

# 琉球大学学術リポジトリ

大学との連携による特別支援教育支援員の実践力養成に対する教育行政の取り組み — 読谷村教育委員会の取り組み —

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部附属障害児教育実践センター 公開日: 2009-06-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宜保, 健, 神谷, 和子, 桑江, 利恵子, 上地, 亜希乃, 仲宗根, 未華, 知念, 真美, 比屋根, 勇太, 浦崎, 武, Gibo, Takeshi, Kamiya, Kazuko, Kuwae, Rieko, Ueti, Akino, Nakasone, Mika, Tinen, Mami, Hiyane, Yuta, Urasaki, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/10807">http://hdl.handle.net/20.500.12000/10807</a>

# 大学との連携による特別支援教育支援員の 実践力養成に対する教育行政の取り組み

— 読谷村教育委員会の取り組み —

宜保 健\* 神谷 和子\*\* 桑江利恵子\*\* 上地亜希乃\*\*  
仲宗根未華\*\* 知念 真美\*\* 比屋根勇太\*\* 浦崎 武\*\*\*

Approach of Educational Administration to the practical trainings for  
the special support education supporters cooperated with  
Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus  
—The action of the Yomitan Board of Education—

Takeshi GIBO\* Kazuko KAMIYA\*\* Rieko KUWAE\*\* Akino UETI\*\*  
Mika NAKASONE\*\* Mami TINEN\*\* Yuta HIYANE\*\* Takeshi URASAKI\*\*\*

## 要 旨

本村でも、これまで特殊教育の中で知的障害、視覚・聴覚障害、言語障害、病弱、肢体不自由といった様々な障害の種別や状況に応じて、教育環境の整備や教材・具体的指導の工夫・改善を図りながら、障害をもつ子ども達の教育機会の充実に取り組んできた。それを踏まえ、現在村内における幼稚園、小中学校においてLD、ADHD、高機能自閉症を含めた発達障害のある児童生徒の生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行う特別支援教育の充実に努めている。

その一環として各小中学校における校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの設置など、学校現場との連携のもとで具体的な支援体制の構築を進めている。その体制の整備とともに本村では発達障害を持つ、あるいはその傾向を示す児童生徒の学校生活全般における支援の人材として、各小中学校に1名の特別支援教育支援員を配置している。

今回、琉球大学教育学部附属障害児教育実践センターにおける実践トータル支援活動の中で、特別支援教育支援員が自ら考え、自ら創意工夫をこらしながら、児童生徒や保護者との個別的な関わり方を通じた支援、集団場面における活動場面での個に応じた関わりなど、さまざまな状況での創意工夫や臨機応変な対応から、特別支援教育における支援者にもとめられる資質や実践力について考えていくこととする。

## I. はじめに

これまでも学校現場においては、特殊教育の中で知的障害、視覚・聴覚障害、言語障害、病弱、肢体不自由といった様々な障害の種別や状況に応じて、教育環境の整備や教材・具体的指導の工夫・改善を図りながら、障害をもつ子ども達の教育機会の充実に取り組んできた。文部科学省は「今後

\* Yomitan Board of Education

\*\* the special support education supporters

\*\*\* Faculty of Education, Uni. Of Ryukyus

の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（2003、文部科学省）の中で、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めた発達障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行う特別支援教育の基本的な考え方を示し、特殊教育から特別支援教育への転換の必要性を示唆している。

さらに、「発達障害者支援法」（2005年）の施行に伴い、国及び地方公共団体の責務として、発達障害への支援について、できるだけ早期に発見し適切な支援を図ることが重要であり、その状況に応じた就学前の発達支援、学校における発達支援その他の発達支援、発達障害者に対する就労、地域における生活等に関する支援及びその家族への支援の実現を図ることとした。

発達障害に関する支援の充実を目的として法的・制度的な整備が進む中、実際の学校現場における発達障害若しくはその傾向をもつ児童生徒の現状について、「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年、文部科学省）では、知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を持っていると担任教師が回答した児童生徒が6.3%の割合で存在するとしている。また、沖縄県においても同様に「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に関する実態調査」（2007年、沖縄県教育委員会）が実施され、読谷村では小学校で約5.8%、中学校では約2.8%の児童生徒が適切な個別指導を必要としているという結果となった（表1）。

読谷村教育委員会でも、各小中学校における軽度発達障害等の児童生徒実態把握についての調査（2006年）を行い、継続的な状況把握を重ねながら（表1）、その児童生徒の実態に応じて各学校の支援体制の整備並びに支援強化、外部支援ネットワークの構築、各種支援策の実施、特別支援教育の理解推進のための取り組みを行う指針として、読谷村特別支援教育推進要項（2006年）を設置し、学校教育における特別支援教育の充実に取り組んでいる。

学校現場における特別支援教育の推進については、学校長を支援の総括者として特別支援教育校内委員会で支援の方向性が決定され、学校全体での取り組みとして実施される。

また学校内における支援の中心的役割を担う特別支援教育コーディネーターを中心に、個に応じた支援計画に基づいた具体的手立てを、学校教職員全体の協力の下で行っている。

本村では各学校での支援計画に基づいて、その支援者の一人として各小中学校に特別支援教育支援員を常勤職員として1名配置することによって、よりきめの細かい支援の充実を図っている（図1）。

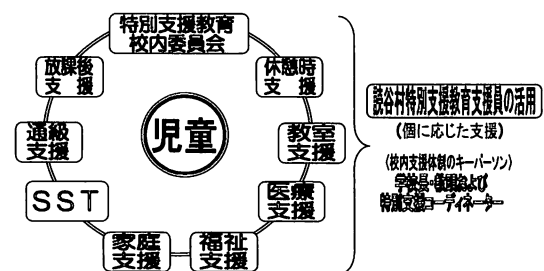


図1 校内支援体制における支援員の活用

表1 特別な配慮を必要とする若しくは現在、個別支援を受けている児童生徒数

調査年度	学校種別（総数）	合計	割合（%）	全体（%）
2006年度 （村教委独自調査）	小学校（3,043）	23	0.76	0.59
	中学校（1,538）	4	0.26	
2007年度 （県実態調査結果）	小学校（3,007）	173	5.75	4.74
	中学校（1,542）	43	2.79	
2008年度 （村教委独自調査）	小学校（3,025）	121	4.00	2.94
	中学校（1,561）	14	0.90	

しかし、学校現場では、特別な支援が必要な児童生徒への支援について責任を負っているのは、あくまでも学級担任等であり、その補助をすることが特別支援教育支援員の基本的な役割であることから（2007年、文部科学省）、支援員の効果的な活用に向け、教育行政として特別支援教育推進要項の内容とその実施に関する学校現場とのコンセンサス構築も重要なポイントとなった。

このように、本村の特別支援教育推進事業の一環として、各小中学校へ支援員を配置しているが、彼らが特別支援教育に関する専門的知識や具体的なスキルを持ちえているかという点、必ずしも充分ではないのが現状である。学校現場において、直接発達障害の子ども達に関わる支援員としての資質向上は、その支援を受ける児童生徒にとって必要かつ必須条件であり、その資質向上のための研修の重要性については「特別支援教育支援員」を活用するために（2007年、文部科学省）でも述べられている。

さらに、資質の向上もさることながら特別支援教育支援員が学校現場における支援者として活動する上で、特別支援教育コーディネーターとの日常的な関わり合いや、学校現場における支援員としての立場の確立等も重要となる。その関係性の中で、支援員が支援員としての独自性や主体性を発揮し、コーディネーターと協力して、保護者や児童生徒本人の要望を踏まえながら、多角的に創意工夫をこらして支援計画を構築し、計画に基づいた手立てを実践していくことが重要である。つまり、学校現場における教職員と支援員とが職務としての対等な関係性を保持しつつ、互いの意見を尊重しながら支援を実践するためにも、支援員がどれだけの研修や実践経験を積んできたかが大

きなカギとなると考えられる。

そこで、実際の子ども達との関わりを通して個々の子ども達の特性をとらえ支援ニーズを理解し、教育する実践力を身につけることをめざしている（2007、浦崎）琉球大学教育学部附属障害児教育実践センターにおける実践トータル支援活動へ参加することで、本村特別支援教育支援員の資質向上を目指し、また支援員に必要とされる資質について今回の取り組みの中から、行政としての気づきについてまとめていくことを目的とする。

## II. 方法

### 1. 読谷村特別支援教育推進事業の概要

まず、本村の特別支援教育推進事業における特別支援教育支援員の在り方とその資質向上に関する現状についてまとめていく。

#### 1) 読谷村特別支援教育における外部支援チームの構築

本村にも障害児教育に関する諮問機関として、障害を抱える児童生徒の就学について、その障害の状況や保護者の意見等を踏まえて、よりよい就学の在り方を検討していく読谷村適正就学指導委員会がある。この委員会では障害に応じた就学先を検討し、判定意見として答申していくことが重要な職務であるが、本村ではその委員会の構成員として、医療・福祉・教育の3分野からの専門家を委嘱し、就学に関する判定のみならず、支援を必要とする幼児児童生徒に関する具体的手立てについて、各幼稚園・小中学校を巡回して直接アドバイスを行う、特別支援教育巡回相談支援事業のスーパーバイザーとして位置づけた（図2）。

《読谷村適正就学指導委員会》  
 ※適就委員会の機能見直し  
 発達障害に関する知識・経験を有し、教育現場での具体的な対応や指導などスーパーバイザーとして、現場での巡回相談指導についても取り組む。  
 (構成員)  
 特別支援教育担当教諭・学校関係者・医療関係者・学識経験者・特別支援教育学校教諭・県総合教育センター特別支援教育担当者・県発達障害者支援センター相談員等



《読谷村特別支援教育巡回相談支援事業》  
 ※医療、教育、福祉等、各分野から委嘱  
 ・特別支援教育推進事業に関するアドバイス  
 ・学校特別支援コーディネーターのサポート  
 ・校内支援体制づくりのアドバイスと実践支援  
 ・校内の教育相談体制の構築支援、相談  
 ・青少年センターとの連携、協力、相互支援  
 ・子どもと親のカウンセリング  
 ・関係者間の連絡、調整、仲介  
 ・地域社会への理解、啓発と地域支援  
 ・情報提供（進学・就学・保護・援助など）

図2. 外部支援チームの構築と巡回相談支援事業

2) 読谷村特別支援教育推進事業における教育関係機関の役割

表2に読谷村特別支援教育推進事業における教育関係機関の役割を示す。

表2 読谷村特別支援教育推進事業における教育関係機関の役割

支援スタッフ	設置の方法	支援内容
特別支援教育に関するスーパーバイザー (必要に応じて、学校に出向いて直接的なアドバイスを行う。)	適正就学指導委員会委員として委嘱。 (小児精神科医等)	(医療分野) 発達障害を含む障害等、医療的立場から特性に応じた支援のアドバイス。
	適正就学指導委員会委員として委嘱。 (県発達障害者支援センター)	(福祉分野) 心身障害や発達障害への対応に関して、特にその保護者や家庭環境に関する支援が必要な場合に地域支援に取り組む。
	適正就学指導委員会委員として委嘱。 (県立美咲養護学校)	(教育分野) 心身障害や発達障害の特性に合わせた、学習教材の工夫や指導方法の改善に関する具体的な指導、アドバイスを行う。
特別支援コーディネーター	各学校の校務分掌をもって、教職員が対応。 (かならずしも、特別支援教育担任が受ける必要はない。できるだけ、全体を見通した、連絡調整等ができる教職員の配置が望ましい。)	担任の気づきや、保護者からの相談等に応じて、特別支援教育校内委員会を開催し、学校長を中心に支援体制を構築・行政機関との連絡調整・スーパーバイザーとの連携協力・担任との連携による個別支援計画の作成と実施などといった、校内のコンサルテーションに努める。また、常に支援の統括者(学校長・教頭)との報告・連絡・相談のもとで、支援を実施する。定例会開催。
学校長・教頭 (支援の統括者)	担任の気づきや、保護者からの相談等に応じて、特別支援教育校内委員会を開催し、学校長を中心に支援体制を構築・行政機関との連絡調整・スーパーバイザーとの連携協力・担任との連携による個別支援計画の作成と実施など、校内の連携・協力体制整備に努める。 常に、スーパーバイザーや外部専門機関、教育委員会等との連絡調整に努める。	
特別支援教育支援員の設置	①教員免許を取得している者または幼稚園教諭免許を取得している者②障害児加配や障害児教育に従事した経験のある者または、障害児施設等で発達障害に関わる業務の経験のある者③学校長からの推薦のある者④教育長が認める者など	あくまでも、校内支援体制の一人として配置。(実質的な支援の統括は、学校長) ①特に個別対応の必要な子どもへの対応 ②時間割等に応じた複数の子ども支援 ③別室での通級指導(学習指導など) ④日常的な安全確保や介助支援 ⑤校外授業や学校行事等での支援 ⑥個別の支援計画作成についての協力 ⑦個別のケース会議等への参加 ⑧支援員の定例会や各種研修会への参加 ⑨その他必要に応じた支援を行う
心の教室相談員 青少年センター相談員	①不登校やひきこもり、教室へ入れない等の課題をもつ子どもたち及びその保護者の相談役。	本来の業務は、不登校や引きこもりの幼児児童生徒やその保護者の相談役として学校に派遣されている。今後、発達障害に関する相談は、教育相談担当教諭やコーディネーターが受け、その他の不登校や怠学・保護者

支援スタッフ	設置の方法	支援内容
	②怠学的な不登校や問題行動について、相談を受けて、生徒指導担当と校内支援体制について協議し、必要に応じて外部専門機関への引継を行う。 ③発達障害に関する相談については、学校長・担当者や教育委員会等に引き継ぐ。	相談等の課題について対応してもらう。 これまでの現状把握から、学校によっては発達障害に関する相談が多く、その対応に苦慮していたため、相談内容に関して学校長は配慮が必要である。
その他スタッフ	その他教職員が行う支援については、学校長を統括者とする校内委員会で調整の上で行う。	

### 3) 各種トレーニングの実践

実際に困り感を抱えている“子ども”や、家庭での対応に悩む“保護者”、学校生活における手立てに困る“教職員”への直接的な支援として、各種トレーニングを実践している（図3）。

### 4) 読谷村特別支援教育推進事業における支援員の役割と資質向上の手立ての現状

適正就学指導委員会の機能を見直し、村独自の巡回相談支援事業を実施するための外部支援チームとしての位置づけ。特別支援教育における教育

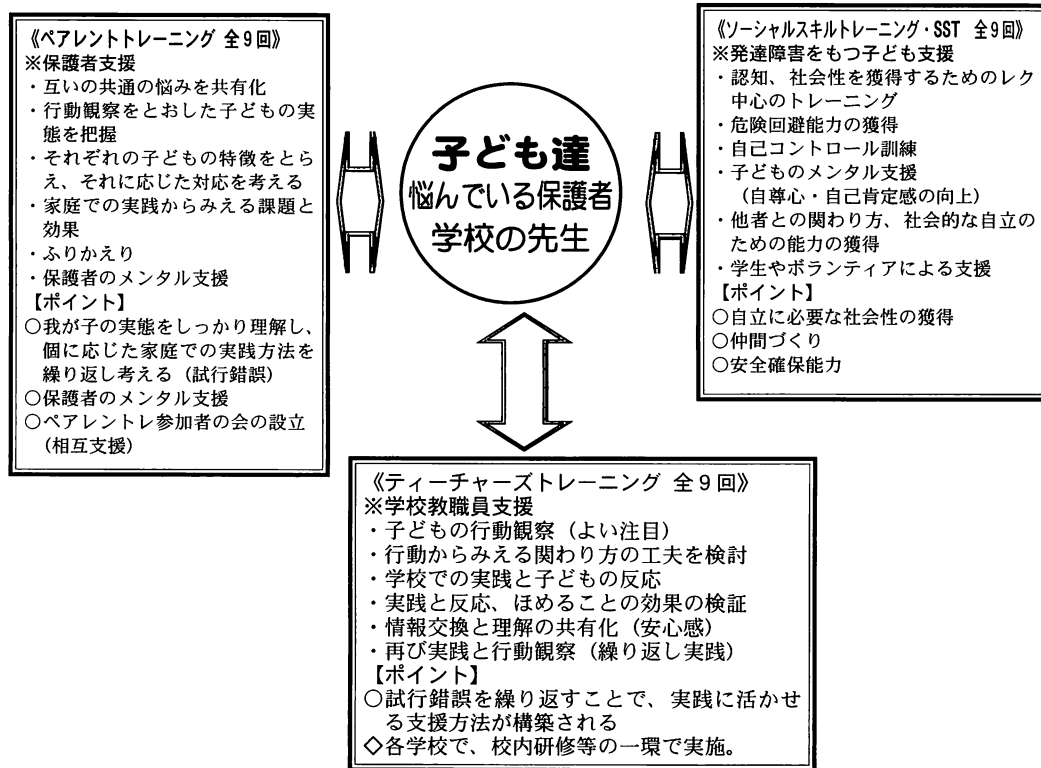


図3. 各種トレーニングについて

関係者並びに関係機関の役割を明確化。さらに、直接的な支援プログラムとして各種トレーニングの実践。これらを骨子として本村の特別支援教育推進事業が進められているが、その中でも特に、特別支援教育支援員は日常的に特別な配慮を必要とする児童生徒と直接関わる重要な役割として位置づけられている。このことから支援員の資質向上を目的とした研修プログラムの充実が行政の重要課題であり、現在本村で実施されているプログラムを以下のようにまとめた（表3）。研修プログラムについては、本村主催以外に各種関係機関が開催する研修会への参加も含んでいる。

支援員が参加する研修プログラムは、特別支援教育支援員として必要とされる基本的知識や障害の特性理解を身につけてもらうことに主眼を置いており、特にその特性に合わせた支援方法をセミナー形式や講演会形式で学ぶことを中心に、より高い専門的知識や理解度の向上をも目指して実施している。またプログラム実施に関して、地域のセンター校的役割を果たす県立特別支援教育学校や民間の研究機関、各種教育関係機関といった外部関係団体との連携を積極的にすすめている。しかし、本村の研修内容に関する現状として、身につけた知識をどう支援場面でより具体的に活用していくかという課題に対する実践的なプログラムの充実と実施が教育現場や支援員から強く望ま

れている。

そこで、特別な配慮を必要とする児童生徒の支援に直接関わる支援員の実践力と資質の向上を図る取り組みについて、琉球大学付属障害児教育実践センターの実践トータル支援活動で本村の支援員が試みた手立てをとおして、支援員としての実践力や求められる資質について考えていく。

## 2. 支援員の取組

### 1) 手順

障害児教育実践センターの実践トータル支援活動（4月～7月・毎月2回 18時～19時30分）全7回の支援場面に、本村特別支援教育支援員6名が参加。うち、2名が個別支援（前半45分）のスタッフとして、残り4名が集団支援（後半45分）のスタッフとして参加。個別支援では、本村の支援員が実際に取り組んだ手立ての記録をもとに、支援の方策を検討する。また集団支援についても、特に本村の特別支援教育支援員が中心となって企画したプログラムを検証していく。

以上、個別支援と集団支援の二つの視点から、特別支援教育支援員として児童生徒や保護者と個別に関わる際に必要とされるスキルや資質、集団場面での児童生徒一人一人の特徴をどのようにとらえ、児童生徒が集団場面でいきいきと活動でき

表3. 読谷村における支援員を対象とした研修プログラム

	研修会等名称	主催・後援等	回数	備考
4月	講話：子どものつまづきに関する、教育行政や学校の担う役割について	読谷村教育委員会	1	全教職員対象支援員
	読谷村特別支援教育支援員研修会	読谷村教育委員会	2	支援員対象
	読谷村発達支援に関する講演会「子どもの育ちをどう支援していくか」	読谷村 読谷村教育委員会	1	一般・関係者支援員
7月	発達障害児の指導・支援講座	県立美咲養護学校	8	教職員・支援員
8月	発達障がい児の指導・実技講習2008	沖縄LD・ADHD研究会	1	教職員・支援員
10月	明日からできる子どもの発達を支える理解と支援セミナー	星槎教育研究所 星槎国際高校沖縄学習センター	1	一般・関係者支援員
通年	読谷村特別支援教育コーディネーター等定例会議	読谷村教育委員会	10	特支コーディネーター特支援員

るように支えていくために必要とされる関わり方、児童生徒のできること・得意とすることを応援することによる支援の在り方について考えていくこととする。

## 2) 個別支援について

個別支援は、支援員と担当する児童とが個別の環境の中で関わり合いを持ち、その後に保護者との面談を行うといった形式で行われる。初回の支援場面においては支援員2名が担当するそれぞれの児童と保護者とのマッチングに重きが置かれたセッションとなり、その際に保護者からの要望や家庭での様子、学校生活における活動などの情報を得ることとなる。得られたかぎりの情報と時間の中で、支援員としては担当児童との関係性をどう築いていくかを意識したアプローチを進めていく。

さらに初回を含むそれ以降のセッションでは、担当児童や保護者との関わり合いについての内容を記録し、セッション毎に考察を重ねながら新たな関わり方を模索し、個別支援に臨んでいく。特に個別支援活動では、個別臨床支援の目的（2007年、浦崎）として、対象となる児童生徒が抱える課題に関わり合いの中から明確にし、かつその課題に寄り添いながら解決策を検討し、子どもたちがもっている力を引き出していく支援を実践することであることから、支援員自らが関わることで以外に情報を得る機会がほとんどない状況下で、セッションの内容を記録することがいかに重要であるかを意識しなければならない。

また、毎回の児童生徒の様子を保護者に伝えることをとおして、保護者からの要望や意見を個別支援に反映させていくことも取組のひとつである。合わせてトータル支援活動の後半、集団支援への児童生徒の参加を促すことも含めた関わり合いを進めることとする。

## 3) 集団支援について

集団支援は、前半45分の個別支援が終了後に複数の児童生徒とその他集団支援スタッフによる集団活動とおした関わり合いを中心に行われる。また、集団支援に関わるスタッフは琉球大学教育学部等の学生及び大学院生、現職の教職員、言語

聴覚士養成の専門学校生及び本村の特別支援教育支援員等という複数体制となっている。

今回の集団活動においては小学校1年生（男子）1名・小学校3年生（男子）2名・小学校4年生（男子）2名・小学校5年生（男子）2名・小学校6年生（男子）2名、（女子）1名・中学2年生（男子）1名の合計11名が参加してのセッションとなる。集団支援に関わる本村の支援員は、中心的に活動する修士課程の支援スタッフからのプログラムの概要と目的、実際の活動における注意点等の説明を受け、それぞれの児童生徒の担当として複数の支援スタッフの一員として割り振られ、担当する児童生徒に合わせたグループが構成される。以降支援スタッフと、その担当する児童生徒とはセッション終了まで固定されたグループとして活動する。

個別支援と同様、参加する児童生徒との事前マッチングでの様子や毎回の集団活動場面からの限られた情報と、集団活動後に行われる活動グループごとのスタッフミーティングや個別支援の担当者を変えた全体的な活動内容の検証、全体での意見交換をとおしてそれぞれのグループにおける児童生徒の不得意とする集団場面での課題について考えていく。これをひとつのセッションとして行い、以降の集団支援場面の流れとなる。

## 3. 個別支援場面における具体的手立て

個別支援において本村の特別支援教育支援員2名が関わったセッションについて、それぞれが担当した児童生徒の様子や保護者とのかかわり方について、実際の支援記録の内容を要約してまとめていく。

### 1) 支援員1による関わり

対象児童：中学1年生（男子）。知的な遅れがあり、多動性の傾向がみられると診断を受けている。特別支援学級に在籍し、柔道部に所属している。

個別支援の場所として椅子や机を保管する空調設備のない倉庫を希望しており、夏場のセッションでは場所の変更を試みたが、本人が拒んだため結局、初回のマッチングのセッションから最終セッションまで倉庫内での活動となった。

個別支援では、当初プリント学習やゲームを支

援の手段として用いたが、特に対象児との会話を楽しむことを心がけた関わり合いを行うこととした。保護者との関わりについては、個別支援の様子を文章にして渡し、次のセッションではその日の対象児の様子を保護者から伝えてもらい、当日の個別支援の内容を変更することもあった。対象児は時間にこだわりを持っている様子で、「何時に終わるの?」といったように問いかけてくるのがしばしば見られた。また、毎回、「聞く・話す・読む・書く」と、「自分の思いを伝えること」を個別支援の方向性として取り組んだが「先生、俺、勉強嫌い」「先生、書いて」「先生がやって」といったような、自分自身が苦手な課題に対しての他者依存の言動が強くなっていった。そんな中でも、苦手なことに挑戦できたらポイントとしてシールをあげるといったトークンシステムを取り入れたところ、ポイントが貯まることを楽しみながら課題に取り組む姿がみられるようになった。

個別支援において特に気になったのが、「腿の上に手をおいて」「肩に手を置いて」といった身

体的接触を要求する場面が多かったことである。対象児本人として落ち着く行為なのか、その行為の意味について非常に悩む場面がしばしばあった。それは集団支援の場面でもみられる傾向であった(表4)。

## 2) 支援員2による関わり

対象児童：小学1年生(男子)。高機能広汎性発達障害と診断を受けている。学校生活においては、しばしば、急にテンションが高まり、パニック状態になることがあり、その際に友達を叩くなどのトラブルが多いとのこと。集団支援の場面においても、気持ちの高ぶりからかスタッフを叩くことがあり、注意するとエスカレートする様子が見受けられた。保護者によると、本人にとってはじゃれあって遊んでいるつもりが、しばしば友達と喧嘩になることが多いとのことであった。

最初のセッションでは、これからの個別支援場面での関わりを見据えて担当児童が得意とするベゴマ遊びをとおして、互いの共感と信頼関係を構

表4. 支援員1による個別支援のようす

	活動内容	支援場面でのようす
1	初顔合わせと行動観察	初めて担当の子どもに出会う。腿の上にそばにいる人の手を置いてもらったり、時折頭を叩かれる等、緊張感からくる行動なのか、心地よい行動なのか本児理解のため今後も観察を続けていきたい。
2	あいさつができる。 自己紹介・さいころゲーム シートに色を塗ろう	前回の様子を覚えており、自分のお気に入りの場所(倉庫の中)で、個別支援に意欲を示す。時折、手を肩において欲しいなどと求める様子が伺える。
3	自分の思いを伝える すごろく表やこまを作る よみきかせ	今回よりポイントカードを活用。イラストの吹きだしや工作活動を行うが、「先生書いて」と言う等、自分で文字や絵を書くのが苦手な様子。 学校の話・ワークシート・ハサミを使う・イスの片づけでシール4枚ゲット。
4	吹きだし作成 すごろく表づくり	「担任の先生の名前を書く」という前回の宿題を覚えていて、顔を見るなり凄い勢いで、うれしそうに答えを言い出す。相変わらず「先生教えて」「書いてみて」「切って」とお願いが多い。
5	沖縄地図を見る 吹きだしやすごろく遊び	久しぶりに落ち着かない様子で「肩に手を置いて」との要求が多い。集団支援では落ち着かないながらもみんなと一緒に過ごせた様子。
6	白地図の色塗り 吹きだし作成	毎回、個別支援に意欲的な様子であるが、少し難しい課題がでるとイライラします。ポイントも一杯になり、しおりをプレゼント。

築することに努めた。この後の個別支援場面でも引き続きゲーム遊びを積極的に取り入れることで、児童を褒めながら信頼関係や自己肯定感を高めることを意図して取り組む（表5）。

保護者との関わり方については毎回のセッションの内容と活動のねらいについて説明を行い、保護者の要望をできるだけ個別支援に反映させていくこととした。ゲーム遊びに関しても、児童のいきいきとした表情や姿勢を見ることで肯定的に受け入れてもらえた。

また、二回目のセッションからは保護者の主訴にあるように、友達とのトラブル場面等を想定したソーシャルスキルカードを作成し、絵を用いることで相手の表情をより視覚的に受け入れやすくなるような図柄や場面設定を行った。さらに、吹き出しに相手の気持ちや自分の気持ちを書くことで、自己の感情表現や他者の感情を理解できるように工夫をこらすこととした。

《絵カードで学ぶ①》

二人の男の子の絵。ひとりの子が相手を面白がって足で蹴っている場面。

支援員「これは何してる絵かな？」

児童「足で蹴っているよ」

支援員「男の子の顔はどんな顔してる？」

児童「怒っている顔」

支援員「おもしろがって蹴っているけど、相手の子はおもしろい気持ちだと思う？」

児童「嫌だと思う」

支援員「○○さんなら、どんな気持ちになる？」

児童「僕もいや」

支援員「じゃあ、相手の子になんて言ったらいいのかな？吹き出しに書いてみようか」

児童「吹き出しに“ごめんね”・“だいじょうぶやるな”と書く。」

支援員「○○さんえらいね。ちゃんとごめんなさいが言えたね。だいじょうぶって心配してくれたんだね」

《絵カードで遊ぶ②》

男の子が先生に注意を受けている。途中で女の子が“せんせいやめてよ、ひろくんをいじめるな”と言って飛び込んでくるが・・・

支援員「これは何をしている絵でしょうか」

児童「頭を触られてる」

支援員「この子の名前はひろくん。どんな顔してるのかな」

児童「いやな顔」

表5. 支援員2による個別支援のようす

	活動内容	支援場面でのようす
1	ベーゴマ遊び ミニミニボウリング	褒められることで笑顔が見られる。一生懸命がんばった活動を通して、自己肯定感へつながることを期待する。またボウリングでは、ピン並べや集計など作業・学習的要素を取り入れて行う。
2	絵カード「相手を困らせる」 ミニミニボウリング	視覚的に相手の表情や感情を理解できるように工夫。順序立ててストーリーをすすめることで、状況をうまく理解できた様子。吹き出しを使って自分の感情を表現することができた。
3	絵カード「指導中に割り込まない」 ノントンパズル	絵カードを用いた関わりでは、本人の集中した様子からも有効ではないかと感じる。また、得意なパズルを時間内に完成させることで、達成感や自己評価を意識させるように努めた。タイムが縮むたびに得意げな表情をする。
4	虫取り&キャッチボール	本人の「虫さがしがしたい」という意向で、野外活動に計画を変更する。バッタやオジギソウ、カナヘビを捕まえるなど終始楽しそうに過ごす。カナヘビについて得意げに説明をする。年上のグループとキャッチボールを楽しむ。
5	カード遊び&虫取り	本人が持参したキャラクターカードゲームで遊ぶ。支援員が全く遊びについていけない様子に言動が荒々しくなった。野外活動では終始笑顔で過ごす。

支援員「先生はどんな顔？」  
 児童「・・・」おたすけマン、さっちゃん登場  
 支援員「さっちゃんはどんな顔してる？」  
 児童「怒っている」

\*いきなり飛び込んできたさっちゃんの会話“先生やめてよ、ひろくんをいじめてかわいそうじゃないか!!”

\*実は、ひろくんがけんちゃんに意地悪したから先生はひろくんを注意していることがわかる絵カードを説明してあげる。そして、家庭生活に置き換えてお話をします。

支援員「先生やお母さんは、ただ叱っているのではなく、ちゃんと理由があって、叱ったり・怒ったり・注意したりしているんだね」

児童 “うなずく”

#### 4. 集団支援場面における具体的手立て

集団支援活動における各セッションの内容は、これまでの実践トータル支援活動の成果を踏まえて設定されており、本村の特別支援教育支援員は主にその活動における複数の支援スタッフのひとりとして子ども達と関わってきた。今回、全7回のセッションのうち、5回目のプログラムを本村の支援員が企画立案し、運営する場が提供された。

##### 1) プログラム立案に向けて

集団支援へ参加する児童生徒は小学校1年生～中学校1年生と年齢に幅があり、またそれぞれの

持っている特性も違うことから、これまで個別支援や集団支援において支援員が実際に関わることにより得られた子ども達の活動の様子や行動の特性を整理し、集団支援活動の方針を立てることとした。

主な行動の特性として、○手先が不器用。○そわそわと落ち着きが無い様子。○奇声を上げる。○声の音量調整が難しい。○表情の変化に乏しく、無口な感じ。○常に動き回る。○集団での活動が苦手。○全く集団活動に参加できない。○ひとりでの活動を好む。○特定のスタッフへの愛着が強くみられる。○キャッチボールなど活発な野外活動を好む②絵を描くことが好き等、が挙げられる。これらから7つの支援方針を立てた(表6)。

##### 2) 具体的なプログラムの企画立案

集団活動の名称：うちわばたばた「ぶわミントン」  
 具体的な内容

：前半の活動として無地のうちわを準備し、マジックやシールを使って自分のオリジナルのうちわ作りを行う。後半は、そのうちわをバドミントンのラケットのように使って、ふうせんを打ち合いながらラリーを楽しむ。

集団活動のねらい

：自分の好きな模様のうちわを作る。みんなで「ぶわミントン」を楽しもう。

今日の活動について感想を発表する。家族で楽しく「ぶわミントン」を楽しもう。

表6. 集団支援における活動方針の設定

行動の特性	集団活動での方針
<ul style="list-style-type: none"> <li>・手先が不器用</li> <li>・ひとりでの活動を好む</li> <li>・集団での活動が苦手</li> <li>・絵を描くことが好き</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 誰でも取り組めて、簡単にできる</li> <li>(2) 取り組み方は自由(できなくてもいい)</li> <li>(3) 個別でも楽しめる</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・そわそわと落ち着きのない様子</li> <li>・常に動きまわる</li> <li>・奇声を上げる</li> <li>・声の音量調整が難しい</li> <li>・活発な野外活動を好む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(4) 達成感が得られる</li> <li>(5) ゲームも楽しみたい</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・特定のスタッフへの愛着が強い</li> <li>・表情に乏しく、無口な感じ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(6) スタッフも一緒に、みんなで楽しめる</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・全く集団活動に参加できない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(7) 家庭や学校に楽しみを持ち帰られる</li> </ul>

### 支援者の心得

：集団でいることを大切に。一人ひとりの思いを尊重する。支援者も活動を楽しむ。

活動におけるポイント：集団活動にスムーズに適応できない子への手立て。

集団場面であっても、活動内容に自分の好

きなように絵をかいたり、シールを貼りつけたりといった個別での作業を取り入れることで、集団活動が苦手な子でも参加することができる機会をつくる。また、自作のうちわを使ってみたいという思いが、「ぶわミントン」ゲームに参加するきっかけになるように努める。

### 活動の展開

：活動の展開を表7に示す。

表7 活動の展開

活動内容（時間：分）	支援の手立て
① 活動の流れを知る(5)	・担当する児童生徒の確認し、今日行う活動内容の見とおしが立てられるような支援等、常にリラックスできる雰囲気づくりを心掛ける。
②うちわをつくる(20) ・作り方の説明を聞く ・模様を工夫する。	・作り方を理解しているかを確認する。 ・マジック描きがはみ出してもいいように下敷きを用意。 ・絵の描くのが苦手な子への手立てとして、シールを用意。
③ペアを決める(5) ・相手チームの確認	・ペアを組むことで、他の人と仲良くできるとの思いを持たせる。 ・風船は家に持ち帰り、家族で「ぶわミントン」を楽しむ。
④「ぶわミントン」をする(10) ・ルール説明	・ラリーを楽しむことを理解させる。 ・ハイテンションになり過ぎた場合は支援者が交換してあげる。 ・支援員も一緒に楽しむ。
⑤活動のふり返り(5)	・発表できない子にも、話しやすいような具体的な言葉かけをする。

### 3) 実際の活動から《小3男子、T男の様子をと おして》

①導入場面より：本村の支援員が今回のセッションについての説明を始める。児童生徒の出席数も比較的少ないにも関わらず全体的にざわつきが感じられる中で、十分に声の届かない会場の雰囲気から不安を感じる。その状況に反応するかのように、説明する支援員に対して大声をあげて駆け寄ってくるT男。集団支援のスタッフがなだめるも、床に寝転がり足をバタバタさせて奇声を上げる様子に、これから始まるセッションにますます不安を募らせる。

②説明の工夫：個別支援においても視覚的な手立てを有効に活用していたことから、これからの具体的な流れを紙に大きく表示し、実際に作るうちわを示しながら順序だてて説明していくこととした。

③うちわ作りの様子：うちわを作る説明中、T男は相変わず比較的愛着を感じている支援スタッフのそばで激しく動き回ったり、「シールはりたくねえ!!」と大きな声でブーイングを繰り返して

いたが、表情は明るくどちらかという支援員を茶化して楽しんでいる感じであった。また、うちわ作りでは、ひとり一つずつ無地のうちわとマジックセット、シールを一式として配布したが、直前までブーイングを繰り返していたT男が真っ先に受け取りに走り寄る。すぐに支援スタッフのもとに戻って、うちわ作りを始めた。導入時の雰囲気から一転して、和やかに楽しい雰囲気の中、他の児童生徒たちも支援スタッフとともに材料を受け取り、思い思いにマジックやシールを使ってうちわ作りを楽しんでいる様子うかがえた。

④「ぶわミントン」の説明場面：くじを用いてペアや相手チームが決まること、限られた時間内にどれだけ長い間、風船をシャトル代わりにお互いでラリーを続けられるかを楽しむこととを説明した。その間児童生徒が説明する支援員の周囲に集まり、T男も最前列で熱心に説明に耳を傾けており興味津々に話を聞いている姿うかがえた。実際にペアや相手チームが決まると大きな歓声があるなど、初めてのゲームに期待を感じている様

子であった。

⑤「ぷわミントン」のゲーム場面：4チームが結成され、会場内を2コートに分けて、開始の合図の後一斉にゲームが始まった。時間制限があるためか、どのチームもふわふわ漂う風船を相手に悪戦苦闘しながらも、必死に互いに声を掛け合いながら楽しそうにラリーを続けていた。周囲の支援員からの声援もより会場内を盛り上げることとなった。T男も終始楽しそうに大きな歓声をあげながら楽しんでいたが、ペアをそっちのけで常に風船を追い掛け動き回る個人プレーが目立っていた。

⑥活動を終えて：うち作りと「ぷわミントン」までの活動が終わり、今回のセッションについてのふりかえりを行った。当初のまとまり感に欠けたざわついた雰囲気から一転して、児童生徒と支援スタッフのグループごとにまとまって座るなど、全体の様子にも変化が見られた。T男は「決勝戦がしたい」と声をあげていたが、ふりかえりの場になると支援員からの声かけに、しっかりと受け答えをしていた。またどれだけ楽しかったかを、はっきりと話したり、自分の感想を率直に伝えることができていた。また、自分の作ったうちの柄を持ってくると回すことによって、うちの模様が綺麗に変化する様子をみんなの前で披露するといった、自分で発見した楽しさを積極的に相手に伝えようと努めていた。ふりかえりの時間が終わり、セッションの全内容が終わったことを伝え、帰り支度をすることとなったが、廊下やロービーで「ぷわミントン」を始めたり、うちをくるくる回して楽しむ姿があちこちでみられ、時折保護者へうちを見せて説明している児童生徒の姿もあった。

### Ⅲ. 考察

#### 1. 個別支援での支援員の試みから考える

保護者や児童生徒との個別の相談支援において、特に初めて面談を行う場合など最初の信頼関係の構築がその後の個別の相談に大きく影響することとなる。今回の個別支援活動においても、支援員1として担当児童からの身体的接触について、本人が落ち着く行動なのか、緊張を和らげようとする行動なのか慎重に経過観察を行ったり、本人の

落ち着く環境を最優先に考えて空調設備の無い倉庫での関わり合いを続けている等、今後の支援関係を考慮する姿勢がうかがえる。これは、支援員2にもいえることで、担当する児童が得意なゲームを取り入れるなど本人を褒めることで自己肯定感を高め、よりよい信頼関係を築こうとしている。

また保護者との信頼関係においては、毎回のセッションでの児童生徒の様子を保護者との面談場できちんと伝えながら、保護者からの要望を積極的に取り入れようとする基本的な姿勢をとっている。支援員1は個別支援の中で、児童生徒の中に育ってほしい点・成長できそうな点を考え、今困っていることを抜き出して、もっともっと良いところを増やしていくにはどのような支援をしていけばいいのかと常に悩んでいたという。発達障害の子を持つ保護者との信頼関係の第一歩は、子どもが頑張ったことやうまくやれたことなど、保護者にとってうれしい情報を伝えることを大事にすることである(2005、下司編)ことから、情報伝達の手段や方法も含めて、常に保護者と寄り添いながら共に、温かいまなざしを向けて子どもと関わっていく姿勢が重要になっていくと考えられる。さらに、個別面談が児童生徒の成育歴や発達における行動の特性、学校や家庭での様子などの聞き取りといった支援に必要な情報をできるだけ聞き取る場として重要なことから早い時期での信頼関係構築に努める必要がある。

支援員は個別支援で得られた情報や保護者からの要望を基に、子どもたちとの活動の流れをある程度想定したプログラムを作成して、支援内容を計画し実行していく。支援員1は担当する児童生徒に、聞く・話す・読む・書くと自分の思いを伝えることを遊びを通して獲得してもらうための教材研究に努めている。支援員2も同様に視覚的に有効であると思われるソーシャルスキルカードや、計算する要素を含んだミニミニボウリングといったゲームを個別支援に用いている。いずれも、他者とのコミュニケーション場面での困難さや友達関係でのトラブル、学習面からの支援といった事前情報の内容を考慮してのことである。しかし、事前に準備したプログラムが受け入れられずに、内容を変更することが個別支援においては度々見

られる。支援員2は、4回目以降最終セッションまで担当する児童生徒の要望にうまく応えられず、戸惑いながらも臨機応変に対応している。その後、「事前に与えられたマニュアル（事前の計画や情報も含む）はあくまでもマニュアルであり、支援の実際はマニュアルを超えたところにあることを改めて実感した。」との感想を述べている。児童生徒からの反応をどう受けとめ、どう解釈してフィードバックしていくかを瞬時に見定めて、行動に移していくことの難しさや大切さを端的に言い表しているように思う。

## 2. 集団支援での支援員の試みから考える

事前の企画会議では、これまでのセッションに関わることで実際に自分たちが感じ得た子どもたちの様子や特性、セッション後の支援スタッフミーティングでの毎回の手立てに関するディスカッションでの経験が非常に活かされたようである。ある支援員からは「さまざまな特性の子どもたちが参加しているので、支援スタッフ同士の意見や情報交換、個別支援と集団支援のスタッフとの連携から、担当している子どもに対してどのように接したらよいのかなど、試行錯誤しながら学ぶことができる。」との声が聞かれた。この実践トータル支援活動における集団支援場面は、ある特定の環境の中で、特定の対象となる児童生徒に対して、その特性や状況を踏まえた支援の方策をさまざまな意見を持つ複数の関係者による多角的な視点から考え、実践していく。さらにその実践をとおして返ってくる子どもたちからの反応について検証し、必要に応じて手立てを修正し改めて子どもたちに試みるといった一連の取組を、しっかりディスカッションしながら試行錯誤していくシュミレーションの場になっているとも考えられる。実際の学校での支援場面では、対象児童生徒以外の子どもたちへの配慮、学校生活や学級運営といった時間的流れなどさまざまな状況下で取り組まなければならない、十分に議論できる環境が整っているとは言い難い。しかし何度も試行錯誤を試みる経験（例えば、実践トータル支援活動）をしたことがあること自体に、支援場面での子どもからの拒否や非難といったネガティブな反応に対しても瞬時に対応し臨機応変に関係性や手立てを修正していける可能性を

感じずにはいられない。

実際、支援員自らがそのシュミレーションの場で見聞きした経験、感じ得た子どもたちの特性から集団活動での基本的な方針を立て、それを基に具体的な活動のねらいや内容が企画されている。さらに集団活動の場にまったく参加できないでいる子や、積極的に参加するが周りにあまり意識が向かない子（T男）といった、ある特定の児童生徒の参加方法や満足度や達成感をどう高めるかを想定してプログラムが考えられているが、実際の活動場面で、これまで全く集団場面に参加しなかった児童がうちわ作りに参加することができた。これは想定したことが実際に実現したともいえるが、実は担当する支援スタッフが、会場外で段ボールをかぶって遊んでいる児童を床にシールを貼って会場まで誘導するという遊びを試みた結果、うまく会場内に入ることができたのである。これも支援スタッフの試行錯誤とこれまでの関わりから生まれた手立てであると考えられる。

またプログラムを実践する中で、一見支援員に茶々を入れてからかっているように感じられたT男であったが、活動全般においてT男の積極性や活動的な行動が、「ぶわミントン」のゲームを大いに盛り上げるという雰囲気をつくる要因にもなっていた。また、活動のふり返り場面での独創的な遊びを提案する姿勢が見られたことも、支援員としての新しい発見につながったと思われる。

## 3. 実践トータル支援事業から、支援者に必要とされる資質とは

このように実践トータル支援事業における、個別支援活動と集団支援活動について、支援員の具体的な手立てや実際の対応を同じ支援の手立てといった連続した活動として検証したところ、これまで漠然としていた支援員に必要とされる資質についてより明確に定義づけることができる。

### ①アセスメントが大切であるという意識と実践

支援の具体的な手立てを考える前に、まず子どもたちのことを知る事が重要であり、時に保護者や子どもたちと個別に直接向き合う必要があり、保護者とともに温かいまなざしで子どもたちについて考えていく大切さを含んでいる。

そのための方法という広い意味でアセスメントをとらえている。

## ②企画立案能力

事前に収集した対象となる子どもたちの情報から、これまでの発達障害に関する知識や支援技術の考え方をフルに活用しながら、支援の基本的方針を立てること。そして対象児の不得手部分を、得意分野を活かしてどう補っていくか、どういう風になってほしいか等、より具体的なめあてに落とし込み、手軽に身近なことを活用した実践方法を立案する。

## ③実際に支援を行う実行力

企画立案されたプログラムを、いつ・どのように実行したらいいのかというタイミングや、実行するために必要な協力体制の構築も含む。

## ④臨機応変な即応力

実際に支援を実施してみると、時に不具合が生じることもある。その際にできるだけ時間をかけずに、問題点を把握しどのように修正していくかを見極める力。企画を立案する時点から、対象となる子どもたちの情報を基に起こりうるトラブルを想定することも重要。

## ⑤敏感な感受性

即応力とともに子どもたちからの反応や表情、行動の様子から現在の満足度や感情といった内面的な変化や、改善された行動の変容も含めた変化を感じるための心の準備。

きっと今こう感じているだろう、こう思っているのかもしれないといった他者の立場になって考えようと努める日々の努力。試みた結果が予想を超えたときの驚きや発見も含む。

## ⑥情報処理能力

課題や問題点、成長や改善点についての状況分析。何をどうしたから状況や態度、行動が変容したかを、対象児童生徒を主体とした感受性を持って把握すること。

## ⑦会議での情報提供

自分なりに状況を分析し、ポイントが絞られた時点で関係者へ情報を提供し、自分のつかんだポイントのずれを確認し、他の視点からの指摘などからよりよい支援のための情報として精査していく作業。

## ⑧前向きさやひたむきさ

情報の精度を高める作業は、時として自分自身の批判として感じられることもある。しかし、それをしっかりと受け止め、決してめげることなく次の支援に活かしていく前向きさと、常に子どもたちのために何ができるのかを考えるひたむきさ。

## ⑨支援者どうしの相互支援の力

いくら前向きにひたむきさをもって努力しても、独りよがりの支援には注意が必要である。また、前向きさやひたむきさを失わないためにも、支援に関わる一人ひとりが互いの頑張りを互いに理解し、時に互いの努力を讃え合うことも必要になる。

## IV. おわりに

現在、各市町村において多くの小中学校に特別支援教育のための支援員の配置が進められている。本村もその例にもれず、同様に支援員の配置を行っている。

しかし、単に支援員を学校に配置することが目的となつては、特別な配慮を必要とする子どもたちやその保護者にとって、自分たちが求める必要な手立てが期待されないというストレスにもなりかねない。そのためにも、特別支援教育に関わる支援者の育成と資質の向上、実践力養成に関する取組が、本村にとって大きな課題となっていた。

そこで、今回琉球大学教育学部付属障害児教育実践センターにおける実践トータル支援事業に参加させてもらえる機会を、本村の特別支援教育支援員の資質向上の研修の場として活用させていただいた。

今回の取組から、実際に支援に関わる人材に必要とされる資質とは何かを、明確にすることができたことで、資質向上という漠然とした概念からより具体的な研修内容の構築が図られるのではないかと考えている。また、実際に活動に参加した支援員が、自分たちで考えた企画と実践をとおして、返ってくる子どもたちの表情や言動といった（ポジティブあるいはネガティブな）反応をもって、自身の手立てを評価し、修正して、再び実践してみるもののプロセスを積み重ねていく体験を、実際の支援場面での実践力として発揮していける

ことを期待している。

そういった意味からも、大学と連携した支援員の実践力と資質向上を目的とした具体的な教育行政の取り組みとして今後の特別支援教育の充実と発展につなげていきたいと考える。

そして最後に、阿部（2006）が述べているように、「すべての子どもをいつくしむスピリットがある限り、必ずそこに特別支援教育の道が切り開かれる」ということ、「発達障がいを持つ子を応援するということは、まず私たちの子育ての経験や教育に対する誠実な姿勢こそがベースであり、専門知識はあくまでもそれに添えられるものである」という思いを基盤とした、地域社会や学校教育を支える教育行政に努めていきたいと考える。

## 謝 辞

琉球大学教育学部付属障害児教育実践センター・奥田センター長、浦崎先生におかれましては、本教育委員会への多大なご協力に、深く感謝申し上げます。

## 引用・参考文献

- 阿倍利彦（2006）発達障がいを持つ子の「いいところ」応援計画 ぶどう社
- 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
- 文部科学省（2003）今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)
- 文部科学省（2007）特別支援教育支援員を活用するために
- 下司昌一 砥柄敬三編（2005）小・中学校の課題整理 特別支援教育をどう進め、どう取り組むか ぎょうせい
- 浦崎 武（2007）センターの実践支援活動—子どもたちのよさとしての持てる力をいかした 関係性を大切にする実践支援・実践教育— 琉球大学教育学部付属障害児教育実践センター紀要, 9, 137-160