

特別支援学級の集団を生かした授業づくり

— 子どもたちが互いにかかわり合う授業展開を目指して —

特別支援教育研究会議

鳥羽 美津代¹

柳田 朋子²

盛光 秀之³

大井 奈保⁴

要 約

特別支援学級在籍の児童生徒数が10年間で倍増している現状を受け、特別支援学級の指導の充実が喫緊の課題となっている。特別支援学級というと、個別のスキルを向上させていく個別の学習や支援が指導の中心と思われてきた部分が多い。しかし、子どもが将来社会に参加していくことを考えると、個別に個々のスキルを伸ばすことと同時に、集団の中で人とかかわり合いながら生きていく力を伸ばしていくことが重要である。本研究では、特別支援学級の充実を授業の充実ととらえ、その中でも集団を生かして、子どもたちがかかわり合う授業づくりを研究テーマとした。

子どもたちがかかわり合う授業を展開するために、子ども同士がかかわり合う姿のとらえ直しを行った。その後、「プロジェクト学習の要素を取り入れ、子ども自身が課題解決に向かって主体的に取り組むような授業の枠組みを作ること」「かかわり合いを生み出す教師の支援の在り方を考えること」の2点に着目し、授業づくりを行った。

検証の場を小学校の特別支援学級とし、授業や日常のエピソードを記録していくことによって、子ども同士のかかわり合いがどのように変化したかを読み取った。その結果、教師が授業設計やかかわり方を変えると、子どもの活動する姿やかかわり合う姿に変化が見られるようになった。同時に教師の意識や教師集団にも変容が見られ、教師の意識の変化が子どもの力を育むことに密接につながっていることが明らかになった。

キーワード：特別支援学級、集団、かかわり合い、授業づくり、プロジェクト学習

目 次

| | | | |
|---------------------------|----|-----------------------------|-----|
| I 主題設定の理由 | 93 | 4 研究の実際 | 98 |
| 1 問題の所在 | 94 | (1) 研究対象校の状況 | 98 |
| 2 授業づくりの考え | 94 | (2) 検証① | 99 |
| 3 研究主題の設定 | 95 | (3) 検証② | 101 |
| II 研究の内容 | 96 | (4) 検証③ | 105 |
| 1 研究の目的 | 96 | (5) 中学校での取組 | 109 |
| 2 本研究で取り組んだプロジェクト学習 | 96 | III 研究のまとめ | 110 |
| (1) プロジェクト学習とは | 96 | 1 研究から見てきたこと | 110 |
| (2) プロジェクト学習の条件 | 97 | (1) 4つの効果的な視点 | 111 |
| (3) 授業づくりの4つの視点 | 97 | (2) 「3つのきょうどう」をもとにした教師のかかわり | 111 |
| (4) 3つの「きょうどう」(かかわり合いの段階) | 97 | (3) 協働的な教師の取組 | 111 |
| 3 研究の方法 | 98 | 2 今後の課題 | 111 |
| | | 参考文献、指導助言者、研究協力者 | 112 |

¹川崎市立南生田小学校教諭（長期研究員）

²川崎市立西生田小学校教諭（研究員）

³川崎市立川中島小学校教諭（研究員）

⁴川崎市立東高津中学校教諭（研究員）

I 主題設定の理由

1 問題の所在

平成19年度、障害のある子どもに対する教育が「特殊教育」から「特別支援教育」に発展的に転換してから、特別支援教育というと通常の学級の子どものスポットが多かった。

しかし川崎市の特別支援学級の現状に目を向けると、市内小中学校特別支援学級在籍児童生徒数は、この10年間で2倍以上という急激な増加をたどっている。子どもの実態は学年も障害種別も実に様々で、重複化する傾向にある。さらに近年、発達障害の児童生徒の入級も増えている。教員は特別支援学級の担任経験が浅い教員が多く(平成24年度特別支援学級状況調査によると小学校では経験年数1～2年の教員が全体の36%、5年未満も含めると全体の58%にのぼる)短い期間での担任交替もある。専門性の維持、向上が難しいのではないかと推測される。増え続ける子どもたち、経験の浅い教員、そして保護者の様々な要望等、特別支援学級が大きな課題を抱えているのではないだろうか。

佐藤(2012)¹は「特別支援学級はいまだ、通常の学級についていけない子どもの受け皿のように考えられている節がある。特別支援学級の充実とは何だろうか。(中略)子どもは支援をしてもらうために学校に来ているわけではない。」と述べている。特別支援学級の充実を特別支援学級で行う授業の充実ととらえ、特別支援学級を研究のフィールドとし、授業の在り方を考えていく必要があると考えた。

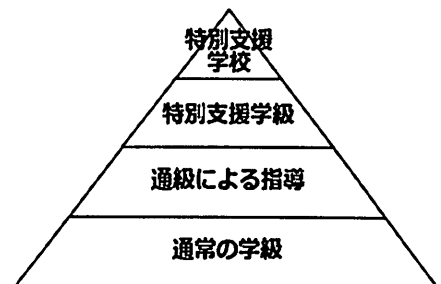
特別支援学級で行われている授業は、個別の指導計画に基づき、個の力を個別に伸ばす学習に重きが置かれていることが多い。一人一人への個別のアプローチは非常に大切な指導であるが、「特別支援学級はできないことをできるようにするために個別に学習を行うところ」という認識は、特別支援教育の一部しかとらえていないと感じる。

子どもたちが過ごす学校は集団で生活する場である。子どもたちがこれから参加しようとしている社会も集団から成り立つ場である。子どもが将来社会に参加していくことを考えると、個のスキルを個別に伸ばすことと同時に、集団の中で人とかかわり合いながら生きていく力を伸ばし、自分も持っている力を最大限に発揮することができるようにしていくことが重要であると考えた。

2 授業づくりの考え方

① 社会の動き

平成24年に文部科学省から出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム²構築のための特別支援教育の推進(報告)」では、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システムの構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると



報告されている。その中に(図1)のような多様な学びの場の整備 図1 多様な学びの場の連続性のモデルがあげられている。これは、子どもは自分に合ったところで学べるという学びの保障の考え方に基づく。今まで障害のある子どもたちに対して主に行われてきた「個のスキルの育成」は、社会のスタンダードに子どもたちを追い付かせよう、つまり社会(環境)に子どもたちを合わせようとする意味合いが強かつ

¹佐藤 暁『入門 特別支援学級の学級づくりと授業づくり』 学研教育出版 2012年 p142-143

²障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system、署名時仮訳：包含する教育制度)とは、人間の多様性の尊重、障害者の精神的・身体的な能力を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とする目的の下、障害のある者と障害のない者が共に教育を受ける仕組みであり、障害のある者が「general education system」(署名時仮訳：教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な合理的配慮が提供される等が必要とされている。

たと感じる。しかし、インクルーシブ教育の理念を受け、通常の学級でも授業のユニバーサルデザイン化が進んでいる。それぞれの学びの場で、子どもに合った学びの環境設定を行おうという考え方へと教師の指導観の転換が求められている。

②障害のとらえ方

世界保健機構(WHO)が1980年に制定していた国際障害分類(ICIDH)では、「障害＝問題」と見ていた。例えば脳性まひ(疾病)などで下肢が使えず、車椅子を使用している人がエレベーターのない駅を利用できない(社会的不利)時、「社会的不利は疾病(障害)が原因」とする一方向的な考え方であった。それに対し2001年に改訂版として出された国際生活機能分類(ICF)では、生活機能という人が生きること全体をプラス面から見るように視

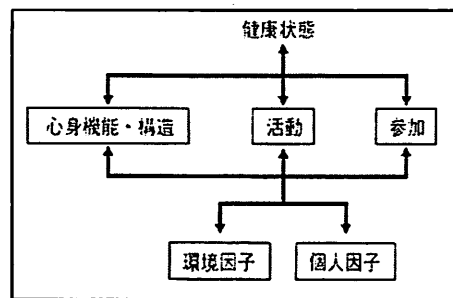


図2 国際生活機能分類 (ICF) のモデル

点を変換した。個人因子と環境因子の観点が加わり、全ての要素が相互に影響し合っている。脳性まひ(健康状態)などで下肢が使えない状態(心身機能)であっても、エレベーターの設置や周囲の支援(環境因子)などが整えば、駅の利用(参加)は可能になるという考え方である。これは教師の障害観や子ども観につながる。私たちが子どもの障害をとらえて授業づくりをするとき、子どもの全体像を多面的に把握し、「この子は障害があるからできない」ではなく「本人の気持ちに配慮し、環境を整えればできる」と考え、子どもの豊かな生活を考える上で重要な「参加」や「活動」の視点を常にもって設計することが大切であることが分かる。授業においては、教師のかかわり方、教材、教具も「環境因子」の一つであると考える。

③能力のとらえ方

これまで障害のある子どもたちには、子どものできないところをできるようにするため、個別にスキルを伸ばすことを中心とした学習が多く行われる傾向があった。それは一定の効果はあったものの、これからは「他者と協力して課題を解決する力」が必要な能力とされ、教師は「一緒にやればできる」という育成の姿勢で指導や支援に当たることが重要³になった。

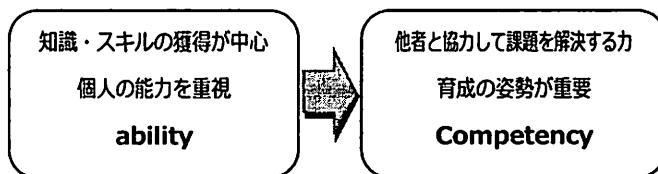


図3 これから特別支援教育で考える能力

こうした変化は特別支援教育に限ったことではない。近年通常の学級では、集団の中で友達とかかわり合いながら多様な価値観に触れたり社会性を学んだりすることで生きる力は伸びるということから、学び合いの学習形態が多く取られるようになってきている。特別支援学級でも「人とかわり合いながら学ぶ」ということを考えることが必要となってきたことが分かる。

3 研究主題の設定

私たち教師は今まで、子どもが集団の中で人とかわり合いながら生きていく力を育てるとき、個別にスキルを積み重ねることによって力が身に付くと考えることが多かったのではないだろうか。しかし、それだけでは、子どもは自分の力を集団の中で使えるようになるとは考えにくい。これからは、スキルを教えるだけでなく、集団の中で友達とかかわり合いながら子ども主体で活動する授業を行うことで、子どもの力を育てていくことが必要であると考え、研究主題及び副主題を次のように設定した。

³平成21年度 国立特別支援教育総合研究所セミナーⅠ 第2分科会「キャリア教育」関係資料 2009年

特別支援学級の集団を生かした授業づくり

—子どもたちが互いにかかわり合う授業展開を目指して—

個別の学習だけでなく、集団学習⁴を時間割に組み込んで行っている特別支援学級は多い。しかし、「集団学習についてのアンケート」(平成25年8月、市内小学校特別支援学級担任を対象に実施)によると、全く行っていない、または年間で数時間しか行っていないという学校も1割ほど見られる。定期的に行っている学校でも、在籍児童全員が参加している学校は3割に満たない。その理由としては、学習についていけない教科だけを特別支援学級で個別に指導してほしいという保護者の要望があり、集団学習ではなく交流を最優先にしているためという意見が最も多い。内容についても、工夫されたカリキュラムを作り学習を行っている学校がある一方で「どんな内容を学習すればよいのか分からない」「実態に大きな差があり、学習を組み立てることが難しい」といった課題も挙げられている。

しかし、特別支援学級で行う集団学習には、「いろいろな障害や発達のもつ子どもたちが、お互いのよさを出しながら学び合える」「交流級の大きな集団ではできない活動を小集団で行うことができる」といったよさがある。子どもは特別支援学級という小さな集団で学習することを通して、自分の力を大きな集団(社会)の中でも使えるようになっていくのではないだろうか。

また、特別支援学級で集団学習を行うとき、教師の課題としてチームとして動くことの難しさが挙げられている。教師の多くはチームとして動く大切さを理解してはいるものの思うように動けていない実情がある。今回の研究では特別支援学級の集団を子どもの集団だけでなく教師の集団ともとらえ、研究を進めることにした。

II 研究の内容

1 研究の目的

特別支援学級の生活単元学習⁵において、子どもたちがかわり合う授業を展開するためにプロジェクト学習⁶の要素を取り入れ、プロジェクトが成立するような授業づくりを行う。そして、子どものかかわり合いの姿の変容をエピソード⁷で記録し、その変容の要因を検討することを目的とする。

また、これまでの実践的な授業研究では子どもの変化や成長が問題にされている傾向があるが、実践家としての教師の変化や成長も重要な研究対象⁸と考え研究を進めていく。

2 本研究で取り組んだプロジェクト学習

(1) プロジェクト学習とは

授業づくりにはプロジェクト学習の要素を取り入れて行う。プロジェクト学習は、子どもたちが探究

⁴特別支援学級に在籍する子どもが、同じ場所で同じ時間に同じ内容を一緒に学習する形態。一斉学習・合同学習とも言う。

⁵児童生徒が生活上の目的を達成したり課題を解決したりするためにテーマに沿った一連の活動を行い、実際の・総合的に学ぶ学習形態。(平成21年6月 特別支援学校指導要領解説 総則等編 文部科学省)川崎市立小学校の集団学習においても最も多くの学校で取り組まれている(集団学習についてのアンケート 平成25年8月)。

⁶プロジェクト学習(Project-Based Learning)とは、あるテーマの下、自分たちで課題をもって探究的に学習を展開していく学習方法。

⁷起こった出来事を羅列するのではなく、ある時間の流れ全体の中から印象深い出来事を切り出したものを指す。何をエピソードとして切り出すかが重要とされる。鯨岡 峻『エピソード記述入門』 東京大学出版会 2005年

⁸樋口 聡「授業研究の新しい方向性-反省的実践家によるアクション・リサーチと映像活用-」 広島大学大学院教育学研究科紀要 2010年

的に学習を展開する学習方法である。その要素を取り入れることで、授業にかかわり合いが生まれるのではないかと考えた。本研究ではプロジェクト学習を「教師が教えるのではなく子どもが気付く学習」ととらえ、「子どもが自分たちでプロジェクトを企画し、他者とかがかり合いながら試行錯誤し、活動を広げていく学習」と定義した。教師が「こんな力をつけたいからこう指導をする」というだけでなく、子どもの「この活動をやりたい」という気持ちに添って広げていくことを大切にしていく。学習の結果どれだけのことができるようになったか、何ができたかではなく、学習の過程で子どもがどれだけその活動に取り組み、充実感や満足感を得ているかを重要とする。

プロジェクト学習の要素を取り入れる際には、「プロジェクト学習の条件」を決め、それに当てはまるように4つの「授業づくりの視点」から授業設計を考え、実践を試みた。

(2) プロジェクト学習の条件

プロジェクト学習は、子どもの主体性と教師の意図がバランスよく絡み合って成り立つと考える。

①子どもたちが企画したプロジェクトであること

・教師が用意した活動を義務的にさせるのではなく、子どもたちの創意工夫で「こうやったらどうだろうか」と考え、プロジェクトを企画しているか。

②他者とかがわりながら試行錯誤があること

・失敗から学ぶ、他者を見ながら自分のやり方を考えるなど他者とかがわりながら進め、うまくいかないことがありながらも乗り越えていくような状況はあるか。

③末広がりに発展し、ゴールフリーであること

・ある程度の成果が出たら、次の目標が自発的に出てくるような活動を展開しているか。
・最初に始めた活動よりも、人とのかがわりや活動が広がってきたか。

(3) 授業づくりの4つの視点

ア 状況づくり(足場かけ)

教師は子どもの興味や関心を見取り、子どもが本当にやりたいと思い、専念できるような魅力ある素材や主体的に活動できる状況を用意する。その中で、子どもたちが互いにかかわったり試行錯誤したりする場面を意図的に設定する。常に活動や子どもの反応を振り返り、次の見通しをもって再構成していくこと(足場かけ)が重要となる。

イ 道具

子どもが自分から興味をもって活動できるように、また道具にコミュニケーションの役割をもたせ、子ども同士をつなぐ役目をするように、道具・素材の種類、数量、配置などを考える。

ウ 集団

集団の中で子どもたちが互いに影響し合うことによって活動が生まれるように、かがわり合いや試行錯誤を生み出しやすい集団構成や子どもの配置を考える。また、年齢や一人一人の課題を踏まえ、責任感、憧れ、挑戦、意欲などが生まれるような構成も考える。

エ 教師のかかわり

教師は、「子どもの反応を見取り、内面を推察して応答する」「共に活動に参加し思いを共有する」ことを基本姿勢とする。子どもに一对一でかがわったり活動を直接的に援助したりするのではなく、集団のなかで子ども同士がかがわれるように、言葉かけや支援をしていく。

(4) 3つの「きょうどう」(かがわり合いの段階)

人のかかわる姿には3つの段階があるにとらえ、教師のかかわり方や支援を考える指標とした。

| | | |
|---|---------------------------------------|---|
| 1 | 「共同」的な活動の姿 | 「同じ場」でそれぞれの思いを実現する段階 その場に一緒にいることは周りを意識し、かかわっているととらえる |
| 2 | 「協同」的な活動の姿 Cooperation(コーポレーション) | それぞれの活動を合わせて一つの成果とする段階 一つの活動に向かって、ここにいるという意識が生まれる |
| 3 | 「協働」的な活動の姿 Collaboration(コラボレーション) | 互いに影響しあいながら、目的となっている成果(生産物)を生み出す段階 2人以上の他者が互いに影響しながら、一つのものができるようになっていく |

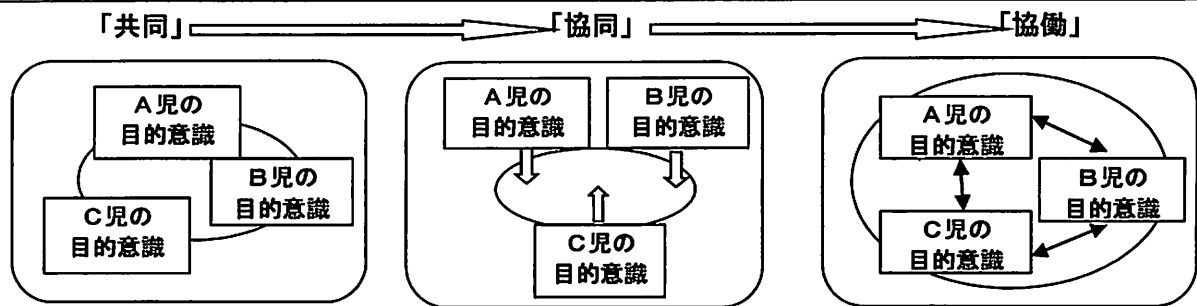


図 4 3つの「きょうどう」

3 研究の方法

研究対象を小学校1校に絞り、対象児を1名選定した。本研究ではチームでの授業づくりを意識し、研究対象校の特別支援学級担任全員も研究協力者として参加のもと、授業や協議を行った。

検証①「かかわり合いの見方を深める」

- ・日常の集団学習を観察し、かかわり合っている姿や場面を確認・整理する。

検証②「かかわり合いが生み出されるような授業の枠組みづくりを検討する」

- ・プロジェクト学習の要素を取り入れた授業づくりをし、かかわり合いが生み出されたかを見取る。

検証③「さらにかかわり合いを生み出す教師のかかわり方を考える」

- ・教師のかかわり方がどのようなかかわり合いを生み出したかを見取る。

子どもの変容は、授業を通して見られたかかわり合いのエピソードを記録した。また担任が子どもの様子を保護者に伝える連絡帳からもかかわり合いについてのエピソードを拾い、変容を追った。教師の変容は聞き取りを中心に意識の変化が見られたエピソードを記録した。これらのエピソードは複数の教師の目で見取ったり、担任に確認したりする過程を踏みながら記録した。それらを通し、研究の目的であるプロジェクトが成立するような授業づくりと、子どものかかわり合いが変容した要因を考察した。

4 研究の実際

(1) 研究対象校の状況

①特別支援学級と対象児Aさんの実態把握

| |
|---|
| ①集団の構成 児童14名：知的7、情緒6、肢体1(担任3名) |
| ②「集団」や「かかわり合い」に対する教師の意識 ・「個」のスキルを個別に上げることがねらいで「集団」はあまり意識したことがない。 ・小集団で自分の役割を果たしたり、集団のルールを守ったりすることを学んで社会性を身に付けてもらいたいという願いはあるが、特別支援学級の中でかかわり合いながらグループで活動するようなことはあまりやっていない。 ・集団学習にも取り組んでいるが、授業の計画や振り返りについて話すことはほとんどなく、子どもの様子も大きなトラブルについてのみ話している。チームとして学級を経営しているという取組は少ない。 |

③集団学習の取組(交流優先のため、全員がそろふことはほとんどない)
朝の会(毎日)/生活単元学習/図工/体育/音楽/自立活動(SST⁹や感覚統合の運動)

④特別支援学級全体の様子

- ・穏やかな子が多く全体的に落ち着いていて、話を聞いて活動するなど学習への取組も真面目である。
- ・教師と子どもとのかかわりが多いが、遊びの中などで、特定の子も同士のかかわりも見られる。

⑤対象児Aさんの様子

[行動の特徴]

- ・集団の中での注目や模倣が苦手であるが、教師の言葉かけがあると少しずつやろうとする。
- ・耳から入る言葉を繰り返して言うことができるので理解していると思われがちだが、言語と行動が結びついていない。

[コミュニケーションや社会性の特徴]

- ・一人で同じ行動や言葉を繰り返して遊ぶことが多く、自分から人とかかわろうとすることは少ない。
- ・人の名前を覚えることは得意。気になる人の名前は積極的に呼ぶが、やりとりが成立することは少ない。

②連絡帳からの実態把握

新しい学年に進級し、特別支援学級の担任も新しく替わった。直接の担任ではなかった前年度から互いのことは知ってはいるものの、まだ関係は作られていないスタートであった。

4月・・・「やだ」「やりたくない」

担任が「Aさんやるよ。」と声をかけるが、「やりたくねえよ。」「やだ。」という言葉が口癖になっている。次の活動に移るときなど、行動の切り替えの時には「なんで俺がやらなきゃいけないんだよ。」というフレーズが決まり文句になっている。行動に移せたらすかさずほめることを繰り返し、これらの言葉を減らしていきたい。

教師はAさんの口癖を受け止めながらも、行動できたときにほめることで「やってほしい」という意図を伝え、関係を作ろうとした。Aさんも自分を受け止めてくれる教師との関係が生まれ始めると、「先生にほめてもらいたい」という気持ちをもつようになってきた。そこで教師は、「Aさんはかかわれる人を広げる時期」であると考え、校内のいろいろな人とかかわらせる機会を作るようにした。

5月・・・いろんな大人と話そう

Aさんに「ほめられたい」という気持ちが生まれてきた。かかわれる大人を増やしていきたいと考え、用務員さんや事務員さんに協力してもらい、あいさつややりとりの練習を始めた。初めは困って「あー。」と大きな声を出していたが、担任が見本を見せると真似をするようになった。上手に真似できたことをほめていくと、大きな声は出さなくなった。短期間の変化に周りの大人が驚いた。

6月・・・交流級で

一人で交流ができず、担任に付き添ってもらいたがっている様子。交流級担任や子どもたちもAさんとのかかわり方がわからず戸惑っていたので、少しずつAさんとのかかわり方を伝えるようにした。子どもたちが「がんばって食べてね。」と励ましの声をかけるようになると、給食を最後まで食べることができるようになった。子どもとの関係が少しずつできていくうちに、体育や音楽の時間に一人で交流することもできるようになってきた。

Aさんは一人で行動することに不安を抱いている。しかし、教師と一緒に行動することで安心してかかわれる人を広げていくことができるようになってきたことが分かる。

(2) 検証① 「かかわり方の見方を深める」

①日常の集団学習におけるAさんの姿(6～7月)

主に観察者が普段の集団学習を見て、Aさんが友達とかかわっている姿や場面を観察し、エピソードを記録した。担任とは授業の振り返りを行い、子どもの見取りの共通理解を図った。

| 教科 | エピソード |
|-----------------------------------|---|
| [2013. 6. 19] 自立活動 「感覚統合遊び」 | ・やり始めは様子を見ていることが多く、自分から何かをしようとするのではない。教師の言葉かけには素直に反応し、動き出すことができた。教師が常にそばで言葉をかけ続けることで、活動に取り組もうとすることができたが、教師の言葉かけがなくなるとやらなくなってしまった。 |
| [2013. 7. 2] 図工 「共同作品作り」 | ・友達に「何色でぬりたい？」と聞かれたが返事ができなかった。あらためて教師が聞くと「これ！」と答えた。教師に対する意識はあるが、子ども同士のやりとりは成立しにくい。 ・「うまいね。」と友達がほめられたのを聞き、「(ボクも)じょうず？」と何度も教師に聞いていた。うまく塗れたことをほめて欲しいのか、全員の教師の名前を呼んで「見て」とアピールしていた。教師がほめると作業を続けるが、飽きるのも早く、すぐに終わらせようとしていた。 |
| [2013. 7. 8] 生活単元学習 「お誕生会」 | ・教師の説明や友達の言葉かけを黙って聞いていた。お誕生会に興味をもっているようだった。 ・ボールを投げる時「Aちゃん、いいよ。」という友達の声に反応して投げる事ができた。 ・ピンを倒した時に「すごーい！」と友達に拍手されるとニコッと笑い返し、友達が近寄ってガ |

⁹SST (“Social Skills Training” (ソーシャルスキルトレーニング)) の略で、「社会生活技能訓練」や「生活技能訓練」などと呼ばれている。小児の分野では「社会的スキル訓練」とも呼ばれる。

| | |
|--------------------------|--|
| (ボウリングゲーム) | ツッポーズをすると真似してポーズをとろうとした。ニコニコして喜んでいる様子だった。 ・周りが動いていても無反応なことが多い。教師が言葉かけをし、一緒にやるとできていた。 |
| [2013. 7. 12] 体育 「マット遊び」 | ・どのマットでやればいいのかわからず、うろうろして教師の指示を待っている。指示があるとすぐに動いていた。常に不安そうにしている、教えてくれそうな大人の近くに行こうとしていた。 ・マットの準備の時は何をしたらいいかわからない様子だったが、片付けの時、教師の「手伝ってください。」の声に反応し、マットを自分から持とうとし、友達と一緒に運んだ。 |

＜エピソードから見取ったAさんのかかわり合いの姿の段階＞

- ・Aさんがかかわる相手は教師が中心であり、友達を意識した行動はほとんど見られなかった。
- ・図工では、同じ場にはいたものの活動に興味をもてず、グループで作品を作るという意識も見られなかった。
＝第1段階の「共同」
- ・生活単元学習では教師に促されてボウリングのボールを投げているが、自分がピンを倒した時、友達がほめてくれたことをきっかけに、次の順番では自分からボールを持って投げようとするなど、自分からやろうとする姿が見られた。
＝第2段階の「協同」
- ・Aさんのかかわり合いの実態はほとんどの場合は第1段階「共同」であるが、友達とのかかわりがあることで第2段階の「協同」まで深まる可能性を含んでいる。

②集団活動におけるAさんのかかわり合いの姿

次に研究会議で、集団活動の高まりとかかわり合いの深まりを意識し「集団活動におけるかかわり合いの姿」を整理した（「知的障害のある児童生徒の『キャリアプランニング・マトリックス（試案）』国立特別支援総合研究所 2010年を参考）。そして、日常の集団学習におけるAさんの姿を表に照らし合わせながら見取った。一般的にかかわり合う姿という、言語的なやりとりでコミュニケーションをとっている姿を想像しやすいが、言語的なやりとりだけでなく「見ている」「真似をしている」「意識している」など非言語的な姿もかかわり合いの姿ととらえた。

表1 集団活動におけるかかわり合いの姿

| かかわり合いの深まり | 要素と段階 | 集団活動の高まり | | |
|------------|------------------------|------------------------------|----------------------|---------|
| | | a 集団参加 | b 意思表示 | c 協力・役割 |
| 1 (共同) | 落ち着いて集団に参加している→ア | 自分の気持ちや意思を自分なりの方法で表現することができる | 大人を受け入れて活動することができる→イ | |
| 2 (協同) | 見通しをもって集団に参加している | やっている活動について、自分の気持ちや意見を表現する | 自分の役割が分かり、活動する→ウ | |
| 3 (協働) | 他者とのかかわり合いながら集団に参加している | 友達の意見を聞いて、自分の姿を振り返る | 友達を意識してかかわり合いながら活動する | |

＜表から見取ったAさんのかかわり合いの姿 ●は課題となる点＞

- ア どの教科でも比較的落ち着いて参加し、あまり興味がない活動でも一緒にいることができる(a・1)
- イ 教師の言葉かけに敏感で、指示があると自分なりに活動に向かおうとする姿勢がある(c・1)
- ウ マット運びなど誰かと一緒に活動したい気持ちはある(c・2)
- 活動しようという意識は感じられるが、課題を把握する力が弱く、自分から動くことは難しい。
- 音声言語の理解がうまくいかず、表出にも困難さを抱えている。
- 授業が全体的に教師主導で進められており、Aさんが友達とかかわるところが少ない。

③授業者への聞き取り(7月)教師の変化に下線

- ・かかわり合いの姿の見取りを行ったことで、子どもの見取り方が広がった。今までは気付かなかった非言語的な行動もかかわりと見るようになり、集団学習に限らず、授業中に細かな子どもの様子に気付くようになった。
- ・かかわり合いを意識することで、ふだんの生活の中でも、今まであまりかかわりがなかった子ども同士を意図的にかかわらせる場面を設けるようになった。すると、今までなかったようなかかわり合いが生まれ始めていると感じる。

教師は子どもを丁寧に見取る大切さに気付き、日常生活においても「かかわり合い」を意識するようになっていったことが分かる。

日常の学習でのエピソード

教科学習の時間、AさんとBさんはひらがなカードを読み、裏に描かれている絵の名前を言う学習にペアで取り組んだ。交代にカードをめくって読むルールを伝えると、Aさんは理解できなかったようだが、Bさんが「まだだよ。次だよ。」と、Aさんをリードしながら学習を進めた。パズルを二人で協力して完成させるという学習では、BさんがAさんにパズルのピースを渡し、Aさんはそれを受け取ってパズルを二人で完成させることができた。

教科学習は一人で行うものが多く、同じ空間にいても自分の番が来るまで自習をしながら待つことが多かった。AさんとBさんはあまり相性が良くなく、一緒に学習ができると教師は思っていな

かった。教師はAさんに対して「自分が何とかしなければ」という考えだったが、かかわり合いを意識し始めてから「子ども同士でやらせてみよう」と思えるようになった。そこで試しに行ったペア学習で、場の設定を変えることで子ども同士のかかわりが生まれることに気付いたのである。

④連絡帳より

かかわれる人を広げた後、教師は「人とかかわりを深まらせた」と考えた。教師は自分がAさんに直接かかわるのではなく、Aさんが安心して過ごすことができている特別支援学級という場で、いつも一緒にいる友達とかかわる場面を多く設定するようにした。

7月・・・特別支援学級で

友達3人とタブレット型パソコンで神経衰弱をした。やり方が分ると自分の順番を待たずに操作しようとしたが、他の2人が「ダメだよ。順番だよ。」と声をかけると、怒った様子もなく納得していた。学習もペアで取り組むことを多くするようにした。友達を受け入れることが多くなった。

9月・・・かかわりの深まり

自由遊びでは、一人で三輪車に乗ることが好きなAさん。しかし、今日は友達に誘われて鬼ごっこをしたり、三輪車に二人乗りをしたりして、一緒に遊ぶ姿が見られた。かかわりを増やすには、好きな活動と本人のやりたい気持ちが大切なんだと実感する出来事だった。

「特別支援学級の集団」で、いろいろな友達とのかかわりが見え始めた。友達の言葉を受け入れて順番を守ろうとするなど、自分の感情をコントロールする場面も見られるようになってきている。また三輪車などの遊びでも友達を受け入れ、一人ではなく友達と一緒に遊ぶようになっていく。教師は自分の好きな活動と特別支援学級での安心感が、Aさんのかかわりを深めていると考えた。

(3) 検証② 「かかわり合いが生み出されるような授業の枠組みづくりをする」

①小学校検証授業(9月)

研究対象校の生活単元学習のカリキュラムに「お誕生会を開こう」という単元があった。ほぼ毎月行われており子どもたちが何度も経験することができる、どの子も主役になる月があり楽しみにしている、内容も子どもの発想からさまざまなものに広げることができるという理由からこの単元で授業づくりに取り組むことにした。

<単元I> 「みんなでつくる たんじょうかい1」

<単元における教師の願い・意図>

子どもが主体となって活動する中で、高学年の子どもたちには役割をもって社会性を、低学年の子どもたちには自分ができることを通して人とかかわりを学んでほしいと願った。子どもたちが楽しみ、広がりをもつような遊びを用意し、体験した後に好きなものを自分で選択できるようにした。子どもたちが夢中で遊ぶ中でかかわりや試行錯誤が生まれ、活動に広がりが出るようにしていきたいと考えた。

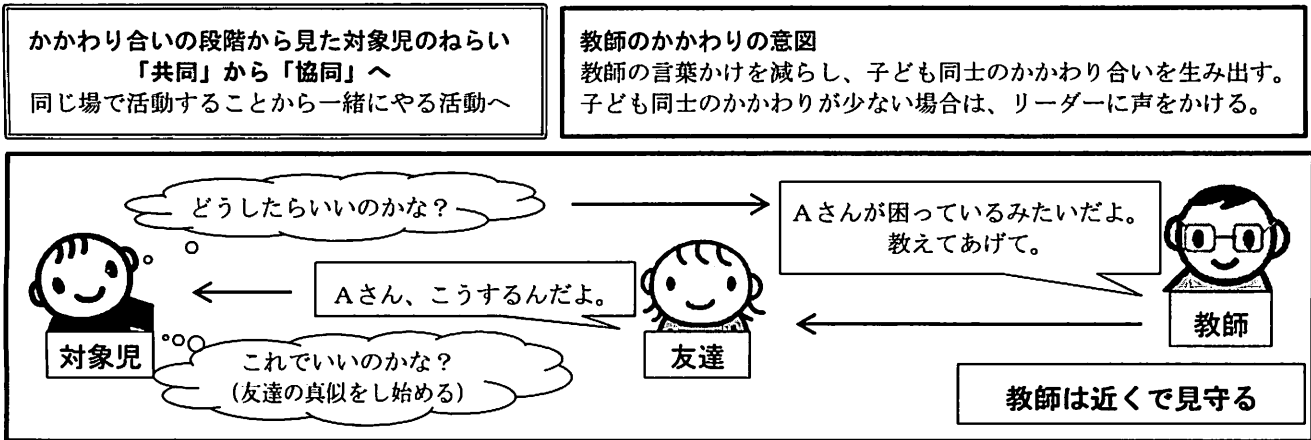
<単元の流れ>

| 単元目標：○友達と一緒に誕生会の遊びを考える。○自分の役割を意識し、友達と協力しながら誕生会を行う。 | | | |
|--|---|--|--|
| 時 | 学習活動 | 指導の工夫(授業づくりの4つの視点) [関連する教科等] | プロジェクト学習の条件 |
| 1 | ○誕生会の流れを知る ・誕生会の遊びを自分たちで作っていくことを知る ○遊んでみよう ・用意された道具を使い遊ぶ ○振り返りをする ・今日一番楽しかった遊びを選ぶ ・これからやりたいことを発表しよう | ・子どもが素材や活動の魅力を感じられるように、自由に思う存分遊ぶ時間を設ける。(ア 状況づくり) ・これからやりたいことについては、後日、話し合う時間を設ける。 [自立活動(話し合いのルール)] [朝の会(スピーチ活動)] | ①子どもが企画 子どもが好きな遊びを選び、自分たちで遊び方を考える。 |
| 2 検 証 授 業 | ○誕生会の準備をしよう ・どのグループにしようかな ・遊びに必要なものを作ってみよう ・遊びのリハーサルをしてみよう ○振り返りをする | ・遊びながら試したり、考えたりすることができるような場を工夫する。(ア 状況づくり) ・子どもの興味や力に合わせ、遊びが広がりそうな道具や材料を想定し、用意 | ②かかわり合いや試行錯誤 遊びの準備をする中で、友達と協力したりやり方を考えたりする。 |

| | | | |
|-----|---|---|---|
| | ・今日やったこと、がんばったことを発表しよう | する。(イ 道具) ・自分でやりたいことを選択し、小グループで活動する。(ウ 集団) ・教師の言葉かけを減らし、見守りを中心とする。(エ 教師のかかわり) | ③発展していく可能性 遊びで使うものやルールなどを自分たちで発展させることができる。 |
| 3 | ○誕生会をしよう ・プレゼントをわたそう ・歌のプレゼントをしよう ・自分たちで考えた遊びをしよう | ・高学年を中心に役割を分担し、子どもが中心になって誕生会を進める。(ア 状況づくり) [図工(遊び道具・プレゼント作り)] | ②かかわり合いや試行錯誤 自分の役割を果たしながら一緒に遊ぶ。 |
| 朝の会 | ○誕生会をふりかえろう ・がんばったことを発表しよう ・友達のがんばりを見つけよう ・次にやりたいことを考えよう | ・子どもが撮ったデジカメの写真をもとに振り返る。(ア 状況づくり) ・振り返りカードを作り、教室に掲示する。 | ②かかわり合いや試行錯誤 友達の活動に目を向けたり次の誕生会に向けてやりたいことを考えたりする。 |

<教師のかかわり方のイメージ> 「輪投げグループで活動に取り組む場面」

教師は授業を行う前に子どもの動きや思いを予想し、次のようなかかわり方のイメージを構想した。



<考察①「授業づくり」> ○は良かった点、●は課題

ア 状況づくり(足場かけ)

- 経験のある誕生会を題材にすることで、子どもはイメージをもちやすかった。
- 「みんなでつくる」という言葉を単元名に入れ、子どもたちに投げかけたことで、「オリジナルなことを考えてもいいよね。」「みんなで協力しないと進まないね。」などのつぶやきが聞かれた。自分たちで好きな遊びを決めて行うという設定は、子どもの意欲に強くつながっていた。
- 遊びを決める時に話し合いだけではイメージをもちにくいと考え、いろいろな遊びを経験する場と時間を設定したことで、遊びを自分で選択することにつながった。

●場の設定の自由度が高く、子どもがどう動けばよいか迷う場面が多かった。

イ 道具

- 遊び場に、ビニールテープやホワイトボードなど遊びを発展させることができそうな道具を置いたところ、「ここにテープを貼って、投げる距離を決めたらどうかかな?」とつぶやく子どもがいた。教師が意図的に子どもの工夫や考えを生み出しやすい場を作ったので、子どもは遊びながら「自分で工夫したい」という思いが生まれてきたと考えられる。
- 遊びに使うものを作るための材料や用具を豊富に用意したが、その中から使いたいものを選んで作るということに難しさをもったり個人作業になってしまったりする子どもがいた。友達がやっていることに興味をもったり、友達が使っているものを真似して使おうとしたりする姿が多く見られたので、道具は友達とのかかわりを生み出すために、意図的に絞ることが必要であることが分かった。

ウ 集団

- 子どもの興味関心を大切にするため、自分でやりたいことを決めて小グループで活動した。なかなか自分から動き出せない子どもも、小さなグループにすることで活動に取り組みやすくなっていた。

○グループにはリーダーを置いた。いつもは自分の思いだけで行動しがちな子どもが、リーダーの役割を意識することによって我慢したり、下級生の面倒をみたりする場面も見られ、子どもに役割をもたせることの重要性を感じることができた。

●Aさんのように特定の子なら受け入れられる段階の子どもにとっては、教師が意図的にメンバーを構成していくこともかかわり合いを生み出すうえでは必要であった。

エ 教師のかかわり

○教師の言葉を減らし見守ることを意識したことで、子どもが自分から動き出す場面が多く見られた。

●遊びを経験する場ではAさんも自分で遊びを一つ選んだが、他の遊びには関心を示さなかった。場を設定するだけでなく教師も一緒に遊びに参加し、Aさんの経験を広げるようなかかわりが必要だった。

●子どもだけでかかわり合えるようにと意識しすぎたため、必要な時に教師が支援できなかった。教師は子どもをつなぐ役割となる必要があることが分かった。

<考察②「Aさんのかかわり合いの姿」>



検証授業でのエピソード①

Aさんが作業の場への移動が分からず困っていると、リーダーのBさんが声をかけ肩を抱きながら移動し、同じグループのCさんとタッチであいさつを促した。Aさんは、BさんやCさんのことを受け入れているようだった。

その後、リーダーのBさんを意識してBさんのやることを自分から真似をしようとしたAさんだった。Bさんがいなくなった後、Cさんが「丸めるんだよ。」と声をかけてくれた。最初はCさんを見ようとしたが、何をしたらよいのかわからず、動けなくなってしまった。そこで教師がBさんに「Aさんが困っているみたいだよ。」と声をかけると、BさんはAさんに自分から教えようとした。しかし、難しくなるとAさんは作業をあきらめてしまった。BさんもAさんに教えることをあきらめてしまい、それ以上のかかわりは生まれなかった。その後一人になったAさんは、Bさんが目の前で見せてくれたように新聞紙を広げて1枚取り出そうとすることができた。

普段は教師の言葉かけで活動に取り組むAさんだが、同じグループの友達を受け入れ、活動に参加しようとしていたことが分かる。「友達を意識する、真似る、見る」など、自分から行動を起こす場面が見られた。Bさんに教えてもらうことはできなかったが、新聞紙を広げるという動作を学び、やってみようという意欲をもてたのはBさんの動きを見ていたからだと考えられる。本時のAさんの思いは「協同」であり、友達と一緒に何かを作ろうとする意欲が見取れた。

このエピソードは、その後の研究会議で「教師がAさんとBさんをつなぐことができたなら、もっとかかわりを発展させることができたのではないだろうか」と考えるきっかけとなった。今回のAさんは実際にはその場にいるだけの「共同」で終わってしまった。これを「協同」となるように、次の検証授業では教師のかかわり方を中心に検討することにした。

②授業者への聞き取り(単元I終了後:10月)授業者の変化がみられるところに下線

- ・今までは「～をしよう」と教師側が提示することが多く、子どもに考えさせることをあまりやってこなかった。子どもにも考える機会を与えたらできるんだなと思った。他の授業でも、子どもに考えさせる場面が多くなった。
- ・リーダーになった子が下級生に「一緒に作ろう。」と声をかけていた。役割を与えることで子どもは変わると思った。
- ・けんかをしている子どもたちを止めるかどうか悩んだが、もめながらも2人で活動を進めていたので見守ることも大切だなと感じた。友達の動きをヒントに新しい活動を生み出した子がいた。見ることもかかわりだと感じた。
- ・自分が日頃多く言葉かけをしていることが分かった。言葉かけによって、かかわり合う場面を減らしていたと感じた。教師がどうかかわるか子ども同士のかかわりを増やすこともあると思うので、自分のかかわり方を考えていきたい。
- ・声をかける場面を意識するようになった。今までは、すぐに支援していたが意識して待つようにしている。

単元Iを通して、子どもは考える機会を与えることができる、同じグループの友達を見ることで活動が広がる、役割をもたせると子どもは変わるなど、教師は「授業の枠組みを変えると子どもの姿が変わる」ということに気付いていた。

日常的に役割を意識したエピソード

高学年の意識を高めようという試みから、夏休み明けの席替えでは低学年と高学年のペアを作り、並んで座るようにした。以前は授業中におしゃべりが多かった高学年の子どもが、自分がお手本であるという意識からペアの低学年の子どもに「あそこを見て話を聞くんだよ。」と声をかけるようになった。

また後期のスタートと同時に生活班を作り、リーダーと副リーダーをおいた。副リーダーに指名された3年生のほとんども嬉しそうだった。以前は掃除の時間にふざけたり自分の都合で動いたりすることが多かったが、副リーダーになってからは真っ先に清掃場所に行き、下級生にほうきを渡すなど、副リーダーとして働く姿が見られるようになった。

教師は言葉かけが多くすぐに手を出してしまう自分の今までのかかわり方を振り返り、もっと子ども同士のかかわりを増やすためにはどうかかわればよいか考え始めるようになってきていた。

教師が待つ・見守るエピソード

2年生と5年生の2人の子どもは以前から言い争いになることが多く、2人が絡む場面では教師が早めに介入するようになっていた。しかし「待つ、見守る」という支援を意識し始めた教師は、トラブルになりそうな時でもしばらく様子を観察するようになった。すると言い争ってはいても、本人たちは授業の流れに沿った行動をしていることに気付いた。

この後教師は「今までしなくてもよい支援をしていたことに気付きました。子どもを観察することは大切ですね。」と話していた。直接的ではなく、道具を渡す、場所を変えるなどの支援だけで、子どもは自分たちで解決することができるということに気付いたのである。

③連絡帳より

授業後、担任はAさんへの言葉かけにひと呼吸おき、支援が過剰になっていないか振り返るようになった。支援を行う前に子どもの様子をよく見て内面を推察し、子どもが自分から動き出すのを待とうという姿勢でかかわるようになっていった。

10月・・・「先生、みんながダメって言います。」

友達と一緒に進める学習のやり方が理解できず、友達から注意をされてしまったAさん。時々イライラして怒りを表そうになるが、担任の顔を見て心を安定させることができ、情緒不安定になることがなくなった。その後、担任に「先生、みんながダメって言います。」と自分が困ったことを伝え、助けを求めることができた。

今まではAさんが困りそうだと予想される場面では、事前にAさんが困らないように支援を行っていた。しかし教師が待つことで、Aさんは困りながらも自分で考え、自分から助けを求めようとするようになった。Aさんは情緒不安定になると、奇声をあげたり怒ったりすることが多かったが、自分の思いを教師に伝えられることができるようになってきたことでイライラすることが減ってきている。

(4) 検証③ さらにかわり合いを生み出す教師のかかわり方を考える

①小学校検証授業(11月)

<単元Ⅱ> 「みんなでつくる たんじょうかい2」

<単元における教師の願い・意図>

後期より、日常の中で友達とのかかわりを増やそうという取組を意識して行っている。(異学年でペアを組む、生活班の活用、リーダー・副リーダーの設定)

子どもたちの中から、前回一番みんなが気に入った「シャボン玉遊びをしたい」という声があがったので、今回は全員でシャボン玉遊びに取り組み、遊び方を自分たちで考えるようにした。グループは、日常の生活班を活用し、高学年のリーダー中心に取り組めるようにした。

<単元の流れ>

前回と同様。遊びの部分を「シャボン玉やさん」とした。

<本時のねらいと展開>

[全体]遊びの見通しをもち、友達とかわり合いながら準備をする。

[対象児]グループの活動に参加し、教師の支援を受け、友達の活動を見たり真似したりして活動を行う。

<教師のかかわり方のイメージ>

研究会議で「子どものかかわりを増やすための教師のかかわり方は「見守る」だけではなく、もっと様々なかわり合いがあるのではないか。」との意見が出た。Aさんの実態を見直し、次の授業に向けて教師のかかわりの方針として、まず安心感をもたせ、「一緒に遊ぶ」と「つなぐ」に絞ることにした。

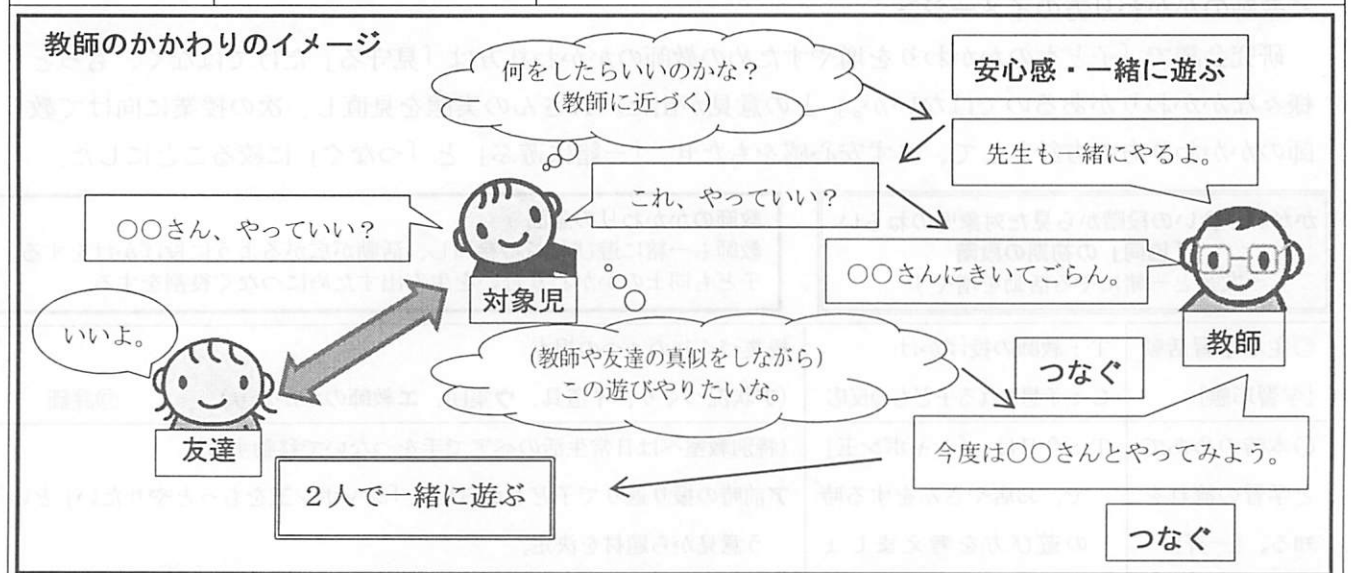
かわり合いの段階から見た対象児のねらい
「協同」の初期の段階
友達と一緒にやる活動を増やす

教師のかかわりの意図
教師も一緒に遊びながら参加し、活動が広がるように投げかけをする。
子ども同士のかかわり合いを生み出すためにつなぐ役割をする。

| | | |
|--------------------------------------|--|--|
| ○主な学習活動 [学習形態] | T: 教師の投げかけ C: 予想される子どもの反応 | 授業づくりの4つの視点 (ア状況づくり、イ道具、ウ集団、エ教師のかかわり) ◎評価 |
| ○本時のめあて と学習の流れ 知る。[一斉] (2分) | T: 今日、「シャボン玉」 で、お店やさんをする時 の遊び方を考えましょ う。 | (特別教室へは日常生活のペアで手をつないで移動する) ア前時の振り返りで子どもから出た「シャボン玉をもっとやりたい」という意見から題材を決定。 ア教師の指示がなくても座る場所がわかるように、生活班ごとにカラーマ ットを用意し、コの字型で座る。 ア子どもの目線に合わせ、めあてと振り返りの視点を小黒板に掲示。 ア本時の目標「○○シャボン玉やさんを作ろう」と振り返りの視点「作っ たもの使ったものを発表しよう」をカードにして掲示する。 ウ日常の生活班(3グループ)で活動する。 エ教師の話はやることの確認のみにし、説明をしないですぐに活動に取り かかれるようにする。 |

| | | |
|--|--|---|
| [場の設定] | | <p>イ材料と道具は事前にリーダーを中心に話し合い、グループごとに必要なものを用意する。</p> <p>全体 おぼん、うつわ、針金、モール、うちわ、ストロー、紙コップ、ペットボトル、セロハンテープ、ガムテープ、ペンチ（教師が用意）</p> <p>グループごと シャボン玉液は各グループ2本 赤グループ(段ボール、ペットボトル、ストロー、はさみ) 青グループ(モール、針金、紙コップ、ペンチ) ピンクグループ(網、ネット、紙コップ、ストロー)</p> |
| <p>集会室 話を聞く場 発表する場</p> <p>材料・道具</p> <p>マット</p> <p>小黑板</p> <p>出入口</p> | <p>テラス（外） 遊びを試す場</p> <p>水道</p> <p>水道</p> | |

| | | |
|--|--|---|
| <p>○生活班のグループでシャボン玉やさんの遊びを考える。 [グループ] (35分)</p> | <p>T：グループに分かれて、遊びましょう。</p> <p>C：この道具を使ったらこんなシャボン玉ができたよ。</p> <p>T：リーダーを中心に遊び方を考えましょう。</p> <p>C：〇〇さんがやっていた遊び方でやりたいな。</p> <p>C：こんな道具があったらいいな。</p> | <p>アどの材料を使ってどんな遊びをしたいか、材料を実際に見て触り、グループで話したり、試したりして進めるようにする。</p> <p>エかかわり方の基本姿勢を教師が共通理解しておく。</p> <ul style="list-style-type: none"> 子どもと一緒に遊び、楽しく安心できる雰囲気を作る。 リーダーを中心に活動できているときは、任せて見守る。 友達の活動に気付かせたいときは、つなぐような言葉かけをする。 活動を発展させたいときには、新しい材料や道具を置くなどして気付かせる。 子どもが試行錯誤しているときは、教師も共に悩み、答えを教えるのではなく子どもが気付くようにする。 片付けはリーダーがリードできるように、リーダーに言葉をかける。 <p>◎[全体]遊びの見通しをもち、友達とかかわりながら準備をしている。</p> <p>◎[対象児]グループの友達を見たり真似したりしながら友達と一緒に活動している。</p> |
|--|--|---|



| | | |
|--|---------------------------------|---|
| <p>○活動を振り返り、グループごとに考えたことを発表する。 [一斉] (8分)</p> | <p>T：グループごとに考えた遊び方を発表しましょう。</p> | <p>ア発表するときに立つ場所にテープでラインを引いておく。</p> <p>イ言葉での表現が難しい子どもでも伝えられるように、自分たちが使ったものや作ったものを持ち、見せながら発表する。</p> <p>ウ発表はグループごとにリーダーが中心に行う。</p> <p>エ子どもの発表後に教師がグループの様子や感想を話し、活動や友達のよさに目を向けられるようにする。</p> |
|--|---------------------------------|---|

<考察①「授業づくり」> ○は良かった点、●は課題

ア 状況づくり(足場かけ)

- 前回の振り返りで「シャボン玉をやりたい」と話していたので、見通しをもって取り組んでいた。
- どの子ども遊びに興味をもてるように、教師が子どもたちと一緒に遊んだ後「シャボン玉やさんをつくらう」と投げかけたことで「こんな遊びをやりたいな」と考えながら活動する子どもの姿も見られた。
- 場の設定の工夫(ライン、カラーマットなど)で、子どもたちが自分で動ける場面が増えた。
- 子どもの反応に合わせて、教師が言葉かけや道具の提示をするようになった。(足場かけ)

イ 道具

- 事前に必要なものを聞いたり動きを予想したりすることで、子どもの思いに沿った道具を用意できた。
- シャボン玉遊びは一人遊びになることが多く、なかなか友達とかかわれない子どもがいた。教師は「友達と一緒にやろう。」と言葉で言うのではなく、一人ではできない道具や遊び方の提示などによって、友達と一緒にやる必然性をもたせることが必要であった。

ウ 集団

- 役割をもたせることで子どもが変化してきたことを受け、後期から始めた生活班を今回の学習に活用した。いつも一緒に活動している仲間での学習だったので、どの子ども安心感をもって取り組んでいた。リーダーは自分がやりたいことだけをするのではなく、下級生のことを気かけ、優しい言葉をかける場面が見られた。下級生も、困ったときに教師だけでなく上級生を頼るという意識が芽生え始めた。

エ 教師のかかわり

- 今までシャボン玉に興味を示さなかったAさんも、教師と一緒に楽しむことでシャボン玉遊びの魅力に気付いていった。前回、教師が直接的なかかわりを少なくしすぎたため子ども同士のかかわりを生み出せなかった経験から、今回はまず教師がAさんの思いを受け止め、それから友達につなぐことを意識した。教師が子どもの活動に「すごいね。」「おもしろいことを考えたね。」など受容と賞賛の言葉をかけることで、子どもの中に安心感が生まれ、自分から友達にかかわることができたと思われる。

<考察②「Aさんのかかわり合いの姿」>

先生に泡を
かけちゃうぞ!

Dさんの遊び、
おもしろそう・・・
ぼくもやりたいな。

『友達の遊びを見る』

先生に先生に
かけるぞ!

楽しい!

『友達の真似をする』

やるよー

『友達と一緒に遊ぶ』

AさんはDさんの遊びをよく見ている。興味をもったのかな。真似をして楽しそうだな。この遊び方で、友達とのかかわりを広げたいな。

教師の思い

教師のかかわり

Aさんと一緒に遊び、楽しさを共有する。

「Eさんにもやってみたら?」と、Aさんが教師だけでなく友達のEさんにもかかわろうとするように言葉をかける。

Eさんと楽しさを共有することができているな。Aさんは、友達と一緒に遊ぶ楽しさを味わえたみたいだな。

Aさん
おもしろい!

Eさんにやったら、
楽しかったよ!

検証授業でのエピソード②

Aさんは前時と同じブクブク遊びに一人で夢中になっていた。そこでAさんの「シャボン玉の液がほしい。」という要求をまずリーダーに話すように教師が言うと、自分からBさんの名前を呼んで要求を伝えることができた。また近くにいたDさんが教師に泡をかけて遊んでいる様子を見て、Aさんも真似をし始めた。教師や友達が笑っているのを見て、自分もやりたくなったようだった。さらにかかわりを広げようと教師が「Eさんにやっごらん。」という言葉かけをすると、ワクワクした様子で友達に泡を吹きかけた。Eさんが笑ってくれたことでAさんも笑顔になり、友達と一緒に遊ぶ楽しさを味わっているようだった。

Aさんは「やりたい」という気持ちをもって活動していたが、最初は一人遊びになっていた。教師のかかわりによってAさんのシャボン玉遊びの楽しさが、一人遊びの楽しさから人とかかわって遊ぶ楽しさに変化した。教師がかかわり方を「見守る」から「一緒に参加し、つなぐ」へ変化させたことが、子ども同士のかかわりを生んだととらえられた。「友達と遊んで楽しかった」という思いが「また友達と遊びたい」という思いにつながり、子ども同士のかかわり合いが増えていくと考えられる。友達と一緒にやる活動を増やすという「協同」の初期の段階の姿を見ることができた。

②授業者への聞き取り(単元Ⅱ終了後：11月)授業者の変化がみられるところに下線

- ・今までは教師が何とかしないといけないと思っていたが、子ども同士にやらせてみよう、子どもに任せてみようと思えるようになった。この単元では教師は率先して遊ぼうと考えた。そうすると子どもは真似をするし、先生が笑うと子どもも笑う。つなぐ役になる教師と一緒に楽しむことは大事だと思った。
- ・子どもが友達を意識するようになり、上級生の成長が見られた。日常的にペアやグループを活用して子ども同士をかかわらせたり、子どもが自分で考える場面を作ったりすることはとても重要だとわかった。
- ・リーダーを中心につなぐことを意識したが、つなぎ方は本当に難しかった。しかし、子ども同士をかかわらせることや言葉かけを考えることで、指導スタイルが明確になってきた。

単元Ⅱを通して、教師のかかわり方を変えたことが子ども同士のかかわりを増やすことにつながったことが分かる。特に教師が「一緒に楽しむ」ということが子どもを「つなぐ」ための大事なプロセスであることにどの教師も気付いており、教師自身が活動を楽しむ様子がどのグループでも見られた。その結果子どもは安心して活動に没頭でき、楽しさを存分に味わうことができたと思われる。そして教師だけでなく友達にも意識を向け、かかわりを広げていくことができたと考えられる。

教師は、日常の生活場面や他の授業でも、子どもが自分達で考えることを意識した取組を行うようになった。

大掃除のエピソード

教師「今日は時間が長いけどどうする？」

Oさん「黒板やらないとね。」

Sさん「ロッカーとか動かしたほうがいいんじゃない？」

Oさん「じゃあ、おれOOさんと黒板やる。」

Sさん「わかった。他の人は机とロッカーはこんでね。」

生活班別の清掃活動を後期から続けている。12月の大掃除での出来事である。リーダーと副リーダーが中心となって、自分たちで活動を進めていくことが当然ようになってきている。その後も時間を考えながら掃除を進めようとする姿に教師は、自分たちで考えることに慣れてきていると感じた。

③連絡帳より

集団の中で友達を見たり真似をしようとしたりするようになってきたAさんに、教師の指示を待つのではなく少しずつ周りを見て行動できるようになってほしいと考えた。今まで教師と一緒にいることで集団に参加することへの安心感ができていたので、Aさんが一人で行動する時間を増やすようにした。

11月・・・見通しがもてない状況でも

全校集会の綱引きの練習が急遽行われることになり、一人で交流することになった。以前同じような状況の時は、不安な気持ちが大きくパニックになっていた。しかし今日は、予定もなく見通しもない初めての活動だったが、周囲を見て、友達の動きを真似しようとしていた。

Aさんは見通しのもてない心配な状況でも、周囲を見て、友達の動きを真似することができている。今までAさんは、かかわれる人を広げる経験や特別支援学級でかかわりを深める経験を積み、さらにかかわれる空間を特別支援学級から交流級へと広げた。その中で自分の思い通りにいかない時でも、感情を調整し、情緒を安定させることができるようになってきたと考えられる。

(5) 中学校での取組

本研究では対象児の変容を丁寧に見取るために検証の対象校を小学校に絞ったが、中学校でもプロジェクト学習の可能性を探るため、単元を作成して取り組んだ。小学校では遊び中心に取り組んだが、中学では発達段階を鑑み、社会的な活動へ発展させていくことをねらった。

〈単元名〉 『感謝の気持ちを伝える会』をしよう

〈単元目標〉 ○自分の役割を意識しながら、友達と協力して準備をする。

○家族を招待して自分たちで企画した会を行う。

〈単元における教師の願い・意図〉

生徒たちは自分なりに思いを表現したり、友達とかかわろうとしたりすることはできる。しかし、授業は教師主導で進める形が多く、意見を交換し合ったり一緒に協力したりする経験はあまりない。

そこで今回は、保護者に向けて「感謝の気持ちを伝える会」を自分たちで企画し、準備や進行を行うことにした。3年生のリーダー的な生徒を中心に小グループでの話し合いや作業を取り入れ、お互いの意見を聞き合う場や、協力して一つのものを作り上げる作業を取り入れて行く。保護者の前で会を成功させることで自己肯定感や自信を身に付けてほしいと願っている。

〈単元の流れ〉(14時間)10月～12月にかけて実施

| 時 | 学習活動 | 指導の工夫(授業づくりの4つの視点) [関連する教科等] | プロジェクト学習の条件 |
|---------|--|---|---|
| 1 5 | ○「感謝の気持ちを伝える会」の目的を知る ・どんなことをしたいか考えを出し合う ・具体的な内容を考える ・プログラムを決定する | ・日にち、時間、場所、招待する相手などを知らせ、見通しをもって意見が言えるようにする。(ア 状況づくり) ・出た意見をもとに、どんな内容をどんな順番で行うか、プログラムについての話し合いをグループで行う。(ア 状況づくり) ・教師からの考えは出さず、子どもから引き出すようにする。(エ 教師のかかわり) | ①子どもが企画 子どもがやりたいことを考え、自分たちでプログラムを決める。 |
| 6 7 | ○ビデオレターを作る ・ビデオレターの内容について話し合う ・試し撮りをする ・互いのグループのビデオを見て気付いたことを発表し、友達の意見を生かして撮影する | ・ビデオの内容や撮り方について話し合う場を設け、試行錯誤につなげる。(ア 状況づくり) ・生徒の興味や能力に応じてビデオ撮影に使えるような道具を想定し、用意する。(イ 道具) ・生徒を2つのグループに分け、話し合いがスムーズに進むようにする。(ウ 集団) ・見守り、橋渡しをする。(エ 教師のかかわり) [保健体育(ダンス)] | ②かかわり合いや試行錯誤 ビデオレターを作る中で、友達と協力したりやり方を考えたりする。 ③発展していく可能性 ビデオの内容を自分たちで発展させることができる。 |
| 8 10 | ○作品づくりをする ・招待状 ・プレゼント | ・友達の作品作りから受けた影響を自分の作品にも生かすことができるように、お互いが見えるようなグループ編成と机の配置を工夫する。(ウ 集団) [生活(招待状作り)][家庭科(プレゼント作り)] | ②かかわり合いや試行錯誤 友達の作品に目を向けたら、よさを取り入れようとしたりする。 |
| 11 | ○ゲームの準備をする ・クイズに必要なものの準備をする | ・ゲームのルールや進め方を自分たちで考えるように投げかける。(ア 状況づくり) | ②かかわり合いや試行錯誤 友達と協力して準備したりやり方を考えたりする。 |
| 12 | ○リハーサルを行う ・役割分担を決め、実際に動いて確かめる | ・教師も招待客の役目で参加し、一緒に動きを考えることで、よりイメージしやすいようにする。 (エ 教師のかかわり) | ②かかわり合いや試行錯誤 自分の役割を意識し、確認しながら進める。 |
| 13 | ○「感謝を伝える会」を行う ・自分の役割を果たしながら進める | ・一人一人が役割と目標(プログラムとともに掲示)をもち、友達と協力しながら会を進める。 (ア 状況づくり) [音楽(合唱・トーンチャイムの演奏)] | ②かかわり合いや試行錯誤 自分の役割を果たし、友達と協力しながら進める。 |

| | | | |
|----|------------------------------------|--------------------------|--|
| 14 | ○会を振り返る ・自分の頑張りや友達の頑張り話す | ・振り返りカードに記入し、それをもとに発表する。 | ②かかわり合いや試行錯誤 自分や友達の活動に目を向け、友達に伝える。 |
|----|------------------------------------|--------------------------|--|

<子どもの変容>

エピソード① Eさんの他者意識

2年生のEさんは、周りを見ることなく自分のペースで作品を作ることが多かった。主なかかわり手は教師で、友達を意識することはほとんどなかった。本単元の招待状づくりでは、先輩のFさんの作品に「おー。」と声をあげて興味を示し、それを参考にして自分の作品に生かそうとする姿が見られた。そこで教師と一緒に作業をさせたいと考え、机を近付けお互いを見合えるようにした。Fさんが「Eさん上手だね。」と声をかけ、Eさんはとても満足そうにしていた。

作品づくりはEさんの好きな活動である。普段は個別の作業に熱中してしまいがちだが、お互いを見合えるようにしたことで友達に影響を受け、真似をするというかかわりが生まれた。グループで見合ったり考えたりする機会があったことで、Fさんとの関係ができ、大人ではない身近なお手本ができたと考えられる。その後、日常生活の中でもEさんは憧れの先輩としてFさんを意識するようになり、今まではすぐにあきらめてしまっていたことに対しても、Fさんの励ましがあると「挑戦してみよう」という思いをもつようになった。大人以外に対する他者意識の芽生えが見られるようになってきている。

エピソード② Fさんの自信

3年生のFさんは学校を休みがちで自分に自信がもてず、交流級では思いを話せずに泣くことが多かった。友達のかかわりは穏やかで、特別支援学級ではいろいろな友達と話すことができていた。本単元では話し合いのときにグループの友達の意見をよく聞き、まとめる姿が見られた。また自分の意見が会のプログラムに反映されることで、授業を重ねるごとに積極的な発言が増えた。下級生に「それはおかしいよ。」とはっきり自分の考えを伝える姿も見られた。

自分の意見が友達に受け入れられ、学習が進んでいく体験をしたことで、Fさんは少しずつ積極的になっていった。本番後の感想では「いろんなことを自分たちで決めて、準備も大変だったけど、とても頑張ったし、楽しかった。」と発表した。日常の集団学習で行っている体育の授業でも、苦手な子でも楽しめるサッカーのルールを自分から提案し、みんなでゲームを楽しむことができた。いろいろな場面で自分の意見を言えるようになり、自信がついてきている。うまくいかないことがあっても、逃げずに取り組もうという姿勢が見られるようになってきた。

<単元の振り返り(○良かった点と●課題となる点)>

- 相手意識があり、今までの経験(行事や特別活動)からの力を生かせる課題設定
- グループでの話し合い活動、作業などで協働を生む場面設定と一人一人の得意分野が生かせ、認め合える授業構成
- 生徒に考えさせたいところと教師が枠を設けておくところの焦点化
- 限られた時間の中で活動を保障するための話し合いやグループ作業など展開の工夫

<教師の振り返り(担任2名)>

- ・担任同士が授業のことや生徒のことについて話す機会が以前よりも増え、「この子はこう考えるかも」と生徒の思考や動きを考えて授業を組み立てるようになった。
- ・生徒の頑張りや変化がよく見えるようになり、生徒を褒めることが多くなった。
- ・生徒たちが教師の予想を超えてよく話し合ったり、活動したりしていた。もっと生徒を信じて、早くから自分たちで考える経験を積ませればよかったと思った。
- ・教師が、「こうあるべきだ」という思い込みを変えることが一番大変だった。すぐに口や手を出してしまい、任せることがなかなかできなかった。「これができない」と生徒のマイナス面ばかりに目が向いていたことに気付いた。
- ・保護者からも「困った場面で子どもたちが協力して乗り越えようとする姿がよかった。」と感想をもらった。この取組は継続することが大切だと思う。これからも挑戦していきたい。
- ・今まで個のスキルをアップさせることばかりに向いていた。交流級で自分の力を発揮するためには、特別支援学級という小集団での学習が大変有効だと感じた。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究からみえてきたこと

研究前の対象児の実態は、注目や模倣が苦手で、教師の言葉かけがないと活動が成立せず、人のかかわりもあまり見られなかった。プロジェクト学習の要素を取り入れた授業を通して、友達と活動する意識が生まれ、見ることや真似ることから始まり、「友達のようにやってみたい」という思いをもつよ

うになった。そして、自分から友達に働きかけて一緒に遊び、楽しさを共有するようになった。

子どもに変容をもたらした大きな要因として「教師が子どもの側から見つめるようになったこと」が挙げられる。「教師から子どもへの指導」という一方向的になりがちだった授業やかかわりを子どもの側から見つめ直すようになったのである。教師が変化した要因を次のように整理した。

(1) 4つの効果的な視点

3つの検証では、子どもの見取り方を共通理解し、授業を通して課題を見つけ、さらに次の授業を考えてきた。プロジェクト学習の要素を取り入れた学習は、教師が最初からゴールまでの道筋を用意して子どもをそれに乗せ、効率よく学習を進めることを目指しているのではない。教師が授業づくりの4つの視点をもつことが、授業の枠組みを変えることにつながった。また、授業を振り返り、次の授業の枠組みを子どもの反応や状況に合わせて変化させていくときの足場かけの視点としても有効であった。

(2) 3つの「きょうどう」をもとにした教師のかかわり

検証授業では次のような教師のかかわりの変化が見られた。

| 今までのかかわり方 | プロジェクト学習でのかかわり方 |
|------------------------|---------------------------|
| 教師が考えたことを、説明して子どもにやらせる | 子どもが企画して取り組むように状況をつくる |
| つまずきは事前に支援する | つまずきは予想するが、まず子どもに任せて、待つ |
| 子どもの質問や要求にすぐに答える | 自分が答えるのではなく、本人や周りの子に問いかける |
| できないことがあると手を出し、やってあげる | 見守り、子ども同士の教え合いが生まれる状況をつくる |
| やらせてチェック(評価)するスタンス | 一緒に取り組むスタンス |

教師の変化の要因として、3つの「きょうどう」を意識したことが挙げられる。3つの「きょうどう」を指標に、子どものねらう姿を想定し、教師の具体的なかかわり方を考えることができるようになった。

(3) 協働的な教師の取組

本研究では授業づくりをチームで行うことを意識した。検証校の特別支援学級担任全員も研究協力者として参加の下、かかわり合いの姿の見取りやプロジェクト学習の要素を取り入れた授業の検討を、共通理解を図りながら進めた。授業後の授業者への聞き取りでは、次のような声を聞くことができた。

【集団やかかわりに対する意識】

- 今までは教師が対一対でかかわるという考え方だったが、子ども同士をかかわらせることで成長することを実感した。
- 個別指導の考えがとて強く、集団学習の時間はあってもその場にみんながいればよいという意識だったが、子どもたちを学級集団としてとらえるようになってきた。
- 特別支援学級に対する考え方が変わった。通常の学級と共通の考え方で運営できるとわかった。

【チームとしての意識】

- 子どもたちの様子を伝え合ったり、次の授業の流れについて意見交換したりするようになった。
- 担任している子だけを見るという意識だったが、他の子どもたちにも進んで接するようになった。
- 特別支援学級の担任は1、2年で替わるが多く、いろんな考えをもった人たちが違う方向を向いていると大変だったが、今回は共通の土台ができ、全員が意思統一して向かう方向がはっきりしたので、指導がやりやすくなった。

教師はチームで授業を語り合い、分析した。その中で単元(授業)に対する願いや、支援の振り返りを自分の言葉で語ることによって、子どもの見取りが深まったり、教師のかかわりの大切さに気付いたりする姿が見られた。今までの集団学習は教師主導で子どもを活動させることが多く、最初は「子ども主体の授業」のイメージがもちにくかったが、計画の段階から振り返りまでを、子どもの育ちを共有する仲間同士で語ることで授業の枠組みや教師のかかわり方が変わっていった。教師が語り合う場をもつことは、教師が協働して取り組もうとすることにつながり、変化を生んだと考えられる。

2 今後の課題

これまでの自分自身の実践を振り返ると、集団の大切さを漠然と感じながらも個別の学習やかかわりが中心であった。しかし、早川¹⁰(2013)が「人間関係の形成や社会性の発達というのは、(中略)対人関

¹⁰早川 透 「知的障害特別支援学校における自閉症生徒の社会性の育ち」京都教育大学紀要 2013年

係的な行動スキルや社会適応行動スキルを加算的に獲得させていくことではないのではないか。(中略)それは生活の中で、通常の授業や教育実践の中で育まれるべきものであり、他者とのかかわり合いの中で人間関係や社会性が育まれるような授業・学校生活が大切だと考える」と述べているように、人とかかわりながら生きていく力は集団の中で伸ばしていくことが重要であることを再認識した。集団の中で人とかかわる経験を積むことで、自分を振り返る内省力や感情を自分で調整したり他者と折り合いをつけたりする自己コントロール力が身に付く。そして情緒が安定することで子どもたちは自分の力を最大限に発揮することができるようになると思う。それは、子どもの居場所である特別支援学級で、教師の意図した環境の下、生活に直結した学習を行うことによって、確実に子どもの成長につなげていくことができると思う。様々な課題を抱えるといわれる特別支援学級ではあるが、教師がチームとなり協働して取り組み、1時間の授業をより充実させていくことで子どもの力は育まれる。そのために教師は自分の意識を変え、授業を変えていく必要がある。

具体的には特別支援学級のカリキュラムを見直し、プロジェクト学習の要素をどんな教科のどんな単元で取り入れていくことができるか検討し、1時間の授業を4つの視点や3つの「きょうどう」を使いながらつくっていくことが大事である。また「待つ、見守る」など子どもの側に立った教師のかかわり方を考えたり、指示に偏りがちな教師の言葉かけを見直し、「つなぐ、意味づける、引き出す、振り返る」などの言葉かけを増やしたりするなど、教師が支援の多様性をもつことも大切である。

最後に、研究を進めるに当たり、ご支援、ご助言をくださいました講師の先生方、また校長先生を始め学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

| | | | |
|---------------------|---------------------------------------|-----------|-------|
| 白石恵理子・全障研草津養護学校サークル | 『集団と自我の発達』 | クリエイツかもがわ | 2003年 |
| 鯨岡 峻 | 『エピソード記述入門』 | 東京大学出版会 | 2005年 |
| 湯浅 恭正 他 | 『特別支援教育のカリキュラム開発力を養おう』 | 黎明書房 | 2008年 |
| 新井 英靖 他 | 『発達障害児の感情コントロール力を育てる 授業づくりとキャリア教育』 | 黎明書房 | 2011年 |
| 佐藤 暁 | 『入門 特別支援学級の学級づくりと授業づくり』 | 学研教育出版 | 2012年 |
| 田中 智志・橋本 美保 | 『プロジェクト活動』 | 東京大学出版会 | 2012年 |
| 湯浅 恭正・新井 英靖・吉田 茂孝 | 『特別支援教育のための子ども理解と授業づくり』 | ミネルヴァ書房 | 2013年 |

【指導助言者】

| | |
|-----------------------------------|-------|
| 茨城大学教育学部准教授 | 新井 英靖 |
| 川崎市立小学校特別支援教育研究会長(川崎市立下布田小学校長) | 卯木 昌史 |
| 川崎市立中学校教育研究会特別支援教育部会長(川崎市立麻生中学校長) | 堀米 達也 |
| 川崎市総合教育センター指導主事 | 徳永 由紀 |

【研究協力者】

| | |
|--------------|-------|
| 川崎市立川中島小学校教諭 | 相澤 和恵 |
| 川崎市立川中島小学校教諭 | 小路 隆之 |
| 川崎市立東高津中学校教諭 | 福井 愛 |