

第4章 支援体制の検討

概要

学習障害児等の児童生徒への支援を実現していくために必要とされるリソース、体制、および連携をそれぞれ学校段階、区市町村段階、都道府県段階、あるいは地域段階で、どのように構築し、整備し、活用していくかを、実践例を通して報告した。

第1節では、校内委員会の構築について2つの小学校の取り組みを、第2節では、巡回相談員の役割について、第3節では、区市町村の支援体制について、第4節では、都道府県での支援体制について、第5節では、中学校期における支援についてそれぞれ実践例を報告した。

第1節 校内委員会の構築

I. A小学校における校内委員会の構築と実践

鈴木慶子 箕 倫子 松村勘由

1. はじめに

この報告は、文部科学省委嘱「学習障害（LD）児に対する指導体制の充実事業」のA県における研究協力校として、また、国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究「学習障害児の実態把握、指導方法、指導体制に関する実証的研究」の研究協力校として、学習障害（LD）児等に対する校内支援体制の構築にむけて取り組んだ実践報告である。

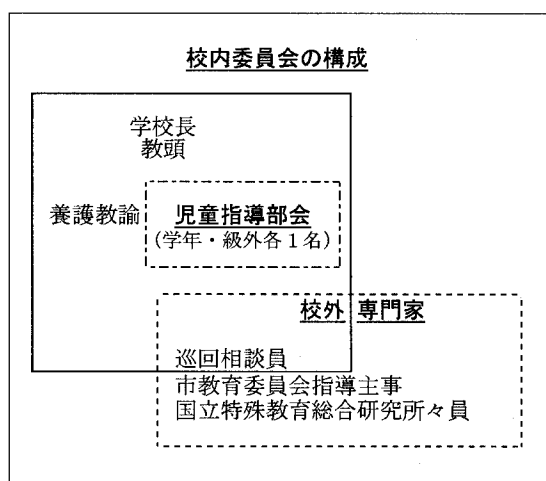
2. 校内委員会の組織

特別な支援を必要としている児童を把握し、校内でできる支援方法を考えたり、専門家チームへのアセスメントを依頼したりするための組織として、校内委員会を設けた。

1) 校内委員会の構成

学校長、教頭、養護教諭、児童指導部の教諭（各学年1名と級外より1名）で構成され、巡回相談員、国立特殊教育総合研究所々員、市教育委員会指導主事が専門的な立場で加わることとなった。

本校には特殊学級がないため、様々なケースに対し、校内の職員だけでは、どのように対応していったらよいのか判断に迷うことが多い。そこで、巡回相談員や国立特殊教育総合研究所々員、市教育委員会指導主事に校内委員会への参加と助言を受けることとした。



2) 校内委員会の役割

校内委員会が行ったこととしては次の3点が挙げられる。

- ① 校内での研修会・事例検討会
- ② 保護者合同の講演会
- ③ 専門家チームへのアセスメントの依頼等

3. 校内委員会の取り組み

1) 校内での研修会・事例検討会について

校内委員会発足当初、委員会の中で児童の実態把握や研究の進め方等について話し合いをもっていたが、教諭全体で児童理解を深め、支援にあたっていく必要があるということが明らかになったため、教諭全員が参加しての学習障害に対する研修会や事例検討会を行うようにした。研修会・事例検討会は毎月1回開催した。事例検討の中では、各学級の特別な支援を必要としている児童の実態や実際に行われた支援等が報告され、巡回相談員、国立特殊教育総合研究所々員、市教育委員会指導主事からの助言を得てよりよい支援のあり方を探るようにした。

研修会・事例検討会の後、校内委員会を開き、事例検討会で話題になった児童や継続的に個別の支援を行っている児童について、さらに検討を深めたり今後の支援のあり方や保護者への対応の仕方等について話し合った。

2) 保護者合同の講演会について

校内委員会や研修会・事例検討会の中で、よりよい支援をしていくためには、保護者の理解と協力が不可欠であるということが明らかになった。そこで、学習障害についての理解を促す保護者向けの便りを作成し配布した。（内容は、国立特殊教育総合研究所々員に検討を依頼した。）

さらに、専門家から、直接、話を聞くことにより、保護者の理解をより深めようと考え、保護者合同の講演会を実施した。平成13年度は、「学習障害とはどのような障害か」「だれがどのようにLDと判断するのか」「LD児への支援のあり方」「LDのある子どもの困難」「LDのある子どもへの支援」について、講演（講師は国立特殊教育総合研究所々員）を実施した。平成14年度は、特別な支援を必要としている児童はLD児以外にもいることから、「学習につまずきのある・落ち着きのない子の理解とその支援」について講演を実施した。

3) 専門家チームへのアセスメントの依頼等について
学習障害への理解を促す保護者への便りや講演会により「専門家に相談にのってもらいたい」という保護者からの申し出がいくつかあった。それらについて、校内委員会で対応を検討し、巡回相談員や国立特殊教育総合研究所々員と連携し相談の場を設けた。急ぎの相談で、相談機関へ行きたいというケースについては、国立特殊教育総合研究所の教育相談センターを紹介した。学校内で相談を受けたいという保護者については、保護者と学級担任、校長、巡回相談員で話し合いの場を設けた。そのケースは話し合いの後、専門機関でのアセスメントを受けた。また、学校内で保護者と学級担任、巡回相談員で話し合いをし、校内で可能な支援体制を考えたケースもあった。

児童の状況や保護者の希望により対応は異なり、各々のケースにどのように対応するか、どのような支援が校内では可能か等について、校内委員会では話し合いがもたれている。

4. 校内委員会の発足と今後のあり方について

研究協力校の委託を受け、校内委員会を発足することになった時、母体となったのは、それ以前から校内にあった児童指導部（各学年1名と級外より1名）である。児童指導部では毎月1回会合を持ち、月の生活目標に対する指導のあり方についての反省、児童の様子についての情報交換等を行ってきた。この中では特別な支援を必要としている児童についても話題となっていた。ここでの話し合いの内容は職員会議の場で報告され、さらに各学級で気になる児童（学習につまずきのある児童・不登校・場面緘黙・家庭に問題を抱えている児童等）についても、職員会議で情報交換が行われ、どのように支援していったらよいか話し合われてきた。

研究協力校の委託を受け、児童指導部で行ってきた特別な支援を必要とする児童についての話し合いをさらに充実させるために、前述したように構成員を増やし、よりよい支援のあり方を探るようにした。月の生活目標等に関する話し合いは、校内委員会発足後も児童指導部の会合を持ち、校内委員会とは別に行っている。

研究協力校の委託を受けたことで、専門機関との連携を行うことができた。専門家の校内委員会への参加と助言を受けることができた。特に、特殊学級がない本校の場合は、支援を行うための重要な手がかりとなった。また、巡回相談員には、支援を必要としている児童に対する指導について、授業での子どもの様子を観察していただき、具体的なアドバイスを受けたり、

保護者への助言をいただくことができた。専門の立場で児童を客観的にみて、アドバイスを受けることができたことは、学級担任にとっても保護者にとっても有意義だった。

研究協力校の委託の期間の終了後も、このように校内委員会を組織していくことが必要であると考えている。続けて、専門家チームの校内委員会への参加と協力が得られることが望ましい。

保護者から相談があったケースについて、どの機関と連携をとればよいか考えたり、保護者と支援方法を考える際に専門の立場からの意見を受ける機会が必要である。

また、こうした実践を積み上げていくことで、ケースによっては、専門家チームへアセスメントの依頼や助言を受けず、校内委員会だけで、支援方法を検討することが可能になると考えている。

5. 校内支援体制とリーダーシップについて

1) 学校長の役割

特別な支援を必要とする児童への校内体制の構築と運営は、学校長を中心にその指導の下で行ってきた。

支援が必要とされる児童への支援体制（取り出し指導等）の整備は、学校長を中心とした組織的な取り組みが不可欠である。

また、就学に関わる相談ケース、他機関への相談を勧めるケース等で、担任との話し合いだけでは、保護者の理解を得にくい場合がある。こうしたケースについて、学校長が児童の実態を把握した上で話し合いに加わると、よりよい支援方法を探ることができる。学校長が、保護者に対して児童理解を深めるための働きかけを行ったり、支援を得られる他機関の情報を伝えることも効果的である。学校長の役割は大きい。

2) 児童指導部・校内委員会のまとめ役の役割

校内支援体制の構築には、母体となった児童指導部のチーフの役割が大きい。児童指導部の機能を整理し、校内委員会を発足させていく過程での推進役となった。

校内委員会のまとめ役は、校内委員会の開催等の運営を行ったり、校内の特別な支援を必要としている児童の把握や情報の管理（個別記録シート等の活用等実態の把握や支援内容の記録・管理）を行っている。また、個々の事例について、学級担任・管理職・関係職員との連絡・調整を行う等校内での連携を進めたり、学校長の指示の下で、専門家チーム等外部機関との連携を推進している。

校内支援体制の構築と校内委員会の運営には、キーパーソンとしてのまとめ役の役割が大きい。

6. おわりに

この実践は、国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究「学習障害児の実態把握、指導方法、指導体制に関する実証的研究」の研究協力校として密接な連携協力体制の下で校内支援体制の構築への取り組みを行った事例である。

既存の組織（児童指導部会）の機能を拡大し、校内委員会を組織し、生徒指導の一つの機能である「気にか

かかる児童、配慮の必要な児童への支援」の考え方を基にしてLD等の児童への支援に繋げていくことができた。

教育的資源としての国立特殊教育総合研究所の機能を活用したり、県の委嘱を受けての巡回相談員の支援を受けることができたことも有効であった。

校内の組織化と運営に関わる学校長の指導性とキーパーソンとなった児童指導部のまとめ役の役割も大きい。

実践・研究の経過（資料）

平成12年・平成13年 文部科学省委嘱「学習障害（LD）児に対する指導体制の充実事業」のA県における研究協力校の委嘱を受ける。

平成12年4月より、国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究「学習障害児の実態把握、指導方法、指導体制に関する実証的研究」の研究チーム（以下「LDプロジェクト研究チーム」と連携し、学習障害（LD）児等に対する校内支援体制の構築にむけて取り組みを始める。

[平成12年度の取り組み]

－組織の立ち上げと啓発活動の推進－

<校内委員会の組織>

学校長の指示の下、児童指導部会で校内支援体制の構築に向けての話し合いを開始する。

児童指導部会を中心に、学習障害（LD）児等に対する校内支援委員会（以下「校内委員会」）を組織する。

県教育委員会指導主事、市教育委員会指導主事、市教育研究所指導主事、巡回相談員、プロジェクト研究チームが加わり、「学習障害（LD）児に対する指導体制の充実事業」に関わる説明を受ける。学習障害（LD）児及びその支援についての概要の説明を受け、校内支援体制の構築に向けてのプラン例の提示を受ける。

<校内での啓発>

校内委員会では、校内支援体制の構築に向けて、校内教職員全体での理解が不可欠であることから、プロジェクト研究チームのスタッフを講師とした校内研修会の開催を計画し実施する。

<事例検討会>

校内教職員の理解を進めるためには、具体的な事例を通すことが必要と考え、各学級で気になる子ども達の情報交換会を月1回実施し、学習障害（LD）児等

の理解と指導のイメージを持つ。

<個別シートの作成>

専門家チームとの話しあいで作成された個別シートに担任が記入し、児童理解の共有を図る。

[平成13年度の取り組み]

－事例検討全体会の実施、校内委員会と専門家チームの連携によるアセスメントおよび個別指導計画の立案、保護者向け講演と相談－

<事例検討全体会の実施>

月1回の事例検討を教職員全体で行った。

<保護者への啓発・講演と相談活動>

児童への支援は保護者の理解と協力が必要と考え、保護者への啓発資料を作成し配布し、講演会（LDプロジェクト研究チームのスタッフに講師を依頼）を実施し、合わせて相談を始める。

<専門家チームによるアセスメントと個別指導計画>

相談事例を対象に校内委員会での事例検討を進める。さらに、専門家チーム・巡回指導員にアセスメントを依頼し、その結果に基づいて、個別指導計画に基づく学級での支援や校内での支援体制を検討する。

[平成14年度の取り組み]

－事例検討会の実施と巡回相談員との連携による個別支援体制の構築－

<事例検討全体会の実施>

学期1回の児童指導部全体会に合わせて事例検討会を実施する。専門家チーム、巡回指導員の参加を受けて、全職員で事例の検討を行う。校内での指導に助言を受ける。

<個別支援体制の構築>

事例の個別検討会を月2回程度行う。学級担任と専門家チームスタッフ・巡回相談員との個別協議を行い、個別指導計画に基づく指導・支援の検討を行う。

II. B小学校における校内支援体制（「支援委員会」）の構築過程

廣瀬由美子 肥後祥治 柘植雅義 藤田直子

1. はじめに

B小学校における取り組みは、平成11年度より実施された、本プロジェクト研究の研究協力校としての実践であり、私達スタッフは、当時から月に1回程度学校訪問を行い、特に研究協力者の先生と協議を行う中で、校内の支援体制の構築過程を明らかにするとともに、その体制作りの充実と有効性について研究を進めてきた。ここでいう校内の支援体制とは、平成11年度の文部科学省（当時は文部省）に置かれた、学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議から出された、「学習障害児に対する指導について（報告）」の中の「校内委員会」と同様な機能をもつ組織である。

そこで、本報告では、B小学校における校内の支援体制の構築過程について、研究所のスタッフとの連携の視点からまとめていく。

2. 学校概要

B小学校は、B県の南に位置する地方都市の、新興住宅地の中に開設された比較的歴史の新しい学校である。保護者は、都内等から新居を購入して転居してきたケースが多く、ほとんどが新住民で構成された学校である。

児童数は約450人、教職員数は24人で、音楽とティームティーチング（以下TT）の専門教員もいる。また、市の予算から各学校にアシスタント・ランゲージ・ティーチャー（ALT）が配属され、1～6年生まで週14時間の英語教育が実施されている。

学級数は全部で15学級あり、言語障害特殊学級（以下言語学級）と情緒障害特殊学級（以下情緒学級）も含まれている。

3. 校内の支援体制構築の過程（I）

平成11年度は、B小学校の職員研修において、研究所のスタッフによる「特別な教育的支援を必要とする児童の理解と対応について」の講義を2回実施した。また併せて、校内における特別な支援が必要な児童の実態調査も実施した。この背景には、①通常の学級に、学習障害（以下LD）や注意欠陥／多動性障害（以下ADHD）等の特別な教育的支援を必要としている児童がいると思われたこと、②そのような児童の通常の

学級での対応の現状を明らかにすること、③特別な教育的支援を必要とする児童の理解と、具体的な対応についての情報提供等があった。

1) 特別な教育的支援を必要とする児童の実態調査

通常の学級担任を対象に、各学級における特別な教育的支援が必要と思われる児童の実態調査を行った。それによると、LDやADHD等の状態像を示す児童も含めて、通常の学級に在籍している児童では20人ほどあがり、特殊学級の在籍児童と合わせると、B小学校には、およそ30人ほど特別な指導や教育的支援を必要とする児童がいることが明らかになった。

このような児童の主な状態像は、「学習の遅れ」に関する記述が目立った他に、「集中力がない」「友達関係でトラブルが多い」「忘れ物が多い」「授業態度に落ち着きがない」「人の話が聞けない」「興奮しやすい」等の記述も多くみられた。また、その具体的な対応では、「机間指導の際個別に声をかける」「休み時間や放課後残して学習指導をする」「友達とのトラブルでは両者の意見を聞く」等があった。

2) 特別な教育的支援を必要とする児童理解のための校内研修

言語学級には、LDの疑いがある児童とADHDの疑いがある児童が在籍している。彼らは、交流教育として通常の学級で指導を受ける時間が多く、さらに前述した調査からは、学校全体でおよそ30人の児童が、何らかの特別な指導や教育的支援を必要としていることから、研究所スタッフによる職員研修を2回実施した。

第1回目は、「通常の学級で特別な教育的ニーズのある児童の理解」というテーマで、校内の実態調査を基に、LDやADHD等の障害特性の理解を中心に研修を行った。

また第2回目は、「行動上の問題への取り組みをどう考えるか」ということで、問題行動の理解とその具体的な対応について研修を行った。

これらの研修に関する職員の感想は、「自分の学級に気になる子どもが数人いるので、大変勉強になった」とか、「特殊教育の研修を全職員で受けることで、障害や問題行動に関する教師の意識が変わっていくように感じた」「気になる子どもの具体的な対応については、全職員が良く知っている児童のケースを例にしながら、事例研究を行えるとさらに良く理解できると思う」といった、研修に関する肯定的な意見が大部分であった。

3) 支援体制構築に向けてキーパーソンに対する情報提供及び協議の実施

特別な教育的支援を必要とする児童に対して、校内で支援体制を構築するためには、リーダーシップをとり校内のキーパーソンとなって行動できる人が必要であった。

そこで、B校の支援体制を構築するために、言語障害特殊学級担任（以下協力者）にキーパーソンの役割を担ってもらうため、研究所のスタッフと協力者は、月に1回程度具体的な協議を進めていった。スタッフからは、「学習障害児に対する指導について（報告）」等を中心とした様々な特殊教育に関する情報提供を行うとともに、協力者とB校の既存の各委員会の機能を見直しながら、支援体制の土台作りを行った。

以後、協力者の大きな役割は、スタッフと実施した協議内容等を基に、校内の支援体制構築とその充実に向けて実際的な活動を行うことであった。また、研究所スタッフの主な役割は、協力者の具体的な活動を支えるための情報提供やスーパーバイズであった。

4. 校内の支援体制構築の過程（Ⅱ）

平成12年度から13年度は、校内の支援体制を試行錯誤しながら整えた時期である。その間、キーパーソンとして活動した協力者の仕事は、個人からチームへの活動と変化し、支援体制は正式に校務分掌上に位置づけられ、年間活動計画が整理されていった。

1) 既存の委員会の整理・統合

平成12年は、①「配慮を要する児童に対する支援の取り組み」の構想と運用の検討、②年間計画作成及び活動の実施、③支援委員会を通して具体的な支援方法の検討、といった3点を主目的に、キーパーソンの役割を果たしている協力者や、時には教務主任、学校長らと協議を実施した。12年度の支援委員会の活動に関する成果と課題は、以下の通りである。

成果としては、①校内の「生徒指導部」・「保健体育部」・「特殊教育部」の活動が整理され、大きな1つの枠組みとして「配慮を要する児童に対する支援委員会（以下「支援委員会」）」が再組織され、年間計画が作成されたこと、②「支援委員会」に関する職員の間から、会議の内容に関して肯定的な意見が多かったこと、③必要に応じて実施したケース会議では、学年や個に応じた支援が可能であったこと、④「支援委員会」で使用する記録様式を共通化したことで、共通の視点で協議ができたことがあげられた。一方課題としては、①支援方法や記録方法の更なる改善や改良、②「支援委員会」実施のための計画立案や運用・評価に関して、

チーム（ワーキング）で行う必要性があげられた。

2) 「支援」の観点の整理

B校では、「校内委員会」と同様な機能をもつ委員会を「支援委員会」と呼び、学校全体で特別な指導や支援を必要としている児童に対して、「教育相談的支援」「特殊教育的支援」「保健教育的支援」の3つの観点から整理した。

教育相談的支援とは、いじめ問題や不登校、帰国子女の言葉等の問題等を中心に支援を考えることであり、特殊教育的支援とは、特殊学級在籍児童やLD・ADHD・高機能自閉症等のある児童、軽度の知的障害のある児童、学力不振児童といった、主に学習の問題や発達面から支援を必要としている児童の支援を考えることである。また、保健教育的支援とは、健康管理や身体上の配慮を必要とする児童の支援を考えるものであり、このように3つの観点からみることで、特別な指導や支援を必要とする児童が洩れることのないように配慮した。

3) 「支援小委員会（ワーキング活動）」の設置

前述したように、校内の支援体制構築に関しては、キーパーソンの役割を担っていた言語学級担任（協力者）の活動は大きな推進力であった。「支援委員会」の年間計画を作成し、その活動の運営と結果の報告等を全職員に提供し、さらに職員から出された感想や評価をまとめる作業等、その活動にも個人レベルで行える限界が出てきた。

そこで、平成13年度からは、「支援委員会」の企画や運営、評価に関する活動をチームで行うこととして、「支援小委員会」を設置した。このワーキングチームは、生徒指導主事を委員長として、生徒指導部と特殊教育部、保健教育部から各1名ずつ選出され、合計4名で構成されている。また、平成14年度からは、「支援推進委員会」と名称を変更し、校務分掌上にも明記されている。

4) 「支援委員会」の年間活動計画

平成14年度は、試行錯誤して実施した「配慮を要する児童に対する支援委員会（支援委員会）」が組織上明確に位置付けられ（図1参照）、表1のような年間活動計画が作成されて定着しつつある。なお「支援委員会」は全職員がメンバーとなっている。

年間の活動について説明すると、まず5月・7月・2月に行われる「支援会議（1）～（3）」と「支援状況連絡会」は、全職員で行っている会議である。特に、「支援会議（1）～（3）」は時間を特設して行う会議であり、特殊学級に在籍する児童や、通常の学級に在

籍している特別な支援が必要と思われる児童を対象に、学校生活の状況報告を行い、適切な対応や必要な支援策等を協議する場である。また「支援状況連絡会」は、「支援会議」を実施しない月に行う小会議で、主に支援に対する児童の変容や事例検討等を行っている。さらに「支援状況連絡会」で報告された緊急に支援策をこうじる必要のある児童に対しては、随時「ケース会議」として関係職員で協議を実施している。

5. まとめ

B小学校における校内支援体制構築のためのスタッフの取り組みをまとめると、平成11年度は、キーパーソンとなる協力者に対して、必要な情報を提供するとともに、他の職員に対しても、特別な支援を必要とする児童の理解に関する研修を行い、支援が必要な児童に対する学校全体の意識の向上を試みた。平成12年度

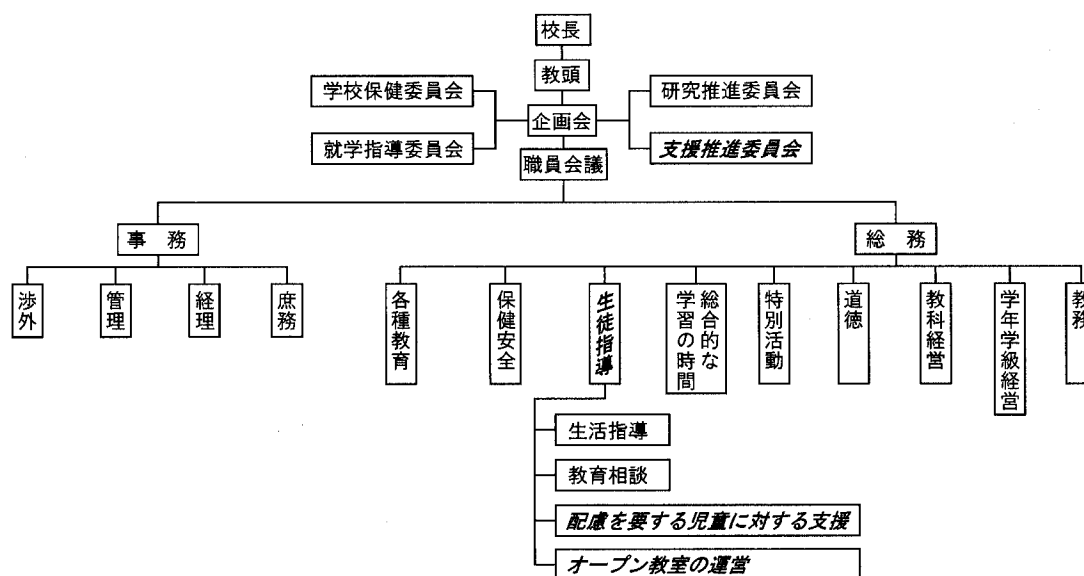


図1 B小学校における学校運営機構（平成14年度）

表1 平成14年度「配慮を要する児童に対する支援〈支援会議〉」年間活動計画

月	活動の内容	関連
5月	支援会議（1） ・配慮を要する児童について共通理解を図る	
6月	支援状況連絡会 《ケース会議》	
7月	支援会議（2） ・配慮を要する児童についての経過報告をする ・通常の学級において、個別の支援が必要と思われる児童の支援の内容と方法を検討する。	市就学指導委員会（1） ・新年度の就学状況報告
9月	支援状況連絡会 《ケース会議》 就学指導に係わる情報収集 ・個別検査の実施及び分析 ・個別の支援が必要な児童の検討	
10月	支援状況連絡会 《ケース会議》 就学指導委員会（1） 《校内就学指導委員会》 ・校内就学指導に関する判定を行う ・判定を受けなかった児童への個別の支援方法の検討	
11月	支援状況連絡会 《ケース会議》 就学指導委員会（2） 《校内就学指導委員会》 ・判定を受けた児童に適正な指導・支援を行うための体制を検討し、就学指導を実施する。 支援状況連絡会 《ケース会議》 支援状況連絡会 《ケース会議》	市就学指導委員会（2） ・就学についての判定等
12月	支援会議（3）	
1月	・配慮を要する児童についての経過報告をする	市就学指導委員会（3） ・入級指導の結果報告等
2月	・次年度への課題の引き継ぎを実施する	

と13年度の2年間は、主に協力者の校内での活動の支援であった。校内支援体制の構築を実現するために、協力者とともに互いのアイデアを出し合い協議を重ねる中で、①具体的には既存の各委員会の機能を見直すこと、②それらの委員会を整理し統合すること、③「支援委員会」という校内体制で年間活動計画を作成すること、④計画にそって実際の活動を実施すること、⑤実施した活動の評価をすること、⑥評価から修正可能な部分を検討すること、⑦「支援委員会」を校務分掌上の組織として位置づけること、⑧「支援委員会」を運営するための組織（「支援推進委員会」：キーパーソンからチームの運営）を作ること等を確認し、実施することができた。そして平成14年度は、これらの組織における様々な活動がさらに充実するために、会議の運営内容やその方法等の取り組みに力を入れた年であった。

これら一連の活動がスムーズに実施できた背景を考えると、協力者の前向きな意欲と学校長の理解が大きかったように考える。本研究を4年間実施する中で、現在の学校長は2人目であるが、先の学校長は、研究内容に理解を示し研究協力校になることを快く承諾して下さった。また現在の学校長は、校内で特別な支援が必要な児童に対して、全職員で取り組む支援体制は是非必要との考えから、スタッフや協力者の考えを理解して、学校長自ら組織化を行う上でのアイデアを出して下さった。

また、協力者においては、スタッフとの協議に関しても常に前向きな姿勢で取り組んで頂き、実際の活動を行うにあたっては、スタッフでは分かり得ない職員間の調整を上手く取り計らいながら、一つ一つ丁寧な手順で活動を実行し、常に職員からそれらの活動の評価をもらうことで、結果的には、職員全体が本研究の実践者になっていったように思える。

最後に、B小学校における私達スタッフは、平成13～14年度に文部科学省で実施した「学習障害児（LD）に対する支援体制の充実事業」における、巡回相談事業の巡回相談員的な機能を果たしたと考えられる。その意味では、B小学校において、校内支援体制を構築するにあたり効果をあげることは可能であった。しかし今回、専門家チームの機能に値する外部支援が得られなかったことから、校内で特別な教育的支援を必要とする児童に対して、モデル事業でいうような学習障害か否か等といった教育的判断や、望ましい教育的対応に関する専門家の意見を得ることが困難であった。このことは、B小学校の職員からも希望としてあげられていたことで、巡回相談員としての機能をもつ専門家と同時に、専門家チームのような役割を果たす機関が必要であった。学校では、その児童の障害等に関する専門家からの教育的判断が得られていない現状では、「支援委員会」で児童の対応や支援方法を検討しても、当然ベストなものとは言えない不安がつきまとうであろう。

以上のことから、校内支援体制が構築する過程や、「支援委員会」等の充実を考えると、学校に対する専門機関のサポートは非常に重要であると考えられる。また、今回のように専門家と言われる外部の人間が、校内支援体制を構築する等の共同研究を実践する場合、その経験から重要だと考えたことを以下に挙げると、①窓口となる協力者の、学校における立場を理解すること、②協力者に対して必要な情報提供は十分に行うこと、③協力者から研究に必要な学校内の情報をもらうこと、④学校管理者に対しても必要な情報提供は行うこと、⑤協力者とは対等の関係で協議を行い、役割を明確にしながら互いに補助し合うこと、⑥協力者の活動に関して、具体的なアドバイスや方向性が示せるよう専門性を磨くこと等が考えられる。

第2節 巡回相談員の役割

伊藤暹子

はじめに

平成12年度に15都道府県及び政令指定都市で始まった文部科学省の委嘱研究「学習障害児に対する指導方法等に関する実践研究」は平成13年度より「学習障害(LD)児に対する指導体制の充実事業」と名称を改め全国47都道府県で拡大するかたちで展開された。この事業は、①平成12年度7月に文部省(当時)から出された報告において示された判断・実態把握の基準等が具体的に有効であるかを検証するための事業、②指導内容の充実を図るため、専門的知識・経験を有する相談員が教育委員会職員や学校の教員に対し、学習障害児に対する巡回相談を行う巡回相談事業の2つを組合せたものである。その委嘱を受けたA県の巡回相談員として共同研究に参加した12・13年度と、研究協力者として14年度に継続して行った巡回相談事業から、巡回相談員の役割について報告する。多くの巡回相談員が心理分野の専門家である中で、今回は教育の実践の分野から巡回相談事業に参加した者としての特徴を含めての報告である。

1. 教員の理解促進

ー 校内研修会(含事例検討)への協力ー

平成11年の文部省の協力者会議による報告書や平成13年、14年の文部科学省の協力者会議による特別支援教育に関する報告書等によって「LD(学習障害)」ということばについては認知が広がりつつある。しかし、今回の協力校のように、特殊学級(特別支援学級)や通級指導教室等を併設していない学校では、発達障害に関する専門的知識を有する教員が殆どの場合いないため、理解や支援への取り組みには至っていないことが多い。初年度は、養護教諭(LDに関する研修会に数回参加の経験あり)、校内コーディネーターの役割を果たす教諭(障害児教育担当)の他は、LDということばは聞いているが具体的には分からないという教員が殆どで、LDということばに始めて出会ったという教員もいたため、まず、「LD(学習障害)とは」と題した基礎研修の会を設定して理解を進めた。

教室巡回によって児童の実態に接している巡回相談員が研修会の講師の一人としてこれに参加することは、より具体的な事例を含めた内容を取り上げることができることから、教師にとって理解しやすいという点で効果的である。

さらに、校内研修会を重ねる中で、教師の気付きによる事例が数多く報告されるようになった。当初、報告された児童は、教師側の困り感が強いという点から行動の問題によるものが多く、また、学習のつまずきが顕著な場合は、全体的な知的遅れが考えられる場合が多い。しかし、それらの事例について実際に教室巡回で対応、観察し、特徴を伝え、LDというより別の発達障害と考えられる場合や重複する障害が考えられる場合等について整理する中で、見過ごされていたLD本来の「認知能力の偏りに起因する学習のつまずき」に目を向けるという児童理解のあり方に気付くことを促すことができる。即ち、教師側の困り感から児童側の困り感への転換である。LDに限らず、見えにくいつまずきによって困難な状況にある多くの児童に対する教師の気付きを促すという点からも、重要なことと言える。

2. 校内支援体制の整備

ー 校内委員会への参加ー

A小学校(この章の第1節I「A小学校における校内委員会の構築と実践」で報告)では、新規に委員会を立ち上げるのではなく、既存のリソースである児童指導部が校内委員会の役割を果たす形がとられた。

既存のリソースを使う場合、正しく効果的に機能を果たすために、これまでの委員会の性格の上に校内委員会としての新しい役割を確認する必要がある。他の専門家と共に巡回相談員が校内委員会に参加し、各学級、各学年から上がってくる児童の問題を教員と共に受けとめ、専門的に整理することで、委員会の質を高め、充実させることが「気付きの委員会」とも言われる校内委員会が確立し、支援が継続して行われるために重要である。

専門家チームに判断を求めると否かの検討の際の助言や、判断を求めたい事例があがった場合に保護者の理解が得られるかどうか、どのような形で保護者に児童理解をすすめることができるか、といった問題については、学校或いは担任という立場からだけでなく、時には専門家からの助言が必要となる。また、何らかの支援は必要と思われながらも、専門家チームに判断を求めるには至らない場合や、保護者の理解を得ることが難しいという例は、専門家チームに判断を求める事例より数が多くなることが考えられる。それらの事例についても、現実にはどのように支援して行けばよいかを校内委員会として考えねばならない。必要なアセスメントの実施、具体的な支援方法の提示について等、校内委員会として取り組むことになる場合、巡回相談員としての助言及び支援への協力が求められることとなる。

3. 実態把握

－ 学校全体としての児童理解・実態把握と

個別の実態把握－

巡回相談員として、最も基本的な役割といえるのが実態把握であろう。これには2つの側面がある。①「LD（学習障害）及びその周辺の学習につまずきのある児童がどのくらいの割合で存在するか」の実態把握、②「LD（学習障害）児に対する特別支援教育を実施する為の、児童のプロフィール把握」のアセスメント実施である。特に②は判断をするにあたっては、児童への実際の支援を進めるにあたっては、重要な部分である。心理検査・学力検査を巡回相談員が行う場合もあるが、本プロジェクト¹⁾では、正式の心理検査・学力検査は、国立特殊教育総合研究所において、専門家チーム²⁾によって実施された。巡回相談員は、授業を中心とした活動の中での学力のチェック、特性の把握を行った。また、担任が行うスクリーニング・学力のチェックについて担任との間で検討し、確認し合った。

4. 保護者の理解促進

－ 保護者全体に向けての啓発への協力と

保護者からの相談依頼への対応－

LDと判断し、それに沿った支援を進めるためには、心理検査・学力検査・医師による診断等が必要とされる。それには保護者の理解がなければならない。また、どの子どもにも特別なニーズがあり、ニーズに合った個別の支援が行われることが望ましい、という21世紀の特別支援教育の考え方を広げていくために、保護者全体に対する啓発が必要である。

A小学校では当初研究協力校であることを保護者に周知させていなかったが、時期を選び、全保護者へお知らせを配布した。専門家チームの医師によるLDについての基礎的な説明と、学校長による「誰にでも有り得る特別なニーズについて学校が特別支援教育に取り組んでいる」ことを知らせるものであった。適切な表現であるかどうかは校内委員会でも検討され、巡回相談員としての意見も含めた上で作成された。

同時に、LDについて・特別支援についての講演会を、保護者・教員の両者を対象に設定し、実施した。このような場合には、巡回相談員も講師の一人として参加し、できるだけ具体的に分かりやすく話をする事が求められる。

また、講演会終了後に、保護者から、気がかりな事や思い当たる事など、相談の申し出があり、それへの対応も巡回相談員の重要な役割であった。申し出のあった事例の中から、専門家チームにつながり、LDで

あると判断された事例がある。また、保護者によっては専門機関につながることを受け入れない場合も少なくないが、保護者・担任と共に学校や家庭での配慮や支援方法を考えることで、児童の負担の軽減、児童の行動の安定、学習面での良好な変化、保護者の気持ちの安定等を得られたという事例もある。

対象児童の保護者に対して、児童のプロフィールの説明、支援についての共通理解を進めることなどについては、専門家チーム・校内委員会と慎重に協議した上で必要に応じて対応する。

5. 校内委員会と専門家チームをつなぐ

－ 校内委員会から専門家チームへと

専門家チームから校内委員会・学級担任へ－

校内支援体制の整備の項で述べたように、校内委員会でも検討された特定の児童について専門家チームに判断を求める場合に、学校は保護者と連絡を取り、児童の特性を理解してより効果的な支援を可能にするためのアセスメントの重要性を保護者が理解しやすいように具体的に説明・解説することが必要となる。状況によっては巡回相談員が相談を受け対応する場合がある。

専門家チームが判断するにあたっては、教室巡回によって得られた情報を提供する。

専門家チームによる判断が出され、報告書が提出された場合に、校内委員会はその内容を受けとめ、具体的な支援の実践に繋げるための確認をする。その際に巡回相談員による解説を必要とする場合もある。さらに直接の支援者（指導者、主として担任）が、報告書の内容を理解し、支援計画をたてるにあたって、必要とされる場合に相談に乗り、解説、助言等を行う。

6. 具体的な支援のあり方の検討・指導者への支援

専門家チームの意見を参考にして対象児童の特性を考えた支援方針を確認する際に、要請に応じて共に検討する場合は多い。考えられた支援内容や方法が、対象児童の特性にあったものであるかどうかを担当者と共に考える。

また、支援の効果を確認し、修正等をするにあたって、支援者（指導者）を支援することも大切である。

支援の実践にあたっては学校全体が対象児童を理解し、支援することが大切である。とはいえ、最も日常的に生活及び教科学習の指導にあたる担任教諭が中心的存在となる場合が一般的であろう。それを学年会がチームとして支え、更に校内委員会が支えるとしても、個別のニーズに合わせた具体的な指導の有り方を考え、内容を組み立て、方法を考え、実践し、効果を

検証し、指導内容を改善して行くのは、現実としては担任教諭に委ねられる部分が多い。

担任にのみ負担がかかることの無いように、校内支援体制を確認し続けることも忘れてはならない。

7. 通常学級の授業での支援の補助

一斉授業で対象児童への十分な支援は困難な場合も多い。巡回相談員が授業に実際に関わる事は一般的には不可能であろうが、場合によっては要所部分に関わることで対象児童の学習を助けることができる。対象児童だけでなく、学級全体の学習を援助することが可能である。

しかし本来的には巡回相談員が授業そのものに参加しての援助ではなく、観察によって、児童の特性の再チェック、指導方法の有効性のチェックなどを行い、指導者が一人で授業するときの問題点や、T. T. で指導するときのための留意点等を伝えることで、指導者と共に支援の質を高めることにつとめるべきであろう。

8. 通常学級の授業以外の場での支援

LDのある児童の「弱い部分」を補う形の指導方法を探ることは、一斉授業においてもある程度可能であるが、十分な達成感を得させるまでには至らない場合が実際には多いと思われる。さらに「弱い部分」そのものに働きかけ、力を付けることには限界があり、授業の中だけでは出来ない場合が多い。状況に応じての個別或いは小グループによる指導が望まれる。

システムとしてそれを可能にするだけの物理的、人的な条件が整うことが望まれるが、それが充分でない場合の補助的手段として巡回相談員が個別或いは小グループの指導に関わることも考えられる。また、シス

テムがある程度整った場合にも、専門的な知識・技術をもって助言を加えることは支援の質を高める、或いは維持するために有効であろう。

A小学校の場合、14年度は「行動上の問題等、授業を進めるにあたっての妨げとなり得る問題を有する場合」に取りだし授業を行う、という申し合わせに従って、学習を補うための取り出しは見送られたが、学習障害児等への理解が深まる中で、今後は学習を補うための取りだし授業も検討されている。

おわりに

－ 支援者を支援する －

巡回相談員は「児童を支援する指導者を、支援する」という立場にあるといえよう。そして、よりよい支援を実現するためには、巡回相談員自身もまた支援されることが必要である。巡回相談員への支援の充実は、巡回指導員の質を高め、支援するための力を強めることになる。地域によって、状況によって異なるかもしれないが、現時点においては、巡回指導員を支援するという役割を、専門家チームに期待したい。

本プロジェクトの場合、専門家チームはその役割を十分に果たしていた。

<注>

- (1) 文部科学省委嘱「学習障害（LD）児に対する指導体制の充実事業」のA県における実践研究及び国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究「学習障害児の実態把握、指導方法、指導体制に関する実証的研究」として取り組んだ。
- (2) このプロジェクトに参加している国立特殊教育総合研究所の医師、心理専門家、教育専門家で構成されている。

第3節 区市町村の支援体制

特殊学級担任を媒介とした校内支援体制の学校間移転に関する取り組み

肥後祥治 廣瀬由美子 藤田直子
柘植雅義 海老原紀奈子^{註1)}

1. はじめに

—なぜ校内支援体制の学校間移転か—

学習障害などがあることにより特別な教育的支援を必要とする子どもたちの支援方略として、校内委員会を設置し、それを中心に通常学校における彼らに対する支援を行うことは、学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査協力者会議が平成11年にだした「学習障害児に対する指導について(報告)」において初めて公的に提案された。この考え方は、従来の治療教育モデルに基づく専門家による専門的な支援を子どもへ提供するという取り組みから、彼らが在籍する通常学校に対する支援、子どもを支援するという教師文化の再構築といった新しい取り組みのパラダイムを内包していると考えられた。

平成11年度に始まったこの「学習障害児の実態把握、指導方法、支援体制に関する実証的研究」の一環として、我々は校内委員会の立ち上げとその推進に関する実証的な研究を行ってきた。その概要は廣瀬が報告した「B小学校における校内支援体制(「支援委員会」)の構築過程(この章の第1節Ⅱ)の中で述べられている。この研究の中核メンバーであった廣瀬、柘植、肥後は、計画段階でB小学校における校内委員会の立ち上げが成功した後、それらを地域の他の学校に移転することの可能性を模索していた。しかし、我々の念頭に中心的に存在したのは、B小学校における校内委員会の立ち上げであり、この取り組みが成功しなければ地域への校内委員会の移転は、絵に描いた餅にすぎないことも議論されていた。また、一方でプロジェクトを立ち上げることにより、人的・経済的資源の投入を行い、プロジェクト実施期間中に何らかの成果が達成され、システムが機能することは珍しいことではないことや、プロジェクト終了により人的・経済的資源が撤去され、プロジェクト実施のキーパーソンが異動することにより、達成された成果や組織の機能も失われることも珍しくないことも議論された。この過程から、プロジェクトの成功もさることながら、プロジェクト終了後の成果の維持発展を考えることが重要となってくるという共通認識を持つに到った。

中核メンバーの3人はこの認識に立ち、B小学校の校内委員会の立ち上げに係わってきた。この視点にたって学校を支援する際の基本戦略は次の4つに整理できると考えられた。それらは、「過剰な資源の投入の制御」、「既存の資源の機能化」、「治療教育パラダムからの脱却」、そして「キーパーソンの転出に対する準備」であった。これらの基本戦略は、これから述べる校内委員会の学校間移転を実施する上でも重要な考え方であったのであるが、逆に4番目の「キーパーソンの転出に対する準備」に対して、特殊学級担当者を媒介とする校内委員会の学校間移転は、重要な戦術として位置づけられていた。

先に述べたように学校の教職員が異動するのはごく当然であるため、この異動により学校の機能が変容したり、失われることもごく当然に起こっていた。この現象を制御する方法として、同じ校内に同じ機能を果たす第2、第3のキーパーソンを作り上げることがこれまでも取り組まれてきた。一つの学校から見れば、転出した教師はすでに他の学校教師であり、自校の資源としてはあてにできない。したがって、自校内に他のキーパーソンを養成することは理にかなっている。しかし、地域における社会的資源の点から考えるとその地域の他の学校に転出した教師は、その地域の社会的資源であり続けるはずである。また、一方で学校が異なれば、前任校で果たしていた役割をその教師がそこで期待されるかどうかはわからないという現状もある。このような状況は、特殊教育サービスにおける人的資源の制約がある地域においては、無駄の多い人的資源の活用と開発方法であると考えられる。

転出した教師を自校の資源として機能させ可能性を残し、なおかつ転出した教師を転出先において委員会立ち上げに機能させていく方法はないか。この問いへの答えとして考えられたのが、地域の特殊教育部会を媒介とした校内委員会の学校間移転への取り組みであった。この地域の学校の多くには特殊学級があり、ないところは教務主任等が参加して月一回のペースで特殊教育部会が行われていた。この特殊教育部会の構成員の中にも学習障害等を持ちながら支援を必要としている子どもたちの為の校内委員会の設立に関心を持っている教師たちがいた。この特教育部会というこの地域のネットワークの当事者に各校の校内委員会の立ち上げに係わってもらえることができれば、このネットワークを介して転出した教師からの知識の享受やサポートを転出元の教師が受けることが可能となる。また、特殊学級の教師は、クラス数が少ないことや教室経営の独自性から、校内で孤立を感じることが少なくないといわれている。教師の精神面での支援を行う上でもこの特殊教育部会を有効に機能化させることは、

重要であった。さらに特殊教育部会において共通の課題に取り組むことは、ネットワーク内での相互支援関係を強化し、問題解決に関する知識や方法を分け合うことを推進し、本来一人では取り組むことがむずかしいような課題に対しても取り組むことが可能になる素地をつくっていく。以上の経過から、当初希望することから始まった「特殊学級担任を媒介とした校内支援体制の学校間移転」の取り組みが始まった。

2. 対象地域と特殊教育部会

対象とした学校がある地域（市）は、某県南部にあり、首都圏のベッドタウンとしての役割を果たしている地域である。平成15年1月現在の人口は約5万2千人で、平成元年の時点から見ても、人口は毎年千人から三千人の範囲で増加してきたが、ここ5、6年はその増加率が鈍化してきている。総面積は約36キロ平方メートルであり、この中に9つの小学校と4つの中学校がある。知的障害特殊学級が5学級（小学校4校、中学校1校）、情緒障害特殊学級7学級（小学校4校、中学校3校）、言語障害学級2学級（小学校2校）がこの地域に設置されている。この地域の特殊教育部会は、すべての学校から参加されており、特殊学級がある学校においては、特殊学級担任がその特殊教育部会の参加者である特殊教育研究部員になることになっており、ない学校においては、教務主任等が特殊教育研究部員として参加していた。内訳は、特殊学級担当者15名、通常学級担当者が1名、教務主任が2名となっている。先に報告した廣瀬のB小学校はこの地域の1つの小学校であった。

3. 校内支援体制の学校間移転への取り組みの経過Ⅰ（平成13年度）

先に述べたとおり、校内支援体制の学校間移転のアイデアは、この取り組みのもとになるB小学校における校内委員会の立ち上げに関する取り組みの時点（平成11年度）ですすであった。また、この上記の取り組みを行う上での基本戦略の一つである「キーパーソンの転出に対する準備」にもとづく戦術の一つとして、特殊学級担任を媒介とした校内支援体制の学校間移転は重要であるとの認識もあった。しかし、この取り組みが実際に実行に移されるためには、B小学校での校内委員会の立ち上げの成功とその運用面での成果が必要であった。また、同時に特殊教育部会のメンバーにおける校内委員会への関心の高まりが是非とも必要であった。

校内支援体制の学校間移転への取り組みが具体的に始まったのは平成13年度からであった。B小学校での校内委員会が軌道にのりつつあり、特殊教育部会が校内支援委員会の立ち上げについて関心を持っていることが部会員との情報交換の中で明らかになったのがこの時期であったからである。これ以降の校内支援体制の学校間移転への取り組みは、この研究の企画の中核メンバーの3人と、特殊教育部会の中核メンバーによる二人三脚によって取り組まれることになった。

平成13年度は、特殊教育部員の状況や実態把握とそれに基づく研修計画の作成と実施に取り組んだ。

1) 部員の状況と実態の把握

校内委員会を組織する上で、核となることが期待される特殊教育部員の状況を把握するためのアンケートを実施した。その結果、以下の4つの問題点が明らかになってきた。

- ① キーパーソンとなる特殊教育担当者が校内委員会構築のために必要な基礎的な情報を理解していない
- ② 校内委員会の構築に関する情報が少ない
- ③ 特殊教育担当者として通常学級における支援方法がわからない
- ④ 専門機関と効果的な連携が取りにくい状況である

2) 研修計画の作成と実施

上記の問題点をふまえて、作成した研修計画とその概要に関しては、表1に示したとおりであった。

研修第2回目の校内委員会の必要性を認識するための情報のプログラムで提供した情報は、通常学校で特別な支援を必要としていると考えられる子どもの存在を示す資料（義務教育段階における特殊教育サービスを受けている者と長期欠席者の数の推移、算数と国語で2学年以上遅れがある児童の人数と比率に関する資料、我が国及び先進諸国において特殊教育サービスを受けている子どもの比率に関する資料など）、学習障害の定義や指導のあり方に関する資料（みつめよう一人一人を、学習障害児に対する指導について）、特殊教育行政の方向性に関する資料（21世紀の特殊教育のあり方について）、をもとに講義を行った。

研修第4回目のプログラムとしては、各参加者が実際に校内委員会を立ち上げることを各学校で行う他の教師へむけた説明をイメージした校内支援体制作りに向けた取り組みに関するワークショップを行った。ワークショップは、当日参加した特殊教育研究部員13名を4グループに分け、研究所スタッフも加わった4～5名からなる4つのグループに分け、4つのテーマについてグループ協議、全体での情報のシェアリングで確

表1 平成13年度校内委員会構築に向けた研修計画とその概要

	日付	内容
第1回	5月25日	アンケート調査(実態調査)
第2回	6月26日	校内委員会の必要性を認識するための情報(講義) 講師 特殊教育研究所主任研究官(1名)
第3回	8月3日	小学校における校内支援体制づくりの実践報告(講義) 講師 B小学校 特殊学級担任教師
第4回	1月10日	校内支援体制作りに向けた取り組みに関するワークショップ(協議) 講師 特殊教育研究所主任研究官(2名) アンケート調査(各学校における進捗状況の把握)
第5回	2月25日	支援体制作りに向けての各学校の具体的な取り組みの検討会

表2 ワークショップのテーマと協議の結果出された内容

テーマ	協議の結果の発表された内容の概要
テーマ1 個別に配慮を必要とする児童生徒とはどんな児童生徒ですか	不登校、自閉症、多動、情緒不安定、非行、生活指導上の問題、身体面での問題(肢体不自由、肥満、病弱、夜尿、学習の遅れ、人間関係がうまくいかない、身辺自立ができていない、家庭環境が悪い、コミュニケーションがうまくとれない、緘黙、外国籍(日本語や文化の問題)などの子ども
テーマ2 それらの子どもたちはどのような状況になっていますか	(不登校)適応指導教室や家庭訪問、特学の利用、校内で空き時間の先生が対応 (学力不振)朝自習時にTTが対応したり特学にくる、週1回学習の時間をもうける、中学では一斉指導中の個別の指導の時間を利用、希望者を放課後指導、特学の利用 (その他)学力不振の外国籍の子どもが特学にいるが、違和感を感じている様子、また、交流級でも他児とうち解けられていない。通常級でなにもせずにいたり適切な支援を受けられない子どもがいる。特学在籍の子どもで教員だけでなく介助員についてもらったり、保護者がついたりしている。
テーマ3 それらの子どもたちをサポートする必要がありますか。どうすればサポートが可能ですか	<サポートは必要である> 職員の研修、研修時間の確保、生徒指導部など今ある組織の活用、人員の配置、少人数学級の実施、専門家のアドバイスや専門性のある人を身近に配置する、教師が専門性を高める、多様な通級施設の設置、管理職の理解、普段の指導の見直し、小中一貫した指導
テーマ4-1 校内の支援に関する委員会の立ち上げの問題、あるいは運用上の問題はどこにありますか	時間がとれない 管理職の理解が得られない 担当者に知識がない
テーマ4-2 ではどうすればいいですか	どの学級にでもいる児童であることの理解を得る 教師の力量を高め、特胆の専門的な知識があれば支援する組織を立ち上げることができるのではないか 生徒指導部等既存の組織を分ける必要があるか、数を増やさず、機能を統合して進める 身近にある資源(今まで蓄積されたもの) ボランティア、保護者 を利用する 一人で悩まないようにどんな研修が必要なのか部会で協力して考える

認をする形式を取った。このワークショップを通して校内委員会等の支援体制のイメージの明確化を試みた。

五回目の具体的な取り組みの検討会では、どのような方法であれば、それぞれの学校に校内委員会等の支援体制を構築できるかが検討され、次年度にむけた構想が調査された。表2にその結果を示している。

4. 支援体制の学校間移転への取り組みの経過Ⅱ (平成14年度)

2年目の取り組みの目標は、1年目に取り組み始めた校内委員会等の支援体制構築をより確実なものにすることが目的となった。具体的には、支援体制の構築に関する各校における課題の把握と検討、各校での支援を充実する為の研修を実施することとなった。また、特殊教育部会に参加していない教師にも活動の理解と支援を求めることを意図した研修会を企画した。この実施にあったては、市内の校長会の協力のもと実施することが可能となった。14年度の研修計画と概要は、表3に示した通りであった。14年度の特教育部会の研修内容は、指導を具体化しその成果を評価するために重要となる記録用紙の活用(第1回)とケース検討の行い方の研修(第3回)が行われた。部員どうしでは、校内委員会等の場での有意義な議論の方法論のあり方の研修が進み、一方でこの試みを側方から支援する教師集団を開拓することが取り組まれた。第2回の研修の合同研修会の終了後参加者からは、「支援委員会の必要なことが理解できたが、中学校なので時間の確保がむずかしい」、「生徒指導部を定期的に開きながら全職員で支援にあたりたい」、「今まで通りプロジェクトチームを活用しながら個別に支援していくと思う」、「個別の支援の必要な児童生徒が増加傾向にあるので、校内の支援体制を組織整備することは、非常に重要であることが理解できた。校内で少しずつ支援体制構築に向けて努力していきたいと思う」等の感想があげられた。

表3 平成14年度の研修計画とその概要

	日付	内容
第1回	6月14日	各学校におけう校内支援体制の現状と課題(協議) 記録用紙調査
第2回	8月2日	市内の生徒指導部・特教育部・養護教諭部・部会合同研修会(講義) 学校を取り巻く状況と子どもの支援体制の構築 —M市で試みられていること— 講師 特殊教育研究所主任研究官(1名)
第3回	11月29日	特別な教育的支援の必要な児童生徒の支援内容方法
第4回	2月	支援組織の検討及び支援内容の検討と課題

平成14年度6月時点での各校における取り組みの現状とそれ以前の状況を整理したものを表4に示した。平成13年1月の時点でB校に支援組織があるのみであったが、平成14年の6月の時点では、小学校3校と中学校1校に校内委員会に類する支援組織ができたことがわかる。

5. まとめ

B小学校を拠点とした地域の小学校・中学校への支援体制の移転に関する2年間(平成13年度～14年度)の取り組みについて紹介してきた。2年間の間にこの地域にB校の他の小・中学校の4校に校内委員会と同じ役割をはたすための組織が設置されてきたことは、研究を企画してきた我々にとっても予想外の結果であった。このような短期にこのような成果が達成できたことについては、今後詳細な検討の必要があると考えている。また、B小学校での取り組みから数えると足かけ4年の間にこの地域の公立小中学校で起こったことの追跡を行わなければ、その意味を正しく解釈することは難しいであろう。なぜならこれら2つの取り組みが、プロジェクト終了後の出来事を予測しながら取り組まれたためである。つまり、この2つの取り組みの本当の評価は、このプロジェクトが終了して初めてその意味が問えるものだからである。しかし、この2つの取り組みを現時点で総括をすることは、研究の蓄積が豊富とはいえない組織づくりの研究領域において無駄なことではないと思われる。ここでは、B小学校での校内委員会(支援委員会)の立ち上げを検討した際の基本線戦略との関連で検討を加えてみたい。

「はじめに」の部分でも述べ、また「まとめ」の最初の段落でものべたが、B小学校における取り組みの際に研究を企画した側が関心を払ったのは、プロジェクト終了後のB小学校の姿であった。プロジェクト終了後に、プロジェクト期間の実りを維持して行きたい。それが研究を企画した側の共通の思いであった。そこ

表4 各小中学校における校内委員会等の支援体制

新設された校内委員会等の支援組織

校名	平成13年1月	平成13年2月 次年度の構想	平成14年6月での現状
1小	1 生徒指導部(不定期)	変更なし	変更なし
2小	1 生徒指導部(年3回) 2 就学指導(年3回) 3 職員会議(月1回)	1 支援委員会(仮称)を組織(月1回) 2 研修(年3回) 3 職員会議(月1回支援状況連絡会)	1 生徒指導委員会 2 教育相談部(月1回) 3 職員会議(月1回支援状況連絡会)
3小	1 学校独自(月1回) 2 就学指導(年3回) 3 特殊教育部	1 個別支援会議(全職員月1回) 2 個別支援委員会(月1回) 3 ケース会議	1 個別支援会議(全職員月1回) 2 個別支援委員会(月1回) 3 ケース会議 ※特殊教育から特別支援教育部へ名称変更
4小	1 生徒指導部(不定期) 2 職員会議(月1回)	1 研修 2 ケース会議	1 研修 2 職員会議(月1回)
5小	1 生徒指導部(月1回) 2 研修(年3回)		1 個別指導委員会 2 生徒指導部(月1回) 3 職員会議(月1回)
6小	1 生徒指導部(不定期) 2 就学指導(年2回) 3 職員会議(月1回)	1 ケース会議(月1回) 2 職員会議(月1回)	1 生徒指導部(月1回) 2 就学指導委員会 3 職員会議
B校	1 学校独自 2 就学指導 3 特殊教育部	1 支援委員会 2 支援推進委員会 3 ケース会議	1 支援委員会(月1回) 2 支援推進委員会 3 ケース会議 ※特殊教育から特別支援教育部へ名称変更
7小	1 職員会議		1 生徒指導部 2 職員会議
8小	1 生徒指導部(不定期) 2 就学指導(不定期) 3 職員会議(月1回)	1 生徒指導部 2 ケース会議	1 生徒指導部(月1回) 2 教育相談部(月1回) 3 職員会議(月1回)
1中	1 職員会議	1 学年会	1 生徒指導部 2 教育相談部 3 職員会議1
K中	1 生徒指導部 2 長欠対策 3 就学指導 4 職員会議	1 支援委員会(仮称)を組織 2 職員会議 3 ケース会議	1 支援推進委員会 2 ケース会議 3 職員会議(月1回)
2中	1 教育相談部(不定期) 2 長欠対策(不定期) 3 特殊教育部(不定期) 4 就学指導(不定期) 5 職員会議(月1回)	1 支援委員会(仮称)を組織	1 既存の組織の役割確認 2 生徒指導部 3 職員会議(月1回)
3中	1 生徒指導部(月1回) 2 就学指導(不定期) 3 長欠対策(不定期) 4 職員会議(月1回)	1 生徒指導部の充実	1 生徒指導部 2 職員会議 3 プロジェクトチーム

で、それに向けた基本戦略を明確にしていった。その戦略は「過剰な資源の投入の制御」、「既存の資源の機能化」、「治療教育パラダムからの脱却」、そして「キーパーソンの転出に対する準備」の4つに整理できると考えられるが、この基本戦略が13年度から具体化した校内支援体制の学校間移転の取り組みにも色濃く反映されることになった。これらの戦略は、学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導

方法に関する調査協力者会議(以後、調査協力者会議)によって提案された校内委員会を設置し、専門家委員会に取り組みをスーパーバイズさせる取り組み方とは、方向性を異にするものであると考えられる。なぜなら調査協力者会議の提案した方法は、トップダウンによる支援体制構築になりやすく、また、専門家と教師の関係性も従来の治療教育的パラダイムに基づく専門家—非専門家といった関係性と捉えられやすいと考えら

れるからである。研究を企画したメンバーは、先の基本戦略を意識することで、調査協力者会議の提起した専門家チームとは異なる機能を持つ専門家チームとして機能できたのではないかと考えられる。つまり我々は、子どもを支援する教師文化をトップダウン的に伝達するのではなく、子どもを支援する教師文化の重要性をグラスルーツ的に再認識してもらえるよう関わったといえるのではないかと考えている。このようなスタンスであったことが、研究企画グループが特殊教育部会の研修会における講師をつとめたり（当然のことながら、研修会における講演やワークショップの内容も先の4つの基本戦略に乗っ取ったものであったことはいうまでもない）、特殊教育部会のメンバーの企画への助言をするといったレベルの関わりにもかかわらず、他校へ支援のシステムの移転が開始された大きな理由の一つでないかと考えている。

今回の支援体制の学校間移転に関する取り組みから導き出されることの中で今後検討に値することのもう一つは、教員研修の在り方ではないかと考えている。従来の特殊教育に係わる教師の専門性の向上は、個々の教師の特殊教育に関する知識、技術の習得に多大な関心が払われていた。これは、治療教育パラダイムにおいてはごく当然と帰結といえるが、このモデルで普通学校における特殊教育サービスの従事者を養成すると、教師の専門家－非専門家といった色分けがすすみ、子どもを支援するという教師文化の再構築とは、逆の結果を導きかねない。障害に関する知識と技術は、学校においては子どもを支援するという教師文化の再構築という土台の上で初めて有効に機能すると考えられる。このように考えると、通常の学校における支援の必要な子どもへのサービスを調整することを期待される者には、子どもを支援するという教師文化の再構築に係わる知識や技術が、いわゆる特殊教育の知識や技

術に先立って要求されるのではないかとと思われる。B小学校における支援システムの立ち上げと、それを基礎にした支援体制の学校間移転が機能し始めた背景には、「治療教育パラダイムからの脱却」という基本戦略があったのではないかと考えている。

本年度をもって、我々のB小学校とその地域へのアプローチは終了する。ここでは、現時点でのこの取り組みの意味合いの検討を試みてみた。しかし、それ今後のB小学校、周囲の学校そしてそこで学ぶ子どもたちの状態を通して再評価されなければならないであろう。そしてその時こそが、2つのプロジェクトの根幹にすえられた基本戦略を採用した意味が吟味される時であると考えている。

文献

- 海老原紀奈子. 地域での広がり求めて－B市の実践
－. 茨城県研修センター発表資料, 2002
- 海老原紀奈子・藤田直子・廣瀬由美子・肥後祥治. LD・ADHD等のある児童生徒への支援の在り方(4)－研修会における各学校への波及効果－. 日本LD学会第11回大会発表論文集, 322-324, 2002.
- 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議. 学習障害児に対する指導について (報告), 1999.

注1) 海老原は、「学習障害児の実態把握、指導方法、支援体制に関する実証的研究」の公式な研究協力者ではなかったが、本報告で紹介した取り組みにおいて中核的な役割を果たした一人であり、彼女の協力がなければここで紹介した成果はなかった。したがって、本報告書の著者の一人として名を連ねてもらった。

第4節 都道府県の支援体制

－神奈川県での支援体制－

松瀬三千代

1. はじめに

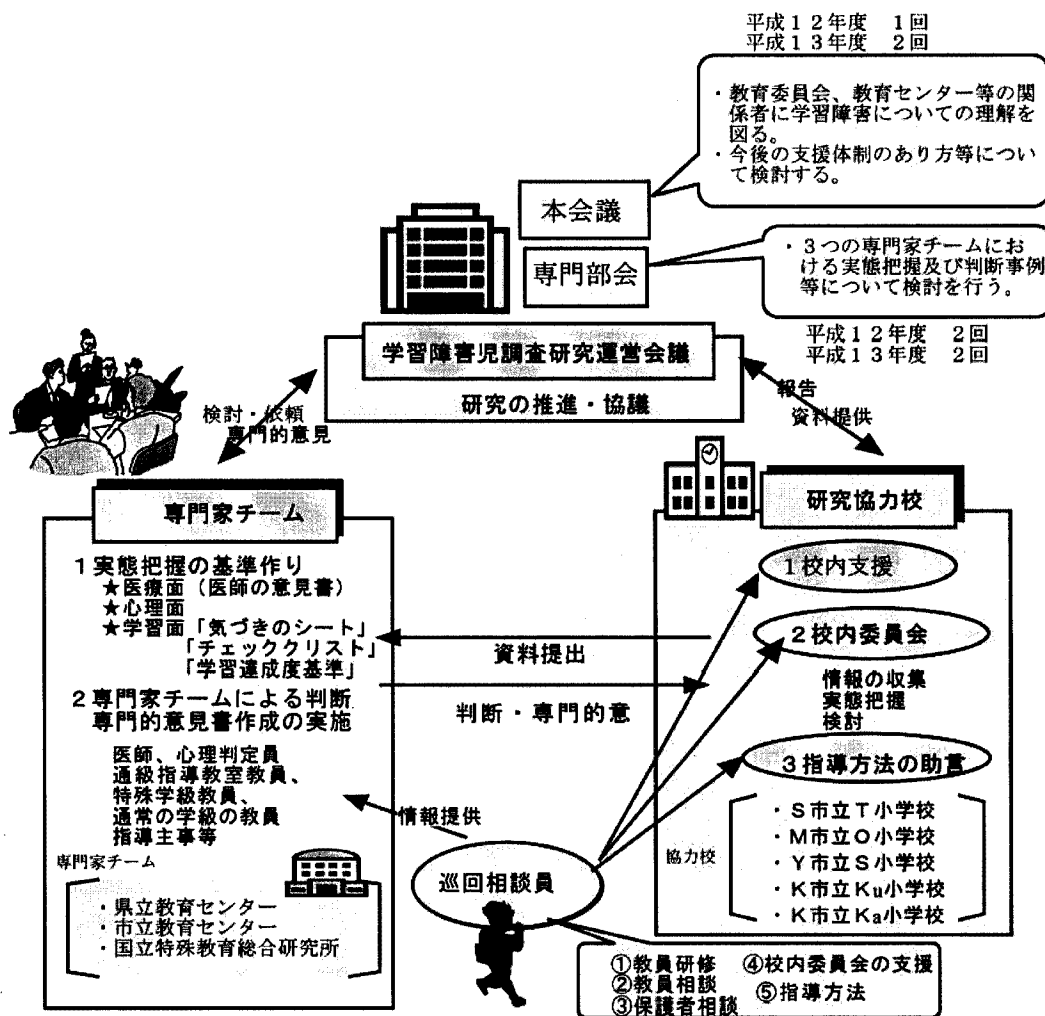
本県は、平成12・13年度にわたって文部科学省より「学習障害（LD）児に関する支援体制の充実事業」の委嘱を受け、①学習障害（LD）児（以下学習障害（LD）児を、LD児と記す。）の実態把握の方法について、②LD児の判断の基準について、③LD児の指

導等にあたっての校内体制の在り方について、④LD児の効果的指導方法等についての四項目を研究課題として実践研究を進めた。

これらの研究実践の結果を基に、LD児等に対して県として今後どのような支援体制作りをしていく必要があるかについて考察してみたものである。

2. 今回の実践研究実施のための研究体制について

国から示された研究体制のガイドラインに基づき、県教育委員会に調査研究運営会議を設置し、さらに教育センター等に専門家チームの設置し、研究協力校を指定した上で各校に巡回相談員の派遣を行うなど、図



★専門家チームが協力校への支援を試みた3つの方式

- ①広域型・センター方式（県教育センター）
- ②センター経由・学校支援方式（市教育センター）
- ③近接・密着支援方式（国立特殊教育総合研究所）

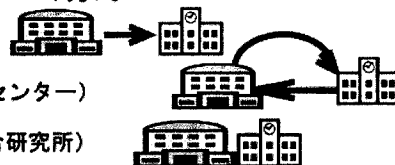


図1 平成12・13年度文部科学省委託「学習障害（LD）児に対する指導体制の充実事業の神奈川県の研究体制」

1に示すような研究体制作りで取り組んだ。

1) 調査研究運営会議の設置

本県においては、調査研究運営会議を本会議と専門部会に分けて設置し、本会議では、特に特殊教育以外の教育行政関係者等を構成員とした。それは、LD児等の理解啓発を図るとともにさらに今後の支援体制のあり方を検討し、施策を進めていく必要性を認識してもらうためであった。

2) 専門家チームの設置

専門家チームについては、支援体制を全県的に推進していく重要な機能となることや県内の教育センター等の専門的機関がLD児に対する専門家チームとしての機能を果たしていけるように、広域での教育専門機関である（県立第二教育センター（現県立教育総合センター）、川崎市総合教育センター、国立特殊教育総合研究所）に専門家チームを設置した。専門家チームは、医者、臨床心理士、通常の学級及び特殊学級担当教員、言語の通級指導教室の担当教員、養護学校の教員、国語・算数の教科の指導主事、特殊教育の指導主事等、また国立特殊教育総合研究所にあつては、所内の各専門職員にて構成した。専門家チームが、LD児かどうか判断し、意見を述べるのみでなく、その子どもの教育ニーズ（指導内容・方法等）について具体的に示し、学校を支援する役割があることを鑑みて、教育指導経験者を多く構成員とした。また、本県においては、養護学校等における障害児教育支援機能の整備を図ってきていることから、今後、養護学校等が地域の特別な教育ニーズのある児童生徒やその保護者、また幼稚園、小・中学校・高等学校の教員への一次相談センター的な役割をもち、地域の専門的な教育資源の一つを担うことを視野に入れて、養護学校の教員も構成員とした。

3) 研究協力校及び巡回相談員の派遣

研究協力校は、近隣もしくは所管する市町村の小学校5校にお願いした。研究協力校は、特殊学級の設置されている学校もあればないところもあった。また、すべての学校において、児童指導委員会、生活委員会、校内就学指導委員会等、名称はまちまちであるが、校内で課題等のある児童について周知し、検討する委員会が設置されていた。研究協力校の小学校には、巡回相談員を月1回から2回程度派遣した。LDについて教員への理解を深めたり、相談にのるためのものである。巡回相談員は教育センターの心理職にある者、民間のLD教育研究協会の職員、大学の講師、元言葉の通級指導教室の担当教員などをお願いをした。これらの方たちは発達障害について十分熟知しており、中

は通常の小学校教員を経験した方もいた。

3. 実践研究結果から見えてきたこと

1) 専門家チームの役割

3つの専門機関に設置した専門家チームと関わりあいをもつ研究協力校は、結果的であるが、図1に示したように地域の特性を生かした3つの型で実施された。①広域・センター方式、②センター経由・学校支援方式、③近接・密着支援方式。①では、専門家チームを設置したセンターと協力校が距離的に離れていたため、児童の実態把握や保護者への相談、校内委員会作りの支援については巡回相談員やこれらをコーディネートした特殊学級の担当者に担うことが多く、専門家チームでの判断は、間接的な資料やこれらの人材による意見等によることが多くなった。②では、専門家チームを設置している教育センターに以前から相談に来ているケースが対象児であったため、医者はじめチームの何人かが児童や保護者に直接観察・面談等ができ、より多面的な実態把握の下で判断することができたが、協力校での校内支援体制作りが急務の課題となった。③では、研究所と協力校が近隣にあったため、専門家チームが、巡回相談員と協力して、児童の観察や教員への研修・相談を行うことから校内委員会の立ち上げ直接を支援し、そこからあがってきた児童をさらに直接観察し、判断することができた。

いずれにしても、LD児の教育支援にあたっては、教育、心理、医学の分野での知識・技能や経験のある専門家によるチームを作ることが不可欠であり、LDかどうかの判断にあたっては、発達障害に詳しい小児精神科の医師、もしくはこれらの医師からの情報を得ることが必要である。さらに、OT（作業療法士）からの情報も得られるようにしておくことも必要である。これらことから、市町村の数多くの小・中学校に専門家チームが対応することができるためには、できるだけ市町村単位での教育機関に専門家チームが設けられるようにしていくことが求められてくる。

2) 巡回相談員の役割

今回の実践研究で、巡回相談員の担う役割は大きかった。まず、教員は児童に関する悩み対して気軽に相談することができた。そのことにより教員の児童への心理面・学習面・行動面での気づきが明確になり、指導方法等へ反映することができた。特にLDはじめ発達障害についての理解が深まっていくという大きな成果が得られた。また、保護者に対しても、担任に代わって専門的な立場から相談・助言をすることができた。校内委員会をより充実させていくには、専門的な見地

からの的確な助言が必要であり、これらを行うことができる巡回相談員の役割は大きかった。さらに校内委員会であげられた対象児の判断を専門家チームに委ねる場合、巡回相談員がその情報提供者として専門家チームへの橋渡しを行うことができ、対象児のよりの確な実態を専門家チームに伝えられ、判断等に当たっては重要であった。また、巡回相談員には、専門家チームからの教育的意見を基に個別的教育計画を作成したり、評価や見直しに対して援助する役割も今後考えられる。

年々小・中学校には、教員の配置のみならずスクールカウンセラー等の専門職が配置されることが多くなってきているが、さらに発達障害を熟知し、アセスメント、カウンセリング、コンサルテーションができる人材が必要となってくるのが巡回相談員の派遣の試みを通して示唆される。

3) 校内委員会の役割と校内支援に向けて

今回、各学校にすでにあった児童指導委員会や生活委員会等を活用して、校内の様々な担当者を構成員とした。ここでは、校内委員会を設置したことにより児童の情報を収集し、実態把握を行い、検討協議して専門家チームとの連携を図るという一連の組織的な試みを実施することができた。このことにより教師間の児童に対する理解の共有化を図ることができ、これら通して学年間の教師チームや校内での組織チームによる

指導体制の工夫ができ、学校全体での支援体制を作ることができた。

従って、図2示すような校内資源の工夫、外部資源の活用した校内の支援体制をつくることによって、LDはじめ特別な教育ニーズのある子どもたちへの支援が可能になるのではないだろうか。具体的に述べると、まず、①学校全体で児童生徒の理解を図ることからはじめ、②教師間の連携の開始（学年会、ケース会議等による複数の教師による児童の多面的な理解と教師間での指導の工夫）③校内委員会の設置と検討の実施④学校全体での連携と支援の実施（特殊学級担当者等との指導の協力と連携）⑤外部資源の活用を行っていく。現時点では、専門家チームの設置や巡回相談員の派遣など制度化されてはいないものもある。よってこれらが整備されることが学校における支援体制作りには不可欠であると言え、今後の重要な課題である。

4. 今後県としての支援体制について

LD児にに対する支援体制の充実は、これからの学校教育のあり方示唆するものであると考える。これからの学校教育においてはLD児をはじめ、様々な子どもがもつ教育課題に応じた支援が受けられる観点から、学校内部や外部の人、時間、場所などの様々な資源の整備を図っていくことが求められる。そこで、県としては、図3に示した事柄について今後検討し整備して

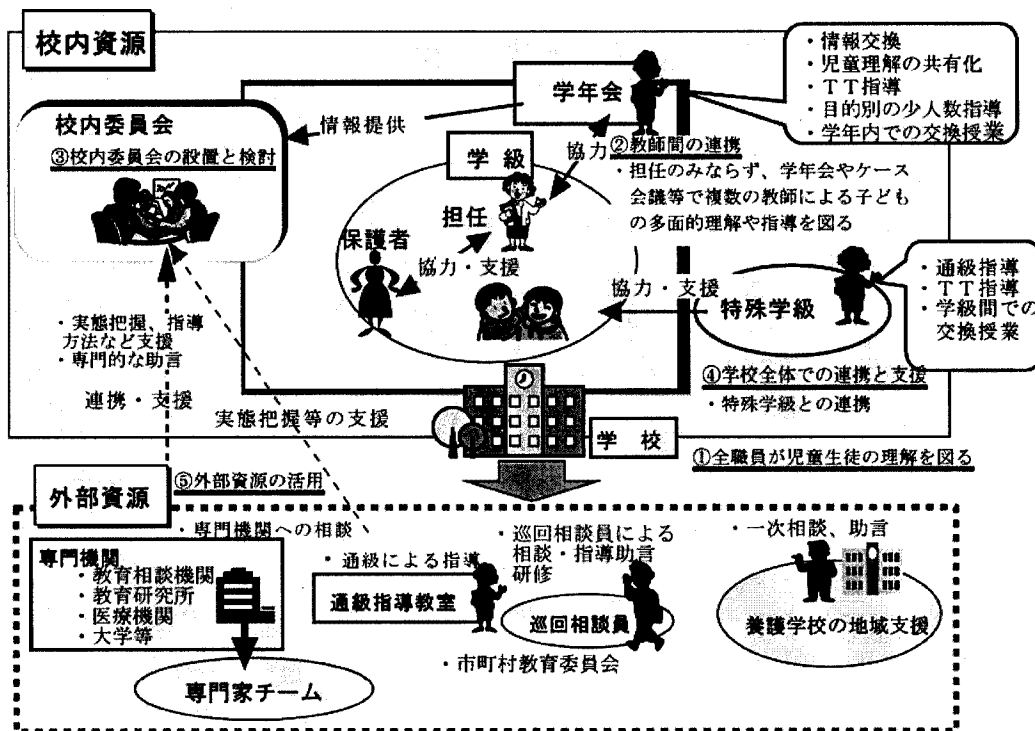


図2 校内支援体制作りのための校内資源の工夫と外部資源の活用の試み

いく必要があると考える。

1) 教育センター等の整備

- ① 校内支援体制（教員の児童生徒への理解の共有化、学年間での協力指導、校内委員会での検討、特殊学級等との連携指導、巡回相談員、専門家チームや他機関との連携）を機能・充実させるためのコーディネーターやLD児等を支援する支援教師の人材を育成する。
- ② 各地域の教育機関に編成された専門家チームや巡回相談員をバックアップするため、より高度な専門的知識・技能を有する専門家によるスーパーバイザー制度を確立する。
- ③ 通常の学級教員や学校の管理職に対しましてLDを含む発達障害についての理解や校内支援あり方についての研修を市町村教育委員会と連携し、実施する。
- ④ 認知特性に応じた各教科における指導方法の検証とカリキュラム開発および情報収集と提供を行う。
- ⑤ 国立等の教育研究所、大学、医療機関、福祉・労働機関等とのネットワークによる連携の強化。

2) 市町村教育委員会への支援

- ① 今回、県教育センター等の専門家チームで試みたLD等の判断手続き等のノウハウを市町村の教育センターや教育研究所等に提供し、各市町村において専門

家チームを編成し、効果的に活動できるよう支援する。

- ② 各学校において校内支援体制作りに必要となる巡回相談員の人材養成及び確保に努める。また、巡回相談員の知識・技能を高めるための研修・研究制度を支援する。
- ③ 通級指導教室の拡充に関する支援を実施する。

3) 各小・中学校学校等への支援

LD等を含む発達障害についての理解や校内支援あり方、また学校経営等についての資料を作成し、研修などを通して、教員や学校の管理職の資質の向上を図られるよう支援していく。

4) 養護学校等の地域支援機の整備と充実

養護学校等が地域の特別な教育ニーズのある児童生徒や保護者、幼稚園、小・中学校、高等学校の教員への一次談窓口として教育相談を行ったり、指導方法の助言、情報の提供、教材教具の貸し出し、研修会の提供等の役割が果たせるよう、養護学校等における校内の機能整備図っていく必要がある。また、LD等をはじめ特別な教育ニーズのある児童生徒に対しての相談・助言等の対応が可能な教員の配置、また教員の専門性をより一層高めていくような研修制度等の整備を図ることが求められてくる。

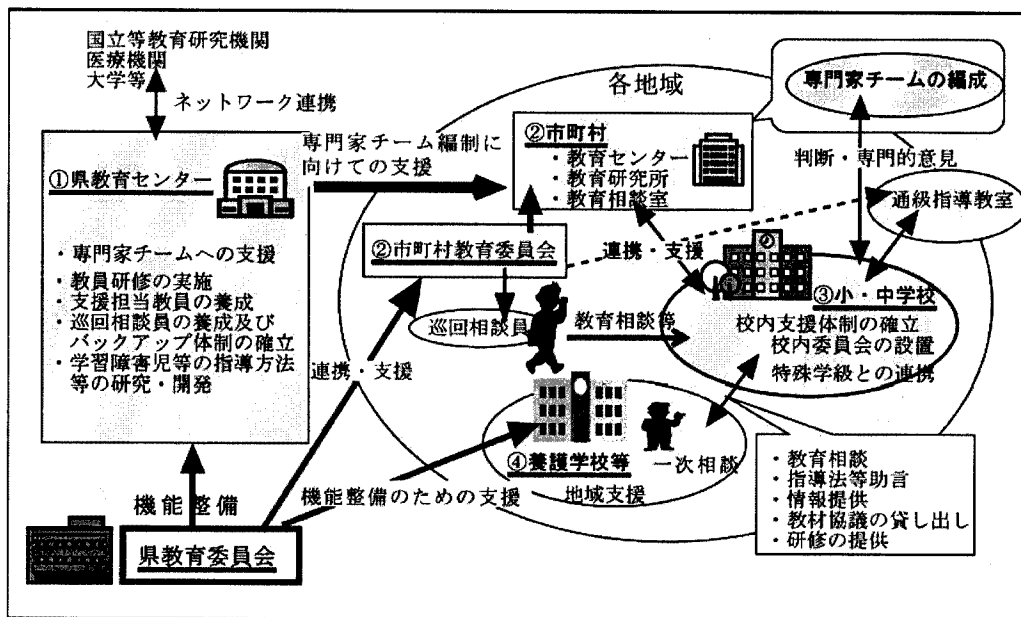


図3 LD児等支援体制に向けて県としての検討課題・整備（試案）

第5節 中学校期の地域資源を利用した支援

大柴文枝 松村勸由

はじめに

特別研究「学習困難児の指導方法に関する実証的研究」(平成7年～平成10年)で対象とした2名の子ども達のその後の経過を追い、中学校期における子どもの実態、指導方法、支援体制について検討した。小学校からの移行をどう進めたか、中学校期の支援はどうか。高校への進学にどう取り組んだかを中心にその概要を報告する。

1. 子ども達のプロフィールとこれまでの経緯

1) 子ども達のプロフィール

幼児期に発音が不明瞭であったり、不器用等を主訴として、地域の療育センター(以下、Aセンター)に通った2人の子ども達である。その後、学習障害と診断された2人の子ども達は、「親の会」を利用したり、地域の学習塾(障害児を対象とした民間の学習塾 以下、B学習塾)を活用しながら、地域の小学校・中学校の通常の学級で教育を受け、現在、高校に在学中である。

<A男について>

幼児期に、ことばの遅れを心配し、小児専門病院、民間の発達クリニックを受診・相談、その後、Aセンターで、不器用さ、ことばの遅れの心配について、ST、OTの指導を受けている。

小学校の通常の学級に就学する。就学後のWISC-Rの検査ではIQが境界線であった。また、Aセンターの医師から学習障害との診断を受け、B学習塾での個別指導を受けている。

小学校在学中は、不器用さへの配慮と学習面での配慮支援が必要とされた。給食の白衣の着脱時や図工科・家庭科での作業について配慮が必要とされた。学習面では、全般に遅れがちであった。地域の学習塾での個別指導で予習的な学習を行い学校での学習に臨んだり、算数の計算問題に習熟することで自信を持つことが出来た。

<B男について>

幼児期に、発音が不明瞭であるということで、STの構音指導と構文指導を受けた。

小学校の通常の学級に就学後、Aセンターの医師よ

り読字障害等を伴う学習障害であると診断され、B学習塾での個別指導を受ける。

B学習塾での個別指導では、文字の読み書き、文章の読解指導を中心に学習した。

学校の学習では、事前に教科書に読み仮名を振ったり、テストでは、問題文を読んでもらうなどの配慮を受けた。

2) 地域療育センター(Aセンター)での取り組み

Aセンターでは、0歳から18歳までの障害や障害の心配のある子どもと家族を対象に相談・検査・評価・療育・訓練および指導を行っている。

A男、B男は幼児期に、それぞれ不器用さや言語の不明瞭さなどの心配で相談と指導を受けている。

Aセンターでは、設立当初より、地域に根ざした療育活動を基本として、利用者相互の自主的な支援体制を構築することに取り組んできた。

学習障害についても、ST、OTが中心となって保護者の学習会活動に取り組み、その後、親の会として独立し運営を進めるようになっていった。

A男、B男の保護者もこの親の会の活動に参加し、「母親学習会」でのLDについての学習や情報交換を行ってきた。また、会員相互の親睦と子ども達の仲間作りをねらいにしたリレーション活動の「遊びの会」にも参加した。

3) 地域の学習塾(障害児を対象とした民間のB学習塾)での取り組み

B学習塾は、通常の学級に在籍している発達につまづきのある子ども達を対象にしている。幼児期に発達につまづきがあり通常の学級に就学した子ども達の中で、学習面での支援が必要な子ども達がいる。こうした子ども達は、学校教育の中では個別的な支援が受けにくいという状況があり、学習面でのフォローにポイントをおいた個別指導を行う場として活動が開始された。

A男、B男ともにAセンターでの親の会活動の中で情報を得て利用するようになった。

B学習塾は、その後、中学校期の学習のサポートと高校進学・入試への対策に対応、子ども達に利用された。

2. 小学校期から中学校期への移行期の取り組み

1) 保護者から中学校への情報の伝達

<A男について>

中学校入学前に、保護者の希望で、両親が中学校の校長と面談する。子どもの状況とこれまでの経過について説明する。(入学後の個人面談で担任との話し合

いをすることを確認する。)

< B男について >

地域療育センター（Aセンター）のケースワーカーと市の教育センター指導主事と保護者が進学する中学校を訪問し、校長、教頭と話し合いを持つ。子どもの状況とこれまでの経過について説明する。（Aセンターで指導を受けた子どもの中で同じ中学校に進学する3名のLD児の保護者と同行）

2) 小学校から中学校へ

3月の中旬、次年度の1年担任予定の教諭が、小学校を訪問し引き継ぎを行う。交友関係に関する情報は、学校編成にあたっての配慮のための資料となった。読字困難な状況と指導上の配慮について説明され、内容は、引き継ぎ票によって、中学校の学級担任へ伝えられた。（B男の場合）

3) 小学校から中学校への移行について

小学校から中学校への引き継ぎは、保護者からのアプローチと小学校からのアプローチの両面から行われている。

子どもの個別的な情報は保護者から伝えられる内容が多いが、交友関係など学級編成など集団での状況に関わる内容や学習指導上の配慮については、小学校の教師から伝えられることが必要であろう。

3. 中学校期の学校生活と配慮

< A男について >

(1) 学校生活全般について

A男の在籍校は大規模校で、「サポート級」と呼ばれている知的障害、情緒障害、肢体不自由の3つの特殊学級が認可されている。A男は、この学級について説明を受けているが、3年間を通じて利用することはなかった。

A男については、担任が学年会で説明していたが、他学年所属の教科担当教師には説明されておらず、落ち着きのない本人の行動に対する指導が不適切になったというトラブルが、進学当初に起こった。

A男のクラスには、個別的なサポートの必要な生徒が複数いることもあり、学級全体での本人についての理解は比較的進めやすい状況であった。

進学当初のA男は、小学校と異なる学校生活の仕組みや習慣の理解把握に、多くの時間を要した。特に、翌日の時間割をメモするのに時間がかかること、教科による教室移動や学校行事に伴う移動で、行く場所が分からなくなること、体育館や格技室における靴の使

用のルールに伴う戸惑いや躓きが、大きかった。これらのことについては、最初は担任が声をかけていたが、その後、A男と同じ部活（バスケット部）に所属する生徒にサポートを依頼した。2学期には、中学校生活に慣れてきたこともあり、A男はこのサポートをうっとうしく思うようになった。

中2時は、委員会の仕事（学習委員、保健委員）にも真面目に取り組む一方、部活中心の学校生活だった。素直に熱心に練習に取り組み、ルールの分からないところは友だちに聞いていた。他校との練習試合の集合場所が分からず、友達に繰り返し尋ね嫌がられる面もあった。部の顧問は、後で別室に呼んで手帳に記録させるといった配慮を行った。

中3時は、学校が学年全体について交友関係を重視し、配慮した学級編成を行った。さらにA男の学級では、席替えや班編成について、単に生徒の自主性に委ねるのではなく、2～3人のグループができるよう担任が配慮した。A男のペアは、部活で一緒に、友達関係の調整のできる生徒で、A男が班長となった。

クラス担任は毎年替わったが、学年主任がバスケット部の顧問で、3年間を通じて継続した配慮がなされた。

(2) 教科学習について

どの教科でもまじめな学習態度で臨んでいるが、周囲の子どもと同じようにはできないことが多い。とくに不器用さからくるハンディは大きかった。例えば、調理実習で食材を切ること、リコーダーで一曲を通して吹くこと、はんだこての使用、彫刻などである。

プリント学習では、取り組んでいる箇所が分からなくなり、周囲に聞くことをしていた。英語は読み書きよりも、話す・聞くの学習のほうが取り組みやすかった。

選択教科ではA男は体育を選び、この時間に行ったバスケットとサッカーでは、ドリブルの技術を認められ、この科目の通知簿の評価も高かった。このことは、A男の自信となった。

テストについては、出題範囲の提示だけでは困難で、数学や英語では具体的な問題の内容を示す配慮がなされた。また、内容を選択肢で尋ねる形式で問題を出すなど出題の工夫も一部教科では行われた。

本人および保護者は、教科での個別的なサポートについては、補助の先生がつくことより、他の生徒に知られない所でのサポートが行われること、選択科目については特定の教科の選択だけではなく、全科目にわたり学習内容について選択できる工夫がなされるといって、筆者らに語った。

< B男について >

(1) 学校生活全般について

B男は、サポート級のある小規模校が在籍校であった。B男の場合も、自分はサポート級の生徒とは違うということで、そこを利用してはいない。

1年生時の担任が、入学直後の4月の学年会でB男について説明し理解を求め、他学年担当の教科担任には、個別に説明した。また校長が教育センターへ依頼し、5月校内でLD研修会を行った。

1年生の1学期中間テスト後に、LD3人の生徒の親と、校長、教頭、各教科担任のうち3人の教師との話し合いが行われた。その場には中間テストの得点一覧と、この3人の生徒について、各教科担任が記述した学習状況の一覧表が提示された。小学校時代に最も評価が高く、B男自身が得意と思っている数学だけが、平均点の半分を点数できていたが、他の教科はそれに及ばない状況であった。

B男は既に述べたように読字障害があるが、中学校進学を控えた11歳6か月時のWISC-R検査でも知的能力の遅れは認められていない。本人の有するこのような特徴もあって、中学校生活での不応感はやや高まっていった。また、他の生徒からの言葉によるからかいやいじめもあった。B男は中学校の3年間を通して長期欠席に陥ることはなかったが、中2では、「体がだるく疲れている」といった訴えの登校しぶりがあり、月2～3日程度休むようになった。この傾向は3年時にはやや軽快したが卒業まで続いた。

こうした状況もあり、2年生時に替わった担任は、学校で起こったことについて、家庭に具体的に事実を伝えることを行った。家庭では、学校で起こった出来事について本人が口を閉ざしているため、担任から事実の報告を受けることは、学校での様子が分かり安心感をもつことができたこと、筆者らに語った。そして、このことを通し担任への信頼は厚いものとなった。

3年生への進級に際し、家庭から学校側に担任を持ち上がりにして欲しいという希望が出され、受け入れられている。また、クラス編成などについても、親の会で一緒の同学年の他の2人の親と共に、具体的な提案を行った。その一つは、男女別に分かれた体育の授業は、男子生徒50名に対して1人の教師が担当するため、教師の目が届きにくく、この時間中にいじめを受けることが多々あったこともあり、複数の教師で担任してもらえよう申し出た。また、仲間と一緒に学級になることで、教師の目の届かないところで起こったことや、仲間同志の視点からの話も聞きやすいと考え、B学習塾での仲間であるLDの生徒3人を同じ学級にしてほしいと希望した。これらのことも校内の検討を経て、配慮された。

B男は、文化祭ではグループ活動に参加し、作業の片付けなど他の生徒の仕事も引き受けきちんとする優

しい性格で、マラソン大会は嫌という気持ちもあったが、練習での走り方を担任から褒められ、当日は懸命に走り家族も応援に来るなど、学校行事は自分なりに楽しんだ。夏期の自由課題として提出された習字作品は、家庭で祖父から習ったもので、校外のコンクールで入選し、本人の励みになった。また、自己紹介や弁論大会では、学級担任が事前に原稿を用意させ、家庭で練習して臨むことで、やり遂げることができた。

部活については3年間バトミントン部に所属した。練習試合に出るなど顧問からの配慮はあったが、疲れて休むこともあり、特に学校生活を充実させる励みにはならなかった。

(2) 教科学習について

授業での傾聴態度はよく、一生懸命やっているが、授業の進捗にはついていけない。

国語は、2・3年時の学級担任の担当教科であったこともあり、積極的な工夫が行われた。例えば読解はプリント学習が中心で、プリントは同類の設問を複数用意し、習熟度に応じて選択し解答できるように作成してあるため、本人も自分のペースで学習でき、読み取った内容を文章にすることも徐々にできるようになっていった。授業の進め方は、内容を明示し、予告して学習に参加させるという配慮が行われた。

数学では、連立方程式も大体分かるなど計算が大好きで、3年間を通じてテスト結果で補習対象になることはなく、本人は得意科目としていた。各クラスには、本人より低得点の生徒が10人近くいる状態であった。一方、英語は大の苦手であった。

テストについては、入学当初、問題に読み仮名をつける等の配慮がなされたことはあったが、教師集団の中から公平という観点からの問題の指摘があり、この配慮は徹底されなかった。数学の担任は、漢字で書いてある用語を理解してほしいという考えであり、社会のテストでは全部ルビが振られた。B4用紙で4枚というテストでは、量が多くB男は全問を読み通すことができなかった。また、テストが必須問題と選択問題から構成されていて、意味が理解できず解答できないこともあった。

4. B学習塾での支援

1) 学習サポートについて

A男、B男は、ともに中学校時代を通じて小学校期に引き続きB学習塾を利用した。

学習する教科は、A男は数学と英語、B男は数学と国語で、この学習サポートは個別指導で行われた。学習内容は、小学校高学年頃から2人とも、学校の学習

進度に合わせ、新しい学習内容に入る前に、事前に先取りする形の予習をすることで、授業に安心して参加することができるようになっていた。また、テスト時は、発表されたテスト内容に対応した復習を行うことで、若干であれテストで得点もできていた。この2つの点から、2人にとって学習塾は大切な場であった。

A男は、中学時代、部活動の疲れや学習内容の難しさもあり、学習塾の個別指導でも学習に集中しないことが増えたが、テストの直前は勉強した。

B男は、学校を休んだ日も学習塾には行った。学習塾の指導者は、2年生時に専門家の助言で、英語の苦手感に対しワープロのローマ字入力の指導を行い、ローマ字を使っての学習も進めた。また、パソコンでCDを使い、漢字の読みの学習を行った。B男は「僕は受験生だから」と個別指導の時間より30分早く来て、自主的に漢字学習に取り組み、中学卒業時まで、小1～3年相当の漢字の読みと部首について習得した。

2) 高校進学への対応について

中学校卒業後の進路指導は、それぞれの中学校で2年生の後半から始まった。

A男とB男の場合、LD親の会を通して入手している情報も多く、進学先の選択はスムーズで、2年時には、進学先はほぼ絞られていた。これについては、本人の抱える困難さと通学距離を考慮した選択であったので、家庭の希望と学校の方針は一致していた。

入試対策としては、B学習塾で教科学習のサポートのための個別指導とは別枠で、グループ指導の時間を設定し行われた。

このグループ指導は、A男とB男を含め、いわゆる軽度発達障害のある中学3年生の生徒5人で構成され、土曜日の午後に行われた。5人のメンバーは、ほぼ同レベルの力をもっていて、最初に1時間指導を受け、その後の30分間は、仲間同志でポケモンカードなどの遊びをして、自由に楽しんだ。

指導内容は、面接練習や作文の練習など、一般常識的なことが中心であった。過去の受験問題集から練習問題を選び、「〇〇高校を受けてみよう」という“ごっこ遊び”の形式で進められた。面接や作文は、設問やテーマにそってまず口頭でやり取りし、その後に筆記するという手順で指導された。テーマは、「家族」「志望の動機」「中学校での部活動」「私の長所・短所」「将来の夢」などであった。

面接指導では、指導者が丁寧な言葉で質問しても、仲間同志や家族との会話で使用している「おふくら」「おやじ」「お母さん」「お父さん」「オレ的には」などという表現をするので、まず面接の場での基本的な言葉使いを教えていく必要があった。また、椅子に座り

姿勢を保持することができず、5分間姿勢を保つことができるようになるのに1年間を要した。なおA男は「先生受けがいい」という自己意識があり、面接学習をたびたび休んだ。

A男、B男にとってB学習塾での支援は、教科学習の補い、テストや高校受験への対策という面からも重要であったが、特にグループ指導終了後の30分間の5人の仲間との遊びや会話は、背伸びする必要のない等身大の自分として同年齢の仲間と交流できるもので、学校でも家庭でも得難い居場所であったと考えられる。

5. 高校生活について

A男とB男は共に、定時制（昼間の3年間課程）のC高校に、作文と面接試験のある推薦入試で合格し、入学した。

C高校は、入学を希望する生徒を対象とした学校見学会を午後4時以降などに10数回実施している。学校を良く知った上で、この学校で学ぶという本人の意欲を重視した選抜を行っている。学校側は教科学習、社会人としてのマナー習得の双方に力を注いでいて、生徒たちは身だしなみを整えることや、挨拶の励行が指導されている。

1年生は、英語・数学・国語は自主作成した教材を用いた習熟度別の学習を行っている。中学校時代までの学力が不十分な生徒も多く、「勉強って、そんなに難しくなかった」など学ぶ楽しさを体験しながら、基礎学力を身に付けることを目標としている。

テスト成績によっては、追試と補習が課せられる。補習では目標を設定しそれをクリアすることが求められ、与えられた課題について努力する姿勢が大切とされている。例えば、B男の国語の補習課題は、教科書写し3回で、やや長い単元が対象であった。高1の1学期を終えてみて、テスト範囲は事前に知られることが分かったので、家庭では、勉強の応援はできると考えている。数学・国語については、家庭の希望により、高1の夏休みからB学習塾での週1回のグループ指導が再開された。

部活動は全員参加で、運動部と文化部があり、仲間と楽しむこと、自分らしさを作ることを目指している。A男は中学時代からの希望であった軟式野球部、B男は中学校と同じバトミントン部に所属し、夏休みは家でもラケットの素振りの練習をしている。

高1の夏休み時における本人たちの進学先への感想は、次のようであった。A男は「中学校は楽しかった。高校では言葉使いや挨拶に先生たちがうるさいのは分かっていたが、思った以上だった」。B男は「中学より楽しい。学校見学に行って、真面目で挨拶をきちんと

するところがいいと思った。実際、入学してみて、予想通りで、厳しすぎることはない」ということであった。

6. まとめ

1) 小学校から中学校への移行時の情報伝達について

小学校からは交友関係など学級編成に関わる情報は伝わるが、本人の抱える学習上の困難やそれらに対する学習指導上の配慮についての情報は、引継ぎ票で伝えられる範囲にとどまることもあり断片的である。後者の情報については、小学校時代に関わっていた専門機関（Aセンター）のスタッフや保護者が学校側や担任に直接伝えることの方が役割が大きかったと考えられる。

2) 中学校内での情報伝達と共通理解について

A男、B男の学校では、学年会において学級担任が生徒について説明する機会はあるが、中学校は教科担任制であるため、1人の生徒に多人数の教師たちが関わり、他学年にも教科を担当する教師がいる場合もある。しかし、この2つの中学校では、学校内に生徒が抱える問題について3年間を通して配慮するキーパーソンがいない。また、生徒の抱える問題に関する生徒個々についての個人ファイルもない。そのため、LDへの理解や躰きへの配慮についての情報伝達が不十分になっていると思われる。したがって、学級担任が替わる毎に専門機関（Aセンター）のスタッフが学校訪問をして情報伝達していた。口頭による説明以外にも専門機関や学習塾での取り組みも含めた個人ファイルがあると、機会あるごとに本人の抱える困難を確認し、配慮の在り方などについて共通理解をしていきやすいと思われる。

3) 中学校での支援体制について

中学校では、交友関係や生徒指導上の配慮については学校全体が共通の視点に立つことができるが、B男のテストでの問題文に読み仮名を振ること（ルビ振り）に見られるように、学習面での配慮やサポート体制については、学校全体が統一した配慮を行う段階に現状では至っていない。学習障害等に関わる支援については中学校の中での実践の歴史が浅いことが大きな要因と思われる。

部活動は、生徒にもよるが、A男にみるように顧問の教師が3年間を通じて生徒に関わることができ、中学校生活全体を支える居場所になることが学習障害のある生徒についても示された。

A男、B男がサポート級を利用しなかったのは、B学習塾のサポートがあったことにも理由があると思わ

れる。また、A男は、中学校入学直後は移動などに戸惑いがあり、サポートを必要としたが、新しい生活に慣れるにしたがい、そのサポートを煩わしく感じるようになってきた。このことは、中学校年齢の生徒の特徴として、サポートに際し自尊心への配慮が必要であることを示していると思われる。したがって、学校教育の中でサポート体制を構築していく際にこの点が重要となる。

さらにまた、B男は中学校でいじめを経験し登校しづりがあった。これらは、学習障害のある生徒達に起こりやすい二次障害と言えらる。したがって、いわゆる不登校やいじめの背景には学習障害等の問題があることに留意していくことが必要であろう。

4) 高校進学について

LDと診断されているA男、B男は、推薦入試制度を利用して比較的無理の少ない高校へ入学した。入学後のB男は、中学時代の登校しづりを乗り越え、進学先のC高校について中学校より楽しいと述べている。学校見学などを通して、学校の状況を承知した上で自分に合った進学先を選択した結果であろう。また、親の会を通じて多くの情報があったことも、適切な進路選択ができたことにつながっていると思われる。

5) B学習塾の利用について

中学校時代の私塾利用は、結果的には中学校のテストと高校入試への対策の意味合いが大きかった。またB男には、ローマ字入力や漢字の読み練習など、学友には知られずに、本人自身の学習の困難に向かい合うことのできる場でもあった。さらに、A男、B男には仲間同士が対等の関係で交流できる場であったことにも、大きな意味があったと思われる。

おわりに

学習障害等の児童生徒への中学校期における支援について、小学校からの移行、高等学校への進学に向けての取り組みを中心に、学校での指導の状況と地域資源の活用について報告した。地域療育センター、教育センターの支援を受けて、子どもの実態や指導に関わる情報の引き継ぎを行ったり、障害のある子どもを対象にした民間の学習塾を活用等を通して、進学に備えたり、課題に対応した。また、この学習塾がLDの子ども達の仲間が集う情報交換や心の交流を行う場として機能し子ども達の中学校生活を支えたことも注目される。

第4章のポイント

第1節 校内委員会の構築について

A校の実践 特殊学級・通級指導教室が設置されていない学校の実践

児童指導部（生徒指導部）の教師が中心となり、既存の組織（生徒指導）の機能を拡大して校内委員会を組織

B校の実践 言語障害特殊学級が設置されている学校の実践

特殊学級担任が中心となり、既存の組織（生徒指導、特殊教育、保健指導）の機能を整理統合して校内委員会（支援委員会）組織を構築

学校長のリーダーシップ、キーパーソンの教師の役割が大きい。

専門家スタッフによる支援が必要

第2節 巡回相談員の役割

授業に参加し子どもの観察、担任への具体的な助言や支援

専門家チームと連携し、実態把握と判断、個別指導計画の立案への支援

学級担任、校内委員会を支援

学校と専門家チームをつなぐ役割

第3節 市内各校の支援体制構築への取り組み

先進校（B校）の取り組みを市内各校に移転する取り組み

支援体制を構築するために、市内特殊学級担任で構成される特殊教育部会の組織を活用

先進校の取り組みの指導性が発揮された。

キーパーソンとなった特殊学級担任の果たした役割は大きい。

第4節 都道府県での支援体制構築への取り組み

神奈川県が行った文部科学省「学習障害（LD）児に関する支援体制の充実事業」の取り組みの概要

「調査研究運営会議」「専門家チーム」「巡回相談員」「研究協力校」を設置した実践研究で、校内の理解啓発、教師間の連携、校内支援体制の構築、外部資源（専門家チーム・専門機関等）との連携などの重要性が確認された。

第5節 中学校期の地域資源を利用した支援

小学校から中学校への支援に関わる情報の引き継ぎ

中学校での支援の状況と地域資源（民間の学習塾）の利用

地域資源を活用しての高校進学に向けた取り組み

支援に関わる情報の引き継ぎと活用、個別的な支援の場の確保等が課題となった。