

特別な支援を必要とする児童とその学級の変化

—インクルーシブ教育の実現に向けた個と学級集団の評価法の検討—

山田 真幸 学校法人武蔵野東学園武蔵野東小学校
橋本 創一 東京学芸大学教育実践研究支援センター
鈴木 みのり 小金井市立第四小学校

要 旨：本研究では、特別な支援の必要性があると学級担任が感じている 2 名の児童が在籍する学級に対して、質的な検討として週に 1 度の学級観察を実施するとともに、量的な検討として各学期末に Q-U を実施し、1 年間の学級集団と対象児の変化を検討した。その結果、学級全体は、学級全体が適切に機能している場面においては、対象児への特別な介入がなくとも良い方向へと変化することが明らかとなったが、日常の学習場面とは異なった学習が多く含まれる行事の前などには、学級全体が不安定となり悪い方向への変化も見られ、学級全体に対する支援の必要性が示唆された。また、特別な支援を必要とする 2 名の児童は、各々の特性が要因となって学級全体とは異なった変化を示しており、学級全体への支援と共に、個の特性に合わせた支援を活動に応じて実施することの重要性が示唆された。

Key Words： 学級集団、インクルーシブ教育、評価法、特別な支援

I. はじめに

2007 年に特別支援教育がスタートし、学習障害(LD)・注意欠陥多動性障害(ADHD)・高機能自閉症(HFA)等の児童生徒が新たに支援の対象として位置づけられてから 5 年が経過した。2002 年の文部科学省の調査では、通常学級における特別な支援を必要とする児童生徒数が全体の 6.3%にのぼることが明らかとなったが、5 年が経過し家庭や学校に特別支援教育の考えが定着しつつある今日において、通常学級に在籍する特別な支援を必要としている児童生徒数はさらに増加していることが予測される。そして、通常学級において特別な支援を必要としている児童生徒への対応に関する多くの刊行物が発刊され(梅原, 2009⁸⁾; 小島ら, 2008⁵⁾), 通常学級での特別な支援を必要とする児童生徒への様々な実践も報告されるようになってきている(腰川ら, 2010⁶⁾; 芳賀ら, 2010⁹⁾など)。

ところで、通常学級での特別支援教育を考える際には、大きく 2 つの支援のアプローチに分けることが出来る。1 つ目は、特別な教育的ニ

ーズを抱える児童生徒「個」に対して行われる支援であり、特殊教育時代から主として行われてきた生物学的機能障害に対するアプローチ(高山, 2009)⁷⁾がこれに当たる。2 つ目は、特別な教育的ニーズを抱える児童生徒が在籍する「学級集団」へのアプローチであり、その重要性について河村(2006)⁴⁾は、「通常学級における特別支援教育では、個別支援を充実させるとともに、受容的な学級集団を育成することが大切な課題である」と指摘している。この 2 点による分類は、WHO が 2001 年に改訂した国際生活機能分類(ICF)の障害モデルを反映しており、「個」に対する支援と「学級集団」に対する支援のそれぞれは、「個人因子」に対する支援と「環境因子」に対する支援と言い換えることが可能であり、この 2 点を充実していくことが通常学級における特別支援教育では重要である(高山, 2009)⁷⁾とされている。

しかし、子ども達に対する効果的なアプローチを考える際には、子どもたちの置かれている現状を把握する必要があるが、多くの研究や報告は、通常学級で見られる特別な支援を必要とする児童生徒に関する断片的な特徴や短期間

の介入の効果を検討したものであり、長期的な視点から特別な支援を必要とする児童生徒の現状について検討された研究はあまりみられない。そこで、本研究では、特別な支援を必要としている児童が在籍している学級を長期的に調査・観察する中で、通常学級での学級や特別な支援を必要とする児童の姿を捉え、通常学級における「個」と「学級集団」に対する効果的なアプローチを考える際の基礎的資料を得ることを目的とする。

● Ⅱ. 方法

1. 対象校・学級について

都内公立小学校3年生1学級(男児:14名 女児:13名 計27名)。200X年度は学校全体の行事として10月に運動会、11月に学習発表会が実施された。また、学級独自の活動として、総合的な学習の時間に簡易なSSE(Social Skill Education)が3度実施された。

※SSEについて

対象学級では、「質問する・質問に答える」スキルの獲得を目的としたSSEが実施された。SSEのテーマについては、学級担任が日常の児童の様子をもとにして設定し、実施した。3回の指導内容は統一されており、前時の振り返りを受けて次時に生かすということが徹底されていた。

2. 対象児について

1) A児(男児):

一般的な知的発達遅れが見られ、一斉指導で学習内容を理解することは困難であり、手先の不器用さや他児とのコミュニケーションの難しさも見られる。年度当初より、月に1度外

部の医療機関に通っており、知能検査(WISC-III)の結果、FIQ:67, VIQ:62, PIQ:70と判定されている。また、橋本(2011)が作成した「ASIST 学校適応スキルプロフィール」の結果は表1の通りであり、全般的に小学校3年生レベルを下回っていた。特に言語表現・社会性の低さが顕著であり、学級内での集団生活の困難さに影響を与えていると考えられる。

2) B児(男児):

全般的な知的発達に遅れは見られないものの、学習場面での多動性・不注意が見られる。椅子にじっと座っていることが難しく、常に体を動かしている。年度途中に担任教諭のすすめで巡回相談を受け、席を担任教諭のそばにするなどの特別な配慮が必要であると指摘されている。「ASIST 学校適応スキルプロフィール」の結果は表2の通りであり、言語表現・行動コントロール以外は3年生レベルを上回っていた。言語表現・行動コントロールも1学年程度の遅れであり学級内での生活に大きな影響は与えていないと考えられる。

3. 学級担任について

学級担任は、大学院にて臨床心理学を専攻しており、特別支援学級での指導経験がある。対象校には、200X年の4月より勤務している。

4. 手続き

200X年7月～200X+1年3月の期間で調査・観察を実施した。

1) 観察について:

200X年7月～200X+1年3月の期間で週に1度執筆者がボランティアとして学級に入り観察を実施した。「ありのまま」の姿を捉えることを目的としたため、著しい行動問題が見られた際には介入したものの、日常的な介入は行わ

Table 1 A児「ASIST 学校適応スキルプロフィール」の結果

	生活習慣	手先の巧緻性	言語表現	社会性	行動コントロール	総合獲得レベル
到達指数	88	88	63	75	100	75
レベル	小2	小2	5歳	小1	小3	小1

Table 2 B児の「ASIST 学校適応スキルプロフィール」の結果

	生活習慣	手先の巧緻性	言語表現	社会性	行動コントロール	総合獲得レベル
到達指数	113	113	88	138	88	113
レベル	小4	小4	小2	小6	小2	小4

なかった。観察結果はフィールドノートに記入し、分析の対象とした。

2) 調査について：

7月・12月・3月の各学期末に「Q-U 楽しい学校生活を送るためのアンケート 小学校1年生～3年生用」を実施した。

※研究の実施に当たり、保護者会・職員会議で説明を行い、保護者ならびに当該学級の関係者から了解を得ている。

● **Ⅲ. 結果**

1. いごちのよいクラスにするためのアンケート

1) 分析方法：

実施マニュアルに示されている得点化によって分析を実施した。

2) 学級全体の変化：

学級全体では、7月から3月にかけての承認得点の増加と被侵害得点の減少が認められた。承認得点は7月から12月にかけて変化が見られるものの、被侵害得点は7月から12月にかけての変化は見られず、承認得点に比べ変化に時間を必要とした。

また、承認得点と被侵害得点の2軸によって分類される5つのタイプ分類については、各群に属する人数が、学級生活満足群(12→15→15)、非承認群(6→2→5)、侵害行為認知群(4→2→5)、学級生活不満足群(5→7→2)、要支援群(0→0→0)と変化していた。学級生活満足群の増加と、

学級生活不満足群の減少という良い方向への変化は見られたものの、侵害行為認知群と非承認群も増加しており、問題点が残される変化であった。

3) A児の変化：

承認得点については、7月・12月は学級平均よりも高い得点を示していたものの、12月から3月にかけて大幅な得点の減少が見られ、学級平均を下回った。また、被侵害得点は7月・12月・3月の全てにおいて変化が見られず、常に学級平均を上回っていた。

所属する群の変化については、7月・12月は侵害行為認知群に属していたが、3月には学級生活不満足群への変化が認められた。

4) B児の変化：

承認得点については、7月から3月にかけて増加が見られ、増加率については学級の中で最も高くなっていた。その結果、7月・12月は学級平均を下回っていたものの、3月には学級平均を上回る得点となった。被侵害得点については、7月と12月の間の変化は認められなかったものの、12月から3月にかけて1点の増加が見られ、全学期において学級平均を上回っていた。

所属する群の変化については、7月・12月は学級生活不満足群に属していたが、3月には侵害行為認知群への変化が認められた。

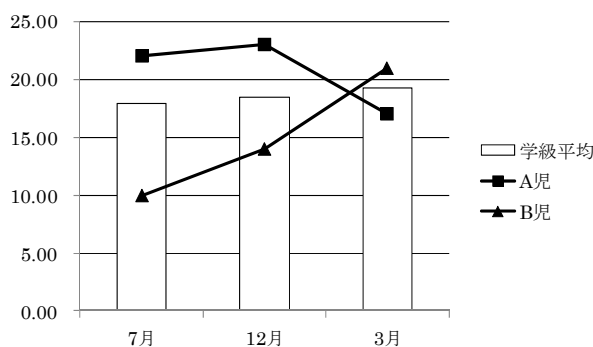


Fig. 1 承認得点の変化

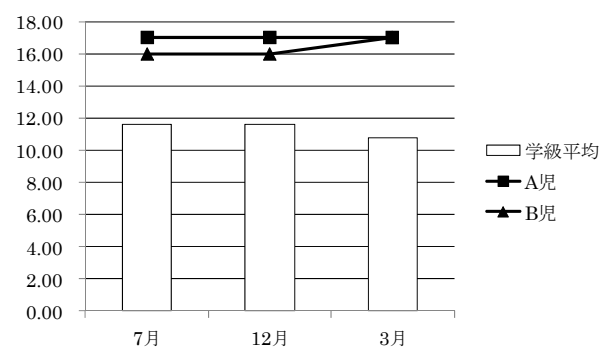


Fig. 2 被侵害得点の変化

Table 3 各群の人数の変化

	学級生活満足	非承認	侵害行為認知	学級生活不満足	要支援
7月	12	6	4	5	0
12月	15	2	2	7	0
3月	15	5	5	2	0

2. やる気のあるクラスをつくるためのアンケート

1) 分析方法：

実施マニュアルに示されている得点化によって分析を実施した。

2) 学級全体の変化：

学級全体において、＜友達関係＞は7月から3月にかけて増加していた。しかし、＜学習意欲＞と＜学級の雰囲気＞は7月から12月にかけて減少し、12月から3月にかけて増加していた。

3) A児の変化：

A児において、＜友達関係＞は、全学期末において学級平均を下回っていた。個人内の変化を見ると、7月から12月にかけて増加し、12月と3月の間に変化は認められなかった。また、＜学習意欲＞については、7月から3月にかけて増加しており、7月には学級平均を下回っていたものの、12月・3月では学級平均を上回っていた。そして、＜学級の雰囲気＞については、7月から12月にかけて増加し、12月から3月にかけて減少していた。7月には学級平均を下回っていたが、12月と3月には学級平均を上回っていた。

4) B児の変化：

B児においては、＜友達関係＞は、全学期において学級平均を下回っており、7月から12月にかけて増加し、12月から3月は変化が認められなかった。また、＜学習意欲＞は、7月

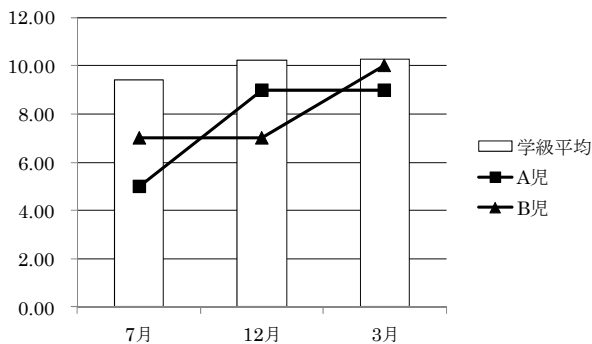


Fig. 3 <友達関係>得点の変化

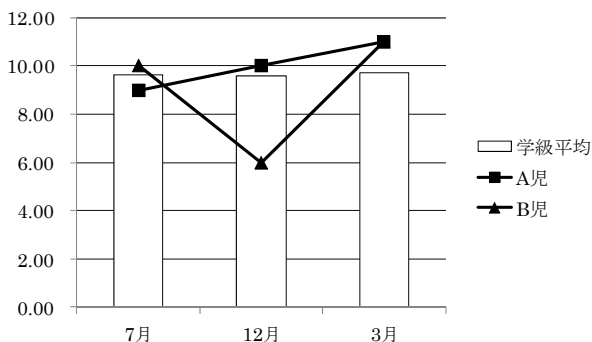


Fig. 4 <学習意欲>得点の変化

から12月にかけて減少しているものの、12月から3月にかけて増加し、7月と3月では学級平均を上回っていた。そして、＜学級の雰囲気＞についても同様に、7月から12月にかけては減少しているものの、12月から3月にかけて増加し、3月には学級平均を上回っていた。

● IV. 考察

1. いごちのよいクラスにするためのアンケート

1) 学級全体について

学級全体について、対象学級では3度のSSEや適宜の学級指導は行われていたものの定期的実施する特別な介入などは行われなかった。しかし、承認得点の増加と被侵害得点の減少という良い方向への変化が認められ、学級集団が適切に機能している場合には、先生と児童、児童と児童の間の相互作用によって学級が良い方向へと変化を促されると考えられた。

また、対象学級では、承認得点・被侵害得点の双方において変化が認められたものの、承認得点に比べて被侵害得点の変化には時間を要し、変化も小さかった。被侵害得点は相手から心身を侵される経験の有無についての質問(クラスの人にいやなことを言われることがありますか?・クラスの人に乱暴なことをされることがありますか?など)を含んでおり、休み時間の学級観察の中で、サッカーで身体をぶつけあったり、戦いごっこでたたき合ったりして遊んでいる光景を目にすることが多かった対象学級では、相手の行動が「本気」なのか「遊び」なのかを区別することが学年当初は難しかったと考えられる。しかし、時間とともに「本気」と「遊び」の区別をすることが出来るようになり、被侵害得点の減少が見られたと考えられる。

次に、承認得点と被侵害得点の2軸によって分類される群の変化について見てみると、一度

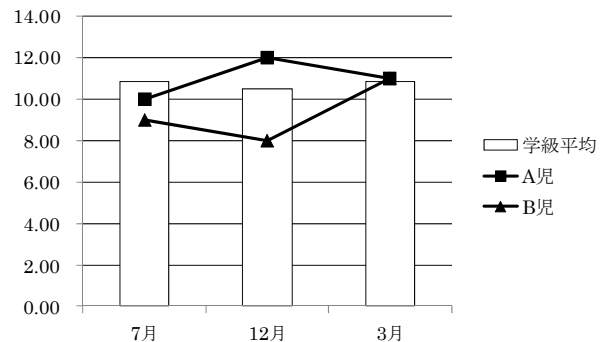


Fig. 5 <学級の雰囲気>得点の変化

学級生活満足群に入った児童は殆ど他の群へ変化することはなく、継続して学級生活満足群に分類されることが明らかになった。1人1人の児童を早期に学級生活満足群へと変化させることが1年間の学級運営をスムーズに行うためには重要であることが示唆される。また、学年当初に学級生活不満足群に分類されていた児童は、1年間の学級生活の中で侵害行為認知群もしくは非承認群へと変化していた。これは、承認得点が低く、被侵害得点が高いという状態から、承認得点が増加もしくは被侵害得点が減少した結果である。日常的な学級生活の中で、多くの児童が承認得点もしくは被侵害得点を変化することは出来るが、両面が変化した児童は少なく、学級生活満足群への変化を果たすには日常的な指導に加えた学級全体に対する特別な支援の必要性があることが明らかになった。

そして、いごちの良いクラスにするためのアンケートの結果では、要支援群に属する児童はいなかったものの、学級担任やボランティアの視点からの学級観察、教師の評定による「ASIST 学校適応スキルプロフィール」の結果を見ると、支援が必要であると考えられる児童は学級に在籍していた。児童自身が回答するアンケートの結果のみでなく、他者からの評定などと組み合わせる中で、多面的に個を捉える必要があると考えられる。

2) A児・B児について

A児・B児の変化については、各々の障害特性が影響を与えていると考えられる。A児は、全般的な知的発達の遅れから他者や他児との認識のずれがあり、周囲の大人や他児からすると、ふざけあっているだけや冗談で言ったり・行ったりしていることとして認識されることに対しても、侵害されていると感じていることが明らかとなった。周りからみてどうかではなく、本人が実際にどのように感じているかを把握することの重要性が示唆された。

対して、B児は、全般的な知的発達の遅れがなく、一斉授業の中で学習内容を理解することが出来ていた。そのため、積極的に授業に参加し、他児から賞賛を受ける機会も多く、周りの児童や先生から認められているという認識を得ることが出来ていた。しかし、多動性や不注意による、休み時間などの他児とのトラブルで、B児が他児に対して心身を侵害するような言葉がけや行為をするとともに、他児から心身を侵害されるような言葉がけや行為をされることによって被侵害得点は常に高くなっていたと

考えられる。

2. やる気のあるクラスにするためのアンケート

1) 学級全体について

学級全体では、1年間かけて〈友人関係〉が増加しており、〈友人関係〉が時間をかける中で構築されていくことが明らかとなった。クラス替え直後の1学期においてはお互いが緊張関係の中で友人を探していたが、2学期を過ごす中で特定の友人との間に安心することの出来る関係が生まれ、3学期の終わりにはその関係性がより強まっていったと考えられる。この点については、河村(2010)³⁾も、学級集団のタイプ状態のレベルとして①混沌・緊張期、②小集団形成期、③中集団形成期、④全体集団成立期の4つのレベルを想定しており、対象学級でも同様のレベルの変化が認められたと考えられる。

また、2学期に〈学習意欲〉と〈学級の雰囲気〉が減少した要因として、2学期に2つの大きな行事が含まれていたことが考えられる。運動会と学習発表会という日常的な学習とは異なる授業が多く含まれていたため、運動を苦手とする児童・人前で話すことを苦手とする児童にとっては大きな負担となり学習に対する意欲が低下したと考えられる。また、日常的な学習場面とは異なった集団での活動や練習が増えたため、児童間のトラブルも増加し、活動場面や練習場面でのトラブルが学級全体にも波及し学級全体の雰囲気として児童に認知されたと考えられる。

2) A児・B児について

A児・B児では、異なった変化が見られたが、2学期の学校行事の影響の受け方がA児とB児で異なっていたことが要因として考えられる。日常的な学級生活の中で他児と関わることの少なかったA児は、行事関連の授業が増え、必然的に他児と関わることの出来る機会が増えたことにより、本人が関わりたいと感じていた児童であるか否かは関係なく、他児と関わることができ、友人関係に関する良い方向への変化が認められた。また、学習に対する意欲についても、全般的な知的発達の遅れがあるA児は一斉授業の中では学習についていくことが困難な場面が多く参加することの出来ない場面が目立っていたが、運動会の練習や学習発表会の練習の中では、すべきことが明確であるために、他児と一緒に授業に参加することの出来る機会が多く、学習に参加することの出来る喜びから学習に対する意欲が増加したと考えられる。

そして、学級に対する雰囲気についても、多くの児童は行事の練習の中で日常的に関わることをのめない児童との関わりに負担感を感じ、学級の雰囲気の悪さを感じていたが、A児は通常の授業の中では他児と関わる事が出来た状態から、必然的に他児と関わる事の出来る状態へと変化したことにより、学級に対する認識が良い方向へと変化したと考えられる。

対して、B児は、多くの児童と関わることを苦手としており、日常的な学級生活の中では関わることをのめない児童と必然的に関わらなくてはならない行事の練習や活動において大きな負担感を感じ、学習に対する意欲が低下した。

そして、日常的に関わることをのめない学級内の他児と関わらなくてはならない状況の中で、行動上の問題を抱えるB児は他児から注意や叱責を受ける機会が多くなり、学級に対する認識も悪い方向へと変化したと考えられる。

3. まとめ

1) 学級全体について

まず、本事例で対象とした学級は、特別な介入などはなく、短期的なSSEや適宜の学級指導など一般的な小学校通常学級で行われている教育のみが実施されていた。しかし、その中でも学級全体として、承認得点の増加と被侵害得点の減少という良い方向への変化が認められ、学級が適切に機能している場合には特別な介入がなくとも児童と教師、児童と児童の間の相互作用により学級としてより良い方向へ変化していくことが示された。しかし、すべての児童が学級生活満足群に変化することがなかったことから、学級全体に対してもさらに特別な支援が必要であると考えられる。承認得点が低い児童が多い学級(=非承認群が多い学級)、被侵害得点が高い児童が多い学級(=侵害行為認知群が多い学級)など学級の現状を把握し生活満足群への変化を目指した学級全体へのアプローチを行う必要があると考えられる。

2) 特別な支援を必要とする児童について

つぎに、本事例で対象とした特別な支援を必要とする児童は、知的発達遅れがあるA児と知的発達遅れのないB児の2名であり、知的発達遅れのないB児は学級全体の変化と似た変化を示すこともあったが、知的発達遅れのあるA児は学級集団全体の変化とは異なる特異的な変化を示していた。学級全体へのアプローチは一斉指導の中で行われることが多く、知的発達遅れのあるA児はその内容を理解

することが困難で学級全体へのアプローチの効果を直接的には受けることが出来ていなかったが、B児は学級全体へのアプローチを理解し、他の児童と同様に効果を直接的に受けることが出来ていた。知的発達遅れの有無が通常学級での学級全体へのアプローチの効果を直接的に受けることが出来るかどうかは影響を与えていたと考えられる。しかし、学級全体へのアプローチが有効に働き他児が変化する中で、A児をサポートする児童が出てくるなど間接的にA児の変化に影響を与えていた。学級全体へのアプローチが全般的な知的発達遅れのある児童に対しても少なからず影響を与えたと考えられる。

また、A児・B児に共通し、障害特性に基づく困難に対しては学級集団へのアプローチのみでは不十分であること明らかとなり、本人の障害特性を把握した上での支援が重要であると考えられた。A児とB児でも困難さは異なっており、A児は、一斉指導での学習の困難や他児とのコミュニケーションの困難、B児は、多動性や不注意に基づく他児とのトラブルが困難として挙げられる。学級全体に対するアプローチに加え、特別な支援を必要としている児童に対しては、各々の学級での困難さに対して「個」へのアプローチを行う中で、変化を促すことが重要であると考えられた。

3) 学校行事の影響について

そして、本事例での学級全体・対象児の変化を検討すると、2学期に行われた複数の行事の影響が大きかったと考えられる。行事が行われる際には、行事に向けた準備期間が必要であり、その期間においては日常の学級生活とは異なった時間割で活動を行うこととなる。その中で、児童は日常生活の中では関わることをのめない児童と関わることになったり、苦手なことに対して継続して取り組むことを余儀なくされたりする。このような期間は児童1人1人にとって大きな負荷がかかる時期であり、学級全体も不安定になりやすいことが本事例から明らかとなった。また、友だちと上手に接したいけれども上手に接することができない中で葛藤状態にあったA児が必然的に他児と関わる事の出来る状況におかれる中で良い方向への変化が見られたのに対して、集団の中での活動が苦手なB児は他児からの叱責を受ける中で悪い方向へと変化した。特別な支援を必要としている児童においては、特に学校行事の影響が顕著に表れることが示唆された。学校行事を迎えるに

あたっては、特別な支援を必要とする児童1人1人が行事に向けた取り組みの中で、どのような状況におかれ、その状況を本人がどのように捉えるのかをアセスメントした上で、個に対する支援を十分に計画しておく必要があると考えられる。

文 献

- 1)芳賀明子・仁科光一・腰川一恵(2010)：小学校通常学級における特別支援教育の実践事例 2 特別な教育的ニーズに対応するための指導計画作成の試み.教育心理学会総会発表論文集,552.
- 2)橋本創一(2011)：地域の実情にあった発達障害者支援・学校支援の事例・実践研究－教育フィールドにおける支援方法・アセスメント法・連携研究のあり方.一般社団法人日本LD学会第20回大会発表論文集,200－201.
- 3)河村茂雄(2010)：日本の学級集団と学級経営集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望.図書文化社,pp.77－80.
- 4)河村茂雄(2006)：Q-Uによる特別支援教育を充実させる学級経営.図書文化社,pp.30－32.
- 5)小島道生・宇野宏幸・井沢信三(2008)：発達障害の子がいるクラスの授業・学級経営の工夫－「私はこうした！こう考える！」子どもの「やる気」と「自信」へつなげるコツ.明治図書出版.
- 6)腰川一恵・仁科光一・芳賀明子(2010)：小学校通常学級における特別支援教育の実践事例 1 個別支援の対象とならない児童の授業への参加度と授業参加内容の分析.教育心理学会総会発表論文集,551.
- 7)高山恵子(2009)：発達障害の子どもとあったかクラスづくり通常の学級で無理なくできるユニバーサルデザイン.明治図書出版,pp.7－11.
- 8)梅原厚子(2009)：イラスト版 発達障害の子がいるクラスの作り方 これが基本子どもが困らない 35 のスキル.合同出版.

(受稿 H24. 5. 24, 受理 H24. 6. 21)