

「通常の学級」における個に応じた指導と教育相談の役割 — 相談事例の検討から —

Educational Care for Students with Special Needs in Classroom: Roles of Educational Counseling

敦川 真樹*・花屋 道子**

Masaki Tsurukawa*, Michiko Hanaya**

要 旨

特別な教育的支援を必要とする児童生徒、及び特別支援教育の実施状況等の全国調査から、青森県の現状を把握するとともに、「通常の学級」に在籍する児童生徒の教育相談から得られた知見をもとに、今後の「通常の学級」における個に応じた指導と教育相談の役割について、「学校における支援体制」、「児童生徒の関係性」、「個に応じた指導」の観点から検討を加えた。

キーワード：通常の学級，教育相談，特別支援教育，インクルーシブ教育，発達障害

I. はじめに

特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する支援のあり方は、いずれの学校においても重大な関心事であり、効果的な支援法を模索することに多大なエネルギーが注がれている。

本稿では、特に「通常の学級」に在籍する、支援を必要とする児童生徒について、これらの児童生徒に対する支援の実情や、支援を受ける側の児童生徒や保護者の受けとめや反応にも注目しながら、各種調査で得られた大数データの動向と、教育相談事例に表れる支援の実態について考察していく。

り、実施状況を把握するとともに、インクルーシブ教育システムの構築にあたり、障害のある子どもの現状を把握し、今後の施策や教育の在り方について検討する基礎データを収集することであった。

調査は担任教員が記入し、特別支援教育コーディネーターまたは教頭（副校長）による確認を経て提出された回答に基づくもので、発達障害に係る専門家チームの判断や医師による診断を経た結果ではない。すなわち、本調査結果は発達障害のある児童生徒の割合を提示するのではなく、発達障害の可能性を持ち、特別な教育的支援を必要としている児童生徒の割合を示している。

この中で、知的発達の遅れはないが、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合についての結果は、表1の通りである。

II. 各種データに見る支援の実情

1. 学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒の調査から

平成24年12月5日、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課は、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」報告している。この調査の目的は、特別支援教育が開始されて5年が経過してお

表1 著しい困難を示す児童生徒の割合

	推定値 (95% 信頼区間)
学習面または行動面で著しい困難を示す	6.5% (6.2% ~6.8%)
学習面で著しい困難を示す	4.5% (4.2% ~4.7%)
行動面で著しい困難を示す	3.6% (3.4% ~3.9%)
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.6% (1.5% ~1.7%)

* 青森県立八戸第一養護学校

Aomori Prefectural School for Handicapped Children, Hachinohe First

** 弘前大学教育学部学校教育講座教育心理学分野

Department of School Education, Faculty of Education, Hirosaki University

また、知的発達の遅れはないが、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒（推定値6.5%）が受けている支援の状況について、「校内委員会において、現在、特別な教育的支援が必要と判断されますか」という問に対する回答は、表2の通りである。

表2 校内委員会における要支援判断の割合

	推定値 (95% 信頼区間)
必要と判断されている	18.4% (16.6% ~ 20.3%)
必要と判断されていない	79.0% (76.9% ~ 81.1%)
不明	2.6% (1.6% ~ 4.1%)

知的発達の遅れはないが、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒6.5% について、校内委員会において特別な教育的支援が必要と判断されている児童生徒が18.4%、必要と判断されていない児童生徒が79.0% という結果であった。この結果について、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされながらも、校内委員会において特別な支援が必要と判断されなかった児童生徒の割合が高いことについては、議論の余地があろう。

本調査は、「担任教員が記入し、特別支援教育コーディネーターまたは教頭（副校長）による確認を経て提出した回答」であった。コーディネーター及び教頭（副校長）が校内委員会の中心メンバーであることからすると、「特別な教育的支援が必要」と判断される児童生徒の割合はもっと高くなると見込まれたが、実際には比較的低い数値にとどまった。

2. 「校内委員会」開催回数状況（全国集計）から

前述の結果について、文部科学省が平成26年3月14日に公表した「平成25年度特別支援教育体制整備状況調査結果について（別紙1）」から、その一端を読み解くことができる。

国公立立計・幼小中高計・「校内委員会」開催回数状況—全国集計グラフ（平成25年度）では、校内委員会の開催0回が1,415校（3.3%）、1回が7,444校（17.6%）、2回が9,536校（22.5%）、3回が6,721校（15.9%）、4回以上が17,211校（40.7%）となっている。ここに示される開催回数は、平成25年4月1日～平成25年9月1日に開催された回数である。「校内委員会」の開催回数0回～3回までが全体の59.3%と過半数を上回る。この調査結果から、「校内委員会」が、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒6.5% を対

象として児童生徒の実態把握や支援の在り方等を検討するには、ここで示されている開催回数及び時間の中ではかなり制約が大きいと考えられる。

この結果について、調査の実施母体である協力者会議は、「個別の配慮・支援が必要なすべての児童生徒について、各学校の校内委員会が支援の必要性の判断に関与していない可能性がある」、「児童生徒の実態把握は行っているものの、指導方法については、教員が十分に理解できていない可能性がある」と指摘している。また、学校現場の事情に鑑みて、この他にも、学校側や委員会の場できちんと認知されているものの、保護者の了解が得られないために、最終的に支援が必要との判断がなされなかったケースも含まれている可能性がある。

3. 青森県の現状

文部科学省が平成25年9月1日に実施した「平成25年度特別支援教育体制整備状況調査結果について（別紙1）」より、青森県の現状を見てみる。

調査対象は、公立の幼小中高である。調査項目は、a. 校内委員会の設置状況・開催回数、b. 実態把握の実施状況、c. 特別支援教育コーディネーターの指名及び連絡調整等の実施状況、d. 個別の指導計画の作成状況、e. 個別の教育支援計画の作成状況、f. 巡回相談員の活用状況、g. 専門家チームの活用状況、h. 特別支援教育に関する教員研修の受講状況である。

このうち a. 校内委員会の設置状況は、青森県が99.5% と、都道府県及び市を合わせた全国平均（以下、全国平均）99.1% をやや上回っている。開催回数では、0回が7.3% であり、全国平均の2.8% の3倍に迫る割合を占める。また、4回以上は27.9% であり、全国平均の41.1% と比較してかなり低い水準にとどまっている。特別支援教育コーディネーターの連携調整等の実施では、青森県が72.4%、全国平均は88.5% となっており、都道府県別で最も少ない。巡回相談員の活用は、青森県が活用済と活用予定を含めて48.7%、全国平均は80.2% となっており、都道府県中最も活用率が低いという結果になった。専門家チームの活用についても同様であり、青森県は活用済と活用予定を合わせて4.7%、全国平均は57.2% と、他に大きく水をあけられた状態になっている。

4. 教職員の多忙化の問題

現在青森県では、平成26年度実施した勤務実態調査の分析をもとに、多忙化解消に係る取り組みを検討し

ている。この調査は青森県が単独で、対象校を全校種の中から抽出して実施したものであり、他の都道府県との比較が念頭に置かれて実施されたものではないことに留意する必要がある。これによると、小中高等学校の時間外勤務、とりわけ中学校における時間数が平均3時間7分と多い点が注目される。また、日常の業務で「とても忙しい」と「忙しい」と回答した割合は、全校種で50%を超えている。一般職員が日常多くの時間を割く業務として、全校種で「授業準備」と「学習指導」が上位を占め、全体の割合はいずれも30%を超えていた。

多忙化改善のための具体的方策としては、「授業準備等の時間の確保」として、「部活動による負担をどう軽減するか」、「外部対応による負担をどう軽減するか」という具体的観点が挙げられている。小中高等学校教職員の多忙化は、学習指導場面で支援を要する子どもへの対応を難しくする要因にもなっているものと推察される。

以上の各種調査及び青森県の現状、そして教職員の多忙化の問題を俯瞰して見ると、「通常の学級」に在籍する発達障害等の特別な教育的支援を必要とする児童生徒の支援ニーズに対し、校内委員会や巡回相談、専門家チーム等の支援組織や支援機関及び支援者を十分活用できていない現状が浮かび上がる。「通常の学級」における特別な支援を必要としている児童生徒一人ひとりへの個に応じた指導の充実と、それを支える教育相談の役割を明確にし、強化していくことは、喫緊の課題であると考えられる。

Ⅲ. 教育相談事例に見る児童生徒の実情

筆者が担当した「通常の学級」に在籍する児童生徒4名の教育相談の実施状況、及びその後の経過を整理することで、「通常の学級」における、特別な支援を必要としている児童生徒一人ひとりに対する指導及び支援のあり方について検討する。なお、紹介する事例については、本人及び保護者の承諾を得ている。

1. 教育相談事例

(1) 事例A

〈事例の概要〉

小学校3年生男子。3～4歳頃にADHDとの診断を受ける。薬の服用はしていない。学習面では、周囲の音や声、目に入るものにすぐに反応してしまい集中力が切れやすく、ノートを取ることも遅れがちになる。

また、Aは課題に集中できなくなると手遊びをすることが多い。興味あることや新しい課題には積極的に取り組み、発言することもあるが、話したいことがあると我慢できなくなり、話し始めて学級の活動が中断されることもある。宿題や連絡帳等の提出物を出し忘れることが多く、また自分の持ち物の片付けが苦手である。読書を好み、休み時間や給食準備の時間は読書に熱中していることもあるが、休み時間には友だちと元気に外で遊んでいることが多い。

〈介入のきっかけ〉

Aの担任（以下、Y教諭）が前任の小学校に勤務中、特別支援教育コーディネーターとして、相談担当者（筆者）と支援を必要としている児童の対応について定期的に話し合いを持っていたことから、それがきっかけで所属校長から教育相談の依頼を受けた。

〈支援内容〉

Y教諭を介してAと保護者の教育相談を実施することとなり、実態把握と指導方針を立てるために、Aの心理検査を実施するとともに、Y教諭から指導場面のAの様子についての情報提供を受け、指導方針を検討し、共通理解を図った。検査結果から、知的水準は平均に位置しているが、ワーキングメモリー及び処理速度の数値が低かった。検査中の様子は、問題量が多い検査項目を目にして「面倒くさい」と言ったり、やる気をなくしたように机に伏す様子が見られた。その一方で、一つの課題が1ページに記載されている問題については、それほど不満を口にせず続けて取り組む様子が見られた。また、Aが不満を口にしたときに、Aの頑張りを認めて褒める言葉がけをすると、その後不満を口にせず頑張る様子も見られた。これらの様子から、次のように指導方針を立てた。

- ①課題プリント等では、課題の量と1ページに記載する問題量を少なくする。
- ②前もって今日の学習内容を事前に見てわかるように示す。
- ③正答、誤答での評価よりもAの取り組みを褒めるようにする。
- ④周りの雑音に影響されやすいことから、環境の調整に心がける。
- ⑤叱られ、注意されることが多いことから、自己肯定感、自尊感情が低いと考えられる。よって、周りから認められ、褒められる経験をさせ、その心地よさを経験させる。

Y教諭は、Aが褒められるようにと、毎日Aと一緒に振り返り、Aが自ら自分の行動を評価して記録し

た振り返りカードを見て褒めるようにした。チェック項目は複数設定し、毎日振り返りカード表を作成して、この結果を家庭に持ち帰らせ、家庭でも褒めてもらうようにした。当初作成したチェック項目は6項目と多く、また本人にとってレベルの高い達成目標であったことから、なかなか褒められることが増えなかった。このため、チェック項目を少なくし、目標も少し頑張ることで本人が達成しやすい内容としたところ、Aは褒められることが多くなり、自ら褒められようと頑張るようになった。

〈その後の経過〉

Aは4年生になり地区の野球チームに入り活動するようになった。同じ年に相談担当者が転任となり、教育相談を次の担当者に引き継ぐこととなった。

〈まとめ〉

Y教諭は、前任校で特別支援教育コーディネーターを長年勤め、その間相談担当者とともに特別な支援を必要とする通常の学級、及び特別支援学級に在籍する児童について、協働して具体的な支援方法及び支援体制等について検討し、支援を行ってきた。またそれらを評価し修正を繰り返し行ってきた。

Y教諭は児童の課題を他の教諭と協力して把握したり、個別の指導計画を作成したりする等、特別支援教育コーディネーターとしての役割を果たしてきたことから、Y教諭と筆者が具体的な支援方針を決定後は、Aの具体的な支援についてはY教諭が担当し、その後はその結果等の報告を受けて筆者がアドバイスするという対応を行ってきた。

また、Aと保護者の教育相談をとおして、Aの家庭での様子や家庭での対応、そして保護者の悩みや思いを把握して、家庭と学校に今必要な支援を助言する等、Aと保護者、学校間の円滑な関係づくりのサポートに努めることができた。

(2) 事例 B

〈事例の概要〉

高校1年男子。アスペルガー症候群との診断を受ける。高校入学後まもなくしてBは同じ教室の他の男子生徒（以後、Xとする）とトラブルを起こし、「自分を馬鹿にした」ということでXを蹴ってしまう。担任が個別指導室で落ち着かせようとするが、床を蹴ったり、物を投げたりして10分ほど興奮した状態が続いた。担任はXがBに対して刺激する言葉をかけたことを把握していた。

〈介入のきっかけ〉

Bが在籍している高校では、中学校時代から学習面や生活面で課題を抱えた生徒が多く入学するようになっており、入学後に不登校や対人関係上のトラブルが多く見られていた。このため、学校として生徒指導上の対応に迫られ、当時の学校長から相談担当者の所属先の管理職に相談依頼があった。

〈支援内容〉

当初は担任とコーディネーターが相談のため相談担当者の所属校に来校し、具体的な対応をアドバイスすることで、生徒に係る課題の改善を図ろうとした。しかし、その後もBは同様の行動を繰り返した。やがてBは、同じクラスの仲間の視線を意識して教室に入れない状態となった。トラブルはその後も続き、Xの声を聞いただけでBがイライラするようになったことから、相談担当者が直接保護者と面談し、対応策についての話し合いをもった。保護者はBの様子を心配して一緒に病院を受診し、そこでアスペルガー症候群との診断を受けた。それによって、その後のBへの対応について、担当医師からのアドバイスを受けることも可能になった。その後、学校側の配慮によって、個別の学習室を準備してもらうことができ、そこでプリント学習などを中心に行うようになった。しかしながら、ほどなく学校として支援を要する生徒に特別な指導体制を確保しつつけることは困難との方針が示され、本来の教室を学習の場として皆と一緒に学習していくことになった。このような状況の中でBは、高2の年度末に再度Xに手をあげてしまい、停学処分を受けるに至る。

〈Bとの面談〉

年度が替わって新年度の最初から、他の生徒と一緒に教室での生活が始まることから、Bと直接会ってその思いを把握し、今後の具体的な対応をともに検討することが必要と判断し、面談を設定した。その中で、BはXに向かう行動を抑えなければと考えるようになっていたことがわかった。そこでまずは、「抑えられないほど怒る気持ちや不安な気持ちがわいてきたときにどうしたらよいか」について、こうしたら良いという内容を、「ソーシャル・ストーリー」(グレイ、2006)として文章で具体的に見せるようにした。また、具体的な対応を以下のようにシミュレーションし繰り返し確認してもらうようにした(図1)。

新年度当初は、2校時に来て4校時まで過ごしたり、さらに6校時までいるようにするといったふうに、少しずつ授業時間を戻していった。通常どおりの

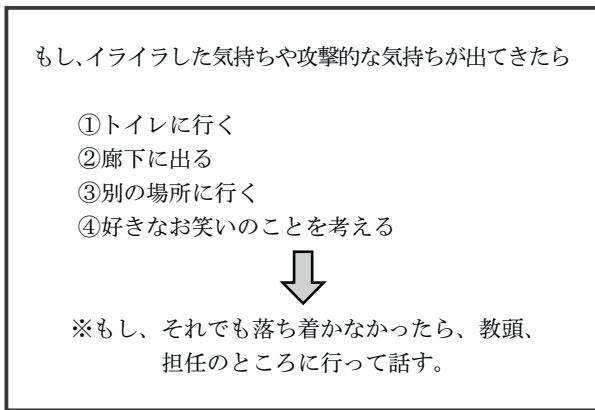


図1 事例Bと確認したシミュレーションの内容

授業は、B 本人からの申し出を受けてから開始することにした。当初は「疲れた」と語っていたが、「X と接する時、我慢して見ないようにした」、「また、ああいう行動をしてしまうのではないかと不安になった」、「教室から廊下に出る時、X が居なくなるまで待つようにした」など、本人なりの工夫やその時の気持ちを話してくれた。この頃 B が一番不安に思っていたことは、昼休みの長い時間をどう過ごすかということであった。これについては、学校と相談した結果、学校が別室を用意してくれることになり、B の不安が解消された。

〈その後の経過〉

高3になり、B が X に対して攻撃的な行動をすることは見られなくなった。しかし、B からは「やはり X を見てしまうと頭から悔しい思いが離れない」という言葉もきかれた。それは、過去の感情的な悔しさではなく、もっと他に解決の仕方があったのに、それができずに X に手をあげてしまったことに対する悔しさであった。

その後 B は専門学校に進学することとなった。

〈まとめ〉

高校入学当時から X との間で気まずい関係にあった B は、当初「X から～された」、「Xのおかげで自分は不登校になった」、「自分は被害者で、X が悪いのに、どうして X は何も罰せられないのか」という、X に対する負のイメージや、敵対するような思いから抜け出せず、日に日に X への悔しい思いが強くなっていった。当初 B と X の二人を離した環境整備も検討されたが、二人が同じコースに在籍していたことから、高校の運営上、実施体制が用意できなかった。

しかし、B が処分され、後がないということをも B が自覚するようになり、同じ過ちを繰り返さないために自ら回避策を考えようとしはじめている段階で、相

談担当者との面談が開始した。面談の中で、どう行動すべきかを伝えるソーシャル・ストーリーをもとに一緒に考え、導き出されたシミュレーションの行動を繰り返し確認することで、X は自らの行動を抑えることができ、さらには過去の自らの短絡的な行動を後悔するまでに至っている。

相談担当者は、B が在籍する高校の教職員を対象に、基本的な発達障害の理解と対応についての研修会で話すなどもしていたが、B に係る具体的な対応や手立てについては、より直接的で実際の支援が有効であったと思われる。その一方で、B にとっての人的環境への配慮を現実化する上で、学級全体をとりまとめる担任との連携も欠かすことのできない事例であった。

(3) 事例C

〈教育相談事例の概要〉

中学校1年男子。適応障害との診断を受ける。小学校5年生までは、特に問題なく成長し、小学校でも友だちとの関係も良く順調に学校生活を過ごしていた。しかし小6の11月頃から、かぜ症状（発熱）で休みがちになってきた。冬休み中は症状も軽くなり、自宅で友だちと遊んだり、4～5日の補習には出席したりしたが、休み明けの1月からは、朝に腹痛や気持ちが悪いと言い出し、以降学校には行けなかった。父母が仕事のため日中は不在となり、C は一人で漫画を見たり、学校の宿題をしたりして過ごしていた。その後1月下旬にスキー教室があった。このときは微熱があったが、本人が参加したいということで参加した。本人からは、「楽しかった」という言葉があったが、以降体調不良を訴える様子が強くなり、3月下旬まで登校できなかった。

C の不登校について、母親が同級生の母親からの情報として、欠席しがちの C に対して、担任から心ない言葉があったということが原因として推測される旨の話も耳に入ってきた。母親が本人から聞き出したところ、本人は、担任の自分に対する対応が嫌だと感じていたほか、クラスの友だちに対する担任の対応を見るのも嫌だったと話したという。

小学校を卒業後、中学校へは入学式から4月下旬までは登校したが、それ以降再び不登校となった。思春期外来で受診したところ、「適応障害」との診断を受け、入院治療を勧められたが、C は入院を拒否した。

担任は、不登校になって以降定期的に家庭訪問を行い、C に言葉をかけるよう試みていた。

〈介入のきっかけ〉

町の保健師からCについて相談担当者に連絡があり、Cの教育相談を担当することになった。保健師は、町の障害者支援グループを支える存在で、相談担当者とは10年以上にわたり、同町を対象に行われた早期教育相談システム事業（文科省委託、県のモデル事業）で協力して3歳児健診の中で教育相談を行っていた。また、相談担当者がボランティアで行っていた障害者支援グループを保健師がサポートしていたというつながりもあった。

〈支援内容〉

町の障害者のグループが活動拠点としている施設で、Cと母親と面会した。母親からの事前の情報から、Cはバスケットボールが好きで、中学校のバスケット部に所属しているということであった。Cとの面談では、バスケットを中心にして、スポーツのことに限っては話題に乗ってよく話してくれた。その一方で、Cが過去に経験した嫌な思い出に触れそうになると、一変表情が曇り、口が重くなった。2回目以降の面談では、Cが最も興味を持っているバスケットゲームやオセロ、将棋を二人で楽しんだ。Cは負けても勝っても楽しそうにしていた。

母親の方は、不登校がずるずると長引かずに、早く学校に行けるようになってほしいと考えていた。この頃地域の宵宮に、友だちから電話で誘われたが、迷って自分では判断できずに、母親にどうしたらよいかを相談し、結局出かけるという出来事があった。帰宅したときは、落ち込んだ様子もなく、楽しんできた様子が窺われた。また、高校生の兄が所属しているバスケット部の試合を家族で応援に出かけることもあったことから、クラスの友だちから夏休みの登校日の出校について、誘いの電話を入れてもらうようにした。Cは、その後も学校に足は向かわないものの、その他の場所には出かけることもあったため、母親を介して友だちから登校の誘いの電話を入れてもらうようにした。

同じ頃に面談では、Cが好きなバスケットの神様として知られる「マイケル・ジョーダン」の言葉をとおして、「これからどうしたらよいか」について記した、ソーシャル・ストーリーの提示を試みている。

夏休み明けの始業式の朝、友だちから誘いの電話をもらい、緊張した様子であったCは、「どうしたらいい？」と母親に確認するようにしていたが、行きたい気持ちもあって、母親と一緒に学校に行った。駐車場で揺れ動くCを担任と友だちが迎えに来て、Cは学校に入った。それ以降も登校して1～2時間ほどだけ

授業を受けて帰宅することが続いたが、定期テストや中学校祭、合唱コンクールに参加することができ、それ以降は早退もなく、全日登校して授業に出席できるようになった。

〈その後の経過〉

その後2ヶ月ほどの間は問題もなく登校していたが、バスケット部の先輩からのからかいに遭い、再び登校できなくなった。母親からの連絡で、C本人の教育相談を再開することとなった。

〈まとめ〉

Cは不登校ではあるが、自宅で友だちと遊んだり、友だちに誘われて出かけたり、好きなバスケットの試合を家族と観に出かけたりしていた。苦手な友だちもいたが、互いに信頼できる親しい友人も複数いた。

相談担当者とのかかわりでは、好きなバスケットの話やバスケットゲーム、オセロ、将棋の中で、積極的に話したり、応答したりし、警戒感なく楽しむ様子が見られた。やりとりの中で、Cはバスケットをもう一度やりたいという思いを伝えてくれ、それに応じるようにCに示したソーシャル・ストーリーで、「マイケル・ジョーダン」のバスケットに対するひたむきさに、Cは心を動かされた様子を示していた。

仲の良い友だちの誘いをきっかけに登校するようになったが、バスケット部の先輩の心ない言葉や対応に、再び不登校となった。本人が勇気を持って再登校に踏み出す中、この試みが裏切られぬよう、人的環境を含め見守るための、学校全体への働きかけが必要であったと思われる。

（4）事例D

〈事例の概要〉

中学校3年男子（以後、Dとする）、アスペルガー症候群と診断を受ける。相談担当者は当時勤務していた相談機関で、Dが小学校2年時に、他者とのかかわりの問題を主訴とした教育相談を担当していた。当時のDは、他者とのかかわりの中で、自分に向かう否定的、批判的な言葉や対応に対して攻撃的に反応してしまい、他者との間でのトラブルが数多く見られていた。その翌年相談担当者の転任のために、Dの相談は後任に引き継がれることとなったが、その後は小さなトラブルは見られるものの、病院からの服薬を含めた医療ケアを受けながら、大きな問題なく小学校を卒業することができた。

中学校入学後も大きなトラブルはなかったが、中学3年時に他の生徒との間でトラブルとなる。Dはそ

の時のことを「自分は何もしていないのに突然殴られた。なんで殴られたかわからなかったのが嫌な思いをした」と話していた。そのことがあって以降、Dは、不登校に至る。またその後、通院していた担当医師から入院を勧められ、三か月ほど入院することとなった。退院後しばらくは落ち着いて登校するとともに、相談機関での相談を継続していたが、不登校が再燃する。母親はDのことを、「中学校に入って自分と他者との関係が見えてきたようである。自分が相手にどう思われているのかなど。また、自己主張ができず気を遣っているようである」と話していた。

〈介入のきっかけ〉

相談担当者が以前勤めていた相談機関に再び勤務することになり、母親からの電話相談を受けて、再来談に至った。

再来談以前にも、母親とDは他の相談機関を利用していたが、その中でDは「アスペルガー症候群」について障害告知を受けていた。その後の様子に大きな変化はなく、中学校3学年の6月頃から、相談担当者との間での教育相談を開始した。

〈支援内容〉

教育相談では、運動、面談、Dの好きなテレビゲームを中心に行った。面談では、「うまく人とかかわるために」、「将来の自分について」、「人にどう思われているかということが本当に大事なことか?」、「生活リズムを調べ、体と心を元気にしよう」等のソーシャル・ストーリーを作成・活用し、「他者とうまくかかわるための観点」や「将来の生活を考える視点」、及び「健康に日常を過ごすための習慣」等について本人の理解を促していくこととした。当時Dは、ゲーム機ソフトで作曲を行い、その作品を投稿するという楽しみを持っていた。教育相談の中でもPCを使用して作詞作曲を行い、Dと場を共有しながら、また活動や面談を通してDの気持ちに寄り添いながら、目指す高等学校入学に向けた気持ちが本人に芽生えるのを待った。

Dの担任は週1回定期的に学習プリント及び配布物等を家庭に届け、本人とも短時間ではあるが会っていた。Dは不登校であったが、中3の後半になると模試を受けたいと言い出し、模擬試験やDが好きな1～2教科の授業を受けるために登校することについて、担任と連絡を取り実施することになった。その後希望の高校に合格する。

〈その後の経過〉

Dは定時制の高等学校の午前部に入学し、生徒を代

表し挨拶するという役割を果たした。当初は順調に登校していたが、高校2年生の頃から、周りの生徒のからかいの言葉や視線を意識するようになり、再び登校できなくなった。高校3年生になり、学校と相談の上通信制に編入することとなった。Dは卒業後コンピュータ専門学校に入ることを目指している。母親は、入学したとしても登校できるかどうか難しいと考えているとのことであったが、これまでのところDは週2回のスクーリングに休まず出席している。

〈まとめ〉

中学校段階での生徒同士の関係のこじれや問題から不登校となった場合、その関係の修復はなかなか難しい。Dの担任が定期的に自宅に学習プリントを持参し、面会を途絶えさせなかったことは、Dが学校や学級、担任とつながっている感覚を持ち続ける上で大切なことであったと考えられる。このような配慮が、その後の模試受験や好きな教科の授業への選択的出席につながったと考えられる。

教育相談では、本人と場を共有し、体を動かす活動や面談を通してDの気持ちに共感するようにした。DはPCを使っての作曲をとおして、高校進学後に同様にPCを使った学びを深めたいと話しており、これらの活動も進学への動機づけとなったと思われる。

定時制高校入学後、同級生との間でのつまずきにより再度不登校となったが、通信制に編入したことでトラブルとなった生徒と会うこともなくなり、週2回のスクーリングにも順調に出席していることから、この進路変更もDにとっては良い方向に働いたと思われる。

Ⅲ. 考察

1. 学校における支援体制の観点から

事例Aのように、当該児童生徒の課題を把握して個別の指導計画を立案して学校が取り組み、その児童の支援ニーズと状況に応じて他関係機関への相談要請等を行うなど、校内委員会及び特別支援教育コーディネーターが機能している場合と、事例C及びDのように、学校が不登校や他害行動等への具体的対応が打ち出せず、保護者自らが問題の解決を求めて相談機関及び相談者を訪ねるケースとが存在する。

本来であれば、児童生徒、保護者の援助を求める心情を的確に把握し、問題解決のための対応を検討し、保護者と良好な関係を築きながら取り組むことが状態の改善にとって重要であるが、事例C及びDではそ

のような学校の機能が十分に発揮されたとは言いがたい。

前述の、文部科学省が平成26年3月14日に公表した「平成25年度特別支援教育に関する調査の結果について」において、青森県の校内委員会の開催回数、及び特別支援教育コーディネーターの連携調整等の実施、巡回相談員及び専門家チームの活用が全国との比較で低い水準にあったことから、青森県の各教育機関における特別支援教育に係る人材育成を含め、さらなる体制整備が急がれるところである。

昨今事例Aのようにコンサルテーションとして、困難を抱えている子どもの問題や課題を改善・解決するために、担任をとおして間接的な支援やサービスを提供する教育相談が多く行われるようになってきた。事例Aのように、他害などの対応の緊急度の高い問題行動がないような場合には、担任や学校、子どもと保護者等が協力して取り組める場合が比較的多いように思われる。その一方で、不登校や暴力、破壊、他者に危害を加えるというような緊急度の高い問題行動が見られる事例においては、ともすると本人や保護者の側も、学校側もともに対処がスムーズに進まなかったり、互いの対応に対して過敏に反応してしまいやすい難しさがある。このような危急性の高い相談内容、主訴に関しても、学校からの支援要請に即応でき、学校が十全に機能できるように側面から継続的に支えうる外部支援体制・支援システムの充実が求められる。本来は巡回相談や専門家チームがその任に当たるところであるが、現時点ではいまだその活用度が低いことから、これらの利用についての啓蒙とともに、そのようなルートへとつなぐ機能を果たす存在が、支援の非常に重要な鍵になってくると思われる。

2. 児童生徒の関係性の観点から

これからの「通常の学級」においては、障害の有無や、学力の高低、及びコミュニケーション能力の高低にかかわらず、児童生徒らが学ぶ場と体験とを共有し、互いに共感し合いながら、多様性をありのまま受け入れられる学習環境を作り上げていく必要がある。

事例Bと事例Dのように、「通常の学級」において特別な支援を必要とする児童生徒は、集団の中で存在を承認される経験も少なく、孤立化し、自己を肯定的にとらえることができず、そのことがまた不適応行動を深刻化させることが多い。またこのことは、実は障害等目に見える形で支援を必要としている児童生徒に限定したことなく、その他の支援を要しないと思

われている子どもたちの中にも、自尊感情や自己肯定感が低く自己の存在が不安定な状態で集団の中で生活している子どもたちが多くと考えられる (e.g. 近藤, 2013)。

事例Bと問題のあったXや事例Cとトラブルのあった部活の先輩についても、彼らの生活歴や行動像を見ると、BやCと同様に支援を必要とする生徒であったと考えられる。このような子どもたち個々の存在の希薄さや、周囲の世界から存在を受けとめてもらえていないことへの潜在的な憤懣が、他とは異なる面を持つ他者を排斥するという傾向につながるのではないだろうか。先にも述べたとおり、これからの「通常の学級」においては、児童生徒の誰もが安心してそこに身を置くことができるための前提として、互いに認め合える風土を学級の中に育てていく必要がある。そのために、これまでの教育相談のように特別な支援を必要とする児童生徒のみに焦点を当てた狭い意味での支援ではなく、学級全体の関係性を見通して、全ての児童生徒を対象とした広い視点での支援を行っていく必要がある。

3. 個に応じた指導の観点から

個々の主訴に応じて、事例Aのように指導の方針及び個別の指導計画を設定して、指導を進めることは、問題の重篤化を防ぎ、その後の経過が良好なものとなるために必須である。そのために、校内委員会や特別支援教育コーディネーター、担任、支援機関（教育相談担当者）が協働できる体制を学校内に整えたいものである。また、本研究で取り上げた事例において、共通に重要であると思われることは、他者と場を共有し、感情や思いを共有（共感）する体験をとおして、児童生徒一人ひとりの基本的自尊感情が育まれることが、安全で安心できる成長の場の構築にとってきわめて重要であるということである。

つまずきを経験している最中の子どもとのかかわりにおいては、子どもたち個々が持っているマイブームを把握し、それを世界全体と繋がる経路として、外の世界のエージェントである支援者と場を共有し、感情を共有（共感）して、支援者の存在そのものが子どもにとっての拠り所となるようにする取り組みは、非常に有効である。

事例Aはけん玉の練習に取り組み、後にその成果は学級においても一目置かれることとなる。また、事例Cではバスケットボール、事例Dでは作曲と、個々に最も楽しんで取り組める内容を相談担当者が教育相

談の場に取り入れ、本人と一緒に楽しむようにした。特別な支援を必要とする児童生徒には、問題として直面している学校や生活、行動等に直接触れて欲しくない場合や時期がある。そうした課題に正面から立ち向かうことよりも、むしろ子どもが今最も力を注ぐことができる楽しみに共感し、共有して取り組む存在がいることの方が、むしろ子どもたちの内にある力を引き出し育てるのに役立つ場合の多いことに気づかされる。児童生徒にかかわる大人は、このような働きかけをもっと自覚的に行ってよいのではないだろうか。

IV. まとめ

今特別支援教育は、インクルーシブ教育を柱に、障害のある子どもを含めて、全ての子どもたちに対して一人ひとりが必要とする教育的支援を提供しようとしている。本稿をとおして、通常の学級においてまだまだ子どもたちの支援体制の整備や、特別支援教育に係る専門性を含む人材の育成など、課題が尽きないことが痛感される。本稿における相談事例の中で、相談の対象児童生徒だけではなく、主訴の引き金となる周囲の児童生徒の存在と、その児童生徒もまた、実は支援を必要としていつつ、十分にそれが与えられていないといった事情も見え隠れする。

あらためて、「通常の学級」における個に応じた指

導と教育相談を、学級全体を見通して、必要な児童生徒に必要な支援が与えられるためのものという広い視点で捉えなおし、従来の教育相談機能が、それらに応える機能がさらに高められる取り組みが必要である。

謝辞

本研究にご協力くださいました関係者に心より感謝申し上げます。

文献

- キャロル・グレイ (2006) . お母さんと先生が書くソーシャル・ストーリー [TM] —新しい判定基準とガイドライン—, クリエイツかもがわ
- 近藤卓 (2013) . 子どもの自尊感情をどう育てるか, ほんの森出版
- 文部科学省 (2012) . 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要としている児童生徒に関する調査結果について .http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afielddfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2016.1.14)
- 文部科学省 (2014) . 平成25年度特別支援教育体制整備状況調査結果について (別紙1). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1345091.htm (2016.1.14)

(2016. 1. 14 受理)