

特別な支援を要する児童に焦点をあてた学級経営

－全ての児童が安心して学べる学級を目指して－

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
196034 小島 莉菜

特別な支援を要する児童に焦点をあてた学級経営 -全ての児童が安心して学べる学級を目指して-

小島 莉菜

生徒指導力高度化コース

要約：本研究では、特別な支援を要する児童も含めた全ての児童が安心して学ぶことができる学級経営とは何かを明らかにすることを目的に、質問紙調査・参与観察・インタビュー調査を行った。京都市立A小学校の担任経験がある教員を対象として質問紙調査を実施し、「教室環境」「授業における指導方法」「個別的配慮」の3観点に分けて考察した。さらに、参与観察・インタビュー調査から教員の工夫や困り感を明らかにした。その結果を基に、特別な支援を要する児童に焦点をあてた学校規律のフェーズ表を作成した。フェーズ表は、児童の様子が変化することを表したものである。これにより教師の工夫が全体の学級の様子に影響を与え、特別な支援を要する児童を含めたすべての児童の様子に影響を与えていることがわかる。特別な支援を要する児童の様子に着目し、学級を俯瞰的に見ることが大切である。さらに、児童同士をつなぐ支援が全ての児童が安心して学べる学級経営に繋がることもわかった。

キーワード：学級経営 特別支援教育 特別な支援を要する児童 フェーズ表

1. 課題設定

2019年10月から非常勤講師を開始し、小学校の特別支援学級で、LDや自閉症の児童（児童数計9名）とともに日々支援員として過ごしている。仕事内容としては、児童が交流および共同学習を行うときに、特別な支援を要する児童を支援したり、日常生活の中で必要となるトイレや食事の指導・補助を行ったりしている。特別な支援を要する児童との関わりの中で、個別指導では一人ひとりに合った支援や指導をし、信頼関係を築くことができた。しかし、特別な支援を要する児童が集団活動である通常学級で学ぶときに、一人ひとりが安心して学ぶことができる学級経営ができるのかとても不安を感じた。また、筆者自身と特別な支援を要する児童との関係を結ぶことはできたが、特別な支援を要する児童と周りの児童をつなぐ工夫や仕掛けをすることが出来なかったように感じている。結果、特別な支援を要する児童は周りの大人からは

支援されるが、周りの児童からは興味がない、もしくは、特別な扱いを受けるようになってしまった。このような不安を抱えながら、私は来年4月から大阪府の小学校教員として勤務する。大阪府には、日本語指導が必要な児童や支援学級の児童生徒が比較的多く在籍している。これらの非常勤講師の経験や大阪府の現状から、特別な支援を要する児童も安心して学べる学級経営について、参与観察・質問紙調査・インタビュー調査を基に、教室環境や授業における指導方法や個別的配慮の3観点から、すべての児童が安心して学ぶことができる学級経営について明らかにしたい。

2. 特別支援教育とは

2-1 特別支援教育について

2-1-1 特別支援教育の基本理念

国際化、多様化する成熟化社会の我が国における特別支援教育の考え方も「区別」から「共生」へと変容していった。次のような考え方が、環境に大きな変化を及ぼした。以下、キーワードで示しながら、社会の変容を内容別に表1で示す。

表1 特別支援教育で取り扱われるキーワード

キーワード	内容
国際障害者年	国際連合が指定した国際年の一つ。1971年「精神薄弱者の権利宣言」、1975年「障害者の権利宣言」を採択したことに次ぎ、これらを単なる理念としてではなく社会において実現するという意図のもとに決議された。この行動計画は、我が国における障害者基本計画に大きく影響を及ぼした。
ノーマライゼーション	障害者を特別視するのではなく、一般社会の中で普通の生活が送れるような条件を整えるべきであり、共に生きようとする社会こそノーマルな社会であるという考え方。
リハビリテーション	障害者の身体的・精神的・社会的な自立能力を目指す総合的なプログラムであるとともに、それにとどまらず障害者のライフステージのすべての段階において全人間的復権に寄与し、障害者の自立と参加を目指すとの考え方。
バリアフリー	障害者が社会生活をしていく上で障壁（バリア）となるものを除去するという意味で、より広く障害者の社会参加を困難にしている社会的・制度的・心理的なすべての障壁の除去という意味で用いられる。

ユニバーサルデザイン	障害の有無, 年齢, 性別, 人種等にかかわらず多様な人々が利用しやすいよう都市や生活空間をデザインする考え方。
インテグレーション (総合教育)	予め健常児と障害児を区別した上で, 同じ場所で教育する。
インクルージョン	1994 年にスペインのサマランカで開催された「特別ニーズ教育に関する世界会議」によって世界的に広められた理念。「すべての児童は誰であれ, 教育を受ける基本的権利をもち」「すべての児童は, ユニークな特性・関心・能力および学習のニーズをもっており」「特別な教育的ニーズをもつ児童たちは, 彼らのニーズに合致できる児童中心の教育学の枠内で調整する, 通常の学校にアクセスしなければならない」という原則が示された。

2-1-2 特別支援教育の法とシステム

2004 年に中央教育審議会が『特別支援教育を推進するための制度の在り方について』中間まとめの検討がはじまり画期的な法整備がなされた。その後, 「特殊教育」から「特別支援教育」, 「用語教育」から「特別支援学校」また, 「特殊学級」から「特別支援学級」と呼ばれるようになった。文部科学省「特別支援教育の推進について (通知)」には, 「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち, 幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し, その持てる力を高め, 生活や学習上の困難を改善又は克服するため, 適切な指導及び必要な支援を行うものである。また, 特別支援教育は, これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく, 知的な遅れのない発達障害も含めて, 特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。さらに, 特別支援教育は, 障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず, 障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり, 我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。」とある。

2-2 通常学級における特別な支援を要する児童とは

2-2-1 発達障害の定義

2016 年 (平成 28 年) 6 月 3 日に改訂された「発達障害者支援法」の第 2 条 (定義) には, 「この法律において「発達障害」とは, 自閉症, アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害, 学習障害, 注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢に

において発現するものとして政令で定めるものをいう。」としている。

2-2-2 一人一人の特性を理解することの難しさ

障害の診断は、医師による医学的診断基準（DSM-IV）からみる軽度発達障害の診断基準で定められることが多い。しかし、現実的には、診断名がはっきりつかなかったり、障害の状態が二重、三重にも重なっていたりする児童生徒がいることがある。また、発達障害の特性は生涯にわたり持続するといわれているが、実際には、成長に伴いその特性が変容する場合もあることである。児童の実態把握をするときに、診断名や障害名だけで判断すると、間違えた実態把握となってしまうことがある。児童生徒の一人一人の実態を日々の生活の中からの的確に把握し、行動の特性を理解し、一人一人の教育的ニーズは何なのかを見つめていくことが重要ではないだろうか。

3 京都市立 A 小学校での特別な支援を要する必要な児童に焦点をあてた調査

3-1 調査方法

対象校：京都市立 A 小学校 調査期間：10 月初旬～12 月中旬

- ① 質問紙調査：現場の教員を対象に、「教室環境・授業における指導方法・個別的配慮」の 3 観点にわけて、4 段階評価のアンケート（記述あり）を実施した。そのアンケートを基に、3 観点毎に平均点を計算し、結果が高い教員と低い教員の学級で参与観察を行う。
- ② 参与観察：以下の 3 観点毎に参与観察で着目する点を設定し、記録する。
 - (1) 教室環境：児童の机の配置・掲示物・傘立て・担任の机や棚・児童のロッカー等
 - (2) 授業における指導方法：担任の言動・児童が発言した人数や言葉
 - (3) 個別的配慮：特別支援学級の担任の指導方法
- ③ インタビュー調査：質問紙調査と参与観察の結果を基に、管理職からみた特別な支援を要する児童をもつ学級担任の工夫や困り感についてインタビューを行う。

3-2 調査目的

小貫（2010）は通常学級での特別支援教育をよりよくするために、教師自身が振り返ることができる自己チェック票を作成し、ユニバーサルデザイン環境の作り方を提案した。また、佐久間・吉井（2017）は通常学級で行われているインクルーシブ教育の取り組みについて、担任への質問紙調査を通して教師の配慮や学校の取り組みについて明らかにした。これらを参考に、教室環境・授業における指導方法・個別的配慮の 3 観点に分けてアンケートを

作成した。アンケート結果をもとに、現場の教員の協力を経て、通常学級における特別な支援を要する児童も含めたすべての児童が安心して学ぶことができる学級について考察を行った。

4. 調査結果

4-1 アンケートの分析

現場の教員を対象に、「教室環境・授業における指導方法・個別的配慮」の3観点にわけて、4段階評価のアンケートを実施した。また、現場の教員の工夫や困り感についてより詳しく聞くために自由記述の欄を設けた。まず、「教室環境」の質問項目と結果は以下の表2、3である。

表2 質問紙調査「教室環境」の質問項目

質問事項	
質問1	教室内の教具や児童の持ち物について、一つ一つ置く位置が決まっていますか。
質問2	座席の位置は児童の特徴に合わせたものになっていますか。
質問3	教室の前面の壁の掲示物は必要最低限のものになっていますか。
質問4	教室の棚に目隠しをしていますか。
質問5	クラス内のルールは3つ以内ですか。
質問6	クラス内の児童の当番・係の手順や仕方について示していますか。
質問7	担任からクラス内のルールについて、振り返る機会を設けていますか。
質問8	助け合ったり、協力したりする場面を意図的に設定していますか。
質問9	(記述式) 教室環境や学級の決まりについて、特に工夫されていることがあれば、教えてください。

表3 質問紙調査「教室環境」の結果

	特に あてはまる	あてはまる	ほとんど あてはまらない	全く あてはまらない	無記入
質問1	33%	61%	0%	0%	6%
質問2	56%	38%	0%	0%	6%
質問3	44%	22%	22%	0%	16%
質問4	33%	28%	17%	22%	0%
質問5	17%	34%	33%	16%	0名
質問6	26%	52%	16%	0%	6%
質問7	26%	52%	16%	0%	6%
質問8	42%	42%	0%	0%	16%
質問9	・決まりを増やすときは児童の困りから（児童自身から）作る。 ・教室は常にすっきり（シンプル）することを意識している。（ゴミ・棚・プリント類） ・机の中や机の上の整理整頓が苦手な児童に対して一緒に整頓をしたり机の上を精選して物を置くようにしたりしている。 ・暴力、悪口は絶対に言わない ・視覚化（見える化）する。 ・側面掲示を主に活用していた。 ・文字の大きさ・色・太さなどにも留意し、壁と用紙の色やコントラストについても配慮していた。 ・できたことを星の形にかいてそれを増やしている。				

次に、「授業における指導方法」の質問項目と結果は以下の表4、5である。

表4 質問紙調査「授業における指導方法」の質問項目

質問事項	
質問1	授業の進め方について、授業の初めに全体的な見通しを提示していますか。
質問2	授業の流れの中で、今、何が行われているか分かる工夫をしていますか。

質問3	一日の流れが変わるとき（時間割の変更等）できるだけ早くその変更を伝えています。
質問4	タイマー等を活用して、作業の時間を目で見えるように示していますか。
質問5	指示・伝達事項は言語だけでなく、視覚的（板書等）にも提示していますか。
質問6	児童にとって、わかりやすい言葉で表現していますか。
質問7	どの児童も発表できる機会を持てるように工夫していますか。
質問8	（記述式）全ての児童が授業に参加できるような工夫をしていることがあれば教えてください。

表5 質問紙調査「授業における指導方法」の結果

	特にあてはまる	あてはまる	ほとんどあてはまらない	全くあてはまらない
質問1	44%	50%	6%	0%
質問2	39%	44%	17%	0%
質問3	72%	22%	6%	0%
質問4	44%	28%	17%	11%
質問5	33%	61%	6%	0%
質問6	50%	50%	0%	0%
質問7	44%	56%	0%	0%
質問8	・発表内容の難易度をさまざま設定しそれぞれ児童が自分に合った発表場で発表できるようにしている ・ペアで話し合いを行ったあとに発表を促したり、事前に声を掛けて自信をもたせたりしている。 ・二人学びなどを多く取り入れ、考えが持ちにくい児童も友達の考えを聞いてもてるようにする。 ・書くことへの支援の必要な児童にはノートのコピーを渡して、できるだけスムーズに取り掛かれるようにしている。 ・学びが途中でも発言するよう声掛け、足りない部分は学級全体で補うようにしている。 ・座席の配慮・視覚支援 ・複数の支援カード（ヒントカード）などを活用して児童のつまづきの様子によって、適切なカードなど示して指導していた。			

最後に、「個別的配慮」の質問項目と集計は以下の表6、7である。

表6 質問紙調査「個別的配慮」の質問項目

質問項目	
質問1	つまづきが起きはじめている所に戻って、学習する機会を設けていますか。
質問2	学級以外の指導の場（通級等）を利用している場合、情報・教材の共有を他教員と行っていますか。
質問3	その児童が参加できる取り組みをおこなっていますか。
質問4	集団に参加できるための本人に応じたスキルを個別に教えていますか。
質問5	集中が途切れた時、どうするかその児童と話し合いをしていますか。
質問6	授業内容は聞くだけでなく、具体的な活動を取り入れていますか。
質問7	質問等をして、指示内容が理解できているか確認していますか。
質問8	言葉だけの説明で理解できない児童には、絵や図などを使って補っていますか。
質問9	説明することの苦手な児童に対して、時間をかけて話を聞いていますか。
質問10	1日の中で、認める場面作りをしていますか。
質問11	得意なことを発揮できる活動を取り入れていますか。
質問12	児童の成長していることを、児童自身に伝えていますか。
質問13	学校生活の中で、児童が苦にしていることを聞いていますか。
質問14	児童が好きになれることを一緒に探したり、提示したりする機会がありますか。
質問15	課題や宿題の量を児童に合わせて工夫していますか。
質問16	（記述式）特別な支援を要する児童との関わりの中で、何か困っていることがあれば教えてください。

表7 質問紙調査「個別的配慮」の結果

	特にあてはまる	あてはまる	ほとんどあてはまらない	全くあてはまらない	無記入
質問 1	28%	50%	6%	0%	16%
質問 2	28%	44%	0%	0%	28%
質問 3	50%	33%	6%	0%	16%
質問 4	17%	56%	17%	0%	10%
質問 5	28%	39%	17%	6%	10%
質問 6	39%	50%	0%	0%	11%
質問 7	61%	22%	6%	0%	11%
質問 8	39%	33%	12%	4%	12%
質問 9	28%	50%	11%	0%	11%
質問 10	17%	44%	17%	0%	22%
質問 11	39%	44%	0%	0%	17%
質問 12	61%	28%	0%	0%	11%
質問 13	28%	61%	0%	0%	11%
質問 14	17%	61%	5%	0%	17%
質問 15	28%	33%	11%	11%	17%
質問 16	・支援のための教員がもう一人教室にいてくれたらなあ…と思うが、難しいのも十分わかっている。 ・学級の中に支援を要する児童が多く、一人だけに関わることも難しく、他の子の進度も考えなければならず、本当に大変。 ・支援を要する児童たちが相乗効果でマイナスな方向に進んでいってしまうので、毎日同じことを言い続けている。 ・衝動的に人のものをとったりしてしまう児童に対する効果的な支援 ・読み書きが苦手、板書ノートを渡していてもとても時間がかかる児童に対する支援 ・全体で守らせたい規律と個別的配慮を必要とする児童の頑張りを認めないといけない所との差に困っている。 ・言葉で意思表示することが難しい児童への支援のあり方（選択カードなど提示しても意思表示が難しい）				

表2, 4, 6は質問紙調査「教室環境」「授業における指導方法」「個別的配慮」の質問項目, 表3, 5, 7は質問紙調査の結果を示している。まず, どの質問項目においても「教室環境」では60%以上, 「授業における指導方法」では72%以上, 「個別的配慮」では61%以上が「特にあてはまる・あてはまる」に回答しており, ほとんどの教員が3観点を常に意識していることが見受けられる。その中でも, 「教室環境」では質問4については4名, 「授業における指導方法」では質問4が2名, 「個別的配慮」では質問5, 8では1名, 質問15では2名が「全くあてはまらない」と回答しており, 数名の教員が意識していないことがわかった。次に, 記述では, 教室環境において, 「児童の困り感からルールをつくる」「児童自身でルールを作らせる」といった児童を主体とした学級のルールを作っている回答があった。また, 「できたものを星の形の画用紙に書いている」といった回答から「視覚化」・「見える化」している回答があった。「授業における指導方法」においては, ペアトークを多く取り入れ, 児童同士のつながりをつくることやノート指導に力を入れていることがわかった。「個別的配慮」においては, 特別な支援を要する児童のそれぞれの特性を理解

して配慮することの困り感が述べられていた。

4-3 インタビュー調査

アンケート結果と参与観察を基に、教室環境、授業における指導方法、個別的配慮の3観点毎に平均が高い教員と低い教員について、学校全体を捉えている管理職からの視点を調査するため、インタビュー調査を行った。以下、結果について表8に示す。

表8 3観点の平均が高い教員が意識して行っていることについてのインタビュー結果

教室環境	授業における指導方法	個別的配慮
・特別な配慮を必要とする児童が多いからこそ、教室環境を常に心掛ける必要がある。 例： ①傘立て 傘立ての児童が入れる場所に一つずつ名前を書き、向きを揃えて入れる。 ②掲示物 集中力を切らさないために、前面をシンプルにし、側面に掲示物をはる。 ③掃除ロッカー どのように掃除道具を入れたら、綺麗か見本の写真を張り付ける。 ④水筒 水筒入れにひもがはみ出さないように、水筒にひもを巻いて入れるように指示する。また、見本の写真を近くにはる。	・なんとなく授業に参加し、気付けば授業が終わっているということがないように意識している。そのために、全員の意見を吸い上げる必要がある。 例： ①ペアトーク 相手の言葉を借りながら、自分の言葉で説明できるようにする。 ②見通しをもつ 授業の展開の大枠をつくり、いくつかパターン化する。いつもと同じ流れをすることで、無駄を省き考えさせる授業をつくる。 ③ヒントカード 学級の数名がつまずくであろう個所を予想し、ヒントカードを机間指導の際に渡しておく。 ④ノート指導 板書に精一杯で授業の展開についていけない児童の負担を減らすために、事前にノートを書いてわたす。	・常に児童の目線になって、授業を展開するように心掛ける。 ・授業や学級経営をする際、児童同士をつなぐ工夫を行う。 例： ①机間巡視 確実に見落とし、取りこぼさないために、一人ひとりの状況を把握する。 ②机の配置 班机にする際、以下のような隊形をとり、話しやすいかつ全体指導への切り替えをすばやく行えるようにしている。

5. 総合考察

文部科学省（2012）による「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」から、「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児童生徒の割合は6.5%」と示されている。今回調査対象となった京都市立A小学校でも、すべての学級に特別な支援を要する児童が在籍していた。また、ほとんどの学級担任が特別な支援を要する児童との関わりの中で困り感を感じつつも、その児童が安心して学ぶために様々な工夫をされていることが3つの調査から明らかになった。これらのことから、片山(2018)による『入門生徒指導』の学校規律のフェーズを基に、筆者は特別な

支援を要する児童に焦点をあてた学級経営の指標になる表9を以下のように作成した。

表9 特別な支援を要する児童に焦点をあてた学校規律のフェーズ

	集団の状態	授業中の児童の様子	教師の工夫
フェーズ0	もめることもあるが、自分たちで解決しようとし、まとまっている。	全体的な学級の様子 - 話し合い活動をはじめ、様々な活動が主体的になされ、授業に集中している。 - 児童同士のつながりが強く、それぞれが助け合っている。 - 当事者意識をもっており、児童からの発案が多い。 特別な支援を要する児童の様子 - どの児童が特別な支援を要する児童かわからない。 - 間違えていたとしても自分の考えをかき、発表することができる。 - 応用問題を自分の力で解くことが出来る。 周りの児童の様子 - すべての児童がそれぞれを気にかけ、支援している。	授業面 - 児童を主体にした学習の準備が緻密になされている。 →ペアワークやグループワークを多く取り入れ、児童同士のつながりをつくっている。 →全ての児童が明確にわかる授業の見通しを立てている。 - 児童主体の授業がなされており、教師の発言量は少ない。 →授業の流れや教員が使う言葉が決まっていて、ぶれることがない。 生徒指導面 - 声の大きさが適切で聞き取りやすい。 - 児童一人一人の特性を理解し、指導している。 - 絶対に見捨てない姿勢を示す。
フェーズ1	教師のリーダーシップのもと、ふんわりまとまっている。	全体的な学級の様子 - 話し合い活動も成立し、授業に集中している。 - 児童同士のつながりが多い。 - 児童からの発案が時々見られる。 - 問題事が起きたときに、当事者が納得して解決する。 特別な支援を要する児童の様子 - 特別な支援を要する児童からわからないことを聞くことが出来る。 - 自分の考えをかくことができる。 - 基礎問題を自分の力で解くことが出来る。 周りの児童の様子 - 特別な支援を要する児童のサポートしている。	授業面 - 教師を中心とした授業にならないよう、児童が主体となる学習の準備がなされている。 →ペアワークやグループワークを取り入れて、児童同士のつながりをつくっている。 →授業の見通しを立てている。 生徒指導面 - 特別な支援を要する児童の特性に特に着目し、支援している。 - 学校生活の大体の流れのパターンが決まっている。
フェーズ2	教師のリーダーシップのもと、なんとかまとまっている。	全体的な学級の様子 - 話し合い活動はまあまあ成立する。 - 教師と一人一人の児童のつながりはあるが、児童同士のつながりが気の合う児童同士に限定される。 - 授業に参加しているが、やや受け身である。 特別な支援を要する児童の様子 - 周りの児童の意見を聞き、真似して言えることが出来るが、自分自身の考えを伝えられない時もある。(世話をする人—される人の関係) - 集中力が持続しないため、手遊び等をする。	授業面 - 教師を中心にした学習の準備がなされており、教師主導の一方通行型の授業に終始している。 →教え込みの時間が長い。もしくは、児童が受け身であるため、そうせざる負えない。 生徒指導面 - 特別な支援を要する児童ばかりに目を向け、周りの児童に目を向けられなくなる。

		周りの児童の様子 ・自分自身のすることで一杯になり、ほとんど余裕がない。	・学校生活の流れが日によって変わる。
フェーズ3	集団としてまとまることがほとんどできていない。	全体的な学級の様子 ・話し合い活動は活発と言えず、沈黙の時間が目立つ。 ・授業に参加しているが、教師の指示に頼り、受け身である。 ・教師の求める答えを探している。(教師の顔色を伺う) ・発言するときは声が小さく、自分に自信がなさそうな様子である。 ・私語や他者をバカにした発言が見られる。 特別な支援を要する児童の様子 ・顔をあげずに当てられないようにしている。(発言することに恐れている) ・答えを真似して、答えが同じになる。もしくは、白紙である。> ・周りを気にせず、自分のしたいことをする。 周りの児童の様子 ・それぞれの児童が自分のことで精一杯である。(周りの児童が気にかけていない、興味がない) ・数人は特別な支援を要する児童に話しかけるが、ほとんど孤立している。 ・自分より立場の弱いと思う者に陰口を言う。	授業面 ・授業の準備があまりなされておらず、教師主導の一方通行型の授業に終始している。 →児童がすぐに答えられないと圧迫する(児童の考える時間が全くない) →できないことに着目させる。(教師自身が自分の指導力に自信がない) 生徒指導面 ・特別な支援を要する児童の特性を理解せず、意欲がなくなさばっていると捉えている。 ・常に指示し続ける。 ・否定的であり、命令口調である。 具体例:教師の発言(怒鳴り口調) ・違うのか。 ・覚えていないのか。 ・聞こえたか。 ・読んでいるのか。 ・休憩していないか。
フェーズ4	集団とはいえず、同じ空間に在るとどまっている。	全体的な学級の様子 ・授業時間と休み時間の区別がほとんどなく、授業に参加しようとする意識が弱い。 ・他者をバカにした発言や私語・エスケープが目立つ。 特別な支援を要する児童の様子 ・個別に指導しないと集中・理解することができない。 ・自分が苦手な教科は参加しない。(逃走する) 周りの児童の様子 ・全体の規律がなく、自由に過ごす。 ・私語が目立つ	授業面 ・問題行動の対応に追われ、授業の準備に時間を費やす余裕がなく、工夫がみられない。 ・形だけでも参加させようとする。(強制的にさせるが、短期間でできなくなる) 生徒指導面 ・全体への指示が通らない。 ・特別な支援を要する児童の特性を理解しておらず問題行動への対応に追われ、一人ひとりの児童を見ることができない。

注：片山紀子(2018)『入門 生徒指導』学事出版 pp. 144-153 をもとに筆者が改編。

上記のような特別な支援を要する児童に焦点をあてた学校規律のフェーズを作成した。このフェーズは授業中の児童の様子では、全体的な学級の様子・特別な支援を要する児童の様子・周りの児童の样子の3つの項目に分け、教師の工夫では、授業面・生徒指導面の2つの項目に分類した。フェーズ0では、教師の工夫として、児童一人ひとりの特性を理解して、児童主体となるように工夫がされている。そのため、児童が主体的に活動し、授業に集中していたり、児童同

士の結びつきが強く、それぞれが助け合っていたりする状態が見られる。なので、特別な支援を要する児童がどの児童であるか学級の状態を見ただけではわからない。フェーズ1では、教師の工夫として、特別な支援を要する児童に着目し、教師を中心とした授業にならないよう、児童が主体となるように学習の準備がされている。そのため、児童同士のつながりがうまれ、話し合い活動も成立し授業に集中している。また、教師を含めた特別な支援を要する児童に関わる周りの児童が、特別な支援を要する児童をサポートすることを心掛けている。なので、特別な支援を要する児童から助けを求めることが出来たり、児童自身の考えを書いたりすることができる。フェーズ2では、教師は特別な支援を要する児童ばかりに目を向けがちになり、周りの児童まで目が届かなくなってしまう。また、授業では教師中心の授業の準備を行い、教師主導の一方通行型の授業に終始している。そのため、児童は授業に参加はしているが、やや受け身である。また、教師と児童のつながりは見られるが、児童同士のつながりがやや希薄化されている。なので、特別な支援を要する児童はなかなか児童自身の考えをまとめることができず、教えてもらったことをそのまま伝えてしまう傾向がみられる。フェーズ3では、特別な支援を要する児童の特性を理解しておらず、意欲がなくさぼっていると捉えている。また、授業の準備がなされておらず、教師主導の一方通行型の授業に終始している。そのため、話し合い活動は活発と言えず、沈黙の時間が目立ったり教師の指示に頼って受け身な状態であったりする。また、それぞれの児童が自分自身のことで精一杯なので、特別な支援を要する児童を気にかける児童が少ない。なので、特別な支援を要する児童は授業に参加できず、発言しないように顔を常に下げている。フェーズ4では、教師は問題行動の対応に追われ、授業の準備をする余裕がなく、工夫が見られない。そのため、全体的な学級の様子として、休み時間と授業のメリハリをつけることが出来ず、授業に参加しようとする意識が弱い。また、全ての児童にとって全体的な規律がなく、自由に過ごす。なので、特別な支援を要する児童は授業に参加する意識が弱く、エスケープする状態もみられる。

以上のように、教師の工夫が全体の学級の様子に影響を与え、特別な支援を要する児童を含めたすべての児童の様子が変化する。そのため、特別な支援を要する児童の様子に着目し、学級を俯瞰的に見る事が大切であり、特別な支援を要する児童の状態はその学級の状態ともリンクしている。筆者自身が学級を持ったときに、特別な支援を要する児童も含めた全ての児童が安心して学べる学級経営が出来るのか不安を感じていた。しかし、これからはフェーズを指標にすることで、目で見て学級の状態を確認することが出来るので、安心して学級経営に取り組むことができる。今までは特別な支援を要する児童のソーシャルスキルを育てていくことばか

りに目を向けがちであった。しかし、学級の中で圧倒的多数である周りの児童が、特別な支援を要する児童だけでなく、さまざまな児童に関わっていける技能を身につけていく必要があると感じた。このように、児童同士をつなぐ支援こそが、特別な支援を要する児童にとっても、周りの児童にとっても、安心して学ぶことができる学級につながると考えた。これからはフェーズ表を指標にしながら学級経営への支援の在り方を一教員として模索していく。

6. 結語

今回の研究を通して、特別な支援を要する児童に焦点をあてた学級経営の指標になるフェーズ表を作成することができた。今後、学級を持ったときに、学級の状態を表す指標として活用していきたい。筆者自身と関わりを持った全ての児童たちが安心して学べる学級経営ができるように、児童同士の関係をつなぎ、学級全体で学ぶ姿勢を作っていく。児童たちが将来社会に出たときに、認め合い助け合う大切さこそが安心感をつくるということを伝えていきたい。

引用文献・参考資料

- ・大阪府の教育をめぐる状況 2020. 12. 15 確認済み

<http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/16852/00101644/shiryou3.pdf>

- ・小貫悟（2010）『通常学級での特別支援教育のスタンダード 自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方』東京書籍
- ・佐久間大志 吉井勘人（2017）「小学校の通常学級で行われているインクルーシブ教育の取り組み-担任教師への質問紙調査を通して-」『教育実践研究科』
- ・大須賀隆子（2016）「通常学級における軽度発達障がい児支援とユニバーサルデザイン教育の試み」『帝京科学大学教職指導研究』
- ・片山紀子（2018）『入門 生徒指導』学事出版, pp. 144-153
- ・斎藤万比古（1997）「発達障害としてみた不登校」『こころの科学 73』日本評論社, pp. 61-65
- ・井上善之 窪島務（2009）「小学校の通常学級担任に対する支援の在り方に関する研究 —特別な支援を必要とする児童への指導と学級経営について—」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』pp. 23-32
- ・佐藤慎二 平田真姫 四宮和男 谷順子 太田俊己（2004）「通常の学級の授業における軽度発達障害の児童への支援—教師の一教授行為に着目して—」『千葉大学教育実践研究』第 11 号, pp. 195-205