

不安や悩みを抱える中高生に対する教師の関わり

—生徒が求める関わり方に着目して—

問題と目的

近年、子どもの精神的健康の問題が注目されている。平成 26 年度全国家庭児童調査（厚生労働省、2014）によると、中学生の 58.5%、高校生の 62.3%が現在不安や悩みを抱えている。岩瀧・山崎（2008）は、教師は生徒の身近な存在であり、教師間の情報交換を通じて、生徒に関する多面的な情報を把握できることから、教師は中学生にとって有効な援助を提供できる立場にあると述べている。しかし、同調査によると、生徒が現在抱えている不安や悩みの相談相手として「先生に相談する」と回答した割合は 22.4%にとどまっている。そこで、本研究では、インタビューを通じて、中高生が教師に相談するに至った経緯と、相談を受けた教師の具体的な関わりを明らかにする。これらを明らかにした上で、生徒の相談を促す教師の関わり方を検討する。

研究方法

研究方法は、Google フォームによるアンケート調査で、「中学・高校時代に、不安や悩みを抱えた経験がある」、「その際、教師に相談した」という 2 つの条件を満たし、インタビューの同意を得た大学生 4 名に対して、インタビュー調査を行った。録音したインタビュー内容を逐語録に起こし、ナラティブ分析を行った。

結果と考察

相談前の段階では、多くの生徒が教師に相談することに心理的ハードルを抱えており、教師が自分の悩みにどのように対応するのか分からないことが、相談をためらう要因となっていた。一方で、日常的な関わりを通して教師の人柄や態度を理解し、相談後の反応がある程度見通せるようになることで、生徒は心理的な安心感を得て相談に至っていた。特に、教師による声かけや、面談・アンケートといった相談の機会が、相談行動のきっかけとなっていた。相談場面では、具体的な解決策や助言よりも、生徒の話を遮らず否定せずに聴く受容的な関わりが共通してみられた。その結果、生徒は安心感を得て悩みを言語化しやすくなり、問題が解決しなくても「気持ちが軽くなった」「一人ではないと感じた」といった心理的变化が生じていた。また、相談後に教師が継続的に関わることは、生徒の安心感や信頼感を高めていた。

以上の結果から、生徒の相談を促すためには、①教師の態度や対応に一貫性をもたせ、生徒が相談後の展開を見通せるようにすること、②面談やアンケートなど相談の機会を設けることが重要である。教師が否定せずに受け止める姿勢を日常的に示すことで、生徒は相談への心理的ハードルを下げ、安心して悩みを打ち明けられるようになると示唆された。

妹をもつ長女が抱える葛藤 -姉妹関係に焦点をあてて-

問題と目的

本研究は、5歳以内に妹をもつ長女が抱える家庭内での葛藤に着目し、その背景を踏まえて、より望ましい養育者の接し方を検討することを目的とした。きょうだい関係は、子どもの社会性や自己形成に大きな影響を及ぼす重要な発達環境の一つである。なかでも長女は、親から「しっかり者」「年上としてふるまうこと」を期待されやすく、家庭内で特有の役割を担う立場に置かれやすいことが指摘されてきた（白佐，1995）。しかし、長女自身の語りを通して、妹の誕生や家族関係の変化がどのように意味づけられているのかを詳細に検討した研究は十分とはいえない。そこで本研究では、妹をもつ長女の大学生を対象に、家庭内での経験や感情の変化を明らかにし、その葛藤の構造をナラティブの観点から捉え、長女の葛藤や苦悩を踏まえた保育者のより望ましい子どもへの接し方を検討することを目的とする。

研究方法

本研究では、質問紙調査と半構造化インタビューを用いた。まず、5歳以内に妹をもつ長女である大学生32名を対象に質問紙調査を実施し、長女であることに対する葛藤意識や家庭内での役割認識について把握した。次に、質問紙調査の協力者の中から4名を選定し、妹の誕生前後の経験や親との関係について語ってもらうインタビューを行った。得られた逐語録はナラティブ分析を用いて検討し、語りの中に表れる意味づけや葛藤の特徴を分析した。

研究結果と考察

質問紙調査の結果、多くの対象者が、家庭内で「我慢する立場」や「空気を読む役割」を担ってきたと認識しており、長女であることに対して肯定的感情と同時に葛藤を抱えていることが明らかになった。とくに、妹の誕生後に親の関心が妹へ向かう中で、自身の要求や感情を後回しにする経験をしたという回答が多くみられた。

インタビュー分析からは、長女の葛藤が、親から明示的に役割を課された結果ではなく、「お姉ちゃんだから」という周囲の役割期待からくる言動や、家庭内の雰囲気を通して、役割期待を内面化していく過程によって形成されていることが示された。語りの中では、妹を優先する親への不満や寂しさを感じながらも、それを表出できず、自身の感情を抑え込む様子が多く確認された。一方で、成長後に当時の経験を振り返り、「仕方なかった」「自分なりに頑張っていた」と意味づけ直す語りもみられ、葛藤は現在においても再解釈され続けていることが示唆された。

これらの結果から、長女の葛藤は一時的な感情ではなく、家庭内での関係性の中で徐々に形成され、成長後も自己理解に影響を与え続けるものであると考えられる。また、長女自身が葛藤を言語化しにくい状況に置かれてきた可能性も示され、周囲の大人が長女の立場や感情に意識的に目を向ける必要性が示唆された。本研究における、姉妹を育てる養育者への示唆としては、長女の感情や意思も丁寧に拾い、弱さの表出を肯定することや、役割の固定化を避け、対等な関係性を築くこと、努力や思いやりに対して言語的承認を行うこと、などを提示している。

挙手・指名による授業参加への生徒の葛藤について

—教員側の工夫の検討—

問題と目的

授業での挙手・指名に対して苦手意識を持つ生徒の存在が明らかになっている。特に中学校から、生徒らは挙手を含めた発言自体を回避するようになる(榊原・森脇・西村、2013)。授業で発言を求めることで、生徒の言語活動が充実し、他者に意見を伝える力や集団の考えを発展させる力が育成される(文部科学省、2011)。しかし、苦手意識から発言の機会を避けたいと考える生徒が少なくない。そこで本研究では、大学生と教員にインタビュー調査を行い、生徒側と教員側それぞれが考える発言への苦手意識の要因を明らかにした。それを踏まえ、生徒が授業での発言を通して主体的な学習意欲を持つために効果的な教員の実践を検討した。

方法

インタビュー事前調査として、大学生48名にGoogleフォームを用いて中学・高校時代の授業での発言に対する気持ち等について質問紙調査を実施した。研究対象となる回答者のうち、同意を得た4名に対してインタビュー調査を実施した。質問項目は挙手・指名に消極的になった時期やその理由などを中心とした。さらに、中高一貫校と高校に勤める教員2名にもインタビューを行い、生徒の発言への苦手意識の理由として考えることや、それに対して実践している工夫などについて質問した。インタビュー内容は逐語録に起こし、ナラティブ分析を行った。

結果と考察

学生へのインタビュー調査では、対象者に共通する発言への消極性の要因は①過去の失敗経験、②クラスメイトとの信頼関係の浅さ、③発言の必要性の有無であった。教員は、①失敗経験がある/ない、②クラスの関係性、③個人・思春期の特性が共通していた。学生と教員では、失敗経験とクラスの関係性について一致していたが、発言の必要性についての認識が一致しなかった。生徒に教員の意図が適切に伝わっておらず、発言の必要性を感じなかったり過剰に緊張感を持ったりすることが示唆された。これらの結果を踏まえ、教員が実践している効果的な工夫として、発言を成功体験として終わらせることと、クラスの信頼関係を深めることを挙げた。さらに望ましい工夫として、問いの意図や指名方法の意味を伝えられる範囲で伝えることで生徒の誤解を避ける必要性についても述べた。

小学校における給食指導の検討

—給食時間に苦手意識を持つ児童への対応に焦点を当てて—

問題・目的

学校給食は、児童の栄養摂取の場であると同時に、協調性や社会性、自己管理能力等を育む重要な教育活動である。しかし、給食時間に苦手意識や不安を抱く児童もおり、教員はそうした児童への対応に課題を抱えていることが指摘されている。特に、児童が安心して食事に向かい、「楽しく食べる」ことを支えるための具体的な指導方法や配慮については、先行研究において十分に明らかにされていない。本研究では、こうした課題意識に基づき、教員が実践している給食指導の具体的な工夫や配慮を明らかにすることを目的とした。とりわけ、全体指導と個別指導の両側面に着目し、教員が抱える指導上の課題や困難、ならびに教員間や保護者との連携の在り方を質的に探究することで、児童が安心して給食に向かい、主体的に食事を楽しむことができる環境づくりに有効な示唆を得ることを目指した。

研究方法

小学校の学級担任として給食指導の経験がある4名の教員を対象にインタビュー調査を実施した。質問内容は、給食指導の具体的実践、指導の意図や課題、連携の在り方等に焦点を当てた。インタビューは録音して逐語録に起こしたうえで、ナラティブ分析を行った。

結果・考察

教員は給食指導において、児童の心理的安全性を基盤としながら主体性を尊重し、達成感や成功体験を促す関わりを重視していることが明らかとなった。個別指導では、児童の意思を尊重した環境のもとで教員が適度に支援することで、自己判断・自己責任の育成を図っていた。一方、全体指導では、学級内のルール設定やクラス活動を通して協調性や責任感を育む工夫がなされていた。また、環境調整の難しさや家庭との方針の不一致、時間的制約、教員間連携の不十分さといった課題が確認された。さらに、完食へのアプローチや指導方法、動機付けの手法、連携の重視度には教員ごとの差異がみられた。

児童が給食を「楽しく食べる」ことを支えるためには、①安心感を基盤とした指導、②全体指導（ルール設定等）と個別指導（声かけ等）を組み合わせた実践、③主体性と教員による適度な介入の両立、④多様な過ごし方を認める環境づくりが重要であることが示唆された。これらのアプローチにより、児童は不安なく食と向き合い、自分なりのペースで挑戦できる環境が保障され、健全な食習慣や自己肯定感の形成に寄与すると考えられる。

小・中学校体育科授業での跳び箱運動における安全性の検討

問題・目的

跳び箱運動は学校体育の中でも特に重症度の高い事故が多い種目であることが明らかとなっている。しかし、跳び箱運動の授業の安全性を焦点にした研究はあまり見られず、学習指導要領や文部科学省の公開する文献等でも、教員が行うべき安全配慮や運動の危険性については十分に説明されていない。そのため、本研究の目的は、跳び箱運動の授業での教員が行う具体的な安全配慮と安全面の課題を明らかにすることであった。

方法

分析の手順として、まず小学校教員2人と中学校体育科教員2人にインタビューを行い、録音し逐語録を作成した。その後、逐語録から教員の行う安全配慮を抽出し、それらの安全配慮を中村ら(2016)の18項目(例えば「技のポイント・コツの指導」や「場づくりの工夫」など)を用いて分類した上で、項目ごとにそれぞれの安全配慮の特徴を分析した。他方で、安全配慮を行う上で生じる難しさや困難、課題と感じる点を逐語録から抽出し、似た性質をもつ事柄で分類した。その後、安全面の課題を考察した。

結果・考察

4人へのインタビュー調査の結果、中村ら(2016)の18項目のうち「その運動で使う部位の準備運動」、「種目選択の工夫」、「用具の使い方」を除く15項目で跳び箱運動に関する安全配慮がみられ、それぞれの項目で具体的な安全配慮がまとめられた。「技のポイント・コツの指導」や「教材内容の工夫」といった跳び箱の技に関わる安全配慮や、場づくりや用具などの活動する環境に関わる安全配慮、「学習規律」「導線指導」などの授業ルールに関する安全配慮などがみられた。また、性質の異なる安全配慮が混在する項目(「指導・活動計画の明確化」など)が3項目確認されたため、項目名の再検討を行い、新たに6つの項目に区別した。

安全面の課題を明らかにするため、安全配慮の難しさや困難を分類した結果、「補助をつける難しさ」、「1人で安全管理する難しさ」、「安全と難しい技への挑戦の両立」「用具の不足」、「学習時間の短さ」の5つが抽出された。補助の難しさについては、「セクハラ防止のため補助ができない」、「補助をすると運動量が減る」「補助をすると周りが見れなくなる」といった困難があり、教員は補助をしなかったり、子どもの技能によって必要な場合のみ補助をしていたりすることが明らかとなった。また、補助が十分にできない状況のため、教員は場づくりや教材内容、ポイントの指導などで事故が起こらないよう安全に配慮していた。ただし、補助や指導に対する困難は、教員が複数人いれば解決する部分があり、現状では人的な面の課題が存在している。また、学習時間の短さや、取り組む技の多さが安全配慮の困難の原因にもなっており、カリキュラムに対する課題の存在も示唆された。

「いじられキャラ」への適応と納得感の検討

— 中学時代に焦点を当てて —

問題・目的

近年、若者の友人関係においては、対立や衝突を避け、円滑な関係を維持するために「キャラ」を介したコミュニケーションが多用されている。その中でも「いじられキャラ」は、集団の雰囲気や和ませ、笑いを生む役割として機能する一方で、本人の意思とは無関係に役割が固定されやすく、心理的負担や葛藤を抱えやすい立場であると考えられる。特に中学生期は、友人関係への適応や自己評価が形成される重要な時期であり、「いじられキャラ」としての経験がその後の対人関係や自己理解に影響を及ぼす可能性がある。しかし、これまでの研究では量的調査が中心であり、当事者がそのキャラをどのように認識し、どの程度納得しながら適応していたのかについて、実体験に基づいて詳細に検討した研究は十分ではない。

そこで本研究は、中学時代に「いじられキャラ」であったと自認する大学生を対象に、そのキャラの捉え方や葛藤、納得感に着目し、それらが友人関係への適応や現在の対人関係にどのように影響しているのかを明らかにすることを目的とした。

研究方法

中学時代の友人関係において「いじられキャラ」であったという自認をもつ大学生を対象に、インタビュー前調査として質問紙調査を実施し、中学時代のいじられ体験の有無や捉え方、現在の対人関係への影響について回答を求めた。その後、「いじられキャラ」であったと回答し、かつ調査への同意が得られた4名に対してインタビュー調査を行った。インタビューで得たデータは逐語化したうえで、ナラティブ分析を用いて分析した。

結果・考察

分析の結果、「いじられキャラ」の捉え方にはポジティブな側面とネガティブな側面の両方が存在することが明らかになった。ポジティブな側面としては、友人から受け入れられている感覚や場の雰囲気を和ませる役割を果たすことで、居場所感や安心感を得ていた点が挙げられた。一方で、関係の浅い相手や力関係の強い相手からのいじりに対しては、嫌悪感やストレスを抱きながらも関係維持のために受け入れざるを得ない状況が語られ、自己抑制や納得感の低下につながっていた。また、対象者は同じいじりであっても相手との関係性によって受け止め方を変えており、「許容できるいじり」と「許容できないいじり」の線引きが重要であることが示された。さらに、中学時代の経験を通して、多くの対象者が高校・大学期には無理にキャラを演じない関わり方や、自分が安心できる人間関係を選択するようになっていた。

これらの結果から、「いじられキャラ」としての適応や納得感は、いじられる役割そのものではなく、いじりを行う相手との関係性や、本人がその経験をどのように意味づけているかによって左右されることが示唆された。信頼関係に基づくいじりは承認や居場所感につながる一方で、納得感を伴わないいじりは心理的負担を生みやすく、主体的な線引きの有無が適応の鍵となっていた。

女子中高生の友人関係から見るジェンダー

—隠れたカリキュラムに着目して—

問題・目的

教育現場において、ジェンダー平等が重視されている現代では、学校体制の見直しが進められている。一方、上床（2011）は、ジェンダーは、学校の制度や教師の言動によるものだけでなく、それらを受けた生徒が主体となって作り上げ、生徒間で共有されるものであると指摘した。生徒同士の発言や雰囲気から、固定的な性役割や求められる女子の姿が隠れたカリキュラムとして伝わり、無意識のうちに生徒の価値観や行動に影響を与えている。本研究の目的は、友人の発言や学校の雰囲気を受け、女性らしく振る舞うことに対して、悩みや葛藤を抱いた経験から、ジェンダーに係る隠れたカリキュラムを明らかにすることである。これらを踏まえ、ジェンダーをどのように受け止めたのか、周りの環境がジェンダーにどのように影響を与えたのかについて検討した。

方法

大学生 49 名に、学校における友人関係で女性という性別で偏った言動を受けたという経験について質問紙調査を実施した。質問紙調査で協力依頼を承諾した 3 名に対してインタビュー調査を実施した。インタビューでは、中学・高校時代に友人から性別に偏った言動を受けた経験、その経験を当時どのように受け止めていたかについて尋ねた。インタビューは録音して逐語録に起こした後、ナラティブ分析を行った。

結果と考察

質問紙調査・インタビュー調査より、見た目や行動に関する期待が女性はいかにあるべきだという考えが生徒間で共有され、隠れたカリキュラムとして作用していた。「女子は見た目に気を遣うべきだ」、「女子よりも男子がリーダーを担う」といった考えが自然に共有され、暗黙のうちに「女子はいかにあるべきだ」という基準を作り上げられていた。特に、友人関係が隠れたカリキュラムを強化させる場となっていた。中高生にとって友人関係は生活の中心であり、円滑な友人関係のために「自分らしさ」よりも「求められる女子らしさ」を選択する機会が多いことが示唆された。また、3 名の語りにも共通して見られたのが同調行動であった。女子らしさと自分の姿に違いが生じていても、周囲に合わせようとすることで、学校に居心地の悪さを感じたり、友人関係に悩みを抱えるなど、心理的負担があることが明らかとなった。今後は、無自覚に再生産されているジェンダー規範を明らかにすることで、生徒が適切な感覚を養える環境作りが必要である。

小学校の複式学級における児童の社会的スキルの育成

問題・目的

少子高齢化が加速している現代、複式学級は関心を集めている。文部科学省によると複式学級とは、「小学校や中学校で、1年生と2年生の在学者で構成された学級のように、2以上の学年の在学者で構成されている学級」である。今在（2011）は、児童数が少ないと良好だが固定的な人間関係を育み、コミュニケーションスキルや競争心が伸び悩むと示唆している。一方、玉井（2011）は、へき地・小規模校は少人数であることを逆にとり、プラスの側面であると捉えて学級経営を進めていけば、社会性の育成が可能であると指摘している。したがって、複式学級の教員は指導に工夫を施し、社会的スキルの育みをサポートすることが求められるといえる。そこで、本研究では、複式学級で児童の社会的スキルを育むために、教員がどのような授業運営・指導を行っているのか分析し、複式学級という特殊な環境下で過ごす児童に対する教員の効果的なアプローチを明らかにすることが目的である。

研究方法

小学校で複式学級の担任を複数回経験している小学校教員の方4名に対してインタビュー調査を実施した。質問項目は、複式学級にて児童同士の関係づくりをはかるために行った働きかけの経験、その際に生じた課題や課題に対する対応などを中心に構成した。インタビューは録音して逐語録に起こし、ナラティブ分析を行った。

結果・考察

インタビュー調査の結果、複式学級の担任を務める教員は、授業運営や児童に対する指導など様々な場面で、複式学級の特徴から生じる働きかけを行っていることが明らかになった。学習面では、学級内に2学年在籍していることや間接指導の時間を活かして児童同士のコミュニケーションを促進していることがうかがえた。生活指導面では、児童一人一人に対して手厚い指導を行うことが可能であり、児童がもつ問題と向き合う期間が長期的だと分かった。

一方、他校の児童との交流に関して何らかの課題や悩みを抱えている教員が多いことも判明した。少人数で学校生活を送っている複式学級の児童は、大人数での活動に慣れておらず、他校との交流で消極的になってしまう場合が多い。複式学級の担任を務める教員は、児童に対して、複式学級外でも活かすことのできる社会的スキルを伸ばす必要がある。

児童に対する教員の効果的なアプローチとしては、児童の人数が少ないことを活かして児童一人一人と深く関わり合うこと、児童が複式学級を卒業した後の未来を見据えながらコミュニケーションにまつわる働きかけを行うことだと主張する。複式学級の担任を務める教員は、児童の「現在」と「未来」を意識して授業運営・指導をしていくことが求められると考える。

統合保育における保育者の不安と効果的な支援の検討

問題・目的

近年、障害の有無に関わらず全ての子どもが共に育つ「統合保育」の重要性が社会的に認識され、保育現場においても障害児の受け入れは拡大している。先行研究では、統合保育が子ども同士の関わりや社会性の発達を促す一方で、保育者が障害特性への理解不足や人手不足などから不安や負担感を抱えやすいことが指摘されている。しかし、実際の保育現場において、保育者がどのような不安を抱きながら障害児と健常児の関わりを支えているのか、そして不安に対してどのような支援を必要とするのかについて、保育者自身の語りからは十分に明らかにされていない。そこで本研究では、統合保育を実践する保育者の働きかけに着目し、実践の中で生じる不安や課題を明らかにするとともに、保育者にとって効果的な支援の在り方を検討することを目的とする。

研究方法

統合保育を実践している担任保育士を対象に、半構造化インタビューを実施した。対象者は統合保育の経験年数が異なる4名の保育士とし、障害児の行動や特徴、具体的な関わり方、健常児や保護者への対応、不安や課題、支援体制について語って頂いた。インタビュー内容は録音し、逐語録を作成してナラティブ分析を行った。

結果と考察

インタビュー調査の結果から、4名の保育者は障害児の「気持ちに寄り添う関わり」や、健常児との間を繋ぐ媒介的役割を重視しながら統合保育を実践していることが明らかになった。具体的には、障害児の行動の背景にある意図や感情を代弁したり、視覚的支援を用いたりすることで、双方の理解を促す工夫が行われていた。また、遊びや行事を通して自然な関わりが生まれるよう、環境構成を工夫する姿もみられた。

一方で、不安要素や必要とする支援については経験年数による傾向の違いがみられた。不安要素としては、若手保育者を中心に、障害児への対応の難しさ、人手不足による負担感が挙げられた。特に、障害児への配慮とクラス全体への配慮を同時に行うことへの葛藤が大きく、統合保育を実践する中で心理的負担を抱えている様子がうかがえた。一方、経験豊富な保育者においても、人的配置や制度面の制約に対する課題意識は共通してみられた。

必要な支援としては、実践に即した研修機会の充実、加配保育士を含む人員体制の整備、保育者同士が経験や悩みを共有できる環境の重要性が示された。特に、若手保育者にとっては、ベテラン保育者の実践知に触れる機会が不安の軽減につながると考えられ、統合保育を継続的に支えるためには、園全体で保育者を支援する体制づくりが求められる。

特別支援学級と通常学級の児童生徒の交流及び共同学習での関わり方

問題と目的

特別支援学級児童と通常学級児童の交流及び共同学習においては、特別な支援を必要とする児童への個別の配慮に加えて、他の児童生徒への影響についても十分考慮する必要があり、障害を持つ児童と障害を持たない児童の豊かな繋がりを育むため、通常学級児童に対して指導や配慮を行うことも交流における課題の一つとなっている。しかし、交流及び共同学習において、通常学級児童の側に注目し、それらの活動に対する考えや思いについて追求した研究は少なく、インタビュー調査による研究もあまり見られない。そこで、本研究では、小・中学校での特別支援学級の児童生徒と通常学級の児童生徒との交流及び共同学習において、通常学級の児童生徒に焦点を当て、彼らがそれらの活動をどのように捉え、活動の中でどのような考えや思いを持っていたかということを明らかにし、交流や共同学習が児童生徒に与える影響や、交流や共同学習の場づくりをする教員にとっての留意点について、通常学級の児童生徒の視点から検討した。

方法

現在 18 歳以上の 33 名の方に、小・中学校での特別支援学級の児童生徒との交流や学習の体験についてアンケート調査を実施した。アンケート調査において、「小・中学生の頃に障害をもつ児童との交流や共同学習を行った経験がある」、「交流や共同学習の活動の中で、印象的な体験があった」と回答し、協力依頼を許諾した 4 名に対してインタビュー調査を実施した。インタビューは録音して逐語録に起こし、ナラティブ分析を行った。

結果と考察

アンケート調査および 4 名へのインタビュー調査の結果、交流及び共同学習に対する通常学級児童生徒の体験は、以下の要因によって複合的に形成されることが示された。まず、教師による具体的かつ継続的な事前指導の有無が、交流開始時の通常学級児童の戸惑いや無力感を軽減する上で決定的な役割を果たすことから、「教師の介入の質」が挙げられる。抽象的な指導や役割の丸投げは、否定的認知を形成するリスクを高めると推測される。次に、児童生徒は支援対象児の特性を自力で理解しようとする認知の転換プロセスを経験することから「関わりの方向性」、そして交流活動における困難や葛藤といった負の経験も含めて、その後の人生において障害に対する強い関心や、教育・支援分野への進路選択の動機といった形でポジティブな長期効果をもたらしていることが示されたことから「長期的な影響」が挙げられた。

これらの知見に基づき、本研究では、教員がより学びのある交流の場づくりを行うための具体的な指導上の留意点として、①具体的かつ継続的な「障害理解」指導の徹底、②特定の児童に支援の負担が偏ることを避けるための、ピア・サポートにおける「役割の均等化」と教師の監督、③対等な「協働体験」を促す活動内容の設計の 3 点が導き出されると考えた。

ユニバーサルデザインに基づいた学級・授業づくりの検討

問題と目的

近年、通常学級で、学習面・行動面などで困難を示すと認識される児童生徒の割合が増加していることから、学級のすべての児童を対象に、全員が参加し、学びやすい授業や環境をつくる必要がある。特別なニーズのある児童を含めたすべての子に対する授業UDの効果について、特別なニーズのある子どもにとっては効果が大きいですが、それ以外の子どもにとって、効果を実感しにくく、またどのような授業UDが特に効果をもたらすのかが明らかにされていない(菊地, 2023)。授業UDの実現には、あたたかく安心できる学級の雰囲気が重要であり、教師と児童、児童同士の良好な関係性、教室の秩序の構築によって、安心感が生まれる。本研究の目的は、特別なニーズのある児童を含めたすべての子に対する指導として、あたたかく安心できる学級の雰囲気や教室内の教員と児童、児童同士の良好な関係性の構築のために、教員がどのような意識を持って授業UDに取り組んでいるかを明らかにし、授業づくり・学級づくりの工夫について明らかにする。そして、特別な支援が必要な子を含めて、学級におけるすべての子が楽しく学び合い、『わかる・できる』授業にすると授業UDがどのような効果をもたらすのかについて考察する。

研究方法

授業のユニバーサルデザイン化を意識して学級を運営している小学校の教員4名に、インタビュー調査を実施し、ナラティブ分析を行った。

結果・考察

本研究では、教員へのインタビューを通して、小学校におけるユニバーサルデザイン(UD)的視点の授業・学級づくりの工夫を明らかにした。4名に共通して重視されていたのは、安心感のある学級づくりであり、できる・できないの差異を否定的に捉えるのではなく、児童一人一人の特性として受け止める関係づくりであった。失敗しても、分からなくても大丈夫な雰囲気、活躍や承認の機会を意図的に設定することが、児童の自己肯定感や授業参加意欲につながると考えられる。また、児童と教員の関わりでは、理由や背景を理解させることが重視され、対話を通して行動を振り返る関わりが行われていた。さらに、教室環境や授業においては、視覚的な分かりやすさや刺激量、情報量の調整、授業の見通しの提示、動きを取り入れた活動などが工夫されており、授業へのバリアを除き、学びやすさにつながっていることが明らかになった。これらの実践から、UD教育は技術的工夫にとどまらず、教員が児童理解と対話を軸に、安心して学べる環境を共に作っていく姿勢そのものであると考えられる。