

<実践報告>

特別支援教育コーディネーターによる就学前からの支援
—校外との連携と継続性に焦点をあてて—

三溝みつえ 長野市立長沼小学校

今田 里佳 信州大学教育学部附属教育実践総合センター

Bridging Support from Nursery to Elementary School
by a Special Education Support Coordinator

—Focus on the Cooperation Between Inside and Outside of School and the Support
Continuity —

SAMIZO Mitsue : Naganuma Elementary School, Nagano City

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

研究の目的	発達障害のある児童の適切な学校生活の実現に、特別支援教育コーディネーターが就学前からどのように支援をしていけばよいのか、また、課題は何なのかについて事例を通して考察し、よりよい支援の方向を検討する。
キーワード	発達障害 早期対応 連携 継続性
実践の内容	特別支援教育コーディネーターによる発達障害の小学校低学年男子に対する就学前からの継続的な支援。
実践者名	第1著者と同じ
対象者	長野県A市B小学校 男子
実践期間	2005年5月～2007年3月
実践研究の方法と経過	第1著者が特別支援教育コーディネーターおよび情緒障害児学級担任として関わった、一人の児童に対する就学前後の支援を振り返り、発達障害のある児童への適切な支援方法と、支援の困難点について考察する。
実践から得られた知見・提言	就学判定である養護学校就学や特別支援学級を選択せず、地元の学校の通常学級就学を選択する事例が増えつつある。統合教育を求める声が強まり、就学に際しての保護者の意見が取り入れられるようになった。様々な教育的ニーズを持つ児童生徒が通常学級の中で特別な配慮のある教育を求めている。事例を特別支援教育コーディネーターの視点からまとめてみることを通し、就学前からの連携や継続的関わりが大切であることがわかった。また、学級全体のルール作りや授業公開が職員の啓発に役立ち、学校体制の基盤づくりに有効であった。

1. はじめに

長野県では平成 16 年度から特別支援教育コーディネーター養成研修が始まった。平成 16 年度には県内全ての小学校および盲・聾・養護学校、平成 17 年度には県内全ての中学校に最低 1 名の特別支援教育コーディネーターが指名され、各学校における特別支援教育の推進を担う人材として大きな期待がかけられている。(田上・岸田・今田 2007 印刷中) また、平成 18・19 年度には幼稚園や保育園との連携、高校への連携をふまえ、幼保高の教職員をも対象にした特別支援教育の研修を開催してきている。日本の特殊教育はこれまでの障害に応じた教育という発想から、個別のニーズに応じた教育である特別支援教育への転換がはかられてきている。これまでの特殊教育が、特殊学級に在籍している児童生徒、もしくは特殊教育諸学校に在籍している児童生徒を対象としていたのに対して、特別支援教育はより普遍的なものとして、すべての児童生徒の「確かな学力の向上」と「豊かな心の育成」に資することが期待されているのである。

第 1 著者は、初年度から、特別支援教育コーディネーターとなった。研修を受け、その必要性は理解するものの現場の中で自分がどのように周りに働きかければよいのか、どうすれば新しい特別支援教育の考えを広められるのか悩みながら実践してきた。本稿では、特別支援教育コーディネーターとして 3 年目となった年に、保育園との連絡会の中で話題となった当時 5 歳の A 児に対して、就学前 2 年間と入学後 1 年間にわたってどのように関わってきたかを振り返り、家庭、保育園、学校をそれぞれつないでいく時の視点や方向、校内連携を円滑に進めるための視点や方向を考察する。

2. B 小学校における体制の整備

平成 16 年当初、自分が特別支援教育コーディネーター養成研修で耳にする言葉を学校内における共通言語として捉えてもらうことに困難を感じた。養成研修では受けた研修内容を自校に持ち帰り伝達講習を行うことが義務づけられてはいたが、実際のところ「スクリーニング」、「通常の学級にいる支援を必要とする児童」、「LD(学習障害)」、「ADHD(注意欠陥多動性障害)」といった言葉の説明を丁寧に行ったつもりであっても、その説明と「わがまま」「やる気が足りない」「親に問題があるのでは」という意見がぶつかることがしばしばだった。また、発達障害を抱える子どもたちの対応は、その子にだけ通用する特殊なケースと考えられがちで、その度に新しい方策を講じなければならない様に思われた。また、支援のための会議を設定しても校務分掌が重なる小規模校では、支援に関わる全員が一堂に会することはとても困難だった。反面、B 小学校では特別支援教育コーディネーターが、情緒障害児学級担任、校内研究、就学前教育の係も兼任しており、この兼任によって、様々な実務の意志決定の裁量が特別支援教育コーディネーターにあって、会議の実施を軽減できるといった点もあった。学校の状況によって、特別支援教育コーディネーターのできる仕事、やるべき仕事は変化するのかもしれない。しかし、増田(2004)が述べるように、兼務の利点を生かすなど、既存の体制をうまく活用していくことが大切である。

また、小規模校である B 校は校務分掌が重複することを念頭に置き、生徒指導、いじめ・不登校、就学指導の係を統合して支援委員会とし、その中を生徒指導、いじめ・不登校、就学指導、特別支援に分け、委員長に特別支援教育コーディネーターを据えた。この方法は、今田(2002)が紹介するアメリカ合衆国ボストンのスチューデント・サポート・チームのあり方に類似している。発達障害児を支援する時、表面に起こってくる問題は様々である。従来のようにそれぞれの係ごとに対応を考えようとすると、どちらの係が対象とする児童なのかがあいまいになり対応が遅れる可能性が考えられた。そのため、重なり合いながら支援できる態勢を整えたのである。

3. A 児の事例

3.1 保育園における特別支援教育コーディネーターとしての役割

新年度が始まったころ、地元の保育園から A 児について相談を受けた。保育園では B 小学校の特別支援教育コーディネーターに保護者に子どもの発達に心配があることを伝える役割を期待した様であった。本来、学校が保育園から未就学児童の相談を受けることはない。特別支援教育コーディネーターは、保育園と保護者の気持ちにズレがある場合も想定し、双方と別々に懇談を行うことにした。保育園の職員との面接では、保育士が A 児の園生活の姿から、発達上の心配を母親に伝えようとすると、母親は過敏になって、指摘されたことを家で練習させたり、保育士との関わりを避けたりするようになってしまったと聞いた。一方、母親は、子保育士から「心配だ」と言われると、自分が心配していたことが現実になってしまったと感じ、保育士の言っていることが本当だとわかって、まだ言わないでほしいと思って逃げてしまったということであった。特別支援教育コーディネーターは、保育士も保護者もそれぞれの立場で A 児への対応に工夫している所が伺え、A 児を理解する視点を与えることで協力しあう関係になる(小枝, 2005)と感じた。そこで、言語療法や作業療法の療育を受けることで保育園と家庭が共通した方向を見つけていったらどうかと提案した。保育園と保護者が、A 児の日常に必要なスキルを言語療法士や作業療法士に教えてもらうことで、共通の視点で A 児を見るようになってほしいと願った。

7 月頃には、A 児の療育が始まった。A 児が療育に通うようになって最初に変わったのは母親であった。A 児との接し方のポイントをつかみ、A 児が自分で靴を履き替えるのを根気強く待つというようなことができるようになった。母親は、保育士に A 児ができるようになったことを話すようになり、保育士との関係も改善していった。保育園では、A 児の母親の変化を確認し、もっと何か出来ることはないかと、再び特別支援教育コーディネーターに相談をもちかけた。特別支援コーディネーターは、日常生活を共にする保育園の先生や母親が A 児の接し方を共通理解することが重要になると伝えた。

秋には、年中のクラスの生活は大きく変化した。何事にも受動的で言われたことを素直にやるだけだった A 児が自分から動き出した。自由遊びの場面では、保育士のそばを離れなかった A 児が、次第に行動範囲を広げ好きなことをやっては、保育士を呼びに来よう

になった。家でも保育園でも A 児が身につけたスキルを大切に考え、保育の場面でも実生活の場面でも共通して発揮できるよう心がけてくれた。特別支援教育コーディネーターは、次年度なるべく早い時期に地元校に保護者が来校して、就学相談をスタートすることが望ましいと伝えた。

3.2 小学校の特別支援教育コーディネーターとしての役割

(1) 就学相談

A 児が年長クラスになるとすぐに就学に向けての準備が始まった。A 児にとって一番望ましい就学先が見つかるまで援助することが地元校の役割である。学校長と A 児について就学相談の推進計画の大枠を決め、保護者に説明をした。まず、保護者に、市の教育委員会で A 児の望ましい就学先を判定するための教育相談に申し込む必要があること・保護者は、判定に従って就学を決めることが望ましいが、家庭内の調整に時間もかかることが予想されることを伝え、早めに教育相談を受けることを提案した。具体的には、5 月に申し込みをし、2 ヶ月後の 7 月に相談、10 月に判定書が学校へ届くような推進日程を勧めた。

保護者はこの計画に基づいて、保育園担任保育士に資料を作成してもらい、相談機関に教育相談の申し込みをした。教育委員会では、面接、アセスメントを行い、保育園にも参観し日ごろの様子を観察して総合的に判定した。就学判定は、地元校の校長に届けられることになっており、A 児の判定は、「知的障害児学級が望ましい」であった。

特別支援教育コーディネーターは、10 月後半に学校長から保護者に判定の結果を伝える会を設定した。その時、あわせて地元校である B 小学校には知的障害児学級がないことを告げ、今後の方向について話し合った。保護者は地元校である B 小学校への入学を希望したが、特別支援教育コーディネーターから、近隣の小学校にある知的障害児学級と本校の情緒障害児学級の両方を見て判断してほしいと提案し、見学の日程を調整した。学校見学には特別支援教育コーディネーターも同行した。母親の反応を直接感じるとともに相手校との連絡にズレが生じないようにするためである。知的障害児学級の様子を見学している時には、母親がほしいと思う情報がもらえるよう配慮した。「教科学習」、「通学」、「放課後に受け入れてもらえる児童センター」について説明してもらった後、合科や生活単元学習について話し、知的障害児学級の特徴を知ってもらった。見学後、特別支援教育コーディネーターが感想を求めると母親は、ゆっくりとしたペースに魅力を感じるが、姉弟が違う学校に通うことや周囲が A 児を全く知らないという不安は大きいと話した。その後 B 小学校の見学は通常の参観日に設定し、姉の参観時間とずらして行った。情緒障害児学級では、パネルシアターを使った「こんな時どうする」というソーシャルスキルトレーニングの場面を見てもらった。見学終了後、12 月までに家庭内の意向をまとめて学校長に報告してほしい旨を伝えた。

12 月の懇談で保護者は、保育園で一緒だった友だちや姉がいる本校に入学の希望があることを学校長に示した。学校長は、通常の学級を基盤にしながら個別学習を情緒障害児学級で補う形をとること、通級児童や原学級の中で支援を受ける児童がいる本校情緒障害児

学級でできることの限界、年に一度今後の方針について学校長と検討することを確認して、B小学校への入学を決定した。

(2)受け入れ準備

A児の本校入学決定とともに、職員に向けてA児を受け入れるための理解を求める話し合いが行われた。まず共通理解したことは、A児が判定外の就学であるということである。本来ならば、知的障害児学級でその子にあったペースで学習することが望ましい児童が、通常の学級を基盤として生活することには、最初から困難が予想される。保護者が望んだ「地元校」をどのように理解し、学校として何ができて何ができないのかを見つけていく必要があることを話した。そこで、入学後も最初は、学級の一員となるまで原学級で生活するようにし、情緒障害児学級担任が給食の時、あるいは支援が必要な時、教室に入るようにした。また、入学式・入学直後の混乱を予防する取り組みとして学校職員の顔写真をカードにして入学前に家庭に渡したり、入学式前日には予行練習をするために本人と母親に学校に来てもらい、会場や座る位置、式次第等を確認した。

3.3 学級担任の心情に寄り添って

通常の学級に配慮が必要な児童を引き受けるという事態になった時、最も心配したのは学級担任の負担であった。特別な配慮をしながら学級経営をするという事は大変なことだと予想された。一斉指導を基本としてきた従来の授業構成と特別なニーズを配慮した授業構成の違いは、まだまだ現場に浸透していない。この現状で特別支援教育コーディネーターとして考慮しなければならないことは、担任の「先の見えない不安」であろう。

A児の場合は、入学してしばらく、学級担任に授業のすべて任せることにした。やる前から、支援の方法を「このようにやってください」と提示すると、混乱を招き、「言うとおりにやっているのによくない」といらだたせてしまうかもしれなかったからだ。まずは、学級担任が学級の児童とラポートを取り、流れを作るまで見守ることにした。特別支援教育コーディネーターは相談には応じるが、要求を出すことを控え、時機をうかがった。

直接的なA児への対応は、担任に任せて特別支援教育コーディネーターは、記録用紙を用意し、一日の日課に沿ってA児の姿を追って記録していった。授業中のことは、担任が話してくれたことをもとに記録した。休み時間や掃除などの情報は、気にとめて見てくれた職員の名前を記入できるようにして記録し、職員会で対応について話し合う時間を取ってもらった。そこでは、学級担任が多くの人に支えられている感じが持てるよう配慮して話を進めた。

担任との連絡調整は、給食の支援に入る時に行った。学級にいるA児に関する情報を短時間で得るためには給食の時間は最適であった。なぜなら、担任が必ず教室にいる、担任をふくめ子どもたちと自由に会話ができる、雰囲気が開放的である等の理由からである。給食の準備や片付けを見ると担任が大事にしていることや学級のルールも見えてくる。担任が子どもたちにどんな姿を望んでいるかも子どもと一緒に感じることができる。こうした支援を続けながら、担任の不安を軽減するには、子どもたちも支援者であることを知っ

てもらうことだと気づいた。しかし、1年生にA児のことをどう説明するか難しかった。特別支援コーディネーターは相川・仁平(2005)が述べるように、障害の説明ではなくA児が抱える困難さを伝えようと考えた。そこで担任と打ち合わせる時、子ども達も巻き込んで話をするようにした。たとえば、図工で何か制作する予定があると会話の中で知ると「Aちゃん、はさみ使えるのかなあ」と子ども達に問い掛けてみる。そうすると、子どもたちは「使えるよ」と教えてくれる。担任は「使えると言っても線どおりに切れません」と付け加える。特別支援教育コーディネーターは、「そうか、Aちゃんは、はさみは使えるけど、ひとりで線どおりに切れないんだ。ゆっくり教えてもらったほうがいいね」と困難さを伝えた。通常の学級にいる児童に支援する時、なぜ、その子に支援が必要なのか担任も子どもたちも同じ土俵で理解するのはとても大事だ。もし、大人が一方的に支援が必要だから、今日からこの子には支援がつかますと言ったら、他の子ども達はどう感じるだろう。どの子にも苦手なことがあり、もっとよくなりたくて願っている。子どもたちが納得しないまま支援を始めたら、その子はたちまち子どもの輪から浮き上がってしまう。また、このことが担任にとって大きな不安の原因にもなっている。だからこそ、どんな経緯で支援が始まったのかをみんなが同じ場で知ることはその後のよい関係を生み、効果を挙げることにつながる。

A児の学校生活全体に対する支援の骨組みは観察を通して確立していったが、学習支援の方向性は決定しないまま、家庭訪問の時期になった。家庭訪問には、担任と特別支援教育コーディネーターと一緒に赴いた。家庭ではできるだけ原学級の中に支援が入ってほしいと望み、学級担任は他の児童とA児のスピードの違いを具体的に述べた。その後、家庭と担任双方の意見の妥協点として、A児が学級での学習活動が少しでもスムーズに行えるためのスキルの獲得と教科の補充を情緒障害児学級で行い、学級の中に支援の職員は入らず、無理が生じた場合、情緒障害児学級での時間数を増やすか、知的障害児学級への措置替えを考えることが話し合われた。また、家庭と担任、そして情緒障害児学級(特別支援教育コーディネーター)がA児の学校での活動について共通理解を図っていくために連絡ノートを活用することにした。

3.4 A児の困り感に寄り添う

A児の支援の全体が見えたのは、5月も終わるころだった。特別支援教育コーディネーターは、特別なニーズのある子どもの支援を考えることが仕事だと思って始めたが、実は、支援が行えるようにするところまでこぎつけるのに大きな労力を要するのだとわかった。連絡・調整の重要性を改めて感じた。

A児がどんなところで困るかは、先生方が記入してくれた記録用紙を使って次第に明らかになっていった。たとえば、下駄箱、ロッカー等いつも変わらない場所ならA児は困らないが、1年生の棚、粘土の棚など自分の置く場所がはっきりしない時にどうすればいいかわからなくなってしまふ。また、途中でやり方やルールを変えると対応できずに活動が止まってしまう。このような混乱が続くと「お母さんに会いたい」「三溝先生に会いたい」

と言って泣き出すこともわかってきた。特別支援教育コーディネーターは、担任と一緒に、A児だけでなく周りの子ども達も含めて「柵は端からきれいに並べて置くように」と伝え、A児には「その隣に置いて」と指示をした。担任には、指示したルールはなるべく変えないようし、変える時には、「今日は特別だよ」、「これから、毎日今日やったようにするよ」とはっきり伝えてくれるようお願いした。同じ様に、給食準備、提出物・配布物の処理、着替えの手順も基本的なルールを他の子も交えて確認していった。こうしておけば、特別に配慮する必要がなくなる。A児が困っていても、先生だけでなく子ども達もアドバイスできるのである。家庭訪問後の話し合いを受けて、学習支援の準備のため、情緒障害児学級担任が教室の授業を参観し、どのようなスキルを身につけさせるかを検討していった。

3.5 一斉授業から個別学習、個別学習から一斉授業へ

特別支援教育のめざすところは、通常の学級の中で配慮して指導するという統合教育である。実際のところ支援を必要とする子と必要としない子の間に明らかな線を引けない場合が多い。診断されていなくても支援を必要とする子もいる。A児の場合は、話し合いの結果、特別支援教育コーディネーターが学級で行われている授業展開の主なルールを観察し、学級のルールを使って個別学習を組み、学級の中でも最小の支援で学習が進むようスキルのトレーニングを行うことにした。獲得させたスキルは、「プリントが配られたら、氏名を書く」「教科書の指定されたページを開く」「ノートに問題を書き写す」「答え合わせをする」「道具をあった所へ返す」等である。このようなスキルは、クラス全体で身につけると一石二鳥なのであるが、思いの外、それぞれの子どもたちに任されていたり、子ども同士が教え合っただけで独自の方法を生み出している場合も多い。担任がそのつど指示を出す「適宜」ということが、支援を必要とする子どもたちにとって一番困ることなのだと改めてわかる。特別支援教育コーディネーターは、言葉がけの仕方を検討し、それを連絡ノートに記入し共通理解を図っていった。

スキルを取り入れながら情緒障害児学級で行う授業は算数にした。1年生では、繰り上がりのある足し算、繰り下がりのある引き算までが主な学習になっているが、A児はなかなか内容についていけなかった。宿題も難しかった。そこで、100玉そろばんを使って計算することを個別学習で教え、学級での授業や宿題の時に使用することにした。100玉そろばんを使えば、授業中、みんなと同じ計算問題に取り組むことができるからである。

A児への支援は特別な支援ニーズを持つ子どもが、通常学級で支援をうけることをより容易にする鍵となることを確信させるものとなった。特別支援教育コーディネーターは、一人ひとりに対応するだけではなく、どの子にもわかりやすい指示の出し方や学級全体のルール作り、学習課題が明確になる授業展開を構築してもらうよう働きかけることが重要となる。

3.6 職員への啓発 一公開授業を通して一

A児のために考えた対応がどの子にもわかりやすい授業であることを知ってもらうため、情緒障害児学級で行っているA児の個別学習を全校に公開することを計画した。ルールを

定着させるためには指示が明快でなければならない。何気なく指示して、その度が変わってしまう指示はルールにならない。どのような手順をふめば、学級全体のルールを作れるのか、学習の力に差がある時、どんな支援の方法があるのか、どんな評価の仕方をすればいいのかをA児の学習場面を通して全校で考えてみるのが、職員への啓発となり、A児の支援にもなると考えた。日頃やっていることを見てもらうことが大切になる。

授業は、最小限の言葉がけで進めた。今日の学習内容を板書し、終わると消していった。A児は、いつもどおりに元気よく学習をした。終わった時には、周りで見ていた先生方から、自然と賞賛の声があがりA児は大変満足しているように見えた。授業後の研究会では、前半授業についての考察を行い、後半は特別支援教育について改めて講義していただけるよう指導者の方をお願いしておいた。授業研究は、共通の課題となるので発問や展開は興味を持って検討され、授業で使った100玉そろばんは算数科の教材として学級でも使えるよう購入が決まった。公開授業を通した職員への啓発は、これまで何度か繰り返してきた講習会よりも効果が大きいと感じた。

4. 考察

3年間のA児の支援を振り返り、継続して支援をすることの大切さを改めて感じた。保育園から小学校、小学校から中学、そして高校、社会へとライフステージが変わるごとに理解し支援してくれる人はいるのだろうかと親も子も不安を抱える。新しい環境に適応できるだろうか、今まで身につけたことが次のステージで役に立つのであろうかと。個別の支援計画の策定が叫ばれているが、A児の支援を通して、それぞれのステージで支援するだけでなく、隣接するステージとの連絡調整を密にして、一貫した支援が行えるようにすることが特別支援教育コーディネーターの大切な役割である。小中学校だけでなく、保育園、幼稚園、高校、大学、職場等に特別支援教育コーディネーターのような役割を持った人が配置されることが今後望まれるだろう。

B小学校は小規模校であったため特別支援コーディネーターが様々な役職を兼任していた。そのことによって情報の収集や学級担任との連携がしやすかったといえる。情緒障害児学級担任であったことは、空き時間を活用して他学級の様子を観察に行くことを可能にし、A児のための教材研究が自分の学級の児童の授業にも即生かすことができた。校内研究と絡めて授業公開できたことも、来入児の情報を早くから知って動けたことも校務分掌が重なっていたおかげだ。大規模校であったら、各係との常日頃からの密な連携が必要となるであろう。

A児の場合、小学校の特別支援教育コーディネーターが就学前に関わることになったが、保育園に特別支援教育コーディネーターがいて相談が行われていたら、今回と違った就学先の決定になったのかもしれない。入学を決定する時に学校の対応には限界があることや年度末に毎年来年度の方向を学校長と話し合うことを確認してスタートしたことが、保護者と学校を協力して最善の方向を捜し求めるパートナーとして位置づかせ、対応を固定化

せずに、常に見直していく意味でとても重要であった。学校長との連携も大切であった。

A 児の就学前後に懇談の中でチェックしたことについて資料 1 の表にまとめた。このようなチェックリストを作成すると、特別支援教育コーディネーターがどの時期にどんなことをチェックしていくとよいか見えてくる。一人ひとりの事例を積み重ねながら、どんな場合にも使える方法を見出していけない限り、系統的な支援や・互換性のある支援は困難である。資料 1 はまだ不完全なものだが、今後支援の実践を進めるごとに改定を重ねていきたい。それぞれのチェック項目で心配があるようならば、早急に連絡を取りあって打開策を講じなければ、本人だけでなく周囲の児童にも影響が大きい。できていないことを放っておくと学級のモラルが知らず知らずのうちに下がってしまう。学級のモラルが低い状態になると、学級の中でその子に応じた支援をすることが難しくなる。特別なニーズが明らかになり、それを受け入れるには周囲にも非常に高いモラルが必要だからである。入学、進級して環境が変わる時、担任は必ずモラルのチェックを行い、早急に対応し、その子の状態が発達上の問題なのか、それ以外のものかを見極める必要があるだろう。この見極めに特別支援教育コーディネーターが担任と一緒に参画することができると、支援を行う上で有効に働く。

職員全員や学級の子ども達の特別支援教育への共通した理解があって、初めて特別な支援が可能になる。問題の解決法としては、対象の児童だけ叱ったり、特別扱いするのではなく、学級全体で対人関係ゲーム(田上・岸田・今田 2007)や対人関係トレーニング(今田 2005)を行い、人間関係作りをすすめ、どうすればよいか体験的に身に付けていくことも効果的である。A 児の場合、情緒障害児学級で学習スキルのトレーニングを行ったが、入学時にどの学級でも、丁寧な指導が必要なのだと思う。年齢が上がるに連れて、このような簡単なスキルをやり直すことは困難になる。入学、進級の時に学級全体で必ず練習することが位置づけば、必要以上に個別の指導をすることがなくなり、全体の中で特別な配慮を必要とする児童に適切な支援が行いやすくなるを考える。1 年生全体に対して、学校で生活するためのスキル、学習するためのスキルを学べるようなシステムが構築できると良いだろう。

授業公開および授業研究は、職員が効果的な授業展開を共通理解をするために有効であった。共通のルールを決めだす方法や大切さを話し合えたことが学級の中で特別な支援を必要とする子どもにどう対応したらいいのかという疑問に具体的な示唆を与えてくれた。教科ごとの授業研究でも、特別な支援を必要とする児童を含めた授業案作りがあたりまえになることがこれからの授業改善のキーポイントになる。特別な支援を必要とする児童はある程度、共通したルールがあったほうが理解しやすい。板書の方法やチョークの色に規則性を持たせるだけでもずっと理解しやすくなる。まだまだ、工夫の余地は残されている。

「特別な支援を必要とする児童」を支援しようとする時、それは、その子自身の支援だけでなく、その子を支える人々を含めて支援するということであると改めて感じる。支援する人とされる人があるのではなく、お互いが受け入れられる方法を探していくことが大

切なのだ。また、支援とは、単にできないことを手伝うということではない。その子のために周りが我慢することでもない。その子を通して、本当に大事なことは何かということを考え直すことなのだろう。

文献

相川恵子, 仁平義明, 2005, 子どもに障害をどう説明するか ―すべての先生・お母さん・お父さんのために―, ブレーン社

今田里佳, 2002, スチューデント・サポート・チームと特別支援教育, 「小児の精神と神経」 42(3)pp.195-199

小枝達也, 2002, ADHD, LD, HFPDD, 軽度 MR 児保健指導マニュアル―ちょっと気になる子どもたちへの贈りもの, 診断と治療社

増田博信, 2004, コーディネーションの実践―中学校(教育相談主任の立場から)―, LD 研究, 13(3)pp.263-268

田上不二夫 岸田優代 今田里佳 編著 2007.11 刊行予定 対人関係ゲームを生かした特別支援教育のコーディネート(予定) 東洋館出版

田中容子, 2004, コーディネーションの実践 ―小学校(通級指導の立場から)―, LD 研究 13(3)pp.255-261

資料1 就学前後に特別支援コーディネーターがチェックすべき項目

就 学 前 児	・地域の保育園・幼稚園に発達上問題を抱えた児童がいるか	
	・3歳児・5歳児検診の情報を得るところがあるか。	
	・徒歩通学ができるか	
	・着席行動がとれるか	
	・飛び出し・発作等の危険があるか	
	・身辺自立の状態はどうか	
	・1対1の対応が必要か	
	・自分の持ち物はわかるか	
	・言葉の発達はどうか	
	・階段の昇降は可能か	
就 学 後	・指示に従えるか	
	・保護者は、学校の連絡や調整に応じられるか	
	・学校のおおよその場所への移動が可能か	
	・運動着・給食着の着脱は自分でできるか	
	・ルールを守れるか	
	・学校に喜んで登校しているか	
	・友だちと相互に関わり合っているか	
	・当番等役割分担ができるか	
	・日課を理解できるか	
	・身近な先生や友だちの名前がわかるか	
・集団行動から外れることがあるか		
・授業に楽しく参加しているか		

(2007年4月30日 受付)