

## 研究主題 小学校における特別支援教育推進のためのコーディネーターの役割 ー児童理解から始める支援、そのための教師の意識改革と校内支援体制作りー

**要約：**特別支援教育に関する研修が進み、現場の教師にとって「発達障害」に対する認識は高まってきてはいるが、児童の行動変容を求める指導が多く、児童一人ひとりのニーズに応じた丁寧な指導が行われるようになったとは言いがたい。そこで、特別支援教育がより推進されるために、校内支援体制の在り方、コーディネーターの役割について研究を行った。教師への意識調査を通して特別支援教育に携わる教師が、どのような面で困難を抱えているのかを知り、そこから見えてきた課題に対応するために校内支援体制の再構築を行った。また、適切な児童理解のあり方の研修会や新体制での支援の実践を通して、今までの知識や経験を生かした指導を行うことで支援につながるという教師の意識の変化も生まれたことを読み取ることもできた。よりよい児童理解・よりよい支援へと教師同士が連携し合う様子も見られてきた。以上の結果をふまえて、校内支援体制のよりよい在り方、特別支援教育コーディネーターがその役割を担う際に大切にしておかなければならないこと、を挙げることができた。

**キーワード：**特別支援教育、コーディネーター、児童理解、意識改革、校内支援体制、教師の連携

### I はじめに

2007年度から特別支援教育が正式に実施されているが、文部科学省は2001年から、「特別支援教育」の呼称を使用しており、現場の教師にとっては新しいことを業務として行うこととなることへの構えがあった。「特別支援教育」の名称が取り入れられたために、教師は「特別支援教育」は新たな教育の手段であり、新たなスキルを多く身につけることが必要だと誤解してしまったように感じる。そして、それまで行っていた指導上の工夫を発達障害の診断を受けた児童生徒に対して適用することに躊躇してしまう状態があった。

児童の学びを「自分に必要な知識や技能を身につけ、人格の形成を目指す」と、とらえ直せば、それに困難を示す児童に対しては、教師はその児童のニーズに則した指導法を考えることができる。これこそが特別支援教育の理念であると考えられる。しかし、多くの教師が児童の行動変容を目的とした指導に偏り、児童の内面を理解し、ニーズに則した指導を行っていないのが現状である。

そこで、本研究では、まず、児童理解をもとにした支援を行うための、教師の特別支援教育に対する意識改革について考えたい。そのうえで、特別支援教育に携わるにあたり、教師が身につけておくべき事とは何か、について明らかにしていきたい。

次に、学校全体を1つの教育組織と考え、教師が特別支援教育に対して不安を感じることがなく、教師が児童について話し合ったり、児童観を共有して支援を行ったりするための体制作りや環境作りなど、コーディネーターが担う役割について実践を通して考えたい。

### II 研究の方法

- 1 1年目の研究では、特別支援教育に携わっている教師に聞き取りを行い、教師の意識について調査した。
- 2 2年目は、1の調査に基づきコーディネーターとして校内支援体制を見直し、特別支援教育の

運営に取り組んだ。また、全教師を対象にした研修を実施しつつ、全教師の意識変容について調査を行った。

- 3 上記結果をもとに、小学校におけるよりよい校内支援体制の在り方とコーディネーターの役割について考察した。

### III 聞き取り調査から

#### 1 特別支援教育に携わる教師へのインタビュー

特別支援学級で、知的障害と肢体不自由が重複する児童(C1を含む2名の女児)を初めて担任するA教諭からは、大きな不安感・自己喪失感を感じさせる言葉が語られた。特別支援学級を初めて担任して、何をしてもよいかかわからない、自分は全く役に立たない人間であるという思いが先に立ち、指導へと向かう気持ちすらおこらなかつた様子が見てとれた。同じように重度重複児への指導で何をしてもよいか分からずに戸惑った経験を持つ筆者と、最初は自分の子どもを受け入れられなかつたC1の保護者の話を聞くことで、A教諭は「自分だけが異質な思いを持っているわけではない」という安心感を持つことができた。そして、当初はやってみようともしなかつた自分の経験を生かした指導により、児童とのかかわりに取り組み始めた。児童の行動を観察し、働きかけに対する反応を「快・不快」の表現としてとらえ始め、「快・不快」の反応の手がかりをもとに「快」の行動をひきだす働きかけを行っていった。結果として自分のできることを指導に生かすことで、児童の反応を引き出し、児童が表現しているかと思える環境が形成されるという、児童の精神発達を促すための取り組みが行われていくこととなった。

初めて1年生のクラスを担当することになったB教諭は、授業中に不適切な行動をとる児童(C2)をクラスの規律を乱す存在と感じ、指導の目的がその行動を低減させることに終始してしまい、その結果、児童の行動をすぐに変化させる方法があるのではないかと探し始めることにつながってしまった。しかし、C2の行動を観察し、その行動の意図を推察する

ようにという筆者からの進言を受け、行動記録をとり、その行動から児童の意図を読み取ることをすすめていくと、C2の行動の意味を理解していった。また、今まで不適切な行動をとった時以外にC2にかかわることが少なかった自分の行動を見出し、休み時間等に楽しくかかわっていく等B教諭のC2への対応が変化していった。B教諭は観点を切り替えることで児童の思いを適切にとらえていくことで、児童とのかかわりも変化していき、信頼関係を作り上げることができた。

C教諭は、要支援児童(C3)の授業中に課題に取り組まず自分の好きな本を読んだり、教室の外に出ていこうとしたりする行動を容認することで、C3からの言葉での要求を引き出し、対話のできる関係作りから始めていこうと考えていた。年度当初は学級作りの活動が多く、比較的取り組みやすい内容の学習であったこともあり、C教諭の指示もC3は受け入れやすく、課題に取り組む場面が多く見られた。そのため、C教諭はC3との間にある程度の信頼関係が作られたと判断し、学年相応の学習内容の定着も視野に入れた課題を取り入れていった。その結果、C3は不適切な行動をとるようになる。また、その様子を見ていた支援員同士の会話から「(不適切な言動を繰り返していた)1年生の時に戻りたい。」という言葉が聞かれ、C教諭はつらい思いをする。もちろん支援員にC教諭を責めるつもりはなく、支援員の交代の際のC3の状況の情報交換であったのだろうが、C教諭は自分の指導が悪いからC3が不適切な行動をとることが多くなったと責められているように受け取ってしまった。

勤務時間の関係で支援員との懇談の時間がとれず、C3についてのとらえが共有できないまま、不適切な行動への対処の意図や方法について共通理解もできないまま授業に臨み、C3への対応がうまくみ合わない状態が続いて行くことになった。

この悪循環からC教諭は自分の指導に自信をなくしていった。

## 2 事例から見えてきたこと

特別支援教育の観点に立ち、指導を行うにあたり、「何をしてよいか分からない」「どのように児童に接していけばいいのかが分からない」という不安を感じていることがうかがえた。A教諭の場合は、「自分は全く役に立たない人間である」という強烈な自己否定が見られた。また、A教諭・B教諭の事例からは「今まで行ってきた指導の経験は役に立たない」との思いが見られ、特別支援教育には児童の行動の変容を導き出す指導法を身につけることが必要だと思ひこんでしまった様子が見える。しかし、2人の教諭は、児童理解をすすめていく中で、児童が何を求めているのかを把握していった。また、児童のニーズに則した指導を行う際には、何か新しい方法を身につけるのではなく、自分の今までの知識や経験も十分に生かせることに気づいていき、指導を変化させていったのである。

C教諭の事例からは、児童の行動を変容させるための取り組みを行おうとする焦りが感じ取れた。この思いからは2つの側面が読み取れる。1つは「児童に学年相応の学力を身につけさせることが教師の

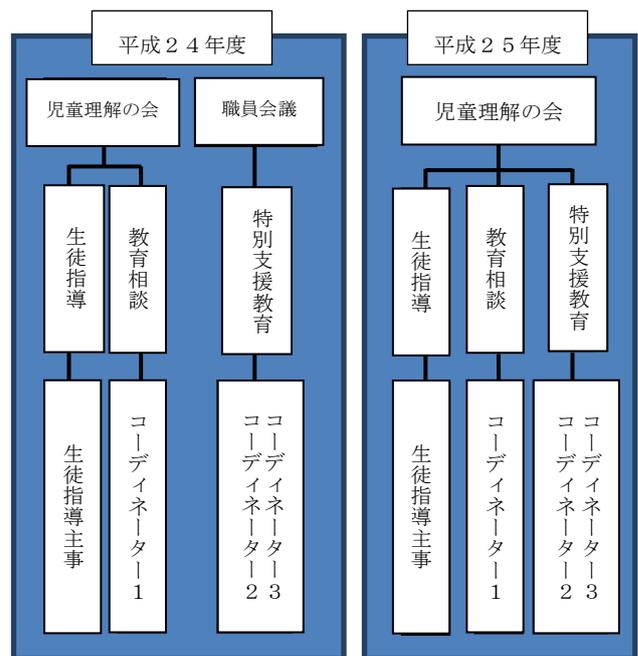
役割であるという使命感」、もう1つは「教師である自分への評価」である。この2つの思いから児童のニーズをとらえきれず、行動変容のみを見出そうとする焦りにつながったようである。

これらの事例から特別支援教育推進のために

- ・児童の既存知識や価値判断などの内面をさぐり、現在の状況とからませて児童のニーズを把握するための児童理解から支援を始めようとする教師の意識改革
- ・児童にかかわるすべての教師が、お互いにその知識や経験を尊重し合いながら意見交換し合える教師集団作り
- ・必要な時に話し合える機会や場が必要であると考えられた。

## IV 校内支援体制の見直し

1年目の研究で見えてきた特別支援教育推進にとって必要なことを考慮に入れ、勤務校の特別支援教育が円滑に進むように、まず支援体制の見直しを図った。すべての教師が「生徒指導」・「教育相談」・「特別支援教育」を行うこと、また、困難を抱えている児童への対処はその児童についてよく知ることから始まるということ、という観点から、すべてを一本化した。下図は前年度との組織図の比較である。



その上で、運営方法の見直しも行った。

24年度の体制では、担任がすべてを一人で抱え込まずに、学校全体で支援していこうとの配慮の意味があつて「校内委員会が支援策を決定する」としていたが、校内委員会が支援を決定するのではなく、全体でのサポート体制を大切にしつつ、学年会で支援策の決定を行っていくことを前面に出した。主に児童にかかわることの多い学年会が支援の主体となることで、実態からかけ離れることなく児童について語ることができる。また、学年会は週1回設定されており、定期的な話し合いの場を持つことができる。そして、教師経験の多少や年代の違いから様々な角度で児童を見ることができる。

この運営方法を職員会議で提案し、平成25年度

の特別支援教育体制がスタートした。

## V 教師の意識の変化

### 1 研修会とアンケート調査の実施

児童の内面を理解したうえでの支援をすすめるために、夏季休業中に研修会を開催した。研修会の内容の概要は、発達障害について知ること、そのうえで、発達障害のある児童は、その障害特性を持ちつつも、生活履歴や既存知識の違いから行動は同じではないこと、したがって支援方法は同じではないこと、児童にかかわる教師がそれぞれの児童の観察結果を持ち寄ることで、場面や相手による児童の行動の違いが明らかになり、その違いから行動の意図を推測ことでさらに児童理解が深まること、である。

研修会を開催と並行して、アンケート調査を行った。アンケートは計3回行った。回答から教師の変容を調べ考察した。

### 2 アンケート調査からの考察

#### ① 発達障害についての基本的な知識やイメージ

発達障害について障害名や診断名を挙げた回答が多かった(61%)。各種研修会が行われ、教師にとって発達障害への理解が進んだといえるが、障害名・診断名にとらわれて児童の実態を考慮に入れずに指導を行ってしまう可能性は否定できない。

研修会で発達障害の児童はそれぞれの特性を持ちながら、生活履歴や周囲の環境による独自性もあり、障害名・診断名だけで支援方法が決まるわけではないと内容を取り扱った結果、障害名・診断名を参考にしつつも、児童をより理解していくことの大切さを感じ取り、意識が変化することがうかがえる回答(21%)があった。

#### ② 特別支援教育についての知識やイメージ

従前の特殊教育との混同(21%)があった。児童の様子に合わせて支援をしていくという認識の回答(32%)も多かったが、特定の児童だけに全体とは違う指導を行うことに対して「難しい」とする回答(11%)もあった。

研修会で、児童の既存知識が違えば学び方やニーズも違ってくるので、一斉指導での学びが困難な児童に対してはその児童にあった指導が必要であるとの内容を取り扱った結果、障害という枠にとらわれず、どの児童に対してもその児童のニーズに則した指導が大切であるとの認識に変容した回答(32%)があった。

#### ③ どのような支援が「特別支援」か

発達障害や身体障害の診断が下されたことをもって支援の対象とするという回答(39%)が目立った。また、自分は特別支援を行ったことがないという回答(14%)もあった。半数を超える教師が、特別支援とは身体障害を補う道具を使ったり、担任以外の人員が配置されたりすること、という認識を持っていたことが分かった。

研修会で、一斉指導での学びが困難な児童に対してはその児童にあった指導が必要であるとの内容をとり扱った結果、日頃、児童に合わせて行っている配慮を大切な支援だと認識する変容を見せた回答(32%)があった。

#### ④ 他者にどのような協力を望んでいるのか

同学年を担当する教師に対して支援の共通理解が

挙げられている回答(29%)が目立った。突発的な事態で教室の安全を確保するなど、授業での補助を求める回答(29%)もあった。具体的なアドバイスをもらうことを目的のほか、悩みに共感してもらいストレスを軽減させるという回答(46%)もあった。

「管理職の先生方に迷った時に判断してもらったり、決めて欲しい。」のように管理職に協力を求める回答(29%)があった。児童への働きかけというよりも困った時、迷った時の最終決定を望んでいるようである。

養護教諭(14%)、特別支援学級担任(7%)、外部からは専門相談員(4%)も挙げられた。養護教諭には児童の話し相手として、特別支援学級担任や専門相談員には特別支援教育の経験を生かした指導への助言が期待されている。

先輩教師や同年代の教師に相談に乗ってもらいたいとの回答もあった。特に若い世代に多く、先輩教師にはその知識や経験に基づくアドバイスを、同年代の教師には悩みの共有による安心感を求めているようである。

#### ⑤ コーディネーターのとらえと求めていること

コーディネーターに対して期待することについて「他の専門機関との連携をしていただくこと」という専門機関とのつなぎ役(32%)、「保護者にとって第三者的な見方や考え方で接する立場の校内職員」という保護者対応(32%)、「自分にない専門的知識からのアプローチ」という専門的見地からのアドバイス(46%)の3つの回答が目立った。

専門的見地からのアドバイスとあるが、具体的に何を求めているのかを問うと「児童の行動を変化させるための方策」と「発達検査の技能」の2通りの答えがあった。

研修会で、児童の内発からの意思による行動が大切であること、また、発達検査の結果は児童の実態の補足であるという内容を取り扱ったところ、研修会後の回答では、コーディネーターに専門的な技術というより、かかわった多くの事例からの知識や経験を生かして児童理解の幅を広げられることを期待している回答(9%)が見られた。

#### ⑥ 特別支援教育に対する困難さ

児童の実態に応じた適切な課題の設定や、どのような支援策を講じていいのかわからない、難しいとする回答(36%)が目立った。回答の中に「譲る」や「許す」の言葉が見られ、個別のかかわりを甘えととらえる意識が読み取れた。1人の児童へのかかわりが多くなると他の児童へ目が届きにくくなるのではないかと、という回答(18%)とともに、支援を行っていくときに、周囲の児童への指導の影響を考えてしまう問題は残っている。

#### ⑦ 特別支援に関して教師が身につけるべきこと

2学期半ばの調査では、児童理解を挙げる回答(55%)が多くなった。また、発達障害の特性を知った上で個々の児童の独自性に対応していくという回答(27%)もあった。2回の研修や新体制での実践を経て、まず、児童を理解することが大切であるということは教師の間に共通の意識として定着したようである。

## VI 総合的考察

### 1 特別支援教育に対する教師の意識について

実践を通して、教師は児童理解から始めることを念頭に置けば、特別支援教育は今までの教師の役割と比べて異質なものではなく、既存の知識や経験でも十分に対応できるという意識が持てることが分かった。特別支援教育とは、発達障害という観点に加わるだけで、特別な方法で指導を行うのではなく、今までの指導の方法を生かした教育が行っているのである。

### 2 教師の児童理解について

これまでは行動面の表出の増減で児童を評価してきたのではないであろうか。特に、教師にとって都合のよい行動、集団での和を乱さない行動の増加を目的として、対応策が語られる傾向にあり、児童の思いは見過ごされる傾向にあった。要支援の児童に対し、ニーズをもとにした支援を行うためには、その児童のあらゆる事象に対しての価値を知ることから始めなければならない。児童の行動だけでなく、その生活履歴、既存知識という背景も含めて見ていくことが大切となる。児童の不適切とされる行動は、その児童を理解するための大きな手掛かりとなるのである。実践を通して、児童の行動を評価し、行動の変容を目的とした方策を求めるのではなく、児童理解をもとにした支援を行おうという意識が増えつつあることが見えてきた。

### 3 教師間の連携について

今、教育界では、教師の定年による大量退職の影響で、若い世代の教師への指導技術や知識の伝達が叫ばれている。そのような環境の中、要支援の児童に対しても、年配の教師の知識や経験に基づく問題行動への対処法の成功例が一方的に伝えられてきた感がある。しかし、前述の通り、児童の支援は児童理解から始めるべきである。そして、一人の教師だけが見るよりも複数の目でいろいろな場面から見た情報があれば、幅も広がり、より深い理解ができるのである。教師の年代の違いによる価値観の違いも、児童理解の幅を広げるための材料となり得る。そのためには、先輩教師からの一方的な伝えではなく、あらゆる年代の教師の、いろいろな知識や経験に基づく見立てによる話し合いが必要である。

不安を抱える担任に対して、共感しながら話し合うことのできる、また、お互いの価値基準を尊重しながら児童を見守ることができる教師間の連携により、支援がよりよいものへとようになっていくのである。

### 4 校内支援体制とコーディネーターの役割

#### ① 生徒指導、教育相談、特別支援教育の一本化

すべての教師が「生徒指導」・「教育相談」・「特別支援教育」を行うこと、また、困難を抱えている児童への対処はその児童についてよく知ることから始まるということ、という観点から、この3つは一本化すべきである。児童にとっての困難の原因は1つとは限らず、多岐にわたる場合もよく見られる。児童を中心とした支援を考えるならば、支援の入り口は1つであるべきである。

また、単に校内体制を再構築するだけでなく、児童理解を支援の出発点とするという教師の共通理解推進と並行していくことは大切である。

#### ② 担任を中心とした定期的な会の設定

定期的にと表記すると語弊があるかもしれないが、いつでも話し合える環境作りを意図している。共感しながら話したり、聞いたりできる環境があれば、担任も一人でかかえこむことなく安心して取り組むことができる。また、複数の目で見れば、より深い児童理解につながり、いろいろな教師からの知識と経験に基づく支援策へと結び付けることができる。

#### ③ 定期、臨時の校内委員会の開催

臨時の校内委員会は、申し出により、いつでも開催できるようにしておく、担任の安心につながる。迅速な対応や担任の不安解消のためにも必要なものである。

定期的な開催は支援の見直しに必要である。児童はその成長により、時を経て変容を見せる。児童にあった支援が見つかり、行えたとしても、それがずっと適用されているのは、児童の成長にはつながらない。不適応な行動が見られないようにすることが支援の目的ではなく、児童の成長に合わせ、その時その時に必要な課題が与えられてこそ、成長へとつながるのである。定期の校内委員会で検証する機会を持つことが大切である。

#### ④ 学校全体での共通理解の場の設定

すべての教師が児童のニーズを知り、それぞれの接し方で対応できるように「支援の形の共有」ではなく「支援の意図の共有」が行える共通理解の場の設定が大切である。児童の理解が共通しており、支援策の意図が共有されていれば、形は違っても、児童のニーズにあった対応ができるはずである。

### 5 特別支援教育における「専門性」

いろいろな指導法に精通することと、発達検査を行う技能を持つことの2つは身につけておけばいいことであるかもしれないが、必須のものではない。

特別支援教育に携わるにあたり、教師にとって必要なことは、児童一人ひとりを詳しく理解しニーズを正しくとらえること、そのために、周囲の教師との一方的な伝達ではなく、お互いを尊重し合った意見交換ができる教師集団を作ること、指導において必要だと思われる知識・技能の習得や伝達、そして、児童の変容を観察し指導を改善していく力量である。これは、特別支援教育にだけ必要なことなのでなく、教育に携わるすべての教師が持つべき力、「教師の専門性」と同義であろう。

## VII 課題

今回、インタビューやアンケート調査を通して筆者の勤務校の教師全体の大まかな意識とその変容については知ることができた。しかし、年代や役割における意識の差や個人の変容のきっかけについて、印象としては知ることができたが、詳しく把握することはできなかった。それぞれの教師が、どのような経験や知識から特別支援教育に向き合っているのかを知ることができれば、よりよい支援体制の在り方や必要な研修会の内容について深く言及していけるであろう。

また、関係機関との連携について、や支援員の役割についても述べるまでには至らなかった。

これらのことについても、これからの実践を通して明らかにしていきたい。