

I. 通常学級での指導 学習活動への参加を促す支援：事例 C

佐藤克敏 佐藤みどり

1. はじめに

事例 C は書くことに顕著な困難を示す事例である。またかっとなんと激しい言葉や手をだす、苦手な課題には取り組もうとしないなど、書くことだけでなく、二次的な障害を示していた。ここでは、事例 C に対して担任が提供した手だてを中心として、事例のエピソードを取り上げ、学習活動への参加を促す通常学級における支援について検討する。

2. 5 年生までの事例の概要

乳幼児期には、発達面で顕著な遅れは見られなかったが、人見知りや後追いがなく、遅れが気になる面もあった。幼稚園に集団に加われず、就園することを本人がいやがったため、家庭で過ごした。幼児期にはお絵書きを嫌がり、じっとしていることが苦手であった。

就学後、書くことは苦手であったが、その他の学習面ではあまり気にならなかった。3 年の 1 学期にパニックをおこし家に帰って来たことがあり、算数と国語の学習に顕著な困難を示しだした。学習活動に参加せず、教室からでてしまう、床に寝ころぶ、机に伏せ

るなどの行動を示していた。しかしながら、話を聞いていないわけではなく、質問されれば適切な答えを返すことができた。4 年生の後半には、家庭環境が落ち着いたこともあり、以前に比べるとこれらの行動は少なくなったと当時の担任からの報告がある。また、4 年生の時には算数の計算で、必要があれば電卓を使用することを認められており（他児も同様に使用できる）、その結果、計算問題に取り組むことは以前より多くなってきた。友人関係には特に問題はないが、かっとなんと激しい言葉や手がでることがあった。

その他、テレビを見ているときなど周りの話し声を嫌がったり、学校等でのざわざわした音を嫌がったりする面がある。約束やルールはよく守るが、弟にも強要するため、けんかになることが多かった。

知的能力、認知能力及び基礎的学力等詳細な情報については、報告書の第 2 章 2 節に記した。

3. 5 年生当初の様子と（長期）目標の設定

図 1 に 5 年生当初の事例 C の個別の指導計画を示した。実態把握の欄では、教科全体として「記録する課題に取り組もうとしない」こと、「時々教室からでていく」ことが示されている。各教科別に見てみると、国語で「書くことに対して苦手意識をもっている」、算数で「計算能力がやや劣っている」、音楽で「リコーダーの演奏は苦手である」、図工で「対象をじっくり見て書くことができないが、努力している」、生活面で「まれ

個 別 の 指 導 計 画

平成14年5月

対象児	5 年 組 C	記載日	平成 14 年 4 月 29 日	記載者	s
実態把握（理解・つまづき・意欲・態度等）		目標・課題		具体的な手だて	評価
教科全体	興味関心のある教科や内容は大変意欲的に取り組むが、記録する課題には取り組もうとしない。時々教室から出ていく。	あきらめずにがんばってみて、向上した事を認めていく。		教科全体	
国語	読むこと・話すこと・聞くことについては特に問題なし。書くことに対して苦手意識をもっている。			国語	漢字テストを定期的に位置づけ、書く活動に意識をもたせる。
算数	数量の観念はある。計算能力がやや劣っている。	下学年までの学習内容が十分履修されていないことへの劣等感をなくす。		算数	授業中の計算は個別指導を行う。
社会	特に問題はない。			社会	
理科	特に問題はない。			理科	
音楽	歌は楽しそうに歌う。リコーダーの演奏は苦手である。			音楽	
図工	対象をじっくり見て描くことができないが努力している。	じっくり取り組むようにさせ、できたことに対して評価したい。		図工	
体育	特に問題はない。			体育	
他の教科	特に問題はない。			他の教科	
生活面	生活態度は落ち着いているが、まれに思い通りにならないとかっとなる。	落ち着いてから自分の行動を反省させ、改善できることを見つけさせる。		生活面	相手に互いをあたえることの重大さを考えさせる。
他	掃除・給食当番などは大変真面目に取り組む。			他	

図 1 5 年生当初の事例 C の個別の指導計画

に思い通りにならないとかつとなる」という点が弱い部分として記載されている。逆に、教科全体として「興味関心のある教科や内容は大変意欲的に取り組む」、国語で「読むこと・話すこと・聞くことについては問題なし」、算数で「数量の観念はある」、音楽で「歌は楽しそうに歌う」、生活面で「生活態度は落ち着いている」、その他で「掃除・給食当番などは大変まじめに取り組む」ということが示されている。

4年生時に九九が未習得であったが、5年生になる前に、九九の表をトイレにはって憶えることを通して、改善されてきていた。想起に時間がかかることもあるが、数を足しあげることによって答えを導く方略をとらなくても、ほぼ全ての段について答えを導き出すことが可能となっていた。社会性の面では、落ち着いてきており、かつとして物をなげたり、椅子を持ち上げたりするような激しい行動は少なくなっていた。

以上の様子から、事例Cの目標として、イ、授業に参加する機会が増加する、ロ、書く活動に取り組む機会が増加する、という2点を中心とすることとした。

4. 担任が提供した手だてと事例のエピソード

図2に事例Cに対して担任が提供した具体的な手だての例と分類の模式図を示した。具体的な手だての例は担任が作成した個別の指導計画に記述されたものと、ミーティングの際に担任によって報告されたものである。これらの具体的な手だての例を基に、手だてを、①文字を書く機会を作る、②約束をする、③グループ活動の設定、④目標の設定と振り返り、の4種類に分類した。また、これらの手だてはそれぞれ独立して提供されたわけではなく、組み合わせて提供された。以下にそれぞれの手だてにそって、事例のエピソードを取り上げる。

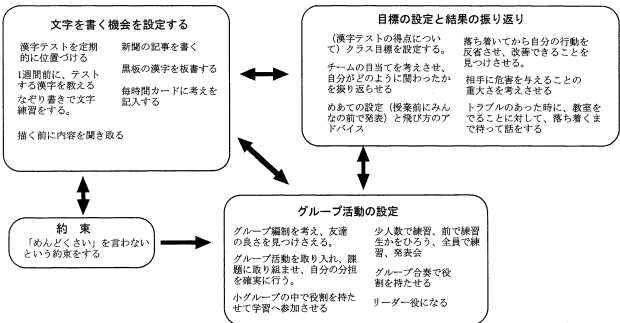


図2 提供された手だての例と手だての種類

① 文字を書く機会を設定する

本事例は、書くことに困難を示しており、書く活動に抵抗を示す傾向が強かった。そこで、本事例が取り

組める内容や方法で、量を調整しながら文字を書く機会を設定することとした。具体的には、「学級の新聞を作成し、月に2回自分の感じたことを担当部分に書く」「漢字テストに出題される問題を黒板から書き写す」「漢字のなぞり書きの練習をする」「書く前に内容を聞き取る」といった活動であった。なお、「漢字のなぞり書きの練習をする」以外は、学級の生徒全てに対して行っている手だてである。

学級で作成している新聞において、本事例が書いた記事の例を図3に示した。短い文章であるが、毎回自分の担当の時には強い抵抗を示さずに、取り組んでおり、自分の与えられた役割を遂行することができている。

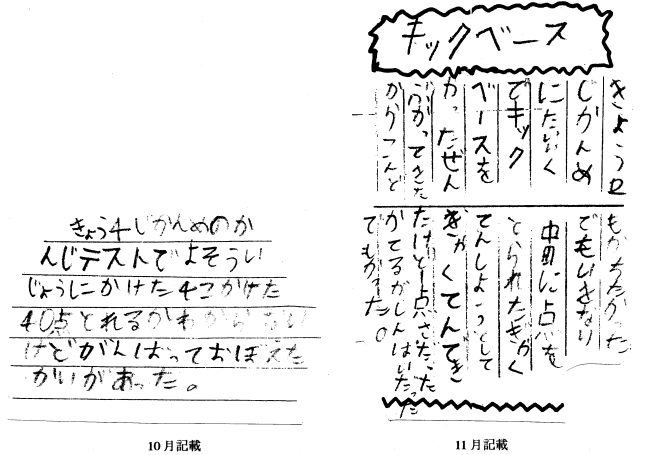


図3 事例Cの書いた記事の例

② 約束をする

6月に「めんどくさい」を言わないという約束を本事例と担任の間で行った。これは、書くもしくは計算するといった授業の際に、担任が本事例に行うように促すと、「めんどくさい」という言葉がよく返ってきたことから、実施したものであった。結果は、約束した後1度「めんどくさい」と言いかけたことがあったようであるが、全く口にすることは無くなったと報告された。

③ グループ活動の設定

1学期後半から、授業にグループでの学習活動を取り入れた。グループでの活動は、4人程度の人数の少ないグループで、作業を行うものであり、社会、音楽、体育で試みられた。社会では、「放課後残ってでも最後まで課題をこなした」「自分から休み時間にインターネットで調べものをした」、音楽では「教えあいながら、苦手なリコーダーの練習に取り組む」「練習してくるから楽譜をちょうだいといった」、体育では、「参加していないときに、友達のやっていることを見ることが増

加した」等がエピソードとして報告された。

④ 目標の設定と振り返り

振り返りを行うという手だては、学年当初から、特にかつとしたときの行動に対して提供されていた。ここでは、まずトラブルが起こった時、本事例の興奮が静まってから、1対1で話しをするという手順がとられた。事例と話をする際には、本児の気持ちを基本的に受け止めた後、まず、なぜそうなったのか、その時にどうすればよかったのか、何がいけなかったのかについて話しを聞いた。トラブルの多くは、事例が引き起こしたものであるというよりは、他児からの言動がきっかけになることが多かったが、振り返り際には、自分の何がいけなかったのか、どうすればいいのかについての確に答えることができた。かつとなって教室から出ていったときも、しばらくしてから担任が本事例を探しに行くと、「落ち着いたら戻るから大丈夫」と担任に答え、しばらくしたら必ず戻ってきた。5月の遠足の時のエピソードからは、トラブルからある児童を殴ってしまったが、自分の「どうしてもゆるせなかった」という気持ちと「殴ってしまったのは悪かった」という事実を的確に述べることができ、殴ってしまった生徒に謝っている。12月にも同様のことが生じているが、担任に対して、自分の気持ちと悪かった点を的確に述べ、相手の児童に自分から謝罪にいつている。

最近では、目標設定、グループ活動、振り返りが組み合わされて使用されている。例えば、9月の体育(走り幅跳び)では「跳んだ距離をグラフ化し、フォームを友達同士でアドバイスしあう」、10月には跳び箱の時間には、「授業前に、それぞれのグループでそれぞれのメンバーの自分の目標を話しあい、授業後に、目標を達成できたかどうかを振り返る」ということを行っている。10月には跳び箱が苦手なため、「練習に参加しないこともあったが、担任の勧めによって素直に参加した」、11月の跳び箱や縄跳びの時間の時には、「順番を守り練習に参加した」と報告された。

また、書く機会を増加させるための手だてとしても、上記したような手だては利用されている。10月には、漢字のテストにおいて、「クラスの平均目標点を決め、それが達成されたらパーティーを開く」という手だてを提供した。本事例の漢字テストの得点の推移を図4に示した。得点は上下しており、クラスの平均目標点の設定が、漢字を憶えるということに対して有効であったかどうかを判断することは困難であるが、漢字の勉強に対する意識付けにはなっていると思われる。5月には「漢字練習はしないが、視写には取り組む」「漢字の宿題を提出した」等のエピソードが報告された。ただし、本事例は憶えるために書くことを行わず、見

て憶えるという方略を使用した。最近では、漢字の練習において、「1回だけではあるが、書いてくるようになった」「自発的に黒板を書き写す」、書くことということと少し異なるエピソードではあるが、「家で勉強の話題が出る」というエピソードが報告された。

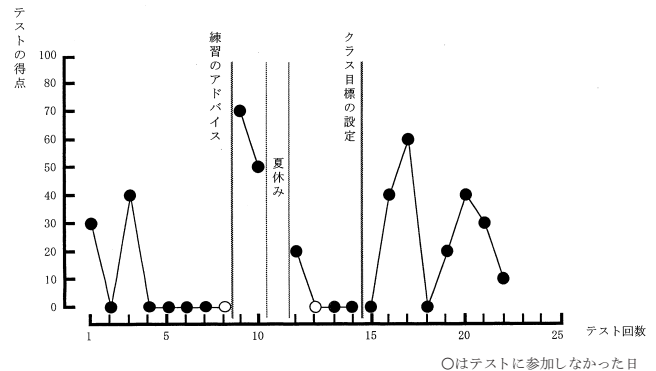


図4 漢字テストにおける得点の推移

5. 考察

ここでは、事例Cに対して担任が提供した手だてを中心として、事例のエピソードを取り上げ、通常学級における支援について検討することを目的とした。担任とのミーティングから、本事例の授業への参加や書くことに対して担任が特に有効であったと感じている手だては、グループ活動を設定し、役割をそれぞれの児童に割り当てたことと目標を設定し、振り返る機会を持ったことであると報告された。また、全体として落ち着いてきており、書く機会が増加してきたこと、苦手な跳び箱やリコーダー等授業に参加する機会が増えていること、机に伏せることはあるが、教室から出ていたり、歩き回ったりすることはほとんど無くなったことが報告されている。

本事例の場合、専門家チームにおける報告書にもあるように、約束やルールを強く守ろうとする傾向があった。上述した手だては、本事例のこのような傾向を活かした手だてであったと考えられる。つまり、グループ活動では、自分の役割があり、この役割に対して予め教示されていたため、それを守ろうとした可能性は高い。自分の目標を設定させる手だては、事例自身が自分の目標を考えてそれを達成しようとすることを目指したものであり、約束より本事例の意図をより反映させた手だてであり、同等以上の効果があったものと思われる。また、担任からは音楽で「教えあいながら、苦手なリコーダーの練習に取り組む」と報告されているような、互いが教えあい、助言しあいながらグループ活動に参加していたこと、グループになった他の子ども達は、本児に否定的な感情を抱いておらず、

本事例を同等の仲間として認めているということが担任から強調された。このような、グループの中で活動できたこともグループ活動が効果的に機能した要因の一つであったと思われる。

自分の行ったことを振り返る機会を設定することは、目標を達成できたのか、達成できたとすれば何が良かったのか、逆に達成できなかったとすれば、何が良くなかったのか、次にどのようにすればいいのか等考える機会を持つことができる。グループ活動に加えて、このような振り返る機会を設定したことは、自己評価と他者からの評価、もしくは他児に対する本事例からの評価を行う機会、支援しあう機会を増加させたものと思われる。これは、他児をモデルにする、自分を振り返る基準を明確にする、問題解決のスキルを他児から学ぶ等、具体的な改善策を身に付けることを可能とするものであろう。また、上述したように、本事例とグループとなった他の子ども達との間に良好な人間関係が形成されていたことは、他児をモデルにしたり、他児からの評価を受け入れたりすることが有効に機能する要因であろう。担任からの報告にみられる、音楽では「教えあいながら、苦手なリコーダーの練習に取り組む」、体育では、「参加していないときに、友達のやっていることを見ることが増加した」などの本児の行動は、苦手な学習活動を回避せずに、参加する手だてとしてこのような方法が有効であったことを示すものと思われる。

本事例のトラブルに対して、担任は学年当初から叱るというパターンで対応していない。本事例の興奮が静まってから、1対1で話しをする、事例と話をすることには、本児の気持ちを基本的に受け止めた後、まず、

なぜそうなったのか、その時にどうすればよかったのか、何がいけなかったのか等について話しを聞くなかで、自分の行動を振り返らせるといった手だてがとられている。このような手だてを提供することによって、本事例と担任の間に信頼関係ができていたことも、本事例の学習活動への参加が増加したことに強く影響したと思われる。

ここで取り上げた手だては、本事例に特化したものではなく全ての児童に対して、提供されたものである。通常学級の中で、特別な教育的ニーズのある児童の支援を展開するためには、全ての児童の学習の促進をめざしながら、個に応じた配慮を考える視点が必要であると考えられる。ここで取り上げたような、グループ活動や目標の設定と振り返りなどは、遂行可能な機会が得られる活動であること、グループ内の人間関係が良好であること、明確な自分の役割があり、これを遂行しようとする動機付けがある事などの要因を満たせば、特定の児童だけでなく全ての生徒を対象として提供することが容易であり、同時に有効な手だてであろう。

担任は、授業に参加する機会や書く機会は増加したと感じており、授業中に立ち歩いたり、机に伏せたりする機会は減少したようである。しかしながら、机に伏せることは今でも無くなってはいない。また、いくつか書くことができるようになった漢字はあるが、文字や絵を想起する際の困難は残っている。今後は、徐々に書くことの困難に対するアプローチを導入することも含めた手だてを考えることが必要となると考えられる。