

## &lt;実践研究&gt;

## 支援教師の視点から見たLD児等への支援のあり方

森脇 泉\*

LD, 軽度知的障害, ADHD, 高機能自閉症といった軽度の発達障害(以下LD等)を持つ子どもの教育は, 外部の専門機関の援助が必要であり, どの自治体でも体制作りが急務となっている。

本研究は, 大学を地域の特殊教育の拠点と見立て, 通常学級に在籍する3名の対象児童を中心に支援することを通して, 今後の体制作りを生かすことを目的としている。支援教師として, 学級担任とのTTによる指導を約8ヶ月間(週2日)継続して行った。「どの子ども授業に参加できる機会が与えられる」, 「職員の意識が高まる」等の成果と同時に「連絡や教材研究の難しさ」, 「校内体制の整備」等, 課題も明らかになった。

支援教師が活躍するためには, チームが必要であり, フットワークの軽さが求められる。また, 校内体制を整備するキーパーソンとの協力も役割の一つと考えられる。より多くの児童を支援するために, 現状の中でできる支援体制作りが急がれている。

キーワード: 支援体制, TT, 支援教師

## I はじめに

通常学級における現在の制度や体制の中では, 配慮を要す児童について担任一人で抱え込むケースが多い。

公立小学校の教員と校長約7,000人を対象とした意識調査<sup>1)</sup>によれば, 「どうしても授業へ集中できない子どもがいる」と答えた教員は半数以上の65%, 学力面では「できない子をみるゆとりがない」という生の声が多く, 「多少できない子がいても全体の進度優先」が約半数にものぼった。1995年の国立特殊教育総合研究所による学級担任への調査では, 算数, 国語または両方で2学年以上遅れのある子どもは, 5年生で9.44%, 6年生で9.07%という結果である。また, 文部省(現文部科学省)が1998年に行った子ども本人への学校教育に関する意識調査では, 「わからないことが多い」「ほとんど分からない」と答えている子どもは小学5年生で約5%, 中学2年生になると約20%にものぼる。

LD児等の多くは, これらの数字の中に該当すると考えられる。近年増え続けている不登校の児童・生徒の中にも, LD児等が少なからずいるとされる。LD等は, 外から見えにくく理解されにくい障害であり, 担任が対応を誤ると, 最悪な場合は二次的な症状を引き起こし深刻な事態になり兼ねない。<sup>2)</sup> LD児等の教育的ニーズを充たす具体的な支援と支援体制の整備について考える。

## II 目的

2001年1月, 文部科学省より「21世紀の特殊教育の在り方について～(最終報告)」が発表された。今後の特殊教育は, 「特別支援教育」として, 通常学級の特別な教育的支援を必要とする児童・生徒にも積極的に対応する重要な役割を担うことが示されている。

また, 新学習指導要領には, 盲・ろう・養護学校が地域の特殊教育におけるリソースセンター的機能を担うことが明記された。前述した報告書にも, 盲・ろう・養護学校が, 専門機関として通常の学校を支援するための具体的内容の例が示されている。今後の特別支援教育を考えた時, 校内での対応と同時に, 外部の専門機関による援助が必要不可欠である。

1999年の調査研究協力者会議の報告では, LD児に対する教育的対応を進めるにあたり, 支援体制の試案として, ①校内委員会, ②専門委員会(専門家チーム)による二段階のシステムを提示している。<sup>3)</sup> すべての都道府県でモデル事業が開始されているが, 子どもの実態と施策とのズレが生じているというのが現場の実感である。「教室は未来の社会」と言われるが, 社会の状況を加味すればなおさら, 特別支援教育は通常教育の中で一緒に取り組みを進めなければ, 様々な問題がさらに深刻さを増すだろう。

本研究では, 大学を特殊教育諸学校あるいは特殊教育センター等, 地域の特殊教育の拠点と見立て, 地域の学校に対する外部からの支援について, モデル的な

\*島根県浜田市立三階(みはし)小学校

実践を行い、そこから見えたことを検討・考察する。

### III 学校事例研究

欧米では、通常学級の中で特別な配慮を要す子どもを支援する「支援教師」が欠かせない。例えば統合教育に30年の歴史を持つイタリアでは、障害を持つ子のある学級に特殊教育の資格をもった支援教師が加配される。また、その支援教師は決して障害児だけを指導するわけではなく、学級全体を見る責任もあるということが強調されている。

学校事例研究は、U小学校の3名の児童の保護者からの要望と大学からの依頼により開始した。ここでは、外部から援助に入る自分の立場を「支援教師」とし、取り組みを通して気付いたことをまとめる。

#### 1 U小学校の紹介

##### 1) 学校の概要

明治7年創立という歴史があり、全校児童1,000人を超す広島市の中でも大規模な学校である。各学年4または5学級と特殊学級2学級(知的・情緒)の計31学級で、職員は校長、教頭、通常学級担任が29名、特殊学級は担任2名と非常勤講師2名、専科3名、養護教諭2名、TT専科1名である。TTは3年生の算数に固定されている。また、不登校の児童を支援する1名の指導員が派遣されている。近くの小学校の通級指導教室へ通う児童は、相談も含めて6名程度である。

##### 2) 事例対象児童

事例対象児童は次の3名とし、それぞれの児童が在籍する3学級を中心に支援を行った。

#### ◆A児(5年・男子)

LD・ADHD・コミュニケーション障害と診断され、リタリンを服用中。通級指導教室(言語)週1回通う。WISC-IIIやK-ABCから言語面の弱さが指摘され、視覚的な補助と、見て記憶し書き写す際の援助が必要という結果が出ている。時々場にふさわしくない言動がある。リタリン服用のためか、ぼんやりとした印象を受ける。学力面では学年相応のねらいを6、7割程度は達成する力を持っている。自分の障害に目が向き始めている。

#### ◆B児(5年・男子)

軽度の知的障害児。月1回、感覚統合訓練を受けて

いる。人なつこい性格。低学年の頃は、授業中の着席ができなかったが、現在はぼんやりして座っていることが多い。一斉指導における言語的な指示はほとんど通らず、個別の指示が必要である。学習面はおよそ2、3年程度と思われる。周囲が嫌がる言葉を言って喜ぶ、集団でのゲームで負けると怒り出す等、社会性の課題を持っている。

#### ◆C児(5年・女子)

担任からの申し出があった児童。特に専門機関に受診してはいないが、知的障害の疑いがある。10までの数量概念が確実ではなく、全体的に幼い印象を受ける。授業中は友だちの行動を見て教科書を開いたり、一緒に活動したりする。次の行動に移る場合には、周りを見て一緒に付いて行っている。

#### 2 取り組みの実際

##### 1) 実態把握期間(H13 6/21~7/16)

###### (1) 取り組みの計画

保護者の要望があった児童2人(A児、B児)の在籍する5学年を中心に支援することになった。週2日の合計7日間にわたり、各学級で児童の様子を観察したり、担任に話を聞いたりして実態把握を行った。A児については、通級指導教室担任とも連絡を取り合った。2学期には、A児とB児の保護者からも話を聞いた。

###### (2) 取り組みの実際

担任の協力により授業の中で実際に関わりながら観察を行った。以下は、児童の様子の一部である。

##### ① A児の観察から

6/28 算数(4校時)

- ・視線が合っていないくても、こちらが思うよりよく聞いている。
- ・発問を一度では理解できないことがあるが、横で簡潔に繰り返すと、正しく答えることができる。
- ・自分から発表しようという気持ちを持っている。発表で答えがつかると班の児童が教えている。
- ・合わせて360度の四角形の残りの一つの角度を計算できる等、計算の能力を持っている。

7/12 国語(3校時)

挙手をしてA児が指名され、返事、「・・・です」という言葉遣い、みんなの方を向くことが正しくできず、担任が黒板のすみに「はい、・・・です」とモデルを書き、確認していた。ノートに感想を書く場面では、

A児に担任がついて指導。この時間は隣の組でにぎやかな活動をしていたためか、落ち着かない様子でトイレに2回行った。音がとても気になる様子で、担任に後で聞くと、以前はかなり音に敏感だったということだった。

## ② B児の観察から

7/6 算数(2校時)

B児が明るく迎えてくれた。教師に対する「ねえねえ」「やってよう」という言葉遣いを正しく言い直すと、納得いかない様子。1学期のまとめ、小数のかけ算とわり算のテスト直し。全問誤りで担任が問題の横に回答を書いていた。友だちに教えてもらいながら、近くにいる私の方をちらちらと気にしていた。1問だけという約束で、一つ一つ筆算の計算の順序を読みながら一緒に解いた。九九についてはおおそ覚えている。

## ③ 周辺の子どもたち

支援を必要とする児童は、LD等と診断された子に限らない。他学級にも以下のような実態の児童がいた。

C児： 三角形の角度の授業。偶然関わったC児は、「53(五十三)」を「503」と書いていた。担任によれば、一位数+一位数の繰り上がりのある計算は指を使っても難しい。宿題は別課題で簡単な問題を出しているが、プライドがあり、ほとんどしていないようだ。

D児： 担任から申し出があったD児。体が小さく、身長、体重ともに低学年程度である。独特の形の漢字を書く。簡単なものは読むことができる。分度器を角に沿ってあてる、線に沿って紙を折る、点と点を線で結ぶ等、目と手の協応に課題があるようだった。粗大運動についてもかなりぎこちなさが見られた。

## (3) 反省

合計7日間であったが、学年全体を見る形であったため、対象児童の全体像がおおよそ分かったのはかなり後である。担任によると、特に診断されていなくても、かなり不器用さが目立つ児童や他児に比べ顕著に算数が苦手という児童は各学級に数人はいた。

## (4) まとめ

### ① 支援を始める際の配慮

- ・ 個別支援の計画にあたり、保護者や校長、支援教師、担任、場合によっては本人が、情報交換し、目標や方針を話し合い、共通理解する場が必要。
- ・ 児童の評価によるTTの良くない点として、小学

校では「慣れない先生に話しにくい」「緊張する」という結果がある<sup>4)</sup>。できない自分を敏感に感じている場合、支援教師が付ききりになると劣等感を生み出すことも考えられる。児童の心情を理解しつつ、関係を作ることが求められる。

- ・ LD児や軽度の知的障害児の周辺にも、様々な配慮を必要とする子どもたちがいる。そういった子どもたちを放任しておいて、診断名がついている子のみ支援するというのは矛盾している。学級全体を見るスタンスを持っている必要があると言える。

## 2) TTによる指導の期間(H13.9月～H14.3月)

### (1) 取り組みの計画

周辺の児童にも支援が必要なことから、TTによる支援を行い、支援教師として「対象児童を中心として全体をみるスタンスで支援する」こととした。9月途中から事例対象児童を先に述べた3人に決定し、取り組みを開始した。

### ① 個々の目標と手立て

実態把握をもとに、個々の目標と具体的な手立ての計画をたて、担任に確認と付け加えを依頼した。手立ては、担任が学級や児童に合ったものを取り入れることができるように配慮した。(資料1)

### ② 個別的な支援の方針

目標を受け、対象児童が在籍する3学級について、TTの時間を固定した。個人差がつきやすく系統的な指導を必要とする算数科を中心としたが、個々のニーズを考え柔軟に対応していった。

A児：週1時間。後に社会科1時間も含め週2時間となった。基本的にT2で行う。学年相応のねらい。  
B児：週2時間。T1とT2を交代しながら取り組む。単元の系統を加味した下学年のねらいとする。  
C児：週1時間。基本的にT2で行う。単元を加味してねらいを下げる。または別課題を行う。

### (2) 取り組みの実際

#### ① 授業にあたって

##### ア 個別の支援計画

立ち話や電子メール等であったが、単元毎に個別のねらいを確認するようにした。

##### イ 打ち合わせ

ゆっくり打ち合わせる時間は無いに等しい。電子メー

ルで進度や児童の様子を連絡し合うことが役立った。単元計画で予め TT の時間の内容を決定したこともあった。B 児の学級は 2 日連続の指導なので、2 日目には共通理解して取り組むことができた。

ウ 教材研究

児童が授業に参加し活躍するためには、指導者が教材を知ることが大切である。しかし、単元における児童の実態が曖昧なこと、打ち合わせが不十分であることから、補助教材づくりが非常に難しかった。

エ 授業づくりと役割分担

詳しく打ち合わせはできないが、お互いの動きを見ながら臨機応変に取り組んだ。結局共通理解する間もなく授業を開始することもあったが、T1 の時には略案に授業の流れと T1、T2 の役割を書くようにした。

算数が苦手な児童の支援が中心になることも多かった。

ただ、12月に薬の服用をやめた時期があった。授業中、上の空で椅子から落ちそうになったり、思ったことをすぐ口にしたりと友達関係を心配することもあった。注意を向けるのが難しく、言葉かけや合図の回数が増えた。発問や説明を近くで分かりやすく個別に伝える、取りかかりの合図をする、どこを見るか指差して注目させる等、T2の支援が必要であった。

また、「言葉で説明できない部分は、前へ出て具体物を使って示すことを認める」、「答えられない時は、お助けマンの友達を指名できる」、「できたところまで認め、気づきを褒める」、「正しい言葉遣いをその場で確認する。」等、担任の配慮から学んだことも多かった。

以下は、A 児に対する個別的な支援の例である。

資料 1 対象児童の個々の目標と手立て  
(担任による付け加えも含む)

氏名	個々の長期的な目標	具体的な手立ての例として(抜粋)
A 児	<ul style="list-style-type: none"> <li>場や相手に応じた話し方や行動ができるようにする</li> <li>自分を受け入れ、自信を持つことができるようにする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>言葉不足のトラブルはすぐに具体化して指導する</li> <li>その場で言い直したり行動し直したりする</li> <li>話し方のモデルを書いて、手がかりとする</li> <li>どんな話でも聞き反応していく</li> <li>できたところまでを認める言葉かけをする</li> <li>落ち着かない時は息抜きを認める</li> </ul>
B 児	<ul style="list-style-type: none"> <li>自信をつけ、意欲を高めることができるようにする</li> <li>相手の気持ちを考えたり、ルールを守ったりすることができるようにする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>できたところまで認める言葉かけをする</li> <li>取り掛かりへ配慮し、発言する機会を設ける</li> <li>興味に合った課題を設定する</li> <li>手順表等を利用し、一人で行えることを増やす</li> <li>相手の気持ちを言葉で返す</li> <li>事前に約束をして自覚を促す</li> </ul>
C 児	<ul style="list-style-type: none"> <li>前向きに学習に参加しようとする</li> <li>10までの数概念を身につけ、生活に必要な力の基礎をつける</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>実態に合った課題を工夫する</li> <li>補助教材を利用する</li> <li>宿題を工夫する</li> <li>大きい数は電卓の使用を認める</li> <li>ゲーム的な要素を取り入れる</li> <li>がんばり表やシールの利用</li> </ul>

手立て	Aの様子
<ul style="list-style-type: none"> <li>ぼんやりして話を聞いていなかったり、取り掛かりが遅れたりする時には、体に軽くふれて合図した。</li> </ul>	<p>多くの場合、合図により注意を向けることができた。</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>全体への指示で理解できないところは、T1かT2が近くで個別に指示を出した。</li> </ul>	<p>活動に取り掛かったり挙手して発表したりすることができた。T2が励まして発表したことが他の子に感心され、嬉しそうにすることもあった。</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>手で操作や確認ができる具体物や、基礎的事項を書いたポイントカードを用意する。(必要な子が使用できるように配慮する。)</li> </ul>	<p>具体物は必要とせず、むしろ他の児童が使うことが多かった。「円の面積」の単元では、「これがないと・・・」とポイントカードを手元で見ながら問題を解いた。(写真1)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>指差しや「こう」等の曖昧な言葉で伝える時は、具体的にモデルを示したり、言い直したりする。</li> </ul>	<p>一度、聞き直すことにより、自分で考え、正しく伝えようとしていた。地道な取り組みが必要。</p>

② 取り組みの様子

ア TTにおける個別的な支援

◆A児への取り組みから

できない自分を意識し始めたA児に支援教師が付ききりになるのは、良い結果を招かないと思われたので、全員に対して必要な時にT2を呼ぶことを確認した。

学力的に大きな遅れがないA児は、課題に注意を向け集中する面で支援が必要だったが、実際はA児より

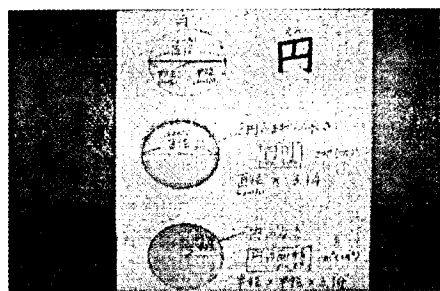


写真1 手元でポイントを指すカード

イ 単元を通した支援の様子

◆B児への取り組みから

B児は、算数のほとんどの時間をぼんやりと過ごしていた。取り組みを始めた9月当初は、机の上うつ伏せていたり、1時間中教科書を出していなかったり、「塾でやるからいい。」「国語はいいけど算数は嫌い。」と意欲が乏しかった。

担任は、子どもの意見を引き出すような授業づくりを心掛けていたが一人では限界があった。10月初旬の単元では、「B児にもできそうな簡単な発問をする」、「倍数等を並べて書くための枠を書いたワークシートを用意する」、「一緒に解いた問を発表するように励ます」、「確認コース・応用コース・チャレンジコースを選択する」等の手立てを行い、少しずつではあるが、前向きになってきていた。次に示すのは、「分数」の単元におけるB児の支援の様子である。

【「分数」の単元における支援の様子】

1. 単元名 分数
2. 指導期間 10/24～11/27 計7時間
3. 指導形態 TT (T1 と T2 を交代しながら)
4. 指導目標
  - ・自分から進んで課題に取り組もうとする
  - ・分数の概念がわかり、正しく読んだり書いたりする
  - ・同分母分数同士の足し算、引き算ができる。

5. 指導の経過

〈単元の導入時の支援とB児の様子〉

3, 4年の分数の内容から問題を出し、児童の力を把握するとともに復習を行った。具体物を使い、基本事項は学習後も掲示して手がかりとなるようにした。

全体への指示の際、最前列に座るB児と目を合わせるようにしたが、ニコニコしているものの指示が通っているとは言い難い。具体物を切って分数を示すと、読むことはできたが概念の理解はできておらず、復習問題は難しかった。T1かT2が傍で説明しながら一緒に取り組んだが、かなり受身的であった。

〈指導の手だてとB児の様子〉

・おたすけカード

B児が好きなキャラクターを書いたカードが意欲のきっかけとなった。すべての板書をカードに写し、約分の問題がかけ算九九を使って解けたことで、さらに意欲を高めることとなった。これまでは見られない張り切り方と集中力だった。

・事前に約束

教科書を出すことを約束し、できた時には必ず褒めた。自分が出す姿が見られることが増えた。

・個別の問題で復習

難しい問題は、同分母分数同士の計算(ねらい)をT1かT2がノートに直接書いて解けるようにした。

・手順表の利用

通分が難しくなると、手順表(通分をたすきかけで計算する手順を示したもの)を利用した。機械的ではあるが、B児が自分の力で最後までやり遂げる達成感が得られた。スモールステップで手順を示せば、ヒントを見ながら計算できる。

・問題数を減らす

できそうな問題番号に丸をつけ、少しずつできるようにし、達成感を持たせた。

〈単元の後半の支援とB児の様子〉

担任からやる気が出てきたと聞いた。「先生、明日は来ないの?」とTTを楽しみにしている様子も見られるようになった。授業の前から教科書を出し、「今日も教えてくれる?」と少しずつ意欲的になってきていた。

時には、始業時から「やる気なし。」と言うこともあったが、以前のように全く意欲がわからない状態ではないことが表情や態度から分かった。この時に近くで励ますT2や友達がいるかないかは大きな差である。テストはほとんどできなかったが、間違えた箇所を「教えてほしい。」と自分から言うようになった。担任によると、友達と休み時間に遊ぶ姿が多くみられるようになったということだった。

また、B児にとって、九九を覚えていることが授業への参加を大きく促すことになっていた。2学期末の算数の振り返りで、「分数がおもしろかった」と言ったB児の言葉が印象的だった。

さらに3学期には、自分から挙手してT2を呼ぶようになり、取り組み開始時に比べて明らかに意欲が出てきた。当初、系統を加味した下学年のねらいで取り組む予定だったが、「みんなと同じ問題がやりたい」というB児の自然な感情は大切にされた。時には、発表できてガッツポーズを見せることもあり、T2が少し励ましたり助言したりすることにより、児童が活躍する場ができることを痛感した。

しかし、担任の話によると、TTでない時間は相変わらずぼんやりしていた。担任一人でもできる具体的な支援方法を提示したいと考えたが、特効薬がなく、

最後まで手探りであった。また、やはり取りかかりが遅れがちで言葉かけや体に触れる等の合図を必要とした。

ウ 別課題による支援

◆C児の取り組みから

C児については、周りの児童が「先生、Cちゃんに算数教えてあげて。」とあたたかい目で見ていることで、個別の支援が可能となったと言っていい。また、C児は完全に意欲を失っている訳ではなく、個別のかかわりや支援を求め、喜んでいて。授業では、ほぼ遅れることなく教科書を開き、友だちに教えてもらおうとしていた。

しかし、明らかに5年生の課題がC児の実態に合っていない。担任は本人に合った宿題(低学年の問題)を出したり、休み時間に個別指導を行ったりしたが、授業を進めながら常に個別の支援をするのは困難だった。このことは、T1になり前に立ってみるとよく理解できた。そして、T2の役割を近くの席の児童がかなり補っていた。この学級では、C児の横に付いて支援することを主としつつ、全体の流れを把握し、個々の活動の際には算数の苦手な児童も支援するようにした。

C児は別課題を受け入れ、自分でプリントを選ぶこともあった。担任は、机間指導をしながらC児に言葉かけた。以下は、C児に対する個別支援の一部である。

「図形の面積」	・手で操作できる具体物を用意し、一緒に取り組む。
「倍数と約数」	・数字カードで偶数・奇数を並べる。(担任による配慮)
「分数」	・1年程度の個別課題をノートで学習 ・導入の同値分数は九九表を利用して求める ・約分の割り算については計算機を利用。 ・概念を色塗りや言葉で確認する。
「分数と小数・整数」	・ワークシート ・操作を通して「分ける」ことを学習する。
「円の面積」	・円を平行四辺形に変える具体物操作を行う。 ・ものさしの使い方、計り方を個別に確認する。 ・公式に数をあてはめ、計算機で計算する。

「割合」	・別課題を用意し、問題を本人に選択させる。
------	-----------------------

上の個別的な支援を見て分かるように、当初は单元の中でできる部分をできる形に変えて支援していた。しかし、繰り返しと系統的な指導が保障できないことが大きな問題であった。抽出して行う個別指導が必要ではないかと何度も思ったが、担任や保護者の思いを聞くと困難であり、本当に適切かどうか測り兼ねた。

C児は、内容をT2に確認して、時には答えを発表することもあった。せめてTTの時だけでも、本人に合った課題を行うことで力をつけ、同時に授業に参加している実感を持たせたいと思った。C児のためには、両者とも大事と考えたものの、バランスのとれた学習の場を設定することが難しかった。

(3) 反省

2学期末に行った担任へのアンケートには、次の内容があげられている。

<p>〈率直な感想〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・覇気がなかった児童が、やる気を見せるようになった。</li> <li>・児童が質問するチャンスが増えてよい。</li> <li>・教材研究を二人で相談できるとより効果的。</li> <li>・算数を変更することができず、大変な時もあった。</li> <li>・T1とT2が入り替わることにより、返ってくるものが大きい。</li> <li>・電子メールにより連絡がうまくいくようになった。</li> </ul> <p>〈外部からの支援〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師間で最初に目的等を意識統一する必要があった。</li> <li>・児童理解では時間がかかるかもしれないが、わかってくると効果は大きい。</li> <li>・第2第3の目で見てもらうことは、自己開発にも役立つ。</li> </ul>
--

また、支援教師の立場から感じたこと、考えたことについてあげてみる。

- ・繰り返し、じっくり積み重ねた取り組みが難しい。
- ・簡単な打ち合わせが精一杯だった。
- ・教科の系統について、専門家の助言がほしい。
- ・週に1～2時間のTTの時間を生かす单元構成はどのようなものか。
- ・評価が曖昧であった。授業後に担任と簡単に行う振り返りが重要な手がかりとなった。
- ・TT以外の時間をどう援助するか、校内での対応が求められる。

#### (4) まとめ

##### ① 校外支援体制における支援教師として

###### ア 学級担任との連携

雑談、メモ書きであっても、児童について話すこと自体がお互いに影響を受けたり吟味したりする有意義な時間となる。

###### イ 単元の目標の確認

毎時間打ち合わせすることは難しい。単元の最初に共通理解することにより、取り組みがスムーズになる。

###### ウ 個別または小グループの活動

授業に個別やグループで作業や活動する時間を設定することで、TTを生かし、じっくり対応することができる。

###### エ 略案を利用し役割分担

TTの役割分担を明確にするために、略案を活用できる。特別な配慮を要す児童は、個別の手立ても書き込む。始業前に1分でも打ち合わせると効果的である。

###### オ TT以外の時間も考慮

TT以外の時間に担任が児童をどう支援していけばよいか一緒に考える視点を持ちたい。学級や子どもの実態やニーズをよく知り、ポイントを絞って指導することが大切だろう。支援教師は、自分がかかわる授業のみで児童をとらえるのではなく、全体として見る姿勢が必要である。

###### カ T1とT2を交代して視点を変える

児童にとっても教員にとっても長所があった。お互いに視点を変えることで授業の質が高まる。

##### ② 具体的な支援について

###### ア 教材の具体化

可能な限り具体物で提示したり、操作活動を取り入れ考えを広げたりできるようにする。

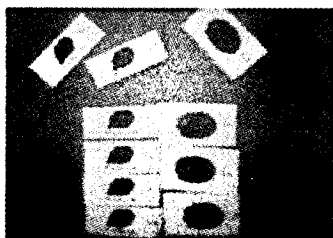


写真2 「公倍数」操作活動を取り入れる

###### イ 個別支援として

- ・手元で見るヒントカードやポイントカード
- 黒板や掲示等、空間を隔てると注目しにくく、ど

こを見ていいか分からないことがある。「あそこ」より「ここ」が有効。

###### ・支援グッズ

教科書に合わせた具体物、九九表や計算器、メモ用紙等を持っておくと、個別に説明や確認、具体的な操作をすることが可能となる。

###### ・掲示を利用

繰り返し活用できる。

###### ウ T2の言葉かけの意味

- ・きっかけとしての短い指示。(体に触れる、指差しも)
- ・個別に励ますことで、意欲を引き出す。
- ・全体場で具体的に認めたり、褒めたりすることで自信をつけることができる。周囲も友達の長所に気付くことができる。
- ・確認したり、助言してもらったりすることで、自信を持って発表し、認められる経験ができる。
- ・異なる考えを全体に紹介し、多くの児童にスポットをあてることができる。
- ・それとなく注意でき、児童同士が否定的にとらえるきっかけを防ぐことができる。
- ・言語に課題を持つ児童に対して、子どもの言葉を復唱したり、付け足したり、状況や相手の気持ちを説明し、意識させることができる。LDの子どもたちは、実際の会話場面で、状況や文脈から察し、TPOに合わせて対応することが苦手で、様々なトラブルが生じる。日頃から子どもの理解を助けるための言葉かけ、状況や因果関係の説明、相手の気持ちの説明等を丁寧に積み重ね、何が大切なのか分かるようにすることが必要である<sup>3)</sup>。さらに、失敗の原因等を自覚させ、自分で気を付けていく力をつけていくような言葉かけを目指したいものである。

###### エ 授業づくり

- ・多様な考え、解き方を認める(問題解決的な学習)
- ・選択できる場を設定する
- ・ペア学習、グループ活動等

### 3) 対象学級外の支援が加わった期間(H13 9月～)

#### (1) 取り組みの計画

5年生でのTTの取り組みと平行して、ニーズや状況に応じて行った支援をまとめてみたい。

#### (2) 取り組みの実際

G児(自閉症・4年・男子)は、通常学級に在籍している。音声での表出言語はなく、相手の手を引いたり、ひらがな(多くは単語)で書いたりして欲求を伝

える。また、言語による簡単な指示を理解し、指示に従って行動することができる。普段は指導員が横について指導している。指導員が悩んでいる様子であったので、指導方法を一緒に考え、抽出による個別指導を数回行った。さらに学級担任とも話をしていた。

また、ADHDと診断されている2年生のH児については、2学期に担任から様子を聞き、時々授業や給食の時間にかかわった。H児はADHDの症状が見られるものの、教室内で立ち歩いたり授業をひどく妨害したりということは見られず、落ち着いてきていた。担任とゆっくり話す時間がないので、いくつかの手だてや気付いたことをメモ書きにして渡した。

また、特殊学級の担任に、校内での組織とLD等の支援について話を聞いた。校内では年度始めに「配慮を要する児童についての報告会」が二度開かれ、全職員で共通理解する。その中で特殊教育にかかわるケースについて、特殊学級担任が中心となり障害児教育推進委員会で検討する。大規模校なので、学校全体よりも学年が中心となるということだった。

### (3) 反省

学級に合った形で支援することの難しさを感じながら取り組んだ。G児やH児のように、個別支援を必要とする児童が他にもおり、担任や指導員は困っていたり、具体的な支援方法を知りたいと思っていたりする。

当初は第三者のやりにくさを感じていたものだが、時間がたつにつれ、第三者のよさに気付いた。担任が抱え込むケースについて、校内で言いにくいことも相談でき、保護者も担任に言いにくいことを伝える場があることは心強いつかれる。

大規模な学校において、支援教師が直接支援できる児童はほんの一部である。また、B児やC児のように、支援教師がいる時だけ授業に集中したり参加したりできるという状況だけでは、本来不十分と言えるだろう。やはり校内における体制づくりが必要である。

### (4) まとめ

#### ① 校内における支援体制

ア 校内で柔軟に対応できる支援教師

校内のニーズに対応していくためには、フットワークの軽さや柔軟な対応が求められる。同時に、校内委員会とともに取り組むことができれば、効果があがると思われる。

イ 校内の支援体制が必要

今後LD児等の支援体制を考えた時、どこの学校も

何らかの校内体制が必要となるに違いない。支援教師が学校に合った形で体制作りを手伝うことが求められるだろう。

## IV 考察

U小学校の学校事例研究を通して、通常学級には多くの配慮を要する児童がいるにも関わらず、施策は不十分で支援体制が全く整っていないことに改めて気付かされた。特にボーダー児、境界線児等と言われるLD等の児童については、今の学校体制の中では行き場がない状態である。現在、唯一の支援の場である通級指導教室はパンク状態ではないだろうか。

今回の事例でできたことも、実際には難しいこと、またもっとできるだろうことがあると思われるが、取り組みを通して気付き、考えたことをもとに、文献を参考にして考察する。

### 1 LD児等に対する支援体制

#### 1) 校外における支援体制

##### (1) 学校事例から見えたもの

今回の事例研究の体制を図で表した。(図1)研究を始めた当初から図のような体制ができていた訳ではない。個人的なつながりに留まっている箇所もある。また、これが理想的な体制という訳ではなく、実際には地域の実態に沿った形を模索していく必要があるだろう。

1999年の「学習障害児に対する指導について(報告)」では、「専門家による巡回指導を充実し、さらに必要に応じて専門家が直接児童生徒を指導することも検討」とある。実践できなかったことも考慮して、現場のニーズを充たす支援教師の役割の可能性を考える。

#### 【支援教師の役割と可能性】

- ・担任と共に支援計画を立て、児童と担任を援助する。
- ・通常学級で、特殊教育の手法を生かした指導の手だてを考えたり、教材を用意したりする。
- ・LD児等を中心とし、その周辺の児童・生徒も含めて学級全体を見る責任を持つ。
- ・保護者や担任の了解の上、抽出による個別指導を行うことも考えられる。
- ・フットワークが軽く、継続した支援が可能である。
- ・校内でキーパーソンとなる教師や校内委員会等の組織と協力し、支援体制づくりを手伝う。
- ・外部の専門機関や研修、書籍等の情報を持ち、校内と外部の機関を結ぶ窓口の一人となる。



【支援教師が活躍するために】

- ・同じ立場の支援教師が報告や検討、助言等を行うことができるチームがある。しかも、できるだけ小さい単位の地域で、支援チームがある方がよい。
- ・研修の場が保障されている。
- ・フィードバックして計画を検討する時間がある。
- ・教科の系統を専門家に相談して教材研究できれば大変心強い。
- ・時間・支援の形態等、学校に合わせて柔軟な対応ができる。

【課題として】

- ・一人が何校か掛け持ちした場合は、柔軟に対応できなくなる可能性がある。
- ・医療等の他機関や通級指導教室等との連携を考える必要がある。
- ・学校の組織（校内委員会等）と最初から直接関わる方が効果的と思われる。
- ・旅費等予算的な問題も考慮した上で、実現可能な取り組み方を考える必要がある。

自治体独自で、巡回指導員や介助員を学校に派遣する地域も多いが、支援教師に類似した形の一つとして、福井県の特殊教育センターの巡回指導がある。指導主

事による専門家の巡回指導であり、今回の「支援教師」とは立場も支援方法も異なっているが、今度の校外支援体制において参考となる点が多い。<sup>4)5)</sup>

2) 校内における支援体制

(1) 現状の中でできること

特別な教育的ニーズがある児童・生徒に対して、「校内委員会」を設け、理解を図り対応したという実践報告を聞くようになった。校内委員会の役割として、主には、「校内研修」「子どもについての共通理解」「指導方法の検討と実際の指導」の三つがある。必要条件としては、“キーパーソンの存在”、“専門家や専門機関との連携”等があげられる。まずは現状の中でできることを考える。

【現状の中でできそうなこと】

- ・校内研修を通して LD 等について理解を図る。
- ・事例検討会を通して、LD 等の児童・生徒について共通理解と具体的な指導方法を話し合う。
- ・現段階の体制を生かした校内体制の工夫（学年 TT、特殊学級担任や専科による支援、時間割り調整等）
- ・外部の専門機関へ相談する。
- ・既存の校務分掌等の中で、特別支援教育を担当する組織を決め、必要に応じて集まる。
- ・一人で抱え込まない職場の雰囲気をつくる。
- ・保護者に対する理解・啓発を行う。

先進校では、次のような取り組みが行われている<sup>5)</sup>。

◆「配慮を要する児童に対する支援委員会

(校内委員会)」

理解と支援のための体制づくりとして、生徒指導部中心の「配慮を要する児童に対する共通理解」と、特殊教育部中心の「校内就学指導委員会」を統合。会は月に一度、定期的に関き、必要に応じていつでも集まる。子どもに応じて、TTが必要か、担任一人で大丈夫か、場を変えた個別指導が必要か等、具体的な指導の形態や方法を校内で吟味する重要な役割を果たす。

◆「オープン教室」の設置

子どもが自由に行き来できる学習室を設け、個別の対応を行う。友達と一緒にいいという子どもの心情にも配慮した形態と言える。学校全体で取り組むことにより効果が上がり、保護者の理解も高まる。しかし、人的な加配によるところが大きい。

◆ボランティアの活用

市に LD のためのプロジェクトチームを組んでいる

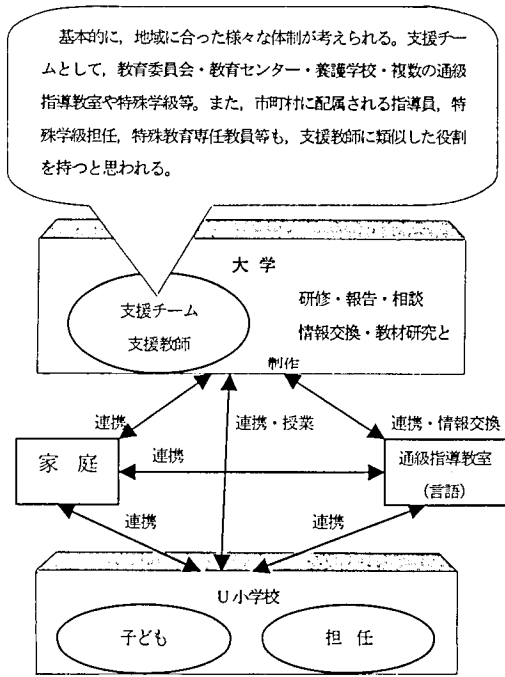


図1 学校事例研究における校外支援体制

高槻市のA小学校では、通常学級に在籍し配慮を要す児童に対して、学校独自で学生ボランティアを活用している。定期的に通常学級または通級指導教室に支援に入り、児童を支援している。

## 2 通常学級における特別支援教育

### ～TTを中心に～

通常学級では様々なことが錯綜しており、個々に対する援助や配慮も単純にいかないことが多い。通常学級における特別支援教育を実現させていくために、今回実践したTTについて特に取り上げて考察する。

### 1) TTのよさ

TTによる指導は、調査協力研究校での実践研究より、LD児やその周辺の子どもたちへの支援として有効であることが実証されている<sup>3)</sup>。このことは、今回の事例研究でも実感している。

TTの目的は「個に応じた多様な教育を展開すること」とある<sup>7)</sup>。加藤によれば、「『個に応じた指導』とは、「より丁寧な、より細かく説明する、あるいは再指導する」ことと考えられていないか。そうではなくて、学習に遅れがちな子どもたちには視聴覚「学習材」あるいは具体的操作ができる学習材・学習具等が用意されるべきである。』

LDやADHDの児童・生徒は、誰かのわずかな援助で集中が可能となる。TTによる指導は、通常学級で特殊教育の手法を生かした支援を可能とし、すべての児童・生徒の教育的ニーズを充たす方法の一つとなるはずである。

TTの効果は、様々な著書で述べられているが、今回の学校事例研究の最後の時間に聞いた児童の感想には、次のようなことが挙げられていた。

- ・T1の先生の方で言っていることがよく分からなかったら、(T2が)わかりやすく教えてくれてよかった。
- ・わからない人が多い時も、先生が一人より二人の方が順番が早くまわるからいい。
- ・二人で教えてもらった方がだんぜん分かりやすかった。
- ・前で授業をしている先生に、「わかりません」と言うのは恥ずかしいけど、近くにいる先生だと「ここどうやるの?」と声をかけやすかった。
- ・(自分たちが)何がわからないか、前で授業をしている先生には分からないけど、近くにもう一人の先生がいると、わからないところを静かに教えてくれたのでよかった。

学校事例では制限があって難しかったが、授業形態

もTTを生かせば多様な取り組み方ができる。また、特に配慮を要す児童・生徒については様子を知っている同僚が多い方がいいだろう。教員の多くが、気を遣ったり意見が食い違ったりすることから、二人で授業をするのを嫌がる傾向があるというが、何十人の子どもたちに対しては気を遣わず、気楽でいいということはないだろう。通常学級において、特別支援を必要とする児童がいた場合、校内でTTの可能性を見直すことも一つの策ではないだろうか。

## V おわりに

現在、この考え方抜きに障害を持つ人や子どものことは語れないと言っていいほど「インクルージョン」は重要な概念となっている。国連・子どもの権利委員会もこの考え方をとっており、財政難や高齢化が深刻な社会の在り方としても注目されている<sup>9)</sup>。

支援教師が通常学級に在籍するLD児等を支援したこと、子どもの実態から支援方法を考えたこと、授業に参加できる方法を模索したこと、また学級担任と二人三脚でTTを行ったこと、不十分な点は多々あるが、インクルージョンを目指した一つの形だと気付いた。

現在の通常教育のカリキュラムの中で、特別な配慮を要す児童に対する支援を行う時、様々な矛盾に行き着く。今回の実践の中でももっとできることが沢山あるに違いない。けれども、確実に言えることは、LD児等にとって効果的な支援や指導方法は、確かにどの子にも分かりやすい具体的な指導方法であり、LD児等を理解しようとすることは、同時にすべての子どもを子どもの立場から理解することにつながる。最初に述べたように、LD児等に限らず、その周辺には支援を必要とする子が大勢いる。

LD等の障害を持つ人の中には、周りに理解されずに育ち、失敗をくり返したり自信を喪失したりして、二次的な障害が深刻になるケースも多いと聞く。子どもの頃の環境によって、将来像が大きく変わるのである。可能性を生かすか、芽を摘んでしまうか、本当に責任重大である。

## 引用・参考文献

### 1) 朝日新聞より

国立教育政策研究所と福岡教育大学の調査(2002)

### 2) 「学習障害(LD)及びその周辺の子どもたち」

尾崎洋一郎ほか 同成社(2000)

- 3) 「LD と教育 学校における LD の判断と指導」  
上野一彦・牟田悦子・小貫悟 日本文化科学社 (2001)
- 4) 「平成12年度年報 第18号」  
福井県特殊教育センター (2001)
- 5) 「教育」10月号 (2000)
- 6) LD・ADHD 等のある児童生徒への支援のあり方(1)  
藤田直子・廣瀬由美子・柘植雅義 LD 学会ポスター発表より (2001)
- 7) 「ティーム・ティーチングの教育技術」  
浅田匡・古川治編著 明治図書 (1998)
- 8) 「ティーム・ティーチングの授業5・6年」  
加藤幸治・谷口育史編 国土社 (1997)
- 9) 「障害児教育大事典」  
茂木俊彦編集 旬報社 (1997)