

特別な配慮を要する児童生徒への支援の在り方に関する研究 - 授業場面を通して考える -

光市立光井小学校 教諭 西川 麻里子

1 研究の意図

平成15年3月に「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が出され、「障害の程度等に応じ特別の場で行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る」^{*1}ことが提言された。また、平成14年に文部科学省が実施した全国実態調査から、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、高機能自閉症等と考えられる児童生徒が通常の学級に約6%程度の割合^{*2}で在籍している可能性が示されており、それらの児童生徒への教育的対応が緊急かつ重要な課題となっている。

平成16年1月には文部科学省から「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」（以下ガイドラインと略す）が公表された。ガイドラインでは、前述した実態調査の数値から、「特別な教育的支援を必要とする児童生徒が『どの学級にも在籍している可能性がある』という意識をもつことが大切」^{*3}と述べられている。教員に対しては、児童生徒の出すサインに気付き、つまづきや困難などの状況を理解することの大切さや、学級担任や教科担任としての具体的な配慮や支援についても述べられている。

山口県では、平成13・14年度に文部科学省の委嘱である「学習障害児に対する指導体制の充実事業」として光市がモデル地域に指定され、学習障害に対する指導体制の整備や効果的な指導を行うための方策について実践研究が行われた。平成15・16年度には、周南管区と萩市が特別支援教育の推進モデル地域に指定され、軽度発達障害児等の児童生徒を理解して、適切な支援の在り方を話し合うための校内委員会が、市内の小・中学校及び養護学校に設置された。また、特別支援教育コーディネーターも指名され、学級担任だけが障害のある児童生徒への支援を考えるのではなく、学校全体で取り組んでいこうとする体制が作られた。さらに最近では、指定のない地域でも、校内委員会が設置されている学校や、特別支援教育コーディネーターが指名されている学校が増えてきている。

以上のような流れの中で、多くの学校現場において特別支援教育の取組みが推進されてきており、徐々にではあるが、校内の支援体制も構築されてきている。しかし、LD、ADHD、高機能自閉症に関して実際に専門的な知識を有し、これらの児童生徒に適切に対応できる教員は少ないのが現状であり、多くの教員が、学校生活においてどのような対応をすればよいか悩んでいる。そのため、ガイドラインでは、特別支援教育コーディネーターの役割の一つとして、担任への支援を挙げ、「担任からの相談があった場合、担任の教師に対して、相談に応じたり、助言したりするなどの支援を行う。」^{*4}としている。

LD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒への教育的支援の在り方の研究については、年々報告される数が増えてきている。しかし、学校生活のほとんどの時間を占める授業場面での支援についての研究は数少ない。

そこで、本研究では、教員の授業場面における意識についてアンケート調査を行い、特別な配慮を要する児童生徒に対応するための教員の取組みや問題について検討したいと考えた。そして、

授業実践を通して、授業場面における支援の在り方について検討することにした。

2 研究の内容

(1) 教員の意識調査

ア 意識調査の目的と方法

調査の目的は、特別な配慮を要する児童生徒に対しての、教員の取組みから授業場面での支援の在り方について検討することである。そのため、公立小・中学校の通常の学級で授業をする教員（小学校221名、中学校142名）を調査対象者として、「授業で大切にしている視点」23項目について、5者選択方式で実施した（平成16年6月から8月）。

イ 調査結果と考察

実施したアンケートから、LD、ADHD、高機能自閉症と思われる児童生徒を担当した経験がある教員は小学校で81%、中学校で64%であることが分かった（図1）。小学校より中学校の方が、経験があると回答した教員が少なかったのは、軽度発達障害のある児童生徒の中には、思春期になると学校不応や不登校・ひきこもりの状態を示すこともあるためではないかと考えられる。

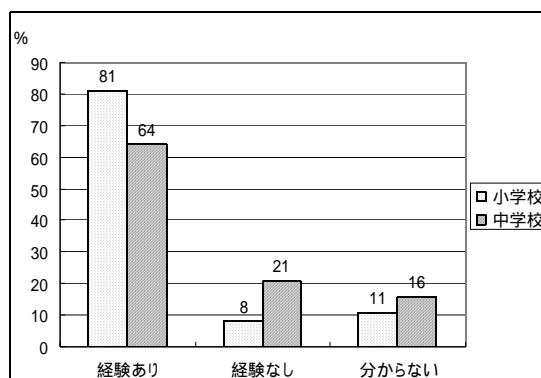
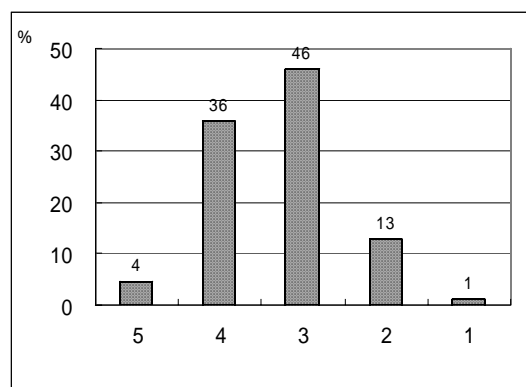


図1 軽度発達障害児の担任経験

経験があると回答した教員の中で、「特別な支援の必要な子どもに応じた指導内容や方法がつかみにくい」という項目で、「そう思う」、「ややそう思う」と回答した教員は全体の40%に当たり（図2）特別な支援を要する児童生徒に対して、明確な指導方針をもつことが難しいことが分かった。



5 そう思う 4 ややそう思う 3 どちらともいえない 2 あまりそう思わない 1 ほとんど思わない

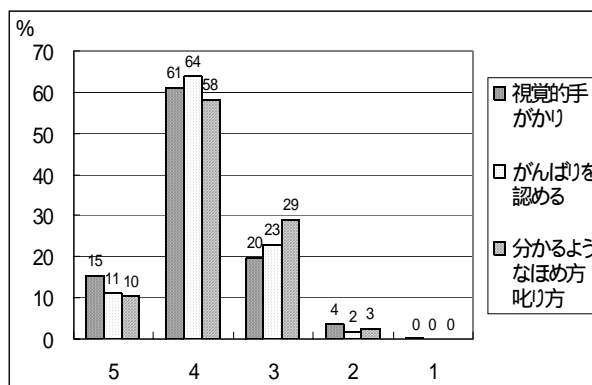
図2 指導内容や方法をつかみにくい

「授業で大切にしている視点」のアンケート結果から、以下の4つのことが分かった。

(ア) 授業展開や手だての工夫

授業展開や手だての工夫に関しては、

「絵や図、板書などの視覚的手がかりを工夫している」、「自信がもてるようにできたことやがんばったことを認めて児童生徒に返している」、「具体的な言葉を使って児童生徒に分かるようなほめ方や叱り方をしている」の項目で、約70%の教員が「そう思う」、「ややそう思う」と回答しており（図3）授業展開や手だてについて工夫や配慮をしているという結果が得られた。このような配慮や工夫は、特別な配慮を要する



5 そう思う 4 ややそう思う 3 どちらともいえない 2 あまりそう思わない 1 ほとんど思わない

図3 授業展開や手だての工夫

児童生徒には必要な場合が多く、効果的な支援となっていると考えられる。

(イ) 学習のつまずきがある児童生徒に対する配慮や工夫

学習でのつまずきがある児童生徒に対して、「学習内容を理解できるように教材・教具を工夫している」、「つまずきを予測し、必要な配慮をしている」の項目については、「そう思う」、「ややそう思う」と回答した教員は、40%程度だった(図4)。そのため、学習のつまずきに対応している教員の数は、授業展開や手だての工夫をしている教員の数ほど多くないことが分かった。

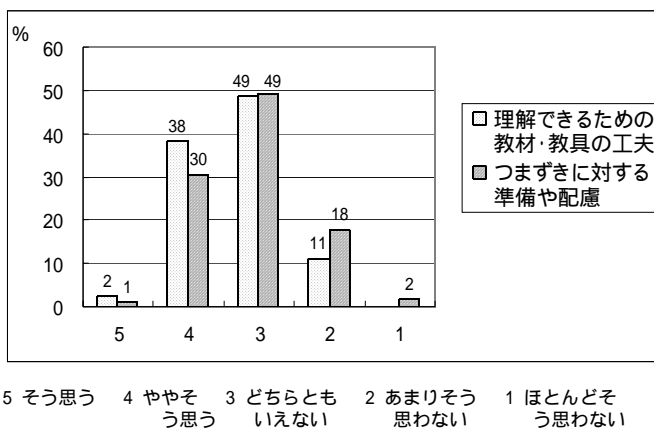


図4 学習のつまずきがある児童生徒に対する配慮や工夫

(ウ) 学習面や行動面で問題がある児童生徒に対する支援

学習面や行動面で問題がある児童生徒に対して「どの場面でどのような支援をしたらよいか悩む」という項目で、「そう思う」、「ややそう思う」と回答した教員は、全体の54%に当たり(図5)、半数以上の教員が授業場面での支援に難しさを感じていると推察された。

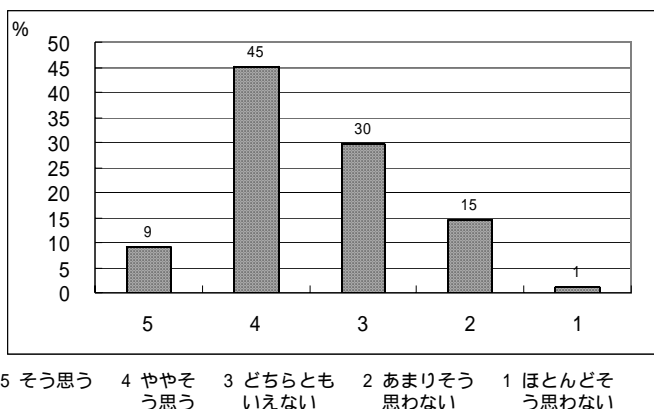


図5 学習・行動で問題がある児童生徒への支援で悩む

(I) 教室環境の調整

教室環境についての項目である「掲示の仕方や用具の置き場所に配慮している」、「友達関係や授業への集中度を考慮して座席位置を決めている」では、「そう思う」、「ややそう思う」と回答した教員は、どちらも約40%であった(図6)。月森(2003)は、「軽度の発達障害がある子どもが落ち着いて学習に取り組めるようにするためには、学習環境を整える必要がある。」⁵と述べている。児童生徒が落ち着いて学習に集中できるように、座席の位置や、教室内で気が散るようなものを片付けるなどの配慮が大切となる。そのため、もっと多くの教員が、教室環境について意識して調整する必要があると思われる。

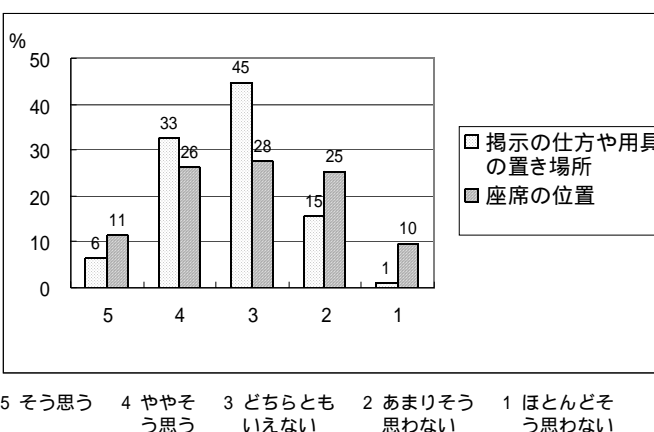


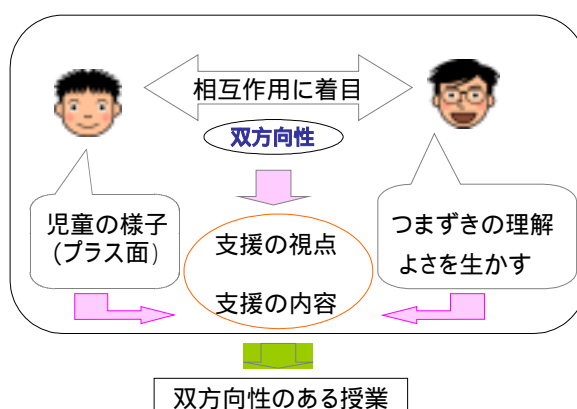
図6 教室環境の調整

以上の結果から、授業場面において、特別な配慮を要する個々の児童生徒に、より有効な支援を行うことが大切であると考えた。そこで、以下の事例を通して、その支援の在り方について考察することにした。

(2) 授業分析による効果的な支援方法

ア 支援の方法と視点

対象とする児童生徒の担任や特別支援教育コーディネーターと話し合いをし、筆者が授業を行って、そのビデオ記録から授業記録表を作成する、授業記録表を基に、担任や特別支援教育コーディネーターで授業を振り返り、支援の視点や内容について話し合う、という方法で研究を行うことにした。その際、対象とする児童生徒のつまずきを理解し、良さを生かすための視点をもつように心がけた。そして、教員と児童生徒との相互作用に着目し、お互いの思いを大切にしながら授業を進めていくため、「双方向性のある授業」として検討していくことにした(図7)。双方向のある授業とは、教員の児童生徒へのかかわり、教員のかかわりに対する児童生徒の反応、それを受けての教員の対応、という3つの視点から授業を見た時、教員と児童生徒の思いを生かしながら、支援の視点や内容を考えている授業のことである。相互作用は、ブリーフセラピー(短期間に改善することを目的にした教育相談)でも大切にしている視点である。そこでは、「観察可能な相互作用の領域に焦点を当てる。」^{*6}としており、教員自身も持っている能力を引き出して行くために必要な視点でもあると考える。



実践事例を以下に述べる。

イ 事例1

(ア) 対象児：Aさん(小学校中学年)

- ・ADHDの診断を受けている。
- ・多動傾向があり、集中して取り組めない時があるが、発想がユニークで興味をもったことには意欲的に取り組む。
- ・見て理解することは得意だが、手先が不器用で、細かい作業は苦手である。
- ・見通しがもてない時や、気持ちのコントロールが難しい時には、友達とトラブルになることがある。

図7 双方向性のある授業のための視点

(イ) 支援の視点と内容

上記のようなAさんの特性から、Aさんの「見て理解することが得意である」ことを生かし、聴覚的な記憶の弱さに配慮した指導を仕組むと同時に、集中して取り組めるように配慮をすることにした。そのため、「課題をなるべく具体的にする」、「取り組む姿勢をほめる」という支援の視点を持ち、「視覚的な手がかりを活用する」、「課題については個別の指導をする」という具体的な支援内容を考えた。

(り) 授業実践と授業後の話し合い

授業記録を基に、授業中のAさんの様子とAさんへの支援の有効性について、担任と特別支援教育コーディネーターの教員とで話し合った。次ページの表1は、その時の授業の様子である。

授業後、以下のような内容が話し合われた。

- ・学習活動1で、Aさんが話をしていたため注意をしたが、その前には、板書をよく見てい

表1 授業の様子(算数)

学習活動	教師の働きかけ(全体)	Aさんの様子	Aさんへの支援
1 前時の学習を想起し、本時の課題をつかむ。	<ul style="list-style-type: none"> ・板書する。 ・半具体物(ここでは数を面で表すタイルを使用)を操作し、計算の方法を確かめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・板書を見る。 ・後ろを向いたり隣の人と話をしたりする。 ・前を向くが、再び後ろを向く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・注意をする。
2 割り算の筆算の仕方を理解する。	<ul style="list-style-type: none"> ・板書する。 ・筆算の仕方をパソコンで説明する。 ・筆算の式を板書し、ノートに書くよう指示する。 ・筆算の手順を半具体物を使って説明する。 ・自分の机の上で半具体物を操作するよう指示する。 ・筆算の手順を言葉で確認する。 ・手順に従って、筆算をノートに書かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・板書を見る。 ・集中して最後まで見る。 ・板書を見ながらノートに書く。 ・後ろを向く。 ・操作する様子を見ながら、説明を聞く。 ・半具体物で遊ぶ。 ・半具体物を操作する。 ・板書を見ながらノートに書く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「Aさん。」と声かけをする。 ・個別に操作する内容について説明する。 ・書いている姿を見てうなずきを返す。
3 筆算の練習をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書の問題をするよう指示する。 ・筆算が分からない場合は、半具体物が置いてある所に行ってよいことを伝える。(机間指導) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ぼんやりと前を向いている。 ・隣の子を見ながら教科書を開く。 ・ノートに筆算で計算する。 ・式をノートに書く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題を確認する。 ・個別に筆算の仕方を説明する。 ・答えに丸をし、「がんばったね。」と声かけをする。 ・式をノートに書くよう指示する。
4 まとめをする。	<ul style="list-style-type: none"> ・筆算の手順を確認する。 		

た。もしその姿をほめていたら、それ以後話をすることもなく集中して授業に参加できていた可能性が高く、同時に、本人の充実感にもつなげることができたのではないと思われる。

- ・学習活動2では、注意を集中させるために「Aさん。」という声かけをしたことで、聞こうとする構えを作ることができた。また、Aさんはパソコンを集中して見ている姿が見られたため、Aさんにとって、パソコンを見ながらの学習は、とても集中できる学習方法であると考えられる。
- ・筆算の説明を詳しく板書したため、Aさんにとっては、板書の文字が多すぎて情報過多になってしまった。そのため、板書が筆算をする時の視覚の手がかりとして活用できず、学習活動3で筆算をする時、黒板を見て理解しようとする姿は見られなかった。
- ・学習活動3で、課題の確認をした時、隣の児童を見て理解しようとする姿が見られた。隣の児童が学習のモデルになる可能性もあると考えられるため、隣の児童をモデルとすることも一つの支援につながるとと思われる。

- ・ Aさんは筆算の仕方が理解できていなかったため、説明をしながら1問は正解できた。しかし、他にも理解できていない児童がいたため、Aさんが理解できるまで個別の指導をすることは難しかった。そのため、この時間には、Aさんは筆算の問題を、授業者と一緒に解くことができるというねらいに切り替えることが必要だった。
- ・ できた問題に丸をつけたことで、Aさんは満足感をもつことができ、今後、学習に向かう意欲を維持するために効果的であったと考えられる。
- ・ 筆算の計算が一人ではできないため、学習活動3では式を書き写すという課題に変更した。Aさんが一人でもできる課題を与え、それを認めることで自分なりに学習に参加することが可能となると考えられる。

(I) 双方向性の視点からの考察

Aさんは、集中して学習に取り組むことが難しく、後ろを向いたり、話をしたりする行動が多く見られた。しかし、そのような行動は、課題がつかめていないことや、内容が理解できていないことが理由であると考えられる。また、興味のあることは集中して取り組んでいたことから、Aさんは学習したいと思っているが、分からなかったり、興味がなかったりするため、参加できないと判断できた。そのため、Aさんが分かるような配慮や、興味をもてるような工夫をすることが大切であると思われる。また、不適応行動への対応として注意をすることが多くなり、不注意による失敗経験も多くなってしまいうため、適切な行動に着目して、ほめることを大切にすることが、自信をもって学習できることにつながると考える。

以上のことから、「分かりたい 分かるような支援をする」、「楽しく学習に取り組みたい 興味のある活動を仕組む」、「頑張っている 認める」という双方向性の視点をもった授業ができるとういと考えられる。

ウ 事例2

(ア) 対象児：Bさん（小学校中学年）

- ・ LDの診断を受けている。
- ・ 本読みが苦手で、初めて見る文章は読めない。
- ・ 字は丁寧に書けるが、書くのに時間がかかり、表記する際に助詞の書き間違いがある。
- ・ 学習には意欲的に取り組もうとする姿が見られるが、聞き逃しも多い。
- ・ 検査結果（WISC - ）から、目で見て理解することは得意だが、不注意の傾向があり、いろいろなことを処理するのに時間がかかると考えられる。

(イ) 支援の視点と内容

Bさんの特性から「視覚的・聴覚的手がかりを活用する」という支援の視点を持ち、「絵や文字カードなど視覚的な手がかりを使う」、「読む場面や見る場面では、その箇所を明確に示す」、「聞いて理解できるように範読をする」という具体的な支援内容を考えた。

(ウ) 授業実践と授業後の話し合い

授業記録を基に、授業中のBさんの様子とBさんへの支援の有効性について、担任と特別支援教育コーディネーターの教員とで話し合った。次ページの表2は、その時の授業の様子である。

授業後、以下のような内容が話し合われた。

- ・ 学習活動1では、Bさんに対して、読む場所を確認するために、指で押さえさせるという支援をした。そのため、Bさんは初めから音読に参加し、指で追いながら読んでいた。学習活

表2 授業の様子(国語)

学習活動	教師の働きかけ(全体)	Bさんの様子	Bさんへの支援
1 本時の課題をつかむ。	<ul style="list-style-type: none"> ・学習のめあてを確認する。 ・学習範囲を全員で読ませる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・話を聞く。 ・教科書を出す。 ・指で追いながら読む。 	<ul style="list-style-type: none"> ・読む場所を指で押さえるよう指示する。
2 音と訓について理解する。	<ul style="list-style-type: none"> ・音と訓の説明箇所に線を引くように指示する。(机間指導) ・線を引いた場所を発表させる。 ・板書する。 ・プリントに書き込むように指示する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・後ろを向いて話をする。 ・手を挙げる。 ・板書を見る。 ・プリントに書き込む。 	<ul style="list-style-type: none"> ・線が引けたか確認をする。 ・「Bさん。」という声かけをしてから指示をする。
3 漢字の読みを音と訓に分ける。	<ul style="list-style-type: none"> ・読み方のカードを音と訓に分けさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・手を挙げる。 ・友達の発表を聞く。 ・指名され、前に出てカードを貼る。 ・「いいです。」という全員の反応を聞く。 ・友達の発表を聞く。 ・隣の人と話をする。 	
4 音と訓の読みで文章を作る。	<ul style="list-style-type: none"> ・プリントをするように指示する。(机間指導) 	<ul style="list-style-type: none"> ・下を向いて鉛筆で遊ぶ。 ・後ろの人のプリントを見る。 ・プリントに書き始める。 ・先生の言葉を聞いてうれしそうな表情をする。 ・プリントの続きをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・そばに行って個別に課題を説明する。 ・「書けたね。」と言って丸をつける。
5 作った文章を発表する。	<ul style="list-style-type: none"> ・プリントに書いた文章を発表させ板書する。 ・板書した文を全員で読ませる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・発表を聞きながら板書を見る。 ・自分が書いた漢字になると挙手をする。 ・板書を見ながら聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・読む文章を指さす。 ・読む場所を見ているか確認をする。
6 気に入った文章を書き写す。	<ul style="list-style-type: none"> ・文章を書き写すように指示する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・板書を見ながらプリントに書き込む。 	

動5でも、読む場所を確認しながら全員に読ませたため、Bさんは読むことは難しかったが、その音読を聞きながら、文字や文章を見ていた。

- ・学習活動1で、Bさんは授業が始まってから教科書を出した。準備物を確かめ、学習のスタートをそろえる配慮が必要だった。
- ・学習活動2では、指示をする時に1回目は個別の支援がなかったため、Bさんは指示を聞き逃してしまっていたが、2回目は「Bさん。」と声かけをしたため、不注意による指示の聞き逃しを防ぐことができた。

- ・学習内容が理解できているかという確認や、課題を説明するという支援などの個別の配慮があったため、内容が理解できず学習に取り組めない状態をなくし、学習内容をきちんと把握した上で学習に即座に取り組むことができた。
- ・学習活動3では、読み方カードの利用が視覚的な手がかりとなり、とても意欲的に学習に参加する姿が見られた。読み方カードの活用は、Bさんだけでなく、多くの児童にとっても意欲的な参加を促した。
- ・学習活動4では、プリントの書き込みをほめられる場面があったため、Bさんは充実感を高め、その後の学習に対しても意欲をもつことができた。

(I) 双方向性の視点からの考察

Bさんは、読むことは苦手だが、指で追いながら読む姿が見られたので、読みたいという気持ちはもっていると考えられる。しかし、読みの力を個別に伸ばすための学習を、一斉の授業の中で仕組むことはとても難しい。そのため、読みに対する直接的な支援ではなく、音読に対する学習環境を整えるという間接的な支援を大切にし、音読の箇所を明確に示すことで、確実に音読の機会をもったり、範読を聞くことで読みに対する学習を深めたりすることができるというように考える。

また、Bさんは、積極的に挙手する姿が多く見られ、学習に意欲的に取り組もうとしていると考えられる。しかし、注意が散漫なため、準備物が整っていなかったり、指示を聞き逃してしまったりする場面が見られた。そのため、不注意によって、授業に参加できなくなることを避けるための支援が必要であると考えられる。Bさんが学習に集中して参加する場を増やすには、個別に声かけをしてから指示をすることや、準備物が整っているか確認し、整っていなければ整うまで待つことなどの配慮が重要である。また、読みが苦手なこともあり、学習内容が理解できないという場面では、聞いて理解することができるという特性を生かし、範読することによって、聞いて理解できる配慮も必要であると考えられる。

つまり、「読みたい 読めるような環境を作る」、「学習に取り組みたい 確実に学習できるような配慮をする」という双方向性の視点をもった授業ができるというように考える。

(3) 考察

ア 児童生徒の理解

特別な配慮が必要な児童生徒を支援するためには、児童生徒の行動の意味を的確に把握することが重要である。そのためには、対象児の障害を考慮し、本人のわがままや努力不足で問題が起きているのではないことを理解することが必要である。また、主観だけでなく、ノートや作品などの客観的な資料や心理検査などから、対象となる児童生徒の特性を理解する必要もある。その上で、得意な面が分かればそれを生かし、苦手な面に気

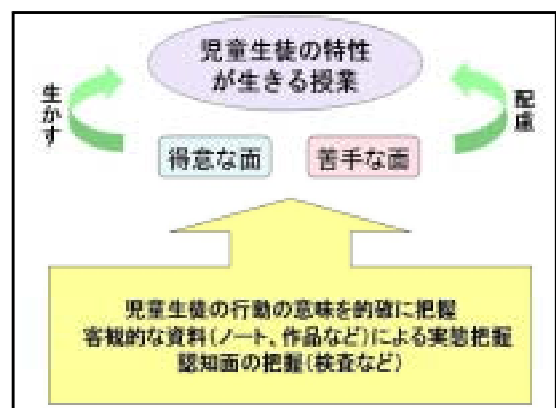


図8 児童生徒の理解

付けばそこに配慮していくことで、児童生徒の特性が生きる授業につながると考える(図8)。

本研究では、授業記録を見ながら授業での児童の様子を振り返ることで、児童の思いや願いについて理解を深めることができた。また、授業者の支援がどのように影響したかを授業記録で確認することができたため、指導の効果についても客観的な評価が可能となったと考える。

授業での支援を考えていく上で、この方法はとても効果的であった。

イ 双方向性の視点

教員が、児童生徒の学習内容が分からないという思いを受けとめ、分かるように説明することで、児童生徒は授業に集中して学習に取り組むようになり、意欲的に参加するようになった。このことは、児童生徒の困っている思いに着目した支援を重視したためといえる。児童生徒の気持ちや思いを大切にしながら、良いところはほめ、分からないことは分かるような支援をしていくことが大切である。つまり、児童生徒の思いを入れた指導を仕組むことが重要であるといえる。

そのことによって、特別な配慮を要する児童生徒は、上手にできたことや頑張ったことを認めてもらい、充実感や自己肯定感を高める機会を増やすことができる。また、学習への支援が広がることで、児童生徒は学習をより深めることができるようになる。教員も、自分の支援が特別な配慮を要する児童生徒に対して有効であることを実感できることで、自信が高まり、さらに支援を広げることができるようになる。このような双方向性のある授業を展開していくことが必要であると考えられる。

ウ 一斉指導の中での個への支援

授業では、一斉指導の中で支援できることを考えた。Aさんの事例では、視覚的の手がかりや興味・関心のある活動である。これは、Aさんだけの支援にとどまらず、他の児童生徒にとっても分かりやすく、意欲的に取り組める授業につながる視点でもある。特別な配慮を要する児童生徒を支援しようとする取り組みは、他の児童生徒にとってもよい効果を発揮するといえる。しかし、対象とする児童生徒は、つまずきや困難さがあるため、全体の中での配慮だけではうまくいかない場合が多い。そこで、個別のかかわりとして、そばに行って説明する、頑張りを認める、個別の課題を提示する等の配慮が必要となる。授業全体の流れや雰囲気把握しながら、個への配慮のタイミングをつかみ、効果的に支援できる場面を授業の中に作っていくことが大切である（図9）。

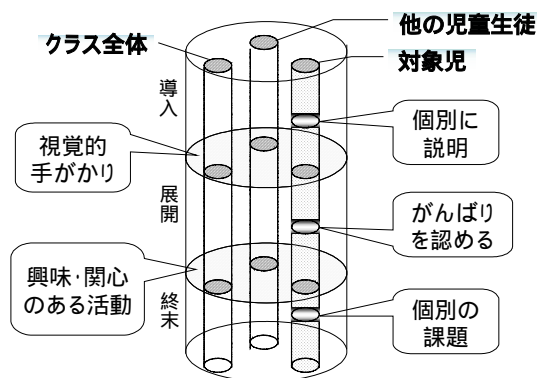


図9 一斉指導の中での個への支援場面

エ 特別な支援を必要とする児童生徒への支援

特別な支援を必要とする児童生徒への支援は、教員のこれまでの経験や知識だけではうまくいかないことが多い。特に、軽度発達障害がある児童生徒については、そのつまずきや困難さが理解しにくく、児童生徒が示す行動に戸惑ったり、誤った解釈をしてうまく対応できなかったりする可能性がある。また、担任は授業の指導方法に行き詰まって、自信を失ってしまうこともある。

そのため、「特殊学級の教員が、通常の学級に在籍するLDやADHDなどのある児童生徒や担任への支援を幅広く行っている。」^{*7}という例もある。本研究では、筆者が授業を行い、複数の教員で検討する機会をもったことで、支援について、より客観的に評価できただけでなく、今後の取り組みについての方向性をもつことができた。このことから、授業者は、実施した授業における支援について整理し、それらを検討する機会をもつことで、授業者自らがもっている潜在的な力を発揮し、専門性を高めていくことができると考えられる。『学校心理学』では、「LDなどの援助ニーズの大きい児童生徒への援助では、援助チームが重要な働きをする。」^{*8}としている。

そこでは、複数の教員で話し合うことで、児童生徒についての多様な情報を得ながら、それぞれの専門性と立場を生かし、児童生徒を効果的に援助する。これらのことから、教員同士が連携して支援を考える機会を増やし、授業場面での支援の在り方について検討するとよいと考える。

3 まとめと今後の課題

教員が児童生徒に働きかける最も重要な場面は、授業である。授業においては、児童生徒が「自分が認められる」、「自分の力が発揮できる」ことが重要であり、そのためには、教員が児童生徒をしっかりと見る目を持ち、教育的ニーズを的確に把握することが大切である。

本研究においては、教員と対象となる児童生徒との相互作用から授業を振り返った。特別な配慮を要する児童生徒は、上手にできたことや頑張ったことを認めてもらうことで、充実感や自己肯定感を高める機会が増えた。また、教員の幅広い支援によって、学習への取組みを広げ、学習内容を理解することができるようになった。このような双方向性をもった授業を展開することで、教員は、自分の支援が特別な配慮を要する児童生徒に対して有効であることを実感し、自信を深めることができる。そして、そのような支援をすることで、授業技術の向上にもつながると考える。

今回の研究で、教員が学習場面で適切に支援することが、児童生徒の充実感や自己有能感を高めることになり、授業場面での不適応行動も減少していく可能性も見受けられた。今後も多くの事例研究を基に、特別な配慮を要する児童生徒への支援の在り方について研究を広げていきたい。

【引用文献】

- *1：文部科学省 『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』 文部科学省 2002 概要
- *2：文部科学省 『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』 文部科学省 2002 p37
- *3：文部科学省 『小・中学校におけるLD（学習障害）ADHD（注意欠陥／多動性障害）高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）』 文部科学省 2003 p6
- *4：文部科学省 『小・中学校におけるLD（学習障害）ADHD（注意欠陥／多動性障害）高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）』 文部科学省 2003 p28
- *5：月森久江・国分康孝・国分久子・朝日滋也・岸田優代 『教室で行う特別支援教育』 図書文化 2003 p126-127
- *6：津川秀夫 『ブリーフセラピー・モデルによる学校コンサルテーション』 心理臨床学研究 21(1) 2003 p45-55
- *7：柘植雅義 『学習障害（LD）』 中公新書 2002 p119
- *8：石隈利紀 『学校心理学』 誠信書房 1999 p279

【参考文献】

- 吉田昌義他 『通常の学級におけるLD・ADHD・高機能自閉症の指導』 東洋館出版 2003
- 佐藤暁 『発達障害のある子の困り感に寄り添う支援』 学研 2004
- 国分康孝 『教室で行う特別支援教育』 図書文化 2003
- 全国情緒障害教育研究会 『通常の学級におけるAD／HDの指導』 日本文化科学社 2003
- 牟田悦子 『特殊教育から特別支援教育へ』 教育心理学年報 第41集 2002