

# ニューヨーク日本人学校における「予防的な視点」で 取り組む特別支援教育の実践

佐藤 壮 康

小澤 至 賢

(ニューヨーク日本人学校特別支援コーディネーター) (教育相談部)

## I はじめに

北米にある在外教育機関であるニューヨーク日本人学校では、特別支援教育を充実させるため、2006年度より専任教員として特別支援教育コーディネーターを採用し、この特別支援教育コーディネーターを中心に据え、同校内の特別支援教育の支援体制の整備を進めてきた。

ニューヨーク日本人学校において行われてきた、特別支援教育の実践の積み重ねは、通常学級で学習する発達障害のある児童生徒に対する支援の在り方について、支援方法に対する考えを含めた特別支援教育の考え方やシステム自体を再考する契機となった。このことより本校では授業の指導計画を立てる段階から支援策を導入する「予防的な視点」で取り組むことが、より有効であることを経験した。本稿では、通常学級に在籍する発達障害のある児童生徒が効果的に学習するための支援策について、実践例を交えながら、本校の取り組みを紹介する。

## II ニューヨーク日本人学校の概要

### 1 ニューヨーク日本人学校全体の概要

ニューヨーク日本人学校（以下本校）は本年度創立33年目を迎えたアメリカ合衆国で初めての日本人により開設された学校である。ニューヨーク州およびコネチカット州が認可した私立学校であり、日本国政府の援助のもと運営されている。

教育内容は日本国の文部科学省とニューヨーク州とコネチカット州の認可条件による教育基準に基づいておこなっており、初等部第1学年から中等部第3学年までをもって編成する初等中等一貫教育を実施している。200名弱の児童生徒が在籍しており、各クラス10～25人程度の児童生徒数となっている。

### 2 アップル学級の概要

本校には日本語環境下での特別な教育課程で教育を行う特別支援学級「アップル学級」がある。このクラスも初等部から中等部まで幅広い年齢の児童生徒が在籍しており、同学年の通常学級を親学級として、授業や昼食など参加す

る機会も多い。本年度は5名の児童生徒を2名の担任により支援を行っている。特別支援教育コーディネーターは、この「アップル学級」の運営にも携わっている。「アップル学級」の教員とも連携しながら全校的な視点で特別支援教育を推進している。

## 3 本校の特別支援教育の特色

### (1) 特別支援教育の流れ

ニューヨーク日本人学校では、特別支援教育の考え方やシステムを次のように整えてきた。2006年日本の法改正を参考にして、特別支援教育コーディネーターを専任教員として採用し、特別支援教育委員会を設置した。4月初より個別指導に対応するための校内の体制整備を進め、同年5月通常学級に在籍する発達障害を持った児童生徒の取り出し指導が開始される。その後、取り出し指導を希望する児童生徒の増加に伴い、同年9月リソースルームを開設、通常学級に在籍する支援が必要な児童生徒を対象とした個別指導を本格化させた。2007年5月には、通常学級に在籍する支援の必要な児童生徒に対する教職員間の情報交換の場として、放課後の時間を利用して支援会議を始める。また、同時に職員会議等の時間や校内LANを利用してリソースルームでの支援の様子や児童生徒の障害による「苦手さ」の情報について教職員間で共有してきた。

### (2) 特別支援教育の対象

ニューヨーク日本人学校では、特別支援教育の対象を発達障害のある児童生徒だけではなく、全校児童生徒を対象として考えている。

これは本校が海外にある学校であるという特殊な事情もあり、日本国内にある小中学校の児童生徒よりも学習面、生活面において支援を必要とする場面が多くあるだろうと考えられたこと、また、そのため従来の特別支援教育の範囲である発達障害を持つ児童生徒に対する支援だけでは十分に対応することができないと判断したことによる。

実際、取り出し指導を行った生徒の中には、現地校との学習内容の違いや現地校で学んだ期間が長いため日本語での学習に「苦手さ」をもっている生徒が複数含まれている。補習的な意味合いで取り出し指導をする必要があった

生徒であったが、この場合などは明らかに発達障害のある児童生徒という特別支援の範疇を越えているものである。この点に関しての本校の特別支援の考え方は米国における Special Education 的な発想と言えらる。

また、対象の拡大は副次的な効果として、個別指導を受ける児童生徒及び保護者にとって、友達の目を気にするなどの支援開始時に受ける心理的なストレスを軽減される作用も持っていた。この点については、本校の保護者の取り出し指導に対する多大な理解と協力、担任による取り出し指導を受ける児童生徒とそのクラスメートへの適切な対応など、学校全体で支援するという取り組みによる部分が大きいと感じる。

このように、年度の途中で転入学するケースが多い事、特に現地校からの場合は日本語の習得状況により、学習進度にばらつきが見られる事などから、ニューヨーク日本人学校においては、校内の体制として入学時点で個々の学習進度、学校及び地域社会等への適応状況において気になる子をピックアップする体制を強化している。

本稿においては、発達障害のある児童生徒への指導の在り方について紹介する。

### (3) 特別支援教育コーディネーターの役割

特別支援教育コーディネーターは、担任・教科担任などの支援会議の実施、保護者との面談や教育心理査定 of 勧めなどの校内における業務、現地学校区のおこなう教育心理査定への日本人学校側の担当者としての参加やその調整など外部機関との連携・協議に関する仕事、及び、米国の学校ではよく見られるリソースルームを活用しての個別指導における授業の計画と実施、それに伴う担任や保護者への支援内容の報告や教室や家庭での取組のお願いなどが主な職務内容となっており、特別支援教育に関して包括的に対応する役割となっている。

### (4) リソースルームの活用

本校では原則として全児童生徒がスクールバスによる登下校を行っていることから、授業開始前や放課後の時間を利用しての指導は難しいという現状がある。そのため、通常の授業時間帯にリソースルームで取り出し指導を行う形となっている。現在、教職員の協力や保護者の理解により、主に学習に関して苦手さをもった児童生徒延べ20数名が、毎週、通常の授業時間を利用してリソースルームを訪れ個別に学習指導を受けている。現在までの3年間の取組で、指導時間の合計は1,500時間を越えるに至った。

ここで指導を受けている児童生徒は、教室を離れ、個別に学習することに抵抗感や不快さをあまり感じていないという現状がある。これは本校の支援対象が全校児童生徒で

あることや各担任のクラス運営の成果に因るところが大きい。支援を受ける児童生徒の気持ちの中に、不必要な劣等感や自己否定の気持ちを感じさせずに支援を実施しているという点は非常に嬉しく感じる。初等部低学年では、支援を受けている対象児童が通常学級を離れる際には、友達から「算数ががんばってこいよ。」と声をかけられたり、休み時間にクラスの友達を誘って大勢でリソースルームに遊びに来る姿も多く見られる。

中等部の生徒でも同様で、初回こそクラスメイトの目を気にする感があるが、2回目以降は自然にリソースルームを訪れ真剣に指導を受けている。現在まで、支援を受けている児童生徒本人や担任より取り出し支援を受けている事に関して他の児童生徒より嫌な事を言われたり、からかわれたりするような報告は受けていない。なお、開設当初よりリソースルームは個別指導である必要はないと考えているが、児童生徒数と担当人員の数、授業時間を利用しての取り出し指導であることなどから、本校では自然に個別指導の形が主流となった。

### (5) 支援会議/Team Meetingの活用

特別支援教育委員会の行う主な活動として支援会議がある。担任教師の気づきや保護者からの要望などのほとんどはこの支援会議の場で明らかになり、ここで大まかな支援のシステムを検討した後、特別支援教育委員会において、通常授業の時間帯を利用を含む支援（取り出し指導など）の必要性の検討や、指導方針など具体的内容を協議し、学校の提供できる最善な支援内容を決定する形態となっている。

通常この支援会議は学年ごとに隔週で開かれ、担任教師と、特別支援教育コーディネーター、特別支援学級の教師の3名が出席して行われている。ここでは支援対象である（及び対象となりうる）児童生徒に関する通常授業での学習や生活の様子（支援の開始されている児童生徒が在籍する場合はリソースルームでの学習の様子など）などに関する情報の共有化を図りながら、担任とともに対応や支援策を検討している。

定期的に行われる支援会議では、対象となる児童生徒の授業を担当している全ての教員の参加が可能であり、必要に応じて管理職や保護者の参加を要請することもある。また、会議内容は校内サーバーに保存され、全教員は校内LANを利用して内容を知ることが可能である。

### Ⅲ ニューヨーク日本人学校における支援の考え方

#### 1 発達障害のある児童生徒の学習の妨げとなる「苦手さ」について

##### (1) 発達障害のある子どもの「苦手さ」についての考え方

本校では、発達障害のある子どもの授業における「苦手さ」は個性的であり、教師の考える一般的な「つまづき」の予想の範疇を超えている場合が多く見られた。そのため、通常学級の一斉授業の際に、個々の「苦手さ」に配慮した対応を必要とすることは予想しにくいと考えられた。しかし、適切な配慮や指導が得られなければ、発達障害のある児童生徒は、他の児童生徒が全く問題にしなかった授業の中の一部の説明や活動が、思考を妨げる大きな障害となり、そのため学習への参加意欲や理解が中断し、進行する授業の中で一人だけ授業から取り残されるというケースが頻繁にでてくるのではないかと考えられる。

この、発達障害のある児童生徒が感じる、授業への参加を諦めてしまう状態に陥るほどの、授業が理解できなくなる要因をもつことを、通常の学校生活の中で感じる疑問や思考過程等と区別し、「苦手さ」を感じている状態にあると考えた。

##### (2) 発達障害のある子どもの「苦手さ」の見取り

発達障害のある子どもの感じる「苦手さ」の原因はさまざまである。一見特別支援の必要のない通常の思考錯誤の過程で苦勞しているように見えても、その根本には支援の必要な「苦手さ」が原因となっている場合もあるだろう。通常の思考範囲内のものと「苦手さ」が現れている状態との違いには明確な区別をつけることは困難であると考えられる。更に、学年が進むにつれて「苦手さ」に加え本人の性格やそれまでの学習の取り組み方など様々な要因が複雑に入り組む傾向が強く見られたため、それぞれの場合で個々の反応を慎重に検討する必要があると感じた。

#### 2 「予防的な視点」とは

##### (1) 発達障害のある子どもへの「予防的な指導」の考え方

学びの機会を充実させる手立てとして、「主なものは放課後の時間などを活用した補充的な学習や朝の読書などを推奨・支援するとともに、適切な宿題や課題など家庭における学習の充実…」(文部科学省「確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすすめ」より)などあるが、これらの支援はいずれも授業の「後」で行われる支援という性格が強い。本校においても、授業の中で立ち上がってしまった「苦手さ」への対応は、例えば、家庭学習のため

に配布されるプリント等の宿題や個別に行われる指導などのように、もう一度時間をかけて授業の「後」に丁寧に行われることが多かった。

「予防的な視点」とは、発達障害のある児童生徒が「苦手さ」のため授業を理解できなかったという状況に対応して、授業の後に時間をかけて丁寧に支援しようという従来の対応の形を、「苦手さ」を感じると予想される状況に対応して、予め授業に支援策を組み込み、自分に合った学びを保障しようにしようとするような、より積極的な対応方法の考えである。

更には、この考え方をもとにした支援策を講じることで、自分に合った学習方法を見出していくような活動へ繋げていくことを想定している。

##### (2) 発達障害のある子どもへの「予防的な指導」の効果

学習を進める際に自然に発生する「なぜだろう」という疑問や、難問に直面しながらも「やってみよう」というチャレンジする意欲は児童生徒の学習を発展される上で、また心の成長にとって大切なものである。

しかし、実践を積み重ねる中で、発達障害のある児童生徒の多くは、授業の中で「何の話をしているのかわからない」などの学習以前の疑問を感じていたり、授業に臨む中でも「ぼくには絶対に無理だ。」のように自分一人では到底乗り越えられないだろうという絶望感に近い難しさを感じていることがわかってきた。そして、これらの難しさが児童生徒の授業への参加を阻んでいる直接の原因となっていると考えられた。

「予防的な視点」を持って授業を組み立てていくことは、授業内容の中から、これらの参加を阻んでいる原因となるものを予防的に排除または適切に対応することにより、特に発達障害をもつ児童生徒の持つ学習に対する興味や関心、意欲を育てるために有効なものであると考える。

#### 3 「苦手さ」の見取りの方法

##### (1) 「苦手さ」のある児童生徒に支援を実施するまで

本校では、介入の必要性を判断する段階から支援開始までの作業には定型的な手順を定めず、個々の事例に沿った柔軟な対応をとってきた。

「苦手さ」のある児童生徒は、学級担任や教科を担当する教員が特別支援教育コーディネーターへ相談したり、支援会議の中で支援の必要性を感じる児童生徒として報告したりする中で徐々に明らかになる場合が多い。

本校の学級担任は、海外の児童生徒が陥りがちな課題等にも詳しい者が多く、小さな躓きへの感受性が敏感である。そのため、学級担任は、「学習についていけない」「行動面での課題がある」といった状況のある児童生徒をピッ

クアップする中で、発達障害があることで生じる「苦手さ」を感じている児童生徒も同時にピックアップする事になる。

このような気になる児童生徒は、その後必要に応じて、特別支援教育コーディネーターが授業の様子や休み時間の行動観察やテストなどの情報を収集し、1、2時間の取り出し指導を行うことを通して、「苦手さ」の情報の集約を行っている。このような取り出し指導の中で、本人からの聞き取りや、実際に問題を解きながら大まかな「苦手さ」の傾向を把握する作業を行っている。

ここで得られた「苦手さ」の傾向やクラスの様子、テストなどの集約した情報をまとめ、管理職・保護者を交えての支援会議の場で説明され、取り出し指導を含む支援対策を検討する。必要があればこの時点で保護者へ教育心理査定の実施などを勧めることもある。

## (2) 「苦手さ」のある児童生徒への支援の仕組み

リソースルームでの支援が必要とされた場合、リソースルームで個別指導を行い、「苦手さ」に関する詳細な見取り作業と教科の指導を並行して行う。

リソースルームでの学習は、取り出し指導を行う際に利用された通常学級の教科・授業内容に関わらず、理解の不十分だった教科・必要であれば既習単元を戻っての指導を行う。リソースルームでの指導開始直後では、例えば、7年生の数学では半年分を戻って学習をしたり、小学校3年生の漢字学習では、1年生終了時点まで戻って学習をしたりする等、児童生徒本人が「難しく感じた部分」、「わからなくなったページ」に戻って学習することが多い。

これらの「わからなくなった」箇所などは「苦手さ」を探る上で貴重な情報となる。例えば、数学の問題を解く中で「わからなくなかった」と指摘された問題に対しては、特にその問題に注目して、問題内容の理解や解答までの見通しの立て方、問題文に出てくる語彙の理解の様子、計算方法の間違いの傾向、略図の利用の仕方などを様々な観点から観察することにより、原因と思われる点を出来るだけ詳細に特定する作業を行った。また、「苦手さ」の特定作業と平行して、具体的な支援方法を探る作業も行った。質問の方法を変えたり、色々なヒントを提示したりすることや、解答までの手順を小さなステップにするなどの指導の中から、その児童生徒に合った効果的な学習方法を探るのである。

これらの「苦手さ」を特定する見取りの作業や児童生徒に合った効果的な学習方法を探る作業は、時間とともに児童生徒の状況が変化することから、一斉授業での様子や個別指導を行う中での情報をつなぎ合わせながら、時間をかけて継続的に行っている。

## 4 「予防的な視点」で取り組む支援の利点

### (1) 発達障害のある児童生徒が、通常学級での授業に積極的に参加する場面が増える。

リソースルームでの個別指導を通して得られた「苦手さ」の情報を集約し、いくつかのポイントに絞り込んだ情報をもとにして、支援会議や担任教師とのミーティングを行っている。この中で「苦手さ」の情報をもとに通常学級での一斉指導で行える支援方策を焦点化していく。複数の担任がその会議で決まった方針に沿って一斉授業での支援を行っている。このことによって授業に参加できる場面が増え、授業時間の中で学習内容の理解が進むことが可能となる。

授業の時間内に理解できることは次の点で重要であると考えられた。ひとつには、授業内容が理解できなかった場合、放課後に家庭で自習する際にも同様な「苦手さ」を感じる可能性が高く、そのため学習を復習し定着させるための課題が、非常に効率の悪い学習となることが予想される。が、授業内容を理解することによりこれを防ぐことが可能であるという点。もうひとつは、授業中に、教師からの質問に答えられなかったり、グループ内での話し合いに参加できなかったりすることは、自己評価・自尊心の低下をも招く恐れがあり、友達関係への悪影響もあるだろうという点である。

発達障害のある児童生徒にとって、わかる体験を積み重ねられるような支援は、家庭での自習の際にも不可欠な物となっている。

発達障害のある児童生徒が、通常学級での授業に参加できる場面が増えることは、家庭学習の際にも波及し、重要な意義があるのではないかと考えている。

### (2) 児童生徒の「苦手さ」をもとに授業形態を選択することができる。

ニューヨーク日本人学校でも、特に低学年のクラスでは日常的にチームティーチングを取り入れて授業を行っている。チームティーチングは日本でも、学習障害児に対する指導形態として実施されて効果を上げているが、「予防的な視点」による「苦手さの」見とりが進めば、「苦手さ」に対して予防的に対応するという目的が明確になり、チームティーチングの問題点となる教師間の準備を効率よく行うことが可能となるだろうと考えられた。

授業内容によっては、どのような支援策を組み込んでも、どうしても「苦手さ」を感じさせると予想される授業もあるだろうと考えられる。全ての「苦手さ」を通常の授業形態の中だけで支援することは難しい。その場合には、個別指導などの指導方法を選択することが大切であると考えられる。

表1 支援を実施する場面

【通常の指導】	【予防的な指導】
通常の授業準備	「苦手さ」の見取り
↓	↓
授業	支援を含めた準備
↓	↓
宿題・補習	授業
↓	↓
次回の授業	宿題・補習
	↓
	次回の授業

\*網掛け部分が支援活動の行われる場である。

**(3) 特定された「苦手さ」の情報は、様々な教科や学校生活の場面で応用可能である。**

「苦手さ」の特定に費やされる時間は決して短いものではない。しかし、この作業で得られた情報は、一時間の授業や一つの教科の中だけで有効な情報ではない。他の授業時間、他の教科、更には学習を離れた生活の中にも、様々な場面で長期間にわたり支援を検討する際の資料となり、利用されるものとする。(表1参照)

**IV 指導実践1 リソースルームでの個別指導**

**1 リソースルームでの取り組みの考え方**

**(1) 個別指導について**

リソースルームでは、主に個別指導を行っていることの利点を生かし、予防的な視点に欠かせない個人の持つ「苦手さ」の見取りを深めることを主眼としている。また、得られた情報をもとにして、通常学級の斉授業に役立てることも念頭に置いて学習活動を進めている。

**(2) リソースルームの指導方針**

リソースルームでの指導方針は、「情報収集活動を基に苦手さの傾向を把握し、得られた「苦手さ」の傾向に基づいて授業を組み立てること。」また中長期的な目標として、「児童生徒には、自分に合った学習方法のあることを示し、それを利用することでより理解が進むことを実感させること、また、そのことを通して本人が「苦手さ」の傾向を理解し、最後には自分の力だけで効果的な学習を進めることができる力を育てること。」と設定した。

**(3) 「苦手さ」に対する情報収集**

「苦手さ」は、全ての支援活動の基礎となるので、特定作業にはできるだけ多くの情報を多角的に集約することを心がけた。具体的には、テストの解答、教室の掲示物、ノ-

ト・日記・作文などの書類、担任（可能であれば以前の担任も）や教科担任からの聞き取り、通常授業の参観による見取り、保護者との面談、本人との面談、教育査定などの結果や通院しているクリニック等の担当医師からの診断に関する情報などがあげられる。また、支援の必要性が感じられた場合、担任等の協力により対象児童生徒の書いた文書や返却するテストの解答用紙などをコピーし保管した。

これらの情報収集活動の中で、特に、個別指導により行なわれる収集作業は非常に重要なものであった。これは個別指導の大きな利点であると感じられたが、対象児童生徒に対し「苦手さ」の本質を知るための課題を次々と与えることにより、効率よく短時間に「苦手さ」を焦点化することができたのである。またその際に得られる、思考プロセスや、答えに至るまでの思考時間、自信の有無、解き方や間違い方の様子などの情報は、テストの解答用紙などの紙面に残っている情報とは違い特に有効なものであった。

また、リソースルームの個別指導での「苦手さ」の見取り作業や「苦手さ」があるために生じた様々な問題、それに対応した支援方法などを記入した支援の様子などは、全て記録用紙に記載し、それぞれの授業で使った計算用紙や漢字の書き取り用紙などと一緒にファイルに保存している。この文書は、効果的な支援策を探るため、また保護者へ児童生徒の特徴を説明したり、指導方針の理解を促したりする際に役立つものとなった。更に、後の集約作業の際に自分でも気が付かなかった「苦手さ」の傾向が浮かび上がってくることもあった。

**2 リソースルームでの指導実践**

**(1) 指導実践の概要**

以下にリソースルームでの取り出しの個別指導の指導実践を紹介する。

生徒Aは、本校における特別支援教育の始まった2006年度より、リソースルームにおいて特別支援教育コーディネーターとの個別指導による支援を現在までの各週4時間行ってきた。

個別指導の中で「苦手さ」の原因を特定し、それに応じて個別指導を展開してきた。

**(2) 指導実践の対象と方法**

担任教師の気づきから特別支援教育委員会を開いた。委員会の中で、保護者、担任、教科担任等の意見を総合した結果、個別指導が必要であると判断された。

特に数学の成績に目立った問題が見られたため、週4時間ある通常学級の数学の時間を全て利用して取り出し指導を行った。

生徒Aは、特に数学に「苦手さ」があり、また、苦手な

表2 生徒Aの実態など

項 目	実 態
数学が苦手？	・数学が嫌い。 ・計算ができないとあきらめる。 (一次方程式、文字式)
計算が苦手？	・正負の数を含む四則計算が出来ない。 ・正負の数を正しく理解していない。 ・負の数の計算方法を理解していない。
他の苦手さ？	・疑問を持ちながら計算を解いている。 ・方程式の計算の概念があいまいである。 ・方程式と文字式の違いが正しく理解できていない。
苦手さの原因？	・100%理解できないことは、遠ざける傾向がある。 ・間違っているかもしれないという不安感が非常に強い。 ・間違いでないことを確認できないと、次のステップに進めない。

\* ↑表記をわかりやすくしてください。

教科の時間などで感情が高ぶってしまうことも見られる生徒であった。

- ①支援開始当初は、特に計算問題（正負の数を含む計算や文字式）を解く過程で間違いが多く見られ、数学に強い苦手意識を持ち学習に対して自信を失っているという印象が強かった。(表2参照)
- ②個別指導を始めて、計算問題の中でも間違い方に偏りが見られ、いくつかのパターンに分類することができる事がわかった。特に負の数の出てくる四則混合計算で間違いが多く、計算における負の数の扱いを正しく理解していないと感じられた。個別指導を始めてすぐに、生徒Aから計算法則に関する質問が非常に多く出されるようになり、それらに対して1つずつ丁寧に解説する必要があった。
- ③もともと計算などの処理能力は高い生徒だったこともあり、計算に関する疑問点が解消されるにつれて間違いも急激に減り、計算力をつけていった。しかし、基本的な計算力のある生徒であるにもかかわらず、なぜ正負の数の計算問題で困難さを示したのか不思議に思い、苦手さの原因は計算知識の不十分さ以外のところにあるのではないかと考えた。
- ④疑問に感じるもの、できないかも知れないという不安感をもたらし、積極的になれないという傾向が、他の教科でも多く見られることがはっきりしてきた。生徒Aとの会話の中では、自分の感じる挑戦してみようと乗り越えられる「ハードル」の高さ（実際ハードルの絵を描い

て話し合った。) がとても低い事が分かった。生徒Aは高さは0cm以外は安心感を得られないと強く主張する。失敗や間違いを恐れるあまり、「間違えていない事」が100%確認できないとなかなか次に進めないという心理的な強いブレーキの存在がはっきりしてきた。

### (3) 結果

主な教科指導となった数学では、特に新しい概念となるものに苦手さが強く見られた。支援初期には、負の数・及びそれを含む四則混合計算・文字式であった。苦手さの特定が進むにつれ、納得できるまで繰り返し説明することが重要であることが明らかとなってきたため、支援開始当初の授業では質問に繰り返し答える場面が多く見られた。(文字式の計算を指導する中では、未知数「x」の代わりに、「a」や「k」などのアルファベットや、「□」や「△」、「☆」などの図形、更には、簡単な動物などの絵を描いて式の中で利用しても成立するののかという質問に繰り返し答える必要があった。)

図1は、生徒Aの課題プリント（リソースルームより個別に課した計算問題の宿題）の正解率（全問正解を100%とする）と各問題についてどのくらい自信があるかを自己評価し（出来たと思う：100%～自信がない：0%とする）半年間に渡り記録した結果である。(図3参照)支援開始後、短期間で計算力がつき高い正解率を得るようになったにもかかわらず、正しく計算できたという自信は依然として低く20～30%程度とあまり伸びていないことが分かる。

このことから、生徒Aの「苦手さ」は「数学」や「計算」そのものにあるのではなく、「正しいかどうか自信が持てず不安になること」、「通常の授業中では何度も先生に確認できず学習意欲をなくすこと」に主な原因があると推測で

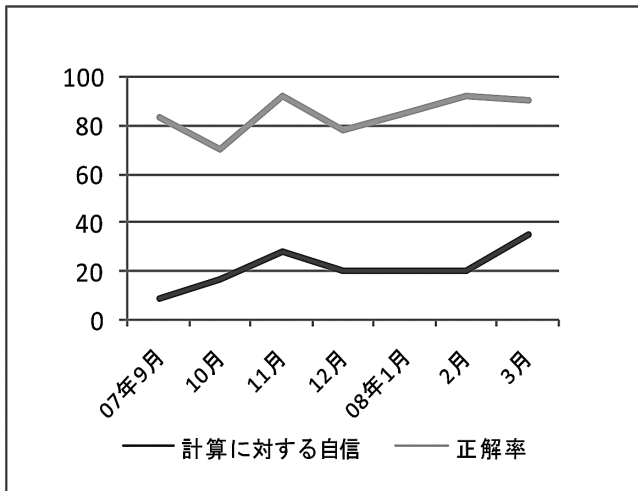


図1 正解率と自信の推移

きた。これらは、個別指導を通して、「数学が苦手である」とう表面的な問題の奥にある問題の要因を探ることにより得られた結果であったと考える。

この場合、もし計算力に苦手さがあると判断して、何枚も計算練習のプリントを宿題に出すことを支援策としても、自習では不安さや確かめたいという気持ちが高まってしまったために、なかなか学習が進まず、時間をかけても計算が出来るようにはならなかったと考えられる。

生徒Aに必要な支援すべきポイントは、些細な質問にも納得できるまで何度も繰り返し答えてくれる支援者の存在と、何度でも質問できる学習環境であった。

また、この「苦手さ」の原因は他の教科担任にも伝えられ、それぞれの教科でも応用することが可能となった。『計算が苦手』という判断では、他の教科の授業には役立てられなかった苦手さの特定である。このことから、苦手さ

の見取りの重要性と個別指導の有効性が伺える。

生徒Aには、このようにして得られた苦手さの情報を利用して、リソースルームにおいて個別指導の形を取りながら「苦手さ」を感じさせない授業を行うことができた。入学当初からの生徒Aの数学における実力テストの偏差値の変遷(図2参照)では、個別指導は7年生の9月から始まったが同年10月のテストには既にその効果が見られる。このようにして7年生、8年生の2年間は全ての数学の時間を利用して個別指導を行った。その後、学習に自信を持ち家庭学習の進め方も順調に進められるようになったため、9年生に進級してからは取り出し指導に利用する教科時間を通常学級の数学の時間を週4時間利用するものから、他教科から平均して1時間ずつ利用することに変更した。そのため、9年生の1学期の数学の授業内容はその多くを本人のみによる学習となったが、期末テストでは8割以上の正解率をあげ、自分なりに学習する方法を実につけてきた様子が伺えた。

#### (4) まとめ

これまでの支援から離れ、主に自身の学習により力を伸ばしたことは、本校の特別支援の最終目的が自分で学習する方法を身につけることにあること、更には生徒Aは来年度、高等学校へと進学し本校の個別指導の支援から離れることになるという点で非常に嬉しく感じられるものであった。

本人の持つ苦手さは依然として存在することも明らかであり、簡単な計算に対する不安感も以前と同様に持っている。「苦手さ」は変わっていない。それでもなお、ここまで力の伸びた理由は、積み重ねた成績の結果が自信となっていることであろうと感じる。自分の解いた計算問題の

答えには不確定な情報(計算過程の間違いの有無など)が多く含まれ不安さが増大するが、数値となって記録される成績の積み重ねは確実な情報であり、不安感の高い生徒であってもこの情報は揺ぎ無いものであり、強い心の支えとなったようである。また毎回の個別指導では、それぞれの支援に加え問題を解きながら、自分の感じる自信以上に正解の数があることを知らせたり、問題集での学習では、学習するページを確認しながらテスト対策を進めるなどして、自分にとって適切な学習を量的に判断できるように配慮しながら行った。これらのことを通して、自分なりに学習の進め方を理解したのではないかと推測される。

このことから、この生徒において、個別

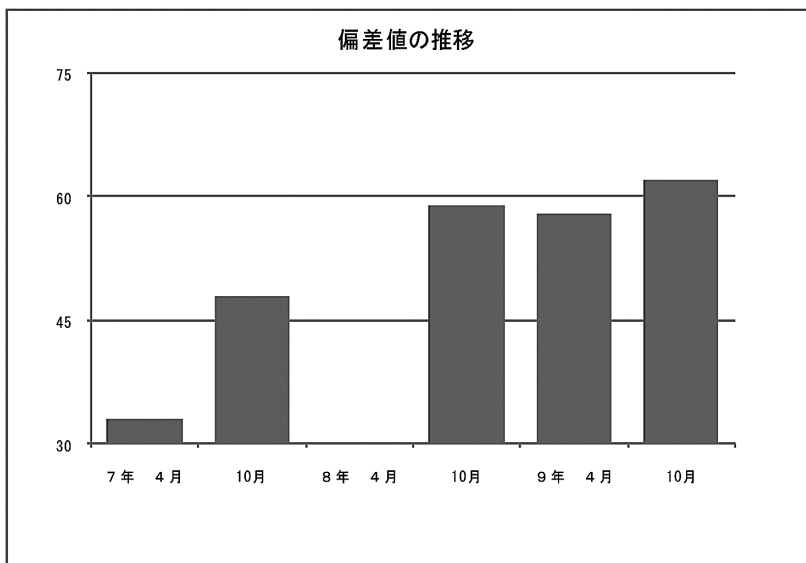


図2 偏差値の推移

指導による「苦しさ」の見取りと「苦しさ」を感じさせない授業の有効性が明確になったと考えている。

## V 指導実践2 通常学級での授業の中での支援

### 1 通常学級での指導の考え方

#### (1) 通常学級での支援

本年度は、リソースルームでの指導方法を通常学級において応用する初年度であった。

リソースルームでの指導の中から得られた情報をもとにして、通常学級での一斉指導を進めることで、通常学級と同程度の授業時数内で同じ内容を進めることも可能であるという点があげられる。

これは通常の指導の他に必要な支援は、考えていた以上に少ない時間で済んだということである。実際にリソースルームにおける授業は、通常学級での授業に比べ、特別な支援教材や説明方法を必要としていない場合が大半であった。ほとんどの支援策は、新しい単元を学習する際には導入部分の説明に通常より3分多めに時間を使って、もうひとつ例を加えたり（特に数学の確率や合同など新しい概念に触れる際には特に有効であった。）、口頭での説明を文章化して配布したり、途中の計算式を一行省略せずに板書することなどの小さなものである。しかし支援が的確であれば授業の中で非常に大きな効果をもたらすものであった。このことから、支援方法さえ適切であれば、それほど多くの時間を必要としないだろうと推測できたため、特別支援の支援策は通常学級での授業の中に組み込むことも可能であり、個別指導を中心としているリソースルームの取り組みを、発達障害をもつ児童生徒の在籍する通常学級にも応用することができるであろうという考えに至った。

#### (2) 通常学級での支援の配慮点

通常授業で行われる授業の中に支援を拡大する際は、通常学級の担任との協議のもと、特に以下の3点を考慮して支援策を検討した。

#### ①支援策の検討は柔軟な発想で取り組むこと

発達障害に対する一般的な情報や障害名から想像する固定観念に囚われることなく支援策を検討することを重視した。特に、教育心理査定等を受けている児童生徒の場合、どうしても診断名だけを手がかりにして対応策を得ようとしがちであるが、同じ障害名であっても個々の苦しさの程度は随分と違うものであるから、一般的な支援策では苦しさの大きな差異を生じかねないと考えた。

また、特に中等部の生徒などは、それぞれのもつ得意・不得意に加え、学習に対する取り組みや学習環境、性

格まで全ての要件を考慮しながら柔軟な思考で支援策を考える必要があると考えた。

#### ②支援策は必要最小限であること

「必要」最小限度とすることは、必要に応じて個別指導など大きく環境を変える支援策もあり得るということであるが、大掛かりな学習環境の整備でなくとも、苦しさの特定が適切であれば、小さな支援の積み重ねであっても苦しさを立ち上げずに授業を進めることができると考えた。

#### ③支援策は全児童生徒に共益なものであること

支援に必要な補助教材は対象以外の児童生徒にとっても決して無駄ではなく、全ての児童が受益できるものを目指した。特に注意する点として、支援対象の児童生徒のため、全体に向け何度も解説などを繰り返すなどの、支援対象以外の児童生徒にとって授業の妨げになるような支援策をとらないことに努めた。

## 2 通常学級での指導実践報告

### (1) 指導実践の概要

以下は、通常の数学の一斉授業に「予防的な視点」から支援を組み込んで行った授業である。ここでは、特にクラスに在籍する3名の個別指導の実績のある生徒に注目し、「予防的な視点」から支援策を組み込んだ授業を行った。「生徒観」は、それぞれの苦しさの傾向を、「予想される行動と対応策」は、本時の授業に組み込む際に検討された苦しさである。この授業は通常の教科担任である数学教師と、特別支援教育コーディネーターの2名の教師によりTTの授業形態で行われた。

### (2) 指導実践の対象と方法

#### ①対象

ニューヨーク日本人学校中等部9年生 3名

#### ②単元名

平方根／教材「4つの4、Four four's」

#### ③指導にあたって

##### ア. 教材観

4つの4を使って、答えがいろいろな数字になるような数式を作るという単純な教材である。計算の記号4種類に加えて、( ) や { } を使うことで計算の順序を様々に変えることができ計算の順序が定着しているかどうかを確かめることのできる教材である。内容的には中学校1年生の正の数・負の数を学習した時点でも扱うことができるが、今回は根号を用いなければ作れないよう



な答えにも注目させていきたい。また、4種類の計算記号のほか根号や階乗の記号「!」、総和の記号「Σ」を利用すれば100までのすべての自然数を作ることも可能であるため、今回高等学校の学習内容である階乗を紹介し挑戦させたい。一つの答えを導くための式が何種類も考えられるため、生徒の様々な工夫が期待できる教材である。

### イ. 生徒観

非常に落ち着いて授業にのぞむ生徒が多く、学習への意欲も高い。9年生になってからは特に意欲的に取り組んでいる。少ない人数ではあるがクラス内の学力の差もあり、特に計算のスピードでは極端に違いが見られるなど、個に応じた指導・支援の必要な学級であると考えられる。

### ウ. 各生徒の実態とねらいと手立て

特に支援が必要とされる生徒の苦手さの傾向を、リソースルームにおける個別指導の結果や教科担任による授業の様子などから次のように分析した。(各生徒の実態、ねらい、手立て、結果については表4参照)

### ④支援策の検討

各生徒の実態の中にあげた苦手さの傾向をもとに、本時の中で支援が必要となる場面を次のように想定し支援策を検討した。(表3参照) この他に全生徒共通の指導(支援)として、計算方法・ルールの説明、使える符号・記号の紹介、階乗の計算方法の紹介、解答例の提示、解答用紙の配布を行っている。

### ⑤支援教材の作成

予想される行動と対応策から判断し以下の個別配布用のプリント3部を用意した。特に資料1、2は必要に応じて全ての生徒に配布できるように人数分を準備し、机上で解答用紙と並べて使いやすいように、それぞれをはがき程度の大きさにし、区別しやすいように色紙を利用して作成した。

- ・考えられた多数の式を見やすく整理し、作業の進行状況を視覚的に把握するための解答用紙
- ・四則混合計算の計算順序及び括弧のある計算式を確認するための図表(資料1)
- ・求めたい数を決め見通しを持って立式する際の考え方を簡略化して示したプリント(資料2)

〈資料1〉

「計算のルールを確認」

I 「×」「÷」の後に「+」「-」

II ( ) の部分を初めに計算

○  $3 + 3 \times 3 = 12 \Rightarrow 3 + \frac{3 \times 3}{\textcircled{1}9} = 3 + 9 = 12$

○  $(3 + 3) \times 3 = 18 \Rightarrow \frac{(3 + 3)}{\textcircled{1}6} \times 3 = 6 \times 3 = 18$

・同じ数字ですが答えはずいぶん違ってきます。

○  $3 \times 3 - 3 \div 3 = 8 \Rightarrow \frac{3 \times 3}{\textcircled{1}9} - \frac{3 \div 3}{\textcircled{1}1} = 9 - 1 = 8$

○  $3 \times (3 - 3) \div 3 = 0 \Rightarrow 3 \times \frac{(3 - 3)}{\textcircled{1}0} \div 3 = 3 \times 0 \div 3 = 0$

・[ ] の影響は大きいです。

☆ 自分で作った式には ( ) は必要ありませんか？

〈資料2〉

「一つ前の式を考えてみよう」

【ヒント I】(4つの3で考えた場合)

2つの数に分解

$$\begin{array}{c} 8 \\ \wedge \\ 11 - 3 \\ \wedge \\ 33 \div 3 \end{array}$$

3つの数に分解

$$\begin{array}{c} 6 \\ \wedge \\ 6 + 3 - 3 \\ \wedge \\ 3 + 3 \end{array}$$

【ヒント II】(4つの3で考えた場合)

( ) を上手に使おう

1

$$\begin{array}{c} \wedge \\ (3 + 3 - 3) \div 3 \end{array}$$

6

$$\begin{array}{c} \wedge \\ 3 \times (3 + 3) \div 3 \end{array}$$

【ヒント III】(4つの4で考えた場合)

1

$$\begin{array}{c} \wedge \\ 4 \div 4 \end{array}$$

2

$$\sqrt{4}$$

24

$$4!$$

2

$$\begin{array}{c} \wedge \\ 4 - \sqrt{4} \end{array}$$

表3 予想される行動と対応策

		生徒A	生徒B	生徒C
理解	・問題の目的を理解できない。「何をすればいいの？」	—	—	—
	・ルールを理解できない。「どうやってやるの？」	△必要な場合は個別に補足説明する。	◎条件等を間違えて理解していないか確認する。	—
興味・関心	・問題に興味を持ってない。	—	—	◎その時の気分によって左右される面があるが、内容を理解しやすいように、例題を示し、更に2ステップ程度補足を入れて考え方を説明する。
	・計算を面倒と感じる。	—	—	
	・たくさん式を見つけることに興味を持ってない。	—	—	
	・他の生徒に比べ式を見つけるのが遅く意欲を失う。	—	—	△加減だけでも幾通りかの計算式ができることをつたえる。 ◎不安感が増すと、急速に意欲を失うので時折個別に正誤確認をする。
	・計算に対する苦手意識が働き意欲を失う。	◎：加減だけでも幾通りかの計算式ができることをつたえる。	—	
	・考えた式の正誤判断がつかず不安になる。	—	—	
計算	・計算順序を間違える。( )のある式	◎計算の確認・別紙による支援をする。	△計算の確認をする。	—計算能力は高くため、計算間違いはほとんど見られないだろう。
	・計算順序を間違える。四則混合式	◎計算の確認・別紙による支援をする。	○計算の確認をする。	
	・計算間違いに気がつかない。	◎計算の確認をする。	◎計算の確認をする。	
	・階乗の理解ができない。	・階乗を含む計算式は積極的に勧めない。今回は $4! = 24$ と提示するので、単純に24として計算する程度にする。		
	・計算用紙が必要となる。	◎文字は丁寧だが、計算間違いし易いので指摘しやすくするため配布する。	◎：計算間違いを指摘しやすくするために配布する。	
考え方	・思いつづままに計算する。	・計算初期の段階ではしかたがない。自由に求めさせることも必要。 △「加減だけ」「剰余だけでなど」まとまりを持って計算させ区別させる。 ◎解答用紙を用意し、同じ式が重複しないようにする。(一覧に整理することにより同じ式を見つけやすくするため。)		
		◎ランダムに計算する方法が一段落し、見通しを立てて計算する必要があるときで支援をはじめる。 支援は別紙を利用。(目的の数を出すために、ひとつ前の式を作らせるようにする。)		
	・考えを正しい計算式に表せない。	◎ ( ) など、間違っ(自分の考えた計算順と違うように)書き表していないか確認する。		
	・偶然ばかりで、目的を持って計算できない。			

—：支援は不必要である。 ◎支援が必要である。 △：場合により支援が必要である。

### (3) 結果

本時の学習内容は、どの生徒にとっても初めて触れる学習内容であった。また、説明を聞き、そのルールに従って個人で取り組む課題であったため、初めに与えられる説明内容を正確に把握することが要求される。この点は、特に支援対象となった3名の生徒にとって「苦手さ」を感じやすい部分であったが、3名ともに活動内容をスムーズに理解し、授業に参加することができた。また「苦手さ」より支援が必要であろうと感じた箇所を事前に把握することによって、支援が必要な場合であっても「苦手さ」を感じる

ことは最小限に留めることができたのではないかと感じる。

### (4) 考察

授業内で課された課題は個人での活動となるものが多く、必要に応じての支援を与えやすい状況であったが、特に支援が必要であるとされた3名の生徒は、「苦手さ」が予想された場面で、その都度適切に支援を得ることができ、最後まで授業に参加する姿が見られた。「苦手さ」を感じたために授業への意欲がそがれる事もなく、それぞれの学

表4 通常学級での指導実践報告

生徒	生徒の実態	指導方針	授業のねらい	手だて（個別の支援）	結果
A	自分の考えや意見をまとめ、的確に（適切な場面で）発表することが苦手である。特に数学に関しては全般的に苦手さを持っていて、簡単な3桁同士の掛け算であっても筆算の方法があいまいであるなど基礎的な内容であっても不正確な部分が多い。見通しを立てて問題に取り組みにくい。	本時も個別指導が考えられる生徒であるが、本時の授業内容は一桁同士の加減剰余の計算であり、単純な式でも多くの解答を得ることができると判断し、多岐を達成できるため、目的の指導の中で支援を考えた。計算の手順や単純な計算間違いに苦手さを感じさせないようにより支援する。	具体的には、四則混合の計算、( )のある計算の順序など基礎的な決まりを間違えずに計算すること、また自分の考えた計算を( )を使うなどして正しく式に表すことができる。	目的/方法の口頭による確認・ルール間の違いの指摘・計算の表記の間違いの指摘・計算用紙の利用を行う。計算のルールをプリントにまとめられたものを配布し、確認しながら計算を利用し、確認しながら計算させる。	支援の成果もあり、作成した式の数・内容はほぼ期待通りとなった。立式の際には説明時に提示した例題の式を利用して類似した式を立てるなど、工夫しながら取り組む姿勢が見られた。
B	学習意欲や頑張りたいたいという気持ち強いが、学習内容を正しく理解することや、内容を正確に記憶しておくという点に苦手が目立られる。知識を利用して問題を解くことに特に苦手が目立つ。文章や口頭での説明を正確に理解する事が苦手であり、問題の意図、説明されたい解き方を正しく理解しにくい。見通しを立てて問題に取り組みにくい。	初めにルール等を正確に把握しているかを確認する。生徒Bが間違えた式を作っている場合は、他の生徒から特に強い口調で指摘される傾向がある。作った計算式が正しいかどうかをグループで話し合う前に確認する必要がある。	思いつづきままに式を立てて計算するだけでは全ての解を見つめるのは困難である。途中からは目標となる数（答え）を決め、その数になるため式を工夫するということ作業が必要になる。	個別支援：目的/方法の口頭による確認・計算表記の間違いの指摘（ ）の使い方求めたい答えになるように見通しを立てて立式する作業は非常に苦手であること予想される。この作業をより理解しやすくするため、「1つ前の式を考えてみよう」と題したプリントを使い、考え方のヒントを提示する必要があると考えられる。	ルールへの把握など、予想された「苦手さ」を感じることが出来た。計算に参加することが出来た。計算表記の間違いは、グループ内で立式結果を交換する前に訂正することができたため、グループ内での意見交換の作業も問題なく進めることができた。
C	学年が上がるにつれてどの教科の成績も安定してきているため、学習面ではなく生活面に特徴的な苦手さが目立ってきた。具体的な課題が与えられないと自分から作業を進めることが難しく、ひとたび「出来ないかもしれない」という不安が生じると行動しにくい。見通しを立てて問題に取り組みにくい「苦手さ」がある。	本時の課題を進めるにあたり、内容の説明には特に具体的な例を挙げて理解させる必要がある。自身で式を作る際には、式が正しいのか間違っているのかがはっきりしない不安感が増し学習意欲を低下させてしまうと予想される。そのため授業開始時は特に、何度もノートを見て、正しい事・課題の進め方の適切な事を確認し伝えてあげることがある。	(実際は計算間違いや考え違いは少ないと考えられる。また、クラスではノートを見られるのを恥ずかしながらも解ける。ここまでは、すぐに理解してどんな式を作り始めるか、よく理解できずに課題から気持ち分かれるのか、大きく分かれるところである。	個別の支援：目的/方法の口頭による確認・計算の表記についての質問に対する回答	授業内容の説明をする際に「苦手さ」を感じないよう、実際の数字を使った模範解答の例を示すなど特に配慮した。その支援効果もありうまく説明を理解できたようである。すぐに作業に取り組み姿が見られた。また、計算式を考える際に、( )の使い方について、「これでもいいのですか。」と机間巡視をしている支援者を呼び止め確認の質問があった。こちらも予想された反応であり適切に支援することができた。

習目標を達成できたようである。(詳細な結果は表3参照) TTの学習形態でおこなった授業であったが、支援教員的な役割にまわったT-2を生徒が必要とする場面はほとんど見られず、通常の数学の教科担任1名による指導であっても十分であっただろうと感じられるものであった。

## VI まとめ

本校の通常学級における特別支援教育は、様々な「苦手さ」が原因となって学習に強い困難さを感じている児童生徒に、その「苦手さ」を払拭し、学習の楽しさを知って欲しいという願いをもって始まった。本年度は、リソースルームでの指導方法を通常学級において応用する初年度であり、リソースルームでの指導の基本の考え方となった「予防的な視点」で取り組む指導は、指導実践を積み重ねた結果、通常学級でも有用であることがわかってきた。

全ての基本となっているのは、リソースルームにおける「苦手さ」の原因となるもの見取りである。リソースルームでの指導が、本校において効果的に支援が進んだ理由は、一連の作業を専任で特別支援教育コーディネーターが行うことができたこと、リソースルームを開設し苦手さの原因を探るという観点から個別に指導する時間を持てたことによるのではないかと考える。

リソースルームの役割は授業についていけなかった児童生徒の補習の場としてではなく、授業に介入するための手段を見極める場としても機能するよう更に発展させていき

たい。今後も、本校におけるリソースルームの様々な利用の可能性について探っていきたいと考えている。

また、このリソースルームで実際に個別指導を実施するのは、誰が適任であろうかと考えた場合、担任が時間を調整して実施することが難しい現状においては、この役目こそ特別支援コーディネーターが適任であると考ええる。

苦手さを見取り、支援策を考え、その情報を的確に授業担当者に伝え、それぞれの授業においても支援を継続してもらうという全ての活動を集約し、特別支援に関して中心的な役割を果たすことができる理想的な立場であると言えるからである。

この予防的な視点で取り組む支援は、特別支援教育を効果的に進めるための要素を大いに含んでいると感じる。

今後は、個別指導と通常授業との関わりを更に強めながら、授業の『前』に対応する特別支援の可能性を更に広げ、自分にあった学習を身につけられるようにしていきたい。

## 参考文献

- 1) 学級経営研究会(文部省委嘱研究)『学級経営の充実に関する調査研究』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/12/05/000506.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/12/05/000506.htm) (アクセス日: Jun 15, 2008)
- 2) 文部科学省「確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすすめ」
- 3) ニューヨーク日本人学校 要覧 2008年度版