

X I 特別支援教育

4 4 特別支援教育における学校教育相談の 役割と意義

高橋あつ子（早稲田大学大学院）

1 到達目標

- （１）通常の学級の担任として，特別な教育的ニーズのある子どもへの教育的支援をすることができる。
- （２）通常の学級の担任として，特別な教育的ニーズのある子どもと周囲の子どもをつなぐ具体的な支援をすることができる。
- （３）通常の学級の担任として，特別な教育的ニーズのある子どもも含めた学級集団づくりの工夫を理解し活用することができる。
- （４）通常の学級の担任として，特別支援教育と教育相談の関係を理解し，包括的な支援をすることができる。

【キーワード】

二次障害 インクルージョン 授業における配慮 ルールづくり ソーシャルスキルトレーニング 保護者への支援

2 特別支援教育と教育相談

（１）すべての教師が取り組む特別支援教育

通常の学級の担任（教科担当者もその学級の教科経営を統括する主体者として含めて表記する）は，すべての子どもを対象に教科指導・生徒指導を行うが，その基盤には教育相談がある（本テキスト I.2，I.3）。一方，特別支援教育は，特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する必要でかつ適切な指導を行うものである。6.5%という数字は知的な遅れがなく学習や行動に著しい遅れがある子どもたちである。これに知的な遅れや心因性の課題を含めると，どの学級にも1割程度の子どもの特別なニーズがあると推測される。従って，特別支援教育に関心があり知識がある教師が行うものでもなく，診断された子どものみを対象とするのでもない。すべての教師が日常の指導の中に特別支援教育を包含していくことになる。

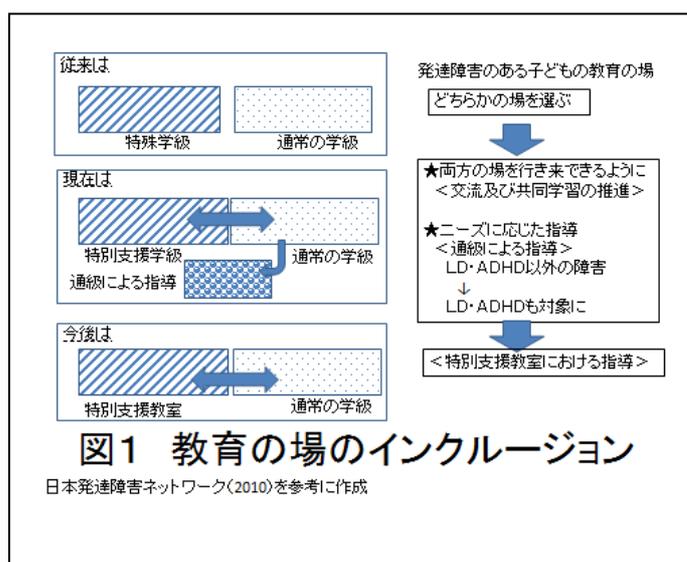
教育相談は，これまでも配慮や支援を必要とする子どもの支援に取り組んできた。つまり個別のニーズに応じた支援という意味では，これまでの予防的で問題解決的教育相談の実践と無縁ではない。さらに，チーム支援やスクールカウンセラーとの協働も実践されてきている。これらを基盤にししながら，インクルージョンを推進し，マネジメントの次元

では校内支援体制を推進し、ケースワークの次元で認知や行動をも含めた実態把握を押し進めることによって、教育相談を活かした特別支援教育が実現できるはずである。

(2) 理念の推進～インクルージョン

ノーマライゼーションの理念は、福祉だけでなく教育の在り方をも変える流れとなった。できるだけ「制約の少ない」状況を指向するこの理念は、通常の教育と分離した特殊教育を改革するうねりにつながっていく。医学的な診断とは異なる次元での教育的ニーズに基づくサービスという考えを生み、1994年のサマランカ宣言においては、すべての子どもに「ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズ」があるとし、これらを考慮した教育計画の立案や実施はもちろんのこと、特別な教育的ニーズを満たすべく、通常の学校へアクセスすることが提唱されるに至った。

すべての人を受け入れることをめざすのがインクルーシブな教育である。多様なニーズを包括する教育は自ずと共生社会を指向するであろうし、制約や差別を嫌う。2007年の「障害者の権利に関する条約」(外務省HP)にも、障害者が排除されずに「包容され(inclusive)」、質が高い教育機会を与えられることをうたっている。



しかし、理念の具現化においては、小中学校の通常の学級へ一元化するあり方を求める人もいれば、特別な場を希求する立場もある。さらなる議論が求められよう。

しかしながら、日本におけるこの数十年の変遷を見るだけでも、前進が見て取れる。就学基準によって、特別支援学校(かつては養護学校)への就学が適正と判断された場合でも、適切な環境が用意されれば小中学校に就学できる(認定就学という)ようになった。また、特別支援学校在籍でも、地

域の小中学校にも籍(副籍・支援籍など)をおき、居住地交流が押し進められるようになってきた。加えて、小中学校に就学した場合でも、かつては同じ校内でも特別支援学級(特殊学級)か通常の学級かによって、相互の行き来が制限されていたのが、交流及び共同学習として推進され、「通級による指導」も充実し、通常の学級から課題に応じてある時間を校内の特別支援教室に学びに行く構想に顕著なように、教育的ニーズに応じて場を弾力的に使い分けていく流れは加速している(図1)。

2012年、文部科学省は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」を出した。アメリカでは『全障害児教育法』(IDEA)によって、障害のある子どもの教育が「最も制約の少ない(least restrictive)教育環境」で提供されるべきという精神で貫かれてきたように、連続性のある学びの場(図2)を柔軟に使い分け、インクルーシブ教育を推進していくことが求められている。そして、個別の

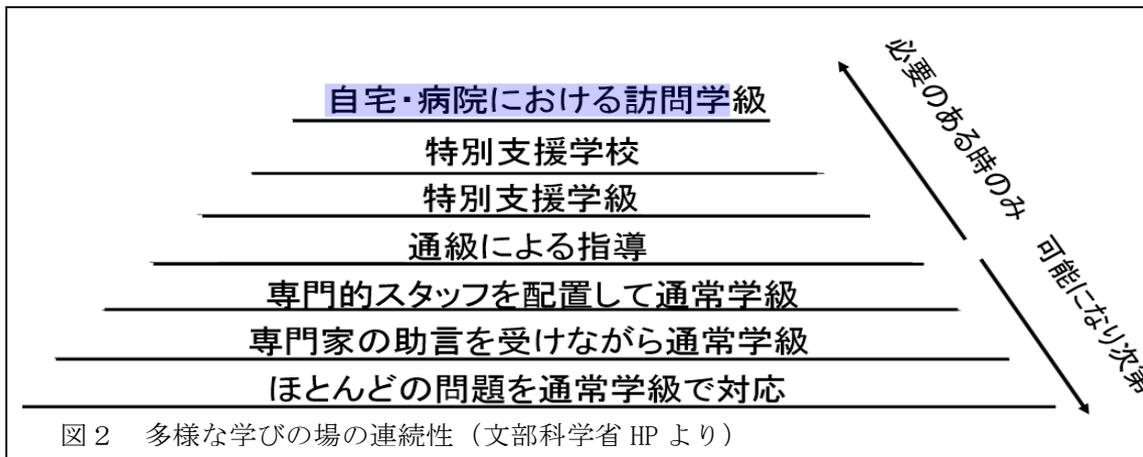


図2 多様な学びの場の連続性 (文部科学省 HP より)

指導計画の活用と、合理的配慮と基礎的環境整備の重要性が強調された。続く2014年の「障害者差別解消法」では、合理的配慮を行わないことが差別であると規定され、通常の学級において、個のニーズに応じていく必要性がますます高まってきている。

この同一の場で個のニーズに応じるために、ユニバーサルデザインが注目されている。すべての子どもにとって、過ごしやすい環境を整え、学びやすい授業を行うのである。筆者は「もともと多様な子がいることを前提に、多様なアプローチを用意する考え方」とし、「学びにくさを最小限にし、多様な学びを保障する」授業と考えている。協同学習や学級レベルのガイダンスプログラムなど、すべての子どもが効果的に学べる工夫が求められる。そして次に、教育的ニーズに応じた合理的配慮（リーズナブルアコモデーション）が提供される。これは「必要な調整や変更」である。加えて、教育的ニーズによっては、アダプテーション（子ども個人への調整や配慮）やモディフィケーション（子ども個人に合わせたカリキュラムそのものの変更）なども必要になる。

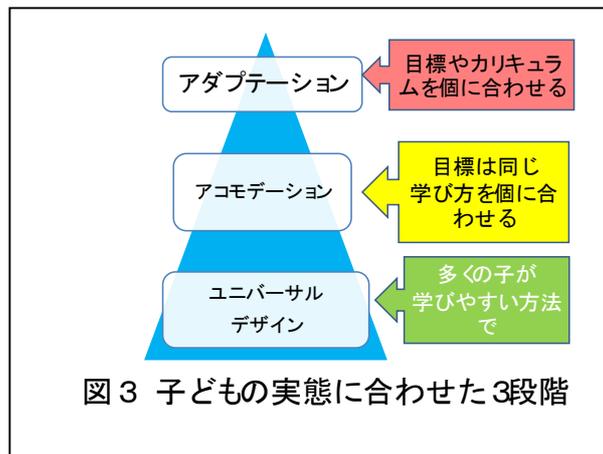


図3 子どもの実態に合わせた3段階

この同一の場で個のニーズに応じるために、ユニバーサルデザインが注目されている。すべての子どもにとって、過ごしやすい環境を整え、学びやすい授業を行うのである。筆者は「もともと多様な子がいることを前提に、多様なアプローチを用意する考え方」とし、「学びにくさを最小限にし、多様な学びを保障する」授業と考えている。協同学習や学級レベルのガイダンスプログラムなど、すべての子どもが効果的に学べる工夫が求められる。そして次に、教育的ニーズに応じた合理的配慮（リーズナブルアコモデーション）が提供される。これは「必要な調整や変更」である。加えて、教育的ニーズによっては、アダプテーション（子ども個人への調整や配慮）やモディフィケーション（子ども個人に合わせたカリキュラムそのものの変更）なども必要になる。

(3) マネージメント～特別な教育的ニーズへの気づき

通常の学級の担任は、診断の有無にかかわらず、すべての子どもを見渡し、ニーズに気づく責任がある。その方法は、「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」に詳しい（文部科学省2002）。し

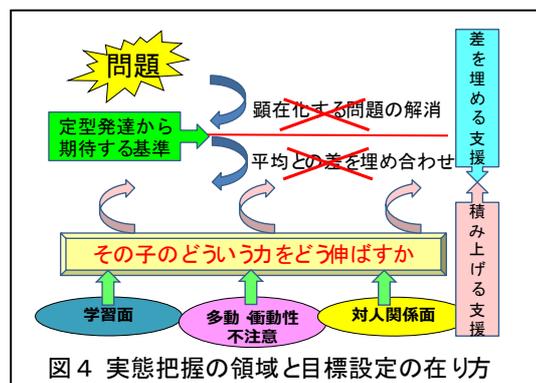


図4 実態把握の領域と目標設定の在り方

しかし、個々の教師の判断だけでは十分とはいえない。「見えない障害」と言われる LD や ADHD、高機能自閉症に気づくためには、校内の複数の教員の目で検討したい。そのための校内委員会、教育相談部会でありたい。

次に、ニーズありとされたケースに対し、より詳細な実態把握を行っていく必要がある。この段階では、教育相談のケース検討を超えた実践を求めたい。つまり、心理社会的な状況把握、それに基づいた共感的な理解を基盤にした支援だけでなく、個人内差（本テキスト IV 5 3 参照）を検討し、認知・行動特性に応じた適切な支援を行う必要がある。

(4) ケースワーク～実態把握と目標設定

この実態把握と支援の計画段階では、集団の平均からの発想ではなく、個人準拠で見ていく必要がある。どのレベルのニーズに注目し、どのような目標設定で支援を行えばいいかについて考えてみよう（図4）。通常の学級の教師は、離席、暴力、対人トラブルなど顕在化する問題に注目しやすいが、授業を妨げない不注意の子、学習に苦戦している子、人とのかかわりが薄い子ども等のニーズにも気づきたい。表情や遅刻・欠席から、いじめや不登校への予防的対応ができるのと同様、注意維持、学習達成、対人適応等の支援ニーズにも気づき、詳細な実態把握を行う必要がある。

さらに、従来の経験則から発想すると、問題の解消をねらう目標設定と、努力にゆだねる方法になりがちである。キレる子には「我慢する」、苦手な音読や漢字の書き取りを「繰り返し練習する」発想であるが、これでは不十分である。その子の教育的ニーズがどの領域にあり、どこまで育っているか、どういう力はある（得意で）、何が不十分（不得意）なのかを見極め、どういう方法でどういう力を伸ばすかを設計したい。

3 学級担任として取り組む特別支援教育

(1) ユニバーサルデザインを実現する授業

それでは、担任の立場で具体的に考えてみよう。図5は、筆者が提案しているユニバーサルデザインの構成要素である（高橋 2008）。この縦糸を整えた上で、ニーズのある子ども個々へのアダプテーション（スペシャルデザイン）としての横糸が織りこめると考える。

まず、刺激が多いと気が散り集中が落ちるため、視覚・聴覚的な刺激を抑制する。静かで目移りする刺激物を減らした教室、聞きあい助け合う学級風土を作る。忘れ物やトラブルを予防する取組や、あいさつや対人技能の育成等、丁寧な生活面の指導も重要である。そして、ルールを明文化し掲示しておくことも、暗黙の了解が弱い子どもには有用である。

続いて、授業づくりにおいては、構造化や学級の実態にあった心理教育プログラムの実施も考えたい。しかし、何よりも毎時間、求められるのが指導法の工夫である。具体的に見ていこう（表1）。まず、めあてや流れの予告をする。この1時間、何を目標してがんばるのか、どういう力がつくのか、どんな活動があるのかを示したい。集中の維持が難し

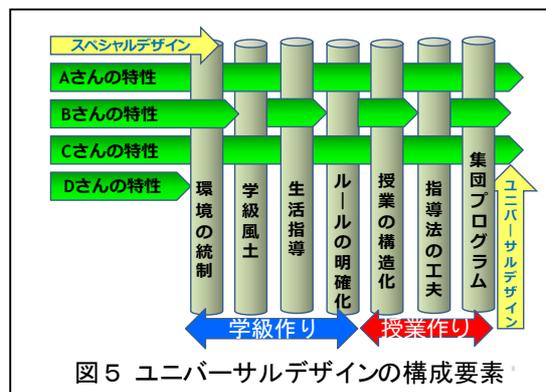


図5 ユニバーサルデザインの構成要素

表 1 指導法の工夫

	取り組みのポイント	効果
1	めあて・流れの予告	見通しが立つ →安心、集中の維持
2	授業の構造化	めりはりのある授業 →集中の維持に
3	学習スタイルに応じた指導	自分に合った学び方 →情報処理の向上
4	節目を作る	リセット、リフレッシュ →集中の維持 向上
5	板書の工夫	見て理解し、写す作業の向上
6	教材・支援ツールの活用	読み、書き困難への支援 記憶 作業のバックアップ
7	学び合いの活用	仲間之力、多様な学び方の 交流、社会性の向上
8	アウトプットの促進	自分の言葉で説明する力 モニタリングの活性化

い子の注意喚起につながり、多動性のある子には関与できる（参加したい）場を予想させ、不在によって宿題になることを回避させるよさもある。

構造化は、自閉症スペクトラム障害の人たちだけでなく、先の見通しを立て安心して活動に臨む力を促進する。通常の学級では、活動によって場を分ける物理的構造化には限りがあるが、時間や活動を区分けし視覚化することは可能である。個人思考から集団思考、練習問題から

答え合わせ、発展問題という流れ等でも構造化できる。

次に自分にあった学び方に出会える可能性を追求できるものとして、学習スタイルに応じた指導をあげたい。A.スミス（1996）は、学習スタイルの中でも、聴覚・視覚・運動感覚という感覚様式の好みに着目している。筆者も授業にこの3つの活動を組み、学びやすさを保障する授業を提案している（高橋 2007）。

構造化をさらに際立たせ、散漫になった注意を覚醒させるために、節目を入れることも有効である。一つのユニットの終了を明確に区切る行為や、ユニット間のリフレッシュである。提出行為や挙手などによる意思表示、教師からのフィードバックや、身体的なリフレッシュや、黙想、クイズ、教師のジョークなども、次なるユニットへ進む意欲を高める。

板書は、聴覚だけでは情報を入力しにくい子どもにとって、視覚的な情報にアクセスできる有用なツールである。教師にとっても、掛図や図版、プロジェクター等よりも、負担なく手軽に活用できる。そこで、文字情報に偏らず、図や絵を描いたり、グラフや写真を貼ったり、よりイメージ化に効果があるように活用したい。また、文字がびっしり詰まった板書では、必要な個所に視点を定める注意力を過分に必要とする。囲みやアンダーライン、色チョークなどで、注目箇所を強調する等、板書を構造化し効果的に使いたい。

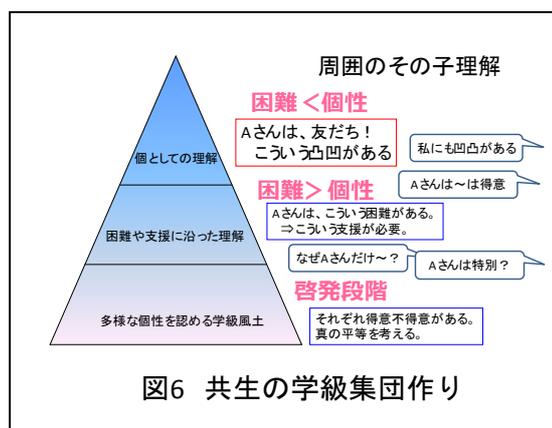
支援ツールも多様である。不器用な子にとって定規やコンパスの使いやすさは重要である。読み困難の子は、読む箇所に定規を当て他を隠すだけでも読みやすくなる。書き困難がある子には、ワープロ入力や音声認識ソフトなどの活用も検討できるといい。

さらに、学習者同士の相互作用も欠かせない。これは、理解できた子ができない子に教えるという関係に誤解されることもあるが、互いに学びあう交流が望ましい。ピアチュータリング、協同学習の技法も活用できよう。ペアトークやグループディスカッションをふんだんに使うと、40人の子どもが同時に自分の表現で語る（アウトプットする）機会は増える。また、学習スタイルの異なる複数の子どもが自分の意見を交流することによって、不得意な学習スタイルを用いた表現に出会い、互いに不足を補いながら統合していく力を育むことも期待できる。

（2）周囲の子どもへのアプローチ

特別な教育的ニーズのある子どもが、学級の中でどのように受け入れられているかは重要である。教師が個の支援を手厚くすればするほど、支援対象の子どもが特別視されたり、

そのほかの子どもからの不満を買ったりすることもある。従って、多様な個性を喜び合える学級風土の醸成が土台になる(図6)。日常から、学級内のいたるところで、多くの子どもへプラスのストロークを送り、多様な支援を行いたい。自らも大事にされる体験を通して、平等とは、量や形が同じことではなく、必要な時に必要な人へ必要な形で支援が提供されることを子どもは学び取っていく。そしてAさんに形が異なる支援を行う場面では、教師の姿がモデルになる。また「なぜ皆と同じようにできないのか」や「なぜAさんだけ違う教え方やほめ方になるのか」等、子どもがもつ疑問には真摯にこたえたい。ここでは、障害名ではなく、努力の範囲を超えてうまくいかないAさんの苦労を説明したい。それが理解できると、近眼の人がメガネをかけ、前の席に座ると同様に、Aさんシフトを受け入れやすくなる。このような場合、Aさん自身が友達にどう伝えてほしいかを考える機会を作ればAさんの自己理解を育むことができる。そして、ネガティブな側面や自他の違いに注目していた子どもたちが、自他を相対化し、個性の一部としての困難を理解できるように育んでいきたい。



(3) 学級集団づくり

通常の学級では、子ども同士の人間関係や集団の中での切磋琢磨を大事にしたいものである。教育相談の領域で注目されてきた構成的グループエンカウンター、ソーシャルスキルトレーニング、ピアサポート等、種々の集団アプローチは有効である。しかし、特別な教育的ニーズのある子どもの中には、対人関係の育ちにくさが想定され、一般的な集団プログラムでは活動に巻き込めないことも多い。人への関心が薄い子は、人と関わる活動に楽しさを感じにくい。感情面の発達がゆっくりな子は、感じたことをシェアリングする場面で戸惑う。想像力の弱い子にとっては、いつもと違う(予想が立たない)段取りで、人が動き回る活動自体に、不安を高める。このように、「人と仲良くしてほしい」という願いだけから計画されたプログラムは、彼らを苦しめることすらある。

そのため、もっとも巻き込みたい子ども、つまり人への関心が薄く対人技能が未熟な子どもの実態に合わせてプログラムを組む必要がある。それも対人関係面に加え、認知面の偏りも含めた実態把握である。筆者は、認知特性に合わせたエクササイズを選びながら、行動レベルで人とつながり合う体験を重ねていくことが可能な学校グループワークトレーニングを活用することが多い(高橋 2008)。人への感心が薄く場を読めない子どもの中には、視覚記憶に優れた子がいるが、その特異な能力を発揮できる「人間コピー」や「集団間違い探し」などを実施し、結果としてグループに貢献できる場を作る。そして同じ目標、同じ手順(フレームワーク)で体験を重ねスキルアップとメタ認知を育てていける。

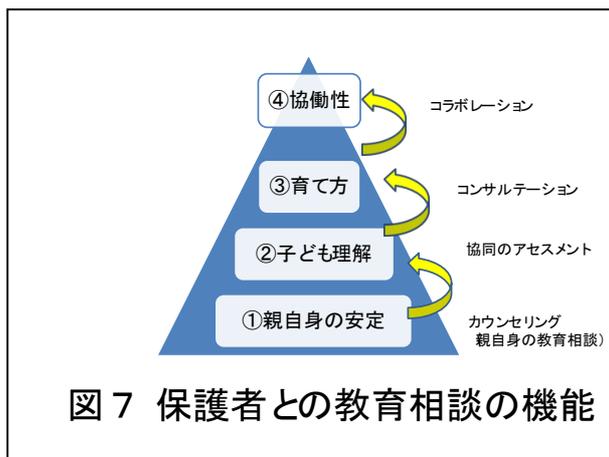
(4) 保護者との教育相談

通常の学級の担任は、学校として計画されている保護者会や面談日以外に、個別に特定

の問題について保護者に相談を促すことについて、必ずしも積極的ではない。確かに、保護者は、自分だけ突然呼び出されるのは不安であろう。しかし、定期の面談や日常の電話連絡等で、保護者が子どもをどう理解しているかを把握しておく、その心配は半減する。

通常の学級の担任が、特別な教育的ニーズのある子どもの保護者と相談をもちたいと願うとき、「発達障害の傾向があることを認めてほしい」「相談機関に行ってほしい」という思いが伴うことは少なくない。

しかし、本章で見てきたように、ニーズに気づくのも支援するのも教師である。教育相談で行うことは、保護者とともに子どもの実態を検討することである。学校だけの情報より、これまでの発達の経過や家庭生活の様子も含めた方が多面的な把握ができる。その際、発達の偏りや障害に言及するより、本人が苦勞していることや保護者も育てにくかったことに焦点をおく。そして、保護者自身の心情を受容するだけではなく、難しさや偏りに合わせた具体的な対応をコンサルテーションしていくことをより重視していく必要がある（高橋 2011）。



4 事例

Aさんは、中学2年の男子。周囲を明るくするひょうきん者だが、忘れ物が多く提出物が滞り成績は芳しくない。授業中は、関心のあることだけ意欲的に発言し、後はぼうっとしている。友達との約束を反故にすることもあり、周囲から不満の声も聞こえている。

【教師のAさん理解】担任のB先生は、Aさんを「お調子者で努力が足りない」と評し、彼にこのままでは成績が下がることを警告していた。教育相談係のC先生は、授業中の表情や、休み時間の友達関係から、自信を失い始めていることを心配し、相談を持ちかけた。傾聴を心がけるも、Aさんは話が唐突だったり、飛躍したりし、文脈にそった応答が苦手なことがうかがえた。例外探し（本テキストVI22 参照）でうまくいった体験を聴きだすことはできたが、それを続けていく自信もなさそうに思えた。そこでC先生は、B先生・特別支援教育コーディネーターのD先生とケース検討を行った。実態把握からAさんには、不注意、衝動性、聞く弱さ、推論する弱さが推定された。授業中、急な指名に驚くこともあったが、注意維持の難しさからだったと理解できた。そこで、注意をひきつけてから、指名することや、作業時間や到達イメージを示すようにした。また提出期限を記憶にとどめ、間に合うように作業を進めるための実行機能の弱さも想定されたので、課題を小分けして自己点検できるシートを作り、担任がチェックするようにした。脈絡を欠く会話については、ワーキングメモリーの弱さが想定されたので、教師がメモを見せながら、話を進めるようにした。このようにすることによって、Aさんは提出物が出せるようになり、授業中、流れに乗って発言することが増えた。また、定期的にC先生との相談を希望し、自らの得意不得

意を自覚し、メモを取るなど、自分にあった対処法を身につけていった。

表 2-1 A さんの実態と短期目標

領域	実態	短期目標
学習面	聞く弱さ、推論の弱さ	明示された作業を指定時間で終わらせることができる。
行動面	不注意（忘れ物、ぼっとしている、約束破り、指名されて驚く）、衝動性（話が唐突）	小分けされた課題をこなすことができる。
対人関係面	関心のムラ、コミュニケーションの弱さ	教師のメモを見ながら聞かれていることに答えることができる。
その他	自信の低下	苦手なことについて、教師とともに、対処法を考えることができる。

5 演習

自分の関わっている事例で、実態把握と支援の計画を立ててみよう。

表 2-2 さんの実態と短期目標

領域	実態	短期目標
学習面		
行動面		
対人関係面		
その他		

《参考引用文献》

外務省「障害者の権利に関する条約」

http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/shomei_32b.html

日本発達障害ネットワーク「障害者権利条約の理念を踏まえた特別支援教育の在り方に関するヒアリングにおける意見」2010

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2010/11/10/1298921_1.pdf

文部科学省「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」、2002

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298152.htm

文部科学省「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm

文部科学省「日本の義務教育段階の多様な学びの場の連続性」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/07/23/1321672_1.pdf

Alistair Smith 『ACCELERATED LEARNING IN CLASSROOM』 Network Educational Press, 1996

高橋あつ子・海老原紀奈子 『LD&ADHDなどの子どもへのアセスメント&サポートガイド』 ほんの森出版, 2007

高橋あつ子 連載「グループワークトレーニングでかかわり合う力を育てる」月刊学校教育相談, ほんの森出版, 2008

高橋あつ子 連載「発達につまずきや障害がある子・保護者との教育相談」月刊学校教育相談, ほんの森出版, 2011