

個別的な配慮と対応を大切にした校内体制作りの取り組み

木村 光 男

(横浜市立丸山台小学校)

I. はじめに

これは公立小学校において、ADHD（注意欠陥多動性障害）と診断された児童が在籍したクラスが、校内体制作りや教師間の連携によって、いくつかの危機を乗り越え、その後、配慮と対応を大切にした取り組みを、学校作りの一環として根付かせていった事例報告です。

II. 学校の概要

横浜市港南区にあり開校20年になる学校で、昭和50年代にできた新しい街並の中にあります。現在児童数約450人。通常級14クラス特殊学級2クラス（教諭19名）の構成で、横浜市の中では中規模校の学校です。

III. Aさんの様子と組織的な校内支援の誕生

Aさんは教育委員会の就学相談で、特殊学級での措置が適当であると判定されました。しかし、保護者と本人の強い希望を尊重して、入学以来通常級に在籍して、学校生活を送りました。入学時よりAさんは、衝動的な行動が多く、友達との関係を築くのが苦手でした。特に好意を抱く友達から、自分の行為を否定されたり、アプローチを拒まれたりすると感情のコントロールを突然失い、大声を出して怒鳴ったり相手に手を出したりすることが日常的（Aさんを観察していると、この傾向は年々増していきました）に発生しました。また手先の不器用なAさんは、作業をともなう学習活動に苦手意識がありました。そして、活動中に失敗したと感じると、途中で活動を放り出して、その怒りを周囲にぶつけることがみられました。そのため、いずれの担任教師も、Aさんが帰宅するまで、安全確保のためにAさんと付かず離れずの距離で行動を見守りました。その結果として、『Aさんを通常級で指導することはできるけれど、Aさん以外の児童が、教師を必要としている時に適切な援助ができない』という悩みを共通して抱いていました。

Aさんで忘れられないのが、Aさんが4年生の時の出来事です。身長が伸び体重が増えたAさんは、さらにこの年教室の中で暴れ続けました。友達に顔を唾を吐きかけたり、殴りかかったりするの日常茶飯事で、女子の保護者が中心になって、我が子の学習権と安全の保証を求める声が上がりました。当時の担任教師は、次から次へと沸き起こる

問題の対応に明け暮れて、解決への糸口がなかなか見つけられず、精神的に参ってしまい、学級運営の危機が目の前に迫りました。

そこで職員会議で話し合いが行われ、Aさんを全職員でみて行こうということになりました。これが、本校における個別的な配慮と対応を要する児童への組織的な支援の始まりになりました。Aさんのこの時の状況（後にAさんの主治医と話し合っただけで分かったことですが）は、急激な体重増加により、薬の量が適切でなかったことが原因で、感情をコントロールしづらい状況であったことが判明しました。

IV. 組織的な配慮と対応をはじめでの教師の意識変化

1. 教師の意識変化

小学校は、担任の学級王国になりやすいといわれていますが、その傾向は本校でも否定できる状況ではありませんでした。しかし、この取り組みを開始してから、教師の意識は明らかに変化しました。

具体的には、①教室のドアをなるべく開けて、何時でもどんな場面でも、出入りを自由にして指導場面を見合おうとしました。②職員会議に於いては、行事の審議を簡潔に行う様に努力が図られ、会議の後半は児童理解に時間が注がれる様になりました。③話し合いの内容にも変化がみられ『結果より、プロセスの重視』に関するものや『問題行動より子供の良いところ』を探しての発言が多くなっていきました。また、教師同士の交流が深まると、担任一人ではどうしようもない状況を明らかにして、ヘルピング（助けたり助けられたりという、相互の援助的人間関係）が自然に発生しました。そして、④教師同士の関係が良好になるにしたがって、協力体制がいつそう図りやすくなっていきました。これが学校の特色となっていきました。

意識の変化によって生じたものは、相互の理解と助け合い、そして、個人の悩みは職員みんなの悩みとする共感的な姿勢です。

2. 予想を超えて発展したこと

先に述べた意識の変化にとどまらず、予想を超えて発展したことが生じました。それは、援助的人間関係を基にしたチームアプローチの意識が芽生えたことです。

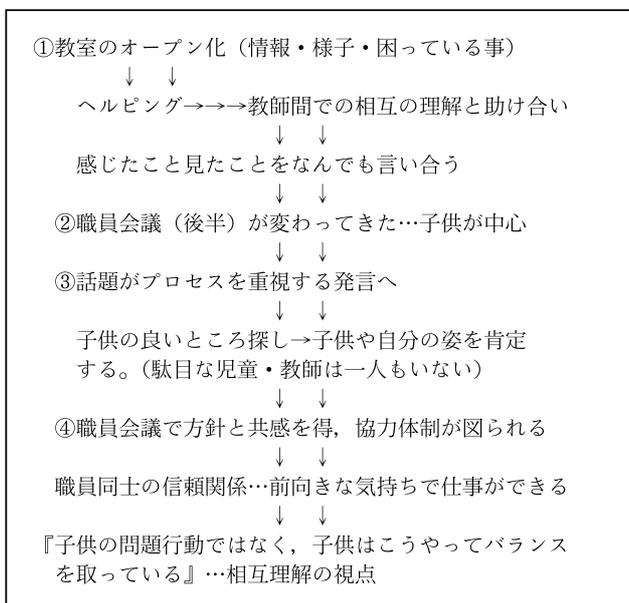
子供を中心に据え、職員集団に上下の意識が無いから

困ったことや感じたこと、見たことをなんでも言い合えます。援助的人間関係を基にした意識の芽生えはこのような土壌から発生したと考えられます。また、子供に関する情報、連絡及び配慮と対応は、関与する一部の教師だけではなく、全職員で把握し、検討したいとする意見が提案され、児童ケース会議（以下に詳しく説明）に発展しました。さらに、児童および教師間での相互理解を通して教師の心に芽生えてきた、『子供の問題行動ではなく、子供はこうやってバランスを取っている』という共感的な視点が育まれていきました。

資料 1. Aさんの指導にあたっての校内支援体制

- ①個別指導…週 5 時間
B教諭（専科担当）3 時間
C教諭（特殊学級担当）2 時間
※週 1 回ミニケース会議をB教諭C教諭の間で実施した
- ②他機関との連携
養護教育総合センター…学校長
主治医…C教諭（特殊学級担当）
通級制情緒障害学級…D教諭（特殊学級担当）
- ③保護者の教育相談窓口
Aさんの担任教諭が学校生活全般について
C教諭（特殊学級担当）が個別指導について

資料 2. 意識変化の流れ



3. 児童ケース会議（平成 13 年度から実施）

職員会議の後半に行っていた児童指導に関する話題の時間と特殊教育委員会（特殊学級担任＋養護＋交流担任＋管理職で構成され、学期に一回程度開催）が内容的に類似するようになり、これらを統合発展させて、児童ケース会議を発足しました。この会議の主旨は、学校の特色の一つになった、児童に関する情報を共通理解し合うことに加え、

一人一人に対して、より細かい配慮と対応を提供することを目的に、全職員の参加で行っています（頻度は 2 か月に 1 回）。

実施 1 年目の児童ケース会議の内容は以下の通りです。

- ① 気になる児童の報告およびその対応と変化について
- ② 個別的な配慮と対応を必要としている児童の報告およびその対応とその後について
- ③ 個別的な配慮と対応を必要としている児童の家庭及び他機関との連絡、連携の報告
- ④ 児童や家庭への対応で困っている事

4. 具体的な対応例（Aさんが 6 年生の時、実施 3 年目）

個別的な配慮と対応が 3 年目となり、多様な支援体制が実施されました。Aさんの場合、関与する教師の観察結果とAさんと教師との話し合いにより、以下のような具体的な対応が明確になりました。

- ① 薬の切れやすい「11時から 1時半までの時間帯は、少人数の方が、落ち着く」という本人の訴え⇒個別指導へ
- ② 実技科目をチームティーチングでフォローアップ。
- ③ 自信を持っている教科はなるべく通常級で学習する。
- ④ その日の状態や学習内容によって、Aさんの授業を受ける場所を選択できるようにする。また、前日の帰り際に通常級と特殊学級の予定をAさん本人に話し、翌日の過ごし方を柔軟に決定する。

表 1. Aさんの時間割りとチームアプローチ体制

	月	火	水	木	金	土
1	道徳	国語	総合	国語	国語	理科
2	理科	音楽 ⑤	理科	体育 ③	体育 ④	国語
3	算数 ①	体育 ③	算数 ①	家庭 ④	図工 ⑤	算数 ①
4	社会 ①	算数 ①	国語 ①	家庭 ④	図工 ⑤	特活
5	国語 ①	社会 ①	社会 ①	音楽 ②	算数 ①	
6	委員会 ②	クラブ ②				

- ※ Aさんが特殊学級で個別指導を選択していた時間 … ①
- ※ 教科のみ記入は 6 年の通常学級において学習した時間
- ※ ティームアプローチ担当者
D教諭 … ②特殊学級担当
E教諭 … ③家庭科専科
F教諭 … ④図工専科
G教諭 … ⑤ 6 年担任

なお、年度当初に、Aさんが在籍する6年の時間割りと特別教室の割り振りを決めてから、他のクラスの時割りと特別教室の割り振りを実施するようにしました。その際、「Aさんの在籍する6年のチームアプローチを学校全体の最優先に」と、学校長から全職員に声掛けがあり、特殊学級担当のD教諭が全体の調整役を行いました。

V. 結果・考察

個別的な配慮と対応を大切にした取り組みが、短期間で立ち上がり、その後校内に定着した経過とその背景、それを実施したことにより、学校教育活動全体へもたらした効果について考察します。

1. 背景

(1) 必要に迫られた状況であった

4年前を振り返るならば、担任が適切に処理できる限界を越えていたことは誰の目にも明らかでした。学級担任も、ぎりぎりまで頑張っていましたし、明るい展開を望んで努力と忍耐を続けてはいたものの、次から次へと起きる事件に絶望し始めていました。一般的に経験と自信がある教師ほど自分一人でなんとかしようと思うのかもしれませんが、そこどころが学級崩壊等に至る要因になりかねないと思います。しかし、今回は担任教師が、早い段階でオープンにしたことで、校内で協力し合い、対応策を講じることができました。

(2) チームアプローチ体制が早い段階で実施された

学級王国になりがちな小学校において、チームアプローチの良さとその体制が子供へのメリットがあることを理解していても、教師側にもメリットがあることを体験している人がいないと、心理的抵抗からすぐに実施することは困難です。しかし、本校では、それ以前に特殊学級と通常級の間での交流（単なる機械的な交流にとどまらず、一緒に学級運営に参加して本音を言い合える関係）が盛んに行われていました。そして、特殊学級担任が通常級の副担任的役割を担って連携したことで、子供と教師の双方にメリットがあることを体験している人が多くいました。それが結果的にチームアプローチの体制が早い段階で実施された要因の一つであると分析します。

[過去に特殊学級と連携を体験した教師の語るチームアプローチのメリット]

- ① 一人では出来ないことが可能になる。
- ② 児童や保護者の情報量が多くなる。
- ③ 役割がはっきりしていて、心理的に楽になる。
- ④ 困難な状況でも、複数の教師でみているから安心。

また、実際の指導にあたっては、音楽、家庭、図工等の学級担任を持たない専科担当の教師の理解と協力がなければ

ば実施することは不可能でした。実際にAさんの個別指導とチームアプローチに充てられる時間的なスペースは、専科担当と特殊学級担任がやりくりして捻出した時間です。

(3) 校内のコーディネーター役をする人がいた

個別的な配慮と対応を必要とする児童に対して、適切に対応していくためには、全職員の共通理解に基づく校内での一致した援助と処遇を調整する役割（コーディネーター）が不可欠です。この役割には、学校全体のバランスを見ながら、臨機応変な対応が可能な人が適任です。本校に於いては、A君のことについての話し合いが行われた時以来、特殊学級担任が特殊教育委員会において、その役割を担ってきましたが、個別的な配慮と対応を検討する組織が、特殊教育委員会から、児童ケース会議へ移った時から、児童指導部がその中心を担っています。

2. 効果

(1) 風通しのよい学校になってきた

チームアプローチの体制が軌道に乗り、順調に運営されるようになると、Aさんの学年教師の呼び掛けで、「何時でもどこでも出入り自由な教室にして行こう」という空気が学校内に一気に広まり、学年や学級を越えて指導場面を見合うようになってきました。その結果として、風通しのよい学校になってきたと考えます。それは、職員会議での児童指導等の発言や、それを聞く共感的な反応において明らかで担任個人の悩みは、職員みんなの悩みでもあり、配慮と対応を必要としている児童に対して、みんなで考え支え合おうという意識が強まってきました。

朝日小学生新聞（2001, 10, 27）の調査報告によれば『荒れたクラスを立て直すことができた学校の共通点』として以下のように述べられています。

- ・教師同士が、お互いの授業を気軽に見せ合っている
- ・困っている教師を、お互いに支え合っている。
- ・学校の新しい試みに、理解をしめす親が多い。

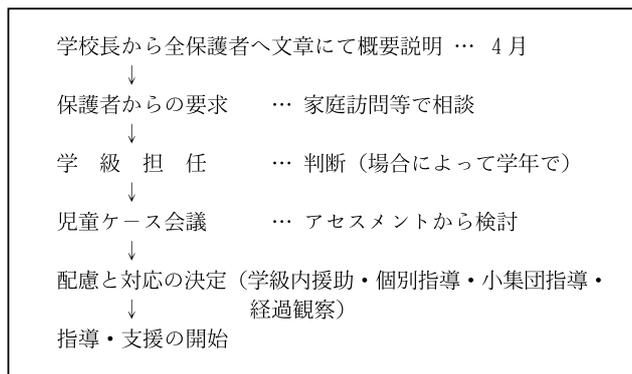
調査から読み取ると、荒れたクラスを立て直すことができた学校は、教師の協力関係と保護者の協力関係が不可欠で、オープンな学校ほど回復が早いことを示しています。

(2) 個別的な対応が必要か否かの決定方法

本校では、Aさんのチームアプローチを実施した翌年から、全保護者に対して、個別的な対応が必要か投げ掛けた。生活全般の中で感じる保護者の考えと、集団活動の中に於いて考える教師のそれぞれの観点を尊重し合いながら子供の援助者として、互いに連携と情報交換を大切にしたいと願って、対象児童の決定方法（資料3）を考えました。

これまでの歩みの中で、個別的な配慮と対応が必要かどうかの決定を、保護者と教師の連携（パートナーシップ）の下に学校全体で時間をかけて行う体制が定着してきました。

資料3. 個別的な配慮と対応を要する対象児童の決定方法



(3) 学校作りの一環として実施した

2002年度に改訂が行われる新学習指導要領に向けて新たな学校作りを行おうという時期と重なった事で、この個別的な配慮と対応を大切にしたい考えを含めて実践目標を作ることになり『自分が輝く、みんなも輝く』と決定しました。この主旨は、一人一人が夢中になって物事に取り組みながらも、人と人が結びつく関係・信頼のネットワークが広がる関係を大切にしようというものです。言うまでもありませんが実践目標は、学校内のすべての教育活動を考える上で、根幹として位置づくものです。本校では、全児童に対して配慮と対応を大切にしようと、努力を重ねているところです。

(4) 特殊教育と通常の教育の連携

対応の難しかったAさんに対して、専科担当の教師と特殊学級担任、それに担任教師がチームを作って指導に取り組みました。そして、ミニケース会議を開いて指導のポイントや工夫した点を話し合いました。

それぞれが違う立場で、有効に連携を図ることができた理由としては、以下のことがあげられます。

- ① 日常的に個別指導を展開している特殊学級担任は、手持ちの教材や個別指導のノウハウを持っていた。
- ② 専科担当の教師は、給食や朝の会等教科外の時間にAさんとかかわりやすく状況により適宜動きやすかった。
- ③ 担任は、友達関係が原因で発生した出来事などを把握して、多様な情報を持っていた。

また、Aさんの場合、医療や他の教育機関との連絡調整も必要であったために、学校全体で役割(資料1参照)を分担して取り組みました。このようにして、特殊教育担当者と通常の教育担当者の連携はいつそう密接になっていきました。

(5) Aさんにとってのチームアプローチと学習の選択

Aさんは、チームアプローチを開始した4年生を境に情緒的に落ちつく方向に向かいました。情緒的に落ちついてくると、「自分で、最後までやってみる」と言って、苦手なことにも主体的に取り組むことが多くなっていきました。また学習活動を通して、友達に自分が認められたとい

う意識を持てるようになり、集団生活の中で、Aさんの良さが発揮されるようになっていきました。教師にとってチームアプローチが有効なものであったことは、これまでに述べてきましたが、Aさん自身にとっても成果があったと考えています。

次に、学習内容や、その日のコンディションによって、学習を選択できるようにしたことについて、Aさんは当初特殊学級での学習にためらいを抱いていました。しかし、時間の経過とともに、Aさんはクラスメートに対して、「これから、〇〇の勉強をします」と堂々と説明をして、教室を出るように変化していきました。Aさんが苦手なことへ主体的に取り組むことが多くなっていったのは、丁度この時期からで、自分に自信を持てるようになったことでの変化と捉えています。

(6) Aさんのクラスメートはチームアプローチをどう捉えていたか

校内支援体制が充実する事によって、Aさんが安定した学校生活を送る上で効果があり、担任の心理的負担を減らすことができたとしても、Aさんのクラスメートは、それをどう捉えていたかによっては、本当の意味で教育的な効果があったかを、論ずることはできません。

G教諭(6年時の担任)によれば、Aさんのクラスメートは、Aさんの事で葛藤を続けながらも、「Aさんと一緒にクラスは、いろいろな先生が入ってきてくれる」と言って、この支援体制に対して共感的で、ごく自然に受け止めていました。この共感的な発言を分析すれば、『Aさんはかけがえのない友達である』と思うクラスメートの気持ちと、教師集団が行っているチームアプローチの方法とが一致した事によって、この支援体制を自然に受け止め、皆にとって有効な手段であると考えることができたのだと思われます。

VI. 今後の課題

個別的な配慮と対応に向けて、校内の体制作りを展開して4年目を迎えました。このシステムが比較的短期間で校内に定着したものの、その内容や質についての吟味は十分ではありません。小学校に於いて、個別的な配慮と対応を必要とする児童とは、いったいどのような状況にある児童を指すのでしょうか。そして、それに対応する教育的援助とはどのような目的と方法でなされるのでしょうか。

現在(平成13年12月現在)組織的に個別的な対応を実施している児童は7名(全体の約1.5%)です。しかしながら、教師の加配なく実施するとなると、これ以上の人数にはどうやりくりしても対応に無理があり、物理的な限界ゾーンです。最近の動向から、軽度障害の児童が通常学級に於いて教育を受ける機会が増加すること、また、特別な援助

ニーズを持つ児童が増加すること等が予想されます。このような児童に適切な配慮と対応を実施するために、今後への課題を整理し分析します。

1. 個別的な配慮を必要とする児童へのアプローチ

(1) 援助の対象となる児童

一人一人の児童が持つ援助ニーズに応じる援助のサービスは、ケース・バイ・ケースですが、下山氏の研究『3つの段階の教育援助、その対象、および問題の例』（日本教育心理学会、1996）を引用すると以下のように、分類することができます。

A：一次的教育援助

すべての児童が持つ援助ニーズ。

（例：入学時の適応、対人関係など）

B：二次的教育援助

登校を渋る児童等、学習面、心理面、社会面、進路面、健康面の問題で教育上の配慮を必要とする児童への援助

C：三次的教育援助

長期欠席、いじめ、非行、障害等により特別な援助が個別に必要な児童への援助。

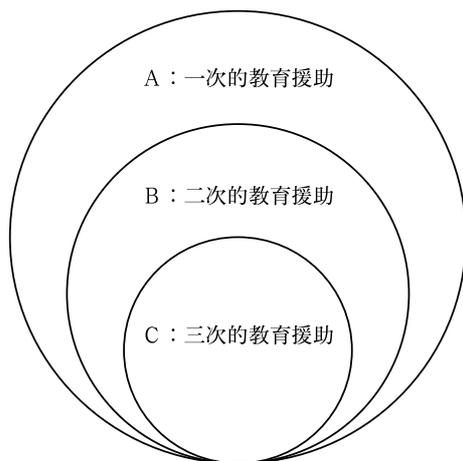


図1. 3つの段階の教育援助

教育的な配慮はすべての児童に必要です。しかし、主に個別的な配慮と対応を必要とする児童への対応は二次的教育援助と三次的教育援助に属する児童が対象になります。

(2) 目的及び方法

次に、個別的な配慮と対応を必要とする児童への取り組み（教育援助）及び目的と方法について以下に論じます。

二次的教育援助に属する児童には、児童の問題が悪化して、児童の成長を妨害するのを予防することを目指して援助が実施されます。したがって、保護者との協力関係を基に学年もしくは学校単位で適切な配慮と対応を講じながら、経過を見守ることが大切です。

三次的教育援助に属する児童の援助目的は、重大な援助ニーズを持つ児童が、周囲の援助を活用しながら、学校生

活を送れるようにすることです。したがって、三次的教育援助に属する児童の場合、学級担任一人では、適切な解決が難しい場合が多いと思われます。また、解決を先送りせずに、すぐに何かしらの対応が必要な場合が多く、保護者との協力関係が最も重要になります。この場合、スクールカウンセラーや主治医等との外部との連絡連携が必要になる場合があり、チームを編成して、児童への対応にあたるのが重要です。

2. 援助する児童の優先順位の決定方法

先に述べたように、需要の増加にともない、本校の取り組みにも、物理的な限界が迫っています。今後に向けて、個別的な援助を実施していくには、援助者の増員が必須です。しかし、それまでの間はこれまで通りやりくりをして、なんとか対応していくしか方法が無いのが現状です。このような状況の中では、特別な援助を実施する優先順位の決定方法を明確にしておかなければなりません。

前述のとおり、3つの段階の教育援助の考えを基にすれば、優先順位は自ずと決定されます。特に、三次的教育援助を必要としている児童への対応と三次的教育援助を必要としている児童が在籍している学級への支援と対応は、緊急を要する場合があります。その時に、児童指導部が中心となって、情報を的確に把握し適切な対応へ働きかけを支援する必要があります。今後、個別的な配慮と対応を必要とする児童への教育援助を進める上で、児童指導部の役割はますます重要です。

3. 教育相談を開設

今後、組織的に個別的な配慮と対応を必要とする児童への教育援助を一層充実させる上で、児童指導部の組織内に教育相談の窓口を設ける必要性があります。教育相談を実施する児童指導部のスタッフは、特殊学級の担任と養護教諭、低・中・高学年の教諭、専科教諭で構成されます。さらに学校全体のコーディネーター役を担う教師をこの中から選び、これにあたるのが望ましいと思います。校務分掌における教育相談の位置付けは、以下の通りです。なお、教育相談のスタッフはコーディネーターを補佐します。

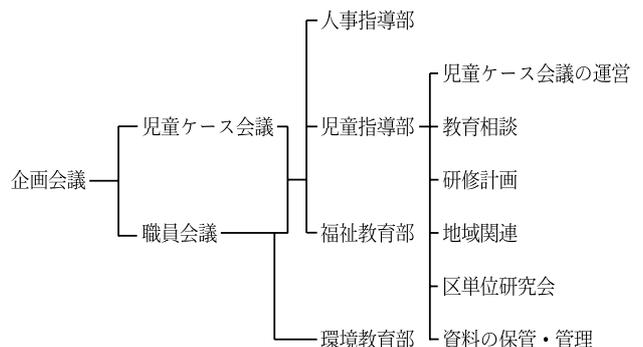


図2. 校務分掌組織における教育相談の位置付け(一部略)

4. 個別支援のアセスメント、記録、引継ぎ方

せっかく実施された個別的な配慮と対応を必要とする指導が、担当者の交代によって、継続性・系統性の無い指導が実施されては、児童及び保護者から学校に対する信頼を失うばかりか、かえって児童への心理的負担を大きくしてしまいます。そこで大切なのは、個別指導のアセスメント及び指導記録をどのように引き継いでいくかということになります。

表2. アセスメントの記録用紙（略案）

年度	アセスメント	年組氏名	記入日	記入者
観点	情報・これまでの取り組み	援助が必要ところ	具体的援助案・だれがいつからいつまで	
心理 医療 健康				
学習 行動 対人				
家庭 との 連携				
特記事項		長期目標	短期目標	

アセスメントは、学級担任が1学期に記入し、困っていること、変化の著しかったところ、今後の課題等を特記欄に記入します。指導記録は、記入者の負担が大きいと継続しないことが予想されます。そこで、必要最低限の記録を指導担当者が学期に1回実施します。

資料4. 記録の活用方法

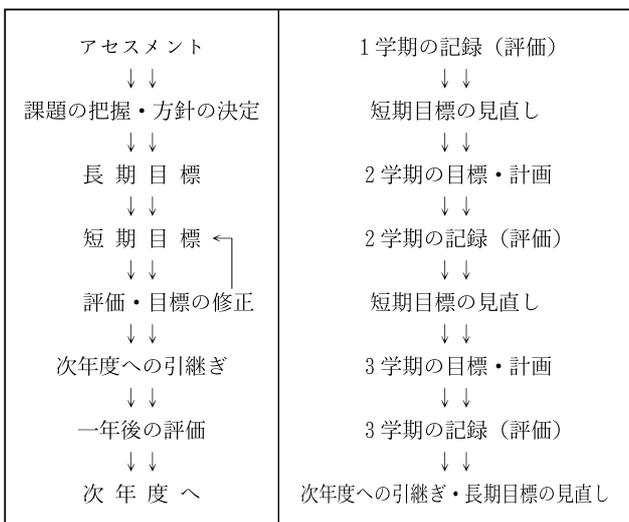


表3. 個別指導の記録用紙（略案）

年度 学期個別指導記録	年組氏名	記入者
教科領域 学習内容（概要）	学習時の様子と変化について	
特記事項	今後の課題	

5. コーディネーター役の位置付けと役割

チームアプローチを効果的なものに高める際に、重要な役割を担う存在がコーディネーター役である事は、考察の欄において述べました。このコーディネーター役は、小学校で個別的な配慮と対応を必要とする児童への教育的支援を実施する上で鍵になると思われれます。しかし、残念ながら本校ではこの仕事の校務分掌上明確な位置付けはありません。そこで教育相談の業務の中にこのコーディネーターを位置付けたいと思います。コーディネーターの役割としては、本校におけるこれまでの流れと、イギリスにおける Special Educational Needs Co-ordinator : SENCO の役割を参考に以下のように考えました。

- ① 配慮と対応を必要としている児童への関与と具体的手立ての調整
- ② 配慮と対応を必要としている児童の保護者への呼び掛け
- ③ 教育、医療、福祉分野との連携、及び研究計画
- ④ 記録の管理と引き継ぎ
- ⑤ 保護者との連絡・連携
- ⑥ 学級担任及び対応する教師との連絡調整

6. 人的社会資源（教育、医療、福祉分野）の活用

個別的な配慮と対応を必要とする児童への教育援助をする上で、児童を多角的に分析し、具体的な心理的援助を検討することは、児童へのアプローチの中で最も大切です。このような場に、心理的援助の専門家である臨床心理士が入り、一緒に検討できれば理想的です。また、教師や保護者への援助や相談活動の検討を行う中で、自ずと教師のカウンセリングマインドも向上するのではないかと思います。

VII. 終わりに

激動する社会の中で、新しい学習指導要領の施行が目前に迫っています。学校の在り方や価値観が多様になっている状況の中で、もう一度、通常の教室の中で、発生している困難な状況と課題に目を向け、それを『一人ひとりの子

供に合わせた配慮と対応』と『援助的な人間関係を基にしたチームアプローチ』をキーワードにして、新しい学校教育の在り方を提言することができればと思い、この論文を書きました。

個別的な配慮と対応を必要とする児童への組織的な取り組みを実践したことで、何よりも実感することができたのは、学校は人と人をつなぐ機能を持つ場所であり、それを保障しようとする方向性が、今後の学校の在り方を考える上で何よりも大切であるということです。教師は、教育活動を通して、支え合い・人を生かしながらつながりを発展させます。子供は、学校生活全体を通して縦にも横にも自由につながりネットワークを発展させます。もし、何らかの理由や障害によって、つなぐ機能を失いかけている人や、自らの力でつながりを形成することができない人がいたならば、学校として、何かしらの配慮と対応が必要です。その役割を担うのが、一人ひとりの教師であり、学校組織を工夫しながら、それを支えるのが、コーディネーターです。『つなぐ・つながる』という視点で、現在の学校を考えると、学校と地域社会、学校と家庭等、やらなければならない課題の多さに気づかされます。

今後において、学級運営が困難な状況や学級崩壊がおこらない保証は何もありません。そのような現象が起きた時に、まず周囲の誰にでもよいから状況を打ち明け、互いに助け合えるような、援助的な人間関係を保ち続けなければなりません。これから教師一人で問題を丸抱えする必要は無く、連携・協力して取り組む事が有効な問題解決のプロセスである事を、引き継いで行かなければなりません。

最後に述べたいことは、教師にチームアプローチをしようという意識が図られないと、この様な体制作りは難しいということです。今後も、教師間及び児童や保護者との

相互理解、支え合いの姿勢を崩さないようにして、この取り組みを一層充実させていきたいと考えています。

参考・引用文献

- 1) 下山 晴彦 教育心理学Ⅱ 東大出版 1999 日本教育心理学会、1996 3つの段階の教育援助、その対象および問題の例
- 2) 朝日小学生新聞(2001, 10, 27) 朝日新聞社
- 3) 滝坂 信一 国立特殊教育総合研究所特別研究報告書 2000 障害児教育分野における協力・連携関係パートナーシップ)の形成に関する調査研究 ドイツにおける統合教育の試みと創造的な学校体制の構築(57-67)
- 4) 内田 照彦 益田 公男 要説 発達・学習・教育臨床の心理学 北大路書房 2000
- 5) 徳永 豊 国立特殊教育総合研究所 世界の特殊教育(VIII) 101-109 1997 通常級にいる障害のある子どもに対応する「支援教師」の役割と課題について—英国の「アシスト」の現状と課題からの考察—
- 6) Alison Munden : Jon Arcelus : The ADHD Handbook A G uide for Parents and Professionals, 1999
- 7) 徳永 豊 石塚 謙二 国立特殊教育総合研究所 世界の特殊教育(VIII) 39-47 1999 小中学校における特別な教育的ニーズのある子どもへの支援について—英国でのパートナーシップ形成の新たな試み—

謝辞：横浜市立丸山台小学校のみなさんの協力と理解を得て本文をまとめることができました。また、国立特殊教育総合研究所滝坂信一氏には、この取り組みの2年目より、相談相手として、たくさんのアドバイスを頂きました。これまで、支えてくださった皆さんに、心から感謝致します。