは大事に使う～知的財産権を行使する》カテゴリーにおいて、著作権に関わる内容を意識して指導していたことも明らかとなった。

反対に、《知りたいことを調べてみる～情報を見極め活用する》や《きまりを守る～ハイテク犯罪から身を守る》カテゴリーについて、これまであまり意識をしなかった内容があることもはっきりした。これらのカテゴリーの内容について、今後系統的に指導できるように、所属校の情報モラル教育の指導計画に位置づけていく必要がある。

② 所属校児童の情報活用・情報モラル等に関する意識の調査

所属校の全校児童に対し、主に家庭でのコンピュータやインターネット、携帯電話の活用状況と、個人情報や著作権等の情報モラルに関する意識についてアンケート調査を実施した。

ア 調査対象

寒河江市立寒河江中部小学校の 1 年から 6

年までの全校児童（624 人）

イ 調査期間

平成 18 年 5 月 23 日（火）～ 26 日（金）

ウ 調査方法

自作のアンケート用紙に記入

エ 調査内容

Q1 家庭でのコンピュータやインターネットの利用状況

- ・ 今までのコンピュータ使用経験
- ・ コンピュータを一番よく使う場所
- ・ 自宅のコンピュータ環境
- ・ 自宅のコンピュータの置き場所
- ・ 自宅のインターネット環境
- ・ 自宅におけるインターネット利用程度
- ・ 1 回あたりのインターネット利用時間
- ・ インターネットを経験したこと
- ・ 自分だけのメール送信経験
- ・ 自分のメールアドレスの有無
- ・ 知らない人からのメール受信経験
- ・ 知らない人へのメール送信経験
- ・ 知らない人とのチャット、書き込み経験
- ・ インターネットでのいやな思い
- ・ 家でコンピュータやインターネットを使うときの約束

Q2 携帯電話（PHS）の利用状況

- ・ 自分の携帯電話の有無
- ・ 携帯電話でのインターネット経験
- ・ 自分の携帯用メールアドレスの有無
- ・ 携帯電話でのメール送信経験
- ・ 知らない人から携帯電話へのメール受信経験

Q3 情報モラルに関する意識

(情報モラル教育推進ポスターの五つのカテゴリーに関する 12 の質問)

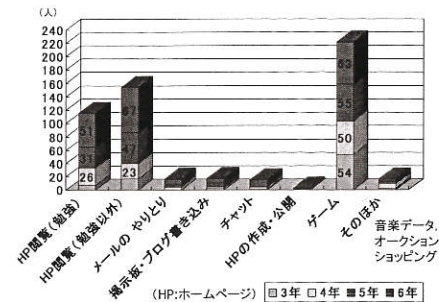
オ 調査結果の考察から

コンピュータやインターネットの利用状況

- ・ 3 年生以上になると学校でコンピュータを使用するようになることもあり、ほぼすべての児童がコンピュータを使用した経験をもっている。また、1 年生では約半分の児童が、2 年生では約 4 分の 3 の児童が、コンピュータを使用した経験を持っており、そのほとんどが自宅での使用である。
- ・ 自宅でコンピュータが使える環境にある児童の半数以上が「いつでも自由に使える」、「お

うちのの人にことわると使える」と答えており、家族がそばにいてもコンピュータが使える環境にある児童が多い。

- ・ 自宅のコンピュータが使える児童のほとんどの家庭で、家族の目に触れるところにコンピュータが置かれている。しかし、おうちの人がそばにいても自由に、あるいはことわれば自由にインターネットが使える家庭もある。そして、学年が上がるほどそのような家庭が多くなっている。



▲Q1-⑧ インターネットを経験したことがあるもの
(インターネットを「いつでも自由に使える」、「おうちのの人にことわると使える」、「おうちのひとと一緒に使える」と答えた 3 年以上の児童 261 人を対象)

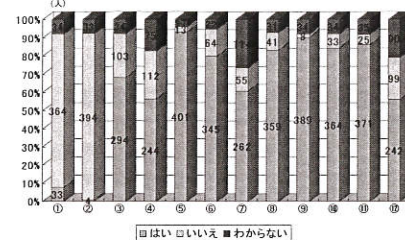
- ・ 家庭でインターネットを使うことのできる児童の多くが、ゲームやホームページ閲覧を主な目的として使っている。しかし、少数ではあるが、メールのやりとりやネット上で知り合った人とのチャット、掲示板やブログへの書き込みをしている児童もあり、その中でも 6 年生が多い。中にはさまざまなトラブルを経験している児童もあり、そのようなトラブルを経験する前に、家庭や学校で指導していく必要性を感じる。
- ・ 家庭内で、児童がコンピュータやインターネットを使うときの約束を決めていたのは約半分であった。約束の中で一番多いのが、コンピュータやインターネットの使用時間に関する内容で、次に多いのが「飲食しながら使わない」、「へんなボタンを押さない」など機器の使い方に関する内容であった。また、学年が上がる情報モラルに関する約束も増えているが、学年全体から見ればまだ少ないと言える。今後、県教育センターの出前講座等

を活用するなどして、家庭を巻き込んだ情報モラル教育が必要であると考える。

携帯電話の利用状況

- ・ 携帯電話の所有率は低いものの、どの学年にも携帯電話を持っている児童がいる。中には、携帯電話でインターネットを使っている児童や、メールのやりとりをしている児童も見られた。また、上の学年には、迷惑メールなど知らない人からのメールを受信している児童もいた。こうした携帯電話の使用は、コンピュータでのインターネット使用の延長線上にあると考えられる。

情報モラルに関する意識



- ① 自分は、新聞や雑誌、インターネットに、子どもが見てはいけない情報や危険な情報があることを知っている。
- ② 自分は、新聞や雑誌、インターネットで見つけた情報が本当に正しいかどうかを確かめる方法を知っている。
- ③ 自分は、手紙や文などを書くときに、読む相手のことを考えて、いつも分かりやすく書くようにしている。
- ④ 手紙や電子メールなど、文字だけでやりとりをするのは、直接会って話をするよりも、自分の思いを伝えることが難しいと思う。
- ⑤ 作文や絵など友達と考えて作ったとてもよい作品は、ことわらずにまねをして、自分が作ったものにしてはいけないと思う。
- ⑥ 自分と友達が写っている写真を授業の作品に使うときは、友達にこの写真を使うことを一言ことわったほうがよいと思う。
- ⑦ 自分のホームページに、人気のキャラクターのホームページにあったイラストをコピーしてのせてはいけないと思う。
- ⑧ ただでプレゼントがもらえるホームページなどに、住所や名前などを入れて応募しないほうがよいと思う。
- ⑨ 自分の名前や写真、住所、電話番号などを、ホームページのせてはいけないと思う。
- ⑩ 学校のコンピュータに入っている友達の作品は、勝手にのぞいて見てはいけないと思う。
- ⑪ コンピュータのパスワードをまわりの人に教えてはいけないと思う。
- ⑫ だれが送ったのか分からない電子メールが自分に届いたら、開かないほうがよいと思う。

▲Q3-①～⑫ 情報モラルに関する意識

小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
新聞や雑誌、インターネットなどには必ず相手がいることを考え、その人の立場になってかかわることが大切であるとわかる。 自分のアイディアや作品には、その人だけの権利があり、他人がおかしなことをするのはいけないとわかる。 自分のアイディアは、考えた人のものであるとわかる。 自分のアイディアは、考えた人のものであるとわかる。	しんぶんや雑誌、インターネットなどには、子どもが見てはいけないようなものがある。 手紙や文などを書くときは、読む相手のことを考えて、分かりやすく書く。 しんぶんや雑誌、インターネットなどには、しりたいことやばいことなどがある。 しんぶんや雑誌、インターネットなどには、しりたいことやばいことなどがある。	パスワードには、本人をかくにんする役があり、悪用されることもあるので人に教えない。 自分の名前や住所、電話番号などを、ホームページのせてはいけない。 自分の名前や住所、電話番号などを、ホームページのせてはいけない。 自分の名前や住所、電話番号などを、ホームページのせてはいけない。

▲情報モラル教育推進ポスター〔小学校部分〕(山形県教育センター)

- ⑤の著作権に関する質問に 90%の児童が正しく答えていた。次いで、⑥の肖像権や、⑧や⑨の個人情報、⑩や⑪のモラルやセキュリティに関する質問の正答率が高く、80%を越えていた。
- 正答率が 50%台だったのは、④の文字だけではコミュニケーションの難しさや、⑫の送

信元が不明なメールの扱いに関する質問であった。

・ 極端に正答率が低かったのは、①の児童にとって有害な情報に出遭ったときの対処の仕方に関する質問や、②の情報の真偽を確かめる方法に関する質問であった。

育てよう 情報モラル

情報モラル教育指導事例集
寒河江市立寒河江中部小学校
2006年9月版

◆情報モラル教育推進ポスター
◆ポスターの利用にあたって
(山形県教育センター)

情報を見極め活用する	相手を思いやり伝え合う	知的財産権を行使する	個人情報保護を守る	ハイテク犯罪から身を守る
「携帯電話と上手につきあおう」 (携帯電話の適切な使い方とマナー) 「本当に正しいのかな？」 (情報の真偽の判断・選択) ※社会科での指導 ・学習指導要領・第5学年 1 目標 (2) 2 内容 (1) アイ	「ネットでの悪口は……」 (相手の立場に立つたネットの利用) 「誰かへの情報を伝えよう」 (情報の発信する側の責任) 「電子メールのマナー」 (電子メールを使うときの心構え) 「分かりやすく伝えるかな？」 (情報の発信する側の配慮) 「上手に悪いを伝えよう」 (文字だけのコミュニケーション) ※国語科での指導 ・学習指導要領・第3・4学年 1 目標 (2) 2 内容 (1) アイ	「他人の作品を使うときに気を付けること」 (著作物の尊重・正しい利用) ※社会科での指導 ・学習指導要領・第5学年 1 目標 (2) 2 内容 (1) アイ	「教えていいの、その情報？」 (個人情報の保護) 「こんなメールが来たら……」 (チェーンメール・迷惑メールへの対応) 「パスワードで守る自分の情報」 (パスワードの重要性)	「インターネットの7つのルール」 (インターネットをするときのきまり) 「コンピュータを大切にしよう」 (コンピュータの使い方とまじり) ※道徳での指導 ・関連する価値項目 1-(1) 基本的な生活習慣 2-(1) 礼儀 2-(2) 思いやり 2-(3) 友情
「ちょっと待って、そのページ」 (有害なサイトに出遭ったときの対処) ※特別活動(学活)での指導 「ほんともちたくなる」 (情報収集ツールとしての本) ※道徳の授業内、本の読み方・活し方	「インターネットでしゃべろう」 (情報収集ツールとしてのPC) ※特別活動(学活)での指導 「ほんともちたくなる」 (情報収集ツールとしての本) ※道徳の授業内、本の読み方・活し方	「ちょっと待って、そのページ」 (有害なサイトに出遭ったときの対処) ※特別活動(学活)での指導 「ほんともちたくなる」 (情報収集ツールとしての本) ※道徳の授業内、本の読み方・活し方	「ちょっと待って、そのページ」 (有害なサイトに出遭ったときの対処) ※特別活動(学活)での指導 「ほんともちたくなる」 (情報収集ツールとしての本) ※道徳の授業内、本の読み方・活し方	「ちょっと待って、そのページ」 (有害なサイトに出遭ったときの対処) ※特別活動(学活)での指導 「ほんともちたくなる」 (情報収集ツールとしての本) ※道徳の授業内、本の読み方・活し方

知りたいことをしらべてみる ともだちとなかよくする かりたものはいじにつかう じぶんのなまをたいせつにする きまりをまもる

カテゴリ	知りたいことをしらべてみる 情報を見極め活用する	指導の対象	到達目標	新聞や雑誌、インターネットなど、子どもが見てはいけない情報や危険な情報は見えない。
題材名	「ちょっと待って、そのページ」	対象学年	3~4年	取り扱う教科等
指導目標	ネット上には、子どもが見てはいけない情報や危険な情報があることを知り、出遭ったときのように対処すればよいのかをわかる。			総合的な学習の時間

◆ 指導の流れ	学習活動 (○主な発問 △指示・予想される児童の反応)	指導上の注意点(・) 評価(□)
導入	1 今日学習課題について知る。 △今日は、ホームページを見るときにこんな体験をしたらどうすればよいのか一緒に学習していく。	自分たちは、インターネットを使って知りたい情報を調べるときに、同じような場面に出遭うかもしれないことを伝え、これからの学習に臨ませる。
展開	2 「ネット社会の歩き方 3 大人向けの情報に注意」の映像クリップを視聴し、タイチの気持ちを考えワークシートに記入する。 ○ あやしいサイトを見ようという18歳以上のボタンをクリックしようとしたときのタイチの気持ちは？ ・ どうしようかな。 ・ ちょっとだけだからまあいいかな。たいようがさ。 ・ あとでおこれないかな。 ○ 大人向けの写真などが次々出てきてしまったときのタイチの気持ちは？ ・ あのとさ、やめておけばよかった。 3 ネット上には、ほかにも危険な情報があることを知る。 △ ほかにも、こんな危険なページがあるんだよ。 ・ 人の悪口、デマ、悪質なアンケート、詐欺 など 4 子どもが見てはいけない情報や危険な情報に出遭ったときの対処の仕方を知る。ワークシートに書く。 ○ こんなページを見つけたら、どうすればよいだろう？ ・ 大人の人に知らせる。画面を閉じる。	・ 事例を提示して、大人向けの情報に出遭ったときの主人公の気持ちを考えさせるとともに、自分だったらどんな行動をとるかということについても考えさせながら、学習を進めていくようにする。 ・ ネット上のWebサイトには、学習や生活に役立つものがある反面、児童にとって有害なものも存在するといふ、「光」の部分と「影」の部分の両面があることを児童に知らせる。 ・ インターネットではできるだけ大人と一緒に使うこと。また、大人がそばにいないときにこうした不適切な情報に出遭った場合は、画面をすぐに閉じることを指導する。
まとめ	5 今日学習を振り返り、感想をワークシートに記入する。	○ ネット上には、子どもが見てはいけない情報や危険な情報もあることを理解することができたか。 ○ 見てはいけない情報や危険な情報に出遭ったときの対処の仕方を知ることができたか。

◆ 事例のあらまし・典拠

自宅PCに向かっているタイチ。検索サイトで新しいビデオについて調べている。その中であやしいサイト「ネット社会の歩き方」が……。タイチは、そのあやしいサイトに興味を示し、クリックをする。18歳以上かどうか知らず知らずのうちに、タイチは「ちょっと見るだけだから……」と「はい」のボタンをクリックしてしまう。すると、次から次へ大人向けの画像が画面に表示され、タイチは「まずい。」と思い赤面する。次の日、PCの記録から、タイチが大人向けのページを見たことを知った父親が、タイチを問い詰める。

出典：「ネット社会の歩き方」授業用学習ユニット 情報後編 3 大人向けの情報に注意
<http://www.ccs.or.jp/net-walk/>

◆ 指導の参考となる資料・Webサイトなど

- 堀田龍也 2006 『事例で学ぶNetモラル～教室で誰でもできる情報モラル教育～』三省堂 pp16~
- 上條晴夫・佐藤正寿 2005 『超簡単 IT 活用の授業ミニネタ&コソコソ』学事出版 pp134~135
- 浪置県大津市立東田小学校(石原一彦)「不正なWebページ」
<http://www.sts.ac.jp/sai-m/moral/rirei/index.html>

▲ポスターの内容と所属校の児童の実態を受けて作成した「情報モラル教育指導事例集」の指導項目(上)と作成した指導内容の一部(下)

③ 情報モラル教育指導事例集の作成

調査から得られた児童の実態と、県教育センターから出された情報モラル教育推進ポスター「育てよう情報モラル」の到達目標とを関連させ、必要な情報モラル指導内容として、前ページのような指導項目をあげた。そして、そのうちの 18 の事例について指導事例を作成していった。

なお、低学年での指導項目が少ないのは、道徳で指導する日常的なモラルと重なる部分が多く、これを大事に指導することが、以後の情報モラルの積み上げにつながるのと考えからである。

指導事例を作成した 18 の事例

《知りたいことを調べてみる～情報を見極め活用する》カテゴリ

- ・ 情報収集ツールとしてのコンピュータ
- ・ 有害なサイトに出遭ったときの対処の仕方
- ・ 情報の真偽の判断・選択
- ・ 携帯電話の活用・マナー

《友達と仲よくする～相手を思いやり伝え合う》カテゴリ

- ・ 文字だけのコミュニケーションの難しさ
- ・ 情報を発信する側の配慮
- ・ メールの基本的なマナー
- ・ 情報を発信する側の責任
- ・ 相手の立場に立ったネットの利用

《借りたものは大事に使う～知的財産権を行使する》カテゴリ

- ・ 著作権の概念と尊重
- ・ 肖像権の概念と尊重
- ・ 著作物の尊重・正しい利用

《自分の名前を大切に～個人情報保護を守る》カテゴリ

- ・ 個人情報の概念と保護
- ・ 個人情報の保護 (Web サイト)
- ・ 個人情報の保護 (掲示板・ウェブログ)

《きまりを守る～ハイテク犯罪から身を守る》カテゴリ

- ・ インターネットをするときのきまり
- ・ パスワードの重要性
- ・ チェーンメール・迷惑メールへの対処

この中から二つの内容について授業実践を行い、その反省を受けて指導内容を見直していくことにした。

④ 授業実践

ア《知りたいことを調べてみる～情報を見極め活用する》カテゴリ (中学年)

授業実践を行う学級の児童の実態調査結果を見ると、有害なサイトに出遭ってしまったときの対処の仕方や入手した情報の真偽を確かめる方法、文字だけで思いを伝える難しさ、著作権や個人情報の概念、知らない人からのメールの対応などの指導がこれから必要であると感じた。

特に、対象学級のほとんどの児童がコンピュータを使った経験があり、自宅でも使える状況にある。また、自宅のコンピュータが使える児童の約 3 割が、家族がそばにいてもインターネットを使える状況にある。このことから、この先、児童が偶然有害なサイトに出遭ってしまうことも考えられるので、そのときの対処の仕方についての指導がぜひとも必要であると考え、今回の授業を行うことにした。

- ◇ 実施日 平成 18 年 6 月 21 日 (水)
- ◇ 実施学級 寒河江中部小学校 3 年 1 組
- ◇ 題材名 「ちょっと待って、そのページ」 (総合的な学習の時間)

◇ 目標

- ・ ネット上には、子どもが見てはいけない情報や危険な情報が載っている Web サイトがあることを知り、そのようなサイトに出遭ったときにどのように対処すればよいのかを分かる。

◇ 展開の概要

主な学習活動	
導入	1 映像クリップを視聴し、今日の学習課題を知る。
展開	2 話の流れを振り返り、主人公の気持ちを考え、ワークシートに記入する。 3 ネット上には、ほかにも子どもが見てはいけない情報や危険な情報があることを知る。 4 子どもが見てはいけない情報や危険な情報に出遭ってしまったときの対処の仕方を知る。ワークシートに記入する。

まとめ	5 今日の学習を振り返る。
-----	---------------

◇ 活用した教材

- ・「ネット社会の歩き方」の授業用学習ユニット「3 大人向けの情報に注意」の映像クリップ

<http://www.ccc.or.jp/net-walk>



- ・滋賀県大津市立瀬田小学校（現 岐阜聖徳学園大学教育学部 助教授）石原一彦先生作成「不正な Web ページ」

<http://www.otsu.ed.jp/seta-e/moral/rinri/index.html>

◇ 主な成果(○)と課題(●)

授業を参観して下さった先生方の意見や感想、事後研究会での話し合い、情報教育部の先生方から指導していただいたことをもとに、成果と課題をまとめた。

- 映像クリップを提示し、その中の一部分の画像を黒板に提示して主人公の気持ちを考えさせ、本時のねらいについて考えさせまとめるという流れが、情報モラルの学習に効果があることが分かった。

- 授業を行うことで、所属校の先生方に情報モラル教育の指導イメージを広げることができた。また、今回の授業内容の指導時期についても、教員間で話し合うことができた。

- インターネットの利用の程度に関して、学級の児童と指導者との間に意識のずれがあり、インターネットのよさという「光」の部分の十分知らない児童に「影」の部分の教える形になってしまった。まだそれほど活用していない段階の児童に合わせた導入や展開の工夫が必要であった。

- 今回の授業では、大人向けの情報について扱った映像クリップを中心に活用して学習を展開したが、児童の実態には合っていなかった。「子どもが見てはいけない」や「あやしい」という言葉に対して、大人と子どもの感覚にずれがあったように思う。小学校3年生という発達段階を考えると、「いやな思い」や「怖い感じ」という言葉を使い、子どもの視点に立った内容で学習を展開して、指導内容をより身近な問題として児童に感じ取らせるべきであった。

イ《自分の名前を大切にする～個人情報保護する》カテゴリー（中学年）

2 回目の授業実践では、個人情報の概念と保護について扱った。

3 年生にもなると、自分の住所や電話番号などを把握し、必要に応じて使うことができる。しかし、こうした個人情報をむやみに他人に知らせてしまうと、大きな事件につながってしまうことも考えられる。

所属校でも昨年度、悪質な業者が電話で児童から本人や友達の個人情報を聞き出すようなことが何度あった。その都度学級で指導してきたが、いざ電話を受けると、相手の巧妙な手口にのせられて、つい教えてしまう児童もいる。

そこで、この授業では、個人情報の概念について知らせ、個人情報を知っている便利な点や知られて困る点について考えさせた。そして、ロールプレイングを行うことで、自分が不審電話を受けたときに適切に対応できる力を育てようとした。

- ◇ 実施日 平成 18 年 8 月 31 日（木）
- ◇ 実施学級 寒河江中部小学校 3 年 1 組
- ◇ 題材名 「自分のたいせつなじょうほう」（総合的な学習の時間）

◇ 目標

- ・個人情報の概念について知るとともに、自分や他人の個人情報をむやみに教えてはならないことがわかり、適切に対応しようとする態度を育てる。

◇ 展開の概要

	主 な 学 習 活 動
導入	1 個人情報とは、どのようなものかを知る。

展開	2 個人情報役割立っている便利な面について考える。 3 個人情報を聞き出す不審な電話を受けた経験や知っていることについて話し合い、相手の目的を知る。 4 ロールプレイングを通して、上手な断り方を身に付ける。
まとめ	5 今日の学習を振り返り、まとめる。

◇ 主な成果(○)と課題(●)

授業を参観して下さった先生方の意見や感想、情報教育部の先生方から指導していただいたことから、次のような成果と課題が明らかとなった。

- 不審電話に適切に対応できる力を育てるのに、ロールプレイングは効果があった。

- 信用できない人に個人情報を教えてはいけないことは頭に入ったようである。

- 断ることに児童の意識が向いてしまい、個人情報を悪用される危険性まで認識した答え方がほとんど出なかった。相手を挑発するような答え方も見られたので、適切なコミュニケーションのあり方も指導すべきであった。

例 「わたしでは分かりませんので、電話を切ります。」

「お友達の個人情報は教えないことになっています。失礼します。」

- 何組かに全体の前でロールプレイングをさせ、その様子を見る評価者としての経験をさせてから二人組で個別にさせることで、ロールプレイングの質を高めることができる。

- 今回の学習は、基本的な電話のマナーができていて成り立つものである。それができているかどうかを把握し、できていない場合は電話マナーの指導から始めるべきである。

これらの課題を踏まえ、次のように展開を修正したものと考えてみた。

- ◇ 展開の概要（修正案）……電話のマナー指導の中に情報モラル教育を位置づけた例

	主 な 学 習 活 動
導入	1 自分の電話のマナーを振り返る。
展開	2 次の場面での電話の受け答えの仕方を考える。 ・友達と遊ぶ約束をする場面 ・友達が留守で、その親に伝言をお願いする場面 3 全体の前で何組かロールプレイングを行い、電話の受け答えの様子を評価し合う。 4 それぞれのペアごとに電話の受け答えのロールプレイングを行う。 5 不審電話がかかってきたときの受け答えについて考える。 (個人情報保護する視点で答える)
まとめ	6 今日の学習を振り返り、まとめる。

(3) 校内の情報教育プランの整備

所属校における情報教育の計画を見直し、今回の研究内容を位置づけた校内プランの試案を作成した。

① 情報教育の基本的な方針

基本的な方針として、試案の中に次の二つの内容を柱として盛り込んだ。

《情報の時間》

- ・「総合的な学習の時間」に情報に関する時間を位置づけて（1・2 年では学活等で）、コンピュータリテラシーを身に付けさせたり、情報モラル内容について指導したりする。〔1・2 年：10 時間程度、3～6 年：20 時間程度〕《授業での積極的な ICT 活用》

- ・各教科の指導に当たっては、より魅力ある分かりやすい授業を展開するために、積極的に ICT や視聴覚教材を活用していく。また、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段に児童を慣れ親しませ、これらを適切に活用した学習活動を充実していく。

② コンピュータリテラシー段階表の見直し

2 年前に作成したコンピュータリテラシー段階表を見直し、情報モラルに関する内容と関連づけて指導できるように改めた。

学年 学期		指導 内容	情報活用の 実践力	情報の理解 科学的理解 PCリテラシー	情報社会に参画する態度				情報モラル教育	「情報」の時間 学習活動例
					情報の取捨選択	情報発信・かわり	肖像権・著作権	個人情報の保護	ルール・セキュリティ	
3 年	1 学期	目的をもった見学したり取材したりする。 学習に関係のある Web サイトを、お気に入りの CD-ROM などから開く。 デジタルカメラを用いて、情報を収集する。 自分の思いを新聞や紙芝居、本、ポスターなど、いろいろな方法で表現する。	かなでの文字入力、変換、印刷の印刷作成したデータの保存 (FD や HDD、サーバー) 削除の仕方、リンクをたどって情報の検索、デジタルカメラの使い方の使い方。	インターネット上には、有意な情報もあることを知り、出回ってしまったときに適切に対処する。 著作権を尊重し、友達作品のまねをせず、自分で作品を作る。 個人情報について知り、不審な電話などには適切に対処する。 他人のフォルダやデータは、勝手にしない。	「ちよと待って、そのページに有害な Web サイトに出遇ったときの適切な対応の仕方。」		「そつぐいねしむいいの?」 ・著作権の概念について知り、尊重しようとする。	「自分の大切なじょうほう」 ・個人情報保護の概念。不審電話への適切な対応の仕方。	「また使えるね」 ・ PD や HDD へのデータ保存の仕方。他人のフォルダの取り扱い。	・ 世界に一つだけの時間割 (統合ソフト) ⑤ ・ 自己紹介カードを作る。⑤ (統合ソフト) ・ 学習に必要な情報を調べる。② (プラリザ) ・ みんなに紹介、学校の「ここ」が空気の入り、場所 (デジタルカメラ) ④
	2 学期									
	3 学期									
4 年	1 学期	キーボードから、ローマ字で入力する。 ブラリザにキーボードを入力して、必要な情報を検索する。 公共図書館を積極的に利用して、学習に必要な情報を収集する。 ワープロソフトを活用して、調べたことをパソコンでまとめ、自分の考えなどをまとめる。	ローマ字での文字入力、変換、キーボード入力による情報の検索、デジタルカメラで撮影した写真の取り込み、文書への貼り付け、ワープロソフトでの文書作成、HTML 形式への変換。	相手の立場に立つて考え、分かちあう。情報を共有する。 出逢いについて知り、相手の写真や他人が写っている写真を使うときはこころを、アングラなど、悪質な手口で個人情報を入手しようとする。 Web サイトでは個人情報を手に入れない。	「上手に悪いを伝えよう」 ・ 文字だけのコミュニケーションの特性、誤解されない表現。		「こんなページには何をいこう?」 ・ 悪質な個人情報を手に入れたら、Web サイトでの対応の仕方。①	「ローマ字で、さほ (ローマ字入力練習 Web サイト) ④ ・ 学習に必要な情報を調べる。② (プラリザ) ・ 作って使おう、マイカレンダー (ワープロソフト) ⑤ ・ 調べたことをパソコンでまとめよう。 (ワープロソフト) ⑦		
	2 学期									
	3 学期									

※ 丸数字は指導時間を表す。

指導したい内容 (情報活用等の基本的な知識・操作・活用に関する内容)	1	2	3	4	5
コンピュータ	コンピュータ室を利用する際の約束・マナー	○	○	○	○
	コンピュータの起動・シャットダウン・終了	○	○	○	○
	ソフトウェアの起動・終了	○	○	○	○
	グラフィックボード (GPU) の機能	○	○	○	○
	コンパクトディスク (CD) の機能	○	○	○	○
	基本的な用語の理解 (キーボード、マウス、ジョイスティック)	○	○	○	○
	ファイルの呼び出し・保存・印刷 (HDD、FD、CD)	○	○	○	○
	ファイルの作成・印刷	○	○	○	○
	ネットワイドソフトの機能、共有フォルダのファイルの共有・呼び出し・印刷、コピー・ペーストの機能	○	○	○	○
	基本動作の理解	○	○	○	○
マウス	左クリック、ダブルクリック	○	○	○	○
	マウスの機能 (指圧、移動、拡大縮小、最小化)	○	○	○	○
	マウスをキーボードによる文字入力	○	○	○	○
	右クリック、ドラッグ＆ドロップ	○	○	○	○
	キーボードからの文字入力 (半角/全角)	○	○	○	○
	文字の削除、移動、コピー	○	○	○	○
	キーボードからの文字入力 (ローマ字入力)	○	○	○	○
	日本語入力の切り替え	○	○	○	○
	プリンタを接続して印刷	○	○	○	○
	設定を調整して印刷	○	○	○	○
キーボード	スクリーンでの画像の取り込み	○	○	○	○
	デジタルカメラでの撮影	○	○	○	○
	撮影した画像のコンピュータへの取り込み	○	○	○	○
	デジタルビデオカメラでの撮影	○	○	○	○
	デジタルビデオカメラでの撮影	○	○	○	○
	ワープロ	○	○	○	○
	文書の印刷 (フォント、サイズ、色)	○	○	○	○
	印刷 (印刷、印刷、印刷、印刷)	○	○	○	○
	プレゼンテーションの作成・編集	○	○	○	○
	ワープロの操作	○	○	○	○
インターネット	Web サイトの閲覧・検索	○	○	○	○
	アドレス入力による Web サイトの閲覧・検索	○	○	○	○
	キーボードによる Web サイトの閲覧・検索	○	○	○	○
	Web サイトの作成・発信	○	○	○	○
	電子メールの活用	○	○	○	○
	電子メールの活用 (送受信)	○	○	○	○
	電子メールの活用 (送受信)	○	○	○	○
	電子メールの活用 (送受信)	○	○	○	○
	電子メールの活用 (送受信)	○	○	○	○
	電子メールの活用 (送受信)	○	○	○	○

▲ コンピュータリテラシー段階表

③ 情報教育年間指導プランの作成

学年ブロックごとに情報教育に関する内容を、情報活用の実践力や情報の科学的理解、情報社会に参画する態度の 3 項目に分けて整理した。そして、コンピュータリテラシーや情報モラルについて、学期ごとに大まかに指導の目安を立てることができる年間指導プランを作成した。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 授業における効果的な ICT 活用場面を整理し、類型化して活用場面がイメージできる形にまとめることができた。また、授業実践や話し合い、パンフレットなどを通して、先生方の授業での ICT 活用のイメージを広げることができた。環境が整っていない場合でも工夫次第で、普通教室で気軽に ICT を活用した授業が実践できることも示すことができた。
- (2) 所属校で指導が必要な情報モラル内容を洗い出し、系統的に指導できるように整理するとともに、指導事例集をまとめることができた。
- (3) 授業での ICT 活用と情報モラル教育を、校内の情報教育指導プランとして結びつけ、まとめることができた。

2 今後の課題

- (1) より魅力的な ICT 活用のあり方を研究していくとともに、ICT の活用が効果的でない場面も整理して、よりよい授業づくりに努めたい。
- (2) 今回は情報モラルそのものを中心に据えた指導事例を作成してきた。二つめの実践の修正案のように、日常の指導の中で行う情報モラル教育の進め方について今後研究を深めたい。
- (3) 今後、情報モラル教育は家庭との連携がますます大切になる。そのための方策について研究を進め、家庭と連携して指導にあたりたい。

Ⅳ おわりに

この研究を通して学んだことを所属校で生かし、効果的に ICT を活用して、より分ける授業づくりに努めていきたい。また、これからの情報化社会を生きていく児童に必要な情報モラルを育成していきたい。さらに、研究の成果を他の先生方にも広げて、所属校における教育の情報化をさらに推進していきたい。

長期研修を終えるにあたり、貴重な研修の機会を与えてくださった寒河江市立寒河江中部小学校の佐藤義弘校長、寒河江市教育委員会に心より感謝申し上げます。また、これまで 6 か月間にわたって御指導をいただきました山形県教育センターの勝見英一朗所長をはじめとするセンターの諸先生方、特に担当指導主事の富塚幸先生に深く御礼申し上げます。さらに、研究に協力していただきました寒河江市立寒河江中部小学校の先生方・児童の皆さん、本当にありがとうございました。

引用文献

- 1) 山形県教育センター情報教育部 2006『情報モラル教育推進ポスター「育てよう 情報モラル」』山形県教育センター
<http://www.yamagata-c.ed.jp/jyugyou/jyohobu/moraru/poster.pdf>
- 2) 財団法人 コンピュータ教育開発センター (CEC) E スクエア・プロジェクト 2005『ネット社会の歩き方 (授業用学習ユニット「3 大人向けの情報に注意」)』CEC
<http://www.cec.or.jp/net/walk>

参考文献

- 1) 文部科学省 2005『小・中・高校教育に関するこ

- と（情報化への対応）』文部科学省
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouho_u/main18_a2.htm
- 2) 文部科学省 2002『情報教育の目標、学習指導要領における改善内容』文部科学省
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouho_u/020701.pdf
- 3) 文部科学省 2006『学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果』文部科学省
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/07/06072407.htm
- 4) 高度情報通信ネットワーク社会推進戦略本部（IT 戦略本部）2001『e-Japan 戦略』IT 戦略本部
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/kettei/010122gaiyou.html>（概要）
http://www.kantei.go.jp/jp/it/network/dai1/pdf/s5_2.pdf（本文）
- 5) IT 戦略本部 2006『IT 新改革戦略』IT 戦略本部
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/kettei/060119gaiyou.pdf>（概要）
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/kettei/060119honbun.pdf>（本文）
- 6) 日本教育工学会（JSET）IT を活用した教科指導の改善のための調査研究チーム 代表 清水康敬『IT を活用した教科指導の改善のための調査研究 報告書概要』JSET
<http://www.jset.gr.jp/news/pdf/youyaku.pdf>
- 7) メディア教育開発センター（NIME）『教育の情報化の推進に資する研究 実証授業システム』NIME
<http://it.site21.net/lec/>
- 8) 教育情報ナショナルセンター（NICER）『“IT 授業” 実践ナビ ～授業で IT を使ってみませんか～』NICER
<http://www.nicer.go.jp/itnavi/>
- 9) 社団法人日本教育工学振興会（JAPET）編 2006『NEW 実践事例アイディア集 Vol.14 小学校、盲・聾・養護学校』JAPET
- 10) 上條晴夫・佐藤正寿編著 2005『子どもがノッてくる 超簡単 IT 活用の授業ミニネタ&コツ 101』学事出版
- 11) 熊本大学教育学部附属小学校 2004『IT 活用で授業はここまで進化する』明治図書
- 12) 野中陽一・井口章・和歌山 IT 授業研究会 編著 2004『やればできるよ IT 活用』高陵社書店
- 13) 長野市教育の情報化推進共同研究会 編著 2005『ICT ですすむ授業改善 一産学官連携プロジェクト』高陵社書店
- 14) 堀田龍也 2006『すべての教員による IT 活用授業を目指して（文部科学時報 平成 18 年 2 月号）』ぎょうせい, pp12-15
- 15) (財) 学習ソフトウェア情報研究センター（学情研）編『ここから始める IT 活用（学習情報研究 2006 年 5 月号）』学情研, pp6-43
- 16) ネットワーク編集委員会編 2005『IT 活用で学習意欲がこんなに高まる（授業づくりネットワーク 2005-3 No.236）』学事出版, pp.5-20
- 17) 岩佐澄男 2005『パッと使えてよくわかるプロジェクト教材「計算のくふう」（NEW 教育とコンピュータ 2005 年 7 月号）』学習研究社, p25
- 18) 文部科学省 2002『情報教育の実践と学校の情報化～新「情報教育に関する手引き」～』文部科学省, p97
- 19) 山形県教育センター情報教育部 2006『情報モラル教育推進ポスター利用にあたって』山形県教育センター
<http://www.yamagata-c.ed.jp/jyugyou/jyohobu/moraru/riyou.pdf>
- 20) 独立行政法人 教員研修センター（NCTD）『“情報モラル” 授業サポートセンター』NCTD
<http://web.nctd.go.jp/support/>
- 21) 独立行政法人 教員研修センター（NCTD）『情報モラル研修教材 2003・2005』NCTD
<http://web.nctd.go.jp/kyouzai.html>
- 22) 石原一彦『不正な Web ページ』滋賀県大津市立瀬田小学校
<http://www.otsu.ed.jp/seta-e/moral/rinri/index.html>
- 23) 赤堀侃司・野間俊彦・守末恵 2004『情報モラルを鍛える 子どもに求められるコミュニケーションの力』ぎょうせい
- 24) 加納寛子 編著 2005『実践 情報モラル教育 ユビキタス社会へのアプローチ』北大路書房
- 25) 野間俊彦 2005『Q&A で語る 情報モラル教育の基礎基本』明治図書
- 26) 堀田龍也 編著 2006『事例で学ぶ Net モラル ～教室で誰でもできる情報モラル教育～』三省堂
- 27) 堀田龍也 編著 2006『メディアとのつきあい方 学習 [実践編]』ジャストシステム

（後期6か月研修）

3 知的障害養護学校における生徒の的確な実態把握と教育的支援の在り方について ー コミュニケーションの力を育てる支援者の関わりという視点から ー

山形県立上山高等養護学校

教諭 大宮 弘恵

知的障がい養護学校における生徒の的確な実態把握と

教育的支援の在り方について

ーコミュニケーションの力を育てる支援者の関わりという視点からー

山形県立上山高等養護学校 教諭 大宮 弘恵

コミュニケーションにつまずきがあると思われる生徒について、支援者がそのつまずきの原因を明確にし、生徒の意図を読み取りながら、生徒が「分かる」関わりをしていくことで、生徒とのコミュニケーションをスムーズに行うことができる。そのようなやり取りの中で、生徒は、語彙力や気持ちの表し方、相手の意図を理解する力などの、コミュニケーションの力を身に付けることができると考える。

本研究では、生徒に関わる支援者によって分有されている生徒の情報をまとめ、既に実施している知能検査を活用して、的確な生徒の実態把握を行うための手順を整理した。作成した基礎資料から、生徒に育てたいコミュニケーションの力と支援者の関わりを明確にし、授業を2回行った。実施した授業場面の映像記録を分析し、支援の妥当性と支援者の関わりについて検証を進めた。

以上のような取り組みをとおして、本校で学ぶ生徒の「コミュニケーションの力をとらえるための視点と支援（試案）」をまとめることができた。また、支援者の関わりを見直す視点をとらえることができた。

キーワード：コミュニケーション 実態把握 支援者の関わり 映像記録の分析

I はじめに

1 主題設定の理由

本校は、軽度の知的障がいがある生徒が学んでいる高等養護学校である。生徒や保護者の多くは、卒業後は、「会社に就職したい（させたい）」と考えており、卒業後の社会的自立を目指している。

生徒の実態は様々で、知的障がいだけでなく、自閉的傾向やADHDなどの障がいを併せもつ生徒が増えてきている。全般的には、ことばでのやり取りができる、性格的には明るく元気がよい、自分のやる事が分かり納得すれば活動できるという長所がある。反面、授業中に突然教室から出て廊下を走り回る、大声を出すなどの行動を示す生徒がいる。それは、素直に自分の気持ちを表現すること、相手の意図を汲み取ること、感情をコントロールすることが難しいなど、コミュニケーションに何らかの点でつまずきがあるためなのではないかと考える。

卒業後の生徒たちの生活を考えると、在宅で家

族との関係の中でのみ過ごすという生徒は少ない。就労したり福祉施設に通所したりするなど、家族以外の人も関わりながら生活することが多い。多くの人と関わりながら生活するとき、相手に自分の考えを分かりやすく伝える、相手の言いたいことや気持ちを理解するといったコミュニケーションの力が必要になってくるのではないかと考える。

コミュニケーションの力を育てるためには、コミュニケーションのつまずきの原因がどこにあるのかを明確にし、生徒の意図を読み取りながら、生徒が分かる関わりをしていくといった、支援者と生徒とのよりよいやり取りを繰り返していく必要がある。そのような中で生徒は語彙力や気持ちの表し方、相手の意図を理解する力を身に付けていくことができると考える。

また、コミュニケーションは、人と人との双方向でのやり取りである。コミュニケーションの力を育てるためには、生徒の力を理解するだけでなく、支援者である教師自身の関わりを問い直す視

点も重要になると考える。

以上のことから、本研究では、生徒のコミュニケーションの力を育てるために、一人一人の障がい特性や理解の程度、意思表出の手段を支援者が的確に把握できるような実態把握の方法について探る。また、生徒が理解できる、生徒の気持ちに沿った支援者の関わりについて探りたいと考え、本主題を設定した。

2 研究のねらい

(1) 実態把握の方法について見直し、個別の指導計画作成時に活用できる基礎資料を作る。

現在、個別の指導計画の作成は、担任個人に委ねられている。

例えば、ある生徒の『生徒の課題』の欄に、「嫌なことがあると、ことば遣いが乱暴になったり、泣いたり、体の不調を訴えたりすることがある」と記載している。それは、ホームルーム活動や生活単元学習などの授業で、研修者（担任）が直接関わっている場面での行動観察をもとにしている。しかし、他の学習場面では、「体調が悪くても、最後まで頑張っていた」とか「きちんと話すことができた」など担任がとらえている姿とは全く違うこともある。このようなことから、担任だけの実態把握ではその生徒の全体像をとらえるということは難しく、指導目標を考える際も、「これでいいのか」という不安が生ずる。

担任としては、生徒を全体的、総合的にとらえ、指導目標を考えたいという願いがある。そのために、他の教科担任等のとらえを共有できる方法について考え、個別の指導計画作成時に活用できる基礎資料を作る。

(2) コミュニケーションの力を育てるための支援者の関わりを探る。

コミュニケーションの力を育てるには、とすると、生徒の課題だけに目を向けがちであるが、本研究では、支援者自身の関わりに、ウェイトを置いて、支援の方法を探っていく。

本校の生徒は、話しことばでのやり取りはできる。「分かりましたか」と聞くと、たいていは「分かりました」と答える。しかし、その後の生徒の行動を見ると、本当は分かっていたのではないと思うことが多い。また、突然、ことば遣いが乱暴になる生徒がいる。その場面

を振り返ると、その場で支援者が、生徒が「分かる」ような関わりをしていなかったからなのではないかと思うことがある。「うるさい」「面白くない」というような生徒のことばの本当の意図は「先生、分からない」ということなのではないかと思うときがある。

ことばを話せる生徒に対しては、そのことばを発した要因や前後のやり取りの流れ、支援者側の関わりなどを丁寧に探ることで、生徒の本当の意図を読み取りながらよりよく関わっていけるようになるのではないかと考える。そのために、生徒が理解できる関わりになっていたか、生徒の本当の意図を読み取って返していたかという観点で、授業中の支援者の関わりについて分析する。

さらには、支援者の関わりを整理することによって、就労先や福祉施設など、卒業後の生活の場で関わってくださる方々へ、その生徒は「こうすればできる」「こうすれば分かる」というような具体的な姿を伝えていけるのではないかと考える。

II 研究の内容

1 研究仮説

一人一人の生徒の障がいの特性や理解の程度、意思の表出手段を支援者が理解し、生徒の意図を読み取り、生徒が分かるような関わりをすれば、生徒とのコミュニケーションをスムーズに行うことができる。そのようなやり取りを繰り返すことで、語彙力や気持ちの表し方、相手の意図を理解する力などの、コミュニケーションの力が育つだろう。

2 研究方法

理論及び文献の研究、対象生徒の実態把握と授業実践、評価という過程を計画、実践し、コミュニケーションの力を育てるための支援の在り方についてまとめる。

(1) 入学時の心理検査の結果等、生徒の実態についての情報を収集し、全体像をとらえられる基礎資料を作成する。

(2) 基礎資料等を基に、生徒の現在のコミュニケーションの力をとらえ、生徒に育てたいコミュニケーションの力を明確にする。

(3) 生徒のコミュニケーションの力を育てるための支援を明確にする。

(4) 生徒のコミュニケーションの力を育てることに焦点をおいた授業を行う。

(5) 授業場面の映像記録の分析（生徒と研修者のコミュニケーション評価）から、生徒のコミュニケーションの力と支援の妥当性を探る。

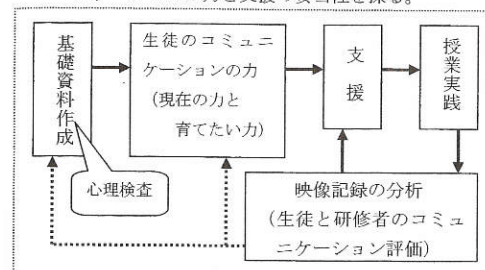


図1 研究の過程

3 研究の実際

(1) 実態把握のための基礎資料を作成する

① 生徒に関わる支援者によって分有されている情報を収集し、共有するための手順

『自立活動における個別の指導計画の理念と実践 あすの授業を創造する試み』（安藤隆男編著 2001）を参考に、次のように、1～4の手順で実態把握のための基礎資料を作成した。

1 情報を収集する

- ・担当教員、寄宿舎指導員による行動観察
- ・中高連絡会での聞き取り
- ・保護者からの聞き取り
- * 2、3年生で作成する場合は、以下の情報も活用できる。
- ・前年度の評価（2、3年生）
- ・職業評価（3年生）

以上のような情報をカードに書き出す。その際には次のことに留意する。

- ・1枚のカードには一つの内容を書く。
- ・情報は事実即して具体的に書く。
- ・情報の提供者がだれであるか分かるように記名する。
- ・主述関係が明確な文章で書く。
- ・情報を収集した時期が分かるように、カードを色分けする。

2 情報を収束する

カードに書き出した情報を分類し、グループ分けする。

グループごとの特徴を表す表題を付ける。

3 グループ同士の関連について考える。

模造紙に、内容の近いグループ同士を配置する。

グループ同士の関係（目的と手段、原因と結果など）について考え、記号でつなぐ。

4 グループ同士の関連を基にして、生徒の全体像をとらえ、文章化する。

②心理検査の活用

本校では、入学時に WISC-III を実施している。知的な遅れがある生徒の知能検査を実施した場合、生活年齢によるプロフィールでは、個人内差を詳細に分析できない場合がある。

生徒Aの事例で言えば、生活年齢によるプロフィール分析を行った場合、言語性検査では、知識、類似、算数、単語、理解の評価点が同じで、グラフに表すとフラットなプロフィールとなった。（図2）また、IQの全検査（FIQ）と、群指数の言語理解（VC）の数値が低く、グラフに表すことができなかった。（図3・4）

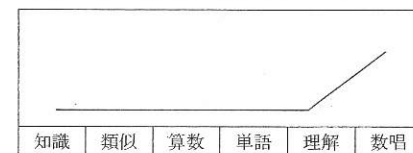


図2 下位検査評価点 言語性検査（生活年齢）



図3 IQ（生活年齢）

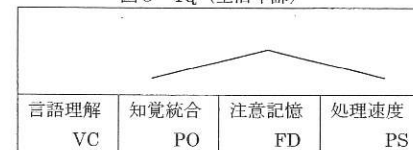


図4 群指数（生活年齢）

そこで、生徒AのWISC-Ⅲの結果から、『WISC-Ⅲアセスメント事例集—理論と実際—』（藤田・上野・前川・石隈・大六編著 2005）「個人内再標準化」と呼ぶ方法に基づき、プロフィール分析を行った。

生徒Aは生活年齢が15歳以上である。テスト年齢の中央値は5歳10か月歳である。したがって相当年齢は5歳10か月になる。その年齢で評価点に換算することになるが、8歳未満の年齢では、符号Aおよび記号探しの粗点で評価点に換算するので、対象生徒Aが行った符号Bおよび記号探しの粗点をそのまま評価点に換算することはできなかった。このような場合は、新たに符号A、記号探しのAを実施した上で評価点を求めなければならない。今回は実施していないので、符号A、記号探しのAの粗点が必要となる動作性検査、IQの動作性（PIQ）と全検査（FIQ）、群指数の処理速度（PS）については、数値を導き出すことはできない（図5）。

言語理解	知覚統合	注意記憶	処理速度
VC	PO	FD	PS

図5 群指数（相当年齢）

しかし、生活年齢でプロフィールを描いた場合よりも、各下位検査の差が拡大していることが分かり（図6）、対象生徒Aの個人内差を知る手掛かりとなった。

知識	類似	算数	単語	理解	数唱
----	----	----	----	----	----

図6 下位検査評価点 言語性検査（相当年齢）

生徒Aは言語理解（VC）が弱いことから、ことばを理解すること、ことばで表現すること、ことばを使って考えることが困難であると考えられる。また、知覚統合（PO）と注意記憶（FD）が個人内差として高いことから複雑な言語理解を伴わない感覚的な短期記憶や視覚的刺激の統合は比較的得意であると考えられる。

（2）実態把握のための基礎資料、映像記録の分析を基に、生徒Aの現在のコミュニケーションの

力をとらえる

『第8回 夏の研修会資料 ミクロ分析・マクロ分析』（コミュニケーション発達支援研究会 2006）を参考に、映像記録の分析（ミクロ分析Ⅰ、マクロ分析Ⅰ）を行った。

実態把握のための基礎資料、映像記録の分析から、生徒Aのコミュニケーションに関する姿を整理した。（資料Ⅰ）そこから、対象生徒Aの現在のコミュニケーションの力を次のようにとらえた。

- 主に、ことば、視線、傾きを組み合わせてコミュニケーションを行う。
- 人と関わりたい気持ちがある。
- 1対1であればやり取りができるが、長くは続かない。
- 集団の中ではことばでの指示を理解することが難しい。

これらは、WISC-Ⅲのプロフィール分析から得られた「言語理解の弱さ」が大きく関係していると思われる。また、実態把握のための基礎資料より、自分の考えや話す力に自信がないこと、生活の中で「分からない」ことが多く、精神的に安定して生活できない状況にあると推測された。支援者の関わりを考える上で、配慮していかなければならない情報であると思われる。

（3）生徒Aに育てたいコミュニケーションの力を明確にする

生徒Aの現在のコミュニケーションの力から、卒業までに育てたいコミュニケーションの力を①②のように設定した。

①楽しくコミュニケーションすることができる。

生徒Aは、コミュニケーションしようとする気持ちはあるが、その話題は、嫌なことや大変なことなどが多い。それは、生活の中で「分からない」ことが多く、「嫌だ」「大変だ」「自信がない」と感じるが多いためではないかと実態把握の基礎資料から推測することができた。

生徒Aが楽しくコミュニケーションすることは、担任としての願いでもある。楽しくコミュニケーションする体験を重ねていくことで、生徒Aのネガティブな部分が、改善されていくのではないかと考えた。

②相手が話している内容を理解することができる。

生徒Aは、集団活動の場面では指示されたとおり一人で行動することが難しく、また、やり取

りを止めてしまったり、乱暴なことば遣いをしてしまったりすることがある。その要因は、相手が話している内容を理解できなくなるためではないかと推測した。

話の内容を理解するためには、相手のことばを理解することが必要となる。支援者が、生徒Aが「分かる」ような関わりを繰り返すことで、相手が話していることばを理解する力が少しずつ高まるのではないかと考えた。

（4）生徒Aのコミュニケーションの力を育てるための支援を明確にする

①楽しくコミュニケーションするための支援

- 表現したことを認めることば掛けをする。
- 生徒同士がやり取りをしているときは、基本的には見守る。
- 支援者に向けられた視線やことばを見逃さないように生徒の行動をよく見て、生徒の意図に沿った関わりをする。

②相手が話している内容を理解するための支援

- 主語や伝えたい内容を省略しない。
- 自分が話し掛けられているのが分かるように、視線を向けたり、名前を呼んだりしてから話をする。
- ことばでの指示は、生徒が分かる短いことばでゆっくり伝える。
- 絵や図、文字を示して伝える。
- 何かを考える際は、キーワードに注目させる。
- 個別に話をする。

（5）生徒のコミュニケーションの力を育てることに焦点をおいた授業を行う

①主な授業の流れ

1 題材名 クリスマスパーティをしよう～「○○○○○○クリスマス」キーワードを考えよう～

2 目標

①ペアの相手と笑顔で話し合いをすることができる。

②自分でキーワードを一つ考えることができる。

3 生徒について

本校1学年の8名を対象とした。

全員がことばでのやり取りができる。発音が不明瞭な生徒が3名、話し出すまで時間が掛かる生徒が1名いる。人との関わりという面においては、「先生と話したい」「友達と一緒にいたい」といった、人と関わりたいとい

う気持ちは、全員がもっているととらえている。しかし、話題は限られており、体調が悪いことであつたり、友達とけんかしたことであつたりすることが多い。

会話の様子を詳しく見ると、一つの話題についていろいろと話をしているが、一人一人が思い思いのことを話していて、やり取りになっていなかったり、人の話の途中で話し出したり、なかなか話題に入れなかったりしている。自分の考えを上手にことばで伝えること、話をするときのマナーを守ることなどの課題がある。

4 題材設定の理由

本題材は、生徒にとって経験があり、楽しい行事でもある。そのため、楽しい雰囲気の中で意欲的に話し合いに取り組み、双方向でのやり取りを経験できるのではないかと考えた。

また、相手の話を最後まで聞くことや、相手の話の内容を受けて自分の考えを話すことなど、話をするときのマナーに気を付けながら話し合いができる題材であると思い本題材を設定した。

5 生徒の活動

- ①クラスで行うクリスマスパーティの日時を知る。
- ②牛乳パックシアターを見る。
- ③支援者のクリスマスについてのエピソードを聞く。
- ④キーワードを考える。
- ⑤キーワードを紹介する。

②授業1における支援

1 楽しく意欲的に話し合いをするための支援

- ①牛乳パックシアターを演じる。
- ②人間関係に配慮し、話しやすい相手とペアの組み合わせを考える。
- ③生徒の話に対して、賞賛や激励のことば掛けをしたり、相づちを打ったりする。
- ④生徒のことばをそのままねる。（モニタリング）
- ⑤生徒の行動や気持ちなどを言語化する。（パレル・トーク）
- ⑥支援者自身の行動や気持ちなどを言語化する。（セルフ・トーク）

2 活動内容を理解するための支援

- ① キーワードを考えるとときに○に文字を当てはめていけるように、プリントを準備する。
- ② ペアでキーワードを考える。
- ③ 丁寧なことばで、ゆっくり、省略しないで話をする。
- ④ 個別に話し掛ける。
- ⑤ 絵や図、文字を示して伝える。

(6) 授業場面の映像記録の分析（生徒と研修者のコミュニケーション評価）から、生徒Aのコミュニケーションの力と支援の妥当性を探る

- ① ミクロ分析Ⅱ（数字は発話順、() は行動）
ア 場面1 生徒Gさんに「みんなでのたのしい」を伝えたいAさん

生徒A	研修者（T）
1 （小さな声で）みんなでのたのしい。	2 お、いいね。
3 （Gを2回見る。）	4 言ってみたら？
5 （Tを見て笑い、Gを見る。）	6 今、言ったやつ。
7 （プリントを指さしながら。）みんなでのたのしい。（GとTを交互に見て、おでこに手を当てる。）	8 （プリントを指さしながら）み、ん、な。書いてみたら？書いてみたらいいじゃん、Aちゃん。
9 （笑いながらGからペンを受け取り、書き始める。）	10 うん。

研修者は、生徒Aの「3 生徒Gを2回見る」行動から、自分で考えた「みんなでのたのしい」というキーワードを、生徒Gに聞いてもらいたいという気持ちがあると推察した。そして、「言ってみたら？」とことば掛けをして、生徒Gに伝えるきっかけを作った。しかし、これは指示的なことば掛けであった。

このような場合は、「何か、思いついたんだね」「Gちゃんに、聞いてもらいたいね」といったパラレル・トークを使って、生徒Aが、自分から生徒Gに伝えられるようなことば掛けが、より適切であったと考える。

イ 場面2 「みんなでハッピー」を伝えたいAさん

生徒A	生徒G
1 （Gを見て笑いながら）みんながハッピークリスマス。	2 ん？
3 みんなでハッピー	4 みんなでハッピー

クリスマス。	クリスマス。いいじゃん。
5 これでいい？	6 （Aを見て、Aを指さし、頷く。）
7 （プリントに書く。）	

場面1の4分後の評価場面である。生徒Aは、7文字でキーワードを考え、ペアの相手に伝え、プリントに記入するという学習の流れが分かり、積極的に活動できるようになっていた。

ウ 場面3 あきらめずに質問するAさん

生徒A	その他
1 （プリントの「ハッ」を指さし）先生、これでいいですか。（S先生を見る。）	2 S先生：いいじゃない。
3 （プリントの「ハッ」を指さし、S先生を見て）みんなでハッピークリスマス。	4 生徒G：（生徒Aのプリントを指さし）あたし、これ、ビビッときたの。
5 （研修者を見て、プリントの「ハッ」を指さし）みんなでハッピークリスマスで。	6 研修者：（プリントの「ハッ」を指さし）うん、いいんだよ、いいんだよ。うん。
7 （プリントを見て笑いながら頷く。）	8 研修者：すごいね。
9 私が思いつきました。	10 研修者：おお、すばらしい。いいね。
11 次、何がいいかな。	

生徒Aは、一つの○に、「ハッ」と2文字を入れていいのか、近くで授業を参観していたS先生に質問した。生徒Gのことばに遮られてしまい、キーワードを考えたことは賞賛されたが、疑問に答えてもらうことはできなかった。生徒Aは、あきらめずに、研修者に対して、同じ質問をした。研修者は、生徒Aのプリントを指さした動作と、「ハッ」に力を込めた話し方から、生徒Aの意図を読み取り、生徒Aのプリントの「ハッ」を指さすという動作をそのままねて（ミラリング）、生徒Aの疑問に答え、賞賛することば掛けを行った。この関わりにより、生徒Aは、「次、何がいいかな」とキーワードを考えることに意欲的に取り組んだ。

場面2、場面3の分析から、生徒Aは、簡単なことであれば、相手の身振りから意図を読み取る力が

あると推測できた。また、今後は、「○に「ハッ」を入れてもいいですか？」といった表現の仕方を学習のねらいとすることができるのではないかと考えた。

②マクロ分析Ⅱ

(○：よかったこと ●：今後の課題となること)

	生徒A
コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン 評 価	①人との関係 ○友達や支援者と話しているとき、牛乳パックシアターを見ているときなど、たくさん笑顔がみられ、学習を楽しんでいた。 ○友達を「にらむ」ことはなく、自分の頑張りを認めてもらおうと、ポジティブな気持ちの表現をして、友達や支援者に働き掛けていた。
	②コミュニケーション能力 ○分析場面では全て自分からやり取りを開始していた。3回程度、やり取りがつながった。 ○ペアの相手が反応しないときや参観者が自分の意図に沿った答えを返さなかったときに、あきらめずに言い方や聞く相手を換えて自分からやり取りを開始することができた。 ○相手の身振りから、意図を読み取ることができた。
	③活動の様子・認知発達 ○自分で考えたキーワードについて、友達に、「これでいい?」と聞いたり、分からないことを支援者に質問したりすることができた。 ●同時に、自分が考えたことに対して自信のなさを感じられた。 ○キーワードを3つ考えることができた。「みんなでたのしい」「もりあがろうよ」「みんながハッピー」
	次 時 の 目 標

	研修者
	①基本的な姿勢 ○生徒Aの表情や行動、ことばから、友達に「伝えたい」という気持ちを察して話をするきっかけを作ったり、疑問に答えたりすることができた。

コミュニケーション評価	○ミラリングやモニタリングを使って、生徒Aに反応的に関わることができた。 ●生徒Bは、1対1で話をすることやアイコンタクトをとることが苦手である。キーワードを考える場面では、下を向いて、ペアの生徒との話し合いができなくなってしまった。他のペアと一緒に4人で話し合うようにしたり、「クリスマス」からイメージされることばを聞いて、文字にしたりするなどの支援が必要であった。 ②やり取りの雰囲気、適切な働き掛け ○牛乳パックシアターを演じるときは、声の強弱、高低、速さに変化を付けて話すことができた。 ○普段よりもゆっくり話をしていた。 ●口調はやさしいが、指示的なことば掛け（「書いてみたら？」「言ってみたら？」）があった。 ●生徒の気持ちを言語化する（パラレル・トーク）、生徒の意図に沿いながら表現の仕方のモデルを示す（モデリング）などの言語心理学的技法を使ってやり取りをした方が、より適切と考えられる場面があった。 ③活動ややり取りの展開 ○牛乳パックシアターを見たり、体験談を聞いたり話したりする活動は、クリスマスをイメージし、キーワードを考えるためには有効であった。 ●しかし、ペアでキーワードを考える活動に入るまで、26分掛かった。支援者が話す内容をもっと精選する必要があった。
	・ことばでの指示は、短いことばでゆっくり伝える。 ・ことばの指示だけでは理解できない生徒に対して、絵や文字を示して伝える。 ・言語心理学的技法を使ったやり取りを場面に応じて適切に行う。
次時の目標	

③ 生徒の目標についての評価（○：できた）
生徒の目標を評価するための観点、目標1についてはア～ウ、目標2についてはアと設定した。前述の映像記録の分析より、本時の生徒の目標は達成できたと評価した。

目標1 ペアの相手と笑顔で話し合いをすることができる。
ア 笑顔が見られたか。（○）
イ 身乗り出したり、ジェスチャーをし

- たりして話し合いをしていたか。(○)
 ウ 2ターン以上のやり取りをすることができたか。(○)
 目標2 自分でキーワードの一つ考えることができる。
 ア キーワードを考えることができたか。(○)
 ④ 支援の妥当性についての評価

(○:適当 △:不明)

- 1 楽しく意欲的に話し合いをするための支援
 ①牛乳パックシアターを演じる。(○)
 ②話しやすい相手という人間関係に配慮しペアの組み合わせを考える。(○)
 ③生徒の話に対して、賞賛や激励のことば掛けをしたり相づちを打ったりする。(○)
 ④～⑥モニタリング、パラレル・トーク、セルフ・トークを行う。(△)

生徒Aは自分の考えを表現することに自信がないと考えられるので、モニタリング、パラレル・トーク、セルフ・トークを使って、賛同や共感しているという支援者の意図を伝えながらやり取りをすることが効果的であると考えた。しかし、前述の場面1の分析で述べたように、適切な支援ができない場面があったため、支援1～④～⑥については、不明と評価し、研修者の課題として残った。

- 2 活動内容を理解するための支援
 ①キーワードを考えると○に文字を当てはめていけるように、プリントを準備する。(○)
 ②ペアでキーワードを考える。(○)
 ③丁寧なことばで、ゆっくり、省略しないで話をする。(○)
 ④個別に話し掛ける。(○)
 ⑤絵や図、文字を示して伝える。(○)

生徒Aの目標が全て達成できたことから、活動内容を理解するための支援は、妥当であったと評価した。

映像記録の分析から、生徒Aに対する支援は評価できたが、生徒Bに対しての支援については課題があることに気付いた。そこで、学級の生徒全員の実態把握のための基礎資料を見直し、それぞれの現在のコミュニケーションの力をとらえ、育てたい力を明確にした。(資料Ⅱ)

生徒Aに育てたい力を「楽しくコミュニケーションすることができる」ととらえていたが、授業実践Ⅰを経て「自分の意図をことばにする」ととらえ直した。「分からない」ことを「分からない」と、「楽

しい」ことを「楽しい」といったように、素直に自分の気持ちを表現できるようになることが、楽しくコミュニケーションすることにつながるのではないかと考えたためである。

- (7) 授業実践Ⅰの評価を受けて、生徒Aと生徒Bを事例対象として、授業実践Ⅱを行う

① 主な授業の流れ

- 1 題材名 不思議体験Part3～気持ちを伝えよう～(「腕上げ動作」を参考にして)

2 目標

(1) 全体の目標

- ①自分の気持ちを伝えることができる。
 ②相手の気持ちを理解することができる。

(2) 個別の目標

A	(1) 友達や支援者にやり方を確認しながら「腕上げ動作」を行うことができる。 (2) 気持ちを表すことばを自分から言うことができる。
B	(1) 分からないときには、支援者や友達に聞くことができる。 (2) 「表情カード」から、気持ちを表すことばを選ぶことができる。

3 生徒について

生徒のコミュニケーションに関する課題を次のように考えた。

- ・日常生活に関わることを理解する。
- ・学習内容や相手の話す内容などを理解する。
- ・気持ちを表すことばを増やす。
- ・相手の気持ちや場の状況を読み取る。
- ・自分の感情をコントロールする。
- ・相手の話を最後まで聞く。
- ・自信を持って人前で話をする。
- ・相手と同じ話題でやり取りを続ける。
- ・はっきり発音する。
- ・ことば(助詞など)の正しい使い方を理解する。
- ・相手の立場や気持ちなどに応じた適切なことばの使い方をする。

4 題材設定の理由

本授業では、動作法で行われている「腕上げ動作」の課題を参考にして、生徒同士で「腕上げ動作」を行った。

1対1のペアで行うことにより、コミュニケーションする相手を特定し、相手の気持ちを理解することや相手の気持ちや動きに合わせる体験ができるのではないかと考えた。また、「腕上げ動作」

を行ったときの自分の気持ちを表現することで、気持ちを表すことばを増やしていくことや自分の気持ちを伝えることもねえらると思え、本題材を設定した。

5 生徒の活動

①本時の学習内容を理解する。

- ・生徒A・Bは指名を受けて支援者と「腕上げ動作」を体験し、その時の気持ちを表す。
- ・他の生徒は、生徒A・Bと支援者の活動を見て、本時の活動内容を理解する。

②男女のグループに分かれ、2人組になって、「腕上げ動作」を行う。

③「腕上げ動作」が終わったら、自分の気持ちを振り返り、吹き出しに記入する。

②授業Ⅱにおける支援

1 生徒が活動内容を理解するための支援

- ①「腕上げ動作」のやり方について、短いことばで説明しながら行う。
 ②「腕上げ動作」の順序や留意点をカードに書いて、黒板に提示する。
 ③短いことばで、ゆっくり、省略しないで話をする。
 ④活動内容が理解できない生徒に対して、個別にことば掛けしたり、紙に書いて説明したりする。

2 生徒が自分の気持ちを伝える(表す)ための支援

- ①生徒が書いた「気持ちを表すことば」を黒板に提示する。
 ②「表情カード」を提示する。
 ③支援者は言葉遣いや相手の話の途中に割り込んでいないか、自分の考えを話しているかなど、生徒の様子を注意深く見守り、個別にことば掛けする。
 ④生徒が表現したことについて、賞賛、相づち、激励のことば掛けをする。
 ⑤どのようなことばで自分の気持ちを伝えればよいか、モデルを示す。

3 生徒が相手の気持ちを理解するための支援

- ①生徒がどう感じているか、支援者がとらえてことばにする。
 ②相手の話を最後まで聞くようにことば掛けする。

(8) 映像記録の分析Ⅲ

① ミクロ分析Ⅲ

ア 場面1「ドキドキした」と答えるAさん

生徒A	研修者(T)
2 (Tを見て笑い、少し頭を左に倒す。)	1 Aさんは、どうでしたか？
4 ドキドキした。	3 腕上げやる前。
6 (頷く。)	5 ドキドキした。
8 (頷く。)	7 Aさんもドキドキした。
10 (Tを見て頷く。)	9 ああ、じゃ、一緒にしたね。

モデルとして支援者と「腕上げ動作」を行った後、生徒Aに、「どうでしたか？」と質問した。少し時間が掛かったが、生徒Aは、「ドキドキした」と答えることができた。研修者は、生徒Aが答えるまで待つことができた。

一般的に、「どうでしたか？」という質問は、答えにくい質問である。生徒Aは「ドキドキした」と答えたが、研修者が「腕上げ動作」をする前の研修者自身の気持ちを表したことば「ドキドキ、心配だ」を記憶していたと推察できる。

生徒Aのことばをそのままねえたり、「一緒にしたね」と共感したり、生徒Aを認めることば掛けをすることができた。しかし、「ちゃんとできるか、ドキドキした」、「みんなの前でやるので、ドキドキした」など、生徒Aの話の内容を広げたり、より詳しく話したり(エキスパンション)する関わりも必要であると考えられる。

イ 場面2 一番でやるのがうれしいAさん

生徒A	生徒G
2 (自分を指さして笑いながら)わたし？	1 出席番号順ですか。(A、D、Gの順で指さす。)
4 私、右、右でやったから、左でいいや。うん。	3 うん、トップバッターが…(聞き取れない。)
	5 (Aを指さし)左。(Dを指さし)右ね。
8 うん、終わり。	7 はい、決定。

6はDの行動(Gを見て笑う。)

グループで「腕上げ動作」をする順番を決めている場面である。一番で「腕上げ動作」をする事になり、自分を指さして、「わたし？」と笑顔で話していた。生徒Aは、研修者と、「腕上げ動作」のや

り方を説明するときのモデルとなり、活動内容を体験していた。笑顔で話したのは、自分は「分かる」という気持ちの表れではないかと推察する。

また、生徒Gは、ことばよりも、身振りが先にすることが多い。この分析場面でも生徒Aや生徒Dを指さして、「Aさんが1番、Dさんが2番、自分は3番」「Aさんは左腕、Dさんは右腕」ということを表現した。生徒Aは、その身振りから、生徒Gの意図を読み取ることができた。

ウ 場面3 見て、きちんと覚えているBさん

生徒B	研修者（T）
2 はい。	1 じゃ、お願いします。
4（お辞儀をする。）	3 お願いします。
6 はい。	5 私、する人。
8 はい。	7 Bさん、してあげる人。
10 あ、どっちの手でやりましょうか。	9（仰向けに寝る。）
12 あ、はい。	11 ああ、どっちの手でやりましょうか。いいですね。じゃ、右手でお願いします。

「腕上げ動作」のやり方を説明するとき、研修者は、生徒Aをモデルにして、どちらの腕で「腕上げ動作」をしたか聞いてから行った。生徒Bは支援者のことばを記憶していて、「どちらの腕でやりましょうか」と研修者に聞くことができたと推察する。研修者は、その生徒Bのことばを繰り返し、他の生徒を見渡して、「いいですね」と賞賛することば掛けを行った。

エ 場面4 やっと気持ちが通じたBさん

生徒B	他の生徒
1（下を向いて）出席番号でいいじゃん。	2 生徒E：（Hを見て）ちょっと待って。
3（マットをなでながら）出席番号でいいじゃん。いい？（Eを見る。）	4 生徒E：（Hを見て）あわてんな。
5（Eを見て笑う。）	6 生徒E：（Hを見て）どうする。
7（黒板を見て）どうする。	8 生徒C：（Eによりかかり）だから。
9（Eを見て）あのう。	10 生徒E・C：（Bを見る。）
11（下を向いて）やっ	

ぱり、出席番号でいい。	
13（Eを指さし）はい、Eくん。	12 生徒E：出席番号、早いやつ。

グループで、「腕上げ動作」の順番を決めている場面である。

生徒Eは、人前で話すことに抵抗を示す生徒であった。研修者は、前期に生徒Eに対して、個別に話をする時間を取ったり、クラスの代表として作文を発表する責任のある役割を与えたりするなどの支援を行った。前期の終業式には堂々と、作文を発表することができた。現在は、話し合いの場面で、クラスの中心的存在となっているようである。

生徒Hが「じゃんけん」や「向かい合った同士」と順番を決める方法を提案しているが、他の生徒たちは、なかなか生徒Hの提案を受け入れない。前期には見られなかった行動であった。人間関係の変化をうかがうことができた。

順番を決める方法が決まらない中、生徒Bは、「出席番号順でやろう」と提案しているが、下を向いて話をするので、他の生徒には伝わらなかった。しかし、生徒Bが、顔を上げ、生徒Eを見て、「あのう」と話し掛けたので、生徒Eが気付く、生徒Bは、気持ちを伝えることができた。生徒Bは、人と視線を合わせることが苦手なので、話し掛けていることが、なかなか相手に伝わらないことが多かった。

この場面の分析から、顔を上げたり、話し相手に顔を向けたりしてから話し始めるなどの、注意喚起の方法を身に付けることで、視線を合わせなくても、生徒Bからの働き掛けを相手に伝えられるようになるのではないかと気付いた。

②マクロ分析III

（○：よかったこと ●：今後の課題 ・：その他）

	生徒A
コ	①人との関係
ミ	○支援者を、じっと見て、指名されるのを待っているような様子があり、指名されたときに笑顔になった。
ニ	○順番を決めるときや「腕上げ動作」をしているときは、自分から友達に話し掛けていた。
シ	②コミュニケーション能力
ョ	○やり取りは4～5回程度つながった。
ン	○3人グループの中で、自分の考えを伝えることができた。
評	○相手の身振りから、意図を読み取ることがで
価	

	きた。
	③活動の様子・認知発達
	○グループに分かれて腕上げ動作を始めるとき、「最初、あたしでいい？」と積極的であった。モデルに指名されて、やり方が分かっていたためであると推察する。
	○「してあげる人」になったときは、相手の腕の動きにあっているか、「いい？」と聞くことができた。
	●しかし、生徒Gに手を添えてもらったまま活動していた。自信のなさを感じる。
	○表情カードを参考にして「安心した」と吹き出しに書くことができた。「不安だった」「心配だった」と表現する生徒が多い中、ポジティブな表現をすることができた。
次時の目標	・「分かった」「できた」という体験をすることにより、楽しく活動することができる。
	・分からないことを安心して相手に伝えることができる。
	・自分の気持ちや行動を簡単なことばで説明することができる。

	生徒B
	①人との関係
	○グループの中で話し合いをしている場面で笑顔が見られた。
コ	●話している人を見ることはできるが、視線を合わせることが難しい。また、人に話し掛けるときに、下を向いたまま話すので、なかなか自分の思いが通じない場面があった。
ミ	②コミュニケーション能力
ニ	○生徒Cが、向かい側に座っている生徒と自分を交互に指さした。その様子を見て、「向かい合った同士はどう？」と、ことばで表現できた。
シ	●聞かれたことだけに答えるといったやり取りが多い。
ョ	・生徒Eが、「どうする」と言った後、「どうする」とオーム返しをした。
ン	③活動の様子・認知発達
評	○支援者と「腕上げ動作」を行った後、「どうでしたか」と質問すると、「緊張しました」と自分で答えることができた。
価	○友達とペアで「腕上げ動作」を行った後、

	支援者が「どうでしたか」と質問すると、「えっ？最初ですか？」と、「腕上げ動作」をする前の気持ちか、後の気持ちか、どちらを答えればよいのか、疑問に思ったことを自分から支援者に聞くことができた。
	○「腕上げ動作」を行ったときの自分の気持ちを「なんとかやれるかな～と心配した」「なんとかできてよかったです」「緊張しました」「しんちょうにできた」「気持ちよかった」など、表情カードを使わないで吹き出しに書くことができた。
次時の目標	・一つの話題でやり取りをつなげることができる。
	・顔を上げたり、相手の方を見たりしてから、話し掛ける。

	研修者
	①基本的な姿勢
	○生徒が質問に答えるまで待つことができた。
	○生徒A、生徒Bについて、特に意識して関わることができた。
コ	②やり取りの雰囲気、適切な働き掛け
ミ	○モニタリングや賞賛、共感するなどして、生徒の行動や発言したことを認めることば掛けをすることができた。
ニ	○「ふわっと」「ざっと」「せーの」といった状態をイメージしやすいことば掛けをしていた。
シ	●生徒Bと「腕上げ動作」を行ったとき、「ああ、勝手に動かさないでください。私の手を」と否定的な言い方をしていた。「Bくん、せーの、で動かしましょう」といったことば掛けが適切であったと考える。
ョ	●「腕上げ動作」のやり方を説明するとき、3名の生徒が支援者の後で見ていた。学習内容の説明は生徒全員がきちんと見える場所で行うといった配慮に欠けていた。
ン	●生徒Gの「そりゃ、誰だって緊張しますよ」「そりゃ、跡付くよ」などの、場面や相手への配慮に欠けた発言に対して、的確な指導ができなかった。また、生徒Gを中心とした生徒Hの考えを否定するような関わりについて、指導することができなかった。
評価	

次 時 の 目 標	③活動ややり取りの展開 ●生徒同士がじっくり「腕上げ動作」を行う時間を確保するためには、すぐに、本時の学習内容の説明にはいるべきであった。 ○生徒2名をモデルに指名して、学習内容を説明したので、生徒はスムーズに活動に取り組んでいた。
	・学習内容の説明は、簡潔に短時間で行う。 ・指示的なことば掛けを少なくし、生徒がどのようにしたらいいのかを具体的に説明する。 ・言語心理学的技法を使ったやり取りを場面に応じて適切に行う。

③生徒の目標についての評価

前述の映像記録の分析より、以下のように、本時の目標は達成できたと評価した。

ア 生徒A

目標1	友達や支援者にやり方を確認しながら腕上げ動作を行うことができる。(○)
目標2	気持ちを表すことばを自分から言うことができる。(○)

イ 生徒B

目標1	分からないときには、支援者や友達に聞くことができる。(○)
目標2	「表情カード」から、気持ちを表すことばを選ぶことができる。(○)

④支援の妥当性についての評価

「生徒が活動内容を理解するための支援」と「生徒が自分の気持ちを伝える（表す）ための支援」については、生徒が、ペアで「腕上げ動作」を行い、その時の気持ちを吹き出しに書く学習の課題を理解し、活動することができたことから妥当であったと評価した。

しかし、研修者自身の課題として、以下の二つのことが残った。一つめは、自分の身体の動きを感じるために、最初に身体全体をリラックスさせる必要があったが、授業場面でそのポイントを取り上げずに活動を進めてしまったことである。二つめは、「表情カード」の数が多かったことや提示の仕方に配慮が欠けていたことから、効果的に活用できなかったことである。自分の気持ちを表現するために、「表情カード」を提示するという支援は必要であったと考える。しかし、生徒の考えを混乱させないためにも、選択肢をより精選する必要があった。

「生徒が相手の気持ちを理解するための支援」については、生徒が相手の気持ちを理解できたか具体的にとらえることができなかったため、評価することができなかった。映像記録に、生徒Aが「腕上げ動作」を行いながら、相手に「いい？」と聞いている場面があった。また、他の生徒も、相手を見ながら、「腕上げ動作」をゆっくり行っていたことから、相手を意識して、合わせようとしていたことは推察できた。

生徒が相手の気持ちを理解できたか具体的にとらえるための手立てとして、本授業では、相手の気持ちを想像して吹き出しに書く活動を設定することが考えられる。

(8) 研究の過程を振り返る

①実態把握のための基礎資料作成について

生徒Aの実態把握のための基礎資料を作成し、人と関わりたいという気持ちはあるが、ネガティブな気持ちの表し方をする、集団の中でのことばの理解や行動の困難さ、体調不良などの原因の一つとして、言語理解の弱さがあるととらえた。このことから、話し相手のことばや、学習内容を理解するといった、「分かる」ということを、生徒Aに対する支援のポイントとしてとらえ、具体的な支援の方法を考えることができた。

また、知能検査を活用することで、生徒の実態を裏付けるデータを得ることができ、よりの確かな支援を考えていくことができた。

今回作成した基礎資料には、生徒の問題となる行動についての情報が多く、良い面や好きなことについての情報が少なかった。「こうすればできる」「こうすれば分かる」といったことについて考えるためには、生徒の良い面、好きなことについての情報も必要であった。

また、生徒の情報に関しては、研修者が前期に収集したものが主であった。生徒一人一人の実態は大きくは変わっていないものの、授業実践の中で、生徒同士の人間関係について、とらえていた実態と異なる様子がみられた。人間関係は、日常の様々な出来事をきっかけに変化していく。学校生活の中で、注意深く生徒の行動観察を行い、その場をとらえて、適切な支援を繰り返す必要性を感じた。

授業実践Ⅰをとおして、生徒Aに焦点を当てた授業を行い、成果を得ることはできたが、生

徒全員に対しての支援については課題が残った。これは、研修者が一人一人の生徒に対する的確な支援を考えていなかったためである。支援者として、他の生徒に対しても、的確な支援をしていくために、対象とした学級の生徒全員の基礎資料を見直す作業を行い、生徒一人一人に対する支援を考えた。基礎資料を見直す作業をとおして、授業実践Ⅰで支援しきれなかった生徒Bに対して、授業実践Ⅱでは、意識して関わることはできた。生徒一人一人に的確な支援をすることについては課題があるが、今後の関わりの中で生かしていけるものとする。

②生徒のコミュニケーションの力について

授業実践Ⅰでは、生徒Aが、学習内容を理解し、ペアの生徒と楽しそうにやり取りをしている姿を見ることができた。授業実践Ⅱでは、授業実践Ⅰよりも、さらに積極的に友達に働きかける生徒Aの姿を見ることができた。3回の映像記録を基に、生徒Aの変容を整理した。(資料Ⅳ)

支援によって、生徒Aは「分かる」と実感し、「できる」という自信につながったと考える。生徒の実態を的確にとらえ、支援していくといった取り組みを、繰り返していくことで、少しずつではあるが、生徒のコミュニケーションの力が育っていくと考える。

生徒に育てたい「コミュニケーションの力」をとらえる際の観点として、本研究では、重度の障がいがある子どもへのコミュニケーション発達支援に関する文献を参考にしている。本校のような軽度の知的障がいがある高等養護学校で学ぶ生徒を対象としたときには、観点をさらに検討する必要があると考えた。

授業実践と映像記録の分析から、生徒のコミュニケーションの課題は、大きく4つに分けられると考えた。人との関わり（社会性）に関すること、ことばの理解（認知発達・語彙力）に関すること、自分の気持ちの表現（表出）に関すること、相手の気持ち（場面・状況）の理解に関することである。これらをもとに、『第8回夏の研修会資料 ミクロ分析・マクロ分析』（コミュニケーション発達支援研究会 2006）「マクロ分析によるコミュニケーション評価の観点」を参考にして、本校の生徒の「コミュニケーションの力をとらえるための観点（試案）」をまと

めた。(資料Ⅴ)

③コミュニケーションの力を育てるための支援について

授業実践Ⅰでは、話の内容のキーワードとすることを絵で示したり、「楽しい」「思い出」「すてきな」といったことばを選んで、短い文で話したりする支援が効果的であった。生徒Aは複雑な言語理解を伴わない聴覚的な短期記憶は比較的得意なので、単語を記憶し、キーワードを考えることができたことと推察する。しかし、学級全体への支援を考えると、キーワードとなることばを黒板に提示して、いつでも確認することができるようにする必要があった。

授業実践Ⅱでは、「腕上げ動作」のやり方の順番をカードで提示すること、生徒2名をモデルにして、支援者が説明しながら実際に「腕上げ動作」を行うこと、支援者が「腕上げ動作」を行ったときの自分の気持ちを表現することなどの支援が効果的であった。本授業で生徒は、自分の気持ちをモニターし、吹き出しに「腕上げ動作」を行ったときの気持ちを書くことができた。

しかし、普段の生活の中では、自分の気持ちをモニターすること、人の気持ちを想像したり、理解したりすることが困難な場面がある。支援者は、その時々場面をとらえて、生徒の気持ちを、行動や文脈から読み取ってことばにする支援を繰り返していかなければならないと考える。また、生徒の障がいの特性に応じて、相手や場面に応じた行動の仕方を具体的に絵や図に示していくことも必要であると考えた。

映像記録の分析より、生徒Aに対して、言語理解の弱さに対する支援と、「自信のなさ」に対する支援の双方に配慮した支援が必要であるととらえることができた。生徒Aに対する具体的な支援としては、生徒が表現したことについて、賛同したり共感したりすることば掛けをすること、分からないときには安心して質問ができるように、日ごろから、信頼関係や学級の雰囲気を作っていくことなどと考えた。

これらをもとに、資料Ⅳ「マクロ分析によるコミュニケーション評価の観点からとらえた主な生徒Aの変容」の中に、「変容につながった支援」を整理した。また、資料Ⅴに本校の生徒の「コミュニケーションの力を育てるための支

援」をまとめることができた。

映像記録の分析を基に、研修者自身の姿容を整理した。（資料Ⅲ）賞賛や共感のことば掛けをすること、注意を向けられる生徒の数が増えていったことについては、改善されてきた。指示的なことばが多いこと、言語心理学的技法を使ったやり取りを場面に応じて適切に行うことについては課題が残った。今後も映像記録の分析を重ね、生徒一人一人に対する確かな支援や適切なことば掛けを考えることで、研修者自身の課題を解決していきたい。

④授業実践について

「クリスマス」を題材にした授業実践Ⅰは、生徒Aにとって、イメージしやすく、楽しいと感じられる授業であった。そのため、生徒Aが意欲的に活動している姿を見ることができた。生徒にとって「分かる」ということがいかに大切か実感できる授業だった。

授業実践Ⅱでは、動作法で行われている、「腕上げ動作」の課題を参考にして、授業を行った。普段の生活の中では、人の気持ちを想像したり、理解したりすることが困難な生徒にとっては、お互いに相手の身体の動きに合わせるといった直接的な体験ができる学習活動は、有効であったと考える。

生徒自身が「腕上げ動作」の課題を正確にとらえて、学習に取り組むためには、支援者との学習を繰り返す必要がある。本校では、自立活動の時間の指導の中で取り上げ、充実させていくことが考えられる。

⑤映像記録の分析について

映像記録を分析することで、研修者自身の関わり方や生徒のコミュニケーションの様子を客観的に見ることができた。これにより、研修者は自己評価ができ、今後のよりよい関わりについて、具体的に考えることができた。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

対象とした学級の生徒の基礎資料を作成し、実態把握のための手順を整理することができた。支援者がとらえた生徒の実態を資料にすることは、大変時間のかかる作業であるが、生徒の力を育てていくためには必要なことであると考えられる。

また、実態把握のための基礎資料から、生徒一人一人の「分かる」ための支援のポイントを明確にしたこと、2回の授業実践の映像記録の分析に限られるが、研修者自身の関わりの課題を意識しながら生徒と関わったことにより、生徒が意欲的、自主的に活動に取り組む姿を見ることができた。

実態把握の基礎資料作成から映像記録の分析までの過程を繰り返すことで、生徒も支援者自身も力を付けていくことができるのではないかと考える。

2回の授業実践と3回の映像記録の分析から、本校の生徒の「コミュニケーションの力をとらえるための観点と支援（試案）」をまとめることができた。

2 今後の課題

実際の学校現場で、担当する生徒の基礎資料を作成し、活用するために、作成の時期や作成方法について検討していきたい。例えば、作成時期については、新入生以外は前年度中に実態把握の基礎資料を作成、見直しの作業を行い、新担任へ引き継ぐことが考えられる。また、作成方法については、生徒の実態を全体的、総合的にとらえ、場面に応じて適切な支援を行うために、生徒と関わる支援者全員と情報を共有する場が必要であると考える。

支援者の関わりを見直すことで、生徒とのコミュニケーションの多くの部分が改善されていくことを実感した。生徒の意図を読み取り、適切に返していたか、生徒が分かることばを使っていたのか、生徒に伝わる話し方をしていたのか、普段の信頼関係作りはどうだったかなどの視点で、今後も支援者の関わりを見直していきたい。研修者自身としては、言語心理学的技法を使ったやり取りを、場面に応じて適切に行うことができるよう研修を重ねていきたい。

本研究でまとめた「コミュニケーションの力をとらえるための観点と支援（試案）」の妥当性については、今後の実践をとおして、さらに整理、検討していきたい。

Ⅳ おわりに

支援者が、生徒の障がいの特性や理解の程度、意思の表出手段を理解し、生徒の意図を読み取り、生徒に「分かる」ような関わりをすれば、生徒と

のコミュニケーションをスムーズに行うことができることを実感することができた。そのような関わりを繰り返すことで、語彙力や気持ちの表し方、相手の意図を理解する力といった、コミュニケーションの力が少しずつ育っていくことが期待できると考える。

研修者は、これまで、インリアル・アプローチをとおして、コミュニケーションをスムーズに行うには、大人の関わりが重要であると考えていた。本研究をとおして、その思いはますます強くなった。

コミュニケーションの力を育てるためには、時間が掛かる。しかし、本校のような、高等養護学校で学ぶ生徒への支援を考えたときには、これまでの成長の過程や、3年間という時間的な制約を合わせて考えなくてはならない。生徒一人一人のコミュニケーションの力を育てるために、生徒の行動をよく見て意図に沿った関わりをする。また、生徒の障がいの特性によっては相手や場に応じた行動の仕方を具体的に指導する。このような二つの側面から支援を考えていきたいと思う。

謝辞

長期研修を終えるにあたり、今回の貴重な機会を与えてくださいました、山形県立上山高等養護学校花輪敏男校長先生、山形県教育委員会に心より御礼申し上げます。また、6ヶ月間ご指導いただきました山形県教育センター勝見英一朗所長、特殊教育部高橋秀一郎長をはじめとする諸先生方、特に担当の三浦祐一指導主事に、重ねて御礼申し上げます。さらに、研究に協力していただいた山形県立上山高等養護学校の先生方と生徒のみなさんに感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 藤田和弘 上野一彦 前川久男 石隈利紀 大六一志 編著 2005『WISC-Ⅲアセスメント事例集—理論と実際—』日本文化科学社 pp62-70
- 2) 上野一彦 海津亜希子 服部美佳子 編著 2005『軽度発達障害の心理アセスメント—WISC-Ⅲの上手な利用と事例—』日本文化科学社 p54,57,61
- 3) 竹田契一 里見恵子 編著 1994『子どもとのより豊かなコミュニケーションを築く インリア

- ル・アプローチ』日本文化科学社 p12,66,pp69-71
- 4) 坂口しおり 2006『障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定』ジアース教育新社 p18,47
- 5) コミュニケーション発達支援研究会 2006『第8回夏の研修会資料 ミクロ分析・マクロ分析の進め方』コミュニケーション発達支援研究会 <http://www.hinocatv.ne.jp/~a-saka:inreal.html>
- 6) 安藤隆男編著 2001『自立活動における個別の指導計画の理念と実践』川島書店 pp91-102

参考文献

- 1) 渡辺弥生編著 2001『VLFによる思いやり育成プログラム』図書文化社
- 2) 湯汲英史 2003『なぜ伝わらないのか、どうしたら伝わるのか』大揚社
- 3) 坂口しおり 2006『コミュニケーション支援の世界へ発達とインリアルな視点を取り入れて〜』ジアース教育新社
- 4) 菅野敦 宇野幸幸 橋本創一 小島道生 編 2006『特別支援教育における教育実践の方法発達障害のある子どもへの個に応じた支援と校内・地域連携システムの構築』ナカニシヤ出版
- 5) 長田実 宮崎昭 渡邊涼 田丸秋徳 1999『障害者のための 絵でわかる動作法 はじめの一步』福村出版
- 6) 村田茂 監修 宮崎昭 早坂方志 編集 1993『動作法人門 養護学校現場でどう生かすか』日本肢体不自由児協会
- 7) 文部科学省 2000『盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説』海文堂出版
- 8) バル・クミン ジュリア・リーチ ギル・ステイブンソン 著 齊藤万比古 監訳 2005『教師のためのアスペルガー症候群ガイドブック』中央法規
- 9) E. ショブラー R. J. ライクラー B. R. ラナー 著 佐々木正美監訳 1989『CARS 小児自閉症評定尺度』岩崎学術出版社
- 10) 佐竹真次編著 大井明子 斎藤文寛 著 2005『軽度発達障害児のための感情語表出支援プログラム』山形県保健医療大
- 11) 日本 INREAL 研究会 1997『INREAL 研究 第

8号』竹田契一

12) 日本 INREAL 研究会 1999『INREAL 研究 第

9号』竹田契一

13) 日本 INREAL 研究会 2004『INREAL 研究 第

13号』竹田契一

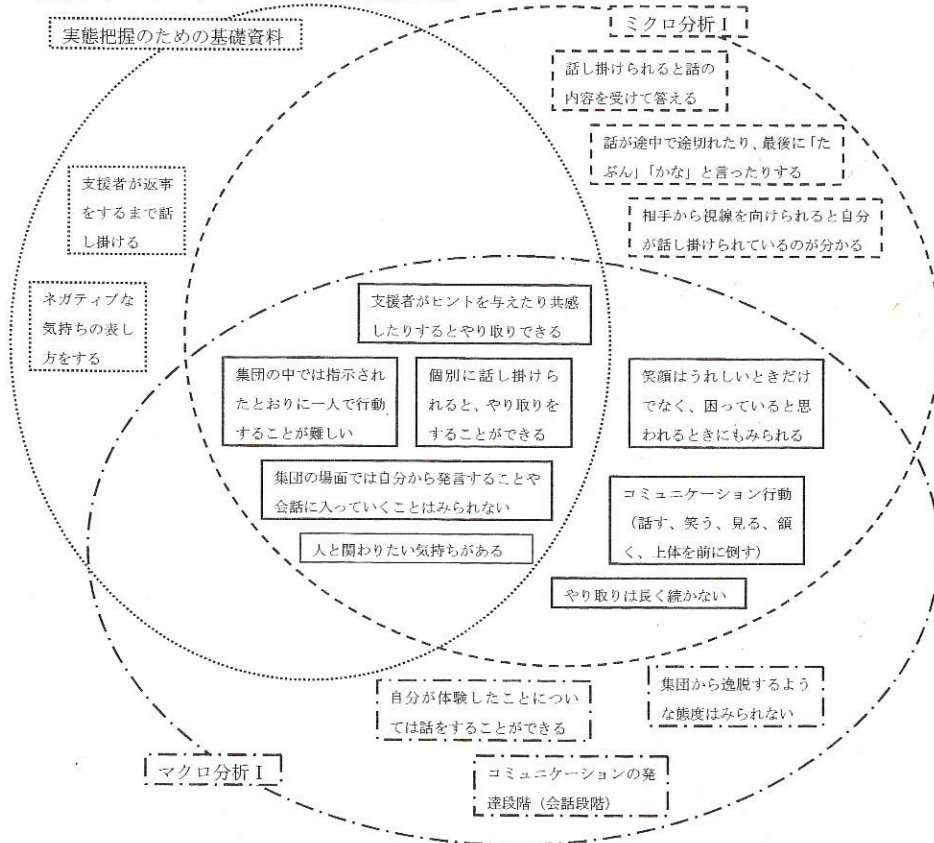
14) 竹田契一監修 里見恵子 河内清美 石井喜代

香 著 2005『実践インリアル・アプローチ事例

集—豊かなコミュニケーションのために—』日

本文化科学社

【資料Ⅰ】コミュニケーションに関する生徒Aの姿



【資料Ⅱ】対象学級の生徒のコミュニケーションの力（現在の力と育てたい力）

生徒	現在の力	育てたい力
A	・ネガティブなことばで気持ちを表現することが多い。 ・気持ちが安定しているときは、場に応じた言葉遣いをする ことができる。	・自分の意図をきちんとことばにする。 ・相手の話の内容を理解する。
B	・自分から人に関わっていくことが少ない。 ・助詞の使い方に誤りがある。 ・人と視線を合わせることが苦手である。 ・簡単なことばの指示を理解して学習に取り組むことができ る。	・分からないことを、自分から聞く。 ・ことばを正しく使うことができる。
C	・人の話に割り込んでしまうことがある。 ・注意されたことを素直に受け入れられないときがある。 ・早口で話すので、ことばが聞き取りにくい。	・人の話を最後まで聞くことができる。 ・落ち着いて話をする ことができる。 ・音韻を認識する。
D	・簡単なことばの指示を理解して学習に取り組むことができ る。 ・よく考えずに話し出したり、行動したり、同じ失敗を繰り 返したりする。	・相手の状況や場面をとらえて話をした り、行動したりすることができる。
E	・気持ちを表すことばを使って話したり、文章を書いたりす ることが難しい。 ・友達に対してつい乱暴なことば遣いをしてしまうことがあ る。 ・人前で話すことに自信がない様子がある。	・気持ちを表すことばを増やす。 ・困っていることを表現することができ る。
F	・突然、その場に関係ないことを話し出すことがある。 ・ことば遣いが丁寧である。	・相手の状況や場面をとらえて話をした り、行動したりすることができる。
G	・何か決めるときは、自分の考えを主張しないことが多い。 ・ことばより、ジェスチャーが先に出ることが多い。 ・ことば遣いが悪くなる ことがある。	・自分の考えを話すことができる。 ・相手の気持ちを考えたことば遣いをす る。
H	・相手の都合や場面を考えずに、自分のことを話し続けてし まうことがある。 ・ことばが聞き取りにくい。	・相手の状況や場面をとらえて話をした り、行動したりすることができる。 ・呼気に合わせて話をする ことができる。

【資料Ⅲ】マクロ分析によるコミュニケーション評価の観点からとらえた主な研修者の変容

観点	評価①（9/25）	評価②（11/28）	評価③（1/18）
	実際の様子	実際の様子	実際の様子
・子どもに反応的に関わっているか。 ・子どものことをよく見ているか。 ・子どもの意図や気持ちをよく理解しているか。	△←生徒Aに対して ・支援者に向けられた、生徒Aの視線に気がなかった。 ・生徒同士のやり取りの間に、言葉を発してしまった。	○←生徒Aに対して ×←生徒Bに対して ・生徒A→生徒のこばをそのままねて、共感や賞賛をしている。 ・生徒B→ペアの相手と話し合いができるような支援ができなかった。	○←生徒A・Bに対して ×←生徒Gに対して ・生徒A・B→生徒のこばをそのままねて、共感や賞賛をしている。 ・生徒G→場面や相手への配慮に欠けた発言に対して的確な指導ができなかった。
・子どものレベルにあった働きかけをしているか。 ・楽しそうな雰囲気を提供しているか。	× ・主語や伝えたい内容を省略した言い方や、早口で、乱暴なことば遣いをしていた。	○ ・視覚的な教材提示 ・表情豊かに話をすることができた。	○ ・視覚的な教材提示や活動内容を体験することで、生徒の理解を促した。
・指示的（命令・禁止）なことばが多すぎないか。 ・子どものことばを拡充（意味・文法）しているか。 ・子どものモデルとなる伝達をしているか。	× ・「何をしたら、買ってくれたの？」（答えにくい質問） ・「どうぞ、ご覧くださいって言ったんだって。」（乱暴な口調）	× ・「言ってみたら？」（指示的） ・「書いてみたら？」（指示的）	× ・「勝手に動かさないでください。私の手を。」（禁止） ・「ドキドキした。」（モニタリング）

○：できた、わかった △：できそうだが確実でない、完全にはできない ×：できない、難しい

【資料Ⅳ】マクロ分析によるコミュニケーション評価の観点からとらえた主な生徒Aの変容と支援

観点	評価①（9/25）	評価②（11/28）	評価③（1/18）	変容につながった支援
	生徒Aの行動	生徒Aの行動	生徒Aの行動	変容するための要因
・自分から人に働き掛けるか。 ・自分から会話ややり取りをしようとするか。 ・自分から話題を開始することはあるか。	× ・自分から人に働き掛けることはなかった。	○ ・自分が考えたキーワードを友達に伝えようとした。 ・不安に思っていることを支援者に確認した。 ・「（キーワードを）私が考えました。」	○ ・「最初、あたしでいい？」 ・友達が、反対側に座ったことを指摘した。 ・友達に、腕を動かす速さが調度いいか確認した。	・キーワードに着目 ・視覚的な資料の提示 ・楽しそうな雰囲気 ・賞賛や共感 ・実際に体験 ・活動内容を理解することができた。 ・自分の考えや行動に自信をもった。
・人とのやり取りがつながるか。	1～2回 ・個別に話し掛けることや取りできた。 ・話し出そうとするが、先に誰かが話してしまっただ。 ・話し掛けられると、頷いたり、「えっ。」と驚いたりすることが多かった。	3回 ・話し合い活動の中で、自分の考えを、相手に伝えようとしていた。 ・支援者に促されてから、自分の考えを伝えることがあり、自信のなさがうかがえた。	4～5回 ・3人グループでの話し合いで、相手の話の内容を受けて話したり、自分から話し掛けたりすることができた。	・1対1での話し合い活動 ・人間関係に配慮 ・賞賛や共感 ・やり取りをする相手に集中できた。 ・やり取りの内容が、限定された。
・ことばの使い方に問題はないか。	△（語彙数 少） ・自分が体験したことは話すことができた ・途切れ途切れに話したり、最後に「だぶん。」と言ったり、自信のない様子であった。	○ ・「クリスマス」からイメージされることばを自分で考え、7つの○に当てはめていた。 ・キーワードを自分で3つ考えることができた。	△（語彙数 少） ・気持ちを表すことばがなかなか出てこなかった。 ・表情カードから「ほっ、安心した。」を選び、自分の気持ちを書き表した。	・キーワードに着目 ・文字数を限定 ・視覚的な教材提示 ・自分がもっていることばでキーワードを考えることができた。 ・「表情カード」を手掛かりにして、自分の気持ちをモニターすることができた。
・活動を楽しんでいるか。 ・活動内容は、認知発達に合っているか。	△ ・パソコンの画面を見ていたり、類杖を付いていたりすることが多いが、話し合いの輪の中には、入っていた。	○ ・プリントの○を指さしながらキーワードをつぶやいたり、じっと身体の動きを止めて考えたりしていた。 ・一番に発表しようとした。	△ ・自分から進んで仰臥位になり、友達の間違いを指摘した。 ・友達に手を添えてもらいながら活動した。 ・仰臥位になっている友達に「いい？」と聞きながら、腕上げ動作を行った。	・実際に体験する ・楽しい雰囲気 ・賞賛や共感 ・活動内容を理解することができた。 ・自分一人でもできる楽しさや自信を実感した。

○：できた、わかった △：できそうだが確実でない、完全にはできない ×：できない、難しい

【資料V】コミュニケーションの力をとらえるための観点と支援（試案）

観点	支援	観点	支援
人との関わり(社会性)に関すること ・顔上げる。 ・話の相手を見る。 ・アイコンタクトをとる。 ・笑顔が見られる。 ・自分から人に関わっていく。 ・自分から会話を始める。 ・自分が話し掛けられているのが分かる。 ・自分の感情をコントロールできる。 ・注意されたことを素直に受け入れる。	・名前を呼ぶ、視線を合わせる、身体に触れるなどの後、話し掛ける。 ・表現したことを認めることば掛けをする。(賞賛・激励・相づち) ・生徒同士がやり取りをしているときは、基本的には見守る。(言葉遣い・話の途中に割り込んでいないか・自分の考えを話しているか…) ・個別に話をする。 ・生徒の声やことば、動作をそのままねる。 ・表情豊かに話をする。 ・表現するときのモデルを示す。 ・生徒のしている動作や考えを言語化する。 ・生徒の言ったことを正しく言い直して繰り返す。 ・生徒の話の内容を広げたり、より詳しく述べたりする。 ・集団活動の場合は、人間関係に配慮する。 ・普段から、安心して質問できるように学級の雰囲気作りをする。 ・誰に質問したらいいか決めておく。 ・「表情カード」を使う。 ・正しい姿勢を保持する練習をする。 ・呼吸に合わせて話をする練習をする。 ・音韻を認識する練習をする。	ことばの理解(語彙力・認知発達)に関すること ・ことばを正しく使う。(語彙数、文法上の構成) ・ことばでの指示を理解する。(理解できる集団の規模・理解するための方法) ・相手の話すことばを理解する。 ・日常生活に関わることばを理解する。 ・学習内容を理解する。 ・指示されたことを記憶する。	・絵や図、文字を示して伝える。 ・直接的な体験をする。 ・言語指示は本人の分かる短いことばで伝える。 ・ゆっくり話す。 ・個別に話をする。 ・婉曲な表現を避け、直接的な表現にする。 ・普通は省略し、言わずに対応するような部分について言語化する。 ・擬音、擬態語を使って話をする。 ・生徒のしている動作や考えを言語化する。 ・支援者が、自分がしている動作や考えを言語化する。 ・生徒が言うべきことばや行動のモデルを示す。 ・生徒の言ったことを正しく言い直して繰り返す。 ・生徒の話の内容を広げたり、より詳しく述べたりする。 ・何かを考える(行動する)際は、キーワードに注目させる。 ・話をするときのマナーを守るようにことば掛けする。 ・あいさつや約束の取り決め、対人的な行動について、ロールプレイをとおして、練習する。
気持ちの表現(表出)に関すること ・自分の意図をきちんとことばにしている。 ・ことば以外のコミュニケーションの手段(表情、姿勢、身振り、身体の動き) ・話し方の雰囲気(抑揚、馴々しい、丁寧、ぶしつけ) ・聞き取りやすい話し方(早口、吃音、発音、声の大きさ) ・分からないことを誰かに聞く。 ・困っていることを表現する。 ・人前で(自信をもって)話す。 ・話題の内容(明るい・暗い)		相手の気持ち(場面)の理解に関すること ・相手の表情、身振りに反応する。 ・ことばに含まれた相手の意図を読み取る。 ・相手の表情・身振りから意図を読み取る。 ・場の状況を読み取る。(文脈から意図を推意する。) ・場面や相手に応じた言葉遣いをする。 ・相手と同じ話題でやり取りを続ける。(文脈を維持する。) ・相手の話の内容を受けて答える。 ・人の話を最後まで聞く。 ・交代で話をする。	

(12か月研修)

4 積極的な生徒指導が機能する学級集団作りの研究 ー 学級活動を中心にした「人間関係作り指導プログラム」の実践を通して ー

戸沢村立神田小学校

教諭 樋口 敏子

積極的な生徒指導が機能する学級集団作りの研究

～学級活動を中心にした「人間関係作り指導プログラム」の実践を通して～

戸沢村立神田小学校 教諭 樋口 敏子

積極的な生徒指導とは、生徒指導の三機能である「自己存在感」「共感的な人間関係」「自己決定の場」を教育活動全体に取り入れ作用させることと考える。また、このような生徒指導は、深い児童理解の上に立ち、学級経営の中で展開されるものである。本研究では、このような積極的な生徒指導が機能する望ましい学級集団作りについて考究する。

本研究が目指す望ましい学級集団とは、個が生きる居心地のよい学級集団である。それは、教師と児童の信頼関係及び児童相互の良好な人間関係のもとに、児童一人ひとりが伸び伸びと自己実現できる集団のことである。このような学級集団を形成するために、特に、「望ましい人間関係の育成」を指導項目とする学級活動を中心とした授業実践を行い、授業の有効性を検証していく。同時に人間関係作り指導プログラムを作成し、これを実践することによりその有効性について検証していく。

さらに、学校全体としての生徒指導と学級経営での人間関係作りの指導を関連付けていくことで、学校全体に広がるシステムを構築していきたい。

なお、上記の実践・検証においては、児童への深い共感的な理解を基盤とするため、教育相談の理論や手法を積極的に活用していく。

キーワード： 学級活動、人間関係作り指導プログラム、生徒指導全体計画

I はじめに

1 主題設定の理由

自分が今まで力を入れてきた生徒指導は、問題が起きたときに、いかにうまく対応するか、また問題の未然防止のために何をすべきかが中心だった。それは、校内の組織作りや長期対応・短期対応に分けた策を講ずることだったり、生活リズム調査や悩み事相談による問題把握だったり、それらに対する手立ての検討だったりした。これらは、生徒指導の一部として大切な指導であるが、よく言われている狭義の生徒指導である。では、積極的な生徒指導と呼ばれる広義の生徒指導とは何か。それを機能させるためには、どうすればいいのか。

生徒指導本来の目的は「一人一人の人格を尊重し、個性を生かしながら社会的資質や行動力を高めるような指導・援助をすること」であるとされている。つまり、問題が起きてから指導するだけではなく、日ごろから目指す子ども像に向かって、生徒指導を全体的・計画的に行うことが積極的な生徒指導であると言える。

本校の児童を見てみると、60名弱の中にもさまざまな問題を抱えた児童がおり、さまざまなサインを出している。その結果、学級が落ち着かなかったり、学習が成立しなかったり、何より友達とのトラブルが続き、担任はその対処に迫られることも少なくない。また、小規模・少人数の学校によく見られる児童間の人間関係の固定化もトラブルの一因になっており、そのような関係性を変えることは容易なことではない。

このような現状に対して、これまで全教育活動を通じて良好な人間関係を育てようとしてきたが、実際には、日々の教育活動の中で人間関係を見つめることが希薄になっていたり、十分に機能していなかったりした。その結果、生徒指導の本来の目的が十分に活かされず、問題行動への対処といった対処的な生徒指導の範囲内にとどまっていたと考えられる。

そこで、積極的な生徒指導を機能させる場面を焦点化し、対処としてだけにとどまらない「人間関係作りのあり方」を具体的にすることで、望ましい学級集団作りにつなげたいと考え本主題を設定した。

2 研究のねらい

積極的な生徒指導が機能する学級集団作りのあり方について、以下の 3 点について考究することをねらいとする。

- ① 人間関係作りをねらいとする学級活動の授業作りとその有効性の検証
- ② 学級活動から日常の教育活動に広げたり、次の学級活動を作ったりするための「人間関係作り指導プログラム(以下、指導プログラム)」の作成とその有効性の検証
- ③ 学校全体に広げるため、望ましい人間関係作りを踏まえた生徒指導全体計画及び学級経営との関連付けによるシステム作り

II 研究の内容

1 研究の仮説

- ① 学級活動が人間関係をとりえる場となり、授業が具体的かつ定期的に行えるならば、望ましい人間関係作りにつながるであろう。
- ② 深い児童理解の上に立って作り上げていく指導プログラムであるならば、望ましい人間関係が構築され、個が生きる居心地のよい学級集団作りができるであろう。
- ③ 望ましい人間関係作りに係る生徒指導全体計画と学級経営での人間関係作り計画の関連が明確かつ具体的にできれば、学校全体でより効果的な指導が可能となるであろう。

2 研究の方法

(1) 理論・文献研究

- ① 積極的な生徒指導と人間関係作り
- ② 望ましい学級集団作り
- ③ 上記に必要な理論とスキル
 - ・プロジェクトアドベンチャー
 - ・構成的グループエンカウンター
 - ・Q-Uの分析と活用法
 - ・アドラー心理学
 - ・アサーション
 - ・ブリーフセラピー など

(2) 実践研究

- ① 本校の生徒指導全体計画の課題把握
- ② 本校職員の人間関係作りに対する意識調査
- ③ 実践学級及び児童の実態調査
- ④ 学級活動の授業及びそれを中心とした指導プログラムの実践・検証
- ⑤ 積極的な生徒指導が機能するシステム作り

3 研究の実際

(1) 理論・文献研究より

① 積極的な生徒指導と人間関係作り

小学校における生徒指導の概念と機能は、学習指導要領では次のように示されている。

日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること。

これには、「教師と児童の人間関係」と「児童同士の人間関係」という 2 つの人間関係作りが前提条件となっている。本研究においても、この 2 つの人間関係を相互に作用させながら育てていくためには、児童理解を深めることが大切であると確認できた。

また、学級活動との関連の中では、次のように示されている。

生徒指導は児童が自らを生かし、自己実現できるよう援助する教育機能であり、学校の教育活動全体を通じて推進することを基本としている。その中において学級活動は児童が日常生活を営む上に必要な様々な行動の仕方を計画的・発展的に指導する教育活動である。その意味で学級活動には各教科等の時間以上に生徒指導の機能が多くの作用していると考えられる。

このことから、学級活動に焦点をあて、その指導内容である「望ましい人間関係の育成」をねらいとした授業を作っていくことやそれらを計画的・発展的に指導していくために指導プログラムを作成し、学校の教育活動全体に広げるためのシステムを探ることが追認できた。

さらに、学級活動の指導にあたっては次のように示されている。

児童と人間の触れ合いを深め、(中略)児童一人一人に存在感や自己実現の喜びを味わえる場と機会を与えるなど、日ごろから生徒指導の充実にも努めることが大切である。

このことから、生徒指導の三機能とされている「自己存在感の場を与える」「共感的な人間関係を育てる」「自己決定の場を与える」を意識的に活用しながら、望ましい人間関係作りを進めることの確認ができた。

② 望ましい学級集団作り

生徒指導が目指すものは、自己指導力の育成であり、ひいては自己実現能力の育成であると考えられている。

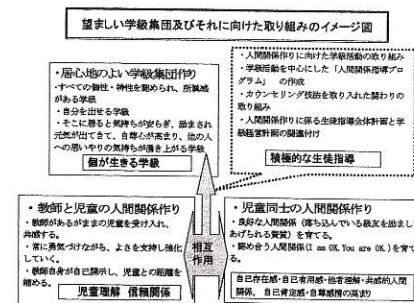
マズローの 5 段階の欲求によれば、「所属と愛の欲求が満たされ、承認の欲求が満たされなければ自己実現の欲求には至らない。」とされている。平木典子氏(跡見学園女子大学教授)は「今の子ども達は、「所属と愛」の欲求が満たされていないのに承認の欲求ばかりを要求されている。したがって、所属と愛の欲求を満たすための人間関係作りが必要である。」と言っている。(2006・8 教育カウンセラー養成講座)

また、諸富祥彦氏(明治大学助教授)は「自分を出せる」と一人ひとりが思える学級は、居心地のよい学級である」と言っている。

さらに、相川充氏(東京学芸大学教授)は「ここに居ると気持ちが安らぎ、励まされ、元気が出てきて自尊心が高まり、ほかの人への思いやりの気持ちも湧き上がる場所。それが「心の居場所となる学級」であると言っている。

これらの考えを受け、本研究では、望ましい学級集団を「個が生きる居心地のよい学級集団」と捉え、それを目指す取り組みを図 1 のようにイメージした。

<図 1>



(2) 実践研究

① 本校の生徒指導全体計画の課題把握

平成 17 年度に研修者が作成した本校の生徒指導全体計画について、国立教育政策研究所生徒指導研究センター「学級運営の在り方についての調査研究」「生徒指導体制の在り方についての調査研究」と照らし合わせて見直し、課題を捉えた。

その結果、対処的、予防的生徒指導への過重な

偏り傾向があり、積極的な生徒指導にあたる内容が少ないことが分かった。また、学校全体の生徒指導と学級経営の中での関連及び人間関係を育てる具体的な取り組みが不明確であった。さらに、学校全体として「多様な視点を通じた児童理解の深化」についての共通認識が不足していることが分かった。

② 本校職員の人間関係作りに関する意識調査

本校で学級担任をしている 6 名の先生に「集団作りまたは人間関係作りに関する調査」を実施した。

この調査から、先生達は人間関係作りのために意識してかかわっているが、計画的に具体的に取り組むまでには至っていないことが分かった。また、取り組む上での課題は、「時間がない、どの時間が適切か分からない。」「人間関係を把握したり、男女の関係を築いたりするのが難しい。」「他教科・領域との関連付けをどうするかが難しい。」が主だった。

このことから、生徒指導全体計画から学級経営に関連付けた指導計画の作成や具体的な授業を含んだ指導プログラムの作成の必要性がはっきりしてきた。

③ 実践学級及び児童の実態調査

5 月 14 日、担任から話や研修者の行動観察から学級の様子を次のようにとらえた。

本学級は、男子 2 名女子 6 名、計 8 名の少人数学級である。幼稚園のときから同じ集団で育ててきているため、お互いをよく知っているという反面、人間関係の構造が固定化されているという欠点がある。また男女比が偏っているため、一部の意見、特に女子の意見が優先されることが多々あり、男子や一部の女子があまり意見を言わない。また、女子同士がうまくいっているようで、けん制し合っているような様子も見受けられる。

また、同日に Q-U 及び変化する子どもに関する児童用アンケート(以下、変化する子どもアンケート)を実施、分析した。

Q-U での学級満足度尺度は、以下の通りだった。

群名	5 月 14 日	全国平均
A 学級生活満足群	3 人 38%	37%
B 非承認群	3 人 38%	21%
C 侵害行為認知群	1 人 12%	17%
D 学級生活不満足群	1 人 12%	25%

内容分析では、人間関係作りに必要な要素であると研修者がとらえた「自己存在感・自己有用感」「他者理解・共感的人間関係」とそれに伴う「学級の雰囲気」について着目した。以下が、その項目と平均値である。

ア、自己存在感・自己有用感

4:とてもそう思う 3:少しそう思う 2:あまりそう思わない

1:まったく思わない

種類	内 容	平均値
Q-U	Q1あなたのクラスの人たちは、あなたに声をかけてくれたり、親切にしてくれたりしますか。	3. 13
	Q2あなたは、クラスの人から好かれている、仲間だと思われていると思いますか。	2. 75
	Q3あなたは運動や勉強、係活動や委員会活動、趣味などでクラスの人から認められる(すごいなあと思われる)ことがありますか。	2. 63
	Q4クラスの中にあなたの気持ちを分かってくれる人がいると思いますか。	2. 50
	Q5何かうれしいことがあったとき、クラスの誰かに話すことがありますか。	2. 88
変化 する子ども アンケート	Q6クラスの人たちの中で、自分の考えや意見を言っていますか。	2. 75
	Q7クラスの中で自分が役に立っていると思うことがありますか。	2. 63
	Q8自分のいいところが3つ以上言えますか。	2. 38

イ、他者理解・共感的人間関係

種類	内 容	平均値
Q-U	Q1あなたのクラスには、いい人だなと思う友達やすごいなと思う友達いますか。	3. 50
	Q2あなたのクラスには、いろいろな活動に取り組もうとする人がたくさんいると思いますか。	2. 88
	Q3あなたが失敗したときに、クラスの人から助けをもらえることがありますか。	3. 00
	Q4あなたが何かしようとするとき、クラスの人たちは協力してくれたり、応援してくれたりすると思いますか。	3. 13
	Q5あなたが自分の思ったことや考えたことを発表した時、クラスの人たちは冷やかしたりしないで、しっかり聞いてくれると思いますか。	2. 88

種類	内 容	平均値
変化 する子ども アンケート	Q6クラスの中に失敗してがっかりしている人がいたら励ましてあげますか。	3. 00
	Q7クラスの中の誰かにお話ししたいとき、やさしく頼んでいますか。	3. 25
	Q8本当はいやだと思っていることでも、クラスの人に言われると「いいよ。」ということがあります。	2. 50
	Q9クラスの人から「今日、一緒に遊ぼう。」と誘われましたが、出かける用事があるため遊べません。こんなとき、相手をいやな気持ちにさせないように、上手に断っていますか。	3. 00
	Q10何か困ったとき、クラスの誰かに相談することはありますか。	2. 38
	Q11クラスの人に声をかけたり、一緒に遊んだりしていますか。	3. 13
	Q12クラスの人ともめごとがあったとき、話し合って解決しようとしていますか。	2. 50
	Q13クラスの人5〜6人と一緒に遊ぶことがありますか。	2. 88
	Q14みんな協力して劇や合唱やスポーツなどに取り組み、喜び合ったことがありますか。	3. 00

ウ、学級の雰囲気 (Q-Uアンケートで規定されている項目)

種類	内 容	平均値
Q-U	Q1あなたのクラスは、明るく楽しい感じがしますか。	3. 13
	Q2あなたのクラスは、みんな仲良く協力していると思いますか。	2. 75
	Q3あなたのクラスは、勉強やいろいろな活動に、まとまって取り組んでいると思いますか。	2. 88

また、Q-Uにおける、「教師の管理意識尺度」と「教師の勢力資源測定尺度」及び変化する子どもアンケートにおける「担任が捉えている児童の実態と児童自身が捉えている実態とのズレ」から、担任と児童の人間関係を見てみた。

<調査結果から見た担任のタイプ>

教師の管理意識尺度 30 点以上 34 点以下	管理意識が強く、それが具体的な管理行動につながったり、教師の話す言葉の端はしや態度・雰囲気にもその意識が表れてくる教師のタイプ
教師の勢力資源測定尺度 変化する子どもアンケートのズレ	教師の魅力優位型 対人行動の発達面で、児童の意識は高いが、担任は低く評価している。 生活体験面では、児童の意識は低い、担任は高く評価している。

以上の結果をもとに、実践学級の実態を次のようにとらえた。

本学級は、学級満足度尺度が全国平均値よりも高い学級であり、内容分析においてもきわめて低いと思われる項目はなかった。また、4-3の③で述べた担任が課題と感じているところは、本校においては、どこの学級にも見られる様子である。さらに担任と児童の間に信頼関係があり、教師の勢力と人間的魅力がバランスよく成立している学級である。

つまり、本研究は、問題が起きてから行う生徒指導ではなく、今の状態より少しでもいい状態にするために行う積極的な生徒指導として位置づけることができると言える。

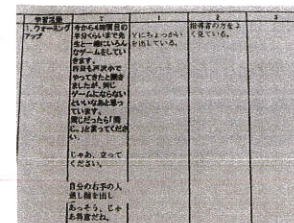
この2つのアンケートは、本研究の有効性を検証する客観的尺度として、11月・2月にも実施することにした。特に、自己肯定感に結びつく「自分のいいところが3つ以上言えますか。」という項目に着目していきたいと考えた。

④ 学級活動の授業及びそれを中心とした指導プログラムの実践・検証

ア、実践学級の人間関係を捉える。

第1回授業 (6月14日)・第2回授業 (7月19日)・第3回授業 (9月11日) 行動観察 (7月24日、9月26日、9月27日、10月5日、10月16日)

<写真1>

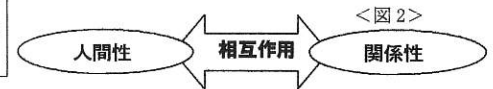


た。

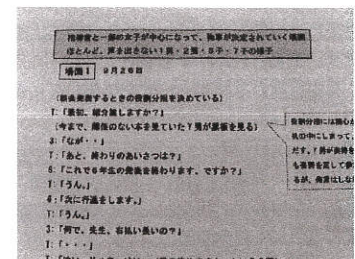
そして、まず河村茂雄氏 (都留文科大学大学院教授) が言う「人間関係の問題は、どちらかの人間の人間性に問題があるのではなく両者の関係性にある。」という視点から本学級を見てみた。

その結果、本学級においても、一人ひとりの人間性は他者との関係性によって、表出の仕方が違っていることが分かった。関係性が良ければ、積極的にプラスの人間性を出し、関係性が悪ければ、マイナスの人間性を多く見せる。

つまり、図2のように人間性と関係性を相互に高めていく必要があることが分かった。



次に、発言行動記録の中から気になる関係性を見つけ、同じような場面を拾い出し、写真2のように整理した。



具体的には、以下のように4つに整理することができた。

<女子同士の関わりで気になる場面>

- ・担任と一部の女子が中心となって、学級のことが決定される場面
- ・話し合いの中で5子と7子がほとんど発言しない場面
- ・女子同士の中で、意見がぶつかったりすると、男子をやつあたりする場面
- ・6子の意見に対して、不満そうになながらも8子や3子が賛成する場面
- ・6子がいらない間に、他の女子が6子を入れずにチームを作る場面
- ・3子が8子にプリントを持ていくと、6子が憤慨する場面
- ・4子が6子に遠慮することなく質問する場面
- ・4子が6子に質問する姿をモデリング (観察学習) して、7子が質問する場面

<1 男と他児の関わりで気になる場面>

- ・女子だけの話し合いで、1 男の役が決まったり、変更されたりする場面
- ・6 子と 3 子の意見が合わず、1 男はストレスをぶつけられ、2 男にあたる場面
- ・話し合い活動で、1 男が 4 分間黙って聞いていた後、大きなくしゃみをする場面
- ・話し合い活動で、1 男が何も話さず 10 分間黙っていた場面
- ・女子の話聞いて、1 男が 2 男にやり方を教える場面
- ・2 男から注意され、1 男がその行動をやめる場面

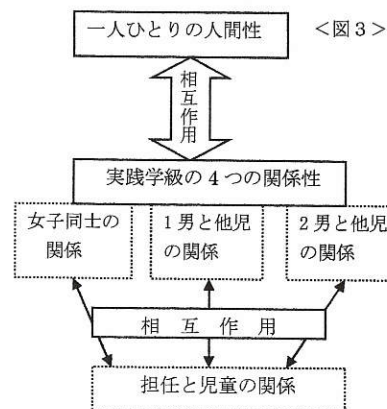
<2 男と他児の関わりで気になる場面>

- ・2 男が次の行動が分からずに戸惑う場面
- ・2 男が質問しても声にならず、周囲の子が反応しない場面
- ・女子だけの話し合いで 2 男の役が勝手に決まったり、変更されたりする場面
- ・1 男から教わったり、1 男を注意したりする場面

<担任と児童の関わりで気になる場面>

- ・担任が受容してくれると、3 子の次の行動が他者にやさしくなる場面
- ・担任からほめられると、女子同士がほめ合いになる場面
- ・担任が答えてくれるまで担任を呼び続ける場面
- ・担任が答えてくれないので、8 子は別の聞き方をし、それに答えてもらい、満足した場面
- ・担任が弱みを見せると、8 子が共感して担任を思いやる場面
- ・担任が男子を注意すると、後を追うように女子が注意する場面
- ・ひどい言い方を耳にしても、担任が聞き逃している場面、あるいは気づかない場面

以上の事実を担任と確認し、実践学級の関係性を 4 つに絞った。そして、人間性と関係性から見るこや相互作用であることを踏まえ、実践学級の人間関係をとらえる視点を図 3 のように整理した。



イ、人間関係の事実を考察し、手立てを考える。
教育相談の理論や生徒指導の三機能を活かし、4 つの関係性における事実を考察し手立てを考える際の視点を次のように考えた。

視 点		
人間性		○その子のよさや改善点は何か。 ○不適切な行動があったら、その目的は何か。 ○自己主張はあるか。(関係性にも因る) ○他者理解はあるか。(関係性にも因る)
	女子 同士	○よい関係は何か。 ○リーダーはだれか。 ○ペアやグループで関係は変わるか。 ○その活動が得意か不得意かで、関係は変わるか。
関係性	1 男 と 他児	○よい関係は何か。 ○女子からの働きかけはどうか。 ○2 男との関係はどうか。 ○場面で変わるか。
	2 男 と 他児	○よい関係は何か。 ○女子からの働きかけはどうか。 ○1 男との関係はどうか。 ○場面で変わるか。
	担任 と 児童	○よい働きかけは何か。 ○担任の言動と児童の言動の関連はどうなっているか。

以上の視点から、4 つの関係性を考察し、手立てを考えた。尚、担任がかかわる手立ては、3 つの関係性の手立ての中にも含まれている。

★視点 1 「女子同士の関係」

- 考察① リーダーは 6 子と 3 子ではないか。
考察② 話し合い活動では、6 子が優位だが、算数では 3 子が優位ではないか。
考察③ 学級のことを決めるとき、6 子・3 子・4 子・8 子の発言が優先されるのではないか。
考察④ 6 子と 3 子が対立関係になると、他の女子は、その間で自分の身の置き方を調整しているところがあるのではないか。
考察⑤ 6 子・3 子には意見を言えない女子が多いが、4 子はだれに対しても意見が言えるのではないか。
考察⑥ 女子同士の関係性のストレスや異性意識の表れが、男子に対して負の態度になっているのではないか。

- 手立て① 6 子と 3 子の互いのよさを伝えながら関係が悪くならないように配慮する。
(他者理解)
手立て② たくさん意見を言う女子はそのまま伸ばしながら、5 子や 7 子に意見を言うチャンスを与えていく。(自己主張)
手立て③ 女子同士の不満は、悩み事相談などで聞いていく。特に 6 子については、時々様子を聞いてあげる。(自己存在感)
手立て④ 4 子の中立的な立場や意見を活かし、他児のモデルとする。(共感的人間関係)
手立て⑤ 人間関係のストレスや異性への意識の表れは、6 年生として当然の発達段階であることを知らせる学習(保健・道徳など)を行う。(他者理解)

☆視点 2 「1 男と他児の関係」

- 考察① 2 男に教えたり、教えられたりのいい関係があるのではないか。
考察② 女子から頼まれると素直に応じられるのではないか。
考察③ 女子中心の学級の中で、任せきりになったり、意欲を失ったりしているのではないか。
考察④ 女子の一方的な行動に憤慨している面もあるのではないか。

- 考察⑤ 担任が 1 男を注意する姿を、一部の女子がモデリングしているのではないか。
考察⑥ 女子からの攻撃のストレスを 2 男にぶつけているのではないか。

- 手立て⑥ 担任が 1 男を支持する姿を多く見せて、1 男の存在感を高めたり、女子へのモデルにしたりする。
(自己存在感、共感的人間関係)
手立て⑦ 1 男の不満を聞いてあげたり、勇気付けをしたりして、自己存在感を高める。
(自己存在感)
手立て⑧ 活動に参加しなければならない立場(役割)を設定して、参加意欲を高める。
(自己存在感)
手立て⑨ 2 男とのいい関係を、意図的に設定していく。
(共感的人間関係)

☆視点 3 「2 男と他児の関係」

- 考察① 2 男は 1 男とは対等の立場になれるときがあるのではないか。
考察② 担任が 2 男に注意する姿を一部の女子がモデリングしているのではないか。
考察③ 2 男は次の行動が分からなくても、周囲の児童に聞くことができないのではないか。
考察④ 2 男が困っているとき、助けてくれる場面とそうでない場面があるのではないか。
考察⑤ 2 男はクラスでのストレスを下級生にぶつけているのではないか。
考察⑥ 質問したりお礼を言ったりなどのソーシャルスキルが身に付いていないのではないか。

- 手立て⑩ 2 男が遅れて活動に混ざってくるときは、だれかが教えてあげるシステムを作る。2 男への理解を他児に促す。
(共感的人間関係)

手立て⑪ 相手に聞こえるように質問したり、何かしてもらったらお礼を言ったりする。
技術を指導する。(ソーシャルスキル)

手立て⑫ 2 男の不満を聞いてあげたり、勇気付けをしたりして自己有用感を高める。
(自己有用感)

☆視点 4「担任と児童の関係」

- 考察① 児童は担任を信頼し、「先生に注目してほしい」という気持ちがあるのではないかな。
- 考察② 受容されると心が安定し、次の行動に向かうことができるのではないかな。
- 考察③ 担任自身の話にはもっとも関心が高く、担任が自分の弱みを見せると、共感し、思いやりが生じるのではないかな。
- 考察④ 担任からほめられると満足して、他者にやさしくできるのではないかな。
- 考察⑤ 担任の男子への関わり方を、女子がモデリングしているのではないかな。
- 考察⑥ 児童の不適切な行動に対して、「児童自身の人間性や家庭に問題がある。」とばかり考えていると、よさが見えにくくなったり、プラスの声かけができにくくなったりするのではないかな。

手立て⑬ 児童の心を安定させるために、まず受容する。
(自己存在感)

手立て⑭ 担任が自己開示することで、児童との距離を縮める。
(共感的人間関係)

手立て⑮ 担任が児童に共感する姿勢をモデリングさせる。
(共感的人間関係)

手立て⑯ 男子を支持したり、認めたりする場を増やし、女子にモデリングさせる。
(共感的人間関係)

手立て⑰ 学級のことを決めるときは、「全員が参加している状態を作ること」を決定するときは必ず全員に諮ること」を工夫する。
(自己存在感、自己決定)

手立て⑱ 不適切な行動に対して、その目的は何かを考え、学校でできる手立てを実施する。
(共感的人間関係)

ここで考えた手立ては、研修者が行う学級活動の授業や担任が行う日常の指導の中に取り入れ、人間関係作りの有効性を検証していった。

一方、このような考察を進める中で、以下のようにビデオ分析のよさや視点を持つて見ることの大切さが分かった。

- 児童の様子をじっくり見ると、担任が気づいていない一面があったり、関係性を見るには、つぶやき・表情・しぐさなどからも推し量る必要があったりする。また、担任と児童の関わりを見るには、担任が発した言動に対して、児童がどう反応したかを客観視していく必要があり、ビデオ分析は両者に有効である。
- 担任が、「この子はいつもやる気がないから。」や「この子とこの子は合わないから。」などの先入観や固定観念を持って見ると、それ以上の事実が見えにくくなる。また、不適切な行動が見えたとき、その原因だけを探ろうとしたり、人間性や家庭に問題があるとあきらめたりすると、手立てが見つからなくなる。そこで、児童理解の深化に結びつけるための視点が必要になることが分かった。

ウ、手立てを取り入れた学級活動の授業を作る。

(ア) 学級活動の授業作りの考え方

4 つの関係性に目を向けてからは、10 月 16 日第 4 回授業、11 月 20 日第 5 回授業、1 月 18 日第 6 回授業を行った。これらと前 3 回の授業を含む全 6 回の授業を通して、人間関係を育てるために行う学級活動の授業作りのポイントを以下のようにまとめた。

段階	学習活動	活動を考える際の主なポイント
指導	1 ウォーミングアップ	・主活動で、児童が自己開示しやすいように、場の雰囲気や和らげるために行う。 ・主活動がグループ活動の場合、そのグループ分けとして行う。
	2 インストラクション	・ねらいに近づくための人間関係を起こさせるに必要な説明を行う。

展 開	3 主 な 活 動	・人間性と関係性の相互作用を起こすために、全員か、2 グループぐらいで行えるものがよい。 ・葛藤場面を作るために話し合いがあるものがよい。 ・5 子や男子に自己存在感を与えるために、意見や考えが言えなくても、全員が参加しているという状況になるもの。つまり話し合いが目的になるのではなく、話し合いが手段になるものがよい。 ・「楽しい、みんなとやってよかった。」と感じられるもので、成功できるものなら、さらによい。 ・児童が経験したことがない活動は、より興味を示すのでよい。 ・既存する活動をアレンジする際は、その活動が本来持っているよさを損なわないように十分吟味して行う。
	4 振 り 返 り	・自己の内面を見つめさせるために「自分はこの活動の中で、何を思い、周囲の状況を見ながらどう判断して、どう行動したのか、その結果はどうだったか」を繰り返し振り返らせる。 ・やったこと、言ったこと、してもらったこと、感じたこと、満足感、不満足感など事実を振り返る。 ・事実の中から、ポイントとなる人間関係を見つけて、焦点を絞って内面を見つめさせる。 ・事実の意味付けや価値付け(明確化、支持、評価、指導など)をして、望ましい人間関係について気づかせる。 ・振り返り用紙は、児童の変容を時系列で捉えることができるように工夫する。 ・児童自身を客観視するために、ビデオを見せる振り返りも効果がある。 ・日常化に向けて、意識付ける。
ま と め	①感想発表	
	②振り返り用紙記入	

○ 日常に活かす工夫

学級活動の学びを日常に活かすために、児童が気づいたことをソーシャルスキルとして、写真 3 のように教室に掲示してもらい、意識の継続化を図った。

また、担任は学級活動で気づいた人間関係について、個人面談ですぐに対応したり、日常の教育活動で繰り返し対応したりして、今よりいい関係性を育てていく。

そのために、写真 4 のように「日常の関わりや手立てについての評価シート」を活用し、次の授業まで関係性を追い続け、手立てを講じ続けることができるようにした。

エ、児童の変容を見る。

(ア) 研修者の授業実践より

研修者が授業の中で必ず使った手立ては、以下の内容である。

手立て② 「たくさんの意見を言う女子は、そのよさをそのまま伸ばしながら、5 子や 7 子に意見を言うチャンスを与えていく」
(自己存在感)

手立て④ 「5 子の中立的な立場や意見を活かし、他児のモデルとする」
(共感的人間関係)

手立て⑥ 「担任(ここでは研修者)が 1 男を支持する姿を多く見せて、1 男の存在感を高めたり、女子へのモデルにしたりする」
(自己存在感、共感的人間関係)

手立て⑧ 「1 男が活動に参加しなければならない立場(役割)を設定して、参加意欲を高める。(自己存在感)

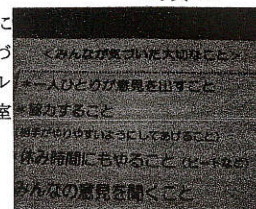
手立て⑩ 「2 男にだれかが教えてあげるシステムを作る。」
(共感的人間関係)

手立て⑮ 「担任(ここでは研修者)が児童に共感する姿勢をモデリングさせる。」
(共感的人間関係)

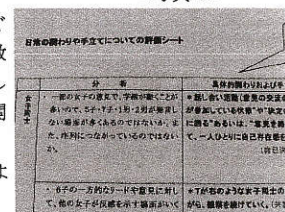
手立て⑯ 「男子を支持したり、認めたりする場を増やし女子にモデリングさせる。」
(共感的人間関係)

手立て⑰ 「学級のことを決めるときは、全員が参加している状態を作ること、決定するときは必ず全員に諮る工夫をする。」
(自己存在感、自己決定)

<写真 3>



<写真 4>



これらの手立てを授業の中に繰り返し取り入れた結果、次のような変容が見られた。

☆視点 1 「女子同士の関係」

変容① 6 子が中心になって話し合いが進むことは多いが、一方的に進めずに周囲の反応を伺ったり、意見を求めたりするようになった。

(第 5 回授業より)

変容② 6 子が話し合いの中心になっても、周囲の女子が遠慮なく意見が出せるようになったり、6 子のリードを快く受け入れたりするようになった。

(担任の学活及び第 5 回授業より)

変容③ 4 子が 6 子の不満 15% について考え発表し、友達の気持ちを考えるモデルとなった。

(第 5 回授業より)

変容④ 6 子が、8 人全員の好きなものを考えて箱に絵を描いていた。

(第 6 回授業より)

☆視点 2 「1 男と他児の関係」

変容① 1 男は、話し合いに関心を示し、女子に任せきりではなく、少し意見を言うようになった。また、分からないときは内容を聞いたり、女子から教えられたりするかかわりが生じた。

(第 4 回、第 5 回、第 6 回授業より)

変容② 1 男は、与えられた役割を果たすときは、とても立派な姿を見せるので、周囲が 1 男を認める機会となった。

(第 4 回、第 5 回、第 6 回授業より)

☆視点 3 「2 男と他児の関係」

変容① 2 男に誰かが教えるシステムがなくても、6 子、4 子、3 子を中心に女子が 2 男を配慮して教えている姿が見られた。

(第 5 回授業より)

☆視点 4 「担任 (ここでは研修者) と児童の関係」

変容① 研修者が、この授業で児童の何を見るべきか、どういつ時介入すべきか、振り返るべきことは何かなどが分かってきた。

(全 6 回の授業より)

例: 女子同士の表情を注意して観察している。

例: 1 男に視点を置いていることで、1 男を常に活動に参加させようと手立てを講じている。

(全 6 回の授業より)

例: 2 男に対するサポートを作ることが手立てと考えているので、だれがサポートしているかを探し、振り返りで支持しようとしている。

変容② 研修者が積極的に児童に話しかけたり、共感したり、自己開示をしたりして、1 ヶ月に 1 度しか関わらない児童との距離を少し縮めることができた。

(全 6 回の授業より)

以上のことから、担任 (ここでは研修者) が視点を持ち、その関係性に対して手立てを講じて行った学級活動は、児童にプラスの変容をもたらす、有効性が検証できたと言える。

尚、変容は学級活動の授業だけが影響しているのではなく、学級活動はその一因にすぎない。

(イ) 児童の声より

1 月 31 日、研修者が編集した 6 回の授業の様子を担任が児童に見せ、「自分・友達・学級」の 3 点について感想を書いてもらった。以下は児童の主な感想である。

○ 自分について

- ・1 男 積極的に意見を言っていた。
- ・2 男 一生懸命しているところが成長した。
- ・3 子 意見が出せるようになったけど、きちんと話を聞いていないところがあったから、そういうところに気をつけたい。
- ・5 子 意見をもっといっぱい言えたらよかった。
- ・6 子 もう少しみんなの意見を聞けるようにしたい。人の考えを理解したい。
- ・7 子 意見をもっと言えるとよかった。

○ 友達について

- ・1 男 みんな積極的に意見を言っていた。
- ・3 子 みんなきちんと意見が言えていた。
- ・4 子 6 子ちゃんがいっぱい意見を出してがんばっていた。
- ・6 子 みんなが意見を言えるようになった。
- ・7 子 みんな、自分の思った意見をちゃんと言っていた。

○ 学級について

- ・3 子 まとまっているときとまとまっていないときがあったから、次はまとまっていきたい。
- ・4 子 他の人も、もっと意見をはきはき言ったらいいと思う。
- ・5 子 みんな力を合わせて協力し合っていた。
- ・6 子 最初は男子と手をつなぐのはいやだと

思っていたけど、今はそれほどでもない。男女があまり意識をしないといい。

- ・8 子 みんなで意見を出し合っていたからいいと思った。

このことから、児童は自己主張の評価に重きを置いていて、自己主張できる自分、自己主張できる友達、自己主張し合う学級をよしとしていることが分かる。

つまり、自己主張できる力や自己主張できる関係性を育てることが、望ましい学級集団に近づくということが言える。また、それを随所に設定した本授業は、望ましい学級集団を作るために有効であったと言える。

その他、本授業に対して全員が「楽しかった。」と答え、理由として「普段できないことができた。」や「やったことがないことができた。」という声が多かった。これは、本授業が「楽しい」「非日常的」「初体験」という特性を持つことで、自分・友達・児童同士のかかわりにおいて新たな面を引き出すことになったと言える。

(ウ) 担任の実践より

研究者の授業における児童の変容は、研究者が行った授業だけに起因するものではなく、むしろ担任が行った日常の取り組みに因るところが大きいと考えられる。

まず、担任が日常で行った取り組みは以下の通りである。

実践① 帰りの会で、自己理解や他者理解を促すためのミニエクササイズを行った。

- ・5 月～6 月 「あなたは、だあれ」
- ・7 月～9 月 「言葉のプレゼント」
- ・10 月～11 月 「○○と言えば」
- ・1 月～2 月 「もし○○になれば」

実践② 手立てを日常の教育活動に取り入れた。

- ・手立て⑩ 「決定するときは、全員に諮るようにした。」
- ・手立て⑪ 「1 男を支持したり、認めたりする場を増やしたり、女子から責められたときは担任がフォローした。」
- ・手立て④ 「4 子に中立的意見を出させるようにした。」
- ・手立て③⑦ 「個人面談の中で、気になる関係性について話をした。」

実践③ 担任の積極的な提案

- ・日常のかかわり評価シートの活用 <写真 4>
- ・学級活動の授業実践
- ・授業のビデオを見ながらの振り返り

次に、担任が日常の行動観察の中で感じた児童の様子は以下の通りである。

- 8 子が授業中に積極的に発表するようになった。
 - 8 子が人のあげ足をとるような言動が少なくなり、担任があげ足をとったら、「そういうことはいけない。」と言う立場になった。
 - 3 子はキレることが少なくなり、内容がきつい言葉でも、穏やかな言い方になった。
 - 3 子・4 子・6 子で建設的な話し合いができた。
- (12 月現在の様子より)
- 休み時間の女子同士の関わりが良好である。
 - 1 男のよさを学級に広めたところ、他児が一目置くようになった。
 - 児童がミニエクササイズの時間を楽しみにするようになった。今まで知らなかった友達の考えや意外な面を知ることができるので、友達に対する関心が高まった。
- (2 月現在の様子より)

さらに、研修者が 11 月 7 日、11 月 14 日、11 月 30 日に行った行動観察からは次のような様子が見られた。

- 「1 男をほめる」「決定するときは全員で行う」「4 子の意見を取り上げる」「全員に発表させる」場面が、国語、理科、算数で見られ、担任の意識と行動の変化を感じた。
- 理科の実験分担任で、女子が中心で進んでいることが気になり、すぐに輪番にして男子を参加させた。担任と研究者の視点が同じになっていることを感じた。
- 10 月 5 日の家庭科のときは、2 男が教えてもらえなくて困っていたが、11 月 30 日の家庭科では、4 子が進んで 2 男に教えていた。
- 理科の実験の結果をノートにまとめるとき、6 子が進んで 2 男に教えていた。

(エ) 2 つのアンケート調査から

実態調査で活用した Q-U と変化する子どもアンケートを、11 月 20 日と 2 月 2 日に行った。その結果から児童の変容を見てみた。

まず、Q-U での学級満足度尺度及び学校生活意欲得点において、5 月から比較すると、以下のようにならなくなった。

<学級満足度尺度>

	A 学級生活満足群	B 非承認群	C 侵害行為認知群	D 学級生活不満足群
5月14日	3人 38%	3人 38%	1人 12%	1人 12%
11月20日	5人 63%	1人 12%	2人 25%	0人 0%
2月2日	5人 63%	2人 25%	1人 12%	0人 0%
全国平均	37%	21%	17%	25%

<学校生活意欲>

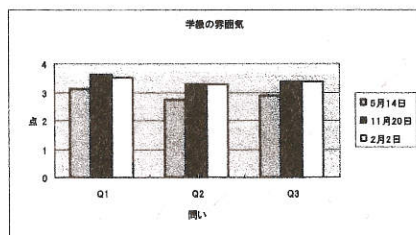
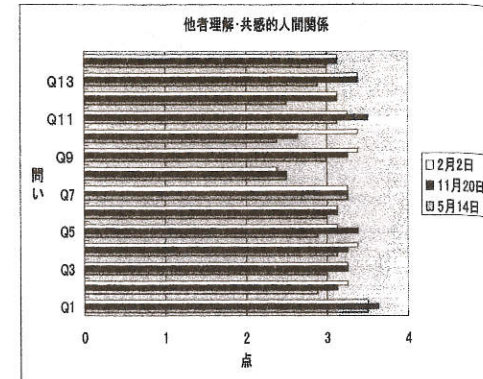
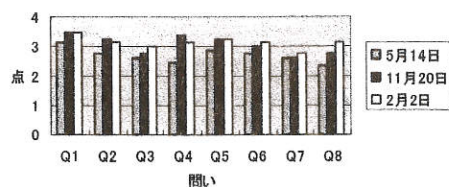
	高意欲群	中意欲群	低意欲群
5月14日	3人	4人	1人
11月20日	5人	2人	1人
2月2日	5人	2人	1人

<学校生活意欲学級平均>(単位:点)

	学級の雰囲気	友達関係	学習意欲
5月14日	8.75	9.25	9.38
11月20日	10.38	10.13	9.88
2月2日	10.10	10.00	9.75

また、研究者が人間関係作りに必要な要素ととらえた内容についても、以下のような変化が見られた。尚、問いについては、本文 4—4 の内容と一致している。

自己存在感・自己有用感



このように、「自己存在感・自己有用感」「他者理解・共感の人間関係」に関する項目すべてにおいて 11 月・2 月ともに 5 月より高くなった。(ただし、Q8 については、ポイントが高い方がいいのか、低い方がいいのか、場面によって異なるので、この数値の変化だけでは判断しきれない。)それに伴い、学級の雰囲気も高くなった。特に、Q—U では自己存在感・自己有用感の高まりと学級の雰囲気の高まりがほぼ同じであることが分かった。これは、児童にとって何より自己存在感や自己有用感が必要であるということに改めて気づかされた。また、研究者が一番着目した自己肯定感に結びつく「自分のいいところが 3 つ以上言えますか」の項目については、5 月から比べて 0.75 ポイント高くなり、一番の伸び率となった。

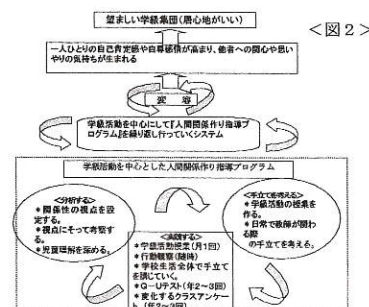
このことから、「一人ひとりの自己肯定感や自尊感情が高まれば、他者への関心や思いやりの気持ちが高まり、個が生きる居心地がいい望ましい学級集団に近づく。」ということが検証されたと言える。

⑤ 積極的な生徒指導が機能するためのシステムを作る。

ア、学級活動を中心とした人間関係作りシステム

今までの実践を通して、「学級活動の授業を中心とし

た指導プログラム」の有効性は検証できた。しかし、学級活動を中心とした人間関係作りシステムを機能させるためには、今までのように計画性が希薄だったり、単発でトピック的になってはいけない。つまり、学級活動を中心として人間関係作りを行っていくということには、「担任が視点を持って、見えない関係性を積極的に見つけ、そこに手立てを講じていくこと」が有効であり、指導プログラムを繰り返しながら、スパイラル状に児童を宥容させていくシステムとなる。図 2 は、これらのことを整理したイメージ図である。



(ア) 担任への広がり

担任は、11 月ごろから積極的に取り組みを行ってくれた。その背景には以下のような誘因があった。

<担任の話から>

- ・大きな学校行事が終わった。
- ・自分が変わらないと (日常の取り組みをしないと) 児童に宥容が起これないと思った。
- ・日常の手立てが分かって、評価できるシートがあると取り組みやすくなった。
- ・自分の関わり方を児童がモデリングしていることは以前から感じていたが、今回その事実をいくつか見せられて、「やっぱりそうか。」と確信できた。
- ・本に書かれている理論やどこかのクラスの様子でなく、目の前にいる自分のクラスのことで、とても身近に感じてきた。
- ・研究者が授業をしたときと、自分がしたときは児童の反応が違うだろうと思い、授業をやってみた。
- ・6 年生だったら、自分を客観視できたと思ったので振り返りで授業のビデオを見せたいと考えた。
- ・事実を見ることの有効性を感じた。いろいろな調査や活動の様子から分析し試行することは、根拠の薄い (20 年の体験だけによる) 自分の指導方針・指導スタイルを改めるよいチャンスにしたいと思った。

本研究に対する担任の理解を促したと考えられた。

Q—U や変化する子どもアンケート及び児童の様子から、担任が積極的に取り組んでくれた 11 月は、明らかに評価が高くなっていた。一方、12 月に学級活動が実施できず、諸々の事情から日常の取り組みもままならなかった後の 2 月は、11 月の評価より全体的に低くなっていた。これは、「指導プログラム」の有効性を逆の意味から検証していると言える。また、児童との信頼関係が成立している担任が行えば「指導プログラム」の効果は大きいことも意味している。

(イ) 他の先生方への広がり

本研究を学校全体に広めていくために以下のようなことを行った。

○9 月 8 日、全先生方に本研究の概要を説明し、理解を求めた。

○9 月 11 日～10 月 15 日、11 月 7 日～12 月 11 日の 2 回に渡り、「カウンセリングの考え方や技法を活用した児童とのかかわり」に取り組んでもらった。以下は、ねらい及び具体的な取り組みと先生方の声である。

ねらい: 教師と児童が温かい人間関係を構築し、児童同士の人間関係のモデルとなる。また、児童一人ひとりの自尊感情を高め、児童同士の良好な人間関係を構築する。

具体的ななかかわり方

- 1、あるがままを聴く。(受容)
「うん、うん・・・そうなの。それで・・・」
(非審判的・非評価的態度で聴く。)
- 2、子どもの立場で話す。(共感)
「あなたは～と感じたんだね。」
(気持ちを理解してあげて、その部分を言語化して伝えてあげる)
(共感はあるが、同意しなくてもいい。)
- 3、怒るのではなく、指導者の思い (考え) を伝える。
(アサーション・・・自分も相手も大切にしたい言い方)
(アイメッセージ・・・自分が思っていることを自分の言葉で伝える)
- 4、行動の目的を考えてあげる。(目的論)
不適切な行動の目標を理解する。(アドラー心理学)
(どうしたかったのか、どうしてほしかったのか)

5、解決の方法は子どもに決めさせる。 今できていることを活かす。(解決志向) 「どうなればいいと思う？」(解決像を描かせる) 「そうなるには、何ができる？」 (できていることを活かす) 「それなら、やれそう？」(自己決定させる) 「じゃあ、1週間やってみて、どうだったか、先生に教えてね。」(定期的な評価)
6、プラスの声がけをする。(勇気付け) 「～してくれてありがとう。うれしい。助かる。」 (ほめる材料がないときこそ、あたりまえのことに目を向け、勇気付けね。)
かかわり方を行ってみての変容
1、 ・興奮していた子が落ち着いてきて、自分の悪かったところが認められるようになる。 ・「先生は話を聴いてくれる。」と感じ、多くの言葉を引き出せる。
2、 ・だんだん気持ちが落ち着いてきて、話ができた。 ・勢いがおさまリ、気が済んでくる。 ・軽度発達障害の子は、一度受け止めてしっかり理解しているというサインを送ると、子どもの信頼が得られる。
3、 ・「整頓してくれるとうれしいな。」と言ったら、「2・3日進んでやってくれたり、別の子が気づいてやってくれたりした。」
4、 ・友達とのトラブルで、「どうしたかったのか？」と聞くと、実は好意でやろうとしたことがわかり、誤解が解けた。
5、 ・宿題忘れがあったとき、その日のいつまでにやり終えるかを決めさせる。一方的に注意するよりいい。 ・自分で決めたことは、大人が決めたことより守ろうとする。
6、 ・「～してくれてありがとう。」と常に声をかけると、他の子も同じようにいい行いをまねる。 ・「～ちゃんありがとう。うれしいなあ。」と言ったら、それ以降毎日同じ行いをしてくれる。

このように、実際に児童との関係がよくなったという声や軽度発達障害を持つ児童にも有効であると

の声をいただくことができた。このことは、本研究を学校全体に広めることができる自信につながった。

○1月18日、第6回授業を全員の先生方から参観していただき、事後研究会を開いていただいた。事後研究会の中では、活動を設定するときやすでに普及している活動をアレンジして使うときの留意点、活動のねらいを達成させるためのインストラクションのあり方、振り返り用紙の有効な使い方など、本授業作りに対する具体的な意見をいただくことができた。

また、「集会活動から取り入れてはどうか。」や「研修者の授業を追試することから始めてはどうか。」など、実践に向けた方向性もいただくことができた。

(ウ)生徒指導全体計画から学級経営へのつながり
○本校生徒指導全体計画の見直し(資料1)

前出の河村茂雄氏は「教育力のある学級集団の条件は、ルールの確立とリレーション(ふれあいのある人間関係)の確立である。ルールを確立し、児童に安心感を持たせれば、他者へのかかわりが生まれ、他者への信頼感につながりリレーションが確立する。」と言っている。

このことから、本研究で検証した「指導プログラム」を生徒指導全体計画に取り入れるには、生徒指導全体計画も「ルールの確立」と「リレーションの確立」の2点から見直すことが有効であると考えた。また、課題であった狭義の生徒指導に偏らないようにするために、各項目が、対処的生徒指導・予防的生徒指導・積極的生徒指導のどれにあたるのかという点からも見直してみた。そして、「人間関係作り」という年間指導計画を具体的に組み入れてみた。

これらの作業を通して、生徒指導計画を活かすには、多くの指導内容を入れ過ぎず、精選した内容について具体的に行動化できるまで計画を作ることが必要であると感じた。

○学級経営計画の見直し(資料2)

生徒指導全体計画を受けて、学級経営計画から学級活動実践計画に結びつける方法を探った。

実践学級において、担任は「まだまだ希薄な人間関係であるため、友達同士の信頼関係を深めていきたい。」と願っていた。しかし、その観点における具体的な指導計画がなかった。

そこで、学級活動実践計画の中に「仲間作り

という題材を明記し、各学年の年間指導計画及びそれにリンクした12回分の本時の活動案例を作成した。

これらを作成したことから、人間関係を育てるためにどの学年にも必要な共通した活動目標が見えてきた。それは、「安心して自己主張できる」「お互いのよさやちがいを知る」「仲間意識を高める(みんなでやると楽しいと感じる)」「協力することの大切さを知る」などであった。

III 研究のまとめ

1 研究の成果

(1)従来、学級の人間関係だけを特化して見る機会は少なかった。担任は、日々の活動を通してながら人間関係を見たり、何か問題が生じたときに対処的に人間関係を見たりすることが多かった。

したがって本研究が、学級活動の時間の中で人間関係をじっくり見ることができたことや人間関係作りのための授業を行ったこと、それが学級集団により効果をもたらしたことは大きな成果であった。

さらに、一人ひとりが伸び伸びと自己実現できる人間関係を作るには、自己存在感・自己有用感が最も重要であり、それらが高まると学級内での生活に対する児童の満足感が高まることが分かった。そこから、6年生が安心して自己主張できる学級を理想としていることについても、自己存在感の重要性を表していると考えられる。

(2)6回の定期的な学級活動の実践と担任による日常の取り組みによって、指導プログラムの有効性を検証することができた。

指導プログラムを有効にするには、「視点を持った分析⇒三機能を活かした手立て⇒学級活動の実践⇒日常の取り組み」を定期的に繰り返す行うことであり、その基盤には、やはり深い児童理解が必要であることが分かった。

それは、人間性だけではなく関係性に目を向けること、目の前にいる児童の姿からだけで判断するのではなく、聞こえない声や見せない姿を積極的に聞いたり見たりすること、児童が持ついい面に焦点をあてて見ようとする、不適切な行動があったときは目的があると考え、即効的な変化を求めず見続けて手立てを講じ続けること、担任の姿を児童はモデルとしていることを意識することなど、今までとは異

なる考え方や見方をしようとする姿勢を持つことの大切さが分かった。

(3)人間関係は、学級内だけにとどまるものではないため、学校全体に広げる必要があった。

担任に対しては、子どもの事実を伝え、授業を見てもらい(客観視してもらうこと)、一緒に考え合うことで、少しずつ本研究に対する理解を得ることができた。

学校全体においては、紙面上ではあるが人間関係作りについて生徒指導全体計画と学級経営計画との関連を図ることや各学年の年間指導計画や活動案を準備することができた。

これにより、先生方にこの研究の必要性を意識していただき、具体的に行動化できるまでの道筋を作ることができたと思う。

2 今後の課題

(1)児童の人間関係は日々変化する。それに伴い、関係性の視点が変わり、手立てが変わり、授業も変わっていくはずである。したがって、今後も変化する人間関係をとらえながら、授業作りについて研鑽を積んでいきたい。

(2)多様な教育が望まれ、多忙になっている教育現場において「人間関係作り指導プログラム」を機能させるために、精選・修正・スリム化、そして進展させながら、児童や学校の実態に合うものを作り上げていきたい。

IV おわりに

本研究を通して、積極的な生徒指導・予防的な生徒指導・対処的生徒指導であれ、基盤は「いつでも子どもに寄り添う教師の姿勢」が大切であると感じた。なぜなら、対処的な場面でも「そうせざるを得なかった子どもの気持ちに寄り添う」ことは必要であるし、予防的な場面でも子どもの思いを抜きにすることは進められないからである。

また、「教師と児童の信頼関係」についても考えさせられた。それは、「教師はもっと子どもを信頼しなければならぬ」ということである。これまでは「子どもだからできない、教えなければ分からない」という気持ちが強かったように感じる。信頼するとは「きつとできる、何をしようとも信用すること」である。このように、「子どもに寄り添い、子どもを信頼すること」を基盤にして子どもと関わることを大切にしながら本研究を進展させ実践していき

い。

最後になりますが、12 ヶ月という長い期間、貴重な研修の機会を与えてくださった、戸沢村立神田小学校岸隆一校長、戸沢村教育委員会に心より感謝申し上げます。また、山形県教育センター勝見英一朗所長はじめ諸先生方、特に直接ご指導をいただいた仁藤指導主事に重ねて感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 文部省 1999「学習指導要領解説 総則編」
- 2) 文部省 1999・5「小学校指導要領解説 特別活動編」
- 3) 諸富祥彦 2005・3『シリーズ学校で使えるカウンセリング 2「学級経営と授業で使えるカウンセリング」』
- 4) 相川充 2006・4「心の居場所としての学級作り」金子書房, pp2-10
- 5) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2005・3「学級運営等の在り方についての調査研究」報告書」国立教育政策研究所生徒指導センター
- 6) 河村茂雄著「教師のためのソーシャルスキル～子どもと人間関係を深める技術～」誠信書房
- 7) 児童心理 2006・4 臨時増刊「子どもが育つ学級作りの基礎・基本」金子書房, pp2-110

参考文献

- 1) 文部省 1999・5「小学校指導要領解説 総則編」
- 2) 文部省 1999・5「小学校指導要領解説 特別活動編」
- 3) 文部省 小学校生徒指導資料 1「児童の理解と指導」1982・3
- 4) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2005・3「学級運営等の在り方についての調査研究」報告書」国立教育政策研究所生徒指導センター
- 5) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2006・5「生徒指導体制の在り方についての調査研究」報告書」国立教育政策研究所生徒指導センター
- 6) 文部省 小学校生徒指導資料 6「生徒指導をめぐる学級経営上の諸問題」
- 7) 松本論 2004・3『中学校における「積極的な生徒指導」を推進するための校内体制の在り方』山口県教育研究所
- 7) 児童心理 2006・4 臨時増刊「子どもが育つ学級作りの基礎・基本」金子書房, pp2-110

8) 月間生徒指導 2006・4「年度はじめの生徒指導計画」, pp6-24

9) 國分久子 1991・11「エンカウンターで学級が変わる」図書文化

10) 諸富祥彦 2000・11「エンカウンターこんなときどうする」図書文化

11) 國分康孝・國分久子「構成的グループエンカウンター事典」図書文化

12) 小林・相川・國分 2001・4「ソーシャルスキルで子どもが変わる」図書文化

13) P・J・A「クラスの人間関係がぐんとよくなる楽しい活動集」学事出版

13) 高久啓吾 2006・2「楽しみながら信頼関係を築くゲーム集」学事出版

14) 河村茂雄 2005・8「Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド」図書文化

15) 山形県教育センター 2003・3『変化する子どもと信頼関係を築く学級経営の研究～「新しい荒れ・学級崩壊」未然防止の手立て～』山形県教育センター

16) 森俊夫 2004・3「先生のためのやさしいブリーフセラピー」ほんの森出版

17) 有田和正 2004・12「自ら輝く子供たち一生指導が機能として働く学習指導」文教書院

18) 坂本昇一 1999・11「生徒指導が機能する教科・体験・総合学習」文教書院

19) 河村茂雄 2005・8「グループ体験によるタイプ別！学級育成プログラム」図書文化

20) 西川 純 2006・7「学び合いの仕組みと不思議」東洋館

21) 西川 純 2006・7「学び合う教室」東洋館

22) 尾崎 勝 1981・6「学級担任のための児童理解必携～学年別発達とその指導」教育出版

23) 新井邦二郎 2006・2「図で分かる発達心理学」福村出版

24) 野田俊作・萩昌子 2005・3「クラスはよみがえる」創元社

25) 岸見一郎 1999・9「アドラー心理学入門」KKベストセラーズ

26) 平木典子 2005・1「アサーショントレーニング」至文社

27) 福永敬 2006・8「アドラー心理学を生かした学級の再生」明治図書

(資料 1)

■生徒指導全体計画 (平成 17 年度戸沢村立神田小学校経営概要より)

1. 目標

- (1) 一人ひとりの子どもをよく理解し、個性の伸長を図りながら、よりよい人格の発達を図る。
- (2) 一人ひとりの子どものよさを認めながら、望ましい集団生活と個々の自主的・主体的な態度を育てる。
- (3) 一人ひとりの子どもが、安全で、健康で、規律ある学校生活を送られるように指導・支援する。

2. 重点→生徒指導を 3 つの領域に類別して見てみる。

- (1) 生徒指導の三機能 (共感的理解、自己存在感、自己決定) を踏まえて受容的児童理解に努め、子どもの立場に立った指導、支援を行う。

(積極的生徒指導)

- (2) 諸問題は、全職員共通理解の体制を基本とし、緊急対応・早期対応・長期対応に分けて、適切な解決ができるようにしていく。

(対処的生徒指導)

- (3) 健全な生活を送らせるために、問題行動に対する予防に力を入れていく。

(予防的生徒指導)

- (4) 生活リズムの確立に向け、家庭・地域との連携を図るとともに、家庭の教育力を向上させるために、啓蒙や支援をしていく。

(家庭との連携では 3 領域をねらう)

① 校内生徒指導

ア、目標→生活指導 (ルール) と人間関係作り (リレーション) に絞ってみる。

- ・基本的な生活習慣や集団生活に必要なルールを理解し、主体的・自律的な態度を身につける。(ルール)
- ・集団の中で、自己を発揮し相手を思いやる望ましい人間関係を育てる。(リレーション)

イ、重点→児童理解、自己存在感、自己決定、共感的人間関係作りの視点で見直す。

- ・定期的な生徒指導委員会や児童理解の研修を設定し、児童やクラスの様子を話し合う。その中で、受容的な児童理解のあり方とそれを基にした指導のあり方について共通理解を図る。(児童理解)

- ・学校生活全体を通して自己決定の場を設定し、自律的、主体的な態度を育てる。(自己決定)

- ・客観的調査や児童観察を行い、学級経営を基盤とした望ましい学級集団作りに努める。

(共感的人間関係作り)

ウ、具体的内容→生活指導 (ルール) と人間関係作り (リレーション) に整理する。

- ・礼儀正しい態度を身に付けさせる。(あいさつ、返

事、後片付け、身だしなみなど) (ルール)

- ・ルールを守った、けじめある生活ができるようにさせる。(きまり、社会の決まり等) (ルール)

- ・思いやりを培い、きもちをもち言葉づかいができるようにさせる。(リレーション)

- ・学級活動を中心に人間関係作りに向けた活動を仕組みで定期的実施し、望ましい人間関係を育てる。

(リレーション)

② 校外生徒指導

ア、目標→生活指導 (ルール) と人間関係作り (リレーション) に絞ってみる。

- ・生活リズムの整った規則正しい家庭生活ができるようにする。(ルール)

- ・地域の一員としての自覚を高め社会性を育てるとともに、健全な校外生活ができるようにする。(リレーション)

- ・地域の情報を得ながら家庭との協力を図り、校外において規律ある生活が送れるようにする。(ルール)

イ、重点→生徒指導を 3 つの領域に類別して見てみる。

- ・PTA 総会や学級懇談会を通じて、家庭生活における生活リズムの確立についての保護者の意識を高める。

(家庭との連携における予防的生徒指導)

- ・家庭や地域及び関係機関・団体の担当者との連携をに指導にあたる。

(家庭・地域との連携における対処的生徒指導)

- ・地域での体験的活動に主体的に参加させる。

(積極的・開発的生徒指導)

- ・校外生活について学級指導の徹底を図る。

(家庭・地域との連携における予防的生徒指導)

ウ、具体的内容→生活指導 (ルール) と人間関係作り (リレーション) に整理する。

- ・規則正しい家庭生活リズムを身につけるために支援する。(生活リズムチェック、講演会) (ルール)

- ・地域社会におけるルールやマナー及び安全性を身につけるための支援をする。(ルール)

(喫煙・飲酒・薬物乱用防止教育 年 2 回)

<以下省略>

3、年間指導計画

月	校内生活指導 教育相談活動	人間関係作り	校外生活指導	安全指導
4月	あいさつ・返事 生活の約束 身だしなみ（ネーム・ハンカチ・ちり紙・ブック等）	人間関係アンケートによる実態把握・分析 コミュニケーションスキルの習得 安心して話せる。聴く。	生活リズムチェックと活用 家庭との連携	登校班会議 街頭指導 通学路点検及び 下校指導 交通安全教室 避難訓練（5月）
5月		自己開示・自己理解の促進 自分のよさを知る 自分の新しい面を知る		
6月	言葉づかい（先生・学習中、紙割り活動中） 悩み事相談週間	教育相談アンケートによる個人面談 自己主張 相手を思いながら、自分の意見が言える。	休日・放課後の過ごし方	巡回指導
7月	チャイム着席 5分前行動 1学期の評価と反省	他者理解・共感的関係 自分と相手の違いを知り、認め合う。 協力・信頼し合う。	喫煙・飲酒防止教育 夏休みのくらし 子ども会行事掌握	巡回指導
8・9月	あいさつ・返事 生活の約束 身だしなみ（持ち物）	人間関係アンケートによる実態把握・分析 コミュニケーションスキルの習得 非言語コミュニケーションを知る。	生活リズムチェックと活用 家庭との連携	通学路点検及び 下校指導 避難訓練（9月） 街頭指導
10月	言葉づかい （発表、休み時間中）	自己開示・自己理解の促進 新たな自分のよさを知る。 新たな自分の新しい面を知る。	休日・放課後の過ごし方	巡回指導
11月	悩み事相談週間 身だしなみ（整理整頓）	教育相談アンケートによる個人面談 自己主張 相手を思いながら、自分の意見が言える。		避難訓練（11月） 巡回指導
12月	2学期の反省と評価 完全下校時刻	他者理解・共感的関係 自分と相手の違いを知り、認め合う。 協力・信頼し合う。	飲酒・薬物乱用防止教育 冬休みのくらし 子ども会行事掌握	通学路点検及び 下校指導
1月	あいさつ・返事 生活の約束 身だしなみ（服装・髪型）	人間関係アンケートによる実態把握・分析 コミュニケーションスキルの習得 問題解決をする。 交渉する。	生活リズムチェックと活用 家庭との連携	通学路点検及び 下校指導 避難訓練（1月）
2月	言葉づかい （感謝・思いやり） 悩み事相談週間	教育相談アンケートによる個人面談 自己開示・自己理解の促進 新たな自分のよさを知る。 新たな自分の新しい面を知る。		巡回指導
3月	1年間の評価と反省	他者理解・共感的関係 自分と相手の違いを知り、認め合う。 協力・信頼し合う。	春休みのくらし 地区子ども会 自転車点検依頼	登校班編成 巡回指導

（資料 2）

■第 6 学年 学級経営案

担任

1 学校教育目標

- 「心やさしくたくましい神田小学校の子ども」
- （1）進んで勉強する子ども（進んで勉強しよう）
 - （2）元気に運動する子ども（元気に運動しよう）
 - （3）喜んで仕事をする子ども（喜んで仕事をしよう）
 - （4）仲良く協力する子ども（仲よく協力しあおう）

2 学級目標

- （1）学校でも家庭でもよく勉強する子ども
- （2）進んで運動し、健康な体を作る子ども
- （3）学校全体のことを考えて積極的に行動する子ども
- （4）思いやりの気持ちを持って友達と協力して行動する子ども

3 学級目標設定の理由

小学校最後の 1 年である。学習においても生活においても充実した 1 年間で学習した内容をしつかりと定着させるとともに、授業に集中して取り組む姿勢と、毎日家庭で学習する習慣を身に付けさせたい。

また、最高学年としての意識を高め、自分だけでなく、学校全体を見て積極的に行動する態度を身に付けさせたい。そのためには、自分一人で行動するのではなく、友達と協力しながら問題解決に努めたり、自主的に行動したりすることの大事さに気づかせていく。と同時に、まだまだ希薄な人間関係であるため、友達同士の信頼関係を深めていきたい。たくさんの成功経験を作り充実した 1 年間であったと振り返ることができる 1 年にしていきたい。

<以下省略>

6 実践計画と評価

	実践計画（数値目標も含む）	1 学期の評価
国語	・新出漢字全員 90 点以上、単元テスト 90 点以上、学力検査平均 52 ・物語文では、場面分けや主題を読み取ることができる。 ・説明文では、段落分けや要旨を読み取ることができる。 ・原稿用紙 3 枚分の作文を書くことができる。	
算数	<以下省略>	
社会		
理科		
音楽	学級活動実践計画の中に、「仲間作り」の題材及び取り組みを明記し、学年ごとの活動計画と活動案がリンクできるようにした。	
図工		
家庭		
体育		
総合		
道徳		
学級活動	・学級会では、本気になる議題、相手の立場を考えての発言、一人ひとりを大切に集団決定を行い、所属意識を高めていく。 ・係活動では、計画・実行・評価を大切に、自己有用感を高めていく。 ・月に 1 回「仲間作り」の活動を行い、自己理解、他者理解、共感的人間関係を育てていく。また、人間関係を捉え、効果的な手立てを考え、日常で活かしていく。	
生活面	・学校のきまりや生活のきまりを守るようにする。 ・進んで委員会の仕事ができるようにする。 ・思いやりのある言動ができるようにする。	

第 6 学年活動計画モデル (課題解決のために、話し合いが必要になる活動を主とする。)

月	目標 () は活動に含まれている ソーシャルスキル	活動内容 上段: ウォーミングアップ 下段: 主活動	この活動で学び、日常の指導で 活かせること	その他の取り組み 「」は帰りの会などで行うミニ エクササイズ
4	お互いの新たな面を知る。 (上手な聞き方)	・ X 先生を知るイエス・ ノークイズ ・ すぐろくトークキング	顔を見て話す、聞く。うなずき ながら聞く。普段でもいろいろ 会話する。	「私は～です」
5	仲間意識を高める。 (質問の仕方)	・ 質問ジャンケン ・ ヘリウムフープ	はっきり伝える。気持ちを合わ せる。 一人ひとりが意見を出す。	「あなたはだあれ」 * Q-U アンケート
6	お互いのよさやちがいを知 る。 (自己主張の仕方)	・ 友達ビンゴ ・ 二者択一	はっきり伝える。 友達の考えを理解する。	「友達ビンゴ」 * 悩み事相談アンケート
7	協力することの大切さを知 る。 (意見の言い方、まとめ方)	・ ビート ・ フープリレー	アイディアを出す。 休み時間にもみんなで遊ぶ。	「3 つの発見」
8	お互いの新たな面を知る。 (温かい言葉のかけ方)	・ ジップザップ ・ いいとこ四面鏡	ほめる、励ます、心配する、感 謝するなどの言葉をかける。	「もしも夢がかなうなら」
9	仲間意識を高める。 (意見の言い方、まとめ方)	・ トラスアップ ・ スターゲート	アイディアを出す。	「言葉のプレゼント」 * Q-U アンケート
10	お互いのよさやちがいを知 る。 (上手な話し合いの仕方)	・ 進化論 ・ 無人島 SOS	よく相談する。 大切なものは何か考える。	「ご注文はどっち」
11	協力することの大切さを知 る。 (意見の言い方、まとめ方)	・ ユーミーリサ ・ キーパンチャー	一人ひとりのことを考えて活 動する。	「こんなとき私は」 * 悩み事相談アンケート
12	互いに信頼する。 (自分も相手も大切にする)	・ 柳に風 ・ トラストダイブ	相手を信じる。	「それがあなたのいいところ」
1	仲間意識を高める。 (気持ちを分かち合っ て働かせる)	・ パースデーライン ・ 共同絵画	相手の気持ちをよく考える。	「うれしかった、ありがとう」 * Q-U アンケート
2	お互いのよさやちがいを知 る。 (意見の言い方、まとめ方)	・ ビーブルテッピーパー ・ なぞのマラソンラン ナー	ほめる、励ます、感謝するなど の言葉をかける。	「もし〇〇になれば」 * 悩み事相談アンケート
3	協力することの大切さを知 る。 (温かい言葉のかけ方)	・ グループジャグリング ・ あなたにプレゼント	よく考え、上手に説明する。	「〇〇年後のあなたへ」

※ 年間指導計画をもとに各学年の「本時の活動案」を作成したが、紙面の都合上、割愛する。

発行 平成 19 年 3 月
山形県教育センター
天童市大字山元字犬倉津 2,515
TEL 023 (654) 2155
URL <http://www.yamagata-c.ed.jp>
印刷所 有限会社 虎弘印刷所
山形市六日町 9 番 33 号
TEL 023 (622) 3344

