

特別支援教育における校内支援体制の構築に関する研究

伊達 隆*・姉崎 弘**

特殊教育から特別支援教育への転換が叫ばれている中、モデル地域での取り組みを始めとして各学校における校内支援体制が整備されつつあるといえる。しかしながら、各学校における取り組みについては温度差があり、特別支援教育コーディネーター、校内委員会、個別の指導計画等が導入され実践されている一方で、これらが未整備であったり、十分機能的な役割を果たしていなかったり等、課題も山積しているのが現状である。

本研究においては、特別支援教育を推進していく上で校内支援体制を構築するにあたり、新たに支援システムを開発導入することで、その成果と課題を明らかにするとともに、特別支援教育における校内支援体制の在り方について検討していくこととした。システム導入の結果、運用に際しては、専門的知識を有する特別支援教育コーディネーターを中心とした全教職員による共通理解が不可欠であることが明らかになった。

キーワード：特別支援教育コーディネーター、特別支援教育、校内支援体制

1 はじめに

2001年1月、「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」の提言以降、それまで注目されうる情報に乏しかった障害児教育分野がにわかに脚光を浴び始めてきた。

2003年3月「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を受けて、いわゆる「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る」¹⁾というセンセーショナルな提言により、法整備を待たずして各都道府県では、モデル地域の選定、特別支援教育コーディネーター養成講座の開設、そして、各学校では校内支援体制の整備を始めとした様々な取り組みが進められてきている。また、これらの提言や小中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（以下、ガイドラインと略す）を受けて、各都道府県教育センター等からは、特別支援教育コーディネーターの役割や校内委員会の進め方、個別の指導計画の書式等といった、いわゆる特別支援教育に関するマニュアルが相次いで出されてきている²⁾。このような全国的な流れはあたかも法整備が整っているかのような様相を呈しているともいえる。

2005年4月1日より、発達障害者支援法が施行され、発達障害児がその状態に応じて十分な教育を受けられるようにするために、国や地方公共団体は、適切な教育的支援、支援体制の整備、その他必要な措置を講ずるものとされた³⁾。そして幾多の議論を経て2005年12月、中

央教育審議会による「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」が出された。

特別支援教育における基本的な考えでもある「障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育を通じて必要な支援を行うもの」⁴⁾は、教育的な立場から考えると至極当然な在り方がようやく全体的な流れになりつつあるといえるのではないだろうか。その意味においては、支援を受ける本人はもちろんのこと、どのような立場であっても歓迎されるべき考え方であるといえる。

具体的な取り組みはすでにモデル地域において先進的な取り組みの報告がなされてきている。その中には学校教育の分野だけにとどまらず、例えば、滋賀県甲西町（現湖南市）にみられる医療、福祉、そして地域との連携をもふまえた取り組みがあり⁵⁾、同様の取り組みを進めているものにとっては、まさに追いつき追い越せとの意識が否が応でも高まっていく次第である。

三重県においても北勢地区等をはじめとしてモデル地域の指定が順次なされてきており、例えば四日市地域では、地域特別支援教育コーディネーターを設置し、中学校区における支援体制が整備されてきている⁶⁾。

しかしながら、このようなモデル地域は現在のところ県内全域には及んでおらず、未整備の地域もある。また、モデル地域であっても、学校での体制がやはり基盤になっており、その上での連携が不可欠である。また、モデル地域以外の取り組みの枝葉に値する各学校現場に目を向けてみると、実情は様々である。特別支援教育コーディネーター、個別の指導計画、校内委員会といった整備されるべきものが未整備であったり、整備されていても機能していなかったりと、今後の体制の在り方が問われて

* 松阪市立第一小学校

** 三重大学教育学部障害児教育講座

いるといえる。

本稿で事例として取り上げた A 小学校は M 市中心部に位置している。周辺には史跡や市役所、複数の商店街、住宅等が密集しているが、近年ドーナツ化現象により、児童数が減少傾向にある。2004 年 4 月現在、児童数 170 名、教員数 14 名（校長 1、教頭 1、教諭 10、講師 1、養護教諭 1）学級数 8（内障害児学級 2）のいわゆる小規模校である。

2004 年度は、いわゆる特別支援教育コーディネーター、校内委員会、個別の指導計画等が十分整備されておらず、従前の体制のまま取り組みがすすめられており、他校の取り組みと同様に、2004 年度に特別支援教育コーディネーター養成講座の受講及び校内支援体制の確立に向けての試み、2005 年度より特別支援教育コーディネーターを中心に、校内支援体制を整備しつつある段階にある⁷⁾。

その背景には、特別支援教育という言葉は耳慣れてきているが、実際には

- ①これまでの障害児教育における取り組みを進めているにとどまっていること。
- ②具体的に通常学級における児童に対する支援については、全体での話し合いにおいて、共通理解をしていること。（ただし、LD、ADHD、高機能自閉症等のみを支援対象児童とは限定していない。）例えば、人権同和教育研修の視点から、A 小学校では「心を寄せる子の交流」等で継続して情報交換がなされているケースもあること。
- ③各クラスの状況については、担任の判断で対処しており、あえて全体場で協議しなくてはならないレベルではないという意識があること。（緊急事態ではないという認識）
- ④教師の意識が特別支援教育との言葉には敏感ではあるが、実際は障害児教育担当者のこれまでの取り組みとの差異に理解が進んでいないこと。

等の現状が挙げられる。

ただ、ハード面として単にコーディネーターや校内委員会の設置等に留まるのではなく、それらの機能性をはかること、いわゆるソフト面を重視していかななくてはならないと考える。

そこで、本研究においては、特別支援教育に関わって校内支援体制の構築にあたり、新たに支援システムを開発導入し実践することにより、その成果と課題を明らかにし、今後の特別支援教育における校内支援体制の在り方を検討していくこととする。

2 方法

- (1) 実施期間：2004 年 4 月～2005 年 3 月
- (2) 特別支援教育における校内支援体制の核となる「支

援システム」を開発導入（図 1-1 及び図 1-2 参照）

「支援システム」は、通常学級在籍児童および障害児学級在籍児童について具体的な支援を推進していく上での体制の基盤となるものである。

(3) 主な支援の流れ

主な支援の流れは以下のようである。

通常学級在籍児童への支援は、チェックリスト⁸⁾を用いる方法（チェックリストにより支援対象児童を絞り、児童の実態、現在の対応、その対応後の様子を整理し、

通常学級在籍児童に対する支援の流れ

- ①チェックリストによる支援対象児童のチェック（実態把握）
 - ・各担任が実施
- ②支援対象児童の確認
 - ・障害児学級担任と担任で検討→全体で確認
- ③支援案検討（1 学期末）
 - ・全体で検討
- ④支援案決定（2 学期始）
 - ・全体で検討、決定
- ⑤支援案実行
 - ・各担任が実施
 - ・問題点があれば、その都度検討し、支援案の再検討もあり得る。
- ⑥評価（学年末）
 - ・各担任で評価→全体で確認
- ⑦システムチェック
 - ・全体で検討、確認
 - * 緊急度に応じて実施時期を考慮する。
 - * 実施時期は目安とする。
 - * 学期ごとに個別の指導計画（P→D→S）を作成・実施する。

図 1-1 支援システム（通常学級）

具体的な支援案を作成し実行）を実施することとした。

障害児学級在籍児童への支援は、個別の指導計画に基づく支援を継続して実施した。

個別の指導計画については、通常学級在籍児童に対する支援は初めての試みであったため、記入していくことが目的にならないために、記入していく上で抵抗が少なく考えられる簡易な書式とし、最低限必要な項目と思われるもののみを載せた。そのため、通常学級と障害児学級とは別様式とした。（図 2-1 及び図 2-2 参照）

障害児学級在籍児童に対する支援の流れ

【計画】

①実態把握（各学期始め）：各担任

②長期課題、短期課題の設定（各学期始め）

- ・各担任、本人、保護者

③課題の確認（各学期始め）：全体

【実行】

④支援案の実施（課題決定後）：各担任

【評価】

⑤支援案実施に対する評価（各学期末）

- ・各担任、本人、保護者

⑥システムチェック（学年末）：全体

- * 緊急度に応じて実施時期を考慮する。
- * 学期ごとに個別の指導計画（P→D→S）を作成・実施する。

図1-2 支援システム（障害児学級）

(4) 特別支援教育に関わる内容（LD、ADHD、高機能自閉症等の児童の理解及び個別の指導計画、支援システムについて）の校内研修（全体協議）を計画、実施した

年度当初、校務分掌上コーディネーターは指名されていなかったため、代わりに障害児学級担任がシステムを立案し、相当する役割の担当となり、校内委員会については、障害児教育推進委員会が相当する役割を担うこととした。また、児童の実態把握に用いるチェックリストについては、内容について確認後、各担任にチェックを

年度 個別の指導計画書 作成日 年 月 日

名前	性別	生年月日	所属	記入者名
----	----	------	----	------

〈保護者の願い〉

〈長期課題〉

長期課題	評価
------	----

〈プロフィール・短期課題〉

領域	現在の様子	短期課題	手だて	評価
生活	①	①	①	①
	②	②	②	②
	③	③	③	③
* 各学期ごとに各教科について記入する * ①は1学期を表す				
学習	【国語】 ①	【国語】 ①	【国語】 ①	【国語】 ①
	②	②	②	②
	③	③	③	③
* 各学期ごとに各教科について記入する * ①は1学期を表す				

〈支援のポイント〉

図2-2 個別の指導計画書式（障害児学級）

任せることとした。ただし、チェックそのものの判断は担任に任せるため、厳密さはあえて要求せず、日頃の様子をふまえての判断とした。

3 結果

(1) 通常学級在籍児童に対する支援について

支援システムを整備し実施することにより、これまで実施できなかった通常学級在籍児童（特別支援教育対象と思われる児童）について支援案を実施（Plan 立案→Do 実施→See 評価）することができた。

2004年度については、通常学級在籍児童168名中、2名について具体的な支援案を策定し、実施、評価することができた。

システムの流れに沿ってみていくと、まず、チェックリストを用いた担任によるチェックをシステム案提示確認後、約1か月のチェック期間を経て（行事との関係により）提出としたところ、中学年1名、高学年1名が対象児童としてあがった。いずれも医師による診断はされていない。

この2名について支援が可能かどうか、担任と障害児学級担任とで検討し、目標、手だてを中心に支援案をまとめた。支援案については、全体で内容を確認し、実施期間は、10月始めから翌年2月まで継続し取り組んだ。評価については、学年末に担任による評価を行い、全体

年度 個別の指導計画書 作成日 年 月 日

名前	性別	生年月日	所属	記入者名
----	----	------	----	------

保護者の願い

現在の様子

現在の支援

支援の結果

目標

手だて

評価

図2-1 個別の指導計画書式（通常学級）

の場で確認した。

しかし、システムチェックまでは十分できず、次年度の実施も含めて検討することとした。ケースに関する支援の概要については、以下のようであった。

①ケース1（中学年）

基礎学力の不足から授業内容への理解が十分ではないことから、TTによる支援により、個別対応できる体制をこれまでより増やすこととした。

TTについては指導時間の増加により、これまでよりも個別に対応する時間が増え、児童のつまづきに対し対応できる時間が増えた。しかし人的な問題から対応できる時間は限定せざるを得なかった。

②ケース2（高学年）

基礎学力の不足から授業内容への理解が十分ではないため、放課後の指導時間を確保し、個別対応により学力補充をしていくこととした。

放課後の時間については、会議等と重ならない曜日に実施し、対象児童も含めて複数の児童について個別に指導した。

指導内容としては、基礎的な問題を中心に組み組んだが、時間の確保が十分できなかった。ただ継続して取り組むことにより、意識面での働きかけにはある程度効果があったものとする。

(2) 障害児学級在籍児童に対する支援について

障害児学級在籍児童については、A小学校オリジナルの書式による個別の指導計画におけるP→D→Sに基づいて支援を実施することができた。

従前のモデルとして扱われている一般的な個別の指導計画の書式を改定し、書式についてはよりシンプルなものと、通知表とのリンクが可能な内容を記載できるものとした。

運用にあたって教師の記述はできる部分から取りかかり、欄を埋めていくだけの作業になることは避け、機能面を重視した。

また、教師の記述のみにとどまらず、保護者と内容についての確認を実施することとし、目標、手だて等の共通理解を図ることを心がけ、目標にかかわる日常的な活動の様子については、連絡帳、家庭訪問、電話連絡等、これまでの方法を継続しながら伝えていくことができた。

(3) 研修体制について

特別支援教育及び校内支援体制について情報交換を含め、理解を深めることができた。

1学期の校内研修会では、障害児学級在籍児童についての日常の様子に関する情報交換会を設定し、このとき、個別の指導計画についての説明を併せて行った。

校内夏季研修会において、システムの流れ、各項目についての確認をした。試行的な意味合いも含めてシステムの流れに沿って支援を進めていくことを全体で確認し

た。ここで特別支援教育について理解を深めるために「特別支援教育について」「軽度発達障害について」の学習会を実施した。

法整備に関わる点は十分検討できなかったが、システム実施により、法整備後もスムーズに移行できる体制づくりをすすめていくことで共通理解することができた。

しかし、細部については十分検討することができなかったため、スケジュールについては弾力的に扱うこととした。また、支援システム導入後の研修体制が十分整備できなかった。

支援案決定後、関連する内容についての研修がもてず、まとめの段階でのみ報告を兼ねるということであった。また、授業公開を計画的に行うことができなかったため、障害児学級についても授業の様子を十分公開するまでには至らなかった。

4 考 察

(1) 支援システムについて

①チェックリストについて

チェックそのものは対象児童の様子が該当項目にあてはまるかどうかチェックするといったシンプルな内容であったため、通常学級担任であっても容易に取り組めるものであった。しかしながら、あくまでも判断していくための参考資料としたため、厳密な判断はあえて求めなかった。そのため、対象児童をすべて網羅できたとはいえないと考える。

また、挙げられた児童については、チェックする以前に日頃の行動等により該当することが明らかであるといったケースもあった。

チェックする側があれもこれもといった感覚になるケースも出てくる。同じチェックでもレベルに差が出てくることも考えられる。また、対象児童が教師により態度の変容が見られるケースもあり、詳細については一様に判断できないという問題も見られた。

現在のところ、とりあえず利用しているといっても良い状況である。先行研究等を検討しながら、より負担の少ない、わかりやすいものをオリジナルなものとして開発していくことを検討しても良い。

一番近くにいる担任が最もよく児童について理解していると学校現場では言われている。観念的ではあるが、大切にしたい点でもある。

今後、他のチェックリストとの併用等も考えられるが、現状では、教師の理解度に差異があるため導入することには混乱を招くおそれもあるため、慎重に進めて行かなくてはならない。

②協議について

担任との協議時間が限定され、十分な時間保障ができ

なかった。そのため、共通理解が十分できたとはいえない。フォーマルな会議については、職員会議、研修会の場を利用していくことも可能であり、A小学校のように小規模校の場合は、あえて関係者だけが集まるよりは話し合いの効率がよいケースもある。加えて会議の精選も含め、時間確保の工夫が必要である。

③個別の指導計画について

A小学校オリジナルの書式を用いることで、障害児学級では保護者との共通理解や通知表とのリンク等効果的な活用がはかれた反面、通常学級では保護者への開示にまで至らず、校内運用にとどまった。いずれの場合も各場面において具体的な目標設定ができず、評価が明確ではなかった。また、設定場面が限定されていたため、生活全般を網羅するところまでに至らなかった。これは、項目について最小限度に抑えたことも関係しているものとする。この目標設定等のスケジュールについても当初決定していたものとは変更となった。慣れていないことが大きな要因と考えるが、ある程度の枠内といった大まかな設定が適当なのかもしれない。

保護者の意識としては、新しい試みとして受け取られており、学校主導で進めていかざるを得なかった。

したがって、書式そのものはもちろんのこと、目標等についても大枠では理解していても細部まで確認するまでには至らなかった。学校に任せる部分が大きく影響していたものとする。

④システム担当者について

今回の支援システム担当者は障害児学級担任が中心となった。年度当初コーディネーターが指名されておらず、障害児学級担任が理解している内容が多く含まれていたことからシステムの開発運用に関して主に携わることとなった。このように障害児学級担任がコーディネーターとなっている学校も多い。

実際、システムに関しては専門的な知識が必要とされる点が多く、加えてある程度の経験がないと機能面についても十分な効果が期待できないといえる。ただ、障害児学級担任は自分の学級があることから自由度がそれほど高くなく、通常学級在籍児童についての把握が難しい状況にもなりうることも考えられる。この点は各学校により状況は異なってくるであろう。

いずれにしても中心となってシステムを推進する役割の教員が必要であり、実質、コーディネーターとしての役割を担っていく教員は不可欠である。

(2) 校内研修について

特別支援教育についての研修を行い、職員間で共通理解を図ったが、支援体制の捉え方に若干の差異が見られた。全体協議を設定し、共通理解を深めていく必要がある。

また、わかりやすく提示していくことも必要であり、難解な言葉の羅列や説明等ばかりではなく、具体的なケースについてどのような対応が有効であるかといった話し合いも随時提供していくことも必要である。身近な話題がやはり理解しやすく日々の実践に即応できる強みもあり、教師側の意識も高くなるものとする。障害児学級での授業研究も一つの方法として検討できる。

(3) 保護者への情報公開

特別支援教育を推進していく上で、障害児学級在籍児童の保護者のみならず、全体への情報発信が不可欠であり、協力体制の確立が必要である。

しかしながら、現在のところ、全体への情報発信は法的な整備が十分でないこともあり、学校からは公的な発信はできなかった。従前の障害児教育のとらえで特別支援教育を考えている保護者も多いものと推察される。特別支援教育の理念である一人一人のニーズに応じた支援を確かなものにしていくために慎重に啓発をも含めて進めていかなくてはならない。

また、保護者からの要望によりクラスの子どもが特別支援の対象かどうか検討することも今後予想される。関係機関との連携もいっそう進めていかなくてはならない。

5 結論及び今後の課題

支援システムを開発導入した結果、今後、システムを運用していく上で、特別支援教育コーディネーターを中心とした全教職員による共通理解が不可欠であることが明らかになった。

これまで述べてきたように、支援システムの推進役となる担当者は、システムの過程で扱うチェックリストや個別の指導計画等をはじめとした専門的知識を有することが必要不可欠である。そのため、やはりコーディネーターを校務分掌上に定め、指名することが求められる。

加えて支援体制を整備していく上でこのような専門的知識を有する教員の指名が望まれるが、通常学級支援の点を考えると、必ずしも障害児学級担任である必要性はないと考える。むしろ、全体を見ることができる教員（例えば、教頭や専科担当教員等）の方が実態把握の点では優れているのではないかと考える。

また、支援システムの実施段階においても支援の在り方について共通理解を深める必要がある⁹⁾。校内研修等により全員が支援システムについての理解をさらに深めていくことが必要であるが、特に子どもの実態把握についてはチェックリストを用いることから、支援の成否の鍵を握っているといえる。その基盤となる子どもの理解を教職員一人ひとりが深めていくことが何よりも重要であるとする。

なお、全体で支援できる体制を整備していく上で、以

下の点が課題と考える。

(1) 支援システムの改善について

シンプルであることが負担にならず、使いやすさにつながるため、機能面の向上を絶えず重視していく必要がある。今後のシステム運用に関しては、

- ①コーディネーターの指名
- ②校内委員会の整備
- ③関係機関等との連携の強化
- ④柔軟なスケジュールの設定
- ⑤チェックリストの共通理解

の検討が不可欠であり、P→D→Sのサイクルにおける運用と並行して整備していく必要があるものとする。

(2) 各担任の支援における工夫

対象児童に対するこれまでの支援を含めた具体的なケースによる支援方法の提示（支援の成功例や失敗例の情報交換等）や先進校の取り組み等を取り入れたり、TTをはじめとした人的な配置が可能であれば、臨機応変にその体制を整備したりすることも必要である。

(3) 日々の情報交換について

どこの学校においてもそうであるように、A小学校の場合も、子どもの様子あるいは心を寄せる子の交流を職員会議、研修会等、全体が集まる会議において時間設定している。このとき、クラス担任からの報告等がなされており、一部ではあるが子どもの様子を知ることができる。校内委員会等、別に設定した会議が十分機能していない場合、代わりに補充機関として役立つ場でもある。原案を作成していく作業的な要素が強い場合は除いて、校内委員会にこだわらず、いくつかの場を利用していくことも情報交換を継続していくには必要であるとする。

また、会議の場だけではなく、日常的な情報交換を密にすることも必要である。直接関わっていない場での様子は側にいる教師等の話が大事な情報源である。

(4) 保護者との共通理解について

基本的には、情報を精選し、わかりやすい資料を提供する姿勢が重要となってくる。

現在のところ、法的な部分は明確にできない点はあるものの、情報としては豊富にあるものとする。ただ、情報提供や公開を拙速するあまり、マイナスイメージが先行してはせっかくの機会を逸してしまうことになりかねない。特別支援教育の理念をわかりやすく伝え、具体的なケースを明示していくことが理解を深めるためにはまず必要なことである。

また、保護者にとっては、自分の子どもがどうなるのか、クラスがどうなるのか、といったことが最大関心事ではないだろうか。保護者向けの研修会や個別に相談する機会を設け、丁寧に対応していくことも必要である。これに併せて保護者からの要望もシステムの中につなぐことも必要になってくるものと推察される。

制度の改正に合わせて、急に変わることも体制としてはなじまない部分も多いのではないだろうか。移行措置的な部分も残していく必要もあると考える。

(5) 校内研修体制の整備について

校内研修については、特別支援教育に関わる内容だけではなく、校内研修テーマに関わる内容、人権同和教育に関わる内容等、年間スケジュールに沿ってほぼ内容が決まっているのが現状である。その中で計画的、効果的に進めていくためには、ある程度の絞りを必要とする。システムが軌道に乗るまでは、まずシステムに関連する話題提供が必要であるとする。

注) 個人情報保護の観点から、個別の指導計画については書式のみを掲載した。

引用・参考文献

- 1) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告） 2003
- 2) 文部科学省 小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案） 2004
- 3) 発達障害者支援法 2005
- 4) 前掲 1)
- 5) 藤井茂樹他 甲西町発達支援システム（1）甲西町個別指導計画要綱とIEPネットワーク 日本特殊教育学会第40回大会発表論文集 p367 2002
- 6) 四日市市教育委員会 四日市市学校教育ビジョン（6か年計画） p32 2005
- 7) 松阪市立第一小学校 2004年度実践集録 pp68-69、pp76-77 2005
- 8) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査 2003
- 9) 伊達 隆 特別支援教育コーディネーターによる校内支援体制の構築に関する研究 日本特殊教育学会第43回大会発表論文集 p626 2005