

特別支援教育を必要とする児童の実態と支援に関する事例研究

— 事例の傾向に応じた支援と養護教諭の役割 —

本田 優子・松葉佳子*¹・酒見さやか*²・米村 健一*³

A Case Study on Actual Conditions and Supports for Those Pupils Who Need Special Support Education

— Supports Complying with Case Tendency and Roles of Yogo Teacher —

Yuuko HONDA, Yoshiko MATSUBA*¹, Sayaka SAKEMI*² and Ken'ichi YONEMURA*³

(Received October 3, 2005)

The present study was designed to investigate the support, cooperation, knowledge and effective approach for pupils who need special support educations in an elementary school, by using a combination of research methods such as participative observations of the pupils, a questionnaire survey and semi-structural interviews with classroom teachers and Yogo teacher.

The main approach to the pupils taken by most of the classroom teachers was individual guidance, whereas team teaching approach was found to be taken by only one of them and individual guidance after school by a few of them.

The classroom teachers responded to the interviews that they were satisfied by the cooperation with other teachers of the same school year grade and Yogo teacher, and they had also a hope to cooperate with the other teachers.

Though every teacher was trying to get the cooperation with the parents of the pupils, the satisfactory cooperation between them has not been got as yet.

The Yogo teacher was receiving requests from the classroom teachers, and offering them reference materials and necessary information about such pupils. When the parents of the pupils visited the school for consultation, the Yogo teacher was giving them a proper advice, and also introducing them the city educational center as an outside support institution.

Key words : special support education, pupils, case study, Yogo teacher

I. はじめに

近年, 学校教育において, 通常の学級に在籍する LD, ADHD, 高機能自閉症等の特別な支援が必要とされる子どもに対する教育の一層の充実に向けた取り組みに関心が示されつつある。

「今後の特別支援教育のあり方について (最終報告)」¹⁾によると, 平成 14 年文部科学省が実施した「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」²⁾の結果, LD, ADHD, 高機能自閉症により学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数について, その調

査の方法が医師等の診断を経たものでないのに直ちにこれらの障害と判断することはできないものの, 約 6% 程度の割合で通常の学級に在籍していると述べられている。

LD, ADHD, 高機能自閉症の児童生徒については, これまでその定義, 判断基準が明らかでない等の理由から, 学習や生活上での困難を抱える子どもの早期発見, 専門家等との連携による適切な指導体制の確立等の十分な対応が図られてきていない。そのため, これらの児童生徒に対する教育的対応が重要な課題となっている。

今後の支援体制を考える際に, 校内委員会等による学校内の体制整備や, 障害のある児童生徒の実態把握

*1 熊本大学教育学部教育学部 熊本大学教育学部教育学部 熊本大学教育学部教育学部

*2 麻生学園東明館小学校

*3 熊本大学名誉教授

および指導に対して助言を行う専門家による支援体制の整備が挙げられる。それに加えて、児童生徒の指導を直接担当する教員等の学内の関係者および保護者や関係機関との連絡調整役としての特別支援教育コーディネーター（仮称）による対応、さらに少人数指導や個別指導を行なうティームティーチング（以下TTと称す）の活用も重要な要素であると言える。また、養護教諭の役割としては、福岡県教育センター³⁾によると、養護教諭は専門的な知識と経験を持ち、保健室を訪れる子どもの様子や担任・保護者の話から、子どもの抱える問題に気付きやすい立場であり、スクールカウンセラー的な役割を果たす場合が多くあると述べられている。よってそのような立場を活かして、子どもとの直接的な関わりをはじめ、担任や保護者、さらに外部支援機関との連携における重要なパイプ役としての役割も期待されている。しかしながら、実際に、特別な支援が必要な児童の実態や学級担任の取り組みから、効果的アプローチのあり方を見出す研究はほとんど見当たらないため、学校現場に則したアプローチを考えるには至っていない。

そこで、今回、特別な支援が必要な児童への支援の実際、連携・認識を知り、効果的なアプローチを見出すために、当該児童が在籍する通常学級での参加観察を行い、さらにその学級担任および養護教諭に対し質問紙調査と半構成的インタビューを実施し、考察を行った。

II. 研究方法

1. 調査方法および調査内容

1) 調査期間

平成15年10月上旬～10月下旬

2) 調査対象

調査対象は、調査への協力が得られたK市内にある1小学校の学級担任3名（A：1年生担任50代女性、B：2年生担任40代女性、C：2年生担任40代女性）および養護教諭と1・2年生に在籍する特別な支援が必要な男子児童6名（1年生2名、2年生4名、SM、KW、SI、YT、RN、RM）である。児童ごとの担任は、SM・KWは担任A、SI・YTは担任B、RN・RMは担任Cであった。

調査校は全校生徒約600名、学級数は各学年3学級の計18学級であり、特殊学級はない。調査対象学級の指導は、これまで主に学級担任のみで行われてきたが、平成15年9月より、1年生の1学級に週3日TT支援員が配属されるようになった。今後調査校においては、特殊学級の導入を視野に入れた取り組みが検討されている。

3) 調査方法

調査者が、熊本市内の小学校1校の校長、養護教諭に対し、調査依頼と調査内容の説明を行い、調査協力を得た。そして、調査者2名により特別な支援が必要な児童が在籍する3つの学級の国語・算数の授業中における対象児童ならびに担任・TT・他児童の様子について参加観察を行った。対象児童は各学級2名の計6名であり、対象児童1名に対し、2コマの授業観察を行った。

また、調査対象である学級担任に質問紙を配布・回収し、後日調査者が、その質問紙をもとに半構成的インタビューを行った。なお、学級担任の質問紙作成にあたり、香川大学教育学部附属校園による「平成12年度研究開発実施報告書⁴⁾」の「指導上『気になる子』についてのアンケート」を参考にした。

4) 調査内容

(1) 参加観察の視点について：①対象児の座席の位置 ②対象児の授業中の様子、③担任（TT）の声かけ、④対象児の反応、⑤周囲の児童によるサポート

(2) インタビューの項目について：①プロフィール

i) 年齢、ii) 性別、iii) 教員としての経験年数、iv) 小学校教員としての経験年数、v) 現在の学校での勤務年数、vi) 特別な支援が必要な子どもの担任経験の有無、vii) 特別な支援が必要な子どもについての研修の有無、②学級経営 i) 学級の概要、ii) 特別な支援が必要な児童に対する学習面、生活面および行動面においての具体的支援、iii) 他の児童に対する配慮、指導方法、③連携 i) 他教諭、養護教諭、保護者、外部支援機関との連携方法、ii) 連携についての満足度とその理由、iii) 連携を取る上での要望、④認識 特別な支援が必要な児童の家庭的背景や家庭の事情、生育歴、その子に支援が必要だと感じる要因

(3) アンケートの項目について：①学級に在籍する児童で支援が必要だと感じる児童は、どういう児童か ②学習上困難な児童に対する共通理解を図るため、指導について校内で連携をどのように図っているか。また、今までにどういう指導をしたか ③学習上困難な児童に対する保護者や他の相談機関等とどのように連携を図っているか。また、今までにどういう指導をしたか ④学習上困難な児童に対して、特別な指導、援助をどのような方法で行ってるか。また、今までにどういう指導をしたか。⑤ ②～④での指導・援助は効果があるか。また効果はあったか。

2. 分析方法

本研究では質的分析手法を用いた。

個別指導については、授業の参加観察した記録を基に、①参加観察の授業の概要 ②対象児の授業中における支援が必要な状態 ③担任（TT）からの支援の

実際 ④他の児童によるサポート ⑤対象児の反応
⑥担任 (TT) の支援に関する考え、の視点から分析した。

学級担任および養護教諭の連携については、質問紙調査とインタビューを基に①学校内での連携 ②学校外との連携 ③保護者との連携 ④連携を取る上での要望、の視点から分析した。

学級担任および養護教諭の認識については、同じく①特別な支援が必要な児童に関する認識 ②他の児童に対する配慮、指導法に関する認識 ③指導、連携の効果に関する認識、の視点から分析した。

Ⅲ. 結果および考察

1. 各事例について

1) 事例1 (SMくん) について

対象児に見られる落ち着きのなさや無断で席を立つなどの勝手な行動には、担任やTTなどの支援の頻度や関わり方、また対象児の授業の内容に対する意欲の有無が関係しているように思われる。具体的には、担任やTTの対象児に対する声かけなどの支援が少ないときには、「席を立ち歩く」「隣の児童とおしゃべりする」「他の児童に暴言を吐いたり、邪魔をする」など、勝手な行動を示し、支援があるときは、授業に参加するが、目を離すと落ち着きがなくなったり、無断で席を立つなどの行動が見られた。また、担任は校長先生の話を出すことで、対象児を落ち着かせようとしていたり、対象児の隣には主にTTが付いており、対象児の様子を見ながら授業に集中できないようなときには、その都度、注意を促すような声かけをしていた。対象児は、国語の教科書の音読などで挙手を求められると積極的に挙手するなど、自分が目立てるような場面では、意欲を示すが、自分が指名されず、他の児童が指名されたり、みんなとの一斉作業をするような自分が目立てないような場面では、意欲を示さなかった。担任は、対象児の言動に対し、対象児の様子をよく見極めた上での声かけや支援を行っていたと思う。例えば、対象児が興奮して落ち着きがない行動を示したとしても、しばらく様子を見て、あまりにも他の児童に迷惑をかけたり、授業の妨げになるようなときまで待って、個別に指導していた。

教科書の音読で対象児が「僕が読む！僕まだ読んだことないよ」と率先して、挙手していたが、担任は「行儀が悪く、ちゃんと勉強できない人には当てません」と言って他の児童を指名していた場面があった。対象児が意欲を示しているようなときには、その対象児の意欲を大切に、もっと対象児が活躍できるような支援や配慮が行われてもよいのではないかと思わ

れる。対象児が周囲から認められ、本人のセルフエスティームが高まるような支援が必要だと考えられる。

2) 事例2 (KWくん) について

対象児は、算数のプリントの問題を解いたり、国語で漢字の練習をする場面など、自分が得意とする作業は意欲的に取り組み、担任やTTの指示にも素直に反応していた。対象児は、授業の内容に対する興味の有無により、担任やTTの指示に対する反応が異なっているように思われる。人に非をとがめられるとイライラする、挙手しても自分が指名されずに他の児童が指名されると「何でやー！」と怒鳴るなど、常に自分が一番であることを望んでおり、他人の自分に対する評価にとっても敏感であるように思われる。また、対象児の机の周りには、常に物が散乱しているような状態であることから、対象児は身辺整理がうまくできないように思われた。それに対して、TTはしばしば対象児のところへ様子を見に来て「自分の机の周りを見てみなさい。自分のものは自分で片付ける」と身の回りの片付け指導をしていた。

身辺整理をかなり不得意とする対象児に対して、単に声かけをするだけでなく、対象児が得意とする作業、例えば片付け図を用いて、それと同じように机の周り、机の中を整理させることで、身辺整理ができるようにするといった具体的支援が必要ではないかと考えられる。さらに対象児が、適切な行動ができた際には、「シールやスタンプを押す」など、即時評価を行って、対象児に自信をつけさせるような配慮があれば、より望ましい支援となるのではないかと考えられる。

3) 事例3 (SIくん) について

疑問に思ったことをすぐ口にししたり、ポーっとしていたり、姿勢が崩れがちである対象児の言動に対し、担任は「一人下を向いている人がいます。姿勢を正して」「シーっ！お口をチャックしておいてください」などと適宜声かけをし、注意を促していたように思う。対象児の行動の特徴として、「字をきれいに書けるまで何度も消しては書き直すことを繰り返す」など、あることに関して、強いこだわりを持っているように思われ、それ以外のことに対しては、注意散漫になりがちであった。

よく話を聞き漏らし、同じことを何度も聞き直すというように、話を聞くことを不得意とする対象児に対して、注意を促す際、「ちゃんと前を向いていますか？」「今からお話をしますよ」など、対象児がきちんと注目しているかを確認した上で声かけや指示をするような支援が必要であると考えられる。担任から「前に習ったことをよく覚えているね」など、対象児

を認めるような声かけがあったり、周囲の児童から「ちゃんと前を向こうよ」など、声かけやサポートが見られたことは、注意散漫になりがちな対象児に対する支援として、望ましいものであったように思われる。

4) 事例4 (YTくん) について

作業を不得意とする対象児に対して、担任は、授業の流れについていけないときや作業が遅れているとき、雑なときにその都度、声かけをしていた。授業は先に進んでいるのに、まだ前の作業を引きずっているときには「ちょっと急ごうね」と言ったり、ハサミを使う作業で、雑なときには「早くても雑ならダメ。丁寧にゆっくりやろうね」と言ってハサミの使い方を指導していた。国語の授業で、教科書を読むことに関して、周囲の児童は、対象児が読むべきところを指でなぞっていくなどの支援が見られるなど、対象児の読みに関する困難な様子が伺えた。

国語の教科書の音読をする際、周囲の児童が対象児の読むべきところを指でなぞっていく支援は、対象児が読むべきところに注目しやすくなるという効果があるように思われる。さらに担任が、文を短く区切って範読に合わせて読ませるようにすれば、より望ましい支援になるのではないかと考えられる。対象児が、作業が遅れたり、雑なときに担任が声かけを行っていたことは、望ましい支援であったと思われる。さらに、対象児ができたことに対して褒めるような支援があることによって、対象児にとって望ましい行動の定着につながっていくのではないかと考えられる。

5) 事例5 (RNくん) について

対象児は、授業に対する理解度は特に問題ないようであるが、授業中、定規をバタバタさせるなど、やや落ち着きのない行動を示したり、「ラーメンのにおいがしてきた」と授業に関係のない発言をしたり、求められてもいないのに勝手に答えを発言するなど自分に注目してほしいという欲求が強いように思われる。担任は、対象児が授業中、ポイントを指摘すると「ピンポン!」と言って、対象児の発言を認めるような声かけをしていたり、定規をバタバタさせて、周囲の児童に危害を加える可能性があるときは「定規で遊ぶとお友達に当たったりして危ないでしょ」と理由を明確にして注意していた。対象児の言動に対して、対象児の様子をよく見極めた上での声かけや支援を行っていたと思う。

担任は、対象児に対し、注意を促すべきときは注意を促し、叱る一方で、対象児が何かできたことに対しては、褒め、認めることもできていたように思う。比較的、対象児に合った望ましい支援ができていたよう

に思われる。

6) 事例6 (RMくん) について

対象児は、その日の気分、担任からの支援のあり方、関わり方により、きちんとしていることもあるように思われる。例えば、興奮しているときは、授業中、「ウホウホ」「マーマ、マーマ」など奇声を発したり、席を立てうろつく、他の児童に対してちょっかいを出すなどの落ち着きのない行動を繰り返し行っていた。担任は、対象児が奇声を発し続けるようなときには、なぜその行為がいけないのか、はっきりと理由を明確にしてから注意を促していた。対象児が、隣の児童と小競り合いを起こしたときには、担任が仲介に入るが、「どうしても隣の児童が悪い」と言い張るなど、自分を常に正当化し、自分が一番でない気が済まないようなところがあるように思われる。

対象児は、周囲に刺激があるとき、例えば、1回目の観察においては、あまり相性の合わない児童や意気投合するような児童が近くにいるときは、それに対し、敏感に反応することがよくあり、小競り合いが生じていた。2回目の観察では席替えが行われており、対象児にとって刺激の少ない座席になったことから、小競り合いは見られなくなった。担任は、座席の位置などにも配慮していたようで、このことは、対象児が落ち着いて学習できる環境を整えることにおいて、効果的な支援であると思われる。対象児が奇声を発したり、落ち着きのない行動を示すのは、その背景に、自分をもっと認めてほしい、自分にもっと構ってほしいという欲求があるように思われ、それを踏まえた上で担任は、「ウホウホ言わない。ここはゴリラの教室じゃありません」など、声かけをしていたと思う。対象児は、このような担任からの声かけに対し、素直に応じていた。

2. 各学級について

1) A学級について

担任Aの認識によると、A学級に在籍する児童で、支援が必要だと感じる児童は、「多動で授業や集団活動に参加できず、立ち歩きが目立つ」「行動に時間がかかったり、集団生活における不適応行動を起こしている」「授業中きょろきょろしたり手遊びが目立つ」「ぼんやりしたり、注意散漫のために授業に集中できない」「遊びやゲームのルールが理解できない」「整理整頓ができない」「物をよくなくす」「手先が不器用で運動が苦手である」ということであった。今回調査したA学級の対象児の言動にも以上のような傾向が見られた。これらの傾向は、文部科学省の「ADHDの判

断基準⁵⁾に示される項目に該当するものがほとんどであったことから、担任が、支援が必要だと感じる児童はADHD傾向があると考えられた。

担任Aの指導援助方法は、通常の授業中の声かけや机間指導等の配慮、教室での席の位置等の席順の工夫、対象児に気分の高揚がある時は、他の教室に連れて行き、落ち着かせて再度学級へ戻って学習させているなどが回答されていた。

また、担任Aの連携のあり方に関しては、他教諭との連携は、ほとんど協力は得られず、みんな忙しく頼みにくいという理由で、あまり満足でないということであった。養護教諭との連携は、大変なときにはSOSを出し依頼に走り、大変なときには観てもらっているが、養護教諭が出張の際には相談できず大変である、という理由で、満足度はどちらともいえないということであった。支援員との連携は、9月から週に3日、11時間の授業に入ってもらっており、支援教員が配属されたことで、精神的にずいぶん助かっているという理由で、連携は大いに満足ということであった。他機関との連携は、障害保健福祉課の専門医によく相談しており、その専門医が蔭に回って校長や保護者へ働きかけをし、保護者の子ども理解ができるよう、側面的に支えてくださっているという理由で、やや満足ということであった。保護者との連携は、できるだけ個人懇談等を行って、事実を知らせ、学校での様子を分かってもらおう努力をしているということであるが、満足度については、学校での様子を知らせるが、(対象児への対応の大変さなども)保護者にあまり理解してもらっていないという理由で、連携にはあまり満足でないということであった。

これらのことから、校内支援体制において、担任Aは養護教諭や支援員とは概ね連携が取れているようであるが、他教諭との連携は、十分でないことが伺える。特に、同学年間の教諭同士での情報の交換、提供などの連携が不十分であると思われる。また、他機関との連携は、概ね取れているようであるが、保護者とは、まだまだ信頼関係が築けているとは言えず、連携の不十分さが伺える。

他機関との連携において、担任Aは、障害保健福祉課の専門医によく相談をしており、満足度もやや満足ということであった。このことから、担任Aは、他機関との連携によって、特別な支援が必要な児童に対しての支援にあたり、さまざまな専門的なアドバイスを受けることができ、より効果的な支援ができることが考えられる。ただ、連携を取る上での担任Aの要望に、きちっとした診断を専門医に下してもらって、保護者と一緒にその子のことを考えながら教育できたらと思う、という回答があった。

また、福岡県教育センター³⁾によると、保護者との連絡方法としては、連絡帳や電話、家庭訪問などがあるが、授業参観や学校の行事などで保護者が自分の子どもの様子に気付く機会を設けることが大切であると述べられている。

このことからA学級においては、今後も対象児の理解を深めるために、連絡帳や個人懇談のほか、授業参観や学校の行事などのさまざまな機会を通して保護者との継続的な話し合いを粘り強く行うことが必要であると考えられる。

2) B学級について

担任Bの認識によると、B学級に在籍する児童で、支援が必要だと感じる児童は、「多動で授業や集団活動に参加できず、立ち歩きが目立つ」「学習に極端につまずきがある」ということであった。今回調査した対象児には、「話を聞くことがうまくできない」「疑問に思ったことはすぐ口にする」「ほんやりしている」「あることに関して強いこだわりをもっている」「音読が苦手」という行動の特徴が見られた。これらの傾向は、文部科学省の「ADHDの判断基準⁵⁾」に示される項目、福岡県教育センター⁶⁾に示される項目に該当するものがほとんどであったことから、担任が支援が必要だと感じる児童は、ADHD及びLDどちらの傾向もあると考えられた。

担任Bの指導援助方法は、通常の授業の中で他の児童とは別の課題を与える等の個別指導、通常の授業中の声かけや机間指導等の配慮、放課後などの授業以外の時間に機会を設けての個別指導、2年の学習が困難な児童には、1年次の学習内容をプリントして取り組ませることなどが回答されていた。このことから、担任Bは、対象児に合った個別指導はできており、対象児に対して十分な配慮がなされていることが伺えるが、さらに個別の指導支援計画があれば、より効果的な支援ができるのではないと思われる。

また、担任Bの連携のあり方に関しては、他教諭との連携は、同学年の子どもたちは、学級担任以外でも一緒に指導していくという方針であり、主に同学年の先生に担任Bは相談し、学年会等でクラスの子どもの様子や気になること等を出し合っており、相談できる雰囲気がある。そのような理由で、他教諭との連携には大いに満足ということであった。養護教諭との連携は、気になる児童について相談したり、どうしたらいいかアドバイスをもらったり、同じように養護教諭が気にかけてくれているという理由で、大いに満足ということであった。他機関との連携は、今のところなし、ということであった。

保護者との連携は、連絡帳による連絡をし、場合に

よっては直接電話で話し合ったり、学校に来てもらい子どもの様子を見てもらったり、家庭訪問をしているが、連携が取れない家庭がある。そのような理由で、保護者との連携にはあまり満足でないということであった。

よって保護者との連携について、A学級の担任Aにも言えたことだが、担任Bは連携が取れない保護者とは今後も粘り強く連携を取っていく必要があるように思われる。

校内支援体制を整えることについて、担任Bは同年の担任同士や養護教諭との間で互いに情報交換をし合い、連携を十分に取っているということから、担任Bにとっては他教諭や養護教諭の理解と協力が得られ、大きな心の支えになっていることが考えられる。しかし一方で担任Bは、他機関との連携は特に取っていない。これは、担任Bが他機関との連携を取る必要性を感じていない、または他機関と連携を取ることのメリットを十分に理解できていない、さらには相談したくてもどこも連携を取ればよいのか分からない、保護者との連携が不十分な中で担任Bの独断で他機関との連携は図れないと判断したなどの理由が考えられる。

3) C学級について

担任Cの認識によると、C学級に在籍する児童で、支援が必要だと感じる児童は、「多動で授業や集団活動に参加できず、立ち歩きが目立つ」「学習に極端につまずきがある」ということであった。今回調査した対象児の言動のほとんどが、福岡県教育センター³⁾の項目である「集中力を持続できない」「話を聞いていない」「気が散る」「物忘れをする」「興奮する」「騒がしい」「過度にしゃべる」「出し抜けて答える」「順番を待てない」「人の邪魔をする」に当てはまった。これらの傾向は、文部科学省の「ADHDの判断基準」⁵⁾に示される項目に該当するものがほとんどであったことから、担任が、支援が必要だと感じる児童はADHD傾向があると考えられた。

担任Cの指導援助方法は、通常の授業中の、教師の声かけや机間指導等の配慮、席の位置等の席順の工夫、放課後などの授業以外に機会を設けての個別指導という回答があった。参加観察の場面でも、児童の勝手な発言や行動に関してはあえて耳をかさないようにしたり、時には対象児のそばに行き、認めたり、注意を促すような声かけをしており、叱る時は必ずその理由を明確にするという支援がみられた。

しかし、担任Cの支援は、対象児に対して特別に行われているものではなく、他の児童に対しても同様に行われていた。

一方、担任Cの連携のあり方に関してみてみると、

他教諭との連携は、校内ではみんなから見守られ、やりやすいが、さらに家庭や関係機関との連携も図っていきたく感じており、やや満足ということであった。養護教諭との連携は、声かけをよくしてもらっているし、アドバイスも心強いという理由で連携は大いに満足ということであった。これらのことから、校内支援体制において、他教諭や養護教諭とは十分な連携が取れているように見える。

他機関との連携は、市役所の相談員に授業参観をしてもらったり、電話での相談にも応じてもらっているが、担任C自身があまりネットワークを持っておらず、もっと広げていきたいという理由で、連携の満足度はどちらともいえないということであった。保護者との連携は、主に連絡帳で連携を取り合い、時には家庭訪問をしているが、中には多忙で時間が取れない保護者もあり、話し合いが不十分であることや、保護者の対象児に対する「しつけの問題」という誤った認識があるという理由で、保護者との連携にはあまり満足でないということであった。これらのことから、他機関、保護者とは、まだまだ十分な連携が取れていないように思われる。

以上のことから他機関や保護者との連携について、担任Cは、専門医および相談員に相談することに加え、きちんとした診断をくだしてもらうことのメリットを保護者に説いていく働きかけを行っていくことが、対象児に対する支援において必要ではないかと思われる。

3. 総合的な考察

特別な支援が必要な児童に対する効果的なアプローチを考えるために、対象児に対する授業中の個別指導、学級経営、校内支援体制、保護者・外部支援機関との連携、養護教諭の支援と認識に分けて考察を行った。

1) 授業中の個別指導について

対象児に対する授業中の個別指導に関して、調査校におけるどの学級担任も対象児に対し、気分の高揚があるときは他の教室へ連れて行き、落ち着かせて再度学級へ戻って学習させていたり、通常の授業の中で、他の児童とは別の課題を与えたり、放課後などの授業以外の時間で機会を設けての個別指導などを行っている。しかし、TTが入っている学級ではTTが対象児に対し個別指導を行うなど、十分な配慮を行っているが、TT自身もより具体的な支援・指導方法というものが分からず、手探りの状態というのが現状である。

「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」⁷⁾によると、学習障害児又はそれに類似した児童

生徒に対する指導方法として、学習障害児等が興味関心を持って授業に参加できるような指導や、達成感を持てるような指導が大きな効果を上げたことが報告されている。そこでは、困難のある能力を補うための教材を用いた指導、スモールステップによる指導、自信をつけさせたりやる気を持たせたりできる指導、同一の課題を繰り返して実施する根気・集中力を養う指導が挙げられている。また、児童生徒のつまずきにすみやかに気づいて個に応じた指導をすることが可能なチームティーチングの活用や、集団の中では落ち着きがないため一斉指導では学習に集中できない児童生徒に対する個別指導が効果を上げ、とりわけそれぞれの児童生徒の認知能力の特性や学習の仕方に配慮して個別に指導計画を設け、苦手な分野の学習にも長所を活かせるような指導が重要である。具体的には、教材の種類とその示し方、板書の仕方、ノートの取り方の指導の工夫、読み書き・計算と強い関係のある文字、記号、図形の認知等に配慮した指導や手指の巧緻性を高める指導、ワープロやコンピュータあるいは電卓など本人が取り組みやすい機器等の併用が効果的であると述べられている。

調査校においても担任が配慮しての個別指導やチームティーチングの活用など、様々な方法で個別指導が行われているが、先の「調査研究協力者会議」⁷⁾でも述べられているように、児童が興味関心を持って授業に参加できるような指導や、達成感を持てるような指導に配慮して、様々な指導の工夫を行うことが必要であると考えられる。さらに1学級で見られたチームティーチングの活用による個別指導の一層の充実を図ったり、個別の指導支援計画を設けていくことも、特別な支援が必要な児童に対する支援に効果的であると思われる。

2) 学級経営について

学級経営に関して、「調査研究協力者会議」⁷⁾と砥柄⁸⁾によると、学習障害児の指導には、個に応じた指導の一層の充実を図る観点から、教科の学習の困難の程度に応じ、通常の学級では、担任が配慮しての指導やチームティーチングによる指導という形態、通常の学級以外では、放課後等の個別指導、オープン教室の設置、非常勤講師等の活用、また特別な場での指導としては、通級による指導に類似した指導、障害を重複している場合は通級による指導形態、さらに専門家による巡回指導といった指導形態とそのための場が必要であると述べられている。ここで言うオープン教室とは、授業時間外に自分だけが個別指導を受けることに抵抗を感じる児童が参加しやすいよう、対象を特別な支援が必要な児童に限定せず、当該教科につまずき

を持っている児童が自由に参加できる場である。

これを受けて、新たに提言されたチームティーチングによる指導、オープン教室における指導などについては、学校や地域の実態に応じて実施していくことが必要であり、今後都道府県では、このような学習障害児およびADHD児についての教育システムを整えていくことが期待される。

本調査の3学級において、通常の学級における指導は、ほとんど学級担任が配慮して指導という形態が見られ、チームティーチングによる指導が行なわれている学級は1学級であった。通常の学級以外の場における指導で、授業時間外の個別指導としての放課後等の個別指導を行っている学級は、一部の担任の学級であったことから、調査校では、すでに行われている担任が配慮しての指導、チームティーチングによる指導、放課後等の個別指導をより一層充実していくと共に、今後オープン教室の設置、非常勤講師等の活用、通級による指導に類似した指導、専門家による巡回指導等の形態を取り入れていくことが望ましいと考えられる。しかし、これらのことすべてを直ちに実現させることは不可能であると思われるので、まずはオープン教室の設置等、可能なものから取り入れ、実施していくことが特別な支援が必要な児童に対するより効果的な指導につながると考えられる。

3) 校内支援体制について

校内支援体制に関して、調査校における学級担任の声は、同学年の担任同士または担任と養護教諭間の連携や協力体制については比較的満足であるというものが多かったが、その他の教諭との連携や協力体制も今以上に取っていききたいという希望もあった。

文部省発行の「LD児等の理解と指導」⁹⁾によると、学習障害児の指導に当たっては、学級担任による学級内の対応だけでなく、学習障害等の子どもに対する指導について全教職員の共通理解を図り、学校全体の協力体制を確立することが大切であると述べられている。そして、その学校内の協力体制を確立する上での基本的事項として、教員（他のクラスの学級担任、専科教員等）や養護教諭の理解と協力、特殊教育担当者との連携、特殊学級や通級指導教室の活用、チームによる指導体制作り、学習障害などについての校内研修会や事例検討会の充実が挙げられている。

また、福岡県教育センター³⁾によると、校内委員会設置の意義は、担任にとって通常の指導を行いながら特定の子どもへの配慮を一人で行うことは、心労や不安、悩みを感じる場合があり、学校として大切なことは全職員の共通理解をもとに、有効な支援方法を検討し、いつでも、誰でも、どこでも対応できるように

することであり、そのためには、校内委員会を組織し、人的及び物的環境を整えるなど、校内体制を作ることが大切であると述べられている。

校内委員会は校長や教頭を中心に、教務主任や養護教諭などがメンバーとなり、それぞれが専門性を生かし、リーダーシップを発揮して知恵を出し合い、特別な教育的支援を必要とする子どもの抱える問題の理解を図り、実態把握を行うとともに、保護者の願いを聞いた上で、よりよい指導・支援について検討する目的で設置される。

調査校においても、校長・教頭のリーダーシップのもとで校内委員会を設置し、全教職員の共通理解を促し、校内における支援体制の強固な確立を図ることで、他教諭間のみならず、保護者や外部支援機関においてもスムーズな連携が取れることが期待され、特別な支援が必要な児童に対する支援がより一層効果的に進められるのではないかと考えられる。

4) 保護者・外部支援機関との連携について

保護者・外部支援機関との連携に関しては、調査校におけるどの学級の担任も、保護者に対して働きかけをしているが、中には、思うように理解が得られない保護者や仕事などが忙しく、なかなか担任と協力できない保護者がいて、保護者との連携は十分に取れていないのが現状である。また、外部支援機関との連携は、2学級については専門医や相談員との連携が見られたが、1学級は今のところ連携はないということであった。

保護者との連携に関して、文部省発行の「LD児等の理解と指導」⁹⁾によると、「特別な支援が必要な児童等の望ましい学習態度の形成や個々の学習上のつまずきや困難の改善に当たっては、家庭での支援が特に重要である。学校と家庭との双方で、同じようなつまずきや困難が現れることもあるので、双方の連絡を密にして情報交換を行い、適切に対応することが大切である。こうした情報交換により、問題解決の糸口を見つけることができるようになるものである」と述べられている。

調査校の学級担任も保護者との情報交換として、連絡帳の活用や家庭訪問を行うなど努力しており、協力して対象児への支援が行われつつあると考えられる。課題としては、仕事や認識不足のため、協力が得られにくい保護者といかに連携をしていくかである。

また、外部支援機関との連携に関しても、「特別な支援が必要な児童等の指導に当たっては、必要に応じて地域に様々な関係機関との連携を図ったり、情報交換を行ったりすることが大切である」⁹⁾と述べられている。これらのことから、保護者・外部支援機関との

連携を図ることは大変重要であると考えられる。

調査校において保護者・外部支援機関との連携をより円滑に図るには、まず、保護者に向けて学級・学年懇談会やPTA研修等を利用して研修会を開いたり、学級通信や学校だより等で、保護者に特別な支援が必要な児童に関する正しい理解と啓発を促すと共に、校内においても全教職員で校内研修等の機会を設け、特別な支援が必要な児童に関する共通理解を図ることが必要であると考えられる。このようなかたちで保護者との連携や校内支援体制を十分に整えることで、外部支援機関との連携も円滑に図ることができると考えられる。

外部支援機関との連携を図る際には、福岡県教育センター³⁾によると「学校内外のさまざまな立場の支援者との連携を円滑にし、支援を効果的に進めることのできる連絡調整役として障害のある子どもの発達や障害に関する知識を持った『特別支援教育コーディネーター(仮称)』が必要である」と述べられているが、これは文部科学省の編成により「特殊教育課」が「特別支援教育課」に名称が変更され、今後の特別支援教育の在り方を考える上で挙げられた手段の一つであり、今後、教育現場において必要となってくる役割であると言われている。

特別支援教育コーディネーター(仮称)を指名する上で、校内で専門的な知識と経験を有している養護教諭なども十分にその役割を担うことができると考えられる。小中学校における特別支援教育に関する作業部会(第2回)議事要旨¹⁰⁾によると「ADHDに対しては、教育と医療の連携が必要だが、アメリカの場合、各学校にスクールナース(学校看護師)が1名常駐しており、薬の副作用のチェックや飲み忘れがないか等の薬の管理を行っている。日本の場合、スクールナースがいないので、その役割を養護教諭がADHD等の内容を理解した上で担任と協力して対応することが望まれる」と述べられている。このように、医学・看護・福祉の知識や社会資源の活用に優れている養護教諭に対し、学校ニーズとしても大きな期待がなされている。また、専門的立場からの養護教諭の進言は、校長などの管理職が適切にリーダーシップを発揮するために大変重要であると考えられる。植田¹¹⁾は、養護教諭にはマネジメント能力、リーダーシップ、コーディネート能力が重要であり、養護教諭自身がそれらの能力を高める必要があると述べている。これは、養護教諭が特別支援コーディネーター(仮称)の役割を担う上で重要な能力であり、今後養護教諭が身につけていくべき能力であると考えられる。

他にも外部支援機関との連携の一つとして、文部省の委託事業として行われている専門家による巡回指導

や都道府県または政令指定都市の教育委員会に設けた専門家チームに判断を求めるといったシステムが提案されている¹²⁾。このような専門家との連携のあり方も今後、取り入れられていくことが期待される。

5) 養護教諭の支援と認識について

養護教諭は、特別な支援が必要な児童に対して個別的な支援は特に行っていないが、学級担任からの要請があれば、保健室を利用し、児童の気持ちを落ち着かせるなど、全体的な支援を行っている。

また、学級担任とは、相談にのったり、資料・情報提供をするなど、連携を密に図っており、保護者に対しては、保護者が相談に来たときなど、必要に応じてアドバイスをを行っている。その際、外部支援機関として熊本市教育センターを紹介している。

このように、養護教諭は学級担任と保護者、保護者と外部支援機関をつなぐパイプ的役割を行っている。

特別な支援が必要な児童に対して、支援が必要だと感じる要因についてみると、学級担任の認識は、「特別な支援が必要な児童に対する周囲の偏見や差別の心」「家庭的な背景」「発達障害」さらに「様々なものが重なり合ってその子の人格を形成しているの、要因はひとつではない」などであった。一方、養護教諭の認識は、「原因は病気であり、しつけができていないなどの家庭の問題云々ではない。また、過激な受験競争や地域付き合いの希薄化も要因として考えられると思う」ということであった。

これらのことから、家庭的な背景も考えられるとする学級担任と、家庭の問題云々ではないとする養護教諭との間で多少の認識のずれが見られたものの、発達障害など何らかの病気に関係しているのではないかということや、要因はひとつではなく様々なものが考えられるという認識においては共通していた。

福岡県教育センター³⁾によると ADHD の特徴的な行動は、中枢神経系の機能不全によるものと考えられており、ADHD の子どもが見せる「不注意」「多動性」「衝動性」という特徴的な行動は、親の態度やしつけの問題、教育関係者の対応などが直接的な要因となって生じるものではないが、保護者や教師の不適切な対応が続くことによってより強く現れ、固定化することがあると述べられている。しかし、調査校においては各学級担任や養護教諭で必ずしも一致した認識は得られていなかった。よって、校内の全教職員で、特別な支援が必要な子どもの特徴について正しい共通認識を回り、その上で保護者へも啓発を促すことが必要であると考えられる。そして教師と保護者の両者が、特別な支援が必要な子ども一人一人に応じた子育てや支援を行うことで、不注意・多動性・衝動性という特徴的な

行動を最小限に抑えたり、その子どもの能力を最大限に引き出すことができると考えられる。

IV. 結 論

今回の調査により、特別な支援が必要な児童に対する効果的なアプローチについて以下の結論を得た。

1. 授業中の個別指導については、児童が興味関心を持って授業に参加できるような指導や、達成感を持つような指導に配慮することが必要である。さらに、チームティーチングの活用により個別指導の一層の充実を図ると共に、個別の指導支援計画を設けていくことも、支援として効果的である。
2. 学級経営については、担任が配慮しての指導、チームティーチングによる指導、放課後等の個別指導をより一層充実していくと共に、今後オープン教室の設置、非常勤講師等の活用、通級による指導に類似した指導、専門家による巡回指導等の形態を可能なものから取り入れていくことが望ましい。
3. 校内支援体制については、校長・教頭のリーダーシップのもとで校内委員会を設置し、全教職員の共通理解を促し、校内における支援体制の強固な確立を図ることが効果的である。
4. 保護者・外部支援機関との連携については、まず保護者に特別な支援が必要な児童に関する正しい理解と啓発を促すと共に、校内においても全教職員でそのような児童に関する共通理解を図ることが必要である。このように保護者との連携や校内支援体制を十分に整えることで、外部支援機関との連携も円滑に図ることができる。そして、校内・保護者・外部支援機関との連絡調整役として、養護教諭がコーディネーター的役割を行うことが期待される。
5. 養護教諭の認識については、各学級担任と養護教諭で必ずしも一致した認識は得られておらず、保護者や教師が特別な支援が必要な子どもの行動の特徴を理解し、個に応じた子育てや支援を行うことが必要である。

V. お わ り に

本研究は、小学校における、特別な支援が必要な児童の実態と、小学校教師および養護教諭による効果的なアプローチのあり方を見出す目的で行われたものである。その結果、個別指導のあり方から外部支援機関との連携に至る効果的なアプローチのいくつかを見出すことができた。

また、今回の調査校には特殊学級がなかったため、

今後は特殊学級の有無による特別な支援が必要な児童に対する支援のあり方の違いに関しても、調査する必要があると思われる。そして、特殊学級がある学校についても、特別な支援が必要な児童に対する支援の実際や連携、認識について調査すると共に、その中での養護教諭の役割についても見出していきたいと考える。

VI. 引用文献

- 1) 今後の特別支援教育のあり方について（最終報告）：特別支援教育のあり方に関する調査研究協力者会議，2003. 3
- 2) 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：文部科学省，2002
- 3) 福岡県教育委員会・福岡県教育センター：はじめよう ADHD の子どもへの支援，研究紀要No 143，2003. 3
- 4) 平成 12 年度研究開発実施報告書：香川大学教育学部附属幼稚園，香川大学教育学部附属坂出小学校，香川大学教育学部附属坂出中学校，香川大学教育学部附属養護学校，2000. 3
- 5) 文部科学省：ADHD の定義と判断基準（試案）2002. 10. 21
- 6) 福岡県教育委員会・福岡県教育センター：はじめよう学習障害（LD）児への支援，中長期的な教育課題に関する調査研究報告書No 2-2，研究紀要No 138，2001. 1
- 7) 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），学習障害児に対する指導の形態と場，1999. 7. 2
- 8) 砥柄敬三：ADHD の理解と指導，教育じほう，87-100，2001
- 9) 文部省：学習障害（LD）児等の理解と指導，みつめよう一人一人を——学習上特別な配慮が必要な子供たち——，1997
- 10) 特別支援教育のあり方に関する調査研究協力者会議：小中学校における特別支援教育に関する作業部会（第 2 回）議事要旨，2002. 1
- 11) 植田誠治：諸外国のスクールナースの現状——米国を中心にして——，日本養護教諭教育学会誌，6（1），104-105，2003
- 12) 砥柄敬三：ADHD 児の教育システムのあり方——最終「報告」を踏まえて——，教育じほう，別冊，116-119，2001