

# 通常の学級における特別な教育ニーズのある児童生徒に対する支援

## 中学校における教師の気づきと実態把握

通常の学級の特別支援教育研究会議

白木由紀枝<sup>1</sup>

佐藤 肇<sup>2</sup>

谷戸ゆきみ<sup>3</sup>

上村貴美江<sup>4</sup>

### 要 約

通常の学級における特別な教育ニーズのある児童生徒について、文部科学省は「教育的支援を適切に行うことは緊急かつ重要な課題である」と述べている。そこで、本研究会議は取り組みの実践が少ない中学校において、特別な教育ニーズのある生徒がいることに気づき、実態把握を行い、生徒理解を深め、特性に応じた指導方法を取り入れ実践する研究を行った。気づきのシートから対象を2名の生徒に絞り、検査・授業観察等実態把握を進め、学年会を校内委員会として、支援方法を検討し、それぞれの教師が考えられる支援から取り組んでいった。その過程で、学年教師が特別支援の必要を感じ、実際に支援を行った。対象の2名の生徒は授業が分かりやすくなったとの感想を持ち、提出物がきちんと出せるようになった。このことから、こうした取り組みは有用であったといえる。

キーワード： 特別な教育ニーズ，気づき，実態把握，特別支援，校内委員会

### 目 次

主題設定の理由	118	3. 研究の実際	202
1. 今日の課題から	118	(1) 気づきのシート	202
2. 通常の学級における特別な教育ニーズ	118	(2) 対象生徒の実態把握	202
3. 対象となる子どもたち	118	授業観察絞り込み・ 聞き取り・ 心理	
4. 昨年度までの研究経過から	119	検査と保護者からの聞き取り・ 授業観察	
5. 気づきと実態把握	119	(3) 支援方法の検討	204
研究内容	200	(4) 授業観察	206
1. 研究の仮説	200	(5) 仮説の検証	207
2. 研究の方法	200	支援記録表・ オンタスク時間の変化・	
(1) 研究の構想図	200	生徒の変容・ 教師の変容・ 波及効果	
(2) 研究協力校	201	研究のまとめ	210
(3) 気づきのシートと実態把握シート	201	1. 研究の成果	211
(4) 対象生徒の実態把握	201	気づきと実態把握・ 支援について	
(5) 支援方法の検討	201	有効な支援の在り方	
(6) 授業観察	201	2. 今後の課題	211
観察の時期・ 観察者・ 観察方法		参考文献	212
(7) 仮説の検証	202	指導助言者	212

1 川崎市立西高津中学校教諭（長期研修員）

2 川崎市立京町中学校教諭（研修員）

3 川崎市立古川小学校教諭（研修員）

4 川崎市立下河原小学校教諭（研修員）

## 主題設定の理由

### 1. 今日の課題から

平成13年1月に文部科学省調査研究協力者会議から「21世紀の特殊教育の在り方<一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について>」最終報告が出され、その「第3章」に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積極的に対応」することが示されている。

文部科学省は、平成12年度から学習障害(LD)児の指導の充実事業を、平成14年10月9日からは注意欠陥多動障害(ADHD)児、高機能自閉症児等も含めて、調査研究を進め、指導方法の確立に向けた取組を進めている。

また、「今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」(平成14年10月)が同会議から出され、これまでの特殊教育において蓄積された指導の経験、ノウハウ等を最大限活用し、「障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握して、必要な支援を行う」という考え方を示した。

### 2. 通常の学級における特別な教育ニーズ

特別な教育ニーズに応じた教育は、子どもの学習上の困難や生活上の問題をいかに軽減して子どもに合った指導がなされていくかということである。そのことについて、牟田悦子は「提言・子どもの問題からわれわれの課題へ」<sup>1)</sup>の中で「LDをもつ子どもが通常の学級で、(中略)学習がうまくいっていないとしたら、むしろ指導の問題と考えます。子どもの特性と先生が使っている指導方法が合っていないかもしれません。(中略)指導法の改善は、LDやADHDをもってはいないけれど、学習が難しいと感じていたり、学習意欲をなくしかけている子どもにとっても効果があります。」(と述べ、指導法の改善の必要性を指摘している。

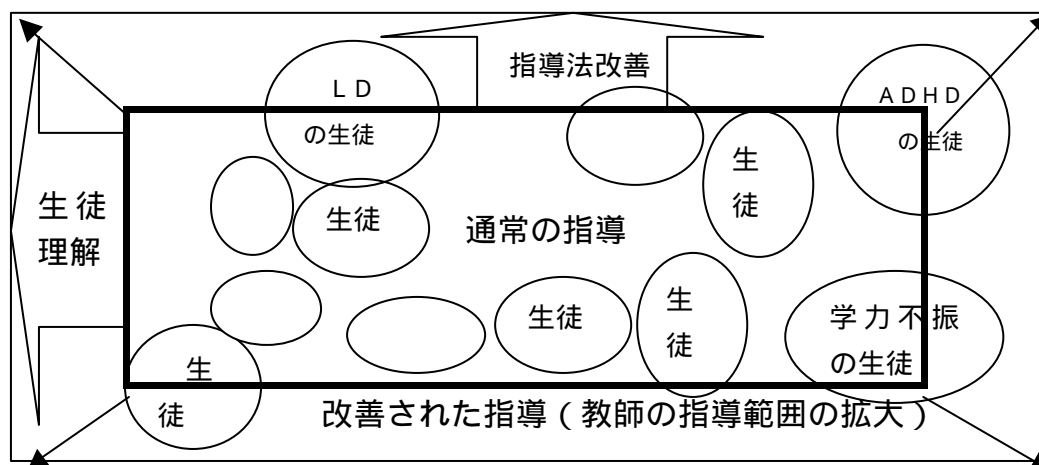


図1 生徒の状態と特別な教育ニーズとは

### 3. 対象となる子どもたち

さて、特別な教育ニーズのある児童生徒は、通常の学級の中にどれほどいるのだろうか。

文部科学省は「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」を2002年2月から3月にかけて実施した。全国5地域の公立小学校(1~6年)及び公立中学校(1~3年)の通常の学級に在籍する児童生徒41,579人を対象として、学級担任と教務主任等の複数の教員で判断の上で回答するよう依頼した。これは、対象地域の全児童生徒数の2.5%にあたる。対象学校は370校で回収率は98.9%。対象学級では4328学級で回収率は98.6%。それによると、「知的発

1) 牟田悦子「提言・子どもの問題からわれわれの課題へ」明治図書LD・ADHD(no.1)2002年

達に遅れはないものの、学習面や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、6.3%である。」と、報告されている。

#### 4. 昨年度までの研究経過から

当センターでは7年前からLDの研究を始め、昨年度は小学校の通常の学級で、特別な教育ニーズのある児童（ADHD児）について特性に合った支援を提案し、通常の学級の担任が教科学習時間の中で行う、支援の在り方を探る研究を行った。

そしてこの研究では、小学校とは学習形態が異なる中学校で、同様の研究が進めていけるかが残された課題となった。さらに、研究会議という校外のスタッフが立案・検討し、担任を支援する形で実践し、研究が進めら

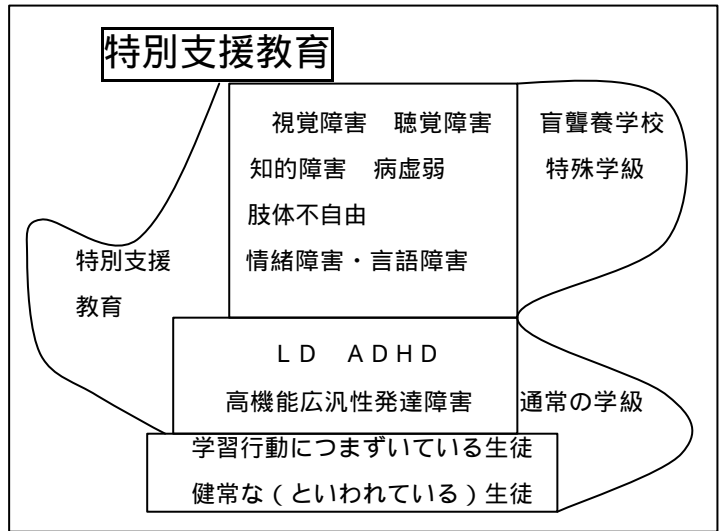


図2 特別支援教育とは（牟田悦子）

れたため、校内で対象児童を取り巻く複数の教師による検討や支援・校内支援体制についても、残された課題となった。

そこで、今年度は引き続き次のような主題を設定し、校内で対象生徒を取り巻く複数の教師による検討や支援を中学校で行うこととした。

#### 通常の学級における特別な教育ニーズのある児童生徒に対する支援

#### 5. 気づきとの実態把握

中学校での研究では、特別の教育ニーズのある生徒がいることに気づき、学習指導で困っている教師を支援する取組をすることとした。

中学校という場、その特性を考えてみると、

複数の教師が **かかわる** ため、生徒を多面的にとらえられる。

生徒指導等について、学年などチームで対応する土壌がある。

等があげられる。一方で、中学校での取組の難しさもはらんでいる。それは、小学校では担任は子どもと一日一緒に過ごすため、トータルとして子どもをとらえやすく、気づきも早いと思われる。しかし、中学校では向き合う時間が教科という限定があるため、一人の子どもの情報が断片化しやすいためトータルとしてとらえにくい。また、生徒指導上の様々な問題を学年会等の共通理解を持つ場で話し合うが、問題行動や進路などのことに多くの時間を費やすことが多くある。もちろん、**学習不振**の生徒の教科指導について検討することはあるが、特別の教育ニーズがあるとは **なかなか気づくことは少ない**。それは成長が進んだ中学生の場合、二次的な問題が表出し、本来持っている困難を見えにくくしていることが原因と思われる。二次的な問題とは、思春期という自己意識が強まる年代にあって、劣等感や挫折感を持ちやすく、学習の遅れなど失敗の積み重ね等から自尊心の低下を抱えている状態のことである。そうした場合に表出するのは、大幅な学習意欲の減退であったり、不登校であったり、反抗的な行動等であったりする。そうした生徒の抱え持った困難に、親も教師も気になるものを感じながらも対処の手立ても分からず、本人の努力不足と思ったり、変わった性格の生徒ということで納得してしまったりと、気づきに至らないことがある。そうした生徒の学習上や生活上での困難は、特別の教育支援が必要なのだという教師の気づきが大切である。

そこで、中学校での特別な教育ニーズのある生徒がいることへの気づきをいかに促していくか、について調査・検討・実践することとした。まずは特別な教育ニーズのある生徒がいることに気づき、実態把握を進めることで、生徒理解を深めたいと考えた。ここでいう教師の「気づき」とは、生徒に特別な教育ニーズがあるということの発見であり、「実態把握」とは、担任・教科担任が「気づき」を深め、生徒理解を深め、指導方法を見直しながら、特性に応じた新たな指導方法を取り入れたたり、改善したりする過程と考える。

以上のような観点から、副主題を次のように設定した。

中学校における教師の気づきと実態把握

## 研究の内容

### 1. 研究の仮説

全体を見る新たな視点を提示することで、担任・教科担任が学習面・生活面・社会面（友だちとのかわりなど）で気になる生徒の中に特別な教育ニーズのあることに気づくことが大切である。そして、実態把握を行うことで、気づきを深め、多面的な理解を進め、指導法を見直しながら、特性に応じた新たな指導方法を取り入れたたり、改善したりして*いきたいと考えている*。そうした過程でより生徒理解が深まり、その結果、生徒の学習や学校生活への興味・関心が増す、と考えている。このような点から、仮説を次のように設定した。

通常の学級において、担任・教科担任が特別な教育ニーズのある生徒がいることに気づき、多面的な実態把握を行い、生徒理解を深め、教育的支援を検討し、特性に応じた新たな指導方法を取り入れることで、生徒の学習や学校生活への興味・関心が増す。

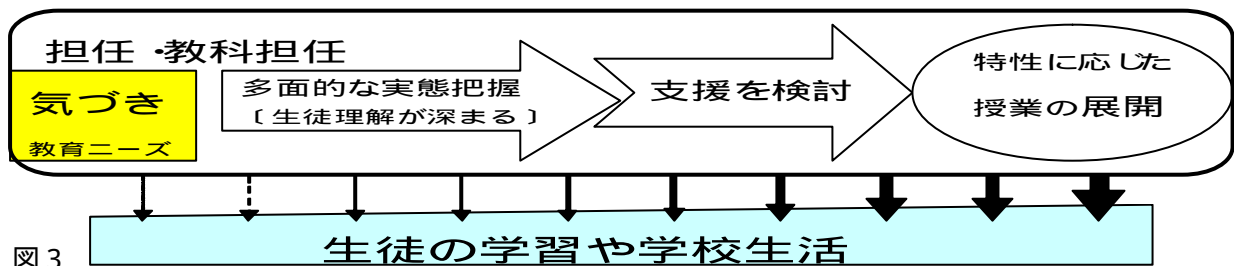


図3

### 2. 研究の方法 (1) 研究の構想図

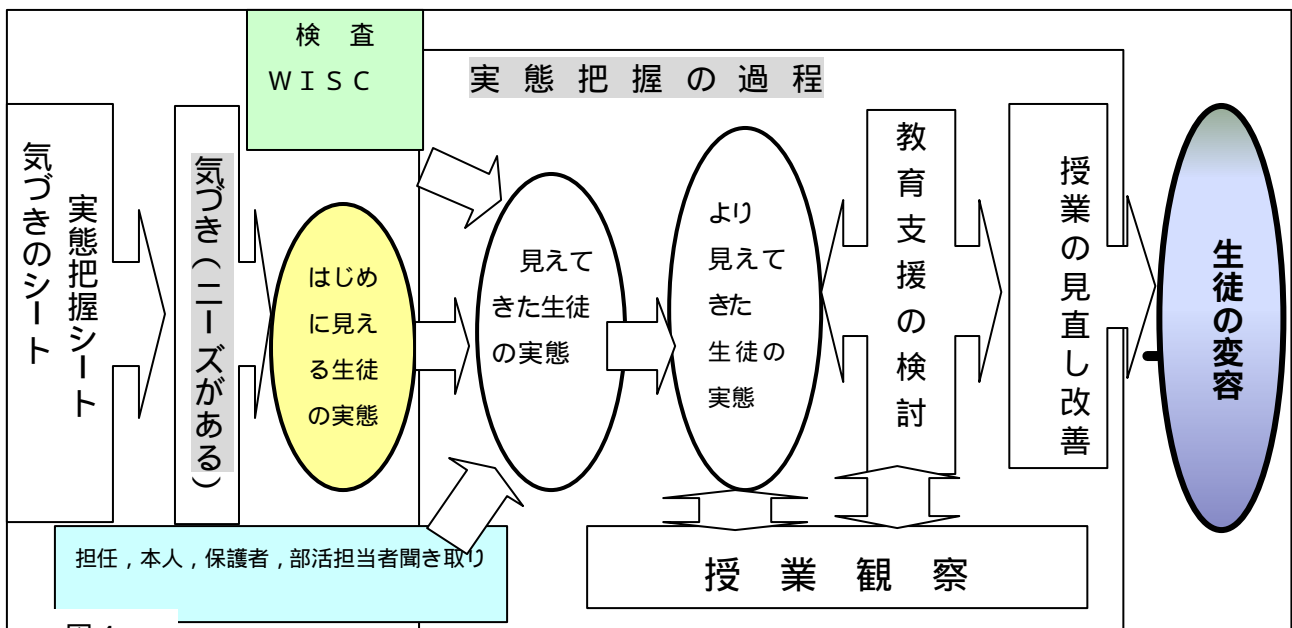


図4

## (2) 研究協力校

市内の中学校1校。生徒数約650名。研究協力校は、昨年度入学したLDの診断のある生徒が在籍し、保護者からの依頼もあって、教員全体でLD・ADHD児へのかかわり方等の研修会を行っている。生徒の特徴に応じて配慮をしていこうという教師間の共通理解がある。学年会を校内委員会の機能をもったものとして位置づけ、学年・教科担当者も含めた校内支援体制を考えていくことにした。学年は教師8名、3クラス生徒数約120名。

## (3) 気づきのシートと実態把握シート

教師が書き込むことで特別な教育ニーズのある生徒への気づきが促されるようなシートを作る。

- ・教師が観察・評価しやすい項目を示した試案を作成。
  - ・中規模小学校・小規模小学校2校の小学校で試案記入を実施し、使い勝手や、気づきが促されたかを把握し、シートの書式を決定する。
  - ・研究協力校の中学校の教師に実施。(22名)
- 特性を把握するための実態把握シートを作成する。
- ・気づきのシートに特記された生徒について、実態把握シートへの記入を実施する。

## (4) 対象生徒の実態把握

- ・実態把握シートをもとに授業観察や生徒のノート点検を行い、対象生徒を絞る。
- ・担任に日常の学校生活の様子を聞く。 ・教科担任に学習状況について聞く。
- ・部活動担当者から活動の様子を聞く。 ・面談、認知の特徴をつかむための心理検査を実施する。
- ・保護者から、家庭での様子や親の願いを聞く。

## (5) 支援方法の検討

- ・対象生徒の指導にかかわる複数の教師に検査結果等の実態把握の結果や授業観察の様子を伝える。
- ・学年会で実態把握の結果や授業観察の記録を基に、生徒の特別な教育ニーズについて話し合う。
- ・教科担任と観察後毎回、授業の工夫について話し合う。
- ・担任には月2~3回授業の様子を伝え、日常できる支援の方法について話し合う。
- ・対象生徒の指導にかかわる教師に実際に行った支援を、支援記録票に書いてもらう。

## (6) 授業観察

観察の時期      7月      気づきのシートで特記された生徒のクラスを巡回しながら様子を見る。  
                    9月      対象生徒の、授業の実態を観察する。  
                    10月~1月      支援を開始し、毎週1回授業観察をする。

観察者              長期研修員と指導主事      1~2名

観察方法(教科をしぼって)

- ・オンタスク時間〔生徒が学習活動に関与している時間〕を計る。この長さを、主体的に学習に臨んでいるかの指標とする。また、オンタスク時間が主に(a)板書や教師への注視(b)教師の教示への集中、また(c)作業をしている時間のどれに該当するかも記録する。
- ・教師の個別的なかわりの頻度についても記録していく。授業中の個別的なかわりについては、3つのかわりが考えられ、それらの回数とそれに伴う変化を追う。ここでいう3つのかわりとは、「注意喚起(授業以外に関心が向いた時に生徒から離れた場所から声かけをする、など)」と「個



別の指導（生徒のそばに寄り課題や内容の指示や説明を行うこと）、「指名（個別的なかかわりの一つとする）」である（なお、この項目〔観点〕は観察の客観性を保つため、授業者には知らせない）。

（7）仮説の検証方法

- ・ 支援記録票から支援の実施状況を見る。
- ・ オンタスク時間の変化から、生徒の学習への意欲の変化を見る。
- ・ 担任と教科担任からの聞き取りや本人との面談から、生徒の変化を見る。
- ・ 教師へのアンケート調査から、教師の意識の変化を見る。
- ・ 波及効果を調べるために、同じクラスの生徒に授業についてのアンケート調査を実施する。

上記から、教師の支援が行われる、オンタスク時間が増える、生徒の学習や学校生活への意欲が増す、教師の通常の学級の特別支援教育への理解が増す等の変化をもって、仮説が検証されることとする。

3．研究の実際

（1）気づきのシート

簡便で記入しやすいと思われる福岡県で実際に使われているシート（資料 no1）を実験的に小学校二校で実施したところ、書きやすい、取り組みやすいとの回答を得た一方で、選択肢 A・B の中間が欲しいとの指摘もあった。中学校で使用する場合、担任の担当教科によって項目への書きやすさやチェックのしやすさが大きく異なることが予想されたため、教師の負担にならずに誰もが書き込みやすいシートにした。普段気になる生徒の様子をフリーに書ける用紙「気になる生徒の様子を具体的にお書きください」（資料 no2）を教師 22 名に補助プリント（資料 no3）と共に配布し、17 枚回収した。15 名の生徒についてのシートが提出された（複数の教師によって指摘された生徒もいた）。その生徒についてさらに実態把握シート（資料 no4）への記入も依頼し、そのうちの 3 名についてのシートが提出された。

（2）対象生徒の実態把握

授業観察・生徒の絞り込み

実態把握シートが提出された 3 名の生徒に対しては、細かく授業観察やノートの点検を行った。そこから対象生徒を学習意欲に問題を抱える A さんとこだわりの目立つ B さんに絞った。

表 1 実態把握 授業観察の記録

授 業 観 察 の 様 子	A さん	英語（少人数指導～クラスを半分に分けて指導）ずっと机に伏して寝ている。 保健 黒板の文字を正確に写す。文字は丁寧で形は良い。「む」は鏡文字。 音楽 全員で歌うために起立するが、歌わない。体をくねくねする。
	B さん	保健 机に伏して寝ている。 社会 授業時間の半分は机に伏して寝ている。起きると、プリントの裏に黒板に貼られたピゴの絵をずっと模写していた。 数学（少人数指導）取り組もうとしない、「やらないの？」と、声をかけると、「計算は得意なので、計算だったらやるが、文章題と図形は全然分からないので、やらない。」との、返事が返ってきた。「式」の文字が鏡文字。

- ・ 担任を通じて二人の保護者に相談したところ、学習面で普段から心配していたこともあり、「この機会に息子に合った勉強の方法が見つかり、本人にやる気が出ればありがたい」と、研究への協力を承諾いただいた。

## 校内での聞き取り

担任・教科担任・部活動担当者から日常の生活や学習の様子の聞き取りを行った。

表2 実態把握 学校での様子

Aさん	Bさん
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習に意欲がなかなか感じられない。</li> <li>・見本を示すと理解する。</li> <li>・きちんとした文字を書く。</li> <li>・清掃は任せられる。</li> <li>・教科書など忘れることが多い。</li> <li>・反抗的などころはない。</li> <li>・言葉での意思表示がほとんどない。</li> <li>・シャツがズボンに入っていない事がある。</li> <li>・部活はきちんと出て、黙々と練習する。</li> <li>・言葉の説明のみではなかなか理解できない。</li> <li>・限られた友達とは会話をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集中する時間が短く、落ち着きがない。</li> <li>・言葉は多く、自分の世界でしゃべる。</li> <li>・漢字を書くことが少なく、作文が不得意。</li> <li>・図形は不得意だが、計算は得意である。</li> <li>・友達にたまに攻撃的になることがある。</li> <li>・規範を守ろうとする気持ちが強く融通がきかない。</li> <li>・体力がなく、時々休む。</li> <li>・部活は遅れて来ることが多い。</li> <li>・練習は手抜きすることもあるが楽しんでいる。</li> <li>・友達に自分からかかわろうとする。</li> <li>・下級生にはリーダーシップが取れる。</li> </ul>

## 心理検査と保護者からの聞き取り

7月末、2名それぞれ当センター相談室に親子で来所してもらい、筆者が本人と話をした後、心理検査(WISC )を実施し、その後、保護者から子どもの様子について聞き取りを行った。

表3 実態把握 検査時の様子等

<p><b>Aさん</b> &lt;検査時の様子&gt;</p> <p>挨拶をしても頭を少し下げただけで、声が出ない。来所の目的を聞いたが、言葉では説明できなかった。保護者には「行きたくない」と文句を言っていたらしい。しかし、学校の勉強に関しては、「難しいのでわからないことが多い」と言った。何ができるようになりたいか、と聞くと、「数学がわかるようになりたい」と、はっきり答えた。担任からの聞き取りからの印象よりも、はっきり自分の意思を伝えることができると感じた。</p> <p>検査中の質問には単語で答える。検査中指さしで答えることが多く、「言語」の問題もなかなか言葉が出ず、語彙数は少ないように思われる。テスト問題の説明はほぼ理解し、問題が進むごとに意欲的に取り組むようになった。「迷路」は「これは国語のゲームでやっているので得意だ」と嬉しそうに行った。検査後、それまでほとんど表情が無かったが、ねぎらうと微笑み、生き生きとした表情になった。</p>
<p>&lt;検査結果からの読み取り&gt;</p> <p>言語性が低く、動作性との差異が大きいため、聞くことからの学習では困難が生じやすい。教示や発問を与える際の手がかりを視覚的にとらえやすいものにする必要がある。短期記憶が比較的良好的なので、キーワードは反復されると耳に残りやすくなる。視覚・作業はよいが状況を察知して作業を進めることは困難である。場合分けした理解と対処についての練習が必要となるであろう。</p>
<p>&lt;保護者面談から&gt;</p> <p>幼いときからおとなしい子どもだった。恥ずかしがり屋で顔が真っ赤になって、話は苦手だった。おとなしいが芯の強いところがある。家庭では年齢相応に反抗的などころもあり、母親が何かいうと「うるさい、わかっている」と、生意気な口をきくことがある。</p>

Bさん

< 検査時の様子 >

挨拶するとにこやかに顔を向けてきて、しっかり頭を下げた。声をかけるとスムーズに座った。来所の目的を聞くと、「勉強の仕方を教えてもらうために検査をうけにきた。」と、はっきり答えた。「数学や英語がもっとわかるようになりたい」と言い、「教室で支援を受けるのは良いが、別の場では嫌。」とも言っていた。部活動の問題を自分から話し、積極性を感じた。表情は豊かで、違和感はない。

検査用紙に記名してもらおうと、筆圧は弱いがきちんと書けた。問題の説明の理解は早い。「知識」では言葉は出てくるが、正確さに欠けるきらいがあった。「類似」では言葉はよくできるが、ポイントを押さえられないことがあった。「記号さがし」はゆっくり正確に取り組んだ。終了後疲れたかを聞くと、「全然」と答え、「集中してがんばったね」と言うのにっこりした。

< 検査結果からの読み取り >

知的発達障害はない。言語理解と注意記憶の数値に差があるため、学習上の困難が生じやすい。客観的な視点を持ち、全体を見渡しながら状況を理解して、相手にわかるように説明する能力がやや劣っている。一方短期記憶を駆使し、視覚的な理解を生かしながらさまざまな試行錯誤を行い解決に結びつけることは、得意な方である。理解を本人任せにしてしまうと問題が生じやすくなるであろう。

< 保護者面談から >

幼いときから食べ物の好き嫌いが激しく、給食もほとんど食べられなく、パンとミルクのみ食べていた。今でも同様の状態である。就学前に塾に行った。そこで読み書きはすぐにできたので、算数に切り替えてもらい、現在も数学と英語に通っている。中1のときに学級委員をやった。責任感は強いが、柔軟性が乏しく、自分の価値観を人に押し付けるところがある。

授業観察

9月の4週目から授業観察を始めた。教科は英語に絞ることにした。なぜなら、研究校は今年から少人数教育として、数学と英語はクラスを二つに分けて授業を丁寧に行っている。人数が少ない方が教科担任は一人一人の状態を細やかに見えるという利点がある。言語に落ち込みがある場合や、イメージすることが苦手な場合に、視覚的教材を取り入れやすい教科である。支援をすることでよい効果が出やすく、興味・関心も高まると考えた。二人の教科担任はたまたま同じ教師だったが、他学年の教師であった。学年会の中で共通理解が取れないため、話し合い時間を授業後に毎回取ることにした。

表4 実態把握 授業観察の様子

<p><b>Aさん</b> 9月26日2校時 英語          オンタスク時間 合計2'24"          教師の個別のかかわり 5回(注意喚起)</p>	<p><b>Bさん</b> 9月27日5校時 英語          オンタスク時間 合計21'09"          教師の個別のかかわり13回(注意喚起12回・指名1回)</p>
<p>廊下側の一番後ろに二人掛けに一人で座っていた。ほとんど授業に注意を向けない。顔や頭を両手で押さえたり、頭をかきむしっていたり、伸ばした片腕に頭を乗せて手遊びをして過ごしていた。教師の注意喚起があると顔を上げ、教師を注視していた。</p>	<p>廊下側最前列に二人で座っていた。導入で行われた英語の歌が終わっても切り替えができず、ずっと歌い続けていた。途中で注意喚起は何回かなされたが、それでもなかなかできなかった。授業半ばに歌を終えることができたが、後は集中できず、周りの子どもたちとふざけたりしていた。</p>

(3) 支援方法の検討

第1回学年会(9月24日)

研究の骨子と授業観察計画、検査結果に現れた対象生徒の特徴と保護者の面談結果を伝える。

教科担任と話し合い(9月27日)

第1回授業観察後の教科担任との話は対象生徒をどのようにとらえているかを聞いた。



「Aさんは、授業に関心を示さない。いつも授業道具を何も持ってこないが悪びれてもいない。プリントと筆記具は毎回貸している。Aさんは学校生活自体が楽しめていないのではなかろうか。」

「Bさんは孤立しがちの生徒であるが、周りの数人でふざけながらも一緒にいるので、授業はまだやれている。たまに自分から発言することもある。授業中の切り替えはなかなかできない。授業道具を忘れることが多い。」 座席については、生徒の主体性に任せている、とのことだった。

検査の結果を伝え、Aさん、Bさんに合った支援について話し合った。 表5 支援 授業場面

<p>【Aさんへの支援】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・席を後ろの隅の目立たない場所に座っていたため、前方の先生の位置に近いところに移す。</li> <li>・できるだけ個別の指導の機会を増やす。</li> <li>・作業的な学習を1時間の中に必ず組み入れる。</li> </ul>	<p>【Bさんへの支援】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・こだわりが強いので、課題が変わる時には意識的に注意を喚起する。</li> <li>・発言の機会を多く与えることで、授業参加の機会を増やす。</li> </ul>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 教科担任と話し合い(10月16日)

第2回の授業観察後、「個別指導を授業の中で行うことを心がけている」とのこと。以下2点についても、取り組んでいく旨の話もあった。 表6 支援 授業場面

- ・ 授業の1時間の流れが把握できるように、今日の課題と流れを箇条書きにして示す。
- ・ 視覚的な教材の活用をする。

授業観察後、毎回短時間ではあるが様子や支援について話し合った。

### 第2回学年会(10月28日)

実態把握と3回の授業観察の様子を報告し、以下の支援のポイントを示し、特別の教育ニーズについて検討した。また、支援記録票の記入をお願いした。 表7 支援のポイント

ルール、指示、手順など簡単にわかりやすく提示する(文字や絵で)。  
 実現可能な努力目標を決め、本人に自覚させ、粘り強く取り組ませる。  
 授業場面では、注意の持続時間などを配慮した課題を与える。  
 行動をコントロールするほめ方や叱り方(ペナルティ)を工夫する。  
 自尊感情を傷つけない。可能な限りネガティブなメッセージは送らない。  
 得意なことを生かし、自信をもたせる。

表8 支援 学年会での提案

<p>【Aさんへの支援】</p> <p>&lt;授業の中で&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業参加の手順からの取組(プリント用ファイルを用意させ配られたものは必ずファイルに綴じ込み、それを毎時間持ってくる、それができていればほめて認める。確実にになったら次の目標を決める)。</li> <li>・ 個別の指導の充実(教科担任からの提案)</li> <li>・ 授業の構造化 ポイントの絞り込み</li> <li>・ 視覚教材の取り入れ</li> </ul>	<p>【Bさんへの支援】</p> <p>&lt;授業の中で&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 取組範囲を限定し見通しがもてる作業的な課題を与える。</li> <li>・ 個別の指導の充実</li> <li>・ 授業の構造化 ポイントの絞り込み</li> <li>・ 視聴覚教材の取り入れ</li> </ul> <p>&lt;クラスの中で〔本人の取組〕&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業の振り返り表をつける(切り替えの悪さがあるので、毎日の授業を振り返ることで、自分の切り替えの悪さに気づき改善のきっかけとする)。</li> </ul>
<p>&lt;クラスの中で(本人の取組)&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 提出物チェック自己点検表、出来たらほめる。</li> </ul>	

Aさんは普段大人しくほとんどしゃべらないので、彼の声を聞いたことがないと言う教師が多かった。Aさんとの会話を持つ機会を増やすことも目標とした。

第3回学年会(12月12日)

8回までの授業観察の報告と、提出された支援記録を報告した。英語以外でも支援に取り組んでいる教科もあり、支援の様子を話し合うことで、より適した支援を探り、他の教科でも取り組むことを要請した。

(4) 授業観察

週1回授業観察を行い、生徒の様子を観察し、オンタスク時間を計測した。

(a) 板書や教師への注視 (b) 教師の教示への集中 (c) 作業をしている

注～注意喚起の回数 個～個別の指導の回数 指～指名の回数

表9 授業観察A

Aさん		集中 時間	個別的 かかわり	具体的な観察	試みた支援
回	日付				
2	10/23	12'55" (c)	6回 (個5, 指1)	グループで調べ、発表する授業。教師の援助(3分間個別の指導)後、調べたものをプリントに写す。指名され小さな声で発表。 [TT]	個別の指導を増やす
3	10/30	16'00" (b)	2回 (個2)	会話を二人組みで暗記し、発表する。友達と二人で寄り添っていたが、練習していない。教師が二人を相手に丁寧に指導(7分20秒)し、ようやく口を開いて練習。 [TT]	授業の流れの提示 個別の指導
4	11/6	4' (c)	3回 (個3)	前半15分間授業についての話中、消しゴム遊び。その後、プリントの隅にいたずら書き。3回個別の指導時は単語を書くが、ほとんど学習に取り組まない。 [少人数]	個別の指導 作業的学習 授業の流れの提示
5	11/12	7'20" (c)	5回 (注3) (個2)	前半英語の歌、消しゴムで手遊び。後半、教師の指示が個別にあるが、黒板が見えない様子。隣の生徒のプリントを見て写すようにとの指示で、丁寧に写す。ファイルがないので、プリントをなくさないようにとの指導。 [少人数]	個別の指導 作業的学習 授業の流れの提示
6	11/20	5'10" (c)	3回 (注1) (個1) (指1)	導入に英語の歌5分、プリントに教科書の単語を写し、意味を調べて発表。教科書がなく、教師が貸す。ほとんど取り組まない。指名時は教師の言葉を復唱した。多少プリントに単語を書くが、終始指遊び。 [TT]	個別の指導 作業的学習 授業の流れの提示
7	11/27	8'10" (c) (b)	3回 (注2) (個1)	シャープペン1本のみ持参。前半、市診断テスト答え合わせ。後半、期末テスト勉強。隣の生徒が教科書を見せてくれたが取り組まず、個別の指導で素直に英語を発声。 [少]	個別の指導 授業の流れの提示
8	12/4	23'5" (c)	7回 (注2) (個5)	前半教科書を写す作業、大変よく取り組む。写すスピードも早くきちんと書く。後半教科書の読み、集中に欠けた。 [少人数]	個別の指導 作業的学習 作業の援助
9	1/15	15'15" (a) (c)	2回 (個2)	前半授業についての注意、6分程は顔を上げるが、その後は下げ、机に書くような仕草。後半自己紹介用紙の記入、板書は写すが進まない。名前のつづりを示すと写す。 [少人]	個別の指導 作業的学習 作業の援助
10	1/23	9'50" (c)	3回 (個3)	プリントに記入していく学習。分からない様子で、個別の指導後、記入。丁寧な指導が必要。 [少人数]	個別の指導

2回目以降に支援を開始した。個別の指導の回数や時間が増えているため、オンタスク時間も増している。教師の全体への言葉かけはほとんど聞いていないように見えた。作業的な学習課題にも教示

が通らないので、ほとんど取り組めない。それに対する個別の指導があると比較的よく取り組んだ。

Aさんは勉強を分かりたいという気持ちはあるが、授業は難しいのでわからないことが多い、とのことだった。授業で取り組まないのはやる気がない、のではなく、どうやって良いのかが分からないためであることが教科担任に伝わっていった。1学期まったく読みの発表をしたことはなかったが、丁寧な個別の指導の後は発表した。

表10 授業観察B

Bさん		集中 時間	個別のか わり	具体的な観察	試みた支援
回	日付				
2回	10/16	2'20" (a)	8回(注1)(個7)	中間テストの返却, 解説, 見直しを全くやろうとしない。 半分近く寝ていた。 [TT]	個別の指導
3回	10/23	18'10" (c)	5回 (個5)	前半何も取り組まず, 中盤に個別の丁寧な指導以降は教科書の例文の暗記に熱心に取り組む。 [TT]	個別の指導 作業的学習
4回	10/30	18'40" (b)	5回 (個2) (注3)	集中時間は短い, 今日の問題は全て取り組んだ。教科書に出ていない単語の知識があり, 先生がそれを取り上げ, 他の生徒から「すごい」と声がかかる。切り替えの悪さは目につくが, 学習に向かう姿勢は伺える。 [少人数]	個別の指導 授業の流れ提示 作業的学習
5回	11/6	13'10" (b)	6回 (注6)	教科書を見ながらの単語の確認(前半4~5分)と, 後半本文の読みはしっかり声を出して読む。単語の意味や本文の意味説明の時は聞いていない。 [少人数]	授業の流れ提示
6回	11/20	23'10" (b)	5回(注2)(指3)	全体が落ち着いて授業が展開, Bさんも割と集中。指名され, 楽しげに答える。今日の問題はこなす。 [通常授業]	発表の機会 授業の流れ提示
7回	11/27	10'00" (b)	6回 (注5) (個1)	前半, 市診断テスト答え合わせは多少聞いていた。 [TT] 後半テスト勉強は先生が個別の指導すると聞くと集中せず, 人にちょっかいを出したり, 歌い出したりした。 [少人数]	個別の指導 授業の流れ提示
8回	1/15	18'10" (c)	1回 (個1)	ALTによる授業, 前半ゲーム, 初めにグループの代表として出たが, 他の生徒が答えたため, すぐに戻る。後は集中できず, 他の書き込みをする。後半自己紹介の記入は集中して取り組む。会話はほとんど理解できないよう [通常授業]	個別の指導 作業的学習
9回	1/23	13'50" (b)	1回 (個1)	スタート時の説明は聞いていたが, その後教科書を先生が読み説明している時はほとんど聞かず, 学習プリントへの記入も気が向いた時しか取り組まない。 [通常授業]	個別の指導 作業的学習

全体への言葉かけは聞いていないことが多く、他の課題に移るときは、周りの生徒の様子から判断して移ることが多い。人とやり取りをしながらの学習は楽しげに取り組むが、授業に集中できずに遊んでしまうことがしばしばあるため、注意喚起が多い。分かる場面では集中して取り組むが、テスト返却等興味がもてないと、注意は拡散してしまう。理解できた作業的な学習は比較的取り組む。

### (5) 仮説の検証

#### 支援記録票

支援記録票は16枚記録された。支援に取り組んだ教師は、所属学年7名中5名に他学年の英語の教科担任を加えて計6名で、内容は意識的に声掛けしたり、授業中の個別の指導を増やしたり、別な課題を用意したりといったものだった。Aさんは持ち物点検表を取り組み、よい成果が得られた。Bさんは授業振り返り表に取り組んだが、効果はみられなかった。

表 1 1 特別支援記録票集 A

Aさん		かなり効果があった	やや効果があった	効果が見られなかった	?印は効果があかぬもの
月日	支援者	教師の支援		効果	生徒の反応・様子
9月	英語担当	・個別の指導を増やす(教科書やワークを持ってきたか点検し、無い場合は貸す等の対応をする) ・指示の理解が不十分な時は、個別に丁寧に説明			素直に取り組む
10月	英語担当	・活躍の機会を作る ・ほめる機会を作る ・1時間毎のワークシートの作成			起立して答えた 嬉しそうな反応 プリントを無くしてしまう
11月	理科担当	・毎時間中間指導の際、「質問はない?」等の声かけをしたり、プリントの中で出来そうな問題を聞き、簡単なところは解けるように説明した			分かった問題もあり、出来たところは喜んで様子が見られた
	英語担当	・授業の流れを板書して示した ・ワークシートの毎時間の確認			説明を聞いた、黒板を見ようとしな プリントを無くさなくなった
	理科担当	・休み時間に会った時、声かけをしている		?	「うん」と頷いているが、反応がないときもある
	担任	・学活時、顔を上げて話を聞くように指導した			言われたときは顔を上げるが、すぐに下を向く
12月	英語担当	・教科書を写す作業的学習の導入 ・取り組むこと、必要な物を絵図で示す ・次回に持ってくる物の確認			集中して取り組んだ 机に用意できた 忘れ物が減ってきた
	担任	・持ち物点検表を渡し、帰りの会でメモをさせる ・帰りの会でメモさせ、保護者に点検してもらい、翌日学校でチェックという流れができた			素直に受け入れ、翌日の提出物を忘れずに提出できた 提出物がすぐに出るようになった
	理科担当	・毎日の日替わり清掃分担の仕事を自覚していて、黙々と仕事に取り組んでいる「毎日よく頑張っているね」と声をかけて本人を励ますようにした			誉められると大変嬉しそうな表情 学習の時には見られない、清掃時は生き生きとした表情 一緒に活動している仲間とはいい雰囲気である

Bさん

表 1 2 特別支援記録票集計 B

9月	英語担当	・個別の指導を増やす ・指示を個別に丁寧に説明			素直に取り組む 同
10月	英語担当	・指名する回数を増やしほめる機会を作る ・1時間毎のワークシートの作成			嬉しそうな反応 プリントを無くしてしまう
11月	理科担当	・机間巡視等で、「今やっているところ分かるか?」等、よく声をかけている			「先生、これは ですよ」と確認し、少しでも分かると喜んで
	英語担当	・授業内容板書の明確化 ・ワークシートの確認			説明を聞いた、黒板を見ようとしな プリントを無くさずに持ってくる
	担任	・授業振り返り表		?	あまり気乗りがしない様子
	理科担当	・休み時間や部活動時、「元気か?」と声かけする			とても表情よく、挨拶もしっかり出来ることが多い
12月	社会担当	・各自のテーマに沿った調べ学習に取り組んでいなかった ので、取り組みやすい別の課題を提示した ・資料が分かりにくくなると途中でやめたので、分からないところ図を指し示して教えた			「やる」と、言って取り組んだ また取り組み始めた

	理科担当	・集中できない場面では「Bさん、聞いているか、大丈夫か」と声をかける		教科書ノート等が最初出ていなかったが、最終授業前に必ず出るようになった。声をかけると「分かりました」と返事をする。自分が注目されることがとても嬉しく、休み時間や部活時に会うと声をかけてきて、話をする
1月	担任	・授業振り返り表		書いては来るが、ファイルを忘れることが多い

### 授業観察でのオンタスク時間の変化（授業観察表参照）

Aさんは個別の指導でやるべき課題を理解し、作業的学習を取り入れたときにオンタスク時間が増える。説明や読みときはほとんど集中がとぎれ散漫になりやすく活動に関与しないことが多い。

Bさんは支援の継続による効果というより、支援内容による変化が読みとれる。教師の個別指導や度々の指名により、教師との相互作用がある時と作業的学習のときにオンタスク時間が増える。

### 生徒の変容

Aさんは、授業参加のための準備、道具やプリントを持ってくることを目標にした。「持ち物の点検表」を作り、毎日点検することで忘れ物がなくなった。また、個別の指導の回数が増えたため、プリントへの記入が多くなり提出する回数も増えた。ここから興味・関心が増したことが読み取れる。教科担任等多くの教師の声掛けによって明るい笑顔を見せるときもある。支援に取り掛かってまだ日も浅いため、学習面での大きな変化は得られなかったが、提出物に関しては効果があったといえよう。

Bさんはオンタスク時間の増加を期待したが、結果には現れなかった。面談では英語について「分からないとサボり気味になるが、進み方がゆっくりになったので説明が分かりやすくなった。」「先生から『分からない人いるかー』と言われると聞きやすい。言われたほうがいい。」と語り関心が増したことが伺える。1学期と同様の評定であったが、英語が分かりやすくなったとの実感が得られた。

### 教師の変容

1月に学年の教師7人と英語の教科担任にアンケートを依頼した。支援を実施した教師はその必要性をより感じ、生徒へのかかわりも変化したと答えている。学年会で話し合ったことにより、必要性を多く感じた人が5名、授業が少しでも変わった人が7名、生徒のとらえ方が少しでも変わった人が6名、今後とも取り組むと思われる人が7名である。ある教師は、「Bさんはよくふざけて変な質問をすることを思っていたが、ふざけていたわけではなかったのですね。」と語った。学年の教師の大方が特別支援教育への理解を高めたと考えられる。

（数字は項目に印をした人数） 表13 特別支援教育についてのアンケート集計（8名回収）

質問項目 該当する項目に印をつけて頂いた。	とても あてはまる	わりと "	まあまあ "	少し "	あては まらない
1 これまで、通常の学級の特別支援教育の必要を感じていましたか。	2	3	2	0	0
2 研究会議のかかわりにより特別支援教育の必要性をより感じましたか。	2	3	1	1	0
3 今回の研究会議のかかわりによって、授業の仕方が変わりましたか。	1	1	2	3	1
4 授業の変化によって、生徒たちの取り組みに変化はありましたか。	1	1	0	5	1
5 研究会議のかかわりによって、生徒のとらえ方が変わりましたか。	2	2	0	2	2
6 研究会議のかかわりによって、生徒への接し方が変わりましたか。	1	3	0	3	1
7 今後以降、特別支援教育について勉強していこうと考えていますか。	3	2	2	0	1



表 1 4 教師の感想

<p>A 教諭～特定の生徒に対しての支援は授業者が一人だと難しい。でも、今回の研究のことを頭において授業に取り組むと、今まで見落としていた部分が見えたように思います。</p>	<p>B 教諭～特別支援というのは本人の気持ちの配慮も含めて難しい問題が多いので、個を大切にするという考え方をすると、少人数で授業ができるよう(20～25 人学級ぐらい)なることが 1 番だと思います。</p>
<p>C 教諭～TTや少人数でフォローしきれない生徒の存在は、以前から気になってはいました。放課後等での学習で対応したりということをやってきましたが、あくまで通常の学級において私たちができることについては、あまり積極的に考えずに「仕方がない」と思うこともありました。今回の研究に参加させていただいて、まだまだやるべきことがたくさん残っていると感じました。</p>	<p>D 教諭～学級の中には学習上課題に取り組むことができない生徒がいることは確かだと思います。指導の方法の改善と同様に、特別支援教育の取り組みについて知ることが大切だと思います。指示の仕方など、いろいろと試してみるつもりです。</p>

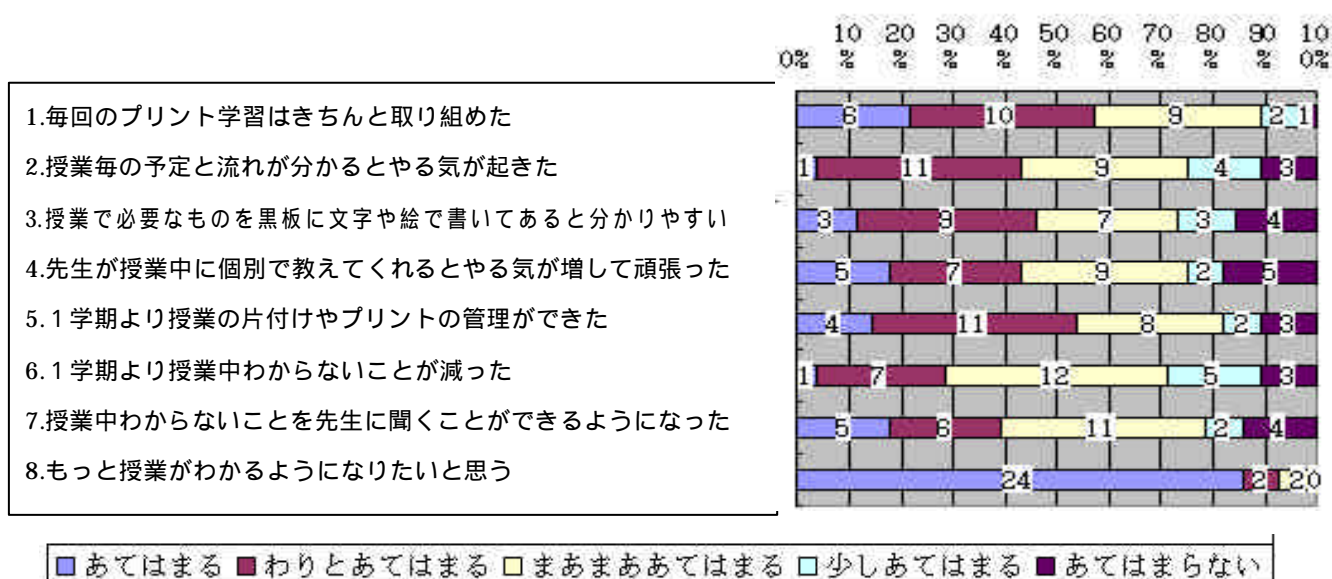


図 5 授業についての振り返り

波及効果

対象生徒と同じ英語の授業を受けている生徒へ授業の取り組みについてのアンケート(30名中28枚回収)(図5)を実施した。それによると、支援として行ったこと(プリント学習の導入、授業の構造化、視覚的な提示、個別の指導)に前向きな評価をしている生徒が多く、他の生徒にも良い影響を及ぼしていることが分かる。理解度についても1学期との比較で改善している生徒が多い。授業中の教師のかかわりが以前は注意喚起が多かったが、個別の指導が多くなり、課題の取り組みに困難を持った生徒は特に意欲の向上がみられた。授業観察の中でも、作業的学習にはクラス全体の集中時間が増している。また、普段あまり集中できない女子生徒が「私は書いていく勉強が好きになった。」と教科書の視写を熱心に取り組んでいた。支援の取組によって、他の生徒たちの学習意欲も向上していると言える。

研究のまとめ

## 1. 研究の成果

### 気づきと実態把握

気づきのシートについては、中学校では教科担任制であるため、細かい項目は向かないようである。そのため特別な支援を要する生徒の例を提示し、予備的な知識を示した上で、担任・教科担任が普段気になる生徒の様子を自由記述で文章化する。さらに、より細かな実態把握を重ね、支援の手立てについて論議していく方法が中学校においては有効であった。

研究会議で作成した実態把握シートは、3枚のみの提出であった。空欄のあったことから、項目を厳選し検討していく必要がある。担任・教科担任・部活動担当者の聞き取りはポイントを絞った項目立てが必要であり、形式が共通した記録用紙があると後の整理に役立つことが分かった。

### 通常の学級における支援について

生徒の実態を把握し、担任や教科担任が特別な教育ニーズを検討し、授業に取り組んだことで、生徒の変化が見られ、仮説は概ね検証できたと言える。また、本人たちの弱さに対する取り組みも大切で、Aさんは持ち物点検表によって、提出物がきちんと出るようになった。Bさんは「授業の振り返り表」を作り、毎日の授業を家で振り返ることで、自己を振り返り課題への気づきを促がしたいと考えたが、目に見える成果は上がっていない。しかし、授業で個別の支援が増えたり、プリント学習の導入などで、以前にくらべ分かりやすくなったという感想を寄せてくれた。

対象生徒を取り巻く教師たちは、検査結果や授業観察の報告を受け特別な教育ニーズを検討したことで、生徒に対する接し方を変化させ始め、それぞれの教師が支援を工夫し、それぞれに効果があったとする報告があった。教師へのアンケートからも特別支援教育への関心が増したとの結果を得た。

### 有効な支援の在り方

支援の実行を通して、以下のような支援の手立てが中学校の教科学習の場面では多くの生徒に対しても実施可能で効果のあることが分かった。

- |                           |                            |
|---------------------------|----------------------------|
| ・授業スタート時の持ち物の確認。          | ・導入は短めに行い、視覚的な提示で授業の流れを示す。 |
| ・1時間の内に必ず作業的学習を取り入れる。     | ・課題の量や時間を十分に配慮する。          |
| ・言語指示のみに頼らず視覚的な手がかりを提示する。 | ・少しの頑張りでも惜しまずほめる。          |

## 2. 今後の課題

本研究では、通常の学級における特別な教育ニーズのある生徒に対する支援を校内支援として行った。中学校としては初めての取組であり、中学校で使いやすい気づきのシートや実態把握シートについて検討し制作・試用した。実態把握シートはまだ検討の余地がある。中学校用の使いやすい実態把握シートの制作、また、聞き取り記録用紙の作成が今後の研究の中で望まれる。

支援については、対象生徒を囲む教師の支援の輪をいかに広げていくかが課題であった。今回、学年会が支援検討の場となり、学年会に所属しない教師との話し合いは別の機会にもつという方法をとった。統一して行える校内委員会が今後望まれるし、部活動担当者等も巻き込んでいく必要がある。支援が広がることにより、生徒の変容はより得られると思われる。中学校で特別支援を検討する場合、学年会を「校内委員会」として機能させる場合が多くなると思われるが、どのように多くの教師・職員の協力を得ながら、実質的な校内委員会として機能させていくかが課題となる。

本研究では校内支援と限定したため、専門家チームの援助は求めなかったが、今後校内の人材だけでは支援しきれない場合、専門家チームに支援を依頼することもあるだろう。その場合、「校内委員会」がどう連携を図っていくかが課題となる。

また、支援方法については、対象生徒を取り巻く教師が話し合い、それぞれができることから取り組むとしたため、あえて個別支援計画は作成しなかった。校外の者が作成して示すのではなく、ニーズのある生徒を取り巻く教師の主体的な動きに着目した。すると授業中の個別の指導の機会を増やしたり、対応を工夫したりとそれぞれの教師が主体的に取り組んだ。そうした主体的な取組がなされた上で、今後は個別支援計画を作り計画的な支援を行っていくことが課題であろう。

1年間にわたり、通常の学級における特別な教育ニーズのある生徒に対する支援について研究してきた。「該当児童生徒に対する教育的支援を適切に行うことは緊急かつ重要な課題である。」(『今後の特別支援教育の在り方について』)といわれているように今後ますますその必要性は迫られる。

川崎市においても、小学校での取組は徐々に成されてきているが、中学校では一歩踏み出したばかりである。本研究は「気づきと実態把握」がテーマで、支援計画や校内体制については今後の研究が望まれるが、この研究が契機となって、中学校での取組が広がっていくことを切に望んでいる。

本研究を進めるにあたり、適切にご指導・ご助言いただいた多くの先生方、ありがとうございました。また、ご協力いただいた生徒・保護者・担任の皆様、毎週授業を快く見せてくださった教科担任の先生、研究協力を引き受けてくださった研究校の校長先生はじめ教職員の皆さまに心より感謝申し上げます。研究校の温かい協力があってこそ研究をまとめることができました。本当にありがとうございました。

#### 【参考文献】

- |                                                                                     |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 森永良子・中根 晃『LDの見分け方 診断とアセスメントー』日本文化科学社                                                | 1997年 |
| 林邦雄・牟田悦子『わかるLDシリーズ3 LDと学校教育』日本文化科学社                                                 | 1998年 |
| 石隈利紀『学校心理学』誠信書房                                                                     | 1999年 |
| 尾崎洋一郎他『学習障害(LD)及びその周辺の子どもたち』同成社                                                     | 2000年 |
| 森 幸一『LD・ADHD特別支援マニュアル』明治図書                                                          | 2001年 |
| 上野一彦・牟田悦子・小貫 悟<br>『LDの教育 学校におけるLDの判断と指導』日本文化科学社                                     | 2001年 |
| 田中安雄・高山恵子『ボクたちのサポーターになって!!2』えじそんくらぶ                                                 | 2002年 |
| 国立特殊教育総合研究所 プロジェクト研究報告書「通常学級において留意して指導すること<br>となっている児童生徒に対する指導および支援体制の充実・整備等に関する研究」 | 2002年 |
| 文部科学省調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」                                            | 2002年 |

#### 【指導助言者】

- |                                  |       |
|----------------------------------|-------|
| 明治学院大学教授(川崎市総合教育センター専門員)         | 金子 健  |
| 成蹊大学教授                           | 牟田 悦子 |
| 明星大学助教授                          | 大石 幸二 |
| 川崎市立小学校障害児教育研究会長(川崎市立大戸小学校長)     | 木下 早苗 |
| 川崎市立中学校教育研究会障害児教育部会長(川崎市立中原中学校長) | 本告 一生 |
| 川崎市障害児教育研究会長(川崎市立養護学校長)          | 浅尾 稔  |
| 川崎市教育委員会学校教育部指導主事                | 高木正之助 |
| 川崎市総合教育センター研修指導主事                | 永延 道  |