

第 4 章

特別な教育的支援を必要とする児童生徒への支援体制

1 校内支援体制確立のための校内委員会の設置

各学校では、学級担任の気付きや保護者からの申し出を基に、その児童生徒への特別な教育的支援を考える「校内委員会」を組織し、校内支援体制を整備していくことになる。その際、校内就学指導委員会などの既存の組織を活用し、通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒の支援の検討まで拡大していく方法も考えられる。この委員会での諸課題への検討結果が学校全体の課題として共有され、支援体制の確立につながっていくことになる。

2 実態把握の進め方

校内委員会では、学力、知的水準、認知(情報処理)能力、行動面等について、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態を把握する。ここでは、その児童生徒が知的障害としての教育的対応の範囲内かそうでないかをまず把握するとともに、学習や行動のつまずき、困難の背景を諸検査やチェックリスト等を用いて調べることになる。

3 望ましい教育的対応の検討

校内委員会では実態把握の結果を基に、その児童生徒にとってどのような教育的対応が望まれるかを検討することになる。その児童生徒が示す学習上の困難や行動上の問題の背景にある諸能力のつまずきに対応して、どのような工夫や配慮が個別に必要なか、個に応じた指導の充実を図るための指導體制の工夫はどうあればよいかといったことについて構成員で検討し合い、全職員に共通理解を図るものである。

4 保護者との相談・対応における助言

校内委員会の設置による活動の内容やその結果等については、学校だけで取組を進めるのではなく、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の保護者にも十分な説明が行われ、両者の共通の認識に基づく連携した取組が必要になる。そのために、学級担任だけに保護者との教育相談・対応を求めるのではなく、校内委員会が適切な助言をしていくことが大切になる。

特別な教育的支援を必要とする児童生徒の理解と指導は、学級担任だけにゆだねられるのではなく、全校的な支援体制の中で、全職員の共通理解の下に進められることが大切である。そのような支援体制確立の核になるのが、校内委員会の設置である。そこで本章では、校内委員会設置のねらいや構成、留意点等を述べた後、主な活動内容である実態把握、望ましい教育的対応の検討、保護者との対応における助言について、具体的内容や手順等を提示する。

1 校内支援体制確立のための校内委員会の設置

(1) 校内委員会設置のねらいと活動内容

特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導は、多くの場合、その児童生徒の学習の困難や行動上の問題に関する学級担任の気付きや保護者からの申し出がその出発点になる。その気付きや申し出を基に、各学校では、その児童生徒への特別な教育的支援を考える「校内委員会」を組織し、校内支援体制を整備していくことが必要である。

校内委員会の主な活動内容は、次項以下に示すように、これらの児童生徒本人の実態把握、実態把握の結果に基づく望ましい教育的対応の検討、児童生徒本人や保護者との相談・対応における助言などに大きく分けられる。

(2) 校内委員会の構成

校内委員会は、新たな組織として編成することも考えられるが、既存の組織を活用したり、一部を修正したりしてその機能をもたせることも考えられる。例えば、各学校にある校内就学指導委員会を母体にし、それをLD児やADHD児、高機能自閉症児などの支援についても検討する委員会として発展させれば、無理なく運営を進められる。その際、各学校の実情に応じて「特別支援教育委員会」等に拡大することなども考えられる。

校内委員会のメンバーとしては、校長、教頭、学級担任、学年主任、教育相談係、特殊学級担任、養護教諭などが考えられる。これらのメンバーは、それぞれの専門性や児童生徒との関係性から、委員会内での役割を明確にし、その役割の機能的な推進を図っていくとともに、多角的な意見を出し合っていくことが大切である。この委員会での諸課題への検討結果が学校全体の課題として共有され、支援体制の確立につながっていくことになる。

(3) 校内支援体制整備上の留意点

校内委員会の設置を核とした支援体制の整備に当たっての留意点として、以下の事項が挙げられる。

ア 管理職自らが率先して、特別な教育的支援を必要とする児童生徒についての正しい認識を持ち、これらの児童生徒が楽しく学校生活を送れるための学校運営にリーダーシップを発揮する。

イ 特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応は、障害の有無にかかわらず、「一人一人の児童生徒を大切に受け止め、育てること」を実践レベルで具体化するものであり、「個に応じた指導の充実」を図る大きな動機になることを全職員で共通理解する。

ウ 校内委員会の活動については、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の保護者への十分な説明がなされ、同意を得ておくことが大切である。

エ 児童生徒の実態把握や支援の方法等について、校内だけでは対応が難しい場合、教育や心理、

医学などの専門的な立場からの助言や情報を随時得ていくことが大切である。

以上述べたことを図示すると、以下のように整理できる。

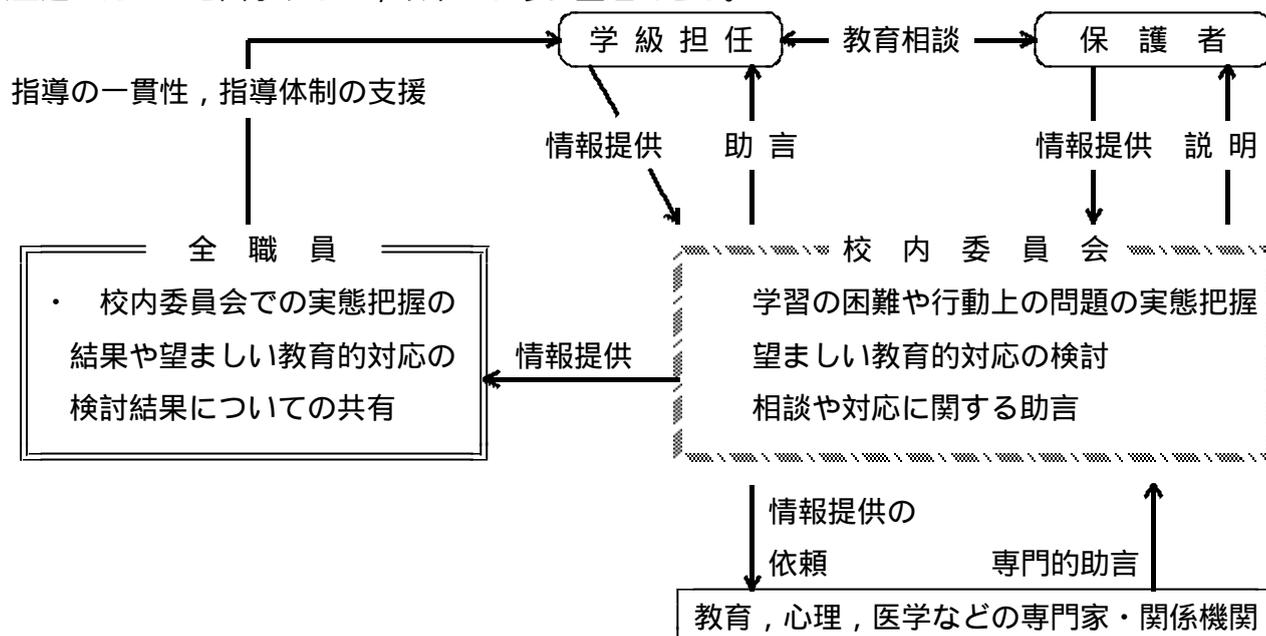


図70 校内委員会の設置を核とした支援体制の構造

2 実態把握の進め方

校内委員会では、学力、知的発達の水準、認知(情報処理)能力、行動面等について、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態を把握することになる。それぞれの主な内容や方法は、以下のとおりである。

(1) 学力の状態の把握

特別な教育的支援を必要とする児童生徒は、国語または算数(数学)の基礎的能力に著しい遅れを示すことが多い。特にLD児や学習障害を併せ有するADHD児では、定義にある「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」といった能力の遅れやつまずきが、教科の学習の困難に現れるので、その状態像を的確に確認する必要がある。

これらの能力の遅れやつまずきの状態は、標準的な学力検査の結果や日ごろの授業態度、提出作品、ノートの記事、保護者から聞いた生活の状況等から、担任を中心にして総合的に把握することになる。一般的な学力の状態の把握の観点として、以下の事項が考えられる。

ア どの教科が得意か、不得意かを把握する。

学級担任や教科担任が指導上の困難を感じる教科を把握するだけでなく、標準的な学力検査や学校が行う各教科のテスト等により、教科間の得点を客観的に比較する。この場合、単にこの教科が不得意であるという分析で終わらせるのではなく、「学習障害の判断・実態把握基準(試案)」にも示されているように、当該学年で身に付けるべき学力に対する、1～2学年以上の遅れとして現れているかどうかを把握する。

イ 特定の教科の中で、得意な領域と不得意な領域を把握する。

正解の問題と誤答の問題を分析することにより、教科内での特徴を把握する。例えば、国語における漢字の書き取り問題はよくできているのに、文章問題への解答が困難な場合、文章の内容の読み取りの力や自分の考えをまとめる分野での書く力の困難が推察される。

ウ つまづきの原因や背景となる要因は何かを把握する。

ある能力の困難の背景にあるつまづきを、日ごろの授業時の様子や提出物などの情報から探っていく。例えば、イの文章問題の読み取りの困難の背景として、文章を読むこと自体への苦手意識、知っている言葉（理解言語）の不足、視覚的な短期記憶の困難、文字や単語を実物と結び付けることの困難などが考えられる。

(2) 知的発達の状態及び認知（情報処理）能力の把握

児童生徒が学習上の困難を示す場合、大きく次の四つのタイプに分けられる。

ア 全般的な知的発達に遅れがみられ、弁別、抽象、分類、総合、推理、判断などの働きが弱く、学習によって得た知識・技能が断片的になりやすい知的障害の場合

イ 学習障害の定義の中にもある、「聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す」場合

ウ 潜在的な学習能力はもっているが、それまでの成功経験の少なさや環境要因のために学習態度が適切に形成されず、学習全般が遅れがちな場合

エ 知的障害はないが、肢体不自由や言語障害、情緒障害等の他の障害のために、情報処理過程の表出段階において何らかのつまづきを示し、もっている学力を十分に発揮し切れていない場合

校内委員会で行う知的発達の状態及び認知能力の把握では、児童生徒が示す学習の困難の背景が、全般的な知的発達の遅れによるものではないこと、すなわち上述の要因のアではないことを確認する必要がある。具体的には、WISC - などの個別の知能検査を用いて、その児童生徒の知的発達の水準を把握し、知的障害としての教育的対応の範囲内でないことを確認するものである。

ここで言う「知的障害としての教育的対応の範囲内でない」とは、平均から2標準偏差以上離れていないかどうか（つまり、IQが70以上であるかどうか）が、現在ほぼ同意を得ている基準である。もし、知的発達の水準が知的障害としての教育的対応の範囲にあると判断された場合、知的障害特殊学級などの特別な教育の場で指導を展開することになる。

以上、個別式知能検査結果の情報をIQの算出による「個人差」の測定の側面から述べたが、WISC - の検査結果の分析では、児童生徒の認知能力の特徴を確認し、「個人内差」を把握することもできる。すなわち、認知能力のアンバランスや偏りを把握する視点である。特別な教育的支援を必要とする児童生徒の中でも、特にLD児は、認知能力の偏りを背景にもって、教科学習の習得に不利を被っている場合が多い。その児童生徒の優れている面と遅れがみられる面を明らかにし、個別の指導計画の作成につなげていくことが大切である。

認知能力の個人内差の把握には、ほかにも、K - ABC心理・教育アセスメントバッテリーやITPA言語学習能力診断検査などが用いられる。これらの検査の特徴等は、表8に示すとおり

である。なお、これらの検査の実施では、校内委員会の中の障害児教育担当者や、場合によっては外部の関係機関などの専門的知識を有する者が当たることが望ましい。

表8 認知能力の把握に用いられる検査の名称と特徴

検査名	使用目的・特徴など
WISC -	言語性検査と動作性検査から構成され、両者のIQの差や下位検査の評価点のプロフィールなどから、その個人の知能の構造（個人内差）などを明らかにできるとともに、言語理解、知覚統合、注意記憶、処理速度の各群指数から、下位検査の落ち込み等の背景を探ることができる。
K - ABC	児童生徒の認知処理様式を、情報を一つずつ時間的な順序によって処理する「継次処理様式」と、複数の情報をその関連性に着目して全体的に処理する「同時処理様式」に分け、両者にアンバランスはないか、ある場合にはどちらが優位かを把握する。知識的事柄の習得度面のチェックもできる。
ITPA	言語学習能力を、回路（聴覚 - 音声、視覚 - 運動）、過程（受容、連合、表現）、水準（表象、自動）の三つの次元で構成し、それぞれの次元について、その児童生徒の優れている領域と劣っている領域を明らかにする。その結果から指導プログラム作成の際の優先すべき領域や順序性等を明らかにできる。

（松原達哉編著「第4版心理テスト法入門」を参照）

(3) 行動面の問題の把握

行動面の観察の観点として、「興味・関心の傾向」、「不注意、多動性、衝動性の有無や程度、持続性」、「集団行動の状態や対人関係の様子」、「コミュニケーションの様子」、「運動の様子」、「固執行動・パニックの有無」、「生活習慣の様子」などがある。各観点の具体的な評価内容例として、表9に示すようなものが考えられる。

表9 行動面の把握における観察の観点と具体的内容例

観 点	具 体 的 内 容
興味・関心の傾向	・ 興味・関心のある事物や活動の偏り・特異性
不注意、多動性、衝動性の有無・程度・持続性	・ 注意の持続性、外からの刺激に対する転導性（注意の対象が次々に移り変わること）、不注意による過ち ・ 着席を要求される場面での離席、過剰なおしゃべり、落ち着き ・ 他人の妨害、順番の遵守、勝敗の受容
集団行動の状態、対人関係の様子	・ 集団のルールへの遵守、係活動の遂行、集団としての行動ペース ・ あいさつ、冗談やユーモアの理解、相手の表情や気持ちの理解
コミュニケーション	・ 基礎的な言語理解・表現、声の大きさやイントネーションの調節、

ンの様子	表情や身振りの豊かさ
運動の様子	・ 身体知覚の困難，粗大運動（体全体を使った大きな運動）の協調性， 微細運動（指先を使う細かな運動）の器用さ
固執行動・パニックの有無	・ ある物音や雰囲気への恐怖心，同じ状態へのこだわり，急な変化への対応，思いが叶えられないときのかんしゃく
生活習慣の様子	・ 品物の整理，提出物などの忘れ物，偏食や過食

これらの事項の把握に当たっては，普段の行動観察や保護者からの情報提供が大切になるが，単にこれらの行動の様子や有無を把握するだけでなく，どのような状況下で問題が起きやすいのかを同時に把握することが大切である。

3 望ましい教育的対応の検討

前述の実態把握の結果を基に，校内委員会では，その子どもにとってどのような教育的対応が望まれるかを検討することになる。その子どもが示す学習上の困難や行動上の問題の背景にある諸能力のつまずきに対応して，どのような工夫や配慮が個別に必要なになるか，個に応じた指導の充実を図るための指導体制の工夫はどうあればよいかといったことについて構成員で検討し合い，全職員に共通理解を図るものである。

(1) 学習指導に関する工夫や配慮の検討

特別な教育的支援を必要とする児童生徒の学習指導では，前項で述べた標準的な学力診断検査や標準化された知能検査等の結果を踏まえ，そのつまずきや困難に応じた指導内容を個別に用意することが基本になる。その上で，効果的な指導方法を検討することになる。その際，以下に述べる教師の働き掛けの工夫，教材・教具の工夫，環境構成の工夫といった視点が共通して大切になる。これらを参考にしながら，その子どもにとっての「特別な教育的支援」を具体化することになる。

ア 教師の働き掛けの工夫

これらの子どもたちは，教師の指示や発問に対し，注意を集中することやそれらを理解することが困難であることが多い。そのような状態像に対しては，次のような個別の働き掛けで，指示に対する注意の集中や理解の促進が期待される。

指示の精選と大事なことの繰り返し：一度にたくさんの指示を出すと混乱を招くので，指示は具体的な言葉で簡潔にまとめ，必要に応じてキーワードを繰り返す。

注意喚起後の指示：名前を呼んでから話し掛ける。教師と目が合った瞬間を見逃さずに指示を出す。

視覚的な情報の補充：実物や写真カード・絵カードを提示したり，動作や文字を加えたりして，指示の内容を具体的にイメージできるようにする。

イ 教材・教具の工夫

教科書，副読本，市販の教材では十分な学習効果が得られない場合には，そのつまずきの状

態に応じた教材・教具を個別に準備していく必要がある。その例として、次のような工夫が考えられる。

注意を集中させたい箇所の明確化：大事なところに線を引いたり、着色したりする。また、行を読み飛ばさないように、一行だけが見える読み取り枠を用いる。これにより、注意させたいところを「図」として浮かび上がらせ、周辺を「地」とし、児童生徒が注意を向けやすいようにする。

注意の集中度に合わせた課題の構成：計算や漢字の書き取りのプリント等は、1枚に多くの量を提示するのではなく、文字やマス目の大きさを工夫しながら、2～3枚に分けて提示し、まずは1枚を仕上げることを目標にする。

具体物を用いた操作活動：計算などの抽象的思考を要する課題では、タイルなどの具体物を用いた操作活動を取り入れ、視覚的な補助手段を活用しながら概念化を図る。

ウ 環境構成の工夫

これらの子どもたちは、学習課題に注意が集中しにくく、周囲の刺激に気が散ってしまう場合が少なくない。子どもたちが少しでも学習に集中できるように、次のような環境構成の工夫が望まれる。

座席の位置の工夫：周りの友達の動きや室外の物音、情景が目や耳に入りにくいようにする。そのため座席は、最前列の中央の席のような、教師や板書に注意を傾けやすい場所にする。

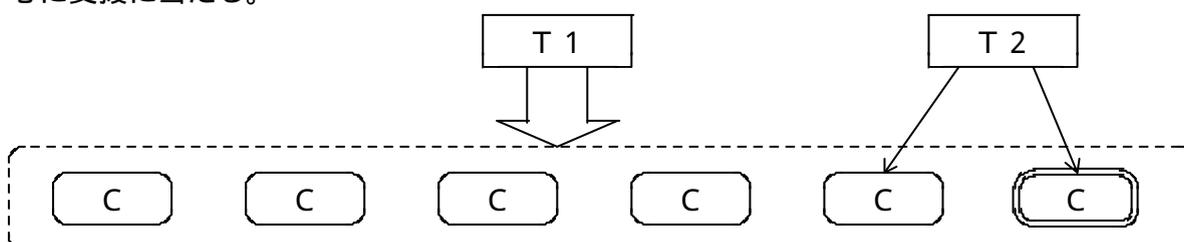
設営や活動手順の表示の工夫：掲示物はできるだけ後方に設営し、棚にはカーテンをするといった配慮が望まれる。また、学習課題に取り組む手順を文字や絵で表示し、見通しをもって学習に取り組めるようにする。

(2) 指導体制の整備

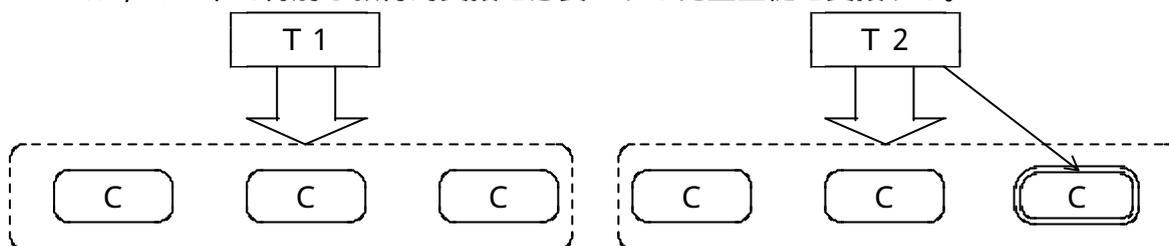
特別な教育的支援を必要とする児童生徒への学習指導を通常の一斉指導の中で展開した場合、十分な効果を上げにくい場合も想定される。そこで、一斉指導の中での個別の対応をより充実させられるよう、校内の実情に応じてチームティーチングによる指導を積極的に推進していきたい。一口にチームティーチングといっても、以下に示すような様々な形態がある。特別な教育的支援を必要とする児童生徒がもつ個別の配慮の内容に応じて、最も効果的な形態を弾力的に選択し、個に応じた指導の充実を図っていくことが大切である。

( は、特別な教育的支援を必要とする児童生徒を表す。)

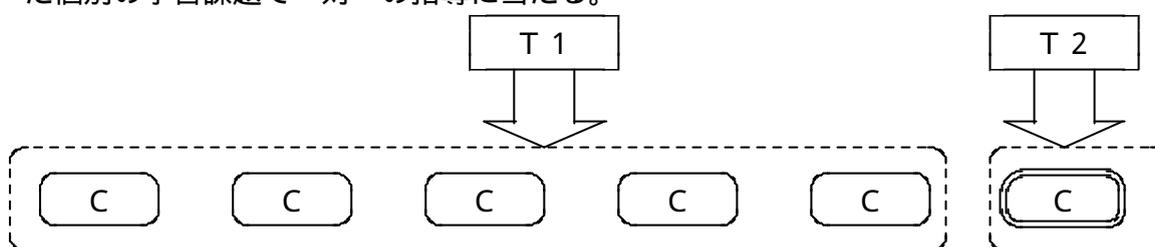
ア T1は学級全体の指導を展開しながら、T2は特別な教育的支援を必要とする児童生徒を中心に支援に当たる。



- イ 学級全体を2グループに分け、T1はAグループを、T2はBグループをそれぞれ指導する。
T2は、その中で特別な教育的支援を必要とする児童生徒を支援する。



- ウ T1が学級全体を指導し、T2は特別な教育的支援を必要とする児童生徒のために用意した個別の学習課題で一对一の指導に当たる。



4 保護者との相談・対応における助言

これまで述べてきた校内委員会の設置による活動の内容やその結果等については、学校だけで取組を進めるのではなく、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の保護者にも十分な説明が行われ、両者の共通の認識に基づく連携した取組が必要になってくる。そのために、学級担任だけに保護者との相談・対応を求めるのではなく、校内委員会が適切な助言をしていくことが大切になる。

この場合、子どもの障害について正しい認識と理解が早くからできている保護者とそうでない保護者では必然的に相談・対応の進め方が異なって来るが、基本的には以下のようなステップや留意点を踏んで対応を進めていくことが大切である。

校内委員会での実態把握の結果を踏まえた学習や行動上の特徴について、個別の面談の場で思い当たる節があるかどうかを話し合う。この場合、あくまでも学習や行動の特徴であり困難や問題点としての伝え方をしないように心掛ける。

その児童生徒が示す学習や行動の特徴について、何らかの支援があれば、よりうまく学習を進めたり、適切な行動がとれたりすることを例示する。その上で、学校と家庭が協力し合って全校的な支援体制の中でよりよい対応の在り方を探り、実践していくことの必要性について同意を得る。

学習状況や行動に関する実態把握の詳細な結果、及びそれらの背景にあるつまづきの原因を整理して伝えるとともに、校内委員会で検討した望ましい教育的対応の概要について説明し、同意を得る。



望ましい教育的対応の具体的な取組の方針について説明しながら，家庭で困っていることについても相談を受け，望ましい対応についての情報提供をしながら，一貫した取組についての理解と協力を得る。この場合，家庭でもできそうなことを焦点化することが大切である。



学校での支援や家庭での対応に困難や難しさを感じる事項については，専門機関での相談が可能であることを紹介し，了解を得る。



可能な範囲で専門機関での相談に同行し，保護者の承諾を得て学校での様子などの情報提供をするとともに，学校が有する資料の提供を行う。

その際，子ども本人や保護者が同席している場合は，マイナスの情報は避け，自己評価を下げさせないよう配慮することが大切である。