

通常の学級に在籍する障害のある児童の支援に関する研究

長澤 正樹*・皆川 幸子**

要 約

本研究は、新潟市内の小学校教師に対して、通常の学級に在籍する障害のある児童の実態と現在行われている支援及び今後望まれる支援の調査を通して、通常の学級に在籍する障害のある児童への支援のあり方を検討した。その結果、障害のある児童の割合は平均1.6%であること、担任が中心にほとんど毎日学習への支援を行っていること、学習面での個別指導の必要性を感じていることなどが明らかになった。これらの結果から、今後必要と思われる課題について考察した。

キーワード：通常の学級，統合教育，支援

I 問 題

現在の特殊教育では、「障害のある児童生徒が、地域の小中学校にある通常の学級で、障害のない児童生徒と一緒に教育を受ける」という統合教育（InclusionもしくはInclusive Education）が主流になってきている。しかし、我が国では財政的に余裕のあるごく少数の地方自治体が、通常の学級への教員の加配や介助員の配置などによる支援が見られる以外、行政の支援の元で統合教育を実施している学校はほとんど見られない。従って、障害のある児童生徒が通常の学級に在籍しても、個別のカリキュラムなどの十分な支援が行われていないという問題が指摘されている（長澤・滝川,1998）⁷⁾。

渡辺・佐藤・柴田・新井・コングスリ（1998）¹⁵⁾は、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒に対する通級指導による支援について検討した。渡辺らは通級指導を担当している教師を対象にアンケート

調査を実施した。その結果によると、通級指導を受けている知的障害のある児童生徒が調査人数の6.7%いること、通級指導担当教師が通常の学級担当教師への支援を行っている学校が多いことなどが明らかになった。このことから、通級指導教室が通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の支援に関して重要な役割を果たしていると述べている。また、緒方・大城（1995）¹¹⁾、通常の学級に在籍する学習障害のある児童に対する学校全体による支援システムを紹介した。結果から緒方らは、担当教師への援助と教員の加配など十分な準備が必要だと結論づけている。さらに、日本特殊教育学会障害児教育システム研究委員会（1998）⁸⁾は、全国の特級学級担任を対象とし、郵送によるアンケート調査を実施した。その結果、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への対応として、教員の加配、チームティーチングの実施、通級指導教室の充実などを教師が求めていることが明らかになった。

通常の学級で、障害のある児童と障害のない児童と一緒に教育する場合、通常の学級担当教師と特殊教育担当教師による学級運営など様々な条件が必要である（長澤・滝川,1998）⁷⁾。また、通常の学級だけで教育するのではなく、一部の教科を通級指導教

1999.6.30 受理

*新潟大学教育人間科学部

**新潟県立高等養護学校

室で学習できるようにするなど、個々のニーズに応じた教育措置が柔軟に選択できることも必要である(長澤・滝川,1998⁷⁾;清水,1995¹³⁾。

しかし、通常の学級にどれだけの障害のある児童生徒が在籍しているか、彼らに対してどのような支援がなされているかについてはあまり知られていない。そこで本研究では、小学校の通常の学級担当教師を対象にアンケート調査を行い、通常の学級に在籍する障害のある児童について以下の項目を調査した。

- ① 通常の学級に在籍する障害のある児童の実態
- ② 障害のある児童に関して教師が抱える諸問題
- ③ 現在行われている支援
- ④ 今後必要だと思われる支援

II 方 法

1. 調査対象

新潟市内の小学校4校の通常の学級を担当する教

師94人(94学級)に調査用紙を配布し(回収率100%)、障害のある児童が在籍していると回答した29名を調査対象とした。

障害のある児童に該当する条件は次の通りであった。

- ① 通常の授業の他に定期的に特別な指導を要する児童
- ② 特殊学級もしくは特殊教育諸学校への入級(入学)が望ましいと判定または助言されながら、通常の学級で授業を受けている児童
- ③ 言語、難聴学級や情緒障害学級に通級している児童

2. 調査方法

皆川が調査用紙を各学校に持参し、校長もしくは教頭に対して、すべての通常の学級を担当する教師による回答を依頼した。調査用紙は後日皆川が回収した。

Table 1 通常の学級に在籍する障害のある児童数(人)

学校名	全校児童数	障害のある児童数	特殊学級児童数	障害のある児童の割合(%)*
A	781	5		106
B	958	11	10	2.2**
C	540	8		1.5
D	915	17		1.9
合計	3,194	41	10	1.6***

* 障害のある児童数/全校児童数×100%

** (障害のある児童数+特殊学級児童数)/全校児童数×100%

*** (4校の障害のある児童数合計+特殊学級児童数)/合計×100(%)

Table 2 通常の学級に在籍する障害のある児童の実態

主な障害	知的障害	自閉症	肢体不自由	学習障害	難聴	視覚障害	不明	合計
人数(人)	11	4	5	8	2	1	10	41
割合(%)	26.8	9.8	12.2	19.5	4.9	2.4	24.4	
遅れの程度								
軽度(人)	9	1		2				12
中度(人)	1		2	2				5
重度(人)								1
不明	1	3	3	3	2	1	10	23

3. 調査内容

調査内容は次の通りであった。

- (1) 通常の学級に在籍する障害のある児童の実態 (選択)
 - ① 障害名
 - ② 障害の程度
- (2) 指導上の問題点 (選択)
- (3) 現在行っている支援とその内容 (選択)
 - ① 支援の回数, 頻度
 - ② 支援場面・時間帯
 - ③ 支援を行っている人
- (4) 今後必要と思われる支援 (自由記述)

III 結 果

1. 通常の学級に在籍する障害のある児童の実態

Table 1 に通常の学級に在籍する障害のある児童数と, 全校児童数にしめる割合を示した。その結果, 合計で41名の障害のある児童が通常学級に在籍していることがわかった。各学校の障害のある児童の割合は, 0.6%から2.2%で, この地域全体では1.6%であった (4校の学区内ではB校のみ特殊学級が設置されており, 特殊学級入級を希望する場合B校に在籍することになる)。

また, 障害の種類とその程度をTable 2 に示した。その結果, 知的障害が最も多く (11人, 26.8%), ついで学習障害 (8人, 19.5%), 肢体不自由 (5人, 12.2%) の順であった。

2. 教師が抱える問題点

教師が現在抱えている問題点をTable 3 に示した。それによると, 最も困っていることは指導方法など学習上の問題で (24人), ついでクラスメイ

Table 3 指導上困っていること (回答数)

内 容	回答数* (人)
指導方法など学習上の問題	24
友達・人間関係	14
家庭との連携・家庭環境	4
行動上の問題	12
障害への対処の仕方	4
基本的生活習慣に関する問題	11

*複数回答

トとの人間関係上の問題 (14人), 多動や一人での移動が困難などの行動上の問題 (12人) であった。

3. 現在行われている支援の内容

(1) 支援回数と支援場面・時間帯

現在行われている支援回数 (頻度) と支援場面・時間帯をTable 4 に示した。それによるとほぼ毎日支援していると答えた教師が15人と最も多く, ついでほぼ毎時間が8名であり, ほとんどの教師がほぼ毎日何らかの支援を行っていることがわかった。

ほぼ毎時間支援していると答えた教師は学習時間内に行っていると答えた場合が8人と最も多く, ついで休み時間と答えた教師が7人であった。ほぼ毎日支援していると答えた教師も学習時間内に行っていると答えた教師が13人と最も多く, ついで休み時間に行っている場合が11人であった。全体的にも学習時間内, 休み時間の順であった。

(2) 主な支援者

障害のある児童に対する主な支援者をTable 5 に示した。最も多く支援しているのは学級担任であ

Table 4 支援回数と支援場面・時間帯

支援回数・頻度	回答数	場面・時間帯 (人) *				
		学習時間	休み時間	放課後	休日	その他
ほぼ毎時間	8	8	7	3		1
ほぼ毎日	15	13	11	2	2	1
週1~2回程度	3	2	1			
月1~2回程度	2			2		
その他	1		1	1		
合 計	29	23	20	8	2	2

*複数回答

り、ついで友達（級友）、家庭の順であった。

Table 5 主な支援者（回答数）

支 援 者	回答数(人)*
学級担任	28
友達（級友）	14
家庭	11
学級担任以外の教師	4**
家庭教師や塾の教師	1
その他	1***

* 複数回答

** 通級学級教師2名、特殊学級担当教師1名、TT担当教師1名

*** 全校職員

4. 今後必要と思われる支援

今後必要だと思われる支援や対応について自由記述で回答してもらった。回答は渡辺ら（1998）¹⁹と日本特殊教育学会障害児教育システム研究委員会（1998）⁹の分類を参考にし、Table 6 のようにまとめた。

最も回答数が多かったのは、学習の基礎的内容を繰り返し指導するなどの個々の能力に応じた個別指導の充実であった。ついで級友による支援、教員の加配・TTによる指導、リソースルーム（通級指導教室）での指導の順であった。

Table 6 今後必要だと思われる支援・対応（回答数）

内 容	回答数* (人)
個別指導の充実**	12
級友による支援	4
教員の加配・TTによる指導	4
リソースルームでの指導	3
親への指導	2
専門職員の配置等	2
一学級の児童数の減少	1

* 複数回答

** 基礎的内容を繰り返し指導する（5）、友達関係を築けるようにする（4）、教材等の工夫（1）など

IV 考 察

本研究の目的は、通常の学級に在籍する障害のある児童の実態を調査し、支援の実態と課題を探ることであった。調査対象の学校数・対象人数とも数が少なく、しかも主な支援内容まで踏み込んだ調査ができなかったなどデータとして不十分であるが、限られた結果から以下の通りに考察した。

1. 通常の学級に在籍する障害のある児童の支援の現状

(1) 児童の実態

今回の調査対象となった4校の全児童数に対する障害をもつ児童の割合は1.6%であった。全国の特種教育を受けている児童生徒数の割合、1.12%（平成9年5月1日現在）⁹と比較すると、通常の学級に在籍する児童が含まれている分この数値より幾分高い。また、この地域にすんでいながら特殊教育諸学校に在籍する児童を含めると、これより幾分高い数値が得られることが推測される。しかし、今回の調査では障害のある児童を対象とした。そこで、一斉授業ではついていけない児童、不登校の児童、知的な問題はないが行動面で注意を要する児童など、特別な教育的ニーズをもつ児童を含めると、この数値はさらに高くなることは間違いない。例えば、落合（1997）⁹によると、特殊教育総合研究所の調査結果から、国語と算数のどちらかまたは両方に二学年以上遅れている児童が5年生で9.45%いることを紹介している。アメリカでは10.5%の児童生徒が特殊教育の対象となっているが（1994-1995年度、McLeskey, Henry & Hodges, 1998²⁰）、我が国でも様々な理由により学習や学校生活に困難を示す、いわゆる特別な教育的ニーズをもつ児童生徒がこの数値に近いほど多く存在し、効果的な支援がなされないまま放置されている可能性があると考えられた。

またTable 2によると、対象となった児童の障害は知的障害や肢体不自由など実に多様化していることがわかった。このように様々な障害のある児童が在籍しているにもかかわらず、通常の学級を担当する教師が一人で支援を行うことはきわめて困難であろう。

(2) 児童の支援について

ほとんどの教師が指導方法など学習上の問題を訴え（Table 3）、そのためにはほぼ毎日学習時間内や休み時間に個別指導を行っていることが明らかになっ

た (Table 4, 5)。一人の教師が三十数人の学級経営を行いながら、このような個別指導を行うことはかなりの負担であることが推測された。従って十分な個別指導ができないという反省が報告される等、問題点も指摘されている (長澤・滝川, 1998)⁷⁾。また、担任以外でも友達や家族が支援している場合が多いことが明らかになったが、担任以外の教師による支援が少ないこともわかった。このことは障害のある児童を指導する教師の絶対数が不足していることを示している。

(3) 今後の課題について

最も多い回答は基礎的内容を繰り返し指導するなど、対象となっている児童への個別指導を充実させるという現在抱えている課題への現実的な対応の必要性を訴えるものが多かった。従って一学級の児童数を減らすとか専門職員の配置などのように、制度改革や予算が伴う支援を必要だと答えた教師は予想より少なかった。このことから、多くの教師は複数担任制の実現のように制度改革による支援は現実的に不可能であり、現在の教育条件のもとで支援を行わなければならないと考えていることが推測された。

2. 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の支援について—特別な教育的ニーズへの対応

ここでは今回の研究結果と先行研究に基づき、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への対応を考察する。

(1) 教育措置選択の柔軟性と説明責任

はじめに、障害のある児童生徒が個々の教育的ニーズにあった教育措置をより柔軟に選択できることが必要である。就学時に就学指導委員会で決定された教育措置に義務教育期間すべて従うのではなく、その時点で最もニーズに適した教育措置に変更できるようにすべきである (カスケード論, 清水, 1995¹³⁾)。また、就学指導を行う場合、就学指導委員会もしくは入学が予想される学校では、いくつかの選択肢を親に提示し、それぞれの教育措置の長所・短所を明確にすることが必要である。通常の学級での教育を選択した場合、通常の学級で対応が可能なことと困難なことを親に示し、親の理解を得ることが大切である (説明責任, Elliott, Ysseldyke, Thurlow & Erickson, 1998²⁾)。

(2) 実践に基づく指導法の研究

実際に通常の学級に障害のある児童生徒が在籍した場合、児童生徒の特別な教育的ニーズを実現する指導方法を考えなければならない。Etscheidt &

Bartlett (1999)³⁾は通常の学級における支援として、①教室のアレンジなどの物理的次元、②補助具や教材の工夫などの教授的次元、③級友による支援や自己マネジメントなどの社会—行動的次元、④支援担当教員による支援など教師内の協調的次元の4種類に分類している。実際には、クラスメイトによる支援方法を教師が教え良好な協調関係を築くこと (Salisbury, Gallucci, Palombaro & Peck, 1995)¹²⁾や、グループ学習で障害のある児童も一緒に学ぶ方法を教えること (O'Conner & Jenkins, 1996)¹⁰⁾、校内に支援システムを作り可能な限り全職員で支援すること (緒方・大城, 1995)¹¹⁾、障害のある児童生徒が自分で学習できるようになるためのスキルを教えること (McDougal & Brady, 1998)⁹⁾などが報告されている。しかし、これらの研究の対象となった児童生徒は学習障害のある児童生徒が中心であった。今後は知的障害のある児童生徒や重度の障害のある児童生徒の指導法についての実践に基づく研究が必要である。

(3) リソースルームの設置

統合教育に関する教師の意識調査によると、完全な統合教育を支持する教師より、特定の教科や通常の学級で対応できない指導についてはリソースルームで行うことがよいと答えた教師が多かった (長澤・滝川, 1998)⁷⁾。通常の学級を担当する教師が一人で、しかも一学級の児童生徒数が三十数名という現状を考えると、すべての指導を一人の教師が通常の学級だけで行うことはきわめて困難であろう。そのためにはすべての学校にリソースルームを設置し、必要に応じて指導・支援を行うことが適当だと考える。統合教育が行われているアメリカでも、「リソースルームでの学習は課題が易しいので好きだ」と答えた児童生徒が多かったという報告がある (Vaughn & Klinger, 1998)¹⁴⁾。通常の学級とリソースルームがうまく連携すれば、個々のニーズにあった指導が効果的に行われることが期待される。

(4) 少人数学級の実現

統合教育推進の条件の一つとして少人数学級による学級経営がある (長澤・滝川, 1998)⁷⁾。一学級の児童生徒数が20名程度であれば、障害をもつ児童が在籍した場合、時間的にも量的にも現在より多く支援できることが期待されるが、現段階では少人数学級を実現することは困難である (注1)。しかし平成10年9月に答申された中央教育審議会資料¹⁾には、「都道府県が標準より少数の学級編成基準を定めることもできるよう法整備を図る」ことが盛り込まれ、

少人数学級化の可能性が出てきている。もちろんこれは統合教育を目的とした施策ではないが、少人数学級の実現により、障害のある児童生徒への支援が向上する可能性を示唆していると考ええる。

注1:

長野県小海町では文部省や県境育委員会の反対を押し切って、町立小学校の少人数学級を実施している。国の基準に合わない学級の予算は町費で対応してきた。その結果、ペナルティーとして補助金が減らされたとしながらも、個別指導の時間が確保されるなどのメリットを指摘している(新潟日報平成11年2月21日のホームページより引用)。

この論文は、皆川が宮田敬一教授の元で内地留学していた時に実施した調査に基づき、長澤がまとめた研究であることを付記する。

文 献

- 1) 中央教育審議会(1998): 地方教育行政のあり方に関する中央教育審議会の答申(要旨)。平成10年9月22日付新潟日報。
- 2) Elliott, J., Ysseldyke, J., Thurlow, M. & Erickson, R., (1998): What about assessment and accountability? TEACHING Exceptional Children, 31(1), 20-27.
- 3) Etscheidt, S.K. & Bartlett, L. (1999): The IDEA amendments: A four-step approach for determining supplementary aids and services. Exceptional Children, 65(2), 163-174.
- 4) 石塚謙二(1998): 特殊学級教育。日本知的障害福祉連盟編: 発達障害白書1999。日本文化科学社, pp.67-70.
- 5) McDougal, D. & Brady, M.P. (1998): Initiating and fading self-management interventions to increase math fluency in general education classes. Exceptional Children, 64(2), 151-166.
- 6) McLeskey, J., Henry, D. & Hodges, D. (1998): Inclusion: Where is it happening? TEACHING Exceptional Children, 31(1), 4-10.
- 7) 長澤正樹・滝川国芳(1998): 交流教育の実際と統合教育に対する小学校教師の意識—新潟市における調査—。新潟大学教育人間科学部紀要, 1(1), 1-10.
- 8) 日本特殊教育学会障害児教育システム研究委員会(1998): 障害児教育システム研究委員会研究成果報告(VII)—特殊学級の教育システムに関する調査—。特殊教育学研究, 36(3), 51-71.
- 9) 落合俊郎(1997): インクルージョン: 本邦特殊教育学/発達障害学の近代化への糸ロー通常の学級に在籍する障害をもつ児童・生徒の対応に向けて—。発達障害研究, 19(1), 20-31.
- 10) O'Conner, R.E. & Jenkins, J.R. (1996): Cooperative learning as an inclusion strategy: A closer look. Exceptionality, 6(1), 29-51.
- 11) 緒方明子・大城英名(1995): T小学校における特別な教育的援助を必要とする児童への支援システム。国立特殊教育総合研究所特別研究「教科学習に特異な困難を示す児童生徒の類型化と指導法の研究」成果報告書, 111-117.
- 12) Salisbury, C.L., Gallucci, C., Palombaro, M.M., & Peck, C.A. (1995): Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. Exceptional Children, 62(2), 125-137.
- 13) 清水貞夫(1995): 合衆国の障害児教育におけるカスケード論とLRE概念の展開—「適切な教育保障」と「通常教育への可能な限りの近接性の確保」の「調和」—。宮城教育大学紀要, 30, 131-148.
- 14) Vaughn, S. & Klinger, J.K. (1998): Students' perceptions of inclusion and resource room settings. The Journal of Special Education, 32(2), 79-88.
- 15) 渡辺健治・佐藤和代・柴田久志・新井英晴・ピムジャイ・コングスリ(1998): 通常学級に在籍する障害児の通級指導による支援についての研究。東京学芸大学紀要, 第1部門, 49, 205-214.