

校内協力に基づく 指導の在り方

総合教育センター
特別支援教育室

I はじめに

1 校内支援体制の整備と本県の状況

平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議）においては、小・中学校においてLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育的支援を行うための総合的な体制を早急に確立することが必要であることが提言されました。こうした流れを受けて、文部科学省では、平成15年度から総合的な支援体制の整備を図るためのモデル事業を実施しています。岩手県においても平成15年12月に「岩手県特別支援教育推進プラン」を策定し、モデル地域指定を行うなど取り組みが推進されてきています。

しかし、県内の校内支援体制の現状をみると、必ずしも整備できているとは言えない状況にあります。その要因はさまざま考えられますが、以下もその大きな要因として考えられます。

小規模校や特殊学級・通級指導教室未設置校等が多いことで、

- 特別支援教育の専門性をもった教員が少ない
- コーディネーターを指名する人的余裕がない

こういった実態から、総合教育センター特別支援教育室では、平成15～16年度の2年間にわたり、人的にも専門的にも資源が少ない学校において、校内協力に基づく指導を効果的に展開するための手だてを明らかにするための研究に取り組みました。

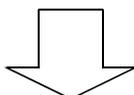
II 校内協力に基づく指導

1 「校内協力に基づく指導」の在り方を明らかにする目的

この研究は「小・中学校の通常の学級における特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する「校内協力に基づく指導」の在り方に関する研究―校内協力推進計画を中心にして―」をテーマに取り組みました。

研究の目的を示すと以下ようになります。

- ・特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する指導は、学級担任や教科担当者のみに対応が任せられがちであり、一人一人に適切な対応ができているとは言いがたい。
- ・学級としてまとまりを欠く状況に至る場合もあるなど、担当する学級担任や教科担当者の多くは、学習指導や生活・行動面への指導に苦慮してしている。
- ・特別な教育的支援を必要とする児童生徒や担任等への校内の支援体制が十分とは言えない状況。



- ①小・中学校において、具体的な教育的支援について共通理解を深めるための校内協力を推進する計画を立案することが必要
- ②計画を基に、学校・学級経営を行い、教職員が協力して指導に取組、一人一人に応じて教育をしていくことが必要



小・中学校の通常の学級において特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する校内協力の現状の把握を行い、課題を明らかにし、校内協力推進計画の検討と実践をとおしてその指導の在り方を明らかにする。

2 「校内協力に基づく指導」の調査結果から

(1) 調査の目的

この調査は、特殊学級及び通級指導教室が設置されていない県内の小・中学校特殊学級未設置校141校を対象に、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する校内における指導体制の現状と課題を明らかにするとともに、こうした児童生徒への望ましい校内協力に基づく指導の在り方等の資料を得るために実施しました。

(2) 調査の結果

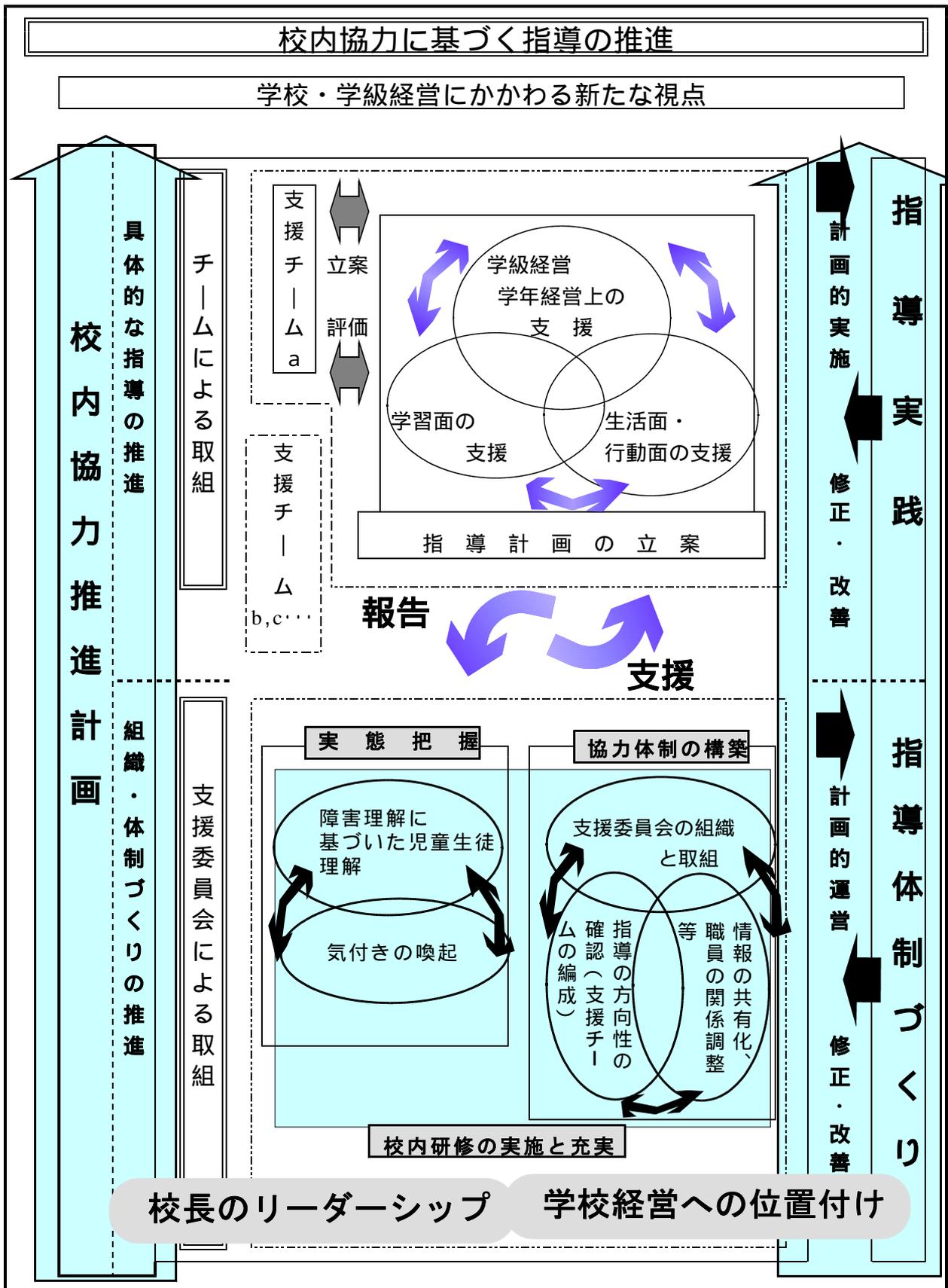
調査によって明らかになった内容は、以下の三点です。

【現 状】	・特別な支援を必要とする児童生徒と学校で判断した割合は、小学校約3割、中学校約2割にとどまる
	・特別支援教育における今後の課題に関する回答では、小、中学校どちらも約5割の学校が「障害の判断」を選択し、上位3位以内に入っている
【課 題】	・LD・ADHD等の疑いがあるかどうか判断するための体制が確立されていないこと
【考 察】	・学級担任やかかわりをもつ教員の気付きを促し、障害理解を踏まえた児童生徒理解の視点に立って、日々の授業や学級経営に取り組めるようにしていくことが重要であり、LD・ADHD等について、適切に判断するための具体的な方法を提示する必要性が明らかとなった

【現 状】	・特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する具体的な協議の場として、小学校で約5割、中学校で約4割が、生徒指導委員会等、特定の委員会で行っている
【課 題】	・特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応にかかわる全校的な話し合いが十分とは言えず、共通理解がなされているとは言い難い状況
【考 察】	・特別な支援を必要とする児童生徒を全体で共通理解し、校内体制で支援するシステムを作り上げる具体的な方法を提示する必要性が明らかになった

【現 状】	・特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターと略称）が「いない」と回答した学校は、小・中学校ともに約6割であった
	・「いない」と回答した学校においても、約8割が必要性を感じている
【課 題】	・コーディネーターの必要性を感じていながらも、位置付けが難しい現状にあること
【考 察】	・コーディネーターを配置するという方法だけでなく、コーディネーターに求められる機能を分担する等、各学校の実情に合わせた方策を考えていくことの必要性が明らかとなった

これらの調査結果等を基にして、校内協力を推進するための手だてを、次頁【図1】のように「校内協力推進計画基本構想図」としてまとめました。



【図1】校内協力推進計画基本構想図

2 「校内協力に基づく指導」についての基本的な考え方

調査結果から明らかになった学校現場が抱える課題を解決していくためには

本来求められる支援委員会やコーディネーターの役割をそのまま学校現場に持ち込むのではなく、現場において活用できるような形で提示することが必要

そこで、主に次の二点に留意することとしました。

(1) 支援委員会と支援チームの連携の重視

前頁【図1】で示した「校内協力推進計画基本構想図」は、ハード面（組織体制づくり）とソフト面（具体的指導の展開）によって構想しています。具体的には、主にハード面である校内全体での実態把握や協力体制の構築等の役割を支援委員会が、主にソフト面である対象児童生徒の指導にかかわる内容を支援チームがそれぞれ担うことを想定しました。これは、支援委員会が、構成人数が多くなるとともに、会議を多く設定することは困難であることが予想されるため、別に支援チームを設け、一人一人の具体的指導にかかわる役割を中心的に担うこととしたものです。この支援チームの具体的想定は【表1】のとおりです。このような、支援委員会と支援チームとの間で役割分担を行うとともに、両者の連携を図りながら指導を進めていくことを前提にとらえました。

【表1】支援チームの想定

- ・支援委員会が支援が必要と認めた児童生徒一人一人にチームを設定
- ・チームの構成人数は、2～4名程度の必要最少限の人数で構成
- ・検討の場は、必要に応じて随時実施

(2) コーディネーター機能の役割分担

先の調査において、コーディネーターの必要性を感じながらも配置が進まない現状が明らかになりました。こうした学校においては、「現在の学校運営システムの中でどのようにコーディネーターの役割を位置付ければよいか分からない」、「コーディネーターの役割が多岐にわたり、一人で行うには困難である」等が配置が進んでいない要因でした。そこで、コーディネーターの機能を十分発揮させるために、一人のコーディネーターにすべての役割を任せるのではなく、支援委員会内において役割分担を行う

【表2】支援委員会における役割分担の例

具体的な役割	担当者
・支援委員会の運営、情報の共有化 ・支援チームへの援助 等	コーディネーター
・授業中における支援のための人的配置 ・支援委員会開催の計画 等	教務主任
・特別支援教育に関する校内研修 等	研究主任
・保護者への教育相談 等	養護教諭

ことが重要であると考えました。具体的には、支援委員会内で【表2】に例示するような役割分担を行いながら、各学校の実情に合わせたコーディネーターの配置を行えるようにしました。

3 校内協力推進計画の具体化

(1) 校長のリーダーシップ促進のための手だての具体化

小・中学校において、特別支援教育を展開するには、校長によるマネジメントが必要不可欠です。そのため、前頁【図1】で示した「校内協力推進計画基本構想図」を基とした特別支援教育マネジメントのための方策を、先行事例を参考にしながら、【表3】のように5領域23項目に整理しました。そして、これを手がかりに校長としての取組を実践できるようにしました。

【表 3】 特別支援教育マネジメントの方策

		マネジメントの主な方策	
I	校内体制づくり	1 特別支援教育に関する教育目標を設定する。	4 支援委員会を整備する。
		2 特別支援教育に関する校務分掌を設ける。	5 支援チームを整備する。
		3 特別支援教育コーディネーターを指名する。	
II	指導の充実	6 学校長自ら、障害のある児童生徒にかかわる。	11 緊急事態への対応を図る。
		7 ほぼ毎日教室に行くようする。	12 支援委員会に積極的に関与する。
		8 個別指導のための教室等を設置する。	13 支援チームの状況を把握する。
		9 ティームティーチングの体制をつくる。	14 教材等の整備の予算を措置する。
		10 目的別の少人数による指導の体制を導入する。	
III	研修の充実	15 特別支援教育に関する書籍を積極的に読む。	17 特別支援教育について校内研修会等において、説明等を行う。
		16 研修会を企画する。	18 研修出張に派遣する。
IV	理解啓発の推進	19 学校便り等で、特別支援教育を取り上げる。	21 教育相談に積極的に携わる。
		20 P T A の広報活動等への位置付けを推進する。	
V	専門機関との連携	22 専門機関への橋渡し・連携を先導する。	23 外部からの巡回指導や助言を積極的に受け入れる。

(2) 支援委員会による取組のための手だての具体化

ア 協力体制の構築

校内の協力支援体制を整えることをねらい、その構築にかかわってのポイントを説明した「校内支援体制確立のための手引き」（資料）を作成しました。この手引きは、主に次の内容から構成しています。

- ・特別支援教育に取り組む意義
- ・校内支援体制の構築のポイント
- ・コーディネーターの役割分担のポイント
- ・指導計画作成のポイント
- ・特別支援教育推進のための月毎に取り組む内容

また、こうした手引きで示された内容を確実に推進していくために、「校内体制計画化シート」を作成しました。このシートは、「校内支援体制確立のための手引き」に示された内容をいつ計画し、実行するかを記入するものであり、記号を用いるなどの作成上の簡略化を図りました。

イ 校内での実態把握

調査において、学校における特別な支援を必要とする児童生徒を判断及び実態把握するための手だてを準備することは重要な課題であることが明らかとなりました。そこで、「支援委員会で特別な支援を必要とする児童を判断するための資料集」を作成し、各学校において独自に実態把握や判断等することができるようになりました。

この資料集の構成は次頁【表 4】のとおりであり、以下の点に留意し作成しました。同時に資料にスクリーニング調査紙を添付することで学校で活用できる資料集としました。

- ・支援のための判断であり、安易な障害の判断にならないこと
- ・スクリーニング調査は、一つの情報であり、総合的な情報から判断すること
- ・支援委員会において、支援が必要かどうかの視点から判断すること

【表4】支援委員会で特別な支援を必要とする児童を判断するための資料集の構成

1	判断にあたっての留意事項
2	判断の手順 ①情報収集 ②実態把握票の作成 ③支援委員会での話し合い
3	スクリーニングの手順
(ア)	1次チェック票「気になる児童のチェックシート」を基に児童座席表か名簿へのチェック
(イ)	1次チェックにより支援が必要と判断される児童を2次チェック票へ記載
①	2次チェックの対象児に使用するスクリーニング調査紙の選択
	・LDSC(LD用)
	・ADHD-RS-IV(ADHD用)
	・ASSQ-R(高機能自閉症スペクトラム用)
②	実態把握票への記載と支援委員会への提出

【表5】インシデント・プロセス法による研修会

ウ 校内研修実施と充実

特別支援教育にかかわる校内研修については、外部から専門家を招いて行うケースが多く見られます。しかし、地域に専門的な人材がいないため、外部講師を招くことが難しい学校も多いのが現状です。こうした学校において有効な研修会とすることを目的として、「インシデント・プロセス法」を用い、【表5】のような内容で行う研修会を構想しました。この研修会は、校内に在籍する1名の児童を対象に、指導方法等を具体的に全職員で検討し合い、指導についての理解を深めることを目指して行うものです。

(3) 支援チームによる取組のための手だての具体化

ア 基本的な考え

支援チームでは、担任が感じる指導の困難性を「生活面・行動面の支援」、「学習面の支援」の二つ柱に分けて取り組むことを想定しました。また、指導に難しさを感じる問題行動や学習でのつまずきに分析的に対応する中で、学級経営に配慮した取り組みを行うこととしました。

イ 生活面・行動面の支援

(ア) 基本的な考え

生活・行動面にかかわる課題を指導していくためには、指導計画に基づいた一貫した継続的な指導が必要です。そのために、次の三点を基本的な考えとしました。

- ・1か月程度の指導計画を立案する。
- ・具体的な指導計画を立てるための資料を用意する。
- ・チームでの話し合いによって計画立案、評価を行う。

(イ) 手だて

支援チーム内において指導の手だてを話し合う際の参考とするために別紙資料「問題行動指導の手引き」を作成しました。この手引きには、指導課題の選定から具体的な指導計画立案、評

価までの手順を提示しました。同時に、指導計画立案の際に参考とするための手だてのポイントを具体的事例とともに示しました。なお、指導計画は、一つか二つの限定的な指導課題を選定し、1か月程度の指導期間で立案するようにしました。

4 校内協力推進計画に基づく指導実践

(1) 校長のリーダーシップの実際

研究協力校2校の校長に、「特別支援教マネジメントの方策」（前述【表3】）を示し、特別支援教育マネジメントを依頼しました。実践の様子を直接2人の校長から聞き取った結果を「特別支援教育マネジメントの方策について」と「特別支援教育マネジメントを振り返って」の二点にまとめました。

ア 特別支援教育マネジメントの方策について

- ・「特別支援教マネジメントの方策」に示された内容は、特別支援教育を経営していく上で、必要と思われる方策が、網羅されている。
- ・特に、「IV理解啓発の推進」は、校長の責務として大きいものであることが意識され、校報の発行等につながった。
- ・「I校内体制づくり」においては、的確で有能な人員を担任やコーディネーターに配置することがポイントであり、校長として、児童の情報や教員個々の実績等をいかに把握するかが重要である。
- ・事後に振り返った際、未実施の方策もいくつかあり、学校経営の責任者として、常々、経営上の方策として自身の取組に不足がないか、「特別支援教育マネジメントの方策」を基に、振り返っていくことの必要性がある。

イ 特別支援教育マネジメントを振り返って

- ・対象児への指導が効果を発揮し、改善の兆しが見えてくることによって、学校の職員全員が対象児に声をかけたり、目をかけコミュニケーションを増やそうとしたりする。
- ・担任の問題意識を高め、取組を開始することが校長としての責務である。
- ・支援チームを2～3名で構成することは効果的であったが、担任外の人員が少ない校内事情においては、コーディネーターの働きに頼らざるを得ず、コーディネーターが機能するための環境整備が大切である。
- ・校長が特別支援教育の必要性を認識し、取り組む姿勢を示し、職員に納得してもらうことが、特別支援教育の起点となるものである。

(2) 支援委員会による取組の実際

【表7】研究協力校の概要

ア 協力体制の構築の実際

(ア) 実践前の研究協力校の状況

この研究における研究協力校

学校名	学校規模	コーディネーター
A小学校	12学級400名程度 教員数16名	教頭
B小学校	6学級 90名程度 教員数10名	1学年担任

は、学校規模の異なる次の2校（ともに特殊学級等未設置校）です。両校の学校規模およびコーディネーターの役職等の概要は、【表7】のとおりです。どちらの学校にもADHD等医師から診断を受けた児童が在籍していました。また、特別支援教育にかかわる支援委員会を設置するとともにコーディネーターを指名しているものの、実質的な取組は緒にたばかりの状況でした。

(イ) コーディネーターの役割分担

コーディネーターの役割の分担について、前述「校内支援体制確立のための手引き」を基に、見直しを行った結果、各校において次のような改善が図られました。

- ・A校－校務分掌と関連が深い内容については、各担当が行うこととし、特別支援教育にかかわる研修会を生徒指導主事が中心となって行った。
- ・B校－学級担任の業務に支障をきたすことのないように、外部との連絡調整については、

教頭が行うこととし、コーディネーターである1年担任は内部の調整連絡を中心に取り組むこととした。

このように現在設定されている校務分掌と関連が深い業務を中心に役割分担を行い、コーディネーターが無理なく活動できるシステム作りが行われました。

(ウ) 支援チームの編成

【表8】支援チームの概要

学校名	対象児	対象児の様子	チームメンバー
A小学校	1年	・知的にやや遅れがある ・衝動的な行動が多い	担任、サポート教員 教務（担任外）
B小学校	3年	・知的には問題がない ・対人関係に問題が多い	担任、校長、2年担任 コーディネーター（1年担任）

(エ) 保護者啓発活動

B小学校では、コーディネーターが保護者向けの校報を作成し、校長名で配布を行いました。これは、ADHD等の状態の紹介や気になる場合は学校へ相談することを呼びかける内容で、保護者に理解しやすいように、必要なことを分かりやすく端的に表現されています。

その後、校報を見た保護者から「うちの子はLD（学習障害）ではないか」という教育相談の申し出があり、校長が対応することとなりました。このケースでは、校報をきっかけに保護者が悩みを打ち明けるとともに、学校が適切な対応を行ったことにより教育相談が実施されました。その結果、保護者の安心感を高めるとともに、学校、家庭互いに共通理解し合うことにつながりました。

イ 実態把握の実際

(ア) 判断までの取組

B小学校においては、どの児童が特別な支援が必要な対象児になるのか、支援委員会で判断できないでいました。そこで、「支援委員会で特別な支援を必要とする児童を判断するための資料集」を活用して実態把握を行い、11名の児童が、配慮を必要とすることが明らかとなりました。さらに、各担任が作成した実態把握票を基に、支援委員会において話し合いがもたれ、3名の児童を支援委員会として対象とすることを決めました。

その際の話し合いの要点は以下の三点でした。

○指導の困難さ、緊急度

「意欲の減退が激しい」「対応に一番困っている」ケースを選定した。

○指導実践の共有

異なるタイプの児童の指導を取り上げて、全校で取り組むことで指導についての共有化を図ることをねらいとした。

○職員の対応可能な範囲

教職員の人数構成から考えて、三つのチームを編成することが望ましいと判断した。

(イ) 取組の結果

この取組をとおして、担任からは、「客観的に児童を判断できることが分かってよかった」という感想や「問題となる事柄を整理していく中で児童の抱えている困難さに目を向けることができた」という感想も聞かれました。こうした話し合いをとおして、支援委員会の対象の児童の判断にとどまらず、その子どもにもより深い理解につながることができたと考えます。

ウ 校内研修会の実施と充実の実際

(ア) 研修会のもち方

研修会は、A校において生徒指導研修会の一環として行われました。内容は、【表5】に示したインシデント・プロセス法によって行われました。対象児は、研究の対象となった1年A児です。

(イ) 取組の様子

当日は、担任からの説明、質問の後に、4グループに分かれてA児への指導について話し合いを行いました。グループ毎の話し合いから発表された内容は、次のとおりです。

- ・小さな目当て（7分座っていたらシールなど）を作ったり、本児独自の目当てで独自の見方で評価していくことが必要ではないか。ほめる回数を増やしていくことが大切だと思う。
- ・できる状況を作っていく。そのためには、よいところを伸ばしていくことが大切ではないか。（「並ばせるときに後ろの子にA男君の名前のカードを持たせるなど」）
- ・繰り返し、手取り足取り教えていけばできることも増えてくるのではないか。少しでもできたらほめることが必要。
- ・「ごめん」と言えたらほめるなど、その場その場でよい行動を教えていく。

このように、どのグループにおいても、具体的な指導法について考えることができました。また、サポート教員の感想には、「学習や生活の中でがんばったり、できたことに対してほめてあげることはしていた。ただ、十分にそれが本人に伝わっていたのかと改めて考えさせられた」「何か小さな課題を作りそれが達成できたらそのことをしっかり伝え、ほめていこうと思う」など、自身の指導を振り返ったり、新たな指導の手がかりを得たり等の機会となりました。

(3) 支援チームによる取組の実際

ア A小学校の取組

(ア) 対象児童（A児）の様子と担任のニーズ

1学期終了時点の研究対象となったA児の様子は、【表9】のとおりです。

【表9】A児の様子

項 目	内 容
発 達 障 害 に 関 連 す る こ と	<ul style="list-style-type: none"> ・入学時の就学時健診で2次検査に回った。 ・その後の教育相談で相談機関へ行く。そこでは、「軽度の知的障害」と診断をされる。しかし、就学については、「通常の学級でも可能ではないか」とも言われ通常の学級に在籍することとする。 ・発音が不明瞭で近隣の通級指導教室へ通級している。
行 動 観 察 の 様 子 か ら	<ul style="list-style-type: none"> ・平仮名の定着が5割程度。 ・入学当時は立ち歩きが多い。現在も、授業に集中できない。 ・衝動的な行動が多く、他児への暴力的な行動も見られる。奇声を上げる。 ・学習面では遅れが見られるが、授業中、教師の発問に対しては、意欲的に挙手をする姿が見られた。 ・指名されずに勝手に答えることも多かったが、正しい内容の答えをしている場面も多かった。

一方、A児の担任は、教職経験10年以上の教員でしたが、初回の打ち合わせでは、学級の児童数が39名と多いこともあり、本児への指導についての困難さを感じ、どのように指導を行えばよいか分からないとの訴えがありました。この担任が、「問題行動指導の手引き」に基づいて記入した指導上の困難さを感じている項目は、【表10】のとおり、22項目になり、指導の困難さをうかがうことができました。

(イ) 指導の実際

① 行動面の取組

○支援チームによる指導の手だての検討

指導実践の始まった9月からの指導課題として、担任がA児の問題行動の中で、早く改善したいという観点から、「整列時に周囲にちょっかいを出さずに並ぶ」が選定さ

【表10】担任の指導上の困難さ

	内 容
生 活 面	・食べ方が身に付いていない
	・はさみ等の用具を上手に使えない
	・場をわきまえた行動ができない 他2項目
行 動 面	・奇声を発する
	・多動がある
	・落ち着きがない 他6項目
対 人 関 係 面	・約束が守れない
	・ルールのある遊びができない
そ の 他	・人とのかわり方が乱暴である 他4項目
	・係活動、当番活動の内容が理解できない

れました。【図7】は、そのための手だてを支援チームで話し合った際の話し合い過程を示したものです。

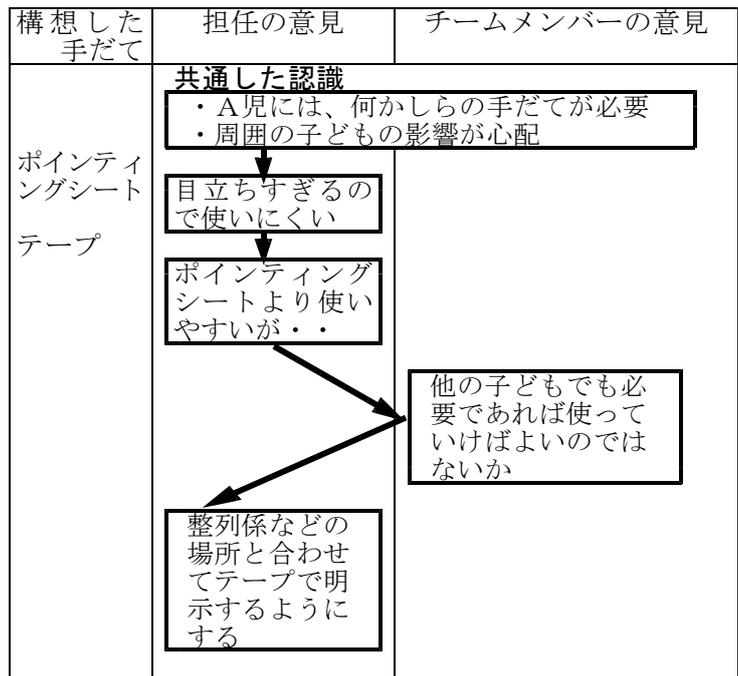
A児には、整列を意識化させるための手だてが必要であることが共通に認識される一方で、その手だてが周囲の子どもに及ぼす影響が懸念されました。最初の案として取り上げられたポインティングシートは、「周囲の子どもたちがシートに興味に移ってしまい、全体の整列が乱れるのではないか」という危ぐから、他の手だてを検討することとなりました。次の手だてとして、「テープを床に張る」ことが取り上げられました。テープは使いやすく、ポインティングシートの際、懸念されたマイナス面も解消できるが、果たして、A児の意識化が図れるかどうか疑問視されました。その話し合いの過程でチームメンバーの「A児だけの取組とせず、他の子どもでも必要であれば使っていけばよいのではないか」という発言をきっかけに、整列係等の位置を含めて、A児に自分の整列位置を示していくこととなりました。

この話し合いを受けて、【図8】の指導構想シートを作成し指導にあたることとしました。

○取組の実際

指導期間中におけるA児の様子は次頁【表11】のとおりです。また、支援チームは、期間中、延べ8日間9回のミーティングを行いました。時間帯は、放課後、場所は職員室で行われる回数が多く、この支援チーム内でのミーティングは、A児の課題への取組方、指導の成果等を出し合い、2週目からの指導法の改善などに結びつくきっかけとなりました。2週目から取り組まれた「全体が並び終えてから並ぶ」取組は、3週目からA児が自分の判断で行うようになりました。

そこで、9月末からは、床に張ったテープを取り除き、その状態でも整列できるようになったことから、10月始めに行われた支援チームでの話し合いでは、この課題は、達成できたと判断しました。こうした結果を受けて、10月からは新たな課題を設定し取り組むこととなりました。



【図7】手だて検討時の話し合いの過程

指導構想シート	
I 指導内容	教室移動の際に、友だちにちょっかいをせずに自分の場所に並ぶことができる
II 指導の目標	
【現在の様子】	<ul style="list-style-type: none"> ・ 整列時に自分の並ぶ場所に並んでいない。 ・ 整列をしないで、友だちにちょっかいをかけた、ぶつかったりする。
【1か月後に期待する具体的な姿】	<ul style="list-style-type: none"> ・ 床に貼ったテープを用いることで、自分の並ぶ場所が分かる。 ・ 周囲の友だちにちょっかいをかけた、ぶつかったりせずに整列することができる。
【達成基準】 - どれくらいの期間にどの程度できれば達成とするか -	
○基準	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教室移動に時にテープを目印に不適切な行動（ちょっかい、ぶつかり）をしないで自分から立つことができる。 ・ 自分の場所に立った後は、その場から離れない。 <p style="text-align: right;">以下、省略</p>

【図8】指導構想シート（9月分）

② 学習面における取組

○支援チームによる指導の手だて検討

学習面においては、学習に対する意欲と自信をもたせるために、A児のよさを認め、伸ばしていくことをねらった指導に取り組むこととし、図画工作科の指導を支援チームで検討しました。その中で、A児の好きな教科で普段から意欲的に活動に取り組むものの、集中が途切れて不適切な問題行動を起こしがちであることや自分のイメージを具体化する際に困難を生じること等の問題点もあげられました。そこで、事前に提示した授業改善の視点を参考に、指導の手だてを話し合いました。【図9】は、単元の内容と、指導のための手だてを支援チームで話し合った際の過程を示したものです。

A児には、VTRや写真の活用が有効であることは、チームの共通した認識でした。その一方、ただ見ていたのでは理解できないので、一工程毎にVTRを止める必要性を述べる担任に対して、「他の子どもが見ていた場合にどうするか」という問題提起がサポート教員からなされました。その解決策として、「もう一台別のVTRを用意することはどうか」という提案があり、教務主任からも、1台では他の子どもと一緒に活動する際のデメリットが大きいので賛成する旨の発言が述べられ、A児専用のVTRが設置されることとなりました。

このような話し合いの過程を経て、「見通しをもたせるための指導」、

【図9】指導単元の内容と手だての検討時の過程
「対話を重視しイメージをもたせる指導」、「技能面への配慮を行った指導」を重視していくことを確認しました。

【表11】指導課題への取組の様子

期 間	取 組 の 様 子
9 / 1 ～10	<ul style="list-style-type: none"> ・ A児へ取組の意識化を図るとともに、評価の方法について個別に説明し、意欲化を図ることができた。 ・ 床に張ったテープを目印に整列しようとする意識が出てきた。 ・ 他児へのちょっかいは見られる。
9 / 13 ～17	<ul style="list-style-type: none"> ・ 新たな取り組みとして、サポートの教員が、他児が整列し終えてからA児を並ばせるようにしたところ、他児にちょっかいを出さずに整列できるようになってきた。
9 / 21 ～30	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の判断で、全体が整列してから自分が並ぶようになった。落ち着いて整列できるようになった。

○単元名「かみのつつがうたって、おどって」
～かみのつつにきりこみをいれ、たのしくあそぶものをくふうする～

○単元の主な学習活動

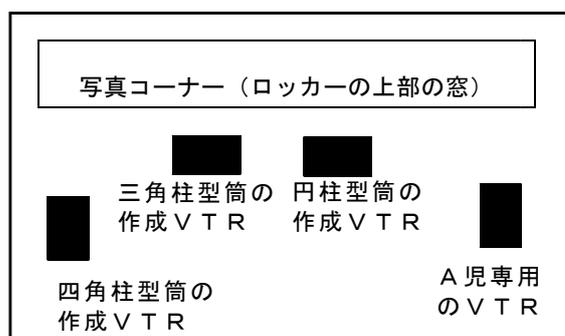
- ・ 三角柱型、円柱型、四角柱型の筒を作る
- ・ 1辺を残してはさみで切り込みを入れる
- ・ 動物等に見立てて、折り紙などで装飾を付ける

○筒を製作する際の支援の手だてについての検討過程

構想した手だて	担任の意見	チームメンバーの意見
	共通した認識 ・ A児には、言葉だけの手がかりでは難しい ・ VTRや写真の活用が有効	
VTRの使用	一工程毎に止めながらやれば良いのではないか	その場合、他の子どもがVTRを一緒に見ている場合、どうするか
個別のVTRの使用	他の子どもと別にVTRを用意するのはどうだろう	他の子どもと一緒にだと集中が途切れるから、その方がよい

○取組の実際

支援チームでの話し合いを受けて、当日の授業では、作業スペースに各型の筒を作成するためのVTRとA児専用のVTRが設置され、自由に見ながら作成できる設定がなされました。同時に、写真で各工程を示したコーナーも設置されました。【図10】は、作業スペースの会場図です。



【図10】作業スペースの会場図

この結果、次のような姿が見られました。

- ・A児は、他児とは別にVTRを見て制作するため、集中して取り組むことができた。
- ・A児はVTRを見て、各工程の制作方法を理解し、自分から作業を進めることができた。
- ・他の児童も、自分の必要感に応じてVTRや写真を見ながら作業を進め、制作工程を理解しながら進めることができた。

さらに、A児は、自分のイメージを具体的に表現することが難しくおおざっぱに切る、張るなどの制作で終わってしまうこと多かったため、A児のイメージがふくらむよう個別の声かけによる支援を行いました。次のかかわりは、対話を基にA児がイメージをふくらませた場面です。

A児 (折り紙を1枚そのまま、筒に張ろうとする。)
 担任 「A児さん、今何を作っているの。お話ししてみて。」
 A児 (指さしながら) 「ここにこれを張るの。キリンみたいに。」
 担任 「キリンみたいにしたいのね。これは、(先に張ろうとした折り紙) このまま張るの？」
 A児 (大きすぎることに気が付いて、はさみで切ろうとする。)
 担任 「細くするのね。なるほど。細い方がキリンに見えるね。」

上記のやりとりの後、A児は、折り紙を3つに切り取り、筒に張ることができました。授業の最後に、互いの作品の工夫したところを発表し合う場面では、担任はA児を取り上げ評価すると、他の児童から「オー」と感嘆の声が上がり、A児は満足した様子でした。

授業終了後の支援チームでの話し合いでは、それぞれの支援が有効であったこと、VTR等の支援が他の児童にも効果的であったこと、対象児が制作する筒を選ぶ時に少し混乱があったのは「三角」、「四角」の言葉の意味が理解できていなかった可能性があること等が確認されました。

(ウ) 指導の成果と課題

① 成果

- 本児への有効な指導の手がかりを得ることができたこと

指導前は、生活面、学習面ともに指導が難しくどのように指導を行えばよいか迷っている状態でしたが、この取組を通して、A児の特性に合った指導を構想できるようになりました。

- 支援チームにおいて、A児の情報の共有や指導の検討が行われたこと

支援チームにおいて、A児の指導についての検討が随時行われたことによって、担任だけでは気が付かない情報や指導の視点を提供され、指導の改善に結びつきました。また、「気持ちが高ぶったときは、隣の教室に呼んで落ち着かせてから話をすると、言われていることや注意されていることを受け止めることができる。」(9月14日記録から)等、A児への有効な指導法を確認、蓄積をする場とすることもできました。

- A児について他の教職員との共通理解ができたこと

行動面での取組については、職員室にいる教職員がA児の来室の際に、「今日もしっかりできたね」、「とてもよくがんばったね」等の声かけを行っていた。こうした取組がA児の意欲を高める要因になった。このような、A児について校内の職員の共通理解がなされたことが指導

の大きな成果を上げる要因になったと考えられます。

② 課題

今回取り組まれた図画工作科での指導では成果が見られたものの、算数、国語といった教科の指導においては、一斉指導で行うことが難しい状況です。また、行動面の指導においても改善が困難な行動もあり、これらの課題により一層校内協力を推進していくことが課題です。

5 分析と考察

【表16】 調査の内容

(1) 全職員の意識調査の概要

ア 調査対象

- ・ A小学校全教職員24名
- ・ B小学校全教職員15名

イ 調査の内容

調査紙の内容は【表16】のとおりです。

ウ 実施回数

同一の調査紙を指導実践の前後の2回にわたって実施しました。

I 特別な教育的支援の必要な子どもの実態把握について

- 1 該当児童の認識
- 2 日常の学校生活（行動面や学習面等）の中での課題認識
- 3 かかわり方の理解
- 4 日常の学校生活（行動面や学習面等）の様子を知る機会
- 5 情報を得る方法
- 6 日常の学校生活（行動面や学習面等）に対する関心
- 7 情報を得るために大切なこと（自由記述）

II 校内での支援の在り方について

- 8 校内での取り組みの必要度（選択）

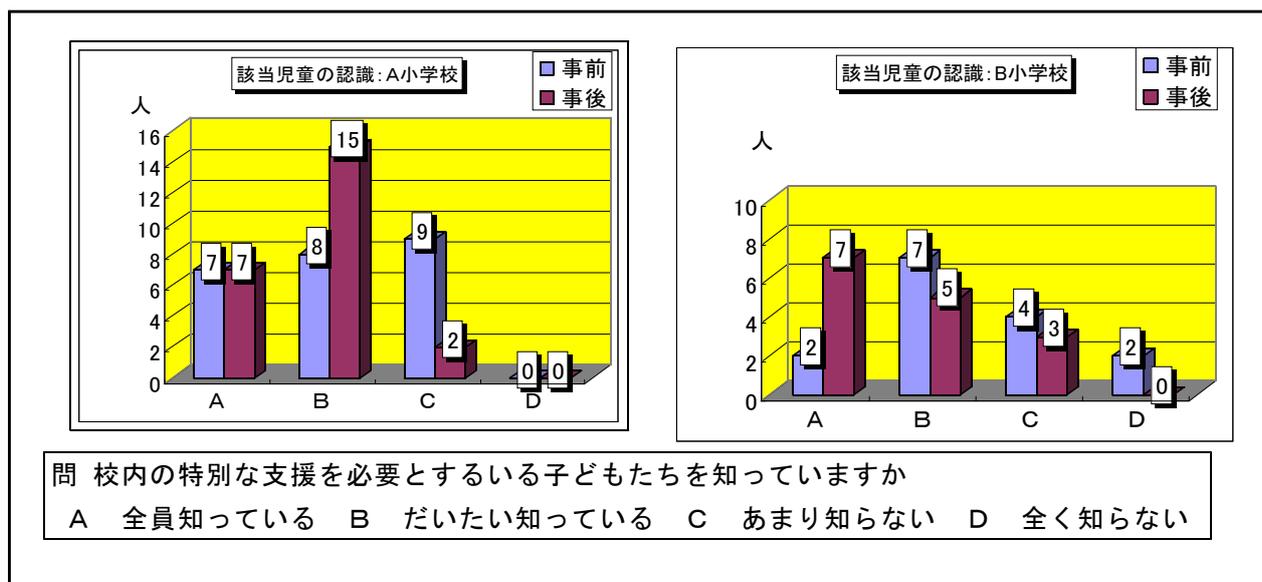
III その他

- 9 支援にかかわって、考えていること、必要に思うこと（自由記述）

(2) 全職員の意識調査の結果から

(ア) 該当児童の認識

【図14】は、支援を必要とする児童への認識の変容を示したものです。どちらの学校においても、どの児童が支援を必要とするのかという認識は高まったとします。これは、校内での支援体制が有効に機能したことの一端を示すものととらえられます。A小学校においては、選択肢Bの人数が増え、B小学校では選択肢Aの人数が増えました。これは、B小学校において実践前の段階では支援が必要な児童の判断がなされておらず、スクリーニング調査等を含めた児童判断のための取組が、全校体制で実施されたことが有効であったことによるものと思われます。



【図14】 該当する児童の認識

(イ) 自由記述から

「支援のためと会議等がふえることで、かえって負担が増すのではないか。余裕をもって指導にあたれなくなることが危ぐされる」と事前に記述していたA小学校の職員は事後の記述で「担任だけに負担を負わせないように、担任を支援する校内体制の充実が大切」と記述しています。同様の記述が他にもあり、今回取組を通じて、担任の負担を減らすための校内での協力体制がとても大切であるという意見に変わりました。その他には、「まずはやってみることがスタートだと思った。実際にあれこれ悩んでいても適切な支援は難しい。やってみて話し合いながら、方法を変えていくのがいいように思う」という事後調査での担任の記述があり、支援チーム・支援委員会の取組が有効に機能したことが読み取れます。また、この担任は「その子を中心に見ていくと、その子の周辺の子たちのかかわり方が見えてきて、学級全体の見え方が違ってきた」とも記述しています。特別な支援が必要な児童への具体的取組は、学級経営を柱とする一斉指導と直結していることが分かります。

(3) 担任の意識の変化から

A児の担任が9月当初に抱えていた課題（前述【表10】）について、実践終了時の12月時点で担任による再評価を行った結果、次の6項目については、改善が図られていると判断されました。

- | | |
|-----------------------|---------------------|
| ・はさみ等の用具を上手に使えない（生活面） | ・友だちのものを隠す（行動面） |
| ・友だちのものを投げる（行動面） | ・自分の並ぶ場所が分からない（行動面） |
| ・立ち歩きをする（行動面） | ・人とのかかわり方が乱暴（対人関係） |

この6項目は、「自分の並ぶ場所が分からない」のように直接指導し改善したものもありますが、残りの5項目は直接指導を行っていないものです。このように直接指導を行っていない項目についても改善しているとの認識が見られました。B児の担任についても同様の傾向が見られ、対象児の指導に対する課題意識が減少していることが確認されました。

これは、A児自身の自己肯定感や規範意識が高まり、問題行動等が減少した事に加えて、担任の次のような意識の変化によるものと思われまます。

○対象児への指導の見通しをもてるようになったこと

A児の担任は、実践が進むにつれて、チーム内での話し合いにおいて、A児への指導のアイデアを様々出すようになりました。

このことは、対象児の指導に担任が見通しをもてるようになったことを示しています。同時に、指導が難しい児童という意識から、何らかの手だてを講じることによってうまく指導ができる児童という、意識へ変化したことも示しています。

○チームでの指導による負担感の軽減

A児の担任は、チームメンバーの教員やコーディネーターである教頭と職員室内で、日々のA児の様子等を日常的に話せる環境にありました。そうした環境の中で、一人だけでA児の指導にあたっているのではないという意識のもと指導にあたることができました。B児の担任は、指導を進めていく中で、果たしてこの指導でよいのかどうか迷っていた際に、チームメンバーの教員から成果が出ていることを告げられ、指導を継続していくきっかけとすることができました。

これらのことは、チームによって指導を行う体制を築いたことによって、担任の負担感を軽減することができた事例ととらえられます。同時に、自分だけで指導にあたるのではなく、困ったときや悩んでいるときにはいつでもサポートしてもらえるという安心感が根底にあるという意識の変化によるものと考えられます。

以上のように、実践をとおして、担任の対象児の見方、指導への見通し等、多くの点において意識の変化を見ることができました。

Ⅲ 今後にむけて

1 今後の課題と方向性

(1) 指導の手だての改善

今回取り組んだ課題を基に、より有効な手だてを構築できるように改善を加えていくことが求められています。改善の観点としては、「手引き書の中により豊富な事例を紹介し、具体的なイメージをもちやすくする」、「発達段階に応じた指導の手だてを紹介する」等が考えられます。こうした改善によって、より使いやすい、役に立つ手だてにしていく必要があります。

(2) 中学校・高等学校における指導実践

この実践は、さまざまな事情から、小学校だけの取組となりました。今回の研究を基盤としながらも、中学校・高等学校独自の指導上の困難さに対応していくためには、新たな視点からの取組が不可欠です。

今年度より、特別支援教育室では、中学校・高等学校における指導の在り方について、2年間の研究に取り組んでいます。

引用・参考図書

- ・「ADHDの明日に向かって」田中 康男著 星和書店 2001年10月
- ・「ADHDのすべて」ラッセル・バークレー著 ヴァイオス 2000年6月
- ・「こうすればうまくいく ADHDをもつ子の学校生活」リンダ・フィフナー著
中央法規出版 2000年10月
- ・「ADHD これ子どもが変わる」司馬 理英子著 主婦の友社 1999年2月
- ・「ブレーキをかけよう1 ADHDとうまくつきあうために」パトリア・クイン 著
エジソンクラブ 1999年12月
- ・「きみも きっと うまくいく—子どものためのADHDワークブック」
キャスリーン・ナド&エレン・ディクソン著 東京書籍 2001年6月
- ・「ガイドブックアスペルガー症候群」トニー・アトウッド著 東京書籍 1999年9月
- ・「アスペルガー症候群／児童精神医学」論文集 星和書店 2001年3月
- ・「高機能広汎性発達障害」杉山 登志郎・辻井 正次編著 ブレーン出版 1999年8月
- ・「学習障害・学習困難への教育的対応山口 薫編著」文教資料協会 2000年6月
- ・「学習障害 課題と取り組み」神谷 育司著 文教資料協会 2000年10月
- ・「LDの教育—学校におけるLDの判断と指導—」上野一彦他編 日本文化科学社 2001年7月
- ・「LD（学習障害）とADHD（注意欠陥多動性障害）」上野一彦著 講談社 2003年5月
- ・「発達障害の臨床」中根 晃著 金剛出版 1999年10月
- ・「ソーシャルスキル教育で子どもが変わる小学校」 図書文化社 1999年11月
- ・「学習障害（LD）への教育的支援」文部科学省著 ぎょうせい 2002年10月
- ・「発達障害のある子の困り感に寄り添う支援」 佐藤暁著 学研 2004年9月

*参考URL

文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/index.htm

岩手県教育委員会事務局学校教育課「岩手県におけるこれからの特別支援教育の在り方」（最終報告）

<http://www2.iwate-ed.jp/sed/saisyu-arikata/index.html>