

# 通常の学級における行動や学習につまずきのある子の支援

## —小学校3年生学級での支援実践を通じて—

愛媛大学大学院 教育学研究科 特別支援教育専攻 特別支援教育コーディネーター専修 花熊暁 研究室  
四万十市立中村小学校 教諭 橋田麻紀

### 1 はじめに

特別支援教育は、障害のある児童の支援にとどまるものではなく、学校教育のすべての場で特別な教育ニーズに対する支援を行うこととされている。実際、特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室で支援を受ける子どもだけでなく、通常の学級の中にも、「発達障害」と言われる子どもや、不登校、いじめ、学習の遅れ、生活の乱れ、非行、学習意欲の低下等が課題となっている子ども、小1プロブレム、中1ギャップ、授業崩壊などの問題に関わる子どもがいる。

さらに、不登校、家庭内暴力、引きこもり、ニート、虐待、行為障害など、現代社会が抱える青少年の問題は、発達障害の子どもたちが抱える問題と重なる部分がある。こうした子どもたちに、早期に適切な支援を行うことができれば、これらの問題の予防だけでなく、彼らが社会の中で周りの状況にうまく対応しながら生活していくための大きな助けとなるのではないだろうか。

### 2 研究目的

本研究は、通常の学級に在籍する行動面につまずきのある小学校3年生児童への支援を通し、個のニーズに応じた適切な支援方法のあり方について考えることを目的とする。

### 3 研究内容

#### (1) 方法

平成X年5月から平成X+1年2月までの長期休業日を除く9か月間、毎週1回公立小学校の通常の学級に支援員として入り、登校時から下校時まで行動面につまずきのある男児（以下A児）の支援を行う。事前情報では、学年全体に活発な児童が多く、休み時間の度にどこかでトラブルが起こっているとのことであった。A児も休み時間に元気に教室を飛び出し遊びに行くが、必ずと言っていいほど別のクラスの児童とトラブルになっている。また、行動面で気になる児童はA児だけではないので、学年・学級を通して支援を考えてほしいとのことであった。A児の行動観察をしながら学級全体の支援も行い、学校の終礼後、学級担任やコーディネーターとその日の反省や今後の方向について話し合いを行った。また、大学院の授業やゼミ等で支援についての報告をし、支援方法に対する指導助言を受けた。

#### (2) 行動への支援について

A児の観察を続けると、学級担任との関係性がよく、服薬の効果もあるためか、事前情報の様な大きなトラブルを起こすこともなく、落ち着いて過ごすことが多かった。しかし、大きなトラブルは減っているとはいえ、実際にはいろいろなもめ事が起こることがある。友だちとのもめごとにつながるきっかけとしては、①自分の思いや考えを優先すること、②友だちの行動を正そうとすること、の2つが原因になっていると考えられた。

そこで、A児が自分の行動や気持ちをコントロールし、トラブルをさらに少なくするために、①今とった行動とより適切な行動の流れを視覚的に比較して示す、②簡潔な言葉での指導を繰り返す、③A児が落ち着ける静かな場所で取るべき行動の選択肢を与える、④相手の気持ちを考えさせる、⑤A児の気持ちを代弁する、の5つの支援を行った。

### (3) 結果

#### ア 【支援1】 A児の今の行動とより適切な行動の流れを視覚的に示す

A児は、休み時間いっぱい遊び、チャイムが鳴ってから次の授業の準備をしていた。特別教室へ行く時には整列していくために早く準備をするようにせかされる。A児としては、精一杯急いでいるのにせかされるのが納得いかず、言い争いをしながら授業に向かう姿があった。

授業後、図1を用いて行動結果の違いを説明し、今日のようにお互いに嫌な思いをしないための作戦としてA児に提案した。

一週間後、A児から「授業が終わるとすぐに準備をする作戦」は成功した。」と報告があった。様子を見てみると、授業が終わるとすぐに今の授業の教科書類を机にしまい、授業後のあいさつが終わると次の授業の準備を整え外に遊びに行っている。遊びが終わって教室にもどるとすぐに荷物を持って整列ができており、同じようなトラブルはそれ以降起きていない。A児自身が自分の今の行動の改善点が見えたことで、どう行動すればいいのかを理解したのではないかと考える。

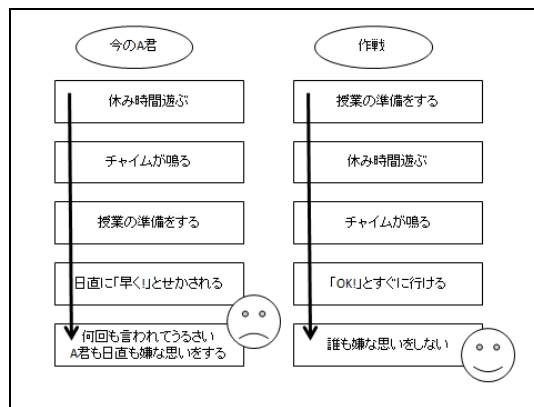


図1 今の行動とより適切な行動の視覚化

#### イ 【支援2】 簡潔な言葉で繰り返し指導する

A児は短期記憶に弱さが見られるため、一度聞いただけでは理解が不十分であることが考えられた。また、指示や説明が長くなると情報が多すぎて、重要なことは何なのか混乱する可能性がある。そのため、周りから注意されても聞いていないように思われたり、自分なりの解釈になってしまい友だちと言い合いになったりすることがあった。

A児に対しては、視覚的に示しながら支援することが効果的ではあったが、校外での学習や休み時間などその場での支援が必要な時に視覚的な支援がしづらいことが多くあり、その時には、キーワードとなる言葉を簡潔な言葉で繰り返す支援を行った。その際には、決して説教がましく、感情的にならないように気を付けた。そして、「やめなさい。」や「ちゃんとしなさい。」というような抽象的な言葉ではなく、「えんぴつを置いて口を閉じましょう。」や「前を向いて座りましょう。」というように具体的な言葉で伝えるようにした。

校外へゴミ拾い活動に行った際には、A児は自由に動き回り、人の家の庭や駐車場まで入り込んでごみを拾っていた。落ちているごみをたくさん見つけようとするA児の意欲や気持ちは大事にしながらも、「(行きたい気持ちを)ぐっと我慢。」と言い続けた。ゴミ拾いの範囲が終わりに近づき、最後に溝の中のごみを拾いに行こうとしたときに注意をすると、後になって「ぐっと我慢した。」と報告に来た。大事な言葉を繰り返し聞かせることで、A児は言葉の意味を理解し、自分の行動をコントロールすることにつながったと考える。

#### ウ 【支援3】 静かな場所で、とるべき行動の選択肢を与える

友だちとのトラブルが起こった時、詳しい状況を知るために支援者がA児から話を聞くことが多くあった。その最中に側にいる友達から反論されると、A児は興奮してしまい、言いたいことがうまくいえず、乱暴な言動がエスカレートすることが何度かあった。

その際には、支援者が廊下などの静かなところに連れ出し話を聞くことにした。その時には、支援者はA児の味方という立場で話を聞いた。初めは、反抗的な言動で友だちを非難していたA児も、安心感からか少しずつ話をはじめ、自分の非を認めることもあった。認められない時でも、

「今していることは、まちがっています。」とはっきり伝えると、素直に受け止めることも増えてきた。また、今している言動を「続ける」のか「やめる」のかを選択させると、「やめる」ことを選び、これ以上言わないことを自分で決めることができた。A児はこの選択で「やめる」と決められたが、一般的には、もう少し具体的な選択肢を示す必要があるかもしれない。

#### エ 【支援4】相手の気持ちを考えさせる（+αが必要だった支援）

A児は自分なりの言い分を主張するためにトラブルになることがあったが、上級生や教師の指示には素直に従っていたことや、支援者の言いたいことをちょっとした仕草やアイコンタクトで気付くことができるため、相手の気持ちを理解する力はあると考えた。そこで、相手の気持ちを考えさせることでA児の行動のコントロールにつなげようと考えた。この支援では、A児に相手の気持ちを考えさせることを第一の目標としているので、それができれば大いに褒め、トラブルに関しての言動についてはくどくどと説教をしないように気をつけることにした。

ところが、この支援はA児に対して効果的でなく、相手に対する批判的な言葉が返ってくるばかりであった。A児は、友だちの行動を正そうと注意をするうちに乱暴な発言をすることが多くあった。そのため、相手の気持ちを考えさせても「忘れ物する人が悪いんよ。」「言われたことやってない人が悪いんよ。」と返ってくるばかりで、相手の気持ちに触れることすらできなかった。

この支援に必要なのは、相手の気持ちを考えさせるだけでなく、「こうならないためにどうしたらいいか」を考えさせることであった。その支援を自然にしていたのは担任だった。それからの支援では、担任が行っていたように「（この問題をなくすには）どうしたらいい？」と考えさせるようにした。仲間意識の高いA児にはこの方法が非常に有効で、自分のクラスの仲間が困らないように、これからの解決方法を提案してくれるようになり、相手を責めることが減っていった。

#### オ 【支援5】きつい発言をしてしまったA児の気持ちを代弁する

A児の自分中心の言動による周りの友達とのトラブルを減らすためには、A児に「行動は自分の気持ちによって変化する」ことに気づかせたいと考えた。A児がその時感じているであろう体験や感情を言語化することで、A児が自分の感情の調整ができ落ち着きにつながると考えた。

友だちにきつい発言をしてしまったあと、少し時間をおいて「やりたい気持ちが勝ってしもうた？」とか「あんなにきつく言わんでもよかった？」とA児にだけ聞こえるような小さな声で、問いかけるようにした。支援を始めた頃は、反応がなかったり支援者に背中を向けていたりしていたが、回数を重ねるうちに小さく「うん」とうなずくようになってきた。

#### (4) 考察

A児の行動への支援を通じて分かったことは、問題行動と思われていたA児の行動はA児だけでの問題ではなかったことである。A児は、言われたことを一生懸命やろうとし、まちがっている友達をよくしようと一生懸命注意をしている。周りの人から見るといじわるや言うことを聞かないように見える言動でも、本人は精一杯まじめに取り組んでいることが見えてきた。

こうしたA児に対して、周りの人に迷惑をかけないような時間の使い方や準備の仕方を視覚的に示したことで、先のことを見通した行動がとれるようになったと考える。一度、上手な時間の使い方を理解さえすれば、A児は段取り良く行動することができることが分かった。A児がどの行動につまずいているのかを分析し、適切な行動のしかたを指導支援することで行動の改善につながるのではないかと考える。

A児が適切に行動できるためには、A児自身が適切な行動のしかたを知ることが大切であるが、それに加えて、学級担任をはじめ学校の教職員や周りの大人が適切に接することも重要である。短

期記憶が弱いA児のような子どもにとっては、教師の長い説明や周りの児童の口ぐちの発言は、理解を混乱させてしまうことがある。そのため、教師の指示は、簡潔な言葉で適切に行うことが求められる。また、話を聞く時や行動する時などの学級のルールを明確にしておく必要がある。ルールが、その時々によって違ったり、人によって解釈が違ったりするようなあいまいな状態では、どう行動していいのか分からず混乱する児童生徒が出てくると思われる。

他にも、支援対象児の行動の改善よりも周りの環境を変える方が効果的な場合がある。例えば、ノート提出時や整列時にトラブルになる児童がいる場合には、教室内を移動する際の動線を決めるだけで、並ぶ時にぶつかりトラブルになることが減ると考えられる。特定の児童の言動が気になるA児に対して、「気にするな」と簡単に言ってしまいやすいが、A児にとっては、気にしないでおくことは難しい。A児が気にしている児童への支援や指導を先に行い、その児童の行動が落ち着けば、自然にA児の行動も落ち着くことが考えられる。トラブルの原因を的確に分析し、どこから改善していけばいいのかを見極めなくてはならない。

また、A児は、トラブルが起こった際に、自分の言動で周りの人が困っていることに気づかず、自分が先生や周りの人から注意をされると、嫌な思いをしているのは周りの人ではなく自分の方だという思いをもっている。相手の気持ち、特に不快な気持ちに気づきにくい場合には、本人の気持ちを受容しつつ、相手が思っている嫌な気持ちを本人に伝え、お互いが嫌な思いをしないためには今後どうすればいいのかを具体的に考えることが有効であった。

A児のような自分の気持ちや感情をうまく言葉で表現できない児童には、自分の気持ちが適切に伝わるような上手な言い方を教える。自分の感情を言葉に置き換えていくことで、気持ちのコントロールもできるのではないだろうか。また、既にしてしまったことをとやかく言わず、「今後どうするか」「どうすればいいのか」を考える方が子どもにとっても受け入れやすく、分かりやすい。

また、A児のように、仲間意識が高い子どもの場合には、クラスの仲間としてどう関わるかを考えさせれば、いい考えを提案してくれることもある。担任との関係性がよく、落ち着いて学校生活を送ることができている場合には、その落ち着いている理由を把握し来年度に引き継ぐことで、担任が変わっても落ち着いた行動がとれるのではないかと考える。

大人が頭ごなしにしかりつけたり、発言や行動を強制的に押さえつけるようなことをしたりすると逆効果になる場合が多い。大人が感情的にならずに繰り返し言葉や態度で教えることで、児童は少しずつ理解していくと考えられる。起こったことへの対処だけでなく、これから起こると考えられる事柄に対して、どんな行動を取ればいいのかを前もって予想させ、対処方法も教えておく。そうすることで、起こった出来事にも安心して対応できると考える。事前に対応を考えさせるのはA児だけに限らず、学級の他の児童にも同様にすると、教師がいない所でも自分たちで解決できることも増えてくると思われる。また、指導者によって対応が変わると子どもたちは余計に混乱するので、どんな指導支援をするのかは学年間学校間で情報を共有し一貫性をもたせておく必要がある。

## (5) 学習への支援について

A児に対する観察や支援を続けるが、薬物療法の効果や担任との関係性が良好なことがあり落ち着きがみられる。学習面では全く支援の必要がなく、行動面でも大きな問題が生じない。前述したような課題は残っているが、少しの指導支援で改善されている。そのため、支援対象を学級の児童全体に拡大することにした。

### ア 学習準備段階のつまずき

日常の教科書ノート類の忘れ物や筆箱の中が乱雑で必要な筆記用具がそろっていない児童に対する支援としては、連絡帳に書いたことを確認しながら準備をすることを指導し、時々担任が学習道具の確認をして意識づけをする。その際に、鉛筆の芯がとがっているとすぐに書き始められることを伝え、学習に必要なものを持って来るように声かけをする。また、学習道具を忘れた時

には、どう対応するのかを学級のルールで決めておくといい。友だちに見せてもらったり貸してもらったり、先生から借りる場合もあるかもしれないが、誰もがスムーズに学習ができるような方法を確認する。そして、学習が全員そろって気持ちよくスタートできるように指導する。「道具を忘れたから勉強しなくていい。」は児童の勉強の機会を奪うことになるので、その後の対応まで考えた発言は別として、本来は控えるべきである。

行事や芸術教科に必要な教材（習字道具や楽譜等）を当日忘れてくる児童に対する支援は、目立つ文字で連絡帳に書かせたり、数日早めに持って来させたりすることが考えられる。下校の際に声かけしたり、日常の会話の中で準備が出来ているか、なくしたりしていないかを確認しながら意識づける。児童によっては、家庭にも電話等で連絡し、協力してもらう必要がある。

## イ 学習参加へのつまずき

一見、学習に集中していない児童の様子を見ると、いろいろな原因が考えられる。本人の体調不良、学習以外に不安な事があるなどという心理的な原因と、教科書に書かれていることや先生が話していることが理解できていないという理解面の原因があるように思う。

心理的な原因で集中できない児童には、ほんの少し気持ちに寄り添い、「しんどいね」「気になるね。」「ゆっくりでいいよ。」「少しずつやればいいからね。」と声をかければ、いつの間にか学習に参加していることが多かった。自分の気持ちを理解してもらえた安心感からではないだろうか。その際、担任と目を合わせたり肩に触れられたりするとさらに安心感が増すようであった。しかし、しばらくしても様子が変わらない場合は、体調不良や心理的問題が深刻なことが考えられる。どちらにしても、児童の態度や発言をきめ細かく観察をしていかなければならない。

理解面に弱さがある場合には、まずは、教師の指示や発問の工夫が必要である。指示が明確でないと児童の思考が混乱する。簡潔に指示することは一般化していると思うが、その指示の数が時間内に多すぎると、ついていけない児童が出てくる。教師は、自分の指示がどこまで通ったかを確認したうえで次の指示を出すべきである。「3つ言うよ。」「あと一回言うよ。」「静かになったら話します。」などと集中を促す声かけも必要である。また、教師側から一方的な指示にならないように、児童に言葉を繰り返させたり、書かれているページを押さえさせたり、隣の友達と確認し合わせたりすることも大事である。

## ウ 学習それ自体のつまずき

学校学習を支える基本的な要素は、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の6つである。ここでは、そのうち「読むこと」と「書くこと」の支援を考えた。

「読むこと」については、ひらがなが読めることが大前提であるので、文字探しやしりとりなどをして文字を読むことができるかを確かめる。ひらがなが読めるのであれば、漢字の読みが苦手な児童の教科書に振り仮名を振り、教科書を読むための支援をすることができる。新しい単元に入る前に振り仮名を振れば、学習への参加がしやすくなる。また、促音や拗音につまずきがある場合は、語音（音節とモーラ）と文字を対応させる支援が考えられる。また、「文字を読む」ことには、視覚からの文字情報を語音に変換し言葉にして表現するという過程があるため、どの部分につまずきがあるのかを分析する必要がある。

「書くこと」については、書きたいことがあるが正確に文字が書けない児童には、担任や支援者が代筆した文を写させることが効果的である。書きたいことがうまくまとまらない児童には、書きたいことを口頭で言わせ、担任や支援者が内容や構成を整理することも必要である。

また、読み書きにつまずきのある児童には、課題や宿題の与え方にも配慮が必要だと考える。取り組む課題を選ばせたり読み練習の範囲をしばったりして、学級での音読の際には一番初めを読ませることが考えられる。漢字練習も、ただ回数を書いて覚えさせるのではなく、正確な漢字

を一度書くことが有効な児童もいるのでその児童に合った方法を検討する。

#### 4 まとめ

通常の学級での特別支援教育を考える際に、一般にまず注目されるのが行動面の問題である。授業場面で、だしぬけに答えたり、指示から外れた行動をとったりといった行動面の問題は、他の子どもとは違う動きをするので目立ちやすい。また、ルールの理解が難しい場合は周りの人が困ることが多いし、感情のコントロールが効かなかつたり、相手を一方的に攻めたりすることがあれば、周囲の子どもたちとのトラブルにつながり、行動面に問題を抱える児童生徒に対する不平不満を周りの児童生徒が訴えてきたり、逆に、周りの児童生徒に対する不平不満を行動面に問題を抱える児童生徒が訴えてくることが多くなる。

また、教師の側からすれば、自分の指導や指示に従わない児童生徒のことが気になり、不適切な行動をやめさせようとして、どうしても注意や叱責が多くなるし、子どもどうしのトラブルへの対処においても、行動面に問題を抱える児童生徒を「悪い」と見なしがちになる。しかしながら、行動面の問題とは「周囲との関係の問題」であり、不適切な行動をしてしまう子だけを問題にしても解決につながらないことが多い。

行動面のつまずきに対しては、学級の行動ルールが分かりやすく示されていて、子どもたちが落ち着き安心して過ごせる学級の雰囲気である、という環境面の整備が行動支援の前提条件として不可欠である。その上で、2つ目に大切なことは、行動面につまずきを示す子どもの「困った所」ではなく、「よい所、得意な所」に目を向け、「よい所、得意な所」を生かすようにすることである。実際、そうすることで、行動面に問題を抱える子どもが学級のムードメーカーになることもあるし、自分の「よい所、得意な所」を認めてもらえれば、子どもも教師の助言や指示を受け入れやすくなる。3つ目は、「困った行動」をやめさせようとするよりも、「よい行動」をした時にそれをほめ、「よい行動」を増やしていくことである。

以上をまとめれば、行動面に問題のある子どもの支援では、教師が「あの子さえ指導していればいい」「困った行動を何とかなくしたい」という思い込みから脱却し、周囲の環境を考慮しつつ、「よい行動」を育てていくアプローチが重要だと言える。

通常の学級における特別なニーズを考える上でもう1つ大切なことは、行動面の問題が目立つ児童生徒の陰に隠れてはいるが、学習面の困難を抱える児童生徒が多数存在することである。彼らの多くは、行動面や人間関係面に大きな問題がなく、友だちと一緒に仲良く過ごし、人にやさしく誰かのために何かをすることが好きで、うまくいかなくても一生懸命努力を続けている。こうした子どもは、教師の指示にも素直に従い、周りの人はだれも困ることがないために、本人が学習面で困っていても困難が見過ごされやすい。

また、担任が学習の困難について気づいてはいても、「指導したとおりにまじめに課題に取り組む」ために、「応用問題は難しいが基本はできる」「練習すればできる」「やればできる」と判断され、なぜ理解ができないのか、なぜ学習した内容が定着しないのかの要因分析がなされず、適切な指導支援を受けないまま学年が上がっていく子どもも多い。学年が上がるにつれて積み上げるものも増え、少しの補習や支援では目標まで達することができなくなってしまう。まして上級生は委員会活動や学校のリーダーとしての活動もあり、休み時間等の活用も難しくなる。だからこそ、低学年の早いうちに適切な支援と指導が必要になってくる。自分に合った学習方法が見つかり、次の学年になっても自分の強さを生かした学習ができれば、少しずつでも確実に学力は定着していくと考える。

特別支援教育においては、「個」への支援だけでなく、学級への指導も大切である。問題を抱えている友達がどんなことに困っているのか。また、問題を少しでも小さくするためにどうすればいいのかを周りの児童が知る必要がある。学級の理解がないと「○○君だけ、△△が許されてずるい。」「□□さんだけ、宿題が少なくていいなあ。」と責められたり、「こんな問題もできないの?」と言われたり

することが増え、いやな思いをし、自尊感情が低下する。学級の子どもたち全体の理解があれば、担任教師も、どうすれば彼らが安心して学校生活を送ることができるのか、どうすれば学習内容を理解できるのかを考えられるのではないだろうか。「言っても分からない」「こう言えば分かる?」、「こんな字も読めないの?」を「こうしたら読める?」と考える教師でありたいし、またそのように自分で考えられる子どもを育てたい。

今回、支援者という立場で通常の学級に入ったことで、担任として見えていなかったことに気づけたように思う。一見目立たない児童の中にも、困難や課題を抱える児童がたくさんいること、担任としてすべての児童に目を向ける必要があるということ、どの子にも「自分を見てほしい」という思いがあり、「分かりたい、できるようになりたい、仲良くしたい」という思いを持っていること等に改めて気づけたことは、貴重な体験であった。

また、学級指導は担任でないとできないことも分かった。担任の考え方は学級の子どもたちについての間にか伝わっていて、担任が一人ひとりの児童を大切にしていれば、学級の子どもたちも友だちを大切にす。逆に、担任が課題を抱える児童を否定的に見れば、学級の子どもたちもその子を非難したり、否定的に見たりするようになってしまう。

今回、行動面に課題がある児童の支援に入った学級だったが、その児童の行動が落ち着いてきたために学習面の困難がある児童の様子が見えてきた。本来、目立つ子の支援だけではなく、行動面と学習面の両面からどの子にも行う指導支援が、本当の意味での特別支援教育、個に応じた支援といえる。児童生徒が学校生活の中でどんなことに困っているのか、学級担任として気づくことができるように、児童の様子をしっかりと観察し実態把握し、分析し適切な対応をしていきたい。周りからの支援も生かしつつ、どの子にもその子のための支援をしていきたいと考える。

## <参考文献>

- ・中央教育審議会初等中等教育分科会『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）』2012年
- ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所『改訂新版 LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド』東洋館出版社 2013年
- ・井上賞子・杉本陽子『教育ジャーナル選書 特別支援教育はじめのいっぽ! 国語の時間』小林倫代（監）Gakken 2013年
- ・高知県教育委員会『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、すべての子どもにあると有効な支援～』2013年
- ・小池敏英・雲井未敏（編）『教室で行う特別支援教育8 “遊び活用型” 読み書き支援プログラム 学習評価と教材作成ソフトに基づく総合的支援の展開』図書文化社 2013年
- ・まど・みちお『きゃきゅきよのうた』
- ・文部科学省『教育支援資料～障害のある子どもの就学手続きと早期からの一貫した支援の充実～』2013年
- ・村井敏宏・中尾和人『通常の学級でやさしい学び支援1巻 読み書きが苦手な子どもへの〈基礎〉トレーニングワーク』竹田契一（監）明治図書 2010年
- ・クイン.P.O.・スターン.J.M.『ブレーキをかけよう 1 ADHD とうまくつきあうために』田中康雄・高山恵子（訳）えじそんくらぶ 1999年
- ・徳田圭晃・青木静香『みみのちからどりる』渡部徹（監）平成教育出版会 2007年
- ・上野一彦 海津亜希子 服部美佳子（編）『軽度発達障害の心理アセスメント-WISC-Ⅲの上手な利用と事例-』日本文化科学社 2005年