

群 教 セ	101 - 01
	平17.225集

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への校内支援体制活性化に向けて

— 県内小・中学校の実態調査と特殊学級等の弾力的な運用を通して —

長期研修員 神田 珠美

《研究の概要》

本研究は、県内小・中学校における特別な教育的支援を必要とする児童生徒への校内支援体制の実態調査を行い、校内支援体制活性化の方策を探るとともに、特殊学級等を弾力的に運用することによって研究協力校における校内支援体制の活性化を目指したものである。校内委員会の組織や活動を整備し、特殊学級等の弾力的な運用による支援を組み入れることで、校内支援体制を活性化させることができた。

キーワード 【特別支援教育 校内支援体制 実態調査 特殊学級 弾力的な運用】

I 主題設定の理由

平成15年3月に「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」により示された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、従来の障害の程度に応じ特別な場で指導を行う「特殊教育」から、通常の学級に在籍する学習障害（LD）、注意欠陥/多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等を含め、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」への転換が示された。これを受け、平成15年度から国の委嘱事業などを通し、特別支援教育の取組が全国で推進されている。本県においても、特別支援教育体制推進事業や特別支援教育サポート事業により、特別支援教育への取組が行われている。校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーター（以下「コーディネーター」と記す）の指名などの体制整備が進んでいる。

しかし、各学校においては校内委員会は作ったが、実際の支援がなかなか円滑に進まないなど、校内支援体制の整備や運営上に課題をもっている。特別支援教育の校内支援体制作りは、新しい取組であり、学校独自の取組や工夫が期待されている。どのようにして機能する校内支援体制を作っていくのかは、多くの学校での課題となっておりと考えられる。そこで、県内小・中学校における校内支援体制の取組の状況を実態調査によって明らかにし、その分析と考察を通して校内支援体制の活性化の方策を探ることは、県や国の喫緊の課題に対する取組であると考えられる。

また、本研究では、A校を研究協力校として校内支援体制活性化の実践を行うことにした。A校は、本年度から校内委員会を設置し、コーディネーターを指名した段階で、特別支援教育への取組は始まったばかりの状況である。A校には、特殊学級が2学級と通級指導教室が併設され、特殊教育は充実しているものの、校内支援体制の中で十分にその力を生かし切れていない状況がある。特殊学級や通級指導教室（以下「特殊学級等」と記す）は、特別支援教室（仮称）に向けた構想の中で、現在の制度を弾力的に運用する方向が示され、特殊学級等のこれからのかわりが校内の特別支援教育推進の中で大きな役割を担うことが期待されている。そこで、A校において、校内の支援体制を整備するとともに、特殊学級等は校内でどのようなかわりが可能であるのか、特殊学級等を弾力的に運用する試みを通して、校内支援体制活性化のための方策を探っていきたいと考える。これからの特殊学級の在り方や可能性を模索し検証していくことは、特別支援教育の推進のためには欠かせない重要なものと考えられる。

II 研究のねらい

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への校内支援体制の現状と課題を実態調査により明らかにするとともに、特殊学級等の弾力的な運用を校内支援に生かすことにより、校内支援体制の活性化を目指す。

Ⅲ 研究の見通し

1 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について、県内の小・中学校における校内支援体制の実態調査を行うことにより、校内支援体制の現状と課題が明確になり、校内支援体制活性化の方策を探るための資料を得ることができるであろう。

2 実態調査の結果と合わせて、小学校における校内支援体制の中で、特殊学級等の弾力的な運用等による支援を実践することによって、校内支援体制をより活性化することができるであろう。

Ⅳ 研究の内容

1 基本的な考え方

(1) 校内支援体制の活性化

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に対し、校内委員会が中心となり、実態把握、支援の検討、個別の指導計画における指導や支援の計画、支援の実施とその評価を行うという一連の流れが常時適正に行われ、個に応じた効果的な支援が行われている状態と考える。

(2) 特殊学級等の弾力的運用

従前の特殊学級や通級指導教室としての機能に加え、LD等の通常の学級に在籍する児童生徒への指導や支援ができるよう現行の制度を弾力的に運用し、特殊学級等の人的、物的な支援資源を活用することと考える。本研究では、具体的には以下のように考える。

- 特殊学級や言語指導教室での指導
- 特殊学級等の担当者によるLD等の児童に対する通常の学級における支援
- 特殊学級等の施設や教材等の利用

なお、研究協力校のA校は、特別支援教育体制推進事業指定地区にあり、特殊学級等の弾力的な運用を行うことができる。

2 実態調査

(1) 調査の目的

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について、県内の小・中学校における校内支援体制の現状と課題を把握し、その分析と考察を通して校内支援体制活性化の方策を探るための資料とする。

(2) 対象 県内公立全小・中学校514校

(3) 期日 調査用紙配布7月、回収9月

(4) 内容 資料1参照

- 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への校内支援体制の状況
- 校内支援体制への特殊学級担任の取組の状況

3 校内支援体制の整備及び特殊学級等の弾力的な運用による校内支援体制の活性化の実践

A校において、筆者はコーディネーター補佐役として以下の事項についての支援を行う。

(1) A校における生活指導委員会(校内委員会)への働きかけ

- 校内委員会組織の整備
- A校における特別な教育的支援を必要とする児童の実態把握と支援の検討
- 支援チームによる支援を取り入れた、A校スタイルの校内支援体制の整備

(2) 担任への支援

実態調査から個別の支援が必要であると、生活指導委員会で話し合われた児童の中から2名の児童を抽出し、その担任に対して以下の支援を行う。

- 実態把握(行動観察、個別の検査)
- 支援チームによる話し合い(児童の行動の背景理解、支援の内容と方法の検討、保護者面談)
- 個別の指導計画の作成補助
- 特殊学級等との連絡・調整
- 特殊学級等からの支援

(3) 学校全体への働きかけ

- 特別支援教育に関する研修の実施
- 広報「特別支援教育だより」での啓発

4 「県内の小・中学校における校内支援体制の現状」として情報提供

「こうすればうまくいく校内支援体制活性化へのヒント」として発信をする。

5 研究の計画

	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
県内実態調査	国・県の動向把握 県の課題理解 実態調査項目立案	実態調査項目立案	調査項目原案作成	実態調査発送	校内研修の実施 調査の分析・検討 校内実態調査実施	実態調査回収	実態調査集計	実態調査集計	実態調査分析	実態調査まとめ	調査結果発信	「群馬県内の小・中学校における校内支援体制の現状」「こうすればいいのヒント」として発信
研究協力校での実践	研究計画書作成	生活指導委員会 支援体制活性化原案作成 研究協力の依頼	生活指導委員会 (組織活動の提案)	校内実態調査実施	チエックリスト実施	生活指導委員会 (対象児決定)	生活指導委員会 (支援チーム計画)	生活指導委員会 (支援チームの話し合い)	生活指導委員会 (支援の報告検討)	生活指導委員会 (支援の報告検討)	生活指導委員会 (支援の報告検討)	生活指導委員会 (支援の報告検討)
			毎月の生活指導委員会にオブザーバーとして参加									
												特別支援教育だより発行

V 研究の結果と考察

1 県内小・中学校の実態調査

(1) 調査結果

県内小・中学校514校中512校より回答。回収率99.6%。(全調査結果については、資料2参照)

(2) 考察

ア 校内支援体制の整備状況について

校内支援体制の整備状況は地域差が見られるものの、県の特別支援教育体制推進事業指定地区を中心に整備が進んでいる。しかし、全体から見ると、校内委員会の設置やコーディネーターの指名という支援体制の整備はまだ必要な状況である。

設置をしていない学校では、「なくても対応ができる」「対象児がない」「義務付けられていない」との答えが多く、特別支援教育の取組についての趣旨が、まだ十分に伝わっていないようである。委員会の設置や、コーディネーターの指名は、各学校の学校経営の方針に特別支援教育への取組が位置付いているかどうかによって左右される。管理職のリーダーシップが望まれる。また、全般に、特別支援教育についての認知度が低いという意見もあり、特別支援教育、校内委員会、コーディネーターの役割や必要性を伝えることが大切である。

イ 校内委員会について

校内委員会として取り組んでいる内容の多い順に3段階に分けたものが表4である。

この取組数を校内委員会活動のおおよその目安として考えると、県内小・中学校の校内委員会の4分の3は、1、2の段階の取組である。1、2

表4 校内委員会の取組の段階

段階	取組内容
1. 校内委員会 スタート段階	・児童生徒の実態把握をする ・対応についての検討をする
2. 特別な教育的支援を必要とする 児童生徒への対応を始めた段階	1の段階にプラスして ・保護者との面談を行う ・必要に応じて外部との連携を取る
3. 全校での支援体制作り、支援内容や方法の充実等、校内支援体制の充実の段階	1、2の段階にプラスして ・支援チームによる支援 ・校内研修の計画と実施 ・個別の指導計画の作成 ・理解啓発活動の計画と実施

の段階では、支援が行われてはいるものの、担任、管理職、特殊学級担任等、校内の一部の人だけで行われている場合が多いと言える。3の段階の「校内研修の計画実施」「支援チームによる支援」「個別の指導計画の作成」への取組は、職員の意識や姿勢の変革のための取組、支援内容や方法の充実に向けた取組で、校内支援体制をより充実させるための取組をしている段階と考える。校内支援体制をより活性化するためには、校内委員会において3の段階の取組を充実させることが必要である。

この取組数は、学校規模にはあまり関係ないが、開催が学期1回、月1回と定期的になることによって取組が多くなる傾向が見られた。校内委員会の定期開催が、委員会としての取組を充実させるために必要なことが分かった。

また、定期開催をするためには、委員会組織を新設するよりも拡張又は整理統合する方がしやすいことが分かった。新設の場合は、会議開催日を設定するのも困難な状況が予想され、不定期となりやすい傾向が見られた。

「委員会の定期開催」は「年間計画への位置付け」すなわち「年間活動計画の作成」というつな

がりができ、校内支援体制の基盤を作ることになる。一年間行ってみた評価から次年度に向けて組織を改善し、各学校により適した校内委員会にしていくことが大切であるとする。

拡張や整理統合する方法が、委員会を定期開催する一つの方策であるが、今までの委員会のもっていた役割と校内委員会としての役割をどのように融合させるか、又は住み分けるかの検討が必要であるという意見もあった。

拡張や整理統合の母体となる委員会は、就学指導委員会、生徒指導委員会、教育相談部会が多い。学校規模によっては、委員会の構成員が同じであったり、対象となる児童生徒が多くの問題を抱えていたりして、どの委員会で扱えばよいのか、かえって混乱してしまうことも考えられる。それぞれの委員会は、学校の事情によって必要度が異なっているものの、校内で進めていかなければならない役割がある。その役割と校内委員会の役割を比較検討し、学校組織を運営しやすいような形に再編していくことが必要であろう。

特別な教育的支援を必要とする児童生徒が適切でない環境におかれた場合、二次的な障害として生徒指導や教育相談に関係する問題を生じてしまう場合も少なからずあることが指摘されている。そのことを考えると、既存の委員会を児童生徒について話し合う場として統合し、その中で生徒指導的な側面、教育相談的な側面、特別支援教育的な側面と多面的に理解し、対応していくことが一つの方策として有効ではないかと考える。また、新しいことを始めると、教員はどうしても、「また、仕事が増えた。」と負担感をもちやすい。会議をまとめるなどして省力化を図ることは、そのような負の意識を減らす上でも効果的な委員会のもち方となるのではないかと考える。

校内委員会を学期に1回開催する学校も多いが、中には、コーディネーター、担任、学年主任など関係者での支援チーム（小委員会）を編成し実際の対応をしていく方法を取っている学校もあった。コーディネーターが時間調整をしながら、休み時間や合間の時間を見つけて話し合いをもっているようである。学期1回の開催では、実際に多様な問題を抱える児童生徒に素早く対応できる組織とはなりにくい。それを補充するために、具体的な対応策などの話し合いが効率よくできるよさがある。また、小規模の学校では、職員会議に校内委員会の内容を加えていたり、大規模の学校では、

職員会議に校内委員会の報告の時間を設け、全職員の共通理解を図る場として利用したりするなどの取組があった。支援についての話し合いは、校内委員会のみと限定せず、目的に応じて柔軟に会議を組み合わせることも、動ける組織にするためには必要であるとする。

ウ 特別支援教育コーディネーターについて

コーディネーターの取組状況は、特殊教育の経験に左右されるのではなく、コーディネーターが校内で何を兼務しているかによるところが大きいようである。学級担任で児童生徒から手が放せない状況があるときには、「授業中の様子を見に行く」「外部との連絡を取る」などのコーディネーターとしての取組は困難である。特殊教育の経験を生かすためには、コーディネーターとしての動きやすい環境の配慮が必要である。

調査の中で、複数指名している学校は、3校であった。コーディネーターを一人と限定せず、教務主任と特殊学級担任というように複数で互いの立場による利点を生かしていく方法も効率的に動くためには必要であるとする。

また、コーディネーターの指名に際して、特別支援教育＝特殊教育＝特殊学級担任＝コーディネーターというように思われている面が一部あるようである。特殊教育の専門的な知識は、特別支援教育を推進したり内容を充実させたりするためには重要な力である。その力を生かしていくことは校内資源を活用する意味で大切なことである。しかし、「特別支援教育は特殊教育の担当者に」という発想のみの指名は避けたい。特殊学級担任がコーディネーターの場合、保護者の相談が入りにくい場合もあるようである。コーディネーターには誰が適しているのか、コーディネーターとしての役割が果たせる知識や技能と、その力を発揮できる立場とを総合的に判断して検討する必要があるとする。また、指名に際しては、各学校において、コーディネーターとしてどのような役割があるのか、どのような役割を期待して指名するのか、そしてどのようなことから始めるのかを明示し、校内での確認が必要であるとする。

エ 特殊学級担任の校内支援へのかかわり

特殊学級担任の校内支援体制へのかかわりは、特殊学級在籍の児童生徒の実態に大きく左右されているようである。学級から休み時間も離れられない状態の担任も多く、「校内支援に協力したいけれどできない」という意見が多かった。しかし、

「対象児の実態把握」「担任への助言、相談」「校内委員会への参加」「コーディネーターの兼務」「直接支援」「情報提供」など、特殊学級担任が校内支援体制の中での大切な役割を担っていることが分かった。特殊学級担任の力を生かすためには、生かせる環境を作ることが必要であろう。

協力学級との連携を取って交流や共同学習を進め、空いた時間で校内支援にかかわっている例、他の教員が特殊学級の授業に入って、特殊学級担任が校内支援にかかわっている例が挙げられていた。協力学級との連携で交流や共同学習を進めるためには、特殊学級在籍児童生徒の個別の指導計画を作成し、協力学級担任と共通理解をしていくことが必要である。特殊学級担任からの意見の中には、特殊学級担任が学級の児童生徒から離れ、校内支援にかかわることへ疑問を投げかけるものがあった。通常の学級、特殊学級どちらの学級に在籍していても、同じ校内の特別な教育的支援が必要な児童生徒であり、どの児童生徒についても担任だけが抱えるのではなく全校で支援を進めていこうというように職員の意識を変えていくことが大事であろう。

また、特殊学級担任が、児童生徒への直接支援にかかわることについては、制度的な制約もあるが、支援を保護者が拒否したり、差別の目を受けたりするなどの意見があった。特別支援教育についての理解や啓発は、職員及び児童生徒、保護者、地域へと進めていかななくてはならない問題であると考える。

2 校内支援体制活性化の実践

(1) 実践の概要 (資料3参照)

ア 生活指導委員会(校内委員会)への働きかけ

(ア) 生活指導委員会の経過

① 6月生活指導委員会

生活指導委員会(教育相談部会+生徒指導委員会)に特別支援教育校内委員会の機能をもたせて再編し、特別支援教育に取り組む方向を提案した。特別支援教育の視点を入れて子どもたちを多面的に見ることで、新たな手だてが見つかるのではないかと話し合った。特別支援教育への取組の趣旨には賛同を得られたが、年度途中での提案であり、今までの組織や取組を大きく変えることには慎重に取り組むべきという意見が出た。そこで、現委員会自体の組織は変えず、この組織を活用しながら、

「無理をしない」で「しっかり支援」をするA校スタイルの校内支援体制を作り上げていくことを確認した。(表5参照)

表5 A校「生活指導委員会」の変化

	6月以前の状態	提案後
開催	月1回の定期開催	同開催
会構成	生徒指導委員会 教育相談部会	生徒指導委員会 教育相談部会 +特別支援教育部会
構成員	校長、教頭(特別支援教育コーディネーター) 教務主任、養護教諭、各学年主任、 特殊学級担任代表、通級指導教室担当代表	同構成員 (筆者が加わる)
対象児実態把握	障害のあるなしでなく、行動や学習上支援や指導が必要な子 担任の気付き	同対象 担任の気付き+実態調査+チェックリスト
内容	各学年主任から各学年の気になる児童についての報告、話し合い、共通理解	同内容 +特別支援教育についての話し合い+チーム支援からの報告、支援の検討

② 9月生活指導委員会

8月の校内研修後、特に気になる児童についてチェックリストによる調査を実施し、9月の委員会でチェックリストの分析検討をした。委員から、「児童の様子について別の角度から知ることができた」「苦手なところが見えた」「この後の手だてをどうするのが一番知りたいところ」という意見が出た。手だてを検討するために、チームを作っていく方向を確認した。チームで検討することについては、話し合いの時間を作ることが困難で、担任の負担が増えることを危惧する意見が出た。そこで、話し合いは、事前に資料を準備しておくこと、合間の時間を使って短時間で話し合うことを確認した。

③ 10月生活指導委員会

チームでの話し合いの結果を報告し、支援の計画(個別の指導計画)を検討した。方策を検討する中で、委員からは活発な意見が出されるようになった。(資料4参照)

④ 11月生活指導委員会

特殊学級担任が個別の指導を開始した児童についての経過を報告し、支援についての検討をした。

イ 担任への支援

実態調査から個別の支援が必要であると、生活指導委員会で話し合われた児童の中から2名の児童を抽出した。2名の児童それぞれについて、担任、保護者、コーディネーター、支援者、筆者で支援チームを組んだ。(支援者は個別の指導を担当する者で、生活指導委員会で支援の調整をした後から参加)

支援チームの会議は、チームの全員で行うことはなく、表6のように、ケースや話合いの内容に応じてメンバーを柔軟に変え、集まれる時間を見つけて行った。無理なく無駄なく会議を行うようにした。

表6 支援チーム会議のメンバーの組合せ

A 支援チーム	担任、コーディネーター、筆者
B 支援チーム	担任、保護者、筆者
C 支援チーム	担任、コーディネーター、支援者、筆者
D 支援チーム	担任、支援者

各事例において、個別の指導計画を作成した。個別の指導計画は、アセスメント、個別の指導計画Ⅰ（学級での支援）、個別の指導計画Ⅱ（個別指導での内容）の3部構成とした。（資料5参照）

作成に際しては、児童のつまずきの背景や支援の手だてを担任や保護者と一緒に検討していった。個別指導に関しては、個別の指導計画Ⅱを保護者、担任、個別指導を担当する支援者の共通理解や評価に活用した。

(ア) 事例1

① 対象児の様子

字が形にならない。漢字が覚えられない。落ち着いて学習に取り組めない。

② 支援の経過

○ 支援チーム会議①（表6のAのメンバー）

対象児のつまずきの背景や支援の方向について担任と話し合った。チェックリストの結果からは、「書く」「聞く」「読む」に特に弱い面が見られた。個別の検査では、音声言語による情報よりも視覚による情報の取り込みが得意な傾向が明らかになった。また、観察の中で、些細な音にすぐ反応し集中できない様子が見られた。以上のことから、次の方針を導き出した。

- ・ 指示や説明などは、絵や写真、具体物など視覚情報を入れて行う。
 - ・ 聴覚情報に注意する力が弱いことが推測されるので、学習時の音環境にも注意をする。
 - ・ 書字の困難さを軽減するために、黒板の視写の際は、見本を手元に置いて写すようにする。
- また、言語面での基礎的な力を付けるために個別に指導することの必要性も確認された。

支援者については、コーディネーターと筆者で連絡・調整をした。時間割などを検討し情緒障害特殊学級（以下情緒学級と記す）の担任を支援者の

候補として打診した。

○ 支援チーム会議②（Bのメンバー）

個別の検査の結果について保護者に説明し、対象児のもつ困難さや特性について保護者と話し合った。保護者から「いつも叱ることが多かった。本人にあったやり方をすることが大事なのですね。」と言って、学習時での支援の方法に理解を示し、個別指導についても理解してくれた。

○ 支援チーム会議③（Cのメンバー）

支援チーム会議①②での話合いを基に、個別の指導計画Ⅱを作成した。指導内容は、以下のとおりである。

- ・ 国語の教科書の読み聞かせ、読みの練習、漢字の指導（部分や要素を分解して指導）
- ・ 書字の練習（目と手の協応教材を使用）
教材は言語指導教室より借用
- ・ 言葉遊び（なぞなぞ、しりとり、カルタなど言語の力を伸ばすもの）

また、話合いの中で、対象児が個別指導より小集団での学習の方が意欲的に取り組めるとの意見があった。対象児と情緒学級在籍児童との関係が良好であること、学習の内容が情緒学級在籍児童の学習内容と共通するものがあり、双方にとってよい影響が期待できると考え、情緒学級での小集団指導を取り入れることにした。

作成した個別の指導計画Ⅱは、保護者に見てもらい了解を得て、指導を開始した。

○ 支援チーム会議④（Dのメンバー）

担任と支援者の中で指導の様子などについて日常的に情報交換をした。学期の終わりには、個別の指導計画をもとに支援を評価し、次学期の目標や手だてを考えた。

③ 現在の様子

指導は、まだ始まったばかりであるが、対象児は、友達と一緒に学習をととても喜び、次はいつやるのかと楽しみにしている。また、そこで学習した漢字が覚えられるようになり、学級でのミニテストでその成果が見られるようになってきた。

(イ) 事例2

① 対象児の様子

落ち着いて学習に取り組めない。一斉指導で指示が通じない。友達とのトラブルが多い。

② 支援への経過

○ 支援チーム会議①（Aのメンバー）

担任と対象児の学級での様子についての情報交換を行い、つまずきの背景や支援の方向について

話し合った。個別の検査の結果からは、視覚からの情報より聴覚的な情報の方が取り入れやすい傾向が見られた。目で見たことを理解すること、動作で表現すること、形を正確にとらえたり覚えたりすることなどに苦手さをもっていることも分かった。また、注意や集中の困難さも明らかになった。以上のことから、次のような方針を導き出した。

- ・ 指示では、ゆっくりとした言葉がけをし、一度に多くのことを話さない。一つ一つ順を追って話をしていく。
- ・ 文字や形などは、言葉を添えて理解を助ける。
- ・ 漢字など、形をとらえるのが難しいものは、赤鉛筆で下書きをし、なぞらせる。

また、学級では、担任以外に学習全般で補助をする人が必要であること。また、個別に指導をして本児の課題に取り組みさせる時間が必要ではないかという方向が出された。

学級の中での支援者は心の相談員、個別の指導での支援者は情緒学級担任と教頭を候補として打診した。

○ 支援チーム会議②（Bのメンバー）

個別の検査の結果について保護者に説明し、対象児のもつ困難さや特性について保護者と話し合った。家庭では、宿題をするのに1時間以上かかっていること、母親が付いて勉強を教えているが、集中して取り組めない様子などが話された。本人の段階に合わせた家庭での学習のやり方を話し合い、確認した。また、学級での支援や個別の支援についても共通理解をすることができた。

○ 支援チーム会議③（Cのメンバー）

支援チーム会議①②の話し合いを基に、個別の指導計画を立てた。教室の中での支援は、心の相談員が空いている時間を調整して行い、教科の学習補助とともに、友達との間をつなぐ通訳的な補助をしていく。個別の指導では、放課後に1時間設定した。言語指導教室で、情緒学級担任又は、教頭が指導に当たる。内容は、言語の基礎的な力や人とのかかわり方などを身に付けることを目標にした。保護者に、個別指導の内容について了解を得た後、指導を開始した。

③ 現在の様子

週に3～4時間、学級に心の相談員が入り、対象児以外の児童を含め、全般的に補助をしている。そばについて指示することで学習への取組がよくなっている。また、放課後の指導は、言語教室で

カルタやパズルなど、言語教室や情緒学級の教材を使い、楽しく取り組んでいる。

ウ 学校全体への働きかけ

(7) 特別支援教育に関する研修の実施

「教室の中にいる気になる子」と題して、以下の内容の研修を実施した。

○ A校の気になる児童について

○ 特別支援教育について

○ 気になる児童の理解と支援

参加者からは「困った子としてしか見ていなかったけれど、本人が一番困っているのですね」「担任だけで悩まなくていいのですね」「専門的に見てもらえたらありがたい」などの感想があった。

(4) 「特別支援教育だより」での理解・啓発

全職員に向けて、9月から随時発行した（資料6参照）。できるだけ多くの職員に読んでもらえるように、分かりやすくし、カットを入れたりして読みたくなるように紙面を工夫した。特別支援教育や気になる児童の特性や指導、教室での支援、校内委員会の報告などを載せた。

(2) 結果と考察

ア 生活指導委員会への働きかけ

職員全員へのアンケート結果では、「特別支援教育を組み入れたことにより、生活指導委員会は気になる子に、より適切な支援ができる組織になったと思いますか」の間については、「思う」「ややそう思う」というプラスの評価をしている職員は全体の8割を超えている（資料7参照）。アンケートの中では、「生活指導委員会が、組織的に動くことで計画的に支援を行えるようになった」「チームを組んだことで、支援をより具体的にすることができた」という意見があった。その一方で、「支援の様子が見えない」「対象の子がいないので分からない」という意見もあり、校内職員への情報の伝達の仕方など課題も明らかになってきた。

校内支援体制を活性化させるためには、まずは、校内支援体制の中心組織である校内委員会を機能させる必要があった。そのために、当初、より活動しやすい委員会の形に校内組織を再編する方向で取り組んだ。しかし、年度途中で、組織を編成し直すことは、組織の運営上及び職員の心理的側面においても抵抗感を伴った。そこで、話し合いの結果、大きな改編はせずに、今ある体制を活用しながら「無理なく」「しっかりと支援」できるA校スタイルの校内支援体制を作り上げることにし

た。支援チーム、個別の指導計画など、多くの職員にとって初めて耳にすることで、始める前は、かえって負担になるのではという危惧の声もあった。しかし、それらについて委員会で検討し、「支援チーム会議は、時間を見つけて短時間で」「指導計画はチームで検討」などA校でできる形にして取り入れ支援を進めてきた。実態把握、支援の検討、個別の指導計画の作成、支援の実際、評価という一連の流れを委員会で確かめながら、いわゆるA校スタイルの支援体制を作り上げてきた。生活指導委員会の中で話し合い確かめながら取り組んできたことが、結果として機能する委員会につながったと考える。

イ 担任への支援

チームによる支援についての評価では、チームでの支援が適切な支援につながったと「思う」「ややそう思う」というプラスの評価をした職員が8割以上であった。「一人の判断より冷静にできる」「担任への負担が減りより細かな支援や計画的な支援につながった」「支援の計画があることで支援の内容が明確になって支援が進めやすく、共通理解もしやすかった」という意見があった。また、今回の事例では、保護者も、児童への支援と一緒に考えていくという意味でチームの中に位置付けた。保護者と児童のつまずきや状態をどうとらえるか、どのように支援をしていけばいいか話し合い、共通理解をしていった。どちらの事例でも、保護者の理解が得られ同歩調での支援へとつながることができた。保護者も担任も「一緒に考える」という同じ立場での話し合いをもてたことがよかったのではないかと考える。

また、今回実践した特殊学級等からの支援は、以下のとおりである。

- ・ 支援チームに参加
- ・ 指導のアドバイス
- ・ 情緒学級担任による情緒学級での小集団指導
- ・ 情緒学級担任による放課後の個別指導
- ・ 通級指導教室の利用
- ・ 通級指導教室や特殊学級の教材の利用

特殊学級等からの支援の有効性については、「有効だと思う」「やや思う」のプラスの評価が6割であった。実際の支援にかかわった担任からは、「有効であった」「児童に変容が見られた」という評価であった。特に個別指導が必要な段階の児童にとって、特殊学級の指導法や教材・教具などを活用することは、より効果的な学習に結び付け

ることができるということが分かった。しかし、学級から取り出され個別指導を受けることや特殊学級がかかわってくることに對し、保護者は少なからず不安をもっている。保護者の心情に配慮しながら、具体的に子どもの特性や支援の方策について一緒に考えていくという姿勢で話し合いをもち、一つ一つ共通理解をしていった。このことが保護者との信頼関係を築き、よい連携につながっていったと考える。

また、チームでの話し合いを積み重ねたり、きめ細かに連絡・調整をしていく中で、校内の職員間に気軽に相談できる雰囲気や互いに協力し合う雰囲気が生まれた。そのことが、特殊学級等からの支援という校内支援資源を掘り起こすことができたと考える。

ウ 学校全体への働きかけ

6月当初では、「特別支援教育」という言葉を知らない、言葉は知っているが特殊教育の名前が変わっただけと考えている職員が多かった。8月の校内研修で、特別支援教育や気になる子どもの特性や支援について一応の理解は得られたものの、実際に学級で取り組む気持ちにまで高めることは難しかった。研修の機会を増やす方法はないか、筆者が日常的に接することのできる立場でないことが、A校職員との関係作りでは大きな障害であった。そこで「特別支援教育だより」という方法で理解・啓発の働きかけを行った。便りでは、特別支援教育は、特別な時に特別な場所で一部の児童に対して行われるものではなく、毎日の学級の中ですべての児童に行うものであることを伝えたかった。そのために、興味をもってもらえるよう、身近な話題、教室でありそうな場面、そして学級ですぐに使えるような支援の具体例や教材などを載せた。「紹介してあった支援をやってみた」「教材を試してみた」と声をかけてくれる職員も多く、アンケートの結果では、「子どもの見方が変わった」「すべての子どもを同じように指導するのではなく、その子なりの背景を考えなくてはいけないと強く思った」「学級での教材の提示の仕方などを考えるようになった」などの意見があり、少しずつ障害や特別支援教育についての理解が進むとともに、学級で取り入れてみようという意識が変化してきているようであった。「便り」という形での働きかけは、一方的な伝達の手段ではあるが、地道に継続することで大きな効果を生み出すことができたと考える。

VI 研究のまとめと課題

1 成果

(1) 校内支援体制の整備及び特殊学級等の弾力的な運用による校内支援体制の活性化の実践について(A校の実践で明らかになったこと)

ア 校内委員会の整備「無理なく」…省力化

校内委員会は、校内事情で新たに設置することが厳しい場合も考えられる。そのときには、無理に独立させずに他の委員会を利用する方法がよいようである。A校の場合も、生徒指導委員会と教育相談部会の委員会に校内委員会の機能を付加させ、一年間取り組んだ。A校の規模では、各委員会の構成員がほぼ同じであるため、三つの委員会が一緒になったことで、委員会の開催が省力化され、職員に負担感をもたせることなく月1回の定例開催ができた。また、対象となる児童も重なっていることが多く、委員会を一緒にしたことで、一人の児童を多面的に理解したり支援を考えたりすることができた。校内委員会は、児童生徒の日々の生活や学習を考え支える委員会であり、日常的に機能していることが求められる。そのためには、委員会自体の運営に無理があっては、継続した支援にはつながらない。校内支援体制の基盤となる校内委員会は、無理なく日常に根付いた組織となるように、校内組織を見直し自校スタイルを作り出していくことが大切である。

イ チームで支援・特殊学級等の活用…「しっかり支援」

実践事例では、担任、保護者、コーディネーター、支援者でチームを組んで支援会議を重ね、支援を検討してきた。時間の長短はあるが、頻りに間を取り次ぎながら検討していったことで、対象児を取り巻く支援の輪ができ、有効な支援に結び付けることができたと考えられる。また、チームで話し合った個別の指導計画は、計画、実行、評価の過程をたどることでより適切な支援に結び付けることができた。特に、保護者、担任、支援者の共通理解のためには欠かせないものであった。

本事例では、特殊学級等からの弾力的な運用により特殊学級からの直接支援を行うことができた。職員間で気軽に情報交換や相談ができる雰囲気と職員間の協力体制を作り、その上で時間の調整、特殊学級への配慮など特殊学級担任が支援にかかわれる環境を整えていくことによって、特殊学級担任からの支援に結び付けることができた

考える。校内支援体制の中で、特殊学級等のもつ支援資源を活用していくことは、より多様なそして効果的な支援を展開することができ、校内支援体制の活性化につながる事が明らかになった。

(2) 校内支援体制活性化への方策

県内小・中学校の実態調査及び校内支援体制活性化の実践により、明らかになった校内支援体制活性化のポイントをまとめたものが、次のページ表7である。

2 課題

今回の実践では、校内委員会やチーム会議を重ね関係者の理解を取りながら進めた。そのために、児童の実態調査から実際の支援に結びつくまで多くの時間を必要とした。今年度の取組をふまえ、年間での見通しをもった活動計画の作成をするともに、コーディネーターを校内組織に複数位置付けることなど、機能的に動ける体制にしていくことが必要になると考える。

また、特殊学級等は、特別支援教室への構想に向け、校内での在り方を見直し、校内支援の核となって機能できる体制を作ることが必要になってくるであろう。全職員の連携と協力体制を整える中で、特殊学級等のもつ専門的な力を校内の支援に積極的に生かしていくことが、これからさらに求められていくと考える。

〈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整備のためのガイドライン（試案）』（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（答申）』（2005）
- ・千葉県総合教育センター作成 「特別な教育的ニーズのある子どものための行動チェックリスト」（1．2年用、3～6年用）
- ・下司 昌一 他 著 『特別支援教育をどう進め、どう取り組むか』 ぎょうせい（2005）

（担当指導主事 長島 宏）

表7 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への校内支援体制活性化の方策

校内支援体制活性化への方策	
支援体制整備	<p>校内委員会の設置やコーディネーターの指名など、基本となる支援体制の整備やその推進には、管理職のリーダーシップが不可欠。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校経営方針に特別支援教育の推進を位置付ける。 ・職員に特別支援教育への取組の趣旨、方針を示し、職員の意識を高める。 ・担任、コーディネーターへの指導助言をする。支援が必要な児童生徒へ積極的にかかわる。 ・人的、物的な支援資源の配慮と確保をする。
校内委員会	<p>校内支援を推進する母体となる組織であり各学校の実情に合わせて、機能する委員会にすることが大事。</p> <p>組織運営</p> <ul style="list-style-type: none"> ・委員会は常設、定期的な開催にする。 ・教育相談や生徒指導、就学指導など他の委員会との役割や機能を再検討し、整理・統合するなど組織を見直していくことが有効である。会議の省力化にもなる。 ・支援についての話し合いは、校内委員会のみと限定せず、目的に応じて他の会議の場を利用する。 <p>取組内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・年間の委員会の活動を明確にする。特に実態把握、支援の検討、支援の実際、支援の評価の過程をどのようにするかを明確にする。 ・校内研修の充実、職員の障害についての理解や特別支援教育、支援体制への理解を深め、共通理解を図る上で欠かせない。また、事例研究を行い、指導内容の充実に取り組むことも必要である。 ・指導内容、方法の充実のために個別の指導計画の作成が必要である。 ・支援を進める中で保護者との共通理解は不可欠である。保護者を交え担任やコーディネーターなどでチームを組み、指導内容、方法を検討して支援をすることは、効果的な支援につながる。 ・職員、児童生徒、保護者、地域への特別支援教育についての理解や啓発は、研修会や通信物など方法を工夫しながら継続して働きかける。 ・相談や指導助言など、必要に応じて外部との連携を取っていく。
コーディネーター	<p>校内支援推進の中心的な役割をもつコーディネーターとしての力が発揮できる環境の配慮が必要。</p> <p>配慮</p> <ul style="list-style-type: none"> ・コーディネーターは、その役割が果たせる知識や技能と、その力を発揮できる立場とを総合的に判断して指名をする。 ・指名に際しては、コーディネーターとしての役割を明確にし、校内で確認する。 ・コーディネーターへの校務分掌上での配慮、時数の配慮などにより動ける環境を整える。 ・コーディネーターは一人に限らず、立場による利点を生かして複数で取り組む方法も有効である。 <p>取組</p> <ul style="list-style-type: none"> ・情報の収集やきめ細かな連絡・調整をして、学校内外の支援資源を掘り起こしていく。 ・研修会への参加や自主研修などで専門性の向上を図る。 ・コーディネーターの地域ネットワークを作る。
特殊学級	<p>直接的、間接的支援を含め特殊学級等の教育的資源が、校内支援の中で果たす役割は大きい。特別支援教室の構想に向け、現体制の指導の充実を図るとともに、校内支援への積極的なかわりが期待されている。特殊学級等の教育的資源を活用できる環境作りが必要。</p> <p>環境作り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・通常の学級や特殊学級の今までの在り方を見直し、特殊学級を校内支援の核として位置付け、全職員の共通理解と協力体制を基に交流や共同学習を促進し、互いのよさを支援に生かしていく。 ・時間割編成などにおける特殊学級運営上の配慮をする。 ・情報の共有化が大切である。気軽に相談や情報交換ができる職員の雰囲気を作る。 ・特別支援教育についての理解や啓発を職員、児童生徒、保護者、地域と進めていく。 <p>取組</p> <ul style="list-style-type: none"> ・在籍児童生徒の個別の指導計画を作成し、指導の充実を図る。生活の場としての学級での指導を充実させるとともに、交流や共同学習を推進する。 ・特殊学級担当者は専門性の向上を図るとともに、積極的に校内の支援にかかわり、特殊教育の知見を生かしていく。(直接支援：個別指導、少人数指導、リソースルームでの指導、通常の学級でのTT等における支援、交流時の支援など。間接支援：担任の相談、指導のアドバイス、情報の提供、教材・教具の提供、個別の指導計画作成の補助、関係機関への連絡、保護者の相談など)