

**障害児・者への支援 公立小・中学校を対象とした
訪問支援の実際 : 発達障害の認知特性への共通理
解形成について (社大福祉フォーラム2014報告) --
(各分科会からの報告)**

著者	大曾根 邦彦
雑誌名	社会事業研究
号	54
ページ	55-58
発行年	2015-02
URL	http://id.nii.ac.jp/1137/00000310/



公立小・中学校を対象とした訪問支援の 実際

～発達障害の認知特性への共通理解形成について～

特定非営利活動法人
心身障害児者療育会きつき会
代表 大曾根 邦彦

キーワード：

特別支援教育、発達障害、不登校、連携

I. 目的

公立小・中学校の特別支援学級は年々増加してきているが、特別支援学級在籍児童・生徒の不登校が少なくないなど、特別支援教育実務には課題が残されている。この背景として、発達障害の児童・生徒が抱える認知や発達段階の個別性に、特別支援教育の専門性が追いついていない現状が推察される。

筆者は、『保育所等訪問支援事業』の制度化以前から、公立小・中学校への訪問支援を行ってきた。この実践を通して、特に発達障害特性を持つ児童・生徒を主な対象とする「情緒・特別支援学級」で行われている「特別支援教育」については、その専門性が学校内で認識されていない現状が確認された。

そこで今回、発達障害の児童・生徒を対象とした特別支援教育の専門性や理解が、学校全体に波及し、共有化されていくために必要な要因と、そのための保育所等訪問支援の実際について、「個別性の高い発達障害の認知特性に対する、学校内での共通理解の形成」に焦点づけて検討したので、報告する。

II. 方法

公立中学校の「情緒・特別支援学級」に在籍する発達障害特性を持つ生徒への、保育所等訪問支援個別給付による支援経過に基づいて検討する。

なお、本報告は保護者の承諾の上、プロフィール

ルの一部を改変した。

[事例概要]

A君 = 公立中学校2年男子 ASD (自閉スペクトラム症)

主訴 = 中学進学半年後に特定教諭との関係悪化に起因して不登校傾向となる。

知的には平均域の高機能自閉症。

公立中学校の特別支援学級に在籍する、ASD (自閉スペクトラム症・知的には平均域の高機能自閉症) で不登校傾向を示すA君 (中学2年・男子) について、毎週1回 (原則週末) 学校を訪問して、担任教諭等とA君を交えて学習の「ふりかえり」を行い、対人関係の調整支援を行った。

訪問支援員が所属する保育所等訪問支援事業所には、A君の小学校3年～小学校卒業まで「暴力による家庭崩壊危機」「学校での危険行為」を主訴として、児童デイサービス事業による医療・学校連携による支援履歴がある¹⁾。

小学校6年2学期段階には、これらの主訴課題は解決し、中学校生活も当初は安定していたため、本報告の検討はA君の中学校生活課題に絞った。

なお、訪問支援施設はA君の主治医 (小3時初診・小学校卒業以降受診なし) から日常的に助言を受けており、訪問支援導入段階では主治医による担任教諭等へのA君の特性等についての助言が行われ、不登校化後に再開された診察も毎月継続されている。

III. 結果

[結果概要]

毎週1回の訪問支援開始後、訪問支援実施日を中心に週1～2日・午後登校。支援開始3か月後から不登校が段階的に改善。半年後に毎日朝からの登校に復帰し、以後皆勤。

[支援経過]

毎週末の担任教諭等を交えたA君との「ふりかえり」で把握された現状

学校内での理解者…養護教諭・特別支援学級担任・部活顧問。

理解の内容……………他の生徒と同じに規範を求めるのは無理。

学内への要請……………規範逸脱を大目に見ることを要請

「ゼロ・トレランス(寛容度ゼロ)」が中学の生徒指導の原則だが、その原則適応をA君には猶予するという趣旨。

特定教諭との葛藤…理屈っぽくて決して頭は悪くないので大目に見る必要はない。
結果として他の生徒に対する以上にA君への寛容度が低くなり、指示が通らない場面で過度のペナルティが課されるようになる。

A君は、この特定教諭への不満・反抗から不登校化していた。母の学校対応も、自ずと特定教諭への個人批判に向かい、この特定教諭とA君の関係を仲介できない担任教諭等にも批判が向かっていた。小学校からの指導要録を学校側が把握し、支援方法を学内で徹底していないことなど、母の苛立ちは学校管理職にも向けられた。

不登校に陥ったA君は、家庭生活の不安定化の兆しも示し、母の学校対応では改善が困難となつて、訪問支援依頼と主治医受診再開に至っていた。

不登校に陥った学校内の背景

A君自身が「僕を分かってくれる人」と感じている「理解者」が学校内に存在するにもかかわらず、「理解者」のA君理解は「A君の特性に対する直観的な理解・受容」に基づく「A君は〇〇の場面では他の生徒とは異なる行動=時と場に適さな

い行動をとることを知っている」という形の、現象の把握が中心で、その特性・発達段階理解は関係教諭間で共有されていなかった。そのことが、A君の学校生活におけるストレスの蓄積につながり、不登校の要因となった。

A君理解が共有されない原因

特性・発達段階理解が共有されない原因は、

- ①「理解者」のA君理解は「特性に対する直観的な理解・受容」に基づく「A君は〇〇の場面では他の生徒とは異なる行動=時と場に適さない行動をとることを知っている」という形の現象の事実把握が中心。
- ②「理解者」が他の教諭に「A君がどうして時と場に適さない行動をとるのか」を説明することが困難である。
- ③「理解者」が行っている教育上の配慮は「不適応行動を大目に見る」のみであると他の教諭から評価されている。

の3点であると考えられた。

訪問支援実務

訪問支援では、「A君理解が共有されない原因」の、①については「場に適さない行動の芽となっている語彙・語用のズレなどのリアルタイム把握」を進めた。

誤解された認知のズレ…理屈っぽいのに指示理解が困難、指示に従わない。

関係教諭間での評価→わがまま、反抗的。

※自分の事情は細かく説明できるが、その場でA君が用いた単語を使って指示しても、指示は通らない。A君は「〇〇してください」と言われて「はい」と応じていても、実際には「〇〇」しないなど、指示内容は理解していても実行しない(できない)ことが少なくない。

把握されない認知のズレ…遠近法を用いた絵が描けない、リコーダーが吹けない、大縄跳びに参加しない。

関係教諭間での評価→努力が足りない、協調性がない。

※風景画で「遠くにある大きな木や家は小さく描く」ことを求められて、その意味も効果も分かるが、いざ描こうとするとどうしても「近くにある家や木と、遠くにある家や木も、大きさは同じ」という認識が邪魔をして、遠近法が使えない。A君には「遠近法を用いた風景画は抽象画」。

分かり易い認知のズレ……方程式は解けても、小3～4算数が解けない。

関係教諭間での評価→努力が足りない、ふざけている、反抗的。

※中2の数学に適応できる一方で、算数の文章題は、国語の読み取り問題になってしまい(思えてしまう)、何を問われているのかが分からない。「道のりと距離」、「円と球」の違いが判らない。「成り立ち」の意味が分からないので、「漢字の成り立ち」学習はA君にとって「漢字」学習ではなく「読み取り」学習になってしまい、疑問を抱えたまま50分が過ぎていく。

「A君理解が共有されない原因」の、②については「①に起因して時と場に適さない行動に至る文脈の把握」を進め、③については「理解者」である教諭等に、①②に対する支援で把握できた内容を、時と場に即して関係教諭間で共有してもらえよう助言した。

不適応行動の文脈把握と理解共有支援

……固有の読み書き障害や、語彙・語用のズレ、発達性協調運動障害に起因して生まれる不適応の芽について、特別支援学級(教室)での授業同席等により、時と場の文脈との関連もふまえて、担任教諭等に解説した。その上で、日常的に認知のズレをA君に確認しながら、授業を進められるよう支援し、この内容を時と場に即して教科担当等の関係教諭間で共有してもらえよう助言した。

※理解者である教諭との特別支援教室での算数(小学校の復習)授業場面で、「2,107,700の1は何の位ですか?」という設問にA君は「1の位」と答えてしまう。教諭が答えの解説を求めるとA君は「1は、1だから、1の位」と応じ、「1」に注目した瞬間に「塊としての数値」が見えなくなっていることが示唆された。教諭はどうしてそうなるのかが分からず、位取りの基礎から繰り返して説明する。しかし、A君にはその説明自体が理解できず、支援者が数値をグラフ化して設問自体を視覚化すると正答。このことにより、理解者である教諭は「知能と記憶力は高いのに、かみ合わないことの多いA君の認知特性」を客観的に把握し、他の教諭に対して客観化された具体的な助言を行うことが可能になった。また、A君と担任教諭等を交えた「ふりかえり」のなかで、授業の内容や語彙・語用のズレを察知したA君自身が「理解者」である教諭に対して「僕のいうことが分かりますか?」と尋ねることができるよ

うになった。語彙・語用のズレ等の認知のズレが、リアルタイムで把握され始めたことで、不適応行動の芽自体が減った。

これらの支援を繰り返した結果、支援開始3か月後から不登校は段階的に改善に向かい、支援開始半年後には、毎日朝からの登校に復帰し、そのまま皆勤に立て直した。

IV. 考 察

A君が通う、知的・情緒各1学級の特別支援学級を持つ中学校では、視覚構造化やゆとりのある日課構成、個別教科指導などの特別支援体制が敷かれていた。

しかし、発達障害児童・生徒と教諭、他の児童・生徒の間での、語彙・語用のズレなどの認知のズレに即した、個別の特性・発達段階理解には限界があった。加えて、理解されている側面についても、その内容が主観的であるために、関係教諭間で特性理解の共有には至っていなかった。このことから特別支援教育の課題の一つは「児童・生徒個々の特性・発達段階の客観的理解とその共有」であると考えられた。

また、本報告では詳細を述べなかったが、A君については訪問支援施設に対して医療機関(小児中核病院の主治医)からの普段の助言・連携があった。小学校卒業後には施設との支援関係も主治医受診も途切れていたものの、福祉と医療による「見守り」が継続されており、これが保育所等訪問支援の短期間での支援効果に作用したこと考えられる。

本事例は、特別支援教育の課題のみではなく、支援対象児者個々の発達障害特性や発達段階についての、支援関係者間・関係機関間での共通理解形成と連携上の示唆を含んでおり、今後も支援事例の蓄積により検討を進める。

文 献

- 1) 大曾根邦彦『小児の精神と神経』51巻2号・「発達障害児に対する集団あそびを通じた対人関係性支援の試み」、日本小児精神神経学会・アークメディア,2011年。