

LD、高機能自閉症児とその母親への効果的な支援

—個別支援教室、家庭、中学校の連携を通して—

Effective Support for Children with Learning Disabilities, High-Function Autism and Their Mothers: Cooperation with an Individual Support Room, Homes, and a Junior High School

村山 直

Nao Murayama

(現在、岐阜県多治見市立精栗小学校)

(*Seika Elementary School, Tajimi City, Gifu Prefecture*)

要旨：中学校における生徒、保護者、教師の現状や課題等をふまえ、①生徒への個別学習・行動支援②保護者（母親）支援③家庭、学校等の連携づくりを実践・考察し、生徒や保護者への有効な支援について整理・提案することを目的とした。

その結果、課題として個別支援教室において生徒の認知特性に応じた個別支援は必要であるもの学んだことを通常学級で活かされにくいことがわかった。また、保護者が困ったり悩んだりした時、いつでも相談できるような場を設定したことは有効であった。しかし、関係者会・チーム会議等学校と保護者の連携を促進させるための会議のあり方については、課題が多く残った。

キーワード：学習障害、高機能自閉症、母親、個別支援、中学校、連携

I. 問題と目的

LD、ADHD、高機能自閉症の子どもたちが中学生になると、小学生の頃に比べ教科学習や対人関係、集団行動に関して、より適応が難しくなる傾向がある。

しかし、実際の学校生活の中では、生徒自身も困難さを表に出さないのが気づかれにくく、気づかれたとしても、非行や不登校等の二次的な障害となって表れているので、生徒指導上の問題として対応されているのが現状である（北原，2005）。

また、特別な教育的ニーズをもつ子どもの保護者について、LD親の会の調査によると、学校（担任）と信頼関係が築けない、学校の情報が届いていない、子どもの情報が共有できない、周囲の保護者の理解がない状況におかれ、それらに対するサポートを望んでいると報告している。

一方、小・中学校の通常学級教師においては9割近くが「特別支援教育」の必要性を強く認めているものの、配慮・支援を行うことの負担は大きい、専門知識

がないこと等に困難を感じていると訴えていた。

さらに、特別支援教育を実施する上で、中学校の校内体制には小学校にはみられない課題も多くあった（干川，2005）。例えば、複数の教師が関わる教科担任制は対応が教師によって異なること、校内委員会が十分機能していないこと、非行や不登校等を生徒指導上の問題ととらえ特別支援の視点がないこと、通級指導教室が小学校に比べ、設置率が低いこと、特別支援に関する事柄をすべてコーディネーターに任せってしまう傾向にあることなどである。

以上から本研究では中学校における生徒、保護者、教師の現状や課題等をふまえ、①生徒への個別学習・行動支援②保護者（母親）支援③家庭、学校等の連携づくりを実践し、その過程を考察した。そして、生徒や保護者への有効な支援について整理・提案することを目的とした。

II. 方法

1. 個別支援教室設定の経緯

普通中学校に通う対象生徒A児、B児の母親達は、自分の子どもが小学生の頃から教育相談や親の会等で定期的に相談していた。しかし、生徒達が中学生になると、小学生の時より学習・行動面で課題が大きくなってきた。母親達は、A児、B児が通常学級のみで過ごすことは難しいと考え、そのことを教師に相談した。また、教師達も生徒達に対して、一斉授業の中で配慮することに限界を感じていた。

そこで、母親と教師が話し合い、A児、B児が個別に支援を受けられるよう、通常学級で過ごす時間外の放課後に、個別支援教室を設定した。教室は中学校へ新たにきた筆者が担当することになった。

2. 個別支援教室と生徒、保護者、教師の関係

個別支援教室と三者の関係はFig1である。個別支援教室では、A児、B児に対して特性に応じた学習・行動支援を行うことにした。

母親に対しては、A児、B児の家庭や学校などの様子を交流したり、母親の話を共感的な態度で受け止めたり（情緒的サポート）、具体的な対応法を伝えたり（道具的サポート）することにした。この取り組みにおいては、母親から提案があった連絡ノートを通じて母親と筆者で書くことにした。

教師に対しては、学年会を活用して関係者会を設定し、そこで、アセスメントに基づいたA児、B児の特性理解の啓発や対応法の提案を行うことにした。

さらに、保護者、学校、個別支援教室の連携を推進

するために、教育相談を活用したチーム会議を設定した。そこでは、母親、教師、筆者がそれぞれの立場からA児、B児の様子について話し合い、課題の整理とその支援方法について共通理解することを目的とした。

III. 結果と考察

1. 対象生徒とその保護者の様子

(1) A児

公立中学校の通常学級に在籍する3年生の男子生徒、LD児。家族構成は父、母、本児の3人である。教育暦・相談暦、検査、主訴、行動観察等は以下のようなものである（Table1, Fig2）。

検査結果から、全般的な知的能力は標準的な範囲にあり、群指数に有意差はみられなかった。

(2) A児の母親

母親はA児が中学校に進学後、巡回教育相談の他にたびたび学校を訪れ、A児への対応について相談していた。相談内容は、A児が学習面でつまづいていること、持ち物や提出物への配慮をしてほしいことなどであった。

(3) B児

A児と同様、公立中学校の通常学級に在籍する3年生の男子生徒、高機能自閉症児。家族構成は父、母、本児、妹（2人）の5人である。教育暦・相談暦、検査、主訴、行動観察等は以下のようなものである（Table2, Fig3）。検査結果から、全般的な知的能力は標準的な範囲のやや下の方で、群指数に有意差はみられなかった。

(4) B児の母親

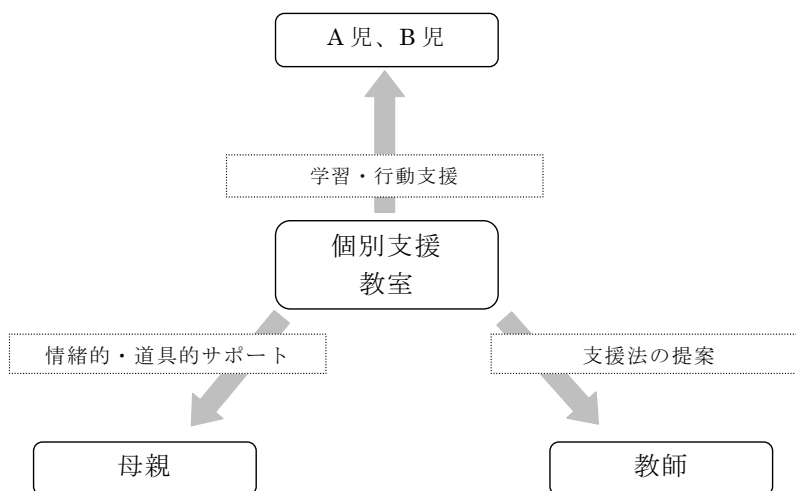


Fig1 個別支援教室とA児、B児、母親、教師の関係

Table 1 A児 教育歴・相談歴、検査、主訴、行動観察等

教育歴・相談歴（巡回相談員による教育相談記録票より）	
・小4:	大学病院でLDと診断される。漢字でつまづきが見られる。集中して課題に取り組むことが難しい。
・小5:	音読はできるが、心情理解が難しい。計算問題はできるが文章題を解くことが難しい。朝の支度に時間がかかる。忘れ物が多い。
・小6:	分数の割り算がわからない。登校班の班長として意欲的。忘れ物は減ってきているが、持ち物を全部カバンに入れている。持ち物の整理・整頓ができない。時間を守って遊ぶことが難しい。
・中1:	社会科が好きになる。漢字検定の学習に取り組む。体育の着替えて服は脱いだまま。名札や宿題忘れが多い。
WISC-III（2007年5月31日、在籍校で実施）	
・全検査 96	言語性 95 動作性 97
・言語理解 95	知覚統合 100 注意記憶 97 処理速度 97
・言語性＝動作性	（群指数に有意差なし）
主訴（担任、母親からの聞き取り）	
・学習への	取り掛かりが悪い。
・注意・集中が	持続しない。
・物・金銭の貸し借りに	よる対人トラブルがある。
行動観察等	
・情緒・行動:	授業中、ぼんやりしていたり、寝ていたりする。学習課題に対して、注意・集中の持続時間が短い。
・対人・社会:	他者への関心は高く、一緒に遊ぶことを好む。嫌なことを断るのが難しい。
・認知・言語:	言葉は豊富ではっきりしている。積極的に自分から話しかける。
・運動:	姿勢が悪い。疲れやすい。

母親は巡回教育相談、親の会、病院などに積極的に出かけ、B児の特性について勉強したり、相談したりしていた。またB児の卒業後の進路についても見通しが持てず悩んでいた。

2. C市立D中学校の実態

A児、B児が通うC市立D中学校は、生徒数約500名、1学年当たり5クラスの大規模校である。特別支援学級は2クラスで、前年度まで特殊学級に在籍していた生徒が現在、通っている。

通常学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等、特別な教育的ニーズのある生徒達に関しては、「周りの友人に特別な支援を受けていることを知られたくない。」「自分だけ特別扱いされたくない。」などの理由

から、生徒達が個別支援を受ける時間や場の設定が困難であった。

また、教科担任制をとる中学校では、複数の教師が生徒に関わっているため、教師の対応の仕方も様々であった。ある教師は、生徒の行動を特性と考え理解し、対応に配慮しているのに対し、ある教師は「一斉授業の中で、その生徒だけを特別に支援をすることは難しい。」と話し、個に配慮することは困難であると考えていた。さらに、「生徒指導上の問題が多く、空き時間が少ない。」など支援する側の人的・時間的な余裕のなさも課題であった。

3. 対象生徒とその保護者への支援経過

(1) A児

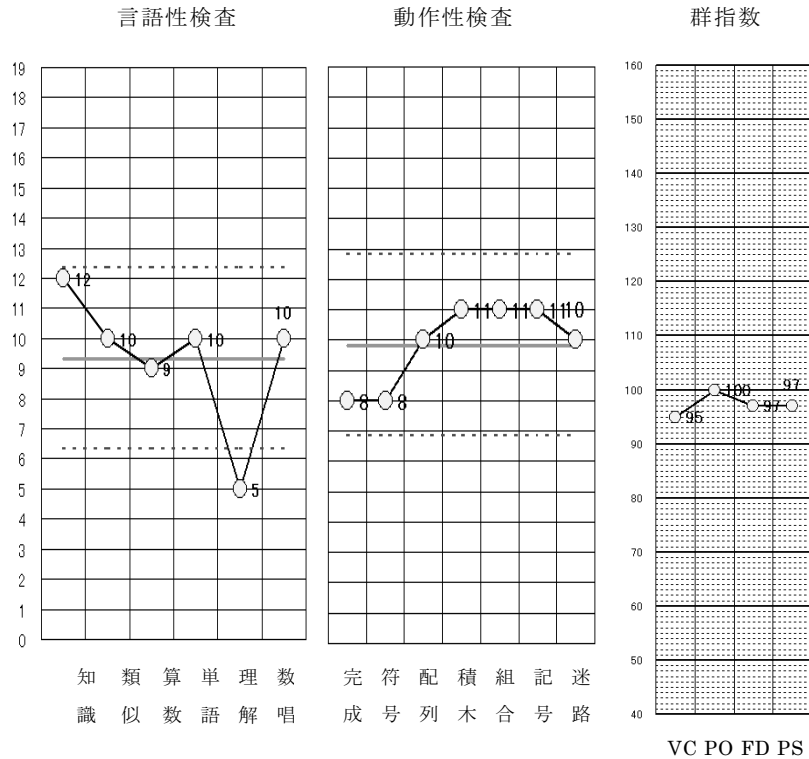


Fig 2 A児 WISC-IIIの結果 (14歳2ヵ月)

主訴、行動観察、検査結果などから、長期目標、短期目標ならびにその目標を達成するための手立てを設定した (Table3)。A児の支援内容は学習姿勢づくりにした。

A児の学習姿勢について教師や筆者は授業中時々、A児が机の上につぶせていたり、落ち着きなく辺りを見回していたりする様子を見てきた。そのような時、教師はA児に声かけして注意を促していたが、それでもA児は教科書やプリントなどの学習道具を準備できなかったり、板書しなかったりして、授業参加が難しかった。

しかし、本を読むことや社会が好きなA児は、授業の中で興味・関心のある話題がでてくると、その話に聞き入ったり、わからないことは後から辞書で調べたり、母親に聞いたりする姿もみられた。

このことから、個別支援では、手立て①のようにA児の得意な課題を入れることが、最も意欲を引き出すことになると考えた。その他の手立てとしてA児が課題に見通しを持ち注意・集中して取り組めるよう、ヒントを与えたり (②)、学習予定表を提示したり (③)、1つの課題の量を少なくしたり (④) した。

A児は、家庭で漢字検定に向けて取り組んでいた。

そのため漢字学習への興味は高かった。また、学校では社会科学習が好きであった。そのことから個別支援の学習課題に漢字や地理を入れた。

しかし、漢字が正しく書けなかったり、社会科学習の知識に関する記憶がややあいまいであったりしたため、そこを補うために手立て②を施した。課題に対して選択肢を与えることにより、A児は自信をもって回答することができ最後まで取り組めた。

また、A児が注意・集中して課題に取り組めるよう、その時にする課題とその順番について明記した学習予定表を用意したが、この学習予定表に関しては、課題が残った。それは、学習前にA児が家庭や学校のことを「話す」課題を設けたことで、話すことに時間を多く取りすぎてしまい、その後の課題ができなくなってしまったことである。これは、「話す」ことを途中か最後の課題として入れることで、改善できた。

④については、課題の量を少なめに提示したことで、A児は課題にすぐ取り組むことができた。そして短時間で課題を終え、「これもやってみる。」と次回に予定していた課題の範囲まで取り組むこともあった。

以上のような手立てをすることで学習姿勢づくりに関して「与えられた課題は最後までする」「注意・集

Table 2 B児 教育歴・相談歴、検査、主訴、行動観察等

教育歴・相談歴（母親からの聞き取り、教育相談記録票より）	
・ 1歳6カ月：	指差しができない、自閉症の疑い。
・ 2歳10か月：	意味のある言葉がでないため、市のことばの教室へ通う。
・ 3歳10カ月：	障害児枠で保育所入所。
・ 小1：	市立小学校入学。特に学習面での遅れはみられない。
・ 小3：	小学校転校。友人とのコミュニケーションの取り方がわからない。
・ 小6：	時間を守って行動できる。場の雰囲気をよむことが難しい。話したり、聞いたりすることに課題がある。
・ 中1：	状況理解やその場に合った身の処し方がわからず、同級生、上級生とトラブルになる。
WISC-III（2006年11月4日、病院で実施）	
・ 全検査 96	言語性 89 動作性 92
・ 言語理解 88	知覚統合 92 注意記憶 82 処理速度 94
・ 言語性＝動作性	（群指数に有意差なし）
K-ABC（2006年8月12日、※年齢制限を超えている為、参考値）	
・ 全検査 96	言語性 89 動作性 92
・ 継次処理 92	同時処理 94 認知処理過程 92
・ 習得度 96	非言語性 95
・ 継次処理＝同時処理	同時処理＝習得度 継次処理＝習得度
・ 認知処理＝習得度	（下位検査間に有意差なし）
主訴	
・ 見通しをもって学習ができない。	
・ 人の話を聞いて理解することが難しい。	
・ 人とどのようにかかわったらよいかわからない。	
行動観察等	
・ 情緒・行動：	気になることがあると、気持ちを切り替えて行動することが難しい。
・ 対人・社会：	からかわれたり、冗談を言われたりしやすい。 嫌なことを断るのが難しい。
・ 認知・言語：	言葉はやや不明瞭で聞き取りにくい。 聞き手の期待する答えから少し違った答えをする。
・ 運動：	反応速度はやや速い。 誤って体得したことを直すことが難しい。

中して課題に取り組む」のそれぞれの短期目標が達成できた。

（2）A児の母親

A児は授業や家庭学習において意欲的に取り組む時と、ぼんやりしている時の差が大きかった。特に家庭学習においては、基本的な生活習慣が身につけていないこともあって自分から進んで取り組むことが困難であった。

母親は、学校から出された宿題についてA児に声かけしたり、一緒に取り組もうとしていたりしたが、A児の気分によってできる時とできない時があった。その様子について母親は詳しく連絡帳で筆者に知らせてきた。

筆者はその知らせに対して、連絡帳で対応法を示した。

Fig4 は、その一例である。

母親の連絡帳にはA児が夏休みの宿題として出された読書感想文やその他の作文を完成させるのが大変だったという内容が書かれていた。そのことについて筆者は、A児が次回作文に取り組む際に、書く手がかりとなるポイントをあらかじめ①、②、③・・・というように紙にかいて示してみてもどうかと母親に提案した。しばらくして母親から改めて学校から出された自由課題の作文についてA児の取り組みの様子を知らせてきた。そこには、A児が書いた作文と母親が作文の手がかりとなりそうなヒントを3つ紙に書いたものが連絡帳に同封されていた。連絡帳にはA児が“賞”をとるつもりでいるほど書き上げた作文に対して自信を持っていること、以前取り組んだ作文より文章が上達しているように母親が思っていることなどが書かれていた。

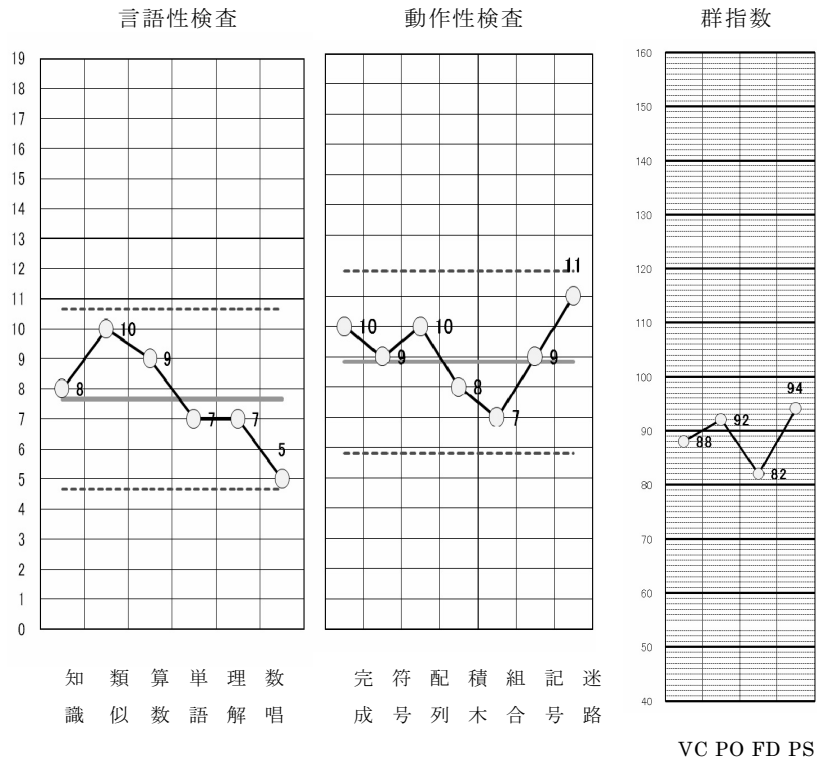


Fig 3 B児 WISC-IIIの結果 (14歳5ヵ月)

この取り組みの様子を知った筆者は、個別支援の時間にA児に最後まで頑張って作文を完成させたことを褒め、母親に対しては連絡帳で母親の手立てについてよかったところを記した。A児が作文を書くことができたのは、母親が手がかりとなるヒントを紙に書いて示したこと、ヒントの内容がA児にとってわかりやすくシンプルなものであったこと、ヒントを3つに限定したことが効果的であったと伝えた。

その後、母親から自身のA児に対する手立ての効果についてコメントはなかったが、A児が文章を書くことに自信をもつようになったと報告があった。

以上から連絡帳を介して筆者が作文に関する対応法を母親に示したことで、母親はA児にとってわかりやすい手立てをすることができた。

(3) B児

主訴、行動観察、検査結果などから、長期目標、短期目標ならびにその目標を達成するための手立てを設定した (Table4)。B児の支援内容はソーシャルスキル学習にした。

B児の主訴や母親の悩み、困っていることに「人の話を聞いて理解することが難しい」「人とどのように関わったらよいかわからない」「状況理解が難しく、

不適切な発言をしてしまい周りにいる人とトラブルになる」などがあった。B児の担任と学年主任はB児とその周りにいる生徒がトラブルになった時、その都度、お互いの言い分を聞いて丁寧に対応していたが、それでもB児は場面状況を理解することが難しかった。

そこで話を聞いて物事を理解することが苦手であるB児に対して個別支援では、手立て①のようにソーシャルスキル絵カードを使うことにした。絵カードは、物語が3枚の絵から構成されていた。まず、絵カードがどんな状況を表わしているか筆者が問いかけし、B児が答えた。その後、絵カードに出てくる人物がどのように振る舞えばよかったのかB児が考え、そのことについて筆者と話し合った。

また、B児は困難な状況になると、気持ちのコントロールが難しく、ひどく落ち込んだり、物事を悪く考えてしまったりする傾向もみられた。そのような時は「何も楽しいことはない。」「いつも悪いことばかりおきる。」と話し自信がない様子だった。そのため手立て②のようにワークシートを用いて、怒り、悲しみなどの気持ちが起きた時、どのように考えたり、行動したりすればよいのかについての話し合いもした。

B児の話を聞いて筆者がワークシートに書き込み、

Table 3 A児 学習姿勢づくり

内容	
長期目標	◇ 意欲的に学習できる。
短期目標	◇ 与えられた課題は最後までする。 ◇ 注意・集中して課題に取り組む。
支援期間	・2年生10月～3年生11月、週1回、20分程度
手立て	① A児が得意な学習（漢字、地理）を入れる。 ② 課題に対するヒントを用意した。 ③ 学習予定表を提示する。 ④ 1つの課題の量を少なめにする。

Table 4 B児 ソーシャルスキル

内容	
長期目標	◇ 人とのよりよい関わり方を習得する。
短期目標	◇ 視覚的情報から、5W1H（いつ、どこで、だれが、どのように、どうしたか）を話すことができる。 ◇ 困難な場面に出会った時の気持ち（怒り、悲しみ、など）を想起し、その時どうすれば気持ちが落ち着くのかを考えることができる。
支援期間	・2年生10月～3年生11月、週1回、20分程度
手立て	① ソーシャルスキル絵カードを用意する。 ② ワークシートを使う。

それをB児に提示しながら話をすすめた。B児はワークシートに書き込まれるのを見ながら自分の気持ちについて振り返った。これを繰り返すうちに、次第に「自分の好きな歌を書いたノートをみると気持ちが楽になる。」「この本を読むのが楽しみ。」と話すようになり、自分なりに気持ちをコントロールするための対応法にも次第に目が向けられるようになった。

以上のような手立てをすることでソーシャルスキル学習に関して「視覚的情報から状況を話すことができる」「どうすれば気持ちが落ち着くのかを考えることができる」のそれぞれの短期目標が達成できた。

（4）B児の母親

中学2年生の2学期中頃、B児は自分の将来について「自分と同じ立場にいるような人を助けたい。福祉の仕事がしたい。」と話していた。しかし、他の多くの中学生がそうであるように、当時2年生だったB児は、卒業後の具体的な進路先については考えていなかった。

母親はB児が福祉の仕事につきたい、ということは

知っていたが、卒業後から仕事につくまで、B児がどのように過ごしていけばよいのか見通しをもつことができず、漠然とした不安を抱えていた。

母親は親の会に所属していた。親の会では中学校卒業後の進路先についての情報を会員に提供していた。母親はB児が中学2年生の12月頃から会員と高校見学をし、B児にあった進路先を探していた。

その様子について、母親は連絡帳で筆者に伝えていた。さらに、「何か、進路先について情報はありますか。」と求めていた。筆者は学校のコーディネーターに相談した。コーディネーターは特別支援教室の担任であったため、ニーズのある生徒達の進路先についての情報をたくさんもっていた。コーディネーターは情報の中からB児に合うような進路先を探し出し、その1つとして高等専修学校をあげた。

コーディネーターから得た情報を筆者は母親に連絡帳で伝えた。情報から母親は、高等専修学校を見学してみたいと話し、1回目は母親が4月に、2回目はB児と一緒に8月に学校見学へでかけた。見学先で、母

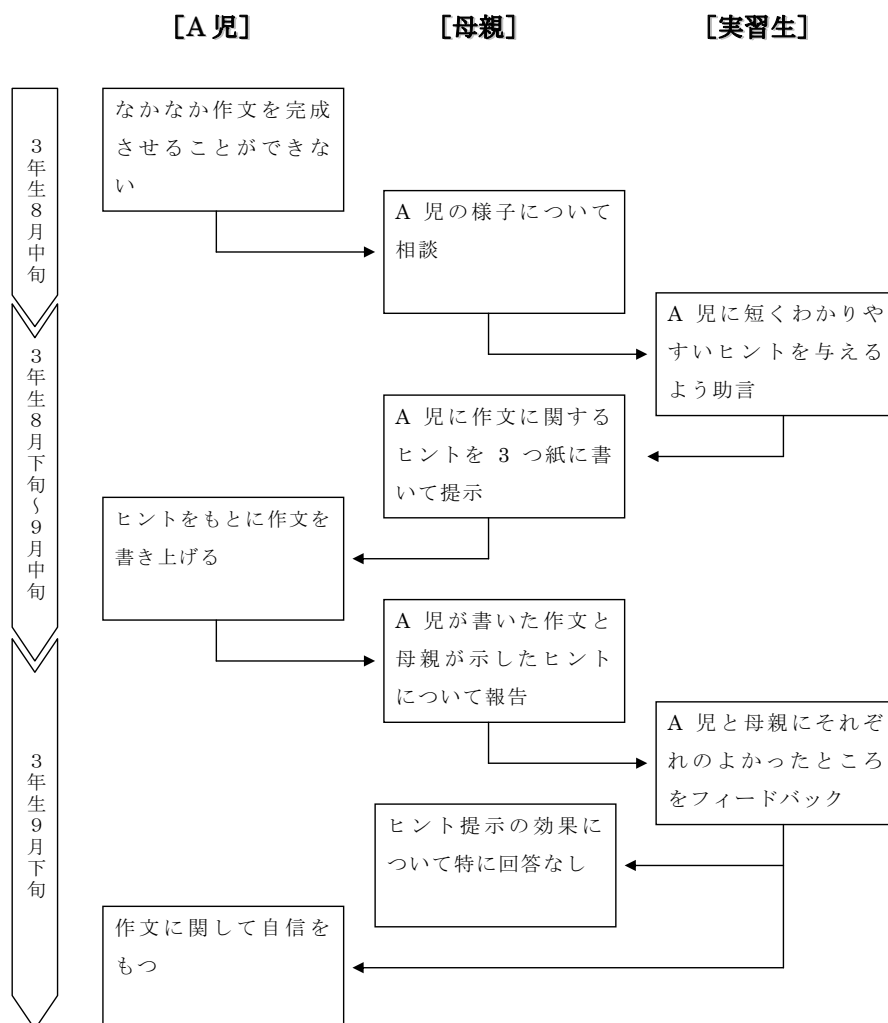


Fig 4 A児の母親 作文に対する手立て

親は学校が少人数で一人ひとりであった指導をしていること、就労支援が充実していることなどの説明をうけ、B児に合った学校であると感じた。またB児も実際にものづくりをしたり、そこに通う生徒達の姿をみたりして、この学校に行きたいと話した。

見学の様子について母親は連絡帳とメールで筆者に報告し、その後定期的に進路について母親と情報交換した。また、個別支援教室でもB児と進路について話す機会をつくった。

この取り組みにおいて、母親が必要としている情報をコーディネーターと筆者が協力して提供したことで、B児と母親が進路への見通しをもつことができたようになった (Fig5)。

4. 個別支援教室、家庭、学校の連携

関係者会、チーム会議の構成員と目的、内容について

では、Table5、6に示した。

A児、B児の個別支援は、2年生の10月から開始した。個別支援については、主に母親からの要望が強く、教師の中には「A児、B児のような生徒は、(通常学級の)クラスの中に他にもいる。なぜ、彼らだけが、個別支援を受ける必要があるのか。」という疑問を持つ人もいた。

そのため、A児、B児の特性と個別支援の必要性について理解を促そうと、筆者とコーディネーターが関係者会 i を設定し、アセスメント結果と個別支援の目的について報告した。

さらに、A児、B児は個別支援だけでなく通常学級においても支援が必要なことから、筆者とコーディネーターはA児、B児に主として関わる学年教師の意識も高めたいと考えた。そこで、A児、B児の通常学級における課題について学年教師から聞き取りを行い、そ

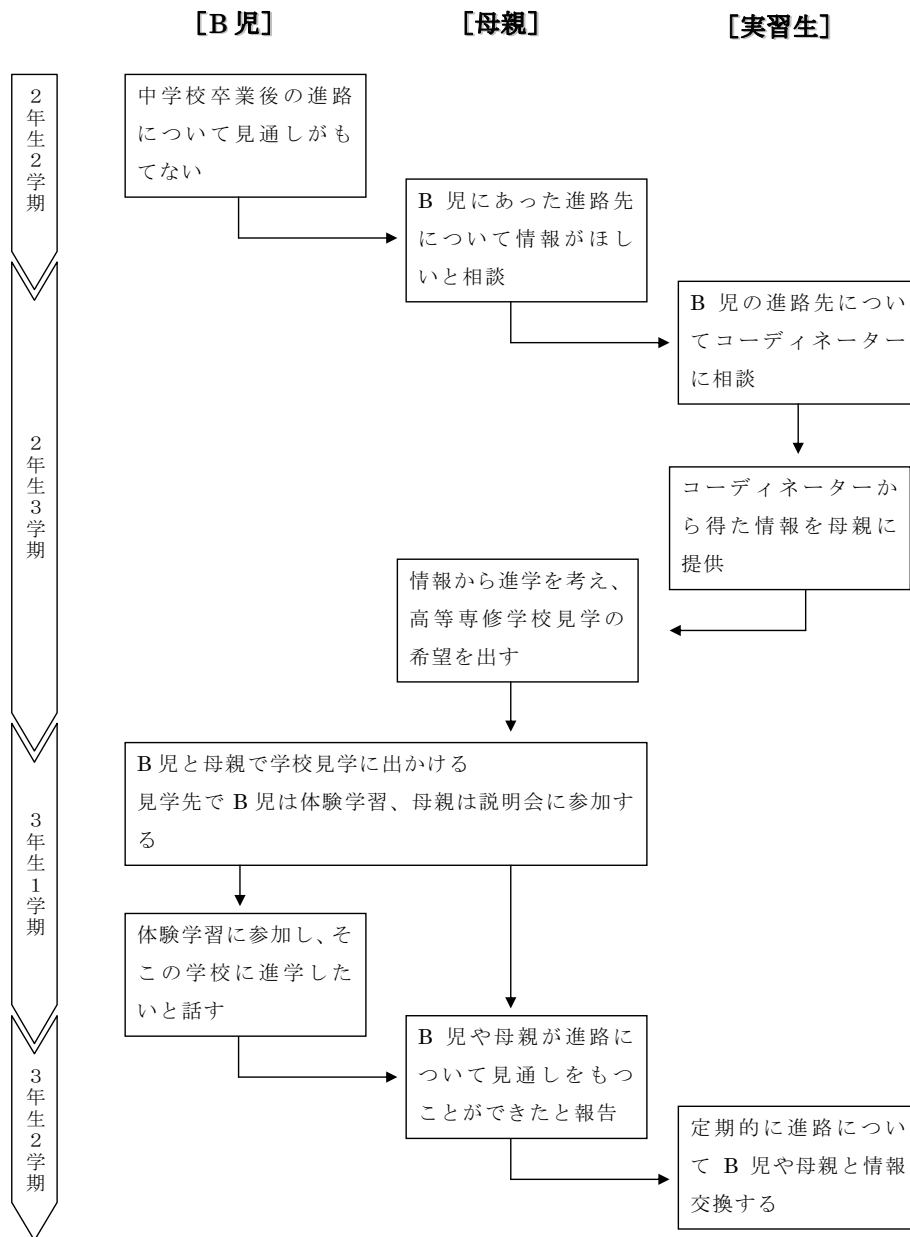


Fig 5 B児の母親 進路に対する手立て

れをもとに共通理解を促そうと、関係者会 ii を設定した。

関係者会 i では、アセスメント結果をもとにした話し合いであったが、WISC-III、K-ABCなど通常学級教師には聞きなれない言葉も多く、理解することが難しい様子であった。関係者会 ii では関係者会 i の課題をもとに実際の通常学級での A 児、B 児の様子について話し合ったため、教師たちにとっても身近な問題として捉えることができ、課題意識も高まった。

関係者会 iii は、関係者会 ii の情報をもとに、それまで通常学級で配慮する具体的な方針がなかった A 児、

B 児について、個別の指導計画作成に向けて話し合い、課題の整理をした。

一方、チーム会議について当初は、A 児、B 児について課題を指摘するにとどまっていたが、次第に教師や母親が、「〇〇してみたら、△△という反応がかえってきた。」と具体的な対応をした結果について話ようになってきた。これは、巡回教育相談員や専門家が A 児、B 児の課題に対して、教師や母親に「その時、どのように対応されましたか?」「対応された後、どのような反応がかえってきましたか?」と詳しく聞いたり、課題について「こういう方法もあります。」と

Table5 関係者会、チーム会議の構成員と目的

会議名	構成員	目的
関係者会	コーディネーター、 学年主任、担任、 教科担任、大学教員、 実習生	・ アセスメントに基づいた A 児、 B 児の特性理解の啓発や対応法 の提案
チーム会議	母親、 巡回相談員、大学教員 コーディネーター、 学年主任、担任、 教科担任、実習生	・ 家庭や学校における A 児、B 児 の課題整理と支援方法について

Table 6 関係者会、チーム会議の内容

日程	会議名	内容（AはA児、BはB児）
10/10（火）	チーム会議①	A：持ち物、提出物について B：気持ちのコントロールの仕方
2/21（水）	チーム会議②	A：友達関係について B：視覚的な支援方法について
3/19（月）	関係者会 i	アセスメント報告
6/6（水）	チーム会議③	A：進路について B：病院の検査結果の報告
6/18（月）	関係者会 ii	支援方法の整理
6/27（水）	チーム会議④	A：授業中の様子について B：進路について
9/28（金）	関係者会 iii	個別の指導計画案作成に向けて とA児、B児の課題整理
	チーム会議⑤	A：授業中の様子について B：進路について
11/29（木）	チーム会議⑥	A：学習への取り組みについて B：ストレス発散法について

伝えたりして具体的な手立てについて話合ったからと
考えられる。

IV. 考察

個別支援教室による手立ては、A児、B児の認知の
特性をふまえたもので、一斉授業では難しく、個別支
援だからこそできたと考える。しかし、大石（2005）
が指摘するように、子どもと学級の学習レベルの間に
差があると、個別支援と学級での指導が互いに無関係
になりがちで、個別支援での子どもの努力が学級の一
斉授業や試験には反映されない、などの課題もあげら
れる。

これについては、個別支援で何をするか、通常学級
でどこまで個別に配慮するか、生徒はどちらの支援に
より大きなニーズをもっているか、それらを把握しな
おすことで、より一層個別支援教室における支援の効
果があがると考えられる。

母親については連絡ノート、メール等を通して、具
体的な方法を示したことで母親は見通しと安心感をも
って、A児、B児に接することができた。生徒だけで
なく保護者も常にサポートできる体制が必要である。し
かし、保護者のはじめの相談窓口は学級担任となるが、
それをすべて担任に任せるのは大きな負担となる。そ
のため、特別支援教育コーディネーターや今回のよう

な外部機関等が相談窓口となることで保護者の相談を随時受け付けることができる。その際には相談内容を後から担任に報告し、情報を共有していくことも重要である。

中学校教師の特別支援に関する意識については、関係者会でもみられたように課題意識は高まったが、依然としてA児、B児への具体的な対応法を実施するまでには至らなかった。

これについては具体的に支援を考えている事例を基にした事例検討会等、演習形式の研究会を開いたり、生徒の実態把握のために、各教師がチェックリストやワークシートを用いて、実際に書いて情報を整理し共有したりする工夫が必要である（笹森、2005；白石、2007）。また、日々行っている授業について学習教材の工夫、場の設定、展開の工夫、全体指示と個別指示、板書等を見直すような教科担任の交流も有効であろう。

チーム会議に関しては具体的にどのように対応したかについて教師、母親が話すようになった。これについては巡回教育相談員や専門家が1つの事例について具体的に丁寧に聞き取りを行ったからと考えられる。

さらにコーディネーターが母親や教師達から聞き取ったことを一覧表にまとめたことも、会の内容が明確になり進行がスムーズになった。これは、関係者会の課題にもあったように、白石（2007）が提案した生徒に関する情報を文書で整理して提示していたためと考えられる。

最後に、関係者会、チーム会議に共通して重要なことは、会を定期的で開催できるよう年度当初計画しておくことである（坂本、2007）。中学校教師は授業の他、部活動、生徒指導、進路指導等、さまざまな場面で対応に追われている。そのような状況の中で、問題が起きた時に会をもつのは、非常に困難である。時間を確保し、構成員や会の目的、内容を明確にすることが、校内体制づくりに不可欠であろう。

引用・参考文献

- 干川隆（2005）校内支援体制と支援の可能性．特別支援教育，16，41 - 46.
- 北原敬蔵（2005）情緒障害通級指導教室における指導の実際中学校における指導．特別支援教育，16，47 - 52.
- 坂本昭生（2007）特別支援教育を中心に据えた学校経

- 営計画．特別支援教育の実践情報，NO.112，8-9.
- 大石敬子（2005）効果ある支援とは－学習指導の立場から－．LD 研究，第14巻 第1号，11-15
- 大阪LD（学習障害）親の会（2006）「おたふく会」会報「おたふく」，134
- 笹森洋樹（2005）学校全体で支援体制をつくる－教育委員会の立場から－．LD 研究，第14巻 第1号，49-56
- 白石高士（2007）やるべきことを明確にして、順序よく取り組もう．特別支援教育の実践情報，NO.114，16 - 17.