SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

インクルーシブ教育における特別な教育的ニーズのある子どもを支える早期移行支援の在り方：対話による連携を目指して

メタデータ	言語: jpn
	出版者:
	公開日: 2017-06-08
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 小林, 宏美
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00010231

インクルーシブ教育における特別な教育的ニーズのある子どもを支える早期移行支援の在り方

――対話による連携を目指して――

小林　宏美

An Early Transitional Support System for Children with Special Educational Needs In Inclusive Education：Collaboration through Dialogue

Hiromi KOBAYASHI

1　問題の所在と目的

2007 年 9 月、「障害者の権利に関する条約」にわが国も署名、さらに 2014 年 1 月に批准し、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築への取り組みが始まった。「障害者の権利に関する条約」では、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度（inclusive education system at all levels）及び生涯学習を確保することが謳われ、それらを受けて報告された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」（中央教育審議会初等中等教育分科会,2012）では、インクルーシブ教育システムについて、「障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきであり、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身につけていけるかどうかが最も本質的な視点である」とされている。学校教育は障害のある子どもの自立と社会参加をめざした取り組みを含め、共生社会の形成に向けた重要な役割を果たすことが求められているのである。

しかし、子ども達が通う学校現場では、通常学級に在籍する発達障害などの特別な教育的ニーズのある子ども達への支援が十分に働いていない場合が見られる。それらは小学校就学早期に顕著であり、東京都教育委員会が実施した第一学年の児童・生徒の学校生活への適応状況に関わる実態調査（2009）では、「小１プロブレム」といった不適応状況が年度末まで継続してしまう割合が 50%以上になっていることを報告している。その原因として、本杉（2013）は幼児期の教育と小学校教育では、教育内容や指導方法が異なることから、教育的ニーズのある子ども達が小学校入学後の生活変化に対応することが困難であることを指摘している。また、木山ら（2007）は、通常学級の中で、特別な教育的ニーズのある子どもへの支援が学級担任の経験や力量だけに任されている現実があり、支援体制を充実する必要性があることを述べている。

そこで、本研究では、小貫（2010）の『包み込むモデル』を参考に、A 町において特別な教育的ニーズのある子どもの学びを支える環境を整えるとともに、学びを支える有効な支援が、保幼から小学校通常学級への移行支援体制の構築につながるかどうかを検証することを目指す。それらを通して、特別な教育的ニーズのある子どもの通常学級での学びを促進する早期移行支援の在り方を探っていくことを本研究の目的とする。

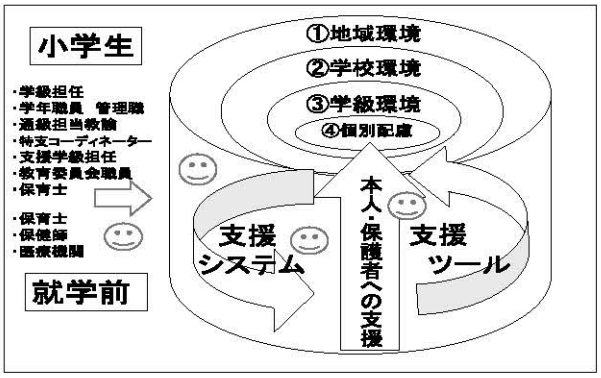


図 1-1 早期支援体制モデル（小貫 2010 に筆者が加筆）

２　研究の方法

第１段階として、A 町の早期支援の取り組みについて、A 町保健福祉センター保健師や A 町教育委員会指導主事、こども発達支援事業所所長、小学校教員に聞き取り調査を実施し、A 町の早期移行支援の概要を捉える。さらに、課題を明確にするために、A 町の保育所保育士、幼稚園教諭、こども発達支援事業所職員、小学校教員を対象として、保幼小連携についての質問紙調査を実施する。質問紙調査では、「気になる子ども・障害のある子どもの観察のための保育所、幼稚園の訪問」「保育所、幼稚園と小学校との子ども同士の交流」「気になる子ども、障害のある子どもの実態や支援方法を記した教育支援計画や移行支援シートの提出」など６項目についての取り組みの現状について調査したり、「保幼小連携における教職員の意識」や「保幼小連携に関して最も重要だと思われる取り組みについての意識」を調査したりする。

第２段階として、実習地のこども発達支援事業所での実践を通して、就学前の特別な教育的ニーズのある事例児への「就学を意識した支援」、さらに就学前の支援情報を小学校通常学級に移行するための「移行支援ツール」、移行するために設定した「移行支援システム」に焦点をあて、小学校での「学びへの参加」を促進すると思われる就学前の有効な支援方法を探る。

第３段階として、実習地 A 町立 A 小学校で、熟達した通常学級担任教師が核となって、事例児の学びの基礎力を育成するために、発達支援事業所からの移行支援ツールや学級・学校・地域がもつ教育資源を生かして取り組んだ支援の実践例に基づいて、小学校での支援体制の在り方を展望する。

これにより、今まで担任教師の経験や力量に任されていた特別な教育的ニーズのある子どもの通常学級での学びを支える支援について、より地域や学校体制として効果的で汎用的な早期移行支援の在り方を提案する。

３　調査から見えてきたＡ町早期支援の課題

聞き取り調査と質問紙調査から A 町保幼小連携について以下の 3 つの課題が浮かび上がった。

（１）特別な教育的ニーズのある子どもが円滑に通常学級に就学するための方法の開発

調査結果から、特別な教育的ニーズのある子どもが通う発達支援事業所職員の「保幼小連携がうまくいっている」という意識が非常に低いことがわかる。また、その理由を KH Coder（樋口,2012）を使って分析すると、情報交換の機会が少ないことや、伝えられた情報を生かして対応できていない実態があることなどがわかった。保育所やこども発達支援事業所などの療育機関での効果的な支援を小学校につなげていく体制を構築する必要がある。

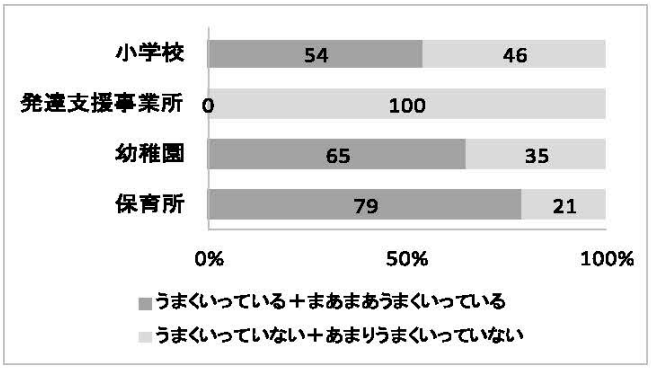


図 3-1 保幼小連携における教職員保育士の意識

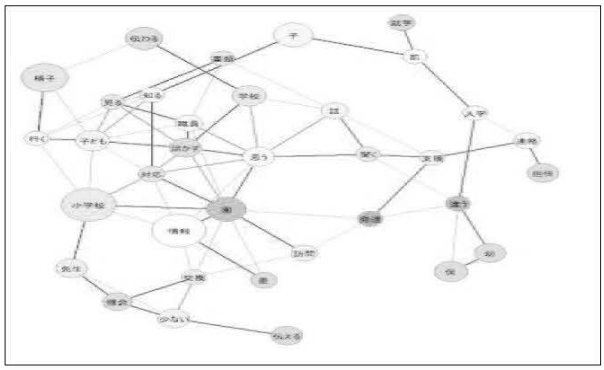


図 3-2　保幼小連携がうまくいかない理由（KHCoder）

（２）保幼と小が互いに有益な連携システム（連携の場）を構築するための工夫・手立ての開発

調査結果から全ての小学校で情報交換会が行われているにもかかわらず、必要な情報を得られていないと感じている教職員がいるということは、情報交換のやり方や時期、情報交換で得られる情報の質を高めていく必要があることを意味する。また、互いに有益な連携システム（連携の場）であるためには、双方が単なる情報の伝達ではなく交換であることを常に意識し、子どもを中心に保幼と小の双方にとって、子どもの育ちを支える上で有益なものでなくてはならない。

（３）連携ツール（個別の教育支援計画）の作成・活用の工夫と期待

現在Ａ町では、小学校、中学校で同じ形式の「個別の教育支援計画」が作られ、小から中への移行支援に役立っている。全保幼小職員の 94%が「個別の教育支援計画」の重要性を認識しているが、実際には町内の３小学校中１校にしか保幼からの「個別の教育支援計画」が移行されていない。小学校就学前から積極的に活用できるものにすることが必要であろう。そのためには、幼児期から就学期にかけての保育や教育における目標や子ども観を、保幼と小の職員が共有し合い、それについての保育所や幼稚園での支援、家庭での関わり方を記載していくことが求められる。

４　就学前の支援体制の在り方（実習地①こども発達支援事業所での実践から）

特別な教育的ニーズのある幼児の就学前療育を行っているＡ町こども発達支援事業所で、こども発達支援事業所の職員（保育士）と就学予定の小学校教員である筆者がチームを組み、試行的支援実践を行うことで、特別な教育的ニーズのある事例児や保護者に対する有効な就学前の支援体制の在り方を探った。実施に際しては、保護者に対して研究の目的と方法を説明し承諾を得た。

（１）事例児である児童Ａについて

年長５歳児男子Ａ（現在はＡ町立Ａ小学校通常学級在籍の１年児）。明るく、人と接することが大好きである。ADHD の疑いがあり、集団での落ち着きのなさや衝動性、他児への暴力が目立ったため、年中時に公立保育所から、より少人数の療育が可能なこども発達支援事業所に転所し、早期支援を受けていた。発達検査の結果は以下の通りである。

・WPPSI 検査・・・VIQ 93　PIQ 129　FIQ 113
・SDQ プロファイル・・・情緒・行為・多動不注意・仲間関係・向社会性のすべての領域で臨床域であり、支援が必要であると考えられる(図 5-2)。

なお、今回活用した「SDQ プロファイル」とは、Goodman(1998)によって開発された子どもの行動スクリーニングのための質問紙で、保護者や保育士が５分ほどでチェックすることができる良さがある。イギリスを中心に北欧やドイツなどヨーロッパで広く用いられている。

（２）小学校通常学級での学びを支えることに結び付く「アプローチ支援」

「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」では、幼児期から児童期にかけての教育目標は、生涯にわたる学びの基礎となる極めて重要なものであることから、学びの基礎力の育成というつながりとして捉え、3 つの自立（「学びの自立」「生活上の自立」「精神的な自立」）を養うことが必要であると述べている。そこで、本実践では、就学前から 3 つの自立を意識して支援することが、子ども達の小学校への段差を減らし、通常学級での学びを支えることに結び付くと捉え、それらの支援を「アプローチ支援」とした。保育士と小学校教員である筆者が対話を重ね、小学校生活のスムーズな理解を促進するためのポイントとして下記の事項を取

り出して、それぞれ事例児の現状に合わせた具体的な支援内容を相談の上で決定した。表 4-1 がアプローチ支援の内容である。

表 4-1　アプローチ支援の内容

支援事項	支援内容
①持ち物	前日の帰りに、翌日の主な予定を絵や字で示し、活動への見通しをもたせる。
②配布物	配布物は手紙の端をあわせて丁寧に折り、かばんにしまい、家の人に渡すように指導する。
③トイレ	一日の流れを朝の会で示したり次の活動の開始時刻を時計で表したりして、時間を意識させる。
④所持品の管理	片づける場所や整理の仕方を絵で表す。一人ひとりのロッカーと持ち物に同じシールを貼る。帰りの会で気持ち良く整頓されている様子を見合ったり、片づける時間を設定したりする。
⑤あいさつ	どんな時にどんなあいさつをすればよいかを考える場を設定。よいあいさつを褒め価値づける。
⑥仲間意識集団活動	その場に合ったふるまい方や言葉の使い方を教えた。行動修正が必要な時は、児童の耳元で、「～した方がいいよ。」と具体的、肯定的に注意する。
⑦食事	食事は食べられる量を自分で考え、食べる前に皿の上の量を調節し、調節後は残さず食べる指導。食事時の会話の仕方や内容など、場に合わない時は耳元で注意し、話題を変えさせる。
⑧当番活動	日替わりでどの子にも当番を任せ、朝の会や帰りの会の司会を経験させる。不安な気持ちを感じさせないように、先に練習させたり、見本を示したりする。
⑨衣服着脱	モデル図や鏡を用意する。「暑い時には上着を１枚脱ぐよ。」「寒い時は着るよ。」と声かけ。
⑩コミュニケーション	言葉が見つからない時は、保育者が助けながら最後まで話せるように支援する。友達に優しい言葉をかけた時は、その場で認め褒める。

（３）移行支援ツールと移行支援システムの有効性の検証

移行支援ツールとして、「SDQ プロファイル」と「個別の教育支援計画」を保育士と保護者、小学校教員である筆者、教育委員会が協力して作成し、活用した。SDQ プロファイルによって、児童 A の得意な面と困難な面を視覚的に瞬時に捉えることができ、主観的な情報やエピソードだけでなく客観的なデータによって、支援者同士が正しく肯定的に児童 A について共通理解することができた。また、個別の教育支援計画では、質問紙調査から明らかになった小学校教員が求める情報について、児童 A の実態を「生かしたいところ（よい表れ）」「気になるところ」に分け、具体的な支援方法を記載した。入学後の担任教師への聞き取り調査から、それらのツールが、通常学級で特別な教育的ニーズのある子どもを肯定的に理解し、支援するのに効果的であったことが実証され、児童 A の保護者への聞き取り調査からも、個別の教育支援計画を早期に学級担任に提示することで、児童 A のよさや困難さを分かってもらい、安心できたことを確認できた。さらに、それらの移行支援ツールを移行支援システムである就学相談や訪問指導、保幼小連絡会などで活用することにより、保護者と保育士、小学校教員が、互いに子ども観を共有し、支援方法を確かめ合い、連携していくことができた。子どもがもっているよい面やそれを活かす支援を記載した移行支援ツールによって、子どもを前向きにとらえる情報がつながり、さらに、支援者同士がお互いに顔を合わせて対話することができる移行支援システムによって、その情報を活用する人と人がつながっていった。

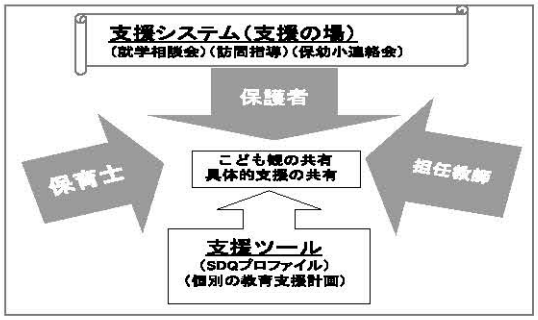


図 4-1　支援システムと支援ツール

５　小学校での支援体制の在り方（実習地②Ａ小学校での実践から）

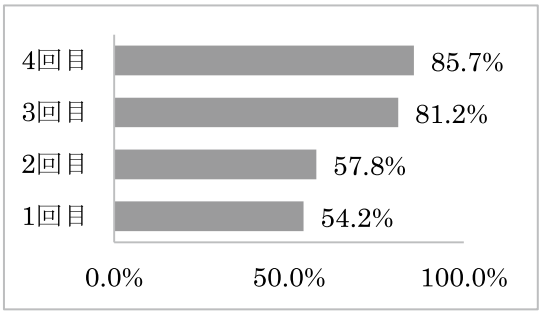
児童 A が就学したＡ小学校通常学級で、熟達した担任教師と発達支援事業所でアプローチ支援

を行った筆者がチームを組み、移行支援ツールや学級・学校・地域がもつ教育資源を生かして取り組んだ支援の実践例を通して、小学校での支援体制の在り方を展望した。

（１）児童Ａの変容

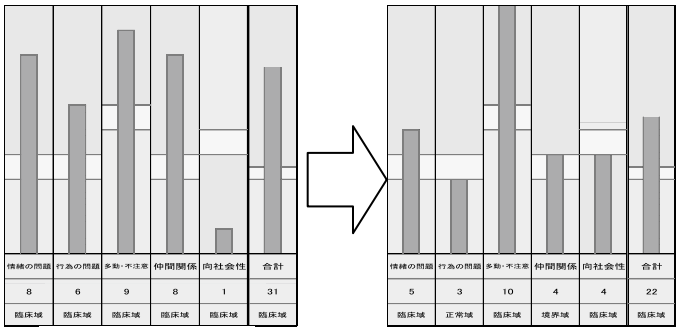
担任教師の記録によれば、こども発達支援事業所からＡ小学校通常学級に入学した直後は、①授業中にじっとしていられず、つねに筆記用具などをいたずらしている、②指示を聞き洩らし、隣の子どもの様子を見て行動する場面が多く見られる、③教師の簡単な質問には反応するが、少し困難な課題になると集中力や活動意欲が下がる、といった行動特徴が見られた。

しかし、通常学級において担任教師を核とする指導支援を継続していくと、児童Ａの主たる授業の活動への参加率（タイム・サンプリング法による学習活動に参加している時間の割合）が 4 月の 54.2%から 9 月には 85.7%（図 5-1）へと上昇した。また、個人の強さと困難さを測定する SDQ プロファイルでも、就学前に比べ要支援領域が大きく減っている（図 5-2）。特に「行為の問題」が臨床域から正常域に、さらに「仲間関係」が臨床域から境界域に入っている。これは、特別の教育的ニーズのある児童Ａに対する小学校での支援が有効に働き、通常学級の中での学びが支えられている状態にあったためであると考えられる。



①5/18 ②5/25 ③9/21 ④9/28 に実施

図 5-1　授業への参加率の変化



就学前（2 月）　　**就学後（9 月）**

図 5-2　SDQ プロファイルの変化

（２）通常学級担任教師が行った「スタート支援」

依田ら（2004）は通常学級における ADHD 児への教育的支援の在り方を事例に基づいて検討し、支援体制の中心的役割は常に担任が担うことや ADHD 児に対する教育的支援は、学級全体の児童の成長につながるものであるという結論を導いた。それらの先行研究を踏まえ、児童Ａや学級全体の児童の学びを支えるために、就学前の「アプローチ支援」をつなげて、担任教師が核となって行った小学校「スタート支援」の内容は以下の通りである。

（発達支援事業所）**アプローチ支援**	
精神的な自立	**生活上の自立** （下記への具体的な支援） ①持ち物　②配布物・連絡事項 ③トイレ　④所持品の管理 ⑤あいさつ⑥仲間意識集団活動 ⑦食事⑧当番活動⑨衣類の着脱 ⑩コミュニケーション
	学びの自立　遊びの中の学び

個別の
教育支援計画
SDQ
プロファイル

（Ａ小学校）　**スタート支援**	
精神的な自立	**生活上の自立** （左記①~⑩継続支援）
	学びの自立 ①学級全体に学習スキルを教え、個にあった支援をする。 ②多様さを認め個の良さを生かす姿勢 ③子ども同士が支え合う学習環境作り ④授業の工夫

図 5-3　「アプローチ支援」をつなげた「スタート支援」の内容

（３）支援者同士をつなげる学校支援体制の構築

児童Ａの担任教師は、児童Ａへの合理的配慮や支援を自分一人で行うのではなく、児童Ａを取り巻く保護者、通級指導担当教員、学年部の教員、管理職、支援員など様々な支援者と自分から対話をし、積極的に支援チームを作っていった。それにより多くの支援者が意図的に児童Ａと関わり、より効果的な支援を実施することができた。国立特別支援教育総合研究所（2013）は、インクルーシブ教育システムが構築されるためには、各担任が「教職員および関係者の連携・協働」する力を高めていく必要があることを述べているが、本実践ではそれを実証している。

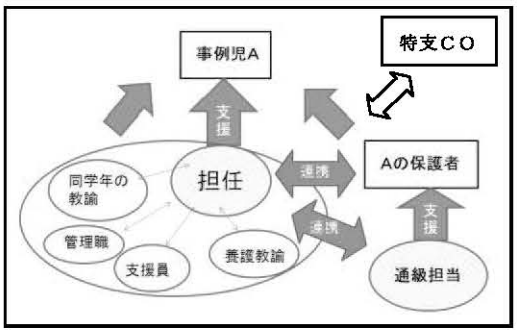


図 5-4　担任を核とした支援チーム

（４）学校を支える地域支援体制の構築

児童Ａへの試行的支援実践から、特別な教育的ニーズのある子を支えるためには、担任教師個々人の連携力だけに任せるのではなく、間に教育委員会が入って「個別の教育支援計画」をツールとして各関係機関を橋渡しすることが効果的であることがわかる。さらに、保幼から小へ一貫した支援員の配置や支援員研修会の実施、地域全体に新たな連携と学びや育ちの充実をもたらす保幼と小の交流活動の推進が必要であると考える。

６　総合考察

本研究では、通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある子どもを支える早期移行支援の在り方を検討したが、実践結果から導き出された適切な早期移行支援とは、次の４つである。

第１に、幼児期から児童期を「学びの基礎力の育成」というつながりとして捉え、保育所（こども発達支援事業所）でのアプローチ支援と小学校でのスタート支援を連続的に行うことである。保育所と小学校の違いを支援者である保育士や小学校教員が互いに理解し合い、学びや生活上の自立に向けて接点を見出していくことで、子ども達の就学への段差を減らすことができた。

第２に、子どもの強さと困難さの実態を数値的・客観的に捉えるとともに、「子どものよさを認め伸ばしていくことで、困難さを補う」という子ども観を保育士、保護者、小学校教員が共有できる移行支援ツール「SDQ プロファイル」「個別の教育支援計画」を活用することである。

第３に、特別な教育的ニーズのある子どもと保護者を支えるために既存の移行支援システムを見直し、それを有効に機能させることである。支援者同士が顔を合わせる機会を工夫し、子どもも保育士も教員も共に影響し合い、育ち合う関係性を作ることができた。

第４に、以上の支援システムと支援ツールの構築・開発とは相互被影響関係にあり、それらを効果的に働かせるためには支援者同士の対話が必要であるということである。これは保幼から小学校への移行時にも小学校での支援においても同様である。支援者同士が子ども観を共有し、よりよい支援を模索する対話により、システムやツールが一層効果的に働くことを明らかにした。

最後に、今後の研究課題としては、保幼と小の職員、保護者が安心して対話できる場を確保し、個に合った支援を流動的に捉えていくことが必要である。さらに、インクルーシブ教育において特別な教育的ニーズのある子どもを支えるためには、特別な教育的ニーズのある子がもっているよさや支えているものを考慮し、支援者と被支援者、支援者同士がともに支え合っているシステムを地域や学校、学級で明らかにしていくことが大切であると考える。