

通常の学級に在籍する軽度発達障害児への支援

～ 外部専門家と学校の連携を通して ～

曾山和彦

(秋田県教育庁特別支援教育課)

【目的】

文部科学省によれば、小中学校において知的障害がないにもかかわらず学習や行動に著しい困難を示す児童生徒は約6%在籍することが明らかになっている。

「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(文部科学省、2003)には、特別支援教育コーディネーターの指名、校内委員会の設置、個別の指導計画作成等、特別支援教育を推進する上での具体方策が示されており、それに基づく体制整備が今、全ての学校にとって喫緊の課題となっている。

本研究は、専門家チーム員による校内委員会へのコンサルテーションに視点を当て、通常学級に在籍する軽度発達障害児への支援の在り方について検討する。

【方法】

文部科学省委嘱の特別支援教育推進体制モデル事業専門家チーム員である筆者が、学校からの要請を受け、巡回相談の形で学校を訪問し、校内委員会に対するコンサルテーションを行った。なお、校内委員会の構成員は、校長、教頭、教務主任、養護教諭、担任(コーディネーター兼任)の5名であった。

1. 対象児

小学校4年生A男。担任からの主訴は、「学習に集中できず、大声を出し、授業が中断される」、「友だちとのトラブルが絶えず、暴言を吐く」等である。

2. 支援期間・回数

200X年12月～200X年+2年1月までに、5回の巡回相談・コンサルテーションを行った。

3. アセスメント

担任からの聴き取り、専門検査員による知能検査(WISC-)結果から次のようにアセスメントをした。

父親からは叱られることが多く、母親からはどんな我が儘を言っても叱られることがないという状況から、しっかりと向き合ってほしいという愛情欲求が強い。また、担任や友だちから褒められると急にやる気を出すことから承認欲求の強さも推察される。さらに、日常的な友だちへの暴言から、話し方などのソーシャルスキルを未学習、誤学習している可能性も高い。一方、境界線知能であることから、一斉指導におけるつまづきや学習の未定着が生じているのではないかと推察される。

4. 支援方針

A男の問題行動を改善し、成長を促すために、次のようなコンサルテーションの方針が立てられた。

「できないA男」という見方を変えられるよう、A男の、今、できていることを探すようにする。

A男を含む学級の全ての児童が成長できるよう、ふれあいとルールのある集団づくりを行う。

A男の成長をスモールステップで共通確認できるように、個別の指導計画を作成し、支援を行う。

【結果】

1. A男に対する教師の見方の変容

A男の問題行動の背景が理解できるように、アセスメントの結果を伝えた後、「うまくやれている状況に目を向ける」ことでA男の承認欲求を満たすことができるだろうと助言した。助言内容はコーディネーターから全職員に伝えてもらった。後日、校内研修会の際に行った全職員への自由アンケート記述には、「『

ならできる』という見方を変えることで指導上のヒントがたくさん見えてくるように感じた」、「今まで問題行動の背景を考えず、行動だけを見て注意していた自分を反省した」、「A男の得意な情報処理能力を使って指導したいと思った」、等が挙げられた。

2. ふれあいとルールのある集団づくり

学級内に子ども同士のふれあいがあればA男の強い承認欲求に応えることができ、基本的なルールが確立していれば友だちの行動がA男にとってモデルになる。このような学級づくりの必要性を助言した後、筆者がA男の在籍学級に、構成的グループエンカウンター、ソーシャルスキルトレーニングを取り入れた授業(特別活動、45分)を提示した。授業を参観した教師からは、「あのような活動ならばやってみようと思った」、「A男も他の子どもたちもとてもいい表情だった」、「楽しみながらみんなが一緒にルールを学んでいる感じがした」、等の感想が述べられた。

3. 個別の指導計画の作成・修正・評価

全職員がA男に対して共通理解のもとに支援にあたるように、個別の指導計画の作成を助言した。書式は養護学校で使用されているものをベースに小学校でも無理なく作成できるものを提示した。校内委員会が7月に作成した指導計画(Table 1)は、「めざす方向性」、「具体的目標」、「内容・方法」、「評価」等の項目からなり、「めざす方向性」にはA男に対する教師の願いが整理された。「具体的目標」には行動面、学習面の観点からA男の目標が整理された。「内容・方法」では観点別にA男が行う内容、教師が

行う方法が整理された。

しかしながら、この指導計画は活用する中で、担任から「目標が漠然としていて評価がしにくい」という問題点が挙げられた。そこで梅津・佐藤(2004)の「個別の指導計画作成のポイント」を参考に、(1)子どものつまづいている領域(課題)を把握しているか、(2)評価(×)できるような具体的な目標になっているか、(3)目標は子どもの視点で書かれているか、(4)目標は一つに絞られているか、(5)手だての内容や量が子どもにとって適切であったかを評価したか、の5点について検討し、10月に指導計画修正版を作成した(Table 2)。修正版は、「現在、困っていること」、「長期目標(年間)」、「短期目標(学期)」、「手だて」、「評価」等の項目からなり、「現在、困っていること」ではA男のつまづきの領域(課題)が改めて整理された。「長期目標(年間)」、「短期目標(学期)」では評価しやすく、子どもの視点によって示された目標が設定された。「手だて」ではA男が目標を達成するために教師が何をすることが具体的に記された。「評価」はA男が目標を達成できたか、教師の手だては効果的であったか、という二つの観点から行うように設定された。

A男の支援を行った後、12月に指導計画の評価を行った。「短期目標(学期)」、「手だて」の評価は3段階の基準を設けて行った(Table 2)。校内委員会によって確認されたA男の成長は「気持ちが安定して

いる時は丁寧な言葉づかいで話せるようになった」、「集会等でじっと話を聴けるようになった」、「暴力的な言動が多かったが、自分で気をつけるようになってきた」等が挙げられた。加えて、校内の教師の変化として、「助言を受けて考えた手だてが効を奏してA男の成長が見られたことで、支援に自信をもてるようになった」という感想が挙げられた。

【考察】

「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」等において、学校が外部専門機関等と連携して障害のある児童生徒の支援を行うことの必要性が指摘されている。本研究では、外部専門家による校内委員会へのコンサルテーションが、間接的ではあるが対象児に対する効果的な支援であることが示唆された。よりよい連携のためには、(1)「異なる専門性をもつ者同士による作戦会議」の中で、学校がこれまで行ってきた支援を尊重する。(2)個別の指導計画等、教師が支援の成功体験をもてる具体的なノウハウを提示する、という2点が大切であることも示唆された。

【参考・引用文献】

海津亜希子・佐藤克敏 2004 LD 児の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性 - 通常の学級の教師の変容を通じて - 教育心理学研究, 52, 458-471

Table 1 個別の指導計画 <作成期日:平成 年7月 日 評価期日:平成 年 月 日>

| | | | | |
|---------|----------------------------|---|-----|----|
| 氏名・性別 | A男 | めざす方向性 ・少しずつ自分の感情をおさえて生活できるようにする。 ・学級全体であたたかく見守ることなどを指導し、周りも育てながら集団に適應できるようにする。 ・設定した目標を意識した生活ができるようにする。 | | |
| 学校・学年・組 | 小学校・4年 | | | |
| 診察・相談歴 | 特になし | | | |
| 項目 | 具体的目標 | 内容・方法 | 支援者 | 評価 |
| 1 | ・身の回りの整理整頓を心掛ける。 | ・毎日一つ頑張ることを自分で設定する。(鼻をかんだティッシュはすぐ捨てる、机の中を整頓するなど) ・放課後、一日の振り返りの時間を設け、できたことを褒め、認める。(目標が達成できたらカードにシールを貼る) | 担任 | |
| 2 | ・ひらがな、カタカナ、簡単な漢字の読み書きができる。 | ・毎日10分間練習する。(大好きな車に関する言葉などから問題を出す) ・毎日のプリントをファイルに綴じ、積み重ねが見えるようにする。 | 担任 | |

Table 2 個別の指導計画修正版 <作成期日:平成 年10月 日 評価期日:平成 年12月 日>

| | | | | | |
|---------|---|------------|---|-------------|--|
| 氏名・性別 | A男 | 現在、困っていること | ・感情のコントロールができない。 ・質問の途中で出し抜けに答えたり、反抗的な暴言を吐いたりする。 | | |
| 学校・学年・組 | 小学校・4年 | | | | |
| 診察・相談歴 | 県教育センターにて知能検査及び相談 | 長期目標(年間) | ・優しい言葉や丁寧な言葉を増やし、学級の友だちと仲よくかかわることができるようにする。 | | |
| 視点 | 短期目標(学期) | 評価 | 手だて | 評価 | 評価所見 |
| 行動 | ・場に応じた望ましい話し方ができるようにする。 <発表する時、友だちと話をする時など、丁寧な言葉で話す> | B | ・発言する時のルールを作り、学級で確認する。 ・学活の時間に「みんなのためのルールブック」(ロン・クラーク, 2004)の読み聞かせをする。 ・自分の行動を振り返ることができるように、問題が起きた時にはその場でソーシャルスキルトレーニングを行う。 | A B A | ・気持ちが安定している時は丁寧な言葉づかいで話せるようになった。 ・「みんなのためのルールブック」に大変興味を示し、内容について確かめるようになった。 |

* 目標評価基準 A~十分に達成 B~ほぼ達成 C~達成不十分 / 手だて評価基準 A~非常に効果的 B~やや効果的 C~効果なし

