

特別な支援を必要とする児童生徒に対する援助モデルの提案

— 適応指導教室の新たな試み —

西谷美紀

小沼芳明

岩本親憲

(筑波大学大学院人間総合科学研究科) (かすみがうら市教育支援センター) (筑波大学大学院人間総合科学研究科)

加賀美晶子

山口明

(足立区立興本小学校)

(牛久市教育センター)

<要 旨>

茨城県A市では、軽度発達障害を不登校の潜在的な要因の一つと捉え、軽度発達障害が疑われる児童生徒の援助を専門的に行うためのスタッフを適応指導教室に配置している。本研究では、茨城県A市の適応指導教室で行われている取り組みについて紹介することで、通常学級に在籍する軽度発達障害が疑われる児童生徒に対する援助モデルの一例を提案し、今後の心理教育的援助のあり方について検討を行うことを目的とする。本研究では、通常学級に在籍し軽度発達障害が疑われる児童生徒の援助ニーズを調査し、学校不適応を示している児童生徒への援助を行った。ここでの援助の取り組みは、登校をしぶる傾向のあった生徒の学校適応状態を向上させるなど、一定の効果が見られ、TTによる生徒への個別的直接的な援助の有効性が改めて示された。さまざまな専門家が連携して援助チームを形成し、複雑な状況に置かれている児童生徒一人ひとりに合った支援を考える際、適応指導教室に教育センター的機能を担わせた本研究の事例は、意義ある具体的な援助モデルであると考えられる。

<キーワード>

軽度発達障害、特別支援教育、チーム援助、適応指導教室、コンサルテーション

【はじめに】

近年、学校教育現場においては、LD や AD/HD、高機能広汎性発達障害など、通常学級に通う軽度発達障害のある児童生徒への支援のあり方が問題となっている。学校側は軽度発達障害に関する知識や対応方法が不十分なことも多く、軽度発達障害による特別なニーズに対応しきれないために二次的な問題が発生し、結果として学級不適応や不登校に陥ってしまうというケースが少なからず存在していると考えられる。

学習のつまずきや友人関係上の困難など、何らかの問題を抱えた児童生徒への心理教育的援助を考えた場合、文部科学省(2004)の「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)」でも指摘されているように、学校が専門機関と連携し、チームを組んで児童生徒への援助を行うことが必要とされている。

児童生徒が何らかの問題状況に陥ったとき、その解決を援助し、成長することを促進する心理教育的援助サービスの理論と実践を支える学問体系として、「学校心理学」という分野がある。学校心理学における心理教育的援助サービスは、「一次的援助サービス」、「二次的援助サービス」、「三次的援助サービス」という三段

階から成っている（石隈，1999）。一次的援助サービスは、すべての児童生徒を対象とし、多くの児童生徒が会おう困難への予防的な援助と、課題に取り組む上で必要なスキルを開発する開発的援助を含んでいる。それに対して二次的援助サービスは、登校をしぶり始めた児童生徒や友人を作りにくい児童生徒など、これから問題を抱える危険性の高い一部の児童生徒に対して、問題の深刻化の予防を目的とした援助サービスである。さらに三次的援助サービスは、不登校やいじめ、障害などの問題状況によって特別な援助を個別に必要とする特定の児童生徒に対して行う援助サービスである。

学校心理学では、学級担任の教師や保護者、スクールカウンセラー（以下、SC）などがチームとなって、援助ニーズの大きい児童生徒に対する援助サービスを行うことを強調している。援助チームは、一人ひとりの子どもの学習面、心理・社会面、進路面、健康面での問題解決を、複数の専門家と保護者で行うことを目的としており、子どもの問題状況の効果的な解決を目指すと同時に、チームの構成員の援助力を向上させる機能も持っている。また、問題を抱えた児童生徒に対する援助をチームで行う場合、教師やSCなど学校内の援助資源を用いて行う援助が最もその力を発揮できるのは二次的援助サービスであり、さらに問題が深刻化した三次的援助サービスの場合は、相談機関や医療機関などの専門機関と連携し、学校と外部の専門家がチームを組んで援助にあたるのが重要とされている（山口，2003）。現在ではこの学校心理学の考えに基づいたチーム援助を取り入れる学校が増えており、チーム援助の実践に関する研究も行われている（例えば田村・石隈，2003；山口，2003）。しかしながら、特別支援教育という観点からのチーム援助に関する研究はあまり行われていない。

特別支援教育における学校と外部機関の連

携に関しては、最近では「行動コンサルテーション」に基づいた実践が報告され、その有効性が示されてきている（例えば加藤・大石，2004）。

コンサルテーションとは、役割や専門性、立場の異なるメンバーが、具体的な援助技術や方法について提供し享受し合う関係を指すものである。そこでは援助を要する児童生徒をクライアントとすれば、実際に直接的な援助を中心として行う教師をコンサルティとし、それに対して協働する外部の専門家がコンサルタントとなる。コンサルタントは主としてコンサルティへの相談、助言などを行うが、あくまでそれは協働の域にあり、対等な関係としてお互いが尊重されるものであることが強調される。

そして行動コンサルテーションとは、その過程を、問題の同定、問題の分析と援助の立案、援助の実施、行った援助の評価という4つの段階とし、それぞれについて具体的、実証的に検討していくことを特徴としている。ここでのコンサルタントの関わりは、コンサルティとの相談を主とするため、原則的としてはクライアントに対しては間接的な援助を行うことになるが、問題解決の状況によってはクライアントに対して直接的な援助を行う場合も示されている。例えば、コンサルティに対して援助のモデルや有効性を示す場合があげられる。ただしこのような行動コンサルテーションにおいては、先述の4つの段階については各々具体的に報告がなされているものの、そこに至るまで、すなわち実際に学校と外部機関による協働が始まるまでの経緯や必要な条件についての検討は充分になされていないことが指摘されている（大石，2000）。

したがって軽度発達障害のある児童生徒に対するチーム援助を考える場合、援助が成立する経緯から、実際の援助とその効果までを連続して検討していくことが望まれる。

そこで本研究では、茨城県A市で行われてい

る取り組みについて紹介することで、通常学級に在籍する軽度発達障害が疑われる児童生徒に対する援助モデルの一例を提案し、今後の心理教育的援助のあり方に検討を加えることを目的とする。

一般に、適応指導教室とは、不登校状態にある児童生徒の学校復帰を援助することを主な目的とする、各市町村の教育委員会が設置する施設である。A市の適応指導教室では、指導員の多くが30歳前後であり、精神保健福祉士(スポーツ心理学修士)、大学院修士課程で臨床心理学を学んだ者、大学院博士課程で教育学・カウンセリングを学んでいる者など、専門的知識と技能を有する者が勤務している。適応指導教室の指導員の約8割が教職経験者であり、60歳以上の指導員が半数近くを占めている(河本、2002)こと、専門的知識や専門的訓練を背景としている指導員の割合が一般的には非常に少ないこと(大鐘、2005)から考えて、A市の適応指導教室はスタッフの面で大きな特色を持っていると考えられる。

適応指導教室の主な機能には、居場所機能、教育機能、心理相談機能の三つがある。また、果たすべき役割としては、危機介入的役割、予防的役割、教育・開発的役割の三つがあると言われている(Thompson & Super, 1980)。これらの機能と役割のどこに重点を置くか、あるいはどのようにバランスをとっていくのかはそれぞれの適応指導教室の置かれている条件によって異なる課題であるが、概して、先にあげた学校心理学の枠組みでいう「二次的援助サービス」(予防的役割)による適応指導教室の試みはまだまだ少数であるように思われる。

A市では、軽度発達障害を不登校・学校不適応における重要な潜在的要因の一つであると捉え、平成16年度から、適応指導教室における予防的・危機介入的アプローチ(二次的・三次的援助サービス)として、軽度発達障害が疑

われる児童生徒への専門的・組織的援助を開始した。そして、従来の非常勤スタッフ(以下「適応スタッフ」)6名(平均年齢33.83歳)に加えて、大学院修士課程で障害児教育を専攻する者、大学院博士課程で発達心理学を専攻する者、学校心理士として子どもへの援助を行っている者の3名(平均年齢25.66歳)が、軽度発達障害専門の非常勤スタッフ(以下「専門スタッフ」)として適応指導教室に配置された。

【方法】

支援対象者の特定・支援の流れ

実際に援助を開始するにあたり、A市適応指導教室では、軽度発達障害が疑われる児童生徒および教員の援助資源としての指導員の存在を各学校に知らせるために、年度当初に行われる市内全ての公立小中学校の学校長および教務主任が集まる会議に指導員が出席し、適応指導教室所長が業務内容の説明を行った。その他、学校側への広報活動の一環として、軽度発達障害専門スタッフの紹介や援助内容および援助方法を説明したパンフレットを作成し、各学校に配布した。また、生徒指導主事不登校連絡協議会への出席や各学校への学校訪問を通して、援助ニーズの把握および特定児童生徒に関する情報収集を行った。

さらに、市内中学校に勤務するSCに、当該中学校に在籍する生徒の中で、軽度発達障害が疑われるかあるいはその診断を受けており、現在すでに不登校となっているかまたは登校しづらが見られるなど不登校になる可能性があり、専門スタッフの援助を必要とする生徒がいるかどうかについて問い合わせを行った。その上で学校側(SC)と適応指導教室の両者が援助対象となる生徒についての協議を行った結果、次の4名の生徒が援助の対象となった。

・A子(中1)：対人関係のこだわりや困難さによる学級不適応。

・ B男(中1)：注意や衝動性の問題による学業不振および授業からの逸脱。

・ C男(中1)：情報処理の困難さによる学業不振。

・ D子(中1)：学業不振および対人関係の困難さによる学級不適応。

上記4名の生徒に対して専門スタッフが援助を行うことになったが、その全体的な流れは以下の通りであった。

- ①支援の必要性が認められる児童生徒の特定
- ②SCと学校の協議・学校から保護者への連絡
- ③学校側から適応指導教室へ援助要請
- ④学校側(SC・担任)と専門スタッフによるチーム会議(アセスメント・援助計画の作成)
- ⑤専門スタッフによる援助の遂行
- ⑥適応指導教室内のスタッフ間での連携(情報の共有とコンサルテーション)
- ⑦学校側と専門スタッフの連携(定期的なチーム会議)

【結果と考察】

事例A：中学1年の女子A子

①援助の経緯：小さい頃から対人関係の困難やこだわりがみられ、小学校高学年では情緒学級に通級していた。会話のやり取りがスムーズに行えず、相手の状況や気持ちを汲み取ることができないために、友人とトラブルになってしまっていた。そのような本人の特徴から、クラスでの適応状態が悪く、授業を拒否したり教室に入れずに保健室で過ごしたりすることがたびたびあったため、問題の深刻化の予防という観点から専門スタッフへの援助の要請があった。

②援助体制：A子が苦手としている技能教科(技術・音楽)を中心に、週に2日(1日4～5時間)ティームティーチング(以下、TT)の形で授業に同伴し、援助を行った。そこで観察されたA子の苦戦している点や行った援助

内容については日誌にまとめ、担任教師に細かく報告を行った。また、SCと週に1回1時間程度、A子の問題に対する対応や教師との連携について話し合いを行った。

③援助の経過

前期(訪問第1回～第7回)

特別教室での授業の際、A子は、同じ班の生徒と顔を合わせようとせず、隣り合って座っている女子とも全く話をしなかった。一方で、専門スタッフにはさかんに話しかけ、休み時間もずっと援助者の側から離れなかった。

国語の時間、自由に4～5人のグループ作って課題を行うことになった。A子がなかなかグループになることができないため、教師がある女子グループに入るように働きかけたが、A子は「嫌だ。やらない。」と首を振ってそのグループに入ろうとしなかった。援助者が一緒に参加するから大丈夫だと、教師と専門スタッフでA子を説得したところ、学習に取り組むことができた。

社会の授業では、グループでテーマを決め、調べたことをパソコンを使ってまとめる取り組みを行っていた。A子はグループに入れず、一人で作業を行っていた。A子は、パソコンを起動させたりファイルを開いたりという基本的なことは独力で行うことができるが、テーマに沿った情報を自分で収集しそれをまとめるという課題内容については独力で行うことが難しく、サポートが必要であった。

A子は、対人関係のこだわりが強く、A子の方から話しかけることができる生徒は隣のクラスのB子のみであり、他の生徒に対しては、あからさまに拒否的な態度を取ってしまっていた。その結果として、周りの生徒たちも積極的にA子に話しかけようとはせず、クラスの生徒とA子との関わりがほとんど見られないという状況であった。A子は、クラスの中で安心して関われる友人がおらず、クラスの中での

不安や緊張が高い状態であったため、課題への取り組みを拒否したり、保健室に行くなどして授業に参加すること自体を回避したりする傾向が見られた。

そこでこの段階では、A子の精神的な安定を図ることを第一に考え、その上でA子の授業や課題に対する動機づけを高めることを援助の目的とした。

後期（訪問第8回～第28回）

これまで、授業でプリントが配られても名前を書くことさえ拒否することがあったが、先生の指示がなくても自発的にプリント課題に取り組む様子が見られるようになった。A子は、以前に比べて精神的にも安定し、授業に入れずに保健室で過ごすことも少なくなった。

一方で、クラスの生徒との関わりが苦手なために、プリントを係りの生徒に提出するように指示があってもそれができずに先生に提出したり、援助者がいないとグループ学習に参加できなかつたりといった困難も未だに抱えていた。また、A子はその認知特徴から、クラス全体に対する先生の指示が理解できなかつたり、注意が持続しないために先生の指示を聞き逃してしまつたりして、状況の変化にうまく対応することが困難なことがあった。

そこでこの時期では、プリントを提出することやノートを書くことなど、A子がこれまで拒否していた課題への取り組みを促したり、先生の指示をA子が理解しやすいように言い換えて伝えたりすることで、少しでもできることを増やすことを目標に援助を行った。また、専門スタッフは直接的にA子を援助するだけでなく、教師にA子の苦戦している点とその対応の仕方を伝えることで教師の援助力を高めるといふ、間接的な援助も行った。

④事例1のまとめ：A子は対人関係の困難さから、グループで学習することや、分からないことがあるときに自発的に先生や友達に質問

するということが苦手であり、また、授業担当の教師は他の生徒たちの指導で忙しいために、A子の問題を把握できていなかったり、A子の対応まで手が回らなかつたりする状況であった。そのような状況から、A子は授業参加を拒否するといった不適応状態に陥っていた。そこで、学校側（担任やSCなど）と専門機関（適応指導教室）が定期的にチーム会議を行って援助計画をたて、援助者がA子の話し相手となることでA子の心理的な安定を図り、さらに直接的・間接的にA子の学習への取り組みを促すといった援助を行った。その結果、A子は授業を欠席することが少なくなり、自発的に課題に取り組むようになった。また、チーム会議や日誌を通してA子の持つ困難さへの教師の理解を深めることができた。しかし、専門スタッフが学校を訪問し、直接的にA子の援助を行うことで、学校側はA子への対応を専門スタッフに一任してしまう傾向が見られ、教師が積極的にA子の援助を行おうとする姿勢はあまり確認できなかった。

事例B：中学1年の男子B男

①援助の経緯：ADHDの診断を受けており、注意力が持続しない。学力が低くテストでは点が取れず、授業中の逸脱行動が多かつたため、援助の要請があった。友人関係では、トラブルはあるものの、周囲の友達が対応のしかたをわかっているため問題は少かつた。

②観察と支援方法の概要：注意の転導性が高く、注意を向けなければならないものよりも、近くにあるものに注意がいつてしまう傾向がみられた。文字の視写も苦手であり、板書をしているうちに授業が先に進んでしまう状態で、授業内容が理解できないことが多い様子であった。そのため、授業に参加せず他の生徒にちょっかいを出したり、周囲の注目を引くように離席をしたりといった逸脱

行動が多くなっていた。

具体的な援助内容としては、注意を促すような個別的な声かけを頻繁にすること、授業への参加や板書をしていることに対する評価（賞賛）を密に行うこと等があげられ、専門スタッフが週1回2～4時間程度TTとして授業に同伴し、援助を行った。

③経過と課題：訪問期間中を通して授業中の逸脱はみられていたが、TTによる個別的な声かけや評価を行うことにより、その時点での授業参加は促進された。したがってTTによる援助は有効であったといえる。B男の学力と授業進度を考えた場合、その差は次第に広がっており、そのため逸脱行動はさらに顕著になったかもしれない。断定はできないものの、個別的な援助により予防的な対応ができた可能性が示唆される。

ところで、学校側からは、学力不振のため特殊学級における個別指導の必要性もあげられた。しかしB男本人が、自分が特別扱いされることに対して強い拒否を示しており、援助者に対しても自分だけが援助される状況には反発していた。そのため援助者はクラス全体に対しての援助であることを表明し、そのなかで適宜B男への援助を行った。個別的介绍に対して抵抗を示す事例に対しては、本事例のようなTTの形態も有効な手段の一つといえよう。

その他の事例

事例C、Dはそれぞれ学力や対人関係に困難を抱えていたが、学校での集団場面で大きな不適応や問題行動は示していないため、各学校において問題点が顕在化していなかった。軽度発達障害専門スタッフの取り組みの開始により、援助ニーズが明らかにされ、それがチーム会議によって校内で共通理解として検討されるに至ったケースと考えられ

る。

本研究のまとめと今後の課題

本研究では、茨城県A市で行われている取り組みについて紹介することで、通常学級に在籍し軽度発達障害が疑われる児童生徒に対する1つの援助モデルを提示した。

本研究での援助の取り組みは、登校をしぶる傾向のあった生徒の学校適応状態を向上させるなど、一定の効果が見られ、また教員やSCからも肯定的に評価された。特にTTによる生徒への個別的直接的な援助の有効性が、改めて示されたといえる。また、チーム会議を定期的に行うことで校内におけるチーム援助を実施、継続できたことは重要であると考えられた。さらに、学校と適応指導教室の指導員という学校外の専門機関とが公的に連携したことも、A市では今までにないものであり意義は大きく、今後も継続していく必要があると考えられる。

一方でいくつかの問題点も挙げられた。本研究で行ったような介入の方法では、特定の事例に対して細やかな援助を行うことができるが、関わることのできるケース数が限られてしまい、幅広い児童生徒の援助ニーズをカバーすることができない。さらに、指導員がTTとして授業に入ることで、学校側が援助対象の生徒への対応を指導員に任せてしまい、学校側の自分たちが援助の主体であるという意識が強まらなかったという問題点があった。援助の主体が学校外の専門機関である指導員に委ねられてしまうのではなく、学校側が適切な援助を行えるようになるように専門機関がサポートするべきであり、今後はそのような介入の方法や手続きを検討していく必要があると考えられる。

特別支援教育は従来までの特殊教育と異なり、通常学級で生活する軽度発達障害のある児童生徒も対象としており、まだ問題が生じていない時点での予防的対応も含まれている。それ

は学校心理学における二次的援助サービスと重複するものといえる。また、特別支援教育では校内支援体制を整え外部機関との連携を図ることが提唱されており、これもチーム援助の概念と合致すると考えてよいであろう。

不登校や学校不適應の問題は、さまざまな要因が複雑に絡み合っている現象である。それゆえ、単純な類型化に基づいて対応するのではなく、個々の児童生徒が置かれた状況に応じた個別的な支援が必要である。さまざまな専門家が連携して援助チームを形成し、複雑な状況に置かれている児童生徒一人ひとりに合った援助を考える際、適応指導教室にある種の教育センター的機能を担わせた本研究の事例は、意義ある具体的な援助モデルであると考えられる。

A市の適応指導教室は、全国的な傾向から考えて、比較的人的・予算的資源に恵まれている。しかし、そうでない適応指導教室も多いため、軽度発達障害に関してA市と同質の援助を行うことは難しいところが多いかもしれない。とはいえ、SCに限らず、適応指導教室のスタッフや各学校に配置されている「こころの教室相談員」等の中には、心理学・教育学・精神保健学・心身障害学・福祉学等に関する高度な知識と訓練経験を備えた者が少なからず存在する。適応指導教室が、地域の人的資源をつなげるパイプ役となることで、危機介入に限らず、予防的・開発的な観点から組織的援助を効果的に行うことが可能となると考えられる。

【引用文献】

- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房。
加藤哲文・大石幸二 2004 特別支援教育を支える行動コンサルテーション 学苑社。
河本肇 2002 適応指導教室の目的と援助活動に関する指導員の意識 カウンセリング研究, 35, 97-104.

文部科学省 2004 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）

大鐘啓伸 2005 適応指導教室に関する実態調査研究－心理的援助機能を考える－ 心理臨床学研究, 22, 596 - 604

大石幸二 2000 知的障害教育における「現場研修」への応用行動分析学のアプローチ 特殊教育学研究, 38, 53-63.

田村節子・石隈利紀 2003 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開 - 援助者としての保護者に焦点を当てて - 教育心理学研究, 51, 328-338.

Thompson,A.S.& Super,D.E. 1980 Chapter 17 Recommendations of the 1964 Greyston Conference. In J.M.Whiteley (Ed.) , *The History of counseling psychology*. Brooks/Cole Pub. Pp. 180-181.

山口豊一 2003 チーム援助に関する学校心理学的研究 学校心理学研究, 3, 41-53.