

# 通常の学級に在籍する特別な教育的支援が必要な子ども たちに対する専門機関との連携によるチーム支援の在り方 チームとしての効果的な支援方法を探る

高知市立旭小学校 教諭 久本 圭子

本研究では、特別な教育的支援を必要とする児童への有効な支援の在り方を探ることを目的とし、専門機関との連携によるチームでの支援の在り方について研究を進めてきた。

検証するに当たり在籍校の2名の児童に対し、チームにおいて児童の実態を科学的・実証的に分析し、指導方法を計画・実践した。指導に当たっては個別指導を中心としながら、学級全体に対するSSTの授業も組み込みながら実践した。そのことからチーム支援の有効性を検証し、今後の取組に生かしたい。また、この研究を通して「困り感」を抱く児童に担当が気づいた時、どのような支援が可能か支援方法を見つけるための支援会議の内容や方法について探ることとした。

キーワード：困り感 チーム支援 専門機関との連携 支援会議 支援方法

## 1 はじめに

文部科学省の実施した全国調査「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」(平成14年)では「通常の学級に在籍している児童生徒のうち、LD・ADHD・高機能自閉症により学習や生活面で特別な教育的支援を必要としているものが約6%程度の割合で存在する可能性」<sup>1)</sup>を示した。筆者が平成16年に在籍校でスクリーニングチェックによる調査をすると約4%の児童が挙げられた。これらの児童について何らかの策を講じることはこれからの教育に求められる大きな課題である。そこで児童の実態を科学的・実証的に把握し、具体的な支援を行うために、専門機関(高知大学教育学部及び高知市立養護学校)との連携によるチームを立ち上げ、より客観的な実態把握をし、支援の方策を見つけることとした。また、それらを通してより効率的で有効な会議の在り方を模索していき、一般化できるものを見つけていきたい。

## 2 研究目的

通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童に、専門機関との連携によるチームで児童・保護者・担任への支援の方法を探っていくことで、効果的な支援方法や支援会議の在り方を見つける。

## 3 研究内容

本研究では、特別な教育的支援を必要とする児童への有効な支援の在り方を探ることを目的とし、専門機関との連携によるチームでの支援を次の2つの方向から進めてきた。

- (1) 特別な教育的支援を必要とする児童(在籍校の5年生・1年生の2名の児童)の実態把握と分析。  
また、それを生かした指導方法の計画・実践を通しての「個別の指導計画」の作成及び学級・学年に対する支援の実施。
- (2) 在籍校の教育相談部との連携を図りながら、「困り感」を抱く児童に対する支援方法を探る。  
以上のことを中心にチーム支援を行い、その有効性について検証し、効果的な支援会議について考えるが、研究内容の(1)(2)は関連しあっているため、項を分けずに述べる。

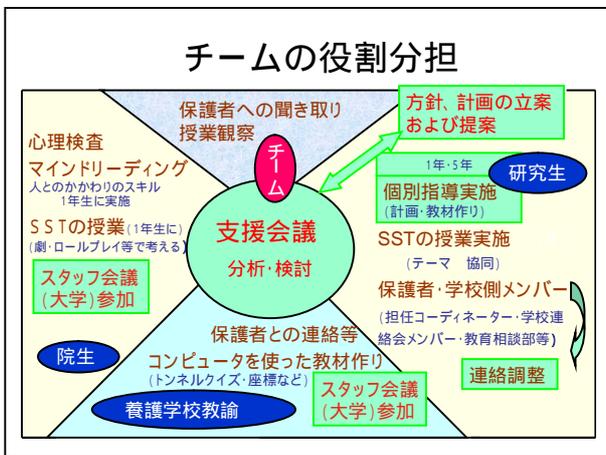
## チームの構成

在籍校では4年前から高知大学との連携による児童への支援を行っていた。障害児学級から始まった連携は通常の学級の児童の支援へと広がりつつあった。筆者は特別支援教育学校コーディネーターとして、個人ではなくチームとしての支援の必要性を強く感じていたことと、在籍校では支援を必要とする児童に対して、大学との連携をさらに進めようとしていたこともあり、平成17年4月に特別支援教育総合センターを立ち上げた高知大学とチームを組み、実践を進めることとした。高知市立養護学校は在籍校と同時期に大学との連携を始めていたという背景があり、構成メンバーは3名とした。

- ア 高知市立養護学校教諭 在籍校の近隣にあり、発達障害に関する専門的な助言が可能である。また、今後の連携を考えても重要である。
- イ 高知大学院生 在籍校で大学との連携のメンバーであったと同時に大学側のスタッフである。
- ウ 筆者

## チームの役割分担

図1に示すようにチームで支援を行っていく過程で、メンバーの得意な分野を中心に役割が決まってきた。



【図1 チームの役割分担】

保護者への聞き取り及び授業観察は可能な限り全員で行い、心理検査の結果と共に実態分析を行った。

それぞれの主な役割としては、院生と養護学校教諭は月1～2回程度行われる特別支援教育総合センターのスタッフ会議に参加し、筆者はその時間、放課後行っていた個別指導及び学校側との連絡調整を行った。

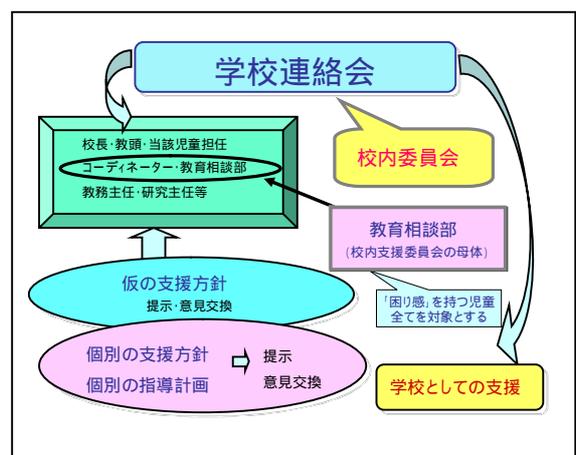
また、チームで1学期に集中的に支援会議を行い、支援の方向性を話し合った。その際筆者が話し合ったことを基に方針や計画を立案し、支援会議に提案してきた。短時間しか集まることができないチームにとって筆者のような一定の方向を示すキーパーソ的な存在は、支援会議には欠かすことができないものと考え

## チームと学校組織

岡山大学の佐藤は「支援の対象とする子どもを発達障害のある子どもに限定しないことである。」と明確に述べ、さらに「『障害がある』という理由で、その子たちだけに特別な支援を行うというやり方は学校全体の支援のバランスを崩すことになる。」<sup>2)</sup>と述べている。このことは、学校での支援を行っていく上で大変重要なことである。

本研究では学校の中で教育相談部を中心とした既存の支援体制からさらに発展させた学校連絡会を作っていくことをめざした。(図2)

学校連絡会は、学校全体として支援を必要とする子どもたちについて知り、支援の方向を決める校内委員会の性格を持たせたいと考えた。そこで、校長・教頭・当該児童担任・コーディネーター・教育相談部・教務主任・研究主任等で構成した。そして、チームの話し合いにより、重要な方針や計画が決まった段階で学校連絡会に提示し、意見の交換を行った。



【図2 学校連絡会 (校内委員会)】

4 実践研究 < 2名の児童を中心とした支援 >

(1) 支援のプロセス (図3)

実態把握 (4つの観点から) と分析。

仮の支援方針の立案。

特に認知による児童の理解の仕方の特性を早い段階で学級担任に知らせ一斉指導に役立てるため6月初旬に学校連絡会に提示し検討した。

個別の支援方針 学級用として一斉指導で活用するために作成。

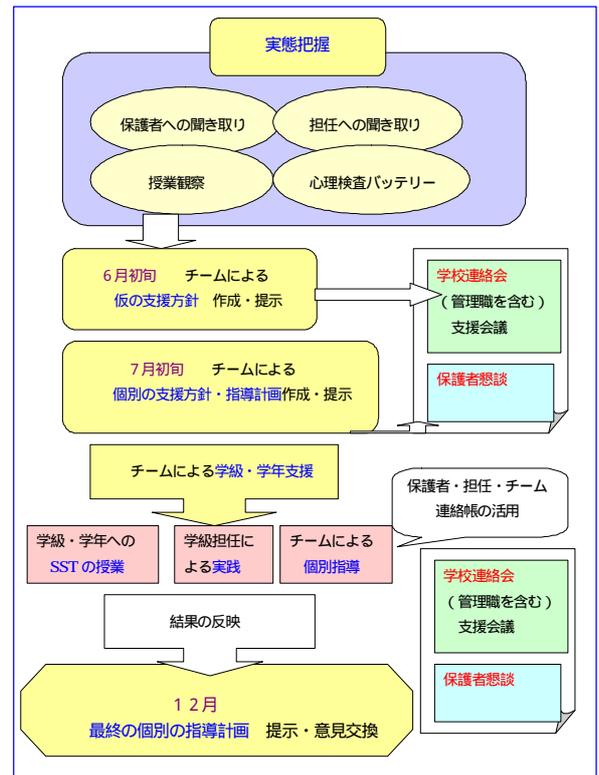
個別の指導計画 個別指導用として作成。

両者は7月初旬に学校連絡会及び保護者に提示し、意見交換を行った。

個別指導及び学級・学年に対する支援の実施。

最終の個別の指導計画 支援のまとめであり、次の学年へと引き継ぎ、支援を継続するための資料として作成し、学校連絡会 (12月初旬) において意見交換及び調整をし、修正。

また、12月末に保護者懇談を行い説明した。学校には、修正したものを提示し、支援の継続を要請した。



【図3 支援のプロセス図】

(2) 個別指導 (ここでは5年生B児のみを示す)

ADHDの権威者として有名なアメリカのラッセル・A・パークレーは「この症状は、未来のことについて、自己コントロールする子どもの能力がうまく働いていない状態だと私は信じています。(中略)現在の事柄から未来の事柄へと焦点を移しかえる能力が欠けている。その能力は、物事を整理整頓し、計画を立て、目標に向かっていくために不可欠で、しかもそれは自分の衝動をどれだけコントロールできるかにかかっています。」<sup>3)</sup>と述べている。このことは、B児を支援するに当たり、大きな示唆を与える言葉であり、自己コントロール力をつけていくことはB児にとってとても大切なものだと考える。また、一番大切にされるべきものとしてセルフエスティーム高めることを挙げるのは言うまでもない。

B児の個別指導について

ア 個別の支援方針 (概略) (表1) ( は得意なこと、 は苦手なこと)

【表1 個別の支援方針】

聞く 興味のあることはよく聞く	興味 注意集中 持続時間	教科全体 過度にならない 話のきり変え必要	教科間の意欲の差を観察 注意喚起
話す 読む 書く	固執 見え方 視写遅い	国語 量を減らす・横に置く等	話の切り替え 見え方検査 手だて
計算する 推論する	ミス 図形	道具・方法等 算数	手だて 空間認知学習
その他 認知特性	理解力 抽象的語彙 注意集中 集団参加 掃除	注意集中 個別だとよい その他の 教科 生活面	注意集中の トレーニング SST授業

指導方針	得意なことを中心とした学習により セルフエスティームを高める
目標 1	得意なことを中心とした学習で発表する トンネルクイズにより空間認知を高める トンネル図鑑の作成と発表
目標 2	空間認知力を高める 絵による空間認知トレーニング まちがい探し 展開図 組み合わせ 反転 パズル 類推的課題
目標 3	注意集中力をつける 選択的注意集中 (A:色 B:漢字ひらがな そのまま読む 切り替えて読む) 転換的注意集中 (A:をつなく 数字 平仮名 数字 B:特定の文字抹消 ダブルスペース後の文字抹消) 持続的注意集中 (A:四角形のトレース B:「時」という文字を書く)

【図4 個別の指導計画】

イ 「個別の指導計画」(図4)

B児にとって一番大切なことはセルフエスティームを高めることである。実態把握で見えたように、人間関係に課題を持つB児にとって「このことは負けないぞ」というものを持つことは思春期を見越した上で大切なことである。また、5年生という発達段階をふまえ、苦手なことより、得意なことを中心とした学習を行っていく方が有効であると考えた。そこで、B児の興味・関心から、トンネルクイズとトンネル図鑑をメインにし、そこにB児の苦手とする図形や空間認知に関わる学習や注意集中に関する学習を入れていくこととした。

ウ 個別指導の内容

(ア) 目標1 得意なことを中心とした学習でみんなに発表する (図4)



【図5 目標1の学習の様子】

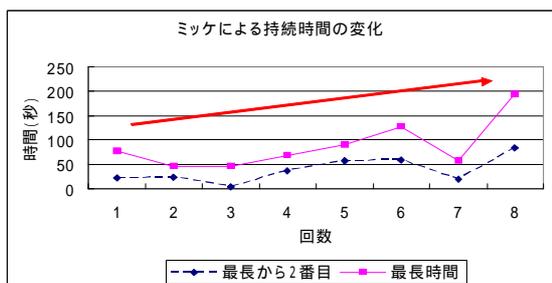
トンネルクイズを中心とした学習の中に、認知の特性上、弱いと思われる部分についての学習を取り入れながら実施した(図5)。この学習はB児の見え方に配慮し、プロジェクターを使用した。そのことにより課題に集中しやすく、実態把握で問題となった見え方に対しても効果的だった。トンネルはB児の興味・関心が強いものだったために意欲的に取り組み、個別指導の時間を楽しみにしていた。その学習の中に座標や、方位、地図などの空間認知的な課題を盛り込んだ事により、クイズ的な要素だけでなくB児の苦手さを鍛える学習にもなった。



【図6 B児の作成したパソコンによる「トンネル図鑑」の一部】

また、学習したことを生かして図6のようにまとめ、発表することとした。この学習は、保護者の協力のもとB児が休日を利用してトンネルを撮影したビデオやクイズ形式のものを取り入れたこと、パソコンを利用したこと等により、たいへん意欲的に取り組むことができた。

以上のことにより、得意なことから学習を広げていくことが特別な教育的支援を必要とする子どもたちにとって非常に有効であることが分かった。



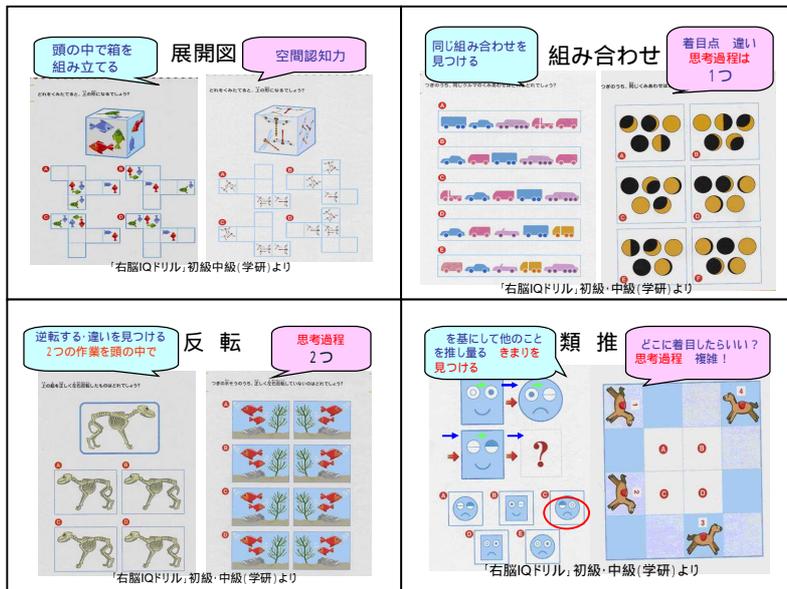
【グラフ1】

(イ) 目標2 空間認知力を高める(図4)

目標2 - の絵による空間認知トレーニングは、絵本「ミッケ」の1ページ分をプロジェクターでスクリーンに映し、指定された細かい絵をスクリーン上で探すものである。プロジェクターを使用したためか、集中もよく目を前後左右に動かせるトレーニングとしても有効であった。同時に、B児の見え方に配慮する指導としても効果的であった。

このトレーニングはさらに、持続力をつける上でも効果的であった。グラフ1は「ミック」による持続時間の変化を表している。多少の変動はあるが、持続時間が伸びてきている。(最長時間・最長から2番目：1回のトレーニングで実施した数個の絵探しでかかった時間の中から最長時間と最長時間から2番目のものを選び出した。)

持続力では、目標2 - のまちがい探しも効果的だった。これは、初めは、短時間で答えを筆者に求めてきていたが、トレーニングを続けるうちに長時間探せるようになってきたことから分かる。

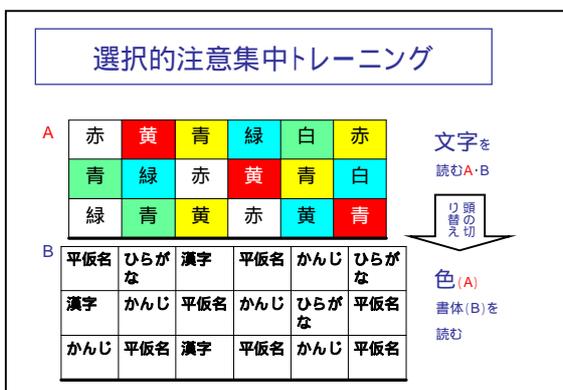


【図7 空間認知トレーニングの例】

心理検査の結果からは難しいであろうと思われた展開図は、かなり難解なものでもよく分かり、得意な分野であった(表2)。

以上のことから、同じ空間認知でも細部が分かり、見え方に対するアプローチや物事を推理して考える力をつけるためのアプローチの一方法が分かった。特に類推は、ある事象を基にして他のことを推し量ることであり、ルールを見つけそれに当てはめて解いていく力が必要である。この弱さは、自分の考えが先行し状況把握せずに行動するというものにつながると考えられる。日常生活場面においては独自の認識をすることもある。そのため、友だちとのトラブルが起きた時には理由を聞き、対処の仕方を1つ1つ丁寧に教えることが支援のポイントである。

(ウ) 目標3 注意集中力をつける



【図8 選択的注意集中トレーニングの方法】

目標2 ~ (図4)の指導に際してはドリルを使用した。(図7)

【表2 トレーニングの分類】

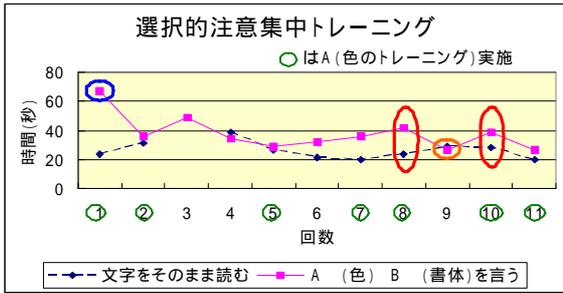
トレーニングの分類と傾向(B児)	
強い課題	展開図・組み合わせパズル
弱い課題	反転・類推
持続力 見え方 トレーニングとして有効	*まちがい探し 組み合わせ

出題: 子どもの右脳(Qドリル初級編・中級編(学習研究社))  
\*あるある! 大発見!!まちがいさがしチャレンジ編(高橋書店)より

これらの課題を行うことにより、思考過程の少ない組み合わせ・パズルのような課題はできるが、2つ以上の思考過程がある反転・類推のような課題は苦手だという結果となった。また、

初めに述べたように、これらのトレーニングをする中で自己コントロール力をいかにつけていくかが重要である。従って注意集中として細かく分けてはいるが、すべての課題で注意集中を促しながら自己コントロール力をつけていく事をねらいとし、選択的注意集中 転換的注意集中 持続的注意集中等のトレーニング(図4)を行った。ここでは と について記す。

選択的注意集中トレーニングは図8のようなものである。効果を見るため、A及びBは同数にした(42個)。結果はグラフ2に示した。

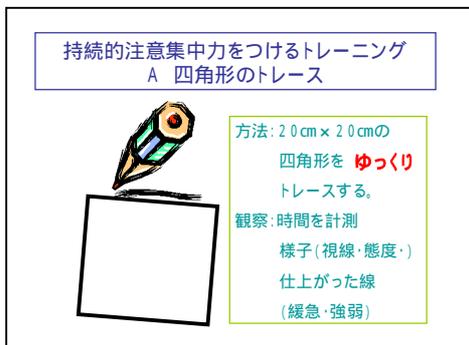


【グラフ 2】

選別的注意集中トレーニングではなかったため、単純に速さだけでは決められないが、このトレーニングは課題変更への対応という点では効果的で自己コントロール力をつける上でも大切なことだと考える。

次に持続的注意集中力をつけるトレーニングを示す。内容は図9の通りである。これまで、「速さ」を要求するトレーニングが多かった。その中でこれは、唯一「ゆっくり」を要求するトレーニングである。衝動性が高いB児にとっては、難しく、自己コントロール力を特に必要とするトレーニングであった。グラフ3はその結果である。1回目は前述したトレーニングと同じく、慎重に取り組んでいる。比較的時間の変動も少なく徐々にゆっくりできるようになってきている。特に9・11回目は「3分ぐらいをめどに」と指示していたことをほぼやり遂げている。

このことから、時間配分する力や持続力もつきつつあると言える。また、自己コントロール力をつけていくという点でも非常に有効であった。一方でB児のトレーニング時の状態が線の緩急や強弱、曲がり具合などによく現れた課題でもあった。

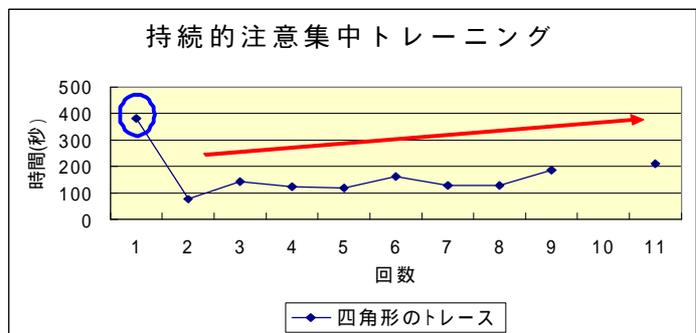


【図9 持続的注意集中力をつけるトレーニング】

(I) 最終の個別の指導計画

以上、支援全ての結果を受けて、「最終の個別の指導計画」(図10)を作成し、学校連絡会及び保護者への説明を行った。個別指導を実施してきたことにより即効性があり、目に見えて行動が変わったわけではないが、B児の個別指導時の様子、指導最終日に「とても楽しかったよ。」と言ったB児の言葉、保護者の手紙などから、個別指導は「セルフエスティームを高める」というB児の目標に対して有効な支援であったと考える。

なお、今後この「個別の指導計画」は次年度へも引き継がれ、子どもや保護者との関係が新学期初めからスムーズに進むために活用されることを期待する。



【グラフ 3】

最終の個別の指導計画 概略

- 1 課題の明確さ
  - 2 見通しを持たせる配慮
  - 3 注意を集中させてからの指示
  - 4 言葉での説明
  - 5 視写量を減らす見本子どもの近くへ
  - 6 ルール理解の配慮(分かりやすく細やかに)
  - 7 対処の仕方 1つ1つ丁寧に教える
  - 8 異年齢集団での活動
- 担任に役立つもの  
• 支援することがクラスの児童にとって良い効果をもたらすもの
- 学習面 ↑  
全般 ↓

【図10 最終の個別の指導計画】

(3) チームによる支援について

チーム支援を行う際、留意したことは、チームが提案したことが学校全体に広がるよう配慮したことである。そのために ~ のことを行ってきた。

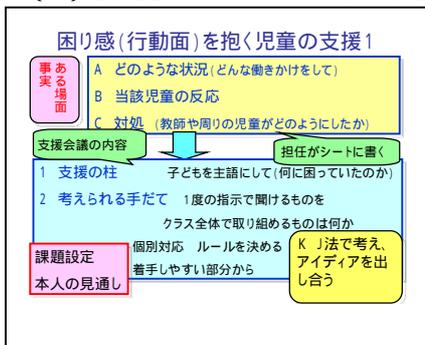
個別指導は放課後実施し、対象児が学級の仲間の中で生活することを基本とした。また、学級・学年に対する支援も行ってきた。例えば、対象児のいる学年に対して全クラスでの SST の授業の実施や必要な支援グッズを作成し、対象学年全員に配布することなどである。

校内研究授業に参加し、主に全校実態調査による抽出児を中心に報告書を作成し、提出した。報告書は、特に授業者の指示や支援の良い点を中心に作成し、そのことによる抽出児の反応や気になる点また、授業展開の工夫などを記載した。

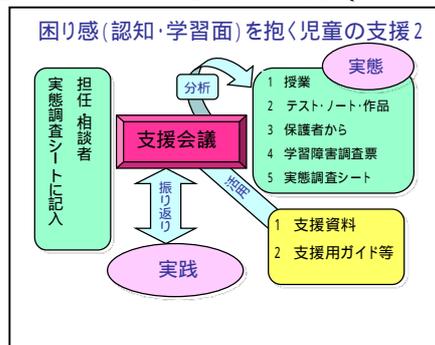
校内研究授業の指導案作りにチームとして参画し支援方法を共に考えようとしたが、学校側の日程と合わせる事が難しく実現できなかった。

学校内の教育相談部との連携を深め、共同研究をした。目的は、全校実態調査の分析をする中で来年度の校内研修に活用できる資料のモデル作りである。モデルを作成し学校連絡会に提案し、来年度の校内研修で行われる Q U による学級の実態分析の研修の中に組み込み、児童理解や学級作りの資料とする。(図 14)

(4) 支援会議のモデル 研究を通してモデル図を作成した。(図 11・12)



【図 11 モデル 1】



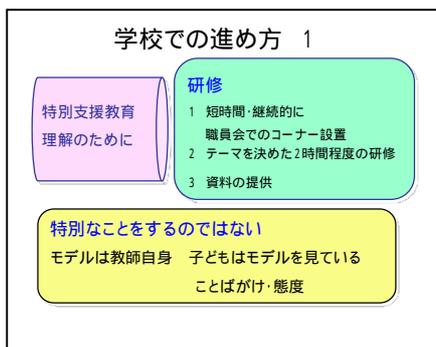
【図 12 モデル 2】

支援会議のモデル図では「困り感」を2つに分け、主に行動面はモデル1(図 11)、認知・学習面ではモデル2(図 12)とする。

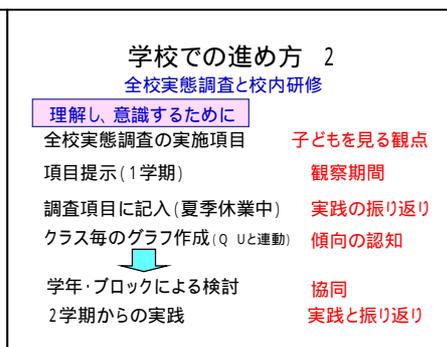
モデル1は岡山大学佐藤のものを基に在籍校用に K J 法などを取り入れ作成した。

またモデル2は児童の状態に応じて資料を集め、シートに記入してもらい、「困り感」の原因は何かを探りながら、支援方法を考えていくものである。この場合は、資料等の提示が重要となる。資料等に関しては先行研究で使用されたものを提示し、活用していく。

どちらのモデルでもキーパーソンとなる人の存在が重要である。



【図 13】



【図 14】

(5) 学校での研修の在り方について (図 13・図 14)

特別な教育的支援が必要な児童が安心して学校生活を送っていくためには、何よりも教職員の理解が大切だと考える。そこで本研究で行ってきたことを基に校内での研修を図 13 のようにまとめた。

まず、校内研修は短時間、継続的にワンポイントでの理解学習を職員会の時間に設定し、進めていくことが重要である。さらに、夏季休業などを利用して、講師招聘による学校の実態に即した研修が必要だと考える。また図 14 で示したように教育相談部と協同で行ってきた全校実態調査の実施や活用をする中で、子どもの見方を深める研修を進めていくことを提案したい。そのことは、在籍校で実施している Q U 研修と併せて子ども理解を深め、学級作りの実践と振り返りになる。

## 5 まとめ

### (1) チーム支援の成果

それぞれの視点で子どもを観察し、多角的に捉えることができた。支援会議を持ち、話し合いを重ねることで丁寧な指導計画が立案できた。

指導内容の共通理解ができたことにより、メンバーが持っている得意な分野でそれぞれの力を発揮できた。

短時間の支援会議であったが、共通理解のもとにアイディアを出し合うことができた。

チームで必要に応じて保護者の相談や疑問に答えていく中で、保護者との信頼関係ができた。

このことは今回の支援の大きな成果であった。

### (2) チーム支援の課題

2名の児童に対して支援ができたが、学校には他にも支援が必要であろうと考えられる児童がいる。その児童に対して保護者の理解も含めて有効な支援をどう作り出せるか。

そのためのチームを学校内にどう作り出すか。今回の研修を通して、チームとして機能するために必要なことを3点にまとめた。(ア) 実態把握の視点、(イ) 支援の方向性を提案するキーパーソンの人が必要であること、(ウ) 支援の過程で専門性を持った人に相談できる体制が必要であるという3点である。今後、それを生かした取組をしたいと考える。

## 6 おわりに

以上チーム支援を行ってきたが、一人では出来ないことがたくさんあった。それぞれの良さを生かすチームでの支援はこれから学校に求められるものではないかと考える。一人で悩まず、チームで支援を行っていくことにより、何よりも子どもにとって良い結果になるということが今回の研修の大きな成果である。

また、今回異校種の者がチームを組み、一学校で支援を展開した。このことは、今後の特別支援教育を進めていく上で1つのモデルになったのではないかと考える。平成17年12月に出された中央教育審議会の答申では養護学校のセンター化を進め、周辺の小中学校への支援を進めていくことを再度明確にした。現実的にはまだまだ厳しい状況はあるが、何よりも「困り感」を抱く子どもたちのためにこのような連携が進み、実践が重ねられていくことを願う。筆者もその取組を続けたいと考える。

---

### (引用・参考文献)

#### 1) 今後の特別支援教育的の在り方について(最終報告)

- |                                   |                          |                         |
|-----------------------------------|--------------------------|-------------------------|
|                                   | 特別支援教育に関する調査研究協力者会議      | 2003                    |
| 2) 佐藤暁                            | 発達障害のある子の困り感に寄り添う支援      | 学習研究社 2004              |
| 3) ラッセル・A・パークレー                   | ADHDのすべて                 | 株式会社ヴォイス 2001           |
| ・中央教育審議会答申                        |                          | 文部科学省 2005              |
| ・学習困難児の指導方法に関する実証的研究              |                          | 国立特殊教育総合研究所 1999        |
| ・学習障害児の実態把握、指導方法、支援体制に関する実証的研究    |                          | 国立特殊教育総合研究所 2003        |
| ・学習障害児の判断に必要なとなる心理教育的アセスメントに関する研究 |                          | 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所 2004 |
| ・上野一彦他                            | 軽度発達障害の心理アセスメント          | 日本文化科学社 2005            |
| ・前川久男                             | K・ABC アセスメントと指導          | 丸善メイツ 1995              |
| ・小貫悟他                             | LD/ADHD へのソーシャルスキルトレーニング | 日本文化科学社 2004            |
| ・メル・レヴィーン                         | ひとりひとりのこころを育てる           | ソフトバンクパブリッシング 2003      |
| ・児玉光雄                             | 子供の右脳 IQドリル初級編・中級編       | 学習研究社 2005              |
| ・ぼるぼっくす                           | あるある! 発見!! まちがいさがしチャレンジ編 | 高橋書店 2005               |
| ・ウォルター・ウィック                       | ミッケ                      | 小学館 1992                |