

中学校 特別支援教育

中学校特別支援教育コーディネーターによる担任への支援方法の検討
—三段階の支援プログラムの導入—

特別支援教育課 研究員 宮野 佳子

要 旨

三段階の支援プログラムを作成し、中学校特別支援教育コーディネーターによる担任への支援を行った。全ての生徒を対象とした一次支援では、全教員に対する情報提供を、配慮を必要とする生徒の担任には、二次・三次支援として個別の支援方法の提供を行った結果、一定の効果があつた。さらにコーディネーターによる担任への支援を進めるには、中学校の実情に合った支援内容や情報提供の場の工夫、担任による支援を支えるための学年会議や分掌の活用が求められた。

キーワード：中学校 特別支援教育コーディネーター 担任への支援 通常の学級 三段階の支援

I 主題設定の理由

特殊教育から特別支援教育へ転換して4年が経過した。発達障害のある児童生徒も小・中・高等学校における支援の対象であることが明記され、彼らの担任は、パニックや感情爆発などへの対応に悩んだり（岡本・網谷，2009）ストレス（小谷他，2008）を抱えたりしている。そして、学級経営や授業づくりの方法、障害特性に応じた行動面への対応、保護者や二次障害への対応を課題としている（下無敷・池本，2008）。

特別支援教育推進のキーパーソンである、小・中学校の特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターという。）の役割として、文部科学省（2004）は、①校内の関係者や関係機関との連絡調整、②保護者に対する相談窓口、③担任への支援、④巡回相談や専門家チームとの連携、⑤校内委員会での推進役をあげている。しかし、小・中学校のコーディネーターは、力量不足、多忙による時間不足、校内教職員の発達障害に対する理解不足、支援を行う教員数の不足から、その役割を遂行できずにいる（三宅他，2008）。

コーディネーターの役割の一つ「担任への支援」について、宮木・木船（2010）は、「つなげる、声をかける、話を聞く、助言する、提供する、手伝う」の六つの役割をあげている。そこで本研究では、コーディネーターが学級担任や教科担任（以下、担任という。）への支援を行うための手掛かりを示すことが、コーディネーターの役割遂行度を高め、担任が抱える上記の課題の解消につながるのではないかと考えた。

通常の学級における特別支援教育の在り方については、発達障害のある児童生徒への限定的な配慮・支援から、全ての児童生徒に役立つユニバーサルデザインの学級経営・授業づくりへと変化している（花熊，2008）。そして現在、支援対象を学校や学級全体への支援から個別的な支援までの三段階に分けて捉える理論（石隈，1999）が注目されている（図1）。特に全ての児童生徒を対象とした一次支援の充実が、二次支援・三次支援を必要とする児童生徒の支援を支える基盤として重視されている。

こうした三段階の階層モデルを基にした先行研究の多くは小学校を対象としており、通常の学級全体への介入から個別支援を導入して児童の行動変容を促した研究（関戸・田中，2010）や、授業や学級経営の見直しを進めた研究（笹森他，2010）がある。多くの小学校では学級担任が学級経営や授業を一人で担当しているため、指導の一貫性が図られやすく、担任の意識が変わると効果的な支援につながると考えられる。

一方、中学校は教科担任制である。そのため発達障害生徒の状態像について、複数の担任が共通理解して対応するという意識がより一層必要とされる。中学校において一次支援の充実を図るには、共通の配慮事項を取り入れた授業づくりの実践（渥美，2010）や、授業スキルの一つとして学級集団づくりという視点（河村・粕谷，2004）が有効であると考えられる。

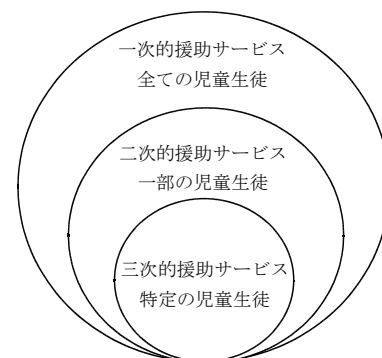


図1 三段階の心理教育的援助サービス

以上のことから、中学校のコーディネーターが担任への支援を行うための手掛かりとして、「三段階の支援プログラム」（以下、支援プログラムという。）を作成することにした。この支援プログラムは、①三段階の階層モデルを導入し、中学校における各段階ごとの支援を明確にすること、②一次支援の充実のために、学習環境整備、分かる授業づくり、学級集団づくりに関する共通の配慮項目を示すこと、③担任への支援を行う際の支援策の在り方を示すことの3点を考慮して作成した。

そこで、本研究では、中学校のコーディネーターが、この支援プログラムを参考として、コーディネーターの役割の一つである担任への支援を行う方法について検討する。

II 研究目標

中学校において、担任の特別支援教育に対する意識及び行動の変容を促すために、支援プログラムに基づくコーディネーターによる担任への支援方法を明らかにする。

III 研究の実際

1 三段階の支援プログラムの作成と修正

コーディネーターによる担任への支援方法を明確にするために、石隈（1999）の三段階の心理教育的援助サービスを基に支援プログラムを作成した。それは支援対象を全ての生徒から特別な教育的配慮を必要とする生徒まで三段階に分け、各段階ごとの支援方法を示したものである。試案作成後、支援プログラムの趣旨や構成、活用方法、各項目内容について検討を行うために、当センターの平成22年度特別支援教育コーディネーター研修講座を受講した中学校教員を対象に予備調査を実施し、支援プログラムを修正した。

各段階ごとの支援のねらいと特徴は、以下のとおりである。

一次支援は全ての生徒を対象としている。ここでは、中学校におけるユニバーサルデザインに基づいた支援方法を、学習環境整備、分かる授業づくり、学級集団づくりの三つの視点で評価できる「セルフチェックシート」を作成した。そのねらいは、担任が自己評価をして支援を見つめ直すことで、日常の関わりを一工夫することにある。学習環境整備や分かる授業づくりの項目については、通常の学級における支援に関する先行研究（月森、2006、笹森他、2010、東京都日野市公立小中学校全教師他、2010）を参考にした。学級集団づくりに関する項目については、授業スキルの一つとして「ルールの明確化」と「リレーションの確立」を考慮し（河村・粕谷、2004）、それらにつながる支援方法を整理した。なお、セルフチェックシートには各支援を行うことによる学級全体へのメリットを示し、それが結果として発達障害のある生徒の支援にもつながるということを強調した。

二次支援は、一次支援において学級全体への支援・指導をする中で、教育上配慮を必要とする生徒を対象としている。その際、当課作成の「気づきのためのチェックリスト」を基にして支援方法を検討し、初期の個別支援をねらいとした。

三次支援は、特別な配慮を必要とする生徒を対象としている。心理検査の実施を含めた実態把握を基に支援方法を検討し、個別支援の強化を図ることをねらいとした。そのため、必要に応じて校内委員会の開催や専門機関との連携を検討することにした。

各支援とも、PDCAサイクルに基づき、支援目標を達成するための支援計画と評価を記すための実行シート（図2）を作成した。

2 研究協力校での具体的な取組

(1) 学校の概要

A市立B中学校は、学級数18（特別支援学級3学級を含む）、教員数32名（男性15名、女性17名）、生徒数494名の中規模校である。知的障害特別支援学級には5名、自閉症・情緒障害特別支援学級には7名の生徒が在籍し、病弱・身体虚弱特別支援学級には在籍生徒はいない（5月1日現在）。

(2) 支援の実際

実施期間は2011年4月から10月までの7か月間であった。研究方法としては、筆者が研究協力校において、コーディネーターの役割を果たし、コーディネーターによる担任への支援モデルを示した。

表1は、実際に行った担任への支援についてまとめたものである。各段階ごとに支援内容、対象、目的・方法、実施時期（回数）を記載した。

表1 担任への支援の実際

段階	支援内容	対象	目的(○)	実施時期 (実施回数)
			方法(◆)	
一次支援	校内研修会	全教員	○発達障害の理解啓発 ◆講義「特別支援教育の現状と課題」 ◆講義「ユニバーサルデザインに基づく学級経営・授業づくり」 ◆演習「発達障害の疑似体験」	4月 (1回)
	セルフチェックシート	全教員	○支援方法の見直し ◆記入, 結果報告	4月・10月 (2回)
	特別支援教育通信	全教職員	○発達障害の具体的な対応の理解 ◆学習環境の整備, 教科指導, 行動上の問題への対応, 校外活動における支援方法等について, 適時的な情報提供	4月～10月 (18回)
	直接支援	自閉症・情緒障害特別支援学級担任	○学級経営の基礎づくり ◆朝自習の見直し(教科学習→自立活動), 支援の評価	5月～ 8月: 評価
二次支援	直接支援	通常学級担任	○気になる生徒への対応 ◆担任からの相談, 「気づきのためのチェックリスト」の実施, 支援方法のアドバイス, 支援の評価(図2)	6月～ 8月: 評価
		知的障害特別支援学級担任	○不適切な言動のある生徒への対応 ◆不適切な言動場面における対応の仕方の共通理解, 支援の評価	5月～ 8月: 評価
三次支援	専門機関と連携を図った上での直接支援	通常学級担任	○顔と名前が一致しない生徒への対応 ◆マッチングカードの作成	5月
		知的障害特別支援学級担任	○視覚に困難さがある生徒への対応 ◆フロスティック視覚発達検査, 授業での配慮(プリントの拡大やことば・色分けの工夫), 漢字学習の工夫, 支援の評価	6月～7月 8月: 評価
		自閉症・情緒障害特別支援学級担任	○自己評価の低さと漢字の学習に困難さがある生徒への対応 ◆WISC-IIIの再解釈と支援方法の提案, 支援の評価	6月～9月 10月: 評価

図2は、直接支援に関する支援計画と評価をまとめた実行シートの一例である。

支援計画において支援策を検討する際には、担任の関わりを工夫することを重視した。支援の評価については、対象生徒の変容だけでなく、学級全体の変容についても検討した。また、支援を行う担任の負担感を考慮するために、支援の実行しやすさも項目に加えた。さらに、必要に応じて、教員の共通理解を図るために、実行シートを回覧できるように工夫した。

二次支援実行シート		No.	1	23年度	
対象生徒		1年 組 〇〇 〇〇			
支援目標		授業に集中できる			
支援計画(支援前)					
No.	支援計画(○)	支援策	場面・期間・共通理解	留意(確認後、名前)に○	
1	聞く	【担任の関わり工夫】	場面 授業場面	留意(確認後、名前)に○	担任 (6/7に話し合い)
	話す	・座席を前にする。 (窓側から2列目の一番前)			
	読む		期間	6月8日から 7月21日まで	
	計算する		共通理解	○ 座席係 学年(1・2・3・4) 教科係(年 組) 生徒指導係 保健係 生活・学習支援 その他()	
	推論する	【生徒へのアドバイス】			
	不注意	多動性・衝動性 対人関係やこだわり			
評価(支援後)					
No.	支援の評価	支援後の記録・生徒の言葉	評価(1つに○)	留意(確認後、名前)に○	
1	実行しやすい	○ 【学級全体】	○	○	担任 (8/4に話し合い)
	普通	・全体としてよかった。注意を受ける場面が減った。 ・対象生徒のちよっかいに注意を受けていた周囲の生徒も、注意を受けることがなくなり、落ち着いた。	○	○	
	実行度	○ 【対象生徒】			
	普通	・対象生徒の集中力が高まった。 ・席を前にしたことで、周りにちよっかいをだすことがなくなった。			

図2 二次支援の支援計画と評価例

3 分析方法

(1) 調査票

ア 発達障害のある生徒への支援に関する意識調査

渡部・武田(2008)の「発達障害のある生徒への支援に関する意識調査」を参考にし、質問紙を作成した。授業づくりの視点として「支援には、授業における配慮や工夫が必要である」と「一斉授業の中で発達障害の特性を考慮した授業づくりを行っている」の2項目を追加し、計30項目とした。全ての項目に対して5件法で尋ね、「そう思う」を5点として得点化した。

イ 支援の実行度に関する調査

今回の研究のために自作した「セルフチェックシート」を活用した。学習環境整備に関する12項目、分かる授業づくりに関する24項目、学級集団づくりに関する12項目、計48項目から構成される。全ての項目に対して5件法で尋ね、「十分対応できている」を5点として得点化した。

ウ 教員に対するインタビュー調査

教員に対して、発達障害への関心や研修の必要性に関するインタビューをした。無作為に抽出した18名を対象とし、KJ法を参考に集約した。

エ 支援に対する評価

各段階ごとの支援の評価を、実行シートとインタビュー調査を活用して行った。

オ コーディネーターの役割遂行度調査

文部科学省(2004)が示すコーディネーターの役割を九つに分類し、今回の取組に対する評価を特別支援学級担当・養護教諭・生徒指導主事・適応指導教室担当、計6名に5件法で尋ね、「よく取り組んでいる」を5点として得点化した。

(2) 調査の手続き

意識調査と実行度に関する調査は、2011年4月と10月に実施した。意識調査は無記名方式で行った。実行度に関する調査は、自己評価を基に担任の生徒に対する日常の関わり方を一工夫してもらうこともねらいとしているため、結果を各個人に配付した。インタビュー調査とコーディネーターの役割遂行度調査は12月に実施した。

IV 結果

以下に示すデータの分析には、PASW Statistics 18を用いた。

1 発達障害のある生徒への支援に関する意識調査の結果

渡部・武田(2008)の「発達障害のある生徒への支援に関する意識調査」で示された6因子と、今回の調査で追加した「Ⅶ分かる授業づくり」について検討した。

下無敷・池本(2008)は、小・中学校の教員は保護者への対応も指導・支援上の困難の一つとしてあげているが、今回の意識調査の結果、第Ⅴ因子「保護者との連携の難しさ」は、事前・事後とも平均点が低く、保護者との連携に困難を感じる教員は多くなかった。また、事前・事後調査の結果、第Ⅰ因子「校内支援体制と雰囲気」と第Ⅱ因子「発達障害への関心、研修の必要性」については有意な低下が認められた(表2)。

各因子の下位項目を見ると、第Ⅳ因子「共に育つための学級経営」の中で、下位項目18と23に有意な上昇が見られた(表3)ことから、発達障害のある生徒も含めて共に育つための学級経営に対する意識が高まってきたと言える。

次に、第Ⅱ因子「発達障害への関心、研修の必要性」について詳細に検討する。第Ⅱ因子は、他の項目と比較し、事前・事後調査ともに高い得点を示しているが、下位項目の1、16、17で有意な低下が認められた(表4)。そこで、各下位項目の回答の変化を見るため、度数分布を調べた。図3は、下位項目1における回答の変化を表したものである。「研修で学ぶ必要性を感じている」の回答者は、「そう思う」の人数が減少し、「どちらかといえばそう思う」が増加したことが、平均点の低下につながったと考えられるが、全体的には研修で学ぶ必要性を感じている教員が多いことが分かる。他の二つの下位項目16、17も同様の傾向を示した。

続いて、インタビュー結果から教員の意識を捉えた。まず、「研修で学ぶ必要性を感じる」理由として、「通常の学級における個々の生徒への支援策を知りたい」「基本的な対応の統一が必要」「特別支援学級の生徒への対応方法を知りたい」「発達障害生徒の感じ方、捉え方の違いを知る研修が必要」「自分の支援について振り返る機会となる」という意見があった。教員の研修のニーズが一次支援から二次・三次支援の段階まで広がっており、目の前の生徒により合った個別の支援方法を知りたいという状況が読み取れた。

「研修で学ぶ必要性を感じない」理由については、「校内研修で十分であり、校外研修に行くほどではない」「これまでの研修経験や書籍等で自己研鑽できる」「特別支援教育の方法論が重視されていたが、中学校教育の原点は何かについて考え始めた」という意見が聞かれた。

「発達障害への関心」については、「大いに関心がある」教員もいる一方で、「それほど関心がない」と

表2 意識調査の結果

	事前平均	事後平均	t値	自由度	P値	判定
I 校内支援体制と雰囲気	3.48	3.24	2.378	28	.024	*
II 発達障害への関心、研修の必要性	4.51	4.23	3.684	30	.001	**
III 発達障害児に対する指導力	3.02	2.98	.379	30	.707	n. s.
IV 共に育つための学級経営	3.77	3.86	-1.190	29	.244	n. s.
V 保護者との連携の難しさ	2.99	2.90	.834	29	.413	n. s.
VI 専門的指導重視	3.59	3.53	.594	30	.557	n. s.
Ⅶ 分かる授業づくり	3.55	3.48	.519	30	.608	n. s.

判定 **: 1%有意 * : 5%有意

表3 共に育つための学級経営—下位項目

	事前平均	事後平均	t値	自由度	P値	判定
IV 共に育つための学級経営						
18 障害児は周囲の児童生徒から多くを学んでいる	3.47	3.87	-2.183	29	.037	*
23 通常学級在籍は本人にとってプラスではない(*)	3.23	3.57	-2.163	29	.039	*

判定 * : 5%有意

表4 発達障害への関心、研修の必要性—下位項目

	事前平均	事後平均	t値	自由度	P値	判定
II 発達障害への関心、研修の必要性						
1 研修で学ぶ必要性を感じている	4.77	4.48	2.516	30	.017	*
16 発達障害に関心がある	4.00	3.68	2.752	30	.010	*
17 全教師が学ぶ必要があるという考えに賛成である	4.74	4.52	2.244	30	.032	*

判定 * : 5%有意

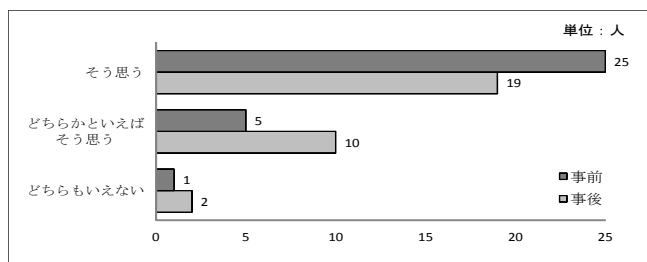


図3 研修で学ぶ必要性を感じている

いう教員も若干名いた。また、「発達障害に対する関心の有無に関係なく、学ばなければならない」という意見や、「今回の取組は発達障害にどう向き合うかを考える機会になった」という意見があった。

「全員が学ぶ必要があるという考えに賛成である」については、「障害を理解し、見方を変えて対応しないと、通常の学級の生徒ほど深刻な状況になる」「生徒の状態像を共通理解して、支援を進めていく必要がある」「学級担任を支えることにつながる」「職員の和につながる」という意見があった。

教員へのインタビュー調査から、効果的な支援をするためにも全教員が学ぶ必要性は感じているものの、研修への参加やニーズ、発達障害への関心には個人差があるとともに、校内研修を通して中学校の実情に合った特別支援教育の在り方を考え始めた教員もいることが分かった。

2 セルフチェックシートの尺度の検討

次に、本研究で支援の実行度として用いるセルフチェックシートの尺度の構成要素について、その妥当性を検討した。

(1) 学習環境整備については、「座席の配慮」「刺激量の調整」「ロッカーやプリント類の整備」の各下位尺度の内的整合性を検討するために、Cronbachの α 係数を算出したところ、順に.828, .621, .893が得られたので、そのまま分析に活用することとした。

(2) 分かる授業づくりの構成要素について、事後調査の結果を用いて因子分析（主因子法・バリマックス回転）を行ったところ、6因子を抽出した（表5）。

第I因子は、「授業や各活動におけるルールを明確にしている」など六つの下位項目から構成され、「授業構成の工夫」と命名した。第II因子は「言葉だけでなく、視覚的に提示しながら指示や説明をしている」など五つの下位項目から構成され、「視覚的・具体的な指示説明の工夫」と命名した。第III因子は、「思考の手順を言語化したり、語呂合わせや合い言葉を教えたりなどの工夫をしている」など五つの下位項目から構成され、「参加意欲を高める工夫」と命名した。第IV因子は、「課題に取り組むための既習事項の整理やヒントを用意している」など三つの下位項目から構成され、「つまずき防止・解消の工夫」と命名した。第V因子は、「授業の流れの中で、今どこをやっているのか、何が行われているのかが分かる工夫をしている」など三つの下位項目から構成され、「学習の流れ・めあての提示」と命名した。第VI因子は、「肯定的な言葉かけ（ほめる、励ます、認める、感謝する、共にする）をしている」など二つの下位項目から構成され、「肯定的な評価」と命名した。各下位尺度の内的整合性を検討するために、Cronbachの α 係数を算出したところ.663～.914の値を示し、概ね十分な値が得られたので、これら全てを分析に活用することとした。

(3) 学級集団づくりについては、「ルールの明確化」「リレーションの確立」の内的整合性を検討するため、Cronbachの α 係数を算出したところ、それぞれ.905, .883と十分な値が得られたので、そのまま分析に活用することとした。

3 支援の実行度に関する調査の結果

支援に関する実行度の調査は、セルフチェックシ

表5 分かる授業づくり因子分析結果

	第I因子	第II因子	第III因子	第IV因子	第V因子	第VI因子
I 授業構成の工夫($\alpha=0.914$)						
授業や各活動におけるルールを明確にしている	.828	.311	.205	.057	-.057	.124
生徒が見通しをもって授業を受けられるよう、毎回の進め方にある程度のパターンを導入している	.758	.265	.167	.242	.258	.168
授業内の活動における時間の区切りが分かるように工夫している（板書の写し、課題への取り組み、実験時間等）	.722	.055	.345	.288	.422	-.066
授業の始まりと終わりを意識づけている	.643	.066	.011	-.051	.183	.212
授業の流れが分かる板書やワークシートになっている	.622	.377	.102	.318	.290	-.008
生徒が目標を達成したか自己評価できるようにし、その理解度もとに次の時間の授業を構成している	.542	.344	.318	.299	.083	.297
II 視覚的・具体的な指示説明の工夫($\alpha=0.890$)						
言葉だけでなく、視覚的に提示しながら、指示や説明をしている	.191	.871	.135	.135	.196	.165
抽象的な表現や曖昧な表現をできるだけ避け、簡潔で、具体的な表現を用いて指示している	.419	.720	-.052	.202	.038	.028
課題に取り組むための既習事項の整理やヒントを用意している	.170	.708	.222	.188	.155	.153
実物、写真、絵、カード等を使ったり、グラフや図式にしたりして、理解しやすいように工夫している	.072	.676	.318	.273	.214	.072
板書やワークシート作成時には、文字の大きさ、文字数、色、まともまりなどを考えている	.451	.458	.334	.060	.146	.058
III 参加意欲を高める工夫($\alpha=0.836$)						
思考の手順を言語化したり、語呂合わせや合い言葉を教えたりなどの工夫している	-.172	.388	.712	.114	.071	.096
一言授業だけでなく、ゲームなどの動きのある活動やペア学習・グループ学習などを取り入れている	.351	.060	.709	.142	.113	-.054
課題に選択の幅（基礎問題・チャレンジ問題）を設けたり、次にすべきことを常に用意している	.289	.018	.621	.210	.409	.154
小テストでは、難易度や範囲設定を考慮したり、授業内での復習時間の設定をしたりして、全員が合格できるようにしている	.296	.498	.547	.121	-.236	.288
学習を進めるうえで、障害を取り除くよう、原稿用紙の大きさ、道具の使いやすさ、解答欄の大きさなどを工夫している	.400	.384	.527	.245	-.137	.071
IV つまずき防止・解消の工夫($\alpha=0.823$)						
課題に取り組むための既習事項の整理やヒントを用意している	.057	.160	.113	.751	.219	.060
教え合い学習の場面や質問しやすい雰囲気を作ったり、分からないときの方略（教科書を調べる、質問するなど）を教えている	.111	.276	.151	.678	.055	.145
課題やワークシートについてできる限り学習内容のスマールステップ化を図っている	.387	.134	.343	.654	.151	.023
V 学習の流れ・めあての提示($\alpha=0.851$)						
授業の流れの中で、今どこをやっているのか、何が行われているのかが分かる工夫をしている	.435	.123	.136	.141	.823	.006
全体的な見通しを提示している（授業の流れ、実験・作業・練習等の流れ）	-.006	.278	-.001	.450	.637	.183
授業でのめあてや各活動ごとのめあてを明確にしている	.291	.464	.166	.129	.607	.228
VI 肯定的な評価($\alpha=0.663$)						
肯定的な言葉かけ（ほめる、励ます、認める、感謝する、共にする）をしている	.174	.308	.216	.097	.079	.845
机間支援を行い、一人一人丁寧に助言したり認めたりしている	.353	.022	.022	.289	.320	.503
寄与率 18.4 16.5 11.8 10.2 10.0 6.0						
累積寄与率 34.9 46.6 56.7 66.8 72.8						

表6 学習環境整備

	事前平均	事後平均	t値	自由度	P値	判定
座席の配慮($\alpha=.828$)	3.46	3.40	.315	30	.755	n.s.
刺激量の調整($\alpha=.621$)	2.66	3.01	-2.250	30	.032	*
ロッカーやプリント類の整理($\alpha=.893$)	3.24	3.23	.038	30	.970	n.s.

判定 * : 5%有意

ートを用いて2回実施した。5段階評定の記入を求めた項目について、平均点を比較することで教員の支援の実行度の変化を捉えることにした。

表6は学習環境整備の結果を示したものである。表6から分かるように、「刺激量の調整」において事前・事後で有意な差が認められたため、下位項目について検討した。その結果、「正面黒板は授業のみに使い、余計な刺激（掲示物）を与えないようにしている」と「前面の壁の掲示物は必要最小限に限られている」の二つの項目について、実行度が高まったことが分かった（表7）。

分かる授業づくりの結果については、表8に示した。各因子で、実行度に大きな差は見られなかったが、事前・事後における実行度の変化を調べたところ、「V学習の流れ・めあての提示」に有意傾向が見られ、授業や活動のめあて、全体的な見通しの提示について実行度が高まったと言える。

学級集団づくりの結果は、表9に示したとおりである。「ルールの特化」「リレーションの確立」とも事前・事後において有意な差は認められなかった。

4 支援に対する評価

各支援に対する評価を、インタビュー調査の結果やエピソード記録、実行シートへの記入により行った。表10は、その評価をまとめたものである。

表10 支援に対する評価

支援内容		評価
一次支援	校内研修会 特別支援教育通信 セルフチェックシート	<p>〈インタビュー調査の結果〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・通常の学級における少しの配慮が支援になるという気付きがあった。 ・職員朝会で行われた特別支援教育通信による情報提供が役に立った。 ・「自分でもできそうだな」と思える情報を紹介してもらえるとやってみようという気持ちになる。 <p>〈エピソード記録〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・校内研修会や特別支援教育通信で紹介された支援が、実行されていた。（課題を解く際のヒントの提示。教科連絡黒板に仕切りを作り、宿題を記入する欄を設ける等） ・特別支援教育通信が保護者参観日の資料として活用された。
	直接支援	<p>〈学級全体の姿〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒間、担任と生徒間の関係づくりにつながった。休み明けの生徒の様子がつかみやすくなった。 <p>〈対象生徒の姿〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一年生が取り組める場面が増え、二年生と関わる機会にもなった。また新学期のスタート時に取り組めたことで登校後のリズムができ、学校生活に慣れることにもつながった。 <p>〈課題〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学期のスタートなど期間限定で行う取組として効果があった。テスト週間や読書週間などもあるので、学校の動きにも対応しながら、朝自習の時間の活用を工夫したい。
二次支援	直接支援	<p>〈効果〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・通常の学級における支援を行った結果、学級全体や対象生徒に変容が見られた（席の配慮、一斉指示後の個別の声かけ等）。 <p>〈課題〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・忘れ物対策や視覚的に困難さがある生徒への授業での配慮など教科にかかわる支援については、担任一人では支援の継続が難しく、教科担任に対して支援の協力が求められた。特別支援教育通信や実行シートによる回覧システムで共通理解を図ったが、教科担任による支援の継続はなされなかった。
三次支援	専門機関と連携を図った上での直接支援	<p>〈効果〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・専門機関と連携してより詳細な心理検査を行うことで、生徒の実態把握に基づいた支援方法を検討できた。 ・コーディネーターの「手伝う」という役割を果たすことで、各担任の負担軽減に役立った。 <p>〈課題〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・有効と思われる支援を継続するための方法を提供する必要があった。

5 コーディネーターの役割遂行度調査の結果

コーディネーターの役割遂行度に関する調査結果を表11に示した。

特に「2特別な教育的支援を必要とする生徒の教科指導や学校生活全般に関する相談を受けている」や、「3特別な教育的支援を必要とする生徒の理解や支援方法についての情報を教職員に提供している」という2項目に関しては満点であった。

表7 刺激量の調整一下位項目

	事前平均	事後平均	t値	自由度	P値	判定
正面黒板は授業のみに使い、余計な刺激（掲示物）を与えないようにしている	3.26	3.97	-2.785	30	.009	**
前面の壁の掲示物は必要最小限に限られている	3.23	3.81	-2.890	30	.007	**

判定 **：1%有意

表8 分かる授業づくり

	事前平均	事後平均	t値	自由度	P値	判定
I 授業構成の工夫	3.53	3.49	.556	30	.582	n. s.
II 視覚的・具体的な指示説明の工夫	3.19	3.31	-1.113	30	.275	n. s.
III 参加意欲を高める工夫	3.17	3.08	.670	30	.508	n. s.
IV つまづき防止・解消の工夫	3.09	3.24	-1.315	30	.198	n. s.
V 学習の流れ・めあての提示	3.22	3.43	-1.878	30	.070	↑
VI 肯定的な評価	3.29	3.21	.709	30	.787	n. s.

判定 ↑有意傾向

表9 学級集団づくり

	事前平均	事後平均	t値	自由度	P値	判定
ルールの明確化(α=.905)	2.92	3.16	-1.546	30	.133	n. s.
リレーションの確立(α=.883)	3.19	3.20	-0.84	30	.933	n. s.

表11 コーディネーターの役割遂行度調査

	質問項目	評価
1	特別支援教育コーディネーターの役割について、校内の教職員に説明をしている	4.83
2	特別な教育的支援を必要とする生徒の教科指導や学校生活全般に関する相談を受けている	5.00
3	特別な教育的支援を必要とする生徒の理解や支援方法についての情報を教職員に提供している	5.00
4	必要に応じて、管理職等や関係者との相談の場を設けている	4.67
5	必要に応じて、校内委員会を開催し、支援を検討している	4.50
6	特別支援学校等の地域の専門機関などの情報を提供している	4.17
7	必要に応じて、巡回相談を利用したり、専門機関との連携を行ったりしている	4.17
8	保護者に向けて、特別支援教育の理解啓発を行っている。	4.33
9	保護者からの相談を受け付けている	4.33

V 考察

1 三段階の階層モデルに基づく支援プログラムの効果

支援対象を三段階に分け、一次支援の充実を図るために、研究協力校の全教員を対象に情報提供を行ってきた。その結果、支援の実行度に関しては、刺激量の調整や学習の流れ・めあての提示など取り組みやすい項目の実行度が上昇した。学習環境整備や分かる授業づくりにおいては、特別支援教育通信で教員による日々の実践を数多く取り上げ、特別支援教育の視点の再認識を促すことができた。また、意識調査において、発達障害のある生徒を含めた学級づくりに関して意識の向上が見られた。さらに、コーディネーターの役割遂行度に関しても、特別な教育的支援を必要とする生徒の理解や支援方法についての情報提供が評価され、少しの配慮で支援になるという気付きにつながったという意見を得られた。

特殊教育から特別支援教育に転換し、発達障害のある生徒も支援の対象となったことで、「ユニバーサルデザイン」という考え方が、通常の学級における分かる授業づくりや学級経営の在り方として注目されている。一次支援は、通常の学級における特別支援教育の視点を、学校教育の中心となる授業や学級経営に取り入れようとするものである。通常の学級を受け持つ担任が発達障害について理解しても、授業や学級経営において具体的な指導に生かすことや一斉授業の中で個別的に配慮することは容易ではない。しかし、通常の学級における配慮や特別支援教育の視点に関して情報提供し続けることで、取り組みやすい支援から実行され、発達障害のある生徒を含めた学級づくりへと意識が少しずつ変化している。以上のことから、日々の情報提供が、特別支援教育の視点を取り入れた学級づくりや授業づくりへと生かされたと言える。

二次支援や三次支援については、各支援において対象生徒や学級全体の変容が見られた。また、表11に示したとおり、コーディネーターの役割遂行も高い評価を得たことから、担任への支援において一定の効果が得られたと言える。個別支援に関しては、支援を行うためのツールや専門機関を活用することにより、コーディネーターの力量不足や時間不足を補い、担任への支援を進めることができたと言える。しかし、表10に示したように、支援内容によっては担任一人では支援の継続が難しく、教科担任等の協力が求められたが、支援方法の回覧システムだけでは不十分だった。

これらのことから、支援対象を三段階に捉え、コーディネーターが担任への支援を行うことについては一定の効果が見られた。つまり、全ての生徒を対象とした一次支援では、全教員に対して、発達障害の特性と支援に関する情報提供や、自己評価に基づく日常の関わりの一工夫を提案することができた。また、二次支援や三次支援では、支援を必要とする生徒の担任に対して、個別支援方法の提供が可能になったと言える。

2 中学校の実情を考慮した支援の在り方

表2の意識調査の結果に示したように、発達障害への関心や研修の必要性については、他の項目に比べても高い得点を示しており、多くの教員がその必要性を認めていた。しかしながら、事前と事後を比較すると平均点の有意な減少が見られた。インタビューからは、研修参加や発達障害への関心に対する個人差がある一方で、全員が学ぶ必要があるという高い意識があることが明らかになった。同時に、中学校の実情に合った支援の有り様を問う意見が聞かれた。中学校は、教科担任制であり学習内容の専門化が進み、教科のことは教科担任に任せるという意識が強くなる。また、全員が部活動の顧問をし、勤務時間が長いことも特徴である。さらに、思春期特有の問題行動の多さが見られ、学習の積み残しによる学習回避傾向や、対人関係の葛藤が心の揺れとして暴力や非行として顕在化する場合もある。小学校に比べ、生徒が自ら考え、行動することが求められる場面も増加してくる。以上のことから、小学校とは異なる中学校としての独自性を背景とした特別支援教育の推進や、コーディネーターによる担任への支援について検討する。

これまでの特殊教育が「場による教育」であるならば、特別支援教育は「ニーズによる教育」である。中学校では、一斉指導を中心として教育活動が行われているため、まずは全ての生徒を対象とした一次支援という形が求められる。そのため、一次支援の充実と全教員が学ぶ必要があるという意識に応えるものとして、コーディネーターが、校内の優れた授業実践や学級経営について特別支援教育の視点から捉え直して紹介したり、特別支援教育通信による情報提供をしたりすることが有効な方法であると考えられる。また、学校行事に対応した事前指導や気になる生徒の支援方法の共有化を図るための適時的な情報提供も、校内のコーディネーターだからこそできる工夫と考える。

次に、担任一人では支援の継続が難しい場合には、教科担任や学年の協力が求められた。支援内容の回覧システムだけでは不十分であり、支援の決定の場としての学年会議や、全教員が共通して配慮項目に取り組むための分掌の活用も工夫していくことが必要である。

このように考えると、中学校としての独自性を踏まえた、中学校の文脈における適合性（平澤，2003）を十分に考慮した情報提供、支援方策の提供が、ひいては発達障害への関心・理解や研修の必要性の向上につながるものと考えられる。

VI 本研究における課題

コーディネーターによる担任への支援の効果を高めるには、校内の生徒の実態に関する情報収集とそれに対する支援方法の提供だけでは不十分であり、担任による支援を支える学年スタッフや教科担任等の校内資源の活用が求められる。そのためコーディネーターは、人と人（学校・学年・専門機関）、情報、支援をつなぐことが重要であり、校内分掌や各学年とも連携が取れる体制づくりが必要であると考えられる。

また、今回の研究は、研究協力校一校のみの検証であり、筆者がコーディネーターの役割を担って、担任支援のモデルを示して得られた結果であることから、実際の学校現場におけるコーディネーターの時間的な制約や、仕事の負担を考慮した上で、支援プログラムが担任支援に対して有効であるか検証していく必要がある。コーディネーター自身の研鑽はこれからも必要であるが、支援プログラムによる通常の学級における支援方法の提供や支援の手掛かりを活用しながら、少しでも担任への支援が進められることが望まれる。

<参考文献>

- 渥美義賢 2010 『障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究－後期中等教育における発達障害への支援を中心として－』 国立特別支援教育総合研究所
- 石隈利紀 1999 『学校心理学－教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』 誠信書房
- 岡本尚子・網谷綾香 2009 「発達障害のある児童に関わる教師の悩みとストレス反応の関連」『佐賀大学教育実践研究 第25号』, pp. 147-156
- 河村茂雄・粕谷貴志 2004 『授業スキル 中学校編』 図書文化
- 小谷怜奈・田口豊郁・谷原弘之 2008 「発達障害児支援に携わる公立小・中学校教職員の実態」『川崎医療福祉学会誌 第17号(2)』, pp. 474-475
- 笹森洋樹・久保山茂樹・梅田真理・大城政之・海津亜希子・渥美義賢・伊藤由美・藤井茂樹・小林倫代・廣瀬由美子・玉木宗久・涌井恵・小松幸恵 2010 『小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究』 国立特別支援教育総合研究所
- 下無敷順一・池本喜代正 2008 「小中学校教員の特別支援教育に対する意識の変容」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 第31号』, pp. 341-348
- 関戸英紀・田中基 2010 「通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対する PBS（積極的行動支援）に基づいた支援－クラスワイドな支援から個別支援へ」『特殊教育学研究 第48巻(2)』, pp. 135-146
- 月森久江 2006 『教室のできる特別支援教育のアイデア 中学校編』 図書文化
- 東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫悟 2010 『通常学級での特別支援教育のスタンダード－自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方－』 東京書籍
- 花熊暁 2008 「通常学級における特別支援－「あると便利」ユニバーサルデザイナー－」『特別支援教育研究 3月号(通巻607号)』, pp. 36-38, 日本文化科学社
- 平澤紀子 2003 「積極的行動支援(Positive Behavioral Support)の最近の動向－日常場面の効果的な支援の観点から－」『特殊教育学研究 第41巻(1)』, pp. 37-43
- 宮木秀雄・木舩憲幸 2010 「特別支援教育コーディネーターが通常の学級担任に対して行う支援の内容に関する研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 第59号』, pp. 141-150
- 三宅康勝・横川真二・吉利宗久 2008 「小・中学校における特別支援教育コーディネーターの職務と校内体制」『岡山大学教育実践総合センター紀要 第8巻』, pp. 117-126
- 文部科学省 2004 『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)』
- 渡部紘子・武田篤 2008 「軽度発達障害に関する小・中学校教師の意識調査」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 第30号』, pp. 85-94

<商標>

PASW Statistics 18は、エス・ピー・エス・エス株式会社の登録商標である。