

授業場面における児童生徒の様子に応じた指導・支援シートの開発 —生徒指導的視点から—

佐藤 和生*, 山本 奨**
(令和3年2月19日受理)

SATO Kazuo, YAMAMOTO Susumu

The Development of a Sheet that Guides and Supports Students During Class Based on Their Current States

要 約

本研究の目的は、授業場面において教師がどのような様子の児童生徒に教育的配慮が必要だと感じているのか、並びにそれらの教育的配慮が必要な児童生徒への有効な指導・支援方法を明らかにし、個々の児童生徒の様子に応じた指導・支援シートを開発することである。まず、授業場面において教師が教育的配慮が必要だと感じる児童生徒の様子について調査し、その結果を検討し、因子分析を用いて『他者配慮』、『理解表現』、『学習規律』、『自己制御』の4尺度を抽出し、授業場面における教育的配慮の必要感尺度を作成した。次に、重回帰分析とカイ二乗検定を用いて調査結果を検討し、児童生徒の様子に応じた有効な指導・支援方法を明らかにした。次に、仮の指導・支援シートを作成し、小学校の学級担任6名の実践により検証を行った。最後に、検証をもとに改良を加え、指導・支援シートを開発した。

キーワード：児童生徒，授業，教育的配慮，指導・支援，シート

問題と目的

文部科学省(2007)は、「特別支援教育の推進について」の通知の中で、「特別支援教育は、一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うものであること」や、「特別支援教育は、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものであること」、「支援に当たっては、当該幼児児童生徒が示す困難に、より重点を置いた対応を心がけること」を示している。また、文部科学省(2012)は、「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結果」について示し、その協力者会議におい

ては、「授業時間内に教室内で個別の配慮・支援を行うことについて、児童生徒の実態把握は行っているものの、指導方法については、教員が十分に理解できていない可能性があること」が考察されている。さらに、国は、障害者基本法の改正(内閣府, 2011)、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進(中央教育審議会, 2012)、障害者の権利に関する条約の批准(内閣府, 2014)、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(内閣府, 2016)での合理的配慮の法的義務化など、様々な法的整備等を行っている。これらのことから、国が、「特別支援教育は国や社会にとって重要なものであること」、「特別支援教育は特別支援学校を

* 岩手大学大学院教育学研究科, ** 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

含めた全ての学校において実施されるものであること」, 「児童生徒が示す困難に重点を置いた対応の心がけが必要なこと」, 「指導方法について教員の理解が不十分である可能性があること」と考え, 特別支援教育を喫緊の課題として捉えていることが窺われる。

これらの課題に応える研究には以下のものが見られる。立石ら(2013)は, ワーキングメモリの小さい子どもに対する学習支援として, 国語科授業におけるマトリックス法の効果についての研究を行い, マトリックス法を用いた授業ではワーキングメモリの小さい児童の挙手率や授業参加率が高くなることを実証した。橋爪ら(2017)は, 発達障害のある生徒に対する支援の在り方として, エピソード記述を活用した学級経営を念頭に入れた質的研究を行い, 教員がその生徒に合った指導方法を見つけていくことの重要性を述べている。興津ら(2007)は, 授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援に関する研究で, 広汎性発達障害が疑われる男児に, トークンエコノミーシステムとクラスワイド社会的スキルトレーニング(CSST)を適用した介入パッケージを用いて, 9か月間にわたり担任が通常学級内で支援を行い, 適切な行動を学習させることによって問題とされる行動が減少したことを示した。小林ら(2008)は, 離席行動を繰り返す児童のコンサルテーションを通して, 学級担任への効果的な関わり方と支援の仕方を検討することを目的とした研究を行った。この研究により, 学級担任が対象児への関わり方を自ら工夫する姿が見られたことや, 対象児に対する教師の困り感が減少したことから, 効果的なコンサルテーションの有効性が示された。山田(2006)は, 教材内容と無関係な児童の言動(私的行動)に対処する教師の言動(統制行動)を考察する研究を行い, 児童生徒の私的行動を制止させる教師の有効な統制行動について示した。山本(2007)は, 不登校状態に有効な教師による支援方法の研究により, 不登校状態を捉える観点として, 「自己主張」, 「行動・生活」, 「強迫傾向」, 「身体症状」の四つを抽出し,

測定尺度を作成した。また, それを用いて該当児童生徒に対する支援方法の効果を評価し, 有効な支援方法を明らかにした。これらはすべて有益な研究であったが, 子どもの状態を多面的に捉えているとはいえないこと, さらに経験的であり実証的でないこと, 長期の質的なものはあるが実践や応用が容易ではないこと, 児童生徒の状態に応じた指導・支援の適用関係を明らかにしていないことなどの課題が残されている。そこで, 上記の内容を網羅した研究を行うことで, 授業場面においてどのような状態の児童生徒に教育的配慮が必要であるか, それらの児童生徒には初期段階でどのような指導・支援が効果的であるかを, 現場教員の実践をもとにした調査により明らかにすることができる。と考える。

以上のことから, 本研究では, 授業場面において個々の教育的配慮が必要な児童生徒への有効な指導・支援方法を明らかにすることを目的とする。まず, 教師が授業においてどのような児童生徒の言動に教育的配慮が必要だと感じているのかを調査研究により明らかにし, 測定尺度を作成する。次に, それぞれの児童生徒に対しての指導・支援方法を調査し, 適用関係を検討することから, 個々の教育的配慮が必要な児童生徒への有効な指導・支援方法を明らかにし, その妥当性を検証する。また, 研究結果をもとに個々の児童生徒の様子に応じた指導・支援シートを開発する。この研究を行うことで, 教育的配慮が必要だと感じている児童生徒の傾向を客観的に把握し, 個々の様子に合わせた効果的な指導・支援を行っていくことができると考える。

研究1—予備調査

目的

授業における教育的配慮の必要感尺度を作成するための項目の収集・検討をし, 暫定尺度を作成する。

方法

調査対象者 教職大学院生22名(現職院生10名,

学卒院生12名)

調査時期 2019年10月

調査材料 以下の項目について、自由記述で回答を求めた。

ア 授業中にどのような児童生徒に教育的配慮が必要だと感じているか。

イ 授業中に教育的配慮が必要だと感じている児童生徒に対して、どのような指導・支援があると考えているか。

結果

調査材料アでは、児童生徒の様子について、延べ153件（同様の回答も含む）の切片を抽出した。また、調査材料イでは、指導・支援について、延べ166件（同様の回答も含む）の切片を抽出した。その後、抽出された項目について、KJ法を参考にした分析を行った。偏りや重複を避けるように、心理の専門家と大学の教員1名と大学院生2名で検討を行い、最終的に児童生徒の様子については49項目、指導・支援については19のカテゴリーを選定した。

研究1 一本調査

目的

予備調査で作成した暫定尺度を用いて教師から見た児童生徒の課題の因子構造を検討し、「授業場面における教育的配慮の必要感尺度」を作成する。また、その様子に応じた有効な指導・支援方法を明らかにする。

方法

調査対象者 公立小中学校（小学校6校、中学校6校）主幹教諭、指導教諭、教諭、講師318名（小学校152名、中学校166名）

調査時期 2020年 2月

調査材料 以下の内容によって構成される質問紙。

ア 授業場面における教育的配慮の必要感尺度：予備調査で作成した49項目からなる暫定尺度を使用した。教示は、「これまでに授業中に教育的配慮が必要だと感じた児童生徒を一人だけ思

い浮かべ、その子様子について一番あてはまるものを選んでください。」とし、「とてもあてはまる（5点）」から「全くあてはまらない（1点）」の5件法で回答を求めた。

イ 授業場面において教師が教育的配慮を必要だと感じている児童生徒に対する各指導・支援方法の効果：予備調査で作成した19のカテゴリーを使用した。教示は、「(アで)あなたが一人思い浮かべた児童生徒に対する指導・支援の効果について一番あてはまるものを選んでください。」とし、「効果があった（4点）」から「効果がなかった（1点）」の4件法で回答を求めた。なお、該当する指導・支援を行っていない場合は、「行っていない（0点）」を回答してもらった。

結果と考察

(1) 授業場面における教育的配慮の必要感尺度

調査の結果、回答を得られたのは、241名（小学校114名、中学校127名）であった。はじめに、教師がどのような児童生徒に授業中に教育的配慮が必要だと感じているのか、その観点を抽出するために因子分析を行うこととした。全49項目について因子分析を行った結果、解釈可能な4因子を抽出した。それらを.40を基準に負荷量が低い項目や、弁別性のない項目を削除し、再度因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った（回転前の累積寄与率60.124）。Table 1には、そのパターン行列を示した。

第1因子では、「友だちの発言の揚げ足をとる」などの17項目で高い負荷量が見られた。これらは、他者への配慮不足から周りの人へ迷惑をかける言動だと考えられた。そこで、『他者配慮』と命名した。

第2因子では、「課題や問題の意味をつかむことができない」などの11項目で高い負荷量が見られた。これらは、やる気の有無に関わらず、理解や表現の面で課題があると考えられた。そこで、『理解表現』と命名した。

第3因子では、「板書を意図的に写そうとしない」などの9項目で高い負荷量が見られた。これらは、児童生徒の授業への心構えが原因となり、

学習規律が乱れていることが考えられた。そこで、『学習規律』と命名した。

第4因子では、「間違ったりできなかつたりしたときパニックになる」などの3項目で高い負荷量が見られた。これは、自分の感情や言動をコントロールできず、場や状況に応じた行動ができないと考えられた。そこで『自己制御』と命名した。

次に、各因子に高い負荷量を示した項目を用いて足し上げによる尺度を作成することを試みた。項目の内容と負荷量の値の高さをもとに項目を選定した結果、『他者配慮』は、「友だちの発言の揚げ足をとる」、「教師に注意や指摘を受けると反抗する」、「分からないと文句を言う」、「教師が自分に注目しないといじける」、「授業に関係なく大きな声で話したり、騒いだりする」、「自分の意見を押し通そうとする」、「教師や友だちが話しているのに、周りに話しかける」、「グループ活動でわがままな行動をする」の8項目とした(クロンバックの α 係数は.919)。『理解表現』は、「課題や問題の意味をつかむことができない」、「既習事項を

理解していない」、「簡単な問題を解くことができない」、「指示や説明を理解できない」、「自分の考えをうまく話すことができない」、「指示をすぐ忘れてしまう」、「学習の見通しをもつことができない」、「自分の考えを文章に書くことができない」の8項目とした(クロンバックの α 係数は.891)。

『学習規律』は、「学習用具を準備できない」、「机の上を整理しようとしめない」、「板書を意図的に写そうとしめない」、「学習活動を行おうとしめない」、「手や物をいじっている」、「ノートに落書きをする」の6項目とした(クロンバックの α 係数は.823)。

『自己制御』は、そのままの3項目とした(クロンバックの α 係数は.768)。どの下位尺度もクロンバックの α 係数は高い値を示しており、高い内的一貫性が確認されたといえる。

この尺度の安定性については、再テスト法によって同一のテストを同一の被験者に1週間空けて行い、1回目と2回目の結果の相関を検討した。再テスト法におけるピアソンの積率相関係数は『他者配慮』が.911、『理解表現』が.875、『学習

Table 1 授業における教育的配慮の必要感:因子分析の結果と下位尺度構成

項目内容	因子			
	No. 1	No. 2	No. 3	No. 4
第1因子：他者配慮 ($\alpha = .919$)				
○友だちの発言の揚げ足をとる	.970	-.019	-.117	-.056
○教師の発言の揚げ足をとる	.927	-.060	-.043	-.090
○教師に注意や指摘を受けると反抗する	.857	.061	-.037	-.067
○教師にへ理屈を言う	.826	-.143	-.160	-.241
○分からないと文句を言う	.765	-.074	-.039	-.009
○教師が自分に注目しないといじける	.713	.142	-.069	.135
○授業に関係なく大きな声を出したり、騒いだりする	.699	.097	-.131	.356
○友だちに注意や指摘を受けると反抗する	.677	-.110	-.162	-.053
○友だちに嫌がらせをする	.670	.078	.014	.123
○自分の意見を押し通そうとする	.666	-.065	.064	.114
○友だちの学習の邪魔をする	.648	.086	.003	.321
○友だちを巻き込んで関係のないことをする	.625	.059	-.022	.312
○友だちに細かく注意や指摘をする	.619	-.084	-.056	.070
○教師や友だちが話しているのに、周りに話しかける	.612	.007	.041	.295
○教師に必要以上に話しかける	.546	-.085	.034	.198
○グループ活動でわがままな行動をする	.538	-.152	.356	.087
○すぐに人の答えを見ようとする	.495	.439	-.036	-.029
第2因子：理解表現 ($\alpha = .891$)				
○課題や問題の意味をつかむことができない	-.029	.840	-.107	.079
○既習事項を理解していない	.103	.805	-.088	-.154
○簡単な問題を解くことができない	.138	.804	-.157	-.131
○指示や説明を理解できない	-.059	.798	-.095	.152
○簡単な課題に取り組むことができない	.114	.766	.073	-.059
○自分の考えをうまく話すことができない	-.178	.667	-.179	.119
○指示をすぐ忘れてしまう	-.151	.632	.148	.156
○教科書を声に出して読むことができない	.033	.594	-.083	.060
○学習の見通しをもつことができない	-.092	.572	.311	-.180
○自分の考えを文章に書くことができない	-.151	.544	.268	.036
○活動や作業を行うことができない	-.099	.506	.285	.234
第3因子：学習規律 ($\alpha = .823$)				
○学習用具を準備できない	-.071	-.087	.833	-.088
○学習用具を準備しない	.093	.027	.752	-.025
○机の上の整理ができない	-.129	-.114	.696	.320
○机の上を整理しようとしめない	.008	-.193	.690	.253
○板書を意図的に写そうとしめない	.206	.100	.634	-.152
○学習活動を行おうとしめない	.142	.293	.597	-.208
○板書を写すことができない	-.124	.346	.585	.041
○手や物をいじっている	.018	.008	.490	.129
○ノートに落書きをする	.231	-.002	.442	.175
第4因子：自己制御 ($\alpha = .768$)				
○立ち歩く	.378	-.019	.133	.527
○間違ったりできなかつたりしたときパニックになる	.192	.083	-.019	.494
○教室を出ていく	.253	.026	.127	.421
プロマックス回転後の				
因子間相関(右)		.060	.528	.274
下位尺度間の相関(左)			.246	-.049
他者配慮	.004			.258
理解表現	.575	.190		
学習規律	.609	.015	.450	
自己制御				

○は採択した項目

規律』が.941、『自己制御』が.899であった。このことから、本尺度で測定できる授業場面における教育的配慮の必要感尺度は、安定性が確認された。

(2) 指導・支援の適用関係について

ア 重回帰分析の結果と考察

授業場面において教育的配慮が必要だと感じる児童生徒の様子を独立変数19の指導・支援方法をそれぞれ従属変数とする重回帰分析の結果を、小学校はTable 2に、中学校はTable 3に示した。対象となる児童生徒の発達段階を考慮し、小学校と中学校の校種別ごとに行った。

(ア) 小学校における考察

Table 2で示された結果から、各尺度ごとに以下の指導・支援方法の有効性が窺われた。

『他者配慮』の面で課題が感じられる児童には、その場または別の場で担任や他教員が直接指導・支援を行ったり、他の児童に注意をお願いしたりすることが有効であると考えられる。また、該当児童の言動をある程度受け流し様子を見ることも

有効であると考えられる。

『理解表現』の面で課題が感じられる児童には、該当児童の実態に合った学習活動を全体で行うこと、机間巡視等で一緒に解き方を考えたり他の児童に支援や配慮をお願いしたりする個別の支援を行うことが有効であると考えられる。また、このような傾向の児童にとって待つ指導・支援は効果が表れにくいと考える。

『学習規律』の面で課題が感じられる児童には、指導・支援をする際の言葉がけや、場所、タイミングに配慮する必要があると考えられる。

『自己制御』の面で課題が感じられる児童には、本人の気持ちが落ち着くのを待ち、本人に行動目標などを選択させる指導・支援が有効であると考えられる。その際には、他教員と役割分担を行うなどの連携を図ったりその児童に合った学習活動を意図的に組み入れながら授業を行ったりすることで、さらに効果が上がると考えられる。また、他の子に注意をお願いすることは、効果が表れにくくトラブルの原因となることも考えられる

Table 2 重回帰分析による児童の様子と指導・支援方法との関係:小学校

指導・支援方法	R	標準化係数			
		他者配慮	理解表現	学習規律	自己制御
授業のルールを意識させる	0.093	0.017	0.016	-0.110	0.030
本人と個別の約束事をする	0.259	0.079	0.049	0.181	0.027
指示内容が理解できるようにする	0.168	0.077	0.129	-0.144	0.053
本人に応じた学習活動を全体で行う	0.308*	-0.062	0.242*	-0.210	0.210+
教材等を関心が高まるように工夫する	0.208	0.014	0.102	0.189	-0.091
本人に合った学習内容・活動に変える	0.256	-0.035	0.189*	-0.057	0.212+
学習環境に配慮する	0.238	-0.088	0.113	-0.065	0.271*
課題や問題が解決できるように 道具によって支援する	0.247	0.028	0.248**	-0.064	0.026
課題や問題が解決できるように 言葉によって支援する	0.386**	0.014	0.386**	-0.103	0.062
本人の行動を褒める	0.142	-0.095	0.005	0.073	-0.092
その場で毅然とした態度で指導する	0.315*	0.251*	-0.128	0.156	-0.119
その場で諭すように指導する	0.420**	0.244*	-0.027	0.322**	-0.143
別の場で指導する	0.443**	0.203+	-0.970	0.358**	-0.100
言動が収まるまたは、 しっかり取り組むことを待つ	0.582**	0.255*	-0.169*	0.042	0.336**
原因や理由を考える	0.230	0.007	0.097	0.127	0.100
他の子に支援や配慮をお願いする	0.283+	-0.100	0.263**	-0.022	0.006
他の子に注意をお願いする	0.293*	0.272*	-0.108	0.144	-0.237*
本人の判断を大切にす	0.266+	-0.004	-0.027	-0.042	0.285*
他教員との連携を図る	0.387**	0.098	0.023	-0.061	0.346**

+p<.10 *p<.05 **p<.01

ため、もし行う際は配慮が必要である。

(イ) 中学校における考察

Table 3 で示された結果から、各尺度ごとに以下の指導・支援方法の有効性が窺われた。

『他者配慮』の面で課題が感じられる生徒には、該当生徒の言動をある程度受け流し様子を見ながら本人の努力を褒めること、その場または別の場で本人に直接指導・支援にあたるのが有効だと考えられる。また、その場の状況、生徒や学級の実態に応じて、毅然と厳しく対応するかまたは、諭すように対応するかを使い分けることが大切であることも考えられる。その生徒に合った学習活動を意図的に組み入れながら授業を行うことで、さらに効果が上がると考えられる。

『理解表現』の面で課題が感じられる生徒には、別の場で個別指導を行ったり、褒め言葉をかけたりすることよりも、全体の指導の中で実態を把握し、指導・支援を行うことが有効だと考えられる。

『学習規律』の面で課題が感じられる生徒には、本人への配慮よりも、その場で毅然と指導することが有効だと考えられる。

『自己制御』の面で課題が感じられる生徒には、他の教員と役割分担を行い、連携を図りながら指導・支援を行うことが有効であると考えられる。

イ カイ二乗検定の結果と考察

重回帰分析の結果は有益であるが、教師は、児童生徒の査定や指導・支援方法の有効性がある・ないのように捉える傾向が見られたことから、教

Table 3 重回帰分析による生徒の様子と指導・支援方法との関係:中学校

指導・支援方法	R	標準化係数			
		他者配慮	理解表現	学習規律	自己制御
授業のルールを意識させる	0.196	0.192	0.056	-0.080	0.060
本人と個別の約束事をする	0.217	0.229	0.109	-0.049	-0.009
指示内容が理解できるようにする	0.266+	0.066	0.117	-0.334**	0.077
本人に応じた学習活動を全体で行う	0.317*	0.280*	-0.062	-0.333**	0.082
教材等を関心が高まるように工夫する	0.294*	0.174	-0.183+	-0.065	0.106
本人に合った学習内容・活動に変える	0.248+	0.035	-0.125	-0.157	0.171
学習環境に配慮する	0.242	0.030	-0.080	0.000	0.213+
課題や問題が解決できるように 道具によって支援する	0.201	-0.032	0.065	-0.051	0.218+
課題や問題が解決できるように 言葉によって支援する	0.191	-0.018	0.038	-0.203	0.109
本人の行動を褒める	0.356**	0.244+	-0.175+	-0.298*	0.069
その場で毅然とした態度で指導する	0.405**	0.242+	-0.113	0.254*	-0.084
その場で諭すように指導する	0.279*	0.259+	-0.113	-0.041	0.027
別の場で指導する	0.317*	0.279*	-0.184+	-0.020	-0.022
言動が収まるまたは、 しっかり取り組むことを待つ	0.411**	0.453**	-0.077	-0.102	0.006
原因や理由を考える	0.044	0.046	0.013	0.000	-0.008
他の子に支援や配慮をお願いする	0.199	-0.107	0.014	-0.122	0.204+
他の子に注意をお願いする	0.270+	0.003	-0.159+	0.198	0.113
本人の判断を大切にす	0.144	-0.034	-0.016	-0.127	0.098
他教員との連携を図る	0.281*	0.190	0.032	-0.177	0.194+

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

師の活用の便を考慮し、連続量をカテゴリカルデータ（質的データ）に換え、カイ二乗検定で行うこととした。カイ二乗検定の結果を、小学校は Table 4 に中学校は Table 5 に示した。指導・支援の回答を、高群、中群、低群の3群に分けて検定を行った。各指導・支援方法ごとに、教育的配慮

が必要だと感じる児童生徒の状態（高群、中群、低群）と各指導・支援方法の有効性（有効、無効）の3×2のカイ二乗検定を行い、度数の偏りが有意であった場合は残差分析を、有意でなかった場合には、群を設けずに有効性についてのみ1×2の正確二項検定を行った。その結果は Table 4 と

Table 5 に示した通りである。なお、「効果があった」、「どちらかといえば効果があった」を[有効]とし、「効果がなかった」、「どちらかといえば効果がなかった」を[無効]とした。また、「行っていない」は、教師が効果が無いと判断し行わなかったと考え、[無効]とした。対象となる児童生徒の発達段階を考慮し、小学校と中学校の校種別ごとに行った。

(ア) 小学校における考察

Table 4 で示された結果から、各尺度ごとに以下の指導・支援方法の有効性が窺われた。

『他者配慮』の面で課題が感じられる児童には、該当児童の言動をある程度受け流し様子を見ながら、他教員に相談し協力をお願いすることが有効であると考えられる。

『理解表現』の面で課題が感じられる児童には、

本人の能力に合わせたり本人と相談したりしながら、その子に合った学習を行うことが有効であると考えられる。

『学習規律』の面で課題が感じられる児童には、自分を冷静に振り返ることができるタイミングと場で指導・支援を行うことが有効であると考えられる。

『自己制御』の面で課題が感じられる児童には、本人の気持ちが落ち着いている段階で、授業のルールを確認しながら、本人に行動目標などを選択させる指導・支援が有効であると考えられる。また、その際には、他の教員と役割分担を行うなど連携を図るとさらに効果が上がると考えられる。ルールを掲示するなど事前に確認しやすくすることも有効な指導・支援であると考えられる。

Table 4 カイ二乗検定による児童の様子と指導・支援方法との関係：小学校

指導・支援のカテゴリ	効果	他者配慮				理解表現				学習規律				自己制御				計分けしない場合 合計	p
		高群	中群	低群	$\chi^2(2)$ Cramer's V	高群	中群	低群	$\chi^2(2)$ Cramer's V	高群	中群	低群	$\chi^2(2)$ Cramer's V	高群	中群	低群	$\chi^2(2)$ Cramer's V		
授業のルールを 意識させる	有効	25	26	26	0.08	24	27	26	0.35	23*	29	25	4.97+	25	31**	21	8.43*	77	0.00**
	無効	13	12	12	0.03	11	15	11	0.06	19*	10	8	0.21	16	5**	16	0.27	37	
本人と 個別の約束事をする	有効	33	32	22**	10.77**	30	33	26	2.52	35	31	23	2.08	35	29	25	3.79	89	0.00**
	無効	5	6	16**	0.31	5	9	11	0.15	7	8	10	0.14	6	7	12	0.18	25	
指示内容が 理解できるようにする	有効	28	26	28	0.35	28	27	27	2.36	30	28	24	0.02	32	27	23	2.68	82	0.00**
	無効	10	12	10	0.06	7	15	10	0.14	12	11	9	0.01	9	9	14	0.15	32	
本人に応じた 学習活動を 全体で行う	有効	28	25	28	0.77	28	28	25	1.97	28	26	27	2.62	31	26	24	1.13	81	0.00**
	無効	10	13	10	0.08	7	14	12	0.13	14	13	6	0.15	10	10	13	0.10	33	
教材等を 関心が高まるように 工夫する	有効	32	30	29	0.76	28	35	28	0.72	34	31	26	0.06	35	29	27	1.83	93	0.00**
	無効	6	8	9	0.08	7	7	9	0.08	8	8	7	0.02	6	7	10	0.13	23	
本人合った 学習内容・活動に 変える	有効	30	26	24	2.35	29*	30	21*	5.91+	29	31	20	3.09	33	25	22	4.12	80	0.00**
	無効	8*	12	14	0.14	6*	12	16*	0.23	13	8	13	0.17	8	11	15	0.19	34	
学習環境に配慮する	有効	29	28	24	1.79	26	30	25	0.40	30	27	24	0.11	32	28	21*	5.44+	81	0.00**
	無効	9	10	14	0.13	9	12	12	0.06	12	12	9	0.03	9	8	16*	0.22	33	
課題や問題が 解決できるように 道具によって 支援する	有効	18	17	17	0.07	20	18	14	2.91	19	16	17	0.80	21	14	17	1.18	52	0.40
	無効	20	21	21	0.03	15	24	23	0.16	23	23	16	0.08	20	22	20	0.10	62	
課題や問題が 解決できるように 言葉によって 支援する	有効	32	28	33	2.45	31	34	28	2.01	35	31	27	0.20	33	30	30	0.11	93	0.00**
	無効	6	10	5	0.15	4	8	9	0.13	7	8	6	0.04	8	6	7	0.03	21	
本人の行動を促める	有効	35	36	38	2.93	35	39	35	2.46	41	37	31	0.68	38	35	36	1.31	109	0.00**
	無効	3	2	0	0.16	0	3	2	0.15	1	2	2	0.08	3	1	1	0.11	5	
その場で 毅然とした態度で 指導する	有効	19	21	12*	4.74+	17	15	20	2.85	20	20	12	1.71	21	16	15	0.92	52	0.40
	無効	19	17	26*	0.20	18	27	17	0.16	22	19	21	0.12	20	20	22	0.09	62	
その場で 諭すように 指導する	有効	28	26	19*	5.10+	24	26	23	0.45	30	28	15**	6.96*	31+	23	19+	4.97+	73	0.00**
	無効	10	12	19*	0.21	11	16	14	0.06	12	11	18**	0.25	10+	13	18+	0.21	41	
別の場で指導する	有効	28	27	19*	5.62+	22	28	24	0.12	34**	24	16*	8.85*	31+	24	19*	5.10+	74	0.00**
	無効	10	11	19*	0.22	13	14	13	0.03	8**	15	17*	0.28	10+	12	18*	0.21	40	
言動が収まる または、しっかりと 取り組むことを待つ	有効	28**	20	13**	11.92**	15	24	22	2.35	25	25	11**	7.77*	33**	18	10**	22.61**	61	0.51
	無効	10**	18	25**	0.32	20	18	15	0.14	17	14	22**	0.26	8**	18	27**	0.45	53	
原因や理由を考える	有効	31	28	29	0.70	27	33	28	0.09	35	30	23	1.95	35	28	25	3.51	88	0.00**
	無効	7	10	9	0.08	8	9	9	0.03	7	9	10	0.13	6	8	12	0.18	26	
他の子に支援を 配慮をお願いする	有効	22	16*	28*	7.77*	25	23	18	4.10	24	23	19	0.03	21	24	21	1.91	66	0.11
	無効	16	22*	10*	0.26	10	19	19	0.19	18	16	14	0.02	20	12	16	0.13	48	
他の子に注意を お願いする	有効	5	6	2	2.26	1	7	5	3.85	5	6	2	1.56	3	7	3	3.38	13	0.00**
	無効	33	32	36	0.14	34	35	32	0.18	37	33	31	0.12	38	29	34	0.17	101	
本人の判断を 大切にす	有効	28	20	22	3.85	20	26	24	0.46	26	25	19	0.33	31*	22	17*	7.22*	70	0.02*
	無効	10	18	16	0.18	15	16	13	0.06	16	14	14	0.05	10*	14	20*	0.25	44	
他教員との 連携を図る	有効	33*	29	22**	8.41*	26	32	26	0.37	32	30	22	1.19	38**	25	21**	13.43**	84	0.00**
	無効	5*	9	16**	0.27	9	10	11	0.06	10	9	11	0.10	3**	11	16**	0.34	30	

*p<.10 **p<.05 ***p<.01. 下線は有意に多いことを示す。

(イ) 中学校における考察

Table 5 で示された結果から、各尺度ごとに以下の指導・支援方法の有効性が窺われた。

『他者配慮』の面で課題が感じられる生徒には、該当生徒の言動をある程度受け流し様子を見ながら、その場で本人に直接指導・支援にあたることで有効だと考えられる。また、その場の状況、生徒や学級の実態に応じて、毅然と厳しく対応するかまたは、諭すように対応するかを使い分けることが大切であることが考えられる。

『理解表現』の面で課題が感じられる生徒には、中学生全体で有効な「本人の行動を褒める」、「言葉によって支援」、「他教員との連携」などの指導・支援を行いながら、その生徒に合った方法を見つ

けていくことが効果的であると考えられる。

『学習規律』の面で課題が感じられる生徒には、中学生全体で有効な「本人の行動を褒める」、「言葉によって支援」、「他教員との連携」などの指導・支援を行いながら、その生徒に合った方法を見つけていくことが効果的であると考えられる。

『自己制御』の面で課題が感じられる生徒には、本人の気持ちが落ち着いている段階で、他の教員と役割分担を行いながら、個別の約束事を確認するまたは、事前に約束事を決めておく指導・支援が有効であると考えられる。また、中学生の場合、状況に応じて、生徒同士で注意をすることも有効であると考えられる。

Table 5 カイ二乗検定による生徒の様子と指導・支援方法との関係:中学校

指導・支援のカテゴリ	効果	他者配慮				理解表現				学習規律				自己制御				群分けしない場合	合計	p
		高群	中群	低群	$\chi^2(2)$ Cramer's V	高群	中群	低群	$\chi^2(2)$ Cramer's V	高群	中群	低群	$\chi^2(2)$ Cramer's V	高群	中群	低群	$\chi^2(2)$ Cramer's V			
授業のルールを 意識させる	有効	26	26	23	1.14	25	24	26	0.03	21	30	24	2.12	30	21	24	3.17	75	0.05+	
	無効	18	14	20	0.10	18	16	18	0.02	20	15	17	0.13	13	17	22	0.16	52		
本人と 個別の約束事をする	有効	29	22	22	2.08	29	22	22	2.85	26	25	22	0.90	32**	20	21*	8.05*	73	0.11	
	無効	15	18	21	0.13	14	18	22	0.15	15	20	19	0.08	11**	18	25*	0.25	54		
指示内容が 理解できるようにする	有効	24	24	30	2.18	25	21	32	3.91	19*	28	31*	7.43*	25	25	28	0.51	78	0.01*	
	無効	20	16	13	0.13	18	19	12	0.18	22*	17	10*	0.24	18	13	18	0.06	49		
本人に応じた 学習活動を 全体で行う	有効	21	23	19	1.57	17	18	28*	5.55+	16	22	25	3.97	25	17	21	1.90	63	1.00	
	無効	23	17	24	0.11	26	22	16*	0.21	25	23	16	0.18	18	21	25	0.12	64		
教材等を 関心が高まるように 工夫する	有効	26	25	21	1.73	20	22	30	4.23	22	25	25	0.48	28	21	23	2.11	72	0.16	
	無効	18	15	22	0.12	23	18	14	0.18	19	20	16	0.06	15	17	23	0.13	55		
本人合った 学習内容・活動に 変える	有効	25	18	26	2.17	23	19	27	1.64	18	23	28*	5.21+	24	21	24	0.14	69	0.38	
	無効	19	22	17	0.13	20	21	17	0.11	23	22	13*	0.20	19	17	22	0.03	58		
学習環境に配慮する	有効	21	19	15	1.88	15	21	19	2.62	16	24	15	2.90	22	21+	12**	8.85*	55	0.16	
	無効	23	21	28	0.12	28	19	25	0.14	25	21	26	0.15	21	17+	34**	0.26	72		
課題や問題が 解決できるように 道具によって 支援する	有効	12	12	14	0.61	14	13	13	0.12	10	18	12	2.56	17	14	9*	4.83+	40	0.00**	
	無効	32	26	29	0.07	29	27	31	0.03	31	27	29	0.14	26	24	37*	0.20	87		
課題や問題が 解決できるように 言葉によって 支援する	有効	28	33	32	3.85	32	27	34	1.07	29	30	34	3.09	34	27	32	1.16	93	0.00**	
	無効	16	7	11	0.17	11	13	10	0.09	12	15	7	0.16	9	11	14	0.10	34		
本人の行動を褒める	有効	37	36	31*	4.70+	33	34	37	1.17	34	32*	38*	6.78*	38	32	34	3.33	104	0.00**	
	無効	7	4	12*	0.19	10	6	7	0.10	7	13*	3*	0.23	5	6	12	0.16	23		
その場で 脱線とした態度で 指導する	有効	22	25*	12**	10.31**	18	20	21	0.60	24	20	15	4.09	21	20	18	1.67	59	0.48	
	無効	22	15*	31**	0.29	25	20	23	0.07	17	25	26	0.18	22	18	28	0.12	68		
その場で 諭すように 指導する	有効	30	31*	21**	7.83*	27	25	30	0.39	28	27	27	0.69	29	28	25	3.64	82	0.00**	
	無効	14	9*	22**	0.25	16	15	14	0.06	13	18	14	0.07	14	10	21	0.17	45		
別の場で指導する	有効	28	27	20	4.36	22	23	30	2.66	26	24	25	0.99	28	25	22	3.77	75	0.05+	
	無効	16	13	23	0.19	21	17	14	0.15	15	21	16	0.09	15	13	24	0.17	52		
言動が収まる または、しっかり 取り締むことを待つ	有効	27*	18	14*	7.30*	19	19	21	0.14	20	20	19	0.16	26*	21	12**	12.25**	59	0.48	
	無効	17*	22	29*	0.24	24	21	23	0.03	21	25	22	0.04	17*	17	34**	0.31	68		
原因や理由を考える	有効	25	27	30	1.81	31	27	24	3.15	27	25	30	2.95	29	26	27	1.10	82	0.00**	
	無効	19	13	13	0.12	12	13	20	0.16	14	20	11	0.15	14	12	19	0.09	45		
他の子に支援や 配慮をお願いする	有効	25	22	33*	5.30+	28	25	27	0.14	23	25	32*	5.89+	31	23	26	2.45	80	0.00**	
	無効	19	18	10*	0.20	15	15	17	0.03	18	20	9*	0.22	12	15	20	0.14	47		
他の子に注意を お願いする	有効	16	19	13	2.69	13	18	17	1.94	17	15	16	0.64	22*	15	11*	7.08*	48	0.01**	
	無効	28	21	30	0.15	30	22	27	0.12	24	30	25	0.07	21*	23	35*	0.24	79		
本人の判断を 大切にする	有効	21	19	25	1.26	25	17	23	2.06	18	22	25	2.54	21	22	22	0.99	65	0.86	
	無効	23	21	18	0.10	18	23	21	0.13	23	23	16	0.14	22	16	24	0.09	62		
他教員との 連携を図る	有効	32	26	27	1.07	28	26	31	0.38	26	32	27	0.61	34*	27	24**	7.68*	85	0.00**	
	無効	12	14	16	0.09	15	14	13	0.06	15	13	14	0.07	9*	11	22**	0.25	42		

*p<.10 **p<.05 ***p<.01. 下線は有意に多いことを示す。

研究 2

総合的な考察

目的

研究 1 の調査結果をもとに、「児童の様子に応じた指導・支援シート」を作成し、本調査の結果を検証するとともに、授業場面における個別の指導・支援シートの開発を行う。

方法

実施対象者 公立小学校学級担任 6 名

実施時期 2020年 9月から10月

実施内容

本研究の概要や指導・支援シートについて説明しながらシートを記入していただいた。その後、シートをもとに、6週間程度実践をしていただき、効果の有無やシートの活用の便等についてシートに記入していただいた。なお、指導・支援シートには、カイ二乗検定の結果を活用した。

結果と考察

(1) 児童の様子と指導・支援の適用関係について

『理解表現』に課題がある児童に対しては、「本人に合った学習内容・活動に変える」指導・支援が、『自己制御』に課題がある児童に対しては、「本人の判断を大切にす」指導・支援が有効であるという記述があった。これらに関しては、カイ二乗検定の有効性が示されたと考える。しかし、その他については、指導・支援の効果が、児童によって異なることが考察された。

(2) 指導・支援シートについて

「児童の様子を点数化し客観的に対策を考えることができた」、「シートが書きやすかった」などの記述が見られ、シートの有効性が窺われた。しかし、「効果があるとされる指導・支援が合う場合と合わない場合がある」、「これが一番効果があるという支援はない」などの記述から、カイ二乗検定の結果のみならず重回帰分析の結果をシートに反映することで、指導・支援の幅が広がり活用しやすくなることを考える。

本研究は、授業場面において個々の教育的配慮が必要な児童生徒への有効な指導・支援方法を明らかにすることを目的としたものであった。研究 1 では、まず、教師が授業場面においてどのような児童生徒に教育的配慮が必要だと感じているかを明らかにするため、調査研究により授業場面における教育的配慮の必要感尺度を作成した。また、その児童生徒の様子と指導・支援方法との適用関係を重回帰分析とカイ二乗検定によって明らかにした。研究 2 では、それらの検証を行った。さらに、上記の調査結果をもとに、児童生徒の様子に応じた指導・支援シートを開発した。これらにより、この研究の目的が達せられるとともに、子どもの様子を多面的に捉え、実践や応用が容易な指導・支援方法が示唆されたのではないかと考える。授業場面における教育的配慮の必要感尺度は、他者に直接的に迷惑をかけると考えられる『他者配慮』と『自己制御』、直接的には迷惑をかけないと考えられる『理解表現』と『学習規律』に分類することができ、教師は、授業場面において他者に迷惑をかけるか、かけないかという視点で教育的配慮が必要かどうかを感じているとも考えられる。また、個々の教育的配慮が必要な児童生徒に対しての有効な指導・支援方法は、小中学校とも、その場や別の場で指導するやしっかり取り組むことを待つ指導・支援が有効とされる傾向がある。これは、課題と考えられる言動が起こってから対応しているとも考えられる。言動が起こる前に指導・支援を行っても効果がなかったのか、または指導・支援を行っていないのかなど、その要因のついては考えていく必要があると考える。

本研究の課題

指導・支援の効果の有無についての判断は、個々の教師に委ねられ、主観性が強く反映されている可能性がある。また、指導・支援を「行っていない」と回答したものを効果がないであろうと判断し行

わなかったと考え、[無効]とした。しかし、その回答の中には、指導・支援自体を思い浮かばなかったなど様々な理由がある場合も考えられる。これらのことから、効果の有無を客観的に判断する基準を設定することや、指導・支援を行っていない場合の理由が明確になるようなアンケートの作成が今後の課題であると考えられる。

山田雅彦 (2006) 授業過程における教師の統制行動に関する実証的研究 - フォーカス概念を手がかりとして - 日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第32号 (2006)

山本奨 (2007) 不登校状態に有効な教師による支援方法 教育心理学研究, 2007, 55, 60-71

引用文献

中央教育審議会 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進

橋爪順子・衣斐哲臣・谷尻治・武田徹郎 (2017) 発達障害のある生徒に対する支援の在り方についての質的研究 和歌山大学教職大学院紀要 学校教育実践研究 No.2 2017

小林直子・上村恵津子 (2008) 通常の学級担任への具体的で有効的なコンサルテーションの在り方を求めて - 通常学級に在籍し離席行動を繰り返す児童の事例を通して - 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』No.9, 2008

文部科学省初等中等教育局 (2007) 特別支援教育の推進について (通知)

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2012) 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児童生徒に関する調査結果について

興津富成・関戸英紀 (2007) 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援 特殊教育学研究44 (5), 315-325, 2007

立石泰之・湯澤正通・蔵永瞳・伊藤公一・宮崎理恵・前田健一・宮谷真人・中條和光・森田愛子・水口啓吾・縄中美穂 (2013) ワーキングメモリの小さい子どもに対する学習支援 - 小学校4年国語科授業におけるマトリックス法の効果 - 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要〈第41号2013.3〉