

子どもの多様性を受け入れる授業づくりを目指して —授業内における個別支援に焦点を当てて—

長谷川 美鈴（平成 29 年度教育実践コース修了）

序章 はじめに

学部生時代に行っていた学習支援ボランティアの活動を通し、個別の支援が必要な児童への支援はどうあればよいか、その児童を含め、クラスの児童全員が積極的に参加できる授業づくり、学級づくりには何が大切かを考えたいと思っていた。

教職大学院に入り、特別支援や個別支援の知識を講義と実践から学び、それを通常学級の経営に活かすことによって、どの児童にとっても学びやすい環境づくりができるのではないかと考え、実践およびその分析を行うことにした。

なお、本研究で分析対象とした個人の事例は、本質に影響しない範囲で、プライバシーを配慮し改変・省略をして示す。

第 1 章 つまずきを示す児童に対する支援とは

1. テーマ設定のためのアプローチ

困難を抱える児童に対する教師や他の児童のかかわり、児童をとりまく他の児童間のかかわりについて、大学院での講義による学びを踏まえながら、筆者の実践および実践観察を省察してテーマ設定することとした。

2. ある通常学級の観察と個別支援活動 1

1) A 児の観察と支援活動

筆者は、ある通常学級を観察していると、A 児が気になった。授業中、課題に対する集中力が切れ、活動への参加が困難な様子がよく見られたからである。筆者は、学級担任と相談しながら、A 児には、ノートに赤鉛筆で下書きを行うステップを入れる、予定を先回りして伝える等の学習支援と生活支援を行った。ノート記述の分量が増え、予定が急に変わってもパニックになることが減った。

また、周りの児童が、担任のようにその児童に指示や助言を出したり手伝ったりする場面が増えた。

3. 分析・考察

支援や観察を通して、その子にとって必要なステップを考えて取り入れることや、その子たちと達成感を共有することの重要性を学んだ。また、周りの児童の様子から、望ましいと思われる言葉がけの仕方や指示の出し方を教師が意識して取り入れ、繰り返し児童に示すことによって、児童にも同じような言葉がけが見られるようになるのではないかと考えられた。

さらに他のクラスの教師の様子を観察する中で、児童を褒めることの重要性について学んだ。先生方は授業の中でどんなに小さいことであっても、それを見つけて児童を褒めている様子が多く見られた。また、児童の頑張りや努力を認める様子が多々見られた。児童が友達の手助けをしたときは特に大きく取り上げ賞賛をする様子が見られた。児童は、教師とのやりとりを繰り返し行うことを通して、やっていいことと悪いことの区別がだんだんついてきているのだと感じた。また、クラスの中で賞賛したり、授業中にできたことを賞賛したりすることで、児童がクラスに帰属意識を持っていると感じた。

4. 集団生活、授業内での個別支援とは

授業づくりや学級づくりを行っていく上で、個別支援と集団づくりの両面から考えていくことが大事であると考えられる。特に、学校生活の大半を占める授業の中で、教師は子どもとどのように関わっているか、関わっていくとよいか考えを深めたい。

以上を踏まえ、本実践のテーマを「全員が意欲的に取り組む授業づくり、個別支援」と設定した。

第 2 章 授業内における個別支援の在り方 1

1. 授業内での個別支援を機能させるには

様々な観察を行う中で、一見個別の支援が必要な

児童がいないように見えるが、実際はそうではない場合が少なくないことに気付いた。教師から個別の支援に向かうことが少なく、支援が必要とされる児童が自分から支援を求めることができたり、周りの児童が気付いて相互に支援をし合えたりする環境ができてきているのである。

このように児童自らが周りに働きかけができることを目指して実践を行った。以下では、その中から児童 B について取り上げることにする。

2.ある通常学級の観察と個別支援活動2

1) 児童 B の概要と実践に向けての準備

a.児童 B のつまずきに関して

B 児は、授業中にじっとしていることや、よく見られ、他のことをし始めるといった様子が授業中によく見られた。

b.支援のねらい

B 児が困ったときに自分から周りに声をかけられるようになることを、支援のねらいとして担任と共有した。

c.筆者が意識して行ったこと

そのために、筆者は次のことを意識して行うこととした。

- ・授業導入時の復習問題において、個別に一緒に確認して「できる」という自信をもたせること。
- ・選択肢を示して、本人の意思の表明や決定ができるようにすること。
- ・本人が支援を求めてきたときにはそれ自体を価値づけること。

2) 児童 B の変容

介入前、B 児は座って担任が来るのを待つことが多かったが、実践を通して筆者に自ら支援を求める姿が見られるようになった。また、問題を自分で解いて終わるのではなく、周りの児童とかかわりを持つとうとする様子が見られるようになった。

エピソード 「授業中の一場面」

① B 児と筆者のやりとり

「頂点や辺の数はいくつあるかな？一つだけかな？」と教師が問いかけると、児童たちは自分の模型をもとに考え始めた。B 児はしばらく模型を眺めると、筆者のほうを向き「先生わからない」と声をかけた。一緒に数えてみると、B 児は頂点や辺を数

えるときに、同じ箇所を複数回数えたり、あるいは数えなかつたりしていた。筆者が 1、2、3、4…と番号をふった付箋を用意すると、B 児はそれぞれの辺や頂点につけていった。そうすることで、B 児は辺の数と頂点の数を正しく把握することができた。

② B 児と児童 C 児のやりとり

B 児は、座席が近くの C 児に「C、できた？」と声をかけた。B 児が時折、「待って、C 同じところ数えてたよ」と声をかける様子が見られた。また、C 児も「だって、ここで 3 でしょ？」「えっ、そうなのかなあ」等、B 児の数え間違いを指摘したり質問したりする様子が見られた。一つの模型を二人で扱い、協力しながら考え、最終的に二人とも正答にたどりつくことができた。

3.分析・考察

エピソードの B 児の様子から考えると、場面①で「できる」という自信を持ったことによって、場面②へと他者との交流が促されたのではないだろうか。B 児は、これまでの授業における他者との交流場面では、比較的静かに相手の意見を聞くことが多かった。しかし、今回の授業の場面では、自ら C 児に話しかける様子が見られた。また、このエピソード以外の場面においても、しばしば B 児が他の児童に教えたり、あるいは一緒に考えたりするという姿がよく見られるようになった。この B 児の様子から、「できる」という実感を持つことは、他の児童とかかわるきっかけになり得ると考えられる。「できる」という実感を持つことは、授業への所属意識を持たせるだけでなく、その子の人間関係づくりにもよい影響を与えることができると期待される。

実践を続けていたら、B 児は、算数の授業での支援を自分から求めるようになった。このような支援要請は、生活場面においても増えた。支援要請が増えることによって、筆者から B 児に声をかける回数は相対的に少なくなった。自分のしたいことや言いたいことはあっても、それをどのように表現するといったのかわからない、という様子が見られた場合、選択肢を示し「わからない」状態でもいいことを伝えたり、支援を求めてきたときに「教えてくれてありがとう」「よくわかったよ」という言葉がけを行ったりすることは、子どもに支援要請を促すことに役立つと考えられる。

4.今後に向けての課題

授業の中で児童に「できた」という自信をつけさせることが、児童の学習面だけでなく周りの児童との関係にも影響をもたらすと捉えた。

また、「こうすれば問題が解決できる」という見通しをもつことができるように支援を促すことが大切であると考えた。特定のある子にだけでなく、一人一人に「できた」という自信をつけ他者とかかわる場面を授業の中で作っていくことが大事である。

第3章 授業内における個別支援の在り方 2

1.どの児童も意欲的に授業に取り組むには

授業参加に困難を抱える児童も含め、一人一人が意欲的に取り組める授業を実現するためには、第2章の考察を受けて、以下の2点に配慮することが必要だと考え、実践を行い分析した。

- ・授業開始時に「できる」という実感づくりをさせる。
- ・個別の支援を全体の活動の流れの中に組み込む。

以下では、その中から児童Dの支援について取り上げることとする。

2.ある通常学級の観察と個別支援活動3

1) 児童Dの概要と実践に向けての準備

a.児童Dのつまずきに関して

D児は楽器の演奏活動に取り組まない様子が見られ、しばしば見られた。

そのような様子は、本人が上手くいかないことがあると、他の場面においても見られた。

b.児童Dの支援のねらい

楽器の活動に最後まで参加することを支援のねらいとして担任と共有した。この場合の参加とは「全体の活動に合わせてD児が進んで楽器をする」等である。また、個別に声をかけるといった支援は極力行わないことにした。

c.筆者が意識して行ったこと

そのために、筆者は次のことを意識して行うこととした。

- ・(1時間目のD児の様子を踏まえ)楽譜を小節ごとに区切って提示し、「できる」ところを意識させること。
- ・個別に声をかけるといった支援は極力行わないこと。

2) 児童Dの変容

介入前は活動に参加せず、じっと固まったまま動かないといった様子が見られたことがあったが、本時では楽器に取り組む様子が見られた。また、休み時間にも、友人に協力してもらいながら自主練習をする様子が見られた。

エピソード1 「授業の一場面」

担任が指示を出すと、児童たちは楽器を用意した。

担任は「今日はこれを使って授業をしていきます」と続け、教材を提示した。「今日は、全員が吹けるようになることが目標だよ」と声をかけると、児童は「できるよー!」と声を上げた。「じゃあ最初は1段目だよ」と声をかけると「よゆー!」「かんたん、かんたん」と児童から声が上がった。「みんなで合わせるよ」と担任が声をかけ、「せーの」の合図で一斉に演奏を行った。1小節ごとに担任が「できたかな?」と全体に向けて声をかけると、D児も「できたー!」と大きな声を上げた。

1小節ごとに横の四角い枠の中に花丸をつけると、「やったー」「あと三つでクリアだ」等の発言が上がった。運指が少し難しいところでは、「ここちょっとレベルが高い」等の発言を児童がする様子が見られた。筆者は児童の様子を見ながら、運指が誤っている児童に声をかけていた。途中D児にも「この指はこうするんだよ」とさりげなく声をかけると、正しい運指を試そうとする様子が見られた。そして、数回の練習で、運指の改善が図られた。

エピソード2 「昼休みの一場面」

児童Dは、昼休みに「さっきの練習する」という自分から楽器を取り出して練習する様子が見られた。児童Dは近くにいたE児に「あれ書いて」と声をかけた。E児は返事をして板書した。D児は「あの指の番号も書いて」とE児にお願いをし、運指の仕方を確認しながら練習を行っていた。

3.分析・考察

D児の実態から「まるっきりできない」というよりは、「できない」という思い込みから「できる」「で

きそう」だという箇所ですら、取り組むことを諦めてしまっている状態になっていたと考えた。そのため、その子に合った適度なステップを考えて位置づけることで、今の自分の実力でできることとできないことがはっきりとわかり、かつ「できそうだ」という期待感もD児が持てたのだと考える。また、その期待感が「他の児童に手伝ってもらえたら」「もう少し練習をしたら」という自分なりの手立てや、先のことを考えるきっかけ（未来の自分に対するいいイメージづくり）につながったのではないだろうか。

この様子から、児童が自分から支援要請をできるようにするためには、助けを求めたときに協力者がいる環境であることが大事であると考えられる。これは、スケンプ（1992）のいう「感情の支え」が保障されている環境であると捉える。楽曲を区切って児童に提示することは、D児だけでなく他の児童にとっても達成度が見えやすいものになった。この実践から、「できること」「できないこと」を見えるようにしながら、児童にとっての「境界地帯、（個人の領域の内側と外側の間の境界）」（スケンプ、1992）も見えるように、つまり「できそうだ」という見通しを持たせることの大切さに気付くことができた。

また、対象児に合った適度なステップを考えて位置づけたことによる期待感は、授業中の様子から、D児だけでなく他の児童にとっても効果があったと考えられる。「あと三つでクリアだ」という言葉は、花丸という可視化によるものであり、課題達成の意識の芽生えを示していると考えられる。児童にとって課題とその達成度の見やすさ、わかりやすさを促す助けることになったと言えそうである。

4. 今後に向けての課題

その子に合った適度なステップを考え意図的に用いることによって、児童の「感情の支え」に効果があると捉えた。また、個別の支援を想定して全体の活動を構想することで、他の児童の意欲喚起にもつながり得ると捉えた。その一方で、楽曲を要所に分けることによって、楽曲全体を味わう機会には少なかった。単元全体の流れと活動は適切であるか、学習が系統立てられたものとして整理されているか、ということ併せて考えていく必要がある。

第4章 総括

1. 課題意識の変遷

本研究を通して、課題が以下のように変遷してきた。課題研究Ⅰでは、個別支援を授業の中で機能させるにはどういった視点が必要かについて、観察・支援を中心に考え、課題研究Ⅱでは、授業で個別支援をどのように実現させていくかについて、児童の変容を追いながら考えた。課題研究Ⅲでは、授業内の活動を児童の実態から工夫し構成することで個別の支援が必要そうな児童の変容を追った。個別支援の視点から出発し、授業づくりの構成に着目することができた。

2. 実践の反省察と今後に向けて

スケンプは、自著で学習について以下のように記述している。「学習は、われわれがいまだに能力をもっていない領域でおこるところに、その本性がある。」（スケンプ、1992）これは、学習とはすでに持っている技能や知識を反復するのではなく、それを獲得する過程に起こるものであると解釈することができる。また、「個人の領域の内側と外側の間の境界は、普通、それほどはっきりしているものではない」（スケンプ、1992）とも述べている。

B児やD児の様子から、「できる」ことを確定させ、「できそうだ」という期待を持てるようにすることが、学習に対する意欲を喚起させることになり得ると捉えられる。また、それは個別の支援だけでなく授業においても重要なのではないかと考える。

一方で、実際にどのような活動や手立て、言葉かけが児童に「できる」という実感をもたらすのかに対して、具体的な提案は十分ではない。本実践を通して得たことをもとに、今後の現場での実践でさらに検証を進め、自分の力量を高めたい。

参考引用文献

スケンプ、1992