

# 特別支援教育に学校全体で取り組む体制づくりに関する研究

—— X 市立 A 小学校における「校内支援システム」形成過程の素描 ——

小長井 香 苗\*・加 瀬 進\*\*

特別支援教育\*\*

(2006年9月29日受理)

キーワード：小学校，特別支援教育，校内支援システム

## 1. 問題の所在と目的

我が国の特別支援教育が平成19年度から法制的にも本格的に始動する状況下にあつて、筆者らは小・中学校の「校内支援体制」づくり、とりわけ実践に基づいたリアリティのある目標像とそこへ至るプロセスの解明に大きな関心を寄せてきた。この点に関わつて、文部科学省(2002, 2003, 2005)は一連のモデル事業の実際をとりまとめ、国立特殊教育総合研究所(2006)は「個別的教育支援計画」策定に関するプロジェクト研究の成果等を公表してきている。しかし、かかる成果は現段階において取り組むべき「校内支援体制」のイメージを描く参照情報として貴重ではあるものの、各学校が自らの出発点を同定し、次のステップを計画するという意味でのモデル提示には至っていないように思われる。

さて、以上の先行研究の検討を含めた探索作業遂行中に協働の機会を得たのが本稿で取り上げるX市立A小学校(以下、A小学校と記す)であり、その10年にわたる取り組みの軌跡と現在の姿であった。

A小学校では平成17年度現在、全児童の学力検査等の実施から連絡会議を経て、保護者の合意に基づく個別検査・個別診断に至り、その結果を受けた支援会議によって個別的教育支援計画を策定していく、という「校内支援システム」を展開している。筆者らも平成17年度以降の同校への参加・参画を通し、現状においては相当に高い完成度を示す「校内支援体制」の

実践例であるとの実感を得てきた。X市では就学時に保護者の学校指定権が優先されるため、通常の学級にも障害児学級や養護学校に入学する児童と同等の特別な教育的ニーズ(SEN)をもつ児童が在籍している場合が多く、またいわゆる「障害」以外の要因から特別な教育的ニーズを示す児童も少なくない。かかるX市独特の風土がある中で、まさに悪戦苦闘しながらも現在のシステムに至った経緯には、多くの示唆が秘められていると思われる。

そこで本稿では、このシステム作りに関わつてきた校長・障害児学級担任・養護教諭・担任・同校の専門家チームを構成する研究者・臨床家に対する聞き取り調査を主たる方法として、同校の現状(平成17年度現在)と形成過程の素描を試みる。

以下、まずA小学校の「校内支援システム」概要を示し、その上でプレ段階(平成6年度)から第IV-3段階(平成17年度)までを辿ってみよう。

## 2. A小学校の校内支援システム概要

平成17年度現在におけるA小学校の「校内支援システム」概要を、先行研究に依拠しつつ(小野：2005)、校長による広報活動から支援会議のメンバーによる評価に至るまで4つのステージに分けて説明する。

\* 静岡県立沼津聾学校(410-0045 静岡県沼津市泉町4-1)

\*\* 東京学芸大学(184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

## 2. 1 ステージ1：広報活動の実施

A小学校では「特別支援教育」を学校経営方針に位置づけ、校長が保護者及び地域住民に対して「PTA役員会」、地域関係者を含む「学校協力者会議（学校評価委員会）」、年度当初の「学校説明会」等を通して全児童の学力保障に向けた個別学力検査の実施、連絡会議・支援会議による個別の支援方針の策定と実施、といった同校の特別支援教育と「校内支援システム」への理解促進を図る。

## 2. 2 ステージ2：全校スクリーニングと児童の実態把握

5～6月にかけて、2年生から6年生に対してはTK式学力検査を実施し、あわせて担任の実践活動を通じた学習面・行動面の評価を行い記述する（1年生についてはこの記述が中心）。これらは校長へ報告され、教育相談部が整理しつつ、全児童保護者に対する結果報告と保護者を交えた「連絡会議」の開催対象児童を確定していく。

## 2. 3 ステージ3：連絡会議・支援会議の開催と支援方法の共有化

保護者・校長・担任・養護教諭・特別支援教育コーディネーター・専門家から構成される「連絡会議」によって、学習や行動の滞りや偏りの原因を探り合い、可能な限り通常学級ベースでの支援方法を検討・確認する（通常学級ベースで学習を続ける児童はAグループ）。より詳細な発達検査・医学的診断等が必要と判断された場合は、保護者の合意が得られた場合、専門家を交えてWISC-Ⅲ等の発達検査、協力関係にある国立病院等での受診・診断と進め「支援会議」に至る。ここでは「個別の教育支援計画」がニーズ整理表とともに提示され、保護者、担任、学校長、コーディネーター教員、養護教諭、専門家チームの支援者が通常学級ベースながらも個別の抽出指導が必要な児童（Bグループ）、多様な個別対応が中心となる児童（Cグループ）について協議し、支援計画の策定、即ち教員・関連機関・保護者間での支援方法の共有化をはかり、実際の支援につなげていく（障害児学級の児童はDグループ）。

## 2. 4 ステージ4：評価

原則として週1回の教育相談部の話し合いで形成的評価を行いつつ、学期ごとに支援会議に参加したメンバーによる総合的評価が行われる。前者では指導効果や新たなニーズの出現について、後者では支援計画の

妥当性、目標の達成度、児童・保護者の満足度が主たる評価の観点となる。

## 3. 「校内支援システム」の形成過程

前節でその概要をみたA小学校の「校内支援システム」は、もちろん一朝一夕にできあがったものではない。いったいどのような状況から出発して、今日の段階に至ったのか。以下、平成6年度当時のプレ段階から平成17年度の第Ⅳ-3段階に至るまで、その形成過程のポイントを整理してみる。尚、第Ⅰ段階以降における領域ごとのトピックをまとめたものが表1（文末掲載）である。

### 3. 1 プレ段階：養護教諭による支援（平成6年度）

この当時は、特別支援教育といった考え方や組織的な支援もまだ全くない状態である。通常の学級において、担任が特別な支援が必要だと感じた児童がいたら、主に担任とB養護教諭によって支援が行われていた。学級での学習が辛くなった児童は保健室に来て、B養護教諭が児童の相談にのったり、簡単な学習支援をするなど、当時は悩みを抱える児童、さらには担任の教員にとっても唯一といってよい支援者であった（平成17年度をもって他校へ異動）。

後にA小学校の改革に取り組んだC校長や校内専門委員会に位置づくD教授はB養護教諭の存在を次のように語っている。

「B先生の存在は非常に大きかった。保健室登校から、教室に戻っていくケースを、あそこでみました。B先生が、非常に子どもの心を捉えながら、あせらずにね。保健室の先生の存在はすごく大きい。」（C校長）

「B先生は…真剣に熱心にやってくれたよね。あれが、こう（支援を）支えた一部になってますけどね。B先生がいなければ、今日はない、かもしれない。」（D教授）

また、保護者からの相談についても担任が受けるか養護教諭が受けるかのどちらかであったが、相談を受けた担任は校長か養護教諭に相談をするしかないという状況でもあった。児童と保護者の支援が、養護教諭を中心とする限られた資源の下で行われていた段階といえる。学級や学年における壁は厚く、外部の専門機関とのつながりは障害児学級と療育センターとの連絡のみであり、学校内・学校外連携ともに閉鎖的であった。

### 3. 2 第Ⅰ段階：ニーズへの気づき・戸惑いと障害児学級の提案（平成7年度～11年度）

保健室で過ごす児童が増え、B養護教諭が一人では対応しきれない状態になる時期であり、同時に、保護者からB養護教諭への相談も増加していた。

その結果、A小学校には「何かがおかしい」という気づきが生まれていくものの、通常学級では気づきがあっても対応方法がわからず、担任は一人で悩む、B養護教諭に相談する、学年で話し合いがもたれても実際の支援に至らない、といった戸惑いが広まっていった。

こうした状況にあって、障害児学級担任・E教諭（後の特別支援教育コーディネーター）が、校内にある障害児学級のリソースを通常学級で困難を抱える児童の支援に活用できないかと考え、動き始めた。まず、障害児学級と通常学級（交流学級）の児童の交流学習が始まり、それに伴い、通常学級の担任に向けて、障害児学級での指導内容や指導計画の提示がされるようになる。

この当時の様子を、障害児学級担任・E教諭は次のように回顧している。

「障害児学級ではこういう指導内容をしますよ、という風に、教科、自立活動、吃音訓練といったようなことをすべて提示します。通常学級の先生方にですね。そしてIEPを提示する。交流の意義なんかを提示する。…中略…で、障害児学級にはその活動が、こういう風なサービスがありますよと、という形にして、障害児学級に入るとこんなことが学べるんだ、というようにことが通常学級の先生のところに届きはじまりました。」（E教諭）

この段階における障害児学級の提案は、どちらかという障害児教育の方法を活用した抽出指導が想定されていた感がある。あわせて、障害児学級担任が指導力量の向上を目的に、大学からコンサルテーションを受け始めるのもこの頃からであった。

### 3. 3 第Ⅱ段階：特別支援教育の展開に向けた校内環境づくり（平成12年度～13年度）

保健室登校の児童はますます増加し、さらには「不登校の児童が多かった。特に「6年生はクラスに1人ずつ不登校の子がいた（E教諭）」という状況に至る。加えて、高機能自閉症の児童が学級集団の中でいかに適応して過ごせるようにしていくかという課題が大きくクローズアップされていた。

そこでまず、A小学校が取り掛かったのは、新たな支援を積極的に受け入れることができるような教員間

の開かれた雰囲気をつくることであった。

平成12年度から赴任したC校長は当時の様子と直面した課題を、以下のように述べている。

「勤務した当初から「学校の閉鎖性」を感じていた。…中略…学校の雰囲気は新しい取り組みに対しあまり積極的ではないように感じられた。この、「閉鎖性」をどうにか変えていかないと特別な支援は実現できないと痛感した。特別支援教育が成功するかどうかは、学校内が開かれているかどうかであり、子どもたちと直接接している先生方がいかに連携して、心をわって支援しあうかにかかっている」（C校長）

そこで、これまで学校内に存在していた「閉鎖性」をなくし、教員同士がお互いにオープンな姿勢になること、つまり「内を開く」ことが第Ⅱ段階で目指され、ニーズを持つ児童を担任の先生に押し付けるのではなく、学年として、学校全体の問題として支援していこうという風土づくりをめざしていく。「教員に空き時間はない」として、教務主任や専科の教員も時間があれば支援を必要としている児童のクラスの支援に入る。C校長自身も校長室で学習支援を行う。こうして徐々に、それぞれの学級がオープンになり、担任が他の教員に、クラスで抱える悩みを気軽に相談できる雰囲気が生まれていった。

ところで、こうした支援体制にかかわる風土づくりを進める中、児童が抱えている特別な教育的ニーズの一つである「学習のつまずき」の捉え方が、C校長と障害児学級のコンサルテーションをしていたD教授との間で次のように整理・確立されていく。

「学習のつまずき」は、ADHDやLDといった障害に起因する一次的な問題もあるが、そもそも「授業が面白くない」といった問題にも起因しているはずである。それならば、授業をきちんとしよう。いわゆる抽出指導を増やすのではなく、まずは、通常の授業をしっかりとすることから始めよう、というものである。

この考え方は、A小学校「校内支援システム」の形成において、非常に重要な視点であるとされている。障害児学級担任・E教諭は「きちんと検査して抽出してやれば伸びるという考え方だったんだけど、いや「授業だよ」と言われて。…うん！そうだ！という風に方向転換していった」と述べている。第Ⅰ段階では、交流教育を手がかりに、障害児学級の良さを伝える、障害児学級の方法論を提示するという一方向的関わりであったものが、障害児学級児童の指導計画作成に交流先の学級担任も関わる、その延長線上に「通常学級の児童にも使える方法」について協議しながら多様な交流の形態が増える、という情景に変化してきた

のであった。またちょうどこの頃、障害児学級の指導法を向上する目的で行われてきた大学教員からのコンサルテーションが、通常の学級にも向けられていく。しかし、まだ直接的な支援ではなく、障害児学級担任が大学教員から受けた助言や提案を通常の学級担任に提案をしていくという間接的なものではあった。

こうして通常の学級における「授業の質の向上」をテーマにして、特別支援教育に向けた新たな校内支援体制の構築に取り組んでいくことになり、平成15年度には、この考えに基づいた学力向上フロンティア事業が始まることになるのである。

### 3. 4 第Ⅲ段階：「ニーズ」把握の視野の広がり（平成14年度）

この年度から障害児学級担任・E教諭が「教育相談担当」に位置づくると、以前からも増加傾向にあった保護者及び学級担任からの相談件数が一気に増加していった。そうした中で、「障害に限定されない、非行に至る家庭環境や外国語を母語とする」といった要因、つまり、その子ども自身やご家族では解決できないニーズに対しても学校が支援しよう（E教諭）」という考え方が打ち出されるようになり、例えば次のような取り組みがうまれていった。

＜児童のニーズをしっかりと把握する必要があると考えるきっかけとなる事例＞

いじめをしていた女子児童の家庭状況は、母親が仕事の関係で家を留守がち、毎日家にいる「お父さん」が違うなど、非常に厳しい環境であった。

＜保護者と学校側が話し合いを重ねることで問題を解決した事例＞

高機能自閉症の児童が、障害児学級の児童や外国籍の児童に対し、暴言や偏見を持つといった攻撃的行動をとっていた。その後、保護者、校長、養護教諭とで1ヶ月に渡り話し合いを重ねた結果、問題解決に至った。

＜不登校になった児童を養護教諭・他機関・保護者・大学との連携によって支えた事例＞

アスペルガー症候群と学習障害をあわせもつ児童が不登校になるが、養護教諭の支援のもと、保健室登校、クラスの児童との交流、そしてクラスに復帰できるようになるという事例である。担任、養護教諭、専門機関、専門家、コーディネーター教員、その他の教員も含め支援をしてきた。クラスに復帰できた後も、

以上のメンバーから継続して支援を受けていく。

さて、この第Ⅲ段階では、もう一つの新たな取り組み－特別な支援を必要としている児童一人ひとりが持っているニーズをより詳しく把握するための学力検査実施がある。

もちろん、C校長とD教授の共通認識、即ち「個の学力を把握しないと、手立てが出てこない」という考えと、「他校でも学力検査を実施した前例が無く、子どもの選別になる」という教員の強い抵抗感は厳しく対立し、議論が重ねられたという。最終的にC校長が「保護者へのプリントは私が書き、説明は私が行い、学力検査の実施については私が責任を持ちます」と教員に約束して実施されることとなった。

その保護者への説明文の中で、「一人一人の支援をしていくというか、そのための学力の状況を調査する、それを他の人と比較するとかではありませんと、目的をはっきりさせた」結果（C校長）、保護者から1件も反対は来なかった。

A小学校はこの段階を機に、「特別な教育的ニーズ」の強弱と学力向上を連続的に捉え、「勉強がわからないゆえに、問題行動を起こしてしまう」という児童への全校的な支援体制づくり、「担任や学年が変わっても続けていける」システムづくりに向かっていく。

### 3. 5 第Ⅳ－1段階：校内支援システムの確立（平成15年度）

この段階におけるトピックの一つは、障害児学級担任のE教諭がA小学校の特別支援教育コーディネーターとして位置づいたことである。これ以降はコーディネーター教員を中心に「校内支援システム」の構築が進められていくことになる。第Ⅲ段階に始まった保護者に向けた広報活動と校内スクリーニング（学力検査）によるニーズ把握に加え、新たにニーズの明確化と共有化、支援方法の共有、支援の実施、評価までのプロセスが四つのステージとなり、「校内支援システム」として確立されていく時期である（本稿2節参照）。

今ひとつのトピックは「学力向上フロンティア事業」を受託したことにより、児童の「学力向上」と教員の「授業の質の向上」が研究指定校として目指されたことである。学力向上フロンティア事業によって一人一人にきめ細かい支援が目指され、通常学級の担任がニーズのある子どもへいっそう関心を向けるようになっていった。

以下、前節で述べたA小学校の校内支援システムが

この段階でどのように定着・確立していったのかをまとめておきたい。

#### <ステージ1の定着 学校長による広報活動>

まず、児童に特別な支援を提供していくには、保護者の理解があることが大前提であると考え、年度当初に学校説明会や文書による広報活動が学校長により行われ、保護者に向けて特別支援教育と「校内支援システム」への理解促進を図るようになる。

#### <ステージ2の定着 ニーズの明確化と共有化>

校内支援システムを形成していく上で「ニーズの明確化と共有化、支援方法の共有化」が必須要件と理解され、ニーズを明確化するために、学力向上フロンティア事業と並行し、学力検査、いわゆる全校スクリーニングが継続して行われていく。(前年度の算数に国語も検査に加わる。)この学力検査の結果をもとに、児童のニーズが明確化し、さらに客観的な検査結果により教員間で児童のニーズを共有することが可能になった。

また、担任教員の実践による評価も行われるようになる。このどちらの評価内容も校長に集約され、教育相談部会メンバーによって共有されていく。

#### <ステージ3の確立 連絡会議・支援会議の設置と支援方法の共有化>

支援対象の児童の保護者に対しては、「連絡会議」の場を設けて、まず児童の実態を説明し、特別な支援をすることへ理解を得られた後、必要であればより詳しいアセスメントを提案する。その後「個別的教育支援計画」の作成、さらに「支援会議」が設置され、保護者、担任、学校長、コーディネーター教員、養護教諭、専門家チームの支援者全員で支援方法が共有できるようになった。

この二つの会議については支援がうまくいった事例の積み重ねにより、教員間や保護者の間に定着していくことになるが、事例①は、その支援の成果が得られ、定着のきっかけとなったものである(平成15年度赴任のF校長)

#### <事例①>

対象児童：A児・3年男子

児童の様子：友達に取っ組みかかる、先生に手を出す等、対人関係でのトラブルが多い。ADHDと診断される。

時期：平成15年1学期

支援の経過：特別支援教育を始めて、初めて医師の診断を薦める。それまでは、自分の子どもが障害を持つと判断されたときの親のショック、診断を受けた後のフォロー体制について不安があり、医師の診断を薦めることに校長自身も抵抗があった。

それまでの保護者面談の多くは「お子さんがこんな悪いことをしましたので、直して下さい」と一方的な報告とお願いといった形が多かった。しかしここでは、支援に関わる保護者、学校、専門機関それぞれの役割を明確にして、「保護者、学校、専門機関とで、手をとりあって子どもを一緒に育てていきましょう」というスタンスで取り組むことがコーディネーターから保護者に伝えられた。

A児の保護者は、A児が小さい頃から友達との間でトラブルがある度に、他の保護者にいろいろと辛いことを言われてきた経緯があったと思われる。それゆえ、保護者自身も頑なになっていたと話されていたとのこと。しかし、子どもの問題を引き起こす原因に向き合い、一緒に支えていこうという姿勢を初めて受けて、安堵の涙を流した。医療機関につなげることに承認を得られ、両親ともに学校に任せようという姿勢になった。その後、医療機関に3ヶ月かかり、ADHDという診断が出され、投薬や支援方法が分かり、実際に支援に取り掛かるに至った。

この事例①を受けて、F校長をはじめ他の教員も、保護者と相談支援を行っていくこと、医療機関につなげて支援を行っていくことは、児童にも保護者にとってもよい結果をもたらすと確信できた。相談支援とアセスメントをすることで、自分のクラスの中で困っている児童も支援できるという安心感と、相談支援を取り入れていこうという雰囲気は教員間に生まれる。その後は、担任教員・保護者からの相談件数が増加していった。

#### <ステージ4の導入 専門家チームによる評価>

以前より行われてきた大学からのコンサルテーションが障害児学級への支援から、通常の学級も含めた全校規模に拡大される。このコンサルテーションにかかわる大学教授が中心メンバーとなり「校内専門家チーム」が発足した。さらにこのメンバーにより、随時、児童の評価や授業への助言が行われるようになっていく。

### 3. 6 第IV—2段階：校内支援システムの実践(平成16年度)

第IV段階—1で確立した「校内支援システム」にも

とづき、新たに特別支援教育に向けた実践が始められた。広報活動を開始し、連絡会議、支援会議などの場を設け、保護者との話し合いを積極的に行ったところ、学校からの一方的な支援の提案にかわり、保護者側からも支援依頼が来るようになる。この段階での特徴的な変化は、「校内支援システム」に対し、保護者からの理解・協力を得られるようになってきた点である。そしてこの時期からは、保護者も支援会議のメンバーの一員として、主体的に支援に対して意見を述べていくようになる。

また地域への広報活動を進めた結果、地域住民の理解と協力が得られるようになる。ちょうどこの時期、窃盗や放火といった児童の反社会的行動が増えていたため、地域住民の協力のもと、非行防止運動や放火防止運動が始まった。地域や保護者にも特別支援教育が浸透していったのである。

こうした地域からの理解を得るきっかけとなったのが、以下の事例②である (F校長)。

#### <事例②>

対象児童：B児・6年男子

時 期：平成15年2学期

児童の様子：運動会前日に親に叱られ運動会を欠席するという事があった。日常でも友達とトラブルを起こすことが度々ある。

支援の経過：6月、運動会に欠席した出来事を知り、何かがおかしいということで、学校側が気かけ始める。夏休みから保護者との相談支援が始まる。

9月になり、B児が放火をする事件が連続して起こる。その事件により、地域の人の財産や生命を危うくしたということで、地域の人にきちんと説明をする必要があった。そこで、学校側は保護者と話し合い、「学校協力者会議」にむけて、児童の抱える障害について説明し、理解を求めるように話をすることを決めた。学校協力者会議の場でも、はじめは反社会的行動について理解しがたいという意見もちろん出たが、B児が抱える障害とそれが事件に起因していたこと、B児が必要としている支援についてきちんと説明をしたことで、理解が得られ、さらに支援に協力をしようという姿勢が生まれた。その後、実際に地域住民の手により、放火防止運動や夜回りが行われることになった。

### 3. 7 第Ⅳ—3段階：「校内支援システム」の改善～「通常の拡大」(平成17年度) 「校内支援システム」が教員や保護者の間で定着し、

次は通常学級をベースにした支援を拡大していこうという動きが始まる。

「通常の拡大」とは、特別な教育的ニーズのある児童に対し、個別の取り出し学習の機会を増やすのではなく、できる限り通常の学級における学習が可能となる支援を提供していくことをいう。例えば、児童との関わり方、教材の工夫、活動の場など学習環境の見直しなどである。また同時に、すべての児童に向けて、だれでも困った時に支援を受けることは当たり前なのだという学級風土づくりに力を入れていく。

「一人の教師はみんなの教師」という合言葉に、F校長はチームプレイでの支援を呼びかけ、教員もチームでの支援体制を意識して取り組むようになった。その結果、連絡会議、支援会議、全体会などフォーマルな会議の他に、問題が発生するとともに自然発生的に学年部会が開かれるようになっていった。そして今では、このインフォーマルな話し合いが校内支援体制の重要な位置をしめるようになってきている。

また地域住民からの支援が増大したことも、この段階の特徴的な変化である。これまでの放火防止運動や夜回りなど協力に加え、PTAが特別支援にかかる費用を予算化する程にまで、特別支援への理解と協力が得られるようになった。その地域住民からの理解・協力の程度は、以下のコーディネーター教員の言葉からも読み取れる。

「今はね、どういう風になったかという、今度からは強制の人事異動があるんですね。それに対して地域の人たちが、校長先生の学校経営に支障が出ないように、ご配慮願うと嘆願書を出してきたんです。各町内会長やPTA会長からとか。実印を押して出てきたんです。」(E教諭)

このように第Ⅳ—3段階では、教職員の理解、保護者の理解、そして地域からの理解と協力を得られるようになった。現在のA小学校「校内支援システム」は、学校全体の支援から地域全体の支援へと支援の輪を広げた段階にまで発展してきたといえる。コンサルテーションに入っていたD教授も、A小学校の「校内支援システム」をここまで発展させることができたのは、「親の理解や協力があって。その一方で地域支援が進んできた」と述べている。

### 4. 外部専門機関・専門家との連携の変容

A小学校における「校内支援システム」の確立過程は校外の専門家・専門機関との連携が重要な役割を果たしている。当初は、障害児学級の児童に対して療育

センターと連携があったところから始まり、現在では、「校内支援システム」の中に大学教員やSTといった教育や医療分野の専門家が位置づけられるまでに至っている。

以下、その経緯を校内支援体制発展段階のプレ段階から第Ⅳ段階まで、各段階での連携のあり方を詳しくみていこう。

#### 4. 1 プレ段階：療育センターとの連携（平成6年度）

A小学校が特別支援教育に手付かずの状態であったこのプレ段階では、連携していた専門機関といえば療育センターだけであった。それも当初は、通常の学級とはほとんど関わりがなく、障害児学級との連携にとどまっていた。

当時から療育センターの通園施設に通ったり、検査や指導を受けに来るなどで療育センターと関わりのある児童の多くは、通常の学級よりも障害児学級に在籍していた。そのため障害児学級の担任とは、次年度に入学してくる児童の引継ぎや、既に在籍をしている児童への指導に対して助言を受ける、などの目的で療育センターと情報交換を行っていた。

#### 4. 2 第Ⅰ段階：大学からのコンサルテーション開始（障害児学級）（平成7年度～）

プレ段階から引き続き、療育センターと障害児学級との連携は行われていたが、第Ⅰ段階には、さらに新たな専門家として、大学教員D教授との連携が始まっていく。

療育センターとの連携の時と同じく、こちらでも障害児学級が起点になり連携が始まっていった。当時、障害児学級では、指導力量の向上に力を入れていた。そこで、算数指導の専門家である大学教員へコンサルテーションを頼んだところから、A小学校と大学教員の関わりが始まっていった。この指導研究熱心な障害児学級の担任によって、以後も校外の専門家との連携の幅が徐々に広がっていくこととなる。

一方、通常の学級に在籍する児童の支援のために、校外の専門家や専門機関が関わってくるといった段階にはまだ至っていなかった。

#### 4. 3 第Ⅱ段階コンサルテーションの拡大（通常学級へ）（平成12年度～13年度）

障害児学級は、療育センターと連携し、さらに大学からのコンサルテーションを受けるようになり、T小学校と他の専門機関・専門家とを結ぶパイプのような存在になっていた。

この時期は障害児学級担任から通常の学級の担任に向けて活発に情報提供が行われた時期と対応する。児童のニーズに応じて交流学习の機会も増えていき、それに伴い、通常の学級と障害児学級の担任との連携が深まっていくようになる。

その際、D教授から「ホール・スクール・システム」という考え方を聞いた障害児学級担任・E教諭は「障害児学級としては力量を上げてきたつもりでいたけれど、次は障害児学級をホール・スクール・システムの一つの部門としてやっていけないか」と考えた、と述べている。また、当時のC校長も発達障害に関心をもっており、通常の学級の中にいて困っている児童にも支援していかなくてはならないと考えていた。そこで学校長と障害児学級担任とが合意して、障害児学級にある資源もすべて利用できる形で、支援を必要としている児童には学校全体で支援をしていこうという考えに至る。それを受けて、D教授もホール・スクール・システムを目指してA小学校を支援していくようになる。それからは、障害児学級に限らず、通常の学級も含めた学校全体に対してコンサルテーションが行われるようになっていった。

#### 4. 4 第Ⅲ段階：STや心理職、NPO・退職教員・ボランティアが支援に介入」（平成14年度）

この段階を「ニーズ」把握の視野が広がった段階と称したが、換言すればホール・スクール・システムの考えを実践的に取り入れ、校内支援体制の構築に向かって学校が動き出した段階ともいえる。

まず、改めて新たなスタンスで校内支援体制に加わった専門機関として、療育センターがある。それ以前も障害児学級とのつながりはあったが、この時期から、療育センターからの支援にも特別支援教育という考えが加わり、通常の学級も含めた学校全体の児童への支援が始まっていく。

療育センターのケースワーカーは、障害児学級担任から「特殊教育とは違う視点をもった特別支援教育を始めるので、これからはいろんな連携をよろしく」と頼まれたと述べている。実際、それまでは療育センターにかかったことのある児童の引継ぎが主であったが、この時期からはA小学校教員から積極的に相談がくるようになり、さらには学校で相談を受けた児童の保護者からも相談依頼が来るようになっていった。それに対し、療育センターでは、児童の検査や診断を出す機会も増え、その診断結果はT小学校での特別支援教育に活かされていった。また、「お子さんには特別な支援が必要とされています」と学校が提案をしても

受け入れられない保護者に対して、専門家の立場から療育センターが代わって説明をするというケースも出てきた。

次に、ST・心理職でもある大学教員G教授が支援に加わるようになった。当初は、障害児学級の児童へSTとして言語指導を行ったり、心理職として検査を行うといった個別指導形式で支援に入っていた。ところが、「実際に指導の機会がもてるのは週に1回、では入れない残りの日には支援ができないとなると、日常の継続的な支援は変わっていかない、果たしてこの支援の仕方は正しいのか?」という疑問にぶつかる。障害児学級担任と話し合いを重ねて至った結論は、G教授が直接個別指導をするのではなく、日常的に継続して指導をできる教員側の指導に対して、専門家の立場からコンサルテーションを行っていこうということであった。それからは、個別指導よりも、教員の指導への助言や提案を主に行うようになっていった。

また、様々な支援の形態が提案される一方で、支援をする人がいないのでは何もならない。そこで、退職された教員やNPO（家庭教師）が支援に介入するようになる。彼らは直接授業に入り、学習に困難を示す児童へ支援をしていくこともあれば、個別に指導することもあった。また、H大学の学生もボランティアとして支援に入るようになっていった。

#### 4. 5 第Ⅳ段階：専門家が「校内支援システム」に位置づけられる（平成15年度～）

「校内支援システム」が確立していく第Ⅳ段階に入り、それまでに関係を築いてきた専門家は、新たに「校内支援システム」の中の「校内専門家チーム」として位置づけられ、随時、児童の評価や授業への助言を行うようになる。現在では、児童のニーズを知るために検査を行ったり、支援会議に出席し、児童の支援方法の決定に関わったり、あるいは直接個別の支援に入ることもある。こうして校内支援メンバーの一員として支援に入ることが、保護者にも明確に伝えられていき、保護者と面談を行うようにもなっていく。コーディネーターであるE教諭は「専門家が学校についていることで、保護者は学校の支援体制に安心感を抱いている」と述べている。

退職教員やNPO、学生ボランティアは、引き続きニーズに応じた様々な形態で支援に入っていき、こちらはフェロシップと呼ばれるようになり、その立場も保護者に伝えられた。そして、保護者から校内支援体制が認められるようになった現在では、PTAの予算にこの特別支援が予算化され、フェ

ロシップにも謝礼が与えられるまでになっている。

「校内支援システム」が確立し、児童のニーズがより明確化されることにより、これまではなかなか気付けなかった家庭環境に困難を持つ児童も明らかになってきた。家庭で虐待をうけている児童や、複雑な家族構成を持つ児童など、学習に取り組むより前にまず家庭の状況を整えることから支援をしていかななくてはならない児童が隠れていることも顕在化してきた。その結果、児童相談所などの福祉機関や民生委員と連絡を取りつつ支援を行うケース、保護司との連携により反社会的行動を起こしてしまう児童が抱える原因に向き合うケースに至っている。

#### 5. まとめにかえて～校内支援システム形成のポイントと地域支援体制づくりの課題

以上、A小学校における「校内支援システム」の形成過程を概観してきた。ポイントとしては①担任が抱え込まず、協働して学習や生活を支える学校風土づくり、②すべての子どもの学力保障に向けた授業づくりという文脈での特別支援教育の展開、③障害児教育が蓄積してきた方法の活用、④以上と連動した専門機関や地域資源の活用と協働、⑤これらを貫くキーパーソンとしての特別支援教育コーディネーターの実践が挙げられよう。今後は「個別の教育支援計画」やその前提となる支援会議の制度的・組織的導入がA小学校におけるような「校内支援体制」づくりを導き、その期間を短縮化するのか、あるいは学校風土づくりや授業改善への強い志向性はやはり前提として不可欠なのか、等について対象校を広げて検討し、ステップアップモデルとして、A小学校の形成過程を検証していく作業が求められる。

なお、平成18年度に入ってA小学校が取り組んでいるのは、保護者支援や家庭生活基盤づくりが必要な児童に対するカンファランスと支援体制づくりである。こうしたケースについては児童福祉・精神保健を含む成人福祉・公的扶助等が濃密に関与することになり、まさに地域支援体制づくりとの関係が問題となる。この点については改めて稿を起こしたい。

#### <文献>

- 小野学（2005）公立小学校における個別の教育支援計画の作成・実践例，香川邦夫編，『個別の教育支援計画の作成と実践』，教育出版，178-191。  
独立行政法人・国立特殊教育総合研究所（2006）プロ

- ジェクト研究「個別の教育支援計画」の策定に関する実際的研究（平成16－17年度）報告書
- 文部科学省（2002）学習障害（LD）への教育的支援－全国モデル事業の実際，ぎょうせい
- 文部科学省（2003）学習障害（LD）への教育的支援－続・全国モデル事業の実際，ぎょうせい
- 文部科学省（2005）特別支援教育推進体制モデル事業の実際－LD・ADHD・高機能自閉症等への支援，ぎょうせい

表-1: A小学校「校内支援システム」形成過程 (▲: 各段階での課題)

	概況	SENを持つ児童への対応 (SEN)	保護者相談体制	通常の学級担任への支援
第Ⅰ段階	H7～11年度 ニーズへの気付き・戸惑いと障害児学級の提案	<u>SENへの気付き</u> ・全体の生活目標の話し合いが中心 (スローガン設定等) ・養護教諭への相談 ▲直接的な支援は、担任と養護教諭からのみ。	養護教諭と担任への相談 ・養護教諭か担任に随時相談	校長への相談 ・校長か養護教諭へ相談をする ▲担任の悩みと戸惑い
第Ⅱ段階	H12・13年度 特別支援教育の展開に向けた校内環境づくり	・養護教諭からの直接支援	・増加する相談件数への対応 学校長と教育相談担当とで相談に対応 (登校しぶり, 学習の理解不足) ▲相談件数が増加	・障害児学級から支援方法の提示 障害児学級から指導内容, 個別の教育支援計画の提示 ・障害児学級担任が, 交流級の副担任として支援する
第Ⅲ段階	H14年度 「ニーズ」把握の視野の広がり	・ニーズの掘り起こし <u>2～6年生に学力検査 (算数のみ) を実施, 児童のニーズを把握する</u> ▲学力不足が明らかになる 個別の指導が開始 ・いじめや虐待を受ける児童へ専門機関からの支援	・相談件数が30件以上に →「通常の学級と障害児学級の籍へのこだわりをなくしていこう!」 ・校長による広報活動開始 「特別支援教育」への理解促進, 説明会・文書での広報	・動ける教職員は随時支援に介入 (用務員など) ・専門家から障害児学級担任を通し, 指導方法の助言を受ける ・ <u>オープンに相談できる雰囲気</u> ができる
第Ⅳ-Ⅰ段階	H15年度 「校内支援システム」の確立  H15～16 学力向上フロンティア事業	・ニーズの明確化と共有化 <u>校内スクリーニングが定着</u> 学力検査が定着し, 担任の実践による評価も開始される ▲通常の学級でSENを持つ児童が多数明確化 ※特にH15年度入学児の学習理解不足が顕著	・通常の学級からの相談が急増 (相談件数50件以上) ・相談機会の増設, 整備 土日の相談支援も開始 ▲特別支援に抵抗感あり ▲学校から一方的な面談	・通常の学級の担任と教育相談部との連絡 ※悩みを打ち明ける! →システム構築に至る ・個別の教育支援計画を作成 ・専門家チームから担任への指導, 助言
第Ⅳ-Ⅱ段階	H16年度 「校内支援システム」の実践	・学級内での環境調整 座席の位置やグルーピングなどの環境調整と, 授業中の細やかな配慮により支援をする	・連絡会議, 支援会議に保護者が参加 学習面, 行動面のニーズを報告, 支援必要性の相談 ・保護者からの支援依頼も来るようになる ※年間で計183件の相談	・支援会議メンバーとの協力 ・個別の教育支援計画を作成 ・専門家チームから担任への指導, 助言
第Ⅳ-Ⅲ段階	H17年度 「校内支援システム」の改善	・「 <u>通常 (学級) の拡大</u> 」 関わり方, 教材の工夫, 活動の場等, 学習環境の見直し ・夏休みの補習授業を開始 <u>学級風土作り</u> ・「みんな違ってみんないい」	・家庭からの評価 家庭から学校に評価を提出してもらい, 支援が必要な状況に学校が対応 ・「支援を受けることは当たり前」という雰囲気ができる	・教員の意識変化 「一人の教師はみんなの教師!」を合言葉にチームプレイの向上を目指す ・インフォーマルな学年部会が増加し, いつでも相談できる体制ができる

	障害児学級担任の働き (特別支援教育コーディネーター)	支援会議 (支援方法の明確化・共有化)	専門機関・専門家との連携	PTA・その他の社会資源による活動
第Ⅰ段階	<ul style="list-style-type: none"> <li>・通常学級へ情報提供 (障害児学級の指導内容の提示, 指導計画の提示)</li> <li>・障害児学級児童の学習ニーズに応じた柔軟な交流体制をとる</li> <li>▲一方的な情報提供</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・通常の学級の担任は悩みを抱え込む</li> <li>SENを持つ児童に対し, 組織だった話し合いはない</li> <li>▲担任が一人で悩むか, 良くても学年会議が行われる程度, ニーズの共有不可</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・障害児学級と療育センターが連携</li> <li>・障害児学級の指導力量向上を目的とした<u>大学からコンサルテーション</u></li> <li>▲専門機関との連携は障害児学級にとどまる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼稚園・保育園, 中学校への一方的な情報要求, 情報提供</li> </ul>
第Ⅱ段階	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童の交流学習に伴い教員間の交流も活発化</li> <li>・交流学習の意義を明確化</li> <li>・通常の学級の児童と専門機関とのジョイント役となって支援</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・通常学級と医療・福祉機関との連携はじまる</li> <li>・大学からのコンサルテーションが拡大する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・NPOが学習支援へ介入通常学級児童に個別指導が開始</li> <li>・他校種との連絡活発化幼稚園・保育園, 中学校との連絡が積極的に</li> </ul>
第Ⅲ段階		<ul style="list-style-type: none"> <li>・全体会での<u>ニーズ報告</u></li> <li>個別に支援が必要な児童を全体会で報告</li> <li>→<u>オープンに他教員へ相談できる雰囲気</u></li> <li>▲具体的な支援方法の話し合いはない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いじめや虐待をうける児童支援のため, 障害児学級の築いてきた専門機関ネットワークを活用</li> </ul>	
第Ⅳ段階 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・通常の学級からの相談が増加</li> <li>・通常の学級での環境調整の提案, 実践</li> <li>▲通常の学級の児童のニーズが多様化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>ニーズ・支援方法の共有化</u> 教育相談部会でニーズに対する支援方法の検討, 新たなニーズの発生確認, 評価(週1回)</li> <li><u>連絡会議・支援会議の設定</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>校内専門家チーム発足</u></li> <li>・大学からのコンサルテーションが全校規模に拡大, 校内専門家チームとして位置づく</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習指導応援者の増加退職教員, 学生ボランティアからの応援</li> </ul>
第Ⅳ段階 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コーディネーターが, 障害児学級の担任を外れ, 全校のコーディネーターへ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>保護者との話し合いが積極的に</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・校内専門家チームとのつながりを強化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>地域住民の協力体制</u></li> <li>・地域住民の協力により, 非行防止の声かけや放火防止運動はじまる</li> </ul>
第Ⅳ段階 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級の枠組みにとらわれない支援</li> <li>・リソースルームを使っての個別指導 など</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>インフォーマルな会議の増加</u></li> <li>・問題が発生すると, 自然的に学年部会が開かれるようになる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・医療・福祉専門家の支援会議への介入</li> <li>・虐待児への支援により, 児童相談所と養護教諭, Coとの連携が強化する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>地域からの支援が増大</u></li> <li>・PTAが特別支援に関する費用を予算化する</li> <li>・保護司との協力</li> </ul>

## Study of Whole School Approach for Special Needs Education

— A Short Sketch of Development of the Support System in A Elementary School in Japan —

Kanae KONAGAI\* and Susumu KASE\*\*

*Department of Special Needs Education\*\**

### Abstract

In this paper, we gave a short sketch of development of the support system for pupils with special educational needs in A elementary school in Japan, which has made every effort to establish whole school approach for last decade.

Developmental process in A elementary school is divided into 5 stage and each stage has the following characteristics.

Pre-stage : A school nurse fights alone and there is few collaboration among each teachers.

1<sup>st</sup> – stage : Some teachers begin to notice diversity of pupils, but they have no measures, so that a teacher of special classes for pupils with developmental disabilities begins to present his/their method to teachers of regular classes.

2<sup>nd</sup> – stage : The leadership of the principal brings the appropriate school culture toward development of new support system for all pupils.

3<sup>rd</sup> – stage : An achievement test and behavior assessment for each pupil is introduced, and all staff of A school try to do teaching and guidance more appropriately.

4<sup>th</sup> – stage : Idea of a whole school approach expand into each teacher and the support system for all pupils in A elementary school is established.

Through these stage analysis, we identified the next core elements for development of the support system in A elementary school ;

- ① school culture toward interprofessional collaboration
- ② development of IEP in the context of inclusive education
- ③ utilization of method of special education
- ④ interprofessional collaboration under the setting of community
- ⑤ activeness of SEN Coordinator.

**Key words:** elementary school, Special needs education, support system throught the whole school approach

---

\* Numazu School for the Deaf (4-1 Izumi-cho, Numazu-shi, Shizuoka, Japan)

\*\* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)