

# 特別支援教育研究論文集

—平成26年度 特別支援教育研究助成事業—

研究協力：独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

通常の学級における特別支援教育を充実させるために  
アセスメントに基づいた多様な取り組み  
—日本版RTIの実現を目指して—

栃木県鹿沼市立みなみ小学校

研究代表	校長	小野	徹
	教諭	小野	典利
	教諭	荒川	一志
	助教諭	伊藤	襟子
	講師	根本	光一
	助教諭	大貫	靖典

平成27年3月

公益財団法人 みずほ教育福祉財団

## 目 次

要旨	1
I 問題と目的	1
II 方法	2
1 校内支援システムの構築	2
(1) 多層指導モデルMIMによる早期支援	4
(2) 読み書きのスクリーニング検査による早期発見	4
(3) アセスメントに基づく早期支援	5
III 結果	7
1 校内支援システムの構築	7
2 アセスメントに基づいた対象児への支援	10
3 支援の評価	17
(1) 児童の声	17
(2) 保護者の声	17
4 校内システムの変遷	18
IV 考察	19
謝辞	21
資料	22
引用文献	26
参考文献	
参考WEBサイト	

## 要 旨

学校教育法等の一部改正にともない2007年（平成19年）4月から、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられた。法が施行されてから7年が経過したが、全ての学校において特別支援教育が充実したとは言いがたい状況である。子どもの学びにくさが顕著になってからの支援は行われているが、子ども一人一人の認知特性やニーズに応じた教育的支援は十分ではないと思われる。

本校でも数年前まで、学びにくさが原因で二次障害を起こす子どもも少なくなかった。

本研究では、通常の学級における特別支援教育を充実させるために、子ども一人一人の支援をアセスメントに基づいて行うための校内支援システムの構築を目的に取り組んだ。

実際には、Response to Intervention（以下RTIとする）の理論をもとに、早期支援を行うために、学びにくさをもった子どもの認知特性を把握するためのスクリーニング検査や心理検査を行い、そのアセスメントをもとに教育的ニーズに応じた支援を提供していく中で、徐々に支援体制を整えてきた。

本研究を通して、子どもは徐々に学びに前向きに取り組むようになり、学校全体が落ち着いてきた。

キーワード：アセスメント、RTI、校内支援システム、早期支援

### I 問題と目的

2006年（平成18年）に国際連合総会において「障害者の権利に関する条約」が採択され、2014年（平成26年）1月20日付けで我が国でも批准された。ここでは、インクルーシブ教育システムの構築や合理的配慮が求められている。

また、中央教育審議会初等中等教育分科会の特別支援教育の在り方に関する特別委員会が「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（2012年（平成24年）7月23日）において、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、障害のある子どもとない子どもが同じ場で学ぶことができることを原則とするという方向性を示した。<sup>10)</sup>

これらを踏まえ、学校現場での実践の具現化が喫緊の課題となっている。

本校は、学区内に児童養護施設があるほかに、外国籍児童や発達障害の傾向がある児童が多数在籍しており、学習上の課題が大きいという実態がある。

6、7年ほど前までは、こういった児童に対して適切な支援を提供することができず、二次障害としての児童間暴力や対教師暴力、器物破損といった問題行動が絶えなかった。また、問題行動に対して指導を行い反省を促しても、根本的な課題が解決されていないため、同じことが日々繰り返されていた。

これに対し、学びにくさを抱えた児童に適切な支援を行うことで、根本的な課題が解決されると考え、6年前から特別支援教育にも重点を置き支援を始めた。しかし、学びにくさが顕著になり高学年になってから支援を受けた児童の中には思うように成果が上がらず、問題行動を起こした者もいた。

そこで、本校では学びにくさが顕著になる前の段階からの早期支援を行うことで、児童の学びへの意欲が向上し、それに伴って自己肯定感も向上すると考えた。そうすることで学校が楽しく、居がいのある場所になり、二次障害を未然に防ぐことにも繋がると考えた。

ところで、これまでは学習障害の判定は、知能と学業成績との差を重視するディスレパシーモデルが基調となっており、学びにくさが顕著になってから支援が行われる傾向が強かった。しかし、学びにくさが顕著になった時にはすでに、児童の自己肯定感が低下しているとともに、学習意欲が低減していることが多かった。また、それまでに学び残してきたものが多かった。

そこで注目したのが、アメリカで提唱され始めたRTIである。

RTIとは、指導に対して、子どもが反応（習得）しているかをとらえていくモデルであり、代表的な3段階のモデルは、段階1において、通常の学級内で、効果的な指導を全ての子どもを対象に行う。その際、指導の効果（子どもの伸び）が見られるかについて客観的な根拠を得るためアセスメントを行う。続く、第2段階では、段階1で低得点を見せた子どもに対して、補足的な指導を実施する。さらに、3段階では、段階1、2を経ても依然伸びが乏しい子どもに対しより個に特化した指導を実施するものである。<sup>1)</sup>

また、Flanagan&Alfonso (2013)<sup>1)</sup>は、RTIは、学力もしくは行動面で困難を持つ子どもの早期判断のための多階層的アプローチであると報告している。多階層的アプローチとは、子どもの反応を見るために徐々に援助介入の強度を上げていくアプローチである。

このRTIは、学びにくさが顕著になる前に支援を行うという点でこれまでのディスレパシーモデルと異なり、児童の学習意欲が高いうちに支援を行うことができるため、これまでの支援より効果が期待できると考えた。また、支援体制や支援の内容を評価しながら行うため、より教育的ニーズに応じた支援を行うことができると思われる。

そこで本研究では、「校内の支援システムの構築と早期支援」について研究を進め、よりよい校内支援の在り方を探って行く。

## II 方法

### 1 校内支援システムの構築

本校は、児童数221名（2014年（平成26年）12月末現在）の中規模校である。校区には園芸を中心とした農村部と新興住宅地、そして市営住宅が存在する。

通常の学級は7学級あり、第1学年のみが2学級で他の学年は1学級である。第2～6学年は学級内に40名近くの児童が在籍している。特別支援学級は5学級設置されており、知的障害学級と自閉症・情緒障害学級が各2学級、肢体不自由学級が1学級である。校区内に児童養護施設があるのも特徴の一つであり、常時20名前後の児童が通学している。また、外国籍児童も多く通学している。

6、7年前までは、児童間暴力や器物破損、校地外へのエスケープなどが多発していた。

本年度は職員29名が勤務している。構成は、校長・教頭以下、教諭13名、助教諭2名、講師1名、養護教諭1名、県非常勤講師2名、市非常勤講師3名、事務長1名、市臨時事務員1名、調理員2名、臨時調理員1名となっている。このうち3名は、児童生徒支援、指導方法工夫改善、外国人日本語指導の加配教員である。（表1）

問題行動が多発していたころは、年度当初の校内体制を維持することに努めていた。言わば教師側の枠に児童をはめようとしていたのである。しかし、それでは、問題の本質的な解決にならず、問題行動が繰り返されていた。

学校は本来児童のためにあり、学校の教育活動の大半が授業であるという考えのもと、児童の学

びの実態に合わせた校内支援システムを構築することで、児童一人一人が学校に居がいを感じ、学びに対して前向きに取り組むことで問題行動も減少するのではないかと考えた。児童の実態に合わせた支援システムを構築するためには、学級担任の支援だけでは不可能であることから、全職員で一人一人の児童を育てていくという考えに転換していかなければならない。全職員が一丸となって支援するためのシステムを構築するために、よりよい支援の内容を提供するとともに人的配置を工夫することを目的とし、これまでの校内体制にとらわれない支援システムを構築することとした。

具体的な方策の一つとして、これまで一人であった特別支援教育コーディネーターを二人体制にし、特別支援学級主任と児童指導主任が担当した。特別支援学級主任は、特別支援学級の児童の児童を中心に担当しながら全体をコーディネートすることにし、児童指導主任は、主に通常の学級の児童を担当することにした。こうすることで、児童に関する情報をより早く得ることができ、早期支援につながると考えた。

児童にとって学校での活動の中心は授業であり、その学習の基礎基本となるのは、読み書きである。「読めない」が、「分からない」「できない」に繋がり、最終的には学習嫌いになってしまう。学習嫌いになってから支援を始めたのでは、意欲が低減しているため、その効果も思うように上がらないことが多い。このことから、学習意欲が低減していない低学年の段階から要支援児を早期に発見し、支援に繋げていくためのスクリーニング検査やアセスメントを行い、さらに個々のニーズに基づいた小集団指導・個別指導が実施できるような体制づくりを目指した。具体的には、第1学年児童については、1学期から多層指導モデルMIM（海津、2010）<sup>3)</sup>による読み書きアセスメントを行うことにした。また、日々の学習の様子から読み書きに困難が見られる児童については、読み書きに関するスクリーニング検査（稲垣、2010；宇野、春原、金子他、2009）<sup>2)6)</sup>を活用して早期発見する体制をつくった。

また、スクリーニング検査では、児童の認知特性を細かく把握することは困難なため、児童の様子に応じて心理検査を行った。昨年度までは、第1学年児童については、多層指導モデルMIM（海津、2010）<sup>3)</sup>の3rdステージの指導を行っても読み書きに困難がある児童を、第2学年時からパワーアップやチャレンジタイムなどの第二次支援や第三次支援に繋げていた。しかし、1年の間にどんどんと学び残していくものが多く学

習への意欲も低減していくため、本年度からは明らかに支援が必要であると思われる児童については、随時スクリーニング検査や心理検査を行い、より早期に個別や小集団での支援に繋げていくことにした。

これらの検査結果やその知能検査や心理検査の結果などのアセスメントに基づく早期支援の体制を整えた。以下にその詳細について記した。

表1：平成26年度職員構成

職名	人数	備考
校長	1	本校着任1年目
教頭	1	本校着任2年目
教諭	13	うち1名は児童生徒支援（児童・生徒指導）加配
助教諭	2	うち1名は外国人日本語指導加配
講師	1	指導方法工夫改善加配
養護教諭	1	
県非常勤講師	2	第1学年支援、特別支援学級支援
市非常勤講師	3	
事務長	1	
市臨時事務員	1	
調理員	2	
臨時調理員	1	
合計	29	

## (1) 多層指導モデルMIMによる早期支援

読みがつまずくということは、文章の内容が読み取れないということになる。文章の内容が読み取れなければ学習問題を理解することが困難になり、全ての学習において理解が難しくなる。

読みがつまずきにもいろいろなつまずきがあり、単音が読めないつまずき、単語を正確に読めないつまずき、文節で区切って読めず逐字読みになってしまうつまずきなどが考えられる。

特に低学年において習得が困難であるのが、特殊音節である。この段階でつまずいてしまうと、それ以降の学習に大きく支障をきたす。

そこで本研究では、第1学年時の読みの指導に、「多層指導モデルMIM読みのアセスメント・指導パッケージ：つまずきのある読みを流暢な読みへ」(海津、2010)<sup>3)</sup>(以下多層指導モデルMIM)を用いた。

多層指導モデルMIMは、学習につまずく前に、また、つまずきが深刻になる前に指導・支援をしていくことを目指しており、3つのステージで構成されている。

1stステージは、通常の授業の中で、質の高い、科学的根拠に基づいた指導を、全ての子どもに対して実施するものである。

2ndステージは、通常の授業に加え、1stステージのみでは伸びが十分でない子どもに対して、通常の学級内で補足的な指導や配慮を実施するものである。

3rdステージは、2ndステージの指導を経ても、依然伸びが乏しい子どもに対して、通常の学級内外において、補足的、集中的に、柔軟な形態による、より個に特化した指導を行うものである。

これまでは、読みがつまずきが顕著になってからの支援が中心であったが、これを取り入れることにより、早期発見・早期支援が可能になると思われる。

## (2) 読み書きのスクリーニング検査による早期発見

第1学年時に多層指導モデルMIMを実施することにより読みがつまずきの早期発見が可能になるが、そこを通過した児童でも、第2学年以降になり読み書きにつまずく児童が少なくない。

担任の見取りにより読み書きの困難さが考えられる児童に対しては、随時スクリーニング検査を実施し、そのつまずきを明らかにし、必要に応じて指導を行うことにした。

また、パワーアップタイムやチャレンジタイムで指導を受けている児童については、指導の評価を行うために第3学期にスクリーニング検査を行った。この結果から個別に指導を行った方がよいのか、通常の学級の戻って学習することが可能なのかを判断した。第3学期に行うことで年度内に指導の評価を行うことができるため、次年度のスタートがスムーズになる。

本研究で用いたスクリーニング検査は、次の二つの検査である。

一つは、「特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン ―わかりやすい診断手順と支援の実践―」(稲垣、2010)<sup>2)</sup>である。検査の内容は、①単音連続読み検査、②単語速読検査(有意義語、無意味語)、③単文音読検査であり、いずれの検査においても、音読時間、読み誤り、自己修正、語頭音の繰り返しを測定する。音読時間と読み誤りのデータは各学年ごとに健常児のデータが示されており、検査データと比較を行うことが可能である。

もう一つは、「小学生の読み書きスクリーニング検査 ―発達性読み書き障害(発達性dyslexia)検出のために―」(宇野、春原、金子 & Wydell、2009)<sup>6)</sup>である。検査項目は、①一文字ひらがな(1~6年生)、②一文字カタカナ(1~6年生)、③単語漢字(2~6年生)、④単語カタカナ(2~6年生)、

⑤単語ひらがな（1～6年生）となっており、①と②は全学年共通。③④⑤は学年によって課題が異なる。いずれの項目も音読と書取を行いその正答数、遅延数、自己修正数を計測する。学年別及び年齢別のデータと比較することが可能である。なお、単語の音読と書取は同一の課題を用いて実施するため、それぞれを別の日に実施することが望ましいとされているが、本校では時間の都合上同一時間に実施した。

### **(3) アセスメントに基づく早期支援**

#### **① パワーアップタイム**

通常の学級の中には、授業での学習内容をある程度理解し、技能面も身につけることができるが、それが定着することが難しい児童がいる。

このような児童のために補習的な学習を行う学び直しを設定する必要があると考えた。

学級担任の見取りや前述の読み書きについてのスクリーニング検査をもとに、このような学び直しが必要と考えられる児童を抽出し、本人の希望のもと支援を行うことにした。

学習を行う時間は始業前の朝学習の時間を活用することにし、毎週月・水・金の週3回、各15分間行い、2週間ごとに国語と算数を交互に実施することにし、国語と算数の学習が行われない火曜日と木曜日は読書の時間に設定した。

この朝学習をパワーアップタイムと称することとし、通常の学級では当該学年の学習を行い、支援が必要と考えられる児童には個々の学びの実態に応じたプリントを用意し取り組ませることとした。

指導を行う場は特別教室等を利用し、スクリーニング検査や心理検査の結果から認知特性や指導の内容により、児童5～6人の少人数グループを編成し、担任以外の教職員11名が担当することにした。

#### **② チャレンジタイム**

パワーアップタイムでの支援だけでは効果が十分に上がらない児童がいると考え、次の段階の支援として個々に応じた国語科の学習の時間を設定することにし、チャレンジタイムと称することとした。

このチャレンジタイムは、国語科の学習時間に設定し個別の習熟度別学習と位置づけ実施することにした。

個別での学習であるため、一人一人の認知特性をもとにパワーアップタイムよりもきめ細かな支援を提供することができると考えた。

支援を必要とする内容については、個々の認知特性を把握する必要があるため、保護者の同意のもとWISCやフロスティグ視知覚検査などを実施している。

検査結果を踏まえ、保護者及び本人・学級担任と相談し、児童一人あたり週1～2時間をチャレンジタイムの時間に設定した。この指導は児童生徒支援加配である児童指導主任が担当することにした。

#### **③ 日本語指導教室**

本校に在籍する外国籍児童の多くは家庭で母国語を中心とした生活を送っている。そのため、友

達との簡単な会話ができている、学習で用いる教科特有の言葉や言い回し、微妙な言葉のニュアンスが理解できていないことが多い。

日本語指導教室において、言葉の意味や使い方を丁寧に指導することにより他教科の学習も理解しやすくなるのではないかと考えた。

時間割の調整を行い、外国人日本語指導加配の教員が少人数できめ細かな支援が行えるようにした。

#### ④ 小集団による習熟度別学習（算数）

本研究では読み書きの支援が中心であるが、算数科の学習に困難さを抱えた児童も少なくない。簡単な四則計算が定着していないために計算に時間がかかり本来学ぶべき学習内容が理解できなかったり、注意集中が苦手な児童は、教科書に多くの情報が盛り込まれているためにどこを見ていいのか分からなくなってしまったりする場合がある。そして、学習内容が理解できないことにより、授業に集中できず離席したり、騒ぎ出してしまったりしてしまうこともあった。

このような児童でも少人数で「分かる・できる」授業を行うことによって、集中して取り組むことができる考えた。

習熟度別学習では、「分かる・できる」授業を行うために、いくつかの指導の工夫を行った。

一つ目は、ワークシートの作成である。通常の学級では主に教科書とノートを使い学習するが、書字が困難な児童にとっては板書を写すことが苦痛で意欲が低減してしまう。また、教科書には多くの情報が盛り込まれているため、どこを見て良いのかが分からなくなることもあった。そのため、毎時間1枚のワークシートを作成し、情報や書く量を必要最小限度にした。また、このワークシートを電子黒板で提示し児童が見ている画面と手元ワークシートを同じにすることで、どこに何を書いたら良いのかが一目で分かるようにした。

学習問題も本時の学習目標が変わらない範囲で数値を変更したり、文章表現を易しくしたりした。また、練習問題の量も児童の実態に合わせて調節した。

二つ目は、アニメーションを作成したことである。文章理解が苦手でも視覚的に提示することで理解しやすくなる。問題の場面や、筆算・作図の手順などをアニメーションで作成することで、直感的に理解できるようにした。

この習熟度別学習は、指導方法工夫改善加配教員および児童生徒支援加配教員が担当し、校内体制上実施可能な学年で指導を行うことにした。

### Ⅲ 結果

#### 1 校内支援システムの構築

全校体制で早期支援を行うためには、児童一人一人に関する情報を共有する必要がある。学級担任の前での姿とそれ以外の教員の前での姿が異なるだけでなく、教科や活動場面ごとに児童の様相は異なる。適切な支援を提供するためには児童を多面的に捉え、実態を的確に把握する必要がある。そのためには、特別支援教育推進委員会での話し合いだけではうまくいかない。日常的に情報がスムーズに共有できていなければいけない。

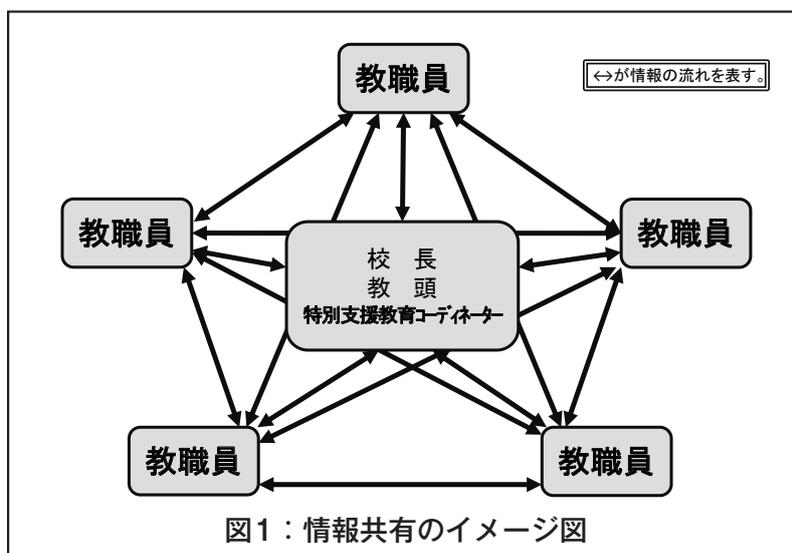
本校では特別支援学級主任が特別支援教育コーディネーターを務めていたが、学級担任のため各学級の授業の様子を観察したり、学級担任と情報交換をする時間が十分に確保できなかつたりした。そのために児童の学習や生活の様子について十分な情報が共有できなかった。

そのため、特別支援教育コーディネーターを二人制にし、特別支援学級主任が特別支援教育コーディネーター主任を務め、その補佐として児童指導主任（児童生徒支援加配）が特別支援教育コーディネーターを兼務することにした。特別支援教育コーディネーター主任は特別支援学級を、児童指導主任は通常の学級を主として担当し広く学級担任からの情報を集めた。

児童指導主任の時間割には通常の学級の支援を行う時間が設定されているため、各学級を巡回することができた。児童の学習や生活の様子を実際に目で確かめることで、学級担任との情報のやりとりがしやすくなった。また、二人体制にすることで児童を多面的に捉えることができるようになった。教師により児童の見取りは異なる。児童の様子から何か課題があると判断する教師もいれば、課題がないと判断する教師もいる。より多くの目で児童の実態を捉えることにより、よりの確に児童の実態を捉え、早期に支援に繋げることができるようになった。

児童に関する情報は特別支援教育コーディネーターに集約し管理職に報告するが、情報の報告というのは、単方向での情報提供にとどまる。日常的に職員間で児童の様子について話し合う双方向の情報共有こそが、児童の実態を捉える上では欠かせないものである。

職員会議での情報交換の他、毎週末のブロック会（低・中・高・特別支援学級）や日常の会話の中で児童についてのエピソードを語り合うことで情報共有ができるようになり、学級担任に責任を負わせるのではなく、児童一人一人を全校体制で育てるといった雰囲気が醸成されていった。（図1）



情報を共有しただけでは、適切な支援には繋がっていかない。そのため、先に述べた特別支援教育コーディネーター二人制に加え、学びにくさのある児童に対しての支援体制を徐々に整えてきた。

一人一人に合った支援を提供するために、校内特別支援教育委員会を開催した。この委員会は定期的に開催するものではなく、必要に応じて随時開催した。開催する時間は、休み時間や放課後等、その都度検討し委員が集まれる時間をフレキシブルに設定した。

校内特別支援教育委員会での話し合いを経て、保護者・児童が了解のもと支援を開始することになる。本校では、最終的に児童への支援を3段階に設定した。

まず第一次支援として、通常学級における全ての児童を対象とした支援があげられる。ここでの支援は、合理的配慮を導入した授業実践やチーム・ティーチングによる授業実践などユニバーサルデザイン化を図った授業実践、また、臨床教育学に基づく児童理解や立腰教育の推進などといった一人一人のよさを生かす学級経営が基盤となる。

第二次支援は、第一次支援を受けても学びにくさがあり、よりきめ細かな支援を必要とされる児童に対して行うものであり、小集団での補助的支援を行う。パワーアップタイムにおける小集団での支援や小集団による習熟度別学習（算数）がこれに当たる。ここでは、一人一人の認知特性を把握し、実態に応じた学習プリントを作成したり、ICT機器を活用したりした支援を行う。習熟度別学習は、これまで教科書の内容を丁寧に扱い授業を進めることが多かったが、言葉での説明が長くなり、逆に理解を妨げることが多かった。そのため、学習のねらいはそのままに授業の流れや学習課題を一部変更したりした。また、練習問題の量を通常の学級と同じままにすると、結局最後まで終わらず、自分はできないんだという思いだけが残るので、問題の量も調節した。これは、アメリカにおけるアコモデーション（accommodation）との概念と一致し、日本において喫緊の課題となっている合理的配慮の概念とも合致する。

アコモデーションについて、齊藤（2010）<sup>4)</sup>はこう述べている。アコモデーションとは、「障害のある子どもが内容を理解したり与えられた課題に取り組んだりするために、学習環境、内容のフォーマット、支援機器等に変更を加えることを指す。」ことであり、視覚障害やディスレクシアのある子どもにテキストを読み上げるコンピューターを用いたり、運動障害や学習障害のある子どもたちのテスト時間の延長等を行ったりするものであり、基本的に教える内容の変更は行わない。

このように、よりきめ細かな支援を必要としている児童に対してはそのニーズを的確に把握した上で、学習課題等を設定する必要があることが分かった。

そして第三次支援であるが、これは第二次支援での小集団での支援をさらに進めたものであり、個別化を図ったより専門的な支援である。

例えば、文章を読むことに困難がある児童に対しては、マルチメディアデイジー教科書を活用して読みの指導を行うだけでなく、目の動きをよくするためのビジョントレーニングを行った。また、書字が整わず、目と手の協応性がうまくいかない児童に対しては視知覚トレーニングを行ったりした。

支援の場としては、パワーアップタイムだけでなくチャレンジタイムと称する個別での支援の場や特別支援学級の教室を活用して行った。

本校の早期支援システムを図解すると図2のようになる。

本校の支援システムの特徴として、そのフレキシブルさが挙げられる。

通常、年度初めに学級担任や支援教員の配置が決定されると、その範囲内で可能な支援を検討することが多いと考えられるが、本校では、支援の必要性の高い学級や児童に対しての支援を行うた

めに、必要に応じて学級担任を除く教員の配置換えを行った。

支援の緊急性が高くなってからの支援では遅く、支援の必要性があると感じられた時点で早期に支援を行うためには大変効果的な措置であった。

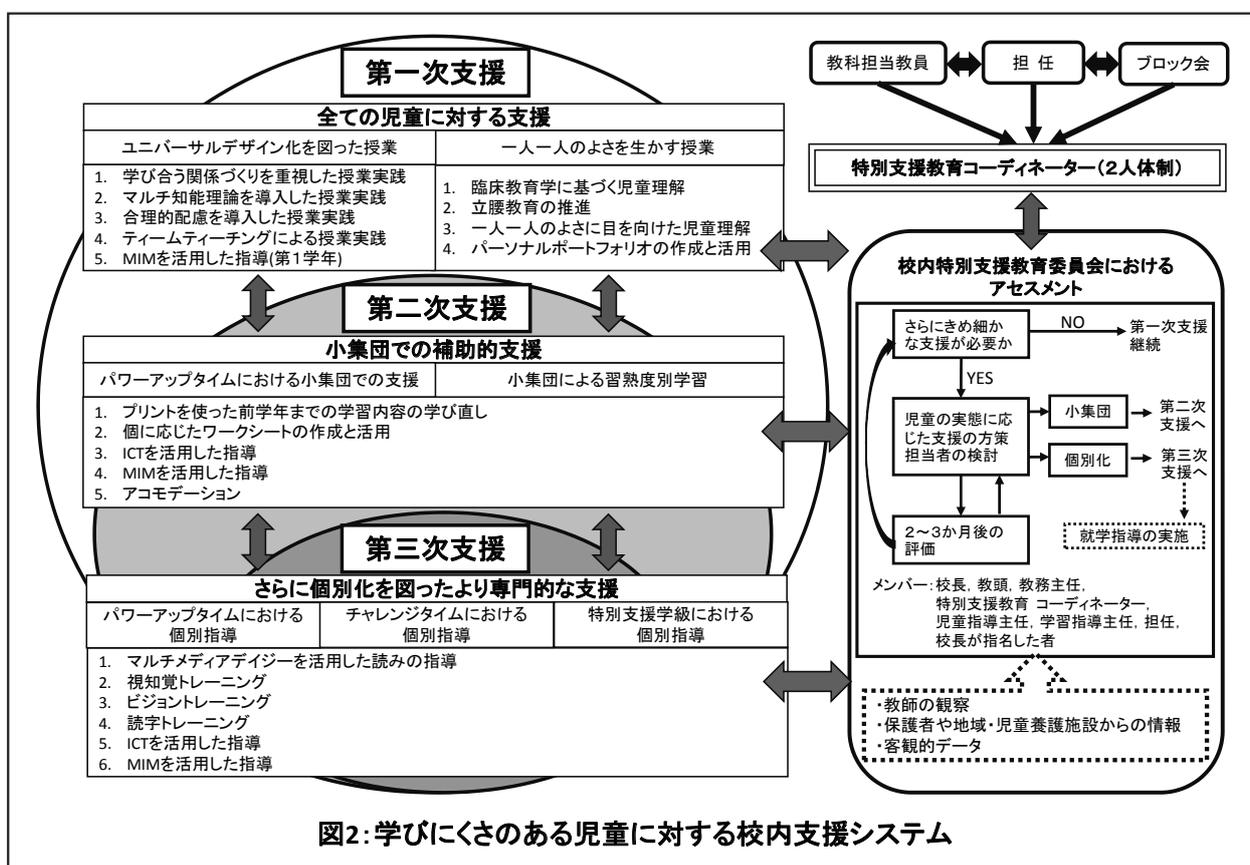
本校では、児童生徒支援、指導方法工夫改善、外国人日本語指導の加配教員の他、県および市の非常勤講師が配置されている。これらの教員が、必要性が高いと思われる学級や児童の支援に当たった。

本校のフレキシブルな支援体制の特徴が、児童生徒支援加配の教員の活用である。

本校に問題行動が頻発していた頃は、児童生徒支援加配教員は各学級の授業を担当していたために、問題行動等に早期に対応することは困難であった。

この課題をクリアするために、5年ほど前より各学級での授業を減らし、早期支援を行うための教員として位置づけた。

問題行動があってから対応する児童指導では、根本的な課題の解決にはならない。問題行動の多くは、学びに困難を抱える児童が二次障害的に起こすものである。学びの困難さを解消することで、問題行動も減少すると考えたからである。



ここ数年は、支援の必要な児童に対して年度末の3学期に行うスクリーニング検査の結果を基に次年度1学期からの支援枠を検討している。児童生徒支援担当がチャレンジタイム等で支援を行っていた児童も一人一人の教育的ニーズに応じた支援の場や内容を年度内に検討を行う。検討の結果、パワーアップタイムやチャレンジタイムでの指導を行っていた児童が通常の学級の学習に戻ったり、チャレンジタイムで指導を行っていた児童が特別支援学級に入級したりすることになる。そのため、年度初めから児童一人一人の教育的ニーズに応じた学習の場で指導を行うことができた。児

童指導主任がチャレンジタイムで担当していた児童も1学期から個々の教育的ニーズに応じた場で学習することになるため、1学期からの時間割に通常の学級の支援の時間を多く確保できた。その時間に児童の様子を観察しながら、支援が必要であると思われる児童を早期支援と繋げていくことになる。

2014年度（平成26年度）2学期末の段階で、児童生徒支援加配教員は、少人数指導（習熟度別学習）、チャレンジタイム、通常の学級の支援、特別支援学級の支援を担当している。担当者の時間割は、指導の実態を踏まえ調整しながら対応している。今年度は、より適した指導を行うため5回の調整となった。（図3）



現行のこの支援システムが整うまでには2～3年かかったが、このシステムがうまく機能し始めた3年ほど前から学校全体が落ち着き、児童も学びに対して前向きに取り組むようになってきた。この取り組みを始める前は、暴力行為や器物破損等が年間約30件程起きていたが、現在ではほとんど皆無になった。

問題行動を減らそうという取り組みよりも、学校の教育活動の中心である授業（学び）に対しての支援を充実させることで副次的に問題行動が減少し、児童が落ち着くことが分かった。

## 2 アセスメントに基づいた対象児への支援

ここで取り上げた対象児6名は、スクリーニング検査の他にWISC-IIIもしくはWISC-IVを実施した。検査の結果から、いずれの対象児も知的には問題ないが認知面で何らかのやりにくさがあると考えられた。

本稿では、個人情報保護の観点からWISC-IIIもしくはWISC-IVのデータの公表は見合わせた。

### (1) 対象児A (パワーアップタイム)

A児は、パワーアップタイムでの指導を行ってきた児童である。

スクリーニング検査の結果、音読に関しては、単音読みの拗音の読み間違いが目立ったが、その他の誤読はほとんど無かった。音読時間についても単音読みが標準を下回ったが、その他はほぼ標準値に近かった。

A児の場合、課題となったのが書取である。特にカタカナと漢字の誤答が多い。また、検査時の様子を観察していると、筆圧や運筆には問題が無かったが、左利きのためか、書き順の誤りが目立った。そのため、パワーアップの時間において主に二つの指導を行うことにした。

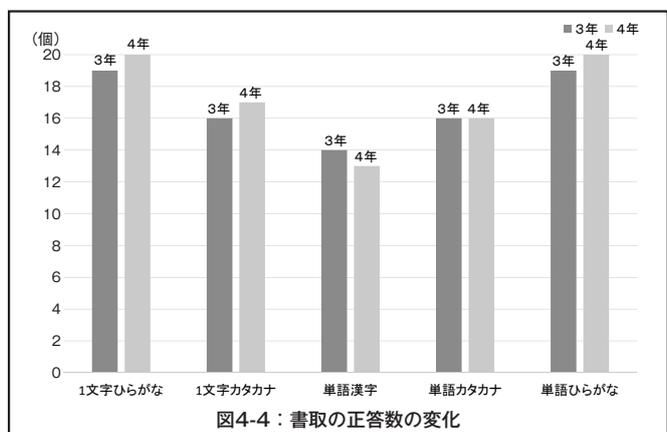
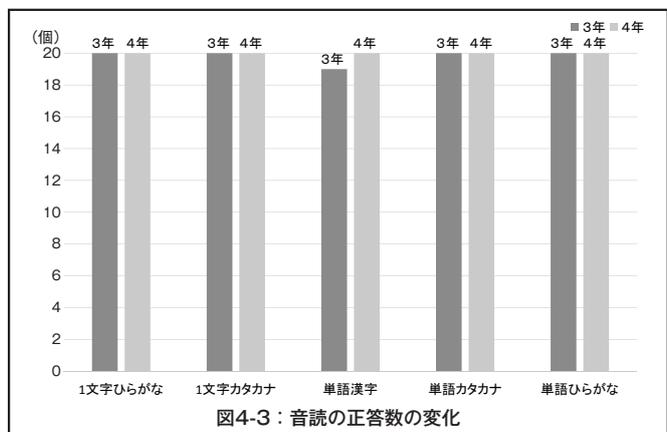
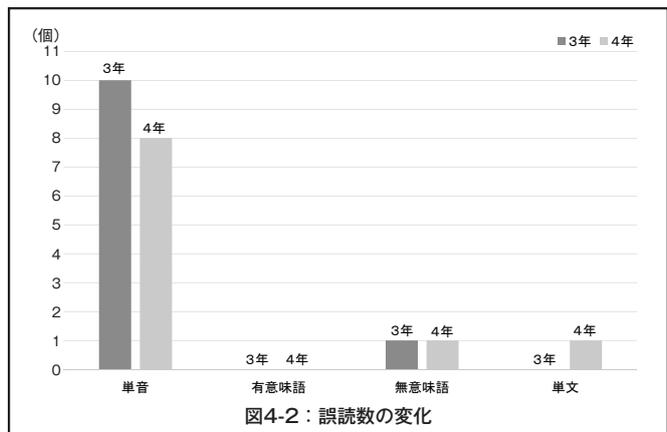
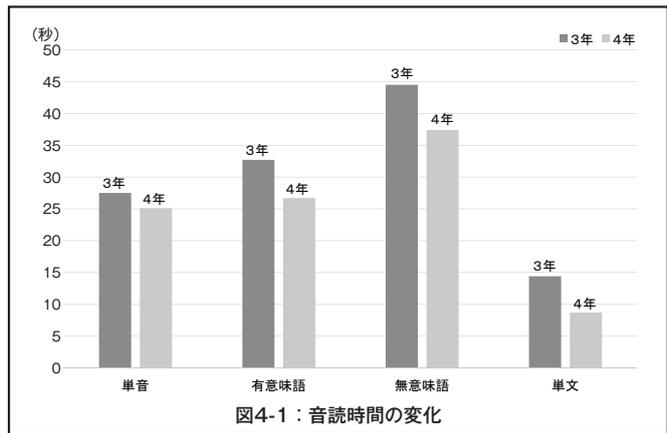
一つは、携帯型ゲーム機を活用しての指導である。漢字の書き順を確認しながら練習したり、自分が書いたものと比較したりしながら、漢字の練習を行った。携帯型ゲーム機は、間違った時でもタッチ一つで消すことができたり、自分が書いた文字を点数化してくれたりするため、意欲をもって学習に取り組めた。

二つ目は、復習した漢字の定着をねらい、語句や文章中で使うための練習としてプリントを活用しての学習指導を行った。

その結果、直接的に読みの指導は行わなかったが、すべての項目で数値がよくなった。一方で書取に関しては、単語漢字の書取の誤答が一つ増えた。しかし、誤答は増えたが、標準値と比べた場合、第3学年時よりも数値的にはよくなっていた。

指導の結果、A児は徐々に自信をつけ、指導前に比べ表情が豊かになり、笑顔が見られるようになった。

今後、学年があがるにつれて学習する漢字の画数が増え複雑になってくるため、引き続きパワーアップタイムでの支援を継続しながら、必要に応じた支援を行っていく必要がある。



## (2) 対象児B (パワーアップタイム+日本語指導教室)

B児は外国籍児童であり、パワーアップタイムと日本語指導教室で指導を行ってきた児童である。

第3学年時のスクリーニング検査の結果から、標準値と比べ、単音読みの誤読や有意味語読みの誤読数が多いことが分かった。単音読みでは特殊音節の読み誤りがほとんどであった。

書取においては単語漢字に誤答が目立ったが、音と文字が一对一でマッチするひらがなの場合には誤答はほとんど無かった。

スクリーニング検査の間、注意集中には問題なく、運筆や筆圧等にも問題は無かった。

これらのことから考えると、家庭では日本語でほとんど会話をしていないため、語句の習得ができていないことが書取に支障をきたしていると考えられた。

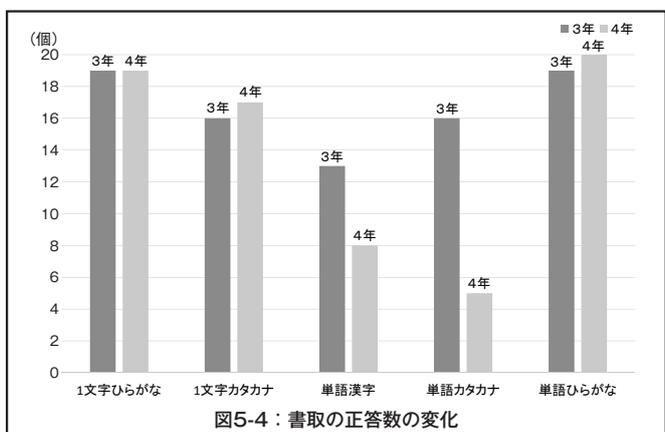
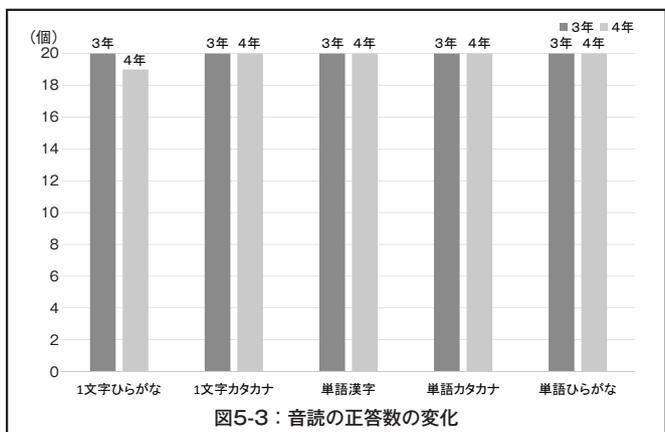
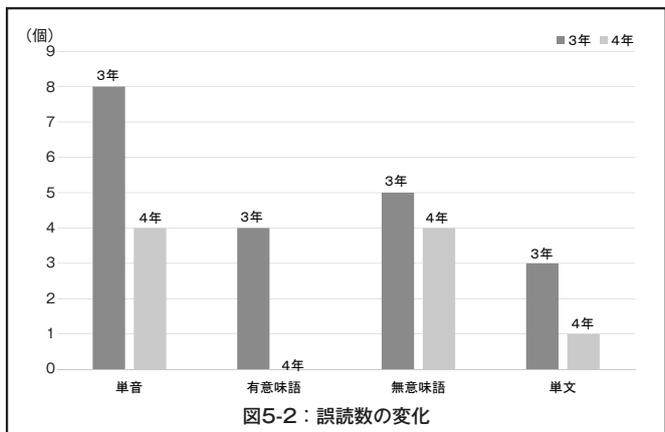
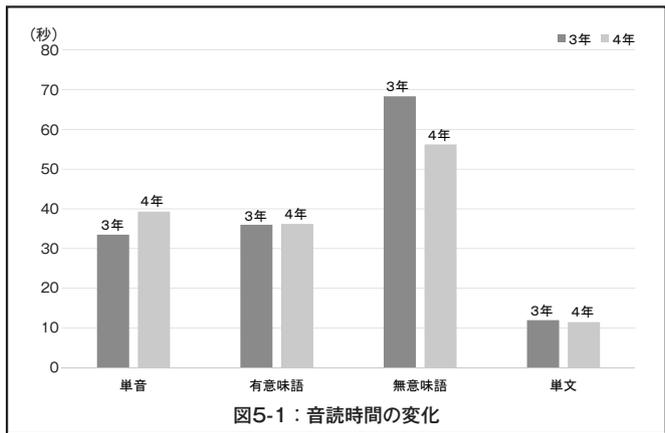
それに加え、拗音などの特殊音節の自動化ができていないために、文章を流暢に読むことができないのだと考えられた。

そのため、B児はパワーアップタイムにおいて、カタカナや漢字の書字のトレーニングを行い、日本語指導教室において特殊音節の読みや、語句の習得を行うことにした。

通常の学級が国語を学習している時間に日本語指導教室で学習するため、週に4・5時間ほど確保することができた。

指導の結果、ほとんどの検査項目で改善が見られた。しかし、単語漢字の正答数が少なくいまだ不十分ではある。上学年になるほど具体的な言葉だけでなく、抽象的なことを表す言葉が増えるために、なかなかイメージがもてず、習得に苦勞をしている。

日本語指導教室で意欲的に学習に取り組んでいるので、今後もこの指導を中心に、読みの流暢性を高めたり、語句を習得できたりするようにする。



### (3) 対象児C (パワーアップタイム+少人数指導)

C児は、パワーアップタイムと少人数指導を行ってきた児童である。

第1学年時のスクリーニング検査において、ほとんどの項目で標準範囲内の成績であったが、単音読みだけが標準を下回った。誤読のほとんどが拗音の誤読であり、特殊音節が定着していないことが分かった。また、検査時の書字の様子を見ると、運筆がスムーズでなく、ひらがなやカタカナなどの曲線部分がうまく書けていなかった。

そのため、パワーアップタイムにおいて運筆のための目と手の協応性を高めるトレーニングを行ってきた。

その結果、第2学年末のスクリーニング検査では音読時間や誤読、書字が大きく改善された。しかし、字形に関しては大きな改善が見られないため、指導を継続した。

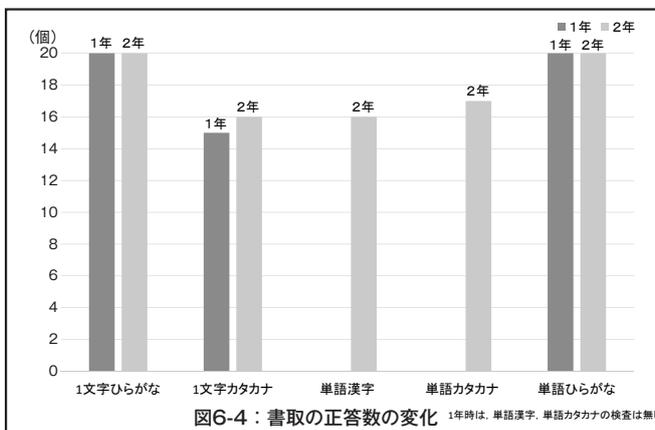
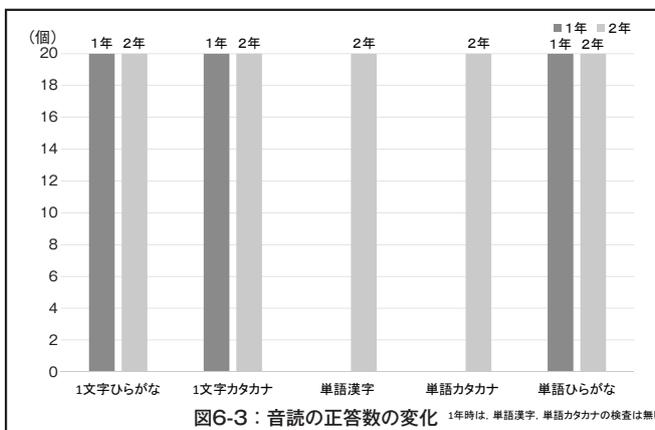
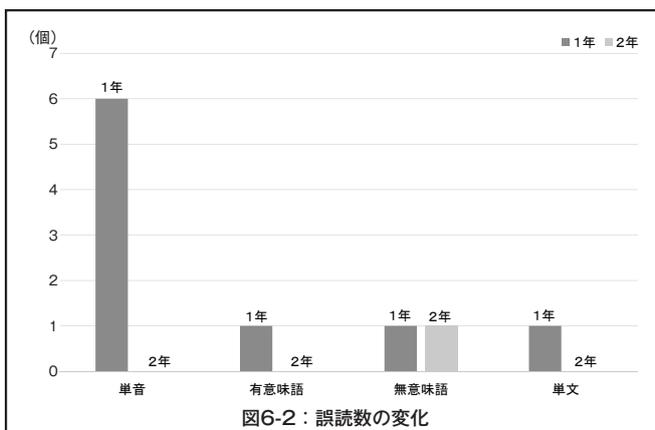
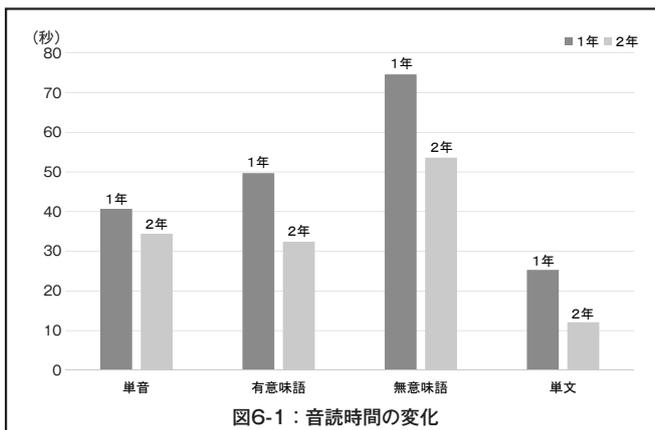
その一方で第2学年時あたりから、算数科の学習に困難さが見られるようになってきた。10の合成・分解や簡単な加減の計算が自動化されていないため、学習内容でなく計算の段階でつまずき、算数科の学習への意欲が低減し始めていた。

そこで第3学年時より、算数科のパワーアップタイムに加えて算数科の少人数指導を始めることにした。

少人数での学習になったことにより、学習への集中が高まった。また、パワーアップタイムで加減の計算の自動化のトレーニングを行ったことで、計算力もついてきた。

また、C児同様に書字に課題を抱えている児童が多いことから、授業では書く箇所を最小限に減らした学習プリントを毎時間用意したことで、学習内容にアクセスしやすくなり、理解が進んだ。

その結果、算数科への意欲も高まり、単元ごとのワークテストでは、常時80点以上をとれるようになった。



#### (4) 対象児D (パワーアップタイム+チャレンジタイム)

D児は、パワーアップタイムと個別で学習であるチャレンジタイムでの指導を行ってきた児童である。

D児はスクリーニング検査の結果、誤読数が多いこと、書字の際に字形が整わないことが課題として考えられた。また、検査中の様子から注意集中の面でも課題があると考えられた。誤読も注視することが困難なために勝手読みをしているのではないかと考えられた。

当初、パワーアップタイムにおいて運筆のための手と目の協応性を高めるためのトレーニングと注視する力を高めるためのビジョントレーニングを行ってきた。

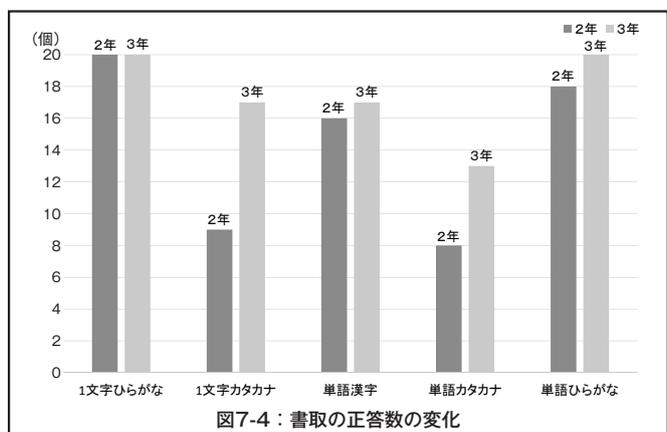
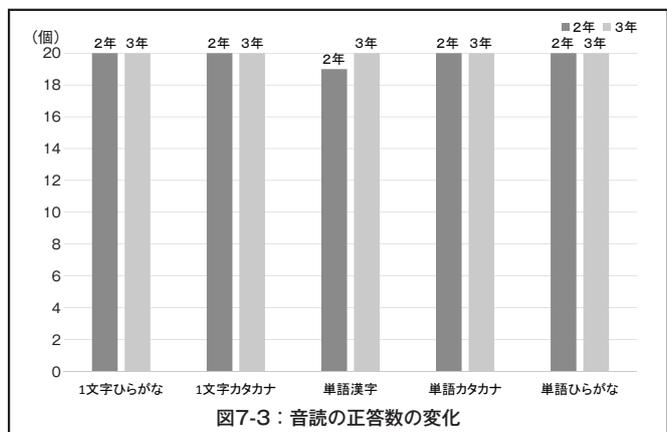
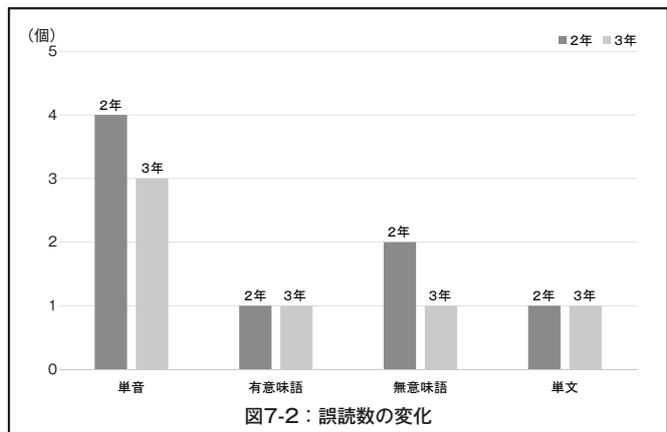
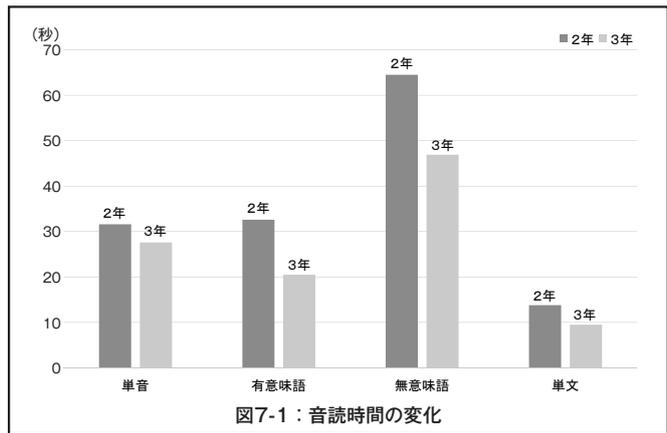
しかし、月に6回程度のトレーニングでは思うような効果が得られなかったため、保護者に学習の内容や様子を伝え、パワーアップに加え、週に1時間のチャレンジタイムでの指導を増やして行うことにした。

チャレンジタイムは、国語科の学習の時間のうち週に1・2回を個別で行うものであり、支援者と1対1で行うため、小グループのパワーアップタイムよりも集中して学習することができた。

その結果、音読時間が短縮するとともに、誤読数も減少した。また、書字のトレーニングの効果も出始め、書取の正答数が増加するとともに、運筆がスムーズになってきた。

チャレンジタイムでの指導の様子から、空間認知の面でもやりにくさがあるように感じられた。

今後学習する漢字はさらに複雑になるので、書き順や偏や傍の位置関係など、空間認知の力を高めるようなトレーニングも追加して行うようにした。



### (5) 対象児E (パワーアップタイム+チャレンジタイム+少人数指導)

E児は、パワーアップタイムおよび少人数指導、個別での学習であるチャレンジタイムでの指導を行ってきた児童である。

E児の課題は注意集中の面であった。通常の学級の授業では集中することができず、自分の能力を存分に発揮することができていなかった。

第2学年時のスクリーニング検査の段階で、特殊音節の習得が十分でなかった。また、字を書くことを嫌っていた。

そのため、第2学年時からパワーアップタイムにおいての指導を始め、さらに3学期からは、チャレンジタイムでの指導を始めた。

指導の内容としては、特殊音節の習得と注視する力をつけるためのビジョントレーニングを中心に、ワーキングメモリを鍛えるようなトレーニングを行った。

第3学年時になり、算数科での少人数学習での支援を始めた。

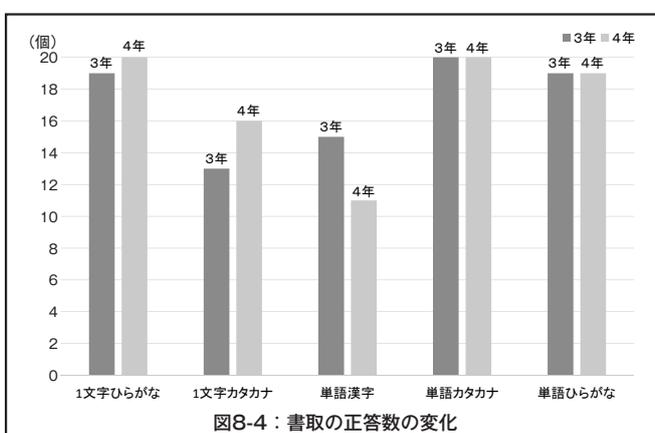
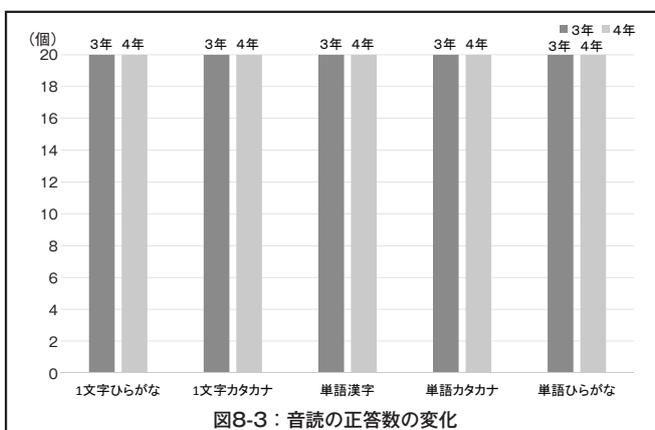
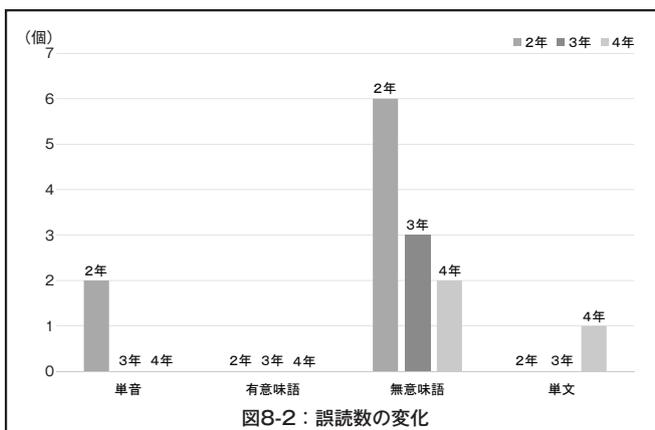
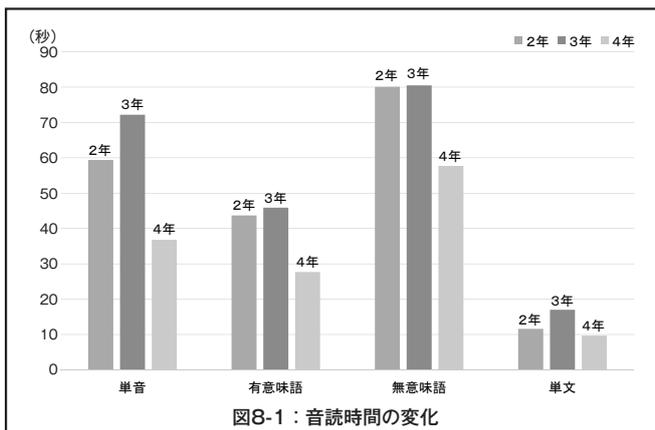
少人数での学習ということもあり、集中して学習に臨むことができた。

C児同様に書字に困難さがあるため、毎時間ワークシートを作成し、書く作業を必要最小限にとどめ、算数科の学習内容に集中できるよう配慮した。

その結果、意欲的に学習に取り組むようになり、自然と力を伸ばすことができた。また、E児も算数が楽しいと言うようになった。

しかし、スクリーニング検査では、前年度よりも良くなっている項目とそうでない項目があり、やはり注意集中の面でのばらつきがあると考えられた。

引き続き少人数学習などの支援を継続していく必要がある。



## (6) 対象児F (パワーアップタイム+チャレンジタイムから通常の学級へ)

F児は、以前パワーアップタイムと個別での学習であるチャレンジタイムでの指導を行っていた児童であり、現在は通常の学級で学習を行っている児童である。

第2学年時の2学期に、学級担任よりF児が書字に困難さがあるという訴えがあった。字形の似た仮名を書き違えたり、字形が整わないといったことが主な理由であった。また、長い文章を流暢に読めないという課題もあった。

第3学年時よりパワーアップタイムとチャレンジタイムでの指導を始めた。

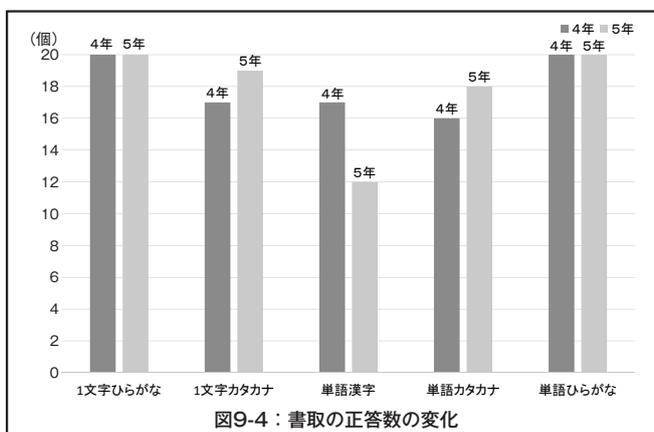
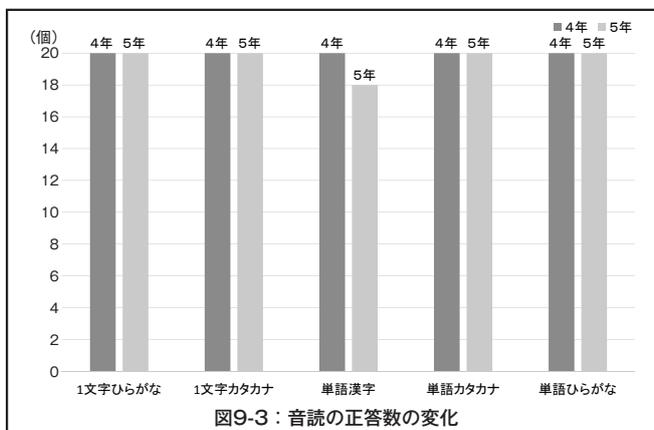
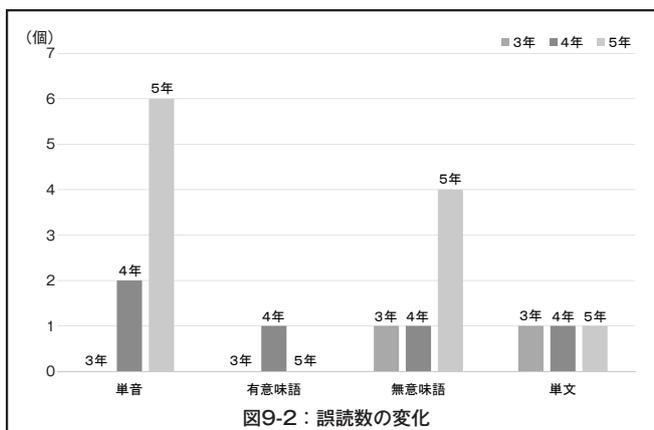
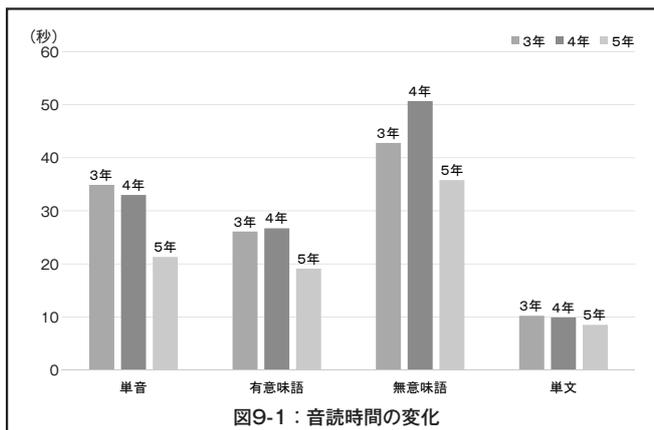
文字を区別するために必要な形をとらえるトレーニングや運筆のための目と手の協応性を高めるトレーニング、読みの流暢性を高めるトレーニングを中心に行った。

指導を行う中で、F児のワーキングメモリの働きに課題があるのではないかと考えられる場面がたびたびあった。そのため、F児には教師の話を書くときにメモをとるように助言し、メモのとり方を指導した。このことは学級担任にも伝えた。学級担任はF児がメモをとりやすいように話すことを心がけた。その結果、学級の全ての児童に分かりやすい話し方となった。

支援の結果おおむね音読時間は短縮し、誤読数が減少した。第5学年時に誤読が増加したのは、流暢性が高まったことによる、勝手読みと考えられた。

第5学年末の段階で、書字や読みに関しては、通常の学級での学習に支障が無いと判断し、その旨を保護者に伝えた。F児も自分に自信がついてきたことで、全ての学習を通常の学級で行うことを希望したため、第6学年時より、パワーアップタイムとチャレンジタイムでの支援を一旦打ち切った。

現在は、通常の学級で問題なく学習に取り組み、学習や運動で活躍している。



### 3 支援の評価

#### (1) 児童の声

半年ごとに、パワーアップタイムで支援を受けている児童を対象にふり返りを行っている。ふり返りでは以下の項目で行っている。

1. 自分から進んで学習できましたか。

A：そう思う B：だいたいそう思う C：あまり思わない D：思わない

2. パワーアップタイムの学習は自分にあっていましたか。

A：そう思う B：だいたいそう思う C：あまり思わない D：思わない

回答の理由（自由記述）

3. 自分が成長したと思うことを書きましょう。（自由記述）

2014年度（平成26年度）前期のふり返りの児童の回答によると、1および2の質問については、約90%の児童がA「そう思う」と回答しており、B「だいたいそう思う」を含めるとほぼ100%の児童になる。

その理由として、「分かったり、できたりするから楽しい。」「先生が自分にあったものを用意してくれるから楽しい。」という声が多い。

また自分が成長したこととして、「字が上手になった。」「いっぱい漢字が書けるようになった。」「計算が速くなった。」と書いている児童が多かった。

登校後すぐの学習活動であるが、ほとんどの児童が開始時刻よりも前に、自分が学習する教室に行き、自主的に学習を始めていた。

#### (2) 保護者の声

保護者に対して、パワーアップタイムやチャレンジタイムなどの特別支援教育に対して直接アンケートを行うことはしていないが、年度末に学校評価として保護者に学校の教育活動について評価をしていただいている。

本校が荒れていた当時は、保護者からも学校に対して厳しい声が寄せられることも少なくなかったが、特別支援教育や授業改善に取り組み始めてからは、児童がよくなってきたという声が寄せられるようになってきた。

従来以前の特別支援教育では、本校で行っているパワーアップタイムやチャレンジタイムに対して躊躇するケースも少なく無いと考えられるが、本校の取り組みに理解をいただき賛同してくださっている。

パワーアップタイムやチャレンジタイム、少人数指導や日本語指導教室などで学習をしている児童が家庭で、「勉強が分かる」「勉強が楽しい」ということを保護者に話すことで、理解が得られてきたのだと思われる。

保護者からも、「子どもが少人数での学習を楽しみにしています。」「勉強が分かるようになって喜んでいきます。」といった言葉が聞かれるようになってきた。

子どもが学校で楽しく学習していることが分かれば、保護者も安心し、学校に信頼を寄せてくれるようになってきた。

#### 4 校内システムの変遷

当初は、学級の状態が思わしくなく支援が必要な学級や児童に対して、加配教員や非常勤講師を配置した。しかし、この方法是对処的な対応であり、予防開発的な対応ではない。問題行動を防ぐという対応であり、児童が抱えている学びにくさに対して支援をするという意味合いが薄かった。

そこで、特別支援教育に重点を置き、学び直しの機会を設けるためにパワーアップタイムを始めた。当初は、漢字や計算などの復習を中心に行っていたが、しばらく続けても思うように効果が見られない児童がいた。そのために、読み書きに関しては、運筆のための目と手の協応性を高めたり読みの流暢性を高めたりする支援を取り入れ、算数科の学習では10の合成分解や、簡単な加減の計算の自動化を図るためのトレーニングを取り入れた。

それでも、なかなか思うよう伸びが見られない児童がいたため、心理検査やスクリーニング検査などから一人一人の認知特性を把握し、より個々の教育的ニーズに応じた学習を提供するようになった。

現在は、学期ごとに指導者が集まり、指導の評価や支援の方策についての検討を行っている。効果が見られないと考えられた方策は長く続けることはせず、よりよいと思われる指導を取り入れることを心がけてきた。

4年ほど前からは、支援が必要であると考えられる学級や児童に対して、早い段階で支援が提供できるよう、臨機応変に対応してきた。現在では、年度初めの支援体制を1年間継続することはなく、フレキシブルに対応できるようになった。

また、年度初めの1学期からスムーズな支援が行うことができるよう、前年度の3学期にスクリーニング検査などを行い、保護者とも連携しながら次年度の支援についての検討を行っている。

このように指導体制や指導形態を児童の実態や変容に合わせて柔軟に対応するとともに、認知特性に応じて学習の場や内容を随時見直していくことで、児童が学びに対して前向きになった。

#### IV 考察

本研究は、「通常の学級における特別支援教育を充実させるためにアセスメントに基づいた多様な取り組み—日本版RTIの実現を目指して—」をテーマに取り組んだが、指導体制ありきではなく、子どものよりよい成長を促すための学習環境を整えるとともに、実態に応じて柔軟に対応することで、自然と指導体制が整っていくものと考え。その上で重要な役割を果たすのが『アセスメント』である。一般的に言われる、PDCA（Plan-Do-Check-Action）の前に、スクリーニング検査や心理検査を実施したように、アセスメントを加えることでより有効な指導が行うことができた。

学校の実態、子どもの実態を把握し適切だと思われる方策を検討・実践していくことが大切である。一人一人の学びにくさがどこに起因しているのかをアセスメントし、教育的ニーズに応じた学習を提供することで、児童も学びに対して積極的になる。学習することで自分自身の成長が感じられれば、次の学習への意欲が喚起されるのである。

アセスメントの結果、個々の教育的ニーズに応じた指導を行うことができた。また、支援の評価を行うことで、支援の方策を見直すことができた。その指導体制も一度決定してそれを継続するのではなく、学校や学級、児童一人一人の実態に応じて柔軟に対応していくことが有効な方法であることが分かった。

また、特別支援教育コーディネーターを二人体制にしたことにより、よりの確に児童の変容を捉え、管理職や学級担任、そして保護者と連携し、早期の段階で支援に繋げたことが大変効果的であったと考えられる。

学びにくさが顕著になってからの支援ではなく、学びにくさがあると思われる児童に対して早期に支援を行うことで、その後の学びがスムーズになることが分かった。昨年度までは、おもに第2学年時から個別での学習指導を行ってきたが、本年度からは学びにくさがあるであろうと考えられる児童においては、第1学年の段階から読み・書きの指導を中心に個別の指導を行った。その結果、通常の学級での学習ではひらがなの読みや書きを習得することができなかった児童も短期間のうちに習得することができた。低学年の児童は、学習に対して意欲的に取り組み、自分自身がよりよくなりたいという願いを強くもっている。しかし、間違いや失敗を繰り返すうちに自己肯定感は下がり、学習に対しての意欲も失っていく。逆に言えば、このやる気があるうちに指導を行うことで、成功体験を積み重ね自己肯定感が上がり、学習に対する意欲も向上した。

パワーアップタイムやチャレンジタイムでの指導の内容を随時見直したことも効果があったと考えられる。児童の認知特性や変容に応じて指導の内容を変えたり、グループ編成を変えたりしたことで児童が学びに対して前向きになった。児童を対象にした学校評価においてもほぼ100%の児童が、「先生（学校）は自分に合った学習を用意してくれる。」と回答した。児童の教育的ニーズに応じた学習の場や学習内容を提供することで問題行動等も減少した。学習に集中できずに離席したり、手いたずらをしたりしていた児童も、学習が「分かる」「できる」ようになったことで学習に主体的に取り組むようになった。

学校教育において子どもが中心であることは至極当然のことであるが、何気なく日々の教育活動を行っていくうちに教師の教育手法を押しつけ、子どもがおざなりになってしまっているのではないか。全ての教育活動を子どもを中心に考え、今の子どもにとって何が必要なのか。そのためにはどのような方策をとったらよいのか。絶えず子どもをよく観て、その姿を共有することで教育活動の見直し、改善を図っていくことが重要である。

百瀬（2012）<sup>8)</sup>は、従来の子ども理解は、学力・体力・健康面・性格・家庭状況など、通知票や健康面での記録・管理が主であったが、今後は従来の子ども理解に加えて、子どもたちの状況を認知レベルで理解することの重要性を指摘している。

また、大川・村松・保坂（1995）<sup>9)</sup>は、教師に理解されない問題行動については、教師の「目に見えない」「視界に入らない」ものが多くあり、教師の視界に入らない問題行動を理解するためには、教師の価値観が大きく関わっていることを述べている。

本校でも、以前は授業中に離席をすることは悪いこと、無駄な話、手いたずらをするはいけないこととして、これまでの教師の経験則・価値観により注意・指導をしてきたが、児童一人一人をよく観る、児童の内的な課題を認知レベルで観るという価値観の変化により、行動に隠された課題に気付くようになってきたのである。一見正しくないと思われる子どもの行動をただの問題行動として見るのか、もしくは何かのサインとして見るのかは、教師の価値観によるところが大きいのである。

本校も6、7年前までは、児童の学びにくさが顕著になってから支援を行ってきた。そのため、学習に対しての意欲が低減しており支援の効果が現れるまでに時間を要したり、効果が顕著に表れなかったりした。場合によっては二次障害が生じ、生徒間暴力や対教師暴力、器物破損に至るケースもあった。

児童・生徒指導においても、問題行動が起きてから対処する『消極的な児童・生徒指導』から『積極的な児童・生徒指導』への転換が叫ばれている。『予防・開発的な児童・生徒指導』とは、問題行動等を未然に防ぐための予防的な指導や支援のことをいい、よりよい成長を促すものである。

そして、指導体制を支えるのは教師集団としての同僚性であり、指導観・子ども観である。振り返ると、問題行動が多発していた頃はその問題行動を子どもの障害特性のせいにしてたり、地域・家庭のせいにしてたりしていた。問題行動の根源は何なのか、子どもの姿について日常的に語り合い、情報を共有し、一人一人を理解し全職員でチームとなって支えていく。全校体制で子どもを育てることで、教師も互いに育ち合い、同僚性が構築されるのである。

その時に重要な役割を果たすのが管理職であることは言うまでもないが、教務主任や児童指導主任（生徒指導主事）、学習指導主任、特別支援教育コーディネーターといったミドルリーダーが中心となって同僚性構築のために連携を図ることが大切である。学級担任は、多くの児童を抱え日々奮闘している。学級担任は周りに迷惑をかけまいとなかなか学級の問題を言い出せない場合があるが、ミドルリーダーから学級担任に声をかけ、抱えている問題を共有することが大切である。これを繰り返しているうちに学級担任から自然と相談されるようになってきた。

しかし、体制を整えることだけを優先させると、児童・生徒指導や学習指導、特別支援教育が有効に機能せず独立してしまい、結果として有効な体制にならない。『子ども』という共通の主体をもとに有機的に繋がるのが大切である。学級担任が個々に支援を行っていたのでは難しい。本研究において教職員が一丸となり、全ての児童を対象とした第一次支援から個々の教育的ニーズに応じた第三次支援を校内システムとして構築したからこそ可能になったものと推察する。

また、これまでは学習プリントなど紙ベースの学習が中心で、復習的な学習支援が中心であった。C児に対して書く箇所を最小限に減らした学習プリントを毎時間用意したように、個々に応じた教材教具を用意したことで、子どもが学習内容へアクセスがしやすくなり、学習意欲の向上につながった。

本研究を通して分かった何よりも大切なものは、校内システムを構築したり、教材教具を整えること以上に、児童一人一人を見つめ、児童の実態、教育的ニーズに応じた授業や支援を提供することである。教師は得てして、過去の成功体験に基づき指導しがちである。しかし、児童の実態にマッチしていないため、児童の心が教師や学習からどんどん離れていってしまうのである。

児童が教師のやり方に合わせるのではなく、教師が児童に寄り添い指導をしていくという姿勢が大切なのである。全教職員がこういった気持ちを共有することでさらに指導はスムーズになるものと考ええる。

本研究を行い課題として残ったことが二つある。

一つ目は、『よいシステムをいかに継続させるか』ということである。公立学校として毎年の教職員の異動は避けて通れない。一人または少人数のスペシャリストに頼る校内支援システムはいつか破綻する。スクリーニング検査や心理検査など学級担任では行えないことも多いため、安定した学校運営のシステムを形成することが大きな鍵となる。また、支援の方策やスキルだけを引き継いだのでは、支援の質は低下していく。『教育観』や『子ども観』といった、理念の部分を共有していくことも重要である。ここが共有できていないと教職員一丸となつての支援は困難になる。教育理念や具体的な支援の方策などを広く共有し、毎年支援の質が低下しないようにしていくことが大切であると考ええる。

二つ目は、指導者の不足である。本校は他校に比べ加配教員や非常勤講師が多く配置されているにもかかわらず、子どもの教育的ニーズに応じるためにはまだまだ十分ではない。また、本校には通級指導教室が設置されていないため、十分な個別指導を行うことができていない。全小中学校に通級指導教室が設置されれば、他校の教室に通うといった子どもと保護者の負担も軽減され、より多くの子どもに教育的ニーズに応じた支援が可能になると考えられる。

## 謝 辞

今回、このような研究の機会を与えてくださり、研究助成をいただきました公益財団法人みずほ教育福祉財団に衷心より感謝申し上げます。

本研究で得られた成果を児童一人一人の学びに還元していくとともに、残された課題に対して職員一丸となって取り組んでいきたいと思ひます。

最後に、本研究を進めるにあたり、公務ご多忙の中、ご指導、ご助言をいただいた独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の涌井恵先生に厚く御礼申し上げます。

## 【資料】

「校内の支援システムの構築と早期支援」において、実際に児童への支援を行うことになる。その際には、スクリーニング検査やその他の心理検査をもとに、児童一人一人のニーズに合った支援を提供している。

児童の認知特異性は一人一人異なるが、使用した教材等を認知特性に応じておおまかに分類しておくことで、それ以後の支援の際に方策が立てやすくなる。

それらの教材等を分類・整理したものを以下にまとめた。

### 1 漢字の読みや意味イメージを捉える

漢字は複数の読みや意味がある。また、学年とともに画数が増え複雑になってくる。漢字を形として覚えるだけでは、実際に文章の中で読んだり、書いたりする能力にはつながらない。

児童の中には、漢字は覚えているが実際に書く時になると、同じ音の漢字を書いたり、形が似た漢字を書いたりして間違えるケースが少なくない。

このような児童は、漢字の形や音、イメージをマッチングさせることで、漢字を記憶しやすくなる。

このような児童に対して用いたのが、先進的教育情報環境整備推進協議会のサイト内にあるデジタルコンテンツである。(http://www.e-kokoro.ne.jp/) <sup>14)</sup>

一つは「生活シミュレーションで育てる 聞く・話す・読む・書く」というコンテンツである。練習する漢字を生活単語や教科書漢字の中から10問以内で選択して練習することが可能である。また、練習の段階や出題の形式を選択することができるため、児童の実態に応じて調節することが可能である。



図10：生活シミュレーションで育てる「聞く・話す・読む・書く」の画面

もう一つは、「一人ひとりの教育ニーズに応じるデジタル読み書き支援」というコンテンツである。学習する言葉はより生活に密着した社会科の単語になっている。

練習する文章を選んで読み、誤読の漢字を抽出してトレーニングすることが可能である。最後には同じ単語が入った応用文章を読んで確認することもできる。

また、教師・保護者または児童個人でログインIDとパスワードを設定することができ、学習の記録を残したり、成績をプリントアウトしたりすることが可能である。



図11：一人ひとりの教育ニーズに応じるデジタル読み書き支援の画面

## 2 漢字の形や読みや画数を捉える

漢字を覚えることが得意でない児童の中には、偏や旁などに着目することが苦手で、一文字一文字を別々に覚えている児童がいる。

部首などをカードなどに書き漢字パズルを作って練習することもできるが、児童一人一人にこれを作成して学習させることは難しい。

そのため、漢字の形や読み、画数などを学習する際に使用しているサイトが、「怪盗ねこぴー」(<http://www.nekopy.com/>)<sup>12)</sup>である。

サイト内に「こくごでゲーム」というコンテンツがあり、漢字の学習をすることができる。学年ごとに選択できコンテンツが豊富に用意されているので、児童の実態に応じて選ぶことが可能である。

本校では、「かんじゲーム」の中から、漢字のパズルや漢字の読み、漢字の画数のゲームを使用することが多い。



図12：怪盗ねこぴーのかんじゲームの画面

## 3 目と手の協応性を高める、形を捉える（空間認知）

書字の際に運筆がスムーズでない児童には、目と手の協応性を高めるためのトレーニングが必要になる。

また、板書を写す時には文字の形を捉えたり、図形の形を捉えたりするための力が必要となる。

これまで、書字の練習をする時には繰り返し書いて練習することが多かったが、この練習方法では逆に書字に対する意欲を損なうことが多かった。直接字を書かなくとも、目と手の協応性を高めたり、形を捉える力を高めたりすることは可能である。

パワーアップタイムやチャレンジタイムにおいて活用したのが、学習プリントが無料でダウンロードでき、印刷して使用することも可能な、「ぷりんときっず」(<http://print-kids.net/>)<sup>13)</sup>とい

うサイトのプリントである。プリントが難易度別に分かれており、児童の実態に応じて選びやすくなっている。

特に、就学前幼児プリントの運筆用のものは、目と手の協応性を高めたり、形を捉えたりする力を高めるのには有効であると考えられる。

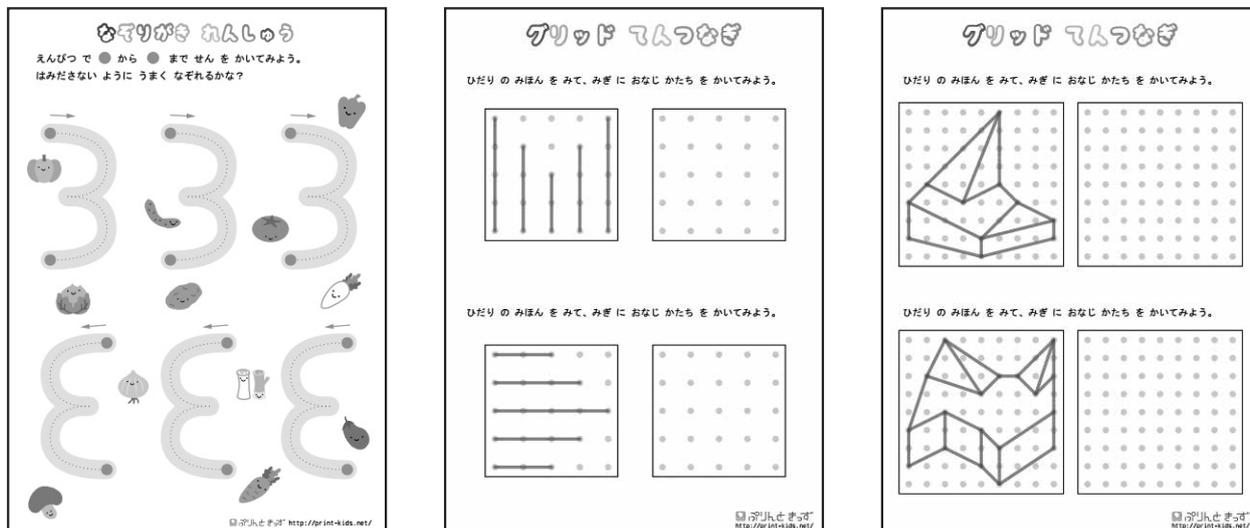


図13：プリントキッズの学習プリントの一例

#### 4 四則計算の自動化を図る

算数科の学習のつまずきの原因の一つが、数の合成・分解や簡単な加減の計算の自動化ができていないことである。

本来の学習内容にアクセスする前に、簡単な計算でつまずいてしまい学習目標を達成できないケースが多い。そうすると、学習への意欲は減退し、算数嫌いになってしまう。

学習に困難を抱える児童の多くが読み書きに困難を抱えているため、プリントを使っての学習では更に意欲を低減させかねない。

そのため、TOSSランド (<http://www.tos-land.net/>)<sup>15)</sup> 内のコンテンツである勇者計算騎士ナリガイガー ([http://www.tos-land.net/system/content\\_text/attach\\_data/218550/narigaiga.swf](http://www.tos-land.net/system/content_text/attach_data/218550/narigaiga.swf))<sup>16)</sup> を使いゲーム感覚で練習することができるようにした。

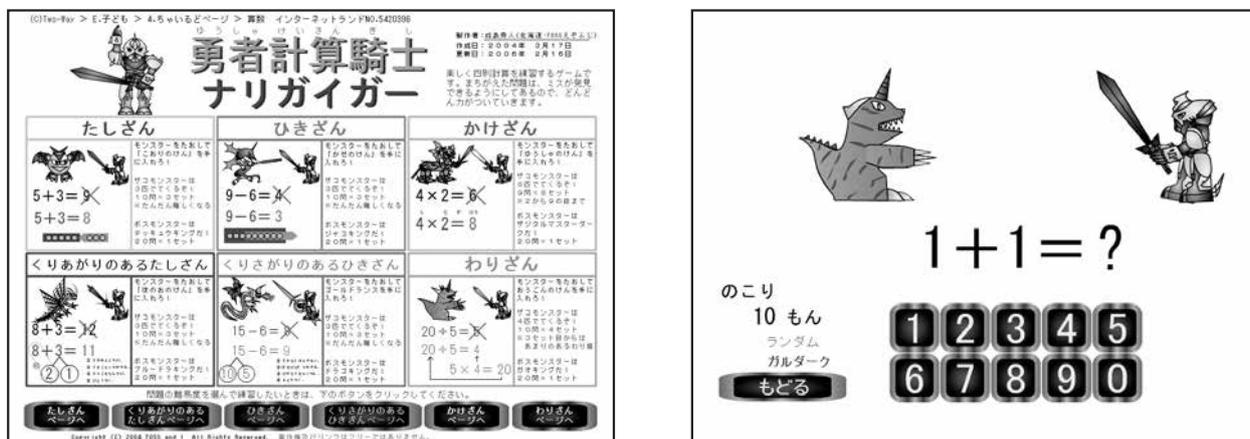


図14：勇者計算騎士ナリガイガーの画面

## 5 デジタルコンテンツの利用

今回の支援にあたり多く活用したのがデジタルコンテンツである。現在全国各地の団体や教師などが作成したコンテンツが多く公開されていた。

学校現場において現実的な問題として予算面が挙げられる。教材を購入してもうまく活用することができずに眠っているケースも少なくなかった。

それに対しデジタルコンテンツは、ネット環境さえ整っていれば自由に活用することができる。本校では校内LANが整備されているため、どこの教室からもネットにアクセスすることができたため、パワーアップタイムやチャレンジタイムで活用することができた。

デジタルコンテンツは、活用してみて児童に合わない時には使用を中止するだけでよく、金銭面での負担がない。また、児童の特性に応じたキーワードを検索エンジンに入力すると、コンテンツが表示されるので探す手間も省けた。

ICTを上手に活用することで支援の幅が広がり、ニーズに応じることができるようになると思われる。

今回紹介したコンテンツでの学習の他にも携帯型ゲーム機や市販のソフトを活用しての書字のトレーニングやビジョントレーニングも実施してきたが、ユーザー数が限られるため、多くの児童に活用するために予算の確保が必要であった。

以上のことを考えてみても、デジタルコンテンツの活用は有効な手法であると考ええる。

本年度からはタブレット型端末を導入した。様々な学習用のアプリも日々開発されている。これまでのパソコン用のソフトよりもアプリが安価であるので今後も有効か活用方法を研究していきたいと思う。

## 【引用文献】

- 1) Flanagan, D. P. & Alfonso, V. C:Essentials of Specific Learning Disability Identification, エッセンシャルズ新しいLDの判断, 上野一彦, 名越斉子監訳, 日本文化科学社, 13, 2013.
- 2) 稲垣真澄, 特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン —わかりやすい診断手順と支援の実際—, 診断と治療社, 2010.
- 3) 海津亜希子:多層指導モデルMIM読みのアセスメント・指導パッケージ —つまずきのある読みを流暢な読みへ—, 学研, 2010.
- 4) 齊藤由美子:通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上 —アメリカ合衆国における障害のある子どものカリキュラムについての概念の変遷と現在の取り組み, 世界の特別支援教育, 24, P53-62, 2010.

## 【参考文献】

- 5) 荒川一志:子供のニーズとアセスメントに基づいたICTの活用, 特別支援研究第688号, 12月号, 東洋館出版社, P16-19, 2014.
- 6) 小枝達也:RTIモデルによる学習障害の就学後早期発見と指導法の開発に関する縦断的研究, [https://www.jsps.go.jp/seika/2010/vol2\\_001.html](https://www.jsps.go.jp/seika/2010/vol2_001.html), アクセス日2014.10.24.
- 7) 一般社団法人日本LD学会:LD・ADHD等関連用語集第3版, 日本文化科学社, P2, 2011.
- 8) 百瀬和夫:特別支援教育の知見を生かした学校経営 I ~特別支援教育の知見を活用を阻む諸原因について~, 関西国際大学紀要第13号, P175-185, 2012.
- 9) 大川宏明・村松健二・保坂亨:教師の「子ども観」に関する研究(1) —「価値観」と「問題行動観」の分析, 千葉大学教育学部研究紀要 I 教育学編43, P13-25, 1995.
- 10) 中央教育審議会初等中等教育分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会:共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告), 2012.
- 11) 宇野彰, 春原則子, 金子真人, Wydell, T.N.:小学生の読み書きスクリーニング検査 —発達性読み書き障害(発達性dyslexia)検出のために—, インテルナ出版, 2009.

## 【参考WEBサイト】

- 12) 怪盗ねこぴー, <http://www.nekopy.com/>, アクセス日2014.12.12.
- 13) ぷりんときっず, <http://print-kids.net/>, アクセス日2014.12.12.
- 14) 先進的教育情報環境整備推進協議会, <http://www.e-kokoro.ne.jp/>, アクセス日2014.12.12.
- 15) TOSSランド, <http://www.tos-land.net/>, 2014.12.12.
- 16) 勇者計算騎士ナリガイガー, [http://www.tos-land.net/system/content\\_text/attach\\_data/218550/narigaiga.swf](http://www.tos-land.net/system/content_text/attach_data/218550/narigaiga.swf), アクセス日2014.12.12.