

小・中学校で特別支援教育を推進するための校内支援体制づくり

- 軽度発達障害のある児童生徒への支援に向けて -

特別支援教育課 長期研修員 蓮沼美由紀

1 主題設定の理由

障害のある子供の教育をめぐるっては、ノーマライゼーションやインクルージョンの理念の進展がみられる。盲・聾・養護学校や養護学級に在籍したり、通級による指導を受けていたりする児童生徒は増加傾向で、その障害は、重度・重複化、多様化している。また、平成14年度の文部科学省全国実態調査では、LD、ADHD、高機能自閉症等（以下、軽度発達障害とする）の特別な教育的支援を必要とする児童生徒が、約6.3%（静岡県調査では約2.4%）の割合で通常の学級に在籍しているという報告がなされた。

自校を取り巻く地域の小・中学校に目を向けてみると、障害のある児童生徒の教育は、養護教育に携わっている教員に頼っている感がある。しかし、軽度発達障害のある児童生徒が、通常の学級に在籍している事実を考えると、養護教育に携わっている教員だけでなく、通常の学級の教員も含めて、軽度発達障害のある児童生徒への支援に取り組もうとする教員の意識の向上が必要である。また、軽度発達障害のある児童生徒が、自立や社会参加できる力を培うためには、一人一人の教育的ニーズを把握し、系統的な教育的支援を実現することが望まれる。そのためには、学校全体で支援に取り組めるように、校内支援体制を整備する必要がある。

2 研究の目的

自校や自校を取り巻く地域の小・中学校で特別支援教育を推進するために、軽度発達障害のある児童生徒の支援に向けた教員の意識の向上を図る手だてを探り、児童生徒と担任を支え、系統的な教育的支援を実現する校内支援体制の在り方と運営方法について提言する。

3 研究の方法

- (1) 軽度発達障害のある児童生徒の支援に対する小・中学校の教員の意識調査を、アンケート形式で行う。結果を分析して考察し、そこから、教員の意識の現状と課題、その解決に向けた手だて、学校の実情に合った校内支援体制の在り方や運営方法を探る。

アンケート調査は、教員を対象に、A地区の特別支援教育推進体制モデル事業指定の小学校1校の教員16人、中学校1校の教員25人、B地区の抽出校である小学校6校の教員93人、中学校3校の教員53人に対して行う。

- (2) 特別支援教育を推進している先進校の視察や文献等から、軽度発達障害のある児童生徒の支援に対する教員の意識の向上に向けた具体的な手だてと、その学校の実情に合った校内支援体制の在り方や効果的な運営の仕方を構想する。

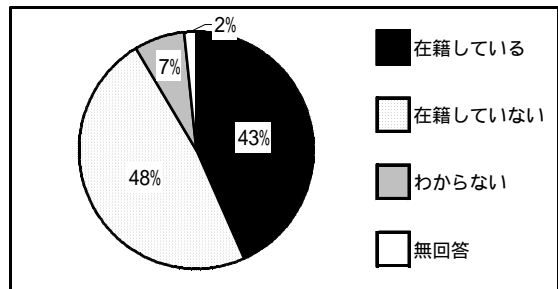
4 研究の内容

(1) 軽度発達障害のある児童生徒の支援に向けた教員の意識

ア 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の存在

本研究を進める上で、A地区とB地区において、軽度発達障害のある児童生徒の支援に向けた教員の意識調査を実施した。結果から、担当している学級に特別な教育的支援を必要とする児童生徒がいると答えた教員が約43%いることが分かった(資料1)。その児童生徒が軽度発達障害であると診断されているかは、このアンケートからは判断できないが、特別な教育的支援が必要な児童生徒が在籍していることは確かで、支援に向けた対応が必要だと思われる。

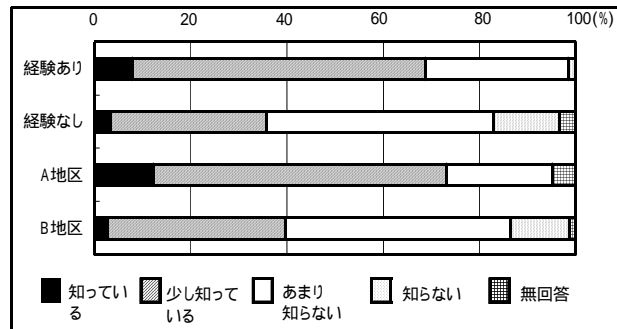
【資料1】支援を必要とする児童生徒の存在



イ 軽度発達障害のある児童生徒の支援に向けた教員の意識の現状

資料2は、軽度発達障害のある児童生徒の支援方法の理解度を、A地区とB地区、養護教育の経験の有無で比較したものである。軽度発達障害への理解は、地域だけでなく、養護教育の経験の有無によっても、校内の教員間に差が生じていることが分かった。

【資料2】軽度発達障害の支援方法についての理解



では、このように意識に違いのある教員が、どのような意識の基に軽度発達障害のある児童生徒の支援に向かおうとするのであろうか。資料3は、軽度発達障害のある児童生徒の支援に対し、教員がどのような意識を持っているかについて、意識調査の結果をまとめたものである。

【資料3】軽度発達障害のある児童生徒の支援に対する教員の意識について

まだ特別支援教育に対する理解は深まっていない。
通常の学級の子供中心の意識が抜けない。自分の学級にいなければ理解しようとする意識が低い。
特別支援教育とはどういうことか、なぜ今特別支援教育なのかが見えてこない。
軽度発達障害のある生徒を同じ視点で見てもよいが、特別な視点で指導すべきなのかがよく分からない。
軽度発達障害のある児童生徒は、だらしのない生徒や能力の低い生徒と同じような支援をされがちであるので、障害を共通認識する必要がある。
一部の教員に対する研修ではなく、学校全体で行うことが必要である。
まだ特別支援教育は始まったばかりなので、まずは全職員で研修したい。

ウ 軽度発達障害のある児童生徒の支援に向けた教員の意識の重要性

資料3等を基に、軽度発達障害のある児童生徒の支援に向けた教員の意識を5つに

分類し、特別支援教育の推進に向けた取組の重要性を考えた。

【資料4】 軽度発達障害のある児童生徒の支援に向けた教員の意識

| | | | |
|---------------------------------|-------------------|-------------------------|---------------------------|
| 意識1 | 意識2 | 意識3 | 意識4 |
| 特別支援教育を進めていこうとする意識 | 軽度発達障害を理解しようとする意識 | 軽度発達障害による困り感に寄り添おうとする意識 | 軽度発達障害を克服するための支援を行おうとする意識 |
| 意識5 チームや学校全体で支援をしようとする意識 | | | |

(ア) 特別支援教育を進めていこうとする意識（意識1）

特別な教育的支援を必要とする児童生徒が、通常の学級に存在している現状を考えると、資料3の ~ のような、特別支援教育に対する意識が高まっていない教員に、特別支援教育の重要性を伝えることは、急務の課題だと思われる。

小・中学校において、障害のある児童生徒一人一人のニーズに合った教育的支援を行っていくには、養護学級や通級指導教室だけではなく、通常の学級を担当する教員を含めた教員全員で取り組むことが求められる。

(イ) 軽度発達障害を理解しようとする意識（意識2）

教員が軽度発達障害のある児童生徒の支援を考えたとき、まずその障害を理解しようとする意識が大切である。その時、資料3の のような障害を特別視する意識を持つ教員も出てくると思われる。そのような意識が、軽度発達障害を含めた障害そのものを理解しようとする意識に向かうことは、ノーマライゼーションやユニバーサルデザインの考え方が進展している現状を考えると、重要である。そして、障害を特別視する意識を、人は一人一人違う存在であるにとらえる意識に変えたり、環境（道具、援助者、周囲の理解、社会制度等）により、障害が障害ではなくなることもあるという意識に変えたりすることも必要である。（注1）

(ウ) 軽度発達障害による困り感に寄り添おうとする意識（意識3）

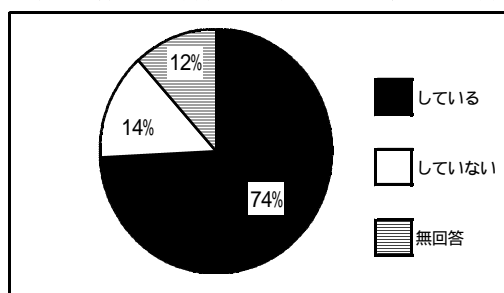
教員が軽度発達障害のある児童生徒の支援を考えたとき、その障害の理解が進むと、児童生徒の困り感が見え、寄り添おうとする意識が大切になる。しかし、資料3の にあるように、教員は、児童生徒一人一人をよく見つめることなく支援をしてしまうこともある。特に1学級当たりの人数が多い通常の学級では、学級全体を指導することに教員の気持ちが注がれ、児童生徒一人一人を見つめようとする意識が働きにくい。軽度発達障害のある児童生徒の行動を、児童生徒自身の怠けや家庭の教育力不足が原因で起こると考えてしまうこともある。そのような教員の意識を、児童生徒一人一人をよく見つめ、児童生徒の困り感に寄り添おうとする意識に変えていくことで、一人一人のよいところが見え、次の支援を行おうとする意識へつながると考える。

(エ) 軽度発達障害を克服するための支援を行おうとする意識（意識4）

教員が、軽度発達障害の児童生徒の困り感に寄り添い、支援に向かおうとしても、それを実行に移すまでに至らないことがある。資料5にあるように、A・B地区で

は、14%の教員が、特別な教育的支援が必要な児童生徒へ支援を行っていない現状がある。その理由を、資料6にまとめた。ここからは、軽度発達障害のある児童生徒への支援方法を理解していない教員の実態や、どの教員も現状で手一杯で、児童生徒やその担任をサポートする時間的余裕がない状況が考えられる。しかし、困っている児童生徒のために支援を行おうとする意識に変えていくことは、その後の支援につなげるために大変重要なことである。

【資料5】
特別な教育的支援が必要な児童生徒への支援



【資料6】支援を行っていない理由

支援方法が分からない。
 常時、支援を行っていない。
 日常の活動で手一杯である。
 個人的に触れ合う時がない。
 一人ではその子にずっとついていられない。
 人的余裕がない。

(オ) チームや学校全体で支援をしようとする意識（意識5）

特別な教育的支援に取り組む際に考慮したいのは、資料6の ~ の理由から伝わってくる、一人に対応するときの教員の限界感である。教員は、軽度発達障害のある児童生徒の困り感に気付き、支援をしたいと考え、実行に移すとき、一人で支援を抱え込んでしまう傾向がある。このような担任の意識や、担任に任せてしまいがちな校内の意識を、チームや学校全体で支援をしようとする意識に変えていくことで、軽度発達障害のある児童生徒の支援に向けた教員の意識は向上すると思われる。

また、資料3の や でも、支援に向かうためのチームアプローチの必要性が挙げられている。一人で取り組むのではなく、全体研修としての取組やそれ以外の校内支援体制における取組等、学校全体で取り組むことを体制として位置づけていくことで、支援に対する共通理解が図られ、軽度発達障害のある児童生徒への支援が、効果的に進むと思われる。

エ 軽度発達障害のある児童生徒の支援に向けた、教員の意識の向上を図る具体的な手だて

軽度発達障害のある児童生徒の支援に向けた具体的な手だてを、聞き取り調査や様々な文献を参考に、資料7に示した。教員の意識に合わせ、取り組む内容を分類した。そして、教員が、チームや学校全体で支援をしようという意識に向かうよう、取組の内容を、「全体研修としての取組」と「研修以外の校内支援体制における取組」に分けて整理した。

チームや学校全体で支援をしようとする際、時間的な余裕のない忙しい学校のことを考慮し、「研修以外の取組」については、なるべく各学校にある既存の組織や設定された時間を活用するようにした。また、資料6の「人的余裕がない」というこ

とも、大きな課題である。現時点で人的加配については難しい状況にあるが、市町村によっては特別支援教育支援員を採用している例などもあり、これからの市町村の取組に期待するところが多い。各学校の実情に合わせ、組織改編の工夫や教育課程の見直し、養護学級との交流等で人と時間を生み出す工夫をし、できるところから取り組んでいくことが必要であるとする。

【資料7】軽度発達障害のある児童生徒の支援に向けた、教員の意識の向上を図る具体的な手だて全体研修としての取組

| | 教員の意識 | 研修の具体的内容 |
|-----------------|--------------------|---|
| 意識5 チーム・学校支援 | 意識1 特別支援教育の理解推進 | 特別支援教育の概要についての理解 |
| | 意識2 障害の理解 | 軽度発達障害の理解と指導法について 個別・小集団指導体制についての理解 |
| | 意識3 困り感への寄り添い | 軽度発達障害の疑似体験による体験的理解 養護学校等の研修会への参加 |
| | 意識4 支援の実行 | 特別な教育的支援を必要とする児童生徒のニーズに合った、効果的な指導法について 外部の専門家による継続的实践研修 個別の教育支援計画・指導計画作成・評価について 事例検討会（インシデント・プロセス討議法等の活用）（注2） 先進校への視察研修 外部機関や保護者との連携について |

研修以外の校内支援体制における取組

| | 教員の意識 | 具体的取組 | 取り組む場 |
|-----------------|--------------------|---|--|
| 意識5 チーム・学校支援 | 意識1 特別支援教育の理解推進 | 特別支援教育コーディネーター指名 学校経営計画への特別支援教育の位置づけ | 特別支援推進委員会(注) 特別支援推進委員会 |
| | 意識2 障害の理解 | 専門的な情報の発信とその共有 (養護学級や通級担当者、コーディネーター等から) | 学年（主任）会、職員会議、 朝の打ち合わせ、おたより等 |
| | 意識3 困り感への寄り添い | チェックリストによるスクリーニング 障害者との交流（共同学習、学校間交流等） 養護学校による出前授業 | 学年会、児童生徒理解全体会 授業 授業 |
| | 意識4 支援の実行 | ケース会議の開催 巡回相談 個別の教育支援計画、指導計画作成、評価 (アセスメントシート、個別支援カード、 リソース調査) 教育環境整備 担任や該当学年による情報発信 | 支援チーム 支援チーム 校内委員会、支援チーム 個別の支援教室、養護学級等 校内委員会 学年（主任）会、職員会議、 朝打ち合わせ |

(注)特別支援推進委員会とは、校内委員会をスムーズに運営するために設ける、委員会のメンバーを絞った話し合いの場

(2) 児童生徒とその担任を支え、系統的な支援を行う校内支援体制の在り方と運営方法

特別な教育的支援を必要とする児童生徒や指導に当たる担任を全校体制で支えていくためには、校内支援体制を整備することが必要である。

ア 校内支援体制のとらえ方

本研究に際して行った意識調査によると、多くの教員が、外部機関との連携体制や個別の支援体制、校内委員会設置が、校内支援体制整備には大切であると答えている。そこで、特別な教育的支援を必要とする児童生徒とその担任を支え、系統的な教育的支援を行う校内支援体制を、次のような視点でとらえた。

校内委員会や特別支援教育コーディネーターを中心として、学校全体で共通理解を図り、児童生徒や担任を支える支援体制と、児童生徒一人一人のニーズに合った、系統的な教育的支援を行う、個別の支援体制

家庭との連携

外部機関との連携体制

以上の3つの視点のうち、本研究では、 における校内支援体制の在り方を、学校の実情を考慮して提言する。

イ 校内支援体制整備の必要性

特別支援教育推進体制モデル事業を受け、校内支援体制の整備が進んでいるA地区の教員の意識調査によると、体制を整備した成果について資料8のような意見を寄せている。

【資料8】 校内支援体制整備の成果（A地区の教員の意見から抜粋）

全校で行っていきこうという職員の意識は高まった。
支援教員がつくことで、T1は安心して授業を進められ、担任の負担が減った。
職員全体で指導に当たることができ、共通理解ができた。
他学年の様子が分かってきた。
組織作りができ、外部機関との連携が進められた。
外部機関とのパイプができた。
今まで学年内で対応、指導してきたことを、組織化し、整理して対応するところは評価できる。

資料8では、チームや学校全体で支援しようとする意識を教員が持てるようになったり、子供たちへの理解が進んだり、外部機関との連携で、より専門的な支援を子供たちに提供できるようになったりしたことが分かる。このように、児童生徒やその担任の支援に向けた校内支援体制整備による成果が挙げられているところから、その必要性が伺える。

資料9は、これから校内支援体制の整備に取り組もうとしているB地区の教員が、現在、自分の学校の校内支援体制としてとらえていることをまとめたものである。

【資料9】 B地区の教員が、自分の学校の支援体制ととらえていること

必要に応じて、相互に相談し合える環境
常時設定された場での児童生徒への個別支援
・養護学級 ・ことばの学級 ・保健室 ・級外 ・スクールカウンセラー ・心の教室相談員等
校内で連携を図っている体制
・学年間サポート ・副担任制 ・養護学級からのアドバイス ・ことばの教室による様々な支援
・TT指導 ・少人数指導 ・交流授業等
定期的に設定された場で、全職員が児童生徒の共通理解を図る体制
・学年主任会 ・就学指導委員会 ・職員会議 ・児童理解研修会 ・いじめ対策委員会等

B地区の教員が挙げている校内支援体制は、どの項目も特別な教育的支援を必要としている児童生徒への対応としては適切なものと思われる。また、担任が一人で支援を抱え込まないような配慮も見られる。そこで、共通理解を図る体制を生かした個別

の支援体制等、資料9の～にあるそれぞれの支援体制が有機的につながるように体制を整備し直すことで、より一層充実した教育的支援が可能になるのではないかと考える。資料8のの意見にもあるように、新たに校内支援体制を整備するという考え方ではなく、今まで成果を上げてきた既存の体制を整理したり、組織を改編したりして、学校の実情に合った校内支援体制を整備していくことが大切である。

ウ 校内支援体制の在り方と運営方法

(ア) 校内支援体制の整備

校内支援体制の整備には、主に特別支援教育コーディネーターの指名と校内委員会の設置が必要である。

a 特別支援教育コーディネーターの指名

校内支援の中心的な役割を担うのが、特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターとする）であり、その役割を明確にすることが重要である。学校の実情によっては、コーディネーターを複数配置することも考えられるので、その場合はコーディネーターの役割を分担することとなる。資料10は、学校の実情によりコーディネーターの役割を分担した例である。

パターンAは、級外が教務主任のみという小規模小学校を想定している。学級担任がコーディネーターを兼任しているため、負担にならないように、コーディネーターの役割を各分掌の担当教員と分担している。

パターンBは、コーディネーターを2人で担当する例である。コーディネーター2は、外部機関や保護者の窓口となるので、教頭や教務主任が適している。

パターンCは、養護学級の担任（コーディネーター1）の障害に対する認識や個別の支援の在り方に対する専門性を生かした役割の分担例である。この場合、学校全体の子供たちを把握している生徒指導主任や養護教諭が、コーディネーター2を務めるのが適当であると思われる。

【資料10】コーディネーターの役割の分担例

| コーディネーターの役割 | | パターンA | パターンB | パターンC |
|------------------|--------|---------------|----------------------|--------------------------|
| 早期発見のための実態把握 | | 生徒指導主任 | コーディネーター1 (校内支援) | コーディネーター2 (子供支援・担任支援) |
| 担任の指導への支援 | | コーディネーター | | |
| 個別の支援 | 情報収集 | コーディネーターと教務主任 | | コーディネーター2 (校外支援) |
| | 指導計画作成 | | | |
| | ケース会議 | | コーディネーター1 (校内外支援) | |
| 全職員の共通理解のための全体研修 | | 研修主任 | | |
| 外部機関との連携 | | コーディネーター | | |
| 保護者との相談 | | 教頭 | | |
| 保護者への理解啓発 | | 養護教諭 | | |

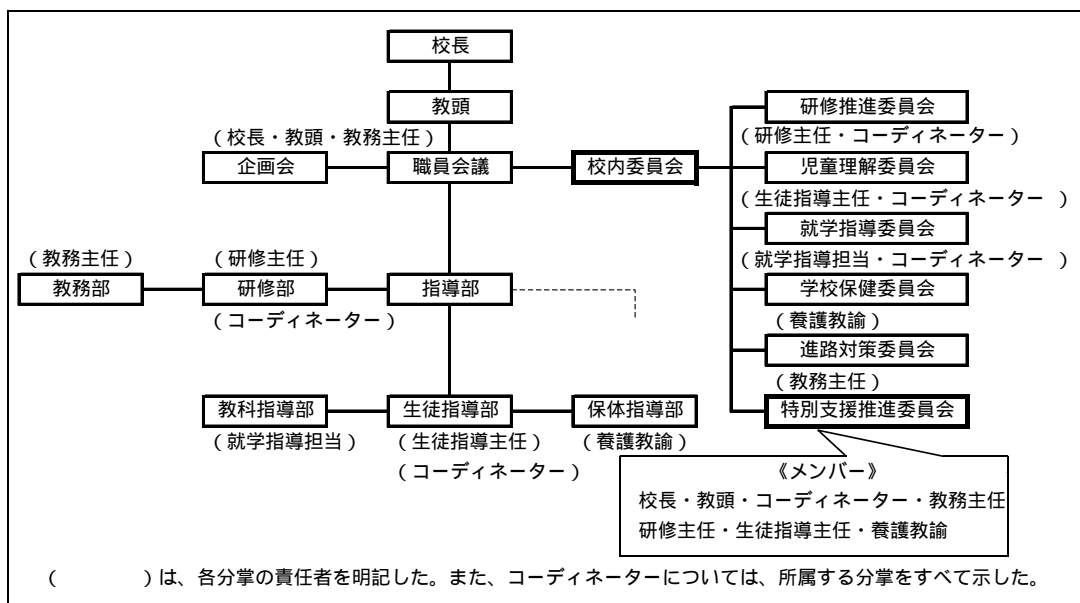
b 校内委員会の設置

校内委員会の設置については、学校の実情に合わせて様々なタイプが考えられる（注3）。タイプ1は、既存の委員会の内容や機能を見直して、更に整理し統

合するタイプである。タイプ2は、既存の委員会（例、校内就学指導委員会）に校内委員会の機能を拡大するタイプである。タイプ3は、学校内にある様々な委員会を大きな校内委員会の下部組織として考え、案件ごとに下部組織の委員会が活動するタイプである。

資料11は、特別支援教育を推進していくために、全学年単学級の小規模小学校に、校内委員会を設置したタイプ3の例である。校長、教頭、教務を合わせて教員が10人程度という少人数なので、委員会のメンバーに重なりが多く、各指導部長が委員会の責任者も兼ねている。新たなメンバーで新しい組織を作るのではなく、校内委員会のメンバーを教員全員とし、既存の委員会の各機能を校内委員会の運営に生かしていけるよう、各委員会を校内委員会の下部組織と位置付けた。

【資料11】タイプ3の校内委員会設置例（小規模小学校を想定）



c 校内支援体制の効果的な運営方法

コーディネーターが指名され、校内委員会が設置されたら、次は、いかに効果的に校内支援体制を運営していくかである。

資料11の小規模小学校の例では、教員が少ないので、校内委員会のメンバーは教員全員とした。このようにすると、校内委員会を職員会議等に引き続き開催でき、年間計画への位置づけや時間設定が容易になるだけでなく、児童の教育的支援について教員が共通理解を図りやすくなる。主な委員会にコーディネーターが所属し、各委員会との連絡調整を行っていくことで、各委員会の機能を校内委員会の運営に生かしていくことができる。また、時間が限られている中で、校内委員会を効果的に運営していくためには、校内委員会開催の目的を精選する話し合いが必要となる。そのためには、少人数の教員で組織する特別支援推進委員会を機能させることが望ましい。

このように、教員10人程度の小規模小学校で校内委員会を効果的に運営するこ

とを考えながら、1年間の校内委員会活動例を、資料12に示した。活動内容については、支援をする時間と支援者不足が課題である現状を踏まえ、教員全員で行う既存の研修会や委員会を校内委員会の機能として生かし、年間計画の活動として組み入れている。また、担当者も一人の教員に負担がかからないよう分担している。校内研修会については、教員がどのような意識の基に支援に臨もうとしているかを考慮して研修内容を配列し、軽度発達障害のある児童生徒の支援に向けた教員の意識の向上を図るようにした。

【資料12】校内委員会の年間活動例（小規模小学校を想定）

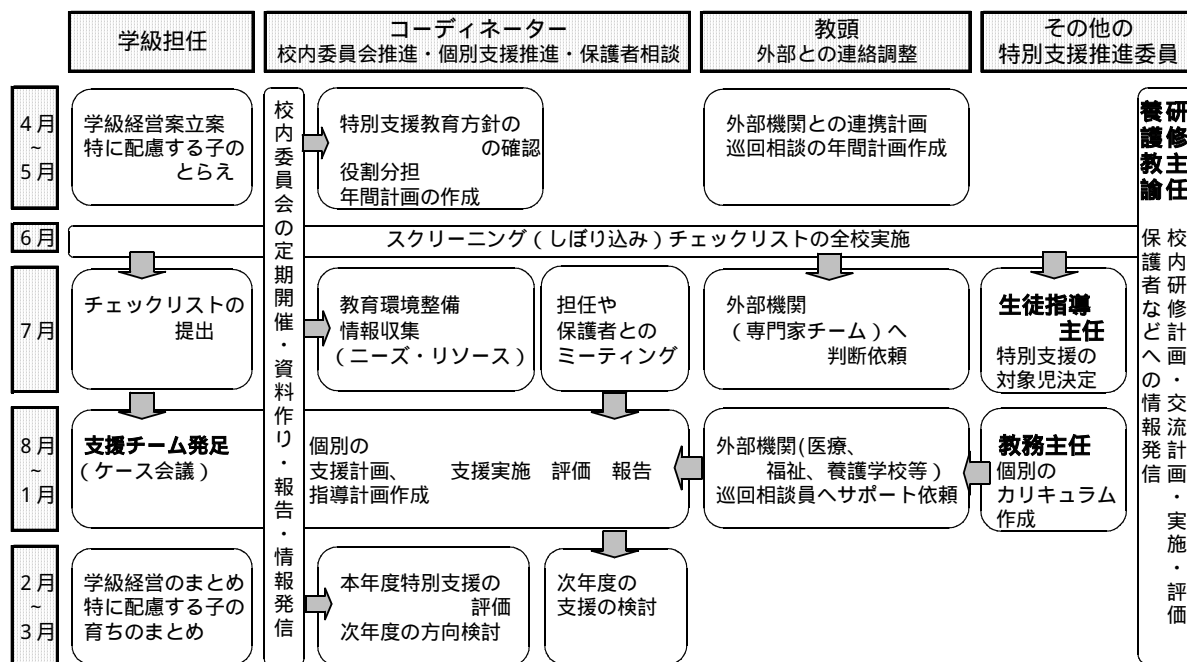
| | 校内委員会の活動内容 | 活動の場 | 担当（サポート） |
|----------|---|--------------------------|--------------------|
| 4月 | 特別支援教育についての学校方針の確認 役割分担・年間計画の作成 | 特別支援推進委員会 (職員会議で共通理解) | 校長・コーディネーター |
| | 意識1の研修(特別支援教育の概要) | 校内研修会(1) | 研修主任(外部機関) |
| 5月 | 意識2の研修(軽度発達障害についての理解) (チェックリストによる、スクリーニングについて) | 校内研修会(2) | 研修主任(外部機関) (注1) |
| | 児童理解全体会(1) (特別支援教育対象児の決定も含む) | 児童理解研修会(1) 就学指導委員会(1) | 生徒指導主任 就学指導担当 |
| 6月 7月 | 個別の教育的支援について(校内外リソース調査) (個別の教育支援計画、指導計画、評価) | 職員会議 | コーディネーター |
| 8月 | 意識3、4の研修(保護者との連携の在り方) (軽度発達障害の疑似体験、効果的な指導法について) (支援チームによる個別支援、校内外リソースの確認) | 校内研修会(3) | 研修主任 (外部機関) |
| 9月 | 児童理解全体会(2) (特別支援教育対象児の個別支援についても含む) | 児童理解研修会(2) 就学指導委員会(2) | 生徒指導主任 就学指導担当 |
| 10月 | 意識4の研修 (インシデント・プロセス法等による事例検討会) | 校内研修会(4) | コーディネーター (外部機関) |
| 11月 | ケース会議(1)(職員会議か朝打ち合わせで報告) | ケース会議(1)(注2) | 支援チーム(外部機関) |
| 12月 | ケース会議(2)(職員会議か朝打ち合わせで報告) | ケース会議(2) | 支援チーム(外部機関) |
| 1月 | ケース会議(3)(職員会議か朝打ち合わせで報告) | ケース会議(3) | 支援チーム(外部機関) |
| 2月 | 児童理解全体会(3) (来年度、特別支援教育対象児の教育相談についても含む) | 児童理解研修会(3) 就学指導委員会(3) | 生徒指導主任 就学指導担当 |
| | 本年度の特別支援教育の評価 次年度の方向の検討 | 特別支援推進委員会 (職員会議で共通理解) | コーディネーター |
| 3月 | ケース会議(4)(職員会議か朝打ちで報告) | ケース会議(4) | 支援チーム |

注1) 外部機関とは、教育委員会や専門家チーム等、学校が連携をして、専門性の高い情報を得るための専門機関のこと。

注2) ケース会議については4回計画しているが、それにとらわれずに、児童の表れによって適宜会議を行う。

資料13は、小規模小学校で整備された校内支援体制を、実際に誰がどのように運営していったらいいのか、その手順を分掌ごと、月ごとに整理した例である。新しく整備した校内支援体制のシステムを、校内でスタートする際に、何から着手していったらいいのかという不安を解消できるよう、月ごとに整理し、手順を示した。そして、コーディネーターを中心に、各担当者がどのようにかわりながら支援していくのかについて、分掌ごとに取組を配列した。これを基に、全職員が校内の支援体制にどのようにかかわっていったらいいのか共通理解をすることで、1年間の見通しを持った支援に取り組みると考えた。

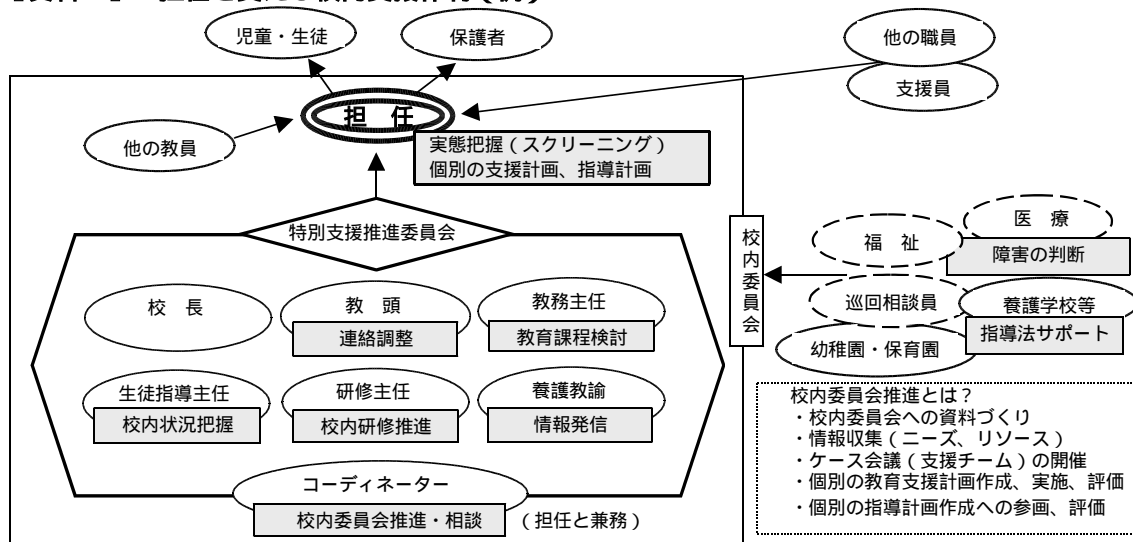
【資料13】校内支援体制への取組の手順例（小規模小学校を想定）



(イ) 担任と児童生徒を支える校内支援体制

資料14は、小規模小学校において、担任を支えるシステムの一例を示している。主に特別支援推進委員会のメンバーが、各分掌に合った役割を担い、校内委員会を運営することで、担任を支えている。また児童の人数が少ないので、大規模校に比べ、全児童と全職員の結びつきが強いという特徴を取り入れ、校内委員会のメンバーではない他の職員も含め、学校全体で担任を支えている。これは、教員にとって大きな心の支えとなると考える。また、結びつきが強い地域の保育園との積極的な連携を図っていくことは、担任を支える大きな力となると思われる。

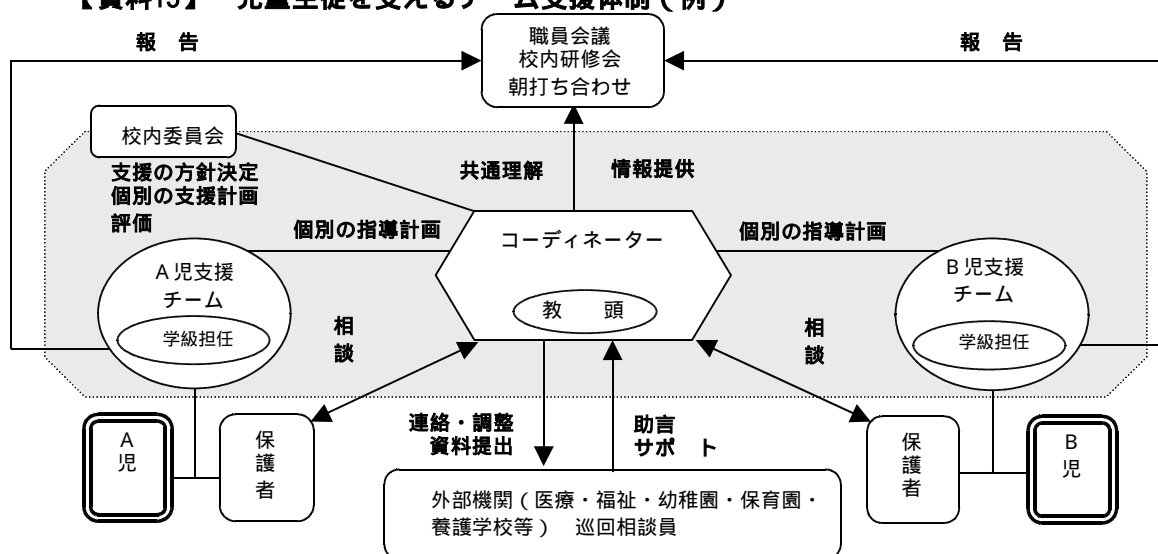
【資料14】 担任を支える校内支援体制（例）



資料15は、児童生徒を支援するシステムの一例である。校内委員会で、児童生徒

が特別な教育的支援を必要としていると判断すると、コーディネーターが窓口となり、担任とともに保護者との話し合いをもつことになる。話し合いの結果、個別の支援が必要となった場合、個別の教育支援計画や個別の指導計画を立て、体系的な支援へと移行する。その際、コーディネーターを中心に、対象児を取り巻く様々な校内外の支援のための資源（リソース）を探し、該当教員の協力を得て、具体的な計画を立て、支援チームを発足する。具体的な支援策については、ケース会議や外部機関との連携の折に支援チームで検討し、実施していく。職員会議や朝の打ち合わせ等の時間に支援策を報告し、必ず全職員で共通理解を図るようにしていくことが大切である。支援チームについては、担任と同学年の教員で編成したり、単学級の小規模校であれば、学年団の教員で編成したりなど、学校の実情によってリソースが変わってくるので、それに伴いチーム編成も変化する。

【資料15】 児童生徒を支えるチーム支援体制（例）



(ウ) 児童生徒を支える様々な個別の支援体制

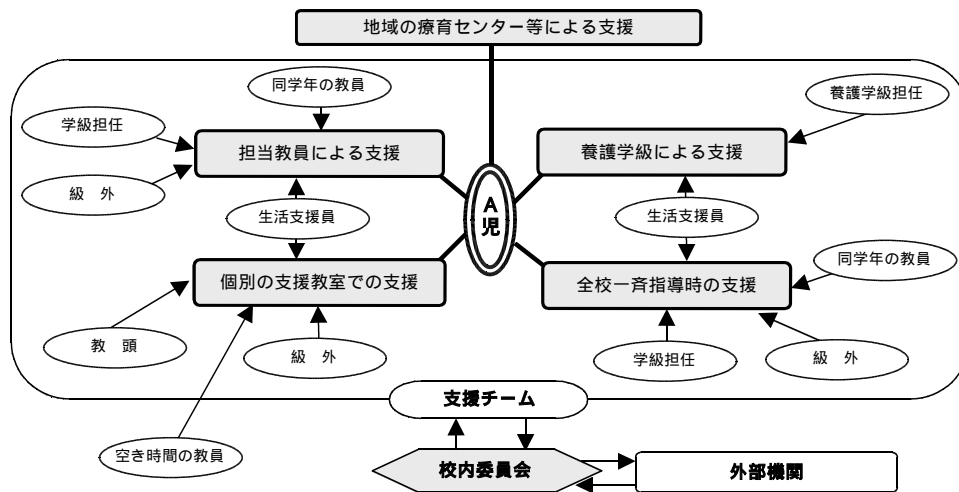
資料16は、校内外の様々なリソースから、個別の支援を行う場の一例である。学校の実情により、支援を行う場や支援に携わる人は、異なってくる。

例えば、個別の支援教室での支援については、校内の教員の他に、支援のできる生活支援員が来校する日の放課後を個別の支援教室開催日とすることで可能になると考えている。その場合、他の教員も輪番制で担当日を決め、支援チームを中心に、その子のニーズに合った支援を提供できるよう、学校全体で支援に当たる。

また、資源は人ばかりでなく、時間、もの、場も含めて考えると、全校一斉指導の時間に個別の指導が可能となる場合もある。例えば、全校一斉に体力づくりを行う時間を使うことで、ぎこちない動きのある児童生徒に、より専門性の高い教員の支援を提供することができる。大切なことは、児童生徒のニーズに合った体系的な教育的支援を提供できる支援体制の選択肢をいくつか用意しておくことであると考

える。校内外の資源の見直しによって、個別の支援を実現することが可能になる時間、もの、場が見えてくるものと思われる。

【資料16】児童生徒を支える様々な個別の支援体制（例）



5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

軽度発達障害のある児童生徒の支援に向けた教員の意識調査や先進校への視察、文献を基に研究を進めた。小・中学校で特別支援教育を推進するには、教員の意識の向上と校内支援体制の整備が重要であることが明らかとなった。

ア 軽度発達障害のある児童生徒の支援に向けた教員の意識向上の重要性

軽度発達障害のある児童生徒への支援に向け、教員の意識の向上を目的に、教員の意識の実態を把握し、実態に合った様々な研修にチームや学校全体で取り組むことが大事である。

イ 特別な教育的支援を必要とする児童生徒や担任を支える校内支援体制整備の必要性

特別な教育的支援を必要とする児童生徒や担任を支えるために、学校の現状を再点検し、学校が備えている機能や校内外のリソースの見直しを図り、学校の実情に合った校内支援体制づくりをしていくことが大事である。また、児童生徒のニーズに合った、様々な教育的支援を提供できる個別の支援体制を整備することも重要な要素である。

ウ 特別支援教育コーディネーターの存在の必要性

校内委員会を企画し、校内外のスムーズな連携を図りながら、教員の意識を高め、校内支援体制を効果的に運営していくには、コーディネーターは欠かせない存在である。よりよい校内支援のため、学校の実情に合わせて、コーディネーターが立場や専門性を生かして機能することが求められる。

(2) 今後の課題

本研究では、小・中学校が特別支援教育をスタートさせるにあたり、必要である教員の意識の向上と校内支援体制の整備について述べた。今後、その実践を進めていく中で、

次のことが課題として出てくると思われる。

ア 児童生徒一人一人のニーズの的確な把握と適切で系統的な支援を展開するために必要な教員の教科指導力の向上、及び家庭との連携。

イ 教員が、より専門性の高い支援を児童生徒に提供するための外部機関との連携体制の整備。特に、特別支援教育のセンター的機能の役割を果たすために活動を始めている、盲・聾・養護学校との連携。

注

- 1) 全国ボランティア活動振興センター『ボランティア ア・ラ・カ・ル・ト - 「障害理解」プログラムの手引き』, 1999年, 4 - 5 ページ
- 2) インシデント・プロセス討議法とは、提示されたインシデント(ある出来事)に基づいて参加者が考えを出し合い研修を進めていく事例研究方法である。
- 3) 茨城県教育研修センターの研究報告書「特別な配慮を要する子供への支援の在り方 - 校内支援体制づくりを通して - 」(2003)では、校内委員会の作り方に関して、三つのタイプがあると記述している。

参考文献

- ・ 廣瀬由美子「動き出した校内支援体制 - 校内委員会は、なぜ必要か? 」『実践障害児教育』vol.361 No. 7, 学習研究社, 2003年, 3 - 5 ページ .
- ・ 西澤直樹「支援グループを中心とした校内支援体制づくり」『発達の遅れと教育』10月号 No.566, 2004年, 10-11ページ .
- ・ 杉山登志郎 原仁共著『特別支援教育のための精神・神経医学』, 学習研究社, 2003年 .
- ・ 東京コーディネーター研究会『高機能自閉症, ADHD, LDの支援と指導計画 - 特別支援教育の手引き - 』, ジアース教育新社, 2004年 .
- ・ 全国ボランティア活動振興センター『ボランティア ア・ラ・カ・ル・ト - 「障害理解」プログラムの手引き - 』, 全国社会福祉協議会, 1999年, 1 - 9 ページ .
- ・ 『視察研修資料』, 杉並区立中瀬中学校・北区立赤羽小学校・文京区立駒本小学校・川崎市立子母口小学校・島田市立初倉中学校・島田市立湯日小学校, 2004年 .
- ・ 『特別支援教育推進体制モデル事業研究発表資料』, 三島市立北中学校, 2004年 .
- ・ 茨城県教育研修センター『特別な配慮を要する子供への支援の在り方 - 校内支援体制づくりを通して - 』, 2003年 .
- ・ 中央教育審議会『特別支援教育を推進するための制度の在り方について(中間報告)』, 2004年 .
- ・ 文部科学省『小・中学校におけるLD(学習障害), ADHD(注意欠陥/多動性障害), 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年 .
- ・ 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 最終報告『今後の特別支援教育の在り方について』, 2003年 .