

他者と適切に関わることができる児童の育成
～「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラムを通して～

研究主題

他者と適切に関わることができる児童の育成 ～「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラムを通して～

八王子市立第七小学校
主任教諭 村木寛正

第1 研究主題の設定理由

研究主題を設定した理由は、本校の特別支援学級に在籍する児童に対する支援の困難さが解消されないためである。本研究の対象である児童は、「思い通りにならない場面で大声を出したり、箸などの物を振り回したりする」「激しい暴力や暴言等の行為が突然起き、抑えても収まらない」といった行動の問題が見られる。本校では、発達障害の問題として捉え、校内で連携を図りながら支援を続けてきたが、改善につながらず、関わる者（保護者や教員）の徒労感だけが残ってしまい、疲弊している現状がある。

近年、教育現場でも発達障害の特性や対応方法の理解が広まってきている。しかし、愛着に問題のある子どもの特性や対応方法については、まだ十分に理解されているとは言えない。「愛着の視点からの発達支援 - 愛着障害支援の立場から -」（米澤，2022）の中で、「発達障害やその他の発達支援においても、発達の基盤としての愛着形成が様々な支援の土台になっている」と提唱している。

こうした理由のもと、本研究では、①「愛着の問題」という視点から、支援方法を見極め、適切な愛着修復プログラムによる支援を行うこと。②支援を通して、対象児童が他者と適切に関わることができることを目指している。

第2 研究仮説

“愛着”の視点から、日常的に適切な心の支援を行うことで、思い通りにならない場面でも、その気持ちを受容し、いろいろな人との良い関係を築くことができる児童が育成できるだろう。

第3 研究方法

1 基礎研究

「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）」では、個に応じた指導のための指導方法（個別指導やグループ別指導等）や指導体制について工夫改善していく重要性について述べられており、適切な支援を通して、他者と関わることができる児童の育成をめざした。

また、愛着障害や、愛着の問題への支援に関する先行研究として、「愛着の視点からの発達支援 - 愛着障害支援の立場から -」（米澤好史，2022）や『事例でわかる！愛着障害 現場で活かせる理論と支援を』（米澤好史，2020）等に触れた。『「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラム』（米澤，2020）を活用した具体的な支援方法の事例を参考に、対象児童への関わり方や支援の方法について検討した。

2 調査研究

日常的に、対象児童の生活のようすを記録していく。記録シートを活用し、①どの時間に問題行動（叫ぶ、教室を飛び出す、友だちに対する暴言、暴力等）があったのか。②毎時間の学習の参加のようす等について記録を残していく。月ごとに記録を集計し、グラフから生活のようすの変容を読み取る。

また、ソーシャルスキルトレーニングとして「きもちのコップ」（専門家を作る子ども向け無料プリントサイト『やんちゃワーク』）を活用する。年間で3回（5月・9月・1月に実施）、同様のワークシートを使用し、対象児童の気持ちの変容を確認する。更に、学校生活の中で関わる補助員に生活のようすについて話を聞き、周囲が感じる変化をまとめていく。

生活の記録シート

生活の記録

月 日 ()	天気: 晴・曇り・雨	【登校時刻】	:	【朝ごはん】	食べた	:	食べていない
【朝】 朝会・集会・なし							
【1時間目】	①支度…	④朝の会…	【友達とのトラブル】		あり	なし	
教科 朝の会	②係活動…	⑤連絡帳…	暴力・暴れる	叫ぶ・暴言等	飛び出す・逃走		
	③1日の予定…	⑥個人ワーク…					
【2時間目】	【		【友達とのトラブル】		あり	なし	
教科	①	③	暴力・暴れる	叫ぶ・暴言等	飛び出す・逃走		
	②	④					
【中休み】	【場所 校庭・図書室・教室・体育館 したこと「		【友達とのトラブル】		あり	なし	
			暴力・暴れる	叫ぶ・暴言等	飛び出す・逃走		
【3時間目】	【		【友達とのトラブル】		あり	なし	
教科	①	③	暴力・暴れる	叫ぶ・暴言等	飛び出す・逃走		
	②	④					
【4時間目】	【		【友達とのトラブル】		あり	なし	
教科	①	③	暴力・暴れる	叫ぶ・暴言等	飛び出す・逃走		
	②	④					
【給食】	【給食当番 あり・なし おかわり あり・なし		【友達とのトラブル】		あり	なし	
			暴力・暴れる	叫ぶ・暴言等	飛び出す・逃走		
【掃除】	①2組教室掃除 筆・黒板・机の整頓		【友達とのトラブル】		あり	なし	
			暴力・暴れる	叫ぶ・暴言等	飛び出す・逃走	参加できた時間 0分・1分・3分・5分～	
【昼休み】	【場所 校庭・図書室・教室・体育館 したこと「		【友達とのトラブル】		あり	なし	
			暴力・暴れる	叫ぶ・暴言等	飛び出す・逃走		
【5時間目】	【		【友達とのトラブル】		あり	なし	
教科	①	③	暴力・暴れる	叫ぶ・暴言等	飛び出す・逃走		
	②	④					
【6時間目】	【		【友達とのトラブル】		あり	なし	
教科	①	③	暴力・暴れる	叫ぶ・暴言等	飛び出す・逃走		
	②	④					
【帰り】	【その他】						

「きもちのコップ」 ワークシート

きもちのコップ

どんなときに
こんなきもちになる？

5 ばくはつ

4 っ

3 イライラする

2 ちょっといや

1 ふつう

たのしい

主な記載内容

- ・ 天気
- ・ 登校時刻
- ・ 朝食について
- ・ 朝のようす
- ・ 1～6時間目の学習内容とようす
- ・ 休み時間、給食、掃除のようす
- ・ 問題行動について
 - ①友達とのトラブルがあったか
 - ②暴力・暴れる
 - ③叫ぶ・暴言等
 - ④教室を飛び出す・逃走等
- ・ 授業や生活のようすについての記述

3 実践研究

- ・『「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラム（ARPRAM）』

第4 研究内容

1 基礎研究

「愛着の視点からの発達支援 - 愛着障害支援の立場から -」米澤好史（2022）によると、

- | |
|---|
| ①こころの発達の基盤、認知・行動・感情の発達に <u>愛着形成という基盤が必要</u> である。 |
| ②愛着障害を特別なものとして狭く捉えようとするのではなく、 <u>どの発達の問題にも愛着の問題が関与している可能性を意識した発達支援が必要</u> 。 |

と記載があるように、日々、児童と関わる中で愛着の視点をもった支援を意識していくことが大切だと考える。そして、本研究の対象児童に対しても、愛着の問題として、『「愛情の器」に基づく愛着修復プログラム』を活用し、日常的な支援を行っていくことは効果的な支援につながると考える。

（1）“愛着”について

イギリスの精神科医ボウルビィが提唱した理論では、“愛着”とは、「特定の人と結ぶ情緒的なこころの絆」と定義している。更に、米澤（2020）によると、この定義に対して、愛着を正しく理解するために、3つのポイントを指摘している。

1	特定の人と結ぶ	愛着形成は誰とでも結ぶことができる関係だが、一度にたくさんの人と同時に結ぶことはできない。まずは「1対1」の人間関係から、関係を築いていく。
2	情緒的な	情緒とは、気持ち、「感情」のこと。愛着の問題を抱える子どもの特徴として、「感情の未発達、未学習」が挙げられる。
3	絆	2人の間にできる「絆」の問題は、どちらかの問題だけで起こるものではなく、2人の間に起こる、関係の問題である。

（2）「愛情の器」モデルについて

米澤（2020）によると、愛着障害は3つのタイプに分けることができる。また、これらの違いを表したのが、「愛情の器」モデルである。

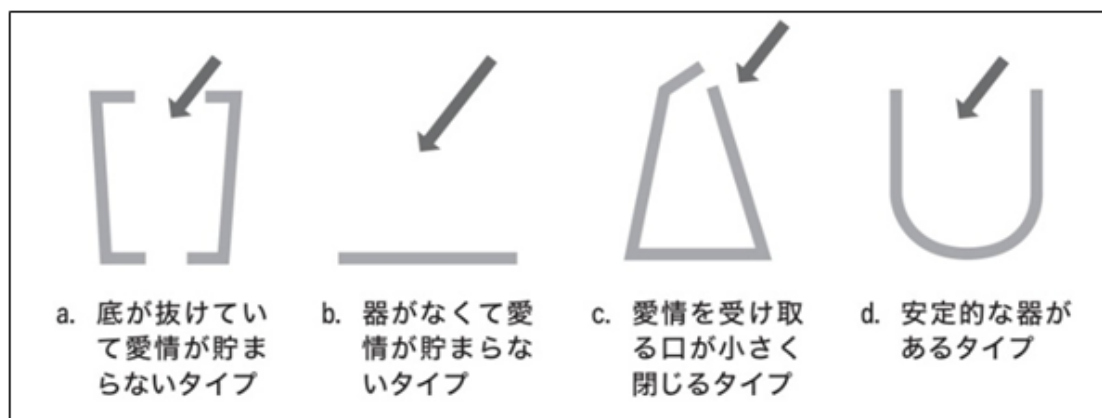


図1 「愛情の器」モデル

『事例でわかる！愛着障害 現場で活かせる 理論と支援を』米澤（2020）より、筆者作成

表1 「愛着の器」モデルとその特徴

「愛情の器」モデル	特徴
a:「脱抑制タイプ」	・愛情を感じることはできるが、もらった愛情を貯めておくことができない。愛情刺激に馴化だけが起こり、「愛情欲求エスカレート現象」が起こる。 ・身体接触を好み、注目されたいアピール行動も多い。

b:「抑制タイプ」	・愛情を受け入れる器ができていない。 ・人間不信で人に近寄ろうとしない。
c:「ASD と愛着障害併存タイプ」	・自閉障害と愛着障害を併せ持つタイプ。 ・愛着対象を意識して愛情を受け取るという対人関係が苦手のため、愛情を受け取る口が小さくなる。 ・「愛情の器」のフタが閉まっていることがある。その場合は、いくら愛情を注いでも、受け取ることができない。
d:「安定愛着タイプ」	・愛着形成ができており、「愛情の器」の受け入れ口は広く、どんな関わりも愛情として受け止めることができる。

『事例でわかる！愛着障害 現場で活かせる 理論と支援を』米澤（2020）

（3）『「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラム』を活用した愛着障害を抱える子どもへの支援
『「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラム』は、日常生活に埋め込まれた支援プログラムであり、どの発達段階の子どもや大人にも使用可能な支援プログラムである。プログラムは4つのフェーズからなっている。

表2 「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラム（ARPRAM）の概要

第1フェーズ 受け止め方の学習支援	・キーパーソン決定と役割分担による、わかりやすい支援体制構築（1対1の関係づくり→キーパーソンにつなぐ・情報集約） ・感情ラベリング支援＝感情学習（気持ちに名前をつけ、言い当てる） ・「具体的行動」「結果認知」「感情認知」「愛着対象」の連合学習（「キーパーソンとともに」の意識化）
第2フェーズ 子ども主体で大人主導の働きかけへの応答学習	・主導権をキーパーソンが握る＝「先手支援→個別の作業支援」←情報集約（求めに応じるだけの後手対応では効果がない） ・役割付与支援＝わかりやすい関係性＝関係意識化・行動の枠組み・報酬効果
第3フェーズ 他者との関係づくり	・橋渡し支援：キーパーソンを軸に他者をつなぐ支援（相手の意図を通訳し こうつたえよう認知・行動のモデル呈示） ・見守り支援：寄り添う移動基地（フォロー：修正と確認） ・探索基地化：固定基地（確認後の行動始発と報告・評価）
第4フェーズ 自立に向けて 次年度に向けて	・参照ポイントづくり：参照視を参照ポイントに転換し、行動のポイントとして無意識化 ・受け渡しの儀式：新・旧キーパーソンと本人の3者立ち合いで実施（参照ポイントノート・参照視伝達）

『事例でわかる！愛着障害 現場で活かせる 理論と支援を』米澤（2020）より、筆者作成

〈第1フェーズ（受け止め方の学習支援）〉

①キーパーソンの決定

⇒愛着対象としてのキーパーソンを決定し、その人との「1対1の対応」を促進する。

②感情ラベリング支援

⇒感じているであろう気持ちを明確に言語化して伝える。「誰と一緒に」その行動をすれば「どんな良い気持ちになるか」の確認をする。

③「具体的行動」「結果認知」「感情認知」「愛着対象」の連合学習

⇒児童との全ての関わりや情報をキーパーソンにつなぐ体制をつくる。

〈第2フェーズ（子ども主体で大人主導の働きかけの応答学習）〉

①先手支援

⇒教師が先手支援によって主導権を握り、エスカレートする愛情欲求を抑制する。

今の状態に対して注意するのではなく、これからすべきことを提案する。

②役割付与支援

⇒子どもに合った役割を提示、付与する。〇〇係等の役割を子どもに与えるのは、キーパーソンが実施しやすく、関係意識化・行動の枠組み・報酬効果が期待できる。

〈第3フェーズ（他者との関係づくり）〉

①橋渡し支援

⇒キーパーソンが子どもと相手との間に入り、[通訳] [歯止め] としての役割を果たし、関係をつなぐ。

②見守り支援

⇒キーパーソンが直接関わるのではなく、子どもと相手のやりとりを見守り、修正や確認を加える。

③探索基地化

⇒子どもには、キーパーソンと離れる時に、することの確認とその報告をするように促す。

〈第4フェーズ（自立に向けて、次年度に向けて）〉

①参照ポイントづくり

⇒子どもにとって、どんな経験が大切であったのかを記録に残しておく。

②受け渡しの儀式

⇒次年度に向けて、旧キーパーソンと子ども、新キーパーソンの三者で引き継ぎを行う。

以上の4つのフェーズを取り入れた支援の方法を意識した具体的な支援の方法を検討し、本校の特別支援学級でも実践を積んでいる。

2 調査研究（取組と成果）

（1）生活の様子 記録シートから読み取る研究対象児童の問題行動の特徴

（対象期間：5月21日～12月25日）

表1 月ごとの問題行動の発生件数（割合）と1日あたりの発生件数

			5月 (7日間観察)	6月 (18日間観察)	7月 (14日間観察)	8・9月 (19日間観察)	10月 (21日間観察)	11月 (20日間観察)	12月 (18日間観察)
発生 件数 (割合)	個人	暴れる	2件 (約10%)	6件 (約11%)	11件 (約21%)	9件 (約13%)	6件 (約15%)	6件 (約13%)	7件 (約19%)
		暴言等を吐く	5件 (約24%)	21件 (約39%)	27件 (約51%)	18件 (約27%)	13件 (約32%)	23件 (約50%)	18件 (約50%)
		飛び出す・脱走	2件 (約10%)	3件 (約6%)	5件 (約9%)	22件 (約33%)	8件 (約20%)	6件 (約13%)	3件 (約8%)
	友達との トラブル	暴力・暴れる	7件 (約32%)	11件 (約20%)	6件 (約11%)	10件 (約15%)	6件 (約15%)	3件 (約7%)	2件 (約6%)
		悪口・暴言	5件 (約24%)	9件 (約17%)	1件 (約2%)	6件 (約9%)	6件 (約15%)	6件 (約13%)	5件 (約14%)
		飛び出す・逃走	0件 (0%)	4件 (約7%)	3件 (約6%)	2件 (約3%)	1件 (約3%)	2件 (約4%)	1件 (約3%)
	月ごとの発生件数		21件	54件	53件	67件	40件	46件	36件
1日あたりの発生件数 (前の月との比較)	個人	約1.2件	約1.6件 (+0.4)	約3.0件 (+1.4)	約2.5件 (-0.5)	約1.2件 (-1.3)	約1.7件 (+0.5)	約1.5件 (-0.2)	
	友達との トラブル	約1.7件	約1.3件 (-0.4)	約0.7件 (-0.6)	約0.9件 (+0.2)	約0.6件 (-0.3)	約0.5件 (-0.1)	約0.4件 (-0.1)	

表1の結果より、1日あたりの友だちとのトラブル発生件数は、5月が約1.7件だったが、12月には、約0.4件と減少していることが分かる。また、5月の結果では、友だちとのトラブルが全体の約52%を占めていたが、12月には、約23%と減少している。友だちとのトラブルは減少する一方で、5月以降は個人で暴言等の発言件数が最も多く見られる。

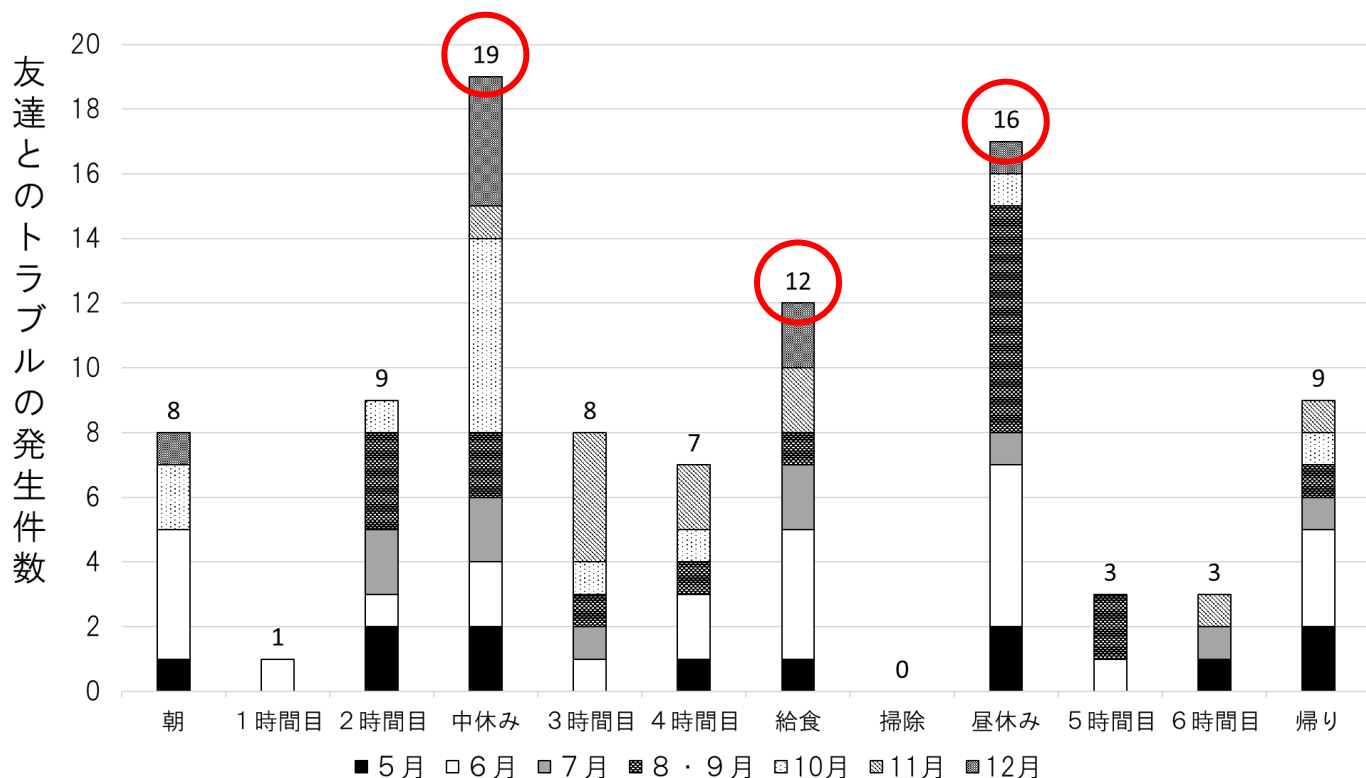


図1 友だちとのトラブルが発生した時間帯

表2 友だちとのトラブルが発生した時のようすや主な理由

	問題行動が発生した時の様子や主な理由等
5月	・「登校時に蜂に追われた。」と友達に伝え、その友達に馬鹿にされた気がして、友達の首元をつねったり、手の中指を無理やり曲げたりした。 ・下校時、名前を知らない学校の友達に声を掛け、「〇〇君は、デブ。」「〇〇君は、犯罪者。」と学級の友達の悪口や事実とは異なることを伝えた。
6月	・学級の友達の靴を他の場所に隠した。近くの友達に止められたが、「ばれないから大丈夫。」と伝えた。事後の聞き取りでは、「いつもの恨みでやった。」と本人が言っていた。 ・中休みの鬼ごっこの時、友達が他の学級の友達も混ぜて遊ぼうとしていたことに腹を立てると、学級園にある支柱やじょうろを持ち出し、暴れ出した。
7月	・休み時間の鬼ごっこで、鬼決めがジャンケンであることに腹を立てると、友達の腕を掴んだり、無理やり曲げようとした。その後、教員が出来事の整理や気持ちの確認をすると、再び怒り出し、叫んだり、箒を振り回したりした。 ・給食の配膳時に、下級生の友達を後ろから蹴った。個別に話をすると、「いつも話し掛けてくるから。」と本人が言っていた。落ち着いている時に行動を振り返ると、自身の非を認めることができた。
8・9月	・昇降口で大きな声を出した時に、他の友達に注意をされ、腹を立てた。近くにあったじょうろを友達に向かって投げた。 ・算数の時間に個別プリントに取り組むが、分からない問題に腹を立てると、隣の友達が使っていた学習カードをぐちゃぐちゃにした。指導をすると、友達に対してすぐに謝ることができた。
10月	・通常学級の友達と顔を合わせると笑われた気がして腹を立てた。我慢できずにじょうろを振り回す時もあれば、「今日は我慢できた。」と報告があることもあった。
11月	・休み時間に通常学級の友達とサッカー中、決めポーズをすると、友達から「中二病みたい。」と言われ、暴言や暴力で仕返しをした。涙を流すほどに感情が高ぶっていたが、担任の問いかけに対して、出来事や自身の思いを伝えることができた。
12月	・休み時間に通常学級の友達とサッカーをしている時、上手なパスができなかったことに対して、馬鹿にされたことで腹を立て、暴言を吐いた。時間になると落ち着いた様子で教室に戻ることができた。個別に話を聞くと、自分のパスも上手くできなかったと振り返り、気持ちを切り替えることができていた。

図1の結果より、1日を通してさまざまな時間帯に友だちとトラブルになっていたことが分かる。特に中休みや昼休みの時間に友だちとトラブルになることが多い。12月になると、授業以外の休み時間や給食の時間に友だちとトラブルになることが分かる。

表2の結果より、5月から10月頃には、友だちから何かをされた思い込みがきっかけにトラブルにつながる事が多く発生している。しかし、10月頃からは、児童本人の中で、我慢しようとする行動や、それを言葉で担任に伝えるようすが見られるようになってきた。また、話をすることで、落ち着いて出来事を振り返ることができ、自分の非はきちんと認め、相手に対して謝罪することもできるようになった。

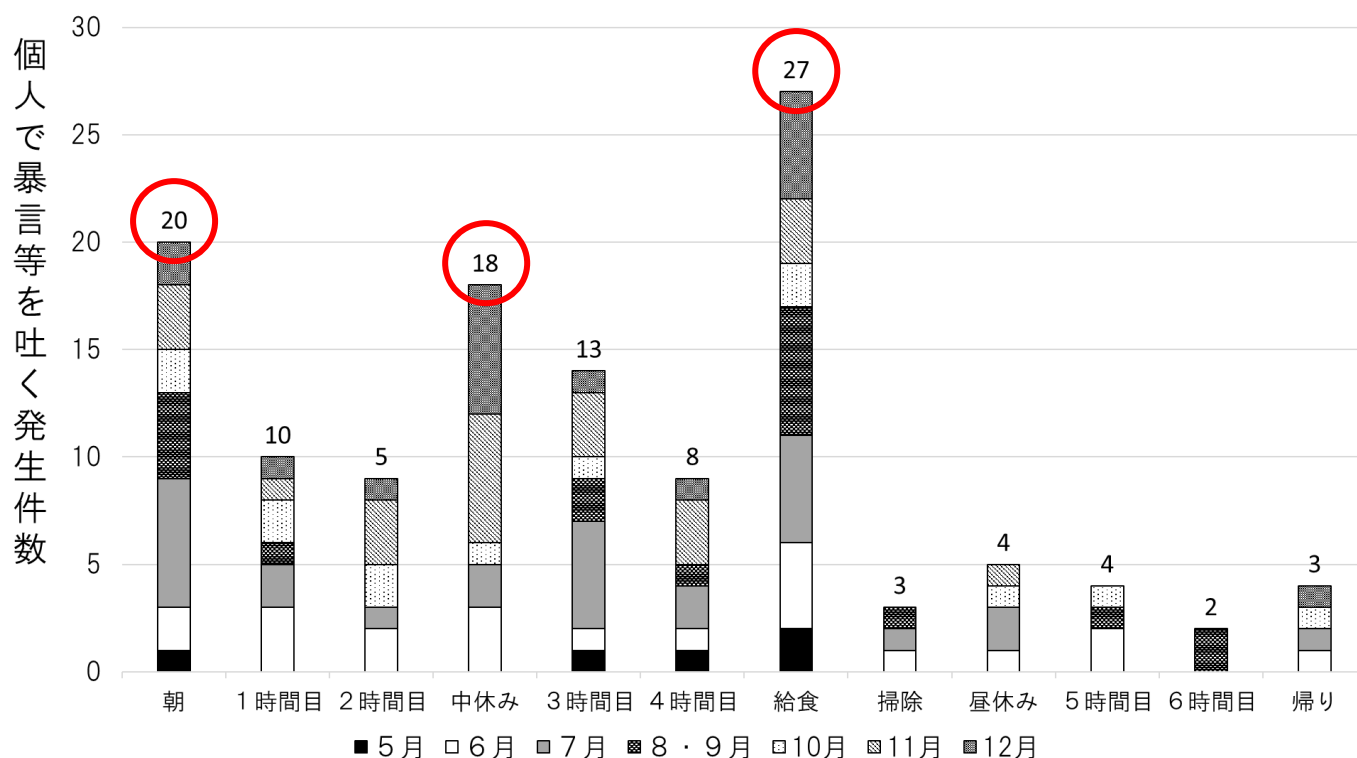


図2 個人の問題行動が発生した時間帯

表3 個人の問題行動が発生した時のようすや理由、その時の教員の対応等

	問題行動が発生した時の様子や理由、その時の教員の対応等
5月	- 新しく買ってもらった水筒カバーが使いにくかったため、母親に対して悪口を叫び続けた。別の話題で会話することで落ち着くことができたが、水筒を使う時に再び叫ぶことがあった。 - 友達から暴言を言われた気がしたため、教室内にて大きな声で暴言を吐き続けた。その後、落ち着くために、別室に移動するが、その場にあった椅子を持ち上げ、対応した教員にぶつけた。
6月	- 突然、5月の宿泊学習の際に声をかけてきたおじさんのことを思い出し、教室で叫び続けた。言葉をかけたり、落ち着けるようにするが、落ち着かず、しばらく叫び続けた。 - 過去の友達とのトラブルを思い出し、大声で暴言を吐き続けた。その後、近くにあったはさみを持ち出し、通常学級の教室に走って向かおうとした。
7月	- 給食で配膳されたりんご缶の汁が少ないことに腹を立て大きな声で叫んだ。また、同日、グラタンが熱いことに腹を立て、大きな声で暴言を吐いた。担任が個別に声をかけると落ち着くことができた。 - 給食を食べていると、突然「喧嘩してー!」「誰かいじめてやる!」と叫び出した。個別に話しかけると、気分を変えることができた。
8・9月	- 給食の時間に流れる音楽が好みの曲でなかったため、大声で叫び出した。すぐに叫ぶことをやめたり、音量を調整することで落ち着くことができる日もあった。 - 給食で配膳された味噌汁の汁が少なく、大声で文句を言った。個別に話を聞くと、落ち着くことができ、そのまま給食を食べることができた。
10月	- 運動会練習期間中、ふとした場面で今までの運動会で負けてきたことを思い出し、叫び続けた。暴言を吐く時には、場所を変え、個別に話をする、気持ちを切り替えることができた。 - 給食の放送の内容に大きな声で反応した。声の大きさについて個別に伝え、意識することができた。
11月	- 休み時間におにごっこをしていたが、途中トイレに行ったことで、鬼が誰か分からなくなり、叫び出した。一緒に確認したり、違う話題の会話をしたりして落ち着くことができた。 - 体育の時間に道具の準備をしていた時、赤コーンを受け取ったが、運んでいいのか不安になり、叫び出した。視覚的な情報や個別に言葉で伝えることですから準備することができた。
12月	- 体育で「ティーボール」をしていた時に、ベースにつまづき転ぶと、ベースに向かって暴言を吐き続けた。しばらくすると、落ち着き、担任に汚れてしまった服をどうしたらいいか相談することができた。 - 国語で漢字学習中、漢字を見た時に自身が好きなキャラクターのことを思い出し、大きな声を出して話を始めた。「声のものさし」を使うと、声の大きさを意識することができ、少しの時間、担任と個別に話をした。

図2の結果より、特に給食の時間に暴言等の行動が多く見られている。また、朝や中休みの時間にも多くの件数が記録されている。一方で、給食から午後の時間帯は比較的、暴言等が少ないことが分かる。

表3の結果より、個別に暴言等が見られた後、5～6月では、友だちや教員を巻き込むトラブルに発展している。しかし、2学期の後半には、個人の中での問題行動として抑えることができていたり、気持ちをすぐに切り替えることができたりした。

(2)「きもちのコップ」で見取る感情の変容

1月までに「きもちのコップ」(専門家が作る子ども向け無料プリントサイト『やんちゃワーク』を3回実施し、対象児童の気持ちの変容を確認した。(聞き取り場所: さくら学級2組教室)

第1回目(5月)※担任が代筆

きもちのコップ

どんなときにこんなきもちになる?

5	ばくはつ	● オレに文句を言うとき
4	イライラする	● オレをバカにしたとき
3	ちょっといや	● めんどくさい話をするのは嫌い
2	ふつう	● 本を読んでいるとき
1	たのしい	● 人をいじめてるとき おにごっこをしているとき

やんちゃワーク
http://www.yancha-work.com

第2回目(9月)※本人が記入

きもちのコップ

どんなときにこんなきもちになる?

5	ばくはつ	● ケンカしたとき
4	イライラする	● おもちゃを壊されたとき
3	ちょっといや	● 虫をみたとき
2	ふつう	● 本を読んでいるとき
1	たのしい	● 友達と遊んでいるとき

やんちゃワーク
http://www.yancha-work.com

第3回目(1月)※本人が記入

きもちのコップ

どんなときにこんなきもちになる?

5	ばくはつ	● けんかしたとき
4	イライラする	● はにかみにされたとき
3	ちょっといや	● 虫をみたとき
2	ふつう	● 本を読んでいるとき
1	たのしい	● おにごっこをしているとき

やんちゃワーク
http://www.yancha-work.com

第1回目は、児童本人がワークシートに書きこむことができず、担任が聞き取り、代筆している。結果を見ると、楽しい気持ちになるのは、「鬼ごっこをしている時」や「人をいじめている時」と回答している。

第2回目には、児童本人がワークシートに取り組み、記入することができている。結果を見ると、楽しい気持ちになるのは、「友だちと一緒に遊んでいる時」と回答している。一方で、「人をいじめている時」という回答はなかった。また、喧嘩をした時が最もイライラする気持ちになると回答しており、喧嘩に対して嫌な気持ちを感じていることが分かる。

第3回目には、児童本人がワークシートに取り組み、記入することができている。結果を見ると、第2回目と同様の回答をしている。ただし、イライラしている時は、「悪口を言わない時」から「馬鹿にされた時」と回答している。また、楽しい時は、「友だちと遊ぶ時」から「おにごっこをしている時」と具体的な遊びを挙げ、回答している。

(2) 周囲の人たちからの聞き取りによる研究対象児童の変容

対象児童の変容については、学校生活の中で関わりのある補助員に聞き取りを行い、その変容をまとめた。聞き取りは、10月と1月の2回実施した。

第1回目(10月)

回答者	児童のようすについて感じていること(10月聞き取り) ○肯定的な変容 ●今後の課題
【補助員 A】 ・週3回勤務 ・担任の代わりに個別対応をすることがある。	○集会など、全校児童の場に参加できることが増えている。 ○授業中に友だちが頑張るようすを褒める姿が見られる。 ○友だちにイライラした時にも、自制することができるが増えている。また、その行動や気持ちを担任に報告することがある。 ○音楽では、小さい声で歌っている。図工では、材料を用意し、個別に行うことで作品づくりができる。 ●自己肯定感が低く、「悪口を言われた。」「煽ってきた。」などと実際はされていないことを、された気になることがある。 ●“棒”や“勝ち”等の特定の言葉を耳にすると、武器や喧嘩を連想し、興奮状態になることがある。 ●過去の嫌な出来事を突然思い出し、物を使って暴れたり、物に当たったりすることがある。 ●友だちとのトラブル等で聞き取りを行うと、嫌なことが膨らみ、より興奮することがある。
【補助員 B】 ・週3回勤務 ・グループ学習(国語・算数)で個別支援をすることがある。	○年度当初と比べ、特定の友だちとのトラブルは減っている。また、関係性の悪い友達と同じ教室にすることで、ひたすら叫んだり、悪口を言い続けたりすることがあったが、そのようなようすも減っている。 ○イライラした時に何かしらの物を持ち出そうとするが、周りの人の視線を気にして自分でやめようとするようすが見られる。 ○学習では、大人が個別につき、声掛けをすることで、部分的に課題に取り組むことができる。 ●自分の思いを強くもつ学習(体育や学校行事事前学習等)では、大きな声で話し始め、なかなか切り替えができない。授業が進まないため、退席することがある。
【補助員 C】 ・週2回勤務 ・学習で直接の関わりは少ない。 ・休み時間に関わることもある。	○話をする時、落ち着いた声のトーンで話すことができるようになってきている。 ●暇な時間があると、過去の嫌な出来事を思い出したり、良くない行動をしようとしたりするため、常にやることが用意されていると良い。 ●好きなことだけでなく、周りの嫌なことや苦手なことに対しても強く反応してしまう。その結果、激しく叫んだり、落ち着かなくなったりすることがある。

第2回目（1月）

回答者	児童のようすについて感じていること（1月聞き取り） ○肯定的な変容 ●今後の課題
【補助員 A】 ・週3日勤務 ・担任の代わりに個別対応をすることがある。	○朝のイライラや衝動的な言動が確実に減り、人との良好な距離感もみられ、心身共に穏やかな傾向にある。 ○自身の言動に対して、「何か悪いこと言った?」「間違っていた?」と確認することで、振り返れる機会が増えてきた。 ○他人の行動に注意深く関心を持ち、下級生にさりげなく手を貸したり、友だちの困り感に寄り添ったりすることができる。以前より、その姿勢が柔らかくなり、思いやりの行動として捉えやすくなった。 ○教室移動時等に学年を問わず、通常の学級の友だちから声を掛けられることがとても多く、コミュニケーションスキルが高いことが伺える。 ○確認事項や人からの依頼に対して、素直に「はい。」と答える場面が増えてきている。 ○縄や棒などの武器になりそうな物への執着心が少しずつ和らぎ、気持ちの切り替えの時間が早くなっている。 ●学習に対する集中力と読書に対する集中力の差を埋めることが課題。 ●理解力があるが、文字が乱雑になるため、より課題に集中して取り組める工夫が必要。 ●以前のように大きなトラブルに発展することはなくなったが、友だちからの些細な言葉に過剰に反応して、ネガティブに捉えてしまうことがあるため、別の視点での環境の調整も検討していく必要がある。
【補助員 B】 ・週3日勤務 ・グループ学習（国語・算数）で個別支援をすることがある。	○2学期の終わり頃から、手にした物を投げる等の暴力行為が無くなってきた。 ○3学期になり、見違えるほどに落ち着いて生活をしている。 ○ネガティブな感情を感じた時には、他の話をしたり、教室の外の空気を吸ったりすることで、気分転換できるようになってきた。 ○落ち着いた態度で話を聞くことができる場面が増えてきた。 ●特定の友だちとトラブルになることがあるため、周りの友だちのことを考えた適切な言葉遣いが課題。
【補助員 C】 ・週2日勤務 ・学習で直接の関わりは少ない。 ・休み時間に関わることがある。	○周りの人から「必要とされたい。」という気持ちが児童の言動からも見られ、学習面でも児童本人もやる気につながっている。 ○読書など好きなことに対する集中力が高いため、学習にも興味をもてると、意欲的に取り組むことができる。 ○周りの人の服装や髪形の変化など細かいことに気が付くことができる。先生や友だちのようすにいち早く気付き、穏やかに会話するようすも見られるようになった。 ●児童の得意なことが活かせる工夫や、情報処理等の苦手なことを補う支援をしていくことが課題。

3 実践研究（取組と成果）

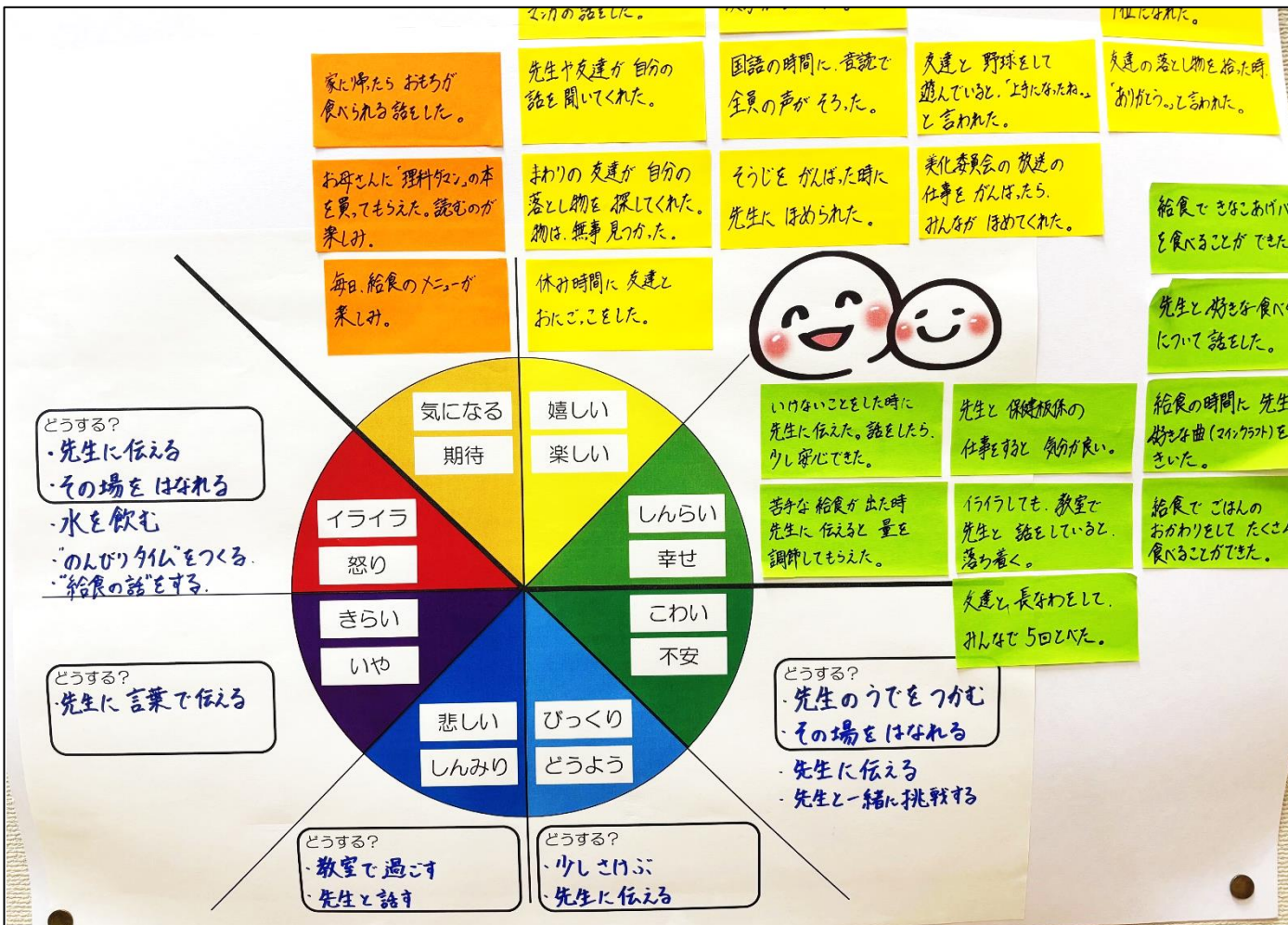
『「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラム（ARPRAM）』（米澤，2020）を活用し、本学級で実践した事例は以下の通りである。

月	主な取り組み	対象児童の様子
5月	○5月21日より生活の様子を記録開始 ○掲示物「感情の輪」を作成と活用 ・ポジティブな感情を記録に残し、視覚的に確認できるようにした。 ・問題行動があった時には、どうすれば良いか振り返りの際に活用した。 ・行動を認めつつ、別の方法を話し合い、認知を広げることを目指した。	・個別に時間を設けて、話をすることで落ち着いて振り返りをすることができた。問題行動の理由は問わず、担任が代弁すると頷いたり、自身の行動を振り返ったりすることができた。 ・掲示物「感情の輪」を活用することで、その場では、どうすれば良いか適切な方法や行動を考えることができた。
6月	○担任をキーパーソンに決定 ○1時間目「日常生活の指導」を個別に実施できる環境の用意 ・登校してから1時間目の時間を担任と1対1で生活 ・給食と掃除の時間も担任と1対1で生活 ○グループ学習等、教科に応じて、パーテーションを使用 ○教室内の座席配置の変更 ・座席は、担任が一番近い窓側の席 ・担任は対象児童の横に座り、活動の様子を見守る ○落ち着かない時は校長室や相談室を利用 ○第1回目「きもちのコップ」の実施	・担任が隣に座って生活する方が、朝の支度や連絡帳の記入等をスムーズに取り組めた。 ・全体学習では、パーテーションの活用と担任が隣の席に座ることで落ち着いて教室に滞在することができた。ただし、周りの友達と同様の活動に参加はできず、一方的に話し掛けていた。 ・友達とのトラブルを聞き取る際、対応する教員によって態度が大きく変わった。特定の教員が対応すると、怒りが増し、激しく暴れることがあった。校長先生に話をする中で、落ち着く様子が見られた。一方で、落ち着かせる目的で、教室内に一人にすると、より激しく叫んだり暴れたりした。
7月	○橋渡し支援を意識した指導 ・問題行動があった時に、対象児童、担任、別の教員の3人で話し合う。	・問題行動があった時に、3人で振り返る場を続けることで、キーパーソンである担任以外の言葉も受け取めることができるようになってきた。 ・どんな時にも担任の動きを気にする様子が見られた。担任が教室を少し離れようとする、「どこに行くの。」と聞いてきたり、一緒に行動しようとしたりした。 ・自分の行動が良くなかったと、自身が感じた時には、すすんで「I'm sorry.」と伝える姿が見られた。
8・9月	○担任と相談し、2学期の係活動は「保健係」に決定 ○毎日取り組める係活動 ○サンドイッチ支援を意識した「日常生活の指導」の活動内容の見直し ・1時間で児童が好む活動（読書等）の後にねらいとする活動を行い、その後、再び好む活動時間を確保する。 ☆児童が好む活動（読書・担任と話等） ①支度 ②係活動 ③朝の会（1日の流れ確認） ④連絡帳の記入 ⑤個人ワーク ☆児童が好む活動（読書・担任と話等） ○特定の教科（図工）は個別に行う体制づくり ○1日の流れを黒板にまとめ、視覚化 ○第2回目「きもちのコップ」の実施	・係活動を毎日責任もって行おうとする態度が見られた。不定期で行う委員会の仕事を意識して生活しており、担任に何度も聞きに来た。 ・1時間目の学習習慣が定着してきており、理科など興味のある学習にも挑戦することができるようになった。 ・家で買ってもらった本など些細な出来事を担任に伝えようとする様子が見られた。 ・グループ学習では、個別対応をすることで、他の友達と同様のワークシートも取り組めるようになってきた。 ・図工など、個別に学習できる環境を用意することで自分のペースで活動に取り組めるようになってきた。時間をかけつつも、最後まで取り組もうとする様子も見られるようになった。 ・関係性が良くなかった特定の友達と同じ教室で過ごしたり、会話したりすることができるようになった。
10月	○今まで参加が難しかった全体学習（図工や外国語活動）も同じ教室で学習に参加 ○学習内容や場に応じて、特別支援学級の担任内で声を掛ける役割を分担	・全体の学習の場面でも、担任が横にいて活動に参加できることが増えてきた。ただし、担任と一緒に行動をしたがり、担任が座らないと、椅子に座らない等のこだわりが見られた。 ・問題行動があった時にも、きちんと時間を確保することですぐに落ち着くことができることが増えてきた。関係性が良くない友達とのトラブルでも、きちんと謝罪したり、相手の言動を許したりすることができたりした。 ・自分の行動に非があったと感じた時には、すすんで「ごめんなさい。」と言葉で伝えることができるようになった。 ・友達に対して暴力を振るわない日が増えてきた。 ・担任以外の教員の言葉も受け入れ、素直に話を聞くことができるようになってきた。
11月	○掲示物「声のもののさし」の作成 ○11月12日（火）検証授業	・登校時、イライラしたことを担任に報告するが、「イライラするけれど、殴るのは止めた。」と言い、教室で落ち着いて過ごすことができた。 ・国語の学習では、活動のルールを確認すると、ペア活動であれば、きちんと守って活動に参加することができた。 ・算数の学習では、教卓の横に自ら机を移動してくると、与えられた課題プリントに取り組むことができた。 ・音楽の学習でも担任が隣の席に座ると、活動に参加することができた。担任とであれば、ペア活動も行うことができた。 ・学級の友達と言ひ合いになるが、友達との関係が悪くなったと感じ、自分から「やめた。」と言って、暴言を吐くことを止めた。その後、話題を変えて、その友達とゲームの話をしていた。
12月	○「自己分析シート」の実施	・体育の時間に、「今は友達と喧嘩をしてしまいそう。」と自ら担任に相談に来ることがあった。活動には参加せず、下級生の手伝いをする希望する選択をし、友達とトラブルなく過ごすことができた。 ・休み時間にサッカーをしている時、友達とぶつかったと、その場ですぐに何度も謝る姿が見られた。 ・音楽発表会の楽器決めでは、ギロを希望していたが、じゃんけんをして負けてしまい、落ち込む友達を見て、すすんで譲ることができた。また、音楽発表会の本番では、通常学級の友達と一緒に全校児童の前で合唱したり合奏したりすることができた。 ・給食の時間に味噌汁の量が少ない時があったが、穏やかに口調で給食当番に伝えることができた。
1月	○自身の希望で、3学期の係活動は「図書係」に決定 ○「自己分析シート」の実施 ○第3回目「きもちのコップ」の実施	・「自己分析シート」の取組にも慣れてきており、毎時間スムーズに行うことができた。また、自身の生活の様子を目に見える形で記録に残すことで、客観的に自身の学校生活の様子を振り返ることができた。 ・学級全体の学習では、「担任と一緒にできればやりたい。」と自身の思いを言葉にすることが多くあった。そうすることで、苦手な音楽の活動にも参加し、楽器練習等も行うことができた。

《その他、日常生活の中で意識した関わり》

- 【感情ラベリング支援】…担任と一緒に活動した時を中心に「誰と一緒にだから、（嬉しい・楽しい等）感情が生じたのか」を伝える。
- 【認知を逸らす支援】…落ち着かない時には、「～しよう。」と次の行動の提案をする。その行動ができたら、その場で褒め、感情ラベリング支援を行う。または、他の教員が違う話題を持ちかけ、話に加わることで、意識を逸らす。
- 【環境支援】…落ち着かない時には、その時の様子に応じてキーパーソン（担任）が付き添って集団から離れ、クールダウンさせる。その際に、感情のラベリング支援を行う。また、同じ気持ちになった時には、どうしたらいいかを示す言葉掛けをする。
- 【感情の明言化】…問題行動があった時に「どうしてそういうことをしたのか。」と行動の理由を聞かず、担任が代わりに感情を言い当てる。
- 【先手支援】…担任が児童と一緒にできる活動内容を提案し、誘う。活動後には、感情のラベリング支援につなげていく。
- 【授業内容の構造化】…「個別」「ペア・グループ」「全体」の3つの区分を意識

1 「感情の輪」 ※教室掲示



《記録したポジティブな感情の出来事》

【気になる・期待】

・毎日、給食の献立を確認する時 ・家に帰ったら、買ってもらった本を読む時 等

【嬉しい・楽しい】

- ・国語科の音読で全員の声がそろった時
- ・みんなでおいごっこをした時
- ・放送の仕事をしたら、みんなが褒めてくれた時
- ・先生と一緒に科学館で遊んだ時 等

【信賴・幸せ】

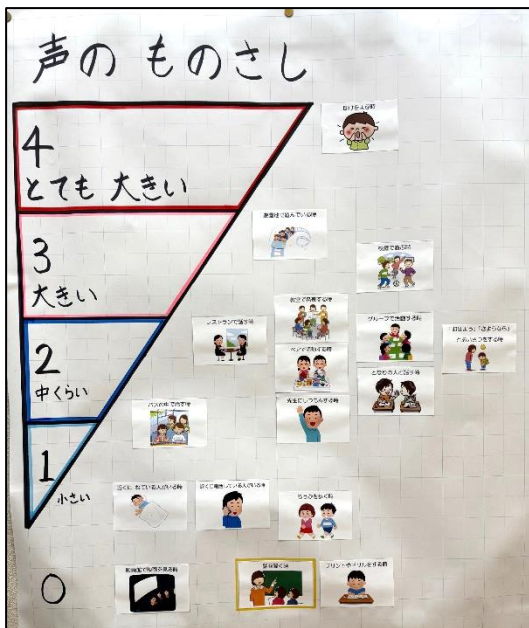
・先生と保健板を届けた時 ・苦手な給食も先生に伝えたと、量を調節してもらえた時 等

「感情の輪」を作成し、研究対象児童に対して個別に実施した。この取組の主な目的として2点ある。

1 つ目に、怒りや嫌悪感等のネガティブな感情の時に適切な行動を選択できるようにするためである。日々の学校生活の中で、イライラした時など、どのような行動が自分にとって効果があったのかを自身の体験から考えたり、教員が客観的に見たようすをもとに話し合いながら、ネガティブな感情になった時の適切な行動について、担任と一緒に相談しながら決めた。

2つ目に、学校生活の様々な出来事に対して教員と一緒に振り返りをするためである。日々の学校生活の中で、嬉しかったことや幸せな出来事などポジティブな感情になった出来事を担任と一緒に振り返った。その際に、「感情のラベリング支援」を意識して言葉をかけることで、学校生活の良い出来事に目を向けていけるようにしている。

2 「声のもののさし」



児童と話合いながら、「声のもののさし」を作成した。また、教室に掲示をすることで、その場に応じた適切な声の大きさを視覚的に確認できるようにした。

声の大きさは0から4の大きさに分けており、それぞれの声の大きさについては、日常生活の場面で考えることで、児童がよりイメージしやすくなるようにした。

声の大きさ	日常生活の場面
4（とても大きい）	遠くの人に助けを呼ぶ時
3（大きい）	遊園地で遊んでいる時
2（中くらい）	レストランで話す時
1（小さい）	近くで電話をしている人がいる時
0（声に出さない）	映画館で映画を見る時

3 「自己分析シート」

12月からは、「自己分析シート」を活用し、それぞれの時間でどんな気持ちになったのかを記録に残した。金曜日には、1週間の自身の気持ちのようすを振り返ることで自己理解につなげることができた。

気持ちの色を決めよう

①幸せ



②嬉しい・楽しい



③おだやか



④つかれた・ねむい



⑤怒り、イライラ



⑥悲しい、つらい



⑦こわい、不安



⑧きんちょう、落ち着かない



それぞれの気持ちの色については、児童自身で想像した色を設定した。
その時の気持ちの色を右の表に塗り、記録に残していった。

1週間の気持ちをまとめよう

その時に感じた気持ちの色をぬりましょう。

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
朝					
1時間目		朝の会	朝の会	朝の会	朝の会
2時間目		単元	体育（外）	音楽	単元
中休み					
3時間目		書写	国語	国語	算数
4時間目		書写	算数	図書	体育（中）
給食					
そうじ					
昼休み					
5時間目		国語	単元	道徳	音楽
6時間目			委員会	単元	単元

結果

○どの気持ちになることが多い？

○その気持ちになる時間や教科は？

おだやかなきもちが多い。

中休みがきもちよく過ごせる。

○これからの生活について先生と話し合おう。

1週間の中で、いろいろな場面は、何度もありましたが、自分から気にしないで、おだやかに過ごすことができました。
それでも、いろいろなことがあると思います。その時は、場を離れる。
先生に相談する。読書する。他、方法を選んでみよう。

第5 考察

今回の研究を通して、“愛着”の視点をもって支援を続けていくことは、対象児童が他者と適切な関係性を築いていくために大切であることが分かった。

本研究では、『「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラム』をもとに、研究対象児童に対して個別の支援を続けてきた。支援の始めに学校生活の中で、キーパーソンとなった担任が多くの時間を共に過ごし、同じ活動を共有していくことで、児童と良い関係性を築くことができた。こうして、児童が自分の居場所を実感することで、他者の言葉に耳を傾けることができるようになったり、思い通りにならない時も気持ちを言葉で伝えることで自制することができるようになったりしていると考ええる。

また、日常生活の中にある楽しかったことや嬉しかった出来事を言葉掛けだけでなく、視覚的に記録に残していくことの有用性が分かった。どんな場面でも掲示物やワークシートを活用して振り返りをしていくことで、ポジティブな感情を思い出すきっかけにつながった。それは、児童の意識を逸らす点や、認知を広げる点においても効果があった。

更に他者と適切に関わっていくためには、「周囲の理解と関係性の修復」が課題となる。今までの学校生活の中で行った問題行動は、他の児童の記憶にも残っている。時には、周りの児童からの決めつけがきっかけでトラブルになることもあった。また、過去に解決しきれていないトラブルを思い出すこともある。こうした、今までに溜めてきたネガティブな出来事や感情をいかにして解消していくか新たな支援を検討していく必要がある。

最後に、今回の研究の結果を踏まえ、愛着の問題として捉え、支援していく大切さを学ぶことができた。今後の教育活動でも児童に「寄り添う」支援を意識していきたい。それは、教員としての立ち位置だけでなく、気持ちの面も含め、寄り添っていく。まずは、児童と同じ方向を向いて、さまざまな出来事を共有していくことが、これからの学校現場でも求められると考える。

第6 参考文献一覧

- ・文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）
- ・文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領解説 各教科編（小学部・中学部）
- ・文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）
- ・文部科学省（2018）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編
- ・米澤好史（2013）「愛着障害・社交障害・発達障害への「愛情の器」モデルによる支援の展開と意義 - 愛着修復プログラムと感情コントロール支援プログラムの提案 - 」
- ・米澤好史（2014）「愛着障害・社交障害・発達障害への「愛情器」モデルによる支援の効果 - 愛着修復プログラム・感情コントロール支援プログラムの要点 - 」
- ・米澤好史（2018）『やさしくわかる！愛着障害 理解を深め、支援の基本を押さえる』
- ・米澤好史（2020）『事例でわかる！愛着障害 現場で活かせる理論と支援を』
- ・米澤好史（2022）「愛着の視点からの発達支援 - 愛着障害支援の立場から - 」
- ・米澤好史（2023）「発達支援における愛着障害への支援の重要性 - 愛着形成、愛着障害をどう捉え、どう支援していくのか？ - 」
- ・石井統子ほか（2022）「愛着障害を抱える子どもの理解と支援の在り方」

特別支援学級 国語科 学習指導案

1 単元名「わくわくすごろくをしよう」

2 単元について

(1) 単元設定の理由

〈児童観〉

本グループは、5年生の男子5人で構成されている。どの児童も休み時間には、友だちと楽しそうに会話をするようすも見られ、日常的にコミュニケーションを取る姿が見られる。しかし、自分の意見を一方的に伝えたり、単語のみで伝えたりするなど、自分の思いや考えを分かりやすく伝えることに苦戦している姿も見られる。本研究対象児童においては、学習の場面で、教員の話途中で遮り、大きな声で自分の思いを伝えようとしたり、友だちの考えに対して批判的な言葉を返したりする。また、グループや学級全体で活動をした時には、活動の約束やルールを守ることが難しかったり、思い通りにならずに怒ったり、負けて大声を出したりするなど、他者と関わり合いながら活動する場面で苦戦する姿が見られる。

この原因として、集団でルールを守って楽しく活動できた成功経験が少ないこと、感情のコントロールや適切な言動の仕方が分からないことが考えられる。これらのことから、互いの立場や考えを踏まえ、適切に表現したり、それぞれの思いを理解したりする力を高める必要があると考えた。

〈単元観（単元の意義・価値）〉

本単元は、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編 第3章 各学年の内容
第1節 第1学年及び第2学年の内容 2〔思考力、判断力、表現力等〕 A 話すこと

(1) 話すこと・聞くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ウ 伝えたい事柄や相手に応じて、声の大きさや速さなどを工夫すること。

オ 互いの話に関心をもち、相手の話を受けて話をつなぐこと。

特別支援学校学習指導要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）

第6章 自立活動の内容 2 心理的な安定

2 心理的な安定

(1) 情緒の安定に関すること。

(2) 状況の理解と変化への対応に関すること。

第6章 自立活動の内容 3 人間関係の形成

3 人間関係の形成

(3) 自己の理解と行動の調整に関すること。

(4) 集団への参加の基礎に関すること。

を受けて設定した。

また、本グループの児童の実態を踏まえて、本単元「わくわくすごろくをしよう」では、「心理的な安定」と「人間関係の形成」に焦点を当て、児童一人ひとりの課題を解決できる学習機会の多い集団ゲームを設定した。集団ゲームとは、ルールを守る、感情をコントロールする、自分の気持ち等を伝える、

友達の意見を聞くなど、集団における課題場面を設定でき、適切な行動の仕方を身に付けることができるものである。また、集団ゲームは、児童にとって楽しい活動であり、友だちと一緒にできたという成功経験を積み、集団活動に参加する意欲を高めることができるものである。

そこで本単元では、集団ゲームを通してルールや約束を守って活動したり、感情や言動をコントロールする力を身に付けたりすることができるようにする。また、集団ゲームを通して、他者からの働き掛けを受け入れ、自分の気持ちを適切に表現したり、伝えたりすることができるようにする。

〈指導観〉

本単元では、ルールや約束を守って遊ぶゲームであるすごろくを取り扱う。すごろくのルールや約束は、絵や文字カードを使って「イライラしたら深呼吸をする。」「順番を守る。」等の確認をする。これらのルールや約束を守ることができた時には、賞賛することで、児童の言動を認めていく。また、学習の後半には、自身の活動のようすを振り返ったり、教員からの言葉を聞いたりすることで学習の成果を味わうことができるようにする。

すごろくでは、止まったマスごとに応じて、イベントカードを引き、書かれた内容に従ってポイントを集めていく。また、ゴールは設けずに活動時間を設定することで、ゴールをめざすことだけに執着せず、友だちとの関わりを楽しみながら遊ぶことができるようにする。

また、イベントカードでは、「隣の友だちとタッチする。」「友だちにポイントを渡す。」等の内容を扱い、友だちと関わる場面や葛藤する場面を設定する。その際、児童の気持ちに寄り添い、一緒により良い方法を考えることで、自分の感情をコントロールし、適切な言動を取ることができるようにする。

このように、ルールや約束事を守りながら友だちと一緒に楽しく遊ぶ経験を積み、成就感を味わうことで、自己を肯定的に捉え、他の友達とも楽しく関わるできるようになると考える。

（２）研究対象児童の実態

観 点 児 童	実態や課題			
	心理的な安定	人間関係の形成	コミュニケーション	良さ
A（５年，男）	遊び等の場面で、思い通りにならないことがあったり、過去の失敗経験を思い出したりすると、叫んだり、物を使って暴れたりすることがある。 【心理的な安定－（２）】	時や場に応じて、特定の人からの指示や言葉を受け止めることができず、反抗的な態度をとったり、悪い言葉を返したりすることがある。 遊び等、興味のあることになると、勝ちたい気持ちが強く、ルールを守れないことがある。思い通りにいかない時には、周りの人に対して暴力を振るうことがある。 【人間関係の形成－（１）（２）（４）】	ペアや小グループで一緒に活動する場面等で、自分の思いを一方的に大きな声で話したり、強い口調で伝えたりする。 思い通りにいかない時や、友だちとの関係で上手くいかない時に、悪い言葉を叫び続ける等、思いを正確に伝える語彙が少ないことがある。 【コミュニケーション－（２）（５）】	誰とでもコミュニケーションを取ろうとすることができる。 落ち着くことで、出来事を振り返ったり、謝ったりすることができる。 読書を好み、集中して本を読むことができる。

3 単元目標

(1) 全体目標（国語科）

ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度
①集団ゲームのルールを理解し、遊ぶことができる。 ②事柄や場面に応じた声の大きさや速さで話すことの大切さに気付くことができる。 ③声の大きさや速さに気を付けて、自分の考えやその理由を伝えることができる。	①話合いの内容に沿った自分の考えを話す順序に気を付けながら、伝えることができる。 ②友だちの考えを受け入れ、言葉を掛けたり、自分の気持ちを適切に伝えたりすることができる。	①事柄や場面に応じて、声の大きさや速さなどを工夫しようとしている。 ②すすんで伝えたい事柄や相手に応じて、声の大きさや速さを意識し、話そうとしている。

(2) 個人目標（国語科）

児童	個人目標		
	ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度
A(5年, 男)	①集団ゲームを教員と一緒に活動したり、ルール表を確認したりすることで集団ゲームのルールを理解し、遊ぶことができる。 ②ワークシートやロールプレイを通して、場面に応じた声の大きさや速さで話すことの大切さに気付くことができる。 ③掲示物等を活用し、声の大きさや速さに気を付けて、自分の考えや理由を伝えることができる。	①教員と一緒に話をする中で、自分の考えを整理することで、自分の考えを話す順序に気を付けながら、伝えることができる。 ②話を聞くきまりを個別に設定し、活動の前に確認することで、友だちの考えを最後まで聞き、適切な言葉を使い、思いを伝えることができる。	①「気持ちカード」を見て、相手がどんな気持ちであるのかを考えながら、声の大きさや速さなどを工夫しようとしている。 ②ワークシートにまとめた自分の考えをもとに、声の大きさや速さを意識し、話そうとしている。

(3) 個人目標（自立活動）

- ①集団ゲームの中で思い通りにいかない時、自身の気持ちや状況を理解したり、場面に応じた言葉や行動を選択し、教員に自身の思いを伝えたりすることができる。
- ②「声のものさし」を意識し、場面に応じた適切な声の大きさを自分の気持ちを伝えることができる。

4 単元の指導計画と評価規準（全5時間）

時	ねらい	主な学習活動・内容	評価規準
第1時	○すごろくのルールを理解して、遊ぼう。	1 学習の見通しをもつ。 2 「わくわくすごろく」の基本的なルールを確認する。 3 提示されたコマ（10種類）から、使うコマを話し合って決める。 4 ペアの友だちと「わくわくすごろく」で遊ぶ。 5 ワークシートを使い、学習のようすを振り返り、自分の気持ち等を伝え合う。	アー①
第2時	○みんなが楽しめるように声の大きさを意識してみよう。	1 ワークシートを使い、場面に合った声の大きさについて確認する。 2 提示されたコマ（10種類）から、使うコマを話し合って決める。 3 ペアの友だちと「わくわくすごろく」で遊ぶ。 4 ワークシートを使い、学習の様子を振り返り、自分の気持ち等を伝え合う。	アー② ウー①
第3時	○自分の思いを友達に伝えよう。	1 ワークシートを使い、相手に伝わりやすい話の順序について確認する。 2 提示されたコマ（7種類）から、使うコマを話し合って決める。 3 2グループに分かれ、「わくわくすごろく」で遊ぶ。 4 活動を振り返り、追加したいルールやきまりについて考えを出し合う。 5 ワークシートを使い、学習のようすを振り返り、自分の気持ち等を伝え合う。	イー①
第4時 （本時）	○声の大きさに気を付けて、わくわくすごろくを楽しもう。	1 前時までの学習のようすを振り返り、活動中の良い言葉や行動を意識する。 2 提示されたコマ（6種類）から、使うコマを話し合って決める。 3 2グループに分かれ、「わくわくすごろく」で遊ぶ。 4 ワークシートを使い、学習のようすを振り返り、自分の気持ち等を伝え合う。	アー③
第5時	○ルールを守って、みんなで楽しくすごろくをしよう。	1 「わくわくすごろく」のルールやきまりを全体で確認する。 2 提示されたコマ（5種類）から、使うコマを話し合って決める。 3 全員で「わくわくすごろく」で遊ぶ。 4 ワークシートを使い、学習全体を振り返り、自分の気持ち等を伝え合う。	イー② ウー②

5 本時の学習（4/5）

（1）全体目標（国語科）

- ・ 声の大きさや速さに気を付けて、自分の考えやその理由を伝えることができる。（アー③）

（2）個人目標（国語科）

児童	個人目標
A（5年，男）	掲示物等を活用し、声の大きさや速さに気を付けて、自分の考えや理由を伝えることができる。

（3）個人目標（自立活動）

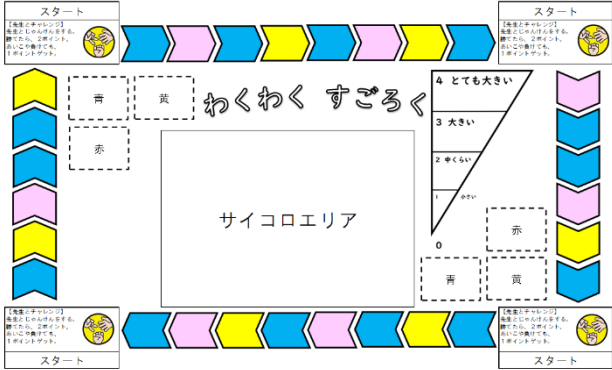
- ①思い通りにいかない時、掲示物やヘルプカードから、場に応じた適切な方法を選択し、自身の困った時の思いを言葉で伝えることができる。
- ②「声のものさし」を意識し、場面に応じた適切な声の大きさを相手に伝えようとしている。

（4）指導及び支援に当たって

児童たちは、本時まで「すごろく」を通して、集団ゲームを経験している。また、活動前にはワークシートを活用しながら、どんな行動や言葉があると、みんなで楽しく遊べるのか学習している。活動後には、友だちのどんな姿が嬉しかったのか振り返ったり、教師が伝えたりすることで友だちと遊ぶことの楽しさを味わい、ルールや約束事を守ることのへの意識が高まってきている。

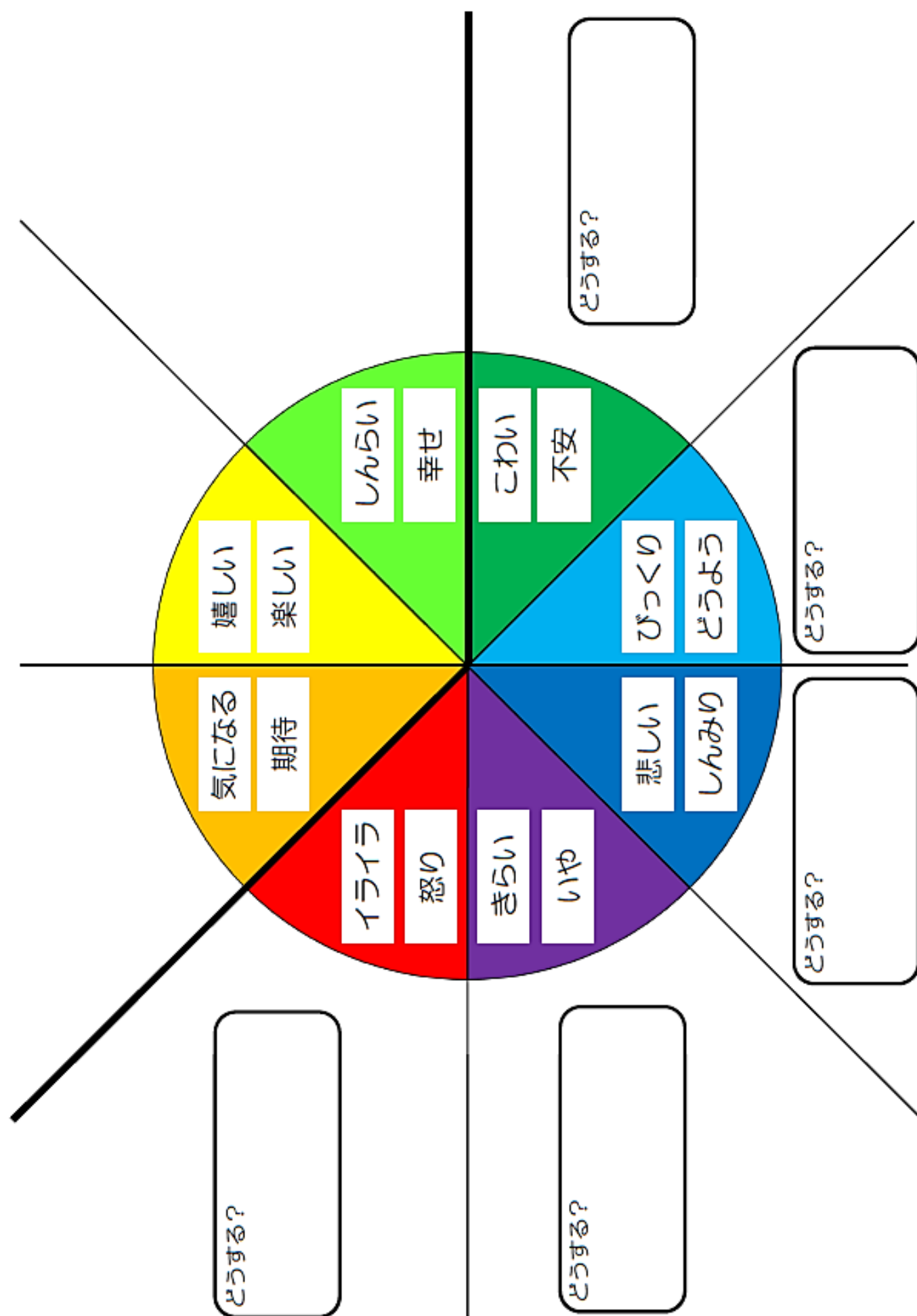
本單元では、集団ゲームとして「すごろく」に取り組み、前時まで、「友だちと握手する。」等の指示に従って活動したり、自分の好きなコマを選んだりすることができるようになってきた。活動の回数を重ねていく中で、くじ引きによるグループ分けや指示カードの内容を変化させていく等、児童の葛藤場面を設定していく。葛藤場面では、「大丈夫だよ。」「イライラしたら深呼吸。」といった感情のコントロールのための言葉掛けや、できたことに対する称賛等、一人ひとりに応じた手だてを行い、楽しく「すごろく」をすることができるようにする。また、コマを選び友だちに伝える場面では、文字やワークシートを活用して、自身の気持ちを友だちに適切に伝えることができるようにする。

（5）教材・教具

すごろく ゲーム盤	コマ（キャラクター）	表彰台
		
マスの大きさを揃え、矢印形にすることで進行方向が分かるようにする。マスは、青、黄、赤の色になっており、それぞれの色に応じたイベントカードを引くようにする。	マジックテープで名前カードを貼り、視覚的に自分や友だちのコマが分かるようにする。	階段状の台であり、視覚的にゲームの順位が分かるようにする。

(6) 本時の学習過程

主な学習活動	・指導及び支援上の留意点 ☆評価（評価方法）	資料・準備
1 始めの挨拶をする。 2 本時の学習内容を確認する。 ○前時までの活動の様子を振り返る。 ○本時のねらいを確認する。	・前時までの振り返りシートや、活動のようすを確認し、きまりやルールを守る大切さを確認する。 ・本時の活動を伝え、活動への期待感を高めたり、見通しをもって活動したりできるようにする。	・ワークシート ・大型テレビ
声の大きさに気を付けて、わくわくすごろくを楽しもう。		
3 コマを選ぶ。 ○コマの写真を見る。 ○好きなコマを選ぶ。 ○それぞれの思いを伝え合い、使用するコマを決める。 4 2つのグループに分かれ、活動のめあてやルールを確認する。 ○活動のきまりを考える。 ○それぞれの活動場所に移動する。 ○活動のグループ内でそれぞれの活動の個人のめあてを発表する。 5 わくわくすごろくで遊ぶ。 ○活動のきまりや約束事を確認する。 ○グループごとに、わくわくすごろくをする。 ○グループごとに順位を知る。	・大型テレビに本時で扱うコマの写真を写し、全員が確認できるようにする。 ・コマを選ぶ時には、教員と相談したり、ワークシートに書き出したりすることで、自分の思いを整理できるようにする。 ・選んだコマが重なった時には、掲示物や言葉掛けを活用し、良い言動を想起させることで、適切な表現を引き出したり、促したりする。 ・選んだコマには、児童の名前カードを貼り、他の児童にも分かるようにする。 ・活動のきまりは記述式と選択式のワークシートを用意し、考えをもてるようにする。 ・教員は、話し合って決めた活動のめあてから、「～できたら、かっこいい。」等、児童のめざす姿を具体的に伝えることで、意識して活動できるようにする。 ・活動時は、活動位置に気を付けたり、サイコロを次の友だちに渡すように促したりすることで、児童が順番を確認できるようにする。 ・活動中、児童がめあてを意識するしぐさや表情が見られた時には、言葉や視覚的な称賛を行う。 ・表彰台にコマを乗せ、児童を称賛し、児童の「嬉しい。」や「悔しい。」等の気持ちを引き出す。 ☆声の大きさや速さに気を付けて、自分の考えやその理由を伝えることができる。（発言、行動観察）	・コマ ・写真（コマ） ・名前カード ・ワークシート ・めあてカード ・ワークシート ・ゲーム盤 ・サイコロ ・イベントカード ・約束カード ・表彰台
6 本時の活動を振り返る。 ○各グループの順位を確認する。 ○活動の振り返りをする。 7 終わりの挨拶をする。	・順位の確認後、教員はルールや約束を守れていた場面や姿を取り上げ、全体の前で称賛する。	・ワークシート



気持ちの色を決めよう

① 幸せ

② 嬉しい・楽しい

③ おだやか

④ つかれた・ねむい

⑤ 怒り、イライラ

⑥ 悲しい、つらい

⑦ こわい、不安

⑧ きんちょう、落ち着かない

1 週間の気持ちを調べよう

その時に感じた色をぬりましょう。

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
朝					
1 時間目					
2 時間目					
中休み					
3 時間目					
4 時間目					
給食					
そうじ					
屋休み					
5 時間目					
6 時間目					

調べた結果

○どの気持ちになることが多いですか。

○その気持ちになる時間や教科は何ですか。

○これからの生活について先生と話し合おう。