

第1分科会

テーマ：小・中学校における支援体制づくりー特別支援教育コーディネーターを中心にー 校内主題研究を活用した支援体制づくりの試み

宮崎県日南市立飫肥小学校教諭

藤井里織

はじめに

本校は宮崎県の南部に位置する人口約4万5千人の日南市にある。城下町である校区内には飫肥藩主の城跡があり、その敷地内に校舎が建っている。本校の特色としては、自然や歴史的建造物に囲まれた閑静な学習環境にあること、また、知的障害特殊学級の他に言語障害、情緒障害の通級指導教室を設置していることから、地域の多様なニーズに対応する教育に努めていることなどが挙げられる。

本校において特別支援教育に携わる者は、上記1学級2教室の担当教員3名の他に、特別支援教育主任がいる。今年度は筆者がこの立場となり、特殊学級、通級指導教室、通常の学級における全ての特別支援教育に関わっているが、いわゆる校務分掌としての特別支援コーディネーターという位置づけにはなっていない。

通常の学級への支援については、これまでも主任や通級担当者が単発的には行ってきたが、特定の担当者が窓口となり、計画的、組織的に全校の特別な教育的ニーズをコーディネートするという取組みは行ってこなかった。自らのニーズを問題行動という形で発信する児童への対応がほとんどで、密かに困難さを抱えながら通常の学級の中で過ごしている児童へはあまり目が向けられていなかったのが現状である。「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を受け、通常の学級にもっと貢献するべく校内支援体制を確立し、その中で特別支援コーディネーターの役割も合わせて整備していく必要があると考え、今回紹介させていただく支援体制づくりの試みを今年度より開始したところである。

1 これまでの経緯

本校は、特別な教育的ニーズのある児童への対応を検討する校内委員会を設置していないため、校内就学指導委員会にその機能をもたせている。しかし、実際の審議内容は就学措置に関するものがほとんどで、措置の対象にならないと判断された児童に対するフォローは十分に行ってこなかった。したがって、職員の意識には本委員会は就学の措置を検討する場というイメージが深く根付いており、今年も年度当初に行った『配慮が必要だと思われる児童に関する調査票』にはほとんど名前が挙がらなかった。児童の特別な教育的ニーズを一番身近に捉えることのできる学級担任が、気になる児童に対する支援の必要性を訴え、問題解決の手段として本委員会を有効利用してもらえるようなシステムを作っていくことが今年度の課題となった。

校内就学指導委員会の中で支援体制を機能させる方策について思案していたところ、職員研修の主題研究計画の検討が始まった。研究テーマは、「基礎・基本の確かな定着をめざす授業」であり、研究組織は基礎・基本の分析から設定した「本校児童に身に付けさせたい力」について研究を進める「読む力班」「計算力班」等7つの班から構成されている。しかし、具体的に身に付けさせたい力として、例えば「読む力とは、すらすらと文章を読み、想像しながら正しく読み取ることができる力である。」と定義しているが、「すらすら」の前に文字が読めない児童が、あるいは、「すばやく正確に四則計算ができる。」の前

に計算できない児童がいるのではないかということが問題となり、7つの班に加え、学習場面で何らかの困難さやつまずきのある児童を支援するための「特別支援教育班」を設けることにした。

以上の経緯により、今年度は校内主題研究の中で支援体制の在り方を検討し、構築したシステムをそのまま校内就学指導委員会の中に移行させることを目指すこととなった。

2 取組みの実際

(1) 校内支援体制モデルの構築

支援を行うためには、まずニーズの所在を明らかにしなければならない。これまでのような「気になる子はいませんか。」という学級担任への呼びかけだけでは十分に把握できないことは、過去の状況を見ても明白である。約6%在籍するといわれている特別な教育的ニーズのある児童の存在を的確に把握し、かつ適切に支援していくためのシステムに関して調査していたところ、アメリカ・ミネソタ州のミネアポリス公立学校で実施されている『問題解決モデル』を知ることができた。これは、通常の学級の児童を支援するためのシステムで、第1段階は学級担任による配慮支援、第2段階はT2による介入支援、第3段階は特殊教育の対象として検討するというもので、従来の特教育に至るまでに様々な支援の試みが行われるのが特徴となっている。この流れであれば、ケースとして挙げた児童がすぐさま特殊教育の対象とはならないので、学級担任も気になる児童を挙げやすい。また、今年度から本校の特別支援教育が基本的な考えとして掲げた「障害の有無に関わらず、ニーズがあれば全ての児童を支援していく」という主旨にも適っていると考えた。図1はその問題解決モデルを一部加筆修正した本校独自のもので、学級担任が気づかないニーズも明らかにするという意図から設定した全校児童を対象としたアンケートの実施が特徴的である。なお、このモデルの流れに沿った支援は、筆者をはじめ、特別支援教育班全員がチームとして進めていった。

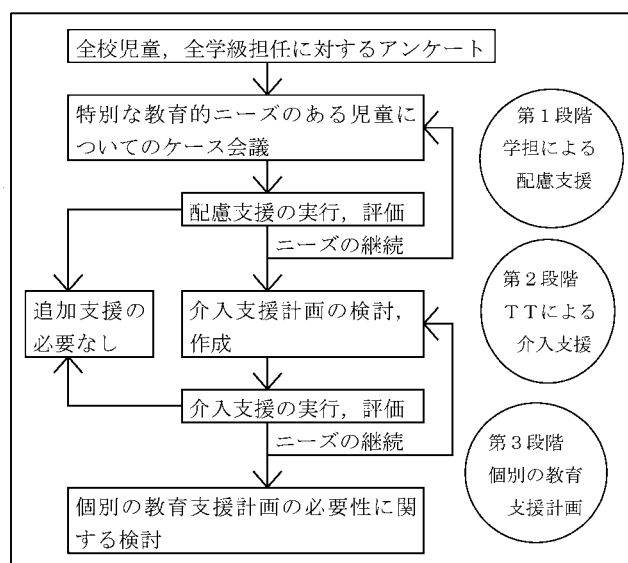


図1 構内支援体制モデル

(2) 事例

① 1年3組への支援

児童用及び教師用アンケートの結果から、2学期に入った段階で一対一対応の数概念の理解に困難さがあり、集中力に欠ける児童が1名いることが明らかになった。そこで、「ひきざん(2)」という単元では、この児童と算数の学習が不得意な児童に対して、数図操作と数式を対応させた学習プリントを活用してもらった。その結果、算数の学習が不得意な児童に対してはこの支援が有効であったが、数概念が十分に形成されていない児童についてはニーズの継続が認められたため、特別支援教育班のメンバーが算数の時間にT2として介入支援を行うこととなった。この介入支援は、対象児以外の数に関する理解に時間がかかる児童に対しても行っている。

② 3年2組への支援

児童用及び教師用アンケートの結果から、漢字を正しく書くことや黒板の文字をノートに写すこと

を苦手としている児童が6名いることが明らかになった。そこで、校内支援体制モデルの第1段階である学級担任の配慮支援として、なぞり書き用プリントや板書内容をメモしたプリントを活用してもらった。その結果、6名中2名は漢字を正しく書くことに関してニーズの継続が確認されたため、同時処理の方略を指導に取り入れることにした。まとめりとして書きやすいブロックに漢字を分解し、このブロックを合成させることで漢字を完成させる教材を学級全体で活用してもらったところ、対象児だけでなく学級全体の漢字習得率も支援前と比べて11.4%程伸びたという結果が得られた。

3 成果と課題

以上のように、校内主題研究の中で支援体制づくりを行うことにより、特別支援教育の理解・啓発が全職員に効果的に促され、多くの学級から特別な配慮が必要と思われる子どもへの支援を求める声が多く聞かれるようになったことが一番の成果であろう。これは、ほぼ毎週のように全職員が職員研修の場で特別支援教育の内容や取組みに触れることで、つまずきや困難さのある子どもに対する意識が高まり、特別支援教育の必要性を実感として感じ取ってくれるようになったからではないかと思われる。システム自体も既存のものを与えられたという印象ではなく、必要があり自分たちで作上げたものというイメージを抱いているようであった。

また、第1段階のケース会議を授業研究会の事前研修として取り扱うことで、通常の学級担任からもつまずきや困難さを克服するために有効な手立てについての意見が出された。通常の学級担任がもつ教育技術の中には、LD等の児童にとって役立つ様々な指導方略があることが明らかになったことも、多様なニーズに対応可能な支援システムを作り上げていく上で重要な手がかりになっていくと思われる。

課題としては、特別支援教育の意図や必要性を学級担任が実感として捉えるようになると、特別支援教育コーディネーターはその全てのニーズに対応することが難しくなってくる事が挙げられる。児童や学級担任という特別支援のユーザー側からの多様なニーズに応えていくためには、直接的、間接的に効果的な支援ができるような指導内容や指導方法に関してさらに研修を重ねていくことが必要であると感じた。学級担任が適切な配慮支援を行えるようサポートし、校内の人的資源を調整しながら組織的に機能させることにより、特別な教育的ニーズに対する学校全体の対応力を高めていきたい。

また、特別な教育的ニーズが生徒指導の問題とも重なっているケースがあり、既存する生徒指導対策委員会とどのように関連させながら対応を図っていくかということも今後の課題の一つである。児童の有する困難さや不適応行動等を掌握する窓口を一本化してはという意見も出されており、学習面だけでなく行動面、生活面、対人関係面からも児童のニーズを明らかにできるような校内支援のシステムを確立させていきたい。

1 学校の概要

(1) 学校、地域の特色

本校は光市の西部に位置し、瀬戸内海の虹ヶ浜を眼下に見下ろす高台の静かな環境の中にある。

平成13・14年度に市内の2校と共に文部科学省の「学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業」のモデル地区の指定を、更に、平成15・16年度は、山口県の「特別支援教育推進体制モデル事業」推進地域の指定を受け、研修を進めている。

(2) 学級数、児童数、教員数（平成15年12月1日現在）

- ・ 通常学級 19 特殊学級 3（知的1 情緒2）
- ・ 児童数 691人
- ・ 教員数 30人

2 特別支援教育コーディネーターの指名と位置づけ

校務分掌に15年度からLD担当が位置づけられ、通常学級から1名、特殊学級から1名LD担当となった。

特別支援教育コーディネーターは、「校内全体の様子が把握でき、担任を持たない者の方が動きやすいのでは」という意見もあったが、13・14年度の「学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業」において通常学級担任という条件で、専門家チームの一員であった経緯と、児童の実態もある程度把握しているということから、通常学級の担任が指名されたものである。

ちなみに、光市内の小学校6校は、すべて特殊学級担当者が指名されている。

3 校内委員会の組織と位置づけ

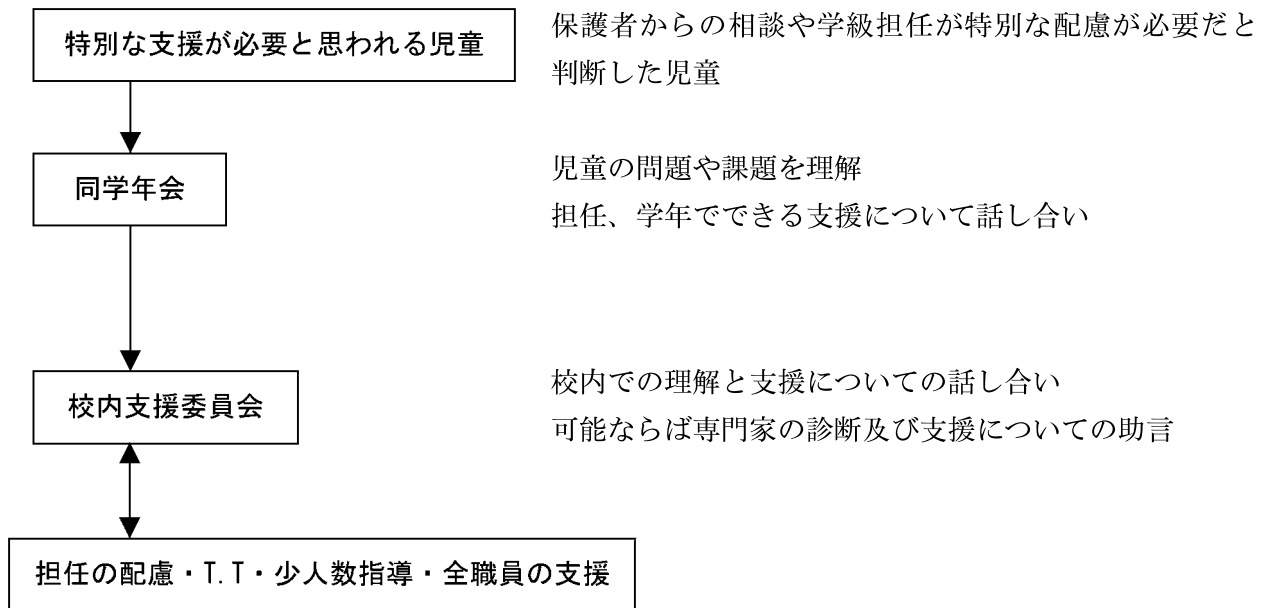
校内委員会は、平成13年度に学級の中で特別に配慮が必要だと思われる児童への支援について、学級担任だけでなく、全職員で支援していくという共通理解のもと学校全体の組織の中で推進していくことを目的として組織された。本年度から校内支援委員会と名称を改めた。

構成員は、校長、教頭、教務主任、生徒指導主任、教育相談担当、養護教諭、特殊学級担任、学年主任、該当児童担任、特別支援教育コーディネーター、であるが、事例によって参加が必要な教員や可能であれば、医師や臨床心理士などの専門家に加わってもらうこともあった。

本年度は、モデル事業の一環として臨床心理士を招いて、全職員による事例検討会を行った。

4 校内支援委員会の役割と実際

(1) 校内支援委員会までの過程



(2) 特別支援教育コーディネーターの取り組み

- ・ 特別な配慮が必要と思われる児童の実態の把握
- ・ 個別検査（WISC-Ⅲ）等の日程調整
- ・ 専門家による巡回訪問の調整と準備
- ・ 校内支援委員会の準備
- ・ 特別支援教育の動向やLD・ADHD・アスペルガー症候群等の発達障害の理解に関する研修の準備
- ・ 個別の支援計画の作成についての提案

5 成果と課題

全教職員で児童の支援をしていくという共通理解のもとで、校内の支援システムが学級担任の支えになったことは、成果だと思える。今後もニーズに応じて校内支援委員会を開催し、よりよい支援ができるように機能をより一層充実していきたい。

全職員で疑問や、率直な考えを出し合いながら共通理解を図るスタイルの研修であり、歩みは遅くとも確実なものとなったような気がする。さらに、特別支援教育について理解を深めていきたいが、「最終報告だけでは、分かり辛い。」という意見も多かった。

今までの取り組みは、校内の研修体制や組織の見直しにつながった。来年度からは、各学年に特別支援教育担当を位置づけ、支援体制の構築（個別支援の受け皿としての通級教室の設置の要望）、個別の支援計画・個別の指導計画の作成に取り組みたい。

通常学級の担任が特別支援教育コーディネーターとなることについての利点としては、学級担任として共通の悩みを抱え、通常学級での支援の実践ができるということが挙げられる。しかし、他学級の児童の実態把握が、十分行えないという問題点もある。

通級指導学級の実践から中学校の「コーディネーター」を考える

東京都東大和市立第二中学校

通級学級 教諭 渡 辺 圭太郎

1. 通級指導学級（通級指導教室）での支援

<対象>

- (1) 学習能力のアンバランスから、特定の分野での学習に困難が見られる生徒
- (2) コミュニケーション面での困難さから、集団での行動がとれにくい生徒
- (3) 情緒面での困難さから、落ち着いて授業に参加できない生徒
- (4) 心理的要因により不登校がちな生徒
- (5) その他情緒面において困難のあるもので個別の指導が必要な生徒

<指導体制>

(平成15年9月現在)

- (1) 教員 2名 時間講師 4名 (のべ13時間)

<生徒の実態>

(平成15年9月現在)

- (1) 不登校 (5名)
- (2) LD・AD/HD・広汎性発達障害もしくはその疑い (8名)
- (3) その他 (1名)
- (4) 軽度知的障害及びボーダー (7名)

<生徒数（通級時間別）>

週1日	6時間	7人
週2日	11時間	1人
週4日	5時間	1人
	12時間	2人
	16時間以上	2人

2. 校内委員会が取り組む支援 — 校内生徒の様々な教育的ニーズへの対応 —

<様々な教育的ニーズ>

《学習上の困難》

算数と国語で2学年以上
遅れがある6年生の児童 9.08%⁽²⁾

《全体的な発達の遅れ》

WISC-III IQ69以下 2.2%⁽⁴⁾

《行動面の困難》

不登校児童生徒 1.23%⁽⁶⁾

校
内
委
員
会
が
取
り
組
む

<特別支援教育⁽¹⁾の対応>

《学習上の困難》

学習面で著しい困難 4.5%⁽³⁾

《全体的な発達の遅れ》

盲・聾・養護学校及び知的障害特殊学級に在籍する
生徒数 約1%⁽⁵⁾

《行動面の困難》

行動面で著しい困難 2.9%⁽³⁾

LD, ADHD, 高機能自閉などの問題は、それだけで現れることはなく、低学力, 学習困難, 不登校などの形を取って現れたり, それらの問題と混ざって見えにくい状態で存在している。知的障害について, 就学上の課題がある。あらゆる問題に対応せざるを得ない。



学年会を出発点とした組織的対応

(1) 特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけではなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、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に、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。(今後の特別支援教育の在り方 最終報告) (2)「教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究」国立特殊教育総合研究所 (3)今後の特別支援教育の在り方 (最終報告) 資料 (4)理論値 (5)文部科学省統計 (6)文部科学省統計

3. 中学校の持つ資源を活かした支援 ―学年会を出発点とした組織的対応―

<組織的対応>

(1) 学年会

学年会を出発点とした組織的対応

(2) 教科担任制の特徴

- ・学級担任制と違い生徒をまるごとつかめないが、集団での指導が基本となり、集団がうまく機能すれば、多くの目でとらえ、多くの手で支えることができる。
- ・違った学習パターンになる実技教科で、社会性や注意など行動上の問題が明らかになりやすいということもある。時間数の少ない書道や家庭科なども問題が見えやすいといえる。

(3) 教科指導

教科指導での配慮

(4) 多様な指導形態の工夫

少人数指導、チームティーチング等の活用

<支援上の課題>

(1) 通常の学級での指導におけるLD等への配慮は今後の研究課題

(2) 少人数指導やTTをどうかすかの研究の中でLD等への指導についても取り上げることが必要。

(3) 校内委員会は、各教科の指導におけるLD等への配慮について、研究、実践を推進していく役割を持つことが必要。(→校内研修)

(4) 絶対評価、個人内評価がうたわれている現在、評価の規準、基準など評価計画の中に特別支援教育の要素をきちんと織り込んでいくことが求められる。(→教務)

4. 中学生を指導するにあたって

(1) 「自己理解」「自己肯定感」

LD、AD/HD、PDDそれぞれの障害のタイプや程度によってさまざまであるが、保護者、指導者、周りの子どもたちとのやりとりの積み重ねを経て、自己イメージに何らかの影響を持っていることが少なくない。自信のなさ、意欲のなさなどが多く感じられる。

中学校3年間の短い間に、障害の問題も含めて自分を見つめ、自分を肯定的にとらえて進路決定をしていくことが求められる。

指導者、保護者が個別の教育支援計画を考える際に、長期的目標を学校教育後の社会的自立を目指す時期におき、生徒本人の自己イメージの成長とあわせて、本人の発言も取り入れて考えていきたい。

「自分を見つめる」「障害について考える」「進路について考える」学習が必要である。

↓

コーディネーターにおいても、この学習を支援する内容が必要。

(具体的にいつ、どこで、誰が指導して行うか。通級など特別の場での学習と、通常学級での学習を連携させる。)

(2) 中学生の特徴

心理的な成長に伴い、自分のかかえる困難さを見せなくなってくる。

保護者、通常学級担任、特別な場での担任（通級）がそれぞれ違う面を見ることもあるので、連携がますます重要になってくる。

支援のチームの中で、生徒に寄り添う役、生徒が気軽に話せる役も必要。

5. 保護者との連携と支援

- (1) 問題への気づき、障害の受容を支援する
- (2) アセスメントのための保護者からの情報
- (3) 個別指導計画に対する意見を聞く。インフォームドコンセント。
- (4) 家庭及び学校外での指導場面の情報（塾等も含む）
- (5) 保護者を通して医療との連携
- (6) 保護者同士のつながりに道を開く