

第 5 章

特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導の進め方

特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導を進めるということは、第4章で述べた校内委員会での実態把握の結果を踏まえ、個別の指導目標やその目標達成のための手だて等を具体化し、学級内での個別的配慮や特別な場での個別指導で、その児童生徒の学習や行動上の困難や問題にアプローチすることを意味している。

1 個に応じた学習指導の充実

学習指導に当たっては、実態把握の結果を基に、学習上の困難や問題点の改善に関することを個別の指導目標として設定し、学級全体の指導計画と関連付けて、その児童生徒のための独自の内容・方法を計画し、実践していくことが大切になる。これが個別の指導計画の作成・実践である。また、段階を追った系統的な指導によるアプローチが望まれる場合、個別の指導計画に基づいて通級指導教室等の特別な場での個別指導により、ニーズにこたえていくことが考えられる。

2 行動問題への対応

行動上の問題への対応を進める際には、その行動の生起する背景とその行動の意味を理解することが出発点になる。望ましくない行動に対して一般的に与えられる叱責や制止といったマイナス評価よりは、むしろ肯定的な評価を心掛け、その行動の意味に即した対応をしていくとともに、不適切な行動に代わる適切な行動を、主にコミュニケーション行動により形成していくという発想・取組が重要になる。

3 学校と家庭との連携の進め方

特別な教育的支援を必要とする児童生徒の支援体制を整え、個に応じた指導の充実を図っていく上で、学校と家庭が連携して一貫した取組を進めていくことは大きなウエイトを占める。その際、まずは子どもの「よさ」の共有により両者の信頼関係を十分に築き、その後に、重点指導目標に基づく具体的連携を進めていくことが大切である。

1 個に応じた学習指導の充実

(1) 個別の指導計画の作成による指導の展開

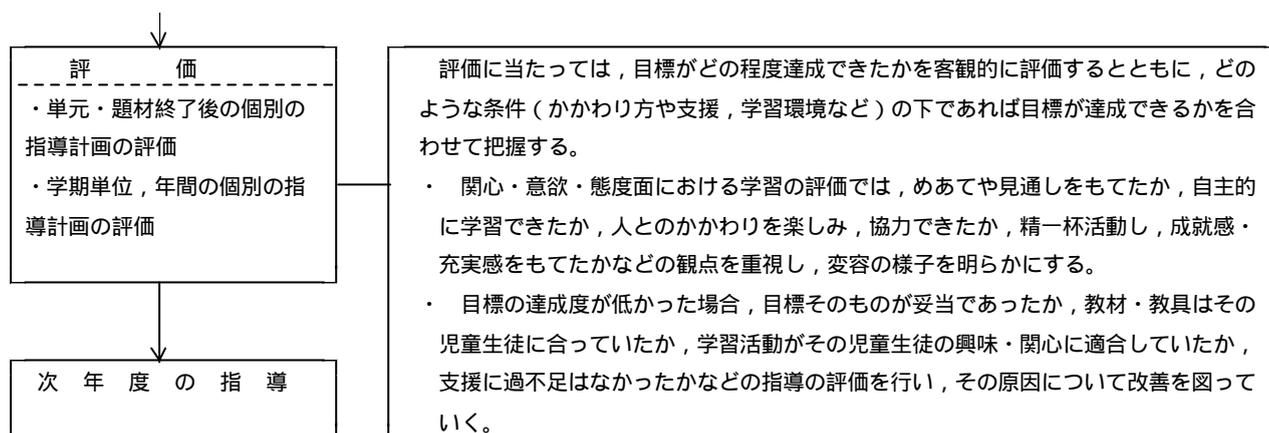
特別な教育的支援を必要とする児童生徒は、多くの時間を通常の学級において過ごすことになる。その際、単に個別的な配慮をするというレベルにとどめず、適切な個別の指導計画が作成され、その子どもの特別なニーズに適合した指導内容・方法が準備されていることが望ましい。

そこで、実態把握の結果を基に、学習上の困難や行動上の問題点の改善に関することを個別の指導目標として設定し、学級全体の指導計画と関連付けて、その子どものための独自の内容・方法を計画し、実践していくことを積極的に進めたい。

個別の指導計画の作成及び実践に関しては、特殊学級担任や通級指導教室担当がそのノウハウを習得している場合が多い。通常の学級の担任が、特殊学級等の担当者からその考え方や具体的方法に関する情報の提供を受けることが望まれる。

以下、個別の指導計画の作成から評価までの各手順における内容や留意点を述べる。





(2) 特別な場での個別指導

特別な教育的支援を必要とする児童生徒の中には、一斉指導における配慮的な指導にとどまらず、特別な指導の場での個別指導にニーズをもつケースも多い。特に、困難のある特定の能力の形成や不適応行動の改善について、段階を追った系統的な指導によるアプローチが望まれる場合、個別指導の重要性が高まってくる。そこで、子どもの言語コミュニケーションに関するニーズについては、言語障害通級指導教室で、社会性や行動上のニーズに関しては、情緒障害通級指導教室での個別指導により、それぞれのニーズにこたえていくことなどが考えられる。

通級指導教室を利用した個別指導を進める場合の連携の内容として、71に示したような事項が考えられる。個別指導を確保するために単に指導の場を変えるというだけでなく、先述の個別の指導計画を核として、両者が情報を共有し合い、双方向的な関係の中で協力して支援を進めていくことが大切である。

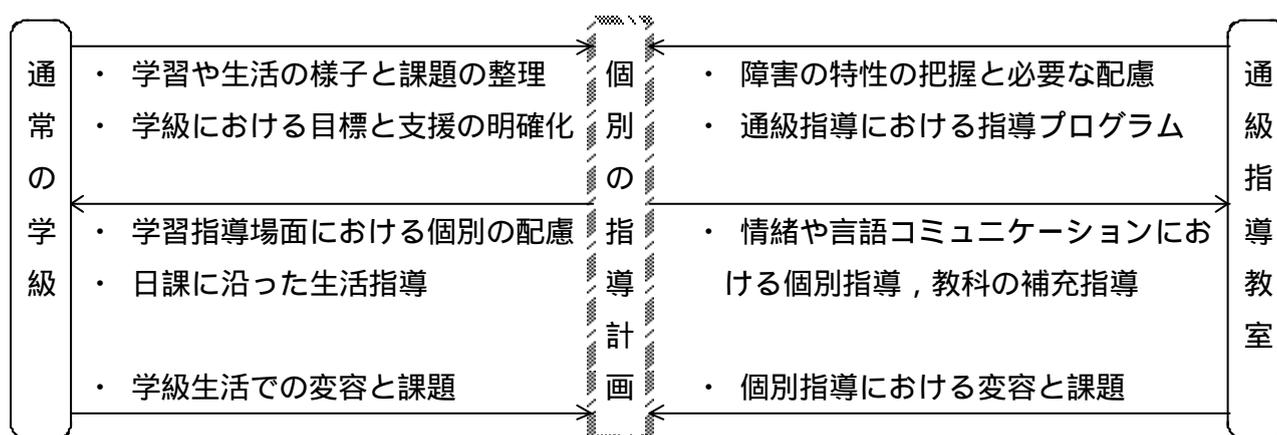


図71 通常の学級と通級指導教室の連携

2 行動問題への対応

アンケート調査の結果から、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導について、多くの教師が、学習指導上の困難点と同時に、彼らの示す特異な行動への対応に困難を感じていることが明らかになった。具体的には、「周囲の刺激にすぐ反応し、注意散漫になる」「友達とのコミュニケー

ションがうまくとれない」「席にじっと座っていることが難しい」といった項目である。

これらの行動への対応についても、個々の学級担任や教科担任に任せるのではなく、校内委員会でその行動が生起するときの状況や教師の対応によるその後の変化、家庭での生活状況等の情報を交換し合い、よりよい対応の在り方を探った後、校内でその対応の在り方を共有することが大切である。

(1) 行動問題の生起する背景とその行動の意味の理解

行動問題への望ましい教育的対応を検討する際には、その行動だけに目を向けず、「その子どもは、なぜそうするのか」「その行動にはどのような意味が隠されているのか」といった、その行動が生起する背景や行動の意味を理解することがまず大切になる。井上（1999）によると、例えばADHD児が示す不適応行動のメカニズムは図72のように表される。

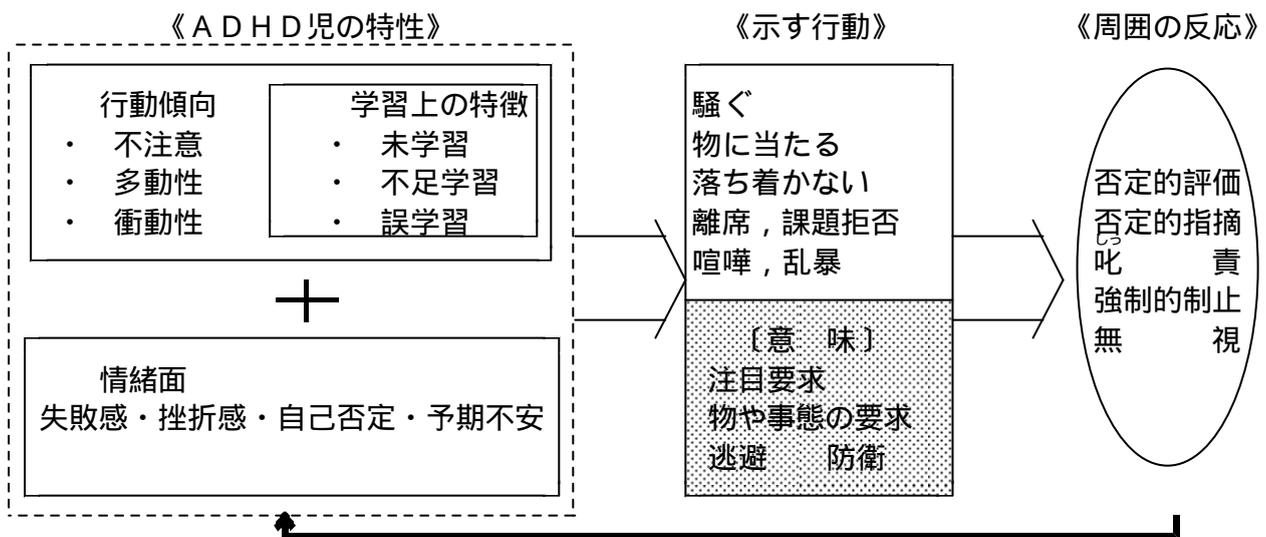


図72 「不適応行動」が生起し、強まっていく循環（井上とも子「注意欠陥・多動性障害へのアプローチ」より引用）

この図を、ADHD児が示す「離席する」という行動で解釈した場合、次のようになる。

ADHD児は不注意、多動性、衝動性などの基本的特徴から、授業中、注意を集中して着席状態を維持することが困難であることが少なくない。それが離席という不適切行動で現れるわけであるが、それは、授業への集中がこれ以上続かないという気持ちや提示された課題が難しいといった気持ちの現れであり、そのような気持ちを教師に適切に伝える手段を習得していない（未学習、不足学習、誤学習）ために発現する行動であると解釈できる。

さらに、同じ「離席する」行動でも、ある子どもの場合は、離席することで友達や教師の注目を得られるという機能（注目要求）が働いているかもしれないし、またある子どもは、離席することで、提示された難しい課題から逃れられるという機能（逃避）が働いているかもしれない。

このような離席する行動の背景や意味の解釈がなされないまま、教師がとにかく座らせようという対応をすると、叱責や制止などのマイナス評価が与えられることになる。

その結果、その子どもは自分の気持ちを理解してもらえない経験を積んだまま失敗感や挫折感を

募らせ、どんどん自己評価を下げ情緒面の問題を複雑にしていく。そして、周りから認められない環境の中で、周囲の大人や友達との信頼関係を維持できず不適応行動を次第に強める悪循環を繰り返すことになる。

なお、前述の図72での「学習上の特徴」とは、以下のような場合である。

学習の状況	具 体 的 様 子	子どもの状況
未 学 習	対象とする子どもが、今その場で求められている適応的な行動をしようとしても、これまでにそれをした経験がなく、したがって、いまだに子どもの行動レパートリーとして育っていない場合。	・どうしてよいか分からない。
不 足 学 習	これまでに、その求められる行動をした経験、学んだ経験はあるが、その行動は、いつでも、しっかりとできるほどに育っていない状態。同じ経験や学習の繰り返し、まだ十分には足りていない状態。	・まだ、うまくできない。
誤 学 習	子どもにとって、十分に使い慣れたやり方で、周りが期待する新しい適切な行動や表現を使わなくても何とかやってこれた、用が足りていたという経験や環境のために、その年齢や場面にふさわしい適切な行動や表現を学ぶ妨げになっている場合。	・どこでも自分の知っている方法をとる。 ・以前にうまくいった方法をとる。

(藤原義博「自閉症 行動問題の理解と包括的な支援」より引用)

また、行動の意味やその行動の例は、以下のように整理される。

示す行動の意味	行 動 の 例
注 目 要 求 注目やかかわりを得たい。	教師や友達の注目やかかわりが得にくく、自分に気付いてほしかったり、話したいことがあるときに、奇声を発したり、物を投げたりすることで、手取り早く注目やかかわり(例えば、注意や叱責であっても)を得ている。
物や事態の要求 好きな事物や活動を得たい。	学級でゲームをするときに、自分が一番になれるゲームがしたくて、教師や友達が提案したゲームに反対したり、理屈をこねたり、文句を言ったりして、結局自分の意を通してしまふ。
逃 避 嫌なことから逃れたい。	一人で課題や役割をこなせない(うまく字が書けない、うまくかかわれない)ときに、文句を言ったり、ごねたりすることで、結局、先生や友達の助けを得て、一人で課題や役割を全部やらずにすむ。
防 衛 不安から自分を守りたい。	自信がなく、不安で仕方がない状態のときに、何か特定の物(棒きれ、ミニカー等)を持っていたり、お気に入りの帽子や手袋などを身に付けていると安心したり、気分が落ち着いたりする。

(井上とも子「注意欠陥・多動性障害へのアプローチ」より引用)

(2) 行動問題への対応の進め方

前述の行動問題の生起する背景とその行動の意味の理解に基づいて、その対応を考えていく場合、以下のような事項を基本に置いた対応が望まれる。

ア 図72に示した不適応行動が生起する循環の流れをどこかで断ち切ること

特別な教育的支援を必要とする児童生徒の行動問題への対応を考えると、中心的なねらいはいわゆる二次障害を極力防ぐことだとよく言われる。二次障害とは、周囲から適切な対応をされてこなかった経験のために、自己評価をどんどん下げ、それが思春期の非行や不登校、家庭内暴力、引きこもりなどにつながっていくようなケースである。

このような二次障害を防ぐためには、その子どもの「よさ」を認め、自信をもたせ、自己評価を上げさせることが基本になる。このことは、図72の不適応行動生起循環の中の周囲の反応を変

えることを意味している。叱責や制止といったマイナス評価をプラスの評価に変えていくものである。そのためには、その子どもの示す行動について、教師が不適応行動にだけ目を向けるのではなく、それ以外の普段の生活の中でその子なりに頑張っている姿を見逃さず、小さなことでもその都度賞賛する姿勢が大切になる。

また、教師や保護者が心掛けるべき配慮として以下のような事項が大切になる。

- ・ 肯定的な言葉の使い方をする。
「 しないと できないよ」ではなく、「 できるよ、だから しょうね」
- ・ 矢継ぎ早にいろいろと言わず、落ち着いた調子で言葉を掛ける。
子どもが認知しやすい具体的なキーワードを受信させる。(視覚的な情報も補う)
- ・ 子どもの行動の意味を理解し、子どもが本当に望んでいることを代弁できるようにする。
「 したけど、本当は したかったんだね」
- ・ 何が起こっても驚かず平然と対応する。
周囲の驚きや困惑が、その行動の社会的な意味付けになり、強化してしまうことをなくす。
- ・ よいこととともに、間違いやいけないことははっきりと伝え、曖昧な態度をとらない。
「叱らないけど譲らない」という姿勢で、一貫性のある指導をする。

イ 行動の意味を理解し、その行動の意味に対応した働き掛けをすること

子どもたちの示す不適応行動には、必ず意味や意図があり、その意味や意図に対応した働き掛けをすることが重要である。以下に、その働き掛けの具体例を示す。

「注目要求」に対して

- ・ 少しでもその場に合った行動や活動への参加をしているときに、こまめに子どもに注目(うなずき、言葉掛け、視線、さりげなく肩に触れる)を向けることで、存在を認めていることを伝える。
- ・ 小さなことでも適切な行動を認め、口に出して褒めるとともに、みんなの前で認められる機会をつくる。

「物や事物の要求」に対して

- ・ 適切な要求の仕方(「 をください」「 をさせてください」など)を教える。また、その場にふさわしい要求の仕方したら、子どもの要求に応じることを約束する。
- ・ 少しでもふさわしい行動がとれた場合には、すぐに要求に応じる。また、すぐには応じられない場合には、「いつ、かなうのか」の約束をし、それを書いて契約を結ぶ。

「逃避」に対して

- ・ 初めはことごとく手助けをして援助を惜しまず、目の前の課題をとにかく達成できるようにする。
- ・ 援助や助言が必要なときに、先生や友達に適切に援助を求めることができたら、すぐに援助し、その行動自体を課題の成功とともに褒める。

「防衛」に対して

- ・ 出遅れたり、混乱したりしないように、全体に指示を出す前に、その子に対して個別に働

き掛け（「大事なことを言うからよく聞いててね」など）、注意を喚起しておく。

- ・ 「防衛」行動を禁止するのではなく、それを認めた上で、課題や活動を行うための条件をいくつか提示し、それを選択させることで自分の行動を自己決定できるようにする。

ウ 不適応行動の改善にその対応の中心を置くのではなく、子どもたちがそのような行動を選択する必要のないように、「適応的な望ましい行動」を育て支援していくこと

このことは、前述の未学習、不足学習、誤学習への対応を大切にすることを意味している。すなわち、前例の離席行動の場合、その行動の背景にある「この学習課題は難しいから、この場から逃避したい」といった意図を教師に伝える行動様式を、学習していない（未学習）、確実なものとして習得していない（不足学習）、あるいはこれまで意図を伝えなくてもそれで済んだ（誤学習）ことへの対応になる。この未学習、不足学習、誤学習への対応は、言い換えれば、「不適応行動」に代わる「適応行動」を育てることである。

その具体的な手続きとしては、図73に示すように、機能的コミュニケーション行動を形成していくことが中心になる。

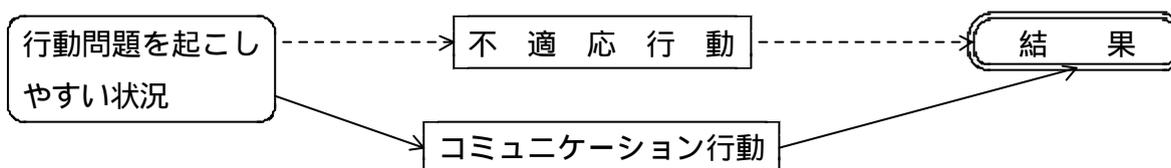


図73 機能的コミュニケーション行動の形成

もし、その不適応行動により、周囲の注目を獲得したり、嫌なことから逃避したり、事物を得たりする結果を得る（破線の流れ）代わりに、同じ結果をコミュニケーション行動により、もっと楽に確実に獲得できる（実線の流れ）とすれば、もはや行動問題を起こす必要はなくなるわけである。上述の離席行動で言えば、離席に代わるコミュニケーション行動として、「先生、ちょっと疲れたので休んでいいですか」「先生、これ難しいので教えてください」といった言葉が考えられる。特別な教育的支援を必要とする児童生徒は、これらのコミュニケーション行動をしっかりと学習していない場合が意外と多い。これらのコミュニケーション行動をしっかりと学習させ、不適切な行動を選択しなくても済むように支援していくことが大切である。

なお、このような不適応行動に代わる適応行動を育てていく場面としては、不適応行動が発現した直後よりもむしろ、普段の生活の中で場面や機会をとらえて、援助を求めたい気持ちや自分の気持ちを言葉に置き換える方法を丁寧に教えていくことが大切になる。

3 学校と家庭との連携の進め方

(1) 連携の際の留意点

特別な教育的支援を必要とする児童生徒の支援体制を整え、個に応じた指導の充実を図っていく中で、学校と家庭が連携して一貫した取組を進めていくことは大きなウエイトを占める。両者

の連携の際の留意点は、以下のように整理される。

連携の際の留意点

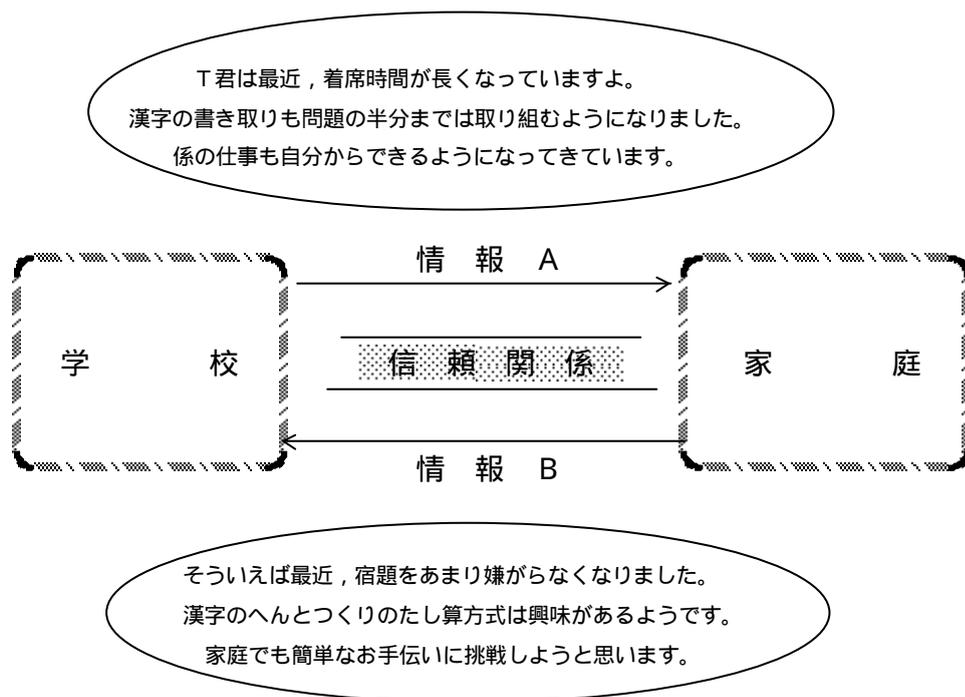
- ・ 学校と家庭が一緒になって、心の交流を図りながら同じ目的に向かって歩めるようにする。
- ・ 叱って育てることよりも、褒めて育てること、うまくできたことを一緒に喜ぶようにする。
- ・ 「肯定的な自己像」を描きながらの成長・発達を促進すること、援助することを大切にする。

(2) よりよい連携のための手順

学校と家庭が連携して取組を進める場合、学校側が家庭いきなり協力を求めるのではなく、まず両者の信頼関係を十分に築いた後に、具体的な協力的取組を進めていくことが大切である。具体的には、以下のような手順で連携を進めていきたい。

ア 信頼関係の構築

学校と家庭は、その子どものつまずきや問題点を出し合うのではなく、まず、その子どもの「よさ」を認め、学習面や生活面の望ましい変容に関する情報を提供し合う。そのことにより、お互いの信頼関係を築き協力できる態勢をつくる。両者でやり取りする情報の例は、図74に示すようになる。



情報A：学校生活での子どものよい点、好ましい変容、努力したことなど

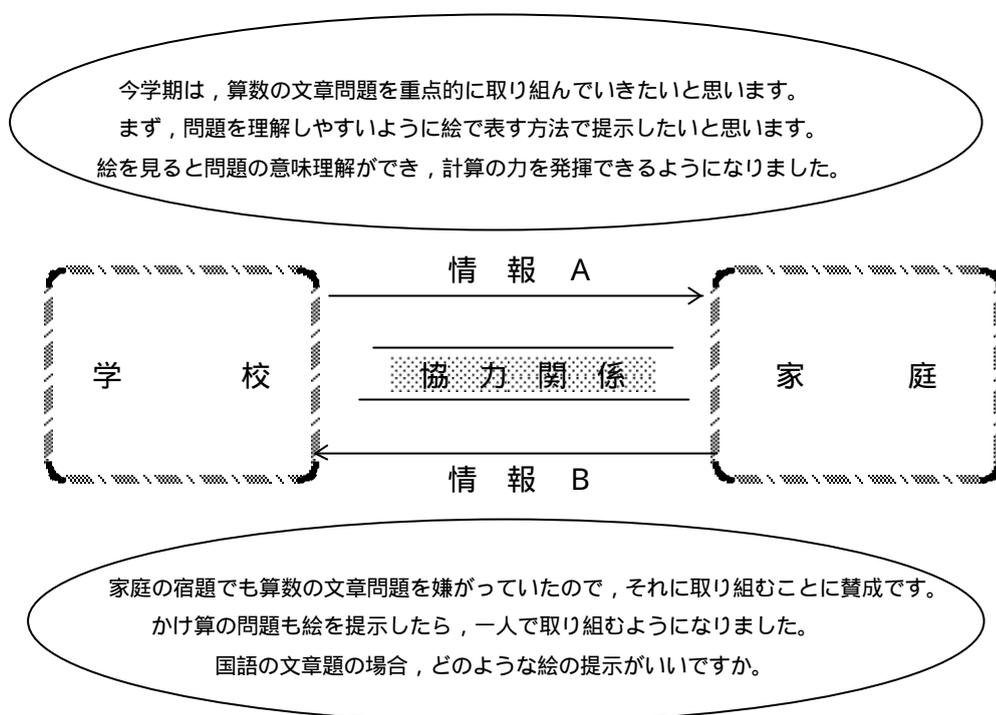
情報B：これまでの成長・発達における子どもの変容、家庭生活での興味・関心、得意なことなど

図74 信頼関係の構築

イ 協力関係の構築

アの「よさ」の共有からみえてくる、「この部分が改善されることで、この子どもはもっとい
ろんなことができるようになる」ということについて、学校と保護者がお互いの思いや願いを出

し合いながら、重点指導目標を設定する。その重点指導目標について、具体的なアプローチの仕方や取組の状況、結果等について、連絡帳や面談を通じ、日常的に情報を交換し合うことが大切である。両者でやり取りする情報の例は、図75に示すようになる。



情報 A：学校生活における指導目標・指導手順・具体的な対応方法の提示や助言など
情報 B：情報 A を基にした家庭生活における願い・指導目標等の設定、取組の状況、不明な対応方法等の質問など

図75 協力関係の構築