

# 子どもの多様性を生かした学級経営

井澤 光子・司城紀代美

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



## 子どもの多様性を生かした学級経営<sup>†</sup>

井澤 光子\*・司城紀代美\*\*

那須塩原市立黒磯小学校\*

宇都宮大学大学院教育学研究科\*\*

発達障害の子どもおよび気になる子どもに対して、個別の支援が必要であり重要であることが学校現場で理解されつつある一方で、実際に一人一人の子どもとどう向き合うのか、教師は悩んでいる。通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究では、個別支援をどのように充実させていくのかという課題に加えて、学級全体の中でどのような支援を行っていくべきかという課題が重要性を増してきている。本研究では、支援が必要な子どもが多数在籍しながら、学級経営がうまくいっていると思われる学級での参与観察を通して、子どもの多様性を生かした学級経営について検討した。その結果、支援が必要な子どもは一方的に支えられているわけではなく、支援が必要な子どもが多いということにより、学級が「社会的スキル」を多面的に育てる場になっていることがわかった。「違い」はマイナスではないと子どもたちの関係性の中で教師が価値づけすることが、多様性を認めるクラスを形成することにつながる。同時に、教師の独自性も生かされる環境が必要だということが示された。

キーワード：通常の学級 多様性 学級経営 互恵性

### 1. 問題と目的

文部科学省が平成24年に実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」によれば、知的発達の遅れはないものの学習面または行動面で著しい困難を示す子どもは、65%の割合で通常の学級に在籍していることがわかった。1学級40人と考えると、1クラスに2～3人は支援を必要とする子どもがいることになる。さらに、本調査の結果に関する考察では、「推定値6.5%以外にも、何らかの困難を示していると教員が捉えている児童生徒がいることがうかがえる」とある。

松本・須川（2013）の教員の意識調査によれば、発達障害の子どもおよび気になる子どもとかわる中で、担任が困ったことのトップは「個別の教育支援、対応の難しさ」であった。個別の支援が必要で

あり重要であることが学校現場で理解されつつある一方で、実際に一人一人の子どもとどう向き合うのか、教員が悩んでいることが調査結果から見えてくるといえるだろう。現実には、学級には発達障害のほかにも、家族の問題、貧困、健康上の問題などさまざまな課題を抱えた子どもたちがいる。その子どもたちに集団での指導の中でどのように対応していくかが大きな課題となっている。

浜谷（2012）は特別支援教育に関する研究動向には二つのベクトルがあることについて、「一方は、個への支援に力点を置き、行動レベルで支援の成果を実証することを重視し、それに関わる手法・組織・制度などの整備拡充発展を志向する。もう一方は、学級内における関係性、子どもの自己・人格の発達などに注目し、今日的状況における学校や授業のあり方や教員の同僚関係などを再構築することを志向する。」と述べている。司城（2013）も、通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究では、個別支援をどのように充実させていくのかという課題に加えて、学級全体の中でどのような支援を行っていくべきかという課題が重要性を増してきていると指摘している。

実際に学校現場でも、個への支援をどうすればよ

<sup>†</sup> Mitsuko IZAWA\*, Kiyomi SHIJO\*\*: Class management utilizing the diversity of children  
Keywords: Ordinary classes. Diversity. Class Management. Reciprocity.

\* Kuroiso Elementary School

\*\* Graduate School of Education, Utsunomiya University

(連絡先: shijo@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

いのかという話し合いから始まったと考えられる。そのことにより学校組織が整ったり、教師の意識改革が進んだりするなどの成果が見られた。授業においても、個別支援を要する子どもが支援によりできることが高まっていけば、一斉授業の中で学習を進めることができるのではないかと考えられた。しかし、授業の中で行う支援により能力を引き出せる子どもがいる一方で、その支援が適さない子どもにとっては、面白みがない授業になってしまうのではないかとという危惧も教師たちの中にあつたといえる。

そこで、第一著者は子どもたち同士の関係に着目して、授業の中で考え話し合う場面を作ることで、子どもどうしのやりとりから子ども同士が変容し知的な活動ができるのではないかと考えて、授業実践を行ってきた。授業の中の子ども同士のやりとりでは、同調する発言もあるが、自分とは異なる思考や視点と出会ったとき、周りの子どもの思考が活性化され、深い話し合いになることがある。その発言のきっかけが特別な支援が必要な子どもでもあることも少なくなかった。このような教育実践を重ねていくと以下のような子どもたちの姿が見られた。

#### 【小学6年生のクラス 算数の時間のエピソード】

問題を解いたノートを友達と見せ合いながら、自分とは違う答えの友達に、「なんで〇〇になったんだろう？ねえ、どうやってやったの？」と聞いている子どもがいる。そう言われた子は自分の考えを説明しようと自分のノートをもう一度見直し始め、同時に、そこにいた数人の子どもたちがその子の考えを理解しようとノートを覗き込む。説明が進むと、説明している子の答えが間違っていることがわかる。そのとき説明を聞いていた子どもたちは間違いを指摘するのではなく、「あー、そうか。」「ここでもうやってたんだ！」と声を上げ、説明している側も説明されている側も満足そうにしている。

そこに見られたのは、単に答えが合っている子どもが間違っている子どもに教える姿ではなく、友達の考えを理解し、共有したいという子どもたちの思いであった。さらに、そのやりとりを通して子どもたちは正しい答えがなぜ正しいのかを改めて認識しているといえる。このことから、子ども同士の関係性を研究することは、今後の特別支援教育を考える上で重要であると考えられる。そのため、子どもの

関係性を教師がどのように作り上げているのかをとらえたいと考え、次の研究を行った。

## 2. 方法

第一筆者が、公立小学校の通常学級において、201X年11月から201X+1年1月にかけて計8回訪問し、小学校2年生の学級の参与観察を行った。対象学級は、特別な支援が必要な児童が多く在籍しているながら、学級経営がうまくいっていると思われる学級である。観察する教科は特に定めず、支援が必要な児童と周囲の児童との関係、そこへの担任教師の働きかけを中心に観察を行った。授業後に児童や担任に簡単なインタビューもを行い、観察結果の解釈に活用した。

学級の児童数は32名、担任は1年生からの持ち上りの女性教諭である。

週に2回通級指導教室に通っているはやと（仮名。以下エピソードに登場する児童名はすべて仮名である。）を中心に観察を行った。

なお、研究に際して研究協力者に事前の了承を得た。

## 3. 結果と考察

### (1) はやとの「回り道」

まず、はやとの通級指導教室での様子と2年生の教室での様子を比較すると、聴覚が過敏で、たくさんの子がいる教室では聞くことが難しい様子が見られた。実際に本人に話を聞いてみると、「(教室は)ざわざわしたり、笑ったりするのが全部聞こえる。家でもテレビがうるさい。」と話していた。

通常の学級でははやとの様子を観察してみると、担任教師の「はじめ」という大きな声での合図や、周りの子どもの様子、隣の子のノートで、授業の進み具合を確認していることがわかる。特に隣のかずきのノートを最も多く活用していた。聴覚過敏のはやとは、「隣の子のノートを見る」という方法を使って、授業の内容をつかむという課題に取り組んでいる。これは、子どもが解決できない課題に出会ったとき、それまでの方法や他者の方法とは異なる方法で解決をする「回り道」(ヴィゴツキー, 2006)としてとらえることができる。

また、はやとは、隣の子のノートをすべて書き写しているわけではない。問題文を理解した後、隣のかずきが書いている「 $3 \times 8$ 」という式は見たが、

はやとは自分でなぜ「3×8」になるかがわからなかった様子で、そこは写さなかった。その上で、どうしてその式になるのかを知りたいと思って授業に参加することで、課題への関心を持ち続けることができたと考えられる。隣の子のノートを見るという行為がはやとを授業に参加させたこととらえることができる。

## (2) はやとと周囲の子どもの関係

### ① はやととかずきのエピソード

国語の時間に、読み聞かせのボランティアの方に  
お礼の手紙を書いている。手が止まってしまったはやとに、観察者はアドバイスをしようと話しかける。観察者が「また読んでほしい？」と問いかけると、はやとは目を丸くする。さらに、「読み聞かせをしてほしい？」と尋ねると、また目を丸くする。すると、かずきが「あのね、また来てもらって、本を読んでほしいかってこと。」と言う。それに対して、はやとははっきり大きな声で「うん。読んでほしい。」と答えた。かずきが指で用紙を指しながら「じゃね、また来てほしいですって書くんだよ。」と伝えると、はやとは書き始める。

担任に話を聞いてみると、かずきは話の文脈の「あいまいさ」を読み取ることが苦手で、1年生のときから相手を誤解して大泣きしてしまうことがあったそうである。その都度、担任はかずきを落ち着かせてから、出来事の順番を追って説明していた。かずきが相手の気持ちを推し量れなかった部分は、担任が言葉を言い換えて説明することが多かったそうである。

このエピソードでは、観察者の問いかけだけでははやとに伝わらなかった部分を、かずきが言葉で補って説明してくれた。かずきは、はやとの様子からはやとの苦手なことと努力を瞬時に読み取っている。その上で自分自身も苦手とする「あいまいさ」を担任教師が支援してくれたように、はやとを助けている。2人の関係は、一見かずきははやとを支援しているだけのように見えるが、かずきは、はやととかかわることで、言葉と言葉の間を埋めるという経験を積み重ねており、自分自身も苦手とすることをどのように補っていけばよいかを学んでいる。かずきもはやととかかわることで学んでいる互恵的な関係であるといえよう。

### ② はやととゆうきのエピソード

生活科の時間に担任から全員にワークシートが配られる。はやとがワークシートを持っていないことに気づいたゆうとは、「ねえ。はやと君プリントがないよ。」と伝える。はやとが黙っているとゆうとはさらに「はやと君、プリントがないことを先生に言ったほうがいいよ。」「はやと君、プリントがないから先生に言ってみて。」と重ねて言う。はやとはやととゆうとが言っている意味がわかり、きよろきよろし始める。支援員の先生に話しかけることはできなかったが、1人の男の子が黒板の下を指さしてワークシートがある場所を教えてくれたので、はやとはそれを取って席に座る。

ゆうとについても担任に話を聞いてみると、難しい学習や課題などはできるが、普段忘れ物が多いそうである。このエピソードのすぐ前にも、ノートを窓際の棚に置いたままにしまい、そのことを担任に話すことができず、注意されたとのことだった。ゆうとは友達にされたことが嫌でも「嫌だ」と言えなかったり、他の人に助けを求められなかったりするそうだ。他の子と話すことが苦手なゆうとが、はやとはとは話すことができ、アドバイスもしている。ゆうとは、はやとに「プリントがないことを先生に言って。」と話すことで、先生に言われた大切なことを自分の中で意識付けしている。同時に、ゆうとは自分が注意されたことをはやとには経験させないように、一生懸命に必要なことを伝えていることとらえることができる。ゆうとが、はやとを尊重しながら、自分自身の学びにも結び付けているのではないかと考えられる。

浜谷(2010)は、インクルーシブな学級の特徴について、子どもが排除されない学級は一人ひとりの違いが尊重されるという意味で多元的な価値観を持っており、どの子どももそれぞれの個性や持ち味を発揮して活躍する場を作り出していると述べている。はやとは、隣のかずきのノートを頻繁にみるが、かずきがノートを見えないように隠したことは一度もなかった。逆に自分が書き終わると、はやとが見やすいようにさえている。その行動から、かずきははやとの行為を了承して、それを尊重していることとらえられる。これは、担任教師が学級にいる多様な子どもたちの違いを認めているからだと考え

られる。

また、はやと、かずき、ゆうとの3人の関係を観察していると、それぞれの問題解決方法が影響を与え合い、互恵的な関係が作り出されていることがわかった。ここにも教師のかかわりが関係していると考えられる。担任は子どもの様子を見ながら、瞬時に高度な判断をし、子どもを信頼して活動を促していることが観察から読み取れる。例えば、担任は、机間指導をしながら、はやとが隣や周りの子の様子を見て活動していることに気づき、それができている間ははやとの活動を保障し、できないことがあるときに近くに来ていた。

この学級では、支援が必要な子どもが多くいるので、子どもたちはそのことによって問題を多面的に見ることができるのではないだろうか。そのことにより、いろいろな方法を使ってもよいという意識を子どもたち自身が持っているのではないかと考えられる。個別の指導が学級全体の指導へとつながることになり、子どもが多様性に自然に対応でき、結果として学級経営がうまくいっているのではないかとと思われる。

#### 4. 総合考察

支援が必要な子どもが多くいるにもかかわらず、学級経営がうまくいっている学級を観察してみると、支援が必要な子どもが一方的に支えられているわけではないことがわかった。支援が必要な子どもが多いということは、「社会的スキル」を多面的に育てる場であるといえる。

子どもたちの関係性の中で、「違い」はマイナスではないと、その相互関係の意味を教師が価値づけることが、多様性を認めるクラスを形成することにつながる。

さらに、もう一つ見えてきた大切なことは、教師が認められるということである。この学級の担任と、同様に支援が必要な子どもが多くいる6年生の学級担任にも話を聞いてみた。「周りのサポートが一番よかったことは何か。」と質問したところ、2人とも、他の教師が同じ目線で子どもたちを見てくれることだと、同じ答えが返ってきた。

子どもと同様に、教師の独自性も生かされる環境が必要だといえる。また、指導の方向性を共有することは教師の安心感にもつながる。独自性と、学校としての一貫性のバランスをとることは大変難しい

が、それは、教師同士がどれだけ話し合える雰囲気を持ち得るかが課題となってくる。学級経営で言えることは、そのまま教師同士の関係性の構築にも言えることだと考えられる。

特別支援教育は子どもたちの関係性の構築から始まるといえるが、これは特別支援教育だけにいえることではなく、教科の指導等あらゆることと重なる視点だといえよう。

今回の研究から、通常の学級での特別支援教育を考えると、子どもたちの多様性をどのように構築し、その価値を教師がどのように意味づけていくのかという学級経営が重要であることがわかった。また、教師間の共通理解を図り、多様性と指導の一貫性のバランスをどのようにとっていくのかも重要な課題である。このような視点を持って取り組んでいくことが、一人一人の教育的ニーズにどのように対応していくのかという問題の解決の糸口になるのではないかと考えられる。

#### 引用文献

- 1) 文部科学省初等中等局特別支援教育課(2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について。
- 2) 松本禎明・須川果歩(2013) 発達障害の子どもの支援に関する小学校教諭の意識に関する調査研究.九州女子大学紀要, 50, 169-185.
- 3) 浜谷直人(2012) 通常学級における特別支援教育の研究成果と課題. 教育心理学年報, 51, 85-94.
- 4) 司城紀代美(2013) 通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究動向—「多様な学習者」による教室での「相互作用」という視点から—. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 40, 97-108.
- 5) Vygotsky,L.S.・柴田義松・宮坂瑠子訳(2006) ヴィゴツキー障害児発達・教育論集. 新読書社.
- 6) 浜谷直人(2010) 通常学級において、インクルージョンが実現されるために. 教育心理学年報, 49, 39-40.

平成30年3月30日 受理



# Class management utilizing the diversity of children

Mitsuko IZAWA, Kiyomi SHIJO