

中学校通常学級に在籍する 特別な配慮を必要とする生徒への支援

— 学年教員がチームとして支援する体制を目指して —

福岡 恭子¹

中学校通常学級に在籍する特別な配慮が必要な生徒の支援については、学年会議等で十分に情報交換を行い、さらに、生徒の行動の背景を踏まえた生徒理解と支援方針を共有することが大切である。本研究では、様々な場面における生徒の情報を簡単に記入できるカードを活用し、学年会議で支援策の検討を行った。そして、学年教員が一つのチームとして生徒を支援するためのより良い体制について考察した。

はじめに

近年、学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(AD/HD)、高機能自閉症等、発達障害のある児童・生徒への対応が課題となっている。平成14年に文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」(2002)では、小・中学校の通常学級において、知的発達に遅れがないものの、学習面や行動面で著しい困難をもっていると担任教師が回答した児童・生徒の割合は6.3%であった。通常学級では2人から3人在籍していることになる。その結果を受けて、平成19年に文部科学省が通知した「特別支援教育の推進について」(2007)では、特別支援教育に関する校内委員会の設置や、その中心になる特別支援コーディネーターの指名、個別の指導計画の作成などが求められた。

このように、特別支援教育の体制は整いつつあるが、現状は、特別な配慮が必要な児童・生徒の学級指導や教科指導における適切な支援方法を模索している教員も少なくない。

神奈川県教育委員会が平成17年に実施した「教育に関する学校関係者向け意識調査」(2005)では、中学校の教員が日々の業務で感じていることの1位は「授業や教材研究等に費やす時間がとれなくなった」であり、2位は「特別な支援を必要とする生徒のタイプが多様になり対応に苦慮している」であった。つまり、教員は、支援を必要とする生徒たちに向き合っているものの、多忙な日常に追われ、その対応に苦慮しているのが現状である。従って、特別な支援が必要な生徒に、教員がしっかりと向き合うためには、校内支援体制の工夫が必要であると考えられる。

中学校は、教科担任制で授業を行っている。そのため、学級担任はクラスの生徒の様子を直接観察する機

会は少ないが、一人の生徒に多くの教員がかかわることのできる良さがある。その良さをいかした支援体制や支援策があると良いと考える。学年教員がチームとなり、組織的なかわりができれば、生徒にとって、自分を支え、理解してくれる教員が複数いるという安心感も生まれるはずである。

また、中学校では、放課後に部活動指導や生徒指導等があり、なかなか支援についての話し合いができない場合がある。従って、直接生徒にかかわっている学年教員が、無理なく定期的に話し合える体制を整えることが必要であると考えられる。

そこで、本研究では、日常かかわる学年教員が、特別な配慮を必要とする生徒を多面的にとらえ、チームで支援をする体制を目指し、生徒の情報収集のためのツールと、そのツールを活用した支援会議の持ち方について検討した。

研究の内容

1 研究の方法

(1) 研究1：情報収集のためのツール(道具)の工夫

支援教育の充実のために、生徒の情報を整理できるシート等が活用されているが、本研究では、中学校の実態に合ったツールを新たに考えた。ツールを工夫する上で留意した点は次の4点である。

- ・ 短時間で簡単に情報を書き留められる
- ・ 日常的に生徒にかかわる多くの教員が記入できる
- ・ 生徒の行動の背景を知る手がかりとなる
- ・ 教員が共有する際に見やすい

(2) 研究2：ツールを活用した学年会議の取組み

石隈・田村(2003)は、「子どもがなんらかの苦戦をしているときは、意識的なチーム援助が必要」(p. 29)と述べ、その理由として「第一に、子どもを効果的に援助するには、援助者ひとり(担任の先生や保護者など)のもっている情報では十分ではない」(pp. 29-30)「第二に、援助者が一人でできる援助には限りがある」

1 大和市立つきみ野中学校

研究分野(学校コンサルテーション臨床研究)

「第三に、援助者がそれぞれ異なる方針で子どもにかかわることは、苦戦している子どもをさらに混乱させる危険性がある」(p.30)と述べている。よって、本研究では、教員がチームとして意識的に生徒を支援する体制づくりを目指した。そこで、中学校における生徒支援の核となるチームの学年教員で、すでに行っている学年会議の持ち方を工夫することにした。

学年会議において、研究1で考えたツールを活用し、特別な配慮を必要とする生徒の支援策を話し合うことで、その効果を検証した。

検証は、県内公立X中学校の一つの学年で試みた。

2 研究の実際

(1) 研究1：情報収集のためのツール（道具）の工夫 ア ツールの作成

子どもについての情報を整理し、それをもとに支援方針や支援案を立てるためのシートの一つに、「石隈・田村式援助チームシート」(石隈・田村 2003 p.34)がある。このシートは、学校生活のいろいろな側面での子どもの苦戦していることの確認や、情報のまとめ、支援方針・支援案を立てることができる。本研究では、この石隈・田村式援助チームシートを参考にして、中学校教員が、生徒の情報を短時間で記入でき、更に使いやすい形を意識した情報収集のためのツールを作成した(第1図)。

【ツールの工夫点】

- ・ 会議の時間短縮のために、その場で情報を出し合うのではなく、生徒にかかわる多くの教員があらかじめ情報を記入できるように、カード形式のものにした。
- ・ 書き留める項目を最小限にして、短時間で記入できる形にした。
- ・ 子どもの行動の背景を知るために、生徒のよいところや気になるところに加えて、生徒のその時の反応や教員がしてみたことを記入できる形にした。
- ・ サイズを縦4.5cm、横19cmにし、A4用紙1枚からカードが6枚作れるようにした。記入後、カードの情報を共有する際に、そのまま並べて印刷すれば一つの資料にすることができる。

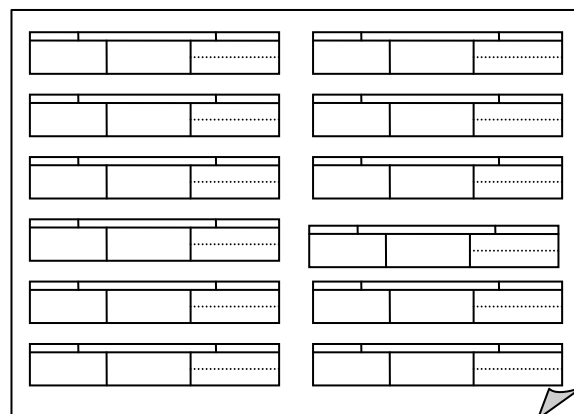
生徒： / ()： 校時 ()	記入者：
よいところ	気になるところ
	してみたこと
	その時の反応

第1図 情報を書き留めるカード

イ カードの活用

- ・ 対象生徒：
学年教員が、特に配慮を必要と感じている生徒A、生徒B

- ・ 対象教員：
学年の教員、生徒A・生徒Bの各クラスの教科担任、部活動顧問、養護教諭
- ・ 実施期間：8月31日～10月9日
- ・ 実施方法：
 - ① 視覚的に分かりやすいように、生徒A用のカードはブルー、生徒B用のカードはピンクの用紙に印刷した。あらかじめ10枚程度、対象教員に配付し、いつでも補充できるように職員室の対象学年の机の近くに置いた。
 - ② 対象教員は、授業中や休み時間などで対象生徒のよいところ、気になるところ、生徒の反応を観察する。
 - ③ 観察した情報やそのとき教員がしてみたことを職員室でカードに書き留め、カードを生徒A、生徒Bの各担任の机の近くに置いた封筒に入れる。(カードに記入された内容は、個人情報なので取り扱いには十分配慮し、カードは職員室以外に持ち出さないようにした。)
 - ④ 収集したカードをまとめ、印刷をし、支援の話し合いの際の資料とする(第2図)。



第2図 カードをまとめて印刷したもの

ウ カードに書かれた内容

実際に、教員がカードに書いた情報の一部を紹介する(第1表)。カードには、よいところ、気になるところ、してみたこと、その時の反応の欄に各々の情報を書くことができる。しかし、毎回すべての欄を埋めなくてもよいこととし、その時点で記入できる欄に、簡単に情報を書き留めてもらうことにした。

第1表 カードに書かれた内容の一部

例1 生徒A (帰り学活)	記入者：教員P
よいところ	
気になるところ	蛍光灯をほうきでつつく、ガラス戸をたたく、筆箱をあてる
してみたこと	無視をする
その時の反応	こちらを見ながら次々やる

例2 生徒A (3校時数学) 記入者：教員Q	
よいところ	音声での認識反応は早い
気になるところ	文字での認識反応はおっくう
してみたこと	口頭で加減の計算練習
その時の反応	文字のままより早く反応
例3 生徒A (休み時間) 記入者：教員R	
よいところ	カレンダーをはがしてくれた
気になるところ	
してみたこと	「ありがとう」と伝えた
その時の反応	他のカレンダーもはがしてくれた
例4 生徒B (帰り学活) 記入者：教員S	
よいところ	
気になるところ	教科連絡中、絵の具を持ってくるかどうか友達に聞かれてパニックになった
してみたこと	担当の先生に聞きに行くように指示
その時の反応	すぐ聞きに行く
例5 生徒B (休み時間) 記入者：教員T	
よいところ	レタリング集の漢字を見て、「これは鯨」などと話す 難しい漢字をよく知っている
気になるところ	
してみたこと	「よく知ってるね、すごいね」と伝えた
その時の反応	

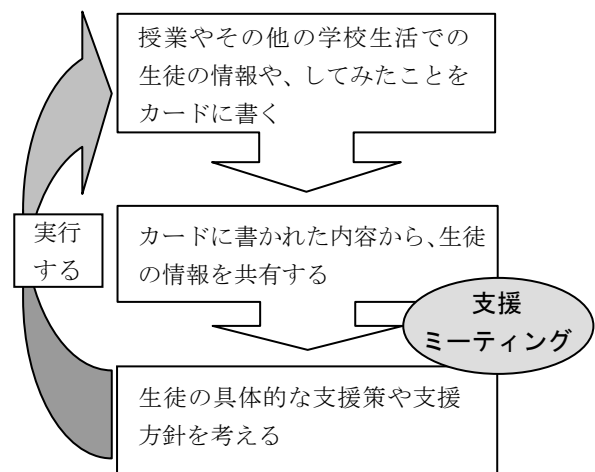
第1表の例1のカードの情報から、生徒Aは教員Pの気持ちを自分に向けるために、気になる行動をしたのではないかということや、例2では、生徒Aに指示をするときには、言葉を添えて説明すると分かりやすいのではないかということが推察された。例3や例5のカードの情報では、生徒Aや生徒Bの自助資源になるよいところ、例4では、生徒Bは、具体的な指示をすることで次の行動に移ることができるということを確認することができた。

(2) 研究2：ツールを活用した学年会議の取組み

ア 支援ミーティングの位置付け

検証を行ったX中学校では、毎週学年会議が開かれている。支援の話し合いを「支援ミーティング」として、学年会議の中で計4回行った。支援ミーティングの位置付けについては、第3図のとおりである。

支援までの流れとして、まず、授業等の生徒の情報やしてみたことを研究1のカードに書き留める。そして、そのカードを活用し、毎週行われる支援ミーティングにおいて学年教員全員が情報を共有する。その上で、具体的な支援策や支援方針を考え、方針に沿った支援を行う。それを繰り返すことによって、学年教員チームによる生徒へのより良い支援を目指した。



第3図 支援ミーティングの位置付け

イ 支援ミーティングの実施

- ・ 実施日：研究1の実施期間中に学年会議が行われた日（9/8、9/14、9/28、10/5）
- ・ 時間：放課後に行われている学年会議の最後の15～20分間
- ・ 準備：
 - ① 研究1のカードを活用し、情報を集める。
 - ② 収集した一週間分のカードをまとめ、第2図のように印刷する。
 - ③ 支援ミーティングがある朝、カードを印刷したものとその日のミーティングの目標や内容を記載したものを学年教員に配付し、放課後のミーティングまでに目を通してもらう。
 - ④ 会場を確認する。会場の黒板に、その日の目標や内容を書き示しておく。

支援ミーティングまでの準備は、筆者が行った。今後、学校で実施する際には、校内委員会の教育相談等の学年担当者が考えられる。

計4回の支援ミーティングの目標、内容は第2表のとおりである。

第2表 支援ミーティングの目標、内容

第1回支援ミーティング（9月8日）	
目標：	生徒A、生徒Bの情報をもとにして、彼らが苦戦していることを考える
内容：	<ul style="list-style-type: none"> ・ カードによる情報の共有 ・ 生徒A、生徒Bのよいところ・気になることをあげる
第2回支援ミーティング（9月14日）	
目標：	生徒Aの困っていることへの支援の大きな柱を立て、具体的な支援を考える
内容：	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒A本人に聞いた、困っているところとカードの情報のすり合わせ ・ 生徒Aの困っていることへの支援の大きな柱を立て、だれがどんな支援を行えるか考える

第3回支援ミーティング（9月28日）
目標： <ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒Bが困っていることへの支援の大きな柱を立てる ・ 生徒Aの支援目標の振り返り 内容： <ul style="list-style-type: none"> ・ カードの情報から、生徒Bの困っていることを考える ・ 生徒Bの支援の目標を考える ・ 生徒Aの支援をやってみてどうだったか、確認し、支援目標が合わなければ修正をする
第4回支援ミーティング（10月5日）
目標： 今までの支援を振り返る 内容： カードの情報を集約・共有して得たことを確認する

ウ 支援ミーティングの内容

①第1回支援ミーティング

カードの情報をもとにして生徒A、生徒Bのよいところ・気になるところをあげてもらった。その内容を黒板に書き出すことで、その場で情報を共有することができた。その後、「彼らの苦戦していること」を話し合ったが、教員から「彼らは本当に困っているのだろうか」という意見が出た。話し合いの終了時間が近づいてしまったため、第1回の支援ミーティングはここまでで終了となった。対象生徒の苦戦していることを知るために、次の支援ミーティングまでに、学習面や心理面において困っていることを、チェック方式のシートを使って生徒Aに記入してもらうことにした。（学校教育相談員に協力を得て、生徒Aとの相談時間に記入してもらった。）

②第2回支援ミーティング

カードの並べ方（第2図）は、第1回では時系列にしたが、対象生徒の行動の特性等が見えにくかったので、第2回からは、内容別に変えた。カードの内容を、対象生徒の、「がんばりをアピールしたこと」「仕事や手伝いをしたこと」「気になる行動」、教員の「授業の工夫」等に分けて印刷をした。カードの情報と、生徒Aに記入してもらったチェックシートの内容、第1回支援ミーティングで話し合った生徒Aのよいところ、気になるところをもとにして、生徒Aの苦戦していることや支援の大きな柱について話し合った。なお、ミーティングの時間が限られていたので、第2回支援ミーティングは、生徒Aについてのみの話し合いとした。話し合った結果、生徒Aの苦戦しているところは以下のように考えられた。

- ・ 「そっちに行っていて」「ちゃんとしなさい」など、抽象的な言葉を理解するのが苦手である
- ・ 言いたいことを一方的に話してしまい、相手の話を聞こうとしないなど、一つのことに集中するとまわりが見えにくくなる

そこで、以下のように生徒Aの支援方針を立てた。

- ・ 抽象的な言葉ではなく、できるだけ具体的に指示をする
- ・ 一つの行動に集中して、まわりが見えなくなったら、分かりやすい言葉でどうすればよいか伝える

この方針をもとに、支援を行っていくということが共通理解された。

③第3回支援ミーティング

生徒Bの苦戦していることや支援方針を話し合った。教員からは、前回と比べ、多くの発言が出されるようになった。

生徒Bは、学校教育相談員と相談する機会がなかったので、チェックシートを使用しなかったが、「生徒Bに具体的に指示をすると、伝わりやすい」という生徒Bの担任によるカードの情報等から、生徒Bにも生徒Aと同様の支援方針を立てた。

- ・ 抽象的な言葉ではなく、できるだけ具体的に指示をする

生徒A・生徒Bの支援方針について、対象生徒のクラスで授業をしている対象学年外の教員にも、支援ミーティングにおいて共有された情報を伝え、共通理解を図った。また、X中学校で隔週開催されている教育相談担当者会議においても報告をした。

④第4回支援ミーティング

第3回までの支援ミーティングの振り返りを行った。教員が、対象生徒のよいところを意識するようになり、生徒をほめる場面が増えた。よって、クラスの仲間からもよいところを認めてもらえたのではないかと推察される。また、よいところをいかした支援が行われ、その支援方法を学年教員で共有することができた。他に、カードによる情報収集から、行動の背景が見えてきたことで、対象生徒の特性を更に知ることができた。

支援策を決め、対象生徒の支援を行ったが、即効性が期待できるものではないので、支援を続けながらその都度、生徒に合った支援策を考えていくことが必要である。

(3)教員へのインタビューの結果

研究1・2の取組みによる成果と課題について、11月に学年教員にインタビューを行った。インタビューし、聞き取ったものを3つの視点で整理・分類した。

①カードを使った情報収集について

- ア 客観的に生徒のことは見ることができた**
 - ・ 書くことで（生徒のことを）客観的に見られることは便利である。
 - ・ 客観的に見直すことができるところがよかった。
- イ 情報を記録として残すことができた**
 - ・ 記録として残しておけるところがよかった。

- ・覚えているつもりでも忘れてしまうので、(カードに書き留めるのは) 便利だった。

ウ 支援を振り返ることができた

- ・他の先生の情報を見ることでフィードバックができた。
- ・(カードに) 書かれたものを見るのは有意義だった。
- ・楽しみに書いていた。書くことで、今度はこう工夫してみようとか、他の子も分かるようにとか考える良いきっかけになった。
- ・次は感情的にならずにやろうとか、次はほめてやろうとか思った。

エ カードに書くことの難しさ

- ・覚えておくことが難しい。
- ・あわただしいので書けない。

②支援ミーティングについて

ア 学年会議で話し合うことの有効性

- ・(学年会議とは) 別で集まるのは大変。
- ・(学年会議とは) 別で設けることも必要じゃないかなと思うが、簡単にはできない。
- ・普段は、生徒指導の情報交換の時間に話し合い、必要に応じて、ケース会議も設けられると良い。

イ 頻度

生徒支援について、「話し合うのは毎週が良い」と答えた教員と「隔週もしくは必要に応じて」と答えた教員はほぼ同数であった。

- ・元々行われている生徒指導の情報交換のなかに、生徒支援の話し合いを入れられると良い。
- ・隔週もしくは必要に応じて生徒指導の情報交換とは別に話し合う必要がある。

ウ 構成メンバー

- ・気軽に養護教諭や学校教育相談員等に参加してもらい、学級の様子を知ってもらえると良い。
- ・話し合いに行き詰まったときは、特別支援級の担任等から意見をもらいたい。
- ・他学年所属の教科担任も参加できると良い。

エ 生徒の情報の共通理解

- ・共通理解ができたと思う。
- ・こういうときにはこうなると分かった。
- ・担任しか見えてなかった部分が分かった。
- ・生徒の知らない部分を知ることができた。

オ 生徒の支援方針の共有

- ・共有はしたけれど、授業場面で言うのは難しい。
- ・頭で分かっている、できるかという点で難しい。
- ・(実技教科の授業では) 作業も入るので(支援をするのは) 難しい。

③対象生徒への見方やかわり方について

ア 具体的な言葉で指示をするようになった

- ・「今から、これをやるから、まずこうしなさい」と伝えた。

- ・「今はしゃべりません」と伝えた。
- ・ゆっくりと指示を的確に、手順を一つずつ教えた。
- ・抽出生徒のいるクラスの授業のとき、意識して主語・述語に気を付けたり、かみくだいたりして具体的に話した。
- ・以前は、理論的に言っていたが、短く指示をすることは抽出生徒にとっても自分(教員)にとってもよかった。

イ 気にかけて見るようになった

- ・今までよりも、気にして(対象生徒のことを)よく見るようになった。
- ・生徒Bの教科担任ではなかったため、今までは特に気にしていなかったが、廊下で話せるときは話そうと思った。

ウ 距離感を考えて接するようになった

- ・(腕を使って)「この距離(腕一本分の長さ)で話そう」と伝えた。
- ・話をするときに距離を置いて、かかわるようになった。

エ 対象生徒以外の生徒にも役に立った

- ・対象生徒のクラスで授業をしたとき、分かりやすく具体的に話した。やってみると、対象生徒以外の生徒にとってもその方が良いのかなと思った。
- ・(生徒の) 見方が分かり、他にもそういう子いるなという発見があった。

3 考察

教員のインタビューをもとに、考察を行った。

①カードを使った情報収集について

学年会議や日常の会話による情報交換は、生徒が気になる行動をしたときの報告になりがちであった。しかし、本研究の取組みでは、日常生徒にかかわる教員が、生徒の行動・反応やそれにどう対応したかという情報をカードに書き留め、その情報をもとにミーティングを行うことで、支援策を検討することができた。生徒の情報を集め、行動を客観的に見ることで、教員が生徒の特性を以前より深く理解することができたことと推察される。

また、会話からの情報だけではなく、カードに書かれた情報をもとに、支援に向けて検討することで、その情報がより記憶に残りやすくなる。他の教員が書いたカードの情報を確認したり、自分の行った支援をカードに記入したりすることで、生徒への対応を振り返り、次に行う支援の参考にすることもできる。

一方、課題となったのは、カードに情報を書こうとするときに、どんな内容だったか忘れてしまったり、内容を覚えていても書くことを忘れてしまったりする点である。

今後、カードを活用する場合、活用期間や記入する教員をケースに合わせて変えていく必要があると考え

る。例えば、学習に困難さのある生徒については、2週間程度の短い期間で、教科担任が気になる情報を記入し、その情報をもとにどこに困難さがあるのか考える。気になる行動が多く、その背景が分かりにくい生徒については、例えば1ヶ月間という期間を決めたその上で、A週は担任、B週は教科担任、C週は顧問や教科担任外というように記入者も決め、集まった多くの情報からその生徒の行動の背景を考える。担任の負担感を減らすためにも、できるだけ多くの教員から情報を集められると良い。期間を区切って、それぞれの教員で分担すれば、カードに記入することの負担感も減ると考えられる。

②支援ミーティングについて

生徒支援についての話し合いは、新たな場を設けるより、学年会議で行う方が良いと考えている教員が多かった。また、じっくりと生徒のことを話し合うには、毎週では負担感があり、隔週もしくは必要に応じて行う方が良いと感じていることも分かった。

今後は、生徒支援の必要性に応じて、支援ミーティングの頻度や時間を決められると良い。例えば、支援方針に沿った支援を行っている期間であれば、隔週で支援の振り返りのみを短時間で行う。頻度や時間を臨機応変に決めていくことで、継続しやすい会議になると考えられる。

また、生徒支援の必要性が高い場合には、支援チームを拡大していくことも大切である。養護教諭や特別支援学級担任の支援ミーティングの参加も考えられる。スクールカウンセラーや学習支援を行っているスクールアシスタントは、来校日が限られているので、アドバイスや意見を事前にもらい、支援ミーティングに取り入れていくと、より充実した話し合いができるであろう。

③対象生徒への見方やかかわり方について

支援ミーティングで話し合った支援方針を、教員が意識することで、以前より更に、対象生徒に対して具体的に分かりやすい言葉で伝えられるようになった。

また、対象生徒は、話をするとき人に近づきすぎてしまうことがあり、教員が身体の一部を使って具体的に示してみたところ、適切な距離で話すことができるようになった。社会に出て、様々な人とかかわる際に役立つスキルを学習したと考えられる。

さらに、対象生徒のための支援策等が、似たような傾向のある生徒に対しても役に立ったという意見があった。気になる生徒一人ひとりについて話し合う時間を設定することなく、対象生徒の支援策を参考にして、他の生徒の支援を行うことができたのだと推察される。

このように、支援ミーティングで生徒について共通理解をし、意識的に支援を行っていくことで、生徒理解がより深まり、場面に応じた適切な支援を行うことができた。また、対象生徒以外の生徒への支援につい

ても応用させることができた。

4. まとめ

学年教員が一つのチームとして生徒を支援するためのより良い体制づくりを目指して、生徒の情報収集のためのカードと、そのカードを活用した学年会議の持ち方について検討してきた。

現状の体制をいかしながら、ツールや会議の持ち方を工夫することで、日常かかわる学年教員が共通理解をして生徒に支援を行うことができ、チームとして生徒を支援する体制への一歩を踏み出すことができた。

今後の取組みとしては、各学年の支援教育担当者がキーパーソンとなり、教育相談コーディネーターと連携しつつ、ケースに合わせて柔軟に支援チームをつくることや、学年担当者がスクールカウンセラーのアドバイスを受ける時間を設けること等が考えられる。

おわりに

インタビューをした際に「みんなでやっていたという気持ちになれた」という意見があった。支援方針に沿った支援を行っても、いつもうまくいくとは限らない。しかし、教員がチームとなって支え合いながら、生徒の成長を信じ、支援を続けていくことは大切だと改めて感じた。生徒一人ひとりが、「その子らしく」在りながら成長をしていけるように、生徒の心に寄り添い支援を行える教員を目指したいと思う。

最後に、本研究を進めるにあたり御協力をいただいた方々に、心より感謝申し上げます、研究の結びとしたい。

引用文献

- 神奈川県教育委員会 2007 「かながわ教育ビジョン」 p. 12
- 文部科学省 2002 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2002/021004c.htm (2009. 4. 28取得))
- 文部科学省「特別支援教育の推進について(通知)」2007 (http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm (2009. 6. 30取得))
- 石隈利紀・田村節子 2003 『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門』 図書文化社 pp. 29-30、p. 34

参考文献

- 相澤雅文・清水貞夫・三浦光哉 2007 『必携 特別支援教育コーディネーター』 クリエイトかもがわ
- 三田地真実 2007 『特別支援教育「連携づくり」ファシリテーション』 金子書房