

学級担任による特別な支援が必要な児童の指導

(調査研究報告書)

・新たに担任する学級の特別支援教育は何から始めればいいのでしょうか？

まずは学級のすべての児童一人一人をきちんと理解することから始めましょう。

・特別な支援が必要な児童の指導で大切なことはどんなことですか？

その児童にとってわかりやすく安心できる環境を設定し、思いを読み取りながら指導をすることです。

・悩んでいる担任をどう支えていけばいいのでしょうか？

担任のがんばりをねぎらい、取組のよいところを伝え合いましょう。

よりよい特別支援教育を進めるためのヒントがこの冊子に書いてあります。

平成 2 1 年 3 月

栃木県総合教育センター

まえがき

平成 19 年 4 月 1 日に学校教育法等の一部改正が施行され、通常の学級に在籍する特別な支援が必要な幼児児童生徒に対し、障害による学習上または生活上の困難を克服するための教育を実施することが定められてから、2 年が経とうとしています。

各学校におかれましては、特別支援教育の充実に取り組まれていることと思います。

栃木県教育委員会では、平成 18 年度から 22 年度の教育行政の指針である「とちぎ教育振興ビジョン(2 期計画)」において、学ぶ力をはぐくむ教育の充実の中に「特別支援教育の充実」を位置付け、一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育を推進するための様々な施策を展開しています。

こうした状況を踏まえ、栃木県総合教育センターでは、一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育を推進するための研修、調査研究、教育相談の各事業に取り組んでいます。

この報告書は、平成 18 年度から 19 年度にかけて実施した「中学校における特別な支援が必要な生徒の指導に関する調査研究」で明らかになった基本的枠組みをもとに、小学校における通常の学級の特別支援教育をより一層推進するために本年度行った「担任による特別な支援が必要な児童の指導に関する調査研究」の成果をまとめたものです。昨年度発行した現職教育資料「通常の学級における特別支援教育」とあわせて、各学校においてご活用いただければ幸いです。

最後に、調査研究協力校の校長先生を初めとする先生方、特に研究協力委員の先生に深く感謝申し上げます。

平成 21 年 3 月

栃木県総合教育センター所長

鈴木 健 一

目 次

第1章 研究の概要	1
1 研究主題	
2 研究の目的	
3 研究期間	
4 研究内容	
5 研究組織	
6 研究方法	
第2章 研究協力校における実践	2
1 学校概要	
2 研究協力校の通常の学級における特別支援教育の取組	
(1) 取組の基本的な考え方	
(2) 指導体制	
3 対象児童に対する指導方針	
(1) 対象児童 A 児について	
ア 学習面の様子	
イ 生活面の様子	
(2) 年度当初の A 児に対する指導の基本方針	
4 指導の経過	
(1) 第 1 期(4 月～5 月頃)	
(2) 第 2 期(6 月～7 月頃)	
(3) 第 3 期(9 月～10 月頃)	
(4) 第 4 期(11 月～12 月頃)	
(5) 第 5 期(1 月～3 月頃)	
第3章 実践のまとめ	9
第4章 研究の成果と課題	12

参考文献

第 1 章 研究の概要

1 研究主題

学級担任による特別な支援が必要な児童の指導

2 研究の目的

特別な支援が必要な児童と、その児童が在籍する学級の児童との関わりを通して、小学校の通常の学級における特別支援教育の方向性を明らかにする。

3 研究期間

平成 20 年 4 月から平成 21 年 3 月の 1 年間。

4 研究内容

平成 18・19 年度、栃木県総合教育センター教育相談部では、「中学校における特別な支援が必要な生徒の指導」の調査研究¹⁾を行った。調査研究の結果、安心感やわかりやすさを高める指導を通して生徒の自信を育てること、学級のすべての生徒の指導を前提に個に応じた指導を行うこと、既存の校内委員会を活用して指導を実施することが、特別な支援を必要とする生徒の変容を促す上で有効であることがわかった。

この平成 18・19 年度の調査研究の成果をもとに、通常の学級における特別支援教育を一層推進するために、本年度は小学校を対象にして、以下の 3 つの観点を踏まえて調査研究を行うこととした。

特別な支援が必要な児童の自信を育てる。

学級のすべての児童の指導を大切にする。

既存の組織を活用して、特別な支援が必要な児童を担当する教師を支援する。

5 研究組織

県内の小学校 1 校を研究協力校として、また、同校の児童指導主任(校内の通常の学級における特別支援教育の連絡・調整も行っている)を研究協力委員として委嘱した。

6 研究方法

通常の学級に在籍する高学年児童 1 名を対象児童(以下 A 児と表記)とし、事例研究を行った。A 児は、乱暴な行動で他の児童に影響を与えており、研究協力校の「児童指導対策会議」(後述)において、全校体制で指導していきたい児童として挙げられていた。

事例研究は、「児童指導対策会議」のうち総合教育センター職員の参加する 3 回(6 月、9 月、12 月)を用いて行われ、個別の指導計画や、対象児童の学校生活の様子を記録した「個人指導の記録」をもとに、児童理解や教師の手だてについて検討した。

研究協力校では、個別の指導計画を 2 か月単位で見直している。それに合わせ、既存の組織を活用しながら行った指導の経過を、A 児に対する指導と学級の児童に対する指導に分け、それぞれ 2 か月単位で見えていくこととした。

¹⁾ この調査研究の成果をまとめたものが「現職教育資料 通常の学級における特別支援教育」(平成 20 年 栃木県総合教育センター)である。本調査研究の基本的な考え方は、この現職教育資料に依っている。

第2章 研究協力校における実践

1 学校概要

研究協力校は、通常の学級12学級、特別支援学級1学級の13学級と、通級指導教室1教室からなる、児童数約400名の中規模の小学校である。学校の周りには田園地帯が広がるが、宅地化も進んでおり、住宅が増加しつつある。

研究協力校においては、いじめや不登校など、近年の児童指導上の課題に対応するために「児童指導対策会議」を2年前に立ち上げ、全校体制で児童指導に取り組んでいる。この会議は、児童指導主任を中心に、校長や教頭、当該児童の指導に関わる教員が参加して必要に応じて開かれる会議であり、当該児童についての情報を交換したり、指導方針を決定したりする。この会議で決まったことは、職員会議で全職員に説明され、同一步調で実践される。

研究協力校の児童指導主任は、チームティーチング教員・高学年の理科専科教員であり、学級を担任していない。そのため、児童指導上の問題で悩んでいる学級に臨機応変に入り、担任とともに指導ができる立場にある。

2 研究協力校の通常の学級における特別支援教育の取組

(1) 取組の基本的な考え方

研究協力校においては、校長の示した基本方針のもと、特別支援教育コーディネーターが特別支援教育全体計画を立案している。以下に要約して示す。

- ・通常の学級に在籍する、学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症等発達障害のある子ども、すなわち特別な支援が必要な子どもへの支援は、「わかりやすい授業」や「一人一人を大切に作る児童指導」そのものである。これは、「特別な支援」ではなく、どの子にも対応する「一般的な当り前の支援」である。
- ・特別な支援が必要な子どもの指導においては、その子の持つ「居づらさ」「生きにくさ」を子どもの立場に立って理解することが必要である。その子と担任が日常生活の中で喜怒哀楽を共にし、お互いをかけがえのない存在として理解することが大切である。

児童理解を深めながら、日常的な指導をよりきめ細かく行う考え方で進めていくことが示されている。

(2) 指導体制

研究協力校においては、児童指導対策会議に特別支援教育の校内委員会の機能を持たせ、通常の学級における特別支援教育を行っている。つまり、すでにある児童指導の体制をそのまま特別支援教育の体制として活用し、実践を行うという形をとっている。

また、教務主任が特別支援教育コーディネーターとして位置づけられているが、特別支援教育コーディネーターの役割を教務主任と児童指導主任とで分担して行っている。具体的には、教務主任が関係機関との連携や、指導をきめ細かく行うためのチームティーチングの時間の調整などの役割を担い、児童指導主任が指導に関わる教師との連絡・調整を行う役割を担う、という形でコーディネーターの役割を分担した上で実践を行っている。

3 対象児童に対する指導方針

(1) 対象児童A児について²⁾

4月までのA児の様子は次のとおり。○はうまくいっているところ、△はつまづいているところである。

²⁾ 対象児童に関する記述は、個人指導の記録も含めて、個人が特定されないよう事実を変えない程度に改変してある。

ア 学習面の様子

- 漢字の書き取りや計算が得意で、繰り返しの練習にも熱心に取り組める。
- 体を動かすのが好きで、体育に熱心に参加している。
普段は授業で熱心に挙手・発言することができるが、勝手に発言してしまうことがある。

イ 生活面の様子

- 休み時間には仲間を募り、進んでボール遊びをする。
- 教師の手伝いを進んでする。認められたいという思いが強い。
- 低学年より地域のスポーツ少年団に参加。そこでは友だちに乱暴することはない。
突然友だちのことをたたく、悪口を言うなどの乱暴な行動をする。
自分の考えが聞き入れられない時や友だちに非難された時、つかみかかったり罵声を浴びせたりする。
弱い立場の友だちに対し、やや見下した態度をとる。
勝敗のあるスポーツや遊びで勝ちたいという気持ちが強く、負けてしまうと感情が不安定となり、友だちに乱暴することがある。
日曜日スポーツ少年団の試合で負けると、週の前半は感情が不安定になる。

(2) 年度当初の A 児に対する指導の基本方針

4 月の児童指導対策会議では、A 児の乱暴な行動に対処するために、以下の方針が決定された。

A 児のうまくいく場面を広げ自信を育てるために、個別の指導計画を作り指導していく。また、A 児の学校生活の様子を担当が記録した「個人指導の記録」を活用し、指導の経過を見ていく。

目 標	手 だ て	評 価
・先生が見ているときはルールを守って遊ぶことができる。	・児童指導主任と担任が交代で、できる限り昼休み遊びの審判を行う。 ・遊び仲間全員に事前にルールを確認する。必要に応じて事後の振り返りを行う。 ・学級活動の時間に遊びのルールを話し合う。 ・ルールを守れたらほめる。	
・「深呼吸の部屋」に行くことができる。	・感情が不安定になったとき、教室の近くにある教材室(深呼吸の部屋)に行くよう勧める。 ・落ち着いた頃を見計らって教師が深呼吸の部屋に行き、教育相談を行う。	

個別の指導計画の一部(4～5月)

担任の指導が円滑に進むように、A 児だけでなく学級のすべての児童を全校体制で支えていく。

担任を支えるという考え方で担任への支援を行う。コーディネーターや児童指導主任が A 児を直接指導することもあるが、担任の指導を補助するという位置づけで指導を実施する。

なお、上記 については、児童一人一人を大切にする考え方へと基本方針を 6 月に発展させ、実践を続けた。

4 指導の経過

(1) 第1期(4月～5月頃)

学級編制替えがあり、また、担任も変わったので、まったく新しい顔ぶれで学級がスタートし、学級に落ち着きのない状態が見られた時期である。

ア A児の自信を育てる指導

4月当初のA児の様子を個人指導の記録から見る。

- ・学級開きの日。一人一人自己紹介している時、B児の番になると上げ足をとったり、わざと大声を出したりして怒鳴る。注意すると止めるが、A児は相手が悪いといったことを言う。その後もイライラした様子で互いを見ている。
- ・入学式の会場へ向かう途中、階段で前を歩いていたC児とD児を突き飛ばす。危険性を指摘して指導するが、真面目な態度ではないため、他の子を先に移動させて、A児だけ個人的に厳しく注意した。その時は反省の様子が見られたが、その後会場でC児とけんかをする。

担任と児童指導主任は、A児が、新しい学年となり学級も変わったばかりで落ち着かず、些細なことで感情が高まってしまい、それが乱暴な行動として表れていると考えた。そこで、生活面の目標を「先生が見ているときはルールを守って遊ぶことができる。」とし、勝負に勝ちたいという気持ちが強く表れる昼休みを指導場面とした個別の指導計画を立案し、児童指導対策会議で共通理解して実施することにした。

目標実現のため、担任と児童指導主任が交代で昼休みのドッジボールの審判を行い、参加している児童全員に基本的なルールを確認しながら遊ばせた。また、ボールが当たったかどうかわかりにくいようなルールが不明確な場面では、教師が遊びを一旦中止させ、児童相互に状況を確認させた。その結果、教師が審判している時には、きまりを守りながら遊ぶことができ、乱暴な行動につながる感情の高まりを防ぐことができた。

また、感情が高まったときに1人になり落ち着ける「深呼吸の部屋」の設置や、児童指導主任の毎朝登校時のA児の観察、1日の学校生活を帰宅後振り返って記入し次の日に担任が返事を書く交換日記を実施し、感情の高まりを抑えられるように工夫したところ、「今日はすみませんでした。」などと担任に書くことができるようになった。

イ 学級の児童に対する指導

学級がスタートした直後は、A児の乱暴な行動をけしかけたり同調したりする児童が数名おり、落ち着きのない様子が見られた。

これに対し児童指導主任は、担任を支援するために、児童指導対策会議において、担任を持たない教師の協力を得て、この学級のすべての時間をチームティーチングの時間とすることを提案し了承を得た。常に2人の教師が教室にいるようにし、児童の安心感を高めるようにした。このような体制を作ったので、授業中A児がトラブルを起こした場合、授業の継続をもう1人の教師が行い、A児の個別指導を担任が行うといった形で役割を分担することができた。

さらに担任は、学級の落ち着きのない状態を打破するために、A児が児童指導主任や同学年の学級担任と個別に相談を行っている時間を用いて、すべての児童と教育相談を行った。そこでは児童が「話を聞いてもらってよかった。」「Aさんだけでなく私たちのことも考えてほしい。」「Aさんもルールを守ってほしいけれど、私たちもルールを守っていきたい。」などの感想を述べていた。教育相談の結果、多くの児童が自分たちを見てほしいという思いを強く持っていることがわかった。

(2) 第2期(6月～7月頃)

第1期に、教師は、A児を落ち着かせることが学級を落ち着かせると考え、A児の指導を優先させてきた。しかし、第2期からは、A児中心の指導から、学級の児童一人一人を大切にしている指導へと方針を転換し、「学級のすべての子が幸せにならなければ、A児の幸せもない」を合言葉に実践することとした。

ア A児の自信を育てる指導

この時期から、A児に対する指導を、児童一人一人を大切にする指導の1つと位置づけ実施した。個別の指導計画の生活面の目標を継続し、昼休み以外の場面でも感情の高まりが抑えられた時には即座に声かけをするようにした。その様子を個人指導の記録から見る。

・学級活動で遊び方のルールを確認しているとき、ボールペンで何か書いていた。担任が近くによると「なんでだよ」とつぶやきながらボールペンを折り曲げた。しかし、暴言はなかった。話合いの内容が自分の納得のいかない形で決まりそうになった時のことだった。納得のいかない暴言を言うってしまう姿がよく見られたが、今回は、暴言を言わないよう精一杯自分を抑えていたのでボールペンを折ってしまったようだ。「乱暴なことを言わないでよかったね。」とほめた。

担任は、日々の生活の中で常にA児の思いを読み取っていたので、「精一杯自分を抑えていた」とのとなえができた。このように、A児の指導に関わる教師は、A児の行動を悪いと頭ごなしに決めつけず、A児の思いを予測した上で声かけしたり、思いを言えるよう問いかけしたりしながら、自分の力で感情が抑えられるよう指導を続けた。

イ 学級の児童に対する指導

担任と児童指導主任は、年度当初の「担任の指導が円滑に進むように学級全体の指導を行う」方針を発展させ、児童一人一人が「その子らしさ」を出せるよう指導を行った。

具体的には、友だちの意見をしっかりと聞くなどの学習訓練の徹底した上で、発表した児童の意見のユニークさをみんなの前で認めたり、4月から行っているチームティーチングの体制を活用し、一人一人の解き方の工夫を個別にほめたりというように、すべての児童がその子らしくがんばる姿を積極的に賞賛するようにした。その結果、児童が安心して学校生活を送れるようになった。A児の個人指導の記録から、その様子を見る。

・宿泊学習の班長に推薦される。A児は班長をやりたい気持ちがあったが、担任が提示した「みんなの手本になる」などの班長の条件を実行できるかどうか自信がない様子であった。その時、1年生の時から同じ学級にいるE児から、「Aさんは今年になってから変わったよ。Aさんならできる。」と後押しされて、班長になることができた。この日は1日、本当にうれしそうに過ごしていた。

この出来事があった頃は、以前と比べて減ってきたものの、A児の乱暴な行動はまだ見られた時期だった。E児もA児のトラブルに巻き込まれることがあったが、A児の様子を長く見てきたE児は、下学年の頃よりは乱暴が減ったと感じ班長に推薦したのだった。学級の児童がE児に反対することはなく、A児は希望どおり班長になることができた。

このように、学級の児童がA児を安心して見ることができるようになったことや、A児をきちんと指導している担任を児童が信頼し、A児の乱暴な行動に同調する様子が見られなくなったことから、児童指導主任と教務主任は、担任と話し合った上で、すべての授業におけるチームティーチングの体制を一旦終了することとした。

(3) 第3期(9月～10月頃)

運動会の練習などで、A児の感情が高まってしまう場面が多く見られた時期である。

ア A児の自信を育てる指導

運動会は、組体操など児童同士が関わり合いながら実施する種目が多い。A児のトラブルは友だちとの関わりで起こることがほとんどだったので、個別の指導計画の生活面の目標を「先生が見ているときはルールを守って集団活動ができる。」とした。運動会の練習の時は、教頭、教務主任、児童指導主任のいずれかが練習に立ち合うことが児童指導対策会議で決まり、組体操などの練習がうまくいかず、A児がイライラした様子を見せたときに教師がすぐに声をかけるようにした。その結果、けんかにならずに練習することができた。

運動会の係活動では、A児は応援団の太鼓を選んだ。全校で唯一の役なので、活躍のチャンスととらえ、担任は大いに励ました。運動会本番では組体操も太鼓も成功し、充実した運動会となった。

学習面では、個別の指導計画の目標を「算数と理科の時間、挙手し発言することができるよう。」とし、6月から取り組んできたが、今回新たに、乱暴なことを言わず落ち着いて勉強できた時にシールをはる「がんばりポイントカード」をA児の発案で実施することにした。ポイントをもらうために乱暴なことを言わないよう努力する姿が見られ、教師にほめられる機会が以前より多くなった。

イ 学級の児童に対する指導

先月の指導を継続して行った。この時期の様子を、A児の個人指導の記録から見る。

・国語の意見発表会。朝から不機嫌なA児は、友だちの発表すべてに対し、けなしたり茶化したりしている。注意すると静かにできるが、ほどなく同じことを繰り返す。F児の発表の時A児が大声を上げたため、F児が泣いてしまった。続けるのが難しいと思ったがF児は泣きながら発表を再開したので、様子を見ていたところ、周りの子どもがA児をたしなめ、学級全体がF児の発表に聞き入る様子が見られた。終わったあと、担任が「Fさんは強くなったね。4月のころのFさんはもういないね。」と声をかけたところ、みんながF児に拍手した。それを見ていたA児は、「ああ、なんで俺はこうなんだあ」と頭を抱えてうずくまってしまう。

続いて、国語の苦手なG児の発表となった。A児が、「(発表内容が)教科書の真似だ」と言うと、周りの子が毅然とした態度で、「今は聞くんだよ」「ちゃんと聞いて」と注意する。それに従いA児は黙って前を向く。G児が漢字にふりがなをふらずに、自分の力でしっかり読めるようになったことはすばらしいとほめると、みんなが大きな拍手をG児に送った。「G、すげえな」とA児もぼつりとつぶやく。その後、おだやかに過ごすことができた。

担任は、F児、G児のようなふだん目立たない児童にこそ、その子らしいがんばりが認められる必要があると考え指導を継続した。そのため、学級に、一人一人を大切にする見方が育っていった。一方、A児は、F児やG児を「弱い子、だめな子」という見方で見ていた。しかしそのA児も、「なんで俺はこうなんだ」と発言したことからわかるように、学級の児童に育ってきた見方と、自分の友だちに対する見方との間で葛藤を感じられるようになってきた。

また、一人一人を大切にする指導によってG児の学力が伸びてきた。G児が挙手すると、それに刺激されA児も挙手し発言するという姿も見られるようになった。学級のすべての児童の指導を大切にしたら結果、このように、児童相互が認め合い高め合う姿が見られるようになった。

(4) 第4期(11月～12月頃)

A 児の乱暴な行動が、特定の児童に対して見られるようになった時期である。

ア A 児の自信を育てる指導

個別の指導計画の学習面の目標は、「がんばりポイント」が軌道に乗ってきたので継続して行うこととした。また、係活動や清掃など学習以外の場面にも「がんばりポイント」を取り入れることにし、生活面の目標を「先生が見ているときに、係活動や当番活動ができる。」とした。A 児の努力が、目に見える「がんばりポイント」で認められることで、A 児が以前より前向きに仕事に取り組む姿が見られた。

この時期、A 児の乱暴な行動は全般的にかなり減ったが、B 児に対する乱暴な行動はやや目立っていた。A 児の個人指導の記録からその様子を見る。

・スポーツ少年団の試合に負けた次の日は、朝から表情がなく、イライラした様子が見られた。3時間目、算数の問題を解き終わり、担任に見てもらうために並ぼうとした時に、偶然立ち上がった B 児にぶつかり転倒してしまう。そして、「突き飛ばした」「突き飛ばしていない」と言い争いになり、B 児をたたいてしまう。B 児やその他の子の指導を児童指導主任にお願いし、A 児を個別指導。A 児から話を聞くと、朝、B 児が C 児と言い争っていたのを A 児が止めようとしたが、言い争っている 2 人に相手にされなかったことがわかった。このような場面では、A 児は乱暴な言動に訴えたはずだが、この日は乱暴せずにすませていたのだ。「朝は、がまんできた。がまんできたのに」と言って泣いている。「朝は手を出さなかったんだね。『がまんの心』が育ってきてえらいね。でも、B 児をたたいたことは許されないことだよ。」と担任が言うと、A 児は声を出して泣く。

このように、担任や児童指導主任は、乱暴な行動の背景にある「がまんしてきたのに」などの A 児の思いを読み取りながら指導を続けていった。また、教務主任は、A 児が落ち着かない様子の時に、A 児を深呼吸の部屋に呼んで A 児の得意なスポーツの話などをし、感情を落ち着かせてから教室に帰すなど、教師がそれぞれの持ち味を生かしながら A 児の指導にあたった。

児童指導対策会議においては、A 児が B 児と協力して班活動を行う姿が見られたことや、B 児が A 児と似て勝気なところがあり、B 児に親近感を覚え、気になるような様子が見られたことが確認され、A 児の理解を深めながら指導を行った。その結果、A 児に対する見方を広げながら指導することができた。

・A 児が B 児とにこやかに活動できるようになった日を見計らって、短い時間で教育相談を行う。「B さんに腹が立った時どうする？」と聞くと、A 児は「B さんを見ないようにする」「がまんのポーズ(床にうつぶせになる)をする」「先生が来たらすぐに話す」と答えた。「B さんに優しい言葉をかける」ことをお母さんと約束していることも、A 児から聞くことができた。

A 児の思いを理解して指導した結果、このように A 児自身から対処法を引き出すことができ、B 児との関係改善に役立てることができた。

イ 学級の児童に対する指導

一人一人を大切にすると指導を継続した。特に B 児に対しては、担任や児童指導主任が 1 日 1 回は声をかけ、困った時はいつでも相談できるようきめ細かな指導を行い、B 児の安心感を高めるよう工夫した。

担任や児童指導主任の日常的な言葉かけに安心した B 児は、A 児との付き合い方を変えたり、A 児の気持ちを理解しようとしたりと、B 児なりの工夫ができるようになってきた。

(5) 第5期(1月～3月頃)

A 児が自分を見つめることができるようになってきた時期である。

ア A 児の自信を育てる指導

1 1・1 2 月の個別の指導計画の学習面の目標は達成されたので、新たに目標を「難しい課題も投げ出さず、学習に取り組むことができる。」とし、育ってきた自信をもとに難しい課題に積極的に挑戦させ、できる喜びを味わわせることにした。難しい発問に対してうまく発言できなかった場合は、後ほど指名し再度発言の機会を作るなどして、安心して難しい課題に取り組めるようにした。

生活面では、教師の見えていない場面での乱暴な行動がかなり減ってきたこと、友だちとうまく協力して仕事をする様子が多く見られるようになってきたことから、新しい目標を「協力して係の活動や給食当番の仕事ができる。」とした。友だちと協力できた時、大いにほめるために「がんばりポイント」を利用した。

指導を続けた結果、次の出来事が見られた。(A 児の個人指導の記録より)

・1 時間目、卒業生を送る会の代表委員会(学級の代表児童の話し合い)に参加する代表者を決める時、「代表になりたい」という自分の我を通すことはしないで、冷静な態度でいられた。話し合いが終わり、「今日はきちんと話し合えてよかったよ。すごいね。」と A 児に声をかけると、「B さんが変わったのに、自分が変わらなければ、何も変わらないよ。」と一言。今日は 1 日イライラせず過ごしていた。

以下の「イ 学級の児童に対する指導」で述べるが、1 月になって、B 児の A 児に対する態度に変容が見られた。B 児の変容に応じて「自分も変わらなければ」と A 児は思い、我を通すことなく話し合いに参加することができた。このように、友だちの変容を通して自分を見つめ、自分を変えようとする A 児の姿が多く見られるようになってきた。

個別の指導計画と個人指導の記録は来年度に引き継がれ、A 児の自信を育てる指導を継続する予定である。

イ 学級の児童に対する指導

1 2 月と同じように、B 児に対してきめ細かな指導を継続して行った。その結果、「万が一 A 児とトラブルになっても大丈夫」と B 児は思えるようになった。自信を得た B 児は、A 児の肯定的な面を自ら見つけるようになった。(A 児の個人指導の記録より)

・担任が出張中の昼休みに A 児と H 児がトラブル。A 児がつかみかかるが、周りの子どもが声をかけて止める。H 児を気遣い、B 児たちが「A さんも悪いんだから謝りなよ。」「先生がいなくても自分から謝るといいよ。」と言うと A 児は謝ることができた。その後 B 児が「A さんが、先生から言われなくても自分から謝れたよ。」と児童指導主任に伝えた。児童指導主任は、つかみかかったことはよくないこと、自分から謝ったのは良かったこと、謝ったことを B 児が教えてくれたことを A 児に話した。

そのほか、B 児は、算数の問題の解き方を自ら進んで A 児に教えたり、A 児や他の友だちと一緒に縄跳びをしたりするようになった。A 児は B 児に親近感を持っていたので、小さなトラブルは時々見られるものの、2 人の関係はよい方向に変化していった。

学級の児童一人一人を大切にする指導によって、B 児は A 児を肯定的にとらえられるようになった。そのことが A 児に、自分自身を見つめさせるきっかけとなった。

第3章 実践のまとめ

研究協力校の実践を通して明らかになったことを以下にまとめる。

1 対象児童の指導について

(1) わかりやすく安心できる環境を設定する

特別な支援が必要とされる児童は「困った児童」ではなく「困っている児童」だとよく言われる。「困った児童」とは、児童が問題を持っているという見方である。「困っている児童」とは、児童のまわりに困難な状況があって、その困難な状況が児童を困らせているという見方である。研究協力校の教師は後者の見方を取り、A児にとってわかりやすく安心できる環境を設定することから指導を開始した。これは、わかりにくく不安定な状況が、乱暴な行動を引き起こしていると考えたからである。わかりにくく不安定な状況は児童によって異なる。A児のわかりにくい場面はどこか、教師は日常的に見取りながら第1期の指導を行った。

わかりやすく安心した環境が保障されると、A児は冷静に自分を振り返るようになった。児童の本来持つ力を十分に発揮できるよう、まず児童を取り巻く環境を見直すことが必要といえる。

(2) 対象児童の思いを大切にしておく

研究協力校の教師は、乱暴な行動をしてしまった後、冷静になり自分を振り返るA児の発言から、乱暴な行動の背景には、A児なりの思いがあることに気づいた。

そこで、教師は、A児の思いを予測しながら声かけをしたり、A児の思いを「まず聞く」姿勢で話合いを行ったりした。また、A児の思いがわかる行動には、教師の読み取ったA児の思いを言葉にして返すということを行ったり(第2期のボールペンを折るエピソード)、A児の思いをていねいに聞き取り、ほんのちょっとした努力をも認めるように関わったり(第4期の「がまんできた」エピソード)した。その結果、A児は、自分を肯定的にとらえられるようになり、自分を制御する力にも気づけるようになった。B児とトラブルになりやすかった時期に、B児に腹が立ったときの対処法を考え出せたのはその表れといえる。

特別な支援が必要な児童は、自分の思いをうまく表現できないことが多い。教師が受容的に話を聞き、児童の思いを推測しながら声かけをし、努力を認めることは、児童が本来持つ力を発揮するために役立つといえる。

(3) 友だちとの関わりの中で自分を見つめられるよう支援する

担任や児童指導主任は、A児だけでなく学級の児童一人一人の思いを大切にする指導を第2期から始めた。特に、目立たない子の努力を認めた結果、そのような子が本来持っている力を発揮することができるようになった。そのためA児の見下している目立たない子が、A児が今までイメージしていた「強さ」とは別な形で自分らしさを発揮するようになり、「弱い子はだめな子」というA児の見方が揺らいだ。これがA児に葛藤を引き起こし、第3期の「なんで俺はこうなんだ」の発言になったと考えられる。

このことから、一人一人を大切にする指導が、学級の児童を成長させ、その成長がA児の変容に影響を与えたといえる。それが端的に表れているのが「Bさんも変わろうとしている。自分も変わらないといけない」という第5期の発言である。B児の成長がA児の変容により影響を与えている。

A児の自分自身に対する見方は、「自分は正しい」から「自分は変わらなければ」へと変容してきた。この変容は、A児がひとりで引き起こしたのではない。友だちとの関わりからA児が学んだことで起きたのである。学級の友だちとの関わりは、特別な支援が必要な児童にとって大切な学びの場面であるといえるだろう。

2 学級のすべての児童の指導について

(1) 学級のすべての児童を大切にすること

研究協力校では、当初、A 児の及ぼす影響の大きさから、A 児を落ち着かせることが学級経営をうまく進めるために必要であると考え、実践を始めた。

第 1 期の学級の児童を、支援の必要性の大きさに分けてみると、もっとも支援の必要性の高い A 児、ついで支援の必要性の高い A 児の乱暴に同調する児童数名、一般的な支援の必要性を持つ児童、の 3 群に分けられよう。当初この優先順位で対応していったので、の児童に対応をするゆとりがなかなか取れなかった。

そこで第 2 期以降は、指導の方針を発展的に変え、の児童の「自分たちにも目をかけてほしい」という思いを重視して指導を進めた。実はこれは、との児童にも共通する思いであった。そのため、無理なく多くの児童に対応することができ、学級経営を軌道に乗せることができた。そして、の児童の変容が、前述したように、結果的に A 児の変容につながっていった。

ここで注意していただきたいのは、A 児の担任は、A 児を変えるために学級の児童の指導をしたのではなく、学級の児童一人一人の思いに応えるために方針を転換したということである。つまり、A 児に対する集団の圧力を強めるために指導したのではなく、一人一人を大切にする、その「一人」として A 児がいると考え、指導をしたということである。

特別な支援が必要な児童が学級にいる場合、担任はどうしてもその児童に目が行きがちとなる。そして、その児童を変えることが他の児童に役立つと考え指導を行うことが多い。

しかし、学級の児童は、特別な支援が必要な児童が注目されているように、「自分にも注目してほしい」という思いを持っている。このような、学級の児童が共通に持つ思いに担任が応えていくことが学級のすべての児童の成長を促し、それが特別な支援が必要な児童の変容にもよい影響を及ぼす。このことから、すべての児童を大切にすることは、特別な支援が必要な児童の変容につながるといえる。

(2) 児童が相互に認め合い高め合える学級経営をする

学級には多くの児童がいて、さまざまな「その子らしさ」を発揮している。担任は、第 2 期から、児童の持つ多様な価値観を尊重し、一人一人の児童のその子らしさが出せるように、目立たない子が活躍できるように指導をしてきた。教師がほめて励ます姿を学級の児童が見習って、友だちのがんばりを認め賞賛する児童が学級に多く見られるようになった。

目立たない子を大切に、自分や友だちのちょっとしたがんばりも認めてくれる教師を児童は信頼する。教師への信頼が学級のまとまりを生み出し、すべての児童が安心して生活できるようになる。安心感を得た児童は、自分らしさを出しがんばることができる。そのがんばりを教師が認める、というように、すべての児童の思いに応えられるよい関係が A 児のいる学級に作られた。

すべての児童一人一人のその子らしさを大切にすることは、一見、大変なことに思える。しかし、A 児が、自分より弱い立場の G 児の活躍に触発され、より一層がんばることができるようになったことからわかるように、児童が互いを認め合えるようになると、「友だちもがんばっているから自分もがんばろう」という意欲を引き出すことができる。このように児童が相互に認めあい高め合える関係ができると、児童が相互に助け合って活動できる場面が広がり、担任がゆとりを持って学級全体を指導することができるようになった。さらにこのゆとりが、A 児に対するよりきめ細かな指導を可能にした。

教師が児童を認め、児童が相互に認め合い高めあう学級を作ることは、すべての教育活動に通じるものであるが、通常の学級の特別支援教育においては特に重要であるといえる。

3 担任を支援する校内体制について

(1) 担任の心情を支える

小学校は学級担任制であり、担任となった教師は、受け持ちの学級の学習・生活指導のほとんどを担っている。そのため、学級の指導がうまくいかない時に、自分の力不足を感じたり、指導の悩みを話せなかったりして、他の教師に援助が求めにくい状況になりがちである。このような教師にとって、自分の悩みを気軽に話せる同僚の存在は大きい。

研究協力校では、児童指導主任がチームティーチング教師となったり、理科の授業を受け持ったりして、児童の情報を担任と共有しながら実践してきた。児童指導主任は、担任の気付かないささやかな児童の変容も日常的に伝え、担任の取組を肯定した。このことにより、担任は勇気づけられ、指導を継続していくことができた。

特別支援教育を実施する際には、指導の第一線にいる担任の心情を支え、担任が日々新たな気持ちで指導に向かうことのできる校内体制を作ることが大切であるといえる。

(2) 必要な時に動ける体制を作る

特別な支援が必要な児童が在籍している学級の担任は、当該児童の指導だけでなく、他の児童との指導の兼ね合いで悩むことも多い。A児の担任も年度当初同じ悩みを持っていた。

そこで児童指導主任は、すべての時間をチームティーチングとする体制を作ったわけだが、それがすぐできたのは、研究協力校の児童指導の体制が整備されていたためである。

特別な支援が必要な児童の学校生活上の不応応は、いわゆる「問題行動」という形で表出されることが多いことから、特別な支援が必要な児童の指導においては、児童指導の組織をそのまま使うことが実際的である。研究協力校では、児童指導対策会議を特別支援教育の校内委員会として位置づけ、実践してきた。

児童指導対策会議でA児の話題はすでに出ていて情報交換がスムーズにできたこと、児童指導対策会議の出席者がそのまま担任支援のチームになれること、児童指導の核となる児童指導主任が臨機応変に動けることなど、研究協力校にすでにある児童指導の体制を特別支援教育に活用することで機動力のある体制ができ、担任が安心して指導にあたることができた。

すでに学校にある組織では、組織の構成員の教師が、自分がどう動けばうまくいくか見通しを持ちながら実践することができる。そのため、機動力のある体制が可能になったと考えられる。特別支援教育の体制は、児童指導の組織など既存の組織を活用して作ると、機動力ある体制になるといえる。

4 通常の学級における特別支援教育の今後の方向性について

ここでは、本調査研究で明らかになったことをもとに、通常の学級における特別支援教育の今後の方向性について若干の考察をしたい。

通常の学級において特別支援教育を行う際には、学級の児童一人一人を大切にする指導から取り組むとよいといえる。特別な支援が必要な児童の指導を行う際には、すべての児童が互いを認め合い高め合える学級経営を行うことが大切である。

また、特別な支援が必要な児童を指導する際には、児童の持つ思いを読み取りながら指導を行うとよいといえる。児童を変えようとするところから指導を始めるのではなく、わかろうとすることから始める教育相談的な関わりを持つことが大切である。

さらに、特別支援教育の体制は、児童指導の組織など既存の組織を活用して作るとよいといえる。指導の第一線で実践している担任の心情を支え、担任がやる気を出せる体制を作ることが大切である。

通常の学級の特別支援教育を今後一層推進するためには、各学校が今まで蓄積してきた学級経営・児童指導・教育相談の知識や手法を生かしながら取り組むことが必要であるといえる。

第4章 研究の成果と課題

1 成果

(1) 特別な支援が必要な児童の指導について

わかりやすく安心できる環境を設定し、日々の児童の思いを読み取りながら指導していくことが、特別な支援が必要な児童を指導する際に大切であることがわかった。

また、特別な支援が必要な児童には、まわりの友だちの成長がよい影響を与えることもわかった。

(2) 学級のすべての児童の指導について

学級のすべての児童の指導を重視して、学級の児童一人一人が自分らしさを出せるよう、また、ふだん目立たない児童が活躍できるよう学級経営を行い、児童が相互に認め合い高め合える関係作りを行うことが、学級の児童の成長に役立ち、特別な支援が必要な児童の変容を促すことがわかった。

(3) 担任を支援する校内体制について

児童指導の組織などすでにある校内の組織を活用して、担任の心情を支えながら必要な時に動ける体制を作ることが、特別支援教育を実施する際に大切であることがわかった。

2 課題

学級の児童一人一人を大切にした指導を年度当初から行うことで、指導の効果をより一層あげることが期待できる。特別な支援が必要な児童が在籍する学級では、すべての児童を視野に入れながら指導に取り組むことが求められる。

また、特別支援教育を実施する際には、特別支援教育コーディネーターの負担を考える必要がある。研究協力校では、教務主任と児童指導主任のいわば「2人体制」で校内のコーディネートを行っているが、今後は複数の教師が分担してコーディネーターの役割を担っていくことや、コーディネートの機能と担任の実践との関連などを検討する必要がある。

さらに、今回は、行動面で支援の必要性の高い児童を取り上げ研究を進めてきたが、今後は、学習面で支援の必要性の高い児童も取り上げ、研究を行っていきたい。

参考文献

石隈 利紀「学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者による心理教育的援助サービス」
誠信書房 1999

文部省「小学校生徒指導資料 6 生徒指導をめぐる学級経営上の諸問題」 1989

栃木県教育委員会事務局特別支援教育室「特別支援教育啓発資料 3 学級担任による個別の指導計画の活用」 2008

栃木県総合教育センター教育相談部「現職教育資料 通常の学級における特別支援教育」 2008

吉川 悟(編)「システム論からみた学校臨床」 金剛出版 1999

以下の文献は栃木県総合教育センターホームページの「教育相談」のページからダウンロードできますので、ぜひご利用ください。

- ・県教委特別支援教育室「特別支援教育啓発資料 3 学級担任による個別の指導計画の活用」

http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/sodan/shidokeikaku/data/shidokeikaku_katsuyo.pdf

- ・総合教育センター教育相談部「現職教育資料 通常の学級における特別支援教育」

http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/sodan/pdf/cyosa_19.pdf

平成 2 0 年度
学級担任による特別な支援が必要な児童の指導

発行 平成 2 1 年 3 月
栃木県総合教育センター教育相談部
〒320-0002 栃木県宇都宮市瓦谷町 1070
TEL 028-665-7210 FAX 028-665-7212
URL <http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/>