

「気になる子」が在籍する学級における短時間グループアプローチの実践と効果

曾山和彦

Practice and Effect of Short Time Group Approach in Class That Has Child Who Needs Help

Kazuhiko Soyama

1. はじめに

来る平成 28 (2016) 年度は、特別支援教育が法的な整備を伴い正式にスタートを切った平成 19 (2007) 年度から数え、10 年目を迎える。この 10 年間は、特殊教育から特別支援教育への転換に際し、新たな対象として加えられた、知的な遅れを伴わない発達障害 (LD、ADHD 等) 児に対する指導・支援に、特に強い関心が寄せられた期間であると言えるだろう。通常学級における特別支援教育の在り方が様々に検討され、小中学校における特別支援教育コーディネーター配置等の校内体制整備 (文部科学省、2010) とともに、個及び学級集団に対する効果的な指導・支援の蓄積 (曾山、2013、2014) 等がなされてきている。また、この 10 年間は、国連総会で採択 (2006) された「障害者の権利に関する条約」の批准に向け、国内関連法令等の整備が進められた期間でもある。具体的には、「障害者基本法改正」(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構築のための特別支援教育の推進 (報告)」(2012)、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律 (差別解消法)」(2013)、「学校教育法施行令改正」(2013) 等の整備が行われ、平成 26 年 (2014)、「障害者の権利に関する条約」が批准 (2014) された。

このように、「特別支援教育スタートからの 10 年」の成果は、校内体制整備、指導・支援の蓄積、法令等の整備として捉えることができよう。一方、学校現場から聞こえてくるのは、「気になる子」の増加、「合理的配慮」「ユニバーサルデザイン」「インクルーシブ教育」等、新たな概念理解に関する戸惑いの声等であり、早急に検討・考察・提言等が求められる課題であると言えよう。

以上のことから、本稿では、「気になる子」の増加に関する考察を行い、その上で、「合理的配慮」「ユニバーサルデザイン」「インクルーシブ教育」の視点に基づくアプローチについて、実践成果に基づく提言を行う。

2. 「気になる子」は増えているのか

通常学級に在籍する「気になる子」に関する調査としては、文部科学省が平成 14 (2002) 年、平成 24 (2012) 年に実施した実態調査がある。調査では、小中学校通常学級において、学習面または行動面で著しい困難を示すとされる「気になる子」の在籍率は、平成 14 (2002) 年 ; 6.3%、平成 24 (2012) 年 ; 6.5 %であった。この数値だけを見ると、10 年間で、「気になる子」はそれほど増えていないように見える。しかし、特別支援学校在籍者数 (小中高) は、平成 14 (2002) 年 ; 約 9 万 4 千人から平成 24 (2012) 年 ; 約 13 万人に

増加。特別支援学級在籍者数（小中）は、平成 14（2002）年；約 8 万 1 千人から平成 24（2012）年；約 16 万 5 千人に倍増している。これらの数値からは、「10 年前には通常学級に在籍していた『気になる子』が個々の教育的ニーズにより、かなりの数で特別支援学校・学級に動いたのではないか」ということが推測できるとともに、「それにもかかわらず、通常学級に在籍する『気になる子』の在籍率は 10 年前と大きく変わらなかった」という事実の見取りができる。このことから、学校現場における教育的な判断に基づく「気になる子」の割合は実質的には「増えている」と言えるのではないかと考えられる。

確かに、巡回相談等の形で学校現場を回ると、多くの学校で「気になる子が昔以上に増えて指導が難しい」という教師の声が届けられる。「ADHD だと思っ子が在籍しているので、様子を見てほしい」という依頼を受け、実際に授業を参観する機会も多くある。しかしながら、その時、頻繁に離席し、教室内を歩き回る「気になる子」というのは稀であり、授業後、担任教師に話を聴くと、「今日はよい子だった」と話されることが多い。外部の参観者がいるときちゃんと座っているが、普段は離席行動が多い「気になる子」は、ADHD の診断がつくレベルというよりは、「わがまま」のレベルにあるのではないかと考えられる。なぜなら、先天的に脳の機能障害がある ADHD であれば、セルフコントロール障害があるため、参観者の有無にかかわらず、離席等の落ち着きのなさが見られるはずだからである。今、多くの教師が「気になる子」として捉える子の中に、このような「わがまま」な子が増えていると言えるのではないだろうか。また、教師が「気になる子」ということでは、「目が合わない」「友だちとのかかわりが難しい」等、「この子は自閉症ではないか？」という相談を受ける場合も多い。自閉症とは、正式には「自閉症スペクトラム障害 (ASD)」（DSM-V による）のことであり、先天的な脳の機能障害があるが故に、対人関係の困難さを主に伴う発達障害の一つである。確かに、学級を訪問すると、対人関係が苦手に見える子どもたちに出会う。しかし、10 年前に比べ、周産期医療がめざましく進歩している現状において、先天的な脳の機能障害である ASD が増えたとは考えにくい。では、何故、学級では ASD に見えるような子どもが増えているのだろうか。それは、ADHD に見える子どもが生育の過程で「わがまま」を身に付けたように、ASD に見える子どもは乳幼児期における養育者とのアイコンタクト、かかわり不足等により対人関係を営む基礎的な力が身に付いていないからと考えられるのではないだろうか。

3. 「気になる子」に対する支援の基本方策

これまで述べてきたように、通常学級における「気になる子」支援の難しさとは、先天的に脳の機能障害がある発達障害児の増加というよりは、本来であれば身に付いているはずの対人関係を営む基礎的な力が「身に付いていない（未学習）」、あるいは「間違っことを身に付けてしまった（誤学習）」子どもたちの増加に起因すると捉えるのが筆者の「立ち位置」である。この「立ち位置」から、「気になる子」支援の基本方策に適すると考えられるのは行動理論である。行動理論は、人間観として「人は白紙（タブララサ）」、治療論として「学んでいないなら学ばばいい。間違って覚えたならば学び直せばいい」という考え方をもつカウンセリング理論である。

また、本稿では、対人関係を営む基礎的な力とは、先行研究の知見から、「自尊感情」、「ソーシャルスキル」の二つとして捉えることとする。自分を大切にできなければ周りの

子を大切にすることは尚更できないであろうし、人付き合いのコツや技術を身につけていなければ周りの子とうまくかかわれるはずもない。さらに、「自尊感情」、「ソーシャルスキル」はいずれもかかわりを通して育まれるものである。それ故、学級生活の様々な場面を活用しながら、「気になる子」を含むすべての子どもたちが互いにかかわる機会を多く設定することが支援の基本となる。

4. 短時間グループアプローチの実践

インクルーシブ教育システムとは、「障害のある子どもが排除されることなく、個の教育的ニーズに対応した合理的配慮を受けながら、可能な限り障害のない子どもと共に教育を受けることができるようにする仕組み」のことである。合理的配慮の具体例は、LD に対しては「プリントの文字を大きくする」等、ADHD に対しては「リズム・テンポを大切にする」、ASD に対しては「文字カード等の視覚教材を用いる」等々が一例として挙げられよう。こうした配慮の中には、「リズム・テンポ」「視覚教材」のように、「気になる子」のみならず周りの子に対しても効果的に作用するという意味で、「ユニバーサル（普遍的、万人向け）」なものも多くある。

「気になる子」を含む学級すべての子の、「自尊感情」、「ソーシャルスキル」の育成を大きな目標に掲げ、「合理的配慮&ユニバーサル」の視点に基づくインクルーシブ教育の一つの有り様を提言する実践例を以下に紹介する。

(1)短時間グループアプローチ；A小タイム

A小では、毎週金曜日の朝ドリルの時間帯 15 分間を短時間グループアプローチ「A小タイム」と呼び、SST と SGE の演習の中から、「どちらを選ぶ？（二者択一）」「質問ジャンケン」「アドジャン」「いいところ見つけ（いいところ四面鏡）」を各学期1回ずつ、ひと月単位で取り組んだ（資料1. 年間計画）。

A小タイムでは、3つの約束；「友だちがにこにこ顔になるように」「先生や友だちの話はうなずいて聴く」「『お願いします』『ありがとうございました』のあいさつをする」を意識させながら取り組んだ。資料2は、A小タイム「アドジャン」の指導案、資料3は児童の振り返り（一部）例である。

*資料1とは、添付の「資料3 平成26年度 A小タイム年間計画」
資料2とは、添付の「資料5 A小タイム『アドジャン』指導案」

資料3. 児童の振り返り（一部）～「アドジャン」及びA小タイムについて～

<「アドジャン」で気づいたこと、感じたこと>

意外にA君の好きな食べ物がラーメンでビックリした。友だちの意外なところが発見できるので楽しいなと思った。またやりたい／B君とCさんの誕生日が同じだったこと。うなずき、あいづち、へえ～ができた。Dちゃんが犬を飼いたいと言っていて、私も飼いたくなった

<A小タイムをやってみてよかったこと>

相手の顔を見て話を聴いていたら、前よりもたくさん友だちと話せるようになった／みんなの話を聴くときにうなずいて聴けるようになった。それとしっかり聴けるようになった／前は友だちの話をよく聴けなかったのに、今はちゃんと聴けるようになった

(2) 「関係づくりの火」を灯し続ける；A小対話（ペア・グループ）・クラス対話

A小では、「かかわりを促進する手だて」として授業内の対話活動を重視した。対話には、2人組、グループ、クラス全体という形態があり、それらを「A小対話（ペア・グループ）」「クラス対話」と呼んだ。A小対話では、「A小タイムのように話す」と捉え、かかわりのスキルやコツを活かせるよう、対話をしているときのうなずきや相づちを奨励した。また、二瓶（2010）の提案による「ペア対話のコツ」～①交互に話す（話し切らず、少しずつ話す）、②相手の言ったことに反応する、言葉を返す、③時間内は話し続ける～も取り入れた。さらに、A小対話の前には必ず一人調べや一人読みの時間をとり、子どもたちが自分の意見をもてるようにした。その後のA小対話では、互いの意見を聴き合う中で友だちのうなずきや相づちによって、子どもたちは自分の意見に自信をもてるようになったと考えた。

A小対話では、もっと友だちの意見が聴きたいという思いをつなぐことで、意見交流を通して自分の意見や考えが深まっていった。クラス対話では、子どもたちが様々な意見の交換をできるようにするため、まずは話型に沿った話し合いの仕方を練習した。中学年以上では、基本型である「～さんの意見に似ている」「～くんにつけ足して」「少し違って」などを活用した話し合いができるようになってきており、今後は、話型のレベルアップ検討が課題である。

(3) 中学年X組の変容

「関係づくり」実践に向けたA小タイムは、どのような効果があったのだろうか？ A小では、子どもたちの学級適応状態を把握するために、「学級診断尺度アンケート Q-U（以下、Q-U）」を導入した。本項では、A小タイムが金曜日の朝ドリルの時間帯（15分）に設定された6月と年末の12月データ比較、及び担任による行動観察記録から効果を整理する。効果検証のための抽出学級は、友だちとのかかわりが苦手な「気になる子」Y男が在籍している中学年X組である。

① Q-Uの結果から

t検定の結果、被侵害得点以外は、統計的に有意なプラス変容（学級雰囲気；5%有意、承認・友達関係・学習意欲；1%有意）が示された（表1）。また、統計的な有意差は認められなかったものの、被侵害得点は全国平均よりかなり低いことから、学級における子どもたちの安心感の高さは維持されていることが推察される。以上の客観データから、当該学級は6月から12月にかけて、よりよい居場所になってきているのではないかと考えられる。

表1. X組（34名）のQ-U各得点平均値の比較

	全国平均	6月	12月	t値
承認得点	18.3(3.8)	19.3(2.9)	20.7(2.5)	3.50**
被侵害得点	11.1(4.1)	9.3(3.5)	8.5(3.1)	1.51
友達関係得点	9.9(1.7)	10.4(1.3)	11.0(1.3)	3.63**
学習意欲得点	9.5(1.8)	10.2(1.5)	10.9(1.2)	3.57**
学級の雰囲気得点	9.7(1.9)	10.2(1.5)	10.7(1.4)	2.14*

()内は標準偏差 * $p < .05$ ** $p < .01$

②担任の行動観察記録から

続いて、担任の行動観察記録から、A小タイムを中心に、子どもたちの様子、及び変容（資料内、下線部）を整理する（資料4）。

資料4. X組児童の様子、変容

・ A小タイムは「うなずくこと」を重視した。「うなずく」とは、どういうことか、A小タイムの始めに、あるいは授業で考える時間をとるようにした。「うなずく」のは、ただ首を縦に振ることではない。相づちをうったり、つぶやいたりといろいろある。例えば、「ああ、そっかあ」「なるほど」「そうなんだ」と具体的に言葉にすることで、よりはっきりと「うなずき」がイメージできる。それらを実際に子どもたちの口から出させることで、自然なうなずきができるようにしていった。これは授業で活かされており、友だちの発言に対して自然につぶやきが出るようになった。また、うなずきも多くなり、聴いている態度が見えていくようになった。うなずいて聴く態度は、全校朝会のような大勢が集まった場でも見られるようになった。

・ 3学期には、ペア対話でも話し始めに自然に「お願いします」の声が出た。これには私も驚き、思わず、「すごいね、みんな。挨拶まで」というと、「A小タイムみたいな感じがしたから」という嬉しい言葉が返ってきた。

・ A小タイムで初めて取り組む演習では、子どもの興味を引き出すために、2, 3分程度、演習名からどんな活動をするのか話す時間をとった。「いいところ見つけ」では、「今月は、『いいところ見つけ』をするよ。どんなことするのか」と聞いてみた。すぐに「友だち！」と答え、得意なこと・

目立つこと・好きなことを見つける活動かなと話が進んだ。「これね、やっていくと自分のいいところも見つかるんだ」と子どもたちに言うと、全員「どうして～？」と盛り上がる。そこで、タイミングよくルールを説明した。自分のことまで自然にわかるということに、子どもたちは喜んで取り組めた。戻ってきたシートをうれしそうに眺める姿は非常にかわいらしく思えた。

(4) 「気になる子」 Y男の変容

① Q-Uの結果から

Q-U各得点は、6月から12月にかけて、承認得点（15→16）、被侵害得点（13→13）、友達関係得点（10→10）、学習意欲得点（7→7）、学級の雰囲気得点（8→8）であり、数値面での変容は認められなかった。

② 担任の行動観察記録から

続いて、担任の行動観察記録から、A小タイムを中心に、Y男の様子、及び変容（資料内、下線部）を整理する（資料5）。

資料5. Y男の様子、変容

・多くの子どもとかかわれるよう、A小タイムでは毎回違う子どもと活動できるようグループ分けをしたことで、友だちとかかわり合うことが苦手なY男が変容を見せ始めた。

・友だちに興味を示さなかったY男は、まず「自分の話を聴いてもらってうれしい」と感じるようになった。小さな子ども同様に、「自分のこと」を話す喜びに浸る様子が見られるようになった。この状態を乗り越え、友だちの理解へと向かっていけると思う。また、このような児童の多くは、日常生活の中で、「ありがとう」が言えない。友だちに助けてもらっているという意識が低いと捉え、「ありがとう」を子どもたちみんなに意識させた。みんなで「ありがとうの輪」を広げていく中で、ありがとうが言えない子どもに「ここは言えるといい場面」だということを声かけした。小さな声でも言えたら必ず褒めるようにした。そして、他の子どもたちにも「ありがとう」の大切さを認識させた。やがて、Y男は、学校生活での不満が消え始め、笑顔で過ごせるようになった。

5. まとめ

本稿の目的は、「気になる子」の増加に関する考察を加えた上で、「合理的配慮」、「ユニバーサルデザイン」、「インクルーシブ教育」の視点に基づくアプローチについて提言することであった。A小学校X組の実践成果から以下に提言をまとめる。

(1) 今、学校現場で「気になる子」は増加している。しかし、その「気になる子」とは発達障害の診断が付くレベルの子どもではなく、かかわりの不足等に起因する「自尊感情」、「ソーシャルスキル」が乏しい子どもが増加していると捉えられるのではないか。

(2) かかわり体験を意図的に用意する短時間グループアプローチ、教科等の授業における

ペア・グループ活動の導入により、「気になる子」を含む学級すべての子どもたちの「自尊感情」、「ソーシャルスキル」の向上が、客観尺度及び教師の行動観察により示唆されたと言えるのではないか。具体的には、Q-Uの「承認得点」上昇が「自尊感情」の向上、「被侵害得点」下降が「ソーシャルスキル」の向上を示唆し、さらに、行動観察の「いいところ見つけ」「うなずき」等に関する記述が「自尊感情」、「ソーシャルスキル」向上を示唆しているのではないかと考えられる。

(3)短時間グループアプローチにおける「合理的配慮」は、15分という短い活動時間であること、「ルール提示→活動→振り返り」という流れが一定であることが挙げられる。「気になる子」にとって、集中できる時間への配慮、見通しをもつことへの配慮がなされており、さらに、これらの配慮は、すべての子にとって効く「ユニバーサル（万人向け）デザイン」ともなっている。インクルーシブ教育システムとは、「障害のある子どもが排除されることなく、個の教育的ニーズに対応した合理的配慮を受けながら、可能な限り障害のない子どもと共に教育を受けることができるようにする仕組み」のことであるが、本稿で紹介したA小タイムは、この「仕組み」を有する実践であると考えられる。

今後は、「気になる子」が在籍する学級において、本稿で提言する「A小タイム&A小対話」同様の実践を行い、その効果を考察・検討することを課題としたい。

謝辞

本研究を行うにあたり、快くご協力をいただいたA小学校及びX学級担任の先生に深く感謝いたします。

<参考文献>

- ・河村茂雄 1999 「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U実施・解釈ハンドブック」 図書文化
- ・文部科学省 2002 通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査
- ・文部科学省 2010 平成21年度特別支援教育体制整備状況調査
- ・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
- ・二瓶弘行 2010 「説明文一日講座」 文溪堂 28
- ・曾山和彦 2013 「気になる子への支援のワザ 通常学級担任のための特別支援教育“はじめの一步”」 教育開発研究所
- ・曾山和彦 2014 「気になる子が溶け込む授業のしかけ ークラスみんなのための特別支援教育ー」 教育開発研究所