

よりよい人間関係を育む指導援助の在り方に関する研究（第二年次）

－対話的な学びを支える学級集団づくりを通して－

教育相談チーム

《研究の要旨》

小学校における生徒指導上の諸課題の解決においては、児童によりよい人間関係を育むことが求められている。第一年次研究においては、講義・演習方式での校内研修を通して、小学校教員の「よりよい人間関係を育む力」を高めるための指導援助の在り方を探った。その成果と課題を基に、第二年次研究においては、教育相談的な手法を取り入れた対話的な学びを支える学級集団づくりを通して、インクルーシブ教育の視点を踏まえた「よりよい人間関係を育む力」を高めるための教員への指導援助の在り方を探った。

I 研究の趣旨

文部科学省の「平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」によると、本県の小・中学校及び高等学校におけるいじめの認知件数は6,185件（平成29年度4,883件）、1,000人当たりの認知件数は34.7件（平成29年度24.3件）と増加傾向にある。いじめの態様として、「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」が最も多く、次いで「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをしてたたかれたり、蹴られたりする」「仲間はずれ、集団による無視をされる」が多い。このような状況から、本県の生徒指導において、児童生徒同士が互いの気持ちを理解し合い、尊重し合える、よりよい人間関係を育むことが喫緊の課題として求められる。

また、当センター教育相談チーム（以下、当チーム）への出前講座依頼においても、「学級集団理解の進め方」や「いじめの未然防止と人間関係づくり」をテーマとしたものが約8割を占め、児童生徒によりよい人間関係を育みたいという学校の思いが表れている。

これらのことから、本研究においては小学校教員に焦点を当て、児童のよりよい人間関係を育む教員への指導援助の在り方を探っていくこととした。第一年次研究においては、教員に求められる力として「よりよい人間関係を育む力」※1を設定し、研究協力校（以下、協力校）の「よりよい人間関係を育む力」を高めるために講義・演習方式での校内研修を実践し、本研究の目的に迫った。教育相談的な手法※2による教員相互で体験する校内研修においては高い満足が得られたが、実際に教員が児童への実践につながる研究推進の在り方に課題が残った。

さらに、福島県教育委員会が平成30年度に実施した「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」によると、小・中学校の通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要

とする児童生徒の割合は、6.0%であると示された。このことから、本研究において、インクルーシブ教育の視点※3を踏まえた教員への指導援助の在り方も探っていくこととした。

第二年次研究においては、児童のよりよい人間関係を育むために、対話的な学びを支える学級集団※4をつくる実践を行っていくこととした。そして、教育相談的な手法を取り入れた提案授業や事後指導などによる対話的な学びを支える学級集団づくりを通して、インクルーシブ教育の視点を踏まえた「よりよい人間関係を育む力」を高めるための教員への指導援助の在り方を探っていくこととした。

- ※1 本研究において、「児童のよりよい人間関係を育むために教員に求められる力」として設定した。
- ※2 予防的・開発的な教育相談の視点から、好ましい人間関係を養ったり、自己理解を深めたりするなど、人格の成長への援助を図ることが期待される手法
- ※3 本研究において、「通常の学級における特別な教育的支援が必要な児童への支援の視点」として設定した。
- ※4 本研究において、「児童の自己理解や他者理解が促され、自他を尊重できる学級集団」として設定した。

II 研究の内容

1 研究の目的

本研究の目的を、以下のように設定した。

教育相談的な手法を生かした対話的な学びを支える学級集団づくりを教員自身が経験したり、そのよさを実感したりすることを通して、インクルーシブ教育の視点を踏まえた「よりよい人間関係を育む力」を高めるための教員への指導援助の在り方を検証する。

2 研究の内容・方法

(1) 教員と児童の実態把握

① 教員の実態把握

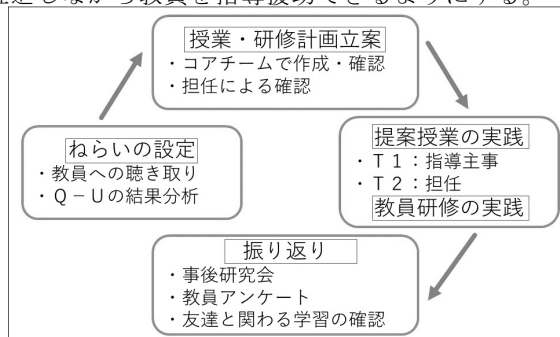
協力校の教員を対象とした、研究の事前と事後での「よりよい集団づくりチェックシート」（以下、「チェックシート」）を活用し、図1のa～fの要素で教員の「よ

＜カウンセリング力：個に対応した指導援助を行う力＞	
a 把握	個々人を理解する力
b 問題解決（対応）	一人一人が抱える課題を解決できるようにする力
c 予防開発（指導）	対人関係スキルを獲得することができ、自己肯定感を高めることができるようにする力
＜ガイダンス力：集団に対応した指導援助を行う力＞	
d 自尊尊重	互いに認め合うことができるようにする力
e 協力協働	互いに協力することができるようにする力
f 集団維持	一つの集団として、まとまりをもつことができるようにする力

② 児童の実態把握

※5 学級集団の状態や児童個人の満足感と意欲を把握するアンケート

協力校の代表の教員と当チーム指導主事をメンバーとしたコアチームを、第一年次研究と同様に構成する。協力校の諸課題に対し、対話的な学びを支える学級集団づくりを教員が行うことで、「よりよい人間関係を育む力」を高められるように、図2の通りコアチームが校内研修を推進しながら教員を指導援助できるようにする。



① ねらいの設定と授業・研修計画立案

② 提案授業の実践と友達と関わる学習の実践

ら、児童理解を深められるようにする。提案授業実践後には、コアチームが中心となって、担任や授業を参観した教員で事後研究会を行い、今後の指導についての共通理解が図れるようにする。さらに、帰りの会などに短時間で実施できる友達と関わる学習を設定し、児童同士の関わりを促す事後指導を担当が実践できるようにする。以上の対話的な学びを支える学級集団づくりを通して、教員に求められる「よりよい人間関係を育む力」の向上を目指す。なお、各提案授業については、学級活動(2)イ「よりよい人間関係の形成」の時間に行うこととする。

コアチームでの検討により、対話的な学びを支える学級集団づくりのための教員の資質向上を目指した教員研修を設定することとする。教員研修も図2の通り、研修のねらいや研修計画をコアチームで検討し、教員研修後は振り返りの場を設ける。それにより、研修内容の理解を深め、教員に求められる「よりよい人間関係を育む力」の向上を目指す。

1 協力校について

協力校は、第一年次研究から引き続きA小学校（教職員数11名，児童数78名）と，第二年次研究からB小学校（教職員数13名，児童数181名）の2校である。

(1) 教員の実態把握

協力校の教員の「よりよい人間関係を育む力」を把握するため、「チェックシート」による調査を実施した（図 3）。なお、4 件法で回答し、いずれの要素も平均値の最高値は 4.0 となる。

記入日	年	月	日	よりよい集団づくりチェックシート			あてはまる か	あてはま ない
				立	氏 名	【	】	
視点	観点	要素	No.	質	内 容			
約束の 実態	コミュニケーション 力	a	1	発達段階に応じた約束事を教えるために、個々の様々な方法で把握している。	4	3	2	1
		b	2	児童一人ひとりに約束事を身につけるために、個に応じた指導方針をもつ児童に接している。	4	3	2	1
		c	3	教師や友達との約束をよく聞くことができるように、話を聞く際の姿勢や目線、口調などを指導している。	4	3	2	1
		d	4	いじめの防止、排除などができる児童がいるように、いじめは絶対に許さないことを児童に話している。	4	3	2	1
		e	5	集団や学校生活に関するルールを定めては、目的意識をもつ参加することができると、その意義や参加意欲などを児童に話している。	4	3	2	1
		f	6	約束や指導の目的は、児童一人一人、役割を明確にするために、児童が公正・公平性を感じながら過ごせるようにしている。	4	3	2	1
教師の 姿勢	コミュニケーション 力	a	7	みんなので決めたさまりや約束を守るように指導している。	4	3	2	1
		b	8	児童を自分の考え方で理解するために、言葉だけでなく、アンケートや絵画なども活用して客観的に理解している。	4	3	2	1
		c	9	児童を深く理解し気持ちに寄り添うために、声をかける。	4	3	2	1
		d	10	気になった言動を聞き取るときには、それを見過ごさず、迅速に教然とした対応をしている。	4	3	2	1
		e	11	児童が授業で自信をもてるように、机間指導の際に考えよさを認め、励ますことから発表させている。	4	3	2	1
		f	12	児童が授業のよさをめめ合ったり認め合ったりするときに、児童の何気ない発言などを例にあげ、賞賛や感謝の気持ちを伝えている。	4	3	2	1
よりよい 人間関係 づくり	コミュニケーション 力	a	13	学級の様子をもとに考えるために、ペアやグループでの活動が多くし、協力しなければできない場面を設定している。	4	3	2	1
		b	14	児童の集まりや姿勢を高めるために、話をきかせるような工夫（教師の演説やジェスチャー、児童とのやりとりなど）をしている。	4	3	2	1
		c	15	児童の情熱を把握することができると、同僚と機会を捉えつけている。	4	3	2	1
		d	16	児童はほめるに、結果を評価するだけでなく、途中の努力や取り組みなどを例に認め、ほめている。	4	3	2	1
		e	17	構造的グループワークやグループ・ソーシャリスティック・アセスメント・リアンニングなどの方法を、授業や指導の指導に活用している。	4	3	2	1
		f	18	児童はほめるだけでなく、ほめることを児童に示し、互いに賞賛を言い合える雰囲気づくりをしている。	4	3	2	1
よりよい 人間関係 づくり	コミュニケーション 力	a	19	スローワークや課題などを経験したうえで、児童が一人一人でも課題に取り組むことができるように指導している。	4	3	2	1
		b	20	集団づくりや人間関係づくりなど、児童の指導の仕方について同僚間などで相談したり、取り組んでいる。	4	3	2	1
よりよい 人間関係 づくり	コミュニケーション 力	a	21	児童が積極的に話し合いができるようにするための指導シートに心懸けている。	4	3	2	1
		b	22	困っている人はいらるときには、進んで声をかけるように指導している。	4	3	2	1

— 22 —

① A小学校

事前調査結果から、昨年度の12月の結果と今年度の5月の結果を比較すると、多くの要素で平均値の低下が見られた（図4）。年度末の人事異動による教員の入れ替わりがあったことが要因として考えられ、第二年次研究においても対話的な学びを支える学級集団づくりを通して、各要素の向上を目指したいと考えた。

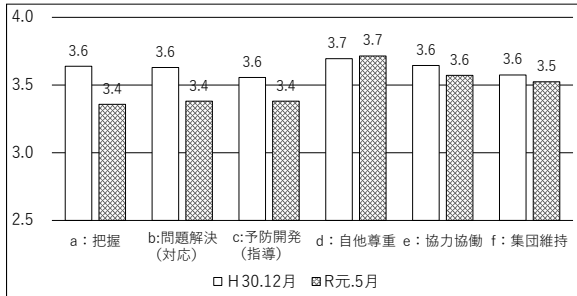


図4 事前調査結果

② B小学校

事前調査結果から、他の要素と比較すると「c 予防開発」の数値が低いことが分かった（図5）。この傾向は、昨年度のA小学校の事前調査段階においても同様にみられた。その要因として、構成的グループエンカウンター※6、ソーシャルスキルトレーニング※7、アサーショントレーニング※8などの教育相談的な手法の理解と活用法に課題があると分析した。そこで、協力校の教員が、対話的な学びを支える学級集団づくりをする上で、教育相談的な手法を生かした指導を意図的にできるよう支援していきたいと考えた。

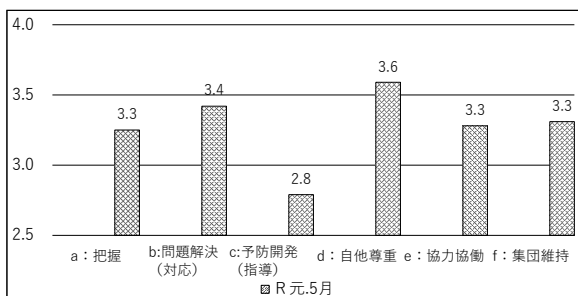


図5 事前調査結果

※6 ゲーム的要素をもった課題と取組の振り返りを含んだグループ体験活動であり、仲間との心のふれあいを体験しながら、自己理解を深めたり承認感を高めたりすることが期待される手法（以下、SGE）

※7 よりよい人間関係を築き、維持していく社会的技能を向上させるトレーニング（以下、SST）

※8 自分も相手も大切にしながら、自分の意見や気持ちを主張できるようにするトレーニング（以下、AT）

(2) 児童の実態把握

① A小学校

実施したQ-Uの結果は図6の通りである。学級生活満足群に分布されている児童の割合の高さと学級生活不満足群に分布されている児童の割合の低さが昨年度から

維持されている。このことから、児童の実態をよりよい人間関係が継続して育まれているととらえた。そこで、第二年次研究の研究方法を通して、さらによりよい人間関係を育んでいきたいと考えた。

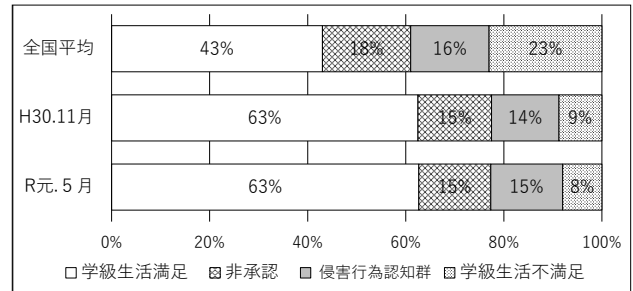


図6 事前調査結果

② B小学校

B小学校で実施したQ-Uの結果は図7の通りである。全国平均と比較すると学級生活満足群に分布されている児童の割合が高く、このことから、学校全体としてよりよい人間関係が育まれているという実態だと考えられる。一方で、非承認群に分布された児童の割合が全国平均と比較して高かった。そこで、実践を通して、さらに児童のよりよい人間関係を育んでいきたいと考えた。

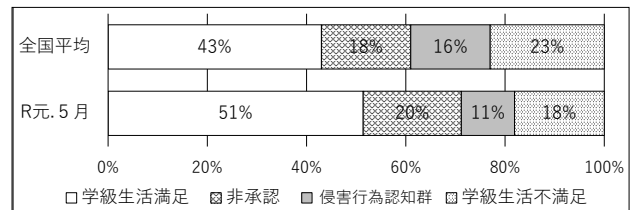


図7 事前調査結果

3 コアチームによる校内研修の推進

(1) ねらいの設定と授業・研修計画立案

① A小学校

把握した教員と児童の実態を基に、提案授業と教員研修のねらいや内容についてコアチームで検討した。A小学校においては、第一年次研究において教員研修を行い（「福島県教育センター研究紀要 第48集」参照）、教員の教育相談的な手法のよさや「よりよい人間関係を育む力」への理解が十分であったため、提案授業を軸とする方針を確認した。検討の結果、対話的な学びを支える学級集団づくりを目指し、自己理解や他者理解、自尊尊重の姿を促す以下の実践を行うこととした（図8）。

本稿においては、第3学年と第5学年の実践を述べる。

①	第1学年	「コロコロトーク」(SGE・SST)
②	第2学年	「ありがとうビンゴ」(SST)
③	第3学年	「ふわふわ言葉とちくちく言葉」(SGE)
④	第5学年	「こんなときどう言う？」(AT)
⑤	教員研修	(第一年次研究において実施)

図8 提案授業(①～④)・教員研修(⑤)一覧

② B 小学校

把握した教員と児童の実態を基に、提案授業と教員研修のねらいや内容について検討した。第二年次研究からの協力校であるため、教員の教育相談的な手法のよさや「よりよい人間関係を育む力」への理解を深めるための教員研修を設定した。さらに、コアチームでの検討により、児童の実態把握のためのQ-Uの活用の仕方や、インクルーシブ教育の視点を踏まえた教員研修も行うこととした。併せて、対話的な学びを支える学級集団づくりを目指し、自己理解や他者理解、自他尊重の姿を促す以下の実践を行うこととした（図9）。

本稿においては、第3学年と教員研修「インクルーシブ教育の視点での支援の在り方」の実践について述べる。

①	第1学年	「きもちのよい あいさつ」(SST)
②	第3学年	「ふわふわ言葉とちくちく言葉」(SST)
③	第5学年	「いいとこ三面鏡」(SGE)
④	教員研修	『よりよい人間関係づくり』の必要性の理解
⑤	教員研修	「Q-Uを活用した児童理解と指導援助策」
⑥	教員研修	「インクルーシブ教育の視点での支援の在り方」

図9 提案授業（①～③）・教員研修（④～⑥）一覧

(2) A 小学校での実践

① 第3学年の実践

ア 授業のねらい

5月のQ-Uの結果では、38%の児童が侵害行為認知群に分布されており、全国平均と比較して高い割合であった。また、担任への聴き取りから、児童は普段は仲がよいものの、言葉遣いの悪さでトラブルになることが多いとのことであった。そこで、児童の実態を、児童同士の自己理解や他者理解、自他尊重の面で課題があるととらえた。そのため、コアチームによる検討において、SGEのエクササイズの一つである「ふわふわ言葉とちくちく言葉」を取り入れ、友達に対する言葉遣いについて考えさせる授業を実践し、相手の気持ちを理解し、相手を大切にすることを育てたいと考えた。

イ 授業の実際

授業の導入時、児童に行った事前アンケートの結果を基に、友達との言葉のやり取りの中で、互いにどのような感情を抱いてきたのかを考えさせた。その後、授業者である当チーム指導主事が「悲しい気持ちになったのは、どんな言葉を言われたときか」と問いかけると、涙ながらに自分が言われて嫌だった言葉を発表する児童がいた。発表した児童の悲しい気持ちを共感的に受け止めた上で、さらに「うれしくなったのは、どんな言葉を言われたときか」と全体に問いかけ、一人一人に言われてうれしかった言葉を付箋に記入させた。その後、付箋に書

いた言葉を全体で発表させた後、一枚の模造紙に貼り付けさせ、友達をうれしくさせる言葉を「ふわふわ言葉」として全体で確認した。

授業後の振り返りカードにおいて、「これからも友達に対して『ふわふわ言葉』を使っていきたいですか」の質問（4件法）に対して、児童は87%が「その通り」、13%が「ややその通り」と回答していた。また、C児は「『ちくちく言葉』を使うことで、友達がそんなに悲しんでいることに気付けたから、『ちくちく言葉』を言わないようにしたい」と記述していた。C児は友達の言動から、言われた言葉によっては傷つく友達もいるという他者理解が深まり、今後は友達を大切にしたい言葉を使いたいという意欲が強くなったのではないかと考える。

ウ 事後研究会の実際

事後研究会の中で、「これまで児童が使ってきた『ちくちく言葉』が、友達をどれだけ傷つけていたのか、授業の中で児童は改めて気付くことができた」と担任が述べていた。教育相談的な手法を用いた授業を通して、自己理解や他者理解を促す実践のよさを感じている様子が確認できた。また、「自分の考えや思いを自由に話せる児童がいる一方で、我慢していると思われる児童もいることが分かった」という言葉からは、T2として児童を観察したことで、普段は把握することが難しい児童の実態把握が深まったことがうかがえた。事後研究会を通して、児童相互が尊重しながら学級生活を送る大切さを全体で共有することができた。

エ 友達と関わる学習の実際

友達に対してほめる言葉や励ます言葉をおくるSSTをコアチームで計画し、友達を尊重するよりよい言葉かけができる活動を担任が実践した。

友達と関わる学習後の振り返りカードにおいて、「これからも友達に対して『ふわふわ言葉』を使っていきたいですか」の質問（4件法）に対して、児童は88%が「その通り」、12%が「ややその通り」と回答していた。また、C児は「時々みんなが悲しくなるようなことを言ってしまうので、もっと『ふわふわ言葉』を増やしたい」と記述しており、今回の実践を通して自分の言葉遣いを振り返ることで自己理解を深め、今後はよりよい言葉を使って友達を尊重していこうとする意欲を把握することができた。また、担任は実践終了後の振り返りで、「児童の会話から『ふわふわ言葉』を見つけて称賛する機会が増えた。よりきめ細やかな見取りができていると感じる」などと記述していた。友達に対して使っている児童の言葉に関心を向け、児童のよりよい人間関係を育もうとする担任の意識の変容が見られた。

オ 考察

コアチームで計画した授業や友達と関わる学習の実践により、自己理解や他者理解が促され、友達を尊重しようとする児童の姿を把握することができた。また、担任も児童の言葉に対して関心を高め、以前よりも児童のよさを称賛できていることに気付く姿も確認することができた。さらに、日常の指導において、「ふわふわ言葉」を模造紙に増やす活動を、継続的に児童が取り組んでいた（図10）。これらの取組から、コアチームで計画したS G EとS S Tの実践は、対話的な学びを支える学級集団をつくる一助になったと考える。

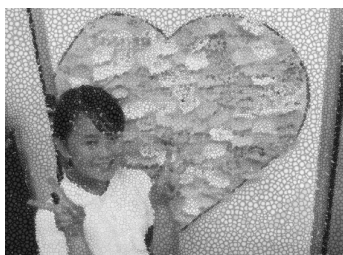


図10 「ふわふわ言葉」の実際

児童の言葉に対して関心を高め、以前よりも児童のよさを称賛できていることに気付く姿も確認することができた。さらに、日常の指導において、「ふわふわ言葉」を模造紙に増やす活動を、継続的に児童が取り組んでいた（図10）。これらの取組から、コアチームで計画したS G EとS S Tの実践は、対話的な学びを支える学級集団をつくる一助になったと考える。

② 第5学年での実践

ア 授業のねらい

5月のQ-Uの結果では、73%の児童が学級生活満足群に分布され、「親和的なまとまりのある学級集団に近い」と分析された。しかし、担任への聴き取りから、普段は男女共に仲がよいものの、感情的になると適切ではない言葉遣いで自己主張し合い、トラブルになるとのことだった。そこで、児童の実態を、自他を尊重した主張の仕方に課題があるととらえた。そのため、コアチームによる検討において、A Tを取り入れ、友達に対して適切な主張の仕方を体験的に理解させる授業を実践し、自他を尊重した主張ができる姿に育てたいと考えた。

イ 授業の実際

授業の導入時、児童に行った事前アンケートの結果（図11）を基に、生活の場面によって相手に怒った言い方をしたり、我慢したりしている友達がいるという実態があることを児童に気付かせ、自分も相手も大切にしたい自己主張の仕方について学ばせることとした。

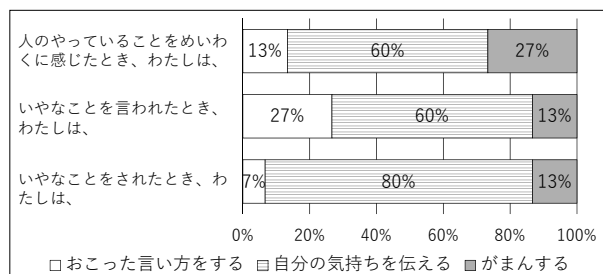


図11 事前アンケート結果

その後、当チーム指導主事と担任で、「いばりやタイプ」「おどおどタイプ」「さわやかタイプ」の三つの主張の仕方をモデリングし、自分も相手も大切にしたい「さわやかタイプ」での自己主張のよさに気付かせた。また、

図12のような「友達が仲間はずれをしようと言ってきたときの断り方」など、友達との関わりの中で困る場面を設定し、児童一人一人にどのような自己主張の仕方をすればよいのかを考えさせた。さらに、互いに考えた自己主張の仕方をペアで練習させ、主張した側と主張された側がどのような気持ちになったかを振り返らせた。

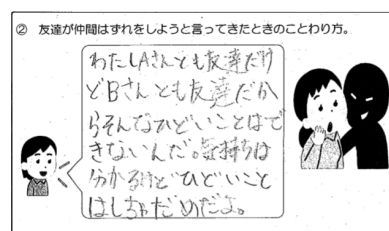


図12 児童のワークシート

図12のような「友達が仲間はずれをしようと言ってきたときの断り方」など、友達との関わりの中で困る場面を設定し、児童一人一人にどのような自己主張の仕方をすればよいのかを考えさせた。さらに、互いに考えた自己主張の仕方をペアで練習させ、主張した側と主張された側がどのような気持ちになったかを振り返らせた。

授業後の振り返りカードにおいて、「これからも『さわやかタイプ』の自己主張の仕方を心がけていきたいですか」の質問（4件法）に対して、児童は81%が「その通り」、19%が「ややその通り」と回答していた。また、D児は「自分の自己主張はいつも『いばりやタイプ』に近いので、『さわやかタイプ』に近づけるように心がけたい」と記述していた。D児は、自分の主張の仕方を振り返ることで自己理解が促され、自他を尊重しようという意識の高まりを確認することができた。

ウ 事後研究会の実際

事後研究会の中で、「普段『いばりやタイプ』で自己主張しがちな児童も、相手のことを考えて自己主張する姿が見られた」「さらに互いを尊重した自己主張の仕方を身に付けさせるためにも、今後も継続的にA Tを行っていく必要がある」などといった、今後の指導の在り方について協議された。

エ 友達と関わる学習の実際

友達に対してお願いをする場面や断る場面などのA Tをコアチームで計画し、自他を尊重した主張ができる活動を担任が実施した。

友達と関わる学習後の振り返りカードにおいて、「自分の気持ちも相手の気持ちも大切にしながら、相手と関わる大切さが分かりましたか」の質問（4件法）に対して、児童は80%が「その通り」、20%が「ややその通り」と回答していた。また、D児は「いつでも『さわやかタイプ』で言えるような気持ちが必要だし、どうやって友達に納得してもらえるか、よく考えられるようにしたい」と記述していた。D児は、友達と関わる学習の記録の中で、はじめは友達に対してお願いをしたり断ったりする言い方がうまく言えなかったととらえていた。しかし、回数を重ねるごとに自己評価が高くなっており、繰り返しA Tを行ったことで、自分も相手も大切にしたい自己主張の仕方について理解を深めることができた。また、担任は実践終了後の振り返りで、「子ども同士のトラブル

があったとき、三つのタイプに分かれて話し方を考えてみた」などと記述していた。日常の場面で、A Tの学習内容を児童に想起させ、自他を尊重した主張の仕方を指導していることを確認できた。

オ 考察

授業や友達と関わる学習の実践により、自他を尊重した主張の仕方を体験的に理解する児童の姿を把握することができた。また、担任も日常の指導の場面で、相手のことも尊重した主張の仕方を意図的に指導することで、児童のよりよい人間関係を育んでいることを確認できた。さらに、提案授業を参観した別の学年の担任は、A Tを自分の学級にも取り入れて指導していたことも、事後の調査で把握できた。これらのことから、コアチームが計画した教育相談的な手法を取り入れた実践の効果を教員が実感したことで、対話的な学びを支える学級集団づくりを積極的に行うことにつながったと考える。

(3) B小学校での実践

① 第3学年での実践

ア 授業のねらい

5月のQ-Uの結果では、「ゆるみのみられる学級集団」と分析された。また、担任への聴き取りの中で、すでにS G Eの「ふわふわ言葉とちくちく言葉」を実践していたが、その後も言葉遣いの悪さでトラブルになることが多いとのことだった。そこで、児童の実態を、他者理解や自他尊重の面で課題があるととらえた。そのため、コアチームでの検討において、S S Tの「ふわふわ言葉とちくちく言葉」を取り入れ、相手を大切にしたい言葉のかけ方を練習させることで、相手の気持ちを理解し、自他を尊重した関わり方ができる姿を育てたいと考えた。

イ 授業の実際

導入の場面で、担任に対して当チーム指導主事が「ちくちく言葉」を言う場面をモデリングした。この時の担任の気持ちを児童に考えさせた後、担任に対してどのような「ふわふわ言葉」をかければよいのかを考えさせ、相手を尊重した「ふわふわ言葉」を使うことの大切さを全体で確認した。次に、日常の場面で自分だったら友達に何と言うか考えさせ、ワークシートに記入させた(図13)。その後、S S Tのリハーサルとして、ペアになった友達に自分が考えた言葉を伝え、言われた言葉でどんな気持ちになったかを話し合わせた。

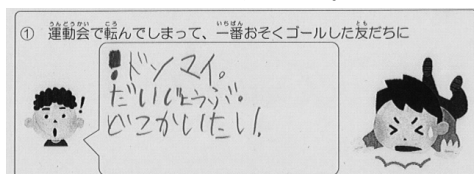


図13 児童のワークシート

授業後の振り返りカードにおいて、「これからも友達に対して『ふわふわ言葉』を使っていきたいですか」の質問(4件法)に対して、児童全員が「その通り」と回答していた。また、E児は、「授業で友達の気持ちを考えることができた」と記述していた。E児は、自分がかけた言葉に対する友達の気持ちを知ったことで、自分の言葉が他者の気持ちに影響を与えていることに気付くことができた。

ウ 事後研究会の実際

事後研究会の中で、『優しく話そう』と指導しても、理解できない子がクラスの中にいる。言葉を伝え合う経験を通して、自己理解や他者理解が深まる様子が見られ、自分のクラスでも実践したい」と話す教員も見られた。また、担任は、「学級に『ふわふわ言葉』を掲示していたが、実際に友達に言葉をかける経験をさせることは、友達との関わり方が得意ではない子にとって有効であると感じた」と授業を振り返っていた。事後研究会では、自他を尊重した言葉が言える対話的な学びを支える学級集団をつくるためにも、S S Tのような実際に言葉かける経験をさせることの必要性を共有した。

エ 友達と関わる学習の実際

友達に対してほめる言葉や励ます言葉をおくるS S Tをコアチームで計画し、友達を尊重するよりよい言葉かけができる活動を担任が実践した。

友達と関わる学習後の振り返りカードにおいて、「これからも友達に対して『ふわふわ言葉』を使っていきたいですか」の質問(4件法)に対して、児童は78%が「その通り」、19%が「ややその通り」と回答していた。また、E児は、「私に『ふわふわ言葉』を言われた人って、こんなにうれしい気持ちだったんだ」と記述していた。自分が相手を思いやる言葉を使うと相手はうれしい気持ちになっていることに気付くE児の姿から、他者理解が促されていることを確認することができた。また、担任は実践終了後の振り返りで、「回を重ねるごとに、関わり方が苦手な子が少しずつ話そうとする姿が見られた」「『ちくちく言葉』を使うことの多い子が、少しずつ使わなくなってきた」などと記述していた。S S Tによる継続的な実践を行ったことで、友達によりよい関わり方をしようとする児童の姿や、相手を尊重した言葉を使おうとする児童の姿につなげることができた。

オ 考察

授業や友達と関わる学習の実践により、自分がかけた言葉に対する友達の気持ちを知ることで、相手を大切にしたい言葉を使おうとする児童の姿を確認できた。また、事後の調査で、担任が定期的にS S Tを取り入れた実践

を行っていたことから、本実践で取り入れたSSTの実践は、対話的な学びを支える学級集団をつくる一助になったと考える。

② 教員研修の実践

講義「インクルーシブ教育の視点での支援の在り方」

ア 研修のねらい

コアチームの検討において、対話的な学びを支える学級集団づくりを進めていく上で、インクルーシブ教育の視点で児童を支援する必要性を確認した。そこで、教育相談的な手法を取り入れた指導を行う際の、児童へのインクルーシブ教育の視点での支援の在り方を、特別支援教育センターの所員から助言を得る研修を設定した。

イ 研修の実際

研修の前に、よりよいあいさつの仕方を練習させるSSTを取り入れた第1学年の提案授業を、教員と特別支援教育センターの所員が参観した。友達と積極的にあいさつの練習をしながら、あいさつをしたときの気持ちを話し合い、あいさつのよさを実感する姿が多く見られた。一方で、元気よくあいさつの練習をするあまり、友達から「うるさい」と言われたり、力強くハイタッチしたりする児童の姿も見られた。授業後の研修において、特別支援教育センターの所員からは、このような児童の姿を取り上げて、「どのような言動がよいのかを児童に考えさせながら練習させることで、スキルがさらに身に付く」などといった、具体的な支援の在り方が示された。さらに、以下の視点で、特別支援教育センターの所員からの助言があった。

- ・ユニバーサルデザインの視点に立った環境整備
- ・視覚認知優位や聴覚認知優位といった個の認知特性に配慮した支援方法
- ・特別な支援が必要な児童への合理的な配慮

ウ 考察

児童の実態に対する具体的な助言を得たことで、児童の自他を尊重する姿を育てるための支援の在り方を、教員全体で共有することができた。また、研修後のコアチームへの聴き取りで、対話的な学びを支える学級集団づくりを目指し、特別な支援を要する児童へのインクルーシブ教育の視点を踏まえた支援を行う教員の姿を確認した。これらのことから、コアチームが児童や教員の実態から研修を設定したことで、対話的な学びを支える学級集団づくりを行う教員の実践につながったと考える。

4 研究の結果と考察

(1) A小学校における調査結果

① 教員に対する意識調査から

「よりよい人間関係を育む力」の6つの要素別に、事

前調査（5月）と事後調査（10月）で比較した（図14）。

「d 自他尊重」は高い値を維持しながら、他のすべての要素の平均値が上昇していた。特に、「b 問題解決」と「c 予防開発」の要素が大きく上昇していた。

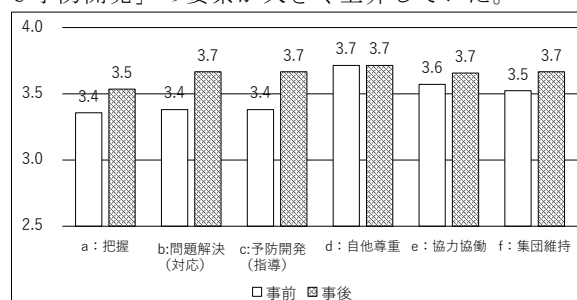


図14 事前・事後調査結果

② 児童に対する意識調査から

Q-Uの「学級満足度」の結果では、図15のように学級生活満足群に分布された児童が増えた。

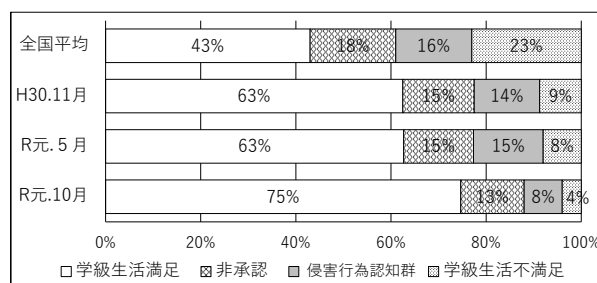


図15 「学級満足度」調査結果

また、Q-Uの「学校生活意欲」の結果では（最高値12.0）、「友達関係」（図16）の平均値が、下学年・上学年ともに上昇していた。また、「学級の雰囲気」（図17）の平均値は、上学年は上昇し、下学年は高い数値のまま維持されていることを把握した。

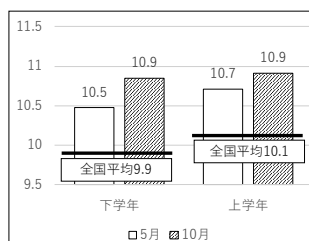


図16 「友達関係」調査結果

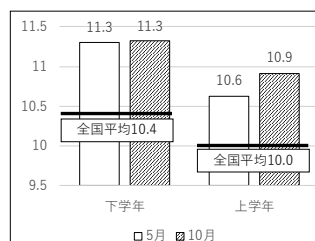


図17 「学級の雰囲気」調査結果

③ 考察

教員の「よりよい人間関係を育む力」の各要素の値が上昇していたが、特に「b 問題解決」と「c 予防開発」の要素が大きく上昇していた。これは、児童の自己理解や他者理解、自他尊重の姿を目指して、ATやSSTを継続的に実施していた教員の姿から、教員の意識が向上したためと考える。また、事前調査段階よりも学級生活満足群に分布されている児童が増え、児童のよりよい人間関係が促進されていることも把握できた。これらのことから、教員が対話的な学びを支える学級集団を目指し

て、教育相談的な手法を取り入れて実践できるようにコアチームが指導援助したことで、「よりよい人間関係を育む力」が向上したと考える。

(2) B小学校における調査結果

① 教員に対する意識調査から

「よりよい人間関係を育む力」の6つの要素別に、事前調査（5月）と事後調査（10月）で比較した（図18）。各平均値が上昇する中でも、「c 予防開発」の要素が著しく上昇していた。

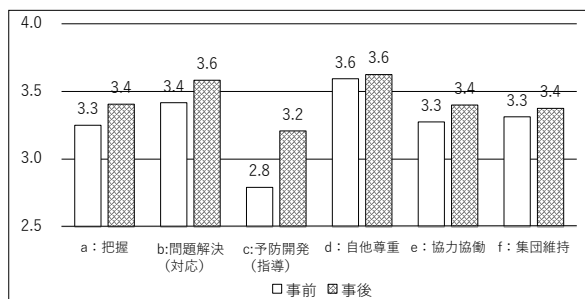


図18 事前・事後調査結果

② 児童に対する意識調査から

Q-Uの「学級満足度」の結果では、図19のように学級生活満足群に分布された児童が増え、学級生活不満足群に分布されている児童が減っていた。

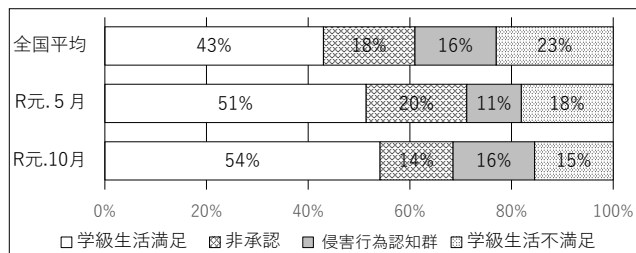


図19 「学級満足度」調査結果

また、Q-Uの「学校生活意欲」の結果（最高値12.0）では、上学年の「友達関係」（図20）と「学級の雰囲気」（図21）の平均値が上昇していた。下学年においては、「学級の雰囲気」の平均値が下がっているものの、全国平均を上回っていることを把握することができた。

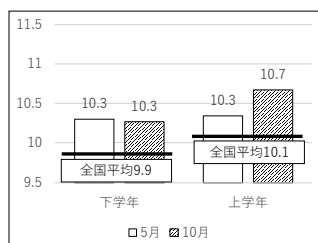


図20 「友達関係」調査結果

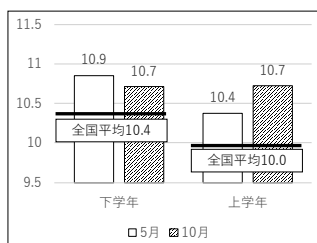


図21 「学級の雰囲気」調査結果

③ 考察

教員の「よりよい人間関係を育む力」の各要素の値が上昇していたが、特に「c 予防開発」の要素が著しく上昇していた。これは、対話的な学びを支える学級集団づくりを目指し、提案授業や友達と関わる学習を学級の実

態に合わせて実践した教員の姿や、インクルーシブ教育の視点を学級経営に生かした教員の姿から、教員の意識が向上したためと考える。また、事前調査段階よりも児童のよりよい人間関係が促進されていることも把握できた。これらのことから、教員が対話的な学びを支える学級集団づくりを行えるように、コアチームの話し合いにおいて教育相談的な手法を取り入れた実践を検討したり、教員の資質向上のために教員研修を設定したりしたことで、「よりよい人間関係を育む力」が向上したと考える。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 対話的な学びを支える学級集団づくりを目指す上で、教育相談的な手法を取り入れた実践やインクルーシブ教育の視点を踏まえた支援を促す教員研修などの、教員への指導援助を焦点化できたのは、ねらいや計画を検討したコアチームが機能したためと考える。
- (2) 教員の指導により、児童のよりよい人間関係が育まれていることから、校内研修を推進したコアチームが行った教員に対する指導援助は、「よりよい人間関係を育む力」を高めるために効果があった。
- (3) 児童のよりよい人間関係を育むための校内研修を充実させるためには、校内の教員が連携・協働的に児童の実態把握や児童同士の関わりを促す教育相談的な手法を検討するコアチームのような組織が必要であると考える。

2 今後の課題

- (1) 本研究においては、当チームがコアチームのメンバーとして、協力校を支援してきた。今後は、さらに「よりよい人間関係を育む力」が高まるように、校内の教員によるコアチームを各学校で組織し、機能させていく必要があると考える。
- (2) 今後も、教員がインクルーシブ教育の視点を踏まえた実践ができるように、効果的な指導援助の在り方を探っていきたい。

<参考・引用文献>

- 1) 平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について
(文部科学省 2019年)
- 2) みんなで進める合理的配慮～基礎編～
(福島県教育委員会 2019年)