

平成26年度 文部科学省

発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援・教職員の専門性向上事業

(発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業)

発達障害を抱える児童も含めたすべての児童にとって、  
入学から卒業まで一貫して生活しやすい  
通常学級における支援方法の開発





# 目 次

はじめに 各 務 泰 1

## 第1章 早期支援への取り組みの概要

- |                   |       |    |
|-------------------|-------|----|
| 1. 発達障害における早期支援とは | 吉岡恒生  | 4  |
| 2. 指定校の現状         | 横地喜之  | 7  |
| 3. 本事業の概要         | 祖父江典人 | 10 |

## 第2章 発達障害を抱える子どもとそれを取り巻く子どもたちへの集団的支援

- |                              |       |    |
|------------------------------|-------|----|
| 1. 心理検査を活用した学級コンサルテーションによる支援 | 五十嵐哲也 | 16 |
| 2. 集団心理教育による支援               | 五十嵐哲也 | 24 |
|                              | 藤井奈緒美 |    |

## 第3章 発達障害を抱える子どもへの個別的支援

- |                          |       |    |
|--------------------------|-------|----|
| 1. 学習支援と教育相談を組み合わせた個別的支援 | 五十嵐哲也 | 36 |
|--------------------------|-------|----|

## 第4章 学年をまたいだ支援

- |                    |       |    |
|--------------------|-------|----|
| 1. 入学前から開始する支援のあり方 | 五十嵐哲也 | 46 |
|                    | 祖父江典人 |    |
| おわりに               | 高瀬正一  | 51 |

## はじめに

～発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究への期待を込めて～

平成 19 年 4 月 1 日に「特別支援教育の推進について（通知）」が文部科学省より出され、8 年目も終わりを迎えようとしています。この間、この通知に基づいて、幼稚園等（保育所等就学前機関を含む）も含めた、全ての学校園において特別支援教育の体制整備が行われ、発達障害も含めた特別な支援を必要とする子どもへの理解が進み、指導の充実が図られてきています。

また国としても、平成 26 年 1 月 20 日に「障害者の権利に関する条約」を批准し、その批准に向けた国内の法令等の整備も進められてきました。

愛知県総合教育センターにおいても、平成 19 年度より、それまでの「特殊教育講座」を「特別支援教育講座」としてリニューアルし、時代の要請に即した研修内容の充実を図ってきています。平成 25 年度に愛知県教育委員会が行った特別支援教育に関する実施状況調査によると、特別支援教育に関する校内委員会は、小中学校、高等学校の全学校で設置、幼稚園でも 95.6% で設置されています。また、コーディネータの指名では全ての学校園で指名されています。特別支援教育に関する研修を受講した教員も 74.4% となり、着実に特別支援教育の周知と体制の整備が整ってきています。

愛知県教育委員会では、更なる推進を目指して、平成 26 年 3 月に「愛知県特別支援教育推進計画（愛知・つながりプラン）」を作成し、平成 26 年度から平成 30 年度までの 5 年間の推進計画を示しました。この推進計画の方向性として、「全ての子どもへの適切な支援と指導の充実」を掲げ、共生社会の実現を目指しています。そして、この目標を進めていくためには、通常の学級における支援・指導の充実が大きな課題であることも示しています。

そういう意味でも、今回、愛知教育大学が愛知教育大学附属岡崎小学校で取り組む「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業」は、通常の学級を担当する教員への具体的な方向性を示せる、現場に求められていた研究です。愛知県総合教育センターとしても、相談に来所される保護者、子ども、研修を受けにくる教員等々の現状を、この研究に関わらせていただく中で課題として提案させていただき、共に解決の糸口を探しています。

子どもの実態に応じた支援と指導の充実を図るためにには、課題が明確にできる具体的なツールと、その結果を踏まえての支援事例の蓄積が必要です。今回の研究で取り組んでいる「心理運動療法による非言語的なコミュニケーション上達を図るワークショップ」や就学前の子どもへの「行動観察チェックリスト」等は、そういう意味で現場の教員が切実に求めていたものです。

まずは、初年度の研究から得られた成果を、愛知県総合教育センターとしても、逐次、教員研修や相談事業の中で広め、活用することにより、愛知教育大学と共に特別支援教育の推進を図って参りたいと思います。愛知教育大学の先進的な研究成果に感謝すると共に、2 年目の研究に大いに期待いたします。

# 第1章

## 早期支援への取組みの概要





## 1. 発達障害における早期支援とは

通常、発達障害における早期支援とは、我々発達臨床に携わる者にとって、1歳半健診をきっかけに、言葉や対人関係の発達に遅れのある子が母子療育につながれるところから始まるというイメージがある。しかし、本早期支援研究事業の対象は小学校児童であるので、ここでは、「就学前の早期支援」と「就学後の早期支援」に分けて述べることとする。平成17年に施行された発達障害者支援法においては、早期支援について、第3条に「国及び地方公共団体は、発達障害者の心理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要であることにかんがみ、発達障害の早期発見のため必要な措置を講じるものとする」および「国及び地方公共団体は、発達障害児に対し、発達障害の症状の発現後できるだけ早期に、その者の状況に応じて適切に、就学前の発達支援、学校における発達支援その他の発達支援が行われるとともに、発達障害者に対する就労、地域における生活等に関する支援及び発達障害者の家族に対する支援が行われるよう、必要な措置を講じるものとする」とある。

### (1) 就学前の早期支援

乳幼児期の発達障害児支援はおおむね母子支援である。

以下、吉岡（2014）を参考に、就学前の発達障害のある子への早期支援の一般的な流れをまとめてみる。

1歳6ヶ月児健康診査、通称1歳半健診は、母子保健法の規定により市町村が乳幼児に対して行う健康診査であり、1歳6ヶ月を超える満2歳に達しない幼児を対象とする。この時期にこの健診が実施されることは、発達的に大きな意味を持っている。平均的な赤ん坊は、1歳前後で歩き始め、1歳前後で意味のある言葉を話し始める。子どもの発達には個人差があり、1歳前後は一つの基準に過ぎないが、基準を半年過ぎても歩かないあるいは話さないとなると、親は不安を感じ始め、専門家から見ても、単なる個人差とは言えない兆候に気づくことになる。

そうした場合、担当の保健師は、その場で心理士との面談を親に勧め、健診後の事後指導教室につながれることもある。事後指導教室は1ヶ月に1回くらい実施され、保健師、保育士、心理士等のもとで経過観察されつつ、親の悩みに対しては助言がなされたりもする。

保健センターでの月1回程度の事後指導では十分でないと思われるケースは、週1～2回程度の母子療育教室につながれることになる。母子療育教室ではたとえば保育士が午前中2時間のデイリープログラムを考えて運営する。母子の来室後は自由遊びに誘い、後半の1時間は、体操やシール貼り、サーキット遊び、散歩などの活動を設定していく。

この時期から、ケースによっては他の専門家につながれることもある。具体的には児童精神科医や小児科医などの発達を扱う医師、児童相談所職

員（児童福祉士・児童心理士・医師など）を挙げることができる。医師は診断と治療につながり、児童相談所職員は療育手帳の判定につながる。しかし紹介の際には、わが子の発達を今どのように捉えているかという保護者の障害受容への心の準備状況に配慮することが大切である。

母子療育教室は未就園の親子を対象に通常3月末まで開かれるが、就園までの一年間、発達障害のある子の親にとって幼稚園・保育所への入園選考が大きな試練となる。やんわりと入園を拒否されるなど心理的に受け入れ難いプロセスの最中にある保護者の心の揺れに寄り添うことも、療育教室スタッフの支援である。

就園相談プロセスのなかで、幼稚園・保育所への就園がまだ適切ではなく、より少人数での療育が優先されると判断され、保護者も同意した場合、発達障害のある子どもは3歳児の4月から児童発達支援センター（かつての知的障害児通園施設）に通うことになる。

一方、大多数の発達障害児あるいは発達障害の疑いのある子どもは幼稚園・保育所に入園する。平成24年度に新しく制度化された児童発達支援センターは、通所児童の支援のみならず、「保育所等訪問支援」の実施を必須とする方向で、3年間（平成27年3月まで）の経過措置を設けて機能強化されつつある。「保育所等訪問支援」とは、指導経験のある児童指導員や保育士が、保育所などを訪問し、障害のある子どもや保育所などのスタッフに対し、障害のある子どもが集団生活に適応するための専門的な支援を行うことである。

近年、軽度発達障害児への気づきの場として、5歳児健診を実施する自治体が増えてきた。ほとんどの5歳児は幼稚園、保育所で集団生活を受けるため、それまで明らかにならなかった軽度の発達上の問題、社会性の発達における問題が明らかになってくる場合がある。5歳児健診の目的は、保護者が発達障害に気づくことにもある。この気づきから、子どもへの適切な対応や就学に向けての準備へつながる。

就学の前年、教育委員会は地域の小学校の場を借りて、翌年就学する予定の学区の児童に対して、秋頃に就学時健康診断を行い、発達面のチェックもなされる。また、平成26年度、多くの自治体において「就学指導委員会」から名称変更した「教育支援委員会」も、発達障害の早期支援に重要な役割を担っている。「教育支援委員会」は「早期からの教育相談・支援や就学先決定時のみならず、その後の一貫した支援についても助言を行う」とされる。教育委員会、学校関係者、専門家が集うそれらの会議の前後に、保護者と委員会のメンバーとの間で就学相談が行われる。

以上が、就学前の一般的な発達障害のある子への早期支援の流れの概要である。しかし、発達障害のあるあらゆる子どもがこうしたプロセスのなかで対応されているかというとそうでもなく、知的には問題がなく、保育者と親の双方の問題意識が希薄である場合、全くノーマークのまま、小学校の通常の学級に入学するケースもある。「就学後の早期支援」が必要とな

るゆえんである。

## (2) 就学後の早期支援

近年、就学後の不適応問題、いわゆる小1プロブレムが指摘されている。小1プロブレムとは、小学校に入学したばかりの1年生が、(1)集団行動がとれない(2)授業中に座っていられない(3)先生の話を聞かない、などと学校生活になじめない状態が続くことである。1日が最小の単位であり、興味や意識の流れを重んじる幼稚園・保育所に対し、小学校では、単位時間で内容を区切り、時間割が組まれるなど、大きな違いがある。それゆえ、園では不適応行動として目立たなかった彼らの立ち居振る舞いが、小学校の教育体制のなかでは矯正すべき行動として立ち現われてくる。適応力のある子どもであれば、郷に入りては郷に従うことに慣れていくが、発達障害のある子どもの場合はそうはいかず、不適応が長期化することになる。

平成24年に文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」によると、全国の公立小中学校の通常の学級に在籍する児童生徒のうち、人とコミュニケーションがうまく取れないなどの発達障害の可能性のある小中学生が6.5%に上ると言う。平成14年の調査では6.3%であり10年前と比較して大きな変化はないが、その間、特別支援学級の在籍児童生徒数が急増している（平成19年113,377人→平成25年174,881人）ことを考慮すると、割合で考えると発達障害の可能性のある児童・生徒数は増加傾向にあると考えられる。

筆者は、特別支援教育の本格実施（平成19年度）前から公立の小学校へ専門家チームの一員として特別支援教育巡回訪問に出かけているが、学校側からは低学年のクラスを中心に授業風景の観察を依頼されることが多い。なかには、1クラスのうち男子を中心に10人近くの児童が観察対象に挙げられることもある。発達障害の診断にまで至る児童がそれだけいるとは思えないが、発達障害のある児童に適切な対応がなされないがゆえに、多くのグレーゾーンの児童がクラス全体の不穏な状況に反応して発達障害的な症候を示すという事態もあるのではないかと考えている。それゆえ、発達障害のある児童、あるいはその近縁群の児童たちに、就学後早期に適切に対応することの意義は深いと考えられる。

本研究の対象児童は、受験によるチェックを経た児童群であるが、受験は発達障害の除外を目的とするものではない。また、知的能力の高い発達障害児の存在は広く知られることとなっている。いわゆる高機能の発達障害児群への支援方法の開発のために、本研究事業は意欲的に取り組まるべきと考える。

### 《引用・参考文献》

吉岡恒生（2014）「発達相談とつなぐこと—乳幼児期～就学—」愛知教育大学教育創造開発機構紀要 vol.4 pp.123～130

## 2. 指定校の現状

### (1) 指定校の歴史について

指定校である愛知教育大学附属岡崎小学校は、明治 34 年に愛知県第二師範学校附属小学校として開校し、現在 113 年目を迎える歴史ある学校である。

「教育は生きる力を磨き深めることであらねばならぬ」を教育理念に大正時代より生活教育を進めている。生活教育とは、子どもが生活のなかでの経験を通して、生活をよりよいものにしていくために必要な知識や技能を自ら学び取り、人間性を豊かにしながら、生活を深め、拓げていく創造的・発展的な教育活動のことである。この教育理念を具現するために、子どもたちの主体的な学びを中心に据え、「生活に生きてはたらく力を養う問題解決学習」を展開し、子ども自ら問題を見いだし、解決していく姿を大切にしながら授業を進めてきている。

毎年、春には「生活教育研究協議会」を開催している。三河地区の教員を中心として、県内はもとより県外からも含め 1000 人ほどの参観者を集め、三河のパイロット校としての役割を担い、これからの教育のあり方を提案している学校である。

### (2) 現在の指定校の現状について

指定校は、岡崎市の中心部に位置し、近くには岡崎城や大樹寺など歴史的な建造物が残る地域である。また、指定校は国立大学法人附属学校であり、第 1 学年に入学する者を対象に入学選考検査を実施している。学校の規模は各学年 3 学級の 18 学級、全校児童数 630 名程、教職員は教員、職員、講師を含め 38 名。児童は岡崎市全域より徒歩や電車、バスなどの方法を利用して通学している。

#### ア. 教育目標について

- (ア) 生活のなかから問題を見つけ、自ら生活を切り拓いていくことのできる児童の育成
- (イ) 経験や体験を重視し、事実を元に問題の解決を図ろうとする児童の育成
- (ウ) 友だちの気持ちを思いやり、互いに磨き合おうとする児童の育成

#### イ. 教育相談・特別支援教育について

- (ア) ねらいについて
  - ・一人一人の子どもが楽しく安心して学校生活を過ごせるようにする。
  - ・子どもや保護者の悩みを積極的に聞き、解決のために全校体制で取り組み、不安を解消する。
  - ・子どもの状態について積極的に情報交換し、いじめや不登校などの問題を未然に防いだり、早期発見・早期解決ができるようにするな

ど、一人一人に応じた支援を行う。

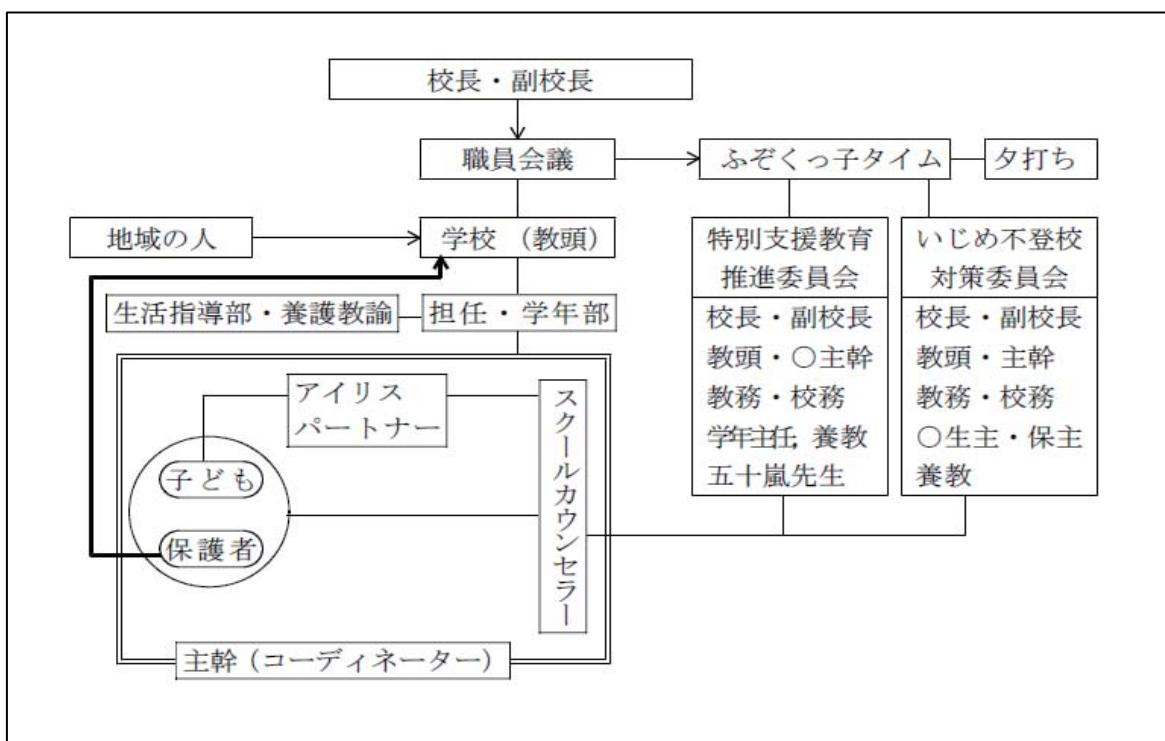
- ・子ども同士の人間関係に気を配り、子どもと教師、教師と保護者の信頼関係を築くようとする。

#### (イ) 組織について

担任や学年部の教員を中心に、隨時、子どもや保護者と教育相談を行う。また、校長、副校長、教頭、主幹、教務主任、校務主任、学年主任、養護教諭、スクールカウンセラーから構成する「特別支援教育推進委員会」を学期毎に開き、支援が必要な児童に対して教員全体で共通理解を図るとともに、一人一人の児童に対しどのような支援を行う必要があるかを検討している。さらに、生活指導主事、保健指導主事、関係児童の担任を含めた「いじめ・不登校対策委員会」を設け、いじめや不登校に対する適切な対応を検討し、担任や学年を全校体制で支援し、指導にあたっている。

主幹教諭をコーディネーターとして、スクールカウンセラーやアイリスパートナー（児童の教育相談や学習支援を行う臨床心理学専攻大学院生）との連携を図りながら、子ども一人一人の家庭環境まで含めた対応ができるようにもしている。それぞれの役割としては、スクールカウンセラーは「親子関係の悩みの相談」「子ども理解についての助言」「発達に関する相談」など、保護者を中心とした相談活動を行っている。一方、アイリスパートナーは、「特別な支援を必要とする子どもへの対応」「友人関係の構築への対応」など、子どもへの相談活動を中心として活動を行っている。

組織図



## ウ. 教育相談活動の実際

### (ア) 学級担任の取り組みについて

担任は、学校教育全体の場において、道徳や学級活動との関連を図りながら、よりよい人間関係のあり方について考えることができる授業や行事を進める。また、担任は、朝の健康観察において、病気や怪我などの健康観察に留まらず、子どもの内面を観察するように心がけている。さらに、担任は休み時間や登下校中など、授業場面以外での子ども同士の会話を聞いたり、交友関係など友だちとのかかわり方を観察するなど、積極的に子どもにかかわるようになっている。そこで気になる子どもの様子があった場合などには、休み時間や給食の時間などをを利用して、子どもとの個人面談を行いさらに詳しく子どもの様子を理解できるように努めている。

### (イ) スクールカウンセラーと臨床心理学専攻大学院生の取り組み

毎週木曜日を相談日とし、学校内の相談室で相談活動を行っている。相談日時の調整は相談時にスクールカウンセラーが行うか、コーディネーターが保護者と連絡を取って行っている。相談は保護者中心に行うが、子どもも来室し、学習支援も同時に行う場合もある。学習支援活動については、臨床心理学専攻大学院生（以下大学院生）が主に行い、活動のなかで見られる子どもの様子などをスクールカウンセラーに報告している。また、保護者の要望に応じて、大学院生が家庭訪問を行い、家族とのかかわり方や家庭での様子を観察している。

大学院生は、相談時の学習支援活動の他に、学校生活のなかでの学習支援も行っている。本年度は6名の大学院生を各学年に配置し、サポートが必要な子どもに対し、支援を行っている。また、人間関係づくりに悩んでいる子どもへ活動を情宣するため、通信を定期的に発行したり相談ポストを設置したりしている。

### (ウ) スクールカウンセラーとの連携について

サポートが必要な子どもに対し、様々な角度から子どもの様子をとらえため、スクールカウンセラーとの情報交換の場を設定している。実際には、スクールカウンセラーの相談活動後に、スクールカウンセラー、学級担任、コーディネーター（主幹教諭）が情報交換を行い、家庭での子どもの様子や保護者の考えを共有できる場としている。また、学級での様子をスクールカウンセラーに伝え、支援の方策について専門家としての見地からアドバイスを受けたり、今後の支援について検討することも行っている。

### 3. 本事業の概要

本事業の概要に関しては、以下に（1）これまでの経緯、（2）本事業の目的、（3）本事業の内容の順に従って記載する。

#### （1）これまでの経緯

指定校は、特別支援学級をもたない学校であり、一般教員が通常学級のなかで発達障害を抱える児童をも含めた指導を考え、実践している。この活動を推進するため、指定校では、「通常学級での特別支援教育」を実施し、特別支援教育推進委員会、スクールカウンセラー、臨床心理学専攻大学院生を有機的に結びつけた支援に取り組んできた。

また、指定校においては、学習に対する自信は心理・行動面での課題解決にもつながるとの視点から、教育相談等の個別支援場面における学習面の支援に対する重要性を検討してきている。そこで、一部において、臨床心理学専攻大学院生をさらに活用し、その取り組みを開始したところである。

さらに、発達障害を抱えている子どもと、それ以外の子どもとの関係についても、どのような対応が望ましいか検討課題として挙げられている。発達障害特性のためにトラブルが生じるかどうかは、その特性を抱える当事者自動の課題であると同時に、周りの子どもの課題でもある。これらについての効果的指導法を模索している。

上記の課題に加えて、これから入学する児童に対する早期支援も大きな課題となっている。指定校は、入学選考検査を課すなど、公立学校とは異なる入学者の受け入れ態勢である。これを活用し、入学選考検査時にスクールカウンセラーが同席して行動観察を行い、入学後の支援に活用する取組がなされてきている。ただし、行動観察は複数の観察者によって精度が増すとされるが、現状では複数で組織されていない。また、より客観的な視点から観察を行い、要支援対象の児童を適確に把握するため、これまでの研究蓄積と、指定校の入学選考検査の特色を踏まえた「行動観察チェックリスト」のようなものを開発することも必要となっている。

このように、指定校では既に一部の取組を先行して実施しているが、いくつかの課題が残されているほか、より発展的な支援が必要となっているものもある。

#### （2）本事業の目的

以上を踏まえ、本事業では、通常学級のみから成る指定校において、発達障害を抱える児童も含めた全ての児童にとって、入学の段階から卒業まで、どのような支援方法を行えば生活しやすい状況にあるのかを検討することを目的とする。

### (3) 本事業の内容

具体的には、以下の内容を実施する。

#### ア. 入学希望の段階からの教育相談体制の構築

入学選考検査時の行動観察において複数名の専門家を導入するとともに、事前準備として行動観察のポイントをまとめた「行動観察チェックリスト」を開発・活用することを通して、要支援対象の児童の早期発見と、その早期支援体制の構築を図る。また、入学決定後、入学児童およびその保護者に対し、専門家支援の広報を行う。これらの取組の成果について、教員の聞き取りや要支援対象の児童数の推移等から検証する。

#### イ. 学級集団に対するアセスメントの導入

現状、必要に応じて大学専任教員であるスクールカウンセラーが行っている個別式知能能検査に加え、学級集団を対象とした心理アセスメントを新規に導入し、教育相談への活用を促進する。複数回の実施を行い、その得点推移等から、効果を検証する。

#### ウ. 集団指導における支援ツールの開発

集団指導場面における支援を改善するためのツールを作成・使用を試みる。これによって、集団指導における支援方法の改善を試みるとともに、これらのツールが次年度へ適切に引き継がれるために必要な体制づくりを行う。教員による評価（集団場面における変化）や、スクールカウンセラーによる評価（個別支援対象となる児童の心理面の変化）を通して、効果を検証する。また、集団への予防的支援を拡充するため、計画的な心理教育を実施する。これについては、事前事後においてソーシャルスキル等のアンケートを実施し、その得点推移から、効果を検証する。

#### エ. 発達障害の心理運動療法ワークショップの開催

指定校において、在籍する児童への非言語的コミュニケーションの上達手段として、「再委託先」の団体による心理運動療法のワークショップを行う。それによって、非言語的なメッセージの理解や表出を促進し、対人コミュニケーションの上達を図る。

#### オ. 個別支援体制の拡充

現状、課題となっている学習支援の拡充のため、教員とスクールカウンセラーが共同して個々の児童の認知特性を適確に把握し、その特性に応じた教材を臨床心理学専攻大学院生が作成し、放課後に学習支援を行う体制を整える。保護者ならびに教員からの学習面の状況の聞き取りや、実際の学習成果等の変化を見極めることで、効果の検証を行う。

以上が本事業の概要である。指定校を中心に、教育相談体制の構築、学級集団に対するアセスメントや支援ツールの導入や開発、心理運動療法のワークショップ、個別支援体制の拡充等、事業内容は多岐に亘っている。

初年度においては、試行錯誤を繰り返しながら、これらの事業を展開し、次年度事業に発展的に繋げていきたいと考えている。



# 第2章

## 発達障害を抱える子どもと それを取り巻く子どもたちへの 集団的支援





## 1. 心理検査を活用した学級コンサルテーションによる支援

発達障害を抱える子どもを学校で支える方法としては、教育相談等による個別的支援のみでは十分ではない面がある。例えば、本人の発達障害的な特性によって、授業進行などの日常生活においてうまくいかない場面が生じ、その他の子どもたちが不満感を抱いてしまうことがある。このような場合、発達障害的な特性について、学級全体がどのように受け止めていくべきかということや、学級全体の子どもが過ごしやすい状況をいかにつくりだすことができるかということが、重要な課題となる。

また、発達障害を抱える子ども本人にとっても、学級の状況によって、その気持ちのありようや、実際の問題出現の状況は大きく異なる。「この子とは、どうしてもトラブルを抱えてしまう」「学級が変わったら、うまくいかなくなってしまった」という場合もあり、座席配置や学級編成など、特別な配慮を要することも少なくない。

このような課題を解決していくためには、学級の状況を客観的に把握し、学級全体を巻き込んで改善を図るような視点が必要である。そこで、本事業では、こうした学級の力動状態を考慮した支援を実施するために、心理検査を活用することとし、スクールカウンセラーが専門的立場から担任とコンサルテーションを実施することによって、指定校における全学級への支援を試みることとした。このような取組みは、既に重要性が指摘されている「ユニバーサルデザインの観点に基づくインクルーシブな教育」を目指す立場からも、必要なものであると指摘できる。

### (1) 活用した心理検査について

学級の状態を客観的かつ適確に把握するためには、標準化された心理検査の活用が有用であると考えられる。そこで、心理学の観点から子どもの「学級生活満足感」等を把握し、学級経営に役立てる試みが蓄積されている「Q-U」（発行：図書文化社）を実施することとした。本検査は、学級生活満足感と、学校生活意欲を測定しており、信頼性・妥当性が確認されて標準化され、活用の実績がある。

今回、指定校において、全校的にこの検査を新たに導入することによって、担任、ならびに主幹教諭やスクールカウンセラーなどの教育相談担当者をはじめ、学年間や学校全体で結果を共有し、「個々の子どもの困り感に、学級の状態がどのようにかかわっているか」「個々の子どもをめぐって、その周りにいる子どもとの相互の影響はどのようにになっているか」など、各学級の状態を踏まえた支援の重要性を共通理解することを目指した。また、個別的支援を実施する際にも、学級の状態を考慮した支援の重要性を再認識し、検査結果等から得られる「個」と「集団」のありようを踏まえた支援を実施することを目指した。

## (2) コンサルテーションについて

心理検査を実際の支援に活用していくためには、様々な関係者による情報共有のみならず、適確な結果の把握を目指すための努力が求められる。すなわち、心理検査に日常的に触れる機会があるスクールカウンセラー等は、検査結果の把握の仕方のポイント（例えば、日常場面と検査結果に大きなズレのある子どもはいないだろうか、今回の検査時に特別な状況にあった子どもはいないだろうか、教師から見た適応状態と本人の自己申告に大きなズレのある子どもはいないだろうか、など）を教師に伝え、検査結果の理解を深めて個別的支援法を提示する働きを担うことができる。一方で、教師は、日常生活で見られる「実際の様子」を蓄積しており、そこから導き出される検査結果の整合性や限界を把握してスクールカウンセラー等に伝え、具体的な集団的支援法を提示する働きを担うことができる。これらは、一方だけでは十分なものではなく、双方の機能が発揮されることで互いの支援法が充実し、全体として子どもの課題解決に結びつきやすくなるものと考えられる。

指定校は国立大学法人附属学校であり、公立学校と同様の教育活動に加えて、研究主題を掲げて研究活動を推進し、公立学校にその教育研究の成果を伝えるパイロット校の役割を担っている。そのため、教員の多忙化は著しく、スクールカウンセラーの配置以降、スクールカウンセラーと教師とのコンサルテーション活動は、上記状況を踏まえて段階的に拡充されてきた経緯がある。すなわち、主に教育相談を担当する主幹教諭との打ち合わせのみを実施する状況から、立ち話的に担任教師との話し合いを行うことを進め、平成25年度以降、組織的にコンサルテーションの時間を確保する取組みが開始されている。今回の心理検査導入は、これをさらに拡充し、特にスクールカウンセリングの対象となっている子どもがいない学級の担任教師とも、予防的支援の観点からコンサルテーションを実施する試みとして位置づけられるものである。

## (3) 実施について

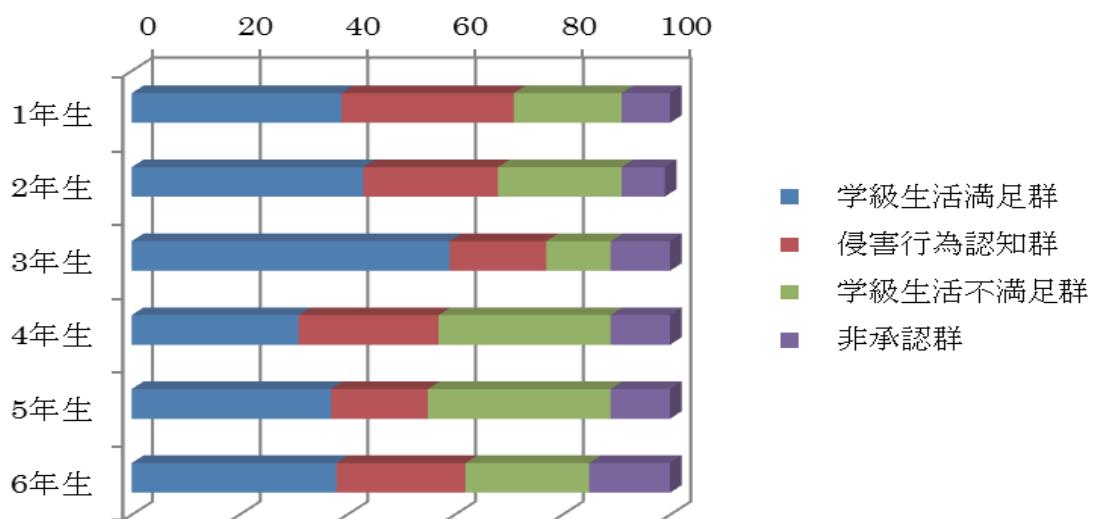
心理検査については、指定校における子どもの学習活動時間の確保を最優先とする観点から、実施時期や回数を検討した。その結果、各学期に1回（年間計3回）とすることとした。

心理検査を踏まえたコンサルテーションについては、検査結果の返送後に実施することとし、学年ごとに複数回に分けて実施することとした。実施にあたっては、上述のように双方から意見を交換し合うことを基本とし、特に気になる子どもについては、学年全体の教師と、主幹教諭やスクールカウンセラーが結果を精査し、個別的支援の方法や、学級のなかでの支援の方法、その子を取り巻く子どもたちへの支援の方法について、具体的に検討することとした。他のコンサルテーションについては、従来通り、組織的に時間を確保するとともに、必要に応じて個別的に実施することとした。

#### (4) 1学期の実施結果

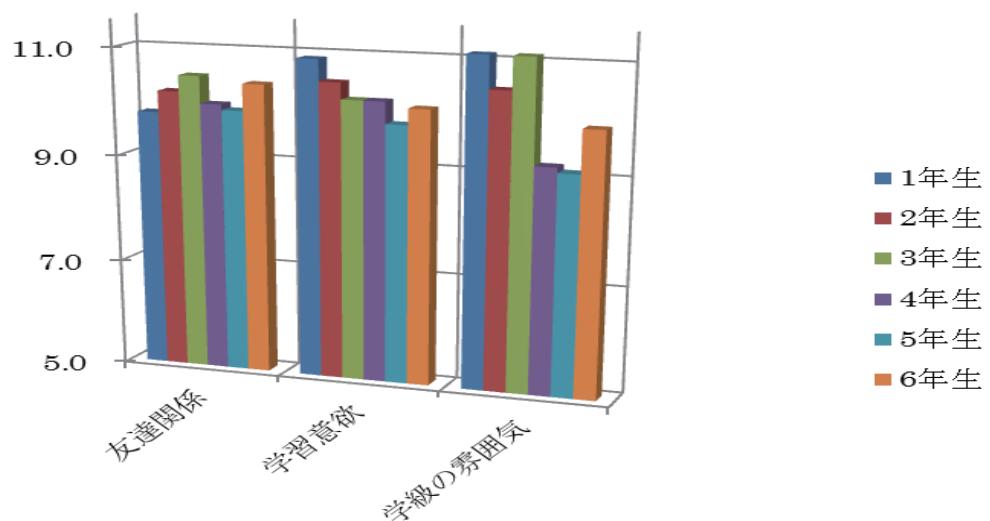
##### ア. 学級満足度に基づく群の出現率について

学級生活満足群の割合は、全国平均値よりも非常に高い学年が認められた。また、侵害行為認知群、学級生活不満足群の割合は、一部で全国平均値高いことが明らかとなった。なお、非承認群は、全学年とも、全国平均値よりも少なかった。



##### イ. 学校生活意欲の状況について

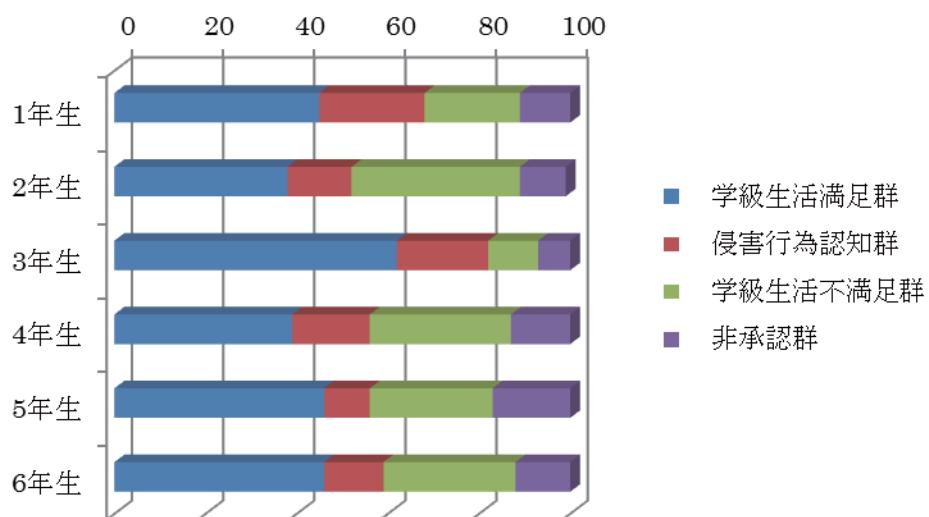
全国平均値に比べ、全学年とも、おおむね全領域にわたって高い意欲をもって生活している状況が明らかとなった。



## (5) 2学期の実施結果

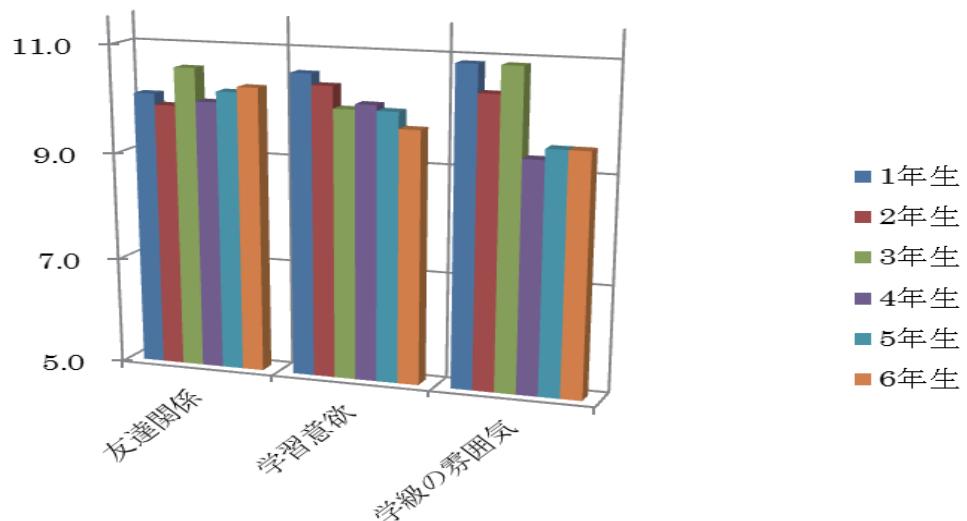
### ア. 学級満足度に基づく群の出現率について

学級生活満足群の割合はほぼ全学年において増加し、ほぼ全学年において全国平均値を超えた。また、非承認群の割合が全国平均値よりも少ない傾向にあることは、全学年ともに変化はなかった。一方で、侵害行為認知群、学級生活不満足群の割合は、一部の学年で全国平均値よりも高いことが示された。



### イ. 学校生活意欲の状況について

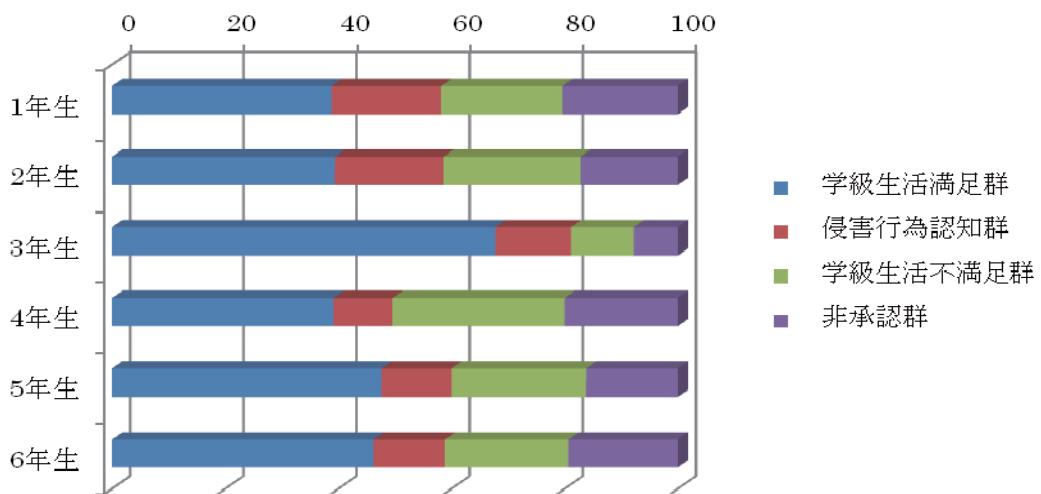
一部の学年において「学級の雰囲気」が低下し、全国平均値よりも若干、得点が低かった。それ以外においては、全国平均値に比べ、全学年とも、おおむね全領域にわたって高い意欲をもって生活している状況に変化はなかった。



## (6) 3学期の実施結果

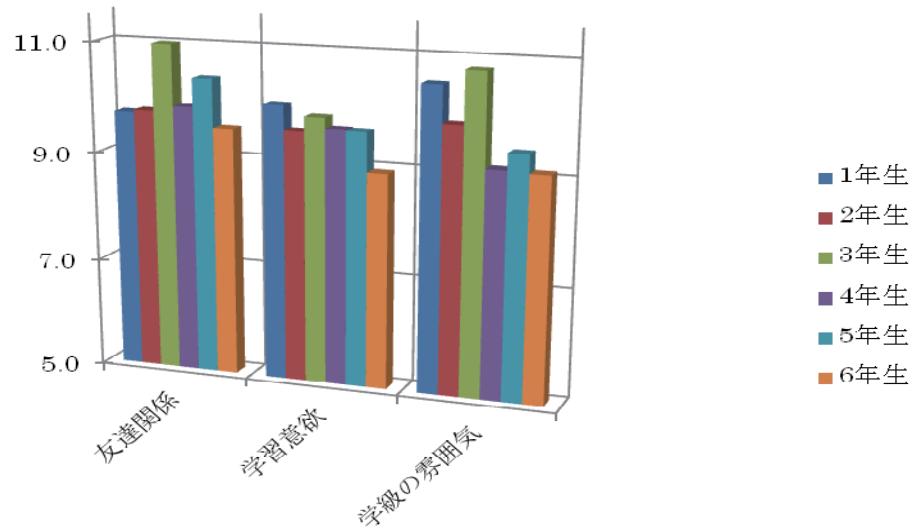
### ア. 学級満足度に基づく群の出現率について

学級生活満足群の割合は、ほぼ全学年において増加あるいは維持し、一部を除いて全国平均値を超えた。しかし、非承認群は一部で増加したほか、侵害行為認知群は増加と減少のいずれもが認められた。一方、学級生活不満足群の割合は、全学年で維持あるいは減少傾向で、多くの学年で全国平均値よりも低いことが示された。



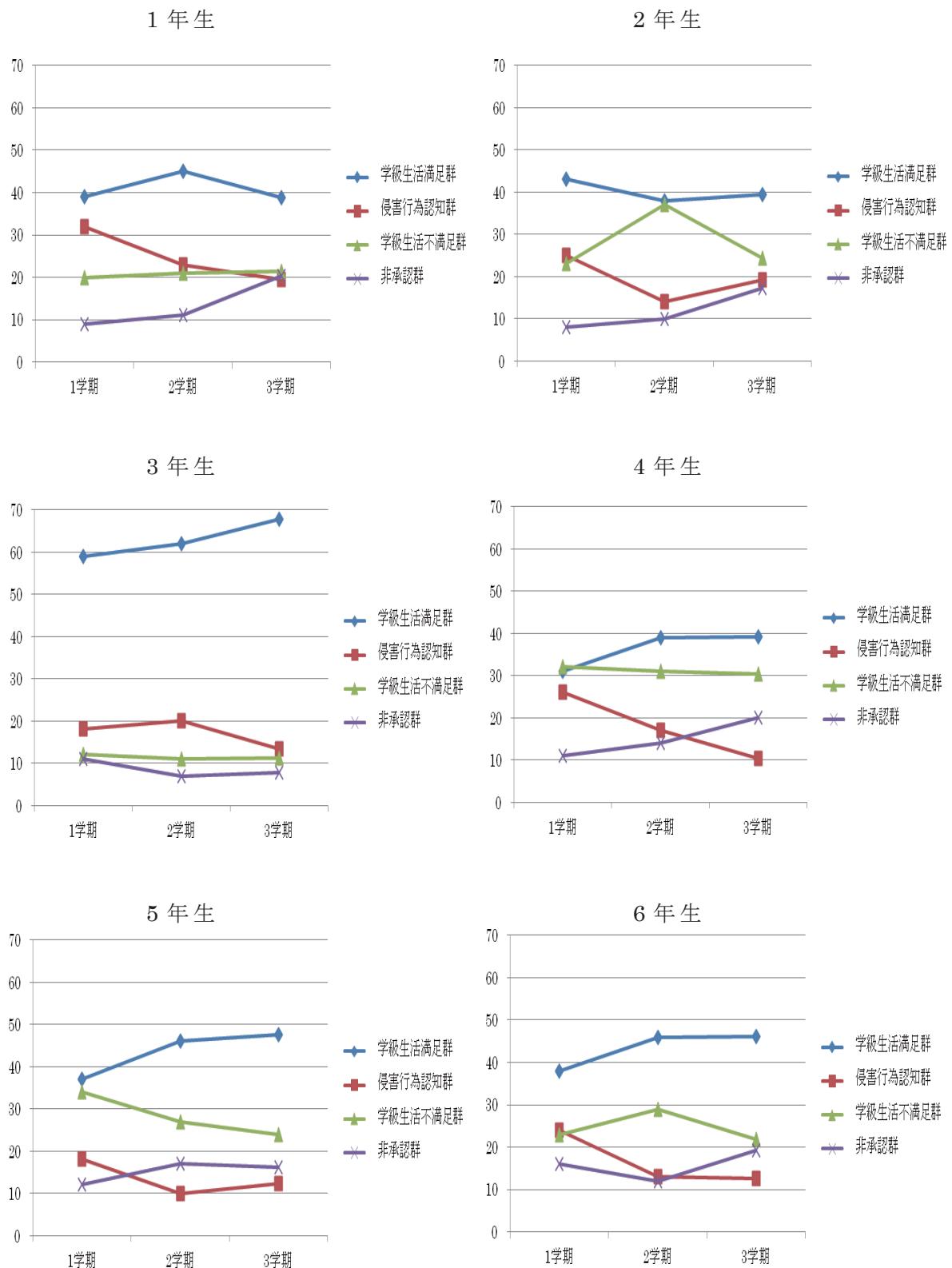
### イ. 学校生活意欲の状況について

多くの学年において「友達関係」「学習意欲」が低下する一方で、「学級の雰囲気」は増加した。ただし、いずれの領域についても、全国平均値に比べ、全学年とも高い意欲をもって生活している状況に変化はなかった。



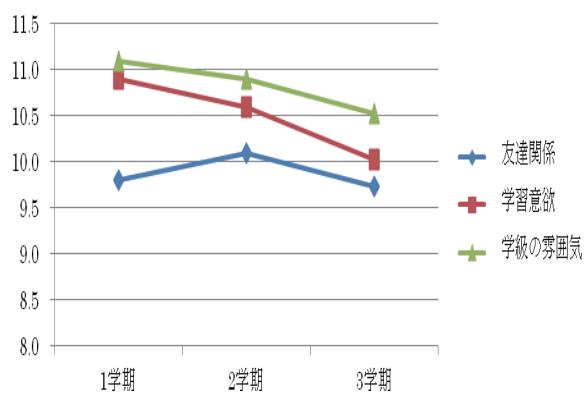
## (7) 1年間の変化

### ア. 学級満足度に基づく群の出現率の変化について

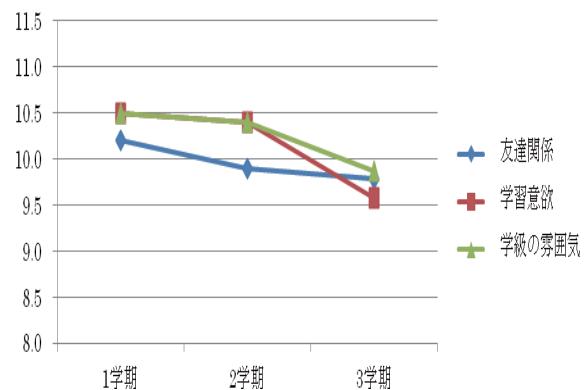


## イ. 学校生活意欲の状況に関する変化について

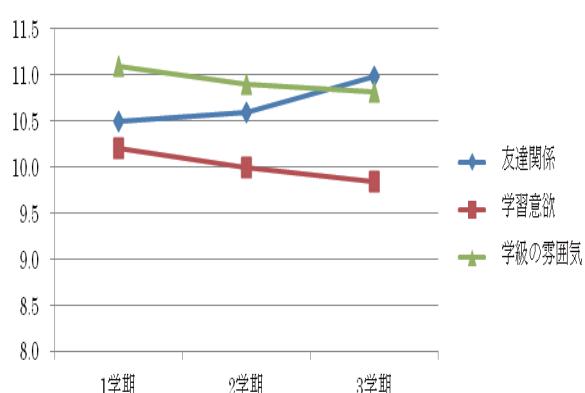
1年生



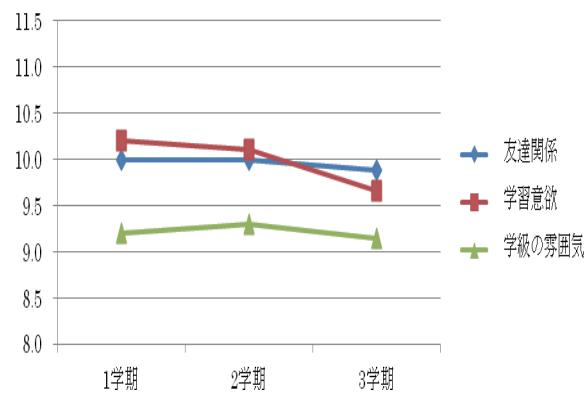
2年生



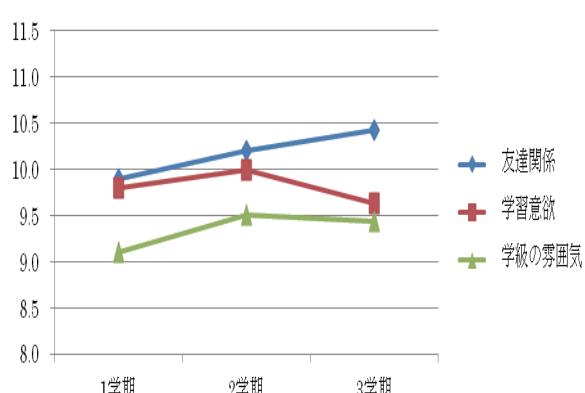
3年生



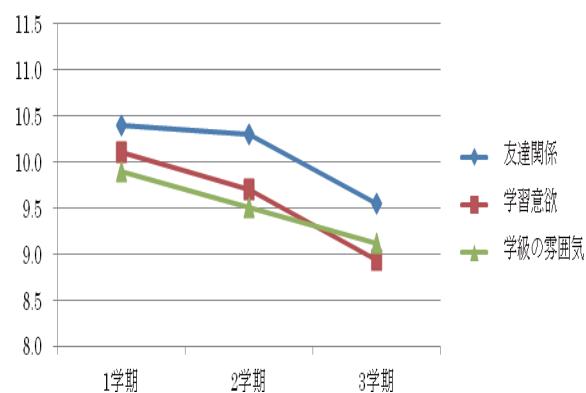
4年生



5年生



6年生



#### (8) コンサルテーションを通じた学級全体への支援

以上の結果や、より詳細な学級ごとの結果、ならびに個々の子どもの結果について、学年全体の教師と、主幹教諭やスクールカウンセラーがコンサルテーションを行う機会を設けた。

それにより、担任教師からは、「この子は、なぜこんな結果になったのだろう」「この子は、今の様子だとこういう結果になっているかもしれない」というように、検査結果と日頃の様子を突合させて子ども理解を深める様子が見受けられた。また、「うちのクラスは…」というように、学級全体を見据えた視点をもち、これまでの学級経営の様子を振り返り、今後の取組みについて考える様子も見受けられた。

一方、普段の学級の様子を詳しく知らないスクールカウンセラーにとっては、教育相談においてかかわっている子どもについて、学級内での居心地のよさを知る機会となった。また、結果を詳しく尋ねるなかで、学級全体の状況がそれらの子どもたちに及ぼしている影響について、考察する機会にもなった。さらには、教育相談には来ていないものの、担任教師の目から見て気になっている子どもの様子を知ることもでき、問題が悪化しないための方策を考える機会にもなった。

このように、本事業で取り組んだ「心理検査を活用した学級コンサルテーション」とは、検査結果という「目に見える形のあるもの」を題材にして、複数の教職員が集って子ども理解を深め、支援を考える機会を提供するものであった。したがって、学校において重要な「チーム支援」を深めていくために、有効な方策であったと考えられる。先述の通り、指定校は多忙化が著しい状況にある。そのなかでも「一緒に教育相談に向き合う」時間を設けようという取組みにつながったことを鑑みれば、このような何らかの「具体的な題材」を用いることに重要な意義があると言えよう。

## 2. 集団心理教育による支援

発達障害を抱える子どもにおいては、身体的な感覚の困難さがあることが知られている。そのため、身体的な感覚の成長を促すような方法（例：感覚統合など）が開発されており、身体的な感覚の困難さの緩和によって、発達障害特性を低減させるような試みがなされている。

一方で、遊びや学習など、あらゆる日常生活場面において、発達障害を抱える子どもとその他の子どもが様々なトラブルになることがある。こうしたトラブルについても、「手が触れただけなのに、パニックになった」というように、上述のような「身体的な感覚の困難さ」が一因になっている面もあると推測される。こうした問題を予防し、改善するためには、「発達障害を抱える子どもの身体的な感覚の困難さ」を緩和するだけではなく、「人によって、感じ方や表現の仕方が違うこと」「お互いの気持ちを考えながら行動するのは、大切であること」について、すべての子どもたちが理解していく必要もある。

そこで、本事業では、どの子の身体的感覚の成長にとっても役立つ活動を行いながら、同時に「互いを思いやる気持ち」にも気づかせるプログラムを開発し、指定校において実施することとした。このことは、発達障害を抱える子どもだけではなく、すべての子どもにとって有用な、集団的心理教育による支援方法として位置づけられる。

### (1) プログラムの概要

プログラムの対象については、発達段階等についての適切さを指定校内で協議し、3年生全学級（計3クラス）を対象とすることとなった。さらに、実施時期や回数についても、同様に指定校内で協議を行った結果、平成26年度は、再委託先によるワークショップと大学院生による集団心理教育を統合した形で各学期に1回（年間計3回）実施することとし、1时限ごとに学級単位で実施することとなった。

プログラムの実施担当者としては、感覚統合に関するワークショップの実績があるM&N's Smile Projectに委託した。また、実際のプログラム実施時には、愛知教育大学大学院において臨床心理学を専攻する大学院生複数名が補助者として加わった。その他、指定校主幹教諭、指定校スクールカウンセラー、事業実施機関長が企画立案に加わり、各学級担任教諭は当日のプログラムに子どもたちとともに参加した。

なお、実施前には、対象学級の保護者に対し、プログラム実施についての案内を通知し、必要な理解を得た。

また、実施後については、各児童に振り返りシートへの記入を求め、プログラムを認知的に整理し、定着が図れるよう意図した。さらに、効果検証のために、各回とも、参加全児童に対して、実施前後に「hyper Q-U」（発行：図書文化社）のソーシャルスキル尺度を実施し、その変化を統計的に検討することとした。

(2) 第1回プログラムについて

- ア. 日時：平成26年7月10日（木）1時限目～3時限目
- イ. 場所：愛知教育大学附属岡崎小学校くすのきアリーナ
- ウ. 本時のねらい「お友達と仲良く遊ぶ（動く）ことを考えてみよう」  
：感覚統合へのアプローチを行うなかで、それぞれが身体能力や感覚、コミュニケーションの取り方が違うことを理解し、相手を受け入れ、思いやりの心をもてるようになる。
- エ. 本時の展開

【導入：心と身体を解きほぐし相互交流をはかる】

- ・全体で輪になって座り、ワークショップのねらいや約束事（言葉を使わないなど）を伝える。
- ・簡単な身体ほぐしをする。

【発展①：空間を歩く～ボールを使ったコミュニケーション】

- ・まず、自分の歩くペースとスピードに気づかせるとともに、それが友達とどう違うのかに気づかせる。
- ・『喋らない』『止まらない』『バラバラに歩く』『人を避けながら歩く』ことに留意させる。
- ・その後、ボールを入れ、床に落とさないようにしながら、友達に投げて渡すように指示する。ボールを渡す時、相手が受け取りやすいように投げることを指示する。大きいボール1個から始め、ボールの種類や数を増やす。

【発展②：感覚統合サーキット】

- ・全体を2グループに分けて、以下の活動を行う。
- (1)身体のシェイク：自分に身体へのタッチング、ため息呼吸をする。  
(2)10センチ幅のテープの上を歩く。  
(3)カラースカーフ：スカーフを持ってゆっくり体を動かす。  
(4)マットの上あるクッションにしがみつき、転がりながら進む。  
(5)身体のシェイク：自分に身体へのタッチング、ため息呼吸をする。  
(6)ジグザグ歩き：人に触らないように、他の児童が通り抜ける。  
(7)カラースカーフ：スカーフを持って素早く体を動かす。  
(8)バランスボール：バランスボールにうつぶせに身体を委ねた後、ペアでお腹にボールをはさんで歩く。

【まとめ：クールダウンとフィードバック】

- ・輪になって全員が座り、感想を言わせ、フィードバックをする
- ・身体をほぐし、リラクゼーションをさせる

#### 才. 実施時の様子



「空間を歩く」課題では、即座に周りの人や物の位置・距離・大きさなどを把握することが要求される。児童の中には、空間全体に広がり、人と人の間になかなか入っていけない者もいた。また、円状に回り続けたり、鋭角なターンを繰り返したりする様子もみられた。そこで、空いたスペースを認識させることにより、集団に広がりが生まれた。全体へ意識を向けるようになり、相手の動きと方向を察知して行動し始めたと考えられる。

そこに「ボール」を投入すると、視線を交わしあう様子が見られるようになった。言葉を使用しないように伝えていたので、ボールの速さや強さ、投げる場所、相手との適切な距離など、「相手が受け取りやすいようにするにはどうしたらよいのか」をよく見て考えるようにになったと考えられる。これらは、競い合うのではなく、チームとしてボールを落とさないという作業に取り組んでいったことを示している。実際、子どもの感想では「絆」という言葉がみられた。

「感覚統合サーキット」は、感覚刺激の入力によって、様々な心理的変化を体験する活動である。例えば、スカーフの柔らかな触刺激は、神経を覚醒させる。クッションの触圧刺激は、抱きしめられたような安心感を与える。これらによって、楽しみながら様々な感覚が刺激され、心理的な安定を図っていくことを目的とした。実際、スカーフやクッションには歓声が沸き、「身体を使って遊ぶのがこんなに楽しいなんて思わなかった」という感想が散見された。ただ、それだけではなく、家での出来事や家族を思い出す感想もみられ、温かい感覚を思い起こす体験になったことが見て取れた。

全体を通じ、楽しみながら互いの良さを再認識し、安心して仲間としての意識をつくっていくきっかけになったと考えられる。

(3) 第2回プログラムについて

ア. 実施日時：平成26年11月27日（木）1時限目～3時限目

イ. 場所：愛知教育大学附属岡崎小学校くすのきアリーナ

ウ. 本時のねらい「感じて・考えて動こう」

：それぞれが、身体能力や感覚、コミュニケーションの取り方が違うことを理解し、思いやりの心をもって動くことを考える。

エ. 本時の展開

【導入：ワークと日常のつながり】

- ・前回の振り返りを行った上で、日常場面で想定される「空間を感じて行動しなければいけない場面」を尋ね、発表させる。
- ・前回のワークのうち、空間を感じながら歩くことを提案する。

【発展①：空間を歩く～自分と相手を感じながら歩く～】

- (1)空間の領域内で自由に歩かせる。
- (2)歩く際のルール（話さない・空間をあけない・立ち止まらない）を説明し、掲示する。
- (3)歩いてみてどのように感じたのかを発表させる。その際、どうしたら空間や相手の動きを読み取れるか考えさせる。
- (4)発表で出た意見を踏まえ、もう一度歩かせてみる。動き方に変化があったかどうか観察し、変化がないようであれば集合させ、意見を思い出し行動できるように促す。
- (5)最初との違いを発表させる。

【発展②：空間を歩く～視野を広く、狭く～】

- (1)空間認識を研ぎ澄ませ、その重要性をより深く認識させるため、視野に注目しながら歩かせる。そのため、自分の視野が広いポーズ（正面を向いた状態で両手が視界ぎりぎりに見える範囲に手を広げる）と、視野が狭いポーズ（目の横に両手をあてて顔を挟む）を説明する。また、歩く際のルールを確認する。
- (2)視野を変えて歩いてみてどのように感じたのかを発表させる。どうしたら難しさを克服できるか考えさせる。
- (3)発表を踏まえ、今度はポーズをせずに視野を意識して歩かせる。

【まとめ：ワークと日常のつながりをもう一度意識させる】

- ・今回のワークを実施して学んだこと、考えたことを発表させる。
- ・どうして日常生活で空間を意識することが大切なのかを感じさせる。また、授業冒頭の子どもたちの発言を取り上げ、今回の体験を日常生活の場面で生かせるように返す。

#### 才. 実施時の様子



今回の「空間を歩く」課題は、相手との距離、視界の使い方を学び、空間や人に配慮した自発的な動きがとれるようにという目的である。具体的には、空間内を均等に埋めるように歩くために、人とどのくらいの距離をとればよいか、両手を広げて確認してみるという活動を行った。そうすると、空間全体が拡がり、偏りが少なくなるなどの変化がみられた。また、私語も減り、集中力が増したようであった。参加児童からは、「空間があくと人が進みやすくなる」「ぶつかる心配がなくなり、安全だ」というように、人との距離を意識したことがわかる発言があった。なかには、距離をとると人の気持ちが分かるといった「内面の配慮」に気づいた児童もいた。電車や混み合っている場所でゲームや携帯を使うときは、周りとの距離に気をつけなければならないなど、日常生活への応用へも発展していった。

視界の使い方では、まず、広い視界と狭い視界をそれぞれ体験しながら、歩いてみる活動を行った。普段は、「視界」を意識することはないかもしれないが、やってみたら何が変わるのがわかるのかを考えさせてみた。一般的に、広い視界は、ゆったりとした落ち着きと安心して歩ける空間を生み出すとされる。一方、狭い視界は、歩幅も小さく空間全体も縮まってしまうとされる。児童からは、「狭い視界のときは、こわくて歩きづらい」「寂しいときや悲しいときのようだ」という感想が出た。一方で、「物事に集中するときは、狭い視界も重要だ」という意見もあった。それに対し、広い視界は、「歩きやすく安全」「心が広がった感じがする」という感想が大半であった。このように、視界を意識することで、気持ちも変わっていくことに気づいたようだ。自分の意思で周囲に配慮しながら行動することが、視覚認識や空間認識の力を育む。より正確に知覚することが、より適切に行動することにつながったのである。

(4) 第3回プログラムについて

ア. 実施日時：平成27年1月26日（月）1時限目～3時限目

イ. 場所：愛知教育大学附属岡崎小学校あおいホール

ウ. 本時のねらい「相手を感じて動こう」

：それぞれが、身体能力や感覚、コミュニケーションの取り方が違うことを理解し、心も身体も開いて相手を受け入れ、思いやりの心をもって動くことを考える。特に今回は、グループコミュニケーションに注目する。

エ. 本時の展開

【導入：ワークと日常のつながり】

・前回の振り返りを行った後、立ち止まってキャッチボールをする。

【発展①：空間を歩く～ボールを使ったコミュニケーション】

- (1)空間の領域内で自由に歩きながら、キャッチボールをする。
- (2)歩く際のルール（話さない・空間をあけない・立ち止まらない）を説明し、掲示する。
- (3)歩きながらのキャッチボールの感想、改善点等を話し合う。
- (4)発表で出た意見を踏まえ、もう一度、ボールを増やしながら歩かせてみる。
- (5)最初との違いを発表させ、お互いにかけ声があるとよいことに気付かせる。

【発展②：空間を歩く～かけ声を伴ったボールのコミュニケーション～】

- (1)話さないルールを撤廃し、「みんなで決めたかけ声を使ってボールの受け渡しをする」ルールを加える。
- (2)空間の領域内で自由に歩きながら、かけ声をかけてキャッチボールをする。徐々にボールを増やす。
- (3)やってみた感想や先ほどとの違いを発表させ、改善点があればどうすればいいか話し合う。
- (4)発表で出た意見を踏まえ、もう一度、やってみる。

【まとめ：ワークと日常のつながりをもう一度意識させる】

- ・今回のワークを実施して学んだこと、考えたことを発表させる。
- ・かけ声によって、ボールのコミュニケーションにどんな変化が生まれたかをまとめる。また、相手に配慮した行動の大切さや、チームワークとしての一人ひとりの意識の向上を認めていくその上で、今回の体験を日常生活で活かせるように促す。

#### 才. 実施時の様子



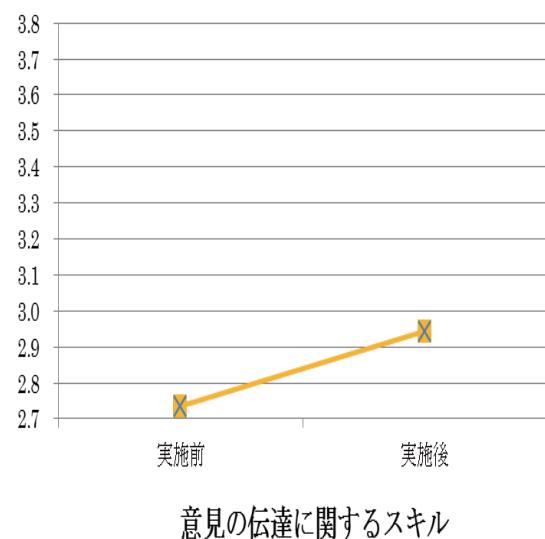
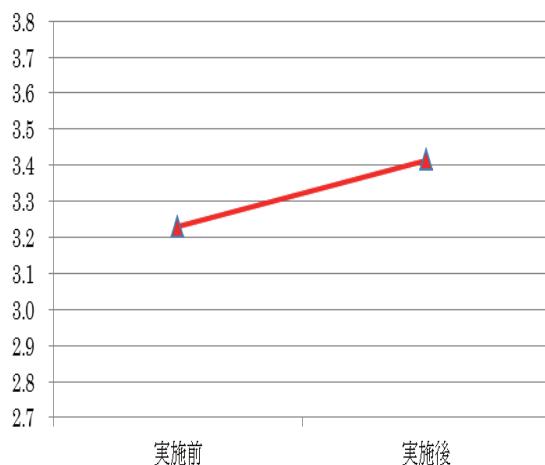
前回の課題に「ボールのコミュニケーション」を加え、さらにかけ声を伴ったメニューに発展させた。子どもたちに「気を付けた方がよいポイント」を尋ねたところ、「距離、ボールの強さ、スピードを考えて相手の胸に投げる」「ボールと相手をよく見る」という発言が出た。そこで、ボールが相手に届く動線をイメージすることと、動くボールを追う視線の使い方に気をつけるよう、指導した。これは、前回の「視界の使い方」の応用であり、「人とボールの位置、距離、大きさを即座に認識し、同時に投げるボールの強さやスピードを相手が受け取りやすいように判断する活動」である。力の入れ具合を把握することは、ボディイメージや動作の改善等につながる。

しかも、この活動は「チームとして」ボールを落とさない作業に取り組むものなのだという点も伝えた。そう伝えると、「せっかくボールを渡しても、相手が見てくれないから受け取ってくれない」ことに気づくことになり、うまく受け渡すためにはどうしたらよいか考え出すことになる。そうすると、「ボールを持っていない人が、常にボールの位置を把握し、いつでも受け取れる体制であること」が大事だということに気づいた。また、もっとスムーズに受け渡しをするためには、かけ声をかけることも大切だと実感することができた。かけ声は、クラスのみんなで考えて納得したものが採用されたので、楽しんで声をかけ合うことができた。子どもたちからは、「かけ声がある方がいい」という声や、「目で合図して身体の正面を相手に向けてからかけ声をかけた」という高度な方法に関する意見もあった。これらについて、日常生活とのつながりを考えさせたところ、「常に人の気持ちを考えて行動する」「掃除で全体を見て何をやるのか決める」などの発言があり、普段の学校生活で応用していきたいという声につながった。

## (5) プログラム実施による効果検証

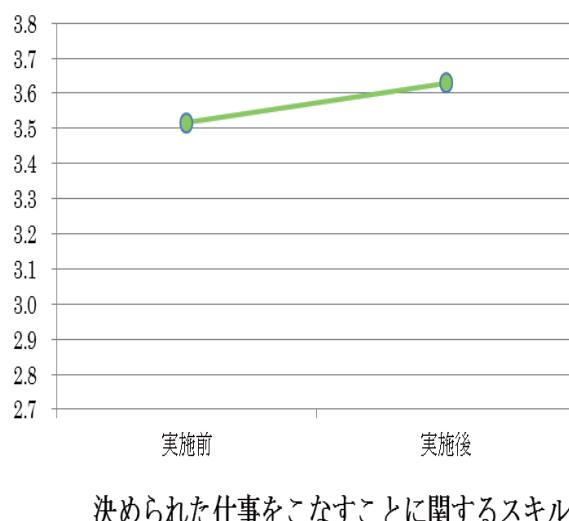
### ア. 1学期の結果について

友達の話を聞くことに関するスキルは低下したが、以下のスキルは統計的に有意に増加した。「体で感じる」多様な体験活動を行ったことによって、話を聞くことへの関心が低下した可能性はあるものの、感情や意志を他人に理解してもらえるよう表現していくスキルは向上したものと考えられる。



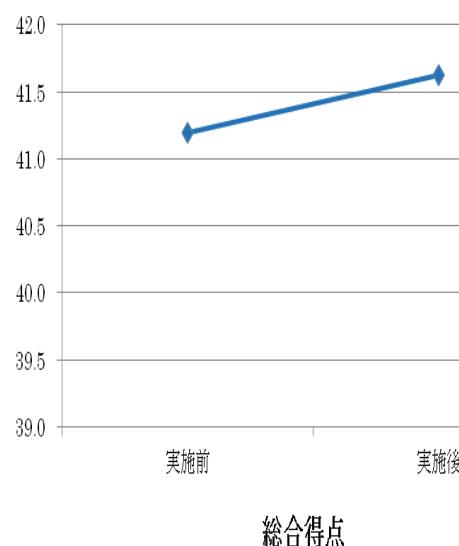
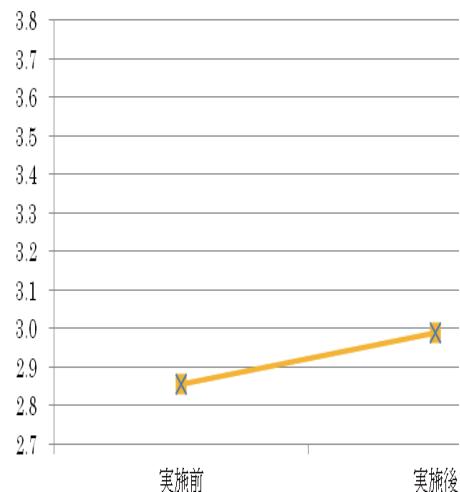
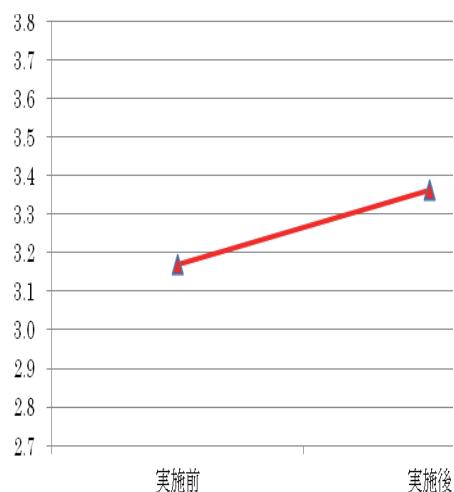
### イ. 2学期の結果について

以下のスキルについて、統計的に有意に増加した。係活動や班活動など、集中力を使ってこなさなければならない場面におけるスキルが向上したものと考えられる。



#### ウ. 3学期の結果について

1学期と同様に、感情表現や意思伝達に関するスキルについて、統計的に有意に増加した。これは、かけ声などによって相手に自分の気持ちを伝えることの大切さを取り上げたためであると考えられる。また、スキル全体の総合得点も、統計的に有意に増加した。一年間のまとめとしての振り返りを通じ、特定分野だけではなく、全体的なソーシャルスキルの向上につながったものと考えられる。



### (5) 今後に向けて

このように、集団心理教育は、各学期のねらいや活動内容・状況に応じて、子どもたちのいくつかのスキルを高める効果を有することが明らかとなった。また、実施する側にとっても、特にこれから臨床心理士として子どもを支援する大学院生にとって、集団心理教育の体験学習は重要なものであった。今後は、この体験を生かし、大学院生の能力を高め、再委託先等の予算措置がない状況でも活動が継続できるようにする必要がある。そこで、今後は、大学院生の能力を向上させ、大学院生が主導で集団心理教育を実施する方向を模索することとなった。

また、子どもにとっての効果としても、ソーシャルスキル以外の側面に働く可能性があることも推測される。本事業の目的を踏まえれば、「互いを思いやる気持ち」は「ソーシャルスキル」以外の側面から構成される可能性があり、多様な観点から効果測定を行う必要性が考えられる。そこで、今後は、こうした点も含めた効果検証の方法を模索することとなった。

# 第3章

## 発達障害を抱える子どもへの 個別的支援





## 1. 学習支援と教育相談を組み合わせた個別的支援

学校心理学の観点によれば、学校における児童・生徒の抱える課題への支援領域とは、「学習面」、「心理・社会面」、「進路面」、「健康面」に分類できるとされている（石隈, 1999）。発達障害を抱える子どもについても、同様にこれら各領域のいずれか、あるいはいずれもについて困難が生じている可能性が高く、特定の領域への支援のみを行えばよいものではない。学校では、教育の専門家である教師等による「学習面」「進路面」への支援、健康教育の専門家である養護教諭等による「健康面」への支援、スクールカウンセラーや教育相談担当教師による「心理・社会面」への支援というように、それぞれの得意分野をいかんなく発揮し、役割分担をしながら総合的に子どもを支援していく視点が求められる。

しかしながら、教師や養護教諭は、それ以外にも「心理・社会面」への支援なども日常的に行っている。このように、各支援者は、自らの専門領域をうまく援用し、他領域の支援をも行うことが求められる。これは、スクールカウンセラーのように、比較的新しく学校に参入した職種にとっても同様であろう。例えば、発達障害的な特性のために非定型的な認知特性を有し、結果として学習につまずきが生じ、学校生活がうまくいかなくなっている場合は多く散見される。このような例は、先の指摘に基づいて分類すると、「心理・社会面」の困難さが「学習面」の困難さを生み、それがさらに「心理・社会面」の二次的な課題を生じさせているとみることができる。最終的には、「進路面」の課題をも生じさせるかもしれないし、「健康面」に不調を訴えるようになるかもしれない危険性もある。

こうした事態に対して、スクールカウンセラーは、認知特性の状況を明らかにしたり、学校への不適応感を改善しようしたり、といった「心理・社会面」の問題だけを取り扱っていて、はたして子どもの将来を見据えた支援になるであろうか。担任等の教師と協力しながら、まずはその子の認知特性の状況を共通理解し、それが学習場面で実際にどのような形で表れているかを把握し、改善するための学習方法の手立てをつくっていくことも必要ではないだろうか。そのような支援を通じ、学習への自信を取り戻すことによって、学校への不適応感が軽減されるだろうことは想像に難くない。

したがって、スクールカウンセラーも、従来の「心理・社会面」への支援にとどまらず、その他の側面へ一歩踏み込んだ支援を行うことによって、学校全体の支援の幅が広がっていく可能性がある。そこで、本事業では、指定校において、スクールカウンセラーを中心とした教育相談担当者が、子どもの学習に係る認知特性を踏まえた上で、その学習に対して補助的な支援を行い、さらにその学習支援上の成果を個別の教育相談でも取り扱っていくというように、「学習支援」と「教育相談」を組み合わせた個別的支援の方法を実践し、そのあり方を検討することとした。

### (1) 指定校における教育相談の現状について

指定校は、第1章で記載の通り、校長および副校長のリーダーシップのもと、主幹教諭を中心とした教育相談体制が構築され、全校的に個々の子どもへの支援に取り組んでいる。また、指定校は、臨床心理士養成を目的とする愛知教育大学大学院学校教育臨床専攻の学校臨床実習機関として位置づけられ、複数の大学院生が「アイリスパートナー」という名称で児童の心理的支援補助を行ってきた。それに加えて、平成21年度からは、愛知教育大学の専任教員である臨床心理士有資格者が、スクールカウンセラーとして教育相談活動を実施することとなって現在に至っている。公立学校においては、必ずしも特定の小学校にスクールカウンセラーが配置されているわけではなく、中学校区を単位とした複数の小学校を担当する場合があるのに比して、学校の特徴を踏まえた活動がしやすい状況にあると言える。また、スクールカウンセラー以外の「アイリスパートナー」が複数配置されていることによって、多様な支援を実施できる状況にあることも特徴である。

実際のスクールカウンセラーによる教育相談は、保護者等の申し出によって開始され、保護者面接と子ども面接を並行して実施している。スクールカウンセラーのみで担当することが適切でないと判断される場合は、スクールカウンセラーの指導の下、子ども面接をアイリスパートナーが担当している。その他、アイリスパートナーは各学年に1名の割合で担当学年が決定され、教室に入って参与観察を行いながら、様々な心理支援補助を行っている。

平成26年度における活動実績は以下の通りである。平成25年度からの継続面接、ならびに平成26年度からの新規面接を含め、多様な内容の主訴を取り扱った面接を実施している。

平成26年度・教育相談の件数（平成27年1月末現在、全29日分）

保護者	児童
110件	86件

### (2) 指定校における「学習支援」と「教育相談」を組み合わせた個別支援の必要性について

指定校は、国立大学法人附属学校として、「生活教育」を研究理念に据え、日々の教育活動についての研究を重ねている学校である。具体的には、子ども一人一人のもつ「わかり方」や物事の「見方・考え方」は、生活経験や生育歴によって様々であることを念頭に、教師が、日々の生活のなかで個々の子どもの「わかり方」や「見方・考え方」、さらには人間関係をもとらえ、その子に応じた支援、集団への支援を考えていくことを実践している。

このような方向性は、例えば、教室において子どもの座席配置を「コの字」型に配置し、子ども同士が顔を見合させて意見を言い合うことを促進するといった活動につながっている。また、授業は子どもの発見に基づく意見交換を中心として展開し、個々の子どもたちの意見は板書によっても丁寧に取り

上げられ、検討されていくという活動にもつながっている。このような授業の様子は指定校における研究の蓄積の成果であり、重要な教育活動であることは言うまでもない。一方で、従来の特別支援教育における「苦手さを補う支援」として指摘されてきた「友達の顔などの刺激が少ない、前の方の座席にしよう」「あらかじめ、板書をプリントにして、書くことの苦手さを補おう」といった手立てについて、指定校ではそのまま取り入れることができないものもあることが理解できる。指定校における研究理念に沿う形で、どのようにして「苦手さを補う支援」ができるかを考えることは、学校の特色を生かした支援を行うという重要な視点である。

実際の子どもたちの様子に目を転じると、指定校においても、当然、非定型的な認知特性を有しており、学習への抵抗感や苦手意識をもつ子どもも存在する。こうした子どもに対し、指定校では、各学級担任が研究理念に基づいた「個への支援」を大切にする観点をもち、授業中等における個別的な補助支援を実施してきた。ところが、そのような努力にもかかわらず、学習への抵抗感や苦手意識にとどまらず、さらに友人関係におけるトラブルに発展したり、登校に抵抗感をもつようになったりして、スクールカウンセラー等による教育相談との連携が必要になる場合もある。こうした場合、上述のような指定校の特色を踏まえ、教育相談の場においてできる「学習支援の工夫」にも取り組んでいく必要があると考えられた。

### (3) 学習支援の実際について

以上を踏まえて、教育相談の場でできる「学習支援」のあり方を検討し、実践するとともに、その成果を従来の教育相談にも生かすことによって、トータルに子どもの成長を支える方法を明らかにしようとした。

まず、教育相談が開始された子どもについて、その主訴ならびに背景要因の検討を重ね、支援法の一つとして「学習支援が有効である」ということが確認された場合について、保護者の了解を得て、教育相談の一環として学習支援を行うこととした。

その後、非定型的な認知特性を把握するために、必要に応じて、(本学習支援ならびに教育相談、および広く校内での指導に活用することを目的として)保護者ならびに学校の了解を得た上で各種発達検査を実施することとした。あるいは、既に他の専門機関等で実施済みの場合は、保護者の了解が得られた場合にその情報を提供していただくこととした。さらに、学級担任等から日頃の学習の様子などの情報提供を受け、教育相談で観察される結果と併せ、最終的な背景課題の推定を行った。

そして、得意な部分を活用しながら、推定された背景課題の苦手さを補うための手立てを検討し、それを具体的に伸ばしていくための教材開発を行った。次ページ以降に示す教材は、その一例である。本教材を活用した子どもについては、上述の推定の結果、「聞き取り」が弱く、特に聞き取ったものを書き写す作業が苦手であることがわかった。そのため、帰りの会等で担任か

## 学習支援教材の例

- ①聞き取って、その文章を、漢字を使って書き写しましょう。  
②漢字の意味に当てはまるものは、どれでしょう。

☆①廊下は走ってはいけません。なので、歩きます。☆

「歩」という漢字が使われている絵はどれ？

- ①はどうきょう ②はし ③しんごうき



☆②足が大きくなり、靴が小さく感じたので、新しく買いました。☆

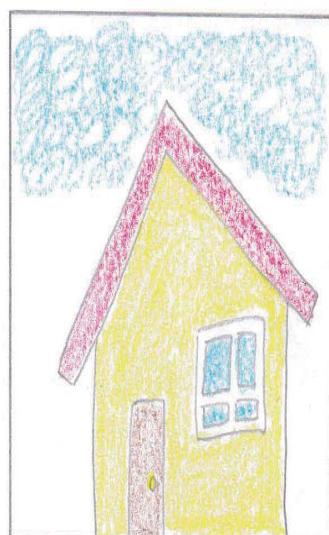
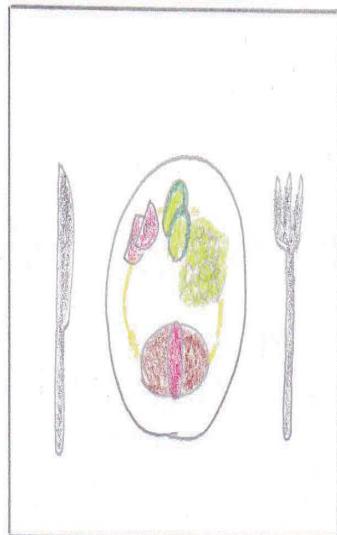
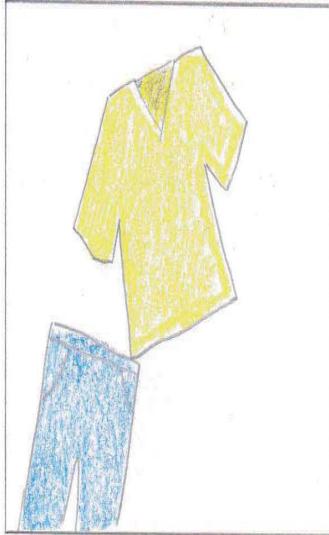
「新」が使われている絵はどれ？

- ①しんぶんし ②ざっし ③手紙



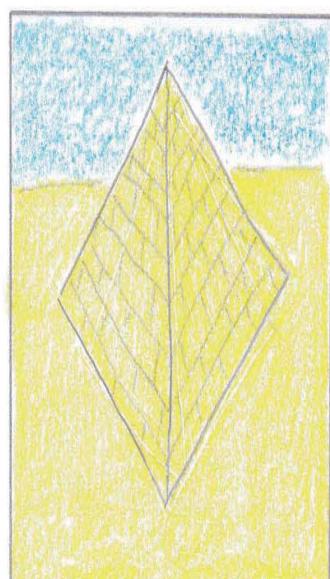
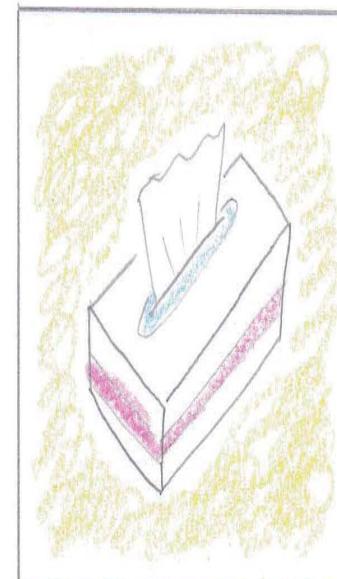
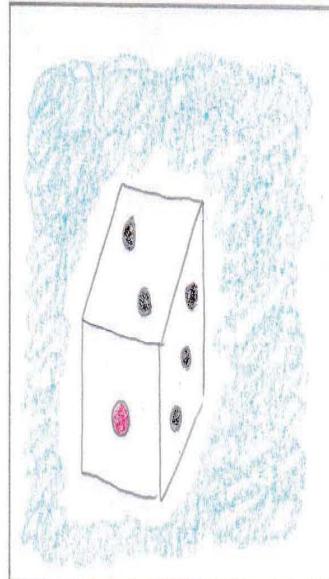
学習支援教材の例（続き）

☆③歴史を知るため、衣食住について調べた。☆  
「衣」「食」「住」は、それぞれどれ？

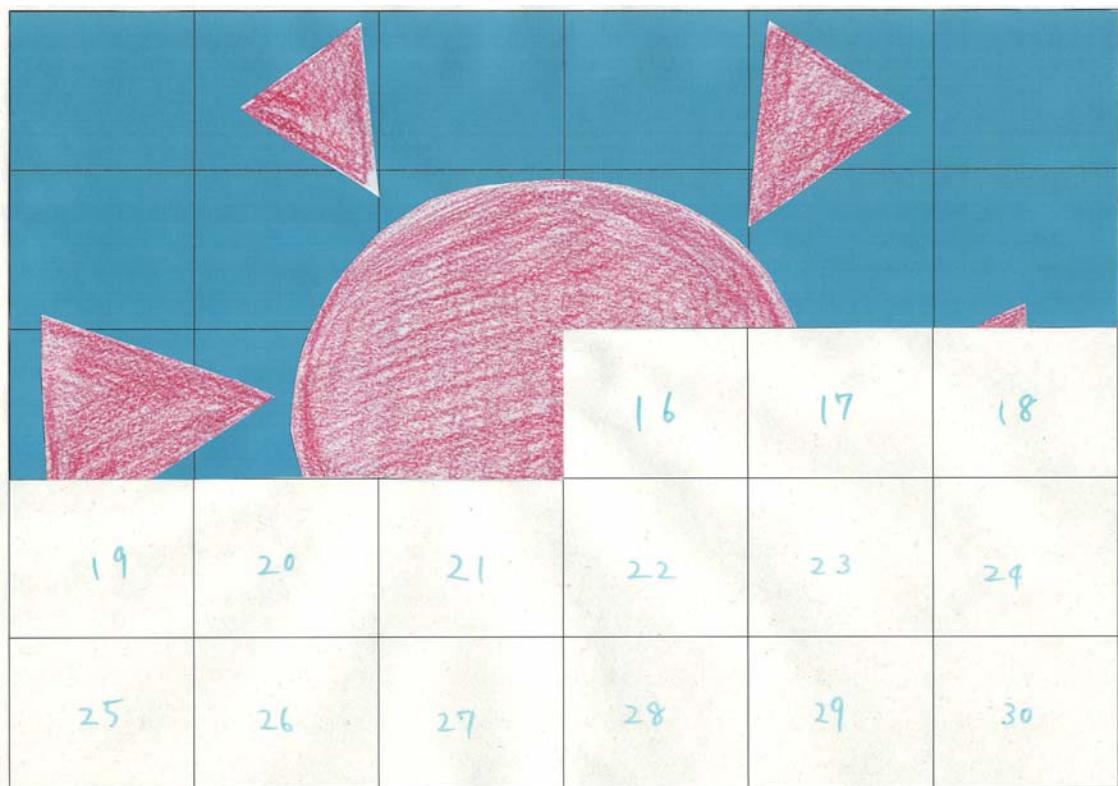
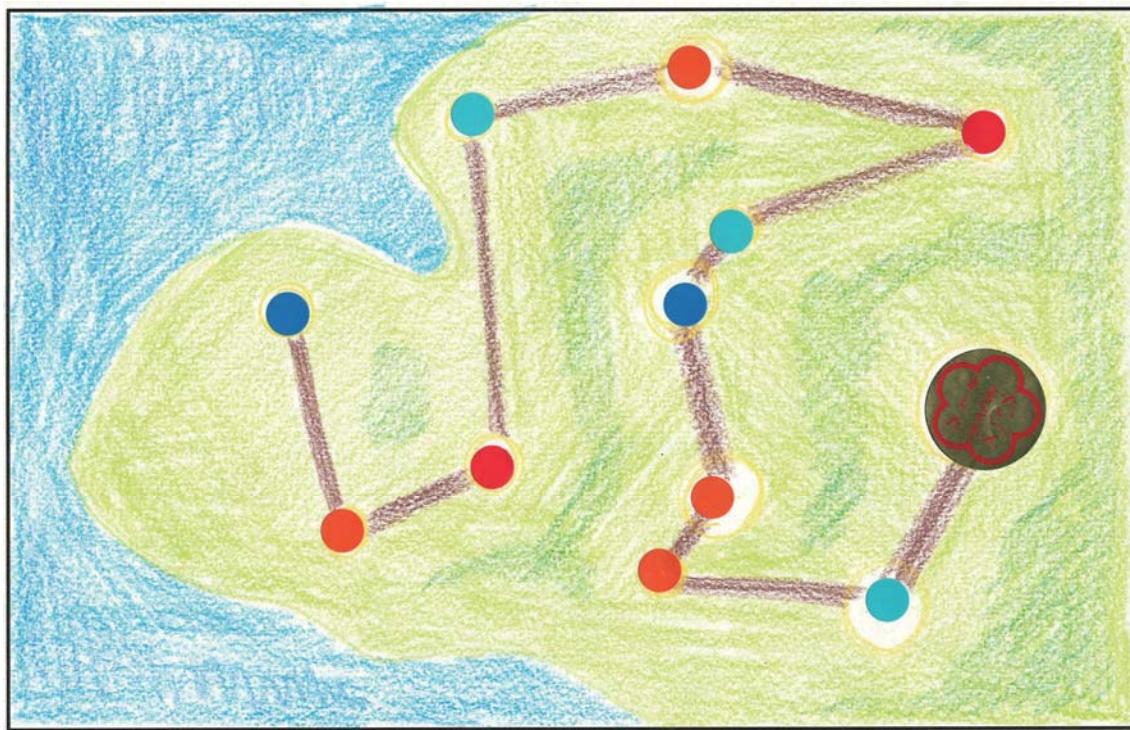


☆④立方体は直方体の一部だ。☆  
「立方体」はどれ？

- ① サイコロ ②ティッシュ ③ピラミッド



課題達成評価用シール台紙の例



ら口頭で伝えられた「明日の持ち物」などをメモできず、忘れ物をして困ってしまうという事態が多いことが考えられた。また、テストなどがあれば熱心に取り組み、良好な成績を収めることがあるが、テストに向けた一時的な繰り返しの暗記法によって成果を挙げている一方、具体的な事物との関係性を理解しておらず、テストが終わると忘れてしまうという課題もあった。そこで、「読み上げられた文章をノートに書く」「そこで書いた漢字に、関係の深い具体物を絵や写真から選ぶ」という学習を行うこととした。これらの教材開発にあたっては、学習指導に長けた教師とスクールカウンセラーが話し合いを行い、実際の実施はアイリスパートナーが行った。

例えは、①と②は、基本教材として行ったものである。「廊下は走ってはいけません。なので、歩きます。」「足が大きくなり、靴が小さく感じたので、新しく買いました。」という生活に密接に関与した文章をアイリスパートナーが読み上げ、子どもにその文章をノートに書かせることを行った。その上で、「歩」という漢字が使われる物はなんだろう、「新」という漢字が使われる物はなんだろう、という質問をして、絵や写真を提示して選ばせた。

③については、より生活に密着した課題を概念的にとらえられるように、ということを目的とした。また、関連した漢字についての具体物を1個選ばせるのではなく、「衣」「食」「住」すべてを選ばせるという、応用的な課題にすることを意図した。

④については、立体に関する「名称」と「実際の形」が結びついていないという課題があったので、算数への応用を図ることを目的とした。

さらに、これらの課題を達成できた時には、台紙にシールを貼ることを続け、自分で「これだけ頑張ったんだ」という成果が見て取れるように工夫した。これにより、学習への意欲を高めることをねらっている。そのため、子どもや保護者とのやり取りのなかでわかった「好きなキャラクター」などを活用することとし、キャラクターが陣地を拡大していく様子や、達成すればパズルのようにキャラクターが出現する様子といった工夫を行った。例示したのは、それらの模擬図版である。

なお、これらの課題の成果については、保護者への教育相談においてフィードバックするとともに、保護者からの要望を聞いて支援内容を改善していく。また、学習以外についても、意欲や自信が高まるようなものはないだろうか、という視点をもって相談を続けることとし、「学習面」への支援が「心理・社会面」への支援へと拡充していくことを意図した。

#### (4) 成果について

以上のような支援を行うことによって、当初の予測通り、子ども自身に様々な面での自信が身についてきた様子が見て取れた。これは、教育相談の場における子どもへの直接的な観察のみならず、学級内での様子などの教師からの報告、家庭内での様子についての保護者からの報告からも同様のことが考えられた。

今後、よりよい教材づくりのための方策や、多くの子どもに対して必要となつた場合の対応などについて、組織的な検討が必要になると考えられる。

『引用文献』

石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房

# 第4章

学年をまたいだ支援





## 1. 入学前から開始する支援のあり方

発達障害を抱える子どもの困り感が軽減し、学校生活を送る上で大きな問題として表面化することなく、よりよい学校生活への適応が図られるためには、より早い段階において個々の子どもの課題を発見し、その子に合った支援の取組みを開始することが求められている。この観点から、近年、乳幼児健診や就学時健診において「気になる子ども」を発見し、適切な支援へと結びつける大切さが指摘されることがある。

ところが、指定校は国立大学法人附属学校であり、学校保健安全法によって自治体に実施が義務付けられている就学時健診の対象とはなっていない。一方で、指定校は国立大学法人附属学校であることから、入学にあたっては入学選考検査を課している。そこで、これらの特徴を踏まえた支援を実施するため、指定校においては、これまで、入学選考検査にスクールカウンセラーが同席し、受検者の行動観察を行う試みが実施されていた。その上で、スクールカウンセラーによる行動観察の結果と、選考実施にあたった教師による行動観察の結果を突合せることによって、入学後の学校適応の予測を行い、必要な支援の方向性を検討する機会を設けていた。

しかし、様々な課題が課される入学選考検査において、1名のスクールカウンセラーによってなされる行動観察には、限界がある。例えば、見落としが生じたり、見誤りが生じたりする可能性を否定できないためである。行動観察の精度を高めるためには、より多くの目による観察が欠かせないが、現状、こうした複数の専門家による行動観察体制は組織されていない。そこで、本事業において新たにその体制を構築することとした。

また、これまでの行動観察においては、その場で観察される「個々の子どもの様子を列挙する」形式にとどまっていた。しかし、「気になる子ども」を見極めるための視点は、ある程度の共通性があることが想定される。また、ある程度の視点をあらかじめ検討して行動観察に臨むことによって、より適確な発見につながることも考えられるだろう。これは、一般に行われる就学時健診においても、同様の取組みがなされていることからも想像できる。そこで、指定校の入学選考検査において有用な「行動観察の視点」をあらかじめ明らかにし、それをチェックリストとして作成しておくことを試みた。この点に関しては、上述の「複数名体制による行動観察」を実施するにあたり、複数の観察者が共通した視点をもって行動観察に臨むことができるという利点もある。また、行動観察結果を検討するにあたり、その結果の一一致状況を簡便に理解でき、本当に支援が必要な子どもをスムーズに発見できるという利点もある。

なお、この行動観察については、指定校の特徴上、入学選考検査において実施するものではあるが、選考結果に影響するものであってはいけない。あくまでも、入学後の支援につなげることを目的とするものであり、この点について指定校ならびに事業関係者全員に共通理解が図られた。

### (1) 行動観察の実施体制について

複数名の専門家による行動観察を実施するにあたっては、基盤としての専門分野は共通しながらも、多様な観点から子どもを観察し、広がりと深みのある観察になるように配慮することが大切であると考えられる。

そこで、これまで実施してきたスクールカウンセラーのほかに、同じ臨床心理学の専門家を加えることとしながらも、各専門家が得意とする領域については多様な観点が付加されるように配慮することとした。そのため、学校臨床を専門とするスクールカウンセラーのほか、障害臨床の専門家、病院臨床の専門家を加え、計3名による観察実施体制を整えた。

### (2) 行動観察チェックリストの作成について

行動観察を利用するチェックリストをあらかじめ作成するにあたっては、以下の点に留意した。

- ・入学後の学校適応を予測できる内容とすること。
- ・広く行動上の諸課題を発見できる内容とすること。
- ・子どもの特性を決めつけるものではなく、あくまでも入学後の学校生活において「本人の困り感に結びつきそうだ」と考えられる点を取り上げること。
- ・入学選考検査の実施に影響を及ぼさない内容とすること。

行動観察は、入学選考検査の場を借りて、入学前の子どもたちの様子をあらかじめ観察することを通じ、「気になる子ども」の理解を図ろうとするものである。したがって、上述のように、選考の結果に対して影響を及ぼすものではなく、入学後の学校適応支援に資するものであるべきことは当然である。しかし、それだけではなく、選考が本来の目的であるため、予定される検査内容に沿うチェックリストを作成するという視点も重要である。全国の自治体で実施されている就学時健診においては、様々な観点から多様な検査項目が設定されている。それらの検査項目は本事業においても参考としつつ、あくまでも、学校が入学に必要とする能力を測定する入学選考検査の内容に即し、そこから学校適応を予測するためのポイントを明確化するよう留意した。

また、入学選考検査は、入学前の幼児においても大きな緊張状態に置かれるものであろうと想像できる。あくまでも、そうした制約のある一時点の結果であることに留意し、一方でそのような状況で得られた貴重な情報であることも留意しながら、結果の活用を図ることを考えた。具体的には、新入生を迎えるにあたっての校内会議等への情報提供を行うこととした。

なお、入学選考検査の性質上、内容は秘匿事項であることから、チェックリスト作成にあたっても守秘を徹底した。次ページに、具体的な項目を掲載するが、いずれも検査内容が推測できない項目のみを抜粋している。これらの項目は汎用性が高いものであり、入学選考検査を要するような国・私立学校での活用が期待できる。

## 行動観察に用いたチェックリスト例（一部抜粋）

全般	①表情のおかしさ（乏しい、ほくそ笑み、開口など）
	②視点のおかしさ（目が外や内に寄る、焦点を合わせ続けられない）
	③緊張感のおかしさ（低すぎる、高すぎる）
	④感情の変化が激しい（奇声を発する、かんしゃくなど）
	⑤常同行動がある
	⑥つま先歩行をする
	⑦服装が乱れている
	⑧周囲との関係 (関心を示さない、攻撃的、話しそう、ちょっかい出しすぎ、相手にされないと)
指示中	⑨指示の間、聞いていない
	⑩指示の間、落ち着きがない
課題時	⑪課題時、指示通りにできない
	⑫課題時、指示を聞き直す
	⑬課題時、指示をし直される
	⑭課題時、間違いに気づかない
	⑮課題時、怖がる、慎重すぎる
	⑯課題時、教師の顔を確認する
	⑰課題時、体のバランスが悪い (フラフラする、自分の足を踏む、前傾姿勢、動作がゆっくりなど)
	⑱課題時、失敗が多い
	⑲課題時、順番が守れない、待てない
待機時	⑳待機時、落ち着きがない
	㉑待機時、他の子との関係がおかしい

### (3) 実施時の状況や結果の活用について

行動観察は、それぞれの子どもの課題遂行時の様子のみならず、教員との関係（指示等のやり取りの適切さ）、他の子どもとの関係、他の子どもの課題遂行を待つ間の様子など、様々な場面について実施された。そのため、1人の子どもの課題遂行は数分程度であるが、他の子どもの課題遂行を待つ間の観察も含めれば、それぞれの子どもについて約1時間程度の観察を行ったこととなる。

行動観察の担当者は、観察しやすい場所にそれぞれ位置取りし、随時観察地点を移動しながら、チェックリストを片手に観察が行われた。さらに、その際には、精神面・身体面・対人関係面などの多様な領域について理解できるよう、随時、メモを行った。

実施後の検討会では、まず行動観察の担当者から、それぞれが「気になる」子どもの様子について意見が提出された。とりわけ検討に上ったのは、課題遂行時の態度であった。「指示通りにできない」「怖がる、慎重すぎる」など、教員との関係においてコミュニケーションにやや難を示す子どもに関して、発達特性や学校適応の観点から検討が加えられた。具体的には、教員の指示にスムーズに従い、楽しんで課題に取り組む子どもがほとんどであるなかで、こうした特徴を示す子どもはどのような状況であるのか、入学後に配慮すべきことは何かという点に関し、様々な意見が交わされた。今回の入学選考検査という場面は、初めて来る学校で、初めて会った先生とコミュニケーションを行わなければならないというものである。したがって、入学という新奇場面でも同様に不安を示すことも想定されるため、適切なサポートを行う必要があると推測された。

また、待ち時間などで、他の子どもとじやれあったり、立ち上がったりする子どもも散見された。こうした様子が「発達特性の課題」と結びついている可能性があるかどうかについては、課題遂行時の様子などと併せて総合的に検討された。多くの場合、そのような様子は、明らかに落ち着きのなさの特徴を示しているというよりも、元気のよきの範囲内とも考えられた。したがって、入学後にリーダーシップを發揮するのではないかとも考えられ、ポジティブな面が促進されることも期待できると考えられた。

このような様々な意見のなかには、行動観察の複数の担当者が一致して「気になる」とする意見もあり、その場合には信憑性の高いものとして考えられた。また、今回の行動観察は一対一ではなく、多数の子どもを同時並行的に観察しながら、特定の子どもの様子にも注目して観察するものである。したがって、他の行動観察担当者の意見によって状況想起が喚起される面もあり、複数の担当者による行動観察の意義が確認された。さらに、こうした行動観察におけるチェックリストの意義については、「あらかじめ視点が定まるために、観察のポイントを把握しやすいことである」という意見も出された。チェックリストがあることにより、そこには挙がっていない視点についてメモを取る時間的余裕が生まれ、より深い観察が可能になったと考えられる。

このように、より有用な行動観察にするための取組みは有効であったと考えられる。特に、子どもの発達特性をいかに入学後の支援に繋げるかという点について、子どもの「苦手さ」だけではなく、「得意なところ」にも注目して検討できた意義は大きい。これをさらに発展させるためには、今回の行動観察の所見に関して、入学後の様子をフォローすることが必要である。それによって、今後、さらに精度の高い有用な行動観察につなげていくことができるだろう。

## おわりに

学校現場では、発達障害をもつ子どもたちを早期に発見し、支援することが要請されている。附属学校である本校の特性をふまえ、大学と連携した様々な取り組みを行っている。具体的には、大学教員のスクルーカウンセラーとしての派遣、臨床心理士を目指す大学院生を相談員としての派遣などである。附属学校側としても特別支援教育推進委員会を設けて支援活動を行っている。専門の日本語研究の面から、発達支援に関わりのある言葉について述べてみたい。

早期支援のためには、子どもの行動の観察をすることすなわち、「見る」ことが重視される。見るとは「自分の目で実際に確かめる。転じて、自分の判断で処理する意」(『広辞苑』)とされる。視覚による判断が見るの原義である。日本語は英語などに比べて、表記する際に文字が複数あり、どのような文字で書くかが問題となる。みるのような、基本的なことばは、漢字で書くのが普通である。みるの漢字表記では、「見」を第一に思い浮かべるが、他にも「視」「観」「診」などがある。日常の言語生活において、必要とされる漢字を網羅したものを「常用漢字表」という。1981年に1945字が選定され、2010年に新たに追加され、現在は2136字が掲げられている。常用漢字表の中には、漢字の音と訓が定められており、みるという訓をもつものは見と診がある。視・観をみるとよむのは、常用漢字表では認められていない。訓は同じでも漢字が異なるものを異字同訓とよぶ。漢字に違いがあるということは、同じみるでも何らかの相違点があることを意味している。見・視・観はいずれも部首は見部であり、目に関する行為を表す漢字である。見は「目前に現れる意」(『大字源』)とあり、露見がこれに該当する。視は「目をとどめ見る意」(『大字源』)であり、視察がこれに該当する。観は「目をひらかせて見回す、広く見渡す、よくみる」(『大字源』)とされており、観劇がこれに該当する。それに対して、診は同じでも診は言部に属し、ことばに関する行為などを表す。診は「ことばによって調べて見る意」(『大字源』)であり、診療がこれにあてはまる。支援のためには、子どもたちをみることから始めなければならない。漢字の原義でいえば、見・視・観・診の順になるであろうか。まず、見ること、次に目をとどめて良く視、その後で広く見渡して観、最後にことばによって診るのである。

適切な支援を行い、子どもたちを育成していくことが教員の使命であるが、「育てる」と類似したことばに、「育む」がある。育てるは、「成長させる。養育する」(『広辞苑』)意である。育むは元来「羽包む」で、「親鳥がその羽で雛をおおいつつむ」(『広辞苑』)ことであることから、単に育てるのではなく、「成長発展をねがって育成する」(『広辞苑』)意となる。支援の必要な子どもたちには、育てるよりも育む姿勢で接することが肝要である。

## 執筆者一覧（五十音順）

五十嵐 哲也：愛知教育大学養護教育講座・准教授  
各務 泰：愛知県総合教育センター教育相談部・部長  
祖父江 典人：愛知教育大学教育臨床学講座・教授  
高瀬 正一：愛知教育大学附属岡崎小学校・校長、愛知教育大学国語教育講座・教授  
藤井 奈緒美：M&N's Smile Project・代表取締役  
横地 喜之：愛知教育大学附属岡崎小学校・主幹教諭  
吉岡 恒生：愛知教育大学障害児教育講座・教授

☆イラスト☆ 柳川晴香：愛知教育大学附属岡崎小学校・アイリスパートナー  
愛知教育大学大学院学校教育臨床専攻・大学院生

### **発達障害を抱える児童も含めたすべての児童にとって、 入学から卒業まで一貫して生活しやすい通常学級における支援方法の開発**

平成 26 年度・文部科学省  
発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援・教職員の専門性向上事業  
(発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業) 報告書

平成 27 年 3 月 31 日発行

編集・発行：愛知教育大学教育臨床総合センター  
〒448-8542 愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢 1

愛知教育大学教育臨床総合センター