

特別な教育的支援が必要な児童生徒が在籍する

通常の学級での授業の在り方

カリキュラムセンター・特別支援教育センター室横断指導主事研究会議

カリキュラムセンター 指導主事 榎原真也 布川広

特別支援教育センター 指導主事 増田亨 佐藤肇 高木幸江 荒井真理 青木利光 稲野辺容子

I 主題設定の理由

1 研究の背景

平成 13 年 10 月、文部科学省は「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」を設置し、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を取りまとめた（平成 15 年 3 月）。また、平成 16 年 2 月、中央教育審議会は初等中等教育分科会の下に「特別支援教育特別委員会」を設け、「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）」を出した（平成 17 年 12 月）。こうした昨今の特別支援教育を取り巻く流れの中で、平成 19 年 4 月、学校教育法等の一部改正がなされた。

今回の法改正の中で特筆すべき点は、学校教育法「第 81 条 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする」である。今改正で加えられたものは、在園在学する幼児、児童及び生徒すべてに対して、障害による学習上、生活上の困難が克服できるように教育を行うというもので、ここには通常の学級に在籍する LD、ADHD、高機能自閉症など特別な教育的支援が必要な児童生徒も含まれている。

こうした国の動きに呼応して、川崎市では平成 16 年度、「川崎市特別支援教育体制充実事業」を策定した。この事業において、市立小中学校に特別支援教育コーディネーター（以下「コーディネーター」とする）を指名して校内委員会を設置し、特別支援教育を推進していくよう働きかけた。また、「特別支援教育コーディネーター連絡協議会」を開催して学校間で情報交換を行ったり、「特別支援教育コーディネーター養成研修」やその他特別支援教育に関する研修を設定して教師の理解を深めたりして、通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童生徒に対して、正しい理解と必要な支援が行われるよう体制整備を行った。川崎市では、特別支援教育の進捗状況を確認すべく平成 16 年度より毎年、コーディネーターに対して必修の調査を行っている。平成 19 年 12 月の調査では、通常の学級に在籍する児童生徒で特別な教育的ニーズがあり、校内委員会の協議にかかったケースは表 1 のとおりである。平成 19 年度には 2778 名、全体の 3.10%に当たる児童生徒が校内委員会の協議ケースとして取りあげられている。

表 1 校内委員会で協議されたケース数（H19 年度 川崎市）

学校種別	児童生徒総数	ケース数	割合
市立小学校	64816 名	2320 名	3.58%
市立中学校	24776 名	458 名	1.85%
合計	89592 名	2778 名	3.10%

ちなみに、平成 14 年 3 月の文部科学省の全国実態調査では、通常の

学級に在籍する児童生徒のうち6.3%が特別な教育的支援を必要としている結果が報告されている。

表1で示した川崎市のケースについては、それらの児童生徒にどのような教育的支援が必要であるかの調査を行っている。図1で示すように、その約4割が学習面での支援が必要であると判断されている。さらに、

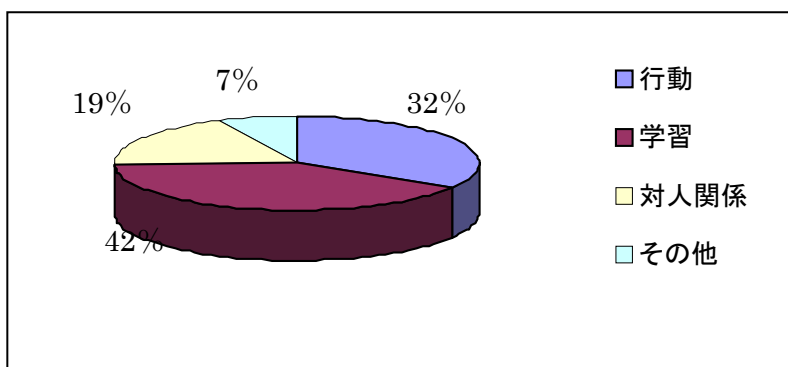


図1 ニーズ別ケース数 (H19年度 川崎市小・中合計)

支援の形態は図2、図3で示されるように、小学校・中学校とも学級内支援が中心であり、学級担任が主な支援の担い手となっている実態を表している。そして、その支援の主なターゲットはやはり学習面である。

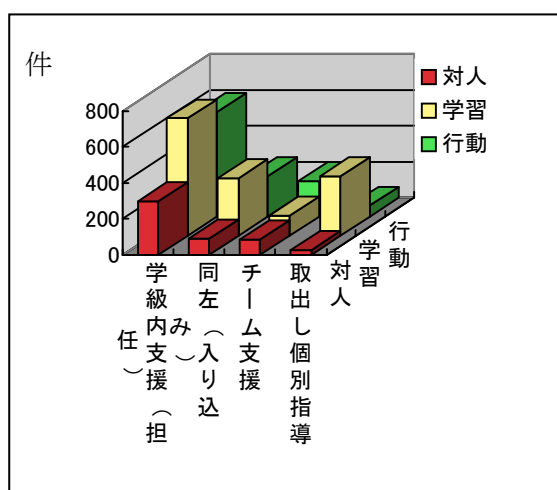


図2 支援の形態 (H19年度 川崎市小学校)

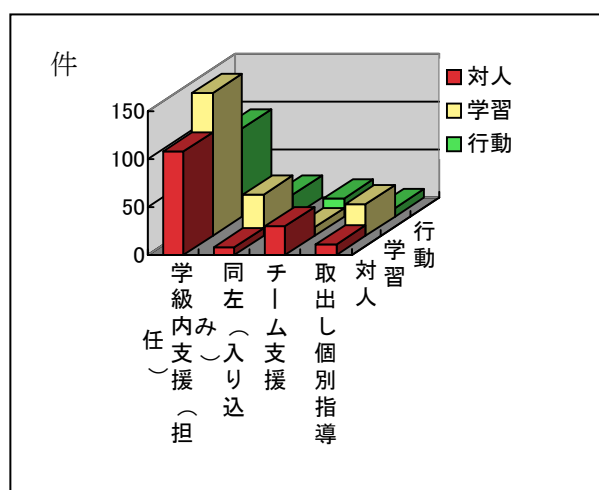


図3 支援の形態 (H19年度 川崎市中学校)

2 主題設定の理由

従来から授業については、校内研究などで「一斉指導の在り方」と「個別的配慮の在り方」(特別な教育的支援が必要である児童生徒に限らない)は常に検討されてきた。本研究会議においても、特別支援教育の視点から、「学級内支援」については「一斉指導の在り方」と「個別的配慮の在り方」について検討を重ねてきた。この研究の過程の中で、特別な教育的ニーズのある児童生徒により焦点が当たり、「個別的配慮」と「一斉指導」のバランスが崩れたとき、他の児童生徒の活動が保証されなくなる現象が生じてくることも検証されてきている(平成17年の研究)。

本研究は「個別的配慮の在り方」を視野に入れつつも、その中心を「一斉指導の在り方」に置き、「特別な教育的支援が必要である児童が在籍する通常の学級における授業の在り方」を主題に、次のことを仮説として研究を進めることにする。

特別な教育的支援が必要な児童の見立てや学級の実態を把握し、それに基づいて一斉指導の中に特別な支援を加えることで、対象となる児童生徒だけでなく、その学級に在籍する児童生徒が取り組みやすい授業を展開することができる

II 研究の内容

1 研究の方針

(1) 「特別な教育的支援」と「授業における教科としての支援」を視点にすること

本研究は、「特別な教育的支援が必要である児童生徒が在籍する通常の学級」での「授業」がテーマとなっている。つまり、教科としてのねらいを達成することも視野に入れ、「教科の専門性」と「特別支援の専門性」を必要とし、両面から検討する。

(2) 実践的研究であること

本研究は、実際の指導に実現可能な内容になること、つまり、一人の教員が一学級を担任していることを前提に日常の授業の在り方を検討することを目的としている。したがって、具体的に川崎市内の一つの学級を研究実践の場とし、通常の学級の担任が得られるであろう情報を基に支援を検討し、日々の授業に生かせるであろう授業の在り方を検討することにする。

2 研究の方法

(1) 研究の手続き (図4)

①研究協力学級の実態把握 (授業を含む)

学級の状況の把握に関しては、以下のように行う。

- ア 担任への聞き取り
- イ 日常の授業の振り返りカードを中心に状況を把握する。

②事前授業

- ア 事前授業の振り返りカードを取る
- イ 総合教育センターの指導主事による印象評定を行う。

③指導案検討

ア 担任の気づきから、学級に在籍する児童生徒については、担任による「『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』質問項目」(以下「チェックリスト」と称する)と担任からの情報により、指導主事が見立てと支援の方法を検討する。検討された内容は担任と再検討する。

イ 日常的な支援と教科としてのねらいと達成するための手立てを含めた指導案をカリキュラムセンター指導主事、特別支援教育センター指導主事、研究協力学級担任及び研究協力校特別支援教育コーディネーターで作成する。

④検証授業

ア 研究協力学級で実際の授業を行う。児童は振り返りカードの記入をする。

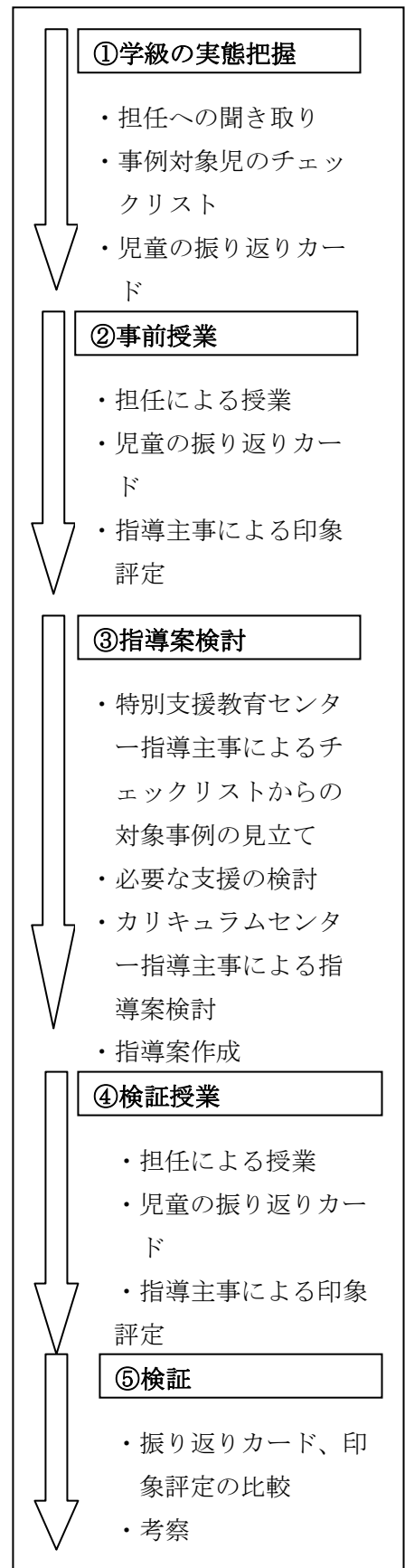


図4 研究の手続き

イ 総合教育センター指導主事が印象評定を行う。

⑤検証

振り返りカードと印象評定により、特別な教育的支援が必要である児童生徒と学級全体の状況を把握する。

(2) 研究の対象

市立小学校4年生を対象とする。教科については、平成17年より「算数」を取り上げていた経緯から、本年度の研究においても「算数」を取り上げることにする。

3 研究の実際

(1) 研究協力学級の実態把握

①担任への聞き取り

とても元気があり、活気のあるクラスである。3年生からのつながりがあり固定化したグループがすでにできあがっている。友だちのことを理解し、必要なときは声をかけたり手を貸したりして助け合う場面もある。またストレートな表現で相手の気持ちを傷つけてしまうような場面も見られる。

学習には、前向きな態度で取り組めるようになってきている。ただ、話の聞き方、発言の仕方、学習と遊びのはじめのつけ方など、学習に対する基本的な約束事はまだ定着していない部分もある。

3年生までの学習において、漢字や計算に不安を覚える児童もおり、個別指導が必要である。

(2) 事例対象児の実態

①事例対象児Aについて

事例対象児Aについて、担任は次のような印象を持っている。

5月	「できない、分からない、おなかが痛い」と言って、学習に取り組まないことが多く、悪ふざけや手遊びをしたり、教室の隅に行って座ったりしている。 身の周りの整理が苦手。
10月	コツコツと取り組まなければならないような課題を面倒がる。集中力を持続しにくく、折り紙をしていることが多い。 一対一でそばにつくことで、課題に取り組む場面もあるが、意欲にムラがある。新しい活動や体験的な活動を好み、指導に工夫が必要。

平成20年 月 日 評定者

		印象評定			
		4	3	2	1
導入	参加している	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	参加していない	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	個別	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	参加していない	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
展開	班	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	参加していない	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	発表	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
参加していない	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
まとめ	参加している	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	参加していない	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

図5 印象評定

今日の授業について、感想を聞かせてください。
なまえ ()

1. 今日の勉強はよくわかりましたか?
 よくわかりました 分かりました 分かりませんでした 分かりませんでした

2. たのしく勉強できましたか?
 たのしく楽しかったです 楽しかったです たのしく楽しけませんでした 楽しけませんでした

3. 先生の話をちゃんと聞きましたか?
 よく聞けました 聞けました よく聞けませんでした 聞けませんでした

4. ①じっくり考えることができましたか。
 よくできました できました よくできませんでした できませんでした

②友だちと協力して考えをすすめることができましたか。
 よくできました できました よくできませんでした できませんでした

③友だちの発表を聞いて「なるほど」と思ったことはありませんか?
 よくありました ありました よくありませんでした ありませんでした

図6 振り返りカード

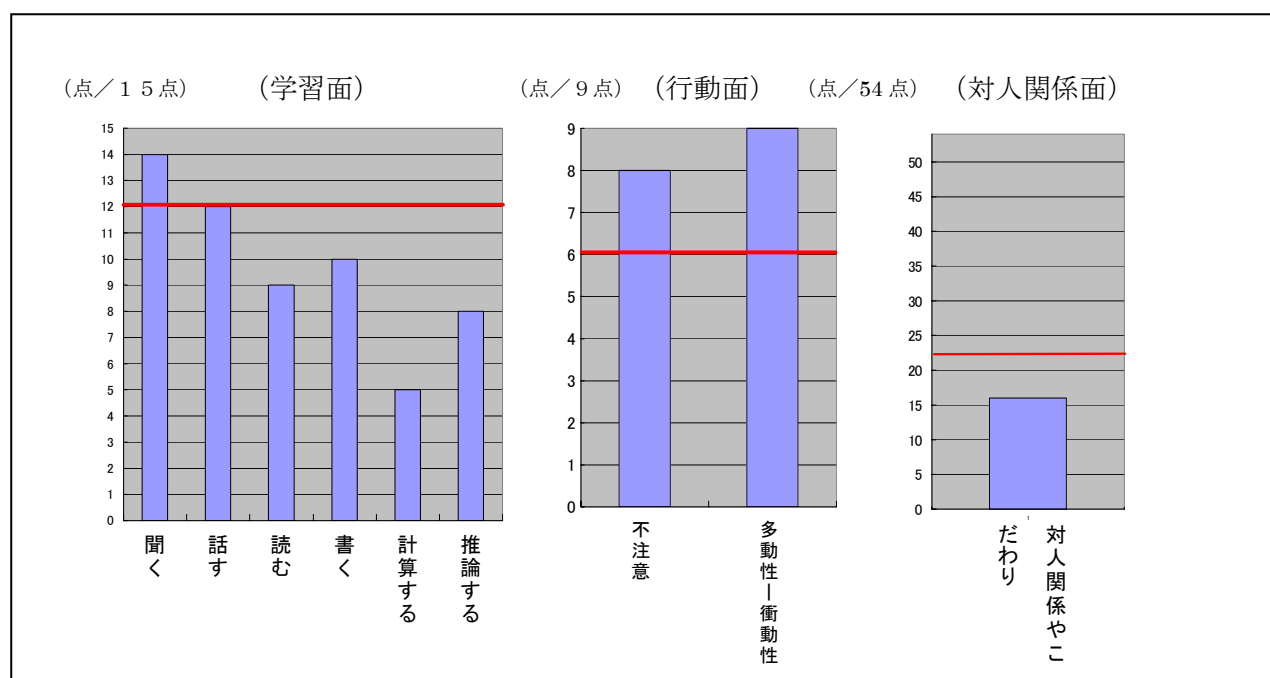


図7 事例対象児Aのチェックリスト

図7は事例対象児Aのチェックリストの結果である。このチェックリストはどのような苦手さがあるかを質問している。この結果をみると、「学習面」では「聞く」と「話す」ことに対する困難さが明確になってきている。「担任からの聞き取り」では、「聞く」に関しては、集中して聞くことができないために、聞き間違いや聞き漏らしが生じていると考えられる。「話す」にしても著しい困難を示しているが、これについても、個別的是一問一答式な会話においては比較的困難さは少なく、話す内容が複雑になる時に困難さが目立ってくるのが見て取れる。これらのことから、学習面についても、集中しやすい環境を設定することで、困難さを軽減できるものと考えられた。このことについては「行動面」のチェックでも裏付けられる。

②事例対象児Bについて

事例対象児Bについての担任は次のような印象を持っている。

5月

ちょっとしたことで目つきが変わり、カッとなる。やる気があまりない時は、課題に取り組まず、机に伏したりして、絵を描いている。姿勢が崩れやすい。

10月

個別の声かけの回数が減っている。ただ、学習中ノートの上に落書きをしていたり、寝てしまったりすることもある。会話や発言などの際、目があわない、はっきりしない話し方などコミュニケーションの部分で気になる。

文部科学省のチェックリストは図8のような結果である。

「学習面」の「聞く」「話す」に大きな困難があるのは、事例対象児Aと同様だが、担任からの聞き取りでは、Aのように集中力にムラがあって「聞く」事が困難というより、自分の思考パターンに入ってしまう、指示が伝わらないことが目立つという傾向があることが分かっている。「話す」においては、

表現の未熟さが目立っており、人が理解しやすいように話すことが苦手と思われる。

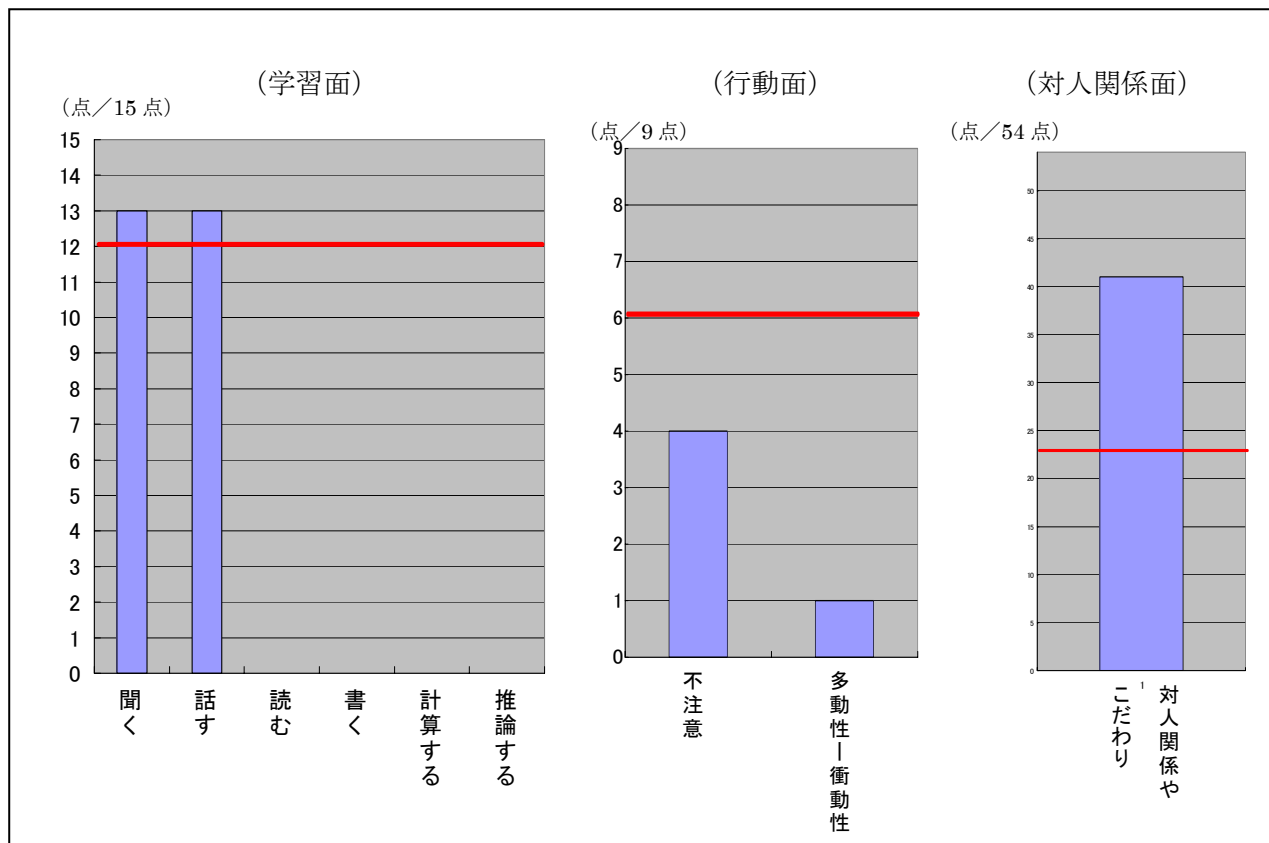


図8 事例対象児Bのチェックリスト

(3) 振り返りカードによる自己評価の結果から考えられる学級の状態

図9は、日常の授業における事例対象児A及びB、それ以外の児童の算数における振り返りカードの平均である。

事例対象児以外の平均では、すべての評価項目に対して、3以上を示しており、日常の授業の中では平均的に見れば「できた」という肯定的な印象を児童が持っている。事例対象児Aにおいては2～3であり、わかった、楽しかったという実感が乏しいと思われる。事例対象児Bについては質問の項目によって、実感にバラつきがあると考えられる。

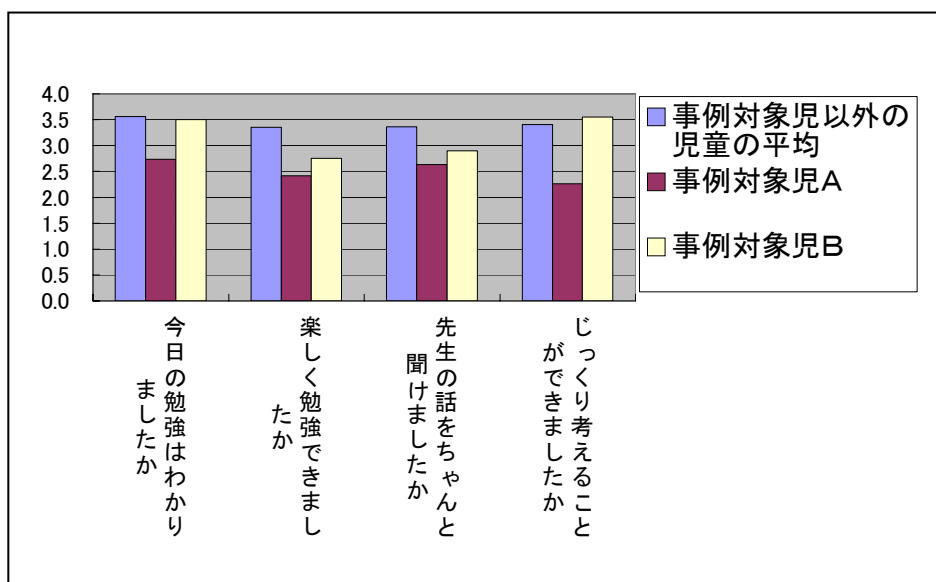


図9 日常の授業における振り返りカードの平均

(4) 授業の実際

①事前授業 (小学校4年「角」第1時)

図 10 は、事前授業における、事例対象児以外と事例対象児A及びBの振り返りカードの結果である。
 図 11 は事前授業について、総合教育センター指導主事による印象評定である。

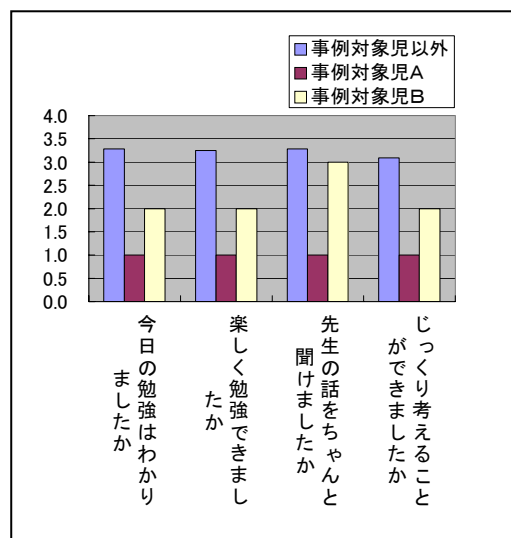


図 10 事前授業の振り返り

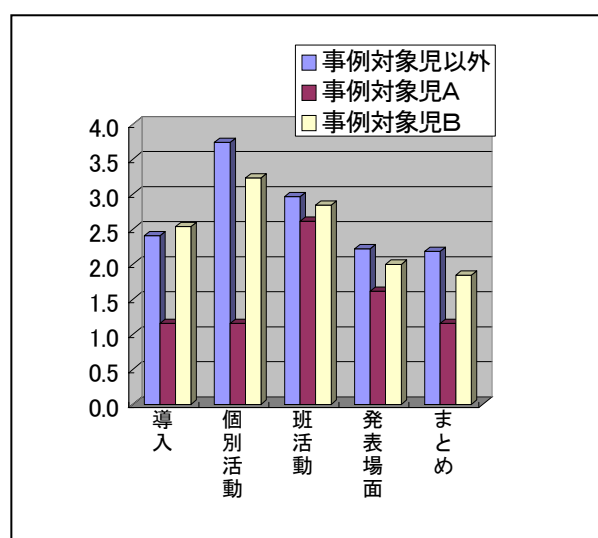


図 11 事前授業の印象評定

評定場面については「1 導入」「2 個別の活動」「3 班活動」「4 発表場面」「5 まとめ」としている。

評価は4段階としており、4に近いほど、取り組みがよくなされている印象があることを示している。

事前授業では、「2 個別の活動」は具体物操作活動であることから、各児童の取り組みが積極的であると考えられる。学級全体でみると、導入部分での取り組みの意識が低く、具体物操作活動では取り組みがよい。その後は時間経過とともに児童の取り組みに対する集中がうすれてくる傾向がうかがえる。事例対象児Aについては、前半、授業見学者がいたことが集中を乱したとも考えられ、総じて取り組みに対する意識が低いと考えられる。事例対象児Bについては、ほぼ学級全体と同じ傾向が見られる。

②検証授業（小学校4年「割り算（2）」第1時）と支援の内容

学級全体への支援を考える際には、特別な教育的支援が必要と考えられる児童にとって必要な支援を考慮することとした。つまり、事例対象児A及びBにとって必要な支援を検討することから学級全体への支援を考えていくことになる。ここでの留意点は、対象児AやBの授業への参加を求めるあまり、個別的な配慮を必要以上に多くすることはさけること。個別的な配慮はこの単元に即したものにすることがあり、なおかつ他の児童の学習を保障することが大切と考える。学級全体の授業の流れを阻害しないように支援を設定することにした。

- a 机上がきれいにするこで、集中を促しやすい状況をつくる。
- b 活動の流れを明確にしておく
- c 解き方の手順を視覚的に確認し、集中を促し、自分で活動を確認できるようにする。
- d 課題を絞るこで、やるべき内容をはっきりと示す。
- e 短い時間での活動サイクルを作って、集中を促す。
- f 隣の人や班のメンバーと話し合う機会を作る。
- g 数と量をイメージ化しやすいように数直線を示す

(5) 検証

①担任の捉え

机をきれいにしておくことで、学級の多くの児童に担任の説明を集中して聞く姿勢が見られるようになった。学級のルールとしたことで多くの児童が納得していたが、事例対象児Aについては完全に机上の整理を行うことができてはいない。板書計画を立てるときに、短冊黒板を使った、割り算の解き方を示したパネルは、児童の集中を増したと考えられる。時間を短く区切るためにプリント類を多く使用したが、児童には若干の戸惑いがあったと思われる。また、プリントを多くすることは、教科書を使うよりも児童が集中するが、教師としての負担も増える。児童の様子としては集中して取組み、楽しめる場面もあったように思われた。

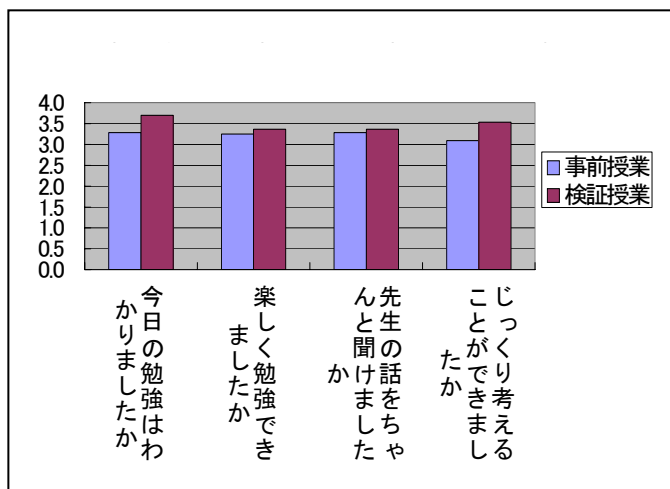


図 12 事例対象児以外の事前授業と検証授業の振り返りの比較

②振り返りカードによる自己評価

日常の授業とほぼ同じ形態で行った事前授業と特別な教育的支援を盛り込んだ検証授業では、先に述べた振り返りカードの集計に図 12 のような差異が認められた。

事例対象児以外の児童の平均を見るとわずかにではあるが、支援を加えた検証授業の方がすべての項

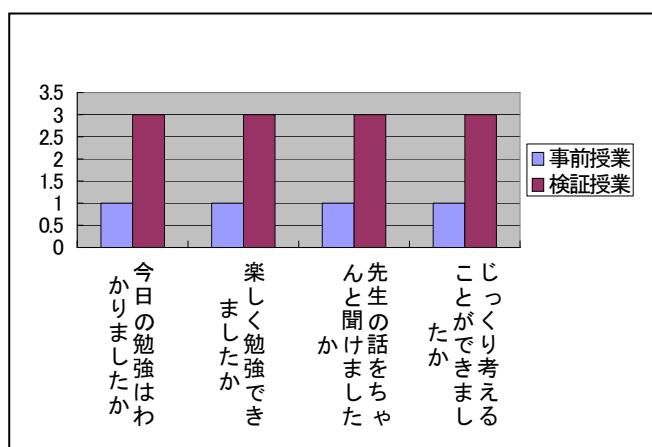


図 13 事例対象児Aの事前授業と検証授業の振り返りの比較

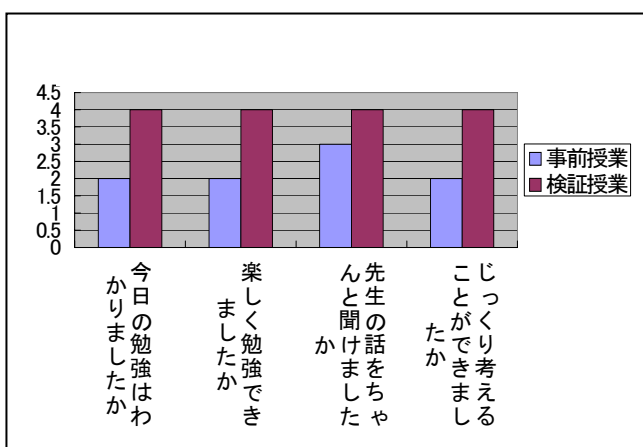


図 14 事例対象児Bの事前授業と検証授業の振り返りの比較

目について、自己評価が高かった。事例対象児A・Bともに自己評価が高くなっている。繰り返し記入してきた振り返りカードと比較しても「わかった」「できた」という数値が高くなっていることは、教科に対する達成感の表れと解釈できる。後述する支援の内容が教科的な支援を主としていないにもかかわらず「わかった」「できた」振り返りが高くなったことは興味深い。

③印象評定（学級全体及び事例対象児）

学級全体及び事例対象児A及びBの印象評定は図 16～18 のとおりである。

事前授業の「2 個別の活動」場面は先に述べたように、具体物操作の場面であり、児童の取り組みが積極的であったことがよく分かる。その他の場面では、特別な支援を加えた方が学級全体としてもよく取り組んでいるという印象があることがわかる。

同様に事例対象児 A においてはいずれの場面においても印象評定の結果については顕著な改善が見られていることがわかる。また事例対象児 B についても、全体的にみれば、取組に改善が見られていると判断でき、特に授業の後半に当たる部分での改善は大きく変化している。

4 研究の成果

(1) 結果

先に述べたように、今回の研究は、児童の振り返りカードの自己評価の結果と印象評定の結果の双方を事前授業と検証授業で比較することで、「特別な教育的支援が必要な児童の見立てや学級の実態を把握し、それに基づいて一斉指導の中に特別な支援を加えることで、対象となる児童生徒だけでなく、その学級に在籍する児童生徒が取り組みやすい授業を展開することができる」ことを検証することであった。これまでの児童の振り返りカードや印象評定の結果から、一斉指導の中に、特別な教育的支援を組み入れることによって、児童の取組が積極的になることを示していることから仮説は検証されたと判断できる。

(2) 考察

特別な教育的支援が必要な児童生徒が在籍する通常の学級における授業については、特別な教育的支援が必要な児童生徒の特徴に合わせた支援を授業の中の一斉指導に組み入れることで、事例対象児だけでなく多くの児童が取り組みやすい授業になることはすでに述べたとおりであるが、その具体例をみると、一斉指導に組み入れたものは、特別な教育的支援が必要な児童に対する個別的な課題設定ではなく、一斉指導の中の全体的な工夫であることがわかる。その工夫とは授業に向かう際の、「集中しやすい環境設定」「今おこなう課題が明確に解る工夫」、「授業構成の工夫」などである。この工夫があることで、多くの児童が授業に積極的に取り組みだしたことは意義の大きいことといえる。

特別支援教育をめぐっては、担任が取り組みやすい学級内支援よりも、入り込み支援や取り出し支援

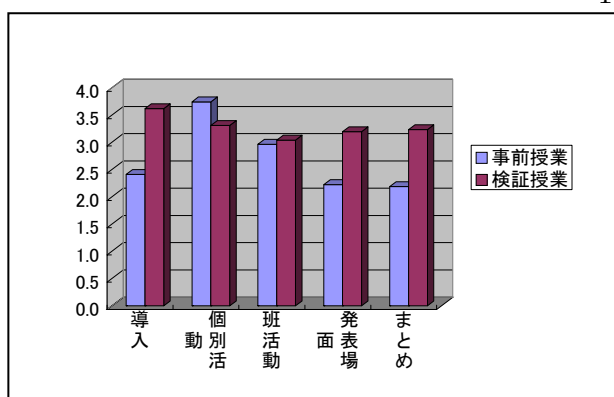


図 16 事例対象児以外の事前授業と検証授業
印象評定の比較

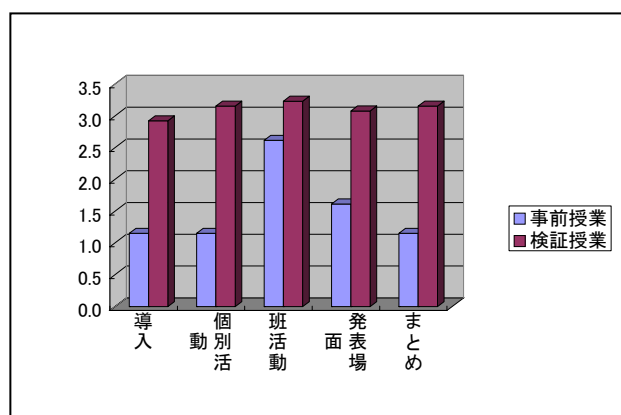


図 17 事例対象児 A に対する印象評定

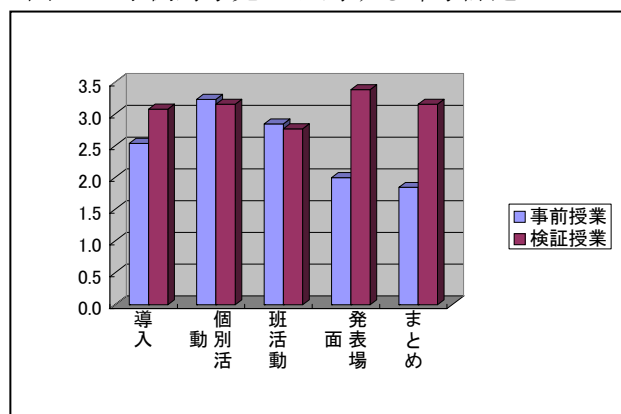


図 18 事例対象児 B に対する印象評定

の必要性に注目が集まりやすい。また、学級内支援においても、個別的な支援や個別的な課題設定に力点が置かれることがよくある。もちろん、それらの取組が成果を上げ、必要な支援であることは間違いない。しかし、それと同時に、児童生徒の特徴をつかんだ取り組みやすい環境設定、授業作りをすることも、特別支援教育の持つ一面であると考えられる。

Ⅲ 研究のまとめ

今後の課題

既に述べたように、特別な教育的支援が必要な児童生徒が在籍する通常の学級における授業について、授業全体に係る支援を検討することで、特別な教育的支援が必要な児童だけでなく、学級全体が取り組みやすい授業になることが、振り返りカードや印象評定の結果として検証された。

しかしまだ検証されていない課題も多い。その一つが、今まで述べた支援を継続したときの学級の変化である。今回は事前授業と検証授業の比較に結果を求めている。しかし、学級における変化は2回授業の比較では検証には不十分と考えられる。よって、これらの支援を継続することによって生じる学級全体の変化、事例対象児の変化、担任の変化についても、検討する必要があると思われる。

さらに、具体的支援を導き出す方法である。特別支援教育の必要性は、特別支援教育コーディネーターや校内委員会を中心に話題にされてきたところであるが、多くの教師が自ら具体的支援を導き出すことに不安を抱えている。今回、私たちは、文部科学省のチェックリストから児童の状態を推測し、支援の方向性を導き、授業に反映させてきた。通常の学級の担任がより少ない負担で自ら幼児児童生徒の実態把握と支援を思いつくことができ、自らの授業に反映させていくことができることが特別支援教育の充実には欠かせない。そのためには、「実態を把握する」「背景を推測する」「支援を検討する」「授業に取り入れる」ためのツールの開発と検証が必要と思われる。

また、今回は「一斉授業における支援」を検証の中心におき、授業の在り方を検討してきたが、授業における個別的配慮や支援も大事な要素であり、検討を重ねていかなければならないことを加えておく。

すべての教師が自らの授業を検証し、より適切な支援を導くためには、更に時間をかけて研究する必要がある。

最後にこの研究に貴重な授業実践の場を提供していただいた研究協力校校長、担任、コーディネーター、及び当該校の職員全員に感謝の意を表したい。

【指導助言者】

横浜国立大学准教授（川崎市総合教育センターアドバイザースタッフ）

渡部 匡隆