

研究主題 小学校における特別支援教育推進のためのコーディネーターの役割 ー児童理解から始める支援、そのための教師の意識改革と校内支援体制作りー

要約：特別支援教育に関する研修が進み、現場の教師にとって「発達障害」に対する認識は高まってきてはいるが、児童の行動変容を求める指導が多く、児童一人ひとりのニーズに応じた丁寧な指導が行われるようになったとは言いがたい。そこで、特別支援教育がより推進されるために、校内支援体制の在り方、コーディネーターの役割について研究を行った。教師への意識調査を通して特別支援教育に携わる教師が、どのような面で困難を抱えているのかを知り、そこから見えてきた課題に対応するために校内支援体制の再構築を行った。また、適切な児童理解のあり方の研修会や新体制での支援の実践を通して、今までの知識や経験を生かした指導を行うことで支援につながるという教師の意識の変化も生まれたことを読み取ることもできた。よりよい児童理解・よりよい支援へと教師同士が連携し合う様子も見られてきた。以上の結果をふまえて、校内支援体制のよりよい在り方、特別支援教育コーディネーターがその役割を担う際に大切にしておかなければならないこと、を挙げることができた。

キーワード：特別支援教育、コーディネーター、児童理解、意識改革、校内支援体制、教師の連携

I はじめに

2007年度から特別支援教育が正式に実施されているが、文部科学省は2001年から、「特別支援教育」の呼称を使用しており、現場の教師にとっては新しいことを業務として行うこととなることへの構えがあった。「特別支援教育」の名称が取り入れられたために、教師は「特別支援教育」は新たな教育の手段であり、新たなスキルを多く身につけることが必要だと誤解してしまったように感じる。そして、それまで行っていた指導上の工夫を発達障害の診断を受けた児童生徒に対して適用することに躊躇してしまう状態があった。

児童の学びを「自分に必要な知識や技能を身につけ、人格の形成を目指す」と、とらえ直せば、それに困難を示す児童に対しては、教師はその児童のニーズに則した指導法を考えることができる。これこそが特別支援教育の理念であると考えられる。しかし、多くの教師が児童の行動変容を目的とした指導に偏り、児童の内面を理解し、ニーズに則した指導を行っていないのが現状である。

そこで、本研究では、まず、児童理解をもとにした支援を行うための、教師の特別支援教育に対する意識改革について考えたい。そのうえで、特別支援教育に携わるにあたり、教師が身につけておくべき事とは何か、について明らかにしていきたい。

次に、学校全体を1つの教育組織と考え、教師が特別支援教育に対して不安を感じることがなく、教師が児童について話し合ったり、児童観を共有して支援を行ったりするための体制作りや環境作りなど、コーディネーターが担う役割について実践を通して考えたい。

II 研究の方法

- 1 1年目の研究では、特別支援教育に携わっている教師に聞き取りを行い、教師の意識について調査した。
- 2 2年目は、1の調査に基づきコーディネーターとして校内支援体制を見直し、特別支援教育の

運営に取り組んだ。また、全教師を対象にした研修を実施しつつ、全教師の意識変容について調査を行った。

- 3 上記結果をもとに、小学校におけるよりよい校内支援体制の在り方とコーディネーターの役割について考察した。

III 聞き取り調査から

1 特別支援教育に携わる教師へのインタビュー

特別支援学級で、知的障害と肢体不自由が重複する児童（C1を含む2名の女児）を初めて担任するA教諭からは、大きな不安感・自己喪失感を感じさせる言葉が語られた。特別支援学級を初めて担任して、何をしてもよいかかわからない、自分は全く役に立たない人間であるという思いが先に立ち、指導へと向かう気持ちすらおこらなかつた様子が見てとれた。同じように重度重複児への指導で何をしてもよいか分からずに戸惑った経験を持つ筆者と、最初は自分の子どもを受け入れられなかつたC1の保護者の話を聞くことで、A教諭は「自分だけが異質な思いを持っているわけではない」という安心感を持つことができた。そして、当初はやってみようともしなかつた自分の経験を生かした指導により、児童とのかかわりに取り組み始めた。児童の行動を観察し、働きかけに対しての反応を「快・不快」の表現としてとらえ始め、「快・不快」の反応の手がかりをもとに「快」の行動をひきだす働きかけを行っていった。結果として自分のできることを指導に生かすことで、児童の反応を引き出し、児童が表現していこうと思える環境が形成されるという、児童の精神発達を促すための取り組みが行われていくこととなった。

初めて1年生のクラスを担当することになったB教諭は、授業中に不適切な行動をとる児童（C2）をクラスの規律を乱す存在と感じ、指導の目的がその行動を低減させることに終始してしまい、その結果、児童の行動をすぐに変化させる方法があるのではないかと探し始めることにつながってしまった。しかし、C2の行動を観察し、その行動の意図を推察する

ようにという筆者からの進言を受け、行動記録をとり、その行動から児童の意図を読み取ることをすすめていくと、C2の行動の意味を理解していった。また、今まで不適切な行動をとった時以外にC2にかかわることが少なかった自分の行動を見出し、休み時間等に楽しくかかわっていく等B教諭のC2への対応が変化していった。B教諭は観点を切り替えることで児童の思いを適切にとらえていくことで、児童とのかかわりも変化していき、信頼関係を作り上げることができた。

C教諭は、要支援児童(C3)の授業中に課題に取り組みず自分の好きな本を読んだり、教室の外に出ていこうとしたりする行動を容認することで、C3からの言葉での要求を引き出し、対話のできる関係作りから始めていこうと考えていた。年度当初は学級作りの活動が多く、比較的取り組みやすい内容の学習であったこともあり、C教諭の指示もC3は受け入れやすく、課題に取り組み場面が多く見られた。そのため、C教諭はC3との間にある程度の信頼関係が作られたと判断し、学年相応の学習内容の定着も視野に入れた課題を取り入れていった。その結果、C3は不適切な行動をとるようになる。また、その様子を見ていた支援員同士の会話から「(不適切な言動を繰り返していた)1年生の時に戻りたい。」という言葉が聞かれ、C教諭はつらい思いをする。もちろん支援員にC教諭を責めるつもりはなく、支援員の交代の際のC3の状況の情報交換であったのだろうが、C教諭は自分の指導が悪いからC3が不適切な行動をとることが多くなったと責められているように受け取ってしまった。

勤務時間の関係で支援員との懇談の時間がとれず、C3についてのとらえが共有できないまま、不適切な行動への対処の意図や方法について共通理解もできないまま授業に臨み、C3への対応がうまくみ合わない状態が続いて行くことになった。

この悪循環からC教諭は自分の指導に自信をなくしていった。

2 事例から見えてきたこと

特別支援教育の観点に立ち、指導を行うにあたり、「何をしてよいか分からない」「どのように児童に接していけばいいのかが分からない」という不安を感じていることがうかがえた。A教諭の場合は、「自分は全く役に立たない人間である」という強烈な自己否定が見られた。また、A教諭・B教諭の事例からは「今まで行ってきた指導の経験は役に立たない」との思いが見られ、特別支援教育には児童の行動の変容を導き出す指導法を身につけることが必要だと思ひこんでしまった様子が見える。しかし、2人の教諭は、児童理解をすすめていく中で、児童が何を求めているのかを把握していった。また、児童のニーズに則した指導を行う際には、何か新しい方法を身につけるのではなく、自分の今までの知識や経験も十分に生かせることに気づいていき、指導を変化させていったのである。

C教諭の事例からは、児童の行動を変容させるための取り組みを行おうとする焦りが感じ取れた。この思いからは2つの側面が読み取れる。1つは「児童に学年相応の学力を身につけさせることが教師の

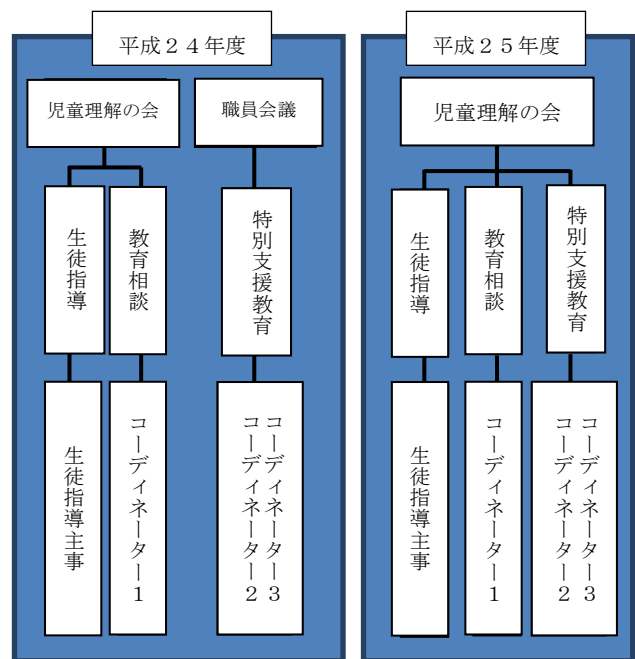
役割であるという使命感」、もう1つは「教師である自分への評価」である。この2つの思いから児童のニーズをとらえきれず、行動変容のみを見出そうとする焦りにつながったようである。

これらの事例から特別支援教育推進のために

- ・児童の既存知識や価値判断などの内面をさぐり、現在の状況とからませて児童のニーズを把握するための児童理解から支援を始めようとする教師の意識改革
- ・児童にかかわるすべての教師が、お互いにその知識や経験を尊重し合いながら意見交換し合える教師集団作り
- ・必要な時に話し合える機会や場が必要であると考えられた。

IV 校内支援体制の見直し

1年目の研究で見えてきた特別支援教育推進にとって必要なことを考慮に入れ、勤務校の特別支援教育が円滑に進むように、まず支援体制の見直しを図った。すべての教師が「生徒指導」・「教育相談」・「特別支援教育」を行うこと、また、困難を抱えている児童への対処はその児童についてよく知ることから始まるということ、という観点から、すべてを一本化した。下図は前年度との組織図の比較である。



その上で、運営方法の見直しも行った。

24年度の体制では、担任がすべてを一人で抱え込まずに、学校全体で支援していこうとの配慮の意味があって「校内委員会が支援策を決定する」としていたが、校内委員会が支援を決定するのではなく、全体でのサポート体制を大切にしつつ、学年会で支援策の決定を行っていくことを前面に出した。主に児童にかかわることの多い学年会が支援の主体となることで、実態からかけ離れることなく児童について語るができる。また、学年会は週1回設定されており、定期的な話し合いの場を持つことができる。そして、教師経験の多少や年代の違いから様々な角度で児童を見ることができる。

この運営方法を職員会議で提案し、平成25年度

の特別支援教育体制がスタートした。

V 教師の意識の変化

1 研修会とアンケート調査の実施

児童の内面を理解したうえでの支援をすすめるために、夏季休業中に研修会を開催した。研修会の内容の概要は、発達障害について知ること、そのうえで、発達障害のある児童は、その障害特性を持ちつつも、生活履歴や既存知識の違いから行動は同じではないこと、したがって支援方法は同じではないこと、児童にかかわる教師がそれぞれの児童の観察結果を持ち寄ることで、場面や相手による児童の行動の違いが明らかになり、その違いから行動の意図を推測ことでさらに児童理解が深まること、である。

研修会を開催と並行して、アンケート調査を行った。アンケートは計3回行った。回答から教師の変容を調べ考察した。

2 アンケート調査からの考察

① 発達障害についての基本的な知識やイメージ

発達障害について障害名や診断名を挙げた回答が多かった(61%)。各種研修会が行われ、教師にとって発達障害への理解が進んだといえるが、障害名・診断名にとらわれて児童の実態を考慮に入れずに指導を行ってしまう可能性は否定できない。

研修会で発達障害の児童はそれぞれの特性を持ちながら、生活履歴や周囲の環境による独自性もあり、障害名・診断名だけで支援方法が決まるわけではないと内容を取り扱った結果、障害名・診断名を参考にしつつも、児童をより理解していくことの大切さを感じ取り、意識が変化することがうかがえる回答(21%)があった。

② 特別支援教育についての知識やイメージ

従前の特殊教育との混同(21%)があった。児童の様子に合わせて支援をしていくという認識の回答(32%)も多かったが、特定の児童だけに全体とは違う指導を行うことに対して「難しい」とする回答(11%)もあった。

研修会で、児童の既存知識が違えば学び方やニーズも違ってくるので、一斉指導での学びが困難な児童に対してはその児童にあった指導が必要であるとの内容を取り扱った結果、障害という枠にとらわれず、どの児童に対してもその児童のニーズに則した指導が大切であるとの認識に変容した回答(32%)があった。

③ どのような支援が「特別支援」か

発達障害や身体障害の診断が下されたことをもって支援の対象とするという回答(39%)が目立った。また、自分は特別支援を行ったことがないという回答(14%)もあった。半数を超える教師が、特別支援とは身体障害を補う道具を使ったり、担任以外の人員が配置されたりすること、という認識を持っていたことが分かった。

研修会で、一斉指導での学びが困難な児童に対してはその児童にあった指導が必要であるとの内容をとり扱った結果、日頃、児童に合わせて行っている配慮を大切な支援だと認識する変容を見せた回答(32%)があった。

④ 他者にどのような協力を望んでいるのか

同学年を担当する教師に対して支援の共通理解が

挙げられている回答(29%)が目立った。突発的な事態で教室の安全を確保するなど、授業での補助を求める回答(29%)もあった。具体的なアドバイスをもらうことを目的のほか、悩みに共感してもらいストレスを軽減させるという回答(46%)もあった。

「管理職の先生方に迷った時に判断してもらったり、決めて欲しい。」のように管理職に協力を求める回答(29%)があった。児童への働きかけというよりも困った時、迷った時の最終決定を望んでいるようである。

養護教諭(14%)、特別支援学級担任(7%)、外部からは専門相談員(4%)も挙げられた。養護教諭には児童の話し相手として、特別支援学級担任や専門相談員には特別支援教育の経験を生かした指導への助言が期待されている。

先輩教師や同年代の教師に相談に乗ってもらいたいとの回答もあった。特に若い世代に多く、先輩教師にはその知識や経験に基づくアドバイスを、同年代の教師には悩みの共有による安心感を求めているようである。

⑤ コーディネーターのとらえと求めていること

コーディネーターに対して期待することについて「他の専門機関との連携をしていただくこと」という専門機関とのつなぎ役(32%)、「保護者にとって第三者的な見方や考え方で接する立場の校内職員」という保護者対応(32%)、「自分にない専門的知識からのアプローチ」という専門的見地からのアドバイス(46%)の3つの回答が目立った。

専門的見地からのアドバイスとあるが、具体的に何を求めているのかを問うと「児童の行動を変化させるための方策」と「発達検査の技能」の2通りの答えがあった。

研修会で、児童の内発からの意思による行動が大切であること、また、発達検査の結果は児童の実態の補足であるという内容を取り扱ったところ、研修会後の回答では、コーディネーターに専門的な技術というより、かかわった多くの事例からの知識や経験を生かして児童理解の幅を広げられることを期待している回答(9%)が見られた。

⑥ 特別支援教育に対する困難さ

児童の実態に応じた適切な課題の設定や、どのような支援策を講じていいのかわからない、難しいとする回答(36%)が目立った。回答の中に「譲る」や「許す」の言葉が見られ、個別のかかわりを甘えととらえる意識が読み取れた。1人の児童へのかかわりが多くなると他の児童へ目が届きにくくなるのではないか、という回答(18%)とともに、支援を行っていくときに、周囲の児童への指導の影響を考えてしまう問題は残っている。

⑦ 特別支援に関して教師が身につけるべきこと

2学期半ばの調査では、児童理解を挙げる回答(55%)が多くなった。また、発達障害の特性を知った上で個々の児童の独自性に対応していくという回答(27%)もあった。2回の研修や新体制での実践を経て、まず、児童を理解することが大切であるということは教師の間に共通の意識として定着したようである。

VI 総合的考察

1 特別支援教育に対する教師の意識について

実践を通して、教師は児童理解から始めることを念頭に置けば、特別支援教育は今までの教師の役割と比べて異質なものではなく、既存の知識や経験でも十分に対応できるという意識が持てることが分かった。特別支援教育とは、発達障害という観点に加わるだけで、特別な方法で指導を行うのではなく、今までの指導の方法を生かした教育が行っているのである。

2 教師の児童理解について

これまでは行動面の表出の増減で児童を評価してきたのではないであろうか。特に、教師にとって都合のよい行動、集団での和を乱さない行動の増加を目的として、対応策が語られる傾向にあり、児童の思いは見過ごされる傾向にあった。要支援の児童に対し、ニーズをもとにした支援を行うためには、その児童のあらゆる事象に対しての価値を知ることから始めなければならない。児童の行動だけでなく、その生活履歴、既存知識という背景も含めて見ていくことが大切となる。児童の不適切とされる行動は、その児童を理解するための大きな手掛かりとなるのである。実践を通して、児童の行動を評価し、行動の変容を目的とした方策を求めるのではなく、児童理解をもとにした支援を行おうという意識が増えつつあることが見えてきた。

3 教師間の連携について

今、教育界では、教師の定年による大量退職の影響で、若い世代の教師への指導技術や知識の伝達が叫ばれている。そのような環境の中、要支援の児童に対しても、年配の教師の知識や経験に基づく問題行動への対処法の成功例が一方的に伝えられてきた感がある。しかし、前述の通り、児童の支援は児童理解から始めるべきである。そして、一人の教師だけが見るよりも複数の目でいろいろな場面から見た情報があれば、幅も広がり、より深い理解ができるのである。教師の年代の違いによる価値観の違いも、児童理解の幅を広げるための材料となり得る。そのためには、先輩教師からの一方的な伝えではなく、あらゆる年代の教師の、いろいろな知識や経験に基づく見立てによる話し合いが必要である。

不安を抱える担任に対して、共感しながら話し合うことのできる、また、お互いの価値基準を尊重しながら児童を見守ることができる教師間の連携により、支援がよりよいものへとようになっていくのである。

4 校内支援体制とコーディネーターの役割

① 生徒指導、教育相談、特別支援教育の一本化

すべての教師が「生徒指導」・「教育相談」・「特別支援教育」を行うこと、また、困難を抱えている児童への対処はその児童についてよく知ることから始まるということ、という観点から、この3つは一本化すべきである。児童にとっての困難の原因は1つとは限らず、多岐にわたる場合もよく見られる。児童を中心とした支援を考えるならば、支援の入り口は1つであるべきである。

また、単に校内体制を再構築するだけでなく、児童理解を支援の出発点とするという教師の共通理解推進と並行していくことは大切である。

② 担任を中心とした定期的な会の設定

定期的にと表記すると語弊があるかもしれないが、いつでも話し合える環境作りを意図している。共感しながら話したり、聞いたりできる環境があれば、担任も一人でかかえこむことなく安心して取り組むことができる。また、複数の目で見れば、より深い児童理解につながり、いろいろな教師からの知識と経験に基づく支援策へと結び付けることができる。

③ 定期、臨時の校内委員会の開催

臨時の校内委員会は、申し出により、いつでも開催できるようにしておく、担任の安心につながる。迅速な対応や担任の不安解消のためにも必要なものである。

定期的な開催は支援の見直しに必要である。児童はその成長により、時を経て変容を見せる。児童にあった支援が見つかり、行えたとしても、それがずっと適用されているのは、児童の成長にはつながらない。不適応な行動が見られないようにすることが支援の目的ではなく、児童の成長に合わせ、その時に必要な課題が与えられてこそ、成長へとつながるのである。定期の校内委員会で検証する機会を持つことが大切である。

④ 学校全体での共通理解の場の設定

すべての教師が児童のニーズを知り、それぞれの接し方で対応できるように「支援の形の共有」ではなく「支援の意図の共有」が行える共通理解の場の設定が大切である。児童の理解が共通しており、支援策の意図が共有されていれば、形は違っても、児童のニーズにあった対応ができるはずである。

5 特別支援教育における「専門性」

いろいろな指導法に精通することと、発達検査を行う技能を持つことの2つは身につけておけばいいことであるかもしれないが、必須のものではない。

特別支援教育に携わるにあたり、教師にとって必要なことは、児童一人ひとりを詳しく理解しニーズを正しくとらえること、そのために、周囲の教師との一方的な伝達ではなく、お互いを尊重し合った意見交換ができる教師集団を作ること、指導において必要だと思われる知識・技能の習得や伝達、そして、児童の変容を観察し指導を改善していく力量である。これは、特別支援教育にだけ必要なことなのでなく、教育に携わるすべての教師が持つべき力、「教師の専門性」と同義であろう。

VII 課題

今回、インタビューやアンケート調査を通して筆者の勤務校の教師全体の大まかな意識とその変容については知ることができた。しかし、年代や役割における意識の差や個人の変容のきっかけについて、印象としては知ることができたが、詳しく把握することはできなかった。それぞれの教師が、どのような経験や知識から特別支援教育に向き合っているのかを知ることができれば、よりよい支援体制の在り方や必要な研修会の内容について深く言及していけるであろう。

また、関係機関との連携について、や支援員の役割についても述べるまでには至らなかった。

これらのことについても、これからの実践を通して明らかにしていきたい。

研究主題 通常の学級での授業場面における教師の発話と児童の学習行動の関係

要約：本研究は、教師の授業における教授行動のうち発話の量（時間）と速度を低減させることが、児童にとっての授業に対する参加意欲を高める支援となるのではないかを明らかにしようとした。その結果、児童の日頃の学習状況や学力によっては、教師の発話量や速度の変化と関係がみられる場合があることがわかった。

キーワード：発話時間（量）、発話速度、児童の学習状況

I はじめに

筆者は、特別支援教育コーディネーターとして、通常の学級への支援に関わることが多い。その中で、特に高学年に学習への意欲があまり感じられない児童がいることへの気がかりを感じるようになった。学校生活の大半を占める授業時間に意欲を持っていない状況は、その他の時間にも影響を及ぼすのではないだろうか。授業における教師の教授行為の改善が授業改善となり、児童の学習意欲を高めることはできないだろうか。そこで、教師の発話改善を試み、教師の発話と児童の学習行動の関係を探ることにした。

本研究では、通常の学級での授業時における教師発話行為の内、発話の量（時間）と発話速度の変化が、子どもの学習行動に与える影響を明らかにする。併せて、教師の発話状況を授業者に伝えていくことで、発話を意識した授業改善を提案したい。

II 研究方法

1 対象

A 市 B 小学校 6 年生 25 名（内 24 名）、担任（授業者）C（30 代男性、教職年数 8 年目）

B 小学校は、人口 5 万人程度の県内では小規模な自治体の小学校で、学年 1 学級の単級である。授業者 C は、5 年時から持ち上りの担任である。

2 方法

予備調査 1 として、児童の聴覚的言語理解の状況を把握するための児童自身と保護者へのアンケートを実施した。児童自身には、児童自身の聞こえに対する気づきを、以下の 3 項目についてわかりにくさの有無を尋ねた。[①話を聞いただけ、②新聞や本を読んで、③会話] 保護者には、[①会話中の聞き返し、質問をしても聞いていないと思われること、③騒がしいところで聞き取りにくいと思われること、④読むことと聞くことではどちらが理解しやすい様子か] について 4 件法で回答を求めた。保護者アンケートの記名は自由選択とした。

予備調査 2 として、児童の抽象語理解力の状況を知るために、以下の調査を行った。

- ・聴覚的言語理解に関するアンケート
- ・抽象語理解力の状況調査（SCTAW）

これらの結果を受け 2 名の対象児を抽出し、2013 年 6 月から 2014 年 1 月に行われた国語科 10 時限算数科 5 時限の授業についてビデオ分析を行った。2014 年 2 月に、再度児童の抽象語理解力状況の調査と児童へのアンケート、担任及び関係教職員へのアンケートと聞き取りを行った。

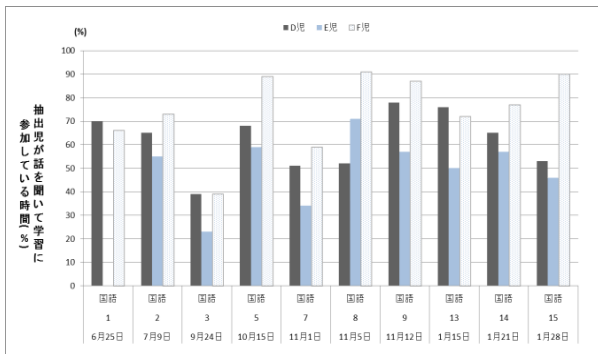
III 結果

1 教師の発話と児童の学習行動の関係

(1) 発話時間（量）と発話速度との関係

教師の発話時間（量）と発話速度を変化させる試みは、大きな変化が見られなかった。特に発話時間（量）は、授業の形態による差が大きいことがわかった。発話速度は、時間の経過に従ってわずかながら抑えられるようになった。発話速度は、教師の意識や話す内容、伝える相手によっても変化することがわかった。教科の違いによる差異は見られなかったため、児童自身の好き嫌いなどの影響が少ないと考えられる国語科において、抽出児が教師の発話を聞いて学習に参加している時間の割合を数値化した。

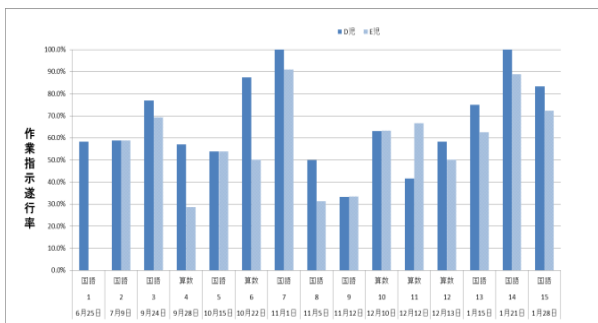
【図 1】



(2) 教師の指示的発話と児童の反応の関係

教師の指示的発話に対して、児童が作業的な指示を遂行できたかどうかの割合を【図 2】に示す。抽出児 2 名は作業指示を常に自分で判断して取り組んでいるわけではないが、比較するために対象とした F 児は、すべての作業指示に対して作業を遂行できていた。

【図 2】



IV 考察

1 教育現場に示唆できること

1) 教師と児童の関係が学習意欲に

関わる可能性

本研究では、児童の学習参加状況を、教師の発話中に児童が顔を上げて話を聞いている時間として測定し、児童の意欲的な参加状態と想定した。教師の発話は、児童に対して語りかけられ、児童が理解できるようなものでなければならない。D 児のように顔を上げている時間は短く、話を聞いていないように見えるが、実際には聞いているという児童も少なからず存在する。特に、特別な支援を要する児童に、その傾向がみられる。聞いているように見えないために、教師や友達に指摘を受けることが多くなり、自己肯定感が下がってしまった児童に、筆者自身何度か出会ってきた。そのために、教師への反抗的な態度をとったり、拒否的な態度をとっているように思われる児童もいた。教師は児童一人ひとりと丁寧に関わり、よい関係を作っていく必要がある。

2) 特別な支援を必要とする児童との関係

授業での発話に関して、その改善は言われるが、具体的な提案は少ない。本研究では、発話速度と発話時間（量）から児童の学習行動を検討したが、その結果、日頃の学習状況や学力との関係を見出すことになった。それは、学力の高い児童には、教師の発話の速度や量はあまり影響せず、学力のあまり高くない児童には、影響がみられたということである。学力の低い児童に対して、学習状況を改善する支援として、個別指導や支援を行うことを求められるが、これは学級担任にとって負担が少なくない。本研究で抽出した E 児は、学力があまり高くなく個別の支援を要する場面が多い。E 児が 80%以上の作業遂行を行えた授業は、授業者 C の平均発話速度に比べて、発話速度が遅かった。数値で示すと発話速度 5.3~5.4 (字/s) での指示遂行率が比較的よくなっている。反対に 20~30%の作業遂行率だった授業は、教師の発話速度が速く、発話時間が長いという傾向が見られた。このことから、個別の支援を要する児童にとって、教師が自身の発話速度や発話時間（量）を変えることが、一つの支援になると考えられる。

児童が学びやすい環境を保障するために、聴くことの強みを生かした支援として、或いは聴くことの困難さを軽減する支援として、教師が発話を意識することは有効である。発話には、発話速度や発話時間（量）以外に、イントネーションや大きさ、内容等様々なものがあり、一概には言えないが、教師が授業を見直し、発話を意識的に変化させることが、特別な教育的支援を要する児童の学習を支える可能性があるといえるだろう。

2. 教師の発話に関する提案

教師の授業場面での発話を速度と時間（量）から検討した。授業者 C の 1 授業あたりの発話時間（量）の割合は 34.7% であり、平均発話速度は 5.8 字/s であった。45 分間の授業時間中 15~16 分となる。その発話自体が、繰り返しの多いものや、聞き取りにくいものであれば、児童の学習に影響が出てきよう。15 分という時間も、児童の発言時間や思考時間、ノート記入の時間などを確保することを保障しようとするれば、より短くすることを検討しなくてはならない。そのためには、教材研究による発話内容の選択、用いることばの精選・吟味、授業構成の工夫が必要である。

予備調査として、児童の抽象語理解力検査を実施した。児童の語彙力をみることで、教師が用いる語彙との差を確認しようとした。同時に誤答の傾向を見ていくことで、語彙だけでなく、児童の音関連刺激の入力状況も把握できた。学級の 15% 程度の児童が 2 月時点でも該当学年の平均正答率に到達しておらず、2 学年程度低い学年に相当する児童も見られた。この 15% 程度の児童が存在することを念頭においたことばの使用が求められる。対象学級では、見たり読んだりした方がわかりやすいと感じている児童に音関連刺激の誤答が見られ、聞いた方が理解しやすいと感じている児童には、音関連刺激の誤答がみられなかった。このことから、語彙の習得に際し、音声言語中心の授業や生活では、

聴覚からの情報入力の人差が関係していることが考えられる。授業が児童の言語発達に関係するという点からも、補完のための視覚的な提示などを工夫するとともに、音声言語そのものの提示にも工夫や配慮が必要となる。そこで、本研究から見えてきた教師の発話改善の可能性について述べる。

1) 発話時間（量）に関わって

発話時間（量）そのものを変化させるためには、①授業形態を変える、②発話内容・ことばの精選、③補助的な教具の使用、④授業形態のパターン化が考えられる。これらは特別な教育的支援を必要とする児童にとっても、安心して学習に臨める支援となるだろう。通常よく用いられている手立てだが、教師の発話を少なくするという観点からも、有効な支援ではないだろうか。

2) 発話速度に関わって

発話速度は、教師自身が意識するだけでも変えられることがわかったが、教師の発話速度と児童の学習行動との関係が明確にできたとは言い難い。しかし、抽出児童の学習参加のようすから、教師の発話速度が比較的遅い授業では、作業指示に対する反応がよい授業が見受けられた。何をすればよいかを理解しやすくなったということを示していると考えられる。では、発話速度を変えるために、どのような手立てが考えられるであろうか。目標とする発話速度を音声で提示する方法も先行研究では見られたが、実際の授業場面では難しい。教師自身が意識し続けるために、文字で書いたメモなどを手元に置くという試みが実際的な方法であろう。授業者 C は事後の聞き取りで、低学年など年齢の低い相手に話すときに自然に話す速度が遅くなることや、本研究に関わり始めてから、自身の話す速度を意識するようになったと述べている。自分の話したことが聴き手に伝わっていくかどうかを考えながら、ことばを発するようになっていたということである。このことはコミュニケーションにおいて欠かすことのできない感覚である。とかく授業者は、教えなければならないと

いう思いにとらわれてしまうと、相手に伝わっているかどうかよりも伝えたかどうか、自分は伝えたはずだという思いになりやすい。自分自身のことばが、聴き手に伝わっているかどうかを児童の学習行動から、確かめながら話すという感覚を持ち、発話速度を意識する、意識し続けることが、発話速度を調整する手立てとなり、聴き手への支援になるであろう。

3) 授業改善と発話

教師の発話から、音声言語を検討した。その結果、音声言語の様々な要素が、聴き手に様々な影響を与えているということがわかった。イントネーションや抑揚の違いをつけられることが、授業を音声言語で行うことの利点である。文字言語では伝わりきれない情報が、音声言語を用いることで的確に伝えられるならば、それを有効に活用していくことが、教師が授業を行う際の強みともなろう。しかし、それが学習者の「聴く」意欲を高めるものとならない場合は、授業を損なうことにもなりかねない。

一般に授業力、指導力といわれるが、それらを構成しているものは多様である。音声言語を用いた教師の発話は、教授技術のひとつにすぎない。しかし、教授技術であると同時に、対人関係を支えるコミュニケーションツールでもある。本研究では、このような働きを成す教師の発話を改善する視点として、音声言語の特性や発話時間（量）、発話速度を考えてきた。教師の発話改善だけで授業力・指導力が高まるというものではないが、授業をコミュニケーションという側面から捉え、教師の発話から作られる授業を見直していくことが、授業改善の方法の一つだと考える。授業時間が児童にとって充実したものとなれば、通常の学級において学びにくさを感じる児童が少なくなり、特別な教育的支援の必要な児童も満足感・達成感を感じられるのではないだろうか。インクルーシブ教育が指向される現在、特別な教育的支援を必要とする児童や、障害のある児童が安心して学べる環境が、通常の学級における授業場面に保障され

ていくことになると考えられる。そのためにも、教師は、自分の発話を日々意識しながら授業を行うことが必要となろう。

V 課題

学習者自身からの情報や、学習者についての情報をより多く、適時に得ておくことが必要であった。児童個々がどのように感じていたのか、学習内容を理解することができていたかなど、児童自身が感じていたこととビデオ分析との擦り合わせが十分できていない。

また、教師の発話が児童の学習行動の意欲に影響するという予測を十分に検証できる方法がとられたとはいえない。発話内容によって、発話の時間（量）や速度に違いが出ていることも考えられる。教師の発話を、多様な観点で分析することが必要であろう。

VI まとめにかえて

今回、教師の発話に焦点を当てた研究を進めていく中で筆者にとって求めていきたい授業像が明らかになった。最近の児童の様子から、考えることを避けたり、すぐ諦めてしまう姿が気になっていた。思考が短絡的であったり、自分中心であったり、幼さを感じるものが少なくない。通常の学級では、その授業像が、あまりに成果発表型になっていたのではないだろうか。じっくりと考え、多様な視点で物事を見つめたような、日常生活では当然の経験が学習とつながるといふ展開は少なく、狭い範囲の中でいかに合理的にねらいを達成するかが重要視されているように思われる。子どもたちには豊かな素材と広い視野をもって自分の可能性を探ってほしい。そのために、授業という環境の中でじっくりと考え、人と付き合う作法をも身に着けてほしい。これは、通常の学級のみならず、私が担当する特別支援学級においても変わらない。この2年間で学んだことを、今後の教師生活に生かしていきたい。

研究主題 科学的思考力・表現力を育てる理科授業
～問題解決過程における言語活動の工夫を通じて～

要約： 本研究においては、まず、現学習指導要領の大きなポイントの1つである言語活動の重視の背景について、思考力・判断力・表現力の観点からまとめるとともに、子どもの発達段階や理科の教科の特質に応じた言語活動の指導について、先行研究についてまとめた。

次に、研究課題として「科学的思考を深めるにはどうすればよいか」を設定し、「科学的思考を深めるためには言語活動を充実させればよい」という仮説の基、小学校第3学年を対象に、科学的思考力・判断力・表現力の観点から問題解決過程に言語活動を結びつけた授業実践および検証を行った。

研究結果から、本研究においては、小学校第3学年においても、言語活動を促進し、科学的な思考力・判断力・表現力を育成するための実践を行い、成果を上げるとともに、児童の科学的思考力・表現力を育てるには「言語活動の充実」が不可欠であるということが明らかになった。

キーワード： 科学的思考力・表現力、問題解決の過程、言語活動

I はじめに

今年度、小学校第3学年の理科を担当することになった。年度当初に目標を立てた。それは①初めて「理科」を学ぶ第3学年の児童に、理科を学ぶ楽しさを感じさせる。②できるだけ数多くの自然体験をさせる。③「事象を比べる」という問題解決の能力を身につけさせる。

また、自分の授業で、いくつかの場面で決して十分であるとは言えないと感じていた。それは、①根拠を明確にした「予想・仮説」をもつこと。②「予想・仮説」と照らし合わせて考察する。③結果と結論を区別して表現する。

次に、現小学校学習指導要領が全面実施されてから3年が経とうとしている。今回の改訂の大きなポイントの1つは「言語活動の事実」である。各教科等においては国語科で培った言語に関する能力を基本に、それぞれの教科等の目標を効果的に実現するための手段として言語活動を充実させる必要があるとされている。

そこで、研究仮説として「言語活動」を充実させていけば、①根拠を明確した予想・仮説の顕在化に効果的だろう。②観察・実験の結果を整理することで、事実を根拠に考察しやすくなるだろうと考えた。そして、本研究主題である「科学的思考力・表現力の育成」に繋がっていくであろうと考え研究を進めていくことにした。

II 授業実践

(1) 問題解決の過程と言語活動

① 予想や仮説を立てる場面では、問題に対する考えを記述したり、児童相互の話合いを適宜行うことにより、条件に着目したり視点を明確にしたりして自らの考えを顕在化させることができるようにする。



② 結果を整理し、考察し、結論をまとめる場面では、観察、実験の結果を表やグラフに整理し、予想や仮説と関係付けながら考察を言語化し、表現することを一層重視する。

(2) 問題解決過程に言語活動を結びつけた授業実践

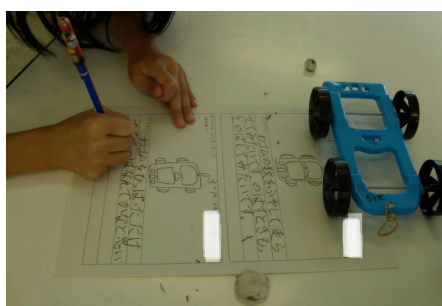
① 単元名 第3学年「風やゴムのはたらき」

ア 自然事象への働きかけ

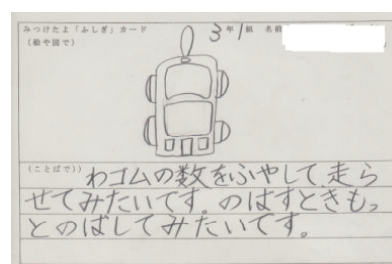
- ・各自が自由にゴムカーを走らせている様子・・・(図1)
- ・問題の発見
「みつけたよ、ふしぎカード」を書いている様子・・・(図2)
見つけたよ「ふしぎカード」の記述・・・(図3)



(図1)



(図2)



(図3)

イ 問題の把握・設定

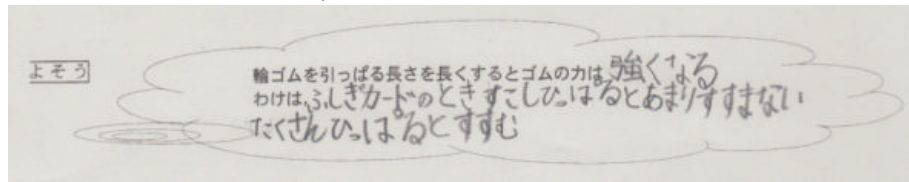
- ・見つけたよ「ふしぎカード」の内容を基に課題を作成した。次の課題について実践した1校時について示す。

課題 **輪ゴムを引っばる長さを長くすると、ゴムの力はどうなるだろうか**

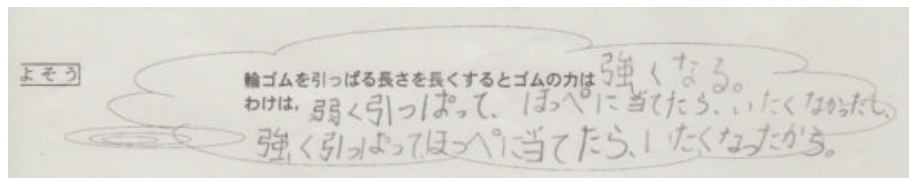
ウ 予想・仮説の設定

言語活動

・吹き出しに記述することで、問題に対する児童の考えを顕在化する。

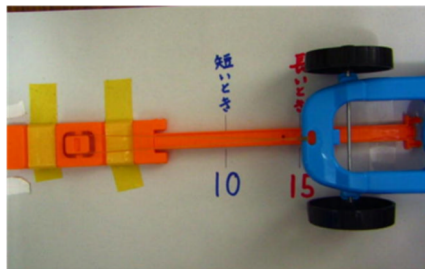


〈特長〉「ふしぎカード」を生かした予想を立てている。つまり、自由にゴムカーを走らせた活動から考えている。



〈特長〉「わゴムをほっぺにあてた」という生活経験を根拠に考えている。「強く引っぱったとき」と「弱くひっぱったとき」を比較している。

エ 観察・実験



(ゴムカーを発射台にセット)

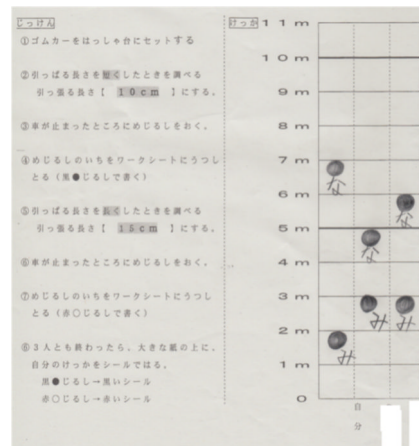


(1グループ3人で、スタートラインにゴムカーをセット)

オ 結果

・ワークシートに3人の結果を記入(右図)
引っ張る長さ「長いとき」・・・「な」

引っ張る長さ「短いとき」・・・「み」と記入した。

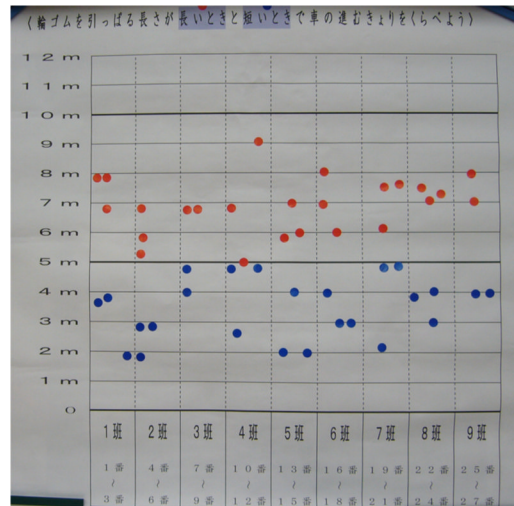


カ 結果の整理

言語活動

「 ゴムが伸びる量と車が進む距離との関係を可視化する分布図 」

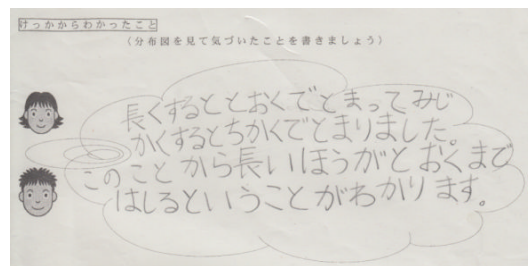
本時では、ワークシートに実験結果を記入した後、個々の実験結果を集め分布図に表した。そうすることで、ゴムのびる長さや車が距離との関係を可視化することで、比較しやすくなると考えた。



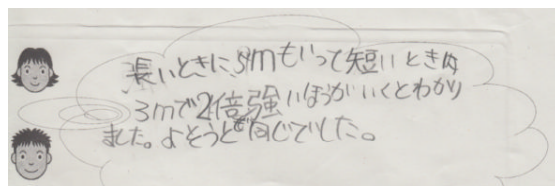
キ **考察** 「分布図を見て気づいたこと」をワークシートに記入

(特長)

- ・引っぱる長さが「長いとき」と「短いとき」を比較している。
- ・「このことから」というふうには、話型を生かして結果と結論を区別している。



- ・引っぱる長さが「長いとき」と「短いとき」を比較し、「2倍強いほうがいく」と、定量的に考えている。



(3) 本研究の結論

児童の科学的な思考を深めるには、「言語活動の充実」が不可欠である。なぜならば、①根拠のある予想・仮説を顕在化できた、②結果を根拠として考えやすくなった、からである。

また、言語活動を充実させるには、「自然に親しむ体験活動」や「見通しをもった観察・実験という体験活動」が基盤となる必要がある。なぜならば、自然に親しむ体験活動が十分でない場合、問題意識が希薄になってしまうことが考えられるし、見通しをもった観察・実験という体験活動が十分でない場合、意図的、目的的な活動ではなくなってしまうし、実験の装置や状況に依存しない妥当な結果が得られないからである。

つまり、自然の事物・現象の実感を伴った理解を図る中で、はじめて言語活動の充実が図られる。体験活動を通して言語活動を考えることが大切であると思う。

