

小学校における現職教育研修と地域連携体制づくり～個別の教育的ニーズに応じたコンサルテーションを通して～

和歌山大学教育学部 竹澤 大史

和歌山市立四箇郷北小学校 岩崎 朝蔵

和歌山県立紀北支援学校 福田 規江

和歌山市立四箇郷北小学校 村木 美奈

1. はじめに

小・中学校において特別支援教育のサービスを受ける児童生徒の数は年々増加している。一方、小・中学校における特別な教育的ニーズのある子どもの指導・支援は全てにおいて充実している訳ではない。例えば、小学校の通常学級では、教員が日々の業務に追われ児童の実態把握が十分に行われず、また児童の実態把握が重要視されていない（村田・松崎, 2009）。特別支援教育では個々の特別な教育的ニーズに沿った指導の内容や方法が検討されるため、児童生徒の実態を適切に把握することは非常に重要である。近年、個々の実態把握の方法として、知的発達に側面に加え、行動特徴や社会性の発達に関するアセスメントの重要性が指摘されているが、客観的なツールは少ない。

このような状況において、センター的機能を有する特別支援学校による小・中学校への支援の充実が求められている。例えば、巡回相談やコンサルテーションを通して、特別支援学校の教員が地域の小・中学校の教員に、特別な教育的ニーズのある子どもの指導に関する助言を行う機会が設けられている。しかし、特別支援学校の教師の多くは、他の教師や学校へのコンサルテーションを経験したことがなく、試行錯誤しながら支援にあたっている（武田ら, 2013）。また、小・中学校の通常学級の担任が、コンサルテーションを通して個別の指導に関する助言を受けても、納得して実践に取り入れることが難しければ効果は期待できない（岡野, 2019）。以上の課題と関連して、教師間・学校間の情報提供や情報共有のあり方の問題が指摘されている。例えば、小学校特別支援学級では、口頭でのやり取りによる情報共有が頻繁に行われている（国立特別支援教育総合研究所, 2015）。情報共有の課題は学校内外での連携に影響を与えることが予想されるため、客観的なアセスメントツールを活用するなどの対応が求められる。

特別な教育的ニーズのある児童の指導のアプローチの一つとして、自立活動の指導がある。自立活動の指導は、子どもの学習上又は生活上の課題を解決するために必要な知識やスキルの習得を目指して行われるものであり、6つの区分と27項目によって構成されている（文部科学省, 2018）。特別支援学校だけではなく特別支援学級や通級指導教室においても、特別な教育的ニーズのある子どもの指導において活用されている。井上ら（2019）は、小学校特別支援学級の児童を対象に、社会性と情動の学習を目的とした自立活動の授業を行った。小集団による音楽を媒介とした活動を通して、児童が活動に参加しやすくなり、他児との関係性や自己の情動のコントロールに改善がみられた事例を報告している。

知的障害や発達障害のある子どもは、適切な指導や支援がなされない場合、仲間関係や

集団適応において困難を示しやすい。彼らの仲間関係や適応上の問題を改善、予防することを目的としたアプローチの一つに、ソーシャルスキルトレーニング（以下、SSTとする）がある（竹澤, 2010）。SSTは、子どもの社会性や日常生活に関わるスキルの習得を目指すアプローチであり、自立活動の授業においても活用されている(塚田ら, 2010; 大友, 2019)。

今回の実践では、公立小学校の特別支援学級に在籍する児童を対象に、自立活動の授業を通して個々の特別な教育的ニーズに沿った指導を行った。対人関係やコミュニケーションなど社会性の発達に焦点をあて、スムーズな学習と定着を目指して支援を行い、その経過と児童の変化を報告するとともに、指導内容及び方法について検討した。

2. 実践の内容と方法

2.1. 対象児

公立小学校の特別支援学級に在籍する男児2名（以下、A児、B児とする）を対象とした。A児は2年生で、知的障害がある。集中力が持続しにくい、やりたいと思ったことを直ちに実行する、他児とペースを合わせることが難しいなどの課題がある。B児は3年生で、自閉症スペクトラム障害（ASD）及び注意欠陥多動性障害（ADHD）がある。勝敗に強いこだわりがあり、自分の失敗が許せない、特定の児童との関りにおいて衝動性が高く、不安になりやすいなどの課題がある。

2.2. 期間及び場所

201x年10月から12月の約2か月間、A・B児が在籍する学級の教室内及び小学校の多目的教室内で実施した。

2.3. 手続き

担任教員への聞き取りを通してA・B児のアセスメントを実施した。フォーマル・アセスメントとして、Vineland-II適応行動尺度（以下、Vineland-IIとする）、子どもの行動チェックリスト教師版（Child Behavior Checklist Teacher Rating Form, 以下、TRFとする）、PVT-R 絵画語い発達検査（以下、PVT-Rとする）を実施した Vineland-IIは、日常生活や社会性などの適応行動を評価するための行動評定尺度である。TRFは、子どもの行動から心理面の困難さを調べる尺度であり、子どもの状態を正常域、境界域、臨床域に分け、支援方法を検討する事ができる。PVT-Rは、音韻的理解と意味的理解を中心に、語いの理解力を測定する尺度である。インフォーマル・アセスメントとして、担任教員への聞き取りを実施した。聞き取りの内容は、学校での様子、家庭での様子、他の関係機関との連携、心理検査の結果などであった。アセスメントの結果をもとに授業の内容及び方法を検討後、自立活動の授業を実施した。

2.4. 授業の目標、内容及び方法

アセスメントの結果をもとに、A・B児の授業の目標を設定した。その際、文部科学省（2018）によって示された自立活動の6区分27項目の中から、該当する区分と項目を選

択した（表 1）。授業の目標を達成するために必要な指導内容・方法を検討し、自立活動の授業の指導案を作成した（表 2）。渡辺ら（2014）の報告を参考に、床に敷かれた約 30 センチ四方のマスを移動しながら課題に取り組むすごろく形式のゲーム（以下、「すごろくゲーム」とする）を設定し、SST の流れに沿って授業を進めた。

表 1 指導の目標と自立活動の区分・項目

	指導の目標	自立活動の区分・項目
A 児	簡単なジェスチャーを交えながら、自分のことを相手に伝える。	コミュニケーション (1:コミュニケーションの基礎的能力に関すること)
	友だちや教師の働き掛けに気付き、簡単な模倣等をしながら、一緒に活動する。	人間関係の形成 (1:他者との関わりの基礎に関すること)
B 児	テーマに沿って話したり、友だちや教師の話に耳を傾けたりする。	人間関係の形成 (2:他者の意図や感情の理解に関すること)
	安心して活動に取り組む。	心理的な安定 (1:情緒の安定に関すること)
	活動を通して成功体験を積み重ね、できることを実感する。	人間関係の形成 (3:自己理解と行動の調整に関すること)

3. 結果

3.1. 指導の流れ

A 児が所属する支援学級低学年の 5 名を対象に、また B 児が所属する支援学級高学年 4 名を対象に、自立活動の授業をそれぞれ 3 回、4 回実施した。

3.2. A 児の様子

1 回目から「すごろくゲーム」に参加し、マスで指定された課題に教師と一緒に取り組む姿がみられた。また他児を応援したり、他児からの助言を参考に課題に取り組むなど、自立活動の「コミュニケーション」や「人間関係の形成」の領域においてポジティブな行動の変化がみられた。ゲームの準備と片づけでは「一人でやる」とシートを掴んで離さず、「これ片づける」と他児と取り合いになる様子が見られた。

表 2 自立活動の授業の指導略案

活動内容	指導上の留意点・支援方法	評価の基準（A児）	評価の基準（B児）
○はじまりのあいさつ 5分 ○本日の活動 ①はじまりのあいさつ ②ゲームの説明 ③見本を見る ④準備 ⑤ゲーム ⑥かたづけ ⑦ふりかえり ⑧おわりのあいさつ ○ゲームの説明を聞く ○見本を見る ○すごろくゲームをする ○かたづけ ○ふりかえり ○おわりのあいさつ	<ul style="list-style-type: none"> ・一列に机と椅子を並べる。 ・本日の手順表を、全体用（黒板に掲示）と個人用（A4）を準備する。 ・ルールを全体、個別に詳しく説明する（黒板に掲示する）。 ・順番は、写真カードをシャッフルして決める。 ・身体を使った活動を準備する。 ・注意を引き付け見本を見せる。 ・サイコロを他児に手渡せるように声をかける。 ・片づける袋を準備する。 ・個々の手順表の花丸シールを見ながら頑張ったこと等を発表できるよう声をかける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の椅子に座って友だちと一緒にあいさつができるか。 ・注目して説明を聞く。 ・テーマに沿って物の名前や行動を表すことばをジェスチャーを交えながら話す。 ・集団の中で、模倣をしたりして友だちと活動する。 ・友だちと協力して片づけを行う。 ・好きだった活動を発表できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の椅子に座って友だちと一緒にあいさつができるか。 ・自分の気持ちを身近な人に伝えたり、友だちや教師の話に耳を傾けたりする。 ・安心して活動に取り組む。 ・友だちと協力して片づけを行う。 ・できたことを実感し表現する。

3.3. B児の様子

すごろくゲームに参加せず教室から出たり、他児と言い合いになり中断することがあった。このため、ルールの説明や順番の決め方、教室を出た際の対応などを工夫したところ、「1番じゃなくてもよいことがある」とじじゃんけんで順番を決めたり、最初にゴールできなくても我慢するなど、自立活動の「心理的安定」の領域において変化がみられた。また、自ら準備や片付けに参加したり、教員に「すごろくゲームをしたい」と伝えるなど、「人間関係の形成」の領域における行動の改善がみられた。

4. 考察

4.1. アセスメントを通じた児童の実態把握と情報共有

自立活動の授業目標や指導内容・方法の検討に際し、児童の教育的ニーズを把握するためにアセスメントを実施した。適応行動や問題となる行動の水準、語い年齢など、複数のフォーマル・アセスメントを通して、A・B児の強みや苦手さなどを含む多様な教育的ニーズを適切に把握することができた。A児は、語いやコミュニケーション、社会性の発達に遅れがみられたが、不適応行動の水準は低く、「すごろくゲーム」に比較的スムーズに参加することができた。一方B児は、語いや社会性の発達の遅れや日常生活スキルの苦手さはみられなかったが、不適応行動の水準が高く、他児との関係性において不安を訴える

ことが多かった。アセスメントを通して得られた情報を、学級担任と共有することで、児童の実態把握についての共通理解が促され、指導内容・方法の検討をスムーズに進めることができた。特別支援学級に在籍する児童の教育的ニーズは個々に異なり多様であるため、指導・支援の内容や方法を検討する際には、アセスメントを通して児童の実態を適切に捉えておくことが必要である。また今回実施した Vineland-II や TRF、PVT-R などの客観的なアセスメントツールを用いて、児童の実態や変化を分析し、指導・支援の内容や方法の改善に役立てることも重要である。授業の実施後、再びフォーマル・アセスメントを実施し結果を分析したが、A・B 児ともに事前のアセスメントの結果と比較して大きな変化はみられなかった。考えられる理由として、授業の回数が少なかったことやアセスメント実施の期間が短かったことなどがあげられる。今後は、自立活動の授業を通じた社会性の発達・学習支援の中期的、長期的な効果についても検討したい。

4.2. 自立活動の授業を通じた社会性の発達及び学習支援

特別支援学級に在籍し、コミュニケーションや対人関係に課題がある児童を対象に、社会性の発達と学習支援を目的とした自立活動の授業を行った。アセスメントの結果をもとに授業目標を設定し、児童が身体を動かしながら小集団で行う「すごろくゲーム」を実施した。A 児、B 児ともに、クラスメートと一緒にゲームに参加し、それぞれの目標を達成した。この「すごろくゲーム」は、A・B 児の教育的ニーズに沿った活動だったと考えられる。まず、児童が大きなマスの上を移動するため、自分や他児の様子や動きを捉えやすかったと考えられる。また、マス上の課題を児童の多様な教育的ニーズに合わせて設定することが可能であった。更に、教材が大きいゲームの準備や片付けなど、クラスメートと協力する機会を自然な形で設けることができた。以上の様な条件が、A・B 児がスムーズにゲームに参加する契機になったと考えられる。また「すごろくゲーム」では、児童の教育的ニーズに沿った指導上の配慮・工夫がなされた。当初、A・B 児は、ゲームに参加しなかったり、他児との関係性において不安になることもあった。そこで、ゲームのルールを理解や他児との協同作業について、見本の動画などを活用して、児童が理解しやすいよう説明した。また学習内容の定着を図るため、SST の手続きを参考に授業を進めた。「すごろくゲーム」のように一見分かりやすい活動でも、知的障害や発達障害ある児童がそのルールを理解し、他児と一緒に参加することは難しい場合があるため、学習内容の理解と定着を促す指導上の配慮・工夫が必要であると考えられる。今後は、児童の自発的なコミュニケーションや肯定的なやり取りを促すため、ゲームを行う際のメンバーの構成や、児童を複数のチームに分けてゲームを実施する際のタイミングなどを考慮する必要がある。また、A・B 児への指導や支援の内容と方法について、特別支援学級内の他の児童や通常学級の児童を対象とした自立活動の授業実践への適用・応用を検討したい。

5. 文献

文部科学省. (2019). 日本の特別支援教育の状況について. 令和元年9月25日「新しい

時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」資料 3-1.

(https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/2019/09/__icsFiles/afieldfile/2019/09/24/1421554_3_1.pdf (参照日 2020. 12. 11.))

村田朱音・松崎博文. (2009). 支援児が在籍する通常学級における包括的な学級支援(2) —雑誌及びアンケート調査にみる実践例の分析から—, 福島大学総合教育研究センター紀要, 6, 25-32.

武田篤・斎藤孝・新井敏彦・佐藤圭吾・藤井慶博・神常雄. (2013). 特別支援教育における学校コンサルテーションの充実に向けて—コンサルタントが抱く困難性と求められる専門性—, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 35, 79-85.

岡野由美子. (2019). 特別支援教育コーディネーターの役割とセンター的機能に関する一考察—小・中学校と特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの役割—. 人間教育, 2(2), 35-43.

国立特別支援教育総合研究所. (2015). 平成 26～27 年度専門研究 B「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」研究成果報告書.

文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部) 平成 30 年 3 月告示.

井上いずみ・武田鉄郎・菅道子・上野智子. (2018). 小学校特別支援学級での社会性と情動の学習に視点をあてた自立活動の指導—楽を取り入れた身体活動のアプローチを用いて—. 和歌山大学教職大学院紀要学校教育実践研究, 4, 105-112.

塚田初美・吉田広毅・中山晃. (2013). ソーシャルスキル・トレーニング(SST)を導入した特別支援学級での外国語活動. 小学校英語教育学会誌, 13, 4-19.

大友浩. (2019). ソーシャル・ナラティブをベースにした自閉症スペクトラム生徒に対する SST の試み—自立活動の個別のねらいに即した指導実践を通して—. 自閉症スペクトラム研究, 16(2), 5-15.

Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2014). Vineland Adaptive Behavior Scales Second Edition. 黒田美保・伊藤大幸・染木文緒・萩原拓. (作成). 辻井正次・村上隆(監修). Vineland-II 適応行動尺度. 日本文化科学社.

上野一彦・名越斉子・小貫悟. (2008). PVT-R 絵画語い発達検査. 日本文化科学社.

渡邊紀子・佐藤慎二. (2014). 自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する対人関係に困難を抱える児童の支援—なかまと楽しくスキルを学ぶゲームを通して—. 植草学園短期大学紀要, 15, 33-39.

竹澤大史. (2010). ソーシャル・スキル・トレーニング (SST), 松村・佐野・小倉(編), ワードマップ認知的個性—違いが活きる学びと支援—, 275-279. 新曜社.