

小集団学習を活用した特別な教育的支援を必要とする児童の 学習意欲を高めるための支援方法に関する研究

伊藤 美智子

I 問題

特別な教育的支援を必要とする児童は、学習意欲が低下しがちな傾向があると考えられている。彼らが自らの積極的な心情・意欲・態度で集団での学習に参加できるようにするためには学習に対する動機づけが必要であると考ええる。様々な動機づけの中でも、自ら選び、望んで行なう行動であり、高い意欲と関与感を持って課題に従事することができる内発的動機づけを高めていくための支援方法を考えていく必要がある。

川村（1996）は、「内発的動機づけを高めるための支援には交流感・有能感・自己決定感の3つが重要である。」と提言している。桜井（1998）は、「この交流感・有能感・自己決定感の中でも、交流感が最も重要な要素である。」としている。そこで、交流感を高めていく支援として、堀井（2006）は、「教え合ったり励まし合ったりしながら課題を解決していく過程は、自力で解決していくよりも、他者との交流感を強くもつことができ、小集団活動の利点は、この交流感のもてる場を設定できることにある。」と述べている。以上から、個別学習という形態よりも小集団学習という形態の方がより多くの交流感を得られると考えられ、学習意欲も高まるのではないかと考えた。

そこで、本研究では特別な教育的支援を必要とする児童による小集団を構成し、1対1の個別学習ではなく、複数の児童と一緒に学ぼう小集団学習という形態を用いて学習場面を設定した。また、特別な教育的支援を必要とする児童の学習意欲を高めるために、個人特性に応じた支援と小集団を活用した支援を組み合わせた課題設定、活動の流れ、教材、座席配置、評価、支援者のかかわり方等の具体的な支援方法を検討した。

II 目的

特別な教育的支援を必要とする児童が小集団の

中で自ら積極的に集団学習へ入るようになり、課題に取り組むようになるための支援方法を検討することを目的とした。

III 方法

「読み」・「書き」・「コミュニケーション」に課題がある児童を対象として小集団学習場面を設定した。本研究では、その中で「コミュニケーション」に対する支援を希望した児童10名前後で集団を構成した。対象児は、小2の通常の学級在籍男児3名と小3の通常の学級在籍男児1名、小3の特別支援学級在籍男児2名、小4の通常の学級在籍男児1名、小5の通常の学級在籍男児1名、以上計8名を対象とした。

場面設定は、原則として1セッション約1時間、週1回、上越地方の小学校で行われている放課後学習会で実施された。アセスメント・実態把握は2007年1月から2月までの全5回とし、支援は2007年5月から10月までの全14回で行った。室内に設置した2台のビデオカメラで放課後学習会の様子を記録した。

手続きは、アセスメント・実態把握として個人特性と集団特性を把握し、次に、アセスメント・実態把握の結果より、個人目標と集団目標を設定した。そして、彼らに有効であると思われる支援方法を考え、支援の実施と支援効果の検証を毎回のセッション毎に支援方法に改善を加え行なった。評価は、各児童の学習意欲が高まったことを確認するため、参加状況、支援者評価、課題従事内容、軌跡図により結果の整理・分析を行なった。

IV 結果

支援は、課題と活動の流れ、教室と座席配置、支援者評価、参加者、その他の支援（係、ルール等）の操作等の改善を行い各セッションで実施した。

課題は、実態把握期間で行っていた活動を基本

とし、手順等に多少改善を加え行った。

絵本は、「聞く課題」として設定し、「絵を手がかりにストーリーを理解し、話を聞こうとする態度を養う。」ということをねらいとした。この課題では、興味を示す教材を探った。1冊完結の単発絵本とシリーズ物絵本を扱った。シリーズ物は知っている情報があるため読む前の児童の発言が活発に見られ、課題へスムーズに入ることができた。しかし、何度も読み、あらすじを覚えている場合は、あらすじを次から次に話す様子が見られた。また、どの児童も少なくとも1問答えることができるように質問の出題形式の改善を行った。質問での発言内容の結果から分かるように発言も活発になり特定の児童だけでなく様々な児童が答える機会ができた。

書き順クイズは、「他者と関わりが持てる課題」として、個々人間で関わりが持てる課題を設定し、「字形のバランス等に注意して字を書こうとする態度を養う。」ということをねらいとした。文字を書くことと書き順番号を考えることに取り組んでもらうため取り組みが難しい児童に対して補助教材を使用した。何度か補助教材を使ったことで何をしているのか理解でき補助教材を使用しなくても課題に取り組めるようになった。

なぞなぞクイズは、「他者と関わりが持てる課題」として全員で行なう課題を設定し、「音声による情報から答えを考え、仲間と協力して答えを導き出す態度を養う。」ということをねらいとした。参加児童全員で行える課題にするため、全員で一つの答えを相談しまとめるという機会を設定した。活発に出された個々の答えが反映されない設定だった。そのため、自分の出した答えが取り上げられず、やる気をなくしてしまい立ち歩きが見られた。

なぜでしょう作文は、「伝える課題」と「聞く課題」として設定し、「自分の考えを言葉で表現して、文章を書くことに親しむ。」ということをねらいとした。なぜでしょう作文は、「聞く課題」として不十分であったため、第13回より作文クイズを「伝える課題」と「聞く課題」として設定

し、「自分の考えを言葉で表現して、文章を書くことに親しむ。」に加え「他者に伝わるよう発表し、また、話を聞こうとする態度を養う。」ということをねらいとした。作文が苦手な児童も考え書くことができるように記入用紙を複数用意した。その結果、作文が苦手な児童も作文を書くことができ、書き始めを事前に記述用紙に書いておくことによって何を書けばいいのか分かり取り組めるようになった。また、問題内容について改善を行った。

みんなで〇〇は、「他者と関わりが持てる課題」として設定し、「ゲームを通して仲間意識を身につけ、様々な仲間と関わりを持つ。」ということをねらいとした。ゲームは、特定の児童のみと関わりを持つものではなく、様々な仲間と関わりが持てるものであり、会話によるコミュニケーションが必要となるものを行った。

各セッションで行った課題と順番は表1に示した。第10回以降課題数を減らし精選を行ったところ活動全体に余裕が生まれ、絵本の質問等で児童間のやり取りも増えた。また、児童自身が課題で何をやるのか分かり取り組みやすくなり、自分の行動をコントロールできるようになった。

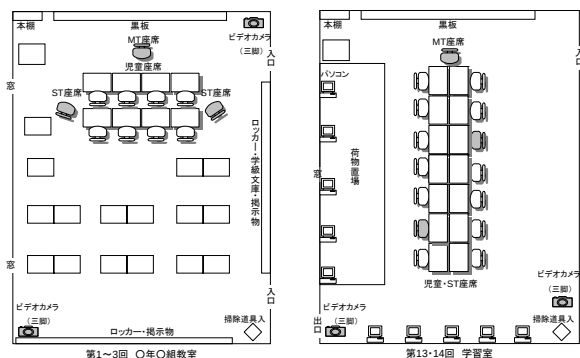
表1 各セッションの課題の順番

課題	セッション													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
はじめのあいさつ・順番確認	①	①	①	①	①	①	①	①	①	①	①	①	①	①
絵本	②	②	②	②	②	②	②	②	②	②	③	②		
書き順クイズ	⑤	⑤	④	③	③	④	③	④						
なぞなぞクイズ	③	③	⑤	⑤	⑤	⑤			③	③				
なぜでしょう作文	④	④	③	④	④	③	④	④	③	④	②			
作文クイズ													②	②
みんなで〇〇									⑤			③	③	③
おわりのあいさつ	⑥	⑥	⑥	⑥	⑥	⑥	⑤	⑤	⑥	⑤	④	④	④	④

1)〇数字は、課題の順番を示した。

教室・座席配置は第1回の配置から第14回のように活動に必要なものだけ机や椅子を配置するよう徐々に改善した。また、他児や支援者と密にアクセスが取れるよう座席を改善し配置した。教室・座席配置は図1に示した。各児童の軌跡図から言えるようにほとんどの児童が活動に関係のない立ち歩きが減り、動きが洗練化された。ま

た、支援者とのやり取りがしやすくなり支援者の指示が伝わるようになった。



1) 白座席は児童、塗りつぶされた座席は支援者を示した。

図1 教室・座席配置図(第1～3回, 第14回)

評価は、支援者の自由記述評価と児童の従事内容を中心に評価し次のセッションの支援に生かしていくことができた。

V 考察

結果より、特別な教育的支援を必要とする児童の学習意欲を高めるために有効であった具体的な支援方法は以下の通りである。課題や教材では、①興味・関心のあるもの、②個人特性に応じたもの、③活動内容が単純で分かりやすいもの、④個人の取り組みが反映されるもの、⑤既存の知識が生かせるもの、⑥支援する側が意図した行動が児童より引き出せるものを設定することが重要であった。活動の流れでは、①課題数を多くしすぎず余裕をもって取り組める分量に設定すること、②目的に合った課題に絞り課題の精選を行うこと、③今行っている課題、終わった課題、これから行う課題が明確にでき見通しが持てるような配慮をすることが重要であった。教室環境では、①学習に必要なものは排除すること、②机や椅子等は必要な物を必要なだけ用意することが、座席配置では、①児童間や支援者と児童間のアクセスが密に取れる配置にすること、②指示が児童全体に行き届く配置にすることが重要であった。評価は、個人内評価が有効であった。そして、評価方法として、①支援者評価表、②課題従事内容、③軌跡図が有効であった。支援者の関わり方では、①称

賛すること、②支援者全員の支援の意識統一すること、③児童の主体性や積極性を見逃さないこと、④児童とのアクセスを密に取ることが特に重要であった。

以上の結果から、個人特性に応じた支援と小集団を活用した支援を共に行っていくことにより、①一緒に活動に取り組んでいるという感覚が持てること、②他児の行動により自分の行動をコントロールする手がかりにできること、③活動の中で助け合い励まし合えることの3点のような交流感を持てる機会を提供できると考えられた。

VI 結論と今後の課題

アセスメント・実態把握、支援方法の検討、支援の実施、支援効果の検証という一連の過程を踏んで支援を進めたことで小集団学習においても個人特性を考慮し活かした支援を行っていくことが重要であることが明らかになった。しかし、児童の学習意欲が高まったかを測定する評価を確立することができなかった。今後、学習意欲を高めるための支援を行うにあたって学習意欲を測定する多様な評価方法の開発が必要であり課題であるといえる。

多くの児童が自ら学びたいと思い、意欲的に学ぶ機会を保障していくためには学習意欲という動機づけに対して、集団を活用した支援と個人特性に応じた支援を共に行っていくという支援の事例を積んでいく必要がある。事例を蓄積していくことで通常の学級などの大きい集団にも対応できる集団を活用した支援方法が明らかにできるのではないかと考える。

引用・参考文献

- 堀井利衛子(2006) 事例 LD の子どもに対する通級による指導--個のニーズに対応し、小集団の利点を生かす支援の工夫(特集 新たな「通級による指導」の始まり)。特別支援教育, 22, 14-26.
- 川村秀忠(1996) 学習障害幼児の内発的動機づけを高める援助・支援手立て. 秋田大学教育学部研究紀要教育科学部門, 50, 15-29.
- 桜井茂男(1998) 学習意欲の心理学: 自ら学ぶ子どもを育てる. 誠信書房. Pp. 3 - 104.

