

# 通常学級における特別な支援を要する児童への支援の在り方

M16EP006

土屋 雄一

## 1. 小論の課題と背景

### 1-1. 課題の背景

昨年度、「通常学級における特別な教育的支援を要する児童への支援の在り方」という研究のテーマのもと、実習校においてこのテーマに取り組む、次年度へ向けてのプログラムを作成した。そして、本年度は継続研究として昨年度作成したプログラムを元に、より実践的な活動を加え、継続研究として同じテーマで研究に取り組んできた。

平成 24 年に文部科学省が行った「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」において、「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒」の割合が 6.5%であるという結果が出された。これは、質問項目に対して担任教師が回答した内容から出された数字である。また、菊池・白濱らが行った「熊本市内公立小学校通常学級における特別支援教育の実態調査」(2014)においても支援を要する児童、これ以降要支援児と記述していくが、平均で 2.21 人クラスに在籍するという結果が出た。(ここでいう「要支援児」とは、通常学級の担任が支援を必要としていると判断した児童のことを「要支援児」と呼び医学的な診断を有している発達障害児とは区別する(菊池・白濱 P159.2014)とし、筆者も同意義としてこれ以降、特別な支援を要する児童を「要支援児」と呼ぶ)。しかし、この調査結果は担任の意識によるものであり、要支援児が 0 と回答した担任にもあれば、10 人以上と回答した担任もいた。そこで、要支援児の数をクラスの在籍児童数で除して、要支援児の在籍率を算出したところ、全体の平均在籍

率は図 1 に示されるよう 7.33% となった。(菊池・白濱 2014)

これらの調査結果より、通常学級に要支援児が一定数いることが浮き彫りにされてきている。

同様の調査は

山梨県においても 図 1 要支援児の在籍率 菊池・白濱, 2014 行われている。山梨県内においても特別に支援を要する児童が増えてきていることが図 2 より見取ることができる。

	学級数	在籍率
全体	1001	7.33%
学年毎	1 年生	8.83%
	2 年生	8.15%
	3 年生	6.98%
	4 年生	7.78%
	5 年生	6.42%
	6 年生	6.07%
学級規模別	15 名以下	9.18%
	16 名～25 名	8.45%
	25 名～30 名	7.83%
	30 名～35 名	5.69%
	36 名以上	4.93%

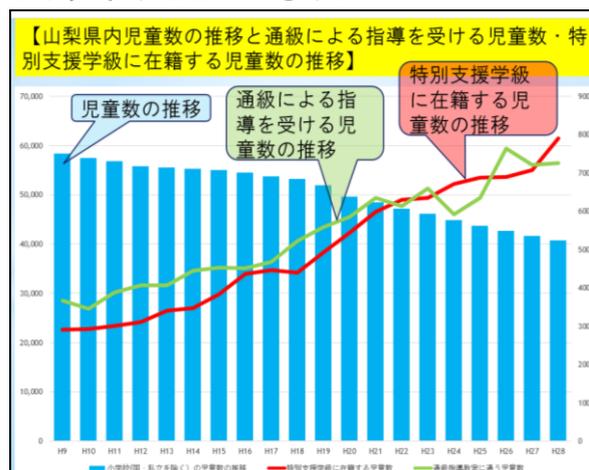


図 2 H28 年度山梨県の特別支援教育データ編 要支援児への支援はどのように行われているのか。上述の文部科学省の調査によると「現在、支援がなされている 55.1%」「支援がなされていた 3.1%」「支援がなされていない 38.6%」という調査結果が報告されている。また、菊池、白濱らの研究において、要支援児の対応について、担任教師が難しいとしている課題について、「学習面において個別の対応」「要支援児が複数いるため個別の対応が難しい」という課題がわかった。

## 1-2. 小論の課題

では、要支援児に対してどのような支援が行われているのだろうか。宮崎（2014）は、居心地のよい学級づくりに着目し、要支援児と集団とのつながりを育む支援の在り方を探った。その方法として、居心地のよさ測定尺度を開発し、その居心地のよさ尺度を元に対象となる児童や学級の特性を掴み、対象となる児童、学級集団に対して必要な具体的な支援計画を考え実践を行った。その具体的な方法として、学級担任と宮崎が連携を図り、対象児童の情報交換を行い、それをもとに学級担任が人間関係構築のための意図的な場面設定を行ったり、必要な支援を考えたりした。また、集団に対してはグループエンカウンターを用い自己開示や自尊感情の向上、他者肯定感を高めるなど対象児と学級集団を繋げる支援を行った。筆者も個に対する支援、学級づくりの2本柱が要支援児にとって重要な要素であるという点において、宮崎と同じ考えである。

しかし、本研究においては、要支援児の児童理解（ここでいう児童理解は、その児童が現学年になるまでにどのような成長を遂げてきたかという点、家庭環境、各学年における様子などを意味する）を根底に要支援児に対する支援、要支援児を意識した学級全体に対する支援を行うことによって、要支援児、学

級の変容を見取っていくことに主眼を置いた。しかし、多忙を極める現在、学級担任一人で全てにおいて新たなものを考え、実践していくことは大変困難である。もちろん、要支援児にあった支援、要支援児が在籍する学級の雰囲気などを踏まえ、実態に即した新たな取組も必要であると考えられる。そこで、筆者は図3に示すよう今まで筆者が実践してきた学級経営で大切にしてきたことや授業に臨むことができる環境づくりに要支援児と学級を支援する視点を設け、日々の実践の中から支援を行っていくこととした。

## 2. 要支援児への教師の意識の在り方

「問題」の部分において要支援児の学級内における割合について触れたが、それらの数字はあくまで平均的な数字であり、学級内において要支援児が必ず～%の割合でいる、というものを示すものではない。そこで、本研究を進めるうえで筆者が最も重要だと思える点を述べたい。それは、要支援児への「教師の意識」である。先述した通り、文部科学省が出した6.5%の数字が、新たな要支援児を作り上げるような数字になってはならない。勿論、その障がいの特性を把握し、正しい支援を行うことは大切であるが「もしかしたら、あの子〇〇（障がいの診断名）なのかもしれない。だから、自分の指導の仕方が悪いのではなく、障がいのせいだ。」というような考えを生まないためにも図4のような考えが教師の根底になければならない。

とかく要支援児は「困った子」とみなされ、注意や叱責を受ける対象となりやすい存在である。注意や叱責のみにおいては児童の自己肯定感が低下し、さらなる不適応行動が増えることとなる。それらは場合によっては、児童の怒りや他者への攻撃へと変わり、それが更なる注意や叱責を招くこととなる。このような悪循環は、要支援児、他の児童、教師、誰にとっても良い影響を生んでいかない。要

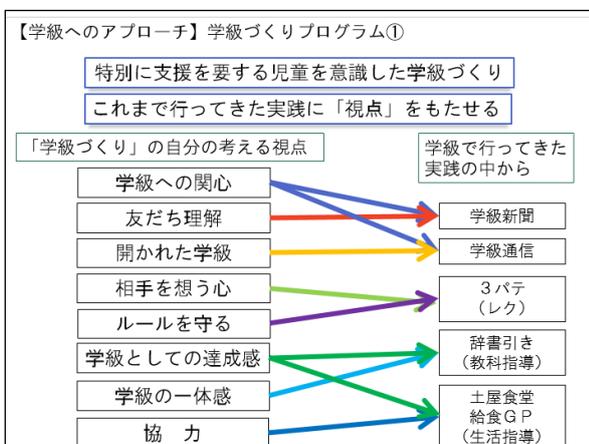


図3 土屋 2017

支援児の気になる行動には理由があるのではないかと考えることによって「困った子」から「困っている子」へと視点を変えることができるのである。「困った子」から「困っている子」への視点を変えることによって、適切な理解と支援、賞賛と承認を与えることによって児童の自己肯定感は上がり、適応行動が増えていくのではないかと考えられる。それが、好循環をもたらし、要支援児、他の児童、学級担任、誰にとっても良い影響を生み、居心地の良い学級を作り上げることができるのではないかと考える。この点を図式に説明すると図4のようになる。

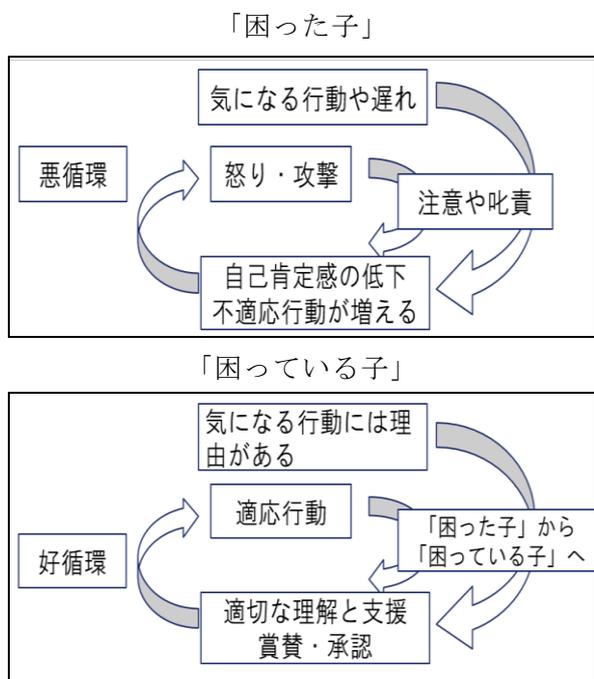


図4 土肥 2017

『45年間教育の現場にいた私からは、最近の学校はとても頑丈な「スーツケース」のように見えます。長い棒のように尖った子は、端っこをポキンと折らないと入れない。まんまるの大きなボールのような子だと、ふたが閉まらないからダメ。そんな子たちは、スーツケースに入れて運べません。ところが、「風呂敷」だったらどうでしょう。大風呂敷を広げておけば、棒の端っこが出ていても、みんなでなんとか担げます。ボールもなんとか包

めます。包み方はアバウトでマニュアルがあるわけではありません。』(木村 2015P84.85) 以上のように教師の児童に対する考え方を「困った子」から「困っている子」という意識を変えることにより、要支援児への適切な支援のための前提となると思われる。

### 3. 実践の方針・概要

#### 3-1. 実践の方針

実習校において、前述した要支援児に対する意識を根底に、要支援児に対する個への支援と要支援児を意識した学級づくりに対する実践を行った。「教師自身の考え方をまず変えていくことこそが本研究を支える基盤となる」という考えを基に、筆者は「筆者が目指す学級・学級を作り上げていくための構造」を図5のように考えた。

【自分が目指す学級・学校を作り上げていくための構造】

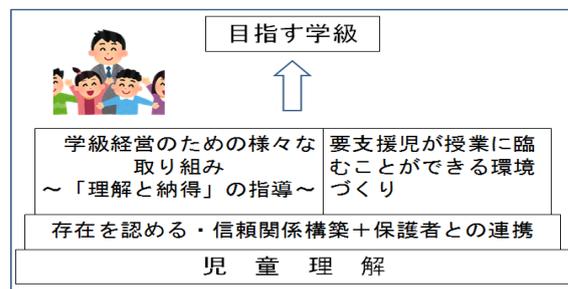


図5 土屋 2018

今回の研究においては、「学級経営のための様々な取り組み～「理解と納得」の指導～」と要支援児が授業に臨むことができる環境づくりに主眼を置き実践を行った。そこで、図5の目指す学級を実現していくために、以下に示す二つの柱を立て取組んだ。

#### 3-2. 実践の概要

- ①対象校：山梨県内の公立A小学校
- ②期間：2017年5月～12月
- ③児童：担当学年児童
- ④実習校での実践の二つの柱

第1の柱：要支援児に対する実践  
(a)居場所確認ボード（仮称）

(b)〇〇ファイル (仮称)

第2の柱：要支援児を意識した学級づくり

★学級づくりのためのプログラム

(c)学級目標を自分たちで決める

(太田, 2016) 参考

(d)給食G P, 土屋食堂

(e)辞書引き

(f)3パテ (対戦型ボールゲーム)

(g)家庭教師制度

(h)学級通信

★友だち理解のためのプログラム

(i)友だち発見シート

(上條, 1994 実践資料研究会・佐々木ほか, 1991) 参考

#### 4. 実践の考察

##### 4-1. 要支援児に対する実践 結果と考察

(a)【居場所確認ボード】(仮称)

①必ずしも教室にいななければならないとしない

②本人と確認しながら居場所を決定

③あまり複数の部屋を候補としない

以上の3点について考慮するとともに学年・管理職に了承を得るとともに特別支援委員会にて周知した。

絶対に教室にいななければならない, という枠を作ってしまうより本人に選ばせるということが良かった。どうしても我慢できないときに無理に教室に留めるのではなく, また, どこに行ってもいいという放任ではなく「理解と納得」で作ったルールにのっとなることが大切である。イメージとしては大きな牧場において, 児童には柵は見えないが, 教師はきちんと柵を作っている感じ。また, 「なぜ, 担任が居場所を知っていなければならないのか」ということをきちんと説明することも大切であり, ルールを破った時は真剣に叱り, 教師の本気度を示すことも大切であった。居場所確認ボードは支援を要する児童に受け入れられ, 2児童がこのボードを活用した。本人たちと話し合いながら場所を決めたことや「なぜ, 担任が居場所を知っておかなければ

ならないのか。」ということをも本人たちに理解させ, 納得させることができたため, 児童自身が積極的に活用する経緯に至った。理解と納得の指導が実証された例である。

(b)【〇〇ファイル】(仮称)

図6 〇〇ファイル (仮称)

昨年度の担任が特別支援コーディネーターのアドバイスを受け始めた表をアレンジして「〇〇ファイル」(図6)として始めた。ねらいは, 日頃の学校生活の様子を点数化し, 家庭に知らせるといものである。前年度の表は5点満点であったが, 「〇〇ファイル」では, 保護者, 本人と相談し3点満点とした。点数の基準としては, 0点「教室にいないことができなかつたり・もしくは教室にいても友達の邪魔をしたり授業の妨害をした」, 1点「授業は受けていないが(全く別のことをしていた場合), 教室にいないことはできた」, 2点「授業に参加することができた」, 3点「1時間の授業に積極的に参加することができた。」である。点数の基準を明確にすることにより, 本人の点数に対する理解と納得を図った。また, 交換授業(音楽・図工・理科)の担当にも趣旨を話し, 交換授業後, 担当に点数を聞いた。本人は自分の行動が点数化されることに対して嫌悪感はなく, むしろ自分の行動が今, 良いのか悪いのかという判断材料

として使っており、時折、「先生、俺、いま何点？」と聞いてくるが多々ある。その時点数が悪いと「じゃあ、これから頑張ろう。」や、パーフェクトがかかっていると「あと少しでパーフェクトだから頑張ろう」などの発言が見られ、それが行動としても現れていた。そうじや給食、出張など自分が見ることができなかった場合は、点数は付けず斜線を引くこととした。見ていないことに対して、点数は付けられないことを本人に説明をし、納得してもらった。保護者は、このファイルの点数を見て、学校での様子を知ることができ、これをもとに話をすることができた。1学期後半は、点数も高くなっていき、保護者が学校での本人の成長を感じることができた。

#### 4-2. 要支援児を意識した学級づくりの考察

##### (c)【学級目標決め】

自分のクラスの現状を把握し、協力し合い、自分たちで学級を作り上げようとする気持ちを育てることを目的として実施したものである。大切なことは、「できること」と「できないこと」を自分たちが認識することであるが、難しい点としては目標が目標だけで終わらせないよう、達成可能な目標から一つずつクリアしていくための取組を年間通して行っていくことである。一学期当初は「よくけんかをしてしまう」と「あいさつができない」という二項目を子どもたちの実感の中から達成感を味合わせるような取り組みができた。自分たちの成功が目に見えるような形として残していくことも効果的であった。現在は、次に自分たちが目標を達成できそうなものを話し合いで選定し、日々取り組んでいる最中であるが、目標達成を意識して取り組んでいる様子が見られる。2学期後半より「返事をかえず。」が目標であった。具体的には、一人ひとり教室に入ってくる時「おはよう」の朝のあいさつはできるようになってきたが、あいさつに対してのあいさつ（「おはよう」に「お

はよう」でかえずこと）ができていない状況をなんとかしよう、と取組んだことと、帰りのあいさつ「さようなら」を担当がさみしい気持ちをもたないように「さようなら」ができるよう日々取組んできた。

以下、昨年度の実践において「学級づくりプログラム」として考えた実践と本年度になり考えた実践の成果と考察である。

##### (d)【給食GP・土屋食堂】

「給食GP」「土屋食堂」二つの取組の大きな目標としては「日常の活動を通して、「協力」の気持ちを育てるとともにクラスの達成感を育む。」であり、「給食GP」のねらいは、「準備・片付けなどの活動も協力して行い学級の一体感・自主性を育むための活動として行う」である。目標設定やタイマーの導入、シール表など様々な工夫を取り入れることによって、以前は仕事に取り組むことができなかった児童も時間を気にしながら行動できるようになってきた。また、クラス全体の準備の時間が短縮したことと助け合いの場面が多くみられるようになったことは大きな成果である。この実践も自分たちの成果が目に見えるような形として残していくことが効果的であり、児童が「給食GP」を意識するようになった。

「土屋食堂」は、「嫌いなものでも少しは食べる。」「作ってくれた人たちに感謝の気持ちをもって食べる」「残さない」という気持ちをもたせること、学級全体で取り組むことによって完食できた時の喜びを学級全員で喜び合うことをねらいとした実践であったが、「給食GP」同様、児童が「土屋食堂」を意識するようになった。残さないために友達同士が声を掛け合ったり、残食が少なくなるような配膳の仕方を工夫したりするなど、ねらいとしていたことだけではなく副次的な効果も見られた。この実践も自分たちの成果が目に見えるような形として残していくことが効果的であり、より児童が「土屋食堂」を意識するよう

になった。非常に時間のかかる根気のいる取組ではあるが、児童の意識に根付き始め、次なる目標に向け、奮闘中である。

#### (e) 【辞書引き】

国語の辞書引きを通して調べる楽しさ・自発性を育み、学級の全体で取組むことにより学級の一体感・達成感を共有することをねらいとし行っている実践である。この実践は、要支援児も楽しんで参加することができた。初めのうちはなかなか思うように引くことができなかつたが、支援をすることによって、少しでも早く引けるようになると、この活動により積極的になっていった。

また、学級記録をぬりかえていく達成感もクラス全体で味わうことのできる活動となった。注意点としては、引くことが苦手な子を責めない、というルールを徹底しておくこと。このルールをしっかりと児童に示さないと、自分が狙った逆の効果が出てしまう。ルールの徹底は、要支援児には課題点であるが、「楽しむためにルールを守る」という気持ちをもたせることができたことはこの活動の大きな成果である。また、学級全体で「辞書を引く」ということが楽しめるようになってきたため、学級記録だけではなく、学級辞書引きチャンピオンの取組を行えるようになった。この取組は勝敗が明らかにつき、勝ちにこだわる要支援児には不向きな取組ではあるが、本人の成長を見極め実施してみた。まだ、1回の実践であるが、「勝ち」「負け」を捉えることができ、癩癩を起さなかつたことは大きな成長とみてとれる。

#### (f) 【3パテ】(対戦型ボールゲーム)

遊びを通して学級の一体感、ルールを守る心、相手を想う心を育むことをねらいとした活動である。1学期後半となり、ようやく学級としての形が見えてきたので実施をした。この活動を楽しむためにはルール守ることが大切であり、この活動ができることはクラス

が一つになってきていると自分の中では判断している。A児の活動の様子であったが、決められたルールにのっとって活動をしようとする姿が見られ、また、ルールに縛られているという感じではなく、ルールの中で楽しんでいる感じを受けられた。この活動は、回数を重ねていくごとに、様々な問題点が出てくるため、その問題点を一つ一つ学級全体で解決しながら行っていきたいと考えていたが、2学期現在大きな問題点もなく、クラス全体で楽しめている様子がうかがわれ、学級の代表的な遊びとなり、クラス全体が楽しめるようになった。少しの空き時間、日程の合間を見つけると3パテをしよう、という要望が聞かれる。

#### (g) 【家庭教師制度】

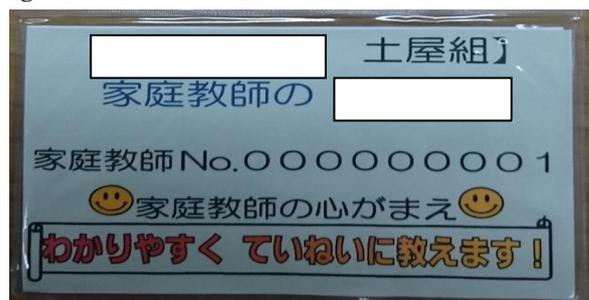


図7 家庭教師カード

教え合うことによって、児童間の交流が生まれるとともに、理解が早い児童は教えることによって更に学習内容を確実にし、「教える」という満足感を高められるのでは、と考え実践を行った。この活動もクラスの取組として定着化してきた。今後もこの実践を活用していきたいと考える。

#### (h) 【学級通信】

学級、児童、保護者をつなぎ、開かれた学級を目指すことをねらいとした活動である。学級全体の様子がつかめ、ある程度児童が自分たちのクラスへ目を向けられると判断したため学級通信を実施することとした。配布時にまず目を通そうとする姿、「つぶやきだ。やった。」などという発言。保護者からの連絡帳へのコメントなどを見ると、つぶやきがねら

い通りの効果を生んでいることがわかる。直接的な指導ではなく児童・保護者に問題を提起することによって一方的な指導ではなく、問題を考え、どうしたらよいかということと共に考えてもらうなど、教師・児童・保護者の連携がより強まっていく効果を生んだ。

(i) 【友だち発見シート】

図8 友だち発見シート

昨年度、友達理解のためのプログラムとして作成したものであり、帰りの会や朝の会、授業のちょっとした隙間を使って実施した。友だちの意外な一面を楽しみながら知っていくことを目的としている。第1回目「わたしの好きなもの」(図8)からスタートしたわけであるが、現在は第4回目のシートとなり「わたしの宝物！」を実施しており、今では児童の帰りの会の楽しみになっており、時間がなくてできないときなどは「えー、先生、今日はやらないの。じゃあ、明日2枚読んで。」というようなコメントがクラス全体から返ってくるまでになった。この時間は、「いったい誰なのだろう」とクラス全体が友達のことを考える時間となったり、友達の意外な一面を知ったりするなどよい時間となった。

5. 要支援児・学級の変化における考察

1学期から2学期にかけて大きく成長を見

せた要支援児。本年度の研究を通して、どのような支援が彼らにとって有効であったのかを考えてみた。

①要支援児が授業に臨むことができる環境づくり  
 授業に参加している、わかる、面白い、できた、ということが実感できるためには、まず環境づくりを行うこと。先行研究などでは、多くの先生方が支援員の重要性、必要性を感じている。支援員がいることによって要支援児の学習面・行動面におけるサポートが可能になる。担任一人では、要支援児のみ関わっていることはなかなか難しい現状がある。しかし、どこの県においても予算の都合上、必ずしも支援員が配置されることはなく、それどころか、支援員が配置されることの方が少ない。そこで、担任として何を行わなければいけないかを考えたとき、要支援児にとって「授業に参加している、わかる、面白い、できた、ということが実感できる授業を行う」の前提として、要支援児もその他の児童も共に参加できる授業環境づくりが必要なのではないかと考えた。そのために、ハード面でいえば、タブレットやパソコンなどのICT機器を授業にうまく取り入れたり、ホワイトボードを活用したり、実際に手に取ったり、見たりすることのできるものを用意したりしたこと。また、ソフト面で言えば、受動的な学習ではなく、能動的な学習であること。話し合い活動であったり、意見を言い合えるような場面を多く設定したりすることを心掛けた。また、授業にゲーム性をもたせたり、役割をもたせたりするなど緩急をつけ授業を進めてきたことが、積極的な授業への参加へとつながっていったのではないかとと思われる。本研究においては、授業の形態に重点を置いて実践を進めてきた。

②指導が必要な場面における指導の在り方  
 ～理解と納得の指導～

指導すべき点について「怒る」「怒鳴る」のではなく、「なぜ、ダメなのか」「何がいけな

かったのか」「どうすればよかったのか」を考えさせる時間をきちんと確保してきたこと。とかく問題行動を起こす児童についての指導については、その事象のみをとらえ指導しがちであるが「何をしたのか」「なぜそのような行動を起こしてしまったのか」を考えさせ、時には図式化するなどして本人、学級全体で考えさせることが大切である。自分がした行為によって、友達がどう思うのか、また、自分がどのように見られてしまうのかを考えさせることが大切である。この実践においては、道徳の時間を活用したり、問題が起こった時に間を空けずクラス全体で考えたり、個別に指導をしたりと起こしてしまったことの記憶が風化しないうちに取り扱うことを心掛けた。他の児童もそうであるが、特に要支援児に一方的な指導は、自己肯定感を下げるとともに、教師不振を招きかねない。しかも、問題行為が多いが故に他の児童が指導を受けている場面を見ることも多くなる。「怒る」「怒鳴る」の指導を続けてしまうと他の児童のその子を見る目が悪い方へといってしまう。しかし、本人が納得し理解できるような指導を根気よく行うことにとって再発までのスパンが長くなったり、自己肯定感が下がらなかつたりなどのメリットがみられる。時間がかかる取組ではあるが、とても重要と考える。また、こういった指導方法は、そのほかの児童に対しても有効であり、このような指導を続けることによって児童自身が自分達で解決方法を考えたり、同じようなことをしないように心がけるようになってきたりする。その結果、要支援児の頑張りを認めたり、問題行動が起こった時に「公平」な目で判断できる児童が増えてきている。

## 6. 課題

ここまでの実践を通し、要支援児の変化、また要支援児を囲む学級全体の変化を受け、今後の課題として第3の柱の内容面として、

「魅力ある授業づくり」を考えていきたい。今まで、ノートをとることなどしなかった要支援児が自作のノートを作成し、積極的に授業に参加できるようになってきたり、他の児童の意見を聞いて話し合い活動ができるようになってきたり、という姿勢が見られるようになってきたからこそ、学級は次の次元に進まなければならないと考える。本研究では、第3の柱の形態面については取組んできたので、今後はその内容面について取組んでいきたい。

## 参考・引用文献

- 土肥 満.2017 甲府市立池田小学校 夏季校内研修資料.
- 実践資料研究会 佐々木勝男ほか.1991.ファックス資料集 子どもの自立をはげますアイデアカード 小学校3・4年用.民衆社.
- 上條晴夫.1994 ファックス資料集 学習探検カード 小学校3・4年 小学校5・6年.民衆社.
- 菊池哲平・白濱由香梨.2014 熊本市内公立小学校通常学級における特別支援教育の実態調査
- 木村泰子・島沢優子.2015 「みんなの学校」が教えてくれたこと 学び合いと育ち合いを見届けた3290日. 小学館 pp.84-85.
- 宮崎崇.2014 居心地のよい学級づくりをめざして：特別な支援を必要とする児童と集団とのつながりを育む支援のあり方を探る.
- 文部科学省.2012.通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.
- 太田雅代.2016 「なぜ、あの人の学級づくりは子供たちが笑顔になるのか？」コーチング理論で読み解き、オリジナルの学級づくりを目指す.
- 土屋雄一.2017.2018 通常学級における特別な支援を要する児童への支援の在り方 「第15回.16回山梨大学教職大学院教育実践フォーラム発表資料」
- 山梨県教育委員会.2016.平成28年度 山梨県の特別支援教育 データ編.