

大学と通級指導教室との連携による

軽度発達障害児に対する教師の指導力向上への試み

長田洋一（碧南市立新川小学校）・都築繁幸（愛知教育大学障害児教育講座）

I はじめに

平成 15 年 3 月に文部科学省は、軽度発達障害児（学習障害児、注意欠陥多動性障害児、広汎性発達障害児等）が通常学級に約 6 % 在籍していると発表した。その基準によると S 校には、870 人が在籍しているので 50 人余りの軽度発達障害児がいることになる。しかし、そのことに気づいている学級担任は決して多くはない。同報告書は、「校内委員会」を設置することにより、教師の共通理解と支援を向上させることを提案している。

H 市は、巡回方式による通級指導教室を設置している。そこに軽度発達障害児と思われる子どもたちがたくさん通ってきている。筆者の一人である長田は、4 つの学校を巡回指導しており、4 校で 15 人の指導を行っている。その中で軽度発達障害児と思われる子どもは約 10 人である。通常学級に在籍する軽度発達障害児がすべて通級による指導を受けているのではなく、軽度発達障害児全体の中のごく一部である。多くの軽度発達障害児は通常学級で学校生活を送っている。したがって、学級担任の指導によるところが大きく、学級担任が軽度発達障害児について正しく理解し、適切な支援のあり方について学んでいく必要があると思われる。

そこで軽度発達障害児に対する教師の指導力を向上させ、「校内委員会」を設置していく機運を高めるために以下のことを試みた。

- ① 軽度発達障害を専門とする専門家が教師対象に教育講演会を実施し、参加した教師が軽度発達障害児について基礎的知識を習得する機会を設ける。このことにより自分が指導している子どもの中に軽度発達障害児がいることに気づく。
- ② クラスに「気になる子」、軽度発達障害児と思われる子がいた場合に、その子に対する指導で悩んでいる担任教師に対して専門家がコンサルテーションを実施することにより担任教師がどのように指導したらよいかの手がかりを得る機会を設ける。
- ③ 専門家が学校全体の軽度発達障害児一人一人に対する指導法を現職教育においてレクチャーすることにより軽度発達障害児に対する全職員の共通理解を図り、支援体制を作る。

これらこのことを地道に行っていくことが「校内支援委員会」の設立につながっていくであろうと考えた。

本稿では、長田が通級指導教室における実践的立場および特別支援教育コーディネーター的立場、都築が巡回コンサルテーションを行い、大学と小学校が地域連携して活動を行った事例を述べる。

II 具体的方法

軽度発達障害児に対する教師の指導力を向上させるために次のような計画を立てた。

(1) 「教育講演会」の実施

H 市特殊教育推進委員会の啓発活動部の事業の一環として、毎年 1 回外部講師を招いての「教育講演会」を実施している。平成 13 年度から都築が教育講演会を行った。

- ・ 第 1 回 平成 13 年 7 月 7 日(土)
「特別な支援を必要とする幼児・児童・生徒への教育的配慮」
- ・ 第 2 回 平成 14 年 7 月 6 日(土)
「特別な支援を必要とする子どもへの教育的配慮」

・第3回 平成15年7月13日(日)

「気になる子どもに対する理解と支援」

(2) 学級担任へのコンサルテーションの実施

平成14年度から開始した事業である。「気になる子」を持つ学級担任に事前資料を作成してもらい、実際に都築がそのクラスの授業を参観する。その子の学習の様子の観察と事前に学級担任から提出された資料を参考に、その子に対するアセスメント作りを行う。その後、都築がその子がどの障害に該当するかを判断し、今後どのような支援を行うとその子どもの成長が促進されるのか、指導方針についてスーパーヴァイズする。

平成14年度にH市内でコンサルテーションを実施した学校は下記のようなものである。

- ・S小学校3回(10月、12月、2月)
- ・W小学校1回(10月)
- ・O小学校2回(12月、2月)
- ・C小学校4回(7月、8月、10月、2月)
- ・T小学校2回(11月、2月)

以上、H市の5つの小学校にて合計12回にコンサルテーションを行った。

平成15年度は、7つの学校がコンサルテーションを希望し、合計29回行っている。

(3) 現職教育における講話

軽度発達障害児に対する理解と支援は学級担任だけでは不十分である。というのも学校の全職員の共通理解のもとに全校支援体制が整ってこそ初めて効果が上がるからである。また、次年度は担任が替わることもある。新しい担任に替わろうと、引き続き継続した指導がなされるためにも軽度発達障害児に対する全職員の共通理解と全校支援体制作りは必要不可欠である。そこで、現職教育にて都築が、これまで見てきた全校の軽度発達障害児一人一人に対する解説をし、学校全体としてどのような指導方針で臨めばよいかという話題提供を行う。これらを通して軽度発達障害児を対象とする校内支援委員会の設立につなげていく。

Ⅲ 実践指導事例

ここでは、広汎性発達障害を持つ児童Aが成長していった様子を中心に述べる。児童Aは入学当時より、集団生活を苦手とし、新しいことに対する抵抗感が強く、かつグループ活動に参加することができなかった。

(1) 担任の「教育講演会」への参加

児童Aの学級担任は、教育講演会に3回とも参加した。日頃の様子から児童Aは高機能広汎性発達障害であろうと予測が立ったと語った。このように児童Aの学級担任は講演会を聞くことにより児童Aの集団生活における不適応さは障害から来るものでであろうと予測することができた。

(2) 学級担任へのコンサルテーションの実施

教育講演会では参加者に対して、軽度発達障害に対する一般的な知識や理解を深めることができた。しかし、軽度発達障害に対する効果的な指導法はまだ開発途中にあり、普遍的、決定的な指導法は現状では見出されていない。そこで、一人一人の状態を見た上で、その子に最もふさわしいと思われる指導法の仮説を作っていく必要がある。すなわち、アセスメント作りである。そこで「気になる子」がクラスにいる学級担任に対して、都築が気になる子一人一人に対するアセスメント作りの一役を担ってことにした。

平成14年度、S校には3回(10月8日、12月6日、2月17日)、「気になる子」に対する授業参観、学級担任へのスーパーヴァイズを行った。その結果、学級担任からスーパーヴィジョンの依頼があった「気になる子」以外にもたくさんの「気になる子」が都築から指摘され、改めて

軽度発達障害児の多さに驚かされた。

平成 14 年度に S 校にて挙げられた「気になる子」すなわち軽度発達障害児は、

- ・学習障害（LD）の疑いのある児童約 20 人
- ・ADHDの疑いのある児童 約 15 人
- ・広汎性発達障害の疑いのある児童 約 8 人

以上、合計 43 人の軽度発達障害児が都築より指摘された。これは最初に述べた文科省の発表による軽度発達障害児の出現率 6%を基準にすると、S 校（全校児童約 870 人）での軽度発達障害児の予測人数 52 人に近い数値である。すなわち、本校の軽度発達障害の多くが都築により指摘され、学級担任がそれまで気づけなかった軽度発達障害児への気づきにつながったと言える。

児童 A の学級担任は第 1 回目の時から児童 A に対するコンサルテーションを希望してきた。事前に児童 A に関するプロフィールを作成してもらった。以下、それを示す。

気になる児童の実態表	
対象児童名	児童 A 生年月日 平成*年*月*日 第*学年
	記録者 児童 A の学級担任と通級指導教室担当の O
読み・書き・算数等に見られる基礎的な学習面について	
<ul style="list-style-type: none"> ・読み…ひらがなやカタカナだけの文章ならばゆっくり読むことができるが、すぐに飽きてしまう。漢字は 3 年生くらいは読める。 ・書き…書くことはあまり好きではない。書く内容をしっかり決めておけば書くこともある。 ・算数…繰り上がりのあるたしざんや繰り下がりのあるひきざんの筆算ができる。九九は完璧に言える。思考力を要する問題は嫌がり、取り組もうとしない。 	
聞く・話すなどのコミュニケーションについて	
<ul style="list-style-type: none"> ・聞く…一対一で話をすれば、話は通じるが、話しかけられることをあまり好まない。全体の場で話したことは、伝わらないこともある。 ・話す…一方的に自分の考えを話し、相手の言うことを聞かないことが多い。同じことばを繰り返すなど、何回も同じことを話す。同意を求めることも多い。困った状況になると、固く口を閉ざす。電車に興味があり、電車についての話をよくする。 	
社会性・対人関係について	
<ul style="list-style-type: none"> ・集団場面になると緊張し、集団から外へ抜け出ようとする。 ・集団行動を取る場合、誰かが個人的に声をかけないと動くことができない。 ・同年齢の子との関わりがうまくできないため、自分から集団の中に入っていこうとしない。人の嫌がることを言って、注意を引こうとすることもある。 ・対人関係を形成するまでに時間がかかる。 	
感覚運動能力について	
<ul style="list-style-type: none"> ・全般的に体力がないため、すぐに疲れてしまう。 ・準備運動や整理運動はできるが、ヘソを曲げると全くやろうとしない。 ・一人で走ることはできるが、リレーのように他の子の目や責任があることはできない。 ・水泳は特に嫌いで、水が怖くて顔つげができない。顔に水がつくと、振り払う。 ・ポートボールやドッジボールのようにボールを使った集団競技は、参加することができない。 ・ボール投げや縄跳びのような個人種目は、やる気になった時はがんばって取り組む。 ・音楽に合わせて、体を動かすことができない。 	
注意集中・多動・衝動性等の行動面について	
<ul style="list-style-type: none"> ・自分が好きなことに対しては集中して取り組めることもあるが、注意力や集中力はあまり長くは続かない。作業中に疲れて眠ってしまうこともある。 ・本を読むことや、紙芝居を聞くことが好きで、お話の世界に浸っている。 ・グループ活動や体育になると、ふらふらと席を立ったり、一人だけ違う行動をとったりすることもある。嫌なことからは、逃げようという気持ちがある。 ・授業の最中に独り言を言ったり、わけのわからないことをブツブツ言っていることもある。 ・思い通りにならないと情緒不安定になり、時にはパニック状態になる。これまでに、大声を出したり、物を投げたり、人を叩いたり、噛みつくなどの現象が見られた。 	

その他・特異なエピソード等

- ・全校朝会や学年集会へ行くことを嫌がり、集会の時に周囲のことを考えずに大声で叫んだり、座り込んでしまうこともある。
- ・気が向いたら、授業にも積極的に参加してくる。
- ・電化製品の操作をしたがる。パソコンは大好きである。積木やブロック遊びも好きである。
- ・大きな音や声が嫌いで、両手で耳をふさいでしまう。

- (1) 教科学習の到達度（標準学力検査の偏差値） 国語（45） 算数（43）
 (2) 読書力検査 読書年齢（8歳6か月）
 (3) 知的能力 検査名（田中ビネー） I Q（知能指数）（98）
 (4) その他、実施した心理検査等の結果 K-ABC検査 認知処理>習得度

番	チェック項目	よくある	時々ある
1	落ち着きがなく、じっとしてられない。		
2	予想のつかない行動をする。 （まとまりがなく、いろいろな行動をする。）		
3	全体に無気力で、動作が鈍く、いつもぼんやりしている。	○	
4	短い時間しか、1つことに集中できない。	○	
5	周りのちょっとしたことに気をとられやすい。	○	
6	人と話す時、視線が合わない。	○	
7	手先の不器用さが目立つ。	○	
8	つま先立ちや、片足立ちがうまくできない。		○
9	歩いたり、走ったりする時、手足の動きが不自然である。 （動きがぎくしゃくして、なめらかでない。）		○
10	全身を使った協応運動が苦手である。 （なわとび、ボール運動、跳び箱、鉄棒、マット運動など）	○	
11	突発的な行動がよく見られる。（いきなり席を立ったり、いきなり人をたたいたり、むやみに大声をあげたりするなど）	○	
12	危険なことを平気でする。（物を振り回したり、机やロッカーの上ののったり、外へ飛び出したりなど）	○	
13	やたらにはしゃいだり、話し出すと止まらなかったりする。 （大笑いをする、矢継ぎ早に話すなど）		○
14	新しい環境や刺激の多い環境に入ると、落ち着かない。 （教室移動や初めての場所などで）		
15	緊張しやすく、ちょっとしたことでびくんだり、うろたえたりする。	○	
16	初対面や見知らぬ人に対し、平気で話しかける。（思いがけない馴れ馴れしさや物怖じしない態度を見せる。）		
17	自分本位に行動し、仲間から外れがちになる。 （一人で過ごす、けんかが多い、人の物で平気で遊ぶなど）		○
18	発作的な症状がある。（チック、頻繁なまばたきなど）	○	
19	同じ動作を繰り返したり、いつも同じ物を触ったり、もて遊んだりする。	○	
20	いつまでも同じことをしている。（遊び、作業などで）		○
21	一つのことにごだわったり、同じことを繰り返して言ったりする。		○
22	左右の概念ができあがっていない。（右側、左側、右向け右などがわからないことがある。）		
23	日時の概念ができあがっていない。（昨日、一昨日、明日、明後日などをまちがえることがある。）		
24	場所や位置がわからないことがある。（道順、机・ロッカーの位置など）		
25	基本的な数概念を理解していない。（大小、多少の概念や10以下の数の概念など）		
26	聞き取りにくい話し方をする。（ことばがこもったり、早口だったり、変にかん高い声だったりする。）		○
27	文章が正しく読めない。（たどたどしい、抜かず、語尾を変えるなど）		

28	文章の内容がとらえられない。(あらすじをつかんだり、まとめたりすることができない。)		
29	書くことが苦手である。(判読しにくい乱雑な文字を書く、誤字・脱字が多い、漢字を使わないなど)		○
30	文章に文法的な誤りが多い。(助詞、促音などの誤り)		

この児童Aのプロフィールから都築は「PDDの疑い」と仮説を立てた。都築が実際に授業参観を行った時、児童Aは登校を渋ったあげく、どうにか学校に出てきたものの集団から逃げるように教室の片隅に座り込んでいる状態であった。

学級担任に対するスーパーヴァイズの際、都築は「児童Aは、典型的なPDDであろう。このタイプの子は、その日の調子が悪いと、当分の間、立ち直ることができない。そのような時には無理に授業に参加させない方がよい。クラスのテンポについていけず、みんなと時間のペースが合わないからである。まず、この子の生活のリズムを調べる必要がある。スクールカウンセラーなどによる個人指導を受けるとよい。その場合、その日その日で活動内容を変えるのではなく、いつもすることを固定するとよい。」と言う旨の指導助言を行った。

(3) 現職教育における講話

第3回目のコンサルテーションの時、授業後に現職教育の時間を設け、S校の全職員を対象に軽度発達障害についての講話を都築が行った。

まず、学習障害、注意欠陥多動性障害、広汎性発達障害についての基礎的な概要を説明された後、次のことが強調された。

「これらの障害は親の躰が悪いためではなく、また教師の指導が悪いからでもない。生まれ持ったものである。だから、障害を治そうとするのではなく、その子の1つの個性としてとらえ、うまくその障害の特性を生かしていくようにするとよい。担任教師は障害を持った子がクラスにいた場合、一人で抱え込んで悩み続けると、次第に泥沼にはまりこんでいくので、早い段階から学年の先生や管理職の先生に遠慮なく相談して行ってほしい。学校としては、困っている担任教師をサポートするシステム作り、校内支援委員会を設立して行ってほしい。」などである。

そして、S校のどの児童がどの障害の疑いがあるか、また個別の対処方法について個人名を挙げ、一人一人具体的に説明した。

児童Aについては、「PDD圏内の子どもであるので周囲からはその行動が理解されにくい。したがって、孤独に陥り、忘れ去られる存在になりやすい。学級担任だけでなく、多くの先生が児童Aに声をかけ、働きかけることによって、自分の存在価値を周囲が認めてくれているという実感を児童Aに持たせることが大切である。全校体制で児童Aを暖かく支援して行ってほしい。」と全職員による働きかけを呼びかけた。

このように、本校の全職員が児童Aの障害について共通理解し、支援が必要であるという共通認識を持つことができた。

(4) 変容経過

ここでは、コンサルテーションによりS校の教職員が軽度発達障害児に対して理解が深まり、その結果、児童Aに対して積極的に関わりを持つようになり、児童Aが変容していった過程を述べる。

これまで、児童Aとは一度も会話をしたことがなかった職員が本校には何人もいた。長田もその一人であった。それが都築の講話の後、多くの職員が児童Aに機会をみては話しかけ、友達のように気軽な関係を築いていこうとするようになった。

しかし、多くの教師が児童Aに働きかけていっても、児童Aがすぐに心を開くようになったわけではない。相変わらず、何かにつけて活動意欲は乏しく、機嫌が悪いと朝から教室に入ることを拒み、保健室にて時間を過ごしたりする。そのような時は誰が話しかけても答えようとしない。

しかし、これまでと違ったことは、児童Aの不応答な現象を見ても、本校の職員では誰もが児童Aを暖かく見守るようになった。というのも児童Aの不応答な行動は本人の性格や保護者の躰のせいではなく、児童Aが持つ障害から起因していることを先のレクチャーによって職員全員が共通認識しているからである。

ある日、一輪車の得意な担任外の教師が児童Aと関わりを持って、いっしょに遊べることはないか考えた。そこで、自分が得意としている一輪車を児童Aといっしょに乗ることにした。その時まで、児童Aにとって一輪車は興味の対象外のものであり、ほとんど触れたことがなかった。一般的に広汎性発達障害児は初めてのことに對して強い抵抗を示し、取りかかろうとしない傾向がある。

しかし、この担任外の教師の強い思いが児童Aを動かした。授業後の限られた時間をこの教師と児童Aは毎日のようにいっしょに一輪車で遊んでいる姿を見かけた。やがて、児童Aは一輪車に乗れるようになっていった。練習を開始して一週間で1~2m進むようになった。一輪車に少し乗れるようになると、児童Aは何かに取りつかれたかのように無我夢中で練習に励むようになった。十日で5m、二十日で20mというように急速に進歩していき、練習を開始して一ヶ月を経過したころには、自由自在に一輪車を乗り回すほどに上達した。このように一輪車が上達する児童Aの姿を見て、周りの子どもたちが驚いたが、児童A自身も驚いた。自分にもできることがあることを自覚し、これまでにはない明るい表情になっていった。

このような児童Aの変容を集会担当教師が見て、思い切って児童Aに全校朝会の場にて一輪車乗りを披露することを勧めたところ、立派に演ずることができた。児童Aは、これまで自身の持つ障害のため、集団場面を苦手としてきたが、この全校朝会での一輪車乗りによって、1つの大きな山を乗り越えたかに思えた。全校朝会が終わった時、児童Aは自信に溢れたすがすがしい笑顔に満ち溢れていた。

しばらくして、「6年生を送る会」の学級代表を選出することになった。児童Aは自分から進んでその大役に立候補し、クラスの子たちからの温かい励ましを受けた。「最後まで必ずやり遂げる」と学級担任と固い約束を交わし、翌日から毎日授業後、準備のための仕事や練習を開始し、本番では大活躍であった。入学してから前年度までの「6年生を送る会」では、体育館の片隅に隠れるように座っているだけだったので、この児童Aの変容は誰もが信じられない大きな驚きであった。学級対抗の球技大会では、入学して以来、初めて全試合に参加することができた。

ある時、職員室に来室し、五重丸をもらった図画の作品を持って、顔見知りの先生たちに見せて回るといった場面があった。この時の児童Aの様子を見て、S校の多くの教師が児童Aに機会を見ては話しかけ、積極的に関わりを持とうと働きかけた成果であると実感した。それは、児童Aが職員室の先生たちを「友だち」と認めた瞬間であったようだ。

このようにS校の職員全員が児童Aを理解し、暖かく励まし続けたことにより、児童Aは大きく成長し始めた。児童Aは広汎性発達障害を克服し、問題がすべて改善されたとは思えない。卒業までにはまだ何度も乗り越えなければならない山場もあるだろう。しかし、児童Aがこの学校にいたことにより、本校の教職員が軽度発達障害児を支援していくことの重要性について認識を新たにすることは確かである。児童Aは今後も多くの教師に支えられながら、一步一步成長していくであろう。

以上、児童Aの事例を述べたが、児童Aがなぜ成長し始めることができたか考察していく。まず学級担任が自分のクラスにいる「気になる子」すなわち軽度発達障害児の存在に気づき、その子には特別な支援が必要であるという意識を持つことから始まる。児童Aの場合、学級担任が日ごろの児童Aの様子から軽度発達障害ではないかと敏感に感じ取り、その学習をするため、自ら進んで教育講演会へ参加した。このことが軽度発達障害児に対する理解と支援の第一歩である。児童Aの学級担任とは逆に、クラスの中に軽度発達障害児がいても、担任がそのことに気づかな

かったり、たとえ気づいてもその子どもが特別な支援を必要としていることを認識しない場合、それ以上は進展していかず、その子どもに対する支援もなされないままの状態が続くであろう。したがって、学級担任の気づきこそがすべての根底にあると言えよう。児童Aの学級担任は、教育講演会に参加したことにより、児童Aが特別な支援を必要とする子どもであることに気づいた。そのことが、以後の適切な対応へとつながった。すべての教師が軽度発達障害児の存在を意識し、その子に対しては特別な支援が必要であることを認識するために教師を対象とした教育講演会が必要である。

担任教師は、一人だけで問題を抱え込まず、オープンにしていくことが大切である。児童Aの学級担任はコンサルテーションを真っ先に申し込み、教を請うて来た。日ごろすべての教師が子どもとともに取り組み、試行錯誤する中で解決策を見出そうと努力している。しかし、一人だけで悩み苦しんでいても必ずしも適切な解決策が見出されるとは限らず、泥沼に落ちていくこともありうる。そこで、外部の専門家からのスーパーヴィジョンを受け、対象となる子を客観的に見てもらうことにより、それまで気づかなかった新しいアセスメントが見出されることも少なくない。つまり学級担任にとって、専門家に遠慮なく尋ね、その意見に素直に耳を傾ける「開かれた心」が軽度発達障害児を成長させると言える。ここに学級担任に対する専門家によるコンサルテーションの必要性がある。

3点目に、軽度発達障害児に対する指導は学級担任だけでなく学校全体の支援体制が整ってこそ成果が上がる。その理由の1つとして、軽度発達障害児は主に通常学級に在籍しているからである。特殊学級ならば1クラスの人数が少ないので、学級担任は1人に対してマンツーマンに近い形で指導ができる。しかし、大勢の子どもがいる通常学級においては「気になる子」といえど、学級担任はその子だけにかかりきりになることはできない。そこで、学校的全職員でその子の指導に当たっていく全校体制を整える必要がある。もう一つの理由として、すべての軽度発達障害児が共通してコミュニケーション障害を起しているからである。つまり、どの子ども対人関係に問題が生じやすい。この子たちの支援を考えた場合、コミュニケーション能力の育成をしていかねばならない。そのためには、学級担任一人だけによる指導よりも多くの教師と人間関係を形成していく方が効果的である。児童Aの場合、自分から心を開いて友だちに接していくことができなかった。仲のよい友だちがいなかった。そこでS小学校の多くの教師が積極的に関わりを持つようにし、暖かく声かけをすることによって、やがて児童Aは多くの教師に対して友だちに似た感情を抱くようになった。つまり、児童Aは「学校の中で決してひとりぼっちではない。自分のことをたくさんの方が気にかけてくれている。」と安心感を抱くようになった。やがて、児童Aは学校生活を明るく、積極的に過ごすようになった。軽度発達障害児の支援のためには、全職員の共通理解と全校体制作りは必要不可欠であり、現職教育での講話は意義が深い。

IV おわりに

文部科学省の最終報告では、軽度発達障害児への適切な支援の具体化を願った内容が記されている。S校ではいち早く軽度発達障害児支援のため、大学と連携して地域支援活動を実施したことにより、教師全体の意識が高まり、軽度発達障害児の成長を促進させることができた。しかし、S校はマンモス校であり、全校体制で支援していかねばならない軽度発達障害児が児童A以外にも何人かいる。その子どもたちの示す状態や障害の程度は一人一人様々であるために一律に指導方針が当てはまるのでない。その子どもの状態や程度を見極めた上で、個に応じたアセスメント作りをしていかねばならない。今後は、現場の教師の手によってアセスメント作りをしていく体制を整えていきたい。そのためには、早急に教員の中から特別支援教育コーディネーターを養成していく必要がある。特別支援教育コーディネーターの養成こそ、今、学校教育が抱える最重要課題であるように思われる。