

特別支援教育の今後の方向について

安芸市立清水ヶ丘中学校 教諭 堀内 教代

1 特別支援教育の動向と課題

(1) 特殊教育から特別支援教育へ

特別支援教育とは、児童生徒の教育に当たり、通常の教育的配慮にとどまらず、一人ひとりの児童生徒の抱える特別な教育的ニーズを明らかにして、そのニーズに対して計画的に段階的見通しを持った教育的支援を継続的に実施することを言う。特別支援教育は、特別な教育ニーズのある児童生徒すべてを対象とするものであるが、早急な支援を必要としているのは、通常の学級に在籍する学習障害（LD）注意欠陥／多動性障害（ADHD）高機能自閉症等の児童生徒である。

特別支援教育の体制整備については、平成 15 年 3 月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」や平成 16 年 1 月の「体制整備のためのガイドライン（試案）」において、転換のポイントとして、「特別支援教育コーディネーターの設置」、「I・E・P に加えて子どものライフプランを押さえた個別の教育的支援計画の策定」、「医療・保健・福祉・労働との連携」などがあげられている。（図 1）

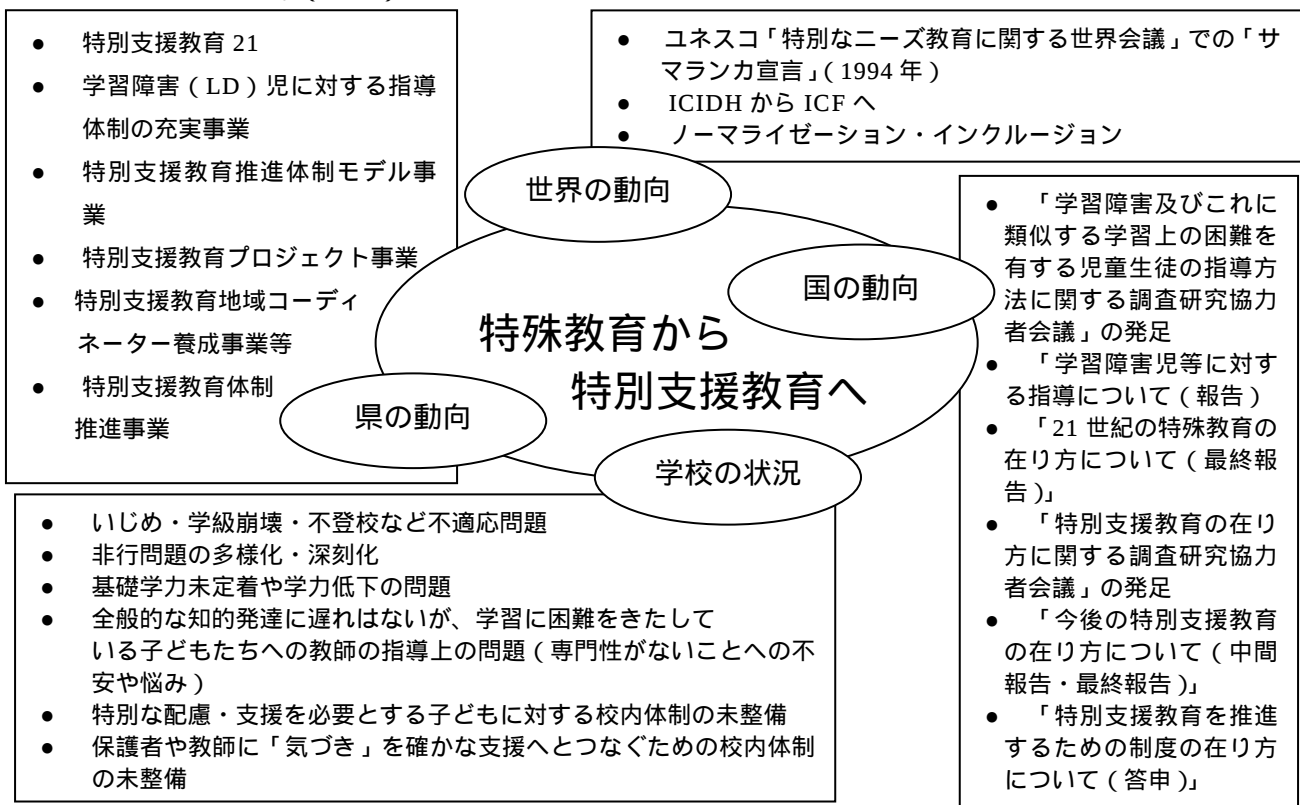


図 1 特殊教育から特別支援教育へ

(1) 中学校の現状と課題

生徒の実態

「何度も同じことを質問する。」「説明を聞いているようで聞いていない。」「指示が一回で聞けない。」そして、「どうにも...変わっている。」このような内容の話を中学校で耳にする機会が最近増えてきたように思う。また、「どうもこちらの（指導者の）気持ちがストレートに伝わらない。」といった、生徒と教師の気持ちがすれ違ってしまふ様子や状況も多く

聞かれ、「言う方」「聞く方」どちらかが未熟であるために起こる問題だとの解釈で済まされる問題ではないような気もしていた。

さて、平成 17 年 6 月にベネッセより出された文部科学省委嘱調査報告書「義務教育に関する意識調査（中間報告）」によれば、中学生が「学校や先生に望むこと」で回答が多かったのは、「自分のわからないところをわかるまでしっかり教えてほしい」（68.8%）であった。この回答には、授業で「分からないところを分かるようになりたい」とする生徒の強い願いが反映されており、「個のニーズ」が表れていると言ってよいだろう。

学校の現状

こうした生徒の実態や保護者・地域の期待、社会の要請にこたえようと「連携」を軸とする実践報告も多く聞かれるようになった。これまで、「学校」「家庭」「地域」のそれぞれがそれぞれで悩み取り組んでいたことを、協働して取り組もうと言うものである。今後の特別支援教育の拡充を考えた時、こうした実践は大きな足がかりになると思われる。

一方、前述の「意識調査（中間報告）」によれば、多くの教師は「一人ひとりに応じた学習指導が以前よりも求められるようになった」（94%）、「授業の工夫が以前よりも求められるようになった」（93.5%）、「生活指導が必要な児童生徒が増えた」（86.7%）と感じており、特に中学校担任は、「教科の基礎的な学力」「人間関係を築く力」「自ら学ぼうとする意欲」「自分の考えを表現する力」などが、「学校で身につける必要性の大きさに対して身につけていない」と認識する傾向が強いようである。

その一方、同調査の「授業や学習指導の改革に対する意見」の項目において、外部資源の活用となる「ボランティアによる授業サポートを増やす」（38.6%）との回答が、中学校担任では小学校担任より 14.1%も低く、中学校担任の外部支援受け入れに対する消極性をうかがうことができた。「学校のことは全て学校でやる」主義からの脱却、「連携」という支援の輪（支援ネットワーク）の広がりの実現は容易でないことが予想される。

特別支援体制づくりの今後の課題

日常の学校場面で、客観的な調査から得られた情報と、現場で直接指導にあたる教員の主観的な実感や保護者・地域からの具体的情報のどちらが教育実践に役立つかといえ、一般に後者の情報の方であろう。しかし、全てを日常的な主観的判断に頼ってしまうことには、児童生徒の様々なつまずきの原因を細かく探ることなく、指導者の過去の体験パターンに照らして問題を形式的に処理してしまう危険性もつきまとう。児童生徒のつまずきへの「気づき」を適切な指導や支援につなげるためには、指導者側に、背景にあるものを冷静に思い込みなく見取ることのできる視点が必要ではないかと考える。生徒はそれぞれ「強み」と「弱み」を持っている。それらを生徒一人ひとりの「個性」と捉え、「お互いの長所と短所を認め合いましょう」とする指導は非常に重要であるが、そのことばかりでは、生徒の不適切な言動を「性格」として諦めてしまったり、放置してしまったりすることにもつながりかねない。

2 研究の目的

本研究では、通常の学級で生徒がもつ学習や生活での困難やつまずきについて、読み書き検査の結果と教師の主観的気づきとの異同を検討し、その指導と支援について考察するとともに、通常の学級で困難をかかえる生徒への支援体制を「生徒を取り巻く環境への働きかけ」という観点から考察したい。

3 研究：「森田 - 愛媛式読み書き検査」による中学生の読み書き能力の実態調査

（1）検査対象と検査手続き

西日本地区にある A 中学校に調査要旨を説明し協力を得た。検査は 1 年生全員（男子 49 名、女子 33 名 合計 82 名）を対象とし担任教員によって行われた。当日欠席の生徒 6 名（男

子 5 名，女子 1 名）を除く 76 名分の結果が得られた。

（ 2 ） 検査期間

検査は、1 年生の生徒が学校生活に慣れ教師も生徒の学習や生活の場での特徴をある程度把握できたと考えられる夏休み後の平成 17 年 8 月末に実施した。回収率は 100%であった。

（ 3 ） 結果と考察

結果の分析と本学期以降の指導について説明するために学期末テスト終了後に同校を訪問し、アセスメントを実施した。すると、読み書き検査結果の分析による現状把握に間違いがないこと（結果と教師の実態把握に差異がないこと）が担当の学年教員により確認された。

一つには、男子生徒と女子生徒の間の基礎学力定着において格差があり、学級でのリーダー性発揮といった点においても女子生徒が優位で男子生徒の幼さが目立つこと。

表 1 学級別・男女別による平均値と標準偏差（ ）内は標準偏差

学級	性別	聞き取り	読み取り	視写
1	男子 n = 15	10.0 (3.16)	6.00 (3.56)	72.7 (11.7)
	女子 n = 9	9.67 (3.13)	5.33 (3.59)	77.6 (5.34)
	全体 n = 24	9.88 (3.15)	5.75 (3.59)	74.5 (10.1)
2	男子 n = 16	10.9 (2.74)	4.56 (2.37)	70.9 (11.4)
	女子 n = 12	12.8 (2.03)	7.17 (3.56)	64.6 (17.2)
	全体 n = 28	11.7 (2.64)	5.68 (3.21)	68.2 (14.5)
3	男子 n = 13	9.54 (4.13)	4.46 (3.65)	65.4 (16.9)
	女子 n = 11	10.8 (1.95)	8.73 (3.11)	63.3 (16.7)
	全体 n = 24	10.1 (3.37)	6.42 (4.02)	64.4 (16.8)
合計	男子 n = 44	10.2 (3.39)	5.02 (3.29)	69.9 (13.7)
	女子 n = 32	11.3 (2.70)	7.19 (3.67)	67.8 (15.9)

二つには、伝達の確認が何度も必要なことや、こちらの言っていることの意図が十分に伝わらないことがあること。

三つには、題材や教材、指導者が同じであっても学級間で基礎学力定着の差が開きつつあることであった。

以上のことにより、学級に対する帰属意識が低下したり、自己肯定感の弱い生徒がいるのではないかという心配の声も聞かれた。そのような生徒に関わる教員の気がかりが「読み書き検査」の結果とどのように結びつくものなのか、3 学級の「聞き取り」「読み取り」「視写」の平均値の差を 1 要因の分散分析で検定する

表 2 「視写」課題で修正されていない間違い（人数）

学級 項目	1 組		2 組		3 組	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
漢 字	2	1	2	0	1	0
欠 字	2	0	0	1	1	1
指示不理解	1	0	3	0	2	2
表 記	0	1	6	2	2	0

こととした。すると、学級の平均値間に統計的な有意差は認められなかったが、「視写」では、学級平均値にかなりの差が見られた。（表 1）

そこで、個別に結果をたどったところ、担任による問題の説明が十分に理解されていないことでのまちがいや表記上のまちがいをした生徒の数に学級間での差（表 2）がみられ、教師の把握と同じであった。

表 3 「視写」課題 50 区分での比較

視写課題	50 区分以上	50 区分未満	合計
男子	29 人	15 人	44 人
女子	29 人	3 人	32 人
合計	58 人	18 人	76 人

次に、男女の差について述べる。上述したとおり、生徒に直接関わる教師の「男女の差」に関わる心配は「中学生期」「思春期」を考慮したとしても、授業の指導上においては特に考慮すべき事項として認識される必要があるのではないかと考えた。この格差について統計的な差が認められ

るかどうかを検討するために、男子生徒と女子生徒の「聞き取り」「読み取り」「視写」の平均値の差を t テストで検定したところ、「読み取り」において有意な性差が認められ、女子生徒の平均値の方が男子生徒の平均値よりも有意に高かった（ $t = 2.267$ ， $df = 74$ ， $p < .01$ ）。

また、得点に天井効果が見られる「聴写」については、50 区分以上正答した者と 50 区分未満の生徒に分けて度数の検定（ χ^2 検定 イェーツの修正式）を行ったところ（表 3）女子生徒が男子生徒よりも 50 区分以上正答した生徒の数が有意に多かった（ $\chi^2 = 4.969$ ， $df = 1$ ， $p < .05$ ）これにより、女子は男子に比べて「読み取り」と「聴写」の得点が有意に高い傾向にあることが

明らかになった。さらに、同様の方法で、男女間の差を学級ごとに検討すると、2組と3組の女子生徒は男子生徒に比べて「読み取り」の得点が有意に高かった ($p < .05$, $p < .01$)。

最後に、4検査のうち3検査以上で男女別学級別平均より低かった生徒の誤りとばらつき(学級間差)に関する相違性を探ってみた。結果、1組2人、2組5人、3組6人と差が見られ、13人中10人の生徒に、特異な漢字のまちがいや行とばし、修正されていない欠字などの誤りがあることが分かった。

生徒に対する教師の“気づき”や“見取り”は、授業を組み立てる上での重要な基準(観点)となる。授業計画書(学習指導案)には、必ず「生徒観」とか「学級の実態」などが明記されている。「課題(教える内容)」に応じた「題材(具体的な教材)」を選ぶ時、この基準をしっかりと持っていれば生徒との間で授業が空回り(教師は一生懸命だが生徒は興味も持てないし理解もできない)することはない。

また、教師が共通に認識している生徒の実態把握(事実)の内容を授業改善や研究テーマに関連させて研究の中心に置くことができれば、具体的な支援方法(取り組み)が組織的、実践的に研究され、成功例(優れた実践例)を積極的に共有することができるのではないかと考えた。

4 研究 : 中学校の通常のクラスにおける支援実践

(1) 対象生徒の支援前の実態

感覚過敏や認知面での特性による不適切な行動が目立ち、周囲を困惑させる状況が多々見られるが、学校や先生が好きで、得意な教科や部活動などでは意欲的に活動できる。

(2) 学級の実態(男子19名 女子19名 合計38名)

担任による実態考察(平成17年度B中学校学級経営案記載より)

学級経営方針の中には、「互いの立場を理解し合い、受容しあう集団づくりのための工夫が必要だ」とあり、小学校からの引継ぎや教育センターからの助言が十分に活用されている。

支援者からみた実態考察(7月までの観察から)

口頭指示のみで行動することが苦手な生徒もいるが、周囲の状況を察知して模範的な行動が取れる生徒もいて、優しさや思いやりを行動で示してくれる光景も見られる。

(3) 支援の体制と内容

ICF(International Classification of Functioning, Disability and Health:国際生活機能分類)に基づいて生徒の特性を把握すると、効果的な支援内容とは、「支援して解決の見通しがたてられる内容」「支援者同士が協働して取り組める内容」「支援者が継続して支援できる内容」のものが適当ではないかと考えられた。(表4)

表4 支援の具体的内容

月	時間	回数	支援場面	支援内容	支援に要した具体物	支援者連携
5	12	3	授業 休み時間	Cの強みと弱みを把握 周囲の生徒の関わり方を把握 先生方の関わり方を把握	文具一式・電子辞書 朝読書の本 体操・音頭の図解用紙	
6	16	4				個別の指導計画
7	14	3				校内委員会 担任による助言
8 夏 休 み	9	6	部活動 ・練習 ・試合 宿題対策 試験対応	部活動・大会 (壁打ち・サーブの出し方・試合) 保護者協力で体操・音頭の練習 クイズによるテスト対策 算国習熟度確認テストの実施	ボール拾いネット 体操・音頭のCD・VHS 社会&理科一問一答式 算国習熟度テスト	保護者との懇談 ↓ 大学病院受診 ↓ 教育相談(大学)
9	15	6	体育大会練習	日程確認・準備物確認 学級通信(掲示物)	蛍光チョーク 絵カード	体育大会
10	16	4	給食	掃除の様子の実態把握・日記指導	練習メニューカード	

11	18	4	昼休み 授業 掃除 帰りの会 部活動	算国習熟度確認テストの実施 行事への参加 掃除（雑巾絞り→手順） 整理整頓（分類）・テスト対策 友だちとの交渉術（ロールプレイ）	ポイント標識・日直掲示 算国習熟度確認テスト 5W1H 日記指導 社会＆理科一問一答式 やることリスト・パズル	個別の指導計画評価 校内委員会 個別の指導計画 担任による評価 保護者に支援結果報告
12	8	2				
1	12	3		掃除（程度） 部活動（練習スキル） 相談と検査の実施（大学） 検査のアセスメント（大学）	PC 学習ソフト 月別計画カレンダー 社会一問一答式カード 掃除写真カード	教育相談（大学） 引継ぎ確認 来年度の支援方針 支援の報告まとめ
2	8	2				

（４）生徒の変容

保護者評価や担任評価などから「友だちと休み時間や学校以外の時間で遊ぶことができる→遊ぶ約束をする・自分から遊びに誘う・遊びに行く」「自転車で活動範囲が広がる→プール・電気店・理容店・友人の家」「慣れない卓球部（異学年集団）での活動→練習や試合の内容が話題となる」「学級係→立候補で英語係」など興味の広がりや行動の充実などにより本人の自己評価（自己肯定感）は高まっているのではないかと推測できる。

（５）考察

実施された支援の大まかな内容を、高山（2005）が示すサポートポイント（支援の方法）に従ってまとめてみた。（表５）

表５ サポートポイントによる支援内容の分類

Support Point	1 学期	2 学期	3 学期
刺激を減らす	・本人の特性・活動目標に応じた座席位置を決定（キーパーソン共に）	・廊下側窓にカーテン	
運動する	・徒歩通学（45 分） ・「学級係り」→提出物配布		
リマインドを徹底する		・昼休みの楽しい過ごし方 ・やることリスト（家庭） ・掃除手順の視覚提示	
PC の活用		・年賀状の作成	家庭学習に導入
電子辞書活用	・授業や家庭学習で使用		
見通しのある授業	・本人の特性の把握	・教科担任・学級担任・部活動顧問による授業の創意工夫	
まずは注目させる	・授業規律の徹底 ・集中した授業の取り組み		
予備品を用意する	・文具及び参考書 ・生活・行事に必要なもの		
基本的生活と学習の支援	・記録帳の記載内容確認 ・保護者との確認	・やることリスト（家庭） ・整理整頓（学校・家庭）	見通しカレンダー（家庭）
助けを求められるように支援する	・保健室の活用の仕方を説明 ・求めに応じて求められたことを支援する ・支えあい認め合い協力できる学級作り	・友人との交渉活動の場設定 ・がんばっている様子の積極的評価（過程の評価）	
適切な行動を示す	・お手本となる生徒への注目（方法と結果）		
スケジュール管理法を示す	・記録帳の記入チェック	・定期テストの取り組み ・色別付箋の活用	
クラブ活動は重要な SST	・周囲に対する援助法を提示 ・休日に家族で卓球（家庭）	・練習メニューの表示 ・できたことの評価	

これらの支援は、学級担任による学級生徒全員に対する学級経方針の徹底と明確で継続的な指導、教科担任による授業の工夫、保護者の本人の特性に対する理解などが支援財源としてうまく機能することで可能となったと考える。

文部科学省教員研修「学校組織マネジメント研修教職員用モデルカリキュラム」を参考に支援

体制をまとめると以下（図2）のように表現できる。

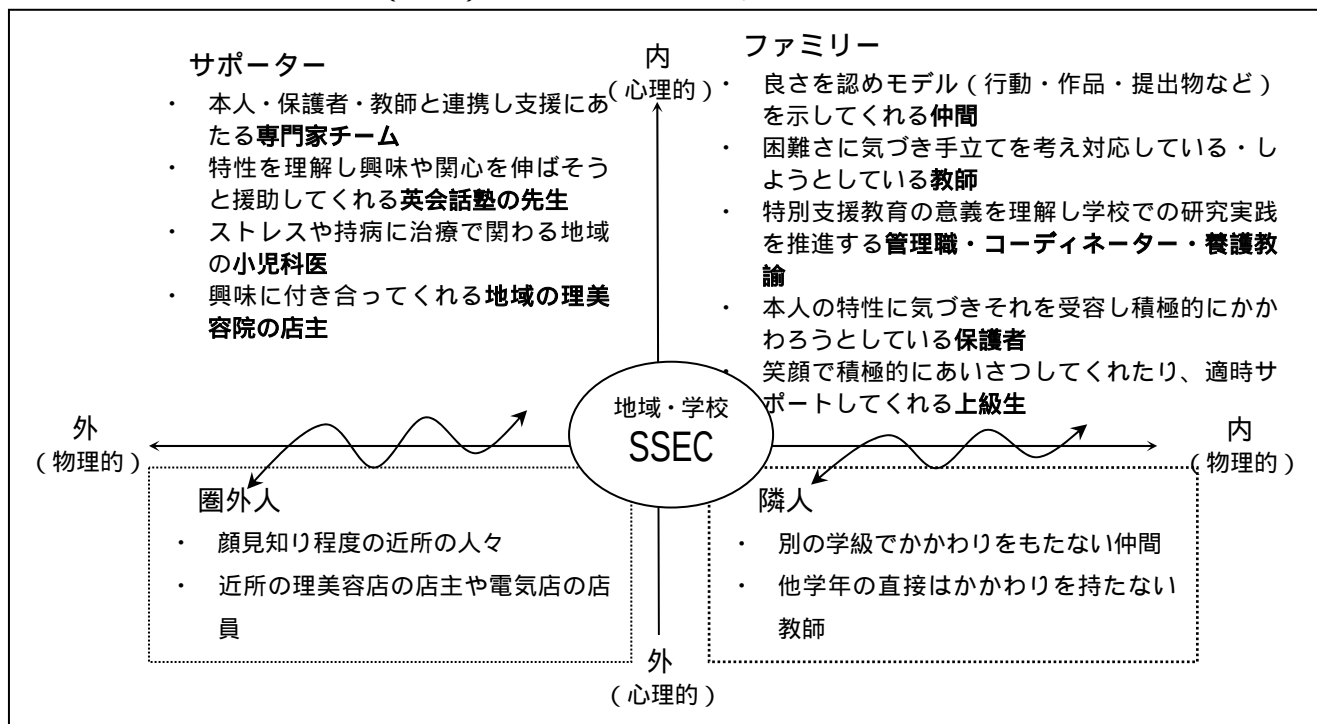


図2 生徒を取り巻くサポート資源の構造図

この図からも心理的には内にあるのに物理的には離れている サポーター と ファミリー間の連携が支援成功の重要な鍵となることが推測できる。

したがって、特別支援教育の取り組みが始まったばかりの現在においては、「連携」を学校内で目に見え実存するものとするのが重要ではないかと考える。実存するとは、周囲（教師・生徒・保護者）からその動きや働き方、そのことによる課題や効果が目に見えてわかることである。そのためには、校内組織の中の「校内委員会」「特別支援教育学校コーディネーター」の位置を明確なものとし、特に、コーディネーターには活躍する機会と場所、時間（校内研修の企画運営・企画員会への参加提案など校内においてリーダーシップが示されること）を持たせることが重要ではないかと考える。

また、自校の研究テーマ（学校が課題と捉えている中で研究実践の中心に据えられているもの）と特別支援教育の関連付けや内部外部の資源の把握と有効な活用（collaboration）に関する管理職のビジョンは特別支援教育の推進（今後は充実にむけて）には最大限に必要であろう。（図3）

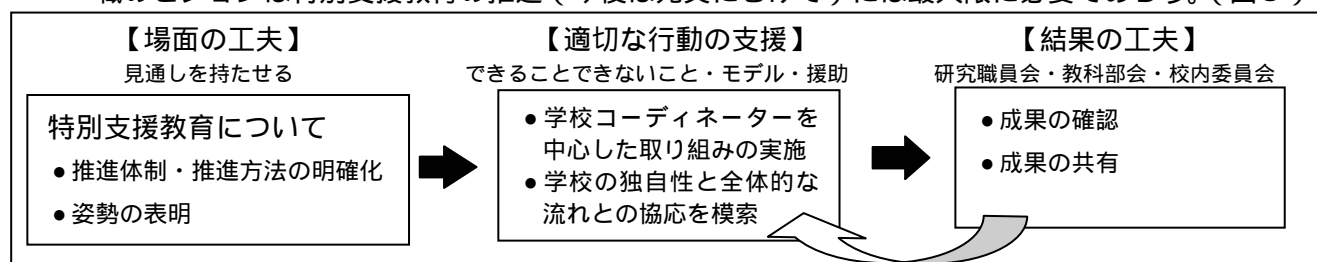


図3 特別支援教育を推進する管理職による学校経営（井上（1999）、平澤（2005）を参考に作成）

長尾（2005）は、成長・発達を支える療育について「日々の実践の中で、関係者が輪を広げ、支援の質を高めるトルネードが肝要である」と述べているが、本人の持つ成長発達の力とその力の伸びる方向を見定めた支援が結びついたときには、予想もつかないほどの結果を見せてくれることがある。その点、周囲からは見えづらい困難さをかかえる生徒たちにとって、成功は心から称え、失敗は受容し励ますことのできる人間関係が構築されている学級環境こそが、学習面においても生活面においても大きな支援資源となることは間違いない。

5 まとめ

(1) つまづきの質に着目することで適切な支援を教師は自ら検討し実施できる。

今回「森田—愛媛式読み書き検査」の実施により、1学年教員に対して、分析による授業改善の方策を「ピア・サポート活動の積極的活用」「授業の場面、学級活動の場面、学年全校での行動する場面での留意点」の2方向から提案させていただいた。早速、「口頭伝達は書き残し自分で確認することを教える(リマインド)」「宿題を全員が終わらせることができる手立て」などの提案が前向きに検討され実施されることが話し合われた。

「気づきのある教師」が次に踏み出して欲しいステップに立てるためには、管理職や学校コーディネーターによる支援のための支援が必要となるであろう。

(2) 連携と協働のある支援体制で特別支援教育の推進を図る。

筆者は、支援あるいは教育活動全般を通してそれに関わる人たちが共に高まることができている関係を「連携」と捉えている。「高める - 高まる」、「育つ - 育てる」とした「お蔭様で」の関係だ。ピア・サポート活動の校内推進をしてくれた卒業生が「知らないところで私だって誰かに支えられているかもしれないし、私だって誰かの支えとなっているかもしれない。」と語っていたが、相互的、総合的な支援というものを考える際に、深く意味のある言葉である。

既に述べたように、B中学校での支援体制構築は、管理職の特別支援教育の理解と推進のためのリーダーシップ、学校コーディネーターの学校の特性を考えた取り組みの模索、担任の冷静な分析力と熱意ある学級経営を原動力として成し得たことである。これら全てにHow toは存在しない。時間はかかるが、自分の学校や学級、一人ひとり生徒の特性(強み・弱み・願い)を考慮したり、そこへ直接的(個別の指導や支援など)・間接的(その物や人を取り巻く環境など)アプローチをしたりする中で徐々に前進してきたと考えている。

1つの課題解決のために打ち出した働きかけ(手立て)は、1つの課題の解決にもつながらないこともある一方、複数の課題解決の手がかりになることもある。日々の実践の省察こそが、明日への確実な手がかりとなる。対象となっている課題が解決されなければ、打ち出された策は失敗と判断され修正を余儀なくされるだろうが、筆者には、波(手立て)が岩(課題)にぶつかり砕け散りながらも揺さぶり続けている様子が想像できる。

謝辞

本実践並びに調査に対しご協力いただいた保護者、先生方に感謝いたします。また、支援にあたり助言をいただいた長尾秀夫教授及び花熊暁教授、松山市教育委員会、高知県教育委員会、高知市教育委員会、安芸市教育委員会に厚く御礼申し上げます。

文 献

- 1) 井上ともこ(1999): 注意欠陥・多動性障害への教育的アプローチ - 情緒障害通級指導教室での指導を中心に - 発達障害研究, 21(3), 192 - 201
- 2) 井上雅彦・真城知己(2005): 一人ひとりを大切にする特別支援教育であるために - 特別な教育的ニーズ論と応用行動分析学からのソリューション - 発達, 103(26) 41-51
- 3) 加藤哲史(2004): 特別支援教育における「行動コンサルテーション」の必要性 加藤哲史・大石幸二(編著) 特別支援教育を支える行動コンサルテーション - 連携と協働を実現するためのシステムと技法 - 学苑社 pp1-15
- 4) 木谷秀勝(2005): 義務教育後の支援 - 真の「卒業」から、「自分らしさ」のスタートへ 教育と医学, 630, 72-79
- 5) 高山恵子(2005): 中学校での発達障害のある子への支援 教育と医学, 630, 63-70
- 6) 田中康雄(2005): 発達障害の支援の向こう側 発達障害支援論序説 教育と医学 630, pp13-21
- 7) 寺田容子(2005): スクールボランティアの組織化について - 地域の小学校への学生ボランティア派遣活動の成果と課題 - 発達, 103(26) 15-20
- 8) 長尾秀夫(2005): 教育はトルネード(竜巻)しているか? 発達障害研究, 26, 4, 249-255
- 9) 平澤紀子(2005): 特別支援教育を学ぶ - 岐阜大学教育学部特別支援教育研究会編 第 1 章軽度発達障害児指導法 ナカニシヤ出版 pp125-139
- 10) 廣瀬由美子(2005): 小学校における発達障害児への支援 - 校内委員会の活動を通して支援を考える - 教育と医学, 630, 55-61
- 11) 藤原義博(1995): 教室で見られるさまざまな行動の障害 発達の遅れと教育, 451, 8-11. 日本文化科学社
- 12) 宮本信也(2000): 通常学級にいる軽度発達障害児への理解と対応 - 注意欠陥多動障害・学習障害・知的障害 - 発達障害研究, 21(4), 262-269