

特別な教育的支援を必要とする子どもに「できた」という実感を生み出す指導・支援の在り方 ～達成可能な目標づくりの支援と「できた」を実感できる場面の意図的設定～（二年度）

長期研究員 峯 慶子

I はじめに

通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子どもは、障がい等の特性に気付かれにくいまま他の多くの子どもたちと同等の適応能力を求められるため、失敗経験や注意・叱責を受ける経験を重ね、自信や意欲を失いやすいと言われている（国立特別支援教育総合研究所、2012）。学校では、子どものよさを認める指導・支援が行われているが、それでもなお「どうせできない」「ほめてもらえない」という気持ちを抱え、学習に対して拒否的になるなど、二次的な問題と思われる姿を表出する子どももいる。様々な活動への参加そのものに対するつまずきは、特性自体よりも大きな影響を及ぼすことがあり（国立特別支援教育総合研究所、2012）、認知特性への対応よりもまずは情緒面への支援が重要であると言われている（齊藤、2009）。

子どもの情緒面に寄り添うため、本研究では、小学校低学年のうちから学期のはじめなどに取り組む機会の多い、目標づくりに着目した。教師のかかわりによって、子どもの「がんばりたい」「こうなりたい」という気持ちを反映した目標をつくること、そして、教師が目標に基づいて子どもの努力の過程や伸びを見取り、「よさ」として伝えることができれば、「できた」という実感につながるのではないかと考える。

そこで、子どもの意欲を高めるとともに、教師の指導・支援を方向付ける目標づくりの方法や、「できた」という喜びを味わうことを意図した指導・支援の方法を探るため、本テーマを設定した。

II 研究の目的

達成可能な目標づくりの支援と、「できた」を実感できる場面の意図的設定を柱とした実践研究を行い、効果的な指導・支援の在り方について考察する。

III 研究計画

1 研究対象

研究協力校T小学校の低学年1学級、中学年1学級より、特別な教育的支援を必要とし、なおかつ自信や意欲の低下が見られる子どもを各1名（以下「A児」「B児」）抽出する。

2 研究の内容と方法

以下の研究内容(1)(2)について、A児、B児の担任の協力のもと実践研究を進め、効果を検証する。また、並行して文献研究を行い、実践の手掛かりとなる情報を得ることとする。

(1) 達成可能な目標づくりの支援

- ① 子どもの実態に合った目標づくりをするための情報収集・整理
- ② 教師と子どもがともにかかわる目標づくり

(2) 「できた」を実感できる場面の意図的設定

- ① 子どもの実態と目標を踏まえた指導・支援の実施
- ② 教師と子どもがともに確かめる「できた」

IV 研究の実際

1 「達成可能な目標づくりの支援」及び「『できた』を実感できる場面の意図的設定」の概要

本研究では、「達成可能な目標づくりの支援」と「『できた』を実感できる場面の意図的設定」をサイクルとして捉え、それぞれの中に、さらに2つずつ視点を設けて実践を進めた（図1）。



図1 本研究の構想

(1) 達成可能な目標づくりの支援

本研究における「達成可能な目標」とは、子どもにとって無理がなく、なおかつ必要感があるものである。そのような目標をつくるためには、まず教師が、毎日接している子どもについて気付きを得ることが欠かせないと考えた。そこで、色分けした付箋紙に子どもの情報を書き出し、可視化することから始めた。今回は水色の付箋紙に子どもの気になる姿を、ピンク色の付箋紙に、気になる姿の中にある「～ならできる（できた）」という姿を書き出した。これらをセットで見ることにより、できないことが目立ちがちな子どものできている一面や、本人の努力だけでは解決しにくい困難さに気付くことをねらった。

次に、集めた情報を「子どもにとっての重要度」という視点で見直した。これは、遠藤(1992)の「ぜひなりたいたいと思っている人間にいかになっているか、絶対なりたくないと思っている人間にいかになっていないかが、自己評価感情を強く支えている」という趣旨の記述を参考にしたものである。本研究では、ピンク色の付箋紙に書いたことについて子どもが「うれしい・満足」と感じるかどうか、水色の付箋紙に書いたことについて子どもが「つらい・いや」と感じるかどうかを推測した。なお、ここで推測したことに基づいて子どもに提案する目標を検討できるよう、図2のようなシートを作成し、付箋紙を整理していった。

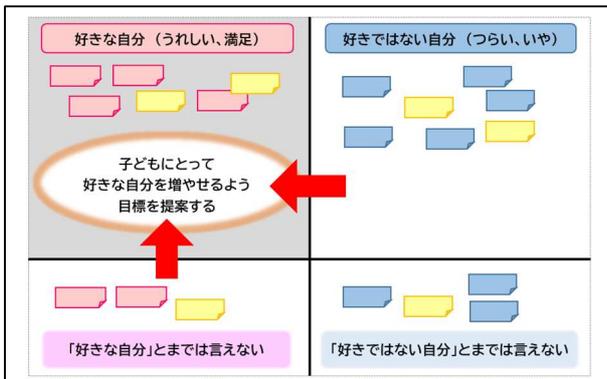


図2 「子どもにとっての重要度」という視点での情報整理

情報整理後は、図2の矢印のように、子どもにとっての「好きな自分」を増やすことにつながる目標を検討した。そして、タイミングを見て子どもに提案できるようにした。

この後は、教師と子どもがともにかかわって目標づくりを行う段階へと入った。その際、担任と以下の内容について共通理解を図った。

【子どもにとっての目標のイメージ】

守らなければならないルール
節目ごとに決めなければならないもの } ではなく、
なりたいたい姿ややり通したいことを表したもの

↓

具体的に……

- ・ 目標があるから、やることははっきりしてがんばれる！
- ・ 目標があるから、どこまでできたか、あとどのくらいで達成するかがわかりやすい！
- ・ 目標があるから、先生もわかってきて、応援してくれる！
- ・ 自分で決めた目標だから、達成できたときうれしい！

目標づくりは、武田(2017)の「提案・交渉型アプローチ」を参考に進めた。ポイントは、教師が伝えた通りの目標にするわけでも、子どもの思いだけで目標を決定していくわけでもないという点である。このとき子どもとつくるのは「これならできそう」「がんばりたい」と思える一つの小さな目標であるが、教師は少し先を見据えて複数の目標を検討しておき、一つ達成するごとに提案できるよう準備をした(図3)。

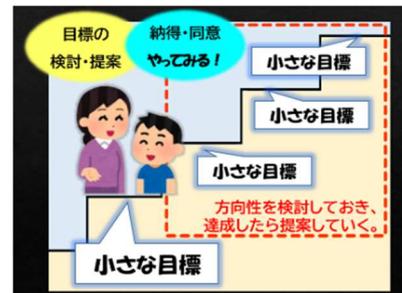


図3 目標づくりのイメージ図

(2) 「できた」を実感できる場面の意図的設定

本研究では、『できた』を実感できる場面」を①子どもの実態と目標を踏まえた指導・支援を実施する場面、②教師と子どもがともに「できた」ことを確かめる場面の2つと捉え、両方を意図的に設定することで「できた」という実感を生み出そうと考えた。

①を設定するにあたっては、子どもがつまづきそうなところへの配慮や、意欲を高められるようにするための工夫について検討した。目標達成のために、子どもに対して努力を促す言葉かけをするのは自然なことだが、①を授業等で確実に設定することにより、言葉かけだけに留まらない指導・支援を意識的に行えるようにした。

②は、一言で言えば振り返りの場面である。振り返りを行うことは、目標達成に向けた進捗の確認や、取り組んできたことへの評価につながる。そして何より、子どものモチベーションを高める効果があると考えたため、①と同様『『できた』を実感できる場面』として位置付けた。

ただし、いくら自信や意欲が低下している子どもが対象とはいえ、一時的にその気にさせるような振り返りをすることは避けたいと考えた。外山(2020)は、学習者のパフォーマンスを向上させるためには、学習者の自己評価後に高頻度でフィードバックを与えることが効果的であると述べている。これを参考に、教師と子どもがともに振り返る機会を確保し、子どもの自己評価と教師のフィードバックをセットで行うことを意識するようにした。そして、目標づくりと同じように、子ども、教師どちらか一方の思いで評価するのではなく、目標を達成したと言えるか、達成まではしていないか「できた」ことは何だったかを、対話を通して確かめるようにした(図4)。

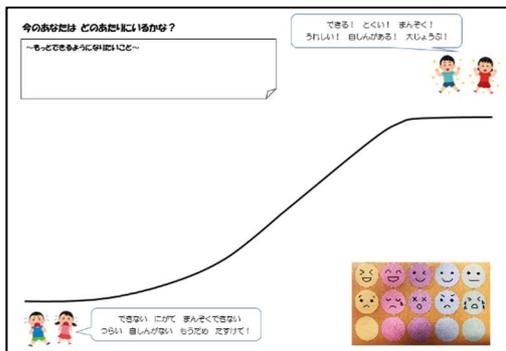


図4 「今のあなたは どのあたりにいるかな?シート」

この他、目標の検討から指導・支援の振り返りまで書き込むことができるシート(図5)を作成し、教師が活用できるようにした。

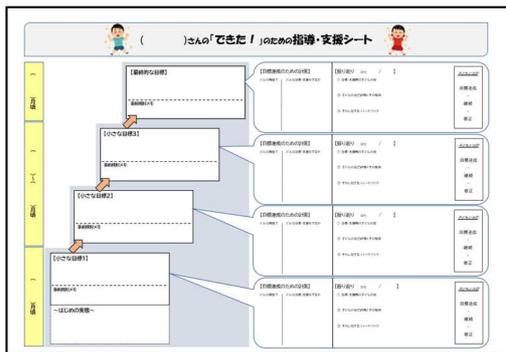


図5 「〇〇さんの『できた!』のための指導・支援シート」

一つ目の目標を達成した後は、同じような方法で次の目標づくりと「できた」を実感できる場面の意図的な設定を行った。図5にあるように、スモールステップで目標の達成を目指していくイメージはもちつつも、目標の内容や数、取り組む時期については、教師が検討した通りにすることが目的ではないことに留意した。

2 実践事例

(1) A児

① 達成可能な目標づくりの支援

まずは付箋紙に、A児の気になる姿と、気になる姿の中にある「～ならできる(できた)」という姿をセットで書き出した。すると、次のような情報(一部抜粋)が集まった。

- ・ぼんやりしてやる気がなく、できていないところ(特に算数、漢字、板書をノートに写すこと)を指導してもやらずに済ませようとするのが気になるが、絵を描いて表現することは進んでする。
- ・学習用具や宿題が揃わないのが気になるが、口頭で伝えただけで翌日持ってこられたものもあった。

これらの情報から、「量が多いと大変なのかもしれない」「板書を写すことはつらいのかもしれない」「できないところは見られたくないのかもしれない」などと、A児の実態について気付きを得ることができた。

次に、集まった付箋紙を、A児にとっての重要度を推測しながら整理した(写真1)。

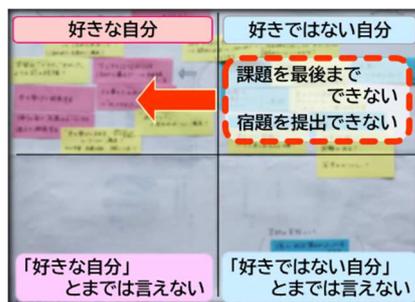


写真1 A児についての情報を整理した結果

これを踏まえ、学習面の理解を求めるよりも、まずは少しでも取り組むことを目標として提案し、できたら認めていく方針を立てた。A児と話すと、「わかっているのにできない」「宿題をちゃんとやりたい」という思いを抱えていたことがわかり、はじめの小さな目標は「相談して決めた分の宿題をやる」と決まった。

② 「できた」を実感できる場面の意図的設定

担任は毎日、複数ある宿題のうちのどれに、どのくらい取り組むかA児と相談する時間をとった。基本的にはA児が決めたことを尊重したが、実態と照らし負担が大きいと思われた場合は、「こっちはできたらやっておいで」と、無理なく安心して取り組めるよう声をかけた。他に、毎日の振り返りとして、スタンプやシールによる記録を行うことも、A児とのやり取りの中で決め、続けていった(写真2)。



写真2 A児と担任がともに宿題への取組を記録したカード

すると、それまでほとんど提出できなかった宿題への取組が改善したため、A児と相談し、「漢字の宿題を全部できるようにする、算数の問題がわからないときは自分から聞く」という次の目標をつくった。担任は、引き続き宿題の取り組み方を助言したり、質問しやすいようにそばで見守ったりして、A児ができる状況をつくっていった。

目標として決めたことをA児がすんなり達成できたときにも、担任は「もっともっと」と求めすぎることせず、A児の意欲とのバランスを見ながら少しずつ負荷をかけるようにした。取組が停滞する様子が見られたときには、少しの期間見守ってから「どうするの?」と声をかけ、A児の意思を確かめながら進めていった。

A児は、教科書を開くことや、板書をノートに写すことなど、研究開始前には個別に声をかけてもなかなか取り組めなかったことに自ら取り組むようになった。授業中の挙手の回数も増加した。つまづきが予想されていた単元にも意欲的に取り組み、力を付けることができた。漢字の宿題にも全部取り組むようになり、自主学习として計算練習までするようになった。自分でも「算数はできる」と手応えを感じているようだった(写真3)。

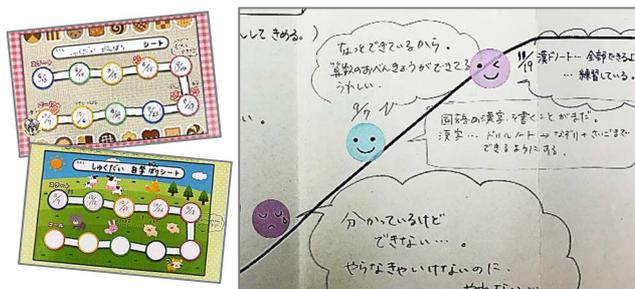


写真3 A児が担任とともに振り返り

取組を継続していくと、A児は、できたことに満足するだけでなく、これからどうしたいかという思いももつようになった。思いはあるものの「がんばるしかない!」と言いがちなA児に対し、担任は、どうすれば「なりたい姿」に近付けるのか、具体的な方法を確認していった。実践の終盤、A児は「漢字を練習しテストで書けるようになる」という目標を新たにつくり、1学期にやり残したドリルにこつこつ取り組んだ。

(2) B児

① 達成可能な目標づくりの支援

B児についても、気になる姿と、気になる姿の中にある「～ならできる(できた)」という姿をセットで付箋紙に書き出した。すると、次のような情報(一部抜粋)が集まった。

- ・主に国語の学習で気分が乗らず、全く取り組めなかった単元もあることが気になるが、算数の授業などにおいては進んで発表する。
- ・授業中、はさみやテープ、折り紙で作ったものなどをよくさわっていることが気になるが、図工の授業では集中している。

これらの情報から、「苦手だと思っただけか取り組めないのかもしれない」「決められたやり方で取り組むことが嫌なのかもしれない」などと気付きを得ることができた。

集まった付箋紙を、B児にとっての重要度を推測しながら整理すると、写真4のようになった。

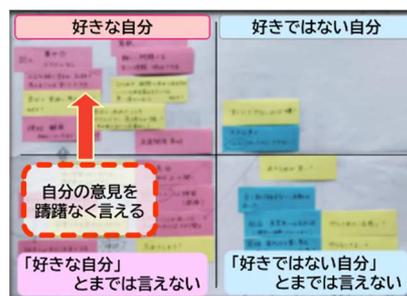


写真4 B児についての情報を整理した結果

これらの結果から、子どもの実態や気持ちに寄り添い、教師と子どもがともにかかわって目標をつくることで、信頼関係が構築され、子どもの意欲を高めることができると考える。

(2) 「できた」を実感できる場面の意図的設定について

担任アンケートでは、自身の指導・支援についての変化を尋ねた。その結果、「目標達成のためのより具体的な支援を考え、スモールステップで確実に継続しようと考えようになった。」「成長してほしい姿を押し付けるのではなく、目標についてできたことを子どもとともに確かめるようになった。」などの回答があった。

対象児童へのアンケートでは、5月と10月の結果を比較すると、A児、B児ともに自分のよいところを答えられるようになったほか、初めてのことや難しそうなことに対しても、前向きな思いをもつようになったことがわかった（表2）。

表2 対象児童アンケート結果（5月と10月の比較）

(1) あなたのよいところはどなたのところですか。		
	5月	10月
A児	無回答	勉強をがんばっているところ
B児	ない	友達に計算を教えているところ
(2) 初めてのことや難しそうなことをやらなければならないとき、あなたはどんなふうに思いますか。		
	① 自分ならきっとできる！	
	② できるところまではがんばろう。	
	③ きっとできないからやりたくない。	
	5月	10月
A児	②	②
B児	③	②

これらの結果から、目標からぶれずに指導・支援を継続し、子どもとともに振り返ることで、子どもは「できたこと」や「自分のよさ」に目を向けることができるようになったり、苦手なことに対しても、前向きな思いをもつことができるようになったりすると考える。

2 「できた」の実感を生み出す効果的な指導・支援の在り方

本研究では、図6のように「達成可能な目標づくりの支援」と『できた』を実感できる場面の意図的設定のサイクルを続けることによって、子

どもの「できた」という実感を生み出してきた。



図6 「できた」という実感を生み出す効果的な指導・支援の在り方

この過程において重要なのは、教師と子どもが目指す姿について同じイメージを共有しながら、どのような目標がよさそうか、また、取り組んでみてどうだったか、互いの思いをすり合わせていくことと言える。ただし、これを成り立たせるための前提として、子どもの情緒面を含めて実態を理解し、信頼関係を構築していくことや、子どもの自己決定を最後まで支える指導・支援の継続が欠かせないということがわかった。

VI おわりに

本研究の対象児童のように、自信や意欲の回復が見られ、苦手なことに向き合うエネルギーが湧いてきた子どもたちに対し、次にできることは認知特性への対応だと考える。学習面や生活面におけるつまずきの背景を認知面から捉え、それに応じた指導・支援を充実させていけば、より確かな「できた」という実感を生み出すことができると考える。

また、本研究では、教師と子どもがともにつくった目標が、振り返りまで一貫して、互いにとっての「目印」や「モチベーション」となっている様子を見ることができた。これは、集団へのアプローチの中でも大切にしたい姿であると言える。「目標づくり」や「振り返り」を行うことの意義と効果を再確認し、学校生活の様々な場面で充実させていくことで、多くの子どもにとっての「できた」という実感を高めていくことができると考える。

最後に、2年間にわたる研究の機会を与えてくださった皆様、研究にご協力いただいた皆様に御礼を申し上げ、結びとする。