

特別な教育的支援を必要とする児童に対する校内支援体制の構築

Educational Support Systems for Students with Special Educational Needs in School

伊東邦雄*・大塚 玲**

Kunio ITO and Akira OTSUKA

はじめに

平成11年7月の「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」の報告に基づいて、平成12年度には東京都や横浜市などの15の地域（都道府県・政令指定都市）で「学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業」が開始された。平成13年度からこの事業はすべての都道府県で展開されることとなった（文部科学省、2003）。

「学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業」は、「学習障害の判断・実態把握体制等に関するモデル事業」と「巡回相談事業」の2つの事業から構成される（文部科学省、2003）。「学習障害の判断・実態把握体制等に関するモデル事業」は、教育委員会に専門家チームを組織したり、学校に校内委員会を設置したりするなどして、学習障害の判断・実態把握を行うための体制を整備し、判断基準の有効性を検証するとともに、学校内での学習障害のある児童生徒に対する指導体制の充実を図ることを目的とする事業である。「巡回相談事業」は、小・中学校の担当教員を対象に、専門家による巡回相談事業を実施し、学習障害のある児童生徒に対する指導方法の確立を図ることを目的とする事業である。

焼津市立豊田小学校は、平成13・14年度の2カ年間「学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業」（以下、LD支援事業と略す）の研究協力校として、LD児を始めとする特別な支援の必要な児童に対する研修を進めてきた。本稿は豊田小学校の実践を取り上げ、ほとんどの職員がLDに対する十分な理解をもたないままLD支援事業が始まった平成13年度から、2カ年間の事業を経験した後、個別指導や教育相談が定着した平成15年度までの校内支援体制の構築過程について報告するものである。さらに、ここでの成果と課題の分析を通して、LDや注意欠陥多動性障害（以下、ADHDと略す）等の軽度発達障害児に対する学校内の支援体制整備のあり方や、さらには特別支援教育コーディネーターの機能や役割について考察する。

学校概要

焼津市立豊田小学校は焼津市の西に位置し、創立100年を超える歴史のある学校である。も

*焼津市立豊田小学校教諭 **学校教育講座教授

ともと梨の有名な農村地域であるが、昭和62年にJR西焼津駅が新設されて以来、宅地化が進み住宅・マンション・アパートが次々と建てられてきた。周辺の小学校の児童が減少するなか、本校の児童数は1000名を超え、転出入児童も多い。

職員数は44名である。正規の職員以外にも学級支援員3名、心の教室相談員、パソコン支援員、アシスタント・ランゲージ・ティーチャー（ALT）が配属され、養護教諭も複数配置されている。また、市の適応指導教室からカウンセラーが週1度来校し相談に当たっている。

本校には養護学級は設置されていない。しかし以前より、知的発達の遅れが疑われる児童や自閉傾向、ADHDと診断された児童が通常の学級に在籍しており、その対応が課題となっていた。

LD校内委員会

1. 校内委員会の組織

平成13年度にLD支援事業を開始するにあたって、静岡県教育委員会より校内委員会を設置し、対象児童を選定するように指示があった。

そこでまず、学年主任者会を母体として校内委員会を設置した。平成13年度は、学年主任者会が毎週木曜日に定期的にかかれていた。児童と接する時間をより多く確保するために会議の精選が行われていたので、新たな委員会を設けることは困難であった。学年主任者会を必要に応じてLD校内委員会にすることで、会議の回数を増やさない工夫ができた。校内委員会のメンバーは、学年主任者会のメンバーである校長、教頭、教務主任、事務主任、学年主任に校内委員会委員長としてLD担当者と養護教諭が加わった。専門家チームの来校や巡回相談などは、12名の構成員では多すぎるので、学年主任を除いた6名で対応することにした。

2. LD支援事業での校内の流れ

LD支援事業では、専門家チームと校内委員会が連携して担任や保護者に助言し、児童に支援できるようにしていった。そのシステムの流れは、図1の通りである。

まず、校内で支援の必要な児童を把握していった。これがLD調査である。本校では、問題行動や集団への不適応、身体的問題など個別の対応が必要な児童の調査を毎年4月に行っている。この調査とともに学習への配慮が必要な児童を加え、LD調査とした。

次に、LD調査の中から専門家チームに検査を依頼する児童を校内委員会で判断していった。対象児童が選定されると、詳細なアセスメントが実施された。専門家チームからの指示で、主訴や学校での学習、集団での様子を知るための担任へのアンケート、生育歴や家庭での様子を知るための保護者アンケートが行われた。さらに専門家チームが来校して児童観察、保護者や担任への面談が行われた。

検査は専門家チームによってWISC・Ⅲ知能検査が実施された。平成13年度は夏休み中に、14年度は1学期の学期末事務処理で授業がカットされた放課後の時間を使って行われた。検査結果は専門家チーム会議で検討され、LDかどうかの判断を記載した意見書、学校や家庭での配慮事項を記載した文書としてまとめられた。

知能検査を担当した専門家が来校して、担任と保護者に検査結果と配慮事項等を文書にもとづき説明した。LD担当は保護者や担任と専門家チームの面談に同席し、その内容や面談の様

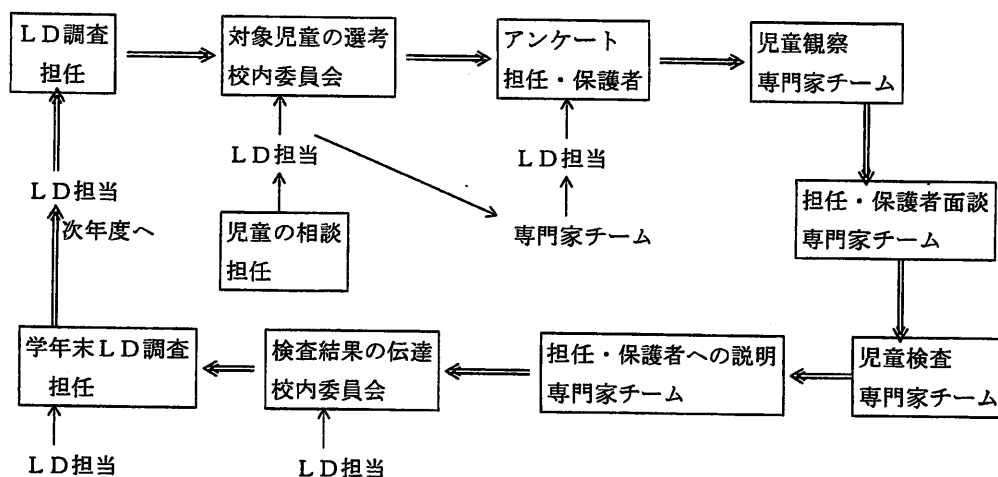


図1 LD支援事業での校内の流れ

子を校内委員会で報告した。

4月のLD調査以外でも子どもの変化やあらわれに担任や保護者が気づくことがある。その場合はLD担当から校内委員会に諮って、専門家チームに検査を依頼する体制をとった。しかし、発達障害が原因で問題行動や集団への不適応が起こる場合は、校内委員会を開催せずに、校長や教頭とLD担当が相談し、専門家チームに検査や相談を依頼することもあった。月に1回の巡回相談は、検査対象児童の観察やフォロー・アップと同時に専門家チームの対象にならなかった児童の相談の場として活用された。

次年度へつなげるために学年末にもLD調査を行った。1年間担任してきた教師の目から気になる子をあげてもらい、その情報を次年度の担任に引き継いでもらった。

3. 校内委員会の役割

LD支援事業の目的のひとつは、LDの判断・実態把握を行うための体制を整備し、判断基準の有効性を検証することにあつた。そのため、平成13年度当初は専門家チームに判断を依頼する児童の選定作業が校内委員会における優先課題となった。その後、事業が進むに従い、以下のような役割が必要になっていった。

- ①LD児童の集約と検査対象児童の選考
- ②専門家チームからの意見書の伝達
- ③LD児への対応方法の検討
- ④LDの研修推進

以下では、これら4つの観点から、平成13・14年度の事業を振り返ってみる。

(1) LD児童の集約と検査対象児童の選考

平成13年度は校内調査の結果、16名の児童が担任から校内委員会にあげられた。この中には、知的発達の遅れや自閉傾向の児童が含まれていた。対象児童の選考は、専門家チームに依頼し

た。その結果、第1回の検査対象として5名の児童が選考された。この過程で専門家チームと学校側で考え方の違いが顕在化した。それは、専門家チームはLD支援事業としてあくまでも学習上著しい困難を示すLD児を対象とするという考えであったのに対して、学校では教室から抜け出したり、集団行動がとれなかったりする児童への対応や指導の在り方を求めている。

対象児童が選定されると、次に保護者に知能検査実施の了解をとることになったが、そのことが担任にとって大きな心理的な負担となった。それまで、とくに問題が指摘されなかった児童の保護者に対して、学習の遅れについて話し、知能検査実施の同意を得なくてはならなかったためである。またこのLD支援事業が今後どのように進んでいくのか、LD担当者を含め職員の誰もが十分理解できていなかったのも、該当児童の担任は大きな不安をもった。そこで、LD担当者は担任に対して次のような保護者への説明の仕方を提案した。

- ・発達の専門家が学校に訪問してくれる機会がある。
- ・検査を受けることで、どんな力があるのか、また不足しているのかをはっきりさせ、子どもの指導に活かす。
- ・養護学校など他の教育機関への措置変更のための検査ではない。
- ・家庭で困っていることや心配なことを専門家に聞いてもらい、助言を受ける。

最終的には全員の保護者から同意を得ることができたが、当初は保護者にもとまどいがあったようだ。事業後の保護者アンケートには、「子どものことで心配はあったが、検査を受けるほど悪いのかと驚いた」という感想もあった。しかし、知能検査や相談を受けたことについては、ほとんどの保護者がよかったと答えている。

2学期になり、新たに5名の児童が対象となった。本校では10月に教育相談を行っており、そのさいに保護者から相談のあった児童を対象として加えたためである。初回は担任から知能検査や相談を持ちかけたのに対して、2回目は保護者からの依頼であったので、検査や相談は保護者の主体的な気持ちで受けすることができた。

平成14年度は、担任から23名の児童が校内委員会にあげられ、LDと思われる児童を14年度1回目の対象児童とし、自閉症やADHDが疑われる児童を次の検査対象とする決定を校内委員会で行った。これは、事業2年目でLDの理解が深まったことと事業の進め方を把握できたためである。

平成13年度に比べ14年度に校内委員会にあげられた児童の数が増えたのは、LD支援事業の進め方が職員に浸透し、安心して子どもを検査対象としてあげたり、ぜひ専門家チームに子どもへの対処の仕方を相談してみたいと主体的に取り組む職員が多くなったためである。それと同時に13年度末に実施したLD調査が影響していると思われる。LD調査は、担任が1年間受け持った児童の中からLD、ADHD、自閉傾向など配慮が必要だと思われる児童をあげてもらうものである。担任になって間もない4月の段階で受け持ちの子どもをLD支援事業の対象児童としてあげるのは不安がある。前年度の担任が気になる児童をあげておくことで、新しい担任はLDへの気づきが早くなったようである。

(2) 専門家チームからの意見書の伝達

担任と保護者からのアンケート、児童観察、保護者面談、児童の検査を行った後、専門家チームで意見書を作成し、担任や保護者への説明がなされた。校内委員会では、専門家チームからの意見書を職員に伝達した。これは、児童の表れに対する判断を職員に理解してもらうこ

と、学校や家庭での配慮事項を知ってもらうこと、全校体制でLD児に接していくことをねらいとした。このことによって、学年主任を中心にLDや他の障害についての理解が広がっていった。また、担任一人に対応するのではなく、学年部を中心にした組織でLD支援事業を推進していく意識が職員にできた。

(3) LD児への対応方法の検討

平成13年度は、LDと判断された児童の対応は学級や家庭におけるものがほとんどであった。しかし、検査対象とならなかった自閉傾向やADHDの児童についても学校全体での支援が必要になってきた。とくに学年や縦割りで活動することの多い運動会では、担任以外の職員が関わることも多く、対応の仕方を共通理解しておく必要があった。校内委員会で支援員の付き方や接し方を話し合った後、職員会議で全校職員が共通理解できるようにした。

平成14年度は、LD児に対しても学級だけでなく全校体制として支援をする必要が生じ、校内委員会で対応を検討した。ひとつは、学習への意欲をなくした児童が教室から抜け出し徘徊するケースである。これについては、週1回来校している臨床心理士にカウンセリングを依頼していくことになった。また、担任への意見書の中で提案された、フラッシュカードを使って言葉を読む練習をするなど個別の対応が十分できなかった反省を話し合った結果、週に3回来校している心の教室相談員に個別指導を依頼することになった。

LD児への対応も担任一人から、組織としての関わりに変化していった。さらに、平成15年度は加配教員の実現や学級支援員の増加に伴い、より多くの児童への個別指導が可能になっていった。

(4) LDの研修推進

平成13年度は、LD担当者からLDについての説明を職員会議の中で行った。2学期には、LD支援事業の調査研究運営会議の委員を招いて講演会を開催した。

平成14年度は、8月に専門家チームとの連絡会をもった。この会は、午前中は職員全体で専門家チーム委員から検査法の研修と対象児童の検査結果の報告が行われた。午後は3分科会に分かれ、学年の対象児童について職員と専門家チーム委員で意見交換が行われた。とくに職員から出された児童への対応方法の質問に対して、専門家チームの回答がわかりやすく大変好評であった。1年目の理論的な研修から2年目の具体的な研修へと深まっていった。

平成15年度も夏休みに研修会を開いた。午前中は、学年ごとに支援の必要な児童に対する具体的な対応策を話し合い、午後は全体会で午前中の話し合いについて協議し、臨床心理士から指導を受けた。

3年間の研修で多くの専門家から指導を受け、LDをはじめとする軽度発達障害児に対する理解と具体的な支援方法が職員に行き渡っていった。

校内支援体制の整備

1. 具体的な支援策を話し合う場の設定

平成13・14年度のLD支援事業を通して、校内委員会の役割としてもっとも大切なことは、支援の必要な児童に対してどんな手だてや指導ができるのかを職員で話し合い、できるだけ多

くの支援策をもって指導にあたることだと気づいた。LD対象児童には、校内で目立ち誰もが知っている児童も含まれてはいたが、その一方でとくに目立たず校内委員でさえも顔の浮かばない児童も少なくなかった。ADHDや自閉傾向の児童は、多動や集団への不適応で目立つが、LDの場合、とりわけ低学年では目立たない児童が多い。また、LD対象児童が増えてくると校内委員会で支援策を話し合う時間的な余裕もなくなってきた。

そこで平成15年度は、LDの児童をよく知っている学年会で手だてや対応策を検討してもらうことにした。その結果、これまで以上に具体的な支援策が話し合われた(図2参照)。学年での話し合いではLD児だけでなく、問題行動や不登校、集団への不適応、身体や健康など個別的な支援や対応の必要な児童を対象にした。ここでの推進はLD担当者としてではなく、兼務している生徒指導主任として学年会に検討を依頼した。担任にとって気になる子は、LDなどの軽度発達障害の児童だけにとどまらないのである。

ただし、平成14年度から完全学校週5日制になり、総合的な学習の時間が正式に導入され、学校現場はより忙しさが増した。本校では、総合的な学習が学年テーマで行われているため、学年会の多くの時間が総合的な学習の計画や準備の話し合いに充てられ、支援の必要な児童について話し合う時間はあまりとることができなかつた。今後は、学年会の枠の中ではなく研修として位置づけ、学期に1度は支援の必要な児童についての話し合いを学年で行えるように年間行事予定に位置づけていきたいと考えている。

個別支援票 2年 組 児童氏名 ()

問題となる行動・育てたい事柄	支援の方法・手だて	支援者
<p>《育てたいこと》 マクロ的 社会性を高める。</p> <p>ミクロ的</p> <ul style="list-style-type: none"> ・歩くペースをゆるめる。 ・ツバを吐くのをやめる。 ・用のないときは、ベランダに立つ。(安全上の問題) ・服のボタンが着る時、大事所をかくして行交。 ・服にはいらない物、入っていない場所にはX印をつける。(視覚情報) ・基本的な言葉遣いを理解する。 ・聞いたことをしり実行する。 ・初対面の人や場所が慣れない。 <p>社会的ルールははっきり教える</p>	<p>※ 他者の感情、意図を理解し、自分の感情、行動をコントロールし、協調するなどの技術と身につけてほしい。</p> <p>絵や写真で、相手の表情や状況場面を理解し練習する。 (表情を鏡や取りこぼしは基本的にへたらしい)</p> <p>大事所はかくしていることをくり返し言う。人前での態度をひきかきこぼしを教える。</p> <p>X印は視覚的情報を示す。→ はまけるサイン。</p> <p>目で見える言葉と一致させる。組み合わせる。</p> <p>「いせ」「せめて」→「いせ」「やめて」→「せめて」これは発音練習等がある。「お願いする」等</p> <p>指示は具体的な言葉で欠けくは、より言う(箇条書き)</p> <p>一度に多くのことを指示しない。</p> <p>聞いた内容をメモに取らせ、復唱させたりする。</p> <p>初対面の場所については、前もって知っておく。</p> <p>前日予告し、写真や絵、数字を知らせる。</p>	

問題行動には、「減らしたいこと」や「なくしていきたいこと」「できるようにしたいこと」や「育てていきたいこと」「困っていること」(誰が、どのように)を明確にしていきたい。支援者は、学年だけでなく学年外、学校外への依頼も考えたい。

図2 個別支援票

2. 校内での個別指導の工夫

平成13年度のLD支援事業では、専門家チームから学級担任へさまざまな助言があった。たとえば、読みに障害のある児童に対して「教科書を分かち書きにする」「毎時間最初に指名して短い文を音読させる」「フラッシュカードに書いた単語を読む練習をする」などがあった。しかし、一斉学習を行っているときに一人だけにフラッシュカードで練習させることは困難であった。

平成14年度は、週に3回来校している心の教室相談員の力を借りて、1対1の個別指導を試行した。集団の中での学習では十分力を発揮できないLD児や子ども同士の関わりが上手でないADHDや自閉傾向の児童は、大人との関わりを大変喜び、週に1時間の指導を楽しみにするようになった。

平成15年度は加配教員の実現や学級支援員の増加に伴い、より多くの児童に個別指導が可能になった。学級支援員3名、相談員2名、教員1名の6名が分担し、24名の児童の指導に当たっている。また、指導者が多くなったので、以下のような共通した考えで指導を行っている。

- ・ひらがな、カタカナの読み書きができるようにする。
- ・数の概念を育てる。
- ・空間認知、左右認知、方向など認知の力をとらえ、育てる。
- ・既習事項での学習の定着状況を調べ、力の不足している学習を重点的に行う。
- ・ゲーム的な要素を取り入れ、やる気をもたせる。
- ・できそうな学習も取り入れ、自信をもたせる。
- ・得意な分野を見つけ、学習に取り入れ、長所で短所を補う学習を工夫する。
- ・その子にあった学習を行うため、基本的には教室から離れた別室で個別指導をする。
- ・保護者の同意を得た児童に個別指導を実施する。
- ・個別で関わることでやる気を出し、教室に戻ってがんばれるようにする。

個別指導の指導者は担任と連絡を取りあっている。個別指導を受けている児童の中には、多動や過剰反応、意欲の減退などで集団での授業の妨害になるケースもある。複数の指導者が連携を取り合うことで担任を支えることにもなっている。

3. コーディネーターの役割

筆者は、平成13・14年度LD担当者として校内におけるLD支援事業を推進していったが、次第にコーディネーターとしての役割の重要性がいわれるようになってきた。意識してコーディネーターの役割を果たそうと考えたわけではないが、さまざまな調整機能が必要となり自然とコーディネーターとしての役割を担うようになった。コーディネーターとしての役割は次のようなものであった。

- ・検査と結果報告のために専門家チームと日程調整
- ・検査と結果報告のために保護者と日程調整
- ・巡回相談員と担任や保護者と面談の日程調整
- ・巡回相談時の観察、検査、相談などの時間調整
- ・専門家チーム、巡回相談員の来校時の案内
- ・巡回相談員や専門家チームからの情報の伝達（担任、保護者、校内委員などへ）
- ・保護者や担任からの相談依頼の伝達（巡回相談員、カウンセラー、専門家チームへ）

- ・巡回相談員とカウンセラー、心の教室相談員との情報交換
- ・保護者と医療機関等外部機関との連携、橋渡し

時間や日程の調整をする役、情報の伝達役、連携役、案内役としての役割が必要であった。発達障害の窓口業務と言い換えてもいいかもしれない。しかし、これらの役割はLD支援事業が始まってから必要になったものではない。本校は6年前から週に1度、カウンセラーが来校している。これは主として不登校児童への支援であった。すでにこの時から、生徒指導主任がこの調整役を担っていた。今後はさらに外部の専門家と連携する機会が増えてくると思われる。それとともにコーディネーターとしての役割がますます重要になってくるであろう。

ま と め

平成15年度の人事異動で本校に赴任してきた職員が、職員室でアスペルガー症候群や境界知能、ADD（注意欠陥障害）などの言葉をはじめて耳にし、理解できず戸惑ったと話してくれた。2年間のLD支援事業を経験したことでLDをはじめとする軽度発達障害への職員の理解が深まったことがうかがえる。

子どもが見えてくると支援が必要になってくる。その支援方法がわからずに悩んでいる教員は多い。授業中、立ち歩く子どもにどう接していいのか、漢字の覚ええない子どもにどのような教え方をすればいいのか、わからないままそのままにしていたり、不適切な対応をしたりしているケースが少なくない。軽度発達障害の子どもに直面する担任を支援するためにも、校内委員会が必要である。知恵を出し合い、支援策や対応策を考える、専門家から助言を受ける、個別指導など組織としての支援策や環境を整えるなどの方法が考えられる。今後、多くの学校で校内委員会とコーディネーターが設置され、より多くの児童へ支援が行われることを期待したい。

文 献

文部科学省（2003）：学習障害（LD）への教育的支援—続・全国モデル事業の実際—、ぎょうせい