

事例 15

作文が苦手な子どもへの指導・支援

～ 小3 WISC-Ⅲを活用した実践 ～

小学校3年生のケンタさんは、作文を書くのが苦手で、なかなか書き始めることができません。また、人前での発表や質問への応答も苦手です。

担任のハヤカワ先生は、遠足の作文を書く時に、遠足のしおりを用意して、「行程の順に思い出して書いてみよう」と支援してみました。すると、行程順に「〇〇に行きました」といった事実を書き写すことはできるようになってきましたが、自分の思いや考えを書くような内容の深まりが見られずにいました。

ここでは、悩んだハヤカワ先生が、特別支援学校の教育相談担当に相談し、以前実施した WISC-Ⅲ検査を利用して、ケンタさんの得意・不得意を知り、支援に活かしていった取り組みを紹介します。

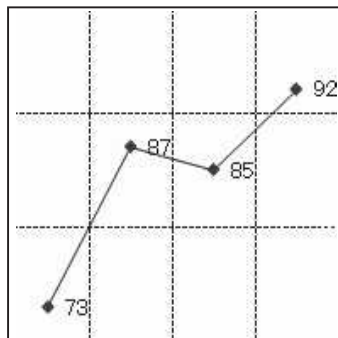
ハヤカワ先生の悩み

これまで作文が書けない子どもに対しては、順序立てて文を書く練習をし、そこに自分の思いを書き込むように指導していけば、だんだんと自分でも書けるようになってきたものだ。それなのにケンタさんは、どうしてうまくいかないのだろう？



◇ WISC-Ⅲの結果と解釈

ハヤカワ先生は、悩んだ末、校内の同僚や保護者と相談し、地域の特別支援学校の教育相談担当に相談しました。そして、本人の得意・不得意を知った上で、支援の方向性を考えていくことになり、以前実施した WISC-Ⅲ検査から、もう一度支援の方向を考えてみました。



言語理解 知覚統合 注意記憶 処理速度

○検査から分かる得意なこと・不得意なこと

(プロフィール分析からの抜粋)

◆得意なこと

- ・同じことを次々こなしていくような作業
- ・パターンがはっきりし、順番どおりに遂行する活動
- ・視覚的な情報から理解すること
- ・記憶すること

◆不得意なこと

- ・知識や概念を状況に合わせて自分で操作すること
- ・自分で考えたり、自分の思いを表現したりすること
- ・聴覚的な情報から理解すること

◇ 支援の実際

教育相談担当は、ハヤカワ先生が実践してきた「順序立てて文を書く」支援には、更に工夫が必要であると考えました。今回の WISC-Ⅲ検査から得られた本人の得意・不得意の情報

から、本人の得意としている「パターン化された処理」「視覚的な情報の理解」を活かした支援を加えることで、「順序立てて文を書く」支援をより充実したものにしていこう、アドバイスしました。

◇ 机間指導の中で、ケンタさんと遠足の写真を見ながらの「やり取り」

作文の授業の時間、ハヤカワ先生は、クラス全員に遠足の思い出の作文を書くこと、遠足のしおりを見返してもいいことを伝え、授業をスタートさせました。皆がしおりを見ながら書き始めると、ハヤカワ先生はケンタさんのところへ行きました。そして、ケンタさんが、遠足の時に滑り台で遊んでいたことから、遠足の滑り台の写真を提示し、一緒に見ながら問い掛けました。



【教師】

【ケンタさん】

「ここで遊んだよね」 ⇒ 「すごく長い滑り台があったよ」

「ケンタさんは何回滑れた？」 ⇒ 「3回滑れたよ」

「あちちって言ってたよね？」 ⇒ 「おしりが燃えるかと思った」

⇒ 「あとね、階段を上るのは大変」

そんなやり取りをしながら、ハヤカワ先生は、ケンタさんの言ったつぶやきをふせんに書いて写真の隅に順にはっていきました。

すごく長いすべり台があった

3回すべった

おしりがもえるかと思った

かいだんを上るのがたいへん

3枚ほどの写真を見ながらやり取りした後、ハヤカワ先生が、「どれから書こうか」と問い掛けると、ケンタさんは、しおりを見ながら写真を順番に並べ始めました。そんな姿を確認してから、ハヤカワ先生はケンタさんから離れました。

しばらくすると、順番に並べられた写真とふせんを頼りに、ケンタさんが自分から作文を書き始めている姿が見られました。その作文には、滑り台を滑ったという事実のみでなく、長い滑り台であったこと、3回滑ったけれど、上るのが大変だったこと、お尻が燃えるかと思ったこと等の内容が含まれていました。

◇ 徐々に、自分一人でも進められるようになることを願って

それからしばらくの間、作文の授業では、ケンタさんと写真や実物を見ながらやり取りして、文章を構成していきました。ハヤカワ先生は、教師とのやり取りを減らし、ケンタさんが一人で進める部分を更に増やしていこうと考えました。そこで、写真等の提示と一緒に、「いつ」「どこで」「だれが」「どうした」「思ったこと」等を自分で記入できるようなシートを添えてケンタさんに提示してみました。得意なことのひとつである、視覚情報を決まったパターンのシートを手がかりに読み取って文章にしていくことで、少しずつケンタさんが一人で進められる姿が増えてきました。

事例から学ぶ

配慮を要する子どもに対して支援したとき、なかなか定着しなかったり、向上が見られなかったりすると、「この支援ではうまくいかない」と考えてしまうことはないでしょうか。このような時は、もう一度、本人の特性や興味・関心、得意・不得意等の把握をしっかりして試みるのが重要です。そして、このような子どもの実態把握を基にしながら、現在行っている支援を更に充実していくように取り組んでいきましょう。

事例 16

不適切な行動が繰り返される

子どもへの指導・支援

～行動を分析し、解決の方法を探る～

6年生から新たに担任になったホソイ先生。ゴウタさんのことで頭を悩ませています。ゴウタさんは、授業中いつも石をいじっている、友だちに暴力的な行動をする、更には言うことを聞かない、保健室に行ってしまう、ときには家に帰ってしまうなど気になる行動が見られます。

特別支援学校の教育相談担当に相談する中で、改善したい行動を絞り、その行動を分析して、よりよい姿になることを願った取り組みについて紹介します。

ホソイ先生の悩み

ゴウタさんは気になることだらけ。少しはほめてやりたいんだけど…。言うことは聞かないし。保護者に話しても改善されないし。あの子の性格なんだろうな。もう、どうしていいかわからない。



◇ ターゲットとする行動を絞る ～ 特別支援学校の教育相談担当と相談して～

ホソイ先生は、ゴウタさんについて困っている幾つもの行動について特別支援学校の教育相談担当教員に相談しました。コーディネーターは、記録を取りながらずっと話を聞く中で、「気になる行動を性格や家庭のしつけのせいにしたなら、解決の方法はありませんよ」「いろいろな気になる行動の中から、改善したい行動を絞りましょう」「ターゲットとする行動は、出現回数が多いもので特に先生が気になっている行動にしましょう」と提案しました。

そこで、ホソイ先生は、ターゲットとする行動を「授業中、石をいじっている行動」に決め、様子を伝えました。



- ・ 前担任から、「授業中、石をいじっていて、改善されなかったこと」を引継ぎました。
- ・ 4月中は、ゴウタさんが石をいじると、近くに行って、軽く注意しながら、具体的にやることなどについてアドバイスしました。
- ・ 5月のあるとき、つい、「何度言わせるんだ」「やる気がないなら、保健室に行ったらいいんだぞ」と怒鳴ってしまい、以来、軽く注意するだけで、保健室に行くようになってしまいました。

教育相談担当は、次のことをホソイ先生に話しました。

- ・ 石をいじる行動は、毎日、毎時間ずっとやっていますか？
- ・ その行動が多く出る曜日、時間、教科はありますか。
- ・ 授業中のどのような場面で、その行動が現れますか。
- ・ その行動の記録表を作り、3週間程、丁寧に記録を取ってください。



◇ 行動を分析する

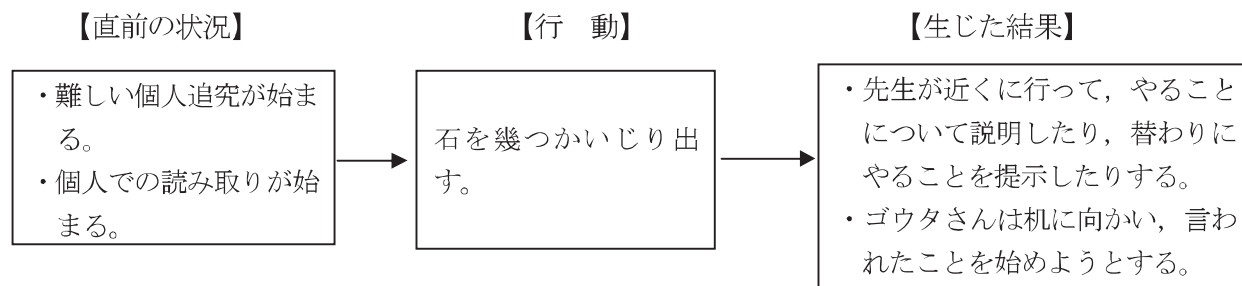
① 行動の記録から見えてきたこと

- ・ 月曜日にはやや多めだが、曜日や時限によって、特別な傾向はない。
- ・ 算数と国語が多い。理科・社会ではわずかにある。体育・音楽・図工・家庭科ではない。
- ・ 算数ではやや難しい思考場面、個人追究場面で起きている。国語では、文章の読み取りにかかわる個人追究場面で、より多く起きている。

② 行動の意味を考える

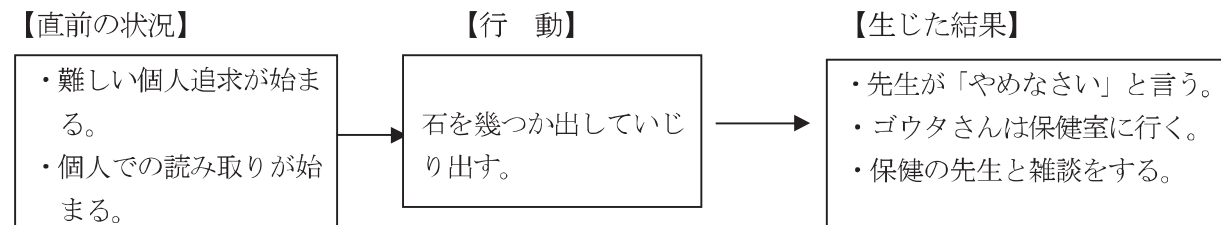
教育相談担当は、この行動を次のような図に示して説明しました。

● 4月中



ゴウタさんは、難しい個人追究のとき、どうしたらよいかと困っているようですね。石をいじると、先生が来てくれることから、石をいじることによって先生に助けを求めているのではないのでしょうか。石をいじると先生が来てくれるので、この行動は強化され、ますます石をいじることにつながっていたと考えられます。先生の対応で石をいじる行動は増えることはあっても、この行動がなくなるとは考えにくいですね。いわゆる、誤学習ですね。また、困っているときにどのように先生に助けを求めるかは、ゴウタさんにとって未学習のことですので、石をいじる以外の代替行動を丁寧に教えていく必要があると思います。

● 5月途中から



石をいじることを「やめなさい」と注意するだけなので、本人は困ったままです。先生が激怒したことがきっかけかと思いますが、どうしようもないので、保健室に行くということでしょう。これが数回続いている中で、難しい学習から逃避するという新たな行動を学習したと考えられるのでしょうか。



ホソイ先生は、話を聞いて「なるほど」と思う反面、ショックを受けました。それは、自分が適切だと思って取っていた対応自体が、ゴウタさんの不適切な行動を増やすことにつながっていた可能性があったということです。今後の方向について以下のような話が出されました。

【今後の方向】

- ① 4月のように教室にいられるようにするため、石をいじったら、近くに行って、具体的に学習の支援をする。その支援により学習に取り組めたら、意識してきちんと称賛する。
- ② 4月段階までもどすことができたなら、石をいじる行動について、ゴウタさんに相談し、今後の約束を定め、紙に書いて約束書とする。このとき、石をいじる代替えの行動についてどうするか話し合う。挙手という行動が難しければ、石をいじる替わりの行動を定める。
- ③ 約束書に沿って約束通りに、替わりの行動で先生を呼んで学習に取り組めたら、「頑張りカード」に一つシールを貼る。シールが5つたまったところで、ゴウタさんにご褒美を与える。ご褒美はゴウタさんと相談して決める。
- ④ ご褒美があまり適切なものでなくてもはじめはよしとして、本人と相談しながらいずれはより望ましいご褒美に替えていく。また、はじめは5個でご褒美を与え、7個で、10個でと少しずつ増やしていてもよい。さらに、石をいじる代替え行動について、段階を経て、本人と確認しながら、挙手をするなど、より適切な行動に替えていく。

◇ よりよい方向へ進むための新たな視点

ホソイ先生は、本人と相談して約束書を作り、取り組み始めました。石をいじる行動は、以前よりかなり減ってきています。少しずつ、手応えを感じているホソイ先生は、学校用務員の先生との雑談の中で、ゴウタさんのことを話しました。

用務員の先生は、「あの子、よくサッカーやってるし、うまいよ。勉強のことは分かんないけど。一緒にサッカーでもやったら喜ぶんじゃないか」と提案があり、ホソイ先生は、「やってみよう」と決めました。

ホソイ先生は、朝や休み時間、ゴウタさんたちと一緒にサッカーを始めました。その中で、一緒にボールを追い掛け、笑ったり、「ナイスプレイ」と声を掛けたりしました。今まで気になることばかりに目がいていましたが、少しずつよいところに目が向くようになりました。サッカーを始めて以来、ゴウタさんが素直になり、学校生活が充実しているような気がしています。ホソイ先生は、ゴウタさんとの関係性の大切さを改めて実感することになりました。



事例から学ぶ

子どもの不適切な行動が繰り返されるときは、その行動をしっかりと観察し分析してみましょう。どんなとき、どんな場面で、どのような頻度で起きるのでしょうか。その行動にはどのような意味があるのでしょうか。教師がある対応をしても不適切な行動が繰り返されるのであれば、今の対応では改善されないでしょう。不適切な行動が繰り返される場合、「誤学習」「未学習」「不十分な学習」のいずれかと考えてみましょう。教師の対応や周りの環境を変えることにより、不適切な行動が改善されることにつながります。また、子どもにどのような対応を図るにしても、そのベースには子どもと教師の信頼関係があります。まずは、子どもとの関係性を大切にしていきましょう。

事例 17

「可能性の芽」を生かした指導・支援

～中1英語 スモールステップでの単語練習～

音声で理解するのは得意でも、文字の読み書きに苦手意識があるユウトさん。英語の教科担任のイトウ先生は、ユウトさんへの支援に悩み、コーディネーターの先生に相談しました。コーディネーターは、全職員での情報交換の場を設定し、得られた情報や実際の英語の授業での姿を基にユウトさんの可能性の芽を導き出しました。ユウトさんの「可能性の芽」を生かした支援により、徐々に書くことへの意欲が高まっていった実践を紹介します。

支援に至るまで

コーディネーターのシミズ先生は、様々な場面でのユウトさんの姿を分析すれば、「分かる授業」のヒントが見つかるのではないかと考えました。そこで、もともと計画されていた職員研修の事例検討会で、事例の一つとしてユウトさんの事例を挙げることにしました。また、英語の授業を参観し、ユウトさんの実際の姿からも情報を得ることにしました。

◇ 教科別の事例検討

教科ごとに分かれて、インシデント・プロセス法でユウトさんについて考え合いました。ユウトさんの教科担任の先生が事例提供者となり、同じ教科の他の先生から質問してもらいながら、実態を明らかにしていきます。

<各教科のユウトさんの様子>

- ・見本を板書すると、それを参考にしながら自分でも書こうとする（国語）
- ・民俗資料館を見学した経験を生かして、発言している（社会）
- ・自分の力で解ける基本問題には自ら取り組み、すぐに正解かどうか知りたがる（数学）
- ・目を引く事象を演示すると、興味をもって見る（理科）
- ・大きな声を出して新しい単語や表現の反復練習ができる（英語）
- ・ALTとのモデル対話の内容を聞いて笑っている（英語）
- ・制作の中で、「これいいね」と言われるとうれしそうにする（美術）

各教科の様子を聞くことで、英語の授業だけでは見られないユウトさんの姿が見えてきました。

◇ 英語の授業参観

『三単現のS』について学習している場面で、選択肢の中から動詞を選び、主語に合わせてSを付けるどうか判断して記入するプリント問題が配られました。ユウトさんは、プリントを見るなり、友だちのプリントをのぞき込んだり爪をいじったりし始めます。そこへイトウ先生がやって来て、「Judy () the piano every day.」の問題を一緒に考え始めました。

イトウ先生：(Judyの部分を指差しながら)「主語は、He? She? 人の名前で1人? それとも、それ以外?」

ユウトさん：「人の名前で1人」

イトウ先生：「動詞はどうなる?」

ユウトさん：「Sが付く。だけど、この中のどの動詞を使うのかな」

イトウ先生：「ピアノを弾くは、なんて言うの?」

ユウトさん：「あっ、プレイだ。こう?」(と言いながら、playsと書く)

ユウトさんは、イトウ先生の順を追った質問に答えながら、正しい答えにたどり着くことができました。選択肢から「play」の単語をすぐに選ぶことはできませんでしたが、「(ピアノを)弾く」という意味が、「プレイ」という発音と結び付くことに気付き、発音してみることで「play」の単語を選ぶことができたユウトさん。

これらの情報を基に、ユウトさんの「英語における可能性の芽」をまとめました。

＜英語におけるユウトさんの可能性の芽＞

- 取り組みが認められると、積極性が出そうだ。
- プリント学習の分かる問題には、自ら取り組むことができそうだ。
- 順を追って理解すれば、考えを深めていけそうだ。
- 意味と発音、発音とつづりが結び付く単語を増やすことで、意味の分かる単語が増えそうだ。

支援の実際

ワークブックを使った単元のまとめの場面では、問題を見るなり、「分からない」と言って落書きを始めることが多かったユウトさん。「英語における可能性の芽」を基にイトウ先生は、「まずは意味の分かる単語を増やすことが大事だ」と考え、他の子どもたちのワークブックでのまとめとは別に、ユウトさんには単語練習プリントを用意しました。

◇プリントの工夫

「単語の発音から、意味を思い浮かべることができる」ユウトさんが、単語のつづりを見ても発音や意味を思い浮かべることができるようになってほしいと考えました。そこで、単語練習プリントには、3つのスモールステップを設定しました。『〈ステップ1〉意味と発音を結び付ける』→『〈ステップ2〉発音とつづりを結び付ける』→『〈ステップ3〉意味とつづりを結び付ける』と、段階を踏んで理解を進めていくことができるようにプリントを工夫しました。また、発音の表記は、ユウトさんが発音のイメージをつかみやすいように、カタカナで行うことにしました。

扱う単語は、英文を読んだときに文全体の意味を左右する動詞から始めました。ステップごとにプリントを1枚ずつ用意し、その課題が終わったら、先生のチェックを受けて次のプリントに進みます。「取り組みを認める」「分かる問題を取り入れる」「順を追って理解を進める」など、ユウトさんの可能性の芽を生かした支援を取り入れました。

＜ステップ1＞『意味と発音を結び付ける』

ステップ1では、カタカナを使って意味と発音とがしっかりつながるようにし、ステップ2の『発音からつづり』につながる手がかりを作ることになりました。ユウトさんの「分かる」ところからのスタートです。

ユウトさんはプリントが配られると、分かるところから線を引き始め、問題が終わると、「これでいい？」とすぐにプリントをイトウ先生のところに持って行きました。イトウ先生は一つ一つ丸を付け、「パーフェクト！」と言って、プリント

意味に合うカタカナ英語を結ぼう！

- | | | | |
|--------|---|---|------|
| ①住んでいる | ・ | ・ | テイク |
| ②教える | ・ | ・ | スピーク |
| ③読む | ・ | ・ | ライトウ |
| ④書く | ・ | ・ | リブ |
| ⑤持っていく | ・ | ・ | ティーチ |
| ⑥話す | ・ | ・ | リードゥ |

を返しました。ユウトさんは満足げに、「先生、次はこれ？」と言って、自分からステップ2のプリントを取り、席に戻って行きました。

<ステップ2> 『発音とつづりを結び付ける』

ユウトさんは、五十音であればローマ字をほぼ理解することができます。そこで、ローマ字読みを使って、『ティ』『テ』と発音すれば、『t』の文字を使う」など、文字の読み方にもある程度のルールがあることに気付ければと願い、ステップ2を考えました。

ユウトさんは、⑤の「テイク」を、「teach」と「take」のどちらと結ばよいか迷っていました。「テイクだよ」と、イトウ先生が言うと、「ク? かきくけこ…だから、これ?」と言って、「take」を指差しました。

読み方に合う英語を結ぼう!

意味

- | | | | | |
|-------|-----|---|---|-------|
| ①リブ | () | ▪ | ▪ | write |
| ②ティーチ | () | ▪ | ▪ | teach |
| ③リードウ | () | ▪ | ▪ | take |
| ④ライトウ | () | ▪ | ▪ | speak |
| ⑤テイク | () | ▪ | ▪ | read |
| ⑥スピーク | () | ▪ | ▪ | live |

<ステップ3> 『意味とつづりを結び付ける』

ステップ3では、ステップ1とステップ2の部分を自分自身で考え、意味とつづりを結び付けることができるようになることをねらいました。単語すべてを書くことを目標とはせず、音を作る子音の部分を穴埋めで答えられるようにしました。

『話す』は『スピーク』だから…とつぶやきながら、ユウトさんは「seak」と書きました。「これだと、『シーク』かな」と、イトウ先生が「seak」の書き方に合わせて発音してみると、「あっ、『p』だ」と言って、「speak」を完成させることができました。

単語を完成させよう!

読み方

- | | | | |
|--------|-----|---|------------------------------|
| ①住んでいる | () | → | (<u> </u> i <u> </u> e) |
| ②教える | () | → | (<u> </u> eac <u> </u>) |
| ③読む | () | → | (<u> </u> ea <u> </u>) |
| ④書く | () | → | (<u> </u> ri <u> </u> e) |
| ⑤持っていく | () | → | (<u> </u> a <u> </u> e) |
| ⑥話す | () | → | (<u> </u> ea <u> </u>) |

◇ 意欲的に英語学習に取り組むユウトさん

この単語練習を繰り返すうちに、ユウトさんは、「あのプリントないの?あれなら楽しい」と、自分から単語練習プリントを要求するようになりました。今までは、アルファベットを見るだけで、横を向き落ち着かないユウトさんでしたが、単語練習プリントを通して分かる単語が増えたことで、読み物教材を扱う時も、自分から単語に読み方や意味を書き始めたり、「先生、これなんて読むの?」と単語の読み方を聞いてきたりする姿が見られるようになりました。

事例から学ぶ

教科指導の中で、「個に応じた支援を考え、実践したい」と思っても、忙しさに紛れて、ついそのまま時間が過ぎてしまうことはありませんか。

学校では、複数の教職員が一人の子どもにかかわっています。コーディネーターを中心に、複数の目で実態把握をし、多くの情報から考えたその子の「可能性の芽」を基に、支援の方向を探っていくことが大切です。その子の「できつつあること」や「こんな条件を整えればできそうだ」という「可能性の芽」を生かした支援の積み重ねにより、子どもの意欲的な取り組みにつなげていきましょう。