

通常学級における特別に支援を要する児童への支援の在り方

M16EP006

土屋 雄一

1 問題

(1) 全国的な状況

2006年国連総会において「障害者の権利に関する条約」、いわゆる「障害者権利条約」が採択された。その後、日本においても2014年1月に障害者権利条約の批准書を国連に寄託した。このことにより、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がより一層推進されることとなる。「合理的配慮」を必要とする児童・生徒のためにも、小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」が必要とされることとなった。また、このことを受け、各学校においては「障害」を理由に受け入れを拒否することはできず、その障害に応じて「合理的配慮」が求められることとなった。学校が受け入れ態勢をつくるということは、学級が受け入れ態勢をつくり「合理的配慮」を行っていくことも言うことができる。通常学級においても様々な障害をもった児童生徒を受け入れ、教育を行っていくことが理想とされる。しかし、現実問題、様々な障害をもった児童を受け入れ、学級経営を行っていくに当たっては学級経営に関わる問題をクリアしていかなければならない。

平成28年度の文部科学省による「学校基本調査(速報値)」によると、全国的に少子化による学校数の減少、児童生徒数の減少が見て取れる。この減少の流れは平成28年度の調査のみからわかることではなく、平成12年度調査から掲載されている「学校基本調査」の結果からも学校数、児童生徒数が年々減少していく現状が見て取れる。具体的な数値で

示すと平成12年度学校基本調査においては小学校では児童数が736万6千人、前年度より13万4千人減少、中学校は生徒数が410万4千人、前年度より14万人減少している。そして、減少傾向は年々顕著になり平成28年度学校基本調査速報において、小学校は児童数638万6千人、前年度(平成27年度)より5万9千人減少(過去最低を更新)しており、中学校は335万6千人、前年度(平成27年度)より5万8千人減少(過去最低を更新)している。このように学校基本調査の結果からわかるように、これから児童生徒数が増加していくことが予測されにくいなか、文部科学省、山梨県教育委員会の特別支援に関する調査結果よりある事実が浮かび上がってきた。

それは、全体的な児童生徒数の減少と反するように増加していく、特別に支援を要する児童生徒数の増加である。特別支援学級、通級指導教室において指導を受けている児童生徒数の増加に加え、知的な遅れはないものの学習面や行動面で指導が困難であると感じられる児童生徒の増加傾向が見られる。そして、特に問題なのは知的な遅れはないが学習面や行動面で指導が困難でありながら、その対象となる全ての児童、生徒に対して支援が行われているわけではないということである。

(2) 筆者が感じた困り感

全国的な状況のみではなく、筆者自身も通常学級における特別に支援を要する児童への支援の在り方について困り感を感じてきた。ここでは、以前担任した特別に支援を要する代表的な児童、三人について述べる。

二人はアスペルガー症候群と診断が下っていたが、クラスにはそのことを告げておらず

通常学級において指導したケースであり、三人目は、検査を受けておらず診断は下っていないが教室にすることができず、皆と同じ行動ができなかった児童のケースである。この三人以外にも何人かの同じような児童たちにかかわってきたがこの三人が特徴的であったことと、筆者自身の困り感が強かったことからここで取り上げることにした。

この三人の児童を担任した時に最も感じた困り感は、通常学級において他の児童と一緒に指導をしなければならない、ということであった。日頃の言動から友だちから理解されにくい児童をどのように友だちに理解させ、学級の一員として学級に調和させるかということである。そして、学級の友だちはその児童たちの言動を、どのようにしたら理解することができ、学級の一員として共に学校生活を送ることができるのかということであった。また、その児童たちが学級の友だちにどのようにしたら順応することができるかということであった。これは、筆者自身の経験からのみではなく、実習先における参与観察からも強く感じたことであり、実習先の担任、コーディネーターが中心となり取り組んでいた課題の一つでもあった。

(3) 困り感軽減のために何が必要なのか

これからますます「インクルージョン」という考え方が重要になっていく中で、今の学校制度の中で担任としてできることは何なのか。筆者の経験、実習先での参与観察を通して見えてきたことがある。それは、対象児童・その他の児童・担任の困り感を軽減するための手段として「友だち理解」の場を設けることが大切ではないのか、ということである。学級は様々な考え方やパーソナリティをもった集まりである。だからこそ、そこに衝突が生じる。しかし、衝突から学ぶことは多く、お互いを尊重し合い解決を模索していくことが成長に繋がっていくと考えられる。そのような学級経営を行っていくためにはお互いが

お互いを知ることこそが大切であり、それを学級の中の学習や生活全般の中で意図的に指導していく必要がある。これらの問題は先に述べたように筆者自身や実習先だけの問題ではなく、文部科学省や県による特別支援教育に関する実態調査からも同じような状況で悩んでいる学級があることが推測される。そして、児童生徒数が減少している中で、特別支援学級、通級指導教室に通う児童生徒数が増加しているという点から見ても通常学級における特別に支援を要する児童が増えていくことも推測できる。

上記のような理由を踏まえ、特別に支援を要する児童、その他の児童、担任の困り感を少しでも軽減させ、相互に理解し合える場を設け、円滑に学級経営を行えるようなプログラムを考えていく必要があるのではないかという思いに至った。また、それと同時にどのような場面で、どのような指導ができるかということを中心に実践できるような取り組みも加味して考えてみた。多忙を極める教師の仕事を更に煩雑にさせるのではなく、「日常の活動・教科指導」という視点も取り入れ年間を通して実践できるプログラムの作成を行うこととした。

2 方法

(1) 実習校における参与観察

①対象校

山梨県内の公立A小学校

②期間

2016年5月～12月（週1回）

③児童

3年生児童

(2) 実習校における実践

個へのアプローチのための実践

①できるかなカード②ルーティンカード

③オーダーメイドマニュアル(註1,2006)④ABC行動分析(山本・池田,2005)

学級へのアプローチのための実践

よりすばらしい学級にするために～友だちのことを理解する～

(キャロルグレイ, 2015) を参考に授業案作成

(3) 文献調査

3 結果

(1) 実習校での参与観察から

「問題」の部分において学級を中心に話を進めてきたが、特別に支援を要する児童への指導のあり方として「個に対する支援の手立て」「チームとしての学校」「他機関との連携」という点も重要であることは十分に理解しており、本研究も当初は図1のような考え方でスタートしている。

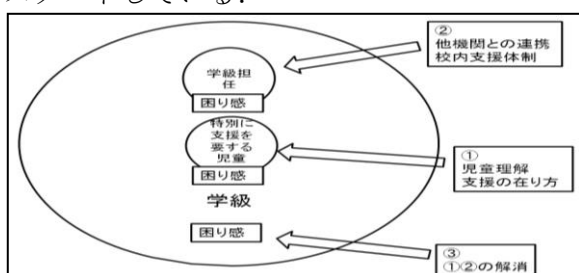


図1 5月当初の研究の問題意識

参与観察を進めていく中で得られた実習校の学校長の「これから特別支援に関する事例はどんどんと難しくなっていく、学級担任一人でそれを背負いきるには負担が大きすぎる。チーム学校として対応していくことが大切である。」という話からも「チーム」としてかかわっていくことの大切さは、筆者自身の経験や実習校における取り組みにおいても十二分に感じている。実習先においては、保護者・担任・コーディネーターを中心とした信頼関係の基に構築された「コア援助チーム」(石隈・山口・田村, 2005)があり、実習に訪れる度に支援態勢が整っていく迅速な対応、外部機関との連携があった。そこには、組織化された校内支援体制と学校全体の児童への支援から支援を要する児童への支援の区分がされており、それが機能していることが伺えた。

また、実習校において「個に対する支援の手立て」も考え(内容については後述)実践を行ったが、参与観察というかわりの中で、それは担任の視点というより対象児童の補助的な役割を担う支援員という視点に近いので

はないか、という疑問が生じた。そこから、通常学級の担任として最も重要視すべき点は何なのかという意識が強くなっていった。

「特別に支援を要する児童を中心に学級を考えていくことはとても大切なことであると同時に、それと同じように大切なことはその子を囲む学級の子どもたちを大切にしていくこと、特別に支援を要する児童に目が行きがちになってしまうが『先生はみんなのことをしっかりと見ているよ。』という姿勢を示すことが大切である。特別に支援を要する児童を中心に据えた学級づくりを行うためには、学級のその他の児童から担任が理解され、担任のことを好きになってもらうことが大切である。そうすれば、子どもたちから『担任を助けよう』『担任と共に』という気持ち生まれてくる。」という実習校の学校長の助言、また、担任が支援を要する児童の困り感を軽減させるために様々なアプローチを試みたりしていたことは勿論であるが、それ以上に学級全体、一人一人の児童に目を配り、学級の友だちに特別に支援を要する児童の理解を図り、包み込むような学級を育もうとする取り組みがみられた。

「学級全体を育む」という考え方や学級担任の「先生はみんなのことをしっかりと見ているよ。」という児童への

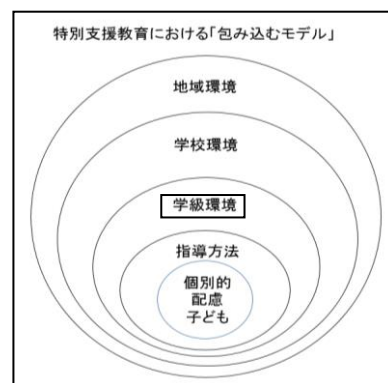
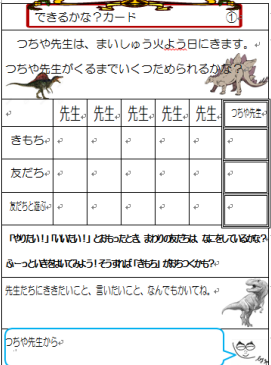



図2 東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫, 2010

接し方などから、対象となる児童を取り巻く環境を整えることこそ学級担任として最も重要なのではないか、という考えに至った。そこで、図2のような視点を持ち、個への支援と共に「学級」という部分に重点を置き研究を進めていくこととした。

(2) 個へのアプローチ

「支援を必要とする児童をどのような方法で支援していくか」という個人レベルでの支援

<p>①できるかなカード 個に合わせた目標設定の視認化</p>	
<p>②ルーティーンカード 生活習慣の視認化 (朝の支度)</p>	
<p>③オーダーメイドマニュアル (佐藤, 2006)</p>	<p>教師の「手持ちの手だて」の蓄積</p>
<p>④ABC行動分析 (山本・池田, 2005)</p>	<p>先行刺激 → 行動 → 後続刺激による対象児童の行動分析</p>

①, ②は個人の課題を視認化させるとともに達成度が分かりやすい支援方法であるため、特別支援学級においてよく用いられる手法である。今回は担任に協力してもらい、支援の手立てとして有効性を試行してみた。

①できるかなカード

本人の目標が継続的に達成できるようになってくると、担任と身に付けさせたい目標を話し合い、目標の項目を変えていった。カードより本人の成長を見て取れること、自分自身の成長の振り返りの材料となること、シールを集めることがトークンエコノミー的な効果を生むなどの効果が見られた。実習日以外は担任にお願いし、実習日は筆者が対象児童

と別室でシールを一緒に選んで貼った。

対象児童から「どのシールを選ぶでしょう。」とクイズを出題されたり、できたことに対して「すごい、〇〇をよく頑張ったんだね。」と楽しくコミュニケーションを図ったりしながら活用することができた。しかし、個人と向き合って確認しながらシールを貼っていく時間を確保することが困難であるとの課題が出された。また、カードを渡す児童が複数いた場合、担任と本人だけがやり取りを必要とする場合（本人の希望によりほかに児童には見られたくない場合）、学級の人数、学年の発達段階に応じた取り扱いなども考える必要がある。

②ルーティーンカード

朝の支度（ランドセルの物を机にしまう・ランドセルをロッカーにしまう・連絡帳を書く・連絡帳を担当に出す）が身に付いておらず、それらを習慣づけるための手立てとして考案したものであり、対象児童と相談をして作成したものである。しかし、提案当初はほとんど使われることがなかった。原因として、朝の登校時（登校から教室に来るまで）に問題があり、そこで既に一日のルーティーンが乱されてしまい「朝のじゅんぴ」まで達することができなかった。しかし、担任と保護者の懇談において登校がスムーズになったことと、担任の支援、賞賛により正の強化が働きカードの有効性が発揮されるようになった。図3は、対象児童が自らの成果を記録したものである。自ら達成できた日付を書き、担任の花丸をためていく習慣が身に付いていった。

実習日は、対象児童が「先生、来て。」と筆者の手をとりその日までの頑張りをを見せてくれたり、「写真撮って。」と言ったりしてポジティブに取り組んでいる様子が見て取ることができた。一目見て分かる達成感や日頃の賞賛や声掛けなど担任がそこに深く関わったことがより有効性を増したのではないかと考えられる。



図3 実践の成果 児童と担任による記録

基本的な生活習慣の習慣化のための支援方法として有効であると考えますが、実際に活用してもらう中で、このカードを使う前提条件が必要となる場合もあることがわかった。(ここでいう前提条件とは、教室までスムーズに来られることであった。)

③オーダーメイドマニュアル (佐藤, 2006)

学級担任が無理のない範囲で行える児童観察記録の実践として行った。

項目を「支援が必要な場面」「教師の手立て」「子どもの行動」「支援のポイント」に分け、うまくいったことのみを記入していく (佐藤, 2006)。これを書き溜めていくことによって児童の行動の傾向が見えてくるとともに、担任が変わったときなどの引き継ぎ資料ともなるのではないかと考えられる。

支援が必要な場面	教師の手立て	子どもの行動	支援のポイント
別室にて理科ノートの整理。椅子に座りこんだまま、ノート整理ができない。	時間をかけ一つ一つ一緒に埋めていく。少しやったら休憩、というように一気にやらせない。この時は教師用の回転する椅子に興味をもっていたため、「何間かやったら、椅子を回してあげる。」というトークンを与え、時間をかけてノートに取り組みさせた。	時間内に整理すべき部分を終わらせることができた。	時間をかけ、焦らせないこと。一人に任せないこと。

図4 実習校にて作成したオーダーメイドマニュアルから

このような行動記録は問題行動を記録していくことが多いのであるが、うまくいったことを記入していくことによって自分(学級担任)の気持ちの上向きになるとともに、対象となる児童に対してポジティブな感情をもてるようになる。筆者自身も、記録をしていく中で「次はどのような声掛けをしていくか」ということをポジティブな気持ちで考えるようになってくるようになり、徐々にではあるが支援の手立てがわかるようになっていった。

行動記録として、有効な手立てではないかと考えられる。

④ABC行動分析 (山本・池田, 2005)

子どもの行動を「個人(子ども本人)と環境との相互作用」として子ども行動を「先行刺激」→「行動」→「後続刺激」のように捉え、子どもが「行動」を起こすに至った「先行刺激」、その行動に対してどのような「後続刺激」を与えた(与えられた)かを分析することによってこれからの支援とその子どもの特性を考えていく方法である(山本・池田, 2005)。

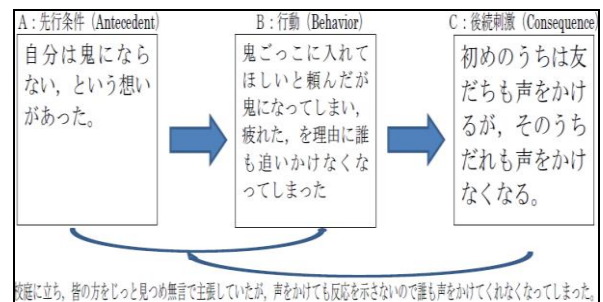


図5 実習校にて作成した行動分析から

この取組については、書き溜めた記録を数人(担任・コーディネーター・関係職員)で分析をする場を設けるとその児童にとってより良い支援のあり方を考えていける材料になると助言を得た。

しかし、実際に実習先において記録をとり続けてみたのだが、オーダーメイドマニュアルに比べると記入に時間がかかること、分析を行うために人的要員を必要とすること、そのための時間設定が必要であることなどを考えると個人レベルでの実践での課題がでてきた。対象となる児童の行動を把握し、先行条件となるものを軽減、予防などの試みとして有効な手段であることから支援員が補助に配置されるという条件があるなどの支援体制を整えば大変有効な手立てであると考えられる。

ここまでは、支援を要する「個」へのアプローチについての支援の方法の模索であったが、来年度に向けてクラスの実態にもよるが、有効であると思われた方法については実施をしていきたいと考えている。

(3) 学級へのアプローチ

学級へのアプローチは「友だち理解」という視点で作った新たなプログラムと「学級づくり」という視点で今まで行ってきた活動を振り返り、再構築しなおしたプログラムに新たな取組を入れ、年間を通して行う実践として作成した。

①友だち理解のためのプログラム

【プログラムのねらい】

特別に支援を要する児童、ここでは実習先における学級の対象となる児童の特性、また、今までの経験上の課題として特に困難を要したケースを想起し、対人関係・周囲の状況をつかむことが苦手など行動面において困難を感じる児童をクラスの友だちが理解することを目的として行う一方、自分自身の困難さについても理解をすることを目的として行う実践である。この実践が相互理解の出発点として、本人の困り感、その他の児童の困り感、教師の困り感を軽減できればと考えている。なお、友だち理解のための実践の2時間の授業(「よりすばらしい学級にするために～友だちのことを理解する～・～一人ひとりの人は異なる能力をもっている～」は、服巻、フェハティ、グレイ(2015)における実践を参考に構成されている。

①-1 実習校にて実践

よりすばらしい学級にするために～友だちのことを理解する～ キヨロ・グレイ, 2015 参考

学級は様々な考え方や性格をもつ者の集まりである。様々な考え方や性格があるからこそ、そこに問題が生じる。しかし、問題が起こるといことは悪い面ばかりではなく、その問題を解決していくことにより、成長していくという良い面もある。よりよい問題解決にあたって大切なこと、それはお互いのことをよく知ること、相互理解が不可欠と思われる。特に特別に支援を要する児童は普段の言動から友だちから理解されにくいという特性をもっており、担任としても日頃のフォローが大切とされる。このフォローを大切にして

いかないと学級内からその児童を排除しようという雰囲気生まれてしまうことを筆者自身感じたことがある。

例を挙げると、ある児童A(障害の診断は下っていなかったが、発達障害のある可能性が高かった児童)は離席行動がひどく一日のほぼ全てを学級内にいることができずにいた。また、いることができても何か本人の意にそぐわないことが起こるとすぐに出て行ってしまふというような現状であった。しかし、休み時間は友だちと遊んだり興味のある活動については友だちと一緒に活動したりすることができていた。その学級を担当し、最初に学級の友だちが児童Aの行動に対して「先生、Aは気に入らないことがあると脱走するよ。」ということを行った。同じ学級の友だちから「脱走」という言葉が出たことは筆者にとって衝撃的であった。その時は「脱走という言葉は好きじゃないな。もしかしたら、教室にいたくてもいれない何か理由があるんじゃないかなあ。」と言ったことを憶えている。

一人ひとりの児童の成長は学級の成長につながる。特別に支援を要する児童にとってもそうでない児童にとっても、学級が安心して過ごせる場となっていくのである。また、それは担任にとっても同じことが言えるのではないと思われる。誰にとっても居心地のよい学級をつくるためには様々な考え方や性格をもつ友だちが教室にいたることを認識し、「友だちを理解する」ことが大切なのではないかと考えられる。そこに着目して作成したプログラムが「よりすばらしい学級にするために～友だちのことを理解する～」である。

友だちがどのように感じたり考えたりしているかを理解するためには、友だちの多くの情報を手に入れることが必要である。そのために五感をフルに活用して友だちのことを理解しようとする姿勢を養うことを目的としている。

●授業実践における成果

本授業の内容は、教師が児童に何を伝えたいのか、という点「よりすばらしい学級にするためには友だちを理解すること」が明確であり、児童の実態に即した実践であった。

「よりすばらしい学級にするために大切、必要なことはなんですか？」

授業前	授業後
元気でここにこする。	友だちと仲良くする。やさしくする。
楽しくする。元気にする。仲よくする。	友だちのことを分かってあげる。いっしょにあそんであげたり、もっと仲よくきずなを深める。自分も大切だけど友だちも大切。
ここにこする。	はなしかけてあげたりここにこする。
ここにこする。勉強する。	友だちといっしょにあそんだりべんきょうする。いろいろな人とあそぶ。

図6 授業感想カードから

授業前の感想には抽象的であった回答が、授業後においては相手のことを意識した回答が増えていた。手段を学び、その後、友だち発見シートを合わせて実践していくことにより、友だちを理解しようとする気持ちが向上してくことを目指していきたい。

●授業実践における課題

全体的に教師主導型の授業であった。児童の思考の時間、共有の時間を設けることにより本授業のねらいをより意識化させることができたのではないかと。友だちを理解するための手段を学ぶことはできたが、手段のみではなく、思考・共有の時間を確保することを次年度の課題としたい。また、「五感」全てを使い理解を深めることをねらいとしたが、理解のために特に必要な五感のどの部分を重要視すればよいのか、ということに焦点化して考えさせた方がより理解が深まるのではないかと考えられる。

①-2

よりすばらしい学級にするために～一人ひとりの人は異なる能力をもっている～

キャサリン・フェハティ, 2015 参考

よりすばらしい学級をみんなで作ることを目標とし、「一人ひとりの人は異なる能力をもっている」ことを認め合える姿勢を養うことを目的としている。

①-3 友だち発見シート

(上條, 1994 実践資料研究会・佐々木ほか, 1991を参考に作成)

帰りの会や朝の会、授業のちょっとした隙間を使って実施する。友だちの意外な一面を楽しみながら知っていくことを目的とする。

②学級づくりプログラム

【プログラムのねらい】

特別に支援を要する児童を受け入れる土台となる学級づくりを目指すために行うことを目的としている。例え、個に対する支援ができたとしても学校生活の土台となる学級がその個を受け入れることができる状態でなければ、支援はうまくはいかない。学級に生活の場があって、そこで受け止められてこそ一緒に学ぶ有意性が増すのではないだろうか。

ここでは、筆者自身が今まで学級で実践してきた5つの活動に特別に支援を要する児童を意識した学級づくりの視点を加えたものと、新たな取り組みを加えた実践を意図した。5つの視点は以下に示したものであるが、それらは特別なものではなく誰もが大切にしているであろう視点である。これらの取り組みは実施していく方向であるが、学校、学年、学級の実態に応じて実施できない取り組みがあることも予想される。その場合は、同一の意味をもった別の取り組みを考えていきたい。

②-1 《学級づくりの5つの視点と取り組み内容》

- ・日常の活動を通して、「協力」の気持ちを育てるとともにクラスの達成感を育む（給食GP・土屋食堂）
- ・遊びを通してルールを守る心、相手を想う心を育む（3パテ）
- ・教科活動を通して、学級全体での達成感・一体感を共有する（辞書引き）
- ・学級、児童、保護者をつなぎ、開かれた学級を目指す（学級通信）

・自分のクラスに関心をもたせると共に友だちの考えを知ることを目的とする(学級新聞)

②-2 《新たな視点と取り組み内容》

・クラスの実態を知り、自分たちの目指すクラスを自分たち自身で考える
「学級目標を自分たちで決める」(太田, 2016) というプログラムをアレンジして取り入れた。

学級目標決めへクラスの実態を知り、自分たちの目指すクラスを自分たち自身で考えるへ

【目的】

自分たちで目標をつくりことにより、学級への関心をより高め、協力して学級を作っていくようにする気持ちを育てる。

【授業の流れ】

●つかむ 「現状の把握」 プレゼンテーションによる学級の実態の把握
自分たちの言葉で何ができないかを書き出すことが重要である。また、自分は「できていた」と思っていたことでも「できていない」と思っている友だちがいることを知ることも大切である。

●さぐる 「現状の把握」 意見の分類
意見を整理し、解決に向けての現状をはっきりとさせる。改善の必要性を実感し、改善すべき点に気付くようにさせる。

●見付ける 「理想の学級とは？」 理想の学級について話し合い
自分が「こんな学級にしたいな」ということを書き出し、情報を共有する。

●決める 「理想の学級とは？」 学級目標を決める
「●見付ける」で出された意見を含んだ目標を考え意見を出し合い、学級目標を決める。

この実践も支援を要する児童本人を直接支援することが目的ではなく、生活の土台作りを目的としたものであるが負の副次的効果がでないようにするための配慮が必要とされる。

4 全体の考察

本研究を進めていく中で特別に支援を要する児童への支援の在り方、という視点がこれからますます学級経営を行っていくうえで重要になってくることを再認識した。それを踏まえ、学級担任としてどのような姿勢で取り組んでいけばよいのか、という視点を明確に

してプログラムを考えることができた。しかし、学校という組織の中に学級の課題をどのようにして組み込んでいくのか、また、プログラム運用に際し、教育課程上にどのように組み込んでいくべきかなどの課題も残される。しかしながら、目の前にいる子どもたちに支援を行っていくことは必要不可欠なことであり、本プログラムがより有効性を増すための研究を続けていきたいと考える。

参考・引用文献

服巻智子 キャサリン・フェハティ キャロル・グレイ.2015.自閉症スペクトラム クラスメートに話すとき.エンパワメント研究所.

石隈利紀 山口豊一 田村節子.2005.チーム援助で子どもとのかかわりが変わる.ほんの森出版.pp.16-17.

実践資料研究会 佐々木勝男ほか.1991.ファックス資料集 子どもの自立をはげますアイデアカード 小学校3・4年用.民衆社.

上條晴夫.1994.ファックス資料集 学習探検カード 小学校3・4年 小学校5・6年.民衆社.

文部科学省.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結果について.

文部科学省.2016.平成12年度 - 平成28年度学校基本調査.

文部科学省.2016.平成27年度通級による指導実施状況調査結果.

太田雅代.2016.「なぜ、あの人の学級づくりは子供たちが笑顔になるのか？」コーチング理論で読み解き、オリジナルの学級づくりを目指す.

佐藤暁.2006.見て分かる困り感に寄り添う支援の実際.学研.pp.118-119.

東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫悟.2010.通常学級での特別支援のスタンダード.東京書籍.p23.

山本淳一 池田聡子.2005.応用行動分析で特別支援教育が変わる.図書文化社.

山梨県教育委員会.2016.平成28年度 山梨県の特別支援教育 データ編.