

通常学級における発達障害のある児童生徒に対する教育の現状と課題

1190485 田岡夕梨乃

高知工科大学経済・マネジメント学群

第1章 はじめに

義務教育段階の特別支援教育の対象となる児童生徒の実態について、義務教育段階の全児童生徒数は減少傾向にある一方で、特別支援教育の対象となる児童生徒数は増加傾向にある。その内、小・中学校の通常の学級に在籍し、ほとんどの授業を通常の学級で受けている発達障害のある児童生徒は増加している(文部科学省,平成25年,障害のある児童生徒の教材の充実に関する検討会調べ)。さらに、障害の状態等に応じた特別の指導を特別な場(通級指導教室)で受ける指導形態、すなわち「通級による指導」を受けている児童生徒も増加している。また、発達障害の可能性のある児童生徒は全体の6.5%の在籍率である(文部科学省,平成25年,障害のある児童生徒の教材の充実に関する検討会調べ)。このように、現在の教育現場において発達障害を有する生徒が年々増加していることが分かる。

1-1 目的

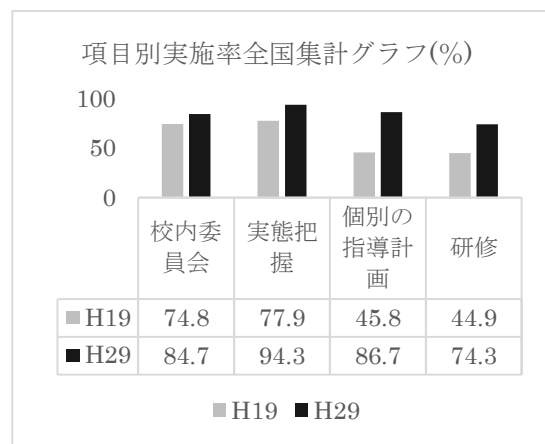
本研究は「健常者、発達障害の程度が異なる児童生徒を1つの教室で教育する上で、各々に適切な支援を提供することが可能であるのかを検討すること」を第1の目的としている。また「発達障害のある児童生徒が集団の中で教育を受けることの必要性を明らかにし、これらの児童生徒を含めた教育現場の在り方を検討すること」を第2の目的としている。

1-2 背景

現在、学校教育法において、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、「特別支援教育」が位置づけられている(文部科学省,2007)。ここでは、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、生活や学習上困難な問題を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うことを定めている。また、発達障害者支援法では発達障害者の心

理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要であることに鑑み、発達障害を早期に発見し、支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにする(発達障害者支援法,2004)。さらに学校教育における発達障害者への支援等について定めることにより、発達障害者の自立及び社会参加に資する要素の生活全般にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄与するとされている(発達障害者支援法,2004)。また、小学校学習指導要領解説総則編(平成20年)において、通常の学級にも学習障害(LD)、注意欠陥・多動性障害(ADHD)、自閉症などの障害のある児童が在籍していることがあるため、これらの児童については、障害の状態等に即した適切な指導を行われなければならないことが示された。さらに、中学校学習指導要領解説総則編(平成20年)及び高等学校学習指導要領解説総則編(平成21年)にも同様のことが示されている。これらのことから、近年の教育行政ではすべての学校において障害のある児童生徒の支援のさらなる充実を図っていることが理解できる。

また上記の法制度の充実に伴い、学校における特別支援教育の支援体制の整備状況は全体として体制整備が進んでいる(図1参照)。



(図1)※出典：文部科学省 2017年度特別支援教育資料

しかし、筆者が教職課程の一環として実際の教育現場（特別支援学校【知的障害】および公立中学校）に実習で赴いた際に、上述の特別支援教育について特別支援学校では当然重視されていたものの、公立中学校では支援の困難さが伺えた。また、特別支援教育の対象となる児童生徒と接することで、1人1人が抱える日常生活、学習面、行動面などにおいて、困難の程度が様々であることが理解できた。すなわち個人が抱える問題は多様で複雑なものであったと言える。

以上から、実際の教育現場での発達障害者に対する支援体制の現状を明らかにし、発達障害のある児童生徒1人1人のつまずきに気づき、個々に合わせた対策を立てることが重要ではないかと考えられる。

第2章 個別の支援指導の必要性

第1章で述べたとおり通常の学級に在籍する発達障害の有する子どもたちに対して、適切な教育を行うことが改正学校教育法に定められている。認知特性や注意力散漫によって学校生活が困難なものとなり、また行動面で困難がある発達障害のある児童生徒が、学習面、行動面、人間関係でのつまずきをなかなか克服できないことが多く、したがってこれらの児童生徒の教育支援は、現在、注目すべき大きな課題である。すべての学校で適切な指導・支援が行われ、児童生徒に必要な力をつけ、持っている力を十分に伸ばすことが求められている(渋谷 2009)。

2-1 先行研究

以上のことを踏まえ本章では、児童生徒に対する「個別の支援」に焦点をあてる先行研究を整理する。

竹野・門西(2011)では、ある教室での一斉授業に注目している。このケースでは指導者が今から取り組む活動について児童に詳細に説明を行う。そして、学習活動を始めるよう児童に指示をする。しかし説明した活動内容についてすぐに聞き返す児童がいる。また、指示は聞いたものの、どのように行うのか理解できない児童がいる。更には、指示の内容は理解したが、学習活動を始めようとする時には忘れてしまう児童もいる。これらの結果、児童は活動への取り掛かりに遅れてしまうため、学習活動に対して取り掛かる前に意欲を

なくしてしまうと考えられる。

一方、指導者は、児童が指示に対して適切な行動を始めた時点で、ようやく「A児は指示を聞いていた。」と判断するため、指示のとおりに行動できない児童に対して、そのつまずき方に気づきにくい状況がある。児童の「聞く」については、個々によってつまずき方が異なっていると考えられる。このように同じ「聞く」ができていない生徒の中でも、つまずき方は1人1人違うことが分かる。また、同じADHDと判断された生徒でも注意を適切に配分できない生徒、注意が他のものに散りやすい生徒、注意の集中が長続きしない生徒など、異なった特性がある(渥美 2005)。

これらの児童生徒の個々の実態を的確に把握することにより授業の中でのつまずきに気づき、これに至る認知上の特性に応じた支援を実施することができれば、児童生徒が主体的に学習活動に取り掛かりやすくなることが分かっている(竹野・門西 2011)。また渋谷(2009)では個別の指導計画の作成率に着目し、個別の指導計画の内容の不十分さを検討したうえで、「作成しやすく、子どもの実態に素早く対応し、子どもの指導・支援に活きる個別の指導計画」を作成している。性急に児童生徒の学力がいつの間にかどうかということは判断できなかったものの、これまで理解できなかったことが個別の支援を繰り返し行うことで理解できるようになった、あるいは、自分の力で考えることができたなどの成果も報告されている。

2-2 研究課題

先行研究でも述べられているように、発達障害のある児童生徒1人1人のつまずきに気づき、素早く対応し、児童生徒の特性に合わせた指導・支援をすることで、児童生徒が抱える学校生活の困難性は改善傾向にある。しかし、発達障害のある生徒数の増加、教師の業務量(翌日の授業準備ほか、国や県などに提出する報告書、保護者に向けたプリントの作成、生徒間のトラブルに対処等)の増加など教育現場の現状の厳しさを考えると上記の先行研究のような対応には限界があるかもしれない(2018,新潟新聞)。

これらの状況を踏まえ、本研究では、公立中学校に勤務している特別支援員を対象に、発達障害のある生徒1人1人の認知上の特性に応じた支援はどこまで行き届いているかを明確にし、指導上の課題を見出す。さらに、分析した内容に基づいて、児童生徒がそれぞれ

れ適切な指導が受けられる方策を検討する。

第3章 研究課題の検証方法

- ・研究対象者：
公立中学校に勤務する特別支援員 2名。
- ・調査時期：2019年1月。
- ・データ収集方法：インタビュー調査。

第4章 研究課題の検証結果

1月23日、20～30分のインタビューを行った。公立中学校に在籍する特別支援員に発達障害のある生徒を対象とした特別支援教育の実態について聞くとともに、特に、「特別な支援を必要としない生徒の中で、発達障害の可能性のある生徒の支援」に関する質問を行った。

以下の節では、上記インタビュー結果について、質問項目別に分類してこれを示す。なお、文中の下線は、筆者によって重要な事項と判断して付したものである。

4-1 発達障害のある生徒に対する見方・支援方法

- ・障害の種別や診断名に合わせた支援ではなく、1人の人間、1人の生徒として捉え、場面や状況を見極めて、支援または指導を行っている。
- ・多くの教職員が、その生徒について情報交換を確実にし、その共通理解のもと支援し、多くの目で見守っていく。
- ・「どういう障害か」ではなく「どんな子か」というその子を知ることが個々に合わせた支援を可能にすると感じる。生徒との関係づくりを重要視している。
- ・支援を要する生徒でも、支援をしながら見ていくと1年時から2年時と落ち着くようになっている。
- ・通常学級の生徒には、支援を必要とする子の特別扱いはしないようにしている。学校生活の中でトラブルも含め色んな関わりを通して「どんな仲間なのか」を理解してもらうことが、最も重要であり、通常学級で生活していく上で必要であると考え、これを指導方針の一つとしている。
- ・家庭、保護者への支援的な関わりを重視している。保護者が困っ

たり心配していることが多いため、話を聞いたり、子どもの成長のための支援について、一緒に考えたり、報告、連絡、相談を密に行っている。

4-2 学校全体、学級での教育支援の課題

- ・人権教育
全校生徒、各学級での授業を用いた人権教育はしているものの、生徒同士の理解のためにはより人権教育に力をいれなければならないと考える。
- ・生徒の将来を見据えた支援
「介護」ではなく「支援」なので常に生徒の将来を見据えた支援が必要だが手助けすることが多い。子どもは成長するもので、出来なかったことが出来るようになるもの。「助ける」ではなく「見守る」という支援の仕方が出来るように支援がしたい。
- ・通常学級における生徒同士の関わり
支援を要する生徒、そうでない生徒との関わり方について目が届いていない。教師がしっかり見ていく必要がある。
- ・通常学級
基本的に支援を要する生徒は何事も自分のペースでやることができないので、置いて行かれる場面が多い。
- ・生徒数と教員数
教員数は足りていない。これは発達障害の生徒数が増加していることも理由の一つにある。

5章 考察

5-1 発達障害のある生徒に対する個別支援の現状

上記インタビュー結果から、実際の教育現場では発達障害のある生徒への学校及び教職員の対応は第1に生徒との関係づくりの中で生徒1人1人を理解し、現状を十分に理解し、これに基づいて個に応じた支援を行っていることが理解できた。ここで個々に応じた支援をすることで生徒の集中力などが確実に改善されている。これは先行研究の結果と整合している。また発達障害のある生徒の家庭とも密に連絡をとり保護者と連携した支援体制を構築している。

課題としては、生徒同士の関係において、特別な支援を要する生徒に対して見方や態度を変える生徒がいるという人権上の問題が

あること、また、教員数の不足と発達障害のある児童生徒の増加が深刻となる中で多様な教育支援が来ていないこと等が挙げられる。

5-2 発達障害の可能性のある生徒支援

第1章でも述べた通り、現在、発達障害(LD・ADHD・高機能自閉症等)の可能性のある児童生徒は増加傾向にある。またインタビュー調査の対象者の在籍する学校では、クラスの約3分の1の生徒が発達障害の可能性があると診断名が出ていない「グレーの生徒」であった。ここでグレーの生徒とは発達障害の可能性のあるものの、厳密に診断をしていない生徒で、特別支援対象ではないことを表す。診断をしない理由は、親が自分の子どもが発達障害だと認めたくない場合がほとんどである。そして検査を受けない生徒は特別な支援を受けることが出来ず、生徒自身がしんどい思いをしてしまう。小学校から中学校、中学校から高等学校へ上がる際、申し送り事項として書面で児童生徒の状態を伝えることはできるが、個別に十分な対応を図ることは困難である。そして通常学級で特別な支援を受けることに繋がる児童生徒は少なく、発達障害の可能性があると通常学級で通常教育を受け続ける児童生徒がほとんどであるという現状が伺える。

5-3 通常学級における生徒支援

これまで述べてきた内容やインタビュー調査の結果、すなわち、「発達障害のある生徒が通常学級に在籍する中で自分のペースで出来ない」という現状から、発達障害のある生徒が通常学級で教育を受ける意義を再考する必要があるように思われる。川谷・深山(2012)が通常学級に在籍する障害のある児童たちの実態として、通常学級担任が感じている困難について質問した結果では「適切な学習内容を十分提供できない」「必要な援助や介助が十分提供できない」「障害等のある児童の対応に追われて学級全体に十分な学習指導ができない」「身体的・精神的負担が大きい」などの回答が上位を占めている。また飯島(2005)は、障害のある児童生徒は適切な対応や対策が取られなければ、自分を認めることができず二次障害に陥り、引きこもりや不登校あるいは非行や暴力に走るなどの問題行動を引き起こすことが多いと述べている。

以上をまとめると、発達障害のある生徒を通常学級に在籍させることは困難性を伴う。例えば、いじめやからかい、二次障害の発生はもとより、障害のない生徒への配慮や支援の在り方についても考える必要がある。

しかし発達障害のある児童生徒を通常学級で教育することは様々な面から重要である。発達障害のある児童生徒が通常学級で教育を受ける意義について、先ほど述べたインタビュー調査にあったように、以下のような成果も報告されている。すなわち、通常学級で教育を受けた発達障害のある生徒(2年生)は本人も友だちと一緒に授業を受けたり部活をしたいという意思があり、1年生の時と比べ暴れたりすることもなくなり、周りの生徒と共に落ち着いて授業を受けることが出来るようになっている。また「インクルーシブ教育」が構築される点も挙げられる。障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育」とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするという目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が一般教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている(文部科学省,2012)。これらを達成するためには、障害の有無に関わらず、同じ教室で共に学んでいくことが大切である。さらに、障害のある児童生徒と健常者が同じ教室で適切な支援を受けることで、互いの特性等を理解し合い、助け合って共に伸びていこうとする姿勢に繋がりと、児童生徒1人1人の「人」としての理解に繋がるのではないかと考えられる。

6章 教育支援の提案

本章では、前章までで考察した発達障害のある生徒に対する実際の教育支援体制を踏まえ、現在の教育制度では限界があることに着目した。しかし、第5章5-3から通常学級で健常者、発達障害の程度の異なる生徒が共に生活することは、法的に一定程度規定されるものであるが、生徒1人1人が成長するうえで、重要であることが理解できる。

以下の節では児童生徒全員が同じ教室、集団の中で「一緒にかつ

個別」に1人1人合った教育支援を受けられる方法を模索する。現在、学校の教育支援体制として1人の児童生徒に対して1人の教師・担任が対応するのではなく学年、学校で情報を共有し支援を行っている。また教師以外にも、特別支援員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなどの職員も学校に勤務し児童生徒のカウンセリング、保護者との連携を図っているが、それでも発達障害の児童生徒に時間がかかり学級全体の授業進度が他の学級と比べて遅れることもある。さらにその児童生徒自身も困っているケースや、全体の進度を気にして発達障害の児童生徒の支援が疎かになるなど、発達障害の可能性のある児童生徒の発見や支援が出来ていないこともインタビュー調査の結果から明らかになっている。

6-1 分かりやすい授業、学校環境へ

(1)授業

現在、アクティブラーニングに力を入れている地域は拡大し筆者が教育実習で訪れた公立中学校でも実際に導入されていた。問題や指示、授業の流れを黒板に書き、今はどの部分に取り組むのかを矢印をつける等の工夫をすることで可視化し、生徒が授業に安心して取り組めるようになってきている。また、授業の中で班活動を行うなどの動きを取り入れることで、児童生徒の気分をリセットさせ、集中度が増すことを期待した動作化を実践している。

(2)環境作り

教室環境の整理や工夫をすることで、児童生徒が教師と黒板に集中できるような環境作りに繋がる。またインタビュー調査の課題でもあった、人権への配慮という点では「あの子は何か違う」と感じる、あるいは「あの子は出来ないことが多い」と生徒同士が感じる場面があった。クラスの中が「いつもあの子だけできない」という雰囲気があると、生徒は教室に窮屈さを感じてしまう。特別支援の生徒だけでなく、教師、生徒同士が1人1人の良さを認識できる時間をより設けるなど、学級作りに時間をとることが出来たら生徒同士でも支え合える環境になるのではないだろうか。

ユニバーサルデザインを取り入れた学校として、上記で述べたような取り組みを行なっている学校、行なっていない学校、一部取り組んでいる学校のように現在学校での取り組みは統一されていない。筆者の周りでも教育実習に行った学校によってその学校の方針

が異なっていた。このばらつきを統一することで教師の負担は大幅に軽減するのではないかと考えられる。

6-2 様々な視点からのサポートを強化

学校現場では教師不足という現状があり、1人1人の教師の業務量は増え続けていく一方である。これを改善するためには児童生徒の支援ができるサポートの数を増やすことが必要であると考えられる。教職員数を増やすことはもちろん、専門的な知識を持つ人(例えば、小児神経専門医、臨床心理士等)のように、今、実際に学校で生きづらさを感じている児童生徒の視点に立ち支援ができる人を教育現場に参加させ、学校をより風通しの良い場所にしていくべきではないだろうか。

第7章 結論と今後の課題

本研究では、現在一つの教室に様々な個性、困難を抱えている生徒が混在する中で、各々に適した教育ができるのかという問題意識に基づいて分析を行った。先行研究のレビュー結果やインタビュー調査の結果から分かるように、現在も学校制度、教育研究、教職員の指導法の改善、その他機関の介入などにより発達障害のある生徒が通常学級で教育を受けられるような取組み、改善がなされているものの、一方で1人1人にきめ細やかに対応することについては、困難性が見受けられた。

発達障害のある児童生徒が在籍する通常学級で全員に適切な教育支援を受けさせることを実現するためには、児童生徒が学校生活を送る中でつまづきや困難をある程度予測し、前もってこれらを軽減するための対策を全国で共有し、ユニバーサルデザインの思考に基づいて設計された学校を推進する必要がある。しかし現状その方針は各校で異なったものが設定されている。それによりある学校で行っている効果的な支援方法が全体に共有されず、また効果的ではないことが実証された支援方法をも共有されることがない。すなわち、非効率な運用が改善されない可能性がある。今後は、全国規模で各校の現状を把握し、共有概念を形成するために、現場から多くのデータを収集し、これを分析する必要がある。これらの分析結果に基づいた指導により、児童生徒のつまづきや困難の減少はもちろん、教師の負担も軽減される。また、教育現場での現状を教育機

関に関わる人や教師と生徒間のみの問題と考えるのではなく、小児神経専門医、臨床心理士等、実際に学校で生きづらさを感じている児童生徒の視点に立ち支援ができる専門家など多様な職種の人が参加を促す必要がある。

一方で、今回の研究では検討されていないが、教育現場の教育予算の削減は近年深刻な問題であり、教育予算の世界ランキング(GDPに対する公財政教育支出の割合)では経済協力機構(OECD)34カ国中わが国はワーストとなっている(2017,新聞赤旗)。しかしこのような現状とは無関係に、教育の内容はより高い質が要求される。授業だけで手いっぱい現状がある中、学力テスト、調査報告や授業数の増加、情報機器を使用したICT教育などへの対応で、授業準備の時間が取れないといった声が現場の教員から挙がっている(2017,新聞赤旗)。この事実は、日本の将来を担う子どもすべてに教育の機会が均等に与えられないこと、教育の質に差が出るという重要な問題に繋がるものであり、したがって喫緊に解決すべき課題として認識する必要がある。少子化の問題が叫ばれる現在、日本の将来を担う子供たちへの教育投資は国家的課題として国民全体で議論すべきである。

第8章 引用文献・参考文献

【引用文献】

[1]文部科学省(2013年6月4日): 障害のある児童生徒の教材の充実に関する検討会「特別支援教育の現状について」

www.mext.go.jp/b_menu/shingi/.../1339412_1.pdf (最終閲覧日 2月11日)

[2]文部科学省(2007): 特別支援教育について

[3] 発達障害者支援法(2004年12月10日法律第167号)

[4]外務省(2018年3月29日): 障害者の権利に関する条約

【参考文献】

[1] 今村美幸・室津史子・疋田結香・森千智・藤原理恵子(2017)『発達の気になる子どもの保護者へのかかわりの現状と課題 ～保護者へのインタビューから～』

[2] 飯島恵(2005)『軽度発達障害の問題点と対応～ADHD(注意欠陥多動性障害),アスペルガー障害を中心として～』

[3] 竹野政彦・門西照臣(2011)『通常の学級における発達障害のあ

る児童生徒に対する授業改善の研究～一斉授業における「聞く」指導の実施を通して～』

[4] 渋谷万理(2009)『LD等の発達障害のある子どもの「個別の指導計画」の具体的な在り方～支援の計画を授業場面で活かす具体的な指導事例～』

[5]川合紀宗・深山翔平(2012)『通常学級に在籍する障害のある児童への理解推進を図る取り組みの現状と課題』

[6]渥美義賢(2004)『注意欠陥/多動性障害(ADHD)児の評価方法に関する研究』

[7] 新潟新聞社説(2018年12月8日)『教員の過重労働小手先では解消できない』

[8]日本共産党 しんぶん赤旗(2017年10月20日)『予算削り競争主義・多忙化』