

今後の特別支援教育の方向性に関する検討（Ⅰ）

— 平成29年度版学習指導要領の内容と児童対象生活実態調査の結果をもとに —

小 谷 正 登

Ⅰ. 問題と目的

平成26年11月20日に、下村博文文部科学大臣より中央教育審議会に対して「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」¹⁾が提出された。そして、同諮問の「新しい時代にふさわしい学習指導要領等の在り方について」の中では、特別支援教育に関して主に以下の二点についての審議が求められていた。

「障害者の権利に関する条約に掲げられたインクルーシブ教育システムの理念を踏まえ、全ての学校において、発達障害を含めた障害のある子供たちに対する特別支援教育を着実に進めていくためには、どのような見直しが必要か」とあるように全学校種における発達障害を含めた障害のある生徒達に対する特別支援教育を着実に進めていくための見直しが一点目であった。次に、「特別支援学校については、小・中・高等学校等に準じた改善を図るとともに、自立と社会参加を一層推進する観点から、自立活動の充実や知的障害のある児童生徒のための各教科の改善などについて、どのように考えるべきか」と示されるように知的障害者である生徒達のための各教科の改善や特別支援学校における自立活動の充実に係る審議が二点目であった。そして、平成28年12月21日、中央教育審議会が「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」をまとめている。

これを受け、平成29年3月31日、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領および中学校学習指導要領が改訂された。そして、文部科学省が公示した小学校・中学校の新学習指導要領の総則では、障害のある児童生徒に加え、海外から帰国した児童生徒、さらに不登校の児童生徒などへの対応について、新しく項目を設定するとともに詳細な記述を行い、特別支援教育の充実を求めている。

また、平成29年6月に出された学習指導要領解説総則編では、「全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠」だと明記している。これは、「通常の学級」にも特別な支援を必要とする児童生徒が在籍している可能性があることを前提としていると考えられる。そして、一人ひとりの児童生徒の障害などの状況に応じた対応の手順や留意点などそれぞれについて説明を行っている。

このような中、教育職員免許法および同法施行規則の改正を踏まえ、平成31年度以降にも継続して教職課程の設置を希望する大学は、平成30年度中に再課程認定を受けることとなった。この新しい免許法は、科目区分を大括り化し、各教科の専門的内容と指導法を一体的に学ぶことを目指している。そして、科目に含めることが必要な事項を改正し、例えば、特別支援教育などに関する新たな科目として「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」（以下、「特別支援科目」）の内容を含む科目を1単位以上習得するものとしている。以上は、新たな教育課題に機動的かつ弾力的に対応できるようにしたものであり、アクティブラーニングの視点を踏まえ、授業改善やチーム学校への対応を図るとともに、特別な支援を必要とする児童生徒の拡大に応じ、前述の「特別支援科目」などの新たな科目を設定し、今日の教育課題に対応することを目指している²⁾。そして、同科目の対象は、ASD、ADHD、SLDなどの発達障害³⁾のある児童生徒だけでなく、母国語や貧困の問題などで特別な教育的ニーズのある児童生徒を理解し、その支援方法を学ぶことを目的としている。

一方、現在の日本は高度に産業化され、「24時間型社会」へと移行している。このため、乳幼児⁴⁾を含めた子ども全体の生活習慣の変化、生活リズムの乱れが発生し、それが心身の発達に影響を及ぼしていると考えられる。また、運動・食事・睡眠を内容とする基本的な生活習慣の中で、近年注目されているものが睡眠である。国際比較調査の結果、日本人の睡眠時間は顕著に短く⁵⁾、就学期にある児童及び生徒においてもこの約50年間で急激に短縮化している⁶⁾。加えて、最近では短い睡眠時間による睡眠不足や睡眠リズムの乱れが心身の不調と関連しているとの研究結果⁷⁾も示されているほか、生活習慣病のリスクを高めることが明らかになっている（中井、2018a）。このことから、睡眠をはじめとする生活習慣の確立を図ることは、心身の発達の促進を目指す教育現場の課題の一つとして考えられる。

また、特別支援の対象の一つである発達障害のある児童生徒が直面している課題及び困難は広範囲に及び、その課題及び困難の一つに睡眠困難・障害があげられる。中井（2018a）は、ASD児における概日リズム睡眠障害の頻度が一般児童に比べ4～35倍であると述べている。

さらに中井（2018b）は、睡眠障害と ADHD が関連することで睡眠障害が ADHD や ADHD 様症状を引き起こすため、診断や薬物療法の前に睡眠障害の有無を検討するなど、鑑別診断と病態に応じた適切な介入の必要性を述べている。また加茂ら（2017）は、自閉症スペクトラム障害（ASD）のある児童対象の調査結果から、夜間睡眠の質の低下とその感覚過敏性と中途覚醒の正の相関関係を述べ、ASD 児における睡眠の質の向上を図るためには、生活指導を行う上で各個人の感覚刺激の特性を考慮する必要性を示唆している。

これに加え、平成29年3月に改訂された小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領では、障害のある児童生徒などに対し個々の障害の状態などに応じた指導の充実を求めている。

以上から、本論文では、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領及び各解説をもとに今後の特別支援教育の展開の方針と内容を確認する。その後、小学校における生活実態調査の結果をもとに特別支援教育を受けている児童及びその保護者の生活実態について分析と考察を行うことでその課題を明らかにし、新指導要領において特別支援教育に求められている方向性について検討を行う。

Ⅱ. 新学習指導要領及び同要領解説による児童生徒⁸⁾の発達の支援について

小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領の各「第1章 総則、第4節（児童生徒の発達の支援）」において、障害に応じた指導の充実など児童生徒たち発達の支援を明記している。そして、小学校学習指導要領解説及び中学校学習指導要領解説では、その総則編の第3章第4節の1において、総則本文をもとに「児童生徒の発達を支える指導の充実」について、(1)学級経営、児童生徒の発達の支援、(2)生徒指導の充実、(3)キャリア教育の充実、(4)指導方法や指導体制の工夫改善など個に応じた指導の充実—の4項目に分けて述べている。

そして、同章第4節の2では、「特別な配慮を必要とする児童生徒への指導」として、(1)障害のある児童などへの指導、(2)海外から帰国した児童や外国人の児童生徒の指導、(3)不登校児童生徒への配慮（中学校学習指導要領解説のみ、(4)学齢を経過した者への配慮—を記載）—などの項目について詳細に記述している。

そこで、以下では、(1)障害のある児童生徒などへの指導—について、総則本文（□部分）及び該当の解説（⋮部分）をもとに、その内容を検討する。

ア 障害のある児童生徒などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組

織的かつ計画的に行うものとする。

この総則本文に対し、両解説では、前述したように「……通常の学級にも、障害のある児童生徒のみならず、教育上特別の支援を必要とする児童生徒が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である。」とし、「全ての教師が障害に関する知識や配慮などについての正しい理解と認識を深め、障害のある児童生徒などに対する組織的な対応ができるようにしていくことが重要である。」と強調している。そして、「視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、情緒障害、自閉症、(S) LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）などのほか、学習面又は行動面において困難のある児童生徒で発達障害の可能性のある者も含む。」とし、障害の種類や程度を十分に把握・理解した上で、指導方法を工夫することが必要であると述べている。

一方、「障害の種類や程度によって一律に指導内容や指導方法が決まるわけではない。」と指摘する中で、児童生徒一人一人の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等（以下、「障害の状態等」という。）により、学習上又は生活上の困難が異なることに十分留意しながら、個々の児童生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を検討して適切な指導を行うことが特別支援教育において大切な視点としている。

次に、以下の総則本文における特別支援学級の特別の教育課程について、解説では以下のように新たな基本的な考え方を示している。

イ 特別支援学級において実施する特別の教育課程については、次のとおり編成するものとする。

(ア) 障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。

(イ) 児童生徒の障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成すること。

両解説では、特別支援学級は、学校教育法第81条第2項の規定による、知的障害者、肢体不自由者、身体虚弱者、弱視者、難聴者、その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なものである児童生徒を対象とする学級であるとともに、小学校・中学校の

学級の一つであり、学校教育法に定める小学校・中学校の目的及び目標を達成するものでなければならないとしている。これに対し、「小学校、中学校若しくは義務教育学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、第50条第1項、第51条、第52条、第52条の3、第72条、第73条、第74条、第74条の3、第76条、第79条の5及び第107条の規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。」との学校教育法施行規則第138条の規定を取り上げ、対象となる児童生徒の障害の種類や程度等によっては、障害のない児童生徒に対する教育課程をそのまま適用することが必ずしも適当でない場合として対応している。

そして、総則本文に新たな基本的な考え方として取り入れられている（ア）「自立活動」の導入、（イ）実態に応じた教育課程の編成については、解説では特別支援学校小学部・中学部学習指導要領7章に示されている「自立活動」を個々の児童生徒の実態などに応じて取り入れるほか、（イ）においては、各教科の指導を行う際には、その目標および内容を、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領1章の「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を参考にして、下の学年や特別支援学校のものに替え、実態に応じた教育課程の編成するものとしている。

さらに解説では、自立活動についてその実施にあたっての手順の一例を以下のように示し、効果の向上を求めている。

（手順の一例）

- a 個々の児童生徒の実態を的確に把握する。
- b 実態把握に基づいて得られた指導すべき課題や課題相互の関連を整理する。
- c 個々の実態に即した指導目標を設定する。
- d 特別支援学校学習指導要領小学部・中学部学習指導要領第7章第2の内容から、個々の児童の指導目標を達成させるために必要な項目を選定する。
- e 選定した項目を相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。

また、解説では、知的障害者である児童生徒の実態に応じた各教科の目標を設定するための手続きの例を、以下のように示している。

（各教科の目標設定に至る手続きの例）

- a 小中学校学習指導要領の第2章各教科に示されている目標及び内容について、次の手順で児童生徒の習得状況や既習事項を確認する。
 - ・当該学年の各教科の目標及び内容について

・当該学年より前の各学年の各教科の目標及び内容について

- b aの学習が困難又は不可能な場合、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第2章第2款第1に示されている知的障害者である児童生徒を教育する特別支援学校小学部の各教科の目標及び内容についての取扱いを検討する。
- c 児童生徒の習得状況や既習事項を踏まえ、中学校卒業までに育成を目指す資質・能力を検討し、在学期間に提供すべき教育内容を十分見極める。
- d 各教科の目標及び内容の系統性を踏まえ、教育課程を編成する。

加えて以下にあるように、総則本文では「通級による指導」の場合も特別支援学校の自立活動を参考にして、具体的な目標や内容を設定して指導を行うことを新たに明記している。

ウ 障害のある児童生徒に対して、通級による指導を行い、特別の教育課程を編成する場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動の内容を参考とし、具体的な目標や内容を定め、指導を行うものとする。その際、効果的な指導が行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努めるものとする。

これに応じて解説では、通級による指導を小学校・中学校の通常の学級に在籍している障害のある児童生徒に対して、各教科等の大部分の授業を通常の学級で行いながら、一部の授業について当該児童生徒の障害に応じた特別の指導を特別の指導の場（通級指導教室）で行う教育形態とし、その対象となる者を、学校教育法施行規則第140条各号の一に該当する生徒（特別支援学級の生徒を除く。）で、具体的には、言語障害者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、難聴者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者、肢体不自由者、病弱者及び身体虚弱者としている。そして、「児童生徒一人一人に、障害の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握に基づいた自立活動における個別の指導計画を作成し、具体的な指導目標や指導内容を定め、それに基づいて指導を展開する必要がある。」としている。

さらに、以下の総則本文では、障害のある児童生徒らの指導・支援を行う際に「個別の教育支援計画」および「個別の指導計画」の作成に努めるとし、特に特別支援学級に在籍する児童生徒や通級による指導を受ける児童生徒については、それらを作成することを義務付けている。

エ 障害のある児童生徒などについては、家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童生徒への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、各教科等の指導に当たって、個々の児童生徒の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。特に、特別支援学級に在籍する児童生徒や通級による指導を受ける児童生徒については、個々の児童生徒の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとする。

これを受け、解説ではそれぞれの意義、制度上の位置付け及び作成や活用上の留意点を示している。例えば、「障害者基本計画に基づき障害のある児童生徒の生涯にわたる継続的な支援体制を整え、それぞれの年代における生徒の望ましい成長を促すため作成される個別の支援計画のうち、幼児児童生徒に対して教育機関が中心となって作成するもの」を「個別の教育支援計画」とし、加えて個別の指導計画を、「個々の児童生徒の実態に応じて適切な指導を行うため、さらに教育課程を具体化し、障害のある児童生徒など一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細やかに指導するために学校が作成するものである。」と定義している。

また、「各学校においては、個別の教育支援計画と個別の指導計画を作成する目的や活用の仕方に違いがあることに留意し、二つの計画の位置付けや作成の手続きなどを整理し、共通理解を図ることが必要である。また、個別の教育支援計画及び個別の指導計画については、実施状況を適宜評価し改善を図っていくことも不可欠である。」などと指摘し、作成や活用上の留意点を示している。

そして、個別の教育支援計画と指導計画の作成・活用システムを校内で構築していくためには、障害のある児童生徒などを担任する教師や特別支援教育コーディネーターだけでなく全ての教員が二つの計画についての正しい理解と認識を深め、明確な特別支援教育の位置付けと校長のリーダーシップのもとに学校全体の協力体制づくりを進め、教師間の連携に努めることの必要性を述べている。

以上の総則本文及び解説には、教育課程全体を通じて特別支援教育を充実させるための取組の方向性が5点にわたって示されていた。

(1)通常の学級においても、障害のある児童生徒が在籍している可能性があることを前提に、全ての教科等の授業において、困難さに対する指導の工夫の意図、手立て

の例を具体的に示すことで、一人ひとりの教育的ニーズに応じたきめ細やかな指導や支援がなされるようにする。

(2)特別支援学級については、通常の学級、特別支援学校の教育課程との連続性を確保しながら、同学級に在籍する児童生徒の障害の状態などを踏まえて教育課程を編成する。そして、具体的な留意点を踏まえて、教育課程編成の基本的な考え方をもとに、各教科の各学年の目標・内容の一部又は全部を当該学年の全学年のものへ替えること等を行う。

(3)通級による指導については、その意義、教育課程編成の基本的な考え方、児童生徒の実態把握から指導目標・内容の設定、評価・改善までの手続き等について具体的に示しながら、通級による指導と各教科等との関連性を明確にして通級による指導と各教科等の授業との連携を図る。

(4)障害のある児童生徒一人ひとりに対するきめ細やかな指導や支援を組織的・継続的に行うため、個別の支援計画や個別の指導計画をその意義や位置付けをより明確にししながら、作成・活用する。

(5)特別支援教育コーディネーターを中心とする校内体制の整備等、学校全体として組織的に特別支援教育に取り組む体制を整備する。

以上の特別支援教育における方向性と、児童生徒一人ひとりの障害の状態や特性及び心身の発達の段階等により学習上又は生活上の困難が異なることに留意する必要性を踏まえ、以下では特別支援学級に在籍する児童とその保護者の生活実態からその困難の実情について考察を行う。

Ⅲ. 特別支援学級児童の生活実態について

1. 方法

(1) 調査・分析対象

A市内の公立小学校28校に在籍する3年生～6年生の児童とその保護者を対象に悉皆調査を行い、児童9,274名（3年生2,364名；4年生2,324名；5年生2,281名；6年生2,265名；不明40名、男子4,617名；女子4,584名；不明73名）とその保護者8,940名（母親；8,465名・父親；394名・祖父母；52名・その他；11名・不明；18名）から回答を得た。この内、特別支援学級に在籍していることが明らかな児童51名とその保護者40名を分析対象とした。

(2) 調査方法・時期

A市教育委員会との共同で調査協力が得られた同市内の公立小学校28校において、「小学生の生活実態に関する調査」として、児童およびその保護者対象の2種類の質問紙調査を行った。調査時期は2016年11月であった。

(3) 調査内容

白石 (2010) が行った生活実態調査における調査項目を参考に、筆者らで作成した質問項目を用いて、「小学生の生活実態に関する調査」を実施した。本調査で用いた児童及び保護者対象質問紙の各項目の内容は、以下の通りである (表1・2)。

- 1) フェイスシート：学年、性別 2 項目
- 2) 小学生本人の生活実態について
 - ①睡眠：起床時の状態、平日の起床時刻など 6 項目
 - ②食事：朝食の欠食登校、食事の内容など 11 項目
 - ③放課後の過ごし方：遊び・習い事・メディアの利用状況など 12 項目
 - ④学校生活の状況：学校に対する親和感情など 3 項目
 - ⑤情緒・感情・身体的側面：疲労感、腹痛・頭痛の有無など 10 項目
 - ⑥家族・他者との関係：家族との会話の有無など 4 項目

以上の 46 項目 (計 48 項目) について多肢選択法で尋ねるとともに、評定尺度法で自尊感情 (10 項目) を測定した。

・自尊感情の測定 (評定尺度法)

(Rosenberg (1965) の自尊感情尺度 10 項目)

次に、本調査で用いた保護者対象質問紙の各項目の内容は、以下の通りであった。

- 1) フェイスシート：子どもの性別・学年、保護者の続柄・年齢・就労形態の 5 項目
- 2) 保護者の生活実態について
 - ①生活観：生活満足度の 1 項目
 - ②睡眠：平日の起床時刻など 2 項目
 - ③親子関係：平日に子どもと過ごす時間など 3 項目
- 3) 子どもの生活実態について
 - ①睡眠：平日の起床時刻など 4 項目
 - ②食事：朝食の欠食登校など 2 項目

以上の 12 項目 (計 17 項目) について多肢選択法で尋ねるとともに、評定尺度法で自尊感情 (10 項目) を測定した。

・自尊感情の測定 (評定尺度法)

(Rosenberg (1965) の自尊感情尺度 10 項目)

なお、自尊感情の測定にあたっては、桜井 (2000) によって信頼性と妥当性が確認されている Rosenberg (1965) の自尊感情尺度の日本語版尺度 (星野, 1970) の各項目の質問文を、大学教員 5 名 (臨床心理士 2 名・学校心理士 1 名を含む)、公立小学校・中学校教員など 4 名計 9 名によって対象者が回答しやすいような文言に修正後、その内容が適切かどうかを検討した上で同尺度を使用した。質問項目は 10 項目からなり、回答は 4 件法を用いて、「とても思う」を 4 点、「思う」を 3 点、「思わない」を 2 点、「全く思わない」を 1 点として得点化

した (逆転項目 5 項目ではこの反対)。全項目による尺度得点の理論的範囲は 10~40 点である。なお、SPSS Statistics バージョン 24 を使用して全データの分析を行った。

(4) 倫理的配慮

生徒対象質問紙と保護者対象質問紙は学校を通じて保護者に配布し、保護者による厳封の上、担任教師を通じて回答を回収し、人権保護と個人情報保護に配慮した。なお調査実施にあたり、著者の所属機関による倫理審査と研究実施の承認を受けた。

2. 結果と考察

(1) 単純集計結果 (児童)

以下では、A 市の児童の単純集計結果 (表 1) と白石 (2010) が定型発達の児童 7,775 名 (1~6 年生) を対象に行った生活実態調査の単純集計結果 (以降、「B 市の調査結果」と表記) とを比較することで、A 市児童の生活実態の特徴を考察する。

①睡眠：平日の平均起床時刻では、「6 時 30 分より前」の群が 30.6% (n=15)、「6 時 30 分~7 時 30 分頃」の群が 63.3% (n=31) であり、「7 時 30 分より後」の群は、わずか 6.1% (n=3) であった。一方、B 市の調査結果では「6 時 30 分より前」の群が 11.6% (n=907)、「7 時 30 分より後」の群は 10.9% (n=840) であった。このことから、A 市の児童の方が起床時刻が早い傾向がうかがえた。

平日の平均就寝時刻では、「21 時以前」の群が 38.8% (n=19)、「21 時 30 分~23 時頃」の群が 51.0% (n=25)、「23 時より後」は 10.2% (n=5) であった。B 市の調査結果では、「21 時以前」の群が 26.9% (n=2,091)、「23 時より後」の群が 20.4% (n=1,593) であり、就寝時刻においても A 市の児童の方が早い傾向が示された。

次に、起床時の目覚めの良い状態では、「よくある」群が 43.8% (n=21)、「時々ある」の群は 33.3% (n=16)、「あまり・全くない」の群は 22.9% (n=11) であった。B 市の調査結果では、「よくある」群が 27.2% (n=2,118)、「あまり・全くない」の群は 30.4% (n=2,366) であり、A 市児童の目覚めの良さがうかがえる。

昼間の眠気の状態では、「よく・時々ある」群が 43.8% (n=21)、「あまりない」群は 33.3% (n=16)、「全くない」群は 22.9% (n=11) であった。B 市の調査結果では、「よく・時々ある」群が 43.6% (n=3,389)、「全くない」群は 33.3% (n=2,591) であり、A 市児童の眠気の強さがうかがえる。

寝つきの悪さの状態では、「よく・時々ある」群が 65.3% (n=32)、「あまりない」群は 20.4% (n=10)、「全くない」群は 14.3% (n=7) であった。B 市の調査結果では、「よく・時々ある」群が 45.8% (n=3,558)、「全

表1 特別支援学級小学校3～6年生の基本的属性および生活実態の状況

基本的属性	学年（3年生：8名・4年生：13名・5年生：11名・6年生：8名・不明：11名） 性別（男子：37名・女子：12名・不明：2名）	全体：51名=n
睡眠	平日の起床時刻（6時30分より前：n=15・30.6%/6時30分～7時30分頃：n=31・63.3%/7時30分より後：n=3・6.1%） 平日の就寝時刻（21時以前：n=19・38.8%/21時30分～23時頃：n=25・51.0%/23時より後：n=5・10.2%） 起床時の目覚めの良い状態（よくある：n=21・43.8%/時々ある：n=16・33.3%/あまり・全くない：n=11・22.9%） 昼間の眠気（よく・時々ある：n=21・43.8%/あまりない：n=16・33.3%/全くない：n=11・22.9%） 寝つきの悪さ（よく・時々ある：n=32・65.3%/あまりない：n=10・20.4%/全くない：n=7・14.3%） 回復睡眠の有無（よく・時々ある：n=18・38.3%/あまりない：n=16・34.0%/全くない：n=13・27.7%）	
食事	朝食の欠食登校（よく・時々する：n=8・16.3%/あまりしない：n=4・8.2%/全くしない：n=37・75.5%） 夕食の孤食（よく・時々する：n=6・12.2%/あまりしない：n=3・6.1%/全くしない：n=40・81.6%） 家族そろっての夕食（よくする：n=27・56.3%/時々する：n=11・22.9%/あまり・全くしない：n=10・20.8%） 夕食時のTV視聴（よくする：n=26・53.1%/時々する：n=12・24.5%/あまり・全くしない：n=11・22.4%） 食事の楽しさ（よく感じる：n=31・66.0%/時々感じる：n=13・27.7%/あまり・全く感じない：n=3・6.4%） 食前・食後の挨拶（よくする：n=37・75.5%/時々する：n=8・16.3%/あまり・全くしない：n=4・8.2%） ジュースなどの摂取（よくする：n=21・43.8%/時々する：n=15・31.3%/あまり・全くしない：n=12・25.0%） スナック菓子の摂取（よくする：n=19・38.8%/時々する：n=21・42.9%/あまり・全くしない：n=9・18.4%） 即席ラーメンなどの摂取（よく・時々する：n=30・62.5%/あまりしない：n=13・27.1%/全くしない：n=5・10.4%） 野菜の摂取（よくする：n=33・67.3%/時々する：n=7・14.3%/あまり・全くない：n=9・18.4%）	
放課後の過ごし方（友人関係・遊びなど）	屋外での遊び（よくする：n=9・18.8%/時々する：n=13・27.1%/あまり・全くしない：n=26・54.2%） 屋内での遊び（よくする：n=34・69.4%/時々する：n=13・26.5%/あまり・全くしない：n=2・4.1%） 家事の手伝い（よくする：n=3・6.3%/時々する：n=21・43.8%/あまり・全くしない：n=24・50.0%） 平均自宅学習時間 （しない～15分：n=16・32.7%/30分：n=13・26.5%/45分：n=8・16.3%/1時間：n=7・14.3%/1時間30分以上：n=5・10.2%） 1週間の学習塾の日数（通っていない：n=45・93.8%/1日：n=3・6.2%/2日：n=0・0.0%/3日～毎日：n=0・0.0%） 1週間の習い事・クラブの日数（通っていない：n=25・51.0%/1～2日：n=15・30.6%/3～毎日：n=8・16.3%/その他：n=1・2.0%） TVなどの視聴時間 （見ない～30分：n=7・14.6%/1～1.5時間：n=11・22.9%/2～2.5時間：n=19・39.6%/3時間以上：n=11・22.9%） 携帯ゲーム・TVゲームの使用時間（ほとんどしない：n=17・34.7%/1時間まで：n=13・26.5%/1時間以上：n=19・38.8%） 携帯・スマホの使用時間（通話・メール・ネット） （持っていない：n=29・61.7%/15分：n=5・10.6%/30分～1時間まで：n=6・12.8%/1時間30分以上：n=5・10.6%/メール・ネットをしない：n=2・4.3%） 携帯・スマホによるSNSの使用時間（SNSをしない：n=47・97.9%/15分：n=0・0.0%/30分以上：n=1・2.1%） ゲーム以外のパソコンの使用時間 （しない：n=24・49.0%/ほとんどしない～30分：n=13・26.5%/30分～1.5時間まで：n=8・16.3%/1.5時間以上：n=4・8.2%） PC（タブレット）によるSNSの使用時間（SNSをしない：n=48・100.0%/15分以上：n=0・0.0%）	
学校生活	学校に対する親和感情（とても好き：n=18・37.5%/好き：n=24・50.0%/あまり・好きではない：n=6・12.5%） 授業の理解度 （よくわかる：n=9・19.1%/わかる：n=15・31.9%/時々わからない・わからないことが多い：n=23・48.9%） 登校拒否的感情（よく感じる：n=8・17.0%/時々感じる・あまり感じない：n=24・51.0%/全く感じない：n=15・31.9%）	
情緒・感情・身体的側面	日常の肯定的感情（とても楽しい：n=19・39.6%/楽しい：n=24・50.0%/あまり・全く楽しくない：n=5・10.4%） 将来の夢の有無（夢がある：n=33・75.0%/夢がない：n=11・25.0%） 疲労感の有無（よくある：n=8・16.7%/時々ある：n=26・54.2%/あまり・全くない：n=14・29.2%） 焦燥感の有無（よくある：n=12・25.0%/時々ある：n=17・35.4%/あまり・全くない：n=19・39.6%） 虚無感の有無（よく・時々ある：n=12・25.5%/あまりない：n=22・46.8%/全くない：n=13・27.7%） 倦怠感の有無（よく・時々ある：n=37・77.1%/あまりない：n=7・14.6%/全くない：n=4・8.3%） 攻撃的感情の有無（よく・時々ある：n=20・42.6%/あまりない：n=16・34.0%/全くない：n=11・23.4%） 攻撃的行動の有無（よく・時々する：n=20・42.6%/あまりない：n=11・23.4%/全くない：n=16・34.0%） 腹痛・頭痛の有無（よくある：n=1・2.1%/時々ある：n=12・25.5%/あまり・全くない：n=34・72.3%）	
家族・他者との関係	家族との会話の有無（学校での出来事）（よく話す：n=11・22.4%/時々話す：n=18・36.7%/あまり・全く話さない：n=20・40.8%） 家族の傾聴的態度（よく・時々感じる：n=43・89.6%/あまり・全く感じない：n=5・10.4%） 相談相手の有無（いる：n=46・95.8%/いない：n=2・4.2%） 最も相談する相手（母親：n=30・65.2%/父親：n=3・6.5%/教師：n=9・19.6%/友人：n=4・8.7%）	

くない」群は28.9% (n=2,246) であったところから、A市児童の寝つきの悪さが推測できる。

回復睡眠の有無の状態では、「よく・時々ある」群が38.3% (n=18)、「あまりない」群は34.0% (n=16)、「全くない」群は37.7% (n=13) であった。一方、文部科学省の調査結果⁹⁾では、小学校5・6年生の42.5%が「よく・時々ある」群、「全くしない」群は29.2%であり、A市の児童の方が回復睡眠をしない傾向がうかがえた。

以上から、A市の児童は起床・就寝時刻が早く、目

覚めも良く、回復睡眠をしない反面、昼間の眠気が強く、寝つきも悪い傾向がうかがえた。

②**食事**：朝食の欠食登校の状態では、「よく・時々する」群が16.3% (n=8)、「あまりしない」群は8.2% (n=4)、「全くしない」群は75.5% (n=37) であった。B市の調査結果では、「よく・時々する」群が9.9% (n=766)、「全くしない」群は82.8% (n=6,437) であり、A市の児童における朝食の欠食登校の傾向がうかがえる。

夕食の孤食の状態では、「よく・時々する」群が12.2%

(n=6)、「あまりしない」群は6.1%(n=3)、「全くしない」群は81.6%(n=40)であった。B市の調査結果では、「よく・時々する」群が10.2%(n=798)、「全くしない」群は77.2%(n=6,000)であり、両市の児童に大きな差は見られなかった。一方、家族そろっての夕食では、「よくする」群が56.3%(n=27)、「時々する」群は22.9%(n=11)、「あまり・全くしない」群が20.8%(n=10)であった。B市の調査結果では、「よくする」群が28.8%(n=2,239)、「あまり・全くしない」群が36.0%(n=2,794)であったところから、A市の児童の方が家族の共食化が進んでいることがうかがえる。

夕食時のTV視聴の状態では、「よくする」群が53.1%(n=26)、「時々する」群は24.5%(n=12)、「あまり・全くしない」群が22.4%(n=11)であった。B市の調査結果では、「よくする」群が50.2%(n=3,903)、「あまり・全くしない」群が24.4%(n=1,901)であり、ほぼ同様の結果であった。

食事の楽しさについては、「よく感じる」群が66.0%(n=31)、「時々感じる」群が27.7%(n=13)、「あまり・全く感じない」群が6.4%(n=3)であった。B市の調査結果では、「よく感じる」群が52.6%(n=4,087)、「あまり・全く感じない」群が18.7%(n=1,457)であり、A市の児童の方が食事を楽しんでいる様子が見えうかがえる。

続いて、食前・食後の挨拶の状態では、「よくする」群が75.5%(n=37)、「時々する」群が16.3%(n=8)、「あまり・全くしない」群は8.2%(n=4)であった。B市の調査結果では、「よくする」群76.1%(n=5,917)、「あまり・全くしない」群は9.4%(n=733)であり、ほぼ同様の結果であった。

ジュースなどの摂取の状態では、「よくする」群が43.8%(n=21)、「時々する」群が31.3%(n=15)、「あまり・全くしない」群は25.0%(n=12)であった。B市の調査結果では、「よくする」群が23.7%(n=1,840)、「あまり・全くしない」群は41.3%(n=3,212)であり、A市の児童の方がジュースなどをよく摂取していることが示された。

スナック菓子の摂取の状態では、「よくする」群が38.8%(n=19)、「時々する」群が42.9%(n=21)、「あまり・全くしない」群は18.4%(n=9)であった。B市の調査結果では、「よくする」群が30.6%(n=2,376)、「あまり・全くしない」群は25.0%(n=1,942)であり、A市の児童の方がスナック菓子をよく摂取していることがうかがえる。

即席ラーメンなどの摂取の状態では、「よく・時々する」群が62.5%(n=30)、「あまりしない」群が27.1%(n=13)、「全くしない」群は10.4%(n=5)であった。B市の調査結果では、「よく・時々する」群が40.7%(n

=3,164)、「全くしない」群は19.2%(n=1,496)であり、A市の児童の方が即席ラーメンなどをよく摂取していると考えられる。

野菜の摂取の状態では、「よくする」群は67.3%(n=33)、「時々する」群が14.3%(n=7)、「あまり・全くしない」群は18.4%(n=9)であった。B市の調査結果では、「よくする」群は64.8%(n=5,038)、「あまり・全くしない」群は10.8%(n=843)であり、A市において野菜を摂取しない児童が多い傾向がうかがえた。

以上から、A市の児童において朝食の欠食登校、ジュースやスナック菓子、即席ラーメンなどの摂取の傾向があるとともに野菜の摂取が進んでいない傾向がうかがえ、食生活および食事の内容に課題があることが推測できた。一方、夕食における家族の共食化が進んでおり、そのことが食事の楽しさにつながっていると考えられ、特別な支援が必要な児童への家族の積極的な働きかけがなされていることが推測できる。

③放課後の過ごし方(友人関係・遊びなど)：友人関係・遊びなどについては、以下の4項目であった。

屋外での遊びの状態では、「よくする」群は18.8%(n=9)、「時々する」群が27.1%(n=13)、「あまり・全くしない」群は54.2%(n=26)であった。B市の調査結果では、「よくする」群は46.0%(n=3,576)、「あまり・全くしない」群は23.9%(n=1,859)であり、A市の児童があまり屋外で遊ばない傾向が示された。

屋内での遊びの状態では、「よくする」群は69.4%(n=34)、「時々する」群が26.5%(n=13)、「あまり・全くしない」群は4.1%(n=2)であった。B市の調査結果では、「よくする」群は34.1%(n=2,651)、「あまり・全くしない」群は33.7%(n=2,624)であり、A市の児童が屋内でよく遊んでいる傾向が示された。

家事の手伝いの状態では、「よくする」群は6.3%(n=3)、「時々する」群が43.8%(n=21)、「あまり・全くしない」群は50.0%(n=24)であった。B市の調査結果では、「よくする」群は26.3%(n=2,045)、「あまり・全くしない」群は35.2%(n=2,733)であり、A市の児童が家事の手伝いをしない傾向が見られた。

次に学習面については、以下の3項目であった。平均自宅学習時間では、「しない～15分」群は32.7%(n=16)、「30分」群は26.5%(n=13)、「45分」群が16.3%(n=8)、「1時間」群が14.3%(n=7)、「1時間30分以上」の群は10.2%(n=5)であった。B市の調査結果では、「しない～15分」群は19.7%(n=1,532)、「30分」群は25.9%(n=2,010)、「45分」群が15.4%(n=1,198)、「1時間」群が17.9%(n=1,395)、「1時間30分以上」の群は19.4%(n=1,505)であり、A市の児童の方が自宅学習時間が短い傾向がうかがえた。

1週間の学習塾の日数では、「通っていない」群が

93.8% (n=45)、「1日」群は6.2% (n=3)、「2日」および「3日～毎日」の各群で0.0% (n=0) であった。B市の調査結果では、「通っていない」群が12.6% (n=976)、「1日以上」の群は84.7% (n=6,583) であり、両市の児童における学習塾との関わりに顕著な違いが示された。

1週間の習い事・クラブの日数では、A市のみの結果として「通っていない」群が51.0% (n=25)、「1～2日」群は30.6% (n=15)、「3～毎日」群は16.3% (n=8)、「その他」群が2.0% (n=1) であった。

メディアの利用状況については、以下の8項目であった。TVなどの視聴時間では、「見ない～30分」群は14.6% (n=7)、「1～1.5時間」群が22.9% (n=11)、「2～2.5時間」群は39.6% (n=19)、「3時間以上」の群が22.9% (n=11) であった。B市の調査結果では、「見ない～30分」群は20.5% (n=1,590)、「1～1.5時間」群が33.3% (n=2,586)、「2～2.5時間」群は23.2% (n=1,809)、「3時間以上」の群が21.0% (n=1,633) であり、A市の児童の方がTVなどの視聴時間が長い傾向がうかがえた。

携帯ゲーム・TVゲームの使用時間では、「ほとんどしない」群が34.7% (n=17)、「1時間まで」群が26.5% (n=13)、「1時間以上」群は38.8% (n=19) であった。B市の調査結果では、「ほとんどしない」群が29.4% (n=2,287)、「1時間まで」群が40.6% (n=3,158)、「1時間以上」群は28.4% (n=2,210) であり、A市の児童の携帯ゲーム・TVゲームの使用時間が長い傾向がうかがえた。

携帯・スマホの使用時間（通話・メール・ネット）では、「持っていない」群は61.7% (n=29)、「15分」群が10.6% (n=5)、「30分～1時間まで」群が12.8% (n=6)、「1時間30分以上」群が10.6% (n=5)、「メール・ネットをしない」群は4.3% (n=2) であった。B市の調査結果では、「持っていない」群は57.1% (n=4,440)、「15分」群が14.6% (n=1,132)、「30分～1時間まで」群が13.5% (n=1,047)、「1時間30分以上」群が3.7% (n=291)、「メール・ネットをしない」群は16.1% (n=1,250) であり、A市の児童の一部で携帯・スマホの使用時間が長い様子がうかがえた。

なお、以下の3項目はA市の児童のみの結果である。携帯・スマホによるSNSの使用時間では、「SNSをしない」群は97.9% (n=47)、「15分」群が0.0% (n=0)、「30分以上」群が2.1% (n=1) であった。ゲーム以外のパソコンの使用時間では、「しない」群が49.0% (n=24)、「ほとんどしない～30分」群は26.5% (n=13)、「30分～1.5時間まで」群は16.3% (n=8)、「1.5時間以上」群は8.2% (n=4) であった。PC（タブレット）によるSNSの使用時間では、「SNSをしない」群が100.0% (n=

48)、「15分以上」は0.0% (n=0) であった。

以上から、A市児童の遊びの傾向として屋外より屋内で遊ぶことが多いこと、家事手伝いをあまりしない様子がうかがえた。学習面では自宅学習時間が短く、学習塾との関わりが少ない傾向が見られた。次にメディアの利用状況については、A市の児童の方がTVなどの視聴時間および携帯ゲーム・TVゲームの使用時間が長い傾向がうかがえた。

④**学校生活**：学校に対する親和感情では、「とても好き」群が37.5% (n=18)、「好き」群は50.0% (n=24)、「あまり・好きではない」群が12.5% (n=6) であった。B市の調査結果では、「好き」群が64.9% (n=5,044)、「どちらでもない」群は23.7% (n=1,840)、「好きではない」群が10.5% (n=819) であり、回答内容が同一ではないがA市の児童の方が学校に対する親和感情が高い様子がうかがえる。

授業の理解度では、「よくわかる」群が19.1% (n=9)、「わかる」群は31.9% (n=15)、「時々わからない・わからないことが多い」群は48.9% (n=23) であった。B市の調査結果では、「よくわかる」群が35.2% (n=2,735)、「わかる」群は32.0% (n=2,485)、「時々わからない・わからないことが多い」群は31.7% (n=2,462) であり、A市の児童における学習上の困難さを推測することができる。

登校拒否的感情では、「よく感じる」群が17.0% (n=8)、「時々感じる・あまり感じない」群は51.0% (n=24)、「全く感じない」群は31.9% (n=15) であった。B市の調査結果では、「よく感じる」群が12.8% (n=999)、「時々感じる」群が43.7% (n=3,399)、「全く感じない」群は40.8% (n=3,176) であり、回答内容が同一ではないがA市の方が登校拒否的感情を強く感じている児童が多い傾向がうかがえる。

以上から、学校への親和感情を持ちながらも学習の困難さを感じているA市の児童の傾向が、登校拒否的感情につながっている様子が推測できる。

⑤**情緒・感情・身体的側面**：日常の肯定的感情では、「とても楽しい」群は39.6% (n=19)、「楽しい」群は50.0% (n=24)、「あまり・全く楽しくない」群では10.4% (n=5) であった。B市の調査結果では、「楽しい」群が69.3% (n=5,385)、「わからない」群は22.9% (n=1,779)、「楽しくない」群が6.0% (n=465) であり、回答内容が同一ではないがA市の方が日常の肯定的感情を感じている児童が多い傾向がうかがえる。

将来の夢の有無では、「夢がある」群が75.0% (n=33)、「夢がない」群は25.0% (n=11) であった。B市の調査結果では、「夢がある」群が76.8% (n=5,970)、「夢がない」群は6.5% (n=509)、「わからない」群が15.6% (n=1,214) であり、回答内容が異なっているがほぼ同

様の傾向が示された。

疲労感の有無では、「よくある」群が16.7% (n=8)、「時々ある」群は54.2% (n=26)、「あまり・全くない」群は29.2% (n=14)であった。B市の調査結果では、「よくある」群が27.1% (n=2,109)、「あまり・全くない」群は31.2% (n=2,428)であり、A市の方が疲労感を強く感じている児童が少ない様子が見られる。

焦燥感の有無では、「よくある」群が25.0% (n=12)、「時々ある」群は35.4% (n=17)、「あまり・全くない」群は39.6% (n=19)であった。B市の調査結果では、「よくある」群が27.3% (n=2,126)、「あまり・全くない」群は34.4% (n=2,674)であり、焦燥感については顕著な差がない状態が考えられた。

虚無感の有無では、「よく・時々ある」群が25.5% (n=12)、「あまりない」群は46.8% (n=22)、「全くない」群は27.7% (n=13)であった。B市の調査結果では、「よく・時々ある」群が29.0% (n=2,257)、「全くない」群は39.2% (n=3,051)であり、A市の児童の方が虚無感を感じていない児童が少ないところから、その感情を強く感じている傾向が見られる。

倦怠感の有無では、「よく・時々ある」群が77.1% (n=37)、「あまりない」群は14.6% (n=7)、「全くない」群は8.3% (n=4)であった。B市の調査結果では、「よく・時々ある」群が43.2% (n=3,363)、「全くない」群は22.7% (n=1,766)であり、A市の児童の方が倦怠感を強く感じている様子が見られる。

攻撃的感情の有無では、「よく・時々ある」群が42.6% (n=20)、「あまりない」群は34.0% (n=16)、「全くない」群は23.4% (n=11)であった。B市の調査結果では、「よく・時々ある」群が36.6% (n=2,847)、「全くない」群は29.1% (n=2,260)であり、攻撃的感情の有無については顕著な差がない状態が考えられた。

攻撃的感情の表出面である攻撃的行動の有無では、「よく・時々ある」群が42.6% (n=20)、「あまりない」群は23.4% (n=11)、「全くない」群は34.0% (n=16)であった。B市の調査結果では、「よく・時々ある」群が39.1% (n=3,044)、「全くない」群は28.5% (n=2,214)であり、攻撃的感情と同様に、攻撃的行動の有無についても顕著な差がない状態が推測できる。

腹痛・頭痛の有無では、「よくある」群が2.1% (n=1)、「時々ある」群が25.5% (n=12)、「あまり・全くない」群は72.3% (n=34)であった。B市の調査結果では、「よくある」群が16.3% (n=1,269)、「あまり・全くない」群は49.7% (n=3,862)であり、A市の児童の方が腹痛・頭痛を訴える者が少ない傾向が見られる。

以上から、A市の児童の方が日常の肯定的感情を感じ、疲労感が低く、腹痛・頭痛を訴える者が少ない一方、虚無感、倦怠感を強く感じている傾向が見られ、情緒・

感情・表出面についての支援の必要性が示唆された。

⑥**家族・他者との関係**：家族との会話の有無（学校での出来事）では、「よく話す」群が22.4% (n=11)、「時々話す」群は36.7% (n=18)、「あまり・全く話さない」群は40.8% (n=20)であった。B市の調査結果では、「よく話す」群が44.1% (n=3,426)、「あまり・全く話さない」群は19.0% (n=1,482)であり、A市の児童において家族との積極的な会話がなされていない様子が見られる。

家族の傾聴的態度では、「よく・時々感じる」群が89.6% (n=43)、「あまり・全く感じない」群が10.4% (n=5)であった。B市の調査結果では「感じる」群が77.3% (n=6,008)、「感じない」群が21.0% (n=1,629)であり、A市の児童の方が家族の傾聴的態度を強く感じている様子が見られた。

相談相手の有無では、「いる」群が95.8% (n=46)、「いない」群は4.2% (n=2)であった。B市の調査結果では、「いる」群が87.2% (n=6,778)、「いない」群は11.7% (n=911)であり、A市の児童の方に相談相手がより確保されている様子が推測できる。最も相談する相手では、「母親」群が65.2% (n=30)、「父親」群が6.5% (n=3)、「教師」群は19.6% (n=9)、「友人」群は8.7% (n=4)であった。B市の調査結果では、「母親」群が56.1% (n=3,802)、「父親」群が5.5% (n=373)、「教師」群は2.6% (n=178)、「友人」群は23.6% (n=1,598)であり、A市の児童における「友人」群の割合の低さが顕著であった。

以上から、A市の児童において家族および友人とのコミュニケーションに課題があることが推測できるのに対し、家族を含めた相談相手の積極的な働きかけがなされている様子が見られた。

(2) 単純集計結果（保護者）

次にA市児童の保護者の単純集計結果（表2）と、B市の小学生を対象に白石（2010）が定型発達の児童の保護者5,152名を対象に行った生活実態調査の結果（B市の調査結果）及びA市児童の保護者の回答結果とを比較し、保護者の生活実態の特徴について考察する。

①**生活観**：生活満足度では、「全くしていない」群が5.1% (n=2)、「あまりしていない」群は33.3% (n=13)、「満足」群が56.4% (n=22)、「非常に満足」群は5.1% (n=2)であった。参考ではあるが、B市の調査結果では経済的な苦しさの有無を尋ねており、「度々感じる」群が19.3% (n=993)、「時々ある」群が41.5% (n=2,139)、「あまりない」群が38.7% (n=1,993)であった。

②**睡眠**：平日の起床時刻では、「6時以前」の群が72.5% (n=29)、「6時30分～7時頃」の群は27.5% (n=11)であった。平日の就寝時刻では、「22時30分以前」の群が30.0% (n=12)、「23時～23時30分頃」の群は37.5%

表2 特別支援学級小学校3～6年生の保護者の基本的属性および生活実態の状況

基本的属性	子どもの学年（3年生：4名・4年生：13名・5年生：8名・6年生：4名・不明：11名） 子どもの性別（男子：31名・女子：9名）全体：40名=n 保護者の続柄（母親：38名・父親2名）・年齢（30歳代：10名・40歳代：28・50歳代以上：2名） 保護者の就労形態 （専業主婦・夫：17名・日中パートタイム：12名・夜勤のあるパートタイム：3名・日中フルタイム：7名・夜勤のあるフルタイム：1名）
生活観	保護者の生活満足度 （非常に満足：n=2・5.1%/満足：n=22・56.4%/あまりしていない：n=13・33.3%/全くしていない：n=2・5.1%）
睡眠	平日の起床時刻（6時以前：n=29・72.5%/6時30分～7時頃：n=11・27.5%） 平日の就寝時刻（22時30分以前：n=12・30.0%/23時～23時30分頃：n=15・37.5%/24時以降：n=13・32.5%）
親子関係	平日に子どもと過ごす時間 （0～30分未満：n=5・12.5%/30分～2時間未満：n=22・55.0%/2～4時間未満：n=5・12.5%・4時間以上：n=8・20.0%） 休日・学校の休業日に子どもと過ごす時間 （0～30分未満：n=4・10.3%/30分～2時間未満：n=6・15.4%/2～4時間未満：n=10・25.7%・4時間以上：n=19・48.7%） 子どもとの関係 （良い：n=16・40.0%/どちらかといえば良い：n=9・22.5%/普通：n=12・30.0%/どちらかといえば悪い：n=3・7.5%）
子ども	平日の起床時刻（6時30分より前：n=7・17.5%/6時30分～7時30分頃：n=29・72.5%/7時30分より後：n=4・10.0%）
睡眠	平日の就寝時刻（21時以前：n=14・35.0%/21時30分～23時頃：n=23・57.5%/23時以降：n=3・7.5%） 起床時の目覚めの状態（とても良い：n=6・15.0%/良い：n=22・55.0%/あまり・全くない：n=12・30.0%） 寝つきの状態（とても良い：n=5・12.5%/良い：n=26・65.0%/悪い・とても悪い：n=9・22.5%）
食事	朝食の摂取状態 （毎朝必ず食べる：n=32・80.0%/ほとんど食べる：n=5・12.5%/食べないことが多い・食べない：n=3・7.5%）

(n=15)、「24時以降」が32.5%(n=13)であった。なおB市の調査結果では、平日の起床・就寝時刻ではなく平均睡眠時間を尋ねており、「6時間」の群が41.0%(n=2,114)で最も多く、「7時間」の群が28.6%(n=1,472)、「5時間」の群が17.4%(n=895)と続いている。

以上から、A市の児童本人が早寝・早起きの傾向があるところから、保護者も同様の傾向があると推測できる。

③親子関係：「平日に子どもと過ごす時間」では、「0～30分未満」の群では12.5%(n=5)、「30分～2時間未満」の群では55.0%(n=22)、「2～4時間未満」の群で12.5%(n=5)、「4時間以上」の群で20.0%(n=8)であった。次に、「休日・学校の休業日に子どもと過ごす時間」では、「0～30分未満」の群が10.3%(n=4)、「30分～2時間未満」の群が15.4%(n=6)、「2～4時間未満」の群が25.7%(n=10)、「4時間以上」の群は48.7%(n=19)であった。以上から、A市の保護者が、休日・学校の休業日に努めて子どもと接する時間を設けている様子がうかがえる。

子どもとの関係では、「良い」と答えた群は、40.0%(n=16)、「どちらかといえば良い」群は22.5%(n=9)、「普通」群が30.0%(n=12)、「どちらかといえば悪い」群が7.5%(n=3)であった。

④子どもの睡眠：平日の起床時刻では、「6時30分より前」の群が17.5%(n=7)、「6時30分～7時30分頃」の群が72.5%(n=29)、「7時30分より後」の群が10.0%(n=4)であった。児童本人が答えた平日の平均起床時刻では、「6時30分より前」の群が30.6%(n=15)、「6時30分～7時30分頃」の群が63.3%(n=31)であり、「7時30分より後」の群は6.1%(n=3)であったところから、児童本人の起床時刻を保護者が把握できていない様

子がうかがえる。例えば、登校の準備などの多忙さがその背景の一つとして考えられる。

平日の就寝時刻では、「21時以前」の群が35.0%(n=14)、「21時30分～23時頃」の群は57.5%(n=23)、「23時以降」の群が7.5%(n=3)であった。児童本人が答えた平日の平均就寝時刻では、「21時以前」の群が38.8%(n=19)、「21時30分～23時頃」の群が51.0%(n=25)、「23時より後」は10.2%(n=5)であったところから、平均起床時刻とは異なり、児童本人の就寝時刻を保護者が把握できていると考えられる。

起床時の目覚めの状態では、「とても良い」群が15.0%(n=6)、「良い」群は55.0%(n=22)、「あまり・全くない」は30.0%(n=12)であった。児童本人が答えた起床時の目覚めの良い状態では、「よくある」群が43.8%(n=21)、「時々ある」の群は33.3%(n=16)、「あまり・全くない」の群は22.9%(n=11)であり、保護者の方が目覚めの状態の悪さを感じている様子がうかがえる。

寝つきの状態では、「とても良い」群が12.5%(n=5)、「良い」群が65.0%(n=26)、「悪い・とても悪い」群は22.5%(n=9)であった。児童本人が答えた寝つきの悪さの状態では「全くない」群が14.3%(n=7)、「あまりない」群は20.4%(n=10)、「よく・時々ある」群が65.3%(n=32)であったところから、児童本人の方が寝つきの状態の悪さを感じている様子が示された。

⑤子どもの食事：朝食の摂取状態では、「毎朝必ず食べる」群が80.0%(n=32)、「ほとんど食べる」群が12.5%(n=5)、「食べないことが多い・食べない」群は7.5%(n=3)であった。そして、「食べないことが多い・食べない」群における理由は、全て「食欲がないから」であった。また、児童本人の回答では、「全くしない」群は75.5%(n=37)、「あまりしない」群は8.2%(n=4)、「

「よく・時々する」群が16.3%(n=8)であったところから、朝食の摂取状態では違いがないと考えられる。

⑥**自尊感情(児童・保護者)**：当該児童の自尊感情得点の平均値は26.28点、その保護者の平均値は22.92点であった(表3)。児童本人(全学年)(小谷ら, 2010a)及びその保護者対象の他の調査結果(小谷ら, 2010b)では、児童の自尊感情得点の平均値は26.33点、保護者の自尊感情得点の平均値23.78点となっており、ともに顕著な差は見られなかった。なお、佐野ら(2015)は、症状による自己認識の困難さがADHD児の自尊感情の得点を高めていると述べているため、今後にわたって当該児童の心的状態を詳細に検討する必要がある。

表3 児童・保護者の自尊感情得点

	人数	最小値	最大値	平均値(SD)
児童	43	15	35	26.28(4.70)
保護者	37	13	31	22.92(4.80)

IV. 総合的考察

A市の児童の生活実態については、以下の通りであった。まず睡眠については、起床・就寝時刻は早く、目覚めが良く、回復睡眠をしない反面、昼間の眠気が強く、寝つきが悪い傾向がうかがえた。鈴木ら(2017)は、調査対象とした発達障害のある不登校児の91%に睡眠障害や頭痛などの身体愁訴があったと報告している。学校生活・家庭生活を送る上で、それぞれの特性に応じた睡眠を中心とした生活リズムに関する教育的支援が必要と考えられる。

次に食事に関しては、朝食の欠食登校、ジュースなどの健康上配慮が必要な食品の摂取の傾向があるととも野菜の摂取が進んでいない傾向がうかがえ、食生活および食事の内容に課題があることが推測できた。神山(2005)は、食事が生体リズムを規定する重要な因子とし、入眠困難などへの基本的対策の一つとして規則正しい食事をあげている。また中井(2018b)は、魚類やきのこ類に含まれるビタミンDの濃度とASDの症状の関連性について述べている。夕食における家族の共食化などの家族の積極的な働きかけに加え、本人及び家族への食習慣や食事の内容についての適切な支援が必要と考えられる。

放課後の過ごし方については、屋外より屋内で遊ぶことが多いこと、メディアの利用状況に関してはTVなどの視聴時間および携帯ゲーム・TVゲームの使用時間が長い傾向が推測できた。鷲見(2015)は今後の検討課題としながらも、遊びの変化とメディア、特に電子メディアの利用の影響が発達障害の有無に関わらず全ての

子どもに発生する可能性を示唆しているところから、多方面にわたる生活環境の速やかな整備が必要と考えられる。

学校生活については、学校への親和感情を持ちながらも学習の困難さを感じていることが、登校拒否的感情につながっている様子が推測できた。このことから、指導要領に示されている特別支援教育の方向性の一つである通常の学級、特別支援学校の教育課程との連続性を確保しながら、特別支援学級に在籍する児童生徒の障害の状態などを踏まえて教育課程を編成する必要性が確認できる。

情緒・感情・身体的側面については、日常の肯定的感情を感じ、疲労感が低く、腹痛・頭痛を訴える者が少ない一方、虚無感および倦怠感を強く感じている傾向が見られた。菅野・橋本(2016)は、対象児を指導する教員を対象とした調査結果から、対人トラブルの特性として「感情コントロールの困難」、「他者の気持ちの理解が困難」、「コミュニケーションの困難」をあげ、その特性や素因、周囲の環境に目を向けることの必要性を述べている。このことは、情緒・感情・表出面についての支援の指針や支援技法を決定する上で重要な役割を持つと考えられる。

家族・他者との関係では、家族および友人とのコミュニケーションにおける課題に対して、家族を含めた相談相手の積極的な働きかけがなされている様子がうかがえた。阿部・神名(2015)は、障害のある子どもの兄弟を含めた家族の負担感軽減のためのプログラムを実施することで、その後の「余計な負担の感情」が有意に減少しながら親子関係が安定化する傾向が示されたと報告している。特別支援教育を進めていく上で、該当の児童生徒だけでなく家族も対象とした取組の必要性が考えられる。

次に児童の保護者の生活実態については、前述した様に家族の一定の負担感が予想される中、6割を超える保護者が生活に満足感を感じていた。目覚めや寝つきの状態などの捉え方の違いはあるが、休日・学校の休業日に努めて子どもと接する時間を設け、児童の話に耳を傾けるなど、積極的に児童へ働きかけている様子がうかがえた。

本論文では、児童生徒一人ひとりの障害の状態や特性及び心身の発達の段階等により、学習上又は生活上の困難が異なることに留意する必要があるとする今後の特別支援の方向性を、特別支援学級に在籍する児童とその保護者の生活実態の特徴をもとに検討を行った。その結果、学校生活・家庭生活を送る上で、睡眠・食事などの生活環境さらに情緒・感情・表出面についても、それぞれの特性に応じた教育的・心理的支援が必要であることが示唆された。そして、小学校・中学校学習指導要領に記された、また今後改訂される高等学校学習指導要領に

導入される「今後の特別支援の方向性」を進めていくことの重要性が確認された。

V. 今後の課題

本文では、A市内の公立小学校28校に在籍する3年生以上の児童を対象として行った悉皆調査の結果をもとに分析を行った。しかし、全体の回答数（児童：9,274名・保護者：8,940名）に比べ、特別支援学級に在籍していることが明らかな児童（51名）とその保護者（40名）の標本数が非常に少なく、十分な統計的な分析ができなかった。また、比較対象としたB市の調査結果は小学校1～6年生を対象としたものであった。このため、今回の分析結果には一定のバイアスが含まれている。そこで今後は、特別支援学級に特化した一定規模の調査などを行い、障害の状態や特性などを踏まえた分析を進めることで特別な支援が必要な児童・保護者の実態を明らかにし、直面している課題について詳細な検討を行うつもりである。

【注】

- 1) 文部科学省（2014）初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm（2018年1月3日閲覧）
 - 2) 文部科学省（2017）教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令の公布について（通知）
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1398706.htm（2018年1月3日閲覧）
 - 3) Autism Spectrum Disorder：自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害、Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder：注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害、Specific Learning Disorder：限局性学習症／限局性学習障害
日本精神神経学会 精神科病名検討連絡会（2014）DSM-5 病名・用語翻訳ガイドライン（初版）. 精神神経学雑誌第116巻第6号，429-457.
 - 4) 3歳児の7%が、推奨される睡眠時間（10～13時間）に対して睡眠時間が10時間未満であり、午後10時以降に就寝する3歳児が約30%、1歳児は13%、1歳半児では16%という環境省による調査結果がある。
環境省（2016）おしえて、エコチル先生！（第26回）—子どもの眠りについて—
 - 5) OECDの調査（2016年）では、15～64歳の平均睡眠時間（日本：7時間43分）は加盟国の平均（8時間22分）より顕著に短い。
OECD：Gender data portal 2016 Time use across the world
<http://www.oecd.org/gender/data/balancingpaidwork-unpaidworkandleisure.htm#>（2018年1月10日閲覧）
 - 6) 日本学校保健会の調査結果では、1965年から2012年の約50年間で小学校3・4年生の平均睡眠時間では44分間、5・6年生では51分間も短縮化している
- 日本学校保健会（2014）児童生徒の健康状態サーベランス事業報告書 平成24年度.
- 7) 成人男性を対象とした国立精神・神経医療研究センターによる研究の結果では、日常生活で経験する程度の睡眠不足により、不快な感情ストレスを受けると熟眠時より不安や抑うつが高くなることを推定している。
国立精神・神経医療研究センター（2013）国立精神・神経医療研究センター・三島和夫部長らの研究グループが、睡眠不足で不安・抑うつが強まる神経基盤を解明.
http://www.ncnp.go.jp/press/press_release130214.html（2018年1月10日閲覧）
 - 8) 小学校及び中学校学習指導要領に共通する記述の引用においては、「児童」、「生徒」を「児童生徒」とした。
 - 9) 文部科学省（2014）睡眠を中心とした生活習慣と子供の自立等との関係性に関する調査の結果。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/katei/1357460.htm（2018年1月9日閲覧）

引用文献

- 阿部美穂子・神名昌子（2015）障害のある子どものきょうだいとその家族のための支援プログラムの開発に関する実践的研究. 特殊教育学研究, 52(5), 349-358.
- 加茂 渉・合田明生・伊藤信寿・永井幸代・大城昌平（2017）自閉症スペクトラム障害児の症状特性と日中活動，及び夜間睡眠の関係. リハビリテーション科学ジャーナル, 9, 1-12.
- 菅野希倭・橋本創一（2016）発達障害や行動・情緒的な支援ニーズのある児童の対人トラブルと背景要因に関する調査研究. 東京学芸大学紀要.総合教育科学系Ⅱ, 67(2), 311-317.
- 佐野史和・金村英秋・青柳閣郎・反頭智子・杉田完爾・相原正男（2015）併存障害のない注意欠陥／多動性障害児における quality of life の検討. 脳と発達, 47(5), 349-353.
- 神山 潤（2005）発達障害児の早期診断と早期介入について—発達障害児の睡眠関連病態—. 脳と発達 37(2), 150-156.
- 小谷正登・来栖清美・岩崎久志・藤村真理子・三宅靖子・加島ゆう子・木田重果・下村明子・白石大介（2010a）生徒指導に生かす睡眠を中心とした生活臨床の可能性—小学生への生活実態調査をもとに. 生徒指導学研究, 9, 35-44.
- 小谷正登・来栖清美・岩崎久志・藤村真理子・三宅靖子・加島ゆう子・木田重果・下村明子・白石大介（2010b）小学生の病理現象に関する生活臨床の可能性—保護者・教師への生活実態調査の結果をもとに. 臨床教育学研究, 16, 39-63.
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領.
- 文部科学省（2017）中学校学習指導要領.
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説 総則編.
- 文部科学省（2017）中学校学習指導要領解説 総則編.
- 中井昭夫（2018a）子どもの睡眠の問題への理解と対応—発達障害とのかかわり—第2回 不登校の影に潜む子どもの睡眠障害. 児童心理, 72(1), 119-125.
- 中井昭夫（2018b）子どもの睡眠の問題への理解と対応—発達障害とのかかわり—第3回 睡眠障害と神経発達障害の関連について. 児童心理, 72(2), 117-123.
- 星野 命（1970）感情の心理と教育. 児童心理, 24, 1445-1477.

- Rosenberg, M. Society and the adolescent self-image (1965).
Princeton University Press.
- 佐野史和・金村英秋・青柳閣郎・反頭智子・杉田完爾・相原正男 (2015) 併存障害のない注意欠陥／多動性障害児における quality of life の検討. 脳と発達, 47(5), 349-353.
- 桜井茂男 (2000) ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討. 筑波大学発達臨床心理学研究, 12, 65-71.
- 白石大介 (2010) 生活病理・生活臨床に関する臨床教育学的調査研究 研究報告書. 平成19年度～平成21年度 科学研究費補助金研究報告書, 1-236.
- 鈴木菜生・岡山亜貴恵・大日向純子・佐々木 彰・松本直也・黒田真実・荒木章子・高橋 悟・東 寛 (2017) 不登校と発達障害：不登校児の背景と転帰に関する検討. 脳と発達, 49(4), 255-259.
- 鷺見 聡 (2015) 環境要因の影響について. 脳と発達, 47(3), 220-224.

付記

本研究のもととなる調査は、平成28年度科学研究費補助金(基盤研究(C)16K01898、研究代表者：小谷正登)の助成を受け、執筆者のほか加島ゆう子(奈良女子大学附属中等教育学校)、岩崎久志(流通科学大学)、木田重果(西宮市教育委員会)、三宅靖子(梅花女子大学)、下村明子(一宮研伸大学)、塩山利枝(芦屋市教育委員会)、来栖清美(NPO 法人Kokoima)、白石大介(武庫川女子大学)の各氏を含めた共同研究として実施しました。

謝辞

本調査にご協力いただきましたA市内の児童・保護者・教員及びA市教育委員会のみなさまに御礼を申し上げます。

(こたに まさと・関西学院大学教職教育研究センター教授)