

群 教 セ	101 - 01
	平16.218集

通常の学級に在籍する学習上気になる児童 への効果的な校内支援をめざして

－ 通級指導教室の専門性を活用した

コーディネートに視点を当てて －

長期研修員 長沼 秀明

研究の概要

本研究は、通級指導教室の専門性を活用したコーディネートに視点を当てて、通常の学級に在籍する学習上気になる児童への効果的な校内支援をめざしたものである。

校内の支援チームの会議を開き、児童の気になる様子の背景、個に応じた配慮や支援を考え、個別の指導計画を立案した。これに基づき、関係する職員の個性に配慮した連絡調整を通して、相互に尊重し合う関係を築くことで、効果的な校内支援を行うことができた。

【キーワード：特別支援教育コーディネーター 通級指導 校内支援 個別の指導計画】

主題設定の理由

平成15年3月、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議は、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を報告し、これまでの「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図る」にあたり、「小・中学校においてLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症等の児童生徒への教育的支援を行うための総合的な体制を早急に確立することが必要」であると提言した。

また、文部科学省は、平成12年度より実施されてきた学習障害のある児童生徒に対する指導体制の充実事業の実践を踏まえ、LDの児童生徒に加えて、ADHD、高機能自閉症等を含めた総合的な教育支援体制の整備を図るためのモデル事業（特別支援教育推進体制モデル事業）を平成15年度より実施している。

平成16年1月には、文部科学省は、「小・中学校におけるLD、ADHD、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）」を出し、小・中学校において支援体制を構築していく際の具体的な方法、手続き、配慮事項などを示した。

群馬県では、平成13・14年度に「通常学級において学習上気になる児童生徒への指導」をテーマに、学習障害児等推進事業に取り組んだ。そこでは、狭義の学習障害のある児童に限定せず、ADHD、高機能自閉症等、幅広く学習上の困難を示す児童の支援を行ってきた。

平成15年度には、特別支援教育推進体制モデル事業が月夜野町で実施され、平成16年7月、その成果や課題が報告された。平成16年度は、同事業が吾妻郡の全小・中学校で実施されている。

こうした状況を踏まえ、LD、ADHD、高機能自閉症等の通常の学級に在籍する学習上気になる児童への効果的な校内支援の在り方を、実践を通して明らかにすることは、群馬県や国の喫緊の課題への取組であると考えられる。

本研究の協力校であるA校は、特殊学級その他、通級指導教室を併設する学校である。本通級指導教室は、地域の幼児と小学生を対象に指導を行い、地域のセンター的役割を担っている。

特殊教育から特別支援教育に移行し、通常の学級に在籍する学習上気になる児童への教育的支援を行うにあたって、通級指導教室がこれまでに培ってきた、通級による指導の実践や軽度発達障害に関する知見等の専門性は、貴重な資源である。この通級指導教室の専門性を、学習上気になる児童への支援に活用することは、通級指導教室が併設されているA校の特色ある学校づくりへの取組となると考えた。

研究のねらい

通常の学級に在籍する学習上気になる児童一人一人の能力や可能性を最大限に伸ばすために、併設されている通級指導教室の専門性を活用したコーディネートを行うことにより、効果的な校内支援をめざす。

研究の見通し

通常の学級に在籍する学習上気になる児童への教育的支援において、通級指導教室の専門性を活用したコーディネートを行うことで、児童にかかわる者がそれぞれの立場で効果的な支援を行うことができるであろう。

研究の内容

1 基本的な考え方

本研究で、筆者はA校において特別支援教育コーディネーターとしての取組を行った。筆者はA校の職員ではなく、校内委員会にも属していないため、その役割を「コーディネート役」と表現した。

本研究は、以下の考え方に基づいて取り組んだ。

(1) 通常の学級に在籍する学習上気になる児童

本研究における「通常の学級に在籍する学習上気になる児童」とは、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症やそれが疑われるような児童等、通常の学級に在籍していて、授業場面において特別な教育的支援を必要としている児童であると考えた。

(2) 校内支援

「校内支援」とは、学習上気になる児童の個々の教育的ニーズの把握、個別の指導計画の立案、支援の実施、評価等の活動を通して、学級担任をはじめ校内の関係者、保護者等の連携のもとに行う、その児童に対する学校の教育活動全体における教育的支援であると考えた。

(3) コーディネート

「コーディネート」とは、特別な教育的支援を必要としている児童を取り巻く学級担任、保護者、校内の関係者の、それぞれの思いや願いを的確に把握し、関係する人たちにそれを正しく分かりやすく伝えたり、障害についての専門的な知識、指導方法や内容の具体例、情報の所在などを必要に応じて提供したり、個別の指導計画や引き継ぎ文書等の作成や保管への助言をしたりという、効果的な連携を支えるための連絡・調整であると考えた。

2 実態調査の実施

(1) 調査のねらい

A校の通常の学級に在籍する学習上気になる児童の状況を把握する。

A校でどのような支援が行われているか、さらにどのような支援が必要とされているかを

把握する。

校内支援を進める上での課題を把握し、効果的な校内支援を行う上での資料とする。

(2) 調査の内容

下記 に対して、それぞれ質問項目を用意して調査を実施する。(資料1)

通常の学級担任(以下、担任)

特殊学級担任、通級指導教室担当者(以下、通級担当)

3 担任への支援

実態調査の結果をもとに、通常の学級に在籍する学習上気になる児童の中から、LDが疑われる児童、ADHDが疑われる児童、広汎性発達障害が疑われる児童の3名を抽出し、その3名の児童の学級担任に、以下の支援をコーディネートする。

実態把握(情報収集、行動観察等)

支援会議の実施(つまずきの背景の理解、配慮や支援の立案、態勢づくりの連絡調整等)

個別の指導計画の立案

4 学校全体への働きかけ

校内の職員に対し、以下の働きかけを行う。

対象外児童への支援に関する情報提供

特別支援教育の理解に関する研修会への協力

支援体制づくりに向けての啓発活動

上記2～4を図示すると図1のようになる。

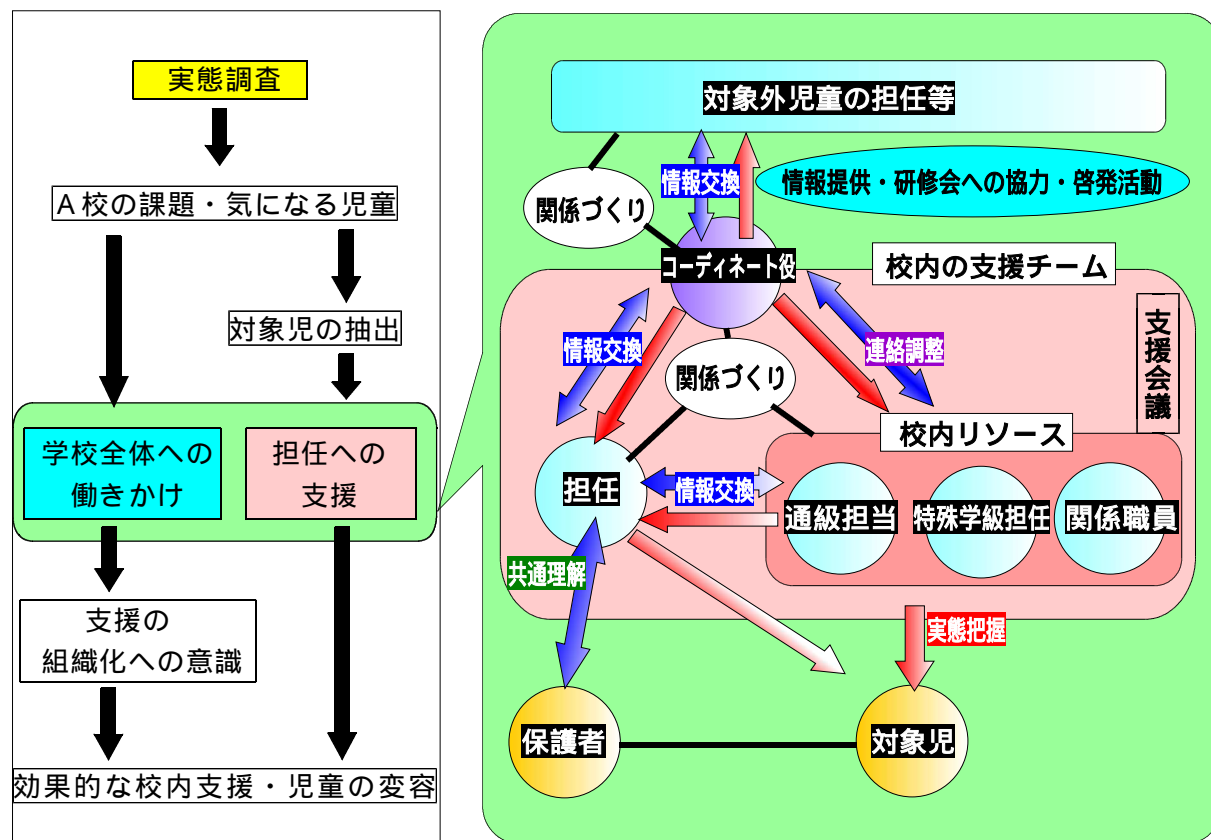


図1 研究の構想及び関係図

注: → は支援を示す

5 計画

本研究の計画を、図2に示す。

	1 学期				夏休	2 学期				3 学期																											
	4 月	5 月	6 月	7 月	8 月	9 月	10 月	11 月	12 月	1 月	2 月	3 月																									
活動内容	国・県の動向把握	県の課題の理解	研究の構想	情報交換	調査項目立案	実態調査原案作成	研究及び実態調査の依頼	実態調査	調査結果の分析	対象児候補抽出	情報交換	対象児決定	行動観察	情報収集	支援計画立案	対象外児童への情報提供	縮小支援会議	個別の指導計画立案	個別の指導計画試行	縮小支援会議	個別の指導計画修正	特別支援教育の情報提供	拡大支援会議	個別の指導計画修正	個別の指導計画評価	3学期の目標立案	縮小支援会議	拡大支援会議	研究のまとめ	縮小支援会議	成果の発表	縮小支援会議	個別の指導計画評価	次年度の目標立案	引き継ぎ文書等作成		
筆担任																																					
特殊担任																																					
通級担当																																					
校内職																																					
保護者																																					

図2 研究の計画 注: は参加を示す

実践

1 実態調査

(1) 調査結果の概要

ア 担任の回答

(ア) 気になる児童の存在

学習上気になる児童（以下、気になる児童）として挙げられた児童の男女比は、約6：1で男子が多い。気になる様子の内訳を表1に示す。

(イ) 担任が行っている支援

これらの児童に対して担任が行っている配慮・支援

としては、「言葉かけをして注意を促す」「個別に指示をする」等が中心であるが、「(作文で)短く文を切って作るように指示する」「実物を使用する」「指示を板書する」「かけ算九九表や電卓の使用を認める」等の具体的な手だてを講じている例も数例あった。

(ウ) 相談について

気になる児童の指導について担任の9割が相談したことがあり、相談相手は、同学年職員、他学年の職員の順に多く、特殊教育主任、教務主任がそれに続く。相談したことがない担任は、その理由として「自分の学級のことなので、自分で解決しようと思った」と回答した。相談しやすくするためには、「定期的な情報交換」「相談の重要性の共通理解」「職員全員で全校児童を担任するという姿勢」等の必要性が多く回答された。

(エ) 担任の欲しい連携・協力

気になる児童の指導において欲しい連携・協力では、「授業中の個別指導」に関することが

表1 気になる児童の様子の内訳

気になる様子	%
読む・聞く・書く等	50%
落ち着きのなさ等	20%
整理整頓・忘れ物等	10%
こだわり等	10%
算数・計算等	7%
その他	3%

最も多く、以下、図3に示すとおりであった。

(オ) 自由記述

自由記述では、「気になる児童へ一人一人の実態に合わせた指導を行いたい、他の児童の指導もあり、個別指導に使える時間がない程多忙である」ことが4件書かれていた。

イ 特殊学級担任・通級担当の回答

(ア) 特殊学級担任等が行った支援や連携・協力

特殊学級担任及び通級担当の9割が、気になる児童について担任との連携・協力をしたことがあると回答した。その内容は、図4に示すとおりであった。

(イ) 特殊学級担任等が提供できる支援など

提供できる支援や連携・協力では、9割が「特殊学級や通級指導教室に来れば空き時間に対応できる」と回答した。図5に示すように、その他、質問項目内に例示したほとんどの支援に、半数以上が提供可能と回答した。

(ウ) 支援等の難しさ

支援や連携・協力の難しさでは、「依頼がないのに口出ししづらい」「関係者の共通理解が図りにくい」という連携面と、「校務分掌で精一杯」という負担過重の面の双方の回答があった。

(エ) 改善点

支援や連携・協力をすすめる上での改善点では、「各個人の専門性の向上」「全職員が支援することの理解と協力」が重要との回答が多かった。

(オ) 自由記述

自由記述では、「特別支援教育の更なる理解と意識化」「担任と特殊学級担任及び通級担当との関係づくりを含む職員間の連携の強化の必要性」が書かれていた。

(2) 考察

A校の気になる児童の全校児童に占める割合は、平成14年に文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の全国実態調査」結果での、通常の学級に在籍するLD等の児童生徒の割合(約6%)を上回っている。男子が多く、気になる様子では「書くこと」が最も多い。

担任の回答によれば、気になる児童への配慮では、「言葉かけをして、注意を促す」という対応が多い。一方、担任の欲している支援が、「授業中の個別指導」が中心であることや、「多忙のため個別指導ができない」という訴え等から、「個別指導」を「気になる児童への配慮」と捉えている面があると思われる。この背景には、担任する学級の児童への責任感と、他の校内職員の負担を増やすまいとする配慮が考えられる。また、必要に応じて、同学年の職員や校内の職員に自主的に相談していることから、各担任が、気になる児童への支援を、それぞれ単独で行っているが、連携の必要性を感じていると言える。

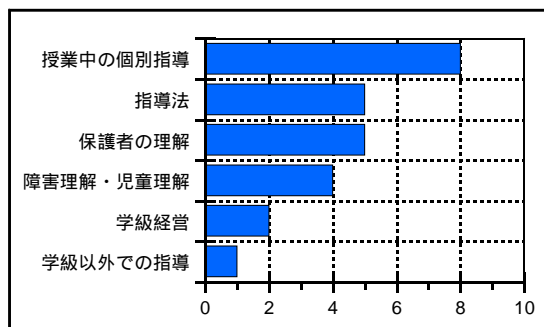


図3 通常の学級担任の欲しい連携・協力

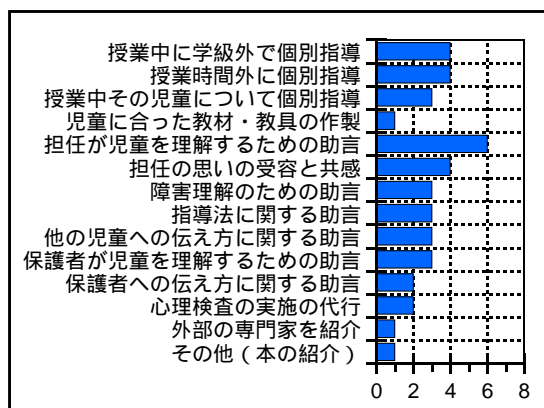


図4 特殊学級担任等が行った連携・協力

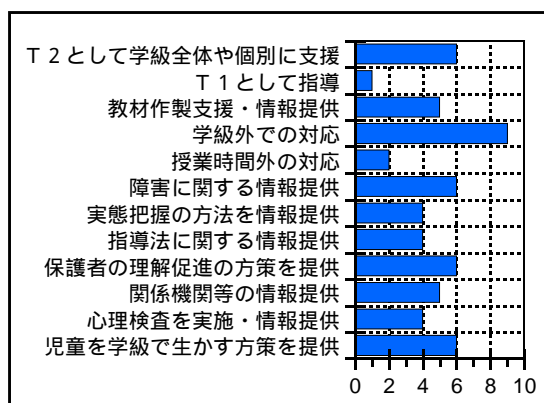


図5 特殊学級担任等が提供できる支援

これに対し、特殊学級担任や通級担当は、既に気になる児童への支援をしていること、さらに支援の必要性があれば連携・協力したいと考えていること、支援を躊躇したり指導方針が異なったりすることを解決するためにも、支援や連携・協力のための学校全体の体制を作ることが必要であると感じていることが分かった。

これらのことから、A校では、これまで担任、特殊学級担任、通級担当、関係職員が、それぞれ独立して行っていた気になる児童への配慮や支援をより効率的に行うために、「全校で組織的に」行う支援として整理していく必要があると考える。そのために、特別支援教育の理念や基本的な考え方、具体的な支援の方法や進め方に関する情報を提供するとともに、気になる児童への支援を関係職員で協議し、共通理解する機会を設定することは、重要であるとする。

2 担任への支援の実践事例

対象の3名の児童に対し、それぞれ独立した「校内の支援チーム」(以下、支援チーム)を組んだ。各支援チームは、担任、特殊学級担任、通級担当、関係職員及び筆者で構成した。

また、各事例においては、図6～図8に示す「個別の指導計画」を立案し、長期目標、短期目標、具体的な手だて等の共通理解及び評価に活用した。

個別の指導計画<実態把握>									
氏名	学年・組	性別	学年・組	性別	学年・組	性別	学年・組	性別	学年・組
氏名		平成 年 月 日	学年・組	性別	作成者		学年・組	性別	学年・組
家族構成		生育歴		家庭環境					
家庭での様子									
簡検査の結果・所見									
学校での様子									
学 面	動	調	調	調	調	調	調	調	調
	調	調	調	調	調	調	調	調	調
	調	調	調	調	調	調	調	調	調
	調	調	調	調	調	調	調	調	調
運 動	運動・手先行動・情緒								
	大人関係								
その他									
得意なこと・アピールポイント									

図6 個別の指導計画<実態把握>様式

個別の指導計画<指導>									
氏名	学年・組	性別	学年・組	性別	学年・組	性別	学年・組	性別	学年・組
氏名		学年・組	性別	担任の願い		保護者の願い		本人の願い	
今年度の目標(長期目標)					主な指導の場				
学 習 面									
生 活 面									
大 人 関 係 面									
1学期の取り組み					具体的な手だて				
指導目標(短期目標)					指導の方向性				
学 習 面 ・ 生 活 面 ・ 社 会 性 ・ 対 人 関 係									
指導の評価(変化と課題・手だての有効性)					来学期の指導の方向性				

図7 個別の指導計画<指導>様式

(1) 事例1

ア 対象児について

本児の7月初旬の実態調査時の気になる様子は、「他の用事で席を立ったのに、途中で壁の絵に見入ってしまい、言葉をかけるとあわてて用を済ませないまま席に戻ってしまう」であった。行動観察や情報収集を進める中で、担任から、「週が変わっても前の当番をしていて、次

の当番との間でトラブルが起きやすい」との話があった。担任によれば、「保護者も友達とのかかわりの面を心配している」「運動面での不器用さは示唆されるものの、学習面はそれほど心配していない」との話であった。

イ コーディネートの概要

(ア) 情報収集及び行動観察

担任からの情報収集と並行し、対象児の行動観察を行った。担任が見ていない部分での行動観察及び情報収集は、通級担当と特殊学級担当が担った。得られた情報は、後述の支援会議で報告し合った。

(イ) 支援チーム構成員との連絡調整

担任との話し合いの一方で、特殊学級担任や通級担当との話し合いをもち、担任への支援についての考えや課題を聞いた。担当者の増員についての要望も出されたが、人員を増やさずに行ってきた通級指導教室の支援の実践例等を紹介し、話し合いを進めた結果、支援チームの構成員がそれぞれの立場で専門性を活用しながら協力し合う方向で、本児への支援を進めることが了解された。

この話し合いを含め、それぞれの関係者とは、

事務的に連絡を取り合うだけでなく、関係づくりに留意した。関係者の個性を尊重し、考えを否定せず、気持ちを受け止めることで、率直な意見を出し合ったり、相互に譲歩し合えたりするようになった。その結果、本児への支援を優先した取組ができた。

(ウ) 支援会議の実施

支援チームによる支援会議（拡大支援会議）を実施する前に、担任と筆者で2回の縮小支援会議を行った。情報を整理し、課題や手だてを明確にするために、個別の指導計画の立案を提案した。第1回縮小支援会議では、担任の願いの確認、児童の実態の確認、長期目標及び短期目標の設定、指導形態・指導時間・指導内容及び方法等の協議を行い、個別の指導計画を立案した。第2回縮小支援会議では、長期目標及び短期目標を再考し、具体的手だてを立案した。支援チーム構成員との連携案も協議した。会議の中で新たに得られた情報は、個別の指導計画の実態把握部分に随時追加した。

これらを踏まえ、本児の課題について支援チーム1（担任、特殊学級担任、通級担当、筆者）で拡大支援会議を行い、本児の気になる様子の背景にある要因、考えられる配慮及び支援を協議し、それぞれの専門的な見地から意見を出し合った。

通級担当は、本児の行動観察や簡単な会話を通して得られた情報から、認知特性を予測し、通級指導教室の知見を背景にして、つまずきの要因の理解や具体的な支援についての助言をした。また、本児の特性を長所として肯定的に捉え直して担任に伝えたり、担任の配慮や支援の工夫を認め賞賛したりした。

これらを基に、支援チームの構成員全員で個別の指導計画を見直し、共通理解するとともに支援の分担を決めた。教材作製の支援を通級担当が行うとともに、特殊学級担任と通級担当で、引き続き、担任の見ていない場面での本児の様子の情報提供を行うこと、必要に応じて学級で

個別の指導計画<指導>			
氏名	学年・組	年 組	性別
2学期の取り組み			
学習面・生活面・社会性・対人関係	指導目標(短期目標)	具体的手だて	
	指導の評価(変更と観測・手だての有効性)	来学期の指導の方向性	
3学期の取り組み			
学習面・生活面・社会性・対人関係	指導目標(短期目標)	具体的手だて	
	指導の評価(変更と観測・手だての有効性)	来年度の指導の方向性	
保護者の意見			

図8 個別の指導計画<指導>様式

の様子を行動観察することなどを確認した。

(I) 支援の実際

本児の示す様子から、「視覚的情報提供で、見通しをもちやすくする」ことが効果があるのではないかという仮説を立てた。そこで、一日の授業の流れを示す「マグネットボード」(図9)と、各自の清掃分担や給食当番の係、エプロンの番号等を示す「座席表」(図10)を作製し、視覚的に確認できるように教室内に掲示した。これらは、共に毎朝新しいものに張り替えることになるが、この役を本児の係とした。係の仕事はもう一名の児童と二人で行った。

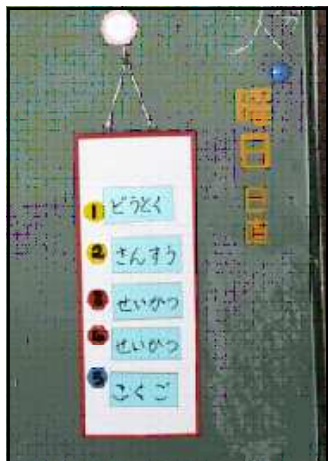


図9 マグネットボード

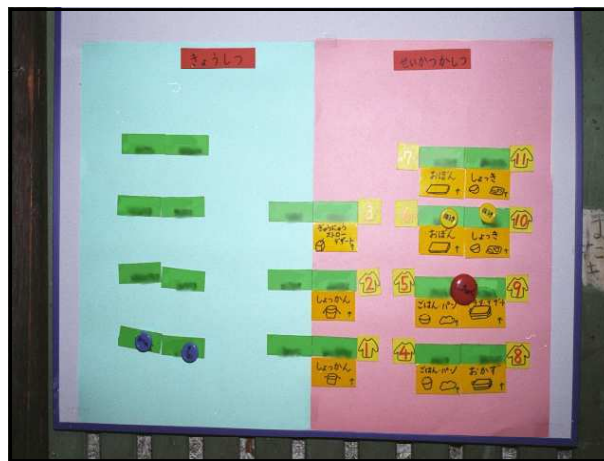


図10 座席表

ウ 結果と考察

(ア) 児童について

12月に行った行動観察では、給食の準備をする児童が、本児の張り替えた座席表を見て確認する様子が見られた。2学期末に行った評価のための支援会議で、担任より「マグネットボードや座席表の張り替えの役を特別に与えられたことが、本児の意欲の向上や積極的な自己表現につながった」という報告があった。担任によれば、「表の張り替えを一緒に行っている児童とのかかわりが増えた」「本児は、以前友達の会話を遠巻きに聞いていることが多かったが、最近では会話の中に入り、大きな声で発言するようになってきた」「本児が隣の席の児童を支援する様子も見られた」とのことであった。

また担任は、「表を張り替える仕事を通し、一日の流れを意識するようになり、指示がなくても次時の授業の準備ができることが多くなった」と本児の変容を話した。これらに伴い、「友達の得意なことを書く作文では、隣の席の児童が本児の得意な面を的確に捉えた文章を書いた」との報告もあった。

(イ) 担任について

支援会議を進める中で、担任から「話し合いを通して本児の得意な面が見えてきた」「連絡帳を通して保護者から意見や抗議があっても、記録に残せるとプラスに考えられるようになった」等の発言があった。2学期後半は、短期目標達成のために準備した教材の活用状況の写真や保護者との情報交換の記録等を、担任から進んで提供してくれた。保護者からの電話で長時間話したことについても、「いい機会だったので、学級での気になる様子を伝えて、保護者の考えを聞くことができた」との報告もあった。

2学期の評価とともに行った聞き取りにおいて、担任は「(本児の)以前気になっていた部分が気にならなくなった」「(つまずきの要因を)分析してもらったので冷静に見られるようになった」「本児の様子がつかめてきて、注意や指示をしなくて済むようになってきた」と、

自分自身の本児への対応の変化を振り返った。

(ウ) 考察

支援会議において、支援チーム構成員の複数の目で本児のつまずきの背景を予測し、「視覚情報を活用して見通しをもちやすくする」という具体的な手だてを講じた。これにより、指示がなくても行動できることが増え、友達とのかかわりを広げることにつながったと考える。また本児に学級での活躍の場を与えたことによって、友達の会話に入り発言するなど積極的に自己表現する様子が見られた。支援チームによる取組以前の本児は、学級の児童からトラブルの要因との見方をされかねない状況にあったが、2学期末の時点では得意な面を評価され、学級の中で本児らしく振る舞うことができていると考える。このことから、支援チームの会議を開き、個別の指導計画を立案しての本児への支援は有効であったと考える。

(2) 事例2

ア 対象児について

本児の7月初旬の実態調査時の気になる様子は、「特定教科が苦手」「低学年段階でつまずいているので基礎的・基本的な問題でも時間がかかり、正確に解けないことがある」であった。担任によれば、「保護者も特定教科のつまずきは理解しているが、あえて無理強いはいしない方針である」とのことであった。行動観察や情報収集を進める中で、担任から「手伝いが好き」「困っている友達を助けてくれる」「人の役に立ちたいと思っている」との話があった。

イ コーディネートの概要

(ア) 情報収集及び行動観察

過年度の本児の様子を知る関係職員や通級担当から情報を収集した。

(イ) 支援チーム構成員との連絡調整

支援会議前に通級担当と話し合いをもち、本児の特性をどう伸ばし活用するかを担任に伝えたり、担任の配慮や支援の工夫を認めて賞賛したりする姿勢が、支援会議の席では重要であることを共通理解した。本事例においても、支援チーム構成員それぞれの考えを聞き、気持ちを受け止め、共感しながら関係づくりに努めた。

(ウ) 支援会議の実施

本事例では、縮小支援会議を2回行った後、拡大支援会議を支援チーム2（担任、通級担当、少人数指導教員、筆者）により開催した。支援チーム2は、筆者を除いて支援チーム1及び後述の支援チーム3とは異なる構成員とした。支援会議では、それぞれの専門的な視点から、個別の指導計画を見直し、長期目標、短期目標、具体的手だてを共通理解するとともに、支援の分担を決めた。少人数指導教員が、本児に合わせ、難易度や問題数を変えた本児用の課題プリントの作成を申し出た。通級担当は必要に応じて心理検査を実施したり、通級指導教室のパソコン及び教材ソフトを個別指導に活用したりすることを提案した。

(エ) 支援の実際

本児の示す様子から、「スモールステップで見通しがもてるようにし、成就感を味わえるようにする」ことが効果があるのではないかという仮説を立てた。学習面では、本児の苦手な教科の授業で使用するプリント課題及びその宿題で、本児に合わせ「難易度や問題数を変えた課題」を使用した。この課題は、本児が差別感や孤立感等をもたないように、他の児童との関係に配慮し、本児のみでなく希望する児童全員が活用できるようにした。通級指導教室のパソコンの使用については、本児や本児の父が家庭でもパソコンを使いこなしているということから、教材ソフトに家庭で取り組むという方向で考えた。

また、本児の「人の役に立ちたい」との思いを実現するとともに、本児が活躍できる手だてとして、担任の担当するクラブの「機材の準備係」の役を与えた。

ウ 結果と考察

(ア) 児童について

本児の特性に応じた学校での対応を了解してもらったり、家庭での取組を依頼したりするために、保護者との連絡を密に行った。家庭に連絡する旨を本児に確認したところ、本児も積極的に進めることを希望したとのことであった。「1学期に比べ、本児に苦手教科の理解への意欲が高まった」「保護者の対応も変わり、家庭学習を支援してくれるようになった」と担任から報告があった。また、授業中の個別課題や宿題の難易度や問題数を工夫した結果、授業中の取組は向上し、宿題は保護者と共に必ず仕上げ提出していたとの報告もあった。その結果、「学期末の確認テストでは基礎的な問題は定着し、応用問題も合格するまで繰り返し努力できた」「クラブ活動では、毎回意欲的に係の仕事に取り組む姿が見られた」とのことであった。

(イ) 担任について

担任は、自身の研究授業等の準備で忙しい中にもかかわらず、筆者との情報交換に時間を割いてくれた。また、目的の教科の小テストや宿題等の記録を丁寧に取り、どのような誤りによって不正解になっているのか等を細かく分析していた。支援会議を進める中で、担任から、「本児が活躍できる場を設定したい」という発言や、「交友関係や遊びの面では心配はない」という発言が聞かれた。

2学期末に行った校内支援体制の評価では、担任は、「本児の人なつこい性格で、校内の職員から本児に合わせた支援を得られたことが成果である」と答えた。また、教材ソフトの使用については、「学年が進んでいるため、低学年程の効果が期待できない」と評価し、通級指導教室での個別指導については、「取り出しによる指導は差別感につながり、本児も希望していない」との報告があった。

(ウ) 考察

上記のように支援会議を開催し、本児のつまずきの背景を予測して支援を行った結果、クラブ活動での仕事を進んで行う姿勢につながり、休み時間や休日の交友関係の安定につながったと判断できる。学習面での変化としては、授業中の課題への取組が以前よりも意欲的になったことが挙げられる。ただ、低学年の段階でつまずいている部分もあるため、一朝一夕には問題は解決しない。今後も本児への支援を継続する必要があるとともに、苦手教科のつまずきを更に詳しく分析することも必要であると考え。通級指導教室での個別指導については検討の余地がある。

(3) 事例3

ア 対象児について

本児の7月初旬の実態調査時の気になる様子は、「話を聞いていないので指示が通らない」「突然席を離れることがある」であった。行動観察や情報収集を進める中で、担任から「授業中、教室の端と端で大声の私語がある」「提出物、配布物の紛失や身の整理整頓ができないことが気になる」との話があった。担任によれば、「保護者は、本児が落ち込みやすいことを心配している」とのことであった。

イ コーディネートの概要

他の事例同様、以下の(ア)～(ウ)の取組を行った。

(ア) 情報収集及び行動観察

(イ) 支援チーム構成員との連絡調整

(ウ) 支援会議の実施

本事例では、縮小支援会議を3回行った後、拡大支援会議を支援チーム3（担任、特殊学級担任、通級担当、養護教諭、筆者）により開催した。支援チーム3は、筆者を除いて支援チーム1、支援チーム2と異なる構成員とした。支援会議では、通級担当が、過年度の情報や現在の行動観察を通して、本児のつまずきの要因を予測し、具体的な支援についての見解を報告し

た。支援チームの構成員全員で個別の指導計画を見直し、支援の分担を決めた。養護教諭は係活動の様子を情報収集することにした。特殊学級担任は、特殊学級を休み時間にオープンルームとして活用し、本児の思いを聞いたり行動観察をしたりすることになった。通級担当は、引き続き授業中の様子等を行動観察し、情報収集することとした。

(I) 支援の実際

「課題を具体的に一つずつ提示することで、今すべきことを明確にする」ことが有効であろうという仮説を立てた。具体的な手だてとしては、授業中の私語に対して、「発言するときのルール」を決めることにした。提出物等の対策としては「お便りケース」の活用を行った。また、養護教諭は、本児の特性に合わせて、係の仕事内容や作業の進め方を模範を示しながら説明した。本児の「悪気はないが、ついうっかり忘れてしまう」ことを責めることなく、定着するまで繰り返し説明した。担任は、本児の係活動への取組を紹介するために「係活動の発表と賞賛の場の設定」を考えた。

お便りケースの利用で、2学期中旬までは、配布物や提出物の心配は少なくなっていたが、11月下旬から再び提出物が滞ったり、宿題忘れや忘れ物が増えたりした。お便りケースの中に以前の配布物が入ったままの状態になっていたとの報告が担任よりあった。これを受け、特殊学級担任が、オープンルームに来た本児の行動を細かく観察したり、話しかけたりした。支援会議では、これらの情報収集を通し、「他の児童の不安定さが本児のストレスの要因となっているらしい」との予想を立てた。

ウ 結果と考察

(7) 児童について

支援会議を進める中で、担任より「授業中の私語は2学期になって激減した」との報告を受けた。2学期中旬までは、配布物や提出物の心配も少なくなっていた。養護教諭は、「係の仕事は、同学年の中で一番丁寧に意欲的にできた」と本児の係活動への取組を評価した。担任も、「本児は、この仕事を通して達成感や満足感が得られたに違いない」と話した。また、これらの取組を、週末の帰りの会で本児自ら学級の児童に発表し、認めてもらう経験ができた。

(4) 担任について

支援を進める中で、11月中旬までは「1学期の時点では、授業中の私語や離席が非常に気になったが、今はほとんど気にならない」と担任は発言していた。また、筆者が別の用件で本校を訪問した際も、本児の小さな変化等の近況を進んで報告してくれた。担任は、「支援会議を通して、本児の特性を関係職員が理解し、適切な対応ができたことが成果である」と、2学期の取組の評価をした。

提出物等の問題が再び気になり出した後の支援会議では、2学期の評価とともに3学期の目標と具体的な手だてを考えた。担任は、自身のアイデアによる「隣席児童との相互チェック」「提出物等のチェックカード」の導入を提案した。

3学期に担任が導入した「隣席児童との相互チェック」と、「提出意欲付けのための方策」の様子を伝える学級通信の記事を、図11に示す。

(ウ) 考察

忘れ物をなくそう

三学期になってから、連絡帳のチェックを席が隣同士の子どもで行っています。担任はみんなが連絡帳を書いているかを、机の周りをぐるぐる回りながら見えています。最終的には誰にもチェックされなくても、もれなく連絡を書き写せることを目指しています。

恐竜シール・星座シール

三学期の音読カードには、1日読んでくるときに恐竜シールを1まいはっています。漢字練習も1回するごとに星座シールを1まいはっています。それぞれ25種類あるので、全種類集めたい子どもたちは、はりきっています。「宿題をするだけでは全部集めきれないと思うよ」と言ったところ「自主勉強してきたらもらえるの？」その通り。宿題以外でも家で勉強してきた子にはシールをはっています。ぜひ50まい集めてほしいです。



図11 方策と効果を伝える学級通信の記事

上記のように、11月中旬までは、支援チームによる会議での個別の指導計画の立案を通して、本児に合った手だてを講じてきたことで、本児が望ましい学校生活を送ることができたと判断できた。しかし、その後再び見られ始めた「提出物、配布物の紛失」への対応が、今後の課題である。本児の生活環境や学習環境を安定させることも必要な手だてであると考え。そのためには、本児だけでなく、学級の他の児童の様子も細かく観察し、それぞれにあった配慮や支援を行う必要があると考える。

3 学校全体への働きかけ

(1) 対象外児童への支援に関する情報提供

7月に行った実態調査で、学習上気になると回答があった児童のうち、研究対象事例(以下、対象児)として取り上げたのは3名である。しかし、対象児にならなかった児童も適切な配慮や支援を必要としていることに変わりはない。そこで、対象外児童への、現在行っている支援以外に考えられる配慮や支援の情報提供を行った。図12のように、気になる児童として挙げられた様子への配慮や支援の具体例を、児童毎にまとめ、各担任に情報として提供した。

(2) 特別支援教育の理解に関する研修会への協力

校内研修で「特別支援教育について」の講義をする機会を得て、「特殊教育から特別支援教育への転換」「LD、ADHD、高機能自閉症等の軽度発達障害」「障害の理解と配慮」等についての情報伝達を行った。

(3) 支援体制づくりに向けての啓発活動

上記校内研修の後半では、校内委員会のロールプレイを通して「つまずきの背景を理解し、配慮や支援を考える」演習を行った。この演習では、校内委員会を機能させることで、気になる児童への効果的な支援が行えることを確認することを意図した。対象児の担任3名は3班に分かれ、それぞれの班は対象児にかかわりの深いメンバーで構成し、通級担当が協議の進行及びまとめ役になって話し合いを進めた。

また、放課後不定期にA校を訪問し、支援会議とは別に校内の職員と話す機会を作った。7月に行った実態調査では、気になる児童の担任はもちろん、特殊学級担任や通級担当からも、校内の職員との相談の機会の確保や連携の強化への要望が出されていた。

口調や言葉遣い等に留意し、日常的な悩みや不満、初歩的な質問等も遠慮せずに話せる雰囲気を作った。そこでの話題は、学習上気になる児童に関することに限らず、多様な内容になったが、次第に、新体制でのスタートに関する内容や職員間の連携、気になる児童の指導や特別支援教育の方向性に関する問い合わせ等も寄せられた。特別支援教育が話題になったときには、その理念や基本的な考え方の情報提供に努めた。そして、どのような内容の話題に対しても、話し手の考えを尊重しながら、気持ちを受け止める対応を心掛け、関係づくりを行った。

対象外児童情報提供資料			
事例	A	学級・担任	年 組
気になる様子			
授業中ボーッとしてしまい、学習が進まない。			
現在行っている具体的な配慮の内容			
課題に取り組むとき、となりで一つ一つ指示や説明を加えながら一緒にやる。			
考えられる他の配慮			
「くことに関する点」			
話し方、提示の仕方等を工夫し、働きさせないようにする。			
指示の出し方を工夫する。			
<ul style="list-style-type: none"> 言葉だけでなく、絵や写真、ジェスチャー等の視覚情報を活用する。 1つの指示には、1つの作業にする。(複数の作業を1度に指示しない。) 短く、簡単に、ゆっくり話す。 具体的に説明する。(「いい姿勢をして」→「背中を伸ばして両手は膝の上に」等) 			
「くことに関する点」			
直線や曲線のある具体物のふちどりをさせながら、目でスムーズに追うことができるようにする。			
マスの中や行の中心に線を入れて、文字の中心を意識させる。			
ノートのマス目や行を大きくして、はみ出しにくくする。			
字の左右、上下、線の長短や形の構成などの違いを意識させる。			
始筆と終筆の位置を確認してから書かせる。			
「良いノートの取り方」の見本を見せ、具体的に書き方を説明する。			
板書の仕方を工夫する。			
<ul style="list-style-type: none"> 文字の位置、大きさ、色等で捉えやすくする。 ノートと同じ罫線を、黒板にも入れる。 			
コミュニケーションに関する点			
インリアルアプローチの言語心理学的技法を取り入れたやり取り遊びを、放課後等に行う。			
児童の興味のある話題でのやり取り遊びで、どんな内容でも十分に話を聞いてやる。			
その他			
席を目的の行き届く場所にする。			
スモールステップで、できる課題を用意し、自己有能感(セルフ・エフィカシー)を育てる。			

図12 対象外児童への支援に関する情報提供

(4) 結果と考察

校内研修終了後に行った意識調査では、「特別支援教育について、もっと詳しい話が聞きたい」「児童のつまずきの背景を調べたい」「児童への配慮や支援を工夫したい」と約半数の職員が回答した。校内研修後半の演習においては、対象児の担任が、背景の推測や具体的な手だての立案にリーダーシップを発揮する様子が見られた。また、「気になる児童の一人一人について、演習のような会議ができることが望ましい」との意見が、複数の担任から出された。演習後の意識調査には、「(気になる児童を)自分一人で抱え込むことは、責任感ではなく、無責任に近いことだと思えるようになった」「職員同士連携をとりあって、つまずいている子について考えていく、きっかけづくりができたように思う」等の感想が寄せられた。

これらは、対象児の担任が、支援会議での協議を基に、児童の実態を科学的に捉えるスキルを向上させたことや気になる児童の担任等が、それぞれ独立して行っている支援を組織的に行うために、より効果的に校内委員会を運営しようと考えていることの現れであると言える。

2学期後半は、対象児の担任との情報交換や支援会議のためにA校を訪れたとき、対象外児童の担任から、自分の学級の気になる児童の対応について質問されたり、他校の校内支援の現状について尋ねられたり、今後の特別支援教育に関する意見や要望を受けたりすることが多くなった。複数の職員から、「話を聞いてもらうだけで気が楽になる」「職員の思いや考えを聞く役目も重要である」等の意見が聞かれた。

このことから、「対象外児童への支援に関する情報提供」「特別支援教育の理解に関する研修会への協力」「支援体制づくりに向けての啓発活動」と、校内の職員一人一人の思いを聞き、それぞれの思いに寄り添うという「関係づくり」の取組が、現在A校で行なわれている気になる児童への支援を学校全体での支援に組織化しようという意識につながったと考える。

研究のまとめと課題

1 成果

(1) チームによる支援の有効性

本研究で取り上げた各事例においては、関係者からの情報収集や対象児の行動観察を通して実態把握を行い、支援チームによる支援会議を開催して、対象児を取り巻く状況を整理した。そして、対象児の現状と課題を明確にし、指導方針や具体的な取組を確認した。この話し合いを基に個別の指導計画を立案し、誰が、いつ、どこで、どんな配慮や支援を行うかということを確認した。これらの取組により、支援する側は、方針や手だてが明確になり、何をいつすべきかという見通しが立てられ、児童にとっては、望ましい環境が整えられた。対象児の担任の一人は、「支援会議に基づいて取り組んできたなら、むしろ支援することが少なくなった」と話した。その結果、実践事例に挙げたように、「意欲の向上や積極的な自己表現が見られた」「指示がなくても行動できた」「係の仕事をやり遂げて達成感を得た」という児童の変容につながったと考えられる。すなわち、「支援チームの編成」「支援会議の開催」「個別の指導計画の立案」は、気になる児童への効果的な校内支援を行うための有効な方策であったと考える。

(2) コーディネートにおける関係づくりの重要性

本研究においては、上記のように個別の指導計画の立案等の方策を用いたが、その土台となったのが、校内職員との関係づくりである。支援会議とは別に職員との話し合いをもち、それぞれの考えを聞きながら、信頼関係を築くための取組を行った。それは、単なる連絡調整ではなく、関係者一人一人の気持ちや考え方、個々の特性等を肯定的に捉えながら、望ましいパートナーシップを築くことをめざしていた。

コーディネートにおける関係づくりのために、次のような点に留意した。

事前準備

- ・コーディネート役自身の考え方や認知特性を自覚する。
- ・関係者の考え方や認知特性、専門性、趣味、特技等を把握する。
- ・関係者の現在及び過年度の分掌や所属、ネットワーク等を把握する。

姿勢

- ・コーディネート役の意見はタイミングと必要性に留意し、関係者の主体性を尊重する。
- ・コーディネート役は万能でないことを表明し、専門分野は専門家に任せる。
- ・関係者の校務分掌や私生活に配慮する。
- ・関係者の考えを肯定的に捉え、個人の主義・主張を否定しない。
- ・会議中は指名する順序等に配慮し、全員に発言の機会を与える。
- ・口調や言葉遣いに配慮して話しやすい雰囲気を作り、試行錯誤や失敗を否定しない。
- ・コーディネート役自身が、関係者との話し合いや支援のための取組に肯定感をもつ。

役割

- ・協議内容を事前に伝え、予定の時間内で、能率良く進行する。
- ・話し合われた内容を記録する。
- ・対象児の小さな変化を見逃さず、関係者にフィードバックする。

これらの取組により、効果的な校内支援を行うことができたと考える。すなわち、担任を始めとする関係者の誰もが自己肯定感をもてるように配慮し、相互に個性を尊重し合う関係を築くことが、効果的な校内支援を行うためには有効であり、その関係づくりのための取組が、コーディネート役の重要な役割の一つであると考えられる。

(3) 校内の教育的支援の組織化

A校では、本研究の取組以前から、担任や特殊学級担任、通級担当等が、それぞれの持ち場で独立して、気になる児童への配慮や支援を行っていた。それぞれの取組は主体的であったが、職員間の情報交換や共通理解、相互支援や連携の面では、学校全体の体制ではなかった。それが、本研究でかかわる中で、A校の気になる児童への支援が、次第に組織化してくる様子を見ることができた。必要に応じて校内委員会が開催され、管理職や担任を始め、気になる児童に関係する職員が、十分な協議を行い、共通理解の基に支援を分担していた。この支援のための校内の体制には、特殊学級担任はもちろん、通級担当も一役を担っていた。

こうした、校内支援の組織化の動きは、本研究の「3事例の担任への支援」や「学校全体への働きかけ」と相互に影響し合っていると見える。すなわち、学校全体への働きかけと事例への効果的な校内支援をめざす取組が、A校の気になる児童への支援の組織化につながったと考える。

2 課題

(1) 気になる児童への支援の次年度への引き継ぎ

本研究では、学習上気になる児童の実態を把握できたのが1学期の終わりであったため、支援会議の開催は2学期からになってしまった。本来ならば、支援の必要な児童が気になる様子を示し始める前に、担任や関係職員が、事前の配慮を行うことが望ましい。そのためには、支援を必要としている児童の情報を正確に把握し、次年度へスムーズに引き継ぐための文書等を作成するとともに、今年度の気になる児童への支援の実践の成果を生かして、年度当初から適切な支援を行えるように態勢を整えることが必要であると考えられる。

また、その校内の支援を適切且つ円滑に運営し、更に充実した支援を続けていくためには、推進役としてのコーディネーターが、校務分掌に位置付けられる必要もあると考える。

(2) 通級指導教室の専門性の活用の拡大

本研究は、通級指導教室の専門性の活用に視点を当てて進めてきた。3事例の支援会議において、通級担当は、軽度発達障害についての知見や教育相談についての知識・技能を提供し、対象児への支援にその専門性を活用することができた。今後A校では、これまでの通級制の枠を超え、より柔軟で弾力的に、通級指導教室の専門性の活用を図ることが重要であると考えられる。また、この連携をA校のみに留めず、通級指導教室の知見や人的資源を、地域の特別支援教育のリソースとして活用するという、通級指導教室の地域のセンター的機能としての取組も重要であると考えられる。

<参考文献>

- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 『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）』（2004）
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 『小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒への教育支援に関する体制整備の実施状況調査結果について』（2004）
- ・中央教育審議会 『特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中間報告）』（2004）
- ・文部科学省 著 『学習障害（LD）への教育的支援 全国モデル事業の実際』 ぎょうせい（2003）
- ・文部科学省 著 『学習障害（LD）への教育的支援 続・全国モデル事業の実際』 ぎょうせい（2003）
- ・高橋 あつ子 著 『LD、ADHDなどの子どもへの場面別サポートガイド』 ほんの森出版（2004）
- ・尾崎 洋一郎他 著 『学習障害（LD）及びその周辺の子どもたち - 特性に対する対応を考える - 』 同成社（2000）
- ・尾崎 洋一郎他 著 『ADHD及びその周辺の子どもたち - 特性に対する対応を考える - 』 同成社（2001）
- ・廣瀬 由美子他 著 『自閉症児の特別支援Q&Aマニュアル 通常の学級の先生方のために』 東京書籍（2004）
- ・田中 康雄 著 『わかってほしい！気になる子 自閉症・ADHDなどと向き合う保育』 学研（2004）
- ・石塚 謙二他 著 『LD、ADHD、高機能自閉症等 気になる子への支援 完全Q&A』 小学館（2004）