

第1節 学校における実態把握

篁 倫子 松村勘由 柘植雅義

1. 校内委員会

1) 校内委員会の立ち上げ

A市立A校ではこれまで、各学年から1名の教員と級外教員のうちの加配担当1名から構成されている児童指導部会場で「気になる子」について話し合われてきた。会は月に1度開かれ、生徒の様子について話し合い、よりよい指導の在り方を探り、結果は職員会議へ報告することになっていた。加えて、学期に1回は職員全体で情報交換がされる。この児童指導部会に「校内委員会」の役割を担わせることが適しているとA校は判断し、ここに養護教諭と教頭、校長に参加を要請することにした。

試案では校内委員会の構成員は校長、教頭、担任教師、その他学年主任、教育相談担当教諭、養護教諭、前担任教師など必要と思われる者、が挙げられている。また、校外の専門知識を有する者の参加が薦められている。本研究では、A校職員へ学習障害の理解・啓発を促しながら、校内委員会の構築を迅速に進めるため、A県から派遣された巡回相談員と研究スタッフがこの校内委員会へ参加することとした。すなわち、本例は専門家チームが校内委員会へ参加して会の構築を支援するという、特別なケースであると言える。

2) 校内委員会の役割

A校児童指導部会で話題にされる子どものほとんどは、生活・行動面で気にある子ども、指導や対応に苦慮する子ども、家庭に代表される校外での生活面で問題がみられる子どもたちであった。具体的には、多動、授業に参加できない(しない)、他児とのトラブルが多い、緘黙、不登校、あるいは家族機能の問題等である。そして、これら児童の中には学習上の遅れやつまずきを合わせ持つ子どももいたが、教職員の苦慮と心配の焦点は子どもの行動・生活上の課題にあてられがちであった。

こういった学校の現実の中で専門家チームが試みたことは、主に3つある。その第一は、教師が認識しているところの子どもの問題・課題と、指導・対応について教師が抱えている課題と困惑の声に、しっかりと耳を傾けることである。そして、問題の背景にある事柄の理解とその解決・改善に向けての対策を共に考えた。

第二に、それら行動面や生活面で気になる子どもたちが、学習面ではどのような状態にあるのか、課題や

つまずきはないのか、と教師に問いかけることであった。時に、これらの子どもたちの行動面の問題の背景には深刻な学習のつまずきが隠れている。しかし、それらは行動面の問題に覆われるか、周りが目に見えた問題に対処することに精一杯であるために、扱われな

いままになっている現実

に視点を当てた。

第三は、学習面上の遅れやつまずきはあるものの、「できる子どももいれば、できない子どもも数いる」という小中学校の学級の普遍的事実の上で、行動上の問題を示さないがために見過ごされている子どもたちへ、再度注意を向けるよう働きかけることである。これらの児童は教科指導の工夫と配慮を誰よりも必要とする子どもであり、その中でも学習障害のある子どもがいることを、時間をかけて教師に伝えていった。

専門家チームが参加する校内委員会を進めていくうちに、2時間におよぶ会が、気になる子どものことをより丁寧に話し合い、教師とは異なる視点を持つ専門家の見方・捉え方を聞くことができる有効な時間として実感されていった。そして、児童生徒について全教職員の理解を深めるためにも、会を校内全体のものとして位置付けたいとの希望が学校側から出された。そのため、12年度末より13年度にかけて、月1回の校内全体研修会として校内委員会が発展しながら、体制を変えていった。その中には、学習障害の理解と支援に関する研修会も含まれた(詳しくは、第4章第1節を参照)。

次に、児童生徒の教科学習および生活・行動面の実態と話し合われた内容とを書き表し、記録することが実態把握に不可欠であることから、「個別記録シート」(図1)を作成した。シートの記入は、教師が問題としている点を確認したり、気になる子どもをしっかりと見直す作業となり、児童生徒の理解に大いに役立つ。同時に、記録されたシートを基に話しあうことにより、その児童に直接関わらない教職員にも共通の理解をもたらすことになる。さらに、話し合われた内容と提案された指導・対応の一案を書きとめることにより、担当教師は指導に生かしやすくなる。当初、教師側には新しく不慣れな試みである個別シートへの記入に、多少なりとも抵抗を感じている節もあったが、生徒へのより良い対応には、校内での理解と支援とが不可欠であると認識した教師は積極的にシートへ記入していった。年度末には、次年度に学級担任が交代する学年は、それぞれの担任が気になる生徒についてシートに書き込み、次の担任への引き継ぎ資料として活用された。

このように、A校の校内委員会は教師が気になる児童生徒について学校全体で話し合える場であることに加えて、問題とされる点についての捉え方や具体的な

児童名： 学年 組 (男・女) 記入日 年 月 日 記入者

児童名： 学年 組 (男・女) 記入日 年 月 日 記入者

＜担任として気になる点・困っていること＞		＜児童の長所＞		家庭の様子
児童の様子		これまでの対応	今考えられる対応	
＜教科学習＞ ・国語 ・算数 ・その他				備考
＜生活・行動＞				
＜その他＞				

図 1 個別記録シート

指導や支援について、新たな視点や専門的な意見を得られる場、そして教師が保護者との対話や対応に苦慮している現実を話題にできる場として発展していった。

14年度には、校内委員会は従来の児童指導部会と、学期に1回の職員全体会を運営する役割を果たした。

学習障害等についての教職員の理解啓発はもとより、研究実践校としての取り組みに対する保護者の理解啓発を計ることも校内委員会の役割として重要なことである。A校では13年度当初に校報に記事を載せ、また保護者向け講演会（教職員も参加）を開催して、学習障害の理解啓発と、保護者との協力体制の基盤作りを進めた。A校での取り組みの詳細は第4章第1節に述べられる。

2. 実態把握の内容と方法

1) 実態把握の内容

学校においてなされる学習障害に係る実態把握は、表1に示したように、①国語または算数の基礎的能力に著しい遅れがあること、この遅れの背景に②全般的な知的発達に遅れがないこと、③他の障害や環境的な要因が直接の原因ではないと考えられること等を確認することにある。

2) 実態把握の方法

学習状況、つまずき、学力、行動・生活面の特徴などを把握するには、何よりも授業や生活の中での指導を通しての観察が重要である。そして、校内委員会での話し合いは、児童生徒の理解を深める上で不可欠であった。A校での実態把握は以下の観察および評価を基に進められた。

(1) 個別記録シート（図1）

校内委員会で話題にされた児童生徒はいずれも担任により、個別の記録シートが作成された。

(2) 巡回相談員による授業観察

担任より要望があった例、および学習障害ではないかと保護者からの相談のあった例につき、巡回相談員が授業観察を実施した。

(3) 学習のつまずきの把握のためのチェックリスト（資料1）

A県が校内での実態把握のために作成したチェックリストを使用し、担任教師へ記入を依頼した。このチェックリストは国語は聞く、話す、読む、書く、算数は数、図形、数学的思考、運動は粗大運動と微細運動、社会性は行動特徴、対人関係、生活習慣のそれぞれの領域における、学習障害等の子どもによくみられるつまずきの項目から成っている。

表1 校内委員会での実態把握

（「学習障害児に対する指導について（報告）」（1999年7月）より抜粋改変）

① 国語または算数の基礎的能力に著しい遅れがある

国語、算数等の評価観点の中、あるいは聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力のいずれかに著しい遅れがあること。著しい遅れとは2、3年は1学年以上の遅れ、4年以上は2学年以上の遅れを目安とする。

把握の方法：学業成績、日常の学習状況（提出作品、ノート、授業態度等）、保護者からの情報、学力検査（集団）、あるいは学習のつまずきに関するチェックリストなど

② 全般的な知的発達に遅れがない

全般的な知的遅れがないことが予想されるか、教科別評価の観点で、学年相当の能力を示すものが一つ以上ある。もしくは、集団式知能検査等によって知的能力に遅れがないことを確認

把握の方法：学業成績、日常の学習状況、集団式知能検査

③ 他の障害や環境的な要因が直接の原因ではないと考えられること

学習困難が特殊教育の対象となる障害によるものではなく、また、明らかに環境的な要因によるものでもないと考えられる。ただし、他の障害や環境的な要因による場合であっても、学習障害の判断基準と重複している場合は、その障害や環境等の状況を把握する。

把握の方法：日常の学習状況と行動観察、児童生徒の記録、および保護者からの情報等による。

(4) 保護者との面談

保護者と担任、校長（場合によって巡回相談員を含む）との間で面談が持たれ、保護者がみる子どもの様子と学校への保護者の期待などについて、話し合われた。

3. 校内委員会から専門家チームへ

A校では保護者向けの講演会の後、保護者から子どもの気になる点について相談を希望する例が3件あった。この3例のうち2例は、校内委員会で気になる児童として挙げられなかった児童である。

3例について、上に述べた校内で実態把握がなされた（事例の詳細については次節に記述）。その結果、3例とも①国語または算数の基礎的能力に著しい遅れがあり、この遅れの背景に②全般的な知的発達に遅れがないこと、③他の障害や環境的な要因が直接の原因ではないだろう、ことが確認された。保護者は子どもの

学習面でのつまずきの背景とその対応策を知りたいと希望し、専門家チームへ判断を求めることに同意した。

なお、校内委員会で検討された中には学習障害が疑われる事例はこれ以外にも数件あったが、保護者から問題の認識あるいは理解を得ることに至らなかった。これらについては、引き続き担任が保護者との連絡を取り合い、教師－保護者の信頼関係を築きながら、子どもの学習状況についての保護者の理解を深めていくよう努めることにした

校内委員会では、学習上のつまずきを認め、学習障害が疑われる児童の保護者に対して、教師はどのような説明をすることが望ましいのか、それについての指示と助言がほしいとの声があった。表2は、その一つのモデルを示したものである。

参考文献

文部省（1999）：学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議「学習障害児に対する指導について（報告）」

表2 校内委員会での保護者への説明

A. 教師側から問題および判断依頼を提起する場合

- 1) 学習面のつまずきがあり、指導において特別な配慮と工夫が必要と思われる点があります（校報も参考）。
- 2) まず、どんなところで学習につまずいているのか把握し、どんな手だてがお子さんに有効であるか校内委員会において検討します。
- 3) 現在、校内委員会は担任、児童生徒部会、校長の校内教職員に加えて、今回の実践研究に協力をいただいている国立特殊教育総合研究所のスタッフ（専門家チーム）、A県の巡回相談員の〇〇先生が加わっています。
- 4) 学習のつまずきとその背景要因を検討するために、①巡回相談員が授業を観察し、子どもの学習状況を把握し、担任教師と話し合いを持ちます。②必要となる心理教育検査をその専門家が実施します。
- 5) どのようなサポート*が必要か、また誰がどのように行うのかを専門家チームで判断し、学校において実行し、そしてその成果を評価していきます。この過程では、保護者のご意見を伺います。

B. 保護者側から問題を提起された場合

- 2) 以降同じ

*サポート（支援）の内容

- ① 教師へのコンサルテーション
指導上の工夫（指導計画、実行、評価）に関する相談
- ② 保護者との面談
- ③ 学校内で何ができるか
- ④ A市としての支援
- ⑤ 特総研の関与：専門家チームとして。必要と認められれば、数例については個別の指導を行うことも可能

資料 1

チェックリスト

＊この用紙は、お子さんの学校での様子をよりよく理解させていただくためのものです。
あてはまる項目の□にレ印をつけてください。

平成 年 月 日記入

記入者氏名 ()

フリガナ		男・女	生年月日 (年齢)
名 前			昭・平 年 月 日 (歳)
在籍校	市立 小学校	学年	第 学年

項	□：チェック欄	内 容
国 語	聞 く	☐ 集団の中で、言葉の指示や注意が理解できない ☐ 聞いたことをすぐ忘れてしまう ☐ 話を聞くととき注意の集中・持続時間が短い
	話 す	☐ 幼稚な言葉を使ったり、特定の音節の発音ができない ☐ 単語などが出にくい ☐ 順序を整理して話すことが難しい ☐ 話題がとびやすい ☐ 一つ話題に固執する
	読 む	☐ 似た文字を間違えて読みやすい ☐ 漢字の読み間違いが多い（音読みと訓読みの混乱、順序の逆転等） ☐ 助詞や文末を読みまちがえる（勝手読み） ☐ 一字一字は読めるが拾い読みである ☐ 文節を区切って読めない ☐ 文字や行をとばして読むことが多い ☐ 読むときに過度に緊張する ☐ 話のあらすじや文章のだいたいを読み取ることができない
	書 く	☐ 「く」と「へ」、「し」と「つ」等の似た文字を間違えて書く。 ☐ 鏡文字が多い ☐ 枠やマスの中に文字が書けずにはみ出す ☐ 黒板や教科書の文字を視写するのに時間がかかる ☐ 拗音や促音を正しく書けない ☐ 話したことや伝えたいことを文章で書くのが苦手である
算 数	数	☐ 89 を 98 と読んだり、ジュウゴを 105 と書いたりする ☐ 数唱において、二度言ったり、抜かすなどして時間がかかる ☐ 数字の「3」と量の「3 個」などを対応させて理解することができない ☐ ＋－×÷の記号の意味が理解できない ☐ 繰り上がりのある足し算ができない ☐ 繰り下がりのある引き算ができない ☐ 筆算表記で、位を揃えることが難しい（2 年生以上） ☐ 九九の暗唱や、九九を使った計算ができない（2 年生以上）
	図 形	☐ 形（○△□など）の仲間分けができない ☐ おおよその形を視写することができない ☐ 図形などを書くことが苦手である。 ☐ 定規やコンパスを使うことが難しい（2 年生以上）
	数 学 的 思 考	☐ 簡単な文章題を読んで立式することができない ☐ 表（時間割表など）の意味が分からない ☐ 時間の流れや暦の意味が理解できない

	項	□：チェック欄	内	容
運動	粗大運動	□	バランスをとるのが難しい	
		□	スキップができない	
		□	リズムに合わせて体を動かすことが苦手である	
		□	相手の動きに合わせて、同じ動きができない	
		□	前転ができない	
		□	ボールの扱いがぎこちない	
	微細運動	□	紙の端をそろえて折ることができない	
		□	はさみで線に沿って切ることができない	
		□	鉛筆や消しゴムの使い方がぎこちない	
		□	閉じた丸が描けない	
社会性	行動特徴	□	席にじっと座っていることが難しい	
		□	注意がそれやすく、持続することが難しい	
		□	気に入らないことがあると乱暴な行動をとる	
		□	我慢できずにかんしゃくを起こす	
		□	掃除・給食当番をやらない	
		□	作業が極端に遅い	
		□	好きなことにしか集中できない	
		□	ゲーム等で負けることの受容ができない	
		□	できそうもないとすぐ諦めたり怒ったりする	
		□	ある物音や雰囲気への恐怖心が強い（運動会のピストルの音等）	
	対人関係	□	いじめられやすい	
		□	人のいやがることをしたり、言ったりする	
		□	よく人にちょっかいを出し、注意を引こうとする	
		□	自分勝手に遊びを続けられない	
		□	ルールがわからなくて、遊べない	
		□	挨拶やお願いなどの仕方が身についていない	
		□	冗談が通じない	
		□	相手の気持ちが読み取れない	
	生活習慣	□	宿題や提出物、学校で使う物の忘れ物が多い	
		□	ノートや教材等をいつも違った場所に置き、机やロッカーの中が乱雑になる	
		□	ボタンかけ、ファスナー締め、靴ひも結び等がうまくできない	
		□	偏食や過食、小食がみられる	
		□	食器を使って食事をすることが上手でなく、食べこぼしが多い	