

特別支援教育の実際

名城大学 曾山和彦

2008.9.21

特別支援から 「特別」が消えている学級

N市専門家チーム員として某学級(発達障害児在籍)を参観し、あらためて確認した「目指すべき学級」の姿とは?

- 教師が笑顔の中にも、毅然とした姿を見せている(ルール)
- 教師が子どものいいところを見つけ褒めている(ふれあい)



働きかけの成果

- 学級の雰囲気があたたかい(「ドンマイ」、「落ち着いて」などの声)が自然にかかる姿)

発達障害児の個別支援を 考える際の「二つの声」;障害理解

うまく指導してもらえなくてもいい。
でも、子どものことは理解してほしい
(ある保護者の声)

教育を行う者が、教育を行う子どもについて
無知のまま教壇に立つことは、子どもに失礼
極まりないことである(2003.杉山)

自閉症者の自伝がそのヒントになる

テンブル・グランディン、ドナ・ウィリアムズ

発達障害とは;特徴及び主な障害

- 先天的
- 症状が発達期(乳幼児期に多い)に出現
- 生涯に渡る

基本的には、脳の機能的な問題が原因とされる

精神遅滞;認知の側面

脳性麻痺、筋ジストロフィーなど;運動の側面

発達性協調運動障害;手先の細かな動きの側面

LD、ADHD、高機能PDD

いわゆる軽度発達障害

通常学級で彼ら自身「困っている子どもたち」

発達障害者支援法(2005年4月施行)

- 支援法における発達障害定義

自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害をいう。

これまで教育や福祉の支援対象となっていなかったものに対し、国、地方公共団体の支援責務を明らかにした。また学校教育における支援、福祉増進を目的とするため、対象はやや狭義になっている。

(軽度)発達障害の子どもたち

LD・ADHD・高機能自閉症等の発達障害のある子どもたちが小・中学校の通常学級には6.3%在籍する

どういう子ども?

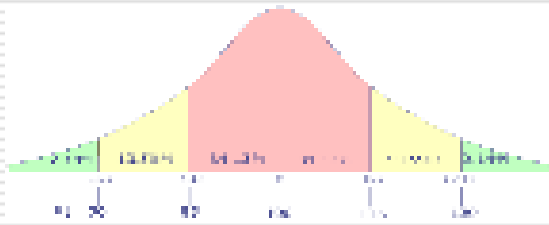
知的遅れがない
IQ70以上

「軽度」と言われる所以

特異な困難を示す



知的発達水準 IQの分布



・ ~ 70 知的障害児
 ・ 70 ~ 85 境界線児

LD (学習障害)

聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する、の中で、特異な困難がある < 教育的LD > disabilities = 困難さ

言語性LD; 言語理解、表出、読み、書きの困難
 非言語性LD; 空間、身体像、社会的知覚の困難

チェックポイント~スキップ、フォークダンス、縄跳びの困難

読み・書き・計算の障害 < 医学的LD > disorders = 機能不全

ディスレクシア

ADHD (注意欠陥 / 多動性障害)

「不注意」、「多動性」、「衝動性」の三つの問題が見られる
 セルフコントロールの発達障害

前頭葉の活動が不活発
 (ドーパミンなどの神経伝達物質の量、働き!?)

実行機能障害、ワーキングメモリの障害とも言われる

教室で、特に
 気になる子ども

活性作用のある刺激剤
 メチルフェネート

リタリン コンサータ(日本初の治療薬)

PDD (広汎性発達障害)

・ 三つ組(社会性、コミュニケーション、想像力)の障害を有する
 ・ 「自閉症スペクトラム」と同義
 ・ 以下の5つのPDDがある

・ 自閉性障害(*この中で知的な遅れを伴わないものを、「高機能自閉症」という)
 ・ レット障害
 ・ 小児期崩壊性障害
 ・ アスペルガー障害
 ・ 特定不能PDD(*非定型自閉症と同義)

上記の中で、高機能自閉症、アスペルガー障害、知的な遅れを伴わない非定型自閉症を「高機能PDD」という

対象児童生徒への支援

~ 個々の障害理解をもとに2次障害予防 ~

家庭や学校における日常的な注意、叱責は、子どものセルフエスティーム(自尊感情)を大きく下げる

どうせ、私は何を
 やってもダメなんだ

そんなことは
 ないよ

教師の
 腕の見せどころ

LDへの基本対応

例: 読みの困難がある場合

・ 教科書を120%に拡大する
 ・ 文章の文節ごとに区切りをつける
 ・ 本人に文節ごとに 読ませる

ゆっくり、正しく読めるようになった

教科支援の基本; 該当学年より2~3学年下げた内容を!

ADHDへの基本対応

脳の実行機能に弱さがあるため、自らの動機付けが困難
故に、報酬(ご褒美)で行動をコントロールすることが基本

改善目標の一つ決め、達成したら
シールやスタンプの報酬等

主な配慮事項

- ・注意や叱責の何倍もの賞讃を
- ・できていること、できそうなことを賞讃する
- ・賞讃、叱責は直後に明確に
- ・指示は必ず復唱させる
- ・クールダウンの場を設ける 等

「パソコン」というリソースで別人のように変わったB君



PDDへの基本対応



学級集団における支援

～ 周囲の子どもと共に育てる ～

ADHDの疑いのある小4男児。
暴言等による他児とのトラブルが頻発



< 1年間の指導を終えた担任の声 >
学級全体に対するソーシャルスキルトレーニング等により、周りの子どもが育ったら、対象児童とのトラブルが減った。

参考: 親野智可等氏のハンカチの話

学級集団における実践例

A先生の「命令ゲーム」
教科の時間にスキルトレーニングを導入

B先生の「スキル・テキスト」(次頁)
道徳の時間に「スキル・テキスト」を活用

私の「ソーシャルスキル・トレーニング」(映像)
出前授業で、楽しいスキルトレーニングを実施

参考図書

本で教えるソーシャルスキル

対象及び周囲の児童生徒のスキル促進に効果的

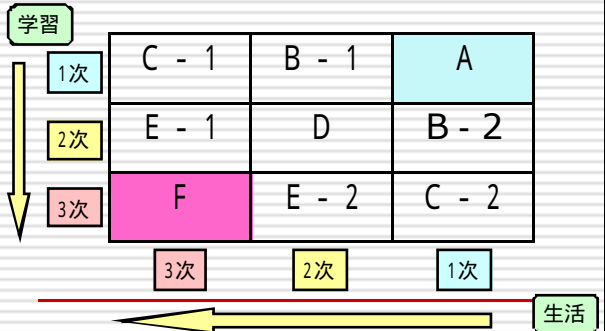
ロン・クラーク著
「みんなのためのルールブック」

人付き合いのコツがイラストを通して楽しく学べる。
ADHD児が在籍する学級での実践例。



担任一人による対応可否の確認

～ 支援レベル早見表による子どもの実態把握(河村)～



参考

子どもの必要とする支援レベル(石隈)

1次支援 ⇒ 一斉指導に自ら参加できる子ども

2次支援 ⇒ 一斉指導に参加するには教師のさりげない配慮と支援が必要な子ども

3次支援 ⇒ 一斉指導に参加するには個別の特別な支援が必要な子ども

一斉指導時の必要仕事量

小

- ・1次支援児童; 90%
- ・2次支援児童; 10%
- ・ふれあいとルールのある学級

中

- ・1次支援児童; 65%
- ・2次支援児童; 35%
- ・過半数ルール定着。集団のまとまりあり

大

- ・1次支援児童; 50%以下
- ・2次支援児童; 50%以上
- ・3次支援児童; 在籍
- ・ルール定着せず、トラブルも多し

個別支援時の必要仕事量

小

- ・C-2児童(生活1次×学習3次)在籍
- ・E-2児童(生活2次×学習3次)在籍

中

- ・E-2児童(生活2次×学習3次) **複数**在籍

大

- ・C-1児童(生活3次×学習1次)在籍
- ・E-1児童(生活3次×学習2次)在籍
- ・F児童(生活3次×学習3次)在籍

担任一人による対応可否

～担任一人が使える仕事量には限りがある～

一斉指導必要量; 小 × 個別支援必要量; 小・中


一斉指導必要量; 中 × 個別支援必要量; 小

上記の範囲を超えるときには保護者、専門機関連携、校内チーム支援が必要

担任一人で対応する際のポイント

個別支援の配慮(諸準備等)はするが、深入りしない

- 40人の子どもと大きな道を歩く
- 脇道にそれる子どももいる
- 立ち止まるが、脇道には入らない
- いつでも戻れる居場所の確保



参考

一斉指導における個別支援の配慮(諸準備等)例

学習面

- ・学習レベルに合わせたプリント準備(2,3学年下げた内容等)

行動面

- ・時々、立ち歩く程度は目をつむる
- ・学習、対人ルールを掲示する(ルール違反の時には非言語メッセージを送る)

対象児を馬鹿にする、えこひいきと反発する場合もあるため、学習や行動の「練習」であること等、他児への説明は必要。また、後の対象児保護者トラブルを防ぐため、保護者面談も必要。

「やや深入り、せざるを得ない場合の他児への課題も準備しておく」

発達障害児在籍の学級で使いたい 主なカウンセリング理論・技法

ユーメッセージではなく「対決アイメッセージ」

「リソース探し」、「例外探し」の徹底

意図的な「モデリング」

上記の理論・技法等を活用し、
「ルールとふれあい」のある学級づくりを！

発達障害児在籍の学級で使える SST・SGEの紹介

伝え、私のありがとう

いいとこ四面鏡

さよならジャンケン

まとめ

- 障害理解は不可欠
- 担任一人に対応できるかどうかの「支援レベル」確認を
- 「ルールとふれあい」のある学級は、特別支援教育から「特別」が消える
- 特別支援教育コーディネーターを核に、お互い「助けて」と言える校内支援体制が不可欠

参考文献

- 発達障害の子どもたち、杉山登志郎、講談社
- 特別支援教育のための精神・神経医学、杉山登志郎・原仁、学研
- 特別支援教育基本用語100、上野一彦・緒方明子・柘植雅義・松村茂治、明治図書
- 特別支援教育を進める学校システム、河村茂雄・高畠昌之、図書文化