

互いに認め合い、支え合う児童の育成を目指して ～通常の学級におけるインクルーシブ教育を踏まえた関係づくりの工夫・改善～

那覇市立さつき小学校教諭 末吉 理恵

〈研究の概要〉

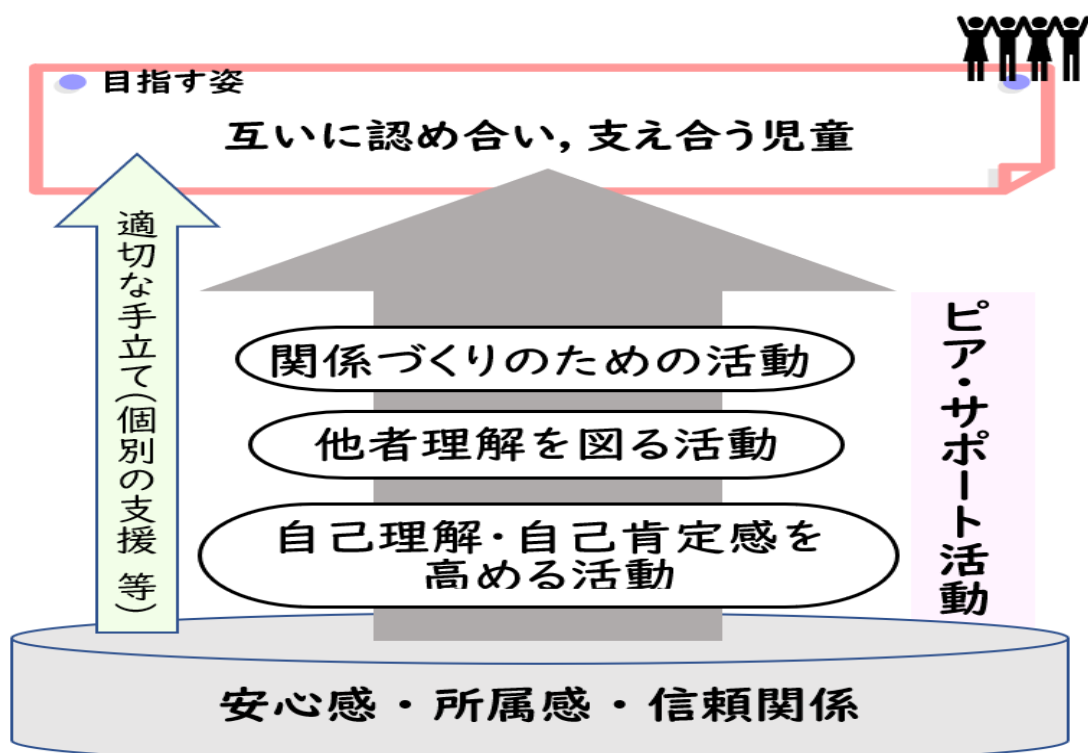
学校教育を取り巻く環境の変化の中、児童数が減少する一方で、特別支援教育を受ける数は倍増している現状がある。通常の学級内でも支援が必要な児童の増加が考えられるため、児童の多様性を認め、インクルーシブ教育を踏まえた関係づくりが必要である。

本研究では、一つ目に他者への気づきを高めるために、各教科や学校生活全体で「横に並んで仲間を支援する」という理念のピア・サポート活動を取り入れ、各教科のねらいと関連付けて意図的・計画的に設定し実践した。二つ目は、各ピア・サポート活動の共通体験の場において、自己や他者の特徴を認め合い、共に学ぶことのよさや楽しさに気づくことができるような手立てを講じた。活動の実践後、図工科でピア・サポートをしながら認め合い、支え合う関係の素地が育まれてきているかを検証した。

その結果、多様な考えや行動にふれることで他者を意識し始め、さらに支え合うことのよさに気づくことで互いの理解が進み、学級への所属感や自己肯定感の高まりが見られた。

このことから、インクルーシブ教育を踏まえた関係づくりをしていくために、各教科や学校生活全体において意図的・計画的にピア・サポート活動を取り入れたことで、互いに認め合い、支え合う児童が育まれてきていると考える。

〈研究のイメージ〉



目 次

I	テーマ設定の理由	51
II	研究目標	52
III	研究仮説	52
	1 基本仮説	
	2 作業仮説 (1) (2)	
IV	研究構想図	52
V	研究内容	52
	1 インクルーシブ教育と特別支援教育	
	2 互いに認め合い，支え合う関係づくり	
	(1) 関係づくりとは	
	(2) ピア・サポートにおける関係づくり	
	(3) ピア・サポートプログラムについて	
VI	授業実践	55
	1 単元の概要	
	2 単元の評価基準	
	3 単元の指導と評価の計画	
	4 本時の学習指導について	
VII	結果と考察	56
	1 作業仮説(1)の検証 【結果】 【考察】	
	2 作業仮説(2)の検証 【結果】 【考察】	
VIII	成果と課題	60
	1 成果	
	2 課題	

《主な参考文献》

互いに認め合い、支え合う児童の育成を目指して ～通常の学級におけるインクルーシブ教育を踏まえた関係づくりの工夫・改善～

那覇市立さつき小学校教諭 末吉 理恵

I テーマ設定の理由

文部科学省「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議」（令和4年）において、学校教育を取り巻く環境の変化の中、児童は多様化し、直近10年間に於いて児童数が減少する一方で、特別支援教育を受ける数は倍増している現状を述べている。また中央教育審議会（令和3年）では、「令和の日本型学校教育」を目指して、インクルーシブ教育システム構築のために特別支援教育の推進を図る必要があるとしている。

県においても特別な支援が必要な児童の増加を課題とし、「令和4年度版学校教育における指導の努力点」で、インクルーシブ教育システムの理念を理解し、特別支援教育に関する専門性の向上の必要性を述べている。那覇市では特別支援学級数が平成30年度の150に対し、令和4年度は174と増加の傾向にあり、通常の学級内でも支援が必要な児童の増加が考えられるため、児童の多様性を認めインクルーシブ教育をふまえた関係づくりは大切であると考えます。

これまでの私の実践を振り返ると、特別支援学級担任と通常の学級担任を経験した中で、児童同士の互いを認め合い、支え合う関係づくりが十分ではないことに課題を感じていた。また、特別支援教育の視点（特別なニーズへの配慮等）から指導や支援を行ってきたものの、工夫・改善の余地があったと考えられる。

本学級においては学校生活アンケートから、92%の児童が「学校生活は楽しい」と答え、1年生なりに学校生活を楽しんでいる様子が見える。一方で発達段階を考慮しても、他者意識が弱く、自分が困っている時や困っている友達がいた時に「声をかける」と同じくらい「すぐ教師に言う」と答えた児童が約半数いる。声のかけ方や助け方が分からず教師の対応を見守る姿がよく見られたことから、自分から関わり、解決に向けて支え合おうとする姿を育てたいと考えた。

そこで、よりよい関係づくりを育むために、自他の特徴を認め合うことができるような活動を設定し、相手に関心や意識を向けさせる必要があると考えます。互いに認め合うことは障害理解にも繋がり、支え合う関係づくりを育む上では重要であると考えます。つまり、通常の学級において児童同士の支え合う関係づくりを育む際、教師が特別支援教育の視点も大切にしながら、児童と共に多様性を認め合うインクルーシブ教育を踏まえた関係づくりを意識することによって、より温かい学級づくりへ繋がっていくと考えます。

本研究では、教師と児童のこれまでの信頼関係、児童の学級内での安心感、所属感を維持しつつ、自己理解をし、自己肯定感を高め、他者理解を図り、関係づくりのために、各教科や学校生活全体でピア・サポート活動を意図的・計画的に設定する。さらにその活動において適切な手立てをすることで、通常の学級内で互いに認め合い、支え合う児童の関係づくりを育むことができると考え、本テーマを設定した。

Ⅱ 研究目標

互いを認め合い、支え合う児童を育むために、各教科や学校生活全体において、自己肯定感を高めながら、児童相互の認め合う関係づくりの素地を養う活動を工夫し、実践的に検証する。

Ⅲ 研究仮説

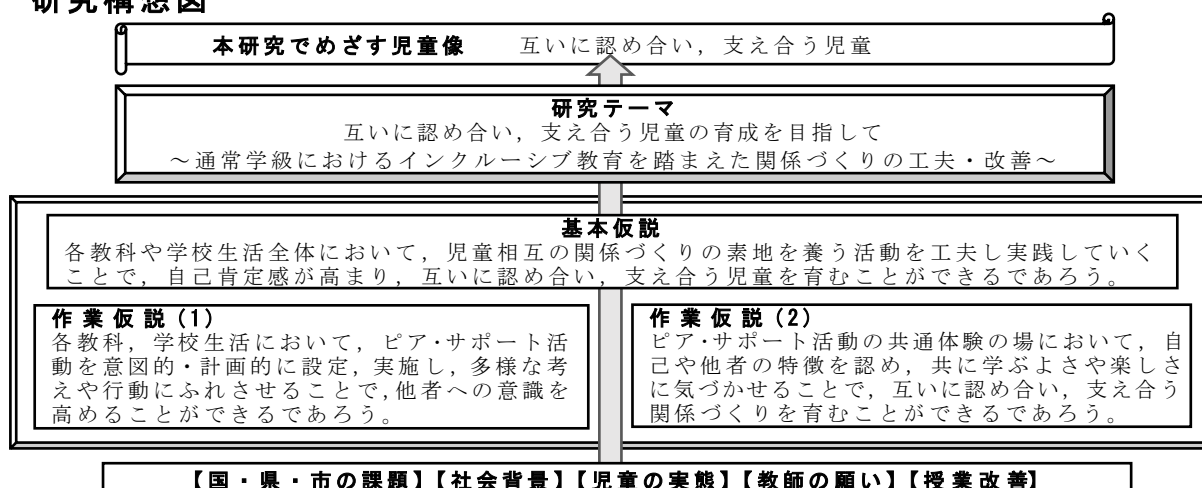
1 基本仮説

各教科や学校生活全体において、児童相互の関係づくりの素地を養う活動を工夫し実践していくことで、自己肯定感が高まり、互いに認め合い、支え合う児童を育むことができるであろう。

2 作業仮説

- (1) 各教科、学校生活において、ピア・サポート活動を意図的・計画的に設定、実施し、多様な考えや行動にふれさせることで他者への意識を高めることができるであろう。
- (2) ピア・サポート活動の共通体験の場において、自己や他者の特徴を認め、共に学ぶよさや楽しさに気づかせることで、互いに認め合い、支え合う関係づくりを育むことができるであろう。

Ⅳ 研究構想図



V 研究内容と方法

1 インクルーシブ教育と特別支援教育

「障害者の権利に関する条約第24条」国際連合総会(2006)に、インクルーシブ教育とは、「障害のある者となない者が共に学ぶことを通して、共生社会の実現に貢献しようという考え方」とある。インクルーシブ教育は、共に学ぶ場で、その子の特性に応じた学習環境や配慮を行う教育のことで、その多様なニーズに応えられる環境の整備や、一人ひとりの特性に合わせた合理的配慮^{*1}が必要とされている。

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」中央教育審議会(H17)で、特別支援教育とは、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要

な支援を行うものである」と示している。我が国のインクルーシブ教育システム※2においては、通常の学級の他、特別支援教育が行われている特別支援学級や通級による指導、特別支援学校といった連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要であり、特別支援教育を着実に進めていくことが共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築に欠かせないと唱っている。

通常の学級においても多様化している児童に対して、それぞれの特性に合わせた配慮や適切な支援は必要で、特別支援教育の教育的ニーズに応えることと同じと捉える。さらに支援を要する児童への配慮が、他の児童にとっても有効な場合もあり、どの子にとっても学級が過ごしやすく感じる。つまり教師が通常の学級内で特別支援教育の考え方を持つことが、おのずと重要だと考える。多様化した児童への効果的な支援をする前提に児童同士の互いを認め合い、支え合う関係づくりを育むことが、インクルーシブ教育を進める上で土台となる。互いを認め合うことは障害理解へと繋がり、支え合う関係は、共生社会の形成に向けての基礎をつくることになる。つまり特別支援教育の視点は通常の学級にこそ必要だと考える(図1)。

そこで、本研究ではインクルーシブ教育の理念をふまえて、通常の学級において特別支援教育の視点を活かしながら、特別支援学級児童も含めた多様な児童に応じた指導や支援が可能になるように、児童同士が互いに認め合い、支え合う関係づくりを育める活動内容や手立てを研究していく。

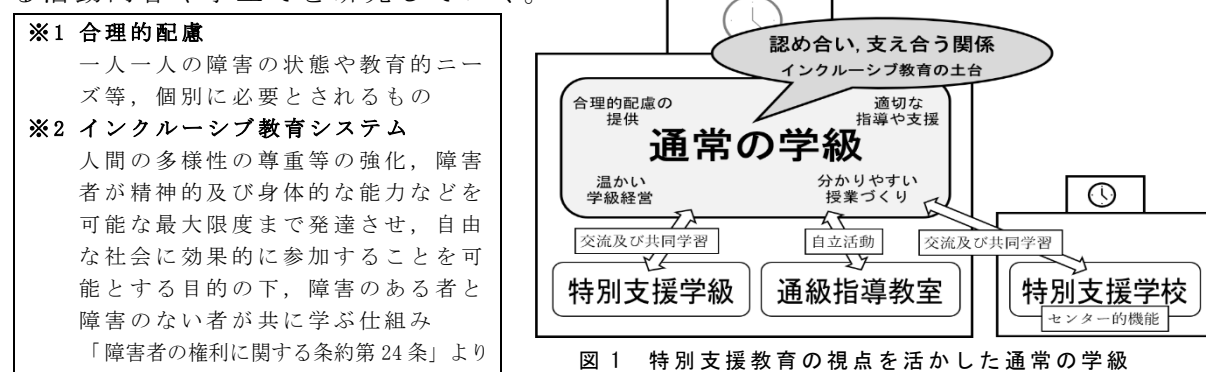


図1 特別支援教育の視点を活かした通常の学級
(「令和4年度版 学校教育における指導の努力点」を基に筆者作成)

2 互いに認め合い、支え合う関係づくり

(1) 関係づくりとは

学習指導要領総則編より、「学習や生活の基盤として、教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること」とし、さらに、「学級内において温かい人間関係づくりに努めながら『特別な支援の必要性』の理解を深め、互いの特徴を認め合い、支え合う関係を築いていくことが大切である」と特別支援教育の障害理解についても示されている。互いに認め合い、支え合う関係が築けている学級では、児童の自己肯定感が高く、他者への理解があり互いを尊重し合うことができ、どの児童も安心して過ごすことができると考える。

天笠他(2022)によると、「多様な教育的ニーズのある子供に対する対応のみを考えるのではなく、子供同士が助け合う温かな学級集団を目指し、誰もが安心して学べる居場所を確立するために周囲の子供たちの理解を促したい」とあり、この助け合う学級集団こそが支え合う関係ではないかと考える。支え合う関係を育むには、それぞれの個がつながることが必要である。個のつながりを作るためには、関係づくりの段階を

踏んでいくことが大切だと考える。まず、自分のよいところだけではなく、ありのままを理解し受け止めることで、自己肯定感を高めることができる。そして、自分とは違う他者への理解を深め、互いの特徴を認め合うことができると、学級への安心感や所属感も高まる。この段階が支え合う関係づくりにおいて重要であり、低学年(1学年)における実践と求める姿を関係づくりの素地として捉える。発達段階に応じた指導を継続していくことでインクルーシブ教育の理念に近づくことができると考える。多賀・南(2021)は「児童同士がつながるために教師ができることは共通体験を設定する」と述べており、「協力したり喜怒哀楽を共にしたりすることでつながりが深まり」とも述べている。喜怒哀楽を共にすることは、自然と互いの考えや行動にふれることになり、他者への気づきが高まる機会になると考えられる。

そこで、本研究は自己肯定感を高めながら、他者理解し互いに認め合えるように、意図的・計画的な活動の中に共通体験を設定し、支え合う関係を育んでいく。

(2) ピア・サポートにおける関係づくり

日本ピア・サポート学会によると「ピア・サポートとは、仲間が相互に支え合い、課題を抱えている仲間が自分自身の力で乗り越えていけるように支援する活動のことである。これは、誰もが成長する力、自分で解決していく力を持ち、人は実際に人を支援する中で成長するという考え方に基づいている。また、誰もが他者をサポートできる存在であり、サポートを受ける存在であることを大切にしている」と述べている。

この考えは、特別支援教育の合理的配慮と同じように感じるが、サポートを受けるのが一方的ではなく、「児童同士」ということがとても重要だと考える。多様な児童が、互いにピア・サポートをすることで「困った時に助けてもらえるかも」「助け合えば解決できるかも」と、教師に頼ることがなくても安心して学級で過ごすことができると考える。「特定の児童生徒に対する合理的配慮を学級集団の中で提供するためには、合理的配慮を特別視せずにお互いを認め合い支え合う学級づくりを行うことが重要な基盤になる」と『生徒指導提要改訂版』(2022)でも述べている。さらに、支え合う関係づくりの手法の一つとして「ピア・サポート」が挙げられている。

このことから、ピア・サポートをすることができる児童を育むことは、認め合い、支え合う関係づくりを育むことへと繋がると考える。

(3) ピア・サポートプログラムについて

岡田(2013)は、「ピア・サポートとは『横に並んで仲間を支援する』ことであるとし、ピア・サポートができるようになるために、ピア・サポートプログラムを通して児童の様々な「気づき」を高め、自ら判断し実践できる力を育んでいく必要がある」と述べている。ピア・サポートプログラムの中で「自己理解・自己肯定感を高める活動」、「他者理解を図る活動」、「関係づくりのための活動」は、関係づくりを育む段階において特に必要と捉える。これらの活動で仲間を思いやることの大切さを学び、支え合いの心を持てることで温かい学級生活が送れると考える。さらに、ピア・サポートプログラムでは、実践に繋げていくために、振り返りの時間も丁寧に扱うことが大切となる。自分の考えや行動を価値付けしたり可視化したりすることで気づきを深め、友達とも共有することができる。そこで本研究では児童の実態に合わせて活動内容を精選し、各教科と関連付けて活動場面、活動内容、活動のねらいを考え、以下の図のように計

画した(表1)。表1 ピア・サポートプログラム計画(岡田, 滝を参考に筆者作成)

《学習時間外》※ねらい①→自己理解・自己肯定感を高める ②→他者理解を図る ③→関係づくりを育む

実施 時期	活動場面	ピア・サポート活動名	内 容	ねらい		
				①	②	③
①	朝の会	・今日の気持ち天気	自分の気持ちを知り認める。	○	○	
②	掲示コーナー	・3くみみんなのコーナー	児童の好きな作品を掲示する。	○	○	
③	授業前・授業後等	・ほほえみウォーク ・会釈ウォーク ・気持ちを合わせて 手をたたこう	歩きながら目が合ったら微笑む。 歩きながら目が合ったら会釈する。 みんなで決められた数を合わせて 手拍子をする。			○
④	ショートタイム(週末, 学期末等)	・ほめほめ自分	頑張った事を伝え合い褒め合う	○	○	

《学習時間》

	教科・単元名・教材名・内容項目	ピア・サポート活動名	内 容	①	②	③
⑤	5月 国語 つづけよう ききたいなともだちのはなし	・自己紹介・他己紹介	自分のことをみんなに伝える。 友達のことをみんなに伝える。	○		
⑥	6月 道徳B-(7) 親切, 思いやり はやとのゴール	・してもらったこと・ してあげたこと	自分がしてもらったことや してあげたことに気付く。	○		
⑦	7月 道徳A-(4) 個性の伸長	・よいところ見つけ	自分のよいところに気づく。	○	○	
⑧	8月 国語 つづけよう ききたいなともだちのはなし	・誰でしょうクイズ	話の聴き方を練習する。		○	○
⑨	9月 学級活動(2)イ よりよい人間関係	・ごちゃまぜビンゴ	友達にインタビューする。		○	○
⑩	10月 学級活動(2)イ よりよい人間関係	・素敵な頼み方・断り方	頼む時や断る時の言い方を考える。			○
⑪	11月 道徳B-(9) 友情, 信頼 くりのみ	・したあげたこと	困っている時は互いに助け合う。	○		○
⑫	12月 生活 ありがとうがいっぱい	・いいところさがし	友達のよいところを見つける。	○	○	
⑬	12月 学級活動(2)イ よりよい人間関係	・リフレーミング (脳のお話)	見方を変えながら, 得意と苦手に 気づき, 認め合う。(障害理解)	○	○	○
⑭	12月 図工 表現(1)イ 鑑賞(1)ア こんなおへやにすみたいな	・2人で絵をかこう	相談しながら絵をかく。		○	○

VI 授業実践(第1学年)

1 単元の概要

単元名	こんな おへやにすみたいな
内容のまとまり	A 表現(1)イ 絵に表す活動 B 鑑賞(1)ア [共通事項] (1)ア, イ
単元の目標	・感じたこと, 想像したことから, 表したいことを見つけて, 好きな形や色を選んだり, いろいろな形や色を考えてりしながら, 絵に表す活動をすることができる。 ・友達の絵を鑑賞することで, 作品の良さや面白さを感じ取ったり, アイデアの発想を広げたりすることができる。
働かせる見方・考え方	自分との共通点や相違点に着目し, 友達の作品のよいところを見つける。

2 単元の評価基準とピア・サポート活動の評価とのつながり

	知識・技能 【知・技】	思考・判断・表現【思判表】	主体的に学習に取り組む態度 【主体的態度】
図工科	・自分の感覚や行為を通して, 形や色などに気づいている。[A 表現]	・形や色などを基に, 自分のイメージをもちながら, テーマから想像し表したいことを見つけて, 好きな色を選んだり, 形や大きさを考えたりしながらどのように表すかについて考えている。[A 表現] ・自分や友達の作品の面白さや楽しさ, 表現したいことと表し方等について, 感じ取ったり考えたり, 自分が見方や感じ方を広げている。[B 鑑賞]	・作り出す喜びを味わい, 楽しく想像したことを絵に表したり鑑賞したりしている。【主体的】(発言) ・自分の感覚や行為を通して形や色などに気づいている【知・技】(作品) ○自分や友達の作品の面白さや楽しさ, 表現したい事, 表し方等について感じ取ったり考えたり自分が見方や感じ方を広げている。【思判表】(発言)
ピア・サポート活動の評価 友達の活動を見守ったり声をかけたりしている。[他者理解, 関係づくり]【主体的態度】			

3 単元の指導と評価の計画(全2時間)

【・】指導に生かす評価, 【○】記録に残す評価

時	学習活動と児童生徒の反応(◆)	学習を支える教師の働きかた(□)	【評価項目】(評価方法)
1	表したいことを見つけて, 好きな形や色を選んだり, いろいろな形や色を考えたりしたことを絵に表し, 友達の作品を鑑賞する。 ◆好きな色を使ってかきたい。 ◆同じ所や違うところがあって面白い。	□自分でテーマを決めたり, 一つのものを詳しくかいたりしてもよいことを知らせ, 絵をかくことの楽しさを感じさせる。 □鑑賞の時には, 作品を見る視点を与える。	・作り出す喜びを味わい, 楽しく想像したことを絵に表したり鑑賞したりしている。【主体的】(発言) ・自分の感覚や行為を通して形や色などに気づいている【知・技】(作品) ○自分や友達の作品の面白さや楽しさ, 表現したい事, 表し方等について感じ取ったり考えたり自分が見方や感じ方を広げている。【思判表】(発言)
2 本 時	テーマに沿って, 表したいことを見つけて, 好きな形や色を選んだり, いろいろな形や色を考えたりしたことを協力して絵に表し, 友達の作品を鑑賞する。(ペア)	□ペアでの活動で, 友達がかいている時は, 自分のイメージと共通するところや相違点を見つながら待ち, 相談して作品を仕上げ	・形や色などを基に, テーマから想像し表したいことを見つけて好きな色を選んだり形や大きさを考えたりしながらどのように表そうか考えている。【思判表】

◆ペアは相談ができるから楽しい。 ◆他の作品を見てもっとかきたい。	る楽しさを味わわせる。 □鑑賞時には、見る視点を与える。	○自分達の作品や友達作品の面白さや楽しさを味わっている。【主体的】(ワークシート・発言)
--------------------------------------	---------------------------------	--

4 本時の学習指導について

(1) 本時の目標	・好きな形や色を考えたりしながら、絵に表すことができる。 ・自分や友達の思いを感じながら、絵をかいたり鑑賞したりする面白さや楽しさを味わうことができる。
(2) 授業仮説	①ペアで一つの絵を表す場において、ピア・サポート活動を基にした行動モデル等を示すことで、児童は自分や友達の思いを感じながら活動することができるであろう。 ②ペアで作った作品を鑑賞する場において、作品の面白さや楽しさ等に基づき、自分や友達の思いを感じながら、さらに関わろうとする態度が育まれるだろう。
(3) 展開(第2時)	
	学習活動 □教師の働きかけ ◆配慮を要する児童への手立て 評価規準(・指導に生かす評価、○記録に残す評価)
導入	1 学習活動の見通しを持つ。 □前時の作品を振り返り、絵をかくこと、友達の作品を見合う面白さや楽しさを思い出させる。 テーマ こんなおへやにすみたいな
展	2 めあて めあて すきな おへやをかこう。 3 テーマに沿って絵を表す ◇発表した児童の発言を板書し、イメージを持てるようにする。 (1) 部屋のテーマを決める □活動の約束を確認する。 (2) 交代でかく 活動のお願い【ピア・サポート活動】 ①友達がかいている時は待つ。(他者理解) ※ふわふわ言葉で声をかける(他者理解、自己肯定感、関係づくり) ②描く時に、困ったら友達に声をかける(自己理解、頼み方スキル) ③頼まれたら助ける。(支え合い、自己有用感) ◇イメージや思い、表し方の工夫などを観察したり、問いかけたりする。 ◇聞き方のモデル行動を示す。 ※お助けレベル(活動が難しいペアへの手立て) ①かきかたが分からない→ペアに「分からない」と伝える ②話せない→ペアが声をかける ③ペアで解決できない→先生に言う 4 鑑賞をする □鑑賞の視点を提示する。 見る時のお願い【ピア・サポート活動】 ①自分のイメージを伝える。理由も言う。(自己肯定感) ②友達の思いを聞く。(他者理解) ③同じ思い、違いに基づき、認め合う。(関係づくり) 5 まとめ まとめ いろいろな へやがあってもいい。
終末	6 ふりかえり (1) ワークシートに記入する (2) ふりかえりを共有する ◇発表できなかった作品は、付箋紙にコメントを書いて、作品に貼ってもよいことを伝える。(休み時間等活用) ○自分達や友達の作品の面白さや楽しさを味わっている。 【主体的】(発言・ワークシート)

Ⅶ 結果と考察

1 作業仮説(1)の検証

各教科、学校生活において、ピア・サポート活動を意図的・計画的に設定、実施し、多様な考えや行動にふれさせることで、他者への意識を高めることができるであろう。

【結果】

互いに認め合い、支え合う関係づくりの素地を育むために自己理解、他者理解、そして関係づくりと段階を踏んだピア・サポート活動を、各教科の年間計画のねらいと関連付けて検討、作成し、実施した。

まず、自己を知り他者に意識を持たせるために、朝の会の健康観察にピア・サポート活動①「気持ち天気」を取り入れた。挙手で自分の調子や気持ちを表すので、全員が互いを見ることができ、他者を意識し始めた発言が聞こえてくるようになった。国語科「ききたいなともだちのはなし」では、ペアで好きな遊びを尋ね合った。分かったことや感想を発表する前に、活動⑤「自己紹介・他己紹介」を取り入れて、詳しくペアのことを知ることで、他者への気づきを高めさせた。その時に友達の意外な部分や感心する部分、気づいたこと等他者を意識した感想の伝え方を教師が代表児童と一緒に示したことで、国語科のねらいと共に全員が他己紹介をすることができた。9月の同単元では、友達の

伝えたい事を聞き、質問や感想を発表し合う前に、活動⑧「ここちよいききかた」で相手の事を考えた聞き方も体験させて発表に繋げた。

児童同士の関係を広げるために、夏休みまでに「全員の名前を覚えて話す」を目標に、活動③「ほほえみウォーク」等の小活動を取り入れて楽しみながら他者と触れる機会を増やした。道徳科「はやとのゴール」では、児童から出た「行動を起こすことだけが親切なのか」という考えをもとに話し合いが進み、振り返り前に活動⑥「してもらったこと、してあげたこと」を実施した。自分や友達がしてくれていた「見守った」「声をかけられた」事等も親切になるかもしれないと気づき、自分の事と結びつけて考えを深めていた。道徳科「ぼくのこと、きみのこと」では、頑張っている事もよいところ等、自分の

特徴についての気づきを高められるよう、活動⑦「よいところみつけ」を終末に取り入れた。振り返りに、自己理解や自己の成長に繋がる記述があった(表2)。その後、見つけた特徴を活動⑧「誰でしょうクイズ」にした。自分の事をみんなに知ってもらえたうれしさと、友達の事で初めて知った驚きや、自分との共通点や相違点に気づいた喜び等が振り返りから見られた(表3)。さらに、友達の特徴やよいところを見つけてクイズを作成する児童もいた。

他者への意識の高まりが見られてきたが、ペアやグループ等での活動は緊張や恥ずかしさを感じ、上手く機能しないこともあった。そこで、学級活動でペアやグループ活動を楽しむためにどうしたらよいかをみんなで話し合い「仲良くなればいい」という結論を想定の上、活動⑩「ごちゃまぜビンゴ」でインタビューをしながら関係づくりを図った。活動を楽しみながら友達のよさや特徴を聞くことで他者理解への気づきと、関わることの楽しさについての記述が見られてきた(表4)。他者への意識を

高めるために、学級活動で「友達が困っている時の対応方法」をみんなで考えた。そして、「自分からお願いする」という意思決定をした後、活動⑪「素敵な頼み方・断り方」でロールプレイングをして対処法を学び、その内容を掲示したことで、その後もそれを見ながら友達に頼む姿も見られた。道徳科「くりのみ」でも、活動⑫「してあげたこと」を関連させたことで、友達への対応に期待していた変化が見られた。

生活科「ありがたいがいっぱい」では、対象は家庭ではあるが、活動⑬「いいところがし」で友達からの支えにも気づかせた。助けてもらった事、よいところや苦手な事に頑張っている姿を認める記述もあった。さらに、障害理解「脳のお話」を学級活動で設定し、見え方の違いを体験した後、活動⑭「リフレーミング」で友達の支え方について考えた。ふわふわ言葉の有効性を確認し、どんな言葉を使うとよいのかを考え、掲示したことでいつでも意識させることができた。また、高まった意識を継続させるために、②「3くみみんなのコーナー」を設け、これまでの活動の振り返りや日常の作品等を掲示し、常時児童の目に留まるようにした。週末や学期末等のショートタイムを活用して、活動④「ほめほめ自分」を実施し、自己肯定感や自己理解、他者理解を図った。

表2「よいところ見つけ」ふりかえり【自己理解】

- よいところが見つかったよかった。
- こんなによいところがあったからうれしい。
- がんばっていることも、よいところになることが分かった。
- もっとがんばっていることをふやしたい。

表3「誰でしょうクイズ」ふりかえり【他者理解】

- みんなのことが分かったから楽しかった。
- 自分の事を当ててもらえるからうれしい。
- 予想が当たったらうれしい。
- 誰の事を考えるのが楽しい。
- みんなの名前が分かる。
- 自分と得意が同じだったからびっくり。

表4「ごちゃまぜビンゴ」ふりかえり【他者理解】

- ～さんの考えが分かった。質問する時ドキドキした。
- ぼくと同じ(考えの)人がいっぱいうれしかった。
- ～さんは思っていたことと違ってびっくりした。
- 質問する時に笑ってしまった。楽しくなってきた。
- 聞くのがちょっと恥ずかしかったです。～さんのことを初めて知った。
- みんなに話しかけて緊張したけど全部できたからよかったです。
- ～さんに、聞くのが楽しくなってきた。

これまでの意図的・計画的なピア・サポート活動の実施により、多様な考えや行動にふれ、他者への気づきが徐々に高まってきたと捉え、図工科でピア・サポート活動を取り入れた検証をした。第1時の全体鑑賞でねらいと関連付けて、友達作品を見て、技能的な面白さだけではなく、自分の作品と比べたり友達の思いを想像したりと多様な見方で鑑賞することができた。振り返りで、友達を意識した記述や友達から褒められることで自分の作品に自信を持てた等の記述が見られた(表5)。第2時では多様な考えや行動に、よりふれさせるために、ペアでピア・サポートをしながら一つの絵に表す活動を設定した(図2)。どんな部屋にしたか考える場面では、出た考えに対して「いいね」「最高」等認める声が多く聞かれた中「それはない」と反応した児童がいた。しかし、教師の「かっこいい」という前向きな発言により、発言した児童も認める発言に変わり、発表が続いた。学習後の振り返りには、自分と友達の作品についての記述が89%であった。

表5 第1時のふりかえり【他者理解】

- 相談していないのに自分と似ているからびっくりした。
- 同じにじ色でも横と縦があって面白い。
- サッカーが上手だからユニフォームみたいにかいていた。
- ねこがうまいと思ったから、私も〇さんみたいにしたい。
- 自分と同じ花をかいていたからうれしい。
- ほめられてうれしい。
- 同じTシャツなのにみんな違うから面白い。
- 色々なものがあってみんなよかった。



図2 活動の様子【認め合い】

【考察】

4月からピア・サポート活動を意識して学級づくりに取り組み、10月からは理論を研究し整理し実践した。取組を進める中で他者への気づきが積み重なってきたのではないかと考えられる。ピア・サポート活動を教科のねらいと関連付けて取り入れたのは、今回で4回目になった。検証で児童が他者を認めようとする発言に変わったのは、教師の前向きな発言だけでなく、これまで多様な考えや行動にふれた4月からの経験があったからだと捉えられる。また、授業においても教師の介入がなく児童だけで他者理解をしながら活動ができたことは大きな変容だった。7月には、困っている友達への対応は「教師に伝える」児童が43%であったが、他者への意識が高まり、12月には「教師に伝える」が27%となり、「自分から声をかける」「助ける」が半数以上となった。

学級への所属感を問うアンケートでは、12月には楽しい理由として友達のことをあげている児童が15人で、7月の3人から増え、人との関係について意識が高まってきたと考えられる。(表6)。さらに友達についての質問にも、よいところだけではなく、友達の頑張っているところや苦手な事等についての記述も見られたことから、他者理解の高まりが感じられる(表7)。ピア・サポート活動後の質問でも他者への気づきが多く見られ、継続した活動の取組が児童の変容に繋がったと考える(図3)。特別支援教育の視点からもピア・サポート活動で育んだ認め合い、支え合いは、合理的配慮の理解と浸透へ繋がるのではないかと考えられる。児童同士の支え合いは、共生社会の形成に向けての土台、つまり関係づくりの素地になっていくと捉える。他者意識が十分ではない低学年でインクルーシブ教育を踏まえた関係づくりを育んでいくためにも、自己理解、自己肯定感の高まり、他者理解と他者への意識を高めていけるような流れを

表6 学級への所属感

理由		7月	12月
楽しい	友達がいる	1人	5人
	友達と遊べる	2人	5人
	みんなが優しい	0人	4人
	みんなと勉強できる	0人	1人
	勉強が楽しい	8人	6人
	給食がおいしい	5人	4人
	その他	7人	0人
楽しくない		2人	0人

表7 友達のことについての記述【他者理解】

- ～さんは人に優しくするのが得意だと思う。
- ～さんが縄跳びを頑張っていると思う。
- ～さんが給食を完食することを頑張っている。
- ～さんは、引き算が苦手だけど一生懸命やっている。
- ～さんは、そろばんを頑張っている。

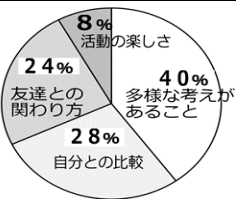


図3ピア・サポート活動後の気づき(25人)

意図的・計画的に設定し、実践しながら児童の実態に合わせて繰り返したことは、有効な手立てになるのではないかと考える。

児童同士のピア・サポートが継続するように、日常的に学校生活全体で教師が取組を繰り返し続けることは大切だと考える。

2 作業仮説(2)の検証

ピア・サポート活動の共通体験の場において、自己や他者の特徴を認め、共に学ぶよさや楽しさに気づかせることで、互いに認め合い、支え合う関係づくりの素地を育むことができるであろう。

【結果】

ピア・サポート活動の中で、ペアやグループでの共通体験を意識的に設定し実践した。活動⑨「ここちよいききかた」では相手の話を聴く際に大切な事をペアで考え、体験させ、国語科の学習へと繋げた。検証を図った図工科第1時では、鑑賞の際、ペアで自己肯定感を高めた後、全体鑑賞を行った。自己肯定感と共に他者理解の高まりが見られてきたため、第2時は、共に学ぶよさや楽しさにさらに気づけるよう、絵に表す活動もペアで取り組んだ。ペアの友達から優しく意見を尋ねられ、認められたことで、自分から提案し、待っている間も友達を見守り、褒める児童の姿が見られた。また、思いが違うまま活動が始まったペアだが、相手の考えを認め、譲りながら活動を進めていると、互いを気にかけるようになり、「これいいね」等認める発言をしながら活動していた。最後は自分の絵を説明しながらかいていた。さらに、支援を要するA児に対して教師は手立てを準備していたが、ペアのB児への声かけのみで活動を進められた姿が見えた(表8)。鑑賞も、始めにペアで自分達の作品を認め合ったことで、安心感や自信を持てたようで、全体共有の場でも進んで思いを伝える児童がいた。友達の作品の面白さに気づく発言もあった。授業後のワークシートから、技術的な面だけではなく、作品のよさ、かいている友達の思い、自分の作品と比べる等の記述が見られた(表9)。学習後には、友達の作品にコメントを貼る姿が見られ、振り返りでは共に学ぶ楽しさに気づいた記述も見られた(図4)。

【考察】

ピア・サポート活動では、まず自分の思いや考えを表現する活動に取り組み、全体共有の場で多様な思いや考えにふれさせた。各教科の学習過程と似ているが、他者から認められ、自分も他者の思いや考えを認める場になるように、教師が意識することが非常に重要であると考えられる。さらに、意図的にペアや小集団の活動も取り入れ、他者と一緒に相談し助け合いながら活動の楽しさやよさに気づかせたことで、他者への気づきがより深まってきたと考えられる。検証でも相手を理解し支えようという意識が、声かけや手伝う行動となって現れていた。これまで活動に参加できなかった支援を要する児童も、意見を言ったり尋ねたりする姿が見られたことは、安心感を持てていたからだと考えられる。また、教師が支援する前

表8 活動中のやりとり【支え合い】

A児：(かき出せず、B児を見る)
B児：「かける？」
A児：(動けない)
教師：(B児に)「あなたが先にかいて渡したら？」
B児：(先にかいてA児に渡す)
A児：(動けない) **ピア・サポート**
B児：「この色をぬって。」(水色を指す)
A児：(頷いてぬり始める。終わると渡す)
B児：(かいた後)「これは緑にしておね。」
A児：(B児を見る)
《二人で何回かやり取りをくり返す》
A児：(自分の好きな色をぬり始める)
↑自ら動き始めた

表9 検証授業後の記述【自己肯定感・他者理解】

○～さんの、かいている絵の意味を教えてください。分かったからうれしい。
○同じお部屋なのに、みんな違うのが驚いた。
○みんなちがうから、みんな面白い。
○友達とかぶらなくてうれしい。
○何をかいているのか、気になる。

いろいろかんがえてみて
気もすげーいい
ぶんどうかんがえてアイデアかんがえて
こんはかんがえたいなでやアかん
いかんかんがえたいなでやアかん
いかんかんがえたいなでやアかん
いかんかんがえたいなでやアかん

図4 学習後の記述【他者理解・支え合い】

に、対象児のペアに声かけをしたことで、児童同士が解決に向けて試行錯誤しながら活動に取り組む姿も見られた。ピア・サポート活動により、支援の必要な児童も安心して自分を出して活動する姿が見えるようになり、最後まで自分達で活動できたことが教師にとって、とてもうれしい変容であった。

12月のアンケートで「友達に助けてもらったことがあるか」という質問に対して「はい」という回答が増え、検証前は、してもらった行為のみだったのが、行動する前に声をかけたり、アドバイスを送ったりと相手への意識の高まりといった情緒面での変容と見られる記述が増えた。(図5, 表6)

4月から継続してピア・サポート活動に取り組んだことで、特別支援学級児童も含むほとんどの児童が安心して学級で過ごすことができ、共に学ぶよさや楽しさに気づかせたことは、互いに認め合い、支え合う関係づくりの素地を育むために有効だったと考えられる。また、今までの学級経営の中に関連づけて取り入れられたことで、無理なく取り組めた。今後、各教科に取り入れる際、ピア・サポート活動のねらいも考慮して設定することが必要である。そして、教師は特別支援教育の視点を持ち、適切な指導や支援等をより充実させて、すべての児童が安心して過ごせる学級づくりを継続していくことが重要である。

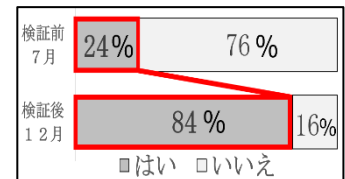


図5 助けてもらったことがあるか (25人) 【支え合い】

表6 助けてもらった内容の記述の変化【他者理解】

検証前 (7月)
・ えんぴつを取ってくれた。
・ 帰りの準備を手伝ってくれた。
・ ティッシュをかしてくれた。
検証後 (12月)
・ 転んだ時大丈夫と声をかけられた。
・ アドバイスをもらった。
・ 泣いた時に、きえてくれた。

Ⅷ 成果と課題

1 成果

- (1) 各教科や学校生活において、ピア・サポート活動を児童の実態に応じ、意図的・計画的に設定し、多様な考えや行動にふれさせることで、児童の他者への気づきを高めることができた。
- (2) 自他のよさや特徴を認め合い、共に学ぶことのよさや楽しさに繰り返し気づかせることで、自己理解や自己肯定感が高まり、他者理解を育むことができてきている。
- (3) 意識して温かい学級づくりを行いながら、児童同士が互いに認め合い、支え合う関係づくりのためのピア・サポート活動に取り組めたことから、土台となる支持的風土のある学級経営の重要性を再確認することができた。

2 課題

- (1) 児童の実態に応じて、年間を通したピア・サポート活動を計画、実施する際に、教科との関連やねらいを明確にする必要がある。
- (2) 関係づくりに向けて、自己理解、他者理解がまだ十分に育まれていない児童や、高まった自己肯定感を持続させていくために、継続した指導や、教師が意識して繰り返し取り組む必要がある。

《参考文献》

『小学校学習指導要領解説 総則編』	文部科学省	東洋出版社	2018
『ピア・サポート力がつくコミュニケーションワークブック』	岡田倫代	学事出版	2013
『改訂版 ピア・サポートではじめる学校づくり 小学校編』	滝 充	金子書房	2009

