

通常の学級における特別支援教育の在り方

—特別支援教育体制充実事業3年間の取組を通して—

特別支援教育センター指導主事研究会議

高橋 あつ子 佐藤 肇 稲野辺 容子 増田 亨 巴 好子 荒井 真理

I 主題設定の理由

平成19年度までに、通常の学級に学ぶLD・ADHDや高機能自閉症を含めた支援体制を全ての学校で整備することが求められている。川崎市も、平成13年度からLDの研究を開始し、15年度には多摩区内小・中学校、翌16年度から全市の小・中学校を対象に「特別支援教育体制充実事業」を展開し、研究においてもこの事業に取り組む各学校の活動を追い、その過程で得られた支援方法、支援体制づくり、特別支援教育コーディネーター（以下、「コーディネーター」と記す）の役割などを検討した¹⁾。

本年度は、3年計画の上記事業の終結年度である。この3年間で体制がどのように整備されたかを把握することは、今後のさらなる体制整備の在り方を検討するために重要である。そこで本研究会議は、16年度の研究を引き継ぎ、事業開始年度と現段階の取組の変化を掌握するとともに、さらに学校が主体的に特別支援教育の校内体制を整える道筋を検討することとした。

II 研究の内容

1 研究の目的

(1) 特別支援教育体制充実事業の概要

①目的 LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する支援体制の充実

②対象校 市内の小・中学校165校（小学校114校、中学校51校）、聾・養護学校3校

研究協力校 上記の小・中学校が、3年間のうち、コーディネーター養成研修を受け、巡回相談員を活用することができる一年間を指定する。

平成16年度 小学校40校、中学校19校

平成17年度 小学校38校、中学校16校

平成18年度 小学校36校、中学校16校

③事業の内容 ・各学校において、コーディネーターを指名し、校内委員会を設置する。

・各学校の実態に応じて巡回相談員を活用する（以下「巡回相談活用タイプ」と記す）。

Aタイプ：年間4～6回程度の活用をする。

Bタイプ：年間1～3回程度の活用をする。

Cタイプ：当面、学校として対応。必要が生じてから活用を検討する。

・専門家チームでLD・ADHD・高機能自閉症かの判断と専門的意見を報告する。

（事業には、平成17年度より幼稚園が2園参加したが、本研究の対象からは省いた）

(2) 研究の目的

上記「特別支援教育体制充実事業」の3年間を通し、(1) コーディネーター及び校内委員会の活

1) 高橋あつ子・上杉忠司・稲野辺容子・佐藤肇・増田亨「通常の学級における特別支援教育の在り方—特別支援教育体制充実事業の展開を通して—」平成16年度研究紀要第17号 川崎市総合教育センター

動、(2)巡回相談員、(3)専門家チーム会議について特別支援教育の体制整備がどのように進んだのかを把握し、さらなる体制整備の課題を探る。

2 研究の方法

目的(1)については質問紙調査と観察・検討を、(2)(3)については観察・検討を主な方法とした。

(1) 質問紙調査

①調査の内容

- ・体制整備の状態を示す項目として…校内委員会の活動、保護者への広報、研修会、ニーズの把握、実態把握、支援状況の変化(5段階評定)、コーディネーターとしての取組、特別支援教育推進に必要なもの
- ・結果に影響する項目として…校種、協力年度、巡回相談員活用タイプ、コーディネーターの立場

②調査時期 (i)平成16年9月(回答155校 全165校中)

(ii)平成18年12月(回答165校 全165校中)

③調査対象 全小・中学校のコーディネーター(括弧内は2回の調査で回答漏れのない143校の内訳)

小 114(101)校 16年度協力校 59(55)校 A 86(74)校

中 51(42)校 17年度協力校 53(44)校 B 45(42)校

18年度協力校 55(44)校 C 34(27)校

④解析使用ソフト

- ・18年度の把握については、165校の結果を用い、主に表計算ソフトエクセルを用い、検討。
- ・3年間の変化については、統計解析ソフトSPSS(ver.12.0)を用い、分散分析で検討(以下、統計的に意味ある差が出た場合に「有意に高い(低い)」と表記する)。

(2) 観察・検討

学校支援やコーディネーター支援、コーディネーター連絡協議会などを通し、学校の取組状況と課題を観察・検討した。また、巡回相談員及び専門家チーム会議の委員へのインタビューを通し、それぞれの活動の成果と課題を本研究会議で協議した。

3 結果と考察

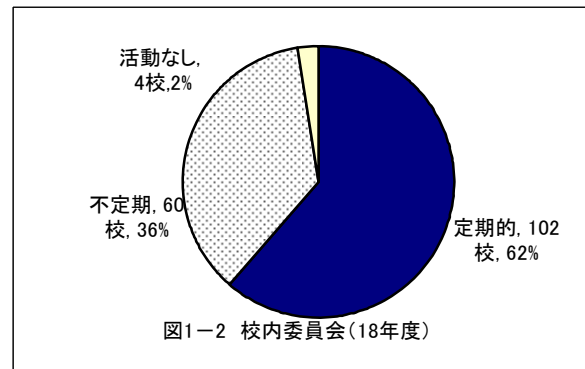
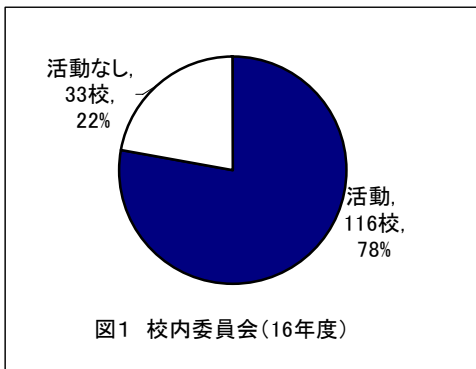
以下、質問紙調査の結果に沿って、観察・検討した内容を関連させ、考察とともにまとめた。

(1) コーディネーター及び校内委員会の活動

①校内委員会の活動

小・中学校における校内委員会の設置及び、コーディネーター指名は、早くから100%を達成していた。しかし、実際に校内委員会が機能していくかが重要である。16年度未活動だった学校も活動し始め、18年度には98%に達している(図1)。しかし、定期的な活動として位置づけているのは、中学校より小学校の方が有意に高かった(F4, 31p<.05)。校内委員会の組織は、多くが管理職・コーディネーター・学年代表に児童生徒指導担当や養護教諭および障害児学級担任等の構成である。しかし、その活動は大きく2つに分けられる。一つは、校内委員会でケース検討も行うことで、委員の共通認識を高め、学年に支援のノウハウを広げていく方法である(ケース中心の校内委員会)。もう一方は、校内委員会はそのおおよその方向性を確認し合い、具体的な支援は、学年などのチームに任せ

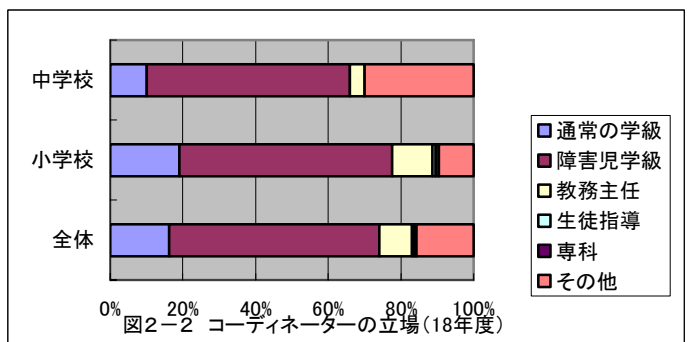
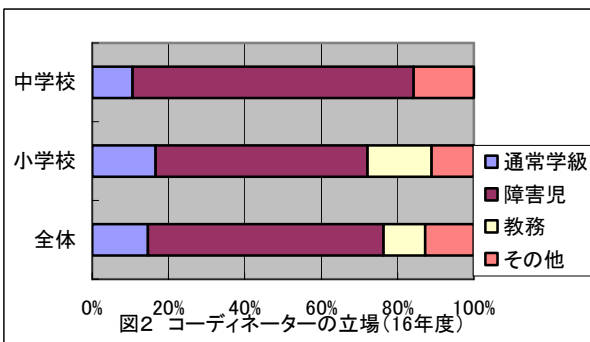
ていく方法である（システム中心の校内委員会）。前者は、学校全体が取り組み始めた時期など、職員全体の力量を高めるプロセスに有効である。後者は職員全体がおおよその経験知と目標意識を既に有



している場合など、具体的な支援はチームに任せ、校内委員会は組織を動かす方向性を示し、チームの経験を集約するだけになる。どちらであっても、校内委員会には、支援が具体化されているかを個別の指導計画などで評価し、その内容を共有しあう組織・体制を検討する機能が求められる。

②コーディネーターの立場

コーディネーターに指名された教師の校内における立場について、障害児学級担任を指名した学校が57%で校種をこえて高かった。



これまで、コーディネーターが通常の学級担任である場合と障害児学級担任の場合を比較してきた。取り組み当初は、2つの立場の違いはあったが、コーディネーターの活動が定着してくると、立場をこえて、個人の資質や力量と、時間の確保など校内での機能性の方が重要になる。今後は、この資質と機能性を重視した指名になっていくことが望まれる。

いずれにせよ、この3年間で、特別支援教育の体制を整備する中心役としてのコーディネーターの果たすべき様々な役割がコーディネーター自身にも経験しながら理解され、校内教職員にも理解されてきた（表1）。この経過を概観すると、当初、特殊教育の方法論で対応できると予想していた学校も、学級適応のいい子どものニーズを見極める、保護者の不安を受け止める、全体的な立場で推進・調整する役割の広さや重さを体験しながら理解してきたと言える。この経験を生かし、立場よりも機能性を重んじる指名や体制作り、コーディネーター業務にかかわる時間の捻出は緊急課題である。今年度は、小学校高学年担任だったコーディネーターが低学年の担任になったり、クラブ・委員会活動においては副担当にしたりすることで時間を確保できた例が報告された。中学校では、企画会のように校内委員会を時間割に組み込み、学年会で実態把握やケース検討を行った例もあった。

そして、当初、「助けられ上手」として連絡調整役をつとめていたが、今後は、さらに教育相談やアセスメントの力量をつけ、支援方法について助言もできるような「助け上手」としての役割も求めら

れる段階に入ったといえる。また、多くの学校で、その役割について教職員の理解は進んだが、まだ保護者がある存在を知らない学校も少なくない。今後は、コーディネーターの存在と機能について保護者にも理解を広げていくことが必要である。

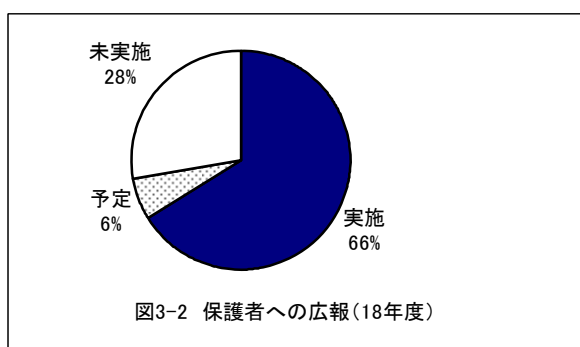
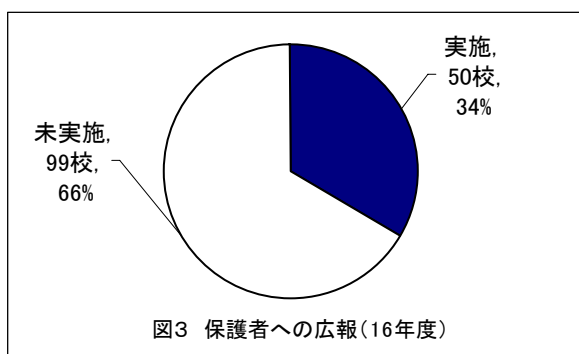
表1 コーディネーター業務

ケース関連業務 (Aさんのための対応)	システム関連業務	
	校内委員会レベル	校内組織レベル (教職員の実行についての発信)
保護者や本人との教育相談 授業観察 アセスメント 担任コンサルテーション チーム会議 個別の指導計画作成	校内委員会の計画推進 個別シートの選定 個別の指導計画作成手順の 方針決定・評価 ケース検討の計画 支援体制(時間・人の配置) 支援の進捗状況の把握	職員への周知 職員研修会 ニーズの把握 実態把握 個別の指導計画作成

③保護者への広報

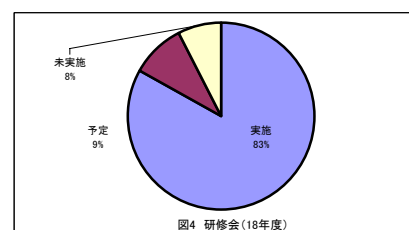
特別支援教育に取り組んでいることを保護者へ広報した学校は、34%から66%に上昇した(図3)。しかし、小学校では79%に及んでいるのに比べ、中学校では38%であり、校種間に大きな差があった($F=24.52$ $p<.01$)。広報をしていない学校の多くは、校内での支援が実現できる見通しがたって実施したいと考えているようであった。また、巡回相談活用タイプ別では、AがCより有意に($F=3.8$ $p<.05$)高く、巡回相談員利用が広報の契機になりやすいことが推測された。

保護者への広報を実施を推進するためにも、17年度は、全家庭配布の「教育だより川崎」に特別支援教育についてお知らせし、18年度は、小学校就学時健診の際に資料を配布するなど、市としての取組みを家庭や保護者に知らせていく努力を行ってきた。しかし、小学校で支援されていた児童の保護者が、中学校入学時に不安を感じ、中学校とも支援について相談をしていきたい要望を強めていく傾向が顕著になっている現状もあり、中学校の広報については、今後、早急に具体的な取組みを講じる必要がある。



④教職員研修会

校内研修の実施率は、全体では83%(図4)であった。これは、校種でも協力年度でもタイプ別でも差はなく、この3年間の差もなかった。多くの学校で、学ぶべき内容ととらえて取組み続けたと言える。しかし、研修会の内容や講師は変化してきている。たとえば、初期には制度や障害理解につい

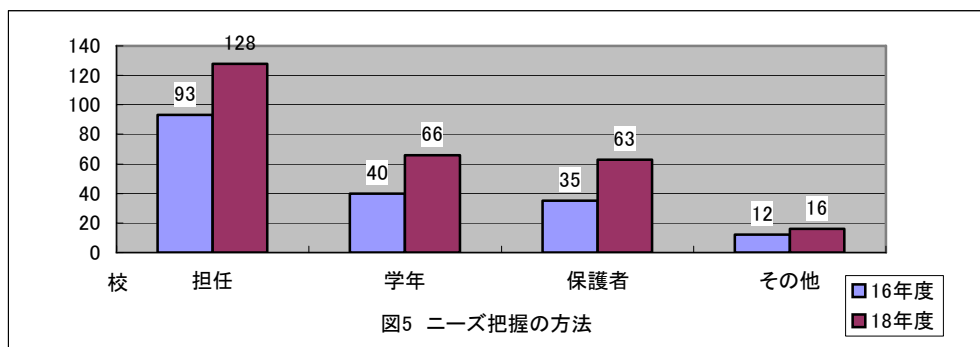


での研修会が多かったが、次第に保護者との教育相談、心理検査の読み取り、学級集団に行う心理教育プログラム、危機対応のスキルなど、内容は多岐に渡り教師の専門性を向上させた。さらに、講師も内容も総合教育センターに一任しがちだった初期に比べ、学校独自に講師を選び、テーマもコーディネーターが自校の課題を見極めて要望できるようになってきたと言える。

⑤ニーズのある児童生徒の把握（複数回答可の設問）

特別な教育的ニーズのある児童生徒の把握を行った学校は、16年度の109校から152校（92%）に伸びた。この152校で「ニーズあり」とされた（以下「対象事例数」と記す）のは1979ケースだった。152校の全児童生徒数（86241人）比は、約2.3%であった。

この結果は、全校児童生徒に対し行った調査結果ではなく、図5のような方法で把握できた児童生徒数である。そのため、全国実態調査²⁾の結果とは異なるが、把握された児童生徒は、ほとんどが支



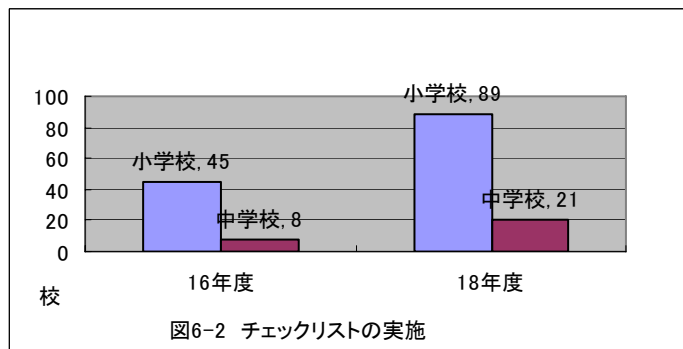
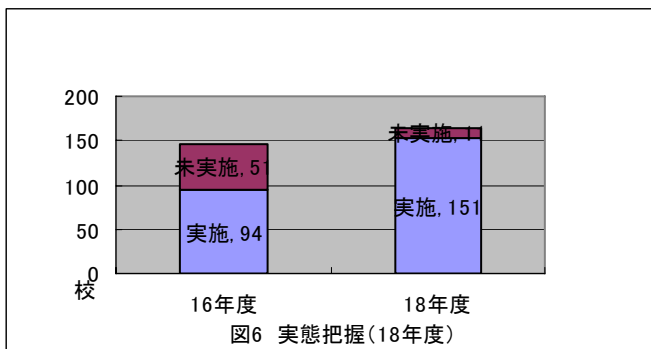
援されている実数ととらえることができる。

⑥実態把握の方法

ニーズのある児童生徒を把握した後、どのような困

難を有しているかの詳細を検討する必要がある。これを実態把握とするが、ニーズを把握しても実態を把握しないと、支援が具体化されない。「特別支援教育の対象」という認識だけでは、あるいは困っている状況に対してだけでは、個々の教師による配慮にとどまり、効果的な支援は実行できない。これまで巡回相談員などの専門家から特性を提案され実行できていた学校も、今後は校内委員会として、実態把握をして教育的ニーズをアセスメントし、対応していく力が求められる。

実態把握の実施状況は、5割以上の増加である（図6-1）。しかし、小学校が中学校より有意に高く（ $F=18.85$ $p<.01$ ）、巡回相談活用タイプ別でもAがBやCより有意に高かった（ $F=19.2$ $p<.01$ ）。今年度、文部科学省が全国実態調査に用いた設問をチェックリストとして、全校で取り組むべき重点目標に位置づけた。が、実際に手がけた学校は限られており、ニーズのある事例全てに実施した学校は50校に留まっている。



ここまでの結果をもとに、学校の現状を考察すると、取組まなければならない課題として認識はするものの、具体的な支援を展望できないため、広報→ニーズのある児童生徒数の把握→実態把握には

2) 文部科学省「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」

消極的である学校が依然あることがうかがえる。この傾向は小学校より中学校、巡回相談員を活用しようとしたAタイプより活用の見通しも立てにくかったCタイプの方が顕著である。

⑦校内支援状況の変化

校内の支援体制の変化を探るために、各校のコーディネーターが自校の状態をどう認知しているかを「職員会で話題化（以下「話題化）」「支援方法の協議」「チーム支援」「専門家活用」「個別の指導計画作成」の5項目について、「全くやれていない」「あまりやれていない」「少しやれている」「ほぼやれている」「十分にやれている」の5段階（1～5）の自己評定を実施した。その結果を統計的に検討し整理したのが表2である（解析対象は143校、統計解析ソフトSPSSversion12.0）。

表2 支援状況の変化評定得点平均の推移

	16年度 平均値（SD）	18年度 平均値（SD）	要因別のF値		
			校種 （小中）	協力年度 （16、17、18）	巡回相談活用タイプ （A、B、C）
話題化	2.7 (1.0)	3.8 (0.8) **	1.82	6.36**	0.44
支援方法の協議	2.4 (0.9)	3.1 (0.8) **	1.58	6.69**	0.32
チーム支援	1.9 (0.9)	2.8 (1.0) **	1.05	4.93**	1.70
専門家活用	2.1 (1.3)	3.0 (1.1) **	0.02	11.23**	1.34
個別の指導計画	1.8 (1.0)	2.4 (1.0) **	1.96	3.42*	4.27*

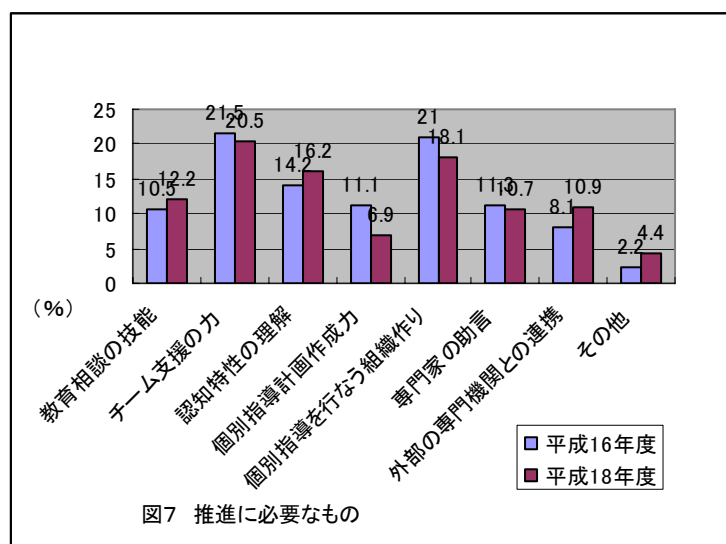
(** p < .01 * p < .05)

平均値は5項目全てにおいて、有意に上がっていた。この3年間で取り組みは確実に前進していると言える。また、5項目とも協力年度による差が見られたが、これをさらに検討すると、16年度協力校がその他の年度の学校より有意に高かった。これは、もともと意欲の高かった学校が初年度に協力校を希望したとも考えられるが、同じAタイプでも巡回相談員の活用回数は16年度協力校が最も多かったこと、あるいは3年間取組を継続した結果とも考えられる。また、個別の指導計画作成については、AB間のみの差であった。つまり、Aタイプのように巡回相談員が多く来校する学校は、支援の方向性を見定め、支援を試し効果を実感し、その後に個別の指導計画を書く際にも助言を受けられるのに比べ、Bタイプであっても3回程度の巡回では、その時々困っている状態について検討するだけになりやすい。校内委員会としてニーズのある児童生徒について継続して支援を検討していく過程

に巡回相談員の助言を活かしにくい背景があるのではないかと考えられる。

⑧特別支援教育推進に必要と思われるもの

コーディネーターとして、特別支援教育を推し進めていく際に必要と思われる3つを選択する設問では、平成16年と平成18年で選択率上位3つに変動はなかった（図7）。「チーム支援の力」「個別指導を行う組織作り」「認知特性の理解」の順である。これは、組



織を整えて職員全員で支援に当たる必要性を痛感し続けている状況が考えられる。一方で、その他の項目の選択には若干の変動が見られる。中でも、「教育相談の技能」が高まっている。16年度の研究では、教育相談は学級担任が当たるべきとする傾向が強かったが、教育相談もコーディネーターの役割ととらえはじめている表れである。逆に「個別の指導計画作成の力」が顕著に割合を減らしている。これは他のものに振り分けられた結果ではないかと思われる。対象事例の多い学校の方が少ない学校より「個別の指導計画作成」を多く選択している。支援の実践が進むほど、個別の指導計画作成の重要性が今後高まっていくものととらえたい。

（２）巡回相談員の活動の在り方

巡回相談員は3年間、毎年180回派遣してきた。授業観察を通し、具体的な支援方法について助言が得られるため、校内委員会としてその活用効果を実感できている学校が多い。活用の仕方は、「校内委員会への参加」「職員研修会」「ケース検討」などで、ケース検討が増えてきていると思われる。

しかし、協力年度がいつであっても、活用する学校にとっては、初めて巡回相談を活用し、段取りに慣れた頃に終わりになる。本事業での派遣を終了した後、学校として巡回相談を要請したり、同様の助言を求めて巡回指導員を要請したりする学校が増えていることを考えると、1年限り、3回から6回程度の巡回では十分ではないことが考えられる。

巡回相談員も、16年度に巡回した学校で、その後も継続して巡回している学校には実践に深まりが感じられるものの、18年度協力校では取り組み始めて間もない印象があり、これからも継続した取り組みが必要であろうと述べている。

現在、巡回相談を活用するために、コーディネーターが担任と協力し、事前にチェックリストを実施し、その結果や観察した実態を書き込んだシートなどを用意して巡回相談員を迎えることになっている。この準備が実施されていること自体が、校内の事例理解や支援協議につながる土台にもなり、評価できる。しかし、今後は、チェックリストの結果を見立てにつなげ、支援を試みて巡回相談に助言を求めるようにしていきたい。巡回相談員の感想からも、ニーズと見立て、相談のポイントを捉えることの必要性が挙げられている。

一方、巡回相談員からの助言をコーディネーターが教職員へ口頭で報告したり、文書で広報したりする学校も多くなっているが、「担任が助言を受ける」だけの学校もいまだにある。つまり、特別な教育的ニーズのある児童生徒の支援を全教職員が理解し、互いに協力して取り組むという側面において、さらなる取組が必要になると考えられる。

これらから、今後は、巡回相談活用の前後に、校内の教育相談と情報共有を連動させていくことがなお一層求められる。つまり、事前の教育相談で実態や教育的ニーズの見極めを行い、巡回相談後にその助言内容（見立てと支援方法）を全教職員に報告し、全校で取り組むというシステムである。また、年度内だけでなく、助言が年度をこえて一貫した支援につながるよう、担任間、小・中間の引継ぎにも生かしていく取組が期待される。さらには、ケースへの助言にとどめず、校内委員会の活動や校内支援体制そのものについての助言など、より発展的な活用を推し進めていく必要がある。

なお、巡回相談員の専門性や専門家チーム会議との連続性が課題になっている市町村もある中、本市においては、巡回相談員の専門性が高いことに加え、専門家チーム会議にも参加し、巡回相談での観察や助言を協議に生かしていることも評価できよう。

(3) 専門家チームの活動の在り方

専門家チーム会議は16年度から年間4回行ってきた。ケースを学校が選び、保護者に了解を求め、資料を準備し、より学校主体になった。さらに活用を推進するために、コーディネーター全員に「専門家チーム会議の活用について」という手引きを提供するとともに、オブザーバー参加も募ってきた。さらに、専門家チーム会議から専門的意見書を校内委員会に託し、教育班も個別の指導計画作成をバックアップしてきた。そして、その活動を学校が再評価するシステムまで整備できた。また、懸案であった作業療法士、養護学校や通級指導教室の教師を専門家チーム会議の委員に加えることにより、より幅の広い専門的意見を得られるようになった。

しかし、以下の点が、本年度の専門家チーム会議を通して明らかになった課題である。専門家チーム会議と校内委員会の課題とに分けて整理してみる。

＜協議するケースについて＞保護者の了解を得にくいケースを検討したいという要望が数回出された。しかし、これは専門家チーム会議の役割ではなく、むしろ校内委員会の充実に期待すべき課題である。つまり校内委員会としてケース検討を重ね、そこに外部の専門家の助言を生かす活動を促進すべきである。

＜LD、ADHD、高機能自閉症かの判断を拒否する場合＞また、教育的対応についての意見を求めたいが、教育的ニーズの判断は求めないケースが複数あげられた。学習の遅れが主で、取り出しの学習支援も実施しているケースや、対人関係が難しく担任が対応に苦慮しているケースなどである。「LD、ADHD、高機能自閉症かの判断」という専門家チーム会議の目的を再確認するとともに、判断も希望できるような本人理解を進めていく、判断の後の受け止めに支える教育相談の実践を求めたい。

＜障害児学級を拒否する場合＞障害児学級入級が適切と思われるケースに対して、取り出しの支援をする期間や見直しの観点などの展望がないことが懸念された。保護者によっては、障害児学級とは一線を画した支援を要望し続ける場合もあるが、そのようなケースも含めて、今後の包括的な校内体制を展望しなければならない。これについては、校内委員会の中で、教育相談の力量、そして支援体制の包括的モデルの認識という課題に分けて考えたい。

Ⅲ 成果と課題

特別支援教育体制充実事業全体を振り返ると、この3年間でそれぞれの活動が数値の上からも記述的なデータからも体制が整備されている方向に大きく変化していることが確認された。この過程で、児童生徒理解が深まった、支援の方法が具体的かつ多様に広がっていくことを経験する中で、教師が力量を向上させ、通常の学級の教科指導や児童生徒指導に活かしたという効果も報告されてきた。

しかし、さらなる体制整備を願うとき、次のような課題があげられる。

まず、地域差が問題視される中、市内教職員の理解は概ね深まってきているといえるが、取り組みには学校間格差があることは否めない。特に小・中学校の校種間にも、意識や取り組みに大きな差がある。これまでも、中学校の実態にあった体制作りを発信してきたが、今後もさらなる実践の共有が必要であろう。

また、対象児童生徒数が把握した学校の全児童生徒数の2.3%であるが、これは支援の実態を伴う数値として、校内委員会の過渡的な段階を示していると考察できる。しかし、これに甘んじることなく、さらに早期に発見し、早期に対応ができる校内体制を整えたい。そのためには、教師がニーズに気づける力を高めるとともに、教育相談の充実を図りながら保護者との児童生徒理解を深める取り組

みが必要である。実態把握数、個別の指導計画作成事例数を増やしていく努力が各学校に求められ、それを推し進めるために、市としても、研修や外部専門家活用も含めた地域システムの充実を図るなどのバックアップに一層力を注ぐ必要がある。

そして、学級内支援をさらに具体化・多様化させ、今後、校内通級の特別支援教室整備に向けても具体的な努力が必要である。これについては、3年間、教職員向けのリーフレットを作成・配付してきたが、今後は、支援の実践事例集など、より具体的、マニュアル的な情動的支援も検討していく必要があるであろう。

さらに、地域的・時間的な効率を考えると、地域内でアセスメント・支援計画とその評価、助言ができるチームやシステムなどの整備も急務である。

また、保護者によっては、障害児学級とは一線を画した支援を要望し続ける場合もあるが、そのようなケースも含めて、今後の包括的な校内体制を展望しなければならない。これについては、校内委員会の中で、教育相談の力量、アセスメントの力量、そして校内特別支援教育体制の包括的モデルという課題に分けて考えたい。

①教育相談の力量とシステム

保護者との教育相談は、特別支援教育以前に重要である。もちろん、特別支援教育に関しても、ニーズの把握、実態把握、支援の協議など、その時々には保護者の問題意識の濃薄は、担任やコーディネーターにとって軽視できない。確かによく「保護者が（ニーズを）認めるかどうか」が論議される。認めないので支援ができない、個別の指導計画を作成できないという意見は多い。しかし、学級内支援は全ての児童生徒において行っているのであり、それを教師が「観察して見抜いた特性」に応じた方法で行うことは可能である。また児童生徒理解や支援のコツを教職員間で共有することも可能である。さらに、児童生徒の実態について保護者の理解を深めていく目的で、保護者との継続的な相談支援を行うこともコーディネーター及び校内委員会の大事な取組みでもあろう。

この場合、教育相談の力量も重要である。認めるか認めないか、受診するかどうか、障害告知するかどうか、障害受容しているかどうか等の二立背反的な意識だと相談関係は深まらない。また、児童生徒が困っている状態を知り、衝撃を受けている保護者に共感するだけの教育相談でも十分とは言えない。特別支援教育における教育相談では、傾聴や受容共感に基礎をおく通常の教育相談の力量に加え、生育歴の聴取や見立てにもとづいたコンサルテーションの技法も磨く必要がある。また、担任との関係だけでは深まらないため、担任以外が教育相談にあたるシステムも必要である。

②アセスメントの力量

巡回相談員や巡回指導員の助言を日常の支援に生かす学校は確実に増えてきた。しかし、コーディネーターや校内委員会が主体的に実態把握をし、困難の絞り込みや得意・不得意も含めたアセスメントができるようになっていくことが望まれる。文部科学省チェックリストを実施し、対人関係面のニーズが高いと把握していても、診断名を優先してしまったり、支援の方策に結びつけられなかったりする校内委員会は、今後はアセスメントの力を培っていくことが中心的な課題になる。

③包括的モデルの中に位置づける

先行的な実践校では、相談支援も継続し、取り出しの指導も上限を決めた取組であった。その中には、取り出しの指導を実感することで障害児学級入級を前向きに決断できたケースも多かった。学籍を保有して計画的指導と評価を確保できる障害児学級とは、区別して取り組むことを提案してきたが、連続的な校内体制も展望する必要がある。

まず、子どもの状態をただ不安に感じる保護者やなかなか実態に気づかない保護者には、定期的な相談面接による支援に取り組んでいく必要がある。その過程で、困難に気づいたり、より特性理解が深まったりしていくと、それに応じた支援を望む保護者は多い。もちろん、専門機関や障害児学級の利用を考えることには抵抗を感じる保護者も多い。しかし、個に応じた支援を具体化する際、保護者とともに育ちにくさの有無や様子、家庭での過ごし方などを探っていく作業は、保護者や本人のつらさを知り、支援に使える強みを探す作業にもなり有意義なはずである。SM 社会生活能力検査を保護者と一緒に行うコーディネーターも増えてきている。校内で学力検査や心理検査を行う学校も増えていくであろうが、アセスメントのために数回、取り出しの場を使う実践も増えて行くであろう。ただし、アセスメントや聞き取りなどの情報は、それを得た分だけ、支援を細やかにしていくことが必要である。そして、この間の入り込み指導や取り出しの指導は、頻度と期間を明示することも重要である。学力の遅れが顕著な場合など、取り出しの指導は多ければ多いほど、ずっと継続してほしいという要望も出るであろう。しかし、ニーズに応じた指導が適切かどうかの振り返りは必要である。今後は、校内委員会としては、「週～時間では十分とは言えない」状況を保護者に理解してもらい相談になる場合や、「学力だけではなく将来を考え社会性を培うということも重要」などの提案もしていく力をつけていく必要がある。

表3 包括モデルの一案

保護者と本人の状態	保護者が不安、気づかない	支援を要望		より手厚い支援を要望
校内委員会の対応	相談支援	学級内支援 チーム支援	取り出しの支援 入り込みの支援	障害児学級入級
保護者とのテーマ	子どもの困り感	実態把握を協同で→指導計画作成の了解 「生育歴」も 「アセスメント」も（校内・外部）		
態勢	頻度・メンバー	頻度と期間を明示（例：3ヶ月で見直し 上限 時間/週）		

さらに、ここでは早期に対応し、困難を軽減するケースがあることも校内委員会は理解しておきたい。つまり、自尊心を下げる前に、早めに取り出し指導を行い、自分にあった学習方法を身につけたり、感情のコントロール力をつけたりした児童生徒は、取り出しの指導を打切っても集団適応がいいケースを集積していくのである。できるだけ少ない支援でがんばらせ、難しくなったら支援を始める実践のみでは、支援を増やし、障害児学級や養護学校へと選択肢をせばめていくイメージにつながりやすい。校内委員会が6年間や9年間を見通してニーズと支援を設計できるように課題意識をもつことが望まれる。

本研究により、新たな取組を始めた学校の3年間の変化が把握でき、課題も明らかになった。これにより、新たな学校支援と地域の体制整備を図っていきたい。

【指導助言者】

成蹊大学教授（川崎市総合教育センター専門員）

牟田 悦子