

社会性や自尊感情を育む特別支援教室

～9年間のセンター的機能から見てきたもの～

安部 博志*・吉井 勘人*・間々田和彦****・野村 勝彦**・長岡 康彦***

特別支援教育時代となり、特別支援学校には地域のセンター的な機能を担うことが求められるようになった。大塚特別支援学校支援部における過去9年間の相談・支援ケースの分析を試みた。これまでにインテークしたケース数は1038にのぼり、およそ半数近くを就学前が占めている。今後は、専門家チームの一員として公的な支援体制の中の活動が求められる。コンサルテーションの方向性としては、ケースの支援ばかりに奔走するのではなく、学校力の向上をめざしたホールスクールアプローチの視点が欠かせない。本校では、とくに研修への協力に力を注いできた。通常学級に在籍する発達障害の子どもたちの支援のために、特別支援教室を機能的に運営することがいま求められている。前稿では、特別支援教室を想定した教材教具とマニュアル集の作成について報告した。本稿では、特別支援教室に求められる新たな役割として社会性や自尊感情を育む取り組みについても紹介する。

キー・ワード：コンサルテーション，学校力，特別支援教室，ホールスクールアプローチ

I はじめに

特別支援教育のスタートにともなって、特別支援学校には地域のセンター的な機能が求められることになった。筑波大学附属大塚特別支援学校でも、2007年度の本格実施の4年前、2003年度から支援部を立ち上げて文京区を支援圏域とした相談・支援活動を行ってきた。

センター的機能といっても、特別支援学校にとっては未知の領域である。支援体制をどのように構築するか、子どものアセスメントをどうするか、関係機関との連携をどのように促進するか、学校コンサルテーションの力量をどのように高めるか、試行錯誤を通して失敗経験の中から学んできたことが多い（安部、2010）。

本稿では、これまでの9年間にわたる地域のセンター的な機能について総括する。相談・支援ケースの分析やコンサルテーションの実際、現場で有効なアセスメント方法等を通して、現場のニーズに応えるコンサルテーションの在り方について考察する。

また、通常学級に在籍する気になる子どもの支援において特別支援教室の役割がいま注目されている。特別支援教室を機能的に運営するためには、教師が協働して課題解決にあたる力を高めることが必要不可欠である。この学校力を高める取り組みと、特別支援教室を想定した教材教具とマニュアル集の作成について前稿で報告した（安部、2012）。

本稿では、特別支援教室に求められる役割として、子どもの社会性や自尊感情を高める教育プログラムについて実践の一部を紹介する。

II センター的機能の9年間の軌跡

1 相談・支援ケースの分析

2003年、支援部の開設当初は、専任の教諭（特別支援教育コーディネーター）が3名であったが、現在は専任教諭2名と、兼任教諭1名である。

センター的機能を担う特別支援教育コーディネーターには、フットワークとチームワーク、それにネットワークが求められる。支援圏域を文京区としたのは、この3つのワークを構築しやすいと考えたからである。

文京区には、公立の幼稚園が10園、小学校が20校、中学校が10校ある。本校からは、どの園や学校へも自転車で20分以内に行くことができる。

この9年間に支援したケース数は、のべ1038である（2012年3月末現在）。ここでのケースとは、「子どもの観察をして、保護者や担任に何らかのフィードバックした子ども」と定義する。したがって、電話だけの相談などは含まない。支援ニーズは急増しており、2010年度からは年間200ケースを超えるまでになっている（Fig. 1）。

保護者から直接インテークしたケースは年々減少している。いっぽう、園や学校、教育委員会からの依頼件数

*筑波大学附属大塚特別支援学校 **筑波大学特別支援教育研究センター ***筑波大学附属聴覚特別支援学校 ****筑波大学附属視覚特別支援学校

が急増していることがわかる。この理由は、就学相談委員会や専門家チームなど公的な支援システムの枠組みの中での役割が定着してきたからである。

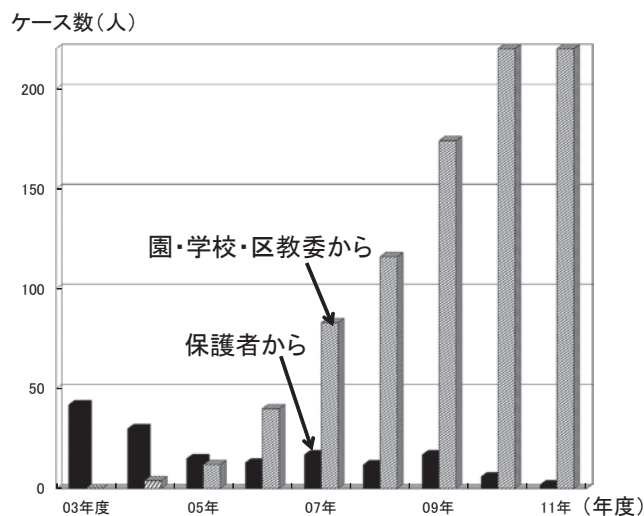


Fig. 1 インテークしたケース数の推移

Fig. 2 は、インテーク時における所属の内訳を示したものである。就学前が全体の 46% を占めており、支援ニーズが高い。この点が本校の特色であろう。ついで、小学校通常学級の 31%、中学校通常学級の 8%、小学校特別支援学級の 7% の順となっている。

就学前の早期から支援してきたケースは予後が良好である。いっぽう、小学校高学年や中学校になって初めて支援をスタートしたケースは、その時点ですでに自尊感情が低下しており有効な支援策が打てない場合が多い。早期からの支援の重要性を痛感している。

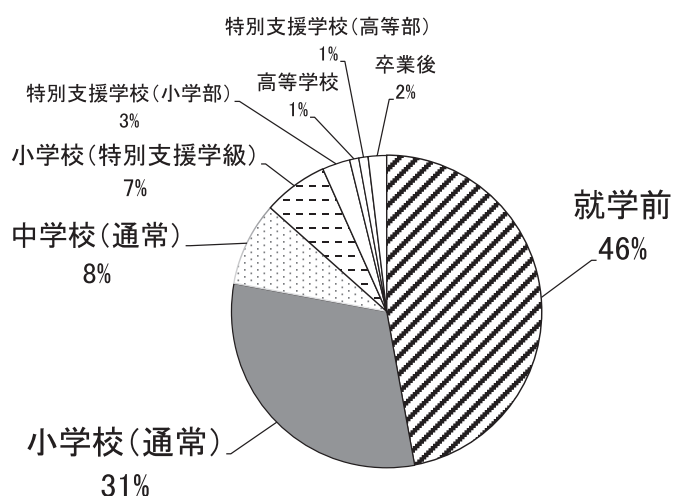


Fig. 2 ケースの所属 (インテーク時)

Fig. 3 は、ケースのインテーク時における発達上の位置を示したものである。医師の診断があり、子どもの行動観察や心理検査を実施して発達の位置を特定できたものだけを示している。多様な子どもに対応できる幅広い専門性が求められることがわかる。

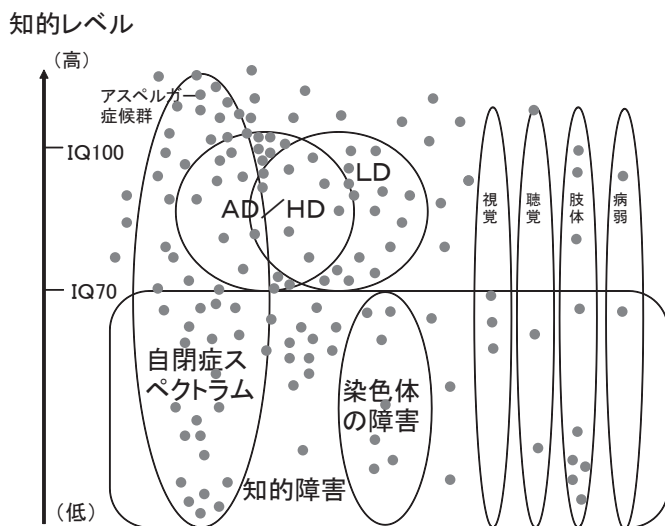


Fig. 3 発達上のケースの位置

2 コンサルテーションの実際

ある幼稚園を例に、コンサルテーションの実際を紹介する。専門家チームとして、この園には年間 5 回ほど巡回している。そのうち 2 回は、教育委員会の就学相談担当や指導主事も同行する。小学校への就学をより円滑にするためである。なお、筆者ら (安部、吉井、野村) は文京区の就学相談委員も委嘱されている。

① 園長室での打ち合わせ

打ち合わせに先立ち、登園風景を遠巻きに観察することになっている。保護者と離れて園長先生と挨拶する瞬間に、子どもの状態と親子関係が凝縮されるからである。園長からは、気になる幼児についての説明を受ける。この園では、年少児 3 名、年中児 2 名、年長児 4 名の計 10 名が特別支援教育の対象児としてあがっている。

② アセスメント

担任に挨拶してから行動観察にはいる。独自に開発した行動観察シート「およその発達段階 (Ver. 5)」(安部、2010) によって、子どもの発達と成長とを長期間にわたって客観的にモニターしていく (Fig. 4)。これは、就学相談委員会における重要な資料になっている。

③ フィードバック

面談を希望する保護者がいる場合、お迎え時間の前に園長室で面談をおこなうこともある。降園後には、園長

およその発達段階(Ver.5) 対象児【

Bさん/100年△月□日生 (CA:○歳△ヶ月) ○年△月□日 記録者:安部博志 作成 (筑波大学附属大塚特別支援学校) 2009.12月第5版

7 (歳)	6	5	4	3	2	1 (歳)
<p>□モデルを見ながらラジオ体操ができる</p> <p>□鉄棒に足をかけて逆さまにぶら下がる</p> <p>□補助輪なしの自転車に乗る</p> <p>□的めがけてボールを強く投げる</p> <p>□走り幅跳びで1m以上とぶ</p> <p>□高さ60cmの跳び箱をとぶ</p> <p>□動的めがけてボールを当てる</p> <p>□ボールにあたらぬように避ける</p> <p>□連続跳びで連続10回以上とぶ</p> <p>□ボールを連続10回以上つく</p> <p>■直線コースを、はみ出さずに50m走る</p> <p>□鉄棒の前回りができる</p>	<p>□一人で縄跳びが3回とべる</p> <p>■目をつむって10秒間の片足立ち</p> <p>□リレーに合せてスキップする</p> <p>□補助輪付きの自転車に乗る</p> <p>■三角コーンをジグザグに回って走る</p> <p>□指示理解(右手でチョキ、左手でグー)</p> <p>□連続でリール遊びができる</p> <p>■並べられたフープでケンパーをする</p> <p>□ボールを投げて相手にパスする</p> <p>□ブランコを自力でこぐ 立ち乗りでこぐ</p> <p>□ボールを連続3回つく</p> <p>□鉄棒にぶら下がって体を揺らす</p> <p>□投げられたボールをキャッチする</p> <p>□上り棒を2メートル登る</p> <p>□リズムに合わせてジャンプする</p> <p>□動作模倣(右手を頭、左手を耳)</p> <p>□50cmの高さの跳び箱に上る</p> <p>□平均台(直線)をバランスよく歩く</p> <p>□急に止まったり方向転換したりする</p> <p>□曲に合わせた振り付けのあるダンス</p> <p>□ボールを上手から放物線を描き投げる</p> <p>□肩の高さの鉄棒に飛びつく</p> <p>□目をつむっての片足立ち2秒以上</p> <p>□ボールを1回つく</p>	<p>□的めがけてボールを当てる</p> <p>□片足でジャンプする</p> <p>□象・鳥などの動物の姿を真似る</p> <p>□ジャングルジムの上まで登る</p> <p>□カステネットや太鼓でのリズム打ち</p> <p>□動いているボールをつかまえる</p> <p>□20m思いきり走る</p> <p>□動作模倣(両手をあげて足開く)</p> <p>□階段の2段目から飛び降りる</p> <p>□三輪車をこぐ</p> <p>□滑り台でぶつからないように速度調節</p> <p>□曲のリズムに合わせて体を動かす</p> <p>□「よいい、ドン」の合図で駆け出す</p> <p>□目を開けての片足立ち2秒以上</p> <p>□手拍子に合わせて足交互(片足交互)</p> <p>□暗転で一番下まで飛び降りる</p> <p>□30cm以上ジャンプする</p> <p>□相手にボールを投げる</p> <p>□鉄棒などにぶら下がる</p> <p>□押し合う 引っ張り合う</p> <p>□両足で飛び跳ねる</p> <p>□マットの上を横転する</p> <p>□動作模倣(手を挙げ、しゃがむ)</p> <p>□ボールを前に蹴る</p>	<p>□手拍子をもって階段昇降(両足そろえ)</p> <p>□ボールを受け取る 相手にころがす</p> <p>□トンネルくぐり 滑り台</p> <p>□20m走る</p> <p>□つま先立ちする</p> <p>□ゆるやかな坂道の上り下り</p> <p>□100m一人で歩く</p> <p>□障害物をよけて歩く</p> <p>□リズムに合わせて手足を動かす</p> <p>□立位からしゃがむ</p> <p>□2〜3歩、一人で歩く</p> <p>□一人で数秒間立っている</p>	<p>□ひもを編むにみる</p> <p>□ご飯やシチューなどを均等に盛り付ける</p> <p>□折り紙で鶴や風船を作る</p> <p>□身だしなみを自分から気づいて整える</p> <p>■本の大きさをそろえて本棚を整理する</p> <p>□ほうきでゴミを集めてチリ取りに入れる</p> <p>□指示すれば15分程度その場で待っている</p> <p>■お茶やジュースを均等に注ぐ(5人程度)</p> <p>□自分の衣服をたたみロッカーに整理する</p> <p>□ひし形の模写ができる</p> <p>□コップや食器をきれいに洗う</p> <p>□身体を汚れた自分で気づいて綺麗にする</p> <p>□雑巾を絞る(水が垂れない程度に)</p> <p>■箸を使ってご飯をよめる</p> <p>□伝言筒で伝える(一人でお願いができる)</p> <p>■CDプレイヤーやテレビゲームを操作する</p> <p>□10円、100円、500円の弁別ができる</p> <p>□左右の間隔をそろえて靴を履く</p> <p>□コップや食器をきれいに洗う</p> <p>□お菓子等を3つずつ皿に配る(5人程度)</p> <p>□ハサミで●▲星を切り抜く</p> <p>□歯磨きが一人でできる</p> <p>□紙飛行機を自分で折る</p> <p>□自分で衣服の調節ができる</p> <p>□食器の準備や片付けを手伝う</p> <p>□木、花、車などをそれぞれからのように描く</p> <p>□折り紙を対角線で三角に折る(1cm以内)</p> <p>□コップの水をこぼさないように運ぶ</p> <p>□大便の後一人でおしりを拭く</p> <p>□服の前後、表裏を確認して着脱する</p> <p>□三角形の模写ができる</p> <p>□はみ出さずにクレヨンで塗りつぶす</p> <p>□ファスナーやボタンの着脱ができる</p> <p>□曲線に沿ってハサミで紙を切る</p> <p>□デジシムで鼻をかく</p> <p>□髪をそれぞれと分けるようにつくる(象など)</p> <p>□服やズボンの着脱(ボタンやフックなし)</p> <p>□自分で顔を洗いタオルで拭く</p> <p>□色、形ごとに飲み水を分類して片づける</p> <p>□机の上を拭ききれいに拭く</p> <p>□直線に沿ってハサミで紙を切る</p> <p>□食事のときに挨拶まで待っている</p> <p>□自分のコップにお茶や水を適量注ぐ</p> <p>□うがいをして口をすすぐ</p> <p>□砂山にトンネルを作る</p> <p>□積み木で家・橋・車などをつくる</p> <p>□自分でパンツを脱いで小便をする</p> <p>□○△□の型はめができる(形の分類)</p> <p>□フォークなどでこぼさないで食べる</p> <p>□紙に線をつけて貼る</p> <p>□紙を半分に折る(2cmずれない)</p> <p>□石鹸で手を洗って自分のタオルでふく</p> <p>□ハサミで紙を切る(切れさえずればよい)</p> <p>□おしっこがしたくなると大人に知らせる</p> <p>□服のスナップを引っ張り一人ではずす</p> <p>□自分で靴をはく(左右の間隔あり)</p> <p>□トイレで便座に座らせると排泄する</p> <p>□砂山で山をつくる</p> <p>□積み木などをカゴの中に片づける</p> <p>□自分で手を洗う</p> <p>□こぼしてもスプーンで食べようとする</p> <p>□ストローで水が飲める</p> <p>□砂場でスコップを使って穴を掘る</p> <p>□自分で靴や帽子を履く</p> <p>□コップを持って一人で水を飲む</p> <p>□積み木を3個重ねる(落ちないように)</p> <p>□コップからコップに水を移す</p> <p>□おしっこをした後で知らせる</p> <p>□パンツをはかせるとき両足を広げる</p> <p>□高い所から物を落とす</p> <p>□自分の口元を拭こうとする</p> <p>□箱のふたを開けて中の物を取り出す</p>	<p>□自分が好きで自信をもって行動している(自尊感情が高い)</p> <p>□その場の雰囲気を感じて適切な行動をとる</p> <p>□友だちのよいところを見つけてあげることができる</p> <p>□怒りや悲しみの気持ちを我慢しようとする</p> <p>□状況に合わせて「ありがとう」「ごめんね」などと言える</p> <p>□困った時に周囲に尋ねたり援助を求めたりできる</p> <p>□ドッジボールやサッカーなど複雑なルールのあるゲームができる</p> <p>□友だちがやってほしいことを自ら察してやってあげる</p> <p>□カルタやトランプゲームなど、友だちと一緒にできる</p> <p>□父親または母親の仕事を手伝うことができる</p> <p>□クラスのルールを理解して守ろうとする</p> <p>□電話遊びで母親役などそれらしく応答できる</p> <p>□人の表情から相手の言いたいことを察知する</p> <p>□話を聞く時に相手の方を見ようという返事をしたりする</p> <p>□椅子取りゲームなど簡単なルールのある遊びができる</p> <p>□役割のある劇遊びに参加できる</p> <p>□約束やルールを破った友だちに注意をすることができる</p> <p>□マナーを守り、その場にあふない言動をしようとする</p> <p>□自分の持ち物を友だちに自慢する</p> <p>□順番を守って、しりとりゲーム等ができる</p> <p>□友だちと協力して積み木の家などを作る</p> <p>□友だちと内緒話をする(音量の調節ができる)</p> <p>□テレビで見たことを話題にして友だちと話ができる</p> <p>□困っている友だちに手助けしたり代弁したりする</p> <p>□可哀想な話を聞くと悲しそうな顔になる(涙ぐむ)</p> <p>□じゃんけんができる(勝ち負け・アイムも理解)</p> <p>□チームに分かれて友だちと競争する</p> <p>□自分より年齢の低い子の世話をやきたがる</p> <p>□色鬼、座り鬼、おどろ鬼などができる</p> <p>■簡単な交渉をする(「〜を片付けてら○〇でもいい?」)</p> <p>□大きくくたたら何になつたかを伝える</p> <p>■過去の出来事を想起しながら話をする</p> <p>□冗談を理解して面白がる</p> <p>□主張したり妥協したりしながら友だちと遊ぶ</p> <p>□友だちと役割分担して「お宿屋さんごっこ」などをする</p> <p>□仲のよい友達に対して羨しみを込めて名前を呼ぶ</p> <p>□かくれんぼで見つからないように隠れる</p> <p>□勝ち負けのある遊びを理解する</p> <p>□砂場で友だちと協力して山や川などをつくる</p> <p>■褒められたことを期待した行動をする(褒められたい要求)</p> <p>□スライムなどで次々待っている友だちと適当なところで交差する</p> <p>□まじまじと、簡単なごっこ遊びを喜ぶ</p> <p>□「まじまじと」など簡単なルールのある遊びができる</p> <p>□友だちと物の貸し借りができる</p> <p>□列に並んで順番を守ることができる</p> <p>□自分で作った物を見せたがる</p> <p>□ケンカをしても「ごめんね」と仲直りができる</p> <p>■絵本の内容を教えないで感想を求める</p> <p>□泣いている子をなぐさめようとする</p> <p>■用事があるときに先生の名前を呼ぶ</p> <p>□「はいはいません」と伝えようとする</p> <p>□「○○ちゃん、がんばれ!」と友だちを応援する</p> <p>□2人組のから自分の好きな方を選ぶ</p> <p>□指示によって遊びを中断できる</p> <p>□「あつ!」「やつ!」と大人に自分の要求を伝える</p> <p>■問いと答えの関係を面白がって「どうして?」と頻りに質問する</p> <p>□何かに見立てて人形をおどろけたり抱いたりする</p> <p>□ケンカをするとき教師に言いつけにくる</p> <p>□自分の持ち物がわかる</p> <p>□クマの中に特に仲のよい友だちがいる</p> <p>□教師が鬼になって、逃げるだけの「鬼ごっこ」をする</p> <p>□友だちとおもちゃの取り合いをする</p> <p>□友だちと手をつなぐ</p> <p>□感情の表出(喜び・悲しみ・怒り・嫉妬など)</p> <p>□「ワンワン」を絵に描いてなど大人にせがむ</p> <p>□食べるふり、寝るふり、飲むふりをする</p> <p>□「すごい!」「じょうず!」と拍手で褒められると喜ぶ</p> <p>□困った時に大人に助けを求める</p> <p>□指さして関心事を知らせる</p> <p>□動物のまねっこ遊びを喜ぶ</p> <p>□「いいいいいいいバー!」「おつむテンテン」などを喜ぶ</p> <p>□こちょこちょと何度もくすぐると予測するようになる</p>	<p>■平仮名の清音46文字が書ける</p> <p>□自分の好きな絵本や図鑑を読む</p> <p>□「おまわりさんは何をやる人?」</p> <p>■時計の針を正しく読む</p> <p>□「隣の家から煙が出ていたら、どうする?」</p> <p>■聞き、読み、書きが読める</p> <p>□5桁の数字の復唱(家の電話番号)</p> <p>■「危険」「冒険」「いいね」の意味理解</p> <p>□「今日は、何月何日?」</p> <p>□園から家まで帰る道を説明する</p> <p>□「車と消防車の違いは?」</p> <p>□「今日は何曜日ですか?」</p> <p>■平仮名の清音46文字が読める</p> <p>□自分の誕生日が読める</p> <p>□「動物の名前3つ行ってごらん?」(仲間集め)</p> <p>□「叩く」「叩かれた」受身の表現理解</p> <p>■具体物で合計5までの足し算</p> <p>□左指2本、右指1本を示して「合わせていくつ?」</p> <p>■簡単な「なぞなぞ」に答える</p> <p>■具体物の数を数える</p> <p>■一週間の曜日をすべて言う</p> <p>□「雨が降ってきたらどうする?」</p> <p>□自分の名前を平仮名で書く</p> <p>■家族構成を説明する</p> <p>■平仮名を10文字認める</p> <p>■「失敗」「成功」「親切」の意味理解</p> <p>■テーマに沿った会話ができる</p> <p>■前後・左右・上下の理解</p> <p>■「す」のつく言葉をもつて</p> <p>■自分の名前(平仮名)が読める</p> <p>■話の通る理由をつけて要求や拒否を伝える</p> <p>■「飛行機って何?」定義説明</p> <p>■「冬は寒い、では夏は?」(反対語の類推)</p> <p>■「昨日は何したの?」</p> <p>■好きな歌を3曲歌える</p> <p>■色が10色わかる</p> <p>■「多い」「少ない」「長い」「短い」の理解</p> <p>■「△」「○」を持ってきて2つの指示理解</p> <p>■今日あった出来事を話す</p> <p>■10までの数唱</p> <p>■自分の要求や拒否を伝える(理由なし)</p> <p>■「パパとママ、男の人とはどっち?」</p> <p>■3までの数概念の理解</p> <p>■友だちや先生の名前を5人以上言える</p> <p>■自分の姓名・年齢・性別が言える</p> <p>■「が・は・に」などの助詞が使える</p> <p>■「ばく」「おれ」「わたし」などと言え</p> <p>■一対一対応の理解</p> <p>■クレヨンで「赤」「青」「黄」が描きしめる</p> <p>■「よい」「わるい」が理解できる</p> <p>■「ペナ・シ・イック」などの三語文を話す</p> <p>■「大きい」「小さい」が具体物の提示で描きしめる</p> <p>■「むすんで、ひらいて」などの歌と動作ができる</p> <p>■「もうひとつ」「もうすぐ」などと言え</p> <p>■好きな絵本や番組の主人公の名前が言える</p> <p>■椅子・自動車・スプーンなどが言える</p> <p>■食べ物の名前が5つ言える</p> <p>■目の前で物を片手に隠し「どこ?」で、当てる</p> <p>■「○○の本(お気に入り)、もってきて」指示理解</p> <p>■髪・鼻・おしり・おへそ・足を尋ねると指さす</p> <p>■「えんぴ、ちやうだい」など、二語文で話す</p> <p>■自分のお気に入りの本がある</p> <p>■「あつ!」「こつ!」「そこ」「ここ」がわかる</p> <p>■自分の好きな言葉を指さそうに聞く</p> <p>■「ボールを持ってきて」などの指示に従う</p> <p>■絵本で「わんわん、どこ?」で、絵を指さす</p> <p>■10語以上話す(伝える)</p> <p>■目・耳・口・のどを尋ねると、指さす</p> <p>■「いい、いい、いい」つぎを予想して「パー」と言う</p> <p>■自分の名前を呼ばれど「はい(アイ)」と言う</p> <p>■「わんわん」「にーにー」と言う</p> <p>■「ちやうだい」と言う、物を手渡してくれる</p>

Fig. 4 子どもの発達のモニター (例)

と教師へのフィードバックの時間をもつことにしている。教師が抱えている悩みにじっくり耳を傾けるとともに、支援方法について具体的にアドバイスするように心がけている。

また、記録された行動観察シートによって、その子が以前と比べてどれほど成長したかを目に見えるように提示する。保護者や担任教師にとって、毎日接していると見失いがちな子どもの伸び代を確認できることは、子育てや保育へのモチベーションを高めることにつながるからである。

④ 園長室での総括

フィードバックが終わると、園長と1日の総括をする時間をとるようにしている。個の支援にとどまらず、組織全体をエンパワーするためである。園内研修の内容を検討したり、次回の訪問日程を決めたりする。

⑤ 専門家チームへ報告書の提出

教育委員会の専門家チームの事務局に、その日のコンサルテーションの内容を報告書にまとめてメールで送る。専門家チームのメンバーで情報を共有するためである。

こうして、園や学校への巡回は年間90回を超える。その他にも、必要に応じて保護者を含めた支援会議や校内委員会に出席したり、年間80回を超える研修会の依頼に応じたりする。

スケジュール調整と多忙の克服が最大の課題である。校内のコーディネーターはともかく、センター的機能を担う地域のコーディネーターは、学級担任と兼任でできるような仕事内容ではない。

3 新たな支援体制の枠組み

文京区では、2011年9月から特別支援教育連携協議会や専門家チームが本格的に始動した。これ以降、大塚特別支援学校も単なる一相談機関としてではなく、公的な支援体制の中に組み込まれることになった。

Fig. 5は、文京区における支援体制の全体像を図示したものである。就学前早期から、卒業後まで一貫した支援体制が構築された。今後は、こうした支援システムが機能するように各組織が有機的に連携することが求められる。なお、2011年9月から相談窓口が文京区教育委員会に一本化されたことにより、大塚特別支援学校支援部におけるインテークは原則的にはなくなった。

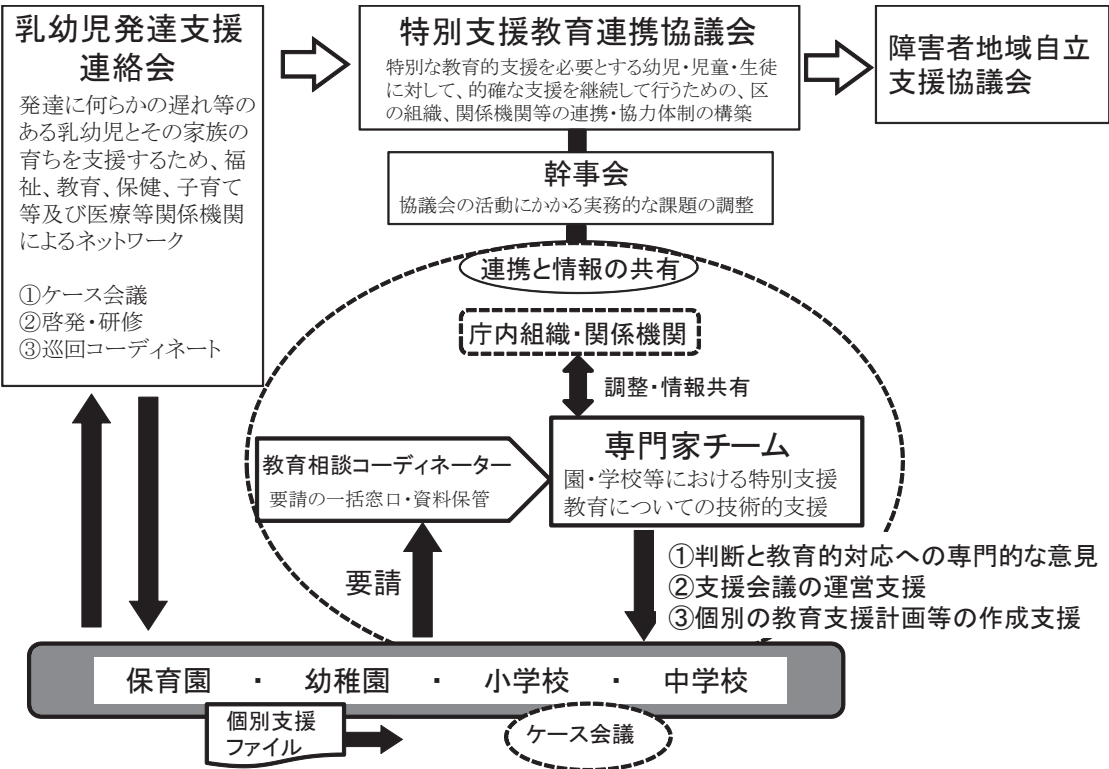


Fig. 5 文京区における支援体制

Fig. 6 は各組織の構成メンバーを示したものである。乳幼児発達支援連絡会には、筑波大学の『超早期段階における知的・重複・発達障害児に対する先駆的な教育研究モデル事業』（2009～2012）の研究者が入っている。

また、特別支援教育連携協議会には大塚特別支援学校の学校長が、また、専門家チームには支援部の安部と吉井、それに筑波大学特別支援教育研究センターの野村が構成メンバーとして入っている。

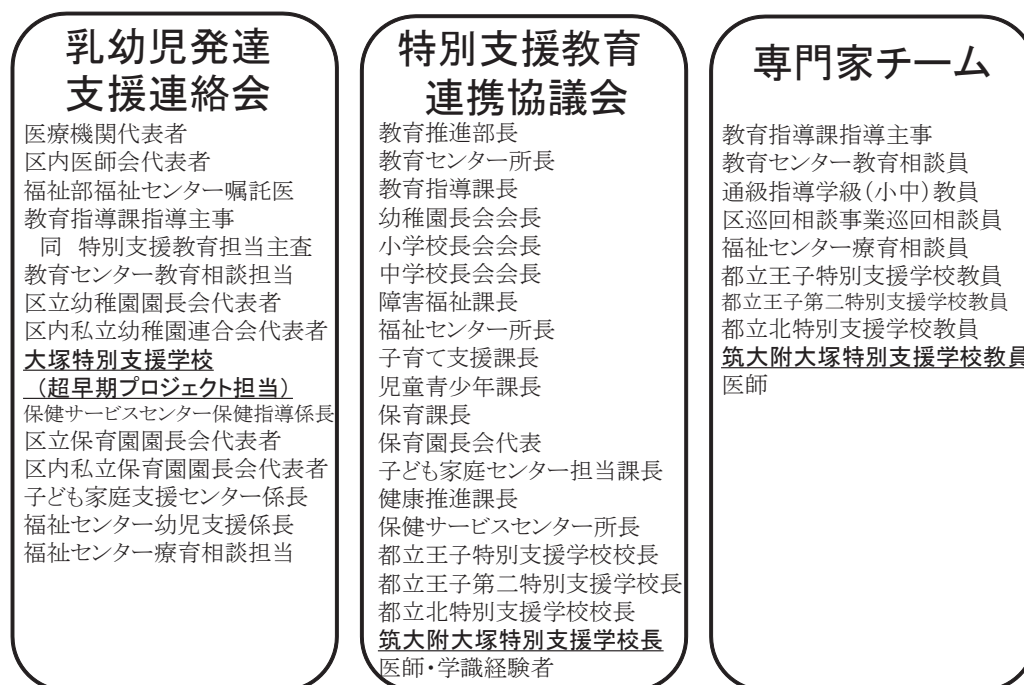


Fig. 6 各組織の構成メンバー

4 これまでの取り組みからわかったこと

9年間のコーディネーターの仕事を通して、約4,000ものクラスを観てきた。その中で、発達障害の子どもが適応しているクラスには次のような共通点があることに気づいた。

教室の空気が軽くリラックスできる雰囲気がある。教室環境と言語環境が整えられている。何をねらった授業なのか教室に入った瞬間にパッと分かる。教師の言葉がとてもしやすい。注意や叱責が少なく、声のトーンが低く抑えられている。子どもたちが互いの発言をよく聴いている。知識を一方的に教え込むような授業ではなく、子ども同士が学び合う授業が展開されている。競争ではなく学び合いの中で、子どもたちは互いの多様性と善さを認め合っている。

特別支援教育の取り組みは、個の支援を検討する前に、まずはこのような学級づくりからスタートすべきである。

最近、新たな学校間格差が生じつつあるのを感じる。特別支援教育にまったく無関心な園や学校は、愛もチー

ムワークも希薄だから、混迷の中で崩壊の危機に直面している。また、個別の支援ばかりに目を奪われている園や学校は、熱心に人手を要求するが、子どもを支援員に丸投げする傾向がある。だから、いつまでたっても自立できない。

いっぽう、発達障害の子どもに配慮した授業は、すべての子どもにとって分かりやすく達成感のある授業であるという共通認識のもと、全校を挙げて授業改善に取り組んでいる園や学校は、短期間のうちに驚くべき成果をあげている。教師が協働して課題解決にあたる力（“学校力”）が向上し、組織として自立するからである（安部、2010～2011）。

特別支援教育で最終的に求められるのは、この学校力なのである。ケースの支援をどうするかというレベルの話ではない。学校力を高めるための最も効果的な起爆剤は、とびきり質の高い研修会を実施することである。

5 学校力向上のためのコンサルテーション

1) コーディネーター養成研修への協力

筑波大学の人的資源を活かし、文京区教育委員会と協

働して「特別支援教育コーディネーター養成講座」を実施してきた。Table1 は、特別支援教育が本格実施される前の 2004 年度（平成 16 年度）の養成講座の内容である。

1 回の講座は 3 時間で計 12 回である。各校で指名された特別支援教育コーディネーターとその候補者が対象の悉皆研修である。講座の一部は日本 LD 学会の特別支援教育士資格単位認定を受けていた。この講座に参加し

た者のうち 9 名が実際に特別支援教育士の資格を取得した。

この養成講座を受講した教師が、各園や小中学校の特別支援教育コーディネーターとして文京区の特別支援教育を牽引してきたわけである。この研修会を通じて、各園や学校のコーディネーターと顔馴染みになったことによって、その後の連携とコンサルテーションがスムーズに進んだ。

Table1 文京区特別支援教育コーディネーター養成講座（2004 年度）

学校における支援ⅠⅡ	石隈利紀（筑波大学心理学系）
学習障害児の理解	篠原吉徳（筑大人間総合科学研究科）
学習障害児の支援の実際	熊谷恵子（筑大人間総合科学研究科）
子どもの発達の把握	前川久男（筑大人間総合科学研究科）
子どもの発達と支援	前川久男（筑大人間総合科学研究科）
発達障害と医療ⅠⅡ	宮本信也（筑大人間総合科学研究科）
保護者・教師の支援ⅠⅡ	石隈利紀（筑波大学心理学系）
学校現場での支援	安藤壽子（横浜市立東品濃小副校長）
区の地域支援体制の今後	山田修司・佐藤正子（区教育委員会）

※筑波大学が組織改編される前の所属である

2) 出前研修と出前授業

ケースの支援は『イタチごっこ』に陥る場合がある。4 月になって担任が替れば、またゼロからスタートということがよく起こる。

コンサルタントは、園や学校が支援のノウハウを蓄積することによって力をつけ、組織として自立できるようにサポートすべきである。つまり、コンサルテーションの方向性は、ケース支援からホールスクールアプローチへと向けられるべきである。

学校力の向上をめざしたホールスクールアプローチの取り組みの一つとして、文京区立柳町小学校における出前授業について報告する。

公立小学校 5・6 年生を対象とした理科実験の「出前授業」を 2010 年から 2012 年まで 3 回実施し、教員対象の研修会を 1 回開催した。内容は、5 年生は「天体の大きさを実感しよう」である。また、6 年生は「身近なものの酸性アルカリ性を調べよう」である。4・6 年生で天体を学習するために、5 年生ではそれをつなぐものとして実施し、6 年生では学習した酸性・アルカリ性の発展的な内容として実施した。

「天体の大きさを実感しよう」「身近なものの酸性・

アルカリ性を調べよう」は、ともに視覚特別支援学校でおこなわれている理科実験のノウハウを基礎にした内容である。

ここでは、6 年生を対象として 2012 年 2 月に実施した出前授業（実験教室）の概要と、教職員や児童の感想を中心に報告する。

◆出前授業（実験教室）概要

- ① 必要な準備物を入れた個別のトレーを準備し児童へ配布する。
- ② 指示に従って、①の内容物を確認し再度収納する。
- ③ 指示に従って、紙粘土で地球・月・木星を作成し、その大きさを実感する。
- ④ 太陽の大きさに相当するまでゴム風船を膨らませる。
- ⑤ 作成した地球と比較しながら太陽の大きさを実感する。
- ⑥ 作成した地球・月・木星を持ち帰り用の袋に入れる。

◆特別支援教育のノウハウを生かした配慮点

・準備物：個別のトレーに収納したことにより注意が

集中できた。

- ・指示に従った作業：作業手順がわかりやすかった。
- ・作業の終了の明確化：作成した地球・月・木星を持ち帰り用の袋に入れたことにより作業の終了が明確になった。

◆感想など

児童の感想について、Table2に示す。クラスには特別支援学級の在籍者が3名、交流及び共同学習として参加していた。

実施後の教員の感想では、「児童が座って作業している」「集中している」などがあった。担任による授業とは異なる特別講師による出前授業であることを考慮しても、児童が集中していたと判断できる。

この教材の目的である、「大きさや距離」については16名が回答している。特に「分かりやすさ」と「作成過程（容易）」という配慮点へ計20名が回答している。

Table2 授業後における児童の感想

大きさ 距離	興味向上	素 材	わかり やすさ	次回希望
16 人	14 人	12 人	11 人	10 人
作業過程	後輩へ 勧める	びっくり	家庭での 会話	
9 人	8 人	7 人	3 人	

これまでの取り組みから、特別支援学校が蓄積してきた授業づくりの専門性は、通常教育の中でも十分に活用できることがわかった。

Ⅲ 社会性や自尊感情を育む特別支援教室

これまでの1,038のケースの中には、極めて支援が困難であった一群の子ども達が存在する。いつまで経っても終結に至らず、今後も苦戦が予想される子ども達である。彼らに共通するのが、自尊感情が極度に低下しているという点である。

「僕なんか、生きていても何も価値のない人間です」高校3年で、はじめてアスペルガー障害と診断されたタロウ（仮名）の言葉である。人間にとって、これほど哀しい言葉はない。タロウは、これまで通常学級の中で適切な支援を受けることができなかった。これほどまで自尊感情が低下する前に手を打つことができれば、状況は変わっていただろう。

彼のように自尊感情が極度に低下してしまったケースに何ができるか、また、将来的に彼のように自尊感情が低下する可能性のある子どもに対して今できることは何か、これが現在われわれが抱えている大きな課題である。

今後、全国の小中学校に設置される「特別支援教室」が機能すれば、タロウのような子どもたちは少なからず救われるかもしれない。特別支援教室に求められるのは、社会性や自尊感情を育む教育プログラムであろう（安部ら、2012）。

Fig. 7は、『リフレーミング・かるた』の教材の扱い方マニュアルである。考え方の視点（フレーム）を変えることによって、マイナスの言葉を置き換えるための学習として活用することができる。

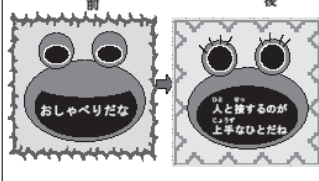
教材の扱い方

◆教材名とカテゴリー
『リフレーミング・かるた（見方をカエル君）』
社会性と自尊感情を高める

◆支援のねらい
①視点を変えて物事を見てみると、これまでと異なった多様な見方がひろがっていることを知る。
②マイナスの言葉をリフレーミングしてみると、これまで気づかなかった友だちや周囲の人のプラス部分にも目を向けることができる。
③自分が気になるマイナス部分をリフレーミングしてみると、気持ちがほっとして元気になる。

◆対象とする子ども
小学校3年生から中学、高校生（大人）まで。自尊感情の低い子、友だちに対して寛容さに欠ける子、何となくいつも元気の無い子、人間関係を改善したいクラス、など

◆指導の方法や留意点



①「リフレーミング・かるた」である。4～5人を目安にグループで行う。かるたには表裏でプラスとマイナスの言葉がそれぞれ書かれている。かるたはホワイトかるた（白地に黒文字）とブラックかるた（黒字に白文字）があり、ホワイトを持ち札に、ブラックを置き札にして使う。
②ブラックのプラスの面を置き札として机の上に上げて準備する。
③持ち札のマイナスの面を読み上げ、その言葉をリフレーミングしたかるたを参加者で取り合う。
④札を取った人は必ず裏返し、言葉が正確にリフレーミングされているかを確認する。
⑤慣れてきたら、プラスの言葉からマイナスの言葉をリフレーミングさせる。その際に、物事は良いことでもやりすぎるとマイナスに取られることにも気づかせていきたい。
●小学校の低学年でリフレーミングが難しいと思われる場合は、最初に「言い方を変える練習ワークシート」を利用して、リフレーミングの要領を理解しておく。
●リフレーミングの要領が分かってきたら、クラスでオリジナルのリフレーミング・かるたを作って、それを使ってかるた大会を開く。一つの言葉でもリフレーミング方法は色々あることに気付かせたい。
●リフレーミングに正解は無い、子どもたちに自由にリフレーミングする機会を設けたい。
●最初から完璧なものを作ろうとせず、子どもと一緒に作っていくというスタンスがよいかもしれない。教師もゆとりを持って、リラックスした雰囲気の中で取り組ませたい。

Fig. 7 リフレーミングかるた

また、Fig. 8は、気持ちを自己コントロールするための『気持ちの温度計』である。こうした教材が、特別支援教室にいつでも用意されて、必要な時には活用できるようにしたい。

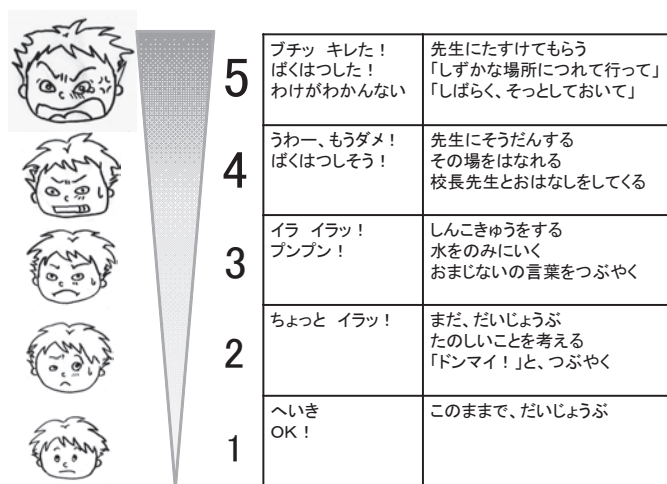


Fig. 8 気持ちの温度計

ところで、自尊感情とは何であろうか。『中学生版 QOL 尺度の質問項目』（古荘、2009）によって、日本の中学生の平均値（グラフ左）とタロウ（右）とを比較したのが Fig. 9 である。

また、QOL 尺度の下位項目の内容とタロウの得点を Table3 に示した。24 の下位項目をじっくり読むと、QOL や自尊感情の具体的なイメージが浮かび上がってくる。

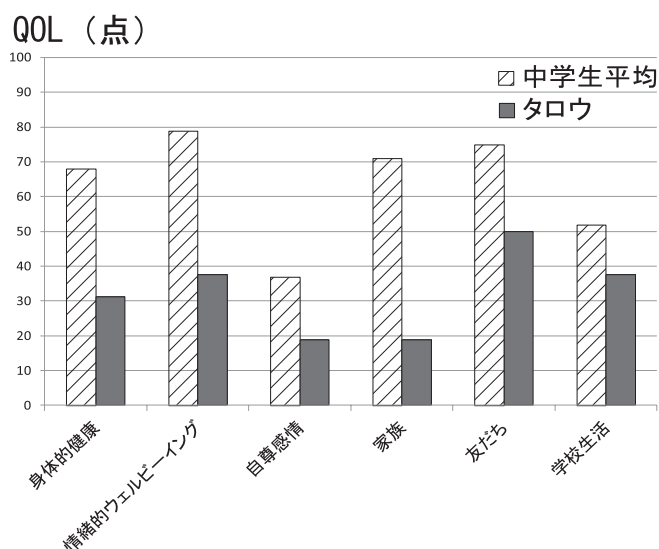


Fig. 9 QOL の比較

Table3 QOL 尺度の下位項目とタロウの得点

1. 身体 の健康	31.2 点
病気だと思った	25 点
痛いところがあった	50
疲れてぐったりしていた	50
元気いっぱいのように感じた	0
2. 情緒的ウェルビーイング（気持ち）	37.5 点
楽しかったしたくさん笑った	25
つまらなく感じた	25
孤独のような気がした	50
何もないのに怖くなったり、不安に思った	50
3. 自尊感情	18.8 点
自分に自信があった	0
いろいろなことができるような気がした	25
自分に満足していた	25
いいことをたくさん思いついた	25
4. 家族	18.8 点
家族とうまくやっていた	25
家で気持ちよく過ごしていた	25
家でけんかをしていた	0
親にやりたいことをさせてもらってないと感じた	25
5. 友だち	50.0 点
友だちといっしょにいろいろなことをした	75
友だちに受け入れられていた	50
友だちとうまくやっていた	50
他の人と比べて変わっているような気がした	25
6. 学校生活	37.5 点
学校での勉強は簡単だった	75
学校はおもしろいと思った	25
自分の将来について心配していた	25
悪い成績をとらないか心配していた	25

※《評価尺度》満足度の高い方が高得点

- いつもそうである 100 点（ 0 点）
- たいていそうである 75 点（ 25 点）
- とくときそうである 50 点（ 50 点）
- ほとんどそうでない 25 点（ 75 点）
- まったくそうでない 0 点（100 点）

発達障害は治らないかもしれない。しかし、人生を前向きに生きていくことは可能である。一つは、人との適切な関わり方や感情のコントロールの方法を学ぶことであり、もう一つは、成功体験へと導いてポジティブな言葉のシャワーをたくさん浴びせてあげることである。

そこへ行けば、ありのままの自分が受容されて元気に

ることができる。特別支援教室とは学校の中のオアシスのような場になってほしい。そして、学校における社会性や自尊感情を育む教育プログラムの発信拠点でありたい。

Ⅳ ま と め

コーディネーターの仕事は生々しい。保護者と学校との関係が悪化して泥沼化したケース、いじめや不登校、引きこもり、虐待、うつ、DVや家庭崩壊など、これまで教師として培ってきた専門性だけでは、とても対処しきれない場合も少なくない。

覚悟を決めて火中の栗を拾いに行かざるを得ない場合もある。地雷を踏んで吹き飛ばされそうになることすらある。予測できない明日が待ち構えている。

コーディネーターの仕事を一言で表現すると、「ニーズに沿った支援策を講じながら人と人との連携の糸を紡ぐ仕事」と言えるだろう。そこに求められるのは、子どもの発達やアセスメント方法、保育や学校教育、カウンセリングや応用行動分析、福祉制度や地域資源、などの専門性である。

人と接することが好きな人がコーディネーターには向いている。バランス感覚のいい人、相手の話をじっくりと聞ける人も適任であろう。さらに、前向きで精神的にタフな人、たとえ嫌いな相手とでも喧嘩をしない人、チームで仕事ができる人、同僚からの信頼が厚い人なら完璧である。

ところで、そんなスーパーマンのような教師は滅多に

いない。筆者もコーディネーターには向いていない人間だった。したがって、これまで数多くの失敗をしてきた。しかし、失敗を失敗のままにせず、次に生かそうと努力してきたつもりである。

この9年間を振り返ると、こうした失敗経験と努力の積み重ねであったような気がする。その中で見えてきたことは、園や学校が支援のノウハウを蓄積して組織として自立できるようなコンサルテーションの必要性である。さらに、子どもの社会性や自尊感情を高める教育プログラムを提供する特別支援教室のモデルを示すことの重要性である。

こうした研究テーマに対する実践研究は、まだ少ない。センターの機能を担いながら、今後も実践研究を蓄積していきたい。このテーマを追究することによって、いじめや不登校、学級崩壊など、日本における今日的な教育課題を解決する糸口が見えてくるはずである。

参考文献

- 安部博志（2010）発達障害の子どもの指導で悩む先生へのメッセージ～結び廻る：つながっていきましょ！、明治図書。
- 安部博志・比嘉展寿・間々田和彦・野村勝彦（2012）特別支援教室に求められる役割と機能～柳町小学校における教材開発とマニュアル集の作成～筑波大学特別支援教育研究第6巻。
- 安部博志（2010～2011）授業改善から『学校力』向上へのコラボレーション～文京区立柳町小学校&筑波大学附属大塚特別支援学校～、実践障害児教育 Vol.448～453、学研教育出版。
- 古荘純一（2009）日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか、光文社。

The Special Needs Education Classroom which develops Sociality and Self-Respect Feeling

～ What Has Been Visible from the Participation as a Support Center for Nine Years ～

Hiroshi AMBE *・Sadahito YOSHII *

Kazuhiko MAMADA ****・Katsuhiko NOMURA **・Yasuhiko NAGAOKA ***

* Special Needs Education School for the Mentally Challenged, University of Tsukuba

** Special Needs Education Research Center, University of Tsukuba

*** Special Needs Education School for the Deaf, University of Tsukuba

**** Special Needs Education School for the Visually Impaired, University of Tsukuba