

### Ⅲ. 専門家チームから校内委員会へ

海津亜希子 佐藤克敏 涌井 恵

ここでは、専門家チームで話し合わせ、検討された内容を、どのように学校に伝えていくかについて取り上げる。つまり、専門家チームによる報告が、学校側にとって、実際の子どもの支援として想定しやすく、より速やかな支援につなげていくためには、どのようなかたちでなされるのがよいのかについて、実践を基に提言したい。

先のⅡでは、事例ごとの専門家チームによる報告書が挙げられている。この中には、「判断の結果」「判断の根拠」「指導を行うにふさわしい教育形態と配慮事項」「再評価」の欄が設けられている。さらに、「判断の根拠」として「知的能力の評価」「国語・算数の基礎的能力の評価」「医学的な評価」「他の障害や環境的要因が直接的要因でないことの判断」が順次述べられる。同様に「教育を行うにふさわしい教育形態と配慮事項」においても、「教育形態」「指導にあたっての配慮事項」「個別指導」「各教科に関わる事柄」「その他の留意事項」について各々記される。これらの内容は、文部省（現、文部科学省）による「学習障害児に対する指導について」の報告を基にして構成されている。

この報告書は、学校側の情報を基に、専門家チームが、ある一人の子どもの実態を明らかにし、支援の方向性について示唆する内容が含まれており、多くのプロセスを踏んだ結果として作成されたものがある。つまり、初めに校内委員会で話し合いがなされ、次に、学校側は専門家チームにかけられるための多くの資料を用意し、それらを基に専門家チーム側があらゆる角度からその子どもを熟考するといった一連のプロセスの結果でもある。これらを一つの書類にまとめるのは容易なことではないが、本来の目的、すなわち、子どもの真の状態像を理解し、それを支援につなげていくという目的を達成するには、判断に際しての詳細な根拠と、支援のあり方について、報告書という一つの形式に集約することは必須である。

しかし一方で、報告書を受け取る側の学校が、詳細で、専門的とも言える実態把握の結果と、実際の子どもの結びつけられるかについては、今一度考える必要があるのではないだろうか。

#### 伝える側の課題

専門家チームで作成した報告書を学校側へ持参し、内容について説明をしたところ、専門的な用語（例「視覚認知」）が入っており、すぐには理解が難しいといっ

た感想が聞かれた。報告書という文字情報と、ことばによる付加的な説明を受けた（同席の）教員でさえ、このような印象をもったことに対し、学校側に伝える報告書というものに関して何らかの改善、補足が必要であることを感じた。

#### 実態把握についての記述

－認知特性からの捉え方－

学習障害（LD）のある子どもについて実態把握する場合の主流の一つに、定義に沿って行うという方法がある。つまり「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」といった領域ごとに捉える。ここで、このような認知処理の過程から捉える際の利点について挙げてみたい。確かに、LDは情報処理の過程にその特徴がみられるため、これらの枠で捉えていくことは理解の一助になり、状態像をイメージするのに役立つ。「聞く」「読む」等の機能は、教科という枠を越えて関わるものであるため、汎用性があり、その後の子どもが示す学習活動の様子についての予測がある程度可能である。

以上のような利点がある一方、難点もある。学校の中では普段、このような枠組みよりも、教科の枠組みによって捉える方が一般的であるため、「聞く」「話す」「読む」…といった領域ごとの実態が、普段の学習場面とどのように直接結びつくか明確でないところもある。そうなるとう必然的に、支援を具体化するのも難しくなる。

－教科からの捉え方－

次に、教科の面から子どもの実態把握を行うことについて検討する。こちらの利点は、ともかく、学校側にとって、非常に理解しやすい枠組みということが挙げられよう。教科の枠組みは、普段、教員が行っている活動に即しており、その点でイメージしやすく、具体的な支援にも結びつけやすい。

しかし、こちらの難点は、教科という枠には、たくさんの認知機能が関与するため、実態把握の視点が（例：「何が要因でつまづくのか」）ぼやけてしまうという危惧がある。また、単元によって、必要とする能力も変わる。例えば、算数の中でも、わり算と立方体では、発揮する能力も異なるため、その度に子どもが示す様子も異なり、子どもの統一した全体像が見えにくい。

－認知特性から教科へ－

上述したように、「認知特性からの捉え方」「教科からの捉え方」各々に利点・難点がある。そこで、両者の利点を活かしつつ、難点を補う法はないか検討した。

その結果、

- ① 基本的には、教科の枠で捉え、そこから目標を設定したり、手だてを考える
- ② しかし、教科のつまずき（または長所）の背景要因として、子どもの認知特性はしっかりと把握しておくこと

が重要ではないかと考えた。

つまり、その子どもが有する認知特性が、教科学習にどう反映されるか、両面から捉えることができるようにすべきと思われた（図1）。

### 「個別の支援方針」の提案

専門家チームから学校へ実態把握の結果等の伝え方について検討を重ねた結果、専門家チームの報告書に加えて、図1のような重要なポイントを含んだ「個別の支援方針」なるものを作成することにした。

これは、報告書ほど詳細ではないが、学校教育の枠組みに沿っての実態把握の提供を可能にするものである。また、個別の指導計画ほど具体的な指導計画には至らないが、大まかに、また期間にしばられない支援の方針を提供するものである。図2に「個別の支援方針」の例（前項の事例Bを対象に作成したもの）を挙げる（図2）。

### 報告書と個別の支援方針の必要性

～実践を通して～

実際に報告書と個別の指導方針を学校側に提示し、数名の教員に聞き取りを行った結果、次のように集約できた。

個別の支援方針は、教科に沿った見方も提供してい

るので、違和感なく、理解ができ、指導に対する具体的なイメージも湧きやすいといえる。しかし、LDのような外からでは見えにくい子どもを捉えていく際に、報告書のような「医学的な根拠」や「認知能力のアンバランス」といった詳細な根拠も押さえておく必要がある。

これらを参考にまとめると、まずは報告書上で専門的かつ詳細に記述し、そこから具体的な指導へとつなげる際に、必要な部分を簡略かつ図式化し、個別の指導方針として提示することの意義はあると思われた。

### 「個別の支援方針」から「個別の指導計画」へ

「個別の支援方針」を作成するに至った経緯がもう一つある。LDの子どもは、十人いれば、その分だけの状態像を表す。よって、ある決まった指導方法だけでは対応しかねる。このような背景を考えると、今後、学校教育の中においても、LDに対して、さらに言えば、彼らが多くの時間を費やす通常の学級において、個別の指導計画を作成することは有益であり、このことは今後の検討課題にすべきであろう。

このように今後、通常の学級の教員が個別の指導計画の作成に関わるようになった時には、やはり、教科という枠で、目標を設定したり、手だてを講じると考える方が実状に即している。そうしたことを考慮しても、報告書から一足飛びに個別の指導計画を立てるとするのは、教員の負担を強いることにもなろう。すなわち、報告書と個別の指導計画の橋渡し役が必要であり、本稿の「個別の指導方針」をそれに代わるものとして提案したい。

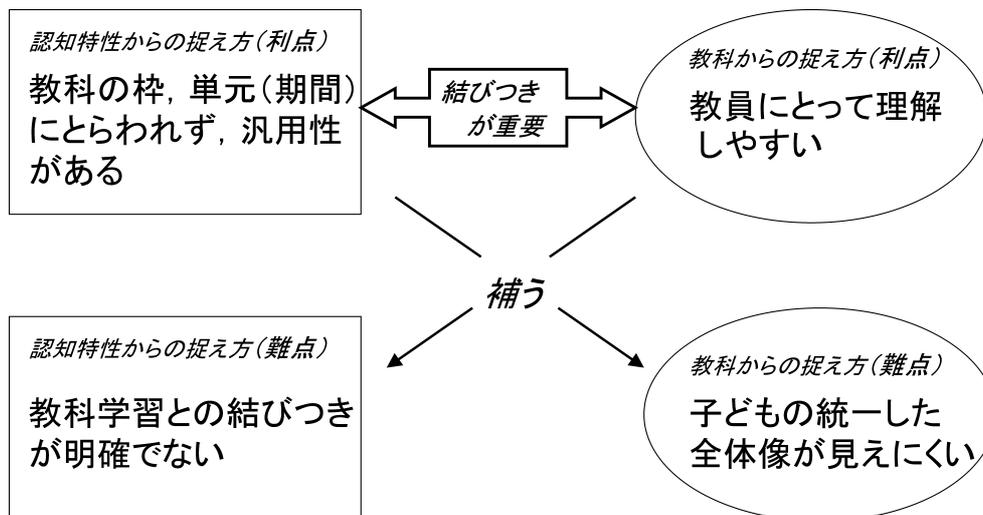


図1 専門家チームから学校へ実態把握の結果を伝える際のポイント

## 個別の支援方針

専門家チーム作成

対象児	A 小学校 6 年 ○ 組 (名前) B	記載日	平成 ○ 年 ○ 月 ○ 日
-----	----------------------	-----	----------------

主訴	算数および書くことに特異な困難がある
----	--------------------

実態把握 (行動観察, 検査結果 等から)		今後予測される事柄	手だて
聞く	・特に困難は認められない	教科全体	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゆっくり話す</li> <li>・本児が考える時間を十分にとる</li> <li>・情報を与える際には、言語的な説明を添えることが有効</li> </ul>
話す	・口数は少ないが、こちらの問いに対する応答は正確である		
読む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音読/黙読の速度、正確さに目立った問題はみられない</li> <li>・読解も良好である</li> </ul>	国語	<ul style="list-style-type: none"> <li>・得意な教科なので、この教科を通して自己有能感を味わわせる (「自分ではできるんだ」)</li> <li>・漢字については、意味づけを行う (偏やつくりの意味や、漢字の成り立ち等を教える)</li> <li>・漢字については補習の必要あり</li> </ul>
書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・漢字を書くことに困難がある。(3年生の漢字の正答率 50%以下)</li> <li>・書字は丁寧である</li> </ul>	算数	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「立体」「体積」「単位数あたりの大きさ」といった単元に困難を示す可能性がある</li> <li>・5年生までの既習内容についても所々忘れていく可能性がある</li> </ul>
計算する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・加・減・乗法については正確</li> <li>・除法(余りあり)は安定していない</li> <li>・間に0が入る計算は難しい(例: 430002 - 58495)</li> </ul>	その他の教科	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭科や、図画工作などの手先の運動を必要とするものや、体育のような全身を使った運動を必要とするものについても、やや困難が生じると予測される</li> </ul>
推論する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・単位の概念が安定していない</li> <li>・角度についての問題が難しい</li> <li>・グラフや表の読み取りが難しい</li> <li>・図形問題が難しい</li> </ul>	生活面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自信のなさが徐々に意欲の低下につながる可能性がある</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一般的な知的発達水準は正常域</li> <li>・反応はゆっくりだが、内容を理解し、考えを推し進める能力はある</li> <li>・言語的な手がかりや、身近な生活体験と関連づけて提示すると有効</li> <li>・頭の中だけで図形等を操作することは難しい</li> <li>・何かを一途に覚えることは困難</li> </ul>	家庭	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭と連携をとり、情緒の安定を促す</li> <li>・可能な範囲で、家庭での学習のフォローを呼びかける</li> </ul>

図 2 個別の支援方針 (例)

### まとめ

専門家チームがいかにか的を射た内容の報告書を作成したとしても、それらが学校側に伝わらなければ意味をなさない。子どもに直接関わることができるのは学校であり、指導・支援の担い手は教員だからである。実態把握から得られた情報を活かして、指導・支援に

結びつけていくかの判断は最終的には学校側にある。学校側が、実際の子どもの指導・支援方法として納得のいくものにするには、どのようなかたちで報告すべきかを、専門家チームとしては、常に意識しておく必要があると思われた。