

軽度発達障害分野における治療教育的支援事業 『にじいろプロジェクト』の取り組み

—特別支援相談室「にじいろ教室」の実践報告と今後の展望—

田中裕子¹⁾ 福元理英¹⁾ 岡田香織¹⁾
小倉正義²⁾ 畠垣智恵³⁾ 野邑健二¹⁾

はじめに

軽度発達障害¹⁾ 分野における治療教育的支援事業

近年、発達障害者支援法の設立や特別支援教育の進展にともない、発達障害児・者への支援や教育の重要性が強調されている。ニーズに応じたきめ細やかな支援や教育を円滑に進めるためには、学校を含む地域社会と、児童精神科医や臨床心理士などの専門家が協力することが必要不可欠である。

軽度発達障害分野における治療教育的支援事業(以下、本事業)は、名古屋大学発達心理精神科学教育研究センターに所属するプロジェクトグループによって、軽度発達障害のある子どもへのよりよい支援のあり方を検討するため、文部科学省の特別研究経費により平成19年度から平成25年度までの7年間の期限で運営されている事業である²⁾。スタッフには、常勤児童精神科医1名、常勤臨床心理士3名の他、複数名の非常勤心理士と事務員がおり、地域での発達臨床活動を通して得られる貴重な経験と情報に囲まれながら、日々の研究活動に携わっている。

本事業の主な内容としては、

- (1) 発達障害児の早期発見システムの構築
- (2) 発達障害児に対する指導法および教材の開発
- (3) 特別支援教育の実施の推進
- (4) 発達障害に精通した専門家の養成
- (5) 発達障害児の病態説明

が挙げられる。

このうち、発達障害児に対する指導法および教材の開発と特別支援教育の実施の推進が、【にじいろプロジェ

クト】の目的となる。【にじいろプロジェクト】では、A県B市の教育委員会と連携しB市内のC小学校をフィールドとして、特別支援教育の推進のための研究事業を展開している。本稿では、この【にじいろプロジェクト】について紹介し、平成20年度から22年度までの3年間の実践を報告する。そして、これまでの活動からみえてきた今後の課題について、考察を加える。

にじいろプロジェクト

特別支援教育の推進に向けての取り組み

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」(中央教育審議会, 2005)において、特別支援教育とは、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち」、「1人1人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するため、適切な指導および必要な支援を行うものである」として定義づけがなされ、今日では、多くの実践が行われる中で、地域の小中学校での発達障害児への教育支援が積極的に取り組まれてきている。

また2006年の学校教育法一部改正にともない、特にこれまで学級の中で特別な配慮がなされてこなかった通常学級に在籍する発達障害児や、もしくは障害の有無に関わらず、学習面や行動面・環境や集団への適応面に困難がある児童すべてを「特別な教育ニーズのある子ども」ととらえ、「個に応じた支援」の対象とすることが求められてきている。そして、子どもたち1人1人の「個のニーズ」を把握し、実践していく教育支援が求められてきている(中村, 2010; 花熊, 2011)。

プロジェクト名にもなっている「にじいろ」とは、子どもたち1人1人の「色=個性」を大切にしたいという意味である。我々は、A県B市教育委員会との連携のもとに、市内の小中学校1校に特別支援相談室「にじいろ教

1) 名古屋大学発達心理精神科学教育研究センター
2) 鳴門教育大学大学院学校教育研究科
3) 静岡大学人文学部

室」を開室し、児童の発達面や学習面に関する相談や学習支援を行っている。また、市内のすべての小学校への巡回訪問も行いながら、特別支援教育における専門家の支援モデルの構築を試みることを目指している。

学習に困難のある児童への支援の必要性

「にじいろ教室」における発達支援のキーワードの1つは、学習面の支援である。

学童期の子どもたちの発達を支援する中では、学習の問題は非常に重要である。6年間の学習は、学年ごとの学びの積み重ねが重要であり、学習におけるつまづきは、その後の学習内容の理解に影響したり、あるいは学習への意欲や自信が低下するなど、二次的な問題にもつながる可能性がある。

学習に困難のある児童には、学習障害（Learning Disorder；LD）の他に、知的障害や学習障害以外の発達障害、家庭環境や学習環境の問題によって学習がスムーズに進んでいない学習遅滞児などが含まれるが、こうした児童の多くは、高学年になってから問題が顕著になることが多い。例えば、抽象的な思考が必要な段階になるまで見過ごされていたり、二次的な問題が顕在化して初めて気づかれる場合がある。しかし、その頃には学習の遅れがすでに顕著になっており、それにともなって、児童の学習への意欲自体もかなり低下していることが多い。学習に支援が必要な児童に対しては、早期にその困難さを発見して原因を把握し、それぞれの“特性＝「個のニーズ」」に合わせた学習支援を行うことが非常に重要であると思われる。藤本・井澤（2008）も、中学校における通級教室に通う生徒の現状をまとめる中で、「小学校の入学時より系統的に配慮し、認知の偏りに応じた指導をしていかなければいけない」と述べている。

そこで「にじいろ教室」では、次の事柄に重点を置いている。まず、(a) 心理検査・発達検査等のアセスメントを実施し、もの見方やとらえ方の特徴である認知特性を丁寧に把握すること、(b)「個のニーズ（認知特性）」に応じた指導内容や支援方法を提案したり、学習教材を開発することである。そして、(c) 実際に役立つ形で保護者や教員にフィードバックをし、学校と家庭の双方が同じ視点で児童を支援していける連携を生み出すことである。必要に応じて、外部の専門機関（発達外来のある小児科クリニックなど）への紹介を行うこともある。1つ1つの相談事例を重ねる中で、地域の小学校において心理士が運営する特別支援相談室が、どのようなニーズに応じることができるか、またその専門性のあり方はどのような点にあるのかを探索することで、特別支援教育の推進と専門的支援のあり方についての提言を見出す

ことを目指している。

にじいろ教室の概要

●場所

B市立C小学校の通常の教室を2室借りている。

B市内の10校の小学校には約5000名の児童が在籍しており、「にじいろ教室」が設置されているC小学校は、児童数約400名で、市内の学校規模としては中規模の小学校である。



Figure 1 にじいろ教室の様子

C小学校内の空き教室2室を区切る形で利用し、面接室2部屋と学習支援室1部屋、スタッフの控え室1部屋を設けている。

●開室日

毎週金曜日の9時から17時に相談活動を行っている。

●スタッフ

- 【 児童精神科医1名（常勤）
- 【 臨床心理士8名（うち2名が常勤）

開室日には、5、6名の心理士が在室。

●窓口

保護者や教員からの相談希望については、基本的には各小学校の担当教員を通して申請するシステムとなっている。必ず学校を通して相談につなげるのは、「にじいろ教室」が学校との連携をとることを基本としているからである。

本事業の拠点となる「にじいろ教室」の開設後3年間の活動内容と活動実績は、以下のとおりである。

活動紹介

発達相談

にじいろ教室において、発達に心配のある児童および保護者の相談を行う。

●対象児

市内の小学校に在籍している1年生から6年生で、保護者より相談申込みのあった児童である。特別支援学級に在籍している児童、すでに医療機関や他の相談機関に通っている児童も対象としている。

●実施期間

通年で実施している。

●相談の流れ

保護者からの申し込みを受けて、日時を調整した後に相談が開始される。初回の保護者面接では主訴の確認や児童の学習・生活上の様子などを聴取し、大まかな相談の流れを保護者と共有する。その後のセッションでは、必要に応じて対象児童の心理検査・知能検査、授業観察、担任との面談を行う。そして、それらの情報をもとにアセスメントした結果と支援案について、保護者に伝える。また保護者の了承の上、担任にも結果と支援案を伝える。

巡回訪問

B市内のC小学校以外の9校にスタッフが訪問して、主に発達相談のあった児童の授業観察と担任との面談を行う。また学校から希望のある場合には、教員とのコンサルテーションも行う。「にじいろ教室」では、「教員が学校現場での対応に苦慮している事例」について、教員と一緒に対応について考える機会を設けており、巡回訪問の際に面談を行っている。

●対象児

(1) 「にじいろ教室」での発達相談や学習支援の対象である児童

(2) 教員からコンサルテーションの希望があった児童

●実施回数

平成20年度から22年度は各学年3回

相談件数とその内訳

平成20年度に教室が開設されてから平成22年度までの相談件数とその内容について、以下にまとめた。

まず3年間の相談申し込み件数は、発達相談98件、コンサルテーション52件の計150件であった (Table 1)。ただし、これは各年度の新規申し込み件数であり、2年もしくはそれ以上継続している相談もあるため、実際に年度ごとに行われているのべ相談件数はこれ以上の数になる。

相談申し込みの学年・性別の内訳を Table 2 に示す。合計の男女比はおおよそ3:1であり、学年別にみると低学年の児童が全体の約70%を占めた。発達相談とコンサルテーションそれぞれの内訳を比較すると (Figure 2, Figure 3)、発達相談は男女ともに1年生が一番多く、特に男子は1年生と3年生が多かった。一方女子は、1年生が最も多く、その後減少して、高学年ではほぼ横ばいであった。一方、コンサルテーションは発達相談とは異なる点もみられ、男児の相談割合が顕著に高く、特に1, 2年生が多かった。

相談の内容を【多動・行動上の問題】【注意散漫・集中力のなさ】【コミュニケーション】【学習上の問題】【学習全般の遅れ】【情緒面・環境の問題】【集団不適應】【その他】の8つに分類したところ、Figure 4のような特徴

Table 1 過去3年間の相談申し込み件数

	20年度	21年度	22年度	合計
発達相談	27	41	30	98
コンサルテーション	0 ^{a)}	25	27	52
合計	27	66	57	150

^{a)} コンサルテーションは平成21年度に開始。

Table 2 相談申込みの学年・性別内訳

	1年		2年		3年		4年		5年		6年		合計 (%)	
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
発達相談	20	9	9	6	16	5	13	2	10	2	3	3	71	27
コンサルテーション	12	2	12	3	9	1	6	0	2	2	3	0	44	8
合計 (%)	32	11	21	9	25	6	19	2	12	4	6	3	115	35
	43	(29)	30	(20)	31	(20)	21	(14)	16	(11)	9	(6)	150	(100)

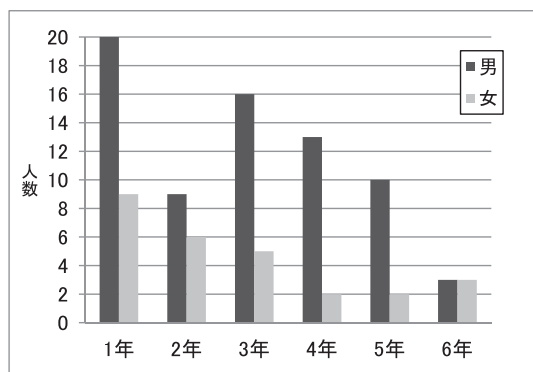


Figure 2 学年・男女別内訳【発達相談】

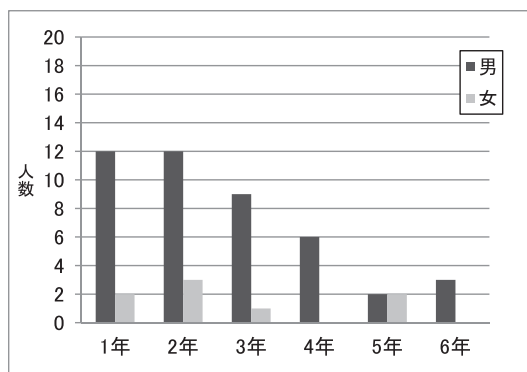


Figure 3 学年・男女別内訳【コンサルテーション】

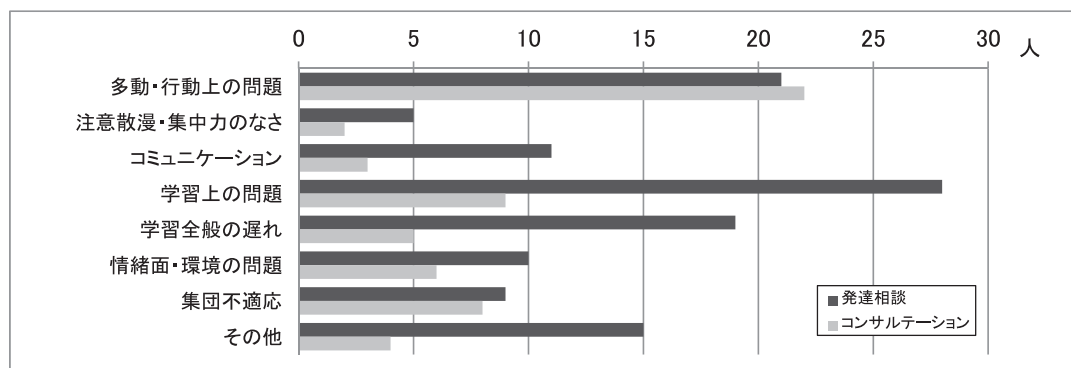


Figure 4 過去3年間の相談内容

がみられた。なお、【コミュニケーション】とは意志疎通や対人関係上の心配をあらわす。学習に関する2つの分類については、【学習上の問題】は「カタカナが書けない」「筆算ができない」などの学習上のつまずきを、【学習全般の遅れ】は、学習や生活活動全般における理解力の弱さを示している。また【その他】には、「中学進学」や「身体的障害・疾患」の話題、「すでに他機関にかかっているが、助言を得られる場所としてかかってみたい」などの主訴が含まれている。

発達相談では、相談内容として最も多いのは【学習上の問題】、次いで【多動・行動上の問題】【学習全般の遅れ】であり、保護者との面接では、子どもの学習面の心配や行動上の問題への対応などが主な内容となっていた。一方コンサルテーションでは、【多動・行動上の問題】を扱うことが顕著に多かった。教員は、常に学級集団を運営しながら児童個人への対応をしなければならない。その点では、授業中の落ち着きのなさや他児とのトラブルなど、学級集団の中で問題行動がみられたり対応に苦慮する児童に関して、相談を希望される場合が多いようである。

相談内容を学年別にみると (Figure 5, Figure 6)、発達相談では【多動・行動上の問題】は1年生に多くみられるが、2年生以降は他の相談内容の方が目立つ印象であった。学年ごとにみると、2年生では【学習の全般的な遅れ】に関する相談が多く、3年生になると、具体的な【学習上の問題】についての相談が目立つようになる。また4年生では【集団不適応】の話題が増え、6年生では進学に関する相談がみられるようになる。一方コンサルテーションにおいては、最も多いのは1年生・2年生の【多動・行動上の問題】に関する相談であり、学習についての相談よりも顕著に多かった。

学習支援

I 個別学習支援

発達相談の結果、学習上の課題に個別の学習支援が適すると考えられた児童に対しては、個別の学習支援を行っている。

●場所：にじいろ教室

●回数：原則として週1回45分、合計10回

●目的と支援の流れ

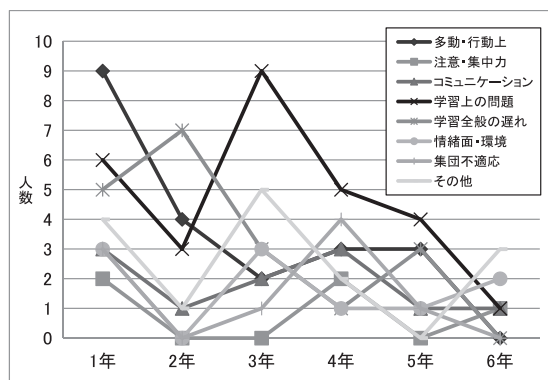


Figure 5 相談内容の学年別内訳【発達相談】

学習支援は、学習のつまづきの原因を評価し、その認知特性に応じた支援方法の発見を目的としている。そこで、1人1人にあった学習教材と方法を用いて計画を立て、初回と最終回には学習到達度や情緒面についての効果測定を導入している。到達度は、支援前後で同じ学習テストを行うことで達成度を検討する材料としている。また情緒面については、描画テストや学習に関する動機づけなどを問うアンケートを行っており、支援の副次的な効果を把握したり、児童の姿を保護者や担任にフィードバックする際の材料として利用している。

支援終了後は、保護者や担任へのフィードバックを行う。その際には、支援後の巡回訪問で児童の学習の様子を観察した結果も交え、日常の学習活動の中でいかにすることができる児童の認知特性について、具体的に話し合う。

平成20年度から平成22年度までに実施した個別支援は計17件であった。これは、C小学校児童7名、他校4名、また「学習に支援が必要な児童のスクリーニング調査」(後述)を経て学習困難が発見され、個別学習支援の実施に至った6件を合わせた数である。

II グループ学習支援

平成22年度と23年度には、「学習に支援が必要な児童のスクリーニング調査」を経て【書字】に困難がみられた児童を対象に、夏休みを利用したグループ学習支援を開催した。平成22年度は4名(2年生男児2名、4年生男児2名)、平成23年度には7名(3年生男児5名、女児2名)の児童が参加した。

●日時：夏休み期間中の毎週金曜日

10:00～12:00(休憩をはさんで2時限実施)

計5回

●場所：にじいろ教室

●学習内容

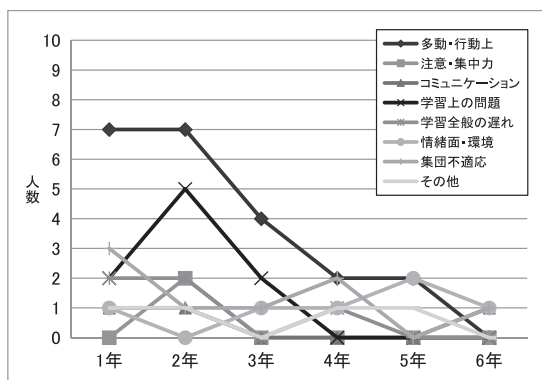


Figure 6 相談内容の学年別内訳【コンサルテーション】

ひらがな、カタカナ、漢字の正しい読み書きに加え、特殊音節や文章表現、助詞の使い方などことばの読み書きについての学習活動を行った。

●目的と支援の流れ

実施の目的は、5回のグループ活動を通して各児童の学習態度や課題の達成度、スタッフや他児とのかかわりの様子を丁寧に把握すること、また児童の認知的特性と【書字】におけるつまづきとの関連を検討した上で、より効果的な学習方法や声のかけ方・かかわり方のポイントを発見し、保護者に提案することであった。保護者の方の了承を得た上で、担任にも伝え、家庭と学校の双方において児童の特性に合わせた指導の実践ができるように保護者や担任と話し合った。

中学校への移行支援

発達に心配のある児童の中学進学後の生活がスムーズに始められることを目的に、寺田・今塩屋・滝口・落合(2007)および田中・岩佐(2008)を参考にして、環境や友人関係に関するワークブックを作成し、6年生児童を対象にグループもしくは個別での支援を行った。全8回程度で実施され、ワークブックは(a)中学校に関する知識、(b)勉強、(c)友人関係、(d)自己理解に関する内容で構成されている。平成20年度に開始し、C小学校の特別支援学級在籍児童、もしくは発達相談や個別学習支援を通して実施が適すると思われた児童を対象に、3年間で10件行った(特別支援学級在籍児童:8名、個別学習支援児童2名)。

学習に支援が必要な児童のスクリーニング調査

学習に支援が必要な児童の早期発見と支援を目的として、【見て答える問題】【聞いて答える問題】【算数】【ひらがな・カタカナ・漢字の書き取り問題】の4種類のテストを作成し、スクリーニング調査を実施する取り組み

も行っている（平成21・22年度）。調査は、これらのテスト（集団実施・一次調査）と、一次調査で抽出された児童を対象とした個別の知能検査（二次調査）から成り、その結果と担任および保護者との面談を通して得られた情報から、対象児童の学習困難の有無や支援方法について、総合的に発達の見立てを行った。学習困難が認められた児童には、具体的な支援についての助言を行ったり、「にじいろ教室」で学習支援を行うなど、その後のフォローアップにつなげている（平成22・23年度）。

にじいろ教室に対する評価とニーズ

I 保護者アンケートの結果

平成21・22年度には、個別学習支援を行った児童の保護者を対象に「にじいろ教室」の活動に関するアンケートを実施し、14名中11名の保護者から回答を得た。「にじいろ教室」で行った学習支援についての感想をたずねたところ、ほぼ全員の保護者が【学習支援はお子さんにとってとてもよかった】と感じており（11名中11名）、【今後また機会があれば参加させたい】と思っていることが分かった（11名中10名）。また、教室に対する意見・感想を自由記述で求めたところ、さまざまなコメントが得られ、主に4つのテーマに分かれた。

- (1) 学習の効果を実感するコメント
- (2) 子どものポジティブな情緒的変化をとらえたコメント（「本人の意欲に変化があった」「子どもが楽しんで学習でき、勉強に興味を持つようになった」など）
- (3) 家庭学習で取り入れられるヒントが得られたというコメント（「データをもとに具体的にどれくらい理解

しているのかが分かり、今後の対応についてアドバイスがきけた」「子どもに学習意欲をもたせるために何をしたらいいのかヒントがもらえた」など）

- (4) 学習支援の継続を望む声（「10回は期間が短くて残念」「学習に興味が出たところで終わってしまった」など）

II 教員アンケートの結果

平成21・22年度に、C小学校の教員を対象に「にじいろ教室」の校内での活動に関するアンケート調査を実施した。回収率は、21年度は100%（23名中23名回収）、22年度は68%（22名中15名）であった。回収率に差がみられたのは、記名・無記名の違いや学校内での回収手順の違いなど、実施の方法が関係していると思われる。また、両年度とも在籍の教員は、両方のアンケートに回答をしているため、一部重複している。

「にじいろ教室」の利用経験をたずねたところ、52%（平成21年度）から73%（平成22年度）に上昇しており、校内において「にじいろ教室」の機能が浸透してきたことが示された。また、教室の活動に対する満足度などを5段階評定でたずねたところ、約90%の教員が【とても役立った】【まあ役立った】という回答であった（Figure 7）。さらに、教室に対する意見・感想の自由記述欄には、多くのコメントをいただいた。その内容は、おおよそ3つのテーマに分けることができた。

- (1) 客観的なアセスメントと助言は、児童の特性理解に役立つ・ありがたいというコメント（「専門家として検査結果やアドバイスをもらえることが指導上の役に

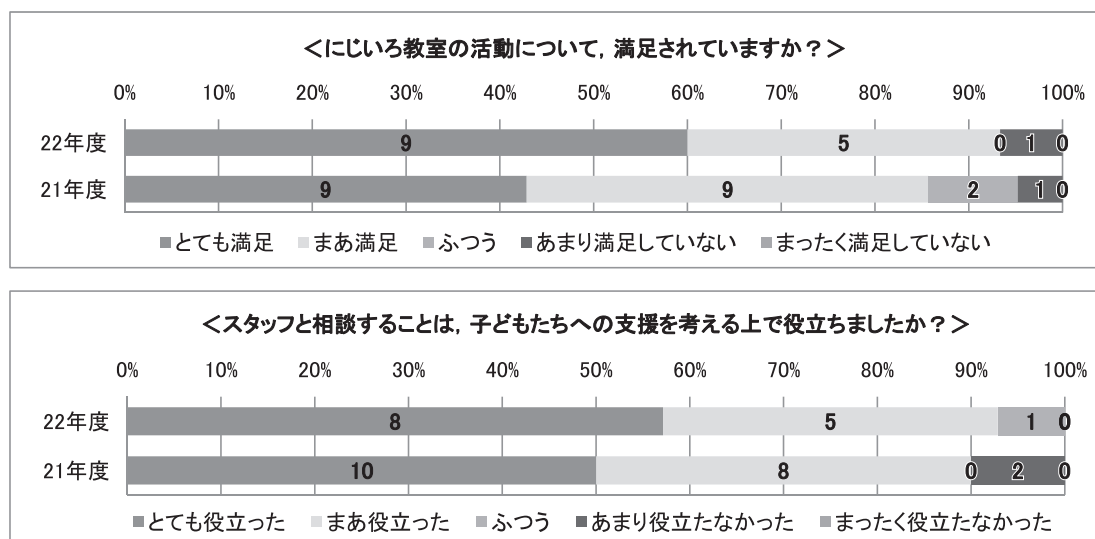


Figure 7 教員アンケートの結果

立つ」「学校とは別の見方を保護者が知るよい機会になった」など)

- (2) より具体的な支援方法を求める指摘（「より具体的な支援を知りたい」「個別支援後にどのように学級で支援をしていくかのつながりが不十分」など）
- (3) (研究事業終了後も) 市内には当教室のような機関がもっと必要だという意見

総じて、相談室の活動を小学校現場におけるよりよい実践にいかすためには、学校内における連携が重要であることが推測された。

考察

これまでの相談内訳の特徴と今後の課題

「にじいろ教室」が開室してから3年間で150件の相談申し込みがあり、28件が学習支援につながった。このことから、B市内にはある程度の割合で、通常の学級に在籍しているながら何らかの発達支援を必要としている児童や、相談のニーズを抱えた保護者が存在することが推測される。

また相談申し込みの内訳からは、発達相談（保護者）とコンサルテーション（教員）とでは対象児童の年齢層やその内容が異なり、発達相談に対するニーズの違いが示された。例えば就学後間もない1年生では、保護者・担任ともに児童の行動面に関する相談が多く、環境の変化や学校集団への適応という点で、行動上の問題が重視される可能性が考えられた。学習上の課題が浮上してくるのは2・3年生で、1年生で習得する文字や数字の基本が、基礎として身についているかどうかというところで、問題が明らかになったり、遅れに気づくことが多いのかもしれない。ただし、2・3年生になってこの点が挙がりやすいのは発達相談であり、教員の場合は、学級における問題行動への対応の方が、実際の相談ニーズとしては強いようであった。

このように「にじいろ教室」には、児童の年齢や相談者の立場によってさまざまな相談が寄せられるが、今後も相談内容の分析を詳細に進めることで、学年や性別による相談ニーズの特徴を明らかにすることができると考えられる。日常的に児童にかかわる保護者や教員からの相談ニーズの特徴が把握できれば、問題を早期に発見できたり、学年ごとに顕在化しやすい課題を視野に入れておくことで、問題の発現を予防することにもつながる可能性があるだろう。

「にじいろ教室」の役割を探る

これらの相談ニーズに対して、特別支援相談室「にじいろ教室」はどのような専門性をもち、どのようなシス

テムで運営されるべきであろうか。この問いは、【にじいろプロジェクト】の最終的な着地点にもつながる重要なものである。ここでは、「にじいろ教室」が提供し得る『アセスメント』とは何か、またその結果をいかに効果的に利用するかという点で、保護者や教員など児童を取り巻く支援者同士の『連携』に焦点を当てて考察を試みる。

通級指導教室との違い

ところで、学校内における「通級指導教室」と「にじいろ教室」の違いについて先に述べておく。まず、文部科学省（2006）の『改訂版通級による指導の手引き』によると、「通級による指導」とは、小・中学校の通常の学級に在籍している言語障害や自閉症、情緒障害、弱視、難聴、学習障害、注意欠陥多動性障害などの障害がある児童生徒のうち、各教科の授業は通常の学級で受けつつ、障害の状態の改善・克服に必要な特別の指導を「通級指導教室」といった特別の指導の場で受ける教育の形態である。特別の指導とは、「障害の状態の改善・克服を目的とする指導」と「障害に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導」の2つであり、授業時間数は年間35から280単位時間（週あたり1から8単位時間）を標準としている。つまり、「通級指導教室」における指導の目的は、障害の改善・克服や不足分の補充であり、情緒の安定を図りながら社会適応力を育てていくという、長期的・継続的な視点でもって運営されている。

「にじいろ教室」の場合、学校内に存在して学級担任と連携しながら活動を行う点や、授業時間の取り出しという形で児童に学習支援を行う点など、「通級指導教室」と共通するところは多い。しかし、「にじいろ教室」における学習支援の目的は、10回という限られた支援を通して当該児童の特徴を丁寧に理解すること、つまり『アセスメント』を行うことであると考えている。そして、一度きりの観察や検査ではなく、数回の支援を通して得られる『アセスメント』にはどのようなメリットがあるのかという点に、「にじいろ教室」の意義を見出すことができるように思う。

アセスメントとしての学習支援

中村（2010）は、特別支援教育におけるアセスメントは「観察・評価の視点を提供し、学校内における対象児童の共通理解を図る役割も担っている」ため、非常に重要であると述べている。つまり、児童の「個のニーズ」の共通理解のためには的確なアセスメントが必要であり、そこからいかに豊富な実用可能性を見出すことができるかが、支援の実現における鍵となる。

その点で、「にじいろ教室」が提供し得る『アセスメント』の特徴を挙げると、ひとつは心理検査・知能検査の実施の選択肢が豊富なことである。知的能力を把握する代表的な検査があり、必要に応じて、その背景にある認知能力や語彙力・表現力、記憶力などを、より詳細に理解するためのアセスメントツールを組み合わせることで、児童の持つ特性を的確に把握できることを心がけている。岩瀧・山崎(2009)は、アセスメントに期待されることとして「教員の児童理解をサポートする上では、対象児が得意な部分を把握していくとともに、不得意な部分に対してどのような援助が可能なのか、どのようなサポートをすることによって効果的な学習活動ができるようになるのかなどを明らかにしていくこと」と述べている。「にじいろ教室」で実施する検査においても、詳細なアセスメントを行う目的は、児童にとって少しでも利用できる認知面の長所を探し出し、不得意な部分に対する効果的な学習サポートにつなげることである。

「にじいろ教室」のもうひとつの特徴は、児童の認知特性を考慮した支援案を、実際の学習支援を通して検証することで、より有効な提案が実現することである。そしてここに、臨床心理士であることの専門性―「人や状況にかかわることの専門性」(肥後・妹尾・福島・小谷・加藤・岩宮, 2009)―がいかされるのではないかと考える。

教育は、人と人との営みであり、指導者や支援者と児童とのかかわりを通して実現する。10回の支援には限りがあるが、支援者のかかわり方とその効果、また児童の他者との関係の持ち方や気持ちのあらわし方、目の前の課題への取り組み方・・・そして、10回のかかわりを通じた変化についても『心理アセスメント』の視点を持つことは重要であり、ここで得られた知見を日常生活に置き換えることのメリットは大きいだろう。例えば、毎回の支援の終わりには、ちょっとしたレクリエーションタイムを設けることがある(手先の不器用な児童には箸つかみ、ことばの音読の練習になるカルタなど、たいていは児童の学習課題に合ったゲームを選ぶ)。この、スタッフとのささやかなリラックスタイムは、児童にとっては楽しい時間であり、スタッフにとっては、児童の興味やコミュニケーション、運動面の得手不得手など、学習活動だけでは見えてこない児童の姿をアセスメントできる機会となる。

一方、ある程度の継続的なかかわり体験から生まれる情緒的な効果も、アセスメントの対象となる。吉田・植野・都築(2011)は学習障害児の指導における効果的なかかわり方として、「受容的・承認的な姿勢で指導者が関わることで、子どもの意欲や自己効力感を増幅させる」と述べている。いわゆる長所を生かした学習方法を試行

錯誤することで、児童としても、自分の分かりやすい学習方法を体験する中で、自信や意欲を身につける機会となるようである。実際に、今回の保護者アンケートにおいても、支援後の子どものポジティブな情緒の変化をとらえたコメントが多くみられた。

ただし、今西・玉村(2010)は、通級指導教室の運営における客観的指標の必要性を指摘している。『アセスメント』の結果を可視化することは、「周りの大人が児童を多角的にとらえることができ、具体的な支援の方策が見えてくる。また、支援する者の励みとなる」(今西・玉村, 2010) ため、非常に重要である。当然、ここにはノンバーバルなものを含めた『かかわり』のアセスメントも含まれる。その点では、支援前後の効果測定の検証を含めて、「にじいろ教室」の『アセスメント』の視点とその結果が、よりよい共通理解のための客観的指標としてどのように利用可能であるのかについて検討することも、今後の重要な課題の1つである。

ところで、心理士がその職業的な実践の中で身につける受容と共感の姿勢が、この学習支援におけるかかわりに自ずと生かされること、そして「これらを味方につけながら進んでいく力」(肥後他, 2009) に対して自覚的であることで得られる知見は、特別支援教育に心理士が参入することの意義という点で、今後もう少し検討を深めたい視点である。

支援をつなぐ機能

特別支援教育における通級制度に関しては、支援者の『連携』の重要性が数多く指摘されている。今西・玉村(2010)は、「通級する児童の支援の範囲は、実際には学習面だけでなく行動面も含めて広域」であり、「これらの側面も含めた児童の成長上の課題に向き合い改善するためには、通級による学習支援だけでなく、それに合わせて保護者と担任への支援と連携が必要である」と指摘している。連携とは、対象児童を取り巻く支援者の協力と協働であり、「にじいろ教室」では、保護者と担任の双方から児童の様子を聴取し、実際の行動観察や、時に実際のかかわりを加えて、その全体像を把握するように努めている。そして、その児童の姿と支援の可能性に関しては、保護者と担任の双方にフィードバックすることで、家庭と学校、つまり対象児童の日常生活に寄り添う支援者同士が、同じ視点でもって児童を支援していきけるような連携を生み出すことが期待される。

「にじいろ教室」の大きな特徴は、児童の成長・発達を日常的に支える場である学校の中に専門家(心理士)集団が入ることで、その専門性を直接かつ身近に利用できる機能が存在するという点である。また同時に、第三

者機関としての役割も担うことができると思われる。つまり、「にじいろ教室」のような特別支援相談室が学校内にあることで、教員や保護者とより日常生活に近い次元で連携を図ることができ、同時に、中立かつ客観的な立場であるので、対象児童に対する支援者のあり方やかわり方そのものを見立てることが可能となる。必要に応じて、その点を保護者や教員と話し合ったり、スクールカウンセラーなどの専門家に紹介をする場合もある。そこで、面談の際には、支援者の立場と思いに寄り添いつつ、全体的な視点で、人と人とのよりよい“支援システム”が生まれ・維持されることを視野に置いている。

専門家同士の『協働』を目指して

そもそも、よりよい連携は、児童自身へのよりよい支援が実現するためのものである。大石（2005）によると、「軽度発達障害児は個別指導で適切な指導がなされると成果を上げることができるが、子どもと学級の学習レベルの間に差があると、個別指導と学級での指導が互いに無関係になる」。計良（2008）はこれを受けて、「両者がお互いの環境や指導方法を理解し、積極的にコミュニケーションを図っていかないと両方の指導効果が半減する」、「通級による指導の目標設定と評価に関しては、在籍学級担任との情報交換と協力が不可欠であり、問題解決のためのチームアプローチが必要である」と述べている。ここには、「にじいろ教室」が学校内に存在することの意義を見出すことができると思われる。今西・玉村（2010）が自校通級のメリットとして校内での連携が即時にできることを挙げているように、「にじいろ教室」が学校内で運営されていることで、担任とタイムリーな情報交換や相談をすることが可能となり、対象児童の支援案の検証や改善に取り組みやすい。

ただし巡回訪問の対象校の場合は、連携の頻度という点では限られるため、自校通級と他校通級に生まれる差異をいかに改善するかについては今後の課題である。現状では、スタッフが直接アプローチすることができるのは巡回訪問の機会であるため、その際には、対象児童の行動観察や担任との情報交換の機会を積極的に取り入れるようにしている。巡回訪問は、「にじいろ教室」における保護者との面談や検査、個別学習支援の結果から得られた事柄を支援案として持参し、担任の把握している日常的な学習の様子とすり合わせることで、より具体的に実現可能な支援方法について話し合う機会となる。またその際には、岩瀧・山崎（2009）で提言されている「教員と心理職の『協働』」の姿勢が重要であると考えている。岩瀧・山崎（2009）は、特別支援教育における教員の意識調査の中で、「教員コンサルテーションにおいて

は、教員・心理職のそれぞれが専門的視点をもちながらも、子どもの支援という共通の目的を果たしていくことが期待されている」と提言している。

今後の展望として

以上、「にじいろ教室」の活動紹介を通して、現時点における「にじいろ教室」の役割と検討課題について述べてきた。今後は、この臨床実践における知見を、客観的指標とともに提言していく段階に入ることになるだろう。その点で、今後の取り組みにおいて、一段と意識をし視野に入れていきたい事柄は以下のとおりである。

現場のニーズを把握する

保護者アンケートと教員アンケートの結果からは、学校内における「にじいろ教室」の活動に関して、率直な評価と意見を得ることができた。児童の認知特性に関するアセスメントがそうであるように、特別支援教育におけるさまざまな「個のニーズ」に答えるためには、まづどのようなニーズがどのように生まれるのかについて、明確に把握することが必要であるだろう。例えば藤井（2008）は、小学校の通級指導担当教員を対象にアンケート調査を行い、【担当教員になる前に、通級担当教員に対してどのようなイメージを持っていたか】と尋ねたところ、多くの教員が“一般の教員とは異なる専門的なことをしているが、その内容はよくわからない”という印象を持っていたことが分かった。また、岩瀧・山崎（2009）による教員の困り感と心理職へのニーズや期待についての調査では、「障害児教育への不安」が高い教員は、心理職に対して、(a) 専門的な助言および教員とは異なる見地からの情報提供、(b) 対象児童の保護者の面接やその対応、(c) 配慮を要する児童のピックアップや現状の査定、(d) 全ての児童への心理的サポートを期待していることが示されている。しかしながら、特別支援教育において、教員や保護者の間に生じるリアルな要望や意見をまとめた研究はまだ少ない。「にじいろ教室」の活動の中で実施しているアンケート調査は、今後も継続的に行うことで、地域における特別支援相談室へのニーズを明らかにするヒントとなるのではないかと考えている。

「個」の事例から

「にじいろ教室」に相談事項として挙がる事例は、相談者の立場や視点によってさまざまではあるものの、相談内容を総覧すると、学年による特徴が垣間みえた。このことから、今後は、これまで「にじいろ教室」が関わってきた事例についてより詳細に検討を加えることで、地

域における特別支援相談室の機能と役割に関して、さまざまなことが見えてくる可能性が考えられる。例えば、保護者もしくは担任の主訴、相談における対応（検査の実施の有無、他機関への紹介、行動観察やコンサルテーションの有無や回数など）、相談の経過の中でどのような気づきが見られることが、児童の行動やその変化と関連するのか、そしてそこで見出すことができる効果的な連携のあり方など、「にじいろ教室」が会う1人1人の児童の「個のニーズ」の蓄積を丁寧にひもとくことで、専門的支援のあり方とその実現可能性を明らかにすることが目指される。

引用文献

- 中央教育審議会 (2005). 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申).
- 藤井和子 (2008). 特別支援教育における難聴・言語通級担当教員の専門的力量形成に関する研究—新潟県における実態調査から—. 上越教育大学研究紀要, 27, 107-117.
- 藤本優子・井澤信三 (2008). 中学校における情緒障害児通級指導教室の現状に関する一考察. 発達心理臨床研究, 14, 169-174.
- 花熊暁 (2011). 企画趣旨—一般社団法人日本LD学会公開シンポジウムより—《特集：学校現場における生徒指導上の課題と特別支援教育》. LD研究, 20, 149-150.
- 肥後功一・妹尾哲巳・福島美菜子・小谷志保・加藤碩・岩宮恵子 (2009). 地域の特別支援教育と臨床心理士の専門性 (準備委員会企画シンポジウム1, 日本特殊教育学会第46回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究, 46, 326-328.
- 今西満子・玉村公二彦 (2010). 奈良市におけるLD通級指導教室の現状と指導の展開. 教育実践総合センター研究紀要, 20, 145-157.
- 岩瀧大樹・山崎洋史 (2009). 特別支援教育導入における教員の意識研究—期待される心理職の役割—. 東
- 京海洋大学研究報告, 5, 17-27.
- 計良由香 (2008). 軽度発達障害児の指導および特別支援教育について—新潟県と福島県の言語難聴担当者を対象としたアンケート調査から—. 特殊教育学研究, 46, 11-18.
- 文部科学省 (2006). 改訂版通級による指導の手引き. 第一法規.
- 中村義行 (2010). 特別支援教育における心理学的取り組みに関する研究. 佛教大学教育学部学会紀要, 9, 27-36.
- 大石敬子 (2005). 効果のある支援とは—学習指導の立場から—. LD研究, 14, 11-15.
- 田中和代・岩佐亜紀 (2008). 高機能自閉症・アスペルガー障害・ADHD・LDの子のSSTの進め方. 黎明書房.
- 寺田容子・今塩屋優美・滝口圭子・落合俊郎 (2007). 中学校移行支援ワークブック. 日本LD学会 (編) LD, ADHD, 高機能自閉症等の子どものための指導教材集 第1集. 明治図書 pp.22-27.
- 吉田優英・植野若菜・都築繁幸 (2011). 学習障害児の読み書き指導の試み. 障害者教育・福祉学研究, 7, 45-58.

注釈

- 1) 「軽度」とは、「高機能」とほぼ等しく、知的障害を伴わないこと（すなわち、総合的な知能指数が平均範囲内）を指すといわれている。また「軽度発達障害」という表記は、本事業の申請時に用いた言葉であるが、文部科学省は平成19年3月の通達で「その意味する範囲が必ずしも明確ではないこと等の理由から、今後当課においては原則として使用しない」としている。このように、この用語は現在では法律・行政用語や医学用語として使用されているわけではない。
- 2) 当初は平成19年度から平成23年度までの5年間の事業であったが、2年間延長された。

(2011年9月30日受稿)

ABSTRACT

The “Niji-ro Project” of the Therapeutic Educational Support Project
for Mild Developmental Disorders
–Practice reports and further prospects of the “Niji-ro Room”
as a special support room–

Yuko TANAKA, Rie FUKUMOTO, Kaori OKADA,
Masayoshi OGURA, Chie HATAGAKI and Kenji NOMURA

The Therapeutic Educational Support Project for Mild Developmental Disorders at the Nagoya University Center for Developmental Clinical Psychology and Psychiatry is a research project that aims to investigate approaches to early detection and support of children with mild developmental disorders. In 2011, the project is in its fifth year. One part of this project is the “Niji-ro Project” in which a special support room called the “Niji-ro Room” has been established in an elementary school in one city, with the cooperation of that city’s board of education. In the Niji-ro Room, consultation and support activities related to development and learning are provided for elementary school children and their parents. In addition, psychologists visit elementary schools in the city and observe subject children in actual learning situations and provide consultations to teachers.

In the three years since the Niji-ro Room was opened in 2008, there have been 98 consultations on children’s development and 52 general consultations. The majority of consultations have been about boys in the early years of elementary school. Many of the developmental consultations were related to learning problems, while many of the general consultations were about hyperactivity and behavioral problems. Through clinical activities in local elementary schools, we aim to build a support model by specialists in special needs education and develop teaching methods and educational materials for children with mild developmental disorders. From our activities so far, value from psychologists entering educational settings has been seen in assessing the situations of children, including relationships, and providing backup support for coordination among the people involved with these students.

Key words: mild developmental disorders, Learning Disorders, psychologists, developmental consultations, assessments

