

会報

みらいびき

令和4年12月
第140号
東京都立学校
情緒障害
教育研究会

令和四年度都情研実態調査報告

都情研企画運営本部調査担当 中村章

都情研実態調査結果の概要

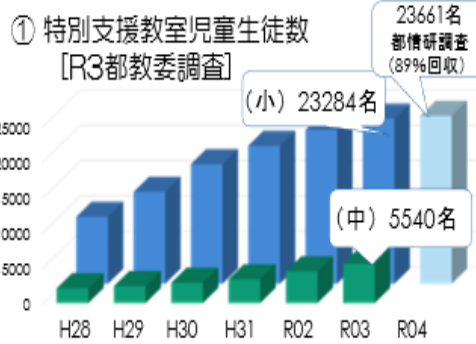
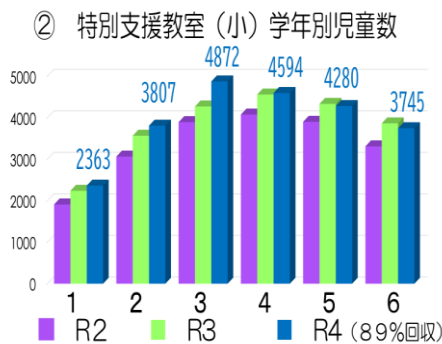
今年度は初めてホームページから調査フォームに直接入力する方式で、七月十日現在で調査を行いました。今年度から新たな質問項目を加えた一方、回収率は小学校特別支援教室が約90%、中学校特別支援教室は約60%、小中学校自閉症・情緒障害学級は約70%と、例年に比べて低い水準となりました。そのため今回は小学校特別支援教室に関する報告が主となります。なお、回収率向上に向けて調査方法等は来年度以降改善していきたいと思えます。

① 特別支援教室在籍児童生徒数

昨年度までの都教委調査に今年度の都情研調査の値を並べてみました。児童生徒数の増加は継続していると思われず。

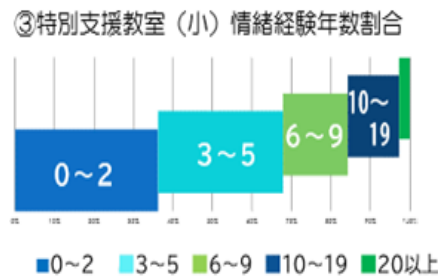
② 特別支援教室学年別児童数

毎年3、4年生がピークとなっていますが、その要因を分析していきたいと思えます。



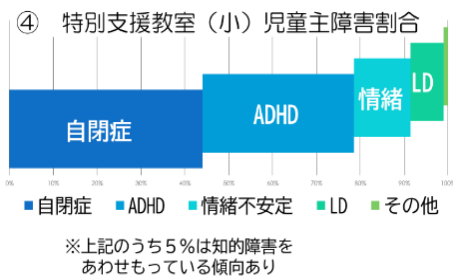
③ 情緒担当としての経験年数

例年同様、5年以内の先生方が七割近くを占めており、経験の浅い先生が多いのが課題です。



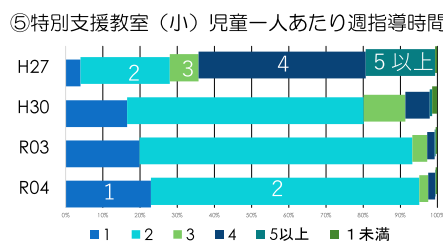
④ 児童生徒の主障害

自閉症が四割以上、次はADHDが約二割です。また5%の児童に知的障害を併せもっている可能性があることも調査で分かりました。



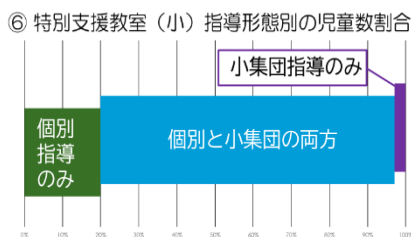
⑤ 週指導時間数

平成27年の特別支援教室導入前に比べて、指導時間が減り続け、週1時間の児童が二割を超えています。法令上、週にすると8時間まで指導することができず、3時間以上指導を受けている児童はわずかであることが分かります。



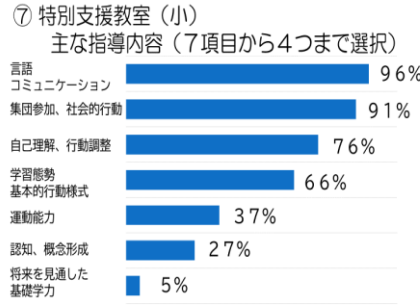
⑥ 指導の形態

個別と小集団の両方の指導を受けている児童が約八割という傾向が続いています。



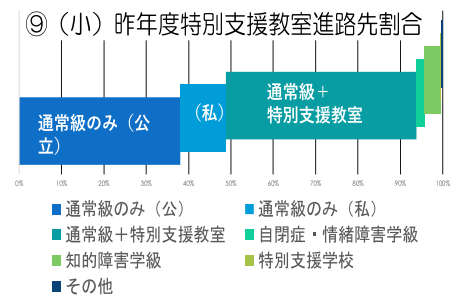
⑦ 主な指導内容について

七項目の中から、四項目まで選べる選択制としました。上位の四項目については、多くの教室で、主な指導として行われていることが分かりました。一方で、運動が少ないのが気になります。



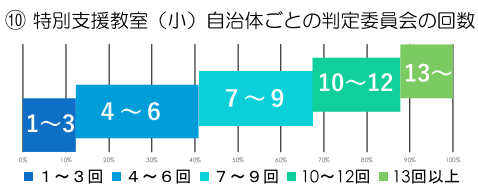
⑨ 小学生進路先

半数近くの卒業生が、中学進学後も特別支援教室に入室していることがわかります。



⑩ 判定委員会回数

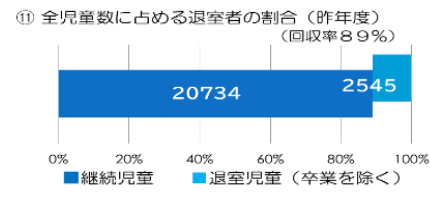
地区によって大きく差があることが分かりました。また、年度途中の児童の増加率は約18%であることも調査で分かりました。



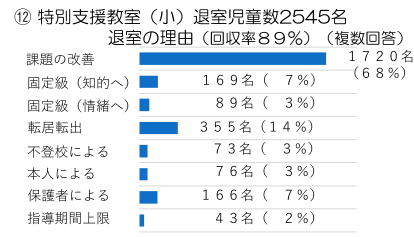
※ 年度途中での入室児童数は 昨年度で 4065人 (年度当初からは約1.8%以上の増加) (89%回収)

⑪ 退室児童数

約一割の児童が卒業以外の理由で退室していることが分かりました。

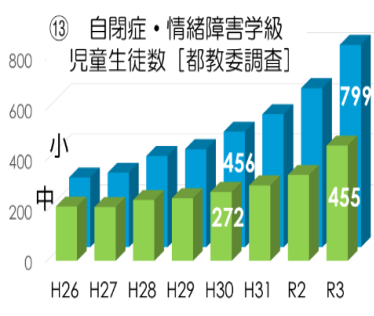


⑫ 退室の理由



⑬ 自閉症・情緒障害学級児童生徒数

ここからは、自閉症・情緒障害学級に関する項目です。昨年度までの増加傾向が今年度も継続していると思われる。学級数も増えています。

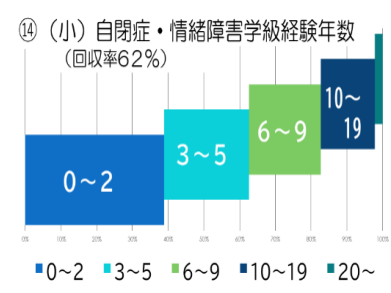


⑭ 自閉症・情緒障害学級 情緒担当としての経験年数

5年以下の先生が約六割を占め

⑮ 自閉症・情緒障害学級児童 主障害の割合

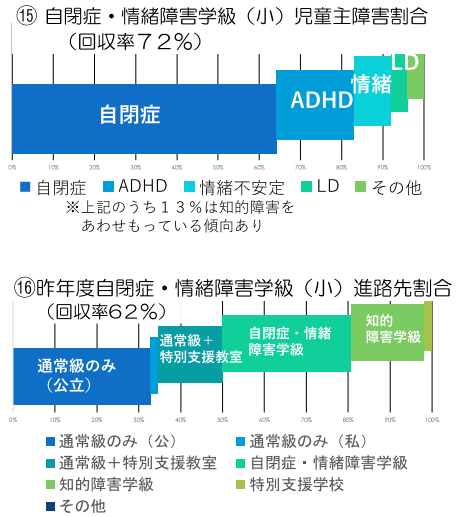
自閉症が六割以上を占めています。知的障害を併せもっている可能性のある児童が約13%在籍していることも調査で分かりました。



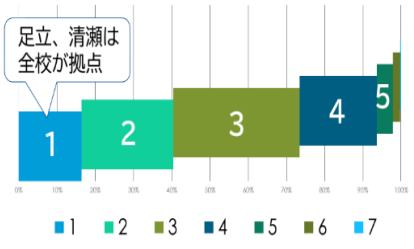
ており、特別支援教室同様、大きな課題です。

⑯ 自閉症・情緒障害学級進路先

三割以上が通常級のみを選択しています。



⑧ 特別支援教室（小）巡回校数（拠点校含む）



⑧ 一拠点校当たりの巡回校数
巡回校数は、多くが四校以下に落ち着いてきました。一番左側の水色の部分は巡回数が一校。つまり他校に巡回していない拠点校になります。

令和四年度 都情研第七回夏季研究大会記念講演（抄録）
「自閉症スペクトラムのある子どもへの

効果的な社会性指導を考える」

北海道大学大学院教育学研究院
子ども発達臨床研究センター

岡田 智先生

講演は、発達障害のある子ども
社会性指導について分かりやすく
お話していただきました。紙面に
限りがあつたため、お話のかなり
部分を割愛せざるを得ず、誠に
残念です。それでも、とても示唆
に富む内容ですので、最後まで
お読みいただき、今後の指導に
生かしていただければと願って
おります。（広報担当）

一 各ブロックの発表を受けて

この夏季研究大会の午前中の各
ブロックの実践発表を聞いて、各
校がしっかりねらいをもって、個
に応じた実践を展開できていると
思いました。最初に指導内容や指
導のねらいをどう設定するのかに
ついて話をしたいと思います。

子どもにとって、支援にアクセ
スしやすいというのは、とても大
事なことだと思います。支援にア
クセスしやすくなればなるほど、
支援する子どもが増えていき、支
援者の数も支援する場も増えてい
きます。東京都の通級指導学級の

爆発的増加はそうやって起きたの
でしょう。これは情緒障害教育に
長年取り組んできた先達の大きな
功績です。しかし、よいことばか
りではありませんでした。みなさ
んはご存知の通り、そうなるに教
員の数が足りなくなってきた、技
や経験を伝えていく熟達した教員
も足りなくなり、通級に初任や経
験の浅い教員が多く配置されるよ
うになってきました。そして、そ
の分専門性の低下につながってき
たと思います。

今回の研究大会の伊藤会長の言
葉に「学びを止めない」とありま
した。学び続けるには、やはり先
生方のインセンティブや、やりが
いというものが大事になってくる
と思います。通常の教育でいうと、
子どもたちが社会化されて、平均
化され、集団になじんでいく。普
通になっていく。そのような子ど
もの姿に喜びを感じてしまうと、
個性的で周りから外れぎみであつ
たり、問題ばかり起こしていたり、
関係性が作りにくかったりする子
どもたちには、先生方は焦りと心

配が生じるかもしれません。反抗
や拒否でしか自分のことを表現で
きない子どもを目の前にすると、
先生方は関わりや価値が否定され
たと感じるかもしれません。子ど
もたちや家族が肯定的に前を向い
ていけるようになるには、時間と
相当な労力が必要なわけです。

子どもたちのそれぞれのキャラ
クターが浮き出て、それぞれの人
生で大変なこともあつたりいろい
ろなことあつたりしつつ、それ
を乗り越えてそれぞれで歩んでい
けるようになるために指導するわ
けです。それぐらい個に対し、長
期的な視点が必要なわけで、通常
の教育の先生方が捉えるやりがい
と特別支援で捉えるやりがいは、
やはりちよつと違うのかなと思つ
ています。先生方が学ぶ理由は何
なのでしょう。先生方が学び続
ける上で感じとらないといけない
ことの一つであると思います。
このようなことを考えています
と、今度は子どもたちの学ぶ理由
は何なのか気になってきます。

二 自立活動やソーシャルスキルに
関わる学びとそれに伴う課題

自立活動や社会性に関わる学び
は子どもの自己価値に関わる問題
です。これは、非常にセンシテイ
ブな問題だからこそ、真摯に向き
合つて扱わないといけないもので
す。我々大人が一生懸命になれば
なるほど、子どもを追い込んでい

てしまうリスクをもちあわせてい
ます。指導者の方でちよつとした
楽観主義ももちよつと、ただ真摯に
子どもの個を大事に見ていかないと
いけないというわけです。
先生方と同じように、子どもに
とつても学ぶ理由の理解が必要で
す。目の前の子どもがどういう体
験をしていて、何がしんどいのか、
何にやりがいを感じているのか、
そこまで読み解いていかないと指
導・支援の目標は決まりません。
「ASDだからこれに取り組むべ
き」というようなキーマンとなるよ
うな指導内容もあるのですが、でも
その内容が合致する子どもは半分
くらいかもしれない。やはり一
人一人に合った指導を考えないと
いけないということです。

三 発達障害の学びにくさを理解する

発達障害の観点からは子どもた
ちは自然には学びにくいというこ
とがあります。自然に学びにくい
というのは、社会性の障害そのも
のからくるものです。障害特性か
ら見ても、人を模倣したり、人の
在り方を取り入れたら（モデリン
グしたり）することや、他者に応
じようとする動機が起きにくい難
しさがありません。人と一緒にや
つてみたい、仲良くなりたい、関わ
りたいとか、そういう気持ちも小
さく、他者への関心が低かったり
もします。そういった学びにくさ
があるから、あえて教えていかな

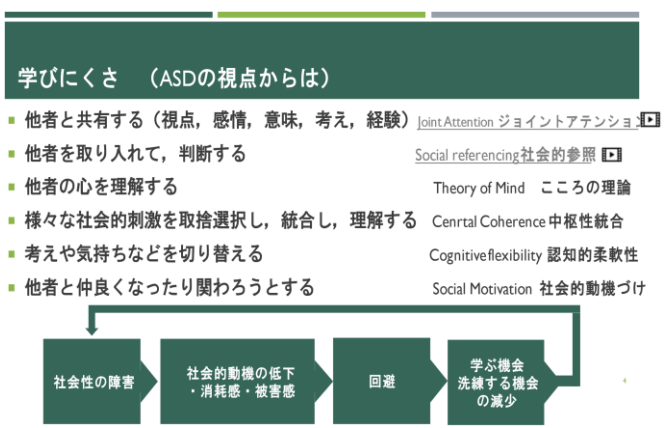
いといけないのです。

ADHD関連で言うと、どうすればよいか分かっていてもうまくやれない、あえてやらないといった人がいることも考えないといけません。正攻法でいっても、子どもが離れていってしまう、反発してしまうということもよくあります。大人の方でよかれと思ったことだけを押し付けてしまうこともあります。そういう意味では、「一般的によい」と言われているものでも、それを教えることが、子どもによってはマイナスになることもあります。

典型的なものだと「アイコンタクト」です。人と喋るときは目を合わせて喋らないといけないというところについてです。思春期の社交不安が強いASDの子に「視線を合わせて喋る」ということを必死に指導したら、多分対人不安がもつと強くなってしまうたり、アイコンタクトをして喋るということでより本人が混乱してしまったりするかもしれません。あれこれ頑張りすぎないといけない状況に置かれた子どもは、やはり「みんなと同じように」など普通への固執、固着が起きてしまうことがあります。その問題を、青年期、成人期に先延ばしに持ち越してしまいうことはよくないことです。

「子どもたちがうまく社会の中でやっていけるようにしよう」という思いから、よかれと思い、枠

に入れようとするのだと思います。が、そこに一つのリスクがあることを理解しておく必要があります。



四 障害特性に応じた指導

そのようなことも踏まえつつASDの指導を行う上で大事な点として以下に三つ挙げます。一つ目は、「あえて積極的に教えないといけない」、二つ目は「どうやって子どもを動機付けるのか」、そして三つ目が「その自己理解をどうさせるか」です。障害の状況は、一人一人によって全然違うわけです。そういう意味では、個別性に注意してみていかないといけません。

一つ目はASDの障害特性の観点からしますと、そもそも物事を

他者と共有しにくいという問題があります。定型発達の子は原始反射なのか、生物学的に組み込まれているのか、生まれたての赤ちゃんでも人の目や鼻、口を見ます。そういうふうには、人の刺激に注目しやすくなっているし、人と物の区別を生得的にしやすくなっています。一方ASDの子どもたちは、対人的なところに反応する脳機能が弱いということがあります。「ジョイントアテンション」つまり注意の共有（人と視点や注意の先を共有するというようなこと）が弱いのです。ASDの子どもたちは授業中とか集団の場面で、みんながどこに耳を傾けているかなど周りが注目する先を感じられない場合があります。視覚的、聴覚的だけでなく、身体感覚、感情、緊張感など周囲の状況を共感、共有しにくいことがあるのです。

ASDの子どもでも成長し年齢が上がり認知能力が発達していけば、意味を共有したり、考え方を共有したり、体験を共有したりできるようになっていく子どももいます。しかし、早期の社会性の困難は、言語発達の遅れにもつながります。他者の取り入れとかインタラクションの中で言葉が発達していくのですけれど、そこが弱い。お母さんが「痛かったね」と声をかけても、重ね合わせたお母さんの感覚と言葉が子どもには入っていないから、「痛かったね」とい

うのが意味としても共有されません。だから言葉が遅れるのかもしれませんね。そういう根強い元々持っている他者との共有の弱さというのは小学校に入っても、中学生になっても、大人になっても、やはり結構生きづらさにはなると思います。

逆に強さになる可能性もあります。人に左右されないとか、人のことを取り入れない、それによって自分自身のやりたいことを自分自身で淡々と突き詰めることもできるということです。強さであり、やりづらさでもあるということです。さらに、他者を取り入れて判断する「社会的参照」というものもあります。北海道ではよく街中にクマが出ます。親子熊が出没する時もあります。親は子どもを守るために人間を攻撃してきます。ただ、子熊は人間がまだ分からずにきよんとしているわけです。でも、親熊が緊張してウーツと唸ると、その様子を見て子熊は「これはまずいんだ」と察します。そういうことで、社会的な学習をしていくわけです。人間も同じです。大人とか、周りの人の様子を捉えて、自分の中に組み込んで学んでいくという、その「社会的参照」をベースにした学びができるかどうか、ASD傾向がある人にはやはり難しいです。だから自然には学びにくい、学びそびれることが多いということです。

さらにその上に「心の理論」というものがありますが、人の気持ちを理解する、そこができないということが多いようです。もう一つは、いろいろな情報を取捨選択してバランスよくその情報を統合して理解する力、専門的には「central coherence」と言います。全体を統合して捉える力です。いろいろな社会的刺激、状況、情報があつて、それをバランスよく統合して取捨選択して判断することが難しいということがあります。

（SST）では、ロールプレイングやモデリング、寸劇などを提示することがよくあります。それらの教材準備をするときにこの視点はかなり重要です。寸劇のモデルをかなりシンプルにしてどこに焦点を当てるかはつきりさせて問題点を見付けたりしたらよいかを考えたりしないと、部分に反応してしまうことがあります。こも一つの学びにくさであるわけです。他にも頭の中の切り替え、スイッチさせる、シフトさせる「認知的柔軟性」も大きな問題です。最近、自閉症の「社会的動機付け理論」というものが出てきています。子ども自身が、なんでそういう行動が必要なのかを意識したり、人と仲良くなりたいたい、関わりたいというポジティブな気持ちをもつたりするところまで高めていく必要があるということです。子

どもたちがその指導にどのようなやりがいを感じて、モチベーションを維持していくかというときに何かしらのやりがい、達成感、動機付けが働いているわけです。先生と関係性が作れた、自分の困りに寄り添ってくれた、話ができた、このような子どもの喜びが、子どもを指導に動機付けます。指導の場が小集団であると、さらに同じようなペースの仲間や同じ困難のある友達との関係に安心感や喜びを感じられると、通級や特別支援教室での学びに意識が向きやすくなります。（まさに心理学者マズローの古典的な欲求階層理論ですね（後述）。）ただし、居場所感や安心感、信頼関係ばかり大事にし、遊ぶだけの楽しい活動ばかりやって終わってしまつては、実際には学びになりにくいこともありますので注意が必要です。

五 学びの悪循環を断ち切る

ASDの早期療育の手法は、人と関わる喜びとか、共有する楽しさをしっかりと味わわせて、行動形成とかスキルの形成もしていこうということに、今は世界が大きくシフトしています。社会性の障害があつて、社会的動機付けが低下する、うまくいかない、人と関わることを回避する、こういうことが起きると子どもの学ぶ機会がさらに減少します。学びにくさと学ぶ機会の減少が悪循環になります。

この悪循環はどこかで断ち切らなければなりません。

AHDH関連でいうと、子どもの不注意、衝動性が子どもの問題行動を引き起こしやすくなつて、それが大人側から叱責、注意、否定的な評価をされやすくなります。さらに、子どもが反応して情緒不安定、自尊心の低下、応答的に攻撃する、反抗する、反発する。大人は指導や療育に対してエフィカシー（効力感）や自信がなくなる、うまくやれないという不全感でいっぱいになってしまいます。そして、子どもも大人に怒られたり、いろいろ悩んだり、自分を追い込んだり、苦しんだりして、子どもも大人も巻き込まれていきます。

比較的知的に高い人とか、アタッチメントがよく家族関係がそんなに崩れていなければ、丁寧な支援で悪循環を断ち切れば意外とすぐにうまくいくこともあります。でも、不適切養育やいじめなどの逆境が続いていればいるほど根深くなります。大人になってからもこれらの問題を持ち越す人もいます。その辺の見立ても含めて専門家との連携も含め、時間をかけてどう付き合っていくか考えていかなければなりません。週一時間程度の支援でうまく回っていくとすると、悪循環がそれほど起きていないケースか、素直に育ってきた受身的なケースか、支援ニーズが学習支援のみであるケースだと考

えてもよいかもしれません。

問題のプロセスや形成過程にもよりますが、子どもにどのくらい時間をかけて支援するかということについては、行動面や社会性の面、情緒の面に課題のある子どもは、一、二年では難しいと思います。私が勤めていたクリニックで経験したケースでは、保護者自身も問題を抱えていて、養育上の問題が大きかった子どもで、通級の先生が四、五年ゆつくりと時間をかけて支援していくことを通して、子どもは落ち着き、保護者も良い状態を保てるようになったということがありました。本来は心理治療施設や児童精神科病棟入院が必要なくらいの重たいケースでした。そのようなケースについて、これからの特別支援教室で同じように一年という期間で行っていかけるかどうかは難しい、課題に向き合いづらいということが言えると思います。これまでの通級指導の実態から考えても、一年で支援を終わらせるということについては考えさせられるところだと思います。

六 学びそびれは大人の問題

子どもの学びそびれは、大人の問題だと思えます。子どものせいにはしないということです。特に障害名、診断名がつくと、診断名のせいにしてしまうことがあります。AHDHだから、自閉症だから、社会性の障害があるからし

ないとしてしまいます。でも、結局、子どもには失敗経験しか積み上げられていないということは、積み上げさせられていない我々の支援の責任です。学びそびれは我々のこと、つまり子どもの個人要因ではなく、環境要因からくることだと思います。

よくあることとしては、子どもを学習性無力感におとしめる支援です。やはり大事なのは子どもが「レディネス」状態（準備状態を意味する心理学用語）にあるかどうかということです。小学校高学年で望まれるような話しスキルは幼児期には教えられません。言語発達、人との交渉、セルフコントロール、注意集中など、そういうレディネス、子どもの準備状態はどのくらいできているのか、教科学習と同じように考えます。やはり順番があつて、そのスキルの基礎にあるものができているか考えず、いきなり難しいものをしてしまう指導・支援も多いです。発達段階ごとに必要なものが違いますし、その発達段階で学びやすいこと（敏感期）も違います。例えば、小学校低学年には学習態勢をしっかりやつた方がよいと思います。まだその頃は嫌がらないですし、子どもたちもそこで成功体験をし、「僕らができるんだ」みたいな感覚を経験することが大事になってきます。

→ 結局は大人側の問題

学びそびれ

- 失敗経験, 学習性無力感
- レディネス, 発達段階, 敏感期が考慮されていない指導
- 放置や免除という非合理的配慮
- 学べる環境を提供できていない
(同年齢, 異年齢関係, 家庭養育, 学級集団)

また、「ダンピング」という問題があります。通常の学級に居られるから、問題を起こさないからといって、教育課題が合っているかどうかを無視して、そこに措置してしまうことです。合理的配慮と言っているながらも触らない、免除する、放置するということが、全国的に起こっているかもしれない。通級指導教室が子どもの息抜きのある場であり、さらに在籍担任も負担から解放される時間となったりますと、それは託児所みたいなものですが、誰のための通級かという話になってきてしまいます。そこが学ぶ場ではなく、いろいろなものがある場である、楽になるというだけでしたら、それは非合理的配慮とも言えますし、あまり好ましいものではありません。学びが展開できる小集団は大き

な意味をもちます。特にASDの子どもは、一学級通常クラスでいうと一〜二人くらいいます。それが通級とか特別支援教室の中で、似たような傾向の集団が組めることで、同年齢のやり取りができる、合わせて遊べる、関わりたいという意欲、社会的意欲も高まるような仲間がいれば、そこで学びが促進されます。そういう意味では、小集団というものを大事にしていくのはよいと思います。ASDの子どもは、通常のクラスでなかなか同年齢のよい学びが提供できない場合には、そういうふうの小集団を確保することが大事です。

特別支援教室、通級指導で陥りがちなのは、子どもの学びをその場限りにしてしまうということです。つまり、連携や環境調整をしないということ。家庭とか在籍学級とかで、子どもたちの環境をどういうふうに工夫したり調整したりするか。子どもを取り巻く大人の関わり方を調整し、通級などで学んだことを子どもが日常生活の場でも実践できるようにしたいものです。そういった環境調整や連携も先生方の仕事となります。

七 特別支援教育でのリスク

特別支援教室や通級指導で、社会性指導や自立活動の指導を展開するにあたってやはりリスクというものが付きまといまふ。そのリ

スクの一つが、社会性指導とかSTで過剰適応を増長させることです。誰しも自分の苦手さを隠そうとする気持ちが働きます。知的に高いASDの人たちは「カモフラージュ」を行うことが多くあります。普通にならうとして無理をして自分の弱みや困難を隠そうとし、それが長期間続くと強い精神的な問題を生じさせます。ASDの社会的カモフラージュはここ数年、欧米でも問題になっていて、インターネットで話題になったり、本格的な研究も始まったりしています。頑張りすぎてしまうと、自身の個性や弱みを隠そうとして取り繕う、普通に固着する。これらが後々に引き起こす精神的な問題。そのリスクにどう対応するか。これが一つ大事な検討するべきことです。

八 ゲームや教材を有効活用する

ポイント

実際に目の前にいる子の個の状態を捉えながら、同僚、仲間とディスカッションできることが大事で、それが支援の質を規定するかもしれません。一人の先生がソーシャルスキルの指導をスタッフとの連動も継続的な指導も、ぶつ切りでやっていたら何の効果もないかもしれない。目の前の子がどう反応したか、学べているか、どうしたら動機付けられるのか、ディスカッションをして組み立てていく

チーム内の対話をできるかどうかということが大きいと思います。その活動内容が、子どもの個の課題を扱えるか、また、それが生活上に般化していけるか、日常にながっていつて子どもの変化にかなげることができるか。ここまでできているから次はこれという発想で段階を踏んでチームでの対話を通して丁寧に行う必要があります。個のニーズに合ったスキル設定、集団の中で個のニーズをしっかりと扱うこと、最大公約数の集団のねらいだけで満足しないことが大切です。

次に、指導内容が本当に必要なことなのか吟味するという事です。吟味する観点は二点あります。一つは、学校、家庭など、日常生活につながっているかどうかです。それがつながるものであつて、子どもたちがきちんとイメージできるものであつて、日常の中でやれるものであれば、指導内容が具体的です。状況理解と言つていても、日常の中で具体的に扱われていけば、子どもにとつて具体性があります。通級とか特別支援教室の中でだけ扱われるものをやつていてもあまり意味がないし、子どものモチベーションも上がりません。般化しません。本当に必要かどうかです。一つは環境や場面を超えた横断的な観点です。

社会性指導でゲームや教材を有効活用するポイント

- 何を目指すのか、指導目標と内容が明確であること
- 指導内容が本当に子どもの日常の適応に必要なことであるか？吟味できていること
- どのように指導するのか、説明できること
(子ども任せにしている？うやむやにしている？マニュアル本のせいにしていない？)
- きちんと、子どもの反応をみて、学べているか評価できるか(柔軟な指導、省察的实践)
(大人の自己満足で終わっていない本当に学べた？)
- 汎化まで念頭に入れ、日常や他の場面での指導との連動を図っていること
(ぶつ切りでただ実施していない？)
- 楽しい・面白いー子どもが学べるとは限らない
(“楽しい”は学びの十分条件にはなりうるが、必要条件にはならない)

もう一つは縦断的観点で見ている必要があります。縦断的観点とは、これまでどんな育ちをして、どんな歴史があつて、どんな思いをもつて、何が不安で、何が心配で、過去があつて今があつて、未来があるかです。目の前の保護者・子どもはそれらを抱えて生きている家族と本人だということを考えるということとです。このイメージをもつて目標とか内容を捉えていくというのが、よいかなどと思つています。日常の適応に必要ということを書いています。適応というの社会的な適応よりも、心理的な適応の方がよいかなど今思つています。

指導方法の設定も重要ですが、ただゲームをやるのではなく、こ

こでこういうフィードバック、声掛けするとか、こういう行動を子どもたちにやってもらつて、この辺りは上手だねと褒めるとか、こういうふうに教えるとか。教え方とか経験のさせ方をやはり前もつて計画しておかないといけません。子どもの反応を見て、それで指導方法も微調整していく。また、指導を行う上の前提として、説明責任(アカウンタビリティ)というものもあります。在籍学級担任、保護者、そして子ども本人に、特別支援教室の意義を説明し、同意を得て、さらに子どもの変化と一緒に振り返ること、特別支援の意義や意味が感じてもらえるようにするとよいでしょう。

九 アセスメントから実践について

アセスメントはやはり重要で、自立活動の区分の内容に書いてありますけれども、それらをどう子どもの視点に落とし見立てられるのかということだと思つています。個別の課題は見えにくいので、やはり個に落としどう見ていくかです。WISCの結果や診断名があればよいというわけではなく、診断が無くても通常の学級の先生とか親からの話でいろいろ情報が取れば、子どもの指導につなが

るいろいろなことが分かります。私はチェックリストを作つています。社会情動的発達チェックリスト(SED-C-P)です。このソーシャルスキルチェックリストは北海道大学のホームページに公開しているのです。ダウンロードできます。こういった補助的な手段を使うのも大事だと思います。担任の先生に実際に自由記述でいろいろ書いてもらうのです。ただ書いてだけではなく、先生とちよつと対話しながら気になることを聞いて、そこで情報収集する。私は、保護者にも書いてもらつて、面接の中でいろいろ聞き取つています。支援課題を洗い出すための道具として作つてはいるのですけれど、対話しながら情報をとるツールと捉えてもらえるとよいです。

実際、いろいろなアセスメントをしてみると、その時にいろいろなことが、子どもの課題として挙がつてくると思つています。通級のよくな部分的な支援であればあるほど、課題は多くない方がよいと思つています。我々が扱える子どもの課題はそんなに多くないのです。一つ、二つのことの変化を確実に捉えられ、子どもとも共有できることが大切です。一つ、二つのことに対してエフィカシー(効力感)が感じられれば、そこから学ぶことへの自信が波及していくという要だからといってやつてしまうと、

何を取り組んでいるのか分からなくなってしまう。エフィカシーを感じられなく終わってしまう。時に副次的なもので、あまり意図していなかった変化が起きたりすることもあります。目標やねらいが多いと、その大事なものを見落としてしまいがちです。メインのもの、サブのものとか優先順位を付けるのがおすすです。実際、子どもが効力感を感じるためには、指導目標の達成度が七割、八割できているものがベストです。あと一、二割ちよつと頑張ればいいくらいのもは達成感も得やすいのです。これはまだ難しいんじゃないかというのは、あえて目標にも入れません。準備状態、レディネスができた時に、取り組んでいくとか、先送りするというのも、大事かもしれません。

味ではよいのかなと思っています。十 まとめ 北海道大学で、就学前幼児への社会情動的発達プログラムとして、対象の子どもたちを集め「ほくべえ」という名称で、三年間のグループ指導を行いました。そこで展開したプログラムとか、指導方法とかは「幼児と小学校低学年のソーシャルスキル」(岡田智・愛下啓恵・安田悟編著、明治図書)に掲載しています。これらは、新しいことというよりも、昔から実践の中で行われてきたことです。情緒障害教育でいうと五十年の実践の蓄積があるのに(実践に学ぶ特別支援教育「水野薫編、本の種出版」、現在の特別支援教育にはそれらが一部の人にしかつながつていってない印象を受け、危機感として感じています。東京都を中心に紡いできた情緒障害教育における実践を、現在に合わせて深化、応用していくために、支援の形式化やパッケージ化はある程度必要になってくると思います。そのうえで、基本的にはオーダーメイドで、個別のニーズをどのように拾っていくかが大切です。さらに教室運営で大事になってくるのは、特別支援教室の意義を理解してもらって、広げていくことです。特別支援教室の中で閉じこもって実践しているだけでは広がっていきません。子どもたちに

もよい実践ができないということにもなります。よく「通常の学級が優先」という言葉を聞きますが、優先なのかもしれませんけど、通常の学級への適応自体をそんなに重要視しなくてもよい子もいます。その子にとってはハードルが高過ぎることもあります。例えば、感覚過敏があるとか、身の回りに相性が合う子がいないとか、馬鹿にされていてその関係をなかなか変えにくいとか、いろいろと理由があります。そういう場合は、あえて通常の学級を大事にしなくてもいいかもしれません。それも優先順位です。それで、特別支援教室で取り出して、特別な時間に先生を一人付けて指導しているわけですから、いい実践をしたいです。コストもかかっています。先生方は専門性を高くもって実践していくことが大事だと思います。

◇第七回夏季研究大会を終えて

企画運営本部総務 上山雅久
(西東京市立東伏見小学校)

令和四年七月二十二日(金)に練馬文化センターにおいて、三年振りに一堂に会する集合研修での研究大会として、また、午前の実践発表と午後の記念講演というスタイルで開催することができました。小学校特別支援教室の実践発表では、小集団をうまく活用した指導について、講師・助言者の岡田

智先生のお話を通し、よさや課題が鮮明になりました。また、発表者の熱意が伝わり、とてもよい刺激となりました。

午後の岡田先生の記念講演では、効果的な指導の在り方について、理解を深めることができました。衝撃的だったのは、通級による指導(巡回等)では、指導時数が少ないと、通室することがかえってマイナス効果となる場合があるという研究結果です。児童生徒の実態に応じた適切な指導時間数や指導形態、指導内容や指導目標の設定等について、慎重に検討することが大事だと改めて思いました。本会でも研究していく必要があります。

最後に、本大会の準備に奔走してくださいました北ブロック担当副会長 小島みつる先生(北区立西浮間小学校長)をはじめとする北ブロック本部の先生方、そして当日お手伝いいただいた大会協力者の先生方に感謝申し上げます。

編集後記

広報に関するご意見、ご感想がありましたら、左記までお寄せください。

編集・発行 企画運営本部広報担当
葛飾区立川端小学校 坂本夕子
☎03(3692)8135