

中学校の通常学級における特別ニーズ教育

～担任による生徒の特質を生かした支援～

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科

教職実践専攻 生徒指導力高度化コース

1 3 6 0 4 6 徳野有美

中学校の通常学級における特別ニーズ教育 ～担任による生徒の特質を生かした支援～

徳野有美

生徒指導力高度化コース

本研究は、通常学級に在籍する特別な教育的ニーズがある生徒への支援の在り方について検討した。特別な教育的ニーズの概念を提唱したイギリスと日本の特別支援教育を比較すると、制度などの基盤に大きな差が見られ、日本における支援は未だ不十分であることが示唆された。また教職専門実習Ⅱを通して経験した事例を検討し、特別な教育的ニーズをもつ生徒に対して、担任教諭や学級内の他の生徒からのように支援が行われているかを明らかにした。事例から担任が生徒の特質を生かし、班活動や係活動に取り組ませたことによって、特別な教育的ニーズを持つ生徒や、サポーターの生徒、学級に良い影響を与えられたことが示唆された。

思春期の生徒にとって集団での承認や一体感が自己の確立に与える影響やピア・サポートの有用性、担任の特別支援教育の専門性による効果が明らかになった。

キーワード：特別な教育的ニーズ、通常学級、中学校、学級経営、ピア・サポート

はじめに

教職専門実習Ⅱでは特別支援学校に長年勤務し、特別支援教育の能力が高い担任の学級に入らせて頂いた。この教諭の学級はその専門性の高さから同学年の他学級と比較して特別な教育的ニーズをもつ生徒が多く在籍しており、特質を生かした支援、学級経営がなされていた。

近年、障がいはないが学習面や生活面で困難を抱える子どもの存在が注目されるようになった。特別支援教育では、障がい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、幼児児童生徒1人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難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ものである。また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障がいだけでなく、知的な遅れのない発達障がいも含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものとされた(文部科学省、2007)。しかし依然、実際の教育現場では人員や具体的な方策の不十分さから生徒の特別な教育的ニーズを十分に叶えるには難しい場合もある。この特別な教育的ニーズが十分に理解、改善のための支援が行われない場合、学級内のいじめ

やからかいの対象、不登校や反抗挑戦性などの二次障がいに関わってしまう危険性も取りざたされている。このような危険性を回避し、多様な特質をもつ生徒を受け入れ、それぞれに平等な教育を行っていくことがこれからの教育に必要である。また多様な個性や能力をもつ生徒を受け入れられることができ、特別な教育的ニーズを持つ生徒が安心して過ごせる学級は他の生徒にとっても安心して過ごせる学級だと考えられる。そこで本研究では教職専門実習での事例を中心に、通常学級に在籍する特別な教育的ニーズをもつ生徒への支援の在り方や思春期における集団や友人が与える影響、二次障がいリスクについて担任の支援の事例を中心に検討する。

本研究では特別ニーズ教育を、障がいの有無に限らず学習面や生活面で困難を抱える生徒と定義する。

第一章 特別ニーズ教育への転換について

第一節 特別ニーズ教育の台頭

特別な教育的ニーズの概念はイギリスにて提唱された。本章では、イギリスと日本の特別支援教育を比較しながら日本の特別ニーズ教育の課題について検討していく。

ウォーノック報告(1978)を受けて、イギリスは特殊教育(special education)から特別な教育的ニーズ(Special Education Needs、以下 SEN と略する)に基づき教育を提供する方針に転換がなされた。1871 年に教育法も改正され、それまでの特殊教育は障がいのある子どもに対して行われていたが、LD などでも教育的ニーズの対象とし、支援の範囲を大きく広げた (Education Act、1981)。

国際社会の観点からみても、世界人権制度第 26 条や教育における差別を禁止する条約において全ての人への教育の機会均等が促進されるようになった。国際社会の動向としても特別支援教育は障がい児のみではなく、軽度の発達障がいや学習面や生活面で困難を抱える子どもに対して行われ、通常学級との垣根をなくし、学習の保障が目指されている。しかしその支援や制度は国や地域により大きく差があり、ニーズが叶えられているとは言い難い。

第二節 イギリスの特別ニーズ教育

特別ニーズ教育の概念を提唱したイギリスでは、1994 年に通常学級担任へのアドバイスの役割を担う SEN コーディネーターが各学校に配置され、SEN 児の為に個別教育計画を作成することが義務付けられた。イギリスにおける特別な教育的ニーズでは社会や学校が SEN 児を受け入れられる体制を作るものである (Special Educational Needs and Disability Act、

2001)。

イギリスの特別支援教育では特別支援コーディネーター(SENCO)と学習支援アシスタントが常時意思疎通し、加えて特別支援コーディネーターが校内外の専門家の連携を行い、通常学級の特別なニーズ教育を必要としている生徒を支援している。更に生徒の学習や発達をアセスメントし、支援方法をアドバイスする教育心理サービスや学習行動サポートサービス、医学的な診断を主として実施する州の専門家支援サービスなどがあり、SEN 児に対する支援相談を随時受けられる支援体制が整備されている (Code of Practice、1996)。

実際の教育現場では「実践規範」により 3 段階のステップの支援方法が行われており、第一段階はスクール・アクションであり、SEN 児の困難が克服できるように個別の対応などを行い、効果が表れない場合は通常のカリキュラムに加え、特別な対応を実施する。スクール・アクションで子どもの困難が改善されなかった場合、スクール・アクション・プラスが行われ、専門家によるアドバイスや訪問指導、困難を軽減するためのプログラムを組み、特別な対応を実施する。更に困難が十分に改善されない場合、医療や心理の専門家による公的なアセスメントを行い、特別な対応が行われる。法的アセスメントに基づき作成された判定書を持つ子どもに対しては個人教育計画を作成する過程で、アシスタント・ティーチャーや物的資源の必要性について明記しなければならないとされた (Code of Practice、1996)。

特別なニーズ教育の専門的な能力やスキルを持った職員が常勤していることや自治体から支援に関するサービスを受けられることは教員の負担を減らし、より子どものニーズに叶った支援を行うために必要な基盤であると考えられる。

第三節 日本における特別支援教育の展開

文部科学省(2013)は特別支援教育を障がい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、幼児児童生徒 1 人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難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ものとしている。そして特殊教育から特別支援教育への転換が行われた。更にそれまでの特殊教育の対象であった障がいのみならず、知的な遅れのない発達障がいを含めて特別支援が通常学級でも行われるものとした(文部科学省、2007)。適用の判断が医療機関から教育関係者、保護者、本人となり、保護者や本人の意見が優先され、子どもの教育的ニーズがより叶えられやすくなったと考えられる。旧来の日本の特殊教育は盲学校や聾学校、養護学校、特殊学級において特別な指導を行い、細やかな指導を行うものとされていたが、この転換により障

がいのある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育支援を行う方針に転換がなされた（文部科学省、2007）。加えて、小学校や中学校に在籍する発達障がいの児童生徒に対しても特別な支援を行うものとなった。

制度としては日本も整備が行われたが、特別支援アシスタントが常勤し、自治体の支援サービスも随時受けることができるイギリスと比較して、スクールカウンセラーは基本的に週 8 時間の勤務形態であり支援員も非常勤での勤務である。近年、一部の自治体ではスクールカウンセラーが常勤体制になるなど地域格差もあり、万全な体制が形成されているとは言えない。現状では通常学級での特別ニーズ教育は担任教諭や特別支援コーディネーターの力量に左右されるところが大きく、十分な支援が行われるには難しい場合があると考えられる。

第二章 二次障がいリスクについて

発達障がいなどの障がいのある子どもは、学校において困難やつまずきなどの失敗体験を経験しやすい。またその困難やつまずきから対人関係でからかいや叱責を受けやすく、その結果、子どもの自己肯定感を下げることになり、指導や支援を聞かなくなる状態や二次障がいに繋がる悪循環を生む恐れがある。齊藤(2009)は発達障がいが乳幼児期から辿ってきた外相的な生育環境(児童虐待など)やライフイベント(転居・転校や学校でのいじめなど)との相互作用を通じて二次障がいリスクが高まるとした。また田中(2013)は注意欠陥/多動性学習障害児にみられる衝動性・多動性は、児童期に顕著であったものが青年期に至る過程の中で収まってくることが多いが、一方で環境調整の不適切により二次障がいが顕われてくるようになるとした。環境調整は特別な教育的ニーズをもつ生徒に支援においてまず整備されなければいけない重要な点であり、そして特別な教育的ニーズをもつ生徒が困難やつまずきを乗り越えられるような学級は普遍的な教育的ニーズをもつ生徒も過ごしやすい学級になると考えられる。

第三章 通常学級における特別ニーズ教育について

特別な教育的ニーズをもつ生徒への支援が不十分な場合、生徒同士の不理解による衝突やからかい、それによるいじめや不登校、二次障がいの原因となる恐れがあり、教員の支援や周囲の理解などが強く求められるところであると考えられる。また集団での承認が思春期の生徒の自己の確立に与える影響も大きく、この際に集団の仲間である友人が与える支援が重要になってくると考えられる。本章では教職専門実習Ⅱにて経験した通常学級において特別な教育ニーズを要する生徒の事例を友人と担任の支援を中心に検討していきたい。

第一節 支援を必要とする児童生徒の実態(事例)

研究方法と目的

事例研究の質的データ分析により困難をかかえた生徒への援助過程を検討する。Willig(2001)は、質的研究は援助者間の相互作用を通してプロセスに対する問いがたてられると述べている。生徒やクラスメイト相互作用の過程の中で担任がどのような役割を果たしたか探求に適すると考えられた。

本研究では以下のものが収集された。実習中の観察をもとに記録された生徒や担任のやりとり（実習記録）、担任と筆者会話記録（メモ）である。

倫理的配慮

事例研究にあたって、プライバシーに配慮して事例の詳細については、最小限にとどめ論旨に影響のない範囲で一部改変している。また、担任から研究についての同意が得られている。

学校の概要

京都府南部の市内中心地に位置し、創立約 60 年の中学校である。経済的に厳しい状態にある家庭も多く、小学校で学級崩壊を経験してきたなど課題や困難を抱える生徒も多く在籍する。平成 22 年度から通級指導教室を開設し、発達障害のある生徒等に対して、改善・克服を図りながら、個性や能力の伸長に努めている。授業や集会からエスケープするなど対人関係や集団生活に対して個別指導を必要とする生徒もあり、常に廊下に教員が立ち、エスケープの予防や生徒とコミュニケーションをとる場として活用されている。

学級担任について

担任教諭は特別支援学校での勤務歴が長い 50 代教諭である。この経歴から学級には特別なニーズを持った生徒が他学級よりも在籍し、その生徒達を支援出来るような資質を持った生徒も多くいる。担任教諭は細かく学級の生徒を観察しており、指導も穏やかに生徒に諭すような指導が多い。

生徒の実態

通常学級に在籍し、多動傾向や学習面、生活面で困難が見られる。通級指導は受けていない。

明るく素直な性格であり、活発に行動することを好んでいる。以下、本生徒を A とする。

A のサポーター

- ・リーダーの資質が高く、学級の生徒からの信頼も厚い温厚な生徒 B(以下 B とする)
- ・明るく部活動に熱心であり、進級してから進学への意識が強まり、リーダーとしての資質が向上してきた生徒 C(以下 C とする)

があたった。A と B、C はとても仲が良く、談笑している姿が頻繁に見られた。

その他の生徒

- ・不登校傾向で精神疾患がありカウンセラーと頻繁に面談を行う生徒 D(以下 D とする)
- ・発達障害があり、通級教室に入る生徒 E と生徒 F (以下 E、F とする)
- ・緘黙傾向の生徒 G(以下 G とする)

本学級には他にも健康面に不安のある生徒など特別な教育的ニーズをもつ生徒が多く在籍している。そしてリーダーの資質や倫理観の強い生徒も多く、体調不良で倒れた生徒を気遣い、教員を呼びに行く姿がよく見られた。

担任による特別な教育的ニーズ

D は一週間の中でカウンセラーの来校日のみ登校することが多く、担任はカウンセラーと D の支援についてよく相談していた。D の状態をよく把握しており、筆者に対して優しくしすぎないようにと助言を頂いた。E と F は毎日登校しており、学級内でトラブルや困難が起こることはほぼなく支援は通級教室が中心となっていた。また健康面に配慮しなければいけない生徒についての情報は他の教員や養護教諭、管理職と連携が取れていた。特別支援コーディネーターとの関わりは分からなかった。

事例の流れ

<4 月 学級開き>

A は他の生徒にちょっかいを出すことが多い。スキンシップのような感覚で行っているようだが、頻繁にちょっかいをかけられる B は不満や反感を持つ場面が多くみられた。この際即座に担任教諭が双方にフォローを入れるので、衝突を避けることができていた。担任教諭のフォローの際には「頼りになるね」、「〇〇は流石！」と言ったように生徒の意識や行動が前向きに

なるように肯定的な言葉かけをしてサポートをしていた。またEに対して担任がAのフォローの協力を求めると、Bは担任から頼られることに対して嬉しそうにしていた。日常的にBは褒められるとそれを糧にBらに熱心に活動に取り組むことができる生徒である。

<4月 生活班決め>

本学級では生活班は生徒が立候補や推薦により出た候補者を学級全員の投票によって班長を決定している。4月の班長選挙の開票は筆者が行い、生徒は立候補者の得票数を知らない。

更に班長決定の後に学級委員と班長、担任が相談して班員を決定している。AはCが班長を務める班に入れられた。担任はCに対して「Aをみてあげてね」、「よろしく頼んだよ」と声かけを行っていた。Aは他の生徒に強い態度をとりがちだが、親しい友人には素直である。学級の中でも特に親しいCの助言にはAも素直であり、班活動は円滑に行われていた。CはAが不真面目な行動をとったときに「やめておけ」、「ちゃんとやろう」など注意を行っていた。

<4月 席替え>

本学級では席替えは生活班決定後に班長と担任が相談して決定している。Aは教室前方の席に配置され、前の席にCが入った。二人の席が前後なことから授業内や班活動でCがAのサポートをしやすい環境になっていた。班は異なるが、BはAの斜め前の席に配置された。

D、Gはそれぞれ担任の目が届きやすい教室前方に配置され、通級学級で過ごすことの多いEとFは教室後方の入り口近くに配置された。

<4月 係活動決め>

本学級では係活動を決定する際に、最初に生徒全員に希望調査を行う。そして結果をもとに担任は生徒の友人関係などを把握し、支援に役立てている。その後、生徒間の話し合いによって係を決定しているが、なかなか分担が決まらない場合には担任が介入し、号令係など一部担任が指名する例外もある。この希望調査などの結果を用い、担任はどの生徒を組ませれば円滑に係活動が行えるか考慮していた。

担任は活発に動くことを好むAに授業の号令係を任せ、率先して動いても良い機会を与え、Aも意欲的に係活動を行っていた。同じ号令係にCも任命し、二人で係活動に取り組ませた。

Aは係活動に対して時間が経つに連れ不真面目なところがみられるようになり、担任教諭は「大切な係だからよろしくね」、「元気な号令で気持ちがいい」、「しっかりやらないと親に連絡

するよ」などと指示や声かけを行っていた。

<4～5月 清掃活動>

清掃活動は毎週班ごとに仕事を分担して行われる。筆者は学級教室の清掃の補助にあたった。AとCは清掃活動に対しての意欲にムラがあり、清掃活動から抜け出すこともしばしばであったが、「流石雑巾がけのプロ」、「早いし、きれい」など前向きな言葉かけを行うことで、清掃に対して次第に意欲を出し、真面目に取り組む姿も見られるようになった。

AとCの不真面目な様子に、真面目に清掃に取り組んでいる班内の生徒は不満を持っていたが、「いつもしっかり掃除をしてくれてありがとう」、「〇〇がちゃんとやってくれているから教室がきれい」、「頼りになる」などと担任や筆者が声かけを行うことで、生徒の清掃への意欲は下がる様子は見られなかった。

<4～5月 学習支援>

Aは朝学習の提出や授業内での挙手の少なさなど学習の困難やそれに伴う学習意欲の低さが見られた。ケアレスミスが多く、「ここまでできて、惜しい」、「ほとんどできているね」など前向きな言葉をかけると意欲が向上する場合もあった。

数学の授業の際にはティーチングアシスタントや学生ボランティアを本生徒にほぼマンツーマンでつけることによって、つまずきの解消や学習意欲の向上が見られ、学習に真面目に取り組む様子がみられた。本学級ではA以外にも学習に困難を示し、マンツーマンで指導を受ける生徒がおり、学級内でその指導、支援に反感を持っているような生徒はいなかった。

<5月 問題行動>

AとB、Cを含む複数の生徒が、校舎の窓から物を投げ捨て遊ぶ問題行動を行った。担任や他の教員から数回注意を受けるが担任の姿が見えないとAは再度行った。筆者が注意を行っても、目を離すと再び行った。この際B、Cは一度注意を受けるとすぐにやめた。Bに「あなたが止めてあげてね」などと頼むと、理解した様子が見られた。

<5月 同行動>

Aと親しい他学級の生徒は、授業や行事をエスケープする生徒であった。「集会に出たくない、あの空間にいるのが無理」と言い、親しい友人たちは集会の間トイレに引き籠ることもあ

った。授業を受けている A に声をかけることがしばしばあったが、A はクラスから飛び出すことやエスケープすることはなかった。また他学級の生徒が A を目当てに学級に入ってこようとすることに對し、学級内で A に対する不満や苛立ちはなかった。

事例の考察

(1) 思春期における友人の支援効果

A にとってその活発さを生かすことのできた号令係や親しい友人 C と共に行った生活班活動は、クラスとっても重要な仕事であり、集団内の承認や自己のクラスにおける存在感に大きな影響を与えたと思われる。柘植(2008)は思春期には他者との関係の中で自己をみつめ、自己実現を目指すことが求められ、自己有能感がうまく得られるかどうかはその後の生活のみならず学習にも大きな影響を与えるとしている。A の号令係やクラスでの親しい友人と共に行った生活班活動は、他者との関係の中で自己をみつめる役割を果たしたと思われる。

特に班活動は、ふざけることの多い A にとって班長である C の指示は素直に聞き、班活動が円滑に行われたことから、自然発生的なピア・サポート活動と思われる。川端・池島(2011)は学級全体へのピア・サポートの導入は、生徒同士の人間関係能力を高め、学級での居心地のよさを作り出し、学級が非常に和やかな雰囲気に含まれるようになると指摘している。学級内の生徒が支援に参加することで、集団での一体感や承認を得られやすくなり、良い影響を与えられと考えられる。本研究からも中学生で同様のことが言えた。学級内の生徒が特別な教育的ニーズをもつ生徒の支援に当たることでその生徒の困難を理解し、からかいやいじめ、叱責、それによる二次障がい発生のリスクも低下させることができると考えられ、サポーターの生徒自身も支援に加わることで、自己有用感などを向上させることができる場合があると思われる。

学級集団全体の中で行う意義として櫻井・佐久間(2007)は特別な教育ニーズのある児童への支援は、その対象児童のみならず、クラス集団全体への指導・支援の中で行われることが重要であるとした。学級内の生徒同士がこのような支援を行うことによって、生徒に他者理解の精神、自己有能感を育み、生徒に互いにコミュニケーションスキルの育成や心地よく過ごせる集団の育成に繋がると考える。特別な教育的ニーズをもつ生徒が過ごしやすい学級を形成するには、様々な個性を持つ人を認め、互いに心地よく過ごせる集団を形成することが必要である。学級の成員である生徒同士で助け合うことにより、学級の連帯感が生まれ、学級経営の面から考えても、良い影響が生まれたと考える。

(2)担任教諭の働きかけ

思春期の中学生の支援には対等な関係である学級内の他の生徒の協力が効果的であると述べたが、本事例ではサポーターの生徒も一緒になって問題行動を行ってしまう姿が見られた。具体的には教室の窓から物を投げ捨て、落ちる様子を見て楽しんでいた。学級開きから約2カ月の間にサポーター的役割の生徒を十分に育成することは難しく、また様々な事象において生徒同士で解決や克服することが難しいこともあると考えられ、ここで教員の働きかけや支援が必要となってくる。

この事例の学級においては生活班の班員決定や係活動の任命、教室の座席の決定に担任も加わっており、4月の学級開きから学級を形成していく過程で特別な教育的ニーズをもつ生徒が学級の活動の中で困難が起こらないように特質を生かした工夫や配慮がなされていた。サポーターの生徒も時間が経過するごとに負担を強く感じることも考えられ、そこで担任が介入し、Aのちょっかいを抑止したように負担を減らすように働きかけを行った。また担任教諭は生徒同士が衝突してしまった場面において、場面において介入し「頼りになるね」、「〇〇は流石！」など生徒の意識や行動が前向きになるように、肯定的な言葉かけを行うことで、特別な教育的ニーズをもつ生徒への理解を促し、またサポーターの生徒に担任から信頼され、Aの役に立っているという意識を持たせることによって前向きな気持ちにさせ、生徒への理解や支援の参加に対して肯定的な姿勢を構築できると考えられる。双方の困難や不満を解消することで、特別な教育的ニーズをもつ生徒が学級内で孤立は防がれ、二次障がいリスクも低下していたと考えられる。

第四章 考察(研究の成果)と今後の課題

本事例では特別な教育的ニーズをもつ生徒の事例を思春期における友人の支援の効果と教員の働きに注目して考察を行った。本章では特別なニーズ教育におけるピア・サポート活動の意義や担任による生徒の特質を生かした支援について考察していく。

<特別なニーズ教育におけるピア・サポート活動の意義>

青年期の仲間関係のプロセスには以下の3つの発達段階があると考えられている。これらの三条件は、Rogers(1957)の提唱したセラピストの態度条件であり、同様に青年は友人関係の中で経験するグループにおける仲間関係の中で自己を確立していく発達のプロセスを辿ると保坂、岡村(1986)はしている。三条件の内容は下記である。

(1)gang-group : 外面的な同一行動による一体感を特徴とする。小学校高学年頃から青年期の発達課題である親からの第二の個体化のための仲間関係を必要とし始めるときに現れる徒弟集団であり、同一行動による一体感を重要視し、この集団での承認が家庭(親)の承認よりも重要になってくる。

(2)chum-group : 内面的な互いの類似性の確認による一体感を特徴とする。このグループでは互いの共通点や類似性を確かめあうことが基本である。

(3)peer-group : 内面的にも外面的にも互いに自立した個人としての違いを認め合いながら共存できる状態である。互いの異質性をぶつけ合うことによって、自分の中のものを築き上げていくことが目標となっている。そして違いを乗り越えたところで、自立した個人として共にいることができ、その意味が見出せる状態が生まれる。

gang-group では主として無条件の積極的関心、chum-group は主として共感的理解、peer-group では主として純粋性が伝わってくる仲間の態度ないし仲間集団全体の風土(雰囲気)が重要な意味をもっているとされている。

本事例においてもこのグループに表わされるような状態や雰囲気が形成されていたと思われる。思春期の A がサポーターの B や C の助けを受け成長し、gang-group の同一行動(エスケープを繰り返す他学級の生徒)による一体感に引っ張られずに授業を受け、また学級も A に不満を表さなくなったのは、学級に A を受け入れる peer-group の風土が形成されていたからと考えられる。

本事例で示されたように特別な教育的ニーズをもつ生徒にはピア・サポーターや本事例の担任のような支援が重要となる。三宅・吉川ほか(2009)の調査により、学校においてピア・サポートのような取り組みの必要性はかなり高く認識されていることが示されたが、その実施状況はニーズの高さに対応していないとしている。しかし、本事例の担任は、特別なニーズ教育や生徒それぞれの理解から、クラス個人や集団を支えながら自然発生的なピア・サポート活動を行っていた。特別なニーズをもつ生徒が多い事例の学級にて、互いの個人の個性や能力を受容し、違いを乗り越えることによって生徒は成長し、自己を確立することが出来るようになる。そして chum-group の共感的理解や peer-group の異質性を認め合うことは現代の多様な教育的ニーズをもつ生徒が安心して学校生活を送るには欠かせないものであり、中学校におけるピア・サポート活動は必要であると考ええる。

＜担任の生徒理解と生徒の成長＞

本事例の学級にはサポーターの資質が高い生徒が多く在籍していた。しかしサポーター的役割を担える生徒は倫理観や特別な教育的ニーズをもつ生徒を受容することのできる必要があり、学級の生徒全員が行うのは難しい。本事例においても学級内にサポーター的資質を持った生徒は複数いたが、実際に役割を担ったのは B と C のみである。そこでサポーター以外の生徒たちも特別な教育的ニーズをもつ生徒を受け入れられるような学級経営を行うことが担任に求められる。

生徒指導提要は、生徒それぞれの実態を把握して指導・支援を行うことが重要であり、学級経営の基盤が安定してこそ生徒の健全な発達や成長が行えるとしている(文部科学省、2011)。本事例の担任は生徒それぞれの実態や特質を把握・理解し、生活班や学級の座席、係活動などの場面において特質を生かし、困難や衝突が発生しないように工夫を行っていた。担任がしっかりと生徒理解をした上で、支援を行ったことで A は学級内で受容され、居場所を作ることができ、徐々に困難や問題行動が減少していった。このことから担任の生徒理解が生徒の成長に及ぼす影響は大きく、担任の重要な働きであると考ええる。

今後の課題

特定の場面では、ティーチングアシスタントやボランティアの人員が確保できたが、学習面でも生活面でも支援が不足する場面が多くあった。本事例の担任教諭は特別ニーズ教育の専門性の高さから支援を行えたが、通常学級の担任や普通学校に勤務する教師全てに専門的な能力を求めることは難しい。日本の特別支援教育では学級担任や特別支援コーディネーターの力量によって、支援の質は大きく変化すると考えられる。またサポーターの生徒も A と共に問題行動を行うときがあったが、ここで常勤の支援員がいれば問題行動は防げたと考えられる。そこでイギリスのようにアシスタントが常駐し、随時行政、医療と連携して支援を行える体制が日本にも必要であると思われる。現状では特別支援コーディネーターや教員のさらなる研修、校外専門機関との連携が、これからの特別ニーズ教育の発展と深化に重要と考えた。

本事例は特別支援学校での勤務歴が長く、専門的なスキルの高い教諭によって行われた一事例であり、様々な特別な教育的ニーズをもった生徒の事例を検証し、更なる研究が必要である。

なお参考・引用文献は指定枚数を超過するため、別途とする。