

学校内組織を活かした 軽度発達障害教育への実証的研究

(課題番号：16530636)

平成 16 年度～ 18 年度 科学研究費補助金
(基盤研究 (C) (2)) 研究成果報告書

平成 19 年 3 月

研究代表者 廣瀬由美子

独立行政法人 国立特殊教育総合研究所

ま え が き

平成15年3月にまとめられた「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、通常の学級に在籍するLD等の発達障害のある児童生徒も対象にした、従来の特殊教育の理念を大きく転換する特別支援教育の在り方が述べられている。そして、それを受けた中央教育審議会初等中等教育分科会内には特別支援教育特別委員会が設置され、①盲・聾・養護学校の制度の見直し、②小・中学校における制度的な見直し、③教員免許制度の見直しなど主に3点の柱で審議がなされ、平成17年12月には「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）」がまとめられた。そのうち、②点目の小・中学校における制度的見直しにおいては、LD等の児童生徒に対して適切な対応を行うために、特殊学級や通級による指導の在り方が検討されている。

また、この間に、障害者基本法の一部を改正する法律（平成16年6月4日施行）によって、14条の3においては、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒の交流及び共同学習を積極的に推進するために、両者の相互理解に関する促進についても明記された。さらに、平成17年4月1日から施行された「発達障害者支援法」においても、教育現場における適切な教育的支援や支援体制の整備等が求められている。

このように、LD等の発達障害を含めた特別な教育的ニーズのある児童生徒の適切な指導や支援を実施するために、平成19年度までに全ての小中学校において支援体制（校内委員会）が構築され、特別支援教育コーディネーターが指名され、コーディネーターが中心となりながら特別支援教育を推進することが求められている。そのためには、一人一人の教員の意識改革と特別な教育的ニーズのある児童生徒に対しての具体的な対応方法等が必要不可欠になっている。

そこで、本報告書では、特別支援教育を推進するにあたり重要な役割を担う特殊学級担任や生徒指導主事、養護教諭等の方々を研究協力者をお願いして、それぞれの立場から学校現場や教育現場における特別支援教育に関する実践をまとめると共に、アンケート調査からは、生徒指導主事や養護教諭の実態やニーズ等についてまとめた。

平成19年3月

研究代表者 廣瀬 由美子

目 次

研究組織および研究経費

研究成果の発表

| | |
|------------------------------------|----|
| 第1章 研究の概要 | 1 |
| 第2章 特別支援教育にかかる調査 | |
| I 小・中学校における特別な支援が必要な児童生徒への対応に関する調査 | 3 |
| II 特別支援教育に関する教師の意識調査 | 15 |
| 第3章 各指導領域と特別支援教育 | |
| I 校内組織を活かした特別支援教育の実践 | 36 |
| II 養護教諭からみた特別支援教育 | 45 |
| III 特殊学級担任教員が中心となる校内支援体制の構築と活動 | 58 |
| 第4章 特別支援教育を推進するための研修 | |
| I 特別支援教育を先進的に実践してきた学校の取組 | 68 |
| II 管理職からみた特別支援教育の現状と課題 | 79 |
| III 特別支援教育を推進するための養護教諭の研修 | 89 |

研 究 組 織

- 研究代表者 : 廣瀬 由美子 (独立行政法人 国立特殊教育総合研究所 総括研究員)
- 研究分担者 : 東條 吉邦 (茨城大学 教育学部 教授)
- 斉藤 宇開 (独立行政法人 国立特殊教育総合研究所 研究員)
- 研究協力者 : 井上 千津子 (千葉県千葉市立検見川小学校 養護教諭)
- 海老原 紀奈子 (茨城県取手市立取手小学校 特殊学級担当教諭)
- 大谷 尚之 (茨城県つくば市立谷田部東中学校 教頭)
- 永長 徹 (千葉県八街市立八街中央中学校 教頭)
- 平川 俊功 (埼玉県立総合教育センター深谷支所研修推進室 指導主事)
- 藤田 直子 (茨城県守谷市立松前台小学校 特殊学級担当教諭)
- 山口 孝一 (埼玉県さいたま市立植竹小学校 教諭)

研 究 経 費

| | |
|--------|-------|
| 平成16年度 | 900千円 |
| 平成17年度 | 900千円 |
| 平成18年度 | 900千円 |

合 計 2,700千円

研究成果の発表

1. 学術論文およびその他

- * 廣瀬由美子・東條吉邦・井伊智子（2005）小中学校における校内支援体制の在り方に関する一考察－「LDのモデル事業」研究指定校の実態から－. 国立特殊教育総合研究所研究紀要 32, 29-38.
- * 廣瀬由美子(2005) 校内委員会の役割と活動の評価. 教職研修9月号増刊 学校のPDCAシリーズ通常学級での特別支援教育PDCA, 140-143.
- * 廣瀬由美子(2005) 小学校における発達障害児の支援－校内委員会の活動を通して支援を考える－. 教育と医学, 55-61.
- * 廣瀬由美子(2006) 校内支援体制はなぜ必要か. 特別支援教育の校内支援体制づくり(大南英明編), 明治図書 20-24.
- * 廣瀬由美子(2006) 特別支援教育コーディネーターの養成研修. 特別支援教育の校内支援体制づくり(大南英明編), 明治図書 131-135.
- * 廣瀬由美子(2007) 通常教育をレベルアップさせる校内委員会の活動－校内研修の充実を求めて－, 特別支援教育コーディネーター研究(創刊号)(2月刊行予定)
- * 廣瀬由美子(2007) 特別支援教育は学力向上に関与しているか～生徒指導主事を対象にした調査結果の一部から～, LD&ADHD第21号(3月刊行予定)

2. 学会発表

- * 廣瀬由美子・斉藤宇開（2005）小中学校における校内支援体制の在り方に関する一考察（2）－生徒指導主事・養護教諭を対象にした調査から－. 日本LD学会第14回大会発表論文集, 426-427.

第1章 研究の背景および概要

本研究「学校内組織を活かした軽度発達障害教育への実証的研究」の開始経緯は、平成15年度に研究代表者の廣瀬ら（2005）によるアンケート調査の結果が基になっている。

この調査では、平成12年度から14年度に実施された「学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業」（以下LDモデル事業）の研究指定校になった98校の小・中学校を対象に、校内委員会の構築方法や活動内容、専門家チームや巡回相談員との連携における成果や課題、LDモデル事業終了後の校内委員会の活動状況等を調査した。その中で特に重要だと感じたことは、LDモデル事業終了後の校内委員会の活動状況である。終了後の約4分の3の学校では、校内委員会の活動が現状維持からさらに進歩していることが明らかになり、校内委員会の活動を推進するためには、①情報の共有化を通じた全職員の意識改革、②年間計画に基づいた定期的な活動、③専門家に任せ過ぎない主体的な校内の活動などが重要なポイントであった。さらに、特別支援教育を推進するためのキーパーソンになるであろうと思われた特殊学級担当教員は勿論のこと、どの学校にも存在する養護教諭や、校務分掌上に位置づけられている生徒指導主事の役割も今後ますます重要になるであろうと想定された。

また、平成15年度から文部科学省特別支援教育課が定期的に調査している「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」では、校内委員会の設置率や特別支援教育コーディネーターの指名率、LD等の児童生徒の実態把握率など上昇の一途をたどり、平成18年度においては、校内委員会の設置率は小学校で96.3%、中学校で94.7%、全体は95.8%という高い数値が示されている。さらに特別支援教育コーディネーターの指名率も、小・中学校全体で約92%という高い数字が報告されていることから、ほぼ学校現場においては、特別支援教育の取組の具現化の一つである支援体制の構築、つまりハード面は完成しつつある現状が明らかになっている。しかし、一方では、校内委員会は設置されたが定期的な活動は実施していない、校内委員会で何を行えばよいのか分からないといった現場の声を聞くのも事実である。そのような状況から、今後は、特別支援教育のソフト面の充実が重要になってくるであろう。

学校現場においては、一番身近に存在する通常の学級担任が、LDやADHD、高機能自閉症等の障害特性や、適切な対応方法などの一般的な知識を持ち得ていないことも多く、いつ、どこで、誰が、どのような方法で対

応するのことも明らかになっていない。そのようなことを踏まえると、校内委員会における特別な教育的ニーズのある児童生徒の実態把握の方法や継続化された情報収集の在り方、適切で具体的な指導や支援内容と実施方法の共通理解、特別支援教育に関する職員のニーズの把握と取組方法などは、特別支援教育コーディネーターが一人で企画し実施するものではなく、全職員が一丸となって実践すべきことであろう。

そこで、以上の背景を踏まえると、各学校における校内組織や具体的な活動の在り方、教職員が一丸となって取り組むための意識改革を促す研修の在り方など、今後ますます求められていくと思われる。

本研究では、LD等の発達障害を含めた特別な教育的ニーズのある児童生徒への対応には、小・中学校の校務分掌上には必ず配置される生徒指導担当教諭と養護教諭を活用することが適切であると考えた。本研究では、生徒指導担当教諭と養護教諭を対象に、①軽度発達障害に関する現状認識と校務分掌における活動内容の実態調査、②非行問題や不登校への対応に関する調査を実施し、③実態調査から明らかになった課題を整理分析し、④校内支援体制(校内委員会)の構築と運用の際に、生徒指導担当教諭と養護教諭の活動を具現化するために、研究分担者と研究協力者から知見や協力を仰ぎながら報告書にまとめていった。

文 献

- 1) 廣瀬由美子・東條吉邦・井伊智子：小中学校における校内支援体制の在り方に関する一考察－「LDのモデル事業」研究指定校の実態から－. 国立特殊教育総合研究所研究紀要 32, 29-38, 2005.
- 2) 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)参考資料. 48, 2005.
- 3) 廣瀬由美子:校内委員会の役割と活動の評価. 教職研修9月号増刊 学校のPDCAシリーズ通常学級での特別支援教育PDCA, 140-143, 2005.
- 4) 廣瀬由美子:校内支援体制はなぜ必要か. 特別支援教育の校内支援体制づくり(大南英明編), 明治図書 20-24, 2006.
- 5) 廣瀬由美子:小学校における発達障害児の支援－校内委員会の活動を通して支援を考える－. 教育と医学, 55-61, 2005.
- 6) 廣瀬由美子:特別支援教育コーディネーターの養成研修. 特別支援教育の校内支援体制づくり(大南英明編), 明治図書 131-135, 2006.

第2章 特別支援教育にかかる調査

I 小・中学校における特別な支援が必要な児童生徒への対応に関する調査

廣瀬由美子・斉藤宇開

1. 目 的

近年、LD等の軽度発達障害のある児童生徒や不登校等の対策として、校内支援体制の構築（校内委員会の設置）や特別支援教育コーディネーターの活動が重要になってきている。特殊教育担当者は勿論だが、不登校やいじめ問題に対応する生徒指導主事や、学校全体の児童生徒の心身の健康状態を把握し、様々な対応をしている養護教諭の活動は非常に重要である。

筆者は、所属する国立特殊教育総合研究所の一般研究（現在は課題別研究）において、平成12年度から14年度にかけて実施された「学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業」で、研究指定校になった72校の小・中学校を対象に、校内支援体制（校内委員会）の構築方法や活動内容、専門家チームや巡回相談員との連携における成果や課題、モデル事業終了後の校内委員会の活動状況等について調査を実施した。その結果、当時の校内委員会のメンバーには、特別支援教育を推進するキーパーソンとなるべき生徒指導主事や、養護教諭が参画している学校が少ないことが明らかになった（2005）。

そこで、学校組織において全ての小・中学校に配属されている養護教諭や、校務分掌上に位置づけられている生徒指導主事が特別支援教育の推進者の一人として活動してもらうために、小・中学校の生徒指導主事や養護教諭を対象に、彼らのおかれている現状や特別支援教育を推進するためのニーズ等を調査することを目的に、「小・中学校における特別な支援が必要な児童生徒への対応に関する調査」を実施した。

本稿では、その調査内容および結果について報告する。

2. 調 査

1) 対象

茨城県水戸市・ひたちなか市・龍ヶ崎市、埼玉県さいたま市、千葉県松戸市内の小・中学校293校に

において、各学校の生徒指導主事と養護教諭を対象に、質問紙を郵送してアンケート調査を実施した。その結果、回収率71%で209校から有効回答を得た。内訳は、小学校生徒指導主事134名、養護教諭137名、中学校生徒指導主事72名、養護教諭72名の総数415名であった。尚、小学校で生徒指導主事と養護教諭の人数が異なるのは、生徒指導主事の内1名が療休者で、養護教諭2名が生徒指導主事を兼ねている結果であった。

2) 調査期間

平成16年10月28日～12月22日

3) 調査内容および集計方法

調査内容の概要は、①基本情報（学校規模や校内委員会の設置状況および組織やメンバー等）、②特別な支援が必要な児童生徒に関する文部科学省からの施策的情報（報告書の認識と理解等）、③LD・ADHD・高機能自閉症等について（調査対象者の立場で軽度発達障害の児童生徒に十分関われない理由、不登校や非行の原因として軽度発達障害を実感する理由、調査対象者が必要と感じている支援内容調査対象者が特別支援教育コーディネーターに指名された場合に必要となる情報等）についてである。

調査の集計方法は、①②③の質問において「はい・いいえ」の回答では合計総数を、自由記述に関する回答では、記述内容の趣旨をカテゴリーごとに分類して総数を集計した。

3. 結果および考察

1) 「校内委員会」設置状況およびメンバーについて

校内委員会設置状況

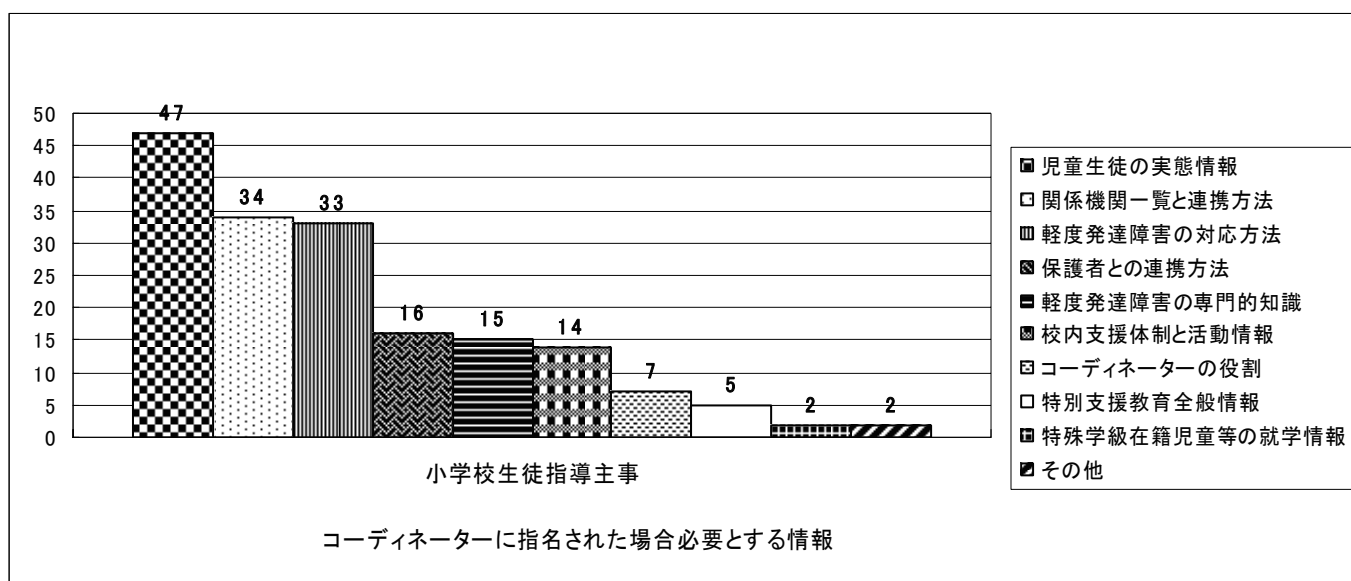
| | 校内委員会設置数 | 校内委員会メンバー数 |
|-----------|----------|------------|
| 小学校生徒指導主事 | 121校 | 115人 |
| 小学校養護教諭 | 122校 | 104人 |
| 中学校生徒指導主事 | 57校 | 58人 |
| 中学校養護教諭 | 57校 | 66人 |

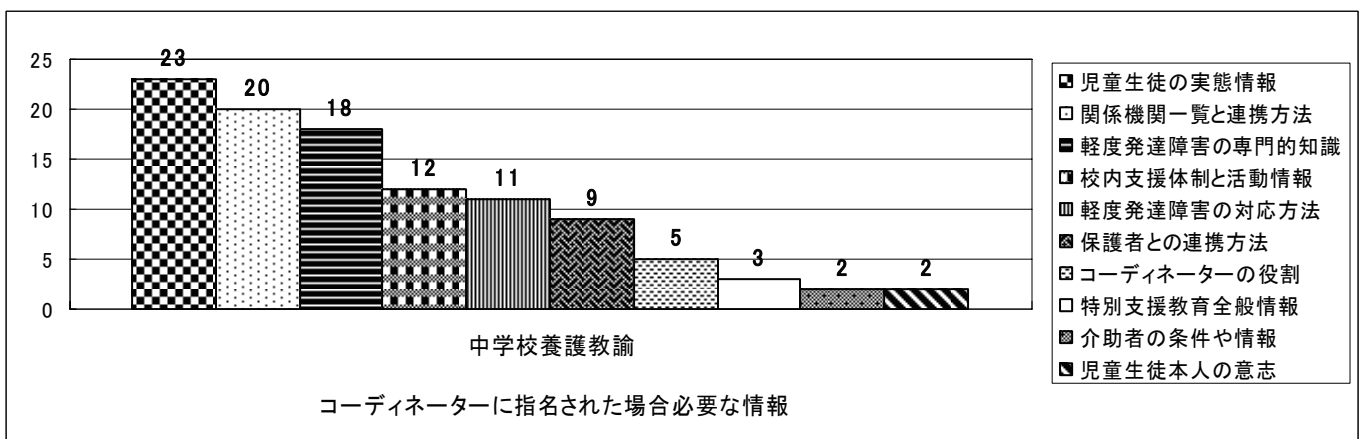
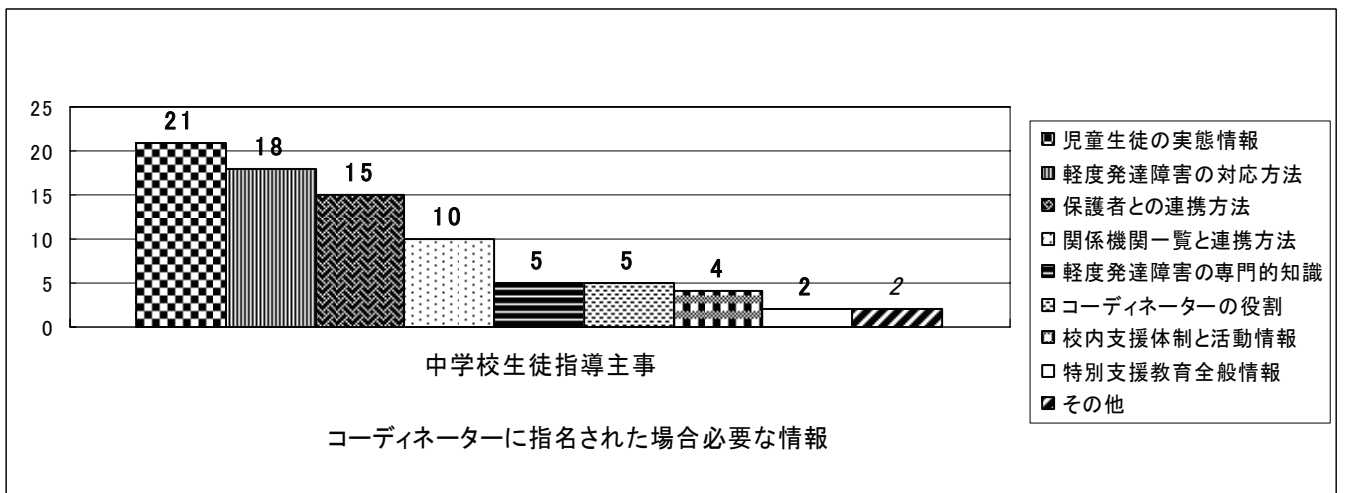
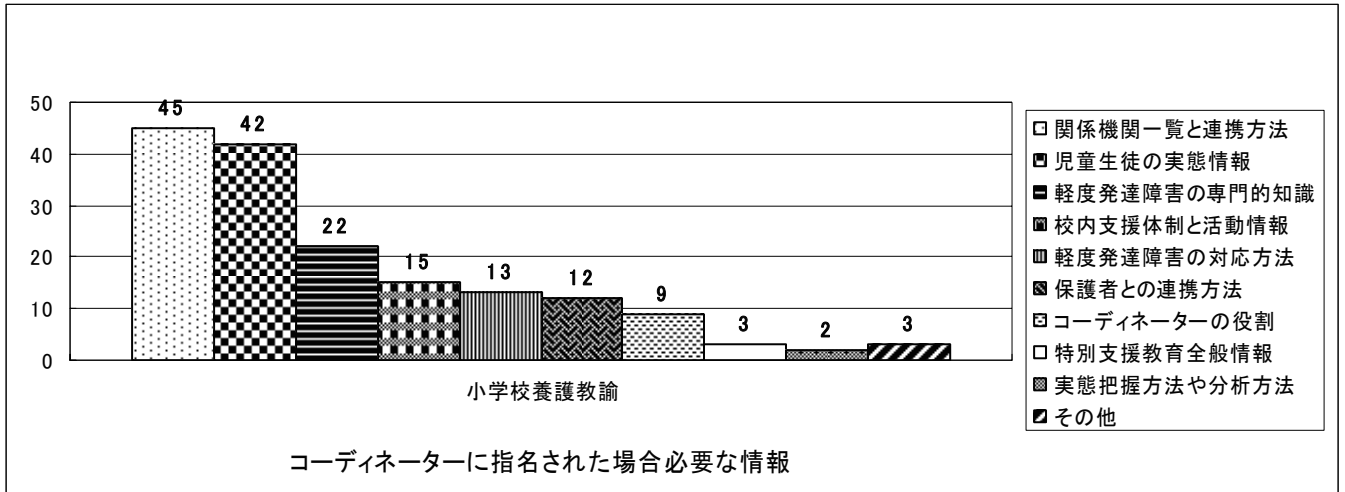
校内委員会の設置状況は、平成15年度および16年度の「特別支援教育推進体制モデル事業」の効果もあって、小学校では137校中122校(89%)、中学校では72校中59校(79%)の学校に校内委員会が設置されていた。文部科学省が都道府県教育委員会を対象に実施した平成16年9月1日付けの特別支援教育推進体制モデル事業の状況では、校内委員会の設置状況が小学校で77%、中学校では69%という状況を上回った高い設置率であった。これは、調査対象校の大半がモデル事業の指定地域が含まれていたことや、モデル事業指定地域ではないが、市のレベルで校内委員会の設置を義務付けている地域等が含まれていたためと推定される。

校内委員会のメンバーに関する項目では、小学校生徒指導主事が115人(86%)、小学校養護教諭が104人(76%)、中学校生徒指導主事が58人(81%)、中学校養護教諭が66人(92%)と、非常に高い割合で校内委員会のメンバーに入っていることが明らかになった。この結果は、廣瀬らが実施した平成12年度～14年度のLDモデル事業の指定校における校内委員会メンバーの調査結果と単純に比較はできないが、現在では当時より生徒指導主事や養護教諭の参画が増加していることが読み取れた結果になっている。

2) 生徒指導主事および養護教諭がコーディネーターに指名された場合に必要と思われる情報について

以下のグラフは、小学校生徒指導主事・養護教諭、中学校生徒指導主事・養護教諭(以下四者)の、自分が特別支援教育コーディネーターに指名された場合、必要と思う情報について自由記述して貰った内容をカテゴリー毎に分け、その回答数を合計した結果である。



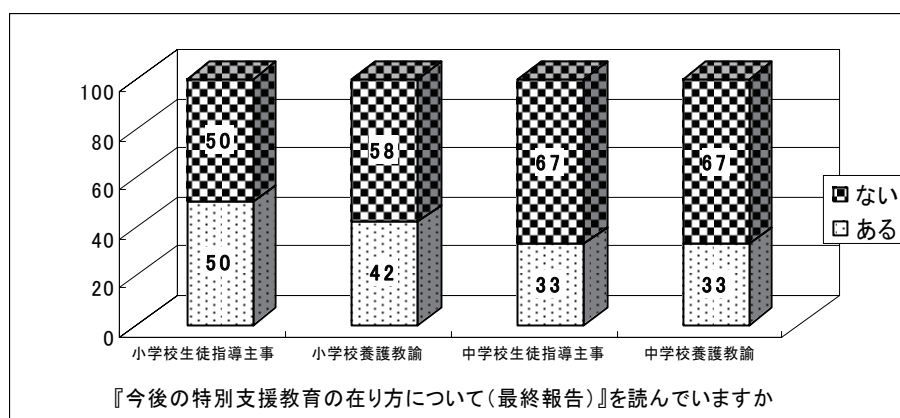


この結果から、ほぼ四者は、一番必要とする情報として「児童生徒の実態に関する情報」を挙げた。これは、小学校では生徒指導主事も学級担任をしていること、しかし小中学校の養護教諭や中学校の生徒指導主事も、学校全体の個々の児童生徒の現状が把握しにくいと思われる。また養護教諭では「LD等の軽度発達障害に関する専門的な知識」「関係機関一覧と連携方法」が小中学校ともに高い割合で必要として

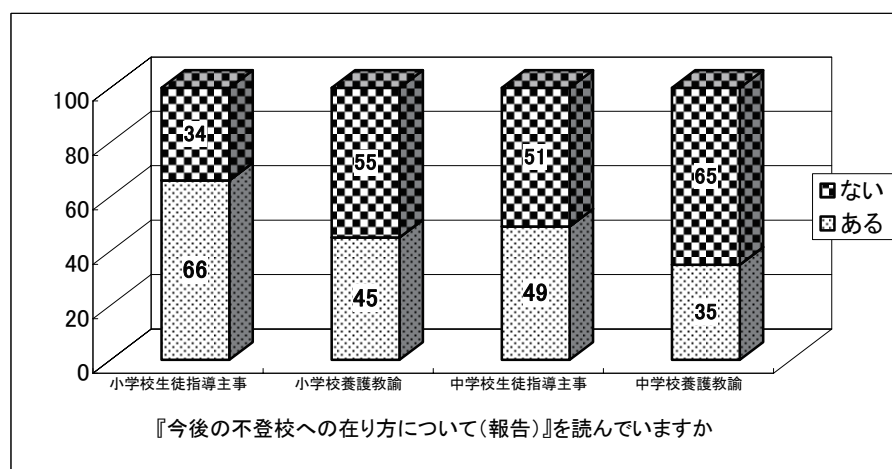
いる情報であった。一方生徒指導主事では、「軽度発達障害のある児童生徒への具体的な対応方法」について小・中学校ともに高い割合で必要としている情報であった。このことは、養護教諭が校内全体の児童生徒を医療面からも対応するといった関係上、軽度発達障害を含めた医療や関係機関の情報を必要としていることが想定された。一方生徒指導主事の場合は、小・中学校において組織上若干の違いはあるものの、直接児童生徒に対応することが多いので、軽度発達障害の特性を踏まえた上での具体的な対応方法を知りたいと考えていると思われた。

3) 国から出されている施策的情報について

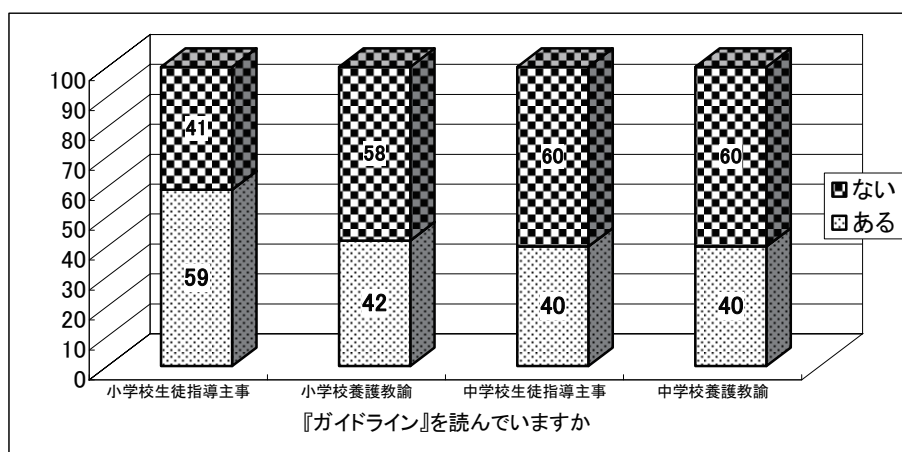
① 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を読んでいますか？



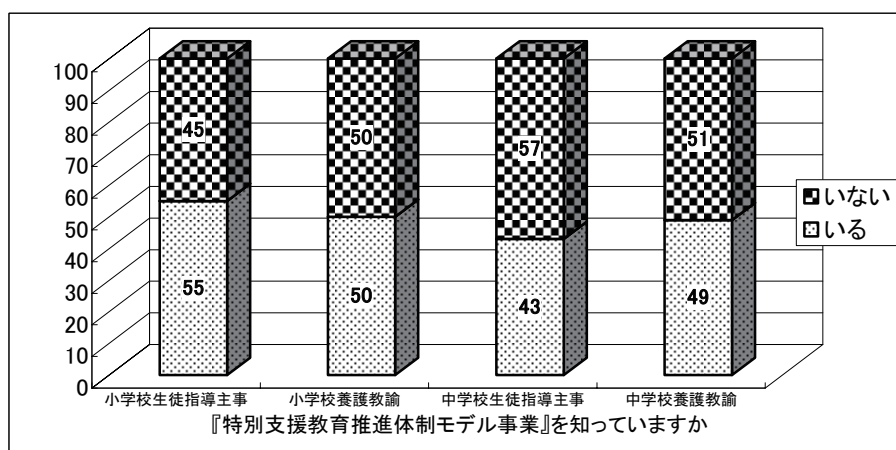
② 「今後の不登校への在り方について（報告）」を読んでいますか？



③ 「ガイドライン」を読んでいますか？



④ 「特別支援教育推進体制モデル事業」を知っていますか？



⑤ 国の情報および施策に関する結果の考察

上記の四つの結果では、全て小学校の生徒指導主事が高い割合を占めていた。特に不登校対応の報告書では、小学校生徒指導主事が66%、中学校生徒指導主事が約半数の49%読んでいるとの回答であった。その報告書の中には、不登校とLD等の軽度発達障害に関連する記述や、校内支援体制の構築やコーディネーター的存在の必要性が述べられていて、まさしく特別支援教育を推進するにあたって重要な報告書である。また、前述の校内委員会の設置率やメンバーとしての参加率は、小中学校ともに非常に高い結果が示されているが、なぜ行っているのか、なぜそのような組織が必要なのか、具体的にどのような活動をしていくのか十分に理解されていない状況で、形が先に出来ていることが明らかになった。また、平成16年1月に全ての小中学校に配布されたガイドライン（正式名「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADH

D (注意欠陥/多動性障害), 高機能地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)) は, 小学校生徒指導主事以外は, 40%台と非常に少ない結果であった。

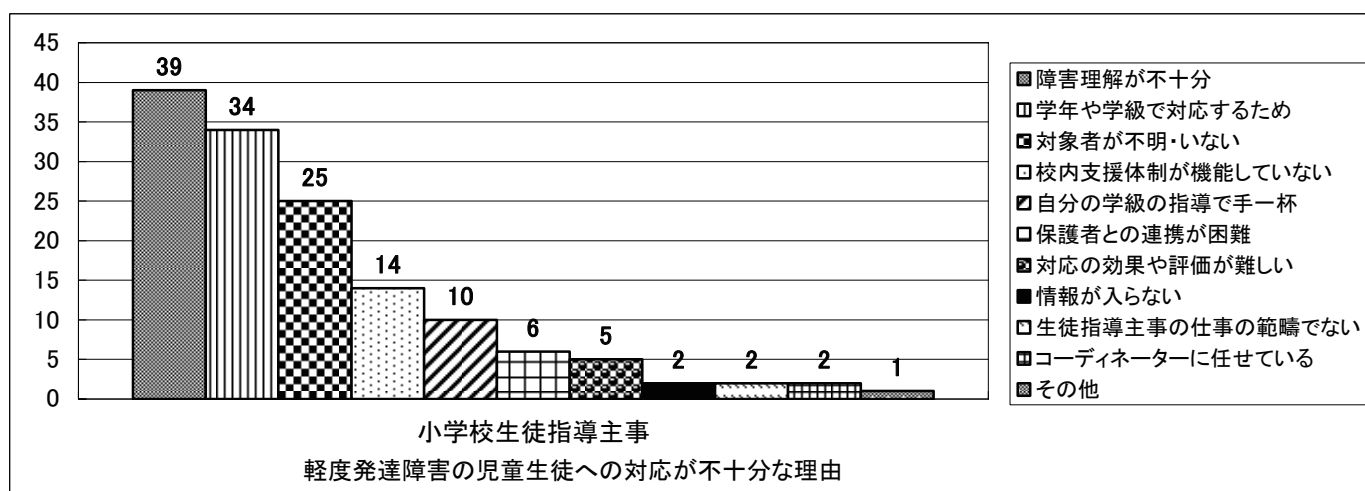
まとめると, 国の施策に関する情報や施策事業は, 小・中学校の生徒指導主事や養護教諭にとって, その意味を十分理解している状況ではなく, 軽度発達障害と不登校等の関係を踏まえた上で校内委員会の活動を行っているとは言い難い状況であることが明らかになった。

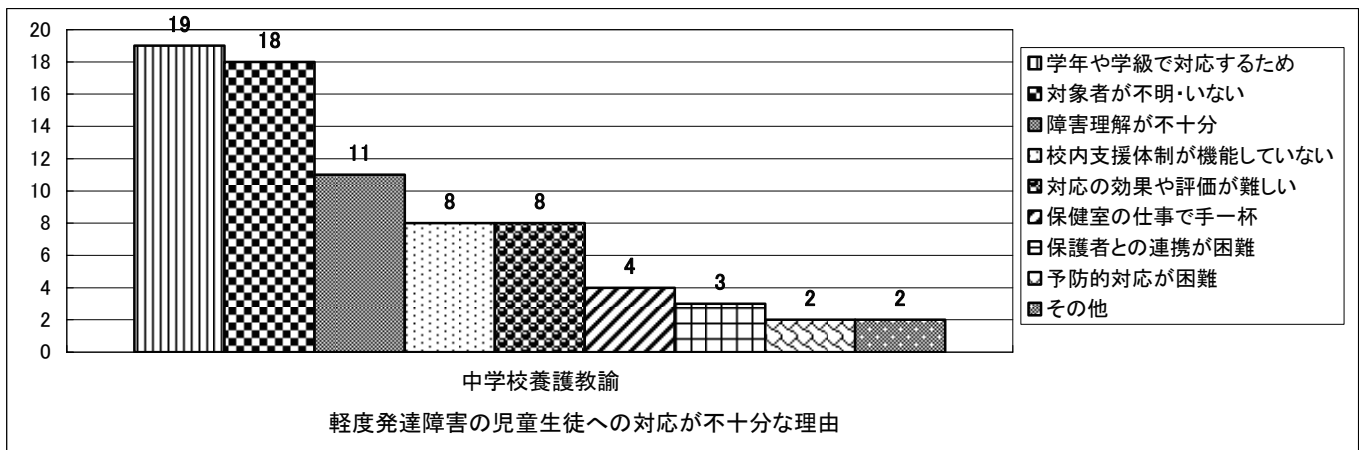
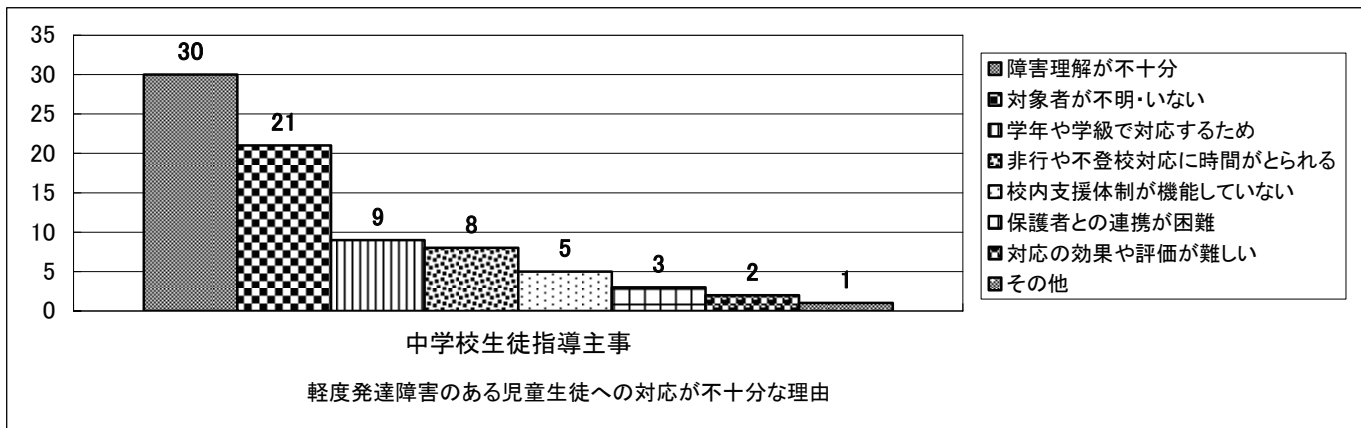
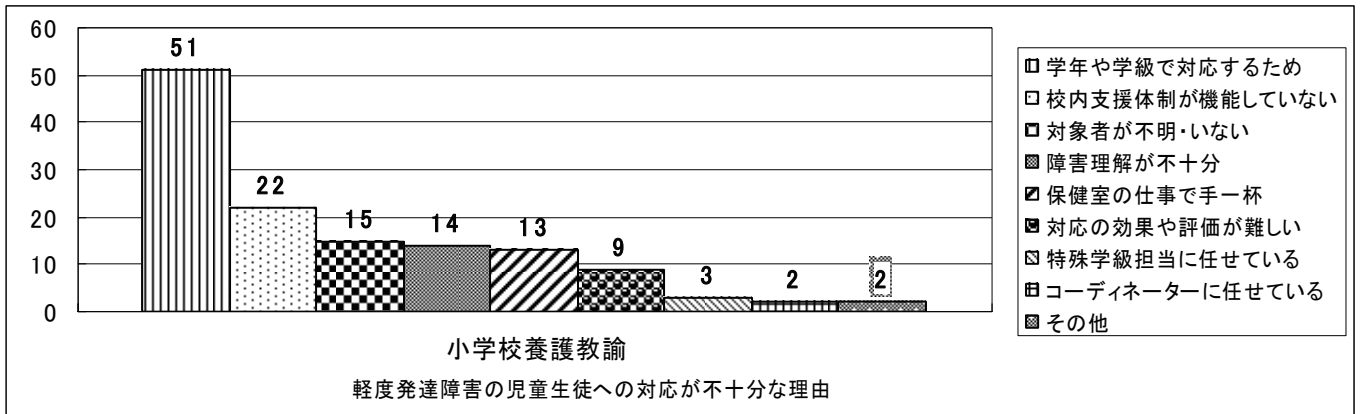
4) 生徒指導主事や養護教諭の立場で軽度発達障害の児童生徒に十分関われない理由について

設問では, まず LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対して, 生徒指導主事や養護教諭として十分対応しているかを聞いている。その結果は, 小学校生徒指導主事 134 名中 73 名が『どちらとも言えない』, 47 名が『思わない』であった。また小学校養護教諭は, 137 名中 79 名が『どちらとも言えない』, 37 名が『思わない』であった。中学校生徒指導主事では, 72 名中 38 名が『どちらとも言えない』, 31 名が『思わない』で, 中学校養護教諭は 72 名中 45 名が『どちらとも言えない』 20 名が『思わない』であった。

以下のグラフは, 『どちらとも言えない』『思わない』と回答した四者の自由記述内容をカテゴリー毎に分け, その回答数を合計した結果である。

それによると, 小・中学校の生徒指導主事の第一の理由は「障害理解が不十分である」であった。一方, 小・中学校の養護教諭の第一の理由は, 「学年や学級で対応するため」であった。児童生徒に直接対応する機会が多い生徒指導主事は, LD 等の障害特性の理解が不十分であるため, 前述のニーズでも具体的な対応方法を必要としている結果に結びつくと思われた。





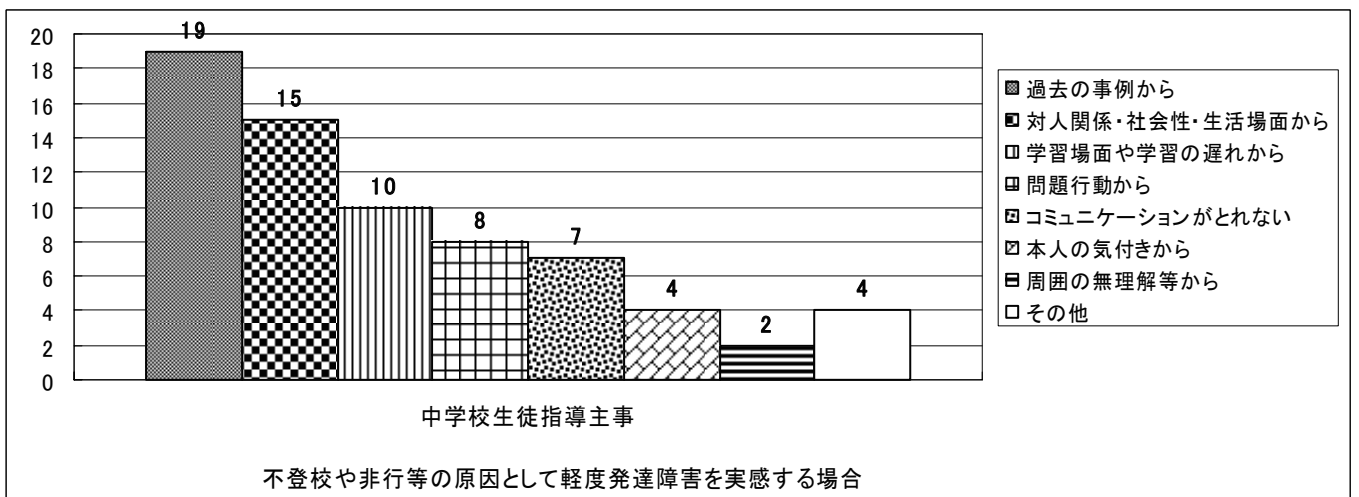
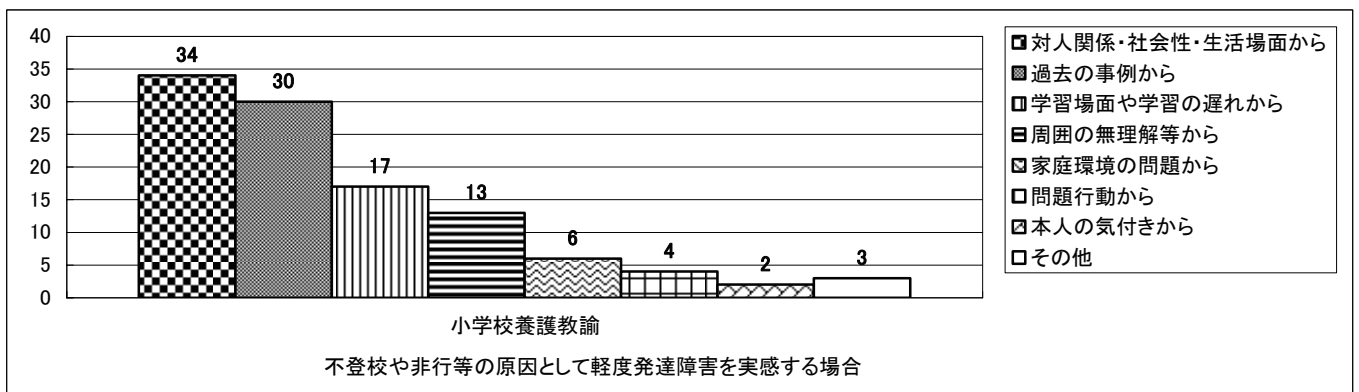
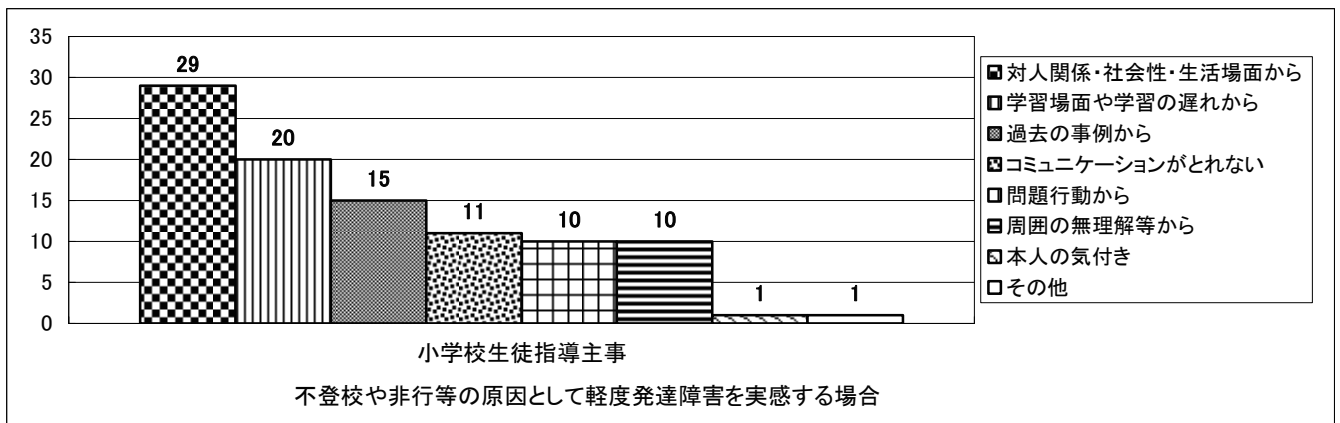
また、四者とも「対象者が不明」という回答が多く、これは医師から診断を受けていない状況を反映しているためと、他の児童生徒と比較して何か違うと気づいても、対応している児童生徒がLD等の発達障害児なのか判断できないための回答結果であったと推測される。

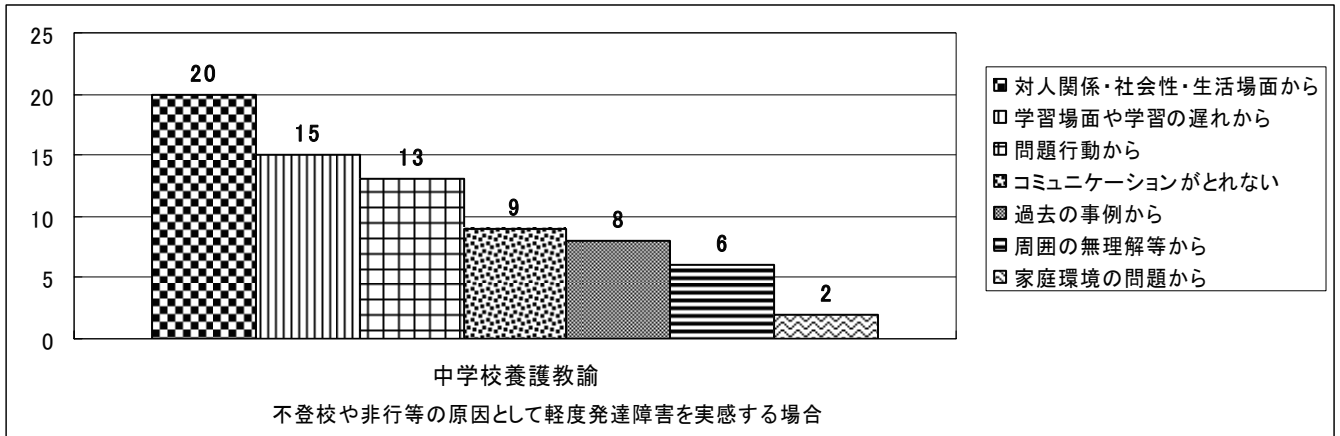
5) 不登校や非行の原因として軽度発達障害を実感する理由について

この設問では、不登校や非行、不適応の原因として、軽度発達障害の問題が根本にあると実感したこと

があるか聞いている。その結果は、小学校生徒指導主事134名中21名が『実感したことがある』、65名が『少しある』であった。また小学校養護教諭は、137名中26名が『実感したことがある』、68名が『少しある』であった。中学校生徒指導主事では、72名中16名が『実感したことがある』、42名が『少しある』で、中学校養護教諭は72名中20名が『実感したことがある』、37名が『少しある』であった。

以下のグラフは、『実感したことがある』『少しある』と回答した四者の自由記述内容をカテゴリー毎に分け、その回答数を合計した結果である。

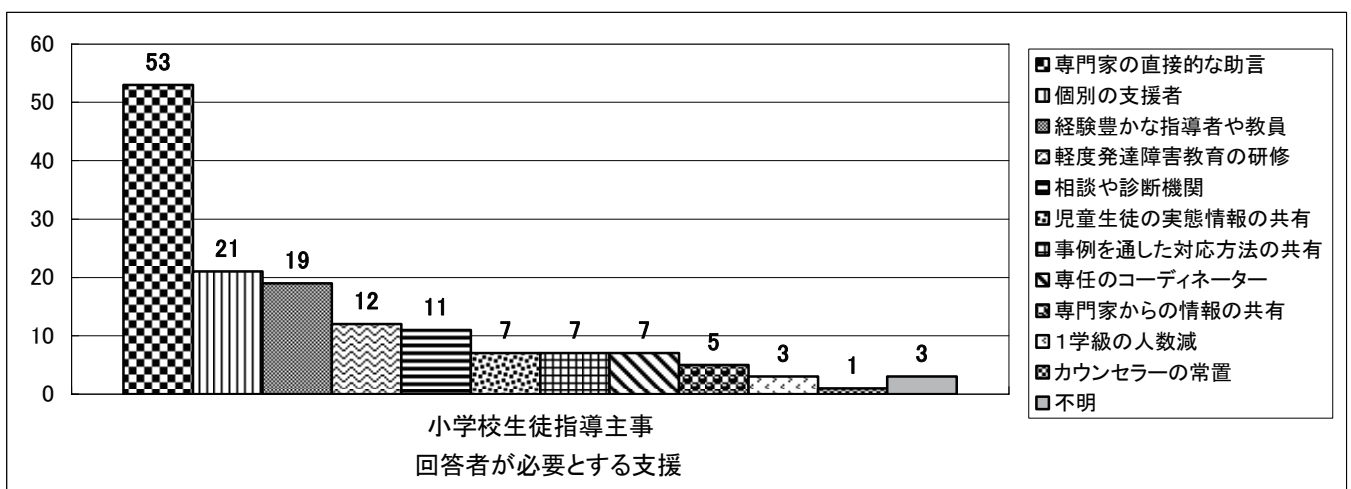


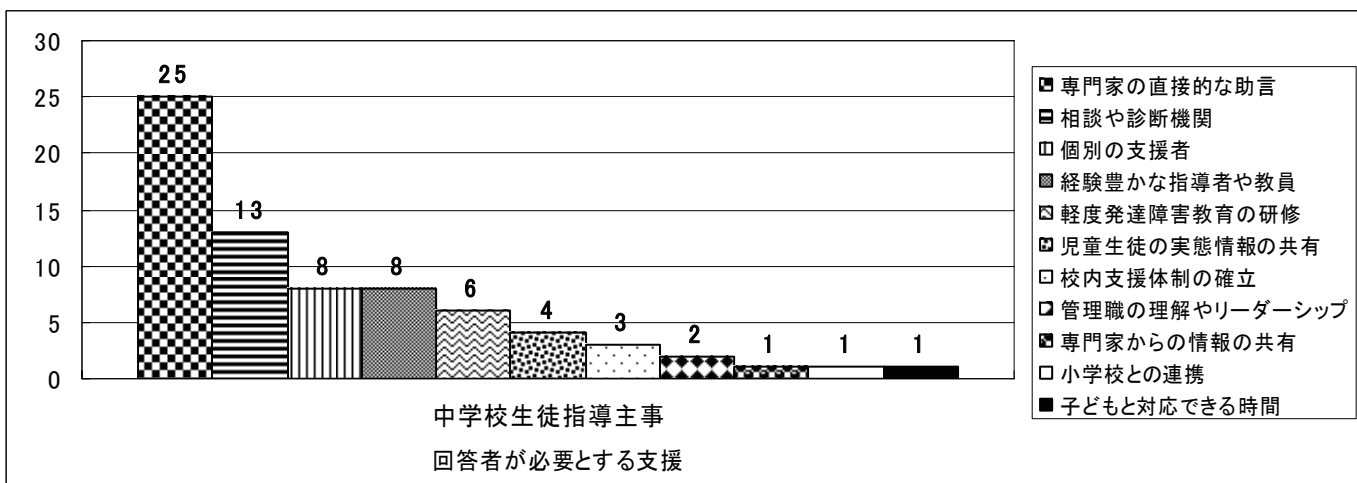
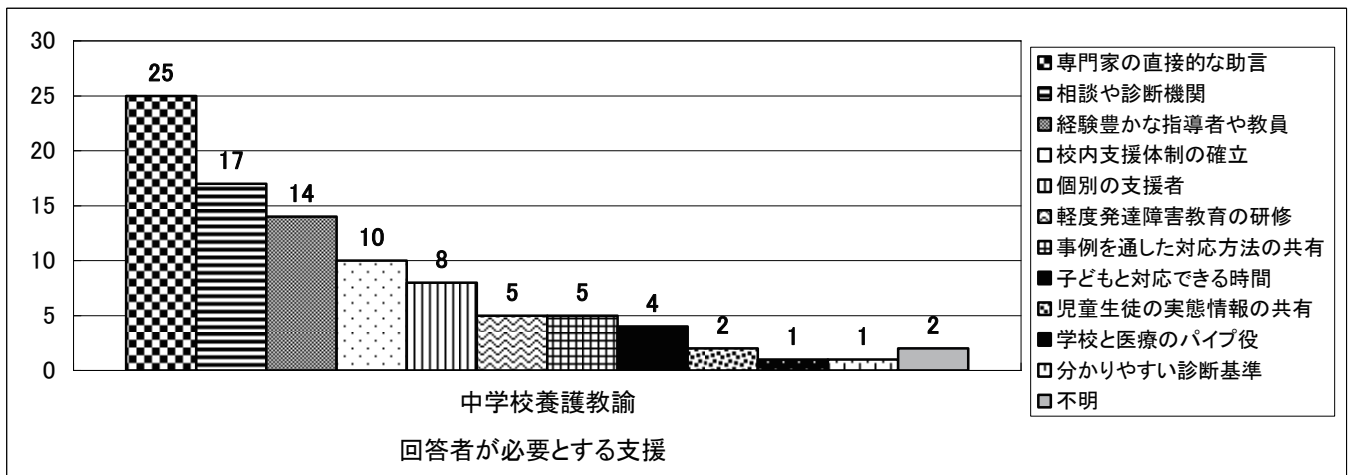
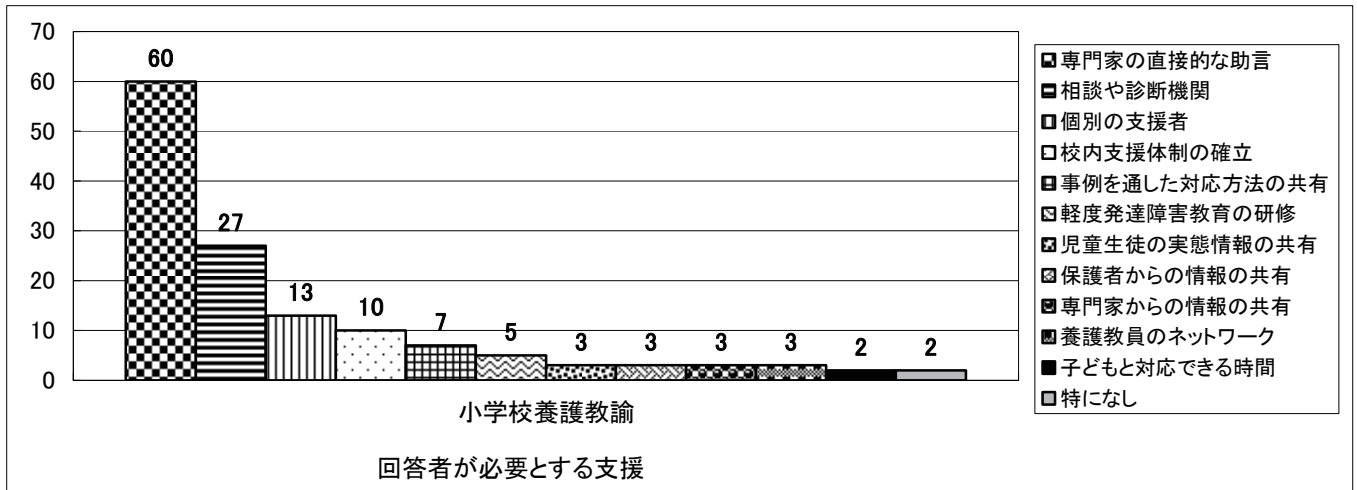


その結果、四者とも「対人関係や社会性の問題から実感する」「学習場面や学習の遅れから実感する」との回答数が非常に高かった。また、中学校生徒指導主事が「過去の事例と比較して感じた」という回答数が一番高かったが、この内容は他の三者にも多い回答数であった。このような結果から、LD等の軽度発達障害に関する十分な知識がなくても、対人関係や学習場面等の気づきからその疑いを抱いたり、あるいは過去の事例や他の教員の指導事例といった経験を通して感じていることが推測され、LD等の軽度発達障害に関する知識は、研修や書籍から学ぶだけでなく、ケース会議や事例検討といった校内研修等が重要であると思われた。

6) 回答者が必要と感じている支援内容について

以下のグラフは、四者が必要としている支援内容の自由記述をカテゴリ毎に分け、その回答数を合計した結果である。





四者が一番必要とする支援内容は、「専門家の直接的な助言・具体的な助言」であった。また、小学校生徒指導主事以外は、「相談できる機関や診断機関」も重要な支援と考えていることが明らかになった。さらに、「校内支援体制の構築」や「児童生徒の実態情報の共有化」、「事例を通じた対応方法の共有化」、「専門

家からの情報の共有化」,「保護者からの情報の共有化」といった支援内容は,校内委員会の適切で機能的な活動につながることであり,個々の教員が持っている情報や知見等を共有化することは,LD等の軽度発達障害のある児童生徒に気づく重要な手がかりとなり,適切な理解と対応につながるであろう。

文 献

- 1) 廣瀬由美子・東條吉邦・井伊智子(2005)小中学校における校内支援体制の在り方に関する一考察ー「LDのモデル事業」研究指定校の実態からー. 国立特殊教育総合研究所研究紀要 32, 29-38.
- 2) 中央教育審議会(2005)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)参考資料. 48.
- 3) 廣瀬由美子(2005)校内委員会の役割と活動の評価. 教職研修9月号増刊 学校のPDCAシリーズ通常学級での特別支援教育PDCA, 140-143.
- 4) 廣瀬由美子(2006)校内支援体制はなぜ必要か. 特別支援教育の校内支援体制づくり(大南英明編), 明治図書 20-24.
- 5) 廣瀬由美子(2005)小学校における発達障害児の支援ー校内委員会の活動を通して支援を考えるー. 教育と医学, 55-61.
- 6) 廣瀬由美子(2006)特別支援教育コーディネーターの養成研修. 特別支援教育の校内支援体制づくり(大南英明編), 明治図書 131-135.
- 7) 廣瀬由美子・斉藤宇開(2005)小中学校における校内支援体制の在り方に関する一考察(2)ー生徒指導主事・養護教諭を対象にした調査からー. 日本LD学会第14回大会発表論文集, 426-427.

第2章 特別支援教育にかかる調査

II 特別支援教育に関する教師の意識調査

廣瀬由美子・東條吉邦

1. 目的

平成16年度に実施した「小・中学校における特別な支援が必要な児童生徒への対応に関する調査」(第2章I)では、特別支援教育を推進する一員となるべき生徒指導主事や養護教諭(以下生徒指導主事ら)の現状が明らかになった。それによると、生徒指導主事らは、不登校や非行問題の原因として、LD等の軽度発達障害の二次障害を実感することが多く、その背景に対象の子ども達の対人関係や学習上の場面からの気づき、実際に体験した過去の事例から学んだという実態があった。

そこで、今回の調査目的は、特別支援教育を推進している学校では、校内委員会を機能的に活動させることにより、特別支援教育の推進のみならず、学力向上や不登校・非行問題に関しても成果をあげているのではないかと推測し、その仮説を特に教員の意識面から検証しようと考えて実施した。

本稿では、その調査内容および結果について報告する。

2. 調査

1) 対象

関東近郊の複数の市において、平成16年度「特別支援教育推進体制モデル事業」および平成17年度の「特別支援教育体制推進事業」の指定を受けている小・中学校362校の生徒指導主事を対象に、質問紙を郵送してアンケート調査を実施した。その結果、閉め切りまでに回収されたアンケートの内、有効回答数は159件(回収率45%)であった。回答結果の内訳は、小学校生徒指導主事109名、中学校生徒指導主事50名の総計159名であった。

2) 調査期間

平成18年4月26日～6月15日

3) 調査内容および集計方法

以下は、調査内容の概要である。

I 基本情報

- ・学校規模や特別支援教育に関する環境情報（特殊学級やオープン教室等の有無）
- ・国や県等における各種事業の指定校の有無

II 特別支援教育と学力向上との関連

- ・特別支援教育対象の子どもと一斉指導における教育的配慮の必要性
- ・日々の授業の分かりやすさの心がけ
- ・分かりやすい教材や教具の準備の心がけ
- ・発問や板書の工夫等における心がけ
- ・特別支援教育推進による国語の学力向上
- ・特別支援教育推進による算数の学力向上
- ・特別支援教育とLD等の子どもの学力向上との関連

III 特別支援教育と不登校や非行問題との関連

- ・不登校や非行問題の中にLD等の軽度発達障害の子ども存在の理解 等

調査の集計方法は、①②③の質問において「はい・いいえ」の回答では合計総数を、自由記述に関する回答では、記述内容の趣旨をカテゴリーごとに分類して総数を集計した。

3. 結果および考察

1) - 1 基本情報（特殊学級および通級指導教室、オープン教室の設置状況）

調査を実施した159校の、校内資源の一つである特殊学級および通級による指導（通級指導教室）と、放課後等を利用して運営していると想定されるオープン教室の結果を記述する。

小学校109校の内、特殊学級が設置されていない学校は58校、1学級設置校は21校、2学級以上の複数学級設置校は24校であった(無回答6校)。また、通級による指導(通級指導教室)の設置状況は、ない学校が97校、ある学校は10校という状況であった(無回答2校)。中学校50校では、特殊学級がない学校は30校、1学級設置校は6校、2学級以上の複数設置学校は10校であった。通級指導教室は、ある学校が3校、ない学校が47校という状況であった。

オープン教室を設置し、教員の工夫や外部の人的資源を取り入れて児童生徒を指導している学校は、小学校で9校、中学校では2校という現状であった。

1) - 2 基本情報(国や県等における各種事業の研究指定校の状況)

①特別支援教育に関する施策事業の研究指定状況

以下は、「学習障害児(LD)に対する指導体制に充実事業」(平成12年度～14年度)、「特別支援教育推進体制モデル事業」(平成15年度～16年度)、「特別支援教育体制推進事業」(平成17年度～)の研究指定校の有無を調査した結果である。

| | LDモデル事業 | | | 特別支援教育推進体制モデル事業 | | | 特別支援教育体制推進事業 | | |
|-----|---------|-----|------|-----------------|-----|-----|--------------|-----|-----|
| | | 校数 | 割合 | | 校数 | 割合 | | 校数 | 割合 |
| 小学校 | はい | | | はい | 5 | 5% | はい | 4 | 4% |
| | いいえ | 109 | 100% | いいえ | 104 | 95% | いいえ | 105 | 96% |
| | 無回答 | | | 無回答 | | | 無回答 | | |
| | | | | | | | | | |
| 中学校 | はい | | | はい | 2 | 4% | はい | 1 | 2% |
| | いいえ | 49 | 98% | いいえ | 47 | 94% | いいえ | 48 | 96% |
| | 無回答 | 1 | 2% | 無回答 | 1 | 2% | 無回答 | 1 | 2% |
| | | | | | | | | | |

それによると、平成12年度から実施された「学習障害児(LD)に対する指導体制に充実事業」では、学校指定といった枠で研究が実施されたため、当時の研究指定校は都道府県で1校、多い地域で6校程度であった。そのため、今回の調査を実施した地域の小・中学校で指定校を受けていなかったということも想定される。

また、平成15年度～16年度に行われた「特別支援教育推進体制モデル事業」では、一定地域内で総合的な支援体制を構築することも研究の目的であったため、地方自治体によっては当初から全県下を研究地域指定として開始したところもあるし、初年度を小学校2校・中学校を1校程度で集中的に研究を行い、その成果と課題を踏まえて2年目に拡大していった地方もある。さらに、平成17年度から開始している

「特別支援教育体制推進事業」では、平成19年度までに全ての小・中学校において校内委員会を設置し、学校長の指名による特別支援教育コーディネーターを指定して、さらなる特別支援教育を推進することを目指している事業である。

今回の調査校の地域は、特別支援教育を推進している学校ということで、各校の実態は定かではなかったため、「特別支援教育推進体制モデル事業」と「特別支援教育体制推進事業」の指定を受けている地域に依頼している。しかし回答結果では、「特別支援教育推進体制モデル事業」でも「特別支援教育体制推進事業」においても、回答者は研究指定校になっているといった意識や実感をもっていなかったと推測される。この原因として考えられることは、特別支援教育を推進する役割の特別支援教育コーディネーターが回答者なら数値も高いのであろうが、回答者が生徒指導主事であることや、調査校の地域の中には、研究重点校として特に学校を指定して実践研究を行っていることもあげられる。

しかし、この調査地域の指導主事に、この結果を話す機会があったのだが、それによると、地域指定ということで各校の特別支援教育コーディネーターを集めて研究の概要や進捗状況を確認していったのだが、残念なことだが、結果的に職員一人一人にその意識や自覚をもたせることが出来なかったためではないかという分析が的を射ていると思われた。

②学力向上に関する施策事業の研究指定状況

以下は、「学力向上フロンティア事業」（平成14年度～16年度）、「学習指導カウンセラー派遣事業」（平成15年度～）、「確かな学力育成のための実践研究事業」（平成17年度）、「学力向上支援事業」（平成16年度～17年度）の研究指定校の有無を調査した結果である。

| 小学校 | 学力向上フロンティア事業 | | | 学習指導カウンセラー派遣事業 | | | 学力育成のための実践研究事業 | | | 学力支援事業 | | |
|-----|--------------|-----|-----|----------------|-----|------|----------------|-----|-----|--------|-----|-----|
| | | 校数 | 割合 | | 校数 | 割合 | | 校数 | 割合 | | 校数 | 割合 |
| | はい | 2 | 2% | はい | | | はい | 1 | 1% | はい | 1 | 1% |
| | いいえ | 107 | 98% | いいえ | 109 | 100% | いいえ | 108 | 99% | いいえ | 108 | 99% |
| | 無回答 | | | 無回答 | | | 無回答 | | | 無回答 | | |

| 中学校 | 学力向上フロンティア事業 | | | 学習指導カウンセラー派遣事業 | | | 学力育成のための実践研究事業 | | | 学力支援事業 | | |
|-----|--------------|----|-----|----------------|----|-----|----------------|----|-----|--------|----|-----|
| | | 校数 | 割合 | | 校数 | 割合 | | 校数 | 割合 | | 校数 | 割合 |
| | はい | 1 | 2% | はい | | | はい | 1 | 2% | はい | | |
| | いいえ | 48 | 96% | いいえ | 49 | 98% | いいえ | 48 | 98% | いいえ | 48 | 96% |
| | 無回答 | 1 | 2% | 無回答 | 1 | 2% | 無回答 | 1 | 2% | 無回答 | 2 | 4% |

近年の教育現場における喫緊の課題の一つに、児童生徒の学力の低下問題がある。そして、国の施策にも学力向上を目指した様々なものが実施されている。ここでは、上記の4つの事業に関する研究指定校

の有無を調査した。その結果は上記の通りであるが、フロンティア事業やカウンセラー派遣事業など、どの事業においても調査地域内の小・中学校が指定を受けている事業は少ない現状であった。

③教育相談や不登校に関する施策事業の研究指定状況

以下は、教育相談体制充実実施施策の一環としての「スクールカウンセラー」の配置状況と、不登校児童生徒の対応として「スクーリング・サポート・ネットワーク整備事業」（平成17年度）の研究指定校の有無などを調査した結果である。「スクーリング・サポート・ネットワーク整備事業」（平成17年度）とは、不登校児童生徒の早期発見や早期対応をはじめ、より一層きめ細かい支援を行うために、教員や教育支援センター（適応指導教室）指導員の研修、家庭への訪問指導など、不登校対策に関する中核的機能（スクーリング・サポート・ネットワーク）の充実と、学校・家庭・関係機関が連携した地域のサポートシステムを構築することが主な目的である。

| | スクールカウンセラーの利用校 | | | スクーリング・サポート・ネットワーク事業 | | |
|-----|----------------|----|-----|----------------------|-----|-----|
| | | 校数 | 割合 | | 校数 | 割合 |
| 小学校 | はい | 17 | 16% | はい | 5 | 5% |
| | いいえ | 92 | 84% | いいえ | 104 | 95% |
| | 無回答 | | | 無回答 | | |
| | | | | | | |
| 中学校 | はい | 48 | 96% | はい | 3 | 6% |
| | いいえ | 1 | 2% | いいえ | 45 | 90% |
| | 無回答 | 1 | 2% | 無回答 | 2 | 4% |
| | | | | | | |

この調査地域内の小・中学校において、スクールカウンセラーの利用に関しては当然であるが中学校の利用率は非常に高い。しかし、小学校でスクールカウンセラーを活用している学校は一部であることが明らかである。また、平成17年度の「スクーリング・サポート・ネットワーク整備事業」は、指定が広域と地域に分かれているため、450～500箇所の中から指定された小・中学校である。

④県や市町村独自に実施している事業の研究指定状況

以下は、調査地域内で県や市町村独自で実施している施策事業の研究指定状況の調査結果である。各事業の名称等が異なるので、特別支援教育関係・学力関係・不登校関係の施策と分けて回答を得ている。

それによると、小学校では特別支援教育関係に関する事業の指定校が4校、学力向上に関する指定が9校で不登校関係はなかった。また中学校では、学力向上に関する指定が3校のみの結果であった。

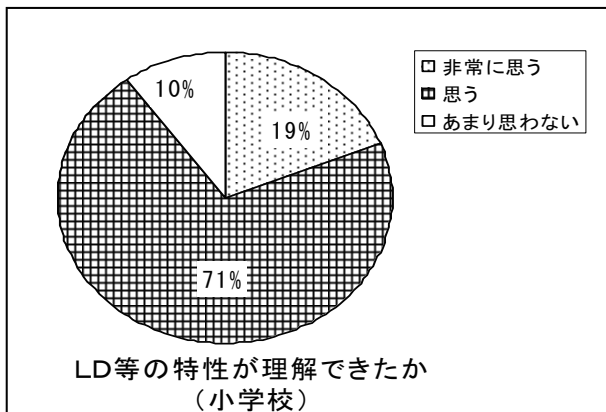
| | | 件数 | 割合 (%) | | | 件数 | 割合 (%) |
|-----|--------------|----|--------|-----|--------------|----|--------|
| 小学校 | はい(特別支援教育関係) | 4 | 4% | 中学校 | はい(特別支援教育関係) | | |
| | (学力向上関係) | 9 | 8% | | (学力向上関係) | 3 | 6% |
| | (不登校等の関係) | | | | (不登校等の関係) | | |
| | いいえ | 96 | 88% | | いいえ | 46 | 92% |
| | 無回答 | | | | 無回答 | 1 | 2% |

2) - 1 特別支援教育の推進と学力向上との関連について (結果)

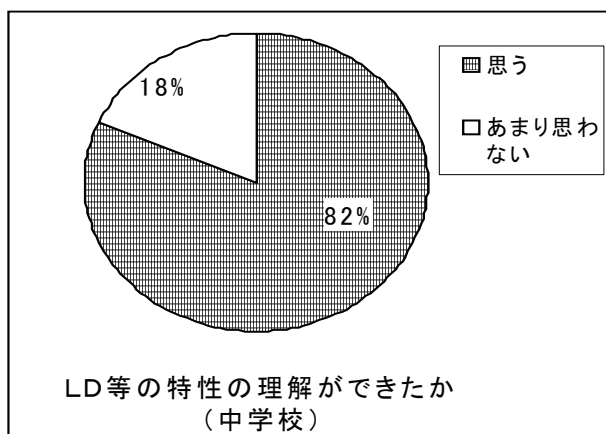
各項目に対して「非常に思う」「思う」「あまり思わない」「思わない」の4段階で、最も該当する項目を1つ選択して回答を得ている。その際、「非常に思う」「思う」と肯定的に回答した場合は、その理由として6つの選択肢から一番該当する記号を選んで回答を得ている。

ここでは結果のみを報告し、特別支援教育の推進と学力向上の関連についてはまとめて考察する。

①特別支援教育の推進とLDやADHD、高機能自閉症等の特性の理解について

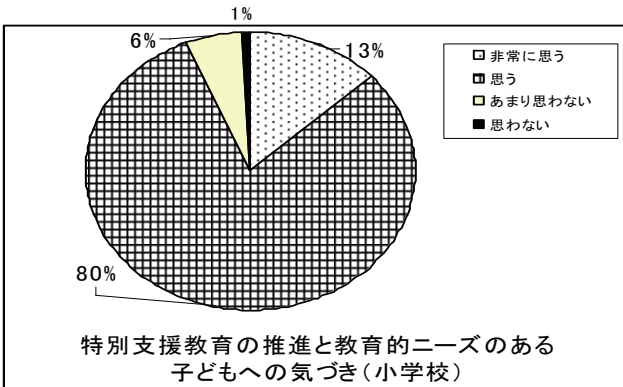


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|-----------|------|-----|
| a自己研修の結果 | 15 | 15% |
| b校内研修の結果 | 35 | 36% |
| c県等の研修の結果 | 22 | 22% |
| d実際の事例から | 16 | 16% |
| e専門家の指導から | 7 | 7% |
| fその他 | 2 | 2% |
| 無回答 | 1 | 1% |

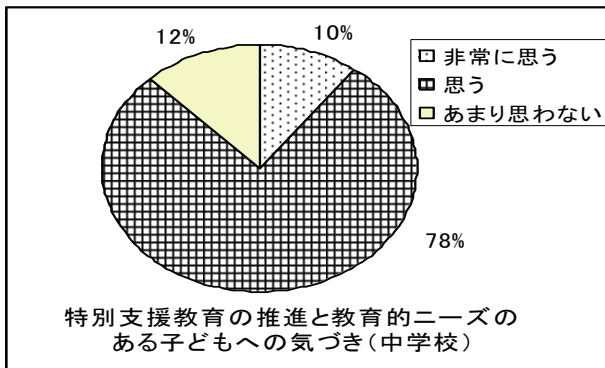


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|-----------|------|-----|
| a自己研修の結果 | 7 | 16% |
| b校内研修の結果 | 13 | 30% |
| c県等の研修の結果 | 11 | 26% |
| d実際の事例から | 9 | 21% |
| e専門家の指導から | 1 | 2% |
| fその他 | 2 | 5% |
| 無回答 | | |

②特別支援教育の推進と教育的ニーズのある子どもに対する気づきについて

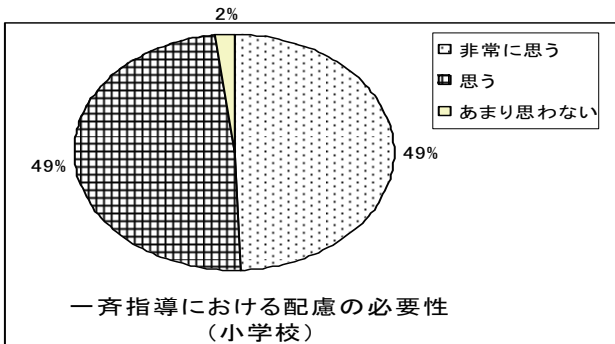


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|-----------|------|-----|
| a自己研修の結果 | 11 | 11% |
| b校内研修の結果 | 37 | 36% |
| c県等の研修の結果 | 17 | 17% |
| d実際の事例から | 30 | 29% |
| e専門家の指導から | 6 | 6% |
| fその他 | 1 | 1% |
| 無回答 | | |

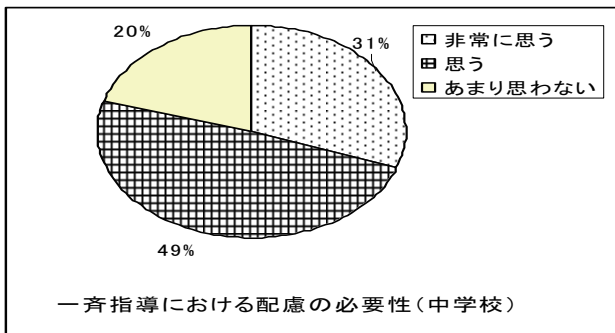


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|-----------|------|-----|
| a自己研修の結果 | 8 | 18% |
| b校内研修の結果 | 12 | 27% |
| c県等の研修の結果 | 9 | 20% |
| d実際の事例から | 16 | 36% |
| e専門家の指導から | 3 | 7% |
| fその他 | | |
| 無回答 | | |

③特別支援教育の推進と教育的ニーズのある子どもへの一斉指導における配慮の必要性

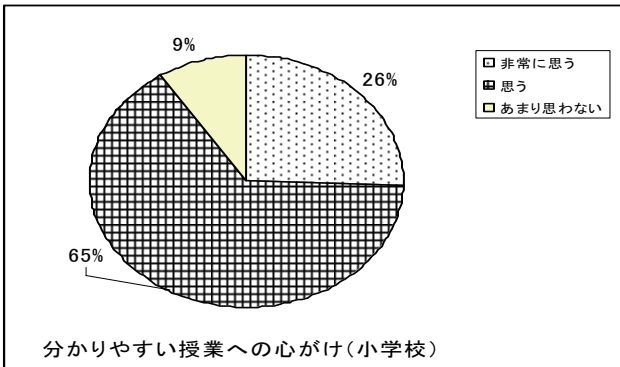


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|--------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 31 | 30% |
| b学年間の情報から | 18 | 17% |
| c実際に指導した経験から | 47 | 45% |
| d専門家の指導から | 8 | 8% |
| e保護者の要望から | 1 | 1% |
| fその他 | 2 | 2% |
| 無回答 | | |

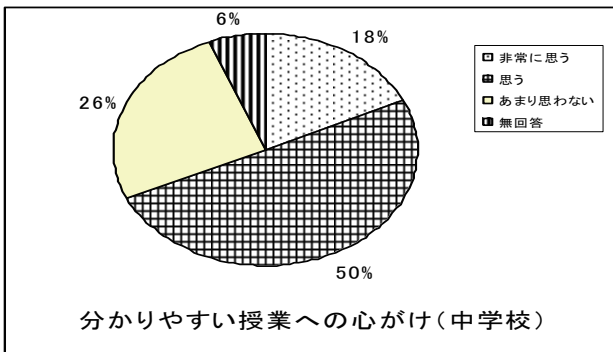


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|--------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 8 | 20% |
| b研修で学んだ情報から | 10 | 24% |
| c実際に指導した経験から | 18 | 44% |
| d専門家の指導から | 2 | 5% |
| e保護者の要望から | 2 | 5% |
| fその他 | 1 | 2% |
| 無回答 | | |

④特別支援教育の推進と授業における分かりやすい指導への試み

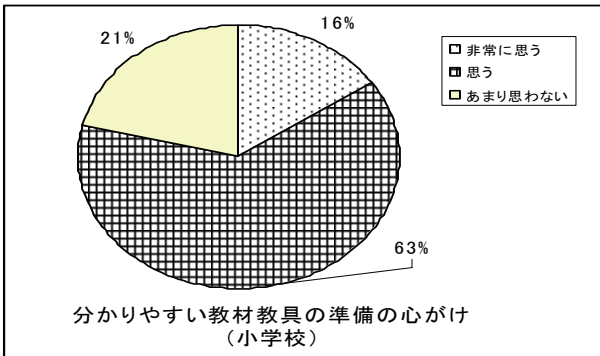


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|--------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 11 | 11% |
| b学年間の情報から | 27 | 27% |
| c実際に指導した経験から | 58 | 59% |
| d専門家の指導から | 4 | 4% |
| e保護者の要望から | 1 | 1% |
| fその他 | | |
| 無回答 | | |

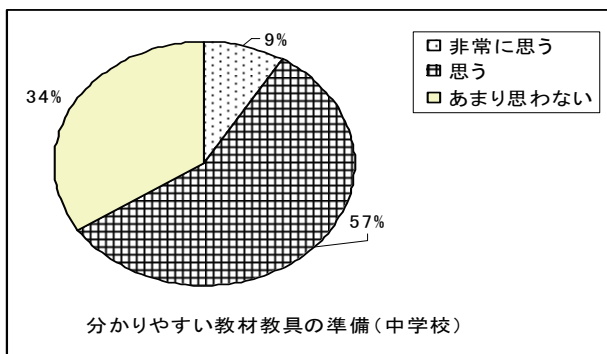


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|--------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 4 | 11% |
| b研修で学んだ情報から | 7 | 19% |
| c実際に指導した経験から | 23 | 62% |
| d専門家の指導から | 1 | 3% |
| e保護者の要望から | 2 | 5% |
| fその他 | 2 | 5% |
| 無回答 | | |

⑤特別支援教育の推進と分かりやすい教材教具の準備への心がけ

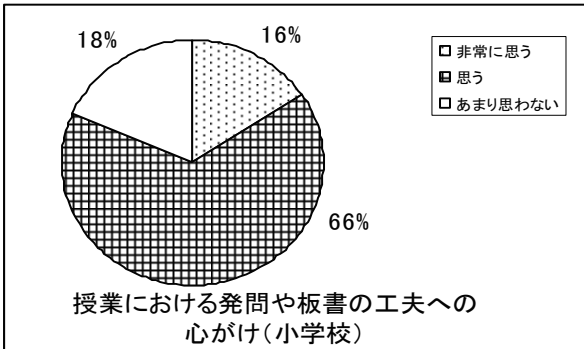


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|--------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 9 | 10% |
| b学年間の情報から | 25 | 29% |
| c実際に指導した経験から | 45 | 52% |
| d専門家の指導から | 5 | 6% |
| e保護者の要望から | 2 | 2% |
| fその他 | | |
| 無回答 | | |

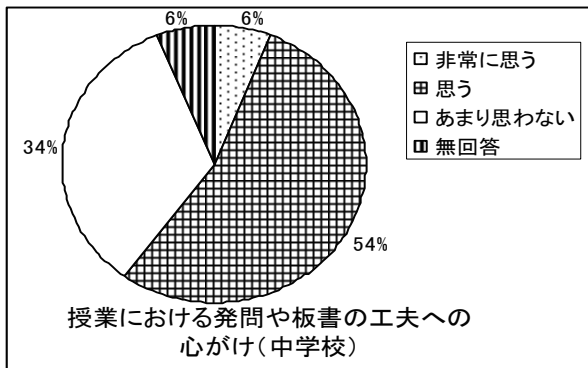


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|--------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 4 | 11% |
| b研修で学んだ情報から | 5 | 14% |
| c実際に指導した経験から | 22 | 63% |
| d専門家の指導から | 2 | 6% |
| e保護者の要望から | 2 | 6% |
| fその他 | 2 | 6% |
| 無回答 | | |

⑥特別支援教育の推進と授業における発問や板書の工夫への心がけ

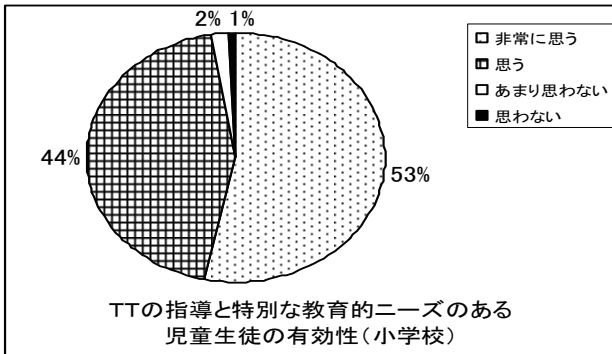


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|--------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 8 | 9% |
| b学年間の情報から | 29 | 33% |
| c実際に指導した経験から | 46 | 52% |
| d専門家の指導から | 4 | 4% |
| e保護者の要望から | 2 | 2% |
| fその他 | | |
| 無回答 | | |

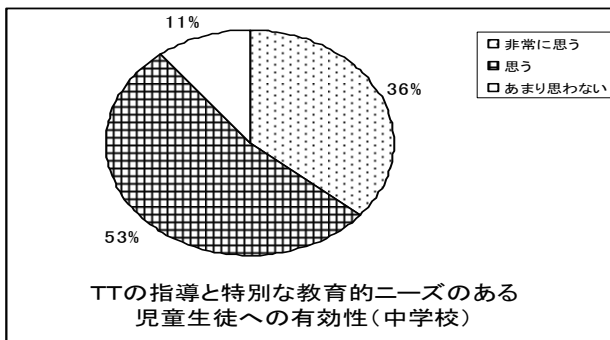


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|--------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 4 | 13% |
| b研修で学んだ情報から | 3 | 9% |
| c実際に指導した経験から | 20 | 63% |
| d専門家の指導から | 1 | 3% |
| e保護者の要望から | 2 | 6% |
| fその他 | 2 | 6% |
| 無回答 | | |

⑦TT指導と特別な教育的ニーズのある児童生徒への有効性

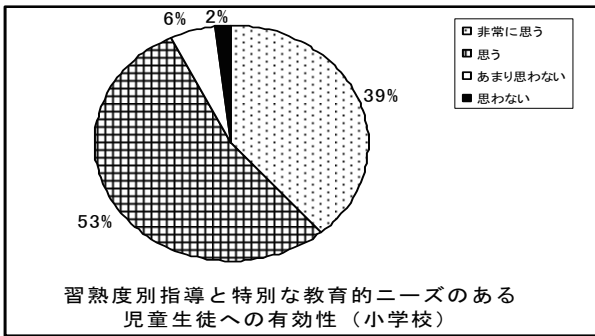


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|---------------|------|-----|
| a個別支援の機会が広がる | 64 | 60% |
| b即時的な対応が可能 | 37 | 35% |
| c教員の専門性が活かされる | 5 | 5% |
| d評価する際の情報が広がる | | |
| eその他 | | |
| 無回答 | | |

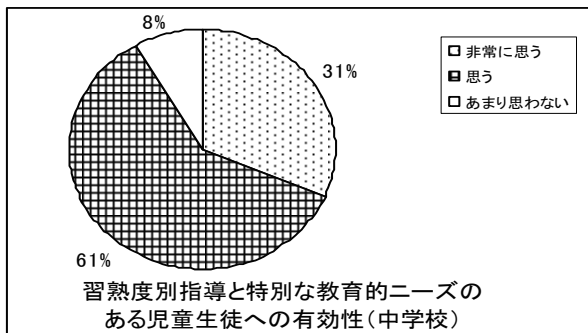


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|---------------|------|-----|
| a個別支援の機会が広がる | 28 | 65% |
| b即時的な対応が可能 | 13 | 30% |
| c教員の専門性が活かされる | 1 | 2% |
| d評価する際の情報が広がる | | |
| eその他 | | |
| 無回答 | | |

⑧習熟度別指導と特別な教育的ニーズのある児童生徒への有効性

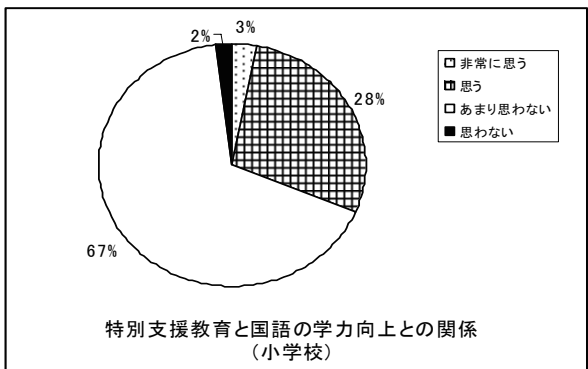


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|-----------------|------|-----|
| a同学力の集団で教えやすい | 5 | 5% |
| b丁寧な指導が可能 | 27 | 27% |
| c個別指導や支援の機会が作れる | 63 | 62% |
| d即時的な対応が可能 | 4 | 4% |
| e評価する際情報が得やすい | 1 | 1% |
| fその他 | 1 | 1% |
| 無回答 | | |

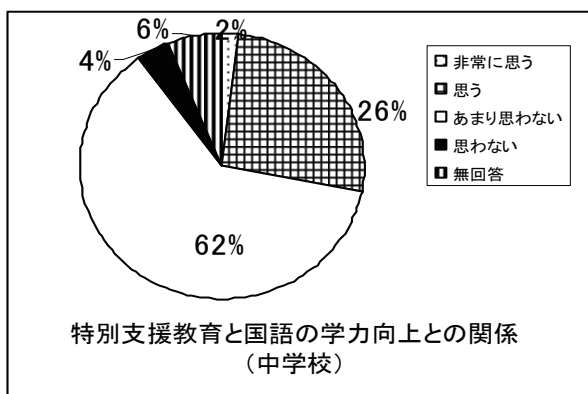


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|-----------------|------|-----|
| a同学力の集団で教えやすい | 4 | 9% |
| b丁寧な指導が可能 | 17 | 39% |
| c個別指導や支援の機会が作れる | 23 | 52% |
| d即時的な対応が可能 | 3 | 7% |
| e評価する際情報が得やすい | | |
| fその他 | | |
| 無回答 | | |

⑨特別支援教育の推進と国語の学力向上について

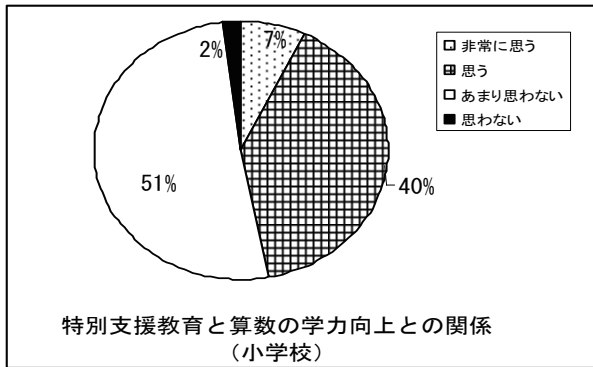


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|----------------|------|-----|
| a各單元ごとの評価テストから | 4 | 10% |
| b漢字の読み書きテストから | 3 | 8% |
| c学力診断テスト等から | 7 | 18% |
| d児童生徒の学習意欲から | 19 | 48% |
| e授業中の学習態度から | 5 | 13% |
| fその他 | 2 | 5% |
| 無回答 | | |

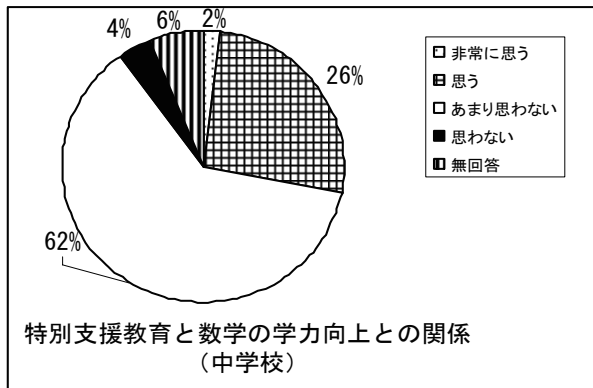


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|----------------|------|-----|
| a各單元ごとの評価テストから | | |
| b漢字の読み書きテストから | 2 | 17% |
| c学力診断テスト等から | 1 | 8% |
| d児童生徒の学習意欲から | 4 | 33% |
| e授業中の学習態度から | 3 | 25% |
| fその他 | 2 | 17% |
| 無回答 | | |

⑩特別支援教育と算数（数学）の学力向上について

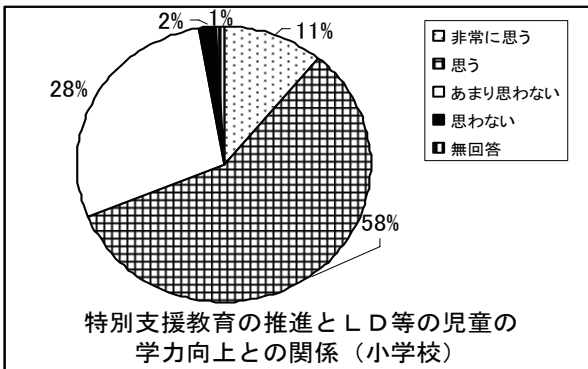


| 肯定的回答 | 回答件数 | 割合 |
|----------------|------|-----|
| a各单元ごとの評価テストから | 6 | 11% |
| b計算等の小テストから | 7 | 12% |
| c学力診断テスト等から | 7 | 12% |
| d児童生徒の学習意欲から | 26 | 46% |
| e授業中の学習態度から | 9 | 16% |
| fその他 | 2 | 4% |
| 無回答 | 0 | 0% |

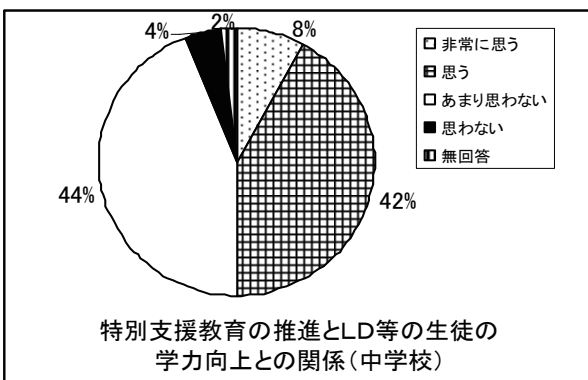


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|----------------|------|-----|
| a各单元ごとの評価テストから | | |
| b計算等の小テストから | 4 | 24% |
| c学力診断テスト等から | 2 | 12% |
| d児童生徒の学習意欲から | 5 | 29% |
| e授業中の学習態度から | 4 | 24% |
| fその他 | 2 | 12% |
| 無回答 | | |

⑪特別支援教育の推進とLD等の児童生徒の学力向上との関係



| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|----------------|------|-----|
| a各单元ごとの評価テストから | 8 | 10% |
| b日々の小テストから | 13 | 16% |
| c学力診断テスト等から | 5 | 6% |
| d児童生徒の学習意欲から | 25 | 32% |
| e授業中の学習態度から | 25 | 32% |
| fその他 | 1 | 1% |
| 無回答 | 3 | 4% |



| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|----------------|------|-----|
| a各单元ごとの評価テストから | 1 | 4% |
| b日々の小テストから | 3 | 11% |
| c学力診断テスト等から | | |
| d児童生徒の学習意欲から | 13 | 48% |
| e授業中の学習態度から | 7 | 26% |
| fその他 | 2 | 7% |
| 無回答 | 1 | 4% |

2) - 2 特別支援教育の推進と学力向上との関連について (考察)

特別支援教育を推進するということは、LD等の児童生徒を含めて校内全体で特別な教育的ニーズのある子どもの実態把握を行い、その実態に応じて一人一人に可能な限りの適切な指導や支援を行うことである。当然、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒の知的能力や学力に関する実態把握も行われている。知的能力に遅れがないのになぜテストの点数が悪いのだろうか、なぜ視写が遅いのだろうか、なぜ一斉指導で指示が入らないのだろうかといった様々な疑問を、各学級担任は、事例検討会や校内研修等を通じて、LD等の児童生徒への理解を深め、より適切な対応に活かすことが可能になる。具体的には一時間の授業の構造化、分かりやすい発問や板書の方法、指示の仕方や教材教具の工夫などが想定される。

現在、特別支援教育をより推進している学校では、「授業のユニバーサル・デザイン」とか「支援のユニバーサル・デザイン化」といった用語を用いながら、特別な教育的ニーズのある児童生徒から開始した分かりやすい授業作りが、他の児童生徒にとっても非常に有効であることから、各学級担任が行っている指導・支援の内容や方法(指導のスキルとも置き換えられる)を校内研修で共有している実態がある(廣瀬, 2007)。

このような実態をふまえて、筆者は、特別支援教育の推進は通常の学級の児童生徒の学力向上にも貢献をしているのではないかと推測し、教師の意識レベルで本調査を実施し2) - 1において結果をまとめた。

それによると、③「特別支援教育の推進と教育的ニーズのある子どもへの一斉指導における配慮の必要性」は、小・中学校の生徒指導主事(以下教員)の98%、80%が必要性を感じている。また、そう回答した背景としては、実際に指導した事例を想定して回答していることも明らかである(小学校は45%、中学校は44%)。では、その必要性を感じながら、具体的にはどのような配慮や支援を実施したのであるうか。

④「特別支援教育の推進と授業における分かりやすい指導への試み」の項目では、何らかの方法で試みている教員が小学校では91%、中学校でも76%と高い割合を示している。その回答の背景として、小学校では58%、中学校では62%の教員が、実際に指導する中でより適切な支援や配慮方法などを試行錯誤していることが推測された。また、回答の背景として2番目に多かったものは、小学校では学年間の情報が27%、中学校では19%が研修等で学んだという回答であった。この結果から読み取れることは、通常の学級でLD等の児童生徒を指導する際、教員は授業場面の中で特別な配慮や支援が必要と感じ、その方法については、実際の事例や指導を通して試行錯誤する中で、他の教員の情報や研修での情報が重要

であることを示している。

⑤「特別支援教育の推進と分かりやすい教材教具の準備への心がけ」、⑥「特別支援教育の推進と授業における発問や板書の工夫への心がけ」の項目では、⑤の準備への心がけは小学校の教員が69%、中学校は66%であり、⑥の発問や板書の工夫の心がけでは小学校の教員が82%、中学校は60%と若干の差がみられた。どちらも、LD等の特別な教育的ニーズのある児童生徒を指導する過程で工夫を心がけていることは明らかであるが、小学校では学年間の情報交換、中学校では校内委員会からの情報が具体的な教材教具の工夫の有効なニュースソースになっていることが読み取れる。

⑦「TT指導と特別な教育的ニーズのある児童生徒への有効性」と⑧「習熟度別指導と特別な教育的ニーズのある児童生徒への有効性」の質問項目は、従来から行われている指導方法であるが、LD等の軽度発達障害のある児童生徒にとっても有効であると想定される。調査結果では、TTの有効性に関して小学校の教員が97%、中学校は88%とともに高い割合を示している。さらに、その回答の背景としては、小・中学校ともに個別支援の機会が広がることや即時的な対応が可能ということであった。また、習熟度別指導の有効性に関しては、小・中学校ともに92%と高い割合を示し、この回答の背景では、個別支援の機会が作れることや丁寧な指導が可能であるという結果であった。

TTや習熟度別指導は、特別支援教育のための方策として行われた指導方法ではないが、この結果から読み取れることは、一人一人に教育的ニーズに応じたきめ細かい対応をするためには、既存の指導方法が役立つことと、授業場面で複数の教員の指導技術が活かせるのではないだろうか。今後は、TTの活用方法や習熟度別指導を特別支援教育の対象の児童生徒にどう役立てているのか、その具体的な内容を検証する必要がある。

⑨「特別支援教育の推進と国語の学力向上について」、⑩「特別支援教育と算数(数学)の学力向上について」、⑪「特別支援教育の推進とLD等の児童生徒の学力向上との関係」の各項目は、実際に授業を行っている教員がどう感じているかの回答結果である。

それによると、国語の授業では、小学校の教員は31%、中学校では28%の教員が、特別支援教育を推進することで学級全体の児童生徒の国語の学力が向上していると意識している。同様に、算数や数学については小学校の教員が47%、中学校の教員が28%と、学級全体の児童生徒の算数(数学)の学力が向上していると意識していることが分かった。また、国語も算数(数学)も、そう感じる背景としては、授業中の学習態度や宿題等の提出物など様々な視点から、児童生徒の学習意欲の高まりを感じているよう

であった。

教師にとっては、教科の内容とその評価観点からすると、国語よりは算数（数学）の方がテスト等の具体的な数値で全体的な学力向上の判断がしやすいのだろうと推測できる。しかし、どちらにしても特別支援教育を推進している学校は、特別な支援を必要としている児童生徒を意識して開始した分かりやすい授業づくりが、結果的には学級全体の児童生徒に良い結果をもたらす結果になっているのだろう。第一筆者が知っている学校のいくつかは、教員同士が校内研修会を通して分かりやすい授業づくりを学び合うことで、他の児童生徒にも分かる授業（支援のユニバーサル化）になっていることを認識している（廣瀬, 2007）。

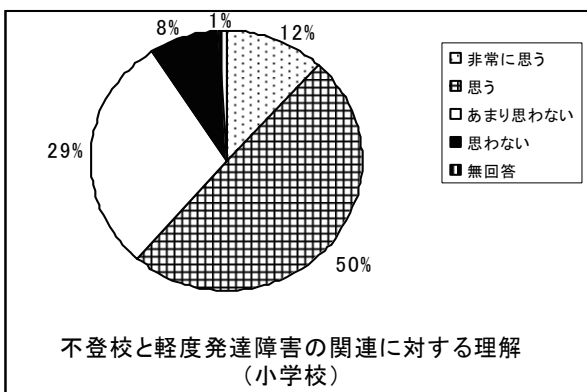
また一方で、特別支援教育とは異なるが、学力向上の研究指定を受けている学校では、一人一人の児童生徒の学力をつけるために、日頃から行っている授業を核とした見直しを行い、TT指導や少人数指導の在り方にも工夫をして分かる授業づくりをしている。その結果、学習指導要領の基準で努力を要する児童生徒の基礎学力の向上がみられる（末吉, 2005）といった報告があり、この集団の中にはLD等の児童生徒も入っている可能性を考えると、学力向上と特別支援教育は表裏一体のこととして捉えることができるのではないだろうか。

3) - 1 特別支援教育の推進と不登校や非行問題との関連について（結果）

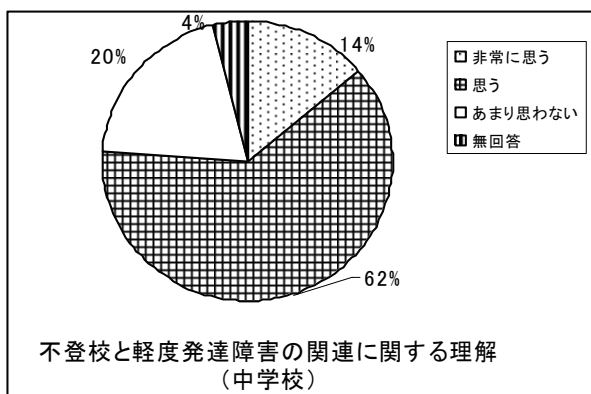
各項目に対して「非常に思う」「思う」「あまり思わない」「思わない」の4段階で、最も該当する項目を1つ選択して回答を得ている。その際、「非常に思う」「思う」と肯定的に回答した場合は、その理由として6つの選択肢から一番該当する記号を選んで回答を得ている。

ここでは結果のみを報告し、特別支援教育の推進と学力向上の関連についてはまとめて考察する。

①特別支援教育の推進と不登校におけるLD等の状態像を示す児童生徒への理解

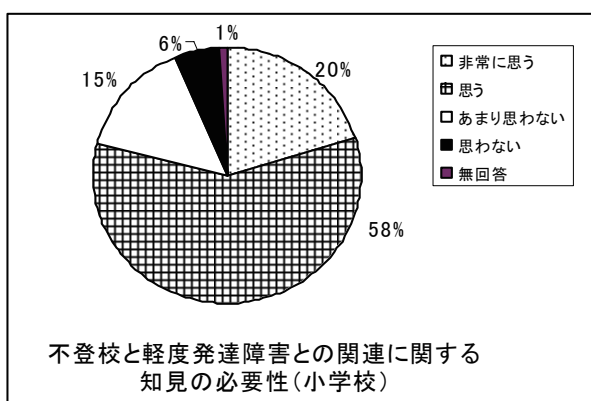


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|------------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 16 | 22% |
| b適応指導教室等の情報から | 7 | 10% |
| c実際に指導した経験から | 15 | 21% |
| dスクールカウンセラーの指導から | 2 | 3% |
| e生徒指導関係の研修や情報から | 33 | 46% |
| fその他 | | |
| 無回答 | | |

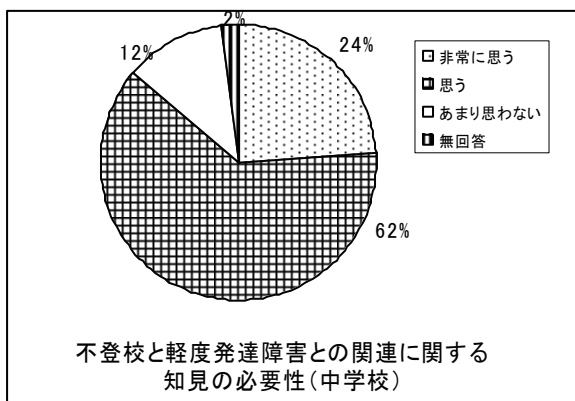


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|------------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 8 | 20% |
| b適応指導教室等の情報から | 3 | 8% |
| c実際に指導した経験から | 13 | 33% |
| dスクールカウンセラーの指導から | 3 | 8% |
| e生徒指導関係の研修や情報から | 34 | 85% |
| fその他 | 1 | 3% |
| 無回答 | | |

②不登校児童生徒の対応と軽度発達障害との関連に関する知見の必要性

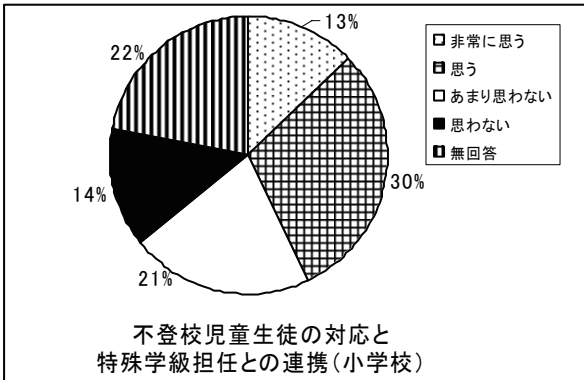


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|------------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 16 | 19% |
| b適応指導教室等の情報から | 8 | 9% |
| c実際に指導した経験から | 17 | 20% |
| dスクールカウンセラーの指導から | | |
| e生徒指導関係の研修や情報から | 45 | 52% |
| fその他 | | |
| 無回答 | | |

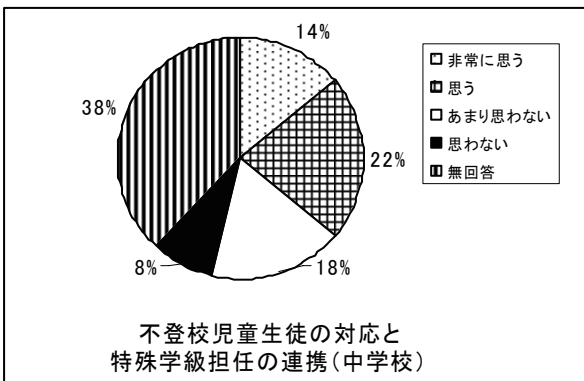


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|------------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 7 | 16% |
| b適応指導教室等の情報から | 5 | 12% |
| c実際に指導した経験から | 12 | 28% |
| dスクールカウンセラーの指導から | 4 | 9% |
| e生徒指導関係の研修や情報から | 12 | 28% |
| fその他 | 2 | 5% |
| 無回答 | | |

③不登校児童生徒の対応と特殊学級担任との連携

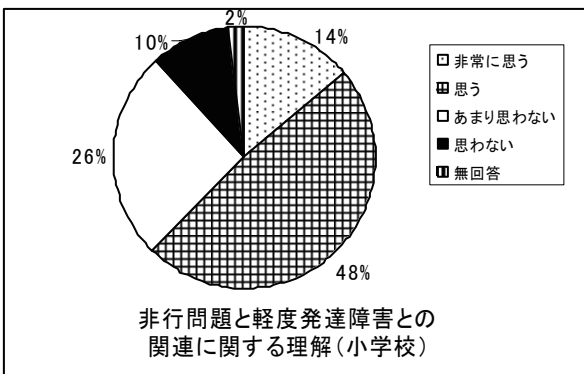


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|------------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 16 | 28% |
| b生徒指導関係の研修や情報から | 12 | 21% |
| c実際に指導した経験から | 19 | 33% |
| d巡回相談員や専門家の指導から | 1 | 2% |
| eスクールカウンセラーの指導から | 1 | 2% |
| fその他 | 8 | 14% |
| 無回答 | | |

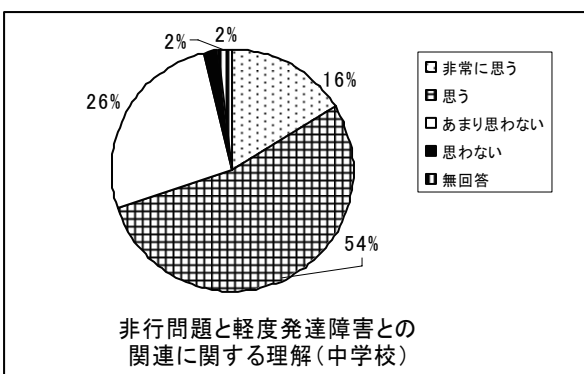


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|------------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 6 | 33% |
| b生徒指導関係の研修や情報から | 4 | 22% |
| c実際に指導した経験から | 7 | 39% |
| d巡回相談員や専門家の指導から | | |
| eスクールカウンセラーの指導から | 1 | 6% |
| fその他 | | |
| 無回答 | | |

④非行問題と軽度発達障害との関連に関する理解

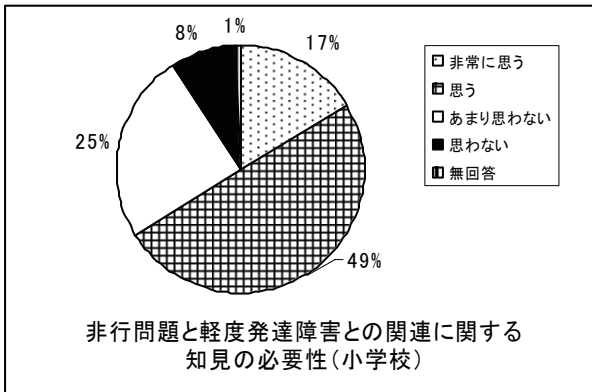


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|-----------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 14 | 19% |
| b児童相談所等の情報から | 3 | 4% |
| c実際に指導した経験から | 15 | 21% |
| d専門家の指導から | 3 | 4% |
| e生徒指導関係の研修や情報から | 35 | 49% |
| fその他 | 2 | 3% |
| 無回答 | | |

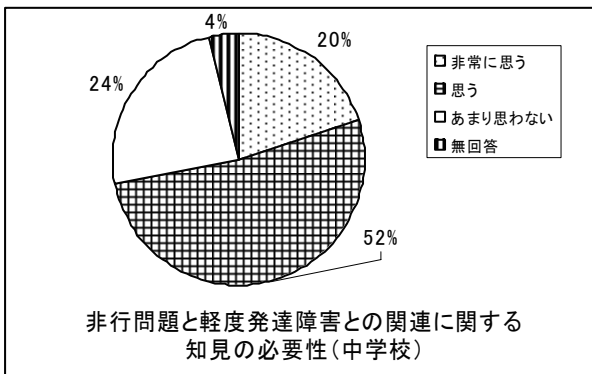


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|-----------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 6 | 15% |
| b児童相談所等の情報から | 1 | 3% |
| c実際に指導した経験から | 16 | 41% |
| d専門家の指導から | 5 | 13% |
| e生徒指導関係の研修や情報から | 9 | 23% |
| fその他 | 2 | 5% |
| 無回答 | | |

⑤非行問題と軽度発達障害との関連に関する知見の必要性

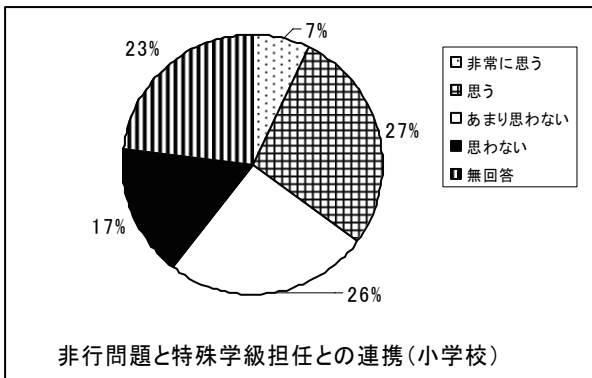


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|-----------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 11 | 15% |
| b児童相談所等の情報から | 3 | 4% |
| c実際に指導した経験から | 13 | 17% |
| d専門家の指導から | 6 | 8% |
| e生徒指導関係の研修や情報から | 41 | 55% |
| fその他 | | |
| 無回答 | 1 | 1% |

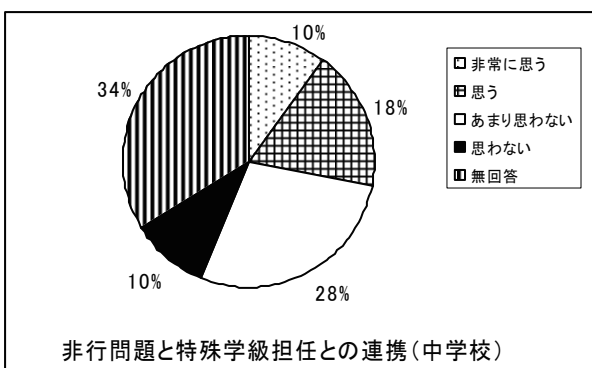


| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|-----------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 8 | 21% |
| b児童相談所等の情報から | 1 | 3% |
| c実際に指導した経験から | 9 | 24% |
| d専門家の指導から | 8 | 21% |
| e生徒指導関係の研修や情報から | 11 | 29% |
| fその他 | 1 | 3% |
| 無回答 | | |

⑥非行問題と特殊学級担任との連携



| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|-----------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 10 | 21% |
| b児童相談所等の情報から | 1 | 2% |
| c実際に指導した経験から | 11 | 23% |
| d専門家の指導から | 3 | 6% |
| e生徒指導関係の研修や情報から | 16 | 34% |
| fその他 | 6 | 13% |
| 無回答 | | |



| 肯定的回答の理由 | 回答件数 | 割合 |
|-----------------|------|-----|
| a校内委員会の情報から | 6 | 40% |
| b児童相談所等の情報から | | |
| c実際に指導した経験から | 6 | 40% |
| d専門家の指導から | 2 | 13% |
| e生徒指導関係の研修や情報から | 1 | 7% |
| fその他 | | |
| 無回答 | | |

3) - 1 特別支援教育の推進と不登校や非行問題との関連について (考察)

「今後の不登校への対応の在り方について (報告)」(文部科学省, 2003) では、不登校の要因・背景の多様化・複雑化の中で、不登校との関連で新たに指摘されている課題として、LD等の軽度発達障害の児童生徒の対応に関する記述がある。

また、「不登校への対応と学校の取組について—小学校・中学校編」(国立教育施策研究所生徒指導研究センター, 2004) では、記載されている中にLDの疑いがある児童が不登校になり、専門家の力を得てアセスメントをしたことで、LDの特性を理解した上での対応が功を奏した事例もあった。

同様に、国立教育施策研究所生徒指導研究センター (2003) による調査結果では、指導によって再登校をするようになった児童生徒に対して特に効果のあった学校の措置では、学校内の指導の改善工夫が小・中学校でともに約60%であった。その内訳をみると、様々な学校の工夫が複数の要因となって改善結果を示していると想定されるが、「不登校の問題について研修会や事例検討を通じて全教師の共通理解を図った」が約8%、また約3%と少数ではあったが、「授業方法の改善、個別の指導など授業が分かる工夫を行った」という区分もあった。

非行問題に関しては、近年の日本LD学会や日本特殊教育学会においては、軽度発達障害と非行問題に関連する発表やシンポジウムが複数みられ、矯正教育の関係者や少年犯罪の研究者等が共同研究を実施し、それぞれの立場から問題提起を行っている現状がある。

以上のような点をふまえて、筆者は、特別支援教育の推進は不登校や非行問題の解決の一助になるのではないかと推測し、教師の意識レベルで本調査を実施し3) - 1において結果をまとめた。

それによると、①「特別支援教育の推進と不登校におけるLD等の状態像を示す児童生徒への理解」、②「不登校児童生徒の対応と軽度発達障害との関連に関する知見の必要性」では、特別支援教育を進めることで、不登校児童生徒の中にはLD等の問題に対して適切な対応をしなかったための二次障害と理解する教員が増え、小学校では62%、中学校では76%が理解したと回答している。その背景は、小・中学校ともに、生徒指導関係の研修から学んだという回答が小学校で46%、中学校では85%とかなりの比を占めていることも明らかになった。

さらに、LD等の児童生徒に適切な対応を怠ると、不登校などの二次障害の状態像を示すことを理解しても、具体的な障害特性と対応に関する知見を求めていることも明らかであった。小学校教員では78%、中学校でも86%と高い割合で知見の必要を求め、そう感じる背景としては、生徒指導関係の研修や実際

に対応した事例から必要性を感じていることも理解できた。

④「非行問題と軽度発達障害との関連に関する理解」、⑤「非行問題と軽度発達障害との関連に関する知見の必要性」は、不登校の時と同様の結果がでていいる。それによると、特別支援教育を推進することで、LD等の不適切な対応の結果おこりえる非行問題という二次障害についても理解が高まり、小学校では62%、中学校では70%であった。理解を深めた背景では、小学校は生徒指導関係の研修からが49%と高く、中学校では研修より実際の事例から学んだとの回答が41%であった。

また、適切な対応を行うための知見の必要性については、小学校が66%、中学校が72%であった。小学校教員の背景は、生徒指導関係の研修が55%と圧倒的に高いが、中学校では研修や実際の事例、校内委員会の情報からその必要性を感じていることも明らかになった。

③「不登校児童生徒の対応と特殊学級担任との連携」と、⑥「非行問題と特殊学級担任との連携」の回答結果は、特殊学級のない学校もあったことから無回答も多く、連携の必要性等に関する視点では十分な結果にはなっていない。それでも、必要だと感じて連携を心がけるようになったと回答する教員は、小・中学校ともに30%前後はいることが分かった。具体的な連携に関しては、自由記述の中には、「自閉症の疑いがあり、不登校であった児童が、学級担任、生徒指導主事、特殊学級担任との間で連絡を密にして、その児童の指導と保護者の理解と協力をうながした結果、その児童の不登校が解消するきざしが見えた。」といった内容も複数みられた。

さらに、特別支援教育を進める中で、不登校問題や非行問題等に関連する具体的な記述を求めた項目では、「不登校問題や非行問題は二次的障害で、その根底には、軽度発達障害などの一次障害がある場合もあることを理解できた。そのことを意識して指導した結果、話が通じやすくなる場面も見られた。」、「不登校になるきっかけで、本人に要因がある時は、多くの場合、学力遅延や、理解不足につながる人が多い。本校は、毎週校内委員会で情報交換をする時に特別支援教育コーディネーターと一緒に、会議に参加しているので、出来るだけ早く、具体策、対応手法を協議し、各学年や職員に共通理解を図るようにしている。」、「不登校や非行問題も特別支援教育の視点から取らえる必要は感じたが、具体的な成果というところまではいかなかった。」、「不登校問題、非行問題にかかわる児童の中にも特別支援を必要とする児童はいると思われる。彼等の実態を知る上でも、LD、ADHD等の理解を十分に把握し、原因を除くこと（やわらげる）ができればと考える。」、「特別支援教育における軽度発達障害等を理解しておくことは、生徒指導上の諸問題で一人一人の子どもの状況を把握する際に役に立っている。生徒指導の問題を

解決する上で、特別支援教育の内容を理解しておくことは不可欠である。平成17年度、不登校傾向を持つ児童が特殊学級に登校しはじめたことをきっかけに、担任、保護者、特支コーディネーター、生徒指導主事が共通理解共通実践のもとに支援をおこなった結果、今年度は解消された。」などの内容の記述も複数みられた。

文 献

- 1) 廣瀬由美子(2007)通常教育をレベルアップさせる校内委員会の活動ー校内研修の充実を求めてー, 特別支援教育コーディネーター研究(創刊号)(2月刊行予定)
- 2) 廣瀬由美子(2007)特別支援教育は学力向上に関与しているかー生徒指導主事を対象にした調査結果の一部からー, LD&ADHD第21号(3月刊行予定)
- 3) 末吉靖彦(2005)少人数指導による学力向上・授業改善のアイデア事例, 100-103、学力向上アイデア事例集(有田和正編), 教育開発研究所.
- 4) 文部科学省(2003)今後の不登校への対応の在り方について(報告)
- 5) 国立教育施策研究所生徒指導センター(2004)不登校への対応と学校の取組についてー小学校・中学校編ー, 36-37.
- 6) 国立教育施策研究所生徒指導センター(2003)生徒指導上の諸問題の推移とこれからの生徒指導ーデータに見る生徒指導の課題と展望, 45.
- 7) 小栗正幸・向井義・細井保宏(2001)LD・ADHDの聴講を有する非行少年と矯正教育の実践の試み, 日本LD学会第10回大会発表論文集, 240-243.
- 8) 松浦直巳ら(2004)少年院におけるLD・ADHD等の軽度発達障害児の心理的特性ー宇治少年院での矯正教育実践と各心理検査の結果よりー, 日本LD学会第13回大会発表論文集 81-85.
- 9) 松浦直巳ら(2005)軽度発達障害を疑われる非行化した少年の特性と矯正教育ー広汎性発達障害に焦点化した取り組みー, 日本LD学会第14回大会発表論文集, 121-130.
- 10) 小栗正幸ら(2005)非行化の構造と支援の視点ー事例研究によるアプローチ, 日本LD学会第14回大会発表論文集 100-103.
- 11) 松浦直巳ら(2006)発達障害を視点に入れた矯正教育の取り組みー非行と発達障害に関する臨床研究と神経科

学的研究の融合に向けてー, 日本LD学会第15回発表論文集, 102-111.

- 12) 日本特殊教育学会研究委員会(2006)発達障害を視野に入れた矯正教育の研究と実践ー本邦における本格的な非行の危険因子の多次元的な調査と分析ー, 日本特殊教育学会第44回大会発表論文集, 29.

第3章 各指導領域と特別支援教育

I 校内組織を活かした特別支援教育の実践

さいたま市立植竹小学校 山口孝一

1. はじめに

平成15年3月、文部科学省から出された「今後の特別支援教育の在り方について」を受けて、障害の程度に応じて特別な場で指導を行う「特殊教育」から、障害のある児童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」へと転換された。

このことを受けて、今まで以上に児童に対する保護者の関心が学校に向けられるようになった。教職員についても、通常学級の中には、「落ち着きがない」「授業に集中できない」「集団での行動が難しい」「こだわりがある」等、教育活動を進めていく上で、困難を要する児童が存在しているということを実感するようになってきた。

そこで、本校での取り組みとして、学校内組織を活かした特別支援教育の実践について、以下に紹介していく。

2. 校内委員会の組織と運営

1) 校内委員会の組織

- ・既存の部会である「教育相談・特別支援教育部」を活用している。
- ・毎月1回開催し、必要に応じて随時開催できるようにしている。
- ・構成メンバー

【校長、教頭、教務、各学年担当の先生方、特別支援教育コーディネーター主任】

本校では、生徒指導部会・保健指導部会があり、後日、生徒指導主任・養護教諭と連絡を取り合っており、具体的な手だてを考えるようにしている。

校内委員会の組織については、「教育相談・特別支援教育部」を活用することで、スムーズに対応することができた。組織の中では、「いつ・どこで・誰が・何を・どのようにしていくか」を明確にしなが、対応にあたっていくかが鍵になる。

2) 校内委員会の役割

毎週木曜日の学年会で、配慮を要する児童についての情報交換をし、気になる問題等がある場合は、教育相談主任・特別支援教育コーディネーターに連絡し対応にあたっている。また、緊急の場合は部会を開き、月1回の部会で現状を報告してもらい、具体的な対応策を考えている。

教育相談・特別支援教育部会については、学校行事との兼ね合いで定例化できるように年間に位置づけているが、緊急の場合は、担任と連絡を取り合っ話し合いを進め、部会に報告するようにしている。ただ、なかなか時間を確保することが難しいのが現状である。

3. 特別支援教育コーディネーター

- ・教育相談主任が、特別支援教育コーディネーターを兼ねている。
- ・個人面談実施後（5月下旬～6月上旬5日間）、配慮を要する児童を各学級のファイル（表1）にまとめてもらい、教育相談事例報告会（表2）を開いている。そして、全教職員が共通理解をし、児童の指導援助にあたっている。

秘 平成 年度 特に指導・配慮を要する児童（表1）

※区分（ ① 長期欠席 ② 学習面 ③ 生活面 ④ 心理的側面 ⑤ 身体的側面⑥ その他）

| 学年・組 | 区分 | 氏 名（フリガナ） | 性 別 | 参考事項（専門機関等） |
|----------------|----|-----------------|-------------------|-------------|
| . | | | | |
| 担任名 | | | | |
| | | 特別支援が必要と思われる ◎→ | | |
| （家での様子・保護者の願い） | | | | |
| | | 児 童 の 実 態 | 具 体 的 な 対 応 と 指 導 | |
| 1 学 期 | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| 2 学 期 | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| 3 学 期 | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

備考 欠席状況

| | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|----|----|----|---|---|---|-----|
| 月 | 4 | 5 | 6 | 7 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 | 3 | 総日数 |
| 欠席 | 日 | 日 | 日 | 日 | 日 | 日 | 日 | 日 | 日 | 日 | 日 | 日 |

秘 回収 教育相談事例報告会 (表2)

平成18年6月22日

区分 ①長期欠席 ②学習面 ③生活面 ④心理的側面
⑤身体的側面 ⑥その他

| No. | 区分 | クラス | 名前 | 性 | 児童の様子 |
|-----|----|-----|----|---|-------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |
| 7 | | | | | |
| 8 | | | | | |
| 9 | | | | | |
| 10 | | | | | |

- ・校内委員会を月1回開催します。(必要に応じて随時開催)
- ・教育相談・特別支援教育部会で報告があった児童について、保護者からの面談の要請があった場合は、担任・特別支援教育コーディネーター・養護教諭が対応にあたり、個別の教育支援計画(表3)・個別の指導計画(表4)を作成し、必要ならば面談にあたっている。
- ・巡回教育相談の実施(必要に応じて)。
- ・教育相談的手法を生かした学習の展開例を紹介している(構成的グループ・エンカウンターを活用)。

個別の教育支援計画（表3）

| | | | | | | | |
|-------------------|-----------|-----------------|--------|--------|-------------|------|------|
| 氏名 | | 性別 | | 生年月日 | H 年 月 日（年齢） | 歳 | |
| 保護者住所 | 連絡先 | 自宅 - - （緊急） - - | | | | | |
| 住所 | | | | | | | |
| 主障害 | | | 併せ持つ障害 | | | | |
| 現在の様子 | | | | | | | |
| 着衣着脱 | 排泄 | 安全 | 表出言語 | 運動機能 | 支持理解 | 対人関係 | 集団参加 |
| 難 | 難 | 難 | なし | 不安定 | 難 | 難 | 難 |
| 何とか | 何とか | 何とか | 1語 | やや不安定 | 何とか | 何とか | 何とか |
| 大体可能 | 大体可能 | 大体可能 | 2, 3語文 | ほぼ安定 | 大体可能 | 大体可能 | 大体可能 |
| 可能 | 可能 | 可能 | 多語文 | 安定 | 可能 | 可能 | 可能 |
| 視力 | 聴力 | | 言語 | 医療的ケア | | | |
| 異常なし | 異常なし | | 異常なし | | | | |
| 矯正視力 | 異常あり 右 | | 発音の誤り | | | | |
| 右 () | 左 | | 声のかすれ | | | | |
| 左 () | | | 吃音 | | | | |
| 諸検査結果 | ・WISC-III | | | 検査年月日 | H18年 月 日 | | |
| 地域の機関と期待できるサポート内容 | | | | | | | |
| 地域・教育 | 医療 | | 福祉 | その他の支援 | | | |
| | | | | | | | |

平成18年度

作成日 (H 年 月 日)

(1) 学期 個別の指導計画 作成者 (. .) (表4)

| | | | | | | | |
|----|--|----|--|----|--|----|--|
| 氏名 | | 性別 | | 学年 | | 担任 | |
|----|--|----|--|----|--|----|--|

1. 重点とする支援計画

| | | | |
|-------------|---|------------------|---|
| 現 状 | <ul style="list-style-type: none"> 生活習慣 休み時間 学習面 行動面 | 支 援 計 画 | <ul style="list-style-type: none"> 教室を離れる時、担任に必ず言うようにさせる。 教室から出た時は、教室又は保健室に連れて行く。(個別対応) 学習については、できることを中心にさる。 休み時間は外で集団遊び 家庭内で、自分でできることは自分でさせる。 |
| 目 あ て | <ul style="list-style-type: none"> 集団生活の適応 コミュニケーションの育成 行動面の改善 適切な支援ができる機関の紹介 | | |
| 期 間 | <ul style="list-style-type: none"> 1学期いっぱい | | |

2. 指導・支援の経過

| 期 間 | 支援の内容・児童の現状と変容 |
|-----------|--|
| 4/10~4/14 | <ul style="list-style-type: none"> 自主的にお手伝い。手をつないでスキンシップ。 自分から黒板係になりたいと言いに来る。 手紙を自分から持ってくる。 <p>☆休み時間、みんなとケイドロをする。にこにこして一生懸命走っていた。</p> <p>☆教室では、席について学習に参加している。手をよく挙げて答えていた。</p> <ul style="list-style-type: none"> 友だちとの会話はまだ少ない。話しかけると話す。 自分から用があると話をしに来る。 <p>☆トイレ、水のみ、「行って来ます。」と言って帰って来る。</p> <p>☆音楽の時間、みんなと参加している。</p> |

| | |
|-------|--|
| 5月～6月 | <ul style="list-style-type: none"> ・授業中少しの間寝たが、すぐ起きる。 ・1週間の様子を母親に伝える。 ・授業中、よく手を挙げるが、苦手な教科（国語）・音楽は集中できず、机の上で伏せていることがある。 <p>☆理科の実験・図工は、興味を持って取り組んでいる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・宿題が出ると抵抗を感じ、学校で終わらせようと頑張る。ただ、家庭では、最終的にはきちんとやってくる。 ・ノートの視写は、だいたいできるが、気分のむらもあり、集中してできないこともある。後で、コピーしてノートに貼っている。 <p>☆算数の授業が大好きで、前に出て問題をよくやってくれる。</p> |
|-------|--|

- ・教職員の特別支援教育の理解のために、教育相談研修会とタイアップしながら校内研修会を夏季休業日に設定し開催している。

| |
|--|
| <p>平成18年度 夏季校内教育相談・特別支援教育研修会内容</p> <p>①特別支援教育</p> <p>②軽度発達障害児童の理解（事例をもとに実践例の紹介）</p> <p>③配慮を要する児童への接し方 （LD・ADHD・高機能自閉症・アスペルガー障害等）</p> <p>④面接演習（解決志向ブリーフセラピー）</p> <p style="padding-left: 20px;">（1）ロールプレイング</p> <p style="padding-left: 40px;">「いじめにあって、文句を言ってきた。」・3人組（担任・保護者・観察者）</p> <p style="padding-left: 20px;">（2）ロールプレイング</p> <p style="padding-left: 40px;">「子どもが学校へ行きたくないと言って相談に来た。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3人組（担任・保護者・観察者） ・振り返り ・全体への振り返り |
|--|

・特別支援教育コーディネーター研修会には校内1名代表を出し、研修会に参加している。研修会の内容については、必要に応じて報告してもらっている（必要に応じて資料の配布）。

4. グループ・アプローチを生かした効果的な支援方法

学習面・行動面や対人関係において特別な支援を要する児童生徒が、安心して学校生活を送っていくためには、クラスの友だちから認められ、友だちとの関わり方に自信を持っていけるようになることが必要である。

そこで、効果的な支援方法の一つの例として、グループカウンセリング（構成的グループ・エンカウンター）を紹介したい。

※本校では、年間に位置づけて、総合的な学習の時間・特別活動・道徳の時間・朝、帰りの会（ショートエクササイズ）に実施している。

①実践例4年 総合的な学習の時間・特別活動（10時間）

| 学期 | 4年 |
|-----|--|
| 1学期 | <ul style="list-style-type: none"> ・自己理解ノート記入 ・「わたしの好きなもの」① ・構成的グループ・エンカウンター 「自分がしたいことベスト5」②「ブレインストーミング」③ |
| 2学期 | <ul style="list-style-type: none"> ・自己理解ノート記入 ・「まわりの人から見た自分」④ ・構成的グループ・エンカウンター 「サイコロトーク」⑤「クリスマス・プレゼント」⑥⑦ |
| 3学期 | <ul style="list-style-type: none"> ・自己理解ノート記入 ・「わたしにがんばり賞をおくろう」⑧ ・構成的グループ・エンカウンター 「天空のチューブ」⑨⑩ |

※構成的グループ・エンカウンターは、ゲーム的色彩の強いエクササイズ→信頼関係作りのエクササイズ→自己肯定感・自己実現が持てるエクササイズへと発展させると効果的である。

5. 専門機関・保護者との連携

保護者との「個人面談・何でも相談」を通して専門機関の依頼があった場合、市内4ヶ所にある教育相談室・〇〇大学付属養護学校相談室等を紹介している。保護者に対しては、個別の指導計画のもと、十分な話し合いをした上で専門機関を紹介していくことが大切である。また、定期的に専門機関と連絡を取り合って連携を深めていくことも必要である。

保護者との面談は、各学期2回（前半・後半）実施し、個別の指導計画を見直しながら、新たな短期目標を設定しているが、その際、今できていることを中心に無理のない計画を立てている。

また、家庭できていることを父親や母親の共通理解のもと定着を図りながら、新たな発見があった場合は知らせてもらうようにして、個別の指導計画に組み入れている。学校でパニックになった場合は、すぐに来校してもらえるようお願いしてある。

6. 今後の課題

校内において、特別支援教育コーディネーターとしての機能が十分発揮していけるようにするためには、特別支援教育についての理解を浸透させ、教職員に対して正しい知識と理解を深めていくことが何よりも必要である。

また、保護者が専門機関と連携していくためにも、随時専門機関と情報交換し、安心して紹介していけるような手だてを考えていくことも大切である（保護者向きに特別支援教育についての理解をして頂くために、講演会を計画する等）。

特別支援教育コーディネーターについては、いろいろな取り組み方があると思うが、各校に常駐として位置づけていければ、十分特別支援教育コーディネーターとしての力が発揮していけるように思える。学校においては、学校支援員・少人数指導・TT指導といろいろ工夫しているが、どのクラスにも軽度発達障害傾向の児童・配慮を要する児童がいるため、なかなかうまく機能していないのが現状である。

今後は、今できていることを中心に、担任一人で問題を抱え込むことがないように、校内委員会をさらに充実していきたいと考えている。

第3章 各指導領域と特別支援教育

Ⅱ 養護教諭からみた特別支援教育

千葉市立検見川小学校 井上千津子

1. はじめに

保健室には毎日様々な児童生徒が来室する。友だちとのトラブルから腹痛を訴える子、学習に不適應を起こして頭痛を訴える子、虐待が疑われる子、いじめが疑われる子、非行が心配される子、そして最近目立ってきたのが、多動や粗暴から教室にいられない子の存在である。保健室は、応急処置の場であると同時に不適應を起こした児童生徒の居場所にもなる。頭痛や腹痛などの背景に存在する児童生徒ひとりひとりの「困り感」に寄り添い、支援することは、養護教諭の大切な執務のひとつでもある。

LD・ADHD・アスペルガーなど軽度発達障害を持つ児童生徒の指導に関する取り組みが全国的に推進される中、このような養護教諭の日常の執務そのものが、特別支援教育であるといってもよいのかもしれない。しかし、特別支援教育の推進は担任や養護教諭が個別に取り組むものではなく、校内体制の中で実践されるチーム対応によって大きな効果をあげるということを忘れてはならない。特別支援教育に於ける自分自身の実践を振り返り、養護教諭の役割について考えてみたい。

2 千葉市の現状

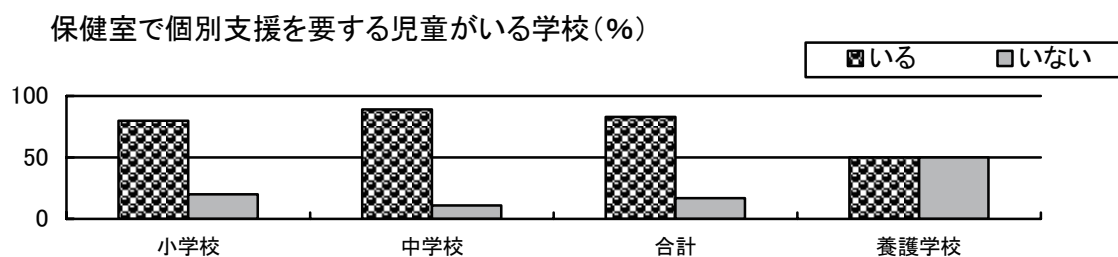
1) 保健室で個別支援を要する児童生徒がいる小中学校は83%

千葉市養護教諭会で平成16年度に実施したアンケート『保健室で個別支援を要する児童生徒の状況』の結果からみると、「保健室で個別支援を要する児童生徒がいる」と答えた養護教諭は、小学校で79,8%, 中学校で89,3%であった。(資料1参照)

資料1 保健室で個別支援を要する児童生徒がいる学校数

| | いる | | いない | | 計 |
|------|------|--------|-----|--------|------|
| | 学校数 | 割合 | 学校数 | 割合 | |
| 小学校 | 95校 | 79, 8% | 24校 | 20, 2% | 119校 |
| 中学校 | 50校 | 89, 3% | 6校 | 10, 7% | 56校 |
| 合計 | 145校 | 82, 9% | 30校 | 17, 1% | 175校 |
| 養護学校 | 1校 | 50, 0% | 1校 | 50, 0% | 2校 |

※個別支援を要する児童生徒・・・心身に問題を抱え、児童生徒ひとりひとりのニーズに応じた個別の関わりや支援を必要とする児童生徒。



2) 保健室で個別支援を要する児童生徒が年間3人以上の学校は48%

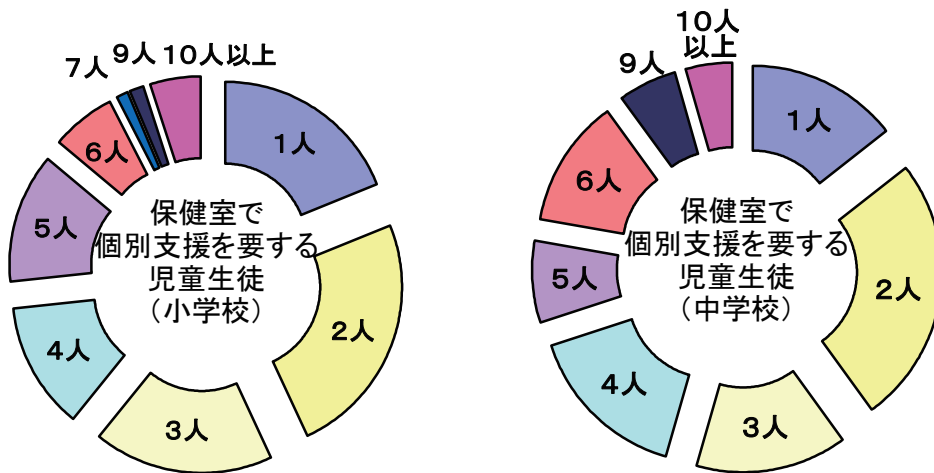
今年1年間に養護教諭が関わった「保健室で個別支援を要する児童生徒」の人数の内訳をみると3人以上と答えた学校が48%と約半数となっており、10人以上と答えた学校も7校(4%)あった(資料2参照)。

資料2 養護教諭が関わった「保健室で個別支援を要する児童生徒」の人数(1年間)

| | 小学校 | | 中学校 | | 合計 | | 養護学校 | |
|----|-----|------|-----|------|-----|------|------|------|
| | 学校数 | % | 学校数 | % | 学校数 | % | 学校数 | % |
| 1人 | 18 | 15,1 | 7 | 12,5 | 25 | 14,3 | 1 | 50,0 |
| 2人 | 23 | 19,3 | 13 | 23,2 | 36 | 20,6 | | |
| 3人 | 17 | 14,3 | 7 | 12,5 | 24 | 13,7 | | |

| | | | | | | | | |
|-------|----|------|---|------|----|------|--|--|
| 4人 | 12 | 10,1 | 8 | 14,3 | 20 | 11,4 | | |
| 5人 | 12 | 10,1 | 4 | 7,1 | 16 | 9,1 | | |
| 6人 | 6 | 5,0 | 6 | 10,7 | 12 | 6,9 | | |
| 7人 | 1 | 0,8 | 0 | 0,0 | 1 | 0,6 | | |
| 8人 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | | |
| 9人 | 1 | 0,8 | 3 | 5,4 | 4 | 2,3 | | |
| 10人以上 | 5 | 4,2 | 2 | 3,6 | 7 | 3,6 | | |

※10人以上の内訳（10人1校，12人2校，15人2校，18人1校，20人1校）



3) 小学校、中学校ともに第1・2位は不適應と発達障害（疑い）

保健室で個別支援を要する児童生徒の疾病・障害でいちばん多かったのが、小・中学校とも居場所がないなどの不適應がトップで、小学校60人，中学校62名だった。軽度発達障害（疑い）は第2位で、小学校46人，中学校31名だったが，他の項目の中にも軽度発達障害（疑い）が背景として存在することが考えられるため，この数値は更に高くなる可能性もある。（資料3参照）

資料3 保健室で個別支援を要する児童生徒の疾病・障害等

| NO | 原因と考えられる疾病・障害等 | 人数 | NO | 原因と考えられる疾病・障害等 | 人数 |
|----|--|----|----|--|----|
| 1 | 不適応 ※居場所がない, 国籍の問題等 | 60 | 1 | 不適応 ※居場所がない, 国籍の問題等 | 62 |
| 2 | 発達障害(疑い) ※LD, ADHD, アスペルガー等 | 46 | 2 | 発達障害(疑い) ※LD, ADHD, アスペルガー等 | 31 |
| 3 | 家庭環境を背景とした問題 ※身体的・性的虐待, ネグレクト, 家庭内不和, 母子分離不安等 | 23 | 3 | 情緒不安定 | 20 |
| 4 | 衝動的行動や問題行動等 ※きれいやすい, パニックをおこす 等 | 19 | 4 | 家庭環境を背景とした問題 ※身体的・性的虐待, ネグレクト, 家庭内不和, 母子分離不安等 | 19 |
| 5 | 慢性疾患等 ※糖尿病, 腎疾患, 喘息等 | 17 | 5 | 慢性疾患等 ※糖尿病, 腎疾患, 喘息等 | 15 |
| 6 | 不登校傾向 ※教室へ行くのをしぶる等 | 15 | 6 | 精神障害(疑い) ※不安障害, 摂食障害等 | 15 |
| 7 | 心身症 ※自律神経失調症, 心因性難聴, 過喚起症候群等 | 14 | 7 | 不定愁訴 | 10 |
| 8 | 不定愁訴 | 13 | 8 | 自傷行為 | 9 |
| 9 | 身体的障害 ※脳性麻痺, 指の欠損・奇形等 | 11 | 9 | 衝動的行動や問題行動等 ※きれいやすい, パニックをおこす | 8 |

| | | | | | |
|-----|-------------------------|-----|-----|-----------------------------------|-----|
| | | | | 等 | |
| 1 0 | 精神障害（疑い） ※不安障害，摂食障害等 | 1 1 | 1 0 | 不登校傾向 ※教室へ行くのをしぶる等 | 7 |
| 1 1 | 情緒不安定 | 7 | 1 1 | 心身症 ※自律神経失調症，心因性難聴， 過喚起症候群等 | 5 |
| 1 2 | いじめの問題 | 4 | 1 2 | 身体的障害 ※脳性麻痺，指の欠損・奇形等 | 5 |
| 1 3 | 自傷行為 | 0 | 1 3 | いじめの問題 | 3 |
| 1 4 | その他（性格傾向の問題等） | 1 | 1 4 | その他（性格傾向の問題等） | 2 |
| | 合計 | 2 4 | | 合計 | 2 1 |
| | | 1 | | | 1 |

3 校内体制と養護教諭

千葉県養護教育センターでは，平成17年3月に「校内体制は こうつくろう」という特別支援教育リーフレットを全校に配布した。リーフレットには，校内体制を整備していくためのキーワードとして，次の4つをあげている。

{校内体制を整備していくためのキーワード}

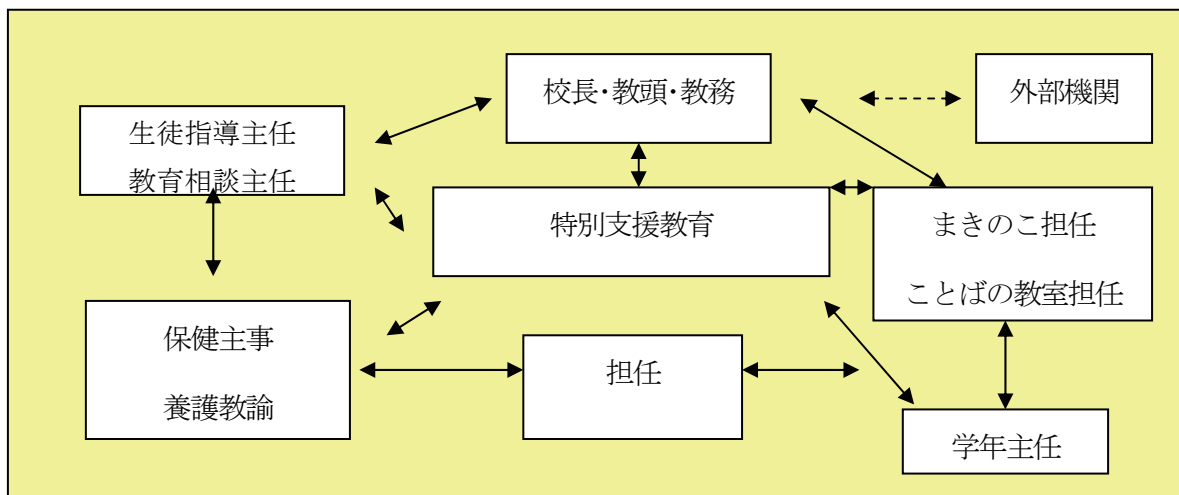
- ① 年間を見通した校内委員会の設置と実践・評価
- ② 特別支援教育コーディネーターの校務分掌への位置づけ
- ③ 「個別の支援計画」に基づく，全職員の共通理解と共通実践
- ④ 専門機関との連携

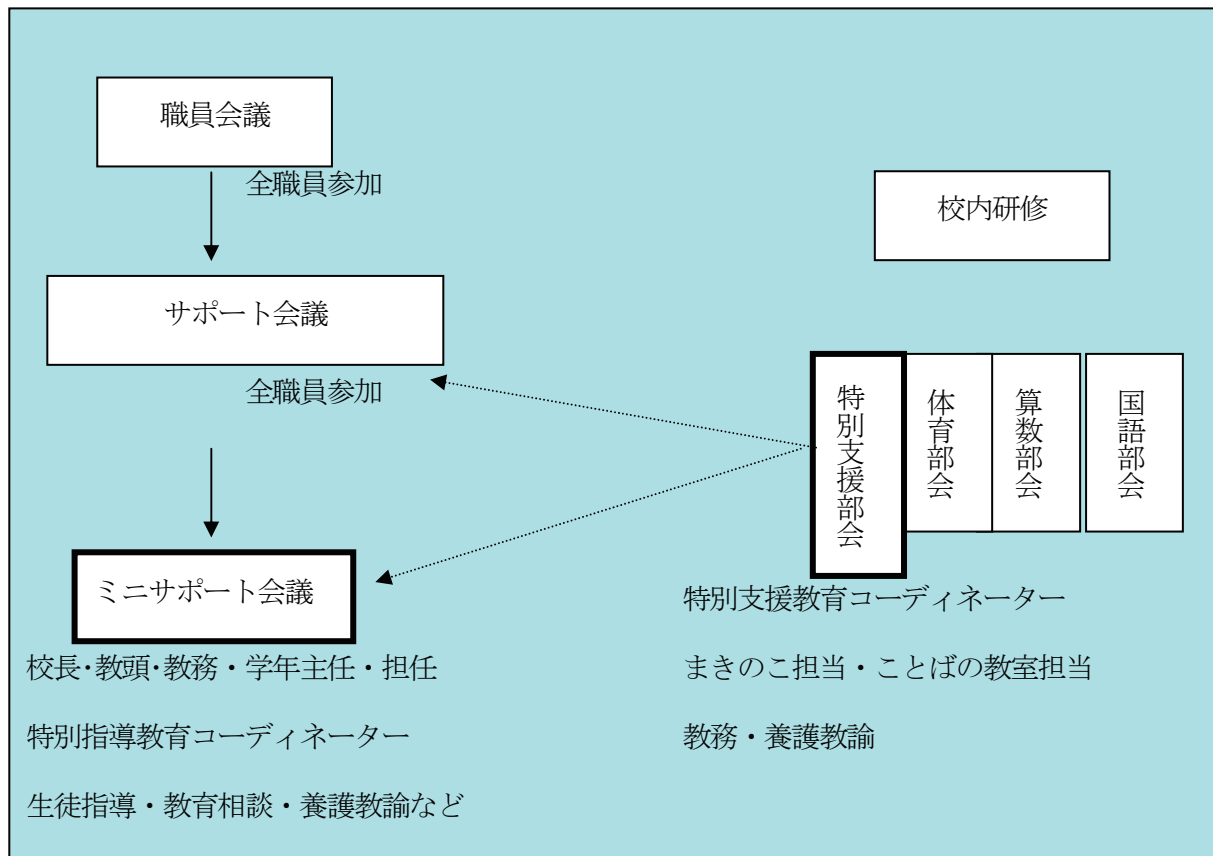
4つのキーワードから，養護教諭が校内体制の中で担う役割を考えた時，特別支援教育コーディネー

ターとの連携が重要であることは言うまでもない。校内委員会の中核的役割を担う特別支援教育コーディネーターは、LD・ADHD・高機能自閉症等への軽度発達障害についての基礎知識があり、学校全体に目を配ることができ、更には教職員の力を結集できる力量を持った人材が選ばれる。しかし、一人の特別支援教育コーディネーターで全てに対応していくことは大変難しい。特別支援教育コーディネーターをサポートするサブの立場のひとりとして養護教諭が存在する。特別支援教育コーディネーターが学級担任である場合も少なくなく、自分の学級の対応におわれて、校内の対象児童のための情報収集や担任との連携のための時間が持てないという現実がある。このような場合は、特に養護教諭が、担任と特別支援教育コーディネーターの間でパイプ役となり、情報交換や問題把握がスムーズにいくような活動を心がけることが重要になるであろう。また、校内委員会にも参加し、特別支援教育コーディネーターとともに個別の支援計画への参画や資料提供など校内全体への発信役としての活動も必要になる。しかし、校内体制の中でのチームワークを念頭に入れ、逸脱した対応にならないよう配慮したい。

{本校の校内体制}

本校でも、下図に示すように特別支援教育コーディネーターを中心に校内体制を整え活動を推進している。校内委員会としては、月1回開催される生徒指導・教育相談会議（サポート会議）で事例報告が行われ、更に必要に応じて、ケース会議（ミニサポート会議）が開かれる。サポート会議は全職員が参加し、特別な支援を必要とする児童について、全職員が共通理解することを目的としているが、ミニサポート会議は、個別の支援計画など具体的な支援方針を検討することを目的としているため、外部機関からのスーパーバイザーをお願いすることもある。また、校内研修の組織にも特別支援部会を設け、個別の支援計画立案や指導資料の提供などの活動を行っている。





4 養護教諭の職務と特別支援活動

「養護をつかさどる」とは、「児童生徒の健康を保持増進するすべての活動」で範囲は広い。平成9年度の保健体育審議会答申では、養護教諭の職務として次の9項目をあげ、養護教諭の新たな役割として、心と体の両面にかかわる健康相談活動、いじめや生活習慣病の兆候などの健康の現代的課題解決のための指導力など健康の保持増進を図るための資質向上の必要性が提言された。

{養護教諭の職務}

- (1) 学校保健情報の把握
- (2) 保健指導、保健学習
- (3) 救急処置及び救急体制の整備
- (4) 健康相談活動
- (5) 健康診断、健康相談
- (6) 学校環境衛生
- (7) 学校保健に関する各種計画及び組織活動の企画、運営
- (8) 伝染病の予防
- (9) 保健室の運営

特別支援教育における養護教諭の役割を、新たな役割ととらえるのではなく、上記9項目の職務の中で特別支援教育を念頭においた活動を推進していくことが課題であると考え。 (1)～(9)までの職務それぞれの観点からみる「特別支援教育における養護教諭の役割」と具体的な取り組みについて本校のケースを交えて紹介したい。

1) 学校保健情報の把握

養護教諭は、健康診断における疾病や障害、来室時の状況、学校生活の様子、家庭環境などから、軽度発達障害が疑われるなどの特別支援教育に関わる情報を収集しやすい立場にある。校内体制の中で必要な情報提供を行うことは、養護教諭の職務の特質や保健室の機能を生かした大きな役割である。

{具体的な取り組み}

本校では、保健室で気になったできごとを短冊にメモし、保健日誌に添付するという方法で、関係職員に情報提供している。短冊は個人カルテに貼っていき、保護者からの手紙や検査結果などいっしょにクリアファイルにはさんで保健室の書庫に保管している。担任はもちろんのこと関係の職員がいつでも閲覧できるようにすることで情報の共有化を図っている。最近では、担任が連絡帳のコピーなどをファイルの中に入れてくれるようになり、情報提供が一方通行ではなくなってきた。

2) 保健指導, 保健学習

集団を対象とした保健指導や保健学習の指導内容を検討する際, LD, ADHD, 高機能自閉症等の軽度発達障害が疑われる児童生徒がいた場合, 担任などと連携し, 特別支援教育を念頭においた指導方法を検討する必要がある。担任と連携を図り, 場合によっては養護教諭として個別の支援計画にも参画するケースもあるだろう。また実態に応じて事前事後に保健室で個別指導を実施することも重要である。

{具体的な取り組み}

LD, ADHD, 高機能自閉症等の軽度発達障害が疑われる児童生徒は, ソーシャルスキルの遅れからか, 友だちが少ない傾向がみられ, 過食や偏食のケースが少なくなく, 生活習慣病である肥満になりやすい。また, 基本的な生活習慣という点でも習慣化が図りにくいというリスクを持つため, 咬合力が低く, 歯肉炎などにも罹患しやすい。本校では, 個別の保健指導として, 毎月第1週の放課後に肥満児を対象とした**がんばりクラブ**を, 毎月第2週の昼休みには歯肉炎罹患児を対象とした**ホワイトクラブ**を実施している。軽度発達障害が疑われる児童生徒のみの個別指導を目的にしているわけではないが, メンバーの中には, 軽度発達障害が疑われる児童生徒が少なからず含まれているのは事実である。がんばりクラブでは, 食生活や運動など基本的な生活習慣を自らふりかえり, 個人目標を決めてそれぞれのペースで取り組んでいる。しかし, 軽度発達障害が疑われる児童生徒は, 自己肯定感が低いケースが多く, 途中で中断してしまうことが多い。がんばった成果が目に見えるよう配慮し, 担任とともに褒めたり励ましたりしながら, 忍耐強く支援していくことが必要になる。また, ひどい偏食がみられた児童生徒のケースでは, 家庭と連携を図り, 担任や栄養士と連携して, 給食時に養護教諭が教室で指導したり, 保健室で給食をいっしょに食べるなどの対応の結果, 偏食が改善され, そのことが情緒の安定につながった事例もある。

3) 救急処置及び救急体制の整備

軽度発達障害の疑いを持つ児童生徒は, 友だちとのトラブルからけがをさせたり, けがをしたりすることが多く, また心因性の頭痛や腹痛など不定愁訴を訴えて来室することも多い。軽度発達障害の疑いを持つ児童生徒は, 叱られる経験が多く, 自己肯定感が低いため, 対応を間違えると逆効果になることもある。養護教諭はこのような場面に遭遇した際, 特別支援教育を念頭に置き, 児童生徒の立場にたった慎重な対応や支援を心がけたい。また, 被害を受けた児童やまわりの児童生徒への対応も難しい場面が多いため,

それらの対応については、校内委員会で話し合い、全職員が共通の目標を持って動ける体制が必要である。そのためにも、救急処置における保健室からの敏速な情報提供は大変重要になる。

{具体的な取り組み}

軽度発達障害の疑いを持つ児童生徒が、友だちとのトラブルからけがをさせたり、けがをした場合の対応には、時間と場の設定が大切である。本校では、校内体制の中で役割対応を事前に話し合い、個に応じた指導を心がけている。興奮すると暴れてまわりの子にけがをさせる恐れのあるADHDのA男に対しては、パニック時は保健室で預かり、情緒が安定してから、担任が個別指導するなどの対応をしている。また、いつもいじめられているという被害者意識が高いアスペルガーのB男には、図を書いたり写真を見せたりして、加害者がわざとやった訳ではないことを説明している。以前は半日以上暴れていたり、泣いていたケースがこのような対応で少しずつ減ってきた。「立ち直りがはやくなったね。」と褒めることで、失敗してもやり直せるという自信が自己肯定感につながる。また、保護者に悪い情報ばかりが入ると、家庭と学校との関係が悪くなり、適切な対応ができない状況になりやすい。不登校や虐待という最悪の事態を招かないためにも、被害者の心情にも配慮しながら、保護者の気持ちに寄り添った丁寧な対応を心がけている。

4) 健康相談活動

養護教諭は、児童生徒の身体的不調の背景に、心の健康問題がかかわっていること等のサインにいち早く気づくことのできる立場にあり、養護教諭の行うヘルスカウンセリングは特別支援教育と深いつながりを持っている。保健室の機能を十分に生かし、児童生徒の訴えの背景に軽度発達障害の可能性も念頭において、心身の観察、問題の分析、解決のための支援、関係者との連携などを積極的に行うことが必要である。

{具体的な取り組み}

忙しい執務の中で、他の職員とのコミュニケーションタイムの確保は多くの養護教諭の悩みでもある。児童がいない放課後のわずかな時間は、文書処理のための貴重な時間ではあるが、放課後はなるべく職員室で執務するように心がけている。もちろん効率は悪いが、職員とのコミュニケーションという点では有

意義な時間を持つことができる。保健室で得た情報を担任の心情を害さないよう配慮しながら伝えることで、一見おしゃべりの時間が実は貴重な情報交換の場になり、時にはケース会議にも発展する。管理職も同席してくださることが多く、外部機関との連携にまで話が発展し、養護教育センターや教育センターの先生に助言を受けることができたケースも少なくない。また、虐待が疑われる場合は、保健センターに協力をお願いし、虐待調整会議を開くこともある。

5) 健康診断, 健康相談

軽度発達障害の疑いを持つ児童生徒への配慮は、健康診断の実施計画の立案に際しても必要である。例えばLDの場合、ランドルト環方式の視力検査がにがてだったり、ADHDの場合、聴力検査がにがてだったりする。また、多動で心電図検査がうまくできない場合は、事前の連絡や指導が効果をあげることもある。多動の原因がてんかんであったり、慢性疾患の服薬による副作用であったりすることもあり、軽度発達障害の疑いを持つ児童生徒の疾病等の把握は非常に重要であり、健康診断や健康相談と特別支援教育とは表裏一体のような関係でもある。

{具体的な取組み}

養護教諭は、健康診断の結果をもとに家庭連絡をすることが多いが、軽度発達障害の疑いを持つ児童生徒の場合、連携のチャンスととらえ、できれば実際に保護者に会って対応するようにしている。幼児期から問題行動が多く、子育てに自信をなくしている保護者が抱えてきた不安や悩みの深さを考慮し、時間をかけた丁寧な対応をすることで、健康診断をきっかけに保護者との連携が深まったケースも少なくない。

6) 学校環境衛生

不登校の原因が、いすを動かすガタガタなどの教室内の騒音だったり、トイレの臭気だったり、軽度発達障害の疑いを持つ児童生徒の中には、音や臭いに敏感な子もいる。学校環境衛生活動の中で、常に様々な児童生徒が存在することを忘れてはならない。アレルギー問題も含めて、環境衛生も個に応じた対応を求められているのである。

{具体的な対応}

度々来室するA男の頭痛の原因は、教室のいすによる騒音だった。担任と相談の上、いすの脚に古いテニスボールをつけたところ頭痛の症状が軽減された。またトイレ掃除をさぼってばかりいるB男が、臭いに敏感であることがわかり、マスクの使用を提案したところ、掃除をがんばるようになった。このように本人が気付かずにいる身近な環境上の提案を養護教諭が行うことも、児童生徒への支援活動のひとつである。

7) 学校保健に関する各種計画及び組織活動の企画、運営

特別支援教育は学校だけで行われるものではなく、学校が地域への発信源となり、地域を巻き込むことで本来の目的に近づけることができる。このような点から、学校保健委員会は校内だけではなく学校医を含めた地域や関係機関との連携を深めるための重要な会議だと言える。

{具体的な対応}

本校では、養護教育センターの嘱託医や指導主事、療育センター副所長（小児精神科医）など学校医以外の関係機関の医師やスタッフも招き、「特別支援教育」をテーマに学校保健委員会を開催している。講師の先生方は、事前に授業や休み時間の様子を参観するなど、積極的に参画してくださり、大変参考になったという感想が多くの職員から寄せられた。厚生省管轄である療育センターと文部科学省管轄である学校とが連携していくことが、特別支援教育推進のための必須の課題であるという校長の考えがあつての試みだった。

8) 伝染病の予防

LD, ADHD, 高機能自閉症等の軽度発達障害が疑われる児童生徒は、(2)でも前述したように、基本的な生活習慣が図りにくいというリスクを持つため、伝染病などの疾患に罹患しやすい。てあらいやうがいなどの個別指導を継続的に実施していく必要がある。

9) 保健室経営

学校経営の中でいちばん大切なのは保健室経営だと言ってくださった校長がいる。なぜなら、保健室に

は子どもの声や保護者の願い、そして職員の葛藤など様々な情報が存在するからだという。保健室で子どものSOSに気づける養護教諭の存在とその感性は、子どもたちに心の居場所を与え、先生方に勇気とパワーを与えるだろう。特別支援教育の中で存在感ある保健室経営をめざしたいものである。

5 まとめと課題

児童生徒ひとりひとりを見つめる養護教諭の執務そのものが特別支援であることはすでに述べたが、軽度発達障害を念頭に置くか置かないかで保健室経営の内容にも差が出る。特別なことに取り組む必要はないが、養護教諭の意識が特別支援教育にも大きな影響を与えることは否定できない。そして最も重要なことは、校内体制の中での養護教諭の役割を自覚し、チームの一員として求められる役割に柔軟に対応していくことである。児童生徒を支えたいという熱意から、担任と対立するなど、チームワークを乱すような言動には充分気をつけたい。児童生徒の「困り感」を担任と共有し、更には保護者の願いにも寄り添う共感的なヘルスカウンセリングを心がけ、信頼される人間関係を築いていくことが、校内体制の中での養護教諭のポジションを決定するのである。このことは、特別支援教育のみならず、養護教諭のすべての執務に置いても大変重要であることは言うまでもない。

しかし、養護教諭も人間である。忙しい執務の中で、常に心を健康に保つことは容易なことではない。養護教諭自身のストレスも大きな問題となっていることを忘れてはならない。児童生徒と保護者、教師の板ばさみに悩んだ時、すぐに相談できる養護教諭の仲間の大切さは言うまでもないが、専門的知識や深い知見を持つスーパーバイザーの存在が不可欠である。養護教諭を支える相談役が教育センターなどに常駐し、時には管理職にも話せない内容を相談できるシステム化が緊急の課題だといえるだろう。

医療と教育の両方を肩に背負った養護教諭が、特別支援教育という新しい分野で重要な役割を担う可能性は、無限大である。しかし、それは養護教諭自身の自覚と人間性に大きく左右されることを忘れてはならない。

第3章 各指導領域と特別支援教育

Ⅲ 特殊学級担任教員が中心となる校内支援体制の構築と活動

取手市立市取手小学校 海老原紀奈子

1. はじめに

本校は、3つの特殊学級（知的障害、情緒障害、言語障害）を含む18学級を有する中規模な小学校である。全教職員26名中、音楽専科、TT担当者、栄養教諭が配置されている。さらに、特殊学級に在籍する児童の通常の学級での学習を支援する目的で、生活指導員、教育介助員の3名が市から派遣されている。筆者は本校に赴任し2年目になる。情緒障害特殊学級の担任をしながら特別支援教育コーディネーターとして校内委員会の運営にあたっている。

昨年度本校に赴任した当時、通常の学級に在籍する教育的ニーズを要する児童や特殊学級に在籍する児童が増加している、という実態があるものの具体的な支援方法について全教職員で検討することが困難な状態であった。職員会議の中では時間が十分に確保されず、報告のみに終始することが殆どであった。障害のある児童は特別支援教育部、行動上に困難のある児童や不登校の児童は生徒指導部、身体上に配慮を要する児童は保健安全部というように、それぞれの組織が独自に支援について検討していた。このような状況では、全教職員が情報を共有し、支援するという視点での行動を連携することが非常に困難であった。そこで、校内の支援体制を見直し整備することにした。従来独自に実施していた生徒指導部、特別支援教育部、就学指導委員会のそれぞれの組織を整理統合し、校内の支援組織として「校内支援委員会」を校務分掌に位置づけ、全教職員による支援を開始した。

以下に、校内支援委員会の構築やその実践について報告する。

2. 実践研究

1) 実践研究の目的

- ①全教職員の特別支援教育に関する実態やニーズを把握し、今後の方向性を明らかにする。
- ②全教職員参加による校内委員会を組織する。
- ③具体的支援について協議するための方策を考える。

2) 研究の実際と考察

①特別支援教育に関するアンケート調査の実施

支援体制が構築されていないという本校の実態を踏まえ、特別支援教育に関するアンケート調査を実施した。全教職員の特別支援教育に関する知識や支援に関するニーズを明らかにすることが目的である。校内委員会を組織し、効果的な運用を図るために、課題を明らかにすることは大変重要である。

アンケート調査の項目を紹介する。1 特別支援教育に関する基礎的理解に関すること、2 校内委員会の機能について、3 軽度発達障害を含む障害の理解について、4 支援内容や方法に関すること、5 支援組織に関すること、とした。回答は負担にならないよう択一方式と一部自由記述式とした。その結果、特別支援教育や校内委員会の機能について「理解している」と回答した教職員は40%であった。特殊教育と特別支援教育の違いについての理解が不十分であり、校内委員会の機能については殆どの教職員は理解していないという結果となった。軽度発達障害のある児童の気づきに関しては40%程度の教職員が「気づく」と回答したが、その支援や対応については通常の学級担任として十分であるとする回答は0%であった。

これらの結果から、次のように校内委員会を構築するための方向性が見えてきた。

- 研修的内容の充実
 - ・ 特別支援教育に関する基礎的知識を蓄積する。
 - ・ 校内委員会の位置づけを明確にする。
 - ・ LD, ADHD, 高機能自閉症等の障害の理解のための実践的研修を行う。
- 支援内容や方法の検討
 - ・ 全教職員による事例検討会を充実させる。
 - ・ チームによるケース会議を開く。
 - ・ 支援計画シートを作成（目あて、具体的支援、評価）し、支援について考える。
- 情報の共有

- ・ 校内委員会は全教職員で実施したい。
- ・ 校内研修の枠を活用し定期開催する。

○ 具体的支援

- ・ 通常の学級担任による意図的な支援，チームによる支援，通常の学級でのTTによる支援，特殊学級の弾力的運用を図る。

さらに、軽度発達障害のある児童は通常の学級に在籍しているという実態から、通常の学級担任に個別に支援を要する教育的ニーズのある児童への気づきを促し、さらに校内委員会の必要性を全教職員で共通理解するための研修が必要であると考え。「支援する」という視点に立ち、通常の学級担任が個別に支援を要する教育的ニーズのある児童への気づきや動機づけを高くするために、アセスメントの視点を全教職員で共通理解することが大切であると考えた。本校では、5月の校内委員会において、低中高学年のグループ単位で「気になる児童とは、個別に支援を要する教育的ニーズのある児童とはどんな児童なのか」というテーマで協議した。6～7人の小人数のグループ単位は意見が出やすいという利点がある。全教職員で話し合うことで、個別に支援を要する教育的ニーズのある児童の状態像が明確になった。自閉症，ダウン症，知的障害，広汎性発達障害，学力不振児，一斉授業についていけない，読めない，逆さ文字，書くことに困難，計算苦手，文章問題苦手，図形が困難，ものさがしが使えない，身辺整理できない，落し物多い，忘れ物多い，落ち着かない，多動，離席，反社会的行動，ルールが守れない，汚言をはく，感情に波がある，すぐかっとする，緘黙傾向，チック，友達がいない，コミュニケーションがとれない，発音不明瞭，どもる，登校しぶり，欠席が多い，遅刻が多い，喘息，身体的持病，排尿，排便，夜尿がある，食物アレルギー，不器用，保健室によくいく，けがが多い，家庭環境，外国籍等，このように多種多様な意見が出された。これらの意見を集約することにより，気づきのための視点が明らかになった。学習，生活，行動，情緒，言語，登校，保健，家庭環境の領域に分け，さらに領域毎に項目を設けた。この項目はグループ毎に出された意見を基に決定した。「支援する」という視点でみると，通常の学級には，個別に支援を要する教育的ニーズのある児童が多数いるのではないかと，ということを全教職員で確認することができた。

②既存の組織を整理統合し，全教職員参加による校内委員会

前述の課題や方向性を視野にいれ，校内委員会を組織し年間計画を立案した。平成

17年度の校内委員会の年間活動は表1に示した通りである。本校では校内委員会を「校内支援委員会」という名称にしている（以下校内支援委員会）。より「支援」ということに力点を置くということを強調するためである。全教職員参加を基本に企画運営することにした。支援体制構造図は図1に示した通りである。校内支援委員会の組織は、「校内支援委員会全体研修」、「校内支援委員会ワーキングチーム」、「ケース会議」の3つから構成する。さらに、校内支援委員会の機能として、「児童理解」、事例検討会や実践的研修を主とした「学び合い」、「具体的支援の検討」の3つとした。校内支援委員会全体研修は、校内研修の枠組みに位置付けた。実践的研修や事例検討会を通して、通常の学級担任を支え、教職員の学び合いの場とした。コーディネーターは複数とし、校内支援委員会ワーキングチームを組織した。研究主任、生徒指導主事、特別支援教育担当者から構成し、全体研修の企画運営やケース会議の運営に関する企画を行う。また、生徒指導部との役割分担をし、生徒指導は児童生活全般に関すること、学級経営や児童理解に関することとした。校内支援委員会は、学校生活に困難を要する全児童の支援に関すること、特別な支援を要する児童の理解に関することとした。これによって、個別に支援を要する教育的ニーズの必要な全児童の支援に関する話し合いの場は、校内支援委員会に一本化することができた。

表1 平成17年度 校内支援委員会活動報告

| 月 | 参加者 | 具体的内容 |
|------|------|---|
| 4・22 | 全教職員 | 特別支援教育に関するアンケート調査① |
| 5・23 | 全教職員 | アンケート調査報告 個別に支援を要する児童、気なる児童とは？ |
| 6・20 | 全教職員 | 事例検討会 ・人間関係がとれない子 |
| 7・2 | 全教職員 | 個別に支援を要する児童の把握 支援計画シートの作成 ・ 支援チェックシートの活用 ・ 支援計画シートへの記入 |
| 8・25 | 全教職員 | 障害の理解 |

| | | |
|-------|---------------------------|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ADHD, LD, 自閉症 LD疑似体験 |
| 9・25 | 全教職員 | 事例検討会 <ul style="list-style-type: none"> 算数に困難を示す子 |
| 10・25 | 教務・生徒指導主事・特学担任・養護教諭・低学年担任 | 低学年ブロックケース会議 |
| 11・7 | 教務・生徒指導主事・特学担任・養護教諭・低学年担任 | 中学年ブロックケース会議 |
| 12・12 | 教務・生徒指導主事・特学担任・養護教諭・低学年担任 | 高学年ブロックケース会議 |
| 1・12 | 全教職員 | 支援計画シートの作成 |
| 2・23 | 全教職員 | 特別支援教育について 個別に支援を要する児童の支援状況 特別支援教育に関するアンケート調査② |
| 3・1 | 教務・生徒指導主事・特学担任・養護教諭・学年主任 | まとめと次年度の課題 |

グループ毎に話し合います。

事例提供者
子どもの様子はね。



全職員による事例検討会

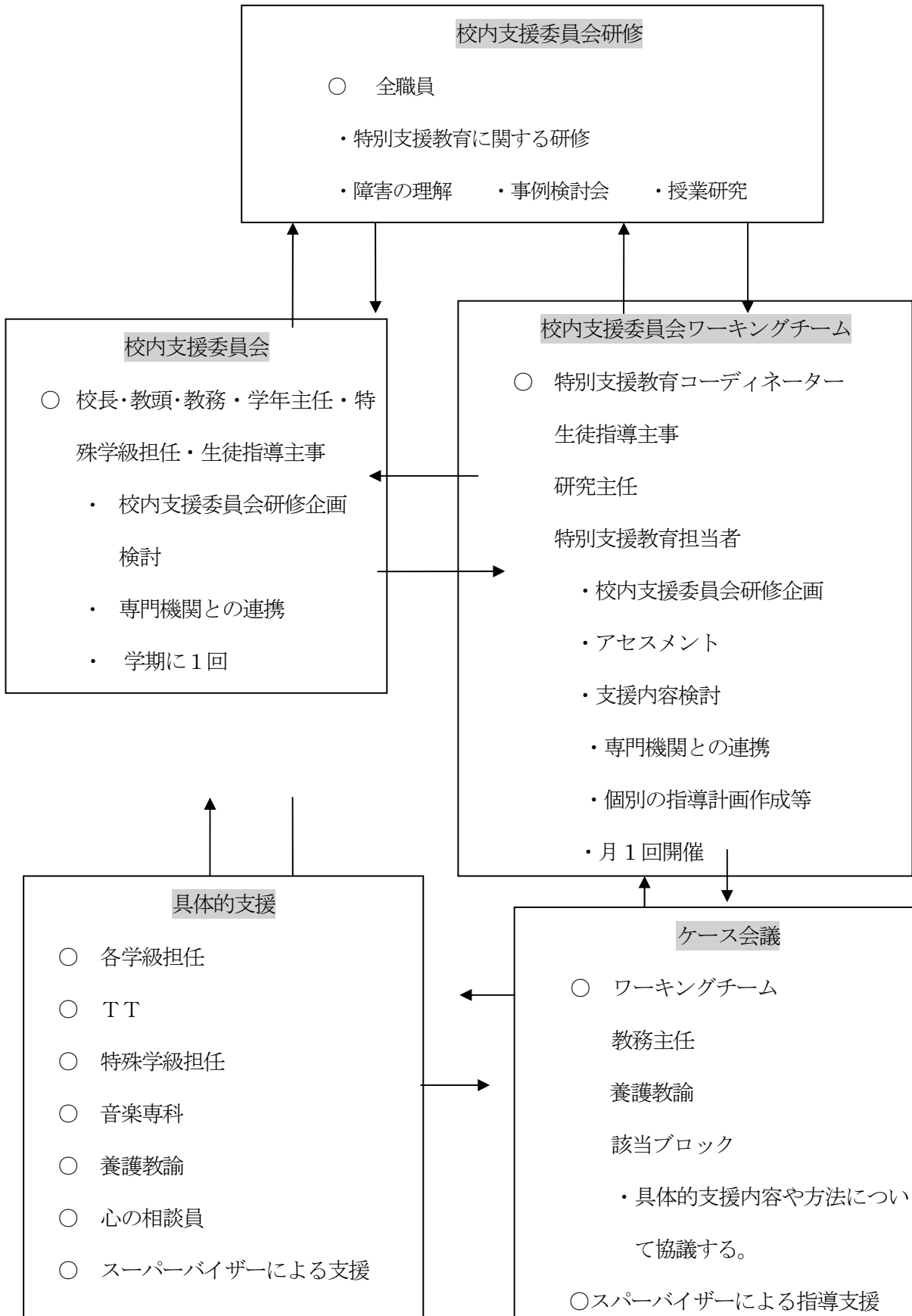


図1 校内支援体制構造図

③具体的支援についての検討

○支援チェックシートの作成

気づきのための視点は、アセスメントの視点として活用することにした。通常の学級担任に気づきを促すには、アセスメントの視点を共通理解しただけでは不十分であると考え、学級毎に支援チェックシート（表2）を作成した。支援チェックシートは、学級毎にB4版1枚の書式とした。縦軸には通常の学級に在籍する全児童の名前を記入し、横軸にはアセスメントの視点となる項目を記入した。この項目は、全教職員で協議し共通理解した児童の状態像となっている。通常の学級担任による支援チェックシートに記入する作業は、一人ひとりの児童の顔や様子を思い浮かべながら、個と向き合う大事な時間でもある。支援チェックシートで課題が明らかになると、通常の学級担任が個別に配慮して支援すればいいのか、生徒指導主事やTT担当者による支援が必要なのか、特殊学級担任による支援が必要なのか等、通常の学級担任として支援の方策を考える必要感に迫られた。

○支援計画シートの作成

通常の学級担任としてできる具体的支援を考えるために、支援計画シートを作成する。支援チェックシートの項目に「○」がついた児童の中から、通常の学級担任は、個別に配慮を要する教育的ニーズのある児童を、支援ニーズの観点で抽出する。学級担任は、これら個別に配慮を要する教育的ニーズのある児童全てに対し、一人A4判1枚の支援計画シートを作成した。内容は、主訴（～なって欲しい点）、学期毎のめあて（達成可能な目標）、具体的支援内容、評価（改善した点や課題）、対象児の良い点、支援の段階、次年度の課題とした。その支援計画シートを表3に示した。支援計画シートを用いることで、通常の学級担任は支援の内容や方法を整理し、可能な支援を具体的に記述することができた。

○事例検討会の実施

事例検討会は、通常の学級担任を支え合い、学び合いの場として位置付けた。インシデントプロセス法という技法を取り入れ、具体的事例についての支援方法や内容について、検討する。今まで培った教職経験の中で可能な支援について意見を述べ合い、みんなで支え合うと同時に、参加者自信も自間接的に支援を受けることができた。

○ケース会議の実施

ケース会議は、いつ、誰が、どこで、何ができるか等支援について具体的に詰める組織として位置付けた。事例検討会を受け、対象児童についてより具体的な支援内容を選択し実行するための方策を練る組織でもある。支援する形態や支援内容を決定し、個別の指導計画も立てる（資料割愛）。ケース会議は、校内支援委員会ワーキングチームのメンバーと低、中、高学年のブロック単位で実施した。役割分担が明確になり、支援することが容易になってきた。専門機関との連携が必要なケースにも対応できた。

○評価

このような経過を経て行った支援については、全教職員による校内支援委員会全体研修で対象児童の進捗状況について評価し、修正を加え、より効果的な支援が継続できるようにした。支援段階をA（担任が継続して支援可能 j）、B（通常の学級での複数支援が必要）、C（特殊学級での個別指導が必要）とし、BとCの支援段階の児童については特殊学級担任が積極的に通常の学級で、あるいは特殊学級で支援を開始することができた。このように特殊学級の弾力的運用も積極的に図ることができた。

3. 今後の課題

支援を効果的にするためには、まだまだ課題が山積みである。校内支援委員会の活動が停滞しないよう、常に全教職員のニーズを把握し、時間的にも内容的にも無理のない運営に心がける必要がある。さらに、情報の共有から行動の連携へと、計画倒れにならないような工夫が必要である。連携のためには、支援計画シートや記録シート、そして個別の指導計画作成が重要であり、目標の設定や記述については研修が必要である。さらに、日々の授業における授業展開の工夫も重要であり、PLAN—DO—SEE のサイクルを忘れずに研鑽に努めなければならない。

資料2 支援チェック表の一部

| 年 組 | 氏 名 | 学 習 | | | | | | | 生 活 | | | 行 動 | | | | | | | | |
|--------|--------|-----------|---------|-------|-------|---------|---------|-------|--------|--------|--------|----------|--------|---------|----------|----------|---------|-----------|--------|-----|
| | | 学力不振・基礎学力 | 書くことに困難 | 読みに困難 | 計算に困難 | 文章問題に困難 | 学習意欲がない | 発音不明瞭 | 吃音・どもる | 忘れ物が多い | 宿題を忘れる | 整理整頓できない | 落ち着かない | 多動離席が多い | 乱暴な行動が多い | ルールが守れない | 感情に波がある | 人間関係がとれない | 友達がいない | 不器用 |
| 1 | A | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ○ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 2 | B | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 3 | C | ○ | ・ | ○ | ・ | ○ | ○ | ・ | ・ | ・ | ○ | ○ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 4 | D | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 5 | E | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ○ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 6 | F | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ○ | ・ | ・ | ○ | ○ | ○ | ・ | ○ | ・ | ・ | ○ | ・ |
| 7 | g | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 8 | H | ・ | ○ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ○ | ○ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 9 | I | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 10 | J | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ○ | ・ | ○ | ・ | ・ | ・ |
| 11 | K | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ○ | ・ | ・ | ・ | ○ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 12 | L | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 13 | M | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 14 | N | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 15 | O | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ○ | ・ |
| 16 | P | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 17 | Q | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ○ | ○ | ○ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ○ | ・ |
| 18 | R | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 19 | S | ・ | ・ | ○ | ○ | ○ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 20 | T | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 21 | U | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ○ | ○ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 22 | V | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ○ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 23 | W | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 24 | X | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 25 | Y | ○ | ・ | ・ | ・ | ・ | ○ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 26 | Z | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ○ | ○ | ○ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 27 | | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 28 | | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 29 | | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 30 | | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |

資料3

平成17年度 個別に支援を必要としている児童への支援計画表及び評価

(2年〇組 名前 B) 担任 ()

| | | | |
|-----------------------|---|-----|---------------------------|
| 主訴 (こうなって 欲しい点) | 1、持ち物の管理ができないので、整頓できるようにしたい。 2、学習に集中して取り組めるようにしたい。 | よい点 | ・お手伝いを喜んでやる。 ・宿題を必ずやる。 |
|-----------------------|---|-----|---------------------------|

| 学期 | めあて | 番号 | 具体的支援内容・方法 | 評価(改善した点や) | 支援 |
|---------|--------------------------------------|--------|--|--|----|
| 1 学期 | 1、身の回りの整理ができる。 | 2 ① | ・ カードの整頓する内容を書いておき、それを見ながら整理する。できたらシールを貼る。 | ・ 上履きを履くようになる。身の回りの整理は全部ではなく、「〇〇と△△をかたづけよう」とことばかけをしてきた。 | C |
| | 2、集中して課題に取り組む。 | 3 ⑱ | ・ 学習の内容の見通しを持たせる。 | ・ 素直に取り組むようになる。 ・ 具体的な目標があることができる。 ・ 45分は無理である。 | |
| 2 学期 | 1、身の回りの整理ができる。 2、集中して課題に取り組む。 | 3 ⑱ | ・ 保護者との連絡を密にし、持ち物を揃えること、生活のリズムを整えることの協力を呼びかける。 ・ 学習することを事前に本人と話し合えることを増やす。できたらシールを貼る。 | ・ 家庭の協力はなかなか得られなかった。 ・ 準備片付けに時間は短くなったが、支援は必要である。 ・ 3、4時間目は安定する。給食前後は調子がよい。 ・ 課題を明確にすると集中するようになった。 | C |
| 3 学期 | 1、身支度、机の中を整理する。 | | ・ 連絡帳の活用、持ち物をもってこられたら、シールを貼る。 ・ 金曜の帰りにチェックタイムを設ける。 | ・ 一緒にやる人がいるとできる。 ・ 連絡帳は手をかけてもられないことが多い。 | C |
| | 次年度への課題 | | ・ 整理整頓はポイントを絞る。 ・ 課題カードは有効で、集中する時間が増えたが、書くことに困難があり、書字について指導したい。 | | |

第4章 特別支援教育を推進するための研修

I 特別支援教育を先進的に実践してきた学校の取組

守谷市立松前台小学校 藤田直子

1. 全職員参加の校内支援体制

本校が、校内委員会作りをスタートさせてから、今年で8年目になる。8年前は、生徒指導部が中心になって、配慮を必要とする子どもを理解するための会議を開いたり、保健安全部が中心になって、身体的に見守りたい子どもを理解するための会議を開いたり、それから、特殊教育部が中心になって「校内就学指導委員会」を開いたりしてきた。しかし、それぞれの部がそれぞれに対象とする子どもについて年1回の会議を開くだけに留まり、特別な配慮を必要とする子どもたちの全体像が捉えにくかったことから、3つの組織が行っていた会議の機能を見直し、3つの組織を整理統合して校内委員会を組織した。現在は、その校内委員会を通して、特殊学級に在籍する子どもや通常の学級に在籍する特別な配慮を必要とする子どもを適切に支援することができるようになってきている。子どもたちが今、どんなことで困っているのかを全職員が理解しよう、そして、それを全職員で解決していこうというのが私たちの特別支援教育の考え方である。

2. コーディネーターのチーム化

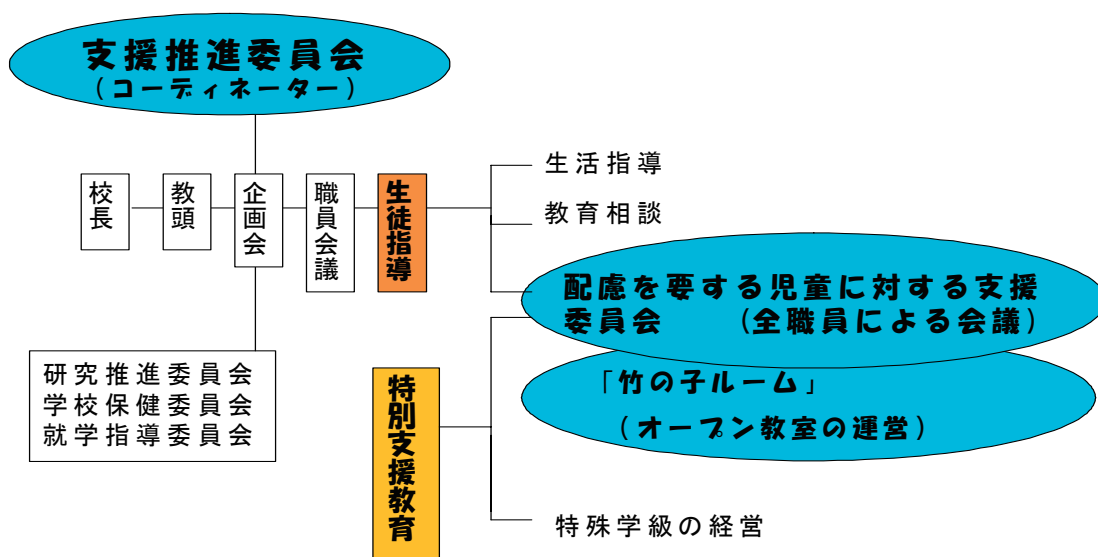
全職員が子どもの困難を理解し、全職員や役割を分担して子どもを支援しようとするとき、校内委員会の果たす役割は大きい。

本校の校内委員会である「配慮を要する児童に対する支援委員会」をつくるにあたっては、その初期には、特殊学級担任がキーパーソンとなりコーディネーター的役割を担っていた。しかし、校内委員会を組織として上手く運用していくためには、コーディネーターは一人でなく複数にする必要に迫られた。

そこで、支援に関係する生徒指導主事、養護教諭、特別支援教育担当者をメンバーとして、「支援委員会」

を組織し、コーディネーターの役割をチームで果たしていくことにした。「支援推進委員会」を組織した当時は、4人のメンバーで活動していたが、現在は、特殊学級が4学級あるため、6人のチームで役割を分担することができるようになった。

校内委員会の校務分掌上の位置付け



3. 校内委員会の3つの機能

8年間の校内委員会の取り組みによって、本校の校内委員会には3つの機能が備わるようになった。その3つの機能とは、「児童理解の機能」「学び合い、相互支援の機能」「自力解決の機能」だと考える。子どもを理解し、支援方法を考え、具体的に支援ができるような機能を持つ「配慮を要する児童に対する支援会」を中心にして、全職員で子どもたちの支援に取り組んでいるところである。

① 校内委員会の「児童理解の機能」



校内の特別な配慮を必要とする子どもの実態を把握する会議が、「支援会議」である。「支援会議」は全職員による会議で、担当が子どもの困難の状況や支援方法について報告する。今まで、児童理解のための会議は、4～5月頃、年に1度だけ行っていたが、子どもの現状を報告するだけ

に留まっていた。そこで、私たちは、子どもがどのように変わってほしいのか、そのためにはどんな支援をすればよいのか、また、支援してみて支援方法は有効だったのか、子どもはどのように変容したのかを継続して見ていくために、現在は、5月、7月、12月、3月の年4回話し合いを持っている。さらに、この会議で話し合われた支援の内容については、記録用紙に継続して記録し、次年度に引き継げるようにしている。

② 校内委員会の「自力解決の機能」



「自力解決の機能」に対応する会議がケース会議である。

「ケース会議」は、「支援委員会」で報告された急を要する問題や、「事例検討会」のあと、担任一人では対処が困難な問題について、その支援方法を具体的に検討する場として、子どもの支援に直接かかわる職員が集まって随時会議を開き、ケース会議の結果、「いつ、誰が、何をするのか」が具体的になる。また、専門家や専門機関、保護者との連

携が必要な場合は、「支援推進委員」（コーディネーターチーム）が担任と共に連携を取るようにした。

③ 校内委員会の「学びあい・相互支援の機能」



私たちは、配慮の必要な子どもを支援するとき、全職員で実施する特別支援教育に関する校内研修を重視してきた。校内委員会の取り組みの中で一番重要な機能が「学びあい・相互支援」の機能であると考えます。その「学びあい・相互支援」に対応する会議が「事例検討会」である。「事例検討会」は全職員による会議で、1年間に4回開催する。各学級から報告された子どもたちの中で、特に解決が困難

だと思われる子どもや支援方法を知っておけば今後の教育活動に役立つだろうと思われる事例を職員にアンケートし、そこから出てきた事例を取り上げて全職員で検討会を行う。「事例検討会」には、インシデントプロセス討議法を取り入れ、校長、教頭も一緒に討論会に参加してグループディスカッションを行って

いる。私たちは、多くの学校がそうであるように、専門家チームや巡回相談の助言をタイムリーに受けることができない状況にある。しかし、教師は支援のノウハウをたくさん持っているので、みんなで知恵を出し合いながら支援方法を考えていくのが「事例検討会」の場だと考えている。

下表が事例検討会テーマ一覧である。

事例検討会 テーマ一覧

| 年度 | 内 容 |
|-----|---|
| H14 | 不登校が改善したその後の支援について |
| | 対人関係が上手くいかない子どもの支援について |
| | LD の子どもの支援について |
| | 学級に支援が必要な子どもが多数いる場合の支援について |
| H15 | 近い将来に、行動上の問題が予想される事例について |
| | 課題に対して意欲的に取り組めるようにするための支援方法について |
| | 学級のグループダイナミックスを生かした支援方法について |
| | LD 傾向のある子どもへの支援方法を考える |
| H16 | 「登校渋りの子どもへの支援を考えよう」－子どもの登校に消極的な保護者の事例－ |
| | 「自閉症児の行動理解について」－教室から出て行かないようにする手立て－ |
| | LD, ADHD, 高機能自閉症を知る |
| | 家庭での協力が得られない児童への支援について |
| H17 | 漢字の読み書きが苦手な児童への指導の仕方を見直そう |
| | 体験を通して障害を理解しよう |
| | 「この子には障害があるのかな？あるとしたら、忘れ物への支援はどうしたらいいのかな？」 －子どもを理解するとき、私たちに気づきにくい視点を松原先生に学ぶ－ |
| | 「叱れない・罰を与えられない時どうする？」－自閉症児への置き換え行動について－ |
| H18 | 「クラスに手いたずらが多く課題に集中できない児童がたくさんいるとき、担任はどんな工夫ができるか？」－〇〇したら手いたずらがなくなるだろう？その〇〇とはなに？－ |

| | |
|--|--|
| | 「ジャイアン、のび太をしずかちゃんに変えよう」－よりよい人間関係を作るために－ |
| | 「親の言うことを聞けない高機能自閉症の子供を変えるには？」－できない・やれない母親へのアプローチ |
| | 「わたしの自慢！発表会」－日々の実践を紹介しよう－ |

4. 「事例検討会」等を活用した支援の実践例

< 校内委員会を活用した支援の実践例 — LD傾向のある子どもへの支援 >

「支援会議」で共通理解

- ・ Aは、友達と上手につき合うことが苦手で、喧嘩になったり孤立したりしがち
- ・ 先生の手伝いや掃除などは一生懸命取り組むことができる
- ・ 低学年のときから、自分の気持ちや考えを言葉で上手く伝えることが苦手
- ・ 文字を書くのが遅かったり、字形が整わなかったりしていた
- ・ 体育や図工の学習、給食の時間に不器用さが目立っていた

「ケース会議」で支援方法の検討

- ・ 支援に焦点を当てた授業研究をし、改善点を考える
- ・ 特殊学級を利用し、ソーシャルスキルトレーニングを行う

「事例検討会」（H15「LD傾向のある子どもへの支援方法を考える」）で担任の支援

- ・ 座席など周りの環境作りをする
- ・ 達成可能な目標をもたせる
- ・ Aが楽しめる活動を通して周りに認めてもらう
- ・ ロールプレイを取り入れた指導をする

子どもへの支援

- ・仲のよい友達ができ、その友達を気遣う様子が見られるようになった
- ・友達とのトラブルが少なくなった
- ・学習中の発言は、要点を捉えて手短かに言えるようになってきた
- ・漢字など時間のかかる宿題でも最後までやれるようになった

< 事例検討会を活用して担任が子どもたちを支援した実践例 >

平成 18 年度 第 1 回事例検討会テーマ

「クラスに手いたずらが多く課題に集中できない児童がたくさんいるとき、担任はどんな工夫ができるか？」
—〇〇したら手いたずらがなくなるだろう。その〇〇とは何か?—

【インシデントプロセス討議法による事例検討会の進め方】

変わってほしいところ、支援が必要なところについて担任が報告する

- ・学習用具の準備ができない
- ・説明をしているとき、落書きをしていたり、おしゃべりをしていたり、鉛筆や消しゴムで遊んでいた
- ・書くのに時間がかかり、課題が終わらない

近い将来どんな子どもになってほしいかについて報告し、話し合いを焦点化する

- ・一斉学習をする時、集中して課題に取り組めるようにしたい

手立てを考える際、さらに必要な情報を得るために担任へ質問をする

- ・気になる子どもは何人か
- ・授業の妨害はあるのか
- ・座席はどのあたりか
- ・グループ学習はできるか

私ならこうするという視点でグループディスカッションをする

A グループより

- ① 手いたずらの理由を考えてみる→面倒くさい、考えていない、集中力というより訓練がたりないのでは
- ② 板書について→メモを近くに置く。体を動かしてから頭を使う。ゲーム感覚で板書時間を計ってみる。
- ③ 聞くことを訓練する →一度しか言わないで緊張感を持たせる。
- ④ 家庭でできること →読書タイムを作る。親子と一緒に集中できる時間を設ける。

B グループより

- ① 授業の始めるとき →聴き方チェック。姿勢、手を後ろで組ませる。
- ② 指示の出し方 →始めるとき「ヨーイドン」と言う。グループで競争し、子ども同士が励まし合う場の設定。
- ③ 授業の工夫 →書く、読む、話すなど授業にメリハリをつける。ゲーム・クイズを取り入れる。形態、流れの工夫
- ④ 家庭への協力 →生活のリズムを整えてもらう。

C グループより

- ① 興味を持たせる →目標・レベルの設定（簡単な活動にも段階を作る、目標を小さく）
- ② 積極的な授業への参加→自分が参加しないと学習できない状況を作る
- ③ 特学の後方支援 →6人をターゲットにT2が声かけをする。
- ④ 誉めてのせる →1文字でもいいからできたら誉める。
- ⑤ ノート展 →6人が認められるような場を作る →家庭でも誉めてもらう

担任は、提案の中からできそうな支援を選んで実施する

A-②板書時間を計ったり、「先生と一緒に終わろう」と声をかけてから始めたりしたら、早く書けるようになった。

A-③連絡を口頭で言い、それをノートさせて聞く訓練をしている。

B-①姿勢がいい時を見逃さずにほめたら、2人は姿勢が良くなってきた。他の子にも良い影響。

B-②早くできたグループの協力の仕方をほめた。

B-③飽きさせないように、時々漢字クイズを入れてみた。

C-③助かった。

C-④6人の中の1人から誉めていくようにした。

その他 授業の始めに、「こんなことをするよ」と言ったり、やることを板書しておいたりしたら最後までやりきれerるようになってきた。

<教員のよい実践から支援方法を学ぶための研修として事例検討会を活用した実践例>

H18 第4回事例検討会テーマ 「私の自慢！発表会」

教員一人一人が日頃の教育活動の中で特に力をいれてきた取り組みについて発表し、その中から支援方法を学ぶことをねらいとして研修を行った。下記の表がそれぞれの発表内容である。

| | | | |
|-----|-----------------|----|---------------|
| 教頭 | 学級通信 | A | 新採から続けている日記指導 |
| B | 全児童の名前が分かります | C | 大縄とびの指導 |
| D | 「さ・し・す・せ・そ」の指導 | | |
| E・F | 生活科 保護者を活用した活動 | | |
| G | ハッピーレター | H | 英語活動Journai |
| I | 漢字ノート・学級通信・ごみ拾い | 教務 | 松前台小の花ごよみ |
| J | 算数教材の紹介 | K | 低学年音楽の身体表現指導 |
| L | ギター・読み聞かせ | M | 言語指導 |

「事例検討会」は、一人の子どもの困難を改善するために協議する場であったり、学級の問題を解決するために協議する場であったり、さらには、様々な問題を予防するという意味の研修であったりする。私たちの校内委員会は、このような「事例検討会」を中核にして進められ、子どもたちの困難を理解したり、支援方法を模索したりして教員のスキルアップを図ってきたのである。

特別支援教育は、特別支援教育を担当する者だけが担うのではなく、全ての担任が子どもの困難に気づき、子どもに寄り添ったり困難を解決しようと努力したりすることで、より多くの子どもたちを支援することができるようになると考えている。

5. 校内支援体制運用の成果

1) 教員の意識改革

私たちは、平成12年度、13年度は不定期に、14年度からは定期的に特別支援教育に関する校内研修を実施してきた。この取り組みで、教員の意識が大きく変化してきている。コーディネーターは、研修後には必ずアンケートを取り、教員の感想を把握してきた。その中から一部を紹介してみよう。

先生たちが持っているノウハウや経験はとても参考になる。

具体的な手立てを講じることの大事さがよく分かった。

今回の内容はどの教師にも当てはまるものであり、今後の指導に生かせる。

担任が1人で悩むことのないよう、今後も続けていきたい。

LDの擬似体験をしたことから強い印象を受け、子どもたちにかける言葉や気持ちの持ち方を変えな

私たち教員は、指導のノウハウは十分持っているので、特別支援教育に関する指導方法を学んでいけば、特別な配慮を必要とする子どもを適切に支援していけると考えるようになり、教員一人一人が、子どもの困難の背景を考え、困難に応じた指導をしていこうと心がけるようになった。

昨年度の研修の中で、「子どもたちの困難を把握できているのか、見落としはないか」との声があがり、私たちは、「気づきのチェックリスト」を作成することにした。各学級担任が、学級の中で気にかかる子どもの気にかかる行動を文章表現した。それをもとに、分類整理して気づきのための項目を作った。今年度は、この「気づきのチェックリスト」を元にして、支援の必要な子どもをピックアップするこ

とができるようになった。

2) チームで支援する体制の確立

校内支援体制が機能する以前は、学級経営や子どもへの支援方法について担任が一人で悩むことが多かった。しかし、校内支援体制が整い、「支援会議」や「事例検討会」で困っている現状を報告する機会ができてからは、担任は一人で悩むことがなくなった。同時に、実際の支援を関係する教員で分担して行うことができるようになり、負担も軽減された。

校内支援体制を構築して上手く運用していくことで、子どもを支援することに留まらず、教員同士が互いに支え合う組織に変わっていったのである。

3) 交流学習の促進

特殊学級に在籍する子どもは、2、3、5、6年生に渡っており、軽度知的障害、ダウン症、自閉症、高機能自閉症などその障害や程度も様々である。しかし、在籍する子どもの全てが、通常の学級で学習する時間がある。交流の時間は、児童のニーズによって異なり、交流の多い者から交流の少ない者まで多様である。通常の学級で学習する場合、通常の学級担任による支援は欠かせない。そのため、私たちは、障害に応じた支援のあり方について校内研修を積んできた。その結果、子どもたちの特性を知り、適切に支援できるようになってきた。

交流学級の担任は、交流学習を行うことで、学級の子どもたちが障害のある子どもたちを認め、助け合うことを学べると考えている。また、そのような効果が得られるように配慮している。障害のある子どもたちは、交流学習をすることで、自立に必要な社会性を身につけたり、自己表現の場を得て自信を得たり、言語能力が高まったりしている。

校内委員会を上手く運用することで、交流学習が促進されるという効果が期待できる。

4) 地域への広がり

多くの子どもたちを支援するためには、校内支援体制構築の効果を学校間に広げる必要性があった。

守谷市には、特別支援教育研究部があり、全小中学校の特別支援教育担当者が所属していた。そのため、その研究組織を核にして、松前台小学校の実践をモデルとし、平成13年度より研修を重ねてきた。部員の

ニーズ調査を行い、児童生徒の実態把握の方法、記録用紙の検討、事例検討会の模擬体験、専門機関との連携の方法などについて研修を進め、特別支援教育コーディネーターのスキルアップを図ってきた。その結果、現在は全ての小中学校に校内支援体制がつけられ、校内委員会を通して子どもたちの支援ができるようになっている。

6. おわりに

これまで述べてきたように、私たちは、一人の子どもをチームで支援する体制を作ることができた。担任は、一人で悩まず困難な状況を開示し、教員同士が話し合っ解決策を模索してきた。難しいケースの時には専門家の意見を聞きながら、役割分担をして支援にあたることができるようになった。特別支援教育を担当する教員だけが頑張るのではなく、本校が目指してきたように、全職員が関わって校内委員会を構築し、機能的に運用していくことで、より多くの児童生徒を支援していくことができるようになるのだと考え、現在もこの取り組みを続けているところである。

第4章 特別支援教育を推進するための研修

II 管理職からみた特別支援教育の現状と課題

つくば市立谷田部東中学校 大谷尚之

1. 校内支援体制作りにおける教頭の役割

1) 職員への理解啓発（校内研修の充実）

学習につまずいている子、対人関係がうまくもてない子、集中力にかける子ども等の子どもが抱えている困難さに気付くことが支援の始まりである。特にLD、ADHD、高機能自閉症等に気付くには多面的な視点から観察する必要がある。なぜなら、LD、ADHD、高機能自閉症等の障害は気付きにくく、見落とされやすいことが多いのである。

学校全体で子どもを見守る体制があれば、いろいろな経験や専門性をもった職員が、特別な配慮を要する子どもに関する情報を共有することができる。学級担任が気付かなかった視点で子どもを捉えることができ、多面的、総合的に理解することができる。学級内の特別な配慮を要する子どもについて、学校全体で見守っていこうという姿勢が一人一人の子どもが抱えている困難さへの気付きを確かなものにすると考える。

この、学校全体で見守っていく姿勢が大切なことを、全職員に浸透させていくことが校内支援体制づくりの基盤になると考える。学校全体で支援するためには、特別な配慮を要する子どもについて、正しい知識をもち、理解を深める必要がある。そして、情報を交換したり、支援の在り方を研究協議したりして、効果的なかかわり方や校内の支援体制について共通理解を図らなければならない。そのためには、校内研修の充実が必要である。支援体制・協力体制を支える人づくり・環境づくりをするのが教頭の役割であると考え

2) 柔軟な考えや対応

学校全体の支援体制が組織されると特別な配慮を要する子どもについての話し合いの場が定期的に設

けられ、「いつ、だれが、どこで、どんな方法で、どんなことを」という具体的な支援の内容が明確になり、校内の共通理解の上で特別な配慮を要する子どもへの支援を効果的に行うことができる。

この定期的な話し合いを設定していくことは難しいことである。いろいろな会議を見直し、整理統合することで、支援体制に必要な会議を設定していくことは、教頭としての大きな役割である。

また、学校全体で取り組むと、校内の多様な人材、資源を活用できるという利点がある。例えば、個別の支援が必要な場合に学校の実情に応じて、いろいろな個別指導の形を工夫することができる。担任以外の特別な配慮を要する子どもへ対応できる職員が、対応できる時間を利用して、通常の学級にTTの形態で支援することもできる。さらに、空き教室を利用して個別指導のための時間や場所を設定して支援することもできる。

このような指導形態や人員の配置を運用していこうとする柔軟な姿勢をもつことも必要なことである。時と場合によっては、管理職も直接支援に入ることも考えたい。

3) 特別支援教育コーディネーターの人選と支援

特別支援教育コーディネーター（以下コーディネーター）の人選は学校全体の体制にかかわるので、特別支援のことであるから特別支援担当をコーディネーターにという安易な人選は考えなくてはならない。コーディネーターは、発達障害に詳しいことだけでなく、通常の学級の教育についての理解があり、生徒指導上の問題にも対応できることも大切である。

また、支援が円滑に行われるように、校内の連絡・調整ができ、学級担任の相談窓口になれるような職員を人選しなければならない。

このように、コーディネーターの役割は多岐にわたり大変な仕事になる。そこで役割を分担し、チームで活動できるような組織にしたり、コーディネーターの仕事を支援したりすることが教頭の役割になる。

4) 協力的な雰囲気づくり

職員室に協力的な温かい雰囲気があれば、気になる子どもがいれば小さな事でも気楽に話題にすることができ、その場の職員がいろいろな考えを出し合うことができる。子どもの様子がオープンになれば、学級担任と他の職員とが共通の問題意識をもつことができ、子どもへの新たな気付きも生まれやすい。協力的な温かい雰囲気づくりには、管理職の姿勢が大きな影響を与えるものとする。

2. 校内支援体制づくりの実践からみえてきたこと

1) 校内支援委員会の構成員と位置づけ

本校では、既存の校内就学指導委員会を発展させて「校内特別支援委員会」という名称で校務分掌として学校組織に位置づけている。中学校では、生徒指導部や教育相談部はそれぞれに機能しているので、これらを統合した形で校内の支援体制を構築することは今の時点では難しい。しかし、構成員の中に生徒指導主事、教育相談係が入っており、互いに連携をとっているので将来においては、これらが統合された形の校内支援委員会を構築できるよう模索していきたい。LD、ADHD、高機能自閉症等の子どもたちが不登校や反社会的な行動を起こしているケースに対応するためにも、特別支援教育と生徒指導、教育相談の統合された支援委員会が必要になってくる。

また、養護教諭も構成員の中におり、この支援委員会に重要な情報を提供してくれている。保健室は、児童生徒にとって悩み事や困っていることの相談の場である。担任の先生には言えないことを養護教諭には話せるということが、特に中学校ではしばしばある。

こうした視点から、校内支援委員会の構成員には生徒指導主事や養護教諭は絶対に外すことのできないメンバーである。

2) スクールカウンセラーとの連携

本校のスクールカウンセラーは、病院に所属している臨床心理士で発達障害にも精通しているカウンセラーである。特別に配慮が必要な子どもたちや保護者の相談にのってもらっている。時には、ケース会議に参加してもらって適切なアドバイスを受けている。また、特別な配慮が必要な子どもの心理検査をしてもらい、その子の得意な分野や苦手なこと等を担任の先生や関係の先生に知らせてくれている。特別支援教育コーディネーターが個別の指導計画を作成する上で大いに役に立っている。このように、校内の支援委員会の相談役としてスクールカウンセラーを活用していくことは、校内支援委員会の運営が円滑にいく一つの手立てになっている。

3) 職員へのアプローチ

本校では、特別支援コーディネーターが職員会議で「特別支援教育だより」を発行して職員への連絡や

報告を行い、特別支援教育への理解を深めている。「特別支援だよりNO1」により年間の活動計画を職員に示した。

2006, 4, 3

特別支援教育だよりNO.1

1 18年度特別支援教育計画

(1) 特別支援教育スクリーニング

- ・「特別な教育的支援を必要とする生徒に関する個表」(以下気づき個表)を用いてスクリーニングする。
- ・特別支援教育コーディネーターは個表を集計し、校内特別支援委員会に報告する。

(2) 校内特別支援委員会(就学指導を含む)開催(5月、7月、10月、2月)

- ・特別支援の必要な生徒について支援方法を討議する。
- ・市の専門家による巡回相談に申し込み、支援方法を相談する。
- ・スクールカウンセラーとの連携、専門家からのアドバイス等について検討する。

(3) 研修会

- ・生徒指導部「配慮を要する生徒」の中で特別支援教育対象者に関する共通理解を図る。
- ・発達障害児に関する知識を深めるための研修会を開く。

(4) 情報提示と相談

- ・「特別支援教育だより」を発行し、個別支援の方法や障害の理解などについて共通理解を図る。
- ・保護者への理解啓発として「Special Educationだより」を全家庭に配布し特別支援教育を紹介する
- ・個別支援が必要と考える生徒の保護者に対し、教育相談を

中略

このように、職員会議で議題にすることで特別支援教育に関して、職員に関心をもたせ理解を深めることができる。また、教頭がこの「特別支援教育だより」に関することを取り上げて発言することによって、

さらに関心が深まり、特別支援教育コーディネーターへの支援にもつながる。

4) 組織的な支援として

校内特別支援委員会を開催し、組織的な支援について話し合ったことを「特別支援 教育だよりNO. 4と7」で紹介する。

2006, 6, 14

特別支援教育だよりNO. 4

1 第1回校内特別支援委員会を開催

出席者：校長、教頭、教務主任、生徒指導主事、養護教諭、各学年主任

教育相談係、特別支援教育コーディネーター

2 特別支援教育に関して「配慮を要する生徒」への支援

- ・各学年8～10名の生徒について「気づき票」が提出されました。
- ・一人一人の生徒について、現在の困難についての実態を話し合いました。
- ・特に配慮が必要と考えられる生徒については、今後の支援方法について確認しました。

3 学年でケース会議をもちましょう。

- ・学年会を開く中で、特別支援の必要な生徒についても、共通理解を図ったり、支援方法を相談したりしましょう。
- ・実態の把握や支援方法について、スクールカウンセラーの助言をいただくことも大切だと思います。どしどし予約をして助けていただきましょう。

略

2006, 8, 31

特別支援教育だよりNO. 7

1 第2回校内特別支援委員会の報告

- ・5月に「配慮の必要な生徒」を全職員で確認した後、第1回校内特別支援委員会では、その中で特に支援が必要と思われる生徒について話し合いました。
- ・第2回校内特別支援委員会では、それらの生徒に対して、どのような支援が行われているか、学級担任を中心に確認しあいました。
- ・特別支援教育については、ケース会議で一人一人の状況や支援方法を話し合うことが重要ですがなかなかその時間が見出せないのが現実です。しかし、一人の生徒について討議すると、他の生徒の支援についても参考になります。
- ・4月から7月までの支援についてその計画の方向や具体策を評価し、9月からの個別の支援の方向を確認しました。

①行動面・コミュニケーション・友人関係への支援が必要な生徒について

☆「気づき票」で行動面Ⅰ，Ⅱに困難があると予想される生徒に対する支援

特に「人との関わり」に困難がある生徒について、支援の方法を委員会で話し合いました。

- ・当番活動やグループ学習の班では、交流しやすい編成となるように配慮する。
- ・日直の司会や授業での発表などの場面で、自信がもてるような機会を意図的につくる。
- ・無理な刺激をせずに、少しずつ人と関われるよう、学級の生徒との関わりを増やしていく。
- ・学習成果ではなく、取り組んだことを認める。生徒がアドバイスややり直しを受け入れなくても、本人がやり遂げたことを受け入れていく。

略

特別支援教育だよりにあるように、特に支援の必要な生徒について話し合いが行われたが、担任以外の先生方の情報が支援の参考になることがあり、組織で支援していくことの有効性を改めて感じた。また、第2回の校内特別支援委員会は、7月に実施予定でしたが、三者面談や部活の県大会、関東大会、全国大会等があり、ようやく8月25日の校内研修の中で行うことができた。特別支援教育コーディネーターは日程の調整に苦勞していた。教務主任との相談上この日に設定した。月については、年間の計画に予定していたが、日にちまでは決めていなかった。今後は、年度始めに年間計画に位置付けておきたい。

5) 具体的な支援の方法として

ア「特別支援教育だよりNO. 5」で個別の指導計画の作成を呼びかけた。

2006, 7, 27

特別支援教育だよりNO. 5

1 「個別の指導計画」を集約しています。

- ・別紙の「個別の指導計画」について、目標を設定し、具体的な支援を計画していただきたいと思っています。
- ・この「個別の指導計画」をもとに、8月中にそれぞれの生徒について経過報告と次へのステップを再検討するなど、支援を継続していきます。

<個別の指導計画の記入について>

- ・学級担任・教科担任全員で、対象生徒の状況・困難を観察する。
☆心理検査は、保護者の了解の上でスクールカウンセラーにお願いする
- ・願い・・・本人には面談を行い、可能なら保護者からの要望も聞く。
- ・長期目標・・・「学校全体の配慮事項」「各学校での配慮指導」についてそれぞれ記入する。
- ・短期目標・・・長期目標を具体化して記入する。

・指導方法・・・短期目標を達成するための援助方法をできるだけ具体的に
考える。

(担当者, 指導場面または時間帯を必ず記入)

略

イ 夏休み前に次のたよりを保護者に配布し個別の支援を実施した。

2006, 7, 15

Special Education だより NO.3

特別支援教育について、皆様にいろいろと活動内容をお知らせしてきましたが、子どもたちの学面で適切な支援ができるようにと願っています。

さて、まもなく夏休みになります。各教科の学習で、個別の学習をしたい方はいらっしゃるでしょうか。特別支援教育チームは相談学級にて学習会をもちたいと思います。学習の仕方がわからなかったり、問題が解けないなど、「一人で勉強してもわからないなあ」という皆さん来て下さい。また、ご意見、ご質問、ご相談があれば特別支援教育コーディネーターまでご連絡ください。

<夏休みの特別支援学習会>

1 期日

| 月日 | 7/26 | 7/27 | 7/28 | 7/31 | 8/28 | 8/29 | 8/30 |
|----|---------------|--------------|--------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| 曜 | 水 | 木 | 金 | 月 | 月 | 火 | 水 |
| 時間 | 2:30~ 4:30 | 2:30 4:30 | 2:30 4:30 | 2:30 4:30 | 9:00 11:00 | 9:00 11:00 | 9:00 11:00 |

略

この学習会に12名が参加した。この時の学習の様子を次のようにまとめている。

<学習の様子, その成果>

- ・どの生徒も学習中は集中して取り組んだ。
- ・分からない所をすぐに先生に質問できるので、非常に効果があった。
- ・普段の授業ではあまり見せない意欲的な姿があり、「わかった!」と言った時の笑顔が印象的だった。
- ・期末テストでは、中間テストより10点以上も上昇した生徒が12人中7名であった。下がった生徒はいなかった。
- ・学習会に1回のみ参加の生徒は伸びが少なく、毎回出席した生徒は点数はもちろんのこと、自信にもつながったようである。
- ・学習ファイルに学習中の様子を記入し、次の担当者と連携できるようにした。
- ・反省点として、内容を欲張らないで一つ一つ丁寧に個別指導すべきだった。

略

中学校において、特別な配慮を要する生徒に対し、通常学級での授業中に個別の学習支援を行うことは難しいことである。このように、長期の休業中に特別枠の個別の学習支援の機会を設定していくことは、学習への意欲をなくしている生徒たちに、自信をもたせるきっかけになると思われる。また、担当した教師にとっても指導力の向上につながっていると感じている。

3. 今後の課題

① 特別支援委員会が、特別支援教育部と生徒指導部の統合された形の支援体制として構築されることが望まれる。特別支援教育コーディネーターと不登校支援のコーディネーターを統合していくか、または、チームとして組織していくかでもある。

② スクールカウンセラーを活用していくことは、特別支援体制をさらに充実させていくことに繋がると考える。本校では、スクールカウンセラーのもっている資質も関係して、うまく連携することができているが、特別支援教育への支援をおこなっているスクールカウンセラーは少ない。発達障害の子どもたちが

不登校になっているケースが多くなっている今、スクールカウンセラーとの連携は不可欠である。

③ 特別な配慮を要する児童生徒の次年度への引き継ぎが不十分である。学校全体で支援体制を築いていくことは、次年度にスムーズに引き継ぐことができる利点であるが、特別支援教育担当者やコーディネーターが新しい担当者が変わった時に引き継ぎが不十分になることがある。これは、保護者が学校への不信感を抱く一つの要因になりかねないことである。それには、個別の指導計画やプロフィールを作成し、その支援の記録の積み重ねを基に次年度に引き継ぐことが大切なことである。またこの時に、個人情報の管理という視点で十分に留意しなくてはならない。

第4章 特別支援教育を推進するための研修

Ⅲ 特別支援教育を推進するための養護教諭の研修の工夫

埼玉県立総合教育センター 平川俊功

1. 養護教諭の職について

1) 養護教諭の職の特質

「養護教諭」は世界に例をみない我が国特有の職種であり、学校教育法28条において「学校におかなくてはならない教職員」と定められている。職務は、同法で「児童（生徒）の養護をつかさどる」と定められており、学校教育においてのみ、その職務を果たし得る職である。

養護教諭の制度には、次のような特徴がある。

- ・学校教育法に規程されている教育職員である。
- ・教育職員免許法施行規則に基づく「養護教諭養成カリキュラム」を有していること。
- ・医学的要素、看護学的技能等の専門的な知識技能を有している。
- ・ほとんどの場合、1校あたり一人の配置としてどこの学校にも配置されている。
- ・勤務条件は常勤として、毎日執務にあたっていること。
- ・保健室を経営し、その機能を生かした職務ができること。

すなわち、養護教諭の『養護』の基本的な機能的な概念は、教育的機能及び専門的な機能がその基盤にあり、これらの基盤の上に、「教育としての養護」「児童生徒の健やかな発育・発達の援助」「心身の健康に問題の有る児童生徒への看護や保護」「健康な児童生徒へのさらなる健康増進」等の具体的な役割が位置付き、これが養護の内容的な概念といえる。

(三木とみ子『三訂 養護概説』P2, 2005,4 から一部抜粋)

2) 養護教諭の職務内容

養護教諭の職務について、その詳細を明記している法規等はないが、平成13年度までの文部科学省が

主催する研修会においては概ね以下のような内容を示している。

表1

1 学校保健情報の把握に関すること

- (1) 体格・体力・疾病・栄養状態の実態
- (2) 健康, 安全の認識の発達に関する実態
- (3) 健康生活の実践状況の実態
- (4) 不安や悩みなどの心の健康に関する実態
- (5) 性に関する実態
- (6) 学校環境衛生に関する実態
- (7) 保健室で捉えた傷病の実態
- (8) その他必要な事項

2 保健指導・保健学習に関すること

<個人を対象とした保健指導>

- (1) 心身の健康に問題のある児童生徒の個別指導
 - ・健康診断の事後措置に関して問題を有する児童生徒への個別指導
 - ・疾病予防に関して問題を有する児童生徒への指導
 - ・いじめ, 性の逸脱行動, 薬物乱用等に関して問題を有する児童生徒への指導
- (2) 健康生活の実践に関して問題を有する児童生徒への個別指導
 - ・清潔, 食生活, 睡眠などの生活習慣に関して問題を有する児童生徒への指導

<集団を対象とした保健指導>

- (1) 学級活動やホームルーム活動での保健指導
 - ・学級担任等が行う保健指導への専門的な助言, 資料提供や教材作成の協力
 - ・学級担任等との協力授業 (チーム・ティーチング) での保健指導
- (2) 学校行事での保健指導
 - ・学校行事等での保健指導
 - ・学校行事に伴う保健指導

<保健の保健学習>

(1) 保健の学習指導への参加・協力

- ・保健の学習指導への専門的な助言，資料提供や教材作成の協力
- ・教科担当教師との協力授業（ティーム・ティーチング）

<家庭・地域対象>

(1) 「保健だより」などの作成と啓発

(2) P T Aなど地域における健康づくりへの指導助言

3 救急処置及び救急体制に関すること

(1) 日常の救急処置

(2) 学校行事に伴う救急処置，救急体制の整備

(3) 緊急時の救急処置，救急体制の整備

4 健康相談活動に関すること

(1) 養護教諭の職務の特質や保健室の機能を生かした健康相談活動

- ・心身の健康観察，問題の背景の分析，解決のための支援

(2) 校内の教職員及び校外の専門家や専門機関との連携

5 健康診断・健康相談に関すること

(1) 定期・臨時の健康診断の実施計画の立案・準備・指導・評価

(2) 健康診断の事後措置に関する計画と実施

(3) 学校保健法第11条の規定によって行われる健康相談の対象者の把握，計画，準備，実施，事後措置

6 学校環境衛生に関すること

(1) 保健主事との協力による学校環境衛生活動実施計画の作成

(2) 学校薬剤師が行う検査活動の準備，実施，事後措置に対する協力

(3) 教職員による日常の学校環境衛生活動（日常点検・事後措置）実施への協力と助言

(4) 地域の環境衛生に関する情報の把握

7 学校保健に関する各種計画及び組織活動の企画，運営への参画及び一般教員が行う保健活動への協

力に関すること

- (1) 学校保健安全計画（特に学校保健計画）
- (2) 保健指導の全体計画と年間指導計画
- (3) 一般教員の行う保健活動への協力
- (4) 保健主事に協力して学校保健委員会等の組織活動の企画，運営に参画

8 伝染病の予防に関すること

- (1) 伝染病による出席停止に関する事項
- (2) 学校保健法施行規則第22条伝染病予防法に関する細則に関する事項

9 保健室の運営に関すること

- (1) 保健室の機能を生かした保健室の経営計画作成と実施
- (2) 保健室の施設，設備の整備
- (3) 健康診断及び環境衛生検査に関する器械・器具の整備と管理
- (4) 救急薬品・材料の整備・保管
- (5) 健康観察の観点及び学校での救急処置基準等の作成と周知
- (6) 保健に関する諸表簿の整備及び諸情報の整備・保管
- (7) 健康相談，健康相談活動，救急処置，保健指導の場としての環境設定とその整備・活用

10 その他

(出典：文部科学省養護教諭中央研修会 平成14年度)

(三木とみ子『三訂 養護概説』p.16～32, 2005, 4)

さらに、平成9年9月、文部省の保健体育審議会は、『生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興のあり方について』と題する答申の中で、養護教諭の新たな役割として「健康相談活動」を提唱した。これは近年学校教育の現場で、いじめ、不登校、暴力問題などが多発し、その正常化を図り、とくに児童生徒の心の健康問題に対応するためには、養護教諭の活動に期待する面が著しく増大したためである。

養護教諭の執務する保健室は「心の居場所」とまでいわれた。このような心の健康問題に対する養護教諭の活動を、保健体育審議会は「健康相談活動」と表現し、これを養護教諭の新たな役割と認定したので

ある。

<保健体育審議会答申に見る養護教諭の新しい役割（平成9年）> 下線__は平川

表2

| |
|--|
| <p>養護教諭の新たな役割</p> <p>(1)近年の心の問題の深刻化にともない、学校におけるカウンセリング等の機能の充実が求められるようになってきている。この中で、養護教諭は、児童生徒の身体的不調の背景に、いじめなどの心の健康問題がかかわっていること等のサインにいち早く気付くことのできる立場にあり、養護教諭のヘルスカウンセリング（健康相談活動）が一層重要な役割をもってきている。養護教諭の行うヘルスカウンセリングは、<u>養護教諭の職務の特質や保健室の機能を十分に生かし、児童生徒の様々な訴えに対して、常に心的要因を念頭において、心身の観察、問題の背景分析、解決のための支援、関係者との連携など、心や体の両面への対応を行う健康相談活動である。</u>（中略）</p> <p>もとより、心の健康問題への対応は、養護教諭のみでなく、生徒指導の観点から教諭も担当しているものであるが、<u>養護教諭については、健康に関する現代的課題など近年の問題状況の変化に伴い、健康診断、保健指導、救急処置などの従来の職務に加えて、専門性と保健室の機能を最大限に生かして、心の健康問題にも対応した健康の保持増進を実践できる資質の向上を図る必要がある。</u></p> <p>（中略）</p> <p>(2) 求められる資質</p> <p>このような養護教諭の資質としては、①保健室を訪れた児童生徒に接したときに必要な『心の健康問題と身体症状』に関する知識理解、これらの観察の仕方や受け止め方等についての確かな判断力と対応力（カウンセリング能力）②健康に関する現代的課題の解決のために個人または集団の児童生徒の情報を収集し、健康問題をとらえる力量や解決のための指導力が必要である。（中略）</p> <p>養成課程については、養護教諭の役割の拡大に伴う資質を担保するため、養護教諭の専門性を生かしたカウンセリング能力の向上を図る内容などについて質・量ともに抜本的に充実することを検討する必要がある。</p> |
|--|

教育職員養成審議会もこれを受けて、免許法のなかに「健康相談活動」の採用を提案した。（略）

保健体育審議会が、わざわざ「健康相談活動」と命名したのは、学校医の行う健康相談とは明瞭に分け

ようと意図したものと思われる。従来学校では学校医の行う健康相談活動が、学校保健法に基づき実施されているが、これに養護教諭は補助的な立場で関与するだけであった。今度はこれとは別個に養護教諭が主体となって行う相談活動が登場したのである。

(杉浦守邦 2004, 論説「養護教諭の戦後50年(第1報), 同(第2報)」, 「日本養護教諭教育学会誌第7巻第1号 平成16年3月22~51」)

養護教諭の職務の特質と保健室の機能を十分に生かして、心身ともに特に配慮が必要な児童生徒への対応、生徒指導上問題のみられる児童生徒への対応、不登校などの不適応をおこしている児童生徒に対応している。それぞれ、異なる問題ではあるが、「いつでも、誰でも、どんな理由でも来室できる保健室」という保健室の特性から、まず、身体症状を主たる訴えとして様々な児童生徒が保健室に来室し、各学校において養護教諭は心と体の両面の関わりから常に背景を考えながら様々な課題解決に向かう対応を行っている。

なお、養護教諭が職務を展開する拠点、職務として経営する保健室の機能とは、以下のように解される。

- ①個人集団の健康課題把握の機能
- ②けがや病気の救急処置や休養の場としての機能
- ③心身に健康問題を有する児童生徒の保健指導、健康相談活動、健康相談を行う場としての機能
- ④情報収集、活用、管理する機能
- ⑤伝染病及び疾病予防の場としての機能
- ⑥健康教育推進の資料教材開発、補完、活動の機能
- ⑦児童生徒の健康づくりのセンターの場としての機能

(平成9年度文部科学省主催研修会資料から)

2. 特別支援教育に関する養護教諭の研修の現状と課題

1) 「平成13年度保健室来室状況調」結果から

全国の小学校、中学校、高等学校から抽出した1,128校において、調査期間内に保健室に来室した児童生徒すべてを対象として実施した13年度保健室来室状況調査(「保健室利用状況に関する調査報告書(平

成 14 年 9 月（日本学校保健会）」の 16 項目の質問への回答から、特別支援教育の観点から次のような実態と可能性が考えられる。

①「心の問題」として表現されてきた保健室来室理由の内訳

前掲の調査における『平成 12 年 10 月～平成 13 年 9 月末実までに、養護教諭がかかわり、心の問題のために継続支援した事例の有無』の質問の回答によると、過去 1 年間に「心の問題」のために養護教諭が継続支援した事例がある場合の割合は、小学校 71.7%、中学校 92.2%、高等学校 96.5%で、平成 8 年度に実施した調査時よりも中学校、高等学校で増加しており、平成 2 年から継続している本調査の結果で見ると、平成 2 年度以来、いずれの校種においても増加傾向にある。

同調査が実施された平成 13 年度は、特別支援教育の在り方についてはまだ示されていなかった。とすると、「心の健康」としてくくられているものの中に、軽度発達障害等が含まれている可能性があるのではないかと考えられる。

②「保健室登校」として対応してきた児童生徒の理解

同調査における『平成 12 年 10 月～平成 13 年 9 月末日までの、「保健室登校」の有無及び児童生徒数』の質問の回答から、過去 1 年間に「保健室登校」をしている児童生徒がいた学校の割合は、小学校 29.1%、中学校 63.4%、高等学校 48.5%で、中学校での増加が顕著にみられる。この調査における『保健室登校』とは、「常時保健室にいるか、特定の授業には出席できても学校にいる間は主として保健室にいるという状態を言う」としているが、保健室登校の児童生徒の中に軽度発達障害等を有する者が含まれている可能性もあるのではないかと考えられる。

③学校で把握した「心身の健康問題の状況」に含まれる可能性

以下の表は、平成 13 年度の保健室来室状況調査から、心身の健康問題の状況に含まれる可能性を示唆した結果である。（『平成 12 年 10 月～平成 13 年 9 月末日までに、下記項目に該当する児童生徒の有無及び人数（学校で把握できる範囲）』）

表3

| | | | | | |
|--------------|---------|-----------|----------|-----------|-----------|
| ①摂食障害 | 1有(人) | 2無 (人) | ⑥腎臓病 | 1有 (人) | 2無 (人) |
| ②精神疾患あるいは心身症 | 1有(人) | 2無 (人) | ⑦心臓病 | 1有 (人) | 2無 (人) |
| ③いじめ・友人関係 | 1有(人) | 2無 (人) | ⑧ぜんそく | 1有 (人) | 2無 (人) |
| ④児童虐待 | 1有(人) | 2無 (人) | ⑨アトピー性疾患 | 1有 (人) | 2無 (人) |
| ⑤糖尿病 | 1有(人) | 2無 (人) | | | |
| ⑩その他 | () (人) | | | | |

この回答の選択肢のうち、「いじめ・友人関係」を選択した回答が、小学校 29.1%、中学校 59.9%で、高等学校 57.6%であった。また、「精神疾患あるいは心身症」を選択した回答が、小学校 15.0%、中学校 37.4%、高等学校ではの 68.0%、全対で 40.2%であった。この「いじめ・友人関係」「精神疾患あるいは心身症」と把握している児童生徒の中に、軽度発達障害を有する者が含まれている可能性も考えられる。

同質問の選択肢「⑩その他」の記載内容では、「主な心身の健康問題」、「心の健康問題」の分類で、「ADHD」と回答したのが、小学校 132校中 11校、中学校 133校中 5校、高等学校 174校中 0校。「その他の発達障害」と回答したのが小学校 132校中 16校、中学校 133校中 25校、高等学校 174校中 4校であった。

「不登校・不適応」と回答したのが小学校 132校中 5校、中学校 133校中 11校、高等学校 174校中 11校であった。

本調査の実施時期は、特別支援教育の中間まとめ及び最終まとめが提示される以前の状況であったため、上記「主な心身の健康問題」「心の健康問題」でくられた内訳は、曖昧であったともいえる一方、この中に軽度発達障害等、特別支援教育の必要な児童生徒が含まれていたと確信できるとは言えない。しかし、何らかの支援が必要と判断し、対応している実態は明らかになっている。

同調査結果に限っても、保健室で養護教諭が様々な状態の児童生徒に対応している事実が明らかである。また、職務内容や保健室の機能の面からみても、養護教諭はその職務を通じて特別支援教育に携わる可能性があり、特別支援教育推進における効果が期待できると考えられる。

2) 特別支援教育に関する養護教諭の研修の現状と課題

① 養護教諭の特別支援教育に対する理解の現状

様々な児童生徒の課題解決にあたる場面において、校内でも特別支援教育の推進のみならず、生徒指導・教育相談について養護教諭が深く関わると言われながら、実際にはそれらの組織にはそれぞれ特別支援コーディネーター生徒指導主任、教育相談主任がおり、その主任が中心となって指導や活動を推進している。また、県市町村主催の特別支援教育関係の会議や研修会には、その各分掌の主任が出席するケースが多い。研修内容について養護教諭はその伝達を聴く範囲を出ない現状があり、特別支援教育についても最新情報や推進の方向性、養護教諭自身の役割のありようなどについて、どう専門性を生かしていけばよいかの情報を直接入手する場面がない現状にある。また、「特別支援教育」の考え方が示される以前は、高等学校においては、特別な支援を検討・実践しながらも、生徒指導上の問題等の問題で、指導あるいは退学してしまう事例があり、養護教諭だけでなく、教職員全体で「特別な教育ニーズ」を課題として、その支援体制及び支援計画立案、実践について十分であったとはいえない現状であったと思われる。

② 『特別支援教育』に対する理解の個人差

『特別支援教育』について周知されるまで、養護教諭が保健室で対応している児童生徒について、傷病など「体の問題」以外は「心の問題」としてとらえてきた。また、『発達障害』について示された現在もなお、その理解については個人差がある現状がある。特別支援教育がすべての学校において実践する現在、すべての養護教諭が自らの専門性とあわせて特別支援教育の理解を深める必要がある。

3) 養護教諭のライフステージ研修（年次研修）等における研修の工夫の実践例

(2) で示した保健室利用者数及び養護教諭の現状と課題をふまえ、各都道府県で実施しているライフステージ研修（年次研修）等に視点をあて、ライフステージに応じて、特別支援教育の研修内容を組み込む取組を試みた。

養護教諭が、特別支援教育の考え方について理解を図り、軽度発達障害ほかの障害の基本的な理解、支援・連携のありようについて専門職としてどのように関わるべきかを検討する機会を設定した例を紹介する。

養護教諭の現職研修（年次研修）の研修項目は、以下の内容を体系的に網羅する。

- 基礎研修
 - ・ 教育課程に関すること
 - ・ 今日的教育課題に関すること
- 専門研修
 - ・ 養護教諭・保健主事に関すること
 - ・ 健康情報の把握と活用
 - ・ コンピュータと教育機器
 - ・ 健康教育に関する計画
 - ・ 保健指導・保健学習等
 - ・ 学校行事及び児童、生徒、保健委員会活動
 - ・ 健康診断
 - ・ 健康相談・健康相談活動
 - ・ 疾病の予防と管理
 - ・ 救急処置と救急体制
 - ・ 学校環境衛生活動
 - ・ 組織活動
 - ・ 保健室経営
 - ・ 学校保健活動に関する評価
 - ・ 養護教諭が行う研究活動
 - ・ 安全防災活動への協力

これらの項目は相互に関連しあっているものであるが、ここでは「健康相談活動」と「特別支援教育」の研修内容を関連させて研修を実施する企画を紹介する。

①健康相談活動の研修内容と関連させた研修

i) 養護教諭のライフステージ研修（年次研修）における実践

| | キャリア | 健康相談活動の研修 ＜基礎理解・行動化＞ | 特別支援教育の研修 |
|----------|---|---|---|
| 新規採用養護教諭 | <p>教職員としての自覚と、養護教諭としての使命感を持ち、養成課程で学んだことを執務に生かす。</p> <p>・教職員としての自覚と養護教諭としての使命感を深めること</p> <p>・養成段階で学んだ知識を実際の執務に生かすことができるよう、実践的指導力を向上させる</p> | <p>○健康相談活動の定義とその解説</p> <p>○健康相談活動の進め方の基本</p> <p>○フィジカルアセスメントの知識</p> <p>○精神医学・精神保健の知識</p> <p>○心身医学の知識</p> <p>○心身の発育・発達の理解</p> <p>○障害の理解</p> <p>○地域の保健サービス・専門機関の知識</p> <p>○カウンセリングの基礎</p> | <p>○特別支援教育の考え方</p> <p>○障害の基礎理解</p> <p>・軽度発達障害ほか</p> <p>○校内特別支援体制における養護教諭の役割</p> <p>・特別支援コーディネーターとの関わりなど</p> |
| 養護教諭5年経験 | <p>専門職としての資質をさらに高め学校教育活動の一貫としての保健活動が展開できる能力を身につける。</p> <p>・新たな教育課題に関する知識や技能を習得し、専門職として自校でその役割が十分発揮できるよう資質をさらに向上させる</p> | <p>○健康相談活動の定義とその解説</p> <p>○健康相談活動の進め方の基本</p> <p>○フィジカルアセスメントの知識</p> <p>○精神医学・精神保健の知識</p> <p>○心身医学の知識</p> <p>○心身の発育・発達の理解</p> <p>○障害の理解</p> | <p>○特別支援教育の考え方</p> <p>○障害の基礎理解</p> <p>・軽度発達障害ほか</p> <p>○校内特別支援体制における養護教諭の役割</p> <p>・特別支援コーディネーターとの関わりなど</p> |

| | | | |
|------------|--|--|---|
| 者 | <p>・学校教育全般に関する理解を深め、学校教育活動の一貫としての保健活動が展開できるようにすることが重要。</p> <p>・他の教職員と協力し教育活動が実践できるようにする</p> | <p>○地域の保健サービス・専門機関の知識</p> <p>○健康相談活動の記録の書き方</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アセスメントの視点 ・記録の有効性 ・記録の書き方と生かし方 | |
| 養護教諭10年経験者 | <p>校内や地域の養護教諭の中でリーダーシップを發揮し、学校のみならず家庭や地域と連携し、組織的な学校保健活動が展開出来る能力を身につける。</p> <p>・広く教職員との連携を進める専門職としての役割を十分に担うことができる。</p> <p>・校内におけるリーダー的役割を果たす教員の一人として、教育活動全般について積極的にリーダーシップを發揮することが期待される。学校の企画・運営にかかわる場面でもその役割を</p> | <p>○健康相談活動の定義とその解説</p> <p>○健康相談活動の進め方の基本</p> <p>○フィジカルアセスメントの知識</p> <p>○精神医学・精神保健の知識</p> <p>○心身医学の知識</p> <p>○心身の発育・発達の理解</p> <p>○障害の理解</p> <p>○地域の保健サービス・専門機関の知識</p> <p>○地域の保健サービス・専門機関の知識</p> <p>○生徒指導の考え方（被害少年の心理）</p> <p>○模擬事例検討会</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事例研究の意義の理解 | <p>○特別支援教育の考え方</p> <p>○障害の基礎理解</p> <ul style="list-style-type: none"> ・軽度発達障害ほか <p>○校内特別支援体制における養護教諭の役割</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別支援コーディネーターとの関わりなど <p>○各学校における特別支援教育の実際</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事例検討 ・情報交換 |

| | | |
|---|--|--|
| <p>果たすことが望まれる。</p> <p>・種々の課題について家庭の地域等の子どもたちを取り巻く様々な場面での連携を、養護教諭自身が積極的に推進し、組織的に学校保健活動が展開できる能力を身につけることができるようにする。</p> | <p>・養護教諭としての事例の見方</p> <p>・事例の分析のしかた</p> <p>・資料のまとめ方</p> <p>・外部専門機関との連携のしかた</p> | |
|---|--|--|

②教諭を対象とした研修への養護教諭の受講を可能にした実践

これまで、教諭を対象として開講されていた研修会（講座）等について、養護教諭の参加についても門戸を広げた。これらの研修会（講座）への養護教諭の参加が閉ざされていたわけではないが、「参加対象者」に「教諭」と表記されていたことから、養護教諭が参加しにくい現状があったとおもわれたので、「参加対象者」に「養護教諭」も明記することにした実践である。

<総合教育センター主催の研修>

i) 専門研修：受講するために学校長の許可を必要とする研修

○ 「特別支援教育コーディネーター実践研修会（高校・特殊教育諸学校）」

【内容】特別支援教育コーディネーターとして必要な連絡・調整の技能の習得、先駆的な取組の把握及び学校種を超えた情報交換を行う。

○ 「特別支援教育コーディネーター実践研修会（〇〇教育事務所管内）」

【内容】特別支援教育コーディネーターとして必要な連絡・調整の技能の習得、先駆的な取組の把握及び学校種を超えた情報交換を行う。

○ 「特別支援教育時事研修会『今、自閉症児教育が求められているとき』」

【内容】特別支援教育の喫緊の課題として、自閉症児への教育の充実を取り上げ、最新の実践事例、先駆的な取組や在り方について学ぶ。

○個に応じた指導法研修会～軽度発達障害の理解と支援コース～

【内容】軽度発達障害のある幼児児童生徒に対するアセスメントやかかわり方について、基本コースと発展コースに分かれて研修する。

○軽度発達障害を理解する検査法研修（WISC-III基礎コース）

【内容】軽度発達障害を理解する検査法としてWISC-IIIの基本について研修する。

○軽度発達障害を理解する検査法研修（WISC-III実践コース）

【内容】軽度発達障害を理解する検査法としてWISC-IIIの分析を中心とした研修

ii) サタデーサポート講座：土曜日開催。受講にあたって学校長の許可は必要とせず本人の希望・意志で申込み、参加することができる。

○『『軽度発達障害』1 day 入門講座A』

【内容】通常の学級における、LD、ADHD、高機能自閉症等への支援に向け児童生徒に対する理解を図るとともに、保護者から直接話を伺い、保護者の思いや願いについて理解する。

○『『軽度発達障害』1 day 入門講座B』

【内容】通常の学級における、LD、ADHD、高機能自閉症等への支援に向け、児童生徒に対する理解を図るとともに、保護者から直接話を伺い、保護者の思いや願いについて理解する。

3. 今後の課題

養護教諭の職務の特性と保健室の機能を生かし、特別支援教育推進のために必要な知識・情報等を整備しつつ、校内特別支援チームにおける役割について検討していくことが課題であると考えます。そのためにも、特別な教育ニーズを必要としている子どもたちの課題解決に向けて各職種、各立場の者が一堂に会し、具体的な方策を出し合いながら方向性を見いだしていく必要があると考えられる。

あ と が き

特別支援教育は、平成15年度から本格的なスタートをきっているが、平成19年度までに全ての小・中学校、および盲・聾・養護学校（平成19年4月より特別支援学校）において校内委員会を設置し、特別支援教育コーディネーターを指名して欲しいという国の依頼から、各都道府県教育委員会や政令指定都市の教育委員会は、様々な事業を通して設置率や指名率が100%になるよう努力を重ねている。

また、学校現場においても、特別支援教育を推進するための校内組織の見直しや、特別支援教育コーディネーターに指名された担当教員の研修受講などを通して、校内支援体制の機能的な構築と具体的な活動を継続している。

そのような現状の中で、本研究は平成16年度から開始した研究である。特に本研究では、小・中学校に焦点を当てて、特別支援教育を推進するための管理職のマネジメント、特殊学級担当教員の専門性、喫緊の課題といわれている学力向上に対する取組、生徒指導の領域である不登校や非行問題への対応、学校全体を把握している養護教諭の活用など、それらを担う管理職や特殊教育担当教員、生徒指導担当教員、養護教諭などが学校組織では重要な役割をもつと思われることから、この分野で専門性の高い教諭や指導主事を研究協力者に迎え、様々な知見を頂きながら進めてきた。

それらの詳細は本文に記載しているが、本研究を通して研究代表者は、特別支援教育と学力向上・生徒指導上の課題は連続していること、通常教育の連続線上に特別支援教育があるとの感をより強めている。平成19年度までに全ての小・中学校において校内委員会が設置され、特別支援教育コーディネーターが指名された今後は、学校全体で取り組むべきこととして、児童生徒の学力低下を未然に防ぐ授業づくりや、LD等の軽度発達障害の特性を理解した二次障害をつくらない適切な対応がますます重要になるであろう。したがって、そのような取組を実践するためにも、教員一人一人の専門性や興味関心を活かした活動が重要で、本研究の詳細が教育現場の一助となることを願っている。

研究代表者 廣瀬由美子

