



図2 教育支援方法の検討

3 園・学校・保護者へのフィードバック

専門家チーム委員会で検討された判断は最終的に園・学校と保護者へフィードバックされる。

フィードバックするに当たっては、専門家チーム委員会にて話し合われた判断や、前述した専門家チーム委員会後の打ち合わせにて再度検討され、より実態に即した支援方法等を報告する。

園・学校側には、書面にて報告を行う。この文書は、専門家チームが作成し、当該園・学校を巡回相談した担当者か、特別に関わった相談員等が報告する。以下に一例を載せる。これは、実際に使われている報告書から再構成したもので、実在する幼児・児童・生徒のものではない。

専門家チーム委員会の判断と意見

会議開催日

2006 / /

会場

第 回専門家チーム委員会の判断と意見

会議参加者

Bさんについて

① 園・校のニーズ

主訴

②見立てと判断について

判断

判断の根拠

活動に参加しやすい条件

- ・ 自分でやると決めた場合は、実行できる。
- ・ 興味のある活動には、一度離れても自分から戻る。
- ・ 緩急のある活動、明確な活動には、参加しやすい。

活動に参加しにくくなる条件

- ・ 指示や促しの声かけに対しては、拒否から入る。
- ・ その時、その場の刺激に左右されてしまう。
- ・ 被害感が強く、他者からの関わりがきっかけになって、攻撃的になることがある。
- ・ ほめの言葉は増やす。
- ・ 本児のいいところ、またその点が発揮できるような条件を探す。
- ・ 自立につながるような要求を引き出し、指示理解、遵守の力を伸ばす。
- ・ こちらとしてやってほしいことを、本児からやると決めたように仕向ける。

○ 集団の中で配慮したい点

- ・ 余計な刺激が視界に入らないようにする。
- ・ 何をどこに置けばよいかを目印などで明示することで準備の時間を短くし、何もせずに待つ時間を短くする。
- ・ 合図や手がかりを増やし、目当てをはっきりさせて一緒に行う。
- ・ かんしゃく・混乱をしたときは、別室対応をする。

以上の点を基にして、次のような支援案が挙げられた。

○ 個別的に配慮したい点

- ・ 本児が後追いするくらい関係を深める。
- ・ 本児の文化を理解し、そこに付き合う。ただし、はじめと終わりのコントロールは教師が行う。
- ・ 指示の声かけはできる限り減らす。

保護者に対してのフィードバックは、継続相談をしている等、その園児児童生徒にもっとも関わりの深い人物が基本的には行う。たとえば、コーディネーターである場合もあれば、教育センターの相談室に定期的に通っていたのであれば、その相談員である場合もある。いずれにしても、それまでに保護者と何度か面談をし、関わりを深めた人物が適当である。

以上のようにフィードバックを行った後も、教育支援検討班が集まり、その後の経過を報告し合い、支援方法についての再評価を行う。実践した支援が効果的であったか否か、新たな課題は何か等、再度検討する。

VI 学校での取り組み

1 専門家チーム委員会を利用したAさん

前節では専門家チーム委員会が学校からの提出書類、巡回相談での観察記録・報告、園・学校関係者からの報告等にもとづき協議の上、当該園児・児童生徒がLD等であるか否かを判断し、LD、ADHD、高機能自閉症等に対する望ましい教育的対応の在り方を検討する過程、そして、専門家チーム委員会での協議結果を市教育委員会を通じて、園・学校、保護者へフィードバックするまでを述べた。

本節では、フィードバックを受けて学校ではどのような教育支援を行ったか具体例をあげて述べる。

なお、ここにあげる事例の支援対象となった児童（Aさん 小学校）については、保護者の了解は得ているが、個人のプライバシーに配慮し、支援内容に差し支えない部分について一部修正を加えてある。

(1) 専門家チーム委員会でのAさんの状態の判断

専門家チーム委員会でのAさんの判断は次のようなものであった。

『「学習障害」特性を有し、背景に「注意欠陥・多動性障害」の不注意優勢な因子が関連している可能性がある。』

Aさんが学校生活を送る上での困難さは、次のようにまとめられた。

- ① 注意力を働かせるところに課題がある
- ② 基礎的な習得力や表出力に課題がある
- ③ 空間を上手に使えず整理整頓が難しい
- ④ 仲間に加わり、自分から働きかけることが難しい

また、Aさんのもつ良さとして、以下の点が指摘された。

- ⑤ リラックスして関わることができる活動場面であれば、友達同士でのやりとりをすることができる。
- ⑥ 聞いたり読んだりして入力された言語情報を適切に把握することができる。

上記のうち①②は学校で学習を進めていく上での課題として、学級担任が支援したいと考える（ニーズが高い）項目であった。また、③④は、保護者の願いが強い（ニーズが高い）項目であった。

(2) Aさんへの支援

専門家チーム委員会からのフィードバックを受けて、Aさんへの具体的支援を学校で取り組むこととなった。フィードバックの中には教育支援検討班から示された具体的支援案も提示されている。具体的支援は学級の中で行われその支援実行者は学級担任を中心とする場合も多い。このフィードバックにより、学校や学級担任はAさんの状態への理解やAさんにある困難さ、あるいは得意な部分、強さについての理解が情報共有される。そのため、学級担任が日常の学級指導で実行可能な支援行動を計画する際に、学級担任ならではのアイデアや工夫を活かしやすくなると考えられる。つまり、支援仮説が共有化され一致しているので、様々な場面での支援に一貫性が保たれる効果があると考えられる。

Aさんの課題と考えられる上記①～④について学校での具体的支援を以下にまとめる。

① 注意力を働かせるところに課題がある

課題の取りかかりの際に、担任が近くに寄り・軽く肩に触れる等の活動のきっかけとなる合図を出し、課題や作業開始の手がかりを示す。これにより、学級担任は最小限の自然な指示でAさんに行動のきっかけを示すことができる。そのため、Aさんは教室の前方の席になることが多い。視力の問題や前方の席を希望する児童もいて、学級内で座席が固定されることが不自然ではない状況になっている。



② 基礎的な習得力や表出力に課題がある

次の日の予定や持ち物、その日の宿題を記入する連絡帳は、小学生の生活にとっては欠かせないものである。そこで、連絡帳に的をしぼりAさんと担任で「促されなくても連絡帳を書き上げたら、恐竜のシールを貼ってもらえる。」こととした。その結果、意欲的に連絡帳を書き上げるようになった。この自発的行動が一週間続いたところで、この約束に「連絡帳の枠線の中に字をおさめる」を加えたところ、連絡帳を書き上げることまでもが困難になった。そのため、行動目標を再評価し、元の約束のレベルに戻すことで再び意欲的に取り組めるようになった。

写真1 片づけボックス

③ 空間を上手に使いえず整理整頓が難しい

学習後の学用品の収納、給食後のナプキン・箸等を収納せずに外遊びに出かける、等が日常的に見られた。学用品の収納は、片づけボックス（A4サイズのファイルがそのまま入る厚さ12cmほどのプラスチック製のポケット型箱：写真1）を机横に設置し、1授業時間ごとに終了時にその中へ学用品を一時収納することにした。片づけボックスは学級の児童全員に提案し、必要だと申告した児童は誰でも用意することにした。学級の38人中、Aさんを含む5名が使用希望を出し、利用することとなった。また、学級の生活のルールを、「授業時間が終了した時点で、学用品の収納ができた児童からそれぞれ起立し、全員が起立し終わったら日直が授業終了の号令をかける」ことに変更。周囲の行動をモデルに学習後の学用品収納ができるようになった。また、給食後は、食事を共にする班員全員がナプキン・箸等を収納し終わったら「ごちそうさま」を班ごとに行えることに変更、給食用具の収納忘れは皆無となった。

週末、金曜日の帰りの学級活動には、学級の全員が机の中の引き出しをチェックし、忘れ物や引き出しの整理を自己確認できるようにした。

こういった、周囲の級友からの直接的（声かけにより促すこと）・間接的（周囲の級友が行動モデルとなること）な支援は一種のピアサポート（友だちどうしの支援）として機能した。

④ 仲間に加わり、自分から働きかけることが難しい

以前から続けていた、午前中の「20分休みの時間」での学級遊び（半構成化された学級全員による遊び：児童はクラスレクと呼び、児童の係りが中心になって遊びを企画・実行する）の中で、遊びのレパートリーと友だちとのコミュニケーション場面を増やしている。

また、保護者から提供された、家庭場面での活動を映したビデオでは、驚くほど活発に他者とやり取りをするAさんの姿が映し出されていた。そのことから、学校生活でも自信を持って生活し、映像の中の姿が学校でも発揮されることが最終の目標であることが担任と保護者で確認された。

(3) 保護者との協力

保護者と学級担任は日常的に情報交換を行っていた。また、保護者とコーディネーターは1～2月に1度情報交換を行っていた。保護者は、様々な工夫でAさんの支援を行っていた。保護者と学校が情報交換をすることによって、支援の一貫性が図れた。Aさんの課題①、②についての支援も、保護者は家庭内で工夫している（ドリルや学習教材の工夫）が、ここでは③について、保護者の行った支援を述べる。

③ 空間を上手に使いえず整理整頓が難しい

金曜日は、学用品（学校で1週間で使用した物）点検日とし、帰宅後保護者とAさんは学用品チェックを行っている。普段、片づけボックスに入れたままの学用品も金曜日には確認しながら収納している姿が見られる。学級担任が援助することなく収納できている。これは、ボックスの効果も考えられるが、保護者とAさんの約束（金曜日は学用品チェックの日）がうまく機能していることが大きかった。

家庭での身辺処理はルーチン化（一連の手順を明確に示すこと）され、保護者が工夫して作製したチェックカード等を利用し取り組んでいる。チェックカードは、家庭内の行動単位に何枚かに分けられ（例「朝のチェック」「時間わり調べ：あしたの準備」「宿題したあとのかたづけ」等）作成されている。時間内で行う等の目標を決め、成功時にはポイントがたまるようになっている。ポイントは一覧表で行動あたりの単価や成果が確認できるようになっていて、このポイントをためると以前から欲しがっている「恐竜の模型」が買ってもらえることになっている。保護者はできたことをほめ、Aさんにもその積み重ねが分かり、目標を持って取り組めるように工夫されている。家庭で保護者が行っているこれらの支援は、手順が複雑になり手がかりが不明確だと行動に移りづらいというAさんの特徴をおさえた支援である。このことにより、Aさんの自発的に行動を開始する力や見通しを持って行動する力、手順を追って正確に行動する力を高めていると考えられる。

2 支援のふり返りと再検討

Aさんの支援経過については、その4月後に行われた専門家チーム委員会において報告された。そこでは、Aさんのその後の様子が報告され、保護者とともに子どもの理解・支援を創造する重要性が確認された。また、専門家チーム委員会での協議結果がフィードバックされることにより、学校や学級担任はAさんの状態への理解やAさんにある困難さ、あるいは得意な部分、強さについての理解が情報共有される。そのため、支援仮説が共有化され一致しているので、様々な場面での支援に一貫性が保たれる効果があると考えられる。

一方で、「校内における特別支援教育体制の構築に関すること」「個別の指導計画の作成・実施・評価及び個別の教育支援計画に関すること」「少人数指導や個別指導等ティーム・ティーチングの活用」等、校内で解決すべき課題も山積している。しかし、「まず、できることから始める」ことで、少しでも教育的に固有のニーズのある子どもが豊かな学校生活を送れるようになることを願っている。

VII 研究の成果と今後の課題

本研究の成果と今後の課題として、以下の2つの観点に分けてまとめる。

1 平成18年度のモデル事業について

平成18年度「特別支援教育専門家チーム委員会」のモデル事業として、まず市内小中学校を3つのブロックに分け、これに幼稚園・保育園を加えた4つのブロックで、それぞれ重点園・学校をモデルとして定めた。モデル園・学校での取り組みとして、モデル各小中学校では、実際にそれぞれの学校を会場として専門家チーム委員会を行った。また、第6回中央ブロックのケースでは、所沢市立教育センターを会場とし、他市町村との連携を視野に入れ、近隣の市町村教育委員会に参加の案内を出し、専門家チーム委員会を行った。専門家チーム委員会後は、本研究部員が、より具体的な支援について検討し、各園・学校及び保護者にフィードバックした。この専門家チーム委員会には、モデル以外の周辺各園・学校の特別支援教育コーディネーターが参観し、具体的な事例を研修する場となった。

成果としては、モデル以外の園・学校のコーディネーターに、委員会を実際に見てもらうことにより、どのように機能するのか等、専門家チーム委員会の実際が理解されたことである。その中で、自校の子どもを是非取り上げてもらいたいので、どうしたら委員会を開けるのかという声も出てきており、来年度からの活動につなげていきたい。

また、本研究でモデルとなった重点園・学校の成果は前章に記述されているが、これらの成果が市内に浸透し、特別支援教育に目を向ける教職員が確実に増加した。専門家チーム委員会と各園・学校との支援接続については第IV章で詳説したが、専門家チーム委員会開催はあくまで各園・学校における特別支援教育の一部分であり、園・校内支援体制づくりの重要性が認識されるようになった。

今後の課題としては、各園・学校でさらに特別支援教育についての充実が図られるよう、本研究部で取り組みやすい方法等を検討していくことである。

2 「特別支援教育専門家チーム委員会」について

本紀要にある平成18年度委員会を開いたモデル園・学校の事例を見ると、成果としては、以下の3点があげられる。

- ① 子どもの園・学校生活が豊かになったこと（生活の質的向上）
- ② 医療機関や学識経験者と連携がとれ、より専門的な支援を受けられるようになったこと（他機関との連携）
- ③ 子どもの情報を共有することで、教職員間にチームで対応する意識ができたこと（園・校内の支援体制の充実）

課題としては、専門家チーム委員会を開き、より専門的な支援を検討するためには多くの時間がかかり、そのためたくさんのケースを扱うことができないことがあげられる。



第1回所沢市特別支援教育専門家チーム委員会

参考文献

文部科学省（2004）「小・中学校におけるLD(学習障害), ADHD(注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」

文部科学省 通知等 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm

埼玉県教育委員会(2006)「チームワークで支援しますーLD・ADHD・高機能自閉症等と思われる児童生徒の理解と支援のためにー」教師のための指導資料・その3

埼玉県立総合教育センター（2004）「一人一人の教育的ニーズに応じた支援の在り方に関する調査研究」埼玉県立総合教育センター研究報告書第295号