

知的障害特別支援学校における自立活動担当者の学級支援

—不適応行動を示す児童のコンサルテーションを通して—

長岡里実子*

瀬戸口裕二**

藤原 義博**

本研究では、知的障害特別支援学校における、学級を持たない専任の自立活動担当者の機能について、小学部に在籍する不適応行動を示す児童への支援を通して検討した。集団活動場面からの退室という不適応行動を示す対象児について、アセスメント、支援、評価を通して担任教師にコンサルテーションを行った。児童の活動参加を視点に、授業について担任と共にビデオ分析を行って授業改善にかかわり、支援方法の協議を行うチーム会を活用して、支援についての情報を校内に伝達した。その結果、対象児の退室は減り、活動に参加できることが増えた。これらの結果から、知的障害特別支援学校における、自立活動担当者の機能についての見通しを持つことができた。

キー・ワード：自立活動 コンサルテーション チーム支援 知的障害特別支援学校

1. はじめに

「自立活動」は、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」ことを目標として設けられた特別支援教育独自の領域である。「自立活動」の内容は「健康の保持」「心理的な安定」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の5区分22項目が学習指導要領によって示されている（文部省、2000）。これらの内容について、横田（2000）は、「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な能力の習得を意図したものであり、それらのすべてを順序立てて指導するものではなく、個々の児童生徒のディスアビリティや活動の制約の状態を踏まえて、必要とされる項目を選定して指導するもの」と述べている。

学習指導要領（文部省、1999）では、「自立活動」の指導は、各教科、道徳、特別活動、及び総合的な学習の時間の指導を通して適切に行われるものであり、「自立活動」の時間における指導と密接な関連を保つことが必要であることが示されている。また、授業時数は標準化されず、個々の児童生徒の実態に応じて適切に定めるものと明記されている。知的障害児を教育する特別支援学校の「自立活動」の特色については、知的発達の遅れに応じた教科の指導などのほかに、随伴してみられる言語、運動、情緒・行動などの面で、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態についての特別な指導を行うものであると示されている。また、吉田（2000）は、「盲

学校、聾学校、肢体不自由養護学校及び病弱養護学校における「自立活動」は、それぞれの障害に基づく種々の困難に直接的に対応しているのに対して、知的障害教育では随伴する点について指導することが特色である」とし、「児童生徒一人一人に随伴する面が異なることから、自立活動の指導内容も、言語面の対応を必要とするもの、運動面の対応を必要とするものなど異なってくる。このため、一人一人の課題を明確にすることが重要である」と述べている。

このように、知的障害特別支援学校にあっては、「自立活動」の指導が、全体的かつ多面的な視点をもって展開されるものである。

筆者の所属校では、平成18年度より個に応じた適切な支援の充実を図るために、専任の自立活動担当者がおかれ、担任からの希望や「個別の指導計画」、自立活動担当者によるアセスメントを基に、支援する児童生徒や指導内容、及びその場面（週日課）を協議して支援を行った。しかし、自立活動担当者としての活動を進める中で、抽出による個別指導での学習が、集団での学習場面に結びつかなかったり、集団活動場面での支援の意図が、担任や周囲に伝わりにくかったりする、支援に関する問題点が明らかになってきている。

これらの問題点より、自立活動担当者は、自立活動の時間における指導において個に応じた適切な支援が行えるだけでなく、集団活動場面においても個別の指導計画を基に、適切な支援方法を提案し、担任や関係する教員と連携して、実践する役割を担うことが必要であると考

*千葉県立印旛特別支援学校

**筑波大学特別支援教育研究センター

える。

国立特殊教育総合研究所が行った自立活動の実態調査(2003)では、知的障害養護学校で自立活動の専任教員をおいている学校は13.4%であり、少数派であることが示されている。

学校において、自立活動担当者は、担任との連携について、コミュニケーションをとりながら適切な支援を行うことが大切だと考えているが、それが不十分であり、その活動は抽出の個別指導が中心で、教員の週日課が隙間なく埋まっていたり、抽出の個別指導だけでなく、授業の人手として出向く時数が多く組まれていたりする。そのような反省から、アセスメントを踏まえた担任との協議の中で「個別の指導計画」の作成にかかわり、それに基づく授業を共に行ったり、ビデオ分析等を通して評価のための資料提供を行ったりしている実践も現れている(瀬戸口, 2004)。

瀬戸口ら(2000)は、自立活動担当者が行う学級支援について、「学級が自立活動のような全般的な指導を個別及び集団学習の中で展開しようとするときに、学級外の支援は重要なものとなる」とし、「間接的支援として、自立活動担当者が、指導プログラム作成の支援や教材の提供、客観的な観察・記録及び分析にあたるなど、具体的な取り組みとして実践されていく必要がある」とその在り方について述べている。担任や自立活動担当者といった、役割や立場の異なるメンバーが、具体的な支援技術や方法、内容について情報を提供し合い、それらを享受し合う「コラボレーション」と「コンサルテーション」が重視される(加藤, 2007)と考えられる。

加藤(2007)は、コンサルテーションが、ある程度、効果を見込めるような方法論として確立するためには、「行動コンサルテーション」が必要であるとしている。そして、行動コンサルテーションの特徴について、①コンサルテーションという介入に際して、その効果をできる限り予測し保証するために、実証的なアセスメントを行う、②直接的支援や間接的支援といった介入の途中や、介入の過程で、アセスメントを行う、③コンサルティへの介入方法は、操作的で促進的である、④行動修正や、応用行動分析の諸技法を駆使して、コンサルティが実行するクライアントへの介入が効果的な結果をもたらすようにする、⑤介入の方法や技法は、追試や再現が可能な方法を選択し、また提示すると述べている。

2. 目的

本研究では、集団活動場面における支援が重要だと考

えられる、不適応行動を示す対象児について、担任へのコンサルテーションを通して、担任との連携や具体的な支援方法について探り、自立活動担当者の果たす機能について以下の点から検討する。

- (1) 学級担任とともに実施する、対象児のアセスメントと支援方法の決定について
- (2) 支援にあたっての一連の手続きについて
- (3) 支援の効果を評価し、その改善をはかる方法について

3. 方法

(1) 対象児

知的障害教育を中心とする、A特別支援学校小学部に在籍する自閉的傾向のある児童を対象とした。

対象児(B児)は興味をもてない活動に参加せず、集団から一人で離れて過ごすことが多いが、興味をもった活動には意欲的に参加することができた。また、意図した行動が制限された時は、泣き叫び、パニックを起こすことがみられた。自立活動スクリーニングテスト*より、調和的発達の促進の視点から見て、「心理的な安定」がめだって弱く、「コミュニケーション」にも弱さが見られた(図1)。B児の所属する学級は多様な児童が在籍し、教員経験年数の少ない担任が、日々の支援に苦慮していた。自立活動担当者が、年度当初に全校に対して行ったアンケートでは担任から支援の希望が出され(表1)、これが介入の根拠となった。

*自立活動スクリーニングテスト：千葉県立富里特別支援学校独自の、児童生徒の実態把握のためのチェックリスト。学習指導要領の自立活動の5区分についてさらに細分化された質問項目にチェックをすることにより、児童生徒の実態がプロフィールとして見られるようになっている(千葉県立富里特別支援学校, 2008)。A特別支援学校においては、自立活動担当者が小・中学部の全児童生徒に対して実施しているテストである。

(2) コンサルテーションの方法

① チームによるアセスメント

- a. 行動観察
- b. 行動記録
- c. 不適応行動の機能分析

② アセスメントに基づく支援方法の検討

アセスメントの結果から、集団活動に参加するための支援方法を検討し、指導計画を見直した。筆者は大学教員の指導をうけながら、A特別支援学校の自立活動担当者の協力を得て、自立活動担当者としてB児や担任とかわることとした。

③ 学級担任へのコンサルテーションの実施

コンサルテーションの経過と介入の評価を担任からの

聞き取りによって実施した。

④指導の評価

対象児の行動変容を客観的に分析し、評価した。

⑤期間

平成19年7月から平成20年2月まで実施した。

4. 経過及び結果

(1) アセスメント

① 行動観察

自立活動担当者が、活動への参加を視点として、登校から下校まで一日の行動観察を行った(表2)。

② 行動記録

4月から7月の支援について担任からの聞き取りを行うとともに、集団活動への参加の様子を知るために、担

任に時間割を使った活動参加の記録(藤原, 2007)を依頼した(図2)。

『参加できた』は、授業として設定された内容に取り組むことができたこと、『教室にはいたが、参加していない』は、退室せず活動場所にいたが、授業内容には取り組まず、違う活動を一人で行っていることとした。『行き先を告げて退室』は、自分から行き先を言ったり、担任の問いかけに答えたりしたこと、『黙って退室』は、黙って退室したり問いかけに答えなかったりしたこととした。

③不適応行動の機能分析

意図した行動が制限された時に起きるパニックが、どのような機能を果たしているかを知り、かかわり方

表1 自立活動アンケート

担任が困っていること
・朝の会や体育等、決まった活動に参加したがるらない。 ・行動を制止されるとパニックを起こすことがある。
希望する内容(健康の保持は含まない)
○心理的な安定 環境の把握 身体の動き コミュニケーション
形態
個別指導 集団の中での指導 ○指導方法について相談 ・アドバイスをしてもらいたい。

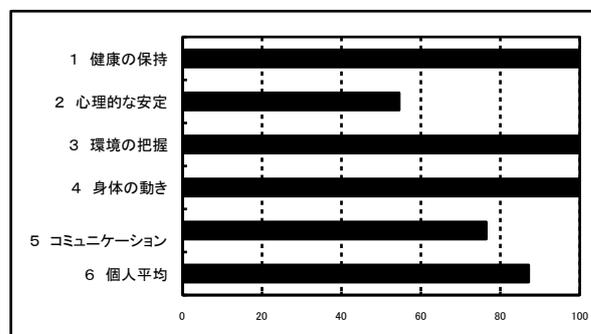


図1 自立活動スクリーニングテスト

表2 行動観察の概要

場面	概要
朝の休憩時間	・朝の学習が終わると、黙って教室から出ていこうとする。担任のどこへ行くのかという質問に「プレイルーム」と答え、出ていく。 ・友達がプレイルームにくると、教室に戻る。
朝の会	・朝の会のはじまりの音楽が終わると席に着く。 ・教師がさし棒を渡すと前に出て、予定を読む係を行う。 ・歌が始まると離席し、歌が終わると席に着く。
プール	・一人で着替え、教室で本を読みながら待つ。 ・友達がプールに移動を始めると、本を片付けてから移動する。 ・みんなと同じ方向を向いて泳ぐ。 ・休憩時間はプールに足を入れて水あそびをする。やめようという注意には応じない。 ・終了後、帰ろうという担任の言葉かけで教室に行く。
給食	・みんなと一緒に食べ始める。 ・黙っておかわりをとりに行く。
昼休み	・黙って教室を出る。
午後の学習	・刀をさしたり、手ぬぐいをかぶったりして「黒ひげゲーム」に参加する。 ・授業後、廊下で乗り物あそびをしてから教室に戻る。
帰りの着替え	・着替えが終わると、時計を見て本やパズルをだしてくる。
帰りの会	・担任の「明日も楽しい、楽しい、なんだ?」の問いかけに「プール。」と答える。

を考える手がかりを得るため、動機づけアセスメント尺度:MAS (Motivation Assessment Scale; Durand & Crimmins, 1988) を用いてパニックの機能分析を行った(表3)。質問には担任が答え、自立活動担当者は用紙記入と分析を行った。

(2) アセスメントに基づく支援方法の検討

支援方法の検討は、担任2名と、自立活動担当者2名(A特別支援学校の自立活動担当者1名、筆者)で、アセスメントの結果に基づいて行った。

MASによるパニックの機能分析より、B児のパニックの要因は、平均点の高い逃避と物的要求であることが推定された(表3)。

また、表4-1、表4-2のように、担任から出てきた「決

まった活動に参加した(退室する、または活動場所に行かない)。「行動を制止されると(制限されると)パニックを起こす(泣き叫ぶ)。」について分析を行った(山本・池田, 2005)。これらの分析や行動記録を基に、支援計画は、退室やパニックという不適応行動が起こりにくい状況をつくることと、不適応行動に替わる適応行動を形成し、増やすことを考えて検討された(表5)。

(3) コンサルテーションの実施

担任が、引き続き時間割を使った行動の記録をとり、支援が有効であったか、確認した。

夏休み明けは、朝の会に参加できることがあったが(図3-1)、9月の半ばからは教室にいるが、活動には参加していないことが示されている(図3-2)。具体物を提

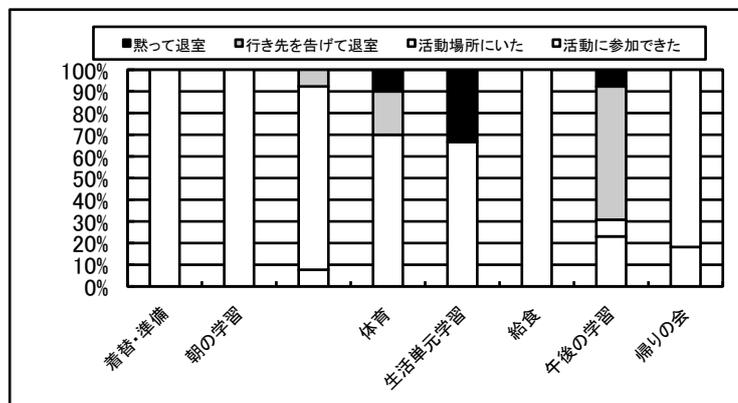


図2 7/2～7/20の行動記録

表3 不適応行動の機能分析

平均			
感覚	逃避要求	注目要求	物的要求
1.25	3.25	1.5	3.25

表4-1 退室行動における分析

先行刺激	行動	後続刺激
<ul style="list-style-type: none"> 好きな活動が終わる。 集団活動が始まる。 	<ul style="list-style-type: none"> 黙って退室する。 活動場所に行かない。 	<ul style="list-style-type: none"> 嫌いな活動をやらなくてすむ。 自分の好きな活動ができる。

表4-2 パニックにおける分析

先行刺激	行動	後続刺激
<ul style="list-style-type: none"> 活動を制限される。 	<ul style="list-style-type: none"> 大声をあげて泣き叫ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> やりたい活動を続けられる。 嫌いな活動をやらなくてすむ。

表5 前期支援計画(9月)

学習環境の整理
朝の会の提案
目標① 朝の会の時間になったら着席することができる。 手立て <ul style="list-style-type: none"> ベンチではなく椅子に座り、座る位置をわかりやすくするために椅子に記名する。 E児のスケジュールには「朝の会は朝の会の椅子に座る」と書く。 朝の会にもスケジュールを取り入れる。
目標② 朝の会で係活動を行う。 手立て <ul style="list-style-type: none"> 児童が役割を選択して、係は一人一役で行うようにする。
朝の学習の教材を提案
目標 朝の学習で決められた課題を行うことができる。 手立て <ul style="list-style-type: none"> 「文字を読む」ことを目標とした取り組みやすい教材を準備する。
退室に関するルールづくり
目標 言葉で行き先を告げてから、退室する。 手立て <ul style="list-style-type: none"> 黙って退室しようとした時は、教師が言葉で行き先を尋ねるようにする。

案した教材を担当は朝の学習で使用し、B児も取り組んでいたが、授業の提案と準備を共に行った朝の会については、取り組んでいなかった。また、好きなプール学習が終わった9月下旬からは（図3-2）、体育では活動場所に行かなくなり、生活単元学習でも、文化祭に向けて劇発表の練習中に、BGMが気になって退室してから、活動場所に行かなくなった（図3-2）。

退室が増えていることから（図3-2）、退室に関するルールづくりも達成できていないといえた。9月下旬には、片付けに関するトラブルからパニックを起こし、以後、教室に入らない日が続いた。

これらの状況と、周囲の教師から、支援に関する情報が伝わってこないという声があがってきたことから、支援方法を見直し、チーム会を開くことを提案した。学部を越えた活動が可能な自立活動担当者の長所を生かして、構成メンバーを考え（表6）、これまでの行動記録等を基に、チーム会の資料を作成した。

チーム会で協議した内容（表6）を校内に伝えるために、以下の手続きを行った。

- ・各メンバーが協議した内容をそれぞれ関係する各会議等で報告し、情報を校内で共有する。
- ・副主事の参加する主事・主任会には、自立活動担当者

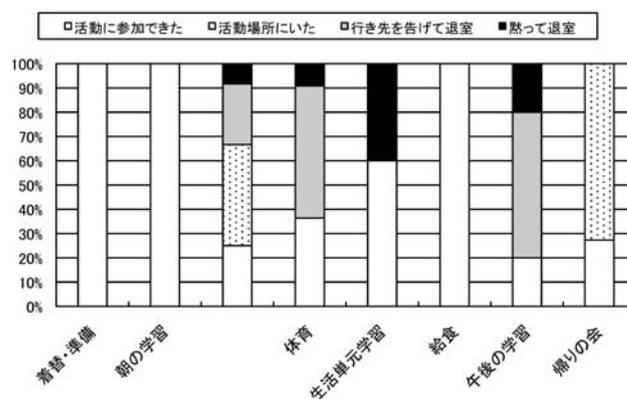


図3-1 8/29～9/14（プール期間）の行動記録

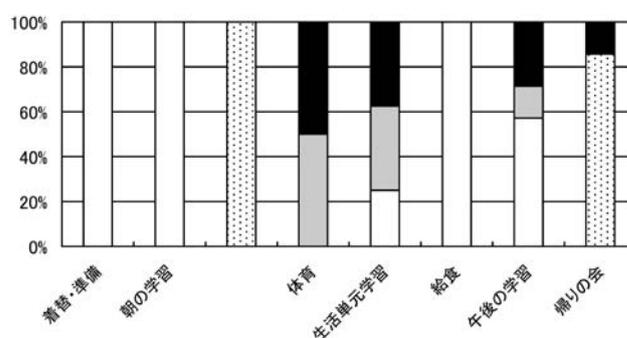


図3-2 9/18～9/28の行動記録

表6 チーム会の概要

◇チーム会のメンバー	
担任2名	副主事 学年主任 養護教諭2名 自立活動担当者2名
◇内容	
1	問題となっている行動を確認 <ul style="list-style-type: none"> ・集団場面で黙って退室したり、決められた時間になっても戻ってこない。 ・意に添わない活動を何度も進められ、その際、体に触れられると泣き叫ぶ。
2	問題となっている行動の要因を推定 <ul style="list-style-type: none"> ・行動動機診断スケールの結果から、パニックはその場面から逃避したいこと、自分のやりたい活動を続けたいことが要因だと考えられる。
3	困難な点について確認 <ul style="list-style-type: none"> ・社会生活上のルールを理解することが困難であることを確認する。自立活動の区分では、「コミュニケーション」にあてはまると考えられる。
4	具体的な支援方法について協議 <ul style="list-style-type: none"> ・「～ができたなら～ができる。」等、楽しみを期待して行動できるので、決まった時間になったら、教室に戻ってくる手立てとして、ポイントカードを取り入れる。 ・朝の会は、自立活動担当者が提案だけでなく直接STとして授業に入り、担任と共に授業を行う。 ・各活動における課題を本人が選択する機会を設ける。内容や量は配慮するが、達成感もてるように、決まった内容については、最後までやり遂げるように言葉をかける。 ・見通しをもって行動できるように、引き続きスケジュールを取り入れる。

が協議内容をまとめた資料を提出する。

・コーディネーターにチーム会後、資料を提出する。
 チーム会での協議により、活動内容の工夫やルールづくりについて具体的に示すために、B児の所属する学級の授業に自立活動担当者が参加し、B児や他児を直接、支援することになった(表6)。

教室に戻ってくる手立てとしてのポイントカードは(表7)、家庭の協力を得て、担任がカードを作成しルールを考えた。最初は以下のルールだった。

・時間通りに帰ってきたらシールを2枚、遅刻しても帰ってきた場合は1枚貼ることができる。

・ポイントがたまったら家庭でプレゼントがある。

しかし、B児は教室に戻らず、カードは有効とはいえなかったため、支援方法を変更した(表8)。

参加を促すための朝の会の授業づくり(表7)では、担任と共に模擬授業を行い、

- ① 活動を補助しながら体験させる。
- ② その場にいるように促す。
- ③ 活動の内容が“わかる・動ける”ように、わかりやすい「手掛かり」を用意する。
- ④ 活動を楽しむ。

以上のこと(藤原, 2005)を確認した。教室で実際に動きながら、教師と子どもの動線について協議し、児童のねらいや、朝の会の活動内容を検討した。

待ち時間を減らし、朝の会での児童の活動を増やすために、教師が行っていた名前や献立ボードの準備や片付けを児童の活動にした。また、友達の顔写真を選ぶ活動を取り入れた(表9)。

教室の環境は、教師は椅子に座り、プログラム係の児童の席を設けた。C児は見えやすさを考慮して中央の席に座ることにした(図4)。他児についても、腕を伸ばしてはしやすい高さにカードをはる位置を変更したり、プログラムを片付けるかごを準備したりと、個々のねらいに合わせて物理的環境の改善を行った。

B児は、朝の会において、自分の机で本を読んだりおもちゃで遊んだりして過ごしていた。しかし、一緒にやろうと誘ったり、あそびをやめるように言葉かけをしたりすることは続けるようにした。

これらの変更は、筆者が大学教員から継続して指導を受けながらビデオを分析して、朝や放課後に伝えたり、その場で、直接児童を支援しながら提案したりした。また、担任とビデオを見る時間を設け、具体的な支援方法について協議した(表10)。

このように自立活動担当者は、B児の支援だけでなく、学級全体の支援を行い、学級の様子を見ながら、

徐々に支援を減らしていった。B児が教室に戻ってくるようになり(図5)、他児の活動も増えたことから(図8)、直接的支援は12月で終了した。

表7 後期支援計画(11月)

学習環境の整理	
朝の会の提案と直接的支援	
目標①	朝の会の時間になったら教室に戻ることができる。
手立て	・教室に戻る動機付けとしてポイントカードを使用する。 ・戻ってこない時は、担任が呼びに行く。 ・戻ってくることができた時は賞賛する。
目標②	朝の会の活動に取り組む。
手立て	・プログラムは大きく変更せず、児童の活動を増やす。 ・教師と児童の動きが明確になるように、物理的環境を改善する。 ・言葉かけにより、活動に参加するように促すことを継続して行う。 ・返事をしたり、係活動を行うことができた時は賞賛する。

表8 ポイントカードの提案

E児の様子	自立活動担当者の提案	カードの変更
・時間通りと遅刻を区別せずに、シールをはる。	・時間通り、遅刻を区別せず、どちらでもシールを1枚はる。	・時間通り、遅刻に関係なくシールを1枚はる。
・教室に戻ってこない。	・見通しを持ちやすいように、一週間のポイントがたまったら、キャラクターカードを渡す。	・好きなキャラクターのカードを担当者が作成して、ポイントがたまったら、一週間ごとに渡す。

副主事を交えた2回目のチーム会では、ビデオを視聴しながら支援方法が有効であるか検討した。副主事からは、児童用椅子の使用等の提案があり、今後の支援方法について具体的な協議を行った。

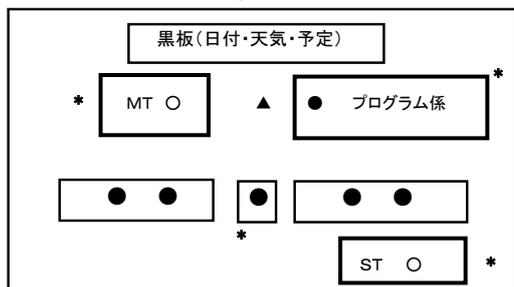
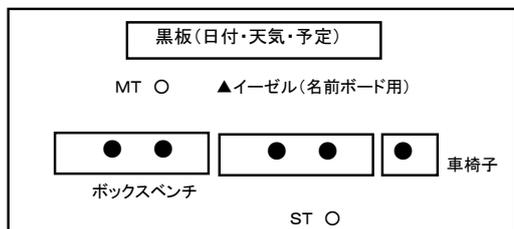


図4 教室環境の変化

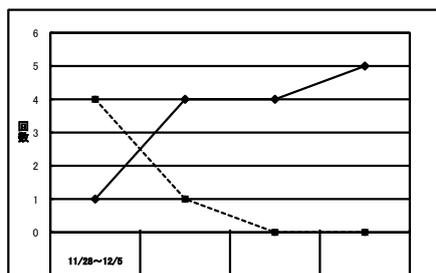


図5 B児が教室に戻ってきた回数

また、担任からの聞き取りによる、これまでのコンサルテーションの評価を行った(表11)。有効だったのは、具体的な提案やビデオ分析であり、自立活動担当者が支援を徐々に減らしていった点はわかりにくかったという評価であった。

4. 行動の変容

図5では、B児は朝の会の時間に教室に戻ってきてカードにシールをはるようになったことが示されている。11月は、活動に参加することは少なかったが(図6)、MTやSTが活動に誘うと返事をしたり、体の向きがMTの方を向くようになっていたりする変化が見られた。図7-1と図7-2を比較すると、B児の活動への参加は、9月に比べ、一日を通して良い方向に向かったと言える。

1月になってからB児は、担任に自分からポイントカードはいらぬと言ひ、使用しなくなった。図6では、2月の朝の会における退室はみられず、参加できることが増えていることが示されている。朝の会の活動内容を

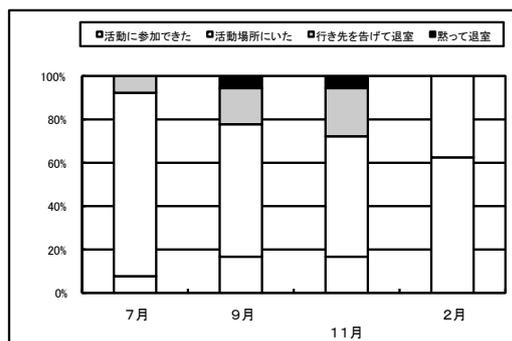


図6 B児「朝の会」の活動参加

表9 朝の会の流れの変更

(変更前)		(変更後)	
順番	活動	順番	活動
1	あいさつ	1	あいさつ
2	プログラムを開く	2	プログラムを開く (朝の会全体を通して)
3	日付を読む, さす	3	プログラムを片付ける (朝の会全体を通して) *
4	天気の文字カードを選んで貼る	4	ボードを準備する (朝の会全体を通して) *
5	天気の絵カードを貼る	5	ボードを片付ける (朝の会全体を通して) *
6	呼名に答える	6	日付を読む, さす
7	顔写真カードを貼る	7	天気の文字カードを選んで貼る
8	今日の予定を読む, さす	8	天気の絵カードを貼る
9	献立を貼る	9	友達の顔写真を選ぶ *
10	献立を読む, さす	10	呼名に答える
11	歌のカードを選ぶ	11	顔写真カードを貼る
12	あいさつ	12	今日の予定を読む, さす
		13	献立を貼る
		14	献立を読む, さす
		15	あいさつ

*が増やした活動

表 10 協議により工夫した主な点と児童の様子

日付	工夫した点	児童の様子
11月8日	<ul style="list-style-type: none"> 朝の会の時間になってもB児が戻ってこない時は、呼びに行く。 E児は椅子に座った状態から活動を開始し、着席したところで活動を完了したことにする。活動場面以外での教室内の離席については着席を促さない。STが、活動前の着席や活動の支援を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> 呼びに行った後、一人で戻ってくる。 活動場面以外での離席があるが、活動は支援をうけて行く。
11月14日	<ul style="list-style-type: none"> D児が活動を終え、着席したことを確認してから次の活動を始める。 	<ul style="list-style-type: none"> 係の活動後、着席することが増えた。
11月21日	<ul style="list-style-type: none"> B児に、自分の席でなくベンチに着席するように言葉をかける。 朝の会が始まる前に、遊んでいた物を片付けるように言葉をかける。 	<ul style="list-style-type: none"> 着席しない。 片付けない。
11月29日	<ul style="list-style-type: none"> 朝の会が始まる前にB児の机の上は教師が片付けておく。 B児に対してベンチへの着席を促したり活動に誘ったりする言葉かけを行う。 B児が顔写真カードを貼らなかつた時は、かわりに貼らず「後で貼ってね。」と言葉をかけ、他児の手のとどかないところに置く。 天気カードを貼る位置を示す印は、E児が腕を高くあげなくてもとどく高さにはずらす。 	<ul style="list-style-type: none"> 音楽が始まると本を持ってきた。 特に目立った変化はない。 言葉かけが変わったところでMTの方を見ていた。写真カードには目を向けなかった。 カードを受け取って黒板の前に立つまではSTが支援したが、一人で黒板の決まった場所にカードを貼った。

表11 担任による評価

<有効だった点>
<ul style="list-style-type: none"> MTは椅子に座るといった具体的な提案は実行しやすかった。 ビデオで授業の様子がよくわかった。
<わかりにくかった点>
<ul style="list-style-type: none"> 自立活動担当者の朝の会への支援が徐々に減っていった点。
<今後の要望>
<ul style="list-style-type: none"> 抽出指導もしてほしい。

見直したことで、離席が減り、教材の工夫により教師の支援が少なくなる等、学級全体にも変化がみられた。D児は活動量が増え、一人でできる内容も増えた(図8)。

5. 考察

(1) 対象児のアセスメントと支援方法の決定

アセスメントより、B児は、決められたルールを理解することに困難があり、やりたくない活動に対しては退室やパニックという行動で表現し、要求を満たしていると考えられた(表3, 表4-1, 表4-2)。自分の思うことや意図をうまく伝えられないために、周りの人が困ったり奇異に思ったりするような行動を取ることでその機能を果たしていた(藤原, 2004)と言える。

そこで、B児が理解できる退室に関するルールづくりを行うとともに、毎日授業があり、退室も少ない「朝の

会」の学習環境を整えることにより(図2)、B児は学習に取り組めるのではないかと考えた(表5)。

(2) 支援にあたっての一連の手続きについて

アセスメントをもとに、支援方法を提案したが、行動記録より(図3-1, 図3-2)、前期の支援は有効ではないと言えた。朝の会の提案においては担任にねらいが伝わらず、支援の実行について担任が具体的なイメージを描けないこと、退室におけるルールづくりでは、すばやく退室するB児に対して、他児を支援中の担任が、言葉をかけるタイミングを逃してしまうことが考えられた。このことから、周囲の理解や協力を得て、チーム支援を行うことが有効であろうと考え、チーム会を開いた。チーム会では、B児が体に触れられると泣き叫び、パニックを起こしやすいという新しい情報を得ることができた(表6)。また、学習環境を整えるため、自立活動担当者が、朝の会の授業場面においてB児の在籍する学級の児童に対して、直接的支援を行うことになり(表6)、ルールづくりでは、ポイントカードの使用において、自立活動担当者が行動からその有効性を探ることが決められた。このように、チーム会により、後期支援計画を作成するにあたり(表7)、自立活動担当者の役割が明確になったと言える。

しかし、支援計画には自立活動担当者の支援が、直接的支援から間接的支援に変更する手続きが示されてい

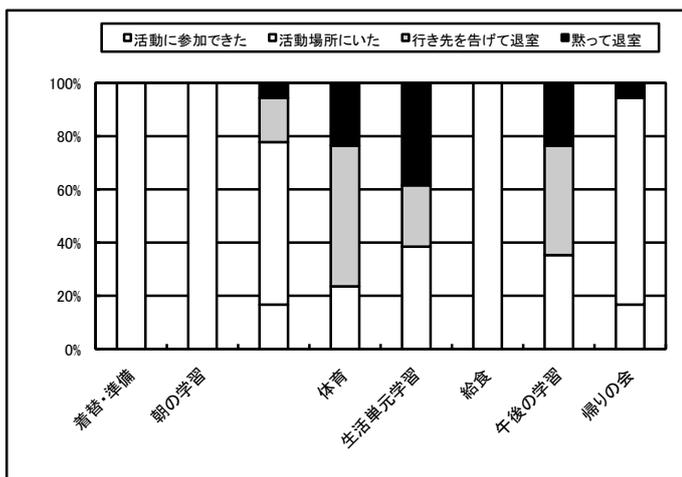


図7-1 8/29～9/28の行動記録

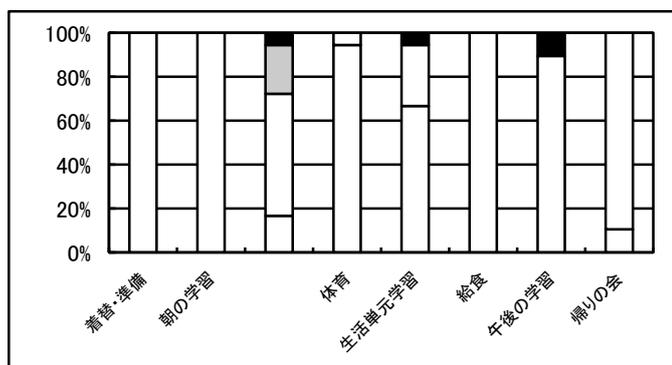


図7-2 11/7～12/4の行動記録

なかったため、最後に行った担任からの評価では（表11）、支援の変更時期や方法がわかりにくかったと指摘された。支援計画を作成する段階で、これらについて、具体的に確認しておく必要があると言える。

(3) 支援の効果の評価とその改善方法

自立活動担当者が授業に参加していた期間に、B児は朝の会で活動することはほとんどみられなかったが（図6）、活動内容を増やしたことや教材の工夫により、学級の他の児童の活動回数や一人のできる活動が増えた（図8）。B児においても、担任が継続して言葉かけ等の支援を続けることにより、次第に朝の会に参加できるようになった（図6）。また、ポイントカードの使用では、最初の取り組みでカードを活用できなかったのは、遅刻と時間通りの区別がわかりにくいこと、カードのゴールが数週間後であるため、見通しが持ちにくいことが原因だと考えた。そこで、担任とルールを協議し、変更したところ（表8）、B児は教室に戻ってくるようになった（図5）。担任と協働してわかりやすいルールづくりを行い、繰り返しB児を支援することで、ルールを理解し、活用することができたと考える。

これらのことから、わかりやすい授業やルールづくり

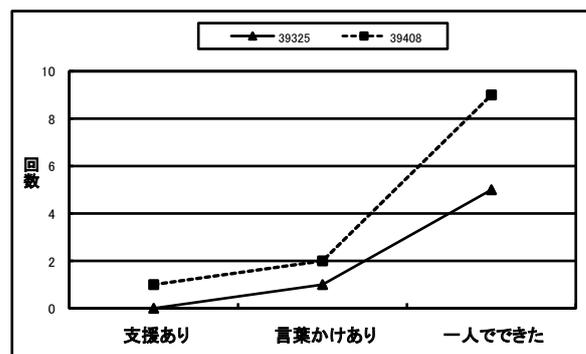


図8 D児の活動の変化

を行い、継続することが重要だと言える。そして、これらのわかりやすさについて、自立活動担当者がコンサルテーションを行うことは、校内での支援の共有という視点からみても、有効であると考えられる。

1月以降、自立活動担当者による直接的支援を間接的支援に変更しても、B児に対して継続した支援を行い、活動への参加を促すことができたのは（図6）、担任が実行しやすい支援案を提示できたためだと考えられる。このことから、自立活動担当者には、担任にとって適切な支援案を作成できる専門性が求められていると言える。支援内容の見直しに際しては、筆者が、大学教員から継続して指導をうけたことにより、コンサルテーションの質があがり、実行しやすい支援案を提示できたと考えられ、外部の専門家との連携は、今後の課題になってくると言える。

(4) まとめ

本研究では、集団活動からの退室という不適応行動を示す児童への支援について、アセスメントを基に、担任に対してコンサルテーションを行った。その結果、対象児の退室は減り、活動に参加できることが増えた。

アセスメントや支援案の作成において、行動記録やビデオといった客観的な資料は、B児の行動変容を読みとり、担任と情報を共有する上で有効だった（表10）。チーム会でも、B児の様子をビデオや図3-1のような客観的な資料で示したことにより、具体的な手立てが各教師から出され、協議を深めることができたと考えられる。瀬戸口（2004）は、授業の協議をする上でビデオ記録や授業中に行った記録は資料として有効であり、より客観的なものであると協議の効果を高めることができると述べた。また、客観的な資料の準備には、学級外の人材の活用も有効であり、その人材には、チームの一員として対等に協議に参加し的確に論点を整理しながら担任の意図を代弁したり補強したりするために、有効な資料や視点

を提供し続ける態度と能力が求められる、とその専門性を述べている。

平成20年1月に中教審より出された学習指導要領等の改善についての答申では、「自立活動」について、「他者とのかかわり、他者の意図や感情の理解、自己理解と行動の調整、集団への参加、感覚や認知の特性への対応などに関する内容を内容の項目に盛り込む」とされ、「人間関係の形成」が新たな区分として設けられることが示された。集団活動において不適応行動を示す児童生徒が多くみられる特別支援学校では、個に応じて参加を促すことができるように、集団場面での環境を整理することが今後も更に重要になり、自立活動担当者には、集団活動における環境づくりを担うことが期待されるのではないかと考えられる。一方、担任による評価では(表11)、自立活動担当者に対する個別指導の要求が高いことが示されている。これらのことから、自立活動担当者には、個別と集団という二つの場面の支援計画を提案できることが必要であり、課題であると考ええる。

本研究では、学部の枠を越えた活動の可能な自立活動担当者がチーム会を立ち上げ、日程調整やメンバー招集、資料作成を行う役割を担うことは適切だったと考える。また、チーム会で、B見にかかわる教員が共有した情報をそれぞれの関係する会議等で報告することにより、校内で支援に関する情報を共有しやすくなったと考える。このことから、子どもが苦戦していて援助ニーズが大きいときは、意識的に「チーム援助」を調整する必要がある(石隈2003)と言え、様々な立場の教員が協働して支援する必要性が示唆された。しかし、チーム会の開催や、子どもの変容を捉えて支援方法を変更しながら授業場面に参加するかかわり方は、コーディネーターの役割と重なる部分が多く、対象とする子どもが増えた場合、自立活動担当者だけでは対応が難しくなることが予想される。今後はコーディネーターと連携し、支援について協力を得ながら、校内支援を行う体制づくりが課題となると言えるだろう。

謝 辞

本研究にあたり、BさんとBさんの保護者の方のご理解とご協力を深く感謝し、お礼を申し上げます。

コンサルテーションに応じてくださった担任の先生と関係する諸先生方、また、共に支援方法を考え、実践してくださった自立活動担当の田中美貴先生に心より感謝申し上げます。

筑波大学大塚特別支援学校の高橋幸子先生には、担任との連携方法、ビデオ分析等において、実践の中で細かくご指導いただきました。心より感謝し、お礼申し上げます。

本研究は、千葉県長期研修生として、一年間の研修を行う中で進めました。最後になりますが、この貴重な研修の機会を与えてくださいました千葉県教育委員会、所属校校長露崎和夫先生、前校長鈴木博子先生及び諸先生方に深く感謝し、お礼を申し上げます。

文 献

- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所(2003):盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際的な研究—自立活動を中心に—(報告書), 22-24.
- 藤原義博(2007):月刊『実践障害児教育』vol.407, 学習研究社, 18-23.
- 藤原義博(2005):藤原義博監修 平澤紀子・山根正夫・北九州市保育士会編著, 保育士のための気になる行動から読み解く子ども支援ガイド, 学苑社, 62-70.
- 藤原義博(2004):藤原義博監修 武蔵博文・小林真編, 富山大学教育学部附属養護学校著, 子ども生き生き支援ツール, 明治図書, 88-89.
- 石隈, 田村(2003):石隈利紀・田村節子著, 石隈・田村式援助シートによる チーム援助入門, 図書文化, 24-31.
- 加藤哲文(2004):加藤哲文・大石幸二編著, 特別支援教育を支える行動コンサルテーション, 学苑社, 2-15.
- 文部省(2000):盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領解説 自立活動編, 海文堂出版.
- 文部省(1999):盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領, 大蔵省印刷局.
- 瀬戸口裕二(2004):加藤哲文・大石幸二編著, 特別支援教育を支える行動コンサルテーション, 学苑社, 166-182.
- 瀬戸口, 神田, 早川, 宮川, 小林, 安部, 佐藤, 今中, 宇佐美, 森下, 池田,(2000):筑波大学自立活動研究第13巻, 筑波大学学校教育部, 43-51.
- 千葉県立富里特別支援学校(2008):平成19年度実践報告集 時計台, 5.
- 山本, 池田(2005):山本淳一・池田聡子著, 応用行動分析で特別支援教育が変わる, 図書文化.
- 横田雅史(2000):香川邦生・藤田和弘編, 自立活動の指導, 教育出版, 13-16.
- 吉田昌義(2000):香川邦生・藤田和弘編, 自立活動の指導, 教育出版, 104-107.