

小学校入学時の通常学級における発達障害児の適応支援の在り方 —教師による実践記録と母親へのインタビュー調査より—

Adaptation Support for Children with Developmental Disabilities in Regular Classes
at the Time of Entering Elementary School ;
Based on Teachers' Practice Records and Interview with Mother

河 崎 美 香 杉 森 久 美¹
KAWASAKI Mika SUGIMORI Kumi

本研究は、就学前から集団に不適応を起こしていた発達障害児が、通常学級において集団適応していくまでの二年間に及ぶ教育実践を取り上げたものである。そのプロセスから、対象児の集団適応を支えた教師の合理的配慮と個別支援について分析し、どのような教育環境、運用、支援を行ったことで、発達障害児が自然体で学校生活を送ることができたのかについて明らかにすることを目的とするものである。第2著者の実践記録を収集・調査すると共に、対象児の母親にインタビュー調査を実施し、SCATを用いて分析した。その結果、学校側の支援の様子、苛立ち・葛藤・諦めから喜び・期待へと変化していく母親の心情が浮き彫りにされた。また、対象児への支援を幼稚園・保育所等から小学校へと切れ目なく接続する視点、学校・家庭・医療の連携体制を構築・強化させたツールの存在が示され、通常学級の枠組み自体が調整され、変革されていったことが分かった。

キーワード： 通常学級、発達障害児、入学時、適応支援、SCAT

I 問題と目的

1994年、ユネスコのサラマンカ宣言によって、「特別な教育ニーズ」という言葉が用いられ、インクルーシブ教育が世界的に目指されるようになった。我が国においても「特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正」(文部科学省2006)により、特殊教育から特別支援教育へ発展させ、発達障害のある幼児児童生徒を支援の対象とする方向性が示されるとともに、我が国が目指すべき社会の方向性が示された。そして特別支援教育の制度が開始され、通常学級においても特別支援教育の必要性が求められるようになった。2022年、文部科学省(以下、文科省)の調査結果¹⁾によれば、公立小学校における、学習面や行動面で著しい困難を示すとされる児童は8.8%で、うち第1学年は12.0%の割合で在籍していることが公表された。また2000年代から、小学校入学後しばらくしても学校生活になじめない状態が続く小1プロブレムが全国的に指摘されるようになった。特別支援学校のセンター的機能の

¹ 上市町立南加積小学校

取組に関する状況調査Ⅱ(文科省2017)²⁾によると、学校種別では小学校からの相談件数が最も多く、その内容は「指導・支援に係る相談・助言」、「障害の状況等に係る実態把握・評価等」、「就学や転学等に係る相談・助言」であると報告されている。

杉本ら(2018)³⁾は、「通常の小学校等では、まだまだ多くの問題を抱え」、「容易に解決できない事態を抱える事例が、決して少なくない」とし、「2006年以前では考えられない程の支援環境が整いながら、通常の学級における特別支援教育の充実は、一層求められている状況」と学校生活に不適応を示す児童がスムーズに生活する難しさについて指摘している。また、前述の調査(文科省2017)⁴⁾の特別支援教育等に関する相談件数では、「幼稚園等の幼児(3～5歳)」及びその保護者からの相談が最も多く、その内容は「就学や転学等に係る相談・助言」が最も多いことが報告されており、保護者も就学への移行期において不安・課題を抱えていることが示されている。発達障害児の保護者の思いに関して、渡邊ら(2020)⁵⁾は、「子どもに合った最適な就学先を選択したいという思いと親族間の就学先に関する意見の相違との心理的葛藤を経験し」「就学前には学校適応への不安と子どもへの成長期待という両面的な思いをもつ」「就学先決定の過程から就学前までに複雑な感情や心理的葛藤を経験し続ける」と言及している。教師は、発達障害のある子どもをもつ保護者が、就学を決める時に助言や援助を必要としている心理的状況であることを認識しておかなければならない。このことから、発達障害等がある児童が入級した場合、学校は、その児童のみならず保護者についても理解や支援の必要性が求められており、担任教師を中心に、学校というチーム体制で児童や保護者を支える意識が重要であると考えられる。さらに高橋(2016)⁶⁾は、「学校に通うこと、仲間関係を築き親交を深めること、学力をつけることが、必ずしもスムーズにいかないケースもある。そのようなケースに出会うたびに、私たちは、その子個人の課題を検討するだけでは不十分で、多くの場合、学校の課題に気づかされ、学校や教師の側が変わることによって、彼らの成長が実現できることを学んできた」とし、「不適応の子どもへの支援を考えることは学校の在り方を見直し、子どものための学校に変革していく契機になる」と述べている。同様に清水(2017)⁷⁾も、「日本においてインクルーシブ教育を推進するためには、まずもって、通常教育の改革が必要である。適切・十分なサポートのない通常教育では、障害児を含む多様なニーズをかかえた子どもたちは、通常の子どもたちと『共生』することができない。教職員の超多忙な状況で、障害児を含む多様なニーズをかかえた子どもたちは、『放置』『排除』されてしまう。こうした意味で、日本におけるインクルーシブ教育は、通常教育の改革とともに漸進的に進展せざるを得ない」と日本の教育の在り方に警鐘を鳴らしている。

さて、日本が2014年に批准した障害者権利条約に対し、2022年9月9日、国連の権利委員会は日本政府へ初の勧告を出した。そして、日本の取り組みに対し、「障害の有無に関係なく共に学ぶ教育推進のため、教員の研修や意識向上がもっと必要だと」指摘し、「長く続く特別支援教育により、障害児は分離され、通常の教育を受けにくくなっている」(共同通信社2022)⁸⁾と、障害児を分離している現状の特別支援教育をやめるよう日本政府に強く要請した。

今、日本は、既存の学校制度の在り方を抜本的に見直す時期に来ているのではないかと。果たして、この意識改革につながる具体的な方策をどこからどのように探し求めるか。浜谷(2012)⁹⁾は「教育実践の現場から学ぶというスタイルの研究がもっと生まれてほしい」としている。「発達障害児などの困難をかかえた子どもがいる学級において、発達障害や特別支援教育に関する知識や指導法をとくに導入することなく、質の高い実践が行われていた学校や学級が多くあったし、今もある」とし、質の高い現場の教育実践から学ぶことの必要性を説いている。しかし、教師が、児童一人一人の特性に合わせた支援のプロセスの

中で経験する失敗や葛藤、試行錯誤の末、得られた成果等、個に対するセオリーを理論化する機会は多くない。だからこそ筆者らも、前述の浜谷の考えを推進するような現場実践を埋もれさせずに発信する必要性があると考え。

そこで本稿は通常の教育活動の中で行われた事例を取り上げ、第二著者の実践記録と母親へのインタビューを通じて、対象児の入学決定時から二年間に及ぶ学校生活を支えた教師の合理的配慮と個別支援を分析することを試みる。そこから、通常学級において、どのような教育環境、運用、支援を行ったことで、発達障害児が自然体で学校生活を送ることができたのかについて検証する。この現場発信の実践から得られた知見が、今後の通常学級におけるインクルーシブ教育の在り方への一助となることを期待する。

II 方法

1 対象児

A児6歳(実践時) 幼児期にASD、ADHDの診断を受けている。集団からの逸脱が目立つ。感情が高ぶった際には他害・他傷行動をとってしまい、手が付けられない状態になる。興味関心に偏りがあり、物事に対するこだわりが強く、自分のやり方への執着や偏食も見られる。

2 データ収集

(1) 当時教務主任だった第2著者の実践記録を収集した。

(2) 対象児の母親に対してインタビュー調査を行った。

① 調査協力者

研究対象であるA児の保護者(母親)を協力者とした。この保護者を選んだ理由は、第2著者と就学について連絡・相談を行ってきた経緯があり、就学前後の対象児の変容過程が反映される十分な語りが得られると判断したからである。

② 調査時期

20XX年 6月

③ 面接内容及び手続き

面接はA児が在籍するZ小学校内の応接室を使用し、実施した。インタビューは144分であった。面接では、「就学前のA児の様子」「就学前後の保護者の思い」「就学後のA児の様子」に関して半構造化面接を行った。面接内容は、調査協力者の同意を得てICレコーダーに録音した。こちらで用意する質問項目に答えてもらうスタイルをとるが、相手の話については特に遮ることなく自由に話してもらった。

④ 倫理的配慮

本研究は富山国際大学の研究倫理委員会の承認を経て実施された(受付番号2022-1)。調査に当たって、Z小学校長、調査協力者である母親へ研究目的の説明を行い、回答拒否や途中中止ができること、録音・文字起こしを行うこと、学会発表、論文執筆等に使用すること、データの管理方法等を伝えた上で、研究協力の承認と同意書への署名を得た。

3 分析方法

録音された面接内容を文字データ化し、大谷(2019)が開発した、Steps for Coding and Theorization(以下、SCAT)により分析した。この手法は質的研究法の一つであり、今回のような単独ケースのような

比較的小規模の質的データの分析にも適用可能で、明示的で定式的な手続きを有するため、初学者にも着手しやすい。大谷(2019)¹⁰⁾は、「SCATでは、マトリクスの中に、セグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに、(1)データの中の注目すべき語句、(2)それを言いかえるためのテキスト外の語句、(3)それを説明するようなテキスト外の概念、(4)そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを付していく4段階のコーディングと、そのテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析方法である。そのため、本研究の調査対象である母親の語りの文脈に含まれる潜在的な意味を見出すうえでこの手法は適切であると判断したため採用した。

本研究では分析段階で理論記述を行わず、ストーリー・ラインを作成した後で、考察を加えた。

III 結果

SCATで得られた調査協力者である母親のストーリー・ラインを便宜上、以下3つのテーマで分割して示す。テーマは、「A児の就学に対する母親の葛藤」「学校・家庭・医療の三者をつないだ『生活・行動チェックファイル』」「仲間からの刺激を受け、学校生活を楽しむA児」である。以下、それぞれのテーマごとに学校が行った支援を示した後にストーリー・ラインを記す。母親の語りで得られた概念名を【】の中に示す。また、SCATを用いて得られた結果については紙面の都合上一部を抜粋して表1に示す。

1 A児の就学に対する母親の葛藤

<学校が行った支援>

A児は幼児期に発達障害の診断を受けている。就学前の個別の支援計画に基づく母親や保育者との情報交換において、教務主任は、A児の【激しい不適応行動に対する困惑】について具体的に聞き取った。情報交換後、小学校では保育者から得た情報を基に学級編制を行った。また、A児が【感情のコントロール不能】になった場合を想定し、クールダウン用の教室を用意し、学校管理職が学校職員全員に周知した。

入学直前の3月中旬、教務主任はA児と母親に直面し、入学式前日に行うリハーサルへの参加を勧めた。リハーサルでは新入生役の6年生と一緒に着席したが、呼名には応じなかった。入学式当日、A児は両親と登校し、教室に入ったが、会場へ移動する際に、その場にうずくまった。リハーサルと本番の違いを敏感に感じ取り、かたくなに参加を拒否するなど、【集団活動における他児との差異】が顕著に見られた入学初日だった。この数日後、新型コロナウイルス感染症拡大防止による臨時休業措置がとられ、Z小学校は、5月末から1学級を2学級に分け、それぞれが異なる教室で学習する分散学級とした。A児の学級は、担任もしくは教務主任と学習支援員の2名による支援体制がとられた。教室の座席については、気心の知れた児童の近くにし、A児の心理的安定を図った。しかしA児はわずか数日で、興味がない活動の時には中庭、廊下、グラウンドに出て行き、通常学級に参加できない状態を頻繁に見せた。

<ストーリー・ライン>

A児は保育施設において【活動内容の得手不得手や強いこだわり】を見せ、【集団活動における他児との差異】を顕在化させた。また、自分の思いと異なる場合には、【感情のコントロール不能】となり、物を投げて器物を壊したり、支援者に対して罵声を浴びせたりと、手がつけられない状態になった。

A児が診断を受けたのは3歳の時。母親は発達障害の兄同様、A児の保育施設における【激しい不適応行動に対する困惑】と【兄の経験から得られた障害への気付き】もあり、保育施設からの促しに応じて受

診した結果、A児はASDと診断、5歳時にADHDの診断も加わった。

就学に当たり、【通常学級か特別支援学級かの苦渋の選択】を突き付けられた。【藁にも縋る思い】で通った相談機関の支援員からは【特別支援学級への勧め】があった。夫や義母は【世間体の悪さ】、【障害者というレッテル】、【刺激の少なさ】から、特別支援学級入級に対して消極的であった。母親は【通常学級でクラスの子どもたちと共に活動することによるA児の成長の可能性にかける思い】と【特別支援学級でA児に応じた個別支援を受けることによる成長の保障をとる思い】との間で、大きく心が揺さぶられ、葛藤の日々を送った。

2 学校・家庭・医療の三者をつないだ「生活・行動チェックファイル」

<学校が行った支援>

6月11日、担任、教務主任は母親と面談を行い、A児の学校生活の現状を伝えた。この時、母親は【集団参加できない我が子の様子】を知り、【みんなと同じ場所にいる時間の増加】を切望した。そこで、学校生活の様子を連絡するために、今後、「生活・行動チェックファイル」(以下、ファイル)を用いることを提案した。このファイルは、1校時ごとのA児の様子を評価したチェック表が綴られ、学校と家庭を往復するものである。教務主任はこれまでのファイル使用の経験から、プラスの評価で不適応行動をある程度抑制する効果を知っており、A児に適用を試みたい旨を母親に伝え、了承を得た。また、その時点でA児は服薬していないこと、家庭ではA児から学校での様子がほとんど語られないこと、A児は憤ると感情がコントロールできなくなり、見境なく相手を攻撃してしまうこと等を母親から聞き取った。担任、教務主任は6月15日よりチェック表(図1)を付け始め、短時間でも学級の仲間と同じ空間で過ごすことができれば丸、さらに同じ場で同じ活動ができればその度合いに応じて二重丸、花丸が付くことをA児に伝えた。しかし、A児は活動場所から離れ一人で別行動をとるなどの不適応行動を度々とり、集団参加できない状態が続いた。この現状をファイルに記入すると、母親から医師に様子が伝えられ、服薬が指示された。コンサータから開始され、2週間ほど様子を見たが改善が見られず、ファイルの記録を参考に増量された。しかし、依然として学校生活の状態に変化が見られないことから、8月22日よりインチュニブに変更となった。この間、担任、教務主任は母親と2度面談し、チェック表とともにA児の学校生活の様子や今後の支援方針について伝えた。薬物変更後のA児の状態など、チェック表だけでは伝えきれない詳細な内容については、別紙に記録し、報告書として母親に渡した。母親は、面談の際に渡した資料や報告書などもファイルに綴じた。

8月24日から2学期が始まったが、薬の傾眠作用が強く、毎日授業中2時間程度熟睡してしまう状態が続いた。そこで、10月14日からはインチュニブが減量され、10月16日に受診し、エビリファイに変更となった。受診後、学校との情報共有について母親の了承を得た主治医から、【日々の様子が詳細に綴られたファイル】の情報が服薬調整に大いに役立っていることが伝えられた。

<ストーリー・ライン>

入学後、担任、教務主任との面談において、【集団参加できない我が子の様子】を聞いた。【みんなと同じ場にいる時間の増加】を切望するが、「生活・行動チェックファイル」を見て、【頻発する集団逸脱の現実】を思い知らされた。そして【特別支援学級入級への懸念】が高まり、【服薬による副作用の不安】を抱きながらも、【現状を何とかしたい切実な思い】から【リスクよりベネフィットの選択】をし、A児の服薬に踏み切った。コンサータは食欲減退による体重減少が激しく、インチュニブに変更するが傾眠作用が強く、毎日

数時間寝続ける状態だった。【どの薬を飲んでも一向に改善しない事態】を憂慮し、クリニックへファイルを持参した。医師は、【A児の学校での様子に応じた薬品変更や量調整】を行った。インチュニブを服薬しても学校生活に適應できないA児の状態を知らせると、エビリファイに変更された。【日々の様子が詳細に綴られたファイル】は、【A児の状態把握・服薬調整・支援の共通理解が図られるツール】として学校・家庭・医療の三者をつないだ。

表 1 SCAT 分析結果(一部抜粋)

質問内容	テキスト	①テキスト中の注目すべき語句	②テキスト中の語句の言い換え	③左を説明するようなテキスト外の概念	④テーマ・構成概念	⑤疑問・課題
チェック表付け始め 1学期末 就学後の気持ちの変化	夏、外によく行ってましたよね。虫取りとか… 授業に参加できていない状態だから、支援級に入らないといけないかな…という思いはありましたね。 入ってみたら、「やっぱり特別支援級に入れた方がいいのかな」と思ってきたりして。(入学してからですね) そうですね。孤立してて感じて大きくなって。 旦那はずっと変わらなかったです。「絶対入れさせたくない」って。おばあちゃんも、「え〜」みたいな感じて。このままいたら、勉強も全然できなくなるっていう考えもあって。 (実際、学習っていうところだけクローズアップしたら、参加率めっちゃくちゃ低いじゃないですか) そうそう、外ばかり歩いてたから… (みんなと同じところにいれば、それでよっていう感じてたからね) 保育所の時もそういう感じだったから、今(現在)やっていることがすごくて…	授業に参加できていない状態だから、支援級に入らないといけないかな…という思いはありました 「やっぱり特別支援級に入れた方がいいのかな」 孤立してて感じて 旦那はずっと変わらなかった 「絶対入れさせたくない」 このまま行ったら、勉強も全然できなくなる	実態の把握 学びの場の変更の可能性 集団適應できない様子から一気に傾く特別支援学級入級への思い 初めて実態を飲み込む 受容へ傾く	予想よりも頻発する集団からの逸脱 実態に合った学びの場の選択 A児の困り感 家族の思い	集団參加できない我が子の様子 みんなと同じ場にいる時間の増加 頻発する集団逸脱の現実 特別支援学級入級への懸念	
服薬への思い	お兄ちゃんの副作用としては、食べれなくなって、やせ気味なんです。ずっと。ガリガリで。Aもそれ飲んだら副作用あるだろうから…ちょっと抵抗はありましたね。(副作用に対する不安が大きかった?) うん。 (できれば飲ませたくない?) いや、本人に合えば、それはそれでいいかなって思ってる。 それよりも、何とかしたいな、何とかしたいなって。 薬飲んだら、少しは落ち着くかなと思ってる。 (実際今、飲んでるじゃないですか。服薬に対するイメージが変わりました?) ずいぶん変わったので、飲んでよかったですってはいらんですけど。	Aも飲んだら副作用あるだろう ちょっと抵抗はありました 本人に合えば、それはそれでいいかな 何とかしたい、何とかしたいと 少しは落ち着くかな ずいぶん変わった 飲んでよかったです	服薬の効果への疑心暗鬼 副作用への不安 リスクか効果か 現状をどうにかしたい 服薬の効果への期待 A児の変化から感じる服薬のよさ	副作用の個人差	服薬による副作用の不安 現状を何とかしたい 切実な思い リスクよりベネフィットの選択	
薬の変遷	コンサータの時はガリガリになっていて、心配で心配で。インチュニブの時は授業中ずっと寝てるし。コンサータは可哀そうて可哀そうて見てられなかった。インチュニブは、飲んでるうちに慣れてくるかなと思っただけで全然慣れなくて、ずっと寝てるもんだから、これはちょっとやばいかなって。 ADHDの方の薬、ダメだったんですね。合わなかったんですね。 ASDとADHDの2つの顔をもっています。 家ではADHD強くて、結構暴力的ですね。イライラして。朝からイライラするって。 心配でした。これでちゃんと学校行けるのかなって。この(薬が合わない)状況がいつまで続くのか…	コンサータの時はガリガリになっていて、心配で心配で インチュニブの時は授業中ずっと寝てるし これはちょっとやばいかなって。 ADHDの方の薬、ダメだったんですね。合わなかった ASDとADHDの2つの顔を もっています。家ではADHD強くて、結構暴力的 心配でした。これでちゃんと学校行けるのかな、この(薬が合わない)状況がいつまで続くのか…	薬の副作用への不安 疑心暗鬼 薬物効果の適合までの焦り 見るに堪えない苦しみ 個人差への気付き A児の障害特性の認識	薬の効果(よさ)を信じる 気持ち 予想外の状況への焦り ひとくりに語ることができない 障害特性の多様性	副作用に対する不安 どの薬を飲んでも一向に改善しない事態	
ファイルの効果	3者(本人・保護者・医師)にとって効果的だったと思います。なかなか先生たちと話し合う機会がないので、毎日毎日細かく書いてもらって、すごい様子も分かったのて、本人とも「これ、どうして?」って聞けるし、クリニックの先生にも見せて、それに合った薬を選んでもらうっていう時にも役に立って思ってる。本当にありがたかったです。毎日書いてもらって。保育所の(連絡帳の)ように。(あの1年間はつけなきゃ、つけた意味は) ありましたね。本当に1年だけでも、全然。2年生でもやってもらったんですね。	3者にとって効果的だった 毎日毎日細かく書いてもらって すごい様子も分かった クリニックの先生にも見せて それに合った薬を選んでもらうっていう時にも役に立って 本当にありがたかったです	日々の様子が事細かに綴られたファイルのよさ 薬物療法の補助にもなったファイルへの書き込み内容	家庭・医療・学校の連携 情報共有 日々の状況把握	日々の様子が事細かに綴られたファイル A児の学校での様子に応じた薬品変更や量調整 A児の状態把握・服薬調整・支援の共通理解が図られるツール	

3 仲間からの刺激を受け、学校生活を楽しむA児

<学校が行った支援>

エビリファイ服用後、A児は教師の指示を受け入れ、着席できるようになったものの、周りと同じ課題に取り組むことは依然として難しい状態だった。そこで、教務主任は自分の空き時間に週3時間、A児に個別学習の機会をもちたい旨を管理職に申告し、了承を得た。A児も保護者も個別学習を快諾した。個別学習が始まった頃から、A児はテストやプリント等も学習室や教室前の廊下で行いたいと申し出るようになった。担任・教務主任は可能な限り、個別に対応するように努めた結果、A児は落ち着いて課題に取り組める時間が増えた。A児は母親に対し、「学習室でなら、集中できる」と語り、【自分に合った方法で成功体験を積み重ね、自己有能感を高めたA児】は表情が穏やかになり、友達と休み時間に一緒に遊ぶようになった。【学級の仲間との親和的関係】を築いたA児は、学級のクリスマス会に喜んで参加するなど、学級の仲間との関わりを楽しむようになった。

3学期に入ると、牛乳とご飯しか食べようとしないA児であったが、友達からの促しで、苦手な野菜を少し口にするなど、偏食にも大きな改善が見られ始めた。

翌年4月、A児は2年生に進級した。担任は変わったが、教務主任と学習支援員による支援は変更しない配慮がなされ、さらに、本人と保護者了承のもと、週2時間通級指導教室を利用することになった。その結果、通常学級で1校時、持続して着席して課題に取り組んだり、挙手して発表したりする姿も見られるようになった。クラス替えを目前にした学年末に、A児は「仲良しの友達と離れるのが嫌だ」と語った。

3年生に進級したA児は、全校児童の前で、体育館の壇上に上がり、代表して離任教員に花籠を手渡す大役を務め、【入学時には想像できなかったA児の集団適応した姿】を見せた。

<ストーリー・ライン>

エビリファイを服薬し、1週間ほどして、ファイルに二重丸や花丸が付き始めた。学校からの報告書には、【こだわりや攻撃性の低下】が見られるようになり、よく話すようになったと記されていた。学校からの提案で、学習室での個別学習が始まった。A児は「学習室でなら、落ち着いて勉強できる」と話し、【自分の能力を発揮できる環境】に気付いた。また、自ら給食の準備に取り組んだり、苦手だった野菜を友達から勧められて少し食べられるようになったりするなど、【学級の一員として役に立つ自己有用感】を感じながら【学級の仲間との親和的関係】を築き、集団参加できるようになった。【自分に合った方法で成功体験を積み重ね、自己有能感を高めたA児】のファイルには花丸が並ぶようになった。(図2)この頃から、A児との会話の中に友達の名前がよく出るようになり、【学級の仲間との関わりを楽しむ姿】に喜びを感じた。

薬物適合後、何にでも興味をもち、【好奇心の塊】から、一人で買い物に行きたいと【突飛な行動】をとり、周りを驚かせる時があるが、「ぼく忘れやすいから」と、購入品や想定される店員とのやりとりを予め書き起こした。【自らの弱点を補完する方法の気付き】と【目的を達成する実行力】に、A児のたくましさを感じる。また、興味をもち始めた事柄についてインターネットで検索し、書き留めたり、関連書を読み続けたりと、【興味・関心事への集中力の高さ】には目を見張るものがある。

今では友達に誘われて始めたサッカーを楽しんでいる。母親は【入学時には想像できなかったA児の集団適応した姿】に成長を感じ、喜びやうれしさをかみしめている。

	6月15日	6月16日	6月17日	6月18日	6月19日
	げつ	か	すい	もく	きん
あさのかい	○		○	元氣?と聞かれると、「うん」とうなずきました。ベアトーク、Kさんと楽しみました。◎	
そうじ	○		○	○	
1じかんめ 8:40 ~ 9:25		○	○	○	ノートに数字を書きました。教科書を少し見れました。
2じかんめ 9:30 ~ 10:15	自由帳の後、プリント○つけは参加 ○	3時間目に向けて、外で着替えをしました。保健室で着替えるように言いましたが、ためでした。	図工室でしっかりと説明を聞いて、絵の具で塗りました。 	プリント丸つけ後、「虫をとりに行こう!」と外へ行きました。	しはらく算数ノートに数字を書いていました。途中からプリントをしっかりと書きました。
だいきゅうけい					
3じかんめ 10:25 ~ 11:10	グラウンド 砂を掘り、走り幅跳びの踏切板を見付け、「化石」と思っていました。	外でトンボを捕まえた後、一人で走りました。	絵の具をあっという間に片付けて、一人、教室に戻りました。	グラウンドで虫とり、スズメを追いかける。	絵の具を全色パレットに出し、色塗りをしました。片づけは上手でした。
4じかんめ 11:15 ~ 12:00	グラウンド 後半は教室で自由帳			教室に戻ってからは、黒板にお絵かきをしていました。	連絡帳を書きました。その後は自由帳にお絵かきをしました。
きゅうしょく	ごはん2~3口、牛乳1口のみ。取りに来る時から「いらない」と。		ごはん半分、牛乳は全部飲みました。	中庭でははらく遊んだ後、給食を食べ始めましたが、ほとんど食べませんでした。	12:00~13:00自由帳 その後、牛乳だけ飲むと決め、飲みました。
ひるやすみ					
5じかんめ 13:00 ~ 13:45	平仮名プリント、連絡帳書きました。その後は黒板に落書き、掃除をしていました。 ◎	平仮名プリント、連絡帳を書きました。	連絡帳を書きました。平仮名プリントをする時間に、宿題の算数プリントをしました。	連絡帳を書きました。平仮名プリントと宿題の算数プリントをやりました。 	平仮名プリントだけでなく、自主的に算数のノートに数字を書いていました。
かえりのかい		みんなが帰ってから着替えました。 ○		5時間目はみんなと一緒に活動することができました。花丸です。	
れんらく	算数プリントをしたことを教えてくださいました。	一足のポケットにふりかけを入れてください。	今日は外に飛び出すことなく、席に座っている時間が長かったです。 (母)薬服用スタート	宿題プリント、終わったので学校で預かりました。	
おうちのひとのサイン					
ばっちりです ◎ よくできました ○ がんばりました					
だいたいみんなと同じ場所と同じ活動をしました。		活動時間の半分ぐらいいは、みんなと同じ場所と同じ活動をしました。		みんなと同じ場所で、自分でやりたいことをしました。	

図 1「生活・行動チェックファイル」 チェック開始一週間

	3月8日	3月9日	3月10日	3月11日	3月12日
	げつ	か	すい	もく	きん
あさのかい そうじ	けんこうかんさつ あいさつ	けんこうかんさつ あいさつ	けんこうかんさつ あいさつ	けんこうかんさつ にもつ あいさつ	けんこうかんさつ にもつ あいさつ
1じかんめ 8:40 ~ 9:25	さんすう・こくご 宿題プリント丸つけ。落ち着きなく、離席が目立ちました。	こくご 「ずうっとずっと大すきだよ」の学習でしたが、参加せず。「これはなんでしょう」やことわざをして過ごしました。	さんすう 教科書の問題をノートに書いて学習しました。線を引いたり目当てを書いたり、とつてもよくがんばりました。	こくご 座っていました。みんなの意見を聞いていました。	さんすう 昨日同様、ノート、ばっちりでした。がんばりました。
2じかんめ 9:30 ~ 10:15	さんすう 形のテスト直し。表も裏も満点で、満足そうでした。お話聞かず、算数セットで遊んでいました。	さんすう ノートの使い方の練習でしたが、「やりたくない」と。自分で教科書の問題をやっていました。勝手に進めていたのですが、離席がほとんどなかったのでほめました。にこにこAくんでした。	こくご ・ぬり絵 ・丸読みに参加しました。 ・話合いは退屈そうでした。途中から算数セットで遊びました。	さんすう 文章問題をノートに書き写し、解きました。とつてもがんばりました。	こくご 1年生の振り返りシートを書きました。縄跳び、跳び箱、ポルダリングを頑張ったそうです。
だいきゅうけい	大休憩は、全力で廊下を走っていました。				
3じかんめ 10:25 ~ 11:10	こくご 「ずうっとずっと大すきだよ」全員で丸読みました。ワークシートを書きました。離席あり。	たいいく ・なわとび、サッカー ・体育後の着替え・手洗いばっちりでした。	がっかつ ・れんらくちょう ・卒業式のビデオ撮り ・国語テスト	こくご 1年間の振り返り、入学してからの写真を見ながら振り返りました。S算の隣で一緒に見ました。	せいかつ 4限の縄跳び大会の説明。Aくんはかけ足跳びに出ることになりました。
4じかんめ 11:15 ~ 12:00	さんすう ノートの使い方を学習しました。教科書の問題を頑張りました。	がっかつ ・れんらくちょう ・1年生の振り返り、2年生に向けて	こくご ・テスト直ししていません。 ・1年生の振り返りの説明 あまり聞いていませんでした。	おんがく 卒業式用の歌のビデオ撮り	1年生縄跳び大会 かけ足跳び30秒間跳び続けることができました。大成功でした。
きゅうしょく ひるやすみ	ごはん、ふりかけ、牛乳、みそ汁、やさい(少し残す)、お肉、いちご 片付けOK!	ごはん、ふりかけ、牛乳、やさい、豆と小魚(少し残す)、たまごじ 片付けOK!	完食 何も減らしませんでした。 片付けOK!	魚以外、食べました。 片付けOK!	完食 片付けOK! 牛乳をこぼしたお友達の手付けの手伝いをしてあげました。えらい!
5じかんめ 13:00 ~ 13:45	おんがく 卒業式の歌	おんがく 卒業式の言葉や歌の練習をしました。		せいかつ ゲームで使うサングラスを持ってくることになったようです。	
かえりのかい	町内子ども会				
やくそくチェック	<ul style="list-style-type: none"> ・ろうかをあるく ・じかんをまもる ・じをていねいにかく ・くつしたをはく ・パスにのってくる ・きたないことばはつかわない ・たたく、ける× 	<ul style="list-style-type: none"> ・ろうかをあるく ・じかんをまもる ・じをていねいにかく ・くつしたをはく ・パスにのってくる ・きたないことばはつかわない ・たたく、ける× 	<ul style="list-style-type: none"> ・ろうかをあるく ・じかんをまもる ・じをていねいにかく ・くつしたをはく ・パスにのってくる ・きたないことばはつかわない ・たたく、ける× 	<ul style="list-style-type: none"> ・ろうかをあるく ・じかんをまもる ・じをていねいにかく ・くつしたをはく ・パスにのってくる ・きたないことばはつかわない ・たたく、ける× 	<ul style="list-style-type: none"> ・ろうかをあるく ・じかんをまもる ・じをていねいにかく ・くつしたをはく ・パスにのってくる ・きたないことばはつかわない ・たたく、ける×
れんらく	今日は激しめでした。		・今日は持ち物をロッカーに片付けました。 ・最近、黒板の字が見にくいと言われる時があります。	明日は黒糖パンです。	サングラス、ありがたございます。一度持ち帰れるそうです。また月曜日に持ってきてください。お姉ちゃんに見せたいそうです。
おうちのひとのサイン					
ばっちりです よくできました がんばりました					
だいたいみんなと同じ場所で同じ活動をしました。		活動時間の半分ぐらいいは、みんなと同じ場所で同じ活動をしました。		みんなと同じ場所で、自分でやりたいことをしました。	

図2「生活・行動チェックファイル」 チェック開始から8か月経過の最終一週間

IV 考察

本研究は、母親へのインタビューを分析したSCATによるストーリー・ラインと、それに関連する教師の合理的配慮と個別支援を合わせ、A児の入学が決定した3月から一年間とその後を丁寧に描き出した。小学校入学時期の通常学級における適応支援の在り方について得られた知見を以下に示す。

1 対象児の過去、現在、未来を切れ目なくつなぐ視点

1つ目の視点は、支援資料を活用した対象児の情報共有である。和田(2009)¹¹⁾は「各地で試みられている“サポートシート”のような子どもの発達支援のポートフォリオが機能すれば、移行期に子どもと保護者がすべてを一から説明するというような不必要な労力を費やさなくても良くなる。しかしながら『サポートシート』がすべてを解決するのではなく、実際に子どもを中心に関係機関が情報を提供し合い具体的な支援計画を保護者に提示できることが大切」と述べている。この点について本実践では、児童保育要録、個別の支援計画、保護者記載の「就学支援シート」を基にA児の情報共有を行っている。また、書面だけでは本当に必要な情報がなかなか捉えられない現状があることから、教師が対象児の在籍園に行き、A児の様子を直接観察したうえで情報を得ている。そしてそれを早期の支援につなげている。その最初の支援に当たるのが、小学校入学式リハーサルである。さらに、学校生活で想定される事態への対応策を考え、スムーズに新しい環境に順応できるよう、合理的配慮を行っている。学校側は保育者や保護者の思いを受け止め、担任と教務主任が核となってA児の支援体制を整え、保護者に情報共有している。

2つ目の視点は、1年生の学級編成に保育者が協力するという発想である。一番児童を理解している保育者が中心となって作成したものをベースに学級編成がなされている。文科省(2008)¹²⁾は、「いわゆる小1プロブレムにかかわる課題に配慮し、(略)幼児期の教育との接続を図って、小学校における集団生活に適応できるようにすることが大切である」としている。

2 学校・家庭・医療の三者をつないだファイルの存在と意義

想定以上に激しい不適応行動を示すA児の様相から支援策の再考、ファイルの使用、主治医による服薬が開始された。当時、ファイルは現状を記す、伝達する手段であった。

本実践において、ファイルはA児を支える三者の連携体制を構築する重要なツールとなっている。「教師によるA児の状態や行動の記録」→「母親のA児の現状把握と親子での学校生活の振り返り」→「医師の服薬調整によるA児の行動改善」といったように、ファイルによって三者が相互に影響し合うプラスの循環が生み出され、A児への多面的なサポートにつながっている。

改めて俯瞰すると、ファイルに書き込まれた児童の様子は、教師にとっては児童の特性を捉え、適切な支援を見出したり今後の支援の方向性を定めたりするものであり、保護者にとっては我が子の学校での様子を知り、その日の行動を子どもと共に振り返り、学校でのよりよい過ごし方を考えさせるものであった。また、医療機関にとっては薬物の適合具合の把握、的確な服薬調整に役立つものであり、実際に医師からは参考になったと連絡を受けている。

ファイルは、現状を解釈するためだけでなく、今後をよりよい方向に変えるための指針を探る未来志向の存在になっていたことが分かる。

3 A児の変容から見直される通常学級における発達障害児への支援

ファイルに丸や花丸といった評価がなされ、頑張りが可視化されることで、A児は自己肯定感を向上させる。学校でも家庭でも認められ、成功体験を積み重ね、できる自分を実感していった。それが、新しいことに挑戦していこうとする原動力となり、A児は自らできることをどんどん増やしていった。その中で友達との関わりが生まれ、友達との相互刺激を心地よいと感じながら、同じ学級で共に過ごす喜びを感じていく。その日々の関係性の構築が通常学級への所属感につながっていった。

学校は、A児が通常学級の教室に居られず、逸脱してしまう時のクールダウン用の教室確保と、そこに行くまでの動線を考慮し、年度当初に学校全体の教室配置を既存のものから変更している。さらに、A児から申し入れがあれば、プリント学習やテストを廊下で行うことを受け入れるなど、通常学級の枠組みを拡大し、柔軟に対応した様子が見えてくる。この点について、眞城(2021)¹³⁾は「インクルージョンの概念の本質は、学習環境を子どもの教育的ニーズの多様性をより包含できるように変革させていくことであるので、子ども自身にかかわる要因だけに着目した対応では不十分であり、同時に学習環境の変容を伴わなければならないのである」としている。また本実践では、管理職、担任、教務主任、学習支援員によるA児への対応の共通理解と連携が図られており、保護者との情報共有や意思疎通もファイルを核に円滑に行われていることが分かる。しかし、初めから十分な支援体制が整えられていたわけではない。入学当初は初対面の発達障害児に対し、指南書で示されている支援を試みることから開始している。しかし、想定外の様相を見せるA児を目の前にし、試行錯誤を繰り返しながら、やがてA児にカスタマイズした支援の必要性に気付いていく。そして、A児が「できるかできないか」くらいのレベルを見極め、適切な支援を行うことで、A児自らが挑戦する姿を育んでいった。

本実践では支援者が、対象児を従来の枠組みにはめ込もうとする考えを変え、集団不適應の様相を示す発達障害児に対して、“担任一人で抱え込み、支援に苦しむ”を“チームで試行錯誤のプロセスを楽しむ”へ、“他の子どもたちと分離して特別支援学級で”を“仲間と共に通常学級で”へと捉え方を変容させていった。そこには、通常学級での支援が困難とされていた児童が学級の仲間とともに自分らしさを発揮しながら生きていく道筋が見出される。ユネスコ(2017)¹⁴⁾はインクルージョンをインクルーシブな状態を求める過程そのものであると定義している。まさに本実践のA児が集団へ適應していく様子、それを支える教師の意識の変容、迷いや憂いから喜びに変わった保護者の思い、それらすべての過程がインクルージョンであり、インクルーシブ教育への一歩であったと考える。

眞城(2021)¹⁵⁾は「教育におけるインクルージョンの考え方の重要性は、既存の教育制度を前提にするのではなく、つねに現在の学校制度を問い直しながら子どもの教育的ニーズの多様性を包含する方策を模索し続けることにこそある。通常学校にいかに対応させるかという発想も、通常学校でいかに配慮を提供してもらうかという発想も、いずれも根本的な学校制度のあり方への問いではなく、教育課程への同化主義や運用上の便宜供与にかかわる問題に過ぎない」と記している。このようにインクルーシブ教育とは、学校制度の運用にまで踏み込んだ通常教育の変革を推進していくものなのである。インクルージョンを推進していくためには、学校組織と運用の意識を大きく転換し、改善していく必要があると考える。今後、この現場発信の実践は、通常学級におけるインクルーシブ教育の在り方に役立つ、意義あるものと考えられる。

V 本研究の限界と今後の展望

本稿はA児の変容をもたらした重要な概念と支援の過程をSCATによる理論記述を用いて可視化するまでには至っていない。また、本実践は単独ケースであるため、今後さらに他のケースも併せて検証して

いく必要がある。しかし、本実践からは、発達障害児を包摂する学校・学級の支援体制として、入学時に少人数から通常人数へと段階的に環境に順応していくことができる期間導入と支援者の増員・固定化の重要性、本稿における教務主任のような専門的知識と経験を備え、フレキシブルに対応できる人材確保の必要性という新たな知見を得ることができた。長いスパンで関われる支援者がいることは、発達障害児の変容を見通す持続可能な支援となろう。

【謝辞】

本研究にご協力いただきましたZ小学校、Aさんと保護者の方に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2022) 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結果,
https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf(2022年12月15日閲覧).
- 2) 文部科学省 (2017) 平成27年度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について平成29年3月7日 初等中等教育局特別支援教育課【第3部その3資料編】,
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiedfile/2017/03/14/1383107.pdf(2022年9月25日閲覧).
- 3) 杉本久吉・杉本信代 (2018) 小学校の通常の学級における特別支援教育の課題と教師の専門性について一学年進級時の担任交代で解決を図った指導・対応事例を通して一. 創価大学教育学論集, 70, 363.
- 4) 文部科学省 (2017) 前掲2)
- 5) 渡邊香織・菊池春樹 (2020) 就学移行期の発達障害児の親の心理的特徴一就学先決定に着目して一. 東京成徳大学臨床心理学研究, 20, 28.
- 6) 高橋あつこ (2016) 発達に偏りのある子の特性に応じた支援一学業の遅れ・友だち関係. 児童心理 2月号臨時増刊, 1018, 32.
- 7) 清水貞夫 (2017) インテグレーションとインクルーシブ教育. 玉村公二彦・清水貞夫・黒田学・向井啓二(編), キーワードブック 特別支援教育 インクルーシブ教育時代の障害児教育, クリエイツかもがわ, 15.
- 8) 一般社団法人共同通信社 (2022) 教員の研修や意識向上必要, 国連障害者政策で権利委の副委員長. nordot.app (2022年9月10日閲覧).
- 9) 浜谷直人 (2012) 通常学級における特別支援教育の研究成果と課題. 教育心理学年報, 51, 91.
- 10) 大谷尚 (2019) 質的研究の考え方一研究方法論からSCATによる分析まで. 名古屋大学出版会, 271.
- 11) 和田薫 (2009) 発達障害の子どもを持つ親への就学支援についての一考察: 通常クラスへ就学した広汎性発達障害児の実践報告を通して. 教育学論究創刊号, 177.
- 12) 文部科学省 (2010) 【資料 2-1】新学習指導要領及び解説等における幼小接続について,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/070/shiryo/attach/1297965.htm (2022年10

月8日閲覧).

- 13) 眞城知己 (2021)教育におけるインクルージョンの概念—学校との関係から. 石田祥代・是永かな子・眞城知己(編), インクルーシブな学校をつくる—北欧の研究と実践に学びながら. ミネルヴァ書房, 29.
- 14) UNESCO (2017) A guide for ensuring inclusion and equity in education. 7
- 15) 眞城知己 (2021)「子どもの課題」とその捉え方. 石田祥代・是永かな子・眞城知己(編), インクルーシブな学校をつくる—北欧の研究と実践に学びながら. ミネルヴァ書房, 141.