

学生ボランティアによる多様な障害のある児童の在籍する 小学校特殊学級における支援

河田 将一・岩山 祐子¹⁾・富永 鈴子¹⁾・一門 恵子

I 問題と目的

文部科学省(2003)の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」において、LD(学習障害)、ADHD(注意欠陥多動性障害)、高機能自閉症を含めて、障害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的支援を行う「特別支援教育」への転換を図るとともに、これらの児童生徒への支援体制の構築の必要性が提言された。さらに、中央教育審議会(2005)による「特別支援教育を推進するための在り方について(中間報告)」が出され、2007(平成19)年の完全実施に向けて、全国各地で特別支援教育の推進体制が急速に整えられつつある。

特別支援教育とは「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD、ADHD、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである」と定義されている。つまり、特別支援教育の対象はすべての障害のある児童生徒であり、保護者との協議の上、小・中学校での受け入れが可能である場合には、重い障害のある子どもが小・中学校に通うことも十分に考えられる。

学級運営で教師が抱える問題として、担任をもつと学級運営は担任主導で行われることから、児童生徒にかかる様々な対応について、特に不適応行動や問題行動が生じた場合などには担任一人で解決しようとしたり、他の教師も関わろうとしないケースにいくつも出くわすことがある。ましてや個別の対応が必要な重い障害のある子どもの指導や支援を担任一人で行うことには限界があることは言うまでもない。

特別支援教育では、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導や支援が適切に行われるように、例えば授業では、「チーム・ティーチング(T. T.)」や「少人数指導」を活用するようにし、そのための担当教師を配置するなど、その児童生徒の個別支援を行うなど、担任が一人で抱え込むのではなく、担任以外の人材を活用した複数人での支援が求められている。

その中で、神戸市では、2002年より「通常の学級におけるLD等への特別支援事業」を策定し、小・中学校と地域の大学との連携として、通常の学級に大学院生・大学生を教員補助者として配置し当該児童生徒の支援に当たらせるなど、行政の制度として児童生徒に年齢に近い専門的な勉強をしている若い人材を登用するという画期的な取り組みが行われている(松見・道城, 2004)。

1) 本学2004年度卒業生

熊本県では、河田・森・一門・緒方（2005印刷中）が小学校通常学級に在籍する ADHD 児の学生ボランティアによる支援を試行的に行っている程度で、神戸市のような制度化されたものはないのが現状である。

一方で、現行の特殊学級の学級運営においては、例えば、知的障害特殊学級と情緒障害特殊学級の合同授業の形態などで複数対応がしやすいように工夫している学校もある。しかし、例えば、全面介助が必要な児童生徒と離席やパニック等の行動上の問題を有する児童生徒が同一学級に複数在籍する場合には、その児童生徒一人一人に個別対応することが必要となり、その際に支援できる人材が不足する事態が生じることとなる。また、今後の特別支援教育では、「特別支援教室（仮称）」として、現行の特殊学級的機能の他に、通常学級に在籍する児童の抽出支援が求められることから、さらなる人材不足が見込まれる。

以上のことから、本研究では、2名の学生ボランティアが熊本県内の1つの小学校特殊学級における在籍児への支援を行ったケースについて報告し、学生ボランティアが今後の特別支援教育の展開において果たしうる役割についても検討を加えたい。

II 方法

1. 在籍児について

在籍児は、表1に示した5名である。A児は6年男児で、軽度から中度の知的障害を有する。B児は2年女児で、ルビンシュタイン症候群という、16番染色体にあるCPBという遺伝子の異常によって、重度の知的障害、斜視や屈折異常、また肢体の形成において奇形を生じることもある。C児は、知的障害と脳性まひを併せ持っており、加えててんかん発作を頻繁に起こす。D児は、中度の知的障害を有する。E児は自閉症で、中度の知的障害を併せ持つ。

2. 特殊学級の概要

本研究で報告する小学校特殊学級（以下、特殊学級と記す）の運営形態は、E児が自閉症と知的障害を併せ持っていることから、学校の配慮で知的障害特殊学級と情緒障害特殊学級が合同で授業を展開し、2名の教師で5名の在籍児を支援する体制がとられていた。

表1 在籍児の概要

在籍児	学年／性別	診断名
A児	6年男児	知的障害（軽度～中度）
B児	2年女児	ルビンシュタイン症候群（染色体異常）、知的障害（重度）
C児	2年男児	知的障害（重度）／脳性まひ／てんかん
D児	1年男児	知的障害（中度）
E児	1年男児	自閉症／知的障害（中度）

表 2 特殊学級の週の時間割

	月	火	水	木	金
1	日常生活の指導				
2	生活単元学習	総合的な学習	生活単元学習	総合的な学習	生活単元学習
3	個別学習				
4	生活単元学習				
		給食	昼休み	そうじ	
5	下校				

3. 特殊学級の週の時間割

この特殊学級の週の時間割を表2に示す。授業編成は知的障害養護学校の教育課程に準じており、1限目には朝の会、着替えを中心とした日常生活の指導、2限目には生活単元学習と総合的な学習を曜日ごとに交互に取り入れ、3限目には型はめや線引きなどの概念形成課題を中心に個々に応じた課題を提供して支援をする個別学習、4限目には、生活単元学習が組み立てられており、基本的には、児童が主体的に時間・授業の流れが理解しやすい「帯状時間割」が編成されている。

4. 支援期間と方法

支援期間は、X年4月からX+1年2月までの夏期休業などの長期休業期間を除いた期間で、学生ボランティア2名が交替制で特殊学級に出向き、週3回、朝自習から帰りの会までの間、個々の在籍児に対して加配的支援を行った。

III 結 果

支援は、朝の日常生活の指導から下校までで、支援の内容も多岐に亘ることから、ここでは、学生ボランティアが行ったA～E児への主な支援の内容について、以下に述べることにする。

1. A児への支援

A児は6年生ということもあり、クラスの「お兄さんの存在」であり、他児の面倒をよく見ている。例えば、号令の時に「〇〇ちゃん、椅子入れて」と級友に注意したり、給食の時に誰かが嫌いな食べ物を残していると、「〇〇ちゃん、これ食べなきゃ昼休み遊べないよ」と級友に完食を促すなど、教師からも頼りにされており、生活面での支援は必要としなかった。

学習面では、通常学級との交流授業の形態がとられており、特殊学級では、主として「漢字」「金銭の計算」「アナログ時計の読み方」についての学習を行っており、担任が用意した課題に集中して取り組むことができる。通常学級との交流授業は「音楽」と「体育」で行っており、通常学級の児童たちの中に入って楽しく授業を受けているようである。そのため、A児への学生ボランティアによる支援は、昨日の家庭での出来事を聞いて会話を促すことと、必要に応じて指示を与える程度であった。

2. B児への支援

(1) 日常生活の指導

1) 着替えの支援

朝の会の前には、体育服に着替えることになっているため、学生ボランティアは「着替えの支援」を行った。B児が着替えやすいように、B児のブラウスの裏にはマジックテープがついており、簡単に付けはずしが出来る仕組みになっていた。B児は自発的にマジックテープをはずすことは可能であったが、付ける時にはマジックテープを全く見ていないため付けることが出来なかった。そのため、学生ボランティアは「左手はどこをもつのかな?」「右手はどこをもつのかな?」と握る位置の確認を促したり、「ほら!ちゃんとこのテープを見て!」と視線をマジックテープに集中するように促したり、「がんばれ!」などと声かけをするように努めた。その結果、1学期の終わりには、時間はかかるものの、ブラウスのマジックテープの付けはずしが可能となった。

2) ボタンはめ

2学期からは、「ボタンはめ」に挑戦することになった。給食の準備の際に、大きなボタンの付いたエプロンに着替えるため、それを利用することにした。支援開始時は、ボタンを入れる穴を学生ボランティアが持ち、B児がボタンを右手に持って穴に入れようとしているが、「ボタンの端をつまんで引っ張る」というのが難しいように入らなかった。そのため学生ボランティアと一緒にボタンの穴をボタンに近づけるようにすると、穴を通すことが可能となった。

それが完全に出来るようになると、今度はB児にボタンの穴を持たせ、穴をくぐってきたボタンつまんで引っ張る練習をした。その結果、2学期の後半には3分で1個のボタンを支援なしに自分ではめることが可能となった。

3) 洋服のたたみ方

1学期には、B児が自らたたむことはなく、学生ボランティアに「お願いします」と頼んでいたが、2学期からは、学生ボランティアが「クリーニング屋さんしようね!」とごっこ遊び的に言いながら、一緒に練習をすることにした。その中で、特に難しかったのは「裏返しになった服を表に戻す」作業であった。長袖の服では、かんしゃくを起こして課題を放棄することも見られたが、学生ボランティアが落ち着かせながら、一番にお腹の部分、二番目に右袖、三番目に左袖と順番をつけて一緒に学生ボランティアが付き添いながら、可能な部分で支援の手をはずすようにしていった。その結果、時折「次は?」と学生ボランティアがヒントを出すことはあるものの、洋服をたたむことが可能となった。

(2) 学習課題

1) 線引き課題

学習支援の1つとして、「線引き課題」に取り組んだ。B児が理解しやすいように、学生ボランティアが線の始点と終点にシールを貼りそれを繋ぐための点線を記入し、それを目印にB児が点線に沿ってなぞる学習をした。

数回続けるうちに直線は書けるようになったが、波線になると全く出来ず、斜線になったりギザギザ線になることが多かった。そこで、B児が曲線に取り組みやすいように、丸をなぞる練習を行うことにした。その結果、はじめは学生ボランティアが書いておいたヒントの点線よりもはるかに小さい丸を書いた。そのため点線を濃く書き、始点と終点以外の途中にシールを貼るようにすると書けるようになった。また、その後の波線書きでは、2週間で大きな波線を一人でヒン



写真1 B児の粘土課題の様子

トなしで書けるようになった。

2) 粘土を使った課題(写真1)

ちぎったり、丸めたり、延ばしたりというような指先を使う事を嫌い、単純課題にのらないため、大きな粘土をそのままカップに入れて「冷蔵庫で冷やします」と言いながら「ままごと遊び」的に課題を促すことにした。そのため生活単元学習で「白玉団子を作ろう」という単元があることもあって、「白玉団子何個食べたい?」と聞くと「2個!」と言ったので、学生ボランティアがまず粘土をちぎり、丸めて「はい、どうぞ」と言うと、笑顔で「おいしい!」と言って喜んだ。その後はB児も団子を作ると言うのでやってみると、「ちぎる」ことは出来たが、「丸める」ことはB児には難しいようであった。粘土が固いのか、B児の力ではかなりの重労働のようであった。しかし、実際の白玉団子づくりでは、丸の形になっていた。

3. C児への支援

C児は発語がなく、身辺自立など全面介助の必要な児童である。授業は「オルゴールを聞くこと」が中心で、担任の他児への学習支援が終わると、自立活動を兼ねてC児への「足のマッサージ」と「オムツ変え」がされている。

C児は、月1回のお菓子づくりでは、担任の全面介助を得て作業に取り組んでいる。給食の時は、担任がパンを牛乳に浸してC児の口に入れるなどの介助も必要であった。

また、C児はてんかん発作を起こすことがあるので、担任が教室に不在の時などにC児の側にいて顔色をチェックをするようにした。また、座ったまま寝てしまうなど発作を起こしやすい状態に陥った時は手をたたいたり、音楽を鳴らしたりして覚醒させるような支援を行った。

4. D児への支援

D児は着替えなどの日常生活動作は一人で出来るため、学習支援を中心とした支援を行った。

(1) 平仮名の学習

「平仮名と数字の学習」では、「自分の名前を平仮名で書く」課題で、学生ボランティアがD児の傍らでD児の氏名を一文字ずつ書いてモデルを示すと、書き順は正しくはないものの文字自体は書くことが可能となり、その後は、「さかな」「ぞう」「りんご」などの単語を書く課題でも視写は可能となった。

2学期になると、いろいろな単語を見本通り書けるようになり、自分の氏名は見本なしで書くことが可能となった。その後は、いろいろな平仮名を練習していく中で、自分の名前に出てくる文字があると「これ、ぼくの“き”だ！」などと口ずさむようになった。

(2) ちぎり絵の制作

「ちぎり絵の制作」では、D児は、1学期のはじめは小さくちぎった色画用紙を貼っていたが、2学期の後半では、担任が準備した三角の枠に角が合うように大きく3つにちぎり、その3つを貼ると三角に貼れるという方法を自ら考えだすようになった。また、D児は書字やちぎり絵をする時にD児自身が取り組んだ成果を学生ボランティアに見てもらいたいのか、必ず学生ボランティアに「目を閉じて」と言って「かくれんぼ遊び」的なかわりを要求してきた。そこで、学生ボランティアが「もういいかい？」と尋ねるとD児は「まだだよ」と返答し、さらに学生ボランティアが「もういいかい？」と尋ね直すと「もういいよ」とD児が答えるやりとりがあり、その後学生ボランティアが目を開けると、課題を完成させるようになった。

5. E児への支援

E児は多動の強い自閉症児で、単独ならびに友人との登下校が難しく、母親が教室まで送迎をしている。また、E児は教室を飛び出すことがあるため、教室には飛び出しやすい2箇所に鍵が取り付けられた。

(1) 課題への集中を促す

E児は新しい学校生活に慣れるまでに多くの時間を要した。入学当初、机に1分と着席できずに、離席しては奇声をあげていた。学習指導では、E児に課題を与えても全く取りかからないこともあった。そのため、学生ボランティアがE児の学校生活の一連の流れについて絵カードを作成して、順番にE児の机に提示した。また、1つの活動が終わるごとにそのカードをE児が収納箱に移すようにして、課題の進捗状況を明確した。その結果、E児の課題に取り組む時間が延長し、行動がスムーズになった。

(2) 苦手な課題の促進（写真2）

グループ学習の時間では、E児に学習課題を与えても全く取りかからない時が多く、教室にあるCDデッキのリモコン操作で「1、2、3、4…」と数字が順序よく繋がっていくのに興味を示して何度も押して遊ぶことが多かった。そこで、学生ボランティアは、学習課題の絵カードを準備し、E児の机の上に「型はめ→棒さし→ペグさし」の順番に絵カードを置き、その後に「CD」の絵カードを並べるようにしたところ、課題に取り組めるようになった。

また、給食では、パンは好物であるが、牛乳は嫌いで飲もうとしなかったため、「牛乳をここまで飲んだら（E児が好きな）パンをあげます」と促すと飲むようになり、今では好きな食べ物を食べる前に一本全部を飲めるようになった。



写真2 E児が型はめ課題に集中している様子

IV 考 察

1. 支援について

表3～表5は、それぞれ学生ボランティアが主としてかかわったB児、D児、E児への支援についてまとめたものである。今回、2名の学生ボランティアが熊本県内の1つの小学校特殊学級における在籍児への支援を行ったが、2名の担任は重度の肢体不自由をもつC児と自閉症で多動傾向の強いE児に支援の重きを置いており、2名の学生ボランティアは、主としてルビンシュタイン症候群で重度の知的障害のあるB児と中度の知的障害のあるD児に対しての支援を行い、必要に応じてE児への支援を行った。

1) B児への支援について

重度の知的障害のあるB児への支援では、主として「日常生活の指導」にかかる部分と、B児の発達に合わせた学習課題への支援を行った。学生ボランティアは、かかわりの基本として「児童が楽しみながら課題に取り組む」姿勢を持ち、「ごっこ遊び的かかわり」を用いながら、B児が課題へのモチベーションを持続できるような配慮を行ったことで、学生ボランティアにB児自身が一人で作成した課題を見せる行動を生起させたことが示唆された。また、学習課題では、シールや点線などの課題の弁別刺激をB児の課題の達成状況に合わせて徐々に減少させたり、修正して弁別刺激の量を増やしたりしながら、B児が取り組みやすい状況づくりを行ったことで、B児が課題に放棄することなく取り組むことが出来たのではないかと推察された。

2) D児への支援について

中度の知的障害のあるD児への支援では、主として「平仮名の学習」と「ちぎり絵の制作」で支援を行った。平仮名の学習では、学生ボランティアが1文字ずつ丁寧に書いてモデルを示すことで視写が可能となった。このモデリングをきっかけに、「さかな」「ぞう」「りんご」などの単語を書く課題での視写が可能となり、2学期にはD児自身の名前を手本なしで書くことが可能となった。また、ちぎり絵の制作では、学生ボランティアが自発的に課題をこなせるように「かく

表3 学生ボランティアによるかかわりとB児の動き

課題	学生ボランティアによるかかわり	B児の動き
着替え	<ul style="list-style-type: none"> マジックテープの付いた「左手はどこをもつのかな?」「右手はどこをもつのかな?」と握る位置の確認を促す。 「ほら!ちゃんとこのテープを見て!」と視線をマジックテープに集中するように促す。 「がんばれ」などと声かけをする。 	<ul style="list-style-type: none"> 時間はかかるものの、ブラウスのマジックテープの付けはずしが可能となった。
ボタンはめ	<ul style="list-style-type: none"> B児の手をとってボタンの穴をボタンに近づけるようにする。 B児にボタンの穴を持たせ、穴をくぐってきたボタンを掴んで引っ張る。 	<ul style="list-style-type: none"> 何とか穴を通すことが可能となった。 2学期の後半には3分で1個のボタンを支援なしに自分ではめることが可能となった。
洋服たたみ	<ul style="list-style-type: none"> 「クリーニング屋さんしようね!」とごっこ遊び的に言いながら、一緒に練習をする。 一番にお腹の部分、二番目に右袖、三番目に左袖と順番をつけて一緒に言いながら付き添う。 	<ul style="list-style-type: none"> 時折「次は?」と学生ボランティアがヒントを出すことはあるものの、一人で洋服をたたむことが可能となった。
線引き課題	<ul style="list-style-type: none"> 線の始点と終点にシールを貼りそれを繋ぐための点線を記入し、それを目印にB児が点線に沿ってなぞる。 ○をなぞる練習課題を作る。 シールを始点と終点以外の部分にも付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> 直線を書くことが可能となった。 その後の波線課題では、2週間で大きな波線を一人で書けるようになった。
粘土を使った課題	<ul style="list-style-type: none"> 書字やちぎり絵をする時に「かくれんぼ遊び」的に目を閉じて「もういいかい?」と尋ねる。 大きな粘土をカップに入れて「冷蔵庫で冷やします」と言い「ままごと遊び」的に課題を促す。 生活単元学習「白玉団子づくり」に乗じて、「粘土の団子」を作るように促す。 	<ul style="list-style-type: none"> 「もういいよ」とD児が答えるやりとりがあり、その後に学生ボランティアが目を開けると、課題を完成させるようになった。 「ちぎる」ことは出来たが、「丸める」ことは粘土が固いのか、B児の力ではかなりの重労働のようであった。 実際の白玉団子づくりでは、丸の形になっていた。

表4 学生ボランティアによるかかわりとD児の動き

課題	学生ボランティアによるかかわり	D児の動き
平仮名の学習	<ul style="list-style-type: none"> 「自分の名前を平仮名で書く」課題で、学生ボランティアがD児の傍らでD児の氏名を一文字ずつ書いてモデルを示す。 	<ul style="list-style-type: none"> 書き順は正しくはないものの文字自体は書くことが可能となった。 「さかな」「ぞう」「りんご」などの単語を書く課題でも視写が可能となった。 2学期になると、いろいろな単語を手本通り書けるようになり、自分の氏名は見本なしで書くことが可能となった。
ちぎり絵の制作	<ul style="list-style-type: none"> ちぎり絵をする時に「かくれんぼ遊び」的に目を閉じて「もういいかい?」と尋ねるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 「もういいよ」とD児が答えるやりとりがあり、その後に学生ボランティアが目を開けると、課題を完成させるようになった。

れんぼ遊びのかかわり」を行い、D児が課題をこなしたものを学生ボランティアが発見し賞賛することで、さらに行動を強化し促進することが可能となった。

3) E児への支援について

多動傾向が強いE児への支援では、主として「課題への集中時間を長くする」とことと「苦手な課題を促進させる」ことで支援を行った。E児へのかかわり方の基本としては、日本版 TEACCH プログラム(佐々木・大井・青山, 1985)の考えを活用して、学生ボランティアがE児の特性を考慮して学校生活や学習課題の一連の流れについて「絵カード」を作成して視覚的にE児に訴えることで、E児が1日の生活の流れを知り、次の活動が明確になり、結果として、パニックが生起することなく、課題に取り組む時間も延長したことが示唆された。また、給食支援では、行動理論の中のプレマックの原理(Premack principle)を活用し、牛乳を飲むというE児に

表5 学生ボランティアによるかかわりとE児の動き

課題	学生ボランティアによるかかわり	E児の動き
課題への集中	<ul style="list-style-type: none"> ・E児の学校生活の一連の流れについて絵カードを作成して、順番にE児の机に提示する。 ・1つの課題/活動が終わったらそのカードをE児が収納箱に移すよう促して、課題の進捗状況を明確にする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題に取り組む時間が延長し、行動がスムーズになった。
苦手な課題の促進	<ul style="list-style-type: none"> ・学習課題の絵カードを準備し、E児の机の上に「型はめ→棒さし→ベグ」の順番に絵カードを置き、その後に「CD」の絵カードを並べるようにする。 ・給食では、パンは好物であるが、牛乳は嫌いで飲もうとしなかったため、「牛乳をここまで飲んだら（E児が好きな）パンをあげます」と促す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・パニックになることなく、課題に取り組むようになった。 ・好きな食べ物を食べる前に牛乳一本全部を飲めるようになった。

としては苦手で生起しにくい課題への取り組みとして、E児が好きなパンを食べる課題を牛乳の後に位置づけることで、パンが牛乳を飲む課題の強化刺激としたことが示唆され、結果として牛乳1本が完飲できるようになったと推察できる。

2. 全体的考察

本研究の取り組みでは、前述のように学生ボランティアによる個々の対象児の生活課題や学習課題に合わせた支援によって、児童の意欲を高め、適応行動が増加した。また、E児には、基本的には担任1名が重点的に支援を行うことになっていたが、学生ボランティアが支援を行う場面も多く、例えば、学生ボランティアがスケジュールを視覚的に訴えるために作成した教材はその後にも活用されることから、担任の負担が軽減されたことが示唆され、ひいては円滑な学級運営に繋がっていくことが確認された。このことは、通常学級での支援者の必要性にとどまらず、専門性のある教師が配置されている特殊学級においての支援者の必要性も示唆している。

これらを踏まえて、今後の特別支援教育においては、多様な障害のある児童生徒が小中学校に在籍する可能性が高まることに鑑み、学生ボランティア等の「教師の補助的役割を担う人材」が、通常学級だけではなく、現行の特殊学級に類した形態での支援でも必要であり、その人材の確保にあたっては学校単位で行うのではなく、神戸市（前出）のように教育委員会等の行政システムの中で制度化されていくことが望まれよう。

謝 辞

これまで4年間に亘り、通常学級ならびに特殊学級での学生ボランティアによる支援に快く尽力いただいている当該小学校の学校長をはじめ先生方に記して感謝申し上げる次第である。

付 記

本研究は、筆者（岩山、富永）が九州ルーテル学院大学2004年度卒業研究論文としてまとめた

ものに、加筆・修正をしたものである。

文 献

- 中央教育審議会（2005）：特別支援教育を推進するための在り方について（中間報告）。
- 河田将一・森敦・一門恵子・緒方明（2005）：通常学級における学生ボランティアによる反抗挑戦性障害を伴ったAD／HD児への支援。LD研究，14(2)（受理印刷中）。
- 松見淳子・道城裕貴（2004）：LD等への特別支援事業の実態と大学の連携。神戸市小学校長会編：続変容する子どもたち。みるめ書房，47-67。
- 文部科学省（2003）：今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）。
- Schopler, E. *et al.* 佐々木正美・大井英子・青山均訳（1985）：自閉症児の治療教育プログラム。ぶどう社。