

特別支援教育に関わる校内支援体制の構築

－私立小学校における事例的研究－

中西 隆英

Establishment of an in-school support system related to special needs education
-A Case Study in Private Elementary School-

Takahide NAKANISHI

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第5号 (2023年1月)

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.5 (January 2023)

特別支援教育に関わる校内支援体制の構築—私立小学校における事例的研究—

中西 隆英

(ノートルダム学院小学校)

Establishment of an in-school support system related to special needs education

—A Case Study in Private Elementary School—

Takahide NAKANISHI

2022年6月6日受理

抄録：本研究の目的は、特別支援教育の取組が遅れている私立小学校における校内支援体制を構築し、授業の実践を行うことで、「特別な配慮を要する児童」に対してどのような教育効果がみられるか、その他の機能面について焦点を当てて検討することである。またそれらの分析を通して、私立小学校における校内支援体制の在り方について考察を行った。その結果、校内支援体制を構築し、特別支援教育を実践していく中で、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」に対する支援を複数の教師で対応したことで、担任の困り感は低減することが明らかになった。今後、私立小学校の担任が、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」の特性の理解を深め、担任のみでなく、学校全体として支援を行い、他職種連携をしながら、インクルーシブ教育システムの構築を目指して、実践を行っていく必要性を問うことができた点において、本研究の意義があったと考える。

キーワード：気になる児童、私立小学校、特別支援教育、校内支援体制の構築、インクルーシブ教育

I. 問題と目的

2007年4月より始まった特別支援教育は、15年が過ぎ、学校現場では教育的配慮が行われるようになった。社会においても、雇用機会の均等化や障害者の積極的な採用を奨める企業努力も見られるようになり、情勢の変化を感じる昨今である。現在は、地域包括支援やインクルーシブ教育が推進されるようになり、共生社会の形成に向けて、社会は進んでいる。

このような背景において、特別支援教育が取り組まれるようになり、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」の特性を教師が少しずつ理解するようになり、環境整備がなされるようになった意義は大きいといえる。

田部・高橋(2012)は、「特別な配慮を要する児童」の実態把握に関する調査研究は公立学校に関するもので、国立および私立学校の教育的支援を必要とする児童等の実態や支援に関する先行研究は極めて少ないことを指摘している。特に私立小学校については、文部科学省の特別支援教育体制構築状況調査以外は皆無である。私立学校における特別支援教育は、国・行政レベルでの対応も大きく遅れ、各校の自助努力に任される傾向がある(田部・高橋：2014)。さらに、特別支援教育は、国公立の区別なく実施されるべきであり、特に義務教育段階の私立小学校において特別支援教育の体制構築を図ることは課題であると述べている。

八島・梅永(2016)によると、私立小学校では、担任が「児童の学習・生活の両面の全責任を負う」という雰囲気があり、良くも悪くも「担任王国」であったため、児童指導の主なもの「注意・説得・叱責」の範疇であったと指摘している。私立小学校に通学する児童は、入試により選抜されて入学する。学校方針を遵守し、様々な行事を行うにふさわしい児童であるという前提のもと入学が許可される。そのため、学校としては、規律を守り、学業を行うことができる力がある児童である、という前提がある。保護者においては、認められた家庭であり、児童であるという自尊感情が強くある。

しかし、少子化と共に、私立小学校において、入学者獲得に向けての過当競争が行われることになってきた。これらの背景から、多様な特性をもった児童の教育を担うこととなった。これまでは、私立小学校では、「特別な配慮を要する児童」が入学してくることを想定せずに、長年にわたって入試選抜制度を行ってきた。そのため、これらの児童

に対する適切な支援を行うことを想定していなかったことが、特別支援教育の取組が遅れた要因ではないかと考えられる。このような私立小学校の環境の背景は、指導にあたる教師の意識へも影響しているものと考えられる。他にも、特別支援教育の取組が遅れている一因として人事交流がないことが考えられる。私立小学校では、人事交流の機会は少なく、退職者の欠員補充による採用が不定期で行われている。私立学校の教師は、長らく同じ学校に勤め、その経験と実績により学校教育に寄与しているという強い自負を持ち、教育現場に携わっている者が多いと思われる。したがって、新しい風が流れにくい風土がある。また、他校を含めた教師経験年数よりも、当該校のみの在職年数を重視したコミュニティを形成しやすい土壌があることは八島・梅永(2016)の指摘にもあり、否めない事実である。長らく勤めている教師の経験が、教師間の考えとして定着しており、新しい教師の考えが取り入れられにくく、多様に変化する時代のニーズをとらえがたい原因となっていると考えられる。この背景が、特別支援教育の取組が遅れている要因であると予想される。

また、一ノ瀬・高橋(2017)は、私学は、各校の建学の精神や教育理念に基づく独自性が尊重されており、教育行政の動向の影響を受けにくいという特徴があることを指摘している。そのため、学校独自の人格を育てる教育が、特別支援教育に代わるものとしてとらえられている。その教育理念に賛同した家庭の、なおかつ入試により一定の学力を有する子どもたちが、選ばれて入学してくる。そのため、子どもたちの多くは予め家庭で事前に学習を始めており、担任教師は少なくとも学習面ではある一定水準以上にあることが想定される子どもたちの集団を指導してきているため、多様な特性を持った児童の教育に対する対応が遅れたことが予想される。このような環境の中で、指導にあたる教師の特別支援教育に対する意識の低さが、校内支援体制の構築を遅らせることに大きく影響しているものと考えられる(八島・梅永, 2016, 2017)という先行研究と合致する。

以上のような背景を踏まえ、特別支援教育の取組が遅れている私立小学校を研究対象とし、校内支援体制を構築し、担任教師への支援と「特別な支援を要する児童」や「気になる児童」への支援を実践することが不可欠であると考え。校内支援体制を構築することで、一人ひとりの教師が、「気になる児童」に対する認識を持ち、さらに、校内における支援体制が整うことで、他と協働した支援が可能になると考える。また、校内支援体制を構築することで、「気になる児童」に対して、担任以外の教師や保護者、他職種専門機関などと連携して支援をしたり、教師へのコンサルテーションをしたりするなどの効果的な支援を行うことができると考える。

そこで本研究では、特別支援教育の取組が遅れている私立小学校における校内支援体制を構築し、実践を行うことで、「特別な配慮を要する児童」に対してどのような教育効果がみられるか、その他どのような機能面について焦点を当てて検討を行う。またそれらの分析を通して、私立小学校における校内支援体制の在り方について考察する。研究の方法としては、関西圏にある私立小学校を事例として取り上げ、そこにおける校内支援体制の取組について報告することとした。尚、筆者は特別支援コーディネーターとして携わった校内支援体制の構築に関する事例的研究である。

II. 校内支援体制の構築の目的

1. 校内支援体制の構築に向けて

校内支援体制の構築にあたり、研究対象校(以下、該当校)の教師の多くは、特別支援教育を取り入れることに対して消極的であるため、慎重に進められた。一ノ瀬・高橋(2017)は、私学における特別支援教育は各校の自助努力に委ねられているため、立ち遅れの状況が明らかになることと、立ち遅れが解消されることの間には大きなギャップがあるため、私学における特別支援教育の体制整備の具体的な実践事例を通じて、体制整備の成果や課題を明らかにしていく研究の必要性を指摘している。そこで、これまで該当校で行われてきた担任教師の裁量で「特別な配慮を要する児童」への対応が行われているケースを拾い上げ、そのケースを共通認識し、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」に対して、個別指導を行う前に、学級の中でできる限りの配慮を行う形で実践するという学校長の意向に基づいて、支援体制の検討がなされた。

その上で、学校長より学校経営方針の中に特別支援教育についての基本方針が示された。これにより「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」の指導を担当教師(以下、担任)任せにするのではなく、組織的に取り組むことが明確になった。

2. 私立小学校としての問題

学校長が、特別支援教育の学校方針を検討する際、学校の伝統を重んじることに配慮した上で、校内支援体制の構築を慎重に進めていくことが重要であると考えられた。該当校にとって、個別指導は、入学した児童の前提に合致しない。そのため、児童や保護者のみならず、教師にも抵抗が強くあると思われるため、学級内にいながらも個別支援で対応することが求められていた。しかし、通常の学級の中での個別指導だけで児童の支援を行うことは、有効な支援を行っているとはいえない現状がある。実際に低学力と担任教師に認識され、適切な支援を得られずにいる児童がいるため、インクルーシブ教育システムの視点に基づく支援体制を模索しながら支援を進めることとなった。

田部(2014)によると、特別支援教育の体制構築が必須であることを知らない私学関係者(理事会・管理職・教職員)も多く、また入学者選抜試験を潜り抜けているという背景から、わが子の障害を認められず、向き合えない保護者も少なくないことも浮かび上がっており、私学関係者に対して「特別支援教育」の周知徹底が未だ不十分であることも明らかになっている。さらに、「私学に特別支援教育は必要ない。」「公立校が担うべき内容」と捉えている管理職が一定数いたことを問題としてあげている。また、「私立学校で取り組まれている少人数クラス編成、習熟度別授業、教員加配などの多くは進学支援を目的として行われており、多様な困難・ニーズを有する生徒の包括的な教育支援としてはほとんど行われていないのが現状でもある。私立学校における多様な困難・ニーズを有する生徒への特別な教育的配慮、組織的な体制づくりとそのための理解啓発を行うことが早急に求められる」と述べている。田部(2014)は、前述に加えて、「私立学校の建学の精神にもとづく独自の教育理念・伝統・方針が現状では大きな壁となっており、特別支援教育への取り組みとどのように整合性をつけるのか、国の指針が問われている。」ことを課題として挙げている。該当校の学校経営方針は、田部(2014)の指摘のように大きな壁であるため、該当校で必要とされる支援ニーズを的確に把握しながら校内支援体制の構築を図ることにした。

Ⅲ. 校内支援体制の構築

1. 教育支援委員会の設置

特別支援教育を行う上で、最も重要なことは、学校長のリーダーシップのもとに、校内支援体制の構築が行われることである。そこで、「特別な配慮を要する児童」の問題行動についての対応について見直しを図った。該当校においても、田部(2014)の指摘の通り、習熟度別授業のための教員加配が、進学支援のために行われている。生徒指導の問題などは、学年の教員集団で対応を行っているが、その指導は生活指導が主なものとなっていた。発達障がいのある児童であるという認識はあっても、障害の特性を十分踏まえ得た、配慮のある指導にはなっていないケースも散見された。逆に、担任が初期対応をうまく行い、学年団の支援を得ることで対応できているケースも見られた。これらは、あくまで担任個人、担当学年の教員集団の努力としてみなされ、学校として共有した取り組みを行っているわけではない。また、専門的知識を有している者がいないことも理由として挙げた。しかし、河合(2014)の指摘にもあったが、同じ人間関係で長く勤めているため、これまでの習慣や新しく採用された教師の意見に対して排他的な考えがあることも校内支援体制の構築の妨げとなっていた。児童の記録を例にとると、児童の問題行動を共通理解できるものとして、引継ぎ用の個人票があるが、校内で共有するには至ってはいない。また、児童の問題行動があった際に、担任は、個人票に記載された過去の記録を参照し、必要に応じて個人票を作成した元担任に事情聴取を行いながら、それをもとに現担任が対応することになる。あるいは、勤務年数の長い教師の記憶により管理が行われていたが、これらはすべて断片的で、当該の教師の主観も多く含まれていた。また、記憶は年数が経過するごとに褪せていくので確かなものとは言えなかった。このため、児童に関する情報を集約して、まとめて保管することが必要であると考えられた。そこで、校務分掌の中に、教育全般の支援を行う「教育支援委員会」が設置された。この委員会は各学年の学年主任により構成された。

2. 教育支援委員会

該当校では、これまでは学習支援という形で教師や学生をサポートとして加配していた。その役割としては、教科指導に重点が置かれ、教科の習熟度別授業の支援を主な活動としていた。しかし、支援の内容は、あくまで担任の見立てのもと、授業補助を行っているに過ぎなかった。そのため、担任の「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」の特性に対する認識の低さにより、当該児童の支援ニーズに気づくこともなく、十分な支援を行うことしかできなかった。そのため、他の教師が担任教師の困り感に気づくことさえ難しい環境であった。

このため、新たに専門的な知識を有する教員を配置して、これまで該当校で見過ごされていた児童の問題を正しく分

析し、教師の困り感に対応した支援を行う体制を整えるために、教育支援委員会のメンバーとして、現場での豊富な経験があり、該当校の教員集団に対して助言及び支援ができる次のような経歴を持つ教員が加わった。さらに、教育支援委員会の活動をスーパービジョンする、民間療育施設で活躍する特別支援教育士をスーパーバイザーとした組織が学校長により構成された。筆者は、特別支援委員会のメンバーの一因として関与した。

伊東・大塚(2004)によると、専門家支援対象児童の選考過程において、学習上著しい困難を示す児童を専門家チームが対象とする考えに対し、学校側は、教室から抜け出したり、集団行動がとれなかったりする児童への対応や指導のあり方を求めているという実践例を挙げている。そこで、特別支援コーディネーターを配置し、担任との連携を図ることとした。

今回の教育支援委員会の取り組む必要のある大きな課題として、言葉の習得につまずいている「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」にとって、読み書きによる授業が、学びの困難の一つの要因となる。学年が上がるごとに問題を複雑化してしまい、さまざまな要因と絡み合い、問題を深化させてしまうことが挙げられた。教育支援委員会は、該当校の実態を把握すべく、年度当初に児童の様子を観察し、現状を把握することとした。その後、教育支援委員会の支援計画について、スーパービジョンを受けながら、学校経営方針に照らし合わせた支援方法を検討することとした。

IV. 校内支援体制の実践

1. 特別支援コーディネーターの配置

校内支援体制を進めていく上で、八島・梅永(2016)の指摘にもあるが、長らく勤めている教師の経験が、教師間の考えとして定着しており、新しい教師の考えが取り入れられにくく、多様に変化する時代のニーズをとらえたい原因となり、特別支援教育の取組が遅れている要因であると予想される。そのため、担任教師と教育支援委員会との連絡窓口として、教育支援委員長を特別支援コーディネーターとし、担任教師を支援していくこととした。また、担当する教員の個性により、対応するケースが異なることなく一貫した対応するため、教育支援委員会が担当する役割を明文化して、学校として対応していく体制を整えることとした。

2. 幼稚園との連携

該当校は私立小学校であるため、就学時検診の結果は、各市町村の教育委員会からの連絡は、事務的な書類手続きのみに過ぎなかった。また、就学前の児童の発達の様子がわかる検診の結果などは、保護者による自己申告のみで把握している現状であった。そのため、明らかに発達の遅れがあったとしても、入学試験の際に把握することが難しく、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」は、入学してから、しばらく学校生活を過ごしているケースがあった。また、担任が気づいた時に、保護者がわが子の苦戦する状況が発達による原因と受け入れられず、時に担任の責任に帰してしまうことがあり、担任教師が保護者に苦戦するケースもあった。

そこで、入学試験の結果を基に入学(予定)児童の所属園に連絡をとり、児童に関する引継ぎや保育観察に訪問するなどして、児童の姿の掌握に努め、学校として一貫した支援体制が取れるように教育支援委員会が中心となって行った。

3. 個別の指導計画の作成

入学前の児童の所属園への訪問観察は、所属園や保護者からの受け入れ体制を話し合う機会となった。そのことにより、2名の児童のそれぞれ所属園からの就学支援シートを提出するケースがあり、個別の指導計画を作成することとなった。個別の指導計画作成にあたり、特別支援コーディネーターが担任に支援しながら、保護者との面談で、同意を得た上で、個別の指導計画の作成に取りかかった。これまで、「特別な配慮を要する児童」の情報の聴取は、担任が個人の裁量で、保護者から児童の様子を聴取していた。引継ぎ資料も担任の裁量に委ねられており、担任によりさまざまであった。そのため、担任による差が生じており、それが担任の力量としてとらえられている学校風土があった。今回入学してきた児童2名に対して、学校として個別の指導計画を作成する初めての事例となった。そのため、この2名への対応は、当初は担任だけでなく、保護者においても不安が見られたが、在籍園の園長の学校への信頼のもと、児童の保護者は安心して子どもを学校に預けることにつながったと思われる。

個別の指導計画を作成したことにより、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」に対して、担任だけでなく、学校として、どのような見立てを行い、保護者の願いを聴取し、計画を立てて指導にあたっていかを複数の教師で相談し、記録していくことを継続しながら教育を行っていく形を教師集団が共通理解していくことを示すケースとなった。

4. 巡回相談を活かしたインクルーシブ教育の視点による学級づくり

校内支援体制の構築の立ち上げから1ヶ月後のスーパーバイザーの巡回相談で、該当校の問題点と教育支援アドバイザーが行うべき役割について、教育支援委員会はスーパービジョンを受けた。

ここで明らかになったことは、担任が、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」を把握していても、全体指導の中での指示に留まり、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」に対して、特別な配慮なく指導を行っている場面が見受けられたことである。また、その一方で個別指導に時間を要し、全体への指示がなく、時間を持って余すことになっている児童がかなり見受けられたクラスがあったことである。また、担任からの指示の多くが口頭で出されており、黒板を有効に活用できていなかった。

低学年のクラスでは、担任の発問を理解できていないにも関わらず、授業が進んでいた。また、担任が「特別な配慮を要する児童」への具体的な対応をできていないことが、教育支援委員会の指摘により明らかになった。例えば、教科書の教師の範読において、多くの児童が聴覚よりも視覚的な情報によって理解しているのに対して、読みに困難さのある「特別な配慮を要する児童」は聴覚的な情報のみに頼って理解していた。しかしながら、この児童は視覚的な処理が必要になる読みにおいてはたどたどしく、単音として認識できていない音も複数見られた。このため、ことばとしての認識は低く、授業に参加できていない状態であった。そこで、まずこのような特性のある児童をピックアップした上で、特別支援コーディネーターは、担任に対して以下に示すいくつかの改善点を提案し、共通認識するに至った。

読みの困難な児童に対する読み書きの指導では、空中で文字を書かせることで、動作化する支援を取り入れた。担任による教科書の範読では、定規を教科書において、指でなぞりながら読んでいくように支援した。すると、指で追うことで当該児童の読みのスピードが視覚化され、担任にもわかりやすくなった。文字の読めない児童については、通級指導教室で保護者同伴の個別指導による支援を行うことができた。その他、通常の学級で集団指導を行う際の注意事項を次のように掲げた。

① 授業の始まりの合図で全員着席することを徹底する。

これは、前の時間からの積み残しが多く、はじめなく切り替わってしまうクラスがかなり多く見受けられたことが問題点ではないかと考えられたため、チャイムの合図に合わせて始めることを推奨した。

② 話を聞く際には、姿勢を正す。

できていない児童を注意することから行うのではなく、予め姿勢を正す呼びかけを行い、「いい姿勢で話を聞いていますね。」など肯定的な声かけを行うこと、また、模範になる児童をほめて周りの児童へ呼びかけるなどをするを推奨した。

③ 指示は、一指示一行動の徹底を図る。

一つの指示ができれば、必ずできたことを認めほめること、特に、低学年からの積み重ねが大事であり、自己肯定感を高めていくことにつながるよう考えた。

④ 前面掲示板の有効に活用する。

各クラスで、伝えたい情報が掲示板にあふれてしまっており、肝心の情報が伝わらない。特に「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」にとっては、情報過多となると予想された。そこで、わかりやすく情報が取り出せるようにするための配慮として、授業の際は関係のない掲示物は、視界から外し、授業に集中できるように配慮することを推奨した。

⑤ 教室環境を整える。

特に「特別な配慮を要する児童」に対しては、どこに何を置いたらいいか、提出物の出し方や場所についてルール化しておくことは大切なことである。そこで、わかりやすく置き場所や提出場所を示しておくことを推奨した。

すでに実践している教師の実践事例として紹介することで、教師集団の自尊感情にも配慮した。

インクルーシブ教育について、石隈（2015）は、「今日の学校に求められているのは、インクルーシブな多様性を尊重した教育を推進することである。しかしながら、児童生徒の学習ニーズが多様であるからといって、各々のニーズに対応し、その都度新しい専門家と共に新たなプログラムをつくり出す余裕はない。だからこそ、教育者である私たちの努力の中心に子どもをおいて協働的に仕事をしていく必要がある。要するに、私たちは『これは誰の仕事という考え方ではなく、誰といっしょにやる仕事なのか、という考え方で互いに関わり合う』ことを学ばなければならない時代に生きている」と述べている。

スーパーバイザーの教育支援委員会に対するスーパービジョンは、該当校の担任が、石隈（2015）の述べる協働的に仕事をしていくための校内支援体制の構築を行う必要性を問うものであった。

5. 担任教師へのコンサルテーション

別府(2013)によると、教師支援のコンサルテーションの課題について、学習面や行動面の問題だけでなく、背景にある感覚情報調整処理障害などの障害特徴や発達のアンバランスおよびずれなどへの問題、あるいは自尊感情の低下や二次的な情緒の問題への理解を進めていくことが重要であり、このために、児童生徒のアセスメント、およびカンファレンスを充実させていくことを1つ目の課題としている。2つ目には、年齢段階に対応し、かつ移行期を考慮したコンサルテーションの開発をあげている。教師が見通しを持って指導にあたることのできるような情報の引き継ぎや年齢段階に応じた支援を進め、教師が試行錯誤をしなくてもすむ予防開発的なコンサルテーションが求められている。第3には、教師及び教師集団が有能感を持ちうるような支援のあり方をあげている。「従来では、学校現場における実践上の問題解決は職場および地域での教師集団による研修、解決が重要視されて取り組まれてきた。これからは、外部参加者からの援助も受けつつ、こうした教師集団による問題解決を図り、教師や教師集団自らが有能感を持ちうる連携、協働システムの研究を進めていく必要がある。」と述べている。

該当校で実践を進めていく上で、担任が、榊原(2010)の述べる児童生徒との信頼関係づくりを第一目標にした学級経営を行っているという有能感を損なわないように配慮しながら、担任への支援の方法を模索していく必要があった。

教育支援委員会が支援体制に入るようになり、次第に学級内に潜む「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」に対する担任の困り感が浮き彫りになってきた。「学業不振児に対する授業での働きかけ」、「個別指導に追われ、学級がまとまらない」「不登校児童に対する対応」「児童相談所との連絡」など、さまざまな対応への教師の困り感が特別支援コーディネーターのもとに届くようになってきた。

学業不振に陥る児童への指導については、まずは通常の授業で個別指導を行い、児童の状況に応じて放課後個別指導を教育支援委員会が担当することになり、家庭での取り組みについて保護者との面談を行うケースも数件にのぼってきた。保護者との面談は、教育支援委員会の助言のもと、担任師、学年主任が行い、家庭との連携を図った。不登校児童については、担任から学年団に連絡が入り、特別支援コーディネーター、管理職を含めてケース会議を開き、対応を行うことができた。離席の多い児童のクラスに対しては、巡回を行い、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」だけでなく、全体にわかりやすい指示の方法について助言を行い、担任への支援を行った。

低学年には、できるだけ教育支援委員会による支援体制を整え、担任への支援を行った。日常の学級事務に追われる担任の目の届かぬところや気づかぬ視点で、教育支援委員会が、子どもたちに関わることで、担任に適切な指導方法について助言を行うことができた。そのことにより、担任が、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」の特性について、日常の指導場面の中で理解することができ、指導に生かすことができるようになったと思われる。これは、該当校における教育支援の振り返りの中で、多くの担任から、「自分たちの気づかなかったところを見てもらえて指導に役に立った。」という声が挙がっていたことから明らかである。

V. 特別支援教育の実践について

1. 「ことば」の授業

今回の教育支援委員会の取り組む必要のある大きな課題である言葉の習得について、日常の授業の中でことばの習得がうまくできているかどうかを確認することが挙げられた。そこで、低学年全クラスに週に1時間、国語の授業の一環として「ことば」の授業が配当された。教育支援委員会の教員と担任とのチームティーチング体制(以下、TT体制)で行うこととした。基礎的な言語スキルは7歳までに身に付けさせておきたい大切な学力である。そこで、授業を行うにあたり、授業方針を検討した。

「特別な配慮を要する児童」を早期に発見し、低学年の段階から適切な支援に結び付けていくことが必要と考えられた。そこで、読みのつまずきに着眼していくこととした。読みの基本は、読字であり、読語である。すなわち、文字と音との結びつきを理解する力が非常に重要となる。この力をつけていくために多層指導モデルMIM(以下、MIM)を教材として採用し、授業を行うこととした。

MIMとは、「特別な配慮を要する児童」を早期に把握し、支援するモデルがResponse to Intervention/Instruction [RTI:効果的な指導/介入を行い、児童の反応(ニーズ)に応じて、指導/介入の仕方を変えていきながら、児童のニーズを同定していくモデル]を基にしたアセスメントと指導とが連動した多層の予防システムである。海津(2015)は、「MIM

では 1st ステージにて、通常の学級内で学習面での効果的な指導をすべての児童を対象に行う。続く 2nd ステージでは、1st ステージのみでは伸びが十分でない児童に対して、通常の学級内で補足的な指導を実施する。さらに 2nd ステージでも依然伸びが乏しい児童に対しては、通常の学級内外において補足的集中的に、柔軟な形態による、より個に特化した 3rd ステージ指導を行う」と述べている。MIM は、小学校国語の選定教科書にも採択されており、教科書に準拠して指導を行うことができる上でも有効であった。

そこで、1年生では、MIM の教材を活用し、文字と発音の一致、単音の正しい発音、2音語以上のことばの認識がきちんとできるかに特化して指導を行った。これにより、授業を理解できていない児童を把握することに努めた。授業に難しさを感じていると思われる児童に個別に支援することで、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」の学習面の問題を早期に発見し、担任教師の困り感をつかむことを支援の方針とした。

2年生では、言語の副読本を中心に授業を行った。5月に、児童のことばの力の定着度を図るために、読みのアセスメントチェックを実施した。該当校の児童は、MIM が実践した対象校の平均値を大幅に下回っていた。この結果より、該当校の児童は、言語理解が定着していない理由として、該当校では、入学時には基本的な学習習慣が身についた子どもが入学しているという前提のもとに学習が進められており、授業では、教材の読解に時間が注がれたカリキュラム編成になっている。そのため、言語習得にかけられる時間が少ない実態をつかむことができた。さらに、アセスメントテストを個人ごとに分析すると、得点の著しく低い児童に、不適応行動がしばしば見られた。これらの児童が、文字を読むことに困り感を持っているため、不適応行動が見られると考え、通常の授業の中で個別支援を行った。この介入により、担任に授業での配慮すべき事柄を伝える機会となった。

2. 通級指導教室

「ことば」の授業で、MIM によることばの指導を行うことで、該当校の児童のことばの定着の実態をある程度つかむことができた。児童の背景として、学習指導要領を上回る速さで授業を進め、受験勉強のため、学習塾に通わせている家庭が多い中、特に、ことばの理解の乏しい児童への対応がない現状であったため、担任教師が、学校の授業で行う一斉指導では気づくことの難しい子どもの読み書きの困難を、見落としていることが予想された。そこで、特別支援コーディネーターと担任が相談を行い、「特別な配慮を要する児童」と思われる児童について、話し合いを行った。その上で、保護者と面談の上、通級指導による支援を行うこととした。

1) 担任への支援

担任が、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」の特性の認識が低いために家庭との緊密な連携がとれずにいることから、家庭での子どもたちの学習状況を把握できていないようで、「ことば」の授業のみでは、個別の実際の児童の困り感を把握するのは難しかった。そこで、1年生の授業に、通常の学級のことばの授業で「気になる児童」を中心に入り込みの支援を行った。学級への介入を行ったことで、教科書の教師の範読で文字を終えず、聴覚情報のみを頼りに授業を受けている児童、話の内容がわからずに意欲をなくしている児童が複数いることがわかった。そこで、早急な対応を行うべく、まずは担任に実態を伝えた。この支援により、担任は一斉指導では把握できない文字を読めずにいる「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」がクラスに存在すること、そしてそれらの児童の困り感を把握することができた。

「ことば」の授業による介入を行うことで、通常の学級での授業や生活の中で配慮すべき事項を担任に伝える機会が増えた。特別支援コーディネーターと連携しながら、教育支援委員会が担任と専門的な知見で助言を行い、共有認識を持つことにより、担任が、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」に対する特性を理解することにつながったように思われる。

2) 保護者への支援

「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」の保護者に連絡を取り、保護者と子どもと教育支援委員会により面談を行うケースが出てきた。保護者から子どもの困り感を聴取すると共に、「特別な配慮を要する児童」への構音検査を実施した結果、正しい発音が認識できずにいる児童や摩擦音が出せない児童、舌の発音が未発達な児童などがいることが明らかとなった。このため、2ヶ月の間に7名の児童に対して継続的に「ことば」の個別学習を行った。

該当校では、これまでも放課後の補習を行っていたが、新たに低学年では、放課後「ことば」の学習を保護者と同伴で行うこととした。対象となった児童には、ことばの習得に問題がある児童や発音の問題を抱えた児童や、単音としてはわかっているが、ことばとして認識できていない児童もいた。また、文字を読むことができない児童もいた。一人ひ

とりが抱える問題は違い、保護者の意識もさまざまであった。

通級指導は、教育支援委員会の教員が行い、特別支援コーディネーターが担任との連絡窓口となった。保護者面談では、担任では対応できない、発達におけることばの習得の問題と共に、学校だけでなく家庭における保護者の支援の重要性などを伝えた。

3. 放課後個別学習指導

該当校では、学習の遅れが気になる児童(主に、高学年児童)を対象に、放課後に学習会を行っているが、集団指導の中では対応できない児童もいる。当初は、通常の学級の授業で、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」の学びにくさに対して個別指導の支援を行った。しかし、集団内での支援では限界が生じたため、個別指導を行い、児童の問題を検証し対応していく必要が出てきた。そこで、主に高学年児童に対し、放課後の個別指導を行うことにした。学習の遅れの原因について、学習不足であるのか、あるいは認知のゆがみによる問題であるのか、その原因を探りながら支援を行った。また、教育支援委員会のアセスメントの際には、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」に対する通常の授業の中で、当該児童に対する担任の困り感をつかみ、児童の抱える問題についてなど、担任への支援を行った。

通常の学級の中で、高学年になるほど、二次的な問題が浮き彫りになってきた。すなわち、通常の授業の中で、担任が遅れた学習を取り戻そうと熱心に指導にあたっているが、そのことが逆に「特別な配慮を要する児童」にとっては、かなりの負担が増していたが、そのことを理解できていない担任が見られた。

放課後に個別指導を受けている児童は、通常の学級での授業では、学習意欲が低下し、自尊感情が低くなっている様子がみられた。しかしながら、対象となっている低学年児童には40分程度、高学年児童には約1時間、放課後に実施した個別指導は、子どもたちにとって、成績の良し悪しではなく、学ぶことの楽しさを知る貴重な時間となった。また、放課後学習において当該児童を支援することで、担任と当該児童に関する情報交換をする機会ができ、問題を共有できた。このことで、担任が、保護者と学習面について面談するケースが増え、学校と家庭が共通理解のもと、「特別な配慮を要する児童」の支援ができるようになってきたケースが見られた。

該当校の担任は、これまで児童の学習における問題を単なる学業不振、あるいは本人の努力不足としての学習面の遅れとしてのみ認識する傾向が見られた。しかしながら、放課後学習における支援を通して、当該児童の情報を共有することで、児童の困りに関する専門的な理解が促されたと考えられる。さらに、そのような児童の困り感を保護者と共有することができるようになったことで、学校と家庭とが連携した支援が可能になった。このように、放課後の個別支援自体の効果に加えて、児童の困りやそこへの支援について担任および家庭への波及効果があったと考えられる。

VI. 総合的考察

1. 校内支援体制の構築の事例を通して

本研究の目的は、特別支援教育の取組が遅れている私立小学校における校内支援体制を構築し、授業の実践を行うことで、「特別な配慮を要する児童」に対してどのような教育効果がみられるか、その他の機能面について焦点を当てて検討した。またそれらの分析を通して、私立小学校における校内支援体制の在り方について考察を行った。

杉野(2019)は、校内委員会の運営で重要な事項として、①該当校の学校経営計画に特別支援教育に関する基本的な考えと方向に関する方針が定めてあること ②校内の特別支援教育を推進するための支援体制を校務分掌の中に組織してあること ③発達障害のある児童等に関わるために必要な人材が構成されていること ④校内委員会を運営するプログラムがあること ⑤個に応じた支援に関する個別的教育支援計画や個別の指導計画などの支援計画が作成・活用されてあること 以上の5点を挙げている。

当該校では、杉野(2019)が述べている校内委員会の運営で重要な事項に照合するケースが見られることから、校内支援体制の構築において、基本的な体制として構築されたと考えられる。

2. 通級指導による支援を受ける児童の状況

ことばの授業を通して、次のような児童の実態を把握することができた。担任の説明を理解できていない児童は、本人のやる気の問題として指導がされていたが、文字が読めずに話し言葉だけで理解している児童が、ただ授業がわからずにじっと座って時間を過ごしていることが推測された。このため、通常の授業での個別支援を行うこととした。時間を重ねるにつれて、退屈な時間に耐えられずに、姿勢を乱す、友だちと話す、離席するなどの問題行動が決まった児童

に見られた。

上記の観察を通して、1年生時より、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」は、授業の中で担任に授業を聞いていないと認識され、担任は、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」に気づかずにいるため、配慮を行うことなく授業を進めているのではないかという問題点が浮き上がってきた。MIMのテスト結果を見ると、問題行動のある児童の結果が、著しく低くなっていたことから、この推測は妥当なものであったと考えられる。そのため、担任と相談し、授業での様子を保護者に伝え、共有することで通級指導による支援を行いながら、自立活動の支援を行った。表1にその数を示す。

この支援を通して、保護者が、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」に対する認識を正しく持ち、子どもの課題に対して、さまざまな情報やネットワークを頼りに家庭で独自に取り組む一方で、専門機関に通うことなく、わが子の学業不振に苦悩している姿が垣間見られた。通級指導を行うことで、担任の「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」に対する指導の困り感を軽減させることに効果があった。それと同時に、教育支援委員会の働きが、担任の「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」の困り感を把握しようとする姿勢を導くことになったと考えられる。また、支援を受けた担任から一様にあげられた意見は、「複数の目で見ることができたことで、自分が気づかぬところを、違う視点で見てもらうことができた。」「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」への適切な対応についての相談をすることができ、気持ち楽になった。」など支援することにより、担任の困り感が軽減されたことがわかった。

通級指導の実施は、授業では置き去りになっていたままとなっていた児童に、教師が寄り添うことができ、保護者と共通理解し、児童の困り感に寄り添うことにもつながった点において、保護者との連携に大きな効果があった。また、担任が、一人で抱え込むことなく、連携することにつながった。今後、保護者だけでなく、関連機関と連携するきっかけとなる上でも大きな意義があったといえる。

表1 通級指導教室に通った学年別児童数

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	合計
20xx年	6名	3名	1名	なし	なし	なし	10名
20xx+1年	6名	6名	3名	1名	なし	なし	16名

3. 該当校の課題と展望

該当校における教師の認識の低さの背景には、校内支援体制が設置されていないことにより、教師は児童の様々な課題に対して校内に協力を求めることができず、担任が一人に対応することになり、その結果、特別支援教育に関する専門的な視点の認識が不足してしまうことがあると考えられた。また、校内研修が行われていないために、教師が、「特別な配慮を要する児童」や「発達障がいのある児童」の特性を理解することなく対応している現状があった。また、私立小学校に入学を許可される児童は、入学考査により選抜されており、教師の子どもの特性に対する認識が低く、そのため、校内支援体制の必要性が認識されていないと思われる。

教育支援委員会が設置された当初は、担任の中には、担任優位の世界に踏み込まれることを恐れ、教育支援委員会との関わりを拒んでいる者が複数見られた。しかしながら、上に述べたように、次第に、支援の様子を理解し、適切な関わりや助言をもらえると理解したことで、少しずつコンサルテーションの機会が増えてきたように思われる。このような変化の背景としては、担任と教育支援委員会との信頼関係づくりが、第一歩であったように思われる。支援の活動内容を理解した上で、担任の信頼を得たからでこそ、複数の学級でのコンサルテーションを行うことができたといえる。

4. 学校教育への示唆

現在の学校教育は、児童の個性も多様化しており、従来の集団への一斉指導では、担任が、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」に対して、指導の困難を感じていることが問題となっている。この中で、子どもたちの人格を育てる学校教育の役割は大きい。本研究の知見は、石隈（1999）の述べる「環境のなかの子ども」を援助するために、個人の理解と援助の方法を発展させることにつながると考える。

現在、教育現場の多忙化や教師の精神的疲労が深刻化している。教師を取り巻く環境の改善と合わせ、児童生徒の困難やニーズに対して、どの学校にもどの教師にも対応でき、教師の困り感を軽減していくようなコンサルテーションの体制構築と方策を探究していくことが喫緊の課題である（別府，2013）。

この課題について、本研究では、校内支援体制を構築することで、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」に対する支援を複数の教師で対応したことで、担任の困り感は低減することが明らかになった。このことから、本研究の成果は、別府（2013）の指摘する課題に対して、学校現場の立場から一定の示唆を与えるものになった点に求められると考える。

5. 今後の課題と展望

田部（2014）は、「私立学校は、『ていねいできめ細やかな教育』による一人ひとりを大切にした指導、児童生徒の在籍が同一学校法人内の複数学校種に跨ることや教職員の人事異動がないといった『長い期間』の確保、複数学校種の『接続・意向がスムーズ』など、私立学校ならではの特別支援教育に有効なプライオリティがある。」と述べている。これは、公立学校では課題となっている校種間の接続の問題をクリアしているという私立学校の特性であるが、本研究では、接続のプライオリティを有効に活用できているかを検討することはできなかった。このため、本研究の知見を一般化するためには、さらに慎重な検討を行う必要がある。

今後、発達障害のある児童生徒への就労支援が進む中で、教育現場で、いち早く「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」の実態に応じた早期からの効果的な支援を行う必要がある。個別の教育支援計画や指導計画を作成し、児童一人ひとりを大切に支援を行うために、他職種と連携しながら教育を行う意識をもつことが教師には必要ではないだろうか。

本研究が、今後、私立小学校の担任が、「特別な配慮を要する児童」や「気になる児童」の特性の理解を深め、担任のみでなく、学校として支援を行い、他職種連携をしながら、インクルーシブ教育システムの構築の実践を目指して、今後も実践を行っていく必要性を問うことができた点において、本研究の意義があったと考える。

付 記

本研究は、2019年度に京都教育大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部を加筆、修正し、考察を深めたものである。論文の作成にあたり、該当校の校長に承認を受け実施した。

引用文献

- 別府悦子（2013）特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーションに関する研究の動向と課題、
特殊教育学研究, 50, 463-472.
- 一ノ瀬秀司・高橋あつ子（2017）私学における特別支援教育の体制整備—教員の起案による体制整備の実践事例を通じて—, 日本学校心理学会年報, 10, 75-85.
- 石隈利紀（1999）学校心理学, 誠信書房
- 伊東邦雄・大塚玲（2004）特別な教育的支援を必要とする児童に対する校内支援体制の構築,
静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 10, 97-104.
- 海津亜希子（2015）RTIとMIM, LD研究, 24（1）, 41-51.
- 河合篤史（2016）私立小学校における教育相談システム構築の試み—司書教諭の役割を持つ教師カウンセラーとしての活動を通して—, 学校心理学研究, 16, 47-55.
- 文部科学省（2016）平成28年度特別支援教育体制構築状況調査結果について
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567_02.pdf
- 杉野学（2019）小学校の特別支援教育体制に関する考察, 東京家政学院大学紀要, 59, 1-21.
- 田部絢子（2014）私立学校の特別支援教育システムに関する実証的研究 風間書房
- 田部絢子・高橋智（2012）私立中学校における特別支援教育体制構築の現状と課題—全国私立中学校管理職悉皆調査から—, SNEジャーナル第18巻, 1, 60-79.
- 田部絢子・高橋智（2014）私立小学校における特別支援教育の体制構築の現状と課題—全国私立小学校管理職・養護教諭悉皆調査から—, 東京学芸大学紀要 総合教育学系II, 65, 61-112.
- 八島楨宏・梅永雄二（2016）私立小学校における特別支援教育体制の現状と課題—特別支援教育体制構築の変遷と今後の展望について—, 日本LD学会第25回大会, 口頭発表KA2.
- 八島楨宏・梅永雄二（2017）私立小学校における特別支援教育体制の現状と課題—特別支援教育体制構築の変遷と今後の展望について②—, 日本LD学会第26回大会, ポスター発表PC2-20.