

# 特別な支援を必要とする子ども（LD、ADHD、高機能自閉症等）への配慮と指導について

三重県教育委員会事務局研修分野

## 研究の目的

2001年1月、文部科学省はこれまでの特殊教育課を特別支援教育課に改め、特別支援教育教科調査官を配置した。また同時に文部科学省の調査研究協力者会議より「21世紀の特殊教育の在り方について」の最終報告が出された。その第3章「特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応について」の中で「学習障害児、注意欠陥/多動性障害（ADHD）児、高機能自閉症児等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対する指導の充実を図るためには、その実態を把握し、判断基準や指導方法を確立することが必要であること。このため、これらの特別な教育的支援を必要とする児童生徒等の実態や指導の状況等について全国的な調査を行うとともに、その成果を踏まえ、教員の専門性を高めるとともに教育関係者や国民一般に対し幅広い理解啓発に努めること。」と述べている。

通常の学級に在籍している特別な教育的支援を必要とする子どもは、学習や対人関係、コミュニケーションの面など様々な困難を抱え、そのために教室で不適応状態を引き起こしている場合が多い。そうしてみると、LD、ADHD、高機能自閉症といった判断や診断がなくても、同じように支援を必要とする状態の児童生徒が、通常の学級に存在することがわかる。そして担当者もそのような児童生徒をどう理解し、どう指導すべきか様々な悩みを抱え込んでいることが少なくないと思われる。

そこでそういった児童生徒の担当者と共同で子どもの理解の仕方や対応の方法について明らかにすることを目的とした研究を行いたいと考えた。

## 研究の内容

### 1 研究の方針

この研究を始めるにあたり以下の点を研究同人で確認した。

- (1)参加しやすく、楽しく、密度の濃いものに  
各研究同人ができるだけ参加しやすい日や時間

を設定していく。校務の都合上、時間途中からの参加も認める。リラックスした雰囲気づくりに努め、思ったことが言える仲間作りをし、楽しくかつ密度の濃いものにしていく。

#### (2)より実践的な研究に

これまでの先行研究や理論は参考にするが、あくまでも現在の教育現場において実践可能な方法を探っていくこと、そして今抱えている課題の解決が図られていくような、より具体的かつ実践的なものにしていく。

#### (3)研究同人の英知を絞って

専門家によるスーパーバイズに頼るのではなく、参加者が英知を絞って議論し、個々の事例の見方や支援の方針の立て方、具体的な手立ての立て方を明らかにしていく。そして今後県内のどの学校においても実現可能な平易な実践研究にできたらと考える。

#### (4)焦点化したものに

計画、立案、検討、評価、まとめで10回程度であることから、事例を絞り、支援の範囲も対象児の重要な課題等にポイントを絞って計画を立てていく。

## 2 研究の仮説

研究の方針にも記したように、より実践的な研究にしたいということやどの学校においても実現可能な平易な実践研究でありたいということから、参加した研究同人の力量（英知）で「個別の支援計画」を作成することを主なねらいとして、以下のような仮説を設定した。

通常の学級における特別な教育的支援を必要とする子への対応には、その子の「個別の支援計画」を作成し、課題解決に向けて取り組んでいくことが、有効な手だてとなる。

「個別の支援計画」とは、個別に指導を行うため

のものではなく、あくまでも学級全体の中で指導を行うことを前提として、その子の「個別の目標やその手だて」を計画したものである。また、支援の在り方についても、その子自身のみを対象とした支援形態をめざすものではなく、個別にであっても、全体的にであっても、その子を支援している状態をめざすものとする。

### 3 研究の方法

#### 【研究の流れの概略】

事例検討・実態把握

個別の支援計画の作成【1次】

実践、実態把握、個別の支援計画の作成【2次】

実践、評価【まとめ】

上図のように事例検討を行い、子どもの実態を把握することから始め、各学校、学級の状態や資源を踏まえて、より対象児にとって有効かつ実践可能な個別の支援計画を作成して実践し、子どもの変容や教師の指導の在り方を検討していく。次ページ以降に、初回の事例検討会の書式例と実態把握表及び個別の支援計画の書式例を示すが、あくまでも例であって書き手が実態に合うように直して使用することとした。また、項目のないところは書き手が観察場面や、指導場面または項目に応じて設けるようにした。

## 事例検討会の書式例

校種(小・中・養等)	学年(年齢)	性別
<p>&lt; 生育歴 &gt; これまで記録として残っているもの、保護者等から聞いたこと、医療機関や児童相談所等での診断・所見、検査結果、服薬しているか、どこかに相談(通院)しているか、これまで受けてきた教育(療育)でテーマに関連することがら(どういう場で、どういう教育を受けてきたか)など</p>		
<p>&lt; 本人のようす &gt; 例えばことばの障害はあるか、こだわり行動はどうか、本人が自信をもっていることはあるか、とても好きな活動、趣味など</p>		
<p>&lt; 学級での様子 &gt; 場面による行動の特徴的なようす                      例えば教科学習でどういう内容でどういう行動をとるか、給食や係活動はどうか、指導援助や周りのかかわり方と関連させたようす(どういう指導援助をしたらどういう行動をとったかも含めて)</p>		
<p>&lt; 人とのかかわり &gt; 対人関係での特徴的なようす                      例えば先生の言うことは聞けるが同学年の子とはスムーズな会話ができないとか、年下の子は苦手だとか、意に添わないことがある場合どんなかかわり方をするか、休憩時間は人を避けて一人で本を読んでいるとか</p>		
<p>&lt; 家庭のようす &gt; 家族の構成や家族との関係                      例えば保護者が本人のことをどのように理解しているか、本人へのかかわり方はどうか、これまでの育ててきた中で家族が周りからどんなストレスを受けてきたか、家族の本人への見方は一致しているか、学校に対してどのような希望を持っているか、将来に対してどういう考えを持っているかなど</p>		
<p>&lt; 指導援助について &gt; 先生が指導援助をしてきたことやこれからしていく上で課題と考えていること                      例えばこれまでこういう考えでこんな指導援助をしてきたとか、学級集団の中で周りの子との関わり方をどう改善していくとか、支援体制(周りの理解を含めて)をどう構築していくとか、保護者に本人の理解(受容)をどう深めていくかなど<u>事例研究会で考えてもらいたい視点</u></p>		

今回の課題研究に参加しながら子どものことを共に考えていくことの保護者の理解を得られていることが望ましい。

本人と特定できるような記述の仕方(固有の名称)は、避ける。

A4版で2枚程度にまとめる。

# 【実態把握表】

観察者( )

日付	月 日( )	特記事項	
場面	教師等の働きかけや 状況設定、環境要因		対象児童の様子

【個別の支援計画】 作成者（ ）

支援方針 長期目標		
場 面 領 域	児童の実態 できること、難しいこと	短期的な課題及び 具体的な支援の手立て

## 研究の実際

2つの事例にしぼり、事例検討、実態把握、個別の支援計画を作成、実践及び評価を行った。詳細については、個人情報のため掲載を省略する。

## 研究の成果と今後の課題

### 1 研究の成果

今回は「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする」ケースについて、児童生徒の理解と指導者の対応の在り方について研究を進めてきた。

そこでまず、各研究同人から出された事例を参加者全員で様々な視点から検討する作業を行った。そうすることで担当者が普段何気なく見過ごしていることやあまり考えたことがなかった視点に気づくことができた。次に何事例かについて各現場においていくつかの視点で実態把握を行ってもらい、それを再び検討する作業を行った。その作業の中で、たとえば子どものつまづきのどこが本人の問題で、どこが指導者を含めた周りの問題なのかを見極めながら、どうすれば本人が自分の課題解決に取り組んでいけるのかについてじっくりと時間をかけて話し合った。そしてそれに基づいて「個別の支援計画」を作成していった。これら一連のプロセスの中で多くの議論が繰り返され、それを通して研究同人が学ぶことが多くあったと考える。また、「個別の支援計画」を実践していく中で子どもへ返していったものもあったと考える。

以下に五つの点について成果として考察していきたい。

#### (1) 教師1人ひとりの意識

出発点は子どもの支援のあり方についてである。実際に、この課題研究講座に先生方が申し込もうとした理由は、「目の前の子どもとどう向き合っていけばいいのか」「なぜ理解できない行動をとるのか」「どう言葉がけをすればよいのか」等である。1人ひとりの子どもと向き合う事は大変な作業であるが、目の前の子どもの視座に立ち悪戦苦闘しながら立ち向かっている姿に感銘を受けた。

今回受講された先生方のように、目的意識を持つ集団は、お互いがその事例上の子どもや担任の気持

ちに立ち、非常に影響を与えあう。一つの事例が、他人事ではなく自分のこととしてとらえられたとき、事例を出した者にとって、心のエネルギーが蓄積され、もう少しやってみようという元気につながる。今回の個々の事例を大切にしたい課題研究講座を通じて、学校現場で1人ひとりの子どもを全体で見ているとする教師1人ひとりの意識の大切さを改めて確認することができた。

#### (2) みたて

気になる行動が、発達の問題なのか、育ちの問題からくるものか、心の問題なのか、または指導上の問題なのか、ある程度「みたて」て、どういう方向で考えていくか、教員の個々の力量が今回の課題研究講座において話題となった。教員として、知識を得る事は大切であるが、まずは、診断範疇にとらわれず、子どものあり様を周りとの関係において、できること、できないことをありのまま見つめることが必要であろう。つまり、子ども達のおかれてきた状況をつぶさに見るべきであり、彼らの「行動異常」と見えるものが、本当はどこからきているのか、しっかりと観察して、じっくりと考えるべきではないかと考える。

「みたて」は、子どもと関わりを持つ上でも重要な意味を持つ。WISC-、K-ABCの検査などがその例である。しかし、これらを「みたて」として使用する際、専門的な知識を必要とし、学校現場ではすぐに活用できるものではない。実際に、校内においてみたてていくのは、個々の観察記録とそれに基づく事例検討であろう。教師一人の考えでなく、多くの視点から子どもを見つめる作業が必要である。今回の2事例についても、医学的な診断がなされている子どもであったが、その子のおかれている状況の中で、その子どもの行動の背景を探ろうとした。そして、今起こっている事象が1つの原因と決めつけずにいろいろな視点を持ったまま子どもと接していった。そのことで行動の背景が見えてきたし、次の指導につなげることができた。しかし、ケースによっては校内では対応しきれない困難な内容のものもある。そのときには、専門家を招くとかスーパーバイズを受けることが必要な場合が出てくるであろう。

#### (3) 記録をとる

今回の課題研究講座でも、実態把握表を用いて観察記録等、言語化する作業を取り入れた。実際に子どもが問題行動をとったとき、即座に対処法的な対応を行ったり、同じ事が繰り返される場合も多い。

今回は、子どもが帰ってから、自分が印象に残っていること、例えば、子どもがどのような状況の中でパニックになったのか子どもの気持ちを考えながら記録をとることで自分の気づきを深めることができた。また、なぜ子どもが学校でこのような問題行動をとるのかにつながる家庭での情報（家庭訪問、電話、子どものお迎え等直接話した内容）も得ることができた。そのような記録を定期的に眺めていくことで、子どもの意外な一面やふだん気にとめなかった事への発見につながり、より子どもの視点にたつて考える事ができた。

#### (4) 記録から実践、実践から記録へ

観察記録や事例検討をもとに、支援方針や長期目標を含めた個別の支援計画を立てていった。観察記録や事例検討で出された内容を吟味し、今日の前の子どもにとって何が課題となっているのか、また、どのように対応していけばいいのか自分なりの考えを基に個別の支援計画を作成していった。個別の支援計画の作成は、その子を意識しながら対応していくためにも大切な作業であり、それを基に、事例検討の内容と支援計画の内容を検討し、実践へと移した。そして、実践では授業を参観し改めて支援計画を見つめ修正を加えていった。観察記録 事例検討

個別の支援計画 軌道修正 次年度への引継へと。この一連の流れは、枠にとらわれた内容ではない。子どもの状況に応じて臨機応変に対応していかなければならないものであり、何度も軌道修正をすることがときには必要であろう。このことは、たえず子どもの視点に立ち、目的意識を持ちながら実践していくことへとつながる。また、支援計画が実用的なものであるかどうか検証する意味でも、年間を通じて記録を取ることも大切な意味をもっている。

#### (5) 個別の支援計画の有効性と今後の展望

今回焦点化した2事例を報告された教員から「支援計画を立てることで、言動を観察し、いろいろな支援をしながら、少しでもその児童にとって生活しやすい環境を作るように努力することができた」「児童の実態を把握することから始まり、支援の方針の立て方、さらに具体的な手立てを立てることにより、自分の実践を常に振り返ることができた。また、子どもを実際に見ていただくことによって、子どもの見方やとらえ方を学ぶことができたと思う。」等、個別の支援計画の有効性について語られているように、子どもが変容していく姿を体験しながら、子どもの課題について整理できたのではないかと思う。

我々が試行した「個別の支援計画」は、児童生徒が自ら課題解決に向かえるようにするための支援策である。あくまでも学校や教室における支援、担任した期間内にできる支援という限定されたものである。一方、アメリカでは法律に基づいた「個別の教育計画（IEP）」が実施されている。しかも教員だけでなくカウンセラー、セラピスト、医師などの専門家や保護者等も入った会議で話し合わせ、結果は公的な文書として重みのあるものとなる。そしてそれに基づいた実践に対して評価がなされるという一連のシステムが確立されている。日本の場合は、法的に基づくシステムがまだ確立されていない。今回の盲・聾・養護学校学習指導要領の改訂で「自立活動と重複の障害を有する児童生徒の指導」に「個別の指導計画の作成・実施」が義務づけられたものの、他の機関との連携については義務づけられていない。

もちろん制度や考え方の違いがあるし、専門家が多くいるわけでもない。しかし、現実には困っている子どもや親や教員がいる中で、今できる支援を考えた場合、今回の「個別の支援計画」は実行可能なものでないだろうか考える。そして、校内においてまずそのシステムを作っておくことが、将来他の機関と連携していく上においても極めて有効な在り方ではないだろうか考える。

## 2 今後の課題

### (1) 校内体制の構築

「学習障害の報告（H11、文部省）」「21世紀の特殊教育のあり方について（H13、文部科学省）」「今後の特別支援教育の在り方（H14）、文部科学省」において「校内委員会」をおくことが求められた。多くの場合、校内就学指導委員会がその役割を果たしている。その会が有効に機能していくために、ある程度発達障害全般についての知識と通常の学級の運営について理解のある推進役となるコーディネーターが必要であると思う。コーディネーターは校内だけでなく、他の機関との連絡調整も仕事の内容となる。現実には、障害児学級担任や生徒指導の担当等が考えられるが、まずは、校内体制の中で何とかしていこうという姿勢が大切である。校内体制の中で、どのような支援ができるのか、医療や相談機関につないで今後の成長に生かせるようにもっていくか、そのみきわめを行っていく。また、個別の支援計画を次年度の担任に引き継いでいき、支援を必要とする児童の過ごしやすい環境を作っていくこと

が必要である。そういう意味においても、就学に関わること、指導に関わることをシステマ的に校内において構築していかなければならない。

## (2) 連携

### 保護者との連携

保護者との連絡ノートの作成等、保護者がゆったりとした気持ちで子ども達と向き合えるように、担任として連絡を密にしながら、前向きな子育て支援を行っていけるよう努めることが大事であろう。しかし、個別の支援計画を進める中で、保護者の思いと担任の思いにずれが生じてくることがある。例えば、悪いことをしたら、他の子と同じようにきつく叱って欲しいという保護者の願いと、善悪の判断がついていない児童には叱るだけでなく教えていきたいと考える担任。今までなら保護者の思いを受けて指導していただろうが、その事で児童の自尊感情をゆがめてしまうのではないかと考える担任の思いを、保護者になかなか理解してもらえないことが起こってくる。そのようなとき、なぜ保護者がそのような思いをしているのか、その背後にあるあせりや不安に耳を傾けていくことが大切であろう。そして、あせり、不安、あきらめ等保護者の持っている否定的な思いをじっくり聴くことにより、保護者の内的な世界が変容していくことを待つ必要がある。それが我が子の障害の受容につながっていくと思う。

子どもの障害の受容の問題は、すぐに解決できる問題ではない。度重なるクラスメイトとのトラブルがあったり、変わった子、困った子、変な子と周りの子ども達に思われ、教師からも理解されないそんな状況の中で、保護者の心は開かれないままにいる場合も多い。保護者との連携は、子どもの支援を行う上で欠かせないことであり、ときには相談業務に精通している校内就学指導委員会のキーパーソンとなっている者があたるのも一つかもしれない。個々の問題としてとらえずに、学校全体の問題として考えていく必要がある。

### 地域の養護学校との連携

現在、養護学校には「地域の特殊教育センター」の機能のみでなく、地域のニーズに応えるために障害種別の枠を越えた盲・聾・養護学校の要素を有する「特別支援学校（仮称）」への発展が検討されている。その中で、養護学校では、「個別の指導計画」として、個々の子どもに視点を当てた指導法が蓄積されつつあり、その指導のノウハウ

は、小中学校でLD、ADHD、高機能自閉症の指導にも具体的に活用できるものと思われる。適切な連携を進めることで、養護学校側からの具体的な支援策になりうる。具体的な支援策として、子ども本人の指導に関わる教育相談や巡回指導、教員へのコンサルテーションや講師派遣などが考えられる。そのためには、学校間が相互のテリトリー意識をなくし、子どもを主体とした柔軟なシステムがとれるような改善策が必要であろう。

### その他関係機関との連携

校内において対応しきれない困難な内容のケースについては、できるだけ早期に関係機関との連携を図る必要がある。しかし、実際に相談する機関があってもそのことを知らなかったり、相談のシステムがわからなかったりすることがある。そのようなとき、地域の相談機関としての適応指導教室は、重要な役割を果たすものとして考えられる。身近な相談機関としての適応指導教室は、教育相談としてじっくりと子どもと向き合った相談活動を行っていくとともに、実際に子ども達と接している教師から受ける相談の初めの方向付けとネットワークの調整を行う場としても重要である。そして、子どもの問題に向けたネットワーク体制や方法を指導助言する専門機関や臨床心理士と役割分担をしネットワーク化することが特別な支援を必要とする子どもへの配慮と指導に大変重要だと考える。

### 地域との連携

保護者や子どもが地域に支えられる環境にあることが安心して生活できる条件だと考えられる。

今回の課題研究でも、放課後地域の学童保育を利用しているケースがあり、そこに対して学校と連携を図りながら支援を行っていった。そうすることで、落ち着きを取り戻していくことができた。

しかし、地域のキーパーソンと考えられる人に理解されていないため支援を進めることが難しいケースがあった。今後、地域への理解・啓発を図っていくことはもとより、困難なケースについては、地域療育等支援コーディネーター等のキーパーソンと連携しながら支援を進めていくことが必要であろう。

## (3) 教員の専門性の向上

学校内の教員が、LD、ADHD、高機能自閉症等に対する正しい知識を持ち、それらについて正しく理解することはもちろんであるが、個々を見つめ



る目を日頃から鍛えていく必要がある。軽度発達障害と言われている子ども達が、それらの症状の原因になることや状況は、実にいろいろあって単純なものではない。実際には、見過ごされてきたり、保護者や教師に認められずにきてしまった子が目の前にいる。我々教師が正しい知識を持ち、適切に対応できるノウハウを少しでも多く身につけていられる側でありたいと願う。

今回、課題研究講座にて試行した「個別の支援計画」の作成は、まさに個々を見つめる目を持つことから出発している。思っていることの言語化（観察記録や事例検討の準備）事例検討の中で得た様々な視点と広い視野から子どもを見つめる目（事例検討）様々な視点に基づいて指導への仮説を立てる（個別の支援計画の作成）実践と修正（実践の公開と検証）この一連の作業、まさに私達教員の軽度発達障害に限らず気になる子どもへの対応と相通するものがある。このようなことを意識的に行うことこそが、専門性の向上につながっていくのではないかと思う。

## 課題研究講座に参加して

今回の課題研究講座には、9校の方が参加された。それぞれの方が、このテーマに関して問題意識と課題をすでに持っており、これまでも述べたように、研究の中心には事例検討と個別の支援計画の作成であったので、そのすべてを解決できたわけではない。

そこで、最後にこの課題研究講座に参加して、それぞれの立場から自分自身の課題や意識がどう変わったのかを記述した。

### 【研修に参加して 1】

#### 「ぼく、一人で走るから」 ～自己否定から自己肯定へ～

始業式の朝、母親と一緒に登校してきたA。始業式の時は、落ち着かない様子で、周りをチラチラ見たり、寝ころがったりしていた。しかし、担任発表になるとさっと起き上がり、担任は誰か気になる様子でじっと聞き入っていた。教室に戻ってからも、母親が近くにいるためか、落ち着いていた。しかし、翌日からのAは、予想もしない行動を次々に引き起こしてきた。長い棒をどこからか見つけてくると、

それを振り回して暴れたり、授業中にもかかわらず突然教室から飛び出して行ったり、連れ戻そうとすると「外へいく。」と大声をあげながらドアを蹴ったり、近くにある物を手当たり次第に投げたりする毎日であった。“ どうしてあんな行動をしてしまうのだろう。” “なぜ我慢できないのだろう” 新学年になりクラス替えがあり、新しい担任や友だちとの出会いがあった。新しい環境への不安や活動に見通しがないことからの不安から、衝動的な行動を起こすのであろうと思いつつも、引き起こしてしまった事柄に気をとられ、Aの行動にいちいち反応していた。Aが教室を飛び出して行った時、あてもなく学校中を捜し回り、やっと見つけたときには、そのままにしてきたクラスの子どもたちのことが気にかかり、Aに寄り添うどころか、強引に教室に連れ戻していた。Aは奇声を発しながら、殴る、蹴るの行為を繰り返してきた。私は、Aのどうにも抑えられない、どうしていいのかわからない自分自身にも分からないといったそんな心の叫びを感じながらも、何もしてあげられない自分の無力さを感じるとともに、Aとの距離が日に日に遠くなっていくのを痛切に感じていた。そこで、Aについての知識を深め、Aとどう向き合っていけばよいか、適切な対応ができるようになりたいと思い、この課題研究講座に参加させていただくことになった。

私はまずAとの人間関係をつくろうとした。Aの情緒を安定させるためにも、Aをありのままに受け入れようと努めた。Aは、パニックを起こしてしまった後、必ず「僕は病気だから。」「死ぬまでおられない。」「絶対できない。」などと次々と否定的な言葉を言いながら、どんどん自分を追い込んでいった。どんな励ましや慰めの言葉も全く耳に入らず、本当に苦しんでいる姿があった。パニックを起こすことも、周りの児童と同じことができないことも、また全く違うことをしていても、そのことを否定せずに認めようと思った。

パニックになっているときは、できるだけ空き教室に連れていき、静かな所で彼が落ち着くまで待ち、少しずつ彼の荒れた原因を話させるようにした。話を聞きながら、「そうか、そうだったんだ。」「我慢しようとしたんだ。」と言葉をかけた。それなりの理由になるほどと納得させられることが、多々あった。クラスの児童には、なぜ不適切な言動をとってしまったか、Aから聞いたことをもとに理由を話し、理解と協力を求めていった。また、望ましくない行

動を取りはじめたら、できるだけ言葉をかけたり、他に気をそらしたり、黙って膝の上に抱いたりするなど、パニックを起こす前に対応できるように心掛けた。Aとのラポ-トが成り立ってくると、私が落ち着いた気持ちで話すと言き入れてくれるようになった。友だちとトラブルを起こしたときには、Aが冷静になるのを待ち、静かな所で話し合いの場をもつようにした。相手の思いを聞き、自分の思いを話し、お互いのズレが分かり合えるまで、時間をとって話し合えるようになっていった。そして、Aと3つの約束(朝の準備をしてから遊ぶ。後片付けをする。友だちとなかよくする。すぐ手を出さないで言葉で言う。)をすることとなった。予定帳を書いていかず、忘れ物が多かったクラスの実態から、シ-ル作戦にでることにした。予定帳を提出した際、Aと話し合いながら一日を振り返り、約束が守れたらシ-ルを貼るようにした。このことは学童の方へも連絡をし、Aがそのことで努力していることを伝えた。「今日は、学校へ来たらずぐにランドセルを片づけて、ヤゴを見ていたよ。」「友だちとちょっと喧嘩したけどちゃんと謝れたよ。」と自分をしっかり見つめることができるようになっていくのを感じた。Aの小さな変容を誉めていった。

また、Aの興味のあることや得意なことから、共感したり、努力している姿を見つけて誉めるように心掛けた。校庭にある湧き水のところでヤゴを見ていたり、蛙をつかまえていたりしてずっと教室に戻らないときもあったが、無理強いせずに彼のこだわりを大切にしながら、時間の約束をして戻るようにした。この時には、空き時間の先生に側で見守ってもらうようにした。また、Aの得意な算数では、注意をひきつけるために視覚に訴える教材の工夫をしたり、できるだけ具体物を用いて活動の時間を多くし、集中力が持続できるように心掛けた。T・T体制をとり、集中力が途切れはじめると教室を離れて気分転換をはかり、再び学習に取り組めるようにしていった。さらに活動の見通しがつき落ちていて学習するために授業をパターン化していった。こうして取り組むことによって、少しずつ集中する時間が長くなり、諦めずに問題を解こうとするようになっていった。Aのやる気や頑張りを見落とさないようにほめて励ました。「できた」「できる」「認めてもらった」ということが大きな自信となり、次のステップになるようだ。授業が始まるとすぐに席に着いて準備をするようになり、自分ができると分からない

子に教える姿も見られるようになっていった。

心の居場所を求めて、あるときには校庭に、またある時には保健室へと飛び出していったAは、今はずっと教室にいて授業を受けている。教科によっては、自分の席を離れることはあるが、暫くすると自分から席に着いて学習を始めるまでになってきた。

マラソン大会の朝、「僕一人で走るから、付いてこんといて。えらくなったら、寝ころばないで歩くし。」これまで一度も完走したことなかったAの言葉に、私は耳を疑ったが、母親にも朝同じように言ったようだった。私達は、彼の言葉を信じてゴールで待つことにした。彼の言った通り、一人で完走することができた。また、班ごとに行った音読大会では自分からナレ-タ-を希望し、途中で投げ出すことなくやりきることができた。途中何度か投げ出したくなったであろう、たくさんの心の葛藤があったであろうなかで、自己コントロールし達成できたことは、彼の大きな自信になったと思う。そして、そんな自分を受け入れられるようになっていったと思う。

Aは、現在年下の兄弟と母親の3人暮らしである。母親が自分たちのために、懸命に働いてくれていることや、地域でトラブルを起こした時は、周りからの多くの批判や苦情を受け、自分のために対応してくれていることもよく承知している。母親が忙しいときは、弟をお風呂に入れたり、一緒に遊んであげたりとよく面倒を見ている。学校や学童に必要な準備物は、母親に頼まなければならないと分かった、自分から「絶対忘れる。」「用意ができない。」などと訴え、母親を気遣っているAの姿がある。母親がゆったりとした気持ちで子どもたちと向き合えるように、担任として連絡を密にしながら、前向きな子育て支援を行っていけるように努めていきたいと思う。

Aの実態を把握することから始まり、支援の方針の立て方、さらに具体的な手立てを立てることにより、自分の実践を常に振り返ることができた。また、子どもを実際見ていただくことによって、子どもの見方やとらえ方を学ぶことができたと思う。そして、この講座で皆さんに真剣に聴いていただいたことが、何よりも心の支えになり、エネルギーになったと思う。

## 【研修に参加して 2】

### 立ててよかった支援計画

#### 1 研究の動機

今年度担任したB児は、入学したときから「気になる子」として取り上げられてきた。入学当初は教室に入らず、学校の前の山に行くに戻ってこなかったり、自分の好きなことだけをしていたり集団生活になかなか馴染めなかったそうである。しかし年々落ち着きを見せ、授業中もみんなと同じように過ごすことができるようになってきた。しかし、自分の思いどおりにならなかったり、失敗してしまったりすると自分の殻に閉じこもり、動かなくなってしまうことがあった。周りの子どもたちはそんなB児の行動に疑問を抱きながらも、担任の接し方を見ながらB児と関わってきた。そんな中、「なぜ、B児への接し方が、自分たちと違うのか？」と発言する子どもたちも出てきた。子どもたちにとってみんなと一緒に行動できないB児が理解できなかったのである。それは担任も同じことで、B児がなぜ理解できない行動を取るのか？どういう言葉がけをしていけばいいのか？たくさんの疑問を持ちながら接してきた。そこでB児の事を少しでも理解し、B児が自信を持って生活していけるように支援していきたいと考え、課題研究に取り組むことにした。

また、B児の保護者の理解が大切だと考え家庭訪問をしたが、B児の事を大変心配しているものの、やはり兄弟と比べた言動が多くあり、その事がB児の自尊感情を低くしてしまっていることが大変気になった。B児にとって一番近い存在である両親にB児の事を理解してほしい。そんな願いからもこの研究で得た知識を少しでも保護者に還元していきたいと考えた。

#### 2 成果と課題

今まではほとんど知識もなく、その子のためにと自分で勝手に判断して接してきたが、やはりその子に合った支援、言葉がけがいかに大切かということがよくわかった。一人ひとり顔が違うように、同じ支援が必要な子どもに対しても、その子に応じた支援が必要だということもわかってきた。

B児に関しては、自分の殻に閉じこもったときに切り替えの言葉話すだけで、次の行動に移ることができたり、委員会決めなどなかなか自分で判断できずに困っているときに選択肢を減らすことで、自分で選択できる力をつけさせたりする事ができるよ

うになってきた。こういう小さな言葉がけがB児に自信を持たせ、自尊感情を高め、自立へとつながっていくのであろう。支援計画を立てることで、B児の言動を観察し、いろいろな支援をしながら、少しでもB児にとって生活しやすい環境をつくるように努力する事が出来た。さらに、この支援計画を次年度の担任に引き継いでいくことで、B児の過ごしやすい環境づくりが出来ていくであろう。また、親との連絡ノートを作ることで、B児の様子を細かく伝えることが出来た。これも同じ研究グループの方々に教えていただいたからやりきれたと思う。

課題としては、親の思いと担任の思いのずれをどう解決していくかということがある。たとえば悪いことをしたら、他の子と同じようにきつく叱ってほしいという親の思いは理解できるものの、子どもの自尊感情を歪めないように善悪の判断を教えていきたいと考える担任の思いを親になかなか理解してもらえないことがある。だからこそこれからも根気強く親と話をしていく必要性を感じる。

これからも特別な支援を必要とする子どもが二次障害を受けることなく、周りのサポートで伸び伸びと生活できるような環境をつくっていきたい。

## 【研修に参加して 3】

### 出会った生徒から学んで

一昨年度、昨年度、自分自身が受け持った子の中に軽度の発達障害があると言われる生徒がいました。両親ともしっかりした方であり、お子さんのこともよく理解されていましたが、学校へこのことを知らせてくれたのは、入学して2年目のことで4月の家庭訪問でこちらから切り出した時でした。なぜ、そうってしまったのかとの問いかけに、教師に間違っていた偏見を持たれる心配があったといいます。その背景には、小学校でのたび重なるクラスメートとのトラブルとか、変わった子、困った子、変な子と周りの子どもたちに思われ、教師からも理解されなかったことがあったようです。保護者も子もそんな小学校時代を過ごし、学校教育を信頼していない現れなのではなかったかと思います。事実、中学校に入った1年目は、トラブルの度に連絡することが多く、本人にとっても保護者にとっても悪循環のくり返りで、根本の解決にはいたりませんでした。2年目からは、両親とは話がしやすくなっていき、アスペ・エルデの会主催の講演会のお誘いに参加させてもらたりし

ました。しかし、本人がいじめによって持ってしまった、攻撃性（自分から攻撃をするわけではないが、何でも自分のことを悪く言うんだという思いこみで怒りだしてしまうことが多い）を改善するのは難しいことでした。少なくとも自分を含め教師の中に、理解する知識、力があつたら、この子はもっと穏やかに生活を送れたのでないかと痛感しました。そんな中で3年目、卒業式を迎え、進学校の進路を選び進学していきました。自分の中では、ただただ日が過ぎていく中で対処療法だけに終始してきたことに深く反省をしています。

新たな新学期を迎え、本講座研修が目に入り、自分の不勉強さを補うためにも受講を申し込みました。本講座は目の前にいる子の具体的な支援を考え即実践に役立たせたいという目的があるので自分の周りで気になる生徒の支援計画をつくることにしました。とはいっても、今年は担任を持たず、教科でも男子はもたないということから情報を集めることにも苦労しました。私の出した事例は、場面場面で気になることがきわだっているので支援が必要であることにはまちがいがなかったと思っています。担任、学年集団との話し合い、両親からの話、小学校の先生からの再度の聞き取り、児童福祉課への聞き取りなど、様々な過去のデータを照らし合わせてみようと思っても何も出てこない状況がありました。この子が困っている状況をしつけのせいにしたり、何とか強制したりとすることで集団の中に無理にいれようとしてきた結果、屈折してしまった部分があることがみえてきました。それがやっと、臨床心理士（学校カウンセラー）と母親、本人の面接にこぎつけ、3学期本人との面接をじっくりしていくことにいたっています。やっと、少し動き出したかなあと思えるようになりました。このことをみても、いかに私たちがたくさんの子を観るあまり、本当に支援がいる子にきづかず、見過ごしてしまっているかを考えると恐ろしくなります。自分自身も、今年担任でないことがかえって全体を意識する上でよかったのかもしれません。

講座のなかで、名古屋市地域療育センターの小児科医師の石川先生に来ていただいて講演いただくことができました。その中で中学生になって荒れている子どもをどうしていったらいいかというような質問に対して、先生が「中学校での支援は手遅れです。」といわれたことが頭に残りました。それは荒れるようになるまでに、見過ごされてきたり、保護者や教

師に認められずにきてしまった子が目の前にいるということだと思います。われわれ教師が正しい知識を持ち、適切に対応できるノウハウを少しでも多く身につけていられる側でありたいと改めて思いました。

#### 【研修に参加して 4】 元気をもらいました

「特別な支援を必要とする子ども（LD、ADHD、高機能自閉症など）への配慮と指導について」という研究テーマを目にし、迷わず受講を申し込みました。近ごろは、このような軽度発達障害をもつ子どもの研究が注目され、書物もたくさん出ています。それだけに、氾濫する情報に振り回されることなく、事例をもとにきちんと勉強してみたいと考えていたところだったのです。また、早急に受講したかったのは、軽度発達障害という認識がないままに対応した結果、二次障害により子どもに大きな問題を起こさせてしまうことがあると聞いていたからです。さらに、私自身が、さまざまな課題を抱えた子どもたちを前にして、藁にもすがる思いだったということもあります。

この課題研究講座は、具体的な事例を出し合い、話し合うことから始まります。次に、実態把握表と支援計画表を作成します。これらを作っているとき、自分の受け持っている子どもの今できることとできないことは何か、どのような場面でどのような行動をとるかなど、わかっていたつもりでも把握していないことがいくつもあると気づきました。

授業参観にも行きました。その学校の事例報告は毎回聞いていたため、その子だけでなくクラスの子ども達とも初対面ということ忘れてすぐうちとけ、楽しい時間を過ごしました。支援のネットワーク（学校、家庭、関係機関）があると、子どもはこんなに成長するんだと感動もしました。

WISC - の学習や、名古屋市地域療育センター所長石川道子先生のお話も新鮮でした。WISC - と石川先生の話されたことは、この講座が終了したあとも引き続き学んでいこうと思っています。

そして何より心に残るのは、浅沼先生、生柳先生をはじめ、この研究講座に参加する先生方が、ほんとうに親身になって一人ひとりの子どものことを考えてくださったことです。どれだけ元気づけられたかしれません。こんないい本があるよ、こんな機関、

研究グループ、支援グループがある、これはこういうケースと似ているから、他県では、海外では、・・・などなど豊富な情報もありがたいことでした。コーディネーター事業のことも、ここではじめて知りました。

私が今まで出会った子どもの中には、思い起こせば、親のしつけとか本人の努力の足りなさとか、そんな認識では対応できないケースがいくつかありました。軽度発達障害のことを何も知らないまま、「努力すればできる」などと、残酷なことを言ってきたのではないかと、これまでの21年間を振り返っています。「特別な教育支援を必要とする子どもの理解と支援」について学ぶことは、一人ひとりを大切に教育について考えることであると実感しています。

私たち教師には、LDだ、ADHDだと診断することはできません。しかし、それぞれの場合についての認識パターン、行動パターンについて知識があれば、早いうちに問題に気がついて、効果的な手を打つことができます。たとえば、自分で時間や情報の管理のシステムを作れない子には、周りでそのシステムを作ってやる。それが維持できるようにサポートできれば、その子にも成功体験が多くなるし、支障なく日常生活が送れるようになるかもしれません。自立に向けて、また、セルフエスティームが低くなるほど問題行動を起こしやすくなるということも考えれば、「軽度発達障害」に苦しむ子に、どんな支援をするかは緊急の課題です。そして、サポートは通常学級の担任一人ではできません。学校、家庭、関係機関のネットワークがどうしても必要になります。ではどう具体化するか、まだまだこれからという気がしますが、この講座で学んだことを生かしたいと思っています。

## 【研修に参加して 5】

### 今、なにができる。 特別支援。

日常的に子どもたちにかかわっている中で、どうしてもその行動が理解できないことがある。「気になる子」について一人でかかえこまず、どうしていけばいいか模索してきた。課題研究講座—特別な支援を必要とする子どもへの配慮と指導について—に参加する中、学校でどう特別な支援をしていけるか、いろいろと考える場となった。

#### 1 こんな行動？なぜ？

- ・運動会のダンスはとてもいい表情で踊るのに、大玉ころがしになると「嫌だ」と言って叫び拒否する。
- ・字はきれいにかけるのに、作文が書けない。
- ・計算は得意なのに、文章題になるとできない。
- ・家庭の時間なので教室移動をしなければならないのに、学級図書を読み始めて忘れていた。探している先生に見えられ、はじめて思い出す。
- ・学習はある程度分かるのに、スポーツになるとからきしだめになる。特にルールの理解ができない。または縄跳びなどの協応動作が苦手。
- ・歴史上の人物についてとても博学だが、日常の会話がとんちんかん。
- ・町別の児童会など、たまにしか集まらない会でまわって迷子になる。
- ・文字を書くのが苦手、鏡文字がなくなる。

本校の校内就学指導委員会の中で出てきた事例である。この会では、障害児学級の運営や就学についてのほか、校内の気になる子たちへの対応について話し合いを続けてきている。このような行動で気になる子のほか、不登校、極端な生活の乱れや養育上の問題など、特別な対応が必要な子たちについても、こういった方向がよいのか話し合いをしてきた。

600人規模の学校であるが、平成13年度も14年度も30人近くの子たちのことが上った。

#### 2 「みため」から相談へ

この課題研究会の会議でも、たびたび話題になったが、気になる行動が、発達の問題なのか、育てきた環境からの影響からくるものか、心の問題なのか、または指導上の問題なのか、ある程度「みため」で、どういう方向で相談していくか、校内で考える必要がある。それによって今後の相談の方向が異なってくるからである。

1999年に当時の文部省の会議から出された「学習障害の報告」において「校内委員会」を置くことが求められた。本校の場合は校内就学指導委員会がその役割を果たしている。その会が有効に機能していくために、ある程度発達障害全般についての知識と通常の学級の運営について理解のある推進役となるキーパーソンが必要であると思う。現実には障害児学級担任や生徒指導の担当、養護教諭などが考えられるが、複数でになっていくこともあるのではないと思う。いずれにしてもこういうことをなんとかしていこうという学校での雰囲気も大切になってくる。

校内で ADHD や高機能自閉症についての学習をすることは大切だが、それが絶対だとは思わない。子どもの将来を思い、ライフサイクル全般から考えられる視点が重要だと思う。特に就労の場面での適応について想定することが必要である。

軽度発達障害が考えられる子たちの多くは、学習はある程度できる場合が多いので、その学年一年間だけでみれば、何とかやっていける場合がある。しかし、「将来を考えるとどうしても心配だ」という熱い思いは、相談を進めていくには重要なことだと思う。

### 3 将来を思うと心配なのですが

指導の中で何とかしていいのか、医療や相談機関につないで、今後の成長にいかせるようにもっていくか、そのみたてを就学指導委員会や担任でおこなってきたが、その後の進み方はいろいろである。保護者が心配で自ら児童相談所へいったこともある。担任と保護者の相談で、関係機関へつないだこと、早急に動き出す必要があるということで、校長、就学委員会担当、担任と両親で相談をしたこともあった。いずれにしても保護者がよく理解した上で、ことが進まないといけなかった。その場では納得していたのに、後から「『学校が強制的に医者へ行け』と言った。」とややこしくなってしまったこともある。

“子どもの将来のために”という思いで、保護者としてしっかり一致することが必要である。最近では医療の中で「インフォームドコンセント」(説明と同意)という言葉が聞かれる。まさしくこれが求められているのだと思う。

### 4 みんなちがってそれでいい

どんな支援が可能かと考えると

指導上の配慮としては

- ・教室を整理して刺激を少なくする。
- ・指導内容を構造化して分かりやすくすること。
- ・個別に、より詳しく説明すること。
- ・認知の処理の特性を生かした指導をすること。

学校の体制からは

- ・チームティーチングの活用。
- ・少人数指導の活用。

簡単には以上のようなことが考えられるが、子どもの特性、発達段階やおかれている環境によって支援の内容は様々である。

今は、こういった子どもたちがいるということがようやく分かってきた段階で、問題行動の対応におわれているのが現実ではないだろうか。軽度発達障害に

についての取り組みはまだまだ始まったばかりで、この夏に参加した国立特殊教育総合研究所での学習障害等の指導者養成講座でも、より強くそれを感じた。全国から集まってきた参加者との交流の中、部分的に進んでいる地域はあるものの、どの県も今から支援の体制をどう作っていかうかと考えている状態で、ようやくモデルプランに着手している所が大半であった。

「みんなちがってそれでいい」「いろんな子どもたちがいて、それでいい」というように、「等質性から多様性」へと時代の軸は変わろうとしている。様々なニーズに添えていけるように専門的な力が求められてきていると思う。変わった特殊なことをするのではなく、ニーズに合わせて特別な扱いをすることで、どの子ども豊かに伸びていけるという、特殊教育から特別支援教育へという転換の意味がさらに浸透していくように、今後も校内の支援体制作りの中で努力していきたい。

## 【研修に参加して 6】

### 今後の特別支援教育に期待するもの

はじめに

軽度発達障害について学び始めてから8年が経ちますが、学ぶ度にその奥深さを感じ、迷路に入ったままです。この講座で同じ思いを持ちながらも、真摯に子どもに向きあってみえる先生方から多くを学び、勇気をいただきました。三重県でも、この分野が更に発展していくことを願い、私もできることから、あせらずにやっていきたいと思っております。

そこで、私なりに学んできたことを今回の課題研究講座とは少し視点を変えて、他府県等の情報も交えてまとめてみたことを書きたいと思います。

#### 1 「配慮と支援」

学級担任が行っている「気になる子」への対応においては、「配慮」と「支援」を特に区別していないのではないだろうか。連続しているようにみえるが、両者を切り離して考えることで現場の混乱はある程度整理できると考える。

学級や学級担任が行う配慮や支援を「援助サービス」と考えれば、そのレベルは異なるのではないかと。

#### 第1次援助サービス

... 学級担任が行う「気になる子」への対応(配慮)

#### 第2次援助サービス

…「特別なニーズを持つ子」への継続的な対応（配慮と支援）

第3次援助サービス…「特別なニーズを持つ子」に対して専門機関の対応（支援）

## 2 配慮や支援をする者として

1人が抱え込むことなしに、下にあげるそれぞれの者が、その立場から携わることのできる現場の意識改革、体制整備が必要である。

ア 通常学級担任

イ 障害児学級の担任

ウ 通級指導教室の担当者

エ 校内の分掌の担当者（研修部・教育相談部・生徒指導部・校内委員会など）

オ 校外の専門家（巡回相談員など）

## A 「気づき」から精査へ

### 1 学級担任の「気になる子」・・・しかし

複数の事例からの考察

- ・気にしているが、手つかずの状態であることが多い。
- ・原因を他の所為にし、自分の持ち分での取り組みを進めていない。
- ・症状理解のための、幅広い聞き取りがなされていない。
- ・課題解決の展望が持てていない。
- ・気軽に相談を持ちかけ、助言が得られる場が少ない。
- ・学級経営に位置づけて、年間計画的に取り組めていない。

### 2 見落としや、誤解もある

- ・本当にわがままなのか、しつけ不足なのかと、自分の見方を反省しないと見落としや誤解を修正することはできない。
- ・「中枢神経系の働きに問題がある」との視点がない。
- ・中学校の教科担任制のもとでは、学級担任だけの気づきに限界がある。
- ・保護者からの問題提起をしっかりと受けとめているか。
- ・不登校、問題行動として対応している。

### 3 精査のシステムを構築する

校内委員会の設置

担任教師が特異な学習困難に気づく。

保護者から学習障害等の疑いがあるとの申し出がある。

これだけでは不十分な場合もあり、発見から精査へのシステムが必要である。

## A 校の取り組み

### (1) 年度始めに「気になる子」調査

学級担任がリストアップ

学力不振 身体面での配慮 落ち着きがない  
情緒不安 不登校傾向 集団不適応・対人トラブル 生活習慣の欠如 家庭事情に配慮

### (2) 学年部会で対応の方針を協議

ア 生徒指導部・教育相談部・就学指導委員会と連携する。

イ 保護者の了解が得られ次第、専門機関へ相談を持ちかける。

ウ 巡回相談にかける。

### (3) 子どもを語る会（年3回開催）で、代表ケースについて、実践報告をし、研究協議を行う。

### (4) 年度末、申し送り書を作成。

・中枢神経系の機能障害についての理解に迫る中で

「LD児のチェックリスト（上野、1987）」学習障害を含め、幅広く注意欠陥・多動障害、社会性の学習困難、運動能力の学習困難等も拾い出すことができる。

PRS

## 学力のチェック

継続的な援助サービスの対象であることを確認し、学級担任が行う第1次の援助サービスでよいのか、それとも第2次の援助サービスの対象になるのが次の課題となる。

## B 特別ニーズに対応していく過程での課題

### 1 授業の見直し（第1次援助サービス）

(1) 子どもの特性を知ること、学習や活動の支援の仕方、自尊感情の育て方、教師の関わり方の工夫がわかる。

集中時間の設定、板書時の支援、視写時の支援、発表時の支援、座席の位置、指示時の支援、選択と目標設定など

### (2) 「個別指導」を通常学級の「授業」に生かす

多様な考え方、解決方法を認めあえる授業

・問題解決学習、少人数グループ学習

だれもが学びやすい場に構造化

・視覚教材を多く用意する。ワークシート（3～4種類）の利用

- ・具体的、肯定的な学級の構造化の提示  
「いつ、何をするのか」「どれくらいの量、いつ終わるのか、次は？」  
「学級のル-ルとは？」など  
個別の課題を学級の課題に織り込む

## 2 教科部会の活性化を図る

- (1) 各教科部会で個別対応に必要な教材作成を行い、蓄積していく。
- (2) 実技教科の部会では、どの場面にどのような配慮が必要か検討する。
- (3) 観察、実験、調査などの多い理科や社会科の目的、手順、評価方法などをどのように理解させるか、支援方法を研究する。
- (4) 学年部会に、教科部会を絡ませることで、配慮から支援の道を確認できれば

## 3 学級経営の見直し(第2次援助サ-ビス)

- (1) 学級担任は校内支援体制のもとで、LD等の「個別支援プログラム」を作成。
- (2) 上記には、他の教員の支援が大切であり、通級指導教室の担当者や障害児学級担任の果たす役割は大きい。
- (3) プログラムを最大限に活かす学級経営はどんなものなのか。
- (4) 特定の子どものためのプログラムは、実はみんなのために大いに役立っていくのだと気づく。

参考資料・LD指導者養成セミナーより 高槻市LD指導支援ネットワークの発表及び 北脇三知也教授(仏教大学)の講義から

## 【研修に参加して 7】

### 個別の支援は、学校全体で体制作りを

本年度から学校教育現場の中で毎日生活できるという環境に恵まれ、さまざまなことを見て、聞き、体験して、学ぶことができました。私は現在所属する学校で1年生の少人数授業を担当しています。1学級約40人という厳しい環境の中で、一人ひとりの子どもたちの生活や学習面での成長を見守っていくことは、本当に大変であるということを実感しました。今回の課題研究講座に参加した動機は、このような通常学級の中で障害を持った子どもに、どのような指導・支援が必要なのかを自分なりに考えたいというところから始まりました。

この講座の中で、さまざまな事例について勉強をさせていただきました。特別な支援を必要とする子どもの背景には、家庭環境の複雑さや、生育歴、先天的な障害などさまざまなことが存在しています。そしてそれは、それぞれの子どもによって違うので、ある一つの方法が、特別な支援を必要とするすべての子どもに対して当てはまるということは決してないのです。ですから、それぞれの子どもの個に応じた配慮や指導というものが必要になるということは当然のことであると思います。また、その子の実態把握を確実にし、個別の指導計画を立て、その指導計画を効果的に実施するには、学級の子どもたち、あるいは学校全体の実体までもつかんでいかなければならないこともあると考えます。

こうして見ていくと、特別な配慮を必要としているその子ども一人だけに関連するのではなく、学級全体、場合によっては学校全体でも、様々な対応をしていかなければならないということも起こるかもしれません。それはとても大きなエネルギーや時間が必要になると思います。その個に応じた配慮や指導を実際に行うのは誰かと考えると、担任が中心となってやらなくてはならない、そして、担任にかかる負担はとても大きいと考えられます。通常学級のなかに特別な支援を必要とする子どもが一人だけとは限らない上に、状態もさまざまかもしれません。特別な支援を必要とする子どもだけにかかわるということは、そのほかの子どもを放っておくことにもなりかねません。このこともまた、担任への負担増加につながります。

そこで私が注目したいのが、学校内のサポートがとても重要になるということです。学校全体で動くことにより、多くの目、見方が出来るようになり、特別な支援を必要とする子どもへの支援の仕方に幅を持たすことができるとともに、担任への負担が軽減できると考えます。またその子が成長し、学年が変わり担任が替わったとしても、指導計画の立て直しなど、様々なことがスムーズに移行出来ると考えられます。このことにより、個別の指導計画に継続性が生まれ、とても有効だと考えられます。

これらの学校内のサポート体制をうまく機能させるためにも、いくつかの条件が必要になると考えます。まず、学校内の教員が、LD、ADHD、高機能自閉症等に対する正しい知識をもつとともに、それらについて正しく理解すること。学校全体で、特別な支援を必要とする子どもに対しての共通理解も



必要になってくると考えます。担任一人が子どもを見ていくのではなく、学校全体で子どもたちを見守っていく姿勢が大切になると思いました。

今回参加させていただいたことにより、多くのことを学ぶことが出来ました。この体験をこれからの教育現場に自分の手で生かしていきたいと思えます。

#### 【研修に参加して 8】

### とても ひとりでは できないよ！ ～ネットワークづくりについて～

#### 1 はじめに

昨年度、40人学級を担任した。それまで2学級だったのが 年生で初めて1学級になったらしく、子ども達も私もとまどっていた。そこに、アスペルガー症候群だと診断されることになる子(C)もいた。

狭い教室で40人が一緒に学習するという条件の悪い環境の中で、子ども達は落ち着きがなく、年度当初は学習をするという雰囲気ではなかった。そんな中でCは、パニックをくり返すようになり、大声で泣きわめき奇声を上げて走り回ったり物を壊したりするようになった。その対応に追われる毎日になり、実際、授業ができる状態ではなかった。そこで、校長、養護教諭と相談し、Cがパニックを起こしても授業ができる校内体制をつくっていった。しかし、パニック後の対処法を整えても、Cのことについては何も解決していないこと、これまで一緒に学校生活を送ってきたCを取り巻く友だちやいろいろな人の思いが解決していないこと、私自身そのことが大変気になった。

#### 2 適応指導教室を窓口 ＜相談・情報収集の場＞

Cの情報を集めるために、まず、適応指導教室(以降適応と記述)を尋ねた。適応には、直接Cに関わる情報は少なかったが、市町村の「子ども相談」と管内の「児童相談所」を紹介してもらい、相談の日時を決めてもらった。

両相談所には、Cの3歳時検診からの記録が残っていた。それによって、Cのパニックの原因、家庭の状況、これまでの担任が相談していたことなどが分かった。

しかし、実際問題として、Cにどう関わっていけばいいのか？どんな支援の方法があるのか？、周りにいる友だちやいろいろな人にCのことをどう伝えていけばいいのか？直接的なことに対する答えはもらえなかった。

そこで、また適応に相談を持ちかけた。そして、適応の研修会に講師として参加される臨床心理士の先生に、直接相談できることになった。

先生には、Cの学校での様子を見てもらい、面談をしてもらった。また、適応で保護者とも面談をしてもらい、その後、Cの状況の見極めとクラスの関わり、これからの支援について指導、助言をいただいた。

#### 3 さらに専門的な機関につながっていくために

Cに対して最初に行ったことは、パニックを回避することだった。そのために、ゆっくり休養させ、C自身が自分なりのペースをつくることができるように手助けをした。学校では授業を強制しないようにし、適応に通うことも1つの手段とした。このことを父と祖父母に理解してもらうために、何度となく家庭を訪問し、話し合いを持った。また、Cのことを長いスパンで考えるとき、両親に専門的な機関やCのような子どもを持つ親の会につながってもらうことが必要だと考えた。そこで、家族全員と話し合いを持ち、理解を求めた。

Cは、「児童相談所」で Dr に2度検査をしてもらい、低学年の時にアスペルガー症候群だと診断されている。しかし、母親がそのことを受け入れられる状態にないという判断で、きちっとした診断が伝えられていなかった。そのことを考慮して、家庭の理解を得ることにはかなりの時間と労力を費やした。そして、その都度、臨床心理士の先生には、助言をいただいた。

#### 4 学校・適応・家庭、3者の連携から地域のネットワーク化へ

その後、Cには、専門機関で診断され投薬と療育が始まった。そのため、パニックの回数が減り生活が安定してきた。そして、徐々に自分なりのパターンで日常生活を送ることができるようになっていった。

Cは、適応で1週間の見通し、そして、1日のスケジュールを立て、学校・学校と適応・適応と3つのパターンで活動を始めた。学校では、Cを中心とした学級づくりを進め、Cを含めた友だち理解のための授業を創っていった。また、全体保護者会を開き、Cの理解をお願いした。その会で、両親からもお話をいただいた。そうすることで、学校に集うCを取り巻く友だちやいろいろな人たちが、つながっていくことができた。

両親もCの様子を見て、学校・適応と絶えず連携

を取ってくれている。必要があれば、私が家庭訪問をし、家族全体の理解と協力が得られるように話し合いをするようにしている。

Cが、よりよく成長していくために学校・適応・家庭という3者が連携し、支援していくという形ができたように思う。さらに、3者がそれぞれ持っているつながりを含めて、大きなネットワークもできたように思う。

#### 5 まとめ

教師が、子どもたちの様々な問題にどのように対応したらいいのか分からなくなったとき、その答えを求める方法さえ分からないときがある。相談する機関があってもそのことを知らなかったり相談のシステムが分からなかったりすることもある。そんな時、教師自身の方向付けの場として適応は、重要な役割を果たしていると思う。それは担任教師だけでなく、本人や本人の保護者にとっても同様のことが言える。

適応が、初めの方向付けとネットワークの調整を行ってきてくれた。そして、適応につながっている専門機関や臨床心理士の先生による指導や助言によって、問題解決に向けた支援の体制や方法が決まっていたのである。

つまり、実際に子ども達に接している教師、初めの方向付けとネットワークの調整を行う適応、そして、子どもの問題解決に向けた支援の体制や方法を指導・助言する専門機関や臨床心理士の先生が、役割分担をしネットワーク化することが、特別な支援を必要とする子どもへの配慮と指導に大変重要だと考える。

#### 【研修に参加して 9】

##### アメリカの特殊教育にふれて

昨年の10月25日に文部科学省より、今後の特別支援教育の在り方についての中間まとめが出された。その中で特別支援教育の在り方についての基本的考え方の中に、「これまでの特殊教育の対象だけでなく、その対象でなかったLD, ADHD, 高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するために、当該児童生徒に対して、その一人ひとりの教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、学校における生活や学習上の困難の改善または克服に向けて適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うことを特別支援教

育と捉えることとする。」と述べられている。

これは、私たちが昨年4月から本課題研究講座で研究していることに通じるものである。しかしながら、私の担任している学級には、該当するような児童はいない。そこで、本研修講座に参加されている先生方の実践発表を聞かせていただいたり学校訪問に参加したりすることによって、各先生方が実践されていたことを今後の自分が教育する場の中で生かしていきたいと考えた。中間まとめに「一人ひとりの教育的ニーズを把握して・・・」と述べられているようにこの課題研究講座の実践すべてが生かせることはないと考えられる。本講座で拝見させていただいた素晴らしい実践の中で目の前の児童・生徒に対してどれが生かせて、どのことが有効なのか見極める力を養わなければならないと痛感している。

アメリカで障害児学級を担任したときに、その児童が住む地元の教育委員会からその児童に対する教育についてのカンファレンスへの出席要請がきた。その1人の児童について今後どのような教育をしていくかという年1回程度行われる話し合いであった。出席者が地元教育委員会特殊教育担当者・地元の小学校の主任特殊教育担当者、カウンセラー、セラピスト、エヴァリュエーター（査定士）、その子の担当医師、その子の保護者、自分の子どもが特殊教育を受けている保護者の代表、そして日本人学校の担任という多人数に及んだのに最初は大変驚いた。さらに、該当児童が12歳以上の場合、該当児童がその話し合いに参加してもいいということである。一人ひとりが自分の専門性からその児童に対してどのように指導をしていくのかがいいかを学校のことだけでなく家庭でのことについても話し合いが持たれた。その子に対して色々な角度から見ていくことでその子をより理解しようとする素晴らしさ、アメリカにおける特殊教育の素晴らしさを感じさせられた。日本でもそのような体制を整えていく必要があるのではないかと感じる。日本のように一人の目やその学校の教師だけの目で見のではなく、カウンセラー・児童精神科を初めとした医師・保護者・他校の障害児教育担当教員等多くの目でその子どもを観察して実態をつかんでいかなければいけないのではないかと考える。そして、そうすることによってより一人ひとりの児童生徒にあった個別指導計画が立てられないのではと考えさせられた。私たちは、障害児学級担任あるいは特別な支援を必要とする子どもの担任が解決しようとする人が多いのではないかと

担当一人では自分のしていることが本当に適切であるか考えてしまうことがあるのではないかと。また、逆に指導していることが適切であると自信を持っていても、違う面から見ると適切ではないこともあるのではと考えてしまう。日本でも、色々な機関と連携していきながらその児童・生徒にあった教育をしていく必要があるように感じた。

もう1つアメリカの特殊教育のよさをあげると学校に特殊教育を担当する教師の多いことがあげられる。私の娘が通っていた地元小学校では、特殊教育担当者として特殊学級担任・副担任・リソースルーム担当・カウンセラー・オキュペーションナリーセラピストがいた。さらに、エヴァリュエーター・フィジカルセラピスト・特殊教育体育教師がいる学校もある。また、特殊教育を指導できる教師は普通教育を教える免許を持ちさらに特殊教育を教えることができる教師であり地域保護者からの信頼が厚い。学校内でもいろいろな意見交換ができることはいいことである。日本でもようやくカウンセラーが配置されてきたり、各校で障害児教育委員会が設置されるだけでなく機能をするようになってきたりよくなってきているのでより多くの教師で話し合えるようにしていけるようになるのではないかと考えている。

この研修講座の第2回講座で、WISC-の研修を行った。私もこのWISC-の検査を行ったことがあるのであるが、本校の児童についても本年度検査をする機会があった。この研修で、WISC-について説明をしていただいたことによって検査がより正確になったと考えられる。この検査を基にして、現在在籍している本校の実態をより把握できた。そのことによって、本校で製作している個別の支援計画について生かしていかなければならないと考えている。

最後に、これまでにあまりスポットが当てられなかったLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒に対して、スポットを当て個別の支援計画を立てることによって、その児童生徒だけでなく多くの児童生徒がより生かされていくのではないかと考えられる。この課題研究講座で学んだことをこれからの自分の指導だけでなく学校全体で取り組むような体制を考えていきたい。一人ひとりの子どもに力をつけていくために。

## 【研修に参加して 10】

### 養護学校の立場から小・中学校との連携を視野に入れた「特別支援教育」を考える

#### 1 養護学校に要求されている「特別支援教育」に関するニーズ

現在の知的障害養護学校には、LD、ADHD、高機能自閉症児などの在籍はほとんどなく、従って実践の報告も少ない。しかしながら、近年の障害児教育に対する社会的ニーズの高まりの中で、盲・聾・養護学校においても「特別支援教育」としての新たな機能が要求されており、通常の学級に学ぶLD、ADHD、高機能自閉症児らへの具体的な支援が現実的な課題になりつつある。

「21世紀の特殊教育の在り方について（最終答申：H13年）」では、地域の幼稚園・小・中学校に対する支援や、医療・福祉・労働など各機関との連携など、「地域の特殊教育センター」としての機能を充実すべきことがあげられている。また「今後の特別支援教育のあり方について（中間まとめ：H14年）」では、さらに一步踏み込んで、自校での対応に加えて、地域の小・中学校に在籍する子ども・保護者・教員に対する相談や巡回指導をするべきことが盛り込まれている。いずれにも、通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症児に対する支援策が触れられている。これは、養護学校においても、LD、ADHD、高機能自閉症児の自校への在籍を問わず、その支援を守備範囲とするということであり、その対応の準備を進めていかなければならないということである。

そこで、彼らの障害特性や指導上の課題を理解するとともに、実際に指導に携わる先生方との意見交換によって、養護学校に求められる具体的な支援に関するニーズを把握することが大切であると考え、本講座を受講した。小・中学校と養護学校の連携を含む、今後の特別支援教育のあり方を模索する上でヒントを得られるものとする。

#### 2 本講座を通して感じたLD、ADHD、高機能自閉症児の指導上の課題

##### 通常の学級担任の負担の重さについて

ノーマライゼーションの理念の普及で、地域の小・中学校に障害児学級が整備され、そこでの個別的な対応は可能になった。一方、LD、ADHD、高機能自閉症児の多くは通常の学級に在籍しており、担任が一人で問題を抱え込まざるを得ない状況があ

り、そこに指導の難しさが感じられた。障害特性も指導法も未整理の「特別な教育的支援を必要とする子ども」を、40名学級の中の一員として対応している環境では、本人にもクラスメートにもストレスがたまるはずであるし、担任は、従来の指導法で対処しきれない状況が生じることで、まさに孤立的な負担を強いられることに成りかねない。学校によって異なるとはいえ、個に応じた指導以前の指導環境の整備に大きな課題があると感じた。

この点について、養護学校側から可能な支援策としては、教育相談や巡回指導などが考えられる。子ども本人への指導だけでなく、教員の負担を取り除けるようなコンサルテーションが重要なニーズとして存在していることがあらためて分かった。

通常の学級に在籍することで生じる対人関係上の問題について

L D、A D H D、高機能自閉症児が学校で示す典型的な問題は、学習上の困難と対人関係上のトラブルがあるうが、現場の先生方の問題意識の大半が友人とのトラブルにあることをあらためて感じた。もちろん特異な認知特性や転導性・多動性などの行動特性を原因とする教科学習上の問題も議論されたが、個の成長を促す指導上の配慮を検討・工夫する以前に、「その子の存在をクラスメートにどのように理解させていくのか」という点に苦心している印象を受けた。スムーズな対人関係の構築が緊急課題であると理解できた。

専門家においても彼らの理解が十分でない現在、「何故、あの子だけ特別な配慮が必要なのか？」をクラスメートに説明するのは容易でない。教員集団も含めた学校全体での理解が要求されることであり、そのためには分かりやすく正確な情報の提供が必要になる。具体的には、教育相談や講師派遣などの機能が養護学校側からの支援策として考えられる。

障害特性に見られる連続性・共通性について

L D、A D H D、高機能自閉症の原因が中枢神経系のダメージにある以上、彼らに対する指導上の配慮点は、程度の差はあれ、養護学校で学ぶ子どもたちに対するそれと基本的に同じはずである。本講座では指導についての事例検討を行ったが、どの事例からも基本的な部分での共通性と連続性を実感できた。例えば、L D児の認知処理のアンバランスについては、同様の認知処理様式（視覚優位や聴覚優位など）を有する子が、高機能自閉症児のコミュニケ

ーションについては、その傾向がより顕著な自閉症児が、それぞれ養護学校にも認められる。

養護学校では現在、「個別の指導計画」として、個々の子どもに視点を当てた指導法が蓄積されつつあり

、その指導のノウハウは小・中学校でL D、A D H D、高機能自閉症児の指導にも具体的に活用できるものと思われる。適切な連携を進めることで、養護学校側からの具体的な支援策になり得ると感じた。

一方、通常の学級に在籍する子どもたちには、社会性の高さに伴う様々な問題もあり、養護学校における指導以上に幅広く配慮すべき面があることにも気づかせられた。

3 今後の小・中学校と養護学校のあり方について

上述の通り、L D、A D H D、高機能自閉症児に対する指導については、小・中学校から養護学校に対する支援のニーズが感じられ、具体的な支援策として、子ども本人の指導に関わる教育相談や巡回指導、教員へのコンサルテーションや講師派遣などが考えられる。

しかしながら、実際には何ら手を差し伸べていない現状があり、この点は深く反省しなければならない。同時に、制度面の見直しも含め、学校間が相互のテリトリー意識をなくし、子どもを主体にした柔軟なシステムがとれるような改善策が必要になるだろう。

現在、養護学校には「地域の特殊教育センター」機能のみでなく、障害種別の枠を越えた盲・聾・養護学校の要素を有する「特別支援学校（仮称）」への発展が検討されている。同時に、子どものライフステージに応じた医療・福祉・労働など様々な機関との連携が求められている。その中には小・中学校と養護学校との連携も位置づけられなければならないはずである。今後の意味ある連携を目指していきたい。

<引用・参考文献>

- ・「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」  
21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者  
会議 2001, 1
- ・「今後の特別支援教育の在り方について（中間まとめ）」  
今後の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者  
会議 2002, 10
- ・特集「通常の学校における特別な教育的ニーズのある児  
童の支援」より  
月刊実践障害児教育 学研 2002, 5
- ・通常の学級における特別な教育ニーズのある児童生徒に  
対する支援の在り方  
- ADHDの児童に対する個別支援計画の活用を通して -  
川崎市総合教育センター 2002, 2
- ・はじめよう学習障害（LD）児への支援  
- 理解のためのQ & Aと個に応じた学習指導の実際 -  
福岡県教育センター 2002, 1
- ・特集「アスペルガー症候群と高機能自閉症の支援」より  
月刊実践障害児教育 学研 2001, 8
- ・学習障害（LD）児の理解に向けて  
神奈川県教育委員会
- ・シリーズかわりをまわっている子どもたち（1）～（5）  
福井県特殊教育センター 1998, 4

研究同人

三雲町松阪市学校組合立三雲中学校	花住 千晶
白山町立八ツ山小学校	楠 敏幸
津市立南立誠小学校	山本 文子
三重大学教育学部附属養護学校	森井 博之
四日市市立常磐西小学校	松岡 佳代
同	鷓崎 真
同	横山 育子
桑名市立成徳中学校	国府 葉子
桑名市立正和中学校	横井 友恵
四日市市立桜小学校	馬淵 英子
鳥羽市立鳥羽小学校	廣川 清治
三重県教育委員会事務局研修分野	生柳 久応
同	浅沼 博

(申込み順)

