

通常学級における学習困難のある児童への支援に関する調査

茶本ゆかり*・菊池 紀彦**

Investigation about the support to children with the learning difficulty in the normal class

Yukari CHAMOTO, Toshihiko KIKUCHI

要 旨

本研究は、通常学級において学習困難のある児童に対し行われている支援の実態を明らかにするとともに、学習困難の背景の一つとして考えられる眼球運動や空間知覚の未熟さ等による視覚の問題に対する今後の支援のあり方について検討を行ったものである。A市の小学校通常学級担当教員140名を対象に、学級で現行している支援と、通常学級において行いやすいと考える視覚発達支援についてアンケート調査を実施した。その結果、回答者の属性（「特別支援教育担当経験の有無」「学級の児童数」「TTや支援員の配置の有無」）が、通常学級で行っている「聞くこと」「読むこと」「推論する・計算すること」「視覚発達支援の内容」等への支援に影響を与えていることが明らかになった。これらのことから、学習困難のある児童にあった支援のためには、特別支援教育の経験のある教員が経験から得た知見を他の教員や支援員との連携の中で活かすこと、視覚発達支援については支援の環境作りに努めながら取り組みを試みていくことが必要であることを指摘した。

I. 問題と目的

1. 学習困難のある児童をめぐる教育現場の現状

学校教育現場では、通常学級で学んでいる学習困難のある児童についての相談が多く寄せられる。こうした児童に心理検査を実施すると、知的な能力の弱さよりも認知面にアンバランスがあること、状況理解の難しさや対人関係のとり方の困難さを持っていることが指摘される場合が多い。文部科学省が2012年に実施した「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調査」によると、通常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子どもは6.5%の割合で在籍していることが分かった。なかでも聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する等、学習面で著しい困難を示す児童生徒の割合は4.5%であることが明らかになり、通常学級において一斉指導による教科等の指導の中で学習困難を感じる児童がいること、個々の児童のニーズに合わせた支援の調整が担任教師に求められている実態がある。

学習困難のある児童は、自分のペースでは学びやすいことでも、一斉指導のペースに支援の調整が担任教師に求められている実態がある。こうした問題の解決のためには、配慮された環境の中で行動面、対人面への支援とともに、認知特性にも対応した支援を行う必要がある。児童の認知特性に配慮した指

* 伊賀市立友生小学校

** 三重大学教育学部

導や支援の取り入れ方を検討することにより、通常学級における指導が学習困難のある児童にとってさらに学びやすいものになることが期待できる。

2. 児童の学習困難の実態と視覚に関する問題

学習困難のある児童の実態として、「ノートを取ることができない」「一斉読みのペースについていけない。一人ではすらすら読めない」など、特に「書くこと」「読むこと」に難しさを感じている実態がある。このような現状に対し、川崎（2011）は、読み書きの困難さは「読めない」「書けない」ことの問題にとどまらず、全体的な学力の低下と直結することを指摘した上で、学習活動の多くの部分を占める「読むこと」「書くこと」に関する困難は、児童の学習意欲を含め学習全般に大きな影響を与えていることを示唆している。また藤田（2010）は、「書字に困難を持つ小学2.3年生は定型発達の児童よりも自己効力感が低い」ことを報告している。

さらに、「読むこと」「書くこと」の困難のほかにも、学習困難の背景として考えられている要因がある。橋詰（2003）は、眼疾病や視覚障害、知的障害がないにもかかわらず、視覚認知に問題をもつ子どもの相談が増えており、視覚認知に問題のある児童の認知パターンはロービジョンにより視覚認知が未発達な児童の問題と非常に似た状態を示していることを指摘している。このことは、学習困難の背景の一つに眼球運動の未熟さや、空間知覚の未熟さ等の「見る力の弱さ」があると考えられる。学習困難のある指導に対して学習環境を調整する配慮に加え、子どもの見る力に着目し、その発達を促す支援が児童の学習困難の問題解決のために必要であると思われる。

3. 本研究の目的

これまでみてきたように、通常学級においては、今後、担任教員が学級全体への指導をしながら、学習困難がある児童に対し、認知特性に対応した個別的要素のある支援を具体化することが求められよう。そのためには現在行われている支援についての実態をとらえ、検討していく必要がある。また学習困難の背景としての「見る力の弱さ」に対応した支援について、通常学級の中での支援の構築のあり方を探っていくことが課題である。

本研究では小学校の通常学級担任から担当学級において現在行っている支援の内容と、通常学級の中で行いやすいと考える支援の方法について調査を行った。調査によって得られた知見から、通常学級で学習困難のある児童に対し個別的要素のある支援を具体化するために必要なこと、「見る力」に弱さのある児童への支援の在り方について検討を行った。

II. 方法

1. A市内小学校通常学級担当教員へアンケート調査

- (1) 調査時期：2012年12月18日～2013年1月11日
- (2) 調査対象：小学校の通常学級担当教員140名
- (3) 調査内容：

1) 小学校通常学級で実施している支援の実態調査

質問項目は、「小中学校在籍する配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究—LD・ADHDの指導法を中心に—」（国立特別支援教育総合研究所，2008）や、視覚発達支援に関連する文献（奥村，2012 北出，2011 奥村・若宮，2011 本多・北出，2008）から、「聞く」「話す」「読む」「書く」「見る」「推論する・計算する」「不注意」「情緒面・行動面」「作業・領域全般」「条件整備」の10

の 카테고리、72項目とし、回答は1~4点の4件法を用いた。

2) 通常学級において可能だと考えられる視覚発達支援についての調査

質問項目については奥村・若宮（2011）、奥村（2012）の「視覚発達トレーニング」や北出（2011）の「ビジョントレーニング」の内容を参考にし、「チェックリストによる視覚能力の評価」「作業」「運筆」「運動」を伴うトレーニング、「ボディイメージを意識させるトレーニング」「パソコンソフトを使ったトレーニング」の6つに分類し、作成した。回答には1~4点の4件法を用いた。

3) 学級担任の属性

学級担任の属性として以下の項目について質問した。

「教職経験年数」「特別支援教育担当経験」「担当学級の形式および学年」「担当学級の児童数」「チームティーチングや支援員の利用」「通級指導教室もしくは特別支援学級から支援を受けている児童数」「前記項目に該当する児童を除いた学習困難のある児童数」「授業準備や教材研究に費やしている時間」「授業準備や教材研究に費やしている時間に対する満足感」「職場でのサポート」の10項目であった。

なお、1) から3) において得られた回答については、単純集計を行うと共に、統計的検定を行った。統計的検定においてはSPSS 20.0Jを用いた。

III. アンケート調査の結果

1. 単純集計

(1) 特別支援教育（特殊教育）担当の経験の有無

調査協力者の特別支援教育（特殊教育）担当の経験について、Table 1 に示した。経験があるという回答が64人（46.7%）、経験がないという回答は73人（53.2%）であった。

Table 1 特別支援教育（特殊教育）担当の経験

回答	該当数（人）	割合（%）
経験がある	64	46.7
経験がない	73	53.2
計	137	

(2) 学級の児童数

学級の児童数について、Table 2 に示した。児童数の区分は15人から5人ずつの増加で段階区分し、該当学級数を示した。児童数が15人以下と16~20人の学級では複式学級も含まれていた。

Table 2 学級の児童数

児童数（人）	学級数（学級）	割合（%）	
~15	42	30.7	（複式学級を含む）
16~20	30	21.9	（複式学級を含む）
21~25	17	12.4	
26~30	25	18.2	
31~35	14	10.2	
36~40	8	5.8	
無回答	1	0.7	
計	137		

(3) TT や支援員など学級への人的支援の有無

TT や支援員など学級への人的支援の有無について Table 3 に示した。通常学級への TT や支援員などの配置があるという回答は 81 人 (59.1%)、ないという回答は 54 人 (39.4%) であった。

Table 3 TT や支援員などの学級への人的支援の有無

内訳	人数 (人)	割合 (%)
ある	81	59.1
ない	54	39.4
無回答	2	1.5
計	137	

(4) カテゴリーによる支援の状況

1) 聞くことへの支援について

聞くことへの支援の状況について、Table 4-1 に示した。いずれの項目も 70%以上の人が「している」「どちらかといえばしている」と回答していた。

Table 4-1 聞くことについての支援の状況

支援の内容	している	どちらか といえば している	どちらかと いえばして いない	して いない	無回答
話の見通しを持たせるために、予め要点をあげる。	25	71	28	11	2
話の内容や重要なポイントが理解できているか、個別に聞く、言語化させる等確認する。	27	79	21	8	2
話をするときには、指示代名詞を使わないで、具体的に、短く、話す。	23	85	25	2	2
文章の大事なところや段落の関係を、絵、写真、図、文字、もしくは実際の動作を利用して、理解させる。	24	74	28	9	2

2) 読むことについての支援について

読むことへの支援の状況について、Table 4-2 に示した。要点やキーワードを示すなどの、内容を理解して読むための支援を行なっている場合が多かった。

Table 4-2 読むことに関して行われている支援の状況

支援の内容	している	どちらか といえば している	どちらかと いえばして いない	して いない	無回答
教科書の字を拡大する。	12	20	44	60	1
事前に読むところを伝え、家で練習してもらう。	39	52	23	21	2
要点やキーになる言葉や読み間違い言葉などに印をつけて提示する。	24	42	52	17	2
単語ごと（もしくは文節ごと）に横線やスラッシュを入れたり、分かち書きにする。	8	31	60	36	2
テストのときに、読むことが苦手な子どもに対して問題文を読み聞かせ、内容を伝える。	34	47	26	28	2
スリットを開けた厚紙を使ったり、定規指をあてることでほかの行を見えないようにして、読んだり、書いたりさせる。	3	18	33	80	3
漢字にふりがなをふる。	25	46	34	30	2

3) 推論する・計算することについて

推論する・計算することへの支援の状況について Table 4-3 に示した。視覚的な手がかりや具体物を用いた支援を行っている回答が多かった。

Table 4-3 推論すること・計算することへの支援の状況

支援の内容	している	どちらか といえば している	どちらかと いえばして いない	して いない	無回答
マス目のある用紙を使用し、問題を写したり、計算したりするときの位取りをわかりやすくする。	63	50	15	6	3
定規やコンパスは使いやすいもの、目盛りの見やすいものを使用させる。	23	56	30	25	3
形の特徴や位置の関係などなるべく言葉で説明を加えるようにする。	30	65	30	9	3
視覚的な手がかり、もしくは具体物を使って教える。	50	74	11	0	2

4) 不注意への支援について

不注意への支援の状況について、Table 4-4 に示した。教員から集団へ指示をすることや、個別に意識させることなどの、言葉をかけることによる支援が行われていることが多かった。

Table 4-4 不注意についての支援の状況

支援の内容	している	どちらか といえば している	どちらかと いえばして いない	して いない	無回答
指示や教示を行うときは近くで行い必要があれば肩などに手を置いて行う。	31	60	32	13	1
課題のどこから始めるのか、どこまで終わったのかをわかりやすくするために、付箋を付いたり、シールを貼ったりするなどの目印をつける。	26	33	46	30	2
名前を呼んだり声かけをしたり、目を合わせたりして、注意をひきつける。	79	52	3	1	2
授業で使うノート、教材、文房具など最低必要なものだけを机上に用意させる。	79	53	1	2	2
メモをとるようにさせ、メモをなくさないように置き場所を決めて確認する。	5	20	49	61	2
プリントや教材を整理するための箱やかごを用意する。	46	33	26	30	2
課題の手順、作業の終了、約束事、必要な物などについて、文字や絵などでリストを作成し、随時確認できたり、振り返ったりできるようにする。	11	55	41	28	2

5) 作業・領域全般への支援について

作業・領域全般への支援の状況について、Table 4-5 に示した。児童が興味を持って取り組める教材作成に取り組んでいるという回答が多かった。

Table 4-5 作業・領域全般への支援の状況

支援の内容	している	どちらか とえば している	どちらかと いえばして いない	して いない	無回答
活動にメリハリをつけて授業を構成する。	28	69	30	9	1
道具を使うときは手を添えて使い方を教える。	21	73	31	11	1
子どもが意欲的に取り組める教材（興味を引く教材、見やすい教材、図形や絵などを取り入れた教材）を作成する。	48	72	13	2	2
活動内容や課題の難易度を子どもに合わせて用意し、子どもが選択できるようにする。	12	35	60	28	2
作業や課題は一度に達成することが可能な量になるように小さなまとまりに分ける。	24	66	35	10	2
テストの解答において許容度を広げる。（例：漢字のとめ、はねなど）	46	46	31	12	2

6) 条件整備での支援

条件整備での支援の状況について、Table 4-6 に示した。個別支援や少人数支援を実施するための条件整備に取り組んでいるという回答が多かった。

Table 4-6 条件整備での支援の状況

支援の内容	している	どちらか とえば している	どちらかと いえばして いない	して いない	無回答
提出期間・テスト期間を調節する。	53	51	16	13	4
言葉の意味を調べるときに電子辞書の使用を認める。	4	1	10	116	6
IT を活用した授業を計画する。	28	38	31	38	2
座席の位置を工夫する。	72	39	13	10	3
混乱したときに落ち着ける空間を準備する。	26	41	32	36	2
少人数の授業（ペアやグループ学習など）の時間を設ける。	56	55	22	2	2
問題や宿題の量を子どもに合わせて少なくする。	24	38	45	28	2
テストの回答に代筆者やテープレコーダー、パソコンなどの使用を認める。	2	2	15	114	4
作業がしやすいように、大きめの机を用意したり、立って作業できる場所を用意したりする。	7	22	48	58	2
テストの用紙を拡大したり、問題用紙に載せる問題数を少なくする。	6	12	46	71	2
個別の指導の時間を設ける。	57	60	15	2	3
ノートをとる代わりに、テープレコーダーやコピー、パソコンを利用するなどの方法を認める。	1	3	20	109	4
黒板に指示内容を書いたり、話に関係のある絵を用意したりする。	24	74	29	7	3

(5) 通常学級での取り組みが可能だと考える視覚発達支援の内容についての結果

1) 視覚発達支援の取り組みについての意識

視覚発達支援の内容として、「チェックリストによる視覚能力の評価」「作業」「運筆」「運動」を伴うトレーニング、「ボディイメージを意識させるトレーニング」「パソコンソフトを使ったトレー

ニング」の6つに分類して、取り組みやすさについて回答を得た。結果を Table 5-1 に示した。プリントを用いた活動やグループ活動として取り組める内容については、「取り組みやすい」「どちらかといえば取り組みやすい」という回答が多かった。

Table 5-1 通常学級で取り組むことが可能だと考える視覚発達支援の内容

支援の内容	取り組みやすい	どちらかといえば取り組みやすい	どちらかといえば取り組みにくい	取り組むのは難しい	無回答
視覚機能チェックリストを用いて、「見る力の弱さ」がある児童の視覚能力を評価する。	32	69	21	6	9
パズルやジオボード、ペグボード、ビーズ通しなどの教具を使って作業が伴うトレーニングを行う。	27	58	37	7	8
プリントやカードに書かれた文字や数字を探すなどゲーム的な要素のあるトレーニングを行う。	45	69	13	2	8
点つなぎや線なぞり、迷路などのプリントと筆記具を使って運筆を伴うトレーニングを行う。	48	71	7	3	8
風船バレーボールやキャッチボールなど2人組～少人数グループで運動を伴ったトレーニングを行う。	48	64	15	3	7
支援者の動きを真似て体操したり、体のいろいろな部分を動かしボディイメージを意識させるトレーニングを行う。	39	64	23	4	7
パソコンソフトを使って、追視や形の弁別などのトレーニングを行う。	15	51	48	15	8

2) 視覚発達支援に取り組む時間設定に関する意識

学校での具体的な活動時間を想定し、「朝の会・帰りの会の時間」「教科の授業時間の一部」「特別活動の時間の一部」「休み時間や放課後の時間」の4つの場面を設定し、回答を得た。結果を Table 5-2 へ示した。「特別活動の時間の一部」が、取り組みやすいという回答が多かった。

Table 5-2 視覚発達支援に取り組むための時間設定

支援の内容	取り組みやすい	どちらかといえば取り組みやすい	どちらかといえば取り組みにくい	取り組むのは難しい	無回答
朝の会や帰りの会の時間を利用する。	16	39	53	22	7
教科の授業時間の一部を利用する。	18	56	40	16	7
学活などの特別活動の時間の一部を利用する。	24	65	36	5	7
休み時間や放課後の時間を利用する。	25	48	41	16	7

2. 支援内容の各カテゴリー別重回帰分析

「特別支援教育担当経験の有無」、「学級の児童数」、「TT や支援員の配置の有無」が通常学級で行っている支援項目の各カテゴリー（「聞くことへの支援」「話すことへの支援」「読むことへの支援」「書くことへの支援」「見ることへの支援」「推論する・計算することへの支援」「不注意への支援」「情緒面・行動面への支援」「作業・領域全般への支援」「条件整備での支援」「視覚発達支援の取り組みに対する意識」「視覚発達支援に取り組む時間設定への意識」）に与える影響を検討するために、質的変数を含む重回帰分析を行った。各カテゴリーの得点については、カテゴリーに属する下位尺度得点を加算平均し

たものを用いた。なお、以下では重回帰分析の結果、有意差が認められたカテゴリーについて示した。

1) 聞くことへの支援について

重回帰分析の結果を Table 6 に示した。「特別支援教育担当経験の有無」から「聞くことへの支援」に対する標準偏回帰係数 (β) が有意である一方で、「学級の児童数」と「TT や支援員の配置の有無」から「読むことへの支援」に対する標準偏回帰係数 (β) は有意ではなかった。

Table 6 聞くことへの支援についての重回帰分析結果

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
特別支援教育担当の有無	-.19	.06	-.18*
学級の児童数	.01	.02	.02
TT や支援員の配置の有無	.12	.06	.11
R^2	0.3*		

基準変数：聞くことへの支援の支援

* $p < .05$

2) 読むことへの支援について

重回帰分析の結果を Table 7 に示した。「TT や支援員の配置の有無」から「読むことへの支援」に対する標準偏回帰係数 (β) が有意である一方で、「特別支援教育担当経験の有無」と「学級の児童数」から「読むことへの支援」に対する標準偏回帰係数 (β) は有意ではなかった。

Table 7 読むことへの支援についての重回帰分析結果

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
特別支援教育担当の有無	-.07	.07	-.06
学級の児童数	-.00	.02	.01
TT や支援員の配置の有無	.21	.07	.17*
R^2	.03*		

基準変数：読むことへの支援

* $p < .05$

3) 推論する・計算することへの支援について

重回帰分析の結果を Table 8 に示した。「学級の児童数」から「計算する・推論することへの支援」に対する標準偏回帰係数 (β) が有意である一方で、「特別支援教育担当経験の有無」と「TT や支援員の配置の有無」から「推論する・計算することへの支援」に対する標準偏回帰係数 (β) は有意ではなかった。

Table 8 計算する・推論することへの支援についての重回帰分析結果

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
特別支援教育担当経験の有無	-.06	.06	-.05
学級の児童数	-.09	.02	-.23*
TT や支援員の配置の有無	.01	.06	.01
R^2	.06*		

基準変数：計算する・推論することへの支援

* $p < .05$

4) 不注意への支援について

重回帰分析の結果を Table 9 に示した。「学級の児童数」と「TT や支援員の配置の有無」から「不注意への支援」に対する標準偏回帰係数 (β) が有意である一方で、「特別支援教育担当経験の有無」から「不注意への支援」に対する標準偏回帰係数 (β) は有意ではなかった。

Table 9 不注意への支援についての重回帰分析結果

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
特別支援教育担当経験の有無	-.09	.06	-.08
学級の児童数	-.07	.02	-.20*
TT や支援員の配置の有無	.13	.06	.12*
R^2	.05*		

基準変数：不注意への支援の支援

* $p < .05$

5) 作業・領域全般への支援について

重回帰分析の結果を Table 10 に示した。「特別支援教育担当経験の有無」と「TT や支援員の配置の有無」から「作業・領域全般への支援」に対する標準偏回帰係数 (β) が有意である一方で、「学級の児童数」から「作業・領域全般への支援」に対する標準偏回帰係数 (β) は有意ではなかった。

Table 10 作業・領域全般への支援についての重回帰分析結果

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
特別支援教育担当経験の有無	-.14	.06	-.14*
学級の児童数	-.04	.02	-.11
TT や支援員の配置の有無	.15	.06	.15*
R^2	.04*		

基準変数：作業・領域全般への支援

* $p < .05$

6) 条件整備での支援について

重回帰分析の結果を Table 11 に示した。「特別支援教育担当経験の有無」と「TT や支援員の配置の有無」から「条件整備での支援」に対する標準偏回帰係数 (β) が有意である一方で、「学級の児童数」から「条件整備での支援」に対する標準偏回帰係数 (β) は有意ではなかった。

Table 11 条件整備での支援についての重回帰分析結果

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
特別支援教育担当経験の有無	-.19	.04	-.25*
学級の児童数	-.01	.01	-.05
TT や支援員の配置の有無	.29	.04	.36*
R^2	.16*		

基準変数：条件整備での支援の支援

* $p < .05$

7) 視覚発達支援の取り組みに対する意識について

重回帰分析の結果を Table 12 に示した。「学級の児童数」から「視覚発達支援の取り組みに対する意識」に対する標準偏回帰係数 (β) が有意である一方で、「特別支援教育担当経験の有無」と「TT や支援員の配置の有無」から「視覚発達支援の取り組みに対する意識」に対する標準偏回帰係数 (β) は有意ではなかった。

Table 12 視覚発達支援の取り組みに対する意識についての重回帰分析結果

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
特別支援教育担当経験の有無	.09	.05	.09
学級の児童数	-.05	-.02	-.16*
TT や支援員の配置の有無	-.03	.05	-.03
<i>R</i>	.03*		

基準変数：視覚発達支援の取り組みに対する意識

* $p < .05$

8) 視覚発達支援に取り組む時間設定への意識について

重回帰分析の結果を Table 13 に示した。「特別支援教育担当経験の有無」、「学級の児童数」、「TT や支援員の配置の有無」のいずれにおいても、「視覚発達支援に取り組む時間設定に対する意識」に対する標準偏回帰係数 (β) が有意であった。

Table 13 視覚発達支援に取り組む時間設定への意識についての重回帰分析結果

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
特別支援教育担当経験の有無	.24	.06	.22*
学級の児童数	-.13	.02	-.35*
TT や支援員の配置の有無	.20	.06	.18*
<i>R</i> ²	.15*		

基準変数：視覚発達支援に取り組む時間設定への意識

* $p < .05$

IV. 考 察

調査の結果から、「特別支援教育担当経験の有無」「学級の児童数」「TT や支援員の配置の有無」が、現在行っている「聞くこと」「読むこと」「推論する・計算すること」「不注意」「作業・領域全般」「条件整備」の支援内容と、「視覚発達支援の取り組みへの意識」「視覚発達支援に取り組む時間設定」に、影響を与えていることが明らかになった。その上で、通常学級で実施されている支援の実態と視覚発達支援への取り組みに対する教員の意識について、若干の考察を行うこととする。

1. 通常学級で実施されている支援の実態

まず、教員の特別支援教育担当の経験が「作業・領域全般」「条件整備」「聞くこと」への支援に影響を与えていた。

「作業・領域全般」への支援については、意欲的に取り組める課題や興味・関心を引く活動の設定、課題の量の調節など、児童に合わせた課題設定を行っている実態があった。「作業・領域全般」「条件整備」への支援について、道具の使い方への個別対応や、児童の座席への配慮、個別・少人数指導の取り

入れなど通常学級の中で、個別の配慮を可能にしていこうとしている実態があった。「聞くこと」への支援については、要点を挙げる、短い言葉で具体的な説明や指示を行うこと、理解を深めるため視覚的な補助を併用した聞くことへの支援をすることなどを通して、分かりやすい指示や提示に努めている実態があった。

以上のことから、特別支援教育を担当した教員は、個別・少人数支援に取り組む中で、児童のつまずきや課題に合わせた効果的な支援方法や学習環境づくり、個別支援の取り入れ方、分かりやすい指示や言葉かけの仕方などを経験から得ていると思われる。こうしたことから実施する支援の幅をより広くしていると考えられた。

つぎに学級の児童数が、「計算する・推論すること」「不注意」への支援に影響を与えていた。「計算する・推論すること」への支援について、計算や作図などの課題では、児童が学習内容を理解して取り組んでいるか、定着の度合いはどうか、道具の使い方や作業手順を理解しているかなど、個別に確認しながら学習を進めていくことが必要な場面が多い。個々の児童の学習状況を把握しながら、指導・支援を進めていくには、教員の目が行き届き、必要な個別対応が可能になる児童数であることが必要であると考えられた。「不注意」への支援については、活動の指示や提示などを学級全体へ支援すること、児童の実態に合わせて個別に行っている支援がある。教員は集団全体が活動しやすいように指示・提示を行う中で、必要な場面で個別対応することに努めていることが多い。個々の児童の様子を把握し、必要な場面で対応していくことと児童数との関連は大きいと考えられた。

最後に、通常学級への TT や支援員の配置が、「読むこと」「条件整備」「作業・領域全般」「不注意」への支援に影響を与えていた。児童が学習活動に取り組む中で「読むこと」への支援は、漢字の読みの力や文章の要点を捉える力など、児童の理解の状況によって個別に行われる必要がある。また、黙読や音読、一人読みや一斉読みなど、学習活動と同時進行で支援が必要になる場面が多い。TT や支援員が配置されていることで個々の児童の理解に合わせて、児童が必要としているときに支援することが可能になっている状況があると考えられた。

TT や支援員が配置されていることで、複数の支援者の目で児童の様子をとらえることができる。TT や支援員が配置されている学級で教員が行っている支援について回答を求め、支援の内容に影響がみられていたことから、TT や支援員が学級にいることで生じた教員側のゆとりが、より児童への支援に向けられていると考えられた。

2. 視覚発達支援への取り組みに対する教員の意識

通級指導教室で学ぶ児童に、視覚発達支援に取り組まれている報告が堀部・別府（2005）や今西・玉村（2010）によってなされているが、通常学級での取り組みは筆者の知る限りではない。しかしながら、Table 5-1 の結果からうかがえるように通常学級で取り組もうとする場合において、強い抵抗感はないようである。

Table 12 の結果から、学級の児童数が視覚発達支援に取り組むことに影響を与えていることが明らかとなった。視覚発達支援を通常学級で行う場合に、児童の視覚に関する実態を細かに把握して児童にあった支援をするため、少人数で教員の目が行き届きやすい環境の中で取り組む必要あると考えていることがとらえられた。

また特別支援教育の経験が視覚発達支援に取り組む時間設定に影響を与えていることが明らかとなった。特別支援教育での経験から学習困難のある児童に「見る力」の課題がみられることを実感し、学校生活の限られた時間中で、時間調整をして視覚発達支援を行う必要性を感じているのではないかと考えられた。

さらに、児童数、TT や支援員の配置においても、視覚発達支援の時間設定に影響を与えていることから、視覚発達支援のためには、支援をする側の目が行き届きやすく、個別支援が可能になる環境の中で取り組む必要があるととらえていると考えられた。

3. まとめ

通常学級において実施している支援の実態は、教員がこれまでに児童とかかわった経験を生かし、取り組んでいることが分かった。一方で集団への指導の中で個別・少人数支援が実施できる環境があれば、より児童に必要な支援を実現が可能になることも明らかになった。教員の特別支援教育担当の経験が、通常学級で学習困難のある児童への支援に反映されている実態があることから、今後は、他の教員が行う支援にも反映されるような取り組みが必要であると考えられる。そのために特別支援教育担当を経験した教員が、実践してきた支援について教員研修などで広めることが必要であると考えられる。経験から得た支援の方法を教員が共有することで他の教員の支援の幅が広がることを期待できると思われる。

特に学習困難のある児童への支援の一つの方法としての視覚発達支援については、児童の学習困難の背景を把握する際に児童の「見る力」の状態をとらえ、取り組みやすいと考えられることから始めてみる必要があると考える。少人数、個別支援が可能になる場での取り組みが必要であるという意識がもたれていることから、TT 支援や支援員の配置がある時間を利用して取り組んでいくことが考えられる。

個々の児童の実態をとらえ、必要な支援を行っていくためには、教員がこれまで積み上げてきた経験と、今、かかわっている児童との取り組みを、校内の教員全体のものとして支援を行っていくことが重要であると考えられる。児童と向き合い、個々のニーズをとらえること、他の教員との連携を支援の力にして実践していくことが、個々の児童の課題に合った支援の実現につながるであろう。

【文献】

- 渥美義賢・大柴文枝・海津亜希子・小林倫代・是枝喜代治・笹森洋樹・佐藤克敏・篁倫子・玉井宗久・花輪敏男・広瀬由美子・松村勘由・棟方哲弥・涌井恵・渡邊章（2008）小中学校に在籍する配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究—LD・ADHDの指導法を中心に—。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
- 藤田知可子（2010）読み書きの問題が子供の問題行動に与える影響（特集 学校の中の発達障害の子ども—クラスに発達障害のある子もいるというあたりまえの現実の中で）。子どもの心と学校臨床, 2, 30-37.
- 橋詰郁朗（2003）教育相談における視覚認知に問題のある児童の指導事例。情緒障害教育研究紀要, 22, 78-82.
- 堀部修一・別府悦子（2005）学習障害と診断された児童の通級指導教室での指導事例研究—カタカナの習得が可能になった実践を通して。中部学院大学・中部学院大学短期大学研究紀要, 6, 121-134.
- 本多和子・北出勝也（2008）「見る」ことは「理解すること」—こどもの視覚機能の発達とトレーニング—. 山洋社.
- 今西満子・玉村公二彦（2010）奈良市におけるLD通級指導教室の現状と指導の展開。教育実践総合センター研究紀要, 19, 167-172.
- 川崎聡大（2011）発達障害と真の共生を実現するために必要な支援と教育—発達性読み書き障害に対するトップダウン、ボトムアップ両面からのアプローチ—. とやま発達福祉学年報, 2, 45-48.
- 北出勝也（2011）読み書き・運動が苦手なのは理由があった—学ぶことが大好きになるビジョントレーニング—. 図書文化社.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（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。2012年12月5日
http://www.mext.go._menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm（2012年12月10日閲覧）.
- 奥村智人（2012）教室・家庭でできる「見る力」サポートトレーニング—発達障害の子どもたちのために—. 中央

学習困難児童への支援に関する調査

法規.

奥村智人・若宮英司編著（2011）学習につまずく子どもの見る力ー視力がよいのに見る力が弱い原因とその支援ー.
玉井浩監修. 明治図書, 7