

通常学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒をとりまく学級づくりに関する研究

義務教育研修課 主任指導主事兼課長 馬場 勝

指導主事 山下 勝幸

指導主事 堀井 美佐

指導主事 竹原 一典

はじめに

平成19年4月に特別支援教育が学校教育法に位置付けられ、児童生徒の障害の多様化に対応し、一人一人に応じたきめ細やかな指導が進められている。そのような状況の中、小・中学校等においては、通常学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒に対して、適切な指導及び必要な支援を行うことが求められている。

平成24年12月に文部科学省実施が行った全国実態調査の結果によると、「通常学級に在籍する知的発達に遅れはないものの学習面、各行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒は全体の6.5%である。これは、平成15年の全国実態調査の結果の6.3%と比べると大きな変化はない。そのことから、通常学級においては、一定の割合でこれらの児童生徒が在籍していると認識することが必要である。また、同年11月に文部科学省が行った「特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」の結果によると、多くの小・中学校等の教員が、当該児童生徒の障害の状況等を把握することや、指導・支援すること、評価に関することなどについて援助を求めており、多くの悩みを抱えていることがうかがえる。

本研究では、当所で実施している若い教員を対象とした研修講座の受講者に対して行ったアンケート結果の分析及び県内の実践事例をもとに、教師、児童生徒、保護者の関係性に着目した考察を行いながら、「通常学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒をとりまく学級づくり」(以下、「学級づくり」という)に必要な視点を示す。

1 通常学級における特別な支援を必要とする児童生徒をめぐる特別支援教育の動向

(1) 通常学級に在籍する発達障害のある児童生徒に対する指導・支援に関する研究

平成17年4月の発達障害者支援法の施行に伴い、通常学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害のある児童生徒の支援体制の整備が求められるようになった。それに伴って、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所においては、発達障害に関する主な研究として、『小・中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究』(平成15～17年度)等を実施しており、それらの成果として、『LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド』(平成17年3月)、『自閉症教育実践ガイドブック』(平成16年6月)等が作成された。その後、通常学級に在籍する発達障害のある児童生徒に関して、教科教育等の支援、通級指導教室との連携、二次障害の予防等、様々な研究が行われてきた。

国立特別支援教育総合研究所の研究『小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究』(平成20～21年度)において笹森洋樹は、「通常の学級における特別支援教育を推進していくに当たっては、授業づくりや学級づくりが基盤になると考えられる」¹⁾と述べている。あわせて『発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実証的研究』(平成22～23年度)の中で、「特別な支援が必要な子どもの支援に当たっては、個々の特性や抱える課題に応じた個別的な配慮・指導に加え、学級が落ち着いて学習できる環境であること、授業が分かりやすいこと等の学級全体への支援、そして子ども同士がお互いに支え合う学級づくりの視点がとても重要になる」²⁾とも述べている。また、伊藤由美は、『通常の学級における発達障害の子どもと他の在籍児との関係性支援に関する研究』(平成20～21年度)の中で、「通常の学級という場の特性を生かした他者との関係づくりについて、学級内で取り組める具体的な方法について検討することが今後の課題である」³⁾とし、「学級づくり」において、教師や友達との関係性に着目している。

(2) 国・本県における特別支援教育推進に係る近年の動向

ア 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

国においては、平成24年7月に『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の推進（報告）』を示し、基本的な方向性として、「障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感をもちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である」⁴⁾と述べている。あわせて、障害のある子どもが十分に教育を受けられるための「合理的配慮」が必要であることを挙げている。

障害者の権利に関する条約「第2条 定義」においては、「合理的配慮」とは、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」と定義している⁵⁾。学校における「合理的配慮」の観点としては、「学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮」「学習内容の変更・調整」「情報・コミュニケーション及び教材の配慮」等が例示されている⁶⁾。例えば、LDのある児童で読み書きに時間がかかる場合には、本人の能力に合わせて、「文章を読みやすくするために体裁を変える、拡大文字を用いる、ふりがなをふる、音声やコンピュータの読み上げを併用する」等の工夫が求められている⁷⁾。このように、通常学級においても、個々の実態やニーズに応じた配慮や教育環境の充実が必要となっている。

イ ひょうごユニバーサル社会づくりの理念に基づく特別支援教育の取組

本県の調査において、通級による指導⁸⁾を受けた児童生徒数は増加傾向にあり（図1）、このうち、自閉症、LD、ADHD等の児童生徒が7割を超えているという現状である⁹⁾。このことから、これらの児童生徒を含む、通常学級における特別な支援を必要とする児童生徒数も増加していることが推測できる。

本県では、平成18年3月に、指導手引き『特別な支援が必要な子どもたちのために』を作成し、指導・支援のために、その活用を推進してきた。あわせて、特別支援教育における今日的な課題に関する知識及び指導技術の習得と教員の資質向上を図

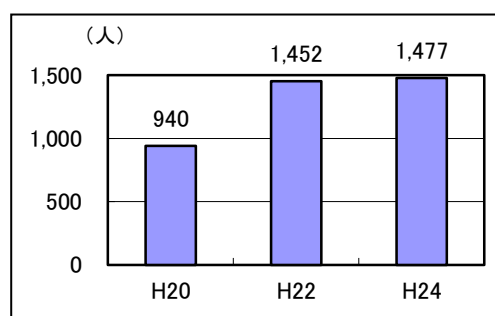


図1 通級による指導を受けた児童
(※兵庫県HPより引用)

るため、県立特別支援教育センターで「発達障害のある児童生徒への支援について」「保護者との連携」「授業づくり」「インクルーシブ教育システムの動向」等の研修を実施している。これらは、特別支援学校教員だけでなく、小・中学校等の教員も対象としている。また、ひょうご学習障害相談室の開設、ひょうご専門家チームの派遣、特別支援学校による巡回相談等の教育相談や支援を行い、LD、ADHD、高機能自閉症等への対応の充実を図っている。

今後の課題としては、一人一人の多様な教育的ニーズに応じた指導・支援の質の向上を一層図っていくことやすべての教職員の特別支援教育に関する専門性の向上、早期からの相談・支援の充実、特別支援教育を充実させるための教育環境整備等が挙げられる。そこで、本県では、特別支援教育コーディネーターの機能強化、校内委員会の適切な開催、児童生徒の実態把握に基づく個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成など、校内支援体制の充実を図ることを進めている。あわせて、発達障害等に関する指導力の向上に向け、すべての教職員に対して発達障害に関する基礎的な知識・技能や指導の在り方についての理解、習得をねらいとした研修の実施を推進している。また、乳幼児期を含め、早期から関係機関と連携して教育相談等を行い、本人・保護者に適切な情報提供を行うとともに、中学校においては、適切な指導・支援と進路選択に向け組織的に取り組んでいる。

2 特別な支援を必要とする児童生徒に関する教員の意識

(1) 若い教員の現状と課題

本研究では、若い教員を対象とした研修講座の受講者に対して、「通常学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒をとりまく学級づくりに関するアンケート」を実施した。この研修講座の対象は5年未満の教員であるが、受講者のほとんどが初任者である。指導経験が浅い初任者を調査対象にすることで、指導上の悩みなどについて、率直な意見を把握することができると考える。また、経験年数の少ない教員の悩みを解決するための手立ては他の教員にも有効であると考え。 (回答者310名、回答者内訳は図2)

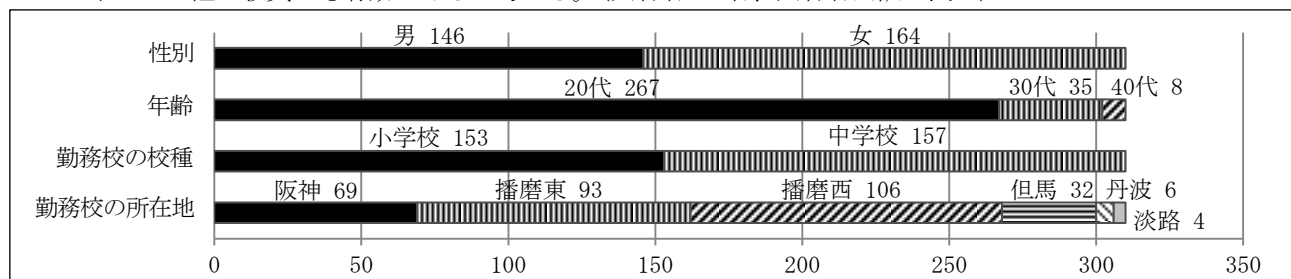


図2 アンケート回答者内訳

ア アンケート結果から見られる現状

担任をしている教員を対象に、「学級内に特別な支援を必要とする児童生徒が在籍しているか」と質問した結果、7割以上が「はい」と答えた(図3)。また、そのうちの9割以上が困っている、悩んでいることが「ある」と回答しており(図4)、その内容については、当該児童生徒の「学習内容の理解や習得」や「学習中の態度」が約9割、休み時間等での「当該児童生徒と周囲の児童生徒とのトラブル」が約7割、「周囲の児童生徒が当該児童生徒のことを理解できない」が約半数という結果であった(図5)。

これらから、当該児童生徒の指導について悩んでいる若い教員が多いことが読み取れる。また、当該児童生徒と周囲の児童生徒との関係については、「周囲の友達からからかわれやすく、トラブルが多い」「当該児童生徒が授業中に落ち着きがなく、周囲の児童生徒の妨害をすることがある」「当該児童生徒に対する指導について、周囲の児童生徒が不公平感をもっていることがある」等の自由記述回答が見られた。これらから、当該児童生徒と周囲の児童生徒との関係についても、悩みを抱えていることが読み取れる。他にも、自由記述の内容を見ると、「(当該児童生徒の)保護者の理解が得られず、本人、周囲の児童生徒、その他の保護者に対してどう対応すればよいのか分からない」「学習面、行動面において気になるところがあるので医療機関のアドバイスを受けたいが、受診について保護者にどう理解を得たらよいのか分からない」等の回答があり、保護者との関係についても悩みを抱えていることが読み取れる。

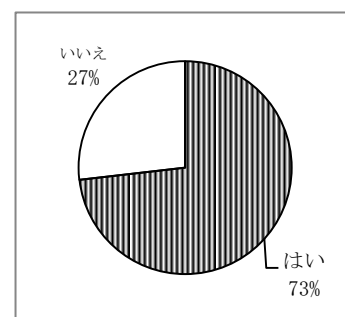


図3 在籍の有無

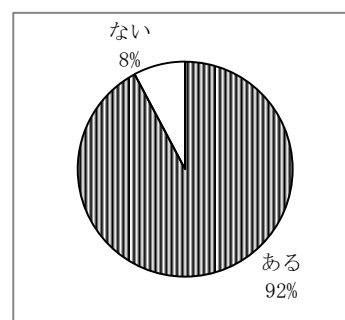


図4 悩みの有無

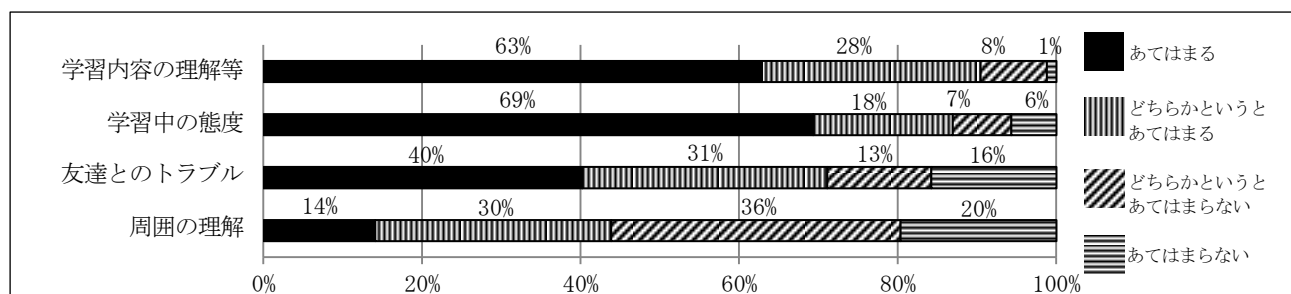


図5 アンケート回答内訳

イ 追跡調査結果から見られる現状

本アンケート調査において、「当該児童生徒と周囲の児童生徒との関係について困っている、悩んでいることがある」と回答した教員10名に対して、その後の児童生徒の様子やそれらに関する悩みについて、詳しい状況を聞き取り、悩みの背景を分析するために、保護者との懇談会や運動会等の学校行事を終えた10月に面談による追跡調査を行った。追跡調査の結果は以下の通りである。

その後の児童生徒の様子について、「注意をしても（当該指導生徒に）意図が伝わらない」「相変わらず友達とのトラブルが繰り返される」などの回答が得られた。さらに、このような回答をした複数の教員に「なぜ改善しないのか」の原因を探るために、現在行っている指導について尋ねると、「どのように注意をすればよいのか分からない」「（当該児童生徒には）障害があるから、様々な行動は仕方ない」「当該児童生徒の支援は、専門の教職員に任せている」等と回答があった。これらの回答から、改善が見られない背景に、教員自身が当該児童生徒のことが理解できず、指導の手立てが分からないという状況に陥っていることがうかがえる。

一方、「当該児童生徒が落ち着いてきたので、周囲の児童生徒も落ち着いて学習できるようになった」「当該児童生徒と友達のトラブルが減ってきた」等、改善が見られる回答が得られた。さらに、このような回答をした教員に、これまで行ってきた取組について尋ねると、「（当該児童生徒の）問題行動の原因が障害特性によるものだと気付いて指導に当たった」「障害特性などの知識を得るために、特別支援教育に関する研修を受けた」等の回答が得られた。これらの回答から、改善が見られた背景に、行動の原因となる障害の特性や配慮すべきことを理解したことで、当該児童生徒に対して適切な指導・支援ができるようになったことが考えられる。そして、このような指導・支援を行うことによって、当該児童生徒の立ち歩きやトラブルなどが減少し、周囲の児童生徒との関係が好転したと考えられる。

追跡調査の結果から、アンケート結果で見られた「教師と当該児童生徒」「児童生徒同士」「教師と保護者」の関係について悩みの背景を分析すると、特性を理解した指導ができているかどうか、当該児童生徒の行動や、児童生徒同士の関係の改善に影響していることがうかがえる。

ウ 調査結果から見られる課題

以上の調査から、多くの教員が、学級内に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に関して悩みを抱えており、その現状を分析すると、以下のような「学級づくり」の課題が見えてきた。

①当該児童生徒の指導に当たっては、当該児童生徒の実態把握の視点や指導・支援の方法などについて正しい理解をした上での関係づくりを行うこと、②周囲の児童生徒については、当該児童生徒が起こす行動の理由等を理解させ、児童生徒同士のよりよい関係づくりを行うこと、③当該児童生徒の保護者やその他の保護者については、連携を図り、よりよい関係を築くことの3つである。また、これらの関係性を高めていくためには、当該児童生徒の特性理解が前提として重要なことが分かる。

(2) 本県における教育相談等の現状

本県が実施している「ひょうご学習障害相談室」や「ひょうご専門家チームの派遣」には、小・中学校の通常学級の担任や管理職、特別支援教育コーディネーター等から「集団指導と個別支援のバランスをどのようにとるのか」「二次的な障害に発展している生徒に対してどのように対応すべきか」「二次的な障害に発展した生徒の家庭とどのように連携すればいいのか」など、当該児童生徒と周囲の児童生徒との関係や、保護者との関わり方についての相談が寄せられている。

また、特別支援学校が行う巡回相談件数が増加している（図6）。これは、特別支援学校のセンター的機能の充実によるものであるが、通常学級において、特別な支援を必要とする児

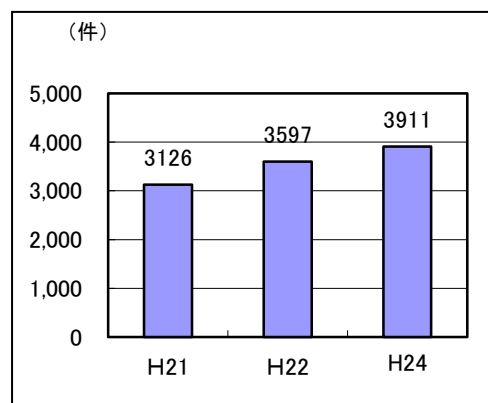


図6 特別支援学校が行う巡回相談件数
(※兵庫県HPより引用)

児童生徒に関わる課題や教員の悩みが多いことも要因の一つとして考えられる。

以上のことから、若い教員だけでなく、多くの教員が「学級づくり」の指導について、課題を抱えていることがうかがえる。

3 実践事例からの考察 ―篠山市立A小学校の取組から―

前章では、多くの教員の悩みを分析したことで、特性理解を踏まえた「教師と当該児童生徒」「児童生徒同士」「教師と保護者」といった関係性を課題として示した。本章ではこれらの課題について、篠山市立A小学校における発達障害のあるB児に対する指導・支援の実践から考察する¹⁰⁾。

(1) 指導の経過

A小学校では、B児が低学年のときに、衝動的な行動や友達とのトラブルを、B児自身が抱える困難として捉え、個別の指導・支援を始めた(表1)。この関わりは第6学年になった現在も継続して行われている。

低学年では、B児のどんな話もしっかりと受けとめることを重視しながら、図工などの得意な活動の中でできたことをほめ、スモールステップで達成感をもたせるよう工夫をしながら指導を行った。また、B児は嫌なことがあると暴力を振るったり、物を投げつけたりして他の児童とトラブルになることが多かったが、学級の児童に対しては、「Bさんが叩いたのは怒っていたのではなく、突然手をつながれてびっくりしたからだね」と、その都度でいねいに説明しながらB児の行動の背景にある気持ちを理解させることに努めた。

そして、B児の保護者とは、学校や家庭でのB児の様子について連絡帳などで綿密に情報交換を行った。

中学年から、B児の実態や興味に応じた教材の工夫を行うなど担任と特別支援教育コーディネーターが連携した指導を始めた。また、中学年では、B児と他の児童がトラブルを起こしたときには、学級全体に「みんなもBさんのような気持ちになることはないかな」と問いかけ、B児の気持ちを考えさせるための話を重視しながら指導を行った。このような話し合いでは、「Bさんの気持ちは分かるけど、こうした方がもっと気持ちが伝わるよ」といった意見が学級の児童から出ることもあった。さらに、この頃から、保護者との共通理解を図るために、保護者、B児、担任、特別支援教育コーディネーターによる四者面談を開始している。

高学年では、B児に対して、係活動などをやり遂げたときに「安心して仕事を任せられるよ」と声掛けするなど、学級の役割の中で自分ができたことに自信をもたせる指導を心掛けている。また、B児を含む学級の全児童が学級集団の中で考えて行動できることを重視し、児童が自分たちで企画・実施する集団遊びを通した仲間づくりを進めている。このことにより、集団遊びを通して、学級の児童はB児の得意な活動を知るなど、今まで見えなかったB児のよさに気付く場面も見られるようになった。このような活動の中で担任は、児童同士のさりげないやりとりを見落とさず、積極的にB児へ声掛けをしている児童を褒める等、B児が学級の中で自然に位置付いた仲間づくりに向けた働きかけを意図的に行っている。一方、B児に対しては、集団遊びへの参加を見守りながら、「ルールを守るとみんなと気持ちよく過ごせるね」と社会生活において求められる規範意識についての指導を行っている。

(2) 「学級づくり」における関係性の視点からの考察

A小学校の取組では、前章で挙げた「関係性を大切にしたい指導」及び「発達段階を考慮した継続的な指導」を重視している。特に、関係性については、「教師とB児」「B児と他の児童」「教師とB児の保護者」の3点に特に配慮していることが分かる。そこで、本項では上記の関係性と発達段階をフレームとして、A小学校の取組を考察する。

表1 指導・支援開始時のB児の行動の様子

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・直感に優れ、利発な発言も見られる・興味のある活動の際には、友達と一緒に学習したり、落ち着いて過ごしたりすることができる・多動性がある(片付けられない、注意力・集中力が弱い、じっとしてられない等)・衝動性がある(離席等)・読み書きに困難がある・感情のコントロール力の弱さがある(かっとなる、友達とのトラブルがある等) <p>※学級の児童は、暴言や暴力があることからB児のことを恐れ、関わりを避ける傾向にある</p> |
|--|

「教師とB児」の関係については、低学年では、教師がB児に寄り添い、褒めることを大切にして指導に当たり、教師がB児にとって安心できる存在になるように関わりながら、教師とB児との一对一の信頼関係を重視している。中学年では、教師は、B児が困ったときや助けを求めたいときには頼れる存在となるように配慮しながら、B児と他の児童との関係を支えることを重視している。そして、高学年では、B児の自立を目指しながら、集団の中での責任を与えて達成感を感じさせるとともに、ルールを守ることの大切さを実感させる指導を行うことで、B児の自尊感情を高めることに配慮している。

「B児と他の児童」の関係については、低学年では、教師が積極的にB児と他の児童との関係に介入することで児童間の関係づくりの基礎を築き、お互いの気持ちを考え合う関係の構築に努めている。中学年では、学級全体での話し合いを通して、B児の気持ちを自分の気持ちと照らし合わせて考えさせることで、互いの気持ちを共感的に理解し合う関係づくりを目指している。そして、高学年では、集団活動を通して、B児に対する他の児童の自発的な判断を大切にしながら、お互いのよさに気づき、認め合う関係をつくることに重点を置いている。

「教師と保護者」については、低学年から情報交換を行っていたが、学校と保護者が共通理解をより深めるために、中学年から四者面談を行っている。特別支援教育コーディネーターとの連携により、保護者に専門的な助言を行うことができています。

以上の考察結果を表2に整理して示す。

表2 B児への指導において目指される関係性と発達段階の関係

	教師とB児の関係	B児とその他の児童の関係	教師とB児の保護者の関係
低学年	一对一の信頼関係 ⑩「この先生なら安心できる」 ⑩「この先生なら何でも言える」	お互いの気持ちを考える関係 ⑩「Bさんはそんなふうを感じるんや」 ⑩「ぼくのこときらいじゃないんや」	情報交換 ・情報の共有
中学年	友達との関わりにおいて支え、頼る関係 ⑩「先生は、振り返ったらそこに居てくれる」 ⑩「先生は、もしものときは助けてくれる」	お互いの気持ちを共感し合う関係 ⑩「私もBさんのような気持ちになることがあるよ」 ⑩「でも、Bさんはこうするととってもいいね」 ⑩「ここは楽しいところや」	情報交換 ・四者面談(特支Coとの連携)
高学年	自立するときに支え、頼る関係 ⑩「先生は、遠くから見守ってくれている」 ⑩「これはぼくに任せて」 ⑩「一人でできるから大丈夫」	お互いを認め合う関係 ⑩「B君にはこんなええところあるんや」 ⑩「こうやったら自分も友達と楽しくできるんや」	

※⑩…大切にしているB児の気持ち

⑩…大切にしているその他の児童の気持ち

※特支Co…特別支援教育コーディネーター

4 「学級づくり」において必要な視点

(1) 教師の意識

前述のアンケートでは約3割が「学級内に特別な支援を必要とする児童生徒が在籍していない」と回答している。柘植雅義は、「幼稚園でも、小中学校でも、あるいは高等学校においても、授業中の教室に入ってみると、実に多様な児童生徒等が学んでいることが分かる。(中略) 6～7%の割合で、通常学級において、学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒がいるということから、そのような事実を前提にした、授業や学級経営、学校

経営が重要になる」¹¹⁾と述べている。教師は、自分の学級には特別な支援を必要とする児童生徒が「いない」とするのではなく、「いるかもしれない」という意識で「学級づくり」をする必要がある。

また、友達とトラブルを起こす、授業中に立ち歩く、学習に集中できない、学習内容の理解が遅い等の困難を示す児童生徒に、教師は、「困った児童生徒」ではなく「困っている児童生徒」と捉えることが重要である。そして、「何に困っているのか」「どこでつまづいているのか」を分析し、「どのように支援すれば困難が軽減するのか」「目標を達成するためにはどんな支援が必要か」など、支援の手立てを考える必要がある。児童生徒の特性に気付くということは、的確に実態を把握することである。これらは、特別な支援を必要とする児童生徒に対してだけではなく、すべての児童生徒の個性や能力、適性、興味・関心等に対して行う必要がある。すなわち、特別支援教育の視点はすべての児童生徒に向けられるべきであり、よりよい学級づくりのために、この視点をもって指導に当たることが重要である。

(2) 関係づくり

本項では、「教師と児童生徒」「児童生徒同士」「教師と保護者」の3つの視点と、さらに「教師集団」を加えた4つの視点から、「学級づくり」における関係性の在り方について考察する。

ア 教師と児童生徒 ―児童生徒理解に基づいた関わりを通して―

第3章のA小学校では、B児と他の児童とのトラブルの際、担任は、双方の児童の気持ちを受容しながら事実の確認を行っている。

児童生徒に向き合うときには、個々の児童生徒が「自分のことを分かってもらえている」「愛されている」と感じるように接することが大切であり、このことが自己肯定感を育てることになる。あわせて、児童生徒の気持ちを受容するだけでなく、「何が正しいのか」「どうすることが望ましいのか」といった規範意識を育てることも必要である。このように、児童生徒に寄り添い、個々の気持ちを理解することにより、教師と児童生徒の信頼関係を築くことが好ましい「学級づくり」へとつながっていくと考える。

また、特別な支援を必要とする児童生徒が安心して学校生活を送るためには、掲示物の工夫、座席配置の考慮、学習における教材・教具の工夫、一日のスケジュールの見通しをもたせるための掲示、聴覚的な理解を助けるための視覚的な手掛かりなど、当該児童生徒の特性を理解し、必要な支援を行うことが求められる。

イ 児童生徒同士 ―互いを認め合う支持的な学級へ―

第2章の追跡調査において、前述の回答の他に、「学年集会等で、当該生徒に関して共通理解する時間をとることで、周囲の生徒が当該生徒のことを理解し、助け合う場面が見られるようになった」とあった。具体的な内容を聞くと、授業中に突然聞こえた車のクラクションに驚き、離席しようとした当該生徒に対して、周囲の生徒が窓を閉めたり安心させるために声を掛けたりしたとのことであった。また、第3章のA小学校では、B児が学級の中で所属感を得たり、B児を含むすべての児童が達成感を得たりできるように、集団遊びを設定している。この活動の中で、学級の児童がB児のよさに気付く、児童同士が助け合うといった行動が見られた場合、担任がその行動を捉えて具体的にほめている。このことにより、前述の行動を無意識に行っていた児童に、その行動の意味に気付かせることができる。

このように、「学級づくり」において、個々の児童生徒が自らすべきことに気づき、行動するためには、児童生徒同士が互いのことを理解し、認め合うことが大切である。そのために教師は、学級すべての児童生徒の特性等を理解した上で、意図的・計画的な働きかけをすることが重要である。

ウ 教師と保護者 ―気持ちの共感、情報の共有を通して―

「学級づくり」では、教師と児童生徒、児童生徒同士の関係づくりだけではなく、保護者との信頼関係を築くことも重要である。特別な支援を必要とする児童生徒の保護者は、様々な悩みや思いを抱えていることが多い。一般に保護者が子どもの障害に気づき、受容に至るまでは、「疑念・混乱」から「ショックと安堵」「努力・挑戦」「障害の受容」というプロセスを経ていく傾向がある¹²⁾とされている。教師は、このような保護者と向き合う際、保護者の理解者となり、当該児童生徒に向き合う際と同様に保護者の気持ちを理解し、寄り添うこと

が大切である。

第3章のA小学校では、B児の学習や行動の様子について情報を共有し、学校と保護者が同じ思いで支援するため、継続して四者面談を行っている。このように、学校と家庭が連携し、情報の共有を行うことが信頼関係の基盤となる。そして、何よりも楽しく学校に通う児童生徒の姿が、保護者と学校の信頼関係を強めるのである。

エ 教師集団 ―学校支援体制の整備とさらなる連携を通して―

担任は、特別な支援を必要とする児童生徒の指導・支援に当たる際、自分一人で抱え込んでしまうことのないように、特別支援教育コーディネーター等に相談したり、助言を求めたりすることが望ましい。当該児童生徒について、常に情報交換を行い、教員間で共通理解することが重要である。そこで、校長は、リーダーシップを発揮し、学校内の体制整備を行い、十分に組織としての機能を発揮するように教職員を指導することが求められる。学校内の体制整備としては、特別支援教育に関する校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名と校務分掌への位置付け、個別的教育支援計画及び個別の指導計画の作成、教員の専門性の向上と併せて、各学校に在籍するすべての児童生徒の実態把握から特別な支援を必要とする児童生徒の存在や状況を確認すること等が挙げられる。特別支援教育コーディネーターは、校内委員会及び校内研修の企画運営並びに特別支援学校及び医療、福祉等の関係諸機関との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うことから、これらについて専門性を向上することが求められる。

(3) 関係づくりの構造的な把握

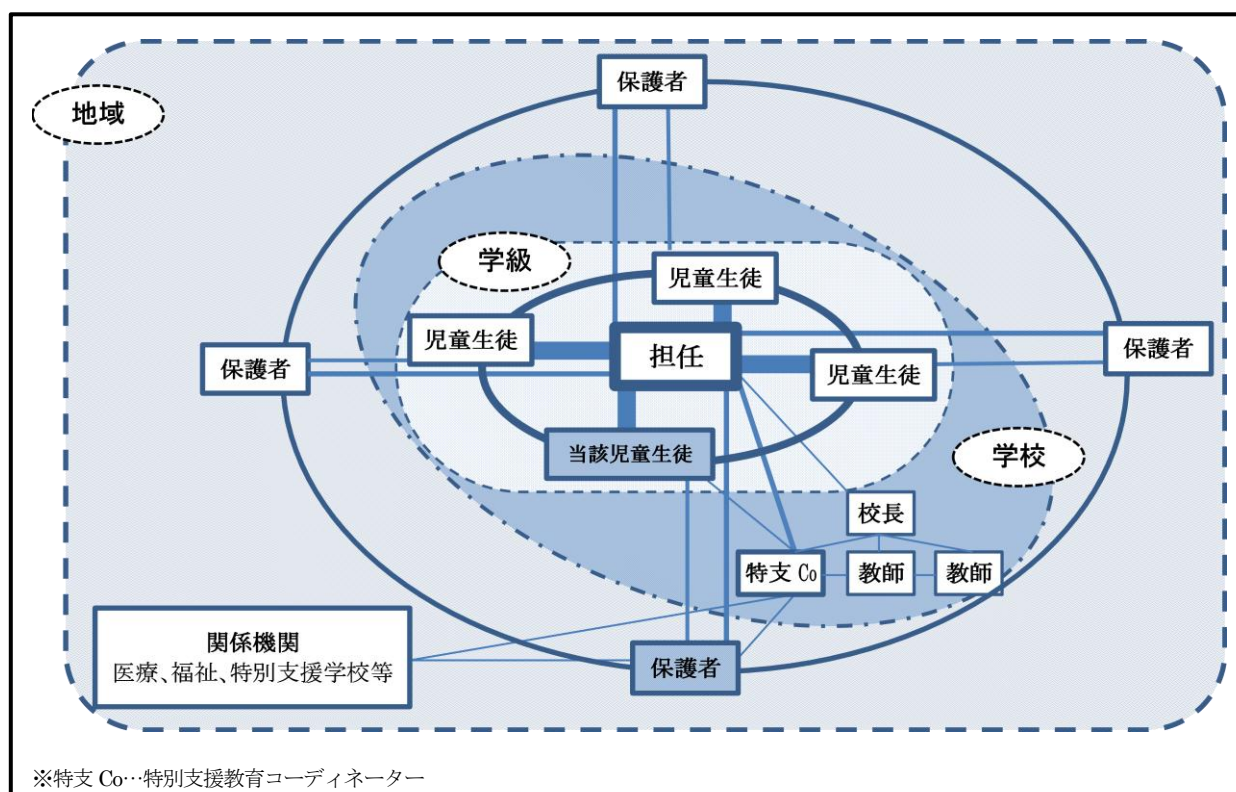


図7 「学級づくり」における関係性の構造

「学級づくり」において、前述のア～エの関係性に留意したそれぞれの取組は重要であるが、これらの関係性を個別のものとして捉えるだけではなく、大きく全体の関係を捉えること、すなわち、関係づくりを構造的に捉える視点が求められる。図7に示すように、学級の中では、担任と個々の児童生徒との関係と、児童生徒同士の関係があり、それぞれの児童生徒の保護者と担任との関係、またその保護者同士の関係というように様々な関係が機能的につながっている。また、教師は学校内では教師集団で協働し、地域では様々な関係機関との連携を築いていくこととなる。

実践場面を想定すれば、例えば、学級内で、特別な支援を必要とする児童 a が児童 b とトラブルになった場合、担任は個々に対応するだけでなく、学級全体にも必要な指導を行う（図 8－A）。これに対して、児童 b が家庭で担任や学級への不満を保護者に伝え、そこから b の保護者が担任や学級への不信感を抱くことがある（図 8－B）。この場合、担任は、b の保護者の理解を得るために直接 b の保護者から話を聞いたり、必要な情報を伝えたりするが、b の保護者が他の保護者へ学校の不満を伝え、誤解や想像等を含んで保護者間で不信感が広がっていく。こうなると、担任は、児童の指導に加え、学級の保護者への対応で大きな負担を抱えることになる。

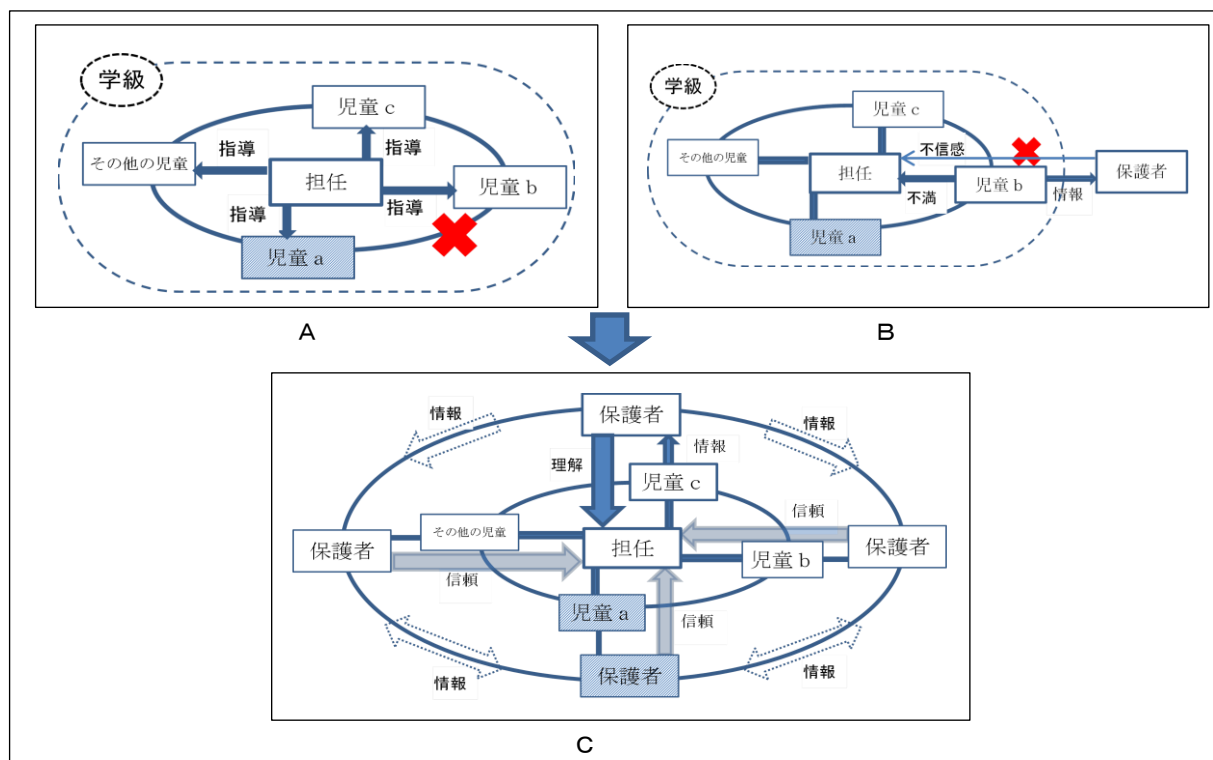


図 8 実践場面を想定した関係性の捉え方

しかし、このような状況でも例えば、トラブルの当事者ではない児童 c が、家庭で学校の様子や児童 a のこと等を保護者に話すことで、児童 c の保護者が担任の理解者となることが考えられる。また児童 c の保護者から他の保護者へ情報が伝わり、児童 b の保護者をはじめ他の保護者の誤解や学校への不信感等が解消することがある（図 8－C）。

ここまで、担任を中心に児童や保護者の関係について例を挙げたが、これらの対応を行うときには、特別支援教育コーディネーターに特別な支援を必要とする児童についての援助を求めるとともに、校長のリーダーシップの下、他の教師等と連携を図ることが重要である（図 9）。担任が一人で抱え込むのではなく、学校全体で支援体制を確立し、取組を進めることで担任の負担が軽減するだけでなく、他の関係にも影響し合い、学級内の関係が良好なものになると考える。

以上のように、それぞれの関係は、直接的な関わりだけでなく、児童生徒をとりまくすべてにおいて、間接的に作用して機能的につながり合っている。つまり、「学級づくり」においては、これらの関係性を構造的に捉え、必要に応じて間接的にアプローチするなどの取組が必要である。

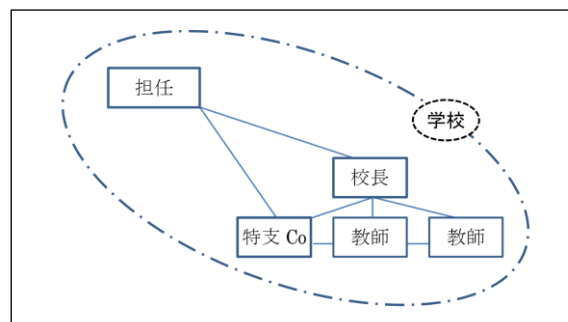


図 9 教師集団の関係

おわりに

本研究では、特別な支援を必要とする児童生徒をとりまく周囲の児童生徒及び保護者等との関係性についての考察を通して、「学級づくり」において必要な視点を提言した。個々の児童生徒の自己肯定感や安心感と、児童生徒相互の関係性とが大きく関連すること、教師の児童生徒に対する関わりが、児童生徒相互の関係性にも影響すること、保護者と教師の連携が重要なことなど、それぞれのよりよい関係が「学級づくり」にとって重要であり、それらを構造的に捉える視点が必要であることを示した。

次年度は、当所において本研究を生かした研修講座を実施する予定である。また、実践的な研究を深め、「学級づくり」において具体的にどのような手立てや工夫が有効であるかを、明らかにしていく必要があると考えている。

本論で述べた関係性の視点を生かし、すべての学級において一人一人の児童生徒が互いの特性を認め合う学級づくりを推進することが望まれる。本研究の成果がその一助となれば幸いである。

注)

- 1) 笹森洋樹ほか「小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究」『重点推進研究』独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，2010，p. 11
- 2) 笹森洋樹ほか「発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際研究」『重点推進研究』独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，2012，p. 8
- 3) 伊藤由美ほか「通常の学級における発達障害の子どもと他の在籍児との関係性支援に関する研究」『科学研究費補助金若手研究（スタートアップ）』独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，2012，p. 4
- 4) 文部科学省「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の推進（報告）」，2012，p. 4
- 5) 文部科学省「中央教育審議会初等中等教育分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告―学校における「合理的配慮」の観点―」，2012，p. 2
- 6) 文部科学省「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の推進（報告）」，2012，p. 33～35
- 7) 文部科学省「中央教育審議会初等中等教育分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告―学校における「合理的配慮」の観点―」，2012，p. 18
- 8) 通級による指導とは、小学校又は中学校の通常の学級に在籍している軽度の障害のある児童生徒に対して、主として各教科等の指導を通常に学級で行いながら、障害に応じた特別の指導（「自立活動」及び「各教科の補充指導」）を特別の場所（通級指導教室）で行う指導形態。
- 9) 兵庫県教育委員会「平成25年度 教育委員会の点検・評価（平成24年度実績）(6)ひょうごユニバーサル社会づくりの理念に基づく特別支援教育の充実」，2014，http://www.hyogo-c.ed.jp/~kikaku-bo/kyouihyouka/2013/pdf_data2013/12tokusi.pdf
- 10) 篠山市立A小学校の実践内容については、学校からの聞き取りによる。
- 11) 柘植雅義「発達障害とは何か―教室の中の多様性の認識と対応―」『日本教育10月号』日本教育会，2013，p. 6
- 12) 文部科学省「小・中学校におけるLD（学習障害），ADHD（注意欠陥／多動性障害），高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）第5部 保護者・本人用」，2004，p. 54