

[課題演習報告]

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を含む集団への 学習の参加や理解を促す取組

—「サポートヒントシート追補版」を活かした授業づくりを通して—

猶 崎 葉 子

Yohko NAOZAKI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻スクールリーダーシップ開発コース

特別支援教育推進コーディネータープログラム

直方市立上頓野小学校

(2023 年 1 月 10 日 受理)

文部科学省が行った調査(2022)に拠ると特別な教育的支援を必要とする児童・生徒は8.8%の在籍率となっている。また,教員の大量退職に伴い年々若年層教員が増加する一方で,教育に対する熱意は高くとも,個々の子どものニーズを的確に捉え,支援をすることが難しい現状にある。

そこで本研究では,教師が,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を含む集団に対して,サポートヒントシート(追補版)(後述)を活かした授業づくりを行うことによって,学習への参加や理解を促し,教科や学年,担任の経験年数の違いを超えて,学習的適応を高めることが明かになった。

キーワード: サポートヒントシート,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,
学校環境適応感尺度「ASSESS」

1 問題と目的

(1) 主題設定の理由

ア 社会の要請から

文部科学省(2022)において,公立の小・中学校の通常の学級においては,学習面又は行動面において著しい困難を示す児童生徒が8.8%(推定値)程度の割合で在籍していることが明らかになった。同時にこれらの児童生徒以外にも,何らかの困難を示していると教員が捉えている児童生徒がいることが示唆されており,特に早期からの対応が必要と指摘されている。このことから,特別支援教育の理念に基づくきめ細やかな指導・支援を全ての教室で行い,障がいのある児童及び通常の学級に在籍する教育上特別の支援を必要とする児童に適切な教育的支援を提供することができる授業づくりを考えることとした。

イ 在籍校の実態から

中規模校である在籍校の課題は2点ある。1点は,通常の学級に学習面又は行動面において著しい困難を示す児童がいることである。教師アンケートでは,学級のおよそ20%の児童が個別に支援が必要な子どもとして名前が挙がった。2点は,教職員の特別支援教育の視点のある授業づくりである。特に担任にアンケートを行った結

果,学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童(以下対象児とする。)へのアセスメントと支援の重要性と必要性は感じているが,十分に対応できていない現状があることが分かった。そこで,当該児童が分かる・できるようになる特別支援教育の視点を活かした授業の中の支援は,適切な理解や行動を促す支援として全ての児童にとっても有効に働くことから,派生的に学級全体の児童の学習的適応を向上させると考える。

(2) 研究主題の意味

主題「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」とは,通常の学級に在籍する学習面又は行動面において著しい困難を示す児童のことである。「特別な教育的支援を必要とする児童を含む集団」とは,前記した児童の在籍している同一学級の児童全体を指す。「集団の学習への参加や理解を促す取組み」とは,授業を通して,全ての児童が学習の方法が分かり,意欲も高いなど,学習状態が良好だと感じるようになることである。つまり,サポートヒントシート(後述)を活用することにより児童の学習の参加や理解が促され,結果として「学校環境適応感尺度ASSESS」の6つの因子の1つ「学習的適応」が向上することである。副主題「サポートヒントシート追補版」(福岡県教育センター,2016)とは,支援を要する児童生徒の把握から困難さを分析し,適し

た支援の決定までを行うことができるシートである。個の支援の優先順位が7項目(情報の入力(聞く)・(読む・見る)・情報の整理・情報の出力・注意集中・状況理解・コミュニケーション・セルフイメージ,セルフコントロール)ごとにわかり、支援のヒントを得ることができる。個別の指導計画作成時の活用にも対応している。対象児を含む複数の個の困難さへの方略の具体化として、まずサポートヒントシートにより明らかになった個別の困難さをもとに学習段階毎に支援を具体化し、指導案に明記する。更に個への関わりと、集団への関わりを記載する。また、学級内の複数の配慮を要する児童の傾向性を総合的に反映させるようにすることである。

「サポートヒントシートを活かした授業づくり」とは、サポートヒントシートから見いだした個への支援のヒントを指導案や個別の指導計画と連動させ、個と集団に配慮した授業づくりを行うことである。

研究の目的

対象児を含む集団に対し、サポートヒントシートを活かした授業づくりを行うこと通して、学習への参加や理解を高めるようにする。

(4) 研究の方法

対象児を明確にするために、栗原ら(2010)によって作成された児童生徒の学校適応感を測るための尺度「学校環境適応感尺度 ASSESS」(以下ASSESSとする)の因子である「学習的適応」が40未満の児童を抽出した。栗原・井上(2016)「アセスの使い方・活かし方」の「個人特性票の基本的な読み取り方」には「40を下回るようであれば相当適応状態が悪い状況と考えられ、特に30を下回っているような場合、本人がSOSを感じている度合いはきわめて高く、早急な支援が必要」とある。そこで実施されたASSESSの学習的適応が40未満であった児童と、学級担任が教育的支援を必要とすると判断した児童とをアセスメントした。

サポートヒントシートの活用手順としては、①気になる行動の気付きシート②行動理解シート③支援のヒントシートで構成されている。まず、①を実施し、児童の学習面や生活面の行動を見つめ直すことで改めて特に気になる児童存在に気付くことができる。次に②を使い、気になる行動をチェックする。チェックをする中で特別支援教育の視点がとは具体的にどのようなものか分かり、気になる行動の理解に繋がる。教師の観察による児童の姿が学習面と生活面でチェックできるようになっている。そして③では、個の支援を優先すべき項目が分かり、具体的な支援のヒントを得ることができる。5段階で示される「サポート優先度」は、支援を優先すべき項目を示

す参考データである。

2 研究 I

(1) 目的

実証学級1学級を選定し、担任と連携しながら教科の授業づくりを行うことを通して、当該学級児童の学習への参加や理解を促し、学習的適応を高めるようにする。その過程において、サポートヒントシートをもとにした支援の具体化の有効性を報告者が実践的に検証する。

(2) 方法

期間 2021年11月～2022年1月

対象 第6学年A組

教科及び単元 図画工作科「墨から生まれた世界」(表現・墨の濃淡から生じる筋目模様が何に見えるかという見立てから発想し、筆以外の用具を用いたりして表現していく絵画表現活動)

(3) 実践の具体的内容

1 ASSESS(事前)の結果を分析

ASSESS(事前)の結果分析により要支援児童を5名抽出した。加えて担任が名前を挙げた1名を要支援児童として追加した。(合計6名)

2 サポートヒントシートを実施し、サポートヒントシート結果を分析する

6名のサポートヒントシートのプロフィールを比較・検討したところ、支援の共通項は、B【情報整理】とD【注意集中】であったのでこの項目を集団への支援とした。個に対する支援に関しては、【情報の入力(聞く)】d児、【情報の入力(読む・見る)】e児・c児、【情報の出力】a児・f児、【セルフイメージ】b児、の個別のサポート優先度が高かった。

3 学級課題に応じて支援を具体化する

BとD各々の「配慮事項シート」によって、授業場面における支援を確認し、「活用手順シート」を参照し、学級の実態に合ったサポートヒントシートの活用を行った。そこで「支援のヒントシート」の「詳細表示」からBとDの各々において「課題となる項目」と「配慮事項」を確認し授業を展開するために配慮事項を授業内容にそった項目に作りかえた。さらに、配慮事項の右に「授業の中で生かす配慮」を加え、授業者にも参観者にも支援を具体的に考え、支援が見えやすいようにした。

4 指導案を作成し実践する

学級内に在籍する複数の支援を要する児童の傾向性をもとに段階毎の個別の支援・集団への支援を具体化し指導案を具体化・適切化した上で授業実践を行った。

a 学習指導要領を基に指導目標を明らかにする。

b 教師用図書をもとに指導案を具体化する。

- c サポートヒントシートの結果をもとに支援を具体化・適切化し、支援段階毎に位置づける。

5 ASSESS(事後)結果を分析する

実践後の ASSESS の「学習的適応」に係る項目についてアンケート調査を行い、対象児と学級集団で分析した。

(4) 結果と考察

① 集団に対する支援について

B【情報の整理】

6つの手立てを講じた。主な手立ては段階的に具体物を示したことである。担任へのアンケートの回答では「普段は指示を出してもすぐに活動に移すことのない集団が見通しをもつことによって何をするか分かり、時間いっぱい積極的に活動する姿が見られた。」という回答を得た。

D【注意集中】

5つの手立てを講じた。例えば、活動内容・方法について手順表、活動モデル、完成品を示すことで予告するとともに、途中で確認できるようにした。また、事前の環境整備としては、ルールや指示を視覚化して伝えられるように活動のポイントをキーワード化したことで児童がイメージしやすかっただけでなく、自分の活動や考えを説明する際、共通言語として使うことができたので、発言者及び発言数が増えた。担任へのアンケートの結果では「一斉に話した後、個人にもう一度問うことにより、一人一人が“自分ならどうするか”とよく考えて発言していた。」という回答を得た。

② 個に対する支援について

・【情報の入力(聞く)】(d児)

一斉指導の場面では集中できないd児の机に触れたり、名前を呼んでから話し始めたりした。その結果、自身の考えを声に出して表現することができ、発表回数が増えたり、積極的に参加したりする様子が観察された。

・【情報の入力(読む・見る)】(e児・c児)

e児・c児は「対象児が読みやすく、見やすい文字(太さ・濃さ・大きさ)の板書や掲示物を準備する」支援をした。その結果、活動時に迷った際、黒板を見直して、自力解決しようとする姿が見られた。

・【情報の出力】(a児・f児)

「苦手な動きに対しては、児童の身体に触れ、身体の動かし方や、動かす方法を教える」支援を行った。支援をする前は始めから諦めた様子だったが、支援をすると表現したい通りにできたと満足感を得ていた。また、「筆の動きを言語化して伝えたり、児童にも言語化させて表現させたりする」支援を行った。更に、擬音を報告者と児童で共有しながら表現した。支援後自ら表現活動を行い、自ら新しい言葉を生み出し、リズムをとる

ようにして描く様子が観察された。

・【セルフイメージ】(b児)

「自分の成長を感じられるよう、活動中は机間指導の中で個別により行動を具体的な言葉でほめたり、全体に聞こえるような声の大きさと具体的な言葉でほめたりする」支援を行った。普段は1番に活動をやめるのだが、「あとちょっと。」「ここまでしたい。」と、積極的に取組み、自己表現する活動の楽しさを味わい満足している発言があった。また、鑑賞「いいところみつけ」の活動では友だちに作品を説明する様子が見られ、友だちとの関わるのがとても嬉しそうであった。

(3) 結果と考察

児童による評価アンケート結果より

ASSESS の質問紙より「学習的適応」因子の5項目を抽出し合計点で分析した。児童の学習意欲や学習方法に対する意識活動に関する質問では、実践前より実践後に「学習的適応」の合計点が上昇している(図1)。集団に対する支援と個別の支援に

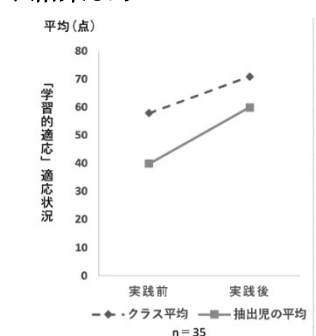


図1 児童による「学習的適応」アンケート結果

よって、対象児は実践前より学習内容が分かり、積極的に参加できるようになり、学習の満足感を得られたことが読み取れる。その結果、授業に対する評価が高くなっている可能性が考えられる。しかし、対象児への支援が他の支援が必要な児童を含む集団の支援に対しても有効だといえることができるための根拠に乏しかった。

(4) 研究Ⅰのまとめ

サポートヒントシートを活かした授業づくりを行うことを通して、学習的適応を高めることができる授業づくりを計画し、対象児を含む集団に試行した。サポートヒントシートを活用することにより1時間の授業の中で集団への支援も個への支援も行うことができた。また参加や理解を促すことができ、結果として学習的適応を高めることができた。サポートヒントシートを活用することにより、簡単に授業を変化させたり、ASSESSの結果を向上させたりすることができたと言える。しかし1教科1実践における実践であったため、これらを日常化するためには個別の指導計画と関連づけ、他教科でも実践する必要があった。

3 研究Ⅱ

(1) 目的

サポートヒントシートを実施することで、誰もが簡単に配慮事項を検討し、支援の方法が分かり、

個別の指導計画を活用することができることを実証する。また、若年層教員の特別支援教育に関する理解と力量向上を図るための研修を実施し、児童の学習や行動の背景を教育学的・心理学的な観点から捉え、理解を深めることを実証する。報告者は、授業者がサポートヒントシートを活用し、指導方法、教材の在り方・使い方について判断し、実践できるよう担任を支援し、その効果を検証する。研究Ⅰを踏まえ、個別の指導計画に支援を明記し、PDCA サイクルで活用することにより指導案を書かなくても日常的な支援を具体化する。

(2) 研究期間と対象

期間 2022年5月～2022年12月

対象 第3学年B組及び学級担任

実施内容

- ア ASSESSの結果を分析し、対象児を抽出する。
- イ サポートヒントシートを用いた個への支援と集団への支援の具体化を図り、個別の指導計画を作成する。
- ウ 個別の指導計画をもとに授業づくりを行う。
- エ 授業実践を行いながら個別の指導計画をPDCAサイクルで活用する。
- オ 実践の評価・改善に向けて、適宜教師アンケートと児童アンケートを実施する。

(4) 測定内容と測定方法

学級児童に対しては、実践の前後ASSESSを実施してその変容を測定する。担任に対しては、「授業についての自己チェックリスト」(藤井・齋藤, 2010)による調査を、事前・経過途中・事後の3回行い、その結果から授業設計と改善に関わる意識の変容を測定する。

(6) 職員研修

担任の実態 中学校の教員免許をもつ常勤講師であり、臨時免許に依って採用されている若年層教員。小学校の勤務経験がなく、加えて個別の指導計画の作成経験もない。

研修の対象 授業を実施する学級担任

研修の目的 支援を必要としている児童の見つけ方を促す支援を行い、適切なアセスメントをした上で個別の教育支援計画・個別の指導計画を策定・PDCAサイクルで運用できるようにすること。基礎的な知識・技能の向上を図る研修を行った後、授業改善を図ることである。

研修の内容 若年層教員である担任の指導育成が授業に於ける児童の参加や理解に繋がると考え、以下の内容で研修を行った。

- a 特別支援教育の基本的な考え方
- b ASSESSの見方と活用の仕方
- c サポートヒントシートの活用
- d 個別の指導計画と具体的な支援

e 個別の指導計画を生かした授業づくり

(7) 実践の具体的内容

ASSESSの実施結果の分析

対象学級のASSESS(事前)の結果を分析し、サポートヒントシート「気づきシート」と関係づけながら対象とする要配慮児童を選定した。まず、ASSESSの結果から学習の適応が40未満の児童は2名在籍していることが明らかになった。更に要支援児童として2名加えた。いずれも担任が支援の必要性があると認めた児童である。一般的に「学習的適応」は「非侵害的關係」因子と、「教師サポート」因子とが関連しているといわれている(栗原・井上, 2016)。対象学級(n=28)のASSESSの結果から、「教師サポート」は70と高い値にあった。しかし「学習的適応」「非侵害的關係」については50であった。このことから、多くの児童は、教師のサポートについて肯定的な意識をもっていることが明らかになった。さらに担任の意識調査との比較により担任の意識に対して、担任のサポートを受けながら、自分自身で学習を進めていると感じている児童が多いことが予想された。つまり担任の意識以上に、学習活動に満足している意識を高くもつ児童が多いということが分かる。栗原・井上(2016)は「非侵害的因子」が「学習的適応」に強い影響を与えることを示唆している。しかし、「非侵害的關係」因子と「教師サポート」因子は相関がないことから、児童の感じている侵害感を教師サポートによって直接的に改善することは難しい。ただし、「友人サポート」因子が「非侵害的關係」因子を媒介して「学習的適応」を改善することが期待される。このことから担任に「教師の直接的なサポート」と共に、対人関係を媒介とした「友人サポート」が必要であることに気付かせた。そこで担任は授業場面において個別の支援に加え、ペア学習や班学習の活性化を図ることで学習的適応を高めることを目標にした。

サポートヒントシートの実施結果の分析

対象児の気になる行動の要因を分析して支援のヒントを得た。また、「支援のヒントシート」を参考に、授業中共通に行う全体的な支援の方向性について担任へ助言することで一斉指導時の環境や準備を明確にした。更に対象児個々のサポート優先度を確認し、支援のヒントを参考にして授業づくりに向けた主な個別支援について検討した。話合いの途中で、担任が「自分が思っていた支援は全く見当違いな指導をしていた。」と涙する場面があった。このように、担任の思考や行動の原因をアウトプットさせたことは、日常指導の課題を自覚させることに繋がり、担任自身の目標や成長に向けて有効な方法の選択、実践、軌道

修正を行う動機付けとなった。その後、気になる行動の要因を分析して「サポート優先度」で個の優先すべき支援の項目を確認した。4名のサポートヒントシートのプロフィールを比較・検討した結果、共通支援項目は【情報の整理】であった。**個別の教育支援計画・個別の指導計画の運用**

個別の教育支援計画については、一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うことを目的として見直すよう助言した。

具体的にはまず、連携と継続した支援の視点から、「ふくおか就学サポートノート」を用いて就学前からの育ちの履歴を引き継いだものになっているかを確認した。次に見直しのプロセスとしては、まず児童が生活の中で遭遇する制約や困難を具体的場面で把握させた。次に児童本人及び保護者の意向や将来の希望などを尊重することを知らせ、児童本人や保護者と話し合うことを提案した。このプロセスを経て長期目標と本学年での短期目標を立てた。また、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な側面からの取組が必要であることを担任に気付かせた。関係機関との密接な連携協力を確保することが不可欠であることから、関係機関との連携を具体的に視覚化した資源マップを作成した。その際、学校、保護者、関係機関で、それぞれの側面から情報を共有する活用場面を想定して作成することができた。担任との話し合いの最後には支援の実施状況を適宜評価し、改善を図る年間計画を立てた。

次に個別の教育支援計画をもとに、個別の指導計画を作成した。担任が困っている点として「どうやって個別の指導計画を作成していいか想像もつかず、前年度のコピー&ペーストしか手段がない。」という意見が挙がった。そこでサポートヒントシートを活用した。手順については以下の通りである。まず情報収集と的確な実態把握を行い、個々の子どもについて、状態、興味・関心、生活環境、本人や保護者のニーズ等を把握した。次に指導目標を設定した。実態把握を生かし、年間または学期ごと等の長期的な観点からの目標とともに、学期、月、単元ごと等の短期的な観点から目標を設定した。そして指導内容、指導方法の設定を行った。教育課程の具体化のため学習指導要領解説書に基づき、指導目標を達成するために必要と思われる具体的な指導内容を設定した。計画に基づいて実際に指導し、その記録を行うための記録法を確認した。最後に評価・修正について、指導目標に基づき、指導の成果についてPDCAサイクルで評価を行う見直しを立てた。

担任への支援

担任は意識調査時に、「特別支援教育のことば（用語）が専門的で、よく分からない。」と呟いた。このことからツール活用の際にもう一段階詳細に説明する等、実施者への支援の必要性が伺えた。特別特別支援教育の概要、サポートヒントシートやASSESSの説明、単元計画、評価計画、授業者の振り返りの視点について理論や実践紹介を通して理解を促し、新しい気づきや視点を増やすことで、考え方や行動の選択肢を増やしたりすることや、目標達成に必要な行動を促進することを目的とした。

(8) 結果と考察

個別の指導計画の策定と運用

・計画(P)

サポートヒントシートを活用し作成した。具体的には①子どもの実態把握からプロフィールをまとめる。②実態から教育的ニーズや重点課題を選定する。その為に特性をサポートヒントシートからまとめる。③保護者と共に作っていく為に表現は適切か保護者の視点で見直す。④長期目標、短期目標を作成するという流れである。その後、作成した個別の指導計画を用いて指導内容・方法を決定し、月に1回評価・修正を行う見直しを立てた。最後に、報告者が作成した「子育て支援に関わる関係機関資源マップ」を提示し、有効な支援を検討するには、校内外の援助資源を知り、つながっていくことが必要であることを助言した。このことにより、担任は必要な情報を体系的に収集し、整理することができ、作成の必要性を明かにすることができた。

・実行(D)

担任は「個別の指導計画は、授業にそのまま活かさない。」という印象を抱いていた。そこで単元授業構想図を使い、単元を通した①主な学習活動・内容②時間配分③目標④支援を次ごとに考えさせるように協議した。このことにより、個別の指導計画の単元ごとの具体像が明確になった。

・測定・評価(C)

月に1度、個別の指導計画を用いたりフレキションを行った。学級担任が自己選択・決定した行動目標について予定通り達成できなかった原因を表記し、見つけ出す活動を行った。行動を分析するために「なぜ？」と問い、課題を細分化し整理し、どうすれば実行可能であるかを協議した。また、効果があった支援については、その原因を突き止め、そのまま支援を続けた。

・測定、評価(A)

個別の指導計画に記載されている目標の評価時期に合わせて、日々の授業記録をもとに評価した。また、個別の指導計画の評価結果を保護者に伝え、成果と課題を共通理解することができるよ

う評価の実施方法を工夫した。そのために、連絡帳を効果的に利用したり、個人懇談会で提示するわかりやすい評価表を作成したりするなどの方法で保護者と共通理解を図るよう促し、家庭での実践につながるように働きかけることでさらに指導の効果が高まることに気付かせた。

授業実践

国語科、教材文は説明的文章である「すがたをかえる大豆」で行った。単元で身に付けさせたい資質・能力は、文章全体の構成、接続詞、話題提示での問いの文章の意味など、段落相互の関係も捉えて文章を読む力を身に付けさせることである。

1 集団に対する支援について

集団の困難さは【情報の整理】であり、入力された情報を整理することの支援が必要である。困難さに対してサポートヒントシートにある「支援のヒント」より支援を具体的にイメージさせた後、担任にできそうなことを1つ選択させた。担任が選んだのは以下のサポートであった。

・手がかりとなる写真や絵を提示すること

児童に理解を促す手立てとして担任は今まで口頭による説明や、国語辞典で意味調べを行っていた。しかし教科書にでてくる物を具体物で用意し、さらに写真にとって資料としてノートや掲示物として活用することでキーワードと結び付けるようにした。この効果は即効性が高かったと担任は感じた。支援することの効果を感じると自ら以下の支援を講じたいと積極的に支援を行うようになった。

・説明をするときには、一つ一つ順を追って説明したり、具体物を用いたりすること

・手順を明確に示すこと（手順や時間配分を作成してから作業を行う習慣を形成する）

・位置や場所はその場を見せて言語化すること

この結果、児童には以下の3つの場面でスキルの向上が見られた。1つが伝える力の向上である。情報整理とはインプットした情報を整理してアウトプットすることである。得た情報がどのような場面で役立つかを考えて、別の情報や知識と併せて整理し、書く場面や発表する場面、ペア活動のコミュニケーション場面で活用されていた。2つが理解の深まりである。収集した情報を整理すると、情報に対する理解が深まり、スムーズに情報を書き出したり友だちに伝えたりする姿が観察された。3つが論理的思考が身につくことである。インターネット等の情報量が非常に多い場合に、情報を整理し、自身の考えをもつ場面が見られるようになった。また、必要な情報がどこにあるかがすぐ分かり、情報全体の見通しが良くなった。

このことは学級児童に実施した授業アンケー

トのポイントが事前から事後でいずれも上昇していることから分かる。「情報の整理」は1.5ポイント、「説明のわかりやすさ」は2.8ポイント、「注目」は0.4ポイント上昇した。

担任への口頭によるアンケートの回答では「提示したときの子どもの反応がまず違う。」「同じことを何度説明しても分からない子どもが多かったが、実物を示すと1回で通じる。自身の口調も優しくなったと思う。」「今まで時間内に終わらない子が多くいた。その為に授業計画も遅れ、休み時間に取り組ませることも多かった。しかし。手順を示し、時間配分を視覚化するとその様な児童が減り、本当に支援を要する子だけが残って重点的に支援に当たることができるようになった。」という回答を得た。

2 個に対する支援について

・【情報の入力(読む・見る)】(g児)

g児は読むことに対する困難さを前年度から報告されていた。担任は1学期にルビウちの教科書のコピーを数回渡したが拒否されたことから、読む場面の度に担任はg児の横に行き、指で読むべき場所をなぞる支援を行っていた。そこで、g児を含む集団に、定規をあてながら文章を読むように指導することを提案した。その結果、定規を活用することが定着し、今まで支援を受けるのを待っていた時間が減少し、参加する時間が増えた。また集団への支援によって絵・実物の準備が増えたことから、読んで理解することのストレスが減り、参加が増えた。g児に実施した授業アンケートの「読み」に関するポイントが事前から事後でいずれも2ポイント上昇した。ASSESSの「学習的適応」も12ポイント上昇した。

・【情報の出力】(h児)

h児についての支援について担任はワークシートを活用するなどして、板書を視写する量を減らす支援を選択した。ワークシートはマス目や罫線を用いて、h児に合わせて大きさを工夫した。また、板書量を減らしたことに對してh児は聞くことに集中できることができるようになり、担任は「繰り返しの指示が減った。」という印象を抱いた。そこで、キーワードを児童各々が机の上に置いていつでも見ることができる支援具を作成した。その結果、課題に費やす時間や、ペアで話し合う時間が増えた。

・【注意集中】(i児)

担任はルールや片付ける場所などを視覚的に提示しておく支援を選択し取り組んだがi児の不注意の標的行動である①よそ見をする②忘れ物が多いことは一向に減少しなかった。そこで①注意の集中を促してから話しかけること、タイマーを利用し、作業などの予定や終わり（時間や量）

を事前に提示する支援を加えた。②一緒に確認すること, SST (忘れた場合は, 自ら担任に相談に来る), 最低限の筆記用具・文房具のセットを準備する支援を行った。その結果, 標的行動はいずれも減少した。意味調べや作文の場面に於いて, 児童にその活動を任せ 40 分経過した場合, i 児の集中は合計して約 5 分間であったことに対し, 途中で発表する場面を加えたり, 軽く身体を動かす休憩を挟んだり, 教師が声掛けを行いなが機間巡視することで集中は合計して約 15 分間であった。

・【セルフイメージ】(j 児)

担任は「よい行動を具体的にほめる」支援を選択した。そこで毎日下校時教室から下駄箱まで話しをする時間を確保し, その時間内で実行した。2 ヶ月間実行すると, 標的行動である①フリーズする②泣くの回数が減少した。授業中の様子の変容としては, 活動内容を理解していても周りの児童が活動を始めたことを確認してから活動をしていたが, 担任の「始めてください。」の声掛けと同時に活動に取り組む姿が見られるようになった。

3 ASSESS の結果から

ASSESS の質問紙より「学習的適応」因子の 5 項目を抽出し合計点で分析した。児童の学習意欲や学習方法に対する意識活動に関する質問では, 実践前より実践後に上昇している(図 2)。集団に対する支援と個別の支援によって, 対象児は実践前より学習内容が分かり, 積極的に参加できるようになり, 学習の満足感を得られたことが読み取れる。その結果授業に対する評価が高くなった可能性が考えられる。

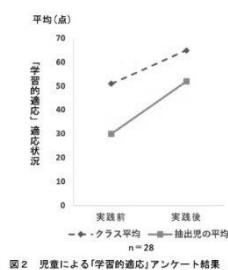


図2 児童による「学習的適応」アンケート結果

4 児童の授業アンケートの結果から

対象児を対象とし, 学習への参加と理解に関する 12 因子について, 授業実施前後のアンケートを行った。その結果, 全 12 項目の内, 参加 6 項目の平均点は 1.8 ポイント上昇し, 学習の理解 6 項目の平均点は, 1.9 ポイント上昇した(表 1)。このことからサポートヒントシートを活用した授業づくりの有効性が認められた。

表1 対象学級児童の「じゅぎょうアンケート」の変容

	事前	事後
学習への参加	2.2	4
学習の理解	1.9	3.8

(MAX=5, MIN=1)

5 学級担任に対する質問紙調査から

抽出学級担任の実践的指導力の変容は表 2 であり, 8 項目中, 6 項目で平均得点が向上した(表 2)。

以上, 研究 II の結果

表2 対象学級担任の実践的指導力の変容

	1回目	2回目	3回目
授業の土台づくり	1.8	2.4	2.8
カリキュラム	2	2.3	2.3
目標の設定	2	1	1
学習内容やスキルの提示	1.7	2.2	2.5
教材	1.5	2.2	2.75
子どもの積極的参加	1.7	1.75	2.5
スタッフの役割と子どものサポート	1.5	1	1.5
評価	2	2.5	2.5

(MAX=3, MIN=1)

から, 若年層教員の特別支援教育に関する理解と力量向上が向上したことは, 対象担任に実施した支援とサポートヒントシートの活用の効果を示唆するものであると考える。特に, 対象担任の「授業の土台づくり」への正の影響が最も大きく, サポートヒントシートにある具体的な支援の方法を自己選択し, 実践した効果が伺える。さらに個別の指導計画と紐付けて実行可能なことが明かになった。一方, 「目標の設定」を向上させるには至らなかった。項目の「目標」を授業の「主眼」と仮定するならば, 授業づくりに於いて目標を設定するにあたり, より授業づくりのスキルが向上したからだと考える。一斉授業を行う中で, 個別にどのような力を付けさせたいか, そのためにどのような支援をするのかを考えていく中で, 目標を定める大切さと大変さに気付くことができた若年層教員の情意の変容であろう。目標をシンプルにすることの大きさ, 見出すことの難しさに気付くことができたことと捉えている。子どもの多様性を感じたからこそ, ゴール設定の難しさに気付けたことが表出したと考える。

児童の学習への参加や理解に関しては, 授業アンケートによると「参加」を「自分から発表する」「じゅぎょう中, となりの友だちやはんの友だちと話し合いをするとき, 自分の考えや思っていることを話すことがすき」「じゅぎょう中, 自分の考えを頭の中でつくったり, 書いたり, 言ったりすることが楽しい」という記述が見られた。「理解」に関しても, 「じゅぎょう中, 「わかった!」と思うことがある」という記述が見られた。このことは, 学級担任の特別支援教育に関する理解と力量向上による授業による実践力の向上が児童の学習への参加と理解を促進したことを示唆するものである。

これらのことから, 特別支援教育に関する理解について, 支援を必要な児童をみつけ, アセスメントをした上で, 個別の教育支援計画・個別の指導計画を策定し, PDCA サイクルで運用したことは, 児童の実態把握をして合理的配慮の提供につながる一助となったと考える。これに伴い, サポートヒントシートを活用することは, 若年層教員であっても配慮をする児童の把握から困難さの分析, 適した支援の決定までを行うことができることが実証された。実際に活用したところ, 個別の指導計画作成のヒントになることや, 担任が日常的に誰に対しても活用できるよさに気付き, 今後の支援や引き継ぎに活用していきたいという声もあがった。更に個別の指導計画作成の際にも活用することができることが明かになった。その上で支援を要する児童だけでなく学級にいるすべての児童が学習活動によりよく参加し, 学習

内容をよりよく理解することができる特別支援教育の視点を生かした授業づくりを行うことの意義を見出すことができたと考える。教師の特別支援教育における力量向上に関しては、研修の必要性が明かになった。基礎的な知識・技能の向上を図る研修を実施した上で授業改善を図ることが児童の学習への参加と理解に繋がるからである。研修を通して子どもの特性を正しく理解し、効果的に支援する基礎的な理解を促進することができた。

4 総合考察

本研究で実施したサポートヒントシートを活用した支援と研修の実施は、児童の学習への参加と理解を促進する学級担任の実践的指導力向上により、子どもの困難さに適切な支援のある授業づくりができるようになったことに対して一定の効果があつたが、児童の自力学習の向上には課題が残った。学び方に応じて子どもが自分で選択し、実行することが自力学習に繋がると考える。子どもが自分で支援を選択できる環境を整えることや、過不足ない支援が重要であることを示唆するものであると考える。

本研究では、ベテラン教諭と若年層教諭にサポートヒントシートを活用した実践を試みた。現在、教員を取り巻く状況は、通常学級における学級運営に加えて、子どもたちの多様化したニーズに応じていくために、困難を抱えて苦悩している教員は少なくないと考えられる。高平・太田・佐久間・若月・野口（2014）は、小学校の教師が学校現場でどのような職務上の困難に遭遇しているか検証している。その中で、新任時の困難と現在（2年目以降）の困難度を比較したところ、「新任時の困難と現在の困難の両方において、困難度が高い要因の一つが、『軽度の発達障害が疑われる児童への対応』であると述べている。学級の中で特別な支援を要する児童への対応の困難さには若年層教員だけでなく、経験を積んだ教員も困惑を感じていることが分かる。

2007年4月、学校教育法の一部改正が行われ、それぞれの障害種ごとに学校・学級で行っていた専門的な教育から、原則的にはすべての学校で児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行うことになった。これによって小中学校の通常学級に在籍する発達障害の子どもたちまで対象が広がり、教育的配慮が求められた。制度としての特別支援教育の実施から学校現場では、特別支援教育に対する一定の認識と理解、環境整備等が進んだように思われる。実際に若年層教員の現場での意識について捉えたところ、学級担任は子どもの見せる様子に困りやとまどいを感じていた。そこで本ケースでは、学級担

任の率直な疑問や、とまどいに1つずつ向き合い、研修を基盤とした上で学級担任が選択しながら実践を重ねていく過程で、学級担任の力量向上を試みた。梅田（2004）は、教員の意識を変える方策の一つとして啓発活動が重要であり、校内研修は啓発という観点からも重要であり、また教員の力を高めることが適切な支援につながると指摘している。本ケースでも、学級担任は研修を重ねる毎に、具体的にどのように支援してよいか分かり、積極的に支援を試みていくといった変容が見られた。また、サポートヒントシートの簡便さを感じ、活用のよさを感じると、報告者の促しがなくとも対象児以外に気になる子をサポートヒントシートでアセスメントし、支援方法を探る様子が確認された。担任の困惑の軽減や解消のために、研修により教員としての力量形成を図り、支援が必要な児童の特性、行動傾向などの実態把握と深い理解を深めることができた。支援が必要な児童に自己決定を促し支援すると同時に、通常学級担任として他児の存在を意識した支援の修正、調整しながら行うことが必要であろう。本研究は若年層教員の授業力向上や、日常生活の支援の一助となった。更に、初めて個別の指導計画における支援を作成するにあたり、サポートヒントシートがヒントになったことは明かである。

担任へのアンケートからは「その子の個別の課題がみえ、サポートがわかった。」とそのよさに気付いている。また「個別の指導計画を作成することによって日々の授業が変わった。」とも答えており、個別の指導計画を作成することが目的でなく、活用することのよさに気付いている。

日々の激務の中でも担任は学級の子どもによりよい授業を提供したいと探っている。例えばサポートヒントシートのように誰もが簡単に、すぐに使える簡便なツールがあれば、担任が悩んでいる時間を減らすことができ、支援づくりにかかる時間にできるであろう。そして同時にサポートヒントシートの中の支援を試行することによって一例ではなく、特別支援教育の視点をもって子どもの困難さに気付くことができたり、特別支援教育の視点のある授業づくりができたりし、特別支援教育の視点のある授業づくりができるになると考える。

<主な引用・参考文献>

栗原信二・井上弥(2016).アセス(学級全体と児童個人のアセスメントソフト)の使い方:Excel2016 対応版 改訂第4版 本の森出版 他

備考 ○在籍校と電話番号

学校名：直方市立上頓野小学校

福岡県直方市上頓野2510番地

電話番号 0949-26-0815