

すべての子の参加を目指した授業づくり：
学びへのアクセスに着目して

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-04-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 近田, 絢子 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.14945/00007288 |

すべての子の参加を目指した授業づくり

—学びへのアクセスに着目して—

近田 絢子

Development of Lessons in which All Children have Opportunities to Participate:

How to Access and Recognize Learning

Ayako CHIKADA

1. 緒言

(1) はじめに

平成 19 年度より特別支援教育が開始され、通常学級においても一人ひとりの教育的ニーズに応じて適切な教育と支援を行うことが明示された。これまでの特殊教育における支援の対象に加えて、LD、ADHD などの発達障害がその支援対象に含まれるようになったことは特別支援教育にとって大きな変化であると言える。文部科学省による平成 14 年、平成 24 年の調査では通常学級に在籍する一定数の子どもたちが発達障害を抱えている可能性を示唆している。また平成 23 年には障害者基本法が改正され、日本においてもインクルーシブ教育を行っていくことが法律によって規定された。インクルーシブ教育の基本理念は「障害のある子もいない子も共に学ぶこと」である。通常学級においては 6.3%とも 6.5%とも言われる発達障害の可能性のある子どもたちが在籍することを考慮し、インクルーシブ教育により障害のあるなしにかかわらず子どもたちが共に学ぶことが求められる。そのような現状の中で、一人ひとりの教育的ニーズに合わせた指導支援を行っていかなければならないのである。これは新人教員からベテラン教員まで経験年数を問わず求められていることである。そこで教員を目指す上で実際に現場に出る前に、優れたベテラン教員の学級経営や授業での指導の在り方について学びたいと考えた。

(2) 学びへのアクセスについて

本報告書において、学びへの「参加」ではなく「アクセス」という言葉を用いた。1994 年にスペインのサラマンカで開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質」において、インクルーシブ教育の推進を通して万人のための教育を目的とした「サラマンカ声明」が採択された。サラマンカ声明においてアクセスは、「教育へのアクセス」、「学校にアクセス」などと用いられている。「アクセス」とは大辞泉によると、「接近すること。また交通の便。」と定義されている。英単語の access は「接近方法、入場方法」、「入手・出入・面会・利用・連絡の権利・方法・手段」、「(車椅子・うば車などが) 建物内に入れること+その設備 (スロープ・専用道など)」、などに訳すことができる (ジーニアス英和大辞典)。

中邑 (2007、2011) は学習におけるテクノロジーの活用を次のように意味づけ推進している。「テクノロジーの活用が教育そのものだとは思いません。ただ、教育を行う前提が備わっていない子どもにはテクノロジーを活用した学習の準備が必要だと考えています。」「障害を補って初めて学習できることに気づく必要があります。」。学習に参加する前提として、障害を補うもの、つまりテクノロジーの介入を肯定している。「テクノロジーを用いた支援は、発達障害のある子どもたちにとっても効果的だと多くの研究が示しています。読みの苦手な子どもたちも、読み上げソフトを使えば内容を理解する事が可能ですし、書くことが苦手な子どもたちの中にはワープロを使えば長い文章を書く事が出来る子どももいます。・・・」とあるように、テクノロジーの介入によって学習への参加条件が整う場合がある、と言える。テクノロジーが

学習へと「アクセス＝接近」させており、テクノロジー自体がその「access＝接近方法、利用手段」であるとも考えられる。

中邑の言うテクノロジーと同じように、教師の授業方法・学級経営の中にも学びへのアクセスを規定する要素があるのではないか。教師の話し方、学習課題の提示の仕方、板書…など様々な事柄が学びへのアクセスを阻害、あるいは促進させる要因になるのではないかと考えられる。本報告書においてはそれらの中でも「学習スキル」に注目したい。なぜなら発達障害児の中には、学習スキルの未定着から現在の学習に参加できていない場合があるからである。それは、低学年の段階で他の子どもたちが学ぶための学習、つまり学習スキルの獲得を行っていた時期に彼らは離席であったり多動であったりなど障害特性による行動上の問題を抱えていたために、それらを学ぶ機会を失っていたからであると推測される。阿部（2010）は発達障害児の学校や授業に対する気持について、「意欲がない」のでも、「努力が足りない」のでも、「困っていない」のでもない、彼なりに「このままではいけない」「しっかりしなきゃ」「変わりたい」と考えて悩んでいたのでした。」と述べている。ただやらない、できないのではなくやり方を知らないからやれないのだという視点に立つと、彼らにとっての学習スキルは学習にアクセスするためのツールなのだと思えらる。また、自閉症スペクトラムの子どもたちは独特の言葉遣いや言い回し、狭い語彙の中で言葉を理解している。このことに配慮して彼らにとっても分かりやすい言葉の遣い方をすることや語彙を広げていく話し方も学びへアクセスを保障することだと考えられる。

これらのことから、学習への参加には、元来もちあわせている能力を補い学習への参加を導いていくものの存在が必要であると考えられるため、単に「参加」を目指すのではなく、参加を支える「アクセス」に着目して報告書をまとめていくこととした。

2. 問題と目的

(1) M1での授業実践

1年次には、4教科5回の授業実践を行った。これまで漠然ともっていた目指す授業像が具体化したこと、実際に授業を展開していくことの難しさを実感し、授業でやりたいことを実現するための手立てや工夫についても目を向けることができた。

①算数

「子どもたちの思考の範囲をどこまで狭めるか」、「発言された意見や考えの扱い方」、「授業の終わり方」と大きく3つの課題が挙げられた。後日違うクラスでも授業を行った。その際には、内容や発問を精選し、思考範囲を明確にした活動ができた。しかし新たに「話の聞かせ方」に関しての課題が生まれた。

②理科

道具を用いた操作のある授業であった。そのために子どもたちの動機づけは高い半面、話を聞く場面とのメリハリが必要となった。子どもたちに話を聞かせるためには、そのための手立てが不可欠であることを学んだ。また具体的な行動レベルでの声かけを意識するようになった。

③国語

ゲーム性のある活動を取り入れたことで楽しみながら学ぶことができた。授業でやりたいことをやるための状況をどのようにしてつくり出すか、指示の仕方や配布物の渡し方など細かい点での配慮や工夫が必要であると学んだ。

④社会

指導案を授業の中で形を変えていくことを意識することができた。一方で、展開の仕方次第では指導案通りに行うことも可能であり、指示の仕方であったり時間配分であったりに課題が残った。ワークシートに関しては、子どもたちの思考に沿ったものを作成する必要があることを学んだ。

(2) 目的

5回の授業実践を通して、目指す授業像として「すべての子どもが授業に参加し、一時間の中にどの子どもにも『分かった』や『面白かった』がある授業」と整理され、まずは「すべての子の参加」を目指した授業を行うことを目標とした。また私自身の「参加」に対する捉えにも変化があった。この捉えから「動機づけ」、「学習スキル」、「基礎的学力」

が参加を規定する要因として挙げられるのではないかと考え、この3つを中心として参加を促進する授業について検討していく。また、学びへのアクセスや発達障害の視点から「学習スキル」の獲得について焦点を当てた指導支援の在り方も探る。

ベテラン教員の指導を学級開きから観察することで、すべての子が参加で

きる授業の在り方や指導支援について学び、それをもとにした授業実践を通して自らの授業力向上を目指す。

表1 参加できていないあらかのイメージ

| あらか=参加できていない | 動機づけ | 学習スキル | 基礎的学力 |
|---------------------------|------|-------|-------|
| 参加したいけど、 やることがわからない | ○ | × | ? |
| 参加したいけど、 やっている内容がわからない | ○ | ○ | × |
| やることがわからないし、 やりやくない | × | × | △ |
| 内容はわかるけど、 今やることがわからない | △ | × | ○ |
| 内容はわかるけど、 やりたくない | × | △ | ○ |

3. アクションリサーチ

(1) ベテラン教員の指導の観察

1年次から継続してA小学校での実習を行った。5年生のBクラスに入り、ベテラン教員であるC教諭の指導を観察することで、すべての子が参加することのできる授業の在り方を学んだ。

①学習スキルの指導

発達障害を抱える子どもの中には、学習スキルの未定着から授業への参加が困難になっている子もいると言われている。また学習スキルの指導には、指示の出し方や子どもたち同士で確認し合う機会の設定などクラス全体に対する新たなスキルの獲得や定着の度合いを高めるための指導と、指示の間と確認などスキルが未定着な児童をフォローするための指導とに大きく分けて考えられる。

②動機づけ

授業を参観させて頂く中で、子どもたちの学びたい、知りたい、考えたいという気持ちが伝わってくる場面が数多くある。話をする先生を見る姿勢・視線や、活動や話し合いの場面になるとざわざわした雰囲気であったとしてもすぐに切り替わるなど、子どもたちの意識が授業に向いているのだと実感できる。その背景には、C教諭が常に学ぶ理由を子どもたちに説いていることや、学ぶ楽しさを味わうことのできる授業が行われていることなどが挙げられると考えられる。

③学力の保障

C教諭の指導には「今の時期に教えなければならないこと」の意識があるように感じられる。5年生の

今だからこそ学ぶことができること、教わることができることとして考えられてきめ細かな指導が行われていた。子どもたちの実態に合わせ、具体におとして理解を促していく場面が多く合った。抽象的な内容や語彙などを身近なものへとひきつけて理解していく様子を見ることができた。

④環境整備

教室は常に整理整頓されており余分な物が目につかないように配慮されている。掲示物は現在の学習の内容、学習内容と実生活に関連するもの、つかえるようになってほしい話し方、子どもの作品、道徳コーナー、係の掲示など整理され綺麗に貼られている。黒板には、常に「聴く」、「目で」、「耳で」、「心で」が書かれている。

⑤授業の在り方

C教諭の授業では、グループでの活動が多く取られている。話し合い活動などでは、グループごとにミニホワイトボードを用い意見をまとめている。グループになって活動することで、一斉の授業においては発言できない児童も自分の意見を発表する機会を得ることができる。書記係や発表者を決める際には、「今日は苦手な人が…」、「まだ今日発言していない人にしてね。」などと声かけられている。同じように、ペアでの活動も適宜取り入れられている。分かったことの解説や理由の説明などを隣同士で行わせている。これにより、発表者に限らず必ず一人一回は誰かに説明する機会を得ることができる。

⑥まとめ

C教諭のひとつひとつの指導をみていくと、革新的なものやC教諭だからこそというよりは、一般的に良いとされる指導や他の教師も実践しているであろうものである。しかし、C教諭はすべての指導を徹底してきめ細かく行っているところに指導のポイントがあるのではないか。このような指導をC教諭は日常的に当たり前のように行われているため、私のような経験のない者または経験の浅い教員にとっては、配慮された指導であることに気づけない場合が多いのではないかと考えられる。どのような指導が子どもたちにとって有効なのか、どのような手立てをうつべきなのかについては経験を重ねることで得られることであり、教師それぞれによって異なるのかもしれない。しかし、行っている指導をきちんと徹底し丁寧にしていくことは、経験の浅い教員にも可能なのではないかと考えられる。またC教諭の目の前の子どもの課題を見極めて行う指導は子どもたちの動機づけや学力の保障にもつながっていくのであろう。

(2) 授業実践

授業実践を2度行った。実践の場である5年B組は、C教諭の指導のもと授業への動機づけや基本的な学習スキルは備わっていた。そこで、授業者がC教諭から代わっても参加の度合いを保っていくことを目標とした。そのため、視覚的な教材やワークシートを作成するなど活動内容を明確にし、動機づけを高める手立てを用意し授業に臨んだ。実践①から実践②の間には、実践①での反省・課題をもとに視点を定めて授業観察を行った。

①国語

表2 授業実践①概要

| | |
|-----|--|
| 単元名 | 漢字の読み方と使い方 一つの漢字にいろいろな音 (おん) |
| 目標 | 漢字を読んだり、空欄に当てはまるものを考えたりする活動を通して、複数の音をもつ漢字の読み方について理解することができる |
| 概要 | <ul style="list-style-type: none"> ・音によって違った使われ方を探す ・当てはまる漢字を考える |

| | |
|-----|--|
| 反省点 | i 導入部分に時間をかけすぎて主となる活動に時間をかけられなかった |
| 課題 | ii すべての部分で間延びしてしまった結果予定していた活動まで終えることができなかった iii まとめの部分に迷いがあった |

実践①の反省から、「導入部分の5分間の使い方」、「子ども同士の意見のつながりを意識したやりとりや展開」の2つを次回への課題とした。

②道徳

表3 授業実践②概要

| | |
|-----------|---|
| 主題 | 正直・誠実 |
| 資料名 | 手品師 |
| ねらい | 大劇場のステージに立つチャンスを捨ててまで男の子との約束を守った手品師の気持ちを考えることを通して、常に誠実に生きていこうとする態度を養う。 |
| 概要 | <ul style="list-style-type: none"> ・手品師がまよいにまよった理由を考える ・手品師が男の子との約束を守った理由を考える ・自分が手品師だったらどうするか |
| 実践② 課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・導入部分の5分間の使い方 ・子ども同士の意見のつながりを意識したやりとりや展開 |
| 反省点 | i 常に「迷い」をもったまま授業を展開していく |

③まとめ

本報告書のテーマでもある「アクセス」についても考慮しながら、すべての子どもが参加できる授業を行いたいとの願いはあったが、実際には45分授業者となって授業を行うだけで精一杯であった。授業実践をやらせて頂いたB組はC教諭の指導のもと、学ぶ集団として育てていたため、授業者が代わっても授業が成立したのだと考えられる。頭で理解していることを実際に授業場面で行動・判断に移すことの難しさを実感した授業実践であった。

4. 総合考察と今後の課題

(1) アクションリサーチのまとめ

アクションリサーチを通して、授業と学級経営が切り離すことのできない関係にあることを改めて知り実感することとなった。授業の中でも学級経営は行われており、それは特に「学習スキルの指導」であったり、「動機づけ」を高める授業であったり子どもたちを共に学ぶ集団として育てていくのではないかと同時に的確な子ども理解があってこそ彼らの課題や興味関心に合った授業を展開していくことにつながるのだろう。これまで授業の在り方や教師からはたらきかけばかりに目を向けていたが、共に学ぶ集団として学級が育てていることもすべての子の参加を促進させる要因になるのだと分かった。授業づくりに関することだけでなく、参加の具体的な姿や学ぶ集団への意識、子ども理解など新たな考えや視野の広がりがあった。また話し方、範読、板書、間の取り方など授業を行う上で様々なテクニックや工夫が必要となることが改めて分かった。頭では理解していても実際にそれを授業に取り入れうまく機能させることは今の私にとってはまだまだ難しく、満足に行くことはできなかった。しかし課題を見つけ意識して授業に臨むことで、少しずつでも授業を改善・向上していくことができた。実践を行うことで、それまで気づくことのできなかった教師の振る舞いにも目を向けることができ、実践と観察を繰り返し積み重ねることで学

びが深まっていった。今後もひとつずつでも課題を確実に達成し学び続けていった。C教諭はきめ細かな指導を行うだけでなく、行った指導は最後まで徹底していた。実践の反省の中に、意識して行った支援・配慮も徹底できなかつたがためにうまく機能しなかつたことがあつた。自分の指導を徹底することは行っていききたいことである。

(2) 学びへのアクセスの視点から

授業への参加の要因としてまず目が向けられがちなのが動機づけである。これに対する授業改善案としては内容や学習形態へのアプローチが考えられる。しかし学びへのアクセスの視点から参加を捉えると学習スキルや基礎的な学力が大きく影響することが分かつた。特に学習スキルに関しては低学年での指導は徹底されているが、学年が上がるにつれてその指導の機会は減っていく。中・高学年においても学習スキルを意識した授業づくり、指導を行っていくことが授業への参加を高めることにつながっていくだろう。

授業実践ではC教諭の指導により子どもたちは基本的な学習スキルを獲得していたが、授業内における学習スキルへの支援として次のことを意識して行った。視覚的な教材やワークシートなどを用意し、指示を聞き逃していたり理解できなかつたりしても活動内容が見て分かるように工夫した。特にワークシートがあることによって子どもたちは何かしらそれに書き込むことができているので、支援のツールとして有効であると考えられる。授業の開始時には机上の整理を意識し声かけを行い、必要なものや活動を明確にするとともに授業者からも子どもたちの様子を把握しやすくした。授業の前半では意識していたが、展開していくにつれて薄れていってしまった。指導の徹底という視点からも一貫して意識していききたいことである。実践①では漢字が苦手、嫌いな子どもでも楽しめるよう動機づけを考慮した導入を行い子どもたちは興味をもって取り組むことができたが、時間配分に課題が残つた。事前に検討していた発問は改善の余地はあるものの、子どもたちが無理なく考えたり活動したりすることができるものであつた。しかし授業中に子どもたちの様子を見ながら修正していった発問や言葉かけは、内容だけでなく言い回しや語句の使い方なども含めて子どもたちの思考を止めたり混乱させたりするものであつた。授業を録画したものを見返すと、意識していたこともできていなかったことが分かつた。「指示は明確に」と意識していても言い直すたびに少しずつ違つた語句をつかつていた。特に語彙の狭さやこだわりのある自閉症傾向のある子どもにとってはやるべきことが伝わらない話し方である。同じように「一度に2つ以上の指示は出さない」はずがワークシートを配布しながら話をしていく。理論としては理解していても具体的な行動としてのイメージを持っていなかったことが原因であると考えられる。理論を実際の子どもの姿として捉え直し、自らの言動と結びつけていくことで学びへのアクセスを可能とする指導支援としていきたい。

本報告書で挙げた3つの参加の要因すべてに対応した授業を行っていくことは難しいことも実践を通して実感した。そこで、まずは学習スキルの獲得に焦点を当てた授業を行っていくことで、学びへアクセスしやすい環境をつくり、参加へと導くことで動機づけや基礎的な学力の底上げにもつなげていきたい。

参考文献

- 文部科学省 2010 「特別支援教育の在り方に関する特別委員会論点整理」
中邑賢龍 2007 「発達障害の子どもの「ユニークさ」を伸ばすテクノロジー」 中央法規出版
中邑賢龍、近藤武夫 2011 「壁を避けずに乗り越えよう！～テクノロジーを使って、学び、働く～」 日本発達障害ネットワーク第7回年次大会
阿部利彦 2010 「発達に気になる子のサポート入門」 学研マーケティング