

研究の意図

ここ数年、ふれあい教育センターで行っている教育相談において、通常の学級に在籍している子どもの学習や行動上の困難を主訴とするものが多くなってきている。このような困難さの要因には、LD（学習障害）等の軽度の障害が関与していることも考えられる。

平成11年7月には文部省の「学習障害及びこれに類する学習上困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」が、7年間の審議を終え、学習障害の定義、判断基準等を整理し、指導方法、指導形態並びに指導の場についての最終報告を行っている。

また、平成13年1月には、文部科学省の「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」が最終報告として、「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1-2」の中でLD児、AD/H D（注意欠陥／多動性障害）児、高機能自閉症児等への教育的対応について述べている。

そこでは、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について全国的に調査を行うとともに、独立行政法人国立特殊教育総合研究所における調査研究の成果を踏まえて、教員の専門性を高め、効果的な指導方法や指導の場、形態等について検討することが必要である¹⁾と示されている。

今後、LD児やAD/H D児等の、軽度の障害児への教育的対応が進み、我が国の特殊教育が障害の有無にかかわらず、特別な教育的支援を必要とする子どもへの対応に広がることは、現在の日本の学校教育が抱える問題を解決する方策の一つにつながるともいえる。

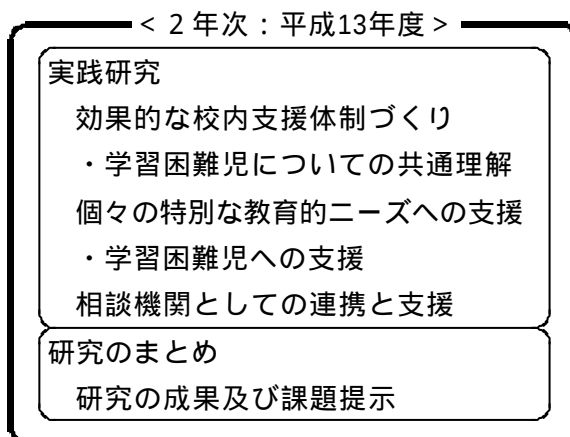
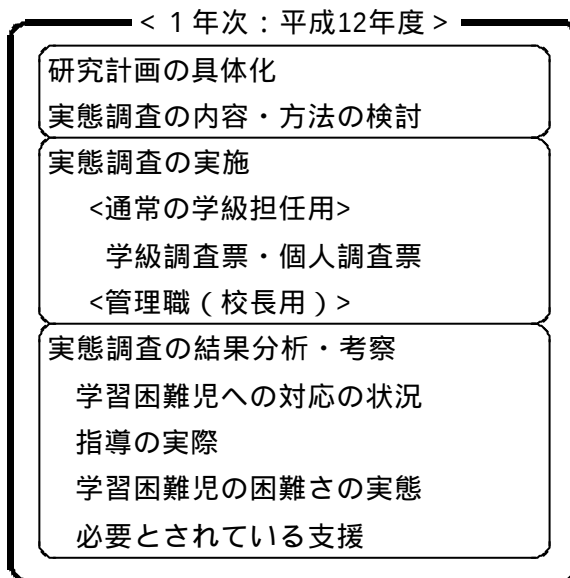
以上のような当センターの教育相談の現状と特殊教育の動向の中で、まず通常の学級に在籍する学習や行動等に困難を示す子ども（以下「学習困難児」とする）に関して、県内の小・中学校の実態を把握することにした。また、その結果を受け、学習困難児の支援の在り方を考えていくことを目的とした。

平成7・8年度の当センターで行った調査研究では学習困難児への個別の支援を中心に研究してきた。本研究では、個々の実態に応じた望ましい支援の在り方として、学習困難児及びその学級担任を校内で支援する体制を整えることを中心に研究することにした。

研究の概要

1 研究の内容

研究期間は、平成12・13年度の2年間であり、調査研究協力員（小学校教諭5名、中学校教諭2名 計7名）の協力のもと、研究を進めた。調査研究協力員は、学習困難児への校内支援体制との関連を考慮し、通常の学級担任、特殊学級担任、通級指導教室担当、教育相談担当等、様々な立場の教員に依頼した。本研究の全体構想を示すと、次のようになる。



2 研究の経過

平成12年度には、学習困難児に関する実態調査を行い、研究の対象となる児童生徒の状況把握及びどのような支援を望んでいるかに重点を置いた。学習困難児を障害種別で分けることが目的ではないので、学習困難児の人数をあまり重要視していない。「どのような困難さに、どのような支援が必要とされているか」を分析することをねらいとし、実態調査を実施した。項目内容は、学習困難児に対する学校内外での配慮事項や連携の在り方を中心に、また個人調査票は上野一彦氏（東京学芸大学教授）による学習障害の判断基準を参考にアンケートを作成した。概要については次のとおりである。

(1) 実態調査の概要

通常の学級担任と管理職（校長）に質問紙法で調査を行った。

表1 実態調査の概要

種 別	通常の学級担任用
目 的	学習困難児についての実態を調査し、対応や指導の現状と課題を把握するとともに必要な支援の在り方について考察する。
対 象	小学校70名、中学校40名 計110名
時 期	平成12年10月下旬
内 容	学級調査票（各1） （学習困難児への対応、必要な支援） 個人調査票（該当児童生徒の人数） （学習や行動面における実態）

種 別	管理職（校長）用
目 的	学習困難児を支援する校内体制の現状を把握するとともに、校内支援体制の整備の在り方や有用な情報について考察する。
対 象	小学校21名、中学校21名 計42名
時 期	平成13年1月下旬
内 容	学習困難児の把握状況 必要な支援体制 必要な校内研修 保護者への対応 等

(2) 通常の学級担任対象の調査結果の分析及び考察

ア 学級調査票：学級調査の調査項目として以下の9項目を挙げた。

- ・学習困難児の指導経験
- ・学級内での配慮事項
- ・学習環境整備の視点からの配慮事項
- ・校内での相談相手
- ・校内体制として考えられるシステム
- ・学校外での相談相手
- ・連携を図りたい機関
- ・学級経営上の配慮事項
- ・学習困難児の保護者との共通理解事項

(ア) 学習困難児の指導経験

「学習困難児がいますか」という問いで「現在いる」（小学校54.3%、中学校37.5%）と「過去に出会った」（小学校34.3%、中学校27.5%）という回答を得た。合わせると、小学校においては90%近く、中学校においても65%という結果になり、かなり多くの教員が今までに学習困難児に出会い、指導している。通常の学級に学習困難児が相当数在籍しているということを裏付ける結果だといえる。

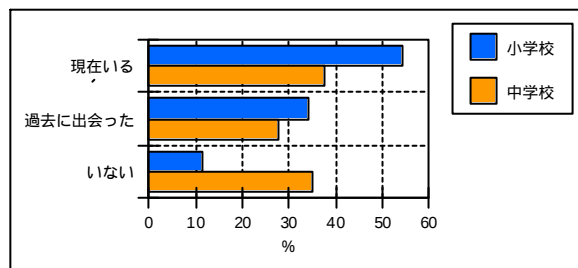


図1 学習困難児の指導経験

(イ) 学習困難児に対する学級内での配慮事項

「担任として、学習困難児に学級内で配慮できることにはどのようなことが考えられるか」という項目に対して、小・中学校とも、「指導方法の工夫」を選んだ教員が最も多くそれぞれ40%近くを占めていた。学習困難児にあった指導方法を考えることで、学習困難児の問題が軽減されると感じているからではないかと推測できる。次に小学校では「個別の指導計画立案」を選んでおり、子どもの実

態に応じて、個別に配慮しようという姿勢がうかがえる。

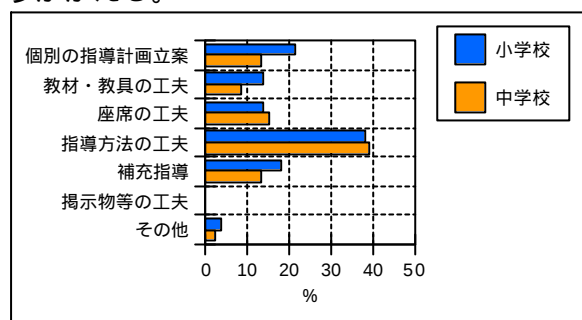


図2 学級内での配慮事項

(ウ) 学習環境整備の視点からの配慮事項

「通常の学級担任が他に支援を求めるとして、どのようなものが考えられるか」という項目に対して、小学校では、学習困難児に「専属の教員や補助教員をつけてもらう」や「通級指導教室や特殊学級に協力を求める」を選ぶ教員が多かった。このことから、他の教員と連携して学習困難児に支援していくことを考えていると思われる。一方、中学校では、「個別の指導ができる専用の場所」を一番に考えている教員が多かった。他の生徒の目を考えての配慮であると感じる。

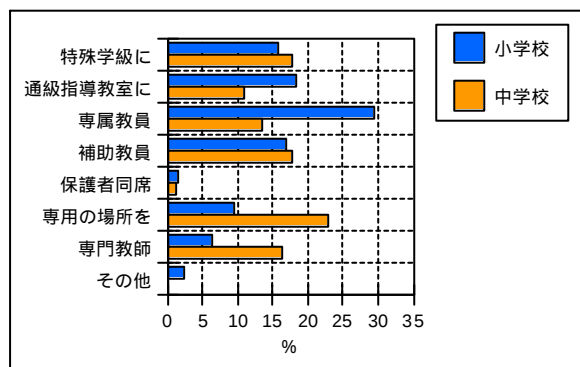


図3 学習環境整備の視点からの配慮事項

(I) 担任の校内での相談相手

小学校では「学年主任」(19.6%)、「同学年の教員」(40.2%)、中学校では「学年主任」(38.3%)、「同学年の教員」(31.8%)を選んだ教員が多く、合わせると過半数を越え、学習困難児と接することの多い同学年の教員に相談していることが分かった。

校長や教頭にも気軽に相談できる校内の支援体制があれば、学習困難児やその担任を全

校でサポートしていくことがより可能になるのではないと思われる。

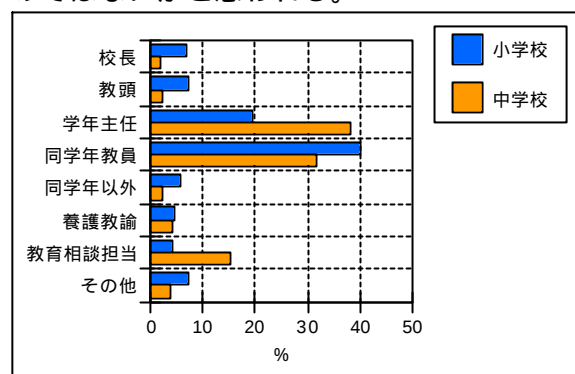


図4 担任の校内での相談相手

(オ) 校内体制として考えられるシステム

(ア)～(I)に関連して、学習困難児を支援していく上では、通常の学級担任のみの対応だけではなく、校内で支援していく体制が必要であると思われる。この点については、文部省の学習障害等にかかわる調査研究協力者会議の最終報告書でも試案として、「校長、教頭、担任教師、その他必要と思われる者(学年主任、教育相談担当、養護教諭、前担任教師等)を構成員とした〔校内委員会〕を設置し、そこにできるだけ校外の専門的知識を有する者が参加し、学校における実態把握を行うことが望ましい」²⁾と指摘している。

そこで、「校内体制としてどのようなシステムが考えられるか」という項目を挙げた。それに対して、小学校では、研修部を中心とした「LD児等についての研修システム」を考えている教員(23.7%)が多く、中学校では現在あるシステムである「同学年部会」の活用を中心に考えている教員(29.4%)が多かった。

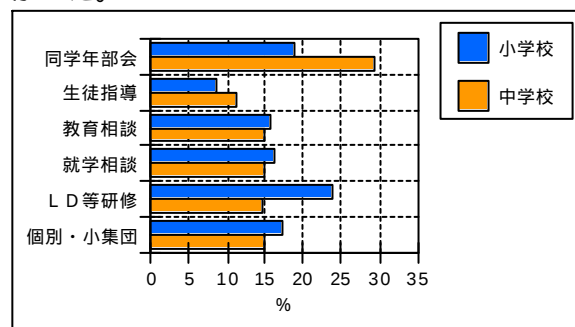


図5 校内体制として考えられるシステム

(カ) 担任の校外での相談相手

校外での相談相手として、小・中学校とも臨床心理士や教育相談機関の相談員を挙げている教員が多い。特に中学校で臨床心理士への相談が多いのは、スクールカウンセラーの活用が行われているからだと思われる。

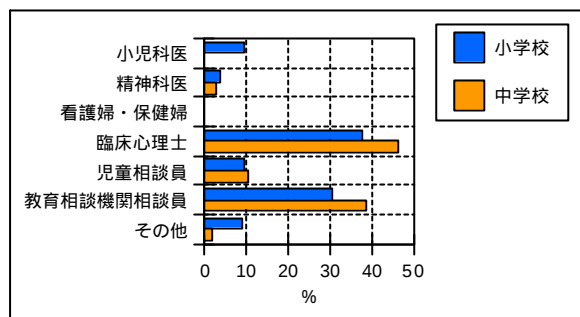


図6 担任の校外での相談相手

(キ) 連携を図りたい機関

教育相談機関や研究機関との連携を考えている教員が多かったが、医療機関との連携の必要性も感じていることが分かった。専門的な知識を得て、学習困難児に対してより効果的な支援を考えていると推測される。

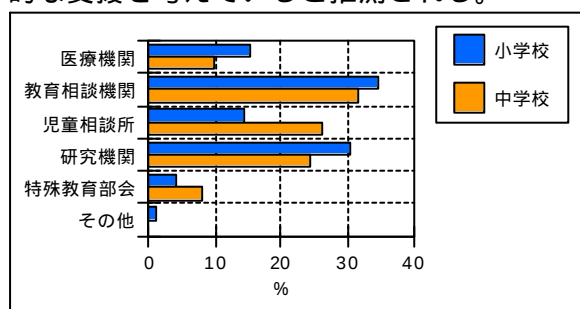


図7 連携を図りたい機関

(ク) 学級経営上の配慮事項

「学級経営上の配慮事項として、どのようなことが大切であるか」という項目に対して、小・中学校とも「人間関係づくり」を半数以上の担任が選んでいた。さらに、人権教育(交流教育や道徳教育)を推進していきたいと回答した教員もいた。学習困難児がいる学級の子どもたちに障害の理解を図っていくのは、その障害が軽度になるほど障害の様態が見えにくくなるので難しい面がある。だからこそ、お互い一人一人が障害の有無にかかわらず、友達同士の心のふれあいを大切に、理解し

合える関係を作っていきたいと考えているように思われた。

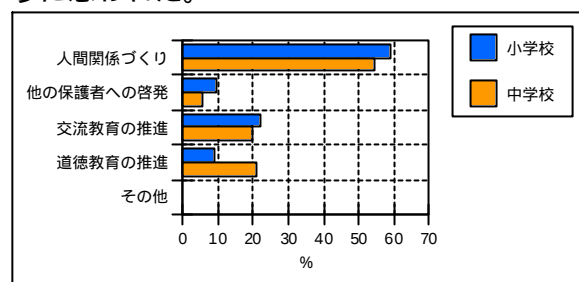


図8 学級経営上の配慮事項

(ケ) 保護者との共通理解事項

保護者との共通理解事項としては、お互いの信頼関係のもとに学習困難児を正しく理解することの大切さが挙げられた。その上で、連携を図りながら、支援していくことになる。

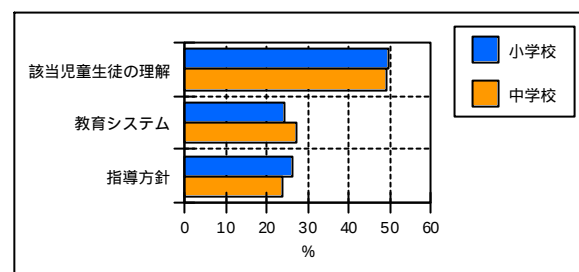


図9 学習困難児の保護者の共通理解事項

(コ) 学校全体での指導体制を作るために大切なと思われること

「学校全体で、指導体制を作るために大切なと思われること」を自由記述で回答をお願いした。学習困難児に対する共通理解や、その担任をサポートできる体制を望んでいる声が多かった。また、学習困難児への理解と指導方法に関する研修を望む声もあった。

イ 個人調査

(カ) 学習困難児の実態

学習困難児に関して、県内の小・中学校の実態を把握することにした。研究協力員の学校での調査ではあるが、県内の小・中学校の児童生徒数を母集団とした人数に対して妥当な標本数である。該当した児童生徒数は、小学生2,138名中該当65名(3.0%)、中学生1,477名中該当18名(1.2%)という結果であった。全国比と同様、男子の割合(男女比、約7:3)が高いことが分かった。小学校と中

学校での割合の違いは、中学校段階では二次的な障害が顕著になるので、学習困難というより、生徒指導上の問題があるように思われていることも影響していると考えられる。

表2 学年別・男女別の該当と思われた児童生徒数

(調査研究協力校の該当と思われた児童生徒数)							
小学校	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計(人数)
対象児童数	347	335	355	366	352	383	2138
該当児童	4	6	10	29	6	10	65

中学校	1年	2年	3年	計(人数)
対象生徒数	473	495	509	1477
該当生徒	7	6	5	18

(イ) 学習面での実態

表3 全般的な知的発達の遅れの有無について

ア 国語等の教科の評定が1つ以上、学年相当							
イ 国語等の教科全てにおいて普通以下							
(調査研究協力校の該当と思われた児童生徒の人数)							
小	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
ア	2	2	7	20	4	6	41
イ	2	3	3	8	2	6	24

中	1年	2年	3年	計
ア	3	1	0	4
イ	3	5	5	13

* 中学校記入なし
1名

表4 国語、算数(数学)における基礎学力の遅れについて

ア 学年相当より、1～2学年以上の遅れ							
イ 「ア」ほどの著しい遅れはない							
(調査研究協力校の該当と思われた児童生徒の人数)							
小	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
ア	2	3	8	18	3	4	38
イ	2	3	2	10	3	5	25

中	1年	2年	3年	計
ア	5	4	4	13
イ	1	2	1	4

* 中学校記入なし
1名

小学校では、中学校に比べ全般的な知的発

達の遅れた児童は少ないが(表3のア)、国語と算数の基礎学力に遅れが見られる児童が多く、特に算数での遅れが顕著であった(表4のア)。中学校では、全般的な知的発達の遅れがあると思われる生徒が多かった(表3のイ)。この点は、学年が進むにつれて、基礎的な学力の遅れが全般的な知的発達の遅れとしてみなされがちであることに起因していると考えられる(表4のア)。

表5 困難さの状況

	小(65名中)	中(18名中)
学習のみ困難	13.8%(9)	5.6%(1)
行動のみ困難	35.4%(23)	38.9%(7)
学習・行動とも困難	10.8%(7)	11.1%(2)
その他	40.0%(26)	44.4%(8)

一方、小・中学校ともに、学習面以上に行動面での困難さが顕著であった(表5)。また、今回の分析において、「その他」の項目に、適用した判断基準にあてはまらない児童生徒がかなりいることも分かった。これは、通常の学級の中に学習不振児や知的障害等他の障害のある児童生徒が在籍していると考えられる。

また、適用した判断基準に満たない(LD等の判断基準より、得点化すると低い値が出る)児童生徒も、担任によっては、「気になる子ども」として感じ、対応に苦慮している場合があった。複数の「気になる子ども」が学級にいと答えた学級担任の場合、その傾向は顕著であった。判断基準の解釈が担任によってかなり違い、教員の「気になる子ども」と学習困難児として「気になる子ども」との間に、曖昧さがあることもこのアンケートの結果から分かった。

(ウ) 行動面での実態

行動面では、小学校低学年においては多動であることや他とペースが合わないことが問題となり、小学校高学年以降になると、教員への反抗的態度、無気力、無関心、さらには不登校といった二次的な問題が表面化してい

た。小・中学校ともに学習面よりも行動面での困難さが顕著であった。

(I) 学習困難児への対応で苦慮していること

学習困難児が在籍していると答えた学級担任で、その対応に苦慮していることを自由記述で回答してもらった結果から、主だったものを次に挙げる。

小学校低学年

- ・他の児童とのトラブルや自己中心的な行動。
- ・物の後始末ができず、常に周囲は物が散乱していること。

小学校中学年

- ・学習の遅れが目立ち始め、学習に意欲がもてないこと。
- ・気分がむらがあり、本人自身がやる気がでない理由がわからないため、対応に苦慮。

小学校高学年

- ・年齢相当の自己コントロールができず、責任転嫁をする行動も目立ち、他の者も引き込んで授業が成立しにくくなる等、学級経営上の問題に関すること。

中学校

- ・行動が、反社会的または非社会的になる等の二次的な障害への対応。

(オ) 学習困難児への対応で工夫していること

対応に苦慮しながらも、いろいろと対応を考え工夫がなされていることも分かった。自由記述の中から「工夫していること」の主だったものを次に挙げる。

小学校低学年

- ・グループ学習を多く仕組み、友達とかかわる楽しさや良さを味わえるようにしたり、他の児童の前で誉めたりして自己有能感をもたせる。
- ・個別指導の時間をつくる。

小学校中学年

- ・本人の意欲付けを図れるよう、合格シール等を貼って、確認できるよう意識させる。
- ・本人を認め、自信がもてるようにしている。

小学校高学年

- ・本人が自分の行動を振り返り、考える時間をもてるように配慮している。
- ・グループ・エンカウンター等を取り入れ学級全体で心を育てる指導を続けている。

中学校

- ・家庭訪問を定期的実施したり、スクールカウンセラーと連携したりして問題にあたっている。
- ・問題が起こることを防ぐための事前指導にも重点を置いている。

(カ) 学習困難児に対して、担任が必要とし望んでいる支援

小・中学校の学級担任が求めていることは、一斉指導の中で、学習困難児にあった指導方法や校内支援体制、専門機関からの支援であった。詳しく述べると、次のようになる。

- ・学習困難児にあった個別の指導方法を一斉指導の中でどう取り入れていけばよいか。
- ・ＴＴ方式や個別指導の時間を学校全体で考慮していく必要がある。
- ・支援のヒントを学ぶ、研修の機会をもちたい。

以上のことを、考えている教員が多かった。

(3) 管理職（校長）対象の調査結果の分析及び考察

ア 管理職（校長）用調査

学習困難児を校内体制で支援するにあたっては、校長のリーダーシップが極めて重要である。校内体制の現状と課題を把握するために、県内の小・中学校から学校規模、地域性を考慮し、42校を抽出し、校長を対象に管理職（校長）用調査を実施した。

調査項目として、以下の8項目を挙げた。

- ・学習困難児の在籍状況
- ・学習困難児に対する相談及びその内容
- ・学習困難児を支援するために必要な情報
- ・学級担任を支援するためのシステム
- ・学習困難児理解のための教職員研修
- ・学習困難児理解のための保護者研修
- ・学習困難児の指導で求める教員の資質

・相談機関等に望むこと

全ての学校から回答が得られた。以下に、調査結果及び考察を示す。

(ア) 学習困難児の在籍状況

「学習困難児の在籍状況の把握」は42校中25校、約60%の学校から該当児童生徒が「いる」との回答があった。5人程度と回答した校長が多かった。この結果は、全国レベルでの実態調査（全児童生徒数の約10%）に比較すると学校規模の違いを考慮しても、学習困難児であるのではと受け止められている該当児童生徒が少ない結果となった。それは、学習困難児に関する判断基準が明確に把握しにくいいためか、あるいは配慮ある支援を学校として適切に行っているために、挙がってこなかったのではないかと考えられる。

表6 学習困難児の在籍状況

該当児童生徒がいる	25校	59.5%
該当児童生徒がいない	12校	28.5%
わからない	3校	7.2%
無回答	2校	4.8%

表7 把握している該当児童生徒の在籍人数

1人程度	2校	4人程度	3校
2人程度	6校	5人程度	7校
3人程度	4校	10人以上	3校

(イ) 管理職として学習困難児に関する相談経験及び対応

「学習困難児に関する相談経験の有無とその内容」の問いについては、42校中27校の管理職から「相談を受けたことがある」という回答が得られた。相談対象は学級担任、保護者の順に多かった。相談内容は、学級担任からは、該当児童生徒の現状や対応の在り方が多く、保護者からは該当児童生徒に対する思いを伝え、理解や対応を求めるものが多かった。その対応として、校内支援体制や相談体制の確立、教職員の該当児童生徒に対する理解と支援の必要性の啓発が行われていた。そして該当児童生徒に対する支援として、専科教員及び教頭等によるT T方式の授業の実施

や多目的教室での個別指導を実施した学校もあった。また、専門機関との連携や紹介も多くあり、連携先としては、当センターの他、児童相談所や医療機関、教育事務所主催の巡回相談会等が挙がっており、いずれも複数の回答があった。

(ウ) 学習困難児を支援するために必要な情報

「学習困難児を学校全体で支援するのに必要な情報として重要と考えるもの」という問いに対して、「学級担任の情報」、「保護者の情報」、「相談機関、医療機関等の情報」の順に回答が多かった。このことから、担任と保護者からしっかり情報を収集し、さらに専門的な情報を加えて、支援を行っていくとする姿勢が見えた。

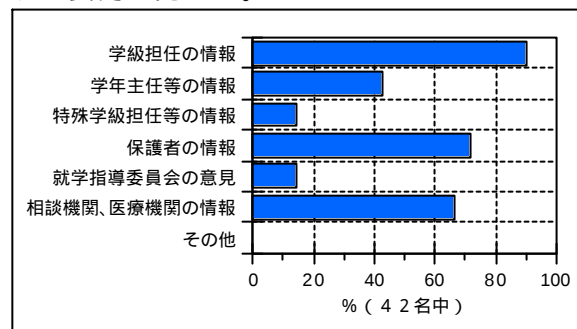


図10 学習困難児を支援するために必要な情報

(エ) 学級担任を支援するためのシステム

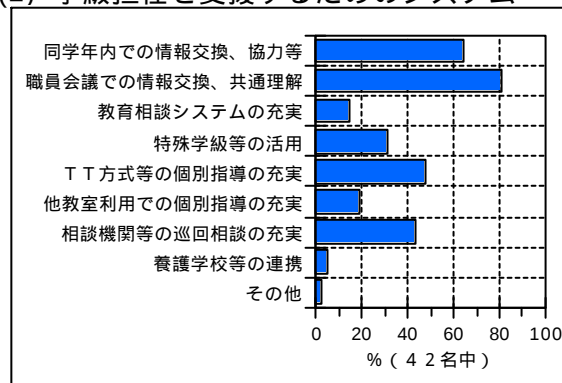


図11 学級担任を支援するシステム

学習困難児の指導にあたる学級担任を支援していくシステムとして有効であると考ええるものは、「職員会議等での情報交換、共通理解の徹底」、「同学年内での情報交換、連携協力等」、「T T方式等の個別指導の充実」の順に多かった。学習困難児の診断や専門的な対応については関係機関との連携に重きを

置き、指導や支援に関することは、校内の組織を十分に機能させたいという思いがあるようである。

(オ) 学習困難児にかかわる教職員の研修

「学習困難児の理解や指導に関する教職員の研修の必要性」についての問いでは、約半数の学校で、すでに職員研修を実施、あるいは近い将来、実施するとの回答が得られた。その内容として毎学期、生徒指導情報交換会を開き、対応策等を考えるというものであった。学習困難児に関する情報交換や共通理解の場をもちたいと考えている学校も多くあった。そこでは、LDやAD/H D等に関する基礎的な知識について全校を挙げて研修していく体制を整えたいという声もあった。

また、実施していない学校も今後情報を収集し、検討したいとの回答があり、各学校とも研修課題として学習困難児の理解や対応を考えていた。求められている情報としては、教職員に啓発できる資料や研修会の案内、具体的な支援方法等についてが挙がっていた。

表8 教員研修の実施割合と主な内容・方法

	教 員 研 修
実施・計画中の学校(割合)	22校(55%)
研 修 内 容 研 修 方 法	・ 指導者(専門家)を招いての校内研修会 ・ 職員会、生徒指導研修会等での事例研究会 ・ 研修会参加者の復伝や校内講師(通級指導教室担当)による研修会

(カ) 学習困難児に関する保護者の研修

「保護者に対するLD児やAD/H D児等についての理解や啓発の重要性について」の項目で、研修を「実施した」または「計画している」学校は42校中7校であり、「今後情報を収集しながら検討する」との回答が多数を占めた。このことは、理解や啓発の重要性を感じている学校が42校中36校に比べ、まだ学校側から保護者全体への働きかけが少ない

という結果であり、教職員間での研修を深め理解した後に、保護者に対する対応を考えている学校が多いことが分かった。

表9 保護者研修の実施割合と主な内容・方法

	保 護 者 研 修
実施・計画中の学校数(割合)	7校(18%)
研 修 内 容 研 修 方 法	・ 学級懇談会でのLD児やAD/H D児に関する理解や対応についての協議 ・ 学校保健委員会での研修 ・ 一日入学でことばの教室のリーフレットを配布しての説明

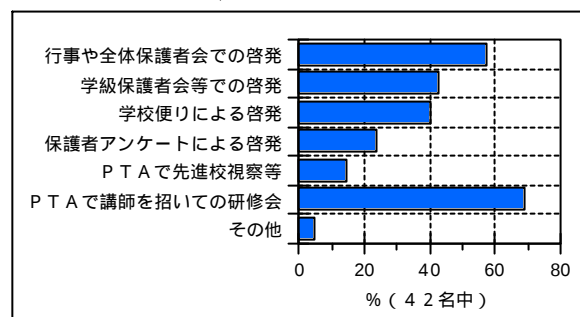


図12 学習困難児に対する保護者への啓発

(キ) 学習困難児を担当する教員に求められる資質

「学習困難児を担当する教員の資質として求められるもの」という問いに対して、「保護者の心情を受け止め、対応できる共感性」、「個への対応、指導に関する知識・技能」、「障害のある子どもの教育の経験や知識」の順で回答があった。子ども一人一人を大切に、保護者とも信頼関係を築き、対応できる教員を望んでいることが分かった。

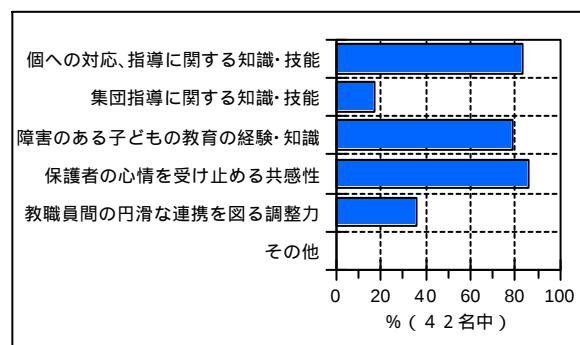


図13 教員に求められる資質

(ク) 関係機関に望むこと

関係機関に対して望まれることは、多くの校長が「現職研修の充実」や「情報提供」と回答している。また専門機関からの要請相談等を利用して児童生徒の理解や具体的な指導方法を望む声もかなりあった。

記述式の問いに対しては考えを詳細に回答されていた。その内容は、教職員の研修の必要性を強く感じていると同時に、巡回相談や広域での専門家によるサポートシステムの構築や教員の加配を望むものであった。調査の全体を通して感じたことは、いずれの校長も関心を寄せ、何らかの形で校内支援体制の構築を考えていきたいという思いが強く感じられた。

(4) アンケート結果からのまとめ

実施した実態調査の結果から次の5点について確認ができた。

通常の学級に学習困難児が在籍していることが多い。
 通常の学級担任が、学習困難児への対応に苦慮している。
 学習困難児へは、実態に応じた個別の支援が必要である。
 学習困難児への校内体制での支援が必要である。
 学習困難児に対しては、管理職の課題意識も高く、多くの管理職が教職員の研修の必要性を感じている。

実態調査から、学習困難児への様々な対応の工夫がなされていることが分かった。しかし、確認できた事柄から、より配慮を加え、支援したほうがよいことも分かった。特に、次の2点に視点を置いて、望ましい支援の在り方を探っていきたい。

- ・学習困難児に学級担任として支援できること
- ・他の教員と協力してかかわった方が学習困難児を効果的に支援できること

このことを踏まえ、平成13年度には、各学

校の現状の中で可能な限り、学習困難児への支援の在り方について実践を通して探求することにした。特殊学級や通級指導教室の有無、あるいは加配教員の有無等、各学校の現状は様々である。研究の中で、実情の異なった学校での事例を示すことが、より多くの学校の参考事例となってくるものと考えた。

その際、研究協力員の各々の立場での課題を次のように考えた。

- ・通常の学級担任は、学級の児童生徒やその保護者に学習困難児の理解を深めることや、一斉指導の中で個別の支援をどう取り入れていくかが課題になる。
- ・特殊学級の担任は、通常の学級の中で直接指導することは少ないが、その専門性を生かし、どのようなことを担任に助言し、支援していくかが課題になる。
- ・通級指導教室担当は学習困難児の支援と、担任に対する支援をどのように進めていくか、また、通級指導教室の役割をどう位置付けていくかが課題になる。
- ・教育相談担当は、担任以外に学習困難児や保護者と相談ができる立場にあるので、そのことを生かし、個別に対応することをどのように学校全体での支援とつなげていくかが課題になる。
- ・教務主任は、教員間の調整役として、学習困難児の理解のための啓発をどのように進めていくかが課題になる。

各々の立場で、細やかな支援を考え、様々な場面で広めていくことが大切であると考えた。そこで、まず学習困難児を手のかかる子ども、理解しにくい子どもとしてとらえるのではなく、その子どもが困難さをもつ子どもであると認め、「特別な支援を必要としている子ども」として教職員で共通理解をしていくことにした。

最終的には全校体制で支援していくシステムを各々の学校で整えていく方向で研究を進めることにした。

研究の実際

1 個別の支援から全校体制の支援へ

- 児童の変容とL A委員会の発足 -

(1) はじめに

本研究は、私が担任した学習困難児に対するかかわり方とその変容、さらに、校内における支援体制についてまとめたものである。

(2) 該当児童の特徴

ア 学習面の様子

- ・学習に集中して取り組むことが難しく、分からない時は席を離れ、立ち歩く。
- ・計算が苦手で、また文字が不正確で漢字の習得がかなり困難である。
- ・読むこと、話すことが苦手で、相手に内容が伝わりにくいことがある。
- ・手先が不器用で、時間内に作品が仕上がらないことが多い。

イ 行動面の特徴

- ・行動に幼い面が残り、嫌なことがあると教室に戻らない。
- ・こだわり（固執性）が強く、自分が納得いかないことは、取り組もうとしない。
- ・友達が嫌うきつい作業や、汚れる作業でも、進んで手伝うことがある。
- ・人が困っていると手助けする優しい面もあるが、自尊心を傷つけられたり約束を破られたりするとかっとなり、暴力を振るうことがある。

ウ 家庭環境

- ・保護者は、子どもの問題行動を気にはしていたが、そのことで学校と話し合いの場をもつまでには至っていなかった。

エ 本人を取り巻く学級の様子

- ・担任の本人への支援が、他の子どもたちに、十分に理解を得ることができず、「えこひいき」ととらえてしまった子どももいた。

(3) 該当児童とのかかわり

ア 担任（私）とのかかわり

私は、低学年から高学年までの間、担任や専科担当としてかかわってきた。

乱暴な行動が見られるようになってからは、生徒指導主任として、生徒指導上でのかわりが多くなった。お互いによく知っているとはいえ、本人は、高学年で再度担任としてかわるまで私を、心を開ける相手とは見ていなかった。

イ 該当児童への支援

(ア) 該当児童との約束

年度当初、学級全体で本人を応援していこうという雰囲気づくりに心掛けた。本人とは、私がどのような時でも味方であること、そして、本人が人に対して絶対に暴力を振るわないことを約束した。本人は、その時、納得したように見えた。

(イ) 学習面での支援

- ・個別指導の時間を、できるだけ多くとるようにした。授業中、直接本人への声かけを行った。
- ・算数科では、一斉授業の中で本人に適切な課題を用意した。「分からん。」と言いながらも、ノートを 何度か持って来て、できたところまで見せるようになった。
- ・漢字の小テストは、聞き取って書く方法で行った。ひらがなで書いても認めるようにし、学習への意欲化を図った。それがきっかけとなり簡単な漢字は書けるようになった。
- ・図画工作科では、本人とできるだけ一緒に作品を製作し、作品を仕上げることを目標にした。カッターナイフの扱いで、危険な行為があったので本人のそばにつき、正しい扱い方を指導した。

(ウ) 生活面での支援

本人とは、できるだけ行動を共にする方針で取り組んだ。清掃時間において、集中力に欠ける時は、気分転換のために、担任の手伝いをさせた。

ウ 学校生活の変容

年度当初の参観日、本人は、他の保護者に自分のことがどのように見られているのか

を、とても気にしていた。そのことが、私の心を痛めた。自分が友達とトラブルをよく起こしていると、他の保護者から見られていることに、本人自身が気がついていたのである。また、そう思い込み、一人で傷ついている本人の心の痛みを感じた。担任として、心の痛みに気づき、本人の気持ちをしっかり受け止めるようにした。

その頃から、担任である私との信頼関係が築かれていったように思う。学校生活においても、給食を配膳し、片付けも進んでやってくれるようになった。本人が気がついた時には、みんなのために、ゴミを捨てる袋を用意するようになっていた。また、家族（特に父親について）の話をするようになった。

授業中、教室の外に出ていくことが、徐々に減っていき、少しずつ我慢ができるようになった。また、トラブルもほとんど見られなくなった。

ある時、学校の服を借りた本人が、その服を返すとき、養護教諭あてに「ありがとうございました。」とメモ書きを置いていた。このような行動が見られるまでに変容した本人を、養護教諭だけでなく、かかわってきた教員もみんなで喜んだ。

エ 本人を支えた教員

校内体制として、本人を誰がどのように支援していくかを、この段階で特別に話し合ったわけではないが、本人と授業等でかかわる教頭をはじめ、音楽専科の教員、養護教諭とは常に情報交換を繰り返し行った。

校長をはじめ、他の教職員から本人への言葉かけが担任の支えにもなり、指導の効果が上がったように思う。

この時に、強く感じたのは、何人かの教職員が連携を図ることで、指導の効果が上がることを考えると、それを全校体制にまで発展させる必要性があるということである。

(4) 個別の支援の在り方に対する課題

この事例を通して考えさせられたのは、個

への支援がうまくいっても、集団の一員として、個が認められ成長しなければ、本当の意味での支援や本人の自立にはつながらないということである。つまり、集団の中で自立・成長を促すことこそが本来の支援であると考えた。そこで個への支援を行う上での課題を挙げてみたい。

ア 他の児童への対応

学級の児童に、該当児童のことについてどのように伝えればよいか。個人の人権にもかかわることであり、担任として、直面した大きな課題である。

個への支援が十分にできたとしても、その時に、集団（他の子どもたち）の一員という視点を忘れてはならないように思う。

イ 校内における支援体制

校内での共通理解や個への支援体制を学校全体でどう図っていけばよいか。小学校において、担任以外の教員が該当児童の実態を正確に理解し、協力しながら進めていくことは容易なことではない。どの教員とどのように連携するかは、マニュアル通りにはいかない。学年を母体にし、具体的な協力体制を考えていくことが重要になる。

ウ 該当児童の保護者への対応

状況によっては、保護者に対して医師等の専門家のアドバイスが必要な場合が出てくるが、相談を勧める前には、特に信頼関係を築いておくことが不可欠になる。保護者の心理的なケアも大事な要素となる。

エ 落ち着ける場所の確保

本人の居場所をどのように整えていけばよいか。基本的には教室が居場所であるが、場合によっては保健室や特別教室等で指導に当たることも必要になってくる。

同じ教室内でも、心の居場所としてどのような環境をつくることができるか検討する必要がある。

(5) 該当児童を全校体制で支援するシステムづくり（L A委員会の発足に向けて）

ア 本校の教育相談体制（３部会）

（ア）教育相談部会

不登校、いじめだけを対象とするものではなく、すべての児童を対象として心身の健全な発達を援助することを目標に置いている。

主な内容は、毎月初めに学級児童の実態把握、毎月１回（月初め）行う教育相談部会の開催等がある。また、年２回「心の扉」（悩み調査）を実施している。さらに、学級担任には、相談を通してサポートも行っている。

（イ）生徒指導部会

非行等の問題行動のある児童のみを対象とするのではなく、全校児童の生活の実態を把握し、すべての児童を対象として学校生活をよりよく向上させ、人格の成長を支援することを目標に置いている。

主な内容は、毎月末に行う生活目標の反省及び来月の指導方針の検討、校内外生活の気付きについて実態報告等がある。また、職員朝会、職員会議において部会の報告を行い、児童の対応について共通理解を図る。

（ウ）就学指導委員会

心身障害児について、詳しく話し合いを行い、適正な教育措置及び指導について助言することを主な目的としている（年５回）。

主な活動内容は、次の通りである。

- ・個別指導や配慮を要する児童の実態、学級担任の指導記録を基にし関係機関からの情報も加え、総合的な資料を作成すること。その資料を基に、該当児童にとって最も望ましい支援の在り方を検討すること。
- ・保護者に対しても理解が得られるような就学相談を勧めること。

以上の３部会は、それぞれが独立して機能するのではなく、管理職をはじめ、兼任している構成メンバーが情報の交換に努めている。３部会の目的からも分かるように、学習困難児への対応も対象となっている。

発達の援助、二次的な問題への対応、適正な教育的措置等からの支援がとても重要にな

ることから、学習困難児に対する校内の支援には、この３部会の連携が必要となってくる。

そこで、本校では３部会の連携による、学習困難児への支援を目的としたＬＡ委員会を発足させることとなった。

イ ＬＡ委員会の発足と位置付け

平成12年度の１月に本校においてＬＤ、ＡＤ／ＨＤと思われる児童、通常の学級の中で学習や行動等に困難を示す児童（知的障害、情緒障害を除く）を対象にした相談や検討の場として、新たにＬＡ委員会を発足させた。

発足に当たって次のことを決定し、校内で共通理解を図った。

（ア）目的

該当児童を担当する教員だけが、問題を抱え込むのではなく、全校体制で児童の実態を把握する。その上で、学校の組織を活かした有効な支援の方法を検討する。

（イ）名称

ＬＤ、ＡＤ／ＨＤの頭文字をとり、名称をＬＡ委員会とした。

（ウ）位置付け

教育相談にかかわる３部会の重なりの中に位置するととらえ、教育相談部会の中に位置付けるのが最適だと考えた。

（エ）構成メンバー

構成メンバーは、校長、教頭、教務主任、生徒指導主任、教育相談担当、校内生徒指導担当、養護教諭、他に特殊教育にかかわりが深いので、特殊教育主任を加えた。

（オ）活動内容

- ・実態把握
- ・ＬＤ、ＡＤ／ＨＤ等に関する校内研修
- ・個への支援、全校的な支援体制の検討

（６）学習困難児に対する全校研修

ア 本校の研修の経緯

平成12年10月に、ふれあい教育センター作成のアンケート調査を実施し、翌年１月に、ＬＡ委員会を立ち上げた。

イ ふれあい教育センターとの連携

当センターとの校内研修会の前に、事前調査として、本校独自でLD、AD/HDについて定義したチェックリストを基に再度実態調査を行った。

校内研修会の事前の質問事項をまとめると、次のようなものがあった。

- ・ 該当児童に対する効果的な指導方法はないか。
- ・ LD、AD/HDと診断する専門機関はどこか。
- ・ 該当児童の保護者にどのようにして理解を得たらよいか。
- ・ 該当児童について他の児童にどのように話せばよいか。
- ・ 全校的な支援体制として、今後どのような活動が必要か。

校内研修会において、教職員はLD、AD/HD等を、「知って指導するのと知らないで指導することの違い」を実感できたようである。

しかし、研修が深まるにつれて、専門家による具体的なアドバイスの必要性も強く感じるようになってきた。

第2回校内研修会「全校体制での支援の在り方 - 全校体制で支援するシステムづくり - 」では、当センターの職員に、該当児童の授業の様子を見てもらった後、全体の協議の中で、「学校における人的・物的資源の利用の仕方」、「援助チーム会議を中心とした校内支援体制についての事例」、「特殊教育から特別支援教育への枠組みの変換」等について話し合いを行った。

(7) 今後の課題

LA委員会が発足し、該当児童の全校的な把握や個への支援に対する共通理解は推進できた。しかし、この委員会をどのように機能させ全校体制で支援していくかについては多くの課題が残った。

ア 児童理解のための方策

個に応じた支援を行っていくためには、複

数の教員の観察や多面的な視野からの情報収集に力を注いでいく必要がある。

イ 客観的資料の作成

子どもの支援に必要な客観的な資料作成のため、心理検査等の活用について、全校的に取り組まなければならない。

個々の認知面等の特性を知った上で、具体的に支援の方法を、検討していく必要がある。

ウ 児童理解に向けての研修

全校的に研修を行う場合、いくつかの関係機関（相談機関、市の就学相談や教育相談担当者、校医、臨床心理士等）からの出席が望まれる。

それぞれの立場で、様々な意見が出されることで、『具体的方策を探る』ための議論の場となることが望ましいと思われる。

エ 共通理解、共通対応の体制づくり

子ども一人一人への支援について、具体的な事例研究が望まれる。それを継続的に行いまとめていくことが、今後の他の事例への支援に効果をもたらし、全校で見守る姿勢も生まれる。

職員朝会や職員会議の中に情報交換の時間設定が必要である。週1回は、生活指導朝会のような場を設定したい。

オ 保護者の理解

該当児童の保護者の心理的負担を、面談によってケアすることも必要であり、それをLA委員会が推進する必要がある。これは、学級担任へのサポートにもつながっていくはずである。他の保護者の理解、啓発についても、検討していきたいと考えている。

カ 専門機関との連携

当センターが実施する学校訪問や要請相談等による巡回指導が考えられる。児童相談所や療育センター等とどのように連携するかは検討材料であるが、学校に人的にも距離的にも身近な専門機関との連携が良いのではと思われる。以上のことを、今後の課題として取り組んでいきたいと考えている。

2 低学年における学習や行動等に困難を示す子どもへの支援の在り方について

—通常の学級担任として—

(1) はじめに

本校では学級担任が、次年度に替わることが多く、2年間続けて同じ学級を担任することはあまり見られない。このことは、毎年新たな気持ちで、1年間という限られた期間の中で子どもたちにかかわっていくという良い面がある。

しかし、その反面、その1年間で解決できなかった課題が残った場合、学級担任としては、やり残したという思いを抱くことも多い。課題を解決するためには、子どもへの支援が、継続して行われることが大切であることは言うまでもない。

そこで本研究では、通常の学級担任として、学習困難児への支援を、成長の見通しと教職員による対応の共通理解等の視点から考えていくことにした。さらに、担任としてかかわることの多かった低学年の子どもへの支援に焦点を絞ることとした。

(2) 行動面への支援に重点を置いた事例

該当児童は、私が高学年の担任から低学年の担任になった時に担任した子どもである。自分自身が、学年による成長段階の差に戸惑い、気持ちが整理できないままにかかわっていった事例である。

ア 該当児童の実態

入学以来、学級の中でも特に気にかかる子どもであった。入学時の頃の実態は、次の通りである。

- ・友達とのトラブルが多く、乱暴な行動が見られる。
- ・自分でできないことがあったり、人から注意されたりすると、机をひっくり返す、壁をドンドンたたく等の行動が見られる。
- ・時には、感情を抑えきれず、担任に乱暴をはたらくこともある。
- ・水遊びや砂遊びを、一人ですることがあり、

それに熱中してしまい、教室へ入れないことがあった。

イ 家庭環境

全般的に、家庭でのしつけは厳しい方であり、本人は、保護者の前ではおとなしくしていることが多い。

ウ 支援の在り方

(ア) 早期の対応

特に1年生を担当する場合、本人の学校生活における様子を、できるだけ早く正確に把握することが求められる。

例えば、学習場面において落ち着きがない、集団行動がとりにくい等の場合、単に基本的な生活習慣が身に付いていない、しつけができていないと判断する前に、いろいろな角度から本人の特性を見ていくことが大切となる。

授業であれば、同学年の教員に、様子を見に来てもらったり、全体の場（学校行事や集会等）であれば、他の教員に本人の様子を観察してもらい、後で気づきを述べてもらう等の方法がある。

その他、掃除場所の担当者が違えば、その教員にも、掃除中の本人の様子を観察してもらう。さらに、出張等で学級を離れるような場合には、代わりに学級に来てもらう教員に、本人の様子で気付いたことを後で聞くことも大切だと考えられる。

小学校という新しい環境の中で、教科学習や集団での行動等に取り組んでいかなければならないので、一人の学級担任が、あらゆる場面での本人の実態把握を行うことは、たやすいことではない。だからこそ、多くの目で見ていくこと、いろいろな意見を参考にすることで、多くの情報を得るように心掛ける必要がある。また、偏った見方にならないように気を付けなければならない。

(イ) 教職員による情報交換の必要性

本人の実態が明らかになれば、それを教職員で共通理解していくことが、とても重要となる。

共通理解の場合は、生徒指導部が中心となって開く校内研修会であっても、校内就学指導委員会であってもよい。

特設した時間や定期的な時間が、設定しにくいようであれば、職員朝礼等を活用し、少しずつでも報告していくことが大切である。

教職員が、早く正確に本人の実態を知ることが、今後の支援にとって必要である。

(ウ) 学習場面における具体的な支援

体育科や生活科の授業では、同学年や他の教員とともに、授業を進めることが多くなる。そこで、指導計画の段階で、いつ、どこで、誰が、どのような支援を行うのかを、明確にしておくことが大切である。

国語科、算数科の授業においては、本人への対応に時間がかかり、授業がなかなか進まなかった。本人も、注意されることが多く、それが感情的に興奮させてしまう要因になっていた。本人も周囲の子どもも、学習に集中できる状況ではなかった。

しかし、3学期から国語科と算数科について別教室で、他の教員による個別指導が可能になったことで、本人も、徐々に落ち着いて学習に取り組めるようになった。教科学習のスタートとなる1年生で、個別指導により基礎学力を効果的に身に付けさせることは、今後の学習を進める上で必要だと思われる。

(I) 保護者との連携

学級担任が、学習困難児への支援を進めていく場合、保護者との連携は欠かせないものとなる。それは、学校と家庭において一貫した対応が必要となってくるからである。

基本的には保護者と一緒に、本人の良さを認めながら考えていこうとする姿勢を示すことが大切である。それが信頼関係を築く基盤となる。

その第一歩は、保護者に本人の学校での生活の様子を、しっかり知ってもらうことである。そのための方法として、次のようなことが考えられる。

- ・連絡帳や電話による連絡だけでなく、家庭訪問を行い、本人の様子を伝える。
- ・時には、学校に来てもらい、いろいろな場面での本人の様子を見てもらう。

以上の方法を実施する場合、配慮しておかなければならないのは、保護者に本人の様子を知ってもらった上で、今後の支援について相談していくことである。

保護者との相談に当たっては、本人の日々の様子に関する情報が必要となるので、前述したように、良い点と課題となる点を整理し、記録にとどめておくことが大切である。

(オ) 専門機関等の利用

学習困難児への支援については、専門機関への相談や、特殊教育を担当する教員の助言が、具体的な方向性を示してくれる。

本校の場合は、教育研修所ふれあい教育センターと連携を図り、本人への基本的な対応として、次のような支援を考えた。

- ・友達とトラブルが起こった時は、まず、その場から離す。
- ・本人の気持ちが落ち着くのを待ち、トラブルの原因を聞き、場合によっては注意を与える。

(3) 学習面への支援に重点を置いた事例

該当児童は、集団生活に適応しにくい子どもであった。

ア 該当児童の実態

入学時に、何か思うようにできないことがあると腹を立てて床に寝転ぶことがあった。

その後の実態は、次の通りである。

- ・活動に無関心な時は、何もしないで黙って席についていた。
- ・日ごろは、注意をすると、ロッカーの上へ上がったり、机の上に寝転んだりすることがあった。
- ・友達とは遊べるが、ちょっとしたことでトラブルに発展した。友達と同じようにしたいという気持ちが強かった。
- ・体育科や音楽科は好きであるが、気に入ら

ないことがあると、授業を受けないことがあった。

イ 家庭環境

保護者は、本人を兄弟と常に比較していた。そのことで、本人は、家族に自分のことを認められたいという気持ちをもっていたと思われる。

ウ 支援の在り方

教室が、本人にとって心の安定が得られる場となるよう心掛けた。授業場面等における具体的な支援について述べてみたい。

(ア) 朝の会の充実

学級の子どもたちは、朝の会の司会・進行をスムーズにできないことが多かったので、当番になる日の前日の放課後、2人組で練習に取り組みせ、当日を迎えるようにさせた。その結果、本人も意欲的に練習する姿勢が、見られるようになってきた。

スピーチ等では、自分の思いを十分には伝えられなかったが、本人の努力する姿が、学級の雰囲気をつよく温かいものにしていた。

(イ) 特殊学級担任や他の教員との連携

本人は、集団の中では、できることでもなかなか取り組もうとしなかったため、特殊学級担任や他の教員に、授業の様子を見てもらい、後で気づきを述べてもらうことにした。

特殊学級担任や他の教員は、直接、指導にはかかわってはいないが、本人にとっては、見守ってもらっているという安心感をもてたようだった。

可能な限り、本人に声かけをしたり、話を聞いたりする個別指導により、できることを増やしていった。

また、特殊教育研修会に参加し、本人へのかかわり方や学習環境の整備等について、いろいろな情報を得た。その後、学習環境の整備については、次のことを配慮していきたいと考えた。

- ・学習に関係のない物は、本人の目の触れない場所へ整理する。

- ・教室で活動する場合は、内容により自分の位置を決め、活動への見通しをもたせる。

(ウ) 教科学習における支援(国語科、算数科)

国語科と算数科については、基本的には1対1の個別指導を中心に行った。

- ・音読が苦手なので、文字を指で追いながら読ませたり、文字が大きく、文節ごとに分けて書いてある本を読ませたりした。
- ・文章の内容の理解が難しいので、範読したり、絵を見せたりする等、聴覚的・視覚的補助手段を取り入れて指導した。
- ・算数科は、前学年の内容がほとんど理解できていなかったため、数の概念やたし算やひき算の計算を、具体物を使って繰り返し指導した。

(エ) 道徳の授業

道徳の授業は、集団生活を円滑に送るために必要な人に対する思いやりや、ルールを守ること等を学習する大切な時間である。

道徳の授業では、次のような点に配慮した。

- ・あいさつや謝る時、お願いをする時等の基本的な言葉遣いを、みんなと一緒に練習させた。
- ・ロール・プレイで、身近な場面を設定し、練習した言葉が実際の場面で使えるようにした。
- ・内容によっては、絵等の視覚的教材を見せ、登場人物の表情や感情を理解できるようにさせた。

(オ) 体育科の学習

体育科の授業は、学年合同で行うことが多く、2人の教員で授業することで、本人への支援をより細かく行うことができた。学級担任以外の教員にも見られているということで、子どもたちに適度の緊張が生まれ、本人も意欲的に取り組むことができた。

- ・グループで活動する時間を仕組み、本人が得意とする運動では、中心になって活躍できるように配慮した。
- ・グループで活動する場合は、本人が信頼を

寄せている友達と一緒にし、心が安定するように配慮した。

(カ) 保護者との連携

保護者とののかかわりでは、注意したことやしかったこと等を伝えるのではなく、まず本人の長所や個性について伝えるように、担任として心掛けた。

特に学習面では、「やる気がない」、「努力が足りない」という見方をしないように、担任から保護者へよく伝えた。

持参物等については、連絡を取り合い、できるだけ本人に忘れ物をさせないようにした。

(4) 今後の課題

今回、担任した学習困難児から、学級担任としての子どもへのかかわり方や、他の教員、保護者との連携の在り方等について、考えさせられた。最後に、今後の課題についてまとめてみたい。

ア 他の教員との連携（校内体制）

学習や行動等に困難を示す子どもへの支援は、場合によっては、個別指導が必要となってくる。

例えば、激しく興奮したり、教室の外に出してしまう場合、学級担任一人では対応が難しい時もある。担任が困惑してしまうと、本人だけでなく、学級全体が動揺することにもなりかねない。

そこで、急を要する場合、担任以外の教員が、本人の対応に当たれるように、同学年や他の教員と、日ごろから支援体制の在り方について話し合っておくことが必要である。

イ 子どもたちから学ぶ姿勢

担任としてこれだけ努力しているのに、なぜ分かってくれないのかと思う時は、あせりから普段より視野が狭くなっている場合も考えられる。

そのような時には、思い切って子どもと遊んだり、話してみたりすると、普段気付かなかった子どものいろいろな面が見えてくるこ

ともある。そうだったのかと、子どもから学ぶことも多くある。

また、本人の他の子どもたちとのかかわり方を見ていくと、他の子どもたちのことが見えてくることがある。本人がいなければ、見えてこなかったこともあるかもしれない。

ウ 見通しをもった支援

学習困難児を含めた子どもへの支援が、段階を追って進んでいけば、本人も徐々に落ち着いてくるであろう。

支援していく教員には、見通しをもって対応していくことが求められる。

校内支援体制により、個別指導が可能になれば、一定期間の中で見通しをもち計画的・継続的に進めることが大切である。

エ 保護者との連携

見通しをもち、適切な支援を行っていく場合、専門家にアドバイスを受ける必要も出てくる。

保護者との相談において、子どもの理解が進んでいけば、今後の支援のために客観的な実態把握ができる検査や、専門機関への紹介を勧めることも必要となる。

子どもにとって、また保護者にとってどのような支援が一番よいのか、見通しをもってかかわっていくべきではないだろうか。

(5) おわりに

今回の研究では、本校の実情を踏まえ、通常の学級担任としてできる支援、また他の教員との連携により行うことのできる支援を中心にまとめた。

学校の実情により、学習困難児への支援の方法も、様々なものが考えられると思う。校内就学指導委員会、生徒指導部や教育相談部、通級指導教室等との連携により、学習困難児への支援が、積極的に行われることが期待される。

今後、他の教員との連携から一歩進め、学習困難児を校内体制の中で支援する方法について検討を加えてみたい。

3 入学当初の、学習困難児への支援の在り方 - 教務主任の立場を中心に -

(1) はじめに

毎年のことではあるが、新しい年度を迎え、学級担任は、今年はどんな学級経営をしようかと胸をふくらませる。特に、一年生の担任は、初めての学校生活と新しい人間関係への戸惑いと不安、そして期待を抱く新入学児童を迎えるので細やかな配慮も必要となる。その新入学児童の中には、特別な教育的支援を必要とする子どもたちもいる。

そこで、学習困難児とその担任を支援することを校内体制で取り組む場合には、教務主任の立場からは、どのようなアプローチが可能であるかということを考えながら模索した。

入学間もない1年生の学級への支援として、校内体制を中心に支援した場合と、校内だけではなく専門機関との連携も図り、支援した実践を述べてみたい。

(2) 校内体制を中心に支援した場合

入学当初、不適応行動を示す児童のほとんどは、校内体制での支援が効果を上げるにつれて、集団生活に徐々にではあるが適応していくと思われる。教務主任として、その支援体制が円滑に機能するよう、支援を求める担任の声は、児童の声だとして、他の教職員の連絡調整に努めた。以下本校がどのような校内体制で該当児童を支援したかを述べる。

ア 学級担任としての人間関係作りへの支援

子どもたちは小学校に入学してくる頃までには、自己主張や自己抑制等の自己調整力を持ち、客観的に自分を見つめることが、十分とはいえないが、ある程度できるようになっている。また、自己信頼感や有能感もある程度意識できるようになっている。小学1年生の自我の形成、発達状態もほぼ同様の状態にある。大人への依存から自立へと変化していく児童期の子どもたちは、友達に認められることで、自分らしさを発揮することができる

のではないだろうか。子どもが自分の良さに気づき、その良さを生かすことができれば、子どもが自分自身で良さを高めていくことができるであろう。

そこで、係活動を通して、本人が友達の良さに気づき、友達もまた、本人の良さに気づく関係を作り、一人一人が自分自身の良さを自覚できる場を設定した。任された役目の責任を果たすことによって、自信を得、自ら進んで友達のために、その良さを発揮したいと思うようになると考えたからである。

担任は、児童が良さを発揮できるよう、児童が友達に認められるような場を設定することが大切である。

イ 入学当初の児童への指導方法の工夫

次に挙げることは、LD児やAD/H D児等への指導の工夫として知られている内容であるが、入学当初の児童にも効果的であり、取り入れるように心掛けてきた。

例えば、該当児童が教室から出てしまう場合、無理に戻しても解決にはならず、本人に自ら選択させる姿勢で支援することが子どもの意欲につながると考えた。不適応行動を自分で調整できるような指導方法を取り入れた。

(ア) 初めの約束

何か始める時は、まず該当児童と約束事をしっかり決めてから行うとよい。例えば、「〇〇をし終わったら、学級文庫の本を読んでいいよ。」「〇〇へ行ってもいいけど、時計の針が3を指したら教室に帰ろうね。」等の約束をした。そして、守られたら、誉めることも忘れずにした。約束をする時には、本人に達成可能な目標を提示し、目標をはっきり自覚させ、その上で、行動させるようにした。

(イ) 学習時間の調整

授業に集中できるように、学習のサイクルを短時間(10~15分)にし、興味・関心が持続できるように工夫した。

(ウ) 座席の配慮

注意の転導が起こらないように、採光や風景等に影響されない位置に座席を配置し、余計な刺激を少なくした。

(I) 板書の工夫

課題に直接つながらないものは消す等の板書の工夫をした。

(オ) グループ活動の取り入れ

少人数のグループでの活動を授業の中に取り入れた。

(カ) 学習環境の保全

できるだけ落ち着いた学習環境を保障した。

ウ 同学年教員からの支援

平成12・13年度実施の「楽しい学び舎づくり推進事業」によって、第1学年のみ、36名を超す学級には週12時間の指導にあたる補助教員がつくことになった。本校もこの条件に該当するため、2名の補助教員がつき、2学級4名で指導する体制がとれた。生活科や体育科においても合同で行うこととし、計画的に変則的な指導体制を取ることができた。

エ 校長・教頭からの支援

児童全員が元気に登校できるように、校門では校長が、校舎内では教頭が担任の支援にあたった。毎朝、登校を済る該当児童と手をつなぎ、教室まで引率する校長の姿が入学式の翌日から見られた。毎朝の言葉かけの積み重ねは大きなものである。

その日の体調等も把握でき、児童理解の基盤となると考えられるからである。また、児童と同様に、この時期あらゆる面で保護者も戸惑いを示すことが多い。学校まで子どもを送ってきた保護者と直接会い、コミュニケーションをとることも信頼関係を築く上で大切であると、校長がとらえているからである。

オ 養護教諭からの支援

児童のあらゆる悩みに対して、優しく受け止める養護教諭の存在は大きなものである。心身の状態に関する助言もあるが、保健室でしか見せない児童の姿をもとに担任へ適切な助言ができると考える。本校の養護教諭も該

当児童たちの心のケアに進んであたっていた。ただ、どこの学校の養護教諭も病気やけがの対応で忙しく、なかなか落ち着いて該当児童たちと接する時間がもちにくい。養護教諭に対しては、教育相談における大きな役割も担っているので、時間を確保することができるとある配慮が必要である。

カ 学級担任以外の教員からの支援

人見知りが強く、なかなかことばがでない児童、たいへん人なつっこく誰にでも甘えられる児童等、対人的な特徴も、ある意味で児童の個性であろう。様々な個性の児童があり、一人の担任で対応するには限界があるのが当たり前だと思う。また、多くの教員が子どもたちとかかわることで、児童にとってより望ましい人間関係を学ぶ機会となる。そのため、学級担任以外の教職員で、できるだけ担任の補助にあたるよう心掛けてきた。

本校で取った支援体制を図14で示す。

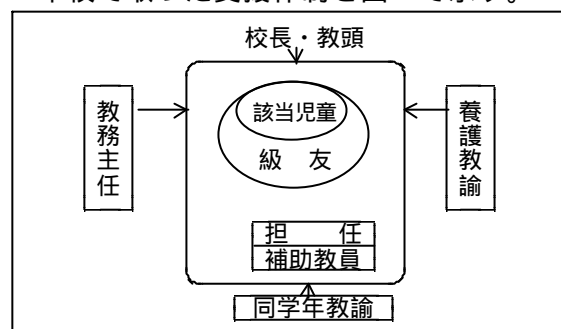


図14 本校の校内支援体制（1）

支援が必要な場面は、授業中だけでなく、朝（職員朝礼時の学級）、昼（清掃等）、下校（地区ごとに分かれての集団下校）、学校行事（特に保健・体育的行事）、児童集会などがあつた。

本校では、上学年の児童との交流が十分行われ、行事等スムーズに進むことが多かったが、やはり年度当初は、計画的に該当児童とかかわる教員の協力を求める必要があると考える。

(3) 専門機関とも連携を図り、校内体制で支援した場合

何が原因で不適応を起こしているのかわか

らない場合、全校で話し合いながら指導にあたっているが、それでも指導方法が見つからないことがある。児童の実態を正しく把握し、校内体制の在り方を客観的に検討するために、専門機関との連携を図ることは、該当児童の支援につながる。該当児童に対して担任、保護者、教職員がお互いどう支援していけばよいか迷っている状態ではあったが、該当児童が本来、持っている力を十分発揮できるような支援は何かを中心として取り組んだ。

ア 校内体制を基にした支援

教務主任としては、特定の学級や特定の児童を対象に限定するのではなく、特別の支援を必要とする児童が、どの学級にも在籍していると考えて欲しいと投げかけた。その後、教職員に学習困難児についての共通理解を図るため、職員研修の時間や職員朝礼の時間等を利用し、情報を提供するようにしてきた。参考文献を紹介し、指導方法の工夫のヒントも紹介した。

実態把握（体調等も含む）と障害からくる特性の理解をしなければ、学習困難児への言葉かけが効果的に働かず、むしろ該当児童を心理的に追いつめることになるのではないかと考えたからである。

管区の事務所が主催するハートケア巡回訪問を利用し、児童理解と対応の在り方等について研修を行った。

該当児童について、ふれあい教育センターで次のような支援の在り方のアドバイスを受けた。担任との約束を最優先とし、約束はできるだけ守るように励ました。また、約束を守っている限りは、本人の希望を尊重するように共通理解を図った。担任は毎日のタイムスケジュールを本人と一緒に作成し、本人の行動とそれに対する支援を毎日記録することにした。その記録は児童理解のための貴重な資料となっている。

該当児童本人が、「勝手に体が動くんだ」と言うように、まさに止めようと思っても、

止まらない状態になるときがある。教室を飛び出してしまった時、担任は他の児童を残して該当児童にかかわることはむずかしい。しかし、教職員がその子どもの実態を共通理解しているので、対処の工夫を考え実行することができた。例えば、他の学年の掃除場所に来た時は、そこで一緒に草取りをして、支援を必要としている該当児童を受け止める等、どの教員も児童を理解し指導にあたってきた。

そこで、必要なことは、安全の確保の確認が第一であるので、今どこにいて、何をしているのかをできるだけ早く担任へ連絡することである。次に、その時の対応と児童の反応を各教員が担任に知らせ、該当児童をより深く理解するための情報として役立てた。

「全校」ということばの中には、教職員だけではなく、児童たちも含んでいる。むしろ、児童の支えこそが重要なことであろう。学級の児童にも、該当児童の気持ちを考え、仲間として対応できるようにさせたい。しかし、そのためには、大人が見本となることが一番である。周囲の大人がどのように支援していくかで子どもたちのかかわりも変化していくので、慎重に対応していくことが大事である。

イ 校長・教頭からの支援

集団登校も困難な児童の場合、同じ登校班の子どもへの負担も大きい。本児の場合、校長が、途中まで迎えに行くことが度々あった。学習困難児である1年生に優しく接してくれる子どもたちに対する校長のあたたかい言葉かけによって、周囲の児童たちの心も育っていった。該当児童が校長室を好み、よく訪問しているのは、心が落ち着く場所だからであろう。

該当児童は職員室も大好きであった。教頭との会話の中で、教室では見られない姿を見つけないことがあり、本人を理解するのに欠かせないひとときとなっていた。その姿から自分を受け入れてくれる場を教室以外に児童は求めているのではないかと感じた。

また、先に述べたように本校の校長・教頭は、該当児童の指導にも積極的にかかわり、該当児童の理解や特別な支援に当たっている。相談機関にも教頭が担任とともに訪問し、校内体制の在り方を、相談機関の職員と直接検討し考えた。該当児童のみならず担任の悩みにも理解が深く、その姿勢に感謝している。

ウ 情緒障害学級担任からの支援

本校には情緒障害学級があり、3名の児童が在籍している。その学級に頻繁に自分の意思で通い始め、一日の大半をそこで過ごす児童もいた。通常の学級より子どもの人数が少ないことや自分より年上の在籍児童が優しく接してくれ、活動にマイペースで取り組めることが、その要因ではないかと推測される。

学級担任も該当児童を自然に受け入れ、担任との約束を大切にしながら、心の居場所づくりに一役かっている。特殊学級という場がオープンになっているので、そこで教員同士、気持ちを打ち明け、理解し合うことができた。また、専門的な知識や経験を生かした支援の方法を、特殊学級担任から助言として受けることができるのも心強い限りである。

外部との連携も図った支援体制は、図15のようになる。より専門的な支援の在り方を知ることができるというメリットを生かして、これからも校内支援体制を考えていきたい。

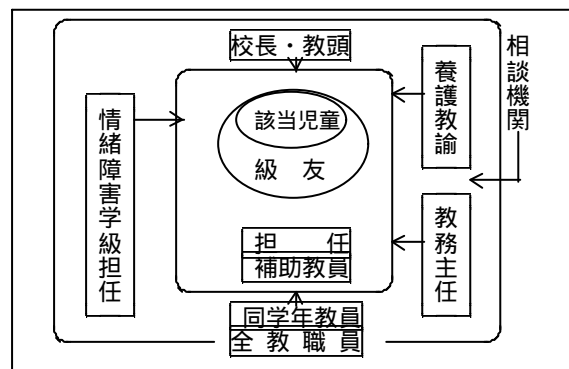


図15 本校の校内支援体制（2）

(4) 今後の課題

ア 就学指導システムの見直し

入学前（主として仮入学時）に、短時間ではあるが、専科担当を含めた教員で入学して

くる児童の理解に努めていたが、本校では、今年度から現1年生の担任も加わる形で幅広い理解を図ることにした。

幼稚園と保育園とは、総合的な学習の時間や生活科の学習の時間、全校集会等による交流を通して、連携を図るように努めている。教員相互の連絡を密に理解を深めることが大切であるとする。小学校教育は、就学前教育に学ぶことが多いということも忘れてはならないことである。

また入学後の、校内就学指導委員会の機能の充実も重要である。一人一人の児童の実態を把握し、今後の教育方針を共通理解の上で立てていくことが大切である。そのことが該当児童を支援し、さらには担任を支えることにつながる。また、その積み重ねが適正な就学指導につながり、保護者の理解を得ることにつながるのではないかと考える。

イ 小中一貫した体制での教育

学習困難児が6年間の小学校生活の中で、どのように成長していくのか、見通しをもって支援していきたい。そのためには、指導を計画的に進め、記録を残すことによって、より効果的な指導を見出し、児童の自立を支援していくことが大切であると思われる。そのような小学校での支援が、中学校でも生かせるよう、積極的に連携を図っていくことが不可欠となるであろう。

特に、学習困難児は思春期に入ると、心理的なサポートがより必要になるといわれている。中学校では教科担任制により複数の教員とかかわることになるため、より生徒理解を深める必要がある。早期に校内支援体制を確立することが大切になってくる。その際、小学校でどのように配慮し、トラブル等にはどのように対応してきたか、うまくいった方法等具体的に伝えていくことが要求される。学習困難児の自己有能感を高め、育てていけるような支援の在り方を伝えていけたらよいのではないかなと思う。

4 該当生徒への個別の支援の在り方を実践を通して探る

- 教育相談担当として -

(1) はじめに

最近、授業中に私語をしたり、立ち歩いたりといった落ち着きのない生徒が増えている。生徒指導上の問題を含め、今後このような生徒への対応を、学校全体で考えていかなければならないと感じることが多い。教育相談担当として、本校でこのような傾向が顕著な生徒の中でも、学習や行動等に困難を示す生徒への対応を通して、どのようなかわり方や支援を行うことができるかを探ってみた。

(2) 学習や行動等に困難を示す生徒の実態

ア 本校の概要

本校は、教育相談に重点を置き、平成11・12年度には、スクールカウンセラーが週1回来校し、生徒や保護者へのカウンセリングに加え、教員にも積極的に相談活動を展開した。また、心の教室相談員として地域の主任児童委員が週2回程度来校し、生徒の悩みを聞いたり、気軽な話し相手となったりして、多くの生徒から親しまれている。

イ 教育相談の位置付けと校内支援体制

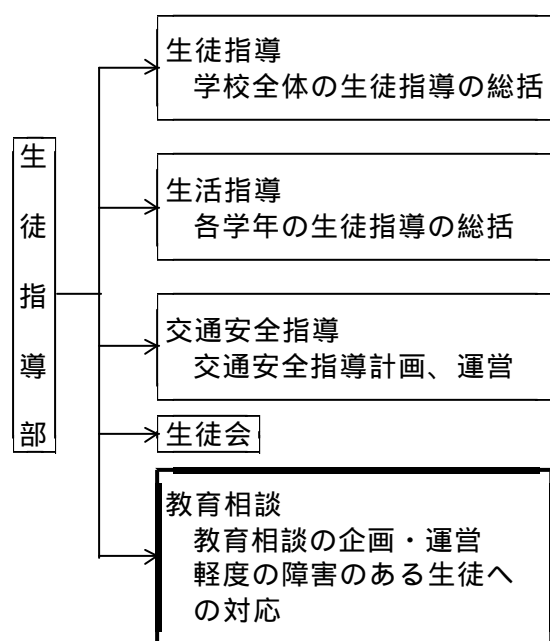


図16 教育相談の位置付けとその内容

本校では、総務部、教務部、研修部、生徒指導部など8つの校務分掌があり、教育相談は図16で示すように生徒指導部の中に所属している。学期ごとの定期教育相談の企画運営、教育相談室の管理、適応指導教室や相談機関等との連絡調整等が主な仕事の内容である。これに加えて、昨今、各学年に心理面、行動面での問題があり、不登校になったり、学校生活で問題行動を表し始めたりする生徒が増えてきたことから、生徒指導部と連携しながら、教育相談担当としての役割を果たしている。また、本研究の対象である学習困難児への対応も行っている。

平成12年度に、教育研修所ふれあい教育センターが実施したアンケート調査の結果でも、本校に学習困難児に該当する生徒が、各学年に数名ほど在籍することを再確認した。

軽度の障害があるかどうか、あるいは生活環境によるものか等については、あいまいな点が多い。また、その中には、不登校をはじめ生徒指導上の問題がある生徒が含まれ、二次的な問題を呈していた。

そこで、自分の学級に「学習や行動等に困難を示す生徒がいる」と回答した学級担任へ3つの質問を行い、その回答を整理した。

質問 「担任として困っていることは何か。」

- ・授業中、全くノートを取ろうとしないし、与えられた問題を解こうとしない。
- ・社会性に乏しく、他の生徒と同様の環境に適応できない。
- ・友達関係がうまく構築できない。
- ・進路が定まらない。
- ・規律やルールを守ることの大切さが、十分に理解できない。
- ・他者とのかわり方を身につける指導が必要と思い、場面場面で指導しているが、あまり改善されない。
- ・現在の環境に十分に適応できず、心理的に不安定である。
- ・自分の興味関心のある授業以外では、じっと

座って授業を受けることができない。また、それに対する注意を素直に聞くことができず興奮する。

質問 「困難を示す生徒への対応において、工夫していることは何か。」

- ・学習内容に工夫をし、生徒の意欲を高めるようにする。
- ・生徒同士対立した場合、話し合いの機会をつくる。
- ・本人への声かけを常に行う。
- ・家庭との連携を密にする。
- ・スクールカウンセラーとの連携を図り、個々の場面での対応の仕方を話し合い適切な指導ができるように心掛けている。
- ・生徒の学校生活が不適切な場合、周りの目を気にして、保護者が孤立しないように、保護者の思いを吐露できるような場所をスクールカウンセラーとの間で設ける。
- ・「思いやり指導」の時間を設ける。
- ・周囲の保護者に対し共感的理解を図るようにする。

質問 「困難を示す生徒について、担任が望んでいる支援はどのようなことか。」

- ・スクールカウンセラーのように、専門的な立場から対応の仕方を教えてもらえる人がいること。
- ・担任一人では、個別の支援が必要な生徒に対して、十分対応できないこともある。
さらに、その生徒以外の生徒への指導も、十分にできなくなる恐れがあるので、チーム（2名以上）で指導し、何かある時は他の教員が、指導に当たれるようにすること。
- ・集団生活に適応できるように、ソーシャルスキルを身につけさせる個別指導の場の設置。
- ・一斉指導ではうまくいかない場合、全校体制での支援システムがあるとよい。

(3) 教育相談担当の役割

入学前に個別の支援を要する生徒について、指導の経過等の情報を整理し、年度当初

に教職員と対応について検討する。入学後は、家庭訪問や、保護者への教育相談を行い、より適切なかわり方等をアドバイスする。教職員に対しては、様々な軽度の障害に関する資料の提供や研修会の報告を行う。また、事例発表会を通して、教職員の共通理解を図る。個別の支援を必要とする生徒の学級担任との話し合いやアドバイスも積極的に行う。また、場合によっては、生徒指導主任とともに、生徒の指導や関係機関との連絡調整に当たることも必要である。

特に、個別の支援を必要とする生徒は、学校生活において二次的に生徒指導上の問題を起こすこともあるので、個別のかかわりを重視している。

(4) 個別の支援の在り方

ア 該当生徒に見られる主な特徴

- ・興味や関心のあることに、意欲的に取り組む。
- ・思考の展開が早く、記憶力が優れている。
- ・優しく思いやりがある。
- ・粘り強い取組ができない。
- ・絶えず体の一部を動かし、独り言を言う等じっとしてられない。
- ・感情の起伏が激しい。
- ・言葉や態度でうまく自分の気持ちを表現できない。
- ・刺激に左右されやすく、時や場を考えずに自分の思ったことをすぐ行動に移してしまう。

イ 学校生活の場面における行動

入学してしばらくは、人的・物的な環境の変化に十分に適応することができず、授業中の私語や立ち歩きが目立ち、教員の指示や指導に従わないことが、たびたび見られた。

学校生活に慣れてくると、少しずつ落ち着きが見られるようになった。

しかし、進路が定まらないことが原因で、不安が生じると、問題行動が再発し、うまくいかないといらだちがたびたび見られるよう

になった。

安定した状態と不安定な状態が、交互に現れ、なかなか行動の改善に至らなかった。

ウ 具体的な対応

該当生徒に対しては、担任を中心に教職員と連携しながらかわるようにした。また、教育相談担当として、該当生徒、担任、保護者には、カウンセリングマインドをもって対応した。それを示したものが図17である。

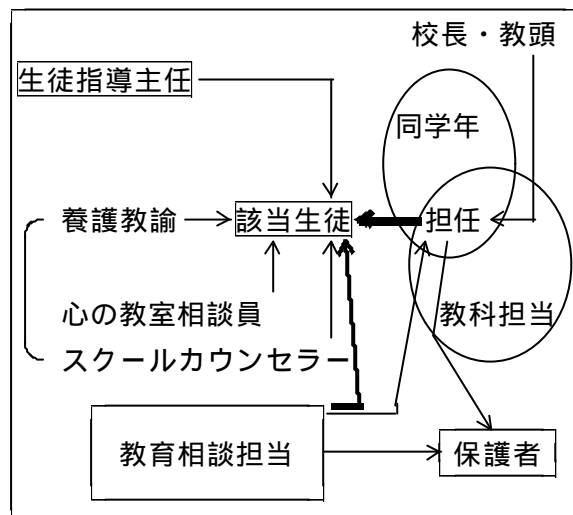


図17 該当生徒への校内支援体制

(ア) 担任による対応

該当生徒に対しては、他の生徒と同じように、学校での基本的生活習慣の定着を目指して繰り返し指導を行った。該当生徒の状況や変容を細かく記録していたので、本人へのかかわり方や指導の見通しを確認する時、大いに役立った。

状況によっては厳しい姿勢で指導に当たったが、本人との話し合いを大切に、該当生徒の心情や努力を理解するように努めた。

さらに表面的な言動にとらわれず、広い視野と包容力で、本人を受け止めるという基本姿勢で臨んだ。学級の生徒に対しては、常に学級全体で級友を受け入れることの大切さを説き、一人一人の生徒が、向上できるよう配慮した。

(イ) 同学年の教員による対応

同学年の教員で情報を交換し、担任の負担を少なくするように協力し、指導の方向性を

協議した。また、本人が保健室に行くことが多くなったので、養護教諭からの情報も得て、指導に当たってもらった。

該当生徒の問題点ばかりに目を向けるのではなく、生活面での良い点や行動についても積極的に情報交換を行った。

(ウ) 教科担当による対応

授業ごとに該当生徒の様子や指導内容、さらに指導に対する反応を授業者が記録し、担任に報告するようにした。資料は、学年内で分析と検討を行い、指導の方向性を探った。また、この資料を基に、保護者に学校での本人の様子を詳しく知らせることができた。

本人は、興味のあることには積極的に取り組むことができるので、一斉授業の中で、興味・関心をもてるよう考慮し、他の生徒とは別の授業内容を組み立てた。そして、授業中の言動についても、他の生徒の授業の進行を大きく妨げる場合を除き、できるだけ注意することを控えた。

(I) 心の教室相談員やスクールカウンセラーによる対応

該当生徒をはじめ、教職員及び保護者に対し、専門的なアドバイスを積極的に行った。

エ 教育相談担当からの支援

該当生徒が教室に入れなかった時や、教室内でトラブルを起こした場合には、教育相談担当が、教育相談室でカウンセリングを行った。気持ちを落ち着かせるために、状況によっては教育相談室や保健室で、個別の対応をすることもあったが、基本的には、授業に参加できるよう働きかけた。

該当生徒の指導に関しては、担任も悩み、指導に苦慮することが多かったため、その行動の理解や対応等について日ごろから、担任と一緒に考え、話し合った。

教育相談担当が担任と一緒に家庭訪問を行い、担任をサポートしながら、保護者の理解や協力を求めた。状況によっては、スクールカウンセラーや関係機関への相談の橋渡しを

行った。

また、問題行動の報告等とは別に、教育相談担当として家庭訪問を行い、保護者から家庭での様子を聞きながら、共感的態度で相談に当たった。学校では生活面について、一貫して指導をするが、家庭ではまず受容的な態度で子どもと接するようにお願いした。また、問題が生じた場合は、遠慮なく学校に相談するように伝えた。

(5) 指導の効果とこれからの課題

通常の学級に在籍する学習困難児の支援の在り方について、これまで行ってきた指導の効果と問題点並びに課題を整理してみると、次の5点が挙げられる。

ア 校内支援システムによる指導の効果

校内支援システムが整うにつれて、該当生徒の行動自体にあまり改善が見られない場合でも、周囲への影響は少なくなり、本人及び保護者と教員(学校)との関係を、以前よりも良好に保つことができた。それは、きめ細かな情報交換により、学校生活での行動パターンや反応がある程度予想できるようになり、トラブルを最小限にとどめることができたためである。

イ LD、AD/H D等の軽度の障害に関する研修の効果

スクールカウンセラーの指導助言を受け、教職員が軽度の障害とその対応に関する研修を行い、基礎的な知識と理解を深めることができた。そのことにより、該当生徒への具体的な対応や支援ができ、効果が上がった。

ウ 早期対応の大切さ

個別の支援の効果を上げるには、学級編成等にかんがりの配慮が必要である。

該当生徒の問題傾向や家庭環境を把握し、さらに、関係機関と連携して心理検査等を行い、多くの情報を得て、適切な対応を粘り強く行っていくことが大切である。

また、該当生徒が適切な支援を受けられるように、学習の場を十分に検討する必要がある。

る。小学校との連携も考え、早い段階から対応することが望ましいと感じた。

学校においては、LD、AD/H D等について、教員が十分に認識していないため、まだ周りの生徒や保護者が、該当生徒をただ落ち着きがなく、わがままな生徒であるにとらえてしまうこともある。また、学級等における集団生活の中で、周囲に迷惑をかけたり、二次的な問題を引き起こしたりすることもあり、対応の遅れが、ますます本人を追い込んでしまうことになる。

したがって、教員の軽度の障害に対する理解と啓発がとても重要である。

エ 教科担任制における個別の支援の必要性

中学校は教科担任制であり、担任が一人の生徒に終日かかわることがない。他学年の教員が授業を受けもつことも多い。

今後、選択教科の増加や総合的な学習の時間が導入され、該当生徒の情報や配慮すべき事項等について、共通理解の徹底を図ることがますます必要になってくる。

オ 中学校卒業後の課題

中学校卒業後の進路について、教育相談担当として、また一人の教員として、どのような支援ができるか、今後も考えていかなければならない。

以上、これまでの本校での取組を該当生徒へのかかわりと支援を中心にまとめた。しかし、学校生活を振り返ってみると、状況が改善されていないことも多く、様々な課題や問題点が残っている。

今後、学習困難児について、学級内や学校内で抱え込まず、教職員全体で対応することが重要になってくる。そのことはもちろん、カウンセラー等からアドバイスを受けながら、生徒が安心して学ぶことのできる「学習の場」を整備していくことが必要なのではないだろうか。これからも、教育相談担当として、できるだけの支援を行っていきたいと考える。

5 行動等に困難を示す子どもへの支援の在り方

- 特殊学級担任として -

(1) はじめに

私は、特殊学級を担任して、8年目になる。最初の頃は、何をどのように指導していけば良いか分からず、右往左往していたことが多かった。通常の学級を担任していた時は、児童が、着席や挨拶ができること等を当然のことのように思っていた。特殊学級の子どもたちは、一人一人を見守り、それぞれの成長に寄り添っていくという視点への転換の機会を私に与えてくれた。

特に、特殊学級を担任してから、子どもたちのかかわり合いの中で、一人一人の個性に触れ、個に対応した学習指導や支援が必要であることを強く感じるようになった。

本校の通常の学級には、学習や行動等に困難を示す子どもが在籍しており、このような子どもに対しても、個への支援を行っていくことが求められている。

そこで、本研究では今まで出会った、通常の学級に在籍している行動等に困難を示す児童の例を挙げ、通常の学級担任と該当児童、学級の他の子どもたちへの支援で参考になると思われる事柄をまとめてみた。

(2) 友達とのかかわりを中心に置いた事例

ア 該当児童の特徴

- ・儀式的行事の最中にもかかわらず、突然大きな声を出す。
- ・友達とのコミュニケーションが図れず、トラブルを起こすことが度々ある。
- ・登校の途中に突然、泣き始めたり、道路で寝転がったりする。

イ 該当児童への対応

担任が本人へ対応するに当たり、本人と担任への支援として、校内就学指導委員会や生徒指導委員会等で、今後の対応の在り方について検討した。

(ア) 登校時における対応

朝の会までの時間を落ち着いて過ごせると、その日1日、友達とのトラブルが少ないことが分かったので、教職員の協力体制の基に、担任は職員朝礼には出席せず、本人の様子を教室で見守った。

(イ) 言葉かけの工夫

情緒が不安定になる原因は、人とのコミュニケーションが図れないことにあるのではないかと考え、言葉かけは、短く、はっきり、分かりやすくするように心掛けた。

(ウ) 該当児童との話し合い

知的な遅れからか語彙も少ないので、自分の意思を十分に伝えられずに不満が溜まり、それが行動に現れることが分かってきた。

そこで、担任はトラブル等が起きても、すぐに注意したり、叱ったりするのではなく、落ち着くまで待ち、その後、理由をしっかりと聞くようにした。1対1で、行動の改善について、話し合うように心掛けた。

(エ) 遊びや校内生活のルールの理解

自分の持っている物が、友達の持っている物と異なっていたり、経験してきたルールが異なっていたりすると、暴言を吐いたり、物を投げつけたり、さらには噛みつく等、感情をコントロールできない様子が見られた。

そこで、これまでの遊びや生活体験の不足を補い、人とのかかわり方（ソーシャルスキル）が、十分に獲得されるように支援を行った。

担任が、(ア)～(エ)のことを配慮しながら対応していったことで、それからは、本人に、少しずつではあるが落ち着きが見られるようになってきた。

ウ 学級の児童の変容

年度当初、学級の子どもたちは、該当児童の一言一言に対して、過敏に反応し、口論やけんかに発展していた。

しかし、時間が経過するにしたがって、子どもたちは、本人へのかかわり方を考えるようになってきた。

学級の児童の一人が、担任の対応と同じように、本人が困っている時に、そっと手を差しのべる場面があった。

担任が温かく接してきたことで、周囲の子どもたちの気持ちの中にも、本人を見守り支えていこうという気持ちが、芽生えてきたのではないかと考えられる。2学期の他の子どもたちの様子は、次のようなものであった。

- ・本人の行動に対して、すぐに攻撃的な行動に出るのではなく、少し様子を見るようになってきた。
- ・周囲の子どもたちは、本人がどのような状況で情緒が不安定になるのか、またどのようなことにこだわりがあるのかについて、少しずつ分かってきた。

これは、他の子どもたちが本人へかかわっていく時に、担任が良いモデルとなったケースである。

しかし、その反面なかなか受け入れようとしない子どももいた。学級全体に本人への理解を広げていくには、担任が、本人と他の友達と相互に、理解し合える場を設ける必要があると感じた。

エ 保護者への啓発

(ア) 学級の保護者に対しての啓発

該当児童と他の児童との間にトラブルが生じた場合は、早く両方の保護者へ対応することが大切である。

本校では、トラブルが生じた場合、まず担任が両方の保護者へ、トラブルになった経緯やその際の教員の指導について説明を行っている。そのためにも担任は、日ごろから学級全体の雰囲気把握しておくことや、他の教員から、子どもたちの情報が入るようにしておくことが大切である。

(イ) 該当児童の母親の心の変化

担任は、母親への支援も必要であると強く感じたので、母親の気持ちを十分理解しようと心に寄り添うことを試みた。母親は、1学期の間は本人へのかかわり方に戸惑ってい

た。

母親が、1学期末の個人懇談会で、夏休みの子どもとの生活をどう過ごせばよいかという不安を打ち明けたので、夏休みの生活について一緒に考えた。

そこで、友達や教員とのふれあいの機会を確保したり、本人の休み中の生活の様子を確認したりするために、夏休み中に泳げない子どもを対象とした水泳教室への参加や担任の当番の時に登校させることにした。

担任が、母親の不安を受け止め、本人への具体的な支援を行ったことで、2学期に入ってから、連絡帳を通して担任と母親がお互いに、本人のことについて連絡し合うことができるようになった。1学期末の個人懇談での母親の不安を受け止める支援が、大きく影響していたように思われる。

さらに、2学期末の懇談会では、担任が算数科の学習において、本人に伸びが見られたことを話すと、母親から初めて、言葉の遅れが気になること等の相談を受けた。少しずつではあるが、母親が心を開いてくれていると感じた。

このように、該当児童のことについて、担任と保護者が一緒になって考えていく関係を作ることが大切である。

オ 特殊学級の担任としての支援

特殊学級に本人と同学年の児童がいる場合、合同学習や行事にかかわることが多いので、該当児童と積極的に触れ合い、しっかり集団にかかわらせようと心掛けた。また、学習困難児の理解に関する情報を、通常の学級担任に伝えた。

(3) 行動の改善を試みた例

ア 該当児童の特徴

本人は、入学当初から自己中心的な態度が見られ、言動に反抗的なところがある。

私がかかわった飼育委員会と本人の体育科の授業での様子は、次の通りである。

(ア) 委員会活動での様子

飼育委員として小動物のために、ダンボールを組み立て部屋を造る等、意欲的な取組が見られるようになってきた。

しかし、他の学年の児童が自分たちで世話をするという条件で、飼育小屋で他の動物を飼う許可を出すと、本人は、小屋が狭くなるという理由から、申し出を受け付けなかった。また、感情的になり、すごいけんまくで突っかかってきた。納得させようとしたが、激しく興奮していて、話し合える状況にはならなかった。

(イ) 体育科の授業での様子

本人は運動が苦手で、自分の嫌いな種目の時は見学する等、自分勝手な行動をとることが多かった。また、注意を受けると、「俺の好きにしてどこが悪いのか。」と自己中心的な態度をとることもあった。本人は、自分が興味がなくやりたくなければ、それが許されるというのだと感ずるようになっていった。

イ 担任のかかわり

軽度の障害のある子どもへの対応についてふれあい教育センターの職員を招いて研修会をもった。教職員は、次のような基本姿勢で本人へかかわることを共通理解した。

- ・課題については、無理に取り組みさせるのではなく、「できそうだったら、がんばってみようね。」と優しく受け止めること。
- ・興奮しそうになった時は、どのように感情をコントロールすればよいかを担任にしっかり話すこと、そのような場合には、本人からサインを送るようにさせること。
- ・友達に暴力を振るいそうになった時は、気持ちを落ち着けることのできる教室を、確保しておくこと。
- ・人前では注意したり、しかったりせず、本人の気持ちを1対1で聴くこと。

子どもとの信頼関係を築くためには、本人への一貫した対応が、基本的なことであるとともに、とても大切なことである。

しばらくたったある日の放課後、教室から、

担任と子どもたちの声が、職員室にいた私の耳に聞こえてきた。どのような話であったかはよく分からなかったが、明るい声や、時折「先生、教えて。」という声が響いていた。子どもたちと触れ合うことこそ、一人一人の児童を理解する上で、必要なことではないだろうか。

本人が私に、「俺、担任の先生が好きなんじゃ。」と話してくれたことがあった。本人は、暴言を吐くが、自分の気持ちを受け止めてくれる担任に対しては、信頼を寄せていることが分かった。徐々にではあるが、担任の本人を受け止めていきたいという思いが、伝わってきていることを感じた。

(4) 研修を生かした例

入学当初、多くの友達の中で楽しい学校生活を送らせたいという保護者の願いから、通常の学級からスタートしたが、その後、特殊学級へ入級した例である。

ア 別の教室での個別指導

年度当初、担任からは、指導に工夫を加えてはいるけれども、学習の遅れがあることは耳にしていた。そこで、別の教室で算数だけを個別指導することにした。その結果、本人は、意欲的に取り組むようになってきた。

保護者は、本人の生き生きとしてきた様子から、個別指導の必要性を、これまで以上に感じたようである。

イ 該当児童の行動

学校生活に慣れた頃、行動に大きな変化が出始めた。教室から出て行き、校長室、職員室、保健室や事務室等で、他の教員と話をしたり、ボール遊びに熱中したりして、教室に戻れなくなった。その後1学期末までは、各教室を行き来することが多くあったので、担任は同学年の協力を得て、学級を自習体制にし、本人を探すことがあった。

ウ 校内就学指導委員会で検討された支援

(ア) 教職員による共通理解と対応

本人に対しての支援を、教職員が一貫して

行うことを確認した。

個別指導に当たっている私は、課題をやり遂げるのに時間はかかるものの、最後まで取り組もうとする姿が見られるようになったことを報告した。

(イ) 家庭との連携

学校生活と家庭生活において、周囲の者が本人へどのように対応していくことが一番よいかを、いつでも相談できる関係づくりをしておくことが大切である。

(ウ) 校内における研修

校内就学指導委員会において、本人の行動をしっかりと観察していくことを確認し合った。また、知的障害についての研修も必要であると考え、県立の養護学校から講師を招き、校内特殊教育研修会を開いた。

講師には事前に、通常の学級と特殊学級での本人の様子を見てもらった。当日の研修会では、知的障害の特徴と本人の言動について、詳しい話を聞くことができ、本人を理解する上で大変有意義であった。

講師の話の中で、「○○君は、自分の居場所を探しているのではないだろうか。特殊学級では、落ち着いた行動がとれているように見える。」と、今後の指導のかぎとなる重要な指摘があった。

特殊教育に携わり、専門的な知識や情報をもっている養護学校の教員や、専門機関に、早期に子どものことについて相談できれば、一人一人の可能性を最大限に導き出すことができるのではないかと感じた。

その後、保護者は本人の個別指導の必要性から、特殊学級への入級を決めた。

(5) おわりに

本研究で対象とした子どもたちは、自分の言動の内にある思いを教員に理解してほしい、また、何とかしてほしいと訴えているように思えてならない。すぐにわがままな子どもと判断するのではなく、なぜこのような行動をとるのか、しっかりと実態把握を行うと

ともに、子どもの思いを受け止めていくことのできる教員が、今求められているのではないかと強く感じる。

次に、行動に困難を示す子どもを、担任一人で対応しなければならないと思い込まずに、同学年や生徒指導部、教育相談部を含めた教職員の力を結集し、できるだけ早期に対応することが大切であることを痛感した。

その際、特殊学級担任として、今まで培った学習指導や支援の在り方を助言していかなければならないと思った。また学校だけで対応が困難な場合には、カウンセラーや専門機関に、相談していくことも考える必要がある。

さらに、子どものことについて家庭としっかり連携を図ることが大切である。保護者の中には、子どもの状態や周囲の状況が、十分に把握できていない場合もあるので、担任として、日ごろの子どもの言動をしっかりと観察し、それを記録してまとめておくことが大切である。この記録は、保護者との話し合いでとても有効な資料となる。

もし、スムーズに話し合いが進まない時は、継続して話し合いの場をもつことを提案し、常につながりをもっておくことが大切であると感じた。

連絡帳を介して行う保護者との日ごろのやりとりは、欠かせないことではあるが、お互いの思いを正確に伝え合うという視点から言えば、直接会って話し合うことが望ましい。

最後に、学習困難児には、周囲の子どもたちの支えが必要であるということである。そのためには、思いやりのある温かい学級づくりが不可欠となる。子どもは、学級の中で自分の居場所を探し求めている。担任の支援はもちろんであるが、自分のことを受け入れてくれる、あるいは支えてくれる友達が、学習や行動等に困難を示す子どもたちにとって、大きな支援となるのではないだろうか。

今後、本研究において挙げた課題に、取り組んでいきたいと考えている。

6 学年中心の支援体制と支援記録表の活用 - 特殊学級担任として -

(1) はじめに

私が勤務した学校の生徒の中に、国語科や数学科等の基礎教科の学習が、著しく遅れていると思われる者が数名、他に不登校の生徒がいた。教員は、このような生徒への支援について、日々悩んでいた。

本研究は、通常の学級に在籍している学習困難児を対象とし、学年を中心とした支援体制と、より適切な支援を行っていくための支援記録表の活用についてまとめたものである。

(2) 該当生徒の実態

ア 小学校での様子

入学時から通常の学級に在籍していた。友達とのコミュニケーションを十分に図ることができず、トラブルが生じていた。

保護者は、医療機関等へ相談や検査に行き、自閉的傾向のある子どもへの支援についてアドバイスを受けた。

その際、実施されたウエクスラー式知能検査(WISC-R)やイリノイ言語学習能力診断検査(ITPA)の結果は、次のようなものであった。

- ・WISC-Rでは、特に『算数』と『組合せ』が低く、聴覚的認知、視覚的認知ともに落ち込みが見られた。
- ・ITPA検査では、『言語理解』や『絵の理解』はよいが、『ことばの類推』では幼さが見られた。理解力はあるが、表現することや抽象化することに課題があると思われる。

イ 中学校での様子

思春期を迎え、性への関心が高まってきたことによる問題行動が見られるようになり、教員から注意を受けることがしばしばあった。また、授業中に勝手に教室を抜け出し、学習に取り組めないこともあった。

友達とのコミュニケーションが図れないた

め、休み時間には、たびたび特殊学級や保健室に行き、自分の好きなイラストを描く等して時間を過ごしていた。

授業においては、学習パターンを仕組みと、見通しがもて意欲的に取り組むことができた。

保護者へは、学習における個別指導の必要性や、行動の安定を図るための支援について、相談を行ってきた。

ウ 該当生徒の実態把握

行動特徴をもう少し詳しく把握するために、本人の行動特徴をよく表している自閉症に関する文献を基に整理し、今後の支援に活かすことにした。

以下、行動特徴をまとめると、次のようになる。

- ・「社会的・感情的な能力」、「コミュニケーションの技能の領域」における項目で、日常の行動に該当するものがいくつか見られた。
- 例えば、暗黙の了解を必要とするような遊びのルールに気付かないとか、人との接し方のきまりやマナーが分からないため、相手の感情を傷つける等の項目があてはまっていた。
- ・「認知的な技能」に関しては、はっきりした特異性をつかむことが難しかった。
- ・感覚・運動面においては、触覚レベルに特異性をもった行動が幼児期、児童期に見られ、それが現中学校段階においても続いていた。

(3) 該当生徒の支援

年度当初、支援に向けて、まず担当する教員で共通理解を図り、次に示すようなことを確認した。

該当生徒の学習や行動の特性について、担任や教科担当者等が認識を深め共通理解を図り、それぞれの立場で支援を行えば、該当生徒が学習場面や集団で、

適応行動がとれるようになってもらえる。

次に、この確認事項を踏まえながら、学年中心の支援体制を作り、情報交換をしやすいとした。その情報の内容としては、本人のその日の行動と反応、教員の対応等である。

もう一つの取組としては、授業を他の教員に公開して、適切な支援の在り方を探った。これは、支援を検討する上で必要なことであるとともに、他の教員に、学習困難児に対する理解促進を図るというねらいも含んでいる。

(4) 取組の実際

ア 学年中心の支援体制づくり

様々な立場の教員が、本人をしっかり支援していくことができるように、学年中心の体制を作った。

さらに、学校全体の立場からの支援を考え、校長、教頭、生徒指導主任もかかわるようにし、専門的な立場から、教育研修所ふれあい教育センターの職員にも加わってもらい図18のような支援体制を整えた。

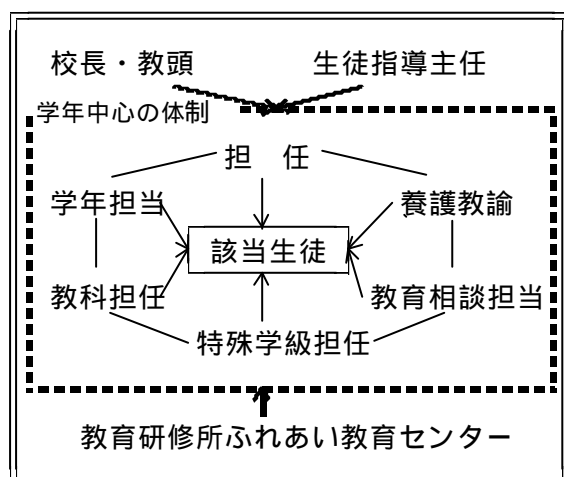


図18 支援体制

学級担任や学年・教科担当の教員は、主に授業の中で直接支援にあたり、養護教諭や教育相談担当の教員は、授業以外の場で、個別に気持ちをしっかり受け止めることができるようにした。

特殊学級担任である私も、自分の学級で教科の授業が担当できるように調整し、昼休み時間だけでなく直接授業の中で支援ができるようにした。

イ 情報交換の実際

(ア) 該当生徒にかかわる校内研修

自閉症に関する具体的な支援の在り方についての研修会を、ふれあい教育センター職員を招き、図18に示したように、本人にかかわる教員のみならず他学年の教員にも呼びかけて開催した。

その研修会において、すぐに実践することのできる支援として、「学習の構造化」に関する次のような話があった。

- ・文字や絵、写真等の視覚的なものを使い、自分自身で、1日の生活の流れを見通せるようにする。
- ・気が散らないような教室環境をつくる。
- ・混乱を招くような言葉を多く使わない。

また、コミュニケーションについては、人とのかかわり方を、具体的に身につけさせることが必要であるとの話があった。

保護者からは、子どもの成長について見通しをもってもらうためにも、将来のことを話題に含め相談を進めていくことの大切さを学んだ。

(イ) 支援記録表による情報交換の実際

直接かかわる教員には、「支援記録表」を配付し、随時記録したものを基に、お互いが情報交換を進めていくことにした。

記載は、「活動場面」、「該当生徒と周囲の生徒の様子」、「教師の対応と該当生徒の反応」の3項目で行うことにした。

この「支援記録表」により、教員の支援による本人の様子を、しっかりと把握することができるとともに、先を見通した支援を検討することができるようになった。

9月から11月にかけて、国語科や社会科での授業、休み時間等において記録していった「支援記録表」の一部を次に示す。

月	活動場面	該当生徒と周囲の生徒の様子	教師の対応と該当生徒の反応
9月	総合的な学習の時間 (メモの取り方)	教師が話した内容を正確にメモした。	教師が、自信がなさそうに書いていたメモを見ようとすると隠した。 教師「大丈夫だよ。よく書けているよ。」と誉めると、安心した表情を見せた。
	家庭科 (調理実習の班作り)	一人はずれてしまったことを教師に訴えた。	学級委員の班に入ることを提案すると、気持ちも落ち着き、その場は収まった。
	社会科 (日清・日露戦争の是非についてのアンケート)	配布されたマグネットを持ち、一番に席を離れ、黒板の右半分(戦争肯定側)のエリアに付けた。 他の生徒も続いてマグネットをつけた。	肯定する生徒に意見を尋ねる場面で、本人に理由を尋ねたところ、自分の意見を発表することができた。 教師は、自分の考えを発表できたことを誉めた。
10月	国語科	授業開始の時、隣の生徒が机を離れていた。	隣の席の生徒に、机を元の位置に戻すように指導した。
	社会科 (日本地理の新聞づくり)	教師が班に近づいていくと「(班の)みんなが悪口を言う」と教師に訴えてきた。 他の班員の勧めで新聞のイラスト担当を任せ、意欲的に描いていた。	生徒一人一人に課題を選択させた後、課題ごとに班分けを行った。 話を聞くと、他の班員が課題について相談していることを、自分のことを言われたと勘違いした状況が分かった。そこで、そのことを説明し、納得させた。すると反論することもなく、その場は収まった。 教師は、他の班員に得意なイラストを任せるようにアドバイスした。
11月	朝の登校	下足箱でくつを履き替える時、他の生徒のカバンが当たり、そのことが原因で、相手に怒りを表した。	教師「狭いところだからお互い様だよ。」と声をかけた。声をかけたことにより、すぐに気持ちが落ち着き、教室に向かった。
	休み時間	学級担任のところに行って、自分の髪の毛の少ない姿がおかしいと告げた。 さらに自分で自分の髪の毛を抜くことをどうにかしてくれと頼んだ。	教師「クラスのみんなに髪の毛を抜く場面を見かけたら、君に声をかけてくれるように頼んでみようか。」と問いかけた。級友に髪の毛が少なくなった自分を見られることが、とても気になっていたようで、教師の提案を、すぐに受け入れた。

以上のように記録をまとめたが、これ以外にも教科担当の教員に授業の様子等を聞くと、以前のように教室を抜け出すことはなくなり、自分なりに板書したことをノートに写す場面がよく見られるようになったという。

(5) 該当生徒への支援

コミュニケーションにおいて、言葉や状況から、人の立場や気持ちを読みとっていくことに課題を残している。そこで、コミュニケーション場面での支援は、できるだけ短い言葉で、具体的に伝えるように配慮していく必要がある。

授業場面においては、課題を言葉だけで説明した場合、十分に理解できなかったのもので、板書を図式化することで、視覚的にとらえやすいようにした。具体例としては、次のようなものが挙げられる。

- ・前述した社会科の授業「日清・日露戦争の是非についてのアンケート」では、黒板の中央に縦線を引き、左右の面を肯定側と否定側に分け、生徒全員がマグネットをつける方法で、分かりやすいようにした。

この方法は、他の生徒も一目で、アンケートの結果を見ることができ、とても有効であった。

また、理科の授業「電流～直列と並列～」を通して、具体的な支援として、次のようなことが分かった。

- ・発問の前に、あらかじめ他の生徒に答えさせることで、解決のヒントを与えると、解答しやすくなること。
- ・グループ学習における班分けでは、気の合う者同士の班分けよりも、生徒一人ずつに学習課題を設定、あるいは選択させた上で班分けする方が、納得のいくグループ学習ができること。
- ・グループ学習において、学習活動で、得意な活動を用意しておくことで意欲的になり、それがきっかけとなりその他の班員とかかわりやすくする要因になること。

(6) まとめと今後の課題

特殊学級担任の立場で、学習困難児への支援として、学年中心の支援体制づくりと支援記録表の活用に取り組んだ。このことにより、短い期間での研究の取組ではあったが、次のような成果を上げることができた。

- ・学年中心の支援体制と、支援記録表により、教職員が学習困難児への支援の方法を見直すきっかけとなった。さらに、より適切な支援が可能となった。
- ・教員が継続して支援を行ったことで、周囲の状況を徐々に意識し始め、学級担任へ、頭髪を抜くことを止めたいと、自らの行動を相談することにつながった。
- ・これまで以上に級友へかかわりたいという思いが強まり、学級の雰囲気徐々に和らいでいった。
- ・ふれあい教育センターの職員を講師として招いた研修により、教員が該当生徒の特性をとらえることにつながった。

今後の課題としては、次のようなことが挙げられる。

- ・適切な支援を行うために取り入れた支援記録表の定着を図ること。
- ・学年中心の支援体制を、より充実させるための運営方法の確立（時間確保等）、さらに、学年から全校での支援体制づくりをすること。
- ・他の生徒が、お互いに働きかけることのできる支援の方法を探ること（人権に配慮しながら、該当生徒のことが理解できるような取組）。

今回の研究において、通常の学級に在籍している生徒の学習・行動面の特性を、担任だけではなく、他の教員も含めた支援体制の中での確に見極めることで、より適切な支援ができることを確認した。

今後、いくつか挙げた課題について、他の教員とより連携を図りながら、取り組んでいきたいと考えている。

7 つまずきのある子どもへの支援の在り方 - 通級指導教室担当として -

(1) はじめに

本校では、学習面、行動面でつまずきのある児童に対して、校内支援システムを作った。その具体的な内容について、通級指導教室担当としてのかかわりも含めながら、つまずきのある子どもへの支援の在り方について検討してみたい。

(2) 教育相談の充実

ア ふれあいルーム、ふれあいメールの活用
ふれあいルームは、児童の悩みを受け止め解決に向けて教員も一緒になって考える場とし、生徒指導担当が中心となり、主に昼休みに運営している。今までに多くの児童が活用しており、利用したいという気持ちは児童の間に広がってきている。悩みの中には深刻な問題もあったが、早期の対応によって解決できた事例もあった。困った時には、悩みを聞いてくれる教員がいるということで心の負担が軽くなった児童もいた。次々に起こるトラブルの対応でゆとりのない教員からは、このふれあいルームでの相談が、とてもありがたかったという感想が聞かれた。

昼休みだけでなく、悩みを常時受け付けようと、ふれあいメールを入れる箱を設置した。ふれあいメールは、困っている内容を聞くだけでなく、どの教員に相談したいか、児童の方から指定できるようにし、悩みを教職員で受け止めていくという姿勢を示した。

イ 日常的なふれあいの中で

日常的なふれあいの中で児童を理解し、そこから指導の在り方を探っていく取組も大切に行っている。例えば、学級担任は、気になる子どもへさりげない声かけをするように心掛けている。また、毎週金曜日の業間には、担任が児童と一緒に遊ぶ「ふれあい運動」という時間を体育部の教員が中心になり実施している。さらに、子ども同士で起きるいろいろなトラブルに対しては、叱責だけでなく「ど

うしたの?」という問いかけをするようにし、そこから指導を始めている。日常的なふれあいの中で、児童の気持ちを受け止めることや、楽しさを共有する体験を通して信頼関係を作ることが大事なのではないかと思う。

(3) 支援システムとしての校内委員会の立ち上げ

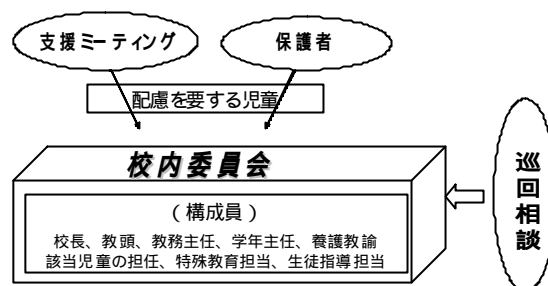


図19 校内委員会に向けた取組

本校では、校内委員会を作り図19のようなシステムを考え、支援方法の検討を行った。立ち上げ時には、次のような取組を行った。

ア 障害についての研修

LDやAD/H等の障害についての理解を、通級指導教室担当だけでなく通常の学級の担任にも広げるために、校内で研修を行った。通級指導教室には、LDやAD/H等の障害がある児童も通級しているため、担当は具体的な事例を紹介した。また、研修会の復伝を行ったり、本や新聞記事で障害の理解に役立つと思われる内容を見つけた時は教職員に紹介したりして、理解を広げる機会を積極的にもつようにした。

保護者にも、LDについて理解してもらうためプリントを配布したり、保護者会の時に校内委員会の取組について校内放送で簡単に説明する機会を設けた。

イ 保護者の理解

指導をより充実させるためには、保護者の理解が必要である。保護者と話し合いを行う場合、実態を知らせるだけでなく、困難さやつまずきに対して一緒に考え、協力し合いながら取り組む姿勢をもつことを心掛けるようにしている。教員の保護者を責める言動があ

ると、保護者に不信感を抱かせることになり、お互いにとって良い結果が得られなくなる。

担任は日常的な配慮を大切にして、日ごろから丁寧に児童と接することで、信頼関係を作っておくことが大切である。

ウ 支援ミーティング

担任が、配慮を必要とする児童について話し合う場として、支援ミーティングという会を設け、児童の学習面、行動面での問題を低・中・高学年のブロックに分かれて話し合った。そして、それぞれの児童の課題や対応について、意見を出し合い共通理解を図った。

全校で対象になった児童について、どのブロックでも熱心に話し合いが行われた。複数の教員で話し合うことで、問題を焦点化したり背景を探ることが、より適切な指導について意見を交換することができた。運動会や遠足等の行事を始め、同学年・隣接する学年で行動する時には、そこできかわる教員が児童を理解しているので、スムーズな対応ができたようである。

(4) 校内委員会について

今年度、本校では5回の校内委員会を開き、そのシステムと運営方法を次のように決定した。対応の流れは図20の通りである。

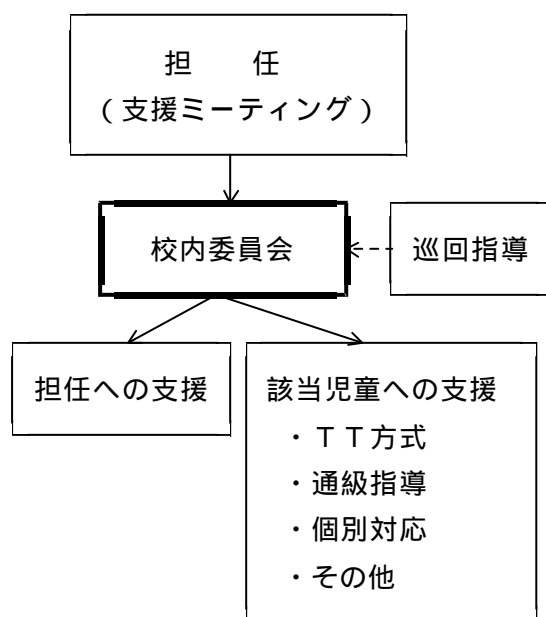


図20 学習困難児に対する対応の流れ

ア 該当児童と構成員

校内委員会では、支援ミーティングで話し合った中で、教職員が配慮した方がよいと思われる児童の他に、保護者から事前に相談があった児童も対象にした。

構成員は、校長、教頭、教務主任、学年主任、該当児童の担任、養護教諭、特殊学級担任、通級指導教室担当、生徒指導担当とした。

イ 校内委員会の役割

校内委員会では、情報の共有化を第一の目的とした。児童のつまずきや特性についての理解を、学校全体に広げるようにした。その上で、複数の教員で意見を出し合いながら対応の在り方を探った。話し合いを通じて、担任の悩みや指導上の困難さを、他の教員も理解することができ、教員同士がかかわる場が広がってきたように思う。

本校は、LDのための研究協力校になっているため、巡回相談員や大学の教官に、巡回指導を要請し授業参観をしてもらった後、校内委員会の中で具体的なアドバイスをもらった。教員だけの話し合いでは、どのように児童の実態把握を行えばよいのか、どのような支援が必要なのかが分かりにくいケースもあった。しかし問題のつかみ方や指導の在り方について、専門家の指導を受けることは、児童を理解し指導をしていく上でとても参考になった。巡回指導は、指導を充実させていくためにはとても有効であるということを実感した。今後も、必要に応じて巡回指導を利用できればと思う。

(5) 全校支援体制での支援

今年度の校内委員会での対象児童は、支援ミーティングで対象となった児童の約41%であった。この人数は保護者の了解の下で、支援が必要と考えられた該当児童の人数である。話し合いの結果、表10のような対応と図21のような指導の形態を考えていくことになった。そのうちの約41%は、学級担任が配慮しながら、学級で対応していこうということ

になった。他の約59%については校内体制での支援が必要であるため、一人一人の実態に応じて支援していくことになった。

表10 校内委員会で話し合われた対応

指導の場と形態	割合
学級担任の配慮	約41%
通級指導教室(ことばの教室)	約47%
個別対応	約 6%
特殊学級	約 6%

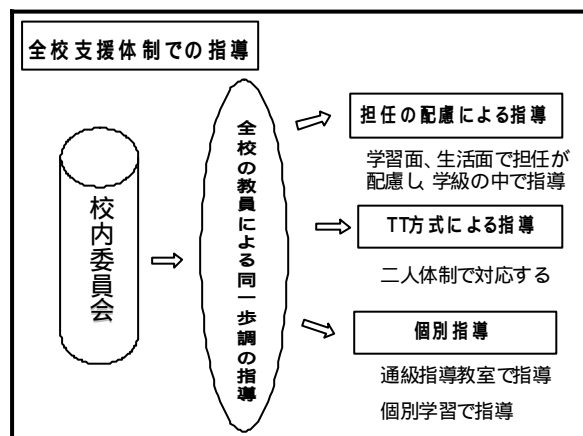


図21 校内委員会で考えられた指導の形態

ア 全校の教員による同一歩調のかかわり

校内委員会で話し合ったことを教職員に知らせ、同一歩調で指導していくことにした。特にトラブルを起こしやすい児童については、具体的な対応の仕方を話し合い、該当児童が対応に混乱することを防ぐため、どの教員も同じような対応になるよう、共通理解を図った。そのため、休み時間や掃除、委員会活動等、担任以外の教員がかかわる時間においても、いつでもどこでも一貫した指導ができるようになった。

対応の難しい児童については、「かかわり方が分からず迷ってしまいがちだったが、積極的にかかわれるようになった。」と、担任

以外の教員から感想を聞くことができた。

イ TT方式による学習の場での指導

問題行動が見られる該当児童の学級には、専科等、担任をしていない教員がTT方式で入るようにした。児童がよりスムーズに学習に取り組むという視点では効果を上げることは難しかったが、該当児童に学級全体が振り回されるということはなくなった。

二人体制になったことで、問題が起きた時、即時にその児童に対応することができ、他の児童の学習を中断せずに進めることができるというメリットが得られた。

ウ 個別の場での指導

集団の中では認知特性や習熟度に応じた個別の学習を仕組むことが難しい。学習の取組方が十分身についていない児童については、個別での対応が効果的である。担任以外で、対応が可能な教員が個別指導の時間を設定し、対応することが理想的である。現在は、LDのための通級指導教室がないため、個別指導が必要な児童にどう対応するかはとても難しい課題である。

本校には、言語の通級指導教室があるため、個別の指導が必要な児童については、できる限りそこで個別の対応をするようにしている。しかし、それだけでは不十分な児童もあり、担任以外の教員と協力しながら個別指導の時間の確保をする努力をしている。

(6) 通級指導教室の役割

通級指導教室で、どのような指導をどのように行っているかについて述べてみたい。

ア 通級指導教室での指導内容

通級指導教室での指導は、言語コミュニケーションの指導を中心に行っている。しかし、それだけでなく、言語発達の偏りに配慮し、習熟度に応じた学習や、集団の中で適切に行動するために必要なコミュニケーションの力を育てる指導も行っている。それぞれの児童に、どのような支援が必要なのかを判断するためには、実態把握が必要で、日常の行動を

じっくり観察することが大切である。それに加えて、各種の心理検査を実施し、つまずきの背景となる認知特性を理解した上で、課題の内容や手だてを考えるようにしている。

該当児童は、「どうせ自分はダメなんだ。」と自分を過小評価してしまう傾向が多いように思う。そこで、指導の際には、本人の意欲を大切にし、できたことやがんばったことを認め、ほめることで、自己有能感を育てるようなかわり方を大切にしている。それは、自己実現をしていこうとする気持ちがもてないと、いくら支援の方法を考えても効果は期待できないと考えられるからである。

そのためには、失敗ばかりを経験して、意欲を失ったり不適切な行動が出たりする前に、早期に、適切に対応することが重要なのではないだろうか。また、いろいろな障害を理解して対応しなければならないために、担当として専門的な知識が必要であり、さらに研修を積む努力をしなければならぬと実感している。

イ 通常の学級との連携

担任との連携は、指導の効果を上げるためには必要不可欠なことである。担任と該当児童の課題について共通理解を図り、問題の具体的な対応について平素から話し合うようにしている。

LDで認知上の偏りがあるため学習が困難であったり、AD/HDのため行動上の問題が生じたりした時に、障害について理解できていないと、「本人自身が悪い。」という見方をしてしまいがちである。

以前、一生懸命指導しているのに効果が得られないため悩んでいるという担任から、相談を受けたことがある。児童の実態を個別検査で分かったことと結びつけて説明し、認知上の特性や障害という視点から理解を深めてもらった。するとその児童に対する見方と対応が変わり、教員も児童も楽しい学校生活を送ることができるようになった。

また、担任が該当児童を認めて評価できるように、個別指導の中で見られた得意な面や頑張ったことを伝える機会をなるべくもつようにしている。学習の成果を学級で披露することで、学習への意欲が高まった。

ウ 通級指導による効果

通級指導では、個別に学習するため、本人に合った目標や内容を設定できる。その結果、できなかったことができるようになったり、スムーズに学習活動に対応できるようになったりする。

また、学級から離れて、自分のペースで学習できる時間ができたことで気持ちが安定し、集団の中でも頑張っていこうとする意欲が見られるようになった。個別の指導の中で自信をもつことで、以前は授業にほとんど参加しなかった児童が、学級での学習場面で自分ができそうな課題には取り組む姿が見られるようになったというケースもあった。

一方で、担任にとっては、通級指導を受けているため個別に学習の保障ができていてという安心感が生まれ、気持ちにゆとりができるようである。

(7) まとめと今後の課題

児童の学習や行動等の困難さやつまずきに対して、早期に対応することで、二次的な障害を防ぎ、楽しい学校生活が送れるようになると思われる。その際、児童の問題を、担任一人で抱え込んでしまうと、対応が遅れ解決を困難にしてしまう可能性も出てくる。

教員間で指導の難しさをオープンにし、支え合おうとする関係作りを今後も大切にしていきたいものである。その上で、学級の中や個別の対応の場で、それぞれの児童の特性に応じた適切な支援を、検討していくことが重要である。限られた人的環境の中で十分な対応をすることは難しいが、管理職のリーダーシップの下に、柔軟な対応と積極的な取組で、学校全体で支援していける体制を作ることが必要だと思われる。

研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 学習困難児に対する理解の高まり

アンケートを実施したことや研究協力員の実践から学習困難児に対する理解が、それぞれの学校で広がり高まってきた。これまでは、学習困難児に対して、「何か問題があるのでは」と考え、経験で対応してきた。それを、改めて学習困難児の特徴を把握し直すことで、今まで十分に認識していなかった学習困難児の実態やよりよい支援の在り方を探ることができた。

研究協力員の実践の中にも、「学習困難児の特性を知って支援するのと、知らないで支援することの違いを実感できた。」という言葉があった。まず、学習困難児について研修した上で、理解し、対応していくことはとても重要なことである。

このように学習困難児を「支援を必要とする子ども」というとらえ方ができるよう共通理解し、支援を工夫することで、学習困難児が生き生きとした学校生活を送れることが分かった。

(2) 学習困難児への支援体制の広がり

今回、学習困難児に対する校内支援体制を、研究協力員の学校で考え整えていった。

各学校の実情に合わせて、支援体制を各々の立場の教員が、各学校のキーパーソンとなり、つくることができた。通常の学級担任、特殊学級担任、通級指導教室担当、教育相談担当並びに管理職等が各々の立場からできる支援を考え、実践していった。

通常の学級担任や教科担任は、学習困難児への対応の工夫として、生活場面で個別に配慮をすることや、学習場面における一斉指導の中で個を大切に授業を行った。また、支援の手がかりを知るためにも、行動を記録することも重要視した。

例として、生活場面では、机の中での整理は目に触れずわかりづらいため、学習困難児

だけの整理箱を見えやすい場所に置いた。さらにシール等を貼って、場所を確認しやすくした等である。

学習場面では、国語科や算数（数学）科等で学習した内容のポイントを黒板に書き、それをノートに写すように声かけをすることで、学習困難児が、理解しやすいように様々な工夫をした。

特殊学級担任は今まで培ってきた個別の指導方法を通常の学級担任に助言することで、学習困難児の理解と支援をより広めていくことができた。

通級指導教室担当は、学習困難児に対する個別の支援を通して通常の学級担任と連携を図ることができた。また、学習困難児の通級指導教室での様子を全校の教員に知らせることで、学校全体で本人の理解を深めることができた。

教育相談担当は、学習困難児本人の悩みを聞き、本人の居場所を作ることができた。また、担任と保護者との間の心の橋渡しを行い、孤立しがちな保護者と学校とのよい関係を保つ役割を担った。

このことにより、学習困難児を全校で支えていくことの大切さを教員が強く意識するようになった。

教務主任は、他の教員の連絡調整に努め、学習困難児を全校で理解するために、研修会を開く時期を決めたり、よりよい情報を得るために書籍の紹介をしたりした。また、悩んでいる教員に対して、相談役となり支援することができた。

このように、様々な立場を活かしての支援が、全校的な支援に広がっていったことを、成果として挙げられる。

研修していく中で、学習困難児がわがままからそのような行動をとるわけではなく、そのような行動をとらざるをえない困難さがあるということを認識することができた。それが、受容につながり、支援の在り方を探ることの

第一歩になった。

また、教職員が子どもと向き合うことで、学習困難児だけでなく、他の子ども一人一人の見方を高めていくことにもつながった。

(3) 学習困難児が在籍する学級担任への支援システム

学習困難児の担任が、自分一人でも支援できることと、他の教員と協力して支援する方が効果的な場合はどういうことかを明確にすることで、学習困難児の支援の方向性を見出すことができた。

今回の研究では、できる限り、学校内において、学習困難児及びその担任を支援することを中心に据えている。学校内だけでは対応が難しい場合もあるが、教職員の共通理解と協力の上で支援できるような校内体制づくりを考えることにした。

そこで、校内体制で学習困難児を支援していくシステムとして、主に次の4つの形態が挙がってきた。

ア 校内にある既存のシステムを利用する形態

既存の就学指導委員会や生徒指導部等の、活動内容の中に、学習困難児への支援を機能として取り入れたシステムである。

研究協力員の実践では教育相談担当の仕事内容に位置付けたものがあった。(図22)

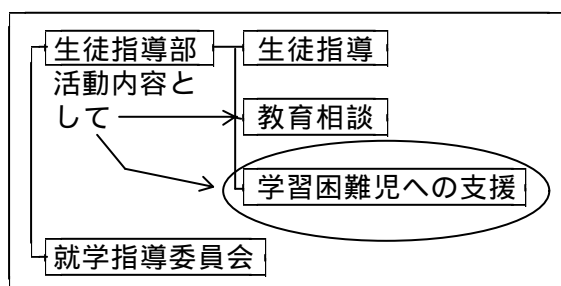


図22 校内支援システム(1)

イ 特別に校内支援システムを立ち上げる形態
さらに機能を充足させるために、委員会を別に立ち上げる方法である。生徒指導部等と同等に位置付けるシステムである。

研究協力員の実践では、校内委員会を立ち上げて、行った所があった。(図23)

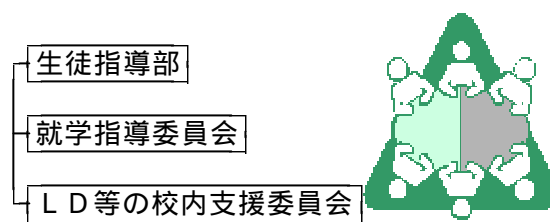


図23 校内支援システム(2)

また、生徒指導部、教育相談部、就学指導委員会の重なりのある機能を活かし、組織を立ち上げたものがあった。(図24)

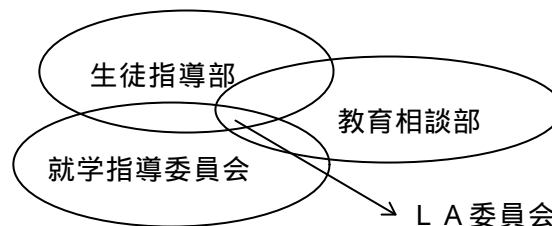


図24 LA委員会の位置づけ

ウ 学習困難児が在籍する学級担任の呼びかけによる支援形態

学習困難児に対する支援を学級担任が、学年部や教科部、また学習困難児にかかわる教員に呼びかけ、随時組織する方法である。

多くの学校で取り入れやすい方法である。学年主体のものや、教科担当主体のもの等があった。組織として位置付けされたものではないので、管理職のリーダーシップによって、より効果が上がる支援体制になる。(図25)

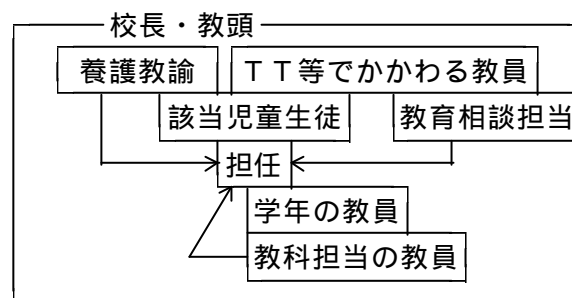


図25 校内支援システム(3)

エ 支援の場を中心に考えた形態

教職員の連携をもとにした、校内での支援システムも大事であるが、図26で示すような個への支援の場がかかわる教員との連携を図っていくことも重要である。

通級指導教室やプレイルーム、教育相談室等を効果的に活用している実践例がいくつか

あった。

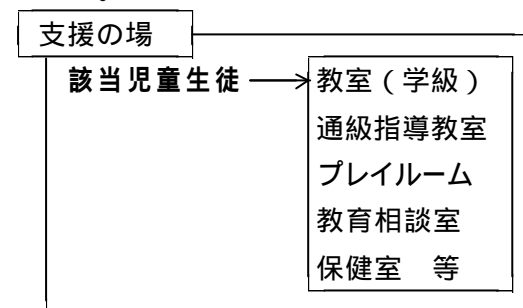


図26 校内支援システム（４）

各学校によって、様々な校内支援体制が考えられるであろうが、学習困難児を支援していきこうとする姿勢が、教職員全体に広がっていき、その支援方法の共通理解が図られることが大切である。

特に、小学校低学年では、通級指導教室等での個に応じた指導、ＴＴ方式や少人数による指導がより効果的であることが分かった。小学校高学年以降では、教員に対しての反抗的な態度、無気力、無関心、さらには不登校といった二次的な問題を呈している児童生徒に対しては、スクールカウンセラーや相談機関と連携を図った校内の教育相談体制が、大変有効であることが分かった。支援体制を整え、実践することによって、今まで以上に学習困難児のつまずきを軽減することができるという。

（４）教育研修所ふれあい教育センターの活用

以前は、親子で利用する来所相談が中心であったが、近年、学習困難児への理解と支援の必要性が高まり、指導方法等について研修したいという要望が増えている。この要望に対して、学校からの要請相談やサテライト講座等で対応している現状である。また、保護者と学校との連携を図る上で、調整機能をもった支援機関としても有効に利用され、その役割を果たしてきた。

今後さらに、相談機関としての充実を図り、学習困難児等に対しての特別な支援を必要とする児童生徒の理解に関する啓発に力を注いでいきたい。

２ 今後の課題

（１）校内体制による支援をしていく上での課題

今回、学習困難児を校内体制で支援していくことが重要であると考え、実践してきたが、そこでは、次のような課題が上がってきた。

ア 学習困難児の在籍する学級担任に対する支援の中での課題

学習困難児を、校内体制で支援しようとした時、かえって学級担任に負担を感じさせる場合があることがわかった。その結果として、担任と学習困難児やその保護者との関係が悪循環に陥る可能性が出てくることもある。

例えば、校内に支援を求める声を上げられる教員は、うまく支援体制を作っていくことができる。しかし、小学校の場合、担任一人が該当児童にかかわる時間が多いため、自分一人の問題のように感じてしまう教員が多い。自分の力で何とか解決していきたいという思いの強い教員の場合、周りからの助言をうまく消化できずに、自分を追いつめることがある。そうならないためにも、学級担任の思いを考え合わせて校内体制づくりをする必要がある。このことは、学習困難児の担任だけではなく様々な問題を抱えている児童生徒の担任に対しても同様である。

イ 学習困難児やその保護者に対する支援の中での課題

学校として、学級担任の大変さを気遣い、学習困難児やその保護者に行動改善や理解を求め過ぎ、そのため、学習困難児やその保護者に強いストレスを与えたりしていたことはないだろうか。まず、保護者の子どもへの思いを汲み取り、十分配慮して支援していく必要がある。保護者と共に学習困難児へのよりよい支援の在り方を考えていき、保護者のこれまでの子育ての中から、よい点を見つけ、それを参考にしながら、学校でも実践していくことが大切である。また、早急な行動改善を本人に求める前に、改善につながる手立てを考えること、そして、本人の自己有能感を

育てながら、進めていくことを基本にし実践していくことが重要になる。

(2) 学級経営と学習指導に関する課題

A D / H D 等のある学習困難児が、学級崩壊の一要因ではないかと話題になっていた時期もあったが、ここ数年、学校における諸問題の原因を、子ども側に求める姿勢が徐々にではあるが、減少してきているように感じる。それは、「従来の教育観にとらわれず、子どもの変化に即応し、新しい視点を取り入れた学級経営と学習指導を考えていくことが必要である」と考える教員が増えてきたためであろう。その一環として、学習困難児を理解した支援も考慮され始めたように思われる。

個を大切に作る学級経営と学習困難児が分かる授業の展開を考えることが、他の児童生徒への配慮やすべての子どもに理解できる授業の展開につながるということが教職員の間で理解され始めた。今までは、一斉指導ではうまくいかなかった児童生徒だけ特別な配慮を考え実践していた面があった。今後の授業展開では、一人一人の特性を把握した上で、支援として考えられる共通の配慮点を生かす方法をとっていくのもよいであろう。教員の資質向上の面からも、これらのことを考慮し、研修を進めていくことが必要である。

(3) 連携の在り方に関する課題

ア 学校間の連携

学習困難児に対して、全校体制で支援することが大切であることを明らかにしてきた。学習困難児を理解し、より早期に対応するためにも、学校が学習困難児の情報を入学前に得ることが必要である。そのためには、学習困難児が通学する小学校と中学校が連携を強めていく必要がある。このことは、幼稚園や保育園と小学校との連携でも同様である。配慮事項を知った時に、教員が「手のかかる子ども」というマイナスイメージをもつと、悪いレッテルを貼ることになる危険性もある。また、そのレッテルのために、良さを十分に

発揮できない学習困難児も出てくる可能性もあるので、かなり慎重に対処していく必要がある。だからこそ、その子どものもつ困難さを認め、「特別な支援を必要としている子ども」ととらえ、学校側が対応していこうという心の構えが大切になってくる。学習困難児を温かい目で見つめ、よりよい支援をしていくための連携が望まれる。

イ 専門家等による支援システムの構築

校内だけで解決できないことについては、医師や臨床心理士等の専門家との連携により、支援の在り方を求めていかなければならないことが分かった。本県でも、平成13・14年度の2年間で、文部科学省の研究委嘱を受け、専門家チームを組みLD児に対する指導体制の充実事業を行っている。14年度には、個に応じた指導の実践が行われる予定である。今後、ふれあい教育センターも関係機関の一つとして、保護者と学校との間の連携を図る役目が求められるようになるであろう。

ウ 地域サポートシステムの構築

研究協力員の報告の中でも触れられていたが、中学校卒業後の進路（就労や進学等）のことで悩んでいる本人及び保護者が多いことを感じる。学習困難児への支援は、卒業後も可能な限り学校は支援していくことが大切であると思う。しかし、今後は学校だけではなく、地域の中で支援していくシステムを考えていかなければならない。学習困難児が生活していく上で、ライフステージのその時その時において、地域の支援が必要な場合がある。つまり、相談できる民生委員や保健婦等と連携を図ることや、事業主等の理解を得て、就労につながる道を探ることも大切である。そのためにも、地域の人材を生かしてのネットワークとしてより広い支援システムをどう作っていくかが重要な課題となる。

これからも課題を一つ一つ解決していき、子どもの成長を支援し、子どもが生き生きと生活できるようしていきたいものである。

【引用文献】

- *1：文部科学省、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、『21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）』、2001
 *2：文部省、学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議、『学習障害児に対する指導について（報告）』、1999

【参考文献】

- 山口薫編、『学習障害・学習困難への教育的対応』、文教資料協会、2000
 斎藤久子、『学習障害 発達の・精神医学的・教育的アプローチ』、ブレーン出版、2000
 上野一彦 他、『学習障害の教育』、日本文化科学社、1992
 上野一彦 他、『LDの教育選書1：LDとは』、学習研究社、1996
 上野一彦編、『学級担任のためのLDの指導Q & A』、教育出版、1996
 トニー・アトウッド、『アスペルガー症候群～親と専門家のために』、東京書籍、1999
 熊谷恵子、『学習障害児の算数困難』、多賀出版、2000
 宮尾益知、『自分をコントロールできない子どもたち』、講談社、2000
 竹田契一、『LD児サポートプログラム』、日本文化科学社、2000
 湯汲英史、『「わがまま」といわれる子どもたち』、すずき出版、2000
 三島照雄、『わかって！ぼくたちのペース LDの理解と指導』、三学出版、2000
 玉永公子、『LDラベルをはらないで！』、論創社、2000
 マーク・セリコウィッツ、『ADHDの子どもたち』、金剛出版、2000
 平山諭、『教科別にみる学習障害児の指導 - 基礎から高校進学まで - 』、福村出版、2000
 榊原洋一、『集中できない子どもたち - ADHDなんでもQ & A - 』、小学館、2000
 上野一彦編、『LDの教育 学校におけるLDの判断と指導』、日本文化科学社、2001
 司馬理英子、『ADHD 子どもが輝く親と教師の接し方』、主婦の友社、2001
 キャスリーン・ナド&エレンディクソン、『きみもきつとうまいく』、東京書籍、2001
 田中康雄、『ADHDの明日に向かって』、星和書店、2001
 石崎朝世、『多動な子どもへの教育・指導 - ネットワークのなかで育む - 』、明石書店、2001
 「精神科治療学」編集委員会、『小児・思春期の精神障害治療ガイドライン』、清和書店、2001

調査研究協力員

平成12年度・13年度			
大畠町立神西小学校	教諭	福 本	三恵子
光市立光井小学校	教諭	西 川	麻里子
防府市立玉祖小学校	教諭	白 井	圭 子
宇部市立神原小学校	教諭	松 原	洋 子
下関市立豊浦小学校	教諭	溝 部	哲 正
防府市立桑山中学校	教諭	小 川	浩 三
宇部市立西岐波中学校	教諭	城	隆 輔

指導講師

山口大学教育学部	教授 吉 田 一 成
----------	------------

担当者〔山口県教育研修所〕

平成12年度				平成13年度			
ふれあい教育センター				ふれあい教育センター			
部 長	原 田	勝 美		部 長	森 川	利 春	
研究指導主事	山 下	鈴 子		研究指導主事	大 塚	日登美	
研究指導主事	長谷川	敬		研究指導主事	石 本	正 之	