

通級指導教室における発達障害をもつ児童の指導

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: ja 出版者: 静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 公開日: 2017-06-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 安岡, 志織 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.14945/00010235 |

通級指導教室における発達障害をもつ児童の指導

安岡 志織

Special Support for Children with Developmental Disorders through the Resource Room
Shiori YASUOKA

1. 問題の所在

近年「発達障害」、「特別支援教育」というキーワードが様々な場面で取り上げられ、子どもたちを支援する体制は変化を見せている。2005年12月に中央教育審議会が「特別支援教育を推進する制度の在り方について(答申)」をとりまとめ、通常の学級内で特別な指導が必要と判断された子どもを取り出して指導する「通級による指導」について、LDやADHDを対象にすることや、指導時間数の制限の緩和を見直すと示した。2006年に学校教育法施行規則が一部改正され、LDやADHDの子どもが通級による指導の対象として正式に位置づけられた。しかし、2012年に文部科学省が全国の小中学校において行った「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結果」によれば、学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒は約6.5%いるとされているが、平成25年度の「通級による指導」を受けている児童生徒数は全国で70,924人であり、全児童生徒数の約1.0%に留まっている。すべての子どもたちがその能力に応じた教育を受ける権利を保障するために、一人ひとりの教育的ニーズに合った教育を行う特別支援教育を更に推進していく必要がある。

さらに、通級による指導の内容は、障害に応じた特別の指導とされ、自立活動と各教科の補充がそれにあたりとされている。相澤ら(2010)は、通級指導教室で扱われる自立活動は、その6領域のうち特に「人間関係の形成」「コミュニケーション」が多くを占めており、社会性のつまづきをもつ児童が通級指導教室において対人関係に関する基礎的、基本的なスキルを習得することにより、在籍学級での生活のしやすさを感じることや、学級集団の中で対人関係に関する成功体験を積み重ねることが集団適応を促すために求められることであると述べている。また、著者の特別支援学校での実習経験から、自立活動はASDやADHDの傾向のある子どもたちが周りの人々と関わり日々成長していくために欠かせない内容を多分に含んでいると感じた。通級指導教室は発達障害をもつ子どもたちの困り感を取り除くための非常に有効な手段であると考え、その指導方法について研究を行う。

2. 研究の目的

本研究の目的は、通級指導教室における発達障害をもつ児童に対する効果的な指導を考察することである。そのために、子どもたちの実態に沿って、主訴を改善するための授業を自身が授業者となって行いたいと考える。対象児は対人関係に困難を示す小学2年生であり、低学年のうちに基本的なスキルを身につけ困り感を少しでも取り除くことを目標にしたい。また、指導補助に入り自立活動の指導方法を学び、子どもたちとコミュニケーションをとる経験を作り、次年度からの教員生活に活かしたい。一年次は特別支援学校での実習であったが、通級指導教室での自立活動を学ぶことで、違った側面から指導方法を考察できると考える。

3. 研究方法

3-1 対象

A 市立 B 小学校の発達障害の児童を対象とした通級指導教室に通う小学校 2 年生の児童 5 名である。毎週 1 回 60 分、小グループでの指導が行われている。

3-2 研究方法

実習校の先生方から指導をいただき、保護者の方々の承認を得た上で研究を行った。

(1) 観察、指導補助

期間は 201X 年 5 月から 201X 年 12 月までの計 23 回にわたって、子どもたちの様子を観察し記録するとともに指導補助を行った。指導補助は、例えば、授業で教員が行う劇（ロールプレイング）に参加する、授業後に子どもが自由に遊ぶ「遊びの時間」中の遊び相手になることなどを行った。先生方の授業の進め方を直に学び、子どもたちと接することで授業実践の際に安心して授業を受けられる土台を作ることを目指した。

(2) 授業実践

自己感情理解と他者感情理解スキルを育成するため、「アイメッセージ」を扱った指導を行った。201X 年 12 月に 1 回 60 分の授業を行い、ワークシートや録画の記録から、通級指導教室における効果的な指導方法を考察した。

4. 結果

(1) 対象児についての概要

通級指導教室における筆者の観察記録等から抜粋しまとめて記述する。

・A 児

学校では多動傾向があり、感情のコントロールが苦手な場面が見られる。通級指導教室では初めは緊張する様子が見られた。5 月後半から多動傾向が出るようになった。最近は動きたいのを我慢したり落ち着ける場面が増えた。他の児童と仲良くできるようになり、独り占めしていた遊び道具を譲りながら一緒に遊べるようになった。

・B 児

学校では、落ち着きがなかったり他の子どもとのトラブルがある。通級指導教室では段々と緊張しなくなってきた。一学期は自分の意見を言いづらかったようだが、二学期は発言する場面が増えた。自分の感情を出さず真剣な表情が多かったが、ゲームで悔しそうな苦笑いを見せたり、遊びの時間に笑ったり、「これがしたい」と自分の意思表示が出来るようになった。

・C 児

学校では、感情のコントロールが苦手で友達とのトラブルが見られる。通級指導教室では初めは他の児童を気にして頻繁に注意してしまい喧嘩になる場面が見られたが、教員の指導や主訴に関連した授業内容があったため、気づいて直すようになった。教員に褒められようと、与えられた課題に対して積極的に意見を述べたり、前向きに頑張る様子が見られる。

・D 児

学校では一人でいることが多く、家庭では兄弟喧嘩がある。二学期からこのグループに入った。

積極的に挙手して意見を述べられるようになった。「相手に悪気がなくても自分が嫌なら相手が悪い」という考え方があったが、指導を通して、相手の気持ちを考えることが身に付いてきた。

・E児

学校では、一つのことをやり続けることが苦手な離席がある。5月後半から多動傾向が見られるようになった。自分の気持ちを意思表示することができるようになった。教員に対して自分ができたことを褒めてもらいたい気持ちを見せる。最初は遊びの時間に一人でいたが、友達と遊ぶことが増えた。

(2) 授業実践

児童の学校でのあらわれ、通級指導教室での観察、「気持ち」の授業のまとめとなる二学期の最後の授業を担当することを踏まえ、表1の指導案を作成した。

表1 指導案

| 12月9日(金) | | 2年生グループ | 回数 |
|--|---|---|---|
| 情動的行動領域 自己感情理解、他者感情理解スキル 『『いかり』の気持ち』 | | | 12回目 60分 |
| 今日のめあて | | <ul style="list-style-type: none"> 自分の感情を伝えることの大切さを知る。 「アイメッセージ」を使って会話することを学ぶ。 | |
| | 活動 | 視点 | 留意点・準備物等 |
| 1 | 10分 今日の予定 自分の「いかり」の振り返り | <ul style="list-style-type: none"> 今日の活動の内容、めあてを知り活動の見通しを持てたか？ どんな気持ちが「いかり」に繋がったのか考えることができたか？ | |
| 2 | 35分 始めのあいさつ 課題提示 「いかり」の気持ち ロールプレイ ワークシート ゲーム クレーンゲーム 感想 あいさつ | <ul style="list-style-type: none"> 学習に取り組む気構えが持てているか？ ロールプレイを見て、相手の気持ちを考えることができたか？ 「いかり」の気持ちをそのまま出すと、相手も不快になってしまうことがわかったか？ 自分の気持ちを伝えることが大切だとわかったか？ 「アイメッセージ」の良さを知ることができたか？ やり方をつかんでゲームに参加できたか？ 落ち着いて相手に自分の意見を伝えることができたか？ 自分の気持ちを伝えることができたか？ | <ul style="list-style-type: none"> 入室の時、あいさつし合えたらほめる。 教員によるロールプレイ 状況のイラストを提示 アイメッセージの説明図を提示 |
| 3 | 15分 (自由遊び) | <ul style="list-style-type: none"> 子→自分で決めた遊びをする。 | <ul style="list-style-type: none"> 子→自分で決めた遊び |

「アイメッセージ」とは、主語を「you」ではなく「I」に変えることで、批判的な発言に聞こえないように自分の気持ちを述べる言い方のことである。気持ちを表出する時、例えば相手に不満がある場合に「you」を主語にした「you」メッセージを使うと「だから、君は駄目なんだ」という言い方になるが、「I」を主語にした「I」メッセージを使うと「私は君の行動で悲しい気持ちになったよ」となる。「アイメッセージ」を使用すると、自分の気持ちや考えを相手に伝える時、自分の発言に責任を持つことが出来る。また相手の感情も大切に出来るため、喧嘩ではなく話し合いをし、お互いに折り合いを探していく行動に繋がる。

ロールプレイは次のように行う。

B「消しゴム忘れちゃった。」(Aの消しゴムを取る)

A「勝手に取らないでよ！」(怒る)

このロールプレイより、怒ってしまったAの行動について考えてもらう。今回は、授業のめあてに関する「自分の感情を相手に伝える」こと、「アイメッセージ」について学ぶという視点から、「誰かに嫌なことをされて怒りの気持ちを感じても、怒りをそのまま出す(怒鳴る、暴力行為)のではなく自分の気持ちを伝える」行動を教えられるような場面設定を行った。

ゲームは「クレーンゲーム」を行った。ゲームは表2のイラストの通りである。紐の先に輪ゴムをつけて、紐を引っ張って対象物を持ち上げて運ぶゲームである。輪ゴムが伸び縮みしないと対象物を持ち上げられないので、紐をそっと引っ張ったり、引っ張るのを止めたりしなくてはならない。対象児童は障害の特性上、物に対する適切な力加減をすることに課題を抱えた児童が多く、身体の動きの練習になる。また、周りの状況を見て互いに譲り合いながら、紐を動かすタイミング



表2 クレーンゲーム

を全員で合わせる事が重要になってくる。アイメッセージを使つてのコミュニケーションが考えられること、相手を思いやる経験が出来ることから、この教材を使用した。

授業全体を通しての児童のあらわれは表3の通りである。他の先生方の各児童へのフォローもあり、全体を通して難しい授業内容であったが、子どもたちから授業内容を理解しようとする意欲が見られた。授業後、チームティーチングとして授業に入ってくださった先生に、著者が子どもたちにたくさん助けられていたという指摘をいただいた。子どもたちは普段と違う著者の授業を受け、違う雰囲気を感じ取り、著者に合わせながら授業を受けてくれているように見えた。一人ひとりが多動傾向や私語を我慢したり、課題を達成しようと努力する姿が見られた。

授業者としては、児童ごとの特性や個性に加えて、その日の状態や調子を把握して、臨機応変に質問やヒントや説明など、児童の支援となるものを入れていくと良かったと思う。児童全員が主体的に授業に参加できるよう、積極的に配慮していくべきであった。

表3 児童のあらわれ

| | A児 | B児 | C児 | D児 | E児 |
|--------------------|--|---|---|--|--|
| ①課題提示「い かりの気持ち」 | 「Bが悪いからAが怒っても仕方がない」という最初に出たC児の考え以外に、新たに別の意見を発想することが難しかったようで、以降あまり発表していなかった。 | 最初の方は、B児が思っていることと出ている意見が異なったのもあって、なかなか発表しづらそうであったが、「怒ったAも悪い」という意見が出てからは「僕だったら〇〇する」というようにAを自分に置き換えて、適切な行動を発表できた。 | 最初は「Bが取ったからAが怒っても仕方がない」という意見であったが、問い方を変えて質問していくと「急に怒ると相手も嫌な気持ちになるかも」と、意見を変えた。 | 最初は「Aが怒っても仕方がない」という考えを持っていたが、B児とC児の発表を聞いて「ただ怒っても仕方がない。ちゃんとだめだっただけ教えなきゃいけない」と意見が変わった。 | 「Aが怒っても仕方がない」という考えに「確かに仕方がないと思うねー、同じ」と言ったが、その後のB児の「急に怒ると何で怒ってるか分からない」という考えに「同じー僕も思った」と答えた。 |
| ②ワークシート～アイメッセージの説明 | 考えがあるが、それを言語化するのが難しそうであった。担当教員に助言をもらって記入した。内容は「こんどはちゃんとかしてって言ってね」であった。 | 考えがあるが、A児と同じく言語化するのが難しそうであった。担当教員に助言をもらって記入した。内容は「かしてを言ってからかりて」であった。 | すぐ記入して鉛筆を置いて待っていた。内容は「あとで返してね」であった。 | 少し迷ったが自分の言葉で記入した。内容は「今日は言わなくてもおこらなくてゆるすから、こんどはちゃんと行ってね」であった。発表の時一番に手を挙げた。 | 課題が難しい様子であった。E児は自分の意見を表現することに抵抗がある時があるが、プリントに落書きをしながらも、自分の意見を書くことが出来た。内容は「かしていいよ」であった。 |
| ③ゲーム～感想 | 集中して、楽しみながらやっている様子であった。「ちょっとひっぱって」等と、自分の意志を相手に優しく伝えることが出来た。途中、うまく運べなくなってC児に繰り返し指摘された時、「その嫌がらせみたいなのやめて」と言って紐を離しそうになったが、ぐっと怒りを堪えていた。 | 終始集中している様子だった。C児の指示を聞いて、周りを見ながらタイミングを合わせる事が出来ていた。 | 最初から大きい声で皆を引っ張って指示を出していた。自分の意志を周りに伝え続けていた。なかなか上手いかないとA児に指摘する様子も見られた。 | C児がずっと指示を出していたからか、小さな声で自分の意志を呟いている様子が見られた。最初から最後まで真剣に集中して取り組んでいた。 | 普段、自分が仕切りたい気持ちを出すことが多いが、このゲーム中はC児の指示に従って取り組んでいた。終始楽しそうな様子で笑顔を見せながら参加していた。運んでいた箱をずっと触りたかったが、ゲームが終わるまで我慢出来ていた。 |

5. 考察

著者は児童の観察や自身の指導実践を通して、「通級指導教室における発達障害をもつ児童の指導」において特に効果的な事項は、大きく2つあると考えた。

第一に、子どもの実態を的確に把握することである。子ども一人ひとりに、障害の種類だけでは括れない個性があり、それぞれ別の家庭があり在籍学級がある。通級指導教室では、一児童ごとに一名の担当教員がいる。児童の主訴や通級外での実態は常に担当教員が念頭に置いて指導に当たっており、個別指導で児童のその日の調子や最近変わったこと等の情報も把握している。さらに、小グループをチームティーチングで指導するからこそ、それらを反映した授業が出来ている。子どもが持っているものと今必要なものを理解した上で授業を組み立て、一人ひとりに適切な配慮をしながら授業を行うことで、児童にソーシャルスキルが確実に身についていくのだと感じた。著者の授業からも考えると、著者の話したことを早く理解する子がいれば理解するのに時間がかかる子もいる。児童によって定着度が異なる中、指導を受けている全員が課題を達成できるよう、配慮することの難しさを感じた。

第二に、子どもを「承認する」ことである。人間には自分のことを認めてほしいという「承認欲求」がある。「承認する」ことの一例として「褒める」ことが挙げられる。ある先生は「褒めなければ、子どもが頑張ったことは当たり前として流されてしまう」と話してくれた。また、通級指導教室では、子どもを否定するようなことはしない。声を荒げて叱るようなことはせず、向かい合って視線を合わせて静かに注意する。さらに、観察室から子どもの姿を見る保護者にも、指導の度に「今日ここに来て、頑張って授業に参加していることを褒めてあげてください」と呼びかける。通級指導教室に通う子どもは、家庭や在籍学級において何らかの困り感を抱えながら日常生活を送っている。学校が終わった後で疲れていても、通級指導教室に通っている。通級の先生方はそういった努力を承認し、常に笑顔と穏やかな態度で接し、一貫して子どもの自己有用感を高める承認を行っている。石川(2007)によれば、承認には、その人の存在自体を認める「存在承認」がある。ありのままのその人を認めることで、「あなたという存在を大切に思っている」というメッセージを伝え続けているのである。通級が子どもにとって「自分が承認される居心地の良い場所」になると「この場所では上手くいっている」という成功体験と安心を生み出せる。それが質の良い学びに繋がり、対象児童らのように主訴の改善に繋がるのではないだろうか。筆者の指導においても、児童のよいあらわれは随所に見られた。例としては、C児や他の児童がミスしてしまったA児の名前を連呼した時、A児が「その嫌がらせみたいなの止めて」と伝えた場面が挙げられる。A児は、自身の怒りを我慢してアイメッセージを使っていた。しかし、筆者はその場面でA児の行動を褒めることができなかった。先生方の指導を見て児童を承認することの大切さを感じるとともに、流れの中で機会を逃さずに承認することの難しさも感じる事ができた。

まずは教師が児童を承認して頑張る姿を引き出す。そこから保護者へ児童の頑張りを伝え、継続的に子どもについて話し続けることで、保護者の不安を取り除き子どもを認める視点を与える。学校にも指導内容と児童の通級での様子を伝え、担任と対話して子どもの共通理解を図る。通級指導教室は、特別な指導の場として子どもと家庭と在籍学級を結びつけ、児童にとって過ごしやすい環境を作り出しているといえる。