

「支援」を必要とする児童についての一実践

－学校内連携の視点から－

宮本直美*・伊藤一雄*

A Practice for Elementary School Children in Need of Detailed Assistance

－A support System at an Elementary School－

Naomi Miyamoto, Kazuo Ito

【キーワード】 みなし児童，特別な支援，小学校

Detailed Assistance, Elementary School Children, Support System

緒言

2007年に学校教育法の一部改訂が行われ、特別に支援を必要とする児童生徒の教育はそれまでの特殊教育から特別支援教育と改定され、個別の教育支援計画、特別支援コーディネーターの派遣、通常学校におけるADHD、LDの児童生徒への対応など、多様な支援の方法が提起された。2012（平成24）年には中央教育審議会がインクルーシブ教育と分離教育の方向について提言している¹⁾。

一方で、小学校の学級崩壊や、「小一プロブレム」と称される通常の学校生活に適應できない児童の問題が、1990年代後期からマスコミ等でも取り上げられ今日に至っている。

小学校において教員が行う児童への日々の教育活動は、

- 1) すべての児童を対象に行う開発的な教育活動
- 2) 一部の支援を必要とする児童に対して行なわれる個別的な教育活動
- 3) 特別支援学校や特別支援学級で、支援の必要な児童に対して行なわれる教育活動

と大別できるが、近年1)と2)あるいは2)と3)の境界領域にあるのではないかとみなせる児童（以下「みなし児童」と略す）の問題が焦点化されてきている²⁾。

本報告はこの「みなし児童」について、その特徴及び対応について、関西の都市近郊の地域の小学校に通学する児童を対象にして行った取組の一例である。この「みなし児童」の問題は、今後の幼児教育機関と小学校、中学校、高校との接続において理解を求められる課題でもある。

1. 特別な支援の必要な児童生徒をとりまく環境の変化

2017（平成29）年段階で、義務教育で学んでいる児童生徒の数は約1,000万人である。その中で、特別な支援を受けている児童生徒の割合を大別すると以下ようになる。障がいの区分からみると内容

所属および連絡先

* 大阪千代田短期大学

は表1のようになる。合計約42万人が、何らかの形で特別の支援が必要な児童生徒として学習している。

表1 特別な支援の必要な児童生徒数（2017（平成29）年 文部科学省調査による）

区分	内 容	人 数
A	特別支援学校で学習している児童生徒	約7万人（0.7%）
B	一般に知的障がい、肢体不自由、病弱・虚弱児童等の障がいの種別ごとに設置されている特別支援学級で学習している児童生徒	約24万人（2.4%）
C	通常の学級で学習しているが、言語障がい、学習障がいなどの障がいの状態に応じて特別の場で学習する児童生徒	約11万人（1.1%）

2017（平成29）年の文部科学省（以下本論では文科省と略す）の調査によると、義務教育段階では、表1の通常の学級で学習しているが障がいなどにより特別の支援を受けているCに該当する児童生徒数は11万人である。1学級を40名として計算すれば全国で約25万学級ある。1クラス約0.5人が通常の学級で特別な支援を受けている児童生徒である。

しかし、現場では明確に区別できない、あるいは区別するのに迷う児童生徒も多い。現実に本報告の事例のように統計に含まれない児童が相当数在籍していると推定できる。統計はないが、小学校の低学年では通常の学級に入ってから、担任や保護者が気付くこともある。小学校高学年からAの特別支援学校、Bの特別支援学級やCの通常の学級で学習しているが、障がいの内容に応じて通常の学級から離れて特別の場で学習する児童生徒も相当数いるとみられる。そのため、小学校低学年では1学級約0.5名以上の「みなし児童」が在籍していると推測できる。この「みなし児童」は、表1のA、B、Cに該当する児童のように「障がい」の程度に応じて特別の支援を受けることもない。現場の担当者が教科指導を通じて問題を感じることもあれば、教科外の活動を通じて児童の「気になる行動」に気付く場合もある。

文科省の「学習障害に対する指導について」（報告）では、「他の障がいや環境的な要因が直接の原因ではなく、全般的な知的発達に遅れがないことを前提に、小学校の2～3年で1年以上、小学校の4年以上又は中学校で2年以上の特異な学習困難がある児童生徒である。」（下線筆者）としているが、問題は特異な学習困難についての客観的な判断が難しい。

同報告の学習障害の定義をさらに整理すると以下ようになる。

- 1) 基本的に全般的な知能発達に遅れはない。
- 2) 聴く、話す、読む、書く、計算する、及び推論する能力の内、特定のものの習得と使用が著しく困難である。
- 3) 中枢神経に何らかの機能障害がある。
- 4) 視覚、聴覚、知的、情緒障がいなどの障がいや環境的な要因が直接の原因ではない。

しかし、知的な発達に遅れはなく、中枢神経の機能障害はみあたらないとされる児童で、通常の児童の学習活動や学校生活を通じて「何か違う」と学級担任等が判断した児童も本報告では「みなし児童」とした。この「みなし児童」についての判断は表2のチェックリストによっている。問題はこの「みなし児童」の判断である。学習面と行動面の視点からチェックしているが、学習面の遅れが「学習障害」と結びついているのかどうかの判断は、最終的に専門家の診断が必要となる。高校進学率が98%の現

在の日本社会において、現実問題として小学校での学習を理解できないままで中学、高校へ進学する児童生徒が相当数いることは推定される。さらに今日では、それが大学にも影響している³⁾。

このチェックリストに該当する児童は、中学校では、学習面では教科学習の理解に時間がかかるだろう。行動面では「生徒指導」で教員が苦慮する生徒になるかもしれない。この「みなし児童」の援助にはどのような手立てがあるのか。

この報告は高校進学率が98%大学等への進学率が70%を超えようとする現代社会の学校教育の持つ構造的な問題でもある。

2. 「みなし児童」の指導事例

(1) 実践を取組んだ学校と児童の実態

学校は関西のある都市近郊の児童数約600名、専任教員は校長も含めて約20人の平均的な小学校である。指導対象とした児童は小学3年生の男児である。3年生の一学期から4年生になるまでの継続的な指導の実践報告である。調査校では、担任が学級での指導に困難があると判断した児童に対して、表1に示すチェック項目を利用して実態把握を行っている。また、校内委員会で支援の必要性について検討し、支援が必要だと認められた児童に対して、担任以外の協力も得て指導に取り組んでいる。指導対象児童はこの項目中1、2、3、4、5、8、9、16、17に該当している。

この表は2012年文科省報告の「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」で使用された項目を参考にし、「学習面」については「聞く」「読む」「書く」「計算する」に該当する文章を作成し、「行動面」については、通常の学級において担任が指導困難であると判断する項目を短くまとめ、「その他」に生活指導上の項目を付け加え、担任が簡易にチェックすることができ、児童の困難の状況をその傾向に分けて把握することを目的に作成されたものである。

第2表 大学入学者の予測数

学習面	行動面 I
1 読み書きに困難がある	6 絶えず体が動き、落ちつきがない
2 語彙が少ない	7 授業中に離席がある
3 計算や九九が苦手	8 集中できない
4 全体的に学業不振	9 整理整頓が苦手
5 一斉指導で聞き返しがあるなど、聞く力が弱い	10 忘れ物が多い
行動面 II	その他
11 友だちへの暴言・暴力	16 とりかかりに時間がかかる
12 かつとなりやすい	17 細かい作業が苦手な不器用
13 友だちとのトラブルが多い	18 欠席が多い（前期で15日以上）
14 友だち関係を築くことが苦手	19 虐待が疑われる
15 コミュニケーションが下手	20 生活指導上の問題行動があった
	21 登校しぶりや不登校があった

a. 学習面

この児童は低学年から学習に遅れが見られ、特に「読み書き」についての困難が見られた。学級では自分から学習に取り組むというよりは、周りの児童がやっていることを見てそれをまねすることが多かった。書字については、画数の多い漢字は正確に書き写す事は難しく、ノートのマス目の中に納まるように書いたり、バランスの取れた文字を書いたりすることが難しかった。授業中は自分の席で静かに過ごすことができた。しかし、自分から分からないことを聞くことがないため、授業の最後になって課題を最後までやり遂げていないことが分かることも多かった。文章を流暢に読むことは苦手で、教科書に出てくる漢字にルビを付けて読んでいた。読み進めていく間に次の行をとばして読むこともあった。読み飛ばしても、戻って読むことはせず、間違いに気が付いていないようであった。また、語尾などは文字を見ることなく自分で勝手に文をつくり読んだり、文字を読み落としたりすることもあった。

指先を上手く使うことが難しく、図工での工作や絵画では線の通りに真っ直ぐに切ったり、端の方までノリをつけたりすることや、絵の具を隅までしっかりと塗ることができないため作品の仕上がりが雑になりがちであった。定規で線を真っ直ぐにひいたり、ノートのマス目にそって線を引いたりすることも苦手であり、三角定規などの文房具も十分に使うことは難しかった。

b. 行動面

対人面では、友達に穏やかに接することができ、トラブルになることはなかった。しかし、集団遊びでは「ふえオニごっこ」など捕まったら「オニ」になるなど一定のルールがはっきりと決まっている遊びには十分に参加することができた。しかし、遊びが徐々に発展していく中でルールが変更されていくような遊びでは、ルールが変更されていることを理解できず、途中でやめてしまうなど参加できない時もあった。友達との言葉のやり取りでは、相手の言っていることを理解できずにいるため、すれ違いがおきることもあった。

母親は児童の学習が遅れていることを理解しており、できていない部分を補うために、家庭での学習に熱心に取り組んでいた。

(2) 支援の経緯

低学年の頃より授業の内容を理解することが難しい場面があり、特に読み書きに遅れが見られていたため、担任は何らかの支援をする必要があると考えていた。3年生の当初、保護者より児童の読み書きについての相談があった。その際、担任以外にも専門的な立場から児童への支援及び母親の理解を得る必要があると考え、担任以外に特別支援教育コーディネーター（以下「支援者」と略す）が児童の支援や教育相談に関わるようになった。児童の在籍する学校での「支援者」は経験年数20数年で、数年にわたり特別支援教育の研修を受けている。

また、母親と常に連絡を取りながら、担任と保護者、保護者と「支援者」、三者での教育相談など、相談内容に応じて必要だと思われるメンバーで対応するようにした。内容については、担任と「支援者」が情報を共有し、連携した支援が行えるようにした。

(3) 具体的な支援

a. 学級での支援

書字については、マス目の中に納まるように文字を書くことが難しかったため、クラスの児童より一

回り大きいマス目のノートを使うことにした。また文章を書き写す事も苦手であったため、ノートやプリントに黒板の字を書き写すときは、必要最低限の範囲を指示し、そこまでは授業中に必ず書き写すように約束した。その際、事前に保護者の了解を得て、周りの児童に本児は書き写す事が苦手であること、決して手を抜いているわけではないことを伝えて理解を求めた。

定規を片手でしっかり押さえて線を真っ直ぐに引くことや、三角定規を扱うことが苦手であるため、ある程度厚みがあり持ちやすく、メモリ線の長さが異なる読みやすい定規に交換した。算数で使用するコンパスは、手首を回すのではなく、腕を円状に動かすだけで円が描けるものを予め購入して、家庭でも練習してもらった。

授業中、自ら質問をすることが難しかったことから、授業の内容を理解することができているか巡回指導時に声をかけ、取り組むことなどについて児童が理解できているか確認した。また授業中、学級全体で適宜ペア活動を行うようにし、隣の席の児童と進捗状況についてお互いに確かめ合い、助け合うようにした。

休み時間や放課後など、その日の授業でやりきれなかったことを個別に指導する時間を持った。漢字ドリル等の宿題では正確に漢字を書き写す事が難しかったため、担任があらかじめノートに下書きしたものをなぞり、その下の空きマスに自分で漢字を書くようにさせた。保護者の了解を得て、宿題の量を調節し、児童がやり切れる量にした。

b. 個別の支援

音読や漢字指導等、学級での一斉指導ではなかなか補うことが難しい支援について、給食の時間や休み時間、放課後等を使って個別に指導を行った。10月からは、特別支援学級の担任からの支援も受け始めた。学習支援については、苦手と思われる単元や初めて習う内容で、正しく覚えなくてはならない事（掛け算の筆算、コンパスの使い方等）については、できるだけ先行学習をするようにした。文具を使いこなすことが難しかったため、算数の円の単元では、使いやすいコンパスを用意し、使い方を学級の児童よりも先に練習し自信をもって一斉授業に臨めるようにした。10月からは、特別支援学級の担任が週に1～2時間ほど教室に入り込み、授業中の学習支援を行った。

「読み」への支援については、音読では特殊音節（促音や拗音、拗長音等）に困難が見られたため、正確に読み書きができるように繰り返し練習した。言葉や行の読みとばしなど、視機能に弱さがあることから、ゆっくりと動く物を目だけで追う追従性の眼球運動や素早く四方八方に動く物を追う跳躍性の眼球運動を短時間おこなった。線が一本多かったり、何となく似ている漢字を書いたりすることが多く、細部まで正確に見る力が弱かったため、同じものを探し出したり間違いをさがしたりなど、細かなところまで見比べなくては正解が分からない課題を取り入れた。

語彙力が不足していたため、国語の教科書の教材を使い、分からない言葉を国語辞典で調べて意味を確かめたり、習っている教材文から言葉を抜き出し、意味を口頭で答えさせたりするなど、語彙力を高める指導を行った。

「山」は「やま」としか読まず「山林」は「やまばやし」と読むなど、1つの漢字に1つの読み方を割り当てて読むことが多かった。そのため、文章によって音読みの時と訓読みの時とで読み方を変えることができるよう、漢字の意味をイラストとして示している漢字カードを使用して、音読み、訓読みの

どちらでも素早く読むことが出来るように練習を重ねた。

集中してトレーニングに取り組むことができるように、全ての課題は5分程度に抑え、間違い探しなど楽しんで取り組めるような課題を設定した。

c. ソーシャルスキルトレーニング

特別支援学級の担任と、クラスの児童との適切な会話のやり取りや受け答えの仕方について学習する時間をとった。特に、「忘れた」「わからない」な、単語で会話をするが多かったので、「〇〇を忘れてしまいました。」「〇〇がわからないので教えてください。」など、文章にすることが出来るように指導を重ねた。

d. 家庭での支援

困り感を軽減するため、本読みはパソコンを活用することを「支援者」から保護者に提案した。自宅にパソコンはあるものの、ソフトをインターネット上からパソコンにダウンロードしたり、申請書類を書かなければならないなど手続きが複雑であったり手間がかかったりするため、パソコンを活用することを断念した。国語の教科書に母親がルビを振ることで、本読みの宿題を今まで通り続けることにした。

母親には分からないところを教えながらも、全部やりきることに重点を置くのではなく、児童のできることを伸ばすということを第一に考え、宿題の支援を行うよう助言した。

(4) 児童の変容

三年生の3学期の2月時点においては、4月当初にチェックした項目に変化はなかったが、学習面について少し変化が見られた。

a. 書字と読み

書く量の調節を行った事で、板書された内容を授業時間内にプリントやノートに書き写すことが出来るようになった。また、授業中に取り組む練習課題についても、時間内で終わらすことが出来るようになった。休み時間まで学習する必要がなくなり、児童の負担は減った。マス目の大きなノートを使うことで、以前より見やすく読みやすい文字を書くことが出来るようになった。しかし書き写す際に、文字の抜けがあったり、画数の多い漢字は正確に書き写したりする事が難しかった。漢字ドリル等の漢字学習に関する宿題では、なぞるだけで済むことから正確に漢字を書くことができた。続きのマスに漢字をすぐに書くことができたことで、ほぼ正確に漢字を書くことが出来るようになった。宿題では正確に書くことができていた漢字でも、小テスト等では正しく書くことが難しかった。以前の小テストでは新しく出てきた漢字を書くことは難しかったが、取り組みを始めてからは半数近くの文字を正確に書くことが出来るようになった。「学期のまとめ」に行う漢字テストでは、正確に書けていた漢字を忘れてしまうことが多く、点数はなかなか伸びなかった。

読みでは、宿題の音読は、教科書にルビを振ることで読むことが出来るようになり、宿題に取り組みやすくなった。授業で指名されて教科書を読む時は、どの場所を読むのかが分かれば、流暢に読むことが出来るようになった。何回も教科書を読み込み、文章を覚えてしまっていたため、教科書を読むというよりは、自分が覚えている文章を読み上げているため、語尾や助詞などの細かな部分については間違えることもあった。全く習っていない初見の文章を読む時は、流暢に読むことは難しかった。また、文章の意味の理解においては、学習した教材については一定程度理解しているようであったが、初見の文

章については読むことはできても、「何が出てきましたか」等の読み取りはできたが、「なぜそのようなことをしたのですか」等の理由を問うものについては答えることが難しく、文章の意味理解は困難のままであった。

b. 使用する文具等

児童にとって使いやすい用具を用意したこと、個別指導において図形や線を描く手順を指導したことで、円を書いたり線を引いたりすることが容易にできるようになった。単純に円を描く作業は他の学級の児童が習う前に先行して学習していたこともあり、自信を持って取り組む姿が見られた。

c. 授業中の様子

授業中、教員からの声掛けやペア児童との確かめ合いなどを行った事により、授業内に課題を終えることができるようになった。また、課された問題のやり残し等も少なくなった。苦手だと思われることを個人指導したことで自信が付き、先行して学習したことで、手順等やることが分かっていたため落ち着いて前向きに取り組むことができるようになっていった。

3. 次年度以降に向けての連携

保護者との教育相談の結果、医療機関を受診し心理検査等を受けることで児童の実態を正確に把握すること、次年度は学級での支援に加えて、通級での指導及び学校の体制が許す限り、個別の支援も受けることの2点について確認した。そして、児童の学校での様子を見ながら、今後どのように支援していくのかについて、一年かけてその方向を探っていくことにした。年度末の職員会議で、決まったことを全教職員に報告し課題を共有することをもって、次年度への引継ぎとした。

4. 指導結果の考察

一児童についての指導実践であるが、前述したようにこのような「みなし児童」児童は小学校の場合には全国的に平均して各クラスに最低0.5名以上は在籍していると推測できる。これは平均であるから、低学年では「みなし児童」はもっと増えるだろう。基本は学習の理解度である。学習内容を理解できないことは授業に集中できないなどの行動と関わってくる。この状態で児童が小学校を卒業し中学校に進んだと仮定すれば、中学校での学習上の取組はより困難になるであろう。日本では、義務教育は履修主義になっている。併せて小学校は担任が全教科を担当している。この問題の解決は簡単には進まないと予測できるが、教科学習では理解の早い児童と遅い児童ができるのは当然のことである。義務教育の学校を卒業するには、学習指導要領の内容を履修できればよいことになっている。問題は履修の内容である。これについての日本の義務教育には学力試験等の公的なチェック機能はあっても、その結果を児童にどのように取り入れるかが明らかでない。小学校段階で明らかに特別支援学校や特別支援学級に進むことが決定した児童は、そこでの指導が行われ、学校や学級に定着していこう。

しかし、本論で記したグレーゾーンに該当する「みなし児童」は児童が中学や高校に進学するにつれて目立ってくる。学習上の支援をしても学力の定着には時間がかかる。

文科省の「教育支援資料」から見ると、学習上の問題で合理的配慮を要するとした項目は大別して「教育内容」「教育方法」「支援体制」「施設、設備」の4点がある⁴⁾。

この内「教育内容」と「教育方法」については虐待、ネグレクトなど明らかに学校だけでは対処できない社会的問題は関係諸機関の応援を求めざるを得ないが、学習を進めることができる家庭等の条件が一定満たされている一般的な児童については、教員の教材の選別、教育方法の改善によりある程度は克服できる。学習内容が各学年の水準を修得できない、困難な事情のある児童に対しては、特定の教科について小学校の高学年では習熟あるいは到達目標に一般とは異なる基準を設け、それを克服できるように「特別授業」を設けることも止むを得ないと捉えられるが人的補償の問題が残る。

問題は支援体制と施設設備である。文科省は支援体制について「専門性のある指導体制の整備、教員、児童、保護者、地域の人たちへの啓もう活動及び災害時の支援体制の整備」をあげている。この内学校で進めなければならないのは専門性のある指導体制である。特別に支援を必要とする児童に対する教科の指導法などは早急に充実しなければならない問題であろう。今回の場合も担任と「支援者」の協力で一定の進展は見られたが、学校全体でこのチェック項目の妥当性についてどの程度議論して定められたのかが明確でない。

施設設備は学校のバリアフリー化など重要であるが、行政が責任を持つ内容が大きい。学校単独で実施するには限度がある。

結 言

今回は一小学校の事例ではあるが、そこから今日の学校現場の苦悩が見えてくる。併せて特別な支援の必要な児童生徒に対する教育のもつ複雑さも理解できる。ドイツやフランスの義務教育では高学年の段階になるためのチェック機能が厳密である。ドイツでは10年間の義務教育で基礎学校4年間の上は2年間の観察機関（オリエンテーション）において、ギムナジウム、実科学校、基礎学校とコースを変える。就学前の段階で特別支援教育を行っている。フランスでは、義務教育10年の内3年目から5年目を学習深化期、6、7年目を観察期、8、9年目の進路指導期を経てリセ、技術リセ、義務教育8年目からの職業リセ等に分かれる。就学前の段階から特別支援教育が行われている⁵⁾。

2019（令和元）年に文科省は新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議において「特別支援教育構想」で特別支援教室Ⅰ、Ⅱ、Ⅲと3パターンの教室構想を提起したが、社会変化の中で求められる知識技能が高度化されるなかで、特別な支援を必要とする教育ではなく、小学校の高学年から中学校に進むにつれて児童生徒の特性に応じたカリキュラムを設け教育内容の多様化により児童生徒が進路を決められる、その中の一コースとして「特別支援コース」も設け、相互編入も可能な複線化の学校体制を考慮すべき時期にきているのではないか。

<注>

- 1) 文部科学省 初等中等教育分科会報告『共生社会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』において、合理的配慮、基礎的環境整備、交流及び行動学習の推進でインクルーシブ教育と分離教育の関係について説明している。2012.7
- 2) 義務教育段階で通級により特別支援指導を受けている児童は2007年から2017年で2.4倍になっている。この数字は現場教師の判断によるものとされているが、地域差が大きいと推察される。
医師の判断も含めればもっと増えるのではないか。その点で特別支援というより、義務教育の多様化という視点から捉える必要もあるのではないか。
- 3) ベネッセ総合研究所『高大連携に関する調査結果』によれば、全国の大学の学科長2012人に郵送調査した結果(国立602名、私立1410名)は国立、私立の合計で「中学校までで身に付けるべき教科・科目の知識・理解が不足している学生」の割合は「半分以上いる」の回答が18.1%、「30%ぐらいいる」が26.7%、「ほとんどいない」が48.0%、残りは判らない等の回答である。2014.9
- 4) 文部科学省初等中等局特別支援教育課「教育支援資料―障害のある子どもの就学手続きと早期からの一貫した支援の充実」にこの4項目が示されている。2013.10
- 5) 代表 堀内達夫『中等教育・職業教育における新カリキュラム開発の動向に関する国際比較研究』 科研報告2011 にフランスの「特別な支援を必要」する学校のカリキュラムについて論究されている。科研費番号：20330164

<参考文献>

- 中瀬浩一、井上智義著 『特別の教育的ニーズがある子どもの理解―介護等体験でも役立つ知識と技能』 樹村房 2018
- 堀内達夫、佐々木英一、伊藤一雄著 新版『専門高校の国際比較』 法律文化社 2006