

# 通常学級における学習・行動につまずきのある子どもへの支援のあり方

## ～つまずきへの気づきと早期支援～

いの町立伊野南小学校 教諭 野本 真理

### 1 はじめに

特別支援教育においては、従来の障害児教育の対象児に加えて、通常の学級にいて学習や行動につまずき・困難を示す児童生徒への配慮・支援が求められているが、そうした支援が効果をあげるうえで非常に重要なのが、学習や行動のつまずきに早期に気づき、つまずきの原因に応じた支援をできるだけ早く行っていくことである。通常の学級で個に応じた支援の中心対象となる発達障害のある子どもたちの場合、障害に起因するつまずきが見落とされたり、つまずきへの対応が遅れたりすると、学校生活における困難は雪だるま式に増大し、授業への不参加や不登校等の、いわゆる二次的な障害を生じるリスクが高まる。つまずきへの早期の気づきと対応の必要性について、「特別支援教育の推進について(通知)」(文部科学省, 2007)は、「発達障害等の障害は早期発見・早期支援が重要であることに留意し、実態把握や必要な支援を着実にを行うこと」と述べている。さらに、学習や行動のつまずきに早期に気づき、対応していくことの重要性は、発達障害の子どもに限ったことではない。今、通常の学級には、発達障害の有無にかかわらず、学習面や行動面に大きな困難を抱えている児童生徒が数多く存在する。小学校の場合、1年生の段階で子どものつまずきに気づき、その原因に応じた支援をいち早く行っていくことは、発達障害のある子どもたちの支援にとどまらず、全ての子どもたちが円滑に学校生活を進めていく上できわめて重要である。しかしながら、通常の学級におけるつまずきの実態把握方法や個に応じた支援方法に関する情報はまだ少なく、具体的な方策が分からずに苦慮している教員も多い現状である。本研究では、小学校1年生のクラスにおける行動面のつまずきと学習面のつまずきの支援事例を通じて、通常の学級における学習や行動のつまずきへの早期支援の意義を述べると共に、通常の学級の担任が、「これならできる」「これなら子どもの指導に役立てられる」と思えるような学級内での支援のあり方を提案していきたい。

### 2 研究の目的

通常の学級に在籍し、就学前より相談機関に通い支援を受けていた行動面につまずきのある小1男児と、行動面には問題がないが算数学習に非常に困難を示していた小1女児(同じ学級に在籍)の支援事例を通じて、学習や行動のつまずきへの早期対応の方法と支援の効果について検討しながら、通常の学級での個のニーズに応じた支援のあり方を提案する。

### 3 研究内容

#### 行動につまずきを示していた児童Aの事例

#### (1) 対象児について

通常の学級に在籍している小学校1年生の男児(A児)。2歳より療育機関に外来通園していた。就学前に教育相談を受け、他校にある通級指導教室に通級している。A児と保護者が特別支援学級と通常学級を見学したり、保育園の担任と情報交換を行ったりするなど、就学前の早い段階から小学校と連携ができていた。

#### (2) 支援期間と方法

X年5月～2月の夏季休業期間を除く約9ヶ月間、支援者(筆者)は、週1回、登校時から3時間目までA児の在籍クラスに入り、行動観察をしながら学級全体の支援を行った。また、大学教員に支援についての報告を行い、不適応行動場面での対応などについて指導助言を受けた。

(3) 結果

表1 担任と支援者によるかかわりとA児の行動

時 期	担任によるかかわり	支援者によるかかわり	A児の行動	離席行動の要因
4月	<ul style="list-style-type: none"> <li>問題行動の後、手を握り正しい行動について教える。</li> <li>校内委員会で児童の様子を伝える。</li> <li>外部機関と連携をはかる。(他校に設置されている通級指導教室)</li> </ul>	(支援に入っていない)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○1つ1つのことは、きちんとできる。</li> <li>×教室から飛び出す。</li> <li>×自分の思いのまま動いたり話したりする。</li> <li>×大きな声で「いやよお」「なんで。」と言う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>勉強しないといけないとわかっているが、気持ちのコントロールができない。</li> </ul>
5月 第2・3週	<ul style="list-style-type: none"> <li>席を1番前の扉側にする。</li> <li>教室から飛び出しても、追いかけることはせず、授業を続ける。</li> <li>A児の発言のよいところを取り上げ、ほめる。</li> <li>「大きな声を出さない」という約束を作る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>行動を観察記録する。</li> <li>教室から飛び出した後を、追いかける。</li> <li>大学教授からのアドバイスを伝える。</li> <li>支援例を書いた資料を渡す。</li> <li>児童クラブの先生の話聞く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分から教室に帰ってくる。</li> <li>○出ていく行動は、よいことと思っていない。</li> <li>○課題をこなすことができる。</li> <li>○厳しく注意されると「ごめんなさい。」と言う。</li> <li>×教室から飛び出す。支援者が追いかけてくれるのを喜ぶ。</li> <li>×発表場面では、挙手をする人が多いが当たらないと文句を言う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業中、トイレに行く友達が数名いる。</li> <li>勉強ができなかったので保護者に叱られるのではないかと不安に思っている。</li> <li>話を聞く、色塗りなど苦手の勉強が始まる。</li> <li>学習内容が理解できない。</li> </ul>
5月 第4週	<ul style="list-style-type: none"> <li>高いところに登るなど、危険な行動をしたときには、厳しく丁寧に指導する。</li> <li>教室環境を整える。</li> <li>学級の子どもたちが、学習の規律や学校生活のルールを身に付けることができるように、丁寧に指導する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教室から飛び出したときは、追いかけずに「早く戻っておいでよ。」と声をかける。監視役ににならないように気をつける。</li> <li>成功体験を増やすために苦手なことや自力でできないところは援助する。参加できる場面を増やし、当たり前前の行動ができたときに、賞賛する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○参加したいという気持ちがあり、テストや英語のゲーム活動などうまくできることには、参加する。</li> <li>×教室から飛び出す。</li> <li>×特別教室の危険な場所に登ったり、運動場のフェンスの上に登ったりする。</li> <li>×授業中、休み時間につかまえた虫と遊ぶ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>順番を待つ、暗唱するなど苦手なことが始まる。</li> <li>大好きな昆虫が気になる。</li> </ul>
6月 第1週	<ul style="list-style-type: none"> <li>1時間1時間のがんばりが、A児と保護者に伝わるように工夫した連絡ノート『あゆみ』を作成する。</li> <li>授業中、A児がトイレに行くときには首にかけることができるタイマーを用意し、体で正しい行動を身につけさせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A児が、助けを求めたときに手伝うようにする。</li> <li>A児のがんばっている様子や担任のかかわりの良い点を「特別支援便り」に書き、校内の先生方に知らせる。</li> <li>A児の良い行動、新しく見えた姿を担当に伝え、担任から賞賛される機会を増やす。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○「トイレに行ってきます。」と言って教室から出る。寄り道をせず、すぐに戻る。</li> <li>○トイレに行く以外の飛び出しが見られなくなる。</li> <li>○友達にやさしく声をかける場面が見られるようになる。</li> <li>×下校中に、危険なことをすることがある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トイレに行く。</li> </ul> 
6月 第2・3週	<ul style="list-style-type: none"> <li>『あゆみ』の保護者の欄には、A児に向けての励ましのことを書いてもらうように働きかける。</li> <li>帰りに『あゆみ』の花マルをA児と教え、1日の行動を振り返ることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>離席せずに授業を受けていることをよしとし、姿勢など細かいことは注意しない。</li> <li>良い行動をしたときに「～ができたね」「えらかったね」とすぐにフィードバックする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○意味もなく、教室から飛び出すことがなくなる。</li> <li>○友達がトイレに行ったり、参加できない場面があったりしても、飛び出すことがなくなる。</li> <li>○得意な水泳の後には、苦手な絵や作文も進んで取り組む。</li> </ul>	

(注) ×印=不適応行動, ○印=適応行動

5月第4週目までは、何も言わず教室から出て行く、トイレに行った後、階段を上ったり下りたりする、別校舎へ行く、廊下にある本を読むなどの行動が見られた。

6月第1週目には、タイマーを首にかけ、「トイレに行ってきます。」と言って声をかけ、すぐに教室に戻ることができるようになった。それ以降は、トイレに行くとき以外の飛び出しは、ほとんど見られず、タイマーなしで「トイレに行ってきます。」と担任に声をかけ、すぐに教室に戻ることができるようになった。

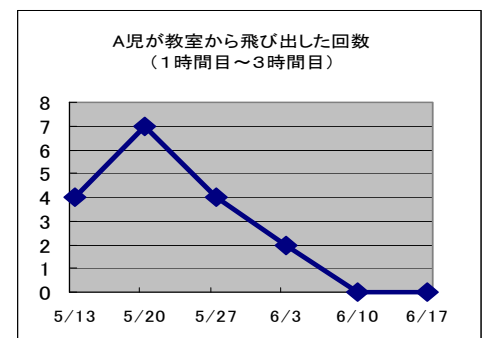


図1 A児が教室から飛び出した回数

(4) 考察

ア 自己肯定感を高めるための取り組み

(ア) 連絡ノート『あゆみ』

6月の始めから、連絡ノート『あゆみ』を通しての担任の支援が始まった。『あゆみ』は担任が保護者と密に連絡を取りながら、協力して支援していく上で重要な役割を担った。担任は、A児がプラス面の行動や新しい姿を見せたときに、その行動が良いことだとわかるように、花マルとことばで毎日、記入した。保護者に子どもの良いところを見つけ「ほめてあげてください。」とお願いし、家でほめてもらう機会を作ったことで、A児の「認められたい」という欲求を満ちし、自信を育てることもつながった。また、休み時間、『あゆみ』を見ながら、花マルの数を担任と一緒に数え、一日の行動を振り返る時間を設けたことで、その日の行動でよかったことや次に、がんばるめあてなどがA児の中でだんだんと明確になっていった。

10月には、担任が書く花マルを真似て書き、母親に見せることがあった。その行動自体は、いいものではないが、花マルがA児にとっていかに魅力的なものであるかがわかる。

平成20年 6月17日(火)

朝の学習	村画帳「いっしょに言葉カード」大の字で書く
朝の会	日通の朝の学習を言っていた。(念のため)
1時間目	① 算数
2時間目	② 算数 ゲーム 10ヶ!
3時間目	③ ういす子と遊ぶ
4時間目	④ イサオオ 観察
給食	「やることはのり あまじゅうたす」
掃除	「やることはのり あまじゅうたす」
5時間目	⑤ 自由時間

<連絡> 昼休みのイサオオ観察カードを書く。カードどこにあるか分からず、職員室に「先生、観察カードどこにあるか分かりません。」と言う。「教室のうしろ、野本先生のいすの横。」と言うと「分かりました。」と言って教室へ。その対応の良さを、職員室の先生がほめていました。教室へ行くと、A君は、観察カードを書いています。そして、「さっきは先生ありがとう。」と言ってくれました。

<保護者から> そんなやりとりが出来るとはビックリです。本人にも先生からの連絡を読んでたくさんほめるとうれしそうにしていました。

図2 連絡ノート『あゆみ』

(母親と支援者との面談より 10月14日)

- ・入学前まで、ほめても表情に嬉しい様子が見られないので、ほめてもそんなに効果がないのではと思っていました。担任の先生との『あゆみ』を始めて、Aが花マルをもらえることをとても喜び、がんばろうという姿勢が見られるようになって、ほめるといことがAにとってとても効果があることがわかりました。学童保育の先生にもお願いし、前の日にがんばるめあてをAと話し、できたことには花マルをつけてもらうようにしました。すると、すごくよくなってきています。何よりも、毎日学校へ行くことを楽しみにしているAの姿が見られ、嬉しく思います。

(イ) 「できた！」という達成感・成就感を味わわせる支援

「お母さんに怒られる。」「100点にしてよお。」など他からの評価を気にする発言が多く出ていた。そこで、学習などつまづきを見せたときは、できるだけ援助し、「やった。できた。」という成功体験を増やすようにした。そして、少しでもできたときにはプラスの評価をすぐ返すようにした。また、担任に支援者が見つけたA児のがんばりを報告し、担任からほめてもらう機会を多く作った。そのようなかわり続けている中で、得意なことにも挑戦しようという姿が見え、援助してほしいというときにだけ支援者を呼ぶようになった。また、「～やったら、ほめてもらえる？」というような発言に変わってきた。

(ウ) 校内広報誌の発行

月1、2回のペースで、校内の先生方に、かかわっている学級の子どもたちの変容、研修先の大学で学んだこと、研修会で得た最新情報などを広報していった。こちらからの一方通

行であるはずの広報誌が、「Aくん、音楽会でリズムをちゃんととって、すごくがんばって発表していたよ。」など、さまざまな声をかけてもらうきっかけとなった。また、A児に対しても、学級担任以外の先生方も成長したところを、廊下などで会ったとき、A児にわかることばでほめてくれるようになり、自己肯定感を高めることができた。

〈特別支援便りの返信より〉

- ・ 「ほめる」ってすごい効果的と日々感じています。6年生だって、ほめられるとうれしそうです。ほめるためには、しっかり見ていなくてはいけません。見られてると思うと、ますます子どもってがんばりますよね。ついつい「コラー!!」と言ってしまいうようになりますが、じっと子どもを観察しています。1年生のAくんの落ち着きぶりにびっくりしています。嬉しいです。  
(6年担任)
- ・ 最近、保健室にいても授業中に廊下を歩く姿を見かけることがなく、「発表します。聞いてください。」という声が教室からよく聞こえるようになりました。環境によってやはり人は、成長するんだなあ実感しています。  
(養護教諭)

## イ 協力支援体制

子どもをより良く育てるには、「連携」が欠かせない。就学と同時に、早期支援を行えたことには、A児が在籍していた保育園の保育士との情報交換や就学前からの学校見学など、保育園との連携がしっかりとれていたことも大きい。また、A児は、他校に設置されている通級指導教室にも通っている。毎時間の学習内容と児童の様子を記録した「通級指導教室連絡ノート」を担当も目を通すことで、その子の学習状況をつかむことができ、指導に役立っている。ノートの中では、保護者とのやりとりもあり、関係する機関が連携することによって、保護者が安心して子育てすることができていることがわかった。

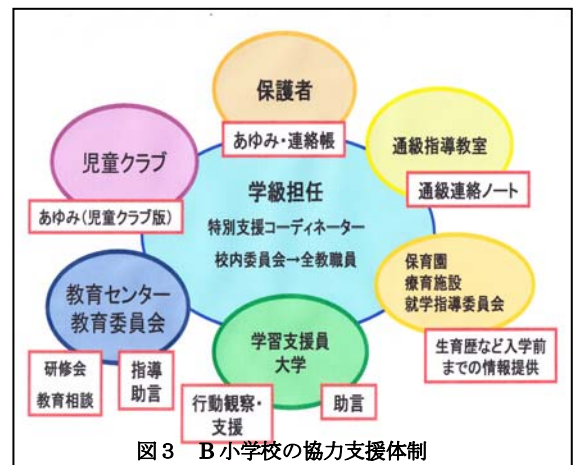


図3 B小学校の協力支援体制

## 算数の学習につまずきを示していた児童Bの事例

### (1) 対象児について

A児と同じ通常の学級に在籍している小学校1年生の女兒(B児)。数字の読み書きの習得に時間がかかるなど、算数学習に非常に困難を示すことが多く見られた。そこで、算数困難の要因を数概念理解の発達の遅れであると考え、それを発見するために鈴木(2006)が作成した数概念チェックテストを小学校1年生児童全員に実施し、鈴木(2006)が設定する基準(ア 各課題で得点が全得点の25%以下のものがある イ アでチェックされた課題が、全体的または特定領域に存在する ウ 総得点が全得点の70%以下である)に従い、数概念の獲得に困難を示す児童を抽出した。その結果、C組では、B児のみ抽出された。そこで、B児については、鈴木(2006)「学習や行動面についての実態把握」調査も合わせて行った。この調査や観察記録から、行動面、コミュニケーションや対人関係、不器用さ、空間、協調運動、バランスには問題は見られないことがわかった。しかし、「読むこと」、「聞くこと」には、担任のチェックが入っている項目が多く、「書くこと」には、丁寧に文字を書くことができるが、ひらがなや片仮名の習得にも時間がかかるなどの困難を示していることもわかった。

〈数概念チェックテスト(鈴木, 2006)とは〉

テスト内容は、①数字読み②数字並べ③集合と数字の対応④数の大小比較⑤数の合成・分解⑥数の加算・減算(記号の意味理解)⑦空間概念理解である。このチェックテストは、(ア)算数科の教科学習の内容に合わせる必要がなく、実施時期を児童の実態に応じていつでも使用できる (イ)個別のチェックでなく学級の児童を一斉に調べることができる (ウ)同じチェックテストを繰り返し使うことで、算数困難であると思われる児童を経過観察していくことができる点が特徴である。(鈴木, 2006)

(2) 支援期間と方法

X年5月～2月の夏季休業期間を除く約9ヶ月間、支援者は、週1回、登校時から3時間目までB児の在籍クラス(A児と同じ)に入り、行動観察をしながら学級全体の支援を行った。また、大学教員に支援についての報告を行い、指導内容などについて指導助言を受けた。

(3) 数概念チェックテストの実施時期と方法

- ① 対象児 A市立B小学校1年C組 児童 28名
- ② 実施時期 (1回目)7月上旬 (2回目)12月上旬
- ③ 実施内容 数概念チェックテスト全項目
- ④ 実施方法 学級担任に実施マニュアルに基づいて実施方法を指導後、実施する。

(4) 数概念チェックテストの結果と分析

表2 B児の数概念チェックテストの結果

課題内容 問題数( )	①数字読み (8)	②数字並べ (4)	③集合と 数字の対応 (8)	④大小比較 (10)	⑤合成・分解 (12)	⑥加算・減算 (10)	⑦空間概念 (9)	合計 (61)
1回目の得点	8	1	4	0	4	3	0	20
2回目の得点	8	3	6	10	12	9	6	54

第1回目(7月)と第2回目(12月)の数概念チェックテストの各課題の正答率を図4にまとめた。すべての課題で正答率が増加していることが確認できる。数概念の発達が見られる。1回目には、「数字並べ」の課題と「数の合成・分解」「数の減算」に落ち込みが見られた。「数字並べ」では、全く別の数字を書くなどの誤答が見られ、その結果から本児は、数字の順序性についての概念を獲得することができていないために、その概念の獲得後発達するであろう数字の合成や分解についての概念も未発達のままの状態にあるのではないかと推測された。数字の順序性の概念獲得を支援することで、合成・分解の概念、さらには、その後の「数の加算・減算」についても概念も獲得していくことができるのではないかと考え、支援を行った。2回目の結果から、数字の順序性はある程度身についたが、逆順については、完全に定着できていないので、今後も定着するための支援が必要であることがわかった。

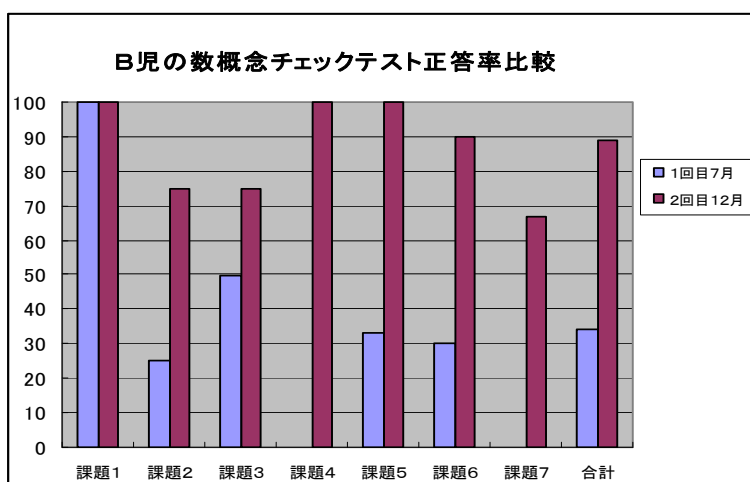



図4 B児の数概念チェックテスト正答率比較

課題4、課題7については、第1回目は、全問不正解だったが、課題4「○で囲みなさい」という問いに対して、線で結ぶなど、課題についての理解ができていないということがわかった。課題7についても、空間概念の理解ができていないというよりも、言語的理解をかなり必要とする設問内容なので、「読むこと」を苦手としているB児にとって、7月時点では、課題の意味理解に困難があったのではないかと考えられた。また、「数字読み」については、数概念の誤答に含めなかったが、1、2回目ともに7「ひち」9「ぎゅう」などを書くなど、読み書きの基礎学習の定着が十分でないこともわかった。課題理解の弱さの根底には、言語概念理解の弱さがある。今後、表記の仕方と合わせて、算数学習においても言葉の意味概念をしっかりと理解させる支援が必要であることがわかった。

(5) 結果

表3 担任と支援者によるかかわりとB児の反応

時期	課題	反応の特徴	担任のかかわり	支援者のかかわり
6月	10までの数 ・数字の読み書き	○昇順に並んでいると読むことができる。 ×7を指さして、「これは？」と言っても言えない。 ×10を「ロク」と読む。 ×5の書き順が違う。	・5～10をなぞって書くプリントを、保護者にも協力をお願いし、毎日B児の能力に応じた宿題を出す。 ・個別プリントに書いた数字を指で押さえ、読ませる。	・授業中は、「どの時間も「わからない。」と支援者を呼ぶので、ヒントや答えを教える。 ・B児の様子を観察し、担任から聞き取りを行う。様子を、大学教員に伝えアドバイスもらう。
7月	数概念チェックテスト (1回目)			・テストの解答パターンより、つまづきの要因を分析する。
9月	20までの数	○個別プリントを毎日がんばって取り組む。文字も丁寧に書いている。	・授業の中で、百玉そろばんなどの教具を使い、数唱場面を多くもつ。 ・保護者に、日常生活の中でも数を数える機会を増やすようお願いする。	・数概念チェックテストの結果に気づき、B児のつまづきに応じたプリントを作成し、担任に渡す。
10月	形をうつして 20までの数  足し算 (1位数) + (1位数) >10	○自信をもってできる。 ○逆唱10→0すらすら言える。 ×逆唱20→10は、つまったり途中で止まったりする。 △ブロックの操作を支援者と一緒にするとできるが、一人ではできない。 ×「○と△で10」ができない。 ×4以上の数が、見てすぐわからない。 ×(1位数) + (1位数) ≤10の誤答も多い。	・B児の能力に対応した宿題プリントを出す。できていない問題は、個別に指導する。 	・足し算の練習問題では、ブロックと一緒に操作をする。
11月 第1・2週	足し算・引き算の文章題	×文章題の問題をすらすら読めない。 ×13-9の式を書く文章題では、9-13と書く。 ×□より1大きい数、□より1小さい数と問われても、ことばの意味がわからず答えられない。 ×10-□のフラッシュカードを使っている問題では、答えることができない。 ×指を使って足し算、引き算ができない。	・B児の能力に対応した宿題プリントを出す。できていない問題は、個別に指導する。  ・「指を使ってごらん。」と言葉がけをする。答えられるまで、待つ。	・文章題の問題の意味が少しでも理解できるように、絵を描く。 ・ブロックの操作と一緒にする。 ・ことばの意味が理解できるように、具体物を使って説明する。 ・足し算・引き算のキーワードを書いたヒントカードを作成する。
第3週	繰り下がりのある引き算	○卵パックを使うと、13を10と3に分解することができる。 ○卵パックを使うことで、1が10に集まって10ということがわかる。 ○休み時間の個別指導の後には、「先生、ありがとう。」と言って笑顔で教室に戻り、担任にドリルを見せる。	・がんばっている姿をほめる。 ・B児が自分の力で計算ができるようになったことを、B児と共に喜ぶ。 ・家でも、ブロック操作ができるように予備のブロックを貸す。 	・卵パックにブロックを入れ、足し算・引き算の操作の仕方を教える。 ・休み時間、個別指導を行う。(ドリルの直し) ・「すごい。よくできるね」と、ほめる。
第4週	繰り上がりのある足し算	○家でも、自分で卵パックを用意し、個別の宿題プリントをする。 ○「なんで卵パックだとわかるのかな。」とつぶやきながら操作をする。 ○卵パックを使うと、見てすぐ5までの数がわかる。 ○「先生、自分でできるから言わないで。」と自信をもって操作をする姿が見える。		・休み時間、個別指導を行う。(ドリルの直しと予習)
12月 第1週	0の足し算と引き算	○進んで2回手を挙げ、自信をもって発表できる。 ○指を使って、計算をすることができるようになる。count all方略を使う。		・1回目の数概念チェックテストの結果と比較し、結果の分析をする。
第2週	復習	○count on方略を使うようになる。		

## (6) 考察

### ア 通常学級で簡単にできるアセスメントの活用

通常の学級では、さまざまな事情により、標準化された発達検査を実施してから支援を始めることは難しい場合がある。数概念チェックテストは、教科学習の内容に合わせる必要がなく、日々の授業の中でクラス全員に簡単に実施することができた。このテストを実施し、算数学習におけるつまずきの要因を見つけたことで、一人一人に合った支援方法を見つけることができた。

### イ 個に応じた指導

数概念チェックテストの結果から、言葉の意味概念や数のように抽象的な概念の理解に困難があることがわかった。そこで、具体物の操作を通じて、足し算・引き算などの計算の支援をすることが適切だと考え、卵パックとブロックを使い、計算の仕方を教えた。ブロックを卵パックに入れることで、1が10個で10ということが明確になり、操作が自分ででき始め、「やった。できた。」という自信につながった。B児は、家の手伝いで卵料理などを作ることもある。卵パックという身近な教具を使うことで、ブロックを卵に置き換え、増える、減るということも理解ができるようになってきた。子どもの学習スタイルをつかみ、その特徴に合った指導をする必要がある。また、B児の在籍する学級では、担任が一人一人の学び方の違いを認め、児童自らが自分に合った教具を選択して問題解決ができるようになってきている。(例:ブロック操作が必要な児童は、ブロックを使い、具体物がいらなくても計算ができる児童は、使わないなど。) B児も、その中で安心してみんなとは違う卵パックを用いて、算数の課題に取り組むことができた。さらに、宿題とは別の個別のプリントについても、担任は、B児だけでなく、数概念チェックテストの大小関係の問題で誤答が多かった児童にも、その児童に適した内容のプリントを出している。個別のプリントについては、過去に作成されたものが学校に保管されていて、いつでもだれでも使える状態になっているので担任の負担も少ない。

## 4 成果と課題

(成果) 早期に子どものつまずきに気づき、つまずきの要因がどこからくるのかを観察記録や数概念チェックテストなどを用いて明確にし、保護者やいろいろな機関と連携をとりながら、A児、B児に合った支援をしたことで、児童に変容が見られた。

(課題) 今回、この研究では「数概念チェックテスト」を使用した。この他にも「森田一愛媛式読み書き検査」などもある。しかしながら通常学級の担任が利用できるアセスメントの方法や、適切なアセスメントに基づく認知や発達特性に応じたちょっとした工夫でできる支援法などの情報が、まだまだ少なく、苦慮している実態がある。今回、何度やってもできなかったことが、その子にぴったり合った方法の採用により、速やかに習得できることがあるということもわかった。担任が子どもへの支援をより深めるために、専門的な知識や技能を得るための研修体制の整備、校内での教材・教具の共有化、他機関との連携を図ることなどが必要である。また、つまずきに応じた個別的な支援を子どもたちが自然な形で受け入れられるような学級風土作りを、小学校生活のスタートである1年生のうちにしていくことも大切である。

### おわりに

今回、初めて学習支援員という立場で子どもたちとかかわり、担任や保護者が児童にとって特別な存在であり、ほめられるということがいかに児童の自信とやる気につながるかを再確認した。発達障害の有無にかかわらず、一人一人の児童をていねいに見て、つまずきに早期に気づくと共に、「ほめる」ということが特別支援教育においても非常に有効な方法であることがわかった。

〈謝辞〉 研究に協力して下さったA小学校の先生方、在籍校の先生方そして様々な面でお力添えをいただいた方々に厚く御礼申し上げます。また、研究全般にわたりご指導いただいた愛媛大学教育学部 花熊暁教授に深謝の意を申し上げます。

- 〈参考文献〉
- 1) 石井恵子・上野一彦(2008) 発達障害のある児童生徒の不登校傾向について, LD研究 17(1), 90-96.
  - 2) 鈴木孝一(2006) 数概念の獲得からみた算数障害の要因分析, 平成18年度 愛媛大学教育学研究科 修士論文.
  - 3) 花熊暁(2008) 特別支援教育の二つの側面, LD研究 17(1), 1.
  - 4) 文部科学省(2007) 特別支援教育の推進について(通知).