

小学校における情緒障害特別支援学級と交流学級の連携による 支援体制の構築

高野 彩¹⁾，是永 かな子¹⁾²⁾

1) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

2) 高知ギルバーク発達神経精神医学センター

Building a Elementary School Support System through Cooperation between Special Class for Children with Emotional Disturbances and Exchange Class.

TAKANO Aya¹⁾，KORENAGA Kanako²⁾

1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher Education

2) Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要 約

本研究は小学校における情緒障害特別支援学級（以下、情緒学級）と交流学級の連携による支援体制の構築を目的とした。対象児童は、M 小学校情緒学級の3 学年児童3 名、交流学級は3 学年28 名であった。結果は以下である。第一に交流学級担任の強みと改善点の整理としてのコンサルテーションを行った。また、交流学級担任と情緒学級担任の情報共有を目的として、週1 回の協議の場を設定した。その結果情報共有以外の日にも自然に連携できるようになっていった。第二に、意図的な児童同士の関わりを持たせつつ、情緒学級で行った自立活動は友達と仲良くなることを意図して単元を組んだ。結果として情緒学級の子どもが交流学級の子どもとかかわれる場面が増えたり、交流学級での肯定的評価によって自己肯定感が向上したりする様子が見られた。今後は学校全体でもクラスワイドで行えるような自立活動も検討していく必要があろう。

キーワード：情緒障害特別支援学級 交流学級 連携 小学校 支援体制

1. はじめに

文部科学省（2012）は「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムのための特別支援教育の推進」の中で、共生社会を、だれもが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会であると述べている。その形成に向けて、インクルーシブ教育システムの構築の重要性を訴えている。それはできる限り同じ場で共に学ぶことの追及や個別のニーズのある児童生徒に対して自立と社会参加を見据えた指導の提供を行うこと、多様で柔軟な仕組みの整備をすることである。インクルーシブ教育を行うことは、特別支援学級の子どもが将来、自立していくための力をつける場になる

ことはもちろん、通常の学級で学習する子どもにとっても、多様な人々と生活を共にできることで、多様な人々に対する理解が深まることにつながるだろう。

近年はすべての教師に、特別支援教育に関する知識が求められていると考える。障害の特性に関する理解と指導方法を工夫できる力のみならず、特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担当教員等に助言や援助を要請し、問題解決する資質能力も求められているのである（新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告 2021）。

現在、全国的に特別支援学級数が増加している。令和2 年度は全特別支援学級の約半数が自閉症・情緒障害特別支援学級である。高知県特別支援教育資料（2021）でも、自閉症・情緒障害特別支援学級数（以下、情緒学級）、児童数

ともに増加傾向にある。その背景としては、①通常の学級（以下、通常学級）において様々な困難が見られるために途中から情緒学級入級になる児童がいること、②情緒学級において通常学級に戻るための効果的な指導が十分でないことが推察される。

2022 年文部科学省から、「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について（通知）」が出された。そこでは、原則として週の授業時数の半分以上を目安として特別支援学級において個に応じた授業を行うことが述べられている。その背景には、情緒学級の「自立活動」の不十分さ、国語や算数の指導のみ行い、それ以外は通常の学級で学ぶといった機械的かつ、画一的な教育課程の編成が行われていることが指摘されている。そして学習内容が分かり学習活動に参加している充実感・達成感をもちながら、充実した時間を過ごしていることが重要であると述べられていることから、交流学級で学ぶにあたって、①交流学級担任、情緒学級の担任双方の連携が不足しており、同じ場にいるだけである実態や②情緒学級として児童の実態に合わせた自立活動を行うこと、が課題として推察される。特別支援学級の児童が交流及び共同学習を実施するにあたっては通常の学級担任と特別支援学級担任が交流及び共同学習の目標を共有し、情報交換を行い、双方の教育効果を明らかにしながら臨むことが重要である（文部科学省,2017）。三山（2020）による特別支援学級の教員に対するアンケートをもとにした教員間の連携についての考察では、特別支援学級から通常の学級担任に特別支援学級での工夫が伝わりづらかったり、孤立していると感じたりするといった悩みがある一方、特別支援学級の教員から働きかけることで、解決できている事例も見られたと述べている。

よってまずは校内での連携体制が構築されることが必要だと考える。そのために、特別支援教育コーディネーターをはじめ、特別支援学級担任の専門性を高めるとともに、全教職員の特別支援教育に対する理解が求められると考える。また、長山、勝二（2018）は通常学級、特別支援学級の相互的アプローチによる対人関係支援を実施したことで、特別支援学級の児童と交流学級児童の人間関係の形成につながったこと、まずは両担任の共生が重要であることを指摘している。

このように、両担任が連携することで児童の安心にもつながるとともに、同じ目的を持って支援が行われると推定する。よって本研究では、小学校における情緒学級と交流学級の連携による支援体制の構築に関して研究することを目的とした。

2. 方法

2. 1. 対象児童

本研究の対象児童は、M 小学校情緒学級の 3 学年児童 3 名であった。児童の内訳は以下である。交流学級は 3 学年 ☆組 28 名であった。対象児童には、保護者に対して研究の目的を文書で伝え、研究協力に関する承諾書を得た。

2. 2. 実態把握

SDQ、PIQ、Q-U の 3 つのアンケートをそれぞれ 20XX 年 6 月と 11 月に実施した。また個別の支援計画と個別指導計画の読み取り、授業観察を行った。SDQ とは、児童生徒の情緒や行動について 25 の質問項目を担当、児童生徒、保護者が回答する形式のアンケートである。PIQ とは、児童生徒がインクルージョンされていると感じているか、どのような学習における自己概念を抱いているかについて 12 の質問項目を担当、児童生徒、保護者が回答する形式のアンケートである。今回はいずれも、交流学級の児童、情緒学級の児童、交流学級担任に回答してもらった。Q-U は学級満足度尺度、学校生活意欲尺度により構成され、児童生徒が回答する形式のアンケートである。交流学級の児童、情緒学級の児童が回答した。

授業参観では、情緒学級の児童の交流学級での参加を中心に、交流学級での友達との関わり、担任との関わりなどを観察の視点とした。研究期間は 20XX 年 6 月～20XX 年 12 月までとした。

2. 3. 研究の方法

本研究では、主に交流学級担任と情緒学級担任の情報共有の場の設定と情緒学級を対象にした自立活動を行った。

3. 実践

3. 1. 交流学級担任と情緒学級担任の情報共有

毎週火曜日の放課後、交流学級担任と情緒学級担任と一緒に情報共有の場を設定した。そこでの話し合いの観点は以下の 2 つである。第一に交流学級担任へのコンサルテーション、第二に、児童の情報共有・支援方法である。

第一、交流学級担任へのコンサルテーションの内容について以下に示す。

最初は高知県教育委員会「すべての子どもが「わかる」「できる」授業づくりガイドブック」を参考にアンケートを作成し、ユニバーサルデザイン（以下 UD）に基づく授業を意識できているかを把握した。授業の中では UD ボイ

ントを基に、「担任の授業での強み」、「改善点について」交流学級担任、情緒学級担任と一緒に協議を行った。改善点については、具体的な提案をいくつか行い、その中から担任が選択できるようにし、1週間取り組んでもらった。翌週、担任から、○（効果があった）△（取り組んだが効果がなかった）、×（取り組まなかった）で評価をしてもらった。

次に第二、児童の情報共有・支援方法の検討についてである。

情緒学級の児童の特性や困り感と交流学級でも見られる同じような特性や困り感をもつ子どもと関連付けながら情報共有を行った。困り感が異なり関連付けられない児童の場合は、授業参観をする中で情報を収集し、放課後の協議の際に情緒学級担任を含めてどのように支援や対応を行えばいいか協議を行った。そして交流学級担任が無意識に行っている言葉がけや支援を記録し、本人に振り返ってもらったようにした。

また、情緒学級の児童と交流学級の児童が関わりを持てるようにするための方法についても協議を行った。児童の実態と照らし合わせながら交流学級で情緒学級の子どもとつながる可能性の高い児童を抽出し、席替えの際に近くに座るように配慮した。その上でできるだけ毎時間1回以上は、ペアで学習する機会や班で話し合う活動等を積極的に取り入れる提案を行い、実践してもらった。

3. 2. 情緒学級を対象にした自立活動

3. 2. 1. 情緒学級を対象にした自立活動概要

対象児童が在籍している情緒学級には他にも5年生が4名在籍している。対象児童をはじめ、5年生も対人関係の課題が多く見られる。そこで、交流学級で必要な「友達との関わり方」のスキル獲得を目的とした自立活動の授業を3単元行った。

基本的にはソーシャルスキルトレーニングの授業の流れである①インストラクション②モデリング③リハーサル④フィードバックの順で行った。モデリングの際には、あえてバッドモデル（良くない例）も経験させることで、相手の気持ちの疑似体験ができるように構成した。また、バッドモデルをグッドモデルにしていくための方法を「相手が笑顔になるように」という観点で児童に考えさせて、ペアやグループで話す活動を取り入れた。特別支援学級の児童は話に入っていくことができなったり、自分の意見を言わないまま時間が過ぎていったりするなど通常学級での参加率が低いことがある。交流学級でのペア・グループ学習の授業スタイルを少人数で経験させることで、交流

学級のペア・グループ学習の活動の際にも積極性を高めることができるのではないかと考えた。今回は人の意見を聞いたり、自分の意見を述べたりする場面を設定し、話すことに慣れることもねらいの1つとした。その後、スキルが定着するように、学習したスキル内容の提示、日常生活の中で情緒学級担任が自立活動で学習したと結び付けながら意識的に評価を行うようにした。

3. 2. 2. ふわふわ言葉を使おう

以下のように「ふわふわ言葉を使おう」の授業実践を行った。

表1 「ふわふわ言葉を使おう」の授業実践【単元目標】

【単元目標】

- ちくちく言葉とふわふわ言葉が人に与える印象について知る。
- ちくちく言葉をふわふわ言葉への直し方を知る。
- ふわふわ言葉を日常の中で使う。

本単元は2時間で構成した。相手を不快にさせる言葉を「ちくちく言葉」、相手が気持ちよくなる言葉を「ふわふわ言葉」として全員が理解できるように定義づけした。

1時間目は「ちくちく言葉とふわふわ言葉」を念頭に日常生活で使っている言葉を見直した。それぞれの言葉を聞いた時の感じ方を、ロールプレイを設定することで経験できるようにした。また、最後に学習した内容を児童の日常場面と結び付けるために、「ふわふわ言葉」を使うとポイントが入るようなゲームの時間を設定した。

2時間目は「ちくちく言葉」を「ふわふわ言葉」に変えて使う活動を行った。日常の中で起こりそうな具体的な場面を動画で2つ用意した。2つとも全く同じ場面だが、1つは「ちくちく言葉」を使い、相手を不快にする場面（バッドモデル）、もう1つは「ふわふわ言葉」を使い、相手を励ます場面（グッドモデル）である。2つを比較させることで同じ場面でも言い方で相手に与える印象が違ふことを理解させた後、指導者が用意した場面でバッドモデルをグッドモデルに変えるための「ふわふわ言葉」を考える活動を取り入れ、「ちくちく言葉」を「ふわふわ言葉」に変えることができる授業構成にした。

授業後は日常の中で使うことができるように児童が考えたふわふわ言葉の掲示を行い、情緒学級担任にも日常生活の中で「ちくちく言葉」が出た際に「ふわふわ言葉」に変えるための言葉がけを行ってもらったようにした。

3. 2. 3. 聞き方名人になろう

以下のように「聞き方名人になろう」の授業実践を行った。

表2「聞き方のマナーを身につける」の授業実践【単元目標】

【単元目標】
○聞き方のマナーを身につける。
レベル1「相手を見て話を聞く」
レベル2「うなずきながら話を聞く」
レベル3「最後まで話を聞く」
レベル4「相手と考えが違うときにも一度認める言葉を使う」

本単元は3時間で構成した。1時間目は「相手を見て聞く」「うなずきながら聞く」2時間目は「最後まで聞く」3時間目は「相手の考えと違うときにも一度認める言葉を使う」である。いずれもバッドモデルを動画で見せ、どこに問題があるか考えさせるパターンで学習を進めた。それぞれロールプレイを最後に行い、バッドモデル、グッドモデル両方を経験させるようにした。1, 2時間目は振り返りは友達に学習した聞き方を使って相手の話を聞くような時間を設定した。3時間目は相手と考えが違った時にどうすれば相手も自分も気持ちよく会話を進められるかについて考えた。場面は遊びを決める場面である。相手と違う考えを持つことは当たり前であることを確認し、まず相手にどのような言葉をかけることがいいのかを児童と一緒に考えた。相手を否定しない言葉として、「それもいいね」と一言入れた後に自分の意見を述べることを学習した後、ロールプレイを行った。ロールプレイは「それもいいね」という言葉の練習に集中できるよう、動画で見た場面と同様にし、同じセリフで行った。

3. 2. 4. お願いするときも気持ちよく

以下のように「お願いするときも気持ちよく」の授業実践を行った。

表3「お願いするときも気持ちよく」の授業実践【単元目標】

【単元目標】
○相手にとって気持ちのいいお願いの仕方を考える。
○お願いをする時のマナーを知る。

本単元は3時間で構成した。1時間目「お願いするときの声や言い方を考えよう」2時間目「名前を読んでみよう」3時間目「場をつなぐ言葉を使ってみよう」である。前回

までの2単元と異なる点は、①T1、T2が役割演技を児童の前で行う形式で行ったことと、②バッドモデルを先に経験させたことである。

1時間目はまず、児童がお願いをする時に人に伝える言葉が理解できているかどうか、クイズ形式で簡単な確認を行った。その後、T1、T2の役割演技を見せ、問題について考えた。その際、児童にもバッドモデルを経験させた。人にお願いをする時には声の大きさはどうすればいいか、声のものさしを示して考えさせた。「声のものさし」は1～4のレベルで提示した(図1参照)。誰かにお願いをする場面ではその対象になる人は1人と考え、ペア活動と同じ程度の声である1の声であることを確認した。また、強い口調で言うと相手が不快になることをバッドモデルで経験させた後、どのような言い方が望ましいか考えるようにしていった。「～して」の「て」の言い方を変えてみて、聞き手の印象がどのように変わるかを試す活動を入れ、考えるヒントにした。学習した声の大きさ、「て」の言い方を使い、ロールプレイを行った。そのスキルの練習ができるように、授業の始めに提示した問題場面と同じ場面、セリフで行うようにした。

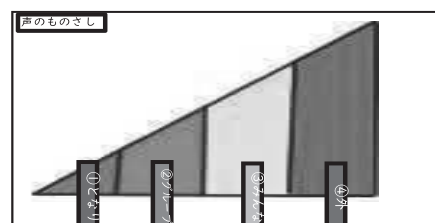


図1 声のものさし

2時間目は相手により伝わるようにするには、名前を呼ぶことに気付かせる学習を行った。始めに2つの役割演技を見せた。1つめはいきなりお願いをすることでされた側の人のがびっくりする場面である。2つめはお願いをしているにもかかわらず、気付かれない場面である。一言何を言えればいいか児童に考えさせるにあたり、難しい様子であったため、児童1名をお願いする人、それ以外をお願いされる人とし、全員でロールプレイを行った。お願いしても振り返らないことから、なぜそうなるのかをヒントにどうすればいいか考えた。名前を呼ぶとより伝わることを理解し、前時も含めて学習した内容を取り入れた「電池人間」ゲームを行った。今日のペアでゲームを行った。一人が頭の上にお手玉をのせ、線の上を歩く。落ちたら止まり(電池切れ)「〇〇さん、お手玉をひろって(ください)」と言ってのせてもらったら再開するゲームである。前時、本時の学習内容を使うことをルールにしたことで、ロールプレイの

代わりになった。

3 時間目はお願いをする前に一言伝えると柔らかくなる「クッション言葉」の必要性を考える学習である。本時の場面は自分の席に戻りたいが、人がその周りにいて戻れないことをスライドで伝えた。そういう場面に会った時に、「どけ」「どいて！」など強めの口調で通すように伝える児童が多い。そのため、まずは、そういう時には「通して」と言う言葉がふさわしい確認をクイズ形式で行った。その後、より柔らかく相手に印象付けるための手段として、クッション言葉があることを知らせた。クッションとはどういうものか、ほとんどの児童が理解できていることは想定されたが、実際に触れさせることでよりクッション言葉の役割が理解しやすいと考え、実物を用意して触ってみて感想を話してもらった。児童からは、「柔らかい」「ふわふわ」「優しさに包まれる感じがする」との感想が出たため、その言葉から、クッション言葉を使うことで、お願いの言葉が優しくなったり、柔らかくなったりする効果がある確認を行い、クッション言葉にどのようなものがあるか考え、ワークシートに書く活動を行った。なかなか考えが浮かばない児童もいたため、自由に友達の考えを見て真似をしてもよいことを伝えた。児童からは「ねえねえ」「ちょっと…」「あの…」などの考えが出された。また、前時で学習したように「○○さん」と相手の名前を呼ぶ意見も出た。それもクッション言葉の 1 つとして認めた上で、クッション言葉を使うゲームを行った。

児童が普段からしてきたゲームをアレンジして行った。スポンジを 1 列に並べ、2 つのチームに分かれ、両端からスポンジの上をできるだけ落ちないように歩いて進む。相手と出会ったらじゃんけんし、もし、勝ったら、相手に本時で学習した通してもらうためのお願いの言い方で頼み、OK をもらったら進むゲームである。何回もゲームを行うことで、クッション言葉や名前を呼ぶことができていた。

4. 結果

4. 1. 介入前の対象児童の実態

A 児は自閉スペクトラム症、ケトン性低血糖症の診断がある。1 学年より特別支援学級に入級している。緊張の高さやこだわりの強さ、音過敏が見られる。授業中、分からないことや想定外のことが起こると気持ちの不安定につながりやすい。一方、情緒学級での様子を見てみると、人の話を遮る様子や自分の考えと違う際に強い口調で否定をしたり、一方的に話したりと対人関係での課題が多く見られた。

B 児は診断はないが、月 1、2 回程度医療受診を行っている。2 学年より特別支援学級に在籍している。落ち着きがなく、じっとしていることが難しい。交流学級での学習の際には、手遊びが多くなり指示が聞けないことが見られる。情緒学級で過ごすことが主であるため、交流学級に所属意識がない。特定の大人や友達への依存度が高く、そのような児童に対する態度や発言が横柄に見えるため、周りからはわがままに捉えられがちである。人の話を最後まで聞くことは苦手であり、嫌なことはできるだけ避けようとする。

C 児は ADHD の診断があり、2 学年より特別支援学級に在籍している。多動・衝動性はないが、集中力に課題があり一斉指示を聞くことが難しい。読み書きにも困難性が見られ、板書等に時間かかる。対人関係は 3 名の中では比較的良好であり、誰からも好かれる。交流学級にも友達がいる。しかし、無気力なところがあったり、友達に意思や考えを伝えたりすることが苦手である。そのため、友達や担任が話しかけていても、聞いていないような態度に見られることもしばしばある。

3 名とも、Q-U のいごちのよいクラスにするためのアンケートの結果は非承認群に位置していた。また、やる気のあるクラスにするためのアンケートの結果は、B 児、C 児は否定的に回答しており、交流学級の中に所属している意識が低いことが伺えた。また、3 名とも、SDQ の結果からは情緒面の困難さと友達関係への困難さが見られた。

4. 2. 交流学級担任と情緒学級担任の連携

1 学期の間は情緒学級担任が支援しやすいように後ろの廊下側の席に対象児童を近くの席に配置していた。しかし、交流学級児童との交流や交流学級担任の支援はほとんどなかった。また、情緒学級児童にとっても教室から出ていきやすい環境であるため、授業中にも離席をし、情緒学級の教室へ戻る様子が頻繁に見られた。

そこで、交流学級担任と特別支援学級担任教員が話し合える会議の場を週 1 回 30 分から 40 分の時間で設定した。その場の内容は大きく 2 つである。1 つめが交流学級担任の授業を参観から強み、改善点を整理し、改善点の具体案を示すことである。その提案を担任が 1 週間試し、○（効果があった）△（効果がなかった）×（取り組まなかった）で評価をしてもらった。効果がなかったと評価された取り組みについては再検討を行い、再度取り組んでもらうようにした。

授業参観から見取れる交流学級担任の授業の強みとしては、「板書」「授業の進め方のパターン化」だった。その

ため、対象児童も全員ノートを書くことができていた。一方、児童同士の関わりが少なく、発言する児童に偏りが見られた。また、机間指導もなく、個別に関わることができていない課題も見られたため、以下のような提案を行った。
①1時間の授業の中に1回以上、友達に関われるような時間を作る。
②赤ペンをもって1時間に1回以上、机間指導を行う。
③1時間に10回以上褒める、である。

①については教科やその時間の内容によってできないこともあったが、隣同士で1分間話すような具体的な提案をすると実践が可能になった。②③は提案後すぐに取り組みをすることができはじめた。担任からは、机間指導をすることで児童が自分との関わりを求めていることに気が付け、児童とつながることもできたとプラスの評価があった。また、褒めることで周りの児童がよい影響を受け、全てではないが課題が改善していることもあるとのことだった。また②をすることで、困り感のある児童にも気づきやすくなるとともに、対象児童への支援にもつながった。特にA児が困るとパニックになることが理解できてから、一番に声をかけに行くようになった。それ以降、交流学級担任は少しずつ、情緒学級の児童への支援の仕方や交流学級の児童との交流に課題があることに気がつき、担任の関わり方に変化が見られ始めた。例えば、体育でサーキットをする場面でB児が分からずに困っていると、担任はまず近くへ行き、児童に何に困っているかをきちんと聞き、自分で教えるのではなく、近く児童に見本を見せるように指導し、関わりを持たせるようにした。また、交流学級担任は、2学期に入って体育の授業の最後の5分間に遊びの時間を設定し、児童同士が自然と関わるができる工夫を行った。

4. 3. 自立活動

いずれは通常学級へ戻すことを意識し、通常学級で行われている個人思考からペア活動、それから全体での思考という授業スタイルを取り入れた。1回目の自立活動では、指導者が「ペアの人と顔を合わせる。」「どちらから話すか決める」「自分の考えを言う」「相手の話を聞く」「いいなと思ったところは写す」とペア学習の手順を細かく説明し手順を踏んでしなければ、相手の方を向くことすらできない児童もいた。しかし、徐々に慣れてきて、授業前に児童の方から「今日は誰がペアになる?」という発言があったり、「〇〇くんの意見いいから写そう」と人の考えを自分のノートに写したりと、ペア学習の良さを感じられる児童も増えてきた。友達の意見は書きたくないA児も、「友達と考えが違っていても…」の学習を通して、自分だけでは解決

できなかった友達の考えを聞き、写すことができるようになった。

また、児童の中には学習したことを日常の中で使ってみようとする児童のエピソードが担任からの聞き取りで見られた。

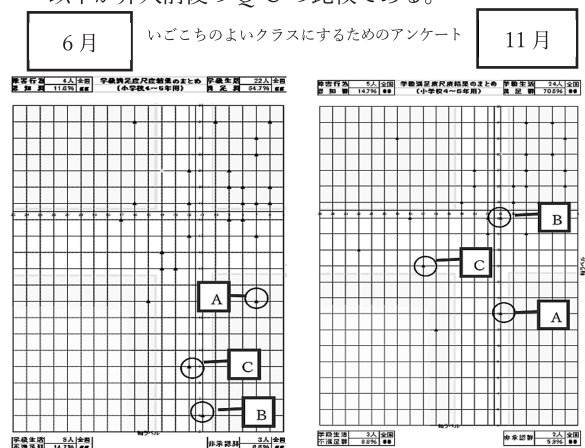
第一に「ふわふわ言葉を使おう」については、遊んでいる中でちくちく言葉を言った児童に対して担任が「ふわふわ言葉に言い直そう」と声がけをすると、自分の気持ちがおさまってから言い直しができた。ちくちく言葉を言う児童に対して、「ちくちく言葉は聞くのが嫌だからふわふわ言葉にして」と伝えることができた。

第二に、「聞き方名人になろう」では、国語で「サーカスのライオン」を学習した際、終末の捉え方がB児と違っていた時に、A児が「え〜!?!」と言いかけたが、一度その言葉を飲み込み、「Bさんの考えもいいと思うけど、ぼくは…」と言った。その後、一緒に学習していたB児もC児も同じように「〇〇さんの意見もいいけど…」という言い方をし、人の意見を最初から否定する言い方をしなかった。

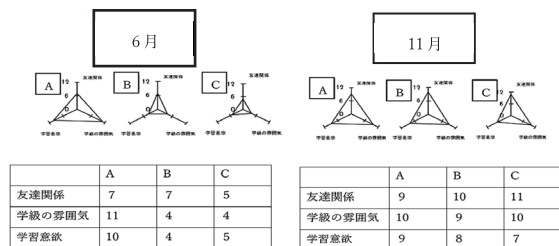
第三に、「お願いするとき気持ちよく」では、A児がトイレから教室へ戻ろうとするときに、廊下に交流学級の児童がいて通りにくかった時に、「ちょっとごめん、通して」と言って通してもらった。またA児は「ぼく、自立で学習したことを使えたよ」と報告してくれた。

4. 4. 介入後の児童の変容

以下が介入前後のQ-Uの比較である。



やる気のあるクラスをつくるためのアンケート



1 学期の交流学級の席は情緒学級児童を近くに配置しており、情緒学級担任が支援をすることで、児童同士の関わりが困難な席であった。しかし 3 名とも席を離し、交流学級において関わりやすい児童を近くに配置することで、その児童を中心として関わりがもてるようになっていった。1 学期のやる気のあるクラスをつくるためのアンケート結果から、特に B 児、C 児の 2 名は交流学級に対する所属意識がなかったことが分かる。しかし、授業中にペア学習や班活動を通して友達と関わる場面を意図的に組むことで、話す機会や協力して活動する機会が自然と増えていった。徐々に距離が縮まっていったのか、10 月頃から A 児は休み時間に交流学級の友達とおはじきをする姿が見られるようになった。B 児、C 児は休み時間に交流学級を訪れることはほとんどなかったが、交流学級の児童が情緒学級の教室へ訪れるようになり、B 児も C 児も一緒に遊ぶ姿が見られるようになった。また、授業中の関わりにも変化が見られるようになった。B 児は今までは自分から関わるのが少なかったが、話しかけたり、分からないことを聞いたり、スキンシップを取る姿も見られるようになった。何よりも 4 月の遠足では、友達が誘っても頑なに一人でお弁当を食べていた B 児だが、9 月の遠足では友達と食べたり遊んだりする姿が見られた。関わりの方策を交流学級担任と情緒学級担任とで話し合い、比較的関わるのが容易な児童への働きかけがあったことも功を奏したと考察した。

以下は A 児、B 児、C 児の PIQ、SDQ の結果である。

PIQ の結果

	A		B		C	
	6 月	11 月	6 月	11 月	6 月	11 月
感情	16	16	6	8	5	8
社会	10	10	10	10	9	13
学習	11	11	8	8	10	7

SDQ の結果

	A		B		C	
	6 月	11 月	6 月	11 月	6 月	11 月
行為	0	0	0	0	0	0
多動	0	0	2	2	2	1
情緒	2	0	0	0	0	0
仲間	0	2	0	0	0	1
向社会的性	0	1	1	2	0	1

A 児の PIQ の結果は 6 月と 11 月全く同じであった。SDQ を見ると情緒面の困り感が低くなっている。アンケート結果から A 児はもともと学校や学級に対して満足していたことが分かる。2 学期に入り、PIQ が下がらなかったのは、両担任が情報共有を行う中で、自信を失わないような対応に努めたこと、A 児の想定外が起きた時にパニックになりやすい特性を理解した上で、できる限り細かい打ち合わせを行ったことが考えられる。しかし、SDQ の結果から、仲間関係の困り感が高かった。Q-U と同様、同じ情緒学級の 5 年生との折り合いの悪さが影響していることが考えられる。

B 児の PIQ の結果で変化したのは感情的インクルージョンの部分である。6 月は学校自体が嫌であり、ほとんど

の項目に対して一番低い評価をつけていた。今回も決して高くはないが、一番低い評価をつけていないことが変化である。学校や学級があまり楽しいとは言えないが、全く楽しくないわけではないという状況である。また、SDQ の結果から多動であることの自覚はあるものの、仲間関係や情緒面での困り感はないようだ。

C 児は多動の困り感が少し下がっている。1 学期の終わり頃から薬の服用があったため、集中力が上がってきたことによる効果を自身で感じていることが考えられる。仲間関係での困り感は A 児同様、情緒学級での 5 年生との関係に原因があるかもしれない。

3 名に共通して言えるのは、6 月に比べ向社会的性の困り感があるということである。2 学期に入り交流学級担任との取り組みでできるだけ交流学級児童との関わりをもたせようとしてきた。1 学期、対象児童は情緒学級の児童と担任との関わりが主であり、小集団の中で多くの時間を過ごしてきた。そのため 1 学期は児童にとって、向社会的の困難さを感じなくても生活ができていたのかもしれない。しかし 2 学期に入り、交流学級という情緒学級よりも大きな集団の中で過ごすことも増えてきた。その中で、誰かが困っていたら助けたり友達と協力し合うことの経験不足、また、暗黙の了解やルールなどの理解が乏しかったりすること、大人との関係をまだ構築している段階という児童が存在することなど、それぞれ原因は異なるが、向社会的に困難さを感じたことが考えられる。

5. 考察

本研究は、交流学級の受け入れ体制を整えることと情緒学級での自立活動を充実させることにより、情緒学級の児童ができる限り交流学級で過ごせるための方法について検討してきた。そのためにまず、交流学級担任の強みと改善点の整理をすることで、交流学級担任自身が無意識に行っていたことが交流学級全ての子どもたちに影響を及ぼしていること、授業の土台になっていることに気付くことができた。また、交流学級担任への改善点の提案は具体的に行ったことと、交流学級担任が選択できるようにしたこと、交流学級担任自身が負担なく実践ができた。その上で、実践の効果の有無を○△×で交流学級担任に評価してもらうことで、児童の実態とのずれを検証し、次の提案の協議にもつながった。実際に、机間指導による肯定的評価は情緒学級児童のみならず交流学級の児童にとっても有効であったと交流学級担任からの評価も高かった。

また、交流学級担任と情緒学級担任の情報共有を目的と

して、週1回の協議の場を設定することで、日常的に連携が行われるようになった。連携の質にも変化があり、取組を始めた頃は時間割の変更程度のものだったが、情緒学級の児童がつまづきそうなことを交流学級担任が予測し、情緒学級の担任に事前に伝えておいたり、場合によっては相談の上、学習内容を変更したりするようになっていった。授業改善への提案や情報共有を重ねる中で情緒学級担任、交流学級担任が「児童の困り感」をキーワードに連携が取ることにつながっていったと考えられる。授業態度の困り感、学習の困り感、人間関係形成の困り感などは、交流学級でも情緒学級でも見られる共通の課題として捉え、両担任が自分事として考えられたことで、情報共有以外の日にも自然と連携できるようになっていったと考察した。大きく変化が見られたQ-Uの「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」の結果からも、情緒学級に在籍しているという意識から、交流学級の一員でもあるという意識が高まっていた。その背景には意図的な児童同士の関わりを持たせたこともあるが、両担任が連携を取る姿や、交流学級担任が対象児童を自分の学級の児童として受け入れる姿が児童に伝わったこともあると推察した。

情緒学級で行った自立活動は友達と仲良くなることを意図して単元を組んだ。植村、岩坂、宮崎（2009）はソーシャルスキルトレーニングで学んだことが汎化するためには、即座のフィードバックが必要であるため、難しい部分があると述べている。自立活動で学び、知識としては理解ができており、意識をすればそのスキルを使うことができるが、それを汎化させるために必要な即座のフィードバックのためには、交流学級担任の理解はもちろん、学校全体での理解、また周りの児童も同等のスキルを身につけていることが必要である。A児は自立活動で身につけたスキルを使うことができるたびに、児童への肯定的な評価を得ることで、A児自身がそのスキルを身につけたと感じられるであろう。文部科学省（2012）の調査結果からも分かるように、発達に課題を感じる児童は学級に数名は在籍すると仮定すると、通常の学級でも必要となるスキルがあると考えられる。今後は学校全体でもクラスワイドで行えるような自立活動も検討していく必要があるだろう。

謝辞

本研究は科研費（18K02793）の助成を受けたものである。

引用・参考文献

文部科学省（2012）：共生社会の形成に向けたインクルー

シブ教育システムのための特別支援教育の推進

文部科学省（2021）：新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告。

文部科学省（2012）：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。

文部科学省（2022）：特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について（通知）。

文部科学省（2017）：発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために～。

文部科学省（2018）：特別支援学校教育要領学習指導要領解説自立活動編。

高知県教育委員会（2021）高知県特別支援教育資料。

高知県教育委員会（2017）：高知県授業づくり Basic ガイドブック-平成29年度改訂版-。

高知県教育委員会（2012）：すべての子どもが『分かる』『できる』授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにもあると有効な支援～。

三山岳（2020）：特別支援教育における教員間の連携について—瀬戸市の特別支援学級の教員に対するアンケートをもとに—,生涯発達研究,12,73-78.

長山芳子、勝二博亮（2018）：通常の学級と特別支援学級の相互的アプローチによるADHD児への対人関係支援—授業的な学級雰囲気づくりと特定の子どもとの関係づくりを通して—LD研究,27(4)466-477.

SDQ 子どもの強さと困難さアンケート

<https://ddclinic.jp/SDQ/index.html>(2022年11月23日参照)。

PIQ 公式 Web サイト

<https://piqinfo.ch/>(2022年11月23日参照)。

植村里香、岩坂英巳、宮崎瑠璃子（2009）：友達とのかかわりが苦手な子どもに対するソーシャルスキルトレーニング（SST）の試み—奈良教育大学特別支援教育センターでの実践より—教育実践総合センター研究紀要,18,211-216.