

# 個のニーズに応じた全校支援体制と学校改善 —チーム支援と同僚性の視点から—

齋藤 勝巳・原田 浩司・涌井 恵

宇都宮大学教育学部教育実践紀要 第5号 別刷

2018年8月3日



# 個のニーズに応じた全校支援体制と学校改善<sup>†</sup>

—チーム支援と同僚性の視点から—

齋藤 勝巳\*・原田 浩司\*\*・涌井 恵\*\*\*

さくら市立押上小学校\*

宇都宮大学大学院教育学研究科\*\*

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所\*\*\*

児童生徒は、授業の中で様々な困り感や苦手意識を感じている。本研究の目的の一つは、一人一人のニーズに応じた多様な指導の在り方を明らかにすることにある。一人一人を理解し、ニーズに応じた教育を行うことは、発達障害の可能性がある児童生徒だけでなく、すべての児童生徒にとっての「安心感」や「わかりやすさ」につながるものと考えられる。また、個に応じた多様な指導は、担任教師一人で行えるものではないので、教師たちが教室を開き合い、互いに専門家として学び育ち合う「同僚性」の関係を築くことも課題となる。本研究の目的のもう一つは、チーム支援と同僚性の視点から、全校支援体制の在り方を明らかにすることにある。研究対象校であるA小学校は、児童養護施設の児童が約1割在籍しており、愛着の課題を抱えている。そのほか、外国籍の児童が約1割、要保護・準要保護家庭が約1割、発達障害傾向を示す児童が多数在籍している実態の中、一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細やかな指導が全校体制で実践されている学校である。本研究では、平成28年9月からの約1年半にわたり、学習支援を行いながら、学び合いやマルチ知能理論を導入したユニバーサルデザインな授業を参与観察してきた。特に発達に課題のある児童を視点児として観察記録をとり、授業の中での児童の様子を見取り、何が有効な手立てとなっていたかを分析し、個に応じた支援について考察をした。また、これらを授業者に還元し、共有したり連携を図ったりするなど、チーム支援の一助となることを通して、A小学校がこれまで築いてきた同僚性や全校支援体制など、学校改善の要因を明らかにした。

キーワード： 特別支援教育、個のニーズ、チーム支援、同僚性、全校支援体制、学びの多様性、学校改善

## 1. 問題の所在

平成24年12月の文部科学省調査結果によると、通常の学級に在籍する児童生徒のうち、知的発達に遅れはないものの、学習面又は生活面で著しい困難を示す、と担任教師が回答した児童生徒の割合は、約6.5%である。各学級に2～3人程度在籍していることになる。発達障害の可能性がある児童生徒は、学習における困り感を抱えていたり、友達との対人関係でのトラブルに悩んでいたりとおり、一方、担任教師は学級経営に苦戦している現状がある。そこで、個に応じた多様な指導を行うこと、特に、学校生活の大半を占める授業の改善が、現在求められている。ユニバーサルデザインな授業は、その一つである。また、個に応じた多様な指導は、担任教師一人で行えるものではないにもかかわらず、お互いの仕事に「口を出さない」という不文律が教師間を支配しており、一人一人の教師は、孤立した中で仕事を遂行している現状がある。教師たちが教室を開き合い、互いに専門家として学び育ち合う「同僚性」の関係を築くことも学校現場では課題となっている。

<sup>†</sup> Katsumi SAITO\*, Koji HARADA\*\*, Megumi WAKUI\*\*\*: School support system and school improvement according to individual needs

\* Osiage Elementary School

\*\* Graduate School of Education, Utsunomiya University

\*\*\* National Institute of Special Needs Education  
(連絡先: kharada@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

## 2. 支援の実際

### (1) A小学校低学年との連携

研究対象校であるA小学校は、児童数約180名、通常学級6、特別支援学級3の中規模小学校である。学区内に児童養護施設があるのが特徴の一つで、そこから約1割の児童が通学している。そのほか、外国籍児童、単親家庭、発達障害傾向を示す児童が多数在籍している。10年前までは、学級崩壊、不登校、保健室登校、器物破損、暴力事件等、課題が山積していたが、その後、積極的な学校改善を実践し、個のニーズに応じた多様な指導・支援を全校体制で取り組んだところ、児童の学習参加や学習保障に効果をもたせることができた学校である。また、学校課題「学び合う関係づくりを求めて～一人一人のよさを活かして～」の研究は、今年度で10年目を迎え、さらに研究が進められている。

発達障害の可能性がある児童に対する支援が、どんな校内体制で実践されているのか、学び合いによる児童と教師、児童同士の人間関係づくりが、どのように展開されているのかなどについて、H28年度は主に2年生、H29年度は主に1年生での学習支援を行いながら、参与観察を行った。

### (2) 発達障害の可能性がある児童に対する校内支援体制

A小学校では、3段階の早期学習支援体制をとっている。第一次支援は、通常学級における全ての児童にとって効果的な支援で、ユニバーサルデザインな授業などがこれに当てはまる。第二次支援は、小集団での補助的支援、第三次支援は、さらに個別化を図ったより専門的な支援である。このシステムを実践することにより、学校全体で支援するという認

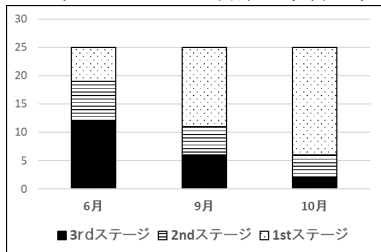
識が定着している。また、A小学校では、支援前の実態把握を重視して、担任教師の見立てに加えて、客観的なアセスメントにより、支援が必要な子どもの早期発見、早期支援につなげている。早期発見、早期支援が二次障害の予防にもつながっている。

#### ①朝のパワーアップタイム（第三次支援）

月・水・金曜日の朝の15分間を活用して、読み・書き・計算などの基礎学力の学び直しをする時間である。養護教諭や事務職員も含めて全職員で指導に当たり、プリントだけでなく視聴覚援助のあるICTの活用も図られている。グループ分けは、担任教師の見立てに加えて、スクリーニング検査の結果も重視して行っている。読み書きのスクリーニングは2学年下、計算のスクリーニングは1学年下の問題を基準にしている。

#### ②ことばのじかん（第二次支援）

低学年までの「読み」の能力育成の重要性に基づき、個人差に応じた「読み」の指導の充実を図るために、1・2年生の教育課程に「ことばのじかん」が位置づけられている。この時間も、MIM - PMの客観的なアセスメントにより、3グループに分かれ、個人の課題や特性に応じた指導が行われている。MIM教材や自作教材、ICTを効果的に活用し、児童が楽しみながら、言葉の学習に取り組んでいる。

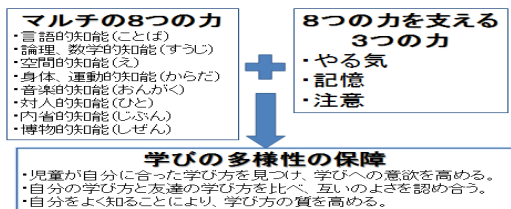


これはH29年度の1年生のMIM - PMの結果である。6月には6名しかいなかった1stステージの児童が、10月には19名と3倍以上増加している。知的に課題のある児童が、9月には拗音をスムーズに読んだり書いたりできるようになっていた。逆に、発表意欲が旺盛な児童が、拗音の読み間違いが多かったり、国語の時間は読解力があるように見えていた児童が、かたまりとして言葉を捉えることが苦手だったりすることがあった。ことばの時間やMIM - PMのアセスメントがなかったら、児童の読みの課題を正しく把握することができなかったと思われるので、アセスメントの重要性も実感することができた。

#### ③マルチ知能理論を導入した授業づくり（第一次支援）

ハーバード大学の心理学者ガードナーが提唱する8つのマルチ知能とそれを支える3つの力から、自分で学び方を選択するユニバーサルデザインな授業の実践を試みている。自分で学び方を工夫できる自律的な学習者を育てることを目標としている。また、教師の教え方に子どもが合わせるのではなく、子どもの学び方に応じて教え方を変えていくことが求められる。

授業後のアンケートでは、「マルチの力をつけて

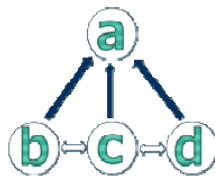


勉強することが好きですか」との質問に、ほとんどの児童が「あてはまる」と答え、理由として、「友達とやるとよく分かる」、「友達に分からないところを教えてもらえる」、「自分で選ぶとやりやすい」ことなどを挙げていた。この学び方を選べる状況づくりは、学び合いととても親和性が高いことが分かった。授業を観察していても、授業者が「マルチの力を使います」と言っただけで、喜ぶ児童の姿が見られた。

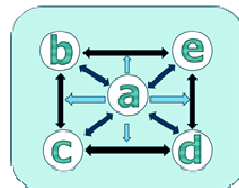
A小学校には、3クラスの特別支援学級のほかに、通級指導教室での指導や少人数指導など、一人一人に合わせた学びの場を子どもが安心して選択できる土壌がある。通常学級の授業の中でも学び方を選択することが自然と受け入れられているように感じる。各々の学び方が異なることが意識されているので、支援の必要な子どもへの支援が特異なものとしてうつらず、自然に行えている。

#### ④全職員による支援体制

A小学校では、担任一人だけの力では、子どもは育てられない、互いの弱みはチームの力で補い合う考えが共有されている。そのため、職員室では、特別支援教育コーディネーターや児童指導主任が中心となり、常に子どもの話題が飛び交っている。授業中も、複数の教師が教室に入り入りして、全職員で支援する雰囲気ができている。



（単線型情報共有）



（ネットワーク型情報共有）

モデルで表すと、A小学校では、校長一教師間のいわば「単線型情報共有」ではなく、特別支援教育コーディネーターや児童指導主任などのキーパーソンを中心とした「ネットワーク型情報共有」のシステムを取っている。単線型情報共有モデルは、aというキーパーソンに情報共有が集約されることを目的にしており、必ずしもメンバーb、c、d間の情報共有は意図されていない。ネットワーク型情報共有モデルは、キーパーソンaが各メンバーと積極的に情報収集と情報提供を行い、メンバー間の情報を促していくという意図をもっている。このネットワークの内部、線で囲った部分では、常に情報のやりとりの窓口が開いている。その中で、それぞれの教師が自分の見方や自分の迷いや自分の工夫を率直に振り返り、他の教師に支えられながら、子どもへの見方をより豊かなものにしていく。発達障害の可能性のある子どもの変化は大変微弱であり、その微弱な変化の気づきを可能にするのは、複数の教師の目である。この点でもこのチーム支援の意義は大きいと言える。

また、年度がスタートする4月には、ビジョンを共有するための研修が、諸計画の確認よりも優先して行われている。ビジョンは繰り返し語られることによって共有され、実践との行きつ戻りつにおいて一人一人の教職員に内面化されているので、10年前に始まった学校改善が現在もお進んでいっているのだと感じた。ビジョンが共有されていることで、子どもを6年間という連続した時間の中で育てる意識をもつことができ、そのことが子どもとじっくり向き合うA小学校の教職員の姿につながっているのだと感じた。

### (3) 個のニーズに応じた授業改善

H28年度は、2年生の視点児Bを中心に、友達とのやりとりのエピソード、教師とのやりとりのエピソード、授業から逸脱しているエピソード等を分析し、B児は学習でどんなことに躓いていたか、その躓きの克服に何が有効な手立てとなっていたかなど、個に応じた支援について考察をした。

#### ①研究方法

2年生の国語「お手紙」の単元12時間で、学び合いやマルチ知能理論を導入したユニバーサルデザインな授業を参与観察し、観察記録をとった。ビデオカメラで録音された音声は、すべて文字にして記録を残した。

#### ②B児の学習の様子

授業中は、「発言が一方的」、「歌を口ずさむ」、「座ってられない」、「気になる物があると手遊びをする」等々、実習当初より多動傾向が目立っていた。学力は、中程度であるが、できない課題に出会うとイライラして、「こんなのやりたくない。」と大騒ぎすることもあった。こうした経緯もあり、B児を視点児として、追っていきたいと考えた。

担任のC教諭と、B児との関わりが深い特別支援教育コーディネーターのD教諭から、別々にB児について話を聞いたが、口をそろえて、自分勝手な論理で行動していて社会性に課題があると説明された。同じことを話されたことから、普段からB児についての共通理解が図られていて、チームで支援する体制ができていることが分かる。また、筆者は当初、B児の課題を多動性・衝動性が強く、行動に関することが課題と捉えていたが、C教諭やD教諭の社会性が課題であるという分析から、児童の教育アセスメントは、担任一人ではできないのではなく、教室を開いて、チームとして協議し、支援することの重要性を改めて考えさせられた。

#### ③本単元でのB児の学習の様子

「お手紙」の単元を通して、次に示す授業の流れで授業が展開された。同じ流れで授業を行うことで、児童は見通しをもって学習に取り組むことができた。また、活動を小分けし、多動傾向のB児も、集中が持続しやすい展開となっている。

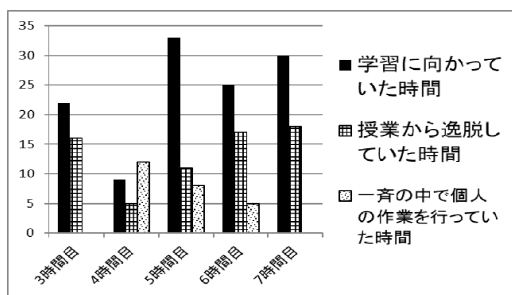
#### 授業の流れ

- (1) 音読を聴き合う。(ペア)
- (2) 課題や学習場面の大体をつかむ。(一斉)
- (3) 学習課題を解決するために、マルチの力を選ぶ。(個人)
- (4) マルチの力をつけて考える。(同じ学び方を選んだ児童が自然と集まって)
- (5) 課題について、みんなで話し合う。(一斉)
- (6) 学習のまとめをし、どのマルチをつかったか、めあては達成できたかを振り返る。(個人、一斉)

先に示した授業の流れで、マルチの力を使って、場面ごとに登場人物の気持ちを考えた3/12時間目から7/12時間目までの5時間で、B児が学習に向かっていた時間と授業から逸脱していた時間を調べた。

担任のC教諭から、「B児の逸脱行為はある程度許容して、授業の半分くらい参加できるように活動を準備している。」という話を聞いたことがあったが、C教諭の思いとも一致したデータとなった。

授業から逸脱してしまう時間帯は、主に授業の流れ(2)と(5)の一斉での活動の時である。具体的には、手遊び、いい加減な発言、落書き、鼻歌を歌



う等の姿が見られた。単元前半は三角定規が気になって手遊びをしていたが、C教諭が三角定規を預かるようになった単元後半では、折り紙で手遊びすることが多かった。鼻歌は、頭に浮かんだ歌を躊躇なく声に出していた。一斉の中で個人の作業を行っていた時間帯は、授業の流れ(5)の時である。(4)の作業が終わらず、全体での話し合いに参加しないで、(5)になっても黙々とその作業を続ける姿が見られた。こだわりが強く、行動の切り替えができないのもB児の特徴である。

C教諭は、このような好ましくない姿が見られても、全体の前で注意することはなく、いい加減な発言は受け流して対応していた。しかし、授業の流れ(1)(3)(4)(6)になると、B児は主体的に学習に取り組む時間帯が増え、学習に向かったり離れたりしながらも、最終的には学習に向かっていた時間のほうが長いという結果となった。もしC教諭が、B児を厳しく叱責するようなことがあれば、このような結果になっていなかったように思う。B児の情緒の安定を優先し、C教諭がB児をよく理解しているからこそできる対応である。授業の流れ(1)(3)(4)(6)は、学び合いとマルチの力を使った活動である。

#### ④学び合いとマルチの力

授業の流れ(1)では、ペアで正確に音読ができているかを聴き合う活動を行う。3/12時間目では、相手が読み終わると、拍手する姿が見られた。自分の番の時も、正確に音読しようと慎重な姿が見られた。個人や一斉の活動では、いい加減に音読するか、または全く音読しないことが予想されるので、相手を意識して音読する方法は、B児にとって有効であった。また、1/12時間目、単元の導入時には、逐次読みであったB児の側で、C教諭が読むところを指で示しながら、それでもうまく読めなくてイライラしそうになっているB児の背中をさすり励ましながら支援していた。最後にC教諭は、全体の前で「Bさんのお隣で、Bさんの音読を聞いていたら、とっても上手だったところがここです。『君が。がまくんが言いました。お手紙に何て書いたの。』すごくそこがね、会話文が上手だったんです。拍手してあげてください。」と、B児の頭をなでながら賞賛していた。こうしたC教諭の支援や励ましが、単元を通したB児の音読への意欲付けになっていたのかもしれない。

学び合いのよさについては、1/12時間目にすでにB児の口から語られている。

- C: 「がまくん、かえるくんのしたことや気持ちを考えていく時に、マルチの力で何の力が使えそう？」  
 B: 「人」  
 C: 「人でどんなこと？人と一緒に、お友達と一緒にどんなことが出来る？」  
 B: 「話し合い。」



C:「話し合い、いいね。」  
 .....  
 C:「スイミーの時、何かやりましたか?」  
 B:「ねー先生、フィッシュボーン、〇〇くんたちといっばいやった。ねー〇〇くん。」

3/12時間目の授業の流れ(4)では、「絵の人こち来て。絵の人。△△くん、絵?」「〇〇くん、やろう。」「□□くん、椅子持って来て。」と、積極的に友達を誘う姿が見られた。

5/12時間目は、絵の力を選択して、うまく描けずイライラしそうな時間帯があったが、友達のワークシートを参考にしたり、アドバイスをもらったりすることで、乗り越えることができた。社会性に課題のあるB児にとって学び合いは、他者との関わりを通じて自分の考えをよくしていく学習ができる場となっていて、B児自身もそのことに心地よさを感じているように見えた。

授業の流れ(6)では、振り返りカードとマルチピザの絵を見ながら、自分の学びを客観的に振り返ることができていた。

⑤児童理解から対応の改善へ

7/12時間目では、能動的になったがゆえに起きたエピソードがある。授業の流れ(2)で、かえるくんとがまくんの会話文の順序がばらばらになっているセンテンスカードを、物語のストーリーを思い出しながら、正しい順序に並び替える活動をしていた時のことである。

B児が一番に指名されて、黒板のセンテンスカードを1枚並び替えた。その後、5人目の児童が指名される頃には、B児は「先生、なんでオレ呼ばないんですか?先生、あっちのほうばかり。」と指名されないことにイライラし始めてきた。そこで6人目で、再度C教諭は、B児を指名した。すると周りの児童から「また。ずるい。」という声があがった。C教諭の「どうするBさん。みんなにずるいと言われていますけどやりますか?ゆずります?」の問いかけに、固まってしまったB児は、窓際にあった教卓の下にもぐりこんでしまった。その時、E児が「指されたんだからいいんじゃない。」と言ったのに対して、C教諭は「Eさんは優しいね。指されたんだからいいんじゃない。Bさん。」と返している。

4分後、C教諭は、教卓の下にB児の机と椅子を移動させ、絵の力をつかって学ぶワークシートを渡した。そこから13分間、B児は一人で作業に取り組んだ。その間に2回、C教諭は「上手じゃない。(頭をなでながら)」「いい言葉が書けたね。」と声をかけている。

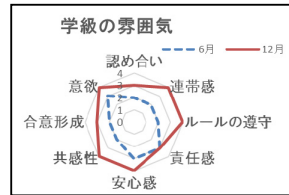
学習の流れ(5)の終盤では、C教諭が登場人物をかたつむりくんからうさぎさんに仮定するといった、教材にしかけをつくって提示したこともあり、B児は、教卓の中から出てきて、黒板の目の前に座り授業に参加し始めた。

B児が固まったのは、自分ばかりずるいかな、でも素直にそれを言えないな、そんな葛藤があったと思う。C教諭は「やりますか?ゆずります?」と、B児に選択させる声かけをしているが、葛藤と闘っているB児は教卓の下に逃げ込むことになった。または、ゆずるという選択をしたのかもしれない。行動の切り替えができないB児に、C教諭は机と椅子を持ってきて、歩み寄っている。教卓の下がパーソナルス

ペースとなったB児は、その後課題に取り組みながら、情緒も安定させることができた。教卓の下にいても、隔離されているのではなく、全体の動きも感じとっていて、だから最後は教卓から出てきたのだと思う。子どもの躰きの背景に思い馳せて、「~かもしれない」と考えることが、子どもの行動を理解するための第一歩だと考えさせられたエピソードである。そうすれば、逸脱行為を厳しく細かく指導するのではなく、その子にとってよい支援方法が見えてくるのだと思う。また、E児の「指されたんだからいいんじゃない」の言葉に、温かなクラスの雰囲気を感じる事ができた。C教諭の一人一人を認める姿勢が、子どもたちにも伝わって、一人一人の多様性を認める温かな学級集団に育っているのだと感じた。

(4) 個のニーズに応じた学習支援を下支えする学級経営

H29年度は、一人一人を生かした授業づくりを下支えする学級経営にも視点をおいて、1年生で学習支援を行いながら、参与観察を行った。多動傾向、自閉傾向、知的に課題があると見られる児童が、クラスの約半数を占め、入学当初は授業成立が困難な状態であった。しかし、教師の一人一人を大切にする姿勢と、多様性を認める温かい学級づくりにより、学びに向かう姿勢、教師や友達の話の聴き方、友達との関わり方など、入学当初の頃と比べると大きな変容が見られた。

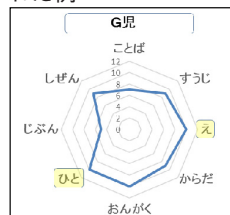


これは、担任のF教諭に、チェック票で6月と12月に学級の雰囲気を評価していただいたものである。全ての領域において改善が見られ、特に「連帯感」「ルールの遵守」「共感性」は2段階の改善が見られ、ほかにも意欲にあふれ、安心感に満ちたクラスの雰囲気が醸成されてきたことが分かる。

①個のニーズの把握(マルチ知能理論を導入した授業)

実態調査として、10月初旬にマルチ知能に関するアンケートを実施した。アンケートの結果から、子ども一人一人の得意なこと・不得意なことなど、知能のバランスを、うかがい知ることができた。この結果は、担任に提供し、活用してもらった。その直後の算数「12-3の計算のしかたを考えよう」の授業では、19人中13人が、アンケートの結果と選んだ学び方に一致が見られた。

(a) アンケート結果と選んだ学び方に一致が見られた例



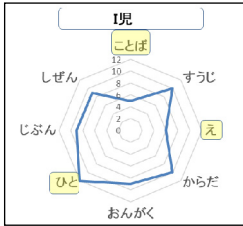
G児は、絵の力(空間的知能)を選択し、図をかきながら12-3の計算のしかたを説明していた。また、同じ絵の力を選択した友達とペアになって学び合う姿も見られ、これは、人の力(対人的知能)を選択したことになる。



H児は、体の力(身体・運動的知能)を選択し、ブロックを操作しながら12-3の計算のしかたを説明していた。この時間は友達とはグループを組まず、最後まで自分一人の力で取り組んでいた。G児もH児も、自分

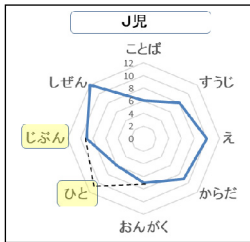
に合った学び方を選択する力が身に付いてきていることが分かる。1年生であっても、自分の認知特性を理解して、自己理解にもつながっている。

(b) アンケート結果と選んだ学び方に一致が見られなかった例



I児がこの授業で実際に選択した学び方は、グラフがくぼんでいる言葉の力(言語的知能)と絵の力(空間的知能)であった。グループ活動で一緒になった友達が言葉の力と絵の力を選択したもので、その影響を受けたものと思われる。グラフを見ると人の力(対人的知能)が高く、友達とのコミュニケーションから学ぶことを得意としていることが分かる。この場合、逆に学び合いを通して、自分が不得意と感じている言葉の力と絵の力の知能が活性化されることが期待できる。

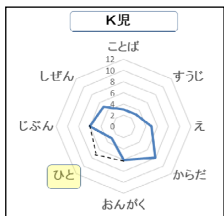
(c) 対人的知能が低かった児童の例



これは、対人的知能が低かった児童の例である。1年生では、同じような児童が6名いた。J児のグラフを見ると、逆に、自分の力(内省的知能)が高いことが分かる。普段の授業でも、友達とはグループを組まずに、自分の選んだ学び方で一人の

力で取り組むことが多い児童である。しかし、12月下旬に同じアンケートを実施したところ、点線で示したように、対人的知能が大幅に高くなる変容が見られた。6人中5人に同じような変容が見られた。これは、マルチ知能の実践を重ねる中で、同じ学び方を選んだ友達とグループを組むように促し、学び合いの場を多くつくってきた成果だと考えられる。この5人にインタビューしてみると、「友達とやる方がいいアイデアが出てくる。」「分からないことを教えてもらえる。」「楽しくできる。」などと、学び合いのよさを感じ取っている発言が聞かれるようになった。

(d) グラフの多角形の面積が小さい児童の例



これは、明らかに他の児童よりもグラフの多角形の面積が小さい児童の例である。K児は、別のアンケートからも自己肯定感が低いことがうかがえる児童である。この場合、多角形の大きさではなく、8つの知能のバランスに注目し、現時点で、8つの知能のうち、どの知能が働きやすいかに目を向けて支援することが大切になる。K児も、12月下旬に同じアンケートを実施したところ、対人的知能が若干ではあるが、高くなる変容が見られた。

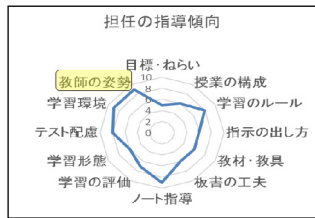
学び合いの中で、友達から認められることで自己理解や他者理解が深まるとともに自己肯定感が高められる。また、人の考え方や感じ方は多様であることの理解が深まり、多様性を受容する温かな学級づくりへとつながっていくのだと思う。

② 授業支援とミニフレクション

筆者の研究テーマである「個のニーズに応じた学習支援」の視点から、授業で見られる担任の意識的、及び無意識的に行っているよさについて、また、児

童の学びの過程、よさについて観察記録をとり、記録した内容については、短時間でもできるだけフィードバックできるように努めた。A小学校の教職員は、多忙な中でも、子どもの話、授業の話になると、足を止めて対話を行っている。筆者とのミニフレクションでも、実践に生かそうとする自律的な姿、省察する姿が見られた。

③ 自己肯定感を高める教師の姿勢



これは、授業の自己チェック票で、指導傾向を自己評価していただいたものである。「教師の姿勢」の項目が高いことから、子どもの一人一人の言葉に丁寧に耳を傾けたり、信頼関係が築けるように子どもと誠実に向き合ったりすることを、一番大切にしていることが分かる。休み時間の何気ない会話の中からも、子どもの興味・関心や持ち味、よさを把握して、子どもとの信頼関係を築いている場面をたくさん見ることができた。

- ・ 当たり前のようなことでも当たり前とせず、できている子どもの行動を常に賞賛し、価値づけているので、子どもはどういう行動をとったらいいのかが分かりやすく、安心して行動できている。(8/29)
- ・ 担任が子どもを褒めると、自然とクラス全体から拍手が起こり、拍手できたことをまた褒めるので、とてもあたたかい雰囲気になる。(9/13)
- ・ 知的に課題のあるAさんが日直。・・・と、Aさんが話す度に賞賛し、その度にクラス全体から自然と拍手が起きる。間違いなく1学期の頃と比べて、みんなの前で自信をもって話せるようになってきている。(9/27)

これは、私の実習日誌の一部であるが、F教諭が子どものよさを伝え広めている場面がたくさん記録されている。このような教師と児童、児童同士の関わりの中で、一人一人の存在が大切にされ認められることにより教師との信頼関係が築かれ、友達に受け入れられているという受容感、よく分からない、迷ったり困ったりしていることを自己開示できる安心感が生まれる。逆に、苦手なことを何度も指導されると、嫌な感情だけが残って、自尊感情が傷ついたり、教師に不信感を抱いたりすることになる。できないことを指導するのではなく、できることを増やしていくという見方を大切にしている。児童は、このような学級の中で、自己肯定感、集団肯定感を高めることになり、主体的に学びに向かう態度、学び合う関係を育んでいる。

④ 学級経営を支えるチーム支援と同僚性

1年教室には、常に複数の教職員が支援に入っている。教室環境、特に座席の配置は、担任一人で決めるのではなく、支援に入っている教職員間で話し合っていて、とても有効であった。情報の共有は日常茶飯事で、取り出しによる指導は流動的かつ柔軟に行われていて、児童の情緒の安定と学力の向上が図られている。ことばの時間やマルチ知能理論を導入した授業では、A小学校に長く勤務されている教職員から、教材のアイデアや指導方法などのアドバイスが日常的に行われている。

F教諭は、A小学校に来てから、「自分一人で学級経営を何でもやらなくてはいけないというのがなくなり、子どもに指導する際にも性急さを求めなくなった。それでも子どもは確実に成長、変容していくことが分かったので、ゆとりをもって子どもと向き合えるようになった。」と話している。このように、教師も安心して自己を開くことにより、学校は教師も育ち合う場となるのだと感じた。

### 3. 考察

#### ①個のニーズに応じた学習支援

一人一人の学び方に配慮した授業を実践するためには、教師中心から学習者中心の視点、教師の教えやすさから子どもの学びやすさに着目した授業づくりの視点が重要である。そのためには、子ども一人一人をよく見て、その子に寄り添いながら、躰きの要因や背景を知ろうとする営みが大切となる。実習中の観察を通して見られた子どもの姿について、A小学校の教職員と共にその要因や背景について考察をすることで、教師が意識的、無意識的にかかわらず行った効果的な手立てを共有財産とすることができた。また、客観的なアセスメントと、「複数の目」で子どもの変化を捉える組織的な取組が、多面的な児童理解に基づく、個に応じた支援につながることを強く感じた。アセスメントは、支援の根拠となるだけでなく、教師間の共有化により、継続的な支援やチーム支援につながる事が分かった。「子どもに寄り添い、行動の背景を知ること」、「アセスメントに基づいた個への対応」、「学びの多様性を保障すること」は、個のニーズに応じた学習支援に欠かせない要素である。

#### ②主体性と学び合う関係を育む学級経営

個のニーズに応じた学習支援の基盤となるのが学級経営であることを改めて確認することができた。信頼関係と受容感、安心感に満ちた学級の中で、児童は、自己肯定感を高めることになり、主体的に学びに向かう態度、学び合う関係を育んでいく。また、A小学校の教職員の姿から、一人も見捨てない教育が、特別支援教育の原点だと学んだ。個にとってよい支援は、全体にとってもよい支援になること、教師が一人一人を大切に作る姿勢が、多様性を認める温かい学級づくりに結びつくことを目の当たりにすることができた。

#### ③チーム支援と同僚性の構築

A小学校の教職員は、一人一人のニーズに応じた多様な指導は、担任一人の力では到底できないことをよく知っていて、学級を開いて、チーム支援を行うことにより、互いに教職の専門家として学び育ち合う同僚性を築いている。子ども一人一人をよく見て、子どもの姿を語り合うことにより、互いの価値観・感覚を磨き合っている。

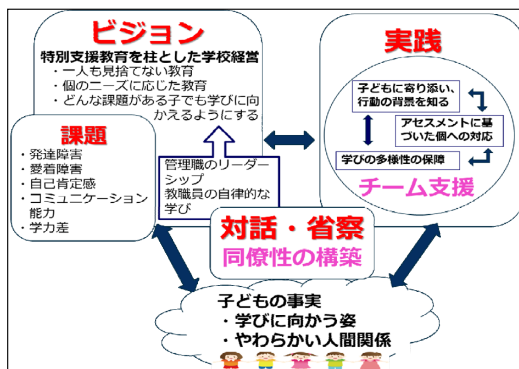
このような、A小学校の学校改善の動きは、特別支援教育を柱とした学校経営のビジョンが明確に示されたところからスタートしている。学校の抱える困難な課題から、「一人も見捨てない教育」「どんな課題がある子どもでも学びに向かえるようにしよう」というビジョンが、組織としての方向性、目標として明確に示されている。ビジョンを共有する動きは、管理職のリーダーシップによるところだけでなく、ミドルリーダーを中心とした教職員の自発的な学びによるところも大きい。学校内外における様々な学びの場で、教職員のニーズに合ったビジョンの取り入れが積極的に行われている。教室の実践では、先に述べた「子どもに寄り添い、行動の背景を知ること」、「アセスメントに基づいた個への対応」、「学びの多様性を保障すること」などの実践が、互いに互いの原因でもあるし結果ともなるように影響し合い、循環するループに組み込まれるため、全教職員が学校改善に関与する場に位置づくことになる。学校活動の中で制度化された活動として位置づけられているので、支援が必要な子への支援が特別なものとして目立たなくなっている。また、A小学校の教職員は、チームとなって、多様な手立てとその失敗も含めた試行錯誤を繰り返して、この「いいと思うことはとりあえずやってみて、駄目ならやり直そう」という状況は、のびのびとした実践を保証している。このチーム支援の原動力となっているのが、目の前の子どもの事実である。学びに向かう子どもの姿や、やわらかい人間関係を築き始めた子どもの姿などが、教職員の自信になっている。そして何よりも、日常的な対話が豊かなところでこそ、学校改善は成し遂げられることを目の当たりにした。対話・省察を通して、同僚性が築かれ、ビジョンの内面化が進み、その信念が実践の変化を産み、それが児童の変容を導き、10年前に始まった学校改善が現在もお進んでいっているのである。

謝辞:本研究はJSPS科学研究費補助金基盤研究(B)15H03517の助成を受けた。

#### 引用・参考文献

- ・佐藤学『授業を変える学校が変わる』小学館2000
- ・涌井恵『学び方にはコツがある！その子にあった学び方支援』明治図書2010
- ・村松健司、保坂亨『児童養護施設一学校間連携の事例検討』2016
- ・山本佐江、高橋あつ子『危機状況から脱した教職員の変容のプロセス』2015

平成30年3月30日 受理







# School support system and school improvement according to individual needs

Katsumi SAITO, Koji HARADA, Megumi WAKUI