

[特別支援教育]

1年生の学校生活へのスムーズな移行を
可能にする支援の在り方

—子どもの特性に配慮し、指導方法や学級編制の工夫に取り組んだ4年間の実践を通して—

岩城 裕子*

1 はじめに

筆者は、特別支援教育コーディネーターとして1年生の入学初期の指導に携わり、衝動性の強さ、対人関係の困難さ、集中力の弱さなどから、学校生活に適応できず苦しんでいる子どもが増えているという現実と直面した。子どもが自分の可能性を精一杯発揮し笑顔いっぱい輝くため、教師が自らの子ども観や教育観を変革し、指導方法の工夫や学校体制づくりに取り組むことが必要であると考えた。

(1) 制度面から

これまで特殊教育と呼ばれていた名称が特別支援教育に変わった。その背景には、平成14年に文部科学省が実施した「通常の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」¹⁾の結果、特別な教育的ニーズのある子どもが約6%の割合で通常の学級に在籍していることが示されたことがある。これにより、話を聞けない子、乱暴な言動をする子など問題提起児童への見方が大きくシフトすることになった。

また、平成17年12月中央教育審議会答申²⁾において、特別支援教育は、「子ども一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その可能性を最大限にのばすための支援・指導を行うもの」と示しており、障害の有無にかかわらず支援を必要とする全ての子どもを対象とするものになった。学校教育法においても全ての学校において、特別支援教育に取り組むことが明記された。さらに、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」³⁾では、「特別支援教育を推進する上での小・中学校の在り方について」の中で「教職員の理解促進を含め学校全体が組織として一体的に取り組むことを確保する体制の構築、特殊教育により培った指導方法・ノウハウの効果的な活用が不可欠である」とし、学校体制で取り組む必要性を示している。

(2) 教育現場から

当校においても支援が必要な子どもが増加している。(表1) 入学前に就学相談を受けた子どもだけではなく、入学後に教育相談を受けた子どもも多い。

一方で、現場の教師も、一人ひとりの子どもの力を最大限に伸ばしたいという思いをもっており、現状を何とかしたいという願いが強くなることも見逃すことができない。私は、これまでの経験から、5・6年生より3・4年生、それよりも1・2年生でその子どもの特性に応じた支援を行うことがより有効であることを実感している。不適応な言動が起きてからの支援では、児童の自尊心が低下し、支援が効果的なものとはならない。正高は「小学校に入って間もない時期のスタートラインでつまづかないように配慮することが何より肝要である。」⁴⁾と述べているように、不適応な言動や学習の遅れなどが起きてから問題に対応していくのではなく、入学初期の段階において学級担任が子どもの特性に配慮した指導を行うための事前の方策と、それを支えるための学校体制づくりが必要であると考えた。

しかし、これまでは幼稚園・保育園からのスムーズな移行のためのカリキュラム検討や交流活動の実施などの研究はいくつか報告されているが、支援の必要な子どもに視点を当てた研究は少ない。そこで、入学以前の段階からの取組に着目し、『入学以前に子どもの様子をよく知り、特性に配慮した指導や学級編制を学校体制で行うことで、1年生の学校生活へのスムーズな移行を支援することができる』のではないかと考え、本主題を設定した。

この研究で考える「支援の必要な子ども」とは、発達障害などの診断の有無や特別支援学級の在籍などにかかわらず、特別な教育的支援や配慮が必要と考えられる子どもすべてを視野においている。

年度	1年 児童数	入学前の 就学相談	入学後の 教育相談	合計 (%)
H19	75	4	4	8 (10.7%)
H20	75	5	10	15 (20%)
H21	68	9	14	23 (33.8%)
H22	59	7	8	15 (25.4%)

表1 就学相談・教育相談を受けた子どもの人数

* 上越市立東本町小学校

2 研究の目的

本研究では、入学以前の情報を生かして子どもの様子をよく知り、特性に配慮した指導や学級編制をすることが、1年生の学校生活へのスムーズな移行を可能にするか否かを明らかにする。

また、これまでコーディネーターとしての4年間の取組のもつ意味を明らかにし、構造化する。

3 研究の方法と内容

- (1) 平成19年度から平成22年度までの4年間の取組、実践についてまとめる。
- (2) 支援の必要な子どもの行動変容と教師・保護者の聞き取りや質問紙から、4年次の取組の有効性を明らかにする。
- (3) 取組の成果を示し、その構造を明らかにする。

4 実践の実際

(1) 平成19年度の取組

当校でも入学後、学校生活になかなか適応できない子どもが増えてきた。入学前に子どもの様子をよく知り、特性に応じた支援をしていくことが必要であると考え、移行を支援する取組を始めた。

① 移行を支援するための校内体制の構築

平成19年度以前は、入学予定者についての窓口は教頭と教務であった。教務と現1学年部が幼稚園・保育園に出向き、担当保育士から子どもの様子を聞き取り、それをもとに学級編制を行っていた。この取組の課題は、下記のとおりである。

- 園により判断基準が異なり、聞き取りだけでは子どもの様子が十分把握できない。
- 子どもについての情報が少ないため、バランスの取れた学級編制をすることが困難。
- 就学後に通常の学級に在籍する、配慮や支援が必要な子どもの引き継ぎと支援体制が不十分。

このような課題解決に向け、平成19年度からは特別支援教育部が加わり移行を支援する校内体制を組織した。

教頭・教務・コーディネーター

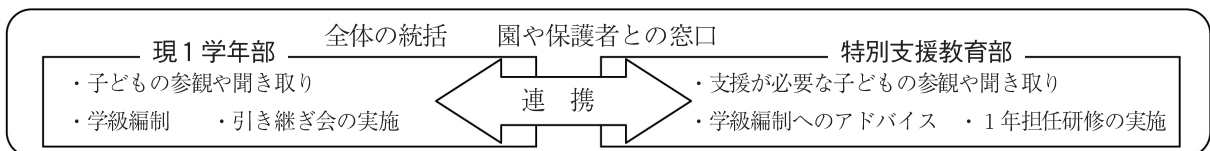


図1 移行を支援する体制と役割

② 幼稚園・保育園の参観と「引き継ぎ会」の実施

1学年部と特別支援教育部の職員が幼稚園・保育園に出向き活動の様子を参観して、集団活動や友達とのかかわりなどの様子を見取った。その後、担当者から聞き取りをし、引き継ぎ資料を作成した。

これまでは、子どもに対し先入観をもつなどの理由で入学以前の子どもの情報は、特に配慮が必要な子ども以外は詳しく担任に引き継がれることは少なかった。しかし、特性や配慮事項を理解しておくことは子どもの力を伸ばすために大切であると考え、活動の様子を参観した担当者から担任への「引き継ぎ会」を4月年度当初に行った。気になる行動を伝えるだけでなく、行動の背景と支援方策も合わせて伝えた。

③ 担任に対して特性に応じた指導についての研修の実施

子どもたちとかわる時に、個への配慮と同時に学級全体への支援や配慮が必要であると考えた。そこで、特別支援教育部が中心となり、1年生担任に特性に応じた指導や視覚支援カードの活用の仕方についての研修を行った。(図2)

**温かく分りやすい指導をし
先生に対する学級全体の
愛着行動を形成する**

先生全体が視覚情報
視線、表情、動作、声のトーン

- 簡潔で分りやすい指示
- 視覚情報を伴う指示
- 即時で具体的なフィードバック
- 意図的な学習スキルトレーニング
(聞く・見る・待つ・話す)

基本は信頼関係作りと学級経営

<発達障害傾向の児童に対して>

- ① 1対1での受容的な人間関係作り
 - ・進んで話しかける
 - ・よく行動を見て、すかさずほめる
 - ・訴えを最後まで聞く→整理して、冷静に注意する
- ② 規律ある関係作り
 - ・したことをきちんと認めさせ、謝らせる
 - ・約束をかわす
 - ・守れたときには、とにかくほめる
 - ・やぶったときには絶対に許さないという態度を強く示す。
- ③ 落ち着いた環境作り
 - ・本音を聞く
 - ・本当のなりたいたい自分に気付かせ、なれるように手助けをする

図2 1年生担任研修資料

④ 成果と課題

ア 成果

参観と聞き取りをもとにして子どもの特性を理解し、それに配慮した支援をしていくことで、子どもの学校生活への適応力を高めることができた。

〈子どもの具体的な姿から〉

A児は、「落ち着きがない、ゲームのルールが守れない」という聞き取りであったが、参観の様子から保育士の言語指示が聞き取れていないためにルールが理解できていないことが分かった。そこで、指示をするときは簡単な言葉で短く伝え、絵や図を示して理解を助けるなどの支援方策を、就学後1年生の担任に伝えた。担任は、A児がルールをやぶったときにすぐ叱責するのではなく、再度ルールを分かりやすく伝えた。このような配慮や支援は、学級全体に対しても行われ、それにより子ども達は学校生活のきまりやルールをよく理解し、友だちとトラブルを起こすことも少なかった。指導や注意を受ける回数が減り、担任との信頼関係が築かれ、学級全体が穏やかで登校渋りなども少なかった。担任からも、特性を事前に知ることができたので、子どもの気持ちに寄り添って適切に対応することができ、よかったという意見が出された。

イ 課題

支援の必要な子どもは今後ますます増加することが予想される。また、環境の変化の激しい入学初期の段階では、よりきめ細かな支援が必要とされる。しかし、担任一人では、量的にも質的にも十分な対応をすることが難しい。

(2) 平成20年度の取組

前年度の課題を受け、担任の配慮や支援だけではなく、学校体制として移行を支援する取組を行った。

① T-T（ティーム・ティーチング）体制での指導の実施

入学式から5月上旬までの期間は、級外職員・特別支援学級担当者・教育補助員が1年生の教室に入り、担任と協力して指導をした。T-T体制での指導は全ての時間ではなく、朝や帰りの支度、給食指導、国語や算数など個別の支援がより必要な時間を中心に実施した。特別支援学級担当者も在籍児童と一緒に交流学級に入り、学級の支援をする時間を増やすようにした。

② 幼稚園・保育園職員との連絡会の実施

4月の下旬に、在籍していた幼稚園・保育園の担当者と連絡会を行った。5限に学習参観を行い、その後情報交換会を行った。情報交換会では、各担任が子どもの入学後の様子を伝え、次に園の担当者から担任が直接引き継ぎを受けた。

③ 成果と課題

ア 成果

入学初期に複数の職員で支援をすることは、子どもの学校生活への適応力を高めるために有効であった。また、幼稚園・保育園職員と双方向の情報交換をすることで子どもの理解がより深まった。

〈子どもの具体的な姿から〉

朝の支度や着替えでは、子どもによって作業の速さが違い担任だけでは十分な指導をすることが難しい。もう一人職員がいることで、子どもの困り感やつまずきに気づき、声掛けや支援カードの提示などの配慮をすることができた。担任は個々の子どもの対応に追われることなく、学級全体に目を配ることができた。また、子どもたちも、困ったときに近くの職員にすぐ声をかけ聞くことができ、安心して生活をすることができていた。

連絡会では、入学前の様子と対応について担任が直接聞くことができ、子どもについての理解をより深めることができた。園の担当者からは「入学後の姿を見ることができ安心した。」「どんな力が学校生活では必要なかがよく分かった。」という意見が出され、幼保小の連携を図ることもできた。

イ 課題

一人ひとりの子どもや学級全体への配慮や支援は充実した。しかし、学級によって、支援の必要な子どもが偏ったり、子どもたちのかかわり合いがうまくいかずトラブルが多くなったりするなど、落ち着いて生活ができない様子が見られた。

(3) 平成21年度の取組

前年度の課題を受け、子どもの様子をより多面的に理解し、支援が必要な子どもがなるべく偏らず、子どもたちのかかわり合いにも配慮して学級編制をする取組を行った。

① 集団活動の様子を実際に見取る機会を設定

これまで11月の就学時健康診断と2月の移行学級では、全校職員で子どもの様子を見取ってきた。本年度はさらに2月の移行学級において、入学する子どもたちのかかわり合いの様子を知るための活動を約20分間設定した。これまでの情報を参考に2つの仮グループを編制し、ふれあいゲームや集団活動を実施し、集団としての雰囲気や子どもたちのかかわり合いの様子を多くの職員で見取った。

② 幼稚園・保育園からの引き継ぎ資料の改善

前年度の幼保小連絡会において、園での様子を伝えるだけでなく、学校生活に必要な力がどのくらい育っているかという観点からの引き継ぎが大切であるという意見が出された。そこで、一斉学習や集団生活に必要な力を話し合いに基いて5つの項目に整理し、参観や聞き取りをもとに3段階（◎—よくできる、○—できる、△—支援が必要）で表し、記述項目と合わせて、引き継ぎ資料を作成した。（図3）

〈5つの項目と主な内容〉

- ・指示理解—指示を理解する力 ・作業—器用さや速さ
- ・コミュニケーション力—言葉で伝える力
- ・友だち関係—仲良くなったり遊んだりする力
- ・運動能力—姿勢の保持、運動の力

③ 成果と課題

ア 成果

仮グループごとの活動では、違う園に在籍する子どもたちのかかわりの様子を知ることができ、学級編制の参考にすることができた。また、聞き取り項目を改善したことで一人ひとりの様子や支援の必要性がより見取りやすくなり、バランスのとれた学級編制をするために有効であった。

イ 課題

発達障害など環境に影響されやすい子どもにとっては、学級のメンバー構成が学校生活の適応において重要な要因になる。しかし、10園以上の幼稚園・保育園から入学する子どもたちのかかわり合いの様子は、短い時間の行動観察では十分に見取ることができなかった。

(4) 平成22年度の取組

これまでの取組から、支援の必要な子どもの偏りや子どもたちのかかわりに配慮した学級編制をすることが必要であることが分かった。しかし、入学前の情報だけでは難しいと考え、入学後の様子を実際に見たうえで学級編制を行うことが望ましいと考え取り組んだ。

① 入学後の様子を実際に見てから行う学級編制

入学時に正式な学級編制を行わず、入学後3週間は仮の学級編制「つき」「ほし」で学校生活を送る。仮の学級編制は、生活年齢で分けることを基本とするが、大きなアンバランスが出ないように、入学前の情報も十分考慮しながら編制をした。担任は2～3日ごとに2つの学級を交互に担当し、全員の子どもとかかわるようにした。朝や帰りの会、生活科、体育や音楽の学習は2クラス合同で行い、仲間づくりゲームや自分の好きなもの紹介など、子どもたちのかかわりを深める活動を行った。担任や入級した職員は、見取った子どもの様子を毎日記録し、よりきめ細かく子どもの様子を知るように努めた。引き継ぎ資料と入学後に見取った資料をもとにして4月下旬に正式な学級編制を行った。

② 複数の職員と保護者ボランティアでの支援

これまで級外職員・特別支援学級担当者・教育補助員が入学初期の支援にあたり、その有効性を感じていた。そこで、今年度はさらに多くの支援ができるよう、保護者（1年生の保護者を除く）や地域の方のボランティアを募った。本の読み聞かせや朝や帰りの支度、着替え、給食の準備片付けなどの支援、下校指導の補助などを依頼した。

就学児 引継ぎ資料						上越市			
指示理解	作業	コミュニケーション	友達関係	運動能力	支援	リーダー性	性格や配慮事項	健康面の配慮	その他
◎	△	○	○	○			友達と遊ぶ事を楽しんでる。話しをよく聞いている。ハグミ△ 絵をのびのびと描く	風邪をひくと長引きやすい よく眠る。	母園日
△	○	◎	◎	◎			会話の途中で大泣きのやり取りができる 運動神経が良い(マラソン△)		身体カ△
△	◎	○	○	○			製作が得意で自信を持っている 小道具の面倒見が良い	せんどの様子は製作がある日はほとんど出ていない せんどの様子は飛ぶが別	身体カ△
△	◎	○	○	○			一度か規を覚えると上に行かぬ	せんどの様子は飛ぶが別	身体カ△

図3 引き継ぎ資料一覧表

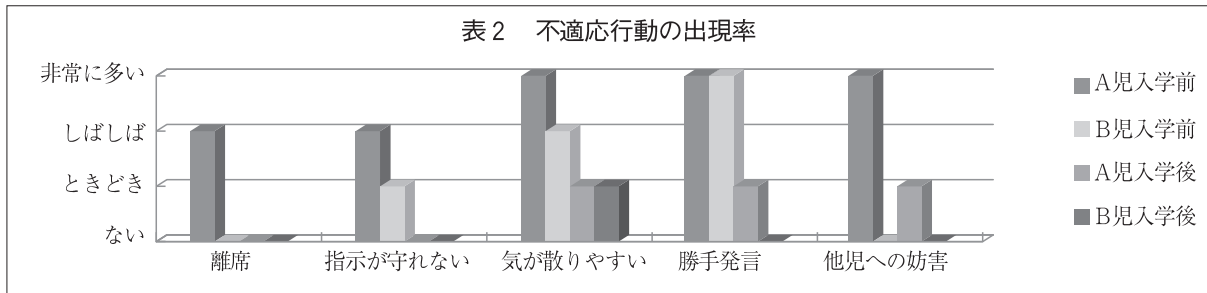
5 実践の成果

(1) 成果

① 子どもの行動変容から

ア 行動観察チェックから

入学前に支援や配慮が多く必要だと思われた、通常の学級に在籍する2名の子どもについて、入学前と後の行動の様子を行動観察チェックの評価により比較した。(表2)項目は上越市の「通常の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実態把握票」を参考にし、入学前は保育士、入学後は担任が評価した。環境や評価者の変化を考慮する必要があるが、2名ともルールやきまりを守った行動ができるようになり、指示を守って課題に取り組めるようになった。2名とも環境や友だちの影響を受けやすいことから、落ち着いて学習活動に取り組めるよう学級編制を工夫した成果であると考えられる。



イ 学年合同の朝の会の様子から

子どもたちのかかわりを増やし、学年として同一歩調で指導をするために、毎朝2クラス合同で朝の会を行った。分かりやすい指示を出し、同じパターンの活動を毎日繰り返すことで、見通しをもって活動に参加し、59名の大勢の子どもがオープンスペースの教室に集まっても、教師や当番の子どもが話を始めると自然に口を閉じて注目することができた。また、入学前の様子から衝動性の強い子どもや言語指示の聞き取りが苦手な子どもが多い傾向が見られたが、事前に約束を簡潔に書いた「やくそくカード」を示し確認することで、ダンスやゲームなど気持ちが高ぶりやすい活動でも、けんかやトラブルを起こさずに体を思いきり動かし友達と楽しく活動することができた。特性に応じた適切な指導により、子どもたちは、みんなで楽しく活動するためにはルールを守ることが大切であることが分かり、落ち着いた環境の中で安心して生活することができている。

② 教師への聞き取り調査から

1年生の指導にかかわった職員に、学習に関するスキルの習得状況について意識調査を行った。(表3)チェック項目は上越市発達障害通級指導教室が提示する「たての学習スキル」を参考にし、4件法で回答を求めた。十分習得できていない項目もあるが、ほとんどの項目が評価平均が3.0以上であった。特に、着席行動、話の聞き方、発表の仕方の評価が高く、基本的なスキルが習得できていると捉えている。

表3 学習に関するスキル習得 意識調査

項目	評価平均
学習が始まるまでに着席する	3.8
学習の準備・片付けをする	3.5
必要がないとき席を離れない	4.0
順番を守って並ぶ	3.5
口を閉じて整列集合をする	2.8
教師の方を見て話を聞く	3.6
口を閉じて話を聞く	3.3
発言したいときは手を挙げる	3.8
指名されてから答える	3.6
困ったときに援助を求める	3.3
友だちに対し拍手をする	3.3

また、この取組についての聞き取り調査からは「入学後に学級編制をすることで適切な編制ができた。」「複数の職員や保護者ボランティアがかかわることで子どもたちが安心して生活できた。」という意見が多く出された。多くの職員が、この取組が1年生の学校生活への適応や学習に関するスキルの習得に有効であったと感じている。

③ 保護者への聞き取り調査から

取組後に保護者に意識調査を行った。「子どもにとってこの取組のどんなところがよかったか。」という質問については(図4)のような結果であった。自由記述でも次のような意見がよせられた。

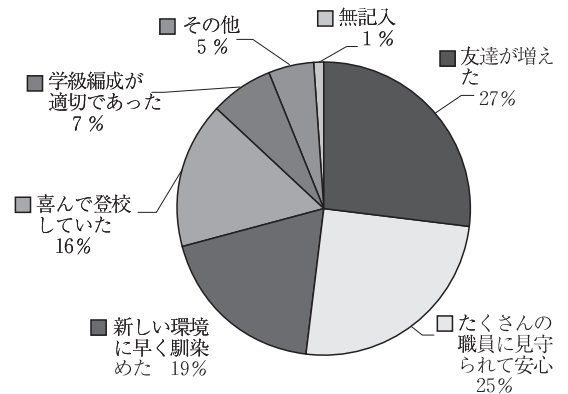


図4 保護者の意識調査

兄の時と比べて多くの先生が補助に入っていたことがよかった。環境が一変するため不安だったが、個性に合った対応がしてもらえた。もしそうでなかったことを考えると、今のように落ち着いていたか改めて不安に感じた。

子どもの姿を通して、学校生活にスムーズに適応して落ち着いて学習に取り組み、友だちを増やして安心して登校することができたと保護者が感じていることが分かる。

④ 取組の構造化

4年間の取組を構造図として表すと(図5)のようになる。1年生の学校生活へのスムーズな移行を実現するには、まず学校体制で支援に取り組むことが必要である。そして、多面的に子どもの様子を見取り、一人ひとりの特性をきめ細かく理解する。その理解を踏まえて、担任に支援方法についてのコンサルテーションを行う。そのうえで、T-T体制での指導や学級編制の配慮などを行う。単なる支援体制や学級編制の工夫のみでは、十分な成果を期待することができない。これらの手立てを有機的に関連させて、重層的に講ずることが重要である。

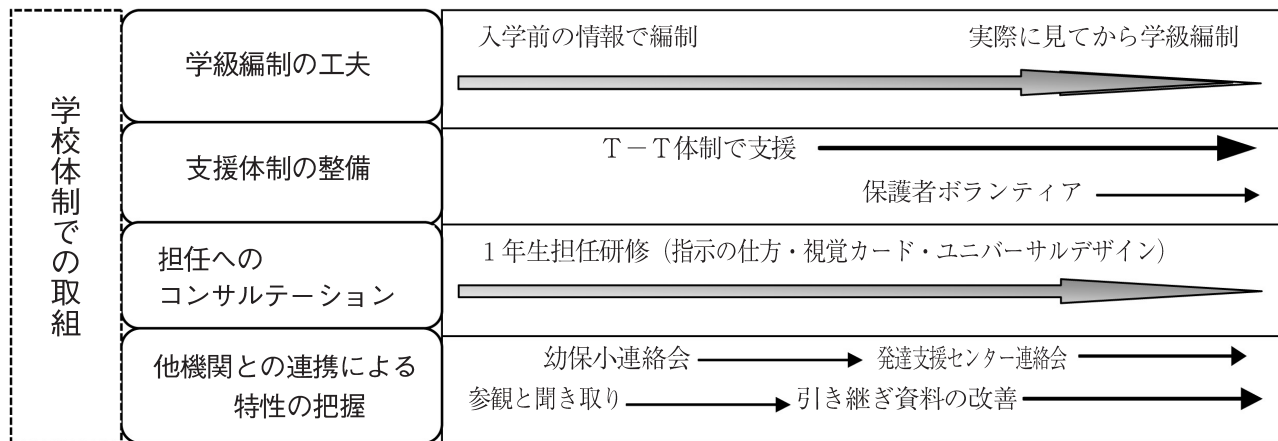


図5 移行を支援する取組の構造図

(2) 今後の課題とまとめ

本研究では、子どもの特性を理解し、それに応じた指導方法や学級編制の工夫をすることで、1年生の学校生活へのスムーズな移行を可能にすることができたと考える。また、取組を構造化し、学校体制で重層的に手立てを講じる有効性も検証することができた。

今後は、平成23年度から全面実施される『小学校学習指導要領解説生活編』⁵⁾において、「第1学年入学当初のカリキュラムをスタートカリキュラムとして改善すること」や「幼児教育や小学校教育との具体的な連携」の必要性が示されているように、幼稚園・保育園と小学校との文化の違いを踏まえた教育課程についても検討する必要がある。先進的に取組が行われている仙台市教育委員会や上越市立大手町小学校の実践などを参考にしながら、段階的で緩やかな「入学初期の移行支援カリキュラムの導入」という視点を加え、さらに重層的に取り組んでいきたいと考える。

引用文献

- 1) 文部科学省 「通常の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」, 2002年
- 2) 中央教育審議会 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」, 2005年
- 3) 中央教育審議会 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(中間報告)」, 2003年
- 4) 正高信夫: オープンハウスと犬山の教育, 日本教育2010年, 38pp
- 5) 文部科学省 「小学校学習指導要領解説生活編」, 2008年3月

参考文献

- 井上賞子 杉本陽子: 特別支援教育はじめのいっぽ, 学研, 2008年
- 菅原弘一: 新入学児童のスムーズな適応を願って, Educo, 2010年, 4~5pp
- 田邊道行: 入学初期の子どもが学校生活に適応するための学校体制の工夫, 教育実践研究第20集, 上越教育大学学校教育実践研究センター2010年, 307~312pp
- 吉田昌義 河村久 吉川光子 柘植雅義: 通常の学級におけるLD・ADHD・高機能自閉症の指導, 東洋館出版, 2003年