

<実践報告>

発達障害を有する小学校児童に対する学校生活での支援実践

湯本明美 長野県須坂市立森上小学校
 岡田哲夫 長野県須坂市立森上小学校
 今田里佳 信州大学教育学部附属教育実践総合センター

Building a Systematic Support System for Schoolchildren Who Have
 Developmental Disorders

YUMOTO Akemi : Moriue Elementary School, Suzaka City

OKADA Tetsuo : Moriue Elementary School, Suzaka City

IMADA Rika: Center for Educational Research and Training,
 Faculty of Education, Shinshu University

研究の目的	発達障害を有する子どもの学校での支援方法のあり方を具体事例を通して探る
キーワード	発達障害 障害特性 特別支援
実践の内容	発達障害の小学校低学年女子に対する学校生活における支援
実践者名	第1著者と同じ
対象者	長野県A市B小学校 女子
実践期間	2004年4月～2006年3月
実践研究の方法と経過	第1著者が担任した1人の児童の2年間の学校生活と教育支援を振り返ることを通して、校内の支援体制づくりや発達障害を有する児童の学校生活での支援方法と困難点について考察したい。
実践から得られた知見・提言	変化している教育的ニーズに対応していくために、実践的な知識だけでは補うことのできない基礎的な知識の不足を痛感し、教員として認知的発達や言語発達、社会性の発達、発達障害について等多くのことを継続的に学びながら、教育的支援を行うことの重要性を再認識した。発達障害のある児童を受け持ったとき、まず必要となるのがその児童に関する詳しい情報であった。情報の引き継ぎがうまくできることが、児童にとって安心して学校生活を送れることにつながることで、児童の課題が何であるのか、これまでに目標はどの程度達成されているのか、今後の目標はどうすればよいのか、という事が明らかになるような個別支援計画が作成されることで、指導に継続性や順序性が生まれ、ニーズに応じた適切な教育ができるようになることがわかった。

1. はじめに

発達障害者の自立及び社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図り、福祉の増進に寄与することを目的とした発達障害者支援法が平成16年12月10日に公布され平成17年4月1日から施行された。この法律の第八条には、国及び地方公共団体が発達障害児がその障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとしている。これを受けて学校教育法が一部改正されることとなり、小中学校等においては、学習障害（LD）・注意欠陥/多動性障害（AD/HD）等を含む障害のある児童生徒に対して適切な教育を行うことが規定され、平成19年4月1日から施行される。このことにより、義務教育の現場はこれまでの教育のあり方の見直しを迫られ、わずかずつではあるが、変化をしてきているように思われる。

B小学校では、教頭である第2著者がそれまでの特殊教育への関わりと教育行政の経験を活かし、特別支援教育の適切な実施に向けて学習面と生活面で支援を必要としている児童に対して適切な教育を行うための校内支援体制作りを率先して行ってきた。そのB小学校において第1著者は、平成16年度から2年間、情緒障害児学級（以下情障学級）で発達障害を有する児童を受け持ち、適切な教育的支援のあり方を模索しながら対応した。発達障害を有する児童を受け持つと、実際にどのような支援をしたらよいかと悩むことも多い。1人の児童との2年間の学校生活とそれに対して第1著者が行った教育支援を振り返ることを通し、学校生活における児童の教育的支援のあり方について検討したい。

2. B小学校における校内支援体制

B小学校において支援体制の整備として平成16年度末から具体的に取り組んだのは、①コーディネーター班の結成、②支援を必要とする児童のリストアップ、③国語、算数における個別・少人数・習熟度別クラス編成、④教育相談および個別の支援案の提示と保管、⑤支援内容の記録と管理、⑥職員の啓発と研修であった。

①コーディネーター班の結成

N県では平成16年度からすべての小学校に最低各1名の特別支援教育コーディネーター（以下SREC）が指名され、研修を受けながら学校における特別支援教育の体制づくりとLD・AD/HD等を含む障害のある児童生徒に対する適切な教育の実施を促進することが期待されている。B小学校においては教頭がSRECに指名されていた。このSRECの発案で、学校全体の支援の核となるチームを結成しコーディネーター班として校内で取り組んだ。コーディネーター班のメンバーはSRECと情障学級担任、就学指導担当教員の3名であった。

②支援を必要とする児童のリストアップ

コーディネーター班がまず取り組んだことは、支援の必要な子どものリストアップであった。学期や学年末を捉えて、学習の定着が悪い児童、担任から気になるとして挙がってきた児童について、支援ニーズが高い児童であると考えリストを作った。これをもとに、チームティーチングの支援が必要な事例などを特定し、翌学期または翌年の時間割に組み

込み、支援担当教員や時間割の作成を行った。

学習の面ではそれぞれの学級担任より、知能検査と学年末に実施するCRT 学力検（国語と算数）の結果から、学級内で配慮を要する児童を挙げてもらった。CRT 学力検査（算数・国語）の結果、評価点が「1」の児童または集団知能検査で「IQ75」以下の児童、または知能検査の結果に比べ、CRT 学力検査での結果がよくない児童について、リストにしどのような学習形態がよいのか（・個別学習・少人数学習・学級で配慮して指導）について、担任に検討してもらった。

行動面からは学級経営案の「心にかけていきたい児童」に挙げられた児童について、職員会の中で情報交換をし、軽度発達障害が疑われる児童を拾い上げて、軽度発達障害スクリーニングチェックリストを実施した。次に支援を必要とする児童への支援体制作りを行いながら具体的な支援を進めていった。

③国語、算数における個別・少人数・習熟度別クラス編成

支援を必要とする児童の中で、特に個に応じた支援が必要と思われた6年から4年の児童3名を対象に個別学習を行うことにした。実施にあたり、時間割を前期と後期で組み替え、理科専科・音楽専科・自律学級担任が個別学習にあたる時間を確保した。算数において支援を必要とする児童が最も多かった学年の児童76名を習熟度別に5クラスに分けて指導を行った。また5年の基礎クラス15名を、学習の理解度でさらに2クラスに分け、それぞれのクラスの児童の実態に合わせた学習内容や支援の方法で授業を行えるようにした。4年以上の教員の空き時間2時間分を、算数の少人数学習で配慮して指導した方がよい児童のチームティーチング(以下T・T指導)に当てた。少人数学習の中に更にT・T指導を取り入れることで、一斉指導では理解できないところを直ぐに個別で指導することができる。また、配慮する児童の実態把握(理解の程度)を行い、つまずきの原因や間違えの分析をすることで、個に応じた支援方法を立てることができると考えた。

④教育相談および個別の支援案の提示と保管

支援を必要とする児童の保護者との随時または計画的な教育相談を実施した。要支援が疑われる児童の授業参観や心理検査を実施し、担任に書いてもらった「教育相談カード」と検査結果の分析から支援案を作成し提案していった。担任教師や支援加配教師担任との合意が得られれば保護者・担任を含めた個別支援チーム会議の設定をし、今後の支援方針を説明していった。一定期間実践してもらい、児童の変容の様子等の見返しを行い、支援方法の再検討を行った。保護者には、学校での支援の方向を提案すると共に、具体的に家庭で行ってほしい事柄を話し、学校と家庭と連絡を密に取り合いながら協力して行くことの必要性を伝えた。これらの支援案は文書化し継続して利用できるようプライバシーに配慮しながら保管をした。

⑤支援内容の記録と管理

配慮を要する児童のいる学級へT・T指導へ入る際に、その児童の支援のポイントが記入して有り、その日の支援内容を記録することができる記録用紙を用意した。T・T指導者に、

授業でのつまずきの様子や支援した内容を記録してもらい、その日のうちに授業者に返すことにした。このことにより、児童の様子を直ぐに把握することができ、次の時間に行う指導の計画にも反映させることが可能であった。

⑥職員啓発と研修

発達障害を有する児童に適切な教育支援を行っていくためには、これまでの実践からのみ得た知識では対応できないことも多い。また、特定の職員がかかわって対応すればよいわけでもない。すべての職員が発達障害を有する児童について、少しでも理解をすることはとても重要であると考え「軽度発達障害の児童への理解と支援」や「軽度発達障害スクリーニングチェックリストの実施方法の説明」などの職員研修会を開催した。また知的障害児学級と情障学級の担任が、教室を空けるときに補充として学級に入ってもらい、障害をもった児童と関わってもらおう機会をもった。

3. 第1著者が担任した情障学級の様子

第1著者は、情障学級で発達障害を有する児童を2年間担任した。1年目は、情障学級に在籍する児童はA児1名であった。また在籍児童ではないが1年生に自閉的傾向の見られる児童がおり、毎日約1時間この1年生のクラスへの支援が必要であった。さらに、通常学級に在籍しているが、教室に入れないでいる児童がこの学級を利用したり、2学期からは4年生の算数にT・Tとして入ったり個別指導にあたりたりした。

2年目は、年度当初はA児のみの在籍であったが、12月より4年生が入級した。情障学級担任は、3・5・6の算数の少人数グループと4年生国語少人数学習を担当することになった。1年目同様に教室に入れない児童が情障学級を利用していた。

4. 広汎性発達障害を有するA児の支援に焦点をあてて

(1) 対象児 A児 女子

(2) 背景情報

幼稚園に入園して直ぐに、担当の保母より、「泣いていて教室に全く入れない」「集団活動ができない」「パニックを起こす」等の指摘を受ける。小学校入学にあたり市の就学指導委員会から、情障学級入級の判定を受ける。A児は知的な遅れはないものの、教師が1対1で付くことにより集団の中でも活動ができるようになるであろう、という見通しのもと、保護者は情障学級入級の判定を受け入れた。情障学級担任がA児に付き添い通常学級で過ごすことを基本とし、情障学級は、パニックが起きたときに心の安定を図るための居場所と位置付け小学校生活をスタートさせた。

(3) 1年次担任からの引継情報

A児が1年生のときの情障学級担任は11月から変わっており、引き継ぎの内容は11月以降のものであった。内容は、A児の学校生活での様子とA児が通院している医療機関からの簡単な文書によるアドバイスであった。学習面では、各教科得意なことや苦手なこと、

特に配慮が必要だった事例、生活面では、苦手な活動とパニックが起きた時の対応の仕方、有効だと思われる支援方法について書かれていた。文書による引き継ぎはないが、A児の通常学級の担任は持ち上がりだったので、支援する上で困ったことがあれば1年次の様子を教えてくれ相談にのってくれた。保護者は担任が変わって直ぐ、1年時の連絡ノートを貸してくれ、A児の学校生活を知る上で参考になった。

(4) 学校生活の様子と支援(平成16年度)

①学校生活の基本構造を作る

A児は2年時も情障学級担任か支援加配教員が付き添い通常学級で1日を過ごすことにした。しかし、A児は学級が騒がしいときや苦手な授業形態のとき、また授業の内容が分からなくなると「疲れちゃった」「眠い」と言って授業に参加できなくなり、そのうち教室を出て情障学級に戻るといった状態が続いた。統制の取れない活動や見通しが持ちにくい活動が入ると気持ちが不安定になり、授業も分からなくなって教室にいらなくなる様子であった。そこで、2年生になったA児にとって望ましい学習の場、学習環境について、本人や保護者の希望を聞き、学校職員で再度話し合いを持つことにした。話し合いでは、情障学級で学習する時間と通常学級で学習する時間を分けることにし、通常学級で生活する目的を、「友達と仲良くなる」「友達と関わりながら遊んだり学習したりする楽しさを感じる」「学級集団の中で勉強する方法を学ぶ」とし、情障学級では、「基礎学力の定着」「学校生活を円滑に送るためのスキルを学ぶ」とした。そして1日の半分は情障学級で過ごすよう個別の学習の場を設定した。A児が学習の場をシンボル化した時間割を書き、いつでも確認できるようにし、通常学級で困ったことがあったときの対応方法等学習ルールもA児と話し合って決めた。学習の場を構造化することで、理解を促していった。これ以降A児は自分で時間割を確かめ、「次は星マークだから、〇組の授業だね」「3時間目はK先生と授業だね」と行動ができるようになった。A児は、通常学級での授業を頑張ることを2年次の目標として掲げ気持ちも新たに通常学級の授業に参加するようになった。

②気持ちの表現方法を考える

A児は学校生活の中でパニックを起こすことが度々あった。パニックを起こす原因と考えられることは2点あり、1つ目は勝ち負けに対するこだわりであった。体育の授業やゲーム等勝ち負けのある活動は、事前に勝つことも負けることもあることを伝えてから参加させた。活動そのものの楽しさを味わう体験を通して、次第に負けることを受け入れられるようになった。

2つ目は、自分の気持ちを言語化することの困難さであった。A児はおしゃべりが好きであるが、困ったことがあってもそのことを自分の気持ちに沿った言葉で表現することが難しかった。友達や通常学級の担任には、恥ずかしくて、自分の気持ちを伝えることができないと言い、困ったことがあってもそのまま我慢してしまうか廊下に出てしまう。思いが強ければパニックを起こした。級友がふざけて、A児の耳元でシンバルをならしたり、持ち物を壊したりしたときには体が固まった様に動けなくなった。そこで、実際に上手く

対応できなかった事や、学校生活の中でこれから起きそうな事を「こんなときどうするの」というプリントにし、A児に担任との対話形式でプリントに記入させ、実際に声に出し練習した。問題が起こったとき、『こんなときどうするの』でお勉強したね。なんて言えばいいかな」と促すと、学習したことを思い出し相手に伝えることができるようになった。

また、自分の気持ちを自分で感じ取れるようになり、気持ちと言葉のマッチングが表現できるようになれば、心の安定が図られパニックも減り、相手と気持ちが伝え合える喜びも感じられるだろうと考えた。そこで、気持ちを、少し・かなり・すごく（うれしい）の3段階のランクに分けて表した顔のカードを作ることにした。それと対にして、A児が『嬉しかった』等の事柄を紙に書きためていった。たまたかれた友達に、かなしい顔のカードを示し、どのランクか言ってもらう。A児の『すごく悲しかった』体験と重ねる。顔のカードと自分の体験を重ねることで、相手の気持ちが分かったようで、友達を叩くことはなくなった。また、自分の気持ちを、カードで伝えられることもあった。

A児は通常学級では頑張っているからこそ、情障学級では自分の気持ちを察して分かって欲しいと願っているところがあったのではないかと思う。しかし情障学級担任がA児の物事の捉え方や考え方や感じ方を十分に理解できず、思いを言葉にして返してあげることができなかった。このことで気持ちのすれ違いが起き、A児にパニックを起こさせていたように思う。また時間に追われて学校生活を送る中でパニックが起きると、早く気持ちを落ち着かせようと、なぐさめたり交換条件を出したりしてしまっただけで、しかしこの方法はたいてい失敗に終わり、時間は刻々と過ぎ事態は悪化して最終的にA児を怒り無理矢理次の行動に移させることが多くあった。

パニックの根本的な解決ではないが、保護者から、家でパニックになったときには一人で自分の好きなことをしながら次第に気持ちを落ち着かせていることを教えてもらい、学校でもそのように対応することにした。大きな段ボール箱を幾つもつなげ絵を描き『Aちゃんハウス』を作った。パニックになったときにはその中に入り気持ちを落ち着かせることにした。悲しいことがあって情障学級に戻ってくるとパニックを起こす前に「疲れちゃった。Aちゃんハウスで寝る」と言えることもあった。

③集団とかかわる

2年生では、クラスという集団の中で友達を作り、コミュニケーションの方法を学び、それを校内の友達に先生達に地域に広げていこうと考えていた。社会性を身につけコミュニケーション力をつけるには、1番身近な学級からと思い目標設定した。

春の遠足では、自分のクラスの列に入れなかったため、A児と同じグループのB児に意図的に山登りで助けたり声をかけ続けたりしてもらった。すると、帰りはB児が声をかけるとグループの列に戻れるようになった。それまでの集会活動では、通常学級の列の一番後ろにいたが、遠足を境にB児の隣に座っていられるようになった。A児は2年〇組が自分のクラスであるという思いも強く、友達と仲良くなりたいとも言っていた。通常学級の友だちの多くはA児が困っていると手を貸してくれるし何かと声も掛けてくれた。しかし、

A児に仲良しの友達を尋ねると困ってしまい名前を挙げることはできなかった。通常学級でのカルタ遊びでは、札が取れなくなると何も言わずゲームから抜けてしまうという様なことが多かったが、情障学級の友達とやった人生ゲームでは、ゲームのやり方を教えたり問題が起きるとルールの確認を行ったり等リーダーになってゲームを進めることもできた。

(5) 3年時の様子と支援（平成17年度）

①目標の設定

2年時に取り組んだ、A児と学級集団とのかかわりを広げる取り組みが十分展開できなかったという反省と気持ちや要求の表現をさらに上手にできるようにしたいということも踏まえ、3年生では目標を2つにしぼって学校での支援を展開した。1つ目の目標は自分の要求を言葉で伝えることができるようになることとした。2つ目は、集団で学習する方法やルールを学ぶことであった。

②社会性を身につけコミュニケーション力をつける

A児は、「～して欲しい」「～したい」と自分の要求を出せる相手が限られている。要求を伝える言葉が使えないと、困っても問題を解決することができず、自分の願いを実現させることができないためイライラを募らせパニックを起こす引き金になってしまう場面があると考えた。2年生では同学年の友達と仲良くなることを目標にして支援を始めたが、同学年の児童間でコミュニケーションをとることは難しかった。それに比べて高学年の友達や教職員とはコミュニケーションがとりやすい様子が見られた。そこで、A児が好きな畑での活動を園芸高校の生徒と行うことを通してコミュニケーションスキルを向上させる支援をしようと考えた。

園芸高校に野菜の苗を買いに行き、野菜の苗に触れ名前を教えてもらったことが、園芸高校との出会いになった。園芸高校で収穫した野菜を、学校職員や参観日に来た保護者に販売して、野菜1つ売るとA児に5円のお給料が入るシステムを作った。お金がたまったら欲しい物を買ったり旅行したりすることを決め、このことを目標に販売活動を行うことをA児と確認しあった。

高校生がA児にやりたいことを丁寧に聞いてくれ、その願いを叶えてくれたり、共に活動をしてくれたりしたこと、野菜の収穫や袋詰めが大好きであったことが重なった。収穫に必要な道具を高校生や先生に「～貸してください」と言えるようになり、やりたい作業を伝えることもできて、積極的に活動に関わることができた。校内の野菜の販売活動では、何度か担任とともに販売を繰り返すと、一連の活動が一人でもできるようになった。「野菜を売りに行ったら先生がいなかったから机においてきた」とか、「お金は今ないと言われたけど、後でもってきてくれるといった」等状況に応じて対応できるようになっていった。

3年生の後期には、高校生や職員に使えるようになったコミュニケーションスキルを、実際の社会の中でも使う体験させたいと願い、野菜の販売活動でためたお金で『長野ミニ旅行』に出かけた。分からないことがあったら、4年生のC児と相談することや、駅の人

や少年科学センターの人たちに聞きながら旅行することを事前に伝えておいた。当日はC児と「なんて言って聞こうか」と相談しながら自分達で質問を考え、駅員さんと話しをして目的地まで行く方法を調べた。お店では食事の注文や支払いを行ったり、欲しかったハンカチを自分の力で買ったりすることができた。

③集団で学習する方法やルールを学ぶ

構造化した学習場面、学習環境を用意するように配慮した。A児は学習の場が構造化されていないと見通しが持ちにくく、苦手な学習形態だと気持ちが不安定になって学習に集中できなくなった。そのような時には廊下に出てしまい、その後学習に戻れなくなってしまうこともあった。A児に集団で学習する方法やルールの指導を十分にしていなかったことも原因であったように思えた。そこで、校内支援体制が整ったことで可能となった、算数の少人数学習の時間を利用し、A児にとって授業を受けやすい学習環境を整え、集団で授業を受ける方法やルールを学んでもらえるようにした。A児のクラスでは1時間の授業の流れ（復習→教科書→ドリル・プリント→おしまい）を黒板に書き、最初に説明するようにした。授業で使う道具を黒板に書き、それ以外は机の中にするように約束させた。黒板に「今やること」カードを貼って黒板をみれば、クラスが今何をしているのかわかる様にした。ノートに写す場所の指示もすべて黒板に貼っておきA児の名前を呼んでから指示を出す。1度説明したことは個別に説明しないことや、分からないときは黒板を見るか隣の友達のノートを見ること、問題ができたときには「できました」分からないときには「わかりません」と手を挙げていう等を事前に約束しておいた。これらのことはA児と担任とのルールでなく、クラス全体の学習ルールであることを12人子どもたちと確認し合った。指導については意味理解が重要な場合はA児には個別の時間を設けて事前に済ませておき、一斉授業では説明の時間を極力減らし、活動時間をできる限り増やした。マス目黒板を使う、計算方法は手順が分かるように掲示しておく、量で時間を捉えられる時計を用いて時間で活動を区切る、スモールステップで課題を設定し直ぐに評価を行う、個別指導を行うときのために作業プリントを余分に用意しておくなどを徹底した。

最初のうちA児は、一斉指導で話を聞くことができず、後から1つ1つやることを聞いてきたため、学習活動が他の児童から遅れることが多かった。しかし、算数授業のやり方やルールが分かってくると、話を聞きもらしても黒板を見てやることを確認したり隣の子のノートを見たりして今やることを確かめることができるようになった。学習のルールや流れを決めても、そのときのA児の精神状態や学習内容や友達との関係で授業に集中できないこともあったが、おおむね1時間の授業の中で学習すべき内容を習得することができた。A児には算数以外の授業でも、できる限り通常学級で行われている学習の流れやルールに基づいて授業を行うように心がけた。

(6) 具体的事例を通して見えてきたこと

初年度、特殊教育や発達障害の基礎知識を持たないまま情障学級を受け持った。前任者との引継ぎも十分に行わなかった。そのため、新年度直ぐに通常学級から情障学級にもど

ってきてしまうA児にどのように対応したらよいのか分からず困惑した。1年生の時にできていたことなら2年生でもできて当然という思いがあり、A児が通常学級にいられない原因を考え、支援する方法を模索するに至らなかった。このことは、コミュニケーションスキルを教えないままに、同学年の児童間でコミュニケーションをとることを目標に設定したことにもつながっている。A児の発達段階を日常の姿から見極めると同時に、障害特性を知ること、客観的なアセスメントを行うことで根拠のある目標設定と支援計画を立案する必要があったと思う。また、通常学級で生活するという大きな目標を達成させるためにはいくつものスモールステップを設け具体的な支援策をたて指導にあたることが大事であった。

A児が見通しを持ち活動に意欲的に取り組み、数多く成功体験が積めるためには、教師側が活動や授業に対して見通しを持ち、A児の障害特性ゆえのつまずきも想定した上で、それに対応した事前の準備や支援案を立てておくことが大切であった。学習の場を構造化したり授業の準備をしたりすることは、多少の時間と手間はかかるが、何もせずに活動を始めその結果つまずき、問題行動を引き起こさせたり、授業時間内に学習内容が身につかず後で復習しなければならない時間のことを考えると、最初の段階での準備こそ大切であることが分かった。

同様に、A児にコミュニケーションスキルを指導し、社会性を広げ深めていくには、同年齢の児童ではなく、A児が安心して関われる人間関係の中で学ぶことが、まずは必要であった。3年生になり、高校生から保護者へ、そして地域社会の中でも習った知識をつかって交通手段を選び買い物ができるA児を見たとき、段階を追った指導の大切さを改めて感じた。加えて、日々の学校生活や身近な友だちと関わり方については、学校生活そのものがソーシャルスキルトレーニングにつながることを意図して普段から支援し、それを積み上げていくことが、経験を般化させることの苦手なA児には有効な支援方法であったのではないかと感じている。同時に、A児の物事の捉え方や考え方や感じ方を筆者が理解し、言葉に出来ない思いを言語化しA児に返すことが出来ていたら、A児はその言葉を使って、自分の気持ちを言葉に置き換えて考え表現する手がかりとしていただろう。そのためには、A児の障害特性の基礎知識を学ぶことや、担任が変わっても継続的に支援できるための個別支援計画を作成することや、引き継ぎの充実が図られることが必要であったと考える。

幸いなことにB小学校には発達障害に理解があり温かな気持ちですべての児童に接してくれる教職員が多く、さらに保護者が協力的であったので、A児と担任である筆者をあらゆる場面で支えてくれていた。しかし、このような連携は個々の力に頼る部分が多く、今後の継続的な支援を考えたときには校内支援体制をさらに整えることの必要性も感じた。2年目には通常学級に在籍する児童の支援を視野に入れ、校内支援体制が整えられたことによってA児に対する支援体制も柔軟に組むことができるようになった。A児は少人数で算数学習ができたことで、学習の流れやルールを学ぶこともでき、通常学級で学習するための1つの段階を踏むことができたと感じている。少人数学習が特別支援教育において果た

す役割は大きいのではないだろうか。

5. まとめ

特別支援教育が始まり、すべての児童に教育的ニーズがありその子に応じた支援が必要であるといわれている。今まで以上に目の前にいる児童一人一人としっかりと向き合い支援していくことが大事になってくる。また、これからは通常学級の担任にも、個別支援計画の立案が求められ、発達障害への理解と適切なアセスメントも必要になるであろう。個別支援計画については、担任だけでなく校内の支援チームや保護者そしてその子が関わる医療関係者等とも相談をして支援計画を立て、共通理解を図った上で支援をすることが、その子にとってよりよい成長につながると考えられる。そして、児童にとって学年や担任が変わっても安心して学校生活を送れるためには、学年間・学校間にまたがって指導を行うことが必要である。このことにより、指導の継続性や順序性が生まれ、個のニーズに応じた適切な教育をできるようになるであろう。

今回B小学校では、校内支援体制が組まれることで柔軟な支援ができることに加え、SRECを中心にチーム支援をすることができた。また、専科や高学年の職員は、自律学級の補充や配慮を要する児童が多いクラスにT・Tとして授業に入ることで発達障害の指導にかかわる機会も増えた。このことにより、互いに授業を見合い、その授業の在り方を具体的な児童の姿を通して振り返る機会も以前より増えた。発達障害を有する児童を含めた配慮を要する児童の学校生活の様子や支援の在り方が校内全体の話題となることで、それぞれの担任が自分のクラスの児童が配慮を必要としていないか、支援の在り方はどうであったかを見返すきっかけにもなり、通常学級の担任からの教育相談の依頼件数も格段に増えた。

しかし、特別支援教育への転換は始まったばかりである。支援を必要としている児童に対応できるだけの教職員が確保されている学校は少ない。B小学校では、先生方の好意で空き時間を頂いて取り組んだ支援であった。そのため、教員の負担は大きく、教室に入れない児童等の支援にあたる場や教員の確保にもしわ寄せがいつてしまった。適切な人的配置や場の確保は検討されなければならない課題である。さらに、B小学校のSRECのように、心理的検査から個別支援計画も立案でき、職員へ発達障害の研修会もできるといった専門的な知識を持った教職員の数は少ない。英国におけるエデュケーションサイコロジストや米国におけるスクールサイコロジストのような学校における心理教育的支援を専門的に実施することのできる専門家の養成と配置が待たれるとともに、教職員全体の教育的支援の資質向上が望まれる。今後B小学校で継続的に支援を行っていくためには、支援の核となるコーディネーター班の役割の位置付けや仕事内容の明確化、引継ぎを確実にを行うシステムの構築等が課題となるであろう。

(2006年6月30日 受付)