

「情緒障害等通級指導学級の指導・支援体制構築のための研修プログラム開発」

グループ「はなみずき」

I はじめに

昨年度、グループはなみずきは、「情緒障害等通級指導学級の組織的指導体制の整備、及び関係者との連携方法の構築」をテーマに研究を行った。

東京都の情緒障害等通級指導学級における個別指導計画に関しては、特別支援学級教育課程編成の手引（平成23年3月）に資料編として書式が示されている他、一部の区市町村で様式を定めている例がある。しかし、個別指導計画の立案目的と項目の記述観点については、実際の作成に応じて明確化されている例はほとんどない。そこで、教員個々の専門性の段階を考慮しつつ、効果的・効率的な指導・支援に繋がる「様式や記述観点」を試案としてまとめた。

次に、「小集団活動を活用した個別の指導」については、指導の前後の児童の活動の実際を見ながら、第三者の目から評価することを重視した。ただし、本文では場面設定の効果検証が充分とは言えない面があった。

そして、通級指導学級の担任として、学級集団と学級担任の関係性の把握を必須の観点として捉えた。実際に通級児童を複数回担任した教諭の実践から、「学級経営における支援観点」を学び、常に念頭に置いて指導・支援を行うことを提起した。

更に、情緒障害等通級指導学級の設置校において、「発達障害の特性に関する理解教育」について通常の学級に対して授業を行った。特に第2（知識化）・3（情緒的理解）段階（徳田・2006）を重点に、低学年の学級集団では通級指導学級全般のイメージ形成を第一目的とした。そして、高学年では通級指導学級での学習活動を客観的に捉えられるような発問を工夫した。

課題として、指導的立場にある個人に依存せず、上記4項目に関して指導・支援効果を具現化できる研修システムを形成することがあげられた。

II 研究の目的

前年度は、前述4項目に関する研修及び実践研究を通して、情緒障害等通級指導学級の専門教員として必要な観点について項目を選定した。本年度は、その内の「小集団活動を活用した個別の指導」を中心に「個別指導計画の様式や記述観点」と関連して、6つの指導実践事例を通して教員研修の実際を検討する。

観点としては、第一に、子供にとって「日常生活に般化できる力」の獲得を、優先順位を考慮して個別指導計画として立案しているか。第二に、子供にとって、効果的・効率的な支援・指導になっているか。第三に、個々の教員の専門性の向上に役立つ研修になっているか。上記の三観点を検討しながら、組織的指導体制の形成過程として示すものである。

Ⅲ 情緒障害等通級指導学級における指導実践事例 事例A)

現状

自分のイメージ通りにできないと怒る。



他者の楽しい・嬉しい感情が分からない。

指導前のDVD

リアルバトル（尻押しで相手押し出してよい）椅子取りゲームに負けて、ビデオカメラを叩こうとする。

○通級指導の観点

下級生Bから優しく対応された場面での子供の反応を資源と捉え、再現されるよう場面設定を工夫した。また、できることややりたいことを意思表示できた場面で称賛した。

指導実施後DVD

やりたくない活動（椅子取りゲーム）で、自分の感情変化を客観視し、“適切な回避法”をとりながら、役割（審判補助）をさせてもらって参加できるようになった。

質問

Q：違う役割で参加していたが、今後どのように勝敗のある活動に参加させるのか。

A：グループ内で役割をもたせつつ、回避方法を自分でできる方法へ変化させている。
今後は勝敗の受け入れが出現するような場目設定を模索中である。

Q：他の勝敗課題は何があるか。

A：すごろく、風船バレー、ドンじゃんけん。勝敗課題のみを“ねらい”にするのは、まだ難しいため、楽しい経験を増やして人との関係性を作ることを主にしている。

Q：審判をやった経緯を説明して欲しい。

A：本人の気持ちに合ったタイミングでの役割提案が大切だと考えている。

Q：大人の怒る演技を見て、「格好悪い」と言ったのはなぜか。

A：怒った大人を見て客観的に言葉で表現できるようになった。役割と居場所が鍵である。

事例B)

現状

理解不足による混乱がある。

勝敗のこだわりと気持ちの切り替えが苦手。



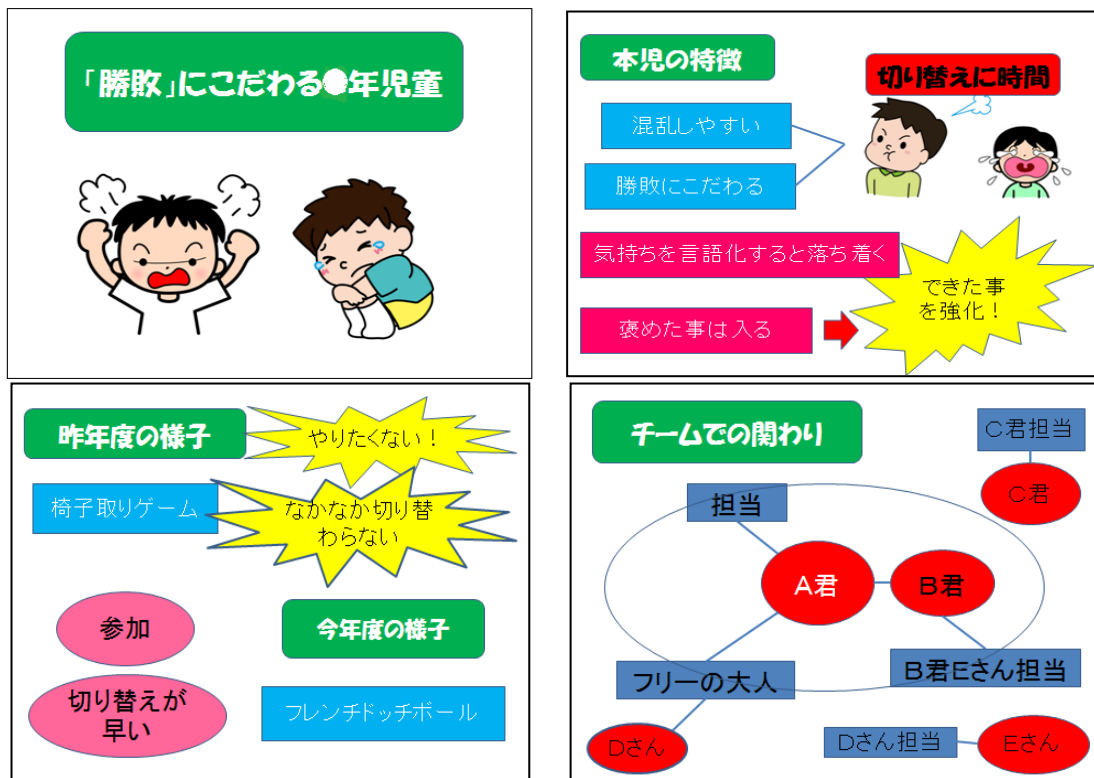
気持ちを言葉にすると落ち着く。

指導前DVD

やりたくない活動(椅子取りゲーム)を拒否し、なぜやりたくないかを伝えられなかった。

○通級指導の観点

負けず嫌いな性格を資源として、「負けたらきっと怒るよね?」と声掛けを行い、逆効果により適切行動を促進した。また、紙芝居や白板を利用してルール理解を図った。



指導実施後DVD

フレンチドッジボールでは、復活する順番を間違うが、気付いて戻れた。

質問

Q: 勝敗のある活動では見通しをもたせているのか。
A: ルールを図式化して、子供同士で説明させている。

視覚情報を手掛かりにしてルールを確認することで、本児の理解不足を補完している。勘違いをできるだけ軽減してから、勝敗課題に取り組ませている。子供との関係性について、教員が役割分担をしながら関わることで、指導効果が上がる。

事例C)

現状

思い通りにならないと怒る、飛び出す。

気持ちの切り替え早く人が好き。



指導前DVD

ハンカチ落としでタッチできずに泣く。別の子には円陣中央を突っ切ってタッチしに行く。

4月の状況

思い通りにならない

飛び出し

人を叩く

おお泣き

よい部分もたくさん

- ・人が好き
- ・気持ちの切り替え早い

アセスメント

行動の見通しがもてない

感情のままに表出

行動のモデル

気持ちを言語化

○通級指導の観点

個別指導計画 前期

意図的に設定

思い通りにならない場面で、人に援助を求めながら行動の見通しをもち、離脱せずに活動を継続する。

人と一緒だと楽しい活動を継続したい

UNO

どんジャンケン

司会・書記

思い通りにならない

たたいてかぶってジャンケンポン

友達に勝つ

友達に負ける

勝敗をコントロール

負けでも次があるよ

悔しかったわ

活動の継続 人との関係性

言動の見通し

気持ちを受け止める

指導実施後DVD

ハンカチを置かれても、ルールに沿って落ち着いて活動を継続できている。

質問

Q：今年度の小集団の組み方の方針は何か。

A：1～6年生までの異学年集団である。

Q：困っていることを訴える事はあったか。

A：怒ったり叩いたりして行動で表していた。

事例D)

こだわりが強く、実力行使がある。

現状

空腹時に多動になる。



ギャグ漫画や戦隊キャラクターが好き。

指導前DVD

相談活動中に集中が切れ、多動になり大人に手を出す。

○通級指導の観点

「戦いごっこ」や「くすぐりっこ」等、身体接触のある笑いを活用。

指導実施後DVD

司会の役割を与えると、行動修正できる。(行動修正の声掛けはしない。)

質問

Q：時間内に話し合いが終わらなかったら、どうするのか。

A：活動ができるように、途中で大人が介入する。特に4月は頻繁に介入して、集団活動を楽しめる場面を演出した。

事例E)

自分の体の動かし方が分からない。

現状



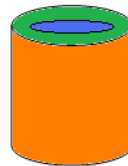
友達と同じように動きを模倣できる。

指導前DVD

5月のラジオ体操では、手と足を協応させて動かすことができなかった。

○通級指導の観点

個別課題でロールマットや半円マットを活用して、関節の曲げ伸ばし、力の入れ方を体感させた。



指導実施後DVD

身体の動かし方や関節の曲げ伸ばしは、以前よりもスムーズにできる。

質問

Q：身体の使い方が苦手な子には姿勢が悪い子供も多いが、この場合はどうか。

A：この子供は、姿勢保持はよい。

Q：体幹部を鍛えることで、日常生活で改善されたことはあるか。

A：体育で、みんなと同じように活動できるようになってきた。

Q：言葉で動かし方を伝える、回数をこなす、モデル提示、どれが効果があるか。

A：模倣が得意なためモデル提示する。身体の動きを体感させる。

事例F)

現状

学習が苦手（ワーキングメモリーが弱い）。

昨年まで、学校の教室にいら
れなかった。



指導前DVD

フラッシュ教材やハリガリ（本児の苦手課題）をさせようとして泣き通し。泣いている時にあれこれ話しかけても、子供の安心感にはつながらない。大人の関わり方や関係性を工夫することで子供の状態は変わる。まずは、本児が何をすべきか簡潔に伝えることが必要。

○通級指導の観点

ワーキングメモリーの弱さを補うため、白板に考えを文字化しながら計算に取り組みさせた。

指導実施後DVD

苦手な漢字やナンプレにも取り組み、3桁÷2桁にも挑戦するようになった。

質問

Q：信頼関係を築くための方法は何か。

A：担当と一緒に活動すると、できる経験を積ませること。興味関心のある内容に課題を盛り込むなど、本人が努力して達成可能な課題を与える。

VII 成果と課題

まず、子供にとって「日常生活に般化できる力」の獲得を個別指導計画として立案しているか、については述べる。事例Aでは、「他者感情への気付き」を、勝敗の意図的な場面設定によって育もうとしている。事例Bでは、「視覚的情報のよさの気付き」によって、勘違いによる感情の崩れを軽減しようとしている。事例Cでは、「困った時に大人に頼る意識」をもたせることで、衝動性を軽減して成功体験に繋げている。事例Dでは、「笑いをキーワードにして人と関わる意識」を高めることで、相手のある遊びへの参加意欲を高めようとしている。

次に、子供にとって、「効果的・効率的な支援・指導」になっているか、について述べる。事例Aでは、「以前よりは不適切さが減少する」視点により、より適切な回避行動を選択できるようになっている。事例Bでは、「ネガティブ反応を返しやすい特性を資源と捉え、意図的にネガティブな言葉をかける」ことで、適切行動を起こさせている。事例C・Dは、前述のとおりである。また、事例Fでは、自ら「視覚的情報の利用」をすることで、Bの先例となる状況にまで安定した状況に繋がっている。

そして、「個々の教員の専門性の向上に役立つ研修」になっているか、について述べる。事例Fでは、初めの関わり方が行動修正を急ぎ過ぎている傾向が感じられる。しかし、子供の特性に応じた支援ツールを提案する観点で、指導効果に繋げている。事例A・B・C・Dについては、特にSSTを実施している情緒障害通級指導学級では設定しにくいゲームを設定しているが、専門的知識・技能をもった勝因によって効果的指導になっている。

課題としては、専門性の段階的向上のステージをシラバスのように提示することにある。