

1 1	海部	津島市立神島田小学校	ハットリ リュウヤ 氏名 服 部 竜 也
分科会番号	1 4	分科会名	特別支援教育

研究題目

自分の気持ちや困り感に気づき、適切に支援を求められる子の育成
ーメタ認知を深め、セルフアドボカシーを育む支援の工夫ー

研究要項

1 主題設定の理由

本校は学区内に児童養護施設を抱えており、家庭環境が安定しにくい児童や愛着形成に課題を抱える児童が特別支援学級に多く在籍している。こうした児童の中には、感情のコントロールが難しく、気に入らないことがあると衝動的に他者を傷つけてしまったり、授業の邪魔をしてしまったりする姿が見られる。また、施設入所児童に限らず、自分の状態を整理したり他者の気持ちを想像したりすることに困難さを抱える児童も多い。そのため、認知面の弱さが行動面の課題として現れやすい実態がある。

このような実態から、児童が安心して学校生活を送るためには、自分の感情や困り感に気づき、それを適切に言葉で表現し、自分にとって心地よい状態を実現するために必要な支援を自ら求める力（セルフアドボカシー）を育てることが重要であると考えます。また、児童が自分にとって心地よい状態を知ることは、メタ認知を深めるだけでなく、自分に必要な支援を考える基盤となる。そして、児童が自分の状態を言語化し、支援を求めることができれば、衝動的な行動の抑制や対人関係の改善だけでなく、学習場面においても「わからない」「教えてほしい」といった必要な支援を自ら求めることができ、主体的に学びを調整することにつながる。

そこで本校では、「自分の気持ちや困り感に気づき、適切に支援を求められる子の育成」を研究主題とし、サブテーマを「メタ認知を深め、セルフアドボカシーを育む支援の工夫」と設定した。本研究では、セルフアドボカシーの育成を中心に据え、その基盤となるメタ認知の向上と言語化を促す支援に焦点を当てる。

具体的には、授業の振り返りの時間において、自分の状態や感情を視覚的に捉えるための手立てを活用する。児童が自分の状態を視覚的・具体的に把握できるようにすることで、自分の感情や状態への気づきを促し、メタ認知を深める。その後、教師との対話を通して思いや理由を言語化していくことで、最終的には児童自身が言葉で振り返ることができるようにする。また、児童が気持ちを言語化することを支援するための手立てとして、選択肢の提示、対話の構造化、言葉のモデルの提示などのコミュニケーション支援を取り入れる。児童が表現に困った際に拠り所となる手立てを用意することで、自分の思いや困り感を段階的に言葉へとつなげていくことをねらう。さらに、各教科の学習場面や生活場面において、自分にとって心地よい状態を実現するために支援を求める練習を意図的に取り入れる。「何をしたら『いい気持ち』になるのか」「どこがわからないのか」

「どのような支援が必要か」を表現する場面を設定し、児童が自分の気持ちや困り感に応じて適切な行動を選択し、必要な支援を受けることで、安心して活動に取り組めたという成功体験を積み重ねる。その積み重ねを通して、「助けを求めてもよい」という感覚を育み、必要に応じて支援を求めることができる力の育成を図る。

これらの実践を通して、児童が自分の状態への気づきを深め、必要な支援を主体的に求める力を高め、安定した学校生活と主体的な学びにつなげていくことを目指す。

2 研究のねらい

(1) 目指す児童像

自分の状態を正しく理解し、気持ちや困り感を言葉で伝え、必要な支援を自ら求められる児童

(2) 研究の仮説

仮説1 自分の状態（感情や自分にとって心地よい状態、困り感）に気づくための支援を行えば、児童は自分の状態を整理しやすくなるであろう。

仮説2 自分の状態を言語化するための支援を行えば、児童は自分の思いや状態を適切に表現できるようになるであろう。

仮説3 必要な支援を求める経験を積み重ねる支援を行えば、児童は必要に応じて自ら支援を求められるようになるであろう。

3 研究の対象

特別支援学級児童 30 名

4 研究の方法

(1) 仮説に対する手立て

仮説1に対する手立て 自分の状態に気づく力を育む

児童が自分の状態を客観的に捉えられるよう、感情カードや感情スケールを活用する。振り返り活動では、自分の気持ちや困り感を視覚的に表現する機会を設けることで、自分の状態への気づきを促し、メタ認知を深め、自分の状態を整理する力を育む。また、児童が自分にとって「心地よい状態」に気づくことができるよう支援することで、その状態を実現するための支援を考え、求める力の育成につなげる。

仮説2に対する手立て 自分の状態を言葉で伝える力を育む

児童が自分の思いや困り感を表現しやすくなるよう、選択肢の提示や教師との対話、言葉のモデル提示などのコミュニケーション支援を行う。また、対話を構造化することで、児童が自分の考えを整理しながら言語化できるよう支援する。

仮説3に対する手立て 必要な支援を求める力を育む

学習や生活の中で困り感を抱えた場面において、どのようにして欲しいのかを考えさせたり、どのように行動するとよいかを言わせたりする機会を設定する。児童が適切な言葉や態度で支援を求め、必要な支援を受けることで、安心して活動に取り組める「心地よい状態」になれたという成功体験を積み重ねる。その積み重ねを通して、支援を求めることへの抵抗感を軽減し、自ら必要な支援を求める態度や技能を育成する。

(2) 仮説の検証

授業記録（活動時の児童の様子、活動後の児童の記述）

5 研究の実践

(1) 仮説1に対する手立て

① 自立活動「じぶんの『いい気持ち』を見つけよう」（知的障害学級）

ア 活動のねらい

学校生活を振り返り、自分が「うれしい」「楽しい」「安心する」など心地よいと感じる気持ちに気づくことができる。

イ 授業の実践

本実践では、はじめに児童へ「今週『いい気持ち』だと感じたのはどんなときですか。」と問い掛け、日常生活の中で「いい気持ち」になった場面を振り返らせた。児童からは、「釣りに行ったとき」「本を読んでいるとき」などの意見が挙がり、日常生活には様々な「いい気持ち」を感じる場面があることを全体で共有した。

次に、「体育で勝った場面」「給食を食べている場面」「工作を完成させた場面」のイラストを提示し、そこに描かれている人物の気持ちを考えさせ、気持ちカードの中から選ばせた。気持ちカードには、「うれしい」「たのしい」「わくわく」「あんしん」など9種類の「いい気持ち」を示す言葉を準備した。児童は、それぞれの場面に合う気持ちカードを選び、その気持ちを選んだ理由を説明した。気持ちカードを選ぶ場面では、迷わず選べた児童もいれば、何枚か見比べて選んだ児童もいた。また、気持ちを選んだ理由を説明する際には、「1年生との交流プールのとき、勝負に勝ってよかったと感じたから」など、自分の経験と結び付けながら話す姿も見られた。

その後、事前に準備した学校生活で撮影した写真を提示し、自分自身がその場でどのような気持ちだったのかを振り返らせた【写真1】。一人ずつに写真を見せながら、自分の気持ちに当てはまる気持ちカードを選択させ、その理由について説明させる活動を行った。学校生活での経験を思い起こしながら気持ちカードを選び、その理由まで説明することができる児童が見られた一方で、理



【写真1 本時の板書】

由を言葉で表現することが難しい児童もいた。しかし、全ての児童が写真を見ながら自分の「いい気持ち」を選択することができ、自分にとって心地よい状態を振り返ることができた。

最後に、児童が自分にとっての「いい気持ち」を見つけることができたことや、「いい気持ち」になる場面は人それぞれ異なること、自分にとって「いい気持ち」になる場面が学校生活の中にあることを全体で振り返った。そして、今後は「自分が『いい気持ち』になるためにはどうすればいいのか」を考えていくことを伝え、本時のまとめとした。また、授業の振り返りシートの「今日のめあては達成できましたか」という問いに対して、「自分の気持ちが分かった」と記述した児童も見られた。

② 自立活動「頭にきたときのお得な切り札を考えよう」（自閉症・情緒障害学級）

ア 活動のねらい

自分の行動を振り返り、心地よい状態になるために望ましい行動について考えることができる。

イ 授業の実際

本実践では、「気持ちの温度計をつくって測ってみよう」というめあてを提示した。しかし、授業者が「上手につき合いたい気持ちはある?」「今はどんな気持ち?」などと問い掛けても、参加した児童は終始「ない」と答え、自分自身の感情や困り感に向き合うことに強い抵抗感を示し、「話したくない」と言って発言を拒否してしまった。そこで、活動の継続が困難であると判断し、気持ちの温度計の活動から離れ、イライラしたときにどのような行動をするとよいのかを考える活動に取り組んだ。

はじめに、ワークシートを用いて、イライラしたときに自分ならどのような行動をするのかを考えさせた。児童は記述することが難しかったため、事前に準備しておいた「攻撃」「やつあたり」「(その場から)出ていく」「我慢する」「相談する」などの行動カードをワークシートに貼らせた【写真2】。次に、その行動の結果、どのような結末が待っているのかを考えさせた。児童は、「攻撃→嫌われる」「やつあたり→物が壊れる」「出ていく→先生に怒られる」「我慢する→ストレスがたまる」「相談する→2人ともスッキリする」と記述した。しかし、授業者が「どの行動が一番スッキリする?」と問い掛けても答えることができなかった。そこで、ランキングを作成することを提案すると、児童は活動に取り組んだものの、授業者から順位や理由を尋ねられると抵抗感を示し、最終的にどのようなランキングになったのかを授業者に伝えることは困難であった。



【写真2 活動の様子】

本実践を通して、児童はイライラした際の行動とその結果を結び付けて考えることはできたものの、その中から自分に適した行動を選択したり、その理由を授業者に言葉で伝えたりすることは難しかった。また、自分自身の経験を振り返る場面では終始「ない」と答える姿が見られ、自分の感情や困り感を客観的に捉え、言葉で表現することへの抵抗感が大きいことが明らかとなり、自己の感情を振り返るためには、より段階的な支援が必要であることが示唆された。

(2) 仮説2に対する手立て

① 自立活動「スピーチをして、質問をしよう」（知的障害学級）

ア 活動のねらい

話型を活用してスピーチをしたり、友達からの質問に答えたりする活動を通して、自分の思いや経験を言葉で伝えることができる。

イ 授業の実際

本実践では、はじめにワークシートにスピーチで話す内容を記述させた。ワークシートには、「いつ」「どこで」「だれが」「なにを」「どうした」「思ったこと」の記述欄を設けた。出来事を整理するとともに、「思ったこと」の欄を設けることで、自分の気持ちや考えを整理し、言葉で表現することができるよう支援した。

次に、一人ずつ全体の前でスピーチに取り組ませた。スピーチの際は、聞き手を意識して丁寧な言葉遣いで話



【写真3 スピーチ活動の様子】

すよう教師から声を掛けた。スピーチ後には、発表者が聞き手に質問があるか問い掛け、挙手をし、指名された児童が質問を行った。その際、話型を提示して質問をさせることで、円滑に質問ができるようにした【写真3】。

スピーチをした児童には、聞き手の質問に対して詳しく説明したり、その時の感情を伝えたりする姿が見られた。また、質問をする場面を設定したことで、聞き手の児童にも相手の話をよく聞き、スピーチの内容についてより詳しく知るための質問をする姿が見られた。

② 自立活動「ピンチのときの自分を知ろう！」（知的障害学級）

ア 活動のねらい

困り感について考えたり、自分自身の経験を振り返ったりする活動を通して、自分の困り感を言語化し、相手に伝えることができる。

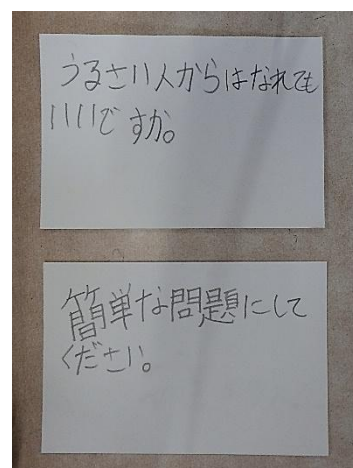
イ 授業の実際

本実践では、はじめに困っている様子が描かれたイラストカードを授業者が提示し、その場面で人物がどのような気持ちでいるかを想像させ、小型ホワイトボードに記述させた。

次に、イラストカードをもとに学校生活における困り感について考えさせた。「急な時間割変更があったとき」「授業中に騒いでいる児童がいるとき」「取り組んでいる課題が分からないとき」の三つの場面を提示し、そのような場面で自分がどのような反応をしたかを想起させ、ホワイトボードに記述させた。記述が難しい児童に対しては、授業者との対話を通して実際の学校生活を具体的に想起させたり、児童の発言をもとにロールプレイを示したりすることで、困り感を具体的にイメージできるよう支援した。その結果、児童は自分の困り感を円滑に記述する姿が見られた。

続いて、困ったときの自分を助ける方法について考える活動に取り組んだ。児童は困り感を感じた際に自分がどのような行動を取っているかを振り返り、ホワイトボードに記述した。また、互いの困り感や対処法を共有することで、自分と同じ対処法があることに気づいたり、新たな対処法を知ったりする姿が見られた。

最後に、授業者が「困ることは悪いことではない。困っていることを伝えることが大切である。」と伝え、授業中に困り感を覚えた際に活用する「レスキューカード」を作成した【写真4】。カードには、自分が困ったときにどのような支援を求めたいかや授業者にしてほしい支援を記入し、今後の学校生活において活用できるものとした。



【写真4 児童が作成したレスキューカード】

③ 自立活動「こころのいろ」（言語障害学級）

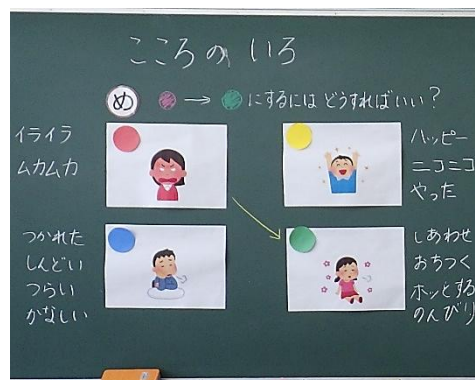
ア 活動のねらい

自分がネガティブな感情になってしまう原因に気づき、心地よい状態になるために必要な支援や配慮を考え、それを言葉で伝えることができる。

イ 授業の実際

本実践では、前時に学習した、気持ちを「赤（イライラ）」「緑（落ち着いている）」などの色で表す「こころのいろ」を振り返った【写真5】。そして、児童の今の気持ちを板書上で確認させた。最初に授業者が自分の気持ちをマッピングして方法を示し、その後、児童にも同じように気持ちをマッピングさせた。

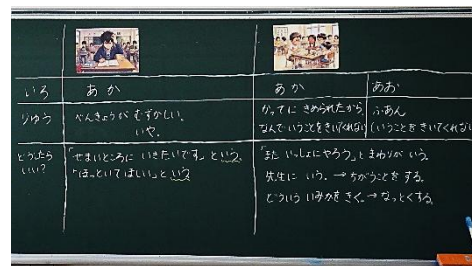
次に、「赤の気持ちを緑の気持ちにするにはどうすればよいのだろう」という本時の課題を提示した。自分自身の困り感に向き合うことに抵抗感を示す児童もいることから、まずは第三者の事例について考えられるようにイラストを提示し、授業者はイラストの人物が「赤の気持ち」を「緑の気持ち」にすることができるようなアドバイスを考えるよう児童に促した。



【写真5 「こころのいろ」を用いた気持ちのマッピング】

そして、「算数の勉強が分からなくてイライラしている男の子」のイラストを提示し、そこに描か

れている人物の気持ちを想像させた。参加した2名の児童はいずれも「赤」の気持ちを選択した。次に、その人物がなぜその気持ちになったのかを考えさせると、「勉強が難しい」「勉強をやりたくない」という考えが挙がった。さらに、その人物が落ち着いた気持ちになるためのアドバイスを考えさせるところ、児童からは「せまい所へ行きたい」「ほっといてほしい」という意見が挙がった。ここで、今後の学校生活において活用できるものとするために、授業者が「勝手に行動してよいのかな?」と問い掛けると、児童は『「せまい所へ行きたいです』と言う』と、自分の望む支援を相手に言葉で伝える表現へと修正することができた。続いて、「グループワークの話し合いで自分の思い通りにならなくてイライラしている男の子」のイラストを提示し、同様の手順で活動を進めた【写真6】。



【写真6 人物の気持ちとアドバイスを整理した板書】

さらに、児童に自分事として考えさせるために、授業者が「あなたたちは2枚のイラストのどちらに似ているかな?」と呼び掛けた。すると、一人の児童はすぐに「算数の勉強が分からなくてイライラしている男の子」のイラストを指したため、授業者が「あなたならどうする?」と問い掛けた。この児童は、イライラした際には「そっとしておいてほしい」と考えることが多かったが、『「そっとしておいてほしいです』と言う』と、自分の望む支援を相手に求める表現へと発展させる姿が見られた。

最後に、授業者が「イライラしてしまうことは悪いことではないが、イライラした状態が続くことは苦しいということ」「落ち着いた気持ちで過ごすためにどうすればよいのかを自分自身で考え、言葉で伝えることが大切であること」の2点を伝え、本時の学びを今後の学校生活で生かしていけるよう働き掛けた。

(3) 仮説3に対する手立て

① 算数科「小数のかけ算とわり算」(自閉症・情緒障害学級)

ア 活動のねらい

自ら学習を進めながらつまづきを振り返る活動を通して、自分の学習上の困難に気づき、その内容を具体的に言葉で伝え、支援を求めることができる。

イ 授業の実践

本実践では、児童が自ら学習上のつまづきに気づき、その内容を言葉で表現して授業者と共有することができるようにするため、「マイペース学習」【資料1】と「つまづきチェックカード」【資料2】を活用した。

- 1 問題をノートに写す。
- 2 わからない語句はノート、教科書を振り返る。
- 3 「つまづきチェックカード」に記入をする。

まず、自分で学習を進める時間として「マイペース学習」を設定した。児童は教科書を読んだり、ノートを振り返ったりしながら学習を進めた。授業者は問題文の読み取りに関する支援を行ったが、すぐに答えを教えたり手助けをしたりするのではなく、児童自身が考える時間を十分に確保するようにした。また、自力で考えようとする姿を認めながら支援を行った。

【資料1 マイペース学習の例】

(1) 小数のわり算の仕方をわすれてしまった	(はい・いいえ)
(2) がい数の意味を説明できますか	(はい・いいえ)
(3) 四捨五入を説明できますか	(はい・いいえ)
(4) 上から1けたはどこをさしているか説明できますか	(はい・いいえ)

【資料2 つまづきチェックカード】

その後、「つまづきチェックカード」を用いて、自分が分からなかったことや理解が十分でなかった内容について振り返る時間を設けた。児童はカードに記入した内容をもとに授業者と対話し、自身のつまづきや理解の状況について共有した。

活動の中では、「四捨五入の意味が分からない」など、自分が困っている内容を具体的に伝える姿が見られた。また、休み時間中にも自ら問題に取り組んだり、質問をしたりする様子も見られた。

6 研究の成果と課題

(1) 仮説1について

① 成果

「じぶんの『いい気持ち』を見つけよう」の実践では、感情カードや学校生活での写真を活用したこ

とで、過去の出来事を振り返ることや自分の考えを言語化することが難しい児童でも、自分にとって「いい気持ち」と感じた場面を視覚的に振り返ることができた。

また、自分の感情や困り感を直接振り返ることが難しい児童に対しては、第三者の事例や架空の状況を示したイラストを活用し、「他人事」として考えさせる活動から取り組ませ、その後、自分自身について考えさせたことで、段階的に自己理解へつなげていくことができた。

このことから、自己理解を促す際には、まず児童が安心して振り返ることのできる「いい気持ち」などの肯定的な感情から取り組むことが有効であることが示唆された。

② 課題

「頭にきたときのお得な切り札を考えよう」の実践では、自分自身の困り感を振り返る活動に対して強い抵抗感を示す児童が見られ、自分の感情や状態を客観的に捉えることの難しさが明らかとなった。今後も、自分の感情や困り感を直接振り返ることが難しい児童に対しては、第三者の事例や架空の状況を用いた活動から始め、徐々に自己理解へとつなげていく段階的な支援を継続していく必要がある。

また、授業者とのやり取りでは、誰かに責められている状況ではないにもかかわらず、責められているかのような反応や発言が見られた。このような反応の背景には、自己肯定感の低さや失敗経験の積み重ねが影響している可能性も考えられる。そのため、安心して自分の気持ちや困り感を表現できるよう、自己肯定感を高める関わりや安心して自己表現できる環境づくりも必要であると考えられる。

(2) 仮説2について

① 成果

話型や気持ちカード、教師との対話などの支援を取り入れたことで、児童が自分の思いや経験を言葉で表現する姿が見られた。

また、「ピンチのときの自分を知ろう!」の実践では、「レスキューカード」を作成し、自分が困ったときにどのような支援を求めたいかや、授業者に求める支援内容を記入することができた。

さらに、「こころのいろ」の実践では、「そっとしておいてほしい」という思いを、『そっとしておいてほしいです』と言う」と、自分の望む支援を相手に求める表現へと発展させる姿が見られた。

これらの実践を通して、児童は自分の状態だけでなく、必要な支援を相手にどのように伝えればよいかわかることができるようになったと考えられる。

② 課題

全ての児童が自分の思いや理由を十分に説明できたわけではなく、教師との対話や選択肢があっても初めて表現できる場面も多く見られた。また、自分の思いを言葉で伝えることができても、自ら進んで表現するまでには至らない児童も見られた。

今後も、話型や言葉のモデル提示、教師との対話を継続しながら、児童が支援を受けなくても自立して自分の思いや困り感を言語化できるよう支援していく必要がある。

(3) 仮説3について

① 成果

「マイペース学習」や「つまずきチェックカード」を活用したことで、児童は自分の学習上のつまずきを整理し、「四捨五入の意味が分からない」など、自分が困っている内容を具体的に言葉で伝える姿が見られた。また、教師に自ら質問する姿も見られ、必要な支援を求める経験につながった。

このことから、児童が自分のつまずきを振り返り、それを言葉で表現する機会を意図的に設定することは、援助要請を促す上で有効であることが示唆された。

② 課題

学習上のつまずきを具体的な質問へとつなげる姿は見られたものの、継続的・自発的に支援を求めるまでには至らず、定着には時間を要すると考えられる。また、自分のつまずきを言葉で伝え、支援を求める姿が日常生活場面へ広がるまでには至らなかった。一方で、「つまずきチェックカード」についても、自分の困り感を十分に言語化できない児童に対しては活用に限界があることが示唆された。さらに、本研究では、自分の感情や困り感に向き合うことへの抵抗感が授業者の想定以上に大きい児童も見られたため、支援を求める力を育成するための実践まで十分に進めることができない場面もあった。

今後は、学習場面だけでなく生活場面においても、児童が安心して支援を求めることができる環境づくりを行うとともに、支援を求め、それが受け入れられるという成功体験を継続的に積み重ねられるような支援を行っていく必要がある。