

学習困難を示す中学生の学習参加を高める「朝教室」の設定

藤原 洋樹

I 問題

特別支援教育の対象は発達障害だけでなく広く学習困難を示す生徒(以下, 学習困難生徒と略す)に向かっている(田中, 2008)。学習困難生徒への学習支援は通常の授業形態だけでは行いにくい(文部科学省, 2005)。特別支援教室の構想が示されたことで, 特別な場を活用した支援は今後注目を集めるであろう。しかし, 通常学級に在籍する生徒を対象にした特別な場の実践報告は少なく, 特別な場における効果的な支援手続きと生徒の変容の関係を示す実証的データが示されていない。

これまでの特別支援教育の実践研究には小学校をフィールドとしたものが多く, 中学校の実践が少ない。中学校では特別な教育的ニーズがありながら適切な支援を受けていない生徒が二次的な問題を表出させ, 学校を混乱させている事例も多い。彼らが抱える最も大きな課題は学習の遅れである。二次的な問題の重症化を防ぐために, 学習困難生徒を対象にした学習支援の方法を検討することは中学校の教育現場の要請に応えることになる。

比較的実行に移しやすい特別な場として, 授業時間外の「オープン教室(文部科学省, 1999)」が考えられる。オープン教室とは, 誰もが自由に参加できる学習の場である。本研究では, 学習困難生徒を主たる支援対象としながらも, 全ての生徒を受け入れるオープン教室を設置した。これによって, 支援の必要な生徒が抵抗なく参加でき, より多くの生徒に支援の効果が還元されると予測した。

II 目的

本研究では校内にオープン教室の「朝教室」を設置し, 学校現場と協働して学習困難生徒への学習支援を行う。朝教室を活用した効果的な支援方法を明らかにするため, (1)朝教室の設置手続きと支援者である教師の実行可能な支援方法, (2)朝

教室での生徒の学習参加を高める手続き, (3)朝教室からの情報発信の方法の3点について検討し, その効果を検証する。

III 方法

1 対象校と対象場面：A市立B中学校3学年に設置された朝教室を対象とした。生徒は始業前に来室し, 数学の基礎プリントに取り組んでいた。

2 研究のながれ：2学年時のI期, 3学年当初のII期で実態把握が行われた。III期から新体制の朝教室を発足させるため, II期までの観察結果に基づいた支援計画が作成された。3学年教師との協議で支援計画に修正を加えた後, III期を発足させた。筆者はIII期から教師とともに学習支援を行った。IV期とV期の支援計画は, それぞれIII期とIV期の観察結果を踏まえて作成された。新たな手続きは, 教師の承認を経た上で実行に移された。

3 朝教室の設定：生徒の来室機会を増やすため, 開設時間が15分延長された。支援コストの軽減を目指し, 開設日が週5日から3日に削減された。特定の教師に負担が集中しないように, 学年教師全員で支援する体制が整えられた。生徒が教科を選択できるように, 数学に加えて社会科のプリントが導入された。教師がプリントを与え, 教師が採点する形態から, 生徒がプリントを選択し, 自己採点するセルフ方式に変更された。

4 出席を高める手続き：III期発足時に各学級で朝教室のガイダンスが行われた(以下, 全体告知と略す)。保護者には朝教室の開設を通知する文書が配布された(以下, 保護者通知と略す)。学習困難生徒には個別に来室を促す声かけが行われた(以下, 個別の声かけと略す)。個別の声かけの対象は, 数学の成績が5段階中1, 2の生徒を中心に学年協議でリストアップされた。IV期には保護者通知と個別の声かけが再度行われた。V期には

三者面談の場で個別の声がけが行われた。

5 通信の発行：全24号の通信が筆者によって作成され、来室生徒と全校職員に配布された。生徒の望ましい行動と支援の様子を掲載することで、職員の生徒理解を促し、支援の拡大を目指した。

6 各種アンケートの実施：9月と11月に通信の効果について、11月に支援計画の妥当性について、それぞれ教師と生徒にアンケートを行った。

IV 結果

図1は朝教室で支援した教師の在室時間である。I期には3名の教師が毎日25～50分の支援を行った。1週間の在室時間は多い教師で4時間を超えた。II期には2名が1日交代で15～20分の支援を行った。1週間の在室時間は50分弱であった。III期以降は6名がシフトを組み、自分の担当する曜日に15分ずつ支援を行った。III期の教師の在室時間はII期の1/3、I期の1/16であった。

図2は来室生徒数を示している。I期には1日平均で9.3名が来室した。II期には2名に限定した支援が行われた。III期の来室数は平均8.3名であったが、IV～V期は平均10.8名に増加した。学習困難生徒は、I期に1日平均3.6名が来室した。

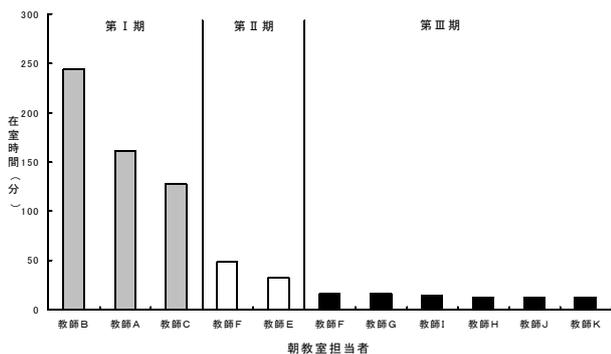


図1 1週間あたりの教師の在室時間
注1)縦軸は1週間あたりの平均在室時間。

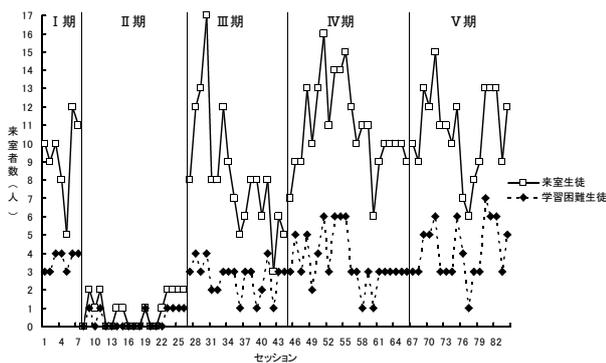


図2 来室生徒数

II期を挟んで、III期には平均2.7名の学習困難生徒が来室した。その後、学習困難生徒の来室数は、IV期に平均3.5名、V期には平均4.2名に増加した。

来室生徒の5割は全体告知または保護者通知によって来室した。そのうちの78%は新規の参加者であった。全体告知か保護者通知だけで来室した学習困難生徒は認められなかった。来室した全ての学習困難生徒には個別の声がけが行われていた。III期には学習困難生徒10名に個別の声がけが行われ、5名が来室した。1学期末の三者面談では、英語と数学の成績が1、2の生徒47名に個別の声がけが行われ、24名が夏休みの補習に参加した。V期には三者面談の場で個別の声がけが行われ、5名の学習困難生徒が来室した。

教師の支援位置と生徒の課題従事行動を観察した結果、学習困難生徒に対して個別支援を行える体制(以下、マンツーマン体制と略す)がとられた割合は、学習困難を示していない生徒(以下、一般生徒と略す)の5倍であった。図3は教師の支援位置と生徒の課題従事率の関係を示している。学習困難生徒の課題従事率は、教師が離れた場所にいる体制では66.8%であったが、マンツーマン体制では94.9%であった。一般生徒は、教師の支援位置に関係なく、高い課題従事率を示した。

図4は教師向け通信アンケートの結果である。「自学年で朝教室をやってみよう」という項目で1、2学年教師の平均評価点は5段階中4.0であった。事後アンケートでは、回答した生徒全員が「先生に質問しやすい」「丁寧に教えてくれる」「朝教室を続けて欲しい」と評価した。また、朝教室で支

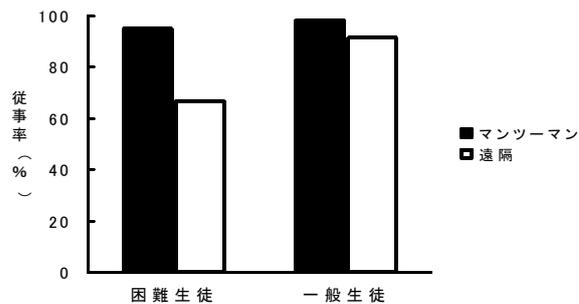


図3 生徒の課題従事率(支援位置別)

注1) 困難生徒は学習困難生徒を示す。
 2) 黒はマンツーマン体制、白は教師が離れた場所にいる体制での課題従事率を示す。
 3) 課題従事率=課題従事行動の認められたインターバル数÷全インターバル数×100。

援にあたった6名の教師全てが「学年全員で分担する支援体制は実行しやすい」と評価した。

V 考察

学年全員で分担する支援体制を組むことで、教師一人あたりの支援時間が減少した。これによって支援コストの分散化が進んだ一方、支援を担当する教師数は増加した。支援を担当した全ての教師が「学年全員で分担する支援体制は実行しやすい」と回答したことから、週1回15分の支援は教師の許容範囲であったと推察される。支援コストを特定の教師に集中させず、学年全体に分散させたことで安定した支援が継続できたと考えられる。

全体告知と保護者通知で来室した一般生徒の約8割は新規の参加者であった。教師が朝教室への参加を学年全体に呼びかけたことで、学習機会を潜在的に求めていた一般生徒が朝教室を利用し始めたと推察される。一般生徒は支援がなくても高い課題従事率であったため、教師は一般生徒の来室が増えても学習困難生徒に丁寧な指導を行うことができた。これによって、学習困難生徒の朝教室での課題従事を高めることができた。一般生徒の単独遂行を可能にした理由として、生徒自らがプリントを選択し、自己採点するセルフ方式の採用が挙げられる。セルフ方式は朝教室の支援効果を一般生徒に広げる上で有効であると考えられる。

朝教室の本来の支援対象である学習困難生徒は、全体告知や保護者通知によらず、個別の声かけによって来室した。学習困難生徒は、教師から個別に誘われ、激励されることで、参加を検討し始めたものと推察される。彼らの来室を高めるには、

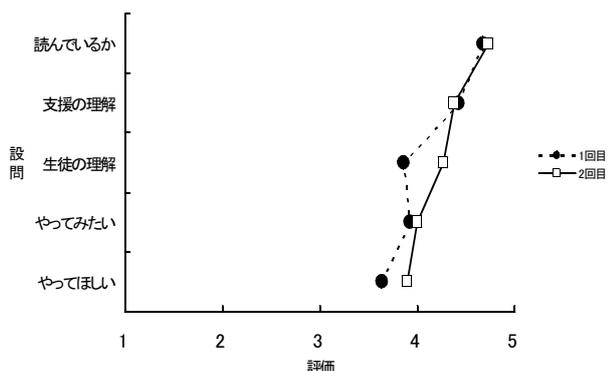


図4 教師向け通信アンケートの結果(平均評価点)

注1) 評価は5を最高評価とした5段階評価。

注2) 「(朝教室を)やってみてほしい」は1, 2学年教師が回答。

「(朝教室を)やってみてほしい」は3学年と学年外教師が回答。

特に保護者を交えた面談の場で個別の声かけを行うことが有効であった。この結果は、保護者の援助力を活用することが重要であるという田村・石隈(2003)の知見を支持するものである。

11月には1学年に朝教室が開設された。通信アンケートで1学年教師の多くが、朝教室をやってみてみたいと答えた。通信は、他学年に取組を拡大させる上で大きな役割を果たしたと考えられる。

来室生徒の中には、小学校中学年程度の学習内容でつまづいている生徒、発達障害や境界知能の疑いがある生徒が認められた。彼らはこれまで通常学級に在籍しながら、授業に参加できない状態を放置されてきたと考えられる。事後アンケートでは、全ての来室生徒が「朝教室では教師が丁寧に教えてくれる」と評価した。また、学習困難生徒の全てが「できなかった問題ができるようになった」と答えた。継続して来室した学習困難生徒は、教師から丁寧な支援を受けながら遂行行動の達成を重ねたことで、自分自身の学習行動を自己強化できたのかもしれない。学習困難生徒には、まず、継続して来室する行動を身につけさせることが重要であろう。今後はさらに彼らの学力を高める手立ての検討が期待される。朝教室の学習が学力向上につながれば、学習困難生徒の来室行動や授業参加を高めることができると推察される。

本研究は教師の勤務時間前の時間帯を活用した実践であった。他校における応用可能性として、勤務時間内に行うことができる支援を見出すことで、より実行されやすいものになると考えられる。

文献

文部科学省(1999)学習障害児に対する指導について。

文部科学省(2005)特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)。

田村節子・石隈利紀(2003)教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開:援助者としての保護者に焦点をあてて。教育心理学研究, 51, 328-338。

田中良三(2008)発達の困難を抱える子ども・青年への取り組みが「特別ニーズ教育」への道を拓く。SNEジャーナル, 14(1), 3-5。