

# 中学校の通常学級担任による特別支援教育の視点に立った学級づくり<sup>†</sup>

柳百合子\*・司城紀代美\*\*  
 茂木町立逆川中学校\*  
 宇都宮大学教育学部\*\*

**概要** 通常学級における発達障害等の特別な支援を必要とする児童生徒への支援は喫緊の課題となっている。教科担任制をとる中学校では、小学校と比べ、生徒の特性を理解し支援を行うための情報共有に難しさがあるといえる。本稿では、中学校の教科担任制の利点を生かしながら、学級担任が支援を行うことができるための方策について検討を行うことを目的とした。その結果、各教員から集められた生徒理解の情報を整理するための一覧表について試案を作成することができた。また、一覧表作成の際に挙げられた視点をもとに、実際に生徒への支援を行ったエピソードを分析し、学級担任の具体的な支援のあり方、学級における生徒同士の関係のつくり方について考察を行った。学級担任の役割は大きく、担任が特別支援教育の視点をもつことが有効であることが示された。

キーワード：教科担任制 生徒理解 継次処理と同時処理 具体化と抽象化 エピソードの分析  
 互恵的關係

## 1. 問題と目的

2003年に文部科学省が行った「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」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%、同じく2012年の実態調査では「著しい困難を示す」児童生徒の割合は6.5%という結果が報告された。この結果を受けて、安彦(2013)は「障害のあると思われる子どもだけを対象にするのではなく、障害のない子どもも含む『学級全体』(学校全体)を対象に、指導を浸透させる必要がある。(中略)『共生』する生活の仕方を、特に障害のない生徒が身につけなければならない」と述べている。

また、2012年に中央教育審議会初等中等教育分科会から出された「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)」では、障害のある者とそうでない者

が同じ場で共に学ぶことを追求すること、個別の教育的ニーズのある子どもに対して、自立と社会参加を見据えて「多様な学びの場」を提供することが求められている。

近年、小学校を中心に、通常の学級において特別支援教育の視点から学級づくりや授業づくりをしていく動きが盛んになり、ユニバーサルデザインの考え方が導入されるようになった。これまで特別支援学級や特別支援学校でなされていた個別の指導方法と、通常の学級で個々の教員が工夫してきた支援の方法を統合することで、通常学級において特別支援教育の視点が導入されるようになってきているといえる。授業のユニバーサルデザインは、障害をもつ子どもには「なくてはならない支援」となり、障害のない子どもには「あると便利な支援」となる。特別支援教育の視点を取り入れた学級づくりや学校づくりは、インクルーシブ教育システムの構築に向けて今後ますます浸透していくものと考えられる。

しかし、教科担任制をとる中学校では、生徒についての情報交換を行っているものの、学級担任が生徒の困り感を多面的に把握することが難しい状況にある。そのため、一人ひとりにあった支援がなされているのか、教師間で情報の共有ができていているのか

<sup>†</sup> Yuriko YANAGI\*, Kiyomi SHIJO\*\*: Classroom Management in Junior High School from the View of Point of Special Needs Education

\* Sakagawa Junior High School of Motegi

\*\* Faculty of Education, Utsunomiya University  
 (連絡先: shijo@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

など、学級づくりや学習支援での課題が多いのが実情である。

浜谷（2012）は、特別支援教育に関する近年の研究動向には、個への支援に力点を置き、行動レベルで支援の成果を実証することを重視し、それに関わる手法・組織・制度などの整備拡充発展を志向するものと、学級内における関係性、子どもの自己・人格の発達などに注目し、今日的状況における学校や授業の在り方や教員の間僚関係などを再構築することを志向するものの2つのベクトルがあると指摘している。特に後者の研究では、通常の学級における発達障害の子どもへの支援について社会文化的アプローチの手法による研究が進められ、幼稚園や保育園の園児と保育者との関わりや支援の在り方（湯澤・湯澤，2010；浜谷・五十嵐・芦澤，2013）および小学校の児童と教育者との関わりや支援の在り方（村田・松崎，2010；司城，2012）の研究などがみられるようになってきた。

しかし、中学校独自の実践研究となると、まだ少数であることが否めない（高橋・田部，2013）。これからは、幼稚園、保育園そして小学校で特別支援教育の視点に立った教育を受けて中学校に入学してくる子どもが増えてくる。その子どもたちを迎えられる中学校においても、特別支援教育の視点に立ち、中学校の特徴である教科担任制を踏まえて何ができるかを考えていくことや、「多様な学びの場」のひとつである通常の学級において、インクルーシブ教育システム構築のために何ができるかを考えて実践していくことは意義のあることと考えられる。

そこで、本研究では、中学校の通常の学級の担任が、特別支援教育の視点に立った学級づくりをしていくうえで必要とされる生徒理解と支援の方法について検討する。そのことにより、中学校において多様な子どもたちが共生する学びの場を構築するための手がかりを得たいと考える。

## 2. 方法

### （1）各教科等からの見立て

公立A中学校において、各教科担任、T2、T3で教科指導をしている教員、部活動顧問および養護教諭に、それぞれの立場から「気になる生徒」の気になる項目の見立てを行ってもらった。項目については、筆者が教科担当者と相談しながら作成した。例えば、国語であれば「読む」「書く（文字）」「書く（文

章）」「聞く」「話す」を項目とした。

それぞれの担当者が授業中、宿題の提出状況等の家庭学習の状況把握、部活指導の中で「配慮が必要だ」または「気になる子だ」と思う生徒について、「支援しても難しい」あるいは「支援すればできる、わかる」といった見立てを名簿に記入してもらった。時期的に履修していない項目は空欄とした。ただし、2、3年生については前年度も授業を担当した場合、今年度はまだ履修してなくてもその時のことを振り返って記入することとした。2014年6月に実施した。また、休み時間等に生徒へのインフォーマル・インタビューも行い、分析の参考とした。

### （2）生徒理解と支援のための一覧表作成

（1）の結果をもとに、「配慮が必要」な生徒の特徴、支援方法に関する一覧表（試案）を作成した。

### （3）支援実施とエピソードの分析

特に支援の必要性が高いと考えられる生徒に対しその特徴を踏まえた支援を実施した。その際の対象生徒および周囲の生徒の様子を観察し、結果を質的に分析した。

## 3. 結果と考察

### （1）各教科等からの見立て

各教科等の見立てから、下記のような生徒の状態が予想される。

#### ①教科どうしの関連

国語の項目で難しさが多く指摘される生徒は、他の教科においても困難を示している。特に、数・英・理・社の4教科において困難を示すことが多い。これは、当然ながらあらゆる授業がことばを介して行われているためと考えられる。国語の学習において困難を示している生徒は、他教科の学習において今現在困難な状況でなかったとしても、今後困難になる場合が予想されると言えるのではないだろうか。

このような教科どうしの関連性に着目することは重要であろう。

#### ②家庭学習との関連

授業中に配慮が必要な生徒が必ずしも宿題などの提出物の管理ができないとは限らない。反対に、授業中に支援がなくてもできる生徒が提出物を管理できていない場合がある。学習も提出物の管理も難しいというタイプの生徒に話を聞いたところ、「自分

の好きな科目の勉強はするけど、家で宿題はやらない。」「(帰宅後の宿題については) たまに怒られればやります。」「家に帰ると、鞆は開けない。」「気づいたときにやる。」「(宿題をやらずに怒られても) 困ってない。」と話していた。授業中に配慮を必要としないが提出物の管理が出来ない生徒は、「家に帰ると勉強したくない。」「(家では) ほとんどぼ〜としてる。」「(宿題が出ていることは分かっているが) やらない。」「(宿題の内容が) 難しかったり、自分でよくわかんなかったりして、ストレスが溜まるっていうか…。」と話しており、授業中に困難さがみられなくても、課題となる可能性が高いと考えられる。

生徒自身が管理する提出物については、本人の学習意欲や教師側の課題の出し方の工夫など、さまざまな要素が関係していることが考えられるが、支援の方法として、本人に合った課題の量を考慮することやスモールステップで課題を提示するなど、教師側の個別の配慮をすることで改善出来る場合があると考えられる。

### ③基本的な生活習慣との関連

養護教諭の見立てで「基本的な生活習慣が身についている」において困難が指摘される生徒は、学習においても各教科で困難さが指摘されることが多い。これは、学習と生活習慣は関係していると言われていたこと(平成25年度全国学力状況調査)を反映していると考えられる。

### (2) 生徒理解と支援のための一覧表作成

(1)の結果をもとにすると、ある生徒が各教科で示す困難さは、共通した背景をもっているのではないかと考えられる。この背景について、発達障害の子どもたちがもつ認知特性等と関連づけて考えることで、「見え方と聞こえ方」「継次処理と同時処理」「具体化と抽象化」という3つの視点が抽出された。これらの視点から、困難さの背景と支援方法として考えられることを整理した「『配慮が必要』な生徒の特徴、支援方法に関する一覧表(試案)」を作成した。この一覧表から、教科ごとの情報を統合してその生徒の困難さの背景を教員同士で共通理解できるのではないかと考えた。

例えば「国語」の「書くこと(文章)」に困難を示す生徒は、具体的な経験を文章という抽象的なものに結びつけるのが苦手という「具体化と抽象化」

の往還を苦手としているのではないかと考えることができる。この場合、他の教科でも、理科の観察や音楽の鑑賞などで、具体的な経験や事象を抽象化することに困難が見られるのではないかと考えられる(表1)。異なる教科の中で見られる生徒の特徴が、どのように結びつけられるのかを教師が理解することは支援を検討するための重要な手がかりとなる。

### (3) 支援実施とエピソードの分析

ここでは、見通しをもつこと、物事を順序立てて行うことが苦手と考えられる清志君(仮名)に対して学級担任がどのように支援を考えるべきかを検討することとする。

#### ① 学級担任の支援方針

清志君は、各教科の見立て等から、学習面で「見え方」「聞こえ方」「継次処理」「抽象化」に困難を抱えているのではないかと考えられる。したがって、その清志君の特性に配慮した支援について挙げてみた。

まず、学級担任を中心としながら、各教科担任とT2、T3の教員には、「ゆっくり」「視覚教材」「具体物、半具体物」「課題の量」をキーワードに、各教科に即した支援を行ってもらよう情報を共有することが必要と考えられる。

次に、授業の中でグループ活動する場面では、自分の意見が言えたりわからないことを質問できたりする関係を維持できるグループとなるよう配慮することも支援につながる。これは、学級担任からの友人関係に関する情報をもとに、学級の人間関係を多面的にとらえながら、配慮する必要がある。

教室の席は、支援を受けやすい最前列か最後列、友達からの支援を受けやすい配置等に考慮する必要があるが、板書の問題もあり、本人の意見も聞きながら決定することが重要となろう。

清志君は、各教科の宿題などの家庭学習に取り組んでいない。授業内容が十分に理解できていないことが原因のひとつだが、基礎学力の面でも困難があることが推察される。したがって、学級担任による「学び直し」の機会の提供も考えられる。清志君だけでなく、学習に苦手意識の強い生徒たちへ小学校の復習ができる機会などを設定することは、学習への意欲を継続させるために必要であろう。

表1 各教科の視点による生徒理解と支援に関する一覧表（試案）からの抜粋

教科	項目	困難な様子	困難さの背景として考えられること	支援方法
国語	書くこと (文章)	<ul style="list-style-type: none"> <li>●「考えていることがまとまらない」「何から書き出して良いかわからない」と言う。</li> <li>●「言葉が出てこない」と言う。</li> <li>●長い文章を書くことに抵抗感がある。負の感情が湧いてきて、苛立つ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・具体的な経験を文章という抽象的なものに結びつけるのが苦手。</li> <li>・すでに知っている知識や文脈と新しい物事に折り合いをつけながら処理することが難しい。</li> <li>・相手や物事と自分の立場を相対的に把握し、前後の文脈の中で受動・往來動詞や指示代名詞を適切に判断して使うことが苦手。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・書く量を少なくする。</li> <li>・内容を想起する補助教材（「誰が、どこで、何をした。」「〇〇について△△と思った。」など）を用意する。文章構成のモデルを示す。</li> <li>・助詞、句読点の指導。</li> </ul>
理科	観察	<ul style="list-style-type: none"> <li>●観察した事象を書き取ること（スケッチ）が難しい。</li> <li>●観たものから得られる情報やデータ処理したものをまとめることが難しい。</li> <li>●観察の手順を整理することが難しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・見え方に問題があり、どこに（何に）注目するのか、分らない。</li> <li>・様々な図形を弁別すること、隠された図形を見いだすことが苦手。</li> <li>・具体的な事象を文章や図によって抽象化することが苦手。</li> <li>・継次処理が苦手で、物事を順序立てて整理するのが難しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・注目する場所を指さしや棒で具体的に示したり、なぞったりする。（付箋を貼ってもよい）</li> <li>・具体物、半具体物を使って実際に操作しながら考える場面を作る。</li> <li>・進行表を作って、今どの手順なのかを視覚的に分かるようにする。</li> </ul>
音楽	鑑賞	<ul style="list-style-type: none"> <li>●音楽を鑑賞した結果を文章にすることが難しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・想像力を働かせるのが苦手。</li> <li>・具体物から抽象化すること、またはその逆が困難で、音楽から受ける心の変化を言語によって表現することが苦手。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音楽に関連する映像と合わせて鑑賞する。</li> <li>・よく使われる語彙を用意し、選択できるようにする。</li> <li>・言葉以外の表現方法（絵、色など）もよとしてする。</li> </ul>

定期テストや学習プリントなどは、本人が設定した目標を達成したかどうか、達成のための努力をしたかどうか、改善策は何かという視点で関わる（他の生徒との比較や平均点からの差を主眼としない）必要がある。

部活動の取り組みについては本人の「やや意欲的」な気持ちが見られる。この意欲を尊重しつつ、部活動をチームで同じ目標に到達することの意義を学ぶ場とすることができよう。ここでは、学級担任と顧問との意思疎通、連携が欠かせない。

支援を行ううえでは、学級担任、各教科担任や顧問がもつ情報が共有されたいうえで、それらがどのように関係するのが整理されることが重要であるといえよう。

## ②エピソードの分析

ここでは、第一筆者がA中学校において清志君とかわった場面を取り上げ、清志君の言動の意味や支援の有効性について検討してみたい。その際、「個人」や「社会及び文化」を固定的なものとは捉えず、両者のダイナミックな関係を扱う社会文化的アプローチの視点を取り入れることとする。教師と生徒、生徒同士の「相互作用」の過程は、具体的な教室における事実から導き出されるものであり、研究者だけでなく、現場で日々生徒とともに過ごす教師にとっても、社会文化的アプローチの手法をもって教室で起きていることを理解することは意味のあることと考えられる。そのうえで、清志君の特徴を踏まえた支援について検討を行う。

### <エピソード1「のんびり着替える清志君」>

他の生徒たち半分以上は運動着から制服に着替えていたり、着替え終わったりしている。清志君は自席に座って運動着のまま着替えようとしない。男子生徒から「着替える。」と声をかけられるが、「女子がいるから着替えられない。」と言う。筆者も黙って見ていられなくなり、「早く着替えな。」と声をかける。やはり「女子がいるから着替えられない。」と言って着替えようとしない。そのやりとりを聞いていたある女子生徒が、他の女子みんなに声をかけ、その場にいた女子は出て行く。筆者が再度「女子がいなくなったから着替えちゃいな。」と声をかけるが、「えー、えー…。」と言って着替えようとしない。筆者が「3, 2, 1, GO!」などの声をかけると、徐々にYシャツを出して着替えるそぶりをし始める

が、「廊下に女子がいるー。」と言い始めて、着替えが止まる。再度「気にしないで、ほらっ、3, 2, 1, GO!!」などのような声をかけると、しぶしぶ着替え始めた。女子生徒たちが廊下で手持ち無沙汰にしているので、筆者が入室を促す。清志君は女子が入室しても、それほど気にすることなく、のんびりと着替えている。

### <考察1>

担任教師は清志君のことを「こだわりが強くて自分のペース。でも、集団の中ではやっていけてるって感じ。」と捉えている。最初、清志君は、クラスメートからの声かけや本人からでた要求への応答があったにも関わらず、「着替え」をしなかった。しかし、その後清志君は女子が入室しても、それほど気にすることなく、のんびりと着替えていることから、「女子がいるから着替えられない」ことだけが清志君の困難さの原因ではないと考えられる。クラスメートも学級担任も何にこだわりがあって着替えないのかわからず、このようなやりとりが続いている。

この状況を改善するために、筆者は「着替えられないこだわり」を解明し原因を取り除くだけでなく、清志君は「継次処理が苦手、順序立てて考え処理するのが難しい」ことと、「先の見通しが立てられず、朝の身支度を時間内に終わらせることができない」状態であることを仮定して、支援を行う必要があるのではないかと考えた。

### <エピソード2「にっこり笑った」>

朝の身支度の時間、清志君は着替えず近くの席の男子生徒と談笑していた。筆者が清志君に声をかけて目が合う。身支度を促すと談笑を止め、素直に自席に戻る。そっと席に近づき、「8:05までに片付けよう。」と声をかける。すると、「えー、えー、ちょっと無理ー。」と言いながらも身支度を進める。友達が話しかけても全く応じる様子はなく、カバン等を自分のロッカーにしまってくる。再度時計を見ながら自分の机に戻り、8:04に完了した。筆者が「(時計を指さして)見て、8:04に終わったよ。8:05までにできたね。次はノートを出そう。」と声をかけると、清志君はにっこり笑った。

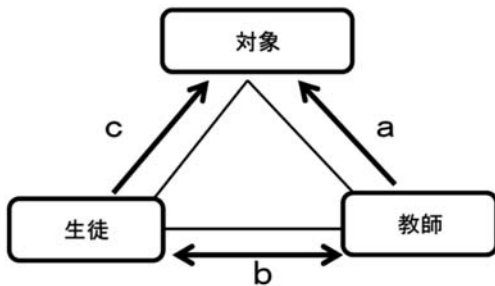
### <考察2>

筆者が清志君に声かけをした内容には、「継次処

理」を促す声かけ、「目標時刻を設定することで先を見通して行動する」ための声かけの2つの要素が含まれている。清志君はこの支援の声かけに初め抵抗を示すが、動き始めると脇目も振らずに身支度の行動を一気に進めることが出来た。今回の支援に有効性があるのではないかと考えられる。また、ここでは、「目が合う」、「できたね」、「清志君はにっこり笑った」という現象に注目したい。

乳児期の発達段階において二項関係から指さしによる三項関係へ移行する段階がある。この関係の中で、乳児と養育者が同じ対象に注目する「共同注意」と呼ばれる現象がある。この「共同注意」を、学級担任と学級生徒、またクラスメート同士のつながりのなかで考えてみた。熊谷（2013）は、三項関係は、二人の人物が対象への注意や知識を共有することによって成り立つと指摘している。つまり、生徒と学級担任、または生徒同士の間の対象は「共同注意」によって成り立つ。

この場合、清志君と筆者の二人がつながり「身支度」への注意を共有したことで、清志君にとっても次に行くべき行動が共有でき、「意味のある行為」として受け入れられたと考える（図1）。



bのつながりからaとcの共同注意が生まれ、対象と結びつく。

図1 中学校の学級における三項関係

### <エピソード3「自分でできる」>

清志君が朝練を終えて、友達と一緒に教室に勢よく入ろうとする。筆者は廊下で他の生徒に聞こえない小さな声で、継次処理を促すための朝の身支度の順序を記した支援カードを使うかどうか確認する。支援カードを見せると清志君は、「恥ずかしいからやだ。」「自分でできる。」と言う。支援カードは渡さず8:10までに完了するように話す。清志君は友達に話しかけられても適当にかわして、時計を見ながら身支度を整える。ロッカーにカバンをしまう

ときなど何度か筆者のことを確認するように見る。筆者はその都度「OK」という気持ちを込めてうなずき返した。

### <考察3>

筆者は、清志君の「自分でできる」という発言を聞き多少不安に感じるところがあったが、「恥ずかしいからやだ」という思いを受け止め、清志君の行動を見守ることにした。

清志君は宣言通り身の回りの整理整頓を自発的に行った。途中の視線によるやりとりは対象に注意や意識を向けて共有しているサインと捉えられる。

筆者は以前と同様に褒め言葉をかけたが、それに対して清志君は以前のように答えなかった。それは、清志君にとって身支度がより自然なものとなったことを意味しているのではないだろうか。

### <一連のエピソードの分析から>

エピソードからは、「何か分からないけどこだわってる」状況を、従来行ってきた「励ましの声かけ」や「促しの声かけ」、「叱責」で改善するのではなく、「継次処理が苦手」や「先の見通しがたたない」など、特別支援教育の視点で生徒を理解し、「次に何をやる」や「目標時刻」などの特別支援教育の手法を用いて支援することの有効性が示された。

エピソード3の朝の教室は、以前よりも穏やかで安心感のある雰囲気だったと筆者は感じている。この日の様子を清志君以外の生徒に注目して考えてみたい。このクラスには、のんびりとしたペースで行動する生徒、自分のことは後回しにしておしゃべりに夢中になる生徒など、清志君以外にも行動の遅さから担任教師に注意を受ける生徒が数名いた。教室内での朝の騒然とした雰囲気や落ち着きのなさは、清志君一人だけではなく、それらの生徒たちによってつくられていたと考える。しかし、この日、はじめは以前のようにがやがやとしていたが、やがて一人ひとりの生徒が自然に自分の席に戻り黙々と身支度を整えて、プリント学習と読書に取りかかり始めた。

学級づくりにおいて、支援を必要とする生徒の集団から外れた行為や、それに追従する生徒は、生徒指導上問題があるとして叱責の対象になりやすい。しかし、3つのエピソードを通して、叱責ではなく、支援を必要とする生徒の多面的な理解と支援が行動の変容へとつながることが示唆された。さらに、他

の生徒の行動までも含めて、学級全体が変化することが必要だといえよう。それは、教師と生徒の力関係や教師の指導力、統率力というよりは、教師と生徒、さらに生徒同士の相互作用によって、互恵的で平等な関係が構築されることによって生じると考える。生活の場面でも、特別支援教育の視点に立った生徒理解と支援方法の工夫が学級づくりに有効であるといえよう。

#### 4. 総合考察

本研究では、教科担任等がその専門性から生徒を理解している情報を学級担任がどのように活用し、さらに支援へとつなげていけばよいのかについて検討してきた。今回作成した生徒理解と支援の一覧表は試案であるが、より精緻化することで、学校現場で活用できるのではないかと考えられる。

また、支援を必要とする生徒の特徴を踏まえた支援を実際に行ってみたところ、対象生徒の変容がみられた。生活の場面での特別支援教育の視点に立った生徒理解と支援方法の工夫が学級づくりに有効であることを示唆している。学級担任はこの具体的な支援とともに、互恵的で平等な生徒同士の関係性をつくるという役割を果たす必要があるといえよう。

教科専門等の視点からの「見立て」を学級担任が学級づくりに生かし、その成果を教科指導につなげることで、学級担任と教科担任の連携が促されるのではないかと考えられる。今後、中学校での特別支援教育を推進していくためにさらに研究を進めていきたい。

#### 文献

安彦忠彦 (2013) 通常の学級における発達障害のある子どもの支援のあり方について, LD研究, 22, 419-425.

浜谷直人 (2012) 通常学級における特別支援教育の研究成果と課題, 教育心理学年報, 51, 85-94.

浜谷直人・五十嵐元子・芦澤清音 (2013) 特別支援対象児が在籍するクラスがインクルーシブになる過程 —排除する子どもと手段の変容に着目して—, 保育学研究, 51, 45-56.

熊谷高幸 (2013) 自閉症と三項関係の発展型としての『心の理論』, 発達, 135, 72-77.

村田朱音・松崎博文 (2010) 特別支援児が在籍する通常学級における包括的な学級支援 (3) —小学

校における実践例の分析から —, 福島大学総合教育研究センター紀要, 8, 65-72.

司城紀代美 (2012) 通常学級において「特別な支援が必要」とされる児童と他児とのかかわり—ヴィゴツキー障害学の視点から—, 特殊教育学研究, 50, 171-180.

高橋智・田部絢子 (2013) 中学校における特別支援教育の動向と課題, 障害者問題研究, 40, 242-249.

湯澤美紀・湯澤正通 (2010) 仲間とともに育つ—アスペルガー症候群の子どもの体験と成長, 保育学研究, 48, 36-46.

(2015年 3月31日 受理)

