

特別支援教育に関する研究 (2)

——「特別支援教育コーディネータ」と「特別支援教育」の 実践について——

林 幸範 (初等教育学科・教授)・石橋 裕子 (初等教育学科・講師)

Research on Special Support Education (2): On the Coordinator of Special Support Education and the Practice of Special Support Education

Hayashi, Yukinori・Ishibashi, Yuko

Abstract

This article is based on important matters when providing the “special support education” suggested by the “Research on Special Support Education (1)” In this article, we gave a presentation focusing on the example of practices in kindergartens and elementary schools, carried out as a part of “special support education.” Furthermore, we pointed out the problems with the “special support educational coordinator” that will pose a problem on the future. And we made references to the role of the new “special support educational coordinator” consulting school social workers’ way of thinking.

Key words: special support education, mild developmental disorder, school social workers, practices in elementary schools, practices in kindergartens.

キーワード：特別支援教育、軽度発達障害、スクールソーシャルワーク、小学校での実践、幼稚園での実践

1 はじめに

前稿で石橋・林は、日本の特殊教育（障害児教育）の現状の整理、「特別支援教育」についての文部科学省の動向を中心に「特別支援教育」が抱える問題点の提起、『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』（平成15年3月）に沿った「特別支援教育」を通常学級で実施するにあたっての問題点について論じてきた。

また、石橋・林は、それらの問題点を考慮して、現在幼稚園・小学校などの教育現場での「特別支

援教育」の実践的研究を実施している^{1) 2) 3)}。その際に、石橋・林は、教育現場でのコーディネーターの役割の重要性を考慮に入れ研究を実施している。

そこで、本稿では、今後問題となる「特別支援教育コーディネーター」についての問題点を論じ、さらに、スクールソーシャルワーカーの考え方を参考に新たな「特別支援教育コーディネーター」の役割について論じ、その考え方を中心に現在「特別支援教育」を実施している小学校及び幼

稚園での林・石橋の実践について論じる。

なお、本論を論じるにあたっては、現在「特別支援教育」に関する文献は多大であるため文献は最小限度とした（文献表を参照）。

2. 「特別支援教育コーディネーター」

(1) 特別支援教育コーディネーターの問題点

特別支援教育コーディネーターとは、『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）』（これ以降は『ガイドライン』とする）によれば、「校内の関係者や関係機関との連携調整や保護者の連携窓口となるコーディネーター的な役割を担う者」⁴⁾としている。また、その役割は、「①校内における役割（校内委員会のための情報収集・準備、学級担任への支援、校内研修の企画・運営）、②外部の関係機関との調整などの役割（関係機関の情報収集・整理、専門機関等への相談をする際の情報収集・整理、専門家チーム・巡回相談員との連携）、③保護者に対する相談窓口」⁴⁾と、『ガイドライン』では指摘している。

このように、特別支援教育コーディネーターの役割は広範囲・多岐にわたっているが、様々な情報の収集・整理、校内や外部関係機関との連携などが主な役割といえよう。すなわち、特別支援教育を必要とする児童・生徒と学校及び保護者や外部機関などとの調整役といえる。

このような役割を持つ特別支援教育コーディネーターの問題点としては、以下の3点に集約されよう^{6) 7) 8) 9) 10)}。

第1の問題点は、「誰が特別支援教育コーディネーターをするのか」である。

『ガイドライン』によれば、具体的には、教頭（副校長）、教務主任、生徒指導主事や中学校での不登校対応のコーディネーターなどがあがっている。ということは、教員の中から選ばれるということである。現時点でそのような余裕（例えば、人員や時間など）が教員にあるのであろうか。また、特別支援を必要とする児童・生徒か、それともそれ以外かなどの判定となると高い専門性が要

求されるが、教員に果たしてそのような専門性を備えることを確保することができるのであろうか。というのも、学校カウンセラーでさえ軽度発達障害の児童・生徒に対する認識は少ないといわれているからである。また、特別支援教育コーディネーターに選ばれた教員は、独立行政法人国立特殊教育研究所等で実施している指導養成研修会を受講し、特別支援教育コーディネーターの資格を得ることとなっているが、そのような研修会に出席した教員から、これで本当に資格が得られたのかという批判的な声も上がっている。

第2の問題点は、「特別支援教育コーディネーターの権限について」である。

『ガイドライン』によれば、校務分担と位置づけている。校務分担ということは、現在教員評価が管理職等においてされているが、それとの整合性の問題が生じる。というのも、教員評価では、学級経営に対する評価も伴うからである。現在文部科学省の調査から、6.3%特別支援教育を必要とする児童・生徒がいるといわれている。その数は各学級に少なくとも2～3名いるということである（40名学級として）。先述したとおり、特別支援教育を必要とする児童・生徒かどうか判定することが大変難しい状況にあるから、そのような児童・生徒の指導ができないことを教員の指導力不足と判定される危険があるということである。また、逆にそのような児童・生徒を家庭環境や性格の問題としてとらえる学級担任に対して、どこまで特別支援教育コーディネーターが指導ができるのかなどが考えられる。

第3の問題点は、「特別支援教育コーディネーターは学級担任への支援をどのようにするのか」である。

基本的には学級担任への様々な支援があると考えられる。だが、先述したように学級内に2～3名の特別支援教育を必要とする児童・生徒がいるとしたら、そのような場合の人的資源をどのようにすればよいのであろうか。また、そのような児童・生徒用の教材は、教材研究はどのように支援すればよいのであろうか。さらに、そのような学級が複数存在しているとしたら、どのように支援

をし、人的資源の配置などはどのようにすればよいのであろうか。

それ以外にも、保護者や地域の人達との関係、その他外部機関との関係など問題は山積となる。

このように、問題点が広範囲・多岐に渡っているために、学校教育の範疇を越えてしまい、そのために教員が対応することが難しいと考えられる。

(2) スクールソーシャルワーカーと特別支援教育コーディネーター

前稿で、特別支援教育コーディネーターの問題点について論じた。すなわち特別支援教育コーディネーターの役割は広範囲に渡り、教育という領域のみでは処理しきれないということである。あるときは教員になり、ある時はカウンセラーになり、ある時はソーシャルワーカーになりと多岐に渡っているということである。ではどのように特別支援教育コーディネーターを考えれば、この多岐に渡る問題点が改善していくのであろうか。その際に参考となるのが、「スクールソーシャルワーク」の考え方である。

スクールソーシャルワーカー（学校ソーシャルワーカー）は、20世紀初頭にアメリカから始まった。その役割について門田⁵⁾は、「『種々の要因によって、児童生徒が教育を受ける権利や機会が社会的に不公正な状況におかれている場合、そのような状況を速やかに改善していくこと』を目的とした専門的援助活動」としている。すなわち、人権と社会的公正性ということが基本的な概念となる。

特別支援教育を必要としている児童・生徒の人権は侵害されていることはいうまでもない。また、社会的公正性からいえば、不利益を被っている。そして、スクールソーシャルワーカーは、その状況を改善するために、児童・生徒のニーズを代弁・擁護できるように活動（アボガシー活動）をし、さらに本人を含めた保護者、教員、友人などからなるグループワークを実施し、必要とあれば各関係機関など社会的サービス機関との調整を実施する。

特別支援教育コーディネーターの役割も、特別

支援教育が必要としている児童・生徒が抱えている問題を明確に把握し、その問題を解決するために担任と相談をしたり、時には外部機関などとの調整を実施する。

このように、スクールソーシャルワーカーの役割は、特別支援教育コーディネーターの役割と非常に酷似している。ということは、特別支援教育コーディネーターの役割は、スクールソーシャルワーカーの役割と同様に「人権」と「社会的公正性」を基盤にして、役割を考え直してみる必要性がある。

確かに、新たな特別支援教育コーディネーターの役割においても、『ガイドライン』に示されている役割は重要ではあるが、その基本に児童・生徒の人権やニーズが必要となるのである。すなわち、「児童・生徒」を中心に据えるということである。教育を受ける主体はあくまでも児童・生徒であり、その権利が侵害されているということである。このことは、本来、教育においても当然のことでありながら、現在の教育現場では忘れがちになる点である。

(3) 新たな「特別支援教育コーディネーター」

以上のことなどから、教員に特別支援教育コーディネーターができるのであろうか。特別支援教育コーディネーターの役割は情報収集といっても、特別支援教育を必要としている児童・生徒にとどまらず、学級担任などその児童・生徒を取り巻いている教員、さらには保護者、地域の人々などからである。また、その他にもそれらの人々との意見調整、時には教育委員会や市区町村などの自治体との折衝などがある。これらのことを教員という立場で実行できるのかといえ、難しいといえよう。

となると特別支援教育コーディネーターは、誰がよいのかということになる。現在は教員が校長から指名されることになっているが、もし授業などなく専任であったとしても、前述した問題点の他にも同僚の教員や教頭・校長などと利害関係がぶつかりあう危険性が高い。特別支援教育コーディネーターは、本来児童・生徒の代弁者であると考え、基本的には、教員以外の第三者がよい

といえよう。

また、特別支援教育コーディネーターは、専門職として位置づけなければならない。というのも、特別支援教育コーディネーターは、各関係者の調整役であるからである。そのためには、各関係者との面談をし、その情報を入手するための技術の取得、各関係者の地位や立場についての正しい情報の把握、さらには関連法規、当然、特別支援教育を必要としている児童・生徒についての知識や情報など広範囲かつ多岐にわたる知識や技術が必要となるからである。

このように考えてくると、新たな「特別支援教育コーディネーター」は、特別支援教育を必要としている児童・生徒の人権などに配慮ができ、関係者や関係機関との調整役を担えるできれば教員から独立した存在の者が適格といえる。

3. 「特別支援教育」における実践の概要

以上論じてきた新たな特別支援教育コーディネーターの視点を考慮して、現在、「特別支援教育」を以下の通り実施している^{1) 2) 3)}。

①保育所・幼稚園

統合保育を行っている幼稚園の一つであるP幼稚園（神奈川県）で、発達障害児の保護者に対する教育相談を実施しており、平成18年度からは特別な支援を必要とする幼児のカリキュラム指導も実施する。

②小学校

現在、Q小学校（東京都）で、通常学級での統合教育の授業への助言およびカリキュラムの作成、さらに、今後最も大きく変化するであろう障害児学級での実践をR小学校（東京都）で実施している。

③中学・高等学校

現在、中学・高等学校の特別支援教育については実施はしていないが、S中学校（神奈川県）の障害児学級で情報の収集中である。

④大学

大学においては、保育者や教育者養成課程で、実践科目である「音楽」や「保育内容研究 表現」等や講義系科目である「児童学」「教育心理学」

「児童心理学」等において統合教育を見据えたカリキュラムをどのようにしていくのかを検討している。

ところで、文部科学省が重視しているLD、AD/HD、高機能自閉症やアスペルガー症候群（ICD-10による診断基準、DSM-IVではアスペルガー障害Asperger Syndrome）^{注1)}などの広汎性発達障害（PDD：Pervasive Developmental Disorder）^{注2)}の子ども達は、以前の教育では見過ごされてきた子ども達である。知的レベルもそれほど低くないので、きちんと教育を受ければ高等教育も受けられるといわれている。さらに、近年、若者のメンタリティーの弱さが指摘されて久しく、健常の若者においてもコミュニケーションスキルや社会性のスキルが弱いとも言われている。そのため、特に「保育内容研究 表現」等の科目では、今後このような学生の指導においても重要な科目となりうる。よって、大学では、保育者や教員の資質の向上ばかりでなく、メンタルヘルスとしての教科として位置づけ、どのようなカリキュラムが適切であるのかを検討中である。

そこで、本稿では、「特別支援教育」を実施している小学校と幼稚園での実践を中心に報告をする。なお、本来この研究は前述したように幼児から大学生までの長いスパンでの教育を考えており、その一部を報告するものである。

注1) 自閉性障害（自閉症）をはじめとする、自閉性障害に類似した特性を持つ障害の総称で、「自閉症スペクトラム」ともよばれる。LDのように発達の特定の領域のみが遅れるのではなく、幅広い発達の領域に影響を及ぼし、その症状は幼児期に発症し、生涯にわたって続く機能不全をもたらす。DSM-IVでは、PDDに含まれる障害には、自閉性障害（autistic disorder）、レット障害（Rett's disorder）、小児期崩壊性障害（childhood disintegrative disorder）、アスペルガー障害、特定不能の広汎性発達障害が含まれる。

注2) 自閉性障害の3つの診断基準である「社会性の障害」「コミュニケーションの障害」「想像力の障害とそれに基づくこだわりの行動」の

うち、「コミュニケーションの障害」が軽いグループで、言語発達の遅れもあまり見られないため、通常学級に在籍することが多い。しかし、社会性の困難や興味の偏りなどがあり、また、言葉を字義通りに受け取りやすく、感覚レベルでのずれなどから、集団で学ぶ場面で様々なトラブルが起きやすい。

4. 小学校での「特別支援教育」の具体的な実践例

(1) 小学校の概略

Q 小学校は東京都郊外のベッドタウンにある、各学年2～3学級約250名の公立小学校である。基本的には3年と5年でクラス替えが実施されており、他の学年ではクラス替えがなく、学級担任も持ち上がりである。

Q 小学校では学級担任・養護教員など以外に、「心の相談員」(市からの派遣で週2回程度来校し、子ども達の話し相手となる職員で、臨床心理士等のカウンセラーではなく、現在は看護職があたっている)、「ピアティーチャー」(担任を持たず、支援の必要な学級での授業の指導等に当たる職員で、現在は主に情報関連の授業等の指導に当たっている)などが児童の指導に当たっている。

(2) 「特別支援教育」の方法

「特別支援教育」の方法としては、基本的に以下のような過程を考え、現時点では、情報収集及び学級担任への助言・対応までを実施している。

- ①情報収集…学級担任やその他の職員との面談、保護者との面談、教室等での授業を中心とした児童の観察、児童との面接及び知能検査などの心理検査等。
- ②助言・対応…情報収集などに基づく所見による学級担任などへの授業での対応法や生活指導の方法等。
- ③開発…児童に適した教材の開発などの授業指導法及び対応法の確立。

平成16年度は主に、発達障害児2名が在籍する低学年及び中学年の学級で支援、平成17年度は主に中学年と高学年での支援をすると同時に、校

長・副校長と共に学校全体での支援体制の構築に向けたカリキュラムの作成を実施中。なお、実践例は時系列を配慮し上述した方法を元に箇条書きとした。

(3) 低学年での実施例

①観察及び観察所見

学級担任から依頼があった学級に、情報収集の一環として学級での観察を実施し、その結果などは以下ようになった。

1) 学級での観察結果

- ・多動傾向の男児2名が在籍する学級。A児は最前列窓際、B児は廊下から2列目の最後列が座席。
- ・A児は正面を向いて着席することができにくく、学級担任が説明をしているときや級友が解答しているときにも話を挟んだり、周囲の児童にいたずらをする。

2) 観察所見

- ・学級内の行動観察及び掲示物、朝顔の観察日記などの観察から、A児・B児ともに認知障害であることが判断できた。
- ・授業内での態度及びノートなどの観察から、B児の知的能力は低くない。

②助言及び対応

以上のような観察等をふまえて、以下のように学級担任及び校長等に助言し、その後学校側も助言した対応を実施した。

1) 学級担任への助言

- ・B児よりA児の方が、他の児童への影響力が大きい。学級担任以外の者が支援に入ったときには、支援者にその児童を任せ、他の児童に気を配ったほうがよい。
- ・A児・B児ともに集中力が20分前後なので、条件をつけて席を立つことを許可すると良い。ただし、授業の開始時と終了時には着席させることが望ましい。
- ・A児・B児ともにパニック等を引き起こし教室外で落ち着かせたほうがよいと判断したときには、支援者に合図を送るとよい。
- ・学級担任の指導を的確にするため、学生ボランティアの導入を提案。

2) 助言後の対応

- ・学生ボランティア2名が週1日、決まった曜日の決まった時間、対象児のいる学級へ支援を行なった。
- ・学生ボランティアには、対象の児童だけではなく、学級全体に目を配るよう指示した。

③助言後の観察

学級担任への助言後に再び学級での観察を長期に渡り実施した。その結果、以下のように変化が見られた。

- ・学生ボランティアの支援直後から、学級担任の表情が穏やかになって笑顔が増え、学級での指導にも余裕が感じられるようになった。
- ・1ヶ月たつと、学級全体に変化が見られ、少しずつ集中して学習できる雰囲気を感じられるようになった。また、学生ボランティアの来る日を心待ちにする児童が増えた。
- ・3ヶ月たつと、学生ボランティアと学級担任との連携がしっかりと取れるようになり、学生ボランティアが対象の児童以外の児童の個別対応も行うようになった。
- ・A児は今年度に入って投薬治療を受けるようになり、学習等も落ち着いて取り組めるようになった。

(4) 中学年での実践例

①面談及び所見

学級担任から依頼があったC児・D児に対して、情報収集の一環として学級担任・専科教員・ピアティーチャー・心の相談員等との面談を実施した。なお、C児についての面談は学級担任・ピアティーチャー・心の相談員等、D児についての面談は学級担任・専科教員等との面談であった。学級担任などとの面談後、学校側から依頼があったのでC児との面談を実施したが、その際に知能検査の一部等を実施した。

1) C児についての面談の結果

- ・自分以外の人意見も聞き入れ、周囲にあわせることもできるが、鋭い言葉遣いが気になる(「サッカーなんてやってるヤツだけが楽しいんだぜ」《トイレに行く級友に向かって》「絶対ウンコしに行くんだぜ」

「生きてたって何にも面白くないからしょうがないよな」等の発言あり)。

- ・記憶力が乏しく、環境が変わるのが苦手。テストに100点と書くと機嫌がよい。
- ・図工でののこぎりの使用が難しそう。やる気はある。
- ・家庭環境は、両親は愛情を持っているが、父は一昨年リストラに遭い、酒を飲んで暴れた時期があった。母はじっと耐え、父の悪口は言わないが、男児に手をあげることがある。しかし、C児は愛されていると感じているので母をかばっている。
- ・都内のクリニックで診察を受けたが、診断名がつかなかった。

2) D児についての面談の結果

- ・1年次から算数は個別支援を実施していたが、支援場所に来させるまでに時間がかかった。できるものしか取り組まず、ぶつぶつ言いながら書いた。手先は器用ではない。
- ・学習意欲はうかがえるが、教室での個別支援には限界を感じている。
- ・鉛筆を筆箱からすべて出してから学習を始めるという強いこだわりを持っている。
- ・入学当初は大人に対する不信感を持っており、目を合わせて会話ができず、怒られても表情を変えなかった。1度泣いてから、ようやく表情が表出してきたおり、褒めるとうれしそうな顔つきになった。また、左右が分からず、じゃんけんもできなかった。
- ・音楽のリコーダーの運指は少しできるようになったものの、わからなくなると座ってられない。
- ・自分の好きな友達としか関わっていない。
- ・感情に斑がある。良いときには「兄弟はいないけれど、友達が沢山いるから大丈夫」「この窓を開けると緑の風が入ってくるよ」等の発言も見られる。

3) C児との面談の結果

- ・会話しながら手遊びを楽しむ。幼少時に「グーチョキパーでなにつくろう」で遊んだことを覚えていた。少しずつ難しい遊びへと発展

させていったが、最後まで目を合わせながら楽しんで行えた。

- ・ひし形・三角形を模写。1・2回目は正しく模写できない。
- ・数唱は、4桁ができない。正しい数はいえないが、間違いは認識できる。
- ・文章問題では、1桁の計算はできたが、2桁の計算になると間違える。
- ・九九は、本人は5の段が得意だというが、ところどころで詰まる。
- ・集中力は20分。それ以降は不正解が多くなった。
- ・テーブルクロスの裏表が判断でき、正しく敷けた。

②助言及び対応

以上の面談結果等を踏まえて、以下のように学級担任及び校長等に助言し、その後学校側は以下のような対応を実施した。

1) 助言

- ・基本的には、学級担任が適切な指導を実施しているため、対応についての指導はほとんど実施していない。
- ・しかしながら、授業しながらの学級担任による対象児童への対応時間などには限界があるので、学生ボランティアの導入を提案した。
- ・学級担任は、指導に対して不安があったので、メンタリティブな援助を実施した。

2) 助言後の学校での対応

- ・学級担任・校長・副校長の強い要望で決まった曜日の決まった時間、C児・D児への学生ボランティアによる個別支援を実施した。

③助言後の観察

学級担任への助言後に個別支援の観察を長期に渡り実施した。その結果、以下のような変化が見られた。

- ・C児には、ひらがなの読み書きと音読、算数の補習等を、D児にはひらがな、カタカナの読み書きと漢字の書き取り等の支援を実施した。
- ・C児は、ひらがなや簡単な漢字は書けていた

が、音読には苦手意識があった。音読を繰り返して行なった結果、苦手意識が克服できている。また、算数にも積極的に取り組む姿が見られ、整数の掛け算から小数点のある掛け算割り算ができるようになった。

- ・D児は、カタカナとひらがなは書けていたが、漢字は1年生のレベルであったため、書き取りを重点的に行なった。その結果、2～3年生の漢字の練習ができるまでになった。また、文字を書くのにも速すぎて正確さに欠けていたが、ゆっくり丁寧に書くようになった。

(5) 高学年での実践例

①面談及び所見

学級担任及び校長等から依頼があったE児に対して、情報収集の一環として面談及び学級での観察を実施した。また、E児が所属する学年は、一般的に問題を抱え学級崩壊寸前のためE児が所属する学年の全学級(H学級・I学級)についての面談及び学級の観察を実施した。その結果などは、以下ようになった。なお、E児についての面談は学級担任及び副校長等、学級に対しては学級担任及び副校長・校長等による。

1) E児についての面談結果

- ・まつ毛を抜く。暴言が激しいが、ナイーブ。色々なことを気にする。「誰も私を信用してくれない」と言う。
- ・母親は人間関係が上手ではない。E児がまつ毛を抜くと、怒って止めさせるようである。
- ・トラブルも多い。「親同士はすべて私のせいにする」の発言あり。
- ・父親を交えた面談では「この子、病んでるね」の発言あり。

2) 学級についての面談結果

①H学級

- ・E児がリーダーであるグループと、別の児童がリーダーのグループとが存在し、グループ内での人間関係が頻繁に変わる。
- ・学級全体が、落ち着いて学習する雰囲気欠けている。

②I学級

- ・ 女児の行動が陰湿。リーダーが存在し、そのリーダーの指令で皆が動く。学級担任への暴言も頻繁に見られる。

②助言

以上の面談後直ちに以下のような助言を学級担任及び校長等にした。

- ・ 校長から、本来行わない6年生でのクラス替えを考えているとの相談があった。前例を作ることになるので慎重な対応が必要だとした上で、①学年に存在するいくつかのグループを解体し、リーダー的な存在の児童をすべてのクラスに分散する、②保護者へは、今の段階で手を打たないと、思春期がさらに進む中学校での生活に支障をきたすという現状をつぶさに報告し、理解を求めることが必要である等の助言を行なった。
- ・ 同時に、授業時間中での学級担任による対応には限界があるので、学生ボランティアの導入を希望するとの申し出があった。
- ・ 学級担任への暴言は、対象児にとって学級担任なら安心して何でも言える立場の大人であることの意味合いもあることを説明し、今までどおりの指導を継続するよう助言した。

③観察及び観察所見

面談後に、学級の観察を実施した結果などは、以下の通りである。

1) 学級の観察の結果

- ・ 授業中に、頻繁にメモ書きやプリクラ写真を回したり、交換日記への記入が見られる。何度も観察されていることを気にして後方を見るが、止めようとはしない。結局、授業終了間際の課題提出の際まで行為は続いた。
- ・ 学級担任への暴言や、横やりも頻繁。

2) E児に対する観察の結果と所見

- ・ E児の描いた絵や掲示物などを観察し、その結果心理的に問題があることが感じられた。

④対応

学校側の対応としては、以下の通りの対応を実施した。

- ・ 年度末の保護者会において校長・副校長・学級担任が詳細な説明等を行い、クラス替えを

行った。

- ・ 学生ボランティアが交代で週に数日間、各学級への支援を行なっている。

⑤助言後の観察

学級担任への助言後に学級での観察を長期に渡り実施した。その結果、以下のように変化が見られた。

- ・ クラス替えを行なったのは前例のないこと、学級担任も若干名入れ替えがあったこと、多くの大人が学年全体に関わっていることは他の学年には見られず、自分たちの学年だけであること等、異例な学年であることが少し理解できてきたのか、昨年度末よりは、学級担任への暴言も減りつつある。

以上のことからA小学校での実践の問題点としては、①教職員の有機的な配置、②普遍性のあるカリキュラムの作成、③保護者への障害児等に対する意識の変革の促進などがあげられる。

5. 幼稚園での「特別支援教育」の具体的な実践例

(1) 幼稚園における「特別支援教育」の必要性

ノーマライゼーションの理念が浸透し、保護者が統合保育を希望し、幼稚園や保育所に入園する子どもが増えている。これは、障害のある子どもも、障害を持たない子どもと同様に、幼児期にふさわしい生活体験をさせることにより、精神的な発達を促す等集団の力による成長への効果を期待しての保護者の思いからであろう。

こうした社会事情を受け、平成15年度より、文部科学省の幼児教育課による「幼稚園における障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」が2年間の指定期間で行なわれている。これは、幼稚園における障害のある幼児の受け入れや指導の充実を図るため、市町村単位の実施を原則とし、①幼児の障害の状況等に応じた個別の指導計画の工夫、②教職員の協力体制や障害に配慮した指導のあり方、③集団による育ち合いを促す学級経営のあり方、④教職員の専門性を高める研修のあり方、⑤家庭・地域や専門機関との連携のあり方などの観点から、実践的な取り組みを行なう

ものである。また、文部科学省の特別支援教育課の実施する「特別支援教育推進体制モデル事業」(前稿参照)とも連携・協力して調査研究を進めている。平成15～16年度は全国7県で、平成16～17年度はさらに7府県が取り組んでいる。

幼稚園における障害のある幼児の受け入れや指導に関しては、平成15年の『今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)』(前稿参照)において、「LD、ADHD等を含め、障害のある子どもで特別の教育的支援を必要とするものについて、上述のような小・中学校での取り組みに加えて幼稚園、高等学校、高等教育の各段階において適切な対応を図ることが重要である。幼児期からの支援を進めるためには、幼稚園全体で支援しあえるような体制の整備、日ごろから保護者への理解推進を進めていく研修等の充実が必要である。」とされている。

軽度発達障害の子どもは、入園してから問題点に分かることも少なくない。また、すべての保護者が子どもの障害を受け入れ、理解しているとは限らない。障害の特徴が見極めにくく、その障害が軽微であるため、障害に対しての理解が出来ずに受け入れられてない場合や、障害があることは半ば認めつつも、心の片隅では「診断は過ちではないか」という思いを抱いていることもあるからである。

すでに医療機関等の専門機関を受診し、障害を受け止めている保護者とは、クラスでの配慮事項、友達とのトラブルや園生活で困難となること等に関しても、十分に話し合うことが出来る。しかし、受容ができていない保護者とは、子どもの問題を取り上げたことがトラブルへと発展し、園との関係がうまくいかない原因ともなる。このような保護者に対しては、「障害を受け入れられない」という心情を受け止め、保護者も支援対象と考える必要がある。保護者は、保育者との信頼関係は十分だとしても、診断を受けることについては「宣告」を受けるといった思いで構えることも多い。しかし、診断は「その子どもがよりよい方向に進むきっかけ」となるものであり、決してレッテルを貼ることが目的ではないこと等を納得のいくまで

話し、保護者の不安を和らげることも必要である。診断先や訓練機関を相談してくる場合もあるため、専門医や指導機関等の外部の機関との連携も重要である。また、「うちの子は遅れている」との発言だけで子どもの障害を認めたとはいえない。「少し遅れているだけで、いつかは皆に追いつく」と思っていることもあるからである。その子どもの出来ているところと心配なところをよく話し合うことが必要となる。

クラスに障害のある子どもが在籍することに関しては、クラス全員の保護者への理解を求める必要がある。懇談会等を利用して、園長や学級担任等による統合保育の在り方についての基本的な考えや方針等を説明する。保護者と園との共通理解と連携をいかにとるのが重要な課題だと言える。

(2) 幼稚園での具体的実践

1) 幼稚園の概略

J幼稚園は神奈川県政令指定都市にあり、園児数230名ほどの3年保育を実施している私立幼稚園である。未就園児保育や預かり保育も行なっている。数年前から統合保育を実践しており、未就園児のクラスも含め、各学年に複数名の発達障害児が在籍している。

2) 「特別支援教育」の方法

「特別支援教育」の方法としては、基本的には以下のような過程を考え、現時点では、主に情報収集及び保育者への助言・対応までを実施。

- ①情報収集…園長や保育者との面談、保護者との面談、保育室等での保育を中心とした園児の観察等。
- ②助言・対応…保護者と園長・保育者への保育での対応法や生活指導の方法、外部機関との連携等。
- ③開発…統合保育に適した保育計画の立案などの保育指導法及びリソースルームの設置等

昨年度は保護者へのメンタル面での支援(「相談会」を数回開催)、今年度は、引き続き保護者へのメンタル面での支援(月に1度「定例会」を開催)と、園長と共に、園全体での支援体制の構築に向けた保育計画の作成及びリソースルームの

準備を実施中。

3) 「特別支援教育」の実践

①保護者に対する教育相談

発達障害はある時点で突然に発症するのではなく、乳幼児期の頃から少しずつ正常な発達過程からそれていき、やがて障害が発達の異常として行動面に現れる。子ども達にとっての一番の理解者は保護者（特に母親）であり、成長・発達にも大きな影響を与える。しかし、子どもに障害のあること自体が保護者のストレスとなる。障害を持たない子どもの母親に比較すると、育児は、その負担がかなり大きくなる。障害児を持ったことに対する自責の念、あるいは苦しみや悲しみに襲われることもある。「定例会」に参加する母親の中には、自由討論中に思わず涙する者もある。

多くの保護者は子どものことを思って一生懸命である。しかし、子どもへの関わり方がよく分からなかったり、うまくいかなかったりすることも多い。それゆえ、保護者の心の安定を図りながら育児に自信の持てるような支援が、あわせて子どもの心の健やかな発育を保障していく必要がある。そのために必要なことは、必要なときには不安な気持ちや悩みを親身になって話せる、いつでも相談のできる環境を作り、自由に語り、情報交換のできる場を提供することだと考える。平成17年11月からは、個別面談も月に1度実施している。

1) 「定例会」の概要

- ・療育センター等で発達障害と診断された園児及び発達に遅れのみられる園児の保護者を対象。園長と筆者との共同開催。
- ・筆者が毎回「特別支援教育」等に関する話をした後、保護者が1ヶ月間の出来事や現在困っていること等、家庭での様子を中心に自由に話す。
- ・必要に応じて園長が園での対応を説明、また、筆者が生活上の助言を行なう。
- ・1学期の終わりには、発達に遅れのある卒園児の保護者に来園していただき、小学校での様子や、就学時検診の様子等を聞く機会を設けた。

2) 個別面談の概要

- ・月に1回、一人1時間をめどに実施。原則的に予約制。
- ・筆者が担当。

3) 助言

- ・偏食に困っているということに対して、自閉的傾向のある子ども達は、偏食が多いのが普通。舌触りや見た目が気に入らないと食べられないことも多いので、無理に与えない。細かく刻む、煮込み料理に使う等、試してみる、などと助言。
- ・園バスに乗るのを嫌がるということに対して、園バスは座席が小さいし、複数名で座るため、体の接触を嫌がっている可能性がある。しばらくは1人で座る等の配慮をする、などと助言。
- ・朝、なかなか布団から起き上がれないということに対して、自閉的傾向のある子ども達は睡眠のリズムが作られにくく、また、光に過敏である可能性がある。就寝時にカーテンは閉めず、明るさに自然に目が慣れるような環境設定を行なうなど。

4) 助言後の保護者の様子

- ・定期的に「会」が開かれるようになってから、表情が明るくなった。
- ・家庭での些細な出来事でも連絡・相談・報告がなされるようになった。
- ・個別に相談を希望する保護者が増えた。

②保育者に対する教育相談の実践

園における子ども達の心のよりどころは保育者である。温かく受け止めてくれることを確認しながら生活していると言える。

園生活では子どもの問題点が目に付きやすいが、子どもが興味を示すものや喜んで行うこと等を把握し、保育に取り入れることが、子どもの適応を助けることにつながる。そのためには、障害の特性とその子どもの特徴をあわせて理解し、保育に活かす必要がある。

1) 広汎性発達障害の子どもへの配慮について

- ・一般に、言語による情報は理解しにくいですが、視覚的な情報は理解しやすいという特性を持

っていることが多い。

- ・この特性を活かし、言葉での指示に加え、絵カード等を提示することで見通しが立てられ、パニックやこだわりが軽減できる。

2) AD/HDの子どもへの配慮について

- ・注意力の問題と対人的なトラブルが問題になりやすい。
- ・座席はなるべく端または保育者の近くにし、一つのテーブルに座る人数を減らす。
- ・さらに落ち着ける場所の確保等によって環境を考慮することにより、トラブルが軽減できる。

3) 子ども相互の関わりへの配慮について

- ・障害のない子ども達の遊びは、大きな声や走り回ることによってエネルギーが醸し出される。これが、特別な支援を必要とする子どもにとっては驚異に感じられ、困惑することがある。
- ・特別な支援を必要とする子どもは、共に遊びたいと思う気持ちを上手に表現できなかったり、タイミングが合わずにいることがある。時々、そのような子どもの得意とする遊びを取り入れることにより、自信と満足感を経験させることが出来る。

4) 自閉的傾向のある子どもへの配慮について

- ・新しい環境が苦手であるため、入園当初は、「保育室へ入りたがらない」「給食が食べられない」「トイレでの排泄を嫌う」等の行動(ストレス反応)が見られる。
- ・子どもの言語レベルに合わせてのコミュニケーションを心がける。
- ・一般に子どもは好奇心旺盛で変化を楽しむが、新たな環境の変化が苦手(状況が理解できない)な自閉的傾向のある子ども達は、運動会やお遊戯会等の行事が理解しがたく、混乱するため、参加しにくい。
- ・このような子どもを新たな体験に導くには、スモール・ステップで「恐怖を取り除き、安心感と好奇心をはぐくむ工夫」が必要である。初めから参加させるのではなく、信頼関係のできている保育者の側で他の子どもの様子を

観察させる。恐怖心がなくなり安心感や好奇心が芽生えたら、保育者が付き添って、部分的に参加させる。

5) 障害を持たない子どもへの配慮について

- ・特別な支援を必要とする子どもばかりを気にかけてみると、振り向いて欲しいという欲求が生まれ、わざと気を引くような言動をする子どももいる。
- ・援助者(学生ボランティア等)を導入し、障害の有無にかかわらず、どの子どもに対しても等しくかけがえのない存在であることを示すことが必要である。
- ・特別な支援を必要とする子どもへの援助の方法を知らせる基本は、保育者が実際に動いて行動で示すことである。保育者が適切な関わりをしていれば自然と真似をするようになり、人に対する思いやりや温かな心情が培われていく。

以上のことからJ幼稚園での実践における問題点としては、①職員の有機的な配置、②職員全体の理解と協力体制及び職員の専門性を高めるための研修の充実、③専門機関との連携、④保護者との信頼関係の構築、⑤保護者への障害児等に対する意識の変革、⑥特別な支援を必要とする子どもへの発達・障害・生活の三視点からの個別指導計画の作成と、様々な困難を抱えた子どもなどすべてを包含した保育目標やねらい、内容等を組織するなどがあげられる。

6. おわりに

以上、小学校・幼稚園の実践例を述べてきた。実践例から明確になってきたことは、障害のある子どももいない子どもも、自分が受け入れられているかどうかに関心であるということである。ありのままの自分が受け入れられ、見守られていると実感して安心感が得られたとき、「何をしているのかな、楽しそうだなあ」「皆と一緒にしたいなあ」「自分でしたいなあ」「もっとできるようになりたいなあ」といった思いや感情が出せ、持てる力が発揮できるものである。また、学んだことを友達と一緒に生活することを通して、「実行した

ことでわかった」「わかったからできた」等の体験を積みあげることで、「人間関係を築く力」「考える力」「生きる力」を子どものものにできる。そのためには、子どもの発達や障害についての正確な知見を持って子どもを捉え、教育・保育の実践をすることが必要であると考えられる。

さらに、特別支援教育に関しての問題は広範囲・多岐に渡っている。そのため、先述した実践例も、網羅的・羅列的にならざるをえないのである。さらに、特に小学校での実践例では、述べた以外に個別の保護者との面談、さらに保護者会や地区PTAでの軽度発達障害についての講演、地区の他の学校の教員・管理職との面談など多岐に渡っている。また、日々教育現場では変化をとまなう。このような状況や問題に対して解決方法を探さなければならないのが特別支援教育コーディネーターといえる。そのため、特別支援教育コーディネーターの役割－広範囲・多岐に渡る情報の調整役など－というのが重要となってくる。しかしながら、その役割を教員が行なうことの困難さは、実践例からもいえよう。

また、教育現場で学級担任などからまだ「軽度発達障害」などと診断される児童・生徒は支援がしやすいという意見を聞いた。というのも先の文部科学省の発表6.3%は氷山の一角で、診断されないがその疑いや傾向のある児童・生徒の数（本当の意味でのグレーゾーン）は過半数ではないかという意見があるからである。あくまでも私見ではあるが、実際に数校の学校の学級を観察しているがそのことを実感している。今後は、この診断されないが明らかに軽度発達障害の傾向が強い児童・生徒の特別支援教育も重要となろう。

<引用文献>

- 1) 石橋裕子・林幸範「特別な支援を必要とする子どもに関する研究」日本発達心理学会第16回大会発表論文集p644 2005
- 2) 石橋裕子・林幸範「特別な支援を必要とする子どものプログラムに関する研究(1)」日本保育学会第58回大会発表論文集pp232-233 2005
- 3) 石橋裕子・林幸範「特別な支援を必要とする子どもの教育プログラムに関する研究(1)」日本教育心理学会発表論文集p536 2005
- 4) 文部科学省「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)」2004
- 5) 門田光司「学校ソーシャルワーク入門」中央法規 2002
- 6) 清水貞夫「特別支援教育と障害児教育」クリエイツかもがわ, 2004
- 7) 越野和之・青木道忠「『特別支援教育』で学校はどうなる」クリエイツかもがわ, 2004
- 8) 日本特別ニーズ学会編「特別支援教育の争点」文理閣, 2004
- 9) 山崎晃資「なぜ今特別支援教育なのか」児童心理, 2005年6月号臨時増刊, pp2-12, 金子書房, 2005
- 10) 清水貞夫・青木道忠・品川文雄編「通常学級の障害児教育 『特別支援教育』時代の実践と課題を問う」クリエイツかもがわ, 2003

<参考文献>

- 1) 岩崎久志「教育臨書への学校ソーシャルワーク導入に関する研究」風間書房, 2001
- 2) 菅野敦・橋本創一・林安紀子・大伴潔・池田一成・奥住秀之編「新版 障害者の発達と教育・支援」山海堂, 2003
- 3) 昇地勝人・蘭香代子・長野恵子・吉川昌子編「障害特性の理解と発達援助 教育・心理・福祉のためのエッセンス」カニシヤ出版, 2001
- 4) 全米スクールソーシャルワーク協会編(山下英三郎監訳)「スクールソーシャルワークとは何か」現代書館, 1998
- 5) 高橋三郎ほか訳「DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル」医学書院, 2004
- 6) 柘植雅義「学習者と多様なニーズと教育施策」勁草書房, 2004
- 7) 田中康雄監修「わかってほしい! 気になる子 自閉症・ADHDなどと向き合う保育」pp145-146 学習研究社, 2004
- 8) 友久久雄編「特別支援教育のための発達障害入門 LD, ADHD, 高機能自閉症」ミネルヴァ書房,

- 2005
- 9) 特別支援教育に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」2003
- 10) 中根允文ほか訳「ICD-10 精神および行動の障害—DCR研究用診断基準—」医学書院, 1994
- 11) 日本スクールソーシャルワーク協会編「スクールソーシャルワークの展開」学苑社, 2005
- 12) 日本スクールソーシャルワーク協会編「スクールソーシャルワーク」学苑社, 2003
- 13) 藤村聡編著「保育士のための精神保健」ナカニシヤ出版, 2003
- 14) 古橋啓介・門田光司・岩橋宗哉「子どもの発達臨床と学校ソーシャルワーク」ミネルヴァ書房, 2004
- 15) ポーラ・アレン・ミアーズ他(山下英三郎監訳)「学校におけるソーシャルワークサービス」学苑社, 2001
- [文献表2](五十音順)
- 16) ジョアンナ・M・アンダーソン(小越千代子訳)「自閉症とその関連症候群の子どもたち 学級・セラピーの現場でできること」2004 協同医書出版社
- 17) 白井利明「障害のある子とのかかわり方入門 初めてLD、ADHDなどの障害のある子とのかかわる先生のために」2004 ほんの森出版
- 18) シーラ・リッチマン(井上雅彦・奥田健次監訳)「自閉症へのABA入門」2003 東京書籍
- 19) 杉山登志郎・大河内修・海野千献子「教師のための高機能広汎性発達障害・教育マニュアル」2004 少年写真新聞社
- 20) 高橋あつ子編著「LD、ADHDなどの子どもへの場面別サポートガイド」2004 ほんの森出版
- 21) 竹田契一監、太田信子・西岡有香ほか「LD児サポートプログラム LD児はどこでつまずくのか、どう教えるのか」2000 日本文化科学社
- 22) 月森久江編集「教室でできる特別支援教育のアイデア172・小学校編」2005 図書文化
- 23) 辻誠一「できる・わかる・楽しい授業 特別支援教育のコツと技」2003 日本文化科学社
- 24) 東京コーディネーター研究会編「通常学級担任のための指導のヒント集がついている 高機能自閉症・ADHD・LDの支援と指導計画—特別支援教育の手引き—」2005 ジラーズ教育新社
- 25) 特別支援教育研究会編「特別支援教育ハンドブック」2005 第一法規
- 26) 長澤正樹編著「LD・ADHD〈ひとりのできる力を育てる〉」2003 川島書店
- 27) 西村優紀美「障害児教育にチャレンジ27 子どもの興味からはじまる総合的な学習 子どもの特性と長所を活用する特別支援教育」2002 明治図書出版
- 28) 発達障害者支援法ガイドブック編集委員会編「特別支援教育実践ハンドブック」2004 全国心身障害福祉財団
- 29) 平井信義・村田保太郎編「自閉児指導シリーズ5 学習を進める」1983 教育出版
- 30) 廣瀬由美子・東條吉邦・加藤哲文編著「すぐに役立つ自閉症児の特別支援Q&Aマニュアル」2004 東京書籍
- 31) 藤田修編著「普通学級での障害児教育」1998 明石書店
- 32) ヘンリック・ホロエンコ(宮田敬一監訳、片野道子訳)「親と教師のための AD/HDの手引き」2002 二瓶社
- 33) 千川隆編著「『特別支援教育』ライブラリー1 通常の学級にいる気になる子への支援」2005 明治図書出版
- 34) 北海道教育大学附属養護学校特別支援教育研究会「『特別支援教育』ライブラリー2 自閉症の子への『学び』支援」2005 明治図書出版
- 35) 三島照雄「Space M Books2 レッテルはいらない、子どもはみんなすばらしい LD児と学習指導」1995 京都・法政出版
- 36) 三島照雄「Space M Books6 ゆっくり、ゆったり、のびやかに LD児と国語」1997 京都・法政出版
- 37) 宮城教育大学特別支援教育総合研究センター編(渡辺徹編集代表)「特別支援教育ライブラリー 特別支援教育への招待」2005 教育出版
- 38) 宮崎直男「特別支援教育の授業ヒント集1 知的障害教育 算数・数学(基礎的数量)編」2004 明治図書出版
- 39) 宮崎直男「特別支援教育の授業ヒント集2 知的

障害教育 国語(音声言語)編2004」 明治図書出版

- 40) 宮崎直男編著「特別支援教育の学習指導案づくり」
2005 明治図書出版
- 41) 茂木俊彦編・代表「障害児教育大事典」1997 旬報社
- 42) 森孝一「教育の課題にチャレンジ 4 LD・ADHD
特別支援マニュアル」2001 明治図書出版
- 43) 森孝一編著「教育の課題にチャレンジ 5 ADHD
サポートガイド」2002 明治図書出版
- 44) 森孝一「教育の課題にチャレンジ 7 LD・ADHD・
高機能自閉症 就学&学習支援」2003 明治図書出版
- 45) 森孝一・山田浩司「図解 特別支援教育を進める
ための学校変革マネジメント」2005 明治図書出版
- 46) 大和久勝「『ADHD』の子どもと生きる教室」
2003 新日本出版社
- 47) 山本淳一・池田聡子「応用行動分析で特別支援教育
が変わる」2005 図書文化
- 48) 横山浩之監修、大森修「グレーゾーンの子どもに
対応した作文ワーク 初級,中級,上級 1・2」2004
明治図書出版
- 49) 吉田昌義・柘植雅義・河村久編著「通常の学級にお
けるLD・ADHD・高機能自閉症児の指導」2003 東
洋館出版社
- 50) リンダ・J・フィフナー (上林靖子・中田洋二郎・山崎
徹・水野薫監訳)「こうすればうまくいく ADHD
をもつ子の学校生活」2000 中央法規出版
- 51) ローダ・カミングス、ゲーリー・フィッシャー(上
田勢子訳)「LDの子のためのガイドブック」2003
大月書店
- 52) ロバート・L・ケーゲル、リン・カーン・ケーゲル編
(氏森英亞監訳)「自閉症児の発達と教育」2002 二
瓶社

要旨

本稿では、「特別支援教育に関する研究(1)」で示唆された「特別支援教育」を実施するに当たって留意点をふまえ、「特別支援教育」の一環として幼稚園・小学校での実践を中心に報告した。さらに今後導入される「特別支援教育コーディネーター」についての問題点を指摘し、スクールソーシャルワーカーの考え方を参考にして、新たな「特別支援教育コーディネーター」の役割について言及した。

(2005.10.28 受稿)