

発達障害通級指導教室における特別の支援を必要とする児童への キャリア教育の視点を踏まえた移行支援

多賀谷 智子¹⁾

Transitional Support Service for Developmentally Disabled Children in Resource Rooms

Tomoko TAGAYA

Abstract

The purpose of transitional support service is to enrich necessary abilities and attributes that enable individuals to choose their ways of life. The two phases of the support service are primary and basic skills training, and more comprehensive and in-depth training in meeting individual needs.

The author attempted intensive transitional support programs for 6th grade children with developmental disabilities in resource rooms for several months. As a result, students showed confidence in challenging new transitional assignments and acquired adaptability in new requirements. Although the programs indicated reliability and usefulness, further investigation is required for establishing generalized solutions.

Key words : developmental disorders , children with special needs , Tsukyu Class (Resource room for children with developmental disorders), career education , transition support

キーワード：発達障害，特別な支援を要する児童，通級指導教室，キャリア教育，移行支援

I. はじめに

キャリア教育とは，一人一人の社会的・職業的自立に向け，必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して，キャリア発達を促す教育である，と定義されている（中央教育審議会，2011）。したがって，キャリア教育は，子ども・若者一人一人のキャリア発達を支援し，それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な能力や態度を育てることを目指すものである（文部科学省，2011a）。「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」によ

ると，社会的・職業的自立，学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力に含まれる要素として，人間関係形成・社会形成能力，自己理解・自己管理能力，課題対応能力，キャリアプランニング能力といった4つの基礎的・汎用的能力が提起されている（中央教育審議会，2011）。

小学校のキャリア発達の段階は，「進路の探索・選択にかかる基盤形成の時期」であり，小学校のキャリア教育は，キャリアデザインを立てさせるのではなく，社会人としての自立性や社会性の基礎を培うことである。低学年では，①小学校生活に適應する，

1) スポーツ学部

②身の回りの事象への関心を高める, ③自分の好きなことを見つけてのびのびと活動する, が中心的な発達課題となる. 中学年では, ①友だちと協力して活動する中でかかわりを深める, ②自分の持ち味を發揮し役割を自覚する, が中心的な発達課題となる. 高学年では, ①自分の役割や責任を果たし, 役立つ喜びを体験する, ②集団の中で自己を生かす, ③社会と自己とのかかわりから自らの夢や希望をふくらませる, が中心的な発達課題となる (文部科学省, 2011b). 小学校においてリーダーシップを發揮する存在となる高学年では, 集団において役割や責任を果たすことが強調され, さらに社会とのかかわりを重視し, 各自の進路に夢や希望をもたせる段階であるといえる.

心理教育的援助サービスの視点から考えると, すべての子どもを対象とするキャリア教育は主に1次的援助サービスにあたる. そして, 特別なニーズのある児童の1次的援助サービスを充実したものにしていくためには, 2次的・3次的援助サービスも含めた包括的な視点が必要になると考えられる.

一方, 就学前教育から小学校, 小学校から中学校への移行期には, 学校適応が重要な課題である. 小1プロブレムや中1ギャップに代表される学校不適応の児童生徒が増えている背景には, 学校環境の移行の渦中にある児童にとって, 新たな行動や心理面での調整が必要となることが考えられている. そのため不登校やいじめ, さらに校内暴力などの深刻な適応上の問題が中学校になると急増することが知られている. したがって, 特別支援教育開始以来, 関係機関の出口と新たな入り口とをつなぐ接続の重要性が高まり, 移行支援が取り組まれるようになって久しい. しかしながら, その移行支援は, スムーズで段差の緩やかな接続に重点が置かれ, 答申で示された「児童生徒一人一人のキャリア発達を包括的に捉え, その発達を支援する教育であり, 生活上の経験を自ら意味づけ価値づけ

し, 取り組む主体的な教育である」という視点が希薄であったように考える.

小野寺・佐藤 (2011) は, 小中移行期における注意欠陥/多動性障害 (以降, ADHD) 児の学校嫌い感情と学校ストレスやソーシャルサポート, ソーシャル・スキルとの関係について, 非ADHD群と比較検討した結果, ADHD児は個人差があるものの「中1ギャップ」を強く体験する傾向があり, 中1後半になって, 学業ストレスの増大や関係維持スキルの未熟さや友人サポートの欠如などによって, 学校嫌い感情を高めていることを明らかにした. そして, 障害の有無に関わらない1次的援助サービスである一般的な移行支援によって良好な適応を示す場合もあるが, それに加えて, 個々の発達障害児のニーズを把握して2次的・3次的援助サービスも含めた包括的な取り組みの必要性を言及している.

この考え方を踏まえ, B町発達障害通級指導教室 (以降, 通級教室とする) において, 毎月実施しているグループ指導の中でキャリア教育の視点を踏まえて移行支援を行った. その指導の経過, および当該児童の変化を論述し, 通級教室における特別なニーズのある児童生徒のためのキャリア教育の視点を踏まえた移行支援のあり方について検討を行う.

Ⅱ. キャリア教育の視点を踏まえた移行支援の展開

1. 通級教室についての概要及び筆者の立場

通級教室は, B町小学校の通常学級に在籍する児童の中で特別の支援を必要とする児童を対象に, 社会への適応力や社会性を身につけさせることを目標に, 個に応じた指導プログラムを作成し, 一人ひとりの状態に合わせて指導を行う教室である. 筆者は, その通級教室の担当者であり, B町の特別支援教育を推進し, 教職員に対して特別支援教育に関する指導・助言を行う立場にあった. また, 教育相談, 巡回指導, 校内支援, 町内支援, 町内にある関係機関との連携, 担任や特別支援

コーディネーター（Co.と略す）とのケース会議等を定期的実施していた。

通級教室に在籍している児童には、通級教室のある学校から通ってくる自校通級児童と通級教室のない周辺の学校から通ってくる他校通級児童の2通りがある。年度により多少の違いはあるが年間30～40名の児童が在籍していた。指導頻度、指導時間、内容は個に応じて違うが、標準的なケースでは、週1時間月3回の個別指導、月1回1時間のグループ指導、月1回の保護者面談を実施していた。在籍児童の多くは、社会性・コミュニケーションに課題がある児童であり、小学校生活のさまざまな場面で不応の状態を有する発達障害児童およびその傾向のある児童であった。

2. 対象

小学6年生女児（以下Aとする）である。家族構成は、両親、兄2人（高校生・大学生）の5人家族であった。保育所の5歳児クラスに在籍時、不適切な行動が多く、他児ともめやすいことから学校生活への適応が懸念され、移行支援の必要性から通級につながってきた児童であった。なお、当時、医療機関において言語発達遅滞、協調運動障害と診断され、作業療法を受けていた。

3. 測度

(1) チェックシート（文部科学省、2012）

小学校でのAの状態を把握するために、学年当初の4月と学年終わりの2月に担任、保護者、通級担当者に回答を求めた。学習面に関しては、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する、の6下位尺度各5項目4件法（0ない、1まれにある、2ときどきある、3よくある）で得点の範囲は0～15点、カットオフポイントは12点であった。行動面に関しては、不注意尺度、多動性/衝動性尺度各9項目4件法（0ない・ほとんどない、1ときどきある、2しばしばある、3非常にしばしばある）で得点の範囲は0～27点、カットオフ

ポイントは6点であった。対人関係/こだわり尺度に関しては、27項目3件法（0いいえ、1多少、2はい）で得点の範囲は0～54点、カットオフポイントは22点であった。いずれの項目においても、数値が高くなるに従い、困難な程度が高まることを表している。

(2) 楽しい学校生活を送るためのアンケート

Q-U 小学校4～6年生用（河村、1998）

児童が学級生活をどのように過ごしているか知るために、Aの在籍する小学校では3年間にわたり6月と11月にこのアンケートを実施している。非侵害尺度、承認尺度各6項目4件法（1まったくそう思わない、2あまりそう思わない、3少しそう思う、4とてもそう思う）で児童本人が回答する。Aの個人データに関して、通級指導に役立てる目的で学校長と保護者から使用の許可を得て活用した。

4. 移行の時期区分

キャリア発達において、小学1年生では入学以前の段階（幼稚園・保育所等）との連携を踏まえて小1プロブレムへの対応が重視され、小学6年生では小学校卒業後の段階である中学校との連携を踏まえて中1ギャップへの対応を考える必要があるとされている。そこで、本研究では小学校生活の入り口と出口である、小学校入学前後と中学校入学前後に限定し、それぞれの時期をさらに、河口（2015）を参考にして、移行前期、移行期、移行後期に分けて記述する。それぞれの時期の特徴は、次の通りである。

(1) 移行前期（入学前年度4月～3月）

保護者からの申し出を受け、当該児童が在籍する幼稚園、保育所、学校（以降、在籍校）と進学予定学校（以降、進学校）との連携が開始され、保護者、在籍校からの情報、指導場面での行動観察などの情報を集約していく、移行期にむけて、準備を行う時期である。

(2) 移行期（入学前後3月～7月）

進学校における入門期の取り組みは、入学後1ヶ月程度の5月連休明けまでを目安にしていることが一般的であるが、特別なニーズのある児童に関しては、新しい環境への適応に困難を示す場合があり、適応の時間を要する可能性があるため、1学期を目安にする。

(3) 移行後期（入学後7月～12月）

入学半年後の児童生徒の様子を観察し、新しい環境への適応の程度を確認する。

5. 倫理的配慮

本研究では、個人の情報の保護について、対象の特定ができないように配慮することで発表について了承を得ている。

Ⅲ. 入学からの移行支援の内容と経過

1. 入り口の移行支援 小学校入学前から2学期末まで

(1) 移行前期（入学前年度4月～3月）

1) 保護者からの情報

成長は平均より早かったが、1歳半検診において初語がなく、指示通りに行動できず個別対応であった。経過観察となり、フォローのための教室に入室した。保育所へ入所した3歳頃から言葉が急に増えたが、他児とよくもめ、5歳児クラスになってもその状態は継続していた。Aの話には助詞がなく、単語の羅列で相手がわかるように説明することはできないとのことであった。

また、保護者にとっても、環境の変化に対する不安は高く、保育所のような小集団にさえ、うまく参加できない我が子へのいらだちを感じ、小学校でうまくやっっていけるのか心配であるとのことであった。保護者の願いはただ一つ、「友だちともめないように仲良く学校へ行ってほしい」であった。

2) 5歳児クラスの担任からの情報

運動能力は高く、知的面での課題はない。

一方、行動面には様々な課題がある。具体例として、衣服は脱ぎっぱなし、物は出しっぱなし、ルールはすぐ忘れてしまう、場や状況が読めずに人の気持ちがわからない、面白そうなところを渡り歩くので自分勝手だと思われる、体を動かすことは得意なので集団遊びに参加したい気持ちはあるが、すぐまわりともめる、他者視点がとれず被害者意識が高い、声は大きくしゃべり出すと止まらない、人の話はほとんど聞かず、すぐにかぶせて話し出す、人より先という意識が強い、注目がほしくて過剰に反応する（ものすごく泣く）等が挙げられ、周りの児童との関係うまくいっていないようであった。

3) Aのアセスメントおよび支援方針

6歳10ヶ月時点のWISC-Ⅲの結果は、FIQ93, VIQ97, PIQ89, VC100, PO92, FD88, PS89であった。知的レベルは平均に位置するが、下位項目間に差が認められ、苦手なことと得意なことの差が大きい。発達段階レベルにおける言語理解力は有しているが、長めの指示や複数の指示を聞いて活動する力、目の前の状況を正しく把握する力、注意の集中等に弱さがあると推測された。

保護者、保育士からの情報、保育所での行動観察、および検査の結果、DSM-Ⅳの診断基準に照らし合わせて衝動性優位型のADHD傾向があると判断した。Aの不適切な行動の多くは、注意や衝動性という特性が影響し、結果として不適切な行動になってしまっていた。このままAの特性が理解されず、サポートなしで小学校生活を送ると、不適切な行動が多発し、不適応状態になる可能性があった。

以上のことから、まず、保護者と保育士に対してAの特性を説明し、環境調整および適切な対応方法を助言した。次に、小学校入学後のAと保護者への支援体制を構築し、受け入れに向けての準備を開始した。具体的には、Aの特性と支援方法を記した個別の教育

支援計画を作成し、担任・Co・通級担当者・保護者とのケース会議を実施した。

(2) 移行期（入学前後3月～7月）

1年生の4月に実施したAのチェックシートの結果を図1に示した。それぞれの軸の中程の目盛りがカットオフポイントであり、外側に行くほどその項目に関する支援を必要とする。低刺激、場所と時間の構造化、視覚支援などの環境調整の結果、Aは授業やさまざまな活動にスムーズに参加できたが、不注意、多動性/衝動性の課題は依然として大きいことが明らかとなった。

教室活動場面の行動観察の結果、指示に注意を向けさえすれば、指示内容は理解できていたが、ルールに合わせて自分の行動をコントロールしたり、他者へ注意を向けたりすることが難しかった。明るく元気で物怖じせず発言できる反面、担任の指示の途中で話し出し、結果的に指示内容を理解できず、聞き返すことが多かった。また、点や文字を抜かして書き、文字を飛ばして読むため文の読み取り

りが難しく、相手にわかるように筋道たてて話すことも依然として苦手であった。

そこで、通級教室において個別指導とグループ指導を開始し、並行して保護者面談および担任への助言を行った。表1はAの個別指導の経過を表にしたものである。

低学年のキャリア発達の段階では、①小学校生活に適応する、②身の回りの事象への関心を高める、③自分の好きなことを見つけて

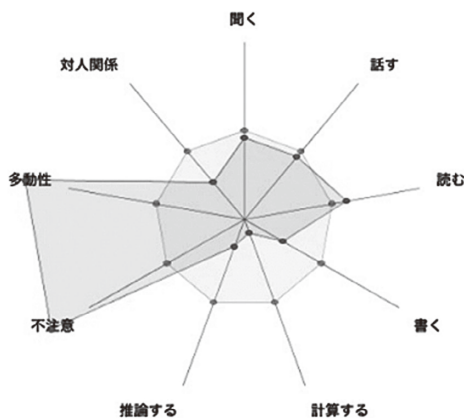


図1 Aのチェックシート（1年4月）

表1 Aの個別指導の経過（入学時から数ヶ月）

	行動面	学習面	社会性
長期目標	人の話を最後まで聞いたうえで、わからないことがあれば挙手して質問する。	学年相当の音読ができ（字を抜かさず正確に）、内容を理解し、学年の相当の文を書くことができる。	できごとや自分の気持ちをことばで伝える。
短期目標（1学期）	手がかりを使って場面を理解する。	特殊音節の読み書きができる。	20分休みのできごとや気持ちを簡単な文で表現する。
指導内容	聞く場面と話す場面を明確にし、場面ごとの手がかりや適切な行動を具体的に教える。話し始めると合図をしてとめる。（待たされたことをほめる）	ことば集め、音探し、間違い探しなどの活動の中で、視覚・聴覚を使って定着を促す。	話型（いつ、どこで、何を、どうした、きもち）を用意しておき、話型にそって話をする。
1学期末評価	聞く場面、話す場面が明確であれば、待つことができるようになってきた。	読み書きの改善が見られた。	ひとつのテーマで話をするようになるようになってきた。
短期目標（2学期）	人の話を最後まで聞く。話す場面では当てられてから話す。	字をとばさずに音読できる。	相手のスピーチの内容に関する質問をする。（答える）
2学期末評価	待つことや相手を見ることができるようになってきた。そのため、不適切な行動が低減し、友だちとの関係も改善し、仲良くいっしょに遊ぶ場面も見られるようになってきた。	字をとばさずに音読できるようになり、文の内容が理解できるようになり、音読への抵抗感が低減する。それに伴い、音読の宿題をいやがることなくなり、積極的に家の人に聞いてもらうようになる。	スピーチの話題にそった質問を出しあう場面では、ことばのキャッチボールが少しずつ可能となり、遊び場面や生活場面において一方的に話すことが減ってきた。

のびのびと活動する、が中心的な発達課題である(文部科学省, 2011b)。「小学校生活に適應する」ためには、学級担任の「指示を最後まで聞く」ことはとても重要である。特に、入学当初、文字指導が開始されていない時期において、学級指導は全て口頭指示で行われるからである。また、1年生の文字指導は今後の学習の基礎であり、「進路の探索・選択にかかる基盤形成」の根幹をなすものであると考えた。さらに、20分休みは自由度が大きく、構造化されていないため、Aにとって友だちともめやすく、配慮を要する時間でもある。そのため、20分休みのできごとをAの視点から話せる場を設定した。この振り返りの時間によって、Aが、だれと、どこで、どのように過ごし、どんな気持ちを抱いているのかを理解することができた。そして、Aと

の対話を積み重ねる中で、「身の回りの事象」への気づきを促し、周りの状況、周りの人の気持ち、周りと合わせる(同期する)心地よさなどを伝えていった。一方、Aの得意な「自分の好きなことを見つけてのびのびと活動する」ことに関しては、暗黙のルールを教えながら、どんどん認めていった。

(3) 移行後期(入学後7月~12月)

表2は、グループ指導の年間計画である。教室は構造化され、決められたスケジュールに従って実施した。指導の流れは、①コミュニケーションスキル学習、②ソーシャル・スキル学習、③設定遊び、④ふりかえりであった。コミュニケーションスキル学習は、決められたテーマでスピーチを行い、スピーチを聞いて質問をすることが活動の中心である。

表2 グループ指導の年間計画

月	コミュニケーションスキル学習	ソーシャル・スキル学習	設定遊び
6	<u>じこしょうかいしよう</u> スピーチ(話型あり)	<u>じょうずにきこう</u> していることを止めて、相手を見ながら、うなずきながら	<u>まちづくり</u> プラレール・積み木を使う 協力・交代
7	<u>20ふんやすみのこと</u> スピーチ(話型あり) 上手な聞き方のポイント提示	<u>ありがとう</u> 相手を見て、相手に聞こえる声、笑顔	<u>ぼうずめくり</u> ありがとうを使う
9	<u>なつやすみのこと</u> スピーチ(話型あり) 上手な聞き方確認	<u>ごめんなさい</u> 相手を見て、相手に聞こえる声、(笑わずに)真剣な顔	<u>ぐらぐらゲーム</u> ごめんなさいを使う
10	<u>うんどうかい</u> スピーチ(話型あり) 上手な聞き方確認	<u>人がしかられているときはどうする?</u> 叱られている人の気持ちを考え、「見ない」「知らん顔をする」	<u>ジェンガ</u> 失敗に注目しない、スルーする
11	<u>がくしゅうはっぴょうかい</u> スピーチ(話型あり) 上手な聞き方確認	<u>人にぶつかったときはどうするの?</u> わざとではなくても「ごめんなさい」と言う 相手:肯定的な返答	<u>ジェンガ</u> ごめんなさいと言われたら、肯定的な声かけをする
12	<u>クリスマスかざり(話し合い)</u> 提案・調整の方法(話型あり) 上手な聞き方確認	<u>クリスマスカードづくり</u> 物の貸し借りの時のルール ヘルプスキル	<u>クリスマスツリーの飾り付け</u> 配置の折り合い
1	<u>ふゆやすみ</u> スピーチ(話型あり)	<u>しつもんしよう(話型あり)</u> 相手に関心を持っていることを示す行動	<u>スリーヒントゲーム</u> 質問する
2	<u>さいごのゲームのはなしあい</u> 提案・調整の方法(話型あり) 上手な聞き方確認	<u>ふわふわことば(肯定的な言葉かけ)</u> 相手を見て、相手に聞こえる声、笑顔	<u>ジェンガ</u> ふわふわ言葉を言う
3	<u>1ねんのふりかえり</u> スピーチ(話型あり) 上手な聞き方確認	<u>こどもじまん</u> 保護者が我が子の良いところを話す 他人の話題の時の過ごし方 (話し手と話題の人物を交互に見る)	<u>ゲーム</u> 自分たちで決めたゲームを協力して行う

その際、話型を用意し、話型を見ながら話すようにした。回を重ねるごとに少しずつ、話す（聞く）時間を増やし、テーマの難易度を上げていった。

ソーシャル・スキル学習は、目標スキルの提示、構成要素の確認、モデリング、リハーサル、気持ちの確認、使用奨励の順番に実施した。設定遊びは、学んだ目標スキルを活用し、般化促進の場として位置づけた。

ふりかえりでは、自己評価を行い、感想をのべあい、今日の学びをシェアリングした。質問があるとき、意見があるとき、わからないとき、トイレに行きたいとき、物を貸してほしいときなど、それぞれ適切な行動の例をあらかじめ提示してあり、生じた行動に対して、すぐにフィードバックするようにした。また、遊びの前に必ず遊びのルール（ルールを守る、最後までする、負けても怒ったり、泣いたりしない、勝ってもいばらない、相手のしていることを見る）を確認した。

9月を例にして、具体的な指導の様子を記す（以降、児童の言葉「」、筆者の言葉< >）。まず、あいさつをして、スケジュールを確認した。コミュニケーションスキル学習では、夏休みの記憶を想起させたのち、『話す』『聞く』の構成要素（行動目標）を確認し、話型にそったスピーチを実施した。ソーシャル・スキル学習の目標スキルは『ごめんなさい』であった。最初に、イヌとカメのぬいぐるみを使ってコントを見せた。イヌがカメの机に当たって、物が落ち、イヌは知らん顔でカメは怒るという場面であった。<なんでカメはおこっているの？>と問うと、「（物を落としたのに）『ごめんなさい』と言わないから」<だって、わざとじゃないよ>「わざとじゃなくても、『ごめんなさい』がいるねん」・・・と、意図しない行動でも、謝罪の言葉が必要であることに気がついた。さらに、<じゃあ、イヌに謝ってもらうね>と続け、不適切な謝罪を見せることで、『ごめんなさい』スキルの、相手を見て、相手に聞こえる

声で、真剣な顔という構成要素を考えさせた。<真剣な顔ってどんな顔？>と顔の図版（福笑いのようなもの）を使用して、眉毛、目、口などの各パーツの向きを確認した。併せて、怒る、泣く、笑うときの表情の違いを確認した。その後、実際に喜怒哀楽の表情をさせ、鏡を見て確認させた。適切な目標スキルをやって見せ（モデリング）、お互いに役割を交代して演じさせた（リハーサル）。また、目標スキルを使用することで、「まあいいか」と相手を許す気持ちが生じることを体験させ、確認した。

般化促進の場としての設定遊びは、「ぐらぐらゲーム」であった。目標スキルの使用を促し、使用に対してフィードバックした。例えば、塔が倒れた時、他のメンバーに「ごめんなさい」と言い、まわりは「いいよ」と応じ、みんなで一緒に直した。ふりかえりとして、それぞれの項目に対して◎よくできた、○だいたいできた、△あまりできなかった、×ぜんぜんできなかった、の4件法で自己評価させた。Aは、『相手のしていることを見る』の項目に関して○を、その他の項目はすべて◎と自己評価していた。相手の行動を見たり、目標スキルを意識させたりするプロンプトは必要であるが、おおむねできていた。喜怒哀楽についての表情を読み取ることはできるが、表情を作ることに苦戦していた。

(4) Aへの介入に対する結果

1) チェックシートの変化

入学時に実施した時点で、カットオフポイントに位置していた『聞く』『話す』『読む』に関して、1年生の4月と2月の変化を図2に示した。入学当初から教室環境を整備し、低刺激、構造化、視覚提示というサポートをユニバーサル形の形で学級全体に行い、並行して通級指導を実施した結果、Aの『聞く』『話す』の困難度は低減し、2月には通常の範囲内に収まってきた。このレベルは学習活動において支障のない程度である。一方、『読む』

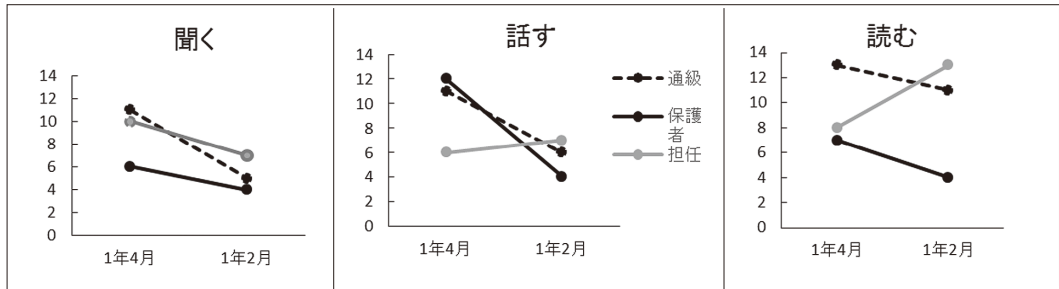


図2 チェックシート（聞く・話す・読む）の変化

に関しては、通級担当者、保護者ともに困難度が低減したと評価し、1年の担任は困難度が増加したと評価した。このことは、何を『読む』場面を評価したかの違いによると考えられる。前者は同等の場面、題材を読ませて評価したが、担任は教科書を『読む』場面を評価した。1年生の学年当初と学年末では教科書の難易度は変化する。1文が長くなり、しかも複数の文になり、構造が複雑になる。文字の大きさもだんだん小さくなる。Aは、教科書の文の難易度が上昇することに伴い、文字を追うことで精一杯となり、文字を言葉の塊として認識することが難しくなっていた。語彙力のなさやワーキングメモリの弱さも影響していると考えられた。したがって、学習面への影響を最低限にするために、これ以降、通級教室では言葉に関する学習指導を中心に据えることとなった。

2) 行動・様子の変化

当初、Aは周りの状況や他者の存在にはお構いなしで自分のタイミングで刺激に応じて行動していた。また、みんなの前で話すだけで精一杯であり、相手の行動を見たり、相手の話を聞いたりする余裕がないようであった。さらに、注意が途切れがちで、思いついたことを発言してしまうなどのルールの逸脱も多かった。しかし、学習が進むにつれ、グループ指導の場面において適切な行動が増え、話し手・聞き手の立場や発言のルールを理解し、場に応じた年齢相応の目標行動を行

うことができるようになってきた。並行して、担任や保護者から、日常場面で目標スキルを活用できているという報告を受けることが多くなり、通常場面への般化が確認できた。一方、セルフモニタリングする力を含め、メタ認知の力はまだまだ弱く、継続した指導が必要であると考えられた。

保護者の自由記述（1年2月）

入学前は「学校に行きたくない」と不安だらけでした。今は楽しく過ごせています。家庭だけでは気づかないことを教えていただき、本当によかったです。人のことを考えられるようになり、言葉が増え、本人の成長、がんばりを感じます。

今まで大きくなれば自然に良くなると周りの方から言われながら、ずっと不安な気持ちで過ごしていました。通級に通い始めて具体的にすべきことをアドバイスしていただけるので、とても不安が軽減しました。Aへの接し方を変えて生活全体がスムーズになりました。

1年生担任の自由記述（1年2月）

通級ファイルを通じて課題とその対処方法を知ることができ、クラスでの指導に活かすことができた。

児童自身が通級で「できた」という達成感を感じていることが学級での活動への自信につながっている場面が多く見られ、先生の指導のもとで、家族だけでなく、クラスや近所の友人など、本人の特性を理解して関わってくださる方が増え、本人が安心感を持って生活できるようになってきていることが、本人と家族の心のゆとりにつながっているように感じ、保護者の安心へとつながったと思う。

2. 出口の移行支援 小学校6年2学期から 中学校1学期末まで

(1) 移行前期（入学前年度4月～3月）

高学年のキャリア発達の段階では、①自分の役割や責任を果たし、役立つ喜びを体験する、②集団の中で自己を生かす、③社会と自己とのかかわりから自らの夢や希望をふくらませる、が中心的な発達課題となる（文部科学省、2011b）。社会性を育てるには、人への関心を育て、仲間とともに過ごす居心地のよさを意識させ、学習活動の中で、かかわり合いの仕組みを作ることが必要である。また、自分の状態を客観的にモニタリングするメタ認知力を育てるとともに、人とうまくかかわれる児童をモデリングして、自己の状態を修正するという学び合いの環境を作ることが大切である。さらに、指導者は、多様な学びに柔軟に対応することが望まれる。

表3は、グループ学習の年間計画である。参加者はAを含む、6年生女子2名である。B町で一斉に行われる小中一貫事業の移行支援プログラム（1次の援助サービス）をベースに計画をたてた。参加者の2人は、それぞれ違う小学校から通級している。同学年の女子が日常的に行う世間話、噂話、恋愛に関する話等のガールズトークが苦手で、同性とのコミュニケーションがうまくいかない実態があった。同様の悩みをもつ相手との共通の話題をきっかけとして、かかわり合いが深まるようにグループ指導を設定した。

高学年になると、優先すべき行動は状況によって変化する。本当はあまり適切ではなくても、時間のない中では『雑でも時間内に終わらせる』ことが優先されることもある。つまり、場面、相手、状況によって求められる行動が変化し、望ましさや優先順位が変わるのである。2人とも、このような相対的な考え方を苦手とするため、場に応じて臨機応変に適切な行動を実行することが難しかった。また、解決に至るまでの方略のレパートリーをあまり持ち合わせていなかった。したがっ

表3 グループ指導の年間計画

月	スピーチのテーマ	ライフ・スキル学習
4	自己紹介	上手な聞き方
5	休み時間の過ごし方	問題解決学習
6	中学見学*	問題解決学習
7	クラブ体験*	問題解決学習
9	夏休み	問題解決学習
10	運動会	問題解決学習
11	修学旅行	折り合いのつけ方
12	学習発表会	小学校と中学校の違い
1	冬休み	学習計画（宿題）
2	中学授業体験*	困ったときはどうする？
3	卒業式	春休みの学習計画

*第1次移行支援（全町で実施）

て、ソーシャル・スキル学習において適切な行動を学んでも、解決に至るまでの過程において適切な行動を産出・選択できず、学んだスキルを活用できないことも多かった。

そこで、現実にある問題に関して、状況や場面ごとに適切な行動を単に教えるのではなく、実際に問題を解決する方法を導き出すプロセスを経て、場面に応じた適切な行動とは何かを理解させるために、社会的問題解決に取り組んだ。これは、①問題の明確化、②解決策の産出、③解決策の評価、④適切な解決策の選択、⑤検証というプロセスを踏む。さらに、グループ指導においては問題解決の過程で自分と仲間との考え方の違いに気づかせ、他者の考え方を受け入れることができるように働きかけた。これらの活動は、集団の中で自己を生かす、社会へかかわる力を育成するために必要な活動であると考えたからである。以下には、実際の指導内容の一例を紹介する。

①**問題の明確化** 過去の失敗をしつこく言われてケンカになった出来事を題材にした。どう対応すれば、解決まで行かなくても、よりよい（マシな）結末を迎えることができたのかを考えることにした。

②**解決策の産出** まず、適切さや実行可能性を考えず、思いつくままに取り得る方略をあげた。Aは、泣く、先生に言う、『言わない

表4 過去の失敗についてしつこく言われることへの方略

方略	自分	相手	周り	合計	実行可能性
泣く	△	△	△	1.5	
先生に言う	○	×	○	2	○
『言わないで』と伝える	○	○	○	3	×
言い返す	◎	×	△	2.5	○
たたたく	○	×	×	1	

方略：◎とても望ましい，○少し望ましい，△あまり望ましくない，×全然望ましくない
 実行可能性：○できる，×できない

で』と伝える，言い返す，たたたく，と記入した。なお，別の場面ではあるが，他の児童の考えを参考にすることや，指導者側から方略の提案を記入することもあった。

③評価 産出した方略に関して，自分，相手，周りの3つの視点で評価した。表4は，Aが記入した内容である。児童が整理しやすいように表を使っている。

Aは，『泣く』は，自分にとってくやしいいやだから△，相手にとっても泣かれるとめんどくさいだろうから△，周りにとっていやな雰囲気になってよくないだろうから△。『先生に言う』は，自分にとっていい（望ましい）から○，相手にとっては叱られるからから×と思う，周りにとってもいい（望ましい）だろうから○。『言わないで』と伝えることは，よい（正しい）方法と思うから○，相手にとってもいいと思うから○，周りにとってもいいと思うから○。『言い返す』は，自分にとってスカッとしてよいから◎，相手にとってはいやだろうから×，周りにとっていやな雰囲気になってよくないだろうから△。『たたたく』は，自分にとってスカッとするから○，相手にとってはいやだろう，泣くかもしれないから×，けんかになったりすると周りにとっていやだろうから×。」といった具合にいろいろ考えながら（つぶやきながら），評価していった。この評価は，それぞれの児童の感じ方，考え方によって異なる。

④解決策の選択 評価に対して，◎を2点，○を1点，△を0.5点，×を0点とそれぞれ点数化して合計点を出す。この場合，それぞれ

の合計点に関して，『泣く』は1.5点，『先生に言う』は2点，『言わないで』と伝えることは3点，『言い返す』は2.5点，『たたたく』は1点であった。この得点を目安とし，評価点の高い解決策を選択することになる。もし，他の児童との違いがあれば交流し，他者の考え方の違いを知る機会とした。

⑤検証 最後に，選択した解決策を実行したら問題は解決するか，自分に実行できるか，自分は満足するかを考えさせた。Aが説明した思考過程を表5に示す。

このように，話し合いをしながら解決策を考えさせ，現時点での最良の解決策を導き出すプロセスを経験させていき，導き出された解決策を積極的に使用することを促した。さらに，より適切な解決策（この場合は『言わないで』と伝えること）を練習させ，適切な行動レパトリーの幅を広げる働きかけを行った。

11月には，自分の行動をふりかえり，折り合いのつく考え方を見つける課題に取り組ん

表5 Aの思考過程の説明

『言わないで』と伝えることを実行するとうまくいくと思う，でも，自分にはできない（実行可能性に×をつけた）。正しいとわかっているも言えない。

次に，2番目の解決方法の『言い返す』については，できるけど（実行可能性は○），実行すると喧嘩になるから解決しない。それで，3番目の『先生に言う』については，できるし（実行可能性は○），実行すると絶対うまくいく。

結論，今の自分にとっては『先生に言う』が一番良い解決策です。

だ。この頃には、柔軟に物事を考えることができるようになり、状況への理解力やメタ認知が育ち、相手の言い分を受け入れられるようになってきた。特に、グループ指導の際、お互いの考え方の違いを受け入れられるようになり、お互いがよいモデルとなって、考え方のレパートリーや幅の広がりが見られた。さらに、Aの「友だちって、いったい何やろう」との言葉をきっかけに、一緒にいるだけの友だち、自分をさらけ出せる友だち、あこがれの先輩・・・と友だちの質に関することや進路についての悩みを自己開示するようになってきた。仲間への信頼感が増していることが明らかであった。

12月には、中学進学に向けて、小学校と中学校の違いを理解し、状況に応じて自分たちが行える適切な行動について話し合った。表6にその内容を示す。

1月には、それぞれの担任に依頼して、中学の家庭学習の練習として、毎日出していた宿題を週に1回月曜日にまとめて出す方式に変更してもらった。1週間の学習計画を立

て、計画表を作り、チェック表を作成した。チェック表は個人指導の際に、一緒に点検して修正を行った。この頃、「空手を極めたい」「あこがれの先輩のようになりたい」と自分の夢について語り出した。その夢の実現のために、苦手な学習も頑張らした。

2月には、B町の全小学生が一斉に進学校へ行き、中学校の先生から授業を受ける行事があった。進学先でお互いの存在に気付き、安心感と勇気もらったとのことであった。進路先の候補として、地元の中学校か空手の名門校（推薦）か、大いに悩んだ。問題解決の手法でメリットとデメリットをできるだけあげて、いろいろな視点から評価し、最終的には地元の中学校に進学し、学校外で空手を続けることを選択した。

3月には、中学からの課題に対して春休みの学習計画をたて、中学進学後に困りそうなことに関して対応方法をシュミレーションさせた。リソースとなる場所や人に関する情報を伝え、困ったことがあったら誰に相談するかを確認して通級指導を修了した。

表6 話し合った結果

- ① 担任が教室にいない（1日担任の授業がないこともある）
 - ・担任に用事があるとき→職員室まで担任に会いに行く
 - ・困ったとき→その時間の教科担当の先生に伝える
- ② 教科によって先生が変わる（準備物・宿題を担任は知らない）
 - ・自分で準備物やスケジュール管理をする
 - 提出一覧表（内容・期限を記入）を作成する
- ③ 連絡帳がない→自分でメモ帳を用意して、必ず記入するようにする
- ④ 定期テストになる
 - ・テスト範囲が広い（範囲の確認）→計画的に学習する
 - ・予習→授業前に、教科書に目を通しておく
 - ・復習→わからないところはその日のうちに確認する
 - ・小テスト（教科によって、実施方法が違う）→情報を得る、確認する
- ⑤ 配布プリントが多い→すぐに分類して、それぞれ保管する
 - ・学習用→ノートに貼る（筆箱にのり、ハサミを入れておく）
 - ・提出用→提出用ファイルに入れる
 - ・家庭用→連絡ファイルに入れる
- ⑥ 特別時間割が多い
 - カレンダーに目立つ色で記入し、予定表・計画表を変更する
 - 時間割をあわせる時に必ず確認する
- ⑦ 「宿題です」と言われない日々の課題が多い（明確な指示がない）
 - 配付された資料は目を通す
 - 購入した問題集は自主的に行うことが暗に求められている

→以降は、結論を示す

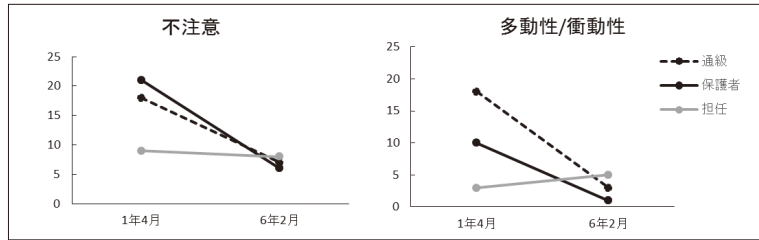


図3 チェックシート（不注意・多動性/衝動性）の変化

(2) 移行期（入学前後3月～7月）

Aは、学級集団の中で自分の役割や責任を果たし、ともに学び合う楽しさ、役立つ喜びを体験していった。また、集団の中で自己を生かすこともできるようになってきた。さらに、自ら空手という学校外の集団に居場所を見つけ、その中であこがれの同年代の先輩をモデルとし、社会とのかかわりを求めるようになった。そして、自分の力でやっていきたいという本人の希望が強く、中学の通級への入室を選択しなかった。引き継ぎに関しては、通常の範囲で実施した。入学以降、学習とクラブ活動と空手の練習を両立させ、新たな同性の友だちもでき、中学校生活を満喫していると進学先のCo.から報告を受けた。適応状態は良好とのことであった。

(3) 移行後期（入学後7月～12月）

授業参観、中学校訪問などでAに会う機会があった。本人から「中学校が楽しい」と笑顔で報告を受けた。進学校のCo.からも同様の報告を受けた。この時点で、学業ストレスへの悪化はなく、関係維持スキルも平均的で、友人もいることから、マイナス要因は認められなかった。したがって、小学校と中学校との違いを乗り越え、中学生活へのスムーズな移行が行えたことが明らかとなった。

(4) Aへの介入に対する結果

1) チェックシートの変化

入学時に基準を大きく上回っていた不注意・多動性/衝動性の変化を図3に示した。

当初、課題の大きかった2項目とも通常の範囲内に収まってきた。このレベルは集団行動において支障のない程度である。

2) Q-Uテストの変化

図4にQ-Uテストの変化を示した。被侵害得点は減少し、承認得点が増加した。したがって、Aは学級において、つらい思いをする場面がほとんどなくなり、認められたり、励まされたりなど、承認されているという気持ちを向上させたことが明らかとなった。このことから、本人がさまざまな面で成長し、周りがそれを受け止め、認め、本人に肯定的に応えるという良い循環が生まれている可能性が示唆された。

3) Aの変化

グループ指導ではライフ・スキル学習として、場に応じた適切な行動を理解し、セルフモニタリングしながら、自己をコントロールする働きかけを行ってきた。また、個別指導では、ことばに関する学習を行ってきた。そ

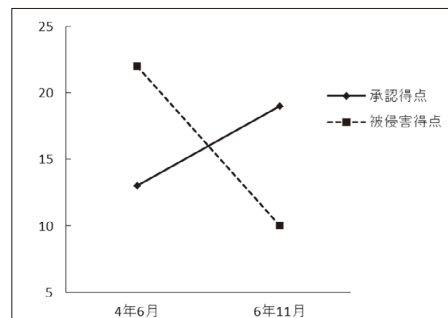


図4 Q-Uテスト（被侵害得点・承認得点）の変化

の結果、周りの様子を参考にしながら関係を維持するための適切な行動を行うことができるようになり、文脈を考え、お互い折り合える表現もできるようになってきた。あわせて、自己理解も促進され、自己への肯定感を持つことができるようになってきた。

4) グループ指導における2人の関係の変化
 相手を気にする関係から、積極的に会話をしようとする関係を経て、お互いを意識して行動し、わずかな表情の変化を読み取れる関係へと移行していった。例えば、1人の発言に対して、「そうそうそう・・・」と発言を引き継いだり、お互いにニヤッと顔を見合わせたり、あうんの呼吸が感じられる場面が増加した。後半には、ガールズトークも行えるようになってきた。一方、いつも行動が一緒、はっきり考えを言わない、などの女子がよく行う行動に関しては、「付き合うこともあるけど、自分は自分、やりたくないことをあえて積極的にしようとは思わない」と、意志をはっきり述べ、お互いの考えが似ていることに喜びと安心感を抱き、お互いの考え方に共感していった。お互いの良さを認め合い、感じ合うことで自分の良さに、気づき自信が向上していった。

保護者の自由記述（6年2月）

「通級に行きたい。話を聞いてほしい」と思うようになり、自分の特性をふまえた行動や注意点を知ることが勉強になると感じているようです。学校以外に通級教室という相談の場があり、親にとっても頼りになり、とても安心でき、心の支えとなっていました。

子どもの特性を知ってくれて、アドバイスをいただける先生がいてくれることが一番大事だと思います。また、不適切な行動が自然となくなったのも通級での学びがあったからだと思います。何より本人が楽しんで通えた事、なぜ通級に通っているのかを理解した上で本人が必要として通っていたので、通級指導を利用してよかったと感じています。

そして、四者面談等で担任に対してきちんと引き継ぎをしていただけたので、学年は変わっても安心して6年間学校生活を送ることができました。

6年生担任の自由記述（6年2月）

通級の時間に指導してもらったことをすぐに学級でも使えることが多く、対応に関して助言をいただけたことがよかった。保護者の不安および保護者への対応方法を伝えていただき、対応しやすかった。また、通級が保護者の心の支えとなっていたので、児童の心の安定につながったと思う。

IV. まとめ

本研究では、事例をもとに、キャリア教育の視点を踏まえた移行支援についての考察を行ってきた。本事例における支援の目的は、「新たな環境への適応」であった。特別支援教育においては、子どもの実態に応じた長期的・継続的な一貫した援助を行うために、数年にわたる個別の教育支援計画、より具体的な指導内容や方法を記した個別の指導計画を作成することが求められている。その作成にあたっては、①地域にある連携できる関係機関先を把握し、その資源を活用する、②人生の段階を見通して、次の段階へ引き継がれる支援の移行や連携を行う、③子どもや保護者の願いをもとに立てた長期・短期の目標に向けて、個別の教育支援計画、個別の指導計画を作成し、指導の具体化を図ることになっている。キャリア教育と特別支援教育は別の物としてとらえがちではあるが、必ずしもそうではなく、重なる面があり、うまく活用することで包括的な支援を行えることが可能となることが明らかとなった。

1. 移行支援とAの適応度との関連

Aの入りの移行支援においても、出口の移行支援においても、関係者全員がAの適応状態を「良好」と評価し、どちらの移行支援においても、その状態は2学期以降も継続した。したがって、合理的に判断すると、本研究でAに対して行ったキャリア教育の視点を踏まえた移行支援には、一定の評価が得られたのではないかと考える。担任を巻き込み、

通級教室の指導と学級指導をうまく連携させたことで指導効果があがったと考えられる。また、進学校のCo.からの有効な働きかけがあったこともここで記す。

2. 移行支援における通級教室の存在意義

まず、グループ指導を活用したことである。個人指導だと『相手を観察し、状況に応じて、行動する』という場面を組み入れることが難しい。一方、グループ指導では、他者に合わせた行動が必要となり、お互いにモデルとして機能しあう利点があり、効果的な指導につながったといえる。

次に、本事例では、児童同士の関わり合いを促進するために、学校を超えて児童の構成を考え、1次的援助サービスの一環として行われていた小中一貫事業を利用した移行支援を計画した。このことは、通級教室が関係機関への巡回相談を行い、情報を集約しやすく、連携・協働できる体制づくりが機能し、移行支援のための情報交換がスムーズであったから可能であったと考える。さらに、進学校に対しても、通級教室がリーダーシップを取り、効果的な移行支援が実施できたといえる。

3. 移行支援を進めるための実践上の課題

本事例では、通級教室がリーダーシップを取って、移行支援を行ってきた。今後、Co.が中心的な担い手として移行支援に関与することが重要である。しかし、保護者によっては、我が子の状態に関する理解が深まらず、受容ができないケースもある。また、進学校へ情報を知らせることへの不信感、不安感がある場合もある。連携の大切さを伝えていくだけでは解決せず、組織体制への信頼性を高めるための、さまざまなアプローチが必要になってくると考える。

謝辞

本事例の公表に際し、快く承諾してくださ

いましたAさんと保護者に心より感謝申し上げます。

最後に、現在、Aさんは自分の進路の探索・選択にかかる基盤形成の時期を経て、自己及び他者への積極的関心を形成し、身の回りの環境への関心・意欲が向上し、空手でオリンピックに出場するという夢に向かって、努力している過程にあることを記す。

引用文献

- 中央教育審議会 (2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申).
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (2017/10/15アクセス)
- 河口麻希 (2015) 「就学支援シート」を用いた特別なニーズのある幼児の移行支援—移行の時期に着目して—。保育学研究, 53: 64-74.
- 河村茂雄 (1988) たのしい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック 図書文化: 東京.
- 文部科学省 (2011a) キャリア教育とは何か.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_/_icsFiles/afieldfile/2011/06/16/1306818_04.pdf (2017/10/15アクセス)
- 文部科学省 (2011b) 小学校キャリア教育の手引き (改訂版).
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1293933.htm (2017/10/15アクセス)
- 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す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/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2018/1/15アクセス)
- 小野寺汐美・佐藤正恵 (2011) ADHD児における小中移行期の学校適応—学校嫌い感情とその関連要因の検討—。LD研究, 20: 63-75.