

中学校における特別支援学校の特別支援教育コーディネーターによる特別な教育的支援が必要な男子生徒への継続的個別支援に関する検討

安藤葉子*・坂本 裕**・冲中紀男**

緒 言

学校教育法が2007年4月に一部改正がなされ、第74条に特別支援学校の地域のセンター的機能が示された。この地域のセンター的機能の業務には、①小・中学校等の教員への支援機能、②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能、③障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能、④福祉、医療、労働等の関係機関との連絡・調整機能、⑤小・中学校等の教員に対する研修強化機能、⑥障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能がある(武田, 2008)。石橋(手島)・牛山・吉利(2008)はこれらのセンター的機能に関して全国の知的障害特別支援学校を対象とした調査研究を行い、教育相談機能や研修機能、コンサルテーション機能は高率で実施されているが、実践研究機能や指導機能はあまり実施されていない状況を明らかにしている。また、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが行った個別支援については、特別支援学校内での事例報告(佐藤・武田・内海, 2007)はあるものの、小・中学校での事例報告は見あたらない^{注1}。

本稿では、このようにその必要性が認められながらも、展開がまだ十分とは言えない状況に留まっている指導機能のうち、特にその実施が検討が少ない中学校での個別支援を1年間にわたって実施した事例の経過を報告する。そして、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターによる小・中学校における個別支援を実施する際の配慮点などについて検討を行いたい。

方 法

1. 対象

A男(中学1年男子)。両親、兄(高校1年)、A男の4人家族。父親は会社員、母親はパートタイムで働いている。家族兄弟の仲もよく安定した家庭環境にある。

2. 教育支援を行った場所

B中学校

3. 期間

X年5月よりX+1年3月。なお、#は特別支援教育コーディネーターがB中学校を訪問した延べ回数を示す。

4. 対象者の概要

A男は、小学校時代は6年間ことばの教室に通級し、個別の支援も受けていた。しかし、入学した中学には通級教室がないために個別の支援を受けにくい中で、学習面では文字の形どりが苦手で、漢字はほとんど使わずひらがな表記が多く、アルファベットも書くのに時間がかかるなどの書字に関する困難がみられた。また、文章を作るのが苦手であった。対人関係では、友だちの何気ない発言にカッとすると手を出してしまうことがあるなど、周囲の状況や相手の気持ちを察することが難しい状態であった。

このような状況から、B中学校の教育相談担当者より、C養護学校の特別支援教育コーディネーターである第一筆者(以下、特別支援教育コーディネーターと略する)に対し、本人や保護者への継続面談と共に、担任・教育相談担当者などへのコンサルテーションの依頼があった。

* 岐阜県立恵那特別支援学校

** 岐阜大学大学院教育学研究科

5. 教育アセスメントの結果

B中学校の訪問初日であった#1(5/27)に1年の学年会に参加し、#2(6/1)に学級担任や他の教科担当者からの聞き取りを行い、さらにLDIの実施を依頼した。また併せて、#3(6/8)に母親との面談を行った。その結果、以下のような情報が得られた。

1) 学級担任などの学校からの情報

A男は、学習面では書字困難がみられ、特に漢字・英単語の表記が苦手である。また、文章を作ることや感想を述べたり考えをまとめて話したりすることも苦手であり、話し合いなどに参加意欲が見られないことが多い。整理整頓が苦手で、机上が文具で散らかっていることが多く、状況に関わらずシャープペンシルの操作や消しゴムの消しかすを集めたりする行動に没頭してしまう。教師や友だちの注意や誘いにもあまり応えず、繰り返しそうした行動や態度が見られる。また、相手の気持ちを察することが苦手で、特定の友達には積極的に関わろうとするが、関わり方が一方的であったり、加減ができなかったりして、トラブルが多い。好きな活動としては、マンガも含めた読書と、落書きなどの絵を描くことが挙げられた。また一方的ではあるが、話好きで教師にはよく話しかけたり質問したりするとのことであった。学校生活では給食を楽しみにしており、昼休みは図書室において一人で読書をして過ごすことが多い。

2) 母親からの情報

A男は自分の気持ちをうまく伝えられず、対人関係で気持ちのコントロールがうまくできないことと、学習面での遅れが心配である。家庭では、平日の放課後は塾や柔道教室、日曜日は月1、2回ボーイスカウトの活動に参加している。中学に入学し、通級による指導もなくなり、学習面、行動や社会性・コミュニケーション面、生活面など学校生活の多方面にわたり課題が浮上し、母親の不安も募っている様子であった。

3) 心理検査の結果(LDI)

6領域の内、「計算する」「推論する」は「つまずきあり」、「書く」は「つまずきの疑い」、「聞く」「話す」「読む」は「つまずきなし」で学習障害の可能性が高いという結果であった。

6. 教育支援の方針と計画

1) 現状の整理

教育支援開始時の心理教育的アセスメントの結果から、以下のようにA男の状態を整理した。

- 小学校では週1回の通級教室において個別の支援があり、学習面のみならず情緒の安定を図ることにつながっていたようなので、中学校でも類似した時間が必要である。
- 「書く」「推論する」などの苦手さが、教科に関わらず学習面全般や生活や行動面に影響を及ぼしているようなので、認知の特徴や苦手さをできるだけ把握する必要がある。
- 状況の把握や相手の気持ちを察することが苦手であり、自己表現力も乏しいために、中学校での色々な場面における対応や新しい人間関係の形成が難しくなっているようなので、対人関係の取り方など、具体的な方法を教えていく必要がある。

こうしたA男の状態の捉えを踏まえ、学級担任、学年主任、教育相談担当と会議をもち、以下の2点を基本的構えとして、続く4点を特別支援教育コーディネーターは展開するようにした。

2) 教育的支援の基本方針

- A男のおおらかな人柄や人なつっこさ、話し好きであること、学校生活や家庭生活、部活動などに本人なりに頑張っていることを大切にする。
- 教師集団がA男の苦手さや困り感を正しく理解し対応する。

3) 教育的支援の基本展開

- A男本人の希望に応じてのA男の心的安定を意図した個別面談を定期的に行う。
- 保護者の希望に応じて、特別支援教育コーディネーターが面談を継続する。
- 学級担任との連絡、情報交換を密にし、A男の状態に応じた具体的な支援の方法などについての検討を進める。
- 学級担任や教科担当者を含めた学年の教師集団全体に、各授業や学校生活でのA男を含めた発達障害のある生徒への具体的な支援方法などについて伝える。

結 果

A男の心的安定を主としての個別面談を行った第Ⅰ期（X/6～8）、プリントを利用してA男の苦手さから生じる課題に対する支援を行った第Ⅱ期（X/9～12）、課題の確認や振り返りの時間を大切に第Ⅲ期（X+1/1～3）に分けて示す。

1. 第Ⅰ期（X/6～8）

#4(6/15)にA男との初回面談を行った。家族や好きなアニメの話、家族旅行の思い出や計画、ボーイスカウトの話など、話がはずみ、終了時間を告げても話し足りない様子で、A男から面談の継続が希望された。

#6(6/29)の2回目の面談では、話の中で話の唐突さや自分の理屈への終始といった語用面の課題も多く見られた。そのため、面談終了後及び#7(7/13)に、#3(6/8)での母親との面談の際に母親が「時間の行き違いや友達とのトラブルなどを周囲の心配をよそに、本人は深刻には受け止めていない」と心配していることと合わせて、学級担任や教育相談担当者・学年主任などにA男のそうした特徴の理解を促した。

#8(7/13)の3回目の面談では、A男自ら、期末試験の結果から文字を書くのが苦手であると話してくれたり、夏休みの計画表を作成する中で母親の家での様子を「しっこさ万全」と表現したりするなど、A男の学習面や生活面でのやりにくさに関する気持ちを伝えてくれた。このようなA男の思いを踏まえ、学級担任及び教育相談担当者には、A男自身の言動の特徴やA男本人のやりにくさなどの理解について、時間を見つけて随時コンサルテーションを行った。

なお、夏季休業中に全職員を対象とした校内研修会（#9(8/29)）を実施し、A男の様子やこれまでの経過などにも触れながら、発達障害のある子どもの理解と支援の在り方についての理解を図った。また、各学年学級の気になる生徒への対応などについての質疑を通して、具体的な支援の方途についても情報提供を行った。

2. 第Ⅱ期：（X/9～12）

#10(9/7)の担任との面談では、A男は運動

会に向けた集団での新しい活動や特別日課が組まれる中、級友の助けもあり、比較的安定しているとのことであった。そこで、学級担任と相談し、2学期からは、A男との個別面談時、これまでのテーマを決めない会話に加え、「書く」「推論する」などに関する学びの困難さや、整理整頓や時間の使い方などの生活面における課題に対しての教育支援を、竹田・太田・西岡・田畑(2000)を参考にし、学校行事の振り返りや下校後の生活の計画表、4コマ漫画のよみとりや教科学習のプリントを利用した学習を通して行っていくことを基本方針として進めることとした。

実際には、第4回目の面談となる#11(9/15)から行ったが、書字は書き順や形取り、文字の大きさやバランス、位置関係などがより苦手である事がわかった。また、時間に関する意識のなさや記憶力の弱さなどからくる見通しのなさ、語の想起力や表現力の苦手さも明らかになった。そのため、#12(9/21)以降、#13(9/28)、#15(10/19)、#18(11/30)、#19(12/14)の個別面談5回は、「推論する」と「書く」ことの苦手さに対応し、まず、面談時間内の活動と予定を確認するようにし、課題に対しても細かく順序立てて話をし、一つ一つやりとりをしながら、考えを整理できるようにしたり適切な表現を確認したりしながら進めた。プリントへの記入時には、升目下敷きを利用したり、手本を提示したりするなどの工夫をして取り組んだ。そのことで、A男も達成感が得られたようで、時間後半の会話もはずみ、次の機会を楽しみにできる状況が続いた。この頃から、学級の中でも、運動会での応援合戦などでのA男なりの頑張りが認められたことにより、A男も学級集団の一員としての行動が現れるようになってきたとの学級担任からの報告があった。また、A男自身も第5回目の面談となる#12(9/21)には、運動会のふり返りのプリントに「大なわやたいふうのめでみんなだんけつしてやれた。」と書いたり、縄跳びが苦手な友達の取り組みを認め、その姿から学んだこととして「がんばればできる。」と特別支援教育コーディネーターに話したりプリントにも記入したりするなど、友達の姿に対する見方にも変化が見られるようになってきた。

そして、筆箱の中のシャープペンシルや消しゴムの数を減らしたり、自分の懇談の時間まで別の場所に行かず待合室で待ったりするなど、A男なりの文具の整理整頓や時間の使い方などの工夫をするようになってきた。

学級担任や教育相談担当者、教科担任、学年主任などには、教育支援方針の共有を図ったり、教育支援活動を確認したりするために、定期訪問の際の個別面談の後、#11 (9/15)、#12 (9/21)、#13 (9/28)、#15 (10/19)、#18 (11/30)、#19 (12/14) の6回、情報交換を行った。そしてその中で、学級での係活動の健康調べ時の文言の手かかりマークの活用や選択肢のあるプリントや升目下敷きの使用、英語の課題プリントの記入しやすさへの工夫や、活動時間内の取組の順序や見通しを予め示す事など、A男への理解と生活面・学習面での工夫について、具体的な教育支援の方途の紹介などを行った。

母親には、#13 (9/28) に行った2回目の母親との面談の中で、これまでのA男との個別面談の中からいくつかのエピソードを紹介し、A男の優しさやそれが温かいご家族の力であることを伝えた。そして、本人なりに努力していることを認める大切さに加え、時間に対する意識の喚起や言葉かけの工夫、文具や学習環境の整備など、具体的な母親としての教育支援の方法について話し、一緒にサポートしていくようにすることを進めた。その後、母親からのA男への教育支援が工夫されたようで、#19 (12/14) の3回目の面談では、母親から家庭学習用のノートの工夫や言葉かけの仕方などについて話されたり、冬休みに向けての具体的な方針などを尋ねられたりするようになり、時間に関する意識づけなど、特別支援教育コーディネーターとともに、家庭でできる教育支援について一緒に考える時間をもつことができた。

3. 第Ⅲ期：(X+1/1~3)

#20 (1/18)、#21 (1/25)、学級担任・教育相談担当者と、第Ⅱ期までの取組と卒業後の進路も含めた今後の支援の在り方について相談を行った。その中で、A男の学習面・生活面における課題に、時間観念や長期記憶の弱さや、注意転換・早合点、状況判断や意味理解の苦手さなど

が影響していることを伝え、今後もそのことを踏まえての支援が必要であることを話した。そして、3学期は、期末試験学習計画表や家庭学習ノートを利用するの時間に、A男本人のとの確認やふりかえりの時間を大切にすることと、テーマを設けない会話の時間には、一つの話題に対してターンを多くとることと、次年度の支援を視野に入れ、本人なりの努力や工夫を認めることを心がけることを確認した。

A男との個別面談は、#20 (1/18)、#21 (1/25)、#22 (2/1)、#23 (2/8)、#29 (3/23) の各回に計5回行った。期末試験学習計画表の作成や家庭学習ノートを利用して取り組んだが、表情は安定しており、毎回落ち着いた時間を重ねることができた。この際、第Ⅱ期から継続してきた表現などのサポートを行いながら、書字の教育支援に加え、本人なりの見通しが持てるよう、毎回計画表やノートの確認をしながら進めた。

本人も計画表にそって毎日少しずつ家庭学習ができていくことがうれしい様子であり、会話においても、腕時計を買ってもらい家で使っていること、文具を2セット用意し役立てていること、楽しみな給食のおかわりのことなど、実際の生活での話が増えてきた。そして、#29 (3/23) に行った最後の個別面談(14回目)ではプリントを使って一年間の振り返りを行った。会話の中では、学級の解散式で、自分が学級担任へのプレゼント係であり、多面体のくす玉づくりに忙しいことを大変そうなかにも誇らしげに話してくれた。また、自分から、2年生からは特別支援教育コーディネーターとの個別時間はなくても大丈夫だと告げてきた。

こうしたA男の状態に即して担任と行った2回の面談(#22 (2/1)、#26 (3/8))では、クラスメイトの理解が深まり、学級での話し合いで苦手な発表の時に、班長が、「みんな、Aがしゃべるよ」と注意を向ける働きかけをしてくれるようになったという話がされた。また、A男本人からも「あっごめん」と自然に謝罪の言葉が出たり、友達の注意を素直に受け入れたりする場面が出てきたということであった。また、日誌にテレビ番組のことだけでなく、学校のこと書かれるようになったという変化も伝えられ

た。そして、A男は解散式に向け、幾晩か夜なべ仕事をし、解散式当日には、約束通り見事に綺麗なくす玉を幾つも仕上げ、担任はもとより級友からも感謝されたとのことであった。

教育相談担当者、学年主任などとも、第Ⅱ期同様、#20 (1/18)、#21 (1/25)、#23 (2/8)、#24 (2/15)、#28 (3/15)、#29 (3/23) の6回、A男の様子や教育支援の方途について情報交換や確認を行った。それらに加え、学年主任の依頼を受け、#27 (3/10) の学年会議に参加し、A男についての取組の報告と今後の支援について触れながら、主に「行動」と「社会性」に関する理解と役割に応じた支援の在り方についての講話と、他児との関係も含めて次年度の学級編成などに関する質問応答の時間をもった。

母親とは#29 (3/23) に4回目の学級担任にも同席した面談を行い、一年間のA男の頑張りを振り返るとともに、A男が教えてくれた解散式での役割と取り組みの様子を伝えた。A男は親や担任には伝えないように言われていたので、そっと見守って下さるよう伝え、母親は、A男の成長ぶりを喜ばれ、担任はA男とともに学級全体の成長にも心が動かされた様子で、その日が楽しみであると話された。そして、A男の苦手な面だけでなく、得意なことやよさを理解し、A男なりに頑張っている部分を認め勇気づけることを基本姿勢として、将来を見通したくらしやすさに向けて、一つ一つの課題を明確にし、丁寧に対応していくことが大切であることを確認した。さらに、A男の周囲の大人がチームとなって力を合わせ、これからもできる状況づくりやできる方法を見つけていくことや、それぞれの立場で言葉かけや環境調整・指導支援に新たな工夫や手だてを講じていくことが肝要であることも確認し合った。

考 察

1. 事例の支援経過について

A男に対する教育支援のきっかけは同級生とのトラブルであったが、A男の行動面に関する課題の背景には、発達障害があると考えられた。そこで、本人・保護者への支援、担任教師などへのコンサルテーションを柱に、本人との個別

面談を中心に展開した。

本人との面談では、教育支援開始時点では、本人の個別時間の確保による心的安定を目標とした。初回より特別支援教育コーディネーターに対して好印象を持ったようで、回を重ねるごとに、会話もはずみ、特別支援教育コーディネーターに対する安心感も高まり、自覚しているやりにくさや「書く」事に関する苦手意識についても話してくれるようになった。第Ⅱ期からは、テーマを設けない会話の時間と、プリント学習の二本立てで進めた。プリント学習においては、「書く」「推論する」ことの苦手さもふまえ、課題に対して一つ一つやりとりをしながら、考えの整理や適切な表現の確認をしながら進めたり、プリントへの記入時に、升目下敷きの利用や手本の提示などの工夫をしたりして取り組むことで、A男自身が、「できた」という達成感や、自分なりの「できるやり方」の確認をすることができたようである。このことは、生活面における文具の整理整頓や自分なりの学級活動への参加にもつながっていったと考えられる。第Ⅲ期においては、期末試験学習計画表や家庭学習ノートを利用して、A男本人のとの確認やふりかえりの時間を大切に、次年度の支援を視野に入れ、本人なりの努力や工夫を認めることを心がけて取り組んだ。その結果、A男の学習に対する意欲や持続性が現れ、自分から漢字を使用したり学習ノートのページ数が増加したりと、取り組みの姿に変化が現れてきた。生活面においても自分なりに気をつけたり工夫したりして、日々を送るようになり、学級での位置もでき、安定してきたと思われる。

母親との面談においては、教育支援開始時点では、子どもの問題状況をめぐって、不安や心配を抱えていたため、功を急がず、共にA男にとってのくらしやすさにつながる方策を考えていくというスタンスを伝え、面談を通して、苦戦する子どもの理解と教育支援に関する具体的な方途の紹介などを行った。母親はそのことに理解を示し、色々な心配から、ただ頻繁に注意をしたり干渉したりすることから、教育支援者として、A男の苦手な面を理解し、またA男なりに頑張っている部分を認め、家庭生活での言葉かけや環境調整、具体的な工夫や手だてを講

じられるようになってきた。

また、学級担任との連絡、情報交換を密にし、A男の状態に応じた具体的な支援の方法などについての検討を進めたことで、学校生活におけるA男のくらしやすさにつながったと考えられる。また、A男を含めて、一人一人を認め支え合う学級づくりに心がけられた様子が窺われた。さらに、教育相談担当者や教科担任を含めた学年の職員全体に、A男を含めた発達障害児への具体的な支援方法などについて伝えたことで、A男に対する理解が、学級担任から学年の教師集団へと広がった。このことはA男にとっての教育支援資源の増加となり、A男自身が自助資源を生かせる結果に結びついたと考えられるが、チーム教育支援の在り方としては、系統性、一貫性など不十分であり、コンサルテーションやコーディネーションの方法などに課題が残った。

2. 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの指導機能（個別支援）について

本報告は、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが通常学級に在籍する発達障害のある子どもへの継続した個別支援を保護者や担任へのコンサルテーションを含めて実施したものであった。その経過より、今回の個別支援は一定の効果をあげることができたと言えよう。この事例をとおし、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが小・中学校で個別支援を実施する際には、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターのもつ「障害のある子どもへの教育支援の専門性」と「定期的な訪問」が不可欠となると考えられる。

「障害のある子どもへの教育支援の専門性」としては、対象者のアセスメントの実施や個別の教育支援計画の立案、さらにそれに基づく実際の教育支援の確実な実施が必要不可欠となる。また、対象児を支える周囲の者、特に教師へのコンサルテーションが重要ともなる。今回の事例も、アセスメントで明らかになった「子どものもつよさや取り組みにくさ」に基づきながら、個別面談を中心とした個別の教育支援計画を策定した。その個別の教育支援計画に沿い、テーマを決めない会話を通しての心的安定の時間の確保と、学習面での状況の理解や得意な或いは

苦手な学習や認知スタイルの発見を通しての学習計画の教育支援や、学習方略の紹介を行うことによる学習の困難さに対する専門的な教育支援を行った。さらに、保護者や学級担任など教師集団へのコンサルテーションを中心とした働きかけも並行して展開した。こうした同時多面的な教育支援の展開も、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターのもつ「障害のある子どもへの教育支援の専門性」には必須と思われる。

そして、「定期的な訪問」であったことも、今回の教育支援においてその効果を大きくしたものである。特別支援学校の特別支援教育コーディネーターのもつ「障害のある子どもへの教育支援の専門性」をより効果的に発揮できるようにするためにも、本報告のように可能な限りの「定期的な訪問」を織り込んだ指導機能に関する支援システムの構築が必須と考える。

注1 国立情報研究所論文情報ナビゲータ (CiNii) において「特別支援教育コーディネーター, 事例」で検索を行った (2009年12月実施)。

付記 経過などの掲載については対象児の保護者ならびにその関係者の了解を得ている。

文献

- 1) 石橋 (手島) 由紀子・牛山道雄・吉利宗久 (2008) : 知的障害養護学校におけるセンター的機能に関する調査研究. 発達障害研究, 30(1), 52-58.
- 2) 佐藤圭吾・武田篤・内海淳 (2007) : 養護学校の特別支援教育コーディネーターがはたす新たな教育的支援. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 29, 45-54.
- 3) 竹田契一・太田信子・西岡有香・田畑友子 (2000) : LD児サポートプログラム LD児はどこでつまづくのか, どう教えるのか. 日本文化科学社.
- 4) 武田鉄郎 (2008) : 特別支援学校. 日本発達障害学会監修. 発達障害基本用語事典. 金子書房. 182-183.