SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

通常学級における特別な配慮を必要とする児童への学習支援の在り方を探る

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 公開日: 2013-04-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 岡本, 直之 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007265

通常学級における特別な配慮を必要とする児童への学習支援の在り方を探る

岡本　直之

Investigating Ways of Providing Learning Assistance for Students who Need Special Care in Ordinary Classes

Naoyuki OKAMOTO

１．問題の所在と研究の目的

「６．３％」「１０．５％」―この数字は，平成１４年に文部科学省が公表した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」（文部科学省，2003）と埼玉県で平成１６年７月から９月に実施した調査（埼玉県教育委員会，2011）の数値である。（質問項目や判断規準は平成１４年２月から３月にかけて文部科学省が実施した全国実態調査に準ずる。）この中で，知的発達に遅れはないものの，学習面か行動面で著しい困難を持っていると担任教師が回答した児童生徒の割合は，それぞれ６．３％と１０．５％であった。ということは，少なくともどの学級にも２～３人の割合で特別な教育的支援を必要とする児童生徒が在籍していることになる。文部科学省をはじめ，国や県，市町村で様々な方策を講じてきているが，学校教育現場では混乱や困惑が広がっているのが現状である。その主な理由として，次の３つがあげられる。１つ目は，小学校教育現場の実状である。浜松市立Ｂ小学校の夏季研修会の中で，特別支援教育研修の講師を務めた際に,先生方へ自由記述を求めたところ,次のような意見に集約された。

① 要支援児童の様々な事例での具体的な対応の仕方，叱り方

② 保護者への対応の仕方

③ 周囲の児童への説明や対応，要支援児童への対応と学級経営との両立

２つ目として，２００７年４月に特別支援教育が正式に発足し，特別支援教育の考え方が全国的に浸透し，研修の機会も充実してきているが，個々の教員レベルでは様々な課題が未解決のまま残されている。例えば，筆者が勤務してきた小学校の同僚教員との間では，以下のようなことが話題になることが多かった。

① 担任から見ると理由がよく分からないが，離席を繰り返す児童や教室を飛び出してしまう児童が多く，みんなと同じような学習や行動をすることができない。

② 発達障害児に注意を傾けるあまり，学級としての秩序が崩壊してしまう。

３つ目として，現在，学校教育現場には，文部科学省の制度である特別支援教育支援員をはじめ，様々な支援員等が配置されているが，人数が限られていることもあり，担任が孤軍奮闘している学級も数多い。支援員がついていたとしてもどのように活用するのか，担任との役割をどうするのか，さらに，問題行動を起こす児童に即した有効な対応を見出すことに苦慮している学級も多いのが現状である。

そこで，通常の学級において，特別な教育的支援が必要な児童の問題行動を減らし，学習に対して落ち着いて取り組むことができるようになるための支援の在り方を探ることを本研究の追究テーマとした。そして，本研究テーマに迫るために，以下の仮説を考え，検証した。

まず，第１ステージとして，多面的な心理教育的アセスメントから的確な個（配慮児童）の見とりを行い，それに合った支援を行うことで，個（配慮児童）の問題行動が減少するのではないかと考えた。問題行動が減少してきたら，第２ステージとして，余分な刺激を取り除き，教室環境や学習環境を整えることで，学習に臨もうとする態度を養うことができるようになるのではないかと考えた。その上で，第３ステージとして，授業形態を工夫したり，困り感に寄り添った支援を行ったりすることで，自らの力で自らの気持ちをコントロールし，主体的に学習に取り組むことができるようになるのではないか（授業のユニバーサルデザイン化）と考えた。このように，配慮児童の学習指導支援について，３層構造でとらえた。

２．支援の対象

（１）実習校・対象学級・対象児

浜松市立Ｂ小学校・２年Ｃ組・男児１名（以下，対象児Ａとする。）

（２）心理教育的アセスメント

○　発達障害の診断は受けてなく，ＷＩＳＣ－Ⅲの検査結果から境界線上の児童である。また，動作性と言語性に有意な差はない。注意記憶が低く，言語理解や処理速度がやや低い。単純な記憶をすることにはそれほど困難はないと思われるが，記憶しつつ別のことを行ったり，他の児童と同様の量を同様の時間で行ったりすることは難しいと考えられる。そのため，対象児Ａが集中できる環境づくりにも配慮する必要がある。下位項目を見ると，言語性では，「類似」「算数」が低く，分類する力が弱いので，キーワードで分類する力をつけていくことが大切である。動作性では，「絵画完成」「絵画配列」が高いので，視覚支援などを通して見通しが持てれば，なんとか頑張ることが可能ではないかと推察される。

○　井上雅彦の行動動機診断スケールから，診断する行動を「離席をする」し，担任や通級指導教室（以下，通級とする。）の担当に対象児Ａの問題行動を６件法で採点してもらったところ，「感覚」と「逃避」が主な行動動機であろうと診断された。

○　応用行動分析学の考え方を用いて，対象児Ａが離席をするときと担任や通級担当，支援員，観察者（筆者）のかかわりによってうまくいったときの行動についてまとめた。

例：やるべきことやこれをやると決めたことが終わる。→離席する。→別室に行く。

対象児Ａが言ったことを観察者が書いてあげるからと言う。→別室から教室に戻る。→生活科で育てているキュウリの様子を話し，観察者が途中まで書いてあげると続きを書いた。

３．第１ステージ「問題行動を減らす」

１学期の初め頃は，教室の中で歩き回ったり，黙って別室に行ったりすることが多かった。これらは，対象児Ａにとって応用行動分析学でいう『好子』となっていた。そこで，まずは，通級の担当と担任が話し合い，必ず担任に「○○に行っていいですか？」と言ってから別室に行くようにさせるために，トークンエコノミーシステムである「行ってきますカード」というものを取り入れた。これは，『好子』となっている別室に行かせないのではなく，対象児Ａにとって少しハードルが上がる『新しい行動パターンを獲得させること』となる。その後，別室に行くという問題行動は減少してきたが，教室内で歩き回ったり，みんなと同じように授業に参加することが難しかったりしたので，スモールステップで「教室にいたよカード」や「教室でべんきょうカード」というものに進化していった。これらのカードを用いることにより，対象児Ａは教室にとど

まることが多くなり，離席も減少してきた。

また，対象児Ａは，言葉は知っているが正しく使うことができないなど，「読み」に対する弱さが見られたので，海津亜希子の「ＭＩＭ－ＰＭ」という読みのアセスメント指導パッケージを行った。「ＭＩＭ－ＰＭ」とは，学習が進むにつれ，つまずきが顕在化する子どもを，つまずく前の段階で把握し，指導につなげていくためのアセスメントに用いるものであり，子どもの伸びを捉えるためのものでもある。全ての学習に影響し得る早期の読み能力，特に特殊音節の正確で素早い読みに焦点を当て，計２分で実施することが可能である。７月から月に１回行うことで，「読み」に対する対象児Ａのアセスメントができたことだけでなく，「特殊音節の読み」に対する力も着実についてきた。

さらに，心理教育的アセスメントをもとに，観察者による個別支援を行い，対象児Ａの問題行動の減少に努めてきた。対象児Ａにかかわることができる人がいれば問題行動を減少させたり，少しずつ教室で学習に取り組んだりすることができるようになったが，必ずしもかかわることができる人がいつもいるわけではないので，常に対象児Ａへの個別支援をすることが困難である。

４．第２ステージ「教室環境や学習環境を整備する」

対象児Ａには，感覚過敏（特に聴覚過敏）な面が見られ，第１ステージのように対象児Ａの努力で問題行動を減少させるだけでは困難であり，教室環境等の環境づくりが必要であると推察された。そこで，黒板周りや掲示物の整備や座席の位置，教師の聞き取りやすい話し方について検証してきた。これらのことについては，概ね配慮されていて，物理的な環境としては整えられていた。また，担任の対象児Ａへの接し方については，話し方や指示が押し付けではなく，例えば，「この１時間の学習には，これとこれとこれの３つがあるけど，どれならできそう？」「何分まで別室に行きますか？」など，対象児Ａに選択させたり，決めさせたりする場面が多く見られた。

物理的な環境に加えて，対象児Ａのアセスメントから次のような点について担任の先生と話し合いをしたり，情報提供をしたりした。

○　できる限り授業の流れが分かるものを示す。

○　授業形態は，一斉型だけでなく，黒板の近くに集めたり，ペアで学習したりするようにし，授業の中で子どもたちの動きも取り入れる。

○　学習のルールを作る。

→例えば，算数科のこの単元は，毎時間同じ流れで行う。

ある課題をやり終えたあとに，次に何をするのかをあらかじめ伝える。など

このような手立てを行うことで，対象児Ａはもちろんのこと，他の児童にとっても安心して学習に取り組むことができるのではないかと考えた。また，これらの手立ては，特別な準備は必要なく，毎時間の授業の中で行うことが可能な手立てでもあった。

５．第３ステージ「授業形態や授業づくりを工夫する」

問題行動が減少し，教室でみんなと学習することが増えてきたが，教科や授業形態によって学習に参加しやすいときと参加しにくいときがあった。そこで，算数科を中心に学習形態や進め方をプログラム化し，対象児Ａだけでなく，他の児童も学習に対して取り組みやすいように担任と協働して授業実践を行ってきた。

授業実践（介入①）

・　期間　平成２３年９月１２日（月）から２８日（水）の中の８日間（このうち，９月１２日と１３日は筆者が授業を行った。）
・　単元名　形に名前をつけよう（「三角形と四角形」―図形）

介入①前から介入①中，介入①後と離席状況を調べた結果，離席回数や別室に行く回数が少し減少してきた。しかも，介入①前では，学習に関係がないと思われる離席が多かったが，介入①中・介入①後では，学習に対して興味・関心を示す離席が見られるようになってきた。そこで，対象児Ａの離席の質的な変化を介入②で検証していくこととした。

授業実践（介入②）

・　期間　平成２３年１１月１４日（月）から１８日（金）の５日間（このうち，１１月１７日は筆者が授業を行った。）
・　単元名　九九名人になろう（「かけ算九九づくり」－数と計算）

学習に対する参加態度を①離席②学習への取り組み③妨害行動④他者への関心・かかわりの４項目について評価した。

「算数」の学習では，心理教育的アセスメントや授業実践（介入①）をもとに対象児Ａへの支援を考えたことにより，「離席」が減っただけでなく，「学習への取り組み」の度合いも増してきた。「妨害行動」については，介入②前からほとんどなく，変化はあまり見られなかった。「他者への関心・かかわり」については，上昇した授業時間も見られた。

「他教科」の学習では，「妨害行動」を除いては，「離席」が増したり，「学習への取り組み」の度合いが下がったり，「他者への関心・かかわり」が減少したりするという結果となった。

したがって，算数科を中心に学習形態や進め方をプログラム化し，対象児Ａに支援したことは一定の効果があった。

６．学級づくり・人間関係づくりの重要性

これまで，仮説を立て，対象児Ａの問題となっていた行動を減らし，教室環境や学習環境を整え，学習に対して興味，関心，意欲が持てるように授業形態や授業づくりを工夫してきた。そして，研究の結果からも明らかなように，対象児Ａの問題行動が減少し，教室で学習に参加することができるようになるなど，ある一定の成果を上げることができた。しかし，ある一定の期間は，対象児Ａの行動を変えることができたとしても，それを持続させることは難しい。やはり，環境のもっとも根本である「学級経営」を考えていかなくては本当の意味で対象児Ａの問題行動を減少させることはできない。また，対象児Ａだけでなく，他の児童にとっても学級が居心地の良いものとはならない。そこで，対象児Ａの所属学級の担任が，対象児Ａを学級の他の児童から受け入れられやすくするためにどんな配慮をしていたのかに注目して担任の行動観察を行った。また，教師の配慮行動及び対象児Ａをめぐる子どもたち同士のかかわり合いの場面の観察から，担任の学級経営方針や特別な配慮を必要とする児童に対するかかわりの姿勢をさらに分析する必要があると考え，担任に対するインタビュー調査も実施した。担任が学級経営を行う中で中心に据えてきたものは，次のようにまとめられた。

①　思いやりの心を持って，友達に接することができるようにする。
②　自分の考えや思いを表現することができるようにする。
③　子どもたちの良さに目を向けるようにする。

７．成果と課題

第１ステージから第３ステージと研究を進めてきて，次のような成果や課題が見られた。

《成果》

① トークンエコノミーシステムによる問題行動の減少

② ＭＩＭ－ＰＭによる「読み」に対するアセスメントと学習への意欲づけ

③ 多面的なアセスメントを生かした個別支援の有効性

④ 学習の見通しを持たせることや指示を明確にすること，学習に対するルールづくりをすることの重要性

⑤ 自分の世界と授業との切り替えをすることの重要性

《課題》

① 個別支援を行う人の存在の必要性

② トークンエコノミーシステムの有効性

③ 感覚過敏による学習への取り組みの困難さ

④ 全教科や学習内容で流れを明確化することの困難さ

８．提言

本研究を進めてきて，多面的なアセスメントを生かした個別支援が効果的であること，学習に対するルールづくりをすることで見通しをもち取り組みやすくなることなど，一定の成果を得ることができた。しかし，この研究をそのままどの学校や学級にも生かすことができるかというと学校教育現場には様々な課題がある。そこで，考えられる事柄についてまとめた。（図１）

① 多面的なアセスメント（見立て）の必要性

本研究では，対象児のアセスメントを行う上で，ＷＩＳＣ―Ⅲの検査結果，担任と通級担当による行動動機診断スケール，筆者による対象児の行動観察をした上での応用行動分析学の考え方による問題行動や良い表れの把握等のアセスメントを行ってきた。しかし，担任として，これらのことを一人で行うことは困難である。各学校で指名されている特別支援教育コーディネーターによる対応やスクールカウンセラー，巡回相談員，医療機関等の外部機関との連携も必要に応じて活用し，的確なアセスメントを行う必要がある。

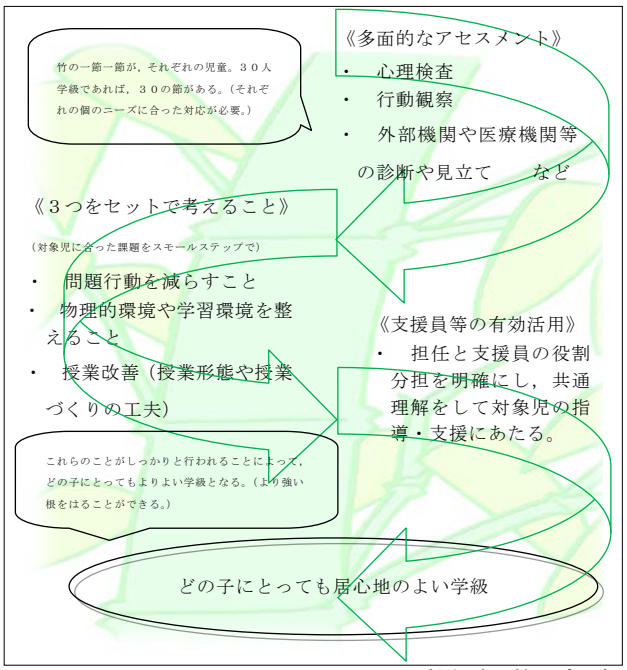

図１　学級経営の視点

したがって，ある児童に障害がある場合，医機関等で診断をし，障害名がついたからそれで終わりではなく，具体的な支援に生かすことが求められている。教師は，子どもの困り感に気づくとともに，その背景にあるものにも気づくきめ細やかな視点を持つ必要がある。

② 第１ステージ，第２ステージ，第３ステージの３つのセットで考えること

本研究では，仮説を立て，第１から第３ステージの３つの段階で対象児の問題行動を減少させ

るとともに，授業形態や授業づくりを工夫することで全児童に目を向けるように研究を進めてきた。対象児の問題行動が減少したことは，３つのステージがセットとなり相互に連動し合ったことで効果が表れたと考えられる。したがって，ある児童だけに目を向けるのではなく，全ての児童に目を向けるように授業改善（授業のユニバーサルデザイン化）を図っていく必要がある。そのためには，問題行動等の教育実践の困難などが生じた時に，その事実を率直に出して相談し合う関係が教師同士の間で持てるようにしなければならない。ややもすれば,「指導力の無さ」を責めるまなざしが向けられることが多いが，教師同士の「責めあう関係」を「支えあう関係」に変えていかなくては，いかなる問題も解決していかないと思われる（田中，2003)。

③　支援員制度の有効活用

これについては，学校や学級担任というよりも，国や県，市の教育委員会等の行政の力が必要になると思われる。各学校現場には，様々な支援員が配置されているが，担任等との打ち合わせ時間の不足，担任との役割分担の設定の困難さ，個々の支援員の力量をあげるための研修の機会の充実，支援員の活用例の蓄積不足等，様々な課題が残されている。せっかく，支援員による対応がとられていても，十分に機能していない状況も存在する。

したがって，対象児について共通理解をし，それぞれの役割を明確にして，学校内の職員と支援員がチームとなって対応していくことができる体制づくりを確立する必要がある。

９．おわりに

この研究を終えて，特別な配慮を必要とする児童が在籍している，していないにかかわらず，なによりも重要なことは,「学級経営（学級づくり)」であるということを改めて感じた。問題行動を起こす児童は，その学級の中で困り感を抱いていて，その困り感に気づいてもらえなかったり，対応してもらえなかったりすると，自分を安心できる状態にするために，問題行動として表出している。したがって，どの学校や学級でも，次のような学級経営（学級づくり）を心掛けていく必要性があるのではないだろうか。

だれもが持つ「弱さ」でつながる学級づくり

一人一人の児童にとって居場所があり,授業を成り立たせるためには,学級経営が重要となる。人はだれでも様々な「弱さ」を抱えて生きている。その「弱さ」とは，つらさ，しんどさ，悲しさ，怒り，憎しみなどの，いわゆる「よわね」や「暗い感情」である。そのような自分の「弱さ」とおずおずと向き合いながら言葉をつむいだり，それをだれかに伝えたりすることが難しい子どもたちが多いようである。また，そのような「弱さ」としんみりと向き合う機会に恵まれていない子どもが様々な問題行動を起こすと言われている（庄井，2004)。

別府（2009）は，何もできなくても自分がそこにいてよいと感じられる，自己のかけがえのなさに基づく「共感的自己肯定感」をどう子どもたちに形成するのかが現在の課題だとしている。

実習を行わせてもらった学級の担任も,「学級という集団が自分を出せる，安心できる集団でなければならない。」「認めたり，褒めたりする機会をできるだけ増やし，自分を大事にする自尊感情を育てたい。」と４月の時点における学級経営での重点に挙げていた。

このように，問題行動を起こす児童や障害のある児童だけでなく，どの児童にとっても，だれもが持つ「弱さ」でつながる学級づくりが必要となる。一人一人の児童のニーズに合った学級づくりをどのように進めていくのかが今後の課題である。