

小学校における認め合う学級風土をつくる自己表現ワークの開発

高度学校教育実践専攻教職実践高度化系
生徒指導コース

氏 名 森 本 正 樹

実習責任教員 小 坂 浩 嗣

実習指導教員 池 田 誠 喜

キーワード：学級風土、自己表現、シェアリング、認め合い、学級づくり

第1章 課題設定と目的

第1節 問題意識

筆者はこれまでに、多様なニーズをもつ多くの児童と関わってきた。そのような児童との関わりの中で、発達障害など、様々な理由で困難を抱える児童についての理解を深め、適切な支援を行うことで、少しでも不安や困難を解消することにつなげたいとの思いが次第に強くなっていった。すべての児童が安心して過ごすことのできる居心地のよい学級・学校をつくるために、多様なニーズをもつ児童をどのように理解し、どのように支援していけばよいか、より深く専門的に学びたいと思うようになった。

第2節 実習校の現状と課題

実習校は、児童数約 200 名、学級数 10 学級（内特別支援学級 2）、教職員数約 20 名の小規模校である。校区の環境や歴史的な背景などから、多様なニーズをもつ児童が多く在籍している。令和 2・3 年度の調査では、何らかの困り感を抱えていると思われる児童は、令和 2 年度が 60 名（28%）、令和 3 年度が 66 名（34%）であった。

実習校の課題を検討するため、令和 2 年 12 月に行った教職員への聞き取り調査では、多様な困り感をもった児童の理解や対応の仕方などに不安をもつ教員が多かった。また、20 歳代の若

手の教員を中心に、情報交換や相談の時間が取れず、日々の指導・支援に不安を抱えている教員も多かった。

以上のことから、①多様な困り感をもった児童の実態を的確に捉えること、②それをもとに適切な支援の方法を考え実施すること、③支援の過程において教員間で連携を図ることは、実習校における重要な課題であると考え、実践研究の課題に設定した。

第3節 先行研究

児童を態把握する方法について検討した。学級集団をアセスメントするための補助ツールとして、Q-U がある。西森（2007, 2010）は、Q-U について、学級集団の質を向上させるために、学級経営や生徒への支援の在り方に活用することの重要性を報告している。

児童の実態をさらに詳しく把握する方法として、清水（2017）・掛水（2020）のアセスメントシステムがあり、学級担任が個々の児童や学級の問題性を客観的に把握することができ、その情報を他の教職員と共有できることが特徴である。また、児童への支援に対する情報の共有や方針を検討するために、コア援助チームの仕組みやミニケース会議が有用である（掛水, 2020）。

多様な困り感をもった児童に対する支援の枠組みとして、児童一人一人や学級集団への教育

支援を三段階の重層構造で示した心理教育的援助サービスの考え方（石隈，1999）と、指導・支援の際の心構えとして、ユニバーサルデザインの考え方（花熊，2010）を検討した。

次に、本研究のキー概念である学級風土について検討した。児童が安心して過ごせる学級とは、支持的風土のある学級と言える。支持的風土の基本概念である学級風土について、伊藤（2002，2007）、佐藤・橋谷・後藤（2009）は、児童だけががつくっているのではなく、学級担任や教室環境など、様々な要因が関連するとしている。

支持的な学級風土をつくるための具体的な支援の方法として、自己表現ワークに着目した。大竹（2005，2008）は、児童の心を育てる自己表現に大切な3つのプロセスに、①自分の気持ちに丁寧に意識を向ける時間・空間をもち、②自分を表現し、③自分や友だちが表現したものを分かち合うことを指摘した。

最後に、教職員の連携について検討した。文部科学省（2010）は、学校が児童に対して組織的な生徒指導を展開していくためには、校内の生徒指導体制をより早期に確立することが必要であるとし、生徒指導担当者に求められる「調整機能」に基づいて学校全体が機能することが生徒指導の本質であるとしている。

連携の在り方として、スーパービジョンやコンサルテーション、コラボレーション、メンタリングを検討した（田村，2013；水野，2013；高島，2005）。また、は、チームによる支援には、①校内連携型、②ネットワーク型、③緊急支援（危機対応）型がある（文部科学省，2010）。

第4節 目的

実習校の現状や先行実践事例等を踏まえて、本実践研究は、小学校において認め合う学級風

土づくりを目指して実践した自己表現ワークの有効性について検証することを目的とした。

第2章 実践研究の計画

第1節 実習の概要

筆者は、協力学級である2年生と6年生の副担任、また、生徒指導主事や特別支援教育コーディネーターの補佐役という立ち位置で実習に臨んだ。副担任として学級担任とともに児童に関わり、指導・支援の在り方を考えていくとともに、関係教職員との連携のパイプ役として、指導・支援全体をコーディネートした。

第2節 実習の計画

実習は、まず、観察などをもとに協力学級や対象となる児童を決定し、次に複数の教員による実態把握の2次チェックやQ-Uなどをもとに、児童の現状の実態把握を行う。それをもとに、筆者と学級担任とでミニケース会議を行い、学級や児童の実態に応じた指導・支援の計画を立て、実践する。実践後にはミニケース会議で振り返りを行い、今後の支援方針の検討を行う。ミニケース会議と指導・支援を繰り返し、適宜児童の実態を確認しながら実習を進める。また、状況に応じて、特別支援教育コーディネーターや学校教育支援員などと連携を図り、必要に応じて管理職に相談する（図1）。

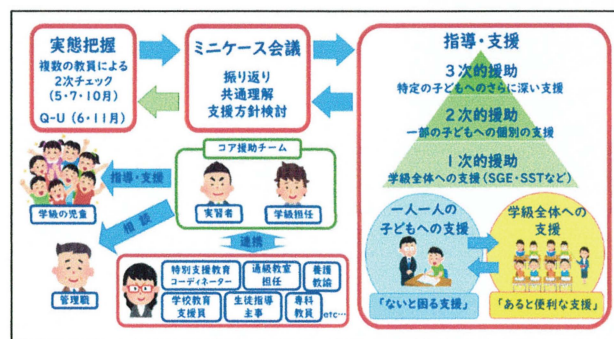


図1 実習全体の構想

新型コロナウイルス感染症の拡大により、X

県教育委員会から実習の自粛要請を受けるなどしたため、2度にわたって実習期間等の変更を余儀なくされた。日程等は大きく変更したが、内容については概ね当初の計画通りに実践した。

第3章 実践の結果

第1節 実習自粛中の取り組み

約2か月の実習自粛中は、電話やメールなどで学校長などと連絡を取りながら、①協力学級の決定、②協力学級の現状の確認、③Q-Uの実施依頼・データ入力および分析、④大学院通信の発行、などを行った。

第2節 2年生での実践

ミニケース会議で、「お互いが認め合える学級になってほしい。」という学級担任の思いを確認し、自己表現ワークを実施した。自分の思いを表現することに加えて、表現したものをシェアリングすることを通して、互いのよさやもち味を認め合うことにつなげた。

実態把握2次チェックの結果のギャップを埋め、共通理解をすることを目的に、学級担任や筆者が特に気になるA児について学級担任、特別支援教育コーディネーター、学校教育支援員、筆者の4名でミニケース会議を行った。本来の目的以上に、A児に対する意見交換や今後のあり方を相談する場として大変有意義なものとなった。

この話合いの結果も踏まえ、A児を支援の中心に据え、人前で自分の思いを発表することに苦手意識をもっているA児の状況に合わせてワークを改良したり展開を工夫したりした。

自分や友だちのよい点やがんばりを見つけ、認め合う活動や、色紙を使って友だちのイメージをコラージュで表現する活動などを行った。

第3節 6年生での実践

ミニケース会議での、「素直に自分を出せる雰囲気をつくりたい。」という学級担任の思いを受け、2年生同様、自己表現ワークを実施した。学級の雰囲気がぎくしゃくしていた6年生の状況から、シェアリングをするのはまだ難しいと考え、友だちを知り、認め合う前の段階として、とにかく自分の思いを自由に表現することを重視した。

思い出の風景や理想の風景を自由に描く活動や、色紙を使って自分の今の気持ちをコラージュで表す活動などを行った。

第4章 実践の成果と課題

第1節 自己表現ワーク

2年生および6年生が行った自己表現活動を、先に述べた大竹(2005, 2008)の3つのプロセスと照らし合わせながら考察した。

2年生は、どの活動においても、①から③のプロセスを踏んで自己表現活動が展開された。

自分自身や友だちのよいところやがんばりを見つけ、認め合う活動では、友だちのことについて考え、ワークシートに記入することでプロセス①・②を辿り、その後、ワークシートを見せ合い、考えをシェアリングすることでプロセス③に至っている。

色紙でコラージュをする活動では、テーマについて想像を巡らせ、自分のイメージをしっかりと考え(プロセス①)、その後にそのイメージをコラージュで表現した(プロセス②)。最後に、作品を紹介し合ったり、友だちにプレゼントとして渡したりした(プロセス③)。

A児は、活動の様子や感想の内容などから、プロセス①・②については、前向きな姿勢がうかがえた。プロセス③については、苦手な発表へ向かおうとする姿が見られたことなどから、

自分の考えをみんなに伝えたいという気持ちは高まっているが、まだ行動には結びついていないだけではないかと捉えた。

6年生は、学級の状況から、プロセス②までを行ったが、学級の雰囲気さがぎくしゃくしている状態であったからこそ、繰り返し自己表現ワークに取り組み、思いをかたちにして表すことで、自分についてじっくり考えることができたことに大きな意義があったと考える。

2年生と6年生では、実践を始める段階で、学級の雰囲気に大きな違いがあった。そのため、「自己表現ワーク」という手法は同じであるが、その内容や展開は全く違う形で実践した。その結果、それぞれの状態に合わせた成果が見られた。2年生では、自分のことだけでなく、友だちのことにも思いを馳せることができるようになり、「認め合う学級風土」ができつつあると感じた。6年生では、これまでなかなか素直に自分の気持ちを表現できなかった児童が、少しずつ自己開示ができるようになってきた。学級の状態を把握し、ワークの内容や方法を工夫して実践することが大切だと感じた。本実践では、それぞれの学級に合わせたワークを実施したことに有効性を確認できた。

第2節 教員間の連携

本実践では、学級担任をサポートするための校内の教員間の連携を大切にしたい。その一つが、学級担任と筆者が日常的に行うミニケース会議である。学級担任と筆者が対等の立場で児童のことについて意見を交わした、協働して指導・支援したことをコラボレーションとして考察した。ミニケース会議を重ねるうちに、不安を抱えながら学級経営に取り組んでいた若い学級担任に、自然に相談できる場を提供できた成果は大きかった。

他の教員と連携を図るパイプ役としての役割も一定程度果たすことができた。学級担任と特別支援教育コーディネーターや教育支援員が日常的に情報交換をするのは難しい。そこで、筆者がそれぞれの考えを伝える役割を担った。互いに忙しく、直接意見交換ができなくても、考えやアドバイスを伝えることができ、よりよい支援へとつながった。しかし、今回筆者が行ったようなコーディネート役割を今後誰がするのか大きな課題である。

日常的に相談し合える環境は非常に大切である。若い教員や困っている教員が少しでも楽になり、不安ではなく自信をもって児童と接することができるようにしていきたい。意識的に教員同士が声を掛け合い、日常的にいろいろな話ができるような風土を広げていきたい。

最後に、本実践では、校内連携型のチーム支援を行ったが、問題解決を行う訳ではなく、問題の未然防止のためのチーム支援であった。文部科学省(2010)が提示した3つの型に加えて、4つ目の型として、未然防止のための校内連携型のチーム支援を提唱した。

第5章 修了後の展望

今後は、ミドルリーダーとして学年や学校全体を俯瞰して行動しなくてはならなくなる。児童理解や教職協働の大切さなど、大学院で筆者自身が学んだことを、若い世代に伝えていくキャリア構想を考えた。

広い視野をもって学校全体を俯瞰しつつ、細かいところにまで目の届く、そんな教員を目指し、すべての子どもたちの明るい未来を願って、今後も教育活動に精進したい。