

校内における支援体制づくり及び具体的な推進策について

四万十市立中村小学校 教諭 益永 美佳

1 はじめに

いよいよ4月から特別支援教育が本格的に実施される。これを受けて、高知県でも特別支援に関する教育体制整備が、随分と整ってきように思われる(図1)。

けれども、図1をよく見てみると、個別の指導計画や個別の教育支援計画など、個のニーズに応じる取組については、なかなか進まない状況も窺われる。つまり、体制としての枠組みはできたものの、中味はこれからということなのであろう。

では、どのようにして具体的に中味を推進していくか・・・となると、現場の先生方からは、「障害児学級を持ったことがないから、どうしてよいかわからない」とか「6.3%の子ども達ばかりにまわってはいられない」、「通常学級に在籍しているのだから、やればできるはず」などといった声が聞こえてくる。これらは、今までの学校教育が、「通常の教育」と「特殊教育」に二分されていたために、特別支援教育を「特殊学級担任の仕事」もしくは「新たな仕事」としてイメージしてしまうからではないだろうか。昨年度までの私自身もそうであった。

しかしながら、平成17年12月8日に出された中央教育審議会答申には、「特別支援教育の理念及び基本的な考え方」として次のように書かれてある。

(前略) 幼児児童生徒については、障害に関する医学的診断の確定にこだわらず、常に教育的ニーズを把握しそれに対応した指導等を行う必要があるが、こうした考え方が学校全体に浸透することにより、障害の有無にかかわらず、該当学校における幼児児童生徒の確かな学力の向上や豊かな心の育成にも資するものと言える。

ここに書かれてある「確かな学力の向上」や「豊かな心の育成」は、どの学校においても今まで熱心に取り組んできた課題であると思われる。つまり、従来からの取組は、特別支援教育とオーバーラップするものであり、その延長線上にあるものだと考えれば、「新たな仕事」ではなく「新たな観点」として捉えることができるのではないだろうか。

そこで、どうすれば負担感や違和感がなく、今までの学校教育の取組の中に特別支援教育を位置づけることができるのか考えていきたい。

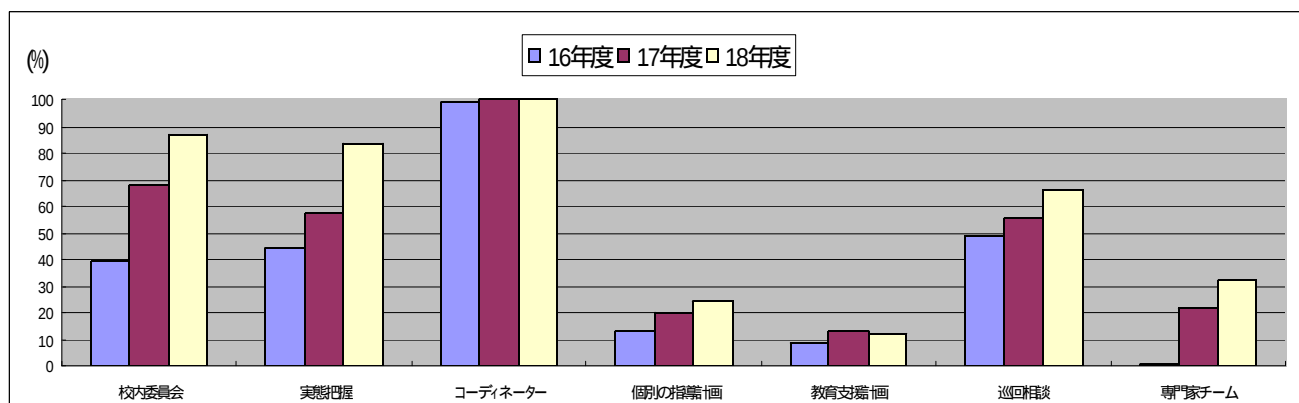


図1 特別支援教育に関する体制整備の実施状況 (H18年9月1日現在)

2 研究の目的

特別支援教育は、単に障がいのある児童生徒の支援に留まるのではなく、子ども達みんなに役立つものという視点に立ち、学校における従来からの取組をベースにした支援体制づくり、及び具体的な推進策について検討する。

3 研究内容

(1) 読み書き検査の実施

手続き

毎週火曜日に実習に行かせてもらっていたH小学校は、松山市内の中でも特別支援教育の取組が進んでいると言われる学校である。

そこで、H小学校と在籍校の特別支援教育体制を比較し、その結果から研究の糸口を見出すことにした(表1)。

表1 特別支援教育体制の比較 (H18年4月現在)

	H 小 学 校	在 籍 校
児 童 数	787名	281名
特別支援教育対象児	計19名	計4名
・特殊学級在籍	7名	3名
・通常学級在籍	12名	1名
教職員数	45名	25名
外部支援員	5名	0名
実態把握	1次テスト：学力テスト(国・算) 2次テスト：チェックリスト(国・算) 3次テスト：DSM-IV 4次テスト：WISC-III、授業観察、 S-M社会生活能力検査等	CRT(学力到達度テスト：国・算)
校務分掌	・特別支援教育コーディネーター 兼 特別支援教育主任(1名) ・特別支援教育総括担当(1名)	特別支援教育コーディネーター(1名)
校内委員会の設置	○	○
個別の指導計画作成	○	×(今年度作成予定)
巡回相談の活用	○	×
専門家チームの活用	○	×
その他	・重点目標に位置づけ ・校内研修及び講演会の開催 ・保護者への啓発(学校及び学級通信) ・個別指導の実施 ・クラス編成の工夫	・スクールカウンセラーの活用 ・少人数指導や習熟度別学習 ・全学年、全学級にTTを配置 ・読書、計算、漢字タイムの実施(当)

2校の比較から、在籍校の課題として以下の7つが見出された。

- ・きめ細かな実態把握の実施
- ・個の特性に応じた支援や指導
- ・重点目標への位置づけ
- ・特別支援教育校内研修の実施
- ・個別の指導計画の作成
- ・保護者への啓発活動
- ・巡回相談等の活用

けれども、在籍校が特別支援教育に全く取り組んでいないかといえばそうではない。例えば、CRTによる学力の実態把握や、様々な授業形態による指導法の工夫は、特別支援教育が目指している、「一人一人の教育的ニーズを把握して適切な教育的支援を行う」とこととオーバーラップしている。

しかしながら、従来の取組には、「認知特性に応じた支援」という、特別支援教育の観点が必要不足していることも事実である。

このことから、全ての学習活動の基礎となる「読み」「書き」の能力を「森田・愛媛式読み書き検査」で明らかにし、そこから分かった認

知特性・個人内差をCRTの結果とリンクさせ、つまずきの原因を探ると共に、通常学級で困難を抱える児童への支援の在り方について検討していくことにした。

研究仮説

土佐の教育改革が十年目を迎えた。その間、様々な学力向上の取組がなされ、CRTの結果においては、全国平均と同等もしくは、それを上回る成果が報告されている。

しかしながらその一方で「学力の二極化」が懸念されている。今までの取組が功を奏していない子ども達の中には、軽度発達障害の問題を持つ児童が含まれているのではないだろうか。

そこで、以下のような仮説を立てて研究に臨むことにした。

従来の学力向上の取組に特別支援教育の手法を取り入れることによって、より詳細に実態を把握することができると考える。それを基に一人一人のニーズにあった支援（指導）を行うことで学力の二極化は解消され、意欲の向上にもつながり、確かな学力を育てることができるであろう。

検査の実施

検査対象は2年生～6年生の男女228名で、当日欠席していた児童については対象外とした。

検査は平成18年10月に実施し、5・6年生においては1時間に4課題を、2～4年生については20分間の帯タイムを利用し、1日1課題、計4日間で行った。

結果と考察

各学年の平均値と標準偏差、通過率に加え、Z得点（偏差値）が50以上だった児童の割合（ $50 < Z$ 得点）を求めた（表2）。

ア 学年の特徴

各学年の特徴は以下の通りである。

2年生：聴写，聞き取り > 読み取り
 3年生：視写 > 読み取り
 4年生：読み取り > 聞き取り
 5年生：聞き取り > 読み取り
 6年生：聴写，聞き取り > 読み取り

4年生を除く全学年で「読み取り」課題に弱さが見られ、「聴写」や「聞き取り」課題等、聴覚的情報処理に強いことが分かった。また、「読み取り」や「聞き取り」課題に共通している意味理解の能力が全体的に弱いことも分かった。

このことから、視覚情報（絵や板書、プリント等）を与える際には言葉でも説明をし、意味を理解させていくことが必要だと思われる。

イ CRTと読み書き検査の関連性

読み書き検査でZ得点が50未満だった児童の内、CRTでC判定（努力を要する）を受けた児童の割合を調べてみたところ、2、4、6年生が83.3%、3年生が100%、5年生が90%と高い割合で一致した。このことから、C判定を受けた児童は、読み書きに関して何らかの困難を持ち、個人内差の大きい児童がいると考えられる。

ウ 「つまずき」の要因の分析と支援方法

CRTと読み書き検査が一致傾向にあることが明らかとなり、C判定を受けた児童の困難の原因を読み書き検査から読み取ることができた。特徴的な2事例を紹介する。

(ア) 4年生男児の事例

CRTで、国語の話す・聞く能力と書く能力がC判定であった児童である。

読み書き検査では、聴写の課題で弱さが見られた（図2）。聴写というのは、教師が話

表2 読み書き検査の結果

課題	学年	区分数	平均	標準偏差	通過率	50 < Z 得点
聴写	2	20	18.0	2.44	90.0%	75.0%
	3	20	18.5	2.73	92.5%	72.2%
	4	52	48.7	4.31	93.6%	67.9%
	5	52	49.3	2.17	94.8%	65.9%
	6	52	50.4	1.32	96.9%	67.5%
視写	2	26	23.4	2.97	90.0%	68.1%
	3	26	23.9	3.38	91.9%	75.0%
	4	53	43.9	8.12	82.8%	64.1%
	5	75	70.9	4.53	94.5%	72.3%
	6	72	68.7	5.06	95.4%	67.5%
聞き取り	2	9	6.95	1.48	77.2%	75.0%
	3	14	8.67	2.44	61.9%	63.6%
	4	13	6.33	2.57	48.6%	43.3%
	5	16	7.63	2.97	47.6%	78.7%
	6	21	11.5	3.91	54.7%	50.0%
読み取り	2	11	7.19	2.56	65.3%	50.0%
	3	12	9.07	2.15	75.5%	54.5%
	4	11	7.92	2.51	72.0%	71.6%
	5	18	6.53	3.17	36.2%	46.8%
	6	17	7.22	3.42	42.4%	52.5%

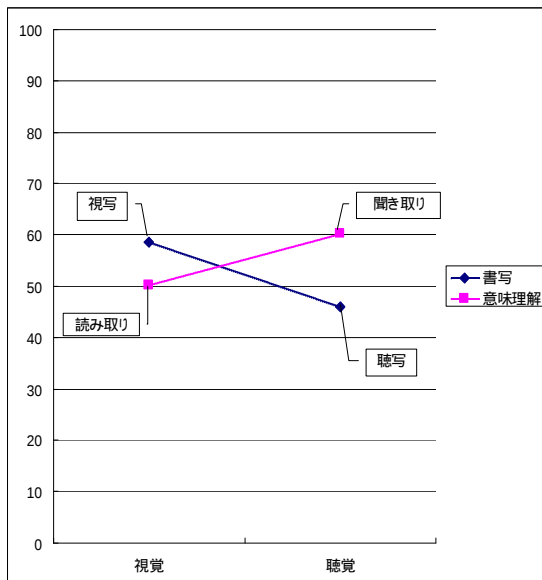


図2 4年生男児のプロフィール分析結果

す言葉をそのまま書き写していく課題である。それには聞き取る力と書く力が要求される。

この二つの検査を総合的にみても、認知特性の「聞いて書く」ことの困難さが、CRTでの「聞く」「書く」能力のつまずきに影響していると思われる。

このことから、注意集中を高める工夫や短期記憶を向上させる指導について、学級担任やTTと話し合いを持ち、以下のような支援を考えた。

- ・ 座席への配慮
- ・ ノートに書く時間を確保する
- ・ 最初にいくつ話すかを伝える
- ・ 言葉だけの指示は避け、要点を板書する
- ・ 具体物や絵などを用いて注意を引きつける
- ・ ゆっくりと大きな声で滑舌良く話す

(イ) 5年生男児の事例

CRTで、国語の書く能力と算数の数学的な考え方がC判定であった。

読み書き検査では、書写より意味理解が弱く、視覚的情報処理より聴覚的情報処理の方が強いことが明らかになった(図3)。

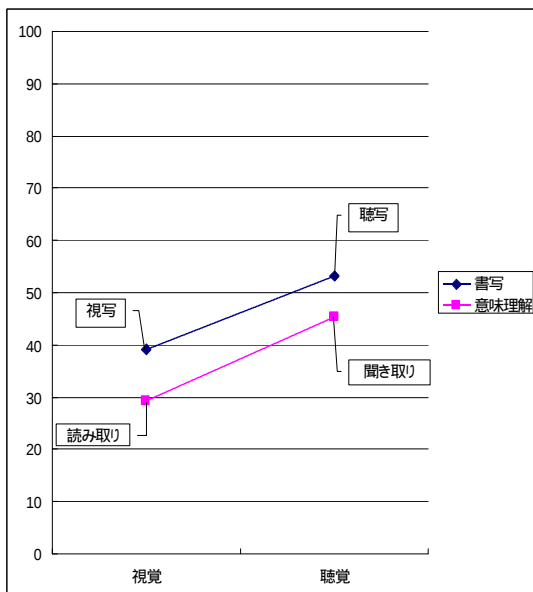


図3 5年生男児のプロフィール分析結果

二つの検査を合わせみると、認知特性の「見て書く」とことと「意味理解」の弱さが、CRTでのつまずきにも影響していると思われる。

このことから、聴覚的情報処理の強さを生かす工夫や、意味理解の向上を目指した指導法について、学級担任と話し合いを持ち、以下のような支援を考えた。

- ・ 座席を黒板の見やすい位置にする
- ・ 絵や具体物を使って説明する
- ・ ロールプレイ等で体験的に学ばせる
- ・ 書き写す部分が見えるような補助具を用意する。
- ・ スリーヒントゲームの活用
- ・ 一度読ませてから書かせる

(2) WISC - を活用した軽度発達障害児への支援

学力向上の取組と特別支援教育の観点の統合の意義は、読み書き検査の実施から見出すことができた。

しかしながら、発達障害が疑われる児童に対しては、個に応じた効果的な支援を行うために、更に詳細な認知特性・個人内差のアセスメントの実施が望まれる。

そこで、実習校で支援にあたった児童への研究事例を紹介する。

児童の実態

通常学級に在籍する6年生男児。5年生の時に「広汎性発達障害(アスペルガー障害に近い)」

と診断を受ける。

学習面に遅れは見られないが、不器用さがあるために運動や細かい作業、物の形を捉えて描くことが苦手で、文字もマスや枠からはみ出したり、形が整わなかったりする。そのため、漢字テストでは、覚えているのに減点されることも多く、書字に苦手意識を持っている。

また、声の調整に困難さがあり、不必要に大声で話したり、歌ったりする。

生活面では、基本的な生活習慣が身についており、決められたことは守ろうとし、やることが分かっていれば自分から動ける。

対人関係では、自ら積極的に関わっていくことができる。しかしながら、一方的に話したり、相手との距離感が掴みにくい特性から近づきすぎて嫌がられることもある。5年生の時には友達とのトラブルも多く、自分の思い通りにならないとパニックを起こすことも度々あったようだ。しかしながら、本年度はそのような様子も見らず、非常に落ち着いた学校生活を送っている。

支援方針

当初、実習校の特別支援教育総括担当の先生から「対人関係で心配がある」とお聞きしていたが、これまでの取組や学級担任の適切な指導の成果が現れ、クラス適応については、支援を要する場面がほとんど見られなかった。

そこで、本児が今年度の目標にしていた、「漢字が得意になりたい」という願いが達成できるように支援をしていくことにした。

支援策を考えるにあたっては、まず対象児の強さを知ることが大切だと思い、WISC - III のプロフィール分析を行った（図4）。

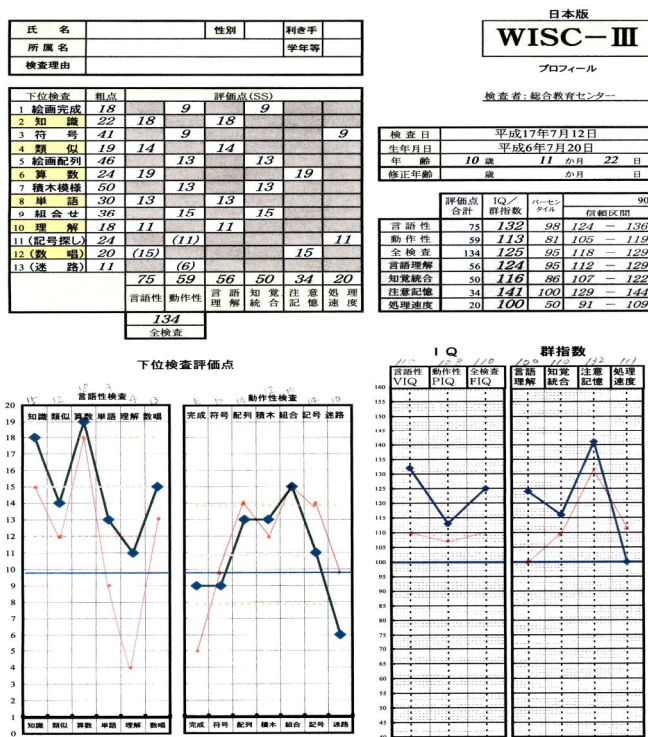


図4 WISC-IIIのプロフィール分析結果

- ・言語性IQ（132）＞動作性IQ（113）：聴覚優位傾向。継次処理能力が高い。
- ・全検査IQ125：知的に優れている。
- ・群指数：視覚認知、空間操作が弱いため、絵や図の理解や操作が苦手。漢字や図形学習に困難。状況理解が弱い。言葉での理解や操作は得意。
- ・処理速度↓：形を正確に覚えるのが苦手。目と手の協応が弱い。
- ・迷路↓：視覚的パターンをたどる力が弱い。見通しが立てられない。言葉での説明苦手。
- ・完成↓：細部への注意に欠ける。全体から部分を考える力が弱い。本質からずれる。
- ・符号↓：処理が遅くて不正確。動作が鈍い。書いても覚えられない。鉛筆が上手く使えない。
- ・組合↑：部分間の関係を予測する力は強い。

プロフィール分析と本児の実態をもとに花熊教授からアドバイスをいただき、書く分量を少なくして、自分にとって大事な部分だけに力を入れる「重みづけ」の練習を漢字学習に取り入れることにした。

支援の内容

本児の過去の漢字テストを分析したところ、大部分が「はね」ができていないことでの減点で

願望	49 かんぼう	41 気候	35 競争	28 無害	21 労働	17 不満	9 成功	1 せいこう
松竹梅	50 しやうちくばい	42 賞	34 子孫	26 試験	19 席順	12 種類	4 栄養	2 たいよう
		43 南極	35 衣服	27 最低	20 投票	13 冷める	6 必要	3 ひよう
		44 静か	36 健康	28 辞典	21 位置	14 観祭	7 周囲	4 しゆうい
		45 借り	37 説得	29 標的	22 喜ぶ	15 選挙	8 材料	5 ざいりやう
範囲 () 題目		46 怒める	38 特別	30 約束	23 希望	16 胃腸	10 歴史	6 せいし
点		47 包む	39 焼く	31 初戦	24 参加	17 軍隊	11 李節	7 せせつ
今期 () 題目		48 救急	40 唱える	32 印刷	25 機械	18 配達	12 結果	8 けいこ
点								

資料1 赤ペンでの支援

結果

その後も順調に成果は見られ、正答率は上昇していった(図5)。このことは本児にも伝え、毎回、前よりどのくらい伸びたか数字で示し、漢字学習への意欲づけも行った。

また、漢字テストの得点が上がっただけでなく、目のつけ所を教えてあげることによって字の形が整うようになり、マスや行からはみ出すことが少なくなった。そのため、担任や友達からも「字が上手になったね」と褒められることが多くなり、徐々に自信へと繋がっていった。そのことは、筆圧にも表れている(資料3・4)。

2学期の終わりには「漢字が得意になったかも」という発言が聞かれた。



資料3 支援前

あった。

そこで、宿題として出された漢字プリントの「はね」の部分に赤ペンでしるしをつけ、しるしの部分を丁寧に書き、「はね」のある漢字だけを練習して来るように助言した(資料1)。すると、前回11問(全50問)だった間違いが、6問に減っていた。このことにより、本児には重みづけをした漢字練習が有効であることが明らかになった。

また、書くことの負担を軽減するための支援としては、「はね」のある漢字ばかりを集めたプリントを作成し、テストに出る漢字のプリントの裏に印刷してクラス全員に配布した(資料2)。

暗	想	代	整	産	退	舌	鉄	砲	勝	問	客	命	詩	研	練	農	太	☆
和	定	打	列	品	団	帳	橋	院	負	題	屋	令	集	究	習	業	陽	はねる
和	定	打	列	品	団	帳	橋	院	負	題	屋	令	集	究	習	業	陽	漢字
活動写真	中央駅	飲酒運転	放送局	球場	漢字	主役	美化委員	荷物	消去	湖岸	旅館	遊ぶ	悲しい	拾う	両面	反発	平等	
活動写真	中央駅	飲酒運転	放送局	球場	漢字	主役	美化委員	荷物	消去	湖岸	旅館	遊ぶ	悲しい	拾う	両面	反発	平等	

資料2 「はね」のある漢字を集めたプリント

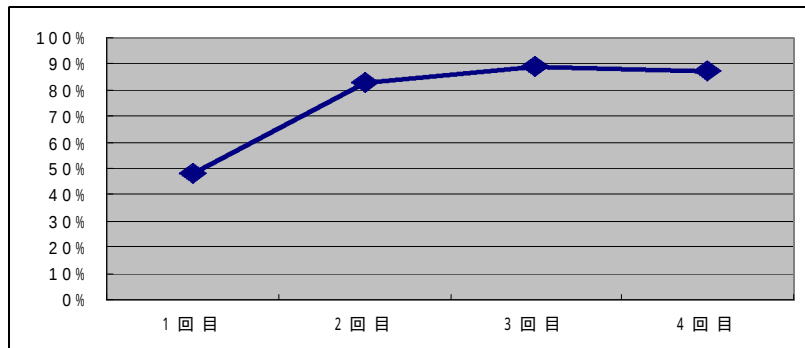
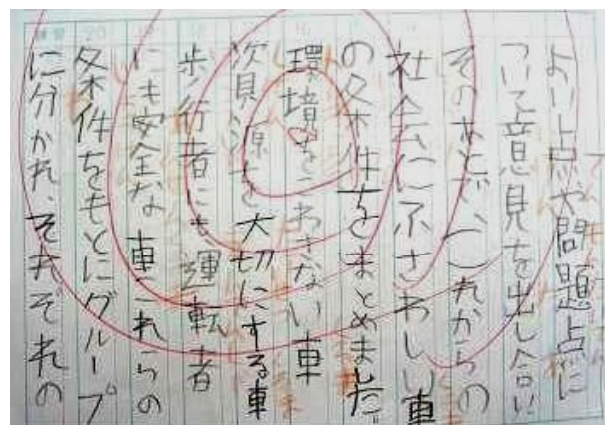


図5 「はね」のある漢字の正答率



資料4 支援後

4 まとめ

本研究を通して実習校からは、特性に合った支援や強さを生かした支援は、その人の弱さをカバーするだけでなく、持っている力を最大限に引き出すことができるということを学んだ。昨年度まで、「漢字は書いて覚えるしかない」と思いこんで指導をしていただけに、「目から鱗が落ちる」思いであった。子どもが目の前で変わっていく姿を見ると、特別支援教育の重要性を実感せざるをえない。

一方、在籍校では、従来からの取組に、特別支援教育の観点を取り入れることによって、校内の支援体制づくりが推進していくのを感じた。

そこで、来年度の支援体制として提案させてもらったのが図6である。これにより、中央教育審議会答申で示された「特別支援教育は、障がいのある児童生徒のためだけの教育ではなく、学習や学校生活に困難を抱える子ども全てを対象とし、学校が抱える様々な問題の解決に役立つ」という意義を確立できるものとする。

しかしながら、これには課題もある。それは、読み書き検査の実施が、通常学級でのみ行われたということである。なぜなら、特殊学級に在籍する児童にはCRTが実施されていなかったからだ。

今後は、特殊学級在籍児童の学力保障も視野に入れて、校内体制づくりを検討していく必要があるだろう。

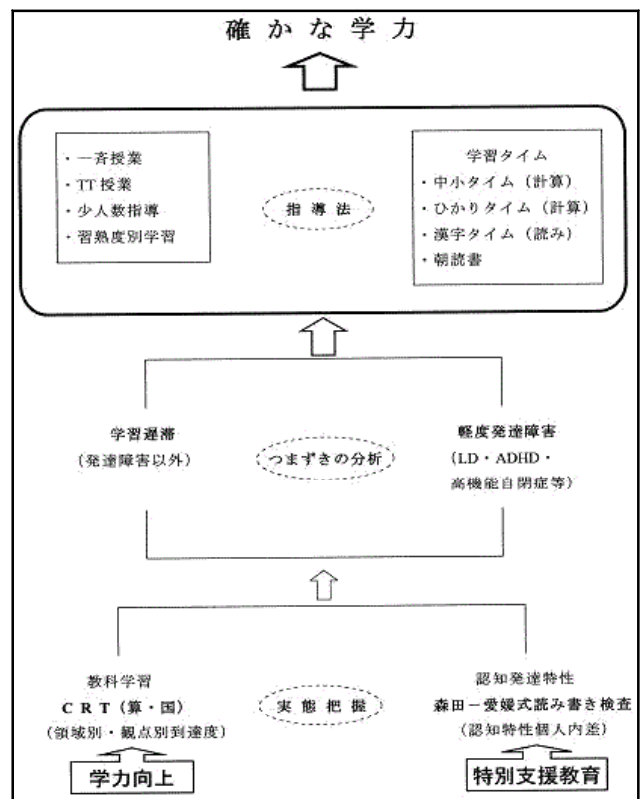


図6 在籍校における支援体制構想

5 おわりに

学力向上の取組は、多かれ少なかれどの学校でも取り組まれている課題であり、学校も家庭も子ども達自身にとっても、一番の関心事ではないだろうか。そこに特別支援教育の視点を取り入れていくことが、一番受け入れられやすいように思われる。

特に高知県では、全県下の小・中学校でCRTが実施されており、また、全国でもこの4月には、文部科学省により「全国学力・学習状況調査」が小学校6年生と中学校3年生を対象に実施される。こういった機会を糸口に、今後、特別支援教育の観点が取り入れられ、校内の支援体制が確立されていくことを期待している。

<謝 辞>

研究全般に渡りご指導いただいた愛媛大学教育学部 花熊 暁教授に深謝の意を申し上げます。

また、本研究を進めるにあたり、読み書き検査にご協力頂いた在籍校の先生方、各種資料の提供など、様々な面でお力添えを頂いた実習校、並びに高知県教育委員会事務局特別支援教育課の皆様に厚く御礼申し上げます。

<参考文献>

- 1) 文部科学省「特別新教育を推進するための制度の在り方について（答申）」中央教育審議会、2005年
- 2) 上野一彦・花熊暁編「軽度発達障害の教育」日本文化科学社、2006年
- 3) 高知県教育委員会事務局特別支援教育課「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒への教育的支援に関する体制整備の実施状況調査（平成16～18年度）」、2006年