

第4章 小・中学校における「個別の教育支援計画」を 視野に入れた取り組みの実際

第4章 小・中学校における「個別の教育支援計画」を視野に入れた取り組みの実例

神奈川県における支援教育の取り組み；県指導主事の動き方 —県内85校の小・中・高等学校への訪問から学んだこと—

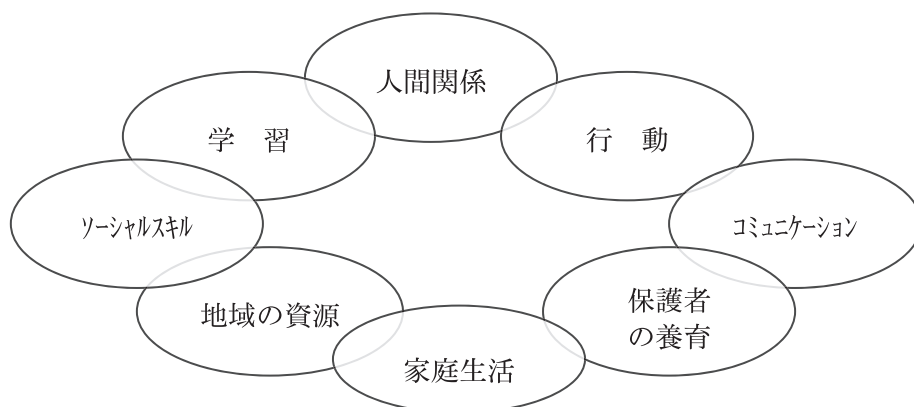
1. 現状を知る＜I＞

(1) 現状と支援の概観

子どもたちはすべて、様々な悩みや課題を抱えるとともに、その解決に向けて、自分自身で何とかしようと努力しています。学校教育では、こうした子どもたちの努力について、直接間接を問わず、その子どもにあった方法で働きかけをしていくことが必要です。このような子どもたち一人ひとりのもつ独自の課題が、その子どもの「教育的ニーズ」であり、その子どもに応じた働きかけが「支援教育」です。「支援教育」は、小・中学校、高等学校、または盲・聾・養護学校という学校種を越えて、どの学校でも行わなければならない、個々の子どもを大切にする学校教育そのものです。

病理学的な障害のあるなしにかかわらず、子どもや保護者が学校・家庭・社会生活で苦戦してしまう状況があり、その苦戦してしまう状況を自力で解決することが難しい子どもたちに対し、「学校・家庭・地域社会という広い視点」と「将来の生活という視点」に立って環境との調整（苦戦しない状況づくり）を進めていくことが支援教育と言えます。

いまの通常学級に在籍し、自力では解決することが困難な課題をもつ子どもたちの多くは、学習、行動、人間関係などの課題に加え、家庭生活や保護者等との調整を必要とする課題が複合的に絡み合っています。



それゆえ、

医療、福祉、教育、労働等の機関連携

乳幼児期から卒業後までの一貫した相談と支援

が必要となります。

相談
(家族支援)

整 師 位 集
か 置 団
ら づ の
の け 中
環 ける
境 個
(教
調 育
教 師)

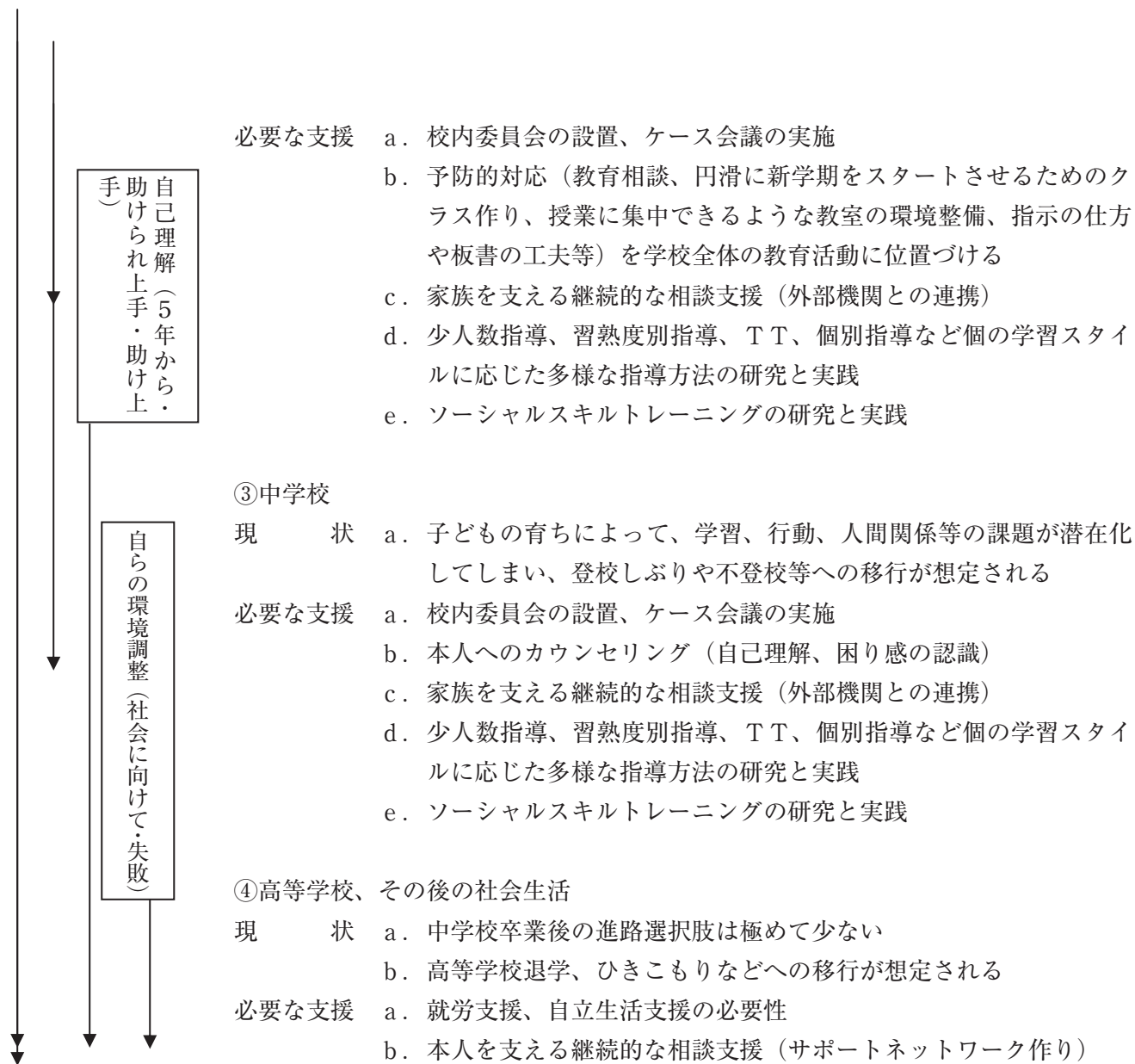
(2) 自力では解決することが困難な課題をもつ子どもに対する教育の現状と必要な支援

① 小学校就学前

- 現 状 a. 先生や保護者は、子どもの様子が他の子どもと違うと感じている
- 必要な支援 a. 児童の発達に関する相談体制の充実
- b. 家族を支える継続的な療育相談支援
- c. 本人も保護者も大きな不安を抱える小学校就学時における適切な移行支援

② 小学校

- 現 状 a. 学習、行動、人間関係等の課題が顕在化している



（3）そこから見えてきたこと

- 何が一貫なのか？ 何を引き継ぐのか？ 何を目標としたらよいのか？

相 談：「困り感」をもつ子どもと保護者に寄り添った相談（家族支援）

集 団：教師からの学級全体への環境調整を通して、集団の中に個を位置づける

自己理解：自分は何が得意で、何が苦手なのか。難しいことはどうやって解決するのか。もし、耐えられない状況になったら、どうやってクールダウンしてくるのか。等、自己を知り、年齢相応の解決方法を徐々に身につける。

自らの環境調整：さらに、適切な自己理解を促進し、自らの環境調整を試み、進路と関連づけながら課題をフィードバックする。

- ケース会議の効果

ケース会議の積み重ねが「個別の指導計画」「個別の支援計画」に繋がります。また、そこで話し合われた気づきの視点や具体的な対応の積み重ねが、学校全体の予防的対策となります。

2. ライフステージにそった学習と生活を支える3層構造とは

前出の「支援教育推進のための相談（就学・教育・生活・進路）及び指導システム体系イメージ（例）」にあるように「学校」「市町村」「県」の3層構造を各地域の実状に応じて県、市町村、法人、NPO、

ボランティア等を問わず資源を繋げる働きかけをするのが県の役割です。

3. 現状を知る<Ⅱ> 一関係機関等への訪問を通して、実践への意味づけと情報提供、全てを関連づけるー

(1) 文部科学省指定学力向上フロンティアスクール事業報告

○少人数指導、習熟度別指導、T T、個別指導など個の学習スタイルに応じた多様な指導方法の研究と実践

○学級経営、生活指導、教育相談、家庭との連携等を基盤とすることの重要性

(2) 不登校への対応

○コーディネーター、チームシステム、相談、ケース会議、外部機関の活用等の対応手法は同じ

○校内・校外の連携資源もほぼ同じ

(3) 各市町村の相談センター

○不登校も軽度発達障害も対応は同じなので、学校とさらに連携する必要

○対象によって所管が異なるのではなく、市町村の資源をもっと有効活用

(4) 県福祉の総合相談窓口

○市町村教育委員会と連携して、学校を巡回して、軽度発達障害の相談に積極的に対応している窓口がある

(5) 児童自立支援施設

○複合的に絡み合った子ども達の課題を地元地域とどう連携していくのか

○通常学級の中には微妙なバランスの中で生活・学習している子どもが増えている

(6) フリースクール等

○子どものニーズに応じた内容、方法、グループによる展開

○県教育委員会との連絡協議会を設置

(7) 知的障害児通園施設

○保護者と担当者の思いと具体的な支援をどう繋げるか。

○地域で地域の子供達と一緒に過ごさせたい（並行通園で培ったものを）。

(8) 特例子会社

○神奈川県には全国的にも恵まれた数の特例子会社がある

○自立に向け、学校では基本的な力をしっかり身につけて欲しい

(9) 地域作業所

○人、施設、運営もかなり厳しい状況で、生活支援にまで取り組んでいるところもある

(10) 就労援助センター

○軽度発達障害の相談には応じるが働く場が不足しているのが現状

(11) 障害者職業センター（障害者職業能力開発校）

○青年期の軽度発達障害の相談に積極的に関わってきた経緯がある

(12) グループホーム

○ニーズもますます増えるが、人的条件整備が必要

(13) 保護者の会

○将来の不安に対する保護者同士の支え合い（ライフステージに応じた子育てカウンセリング）の活動が必要

○保護者の会の中に就労支援部会を設けている会がある

(14) 余暇活動・社会教育

○社会教育団体に軽度発達障害の子どもと保護者が参加して、地域の子どもたちと土日を過ごす中で社会性や体験を深めている事例が増えている

(15) 児童相談所

○学校と民生・児童委員との連携が充実しつつある。

○家族全体の支援の必要性が高まっており、ファミリーグループカンファレンスに取り組む児童相談所がある

4. かながわの「個別の支援計画」

平成16年4月～11月の期間、「個別の教育支援計画」作成検討委員会を設置し、12月に就学前機関・小・中・高・養護学校等・進路先の一貫連携を進めるため「神奈川の『個別の支援計画』」として策定した。

作成そのもの以上に、支援教育の実践と関係機関との連携の実践の蓄積（地域おこし・実行の伴ったネットワーク化）が必要であり、その後に作成する必要性が個々に応じて見えてくると思われます。

○簡便な様式で全てが繋がることが重要です。

○趣旨を理解し、活用されるように周知を図ること及び作成支援のシステムと研修システムが重要です。

※「個別の支援計画」は県教育委員会のホームページで閲覧できます。

http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/ed_sien/sien/kobetusien.pdf

5. 今後の課題

○障害のあるなしに関わらず、子どもと家庭を支援する総合的な政策が必要。

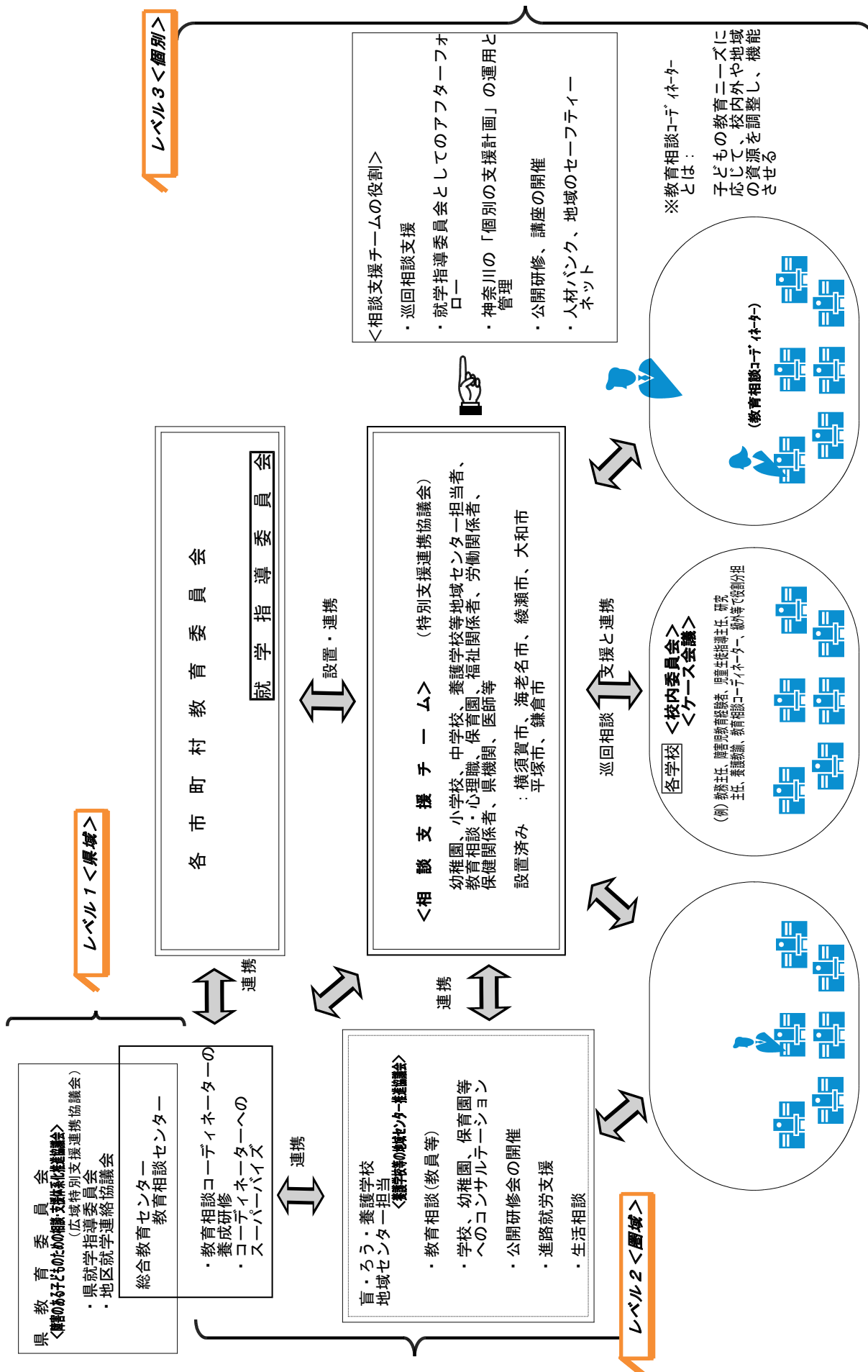
○幼・小・中・高の連携とは、発達の違いに応じて、各校種の役割分担を明確にすることと思われます。社会自立に向けた、具体的な教育の目標設定が必要となります。

また、その目標を学校、家庭、地域で共有することが重要です。

○相談と児童生徒の把握を継続的に担当できる教育相談（特別支援教育）コーディネーターの専任配置。

○教育課程（交流及び共同学習）、T T、授業改善（指導案の中に個別事項）、アセスメント、ソーシャルスキル及び自己理解学習等の各論の実践研究。

支援教育推進のための相談（就学・教育・生活・進路）及び指導システム体系イメージ



中核市教育委員会の取り組み ～横須賀市の教育相談体系化推進事業から始まった特別支援教育～

1. はじめに

横須賀市は「障害のある子どもの教育相談体系化推進事業」の委嘱を受けた神奈川県「モデル地域」として、平成13年から3年間にわたり、障害のある子どものライフステージに沿った支援のあり方について「相談支援チーム」を組織することを通して研究を進めてきました。

その活動の柱の一つが『本人・保護者と共につくる個別移行計画』の推進です。これは「個別移行支援計画」にあたるものですが、幼稚園・保育園から小学校、小学校から中学校、さらに中学校から高等学校・高等部、そして就労へと進む際に、本人・保護者、そして学校をはじめとする教育機関が協力し、これまでの指導内容や今後の方向性を記載して、一貫した支援体制を作り上げるという重要な役割を担ったものとして位置づけました。そして、これを基盤として「個別の教育支援計画」に結びつけたいと考えています。

2. 「本人・保護者と共につくる個別移行計画」を進めるにあたって

1) 平成14年度の取り組み

①書式の検討

約30名からなる「相談支援チーム」のメンバーの中から5名ほどのプロジェクトチームを作り、書式の検討を行いました。しかし、検討を繰り返す度に伝えたい内容が多くなり、A4一枚の様式にまとめ上げるまでに、結果としてたいへん長い時間を費やすことになりました。これらの作業を通して、たった一枚の紙に、伝えるべき内容を盛り込むことの難しさを痛感させられることになりました。また、書式の他に「記入例」を作成し、実際に作成する教師等に役立ててもらうことも合わせて実施しました。

②対象者

初年度ということもあるため、就学前の段階は障害児通園施設の在籍児に、小・中学校は特殊学級在籍児童生徒を対象として「本人・保護者と共につくる個別移行計画」を実施しました。人数的には60人ほどであったため、事前説明も十分に行えたことで、取り組み期間が短かった割には、混乱なく当初の目的を達することができたととらえています。

③具体的な移行方法

しかし、短期間に集中して取り組んだため、保護者が次の教育機関に届ける本来の形とは別に、市の教育委員会が仲立ちをして送付するケースもありました。そのため、保護者の中には行政主導的な感覚が残ってしまい、「個別移行支援計画」の持つ本来の役割と異なったイメージでとらえられる傾向があったように思います。

2) 平成15・16年度の取り組み

①書式の再検討

初年度の取り組みとその反省から、将来的な広がりを見込み、パソコン入力できる様式のあり方についても検討しました。期を同じくして、市内学校間のネットワークが整備されたので、そこに書式等を載せることで、いつでも取り出せる環境ができあがりました。

また、対象児の年齢によって、書式の項目内容が変わることも必要であるとの意見から、「幼児版」を新たに作成し、小学校に入学するこどもにも使用する試みも行いました。

②対象者

本市では、将来的に「支援を必要とするすべての子ども」に広げることを想定していたため、初年度

よりも対象者を広げる必要がありました。この2年間に、市の教育委員会に相談のあったケースには、本人・保護者の同意を得た後に「移行計画」を適用することができるようになりました。このことによって、通常の学級でも「移行計画」を持って転入学する児童生徒が生まれました。その結果、特殊学級にだけ限定して使用していた時期に比べ、「移行計画」の必要性が多くの学校やその関係者に認められることになりました。

③具体的な移行方法

「個別移行計画」本来の趣旨を生かすために、保護者が次の教育機関等へ届ける方法を徹底するよう努力しました。そのための一つの方策として、書式を入れる「専用ファイル」の使用を開始しました。このことにより、次の教育機関等へ「つなげる」という意識がさらに高まったと考えています。

④管理・保存等のあり方

初年度は移行することに重点を置いてスタートしたため、管理方法や保存については各学校の判断になっていました。しかし、将来的な広がりを見込めると、統一的な見解を示す必要がありました。そこで、『本人・保護者と共につくる個別移行計画の取り扱いについて』を各学校、及び機関等に配布することで、より有効な活用状況が生まれました。現在は指導要録（指導に関する記録）と一緒に保管する形態を取っています。

3) 平成17年度の取り組み

①書式について

取り組み4年目を迎え、様々な角度から書式の再検討をする必要が生れました。本市の場合、特殊学級に入級する児童生徒からスタートしたため、書式上の項目が専門的になる傾向があり、通常学級の担任等からは「書きにくい」との指摘を受けることもありました。また、神奈川県からも「個別の支援計画」が示されたため、そちらともある程度の整合性をつける必要がありました。

3. この4年間で振り返って

手探り状態の活動であったため、実際に書式に記入をした幼稚園・保育園、学校の先生方、並びに保護者から、その都度、意見等をいただきながら進めてきました。それらの中には、「移行支援計画」本来の成果だけでなく、教育の本質に深く関わるものや当初は想定もしなかったものも数多く含まれています。その代表的なものを以下に紹介いたします。

①移行計画の作成にあたっては保護者との信頼関係が土台となるため、日頃から連絡・連携を取り合っていく必要を感じた。(教師)

②保護者と話し合った内容を文字にすることで、児童を再認識することができた。(教師)

③自分自身の指導を振り返る貴重な機会になった。(教師)

④日常から子どもを見る多角的な視点が定着していないと、移行計画を書くことができないことに気付いた。(教師)

⑤子どもの成長を、教師と親が同じ視点で確認できることが最大の利点だ。(保護者)

⑥次の学校に行っても、安心して担任と話を進めることができた。(保護者)

また、これまでの取り組みの反省点や、今後に向けての貴重な意見等には、次のようなものもあります。

①時間的に余裕がないため、保護者の期待した内容まだ高めることができなかった。日常から常に意識しておく必要がある。(教師)

②送り手側の学校として、送った情報がどのように活用されているかを知る機会がなかった。今後継続するためにも、受け手側に使ってもらえる情報を送りたいので、話し合いの機会がほしい。

(教師)

- ③保護者のニーズの中には、学校や担任が感じていることとまったく異なるものがあり、そのようなケースの対応に苦慮した。(教師)
- ④受け取った後、結局は活用できず、しまいこんだままになってしまった。(教師)
- ⑤書式に書かれている内容だけでは、こどものイメージが浮かばないことがおこった。書かれている内容をもとに保護者と話をすると、その子の状況をはっきり把握することができた。(教師)
- ⑥担任の先生に信頼感がないと、安心してシートの作成をお願いできない。(保護者)

4. 今後の課題について

神奈川県「モデル地域」として研究を進めた「障害のある子どものための教育相談体系化推進事業」は平成15年度で終了し、その後は「特別支援教育推進事業～よこすかライフステージサポート～」を市の単独事業として行っています。

本市の『本人・保護者と共につくる個別移行計画』（個別の教育支援計画）については、ハード面、ソフト面でまだまだ検討を必要とする部分が多くあります。本人・保護者と教師の日常的な信頼関係をもとに、更なる研究を進める必要があると考えています。なお、当面の課題として、次の三点に力を入れて活動を進めていく予定です。

1) 対象者の更なる拡大

市の教育委員会に相談のあったケースには、本人・保護者の同意を得て「計画」を適用していますが、現段階では行政主導型であり、すべての学校現場で「計画」の必要性を認識するには至っていません。今後は、「必要な情報」「使える情報」を中心に、「計画」の定着を図る必要があると考えています。

2) 校内組織の構築

各学校内に特別支援教育的な視点が育たないと、本質的な「計画」の推進は図れないと思っています。それらのノウハウが定着する過程で、自然に「計画」の必要性が認識されると考えます。そのためにも、「特別支援教育コーディネーター」を中心とした校内組織の確立が必要です。

また、相談支援チーム内の協議では、小学校と中学校の組織のあり方についても、その違いが論じられました。学級担任制の小学校では、児童のニーズを担当がよく把握している反面、学級を超えた教師の連携を図る場合に、情報の伝達や共有が難しくなっています。一方の中学校では、教科担任制のため教師相互の連携は自然な形でできるのですが、担任が生徒に関わる時間的な限界があるため、必ずしも担任が生徒のニーズをすべて把握しているとは言えない面があります。このように、その組織上には違いがあるため、それらを認識した上で有効な支援策を考える必要があります。

3) 中核市としての立場

子どものライフステージに沿った支援を進めていく過程で、市内の連携では収まらないケースも目立ち始めました。そういう点で、市内だけにとどまらず近隣市町にも「計画」の有効性を広めていく必要があると認識しています。また、これは中核市としての役割の一つであるともとらえています。

『本人・保護者と共につくる支援シート1』の取り扱い等について

横須賀市教育委員会学校教育課

1. はじめに

横須賀市では、乳幼児期から学校卒業後にわたって、一貫した相談支援体制を整備するために、『特別支援教育推進事業』を進めております。

その活動の一つとして、『本人・保護者と共につくる支援シート』を推進しております。これは、幼稚園・保育園から小学校、小学校から中学校、さらに中学校から高等学校等、そして就労へと進む際に、本人・保護者、そして学校が協力してこれまでの指導内容や今後の支援計画等を記載し、一貫した支援体制を作り上げていくためのものです。

今後も研究・検討をまいりますので、趣旨をご理解いただき、ご協力いただきますようお願い申し上げます。

2. 書式について

- (1) A4縦置き、横書き（別紙）を「本人・保護者と共につくる支援シート1 これまでの支援これらの支援」とする。（以下、「支援シート」）
- (2) 「支援シート」の他に、「記入例（幼児用・小学生用・中学生用）」「記入のポイント例」があるので、必要に応じて利用することができる。
- (3) 「支援シート」の他に、別添資料（ビデオ、写真、作品等も含む）を送付することが可能であるが、事前に保護者の了承を得る必要がある。

3. 作成の手順等について

- (1) 「支援シート」の作成にあたっては、以下の手順を基本とする。
 - ①これまでの指導内容や資料等、及び保護者面談での内容をもとに、担任が「支援シート」の原案を作成する。
※保護者が直接記入の方がよいと考えられる項目があれば、上記の限りではない。
 - ②担任が作成した「支援シート」を本人・保護者に提示し、保護者の意見や考えを計画の中に盛り込む。
 - ③保護者の意見等を盛り込んだ「支援シート」を本人・保護者に再度提示し了承を得る。
※①～③は手順の基本であり、担任と保護者が話し合いながら記入するなど、保護者の了承があれば、作成方法はさまざまである。
- (2) 「支援シート」の他に別添資料がある場合は、「支援シート」と一緒に保護者に提示し、了承を得る必要がある。
- (3) 「支援シート」の作成にあたっては、日常からの保護者との連携・連絡を密に行うことが大切である。

4. 管理・保存、及び送付方法について

【送り手側の機関・学校等】

- (1) 完成した「支援シート」を、保護者の確認のうえ、3枚複写する。（以後、完成した「支援シート」を「本書」と表記する。）
 - ①保護者保存用 1部
 - ②教育委員会提出用 1部

③機関・学校等保存用

1 部

- (2) 専用ファイルに入れた「本書」と「保護者保存用」を本人及び保護者にわたし、専用ファイルに入れた「本書」は次の進路先に直接届けるよう、本人・保護者に指示する。
「保護者保存用」は保護者が管理する。
- (3) 以前に在籍していた機関・学校等からの「本書」がある場合は、それも合わせて専用ファイルに入れて本人・保護者にわたし、次の機関・学校等に届くようにする。
- (4) 「教育委員会提出用」は、機関・学校等で取りまとめ、親展にて年度内に提出する。
送付先：横須賀市教育委員会 学校教育課 特別支援教育担当指導主事 宛
- (5) 「学校保存用」は、指導要録（指導に関する記録）と一緒に保存する。
- (6) 別添資料のうち、ビデオ、写真、作品等があれば、保護者に返却することとする。

【受け手側の機関・学校等】

- (1) 本人・保護者より、専用ファイルに入った「本書」を受け取る。
- (2) 本人・保護者に了承を得て「本書」を複写し、担任が日常の指導に役立てるために使用する。
- (3) 複写が終わった「本書」は専用ファイルに戻し、紛失等の危険のない場所に保管する。
- (4) 本人が卒業する際、前機関・学校等から送られた「本書」に、当機関・学校の「本書」を加え、専用ファイルに入れて、本人・保護者に渡して次の機関・学校等にわたるようにする。
- (5) 本人が卒業する際、必要に応じて複写したものは、担任の責任において処分する。

【教育委員会】

- (1) 送り手側の機関・学校等から送付された「教育委員会保存用」は、学校教育課特別支援教育担当指導主事が責任を持って保管する。
- (2) 保管場所については、紛失等の危険のない場所とする。

5. その他

- (1) 「支援シート」の具体的な記載事項、記載時期等については、『支援が必要な子どものための「個別の支援計画」作成ガイドブック』（神奈川県教育委員会）を参照することとする。

本人・保護者と共につくる支援シートⅠ これまでの支援 これからの支援

ふりがな 氏 名	所 属 機 関	記入日	相談メンバー
よこすか たろう 横須賀 太郎	△△小学校 ↓ □□中学校	平成 18 年 (2006 年) 2 月	○横須賀 はま子（母親） ○大津 三春（担任）

*記入者には○印をつける

Needs 本人・保護者の 願い	・数学、国語は本人に合った勉強をさせたい。 ・他の授業や学校生活は、できるかぎり通常の学級で学習させてほしい。 ・体育や音楽では、多少苦手がものがあるが、時間をかけて指導していただきたい。 ・まちがいや失敗をすることが多いが、叱られると固まってしまう傾向があるので、本人に分かるように指導を進めてほしい。
------------------------	---

Do	項 目	内 容
これまでの取組	所属機関における 指導・支援	・計算と漢字は課題の数を少なくして、必ず取り組むように工夫した。 ・体調のよくないときは保健室に行きたがるので、養護教諭に協力してもらい、できるだけ早く教室へ戻れるよう促してもらった。
	家 庭 生 活 余暇・地域生活	・外で遊びたがらない。ゲームやテレビが大好きである。 ・家では落ちついている。学校のように暴れたりすることはない。 ・妹とケンカをしたり、物をなくした時はすぐに怒り出す。
	健康・安全・相談	・健康であるが、時々、物が見えていないのではないかと思うときがある。 ・怒っている時や何かに夢中になっている時は、注意しても何も耳に入らないので、あらためて後から話をする必要がある。

See これまでの取組の 評価	学 習 面 生 活 面	・算数は少人数指導なので騒音が少なく、他の教科よりも楽に参加できたと本人も自覚している。しかし、答え合わせで誤答が分かると、怒ったり固まったりして反応しなくなったりした。 ・意見を発表できる場面があると、積極的に授業に参加することができる。 ・朝会などで自分の位置が分からなくなることがあるので、前後の児童に声かけを依頼した。 ・清掃でも仕事の分担が分からないので、支援が必要である。
-----------------------	---------------------------	---

Plan これからの計画	教育における 指導・支援 家 庭 生 活 余暇・地域生活 卒業後の生活 健康・安全・相談	※受け手側の学校・機関で記入します ・移動教室や学習の準備について、見通しが持てるように板書や掲示物を使用するなどの配慮を行う必要がある。 ・興奮しすぎた時は、狭いスペースでも一人になれる場所を提供する必要がある。 ・部活動に参加する。 ・本人に合った高等学校で学び、就職をさせる。 ・健康のため日常的に運動ができるよう配慮する。 ・不安になったり認めてほしい時は、大人に近づき話しかけるが、単なる甘えと片付けずに、本人の適切な振る舞い方を指導していく。
-----------------	---	--

本人・保護者と共につくる支援シートⅠ これまでの支援 これからの支援

ふりがな 氏 名	所 属 機 関	記入日	相談メンバー
よこすか いちろう 横須賀 一郎	□□中学校 ↓ △△養護学校 高等部	平成 18 年 (2006 年) 2 月	○横須賀 よう子 (母親) ○衣笠 栄 (担任) 津久井 南 (養護教諭)

*記入者には○印をつける

Needs 本人・保護者の 願い	・養護学校高等部を卒業した後は、就労を希望している。 ・養護学校高等部の3年間で、情緒の安定を図り、集中力が継続するよう指導していただきたい。 ・現在の排泄は、下着をすべて脱いで様式個室を利用している。この3年間で、自力での排泄を身につけ、社会生活に適応できるよう指導をお願いしたい。
------------------------	--

Do	項 目	内 容
これまでの取組	所属機関における 指導・支援	・学校生活で、言葉かけを多くすることにより、語彙数が増えるとともに情緒が安定してきた。 ・本人の「嫌だ」のサインを尊重することで、イライラ感を軽減することができた。 ・授業では、学習のパターンが決まっていると気持ちが安定し、不安感の軽減につながっている。
	家 庭 生 活 余暇・地域生活	・起床して登校し、帰宅してから就寝するまで生活のパターンが決まっている。 ・休日は家族とドライブに出かけることを楽しみにしている。 ・地域のボランティア等はこれまで利用したことがない。
	健康・安全・相談	・家庭との連絡を密に行い、睡眠時間を把握した上で指導を行っている。 ・気温が下がると排泄感覚が短くなるので、小まめな声かけを行っている。

See これまでの取組の 評価	学 習 面 生 活 面	・信頼できる教師が教室内にすることで、学習活動にも集中することができた。 ・自分から友人に言葉かけを行うようになったことで、情緒がより安定した。 ・トイレ指導については、スモールステップを設定して指導を繰り返してきたが、中学校段階では大きな進展は見られなかった。しかし、方法が間違っていた訳でなく、取り組む時間が短かったため、今後の継続が大切である。 ・情緒の安定が図れたので、余暇にボランティア等を利用することが望まれる。
-----------------------	--------------------	---

Plan これからの計画	教育における 指導・支援 家 庭 生 活 余暇・地域生活 卒業後の生活 健康・安全・相談	※受け手側の学校・機関で記入します ・情緒の安定を図る必要があるため、本人の「嫌だ」のサインを尊重しつつも、新しい課題に挑戦できるよう、信頼関係の構築に努める。 ・排泄の自立にむけて、段階を追って計画的に支援する。 ・休日にボランティアや福祉サービスを利用し、余暇の充実を図る。 ・就労を前提として、社会のルールなどについて、生活の中で教える。 ・家庭との連携をもとに、日課表を作成し、本人の自覚を促す。 ・バスに乗る時刻を生活の起点とし、自主的に日課を送れるよう指導を進める。
-----------------	---	--

本人・保護者と共につくる支援シートⅠ これまでの支援 これからの支援

ふりがな 氏 名	所 属 機 関	記入日	相談メンバー
よこすか はなこ 横須賀 花子	〇〇保育園 ↓ △△小学校	平成 18 年 (2006 年) 2 月	〇横須賀 花江 (母親) 〇浦賀 道子 (担任)

*記入者には〇印をつける

Needs 本人・保護者の 願い	・「こだわり」なのか「わがまま」なのか区別が付きにくく、気分にもうがあるため、運動会やお遊戯会等で、みんなと同じ行動ができるようになることを望んでいる。 ・急に予定が変わったりすると、それを受け入れることが難しいので、集団での生活を通して、自分の考えていることと違ったことがあっても、それを受け入れられるようにしてほしい。
------------------------	--

Do	項 目	内 容
これまでの取組	所属機関における 指導・支援	・日常生活の流れは理解しているものの、自発性が乏しいので、その都度促しが必要であり、個別に言葉かけをしている。 ・切り換えが悪く混乱することがあるので、事前にスケジュールを伝えることでスムーズな行動や移動ができるようになってきた。
	家 庭 生 活 余暇・地域生活	・家ではテレビゲームやビデオを見ることが多い。 ・兄弟でゲームの取り合いからケンカに発展することもある。 ・地域の公園では他の子どもと遊ぶことは少なく、一人で砂遊びをしている。 ・買い物に連れて行くと、勝手な行動が多く迷子になることもしばしばである。
	健康・安全・相談	・偏食が目立つ。 ・父親は仕事が忙しく、本児のことについてゆっくり話すことも少なく、育児について母 1 人で抱え込むことが多い。

See これまでの取組の評価	生 活 習 慣 課 題 活 動	・毎日の積み重ねで、食事、排泄、着脱等の基本的な生活習慣が身についてきている。 ・見通しを立てることにより、スムーズな活動ができるようになったので、今後も事前にスケジュールを伝えていくことが必要と思われる。 ・集団生活は楽しいようであるが、順番やルールが守れない場面がある。やってよいこと、悪いことを含めて、場面に応じた指導や支援が必要と思われる。
-------------------	--------------------	--

Plan これからの計画	教育における 指導・支援	※受け手側の学校・機関で記入します ・集団行動が苦手だが、手伝いや当番で興味を持たせ、活動の意欲を引き出すよう指導する。
	家 庭 生 活 余暇・地域生活 卒業後の生活	・3年生に兄が在学、弟も数年後に入学するなど、保護者は兄弟への影響を心配しているので、担任と連携を図る必要がある。 ・母は腰痛があるので、余暇について社会資源やサービス利用の提案が必要である。
	健康・安全・相談	・経験不足による食事（食材）の拒否がある。 ・家庭での食事づくりの手伝いをするなど、食べることに意欲を持たせ、楽しく食べるための配慮が必要と思われる。

小学校における特別支援教育に向けた取り組み

1. 幼稚園から小学校、小学校内の学年移行を考えるときの事例 子どもが安心できるスムーズなスタートのために ～通常学級に在籍する広汎性発達障害児に視点をあてて～

1) はじめに

今日公立小学校においては、どの学級にも適切な配慮と対応を必要とする軽度発達障害児が複数在籍していると言っても過言ではない状況です。その子どもたちを、複数の教師によって大切に受け継ぎ、入学から卒業までを連続的に指導しています。しかし、教師間の連携がスムーズに進められず、担任が変わる度に我が子の特性について、保護者が説明しなければならない状況も一方で存在しています。受け入れた児童を大切に育て、次の担当者へ引き継ぐために必要不可欠なバトンが個別の指導計画であり、それを基にした児童のトータルで有機的な支援の仕掛けが個別の教育支援計画であると考えています。

ここで紹介するのは、広汎性発達障害と診断された1年生児童（以下Aさん）をめぐる、教職歴2年目の学級担任が個別教育計画（試案）を初めて作成し、適切な支援を通して、スムーズに学校に適應させ、2年生に移行させるために、引き継ぎまでのプロセスをまとめた記録です。

支援を要する児童に対しては、現在、特別支援委員会（特別支援教育コーディネーターが中心）が中心になって、それぞれ対象児への具体的な支援を学校全体の共通理解の下で検討を重ねています。しかし、学級担任が通常の学級指導や学習指導の中で、複数の児童を相手にしながら、一人で個別的な支援を実施することは容易なことではありません。

ここに紹介するAさんは、行動的に他の児童に危害や授業の妨害を及ぼすタイプではなく、一斉指導の学習にも適應しており、家庭からの協力と理解も十分にあって、学級内で支援の必要性からすると2番目3番目となり、学級集団の中において見落としがちになる可能性が高い児童です。このような子どもへの教育的配慮を柱に、通常級の学級担任がどのように捉えて学級経営と個別的な支援をバランス良く可能にすることができるか、そのために、個別支援教育計画がいかなる役割を担うのか等を検討したいと思います。

2) 保護者からの情報収集と対応

(1) 入学前（学校長が面接対応）

就学時健診で、保護者から教育相談の申し入れがありました。主訴は、広汎性発達障害の診断を受けコミュニケーションがとりにくいこと、給食が嫌で登園を渋ることでした。また、Aさんの実態をよく理解している幼稚園の友達を数名同じクラスにしてもらえるとよいと具体的な要望が示されました。学校側もAさんの事を理解しているクラスメイトがいれば、慣れない学校生活で過ごし易くなるであろうと判断し、クラス編成を行いました。

(2) 入学後（学級担任が面接対応）

4月下旬 家庭訪問で、児童の様子や家庭での様子を傾聴しました。母親からの情報をまとめると次の通りです。①学校を楽しんでいる。②地域には幼稚園が同じだった保護者など児童の事を理解してくれている方が多くいる。③もともとライオンがすきだったので、教室のパベットのライオンが大好きである。④家庭学習は朝6時半から熱心に行っており計算問題やひらがな練習は手厚く行っている。

6月下旬 授業参観後の個人面接で、算数の授業で児童がとなりの席の児童の真似をしている事を保護者が認めました。児童が挙手をした様子に保護者が驚いているなど、児童の学校での様子や感想を保護者から聞きました。

7月上旬 個人面談で最近の家庭での様子や学校での事をAさんがどう話しているか聞き取りました。算数が苦手な家庭学習で泣いてしまうことや、学校の友達が遊びに誘いにくるが外遊びは断ってしまう状況がわかりました。

12月中旬 個人面談を実施しました。家庭では、パソコンに夢中であることや、幼稚園時代ほとんど歌わなかった曲を歌っているのがわかりました。また、個人面談用の記名アンケートからは次のような記述がありました。(学習面) 少しずつ難しくなる中で、自分なりに頑張っているなどと思います。進んで音読をやるとうとする姿勢もえらい、漢字もがんばっているなどと思います。(生活面) 連絡帳の感想がちゃんと文になってきたなどと思いました。友達がさそいにきて外に行く様になりました。(個人面談で話題にした事) 学校での様子を聞いても答えてくれません。算数が苦手なようで家でもあまりやりたがりません。

3) Aさんの観察を通して分かったこと

4月 担任には話しかけてこないが、担任が持つパペットには反応を示して「ライオンさん、おはよう」などと話しかけてくれるようになった。担任からAさんに直接聞くと答えないが、ライオンから質問をすると答えるので、ライオンのパペットはコミュニケーション指導に有効であることがわかった。

Aさんが休み時間にお絵書きをしているのを見ているとポケモンの絵を上手に模写していました。幼稚園時代のお友達から「Aさんは絵を真似するのが上手なんだよ」と聞き、視覚情報は有効とわかりました。

きれいな字をかくと花丸をもらえる約束でしたが、Aさんは当初花丸の意味がわからなかったようです。「すごいねAさん！」と友達にたくさん賞賛されて嬉しさを表情に出すようになりました。

5月 運動会練習でうまく踊れませんでした。教室に戻って練習をすると上手に踊れることができました。体育の練習では先頭で教室では後方に位置しており、教室で踊れたのは行動モデルが見えるからだと理由がわかり、ダンスの立つ場所を変更しました。

生活科ではクラスメイトが積極的にAさんを誘ってくれます。公園探検ではクラスメイトに教えてもらいながら虫とりで夢中になりました。

11月 幼稚園の先生が来校、給食中に教室へ様子を見に来てくれました。Aさんを見かけると話しかけてくれてAさんもニコニコ反応していました。先生の感想をまとめると、集団の中でのAさんの様子を見て安心したとのことでした。幼稚園の先生に見てもらったことで、現在取り組んでいる支援内容で、うまく学校に適応していることが確認できました。

4) 個別の教育支援計画の作成(表1、2参照)

計画を立てる際に、児童の日常の様子だけではなく保護者(上記記載)や幼稚園が同じだった児童から聞き取った内容を基に支援の手立てを模索しました。しかし、どうすれば効果的な手立てになるかと一人で考える事は大変難しいと思います。過去に出会った広汎性発達障害児を振り返ってみましたが、同一の発達障害であっても一人一人のつまずきが異なっているので、手立てはそれぞれに異なる結果となりました。

5) コンサルテーションを通して

Aさんを巡って、教育相談担当(以下C教諭)から学級担任(以下B教諭)への支援は、2回に渡ってコンサルテーションを実施したことです。コンサルタントのC教諭は特別支援学級の担任経験があり、過去に個別の教育支援計画の作成を経験しています。また、学校心理士の資格を有しています。

B教諭にとって、初めての個別の教育支援計画の作成ということで、書式はC教諭が用意したものをベースに使用しました。始めに、日常の観察から得た実態を基に目標と手立てを作成することをアドバイスしました。

表1. 個別的教育計画（試案）

対象児		Aさん	学年学級	1年A組		記載日	平成00年00月	
カテゴリー		目標設定の理由（実態把握）		本児の目標	評	具体的な手立て		評
行動から		耳からの情報は取りにくく、集団生活の情報を目から得ている。それにより見通しが取りづらく集団の流れが捉えにくい。		皆の動きをまねて行動できる。		幼稚園で関係ができている児童を行動モデルにする。登校するまでに黒板に一日の情報を提示する。		
コミュニケーション		顔の表情が出にくく目が合わない。幼稚園の時の友だちを中心に友だち関係が構成されている。集団にとけこむために、クラスで笑いが起こった子の発言や行動を真似する。ライオンのパペットを喜び、これを介してのやり取りが可能。友達にたくさん賞賛されてうれしさを顔に出すようになった。		表情がストレートに出る。		教師自身ができるべく表情豊かに接する。 感情が少しでも出たらその都度ほめる。 朝、パペットを用意して登校を迎える。 友達にほめられたり認められたりする状況を設定する。		
学 習	国語	字をていねいに書く事 模写して字を書く事が優れている。苦手な事は作文と文章題		思いを簡単な文にする。		作文を書いたら聞き取りをして、何を伝えたいか一緒に文を作っていく。		
	算数	計算問題で問題数が20問以上になるとパニックを起こす。		楽しく問題に取り組む。		一度に沢山の問題を出さないようにする。登校したら10問のポケモンのキャラクターが入ったプリントを行う。ミスを×印ではなく☆印にする。		
	生活	クラスメイトに教えてもらいながら虫とりに夢中になった		友達と一緒に活動する。		活動の前に、クラスメイトが積極的にAさんを誘ってくれるようにする		
	音楽	うるさい音に耳をふさぐ。		音を楽しむ。		同じ曲を何度もかける。今習っている曲を家庭でもかけてもらう。		
	体育	黒板が無いので、次の行動がわかりづらい、ルールのあるあそびがわかりづらい		モデル児を見ながら動きを楽しむ。		友達の行動を真似する事を認める。友達の良い所をシェアリングする		
	図工	絵を書く事、工作が得意		自由に描く		自由に絵を描く事を認める。		
学 校 生 活 （登下校、 休み時間、 給食）		幼稚園時代の友達を中心に遊ぶ。並行遊び。給食は、好き嫌いが激しい。得意な事・パソコン 好きな物（事） ポケモン・ライオン・工作をする事・お絵かき ビオトープ 嫌いな物（事） 野菜・うるさい音 争い事		三角食べができる。 お友達となかよく遊ぶ		残さずに食べている児童をほめる。色画用紙や折り紙を自由に使えるようにする。 帰りの会で友達の良い所をシェアリングする。		
家庭生活、 その他の生活		自宅学習は母が丁寧にフォローしている。在籍した幼稚園で英語と体操を習い始めた				連絡帳のやりとりを密にして児童のつまづきを早く捉えるようにする。		
診断・医療・ その他		広範性発達障害と診断○△医療センターに通院、通級指導の予定は無い。						

表2.個別の教育支援計画（試案）

年 月 日作成

1、対象児童の情報

氏名	A さん	性別・年齢	7 歳
障害に関する情報	診断名： 広範性発達障害 障害手帳： 無()	アセスメントの情報	検査名： なし

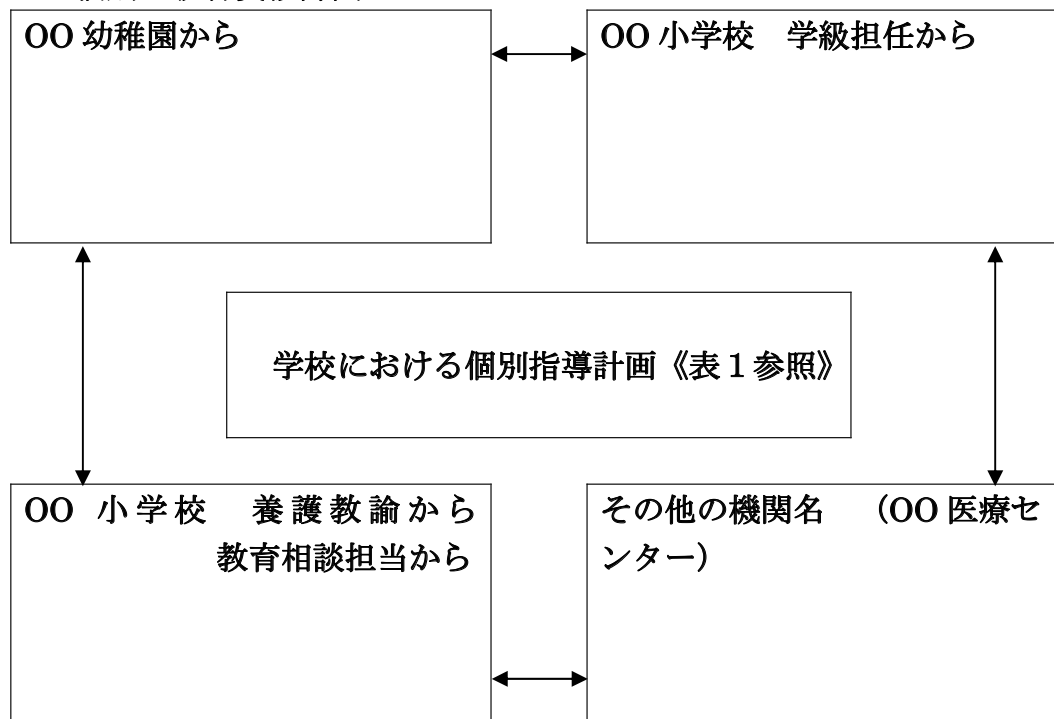
2、保護者のニーズ

- ・理解してくれる友達をクラスメイトにして欲しい。
- ・コミュニケーションを支援して、関わりをサポートして欲しい。

3、本人のニーズ

- ・みんなと一緒に活動して、楽しみたい、認められたい。（推測）
- ・

4、個別の教育支援計画



作成者氏名：

1 回目のコンサルテーションは、B教諭の作成したAさんに対する個別の指導計画の内容を分析した結果から、明らかになったB教諭の傾向を伝えながら、Aさんへの分析を一緒に行いました。B教諭の傾向は以下のとおりでした。行動面の実態把握では、Aさんの情報収集および状況判断と行動つながりが曖昧で、行動の結果のみを記載していました。コミュニケーション面では、AさんとB教諭のコミュニケーションに内容が限られていたので、教師との関係に加えて友達との関係および児童の内面に視点を広げるようにアドバイスしました。学習面の実態把握では、計算問題でパニックを起こすとありましたが、目標及び手立てに具体的な記述が無かったので、「実態」と「目標」の間を細かく分析した。そして、Aさんが計算においてつまずく要因を確認し、その部分への配慮と支援計画を立てました。その他では、学校生活に比べて家庭生活の記述内容が少なかったため、保護者からリサーチしてもらいました。加えて、Aさんの良さを引き出すためのちょっとした配慮を書き加えるようにアドバイスを送りました。

2 回目コンサルテーションは、新年度を迎える1ヶ月前に引き継ぎ内容を検討するために実施しました。内容は、2年生へ引き継ぐ焦点を絞り込んで、具体的な支援と芽生え（出来始めていること）とさらに学級担任が関わりを通して理解した内容をAさんの実態とすることにしました。

6) 2年生への引継ぎ

(1) コミュニケーション面

指示は、一度に一つの内容にし、複数の内容を伝えるときは、黒板に順序立てて板書する。学級通信を読んで一週間の授業の見通しを得ている。本児への呼名は、「Aちゃん」が嬉しいようで、親密感が生じる。質問と答えが微妙にずれる事が多いが、発言の意欲が芽生えているので、「こういってくれたんだね」と肯定的な解釈を加えると、嬉しそうに頷く姿が見られる。

(2) 学習面

算数は、苦手意識があるようで、問題を20題以上出されると混乱を見せるので、それ以内の出題にする。文章題は読み取れない場合が多いので、全体で一度読んで、Aさんの様子を見ながら、座席の横で確認しながら読むと効果的であった。発表場面では、自分の前に発表した人の模倣が多かったが、最近では、オリジナルな発表が出来るようになりつつある。発表後に教師や友達から誉められると喜んで、次なる発表への動機に発展する。

(3) 対人関係面

ルールのある遊びやゲームが苦手である。新学期は行動面で戸惑う事が予想されるので、現クラスメイトでモデルになる児童をAさんの隣の座席位置にすると混乱を防ぐ可能性が高い。感覚遊びが好きであるが、皆がいる場所に居たがるので、入り方をサポートすると一緒に楽しむ事が出来る。

(4) 学校生活面

野菜が苦手であり、全て食べなくてはと思うとストレスになる。苦手なものを無理に食べさせないかわりに、Aさんの友達やとなりの席の児童が全て食べている場面を誉めるようにした。すると、Aさんも隣の児童を真似して少しずつ嫌いな食べ物も挑戦するようになった。

7) 考察

以下に初めてを個別の教育支援計画を作成したB教諭の感想をまとめた。「実態把握を作成していく中で、本人のつまずきの原因を探りました。例えば、体育では活動が遅れ消極的なことです。そして、多様なエピソードの解釈を通してつまずきの原因（体育では黒板が無く、見通しが取りにくい）が明確になりました。さらに、支援の目標を表にまとめていくと、児童の全体特徴が見えてきます。それによって、項目毎の手立てを考えやすくなりました。次に、複数の教師（コンサルタントを指す）に

よって、指導場面を見直し検討する過程で、Aさんのために実施していたちょっとした配慮が、クラス全体の児童理解に有効な方法であったことに気付くことができました。例えば帰りの会や体育で友達の良い所をシェアリングする習慣をつけてきたことです。結果的にこれはクラスの中でAさんを含めたみんなの良いところを認めようとする雰囲気作りに役立ちました。このように、立場の異なる複数の教師がチームになって支援の手立て立案し評価をしていく事で、Aさんやクラスメイトに対し、より良い学習環境や指導の手立てが見えてきました。」

今回は完全な個別の教育支援計画とまでは至りませんでしたが、個別の教育支援計画を作成する過程で、個への配慮が学級運営にプラスに活かされていることを学級担任のB教諭が気づいたことで、学級担任の心理的な負担と指導上の不安を減らし、自信を高める結果となりました。

B教諭の負担と不安の背景には、学級にはAさん以外にも支援を必要とする児童が複数在籍し、B教諭はAさんだけの配慮と対応を考えている訳にはいかなかったことと、Aさんを含めた学級児童への関わりを大切にしたいという願いがありました。それ故、Aさんへの支援がクラス全体の児童に有効に活かされていると確信を得た時、学級運営と個別的な配慮が両立されていると捉えることが可能になり、心理的な負担と同時に指導上の不安を減らすことが出来たのだと考えられます。

通常級で支援を要する児童が複数在籍した場合、見落としがちな児童に対しては、今後個別的な支援の焦点を学級指導全体の中に組み入れながら、それぞれへの指導を展開していく方法が有効かつ合理的であると考えられます。今回は、個別の教育支援計画を作成するために行った振り返りの過程で、個別の支援方法が学級児童すべてに活かされていることを確認することが出来ました。そして、学級経営と個別的な支援はバランスを整えることが大切なわけではなく、個別的な支援を学級児童の全体支援に広げることが大切であると確信を持つことが出来ました。

8) おわりに、今後の課題

入学前の教育相談を通して、保護者からの情報を上手く受け取り、クラス編成等に配慮し、校内支援体制を通して対象児と学級担任をサポートしている状況、ならびに、本学級には、Aさんの他にも配慮と対応を必要としている児童が在籍しているが、学級担任のちょっとした配慮によって、多様な変化が学級児童全体に見えてきたことを報告しました。このちょっとした配慮が、次の学年に移行した時にも有効に活かされるか否かが、教職員の連携及び児童の支援のキーポイントになるのではと考えています。

校内でのサポートは、教育相談担当の他にも、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、学年教師が必要に応じて随時実施していますが、紙面の関係で割愛しました。今後の課題としては、①複数の教師がそれぞれに役割を持って、有機的な連携（学校全体がチームになる）が可能になること。②管内すべての保育園幼稚園と情報交換を行うこと。③安心して保護者が学級担任に相談を投げかけ、相談を受けた学級担任は、相談内容を一人で抱え込まずに、誰にでも相談できる校内援助体制を確立すること。④学校生活で得た児童の実態と有効な支援の手立てを保護者並びに自動に関わる人々へ伝達することが出来ることと考えています。

個別の教育支援計画は教師の暖かな眼差しを通した児童の成長の記録であり、学級の枠を超えた教職員の連携の記録でもあります。個別の教育支援計画は、障害の有無に関係なく配慮して対応する児童には必要不可欠な物であると考えています。

9) 引用文献

- ・ 海津亜希子 佐藤克敏 2004 教育心理学研究第52巻第4号 458-471 LD児の個別指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性 - 通常学級の教師の変容を通じて -
- ・ 筑波大学附属大塚養護学校編 2006 子どもと家族を支える特別支援教育へのナビゲーション 明治図書

小学校における特別支援教育に向けた取り組み

2. すべての子どものための校内支援体制の構築、そして地域支援体制の構築へ

1) はじめに

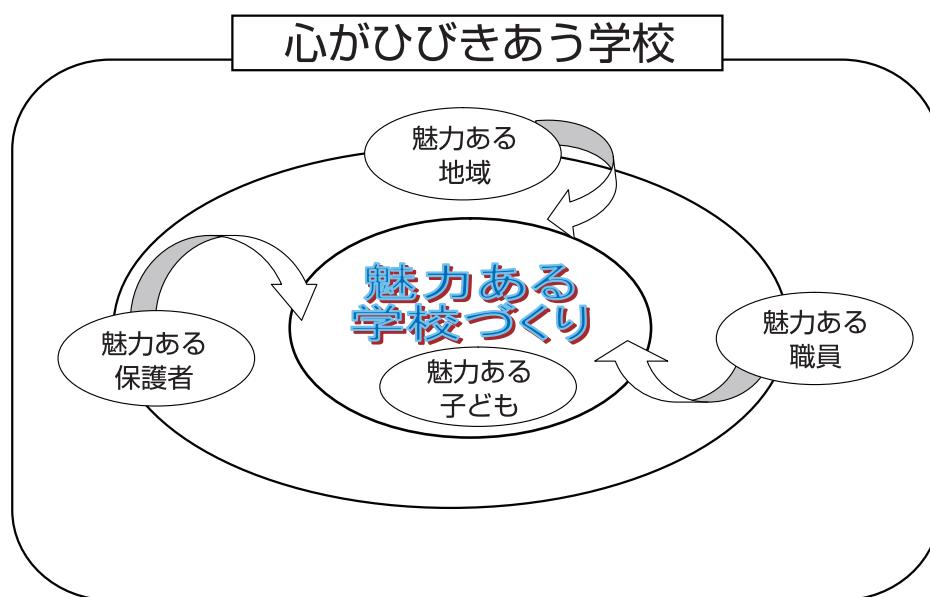
神奈川県では、従来、障害のある子どもの教育について、固定的に教育の場を考えるのではなく「教育上特別な配慮を必要とする子ども」の一部と捉え、障害の有無にかかわらず、これらの子どもに対し「必要な教育」を「必要な場」で実施し、その能力を最大限に生かしながら可能性を追求していく教育の実現をめざす「共に学び共に育つ教育」を基本として取り組んできました。また平成16年12月に中央教育審議会より答申があった「特別支援教育を推進するための制度のあり方について」が出され、①特別支援教育の理念と基本的な考え方、②盲・聾・養護学校の制度の見直し、③小・中学校における制度的見直し、④教員免許制度の見直しが示されました。新たな制度の円滑な実施を図る観点から、特殊学級及び通級による指導等にかかる現行の制度の弾力化等を併せて検討するとともに、小・中学校における総合的な体制整備を着実に進めることの必要性が示されました。このことを踏まえて現在野比小学校で行っている校内支援体制について述べたいと思います。

2) 校内支援システムの確立

(1) 本校の実態

・本校は、昭和57年に開校し前面に東京湾を臨む新しい住宅地の中に建てられています。本校は、心がひびきあう学校作りを教育方針と子どもの育成に努めています。魅力ある地域・家庭・学校の三者が、連携を深めながら、魅力ある子どもの育成に努め、子どもと共に歩む魅力ある学校作りをめざしています。それらを下記のように構成図としました。

- ・教員数17名、14学級 特殊学級2学級（知的・情緒）
- ・特別な支援を必要とする児童・・・全体の約7%



(2) 特別な支援を必要とする児童の実態

本校には、学習の遅れやかたよりがある児童、情緒的不安定さがあり、問題行動をひきおこす児童、LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー症候群と診断された児童または、似た症状を示す児童、登校しぶり又は不登校の児童が特別な支援を必要としています。

（３）本校の児童指導基本方針

本校では、担任が一人で抱え込まないように、全職員で全校児童をみていくという考えのもとに児童指導にあたっています。

（４）校内組織及び児童指導委員会の役割

校務分掌上の児童指導委員会が、児童指導に関する窓口になり児童指導に関する年間計画を立案し、職員会議に提案し決定しています。メンバーは、校長・養護教諭・各学年担当・特学代表の10名ほどです。毎月の児童指導委員会では、各係担当の話のほかに各学年にいる支援の必要な児童の様子についても情報交換し、状況に応じ各学年または全体に周知を図り、指導につなげています。

気になる児童については、授業の中でも具体的なしぐさや行動を見あい、話し合いを進めているうちに、他の教師の気づきや他の場合での様子、又は家庭や学習環境や友達関係が見えてきて理解が進むと取り組みの方針や手立てが見えてきます。また定例の委員会の他に、校内において緊急性のあるケースがある場合については、臨時に児童指導委員会を開いて対策を考えたり具体的対応したりしています。

（５）児童指導の年間計画（平成17年度）

- 4月 新しい委員会のメンバーで年間指導計画
- 5月 指導主事をむかえての研修会 特別支援教育について
- 6月 職員会議にて配慮の必要な児童について全クラスの担任が話し、児童の様子について全職員で共通理解を図り、指導の方向を検討
- 8月 国立特殊教育総合研究所の講師を迎えて児童支援とその悩みについての研修会
- 10月 配慮を必要とする児童の事例検討会
- 3月 配慮を必要とする児童の引継ぎ

（６）児童指導担当者の役割

児童指導担当者は、担任・保護者・児童のその時々ニーズを把握し、専門的立場から必要な支援段階を判断します。必要に応じて、他の機関や専門家チームを活用する計画をたて、校内のニーズに応じて、児童理解のために研修会や学習会を企画・運営します。

（７）学校全体での連携

学校の研究と併せて教員全員が、必ず一人1回授業を公開して、みんなで気になる児童の情報を共有化してきました。子どもの様々なサインに対する教師のアンテナの感度を高め、事前の予防的な関わりとつながっていくことをめざす取り組みをしています。また児童指導委員会では、毎月の定例の委員会の他に臨時の委員会を開いて児童の様子や対応についての共通理解を図りました。

担任は、指導記録を書き、職員会議や朝の打ち合わせ等で児童の様子や対応の仕方について話し合い、全職員の共通理解を図りました。支援の必要なクラスには、特別支援介助員制度を利用し、活用しています。支援体制として校長教頭も含め空き時間のある教師が支援の必要なクラスに入ってもらいました。保健室で過ごす児童は、養護教諭が対応しました。学年間では、児童の様子を話し合い、学年で合同授業の機会を増やし、担任一人で抱え込まずに一緒に見ていく体制をとりました。養護教諭は、いつでも保護者のよき相談相手となり、医療機関を保護者に紹介し、受診を進めました。クラス編成の時は、配慮を要する児童の情報交換を蜜にして多面的に児童を見るように心がけました。保健室以外の安心できる場所として職員室と保健室に近い相談室を利用しました。スクールカウンセラーが、児童や保護者や教師の相談にのりやすい環境を設定しました。

（８）管理職からの支援

管理職は、担任からの相談にのり、担任を支援する他、教育委員会に特別支援介助員を要望しました。ケースによって保護者と面談して意向を聞き、児童の接し方の相談に乗り、担任との橋渡しを行いました。

（９）他機関との連携

①専門機関への相談

国立特殊教育総合研究所や児童相談所や市役所にある子育て支援課、市立中央健康福祉センターなどの機関と連携をとりながら相談しました。担任が、まず先に教育相談を受け児童の行動の理解や具体的指導方法についてアドバイスを受けました。保護者の了解が得られた時には、出向いてもらい対処の仕方について支援を受けました。

②巡回相談の依頼

相談支援チーム連携をとりながら、児童の特性の理解や対応の仕方についてアドバイスを受けました。

③養護学校への研修

支援を必要とする児童の対処の仕方についての研修会に参加をし、児童の特性に応じた専門的な立場から適切なアドバイスを受けました。

（10）地域との連携

本校の地域では、「学校の子ども」という以前に児童は、「地域の子ども」であり地域で暮らす住民として大切に考え、地域で子どもたちを育てていこうという意識があります。子ども会や各自治会・青少年育成会・推進の会・スポーツ振興会などが連携を深めていくためにお互いの活動計画の情報交換や教育など子どもに関わる催し物を開催していました。

何か問題が、起きたときは、もちろんのこと日頃からお互いに連携して子どもたちを育てていこうと心がけました。さらに地域に住み大学へ通う学生ボランティアも大いに活用しました。

（11）幼稚園・保育園・中学校との連携

①幼・小の連携

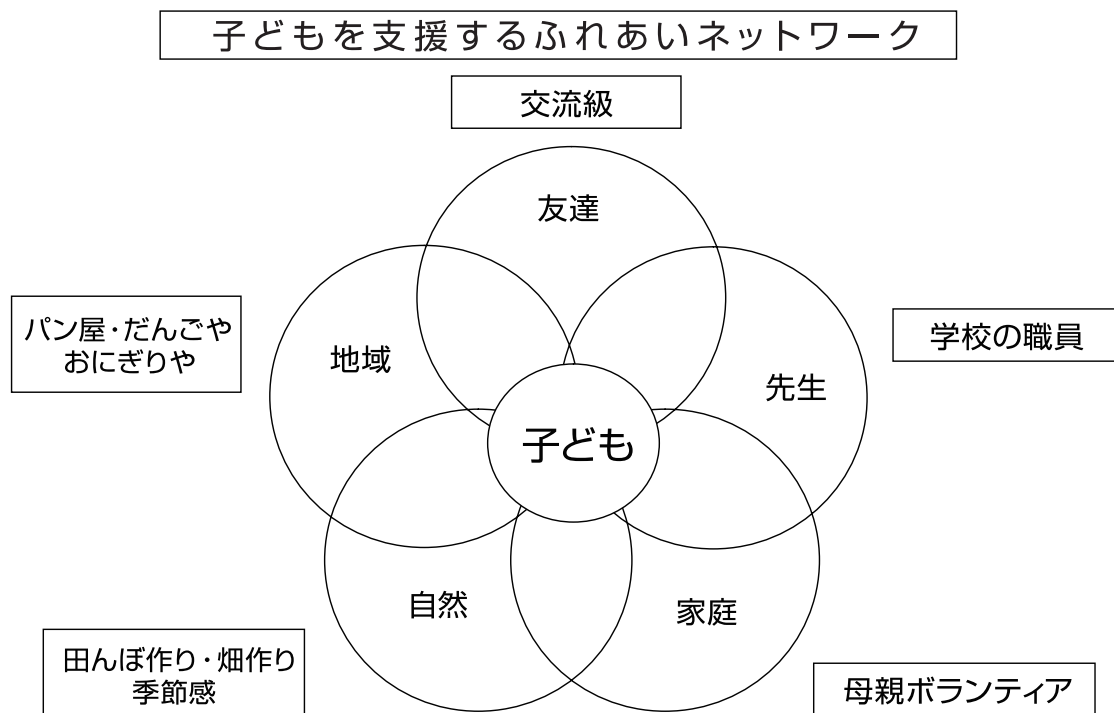
小学校へ就学した直後に教育的支援の必要性があると考えた時に就学前の情報が、役立ちます。その時には、幼稚園からの情報を詳しく教えてもらっています。教師が、幼稚園に出向いたり、幼稚園から小学校へ来たりして交流をしています。

②小・中の連携

卒業時には、児童一人ひとりを細かく引き継ぎ、情報交換を蜜にしている。お互いに授業公開をして卒業生の様子を中学校へ見にいっていきました。

（12）学校教育でのふれあいネットワーク作り

特殊学級での授業の取り組みにおいては、子どもを中心において、畑作りや米作りが、展開されてきたが、常に交流級の児童や学校の職員や家庭からの応援を含めて母親ボランティアとして活動に参加してきました。また、地域にあるパン屋やだんご屋やおにぎり屋との交流を深めながら展開されてきています。これらも学校が中心となって子どもたちとふれあう教育が展開されてきています。児童の状況に応じて、常に特殊学級と連絡をとりながらの児童の学びの場について考えていきます。



3) おわりに

来年度にむけてさらに以下のような課題に、具体的に取り組んでいこうと考えています。

- ①相談室・支援室の内容の充実と機能の整備・・・支援を必要とする児童が、必要な時に利用できるスペース作り
 - ②個別指導計画[※]の計画性と持続性・・・「個別指導計画」の作成と実施
 - ③学級における支援体制の充実・・・計画的継続的な学習支援者の配置、担任との協力体制。日常的に児童を観察し指導に役立てる。
 - ④幼稚園・保育園・中学校との連携とネットワーク作り・・・さらに関係諸機関と連携
 - ⑤児童理解のための校内授業研究会の充実と具体的な指導方法に関する学習会の企画
- (※) 個別の指導計画に相当する

小学校における特別支援教育に向けた取り組み

3. 校内における情報・支援の引き継ぎ -「個別支援シートの学年ファイル」と「学年支援会議」-

1) 初期の取り組み

大都市郊外にあるB小学校は、現在児童数830人。1学年4～5学級で、増加傾向にあります。職員数も年々増え、異動は毎年10人以上にのぼります。このため職員間のコミュニケーションや児童についての引き継ぎを意識的に行う必要があります。B小学校では特別支援教育の推進が提唱される以前より、通常の学級の中で気になる子どもへの校内支援の実践及び支援体制の構築に取り組んできました。

当初は児童指導部の活動として、5月の連休前に各担任が「配慮を要する児童」カードを作って報告し、該当児童に関して校内で共通理解を図ってきました。このカードは児童が抱えている問題（不登校、病気、行動面の問題、学業不振など）と家庭環境を書く形式で、担任にとっては記入することにやや抵抗感もありました。報告後は児童指導担当が厳重に保管し、中間報告などはありませんでした。そのため、毎年、担任が替わっても同じ児童が同じような課題で報告されていました。校内で行っていた個別的な支援が、新担任の考え方によって継続できないこともありました。

2) 「個別支援シートの学年ファイル」の試行

上記のことから、児童の教育的ニーズを中心に支援が継続できる形式を試案しました。以下の内容のシートに、年度当初担任が気づいた教育的ニーズを挙げ、学期毎に支援内容、変容を書き加えます。

①児童名（学年・組・担任名）きょうだいの有無（学年・組） ②気になる、気にかけていたいところ（話す・聞く、読む・書く、算数、運動、社会性、健康、生活、登校状況、その他） ③児童についての自由記述 ④学校対応か、学年・学級対応か （学校対応：個別取り出しによる学習支援・行動支援、学校相談員との教育相談、ことばの教室への通級、養護学校の巡回支援相談等の必要がある）	○年度始めの児童指導会議、または気になったときに随時記入して出す
⑤保護者の願い・考え ⑥支援の方針 ⑦支援案（だれが いつからいつまで どのように）	○保護者との面談、支援会議の時に記入する
⑧1学期の変容（保護者面談日） ⑨2学期の変容（保護者面談日） ⑩3学期の変容（保護者面談日）	○学期毎に変容と次学期の方針、次年度への引き継ぎを書く

以上の①～⑩までがA4紙一枚で、学期の変容も2～3行で記入します。書ききれないときは裏面や別紙を使用します。学年・学級で対応するか、それ以外の支援を利用するか判断は、途中で変わることもあります。⑤～⑦は担任・保護者の二者面談、特別支援教育コーディネーターを加えた三者面談、⑧～⑩は学期毎のコーディネーターが参加する学年の支援会議で書き込むようにしています。担任自身に書いてもらうこともあります。担任の負担感が大きいと思われる場合には、コーディネーターがその場でメモのように書き込んでいます。この「個別支援シート」は学年ごとにファイルし（以後「学年ファイル」）指導要録に準じて保管しています。必要に応じて学年で回覧し、学年支援会議や三者面談の資料とし、次年度に引き継ぎます。したがって、新しい担任は前年度の支援状況を知った上で、児童の教育的ニーズを記入することになります。数年間継続して、①低学年の生活習慣と社会性の課題は、見過ごされたまま学年が上がると不登校や学業不振へとつながりやすい、②学習面と行動面について長期的に配慮が必要な児童が多い、といったことが見えてきました。

3) 学年ファイルの活用と学年支援会議

コーディネーターは、毎月学年ファイルを当該学年に戻し、担任に登校状況、支援状況の記入や、新たに気になってきた児童の個別支援シートの追加を依頼し、学期ごとに学年支援会議に参加します。学年支援会議で児童を共通理解し情報交換をしていると、学年行事や校外学習での具体的な配慮や、日常的な協力体制がとりやすくなります。学年だけでは支援が困難な場合、校内での個別的な支援、通級指導教室の利用、学校相談員や地域のサポートなど学校対応での支援を考えます。新たに気になる児童名があがってくることもよくあります。この会議での内容、支援状況、児童の変容も簡単に記録します。年度末は次の担任に何を伝えたいかという点にも焦点を当てます。また、校内には学級で大きな問題を起こさないために担任には困り感がない児童や、一見、本人に教育的ニーズがあるようには見えないけれど、自分では解決できない問題を抱えた児童は相当数います。そこで特に低学年の学年支援会議では、上記①②の傾向も鑑み、学年ファイルの記録をもとに低学年のうちに児童の抱える課題に気づき、保護者に子どもがどんなところで困っているかを伝え、学校と家庭の協力体制をとっていくことの必要性を確認し合っています。気になる児童として毎年名前が挙がる事例は、コーディネーターと担任、保護者が三者面談を行います。保護者から丁寧に聞いていくと家庭環境の面や発達面での課題を抱えていることが明らかになることがあります。保護者のこれまでの子育ての大変さに担任が気づくと、児童と保護者に対する認識が変化し、授業中の声のかけ方や問題が起きたときの対処の仕方も変わってきて、それにつれて児童の様子も「課題がなくなったわけではないけれど、大きな問題ではなくなった」という状態になってくる場合があります。

以上のように、家庭での保護者の努力や考え、前年までの担任の工夫・努力を引き継ぐことにより、よりよい個別の支援計画ができ、支援の充実につながると考えています。また、学年の協力体制の構築や新担任の児童理解、さらには、その児童が位置づく学級経営にも役立てられると思います。



小学校における特別支援教育に向けた取り組み

4. 校長のリーダーシップによる校内体制構築の実際

1) 基本的な考え方

C小学校は、平成15・16年度は特別支援教育推進体制モデル事業を、平成17年度は神奈川県小学校教育課題研究委託校として、特別支援教育の推進に取り組みはじめています。全校児童は約530名いますが、毎年年度初めに気がかりな児童と判断して抽出される児童は、約30数名になります。そうした中で本校が、特別支援教育を進めるにあたって最初に考えた基本的な視点は次の4点です。

- (1) 障害の有無・種類に関わらず、様々な課題を抱えている児童全てを対象とする。
- (2) 校内委員会を中心に支援のネットワークづくりを進める。
- (3) 個別支援計画（個別の指導計画に相当）を作成し、教職員の連携を図りながらチームで関わる。
- (4) 児童は学校だけでなく地域社会で生きており、必要に応じて地域の支援を得る。

2) 校内支援体制（校内委員会）

校内委員会は、校長・教頭・教務担当・コーディネーター・養護教諭・専科担当・少人数指導担当の7名で構成しています。コーディネーターは児童指導主任を兼ね更にT・T担当をしています。こうしたメンバー構成にしたのは、次の4つの理由によります。

- (1) 支援は求めるが新たな会議が増えることには、まだまだ抵抗感があります。そこで、校内委員会は木曜日の学年会の時間に並行して、級外の学年会として設定できるからです。
- (2) 校内委員会の大半は、既存の児童指導部会のメンバーです。そのため全児童の状況を把握し、特にすぐに支援を必要としている児童を把握しやすいからです。
- (3) 3年生以上の算数で少人数指導やT・Tによる指導や、専科担当の指導があります。そのため、授業での関わりを通して児童の変化が適切に把握しやすいからです。
- (4) 校内委員会の会議の場だけではなく、級外の教員が朝や給食時等、僅かな時間を活用して、児童の情報を交換しやすいからです。

校内委員会では、児童の実態把握と個別支援計画について協議します。そこでは関わった教師の対応を記録した「エピソードカード」（資料1）と、担任が記録した「お助けシート（石隈・田村式援助チームシートを基にしたもの）」（資料2）を中心に、相談支援チームの助言を得て支援内容や方法について検討を進めます。コーディネーターは会議の主宰はもちろん計画立案、担任の参加調整、保護者との連携等、中心的な役割を果たしています。

取り組みから3年目を迎え、校内委員会のメンバーも異動で変わっています。しかし、校長のマネジメントの下、コーディネーターと養護教諭の2人を校内委員会の中核として位置づけています。この2人は職員室でも隣り合わせに座り、情報の収集を中心として常に連携を深めています。又、養護教諭は全児童との関わりがあり、担任とは立場を異にしている点を活用して児童との関係づくりを進めさせています。

本校には特別指導学級と情緒障害の通級教室があります。これらの担任は必要に応じて担任や校内委員の相談を受け、支援方法について助言を与えています。

3) 相談支援チーム

校内委員会を支えているのが相談支援チームです。本校では、市独自の事業としての学校訪問相談員（心理職）、巡回相談員、養護学校の地域支援担当の3名を相談支援チームの中核と位置づけ指導・助言

を得ています。この3名を相談支援の中核としているのは、(1) 継続的に関わっており、教職員との信頼関係が築かれてきているからです。

(2) 授業等で児童の様子を観察した上で、専門的な立場からの助言が得られるからです。

(3) 気がかりな児童だけではなく、学級の全児童に目を向けて助言が得られるからです。

この3名は、担任や児童をはじめ、必要に応じて保護者との相談も行っています。

これ以外に相談支援チームとして、必要に応じてサポートをしてくれるネットワークづくりも進めています。保健・福祉関係者、児童相談所、民生・児童委員、自治会役員、市の補助指導員・学生ボランティアなどです。このネットワークは最初から意図的に組織したものではなく、支援計画を立てた段階で児童のケースに応じてつながりを作っています。従って、相談支援チームは中核とその外にネットワークがある二重構造になっています。

4) 地域との連携

学校でできる支援には限界があります。特に、家庭環境に起因すると考えられるケースは、家庭はもちろんのこと地域の方による支援が重要な役割を果たします。又、地域社会は児童の生活の場でもあり、近くにいる大人の関わりが大きな意味を持ってきます。

校内委員会での支援計画に基づき、民生・児童委員、中学校の教員等がケース会議に参加し、情報の提供を受けると共に支援の一翼を担ってもらうことがあります。自治会役員と個別に情報交換したり支援を依頼したりする中で、新たな支援者が現れ、更にネットワークが広がることもあります。又、地域の方からの積極的な情報提供や支援もあります。

地域との関係づくりは、支援が必要になってからではうまく進みません。これまで日常的に様々な情報交換、授業や学校行事等への協力依頼、地域行事への参加など双方向の関係づくりを進めてきました。そのことにより学校と地域の信頼関係が築かれつつあります。

現在、地域との連携は校長が中心になって進めています。更に、必要に応じて様々な地域の方との関わりを広げ、深めることが課題の一つになっています。

(平成16年度セミナーⅡ 参考資料参照)



資料1 エピソードカード

年度 () 年 () 組

名前 ○ ○ ○ ○

1	月・日 (曜)	場所	内容	対応職員	結果
2	1・11 (水)	教室	係決めの時、立って黒板に勝手に「おしおき係」と書いて、自分の名札をつけた。	担任	授業に参加せず
3	1・11 (水)	教室	運営委員立候補者を決める時、立ち歩いて黒板に落書きをする。	担任	授業に参加せず
6	1・11 (水)	家庭科室放課後	学童に行かず、箒となべ蓋を手立てこもった。	担任教務担当	学童まで送る
7	1・12 (木)	教室朝自習	係の打ち合わせの時、おしおき係だからと、どこにも入らなかった。	担任	説得をする
8	1・17 (金)	3・4校時	業間終了後、備蓄倉庫の上に上り、その後、自然林で穴を掘って過ごす。(勉強しないやつは、仲間に入れないと言われた)	担任教務担当	音楽の授業に途中から戻る
9	1・17 (金)	3・4校時自然林	教室を飛び出した。(理由：給食の時、いらぬおかずを無理に配られた)	担任	給食を食べて掃除に戻る
10	1・25 (火)	自然林	業間の終わりに、ボールを友達からぶつけられエスケープ。	専科担当	教室に戻る
11	1・26 (水)	印刷室給食・清掃	教室を抜け出し、印刷室へ。	担任	帰りの会に戻る
12	2・1 (火)	教室校長室	3校時の終わりに、友達の言葉に切れて教室から飛び出し、校長室で過ごす。	担任教務担当	給食の直前に戻る
13	2・16 (水)	給食時3・4校時	席替えの席が気に入らず、教室から飛び出し、逃げ回った。	担任教務担当	理由と解決法を話す
14	2・17 (木)	教室	久しぶりに、掃除用具入れの上に上る。5校時は寝ている。	担任	給食時に戻る
15					
	引き継ぎ事項	普段は、授業に集中できなくて、教室の隅で違うことをしていることが多い。 教室を飛び出して、職員で探し回るケースがあった。職員への共通理解と対応の仕方についての話が必要			

資料2 お助けシート○○○小版（援助チームシート）

実施日 月 日

出席者

苦戦していること [学習や生活に対する意欲が欠け、授業中に自分の席についていない

児童名 担任名		学習の状況	友達・親子 関係	得意な事	健康のこと
情報	いいところ	体育が好きである。又、体を使う学習には興味を持つ。時には、話を聞こうとすることがある。	物事にこだわらない。特定の友達とはよく一緒に遊ぶ。	料理が得意駆けること生き物の世話	良好
	気になるところ	基礎学力が身に付いていない。授業に集中できない。話を聞いていないことが多い。	父親がどういう考えを持って、彼に接しているのかはっきりしない。友達にちょっかいを出す。		けがをすると、いつまでも痛いと言いつつ続けている。
	してみたこと	友達と同じように学習するための指導。	学童保育の指導員を通して、保護者の考えを把握。		
援助の方針	この時点での目標と援助方針	保護者との話し合いを持つ。（学校での現在の様子・家族関係）学校と家庭の役割を確認学習に集中していない時は、補助にあたる。学校に来られるか試してみる。学童保育の指導員との連携をする。時間をかけて、クールダウンさせる。			
援助案	これからの援助で何を行うか	学習に取り組むための具体的な目標を6点設定して、児童との約束をつくる。ただし、一度に達成するのではなく、段階を追って評価しながら進める。	両親とも話し合いを行い、具体的な目標を提示し、協力を要請する。		
	誰が行うか	担任	担任・校長		
	いつからいつまで行うか	3月から学年末まで	3月		

小学校における特別支援教育に向けた取り組み

5. 地域の公立小学校としての生き方

～特別支援教育にふさわしい環境づくりと個別の指導計画作成への道のり～

1) 子どもが生き生きと育つ環境づくりのために、学校が克服すべき課題は何か

(1) 最大の課題は、大人の人権意識の高揚

本校には、知的障害学級として「なかよし学級」があり、この学級の保護者と通常学級の保護者とが共に子育てについて語り合う「なかよし学級拡大茶話会」を継続しています。

この会は、平成15年5月、国や東京都から特別支援教育にかかわるリーフレットなどが配布された頃に発足しました。会の当面の目的は、複雑で捉えにくく見える特別支援教育を、学校教育と家庭の子育てという双方の現実レベルに引き寄せることでした。

ノーマライゼーションという理念を理想で終わらせないためには、一人一人が、このことを自分の生き方に照らして現実的に捉えなければなりません。自分のこととして現実的に捉えた時、乗り越えなければならない人権意識の壁が見えてきます。反対に、ノーマライゼーションということを、客観的な知識だけで理解し語る人の目には、人権意識の壁は決して映ることはないだろうと思います。例えば、学級にいる多動な子と自分の子とのトラブルが起きた時、理由やいきさつも聞かず、一方的に不利益を被ったと憤り、分離や排除を当然のことのよう主張する場合があります。我が子を思うがゆえとはいえ、そこには、なぜ相手の子がそうした行動に至ったのかという想像力が働いていません。人権を守るための主張に夢中になり、相手の人権を考えようとする余地がありません。特別支援教育は、このような現実場面以身を置いた時の自分自身の内面を見つめ、時には認めたくない意識と正直に向き合える仲間を増やすことによって推進されていくだろうと考えます。

(2) 子育て共同体としての学校の機能の醸成

子どもは、友だちとのかかわりの中で悲しさや悔しさを味わうのと同様に、友だちとのかかわりの中で喜びも楽しさも味わうということに気づいた時、他の子を見つめるやさしいまなざしが生まれます。学校が子育て共同体としての機能を発揮し、多くの保護者が共に人権意識の壁を自然に乗り越えていくようなプロセスを用意しようと考えたのです。

その一つが、「おやじの会」であり、もう一つが、「なかよし学級拡大茶話会」です。おやじの会は、文字通り父親の集まりであり、カブトムシ園やほたる園づくりなどの活動を中心にしながら子育てや教育を語り合う場です。おやじの会の協力で実現したかぶと虫園やほたる園などの自然体験活動の場は、後述の子どもにとってのよい学習環境ということと、密接につながるものでもあります。また、「なかよし学級拡大茶話会」は、母親たちが100円分のお菓子とお茶で気軽に語り合う場です。感情の揺れと折り合いをつけながら生きている同じ人間同士として、共感的に人権意識を高めていくことは、一朝一夕には進まないことも覚悟して気長に一步ずつ進めようと考え開始しました。

(3) 第二の課題は知識の量に偏りがちな学力の捉え方

学力の低下が社会的な問題になっており、これを向上させるための方策として、競争の復活や徹底したドリル学習などが脚光を浴びています。これを否定するものではありませんが、本校では、人とのかわりの中で発揮できる能力として学力を捉えています。自分の意見を他者に伝える過程で知識はより確かになり、他者の意見と自分の意見との違いについて考える過程で、認知はより深くなります。こうした学力こそ、社会で役立つ学力なのだと捉えました。したがって、授業の在り方も、学びよりも学び

合いを重視しました。しかし、一般的に、保護者や社会がこのような考え方を受け入れやすいかというと、必ずしもそうではないように思います。ここに課題があります。知識の量や計算の速さのなど、計れるもののみを学力と見なして、これをできる限り向上させてほしいという考え方が圧倒的に多いのではないかと思います。このような考え方に立てば、知識を効率よく覚えさせ、技能を反復学習させるような授業がよいと思われがちです。

少し大きな話になりますが、特別支援教育に取り組むに当たり、私は、人間にとって学習とは何かという本質的なところを把握することに随分と時間を割きました。そのことなしには進められないと思ったからです。そして、少なくとも子どもたちにとっての学習とは、友だち同士の相互作用によって、自分自身を発達させていく楽しい営みであり、情報処理プロセスから見れば、子どもが自分に合うやり方で上手に外界からの刺激を受容し、統合し、表現する充実感を味わうことだと考えることにしました。こう考えれば、指導者に対する授業観察の評価の視点も、当然変わります。

(4) 学習者である子どもにとってのよい学習環境づくり

LDの子どもは、情報処理プロセスにある限定された部分的なつまづきがあります。例えば、視知覚につまづきがある場合、読むことや書くことに困難さを示します。子どもをよく見つめ気づきの優れた教師は、子どもができたかできなかったという結果だけでなく、どこでどのようにつまづいているかを丁寧に分析します。例えば、Aさんは励ましながら繰り返し書かせるという方法で習得させようとしても、どうしても定着しないなと気付いたり、ドリルの問題番号と答えの組み合わせで覚えているから組み合わせが変わってももとの順序で答えを書いているのではと分析します。このような時、画数の少ない漢字を習得をさせるという目標を立て、一画ずつ、色分けして、捉えやすくすることなどが、この子にとって役に立つ支援になります。こうして目標を達成できたことを、周囲の子どもや大人がたたえていけば、子どもは学習への充実感を味わい自尊感情を高めます。

自閉症とADHDの両方があり、つまづきが広範囲にわたるお子さんのお母さんは、ある時、次のように話してくれました。「一つのことにこだわり夢中になって学び続けるなみなみならぬ集中力があり、親子共に楽しみながら集中して取り組む時が過ぎると、その学習の目標はすっかり消えてしまい、また全く別のことに興味やこだわりが移る。このような集中との繰り返しの中で、いったい何が残るのだろうか」とため息が出た。けれども、もう一度、考え直してみると、確かにこの子の中に残るもの、積み重ねられていくものがあり、それは興味や関心のもとに夢中になって取り組むという充実感だと気付くのだ」と。

これが、子どもにとって大切な学習の姿だと捉えて、そうした姿のたくさん見られる学習環境づくりをしていきたいと考えます。前述のかぶと虫園などの自然体験学習の場も、そのきっかけを作る大切な環境です。また、算数科のように抽象性の高い学習内容では、実感を伴う算数的活動を十分に取り入れ、一人一人の思考の足跡が見えるようにすることでつまづきも捉えられ、支援の手がかりも把握できました。

2) 教師が、無理なく個別の指導計画を作成するための条件は何か

(1) 取り出しの学習の前に、集団学習の中での個別学習こそ大切という捉え方

特別支援教育の実践例の中に、集団から分離して個別に指導する取り出し学習の事例が多くあります。また、生活場面での困難さに対して、教室から抜け出した子をだれが探しに行くかなどの手順や分担を示す実践事例が報告されます。しかし、言うまでもなく、日々の授業は集団で行われ、学び合いの中で子どもは発達します。また、学校では、生活の場も重要な学習機会と捉えており、大人が追いかけ探し出すということにとどめず、その子にとっての学習機会と捉えるべきです。このような考えから、

本校の考える個別の指導計画は、集団学習の中での個別学習のために作成することが前提条件ということになります。

（２）教師が身に付けてきた集団学習の指導法に、個別の要素を加えるという発想

初任者でも作成できなくてはならない資料に学習指導案があります。一般的に、教師の作成する学習指導案は、単元全体を見通し、学習のねらいや評価規準を設定し、児童の実態を考慮して、授業の計画を時間軸にそって立てます。この主として問題解決過程で組み立てられる学習指導案にそって、友だちとかかわりながら、子どもたちは思考を深め知識を習得します。こうした学習指導案の力量は、教職経験を重ねるほど、当然、充実します。それは、教材研究の深まりであるとともに、実際に授業を行った場合の具体的な子どもの活動やつまづきが予測できるようになるからです。

教師が日常的に作成し活用する個別の指導計画とは、教師に根付いた文化とも言うべき、学習指導案の中に、よりの確なつまづきの予測とその具体的な支援を組み込むことが適切だと考えます。ただし、これまでと変えなければならないことは二つあり、一つは予測されるつまづきの質の問題であり、二つめは、つまづいた後の支援ではなく、つまづきを予測し予防的な支援を可能にするということです。

同様に、教師が年度当初に作成する学級経営案や教科経営案の中に、日常生活における予防的な支援について組み込むことができます。例えば、学級に、言語活動、視覚刺激の困難さのある子どもがいた場合、この子への日常生活での支援計画として、「・・・言語だけの指示や視覚的な手がかりのない指示はしない。Aが理解しやすい言葉の枠組みを手がかりに、それを上手に使って伝える・・・」などの内容を盛り込みます。

（３）教師の見立ての力量を向上させる研修プログラムの用意

ADHDの子どもを２年間受け持ち優れた成果を上げた教師が、次のように語りました。「最初に出合った時と比べて、何が変わったかと考えてみた。すると、変化したのは、結局、分かってもらえると感覚だと気付いた。この子は、教師である私に、「分かってもらえている」と信じてくれ、私は、すべてではないけれども、この子を理解できると思える感覚だ」と。こうした見立ての力量を高めるためには、必ずしも現在行われているような「ADHDとは」「自閉症とは」という研修ではなく、教育相談で行ってきた事例研究に工夫を加え、あくまでも臨床的に研修することを、本校では重視しています。

地域の中の小学校として、幼稚園や保育園、養護学校との連携を始めました。今後は、中学校とどのように連携するかという課題に地道に取り組みたいです。

小学校における特別支援教育に向けた取り組み

6. 京都市立九条弘道小学校における個別の教育支援計画策定の取組 ～聴覚障害のある子どもの教育的育て方の視点～

1. 校内研究を通じた教育支援

京都市に181校ある小学校の中で、難聴学級設置校は2校あり、本校はそのうちの1校です。平成17年度から3年間、京都市の『みやこ創生事業』による本校の特色を生かして、育成学級の中の難聴学級に焦点を当てて交流教育について研究を進めています。

研究主題

「話し方・聞き方を工夫しながら ことばの力を育て 自ら伝え合う子ども」
～ 181分の2の特色を生かした交流学習を通して ～

(1) 研究の仮説

- 仮説1 話し方・聞き方を工夫することによって、互いの思いを伝え合う力を伸ばすことにつながる。
- 仮説2 ことばの力を育てることによって、豊かな表現力が身に付き、生き生きと学習を進めることができる。
- 仮説3 自ら伝え合おうとすることによって、交流が深まり、コミュニケーション能力も高まっていく。

(2) 具体的な取組

- ①「基礎基本の定着（子どもの側に立った授業の組み立て）」
- ②「コミュニケーション活動の推進（相手意識・目的意識を持った言語活動の推進）」
- ③「交流学習の充実（難聴学級との交流の充実・的確な情報保障）」

研究組織として、研究推進委員会を設置し、研究委員会、コミュニケーション活動委員会、交流教育委員会に分かれて連携を取りながら、教育的支援を進めていきました。

交流教育では難聴学級担任がそれぞれに担任している子ども達の実態をふまえ、個別の教育支援計画を立てながら、日々の学習を進めました。

(3) 交流教育について

交流教育では、障害がある児童と障害がない児童が、互いに理解し合い共に育っていく教育の充実を図る。障害のある児童、発達に課題のある児童に豊かな教育の場を保障することは、障害のない児童にとっても、豊かな情操を育て、力を伸ばすことにつながっていく。互いに理解を深め合い、仲間と一緒に育っていく学級、学校づくりをめざしていくのが交流教育と考える。

① 交流教育の目標

〔聴覚に障害がある児童〕（難聴学級）

- （ア）より大きな集団の中で多くの情報を取り入れ、刺激を受けながら経験を豊かにする。
- （イ）豊かな言語環境の中で言語力を育てる。
- （ウ）自分を取り巻く人々との人間関係を深め、社会性を育む。

(エ) 自分の障害を認識し、自ら周囲にも働きかけながら、社会参加の力を養う。

〔聴覚に障害がない児童〕（普通学級、育成学級）

(ア) さまざまな障害がある人達が、同じ社会の中で、共に生活していることを認識する。

(イ) 聴覚障害について正しい理解を深める。

(ウ) 聴覚に障害がある友達のがんばっている姿にふれ、相手を尊重する態度を養う。

(エ) 互いの存在を認め合い、一緒に成長していこうとする態度を育てる。

② 交流教科・領域

聴覚障害はコミュニケーション障害ともいわれます。それは、耳からの情報保障が入りにくいため、言語力の発達が難しいことに起因します。より確かな言語発達を促進し、学力の定着を図るため、授業は基本的には難聴学級で行っていますが、集団の中での活発な身体活動や、より豊かな情操を養い視野を広げる学習や活動等は、交流で共に学習を進めていきます。

- ・教科（生活、図画工作、体育、家庭、総合的な学習の時間）
- ・特別活動（学級活動、クラブ、委員会活動、給食、清掃）
- ・学校行事（社会見学、遠足、運動会、学芸会、その他）

これらの他に、児童の実態に合わせて、交流教科の拡大、変更も行っています。

③ 聴覚障害の理解推進

日々の交流場面での指導の他に、道徳、学級活動等の時間に、聴覚障害理解に関する学習、指導（聴覚障害、難聴学級、難聴学級児童に対する正しい理解）を行っていきます。

また、よりよい交流教育を進めるための手立てとして、下記のように実施しました。

○ 人権教育

「なかよしの日」の取組・・・聴覚障害についての理解

{

お話会

理解推進授業

☆ 自立活動の時間の利用

- ・聴覚活用 ・発音・発語 ・言語 ・コミュニケーション ・障害認識・障害理解

☆ わかば集会

- ・話し合い活動 ・体験学習（1年生をむかえる会、選書会、『やましの家』野外活動、二条城北小学校難聴学級との交流、卒業と進級を祝う会など）

◇ 三者懇談会（難聴学級保護者、普通学級担任、難聴学級担任）

- ・学期末懇談会

◇ 担任間の連携、

学年打ち合わせ

{

交流授業の進め方

行事

情報保障 等

2) 校内における教育支援の取組

(1) 総合育成支援教育

① 目標

(ア) 障害のある児童、発達に課題のある児童に豊かな教育を保障する。

(イ) 障害や障害のある人たちに対する正しい理解を深め、差別や偏見を許さず、仲間とともに伸びていく学級、学校作りをめざす。

(ウ) 障害のある児童の自立、社会参加に対する教職員の理解を深める。(研修)

(2) 年間計画

4月 新着任者研修＝聴覚障害、難聴学級について、新しく赴任した教職員への研修。

難聴学級の存在を知らせ、聴覚障害についての正しい理解を図ります。教室設備、授業の様子、実際に補聴器体験やオーディオメータ体験を通して児童の理解を図ります。

5月 ①難聴学級公開授業＝主に新着任者対象。

新着任及び該当学年の交流学級担任等の教職員に授業参観、事後の研究会を通して、理解推進を図ります。

②難聴学級児童について＝新1年生児童紹介及び授業の様子ビデオ（校内研修）

難聴学級に1年生が入学した場合は、一人一人のきこえ方や実態を紹介し、理解推進を図ります。

8月 聴覚障害理解研修

①聴覚障害に関する基礎的理解

(ア) 聴覚に障害がある方の講演を通して、職員間で理解・意見交流を深め、児童の指導に生かしていきます。

(イ) 聾学校の先生を迎え、就学前の教育について、保護者との連携、小学校との連携等について研修を深め、今後の児童の指導に反映させます。

(ウ) 聴覚障害関連施設の実地見学

京都市聴覚言語障害センター見学等を通して、学校外の施設や児童の卒業後の進路や福祉制度等について理解推進を図ります。

(3) 理解推進計画について

<難聴児の立場から>障害について正しく理解し、たくましく生きる力を養う。

低学年	学校生活に慣れ、たくさんの友だちと遊んだり話したりしながらコミュニケーションを深める。
	・学校で仕事をしている人たち（社会適応） ・電池チェックの習慣（障害理解） ・補聴器の管理・活用（自分のきこえ方＝障害理解） ・登下校の安全（社会適応） ・交流学級での過ごし方（学習、遊び、コミュニケーション等）
中学年	自分の障害について知り、よりよい生活を送る工夫をする。
	・耳の仕組み（障害理解） ・音の伝わり方 ・各検査・・・聴力検査、語音聴取検査、発音明瞭度検査等（障害理解） ・オーディオグラムの読み方、よりよいきき方の工夫（障害理解、社会適応） ・自立活動（言語活動、発音・発語等）
高学年	聴覚障害について理解を深め、周囲の理解が進むように自分から働きかけていく。
	・きこえにくさ・・・学校、交流学級、家庭、社会（障害理解、理解推進） ・情報保障について（社会適応、理解推進） ・きこえない気持ち（障害理解、理解推進） ・自分の聴力について（障害理解） ・いろいろなコミュニケーション手段・・・聴覚活用、読話、手話、指文字、筆談、キュードスピーチ等（障害理解、社会適応） ・福祉機器、福祉制度について（社会適応）

まず、低学年は大きな集団である学校生活に慣れることから学習を始めます。本校の難聴学級に入学する児童の多くは、聾学校の幼稚部を経て入学しますが、交流学級という大きな集団の経験が少なく、一人一人のきこえ方も違うため、学校生活そのものに戸惑いを持つ場合もあります。自分の障害を年齢に応じてしっかり見つめ、ともに育っていこうとする気持ちを持てる個別の支援が必要と考えます。

＜健聴児の立場から＞難聴学級の友だちは聴覚に障害があることを知り、互いに理解し合い、自分たちにできることを考える。

低 学 年	難聴学級の教室設備や自立活動について知り、聞こえにくさに対する配慮や工夫などに気づく。
	・ 難聴学級の教室見学・・・いろいろなきこえの保障のための設備 ・ 時間割の違い・・・自立活動の必要性 ・ 聴き取り検査体験・・・聞こえ方の違いの正しい理解 ・ 音の環境体験・・・自分たちにもできるききやすさの工夫や配慮 ・ 補聴器装用体験・・・大切な補聴器 ・ 友だちの作文・・・互いの理解推進
中 学 年	耳が聞こえにくいことは、どういうことかを理解する。
	・ 耳の仕組み（大型模型） ・ 補聴器、人工内耳の役割 ・ 聞こえにくさのデモテープ・・・いろいろな聞こえ方 ・ 自立活動・・・自立活動の大切さ ・ 難聴学級の授業の様子（VTR等）・・・友だちのがんばり ・ 友だちの作文・・・互いの理解推進
高 学 年	さまざまな障害について正しく理解し、一人一人のかかわり方が社会の仕組みと深く結びついていることを知る。
	・ さまざまな障害について＝共生 ・ 情報保障について・・・自分たちでできること ・ きこえない友だちの気持ち・・・互いに知り合う大切さ ・ いろいろなコミュニケーション手段・・・伝え合える喜び ・ 基本的人権の尊重・・・自他ともに大切にする心

障害がある人達が同じ社会に生活していることや、その生活の様子を知ることにより、自分達の生活との関わりを考え、誰もが住みやすい社会をつくっていかうとする努力が大切であることに気づいてほしいと考えます。障害の有無に関わらず、互いに尊重し合い、ともに高めあっていこうとする態度を育成しますが、児童の実態等により、臨機応変に対応することも大切です。

3) 難聴学級の取組

(1) 研究テーマ

『たくましく生きるための自立をめざして』 ～個に対応した「自立活動のあり方～

本校難聴学級は、今年度は14名（1、2、3、5、6年生）の児童が学んでいます。同じ聴覚障害といっても、補聴器装用、未装用、人工内耳と一人一人の障害の状態やきこえ方、個人のニーズもさまざまです。児童一人ずつの能力を伸ばすためには、自立活動における個別の指導計画を綿密に立てていかなければなりません。

(2) 研究の進め方

自立活動における個別の指導計画作成にあたって

児童自身が何を学ぶのかを設定できる学習環境を整える必要があります。また、児童の日常生活や学

習課題の中から、児童のニーズを的確にとらえて、具体的な内容として設定することが大切です。

①実態把握

障害の状態把握（聴力検査、聴き取り検査、発音明瞭度検査、語音検査等）

保護者との話し合い（生活や学習の様子、保護者の考えやニーズ）

②目標の設定

本人の考えや希望も生かす。

③個別の指導計画の作成

原案をもとに、本人や保護者とも話し合い、共通理解をする。

④系統的な指導計画の作成

1年を通して、系統的な指導計画を作成する。

学期ごとに発達段階を考慮した計画を立てる。

⑤指導

指導方法を工夫する。

児童の実態に応じて臨機応変な手立て、支援をする。

⑥評価

児童の変容とともに、新たな計画を立て、来年度につなげる。

※自立活動のケーススタディを行います。（研究、実践、検証、評価）

※45分の枠にとらわれず、個に応じた時間設定を検討していきます。

※難聴学級全学級（今年度は5学級）の授業公開を行い、事後研究会を持って研修を行います。

※年度末に各児童の評価を行い、成果と課題を明らかにして次年度につなげます。

自立活動の学習に関して

個々の児童が、自分で豊かな思いや考えを持てるような学習計画を立て、指導の工夫をしていくように心がけています。難聴学級で培った力が、交流学級や社会に巣立った時に十分に活用できるように、児童のきこえの状態や思いに配慮しながら教育支援を進めていく必要があると考えます。

4）個別の教育支援計画の構築に向けて

本校では、個別の教育支援を就学前—在学中—移行というように行っています。今後、「個別の教育支援計画」を構築するにあたって、現在行っていることを鑑みながら、以下の項目に留意する必要があるものと思われます。

難聴学級または通級指導教室（言語）入級まで

①就学指導委員の指名・研修

- ・4月 京都市教委より就学指導委員の指名を受ける。

その後 過去5,6年における就学指導相談申し出数、結果、入学状況、さらには障害種別に関する就学指導の研修を受ける。

- ・夏休み期間中—就学指導委員実地研修（京都市内難聴学級）

実地研修内容→諸検査法（例えば機能検査（聞き取り、発音など）

面接法 等

*難聴学級に関する諸検査は他にも聴力検査法があるが、これは医療行為にあたるので病院等医療機関耳鼻科Dr.に依頼する。（日常の教育活動の一環として学校内で担任が行い、聴力の変動や補聴器の状態等に関して保護者に連絡し、医療機関との連携や、聾学校聴言室でのフィッティング、また

は販売店での修理等の必要性のアドバイスを行う。)

②就学相談の実施

・11月～翌年2月

聴力検査＝耳鼻科医師

発達検査＝指導主事、養護学校主事・教員等

保護者面接＝学校長等

機能検査＝難聴学級、「きこえとことば」通級教室担任等

11月 就学児童健康診断（それぞれの学区の小学校にて）

その健康診断の結果を受け、特別なニーズのある場合は、学区内の小学校長より市教委に連絡

市教委と学校長との協議の結果を保護者に連絡

（この場合は、聴覚に特別なニーズを有するため、難聴学級または通級指導教室（言語）の担当教員との面接を推奨することである）。

・入学する小学校の決定 最終的な判断は保護者に委ねられる

すなわち、京都市の場合は、

○学区内の通常の小学校に通学する。

○学区内の通常の小学校に通学しながら、週何回か

通級指導教室（言語：校内 or 学区外の小学校内にある）へ通い指導を受ける。

○学区外の小学校にある難聴学級に通い指導を受ける（終日）。

家庭によっては、学区内へ引越ししてくる場合もある。

○京都府立聾学校小学部へ通学する。

この4つのうちどちらかの就学形態を取る。保護者の判断、決定は学区内の小学校長を通じて市教委に連絡される。併せて保護者・児童のニーズ（例えば就学にあたっての要望など）も市教委に伝えられる。同時に学区内の小学校長と難聴学級または通級指導教室（言語）のある小学校長同士の協議を行い、受け入れの判断を難聴学級または通級指導教室（言語）のある小学校長が行う。通級指導教室に通級する形であっても学籍は学区内の小学校にあり、二重学籍のスタイルはとっていない。

入学～在学中

①入学時

・児童の聴力の状況を難聴学級の担任教師が詳細を伺う。

（例えば、補聴器の状況、人工内耳マッピングの状況、児童の聴力変動の有無などについて）

*補聴器の調整、人工内耳のマッピングは難聴学級では行わず、補聴器については京都府立聾学校、人工内耳については京都大学医学部耳鼻科などの病院にお願いしている。

・通学環境の整備

難聴学級に在籍する児童の多くは学区外の児童であり、バスなど公共交通機関を利用して通学している。そのため、難聴があるという事由でコミュニケーションに配慮が必要であるという観点から、担任教師からバス会社に配慮をお願いする場合がある（例えば、対象となる児童が乗車している場合、降車予定停留所に着いたら、停車ボタンが押されていなくても停車することなど）。

また、通学路にある店（特に最寄り駅、停留所など）、交番などに担任教師が児童を連れて行き、顔つなぎをしておく場合もある。これは、コミュニケーション上の配慮が必要であるということを考慮したものである。

小学校児童全員には、防犯ブザーを登下校時に必ず携帯させている。

②在学中

・交流学級

九条弘道小学校は各学年1組が通常学級、2組が難聴学級という学級編成である。

授業科目によっては1組と2組と合同で行なう交流学級を行なっている。その場合は難聴学級担任も入るチームティーティングという形態をとっている。

・障害理解・啓発

4月、5月 新着任者研修として、聴覚障害理解、本校難聴学級についての研修会を実施する。

全校児童に向けて難聴学級に在籍する子どもについて話をする

人工内耳

難聴学級の児童とのコミュニケーション

補聴器を装用している難聴児 ——例えば補聴器を介したコミュニケーション

補聴器を装用していない難聴児 ——例えば手話によるコミュニケーション

難聴学級に入級した新1年生の紹介ビデオを全校児童に提示する。

難聴学級での学習の様子——例えば自立活動や国語の授業の様子

きこえにくい・・・むずかしい発音があることを知る 等

・情報保障

難聴学級での授業はもとより、全校集会・運動会・学芸会・儀式的行事について行なっている。

高学年については手話、原稿をもらって前もって読んでおく、文字で伝える（要約筆記）などの方法。

低学年については担任が直接伝える（手話、キュードスピーチ、フラッシュカードなどで）

・聴覚管理

年1回京都市教委を通じて京都府立病院に聴力検査を依頼している。

しかし、福祉事務所に対する補聴器交付申請は保護者に一任している。

中学校難聴学級への移行

京都市は、二条中学校に難聴学級があります。そこで、小学校及び中学校難聴学級の担任の集まりとして小中連絡会が設定されています。この会を利用して、小学校難聴学級担任もしくは難聴学級主任が中学校へ出向き、対象となる児童の小学校での様子、中学校へ移行した（入学した）際の配慮事項などを伝えるというを行っています。