

通常学級での援助チームによる特別支援教育に関する研究

眞野 郁子*・辻河 昌登*

本研究では、小学校における特別支援教育コーディネーターとしての実践を通して、次の4点について明らかにした。第1点目として、「個別の指導計画」を担当が作成するための教師支援としては、校内研修会の開催、支援目標・内容などを学年部で話し合う機会を作ること、教師自身が実践のふり返りができるような手段を考えることが必要であることがわかった。第2点目として、特別支援教育コーディネーターの役割においては、まず教師や保護者などのように連携がとれるのかをアセスメントして、一緒に対象児童の関わりについて考えていく姿勢が大切であることが明らかになった。第3点目として、通常学級の特別支援教育では、対象児童への関わり方を考えたり、担当が対象児童の特性について学級の児童や他の教師に理解を促したり、周りの児童を育てる学級づくりをしたりすることが大切であることが明らかになった。最後に第4点目として、特別支援教育における養護教諭の役割については、学校の実状にあわせて、特別支援教育コーディネーターの役割を担うことが有効である可能性が示唆された。

キーワード：個別の指導計画、援助チーム、特別支援教育コーディネーター、養護教諭

1 問題と目的

2007年度を目途にすべての小・中学校において、LD、AD/HD、高機能自閉症を抱える児童生徒への支援体制の整備が目指されている。関戸（2004）、高畑（2006）は、通常学級での特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する支援体制を構築することが緊急の課題であると述べている。筆者の勤務校では、2005年に特別支援教育についての調査を行った。その結果、支援体制の整備が進んでいないことが明白になった。そこで、この調査を足がかりに、現段階で取りかかれることはなにか、できるところから始めてみるという考えのもと、以下の4点を目的として通常学級における特別支援教育体制づくりに取り組んだ。

第1の目的は、海津・佐藤・涌井（2005）が、指導計画づくりが、従来は特殊教育の対象でなかった子どもたちに対しても、重要な課題になると述べているように、通常の学級で担当が「個別の指導計画」を作成するためにどのような教師支援が必要であるかについて検討することであった。第2の目的は、特別支援教育の対象となった子どもの中で、特に指導が困難な児童に対して、援助チー

ムで「個別の指導計画」を作成して関わる場合、特別支援教育コーディネーターの役割として何が大切なのかについて検討することであった。第3の目的は、通常学級における特別支援教育を進めていく上で、何が大切なのかについて検討することであった。そして第4の目的は、筆者は、養護教諭であるため、特別支援教育における養護教諭の役割についても検討することであった。

2 方法

(1) 期間

X年12月からX+1年11月までであった。

(2) 対象

筆者の勤務校であった。

(3) 実践先の概要

児童数は400人を超え、学級数は15学級以上、1クラスの人数は30人前後であった。教職員は30名程度であった。

(4) 手続き

下山（1997）のいう、「実践型研究」ならびに、「実践的フィールドワーク」の手法に基づいて、以下の手順で“実践を通しての記述的研究”を行った。

① 勤務校の特別支援教育の現状についてアセス

*兵庫教育大学大学院学校教育研究科

メントを行った。

- ② 教諭に対して「個別の指導計画」の研修会を実施し、「個別の指導計画」の作成について指導、助言を行った。
- ③ 新しい特別支援教育の対象となった子どもの中で、特に指導が困難な児童に関わる教員からの話、対象児の日常の会話、行動観察などから情報を収集し、援助ニーズをアセスメントした。その後の流れは、「個別の指導計画」(案)の作成→援助チーム会議による「個別の指導計画」の検討、修正→チーム援助の実施→援助チーム会議による「個別の指導計画」実施後の成果の検討、修正であった。個々の事例について、子どもへのかかわりが援助ニーズに合っていたか、また今後の援助の方針が適切であるかどうか、仮説の検討・修正を繰り返した。また、「個別の指導計画」も時間の経過と共に変化することが予想されるため、下山(1997)の示す「仮説生成→検証→修正」の手順に従い、循環的に行うものとした。

3 実践経過

(1) 通常の学級で担任が「個別の指導計画」を作成できるようにするための経過とその考察

X年度に発達障害チェックを担任に実施してもらい、児童が困っていること、つまづいていることなどの実態が把握でき、児童を見る目や認識は変化したものと思われた。また、どの学級にも一人は特別支援教育の対象として、新しく加わった発達障害に該当するような児童がいたため、学級担任がその児童にどう関わっていくかを考えていく意味でも、担任が「個別の指導計画」を作成することができるようになることが大切であると考えられた。そこで、「個別の指導計画」作成のために、行動分析学や機能分析などの研修会を2~3月にかけて2回行った。そして研修会後に、学習面、社会性・行動面の2つの中から作成しやすい方を1つ選んで、「個別の指導計画」を作成してもらった。その研修会や作成過程の中でできた課題として、長期目標、短期目標が、児童本人

が主体の表記になっていないなど、書き方が理解できにくかった様子が窺えたので、再度、作成の仕方をプリントに記して配布した。さらに、行動を具体的に記述するのが難しかったという相談を数人から受けたことから、行動を具体的に記述するために、どういう点に気をつけてアセスメントしていけばよいかなど、ヒントになるようなコメントをできるだけ丁寧に各自に記述して返した。その結果、担任から、「具体的な指導内容・方法がイメージできた」「誤った反応・反応がない時にどのように指導(援助)したらよいかわかった」などの意見が出た。今後、効果のあった支援内容を共有しながら、変化のなかった支援内容は改善していくことができるようにするために、一人で作成するのではなく、学年部で話し合う機会をつくり、作成してもらうことが課題であると考えられた。

(2) 援助チームで関わることを通した実践(1学期)についての経過とその考察

新しい特別支援教育の対象となった子どもの中で、特に指導が困難なためチームで援助していく必要のあるA男とB男に対して、援助ニーズのアセスメントを行い、「個別の指導計画」(援助チームシート)を作成して、援助チームで関わった。ここでは、対象となった子どもの中から、A男(仮名)への援助の事例について報告する。

A男は両親、弟二人の5人家族で育った、小学4年男子である。A男は、離席や奇声は頻繁に見られることはないが、教師の指示が理解しにくい様子であったので、抽象的な内容の時は、できるだけ具体的な指示をだすことが必要であると考えられた。また、手遊びを始めると、「ヒュードカン」など小さい声で言って、戦いのシーンの中を浮かべており、担任が今、注意を向けないといけない方に、肩をたたくなどして意識を集中させることが必要であると考えられた。A男は、始めなかなか話しかけても反応がなかった。しかし、好きなアニメやゲームのことを尋ねてみると、丁寧に説明をしてくれたり、何か手伝うと「ありがとう」などの感謝の言葉が言えたり、失敗すると

「ごめん」と素直に謝ることができたりするなど、学級のみんに受け入れられている印象を持った。また、「声が大きいわね」と褒められると、さらに張り切って声を出すことも多かった。このようなA男のよいところを、できるだけ学級のみんに伝えて関わっていくことが大切であると考えられた。

母親は気さくな感じで、A男に対して学校と協力して対応していきたいという思いをもっているようであった。一方でA男について、できていないことをできるようにしてもらえよう、担任がお願いをしても返事がないことも多かったが、A男のがんばっていることについて連絡すると、すぐに返事が返ってきていた。このようなことから、母親に対してA男のがんばっていることやよさをたくさん伝えながら、A男の困っていることについて、一緒に考えていくことが必要であると考えられた。

担任（50代半ば）は、明るく細やかな配慮でどの児童とも接しており、A男に対しても協力してもらいたいことは自分から話され、筆者と共にA男への関わり方について考えてほしいという気持ちを持っている印象を受けたため、積極的にA男に関わりながら連携することを考えた。

4月より、筆者が特別支援教育コーディネーターとして、最初に話し合った保護者の願いを念頭に置きながら、A男の援助ニーズをアセスメントしていった。A男、担任、保護者と信頼関係をつくるうえでは、特別支援教育コーディネーターの役割として、担任の話をよく聞いて、指導、助言の立場でなく一緒に考える姿勢で関わる大切であると考えた。その理由としては、淵上（1995）が、“学級経営や教科指導に関しては、教師の専門的能力に基づいた独自性が尊重されている”と述べているように、担任に児童や保護者の対応などについて、指導、助言的に関わることは、担任との関係が悪くなり、コーディネーターとして気になる児童について関わりをもちにくいと考えたからである。さらに援助チームを形成することも難しくなると思われた。

そして、学級担任と話し合いながら、「個別の指導計画」（案）（6月）を作成した。その際に、担任のA男への関わり方で気になった点は、担任の指導方法などの意図を聞いたり、反対に観察して気づいた児童の様子を伝えたりして、一緒に対象児童や学級の児童への対応の仕方を考えていくという姿勢で関わった。例えば、A男の担任は、A男のとった行動に対して、「どうしたの？」と気持ちを聞いたり、とった行動に対してどうしたらよいのかと考えさせたりしていた。そして、周りの児童には、A男のとった行動に対して、A男の気持ちを伝えたり、どういう対応をすればよいのかを伝えたりした。筆者はA男の担任に、このような対応がA男に対する周りの児童への理解につながっていることを伝えた。

次に、校長、教頭、（該当の）学級担任2名、障害児学級の担任、養護教諭、筆者が参加して第1回援助会議（7月）を開いた。そこで、「個別の指導計画」について話し合った。作成にあたり、事前に参加者へ「個別の指導計画」（案）を基に、考えをまとめることを依頼した。この結果、参加者から多面的な情報収集を行え、援助会議で意見が活発にでたものと思われる。また、会議前に保護者の参加について校長と話し合った結果、文部科学省（2004）で示されている「校内委員会」の設置の項目に保護者の参加が記されていないことや、保護者の児童への関わり方についても話し合いが必要という意見が職員の中にもあったため、今回は参加を見送り、事前に会って保護者の思いを聞いた。

この会議で、A男の支援目標を考えるために、「石隈・田村式援助チームシート5領域版」（2003）を参考に、学習面（言語・運動面を含め）、行動面・社会性（心理を含め）、その他（健康面、生活面・進路面）の3領域に分類した「個別の指導計画」を作成した。

話し合った結果、支援目標としては、行動面・社会性では、『思い通りにならない時、小さい声で伝達できるようにする』『何かをしている時に、『やめましょう』という合図ですぐにやめる』な

どとした。そして、具体的な支援内容は、思い通りにならない場面を少なくするために、前もって知らせておく、A男が注目しているのを確認してから始めるなどの環境の調整と、A男ができている時には褒めることを続けていくことにした。学習面では今うまくいっている関わりである、『やり方の順番をわかりやすく黒板に書くこと』と、『伝えたいことがある時に、A男が教師の方をみていることを確認してから話すこと』を続けて行うことにした。さらに、『漢字帳に書く漢字のうち10個丁寧に書く(100マス帳)』こと、『消しゴムできちんと消してから書き直す』こと、その他として、『ランドセルを、朝来たらすぐに片付ける』ことを決めた。支援内容は、学習面では、『漢字帳で丁寧に書いたら丸をつけてほめる。丸が100個たまるとシールと交換する』、その他として『朝きてやる順番を示した紙を作成してチェックする』ことを決めた。このような支援目標をたてる際に、参加者からいろいろな意見が出た。そのため、保護者の願いや子どもの発達段階を考慮したり、今、何を身につけさせることが大切かを検討して優先順位をつけたり、支援目標を立てた。また、援助会議を進める上で田村(2004)が述べているように、コーディネーターとして話しやすい雰囲気をつくるようにすることも大切であると考へた。そのためには、普段からA男についての情報交換を、A男と関わっている教師と短い時間でするなど、援助者同士の関係づくりが大切であると感じた。

また、保護者との協力という点であるが、上靴をよく踏むことへの対応としては、三角ゴムの上靴を買ってもらおうという案が出た。その際、母親に連絡してできることはお願いしていこうという方針になった。さらに、A男の障害についてどのように母親が考え、願いを持っているのかなどを聴きながら、A男の実態にあわせて、無理なくしてもらえることは何かを考へた。そして、靴の件、漢字帳の字を家でも同じように点検してもらおうことなどを依頼した。A男の母親と事前に会った時、学校と協力して対応していきたいと考へている印

象をもったので、積極的に母親の願いを聞いて、学校で対応に困ったことについて、母親に相談して教えてもらうというような関わりをしていくことを提案した。これは、A男の保護者(母親)と、石隈(1999)が述べている、相互コンサルテーションの関係を作ることができると考へたからである。

以上のような1学期の関わりを通して、通常学級での特別支援教育を進めていく上で何が大切であるのかを検討した。まず初めに、高畑(2006)が述べているように、子どもの特性を捉え、配慮した関わりをするためにも、子どもを知る(実態把握)ということが重要であると思われた。そして、子どもを知るために、教師がよく子どもを観察することや、保護者から情報を得ることに重点をおいた関わりが大切であると考へた。さらに、子どもを多面的に捉えるために、保護者からの情報だけでなく、関わっている人たち全員の情報が必要でないかと考へ「個別の指導計画」の作成を通して、情報収集をした。その際、援助資源である専門家(児童精神科医、臨床心理士)の意見も大切であると考へ、専門家の意見を事前に聞き、専門家の意見も反映した「個別の指導計画」(案)を作成した。

次に、A男の担任は、A男への理解や受容を促進するような関わりを、周りの児童がどうとらえるかということ考へて、さりげない支援をしていった。その結果、周りの児童にもA男は受け入れられ、A男もだんだん落ち着いてきたように思われた。このようなことから、教師は特別な教育的ニーズのある児童の学年を考へしながら対応する事が必要であると考へる。岸田(1983)は、小学校高学年頃から思春期を迎えるようになると、教師に対する批判的態度が次第に表面に現れてくるようになると述べ、さらに、坂本・内藤(2001)は4年生という学年は、教師に対する児童の態度が、高学年のものへと変化する移行期なのではないだろうかと述べている。そのため、4年生になると、A男への理解や受容を促進するような関わりを、意図的・積極的に示しすぎると、周りの児童に受け入れられないように考へられる。

A男への対応や支援について、周りの児童だけでなく、全校の教師の理解の促進も必要であると考へ、月一回の職員会議後に報告会を開催している。

(3) 通常の学級で担任が「個別の指導計画」を作成できるようにするための経過とその考察

X年度作成時の課題をふまえ、X+1年度8月に再度研修会等を開き、さらに詳しい「個別の指導計画」を担任全員に作成してもらった。その「個別の指導計画」は、子どもの実態（興味・関心、学習面、行動面・社会性、他機関との関わり）、担任教師と保護者の願ひ、指導目標、目標を達成するための手だて（指導内容・方法）、結果などの項目で構成したものであった。作成してもらった「個別の指導計画」を「校内委員会」で検討した結果、X年度作成した時より、行動を具体的に記述したり、具体的な指導内容・方法を記述できたりしている人が多くなっていた。そのため、今回も具体的な目標や具体的な関わりをするために、どういう点に気をつけてアセスメントしていけばよいのかなど、ヒントになるようなコメントをできるだけ丁寧に各自に書いて返した。また、X年度作成してもらったときの課題をふまえて、効果のあった支援内容を共有しながら、変化のなかった支援内容は改善していくことができるように、一人で作成するのではなく、学年部で話し合う機会をつくり、作成してもらうことにしていた。しかし、できあがった「個別の指導計画」を見る限りは、話し合いの時間がとりにくく、あまり話し合っただけで作成している様子はなかった。淵上(1995)が、教育現場で、エンパワーメントの育成を妨げる様々な要因が存在すると述べている中で、教師の多忙さをあげているが、そのことが理由の一つとして考えられた。また、教師集団の心理として、淵上(1995)が、教師集団は疎結合システムとして捉えられ、他の職場と違って、教師同士に職務上の緊密な結びつきはなく、むしろ教師個々の自律性が保障されており、学級経営や教科指導に関しては、教師の専門的能力に基づいた独自性が尊重されていると述べている。このよう

なことからも、学年でアイデアを出し合っただけで作成することは、いろいろな指導内容や方法などを考えることができ、よい手立てだと考へて提案したが、教師に受け入れられにくかったのではないかと思われる。今後、佐藤(2003)が、学校は、子どもたちが学び合う場所であるだけでなく、教師たちが教育の専門家として学び合う場所であり、この学び合う関係は、他者の声を聞き合う関係によって成立すると述べているように、学び合う関係の必要性を理解してもらい、話し合いの時間を意図的に設定していく必要があると考えられた。

また、「個別の指導計画」の様式も含めて、通常の学級担任が「個別の指導計画」を作成し、どういふ支援が必要かを考へるために、通常学級の担任に「個別の指導計画」を作成して、項目別に様式について気づいた点や、児童の支援に役立ったかを自由記述で記入してもらった。その結果、様式が使いにくいという意見は出なかった。また、児童の支援に役立ったかどうかについては、「児童と接する際に意識して接することができ始めた。」「改めて子どものよい点、問題点が浮き彫りになり、その児童理解に努めるための機会になった。」などの意見が出た。一方で、「家庭との連携がうまく回れず、指導などの話し合いが現在ではうまくいっていない。」「書くことによって目標や手だてがはっきりしてくるが、今後負担大にならないように形式より、実が大切にされるものであればありがたいと思う。」などの意見も出た。

(4) 援助チームで関わることを通した実践(2学期)についての経過とその考察

始めに、2学期も1学期と同様に子どもの特性を捉え、配慮した関わりをするためにも、子どもの援助ニーズの把握をすることが大切であると考へた。そして援助ニーズのアセスメントを行った。またA男の困っていることへの対処として、学級の人的環境や教室の構造化など、物理的環境を調整することが大切であると考へた。そして、そのためには担任とA男の特性や関わり方について常に話し合い、良好な関係づくりをしていくことが必要であると考へ関わった。

その後、「個別の指導計画」の修正のために第2回援助会議（11月）を、学級担任、障害児学級の担任、生活支援の担当者、筆者が参加して行った。今回も保護者には事前に意見を聞く形での参加をしてもらった。また、管理職とも時間の調整ができなかったため、話し合いの経過と完成した修正案を後日見せて説明した。「個別の指導計画」の作成を通して、援助（支援）がうまくいっているところや、変化のないところは新しい援助（支援）方針を考え修正した。その中で、1学期に出ていた上靴をよく踏むことに対して、保護者が上靴の中に踏んではいけないと書いてくれたり、新しく買い変える時に、三角ゴムの上靴を買ってくれたりしたことが担任より語られた。保護者と信頼関係を作り協力していく上で、保護者が取り組んでくれたり工夫してくれたりしている事に対して、感謝の気持ちやその結果どうなったかななどを積極的に伝えていくことが重要であると考え、担任に伝えた。

行動面・社会性では、支援目標を1学期と内容は同じながら、表現を変えた『思い通りにならない時、初めから、リセットと言うのではなく、少しでも言葉で伝える』や、『自分の好きなことは時間を決めてやる』などとした。具体的な支援内容として1学期より増えた点は、言い方を伝えていくことや、言うことの予測される場面では、約束を前もって確認することや間違いがあってもよいことを伝えていくことなどであった。さらに、1学期同様、A男の特性について学級の児童が怪訝に思ったり、偏見の目をもったりしないように、次のような対応が考えられるのではないかと話し合った。それは、学級の児童に、A男の行為は決して悪意があってしているのではないことを話して理解してもらうとともに、A男に対しては、場に応じた行動についてその場で短く伝え（後から時間のある時は丁寧に説明する）、何度も続く時は担任から注意をするように周りの児童に伝えるといったものであった。また、学習面の支援目標としては、『字を丁寧に書く』ことを引き続きすることにして、支援内容も1学期同様に、丁寧に

書く時間をつくるため、漢字の練習の時に、丁寧に書いた字に丸をつけて褒めていくことを決めた。その話し合いの中で、今までは問題行動や困っていることをどう支援していくのが中心になってしまっていたように感じられたので、A男のよいところ（自助資源）として、伸ばせるところはどこかということも話し合ってみた。その結果、自分の意見を堂々と言えるので、発表する際の声の大きさのモデルになってもらうことや、アニメのキャラクターを書くのが好きなので、学級新聞のイラストを書いてもらうなどの意見が出た。

援助会議の中で使った「個別の指導計画」について、A男の学級担任から、自分が「個別の指導計画」を作成する際、支援目標や内容が参考になるということが語られた。そのため、今後も援助ニーズの大きい子どもの情報や援助ニーズをまとめるシートとして利用して、担任が「個別の指導計画」を作成する時の支援目標や内容を考える参考にしてもらうのがよいのではないかと考える。

以上のような2学期の関わりを通して、通常学級での特別支援教育において考えたことを次に述べる。2学期の「個別の指導計画」と1学期の「個別の指導計画」を比較すると、気になる行動が減ってきている。それは、気になる行動に対して、いつもの行動の様子から事前に行動を予測して対応するなど、教師の適切な関わりが増えてきたことが考えられる。またそれに付随して、学級の周りの児童も適切な関わりが増えていったと思われる。

また、A男の行動の意味について、周りの理解を得るためにどのように説明するかは、いろんな場面が考えられ難しい問題だと思うが、その都度、A男を理解してもらうために教師が智慧を出し合って考えていくことが大切であると思われる。その際に、うまくいかない支援の時は新しい支援の方法を考えるという、柘植（2006）が述べているPDCA（Plan→Do→Check→Actionサイクル）の考えも取り入れることが大切であると思われる。これらの積み重ねが、学級のみならず認められるような、A男の居場所のある学級づくりにつな

がると考えられる。

4 総合考察と今後の課題

本研究においては、特別支援教育を進めていく上で、通常学級の担任が、まず「個別の指導計画」を立てられるようになることが第一歩であると考えた。そこでコーディネーターとして、通常の学級で「個別の指導計画」を作成するための教師支援として、どのようなことが必要であったのかについて考察する。まず、支援内容などを作成するにあたり、学年でアイデアを出し合って作成することによって、いろいろな指導内容や方法などを考えることができると思われたため、教諭の中に小グループで話し合う機会を積極的に作る必要があると思われる。これは、海津他(2005)が述べているように、教師自身の自己理解を促すことにつながると思われる。また、「校内委員会」のメンバーだけでは、目標や手だてなどについて検討しにくいものもあり、初めて担任に「個別の指導計画」を作成してもらう時などは、地域のリソース(養護学校、言葉の教室、専門家チームや巡回相談など)を利用して研修会を開き、その場で「個別の指導計画」を作成してもらい、コンサルテーションをうける方法も必要であると思われた。また、本研究では、指導や支援に関して、指導者自身に振り返りをしてもらわなかったため、今後、指導者自身の振り返りができるチェックリストを作成して、実施していくことも検討する必要があるだろう。これは、海津他(2005)が述べているように、振り返りをするだけで、より適切で効果的な指導・支援へ改善する手がかりも得られると推測されるからである。さらに、つまりきのある子どもに対しては、肯定的な面を見落としがちであったので、「個別の指導計画」作成時に意識してもらうように啓発していくことが必要であると考えた。このことに関しては、海津他(2005)も支持している。

次に援助チームで関わることを通して、特別支援教育コーディネーターの役割を遂行していくためには何が大切なのかについて考察する。教師の

支援としては、先に述べたようにA男に対する対応についての協議をインフォーマルな形でのコンサルテーション的サービスで行うことや、同僚として見通しをもった関わりができるような話し合い・サポートの仕方になるように、常に考え取り組むことが大切であった。保護者の支援としては、保護者のおかれている状況や子どもに関わる力量をアセスメントして関わり、A男の保護者のように、援助を受ける側でもあり、援助を提供する側でもあるという相互コンサルテーション(石隈、1999)の関係になっていけるようにしていくことが大切であると思われた。さらに、保護者の援助ニーズを見極め、その援助ニーズにあった関わり方を考えることも重要である。今後、保護者の支援として、周りの保護者にPTA総会や家庭教育学級などの場を利用して、特別支援教育を理解してもらえよう、広報活動を取り入れる必要があると考える。

さらに、特別支援教育コーディネーターは、援助会議にあたり、事前に参加者へ「個別の指導計画」(案)を基に考えをまとめてもらったり、援助会議で参加者からいろんな意見を出してもらったりするために、次のようにしていくことが必要であったと思われる。それは、田村(2004)が述べているように、援助者同士がざっくばらんに話し合えるような雰囲気を作ることであり、そのために普段から子どもについての情報交換を、関わっている教師と短い時間でするなど、援助者同士の関係づくりをすることを心がけることである。その上で、保護者の願いや子どもの発達段階を考慮して「個別の指導計画」を考えていくことである。また、援助チームを構成するための保護者の参加の形態については、援助会議に出席してもらうことを優先に考えるのではなく、保護者の考えが反映された「個別の指導計画」が作成できるように、臨機応変にケースに対して考えていくことが重要である。障害のある子どもの教育実践の充実については、毎日接している子どもの問題の状況が激しければ激しいほど、つまりきや苦手な面や問題行動に意識が向きやすくなったので、そのことを

意識して、子どもの良い面を含めて総合的に子どもをアセスメントできているかを振り返ることが必要である。特別支援教育コーディネーターは、教頭や担任や養護教諭など様々な立場の人が任命されているが、その職務を一人で担っていくことはかなり負担が多いと思われる。そのため、複数の特別支援教育コーディネーター同士が、連絡し合って連携をとり、役割分担をしながら担っていくことが今後の課題であると思われる。

また、通常学級における特別支援教育を進めていく上で何が大切なのかについて、①対象となる子どもの支援、②教師への支援、③保護者への支援という3つの観点から考察する。

①対象となる子どもの支援：このためには、援助資源を増やしていくことや、特性を捉え配慮した関わりが必要であった。その関わりをするためには、援助ニーズを把握して個別的な支援を考慮することや、周りの児童や全校の教師へ理解の促進をはかることが必要である。そして、それらを実践するために、具体的に次のようなことが必要であった。それは、援助ニーズを把握して個別的な支援をする際に、教師が子どもをよく観察して行動の意味を考えたり、保護者からの情報を得たり、専門家の意見を聞いたりすることである。また、担任は、一人で関わるができるのか、援助チームで関わる方がよいのかを見極め助けを求めることである。さらに、援助ニーズを把握する際に、子どもの自助資源の活用を考えることである。その自助資源の重要性については、石隈（1999）や亀口（2004）も支持している。周りの児童へ理解の促進をはかる際には、特別な教育的ニーズのある児童の学年を考慮した対応や支援の方法を、教師が考えることが重要である。さらに、特別な教育的ニーズのある児童は、「周りの児童とは違う」という子どもの目を育てないためにも、教師は、子どもたちの能力や特性はみんな違うという考えを持ち、一人ひとりの子どもが、学級集団の中の一人としてではなく、一人の個性ある人間として認められているという認識がもてるような対応を工夫していくことも必要である。

②教師への支援：教師への支援としては、特別な教育的ニーズのある児童の対応についての協議を、インフォーマルな形でのコンサルテーション的サービスで行うことが必要である。

③保護者への支援：保護者に対しては、ニーズにあわせた支援を考えることが必要である。

最後に、特別支援教育における養護教諭の役割について、特別支援教育コーディネーターをどのように果たしていくかということについて考察する。まず、養護教諭は学級担任ではないので、援助に必要な児童に直接的にかかわるのではなく、援助チームの一員として関わったり、特別支援教育コーディネーターとして関わったりすることになると思われる。そして、石隈（1999）や北口（1995）が述べている、次のような援助チームにおける養護教諭の役割を果たしていくことが必要である。それは、①個別の援助計画の作成に関わる、②教師・保護者への個別のコンサルテーションを行う、③医療機関などの専門機関との連携を行う、④援助チームのコーディネーターを務めることである。また、養護教諭が援助チームのコーディネーターを務めるには、山寺・高橋（2004）が述べているように、まずは「校内委員会」に所属していることが前提になり、教師との人間関係を結べ、教職員としてその職場に適応していることが必要である。そして保護者とも人間関係が結ぶことが必要である。また、養護教諭自身が、心理教育的援助サービスや特別支援教育について自ら学ぶ姿勢をもつことが重要である。それらをふまえて、養護教諭の持つ児童生徒を診る力、児童生徒とかかわる力、コーディネート（企画・実行・調整）する力をうまく生かし、事例にあわせ、様々な援助資源を活用する能力を発揮することができることが望ましいと思われる。さらに、学校の実情と養護教諭の力量にあわせて、コーディネーターを複数で担うことも考えながら、特別支援教育コーディネーターを担うのか、「校内委員会」に所属して、援助チームの中の一員として支援していくのかなどの関わりを考えていくことが必要であろう。

今まで述べてきた他に、保健室に頻繁に来室する子どもや保健室登校になった子どもの中に、軽度発達障害の子どもがいるかもしれないという視点を持ち、アセスメントできることが一層求められてくると思われる。

引用文献

- 淵上勝義 (1995). 学校が変わる心理学 学校改善のために ナカニシヤ出版
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学 誠信書房
- 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 図書文化
- 石隈利紀 (2004). 心理教育的アプローチ臨床 第3章 亀口憲治 (編著) 心理学全書10巻 臨床心理面接技法3 誠心書房
- 海津亜希子・佐藤克敏・涌井恵 (2005). 個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討—教師を対象とした調査結果から— 特殊教育学研究、43(3)、Pp.159-171
- 岸田元美 (1983). 教師と子どもの人間関係学 教師への子どもの反抗の心理 学習指導研修、6、Pp.84-87
- 北口和美 (1995). こころの科学 日本評論社64巻
- 松原弘治・宇野宏幸・小谷裕実 (2003). 援助チームの相互コンサルテーションプロセスにおける保護者の役割 LD研究、12(2)、Pp.204-213
- 坂本美紀・内藤満江. (2001) 小学生が持つ担任教師への信頼感に関連する要因—指導行動、自己開示、スクール・モラルとの関係—愛知教育大学研究報告、50、Pp.143-151
- 佐藤学 (2003). 活動の装置としての学校—改革のデザインから実践の科学へ 三協康生・岡田敬司・佐藤学 (編著) 学校教育を変える制度論 教育の現場と精神医療が真に出会うために 万葉舎
- 関戸英紀 (2004). 通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対する支援—有効な支援を行うための要件の検討—特殊教育学研究、42(1)、Pp.35-45
- 下山晴彦 (1997). 臨床心理学研究の理論と実際 東京大学出版会
- 高畑英樹 (2006). 通常学級における特別支援教育精神療法、32(1)、Pp.35-42
- 田村節子 (2004). 軽度発達障害の子どもに対するチーム援助のコーディネーション—学校心理学の枠組みから— LD研究、13(3)、Pp.239-247
- 柘植雅義 (2006). 特別支援教育と行動療法 日本行動療法学会第32回大会発表論文集
- 山寺智子・高橋知音 (2004). 養護教諭をコーディネーターとしたチーム援助—実践事例と先行研究からみた長所と課題—学校心理学研究、4(1)

A study on a team support of education for children with developmental disabilities in a normal class.

Ikuko MANO*, Masato TSUJIKAWA*

*Graduate School of Education, Hyogo University of Teacher Education

The purpose of this research is to make clear about the following four points through the practice as a coordinator of education for children with developmental disabilities in an elementary school. First, making "Individualized Education plans" on teachers' own requires to hold in-school workshops, to discuss objectives and contents for support among the faculty in charge of the same grades, and to find means for them to look back their practices. Second, it is clear, as a role of the coordinators of education for children above, that they need to assess how they can cooperate with the faculty and the parents consider engagements with targeted children together. Third, it shows it is important to the class teacher to make other faculty and children understand on characteristics of the targeted ones, to consider how to engage in, and to establish a class that raises up not only the targeted ones but also others. Last, possibilities are also suggested that, school nurses should take both the coordinators and their present positions due to school situations.

Key Words : individualized education plans, team support, coordinator of education for children with developmental disabilities, school nurse