

(1)

会報

みづからびき

平成30年12月
第129号
東京都立学校
情緒障害
教育研究会

平成三十年度 都情研実態調査報告

都情研では、都内の全公立小中学校特別支援教室、自閉症・情緒障害学級、中学校情緒障害等通級指導学級に対し、毎年度五月一日現在の実態について、質問用紙形式で調査を行なっています。調査結果は、都情研の活動や、都教育委員会との意見交換会の資料として活用されています。

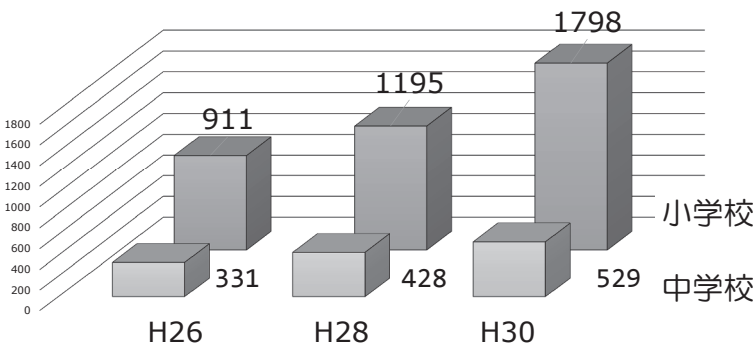
調査項目は、①指導者、②対象児童・生徒、③巡回の形態、④指導の形態などに関することです。

今回は小学校「特別支援教室」導入前（H26）と移行期（H28）、導入後（H30）の変化を示しました。

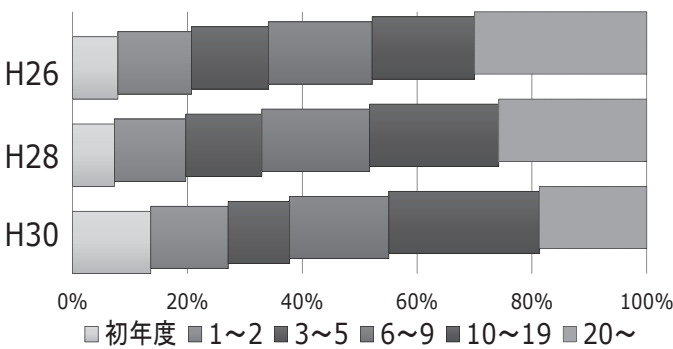
まず教員数から見ていきます。情緒の巡回、通級、固定を合わせた数ですが、グラフ①の通り教員数は小学校では倍増しています。もともと特別支援教室制度導入のねらいが多くなるといわれています。当然と言えば当然なのですが、この増え方は、多分予想よりも大きく、各地区で先

生が足りないという課題が出てきているのではないかと思います。中学校については、今後、小学校のように増えていくか注目していかなければならないと思います。

グラフ①情緒（巡・通・固）教員数



グラフ②（小）教員経験年数割合



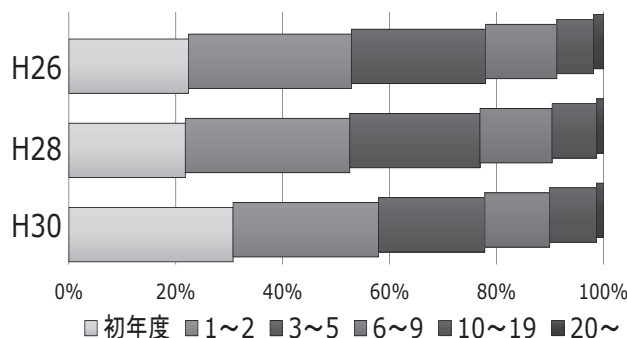
グラフ②は、先生たちの経験年数です。経験の浅い先生が多いですが、ベテランの先生もいらつしやいます。四年間で随分若手の先生が増えてきたという印象です。

グラフ③が、情緒の担当をして何年目かという質問です。初年度の先生方が三割です。約九割の先生方が十年以内の先生方です。教員の経験は積み重ねられているのだけれども、情緒に入ってから日が浅いという先生方がとても多いということが分かります。

掲載内容の紹介 P3

『情緒障害教育における障害特性に応じた自立活動について
（特別支援教室等における児童・生徒のアセスメントと専門的な指導）』
講師 Space Zero PDD 心理・教育研究所所長 水野 薫先生

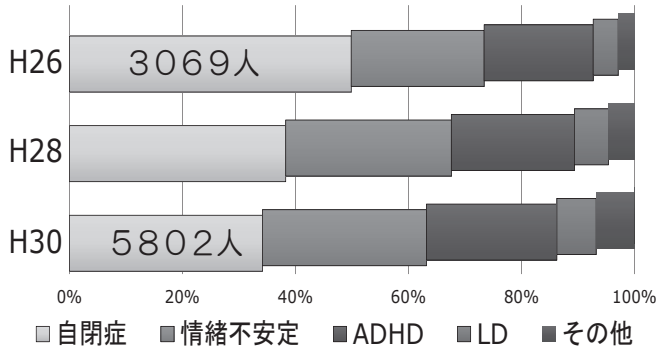
グラフ③（小）情緒経験年数割合



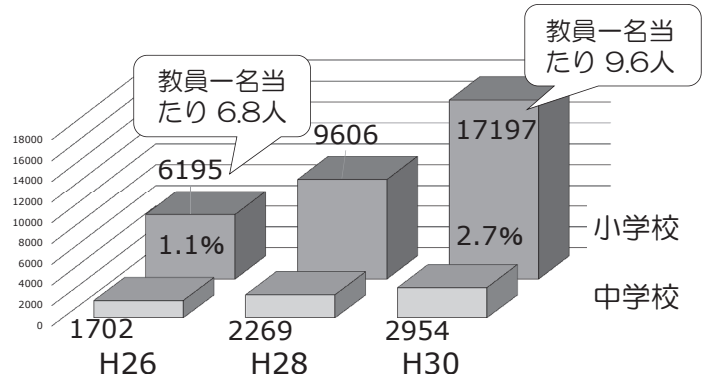
次ページのグラフ④は、児童・生徒数です。こちらの数も増えていきます。小学校で言うと、教員数は二倍ですが、子供たちは三倍になっています。当然、教員一名当たりの子供の数は増えていきます。特別支援教室制度導入前は教員一名当たり六・八人の子供たちを見ていましたが、今は教員一名当たり九・六人を見ています。

次に児童の主障害の割合を見ます。グラフ⑤を見ると随分自閉症の割合が減ってきたと思われるかも知れませんが、児童数としては、

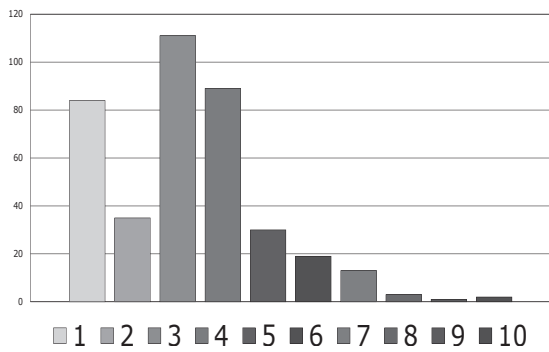
グラフ⑤ (小) 児童主障害割合 (固定含む)



グラフ④児童・生徒数 (固定含む)



グラフ⑥巡回する学校数 (小)



三〇六九人から五八〇二人に増えています。ですから、決して自閉症が減ったということではなく、より広い障害の子たちを見ていかなければいけないということなのだと思われ

ます。

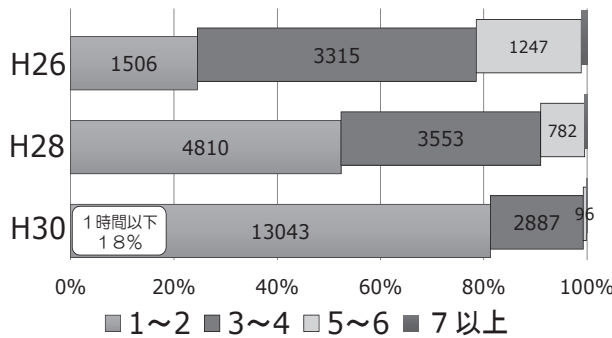
グラフ⑥は、各拠点校が、いくつの学校を巡回しているかという数です。一番多いのが三、四校です。ただ、一校というのでもかなりの数あります。これは全校分散方式をとっている地区があるからです。その地区の全校に教室を配置し、担当を配置するというやり方です。全校配置ですから、巡回はしません。地区に大きな拠点校を一つ作って、そこから全部巡回するという大規模ブロック方式もあります。OJT、教員同士の連携、教員の移動時間、教員増減の調整などで、それぞれメリットとデメリットがあります。地域によって色々なやり方があるのが現状です。

グラフ⑦は指導形態です。以前は集団と個別の両方という形態が多かったのですが、個別のみの指導形態がかなり増えてきています。

これらの調査結果から見える課題点として次の四点が考えられます。

一つ目は、教員の専門性への課題です。経験のある先生が少ないので、研修、OJTの内容や方法の工夫が必要です。初任の先生や二校目の先生方が多いなかで、どう一緒に仲間

グラフ⑦ (小) 一人当たり週指導時数



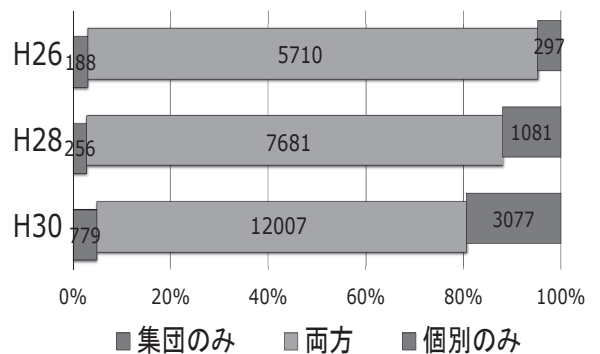
グラフ⑦は、児童一人当たりの週指導時数です。以前は、例えば水曜日の午前中、ずっと通級に通うというパターンが一番多かったのですが、最近は週に一、二時間の指導時間が一番多いです。一時間以下の児童も十八%いて、大きく減少しています。

三番目は、児童一人当たりの指導時数の減少です。教員数が割合としては減って児童数が増えていく訳ですから、当然減少していきます。指導内容の精選や在籍学級との連携が課題になっていきます。

四番目は、個別指導の増加です。グループ作りの工夫やアセスメントをしつかりとり、その子に応じたプログラムを組んでいくという指導のねらいの明確化が必要です。

二番目は、巡回パターンの地域格差拡大です。これは地域の広さにもよりますが、小学校と中学校では違うので、色々なパターンはあると思われませんが、その成果と課題は、整理して検証しながら、その地区にあつたやり方を作っていくべきだと思います。

グラフ⑧ (小) 指導形態の割合



講演では、アセスメントを効果的な指導・対応に繋げるための具体策を分かりやすくお話ししていただきました。紙面に限りがあるため、お話のかなりの部分を割愛せざるを得ず、誠に残念です。それでも、とても示唆に富む内容ですので、最後までお読みいただき、今後の指導に生かしていただければと願っています。(広報担当)

「アセスメントに関するもの」と「アセスメントをもとにどのような指導を展開するのか」の二部構成でお話しします。

一 指導に生きるアセスメント

特別な技法やチェックリスト、検査を用いるのは、アセスメント全体の中のほんの一部です。まず大事なことは検査をやることよりも、何を捉えたいかをはっきりさせることです。子供の問題点ばかり見ていたら、この「何を」のところを見誤ります。私たちが考える発達検査は、その人の特性について指導に生かせる情報

を得ることです。学校では幅広くいろいろな情報が得られますが、その検査では「何のためにとるのか」をはっきりさせることが大切です。

学校で子供を育てるための指導は担任が負う部分が多いですが、担任が何か特別なことをやるのではなく、特別な支援については巡回指導教員や通級担任と連携して指導します。公教育の場合には、まずものさしになるのは、標準的な発達をしている児童・生徒です。そして、指導の中心を、あるいは達成度を見るためには、学習指導要領を参考にしなければいけません。そうすると、三年生で何を教えるか分からないまま、読み書きについて専門的なアドバイスをしなくても意味がありません。だからこそ、そういうことでアセスメントをする以上、きちんとこの子たちに学び取らせるもの、伸ばせるものは何かということを考えてアセスメントをしてほしいと思います。

もう一つは、ありのままを捉えることです。発達障害だからとか、SEN (Special Educational Needs) だからとかの見方ではなく、普段の子

供の様子を見ていくことが大事です。何か事が起きたときには、その結果や問題行動のみを見ていても解決しません。そのような場合には、因果関係、原因、結果、あるいは背景を捉えるという姿勢を常に忘れないでください。

それから課題解決場面で、その子どもがどう引つかかりをしているか、どういう独特なやり方をしているかを見てください。そして、課題をやらせながら次の課題を見つめる。教育で言うと形成的評価と言います。そういうものをしていかなければ、結果だけおしまいになるので、そういうところを見てほしいと思います。

二 教師が行う実態把握

心理士、ST、OT、療育の専門スタッフ、医者の方々には、子供の発達の側面や学校教育は分かりません。やはり、学校の先生方が、一番子供を公平に、しかもたくさん情報を捉えられ、直接子供に関わりながら次の課題を見つけられる立場の人なのです。教員は子供を育てる立場で、子供の全体を見ているということをお忘れしないでほしいです。

学校生活全体が見える学校の先生たちが、実態把握をしていきます。巡回指導教員の先生は部分的にしか見えなくても在籍学級担任とのやりとりの中で見えてきます。登校から下校まで全てが、実態把握の場であるということをお忘れしないでください。

何かをやらせた時だけでなく、登下校時や業間は授業よりも大事です。子供がトラブルを起こしたり怪我したりするのは、圧倒的に休み時間、給食の時間、掃除の時間です。これは子供の生の姿が出てくる場所です。その他では、現状の子供を見ることも大切ですが、作品や宿題を見ることも、家庭の関わり方を把握できます。

それから学力です。LDは意図的に作られた概念であり、学力とは違います。認知や言語、運動面での力が、全体的な知的能力に比べ弱い場合にも、国によっては学習障害に入ります。アメリカの概念をもとに作ったLD概念は、読むこと、書くこと、聞くこと、話すこと、計算すること、推論することに、知的な能力から期待されるだけの力が発揮できないものとされています。学校教育でこれを直接何とかしようというよりも、その「背景」をきちんと考えていく必要があります。もし学力を見るのであれば、全教科を担当の先生から丁寧に聞き取る方がより公平に見られ、指導に役に立ちます。

次に態度です。授業中等で課題に向き合う態度は、場合により指導を入れたいといけません。基本的な学習態勢が確立していない、行動様式が定着していないために「授業に参加できない」、「結果的に学習内容が習得できない」というケースはたくさんあります。これはLDではありません。

ません。だからこそ、そのような子供に学習態勢づくりや行動様式づくりを、巡回の特別支援教室の対象として取り組む必要があります。

それから不適応行動、自傷、他害だけでなく、飛び出し、野次を飛ばすなどあります。どういう場面での程度出てくるのかということを押えてほしいと思います。また、特異的な状況では、天気、疲れ、騒音、匂いなどの環境条件に、感覚過敏のある子供は影響されます。そういうことが明らかであれば、個別的に刺激を軽減し、学習しやすい環境を整えてから、その子の苦手なことに取り組み方が効果的です。

思い込み、パニック、痙攣もあります。自分の思い通りにできない時に大騒ぎをして最終的にそれを通してしまふのは、パニックではなく痙攣です。これは、不適切な対応を以前に実施したために学んでしまったことなので、痙攣であればこのパターンを崩すことを考えてほしいと思います。パニックとは本当に状況が分からないうことです。分からなくなつて途方に暮れ、それで騒いでしまつたなどはパニックです。こういう時には、不安や恐怖の原因をしつかり指導者が掴み、または親が掴んでそれを回避する。あるいは一時的に安心させ、そして説明をしていくという対応が必要です。

「クールダウン」についてです。クールダウンの様子を見てみると、さぼり

に行っている、くつろぎに行っているケースが多いです。クールダウンでどこか別の場所に行かせる場合には、必ず大人が付いて行って下さい。一人にしないこと。「静かにしていきましょう」「落ち着いたら戻りましょう」というのがクールダウンです。

「困り感」という言葉には気を付けてください。困り感を感じられるのは、自分を客観的に見られる年齢になつてからです。それまでは「できない」「イヤだ」「嫌い」「怖い」などと言います。それを「困り感」というふうに大人が決めてつけてしまうと、「自分はそういうところがダメなんだ」という誤った自己理解を生んでしまう可能性があります。子供に「あなた、これで困っているのよね」ということは絶対に言つてはいけません。高学年や中学生で、自分のことをある程度客観的に見て、周りの友達と比較できるようになつた時に、本当に「困つた」という感覚をもつと思います。

三 不適応行動の見方・捉え方

発達障害と決めつける前に、学習上の困難は全て「状態像」であり、その子の「特性」は何か、「背景」に何があるのだろうということを押えていくことが大事です。そのようなことを考えると、やはり家庭の教育力が大事です。家庭の状況が見えたことで、取り上げる課題になることもあります。

問題が起こつたときの要因や原因を把握するためには、直前の状況、それから周囲の子供たちの動きを見てほしいと思います。意外にちよつとした子供の言動が引き金になり、大騒ぎになるケースがあります。先生の何気ない言葉もあります。例えば、今やろうとしているときに、「どう？」という声かけで思考が中断されて、問題行動が起こる場合があります。そういう状況をきちんと把握し、周りの人や先生、そして本人に適切な対応の仕方を指導しなければいけません。これは本人だけ指導してはいけません。日常的に強いストレスにさらされている子供は、何でもないところでも爆発してしまうのが難しいところです。場合によっては、学校教育だけで対応できない「家庭への支援」が必要なケースもあります。

「おさまり方」です。人に教わつておさまるのではなく、自分で落ち着き方を見つけ実行することが大事です。これは専門的にコーピングという対処法です。小さい子は教えないといけません。大きい子は段々どいうう時に自分が落ち着けるかと、気を付けるようになります。あとは、条件次第で変わる場合が非常に多いので、どういう条件かを把握しておく必要があります。

原因が掴めないで突然、あるいは日常的に起こる中で一つ気になるのが、「フラッシュバック」です。フラッシュバックは起こつてしまうと本人

もどうしようもできません。すごく記憶がよいという場合には、もしかしたら過去の記憶が引つ張り出され、その時と同じ状況になつているかもしれないようにして下さい。落ち着いてから「さっきどうしたの？」と聞くと、答えられる人もいます。多くの場合、周りがそれで騒ぎすぎたしまい、助長していることが多いのです。先生方には周りの児童・生徒を変に騒がせないような指導をしていただきたいです。

四 学力評価の留意点

次は「学力評価」です。まずは知的なレベルがどのくらいかということをしつかり頭に入れてください。年齢が上がれば上がるほど得意不得意が出てきます。

まず基礎的な概念をしつかり定着させることが大事です。そして、社会生活を営む上で必要な基礎学力は、大体三年生から四年生ぐらいまでの力が大事です。ただし、それは計算ができるとか漢字ができるとかではなく、「概念がきちんとできている」ということが重要です。

それからもう一つ気を付けなければいけないのは、アチーブメントテストは発達障害の子供達にとつては、一番やりやすい部分だということですが、特に自閉症スペクトラムで点数にこだわっている人達は、知的な能力以上に学力の偏差値が高い傾向が

あります。特に中学生の場合は、義務教育終了後の進路ということがあります。勉強漬けで高校に行つてつぶれた、あるいは、もう少しレベルが高い子で大学に入って駄目になった人達は、相当立ち直りに時間がかかり、中にはそのまま引きこもりという方もいます。私はもっと実務的な力を義務教育のうちにつけて、自分を活かす進路選択ができる人に育ててほしいと思います。

それから、学力のアンバランスとか、なかなか学習が定着しない子供の場合には、知的レベルが境界線ぐらゐであれば、小学校三年生ぐらゐから授業についていけなくなることは当然です。それをLDとは言わないでください。勉強だけでない他のところで十分に通常学級でやれる力があれば、勉強が少しぐらゐでもよいと思います。「もっと他のことで活躍してもらえばよいし、それでも無理なら措置変更を考えましょう」という評価の仕方があってよいと思います。

次に学習空白ですが、特に不登校の学習空白の捉え方です。不登校になる前にどれぐらゐの学力が定着していたかを見てください。中学生の場合には、不登校があつて発達面も気になつて通級に入るというケースが多いですが、そういう時こそ客観的に事実を捉え、今のプログラムを考えていかなければならないです。遅れないけれども、何らかの事情で

繰り上がりや繰り下がりがマスターできずに不適応を起し、不登校になつたというならば、その何らかの原因、それはおそらく発達の偏りだと思ひますが、やはり中学生のレベルに達していなかったと考えます。また知能検査をとつたら、中学二年生でIQが八十ぐらゐの場合、次の選択は一般の高校ではないという選択が出来ます。また学習空白が大きい場合には、全部を埋めるためにがんばるといふよりも、その時点で間に合うこと、大事なことを選択していかなければいけないという評価の視点をもつてほしいと思います。

五 検査結果の特徴や活用

検査によつて測つているものも違うし、数値の算出の仕方も違うことに十分注意し、専門家の助言をもらいながら利用してほしいです。WISC-IV、KABC-II、DNICA S、これは算出方法が同じです。標準が一〇〇で八十五未満は境界線です。七十以上が知的障害ではないという言い方になっていますが、実際七十五から八十五では高学年になつたら相当難しいです。

それから低学年の早生まれの子供は、ついていくのがとても大変です。先生方はこのような子が将来どういふ風に伸びていくかを考えてほしいです。それから、検査もその検査が測ろうとしているものしか測れませぬので、自分達の目の方が確かだと

いうこともあります。知能検査をやつたらIQが九十二と出たが、どう見てもこの子は遅れがちだ、ということとはありうることです。検査に慣れている、あるいは、検査場面では力を出したように見えるけれども、実は「パターンで答えて数値をかせぐ子」もいます。

検査結果を活用することでは、検査中の子供の様子をすぐく注意してみます。医者の方、心理の方、これらの全てを見ないと検査結果のこの数値通りにものを言つていいのかわからないです。保護者の了解を得て、直接、検査者にコンタクトをとつてみるとよいと思います。

それから、指導に当たつては、発達レベルだけでなく、その子の注意やADHD症状とか、こだわりとか、コミュニケーション能力なども観てほしいと思います。そうしないと数値だけ高く出て、現実の場面では通じないことがいっぱいあります。

六 アセスメントからの指導

次に指導の方に入ります。発達検査の場合には、アセスメントというのはその時の「子供の力」です。特殊な場面での子供の姿なので、現実よりも数値が高く出るかもしれませぬし、指導によつて変わり得るものです。これは検査だけでなく、行動面でも指導によつて、それから年齢によつて、環境変化によつて、子供は変わるものです。

ときにADHD傾向とかそういう症状が顕著な子供は、大体、十歳くらいから行動が落ち着いてきますし、多動もおさまってきます。ただし、不注意はそう簡単には改善しません。それから、「多動がおさまったけれどおしゃべりはおさまらない」というふうな状態が変わつてくるので、小さい頃のままの資料で指導を続けることは適切でないと思います。また、家庭で下の子が産まれたとか、お母さんが重い病気で入院してしまつたとか、家庭の中の人間関係が上手くいつてなくて離婚だとか、あるいは、離婚はしないけど日常的にけんかが絶えなくなつたなどの状況があれば、子供は荒れてきます。そういったところを見ながら、指導内容や方法を変えてほしいと思います。

七 指導・支援計画の作成

個別支援計画を作成するときに、まず、目の前のことにあまりとらわれ過ぎないようにして下さい。字が書けないとか、教室から出て行くとかいうことより、それがなぜだろうということを抑えないといけない。それから、親が訴えること、在籍の担任の先生が訴えることが、必ずしもその子の本質的な問題とは限らないのです。「初めに障害ありき」ではありません。どうしても「診断名」がつくと、そちらに流されやすいです。診断も随分幅があり、地区によつては、特別支援で名前が上がってくる

子供はみんなLDの診断がついていたり、ADHDの診断ばかりが圧倒的に多かつたりする場合があります。地域による差は何でしょうね。一部には、診断がないと特別支援を受けさせない体制があったり、診断があると保護者を説得しやすかつたりというところもあるようです。

それからLDですが、気を付けることは、医学概念のLDと教育概念のLDは違うということです。まず学校教育では、その子が特別なニーズがあるのかどうかを見ないといけないと思います。

それから、もう一つ。教師に限りませんが、子供をよくしたいと思うと「これもできない」「あれも駄目だ」「こんなこともやらかしてしまつてい」などのネガティブなところばかりに目が向きがちですが、これは無理をしてでも視点を変えてください。「こういうふうにするばできる」「ここまでならやれる」そういったものを見つける努力をしてください。それが指導の出発点になります。どうしても高い理想を求めてしまいます。

同年齢の子供の標準と比較すると、「やつぱりできない」「やらない」「困ったなあ」というふうに色々出てしまいます。先生方や親の理想が高く、それについていかれない子供がいっぱいいます。授業の後半に集中できない場合でも「二十分は集中できる」という見方をして、テストが「できない」という場合は「最初こま

やつたら先生にちよつと見せてください」「手を挙げてください」などのやり方で全部できるようになるかもしれないので、そういったところを見て欲しいと思います。それが指導だと思います。

あと、個別の指導計画の作成ですが、学校教育の後にその人がどういう社会適応ができるかというのを、いつも頭に置いてください。今、精神障害者保健福祉手帳も愛の手帳（療育手帳）も身体障害者手帳も全部「障害者」という扱いで、障害者枠の就労を利用することはできませんが、それは本来の姿ではありません。やはり手帳とか何とかなくて、自分の力を最大限に生かして社会で生きていく人になってほしいと思います。そのために小学校時代、中学校時代に何をこの人に身に付けさせたいのかということ、目標に向かつて段階的に考えてほしいです。それから、指導の出発点は障害特性だけにこだわらず、その子の今立っている位置がどれくらいかということを大事にしてほしいです。

次に「課題の重み付け」です。とにかく今すぐ解決しなければならぬ問題を抱えて挙がつてきた子供の場合に、それは障害の本質ではないので後回しにしましょうというのは間違いです。やはり「今困っている」「周りも困っているし、本人もどうしたらいいか分からない」ということであれば、それは何とかしてあげなければいけません。大きい子の場合には、自分で気

付かせていくということも大事かも知れませんが、

それから、障害特性そのものに関わる課題、これは相当長くかかると思ってください。特に社会性の問題を抱えている自閉の子供の場合は、これは「一生もの」です。長い時間かかるといふ考えのもとで、目先の結果に惑わされず長期計画をもつてください。最初の東京都の特別支援教室のガイドラインでは、小学校の特別支援教室において教科の補充指導や個別対応を行うことが前面に出ていて、グループ指導については消極的でした。しかし、最近はグループ指導を行うことについて波らなくなり

ました。子供によっては個別だけでよい子、あるいは、個別でなければできない心理的な要因が深く重い子もいますが、相当の市区町村でグループ指導、小集団指導をやり始めていると思います。個別指導しかやっていないのは全体の二十%くらいで、小集団指導をやっているところはとても多いです。なぜかというところ、この子達は個別では良い子ですが、集団場面で崩れてしまいます。そして、在籍学級では、その力をなかなか活かせない。それこそ汎化しない。その中間の地点として、障害特性を考えた場合、小集団指導でのソーシャル・コミュニケーションの指導が必要になります。それから、感覚統合的な運動系のプログラムをやる場合には、運動だけをやるなら個別指導

でも可能かもしれません、そこに周りとの動きの調整を課題とするときは、グループでないできません。長い時間をかけて一つ一つ積み上げているのが、現状ではないかと思えます。

八 検査場面と日常生活場面の違い

知能検査の数値は高いけど実は課題に時間制限がなく、とても時間がかかり、やつと正解を導き出したという子が、現実場面では授業の中で周りについていくことは難しいです。情報処理能力が低いということ、形態認知や言語概念の認知そのものはもつていても、情報処理にもすぐく時間がかかる場合、現実場面では間に合いません。「数値が高くても、通常の学級でやっていけないほど重い状態である場合もある」ということは知っておいてください。

あと、検査の数値から見えない重要な特徴では、検査場面というよりも指導場面への構えや学習態勢です。それから、教示や発問の理解の仕方、先生方が与えた課題への取り組み、態度、すぐに「先生分らないよ。教えて」という子なのか、粘り強く試行錯誤をするか、上手くいかない時に別の見方でやれるかなどがとても重要です。

また、やりとりの時に使っている単語や文の量、長さ、質も大切です。母国語の完成は三歳ですので、三歳

の子であれば個別場面で十分やりと
りできます。言葉が具体的でない
分らない、量が少ない、同じ言葉
をいろいろに使い回して何とかや
くりするというのが三歳児ですが、
学齢になればいろいろ言い回しも
きますし、抽象的なことも分かるし、
具体例を挙げないで説明するという
のもできるはず。それができな
ければ言語発達の遅れ、あるいは自
閉に特有の「体験したことではな
ければ想像できない」という特性を疑
つてみる必要があると思います。

あとは、指示理解が困難な場合
です。WISCのVCI（言語理解）
が高い人は、言語能力が高いと思
っている方、それからワーキングメモ
リーの低い方はワーキングメモ
リーの障害があると思っている方、こ
れは間違いです。教示、または指示の
理解が困難な場合、巡回の先生が特
別支援教室の個別指導の場面で読み
替えてみてください。個別場面で理
解ができるかできないか、多くは個
別の方が理解しやすいと思いますが、
例えば指示をしたときに理解できな
いのはなぜかということを考えてほ
しいのです。これは在籍学級では意
外にできているように見えます。な
ぜかという、周りの子の真似をし
ているからです。一連の流れの中で
覚えてやっているだけで、考えてや
っているわけではないという場合には、
気を付けなければいけません。個別
指導できちんと分からせる、自分の

頭で考えて分かるということをしな
いと真似だけで終わり、在籍学級の
授業についていけなくなることがあ
ります。

注意の集中や持続もとても重要で
す。ADHD傾向がある人は、注意
集中をするだけでとてもエネルギー
を使います。疲れやすいことを分か
つてあげてください。もう一つは、興
味をもったことにはとても集中をす
る「過集中」です。親は「ゲームだ
つたらいくらでもやれるのに・・・」
と言いますが、これは過集中です。
脳の使い方がうまくいかないのです。
だから、そういう場合は、敢えてそ
ういう苦手な状況を作り、トレーニ
ングをすることも大事です。

九 指導・対応の重要度

学習態勢や基本的行動様式につ
いてです。構えができていなければ学
習どころではありません。大事な情
報をしっかりと取り込むことも難し
くなります。学習態勢や基本的行動
様式は、個別指導であれ、集団での指
導であれ、まず定着させてほしいと
思います。

指導構造 指導の枠組みを分かりや
すくすることは、もちろん大事です。
ただし、やり過ぎてしまうと、発達
の障害になることも覚えてください。
私が心配なのは、「ユニバーサルデ
ザインの一部にやり過ぎがある」こ
とです。どの子も学びやすいですが、
それだけで終わってしまうことです。

世の中はやりにくいことばかりです。
だから、指導の始めや初めて取り上
げる課題のときには、しっかりと枠組
みを作り見通しをもたせてやること
は大事ですが、「ある程度までいつた
ら、支援の手を抜く」などのむしろ
意地悪をしてもいいのではないかと
私は考えています。

学校の全てがソーシャルスキルト
レーニングの場です。その中で敢
えて取り挙げなければなかなか定着し
ないものを指導するのが、特別支援
教室です。例えば、市販で本が出て
いますが、これを持ってきて同じよ
うにやるのであれば、これはその場
限りで終わってしまいます。ソール
ルスキルは対人スキルに限りません。
社会生活を営んでいく上で必要なス
キルです。「学校に登校してから帰
までの全ての場面が、ソールルス
キルトレーニングの場である」と捉
えておく必要があります。

私はむしろ「ソールシャル・コミュ
ニケーション」の方を重視するのが
いいのではないかと思います。コミュ
ニケーションの不器用さの背景に言
語発達そのものが遅れていたり、誤
学習をしていたりする人もいます。
例えば、小さなときに言語指導と称
して「語彙を増やす」、「言葉の形だ
けのやりとりをする」、「カードを使
つてコミュニケーションをとる」など
をした人は、なかなか社会的なコミュ
ニケーションがとれるようにならな
い。言葉は非常に広がりがあり

相手の意図とか流れとか裏の意味と
かを読み取らなければならぬもの
です。そういうことを考えると、全
部「社会的認知」に関係あることな
ので、言葉だけを教えるというより
もコミュニケーションとして取り上
げていく必要があります。それから
もう一つは、ADHDはそれほど目
立たないですが、自閉症スペクトラ
ムは「非言語的メッセージの読み取
り」がとても苦手です。多くの人が
「自閉症は視覚優位」と言いますが、
それはコミュニケーションを伴わな
いもの、あるいは物理的なものに
関しては視覚優位ですが、コミュニ
ケーションは表情や身振り、ちよつと
した声の調子、体の動き、話の流れ、
周りの人たちの動き、そういう非言
語的なもの、社会的な状況の認知は
弱いので、意図的にそうだったもの
も取り入れた社会性やコミュニケー
ションの指導をしてほしいと思いま
す。アスペルガーの子は難しい言葉
を知っています。でも、言葉をよく
知らなくても、それが場に
使えなければ意味がないですし、難
しい知識を相手に通じるように話せ
なければ仕方ありません。相手に通
じるように話せない子供は、知識と
してはもっている、ほとんどの場
合はそれ以上広がりません。SST
やソールシャル・コミュニケーション
の指導は丁寧に子供の事態に
取り上げてほしいと思います。

「同一性保持」と「感覚過敏」ですが、

感覚過敏は新しく診断基準にも入りませんでした。能力的に高いと何となく目立たないように見えますが、自閉の人は知的な能力の如何にかかわらず、あるいは年齢にかかわらず、感覚過敏があります。

それから、同一性保持、つまりこだわりもあります。ただし、能力的に高い人や年齢の高い人は、芸術的なセンスや哲学、そういうものに特化していき、傾きがちです。あとは、過度の道徳性、過度の正義感、それから真理の追求があります。

感覚過敏については、早い時期に対処法を学ばせてください。大きくなつてから何かをやるうとしても、そう簡単にはいきません。偏食、口の中の感覚過敏は、小さいときから段階的な指導を取り入れていけば我慢できるようなるし、自分なりに折り合いをつけることができるようになります。まさに障害の本質で、通常の学級ではなかなか見つけにくいものなので、特別支援教室や通級指導学級でやってほしいところです。

あとは、体の機能の偏りです。器用と不器用が奇妙に混在しているのが、特に自閉症スペクトラムの特徴です。脳の機能が統合されずに一つ一つばらばらに動くという特性からくるものなので、あるところが器用だから何でもできるとは考えません。できることなら、一つのことよりも協応動作、いろいろな動きのコンビネーションで指導します。そして、そ

の時に社会的なものを必ず入れてほしいです。体の意識がしっかりしてくると、周りが見えやすくなり、周りとの距離感がとりやすくなります。怪我をしないなどのメリットもありますが、社会性に役に立っていきませんが、もう一つその前にやらなければいけません。体の意識を育てることです。この子達は、体力づくりをねらって一定時間持久走をやるとか、社会性を加味した運動をゲーム仕立てでやるということは、あまり効果がないと思います。

校庭を走るならむしろ固定遊具を上つたり降りたりするとか潜るとか、体がいろいろな姿勢をとらなければできないようなものを組み込んで、距離は短くてもよいです。その方が運動量も多いし、体に働きかける要素も多くなります。ゲームをするのは、基礎的な運動をきちんとやってからです。例えば、ボールを使った運動なら、ボールの運動の前に体とボールの位置関係とか、ボールの動きに合わせてすることなどです。目の使い方、体の使い方、筋肉の動き、姿勢、そういうものがきちんとできた上で、そういったものを使ったゲームを考案してやるというのであれば意味があります。体というものにきちんと注目した指導プログラムを考えてほしいと思います。

体づくりがしっかりしてくると姿勢もよくなります。座っていると体にぐにやぐにや動くなど、そう

いうこともなくなってきました。特に重力を意識して体を支えるということをしてあげなければ、座ったときに姿勢が崩れるのは当然です。そういった視点で、身体障害の基礎的な知識も、学んでいく必要があるのではないかと思います。

平成三十年度夏季研究大会報告 大田区立おなづか小学校

加藤康孝

平成三十年八月三日(金)に情緒障害等通級指導学級、自閉症・情緒障害学級、特別支援教室の担当教員、特別支援教室専門員、東京都公立学校教職員、都内教育委員会関係者を対象とした夏季研究大会を行いました。今大会は一日のみの開催にもかかわらず、会場の日本大学文理学部百周年記念館アリーナには千名を超える参加者がありました。

北ブロックから「荒川区の実践報告」、多摩北ブロックから「中学校通級指導学級・支援教室の役割」の発表があり、西東京市教育委員会の教育支援アドバイザーの渡辺圭太郎先生から指導講評をいただきました。また、多摩南ブロックから「日野市特別支援教室アセスメントに基づく指導実践」、東ブロックから「指導実践報告」巡回による個別指導巡回における障害特性に応じた自立活動について考える「児童・生徒のアセスメントと専門的な指導」の発表があ

り、Space Zero PDD心理・教育研究所所長の水野薫先生から指導講評をいただきました。効果的な指導へのヒントをたくさんいただき、今後進められる中学校特別支援教室の指導開始に向けて、通級指導学級での指導を整理し、特別支援教室に何を引き継いでいくかなどの指針を立てるきっかけになりました。

記念講演は水野薫先生に「特別支援教室等における児童・生徒のアセスメントと専門的な指導」という演題でご講演いただきました。医者や心理士の診断や所見を参考にしつつ、通常学級で対象児童は、何ができ、何ができないのかを教員が把握し指導内容を定めることの重要性を教えてくださいました。また、『チャイムを守る』『発言のルール』等の授業への態勢を身に着けさせてから、社会の一員として自分で判断して行動する力をつけるための効果的な指導について教えていただきました。

編集後記

広報に関するご意見、ご感想がありましたら左記までお寄せください。

編集・発行 企画運営本部広報担当
各ブロック 広報係

世田谷区立尾山台中学校
(小峰秀律)

☎03-3415-5597

印刷 (株)ワールドミーティング