

R 7 年度 1 グループ 研究の概要

研究テーマ

『スポットライトが当たりにくい子（※） に対するアプローチを踏まえた教師の変容』

（※）①意志の表出が乏しい、②教師の期待から外れる等

テーマ設定の理由

- 校内研究のテーマは「子どもの主体性」である。「主体性」は「やる気がある」「意欲的」「自ら取り組む」等のポジティブな姿として誤解されやすいが、本来は「何をする必要があるのかを自分で決めること」を意味する。つまり「しない／やらない」という選択も一つの判断として認められる必要がある。
- 「する－しない」「やる－やらない」の選択や判断に揺れたとき、人の内面では葛藤・逡巡が起きる。児童・生徒の内面を分析するために「**実態の読み取り分類評価シート**」を開発し、活用を通して実態把握や授業改善につなげた。
- 児童・生徒と同様に、教師もまた、授業展開が想定と異なったり児童・生徒の行動が生起しなかったりすると「焦り、不安、もどかしさ」等の不快感情が生じる。そこで、本研究では、私たち教師もまた「うまくいかないときに不快感情と向き合う」人間であり、不快感情と向き合いながら自己の内面を洞察する「主体」であるという視点に立って、授業者自身の内面の変容を取り上げることとした。

「実態の読み取り分類評価シート」の作成手順

①対象児の決定

見出しを考える。

②当初(before)の実態

に○をつける。項目を増やしてもよい。

③背景・仮説

対象児の実態から背景・仮説などを記入する。

④指導方法の記入と振り返り

対象児の背景を踏まえて指導方法を具体的に記入。定期的に成果と課題を振り返り、試行錯誤を続ける。

①

できることは多いのに、情緒が不安定で主体的になれないT・Sさん

②

before	やる気を「読み取りやすい」部分	やる気を「読み取りにくい」部分
年齢	高い	低い
注目	あり	ほとんどない
発声	あり	なし
発語	ある	なし
表情	明るい・前向き	乏しい
姿勢	前のめり	視線を下げる
動作・操作性	課題に正対	課題から逃避
こだわり	あまりない	強い
集団行動	ほとんど問題ない	難しい
情緒	安定している	不安定

⑤

after	やる気を「読み取りやすい」部分	やる気を「読み取りにくい」部分
年齢	高い	低い
注目	あり	ほとんどない
発声	あり	なし
発語	ある	なし
表情	明るい・前向き	乏しい
姿勢	前のめり	視線を下げる
動作・操作性	課題に正対	課題から逃避
こだわり	あまりない	強い
集団行動	ほとんど問題ない	難しい
情緒	安定している	不安定

③

対象児の背景

- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

④

- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

改善策①

- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

改善策②

- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

成果と課題

教室内では安定して過ごすことのできる時間が増えてきたが、集団での授業時に不安定になってしまう。

成果と課題

集団授業時も教室の中で落ち着いて過ごすことができてきたが、朝の不穏な状態での登校は続いている。

成果と課題

⑥

取り組みを通じての教員の考え方・捉え方の変容

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

⑤指導途中・指導後(after)の実態

に○をつける。変化した項目に色を付ける。

⑥教師の捉え方・考え方の変容などをまとめる。

事例 1 表情の読み取りが難しかったAさん（小1）

（1）当初の実態

	やる気を「読み取りやすい」子の特徴			やる気を「読み取りにくい」子の特徴		
応答性	高い	挙手あり		低い	挙手なし	
注目	あり	長い		ほとんどない	短い	
発声	あり	文脈に沿う	はっきり (肯定も否定も)	なし	文脈に沿わない	ぼんやり
発語	ある	前向き (やりたい!)	タイミングがいい	なし	後ろ向き(・・・)	タイミングが 合いにくい
表情	明るい・前向き	変化がある		乏しい	変化が少ない	
姿勢	前のめり	保持できる		視線を下げる	保持が難しい	
動作・操作性	課題に正対	指先が器用		課題から逃避	操作が苦手	自己刺激が多い
こだわり	あまりない	対応の幅が広い		強い	汎用性が低い (他に変えられな	
集団行動	ほとんど 問題ない			難しい		

- 応答性が弱く無表情なことが多かった。
- 給食は、食材をスプーンに乗せてあげる必要があった。
- 個別学習の際は、実物を手がかりとして示す必要があった。

➡ 音楽の鈴で笑顔になったので各教科で好きな活動をより深く観察したいと考えた。

（2）主体的な学びにつなげるための手立ての工夫

- 授業動画を繰り返し視聴して小さな変化を見過ごさないようにした。
- 「これ何だろう」と問いかけるような言葉掛けを繰り返し行った。
- 教材を指差し、応答しやすくした。

（3）対象児の変化と教師の捉え方の変容

表情 変化が少ない → 変化がある



- 風船・楽器・電車ごっこなど好きなことがたくさんあることが分かった。見過ごしてたことに気づけた。

事例2 待てずに友達から物を取り上げていたBさん（小2）

（1）当初の実態

	やる気を「読み取りやすい」子の特徴			やる気を「読み取りにくい」子の特徴		
応答性	高い	挙手あり		低い	挙手なし	
注目	あり	長い		ほとんどない	短い	
発声	あり	文脈に沿う	はっきり (肯定も否定も)	なし	文脈に沿わない	ぼんやり
発語	ある	前向き(やりたい！)	タイミングがいい	なし	後ろ向き(・・・)	タイミングが 合いにくい
表情	明るい・前向き	変化がある		乏しい	変化が少ない	
姿勢	前のめり	保持できる		視線を下げる	保持が難しい	
動作・操作性	課題に正対	指先が器用		課題から逃避	操作が苦手	自己刺激が多い
こだわり	あまりない	対応の幅が広い		強い	汎用性が低い (他に変えられない)	
集団行動	ほとんど 問題ない			難しい		
友達との交渉・ 折り合い	できる			難しい		

- 触覚の過敏性や細部知覚が優位なことによって、相手の気持ちよりも自分がしたいことを優先させてしまっていた。
- 予期不安が強い様子も見られていた。
- 否定語に対して敏感なところがあった。



構造化された教室環境を設定したうえで「感情が理解できるような個別課題」を工夫したいと考えた。

（2）主体的な学びにつなげるための手立ての工夫

- 表情のイラストと感情言語のマッチング課題を自作した。
- 大人からの言葉掛けによって不安定になることがあるため、否定語を使わないように気を付けた。

（3）教師の捉え方の変容

- 自作教材の内容をすぐに理解して取り組めた様子から、自分自身の想定以上の力をもっていることが分かった。
- 友達との交渉場面で大人を頼るような場面があり、信頼関係の「芽」を感じた。



事例3 特定の物へのこだわりが強かったCさん（小1）

（1）当初の実態

	やる気を「読み取りやすい」子の特徴			やる気を「読み取りにくい」子の特徴		
応答性	高い	挙手あり		低い	挙手なし	
注目	あり	長い		ほとんどない	短い	
発声	あり	文脈に沿う	はっきり (肯定も否定も)	なし	文脈に沿わない	ぼんやり
発語	ある	前向き (やりたい!)	タイミングがいい	なし	後ろ向き(・・・)	タイミングが 合にくい
表情	明るい・前向き	変化がある		乏しい	変化が少ない	
姿勢	前のめり	保持できる		視線を下げる	保持が難しい	
動作・操作性	課題に正対	指先が器用		課題から逃避	操作が苦手	自己刺激が多い
こだわり	あまりない	対応の幅が広い		強い	汎用性が低い (他に変えられな	
集団行動	ほとんど 問題ない			難しい		
情緒	安定している			不安定		

- できることはあるが取り組むのに時間がかかり、多くの言葉掛けが必要であった。
- 常にプラレールを手にもち、心の支えにしている。なかなか手放せなかった。
- 座れる時間が短く離席が多かった。

➡ 信頼関係づくりと好きなことを探すために
ご家庭や校内の他の教員との情報共有が
必要だと考えた。

（2）主体的な学びにつなげるための手立ての工夫

- プラレールは「車庫に入れる」という言葉で自発的な行動につなげた。
- 絵カードを活用すると指示が理解しやすいことが分かった。
- 集団授業で机を設置することで離席する場面が減ることが分かった。



（3）対象児の変化と教師の捉え方の変容

応答性	挙手なし	→	高い
注目	あり・短い	→	あり
こだわり	強い	→	対応の幅が広い
集団行動	難しい	→	場面ごとに行える

- 実態、好きなことをもとに本児に合った環境整備や関わり方を学ばせてもらうことができた。
- 情報共有を通して、落ち着いて学習に取り組む場面を増やせた。

事例4 自発的な表出が少ないと思われていたDさん（中2）

（1）当初の実態

- 表情が乏しく、模倣が難しかった。
- パニックになる理由が分かりにくく、不穏時の切り替えに時間がかかった。
- 不快に思うことを伝える手段がなく、自分の気持ちを表出することが難しかった。

➡ 本人の強みを生かそうと考えた。

- 更衣や荷物管理など、決まった手順であれば自分で取り組める
- 分かりやすく称賛するとそれを理解して嬉しそうな表情を見せる 等

（2）主体的な学びにつなげるための手立ての工夫

- 次に行う行動を視覚的に提示した。
- 役割（授業開始や終了時の挨拶等）を固定し、簡単な模倣活動に取り組んだ。
- 対象生徒ができたことは、本人にとって分かりやすいように大いに称賛した。

（3）対象児の変化と教師の捉え方の変容

- 指名や称賛に期待し、笑顔で前に出てくるようになった。
 - 大人の動きを模倣できるようになった。
 - 表情が豊かになり、落ち着いている場面が増えた。
- 「できない／難しい」と思っていたことができるようになり成長を感じた。
 - できることが増え、さらに挑戦させたいと感じた。



事例5 待つことが難しく危険な行動が見られたEさん（小1）

（1）当初の実態

	やる気を「読み取りやすい」子の特徴			やる気を「読み取りにくい」子の特徴		
応答性	高い	挙手あり		低い	挙手なし	
注目	あり	長い		ほとんどない	短い	
発声	あり	文脈に沿う	はっきり (肯定も否定も)	なし	文脈に沿わない	ぼんやり
発語	ある	前向き (やりたい!)	タイミングがいい	なし	後ろ向き(・・・)	タイミングが 合いにくい
表情	明るい・前向き	変化がある		乏しい	変化が少ない	
姿勢	前のめり	保持できる		視線を下げる	保持が難しい	
動作・操作性	課題に正対	指先が器用		課題から逃避	操作が苦手	自己刺激が多い
こだわり	あまりない	対応の幅が広い		強い	汎用性が低い (他に変えられな	
集団行動	ほとんど 問題ない			難しい		
情緒	安定している			不安定		

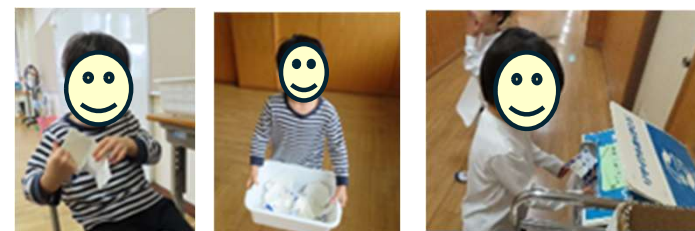
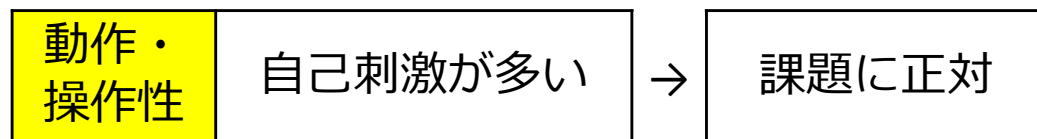
- 生理的不快（暑い・空腹・眠い等）で情緒的に不安定になることが多かった。
- 触覚防衛が強く、上履きを履けなかった。
- 高いところに上る、水をまき散らすなどの危険な行動が多かった。

➡ 本児との信頼関係づくりのために、好きなことや得意なことを探したり、集団授業の参加の仕方を工夫する必要性を考えた。

（2）主体的な学びにつなげるための手立ての工夫

- 保護者との情報共有を通して「ちぎる」活動を本人の当番として設定した。
- 貼ったりはがしたりすることが得意なので朝の会の当番の仕事に設定した。
- プットインなどの終点が分かりやすい課題を個別学習に取り入れた。

（3）対象児の変化と教師の捉え方の変容



- 本児に合うものだと思われ笑顔でリラックスできている様子が分かり、環境整備によって危険行動が軽減できたと感じた。
- 「本児ができることを探そう」という視点をもつことの大切さに気付かされた。

研究のまとめ

(1) 教師の捉え方・考え方の変容の段階的整理

第1段階	児童・生徒の行動に「戸惑い・焦り・不安・もどかしさ・疑問」などを感じる段階。孤立やうまくいかない気持ちで終わりやすい。
第2段階	評価シートに基づく観察・分析や他の教師・保護者等との情報共有によって、子どもの実態をより深く理解しようとする段階。
第3段階	児童・生徒の反応や教師同士の協同からヒントを得て、指導が広がり、実践・連携などについて試行錯誤を繰り返す段階。
第4段階	生徒の実態をより丁寧に把握し、主体性を発揮できるよう準備を行うことで教師側の枠組みが広がり、児童・生徒の「やる／やらない」などの主体的な葛藤を下支えし、導いていける段階。

(2) 児童・生徒の主体的に取り組む態度を支えるために

- ①教師の捉え方・考え方の変容によって児童・生徒へのアプローチも変わっていった。
2つが関連し合って児童・生徒の主体的に取り組む態度も徐々に整うことが分かった。
- ②児童・生徒の反応や様子から教師も学びを深め、教師こそ主体性をもって児童・生徒とともに学び合い、高め合うという姿勢が重要であることが分かった。
- ③対象児の行動の背景を深く考察したり、他の教師との相談・保護者との連携を通して理解を深めたりする過程の中に、たくさんのヒントが隠されていることが分かった。