

小学校の特別支援教育支援員の在り方に関する事例的考察（2）

吉原 真寿美（豊橋市立豊城中学校）
都築 繁幸（愛知教育大学障害児教育講座）

Case Study on Special Support Staff in Elementary School

Masumi Yoshihara（Hojyo Junior High School, Toyohashi）
Shigeyuki Tsuzuki（Department of Special Education, Aichi University of Education）

要約 特別支援教育の制度が平成19年度から開始され、様々な取り組みが試みられている。その一つとして「特別支援教育支援員（以下、支援員）」の活用があるが、支援員の効果的な活用は検討課題だとされている。本研究は、支援員の効果的な在り方を探るために支援員の指導を事例的に考察した。ここでは、現職教員が通常の小学校に支援員として加わり、試行的な実践をもとに支援員の役割、支援員と担任との連携、支援員の効果的支援、支援員の立場から支援を行う上での困惑と要望等を検討した。

Keywords：特別支援教育 小学校 特別支援教育支援員

I. はじめに

特別支援教育の制度が平成19年度から開始され、様々な取り組みが試みられている。その一つが「特別支援教育支援員（以下、支援員）」の活用がある（文部科学省、2007）。この取り組みが始まってから3年経過したが、支援員は、学級担任等の授業をどのように補助すればよいのか、学級担任等と支援員はどのように連携を図ったらよいのか、等の実践的課題が挙げられている。

吉原ら（2010）は、支援員の役割、支援員と担任との連携、支援員の効果的支援、支援員の困惑と要望等を検討するために低学年児童を支援事例として取り上げ、支援員の有効な活用に関する課題等を報告した。

支援員の導入は、今後、増加していくことが見込まれるが、その運用にあたっては担任教師等と支援員とのコミュニケーションや連携がうまくとられなければ支援員システムも効果的に機能しないであろう。そのためには支援員の指導事例を蓄積しながら検証していく必要がある。

本研究は、吉原ら（2010）の継続研究であり、支援員の効果的な在り方を探るために高学年児童を対象にした支援事例を検討した。

II. 支援員としての基本的留意事項

想定した基本的役割、支援の方針、担任・学校との連携、支援対象児の困難さの理解、支援の効果の検証、支援をつなげる工夫等は、吉原ら（2010）と同様である。

III. 対象児の概要

実施期間は、平成20年5月から平成20年12月までとした。

D小学校には、発達障害やその疑いを持つ児童が10%以上在籍しており、一般的に示されている資料の2倍程であった。担任は、20年程の教員経験がある。

対象児童（以下、B）の概要は、次のとおりである。Bは5年生である。医師の診断の有無は不明である。学校に配属されている「親と子どもの相談員」の話では、Bが薬を服用しているとのことであった。エイメン・クリニック式ADD分類リストを使い、担任にBの状態を評価してもらった結果、「火の輪」型ADDの範疇であることが示された。注意欠陥障害の基本症状に加え、気分が頻繁に・周期的に変わったり、感覚が敏感、攻撃的であったり、何度断られても同じ行動を繰り返す、何をやるか予想がつかない、時に意地悪になったり残酷になったり無神経になったりするという症状を併せ持っているとして評価された。

Bは、4年次まで離席、物損、自傷、他害を繰り返し、授業を続けられず帰宅する状態を周期的に繰り返している。自分の気持ちをことばで表すことが苦手である。自分より弱い者に対して暴力を行使する。身の回りの整理整頓ができないなどの症状がみられた。

5年生の5月、担任が支援員に要望したBの主な支援内容は、「他者への攻撃と自傷など危険な行為の防止などの安全確保」である。学習に集中できずとも教室で着席行動が取ればよいとのことであった。

支援員はBの実態を観察した5月の支援記録から表1に示されるような困り感を推測した。

表1 Bの5月の行動記録より困り感の推測

	学級支援員の基本的役割	日付	対象児の行動		困り感
			よさを表す行動	問題行動	
1	日常生活上の介助	5/全	身辺自立している。		
2	発達障害の児童に対する学習支援	5/ 2	• 静かに着席している。	• 担任の指示に対して行動が少しずつ遅れる。 • 身の回りが雑然としている。	<ul style="list-style-type: none"> 自己コントロールが困難・衝動的。 自分の気持ちを言葉で表現することが苦手。 人の話を聞くことが苦手。 不器用さがあり、文字を書くことが苦手。 自信が持てず、不安や緊張が高い。
		5/ 9	• 総合で、みんなと一緒に田植えができた。 • 運動会の練習で、苦手な組体操に挑戦した。	• 教室の机上は、余分なもので雑然としている。上靴も履いていなくて、床に転がっている。	
		5/16	• 運動会の練習で、リレーの順番が分らないと、友達に聞こうとした。		
		5/23	• 社会の地名調べに集中できた。	• 視写が難しい。 • 筆圧の弱い文字。 • 担任のことが聞き取れない。	
		5/30	• 机上に用具を出せた。	• 社会、開始後5分で落ち着きがなくなる。地図帳を破き、離席して他児童への授業妨害を繰り返す。	
3	発達障害の児童に対する社会性の支援	5/30	• 落ち着いているときは、静かに着席している。	• 興奮状態になると、言葉は出ず、暴力的になる。他児童や物に当たる。	• 抑制と実現の欲求のコントロールができないため、周囲から肯定されにくい。
4	学習活動・教室移動等における介助	5/全	• 移動には問題はない。		
5	児童の健康安全確保	5/30		• 書写、すずりに対象の墨汁を出して遊び、両手が真っ黒になる。手を洗うように担任が指示すると、反抗した。自分の席にしがみつ、周囲の生徒や机を蹴る等して暴れた。クールダウンするために図書室に入った後、本棚から本を捨てたり、近くにあったダンボールを破いたりした。	<ul style="list-style-type: none"> 投薬による副作用がある。 薬の服用の有無により、自己コントロールが難しくなる。
6	学校行事に関する介助	5/全			
7	周囲の児童の障害理解促進	5/30	• Bがちよっかいを出しても冷静に対応した。	• 興奮して暴力を振るうBへの対応が分からない。	• Bが興奮したときの対応が分からない。

IV. 支援の実際 — Bの指導事例—

(1) 支援内容と手立て

Bの支援の主な内容は、学習支援、健康安全確保、周囲の児童の障害理解促進と考えた。

支援の手立ては、次の通りである。

① 信頼関係作り

- Bの不安を和らげるために、学級支援員との信頼関係を築き、安心できる環境を整える。

② 学習支援

- Bがクールダウンする時間の安全確保と居場所の確認をする。
- 言葉を聞き取ることが苦手なBに対して教師の言葉を伝える。
- 視写が苦手なBに対して何を書くべきか伝える。
- 学習用品など自分の持ち物の把握が困難なBに対して整理整頓の介助をする。

- 小さな目標を設定し、達成体験を積み重ねて自信をつけさせる。

- 自分の気持ちを表現するためのコミュニケーション手段を身につけさせることで、自分の欲求コントロールする手段を身につけさせる。

③ 健康安全確保

- 他者への攻撃や事故など危険な行動を防止する。

④ 周囲の児童の障害理解促進

- Bに対する適切な接し方を伝える。

(2) 行動の変化

5月から12月までの間、Bの行動を表2に示した。「聞くこと・書くこと」に変化が見られた。また、社会的スキルのうち、自分の気持ちを言葉で表すことや分からないときや困ったときにつぶやくことができるようになった。「ルールを守る、整理整頓」においては顕著な変化が見られなかった。

表2 Bの姿の変化

	学級支援員の基本的役割	支援内容		時間経過	
		つけたい力	強化したい行動	5月	12月
2	発達障害の児童に対する学習支援	自己肯定感	聞くこと・書くこと	<ul style="list-style-type: none"> 視写が難しい。 筆圧の弱い文字。 担任のことが聞き取れない。 	<ul style="list-style-type: none"> 本人に分かりやすい方法で支援したら、聞くことと書くことができた。
		自己コントロール力	ルールを守る	<ul style="list-style-type: none"> 気持ちが切れると、離席して他児童への授業妨害を繰り返す。 	<ul style="list-style-type: none"> 注意集中が途切れると、離席して、他児童にちょっかいを出す。
			整理整頓	<ul style="list-style-type: none"> 教室の机の上は、余分なもので雑然としている。上靴も履いていなくて、床に転がっている。 	<ul style="list-style-type: none"> 整理整頓は介助した。
3	発達障害の児童に対する社会性の支援	社会的スキル	自分の気持ちを言葉で表す	<ul style="list-style-type: none"> 言葉数が少ない。 嫌な事があっても、言葉で表現できない。 	<ul style="list-style-type: none"> 言葉数は少ない。 分からないときは「分かん」とつぶやくようになった。 嫌な事があっても、言葉で表現できない。
5	児童の健康安全確保	自己コントロール力	他者への攻撃や自傷、物損などの危険な行動を防止	<ul style="list-style-type: none"> 担任の指示に反抗し、退室を指示すると抵抗して周囲の生徒や机を蹴る等して暴れた。クールダウン中も、物や人に当たる。 	<ul style="list-style-type: none"> 担任の指示に反抗し、退室を指示すると抵抗し、気に入らない児童を蹴る等して暴れた。クールダウン中も、学級支援員や物に当たる。
7	周囲の児童の障害理解促進	他者理解	Bに対する適切な接し方	<ul style="list-style-type: none"> Bからしつこく嫌がらせをされてもがまんしている。 	<ul style="list-style-type: none"> Bが物を壊したり、暴力を振るっても黙っている。

V. 考察

(1) 対象児の変容に関わる効果的支援
 Bの学習の様子から「話を聞きとることが難しいために課題が分からず学習が進まない」、「書字が苦手」

反復練習が困難なため学力が定着しにくい」と判断した。変容が見られた「学習支援」、「聞くこと・書く」への支援を表3に示した。

表3 支援と子どもの行動

目標	強化行動	日付	子どもの先行行動	学級支援員の支援	支援後の子どもの行動
自己肯定感	聞くこと・書くこと	5	社会の授業で、自分の地図帳を破き、離席してBにちょっかいを出す。	新聞のつくり方が、分からないだろうと仮定し、『何』について書くか話した。写真を頼りにしながら、どんなことがらを書くか説明した。文字の書き出しに「ここから書く印」としてドットを書く。	『何』について、どこから、どう書いたらよいか分かることで落ち着き、新聞作りはじめた。
		10	担任の先生の指示を聞きとれていない様子	担任の先生の言葉を翻訳する。指示カードやキーワードカードで視覚的にわかるように支援した。教科書などの読みはじめるところ、学習している部分に付箋で印をつける。	簡単な言葉にすると分かり、作業できた。指示カードやキーワードカードの支援はよくわかり、作業が進んだ。どこを読んだらいいのかが分かり集中できた。
		11	理科の授業に向かおうとはしない。	担任の先生の指示のキーワードを紙に書いて視覚的にわかるよう支援した。	キーワードの支援はよく分かり教科書などを開くことはできた。
		12	理科のてんびん実験のノートをまとめるとき、答えの書き方が分からない。	支援員が実験ノートの解答欄に実物の天秤の錘を置き、解答欄に書くべき答えの内容をつなげる。	<ul style="list-style-type: none"> 解答欄がどこにあり、何を書くべきかが分かったので、答えが書けた。

(2) 聞くことへの支援

① 「キーワード・カード」の提示

教師の話のを要約して分かりやすく伝えるために図1のように先生を中心発問や課題をキーワードに書き換え、紙に書いて提示した。このねらいは、Bが聞くことを苦手としているため、言葉を分りやすくキーワードとしてまとめ、消えない情報として文字で伝えることにあった。



図1 「理科」の授業でワークシートへの答え方のキーワードを書いたカード

② 「スタートガイド」

聞くことが苦手なBは、課題提示に関して、どこからスタートするかが分からなくなることが多かった。図2のように、矢印の付箋をガイドとして使いスタート地点が分かるように示した。

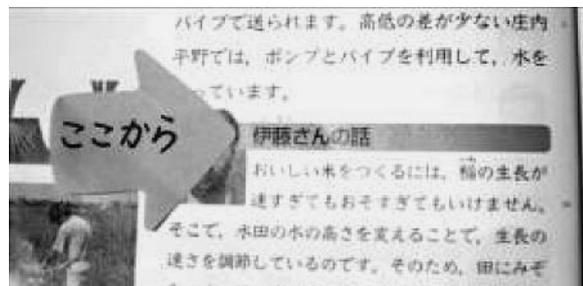


図2 「社会」の授業でスタート地点を矢印で示す

③ 「指示カード」

Bは教師の指示を聞き取れず、今何をする時間なのか分からなくなり、ヘルプサインを出すことが多かった。絵と文字で指示を描いた図3のようなカードや指示内容を文字で書いたカードを使い、教師の指示を伝えた。



図3 指示カード

(3) 書くことへの支援

「書き出しドット」を試みた。図4のように書き出しの部分にドットを入れ、どこから書くかを図示した。書くべき内容は、カードに記入し、ノートの横に置き、視写ができるようにした。Bが書くことを苦手としているのは、微細運動の苦手さに加え、ノートのどこに何を書いたら良いかが分からないのだろうと推測し、ヒントを示すために行った。

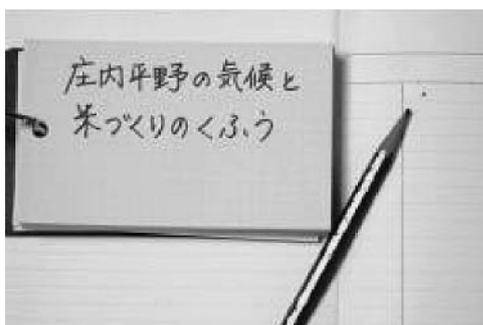


図4 「社会」の授業で使用した「書き出しドット」

(4) Bの自尊心に配慮した支援

高学年のBは、自分のためにだけ学級に支援員が入ることを嫌がった。そこで次の二つの点に配慮した。一つは、支援員が学級全体を見て、支援を必要とする子どもであればB以外でも積極的に支援するスタイルをとることとした。もう一つは、短時間で的確に支援することである。具体的には、言葉だけでなく文字や絵を使い短時間で内容を伝達する工夫を行ったり、Bが発するちょっとした困り感のサインを読み取り、自然にBに寄り添って支援することであった。

(5) 学級全体に関わる支援

支援の基本方針を「担任が動きやすくなる方法」、「特別な支援を必要とする全ての児童への支援」としていた。学級全体に対する支援で効果があった方法を以下に示す。

① 児童の健康安全確保

Bは、教室に入室できない時間がある児童だったために教室外に出た後の児童の安全確保が必要だった。支援員が入ったことでBが物損、他害、自傷行為をすることを防ぐことができた。

表4に示したように、5月の支援においてBはパニック時の物損、他害、自傷が激しく、Bと同時に周囲の児童の安全確保が必要だと判断した。それ以降、担任と事前にパニック時の対応を打ち合わせし、児童の安全第一で行うことにした。Bは、教室から退室することを強く拒んだが、在室すれば他児童への他害と物損の被害が拡大していた。そのためBの手を引くなど強制的な動かし方は避け、担任と支援員が身体全体で抱えて別室へ移動させた。基本的にはBがクールダウンするまで別室で過ごすことにした。この支援により周囲の児童に怪我を負わせる事態に発展することはなかった。

別室でクールダウンするときは、Bの安全面に配慮した上で、Bが泣き叫んだり、床に寝転んで暴れたりしても、怪我に発展する程ひどい状態でなければ見守り、話しかけずそっとしておいたほうが短い時間で回復した。

② 担任が授業を続けることができた

一人担任体制においてパニックが長引く、教室から出て行くなどの行動がある児童がいる場合、担任は学習を中断しなければならず、学級全体の活動が止まってしまう。そこに支援員がいれば、特別な支援が必要な児童に付き添うことができ、担任は授業を続けることができ、他の児童の学習活動への影響が少なくなった。

③ 周囲の児童の障害理解促進

周囲の児童の特別な支援を必要とする児童への理解をすすめるには、学校単位、学級単位で戦略を持って取り組んでいかなければ、大きな変化はない。支援員ができることは、特別な支援が必要な児童が抱える困

難さを伝えることに加えて、コミュニケーションの問題を個別に支援し、周囲の児童をつなぐことであると考えた。

効果が見られた支援は次のとおりである。

- Bの言いたいことを代弁して周囲の児童に伝えることによりBは自分が理解される満足感を味わえ、周囲もBの考えていることを理解できた。
- Bは、人の気持ちが読み取れず、周囲の児童のちょっとした言葉やしぐさを、自分に対する非難だ

と感じてトラブルに発展することがあった。Bと他児童の両者がいる場所に支援員が行き、事情を聞いて関係の調整をすることで対人関係の修復ができた。

- Bの良いところを周囲に知ってもらい、その良さを認めてもらえれば、奇異と見られがちな本人への見方も変わると考えた。本人の得意なことを、学級全体の場で賞賛することで、そのすばらしさを素直に認めて褒める児童らも出てきた。

表4 Bのパニック時の行動と支援

日付 教科 学習内容	良い行動	問題行動	担任		LA		LA 反省 感想
			支援	児童の行動	支援	児童の行動	
2008/ 5/30 ④書写	• 書写の用具を机に出して、半紙を3枚用意することができた。	• 課題に乗ろうとしない。自分勝手なことをしている。すずりに、墨汁を大量に出す。	• 墨汁を大量に出したので、制止した。 • 自分で片付けるように袋や吸い取り紙を用意した。	• 指示に従い、片づけをする。	• 半紙の折り方をレクチャーする。 • 本人の許可を得て、すずりに墨汁を出す。筆をほぐす。書き方のポイントを説明する。	• 無言で折るが、きちんと折れない。 • 気持ちは乗らないが、書く。	• 朝の打ち合わせで、先生が言われたとおり、不安定であった。社会が始まってしばらくしてから、落ち着かなくなった。注意や指導に対して、言葉で反発はしないが、行動そのものが反発的だった。『もう我慢できない』という信号の発信でもあった。3時限と4時限の間の放課に先生と打ち合わせをすべきだったと反省した。 • 興奮状態を取めるため、別室でクールダウンしたが、それも中途半端だったと思う。
		• 両手が墨汁で真っ黒になった。手を洗うように担任に言われ反抗した。	• 両手を押さえて、教室から外へ連れ出す。LAの補助要請。	• 自分の席から離れようとせず、抵抗した。	• 担任と共に、Bを後ろから抱えて教室の外へ連れ出す。 • 手洗い場で、両手を洗う。	• 足を机の脚にかからめて、抵抗。連れ出される途中で、友達のを蹴り、筆洗用のバケツを蹴る。 • 手洗い場でも泣いて抵抗する。	
	• 図書室で、LAがやってはいけないと話したことは、我慢しなかった。	• 図書室で、捨ててあったダンボールの一片をびりびりに破き、丸めて投げた。自分の上靴と靴下を脱いで人のいないほうへ投げた。			• 興奮状態なので、別室へ連れて行き落ち着くのを待つ。 • 別室に連れてきた理由を短く説明した。 • 本や備品などの物にあたり、自分を傷つけるのもいけないと話した。	• エネルギーを発散するように、ダンボールを破いた。 • LAがやってはいけないと話したことは、我慢してやらなかった。 • 外に出たがうたっていた我慢した。	• 離席と他害、パニックについては、前兆が有り行動予測ができるので、先手を打っていく必要がある。例えば、本人が冷静な状態のときに行動契約を交わすことはどうだろうか。じっと座っていることが困難で「もうがまんできない」という時には先生に申し出て、図書室に行くなどの契約を交わすのである。本人は、言葉で話すのが得意なので、カードを用いるなどして、コミュニケーションの支援も合わせて行う方法が提案できる。
					• 落ち着いていられるなら、教室に戻っていいと話した。	• 顔を洗って教室に入った。	

(注) LAは、支援員を示す。

(6) 支援をつなげる工夫

① 支援記録の活用

支援記録を、表5の様に支援員、担任、特別支援教育コーディネーターが供覧してコメント記入する様式にした。支援記録を供覧する機会を設けることにより紙面上ではあるが、児童の状態、効果的なアプローチ、失敗の事例から次の課題等に関して関係者が一同

に考えることができた。

また、支援員は教員とは異なった立場で子どもにかかわるので、その立場からの気づきや発見が、大切な支援情報になる場合もある。その気づきについて、簡易でも記録を残すことが、情報を有効活用することにつながる。

表5 支援記録

平成20年11月10日 5年3組 TY支援記録 LA: ①② ③④

教科 学習 内容	本人の先行行動		担任		LA	
	良い行動	問題行動	支援	児童の行動	支援	児童の行動
③ 理科		<ul style="list-style-type: none"> 最初から、右後方の座席のIY（先週と同じ対象児）の方を向き、その児童にちょっかいをかける。言葉をかけたり、筆箱を取ったりする。 →IYは相手にせず無視。 →TYはあきらめた。 TYは自分の三角定規、ボールペン、筆箱をハサミで切り裂いた。 	<ul style="list-style-type: none"> 後ろを向いているTYに前を向くように指導する。 全体に出したページの指示を、TYのそばにきて伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> 前を向く。 指示が分かり、動く。 	<ul style="list-style-type: none"> 担任の先生の指示のキーワードを紙に書いて視覚的にわかるよう支援した。 地図帳と教科書のページ数。 先生が出した指示を紙に書いて伝える。 TYがIYの筆箱を取りハサミで切ろうとしたので、それを制した。 	<ul style="list-style-type: none"> キーワードの支援はよく分かり。教科書などを開くことはできた。だが、問題に取り組む時は「難しい。わからん。」と言い、答えは文字ではなく落書きで表す。 抵抗したが、IYの筆箱は返した。
放課		<ul style="list-style-type: none"> 放課の後半に、いきなりTYがIYに殴りかかった。 →IYは相手にせず無視。 	<ul style="list-style-type: none"> 止めに入る。 教室の中に居られるか、本人に問う。 教室外へ出す判断をして、連れ出す。 	<ul style="list-style-type: none"> 激しい抵抗。周囲の椅子や机、壁を蹴る。 校庭に連れて行こうとすると、抵抗して教室の方に逃げる。 教室の前の廊下で、窓ガラスを蹴る。 	<ul style="list-style-type: none"> 3時限の様子から、TYのIYに対する問題行動がこのまま収まりそうもないと考え、担任の先生と、この時間後のTYの行動に関する対処法を相談しに行った。 担任の先生と一緒に、TYの暴力を止めるため、体を押さえた。 担任の先生と一緒に、TYを教室の外に連れ出す。 担任の先生は4時限の授業があるので、LAがTYを廊下で見ていることにした。 	
④ 社会		<ul style="list-style-type: none"> 授業開始後すぐに、教室の窓ガラスを蹴ろうとする。 教室に入ろうとして抵抗し、窓ガラスを蹴り割る。 図書室から教室に入ると、IYが座席移動していた。その席までいき、いきなりIYに蹴りかかった。 教室の窓ガラスを蹴り割る。 	<ul style="list-style-type: none"> 窓ガラスを蹴る音から、教室からでてる。 校庭に誘うが、抵抗する。 職員室に連絡する。K先生とY先生が対応。K先生は、「2枚割目はいかん」とご指導。 図書室に入れる。しばらく見守り、授業をしに教室に戻った。 教室から、廊下に出てくる。 	<ul style="list-style-type: none"> 図書室の本を下に落とすなどして物に当たる。 しばらくすると落ち着く。 	<ul style="list-style-type: none"> 窓ガラスを蹴るTYをとめる。 何度も窓ガラスを蹴ろうとするので、制する。 教室に返してよいタイミングを担任の先生から伺い「自分から教室に戻る時は、大丈夫との事だったので」見守る。 IYに暴力をふるうのでTYを後ろから抱きかかえて止める。 担任の先生と相談し、廊下に出す。 ガラスを割るといけないので、踊り場へ連れて行く。 チャイムが鳴り、他クラスの児童が動いたので、5-3教室前の廊下まで連れて行く。 	<ul style="list-style-type: none"> 少し落ち着き、自分から教室に向かう。 教室に入る時は、窓など物に当たるそぶりはなかった。 教室の外に出たくなかったよう で、窓ガラスを蹴り割ろうとする。 教室に戻ろうとして、LAに対して拳で殴る、足の踵で蹴るなどの暴力をふるう。
[LA 反省感想] 今日は、3時間目の開始時から、TYの気持ちがIYに向いていた。LAの働きかけに対する反応も後ろ向きだった。3時間目の物を破壊する行動が、かなり不安定な心理状態のあらわれであると推測したので、放課の開始時にすぐに報告し、その時間後の対応を話し合ったのは良かったと思う。そのため、放課の後半でIYに対する暴力行動を制止できた。その後の4時間目の対応については、TYの様子を見ながら進めたという点ではよかったと思うが、対応がやや後手に回った点が改善点だと思った。今日は赤字で記述した部分の行動に表れているように、本人が自分で感情をコントロールすることができない状態だったと思う。一つの目安として、他害があったがあった時点でクールダウンすることを約束しておくか、ルール作りをしておくことが方策として考えられる。また、LAとしてTYの暴力行動を押さえていて感じたのは、LAが一人で対応していて何かあった時に責任問題にも発展しかねないので、D小学校の教諭に付き添っていただいた方が良かった。また、これまでTYはLAに対して暴力を振ることはなかったが今回は激しい暴力が出た。これも、TYの今後にとって、良くない経験を作ってしまったと思う。できるだけこのような失敗経験を積まないように事前にくい止めるためにも、問題行動に対する一貫したルールを作り本人に納得させて生活するなど方策を打つ必要があると思う。				【担任の先生のコメント】		【コーディネーター先生のコメント】

② 連絡表

誰がどんな役割を分担し、いつまでにどの程度行いか明確にしておくことが必要である。そこで図5の様の連絡表を利用した。連絡表を見れば、その日の児童

の状態が把握でき、次の支援の予測を立てることができた。これによりパニックを事前に予測して、担任と対応策を話し合うこともできた。

支援に入る前、対象児童が困る場面を予測して支援

の準備をしておくことが必要である。担任からの次週の予定表は有効である。支援員と担任が事前打ち合わせを行い、支援方針の共通理解をすすめることが連携の第一歩である。支援員の有効活用を考えると、時間ごとに明確な支援目標や方法を持って取り組むか否かが鍵であり、予定を確実に伝える仕組みが必要である。

一般的には、支援の内容や対象児童の特性などは、個別の指導計画に記述されているので、支援をつなげ

るために最初に行うことは、学級担任等が個別の指導計画を用いて、支援員にその内容を説明する。その際、支援対象となる児童生徒だけでなく、その学級における他の児童生徒への対応上の配慮点などについても共通理解がされると、その後の支援がスムーズに進むようになる。支援が始まってからは、機会を捉えて、打ち合わせや情報交換を行い、同一歩調で支援を進めることが必要不可欠であり、支援の安定性を増し、効果を高める。

+ 矢野から高智え → 前 事務机近く。

平成20年12月15日 2年5組 支援連絡表 LA ①② ③④

教科 学習内容	本人の先行行動		担任		LA	
	良い行動	問題行動	支援	児童の行動	支援	児童の行動
8:15 朝会		太陽の位置 → 太陽の位置 → 太陽の位置	太陽の位置と 向きについて とてんてんてん てんてんてん てんてんてん	→ 立く。	太陽とHTの間に入るとめる。	
9:30 ①国語	テストのやり方 全文の音記し 暗唱して見せた。 集中してテストに 取り組む。	人の気持ちを 読み取る 読み取る 読み取る	①②の音記し 読み取る。	→ 太陽の位置 → 太陽の位置	前座席にHTと 新課題	
9:35 ②算数	テストのやり方 集中してテストに 取り組む。	テストのやり方 集中してテストに 取り組む。	①②の音記し 読み取る。	→ 立く。	テストのやり方 全文の音記し 暗唱して見せた。 集中してテストに 取り組む。	各自の HTの位置 → 立く。
9:45 算数 12～16	→ 算数の答え → 算数の答え	算数の答え → 算数の答え	全体の答え → 算数の答え		口頭解 口頭解 口頭解	全sp. 解答
20分放課					聴覚 → ok. → 聴覚 → ok.	

図5 支援連絡表

VI. おわりに

本研究では、通常学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒への学級支援員の支援の在り方を事例的に検討した。

本研究の対象児童に、有効性が顕著に見られたのは、「聞く・書く・読む・計算」といった学習支援と本人とその周囲の児童の健康安全確保であった。今回の実践では、ルールを守る規範意識、社会的スキルの向上、周囲の児童の障害理解の促進については、有効性を確かめられるまでには至らなかったが、現在の支援員の運用状況で役割を果たすことができるかどうかは今後の課題である。

文献

- 1) 吉原真寿美・都築繁幸 (2010) 小学校の特別支援教育支援員の在り方に関する事例的考察 愛知教育大学研究報告, 59 (教育科学編), 1-8.