

援助ニーズの高い児童生徒のいる学級への 教育相談的かかわり

—授業を通して学級適応感の変化を探る—

学校教育相談研究会議

溝部 晃¹

篠原 謙太郎²

中島 智美³

平井 育子⁴

要 約

本研究では、授業の中で学習への意欲を表出できずに私語や立ち歩きなど、他人に迷惑となるような行為に及ぶ児童生徒を、不適応状況に陥っている「援助ニーズをもつ児童生徒」ととらえ、そのような児童生徒のいる学級全体の適応感を上げるべく、3回の国語科の授業において教育相談的かかわりを意識した介入を行った。本研究における教育相談的かかわりとは、「その場にいる児童生徒の心のありようをそのままとらえてかかわること」と定義した。援助ニーズの高い児童生徒がとる行動の意味を探り、意味づけを行うことで、具体的にどのような教師のかかわりが有効かを検討して授業を行った。また、授業における教育相談的かかわりと学級適応感の変化の有効性の検討に、Q-U学級満足度尺度を活用した。実践の結果、授業が共通の体験をもてる場となり、対象学級で学級適応感の変容が見られた。変容に当たっては、教師が生徒の行動を意味づけ、授業の中で教育相談的にはたらきかけたことや目標の明確化、視覚教材、ルールの確立を意識したグループワーク的手法といった授業展開が有効であった。

キーワード：教育相談的かかわり、意味づける、学級適応感、援助ニーズ、Q-U学級満足度尺度

目 次

I 主題設定の理由・・・・・・・・・・	210	5 研究の結果・・・・・・・・・・	214
1 はじめに・・・・・・・・・・	210	(1) 実態のアセスメント・・・・・・・・	214
2 先行研究から・・・・・・・・・・	210	(2) 研究の実践・・・・・・・・・・	216
II 研究の内容・・・・・・・・・・	211	III 研究のまとめ・・・・・・・・・・	222
1 研究の目的・・・・・・・・・・	211	1 研究から見えてきたこと・・・・・・・・	222
2 背景となる理論と考え方・・・・・・・・	211	2 今後の課題・・・・・・・・・・	224
3 研究の構想・・・・・・・・・・	212	参考文献・指導助言者・・・・・・・・	224
4 研究の方法・・・・・・・・・・	213		

¹川崎市立今井中学校教諭（長期研修員）

²川崎市立南大師中学校教諭（研修員）

³川崎市立向丘小学校教諭（研修員）

⁴川崎市立平小学校教諭（研修員）

I 主題設定の理由

1 はじめに

平成 17 年度川崎市小・中学校教育基本調査によれば、「授業中、進んで学習に取り組んでいるか」という問いに対し、「進んで取り組んでいない」、「どちらかと言えば取り組んでいない」、「どちらかと言えば取り組んでいる」と回答した児童生徒がどの学年でも 2～3 割いる。

学習への取組には様々な要因が想定される。例えば授業内容の理解に困難を覚え、目標をもてずに授業を受けている児童生徒もいるだろう。また、学習への意欲を表出できず、他人に迷惑となるような行為に及ぶ児童生徒の存在も見逃せない。こうしたことは、学級全体へ影響を及ぼし、ストレスの要因となる。同時に教師にとっても、授業が成立しにくい状況はストレスの一つである。いわゆる「学級崩壊」「授業不成立」と呼ばれる状況は、児童生徒にとっても、教師にとっても今日的課題の一つといえる。

中学生は、いわゆる「青年期前期」を迎え、身体的にも精神的にも著しく成長する時期である。その反面、心の葛藤や悩みも大きく、教師が対応の難しさを感じることも多い。原岡¹⁾(1990)は、小学校教師よりも中学校教師の方が生徒への指導に悩むことを指摘している。小学校よりもきまりや生活面の指導に時間がとられるという実情は、中学生との関係のとり方、指導の困難さを象徴する。

そもそも援助ニーズとは、すべての児童生徒にあるものだが、本研究会議では、現状における不適応な行動を示すことは、周囲に対して何らかのサインを発している状況であるととらえ、「援助ニーズの高い児童生徒」であると考えた。

2 先行研究から

これまでの当センターの学校教育相談研究会議では、「教師のかかわりが変わると子どもが変わる」ということを軸にして研究が積み上げられてきた。今までの研究成果では、教師が陥りやすい思い込みを少なくし、ありのままの子どもを理解する姿勢の重要性が論じられてきた。

そこで本研究では、これらの研究成果を踏まえ、教師との関係がとりにくいとされる中学生の学級集団を研究対象とすることにした。対象を個に限定せずに学級集団としたのは、教師の生徒へのかかわりは、1対1のかかわりよりも、むしろ集団へのかかわりが大きな比重を占めていること、また、教育相談的かかわりの場を授業場面に限定することは、学校生活の大部分の時間を授業場面で過ごし、教師はすべての生徒と授業場面でかかわることの2点を理由として考えたためである。また、チーム援助を視野に入れ、授業者を学級担任とはしないこととした。

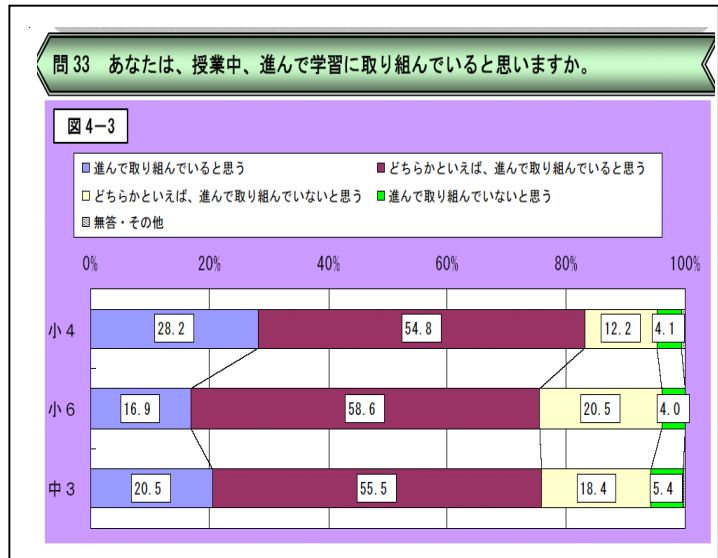


図 1 平成 17 年度 川崎市小・中学校教育基本調査 報告書

¹⁾ 原岡一馬「教師の成長と役割意識に関する原稿」名古屋大学教育学部紀要 37 1990 年

このようなことを踏まえ、本研究会議では授業における教育相談的かかわりに重点を置き、主題ならびに副主題を次のように設定した。

研究主題

援助ニーズの高い児童生徒のいる学級への教育相談的かかわり
——授業を通して学級適応感の変化を探る——

Ⅱ 研究の内容

1 研究の目的

- (1) 援助ニーズの高い児童生徒がいる学級に対し、教育相談的にかかわることにより、学級集団及び個の学級適応感の向上を図ること
- (2) 授業における教育相談的かかわりの可能性を検討すること

2 背景となる理論と考え方

(1) 授業における教育相談的かかわり

金子²⁾ (2000)は「学校教育相談とは、児童生徒が自分の課題、または問題について自己理解し、どのようにすると解決が図れるのかを洞察し、自らの内にもつ力によって自己を変容していくとき、その過程を援助する活動」としている。また学校教育相談学会³⁾ (2006)は「教師が、児童生徒最優先の姿勢に徹し、児童生徒の健全な成長・発達を目指し、的確に指導・支援すること」を学校教育相談と定義している。生徒指導資料第21集⁴⁾ (1990)によれば、「生徒指導は大きく二つの側面に分けて考えることができる。一つはいわゆる積極的な面での指導、すなわち生徒の人格あるいは精神をより望ましい方向に推し進めようとする指導であって、すべての生徒を対象に、あらゆる教育活動を通して行われる。もう一つは、いわゆる消極的な指導、すなわち、適応上の問題や心理面の問題などをもつ生徒に対する指導」としているが、生徒指導の一環としての教育相談には、開発的・予防的側面と問題解決的・治療的側面がある。

先行研究で河野⁵⁾ (2002)は、教育相談的かかわりを「子ども理解の立場で、教師自身の在り方に気づきながら、子どもの思いを意識する姿勢を基本として、集団の共感的な理解を深めようとする教育活動」と定義し、予防開発的側面から研究を進めている。それに対し、松崎⁶⁾ (2004)は、算数に対する苦手意識改善に効果がある援助（①認め励ますサポート、②手掛かりを伝えるサポート、③わかるところから出発するサポート）を教育相談的かかわりと定義し、問題解決的な側面から研究を進めている。

²⁾ 金子 保『学校教育相談のとらえ方・学び方・進め方』ぎょうせい 2000年

³⁾ 日本学校教育相談学会刊行図書委員会『学校教育相談学ハンドブック』ほんの森出版 2006年

⁴⁾ 文部省『学校における教育相談の考え方・進め方』生徒指導資料集 21集 大蔵省印刷局 1990年

⁵⁾ 河野利智 他 川崎市総合教育センター研究紀要第16号 2002年

⁶⁾ 松崎哲範 他 川崎市総合教育センター研究紀要第18号 2004年

本研究で焦点を当てた児童生徒への援助は、問題解決的側面をもつ。児童生徒を理解する上で、表面に見える行動や態度だけにとらわれず、環境や背景にある事情を踏まえて理解し、心に寄り添う姿勢を基盤にして、児童生徒自身のよりよい自己変容を促すために、発達的な側面にも注目して、開発・予防していく教育活動の在り方を探ることとした。そして、授業における教育相談的かかわりを「その場にいる児童生徒の心のありようをそのままとらえてかかわること」と定義した。

(2) 学級適応感

石隈⁷⁾ (1999)は、心理教育的援助サービスの理論と実践を支える学問体系である学校心理学の立場から、学校生活をトータルな場面でとらえて、援助する重要性を述べている。そして、援助ニーズを学習面、心理・社会面、進路面、健康面の4領域に分類し、とりわけ学習生活が学校生活の主な場面であると指摘している。

そこで、本研究では、児童生徒を取り巻く多岐に渡る援助ニーズの中から、学習面、特に授業場面に視点を当てた。学級における日々の授業の中で、自己を肯定できる場があったり、自分のもつ力を発揮できる場があったりすれば、安心して学校生活を送れ、所属意識も上がり、学級適応感も上がることと考える。

なお、ここでいう「学級適応感」とは、児童生徒自身が学校や、学級に適応していると実感できる感覚のことである。その感覚を高めるためには、教師と児童生徒の信頼関係や児童生徒相互の好ましい人間関係の基盤が必要である。これらを培う場面で特に重要なのが、日々の授業であると考え。自分のよさを認識し、存在感や自己実現の喜びを実感できるような授業展開が教師に求められる。

3 研究の構想

学級の実態を踏まえ、めざす姿を「学級適応感の高まり」ととらえ、構想図に示した。(図2)

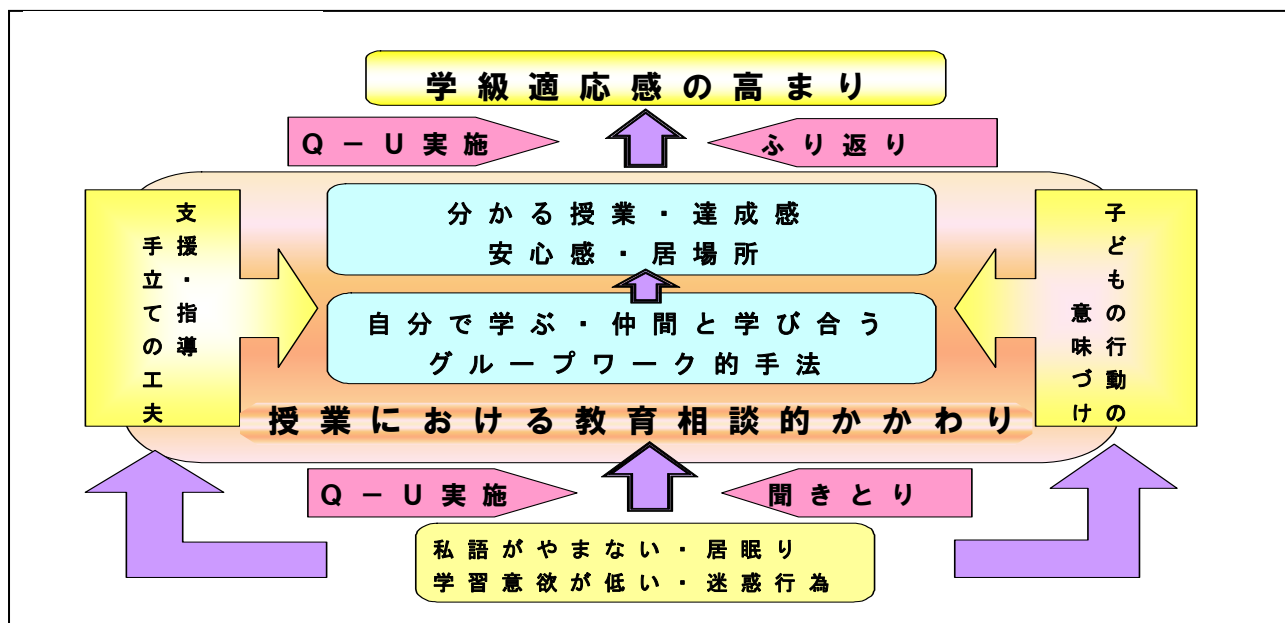


図2 研究構想図

⁷⁾ 石隈利紀『学校心理学』誠信書房 1999年

4 研究の方法

(1) 調査対象、時期……市内中学校1校 2学年の1学級(32名在籍) 7月から12月

(2) 生徒の実態のアセスメント

① 参加観察

予備研究授業を行う前に、長期研修員と研修員1名が2学年のすべての学級(4学級)の授業の様子を観察した。気になる生徒の行動の様子を中心に記録した。

② 予備研究授業

目的 教育相談的かかわりの在り方を探るための学級実態のアセスメント

単元名 自分の意見を伝えよう〔弁論発表の題材選び〕

授業者 長期研修員

観察方法 研修員3名と指導主事1名が観察した。ビデオカメラを3台用意し、2台は固定で教室の前後に設置した。もう1台は、気になる生徒の動きを中心に撮影し、観察者は気になる生徒の行動、会話などを時系列で記録した。周囲の生徒の反応や会話、顔の表情なども記録し、もう一人の観察者は授業者の言葉、生徒へのかかわり方などを中心に観察した。

振り返り 研修員と授業者が授業の振り返りと、ビデオによる検証を行った。(授業者の逐語録の作成。授業者の指示に対しての生徒の反応の様子を検討した。)

③ 援助シートの活用

特に行動の様子が気になる生徒については、昨年度の本研究会議の板橋⁸⁾(2005)らが開発した援助シートを活用した。

④ 学級担任からの聞き取り

実践授業をする前に、学級担任より聞き取りを行った。

⑤ Q-U [Questionnaire-Utilities] 学級満足度尺度の活用

学級適応感をみる指標として、「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」を活用した。

Q-Uは、河村茂雄⁹⁾(1999)により開発された尺度で、二つの質問紙と自由記述で構成されている。Q-U学級満足度尺度は教師の日常観察や面接法による児童生徒理解を補い、個々の状態や学級の様子を理解するための客観的で標準化された尺度である。児童生徒一人一人の内面や学級集団の状態から、今後の学級経営の指針となる資料を得ることができる。

本研究では、対象学級の実態や時期を鑑みて実施可能と判断できたため、効果を測定する客観的尺度として、活用することとした。

(3) 研究の実践

① 実践授業

対象学級において国語の授業を長期研修員が3回実施した。

② 第2回Q-U調査

3回目の授業を終えた1週間後に、再びQ-U調査を行った。

③ 学級担任からの聞き取り

3回目の授業を終えた1週間後に、再び学級担任から聞き取りを行った。

⁸⁾ 板橋美由紀 他 川崎市総合教育センター研究紀要第19号 2005年

⁹⁾ 河村茂雄『Q-U楽しい学校生活を送るためのアンケート』 図書文化社 1999年

5 研究の結果

(1) 実態のアセスメント

① 参加観察の結果

7月に、2学年のすべての学級（4学級）の授業観察を行った。その中で授業態度が気になる生徒（私語、居眠り、立ち歩きなど）が数名いた。教室の掲示物や廊下などは整然としていた。一部の生徒の影響を受けて、授業が成立しにくい状態にある学級を対象学級として決定した。

② 予備研究授業の結果

7月に長期研修員が予備研究授業を行った。

予備研究授業における生徒の様子・反応

- ・ 学級には明るい雰囲気があり、元気よく挨拶する生徒も多かった。
- ・ 教室の掲示物は工夫が施してあり、黒板もきれいに掃除されていた。
- ・ 周囲のざわつきに流されることなく、授業に参加している生徒もいた。
- ・ 顔を上げて授業者の話を聞く生徒が少なかった。（下を向く、手遊びをする、授業とは無関係のことをする、頬杖をつく、寝るなど）
- ・ 授業者をひやかしたり、奇声をあげたりする生徒が気になった。
- ・ うるさいことに不満をもち、自分の手に落書きをしている生徒がいた。

予備研究授業後に検討された教育相談的かかわり

- ・ **流されない生徒**⇒「学びたい気持ち強い」「学校生活に具体的な目標がある」「うるさい状況には無関心でいる」等の理由があるのではないか。
- ・ **話を聞かない**⇒「話が理解できない」「長い話には集中力が持続しない」「話に魅力を感じない」「話しを聞く時のマナーが確立していない」等の理由があるのではないか。
- ・ **寝る**⇒「授業内容についていけず、学習に対して諦めを抱いている」「生活習慣が乱れている」等の理由があるのではないか。
- ・ **ひやかす、奇声をあげる**⇒「自分のことをかまってほしい」「認めてほしい」「何か不安がある」「自己表現の仕方が幼い」等の事情があるのではないか。
- ・ **自分の手に落書き**⇒「うるさい状況に嫌気がさし、まわりを遮断している」のではないか。

《実践授業におけるかかわりと課題》

- ・ 集中力が持続しないなら、切り替えの早い授業、テンポよく流れる授業を展開する。
- ・ 学級全体で学ぶ雰囲気を一気につくるのは難しい。まずはグループ活動（小集団）から始める。
- ・ 授業のルールを確立する。話を聴くときの約束をする。
- ・ 授業の中で自分が参加できる場面や仲間とかかわる場面が必要と思われる。
- ・ 極端に学力が低いと思われる生徒には個別に支援や課題が必要になる。
- ・ 授業に気持ちを向かわせる手立てとして、視覚的教材の提示が有効と思われる。

③ 援助シートの活用

特に気になる生徒に対しては、「援助シート」を活用した。気になる生徒を取り巻く人間関係や家庭環境の聞き取り、よさや課題となる点を書き出し、さらに養護教諭やスクールカウンセラーからの聞き取りと担任の思いを加えて生徒を理解する一助とした。

④ 学級担任からの聞き取りの内容

学校行事で入賞したり、掲示物作りでいい作業をしていたりする学級である。学級担任は、生徒の視線に立ってコミュニケーションを図ることを心がけている。「挨拶・時間・清掃」の基本的な生活習慣の定着をめざし、きめ細かい指導をしている。生徒は学校行事には意欲的な態度を見せて、協力したり、個々が活躍したりするが、それが点としてとどまり、線となってその後の活動に結びつかないことを感じている。数人の生徒が授業中に立ち歩いたり、大声で授業とは無関係の話をしたりしていて、教科によっては授業者の思うように授業が展開できない教科もある。学力が極端に低く、指導に配慮が必要な生徒も数名いる。現在、特に課題となっているのが授業態度である。また、話をしても具体的なイメージをつかめない生徒が多いことも課題となっていることである。

⑤ 第1回Q-Uの結果（学級満足度尺度）

Q-Uの結果を見ると、学級生活満足群がやや多いものの（45%）、学級生活不満足群にも9名（31%）の生徒が存在する。品田⁹⁾（2006）によると、このような学級の様相は「満足・不満足並存型」と呼ばれ、傾向としては私語が多く、バラバラな印象があり、指示が入りにくい状況にあることが推察されるということである。また、ルールと人間関係の確立がともに低い傾向にあることも考えられ、教師は生徒の声に耳を傾ける姿勢をもちながら、活動を促すときは活動の進め方を具体的に（教示的に）教えていくことが対応のポイントとなるという。

予備研究授業で得た対象学級の課題とも重なることがあり、実践授業では学習のルールやねらいを具体的に伝えていくことで、集団生活のマナーや人間関係の結びつきを大切にできるような活動を授業に盛り込む必要性があることを実感した。

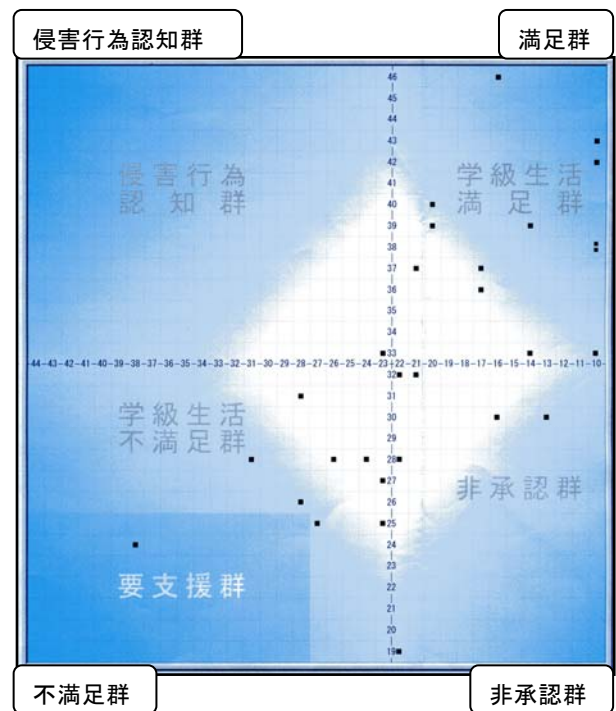


図3 第1回Q-U満足度尺度の結果

⁹⁾ 品田笑子 「学級診断とエンカウンター」第17回日本学校教育相談学会中央研修会 2006年

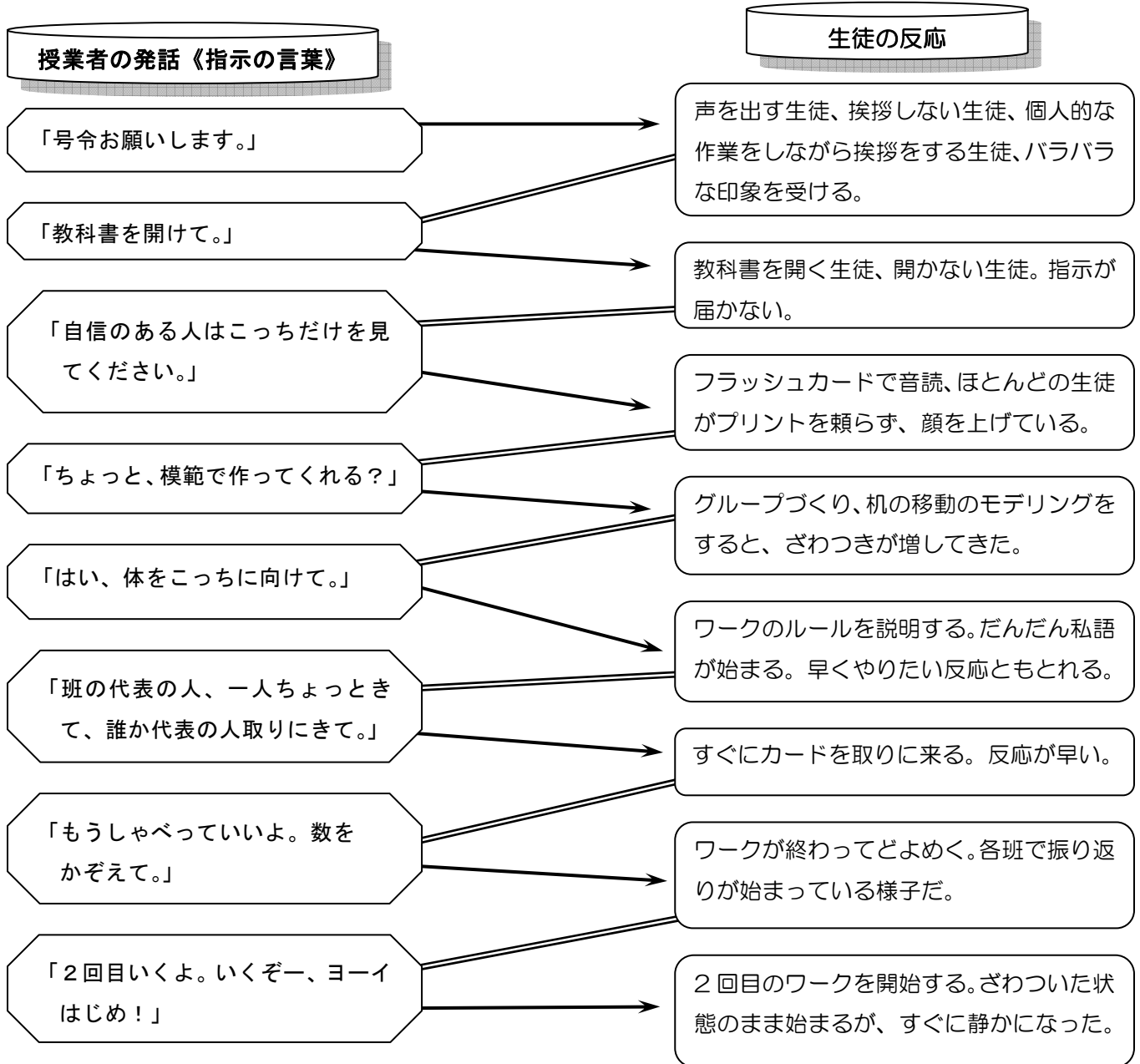
(2) 研究の実践

- ① **実践授業** 研究対象学級のアセスメントをして、10月から3回の国語の授業を実践した。次に示すのは「本時の学習計画」と、逐語録より起こした授業者の発話（指示の言葉）と、それに対する生徒の反応の様子を図示したものである。

第1回 実践授業 本時の学習計画

	学習内容と学習活動	留意点
導入	1 挨拶 [1分]	・ 簡潔に話すよう心がける。
	2 漢字の読みの話 [5分] ◎本時の目標の提示	・ 授業内容に関連のある話をする。 ・ 音読みと訓読みの特徴を確認をする。
展開1	3 教科書の漢字の読みの学習 [15分] ◎「複数の音読みと訓読みをもつ漢字」	・ フラッシュカードを使って教科書の漢字を何度も読む。(全員で声を出す活動) ・ 読みの書かれているプリントを配り、読めない生徒は見てもよいことにする。(誰もが参加できるように配慮)
展開2	4 もじもじゲームパートI [18分] ①ルール説明 <5> ②グループ分け <2> ③「もじもじゲーム」1回目 <3> ④ゲームの振り返り <5> ⑤「もじもじゲーム」2回目 <3>	① ゲームの説明を8枚のカードを使って実演し、ルールのポイントは表示する。 ② 4人班を基本にする。(授業者が指定する) ③ ゲーム開始。(机間支援) ④ 友達が人のためにやっていたこと、次回に行う上で意識したいことなど、一度やってみて気づいたことを発表させる。(生徒の気づきを板書する) ⑤ 1回目の振り返りを生かしつつ、2回目に挑戦!
まとめ	5 本時の振り返り [11分] ①本時の振り返り <5> ②生徒の感想の発表 <4> ③授業者のまとめのことば <2>	① ゲームが終わった班から振り返りシートを記入して、分かち合いをさせる。 ② 各班からゲームをした感想を発表させ、続けて本時の振り返りに移る。(楽しかったか、協力できたか) ③ ゲームへの参加で戸惑っていた生徒のフォローをする。 ④ よかった点をたくさんほめる。

第1回実践授業 10月19日(木)



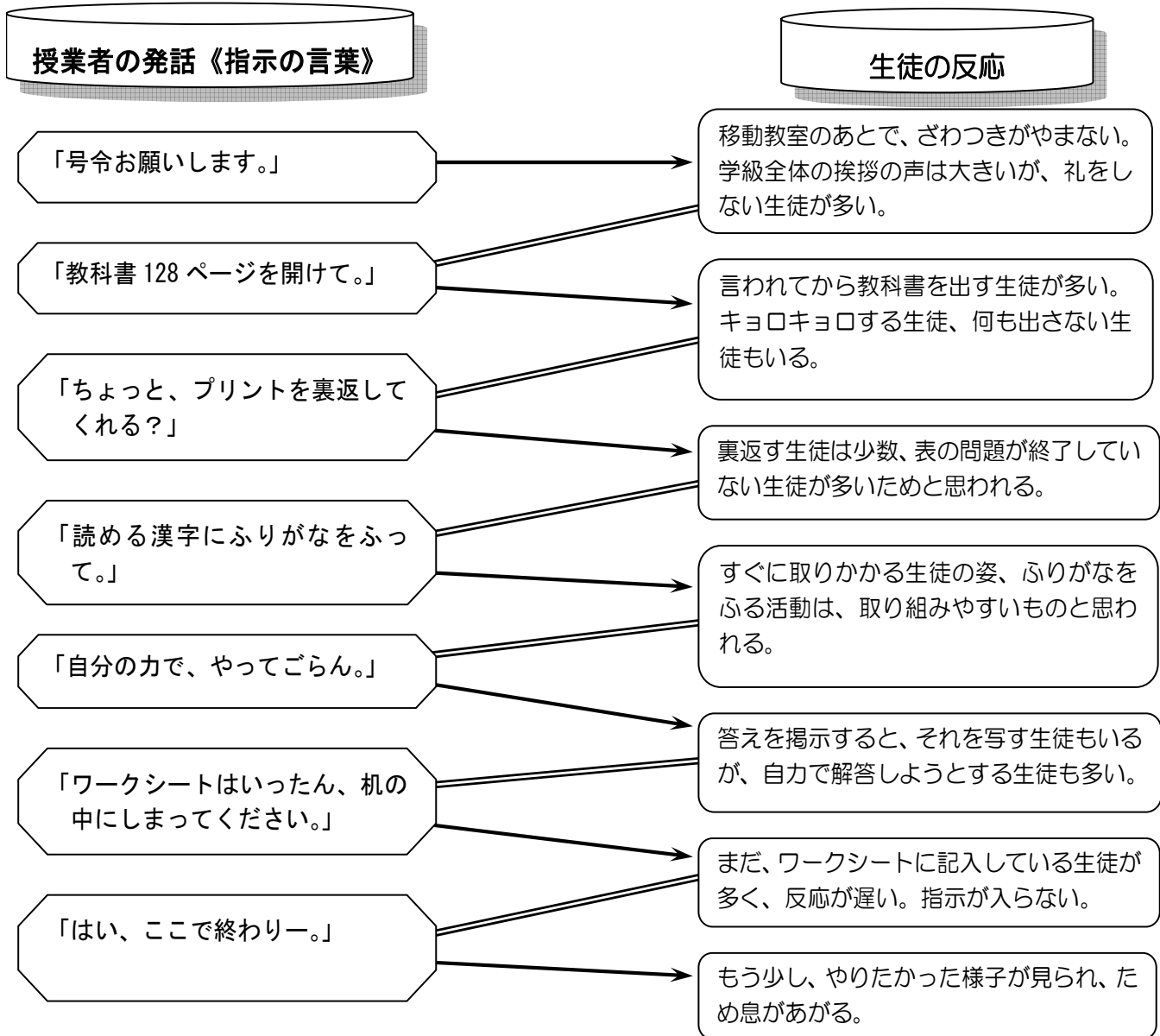
第1回実践授業を終えて

複数の音読みと訓読みをもつ漢字について学習した。全体に質問を投げかけたときの反応は良くなかったが、読みの学習で、フラッシュカードを活用すると、かなりの生徒が声を出すことができた。全員が読めるように読みの解答を予め配り、見てもよいという指示を与えた。声が出せるということで、安心して授業に参加していることにつながっているので、この雰囲気を生かしていきたい。グループワーク的手法として、「もじもじゲーム」を試みた。漢字が一字だけ書かれているカードを数枚配り、グループ内で交換して、二字の熟語を作るという活動だが、ルールとして会話をしないでコミュニケーションを図る方法をとった。言葉が使えない分、仲間の表情を見てカードを受け渡すことができたようである。ルールも概ね守れた。説明を聞くとときに私語が止まない状況にある。生徒に聞く準備が整っている状態か、ただ聞く姿勢ができてないだけなのか、見きわめる必要がある。次回は話を聞く姿勢について、確認する必要があることを実感した。

第2回 実践授業 本時の学習計画

	学習内容と学習活動	留意点
導入	1 授業のルール確認 [1分]	・ 話を聞く(聴く)姿勢について話をする。
	2 漢字の読みの話 [5分] ◎本時の目標の提示	・ 「協力」という熟語を例えに話をする。
展開1	3 教科書の漢字の読みの学習 [15分] ◎「漢字を分解して考える」	<ul style="list-style-type: none"> ・ 読みの書いてあるプリントを配付。読める生徒はなるべく見ないで読む。(誰もが参加できるように配慮) ・ 漢字を分解したマグネットカードを用意し、移動させたり、くっつけたりしながら漢字の特徴をとらえさせる。 ・ フラッシュカードを使って反復する。
展開2	4 もじもじゲームパートⅡ [15分] ①ルール説明 <4> ②グループ分け <2> ③「もじもじゲーム」1回目 <3> ④ゲームの振り返り <3> ⑤「もじもじゲーム」2回目 <3>	<ul style="list-style-type: none"> ① 実演とルール説明をする。ポイントは黒板に表示する。 ② 4人班を基本とする。(授業者が指定する) ③ ゲーム開始。(机間支援) 1回目のカードは32枚にする。 ④ 友達が人のためにやっていたこと、次回に行う上で意識したいことなど、一度やってみて気づいたことを発表させる。(生徒の気づきを板書する) ⑤ 1回目の振り返りを生かしつつ、2回目に挑戦！カードを54枚に増やす。
まとめ	5 本時の振り返り [14分] ①振り返りシート <5> ②生徒の感想 <2> ③確認テスト <5> ④授業者のまとめのことば <2>	<ul style="list-style-type: none"> ① ゲームが終わった班から振り返りシートを記入し、分かち合いをさせる。 ② 各班から1名、ゲームをした感想を発表させる。続けて本時の振り返りに移る。(楽しかったか、協力できたか、他の班の発表を聞いて) ③ 小テストを実施し、本日の学習の確認をさせる。 ④ よかった点をたくさんほめる。

第2回実践授業 11月10日(金)



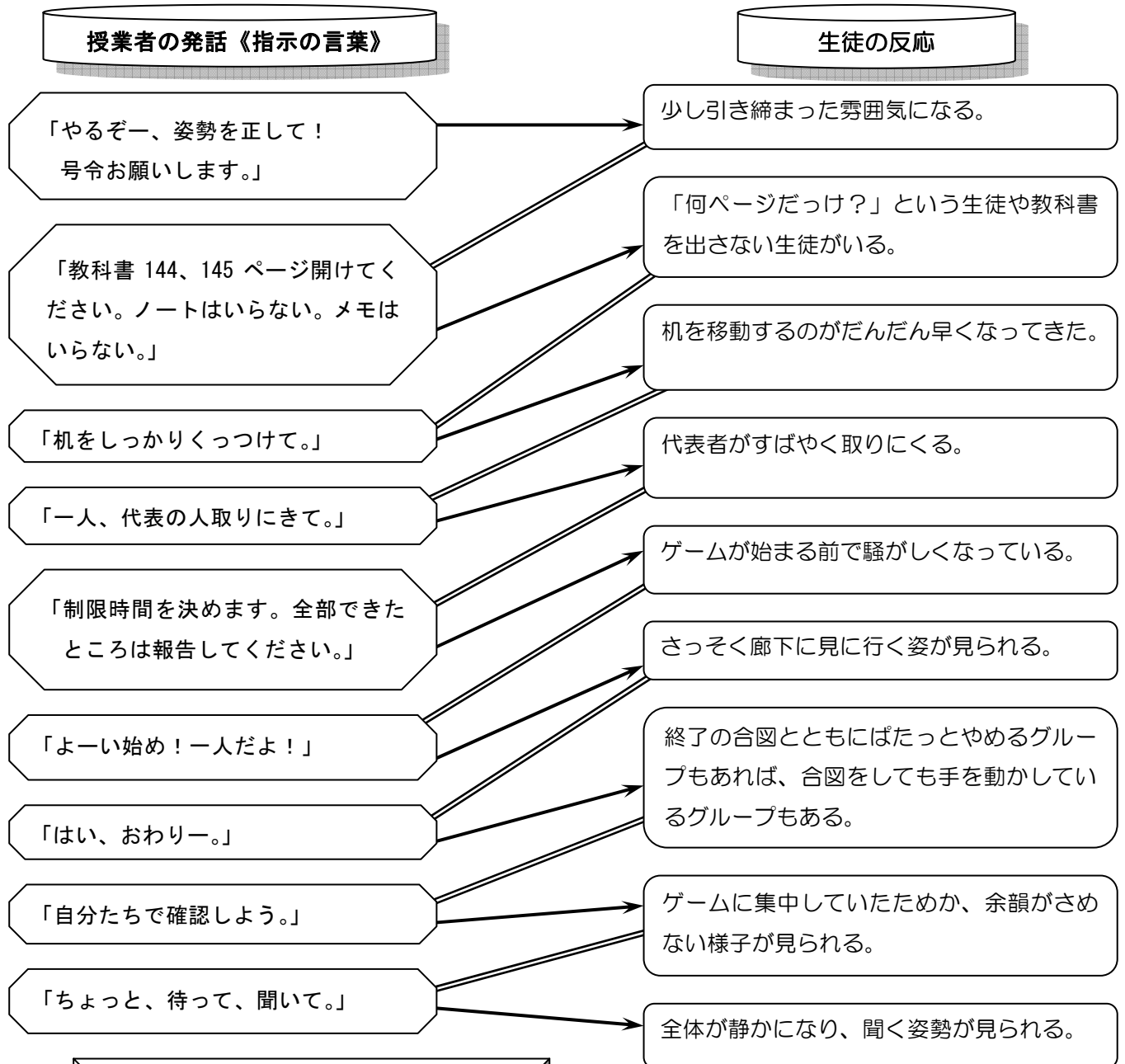
第2回実践授業を終えて

漢字を分解して考えるという学習をした。始めに話を聴く姿勢について、今までの授業を通して感じたことを話した。生徒は真剣な表情で聴いていた。授業の導入に用いた視覚的教材に対しては顔を上げている生徒が多かった。漢字を分解して考えるために、マグネットのカードを使ったのが有効だった。グループワーク的手法においては本時の学習課題との関連と、前回の形式が生かせるという観点から「もじもじゲームパートⅡ」を行った。漢字のつくりや部首だけのカードを配り、グループで協力してたくさんの漢字を作るという活動であった。前回同様会話をしないで行ったが、「慣れ」もあり、活動がスムーズになってきた。話を聞く姿勢やルールを守ってワークができてきたことを大いにほめた。ワークを終えての振り返りでは、自分がいくつできたかに固執している生徒もおり、もっと他者とのかかわりという視点に発展させる必要があると考えた。授業者の指示に対して行動が遅い場面があるが、切り替えるだけの時間が確保されていたのか、転換に時間のかかるクラスなのか、授業者の見きわめが必要である。次回はかかわりをもっともたせ、ほめる場面を多くする必要がある。

第3回 実践授業 本時の学習計画

	学習内容と学習活動	留意点
導入	1 本日の学習内容の確認 [5分] ◎本時の目標の提示	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業が始まる雰囲気をつくる。 ・ 本時の目標を明確にする。(黒板に表示する) ・ 本時の活動を明確に提示する。
展開1	2 熟語の成り立ちについて学習する。 [15分] ◎パワーポイントを使用して説明	<ul style="list-style-type: none"> ・ 漢字の学習5-1、二字の熟語の成り立ちを説明する。 ・ 生徒が声を出して読む場面をつくる。 ・ ノートはとらずに、顔を上げるように指示する。説明の終了後にプリントを配付する。
展開2	3 間違い探し [15分] ①ルール説明 <3> ②グループ分け <2> ③間違い探し <6> ④振り返り <4>	<ul style="list-style-type: none"> ① ゲームの説明をする。ルールのポイントは黒板に表示する。前回までは、ゲーム中に会話をしてはいけないというルールであったが、今回は相談してよいと伝える。 ② 4人班を基本とする。(授業者が指定する) ③ ゲーム開始。(机間支援) ④ 友達が人のためにやっていたこと、工夫した点、苦労した点などゲームを終えて気づいたことを発表させる。(生徒の気づきを板書する) ⑤ できていたところをほめる。
まとめ	4 本時の振り返り [10分] ①本時の振り返り <5> ②生徒の感想の発表 <3> ③授業者のまとめのことば <2>	<ul style="list-style-type: none"> ① 今日の振り返りを行う。数名の生徒に発表させる。発表者の話を聞くときの姿勢について確認する。 ② シートに記入したことを発表する。 ③ よかった点をたくさんほめる。 ④ 今までの授業を通して、成果のあった点や、今後の課題を指摘する。

第3回実践授業 12月8日(金)



第3回実践授業を終えて

熟語の成り立ちについて学習した。今までバラバラだった始業時の挨拶も、「姿勢を正して」という具体的な指示が効いたのか、声もそろうようになった。時間が短縮できることと、視覚的教材の効果が期待できることから、パワーポイントを活用して学習した。授業者の発問にも反応が出てきた。画面が次々と切り替わることで、飽きさせないこと、説明が短くて済むことなどの利点もあった。グループワーク的手法としては、熟語の成り立ちを示す5つの分類の間違いをグループで見つけるというワークをした。今回は声を出してもよいというルールで、時間内により正解に近い形にするというものであった。相談したり、ヒントを交替で見に行ったりしながら協力、相談、役割分担などを意識させるのがねらいであった。額を寄せ合い、指示したり、分担したりしながら取り組むグループも見受けられた。ワーク後の振り返りについては、発言が少なく共有体験を分かち合うまでには至らなかったが、振り返りシートの記入時の静かさや集中している様子に研究の手応えを実感した。

② 第2回Q-Uの結果（学級満足度尺度）

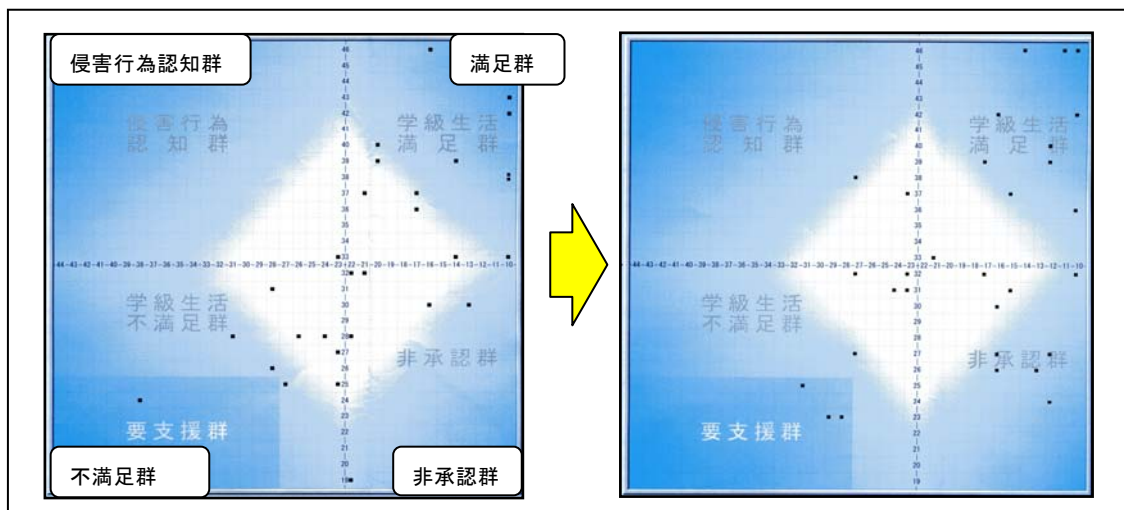


図4 Q-U満足度尺度の推移

第3回の実践授業を終えた1週間後に、Q-Uを行った。前回に比べて、非承認群の生徒が増えた。おおよそであるが全体的に右側により、「タテ」に分散しているともいえる。このような「満足・非承認並存型」の特徴としては、意欲的な生徒とそうでない生徒に分かれ、活気はないが、トラブルも少ない傾向にあると言われている。また、全体的な指導が浸透して、ルールも比較的守られる傾向にあるが、「硬い」印象を与える学級の様相を示している。学級担任は、親和的にかかわることを心がけ、グループ活動を取り入れながら子ども同士の関係をつなぐようにすることが効果的であると言われている。

③ 担任からの聞き取り

Q-Uの調査と合わせて、最近の学級の様子について担任から聞き取りを行った。学級内の友人関係は、概ね良好であること、グループの話し合い活動ではあまり意見を述べなかつた生徒が自分の意見を言えるようになったとのことであった。教育相談週間で生徒とじっくり話す機会をもてたことに手応えを感じているようでもあった。各教科の教員との情報交換を密にして、連携を心がけていることもうかがえた。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究から見てきたこと

本研究会議では、援助ニーズの高い児童生徒がいる学級に対しての「授業における教育相談的にかかわり」を「その場にいる児童生徒の心のありようをそのままとらえてかかわること」としてとらえた。授業中の私語、活動に意欲的に参加できない生徒の表情や言動、しぐさなどの理由について推し量り、授業実践を通して検討を重ねた。このことを通して授業の展開を改善することや基本的な授業の枠組みをつくることが重要なポイントであることが明らかになった。また、日々の授業において、誰もが参加できる場面をつくり、仲間と学び合う中で共通の体験を重ねたときに、学級に対する居心地がよくなり、安心感も生まれ、学級への適応感も高まるのではないかという可能性も示唆された。

(1) 授業における教育相談的にかかわり

実践のはじめは、私語や学習に意欲的でない生徒の姿が気になった。しかし、授業を重ねる中で、「さわぐ」「ざわざわする」「勝手なおしゃべり」と見えた行動は、「早く次のワークをやりたい」「答

えを知りたい」「まだ終わってないのに」という意欲から起きていることもあることがわかった。また、「自分にできるかな、漢字は苦手だから」という不安が混在して、周囲の仲間と話していることもうかがえた。このような反応を教師が受け止め、子どもの視点に立って授業を行っていかうとすると、「簡潔な説明をする」「問題を解いたり、ノートに写したりする時間を確保する」「苦手意識を克服するための手立てを考える」ということを心がけるようになった。本研究会議では、この点についての検討を重ねた。そして、授業者の言動に生徒はどのように反応をしたか、さらに、よいかかわりがあるとすればどのようなことか、また、授業アセスメントとして生徒の何を見て感じればよいのかを検討した。さらには、教科の目標達成や学力の高い生徒だけでなく、低い生徒も達成感を感じながら学習をいかに定着させるかについても検討した。こうした一連の働きが「教育相談的なかわり」であると考えられる。

(2) 学級適応感の変化

学級における適応感の変化を図り、高めることが本研究会議の目的であったが、実践の中で、生徒の様子に次のような変化が見られた。

① 行動観察から見た生徒の変容

○予備研究授業では、ほとんど話を聞かないで授業者をひやかす生徒が、視覚的教材を提示したときは、授業から脱線する発言はほとんどなかった。また、グループワーク的活動に対して進んで参加し、自分の役割を見つけることができた。

○予備研究授業で、自分の手にひたすら落書きをしていた生徒がいた。振り返り用紙に「またうるさい人たちの授業をすると思うのでがんばってください」と他人事のように記述していた。授業がうるさいことへの怒りを弁論の題材にもしていた。この生徒は、実践授業ではカードのやりとりの場面で他者を意識しながら、仲間と額を寄せ合って考えていた。背筋を伸ばし授業者の話を聞く姿も見られた。少なくともこの実践の中では居心地のよい空間があり、仲間と学び合う喜びを感じていたと推察できる。

② グループワーク的手法の効果

生徒は実践授業の具体的な活動を通して、学習の方法を学び、仲間とのかかわりを知り、自分を見つめる機会を得た。一人では熟語作りができなかった生徒も、仲間からカードをもらうことで言葉を理解できたり、仲間にカードをあげることで自分が役に立つ経験をしたりした。ワークを行うために、ルールの大切さも実感した。ルールがあることは、安心してその場にいられることにつながり、同じ経験を共有することで達成感や一体感を得ることにつながったのではないかと考える。授業の振り返りを通して、自分の感想や意見を述べたり、仲間の考え方に触れたり、友だちの話に耳を傾けたりする活動を増やしていけば、共に学ぶことの意義を感じることができると考える。

③ Q-Uの結果から見たこと

1回目の結果では、「私語が多い」「バラバラな印象」「指示が入りにくい」「ルールと人間関係の確立がともに低い」という傾向が表れ、授業観察や予備研究授業の段階ではその状態に近い様子が見られた。そこで、実践授業ではルールの確立と私語を含めた生徒の行動の意味を考えることに重点を置いて、視覚的教材とグループワーク的手法を柱に授業を行った。

Q-Uの結果には様々な要素が加わるので、本研究会議の3回の実践授業が大きく影響したとは必ずしもいえないが、2回目のQ-Uでは「全体的な指導は浸透し、ルールも比較的守られる」という傾向が見られた。学級の適応感が上昇に向けて変化していると考えられる。

2 今後の課題

(1) 授業における教育相談的なかかわり

児童生徒の心のありようをとらえるといっても簡単なことではない。日頃からの関係づくりが大切なのは言うまでもないが、生徒の行動や表情から何が読み取れるのか、児童生徒の反応を見ながら、教師は意味づけていく目を養わなければならない。また、関係づくりといえ、授業の中で児童生徒同士の関係をつないでいくことが重要である。児童生徒同士の関係を意図的に設定した活動は、大変有効であり、すべての教科において実践できると考える。

(2) 援助ニーズが高い児童生徒への学習支援

一斉授業の中で特別な学習支援を要すると思われる児童生徒が複数いる場合には、一人の教員ではなかなか対応が難しくなっているという現実がある。そこで、特別支援教育の視点も考慮しながら、計画的に支援していくことが今後の大きな課題である。

(3) 振り返る力の育成

児童生徒には振り返る力を身につけさせる必要がある。自分の思いを確かめて相手に的確に伝えたり、仲間の気持ちや考えを受け止められたりする姿勢が身につけば、対人関係も向上して、学級での居心地はますますよいものとなり、学級適応感も高まっていくと考える。

(4) 職員同士の連携

職員間の連携はますます重要になる。授業中の児童生徒の様子を、教科担任は学級担任に伝え、折にふれ連絡を取り合う必要がある。それぞれの視点から得た子どもたちのよさやサインについてその行動の意味を探り、かかわりを深めていくことが大切である。

最後になりましたが、本研究を進めるに当たり、ご支援、ご助言をくださいました講師の先生方、また、校長先生を始め、学校教職員の皆様に、心より感謝し、厚くお礼を申し上げます。

【参考文献】

- | | | | |
|-------------------|--------------------------------|--------|-------|
| 金子 保 | 『学校教育相談のとらえ方・学び方・進め方』 | ぎょうせい | 1989年 |
| 原岡一馬 | 「教師の成長と役割意識」名古屋大学教育学部 紀要37 | | 1990年 |
| 文部省 | 「学校における教育相談の考え方・進め方」生徒指導資料集21集 | 大蔵省印刷局 | 1990年 |
| 石隈利紀 | 『学校心理学』 | 誠信書房 | 1999年 |
| 日本学校GWT研究会 | 『学校グループワーク・トレーニング3』 | 遊戯社 | 2003年 |
| 河村茂雄 | 『Q-Uによる特別支援教育を充実させる学級経営』 | 図書文化 | 2006年 |
| 日本学校教育相談学会刊行図書委員会 | 『学校教育相談学ハンドブック』 | ほんの森出版 | 2006年 |

【指導助言者】

- | | | |
|--|--|-------|
| 横浜国立大学教育人間科学部大学院教育学研究科 助教授
(川崎市総合教育センター専門員) | | 芳川 玲子 |
| 横浜国立大学教育人間科学部大学院教育学研究科 教授 | | 犬塚 文雄 |
| 茨城キリスト教大学兼任講師 | | 田村 節子 |
| 川崎市総合教育センター指導主事 | | 亀山 益恵 |