

小学校の通常の学級における特別な支援を必要とする児童に 配慮した授業づくりと学級経営に関する考察

岡本 明博

The Study of Classroom Management and Lesson Plans Focused on the Students Who Need
Special Support in the Regular Classroom

Akihiro Okamoto

要旨

小学校の通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童を学級から取り出して支援するだけでなく、通常の学級の中でそれらの児童も含めた学級全体と支援を必要とする児童に配慮した授業づくりや学級経営のあり方について事例をもとに検討した。実際の授業を観察し、行動分析カテゴリーを用いて授業の記録を作成し分析したところ、授業では児童が見通しを持つことができること、学習への動機づけがあること、教師の工夫があること、自己表現の場があることの重要性が示された。さらに、これら4点の視点を取り入れた授業づくりは、支援が必要である児童だけでなく学級全体の児童にもわかる楽しい授業につながることを示唆された。また、学級経営では、教師と児童、児童同士が互いに共感的に認め合うことのできる学級づくりが大切であることが示された。

キーワード

小学校、特別支援教育、通常の学級、授業づくり、学級経営

I. はじめに

現在、小・中学校の特別支援学級の在籍者数、通級による指導の対象者は飛躍的に増大している。2012年に実施された文部科学省の調査によれば、全国の特別支援学校に在籍している児童生徒数は129,994名、特別支援学級に在籍している児童生徒数は164,428名、通級による指導を受けている児童生徒数は71,519名である。また、学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児

童生徒について、文部科学省が2002年に実施した「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」では、知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合は、6.3%であったが、2012年に行われた文部科学省の調査では、知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合は、6.5%であった。小・中学校における特別支援教育の充実は喫緊の課題である。このことから、発達障害を中心とした特

別な支援を必要とする児童生徒が通常の学級に在籍し、その児童生徒、その他の児童生徒にとってもふさわしい学習指導、学級経営のあり方を担任教師が身につけていく必要があるといえる。

文部科学省は、「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調査」の結果を受け、特別な支援を必要とする児童を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要があると指摘している。酒井(2013)は、「学級集団を構成していく様々な個性をもつ児童生徒の中の学習では、一人ひとりが求める教育的ニーズも児童の数だけある。しかし現状では、通常学級に在籍している発達障害の可能性のある児童生徒に対しての支援ばかりがとりざたされている」と指摘している。また、栗津(2013)は、「学級づくり、授業づくりにおいて特別な支援を必要とする児童への指導方法を工夫改善する努力は、各学級担任にとって欠かせないものであり、その指導方法は専門的、個別的なものになる」と述べている。加えて、学級全体を落ち着いた学習環境にしなければ、専門的、個別的な支援は生かされないという視点に立ち、それは特別な支援を必要とする児童以外の児童にとっても心地よく、安心して過ごせるためにも不可欠であるといえる。特別な支援を必要とする児童への適切な指導、支援を行うためには、学級全体への指導、支援からアプローチすることの必要性がある。その学級全体については、アセスメントを通して、特別な支援を必要とする児童を含めた学級全体の特性に見合った授業のねらいを設定し、そのねらいを踏まえて、授業内容、発問、指示を練り上げる意味での授業づくりが重要である。

そこで本研究では、実際に小学校の通常の学級において、授業の中で児童や教師の行動を観察し、学級全体と特別な支援を必要とする児童に配慮した授業づくり、学級経営のあり方について、事例をもとに考察することを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 対象学級と支援を必要とする児童

対象学級は、長崎県の中心部にある市立 A 小学校、第 5 学年 B 組、児童数は 33 名であった。その中で、担任教師が ADHD の傾向があり、特別な支援が必要であるととらえている男児 C さんを対象とした。

対象児童について、観察初日に C さんの様子を担任教師に確認した。主な児童の様子は、自己肯定感が低い、感情が抑えられない、友人とのトラブルが多い、集中力が続きにくい、板書したことをノートに写すことが難しいということがあげられた。また、担任教師に C さんと C さんを含む学級全体で取り組んでいることを確認したところ、C さんの学校での様子を保護者に理解していただくことが難しいため、面談を行い保護者の理解を得られるよう努めていること、保護者の理解が得られれば、服薬を提案しようかと考えていること、係り活動や日頃の生活の中で、「職員室にプリントを取りに行く」などの役割を与えて、褒める機会を設け自己肯定感を高めようとしていること、などがあげられた。

3. 観察・記録・分析の方法

観察は、平成 25 年 9 月の 8 日間とし、時間は午前 8 時から 12 時（朝の会、1 時間目から 4 時間目）とした。

記録・分析方法は、佐藤・平田・四宮・谷・太田(2004)の行動分析カテゴリーに基づく記録用紙(表 1・2)を作成し、各カテゴリーに該当する行動を記録し時系列で分析した。各カテゴリーは、①学級全体への教師の授業行為、②C さんへの教師の教授行為、③C さんの行動の様子とした。倫理的配慮として、本研究に先立って、研究の目的や内容、個人情報の取り扱い、プライバシーの配慮について、学校長、担任教師、保護者の承諾を得た。

Ⅲ. 結果と考察

本稿では、担任教師と振り返りを行うことができ

表 1 算数科「整数－約数と公約数－」記録

教師の指導	児童の活動	Cさんの様子	Cさんへの教師の指導
<p>1.「どうぞ」</p> <p>2.教科書の解く問題を示す。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1目1cmの方眼紙があります。たては18cm、横は12cmです。これを目もりの線にそって切り、紙の余りが出ないように、同じ大きさの正方形に分けたいと思います。 ⑦正方形の1辺を何cmにすればよいですか。</p> </div>	<p>○前授業の復習</p> <p>○個人で問題を読み、手立てを考え解く。 ・方眼紙を使って考える。 ・解けた人は、同じ班のまだ解けていない人に教える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・国語辞典が机の上に置いたままの状態、国語辞典をばらばら開いている。 ・国語辞典を片付けた後にペンで遊び始める。 ・算数の教科書とノートを引き出しから出す。 ・集中して解いている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・国語辞典を片付けるよう促す。 ・ページ番号と、問題文の始めをノートに書く。 ・問題文と一緒に読みながら、個別指導を行う。
<p>3.「どうぞ。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの約数、公約数の順で確認していくことを伝える。 <p>4.次の問題を示す</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>④できるだけ大きな正方形に分けるためには、1cmにすればよいですか。</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・板書を使って、18と12の最大公約数を示す。 	<p>○全体で確認する。</p> <p>○全体で問題文を読みながら、解く手立てについて考え、全体で解く。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「はいはい」と大きな声で挙手する。 ・「12」の約数だけでなく、公約数も答える。 ・指示されていないが、次の問題を読み上げる。 ・「最大公約数だ」と叫ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「12」の約数を指名する。 ・公約数を言い始めたときに、「ストップ。」と指示する。 ・「待ってね。今からするから。」 ・「すばらしいね。」
<p>5.次の問題を示す。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>5年生が36人、6年生が48人います。ダンスをするために、それぞれ同じ人数ずつに分かれて、5年生と6年生のまじったグループをつくりまます。余る人がでないように、できるだけおおくのグループをつくるには、グループの数をどれだけにすればよいですか。</p> </div> <p>「どうぞ。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童の発表を受けて、「気付きの箇所は大切なところだったんだけど、今の気付きで何か抜けていないかな。」 ・「5年生2人ずつ。6年生3人ずつでもいいんだよね。」 ・問題を解く手順をゆっくと追って指導する。 	<p>○全体で問題文を読む。 ・問題文から分かったこと、気付いたことを発表する。</p> <p>・もう一度問題を読み直す。「同じ人数ずつ」の、「ずつ」が抜けていたことに気付く。</p> <p>・「あ～」と歓声上がる。</p> <p>・手順を考える。①余りが出ないように＝割り切れるということ。②約数を見つける。③公約数を見つける。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「他にもあります。」「付け加えます。」と意欲的に発表する。 ・納得している様子。 ・教師の方を見て、一緒に確認している。 ・手には消しゴムを持ち、いじっている。 	

<ul style="list-style-type: none"> ・「できそうだよ。やってみますか。」 ・全体の机間指導を行い、つまずきのある児童に指導をする。 ・全体で確認する。「36と48の公約数は何ですか。」 6. 本時の振り返りを行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「はい」 ・それぞれで解き、終わった人はまだの児童に教える。 ○全体で確認する。 ○本時の学習で難しかったところや、もう少し復習したいことなどを述べる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「はい」 ・教師が来るまでは消しゴムで遊んでいる。 ・できたら他の人へ教えに行く。 ・席を立ったまま「はい」と挙手する。 ・「難しかったー」と叫ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Cさんが考えを口に出したように、始めをノートに書く。 ・順を追って一緒に解く。 ・「座ってから手を挙げてね。」
--	--	---	--

た、算数科「整数一約数と公約数」と社会科「いま、どんな自動車が進められているの—自動車工場のある太田市—」の授業を取り上げることとした。

1. 算数科「整数一約数と公約数」

カテゴリーに該当した①学級全体への教師の授業行為、②Cさんへの教師の教授行為、③Cさんの行動の様子に加え、児童の活動についても時間の経過に従って表1のように整理し、以下の点について考察した。

1) 見通しを持たせる

B学級の学習のルールとして、授業の最初、表1の教師の指導1に「どうぞ」という言葉がありその後、事前に学習したことを振り返る時間がある。前授業の学習を振り返ることで、学習を整理することにつながっていると考えられる。しかし、本授業の始めに見通しを持たせることにはつながっていない。島田(2008)によると、見通しを持たせるということは、授業ではこれからどのようなことをしていくかを確認することである。これから始まる授業の見通しを持たせることの手段の一つとして、学習のめあての設定が重要だと考える。学習のめあての設定は特別な支援を必要とするかどうかにかかわらず、全ての児童にとっても必要であり、児童が学習に目的意識をもち、意欲をもって学習に取り組むことができると考える。

2) 学習への動機づけ

平山(2001)は、ADHD児について、ある対象を見たい、ある情報を聞きたいといった好奇心や欲求が起るか、目標がありそれに向かって努力を続けられる状態であるかが前提になって、注意の持続時間が短い問題が解決すると述べており、島田(2008)はこの前提となる状態のことを動機づけであるとしている。

授業の中で、学級全体への動機づけになっていると考えられる指導箇所は、主に2つあった。1つ目は、表1の教師の指導5の場面で、学級全体で問題文を読んで、問題文から分かったこと、気付いたことを発表する場面である。児童にとって「やってみたい、できそう」と思えることが動機づけとなるので、問題を解く前に、問題では何が分かっている、何を求めなければならないかを確認することは有効な動機づけとなる。Cさんもこの学習活動の時には意欲的に発言しようとしていた。他の児童の発言を受けて、「他にもあります」や「付け加えます」などの発言もあり、学級全体の中で問題の何が分かっている、何を求めなければならないかを確認することが、Cさんの動機づけにもつながったといえる。

2つ目は、1つ目と同じ教師の指導5の場面で、教師が問題を解く手順を丁寧に確認したことである。その内容は、既に学習したことではあったが、もう一度整理することによって、「できそう、早く解きたい」という動機づけにつながった。Cさんは、解き始めるのには少し時間はかかったものの、手順が理解できていたようで、教師と一緒にノート

に解いていくと、意欲的に解き進めることができた。動機づけは、授業の最初だけでなく、一つ一つ学習活動の前に行うことが、その授業時間全体への学習意欲の向上、学習の理解へとつながるといえる。

3) 教師の工夫

教師が授業を進行させていく上での工夫点として、島田（2008）は、指示を短く、はっきりと分かりやすくする、個別の机間巡視などをあげている。授業の中での工夫は主に3つある。1つ目は個別の机間巡視である。机間巡視は、真っ先にCさんへ向かうのではなく、まず学級全体を机間巡視し、Cさん以外のつまずきのある児童に対して個別指導を行っていた。Cさんへの個別指導として、ノート指導がある。A小学校、第5学年では全教科においてマスノートを使用している。Cさんはそのマスに文字をおさめて書いたり、文字をそろえて書くことに困難さがある。板書をノートに写すことがなかなか進まない様子が多々見られた。担任教師がCさんのノートに文章の始め、数式の始めなどを書き、その後につけて書くように促すと、文字をマスにおさめて書くことはできないが、進んで書くことができた。

2つ目は担任教師が話し始める前、個別の学習活動から全体の学習活動に移る時に「話します」と一度学級の全児童が教師に注目するような工夫である。注意が散漫になりやすいCさんにとって気持ちの切り替えとなる重要な指導だといえる。

3つ目は学習のきまりや手順を確立することである。B学級では、担任教師の「どうぞ」という言葉に続いて前授業の復習として、問題から気付いたこと、分かったことを全体で確認したり、自分ができたら他の人に教える、などの学習のきまりがある。これは1)の見通しを持たせることとも関連し、「この学習の後にはこれをする」というように児童が見通しを持つことにもつながっている。

4) 自己表現

島田（2008）は、ADHD児は自己表現が下手で叱られることが多く、周りに受け入れられる形で

表現させることが必要であると述べている。

本授業での自己表現の場は大きく2つに分けられる。1つは学級全体の中における自己表現である。問題文から分かったことや気づきを発表する場があった。発表者に対して他の児童は、「分かりました」「いいです」「同じです」などの反応を言葉にして表していた。このことによって、児童には教師だけでなく、学級の皆に認められる機会が生まれる。

2つ目は児童同士の教え合い活動である。本授業では早く解き終わった児童は、つまずきのある児童に導き方を教える。自分の言葉で他者に説明することは、自己表現する機会となる。進んで自ら「誰か困っている人はいませんか」と声をかける児童の様子が見られた。また、B学級では、班活動も重視しており、個、小集団、学級全体での話し合いや発表という自己表現の場がある。Cさんにも授業の中で意欲的に発言したり他の児童に教えたりする様子が見られた。その時の教師の称賛や他の児童の反応によって、とても誇らしそうな表情を見せることがあった。Cさんにとって自己表現をし、それが認められることによって自己肯定感の向上にもつながっていくと考える。これは特別な支援を必要とする児童だけでなく、全ての児童にとっても大切なことである。このような自己表現には間違いを恐れずに自信を持って自己表現ができる共感的で温かな学級の雰囲気前提となる。このことから、日頃の学級経営が学習指導と密接に関係し重要であるといえる。

2. 社会科「いま、どんな自動車が求められているのか—自動車工場のある太田市—」

カテゴリーに該当した①学級全体への教師の授業行為、②Cさんへの教師の教授行為、③Cさんの行動の様子に加え、児童の活動についても時間の経過に従って表2のように整理し、以下の点について考察した。

なお、本授業には特別支援学級の教師（以下、T2と略する。）が補助として入っていたのでT2の行動についても記録した。

表2 社会科「いま、どんな自動車が求められているの—自動車工場のある太田市—」記録

教師の指導	児童の活動	Cさんの様子	Cさんへの教師の指導
<p>1. 本時の学習内容を伝える。「自動車工場のある町の様子、工場の特徴について調べましょう。」</p> <p>・「そこまでにしましょう。では、どうぞ。」</p>	<p>○4～5人の班を作って、教科書の写真や文章から、町の様子、工場の特徴について調べる。</p> <p>・分かったことはノートにまとめる。</p> <p>・班の全員で分かったことを共有する。</p> <p>・町の様子、工場の特徴について、個人で、班での気付き、分かったことを学級全体で共有する。</p>	<p>・教科書、ノートを出さずに落ち着きがない様子。</p> <p>・教師が来るまでは教科書を読もうとしない。</p> <p>・蛍光ペンで線を引いたところをノートに書く。</p> <p>・自信を持っている様子。「はい。」</p> <p>・何度も挙手をして、学習に意欲を示している。</p>	<p>(T2) 教科書を開くよう促す。</p> <p>(T2) Cさんのノートに最初のタイトルを書く。</p> <p>(T2) 教科書を一緒に読みながら、大切どころに蛍光ペンで線を引く。</p> <p>・「Cさん、もう少し声のリズム落としても聞こえるよ。」</p>
<p>2. 「次は、仕事の特徴について調べましょう。」</p> <p>・「ではそこまでにしましょう。どうぞ。」</p>	<p>○班で、教科書の写真や文章から、仕事の特徴について調べる。</p> <p>・仕事の特徴について、個人、班での気付き、分かったことを学級全体で共有する。</p>	<p>・教師が来るまでは教科書を読もうとしない。</p> <p>・蛍光ペンで線を引いたところをノートに書く。</p> <p>・集中力が切れている。挙手はしなかった。</p>	<p>(T2) Cさんと一緒に教科書を読みながら、大切どころに蛍光ペンで線を引く。</p> <p>(T2) 一緒にノートをまとめる。</p>
<p>3. 町の様子、工場の特徴、仕事の特徴について、本時のまとめをする。</p> <p>・小学校の敷地面積、児童数と、工場の面積、働く人の数を示す。</p> <p>・「なぜ、これだけの人数で工場が運営できているのだろうか。」</p>	<p>・教師の具体的な例を基に、自動車工場、そこで働く人々の働き方について学習を深める。「なるほど～」「すごい。」</p> <p>・ロボットや機械の発達、働く人々の勤務形態の工夫によって工場の運営が工夫されていることに気付く。</p>	<p>・学習内容、教師の話に興味を示すときはあるものの、教科書の他のページを開いたり、消しゴムで遊ぶなどしている。</p>	

1) 見通しを持たせる

教師は授業の開始時に、学級全体へ本授業での学習内容を伝えていた。Cさん以外の児童は、教科書の内容に興味、関心を持ち、自分なりに学習内容に見通しを持っている様子であった。しかし、Cさんは、この時点で教科書やノートを出しておらず、教師の学級全体への指導が、Cさんの授業への参加を促すことにつながっているとはいえない状況であった。調べ学習に入ったときには、T2の個別指導を通して、今からすることを指導したことによって、Cさんも学習活動に入ることができた。本授業においても算数科の授業と同様にめあての設定がなかったが、Cさんの様子から見通しを持たせるためにはめあての設定は必要であると考えた。また、島

田(2008)は、あと何時間この学習をするのか、具体的な数字を提示することが有効であると述べている。特に社会科では調べ学習、資料を読み取ってまとめる等の学習活動が主となる。「あと何分でここまで調べてしまおう」「これは何分間使って調べ学習を進めよう」などと教師が伝えることは、児童が見通しを立てるとともに、何分間でしっかり学ぼうという学習意欲の維持、向上にもつながると考える。

授業開始時だけでなく、それぞれの学習活動に入る前にもその学習の見通しを持たせることが大切である。本授業では「では次は・・・」というような学習の区切りがあり、次の学習活動の内容を示す場面があった。学級のおおよその児童は、教師が指示

しなくても調べ学習の時には、まず教科書の写真や文章で大切なところに線を引き、それをノートにまとめるというような手順、学習の見通しを立てることができていた。Cさんは教師が個別に指導することで手順、見通しを立てることができていた。これをCさんの自発的な学習活動にするためには、学級全体に指導する時に手順を提示することも有効ではないだろうか。Cさんの特徴として、全体への指導後すぐに学習活動に入ることは難しい時があるので、全体への指導とその時々個別指導を組み合わせることで、Cさんの自発的な学習を促していくのではないかと考える。

2) 学習への動機づけ

本授業の調べ学習において、文章だけでなく、写真や工場で働く人へのインタビューが掲載されている教科書を用いたことが一つの動機づけにつながったといえる。文章を読んで大事なところに気付くことが難しいCさんも工場の配置図や敷地内の略図などを見て、そこから工場の特徴に気付くことができおり、学習に意欲的な様子が見られた。表2の教師の指導3の場面で、小学校の面積や児童数と工場の面積、働く人の人数を比べ、児童の身近な事象と関連させたことにより、児童が「なるほど」「すごい」という興味、関心を示す様子から、写真や図を用いたことで動機づけにつながったといえる。児童の身近な事象に近づけて学習を進めることを学習への動機づけとしてより効果を上げるためには、授業の開始時に身近な事象から入り、それを基に学習を深め発展させ、次の学習へつなぐという学習の流れは、学習の動機づけとして有効ではないだろうかと考えられる。

3) 教師の工夫

本授業の中でのCさんに対する教師の工夫としてあげられることは、普段から文章を読んだり文章を抜き出して書いたりすることに取り組むことが難しいCさんに対して、T2が調べ学習のときに大切なところを蛍光ペンで線を引いたことで、見るとこ

ろを焦点化したことである。この大切なところに線を引くことは、Cさん以外の児童も取り組んでおり、その後の発表やまとめをする時に生かされていた。算数科で見られた工夫である「どうぞ」という教師の言葉のような学習のきまりや手順を確立することについては本授業でも同様の工夫がされていた。

なお、本授業においてさらに工夫すべきこととして考えられることは、1つの学習活動の時間を細かく区切っていくことである。授業でのCさんの様子から、集中力を保つことが難しいことがわかる。その原因と考えられることは、活動の中に区切りがないことである。例えば、調べ学習の時に、個人の活動と班の活動が同時に行われ、このことによって、個人で教科書から大切なところを探すことと、ノートにまとめることと、班で共有することを同時に処理することになる。スムーズに進めることができる児童もいるが、班で共有することだけに集中してしまい、ノートをまとめられない児童もいる。このような場合、「まずは教科書から大切なところを見つけよう」「次に、ノートにまとめてみよう」「今まとめたことを班で発表しよう」というように活動を順番に示し区切りをつけていくことは、Cさん、学級全体の集中力を保つことにつながると考える。

4) 自己表現

本授業においても、算数科と同様に児童が自己表現をする場が多数あった。CさんもT2の個別指導によって班や学級全体の発表の場で、自信を持って自己表現することができていた。Cさんが発表したことに対して、他の児童から褒められることは、Cさんにとって、認められる経験や達成感を得る貴重な機会となっている。自己表現する手順として、班で大切なところや分かったことを発言し共有したことが、全体で発表することへの自信につながったと考える。

Ⅲ. おわりに

本研究を通して、特別な支援を必要とする児童に配慮した授業づくりは、他の児童にとってもよい影

響を与えていることが分かった。特別な支援を必要とする児童には、その特性に応じた個別指導や支援が必要であるが、学級の中で学級集団としての指導、支援も必ず必要である。特別な支援を必要とする児童に配慮した授業づくりにおいては、見通しを持たせること、動機づけ、教師の工夫、自己表現の4点が必要であることがわかった。これらによって、児童が安心して学習に取り組み、学習意欲の向上にもつながっていく。

また、特別な支援を必要とする児童に配慮した学級経営については、何よりも教師と児童、児童同士が共感的に認め合うことのできる学級づくりが大切である。B学級においても、学級全体で積極的な自己表現を行うことができているのは、温かな学級の雰囲気があるからこそだといえる。このような学級をつくっていくためには、日頃から学級で1つの目標に向かって児童が力を合わせる機会や、学級をよりよくしていくために話し合う機会の設定に努めていかなければいけない。

このような機会を通して、インクルーシブ教育の理念である自分と異なる立場、考え方を持つ人のことを排除するのではなく、受け止め、分かち合っていく力を身につけさせていきたい。教師の指導、支援だけではなく、児童同士の学び合い、助け合いによって、児童相互に良い影響を与えることができる関係を目指したい。滝・白石(2002)は、教師によって子どものもつ発達欲求が正しく理解され、その発達の必要のために魅力的な教育的内容や環境が提供され、自分をつくりかえる営みをゆっくりと見守ってくれる関係を子どもたちは求めていると述べている。本研究で観察したB学級においても、教育の実践は、集団全体の発達と個の発達という両方の視点から考えることが望まれる。このことは、児童それぞれの教育的ニーズを把握し、それを個として指導、支援し、学校や学級全体としての指導、支援のあり方を考えていくことが重要であるといえるであろう。

今後の課題として、小学校の通常の学級における特別な支援を必要とする児童に配慮した授業づくり

の検討を進めていく上で、学級全体への一斉指導と支援を必要とする児童への個別指導の課題や改善点について、検討していきたいと考えている。

謝辞

本研究に協力いただいたA学校B学級の担任の先生や子ども達に心より感謝申し上げます。また、本調査の記録に協力いただいた小学校教諭の山下慶さんに感謝申し上げます。

文献

- 平山論(2001)「ADHD 児を救う愛の環境コントロール」. プレーン出版.
- 栗津京子(2013)「学級づくり、授業づくりに生きるアセスメントとは」. 特別支援教育研究、668, 22-23.
- 文部科学省(2012)「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」
- 酒井宏彰(2013)「通常学級に在籍する特別な支援を要する児童への支援の在り方—学級経営における対象児と周りの児童とのかかわりに着目して—」. 山形大学大学院教育実践研究科年報、4, 232-235.
- 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子どもへの支援—教師の教授行為に着目して—」. 千葉大学教育実践研究、11, 195-205.
- 島田悦子(2008)「小学校の通常学級におけるADHDの特性に配慮した授業づくり」. 滋賀大学大学院教育学研究科論文集、11, 7-29.
- 滝一二三・白石恵理子(2002)「A君の活動・学習エネルギーの発見と通常学級での教育」. 障害者問題研究、110. 40-49.

(おかもと あきひろ) 東京未来大学