

特別な教育的支援を必要とする子どもへの支援

—— その実態と校内サポート体制 ——

田 中 み か ・ 上 田 恭 子

（神奈川県公立小学校）

要旨：A市内の「特別な支援を必要としている子ども」の通常級における実態とその指導に関するアンケート調査の結果とB小学校における「特別な支援を必要としている子ども」の実態を報告する。さらにB小学校における校内サポートシステムの成立までの経過と、平成13・14年度における取り組みの概要を、「チャレンジルーム」という学習面での支援の場の実践例とともに紹介する。

見出し語：校内サポートシステム 特別な教育的支援 支援を必要としている子ども 教育相談
チャレンジルーム

はじめに

最近私たち教職員の間では、通常級に在籍している児童の中で、個別的な配慮、支援を必要としている児童の事が話題に上がることが多い。「学習面でとても学年の内容についていけない。」というケースもあれば、「すぐ、友達とトラブルになってしまう。」「学校に来られない。」等々、学習面、心理面等個々に様々である。そういった問題に対しては、担任が試行錯誤ながら対応しているというのが現状ではないだろうか。

しかし、「特別な教育的支援」「支援教育」といった言葉があちらこちらで聞かれるようになってきた今、このような子どもたちに対して、学校全体で取り組んでいくサポートシステム（体制）作りが火急の課題となってきている。人的な面、財政的な面等々での裏付けがまだ十分とはいえない現状ではあるが、とにかく現場の各学校で、それぞれが取り組みを始めなくてはならないし、そのことがまた行政に対する働きかけの役割を担うものにもなるのではないかと考える。

本稿では、特別な支援を必要としている子どもたちの実態にふれながら、B小学校で今取り組んでいる校内サポートシステムの概要について、報告する。

1. 特別な教育的支援を必要とする児童（A市内のグループ研究のアンケート調査より）

A市内の数校の教員による自主研究グループ「校内サポートシステムを考える会」では、一人ひとりを大切にする教育を目指すため、勤務校の実態に合わせた働きかけや取り組みを行うとともに、アンケートによる意識調査等の様々な研究を行っている。

この研究グループが、平成13年度にA市内の通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童への効果的な指導方法や、指導の形態等に関する調査として「特別な教育的支援を必要とする児童に関する意識調査」を実施した。ここでは、その調査結果の一部を紹介し、A市の特別な支援を要する子どもの実態を紹介する。

1) アンケートの実施

このアンケートは、A市に13ある中学校区の中から各1校の小学校を抽出し、そこに勤務する教職員301名を対象として調査用紙を配布し、回答を求めた。198名からの回答が得られ、回収率は66%であった。

2) アンケートの結果

設問は、9項目あったが、ここでは、児童の実態に関する結果について紹介する。

「学級の中に、学習面、生活面、心理面等々で特別な教育的支援を必要としている児童がいますか」という質問に対して、特別な教育的支援を必要としている児童がいると答えたのは、全体の約73%である(図1参照)。

「特別な教育的支援を必要とする児童は、学級に何人くらいいますか」という質問に対して、1~2人と答えた教師が1番多く、次いで3~4人である。中には9人以上と答えた教師もいた(図2参照)。

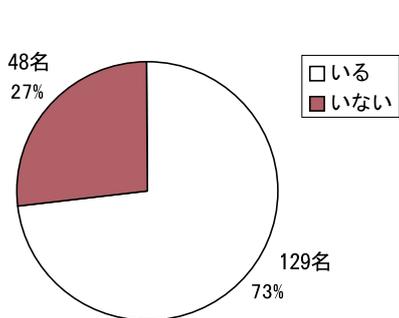


図1 教育的支援を必要としている児童の有無

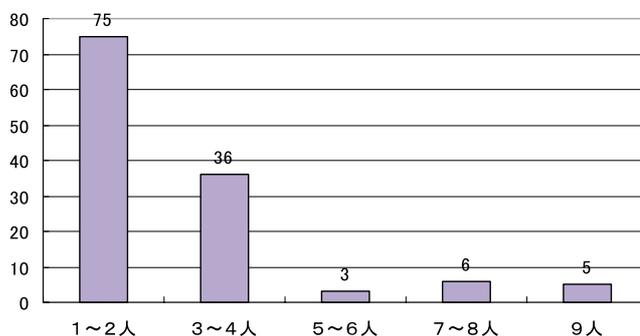


図2 学級内にいる教育的支援を必要としている児童数

表1 必要な教育的支援

	人数
学 習 面	219
心 理 社 会 面	162
健 康 面	26
進 路 面	11
そ の 他	3
合 計	421

「その児童は、どんな教育的支援を必要としていますか」について、①学習面、②心理社会面、③健康面、④進路面、⑤その他の中から、複数回答可で選択を求めた(表1参照)。

学習面での教育的支援が一番必要と感じられている回答が多く、関心が高いことが伺われる。心理社会面(人とかかわり、集団での過ごし方等)においても支援の必要を感じている教師も多い。また、その双方の支援が必要だと感じている重複回答も多く、学習面・社会心理面両者は切り離して考えられないといえる。

また、約94%の教師が、特別な教育的支援を必要とする児童に対し、担任だけでなく、他の協力が必要だと感じている。しかし、誰に具体的にどのように協力を求めたらよいかわからず、迷っている現状が明らかになった。指導上の困難という設問に対して、担任一人での対応に限界を感じ、その子の問題に気付いて個別指導しようと工夫・努力しているが、一人では対応しきれない現状が伺える。

特別な教育的支援を必要とする児童がいる場合、一般的には学年内での対応が多いが、管理職、養護教諭、障害児教育担当などの支援を受けて対応している小学校もある。しかし、その多くは対症的な関わりにとどまっていて、担任への学校内の支援体制が、十分とられているとはいえない状況にあるといえる。

このように特別な教育的支援を必要とする児童が多く存在し、それに対応する教師への人的援助や支

援が不十分なため、校内における援助・協力体制作りを実践する必要がある。以下にB小学校における支援を必要としている子どもたちの実態とB小学校の校内体制の取り組みについて報告する。

2. 支援を必要としている子どもたち（B小学校の場合）

B小学校の取り組みについては、後ほど詳しく述べるが、ここでは、年度当初にケース提案シートという形式の記入用紙により、担任からの情報をまとめた資料を紹介する。これは学習面、心理・行動面、健康面、家庭状況その他、すべての面から特別な教育的支援を必要としていると考えられる児童について、担任が掴んでいる情報、把握している現状について、記入してもらったものをまとめたものであり、児童指導の全体会で、これをもとに、話し合いを行った（資料参照）。

従来の児童指導全体会における「共通理解しておきたい児童について」の話し合いでは、単なる情報交換にとどまったり、「問題のある児童」といった捉え方をしがちであった。しかし、「この子にどのような支援ができるのだろうか」といった方向で話し合えたことで、子どもたちを見つめていく上での重要な視点の切り替えになったのではないかと考える。

資料 特別な教育的支援を必要としている児童

年級	氏名	理由	児童の様子や支援を要する部分	主な今年度の方針
		学	算数のたし算、ひき算が、繰り下がりのないものでも、定着していない。	チャレンジルーム週一回算数・計算や数の概念について指導
		学	外国籍児童。 国語の力をさらにつけたい。	チャレンジルーム週一回 簡単な文章が書けるようにする
		学 心	集団での学習、身辺整理が苦手。	チャレンジルーム週一回。文章の書き写しや計算。身辺整理の習慣化。
		学 心	ADHDのためリタリン服用。 意欲はあるが、学習面の遅れがみられる。	チャレンジルーム週一回。ことばの教室に通級。 国語・漢字の読み書き。
		学 心	読み書きの基本が未定着。 内向的で、ほとんど話をしない。	チャレンジルーム週一回。国語・算数の基礎の習得。対人関係の広がり。
		学	ひらがなが読めるようになってきているが、まだ不安定。	チャレンジルーム週一回。 漢字等の読み・算数の計算力。
		学 家	ひらがながほとんど読めない。 家庭内が不安定。	チャレンジルーム週一回。ひらがな等の習得。 計算の仕方意味の習得。
		行 心	対人関係をうまく築けない。	学級内で、様子を見つつ、指導。
		学 行	計算等時間がかかる。 落ち着きに欠け、幼く、自己主張が強い。	学級内で、様子を見つつ、指導。
		健	周期性嘔吐症で、急に嘔吐したり寝てしまうことがある。（登校時の発症が多い）	共通理解しておく。 学級で注意して対応。
		健	脳性麻痺のため、県立病院に通院。右手の細かい作業ができないことがあるので配慮。	共通理解しておく。 学級で注意して対応。

	学 心	場面緘黙症。声を出さない。 体育等はみなと同じに参加できる。	チャレンジルーム週一回。心理的な安定をめざす。ことばの教室に通級。
	学 心	興味あることには取り組める。 我慢できずに泣くことがある。	学級で声かけをする等して、対応。
	学 家	学習面、遅れがち。欠席してもなかなか連絡がつかない。理由なく欠席する。	学級で様子をみながら、対応。
	学 心	登校しぶり。平仮名で簡単な文章を書くことはできる。算数は1学年程度を習得。	国・算・音はチャレンジルームで指導。自学級で過ごせる時間を増やす。
	心	自閉症的傾向。アスペルガー症候群の可能性を指摘されている。	学級で様子をみながら、対応。 ことばの教室に通級。
	心	情緒面で不安定な様子が見受けられる。	学級で様子をみながら、対応。
	心	学習障害（LD）。強迫神経症になったことがある。	学級で様子をみながら、対応。
	学	理解に時間がかかるが、ゆっくり教えてあげるとできる。励ますと、がんばる。	学級で様子をみながら、対応。 ことばの教室に通級。
	学 心	気分によって取り組みに差がある。対人関係が不得手。不調をよく訴える。	学級で様子をみながら、対応。
	学 心	計算は得意だが、長さ、数量等の理解が難しい。質問の的確に答えられないことがある。	学級で様子をみながら、対応。 ことばの教室に通級。
	学	学習が遅れ気味。人なつこくよくお話をするが、集中して話を聞くことが苦手。	学級で様子をみながら、対応。
	学	算数が苦手。	学級で様子をみながら、対応。
	心	対人関係の不得手。	学級で様子をみながら、対応。
	健	投薬治療中。月一回の定期検診と、半年に一度の脳波検査をする。	学級で様子をみながら、対応。
	学	算数が苦手。	学級で様子をみながら、対応。
	健	特発性血小板減少性紫斑病。大量の出血や頭部打撲の場合の対応に共通理解の必要。	共通理解しておく。 注意して対応。
	学	九九計算等未習得。そのためか意欲も今一步。漢字練習はよくやる。	チャレンジルーム週1回。 算数等の基礎力をつける。
	健	肢体不自由のため、車椅子での生活。昇降機を使つての移動等に配慮。	共通理解しておく。 注意して対応。
	学 心	ADHDの診断。朝リタリンを服用。落ち着いて過ごせるようになってきている。	学級で様子をみながら、対応。 ことばの教室に通級。
	学	国語の読み、算数の力が、著しく遅れている。	チャレンジルーム週2回。学力把握をする。
	学 心	学習面での遅れ。3年生途中からほとんど登校せず。昼夜の逆転。放課後級友とよく遊ぶ。	家庭連絡。家庭訪問。放課後の様子を知る。相談センターとの連携

※「チャレンジルーム」とあるものについては、B小学校の実践例で詳しく述べる

B小学校は児童数 750 名程度の学校だが、平成 14 年度 4 月当初の段階で、担任の目からみて、通常学級における特別な支援を必要とすると考えられた児童は、32 名、約 5 %弱であった。すなわち、各クラスに平均 1 ～ 2 名程度、学習面での遅れを始め、心理面や健康面等多岐にわたって、特別な教育的支援を必要とする子どもたちがいると、担任がとらえていることがわかる。これは上述の調査結果とも合致する結果である。

3. B小学校サポートシステムの概要

1) 校内サポートシステムができるまでの経緯

B小学校には、開設後 16 年を経た「ことばの教室」があり、通級での効果に対する肯定的な受け止め方や、子どもを見る目が職員の中に育っていた。しかし、この「ことばの教室」が平成 13 年度で閉級となることが決まり、これまで「ことばの教室」が果たしてきた役割をどこで、どのように受け継ぐことができるのかが、話題になりはじめていた。

また、担任一人では対処できないような学級の危機が起こった時、複数の教員で関わったが、場当たりの対応であった。このような状況から、ひとりひとりの児童への理解を深めたり、役割分担を機能させ、関わる者どうしの連携を進めたりするための場や組織が必要であるとの思いが強まってきていた。

そのような背景の中、平成 12 年度第二回の校内就学指導委員会の場で、「特殊学級への入級の是非はともかく、学習面で気になる児童」について取り上げる試みを始めたが、現実にこのような児童の受け皿がない以上、話し合っても無駄ではないかとの意見さえ出た。その反省を受けて第三回目には、その受け皿を何とかできる範囲で作ることはできないだろうかとの前向きな話し合いとなり、年度末の学校評価の場に、まず、このような問題に対応できる組織、教育相談部の設立を提案しようということになった。

その提案を受け、平成 12 年度末の学校評価で、特に学習面における個別指導の必要性等を中心として論議した結果、教育相談部の新設が決定され、基本的には学習面での個別指導が必要な児童についての指導の方法、指導の場について話し合う部として位置づけることとなった。

2) 「教育相談」という働きの中で

(1) 平成 13 年度

① 校内サポートシステム

平成 13 年度に新設された教育相談部は、校内就学指導委員会のメンバーがこれにあたることになった。また、実際の指導のために、専科の教師の持ち時間の中に、あらかじめ 5 時間を確保することができた。4 月には、教育相談部担当者から、「校内サポートシステム」という名称で、その活動についての願いや見通しが提案された。

初めての分掌でもあり、まだ試行錯誤の段階であったが、趣旨については共通理解した。ただ、理論的なことよりもまず、「学習への支援」という一番具体的で、切実な必要感のある働きについてスタートすることが先決であるという希望もあり、個別の学習の支援の場として、「チャレンジルーム」という場を作って、実際に 5 月後半よりその運営がスタートした。

② 教育相談部としての活動

「チャレンジルーム」がその具体的な場として部の中心的役割を担っていることは確かであったが、

教育相談部としては、単に学習の補習の場といった捉えではなく、部の活動を通して、その児童の自己肯定感を育て、学習への自信を回復したり行動改善のきっかけとなるような支援をしていきたいという願いを持っていた。そのため部会では以下のような取り組みも行った。

- 「ケース検討会」を開き、事例研究を行い、その児童の背景を探ったりどのような場で、どのような働きかけをすることができるのかを検討した。
- 関わってきた児童に対し、「援助チーム」という視点で見た場合、どのようにその支援が相互に関連を持ち、効果的に行われてきたかを分析した。
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所の先生方によるチャレンジルームの見学の時、事後に時間を設定し、短時間であるが担任からの相談を受けて、専門家からの的確なアドバイスをいただく機会を得ることができた。
- 不登校傾向のある児童に対しての支援を、「ケース会議」を開くことで立ち上げた。

③ 位置づけ上の問題点

年度末に、児童指導部との関わりという新たな課題が浮上した。教育相談部の活動は、学習面での問題を抱えた児童への支援から始まったが、実際には、学習面、心理面、行動面等一人の児童の中にある問題を、別個に切り離して考えることはできない。現行の分掌の中では、同じ一人の児童のことが、教育相談部会の中で語られ、児童指導部会の中でも語られるといった不合理を考える時、むしろ児童指導の働きの中に「教育相談部」の活動を位置づけていく方が自然ではないかとの意見もでた。それをふまえて、13年度末の学校評価で話し合い、14年度は、児童指導部の中に、「教育相談係」として位置づけることになった。

(2) 平成 14 年度

① チャレンジルームの継続と充実

13年度立ち上がったチャレンジルームでの成果について職員間で支持を得られ、14年度も無理のない範囲で、より一層充実させることを願って活動が継続されることになった。

② 教育相談の働きの充実

チャレンジルームのある「教育相談室」を、子どもたちが気軽に立ち寄れる居場所として休み時間に開放し、担当者が無理のない範囲で対応する試みを始めた。

さらに、保護者との連携や支援を進めることも、働きの一つであると捉え、場合によっては、専門家を含めた保護者対象の教育相談（面談）を実施したり、「教育相談だより」を発行したりして、親の心の悩み等を受けとめ、「一緒に子育てを考えていく」というスタンスで臨む。

各相談機関との連携を深めることや、一年単位ではなく、6年間の成長を学校全体で見守っていくシステムの確立も重要な課題であり、教育相談係が情報をきちんと整理していき、次年度に確実な引継をしていく。また将来的には、中学校3年間をも含めた9年間で視野に入れて考えていく必要もあり、中学校との連携も今後の課題である。

③ 児童指導部の中で

従来も行われていたが、毎月の児童指導部会や職員会議後の情報交換の場で、様々な学級での問題や子どもの課題について、担任が抱え込まないで、気兼ねなくオープンに話し合おう、そして必要な場合には、その児童をとりまく関係者による話し合いの場を設定して、学校体制として指導や支援に関わっ

ていこうとの共通理解をしている。

4. チャレンジルームの運営について

1) 対象児童について

年度当初にケース提案シートという形式の記入用紙を作成し、担任から情報を提供してもらう。その中で、学習面の支援を必要としている児童に対し、本人の希望、保護者の希望を確認した上でチャレンジルームの対象としている。

その際、担任からの情報を得ながら、どんな方針で、何について中心に指導をしていくかを決めている。「かけ算の九九を理解して唱えられるように」とか、「カタカナの書き方を定着させる」というように具体的に方針をたて指導につなげている。14年度は11名の児童が通級してきている。

2) 運営の実際

(1) 「チャレンジルーム」という場

13年度はチャレンジルームとしての特別な場がなかったため、場所の確保が難しかったが、14年度は、「ことばの教室」の閉級によりその教室を「教育相談室」として位置づけ、チャレンジルームの指導をそこで実施している。

(2) 時間割と指導者

13年度当初は、専科の教師の持ち時間の中に5時間、学習の個別指導の時間として設定したが、希望する児童に対応するには、時間数が足りず、教務、ことばの教室の担当者がこれに加わり、最終的には9時間がチャレンジルームの時間として位置づいた。14年度は、専科の教師が3時間、教務が8時間、児童指導主任が3時間と、計14時間を組んだ。また、地域の学生の方が支援のボランティアとして週2時間、関わっている。

(3) 教材・教具のこと

あくまでも個別の指導なので共通した教材はないが、一人ひとりの理解度に応じて、課題をノートに書いたり、別のプリントを用意したりして行っている。本人の現在の学年を考慮し、単に理解ができていないからといって、安易に学年を下げた教科書や下学年の明記してある教材を使わないように気をつけている。子どもたちの気持ちを考えた場合必要な配慮であろう。

特別な教具がある訳ではないが、教室には、算数セットやカルタ、積み木、輪投げ、絵本、らくがきボード等を用意し、必要に応じて使えるようにしてある。

(4) 成果や課題をどう引き継ぐか

指導の担当者は、毎回の指導の内容と児童の様子を簡潔に記録する。学期ごとに児童の様子や学習の成果等を担任に報告し、また、14年度からは、「あゆみ」に添付する形で保護者への報告も行っている。年度末には、一年間のまとめの報告書を作成し、担任のコメント等も付け加えながら、教育相談係として、それを次年度に引き継いでいくようにしている。

3) 事例

(1) 学習へのサポート：C児

C児は、13年度の9月半ばから、学級の全体指導の中で平仮名の読み書きについて遅れがみられるという担任からの話で、週一回国語の時間にチャレンジルームに通うようになった。

9月の段階で、14文字の平仮名を読むことができたが、その覚え方も、「む」の字を見て「けむし」と読んでしまう等、一文字に一音が対応していることを感覚的にしっかりつかみきれていない様子がかがえた。そこで、積み木の利用により、一音ずつ対応させながら、本児の好きな動物の名前を作ったりする遊びを取り入れて少しずつ読める文字を増やしていった。

11月頃までには、読める文字数も35文字に増え、3学期には、平仮名50音に関してはほぼ全部読むことができ、C児も読める文字が増えることに喜びを感じているようだった。

人なつこく、明るい印象のある児童であるが、「わからない」ということに対して、気持ちの上でかなりの抵抗があることが感じられたので、無理強いしてC児のプライドを傷つけないよう、できたことを認め励ます方向で支援していきたいと考えた。担任ともなかなか纏まった話し合いの時間がとれなかったが、折に触れて話題にし、情報交換をしながら指導に役立てた。

進級後、本人・保護者の継続の希望があり、14年度は算数を中心に学習を進めることになった。5までの数の構成についてはほぼ理解できてきたようであるが、10までに増えるとまだ十分ではなく、ゲームをしたり、おはじき並べ等の具体物操作を積み重ねている段階である。確かに個別の指導で、少しずつの進歩はみられるが、その時にはすでに学級の授業は、もっと先に進んでいる訳であり、一斉授業の中では、すでにA児にとっては、訳がわからないことの連続であろうという様子が伺え、時折投げやりな様子もみられて、心を痛めることも多い。

もっとC児の特性を理解した上での指導の一助になるのではないかと、今年度保護者個別面談の際に、心理検査を受けることへの了解を保護者にとり、実施していくことを教育相談係として提案して、共通理解を得た。そのことで、少しでも個に応じた支援ができればと考えている。

(2) 登校しぶりへのサポート：D児

D児は、13年の6月頃から登校しぶりが目立ち、休みがちであったが、2学期からは、ことばの教室や学習室（特殊学級）などに居場所を見つけて、学校生活の大半を過ごしていた。教育相談部では、支援の共通理解のために、保護者を含めた関係者によるケース会議を12月に設けた。その場で、学習室には入級しないこと、学習面の遅れはあるが、理解できそうな教科はなるべく自学級での授業に参加できるように、家庭や学校でも促すことなどを確認し合い、3学期になると、生活の基盤は未だ学習室だが、図工や体育、学活等参加できる教科が増えてきていた。

14年度はクラス編成替えを一つのチャンスとして、できるだけ在籍学級で生活できるように、チャレンジルームを一つの積極的な支援の場として活用することとなった。合計8時間をD児のために設定しチャレンジルームの担当者や担任とが関わることになった。保護者と児童との希望を受け、国語・算数・音楽についてはチャレンジルームで学習することにした。学習に対しては自信がなく、長時間の集中はまだ負担のようであったので、本人のペースに合わせてながら、少しずつ励ましながら積み上げるようにした。また、専科の音楽の教師との連携もとりながら協力を得、チャレンジルームで木琴のパートを練習し、自学級の音楽の合奏の授業にも参加することができるといった成果もあった。

その日の気持ちによっては、学習には手が着かず、学級での友だち関係のことや家族の事を話題にせずとおしゃべりをして過ぎてしまうこともあったが、D児自身が、何とか自分の煩悶や葛藤といった気持ちを、言葉に出すことで整理している様子も感じられた。

ある日、D児が何気なく漏らした言葉がきっかけとなって、担任が保護者に働きかけて朝のリズムを

作り出し、その結果、それ以降はほとんど登校班で通学し、毎日自学級で過ごしてみるという本人の前向きな気持ちが生まれてきて、今日に至っている。

D児の場合、情緒的には幼く、認知面での困難さもあったが、自分でバランスをとりつつ自分なりのリズムを作り出すための時間を保障されたということ、また、担任がチャレンジルームの担当としても関われる時間があり、学級の一斉指導の時とはまた違った繋がりを持てたこと等で、自学級への移行がスムーズにいったのではないかとも思われる。いずれにせよ、このチャレンジルームという場を通過したことにより、前年度の学習室に全面的に依存していた状況から、自学級へと移行することができたのであろう。ただし、学習面に対する苦手意識は根強く、今後D児自身がその課題を乗り越えていくための手助けをする場としてチャレンジルームが機能していくことができればと考えている。

4) 課 題

チャレンジルームというような個別の支援の場に直接関わって、一番思うことは、本当に一人ひとりを十分理解し、個に応じた支援ができているのだろうかという疑問である。

認知や発達の専門的な知識を持っている方に、この役割を共に携わってもらい、児童のアセスメント、指導の方針や有効な教材・教具の紹介、他機関・保護者との連携、等々に関わってもらおうサポートシステムのありかたが、今後何より重要になってくるのではないだろうか。

おわりに

学級には様々な子どもたちがいる。そして、一人ひとりが日々、色々な課題と向き合い、時には教師や親の手助けを受けて、時には友だちとの関わりの中で力を得て、自分自身の小さな解決を積み重ねながら日々を過ごしていく。けれども、中には自分自身の力では解決のできない課題を持った子どもたちもいる。

文部科学省の特別支援教育の考え方を更に広げた「神奈川の支援教育」では、総ての子どもたちをその対象とした上で、中でもこうした自分の力で解決することが困難な課題をもつ児童に対し、そのニーズに合った個別の支援をしていくという捉え方をしている。

これからの学校教育の中では、障害の有無等にかかわらず、一人ひとりの子どもたちすべてに対し、より個に対応した教育が望まれていくであろう。通常学級の担任のよりきめ細かな配慮や支援とともに、専門的知識をもった人材の配置や、人的援助者の増員等は今後の大きな課題である。