

# 特別支援コーディネーターを中心とした中学校における 軽度発達障害児への特別支援システムの構築

小酒井明美・別府 哲

## I. はじめに

第一筆者は平成7年の内地留学を機に、軽度発達障害を抱える児童生徒の学校現場における支援のあり方はどうあるべきかを研究してきた。月に一度学校教育に携わる人たちで学習会を行い、第二筆者をスーパーバイザーとして、各勤務校で関わる児童生徒の事例検討会も続けている。

第一筆者は平成14年度より現在の中学校に勤務し始め、それまで勤務していた小学校とは規模も生徒の実態も違う学校で、どんな支援が出来るのだろうかと模索していた。

そんな折、文部科学省が行った「通常の学級に存在する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の全国実態調査」が発表され、軽度発達障害児は約6%の割合で通常の学級に在籍する可能性があると示された。しかし、実際に中学校で勤務していると、なかなかその実態がつかみにくいのが現状である。その理由は、小学校と異なり中学校は教科担任制であること、ましてや学校規模が大きいと教師が生徒をトータル的に把握することが難しいことと、また思春期という大きな発達の節目にあり、多様な原因から反社会的・非社会的行動を起こしやすく、その陰に隠れることで軽度発達障害の特徴的な障害が見えにくくなってしまいうことにあるように思われる。

そのため、軽度発達障害を持つ生徒の把握は、軽度発達障害が周囲の不適切な関わり（放任や無理解、過度なしつけなど）との悪循環の中で生じる二次的な障害による不適応行動（例えば、不登校や非行）によって、初めて顕在化するというパターンが少なくない。しかし、そうなるからでは、問題がこじれることでなかなか支援の手立てが打ちにくいのが現状である。また中学校は、3年間という短期間の支援であり、その最後に進路選択を控えているというのは、実に厳しい現実である。

文部科学省は、平成19年度をめどにすべての小・中学校において、特別支援教育の体制を構築することをめざして、平成15年度より「特別支援教育推進体制モデル事業」を開始した。運良くそのモデル事業を、筆者の勤務するA市が指定を受け、他郡市より早くその体制作りに着手できた。そこで、筆者なりに、この10年間の研究から得たものを生かし、コーディネーター的役割としてどんなことに取り組むことができたかをあげ、平成19年度より始まる新しい制度の中でどのようなことが取り組んでいけるかをまとめてみることにした。なお以下に出てくる事例については、第一筆者が家族と本人に了解を得た。

## II. 実践の歩み (平成15年度)

平成15・16年度、筆者の勤務するA市は文部科学省の特別支援教育モデル事業の指定地区となった。この時は、一つの中学校を中心としてその校区の小学校を含めた3校が研究指定を受けていたが、専

門家チームの派遣事業については、全市が対象となっていたため、その事業を活用して、保健室に頻繁に来室していた生徒で支援を必要としていた生徒への対応のあり方を検討することと、職員の軽度発達障害に対する理解を深める取り組みを行った。

### (1) 具体的支援～支援実践例1

#### ①対象生徒の問題

入学当初から不定愁訴で保健室に来室していたA子は、5月の連休が明けた頃から毎日のように何らかの理由をつけて保健室にやってくるようになった。始めは、体調不良を訴えての来室であったが、来室時に話を聞くうちに、クラスの生徒(男子)とうまくいかないこと、勉強がいやなことなどを話し始めた。テレビの話題や家庭での話などよく話のできるのであるが、全体的に同学年の生徒と比べると幼稚さを感じる場所があり、「めんどくさい」「疲れた」といった言葉をよく発していた。1学期末になると、朝歩いてくるのが嫌で登校しぶりをして遅刻をしたり、午後になって、気分が悪いといって早退したりするようなことが多くなった。

夏休みに入り、母親から相談をしたいという申し出があり、養護教諭(第一筆者)と担任と一緒に母親の話聞くことにした。いわゆるチーム援助会議といえる。

#### ②チーム援助会議の内容

母親の話から出てきたA子のこれまでの特徴は、以下のとおりである。

- ・家庭での生活もやる気に乏しく、特に家庭学習はまったく取り組もうとしない。
  - ・本人のやりたいことならとやらせてみるが持続力がなく、すぐ飽きてしまう。
  - ・ほかの子供に比べ、能力的に低いとは思いますが、それは本人の個性として受け止め、ちょっとでもがんばれるようにと励ましてきた。
  - ・小学校時代もいろいろ問題を抱えてはいたが、その度に学校と相談して解決してきた。
- といった内容で、これからどうしていくべきなのかを相談することになった。

上記の問題を踏まえ、この生徒を特別支援の対象とし、モデル事業を活用して支援を開始することにした。また上記の概要は「個別支援ファイル」としてまとめ、派遣依頼した専門家(第二筆者)への資料とするともに、その後の経過も記録していくことで、継続的な支援のあり方を検討していけるのではないかと考えた。

#### ③専門家チームを活用した相談の実際

夏休みの終わりに専門家チーム(第二筆者)の訪問を受け、対象生徒の発達検査(新版K式発達検査)を依頼し、その結果を踏まえて母親との相談を継続しながら、A子にとって最善の支援の方法を考えていくことにした。

発達検査の結果を踏まえた基本的な支援の方針として、

- ・個別に学習などのサポートをして、少しずつでも“分かる経験”を積み重ねる。少しでもがんばったところをしっかりと個別に認めてくれる人がいることで、今後不登校などの予防につなげていくことができる。
- ・“励まし”に対して本人が、素直に受け止め、受け入れていくことができる状態にある。それを否定的に感じてしまうような精神状態になる前に、力を伸ばしてあげる。

といったことを念頭に置き、支援に当たっていくことにした。

#### ④支援の経過の概要

<第1期>～個別指導開始～

当時、筆者の学校には不登校傾向の生徒が教室復帰を目的に通ってくる「こころの教室」が設置されており、そこで数人の生徒が個別に指導を受けることが出来た。しかし、その意味合いとA子が求めているものとは違ふととらえ、その教室の利用は避けたかった。しかし、すぐに特殊学級に通級するという事は、特殊学級の生徒にも受け入れ態勢が必要なことと、A子の母親にも多少の抵抗感があることを考慮する必要があった。

そこで、特殊学級担任と相談して、隣にある空き教室を利用して、特別支援のための教室を1つ作り、その教室で個別指導の時間を1日2時間程度設けて、本人の自信につながるような指導をし、今後の方向性を見つけていくことにした。時期については、2学期からで、指導は学年所属の先生(空き時間を利用して)や教務・養教が行うことにした。将来的には特殊学級への入級も視野に入れるが、家族の理解を得るためにも、個別指導の成果を理解していただいたうえで、特殊担当が就学指導をすることにした。

最初に、前述の発達検査の結果を検査者と学級担任及び特殊学級担任も同席して、母親に説明する機会(支援会議)を設け、検査者からもA子に対する個別指導の必要性を伝えてもらい、通級による個別指導を了承してもらった。

しかし、体育祭への取り組みの時期と重なり、一日のうちの何時間かは普通学級に戻り、本人の苦手な運動をクラスで取り組まなければならないという状況で、個別指導の時間もリラックスの場にはなるが、じっくり腰をすえて学習に取り組むことには困難があった。そのため、体育祭以後普通教室でのトラブルを理由に欠席が目立ち始めた。そんな折、ストレスからか、A子は休日のスーパーで万引きをするという問題行動を起こしてしまう。

#### <第2期>～指導形態の変更～

中学生の万引きは、A子以外の生徒でも起こしうる問題行動で、さほど珍しくはない。しかし、今まで、どちらかと言えばおとなしく従順なタイプである、A子が万引きをするという行為にはそれなりの理由があり、一番は本人へのストレスが多かったのではと関係職員で共通理解した。そこで、特殊担当・普通学級担任と養護教諭で相談の上、10月より生活の基盤を、空き教室を利用して作った臨時の特別支援教室(仮称)に移すことにした。時間割は普通学級に合わせ、本人が行けると思う教科は普通学級に行き、行けない時間は特別支援教室にて個別学習を行うことにした。

その指導体制になって、A子もとりあえずは落ち着き、時間に間に合うように登校し、欠席もしなくなった。しかし、問題となったことは、個別学習時につける教員数には物理的に無理があったということである。指導に当たる者が、その時々で代わってしまうし、時によっては誰もつけないという状況もあった。できるだけ特殊学級担任が中心となって個別指導に当たり、時には隣の特殊学級の様子を見学し、一緒に活動する場面も意図的に作っていくことにした。

そういった状況下で、1学年職員に病休者がでて物理的にもっと無理がでてきたことなどから、特殊学級への通級も保護者に考えてもらうことにした。当初母親は、2歳上と2歳下の姉弟がいることを理由に特殊学級入級に抵抗感をもっていった(特殊学級にいて姉弟がいじめられたりすることがないかなど)。しかし、個別指導によってA子自身の情緒が安定してきたことや、A子の問題は家族にとっても大切な問題であり、体裁を考えて決めることではないこと、学校側もそういった事実(姉弟がいじめられる)がおきないように十分配慮していくことなどを説明し、姉弟にも状況を十分理解させた上で、母親も次年度より入級する方向を考え始めた。

#### <第3期>～特殊学級仮入級～

学校体制の諸事情もあり、保護者の承諾も得て、11月より特殊学級の生徒と一緒に生活することになる。学籍簿上は入級にはなっていないが、次年度から設置予定の情緒学級に入級するという事で、

生活の基盤を特殊学級に置くことにした。その後は特殊学級担任が中心となって指導に当たることとなった。ある程度の慣らし期間があったことで、もともと特殊学級にいた生徒たちも、混乱なく受け入れることができ、スムーズに入っていくことができた。

特殊学級仮入級後は、担任に記録をつけてもらい、母親との連絡もこまめにとってもらった中で、個別指導のよさを十分理解してもらった。また、何よりもA子自身が、充実した学校生活を送れるようになって休まず登校するようになった。当初母親の車で送り迎えであった登下校も、本人の自力登校へとかわっていった。そうしたことが、学習の定着にもつながり、普通学級での授業と比べれば、かなり低いレベルの勉強ではあるが、きちんと学習に向かえるようになっていった。次年度設置予定の情緒学級についても本人に説明し、その教室でのリーダーとしてがんばっていこうと、意欲的に活動できるようになった。

こうしたA子への取り組みを通して、第一筆者が特別支援コーディネーターとして、どんな動きをしていくべきなのかある程度の外郭をつかむことが出来た。

## (2) 実態調査

10月にモデル事業の関係で、普通学級に在籍する生徒のうち特別支援を必要とする生徒に関する実態調査を行う機会を得た。そこで、職員に対し調査の意味を説明し、担任の感覚だけで判断できないこと、数学・国語の教科担任や技能教科の教科担任の意見も踏まえて、軽度発達障害の判断ソフトに入力してもらい対象者を選出してもらった。

1年(203名)2年(199名)の中で判断ソフトの基準値に達した生徒は13名(3.2%)、基準値には達しないが、支援の必要有りと考えられる(グレーゾーン)生徒は23名(5.7%)存在することが明らかになった。

## (3) モデル事業を活用した職員研修

A子への特別支援を行う中で、職員に対しても軽度発達障害に対する理解を得る必要があると感じ、専門家チームを講師として招き、職員研修を行うことにした。内容としては「軽度発達障害の子どもの理解と支援」という内容で、第二筆者を講師にして研修を行った。また、具体的なイメージをもってもらうためにA子に関してまとめた資料(個別支援ファイル)と、情緒学級に所属していたB男の記録を事前に配布した。

職員研修を行ったことで、以下の3点で職員に問題提起ができたと考えられる。

- ・不登校傾向にある生徒の中には、発達障害の二次的な障害から学校に来られなくなる生徒もいること。
- ・彼女以外にも普通学級で問題を抱えながら生活している生徒たちの中に、LDやADHD・アスペルガー症候群といった軽度発達障害の生徒がいること。
- ・発達障害を疑う生徒には特別な支援が必要であること。

研修後のアンケートでは、ほとんどの職員が研修内容に対し「ほぼ満足」と答え「もっと具体的な支援方法を研修したい」といった前向きな感想も多くあった。

しかし、同様の職員研修の時間をとることは、中学校での実状として無理があるため、3学期には、専門家チーム(第二筆者)を呼んで、実際に軽度発達障害を疑う生徒の担任の中で対応に苦慮している教師が専門家の先生と個別に相談する機会を設定し、教育相談担当者も一緒になって今後の支援の仕方についてアドバイスをさせていただくという研修を行った。

## Ⅲ. 実践の歩み(平成16年度)

平成15年度のA子への取り組みが効果的であったことを通して、特別支援教育に対し職員の理解が

得られるようになってきたことと、特別支援教育コーディネーターの校務分掌が位置づけられたこともあり、平成16年度は、実際に筆者自身がコーディネーターという立場で、特別支援教育への実践をできるだけ組織的に取り組むことと、アセスメントを充実させていくことに取り組んだ。

### (1) 校内委員会

校内において、まだまだ特別支援教育に対する体制が整っていない状況で、まずは校内委員会の設定が必要であった。しかし、年度当初の校内組織に位置づけがないため、位置づけのある就学指導委員会をその委員会と兼ねることにし、コーディネーターとして参加することにした。

第1回目の就学指導委員会(平成16年7月17日)のメンバーは校長・教頭・生徒指導主事・教務主任・各学年主任(3名)・特殊学級担任(2名)・教育相談担当・特別支援教育コーディネーターの計11名で行われた。各学級担任から知的に問題のある生徒及び情緒的に問題のある生徒を挙げてもらい、現在すでに特殊学級に在籍する生徒6名と、普通学級に在籍する17名の計23名の生徒について特殊教育担当者が中心となって個々の状況を話題にして就学指導の対象とするべきかどうかを検討した。

コーディネーターの立場としては、そこに挙がってくる生徒のなかで、支援の対象としていく生徒を把握することにした。軽度発達障害といわれる子どもたちは、低年齢のうちはその行動に特徴があり、把握しやすい。ところが、中学生ぐらいになってくるとそれなりの発達を遂げてくるため、障害が潜在化し内面に問題を抱え集団不適応という二次的な障害によって、支援の必要性が生まれてくることが多い。本校で、特別支援の対象となる軽度発達障害を疑う生徒は、就学指導に挙げた生徒以上に存在すると思われたが、まずは不適応を起こしている生徒2名を支援の対象として取り組んでみることにした。

### (2) 支援の実際～支援実践例2(1年C子)・3(2年D男)

#### ①支援対象者生徒の問題

##### 【1年C子】

小学校からの申し送りもあったが、1学期当初から授業中にうつぶせて寝ていることが多く、友達とのコミュニケーションもうまくできない。保健室に頻繁に来室し、授業が始まってもなかなか動かないため、クラスの生徒が迎えに来る。保健室にいないときは、体育館通路などに一人でじっと座って動かないこともある。

##### 【2年D男】

コミュニケーションは普通に出来るが知的に低く、普通学級の授業がほとんど理解できていない。1年後半から、遅刻が増え始め、登校してきても教室に入らず廊下をふらふらしていることが増えてきた。

#### ②アセスメント

平成15年度の取り組みと同様に対象の生徒について小学校での状況や家庭の様子、各授業での様子など、できる限りの情報を集め、「個別支援ファイル」としてまとめた。

夏休みを利用して、対象となる生徒の心理検査を実施した。本校には週1回の勤務でスクールカウンセラー(以下SC)が配置されている。平成16年度に担当となったSCは軽度発達障害についても理解のある臨床心理士であるため、その勤務日を利用して心理検査を行ってもらうことにした。

夏休みの家庭訪問を利用して、担任から生徒の学校での状況を話してもらい、個別の検査の必要があることも説明して、保護者の承諾を得た上での実施である。

検査は対象者の能力の偏りをみるために、WISC-IIIを実施した。

##### 【C子】

やや低めではあるが、全検査IQ (FIQ) は86と授業の内容が理解できないほど低い能力ではない。いわゆるグレーゾーンの生徒である。ただ、検査を受けているときの様子や言動から偏りはあるように感じられる。特に言語を抽象化した学習は苦手なようである。検査後、本人は結果についてかなり気にして何度も覗きに来た。評価に対し、とても敏感になっているように思われる。

【D男】

FIQは69以下の精神遅滞に入る。特に作業能力には欠け、理解力・注意記憶は著しく低い。言語的理解は難しいと考えられる。また、理解ができていないので、当然作業能力も低くなる。通常クラスでの学習は本人にとっても困難であろうし、本人の負担にもなるだろうと考えられた。

③ケース会議

2名の生徒に対しての支援のあり方を組織的に考えていくために専門家チームをスーパーバイザーとして交え、ケース会議を行うことにした。参加者は教頭・担任(学年主任)・教育相談担当・コーディネーター・SC・SV(専門家)で、C子とD男については小学校からの様子も調べて特別支援ファイルとしてまとめコーディネーターから、心理検査の結果については、実施者のSCから話し、それぞれの立場での意見交流をし、今後の支援のあり方を検討した。

話し合いの結果、両者とも普通学級の中だけでの支援では学力が定着しないこと、自己肯定感が培われていかない現状から考え、少しでも個別に支援をする場の設定が必要であるということを通理理解した。その中で、現在ある学校の体制の中でどんな支援ができるかも意見を出し合いスーパーバイザーからのアドバイスをいただいた。具体的な支援方法を何点かあげ、実現可能な支援方法を検討した結果、特殊学級入級も視野にいた個別指導の場を設定していこうということになった。

④チーム援助会議

こうして支援方法の具体的な案とその裏づけとなる資料を持った上で、保護者及び本人・担任・SC・コーディネーターの少人数で援助会議をもつことにした。「石隈・田村式援助シート」(石隈・田村, 2003)を活用しながら、学校での現状を伝えつつ、本人のために学校としてどんな支援ができるか(ケース検討会での内容)を保護者に伝え、保護者・本人の思いを十分聞いた上で、当面(1ヶ月間)の支援方法を決定していった。話し合いの結果を援助シートにまとめ、後日保護者に渡した。

⑤具体的支援方法の確定

【C子】

小学校まで、一度も就学指導に上がっていなかった経過から、保護者には特殊学級に対して、抵抗があるかと予想していたが、母親のほうは、教室でほとんど学習していないという状況を心配し、少しでも学習に気持ちが向くのであればということで、特殊学級での個別支援を承諾された。ただ、C子自身の特殊学級に対するイメージがよくないように思われたため、翌日もう一度本人と懇談する機会を作り、会議の内容をきちんと説明し、これから取り組もうとする特別支援の方法についても話をするに決めた。

それまで、話しかけてもなかなか口を開かず、気持ちを話さなかった彼女であったが、この話に関しては、興味をもち、真剣に考えていた。特殊学級に関しては、まず体験入級して、様子を知ろうという提案を承諾し、翌日から、体験的に特殊学級に行くことを決めた。

【D男】

母親は、本人のやる気さえ起これば、ちゃんと学習に取り組めるのではという思いがあり、色々話してみるが、なかなか言うことを聞かなくて困っていると話した。

特殊学級での個別支援については、望まない様子であったため、学級で取り組めない授業のみ『こ

ころの教室』で、個別指導を行うことを提案した。母親としては、学校がそこまでしていただけるのであればと、いうことで、学級を離れた場所での個別指導は承諾された。その場で本人にも個別学習について説明をし、個別学習を定着させるために、できるだけ遅刻をしないで学校へ来るよう約束をした。そのために母親にも協力してもらおうよう依頼した。母親からの要望で、朝学校からも電話をかけて登校を促すことにした。翌日、本人と話し合い教室に行ける授業と個別指導を受ける授業を決め、個別指導計画表を作成した。

## ⑥その後の支援経過

### 【C子】

知的にはさほど遅れはなく、どちらかというと、こだわりが強く自閉的な傾向をもつC子であったため、情緒学級での体験入級をすることにした。普通学級の担任はそれまで、何とかクラスに位置づくようにと取り組んできたが、なかなか話もできないC子の気持ちを察することは難しく、苦戦していた。特別支援を行うに当たり、何とかクラスの生徒たちともつながりをもたせたいということで、体育・音楽・給食・掃除などの学級活動には普通学級に参加させながら、様子を見ていくことにした。

ところが、情緒学級での体験入級をしてみて、学習も自分のペースでできること、教師にも丁寧に援助してもらえることが分かり、本人の意思で、一日中情緒学級で過ごしたいと言い始めた。実際、情緒学級では今までほとんど話さなかった先生にも話しかけるようになり、授業中も集中して取り組めるようになった。

そこで、支援を開始して1ヶ月を経過したころ、第2回目の援助会議をもってそれまでのC子の様子と、今後の支援の方向を決めることにした。2回目は、情緒学級の担任も一緒に参加してもらい、個別指導での様子や、実際の学習内容など話してもらった。母親も、見違えるほど変わったB子の様子から、将来的には情緒学級に入級する方向で、生活の基本を情緒学級に移すことを了解された。母親としては、高校進学についての不安があったが、学力的には無理な話ではないので、経過を見ながら考えていくことにした。

ただ、現状として、今までの普通学級でのいやな体験(授業の内容が、明確には理解できないこと、回りから疎外されることなど)が、学習意欲まで低下させ、本人の自己肯定感も低くしているので、今はじっくりと個別指導を受けさせ、本人に自信がついてきたときに、普通学級にも行けるよう支援していこうということになった。その後、支援の中心を情緒学級担任に委ね、彼女特有のこだわりや、コミュニケーションのとり方など、個別に関わることで分かってきたことを観察しながら、集団への関わり方をじっくりと学ばせていこうということになった。

次年度、情緒学級への就学許可も下り、保護者の承諾も得られた。進学という問題については、今後も保護者との話し合いを繰り返しながら、C子にとって一番よい進路を見つけていけるよう引き続き支援をしていくことにした。

### 【D男】

1回目の援助会議の中では、本人もがんばっていこうという気持ちになれたのであるが、これまで「出来ない自分」を感じ続けてきたこと、「見通しをもつ力」の弱さもあって、いざ個別指導をしていこうと始めてもなかなか取り組めない状態にあった。本人が自分の行き場所を明確に出来るようにと、個別指導計画表をつくり、「心の相談室」で個別指導に当たっていただく先生方には、指導に当たっての注意事項などを共通理解してもらおうように会合をもって話をした。しかし、朝、時間までに登校できないことや、時間割どおりに行動できないために、所在がはっきりしないなど色々問題がでてきた。

そこで、C子と同様に個別指導を始めて1ヶ月が経過したころで2回目の援助会議を開いた。2回目は、保護者と担任と実際に個別指導の担当にもなっている学年主任に参加してもらい、1ヶ月の個別指導の様子を報告し、なかなか計画通りに本人が動けないこと、1日の様子をきちんと見届けてい

ける役割の教師がいないことなど、学校側の現状も話し今後の支援の方向について話し合った。

D男の場合、C子と違ってクラスの生徒たちとの人間関係はよく、一緒に遊べる友達が何人もいる。本人も「いようと思えば教室にいられる」と話すが、それは本当にいるだけであって、授業の内容についてはほとんど理解できない。

もうひとつネックになることは、彼の60%を超える肥満度である。彼の教室は北舎の4階にあり、「こころの相談室」は南舎の1階にある。それを行ったり来たりすることさえも彼にとっては苦痛になっている。彼にがんばっていこうという前向きな気持ちがあればそれも苦にならないのであろうが、学校に来る事すら苦痛になってしまっている彼にとって、どんな内容を提案してもなかなか取り組めない状態にあった。

保護者と彼にとって今一番大切にすべきことは何であるかを話し合いながら、彼が前向きに学校生活を送るためにどんな手立てがあるかを話し合った。もう少しD男とじっくり関わり見届けをする存在の教師を作るためには、知的障害学級での支援も必要であることを説明し、そちらでの個別指導も活用していこうということになった。再度、D男と話し合った上で個別指導計画を作成し、がんばってやってみようという提案したが、なかなかうまくは進まない状態が続いた。

その後も2週間から1ヶ月の間隔を置きながら、何度か母親と、支援方法についての話し合いをもった。12月、来年度の就学指導の時期になり、進路も含めて、どうしていくのが最善であるかを話し合った。母親は、D男の人の良さや、善悪に対する認識の弱さから反社会的な方向につられてしまう恐れのあること、今の状態では高校進学もなかなか難しいという現状を認識したため、将来、養護学校への進学も考えていこうということになった。しかし、ずっと普通学級で過ごしてきたC男本人は自分の知的な低さがなかなか認識できず、知的障害学級での個別指導には抵抗があるようで、なかなか思い切れない状態であった。話し合いを繰り返す中で、3年生からは特殊学級への通級を中心とした学校生活を考えていくという方向は見えてきたが、彼自身が納得出来ていない部分もあり、彼にとっての最善の支援方法が見つからないまま2学期を終えることになってしまった(この時点で、一応ご両親には特殊学級入級の承諾書は書いていただいた)。

実はこのとき、彼と同じような知的レベルで、不登校傾向になっていたE君に、2学期末の懇談で、D君と同じような対応をしていこうという方向を出していた。3学期より、D君とE君の個別指導計画をたて、特殊学級への試験的な通級をしながら、生活の立て直し(欠席しない・遅刻しない・授業中ふらふらしない)に取り組んだ。彼らの登校しぶりや学習意欲の低さは二次的な障害といえる。しかし、1年後には進路を決定していかなければならない現実とどう向き合わせていくべきか、考えさせられる事例となった。

### (3) 職員研修

二人の生徒への特別支援と同時進行の形で、職員の理解を一層深めていく手立てとして、専門家チームを招いての職員研修を2回実施した。

#### ①第1回職員研修

夏休み中の校内研修は、昨年度の職員研修で、アスペルガー症候群の話を中心に研修したので、今年度は学習障害を中心に話をさせていただくよう依頼した。

この研修以降に、特別支援教育コーディネーター研修があったため、夏期休業中の職員会で時間をいただき、その研修の内容と県教委から出された特別支援教育のリーフレットを職員に配布し、特別支援教育に対し、すでに県レベルでの取り組みが始まっていることを職員に説明した。

#### ②第2回職員研修

D男への対応を通して、二次的な障害の問題として不適応を起こす前の早い時期に支援を考えてい



く必要があると感じ、支援の必要があると考えられる生徒を全職員が把握する必要があると考えた。

そこで、15年度に行った判断ソフトの内容を参考にして、各担任から支援の必要があると思われる生徒をすべて挙げてもらい、一覧表を作成し職員研修の資料とした。また、その中から1年生の男子を一人抽出し、事例研修の資料を作成し、その生徒の事例をもとにして、特別支援教育のあり方を職員に理解してもらえよう取り組んだ。資料作成に当たって、事前にその生徒の保護者から事例として使わせてもらう了承を得た上で、生後から小学校までの様子を具体的に聞かせていただき、小学校での様子は関わった先生方にも問い合わせをして、多方面からの情報を得よう心がけた。

研修後には職員にアンケートを配り、研修の内容について感想を書いてもらった。事例については、具体的に良くわかったが、生徒数が多いため、学年が違うとなかなかイメージが出来ないという意見もあった。しかし、どの教員もおおむね「よい研修になった」という意見が多く、今後も定期的な職員研修を行うべきだと感じた。

#### (4) 個別支援教室の模索

こうした取り組みの中から、保護者に対しても、生徒の実態をきちんと知らせ、保護者とともに支援の方向を考えていくという職員の意識が生まれ始め、支援の届かなかった生徒にも何らかの支援をしていこうという考えが出始めた。特に、1年生の段階で、すでにかんがりの学習の遅れが見られる生徒に対して、何らかの支援が出来ないだろうかという相談がでてきた。いわゆる通級指導教室のようなものであるが、その制度自体が中学には無いため、それに代わるような個別の学習指導を試験的に行ってみることにした。

対象は職員研修の折に上がってきた個別の支援が必要と思われる生徒数名で、担任から保護者と本人に説明してもらい、本人の希望と保護者の承諾があった生徒のみ(1年生9名)を少人数指導という形で、数学と英語の時間に余裕教室を使って個別の学習指導することにした。時期は3年生も卒業し、学年の指導内容もほぼ終了した時期(8日間)で、指導時間に余裕がある3年担当職員に指導者となってもらうことにした。教室の名称も生徒に抵抗感を感じさせないため「SEN (Special Educational Needsの略) 教室」とした。教室を出て別室で学習をすることに対する抵抗感のある生徒もいたが、実際に個別でわからないところからていねいに指導してもらうことで、「わかる、出来る喜び」を感じながら学習でき、どの生徒も一生懸命取り組んでいた。この取り組みをもとにして、次年度からの個別支援教室のあり方を検討することとなった。

#### (5) 小学校との連携

問題を抱えて特別支援の対象となった生徒について「個別支援ファイル」をまとめていく中で、小学校からの情報があまりにも希薄であることが気になった。毎年度末には3年職員が小学校に赴き、聞き取りをしてきていたが、それだけでは不十分に感じ、この年度から特別支援コーディネーターも加わり、情報を収集することになった。本校は3つの小学校から就学してくるが、学校によって、特別支援教育や発達障害に対する理解の温度差があるのを感じていたので、発達障害に関わるいくつかの観点を上げ、そこに当てはまる生徒を挙げていただくように依頼した。

その情報の中で、小学校の6年間の中でも学年をわたっての引継ぎが十分にされていないことに問題を感じた。

### IV. 実践の歩み (平成17年度)

平成16年度までの取り組みを通して、4月当初には、本校としての「特別支援全体計画」を作成し、問題を抱える生徒への個々の支援と平行して、二次的な問題を抱える前の支援としてSEN教室の活

用を充実させることを考えた。

また、コーディネーターという仕事を誰が担うかで、支援が代わってしまうことの無いようにできるだけ、組織的に支援が進められていくことを念頭に置いた。

### (1) 施設の充実

特殊学級の隣にあった「こころの教室」(校内の適応指導教室) 1教室分のスペースを半分に仕切り、SEN教室を独立させることにした。不登校傾向生徒の利用も目的の一つとするため、相互の教室内移動も可能にした。

施設備品については、県内で早くから個別の指導教室を作り取り組んでいる小学校に見学に行き、必要な備品を洗い出して、17年度の一般備品として購入してもらい、内装については学校長が市に掛け合い、特別予算をつけて立派な教室を1学期中に作る事ができた。

### (2) 個別学習支援システムの確立

この地域では軽度発達障害も含めた特殊教育についての理解がされていなかったため、小学校から十分な支援もできぬまま就学している生徒が6~10%ほど存在している。そういった生徒たちの学習に対する困難さは、障害からきているものなのか、環境によるものなのかは判断できかねる。ただ共通して言えることは、できない自分を味わい続けてきたことで、自己肯定感が低下してしまっており、それが学習意欲を低下させてしまい、中には登校意欲さえも低下させてしまうという悪循環である。そこで、そういった生徒たちの自己肯定感を少しでも向上させる手立てとして、SEN教室を活用していくことにした。

指導者は、本校の職員で、指導時間数に余裕のある先生に入ってもらおうよう教務に調整してもらった。そして、1日平均3時間で週合計15時間の指導時間を確保した。本校の場合は大規模校で、比較的職員数が多いため、出来ることであるが、これが小・中規模校となると、なかなか難しい事かも知れない。

教室で受けている授業内容の補充や学習の評価、指導担当者のことなど、様々な問題点があるため、校内委員会で以下のような基本体制を決めた。

#### ① SEN教室での個別学習指導の目的

SEN教室での個別学習指導の目的を以下の2点にまとめ、職員集団で合意を図った。

目的1：集団の一斉授業の中で、わからない部分を十分に解決できないまますごしてしまっている生徒が、個別の指導を受けることで『できる喜び、わかる楽しさ』を味わい、自己充実感を得、普段の学習意欲を向上させる手だてとする。

目的2：不登校などにより学習が著しく遅れ、教室復帰への障害となっている生徒が復帰への1つのステップとして、学習に向かう練習の手だてとする。

#### ② 対象生徒としての基本的な条件

対象生徒は、以下のことを考慮して選ぶことを原則とした。

- ・集団の一斉指導の中ではなかなか学習が定着しないと思われる生徒。または、集団での学習に適應できない生徒。
- ・下記のような指導環境を説明した上で、保護者・本人ともに納得し、指導を希望する生徒。

#### ③ 指導環境

- ・基本的には、希望教科を週に1時間とする。その際、教室の授業の場所を移して指導するものとする。
- ・指導内容は担当の教師と相談し、本人の苦手な部分や、つまづいているところから、本人の能力に

合わせて基本的な内容を学習させる。

- ・指導担当者は、各学級の時間割を組んだ上で指導時間を提供できる教師が指導を行うので、必ずしも希望教科の担当とはならない。

#### ④評価について

- ・基本的には、学級で受けている授業の様子で他の生徒と同じように評価してもらう。
- ・1時間抜けた時間については、場所を変えて履修しているとみなし、欠課とはならないが、抜けた部分の授業の補充はできない。
- ・関心・意欲・態度等の評価についても1時間抜けていることを加味して、妥当な評価をしてもらう。
- ・個別指導の様子は、学習内容をファイルし、学期に一度保護者にその様子を文書で伝える。必要であれば、懇談も行う。

#### ⑤時期の決定

- ・あくまでも本人や保護者の意思を尊重し、学期の途中でも開始できるし、逆に中止することもできる。ただし、十分な説明をし、納得をしていただいた上で行う。

上記の内容を、対象者本人及び保護者にきちんと説明した上で、了承を得られた生徒についてののみ支援を開始することにした。

### (4) SEN教室での個別学習指導の実際

#### ①1学期

3月には抵抗無く指導を受けていた生徒も、新しいクラスに変わったことで、教室を出て別室で学習することに抵抗をもち、希望する生徒は少なく、新2年生は9人中3名と「こころの教室」登校の1名、担任が個人懇談する中で、希望してきた3年生3名で合計7名の個別学習支援を開始した。

#### ②2学期

夏休みには家庭訪問があるため、そのときに1学期の学習の様子から、学習の定着しない生徒(5教科合計が100点前後)あるいは、軽度発達障害の疑いがあり、集団での学習で問題を抱える生徒に対しては、SEN教室での個別指導があることを保護者に知らせてもらい、希望する保護者とはコーディネーターが懇談をし、今後の支援の方向を決めていった。その結果2学期からは1年生1名・2年生6名・3年生3名合計10名の個別支援学習を行うことになった。

2学期末には、個別懇談があり、その際にも担任を通じて気になる生徒には個別学習指導の説明をもらい、希望する保護者とはその後懇談を行った。

#### ③3学期

個別懇談後、数名の保護者から個別学習指導の問い合わせがあり、具体的な支援方法を説明すると、新たに6人の生徒の希望があり、最終的には1年生5名・2年生7名・3年生2名の合計14名の個別学習指導を行った。

④具体的に以下の事例で、個別学習指導の実際を紹介する。

#### 【事例1】

##### <生徒の概要>

1年のときから、かっとなるとコントロールがきかず、ついつい友達を殴ってしまい、喧嘩になることの多かったF男。3年生になり、自分でも喧嘩にならないようにと感情を抑える様子も伺えるようになったが、ある生徒との喧嘩をきっかけに、保護者を交えて、担任や学年主任と話し合いの場(支援会議)をもつことになった。

##### <支援会議>

本人は最近勉強がどんどんわからなくなっていて、授業が苦痛であることや、周りのみんなにばかりにされているような感覚があることを訴えた。また進路に関してもまったく見通しがもてない状況にあることもわかった。そこで、個別の学習支援ができることを保護者に話したところ、ぜひ受けたいと希望され、個別の心理検査の了承も得られた。

それを受け、コーディネーターと本人とで具体的にどうしていくかを話し合い、個別学習指導の時間割や約束を決めた。

#### <支援の実際>

数学に関しては、処理速度を早くするための百マス計算を毎回行い、時間を記録して少しずつ早くなっていくことを実感させながら、1年生の初めの単元からやり直した。それ以前のつまずきも見られたため、そのつど復習しながらおこなった。検査の結果から記憶の弱さもあり、前回の指導内容を忘れてしまっていることもわかり、反復学習をしながら少しずつ次の課題に進むようにした。英語に関しては、単語の記憶の学習を徹底的に行った。

個別学習指導を始めて、それなりの充実感が得られるようになったことから、とても意欲的に指導を受けている。以前はいつも暗い表情をしていることが多かったが、最近は笑顔をよく見せるようになり、友達とのトラブルも減っている。ただし、他の教科にまで反映されるということはなく、教室での授業は寝ていることもある。本人はもっと、個別の授業を増やしてほしいと訴えてくるようになり、苦慮する部分もあったが、担任や保護者と連携を取りながら、最終的には定時制高校を受験し、現在もがんばって高校生活を送っている。

### 【事例2】

#### <生徒の概要>

小学校からの申し送りで、友達との関わりがあまりうまく出来ないとあった1年生のG男。夏休みの家庭訪問後、母親からの相談を受けて懇談をする。

中学になって、情緒不安定なことが多く、家庭でいららし、頭痛を訴えることが増えたらしく、母親自身も、発達障害を疑っていたため、SCとのカウンセリングを受けながら今後の支援について考えていくことにした。

#### <支援の実際>

SCにWISC-IIIを実施してもらい、その結果をもとに、今後の支援のあり方を相談する支援会議をもった。全検査IQは100で知的にはなんら問題はなさそうであるが、言語性IQ113に比べ動作性IQ86と低く偏りが見られ、処理速度も低かった。

概念処理が苦手で、集団の授業の中では考えているうちに混乱してしまい理解できないでいる部分が多く、本人もそれにいららして情緒的に安定しないのではと予測された。

1学期の学習では多少理解できていない部分はあってもさほど劣っているというわけでもなかったため、教科担任にG君の弱い部分を理解してもらい、多少個別の声かけをしてもらいながら、様子を見ていくことにした。本人のイライラについては、SCとのカウンセリングを継続していくこと、母親とも月に1回程度のカウンセリングをしていくことにした。

2学期の懇談時にはやはり数学と英語の困難さが目立ってきたため、3学期より数学のみ個別学習指導を受けることとした。個別で学習すれば時間はかかるが内容は十分理解できている。

頭痛については、6年生のときに一度癲癇様の発作を起こして倒れたことがあると聞いたので、専門医の受診をしてもらった。病院でもはっきりとしたことはわかっていないが、要観察として、通院を継続することになった。友達は少ないが、クラスに一人気の合う友達がいるため、楽しく学校生活を送っている。2年生になって数学が少人数指導になったため、今は個別支援学習を中止し

ている。最近になって異性への興味もで始めたが、上手に関わることが出来ず、女生徒から疎まれていた様子が見られる。ソーシャル・スキル・トレーニング（Social Skill Training：以下、SSTと略す）のような支援をしていく必要もでてきた。

### 【事例3】

#### <生徒の概要>

1年生の3学期の段階で、個別支援学習の対象となった2年生のH男。1年生の3学期にはWISC-Ⅲも行い、知的障害のレベル（全検査IQ57）であることがわかった。当初、個別学習指導も積極的に参加していたが、2年生になって本人が拒否したため現在は指導していない。

#### <支援の実際>

知的に低くても生活能力があることと、学習内容が理解できていないことが苦になっていないため、本人にはあまり困り感がない。

2年生の校内就学指導委員会では名簿に挙げ、就学指導の対象とした。2学期末の個別懇談の後、学年主任とともに進路もふまえて、就学指導を行ったが、親も学習が定着していないことに困り感はあるが、焦りは無いため、個別学習指導は希望するが、特殊学級への入級は希望しなかった。

本人に対しても個別学習指導を勧めたが、頑なに拒否している。1年生の時に、個別学習指導を行った時に、周りの生徒から何か言われたのかもしれないが、親や担任に対しては「教室の授業がわかるから必要ない」といっている。

教科担任に本人の状況を説明し、ある程度の配慮をしてもらうように依頼してあるが、周りの生徒と同じように授業を受けていて、問題は見られない。ただし、定期テストの点数はまったく取れない。進路先が見つかるかどうか心配な生徒である。

### ⑤個別学習指導の実践からみえてきた特別支援システム対象生徒のタイプ

中学校での通常学級に在籍する生徒で、特別支援教育の対象となるのは、事例に挙げた次の3つのタイプが多い。

【タイプ1：学習内容が難しくなってくる小学校高学年あたりから、出来ない自分、わからない自分を感じすぎて学習意欲が低下してしまったタイプ】

WISC-Ⅲなどの知能検査を行ってみると、知的にはさほど低くないのに、注意記憶や処理速度といった能力が低く、学習内容の習得に時間がかかってしまい、学習がきちんと定着しない。本人のプライドもあるので、教室では学習に向かわないが、人一倍学習が解りたいという思いを持っているので、このタイプの生徒には個別支援学習はとても有効であると考えられる。

ただ、わからない自分を感じ続けていたことと、発達障害の特徴も重なり、根気よく続けることは苦手で、すぐに飽きてしまう。飽きないように楽しく学習を仕組む必要があるため、指導内容の研究が課題である。

【タイプ2：WISC-Ⅲなどの知能検査で知的に高いほうであるが、人との関わりや、空間認知の力が弱いために、ストレスを抱えたり、不適応を起こしたりしているタイプ】

このタイプには、高機能自閉症やアスペルガー症候群と類似したタイプの子供が含まれる。周りにうまく関わってくれる生徒がいて、教職員がうまく関わってくれれば、何とか通常学級の集団に適応していけるが、思春期になって不登校になってしまう生徒が多い。出来るだけ早期に発見し、早期に支援を考えていきたい生徒である。

そのためには、小学校との連携が不可欠であるといえよう。小学校のうちは「ちょっと変わった子、

少し手のかかる子」で片付けられてしまっている事が多く、小学校教員の軽度発達障害に対する認識を深めてもらう事が課題といえよう。

周りの生徒と違っていることに対して、漠然とではあるが、敏感に受けとめる生徒であるため、教室から抜けて、通級して学習するようなシステムは適応できないので、担任の学級経営や教科担任の関わりの影響は大きいといえる。そういった意味で職員研修はとても大切である。また、現段階では体制が整っていないので難しいがSSTによる支援も検討する必要がある。

【タイプ3：知的障害の範疇に入るような生徒であるが、おとなしく従順であるために、何とか小学校の学習をこなし、低学力として引継ぎされてきたタイプ】

周りの様子を観察して模倣する能力があるために、生活自体に問題がなく、親も教師も見過ごしてきてしまっている。中学生になって、成績が芳しくないことで、担任や親には困り感があるのに対して、生徒自身に困り感がないため、個別学習支援を勧めても、あまり希望しない。逆に社会に適応する力はもっているため、進路選択さえうまくいけば、問題ないのかもしれないが、親も教師も本人の能力をきちんと理解したうえで進路指導していく必要がある。

特別な支援は必要としないのかもしれないが、ていねいに見ていきたい生徒である。

#### (5) 前年度までの対象生徒のその後

平成16年度に支援を開始した生徒のうち、平成17年度から特殊学級に入級したC子は、情緒学級でがんばってやっている。支援の基本は特殊学級担任に委ねた。しかし、思春期に入り気持ちのゆれを見せるときもあり、体調不良という形でしか訴えることが出来ないため、SCとのカウンセリングを定期的に入れて、気持ちの具体的表現が出来るように取り組んでいる。

一方、特別な個別指導計画の中で、普通学級と特殊学級の間をふらふらしていたD男とF男であるが、きちんと学校生活を送ること自体が苦痛になって欠席することもあり、年間何度も支援会議を重ね、そのたびに約束を決め、何とか学校生活に適応して、次の進路に結び付けられるよう支援を続けた。最終的な進路選択でもかなり迷いがあり、F男については保護者もなかなか特殊教育への理解がもてず、最終決定まで二転三転した。とりあえず、養護学校への見学会には参加させながら、担任からも養護学校への進学を勧め、最後の最後に二人とも養護学校高等部への進学を決めた。現在二人とも養護学校高等部でリーダーとしてがんばっている。

#### (6) 職員研修

平成15年度より、軽度発達障害に対する理解を深める研修を重ねてきたので、どの教員も普通学級の中に支援を必要とする生徒が存在していることを念頭において対応できるようになってきた。

しかし、その間教職員の異動も大幅にあったことと、特殊教育から特別支援教育へと制度自体が大きく変わろうとしていることについて、改めて研修する必要もあると考え、夏休みに職員研修を行った。モデル事業は昨年度で終わっているため、県の能力開花事業を活用して、講師を依頼した。

第一筆者より、特別支援教育に関わる国や県の動向と、特別支援コーディネーターの役割、本校における特別支援教育のあり方を説明した。そして、夏休み前半に各教員より提出してもらった「通常学級の中で支援を必要とする生徒」の一覧も配布し、共通理解も図った。そのあと、講師の第二筆者より特別支援教育の光と影の部分を説明してもらい、子どもをライフサイクルで見えていく必要があること、その中で中学校の教員に課せられた役割として、二次的な障害についての説明をしてもらい、犯罪につながるような二次的障害も障害のせいではなく、それまでの周りの対応のまずさによることを理解してもらった。

研修後の感想でも、ほとんどの教員が「大変良い研修が出来た」と評価しており、毎年定番の職員

研修として、年間行事に組み込んでもらえるようになった。

こうした研修は、本校のような大規模校で教職員の生徒に対する共通理解と、特別支援教育に対する基本姿勢を統一するために、とても大事な研修である。コーディネーターとしてより充実した研修を企画する必要があると感じた。

### (7) 支援体制の組織化

本校の特別支援教育が、コーディネーター担当者が代わることで、支援体制もかわってしまうことのないように、支援体制の組織化をきちんとする必要がでてきた。そこで、本校の校内研究とも関わって、支援体制の組織図を作成した(図1)。

中学校においては、特別支援教育対象者の生徒と不登校の関わりはつながりが深く、教育相談とは切り離せない。そういった意味で、コーディネーターと教育相談は兼ねるか、あるいは連携を密にする必要があると考える。

コーディネーターを特殊学級担任が行う学校が多くみられるが、本校のような規模の大きい学校では、学校全体を見られる立場の教員がコーディネーターを行う必要がある。その点から考えると、特殊学級担当者は一部の生徒の情報しか得られないため適さない。しかし、専門的な立場から、また就学指導の関係からコーディネーターとの連携は必要であるため、個別学習支援部として、支援の中心組織を作った。

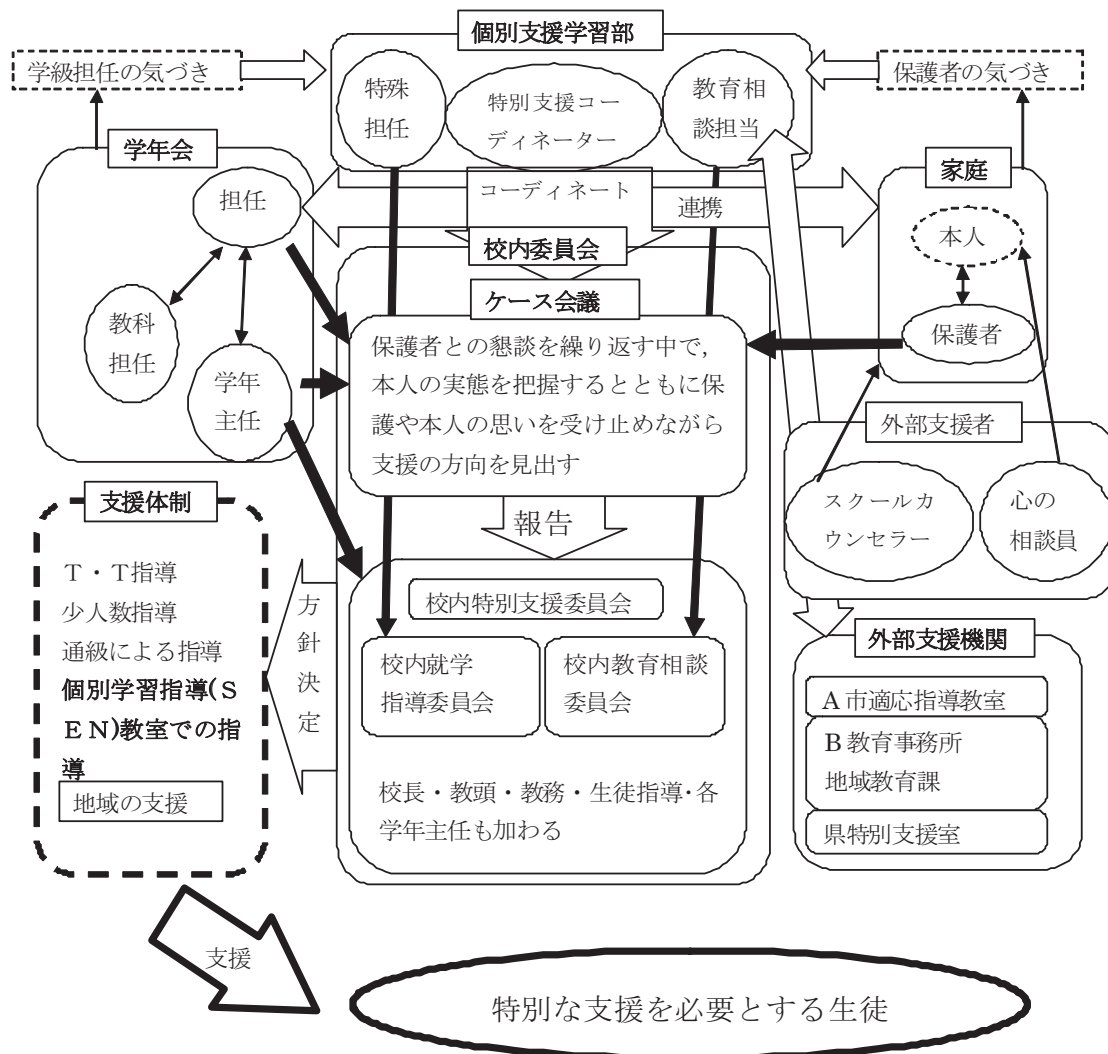


図1 A中学校における軽度発達障害児に対する特別支援システム

## V. 平成18年度の歩み

### (1) 特別支援教育における特別支援コーディネーターの年間計画

4月の職員会で特別支援教育全体計画とともに、個別学習指導を中心として、通常学級の中で支援を必要とする生徒に対して、どのように支援体制を作っていくのか1年間の流れを示し、必要な時期に必要な支援が無理なく取り組めるよう提案した。

表1 A中学校における特別支援教育における特別支援コーディネーターの年間計画

月	コーディネーターが行うこと
4月	前年度までの要支援者の一覧を作成し、全職員に共通理解を図る。その中で、個別学習指導希望者(継続者)に対し意思を確認する。
5月	全校時間割が決定し次第、SEN教室利用の割り振りを決め、指導担当となる教員と打ち合わせをして、個別の学習指導計画を立てる。 連休明けぐらいから、個別学習指導スタート。
6月	実態調査(特に1年生) 就学指導の対象となりうる生徒は、小学校での様子も聞き取りを行う(就学指導委員会に資料提供)。 夏季職員研修の計画を立てる。
7月	個別学習指導を行っている生徒の1学期間の様子を指導担当者に書いてもらい、「1学期の指導の様子」を作成。教育通信と一緒に保護者に返す。 担任に家庭訪問前に資料を配布し、新たに支援を必要としている生徒がいないかを確認してもらう。
8月	家庭訪問時で、希望があった生徒に対し、WISC-III検査などを行う。結果をもとに、保護者との支援会議も行う。 要支援生徒の一覧を作成し、職員の共通理解をはかる。 夏季職員研修の実施。
9月	2学期の時間割が出来次第、2学期の個別学習指導の割り振りを決め、本人と保護者に意思確認を行う。意思確認後指導担当教員と打ち合わせをして指導計画を立てる。 体育祭終了後から個別支援学習を開始。
11月	期末・実力テストの結果をもとに、個別学習指導対象者を洗い出す。個別懇談前に担任に留意点をまとめた資料を配布する。
12月	個別懇談時に、希望があった対象者の検査を行い、その結果をもとに保護者と懇談をする。 個別学習指導対象者の2学期の指導の様子を担当者から聞き取り、「2学期の個別学習指導の様子」をまとめ、教育通信と一緒に返す。
1月	3学期の時間割が出来次第、個別学習指導の割り振りを行う。意思を確認の上、個別学習指導を開始する。
2月	年度の反省と来年度に向けての改善点を洗い出す。
3月	新1年生の様子を聞き取り調査し、学級編成の資料に入れる。

また、本校の特別支援の特徴である、個別学習指導(S E N)教室の運営について、指導にいたるまでの実際をまとめてみた。



表2 A中学校における個別学習指導における特別支援コーディネーターの取り組み

順	コーディネーターが行うこと
1	<b>個別学習指導希望を聞く</b> (担任から・本人から・保護者からなど訴えのきっかけは色々ある)
2	<b>実態把握</b> ・知能検査の結果や期末・実力テストの結果を調べ、必要であれば個別の知能検査 (WISC-III) を行い、「個別指導者ファイル」にまとめる。 ・可能であれば、本人に関わる情報を出来るだけ長期に渡ってまとめる (就学前の様子など)。
3	<b>ケース会議</b> ・生徒に関わる、出来るだけ多くの人を集めて、支援の方向を一緒になって考える。 ・保護者にはSEN教室利用にあたっての条件や評価のあり方について、きちんと理解してもらった上で、決定する (職員向け資料「ケース会議の進め方」をもとに)。
4	<b>時間割を組む</b> ・希望者全員の時間割を調べ、一覧表にして希望の教科の時間に出来るだけ重ならないように時間割を組む。個別指導ファイルの作成。
5	<b>生徒との懇談</b> ・個別学習指導が決まった場合、実際どの時間にどこにどのように来て学習するのかを、保護者と同じように説明し、きちんと理解させる。また、実際の学習の内容を話し合う。
6	<b>担当者との打ち合わせ</b> ・指導担当となった先生と、生徒の情報を十分交流し、留意点などを説明する。
7	<b>個別学習指導開始</b> ・最初の1・2時間はきちんと教室に来られるかを確認し、指導の様子を観察する。 ・1時間1時間の内容は、「個別指導ファイル」に記録を残しファイリングする。
8	<b>保護者へのお知らせ</b> ・学期ごとに、個別学習指導の様子をお知らせし、学期ごとに個別学習指導の希望を確認する。希望しない場合は、中止する。
9	<b>引継ぎ</b> ・次年度移行時には、それまでの様子を記録に残し、次年度担当者に引き渡す。

## (2) 平成18年度個別学習指導 (SEN) 教室の利用状況

1学期は前年度からの継続者で2年生4名・3年生3名、そして「こころの教室」で学習する生徒4名で合計11名からスタートした。しかし、2年生3名と3年生2名は、決定された時間に、意図的に来ないことが多かった。2年生の1名は4月に本人の申し出があり、保護者との懇談を行い、試験的に行ってみて様子を見ることにした。「こころの教室」の生徒は、その日の気分により受けたり受けなかったりすることがあったため、決めた以上はSEN教室で1時間きちんと学習することを確認した。

意図的に来ない生徒の理由は、以下のような原因があると考えられた。

- ① 新しいクラスの間人関係の中で、自分だけ教室をでるのが難しい。
- ② 教室の授業がわかるので、出たくない。
- ③ 必要性を感じていない。

2学期の確認で、2年生4名と3年生2名は希望しなかったため、個別学習指導を中止し、2年生1名・3年生1名と「こころの教室」4名はそのまま継続することになる。

逆に、夏休みの家庭訪問で新たに希望をしてきた生徒で3年生1名が加わる。

それに加え、1学期不登校傾向から学校に登校してこられるようになった1年生4名が「こころの教室」から場所を移し、SEN教室で過ごすことになったため、合計11名の指導を行った。

### (3) 通常学級の中での特別支援

今年度は、昨年度末の小学校の聞き取り調査にコーディネーターも同行し、出来るだけ細かな情報を収集してきた。その中で、発達障害であるとの診断はされていないが、その傾向の強い生徒が何人か存在し、通常学級でのトラブルが予測された。

その中で、前述の事例2に近い生徒が何人かいたため、その関係の職員には事前に情報を提供し、配慮しながらすすめてきた。

何度かケース会議を繰り返す中(その内の1回には第二筆者(別府)も参加している)で、現在は通常学級の中で適応していけるよう取り組んでいる。

### (4) 職員研修

今年度は、県の特別支援教育推進事業の専門委員派遣事業を利用して、夏季研修を行った。

今年は、来年度から完全実施となる「特別支援教育」について、制度的なことや具体的にどのようなことが変わってくるのかなどの、説明をしていただいた。

新採教員が毎年のように入ってくる本校では、そういった研修も必要と感じた。

### (5) 3年間の成果と課題

この3年間の実践を通して得られた成果は以下の3点にまとめられる。

- モデル事業を基盤にして、専門家チームと連携して組織的な支援を開始することが出来た。組織といってもまだ十分ではないが、平成15年度は関係者だけで取り組んできたことが、組織的に取り組めるようになり、学校全体の支援体制を確立していくことが出来た。
- 職員研修を繰り返し行う中で、特別支援教育に対してほとんど理解のなかった職員にも特別支援教育の意義とその基本を理解してもらうことが出来た。
- まだ十分とはいえないが、特別支援教育の対象者に対し、実際に支援を継続して行ったことにより、生き生きとした学校生活を送れるようになった生徒が存在しているのは確かである。

今後の課題としては、以下の5点を挙げる事ができた。

- 特別支援の対象者は、1年生のうちに見極める必要があると感じた。対象者は何らかの障害を持ち合わせているため、小学校のときにその傾向は少なからずあったはずである。小学校との連携をもっと密にして、ある程度疑いがもたれる生徒は、きちんと把握しておくべきである。小さい頃からの情報を知るためには、対象となる生徒の記録を継続的に残しておく必要がある。個人情報保護の問題もありなかなか難しい面もあるが、担任が代わるごとに、その子の成長過程の情報が途切れるというのは支援をしていく上で、とても不利益なことに感じる。この地域全体の特別支援教育に対する理解が深まり、取り組みが変わってくるであろうが、「ライフサイクルで見えていく」ためにも、この点は何とかしたい。
- 二次障害の一つである不登校の生徒に対する支援はなかなか出来ていない。現在は、学校に来ているということが前提で、支援方法を考えているが、不登校の生徒の中にも明らかに発達障害を疑う生徒が存在している。今後の大きな課題である。
- 個別支援を行うに当たって、誰がどのような場で支援を行うかは、大きな課題である。文部科学省が提唱する特別支援教室を作るための人的予算措置はほとんどないと言われている。本校の場合、「こころの相談室」を利用した個別支援は、教職員のボランティアに頼るしかない状態にある。本校はたまたま、特殊学級が2クラスあり、比較的障害の程度が軽い生徒が入級しているため、そちらの教室での個別支援を取り入れることが出来るが、いずれにせよ、個別支援の対象者を継続的に見て、具体的に支援を考えることの出来る立場の職員が必要となる。

- 保護者や地域の方の理解を得ることが、今後の支援の鍵となる。平成16年度には、児童民生委員の方々に特別支援教育についての説明をさせて頂く機会があったが、保護者に対しての理解を得ることも必要である。今年度の実態調査であがってきた60名(10%)の生徒の中には、本来なら就学指導を受け、特殊学級に在籍したほうが適切と思われる生徒が何人も存在する。保護者の中にまだまだ特殊教育に対する根強い偏見があることは確かであると感じた。
- 職員研修の感想に多くあったように、もっと具体的な支援方法を多くの先生に研修してもらう必要がある。

## VI. 中学校における軽度発達障害児の特別支援システム構築における留意点～顕在的ニーズに依拠し潜在的ニーズを高める

### (1) 学校教育における軽度発達障害児の発見・理解と支援

学校教育法の改正により、平成19年度より特別支援教育が本格的に実施される。特別支援教育は、特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs) を持つ子どもへの教育支援を中心とする。特別な教育的ニーズを持つ子どものタイプはさまざまであるが、その中心の一つが、LD (学習障害)、ADHD (注意欠陥多動性障害)、高機能自閉症・アスペルガー症候群、軽度知的障害などの軽度発達障害を持つ子どもであることに異論は無いと思われる。

学校教育において教師が軽度発達障害児を発見し教育支援を行ううえで、2つの困難が指摘されている。1つは、軽度発達障害児は知的障害が大きくないため、その指導上の困難が激しい場合、教師が、問題の原因を障害ととらえず家族の育て方の問題としたり、障害と認知してもその対応は医療上の課題とすることで、教育支援の努力を放棄する可能性があることである。2つは、軽度発達障害の中でもLDや軽度知的障害の子どもは、学習上の特異な困難を抱えるが集団適応上の困難を強く示さない場合があり、顕在化しにくい問題は教師から見落とされてやすいことである (小枝, 2000: 宮本, 2002: 竹林・別府・宮本, 2004)。

さらに、中学校での軽度発達障害児の理解と教育支援を行ううえでは、上記の点に加えて以下の独自の困難も伴う。1つは、軽度発達障害による本来の一次的な問題が、小学校時代と比較してみえにくくなることである。例えばLDの問題は、小学校においては学習上の困難にあらわれる。しかし中学校における学習上の困難は、小学校時代から積み上げられた学習意欲の喪失によるものなど、他の要因が大きく関与する。そのため、学習意欲があってもLDによってうまく学習が成立しないのか、そもそもさまざまな要因で学習意欲自身が低下した結果として学習が成立しないのかが、区別が難しくなる。またADHDを持つ子どもも、小学校低学年では多くが多動という行動上の問題として把握されやすいが、中学校になるとその多くが多動はおさまりに着席は可能となるため、行動上の問題がみえにくくなる。一方、思春期の荒れと表現されるように、不登校や非行などの問題行動自身は小学校と比較して増加するため、中学校ではそういった問題への対応が優先されることになる。その結果、それ以外の問題 (その中に軽度発達障害の問題も含まれやすい) への対応は後景に退きやすいのである。2つは、小学校と違い教科担任制となるため、個々の教師が子どもを生活全体でトータルにとらえることが難しく、結果として、明確な不適応行動 (その多くが不登校、非行など) としてあらわれない問題行動には気づきにくくなることである。

### (2) 特別支援コーディネーターによるコンサルテーション

このように軽度発達障害の子どもが発見と教育支援を行う上での二重の困難を持つ中学校で、特別

支援システムを作るためには、何が重要となるのだろうか。ここでは、特別支援コーディネーターとしての教員（ここでは第一筆者）の果たす役割に限って論じることとする。

本論文のA中学校は、地方の小都市（人口約9万5千人）に存在し、取り組みの当初（平成15年度）においては、教員集団として軽度発達障害を十分理解しているとは言いがたい状況にあった。A中学校での第一筆者の取り組みは、そういった制約をもった中で開始されたといえる。一方、第一筆者は平成9年度から軽度発達障害に関する研究・実践を行い、第二筆者のスーパーヴィジョンも受けながら、研鑽を積んできている。こういった状況で、軽度発達障害に関する知識や指導技術を有するもの（ここでいえば第一筆者）が、軽度発達障害児に対する特別支援システムの必要性を直接提起することは、こういった領域の知識と指導技術を有する者とそうでない者の対立図式を教員集団に持ち込むことになりやすい（例えば、加来，2001）。そうではなく、軽度発達障害の知識と指導技術を有する者は、そうでない教員に対し、「異なった専門性や役割をもつ者同士が子どもの問題状況について検討し今後の援助のあり方について話し合う」（石隈，1999）コンサルテーションにおけるコンサルタント（コンサルテーションを行う者）としての役割を果たすという視点が重要になる。石隈（2004）は、コンサルテーションの目的が第1は子どもへの援助であるが、第2はコンサルティ（援助を受けるもの）の援助能力の向上にあることを指摘している。当然そこには、コンサルティの援助能力だけでなく、援助に対する動機付けの高まりも含意されている。そしてここでのコンサルティは、軽度発達障害について十分な知識をまだ有しない教師集団ということになる。

実際、第一筆者が初年度（平成15年度）取り組んだのは、軽度発達障害という視角からの問題提起ではなく、教員集団全体が支援の必要性を共通して理解できる、保健室に頻繁に来室する生徒の問題であった。また平成16年度以後も、中心の取り組みは個別学習支援であった。これは、軽度発達障害かどうかではなく、学習困難な子どもへの個別支援という支援の必要性が教員集団に共有されやすい取り組みであったため、第一筆者がそれをあえて取り上げたともいえる。そしてその課題に対し、援助チームでアセスメントと方針をたて、実際の個別学習支援は全教員で取り組む体制をとり、その取り組みと連携する形で全教員対象の研修会を継続して行ってきた。このように第一筆者は、全教員で必要性を共有しやすい課題を設定し、それへの取り組みを全教員の参加するシステムとして行くこと、そしてその成功事例を取り上げながら軽度発達障害児の発見・理解と支援を教員集団に浸透させる触媒としての役割を果たした。それによって、コンサルティである教員集団は、軽度発達障害を含む生徒への取り組みの必要性の理解と、それへの動機付けを高めていったと考えられる。中学校において特別支援コーディネーターとしての教師がこのような役割を担うことが、上記の制約を持った中学校において軽度発達障害を持つ生徒への特別支援システムを確立する要因となったことが推察される。

### （3） 顕在的ニーズに依拠しながら、潜在的ニーズを高める

上記の点とも関連するが、もう一つ今回の取り組みで重要だったのは、コンサルタントとしての役割を持つ特別支援コーディネーター（ここでは第一筆者）が、子どもや家族の潜在的ニーズの把握につとめながらも、実際に支援を行う際には顕在的ニーズに依拠して取り組む姿勢を一貫してとったことである。例として、平成15年度の支援事例であるA子を取り上げる。A子については当初のアセスメントでは特殊学級の通級も考えられたが、A子の家族の特殊学級に対する抵抗、特殊学級担任においても突然の受け入れに対する躊躇があることを踏まえ、A子と母親、そして特殊学級担任も合意できる支援方策を提案している（ここでは、特殊学級の隣の空き教室での1日2時間の個別学習指導）。これは、A子と母親がすでに出している要求（これを顕在的ニーズとする）である、勉強がもっとわかるようになりたいという願いに依拠した支援である。一方、コンサルタントとしての特別支援コー

ディネーターは当初より、A子が潜在的に抱えているが、まだ顕在化しておらず本人も十分自覚できていない要求（これを潜在的ニーズとする）として、学習の問題だけでない、自己肯定感の低さとそれを高めたい願いをとらえていたと考えられる。しかしその潜在的ニーズをA子や母親に直接提示することは、A子にも母親にもまだ十分自覚されていないものであるため、逆に拒否される可能性も強い。そうではなく、A子や母親がそれを自覚できるように、潜在的ニーズを顕在的ニーズに高める働きかけがまず重要となる。その第一歩がここでは、1日2時間の個別学習指導だったのである。実際、A子は個別学習指導の取り組みによって勉強がわかるようになりたい要求は一定充足されるが、一方通常学級で感じる自己肯定感の弱さは払拭できず、万引きという非行を行ってしまう。それによってA子の母親、そしてA子自身が、自己肯定感を強めたい自らの要求に気づき、特殊学級入級を決めることになるのである。

特別支援コーディネーターのコンサルテーションにおいては、子どもや家族の潜在的ニーズを、さまざまなアセスメントを行いながら丁寧につかむ努力がまず必要である。それは、実践の長い見通しを示す羅針盤となるからである。しかし直近の支援目標を潜在的ニーズの実現にすると、それは当事者に対して押し付けられた感覚を持たせてしまう場合が少なくない。そうではなく直近の支援は、まず当事者である子どもと家族、そして援助支援を行う教員集団の顕在的ニーズに依拠して取り組みを開始することが重要である。今当事者が自覚している顕在的ニーズの深部には、潜在的ニーズと関連した部分が必ず存在する。だからこそ、特別支援コーディネーターが潜在的ニーズとの関わりを常に意識しながら、しかし当事者の今の顕在的ニーズに依拠した支援を行っていくと、潜在的ニーズが刺激され強まることでそれが新たな顕在的ニーズに発展する可能性がある。A子のケースは、その一例であろう。特別支援コーディネーターは、そういった潜在的ニーズの顕在的ニーズへの発展を見通した働きかけが必要なのである。

現在、日本で導入されようとしている特別支援教育の問題点については、他書に譲る（越野，2005）。一方、通常学級に6.3%いるとされる軽度発達障害児が持つ、特別な教育的ニーズへの支援も、学校教育における急務の課題である。しかし、それをただ声高に上意下達式に導入するのではなく、その地域や校種（例えば、小学校か中学校か）の特殊性を考慮したうえで、教員集団の動機付けを含めた援助能力を高める、特別支援システム構築のやり方に関する研究が求められている。今後そういった視点で実践が多く出され、そのモデル化がすすめられることを期待したい。

（文責は、I～Vまでが第一筆者の小酒井、VIが第二筆者の別府にある）

## 引用文献

- 石隈利紀（1999）学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス。誠信書房。
- 石隈利紀（2004）学校心理士によるコンサルテーションの方法 石隈利紀・玉瀬耕治・緒方明子・永松裕希（編著）学校心理士における心理教育的援助サービス，pp.74-87，北大路書房。
- 石隈利紀・田村節子（2003）石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編，図書文化社。
- 加来洋一（2001）システムズアプローチからみたADHD，LD。吉川悟・村上雅彦（編）システム論からみた思春期・青年期の困難事例，pp.208-220，金剛出版。
- 小枝達也（2002）心身の不適応行動の背景にある発達障害。発達障害研究，23，258-266。
- 越野和之・「みんなのねがい」編集部（2005）特別支援教育の光と陰。全国障害者問題研究出版部。
- 宮本信也（2000）通常学級にいる軽度発達障害児への理解と対応—注意欠陥多動障害・学習障害・知的障害—。発達障害，21，262-269。
- 竹林和子・別府哲・宮本正一（2003）教師は軽度発達障害児の問題行動をどのようにとらえているのか。岐阜

大学教育学部研究報告 (人文科学), 53, 239-248.