

特別支援教育における教育相談の実践的研究

A Practical Study of Educational Consultation in Special Education

中 島 啓 子* 荒 川 巖**
Keiko NAKAJIMA Iwao ARAKAWA

I はじめに

1 新学習指導要領にみる特別支援教育への期待

従前は総則において、特別支援教育について「家庭や関係機関と連携した支援のための個別の計画」「特別支援学級または通級における教師間の連携」「交流学习、共同学習」などがまとめて示されていた。新学習指導要領では、総則においてこれまでの規定の内容を分けて示すと共に、近年の障害のある児童生徒を巡る状況を踏まえつつ、より具体的な記述になっている。

(1) 特別支援学校等の助言又は援助の活用

ほぼこれまで通りの規定であるが、「組織的かつ計画的」を大切にしていくことを改めて述べている。

(2) 特別支援学級に於ける指導をより一層の充実

特別支援学級において実施する特別の教育課程について今回の改定では本則に位置づけられている。また、「各教科の目標等を下学年の目標等に替えたり、知的障害特別線学校の各教科を取り入れたりするなど実態に応じた教育課程の編制をすること」についても本則に示された。これらの改定は特別支援学級に於ける指導のより一層の充実を期していることを意味している。

(3) 通級による指導の充実

通級による指導については、「その際、効果的な指導が行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努めるものとする」と示され、さらなる充実を図ることが求められている。

この他に特別支援学級では個別の指導計画の作成を義務づけられた。これは、より実態に応じて具体的指導を求めることを意味している。そのためにはまず、児童生徒の障害に応じて「特別支援学校」「特別支援学級」「通級」の各学びの場を適切に選んでいくことが必要である。各市町村教育委員会では、学びの場を選ぶための組織を設置し、専門家の意見を聴きながら就学先決定のプロセスを用意しているが、保護者との信頼関係に基づいた十分な説明や合意形成を図る教育相談が大変重要となる。

2 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の困り

一方、通常学級に在籍する児童生徒にも、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がいる。平成24年12月5日、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課が「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支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」において以下の結果を公表している。

知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合 推定値（95%信頼区間）

学習面又は行動面で著しい困難を示す	6.5%（6.2%～6.8%）
学習面で著しい困難を示す	4.5%（4.2%～4.7%）
行動面で著しい困難を示す	3.6%（3.4%～3.9%）
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.6%（1.5%～1.7%）

知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒（推定値6.5%）の受けている支援の状況の概観 推定値（95%信頼区間）

現在、いずれかの支援がなされている	55.1%（52.8%～57.4%）
過去、いずれかの支援がなされていた	3.1%（2.5%～3.9%）
いずれの支援もなされていない	38.6%（36.4%～40.9%）
不明	3.1%（2.1%～4.7%）

これらの調査から、35人学級であれば2～3人の児童は学習面又は行動面で著しい困難を示しているが、そのうちの4割近くはいずれの支援もされていないことがわかる。各教室では、困りを抱えた児童生徒や対応に悩む教師やまわりの友達が少なからずいることを理解する必要があると考える。通常学級においてもこうした困りについて家庭・学校と共に考える教育相談の必要性が高まっている。

本研究では、教育相談の重要性に着目し、特別支援学級や特別支援学校、また通常学級で学ぶ児童生徒の実態に応じた相談を通して、日々の生活に於ける困り感の緩和や将来に対する見直しを見いだす支援のあり方を実践的に研究したものである。

II 教育相談の基盤

平成25年文部科学省初等中等教育局特別支援教育課は、学校教育法施行令改正に伴う就学手続きの大幅な見直しを踏まえ、就学手続きにかかわる人が円滑な教育支援を行うことができるよう、新たに「教育支援資料」をまとめた。本資料は科学的・医学的見地や就学手続きの趣旨・内容はもちろん、早期からの一貫した支援の重要性を明確に打ち出すと共に、教育委員会のモデルプロセスや障害毎の配慮の観点についても詳細に解説している。本資料に教育相談の基盤を置き、実践に向かうことが大切であると考えた。以下はその概要である。

1 保護者との教育相談

(1) 面談の内容

- ・保護者面談では、こどもの発達や障害の状態、生育歴や家庭環境、これまでの療育や教育の状況、教育内容や方法に関する保護者の意向や就学先に対して保護者が希望することなどを聴取する。

(2) 保護者面談に当たっての留意事項

- ・保護者が心を開いて話せる雰囲気をつくるために、静かでくつろげる環境設定に配慮する。
- ・限られた時間の中で大切な出会いであることを念頭に置いて、相互の信頼関係を築くことに心がける。
- ・相談が単なる質問や調査に終わることのないように留意し、保護者の教育に対する意向などに十分耳を傾ける。
- ・保護者に不安を与えたり、不快感を与えたりするような対応をしない。
- ・保護者のもつ情報が少なかったり偏っていたりする場合には、適切な情報を提供する。
- ・面談担当者には個人情報に関する守秘義務があることを保護者に伝えておく。

2 子どもに関する情報の収集

(1) これまでの教育及び支援機関からの情報収集

子どもの通園通学先及びデイサービスなどの利用施設などから保育教育内容や方法、特別な支援の内容や方法について情報収集する。

(2) 行動面の観察

個々の子どもの教育的ニーズを把握し、必要な支援の内容を検討する上で、実際の子どもの行動場面を観察することは欠かせない。

- ・子どもとの直接的な関わりを大切にする。
- ・子どもの可能性を探る視点をもつ。(できる・できないの観点から行うのではなく、どのような条件や援助があれば可能なのかなど、子どもの成長・発達の可能性を探る視点をもって行うことが大切である。)
- ・複数の視点から観察する。
- ・事前の情報収集を大切にする。

これらの基盤を元に教育相談を行い、困り感を聞き取ると共に子どもが安心し希望を持って生活できるよう、保護者と考え合うと共に学校とも情報を共有して適切な関わりを模索したい。また必要に応じて、適切な学びの場を考え合うなど、より適切な相談のポイントを明らかにしていきたい。

Ⅲ 教育相談の実践

教育相談に於いて、以下のような困りが多く訴えられることが多い。訴えの多くは保護者からであり、「3歳児検診で指摘を受けた」「幼稚園・保育園の先生から指摘された」「学校に行くようになり、他の子どもを見て違いを感じる」「兄弟と違う」といったことから相談に来られることが多い。また、「学校の個人懇談で指摘を受けた」「学校から子どもが起こしたトラブルの電話が頻繁にかかってくる」「参観日でも集中していなかった」など学校での困りについて相談されることも多い。

相談体制の充実とともに相談件数は年々増加している。そこで、訴えられる困りを正しく受け止めることを相談の中心と捉え、適切な学びの場へのつなぎなどをまとめていくことは、困りを抱えた児童や保護者にとって意義深いことだと考える。

1 困りがある児童の特徴

(1) 話を聞くことが苦手で「話を聞いていない」「何度言われてもわからない」と思われる。

- ・家庭生活上で、何度言われても着替えや後始末、宿題に取りかからない。
- ・学校で、姿勢が保持できず机に突っ伏したり後ろを向いたりしていることが多い。
- ・厳しく怒られた直後に平然と違う話題を聞き返す。
- ・国語で漢字などはよく練習し、テストの点数も取れるが、聞き取ったり読み取ったりする問題ができない。
- ・算数で計算はできるが、文章題など設定されたシチュエーションで問題を理解することができない。

(2) 感じ方や捉え方など感覚の違いがあり上手く伝えられないため、乱暴なことをしたり被害にあったりする。

- ・学校など家から出ると話さないが、母に対してはわかってもらえないと汚い言葉で口答えをする。
- ・遊んでほしい友達に対して近づきすぎ、逆に嫌われることがある。
- ・場の空気や相手の気持ちを考えて行動することができないため、仲間はずれにされることや自分から乱暴な行動がでてしまう。
- ・周囲に理解されず、自信をなくしたり投げやりになってしまったりする。

(3) 物事の優先順位をつけることが苦手なため、できないことが多いと思われる。

- ・二つの指示を一度に出されると、何から取りかかれば良いか判断できずに混乱する。
- ・絵を描いている最中に他のものが目に入り、絵が変わっていく。
- ・一つずつ覚えておくことができないことから、自分の周りに関係するものを見えるように置いておきたいと思うため、後始末ができないと思われる。

(4) 感覚が過敏であり衝動性もあって、教室や活動場所でじっとしてられない。

- ・自分の発言や役割はしたがるが、待っている時、我慢できず動き出してしまふ。
- ・相手のちょっとした変化や言った言葉や行動に対して過剰に反応し、悪気はなくても相手を傷つける言葉や行動をしてしまふ。

(5) 人が沢山いたり、自分が注目を浴びたりすることが苦手である。

- ・男性が苦手である。
- ・強い要求をされたり大きな声で話しかけられたりすることが苦手である。
- ・家の中では要求も強くはっきり言ったり笑ったりするが、学校では表情を変えることが少ない。

2 子どもからみた困り

前述の通り、相談には大人が来る。集団に合わせない行動や要求の強さや衝動性など周りの人達が困ることが多いからであるが、そうした子どもも困っている。上手く言い表すことができないし、どこが困っているか自分でもよくわからない場合も多いが、「なぜおれだけ怒られるんだ」と言う言葉をとてもよく聞くことから、本当に困っているのは子ども自身だと思われる。

子どもとの話の中から困り感と思われることをピックアップした。

(1) 感覚の違い

- ・教室がうるさい。後ろの子が誘ってくる。(実際には何もしていない) など、音に対して敏感であり、注意がそれやすい。
- ・同じ服を着たい。「手首にまとわりつくのがいや」「首が苦しい」など触覚が敏感なため、身体に触らない服や着た感覚が決まった服でなければいやだと思う。
- ・字が鏡文字になる。正確に書けない。ますの中や線の上に書けない。など、視覚情報が上手くまとまらない。
- ・先生の説明が頭に入らない。聞こうとしてもよくわからないから、諦めたり寝たりしてしまふ。

(2) 感じ方の違い

- ・「出て行け」といわれたから出て行った。家出と思われ、捜索されることになった。母が言おうとしている意味がわからない。
- ・「集合前に仲良しグループで一度コンビニに集まってから行こうね」と言われたが、「コンビニ行くと遠くなるからいやだ」と断った。(それ以来みんなから無視されるようになった。) みんなで集まる意味がわからない。

(3) 感じ取り方、受け取り方の違い

- ・友達と遊ぶ約束を何度もしたのに友達が来なかったので家に迎えに行った。(友達は断りたかったので生返事をしたら約束したと受け取られた)
- ・「片付けなさい」と言われるが、出しておいた方があるものを忘れないのでいい。やりた

くないことはあまり聞こえない。何度も言われるので、一部だけ別の場所に置いた。(片付けなどに対しても自分と母や先生の間で感覚と違うことに困っている)

(4) どうしても我慢できない

- ・「怒ったとき頭の中にボスキャラがでてくる」と言った子どもがいた。ひとたび怒るとものを投げたり大声で叫んだりする。しばらく暴れた後静かになだめられて少しずつおさまってくる。そのとき暴れていたときのことはあまり覚えていない。小さな相談室で2人だけで静かに話したとき、暴れてしまう自分を振り返って言った言葉である。周りも困っているが、自分も困っていることがわかる。
- ・自分が使うと決めていた水道の蛇口で他の子どもが飲んだのが許せないと思ってたたいた。先生に叱られたが、自分は決めていたことだから納得できない。

(5) どうやって友達と付き合っているかわからない

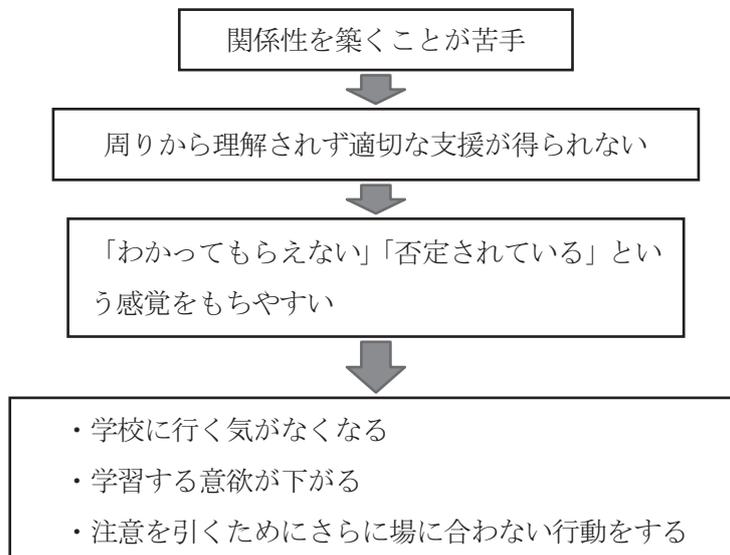
- ・「友達はいらない」と日頃から言っている子が、相談室で「共通の話題があれば友達ができるんだよね」と話しかけてきた。自分が楽しいことは相手も楽しいと思い、一方的に話しているとさけられるようになってきた。そのことが自分でもわかってきて悩んでいる。

(6) 学習の大きな遅れ

- ・計算はできるが文章問題になると、問題を理解することができない。
- ・作文が書けない。
- ・九九を覚えることができない。
- ・黒板を書き写すのにすごく時間がかかる。

3 二次的な障害

関係性としての障害をもつ児童は、思った通りに行動してしまうと周囲から怒られたり阻害されたりすることが多い。しかし、褒められたい・認められたいという感情は誰しも同様にもっているから、自己肯定感が下がってしまうことがある。そのため、不登校や精神的な不安定を引き起こすこともあり得る。



このような2次障害を防ぐためにも、教育相談の場においては児童の心に触れ、児童の立場に立って理解しあうことに力を注ぐ必要がある。

4 発達障害について

発達障害のおさえについて、日本に於ける多くの医療機関の診断には、アメリカ精神医学会によるDSM（精神疾患の診断・統計マニュアル）を用いており、現在は2013年に発表されたDSM-5が刊行されている。本研究においても基本的にDSM-5における診断基準を参考に行っている。DSM-5においては「アスペルガー症候群」という用語は使用されず「ASDの一部」と変更されている。【「発達障害」岩波 明著 以下引用部分に※】によれば、「発達障害の中心的な疾患はASDとADHDである。発達障害の理解を深めるにはこの2つの疾患を知ることが何より重要である。」とある。

(1) 自閉スペクトラム (ASD)

※主要な症状は「コミュニケーション、対人関係の持続的な欠陥」と「限定され反復的な行動、興味、活動」である。

見方、感じ方、捉え方が独特で、抽象的な考え方や暗黙の了解などを捉えることが苦手な子どもが多い。

(2) 注意欠陥多動性障害 (ADHD)

※「多動・衝動性」と「不注意」を主な症状とする疾患である。落ち着きのなさや注意・集中力の障害がよく見られる。

行動が多動だけでなく、頭の中も多動であり、複数のことを同時に言われたりすると、頭の中がごちゃごちゃになりやすい。

(3) 学習障害 (LD)

※読む、書く、話す、聞く、あるいは推論することに関して、知能の低下がみられないにもかかわらず、何らかの障害を示すものである。学習障害はまれなものではなく、学童期の小児の少なくとも5%にみられると推定される。

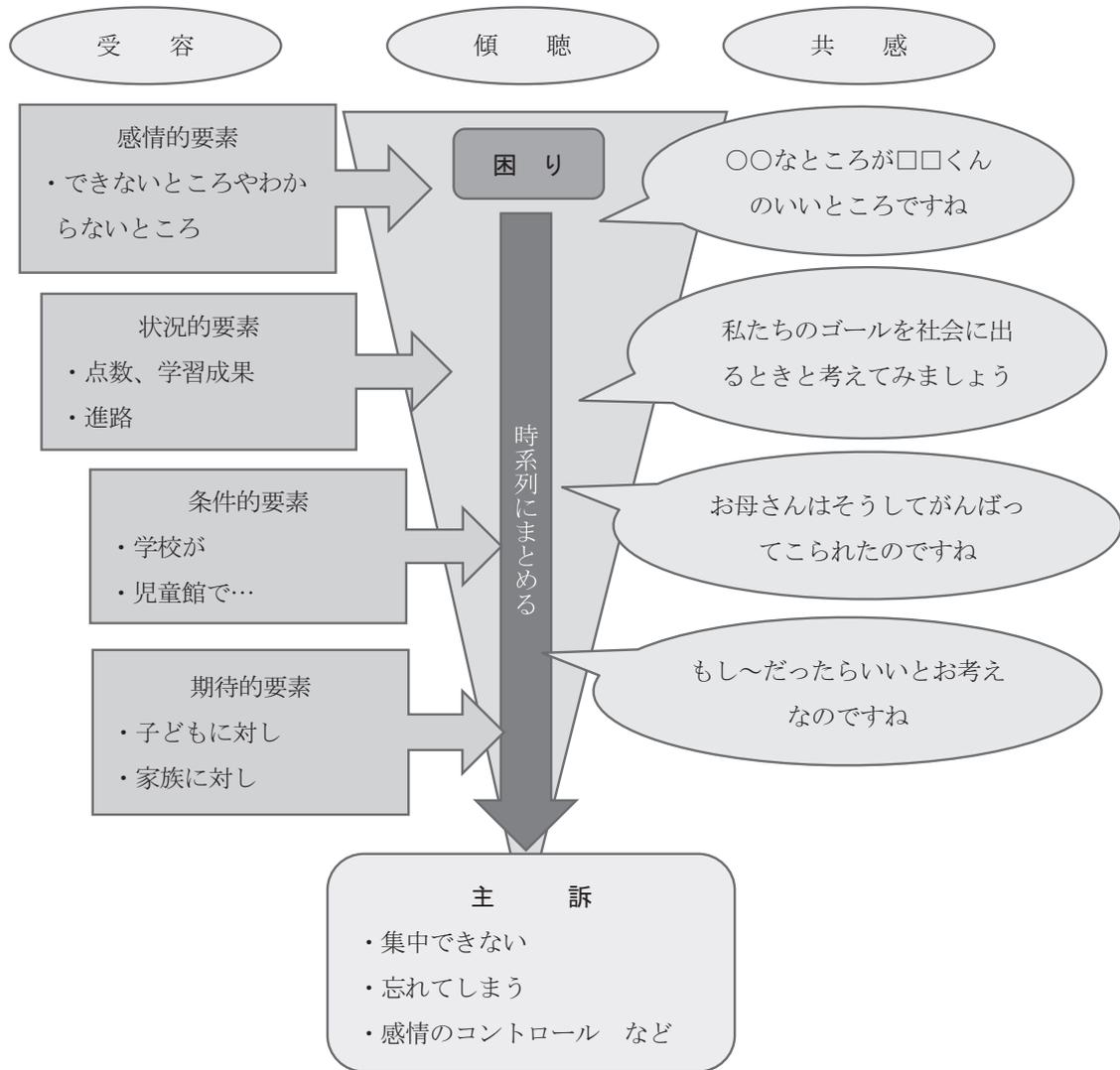
努力しても習得しにくいことがあり、「読み」「書き」にかかわるサポートが必要な場合が多い。

発達障害には誤った解釈や昔ながらの解釈も多く、一見わかりやすい判断に影響をうけることで児童の見取りを誤る可能性がある。相談場面では、主訴に向き合い共に考えることを中心にし、診断名にとらわれ過ぎないことも大切だと考える。

5 主訴の共有

特別支援教育の相談には、これまでの子育てに苦労や迷いを感じた保護者や、学校から子どもが不適応を起こしている情報が来たりスクールカウンセラーから相談を勧められたりして訪れる保護者が大半である。まれに学校で困っている状況を見かねて教師が保護者に連れ添って訪れる場合もある。いずれにしても不安と迷い、そして今置かれている状況への心配や不満

などを抱えて相談に訪れる。従って相談の場では、子どもの様子、学校での情報、学習の遅れ、友達とのトラブル、学校への不満、家庭内の不安、など様々な角度からお話が進む。相談に来られた方が思いを表出する話しを「受容」「傾聴」「共感」の立場で受け取りながら、一番困っている点を一緒に明らかにしていく歩みを相談の柱と捉えた。



6 主訴を聞き取る相談の実践

担任も付き添って相談を行った。母が何度言っても学校に行く準備をしないことから「出て行きなさい」と言ったら下校後家出。夜8時頃警察に保護される。聞いてみると「その日は、お母さんがぼくに出て行ってほしいと言っていたから…」と答えた。母は振り返りながら、状況や相手の気持ち考えることが苦手であると同時に自分の気持ちにも気づいていないことに気づく。

サ行タ行の発音が難しく吃音が出ることを心配。その他の学習面は心配がないとのことだったが、作文だけは苦手とのことだった。相談と平行してスタッフが自己紹介カードを書いてもらいながら話し合った。そのカードを見せて母ともう一度話し合ったところ母は思ったことを言葉にすることに苦手さもあるかも知れないと考えた。親子で交換日記をすることを提案し、検査を含む再相談とした。

計算はできるが文章題ができない。集中できず、宿題にも取り組まない。文章を読み取ることや作文が苦手など、学習面の苦手さを中心に話される。相談員が子どもとお話しすると、相手を受け入れる優しさがある一方、わからないと言いたがらないなど、プライドと共に自信のなさも見えた。そこで勉強以外のことを伺ったところ、家庭では料理などを手伝ってくれる良さがあること、友達と一緒に作業や活動に取り組める良さがあることを共有。WISCIVの結果からも聴覚より視覚優位であることや状況理解の苦手さもみられることを助言。母は中学校では優しさややる気を発揮できる適切な学びの場を検討したいという結論を出す。

母に対する暴言や乱暴な行動があることや、学校では多動であり姿勢の維持や黙って聞くことができないことなどの心配が話される。母に対する暴言がある場面や内容について聞くと、宿題や片付けやゲームをやめるなどの指示に関することが多いことがわかる。一方で学校や友達や行事などの話をしないことにも気づいた。母はもっと聞くことで信頼関係をつくりたいと考えた。また、WISCIVのFSIQは大変良かったが、常に動きながら考えていたことを伝え、姿勢が悪いと決め付けず、個性として考えてみることを提案した。

7 関わり方の提案

困り感を抱えた家庭や学校において、簡単に解決できる方法を期待することは難しい。困り感に対する考え方を少し変えてかかわることで成長を少しでも促すことを期待していくつかの関わり方を提案してきた。関わり方は人によって多様であるが、困り感に向き合うヒントにしてほしいと願っている。

(1) 家庭での関わり

- ① 「相手の状況や気持ちを考えることができず、ケガをさせたり喧嘩になったりしてしまうことが頻繁に起こった。」

母がケガをさせたり喧嘩になってしまったりした状況を絵に描いて子どもと話し合った。一人一人に吹き出しをつくり、言っていることを思い出させた。自分のところに

別な子どもを置き、その子だったらどうするかなど、日頃観察している他の子の様子を言わせた。このように気持ちが見えるようにかかわることを心がけた。

【関わりの例】

他の友達のことをとてもよく観察しており、「他の子どもだったら？」と聞くと「大丈夫？って言う。」など自分と友達の行動の違いを考えさせた。2ヶ月取り組んだところ同じような状況のとき、行動を考える様子が見られた。

- ② 家に帰るとゲームを始め、やめようとしな。毎日母が大きな声で叱りながら夕食や風呂や着替えなどをさせている。

母と子でその日にすることを一つずつ付箋に書いた。その中にはゲームなど自分がしたいことも含めておいた。する順序は自分で決め、付箋を子どもに見える場所に並べておいた。一つ終わる毎に付箋を塗りつぶした。さらに一つずつ評価し花丸を書いてほめた。

【関わりの例】

これからすることが見えるようになったこと、自分ですることを決めたこと、一つずつ見てもらって評価されたことで自分から取り組む姿が見られるようになってきた。

- ③ 文章を読み取ることが苦手で、国語の音読や算数の文章問題などに全く意欲を示さず学習への遅れにつながっていた。

【関わりの例】

二学年下の国語ドリルには裏側に毎日の日記を書くコーナーがあった。これを利用しその日の出来事を母と一緒に書くことにした。最初は出来事を聞き取りながら書かせたが、やがて1つ2つ感想や出来事が加わるようになり、母が楽しく見るようになった。そこで母も出来事を書き、交換した。

文章を読むための練習から、母に言いたいことを伝えるため、認めてもらうために文章を使うことで、意欲的に取り組むようになった。母も、「やりなさい」から「子どもを認めながら一緒にかかわること」という関わりに変わった。

(2) 学校でのかかわり

- ① 「授業中、机の下に潜るなどいつも動いていて、周りにいる子にちょっかいをかけてトラブルになることが多かった」

【関わりの例】

先生が授業に入る前、おおよその時間と授業の流れを画用紙に書いて見せるようにした。

学級全体も授業に集中できるようになり、注意を受ける回数が減ってきた。

- ② 「ノートをとることが嫌いで、書くときには机に突っ伏していた」

【関わりの例】

全てを書き写すことをやめ、ノートに頁番号などの印をつけ、赤で囲ったところだけを印のところに書いていくという指示をした。

できると思ったのか、書くことに取り組むようになった。

- ③ 「思い通りに行かないときに、他教室にまで響く声を出したり、友達や先生に対してものを投げたり手足を振り回したりして取り乱してしまう」

【関わりの例】

落ち着いたときに信頼できる先生と話し合い、自分が興奮してしまいそうなきを思い起こさせた。その子は「ボスキャラが出てくる」と表現した。ボスキャラが出てきそうになったら、自分が落ち着ける場所に行くことにし、その場所を先生と一緒に決めた。興奮しそうになりその場所に行くとしばらくして先生がやってきて話を聞いてくれた。

少しずつではあるが、教室で取り乱す回数が減ってきた。半年から1年たつとこれも少しずつではあるが、教室以外の場でも、自分をコントロールしようとしている様子がみられるようになった。

8 学校との連携

(1) WISCIVなどの知能検査から

4つの指標から子どもの困りや支援方法・工夫を見いだす手がかりを共有した。

- 言語理解（VCI）の苦手な子どもへの支援例として、「わかりやすい言葉でゆっくり、はっきり、短く伝える」「文章問題はキーワードに注目」などを例示した。
- 知覚推理（PRI）が苦手な子どもへの支援例として、「一つ一つ具体物と言葉で説明する」「状況や気持ちなどはできるだけ簡単な言葉で伝える」などを例示した。
- ワーキングメモリ（WMI）の苦手な子どもへの支援例として、「指示や説明はできるだけ簡潔に」「メモをとること」などを例示した。
- 処理速度（PSI）が苦手な子どもへの支援例として、「黒板に書き写す部分を減らす」「時間を十分にとる」などを例示した。

(2) 学校の実情に応じた対応の模索

① 教育ボランティアの活用

各校でお願いしている教育ボランティアの方々がいる場合には、子どもの発達の特徴を伝えて支援に役立てていただく

② 担任との情報共有

児童の発達の特徴や困り感、保護者の困り感や願いなど第3者の立場で担任に伝え、できる範囲の配慮や指導の工夫や計画について情報を共有し考え合う。

③ 特別支援学級の体験

教室では刺激が多く、教室から飛び出してしたり立ち歩いたりしてしまう子や、学校に来ることができなくなってしまった子どもの困り感を担任とも共有し、保護者の理解の上で特別支援学級を体験したことが落ち着ききっかけとなったこともあった。

IV ま と め

子育ての主体者である保護者と困り抱えている子どもの心が少しでも楽になるように、また今後に向けて希望をもてるように、一歩前に進む力が出るような支えとなることを相談の狙いと考えた。そのために、保護者の語る話を解きほぐし主訴をはっきりさせていくように問いかけ保護者自身が困りについて整理することを心がけた。保護者自身が困りについて整理することによって子どもへの関わり方が見えてくるが多かった。また、相談を1回で終わらせず2ヶ月程度を経て再相談を継続していくことで、より困りが整理され子どもへの関わりが適切に行われるようになった。しかし、会話の展開によっては助言が強くなったり聞き取りに終始したりそのバランスが安定しないことの方が多かったことは多に反省するところである。

今後、相談をとる側が感情や不確かな情報に流されず子どもや保護者の困りに向き合うことができるように主訴を明らかにするかわりを積み上げていきたいと考える。

参考文献

小学校学習指導要領（平成20年8月 文部科学省初等中等教育局）

教育支援資料（平成25年10月 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課）

「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支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」（平成24年12月 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課）

「発達障害」（岩波 明 2017年3月 文藝春秋社）

小学区新学習指導要領全文と要点解説（2017年6月那須 正裕 編集 教育開発研究所）

小学校新学習指導要領ポイント総整理（2017年4月 東洋館出版社編集部）