

プロジェクト研究成果報告書

小・中学校における障害のある子どもへの「教育支援体制に関する在り方」
及び「交流及び共同学習」の推進に関する実際的研究（平成 16～19 年度）

小・中学校における障害のある子どもへの「教育支援 体制に関する在り方」の推進に関する実際的研究

平成 20 年 3 月

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

我が国では、障害者の自立と社会参加の一層の促進を図るため、平成5年12月に障害者基本法が制定され、教育、福祉、労働などの各分野にわたって、ノーマライゼーションの理念を実現するための取組が進められているところである。障害のある子どもへの教育においては、障害の重度・重複化や多様化、そしてより軽度の障害のある児童生徒への対応が求められる中、平成13年1月15日に、「21世紀の特殊教育の在り方 ～一人一人のニーズの応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」がまとめられた。ここでは、①就学指導の在り方の改善、②特別な教育的支援を必要とする児童生徒等への対応、③特殊教育の改善・充実のための条件整備について検討が行われた。通常の学級に在籍する学習障害児、注意欠陥／多動性障害児、高機能自閉症児等への教育的対応の必要性が初めて明確に示され、効果的な指導方法の場、形態等についての検討の必要性が提起された。従来からの「場の教育」から「一人一人の教育的ニーズに対応した教育」への転換についても、今後の障害のある子どもへの教育の根本理念として示された。

この報告書を踏まえ、平成13年10月9日より「特別支援教育の在り方に関する調査研究」が開始された。そこでは、調査研究事項の一つとして、小・中学校等の特別支援教育の在り方については、①注意欠陥／多動性障害、高機能自閉症等への教育的対応、②特殊学級、通級による指導の今後の在り方について検討することが採り上げられた。この調査報告は、平成15年3月に最終報告がまとめられた。その中で、特殊学級の機能として、盲・聾・養護学校の対象とはいえない程度の教育的ニーズを有する障害のある子どもを教育する機能を今後も持たせることが適当であり、交流学习等の実践でも明らかのように、他の子どもと共に学習することや生活する時間を共有することが有効であることが述べられた。これらに対応するため、『小・中学校に在籍しながら通常の学級とは別に、制度として全時間固定式の学級を維持するのではなく、通常の学級に在籍した上で障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導を必要な時間のみ特別の場で教育や指導を行う形態（例えば「特別支援教室（仮称）」）とすることについて具体的な検討が必要と考える。』という提言がなされた。「特別支援教室（仮称）」構想の登場である。ノーマライゼーションの理念を実現する上で、「交流及び共同学習」と「一人一人の教育的ニーズに応じた教育」が一連の教育活動として実施されることが、障害のある子どもの教育、特別支援教育において重要なことであることが示されたと言える。

さらに、具体的な指導についても、例が示された。それは『例えば、小・中学校の障害のある児童生徒は、障害等に応じてできるだけ自らが在籍する学級において他の児童生徒と共に学習し、生活上の指導を受け、障害に配慮した特別の教科指導や障害に起因する困難の改善・克服に向けた自立活動といった特別の指導が必要な時間を、この特別支援教室において担当の教員から指導を受けることになる。』という内容である。我が国において、インクルーシブ教育を考えていく上でも、示唆の深い現実的な例であった。

本研究は、以上のような必要な検討事項に対応する形で、平成16年2月24日から始まった中央教育審議会特別支援教育特別委員会の動きに連動しながら、「特殊学級」（平成18年度より特別支援学級）と「通級による指導」を制度上一本化した「特別支援教室（仮称）」の設置の方向性を踏まえ、現行制度における特別支援学級と通級による指導の弾力運用について実態把握及び今後の可能性の検討を行った。今回、その報告を行うものである。

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

理事長 小 田 豊

目 次

1 プロジェクト研究の目的	1
(1) 研究の目的	
(2) 研究の内容	
(3) 本報告書の位置づけ	
(4) 「交流及び共同学習」との関連	
2 弾力運用	6
(1) 特別支援学級における通級による指導の実施について	
(2) 特殊学級における通級による指導の実態について	
(3) 弾力運用の実際	
(4) 校内支援体制から地域内支援体制構築の必要性	
3 研究協力機関の取組	22
3-1 上越市立飯小学校での実践	22
(1) 学校概要	
(2) スマイル教室の誕生	
(3) 校内支援体制の変容	
(4) 特別な支援が必要な児童の実態把握	
(5) 特別支援学級の弾力的運用の状況	
(6) 交流及び共同学習の取組	
(7) 校内研修	
(8) 支援のユニバーサルデザイン	
(9) 個別の指導計画作成	
(10) 特別支援教育の啓発	
(11) 今後の課題	
3-2 上越市教育委員会の実践	74
(1) 上越市教育委員会の概要	
(2) 地域内支援体制の取組	
(3) 地域内支援体制の成果と課題	
4 全体考察	98
(1) 「特別支援教室（仮称）」の本研究所（プロジェクト研究）のイメージ案	
(2) 「特別支援教室（仮称）」（案）の特性について	
(3) 現状から見た「特別支援教室（仮称）」の具体的運用タイプ	
(4) 特別支援教室構想に向けた現行の体制からのソフトランディングの課題	
(5) プロジェクト研究からの課題提起	
概 要	110
資 料 特殊教育学会発表資料	

1 プロジェクト研究の目的

(1) 研究の目的

平成16年3月より、中央教育審議会特別委員会において「特別支援教育」制度についての審議が開始された。これらの検討に際して、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」において、小・中学校における障害のある児童生徒への効果的な対応策のひとつとして、「特殊学級」（平成18年度より特別支援学級）と「通級による指導」を制度上一本化した「特別支援教室（仮称）」の設置が提言された。本研究は、その方向性を検討する上で、小・中学校における「特別支援学級」等の役割について、弾力運用の可能性を検討する現状把握が必要な状況が生じたことから、「特別支援学級」等の運用に関して、制度の運用面での実態把握及び今後の可能性の検討を行った。

また、今後の特別支援教育体制を視野に入れ、すべての障害種領域における実践事例を、一覧性をもたせ整理する必要がある。今後の小学校・中学校における特別支援教育体制の運営に活用できる体系的な指導資料の作成を行った。指導資料については、平成18年9月に『「特別支援学級のGood Practice」障害種別ごとの基本を踏まえた「支援」「指導」「運営」事例集』を刊行したところである。

(2) 研究の内容

- ①現行制度において、「特別支援学級」の本来業務に加えて、通級による指導等を行っている地方公共団体があり、この実態を把握し、今後の特別支援教育体制の中の、とりわけ「特別支援教室（仮称）」の具体的な運営の可能性を踏まえて、学級運営、校内支援の可能性の分析を行った。
- ②特別支援教育では、従来の障害種に加えて、LD・ADHD等の新たな対象者に広がりがあり、現在のリソースをいかに弾力的に運用して支援体制を構築していくか、その方法を探るために、先進的な地域の取組を実態調査し、その方法論の整理を行った。
- ③小学校・中学校における特別支援教育の到達点のノウハウ（教育課程の編成・教科書採択の観点・指導内容・教科指導・自立活動・週時程表の運用・評価・教員の資質・センター的な機能・連携等）を一覧性のある資料としてまとめ、今後の「特別支援教室（仮称）」運営に活用できるように手引きの作成を行った。（平成18年9月）

(3) 本報告書の位置づけ

平成16年に開始した本プロジェクト研究は、報告書作成の平成20年3月期までに、いくつかの審議会、法改正があり、その都度、研究目的の焦点化を行った経緯がある。

① 「特別支援教室制度」の検討の経緯

小・中学校における制度の見直しとして、「特別支援教室（仮称）」の検討は、「今後の特別支援教育の在り方について」の調査研究協力者会議の最終報告（平成15年3月）第4章3(3)(4)(5)(6)の提言に端を発している。その内容は次のとおりである。（特に関連する箇所には、下線を引いている。）

第4章3 学校内における特別支援教育体制の確立の必要性

(3) 特殊学級は、盲・聾・養護学校の対象でない比較的障害の軽い児童生徒に対して適切な教育を行う場として設けられたが、この特殊学級については、特定の児童生徒に対する専門的な指導が可能であるという点を評価する意見がある一方で、その在り方については検討すべき点があるとする指摘もある。例えば、①障害のない児童生徒との交流の重要性に鑑み多くの時間を交流学习に於て通常の学級に在籍する児童生徒と共に学習する機会を設けている実態を踏まえれば、必ずしも、固定式の教育の場を設ける必要はないのではないか、②障害のある児童生徒の発達や障害等について専門的な知識や技能を有する特殊学級の担当教員は、小・中学校において重要な役割を担うべき者であり、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の教育のためにはもちろん、関係機関との連絡・調整役となるコーディネーター役として活用されるべきではないか、③特殊学級に蓄積された指導上の知識及び経験並びに設備及び機器は、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の指導にも広く活かされるべきであり、特定の児童生徒のみの特別の場として位置付けることは適当ではない、というものである。このような指摘を踏まえ、特殊教育の中で培われた資源を有効に活用してより質の高い教育的支援を行うということを念頭に特別支援教育の在り方を考えていく中で、特殊学級の在り方を検討することが必要である。

(4) 通級による指導は、通常の学級に在籍する軽度の障害のある児童生徒に対する特別の指導を行うための制度として設けられ、近年、対象児童生徒数が増えていることからそのニーズは高いといえる。しかしながら、①障害の状態の改善・克服を主たる目的としており、LDのように特定の能力の困難に起因する教科学習の遅れを補う指導が中心となる場合を想定していない、②指導時間数が1～3時間と短時間であり、LD、ADHD等については適切な対応が困難な場合がある、ということを踏まえ通級による指導の制度の目的や指導時間について、より弾力的な対応ができないか検討する必要がある。

(5) このため、特殊学級や通級指導教室について、その学級編制や指導の実態を踏まえ必要な見直しを行いつつ、障害の多様化を踏まえ柔軟かつ弾力的な対応が可能となるような制度の在り方について具体的に検討していく必要がある。

この際、単に、特殊学級や通級指導教室の教員のみで対応するのではなく、学校内の教員全体の理解の促進と支援体制の構築、非常勤講師や特別非常勤講師、高齢者再任用制度による短時間勤務の教員等の活用、「特別支援学校（仮称）」や福祉、医療等関係機関、都道府県等の設置する特殊教育センターに相談し、指導や助言が受けられるような体制を構築して総合的に対応するための仕組みづくりに取り組むことが重要である。

(6) 特殊学級の機能として、その制度の本来の趣旨を尊重し、盲・聾・養護学校の対象とはいえない程度の教育的ニーズを有する障害のある子どもを教育する機能を今後も持たせることが適当であり、この場合には、これまでの交流学习等の実践でも明らかなように、他の子どもと共に学習すること、又は、生活する時間を共有することが有効であると考えられる。

このため、小・中学校に在籍しながら通常学級とは別に、制度として全授業時間固定式の学級を維持するのではなく、通常の学級に在籍した上で障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導を必要な時間のみ特別の場で教育や指導を行う形態（例えば「特別支援教室（仮称）」）とすることについて具体的な検討が必要と考える。

* 「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）平成15年3月より引用

この最終報告が、我が国の「特別支援教室（仮称）」の出発点となっている。その後、本研究から研究結果の中間報告（巻末資料）として、中央教育審議会に、次の2点の資料を提出した。

- ア 特殊学級担当教員が「通級による指導」を行う事例（平成16年7月27日 第10回提出）
- イ 「特別支援教室（仮称）」（案）について－特殊学級の弾力運用等の実地調査からの想定－（平成17年5月31日 第17回提出）

中央教育審議会において様々な検討が行われた後、平成17年12月8日に、「特別支援教育を推進するための制度の在り方（答申）」がまとめられた。その中では、「特別支援教室（仮称）」の構想については、以下のように示された。

第4章3(2)「特別支援教室（仮称）」の構想について

協力者会議最終報告においては、「特殊学級や通級指導教室について、その学級編制や指導の実態を踏まえ必要な見直しを行いつつ、障害の多様化を踏まえ柔軟かつ弾力的な対応が可能となるような制度の在り方について具体的に検討していく必要がある」とともに、「制度として全授業時間固定式の学級を維持するのではなく、通常の学級に在籍した上で障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導を必要な時間のみ特別の場で行う形態（例えば「特別支援教室（仮称）」）とすることについて具体的な検討が必要」との提言が行われた。

「特別支援教室（仮称）」の構想が目指すものは、各学校に、障害のある児童生徒の実態に応じて特別支援教育を担当する教員が柔軟に配置されるとともに、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒も含め、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍しながら、特別の場で適切な指導及び必要な支援を受けることができるような弾力的なシステムを構築することであると考えられる。

この考え方は、小・中学校における特別支援教育を推進する上で、極めて重要であり、また、すでに特殊学級と通常の学級との交流教育という形で弾力的な運用が行われている例があることも踏まえれば、「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムを実現する方向で、制度的見直しを行うことが適当である。

具体的な「特別支援教室（仮称）」のイメージについては、LD・ADHD・高機能自閉症等を含め、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍し、教員の適切な配慮、チーム・ティーチング、個別指導や学習内容の習熟に応じた指導などの工夫により通常の学級において教育を受けつつ、必要な時間に特別の指導を受ける教室として、例えば以下のような形態が想定される。いかなる形態の特別支援教室をどのように配置していくかについては、地域の実情、個々の児童生徒の障害の状態、適切な指導及び必要な支援の内容・程度に応じ、柔軟かつ適切に対応することが重要である。

○ 特別支援教室Ⅰ

ほとんどの時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

○ 特別支援教室Ⅱ

比較的多くの時間を通常の学級で指導を受けつつ、障害の状態に応じ、相当程度の時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態

○ 特別支援教室Ⅲ

一部の時間のみ特別支援教室で特別の指導を受ける形態

これらの形態は、あくまで例示としてのイメージであって、当然のことながらこれらの形態の中間的なものやこれらの形態を組み合わせたものなども考えられる。

なお、設置者である市町村教育委員会においては、各小・中学校の「特別支援教室（仮称）」が有するそれぞれの専門性を前提にしながら、特別支援教育のセンター的機能を有する特別支援学校（仮称）及び関係機関との連携協力を進めるなど、各地域におけるニーズに応じた地域社会における総合的な支援体制を構築することが重要である。

* 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」平成17年12月8日より引用

この答申での「特別支援教室（仮称）」の構想は、大筋において、独立行政法人国立特殊教育総合研究所の報告が活用されており、「地域内支援体制」においても、「地域内における総合的な支援体制」とし広がりをもったまとめがなされていた。

（4）「交流及び共同学習」との関連

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」の答申では、小・中学校における制度的見直しの基本的な考え方の中に、平成16年6月4日に公布された障害者基本法の一部改正をうけて、「障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習」についてふれ、このことを積極的に推進することで、相互理解を促進しなければならないことにも言及がなされていた。

「特別支援教室（仮称）」は、障害のある児童生徒が基本的には通常の学級に在籍して、必要な時間だけ特別なニーズに対応した指導を受けるというシステム構造であり、今後、小・中学校で学習する障害のある児童生徒の自立と社会参加を含めた重要な役割を担う可能性もある。そのため、小・中学校の中において、障害のある子どもの教育的ニーズに対応するシステムとしての「特別支援教室（仮称）」構想では、「交流及び共同学習」の推進の意図を兼ね備えた検討が必要な状況となったわけである。

答申では、「特別支援教室（仮称）」に向けた当面の方策として、特殊学級における交流及び共同学習の促進と担当教員の活用として、次の2点が示された。

ア 小・中学校の学習指導要領で「交流の機会を設けること」が定められているが、その趣旨が徹底されていない場合も見られること

イ 特殊学級に在籍する児童生徒が通常の学級で学ぶ機会を適切に設けられることを一層促進するとともに、その際の教育内容の充実に努めるべきであること

これらの状況を踏まえ、平成17年度開始の「交流及び共同学習に関する実際的研究」と平成16年度開始の「小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制の在り方に関する研究」は、「特別支援教室（仮称）」構想の中で障害のある児童生徒が通常の学級で学習することと密接に関係することや、さらに特別支援教育の推進において「交流及び共同学習」の推進がその中に含まれることとも重なり、2つのプロジェクト研究を一本化し研究に取り組んだ次第である。

本報告書は、その中の「小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制の在り方」に関する研究内容の一連の結果を、報告書としてまとめたものである。

2 弾力運用

(1) 特別支援学級における通級による指導の実施について

通級による指導とは、通常の学級に在籍する障害の程度の軽い児童生徒が、教科指導等はその学級で受けながら、障害に応じた特別の指導を受けるという教育形態のことをいう。この場合、特別な指導を行う場合は、学校内に通級による指導のための専用のスペース（いわゆる「通級指導教室」）を設けて指導を行う場合もあれば、そのようなスペースが無くとも、空き教室、図書室、特別支援学級等の既存のスペースを活用して指導を行う場合もある。

さらに、他の小中学校や特別支援学校に設置されている通級指導教室に通う場合もある。また、通級による指導を担当する教員については、「公立義務教育諸学校の学級編成及び教職員定数の基準に関する法律」による、いわゆる加配教員として措置されるほか、都道府県単独で通級による指導を担当する教員が配置されることがある。教員の配置基準は、およそ児童生徒10人につき1人の教員が目安とされているが、実際には、一人一人の障害種が異なることや、一人の児童生徒が必要とする時間数が大きく異なりうることから、各学校等の実情等に応じて対応されているところである。教員の専門性や児童生徒の障害の実態や指導時間数、グループ指導や個別指導の別など総合的に勘案し、最も効果の上がるよう工夫と検討がなされている。

このとき、自校に通級による指導の加配教員がない場合や、加配配置されていてもその教員のもつ専門性と異なる障害の実態がある通級による指導が必要な児童生徒がいる場合で、かつ、他校へ通うことが困難な場合、自校にいる他の教員による指導のほか、他校の教員による巡回指導によって、通級による指導を行うことが可能である。このとき、特別支援教育の専門性の高い特別支援学級の担当教員がこれを担うことが多い。特別支援学級で、その担当教員が、当該学級の指導のない時間（交流及び共同学習等で特別支援学級での授業が行われていない時間や、他の教員による別室での授業、または放課後）に、通級による指導を行う場合においても、正規の通級による指導として扱うことができる。これが特別支援学級の弾力運用といわれている。

(2) 特殊学級における通級による指導の実態

① 調査方法

平成15年度から18年度の特級学級における通級による指導の実態調査を行った。平成15年度の特級学級における通級による指導の実態については、本研究所から47都道府県に調査を依頼し、43自治体から回答を得たその結果である。また、平成16～18年度については、文部科学省により毎年度行われている「通級による指導実施状況調査」の各都道府県教育委員会回答票について、文部科学省の許可及び各自治体の了承を得て資料として活用した。調査期日は、各年度5月1日現在である。

なお、実態としては通級による指導と同じ取組だが、通級による指導として特別な教育課程を編成するなど、正規の通級による指導として扱っていない、いわゆる「サービス通級」については、本調査では対象としていない。

② 調査結果

ア 特殊学級における通級による指導を実施している自治体数（図2-1）

特殊学級における通級による指導は、小学校での実施は平成15・16年度に比べて平成17年度は約2倍に増えているが、平成18年度には12自治体に減少している。これは、平成18年度から、通

級による指導の対象障害種が変更になり、学習障害や注意欠陥多動性障害のある子どもが通級の対象となったためと考えられる。

一方、中学校では、弾力運用の取組を始める自治体が徐々に増えている。

イ 特殊学級における通級による指導を受けている児童生徒数（表2-1

（概要）、表2-2、表2-3（詳細）も同様に増減している。障害種別の割合では小学校では言語障害が最も多く、次いで情緒障害となっている。また中学校では、情緒障害が最も多くなっている。これは、通級による指導を受ける全児童生徒数の推移と同じである。詳細は表2-1を参考にされたい。

なお、本調査結果では都道府県名は公表していないが、各自治体の特殊学級における通級による指導を受けている児童生徒数は、多くが50人未満であるが、1自治体は、平成16年度は全体の90%以上、平成18年度は50%以上を占める。したがって、全国集計での自治体数と児童生徒数、及びその経年変化については、相関関係があると必ずしも言えない。

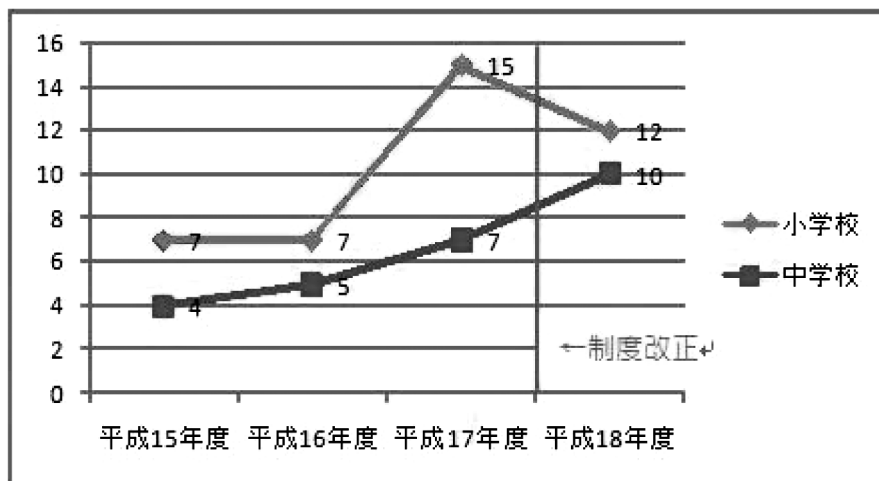


図2-1 特殊学級の担当教員による通級による指導を実施している自治体数（都道府県の数）

表2-1 特殊学級における通級による指導を受けている児童生徒数（概要）

特殊学級担当教員による通級による指導を受けている児童数

小学校	平成15年度	平成16年度	平成17年度	平成18年度
言語障害	656人	979人	1218人	968人
自閉症				98人
情緒障害	98人	209人	601人	205人
弱視	1人	2人	4人	1人
難聴	47人	29人	63人	31人
学習障害(LD)				94人
注意欠陥多動性障害(ADHD)				53人
肢体不自由	0人	0人	1人	2人
病弱・身体虚弱	6人	4人	3人	6人

特殊学級担当教員による通級による指導を受けている生徒数

中学校	平成15年度	平成16年度	平成17年度	平成18年度
言語障害	0人	5人	12人	4人
自閉症				17人
情緒障害	13人	18人	197人	46人
弱視	0人	0人	0人	0人
難聴	1人	1人	4人	2人
学習障害(LD)				11人
注意欠陥多動性障害(ADHD)				5人
肢体不自由	0人	0人	0人	0人
病弱・身体虚弱	0人	2人	2人	2人

表2-2 通級による指導を受けている全児童生徒のうち、特殊学級における通級による指導を受けている児童生徒の割合

	平成15年度	平成16年度	平成17年度	平成18年度
小学校	2.5%	3.5%	5.1%	3.7%
中学校	1.5%	2.5%	13.4%	5.2%

表2-3 特殊学級の担当教員から通級による指導を受けている児童生徒の実態（詳細）

小学校		平成15年度	平成16年度	平成17年度	平成18年度
実施している都道府県数		7	7	15	12
総計	自校通級	467人	750人	1074人	747人
	他校通級	341人	473人	815人	707人
	巡回指導	0人	0人	1人	4人
	小計	808人	1223人	1890人	1458人
通級を受ける全児童数		32722人	34717人	37134人	39764人

中学校		平成15年度	平成16年度	平成17年度	平成18年度
実施している都道府県数		4	5	7	10
総計	自校通級	14人	24人	194人	57人
	他校通級	0人	2人	21人	30人
	巡回指導	0人	0人	0人	0人
	小計	14人	26人	215人	87人
通級を受ける全生徒数		930人	1040人	1604人	1684人

言語障害	自校通級	366人	626人	649人	478人
	他校通級	290人	353人	568人	487人
	巡回指導	0人	0人	1人	3人
	小計	656人	979人	1218人	968人
通級を受ける全児童数		27599人	28738人	29683人	29527人
自閉症	自校通級				51人
	他校通級				47人
	巡回指導				0人
	小計				98人
通級を受ける全児童数					3562人
情緒障害	自校通級	70人	112人	403人	77人
	他校通級	28人	97人	198人	127人
	巡回指導	0人	0人	0人	1人
	小計	98人	209人	601人	205人
通級を受ける全児童数		3619人	4389人	5764人	2365人
弱視	自校通級	0人	1人	3人	1人
	他校通級	1人	1人	1人	0人
	巡回指導	0人	0人	0人	0人
	小計	1人	2人	4人	1人
通級を受ける全児童数		150人	137人	133人	128人
難聴	自校通級	30人	11人	17人	5人
	他校通級	17人	18人	46人	26人
	巡回指導	0人	0人	0人	0人
	小計	47人	29人	63人	31人
通級を受ける全児童数		1348人	1448人	1536人	1495人
学習障害(LD)	自校通級				84人
	他校通級				10人
	巡回指導				0人
	小計				94人
通級を受ける全児童数					1195人
注意欠陥多動性障害(ADHD)	自校通級				46人
	他校通級				7人
	巡回指導				0人
	小計				53人
通級を受ける全児童数					1471人
肢体不自由	自校通級	0人	0人	1人	2人
	他校通級	0人	0人	0人	0人
	巡回指導	0人	0人	0人	0人
	小計	0人	0人	1人	2人
通級を受ける全児童数		0人	1人	4人	5人
病弱・身体虚弱	自校通級	1人	0人	1人	3人
	他校通級	5人	4人	2人	3人
	巡回指導	0人	0人	0人	0人
	小計	6人	4人	3人	6人
通級を受ける全児童数		6人	4人	14人	16人

言語障害	自校通級	0人	5人	10人	1人
	他校通級	0人	0人	2人	3人
	巡回指導	0人	0人	0人	0人
	小計	0人	5人	12人	4人
通級を受ける全生徒数		119人	132人	224人	186人
自閉症	自校通級				11人
	他校通級				6人
	巡回指導				0人
	小計				17人
通級を受ける全生徒数					350人
情緒障害	自校通級	13人	18人	182人	29人
	他校通級	0人	0人	15人	17人
	巡回指導	0人	0人	0人	0人
	小計	13人	18人	197人	46人
通級を受ける全生徒数		565人	644人	1072人	533人
弱視	自校通級	0人	0人	0人	0人
	他校通級	0人	0人	0人	0人
	巡回指導	0人	0人	0人	0人
	小計	0人	0人	0人	0人
通級を受ける全生徒数		12人	15人	25人	10人
難聴	自校通級	1人	1人	2人	0人
	他校通級	0人	0人	2人	2人
	巡回指導	0人	0人	0人	0人
	小計	1人	1人	4人	2人
通級を受ける全生徒数		233人	246人	280人	282人
学習障害(LD)	自校通級				10人
	他校通級				1人
	巡回指導				0人
	小計				11人
通級を受ける全生徒数					156人
注意欠陥多動性障害(ADHD)	自校通級				5人
	他校通級				0人
	巡回指導				0人
	小計				5人
通級を受ける全生徒数					160人
肢体不自由	自校通級	0人	0人	0人	0人
	他校通級	0人	0人	0人	0人
	巡回指導	0人	0人	0人	0人
	小計	0人	0人	0人	0人
通級を受ける全生徒数		1人	1人	1人	1人
病弱・身体虚弱	自校通級	0人	0人	0人	1人
	他校通級	0人	2人	2人	1人
	巡回指導	0人	0人	0人	0人
	小計	0人	2人	2人	2人
通級を受ける全生徒数		0人	2人	2人	6人

③ 調査のまとめ

特別支援学級における通級による指導は、その実施については顕著に増えているという傾向は見受けられなかったが、全体としては取り組んでいる自治体は増えてきているといえる。

平成18年度は通級による指導の対象障害種が新しくなり、学習障害及び注意欠陥多動性障害が通級による指導の対象に新たに加えられるとともに、従来の情緒障害対象の中から特に自閉症を区分して対象とした。しかし、通級による指導を受けている全児童生徒数が年々増加している一方で、特殊学級における通級による指導を受ける児童生徒数は、平成18年度減少に転じている。その内訳をみると、言語障害や情緒障害のある子どもの数が減少しており、一方で新たに加わった障害の児童生徒数がカウントされている。これは、実態として言語障害や情緒障害の枠で、学習障害や注意欠陥多動性障害のある子どもたちも通級による指導でこれまでも学んでいたと考えられ、平成18年度までは学習障害等が通級による指導の対象ではなかったため、特殊学級における通級による指導で対応せざるを得なかったのではないかと考えられる。新たに制度が整備されたことで、弾力運用を行わなくても配置された担当教員が指導できる状況が生まれていると考えられる。この傾向は小学校で主に顕著である。中学校でも同じような傾向は見られるが、特殊学級における通級による指導を実施している自治体が年々増加していることを鑑みると、法整備はなされたが教員の配置や教室の設置などは過渡期であり、各自治体の工夫ある取組の一つとして広がっているといえよう。

(特別支援学級は、平成18年度までは「特殊学級」と表記して使用した)

(3) 弾力運用の実際

① 特殊学級における弾力的な運用に関する調査（43都道府県平成16年11月～平成17年3月）

ア 目的

本課題に関する一連の研究では、都道府県教育委員会等から得た情報をもとに、小・中学校における特別支援教育の推進のための校内支援体制の整備の状況や、校内資源の一つである特殊学級の弾力的な運用について調査を実施している。ここでいう弾力的な運用とは、中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会の中間報告案において示されている「特殊学級の弾力運用」を意味している。そこで本項では、都道府県教育委員会を通して実施した、LD等の発達障害のある児童生徒への支援方策の一つである、特殊学級の弾力的な運用に関する調査結果を報告し、特殊学級の弾力的な運用について考察していく。

イ 方法

(ア) 対象

- a 都道府県教育委員会
- b 都道府県教育委員会が依頼した小・中学校の特殊学級担任

(イ) 調査方法および内容

調査方法は、各都道府県教育委員会に、知的障害、情緒障害、肢体不自由、難聴、弱視、言語障害、病弱・身体虚弱の各特殊学級において、弾力的な運用を実施している小・中学校を1校ずつ選定してもらい、特殊学級担任から回答を得た。なお、該当する特殊学級がない場合は、教育委員会から「該当なし」で回答を得ている。

主な調査内容は、学校の基本的な調査（児童生徒数、学級数、特殊学級在籍児童生徒の状況）、及び特殊学級担任の週日程表（8つ選択肢から記述）であった。なお、8つの選択肢は、「①特殊学級在籍児童生徒の指導時間」「②特殊学級在籍児童生徒の交流に付き添う指導時間」「③特殊学級在籍児童生徒が交流に行ったため指導がない時間」「④特殊学級在籍児童生徒以外の通常の学級の教科の指導時間」「⑤特殊学級在籍児童生徒以外の発達障害の子どもなどへの支援や指導時間」「⑥校務」「⑦教育相談」「⑧その他」である。

(ウ) 調査期間および集計

- ・平成16年11月8日～平成17年3月1日
- ・集計は、障害種別ごとに8つの選択肢の総時間数と、発達障害の児童生徒への平均支援時間数等を求めた。

ウ 結果と考察

回答は、43都道府県教育委員会（回収率91%）から得られた。特殊学級が弾力的な運用を実施していないとの回答があった教育委員会は15で、実施している小・中学校の障害別特殊学級の結果は、表1に示す通りである。

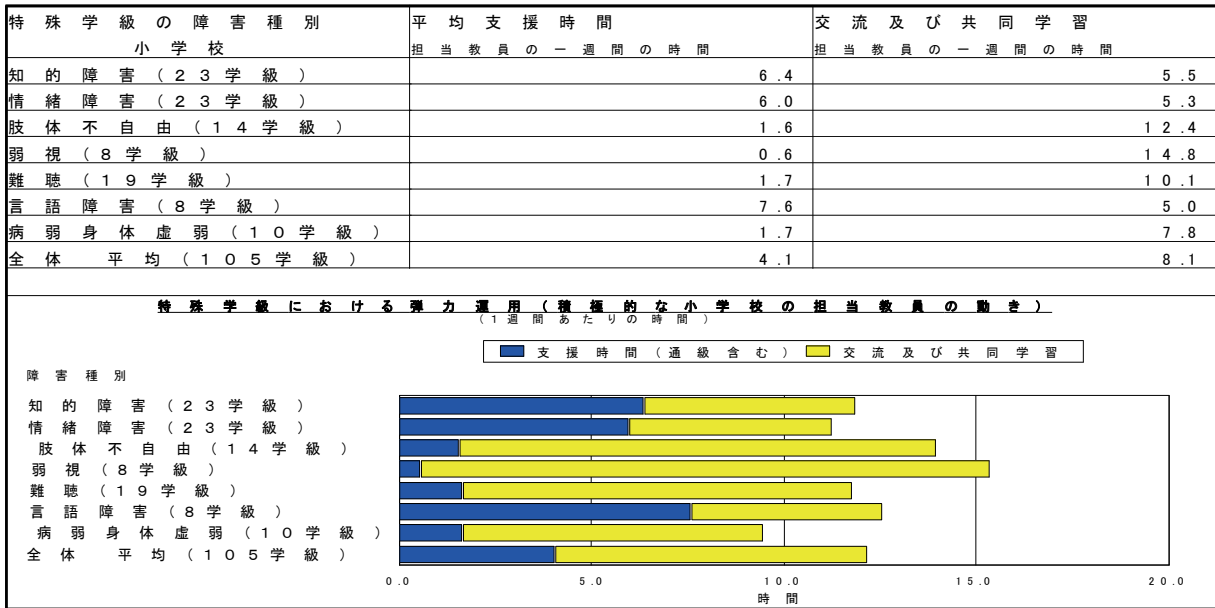
(イ) 発達障害のある児童生徒への支援

発達障害のある児童生徒に何らかの方法で支援をしている特殊学級担任は、障害種別にみると言語障害特殊学級担任が平均7～8時間と一番多く、次いで、小学校知的障害や情緒障害特殊学級担任が5～6時間を割いていることが明らかになった。一方、弱視や肢体不自由、難聴、病弱の特殊学級担任は、在籍している子どもの障害の特性からか、彼らが通常の学級に交流す

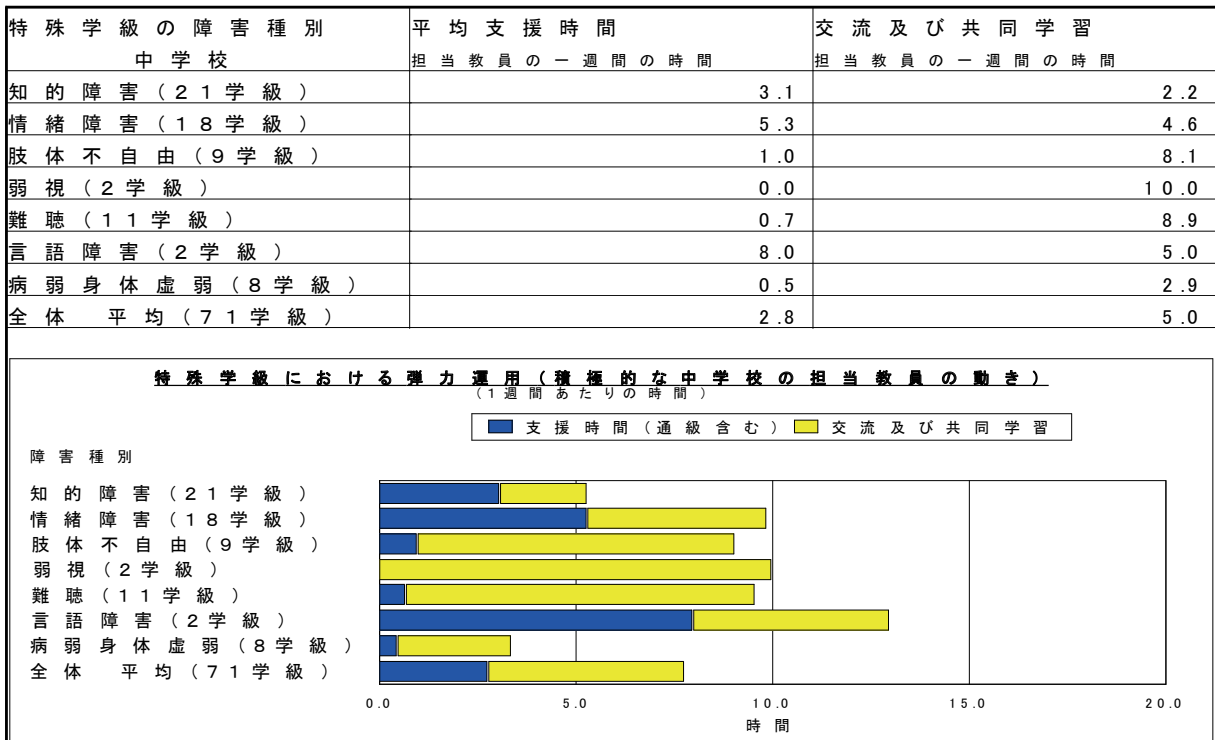
る場合でも付き添うなどの指導や支援が必要であるため、結果的に、在籍以外の発達障害の児童生徒に支援する時間を確保できないのが現状であると思われた。

表1 特殊学級における弾力的な運用に関する実態集計（43都道府県平成16年11月～平成17年3月）
 全国都道府県内で積極的に特殊学級の弾力運用に取り組んでいる学校の特殊学級担当教員の一週間あたりのLD等への支援時間及び、交流及び共同学習の状況の調査集計)

小学校



中学校



工 特殊学級担任による支援の形態

発達障害のある児童生徒を支援する方法として、教員の週日程表の選択内容をみると、特殊学級在籍児童生徒と一緒に発達障害のある児童生徒を指導する時間（①と⑤）は、中学校言語障害特殊学級担任が5.5時間と一番多く、次いで小学校知的障害、小・中学校の情緒障害特殊学級担任が2.9~4.8時間を利用していた。また、特殊学級在籍児童生徒の交流指導では、交流先の発達障害児を在籍児とともに一緒に支援する時間（②と⑤）はあまり設定されておらず、小学校言語障害特殊学級担任が1時間程度であった。さらに、在籍児童生徒が付き添いなしで交流をしている際、その時間を発達障害のある児童生徒に個別指導を実施している時間（③と⑤）は、小学校言語障害特殊学級担任が6時間と断然多く、それ以外は1時間未満~2時間程度であった。

以上のことから、特殊学級担任が発達障害のある児童生徒を支援する際は、学校内の校内資源や支援体制、特殊学級在籍児童生徒数や障害の状況等と大いに関連するが、設置数の多い知的障害特殊学級担任が弾力運用を実施していたことは、今後、発達障害を含めた特別支援教育を推進する際の重要な役割を担うと推察された。

② 弾力運用の先進的な地域への実態調査（平成16年11月~平成17年3月）

47都道府県において、「特殊学級担当教員から通級による指導を受けている児童生徒数調査（43都道府県）」と「特殊学級の弾力運用等に関する調査（176学級）」を行った結果を受け、更に、その中の各地の特殊学級等（43学級）を訪問し、関係者から弾力的な運用等に関する具体的な訪問及び聞き取り調査を行った。

実地調査から、「特殊学級担任による在籍児以外への指導」について以下の3つの形態が見いだされた。ここではそのそれぞれについて説明する。

- ア 特殊学級で、特殊学級担任の授業のない時間に指導する
- イ 特殊学級在籍児が通常の学級で学ぶ（交流及び共同学習）際に同時に指導する
- ウ 特殊学級で、特殊学級在籍児と一緒に指導する

ア 特殊学級で、特殊学級担任の授業のない時間に指導する

これは、特殊学級担任が授業のない時間を活用して通常の学級の支援の必要な児童を指導している形態である。次のようなパターンが見られた。

（ア）放課後、給食時間や休み時間に指導する（特殊学級在籍児が低学年のみ場合、特に5、6校時も利用していた）。

（イ）特殊学級在籍児が、他の特殊学級へ単独で交流（合同授業）することによって、特殊学級での授業がない担任が通常の学級の児童を指導する（たとえば情緒障害学級在籍の子どもが知的障害学級に行って合同の授業を受け、その間に情緒障害学級の先生が、通常の学級の子どもの指導をする）。



(ウ) 特殊学級在籍児が、単独で通常の学級で学習し（交流及び共同学習）、その間に通常の学級の支援の必要な児童の指導を行う。

(エ) 教務主任等、他の教員が特殊学級に入り、その間特殊学級担任が通常の学級の児童を指導する。

イ 特殊学級在籍児が通常の学級で学ぶ（交流及び共同学習）際に同時に支援する

これは、特殊学級在籍児が通常の学級で学ぶ（交流及び共同学習）時、特殊学級担任が付き添う場合があるが、その際に、通常の学級にいる支援が必要な児童に対しても同時に支援を行うという形態である。

実態調査の範囲では、通常の学級の児童たちは違和感なく特殊学級担任の支援を受け入れていた。交流及び共同学習を行う通常の学級に、特殊学級の児童の机やいすを用意するのはよく見られるが、ある学校では、付き添う特殊学級担任の机やいすが用意されていた。また、ある学校では、特殊学級の児童や担任の席の近くに、支援の必要な児童の席を配置し、特殊学級の担任が通常の学級で支援しやすい工夫がなされていた。



ウ 特殊学級で、特殊学級在籍児と一緒に指導する

これは、通常の学級に在籍する支援の必要な児童が特殊学級に来て学習する形態である。特殊学級担任は、特殊学級在籍児と同時に、その児童をも指導するのである。

実態調査では、この形態は教科学習で行われていた。プリント等教材は個別に準備し、児童は個別に学習し担任は机間指導するという、いわゆる複式学級的な展開であった。ある学校では、パソコン室で児童一人に1台のパソコンと算数の学習ソフトを使い、児童の学習にあわせて指導していた。



また、この形態は教科学習中心に展開しているが、通常の学級、特殊学級双方の在籍児にとって、結果的に社会性、コミュニケーション等の指導にもなる、と指摘した学校もあった（例えば、知的障害学級や情緒障害学級在籍の児童にとって通常の学級の児童は「刺激になる存在」「見本になる存在」となる。一方、通常の学級の児童は、特殊学級の在籍児に対して親切に振る舞うなど、通常の学級ではなかなかできないリーダーシップを発揮する）。

エ 加配の教職員の活用

学校の中には、教員免許を有した学校心理士、市負担の教職員、教科加配等の教職員が配置されている地域があり、LDやADHDの児童への指導・支援、また教科指導のTTとして加わることで、支援を必要とする児童生徒への対応を行っている地域もあった。

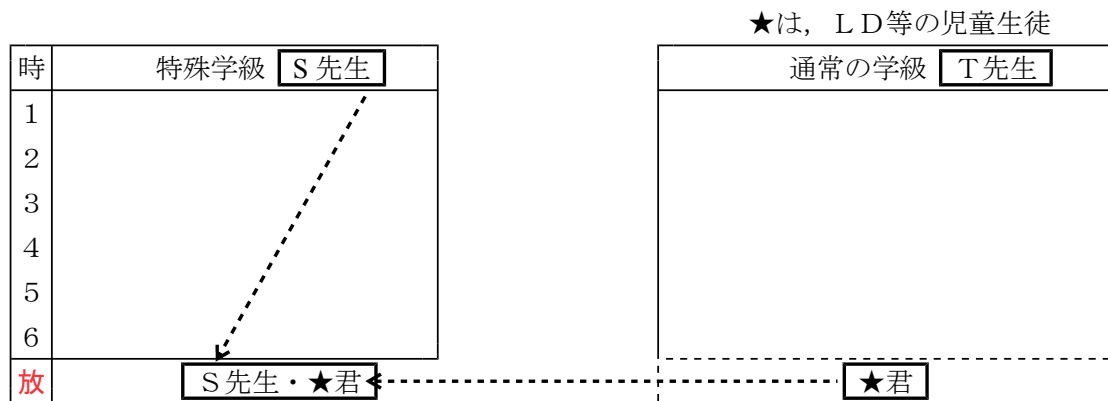


③ 実地調査における弾力運用のまとめ

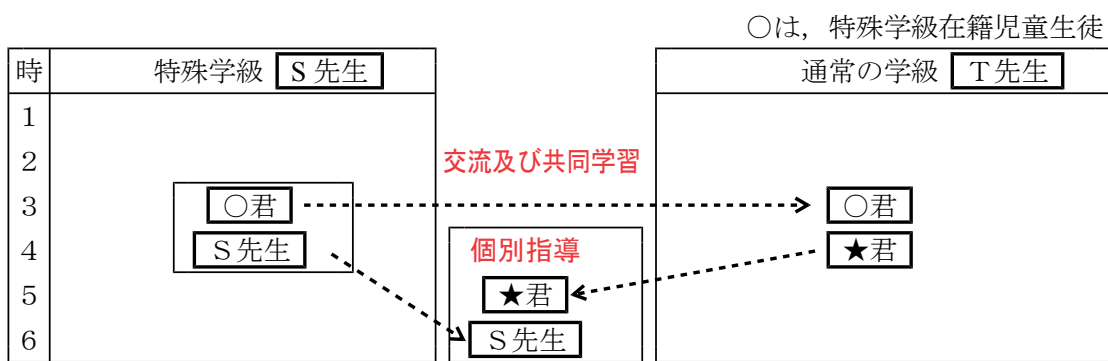
実態調査から得た「特殊学級の弾力運用」の観点でのLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への支援パターンを検討した結果、次の9パターンが見いだされた。

1 教員の加配を行わない場合

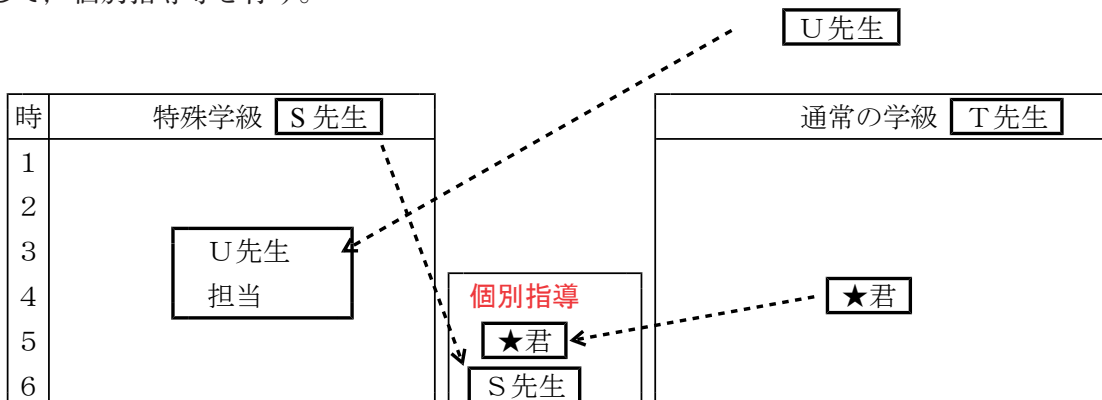
(1) 特殊学級担当教員が、在籍児童生徒の指導の責務を果たした上で、放課後等の時間に個別指導等を行う。



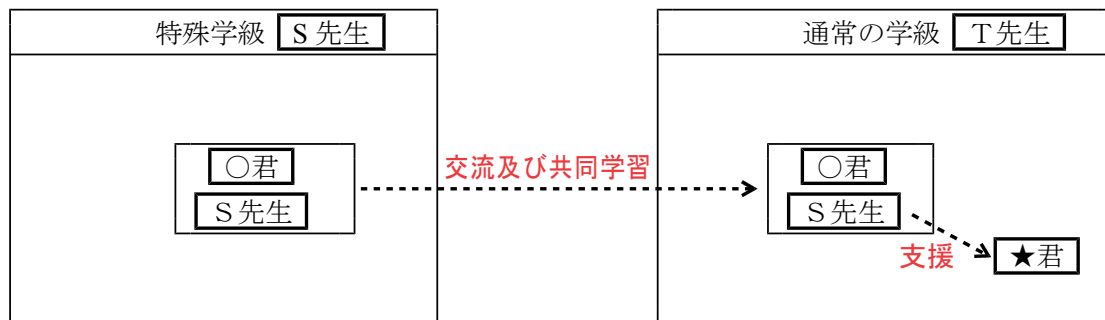
(2-1) 特殊学級の在籍児童生徒が交流及び共同学習に行くことで、特殊学級担当教員の週の時間割に空きが生じて、個別指導等を行う。



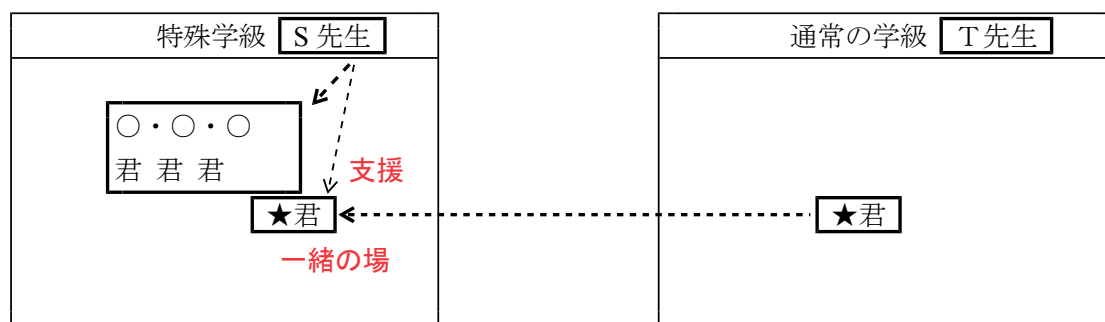
(2-2) 特殊学級に、他の教員が指導に来るため、特殊学級担当教員の週の時間割に空きが生じて、個別指導等を行う。



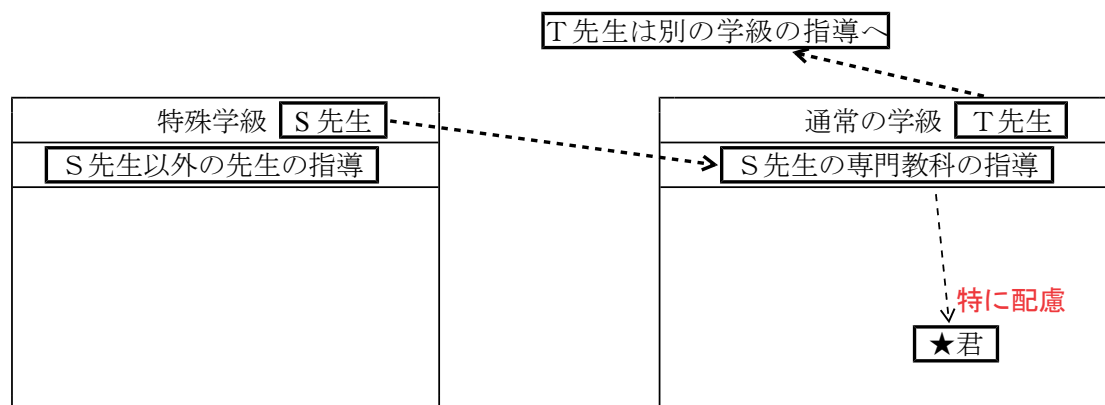
(3) 特殊学級の教員が、障害のある児童生徒に付き添って通常の学級に入り、特殊学級の児童生徒の指導等に加えて、LD等の児童生徒の支援をする。



(4) 特殊学級の児童生徒の指導の時間に、通常の学級に在籍するLD等の児童生徒が来て、一緒の場で、特殊学級担当教員から指導を受ける。(特殊学級と通常の学級の教育課程の整合性に課題がある。指導内容が類似して内容が重なる場合もあるが、同じ学習が可能であると画一的に判断はできない。)

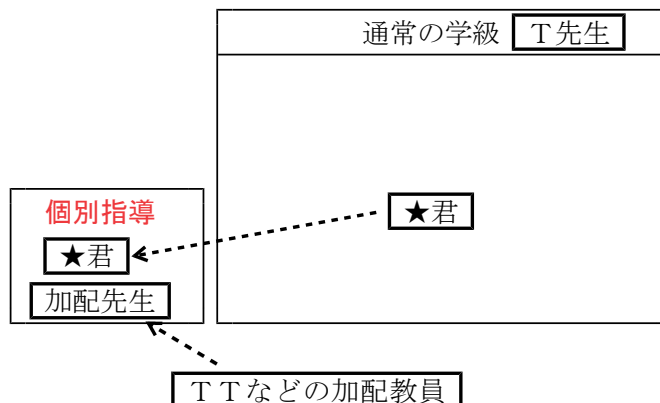


(5) 特殊学級担当教員が、通常の学級に教科指導に行き、当該教室に在籍するLD等の児童生徒を視野に入れ、丁寧な授業を行う。中学校などで特殊学級担任が、自分の専門教科を通常の学級の生徒に教える場合が想定される。(2-2)と教員の動線は類似しているが、LD等の児童生徒への個別指導は行われず、一斉指導の形態での配慮のため、別カテゴリーとして分類した。

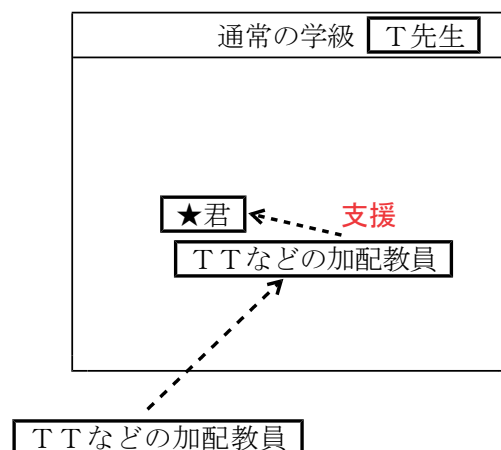


2 加配教員等が活用されている場合

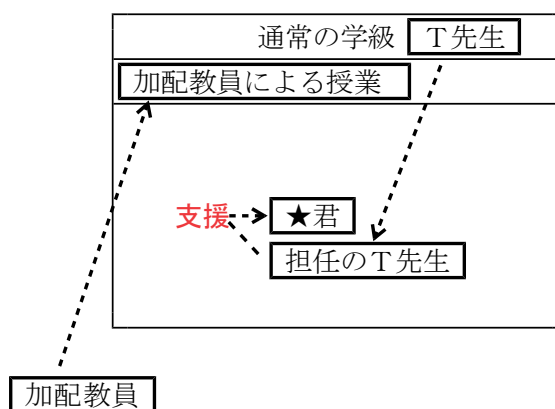
(1) 加配教員によるLD等の児童生徒への個別指導等を行う。



(2) 加配教員による通常の学級の支援（個別の配慮を行う T T 的動き）を行う。



(3) 週に数時間しか児童生徒に接しない加配教員が指導するのではなく、児童生徒の状態を良く知る学級担任が児童生徒の支援を行う。



以上の9つの基本パターンを集約すると次のようになる。

- ① 特殊学級担当教員が在籍児童生徒の指導を果たした上で、放課後等の時間に個別指導を行う。
- ② 特殊学級の在籍児童生徒が交流及び共同学習に行くことで、特殊学級担当教員の週の時間割に空きが生じて個別指導を行う。
- ③ 特殊学級に他の教員が指導に来るため、特殊学級担当教員の週の時間割に空きが生じて個別指導等を行う。
- ④ 特殊学級の教員が、障害のある児童生徒に付き添って通常の学級に入り、特殊学級の児童生徒の指導等に加えてLD等の児童生徒の支援をする。
- ⑤ 特殊学級の児童生徒とLD等の児童生徒が一緒の場で、指導を受ける。
- ⑥ 特殊学級担当教員が、通常の学級に教科指導に行き、当該教室に在籍するLD等の児童生徒を視野に入れて丁寧な授業を行う。
- ⑦ 加配教員がLD等の児童生徒への個別指導を行う。
- ⑧ 加配教員が通常の学級への支援（個別の配慮を行うTT的動き）を行う。
- ⑨ 加配教員が全体の教科指導を行い、LD等の児童生徒の状態をよく知る担任が当該児童生徒の支援を行う。

以上の内容は、中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会（第17回資料5）に報告したところである。

（特別支援学級は、平成18年度までは「特殊学級」と表記して使用した）

(4) 校内支援体制から地域内支援体制構築の必要性

① 特別支援学級の弾力運用が可能な要因

前述したように、現行における特別支援学級の弾力運用の実際は、実地調査から9パターンに整理され、平成17年8月のプロジェクト研究中間報告書「小中学校における障害のある子どもへの教育の支援体制に関する研究」や、平成17年度から19年度にかけて日本特殊教育学会においても発表し報告をしている。

また、このような特別支援学級における弾力運用は、文部科学省が実施している特別支援教育体制推進事業においても、平成17年度から推進されているものである。

しかし、弾力運用の実態調査から明らかになったことで、特に見逃せない事実を再度確認しておく。以下の表は、各地域の特別支援学級の弾力運用に関する実態調査を行い、その結果を整理して、特別支援学級の弾力運用が可能な要因として分析した内容であるが、紙面の都合上一部を掲載する。

A 小学校における特別支援学級の弾力運用が可能な要因

- * ○○市内や○○小学校は、以前から障害のある子どもを大事にしようという風土・雰囲気や意識があった（過去に力量のある特別支援学級担当教員がいて、校内や地域にそのような雰囲気を残してくれていた）。具体的には、学校長が入学式直後に新入学児童の保護者を対象に、障害について啓発をしたり、4月当初の学級開きに担任が障害についての話をしたりする等の啓発活動を実施していた。また、障害を理解する授業を地域全体で実施している等の活動が以前からあり、知的障害特別支援学級担当者は、特別支援教育の考え方を追い風にしようと考え活動を実施している。
- * 特別支援学級担任が、知的障害や言語障害、情緒障害特別支援学級等を経験するなど、LD等の児童の対応や指導を含め特別支援教育の専門性があると考えられる。
- * 校内支援体制が整い、校内の特別な支援が必要な児童の実態把握等を行っており、全職員で特別な支援が必要な児童への対応を考えている。

B 小学校における特別支援学級の弾力運用が可能な要因

- * ○○市は、特別支援教育の推進のための最終報告を機に、学校長や学級担任が特別支援教育を進めるための意識が生まれつつある。そのため、知的障害特別支援学級在籍児の交流及び共同学習のスムーズな受け入れ（朝の会や給食、帰りの会等も交流学級で）があり、また通常の学級で特別な教育的ニーズのある児童の指導も、特殊学級担任が弾力的に対応しようとする意識が強い。
- * 特別支援学級担任は、「学級を特別な場」として認知させないよう努力をしている。
- * ○○市の「肢体不自由支援事業」の一環で、○○○○大学との連携があり、学部の3・4年生が毎週5人程度学校に入っている。2年生の肢体不自由の児童のサポートを実施。
- * 知的障害特別支援学級担任が26年間特別支援教育に携わり、その間、知的障害特別支援学校や肢体不自由特別支援学校、知的障害特別支援学級、情緒障害通級指導教室を担当するなど、特別支援教育の専門家である。

C小学校における特別支援学級の弾力運用が可能な要因

*特別支援学級が2学級あること。

*特別支援学級の在籍児童は、知的障害学級が1名、情緒障害学級が2名であり、合同して授業を組むことで、特別支援学級担任が通常の学級の支援に入る時間の工夫の余地があった。

以上の要因からも明らかなように、特別支援学級の弾力運用が可能な学校は、その要因として、次の諸点に整理することができる。

- ア 校内支援体制が構築され校内委員会が適切に運営され機能している
- イ 管理職をはじめ、全職員で交流及び共同学習への取組や特別支援教育の推進を行っている
- ウ 特別支援学級の在籍児童生徒数が2～3名と少ないこと、その障害の程度が重篤でない
- エ 特別支援学級が複数あるため、指導の工夫によって弾力運用の時間が生み出されている
- オ 特別支援学級担当教員の専門性が高いこと

このように、特別支援学級の弾力運用については、通常の学級に在籍する特別な支援が必要な児童生徒に対して、通常の学級担任の適切な対応の上により専門的な支援や対応をしていく方法であり、あくまでも校内における対応策の一つである。したがって、特別支援学級が無い学校はもちろんであるが、特別支援学級の在籍児童生徒が多い学校や、在籍は少ないが障害が重度重複化している場合、また特別支援学級の担当教員の専門性の問題などを考慮すると、通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒の対応は、校内のみで解決することは困難な状況にあることが明らかになった。

② 特別支援学級の専門性の偏在をカバーするための地域内支援体制の考え方

そこで、プロジェクト研究では、中学校区を基本とした地域内支援体制の構築の在り方や、地域内支援体制による学校間のサポートの実現を考えるに至った。

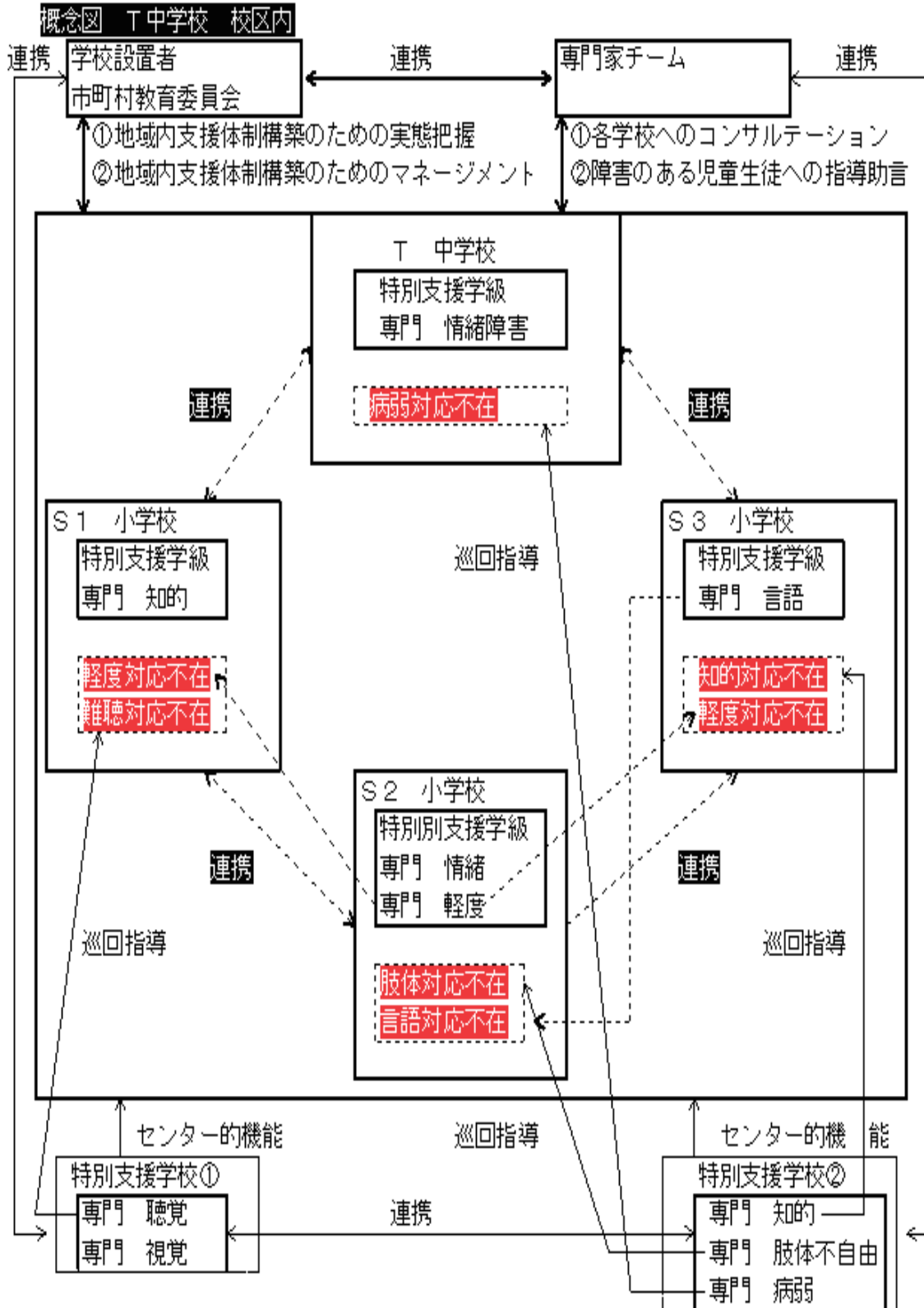
以下の概念図は、中学校区をモデルにして、地域内の指導の専門性をカバーするために想定した支援体制の構造図である。市町村教育委員会が担当するエリア内の小・中学校の現状（通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒の数や実態、支援状況、特別支援学級の有無等）や、各学校の特別支援学級担当教員の専門性等、エリア内の地域アセスメントを行うことによって、各学校の特別支援学級担当教員が指導可能な児童生徒の数や、具体的な指導・支援内容が明らかになると考えられた。

概念図を使って説明をすると、例えばT中学校区には、S1～S3の3つの小学校があり、S1小学校の特別支援学級担当教員は、知的障害教育の専門性を持つがLD等の発達障害のある児童と難聴のある児童の指導の専門性を有しない場合、S2小学校の発達障害を専門とする担当教員が、S1小学校に巡回による指導を行うことに合わせて、聴覚障害特別支援学校のセンター的機能による指導で、難聴のある児童をカバーする方法が考えられる。

以上のように、「特別支援教室」構想の実現のために想定される問題点を解決するためには、校内支援体制の構築と機能的な活動は大前提としながらも、教育委員会のリーダーシップによる

地域内支援体制構築が欠かせないと考える。本研究では、研究協力機関である新潟県上越市教育委員会の協力を得て、平成17年度から地域内支援体制構築による共同研究を進めている。

3の研究協力機関の取組では、上越市立飯小学校において特別支援学級の弾力運用を活用した校内支援体制の実践、さらに上越市教育委員会による地域内支援体制の実践を報告していく。



特別支援学級における弾力運用を活かした地域内支援体制の概念図

3 研究協力機関の取組

3-1 上越市立飯小学校での実践

(1) 学校概要

当校は、近年児童数400人程度で推移している中規模校である。J R高田駅から2.6km北西に位置し、学区は、山林、川、池など、緑あふれる自然と、そこに点在する数々の史跡等、豊かな環境を構成している。

学校から程近い所に大学がある。焼き物や木工職人を始め、協力を得やすい人的資源も豊富である。近年新興住宅地が広がるようになり、一時減少しつつあった児童数は、最近少しずつ増えている。

校区には、児童養護施設があり、そこから通ってくる児童も毎年15～20名いる。

① 3年間の学級数・職員数の推移

	17年	18年	19年
○全校児童（人）	411	426	430
○学級数	17	17	17
・通常の学級数	14	14	13
・特別支援学級数	3（12人）	3（15人）	4（20人）
知的障害学級	2（10人）	2（12人）	3（17人）
情緒障害学級	1（2人）	1（3人）	1（3人）
○県費職員数（人）	23	23	23
○市職員数（人）	8 （うち、介護員2人 教育補助員1人）	9 （うち、介護員2人 教育補助員1人）	10 （うち、介護員2人 教育補助員1人）

筆者が赴任した平成14年度から2年間は、離席、教師への反発、教室からの抜け出しなど、授業が成立しにくい状況が、複数の学級に見られた。当時は、生徒指導上の問題としてとらえ、対症療法的な指導を行うことが多かった。

平成15年度に上越市が特別支援教育推進体制モデル事業の指定を受け、巡回相談で得たアドバイスから、当校の生活指導上の問題の解決改善には、特別支援教育の視点で児童への指導支援に当たる必要があるのではないかと考えるようになった。

16年度より特別支援教育の推進を学校の重点課題に据えて取り組み、平成17年度からは、国立特別支援教育総合研究所におけるプロジェクト研究の協力校として、3年間を実施している。

(2) スマイル教室の誕生

平成16年度は、人間関係づくりや学級の運用のしやすさを考え、6年生と他学年の2クラスに分けて学級編成を行った。6年生のみで編成したクラスは特別支援学級担任が付き添って交流学級に支援に入る時間が増えた。そんな中、通常の学級の様々な活動場面で苦戦したり、困った感

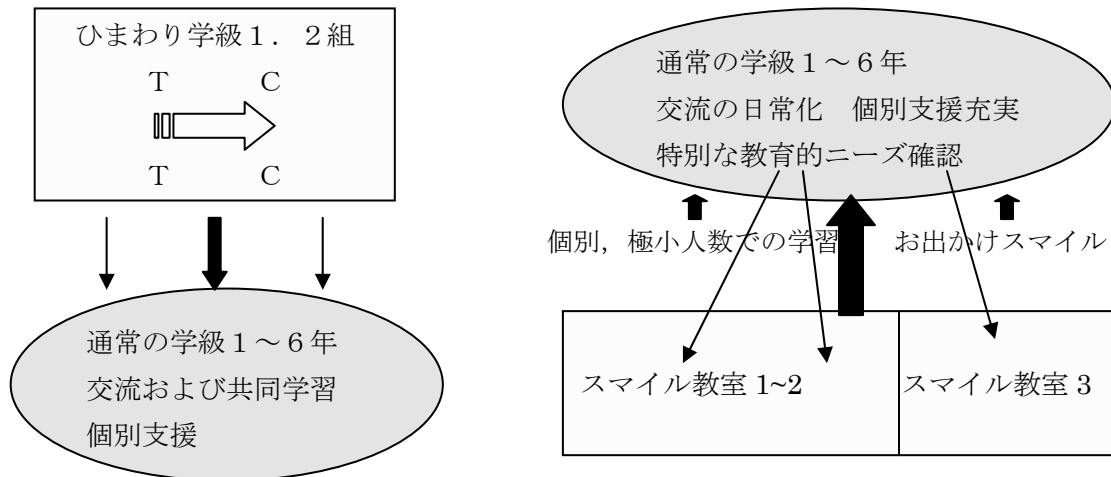
情を抱いていたりする児童にも、特別支援学級担任が支援をしたり、担任をサポートしたりすることができた。その結果、通常の学級で見られた問題が改善されるという成果が見られた。

また、特別支援学級在籍児童の保護者から、交流することを強く望む声が寄せられた。

① スマイル教室における平成17年度の実践

ア 学級から教室へ

名称の変更は、平成16年度までの「ひまわり学級」から「スマイル教室」に変更した。さらに、教室の場所も3階一番奥の教室から3階中央教室へと移動した。



平成16年度の特別支援学級運用概念図

平成17年度の特別支援学級運用概念図

イ スマイル教室運営方針

- ・スマイル教室は、特別支援学級の弾力運用の一形態である。
- 校内の特別支援教育を推進する。
- ・全児童が通常の学級での生活を学校生活の基盤とする。→ 仲間づくり，共生の心。
- ・スマイル教室は、個別の教育的ニーズ（知的，情緒，発達障害，学習支援など）に応じた指導を推進する拠点である。
- ・職員間，対児童，対保護者との相互理解を基盤とする。
- ・特別支援学級の教育課程を個々の児童に応じて創意工夫する。
- ・個別の指導計画に基づいた指導・支援を原則とするが，常に子どもの実態把握に努め，柔軟に対応する。

↓

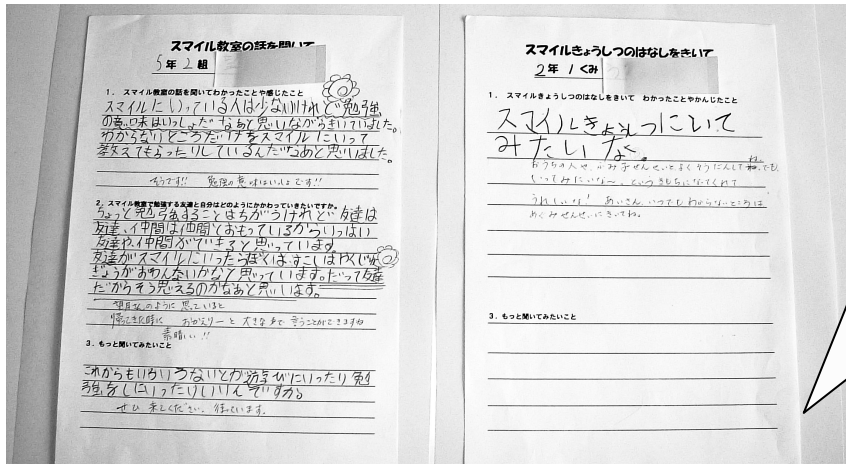
新体制のスタート！職員，児童，保護者へ丁寧な説明！

ウ スマイル教室の体制（新体制）についての説明

日にち	説明者	対象者	おおまかな説明内容
4月4日 新年度 職員会議	校長	全職員	・教室名称，スマイル教室の指導体制，児童・職員の動き，変えることの良さ，必要性 「特別支援教育の担当者は職員一人一人である」
	スマイル 教室担当	全職員	・スマイル在籍児童の対応についての共通理解 ※次ページ参照
4月6日 始業式	校長	全校児童	ひまわり学級からスマイル教室に体制が変わったことについて説明。図式を使って説明。
4月13日	スマイル 教室担当	スマイル 教室保護者	スマイル教室保護者会 特別支援教室の説明，保護者の意見・要望
4月8日 ） 4月22日	スマイル 教室担当	2年生は 学級ごと 3年生以上 学年合同	スマイル教室やスマイル教室児童についての理解を深める。 ・スマイル教室の説明 ・スマイル教室での学習のポイント ・個に応じたサポートの仕方 ・通常の学級への支援（お出かけスマイル） ・アンケートによる振り返り
4月28日 P T A 総会 学校説明会	校長	保護者	17年度特別支援教育体制についての説明。 ・県の特別支援教育に関する資料を配付し，特別支援教育について，また気になる児童への教育相談などについて説明 ・スマイル教室に変わったことの説明
4月28日 学年懇談会	スマイル 教室担当	保護者	特別支援体制についてのより詳しい説明を行い，保護者からの質問を受ける。



<5年児童へのスマイル教室の説明>



スマイル教室やスマイル在籍児童に対する思いを自分とかわらせて述べている児童が多い。

苦手な勉強を自分でもスマイル教室で勉強してみたいと保護者に伝えるケースも見られた。

<スマイル教室説明後の通常学級の児童に書いてもらったアンケート>

エ スマイル教室在籍児童に関わる体制の変容

- <スマイル教室在籍の児童>
- ・朝は交流学級に入り，ランドセルも交流学級のロッカーに入れる。朝の会・帰りの会も交流学級で参加する（16年度はランドセルを特別支援学級に置き，朝の会に参加していた）。
 - ・配布物（お便り等）・・・交流学級でもらう（17年度より）。
 - ・健康観察簿・ロッカー，靴箱，体操着かけなど，子どもの目にふれるものは，学級の通し番号の名簿の中に入れる（15年度より）。
 - ・一人一人の実態や本人や保護者の希望等により，スマイル教室で学習する教科を決め，年度途中や学期ごとに見直しをする（17年度より）。
- <保護者への対応>
- ・欠席の連絡→保護者と相談の上，交流学級担任に連絡するか，スマイル教室の担任に連絡するかを個々に決定（18年度より，欠席連絡を全員交流学級の担任に）
 - ・授業参観後の定例の懇談会は，スマイル教室では行わず，各学年の懇談会に参加する。
 - ・スマイル教室での保護者懇談会は，必要に応じ適宜計画し，実施する。
4月・・・本年度の体制について，保護者の要望
9月・・・文化祭での参加，スマイルでの親子PTC活動について
 - ・緊急連絡網・・・スマイル教室の連絡網は作らない（今までは，交流学級，特別支援学級両方の連絡網に在籍児童の名前が書かれていた）
 - ・便り・・・スマイル教室に関することは，必要に応じて，連絡帳や電話にて個々に連絡（特別な共通の連絡の場合のみ便りを出す）
 - ・会計・・・個人通帳を作る。
- <教師の対応>
- ・特別支援学級の学級経営案は作らず，個別の指導計画のみ作成する。
 - ・級外職員が得意な分野を生かしてスマイル教室の児童の授業を担当する。

(3) 校内支援体制の変容

① 平成16年度

○特別支援教育の目標

- ・学校課題の解決を目指し、特別支援教育を学校運営に位置づける

○特別支援教育の重点

- ① 通常の学級における特別な支援の必要な児童に対しての支援体制を整える。
- ② 特別支援学級児童への理解を深め、交流教育の推進と共生意識を育てる。(児童・職員)
- ③ 職員の校内研修の充実と特別支援の必要な児童についての共通理解を図る。

- ・学校課題の1つとして、特別支援教育を位置づける。(グランドデザイン・・・特別支援教育の試行)
- ・特別支援教育コーディネーター、特別支援教育校内委員会の校務分掌への位置づけ
- ・校務分掌の大幅改善による、3つの協働型プロジェクト体制。特別支援教育担当2名が「心の教育プロジェクトチーム」に入り、特別支援教育の運営(スマイル教室の運営方針や、文化祭の参加、スマイル郵便局等)についての検討や学期ごとの交流及び共同学習の反省を中心に実施した。



検討や反省等から、特別支援教育は、心の面だけでなく、学力、体力、あらゆる方向から検討し、推進していかなければいけないという方向性が見えてきた。

② 平成17年度

○特別支援教育の目標

※下線は前年度と変わった箇所

- ・学校課題の解決を目指し、特別支援教育を学校運営に機能させる。

○特別支援教育の重点

- ① 通常の学級における特別な支援の必要な児童に対しての支援体制を整え、推進する。
- ② 特別支援学級を弾力的に運営するとともに、特別支援学級在籍児童への理解を深め、交流及び共同学習の推進と共生意識を育てる(児童・職員)。
- ③ 職員の校内研修の充実と特別支援の必要な児童についての共通理解を図る。

- ・学校課題の1つとして、特別支援教育を位置づける。
試行→実施へ・・・グランドデザインに明記
- ・校務分掌の改善 3つのプロジェクトそれぞれに特別支援教育担当者を位置づける。
それぞれのプロジェクトで起案・話し合ったことを職員会議で提案
- ・「学力向上プロジェクト」(通常の学級における特別な支援を必要とする児童への配慮・授業改善に向けての提案)
- ・「心の教育プロジェクト」(スマイル在籍児童との交流及び共同学習、共生意識を図る)
- ・「体力向上プロジェクト」(運動の苦手な児童を含め、体力や技能面での向上を図る指導の工夫)

ア 校舎内外の人的な支援のリソースの整理と検討

平成16年度に行った外部機関との連携や校内の人的な対応を振り返った時、8種類の支援リソースを使って対応してきたことに気づいた。この気づきをきっかけにして、大勢の特別な支援を必要とする児童の対応を考えていくためには、年度当初に本校の支援リソースを整理し、挙がってきた児童一人一人の支援リソースをおおまかに方向付けて進められないかという見方が生まれた。そこで、17年度は校舎内外の支援リソースを14に拡大し、5月の校内委員会で挙がってきた児童の一人一人について検討し、方向性を決めた。

平成17年度 5月の段階での支援のリソース（14種類）

学校での対応	A	授業時間中に取り出して、スマイル担当が個別に指導する。
	B	スマイル担当が在籍児童の交流時に、通常の学級の児童の支援も行う。
	C	スマイル担当が在籍児童のいない学級へ支援に入る。
	D	担任が放課後に個別指導を行う。
	E	担任が個別の配慮（手だて）をしながら指導する。
外部との連携	F	巡回相談（年3回）でアドバイスを受け、指導に生かす。
	G	保護者を大学の相談窓口につなぎ、連携を図る。
	H	大学院生（現職）の調査研究とのタイアップで指導を進める。
	I	大学の教授からのアドバイスを受ける。
	J	通級指導教室（言語・難聴・情緒）との連携で進める。
	K	個別検査の実施。学校訪問カウンセラー・スクールカウンセラーとの連携により、指導を進める保護者を大学の相談窓口につなぐ。
	L	医療機関との連携で行う。
	M	個別検査を実施し、その後の対応検討を行う
	N	入級を考えた就学相談を進める。

イ 年度途中の校内の支援リソースの見直し

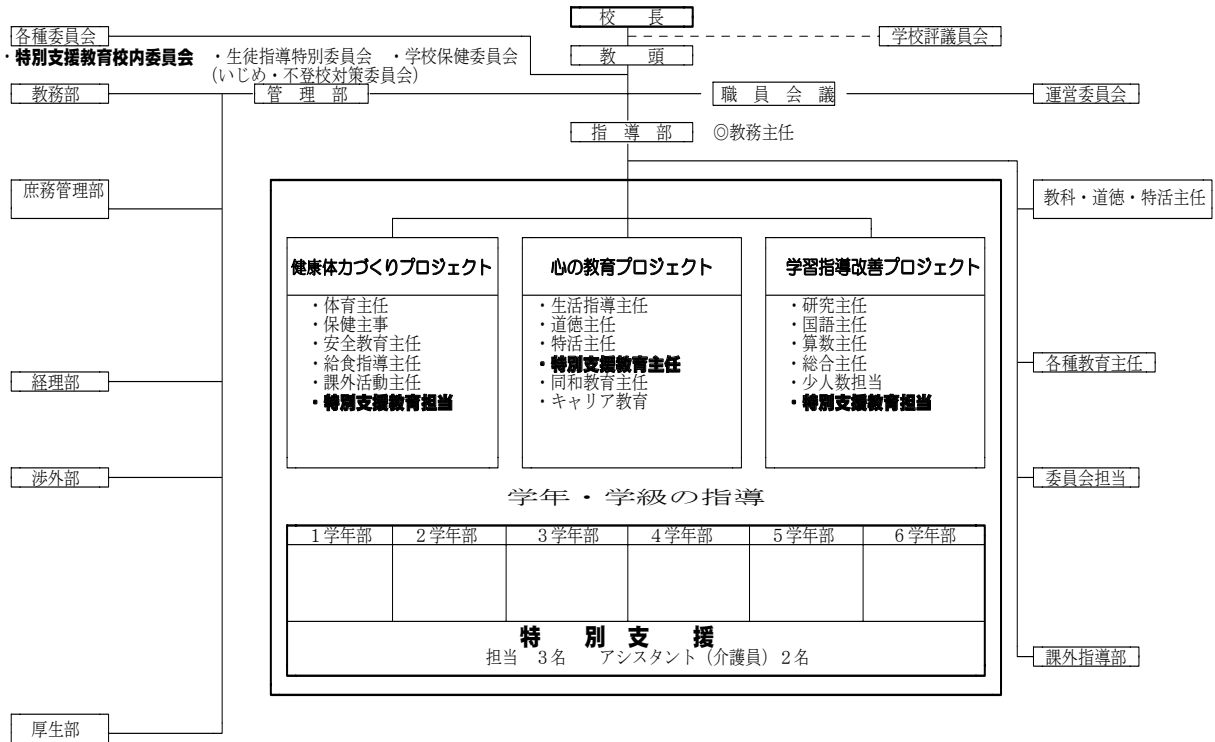
年度途中、算数の習熟度別グループでの学習を進めていく上で、個別指導を必要とする児童の姿が見えてきた。特別支援学級は人数が多く、学習内容の実態から受け入れが厳しい状況であった。そこで、校長も加わり、級外職員の教科指導を行うというリソースを付け加えた。

ウ マトリックス表（特別な支援を必要とする児童の実態把握と対応一覧表）に基づく支援や教育相談の実施

本校は、特別な支援を必要とする児童が多いため、マトリックス表を作成し、特別支援学級担当者3名が、それぞれ担当学年を分担して、その学年の児童の実態把握や、担任・保護者との教育相談、検討したリソース（後述詳細）に基づいた外部機関との連携に努めた。

※マトリックス表の詳細については、③の児童の実態把握のところで述べる。

◇平成17年度校務分掌組織◇



② 平成18年度

平成17年度までの運用を振り返って、校内委員会を整理していく必要があるのではないかと見えてきた。これまで必要に応じて行ってきた校内委員会を改め、定期的に行う校内委員会（PDC Aサイクルを生かした校内委員会）と、保護者や通常の学級担任からの教育相談を受けて臨時に行う校内委員会を開催することにした。そして、18年度当初に、この校内委員会の運営計画を、全職員に周知した。

○特別支援教育の目標

特別支援教育を推進し、個に合った教育支援を工夫することで、一人一人のかがやきを目指す。

○指導の重点

- ① 特別な支援の必要な児童に対しての支援体制の見直し・改善を行い、支援の体制が日常的に機能することを目指す。
- ② 特別支援学級を弾力的に運営するとともに、特別支援学級で学習する児童への理解を深め、交流及び共同学習の推進と共生意識を育てる。
- ③ 職員の校内研修の充実と特別支援の必要な児童についての共通理解を図る。
- ④ 校内委員会のスムーズな運営を図る。

ア 定期に行う校内委員会

5月	児童の実態把握，支援リソースの確認（マトリックス表にまとめる）
7月	就学指導にかかわる校内委員会
8月	家庭訪問後の校内委員会（1学期末）・・・児童の状況把握，支援のリソースの検討・見直し
12月	個別懇談後の校内委員会（2学期末）・・・児童の状況把握，支援のリソースの検討・見直し
3月	今年度の反省と来年度への改善策

イ 子どもを語る会

1・2学期末に全職員が参加して行う「子どもを語る会」では，十分な時間をとり，その際に，特別な支援を必要とする児童の現在の状況を担任が詳しく説明したり，校内委員会や教育相談の様子を伝えたりするなどの，共通理解に立った全校支援体制の整備を充実させた。

ウ 特別支援教育コーディネーターは「学力向上プロジェクト」所属へ

スマイル教室になった17年度は，スマイル教室や在籍児童の全校への理解に重きが置かれ，特別支援教育コーディネーターは心の教育プロジェクトに所属していた。しかし，特別支援教育を進め，学級担任の相談や保護者の教育相談，児童の実態観察等を経ていくうちに，日々の授業や指導法の改善という点から特別支援教育コーディネーターが学力向上プロジェクトに所属するのが望ましいと考えた。

③ 平成19年度

平成18年度同様，特別支援教育の推進をグランドデザインにかかげ，全職員で取り組む校内支援体制を推進している。

ア 支援の必要性の高い学年への体制の強化

- ・6年に教育補助員を配置する。（教育補助員は，支援をした児童や児童の良さなどを座席表に記録し担任に伝える）
- ・6年の通常の学級（2クラス）の算数を4グループに分け，4名の教員+教育補助員の計5名で指導にあたる。

イ 子どもを語る会での工夫

19年度の夏休みには，特別な支援を要する児童等について，取り組んでいること，改善の見られることを中心に情報交換を行うことにした。具体的な実践を紹介する機会となった。

ウ 放課後指導（ステップアップタイム）の実施（2学期以降）

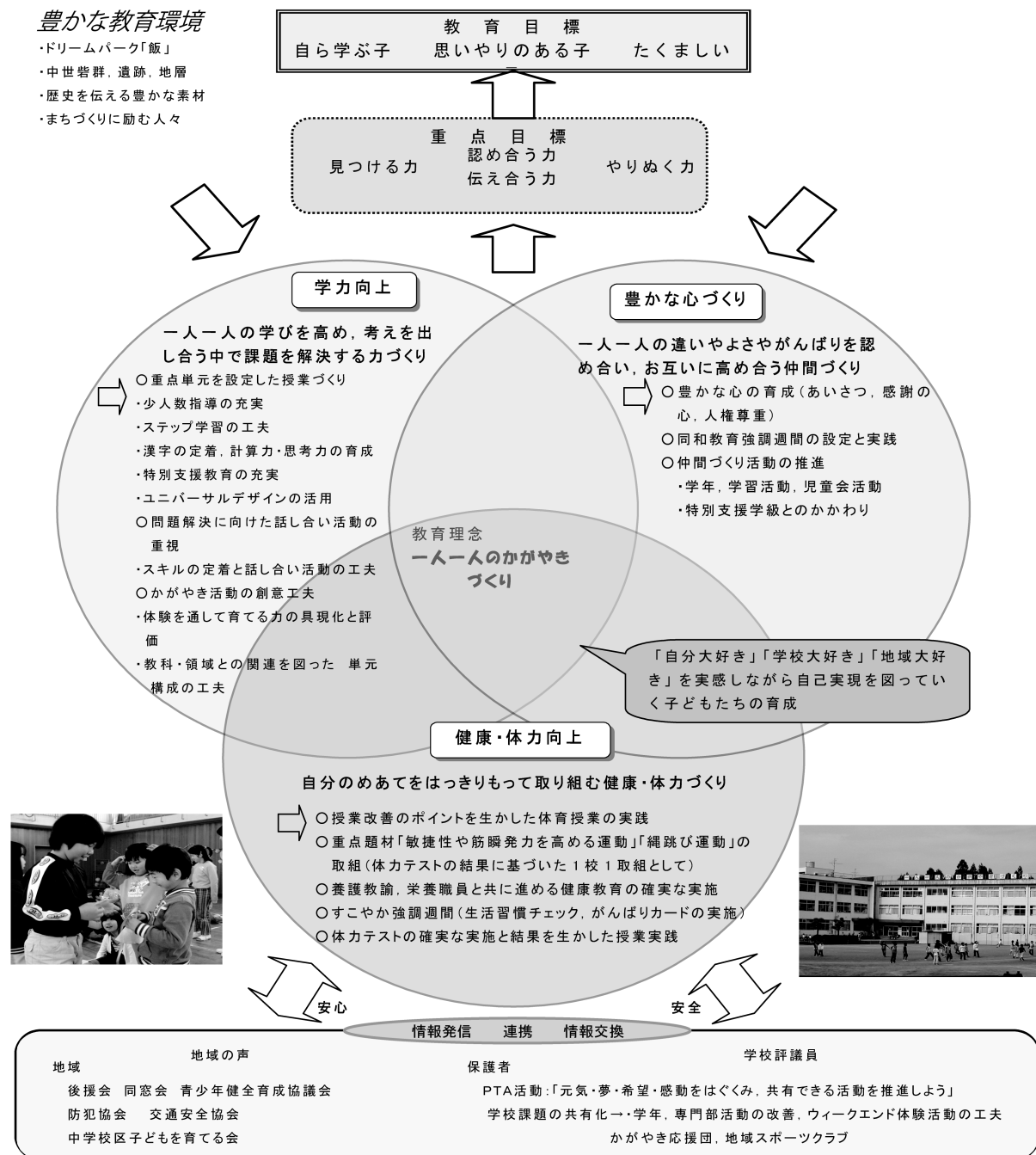
- ・不審者の事件から集団下校をとる体制になり，17年度途中から放課後指導ができないという状況が続いていた。しかし，担任からのニーズ，放課後指導のスタッフがそろったこと（2学期

より講師1名増加), 金曜日は課外活動を行う児童と一緒に下校させることができることから、放課後指導の可能性が見えてきた。

そこで、10月から、毎週火曜日の16:00~17:00を放課後指導に充てた。

- ・対象児童は就学相談や保護者の教育相談を受けた児童、また、特別な事情により校長が必要と判断した児童に限定して行うこととし、12名の児童を2グループに分け、5名のスタッフ（特別支援学級担任3名、2学期より配属された講師、教務主任）で行うこととした。勉強したプリントと学習の様子記録（担当者が記入）はファイルに綴って家に持たせ、様子を伝えるようにしている。また、保護者からもサインやコメントをいただき連携を取って進めている。

エ 平成19年度グランドデザイン



(4) 特別な支援が必要な児童の実態把握

① 平成17年度

- ・通常の学級で特別な支援を必要とする児童を実態把握するため、5月に、担任が気になる児童を挙げ、その児童の傾向を把握するため、上越市で出している「スクリーニング」というチェックを（LD傾向、ADHD傾向、高機能自閉傾向を知るためのチェックポイント）実施した。市の規定する該当ポイントを超えていない児童においても、支援が必要な児童と判断した場合は、支援の対象とした。
- ・また、挙がってきた児童の実態や支援の必要度の把握をするために、5月に校内委員会を開催し、スクリーニングのポイントが入ったマトリックス表をもとにしながら、担任からの聞き取りを行った。

② 平成18年度・19年度

- ・17年度同様、担任の挙げた気になる児童すべてを特別な支援を必要とする児童の対象として挙げた。前年度から挙がっている児童で改善が見られ、担任が特別な支援を必要とする児童の対象から外してもいいのではないかとという児童についても、もう一度スクリーニングを行い、5月の校内委員会で前年度のポイントとの比較や現在の状況等から検討し、決定した。
- ・また、継続して挙がっている児童については、前年度のスクリーニングのチェックポイントと比較しながら、状況が良くなっているのかを判断し、支援の優先度を検討した。
- ・スクリーニングのポイントを超えた児童だけでなく、担任等の見取りで気になる児童も、特別な支援が必要な児童ととらえ、マトリックス表に挙げることを確認した。

ア マトリックス表（特別な支援を必要とする児童の実態把握と対応一覧表）の作成

17年度より作成。一覧表には、上越市で行っているスクリーニングのチェックポイントや、児童の実態、支援のリソース、担当コーディネーターを記載した。

この表を作成したことで、学校全体の特別な支援を必要とする児童の姿が見えてきた。

イ マトリックス表の改善

17年度は、通常の学級で特別な支援を必要とする児童のみに限定したマトリックス表を作成していた。18年度は、特別支援学級に在籍する児童や言語・難聴通級指導教室に通っている児童も「特別な支援が必要な児童の一人である」と認識を改め、マトリックス表に追加、記載した。また、マトリックス表を指導の継続性・客観性、学力の向上という点から、18年度は、一人一人の教育相談歴や・知能テスト・学力テストの結果を加えたマトリックス表に改善した。また、このマトリックス表を活用しながら協議を行ってきた。

平成19年度 特別支援の必要な児童等についての対応

○LD傾向 「聞く」「話す」「書く」「計算する」「推論する」の各領域ごとで、**12ポイント以上**であると、学習上にLD的な困難を有すると判断する。

○ADHD傾向 「不注意」「多動性・衝動性」に関する18項目のうち、**6ポイント以上**であると、行動上にADHD的な困難を有すると判断する。

○高機能自閉症傾向 「対人関係やこだわり等」に関する各27項目のうち、**22ポイント以上**であれば、行動上に高機能自閉症的な困難を有すると判断する。

番号の欄に4のついている児童は
今年度新たに事が増えてきた児童

児童名の欄に
①は昨年になんポイント下がっている児童
②は昨年になんポイント上がっている児童

◇ピンク …該当のポイントを超えている
◇黄色 …該当のポイントを超えていないが、極めて高く(要案がある)
LD傾向各領域10ポイント以上、ADHD傾向4ポイント以上、自閉傾向15ポイント以上

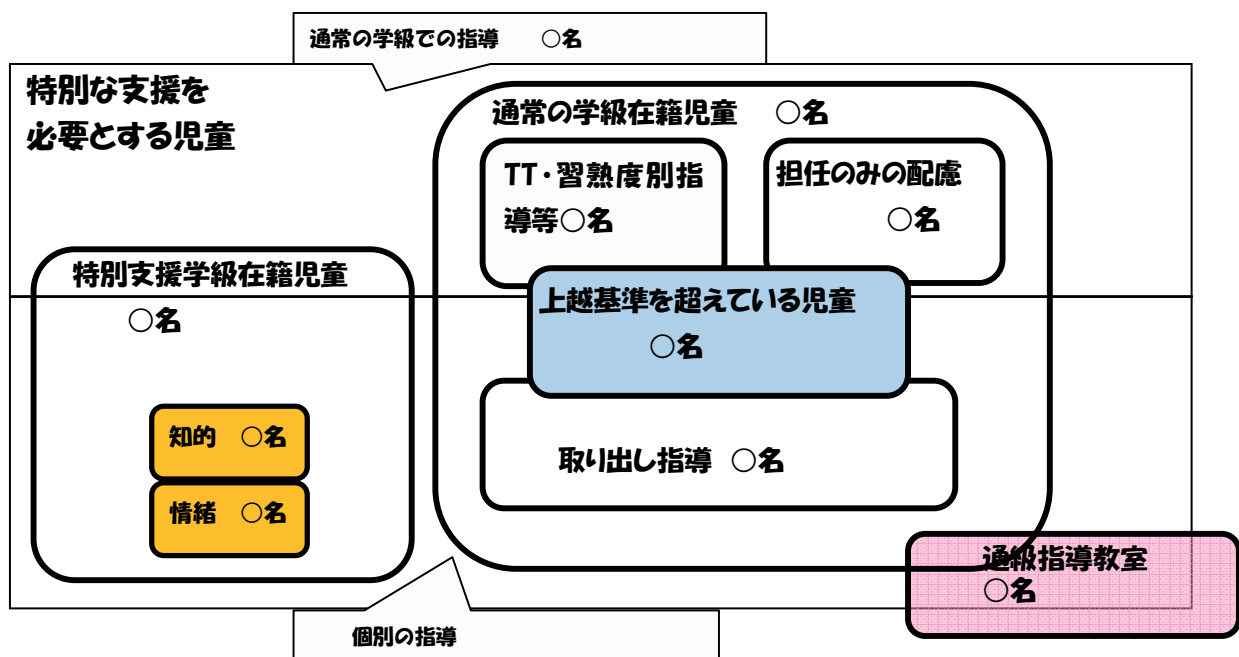
◇赤色 …特別支援手帳に在籍している児童
◇オレンジ …不登校傾向の児童
◇白 …その他 教育的配慮を要する児童

- IRT 評定段階 1…24以下、2…35~44、3…45~54、4…55~64、5…65以上
- WISC-III FIQ…全検査 VIQ…言語性 PIQ…動作性

学 校 対 応	A	スマイル教室(スマイル教室担当)で個別に学習を行う。	
	B	スマイル教室(個別児童)を支援し、通学準備の支援が必要な児童の支援を行う。	
	C	スマイル教室(個別児童)のない学年、またはいない学期に、スマイル教室担当の職員が欠席に入る。	
	D	少人数指導(習熟度別グループ別)による学習支援を行う。	
	E	発達検査の実施、その後、担任・保護者、スマイル教室担当と、教育相談を行い、対応を考えた上、個別の指導計画の作成を促す。	
	F	担任と保護者とはスマイル教室担当と教育相談を行い、対応を考えた上、個別の指導計画の作成を促す。	
	G	担任の指導の工夫のみで、対応を図る。	
	外 部 の 機 関 対 応	H	語学指導教室との連携、言語・聴覚・情緒 により、指導を進める。
		I	特別支援学校からのアドバイスなどを、指導を進める。
		J	医療機関との連携により、指導を進める。
		K	大学の学習相談室に児童が来る。
		L	保護者を大学の相談窓口につなぐ。
		M	学習支援センター・スクールカウンセラーとの連携により、指導を進める。
N	入籍を考えた指導を進める。		

No.	性別	児童名	各領域12ポイント以上				ADHD 傾向 傾向 傾向	自閉 傾向 傾向	教育 方法 知能 検査 WISC III FQ 検査 4 領域 検査 結果	教育 方法 知能 検査 WISC III PIQ 検査 結果	外部 機関 との 相 談 有 無	本人 の実 態 や 対 応 状 況	A B C D E F G H I J K L M N														今 年 の 対 応	コ ー ド ノ ト							
			聞く	話す	書く	計算							推論	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M			N						
1	女																																		
2	女																																		
3	女																																		
4																																			
5	女																																		
6																																			
7																																			
8																																			
9	女																																		
10																																			
11	女																																		
12																																			

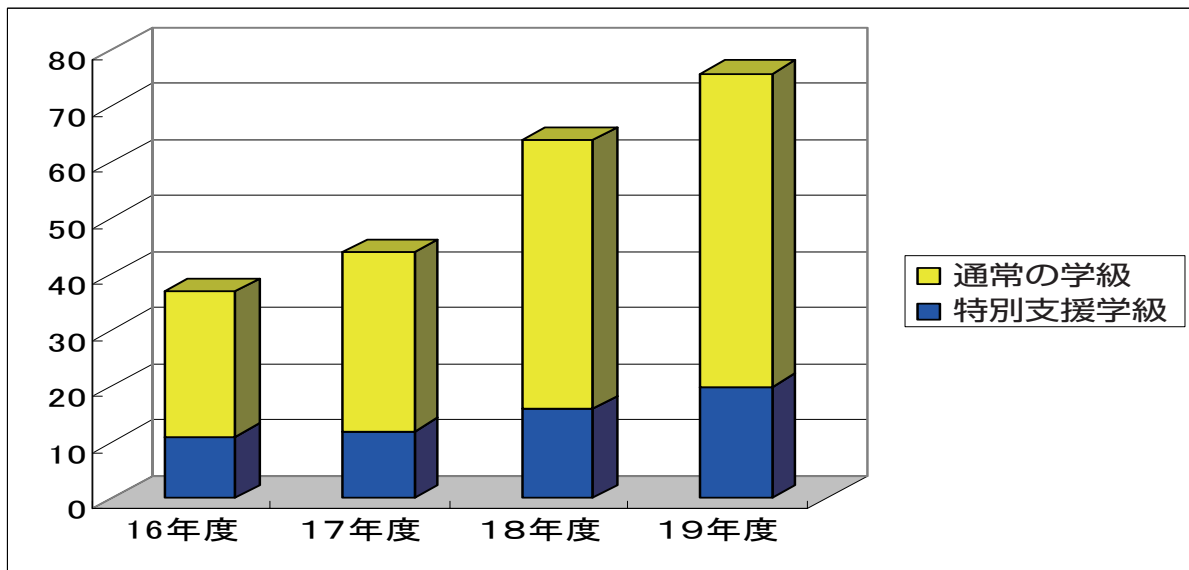
ウ 特別な支援を必要とする児童の内訳



エ 4年間の特別な支援を必要とする児童数移

	16年度	17年度	18年度	19年度
○全校児童（人）	403	411	426	430
○特別な支援を必要とする児童	37	44	64	76
	(9.20%)	(10.70%)	(15.0%)	(17.70%)
・通常の上級	26	32	48	56
担任での配慮指導	14	9	24	29
習熟度別やTT・お出かけスマイルでの配慮	7	13	14	16
取り出し指導	0	4	4	2
通級指導教室の指導	5	6	6	9
・特別支援学級	11	12	16	20
知的障害	11	10	13	17
情緒障害	0	2	3	3

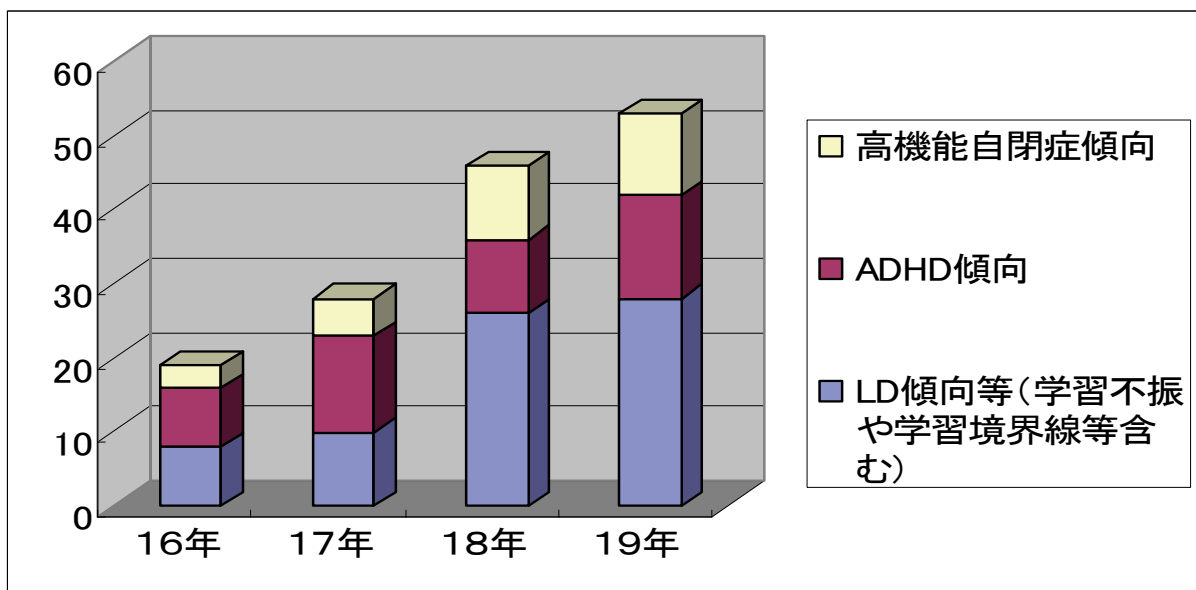
オ 特別な支援を必要とする児童数の推移



上越市のスクリーニングを実施した児童の推移

(通常学級在籍児童)

	16年	17年	18年	19年
LD傾向・学習不振・学習境界線児童	8	10	26	28
ADHD傾向の見られる児童	8	13	10	14
高機能自閉症傾向の見られる児童	3	5	10	11
合計	19	28	46	53
基準を超えている児童	17	25	26	21



カ 担任の変更がない児童の上越市スクリーニングのポイントの変容

前年度に比べ5ポイント以上高くなっている
前年度に比べ5ポイント以上低くなっている

	年 組	LD傾向得点 各領域12ポイント以上						ADHD 傾向得点	自閉傾向得点	
		聞く	話す	読む	書く	計算	推論			
1	2年	H18	9	8	10	3			11	0
		H19	7	2	10	10	6	5	3	3
2	2年	H18	7	0	0	0			5	0
		H19	6	1	0	2	0	4	4	7
3	2年	H18	3	6	0	0			2	11
		H19	担任が必要なしと判断した児童							
4	2年	H18	9	13	9	8			4	0
		H19	スマイルに入級							
5	2年	H18	14	15	4	3			2	16
		H19	7	10	4	0	0	0	0	8
6	2年	H18	14	6	5	2			10	27
		H19	3	0	0	5	0	0	7	17
7	2年	H18	本年度より上がった児童							
		H19	7	3	11	12	11	6	4	1
8	2年	H18	本年度より上がった児童							
		H19	7	4	11	6	6	4	5	8
9	2年	H18	本年度より上がった児童							
		H19	0	0	10	1	12	6	0	0
10	4年	H18	9	4	9	7	9	8	5	5
		H19	3	2	10	11	6	7	0	4
11	4年	H18	4	3	3	5	2	3	10	11
		H19	1	1	1	2	0	2	12	4
12	4年	H18	1	2	2	5	6	3	2	3
		H19	3	8	7	6	7	7	0	6
13	4年	H18	3	2	10	10	13	7	1	1
		H19	1	2	6	12	13	8	1	0
14	4年	H18	6	4	7	4	2	6	1	7
		H19	2	2	3	4	4	2	0	1
15	4年	H18	2	4	1	0	0	5	3	22
		H19	1	0	0	3	0	2	2	16
16	4年	H18	本年度より上がった児童							
		H19	5	2	3	3	7	1	5	0
17	5年	H18	4	11	8	14	0	0	13	19
		H19	5	5	4	12	0	2	5	8
18	5年	H18	11	12	13	9	13	15	6	5
		H19	11	10	15	5	13	14	3	1
19	5年	H18	5	6	3	9	7	7	6	7
		H19	3	3	9	10	7	8	4	8
20	5年	H18	9	7	3	2	0	2	12	29
		H19	10	10	4	3	0	7	11	25
21	5年	H18	2	2	0	1	0	1	0	0
		H19	担任が必要なしと判断した児童							
22	5年	H18	2	1	1	0	0	3	1	2
		H19	担任が必要なしと判断した児童							
23	5年	H18	5	2	6	6	11	8	2	5
		H19	3	3	7	4	12	10	0	3
24	6年	H18	7	0	9	2	7	10	1	0
		H19	13	10	7	7	10	13	2	1
25	6年	H18	2	2	0	3	0	4	0	8
		H19	0	1	1	3	6	9	3	16
26	6年	H18	6	7	13	8	13	10	2	1
		H19	6	15	8	10	14	8	2	3
27	6年	H18	12	15	3	6	6	8	2	25
		H19	13	15	7	6	10	11	7	32
28	6年	H18	12	9	9	4	5	12	15	15
		H19	12	12	10	7	11	14	15	15
29	6年	H18	6	3	8	7	11	12	7	0
		H19	スマイルに入級							
30	6年	H18	13	7	3	13	6	12	7	6
		H19	15	9	6	15	9	10	9	19

キ データから見えてきたこと

- ・年々特別な支援を必要とする児童が増えている。
→特別支援教育の考え方の理解が深まり、「担任の配慮をしていかなければ」という意識が高まっている。
- ・ADHD傾向を示す児童は少しずつ落ち着いてきており、ポイントも低くなってきている。しかし、学年が上がるにつれ、学習面の困難さを抱えている児童が増え、個別の学習支援の

緊急度が高まっている。

- ・高機能自閉傾向が増えているのは、コミュニケーションや友達とのかかわり方について、職員の気づきの意識が高まってきたからと思われる。

(5) 特別支援学級の弾力運用の状況

① スマイル教室のクラス編成の工夫

- ・知的・情緒の種別に関係なく、できるだけ、学年の同じ児童は同じクラスに固め、交流学級に付き添って支援しやすくする。また、交流学級で支援を必要とする児童への支援も合わせて行うことができる。
- ・特別支援学級在籍児童にとっても1人より、2人でスマイル教室に学習に来る方が心強い。
- ・少ない学級にすることで、交流学級担任との連携を図りやすい。
- ・交流学級数を少なくすることで、交流学級以外の、通常の学級の支援にも行ける可能性が生まれる。

② 特別支援学級担当の週日程の工夫による生み出された時間の有効的な支援体制づくり

- ・スマイル教室に所属する児童、通常の学級への支援等、指導効果を高めていくために、春は、教務主任と特学担当者で事前に時間を相談し、スマイル教室の時間表をおおよそ決定した上で、全学級への時間表提示を行っている。
- ・通常の学級等からの受け入れ、途中入級等、多様なニーズに応え、スマイル教室で学習する児童の指導効果を高めていくために、毎学期ごとに特学担当者で相談し、時間表の修正や介護員等の支援の変更を行っている。
- ・スマイル1とスマイル2で学習する児童が、一緒に学習をするなど、児童の実態や学習状況を見ながら、効果の上がる学習形態を工夫している。

③ スマイル教室担当職員の時間カテゴリー（弾力運用による時間の生みだし）

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">① 特別支援学級在籍児童の<u>指導の時間</u>② 特別支援学級在籍児童の<u>交流に付き添う指導の時間</u>③ 特別支援学級在籍児童以外の発達障害の子どもを<u>個別に取り出して指導する時間</u>④ 通常の学級へ行って、発達障害の子どもなどへの<u>支援に入る時間</u>⑤ 級外職員が特別支援学級在籍児童を指導するため、<u>教材研究または打ち合わせの時間</u>（17年度）⑥ 特別支援学級在籍児童が交流学級に行ったため、<u>空き時間となり教材研究を行う時間</u>（18・19年度）⑦ <u>教育相談や発達検査、授業観察</u>（19年度は毎週水曜日の午後を当てる）⑧ 特別支援学級在籍児童以外の発達障害の子どもを<u>放課後に指導する時間</u> |
|---|

④ スマイル教室運営体制の変容とスマイル教室の時間表

ア 平成17年度

	スマイル1	スマイル2	スマイル3
児童内訳	・ 5年生2名 ・ 6年生2名 計4名	・ 4年生4名 ・ 通常学級4年1名 計5名 (2学期より受け入れ)	・ 2年生2名 ・ 5年生2名 ・ 通常学級2年1名 計5名 (2学期より受け入れ)
担当職員	担任・介護員	担任・介護員	担任
スマイル教室のクラス編成の工夫	スマイル3を国語・算数の学習支援中心のクラスに編成。内容により、2年生の通常の学級の算数に在籍児童と共にTTで入ることもある。 スマイル1・2は在籍児童に付き添いながら、交流学級の理科などの支援に入る。		
その他	通常の学級の4年生4名の算数の個別指導が必要と担任から相談を受ける。スマイル2での受け入れ体制の限界により、2学期より校長が4名の極少人数指導として1グループを受け持つ。		

17年度 スマイル1時間表 (2学期)





	月	火	水	木	金
1	算数 1人	国語 2人	算数 1人	生単 2人	国語 2人
2	国語 2人	算数 2人	国語 2人	算数 2人	算数 2人
3	生単 4人	※	4-2 音楽	※	5-2 理科
4	5-1 算数	6-1 理科	6-1 理科	算数 1人	生単 1人
5	1-1 国語	生単 国語	5-2 家庭	1-1 国語	総合 4人
6		算数 1人	委員 会		総合 4人

平成17年度 スマイル2時間表 (2学期)

	月	火	水	木	金
1	生単 2人 道徳 1人	国語 2人 国語 1人	音楽 4人	国語 2人 国語 1人	4-2 理科
2	国語 2人 国語 1人	算数 3人 算数 1人	国語 1人	2-1 算数	3年 算数
3	算数 3人 算数 1人	※	生単 1人	※	算数 1人 国語 1人
4	国語 2人	4-2 理科	算数 3人 算数 1人	道徳 3人	算数 2人 算数 1人
5	音楽 4人	国語 1人	国語 1人	算数 2人	総合 3人
6		生単 2人	委員 会		総合 3人

17年度 スマイル3時間表（2学期）

	月	火	水	木	金
1	国語 2人 国語 1人	国語 1人	算数 2人	国語 2人 国語 1人	国語 1人
2	国語 1人	国語 2人 国語 1人	国語 2人 国語 1人	算数 1人	算数 1人
3	算数 1人 算数 1人	算数 2人	5-1 家庭	※	国語 2人 国語 1人
4	算数 2人	1-1 算数	国語 1人	5-1 家庭	算数 1人
5	国語 3人	国語 2人	※	国語 2人	算数 1人 算数 1人
6			委 員 会		総合 1人

	はスマイルでの指導の時間
	は交流に付き添う指導の時間
	は通常の学級在籍児童を取り出してスマイル教室で、スマイル担当が個別に指導する時間
	は交流学級以外の通常の学級に支援に入る時間（おでかけで）
※	はスマイルで級外の職員からの指導の時間や空き時間

イ 平成18年度

	スマイル1	スマイル2	スマイル3
児童内訳	・ 6年生4名 ・ 通常の学級6年2名 計6名 (1名1学期の途中, 1名2学期より受け入れ)	・ 5年生5名	・ 1年生3名 ・ 3年生4名 ・ 通常の学級1年2名 計9名 (1年2名2学期受け入れ) (3年1名2学期転入)
担当職員	担任A・介護員A	担任B・介護員B	担任A・教育補助員 2学期より介護員AやBが支援に入る。
スマイル教室のクラス編成の工夫	スマイル1, 2は, 単学年のため, 在籍児童に付き添いながら, 交流学級に支援に入る。1学期の途中から, スマイル1は同学年の通常の学級在籍児童の国語や算数を受け入れスマイル教室で指導。スマイル3は, 1・3年生で構成。国語と算数のみスマイル教室で学習している。途中より人数が増え, 9名となったため, 介護員をスマイル1や2に固定化せず, スマイル3の支援にも入るようにした。		
その他	通常の学級5年生の4名の算数をスマイル2で受け入れることができないため, 校長が極少数指導として1グループを担当。		

18年度 スマイル1 時間表 (2学期)





	月	火	水	木	金
1	国語 2人	国語 3人	国語 2人	2-3 国語	国語 3人
	国語 1人	国語 1人	国語 1人		国語 2人
	国語 1人	国語 1人	国語 1人		国語 1人
2	国語 2人	国語 2人	国語 2人	国語 2人	算数 3人
	国語 1人	国語 1人	国語 1人		算数 1人
	算数 2人	算数 1人	総合 3人		算数 2人
3	算数 2人	算数 1人	総合 3人	算数 2人	3-1 国語
	算数 1人	算数 1人		算数 1人	
	算数 1人	算数 1人		算数 1人	
4	※	算数 1人	算数 2人	作業 3人	国語 2人
			算数 1人		
			算数 1人		
5	6-1 家庭	6-1 家庭	※	2-1 国語	総合 3人
6		※	委員会		総合 3人

18年度 スマイル2 時間表 (2学期)

	月	火	水	木	金
1	算数 4人	生単 4人	社会 2人	生単 3人	国語 4人
2	国語 1人	4-年 算数	国語 3人	※	5-2 図工
3	社会 2人	算数 4人	算数1 人	算数 4人	5-2 家庭
4	国語 3人	5-2 理科	音楽 2人	道徳 3人	5-2理 科
5	5-2 図工	国語 3人	算数 4人	書写 8人	総合 3人
6		生単 3人	委員 会		総合 3人

平成18年度 スマイル3 時間表 (2学期)

	月	火	水	木	金
1	国語 2人	算数 4人	国語 2人	国語 1人	国語 1人
			国語 1人		
			国語 1人		
2	算数 4人	国語 2人	国語 2人	算数 1人	算数 4人
		国語 1人	国語 1人		
		国語 1人	算数 1人		
3	国語 1人	算数 1人	国語 2人	国語 2人	国語 2人
		算数 1人			
		算数 1人			
4	国語 2人	国語 4人	国語 1人	算数 4人	国語 1人
			国語 1人		
			国語 1人		
5	国語 2人	国語 1人	国語 2人	国語 1人	算数 1人
		国語 1人		国語 2人	
		国語 1人		国語 2人	
6		※	委員会		※

	はスマイルでの指導の時間
	は交流に付きそう指導の時間
	は通常の学級在籍児童を取り出してスマイル教室で、スマイル担当が個別に指導する時間
	は交流学級以外の通常の学級に支援に入る時間 (おでかけで)
※	はスマイルで級外の職員からの指導の時間や空き時間

ウ 平成19年度

	スマイル1	スマイル2	スマイル3	スマイル4
児童内訳	・ 6年生6名 ・ 通常の学級6年1名 (2学期より国語受け入れ) 計7名(通常の学級在籍児童の取り出し6年1名途中受け入れ)	・ 4年生4名	・ 2年生5名	・ 1年生5名 (1名8月で転出のため、1年生4名となる。)
担当職員	担任A・介護員A (スマイル4兼務)	担任B(特別支援教育C主任)	担任C・介護員C	担任D・介護員A
スマイル教室のクラス編成の工夫	知的障害の児童が17名、情緒が3名となり、4学級になる。国語・算数の学習支援中心のスマイル2(4年生)を特別支援教育コーディネーター主任が受け持つ。スマイル教室に児童が来ない時間は3・5年生の算数にTTで入る。また、教育相談や発達検査、授業観察などの時間を毎週水曜日の午後に位置づける。スマイル1・2・3は、交流学級・交流学年の支援に入り、通常の学級で支援の必要な児童への支援を行ったり、学年ごとの連携を深めたりする。			
その他	通常の学級の6年生のクラスは、学習の支援を必要とする児童が多いため、教育補助員を6年生の支援として位置づけている。また、算数を担任+級外職員2+教育補助員で指導し、学校全体で6年生を支援する体制づくりを行っている。しかし、1学期の実態から、さらに、算数の厳しい2年生3名の個別指導の必要性が上がってきた。スマイル1での算数の受け入れは厳しいため、1学期より校長が極少人数指導の1グループを持つ。			

19年度 スマイル1 時間表(2学期)

	月	火	水	木	金
1	生単 3人	国語 4人 国語 1人	総合 5人	6-2 学活	生単 3人
2	国語 4人 国語 1人	6-2 理科	6-2 家庭	6-2 理科	算数 5人
3	6-2 理科	6-2 図工	国語 4人 国語 1人	算数 6人	6-2 音楽
4	※	6-2 図工	道徳 6人	国語 4人 国語 1人	6-2 書写
5	算数 6人	算数 5人	※	生単 4人	総合 5人
6		6-2 音楽	委員 会		総合 5人

19年度 スマイル2 時間表(2学期)

	月	火	水	木	金
1	国語 4人	国語 4人	国語 4人	国語 4人	3年 算数
2	3年 算数	算数 4人	5年 算数	算数 スマ イル1 1人	算数 スマ イル1 1人
3	算数 4人	5年 算数	算数 5人	国語 4人	算数 4人
4	※	国語 4人	3年 国語	3年 算数	国語 4人
5	4-2 総合	算数 スマ イル1 1人	教育 相談	※	4-2 総合
6		※	教育 相談		4-2 総合

19年度 スマイル3 時間表 (2学期)

	月	火	水	木	金
1	生単 5人	国語 4人	2-1 音楽 5人	国語 5人	国語 4人
2	算数 2人	2-1 生活	国語 5人	2-1 生活	※
3	算数 2人	算数 2人	算数 5人	算数 5人	2-1 生活
4	国語 5人	国語 2人	2年 体育	2年 体育	算数 5人
5	書写 5人	算数 3人	※	2-1 学活	2年 体育
6		※	委員会		※

19年度スマイル4 時間表 (2学期)

	月	火	水	木	金
1	国語 4人	1-2 生活	国語 4人	道徳 4人	国語 4人
2	1年 体育	1-2 図工	算数 4人	算数 4人	1-2 音楽
3	1-2 生活	1-1 図工	1年 体育	1年 生活	1年 体育
4	算数 4人	国語 4人	学活	1-1 音楽	算数 4人
5	国語 4人	書写 4人	※	国語 4人	国語 4人
6		※	委員会		※

エ 平成17年度・18年度

連絡ボードを使い、だれがどの教室に支援行っているかを把握した。

連絡ボード



オ 平成19年度

4学級となり、スマイルの教室も2階、3階と分かれたため、ボードに毎日書き込むことが大変になった。そこで、本年度はスマイル教室職員と児童の動きがわかる一覧表を作り、それぞれの時間ごとの流れを把握できるようにした。また、この表があることで、時間割の変更の際も、スマイル1へ介護員の応援を要請したり、スマイル2と3の児童が合同で学習したりなどの柔軟な対応をとることができた。

平成19年度																																	
1学期 スマイル日課表 一覧表																																	
上越市立飯小学校																																	
学年	教室	組	氏名	月						火						水						木						金					
				1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1年	スマイル4	1	1年1組担任	国	体	生	算	パワ	生	音	図	国	書	国	算	体	学	道	国	生	音	国	国	図	体	算	国						
			児童	単	体	生	算	単	生	音	図	国	書	単	算	体	学	道	国	生	音	音	4	国	図	体	算	単					
			児童	単	体	生	算	単	生	音	図	国	書	単	算	体	学	道	国	生	音	音	4	国	図	体	算	単					
			児童	単	体	生	算	単	生	音	図	国	書	単	算	体	学	道	国	生	音	音	4	国	図	体	算	単					
			児童	単	体	生	算	単	生	音	図	国	書	単	算	体	学	道	国	生	音	音	4	国	図	体	算	単					
	スマイル4	2	1年2組担任	国	体	生	算	パワ	生	図	音	国	書	国	算	体	学	委	道	国	生	図	国	国	音	体	算	国					
			児童	単	体	単	算	単	単	図	単	国	単	単	算	体	単	単	単	単	国	生	単	音	4	単	単	体	算	単			
			児童	単	体	生	算	単	生	図	音	国	単	単	算	体	単	単	単	単	単	国	生	図	音	4	単	音	体	算	単		
			児童	単	体	生	算	単	生	図	音	国	単	単	算	体	単	単	単	単	単	単	国	生	図	音	4	単	音	体	算	単	
			児童	単	体	生	算	単	生	図	音	国	単	単	算	体	単	単	単	単	単	単	単	国	生	図	音	4	単	音	体	算	単
スマイル4	3	スマイル4担任	単	体	単	算	単	単	図	単	国	書	国	算	体	単	委	単	単	単	単	単	単	単	単	単	単	単	単				
		介護員1	単	体	生	算	単	生	音	音	国	単	単	算	体	単	単	単	単	単	単	単	単	単	単	単	単	単	単	単	単		
		介護員2	単	国	入	生	算	単	生	理	6	図	国	単	体	6	単	算	国	入	学	委	道	国	算	1	音	音	4	単	音	算	単
		児童	単	音	算	国	書	国	生	図	図	算	音	国	算	体	委	国	生	算	体	学	国	道	生	国	体						
		児童	単	音	算	国	書	国	生	図	図	算	音	国	算	体	委	国	生	算	体	学	国	道	生	国	体						
2年	スマイル3	1	2年1組担任	国	音	算	国	書	国	生	図	図	算	音	国	算	体	委	国	生	算	体	学	国	道	生	国	体					
			児童	単	音	算	国	書	国	生	図	図	算	音	国	算	体	委	国	生	算	体	学	国	道	生	国	体					
			児童	単	音	算	国	書	国	生	図	図	算	音	国	算	体	委	国	生	算	体	学	国	道	生	国	体					
			児童	単	音	算	国	書	国	生	図	図	算	音	国	算	体	委	国	生	算	体	学	国	道	生	国	体					
			児童	単	音	算	国	書	国	生	図	図	算	音	国	算	体	委	国	生	算	体	学	国	道	生	国	体					
	スマイル3	3	2年3組担任	国	算	図	図	国	国	生	算	国	音	学	国	算	体	委	国	生	算	体	音	国	道	生	書	体					
			児童	単	算	図	図	国	国	生	算	国	音	学	国	算	体	委	国	生	算	体	音	国	道	生	書	体					
			児童	単	算	図	図	国	国	生	算	国	音	学	国	算	体	委	国	生	算	体	音	国	道	生	書	体					
			児童	単	算	図	図	国	国	生	算	国	音	学	国	算	体	委	国	生	算	体	音	国	道	生	書	体					
			児童	単	算	図	図	国	国	生	算	国	音	学	国	算	体	委	国	生	算	体	音	国	道	生	書	体					
スマイル2	4	4年1組担任	国	理	算	音	総	国	算	書	社	体	図	国	音	算	社	学	委	社	道	国	理	体	理	体	算	国	総	総			
		児童	単	理	算	音	総	単	算	書	社	体	図	単	音	算	社	学	委	社	道	国	理	体	理	体	算	国	総	総			
		児童	単	理	算	音	総	単	算	書	社	体	図	単	音	算	社	学	委	社	道	国	理	体	理	体	算	国	総	総			
		児童	単	理	算	音	総	単	算	書	社	体	図	単	音	算	社	学	委	社	道	国	理	体	理	体	算	国	総	総			
		児童	単	理	算	音	総	単	算	書	社	体	図	単	音	算	社	学	委	社	道	国	理	体	理	体	算	国	総	総			
6年	スマイル1	1	6年1組担任	社	国	家	体	算	国	総	書	理	算	体	学	図	国	理	体	委	道	音	算	国	社	社	算	家	理	総	総		
			児童	単	国	家	体	算	単	算	書	理	算	体	学	図	国	理	体	委	道	音	算	国	社	社	算	家	理	総	総		
			教育補助員	社	国	家	体	算	国	総	家	理	算	単	家	国	理	体	委	道	音	算	国	社	社	算	家	理	総				
			児童	単	国	家	体	算	単	算	書	理	算	体	学	図	国	理	体	委	道	音	算	国	社	社	算	家	理	総			
			児童	単	国	家	体	算	単	算	書	理	算	体	学	図	国	理	体	委	道	音	算	国	社	社	算	家	理	総			
	スマイル1	2	6年2組担任	社	国	理	体	算	国	理	家	道	算	体	総	家	国	図	体	委	学	理	算	国	社	社	算	音	書	総	総		
			児童	単	国	理	体	算	単	理	家	道	算	体	総	家	国	図	体	委	学	理	算	国	社	社	算	音	書	総	総		
			児童	単	国	理	体	算	単	理	家	道	算	体	総	家	国	図	体	委	学	理	算	国	単	単	算	音	書	総	総		
			児童	単	国	理	体	算	単	理	家	道	算	体	総	家	国	図	体	委	学	理	算	国	単	単	算	音	書	総	総		
			児童	単	国	理	体	算	単	理	家	道	算	体	総	家	国	図	体	委	学	理	算	国	単	単	算	音	書	総	総		
スマイル1担任	単	国	理	算	単	理	家	道	算	体	総	家	国	図	体	委	学	理	算	国	単	単	算	音	書	総	総						

黄色・・・スマイル教室 水色・・・交流学級に付き添い支援
 黄緑・・・内容により交流学級かスマイル教室で行う ピンク・・・他のスマイル教室支援
 オレンジ・・・在籍児童のいない通常学級への支援

(6) 交流及び共同学習の取組

① 17年度

ア 通常の学級の子どもに対して、スマイル教室の説明

- ・スマイル教室やスマイル教室で学習する児童の偏見をなくしていくために、下記の活動を行い、スマイル教室や児童の理解を深めた。

4月	2年生には学級ごとに、3年生以上では、学年合同でスマイル教室やスマイル教室児童についての説明を行う。(前述)
10月	文化祭で「カフェいい(喫茶店)」を開店：全校児童・地域の方との交流
1月	スマイル郵便局：全校児童へ郵便局員サポーターの募集
2月	劇「かっぱわくわく」発表
月1回	スマイル教室で遊ぼうデーの実施
通年の2時間目の休み 時間と昼休み	スマイル教室の開放

イ 文化祭での「カフェいい」

- ・レジやウェイターのお手伝いとして、通常の学級の児童からサポーターを募り、一緒に活動した。地域の方や全校の児童、保護者が大勢足を運んで下さり、用意したお菓子と飲み物の100セットが予定の時間前に早々と完売した。
- ・スマイル教室で使用している教材を展示した。スマイル教室をたくさんの地域の方や保護者の方が見て行かれた。



ウ 「カフェいい」の売上金で3種類のゲームを購入

- ・スマイル在籍のT児は、昨年度、交流学級で孤立しがちであった。しかし、交流学級の児童が遊びに来るようになり、一緒に遊ぶ姿が見られ、交流学級での孤立傾向が改善された。



エ スマイル教室での遊ぼうデー

- ・スマイル教室で学習する児童がゲームの内容を考え、全校児童に対して、一緒に遊ぼうと校内放送で呼びかけた。
- ・フルーツバスケットやハンカチ落としなど、低学年の児童も参加しやすいゲームを考えたり、国語の学習で作った昆虫クイズを発表したりした。80名の児童が参加し、楽しい一時を過ごした。



<昆虫の保護色クイズの場面>

オ「スマイル郵便局」開局と大縄なわとび大会

2月の学校生活目標「もっとなかよくなるう」と関連させ、「スマイル郵便局」を開局し、「大縄なわとび大会」を行った。

- ・「スマイル郵便局」・・・スマイル郵便局は全校のみんなの心を届ける郵便局にお世話になった人への感謝の気持ちや、友達へのこれからもよろしくの気持ちを込めて、全校ではがきのやりとりを行った。その際、はがきの販売や集配、配達等の作業をスマイル教室の児童が担当し、全校児童とかかわる場面を意図的に設定することによって、スマイル教室への理解と交流を深めた。また、はがきの集配、販売、消印、区分け、各クラスへの配達の仕事、4～6年生のサポーターとともにいった。



<窓口>



<消印>



<配達>

- ・大縄大会（体育委員会主催）・・・学級での道徳的指導を重視

カ 成果と児童の変容

- ・学習の一環として、学活ではがきを出す意味等を取り上げるクラスもあった。お世話になった人や友達にはがきを出し、もらった人は返事を出すなど、はがきでの交流が深まった。あたたかいメッセージが飛び交った。
- ・遊びを通して仲の良くなった交流学級の児童が進んで手伝いに来てくれるようになった。また、スマイル郵便局の活動を一緒に楽しむことで、さらに、交流学級の児童との仲が深まっている。（35名ほどのサポーターと一緒に活動）
- ・スマイル郵便局は生活単元学習として行っているが、全校の児童に参加してもらうことで、

スマイル教室での学習やスマイル教室に対する理解が深まった。

- ・今まで大縄となると、一歩引いてしまうスマイル在籍のM児とI児は、スマイルでの練習とクラスでの練習の組み合わせによって、次第に参加意欲を高めた。さらに、クラスの友達が手をつないで、一緒に入ってくれたり、「1, 2の3で」などと掛け声をかけてくれたり、背中を軽く押してくれたりした。その結果、大縄跳び大会当日も一緒に参加した。その後、M児は、昼休みにクラスの友達を自分から遊びに誘いにいく場面が見られた。

キ 交流学級担任との連携

1時間目、スマイルに出かける時、みんなの前で「行ってきます」という場の設定

<児童の変容>

- ・スマイル在籍N児は人前で話すことが苦手だったが、徐々に大きな声で「行ってきます」と言えるようになり、交流学級での係からの連絡等の時も、友達の前で話せるようになってきた。
- ・また、教務室にも寄り、先生方にあいさつを自分からできるようになった。

朝から交流学級でスタートすることについて

<児童の変容>

- ・スマイル在籍M児はほとんどをスマイルで過ごしている。16年度までは、交流学級で行う図工や体育を渋る傾向にあった。しかし、17年度は抵抗を示すことが徐々に無くなって行き、移動もスムーズになった。「朝の会、帰りの会を交流学級で過ごす」、「ランドセルは交流学級のロッカーに入れる」という体制が本人の意識を変えたのではないかと思われる。

スマイル在籍児童が国語の時間に作った昆虫の保護色クイズと、4年生が国語の時間に作った言葉遊びクイズを、まとめとして発表しあう時間を設定

<児童の変容>

- ・交流学級児童もスマイルの児童の作ったクイズに夢中になって楽しんだ。
- ・スマイル在籍のT児・N児にとっては、人前でわかりやすく伝えるためのクイズの出し方や、大勢の前での写真の提示の仕方を学ぶよい機会となった。
- ・朝の会・帰りの会を交流学級で行うことにより、交流学級担任にとって、スマイル在籍児童も「自分のクラスの一員」としての意識が高まってきた。



- ・特別支援学級の弾力運用をスムーズに進めていくためには、スマイル教室やスマイルでの学習を理解してもらうことが大事であると実感した1年であった。

② 平成18年度

4月	<p>個別の学習支援シート一覧表の作成と交流学級担任との打ち合わせ</p> <p>・新学期初めに個々の学習支援シート一覧表を作成し、交流学級担任・交流学年担任と打ち合わせを行う。個々の交流学級でのおおまかな学習の目標、配慮してほしいこと、テスト等について記載 <様式19年度のところに記載></p>
4～5月	<p>スマイル教室の説明</p> <p>○事前アンケートに基づいた説明</p> <p>17年度は、スマイル教室についての説明を、教師がやや一方的に説明した傾向が強かった。スマイル教室をより正しく、より深く理解してもらうために、説明の工夫や改善を図る必要があると考えた。そこで、アンケート調査によってスマイル教室のイメージ等を把握し、その資料を使って説明した。</p> <p>○スマイル教室で勉強している児童の思いや願いを伝える場の設定</p> <p>スマイル教室で学習している児童を、交流学級の児童がクラスの仲間として意識し、より認め支えあえるようにするため、スマイル教室でがんばっていること・うれしかったこと・困っていること・お願いしたいこと等をスマイル教室で勉強している児童が交流学級の児童に伝える場を設定した。また、障害のある児童に対しての差別的な行為が見られるため、児童の実態に応じて保護者と相談し、障害をもって生まれたことや支えて欲しい面、その子の学習について伝え理解を深めた。</p>
10月	文化祭で「カフェいい（喫茶店）」を開店 全校児童・地域の方との交流
1月	スマイル郵便局 全校児童へ郵便局員サポーターの募集
2月	学級対抗大縄なわとび大会 ～交流学級担任との連携～ スマイル教室でも練習。支援の仕方を交流学級担任が児童に伝える。
通年の昼休み	スマイル教室の開放

ア 交流及び共同学習を進めている中で発生した差別問題

秋、交流学級において、特別支援学級に在籍する児童に対しての差別的な言動が発生した。具体的には「給食時、くじ引きで食べる席を決めるお楽しみ給食をすることとなった。ある児童が、特別支援学級のA児の席札を引き、「座りたくない」という発言をした。」という内容であった。

イ 発生した事実に対する対応

差別をした該当児童への対応として、学級担任がなぜそのようなことをしたのか、本人に理由を聞き事実を確認した。また、それが差別行為であることを話し厳しく指導した。

さらに、周りの児童からも差別的な行為が伺えたため、担任とスマイル教室担当で学級指導をすることにした。具体的な内容は、差別を受けた児童の保護者に事実を説明、学級で差別問題に

ついて考える授業を取り上げることに理解を求めた。

- ・心のプロジェクトで、授業を構想する。
- ・学級担任とスマイル教室担当とが連携して授業を行う。
- ・学級担任・・・差別的行為は絶対に許されないこと
自分の〇〇さんへの関わり方を振り返らせる。
- ・スマイル担当・・・今までの悲しかった事実
保護者の気持ち
〇〇さんへの関わり方
- ・授業の様子、児童の感想を保護者に伝える
全校への対応としては、事実発生後、全校朝会にて校長が、「障害児を支える温かなクラス」
(資料 校長の啓発のところで掲載)について資料に基づき話をした。
- ・学級担任は校長の話を取り上げ、学級指導をする。

指導後の様子としては、声をかけたり、自分に何ができるかを考えたりして行動する児童が増え、いろいろな場で、自然とA児に声をかける姿が見られる。(あいさつ、体育の場での誘い、お楽しみ給食の席を教える、学級対抗大縄なわとび大会での支援、運動会等)

また、A児が11月に骨折し、1ヶ月ほど、車いすでの生活を送った。そんな中、「大丈夫?」と声をかけたり、給食を席まで運んだり、休み時間にトランプ等で一緒に遊んだりする姿が見られた。見つめ直す機会を設けたことが、一人一人の態度の変化になって表れた。関わりが増える中で、周囲の児童もA児への声のかけ方や関わり方がわかってきている。A児にとっても、友達の名前を覚えたり、周りを受け入れたりするよい機会となった。

ウ この問題を通して見えてきたもの

この問題におつから、関わり場面を多く作っていかねば、周囲も本人も変わっていかないのだということを学んだ。このクラスでは、帰りの会に「友達のよいところ発表」をしている。A児は、自分でそれをうまく伝えることはできない。スマイル教室担当が関わりの中でうれしかった場面を代弁し、通常の学級の児童に伝えることで、思いやり等の姿を認め意味付けしている。

また、A児の課題としては、周りの児童が優しく声をかけても、受け入れない頑固さをもっている場面もあった。スマイル教室の友達には自分から寄っていくが、交流学級の児童の友達への意識が薄いことも感じていた。そこで、i pod等やカードを活用し、交流学級の友達の名前や縦割り班の友達の名前を覚える学習も取り入れた。その結果、「自分から〇〇さんおはよう」と名前を呼んで挨拶したり、廊下で会うと、自分から声をかけたりするようになった。周りに向ける視野も広がってきた。19年度現在、友達の声かけや友達の動きを見て行動することができるようになっており、教室移動や交流学級での学習の際の教師の支援は、昨年と比べ、大幅に減少している。

③ 平成19年度

スマイル教室と交流学年の教室場所を近くに～スムーズな移動・積極的なかわり～

4月	個別の学習支援シート一覧表の作成と交流学級担任との打ち合わせ（次ページ参照） ※通知票の評定についての明記を付け加える。
4～5月	スマイル教室の説明 ○低学年・・・「十人十色なカエルの子」の本を元にしながら紙芝居をし、理解を図る ↓ 交流学年の担任より、「スマイル教室の理解ということを見せていただいたかえる君の紙芝居を通して、『あ、ほく〇〇君だ』と、自分は〇〇タイプかを考えたり、分析したりすることができるようになった。」 ○高学年・・・18年度同様事前にアンケートをとり、アンケートをもとに説明を進める。18年度の授業後の感想と19年度の授業後の感想を比較してみると、より自分のこととして受け止め、思いや感じていることを書いている児童が増えた。また、スマイル教室で学習する児童への関わりが増えていることがわかる。
8月	「交流及び共同学習」の実際について、全職員にアンケート実施 ・1学期の変容の見られている場面について ・意見等
11月	文化祭で「カフェスマイル（喫茶店）」を開店 全校児童・地域の方との交流
12月	「交流及び共同学習」の実際について事例紹介」（予定） ・具体的な実践場面、通常の学級児童やスマイル在籍児童が、交流及び共同学習を進めていく上で変容の見られている具体的事例を紹介し合う。
1月	スマイル郵便局 全校児童へ郵便局員サポーターの募集（予定）
2月	学級対抗大縄大会 ～交流学級担任との連携～（予定）
行事などの前後や必要に応じて	・交流学級や学年の児童にスマイル教室児童への支援の仕方や親からの感想の手紙を伝える。 ・お互いのかかわりや支援について、認め、価値づける。
通年の昼休み	スマイル教室の開放

	交流学級	支援に入る	スマイル	テストの実施	○どのように(内容)	・配慮すること
国語			○			
算数			○			
社会	◎	○教育補助員		○		
理科	◎	○		○		
音楽	○	○		○		
図工	○	○		○		
保健体育	◎	○教育補助員		○		
家庭科	◎	技術の伴うものは支援		○		
総合	○	○		○		
生活単元学習				○		
学活	○	学習内容により支援に入る				
道徳				○		
朝の会・帰りの会	○					
給食	○					

◎は通知票の評定も出して欲しい教科

〈配慮してほしいこと〉

登校	
下校	
学級の係	
座席	
友人関係	
身体面	
家庭との連携	

(7) 校内研修

① 平成17年度

7月, 12月	○通常の学級における特別な支援を必要とする児童に対しての授業研究の提案（全職員参加） ・担任と特別支援教育担当者の連携による指導案づくり・特別な支援を必要とする児童への支援方法の提案・TTによる入り方の提案
夏休み	○個別の指導計画伝達講習：一人の児童をモデルに挙げ、個別の指導計画の目標部分を2グループに分かれ個別の指導計画を作成
1月	○有効だった支援策の情報交換会：各学級で行っている支援や配慮を、グループごとにKJ法で整理し、その後、グループごとに代表的な効果のあった実践のエピソードを発表し合う。飯小学校のユニバーサルデザインとして3学期の指導に生かす。
2月	○大学との連携で進めた児童の実践例紹介

ア 通常の学級における特別な支援を必要とする児童に対しての授業研究の提案

〈特別支援教育担当とTTで進める授業実践例1〉 3年国語「道案内」


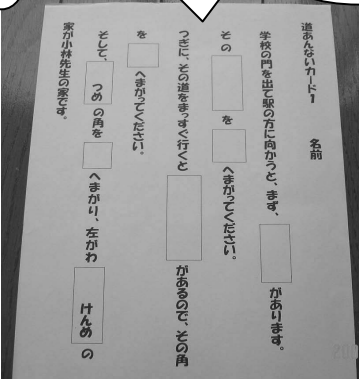

最初全体で道案内のポイントを確認する。自信のない児童には、指人形君、穴埋めのプリント、黒板の前に貼ってある、案内の仕方例を見てもよい支援を行う。特別な支援を必要とする児童を特別支援教育担当が支援した。

前回行った道案内の例を提示

道案内をするポイントを視覚で提示

個別の実態に応じた穴うめ式シナリオの作成。

地図上で、左右をとらえるのが苦手な児童のための鉛筆人形君。初めは全員が興味を持って使っていたが、理解できる児童は授業を重ねることに使わなくなる。

<特別支援教育担当者とのTTで進める授業実践例2>

2年算数「何算になるかな」

つまずいている児童へ、特別支援教育担当者が支援に入る。

担任が机間巡視をして児童の実態を把握する。

個別対応における視覚的
手がかりの提示



イ 有効だった支援策情報交換会の様子



② 平成18年度

夏休み	○個別の指導計画伝達講習，個別の指導計画作り
11月	○通常の学級で特別な支援を必要とする児童に配慮した授業の提案，5年2組での国語の授業提案 ○特別な支援を必要とする児童への手だてが5年1組のクラスでも効果があるかを実践・検証。
冬休み	○ユニバーサルデザインを生かした個別の指導計画の見直し・修正（後述参照）
2月	○大学との連携で進めた児童の実践例紹介
3月	○ユニバーサルデザインの検証：17年度の実践やエピソードについて全職員で記入

③ 平成19年度

5月	校内の研究テーマ「一人一人のかがやきづくり」を目指した授業研究の提案
6月	市内の通級指導教室の教諭2名によるソーシャルスキル出前授業の参観 ○年○組の児童をモデルに →情報の共有化 特別支援教育便りに(後述参照)
夏休み	①ユニバーサルデザインを生かした個別の指導計画の作成 ②学級経営計画の情報交換会（低・中・高学年部に分かれて） ・取り組んだ内容，それによる児童の変容や悩み等の紹介・意見交換 ③子どもを語る会 ・特別な支援を必要とする児童を含めた気になる児童について，取り組んでいること，手だてが有効だった実践例の紹介 ④校内研修レポート 「一人一人のかがやきづくりを目指した実践例の紹介」
2学期以降	一人一人のかがやきづくりをめざした授業改善の提案 ・特別支援教育担当者との連携による通常の学級の授業提案
冬休み（予定）	①個別の指導計画の見直し・修正 ②児童を語る会の実施，研修レポートの紹介
3月	個別の指導計画評価

④ 3年間の研修の成果と課題

ア 成果

お互いの実践を見たり聞いたりする研修を重ねることで，職員の「よりわかりやすい授業の工夫」や「特別な支援を必要とする児童への支援の工夫や配慮」が高まり，職員の指導・支援技術のアップにつながっている。特に，視覚的な指示，端的な指示，個別の声かけ，ほめる等は，どの児童にも使える有効な支援として，日々の授業の中で心がけている。

また，職員が障害の理解や障害に応じた指導支援を行う力量をつけ，通常学級の中で実践することにより，子どもたちが落ち着いてきている。

イ 課題

17年度，18年度の校内研修のテーマは，表現力の育成「伝え合う」であった。表現力の育成に関する授業研究と特別支援教育の推進がやや2つの柱で進められていく感じもあった。そこで，19年度考え方を整理し，「一人一人のかがやきづくりをめざした授業改善」をテーマに絞り，校内研修を進めていくことを確認した。特別支援教育の対象となる児童に限定することなく，430名全員がかがやけるよう，授業改善や校内研修を進めていく方向で現在進んでいる。特に，特別支援学級担任が通常の学級担任の指導案検討会に参加したり，TT等で授業提案をしたりすることで，特別な支援を必要とする児童への配慮の仕方も学ぶ研修にしていきたいと考えている。

本校の現在の様子から，学年が上がるにつれ，児童は落ち着いてきているものの学習面で厳しくなっている児童も多い。また，漢字がなかなか覚えられない児童に対しての支援の仕方はどうあるべきか等を悩む現実もある。低学年の早いうちからの見取りと丁寧な指導の積み重ね，

早いうちからの家庭との連携や個別支援も今後視野に入れて取り組む必要を感じる。

また、どの児童にも配慮した授業改善の積み重ねと、事例検討会や支援方法の情報交換会、等、直接他の職員の話の聞いたり、意見を出し合ったりする身近な研修の場が大事であることを実感している。

(8) 支援のユニバーサルデザイン

① 支援のユニバーサルデザイン化

平成17年度の冬、手だての工夫をKJ法で分類したり、有効だった支援策をお互いに情報交換したりして、共有し合う校内研修を行った。(支援策を集約したものを飯小学校のユニバーサルデザインと呼んでいる。次ページ参照)職員はお互いの実践を聞き、3学期からの指導のヒントを得た。また、これらの支援策をパソコン上で必要な時に見られるようにしてほしいとの要望が担任からあがった。

そこで、18年度は、「支援策がパソコン上で見ることができる」「LD・ADHD・高機能自閉傾向等、各発達障害の顕著な言動を拾い出し、支援策がリンクされるようにする」という2点からユニバーサルデザインを改善した。板書、ノート等、職員の指導技術の観点から、支援策へリンクできるようにも工夫した。デジタルコンテンツや教材の写真などの項目も設けた。

活用状況としては、個別の指導計画作成時にヒントとして見たり、授業の構成を考える際に、デジタルコンテンツを開いて参考にしたりすることが多かったようである。

② 平成19年度の改善

飯小のユニバーサルデザインの支援をもう少し整理し、上手に活用していける方法はないだろうか、支援を行った際のエピソードなどを記入出来るようにしたいがどうしたらよいだろうかなどを上越市の情報指導員に相談したところ、これから上越市で一斉に活用していく「スクールオフィス」(グループウェア)にうまく反映させていこうという意見をいただいた。

夏休み前までに飯小ユニバーサルデザイン支援策を「学習、全身運動・手指の操作、生活、対人関係、学級経営上のヒント、家庭との連携」の領域に分類したり、ユニバーサルの支援を目標に置き換えたりして作業を行い、職員に活用してもらった。それが、次に示す飯小学校ユニバーサルデザインである。

平成 18 年度飯小学校ユニバーサルデザイン INDEX

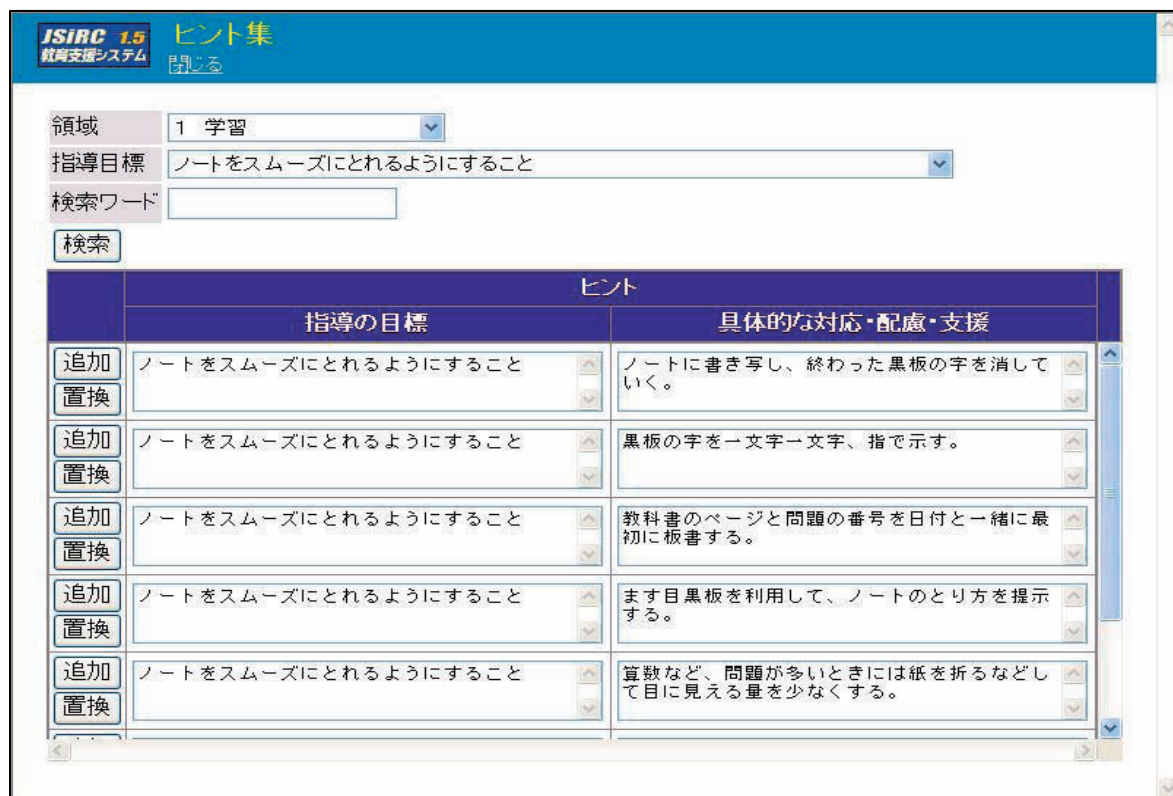
高機能自閉傾向支援の手だて	ADHD 傾向支援の手だて	LD 傾向支援の手だて
<p>こだわりがある ルールの理解がむずかしい パニックを起こす 会話が発展しない 関係のない発言をする 言葉の意味理解が困難 好きなことに夢中になり授業に参加できない 集団の中に入れない 聴覚・触覚・味覚が過敏 予定の変更に対応できない 離席</p>	<p>かんしゃくを起こす じゃまをする 作業や課題を最後まで仕上げられない 指示に従えない 出し抜けに答える 整理整頓ができない 注意の集中ができない 不器用 不注意な間違いが多い 忘れっぽい忘れ物が多い 離席</p>	<p>位置や空間の把握が苦手 音読が苦手 計算が苦手 言いたいことをうまく説明できない 作文が苦手 集中して聞けない 書くことが苦手 図形問題が苦手 数の概念が苦手 体の動きがぎこちない 読解が苦手 文章の内容理解が難しい 文章題が苦手 忘れっぽい 話の内容が理解できない</p>
<h2>場面別の手だて</h2>		
<p>家庭との連携 見通しを持たせる 員の連携 発問の工夫 ルール 消えないヒント</p>	<p>休み時間 活躍の場 時間の確保 学習環境 授業の組立 ノート</p>	<p>座席 授業中のプラスの声がけ 個への支援 指示語の確認 友人関係 職 学級のル</p>
<h2>教科の支援</h2>		
<p>国語</p>	<p>算数</p>	<p>理科</p>
<p>社会</p>	<p>音楽</p>	<p>体育</p>
<p>家庭</p>	<p>保健</p>	<p>教材</p>
<p>デジタルコンテンツ</p>		<p>教材写真集</p>

*① 個別の指導計画の目標の「ヒント」をクリックする

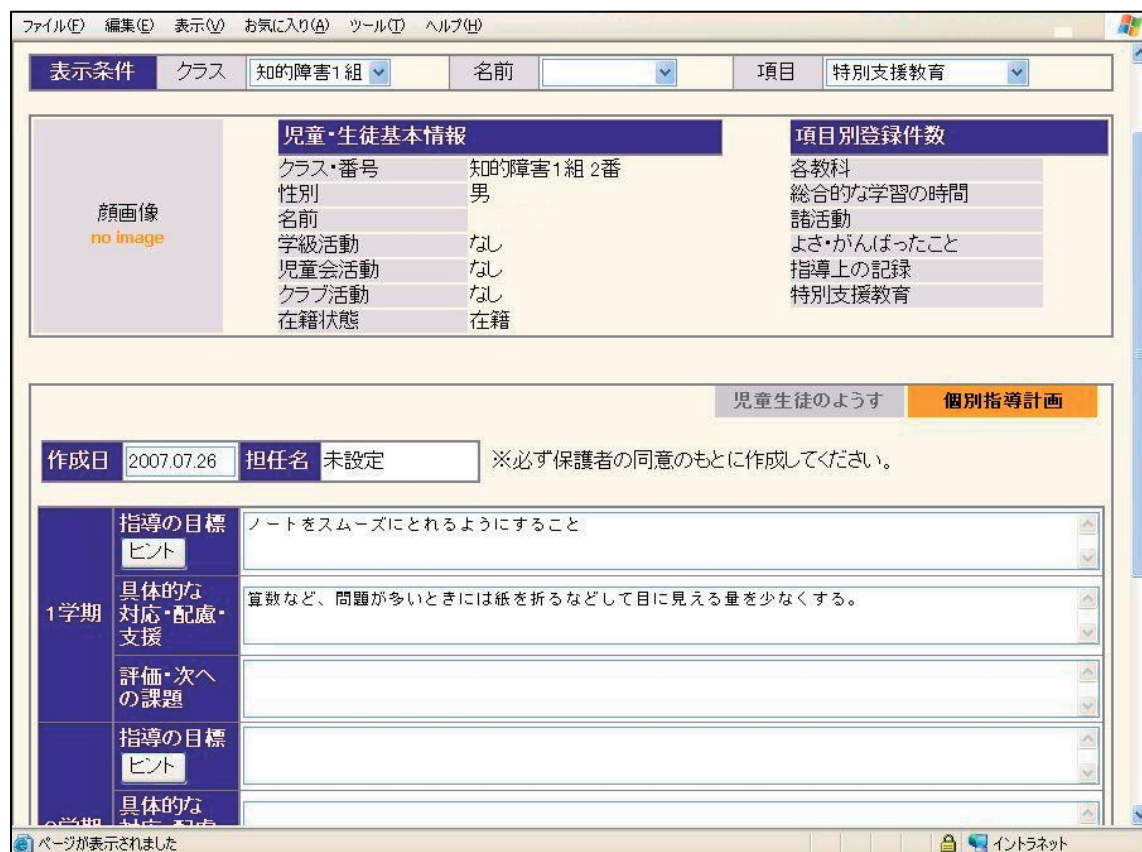
*② 目標の領域が分類されているので該当のところをクリックする（今までのLD・ADHD・高機能自閉傾向に分けていた分類を7つに分類整理した）

*③ 該当目標をクリックする（飯小 schools で挙がった支援を目標に書き替えた）（一部、現在行っている日野市のものも入っている）

*④ 飯小学校であがったユニバーサルデザインの支援策が出てくる



*⑤ 「追加」というボタンを押すと目標と支援のところに反映される。



あとは、児童の実態に応じて、もう少し詳しく修正する。

その他、スクールオフィスに「掲示板」という欄がある。提出期限やお知らせなどを書き込んだり、見たり、返信するなどして常時活用しているものである。その掲示板を現在は分類し、「学習コンテンツ」「ユニバーサルデザイン」等の項目も付け加えた。その都度、職員が有効だった学習コンテンツやユニバーサルデザインについてエピソードを加筆したり、返信できるようにしたりしている。

(9) 個別の指導計画作成

① 平成 17・18年度

- ・上越市から出された個別の指導計画の様式に基づいて作成。
- ・個別の指導計画の作成については、上越市の研修を受けた特別支援教育コーディネーターが夏の研修で全職員に伝達講習を行い、その後学級担任が作成している。
- ・夏休みに作成、冬休みに目標や手だての評価と見直しを行っている。作成の時間を校内研修に位置づけ、その時間に、特別支援教育コーディネーター（特学担当）3名が、マトリックス表で分担した学年の相談やアドバイス等を行っている。
- ・作成対象児童は、上越市のスクリーニングでポイントを超えた児童、または、超えていないが非常にポイントが高く担任が気になっている児童である。ただし、学級によっては人数にかたよりがあるため、該当のない学級でも、クラスの中で配慮が必要だと判断した児童を対象に作成している。手順の概要は以下の通りである。
 - ・上越市のチェックリストでチェックをする。
 - ・チェックリストで①・②にチェックのついたところを個別の指導計画の「様式1」の実態欄に書き込む。その他、必要な事項を書き込む。
 - ・個別の指導計画の「様式2」の目標・手だてを書き込む。

※ 手だてを考える際に、飯小学校のユニバーサルデザインをヒントにしながら書き込む。

児童の学習と行動のチェックリスト（3年から6年用）

個別の指導計画を作成するためのチェックリストです。当てはまる項目をチェックしてください。

各観点にある内容の達成度を以下の目安でチェックしてください。
 ④ = 80%以上 ③ = 80-50% ② = 50-20% ① = 20%以下
 なお、50%以下の達成度の場合、支援の対象と考えられます。
 また、80-50%の達成度の場合、支援の対象とするかを検討する項目となると考えられます。

児童氏名		第 年 評価者				
(1) 読む	ア	拗音、長音を一音として平仮名が間違いなくすらすらと読める。	④	③	②	①
	イ	片仮名が間違いなく、すらすらと読める。	④	③	②	①
	ウ	既習の漢字が読める。	④	③	②	①
	エ	単語がまとまりとしてすらすら読める。	④	③	②	①
	オ	文章の読み飛ばしや読み違いがなく音読することができる。	④	③	②	①
	カ	文章の意味が正しく理解できる。	④	③	②	①
(2) 書く	ア	言われた短文の中で、平仮名や片仮名が書ける。	④	③	②	①
	イ	既習の漢字がほとんど書ける。	④	③	②	①
	ウ	文章を正しく書ける（助詞の表記や拗音、促音の表記を含む）。	④	③	②	①
	エ	板書事項を正確に、かつ時間内に書き写すことができる。	④	③	②	①
	オ	正しい筆順で書ける。	④	③	②	①
	カ	感じたことや考えたことが書ける。	④	③	②	①
(3) 聞く	ア	個別に出された口頭の指示を聞いて行動できる。	④	③	②	①
	イ	一斉の指示を聞いて行動することができる。	④	③	②	①
	ウ	学級やグループ学習での話し合いを聞いて理解することができる。	④	③	②	①
(4) 話す	ア	自分の意思を教師に伝えることができる。	④	③	②	①
	イ	経験したことを順序よく話すことができる。	④	③	②	①
	ウ	スムーズに話すことができる。	④	③	②	①

(5) 計算	ア	基本的な数概念が身についている（位取り、数の大小、分数、小数など）。	④	③	②	①
	イ	掛け算九九を使って計算することができる。	④	③	②	①
	ウ	時間、重さ、かさ、広さがわかる。	④	③	②	①
	エ	単位換算ができる。	④	③	②	①
(6) 推論	ア	文章を読んで問題が解ける。	④	③	②	①
	イ	物語の登場人物の心情や気持ちを想像して理解できる。	④	③	②	①
	ウ	結果を予測した行動ができる。	④	③	②	①
(7) 粗大運動	ア	縄跳びやキャッチボールができる。	④	③	②	①
	イ	マット運動が（前転、後転程度）できる。	④	③	②	①
	ウ	全力疾走が（50メートル程度）できる。	④	③	②	①
	エ	鉄棒で懸垂が（腕を曲げることができればよい）できる。	④	③	②	①
	オ	平均台をわたることができる。	④	③	②	①
(8) 微細運動	ア	定規で線を引いたり図形を描くことができる。	④	③	②	①
	イ	コンパスや分度器などを使うことができる。	④	③	②	①
	イ	折り紙を折ることが（角を合わせるこが）できる。	④	③	②	①
	ウ	はさみで正確に切り抜きができる（丸、三角程度）。	④	③	②	①
	エ	粘土で形を作ることができる（団子、へび程度）。	④	③	②	①
	オ	箸で物（豆や豆腐）をつまむことができる。	④	③	②	①
	カ	蝶結びができる。	④	③	②	①
	キ	楽器（リコーダーなど）の操作ができる。	④	③	②	①
(9) 注意	ク	簡単なリズム打ちができる。	④	③	②	①
	ア	作品を最後まで仕上げることができる。	④	③	②	①
	イ	机の中の整理整頓ができる。	④	③	②	①
	ウ	細かな点に注意して行動ができる。（小さなミスがないか）	④	③	②	①
	エ	持ち物を紛失したりせずに管理ができる。	④	③	②	①
	オ	他のことに気をとられずに集中ができる。	④	③	②	①
	カ	人の話を落ち着いて聞くことができる。	④	③	②	①
(10) 多動	キ	毎日の決まった仕事ができる。（係り仕事を忘れず）	④	③	②	①
	ア	授業中席について座ることができる。	④	③	②	①
	イ	落ち着いて行動することができる。（そわそわしない）	④	③	②	①
	ウ	一定時間身体を静止することができる。（10秒程度）	④	③	②	①
	エ	教室から飛び出さずに我慢ができる。	④	③	②	①
	オ	手いたずら等をしないで過ごすことができる。	④	③	②	①
カ	私語をせず人の話を聞くことができる。	④	③	②	①	

(11) 衝動性	ア	順番を待つことができる。	④	③	②	①
	イ	ルールを守って行動することができる。	④	③	②	①
	ウ	自己主張を我慢して抑えることができる。	④	③	②	①
	エ	話の途中で割り込んだりせずに、最後まで人の話を聞いていることができる。	④	③	②	①
	オ	不満な場面で感情を抑えて行動することができる。	④	③	②	①
(12) 感情のコントロール	ア	予定を変更しても順応した行動ができる。	④	③	②	①
	イ	新しい場所でも落ち着いて行動ができる。	④	③	②	①
	ウ	パニックを起こさず感情を抑えることができる。	④	③	②	①
	エ	何かに固執しないで行動することができる。	④	③	②	①
	オ	状況や相手の気持ちを理解することができる。	④	③	②	①
(13) 社会性	ア	決まりを守った行動がとれる。	④	③	②	①
	イ	皆と一緒に行動（集団行動）がとれる。	④	③	②	①
	ウ	友達と協力した班行動がとれる。	④	③	②	①
	エ	友達と一緒に遊ぶことができる。	④	③	②	①
	オ	あいさつや返事ができる。	④	③	②	①
	カ	場所をわきまえた行動がとれる。	④	③	②	①
	キ	相手に合わせた言葉遣いができる。	④	③	②	①
	ク	友だちと会話を続けることができる。	④	③	②	①
	ケ	人に対して親しみをもった言動が見られる。	④	③	②	①
	コ	周りの雰囲気や状況の判断ができる。	④	③	②	①
	サ	最後までやり遂げることができる。	④	③	②	①

ア 個別の指導計画 様式1 (実態)

飯小学校個別の指導計画

作成日 年 月 日 児童・生徒名 (第 学年 男・女)
 作成者 生年月日 年 月 日 満 歳

1. 児童の実態 (学習面・行動面)						
2. 本児の得意な面や良さ						
3. 保護者の願い						
4. 心理検査の結果や他機関とのかかわりについて						
検査名	実施日	結果				
WISC-III		生活年齢	全検査IQ	言語性IQ: 動作性IQ:	言語理解: 知覚統合:	注意記憶: 処理速度:
学力検査NRT		()SS:	()SS:	その他の検査		
社会生活能力検査		生活年齢	社会生活年齢SA	社会生活指数SQ		
他機関とのかかわり (通級指導教室・医療・大学等) や診断等						
5. 重点目標						
4. 短期目標・手だて				5. 評価 (月 日)		
短期目標	手だて	指導場面	協力体制	評価	具体的進歩や改善点	

イ 個別の指導計画様式2 目標・手だて

個別の指導計画【様式2】

作成日 年 月 日 児童生徒名 No. _____

6. 目標・手立て・評価						
目標	手立て	指導場面	担当者	期間	評価	具体的な進歩や改善すべき点
				開始日 年 月 日 ～ 年 月 日		評価日 年 月 日
				開始日 年 月 日 ～ 年 月 日		評価日 年 月 日
				開始日 年 月 日 ～ 年 月 日		評価日 年 月 日
				開始日 年 月 日 ～ 年 月 日		評価日 年 月 日

ウ 個別の指導計画を作成して

職員から、個別の指導計画を容易に作成できる様式にしてほしいという要望が挙がった。PDCAサイクルを重視するものの、本校は特別支援の必要な児童数が多いため、様式の簡略化が望まれた。例えば、チェックリストにチェックをしたら、それが、個別の指導計画の実態のところに反映されるようにしてほしいという要望である。

③ 平成19年度

上越市では、スクールオフィス（上越市共通で使っているグループウェア）の検討委員会を18年度より立ち上げた。現在、学校便りシステムや事務・保健関係などの提出書類がスクールオフィスで整備され、上越市で統一されている。

平成19年度からは、成績や時数管理、個人カルテの情報をスクールオフィスで1本化する検討がはじまった。本校もその指定を受け、上越市教育委員会と相談をして、本年度は、スクールオフィスでの個別の指導計画様式に基づきながら作成をすることになった。（本年度改善点を出し、上越市全体で様式を検討していく。

ア 作成手順

- ・ **児童生徒の様子** をクリックしてその様式に記入
- ・ **個別の指導計画** をクリックしてその様式に記入

個別の指導計画の目標や手だてを決める際、**ヒント**というところをクリックすると、飯小のユニバーサルデザインであがってきたものがヒントとして出てくる。それを参考にしながら、目標や具体的な支援を記入。

※ 打ち込んだものと、印刷は多少形式が違って出てくる。

イ 学級担任の意見

チェックリストを行わず、枠の中に気になる様子等をすぐ書けたので、児童生徒の様子を書く欄の負担感が非常に減った。また、指導目標や手だてを作成する際、ヒントをクリックすると参考となる目標や支援がでてきたので、それを活用し、児童の実態に応じて修正した。作成の際の負担感が減った。

ウ 今後の方向

職員の嘆きは、スクールオフィスの様式を使うことで改善された。また、スクールオフィス内の個人カルテにどんどん書きためていけるシステムになっているため、担任が変わっても、その個人カルテの欄をクリックすると継続して見ることができるし、情報が一元化でき、効果的である。ただ、スクールオフィスの個別の指導計画様式の形式については、改善の余地がある。例えば、通級指導教室での目標、学校での目標などと、2つ以上の目標を設定した時に、表が見にくいことなどである。上越市教育委員会と相談しながら、来年度につながる様式に改善できるようにしていきたい。

(10) 特別支援教育の啓発

① 学校長による啓発

平成17年度から始まった新体制のスタートについて、職員、児童、保護者へ丁寧な説明をする(詳細は「①スマイル教室誕生」のところで述べる)。特別支援教育を学校のグランドデザインに掲げ、校長が春に職員に方針を説明する。それによって、校長のリーダーシップに基づき、職員の取り組みの意識が高まっている。

また、新学期初めの学校説明会(保護者向け)や、学校便り、地域の評議委員会(町内会長等の集まり)、年度末に配布する学校の様子を伝えたリーフレット(保護者や地域向け)などで、特別支援教育についての学校の取組を発信する。

以下は、差別を受けたスマイル教室の児童について学校長が働きかけた内容である。

- ・全校朝会で、校長が資料を提示して児童に働きかける
- ・校長の資料をもとに、学級で人権について考える。
- ・差別を受けた児童への校長自らの丁寧な対応の実施。

校長講話資料

ヒロくんのこと

今日は、〇〇県に住んでいるヒロくんのお話をします。

ヒロくんはダウン症という障害をもって生まれてきました。

ヒロくんが障害をもっていると知ったとき、ヒロくんのおかあさんは悲しくて泣きました。その時、ヒロくんのおじいさんが、
「ヒロが障害をもってうまれてきたことは、だれのせいでもないよ。だれのせいでもないんだよ。」
といってくれました。お母さんは、おじいさんの言葉に勇気づけられ、ヒロくんと一生懸命生きていくことを決心しました。

ヒロくんは、障害のない子どもたちと比べると、一つのことができるようになるために、何倍もの時間がかかりました。みんながあたりまえにできるようになること、たとえば、一人でごはんが食べられることもそうでした。

ヒロくんはこぼしてばかりでなかなか口にごはんがはいりませんでした。でもヒロくんはあきらめず、こぼしてもこぼしても、いっしょうけんめい練習しました。おとうさんもおかあさんもおじいさんもおばあさんも、そんなヒロくんの食事を見守り励ましました。

幼稚園に入る頃、やっとスプーンで一人で食べられるようになりました。

でもまだお箸で食べられません。

小学校の給食でもこぼすことの多いヒロくんでしたが、学校のクラスのお友達も先生も、どんなにこぼしても「きたない」と叱ったり、いやがったりしませんでした。それがヒロくんの大事な勉強だと知っていたからです。ヒロくんには、算数や国語の勉強と同じくらい、「ひとりで食べられるようになること」が大事な勉強だとみんなが知っていたからです。それに、何でもいっしょうけんめいなヒロくんの姿はすばらしいとみんなが感じていました。また、なにより明るくて素直なヒロくんのことをみんなが大好きだったからです。だからみんなはいつも心からヒロくんを応援しました。

ヒロくんがなんとかおはしで食べられるようになったのは小学校の3年生の時でした。

初めてヒロくんが一人でおはしでごはんを食べられるようになったとき、教室では拍手がおきました。みんな、自分のことのようにうれしかったのです。

ヒロくんは、他の子ができることができるようになるまで何倍も時間がかかるけれど、その分、周りのお友達や先生やお父さんやおかあさんやおじいさんおばあさんに、できるようになった喜びをいっしょに味わわせてくれるのです。

ヒロくに障害があると知った時、悲しかったお母さんでしたが、ヒロくんといっしょに生きてきたら、実はヒロくんが家族の大事な支えになっていることに気付きました。

学校のおともだちや先生も、ヒロくんがとても大事なことを教えてくれていることに気付きました。

今、ヒロくんは22歳。今日も元気に作業所にお仕事に通っています。

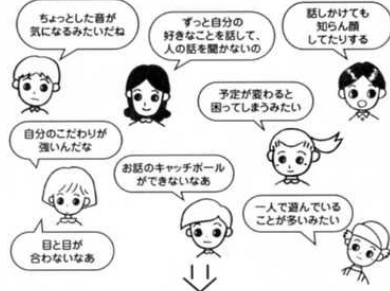
障害があっても、自分のできることを探し、明るく、元気なヒロくん、そして、ヒロくんの周りのすばらしい仲間達のお話を本で読んで、校長先生はとてもすてきなあと心にジーンときたので、今日は、全校のみんなに紹介をしました。

② 特別支援教育便り

ア 平成16年度

平成16年度、保護者からPTA広報誌に少しでも障害のある児童のことを理解してもらうための記事を掲載してほしいという要望があがった。そこで、PTA広報誌に次のように掲載した。

誤解されやすい子どもたち



- ①わかりやすい言葉でゆっくり話しかけて下さい。
- ②できるだけ繰り返し根気よく待って下さい。
- ③できた時は認めて下さい。
- ④「一緒に遊ぼう。」と積極的に声をかけて下さい。
- ⑤集中して勉強する時は、静かにして下さい。

(文責:特別支援教育担当 大島・中村)

今年、心と体の健康づくりという視点から、四回にわたって心の特集を組むことになりました。そこで、障害をもった子どもたちが、どうしたら学校や地域、社会の中でも生活しやすくなるか、一緒に考えてみましょう。

水曜日十時からの「光とともに」というテレビドラマを知っていますか？このドラマは自閉症の児童を主人公に、親・教師・周りの児童がどのように対応していくべきかを考えさせられるドラマです。

自閉症という障害は、脳障害の一つです。今まで、親の育て方が悪い(わがままで、しつけのなっていない子ども)などと誤解されてきましたが、それは、この障害に対する理解がせまかったからです。そのため、今まで子ども親もつらい思いをしてきました。そこで、周りの方から、次のような支援があると、よりスムーズに学校や社会生活を送ることができま



障害者理解

親子で話し合える心と体の健康づくり

全校児童に野菜についてのアンケートをとってみました

好きな野菜	嫌いな野菜
一位 きゅうり	一位 ピーマン
二位 トマト	二位 なす
三位 キャベツ	三位 ありません
四位 レタス	四位 にんじん
五位 じゃがいも	五位 玉ねぎ
	五位 トマト

そこで嫌いな野菜第1位にあがった「ピーマン」の料理を紹介します。ぜひ家でも作ってみて下さい。

豚肉とピーマンのケチャップいため

材料

豚うす切り肉…50g ピーマン…1コ
塩・こしょう…少々 ケチャップ…大さじ1
サラダ油…小さじ2

- 作り方**
- 1.豚うす切り肉は3cm長さに切る。
 - 2.フライパンに油を熱し、豚肉を炒め、色が変わったらピーマンを加えてさらに炒める。
 - 3.塩・こしょう・ケチャップを加えて炒める。赤や黄色のピーマンや玉ねぎを加えてもいいですね。お弁当のおかずにもどうぞ!

飯小学校栄養士 本田紀子

1日の必要量は、両手で約3杯
大人 350g
子ども(10歳) 250g



野菜足りていますか?

野菜は、ビタミン・ミネラル・食物繊維の宝庫。意識して食べないと大人も子どもも不足がちです。

野菜のとり方のポイント

- ① 毎食、1〜2品は野菜料理を食へましょう。
- ② いろいろな色を組み合わせましょう。
- ③ 火を通すとたくさん食べられます。

野菜をじつがりこって、元気なバナナさんちに!

体からのあざむきです

編集後記

新入生を迎えて二ヶ月ほどが過ぎました。そろそろ新しい環境に慣れて来たことと思います。今年度教養部は「心と体の健康」を重点に活動していきます。心と体の二つのテーマに分けシリーズ化し親子で話し合えるような話題を取り上げていきたいと思えます。アンケート等でご協力頂く場合もあります。よろしくお願いします。

又、情報等がありましたらお寄せ下さい。今年一年間教養部メンバー力を合わせ頑張って活動していきますのでよろしくお願ひします。

イ 平成18年度（保護者に向けて）

平成17年度に、学校説明会や学年懇談会でスマイル教室の体制について説明したが、子どもの会話や親の声から、特別支援学級に対する先入観や無関心さが見られる時があった。このことから、当校の特別支援教育の運営について、子どもや保護者に理解を促していくことが必要であった。

また、中学校区で開いた「大人のための学習会」で、悩みを抱えている保護者の存在を知った。そこで、スマイル教室の運営の内容や保護者、児童をサポートできる窓口を具体的に見える形にしようと思い、春の学校説明会の折、作成した資料を配布した。資料は19年度のを掲載する。この資料は、18年度に作成したものに改善を加えたものである。

ウ 平成19年度（保護者に向けて）

平成19年度は、18年度のを少し手直し、資料として配布。特に19年度は教育相談日を設け、いつでも受け入れる体制をとった。以下はその際の啓発文書である。



こんにちは！スマイル教室です。
学ぶ喜びを応援するスマイル教室を目指しています。

平成19年4月26日
飯小学校 特別支援教育部

～ 一人一人のかがやきづくりのために ～

特別支援教育という言葉をお聞きになったことはありませんか？
特別支援教育は、個々の学び方の違いに合わせた教育です。そのため、決して特別なことではなく、学校全体を学びやすい環境にするための考え方です。特別支援教育の考えはどのお子さんの指導にも当てはまります。飯小学校では、全職員が特別支援教育の視点に立ち学校運営を進めています。

今年度からは、特別支援学級「スマイル教室」が3教室から4教室になりました。子どもたちの笑顔が学校中にいっぱいになるように、願いを込めて、「スマイル教室」と呼んでいます。また、毎週水曜日に**教育相談**の時間を設定いたしました。お気軽にご相談ください。

「スマイル教室」では次のことを指導します。

1 教科において一人一人に合わせて学習をします。

通常の学級の集団では、

- ・刺激が多すぎて集中して学習ができにくい。
- ・大勢の中では、話の内容を聞き取りにくい。
- ・大勢の前では、発表がうまくできにくい。

そのため、本来の力が発揮できず、教科学習にも遅れが出ることがあります。そこで「スマイル教室」では、一人一人に合った指導を目指します。まず、学習に集中しやすい環境を作り、持っている力を最大限に生かせるようにします。

例えば 文章だと難しいが、目で見えて考えることが得意な子

↓

絵や写真、具体的な補助具を使いながら理解を助けます。



2 人とのかかわり方（社会性）を学習します。

子どもたちは、友だちや教師とのかかわり合いながら学校生活を過ごしています。かかわりがうまくできないと、友だちとの関係を崩してしまう場合があります。それが、毎日のように繰り返されると学級の中で自分の居場所がなくなったり、自分の存在感を低くしてしまったりする場合があります。

スマイル教室では、あいさつ、話の聞き方、話し方、遊びの場面でのかかわり方などを、学校生活での場面を想定し、その時々のような態度を取ればよいかを考え、行動できるように指導しています。友達と教え合いながら学習を進めていきます。

その子のよさを生かし、自信を持たせ、自立に向けた指導を行っています。

かがやき教育相談日 毎週水曜日 15:00～17:00

飯小学校 TEL 〇〇〇-〇〇〇〇 お気軽にご相談ください。

☆ 前日までに学級担任または、スマイル担当の〇〇までご連絡ください。☆

スマイル教室 担当職員紹介

	担当職員	学習内容の紹介・教室運営の考え方
スマイル教室1	〇〇 〇〇	高学年が学習します。高学年としての学校生活の送り方や卒業後の進路についても考えながら学習を進めます。
スマイル教室2	〇〇 〇〇	中学年が学習します。じっくり学習に取り組み、学級や学年の中でも思いや考えを伝えられるように支援します。
スマイル教室3	〇〇 〇〇	低学年が学習します。学校生活に見通しをもち、落ち着いて学校生活が過ごせるように支援します。友達づくりも大切な学習と考えて遊びの指導も取り入れながら、学習します。
スマイル教室4	〇〇 〇〇	
介護員	〇〇 〇〇 〇〇 〇〇 〇〇 〇〇	いろいろな学級やスマイル教室で学習のサポートをします。

一人一人の子どもたちが、より充実した学校生活を過ごすことができるように、個々のニーズに応じたサポートができるようにしていきたいと考えています。

※ スマイル教室だけでなく、いろいろな学級でも支援にあたります。 よろしくお願ひいたします。

エ 平成19年度（職員に向けて）

職員に対しては、特別支援教育便りを1学期に2回発行した。内容としては、

- ・6月に行ったソーシャルスキルの校内研修後のアンケート（学んだことや感想等）を集約し、職員に知らせる。
- ・お出かけスマイル等で支援に入った際の通常の学級の担任が行っている支援を紹介する。
- ・参考となる本を紹介したりする。

などである。パソコンの掲示板でも紹介できるようになったことから、紹介の際、たよりと掲示板と、どちらが効果的かを考え、コーディネーターとして職員の技量アップにつながる紹介等を進めていきたいと考えている。

特別支援教育だより

平成19年7月1（月） No.1

先日は、たくさんの先生方から3年1組のSST授業を見においでいただき、ありがとうございました。日頃先生方が実践していらっしゃることに意味づけをしていただき、「みんなが学習しやすい環境にする」ためのヒントをたくさんいただいた授業であったと思います。先生方から書いていただいた「SSTの授業から学んだこと」をまとめてみました。できるところを学級の実態に合わせて取り組んでみてください。

○ SSTの授業で学んだこと

ルールの絵カードでの提示と先だしルール

- ・子どもたちに集中して欲しいことを絵カードで示して教え、作業に入る時、また、注意するべきことを絵カードで指していた。できるだけ言葉を少なく、でも、絵カードを指さして注意を喚起させる。（パッと見てすぐ分かる絵カードの掲示が効果的であった）
- ・「書きおわったら鉛筆を置いて○○先生を見てね」等作業を始める前に課題が終わった後の指示を出していたこと。

賞賛の仕方

- ・賞賛もT1が名前をあげ、目を見て価値付けて行い、T2が直接頭をなでることで漏れ落ちがないようにすること。
- ・賞賛言葉・サインを送り続ける言葉
「いい目の子発見！」「遅れてもついてくる強さ、待っている優しさ」
「心の強い子が多いな」「3秒間に7回拍手」「同じ意見の人は拍手をして座ってね」「静かですばらしい」「○○さんは意見を言われてくやしいと言ったが拍手に変えて、すばらしい」

TTの役割

- ・押さえないことをTTの会話形式で行うことは強化として有効であること

1時間の見通し

- ・1時間の授業の流れを板書し、1時間の見通しを持たせていたこと。
SSTの授業の考え方
- ・SSTというとトレーニングを全面に出すことしかイメージがなかった。違う活動を（詩）を通して、間接的にトレーニングを行う方法が新鮮であった。

○ その他全体を通して学んだこと

パワーポイントの使い方

- ・伏せ字の数やヒント画面の出し方が参考になった。

ドーパミン・ノアドレナリンの話

・「ドーパミン・ノアドレナリン」の働きと「こつこつ続けていくと、脳が成長する話」

1・2年生では、今回使った掲示用絵カードをさっそく学級分作りました。

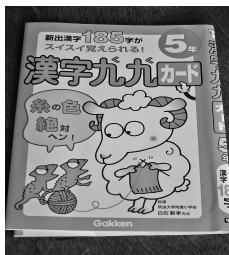
そして、2年生では、ドーパミンとノアドレナリンの話子どもたちにしたそうです。聞きなれない専門用語に刺激され、納得した様子が見られたとのことでした。

次回の便りでは、掲示用絵カードの活用効果や、SST授業参観後、心がけていることなどを、先生方からお聞きし、紹介したいと思います。

おすすめの本紹介！！

今回は、学研から出されている「漢字九九カード」を紹介します。

「なかなか漢字を覚えられない」という児童だけでなく、間違えやすく難しい漢字は、学級全体で唱えて覚える方法も1つです。例えば「化」という漢字は、「イヒと笑うお化けだよ」とか、「布」という漢字は「ノに一つある傘、布製だ」等と覚え方を紹介しています。その漢字に合わせた唱え方になっているので、比較的覚えやすくわかりやすいです。スマイル教室に見本がありますのでご覧になりたい方は声をかけてください。



③ 中学校区の「大人のための学習会」

本中学校区は、3つの小学校と1つの中学校で構成されている。17年度より、中学校区での連携をさらに深め、中学校区単位での「大人のための学習会」を年に4～5回実施している。毎年、特別支援教育、食育、子育て等、いろいろなテーマの研修会を企画し、保護者や職員、地域の幼稚園や保育園等に情報を発信し、参加を呼びかけている。特別支援教育の研修会は、毎年実施し、今年で3回目になる。初めてこの会を企画した年、悩みを抱えている保護者の実態を知った。「学校へ相談をする勇気はないが、学習会で情報を得たい。うちの子供はどうなのだろうか」と心配をしている保護者の姿が見えてきた。担任が一方向的にその児童を心配しているのではなく、保護者も心配しているのだという姿が見えたケースについては、教育相談につなげるきっかけとなりやすくなった。こうして、毎年、この会をきっかけとして、教育相談につながるケースがある。

また、この会の流れとしては、最初に全体で保護者向けの発達障害や対応についての話をした後、保護者同士での情報交換会の時間を設ける。この会が保護者同士での悩みを語り合ったり情報を知り得たりする大事な機会ともなっており、毎年この特別支援教育の学習会の継続が保護者

から強く要望されている。

また、特別支援教育が歌われるようになり、幼稚園や保育園からの気づきも見られるようになり、幼稚園や保育園の職員の参加も増えている。

(11) 今後の課題

① 特別支援学級の弾力運用の課題

特別支援教育の考え方が進み、近年、多様なニーズに応えた特別支援学級の運用が期待されている。生活単元学習を行う児童から、学年の国語・算数の学習支援を中心に進める児童と、児童を受け入れる幅も広がり、特別支援学級に在籍する児童数も年々増えている。また、幼稚園や保育園のうちからの気づきや対応等により、低学年の入級児童数も増えている。保護者の「できるだけ通常の学級の児童と一緒に」という考え方も年々強まっている。

このようなニーズに応えるため、本校では、できるだけ学年ごとにスマイル教室のクラス編成を行い、通常の学級での学習に付き添える形をとり、併せて通常の学級の特別な支援を必要とする児童への支援を行う弾力運用を中心に行ってきた。

しかし、特別支援学級の人数増加、障害の程度の重い児童の入級、低学年の人数の増加、職員の数により、通常の学級在籍児童の受け入れ、お出かけスマイル（通常の学級への支援）には限界があるということも実感している。

また、多様なニーズの児童を受け入れることにより、生活単元学習の必要な児童に対して、生活単元学習の時間がまとまってとりづらくなっていることも実感している。

でも、本校はまだ、障害の程度の重い児童が少ないため、弾力運用が実施しやすい状況である。弾力運用には限りがあり、毎年、児童の実態と保護者のニーズをすり合わせ、職員配置やクラス編成の工夫が必要と思われる。

② 特別支援学級在籍児童の評価方法

現在在籍している児童の評価（通知票）は、だいたい3種類のパターン（A児童、B児童、C児童）に分類される。

	スマイル教室の利用時間の程度	絶対評価	到達度評価 (文章表記)	総合所見
A児童	・ 個別の学習が必要な教科のみスマイル教室で指導を受け、それ以外の教科は通常学級で行う。 (例) 算数のみ	○ ・ 算数以外の教科を学級担任がつける。 ※ただし、新聞作りなど、考えをまとめる学習については、スマイル教室で支援することもあり、総合所見のところで表記することもある。	○ (算数) ・ 個別の指導計画に基づき、学習の達成状況や支援したことを文章で伝える。	・ スマイル教室担任の所見も踏まえ、学級担任が総合的に判断して、所見を書く。

B児童	<ul style="list-style-type: none"> 半分程度（12から15時間）スマイル教室で学習する。 （例）国語，算数，総合，社会 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 交流学級で学習する教科は，学級担任または，教科担任が評価する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ スマイル教室での学習は，個別の指導計画に基づき，学習の達成状況や支援したことを文章で表記する。 交流学級の授業に参加していても絶対評価では厳しい教科，または，絶対評価だけでは様子が伝わりにくい場合は，支援したことやできるようになったことを文章表記で伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> スマイル教室担当職員が総合的に判断して所見を書く。
C児童	<ul style="list-style-type: none"> 3分の2以上の時間をスマイル教室で行う。 	<ul style="list-style-type: none"> × 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 個別の指導計画に基づき，学習の達成状況や支援したことを文章で伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> スマイル教室担当職員が総合的に判断して所見を書く。

ア 事例1

A児童・・・個別の学習が必要な教科のみスマイル教室で指導を受け，それ以外の教科は通常の学級で行う（通常の学級の学習にもほとんど支援を必要としない児童）。

（例）算数週4時間または国語・算数のみ

- スマイル教室で学習している教科は，個別の指導計画に基づき，到達度や支援してきたこと，現在の状況をスマイル教室担当が文章で表記している。
- 交流学級で行っている教科は，交流学級担任が絶対評価をしている。
- 総合所見は，スマイル教室担当の気づきも含め，交流学級担任が全体を判断して記入している。

1 第 学年 1学期 学 習 の 様 子 番 児 童 名

教科	観点	評価の内容	評価
国語	関心・意欲・態度	国語に関心をもち、様々な言語活動に進んで取り組もうとしている。	
	話す	話す意図を明確にしなが、相手に分かりやすく話す。	
	聞く	話し手の意図を考えなが、話を聞く。	
	書く	目的や読み手を意識しながら工夫してガイドブックを作る。	
	読む	登場人物の心情や筆者の考えを的確に捉えなが、内容を読む。	
	言語の知識・理解・技能	言葉の使い方が分かり、漢字を正しく読んだり、書いたりする。	
	書写	文字の形、大きさ、配列に気を付けて、文字を整えて書く。	
社会	関心・意欲・態度	わが国の歴史に関心をもち、社会の変化やその背景を調べようとしている。	
	社会的な思考・判断	天皇や貴族、武士が政治の中心となった原因を考える。	
	観察・資料活用の技能・表現	資料を効果的に活用して調べ、文や絵などを用いてまとめる。	
	社会事象についての知識・理解	それぞれの時代の政治の仕組や先人のはたらきが分かる。	
算数	文章表記		
理科	科学的な思考	ものが燃えるしくみや動物・植物のからだのはたらきについて多面的に考える。	
	観察・実験の技能・表現	条件を整えて観察や実験を行い、その過程や結果を的確に表現する。	
	自然事象についての知識・理解	ものが燃えるときには空気中の酸素が使われ、二酸化炭素ができることが分かる。	
		人及び他の動物の体のつくりとはたらきが分かる。 植物の葉に日光が当たると、でんぷんができることが分かる。	
音楽	関心・意欲・態度	音楽に興味や関心をもち、進んで音楽活動に参加しようとしている。	
	音楽的な感受や表現の工夫	重なり合う旋律の特徴を生かして、演奏の仕方を工夫する。	
	表現の技能	発声や発音に気をつけて響きのある声で歌ったり、響きの美しい合奏をしたりする。	
	鑑賞の能力	世界の音楽を聴き、旋律の特徴や響きの違いを見つける。	
図画工作	関心・意欲・態度	自分なりの思いをもち、進んで造形活動に取り組もうとしている。	
	発想や構想の能力	自分のもったイメージを大切に、自分らしい作品を構想する。	
	創造的な技能	材料の特性を生かして工作したり遠景と近景を意識して絵を描いたりする。	
	鑑賞の能力	自分や友達の作品を見て、表そうとしたことやよさを味わう。	
家庭	関心・意欲・態度	衣食住に関心をもち、意欲的に考えたり、進んで生活に生かしたりしようとしている。	
	生活を創意工夫する能力	日常生活を見直し、課題を見つけ、解決のために工夫する。	
	生活の技能	生活に役立つ物の製作の計画を立て、順序よく安全につくる。	
	家庭生活についての知識・理解	生活に役立つ物の製作方法、いろいろな食品をバランス良く組み合わせて食べることの大切さ、衣服のはたらき・着方・手入れの仕方が分かる。	
体育	関心・意欲・態度	健康や安全に留意しながら、進んで楽しく運動しようとしている。	
	運動についての思考・判断	自分のめあてを決め、その達成を目指して、活動の仕方を考えたり工夫したりする。	
	運動の技能	リレーの特性に応じた技能を身に付け、競争したり記録を高めたりする。	
		得意な泳ぎ方で、呼吸をしながら25メートル程度続けて泳ぐ。	
運動や健康・安全についての知識・理解	病気の発生の仕方や予防の仕方が分かる。		

イ 事例2

B児童・・・実施総時数の半分程度の時間をスマイル教室で学習する（交流学級の学習において、支援を必要とする教科のある児童）。

（例）1・2学年・・・国語，算数をスマイル教室

3年以上・・・国語，算数，総合，社会をスマイル教室で行う。

- ・スマイル教室で学習している教科は、個別の指導計画に基づき、到達度や支援してきたこと、現在の状況をスマイル教室担当が文章で表記している。
- ・交流学級で行っている教科は、交流学級担任と相談をし、絶対評価で可能なものは学級担任

が絶対評価をつける。交流学級の授業に参加していても、絶対評価では評価の難しい教科や絶対評価だけでは学習の様子が伝わりにくい時は、スマイル教室担当が文章で表記する。

・総合所見は、スマイル教室担当が記入している。

1 第 学年 1学期 学習の様子 番 児童名

国語	書 写	文字の形、大きさ、配列に気を付けて、文字を整えて書く。	
	・文章表記		
社会	関心・意欲・態度	わが国の歴史に関心を持ち、社会の変化やその背景を調べようとしている。	
	社会的な思考・判断	天皇や貴族、武士が政治の中心となった原因を考える。	
	観察・資料活用の技能・表現	資料を効果的に活用して調べ、文や絵などを用いてまとめる。	
	社会事象についての知識・理解	それぞれの時代の政治の仕組みや先人のはたらきが分かる。	
	・支援したことを文章で表記		
算数	・文章表記		
理科	関心・意欲・態度	自然現象に関心を持ち、進んで観察したり、調べたりしようとしている。	
	科学的な思考	ものが燃えるしくみや動物・植物のからだの働きについて多面的に考える。	
	観察・実験の技能・表現	条件を整えて観察や実験を行い、その過程や結果を的確に表現する。	
	自然事象についての知識・理解	ものが燃える時には空気中の酸素が使われ、二酸化炭素ができることが分かる。	
		人及び他の動物の体のつくりとはたらきが分かる。 植物の葉に日光が当たると、でんぷんができることが分かる。	
	・支援したことを文章で表記		
音楽	関心・意欲・態度	音楽に興味や関心を持ち、進んで音楽活動に参加しようとしている。	
	音楽的な感受や表現の工夫	重なり合う旋律の特徴を生かして、演奏の仕方を工夫する。	
	表現の技能	発声や発音に気をつけて響きのある声で歌ったり、響きの美しい合奏をしたりする。	
	鑑賞の能力	世界の音楽を聴き、旋律の特徴や響きの違いを見つける。	
	・支援したことを文章で表記		
図工	関心・意欲・態度	自分なりの思いを持ち、進んで造形活動に取り組もうとしている。	
	発想や構想の能力	自分のもったイメージを大切に、自分らしい作品を構想する。	
	創造的な技能	材料の特性を生かして工作したり、遠景と近景を意識して絵を描いたりする。	
	鑑賞の能力	自分や友達作品を見て、表そうとしたことやよさを味わう。	
	・支援したことを文章で表記		
家庭	関心・意欲・態度	衣食住に関心を持ち、意欲的に考えたり、進んで生活に生かしたりしようとしている。	
	生活を創意工夫する能力	日常生活を見直し、課題を見つけ、解決のために工夫する。	
	生活の技能	生活に役立つ物の製作の計画を立て、順序よく安全につくる。	
	家庭生活についての知識・理解	生活に役立つ物の製作方法、いろいろな食品をバランス良く組み合わせて食べることの大切さ、衣服のはたらき・着方・手入れの仕方が分かる。	
	・支援したことを文章で表記		
体育	関心・意欲・態度	健康や安全に留意しながら、進んで楽しく運動しようとしている。	
	運動についての思考・判断	自分のめあてを決め、その達成を目指して、活動の仕方を考えたり工夫したりする。	
	運動の技能	リレーの特性に応じた技能を身に付け、競争したり記録を高めたりする	
		得意な泳ぎ方で、呼吸をしながら25メートル程度続けて泳ぐ。	
	運動や健康・安全についての知識・理解	病気の発生の仕方や予防の仕方が分かる。	

ウ 事例3

C児童・・・大半をスマイル教室で学習する。生活単元学習を取り入れたカリキュラム

(例) 音楽、体育、図工、書写は交流学級で参加している。

・スマイル教室での学習、交流学級でのすべての教科を、個別の指導計画に基づいて、到達度や支援してきたこと、現在の状況をスマイル教室担当が文章で表記している。

日常生活	すべて文章表記
生活単元学習	
国語	
算数	
音楽	
図工	
家庭	
体育	
総合	

エ 評価で悩む点と課題

A児童は、1～3年の途中までは、国語・算数・生活単元学習をスマイル教室で学習していた。3年生になり、集団の一斉指示で動けるようになってきたことや、学習への意欲が見られるようになってきたこと、国語は学年相応の学習内容で進めていける力がついてきたことから、児童本人や交流学級担任、スマイル教室担当、保護者とで相談をし、3年の3学期から国語を交流学級で行うことにした。また、逆に通常の学級で学習をスタートしたが、適応できない場合や一斉学習の中では学習の理解が困難な教科については、児童本人、交流学級担任、スマイル教室担当、保護者が相談をした上で、スマイル教室で学習する時間を増やすなどして対応に当たっている。

通知表の評価についても、以上のような学期ごとの変更に対応しながら、一人一人の実態、保護者の希望等を踏まえた上で、どの教科を絶対評価（交流学級担任や教科担任が評価する）、到達度評価（スマイル教室担当が文章で表記する）で行うかを、スマイル教室担当が最終的に判断している。どこまでを絶対評価、到達度評価にするという線引きがないため、教師の主観にゆだねられているところもある。スマイル4教室でもその基準がまちまちであり、通知票の評価の在り方については、今後、学期ごとに共通理解を図っていく必要があると感じている。

③ 担当者の研修について

特別支援教育の推進が進むにつれ、特別支援教育コーディネーターは、連絡・調整の役割だけでなく、学級担任や保護者からの教育相談、通常の学級で特別な支援を必要とする児童への支援や担任へのアドバイス、通常の学級在籍児童の受け入れ等を行う役割も期待され、専門性がますます要求されるようになってきた。

特に、本校では、学校全体が落ち着いてくるにつれ、学習不振やLD傾向児童が高学年に目立ってきている現実が見えてくる。

そこで、特別支援教育コーディネーターとしては、児童のつまずきの分析と具体的な対応法をアドバイスできる力量を高めたいと考える。そのために、WISC-ⅢやK-ABC等の複数の検査・分析等の研修を受ける機会や、事例に対しての具体的な支援策を知る機会の研修会をたくさん持ちたい。

また、ADHD傾向や高機能自閉傾向に対応した、社会性を身につける、ソーシャルスキルトレーニングの研修会や勉強を深めたいしていきたい。例えば、市や県単位で、夏休みに自分の希望するコースを集中して講義を受けられるような研修会の持ち方ができるとより深く学べるのではないかと考えている。

3-2 上越市教育委員会の実践

(1) 上越市教育委員会の概要

① 目標

- ・子どもたちが安全・安心に学び、生活できる学校環境の充実
- ・生涯にわたって学び続け、自己を高めることができる生涯学習環境の整備
- ・合併に伴い広範囲となった教育活動に差異が生じないようにバランスの取れた効果的な教育と一体感の醸成の推進

② 上越市総合教育プラン

上越市は、平成17年1月1日全国最多の14市町村と合併し、海、山の恵みと豊かな自然が広がる21万人の都市になった。それぞれの地域には、これまで長い年月をかけて築いてきた歴史や文化、自然が残されている。このような多様な地域性に富む上越市の良さを生かした教育のあり方を示すために「上越市総合教育プラン」を策定した。

本プランは、3つの目標と、15の基本計画、そして、まずとりかからなければならない5つの「重点施策」を定めた。

ア 3つの目標

- ・ふるさとを愛し、自己実現を目指す心豊かな人をつくる。
- ・学びあい、生かしあう中で成長し続ける地域をつくる。
- ・自立し共生する社会で、一人一人が輝ける未来をつくる。

イ 15の基本計画

学校教育、家庭教育、社会教育において、策定した15の基本計画の中の、5番目に「自立と共生を目指す特別支援教育の推進」が掲げられている。そして、「LD、ADHD、高機能自閉症の子どもたちと保護者の立場に立った特別支援教育の推進」「発達障害がある子どもへの支援体制の充実」「共に学び合う体制の推進」の3つを具体的に推進していくこととしている。

③ 上越市の現状（平成19年5月現在）

ア 学 校 数：	小学校 54校	中学校 22校
イ 児 童 生 徒 数：	小学校 11,840人	中学校 5,820人
ウ 特別支援学級：	小学校 68学級 在籍231人	中学校 26学級 在籍86人
エ 通級指導教室：	言語障害 7教室 難聴 1教室 情緒障害 1教室 LD・ADHD 1教室	
オ 特別支援学校：	知的障害 1校 肢体不自由 1校	視覚障害分校 1校

(2) 地域内支援体制の取組

① 平成16年度までの状況

ア 特別支援教育推進体制モデル事業

平成15年度に、文部科学省委嘱の「特別支援教育推進体制モデル事業」の推進地域として、新

潟県教育委員会から当市が指定を受けて、本事業に取り組んできた。本事業は、LD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒等に対する総合的支援体制の整備を目的としつつ、各推進地域の実態や課題に応じて、今後の特別支援教育を推進していく体制づくりが大きな目的と考え、積極的に進めてきた。

当市においても、すべての小・中学校において校内委員会を設置し、特別支援教育コーディネーターを校務分掌に位置づけ、発達障害などが疑われる児童生徒に対する校内支援体制が組織的には整った。また、発達障害のある児童生徒が在籍する学級やその学校に対して、巡回相談員が定期的に訪問し、学習指導等に対して具体的な指導助言を学級担任等に行ったり個別の指導計画作成に効果的な視点を示唆したりしながら、校内支援体制の機能化を促進するように展開してきた。

その結果、次のような成果と課題が明らかになった。

イ 特別支援教育推進体制モデル事業の成果

- 「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の実態調査」を毎年実施したことにより、特別な教育的支援を必要としている児童生徒に対する理解とその現状の把握が各学校で進んだ。
- 各学校で特別な教育的支援が必要な児童生徒に応じた支援方策が必要な場合に、巡回相談員の学校訪問を要請し、具体的な支援方法や内容について助言を得る相談システムが整った。
- 個別の指導計画の作成方法について、市内の学校すべてが同じ作成方法を研修し、自校で作ることができるようになった。

ウ 特別支援教育推進体制モデル事業の課題

- 校内委員会は設置されたが、いつ、どんなときに開催し、何をそこで検討するのが、学校の中で明確にされておらず、効果的な校内委員会の活用がなされていない。
- 上記の相談システムが整いつつあるが、実際に該当の児童生徒の授業を参観し、授業を通して具体的な支援方策を提示できるような体制が必要である。
- 巡回相談員が提示した指導助言が、学校全体の支援体制に生かされていなかったり、訪問しない学校においても、そのような具体的な支援方策を知りたかったりする現状を改善する体制が必要である。

エ ブロック構想

このようなモデル事業が2年目のまとめの時期を向かえるときに、平成17年1月全国最多の14市町村が合併し、新しい上越市が誕生した。この合併により、中山間地域を含んでとても広域となった。学校数も倍以上となり、小学校は29校から54校へ、中学校が9校から29校へととなった。さらに、旧町村では1小学校、1中学校の設置が多いため、学校間での支援が行いにくい状況となった。

これまでのモデル事業での成果を生かし課題を解決しつつ、上越市の地理的特徴を考慮しながら、市全体における特別支援教育の推進を図っていくために、「ブロック構想」を提案しブロックごとに巡回相談システムを確立していくこととした。そのために、市単独の予算計上を行い、

「上越市特別支援教育巡回相談事業」として、2年間のモデル事業を発展的に継続することとした。

この「ブロック構想」では、上越市を4つの地区に分けた。さらに、各地区を中学校区を単位としたブロックに細分化した。このことにより、課題にある「校内委員会の機能化」「相談システムの効率化」「特別支援教育に関する情報の共有化」が、従来の地域性を基盤にしながらか克服改善されていくと考えた。

② 平成17年度の取組

ア 市単独事業と地域内支援体制構築の開始 — 「上越市特別支援教育巡回相談事業」 —

(ア) 目的

通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童生徒に対して、「巡回相談員」が定期的にその学校を巡回して支援体制を整備していくこと。

(イ) 内容

- ・ 個別の指導計画作成を含めた校内委員会への支援の実施
- ・ 特別な支援を要する児童生徒への具体的な指導助言を行う巡回相談の実施
- ・ 医療的及び心理臨床的な判断の実施
- ・ 特別支援教育に関する研修の実施
- ・ 巡回相談（年3回）
 - 巡回相談員と学級担任等での面談による相談（6月・11月）
 - 巡回相談員が学校訪問し授業参観して指導助言する相談（2月）
- ・ 全体会（年4回）
 - 困難事例について、医療的及び心理臨床的な判断を行う。

(ウ) 経費 315,720円

- 【内訳】 謝金 189,600円（巡回相談全体会委員謝金・研修会講師謝金）
旅費 126,120円（巡回相談全体会旅費、巡回相談員、拠点校推進員旅費）

(エ) 組織（図3-2-1と図3-2-2参照）

- ・ 13のブロック（平成17年度当初）を編成した。
- ・ 巡回相談員は8人であり、市内の特別支援学級担任教諭や特別支援学校教諭である。モデル事業で巡回相談員を務めた方々に任命した。巡回相談員1人につき、1つないし2つのブロックでの相談を担当する。
- ・ 各ブロックには、拠点校推進員を配置している（図3-2-2の中のグレーの色の学校のコーディネーターである）。巡回相談が円滑に進むよう、ブロック内を調整する役割を担う。

イ 実態調査及び相談希望校の調査 — 市内一斉アセスメント —

巡回相談を実施するまで、次のような手続きを市内の全ての小・中学校で行った。この結果は、巡回相談を希望する学校数と児童生徒数の把握になると同時に、市内の発達障害がある児童生徒の総数と傾向をつかむ重要なアセスメントにもなっている。

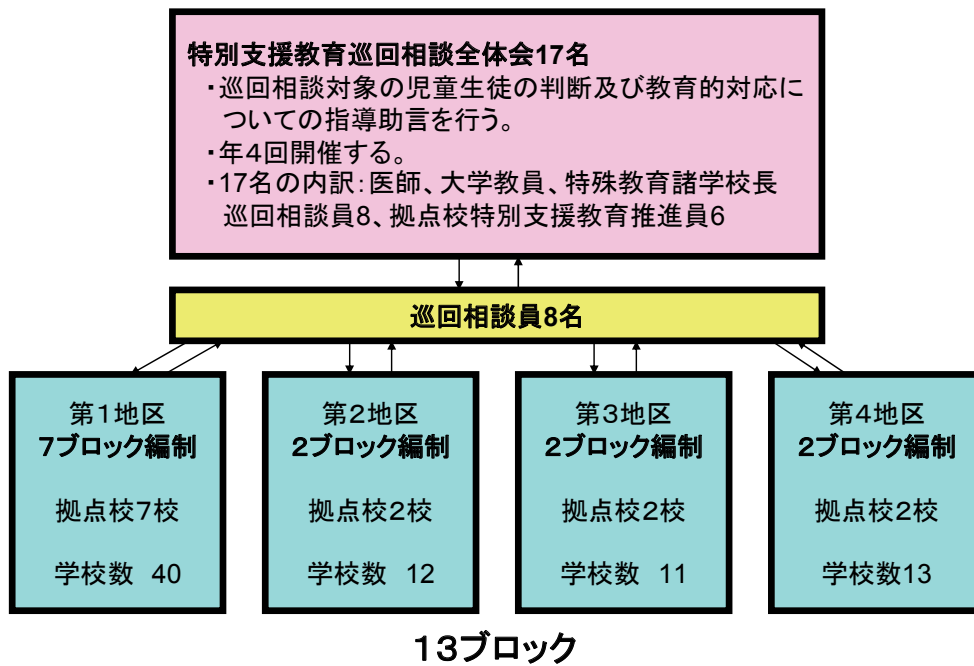


図3-2-1 上越市特別支援教育巡回相談事業の全体組織図 (平成17年度)

上越市の全域地図

小学校54校 中学校22校 盲学校1校
肢体不自由養護学校1校 知的障害養護学校1校

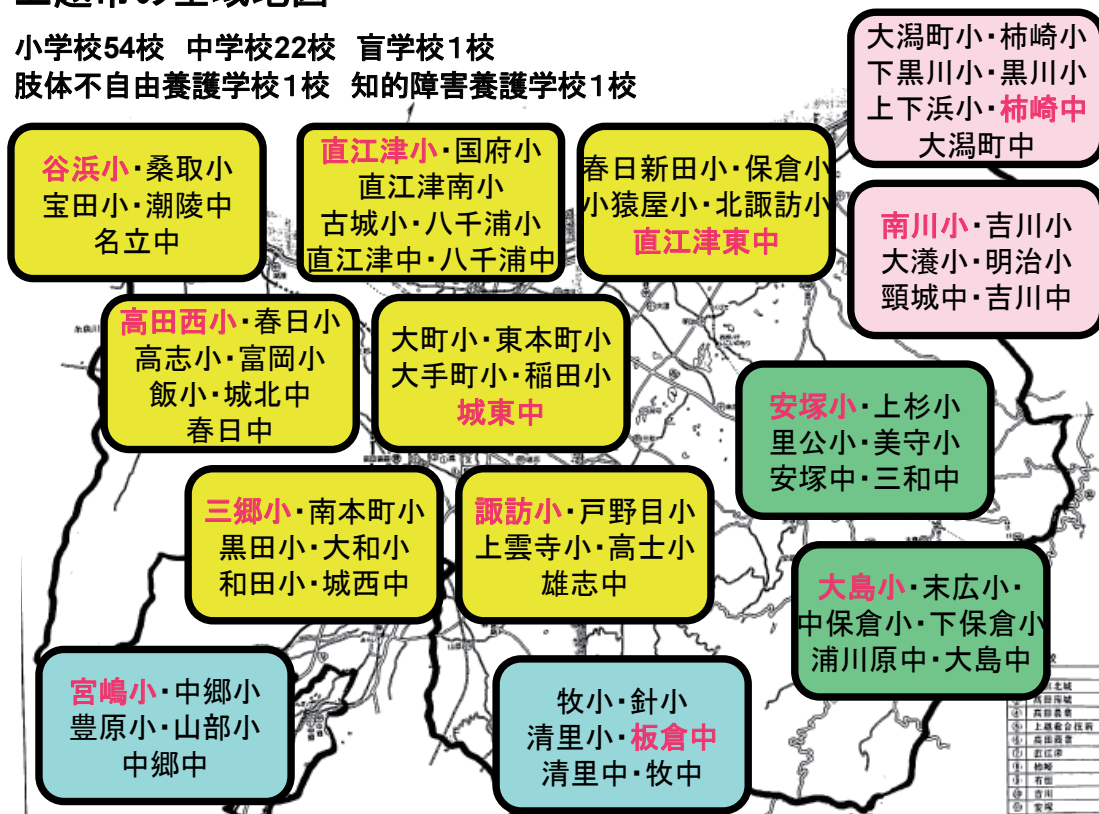


図3-2-2 巡回相談事業における13ブロック (平成17年度)

- (ア) 学級担任を中心に、普段の学校生活における学習面及び行動面で、ちょっと気になったり、指導上困っていたりする児童生徒を把握しておく。
- (イ) 新潟県教育委員会が平成14年度に発行したリーフレット「学習障害（LD）、注意欠陥/多動性障害（ADHD）、高機能自閉症の子どもたちの理解と支援！」に該当する児童生徒を、学級担任や学年主任などとピックアップする。
- (ウ) さらに、(イ) で該当した児童生徒に対して、「通常の学級における特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態調査」を用いて、基準以上のポイントを示す児童生徒をピックアップする。
- (エ) (ウ) に該当した児童生徒を対象に、巡回相談を受けるかどうか、校内委員会で検討する。
- (オ) 校内委員会で検討した結果を巡回相談事務局（市教育委員会学校教育課）に報告する。

(ア) から (オ) までのアセスメント方法は、現在でも同様に実施している。表3-2-1に平成19年度までの3年間の結果を示した。

表3-2-1 通常の学級における特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態調査の結果
 <小学校>

	平成17年度	平成18年度	平成19年度
学習障害	68	120	217
注意欠陥多動性障害	117	142	164
高機能自閉症	65	74	97
合計	250	336	478

<中学校>

	平成17年度	平成18年度	平成19年度
学習障害	23	27	41
注意欠陥多動性障害	19	43	58
高機能自閉症	13	26	33
合計	55	96	132

※小・中学校ともに、該当年度の10月現在の結果である。

ウ 中学校区における教員派遣巡回システムの開始

平成17年度では、年2回6月と11月に「面談シート」による相談と、2月に1回実際に授業を参観しての相談を実施した。下の図3-2-3（1・2）に、「面談シート」による相談と授業参観に基づいた相談の行い方を示した。

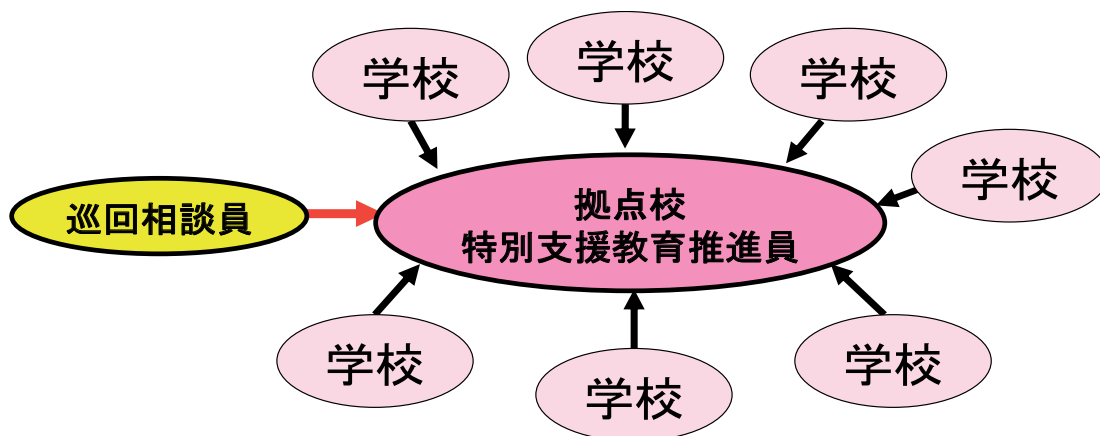


図3-2-3-1 「面談シート」による相談（6月・11月）

(ア) 面談シートによる相談手順

- ・各ブロックの拠点校推進員が所属する学校を会場に，巡回相談員と相談申込のあった学校の学級担任や特別支援教育コーディネーターが集まる。
- ・「面談シート」に基づいて，学習面や行動面での主訴や，現在の学習上の課題及び行動上の問題点を説明する。
- ・巡回相談員が，課題や問題点について，具体的な指導助言を提示する。
- ・具体的な指導助言は，当該学校の校内委員会に関係職員に周知され，実行される。

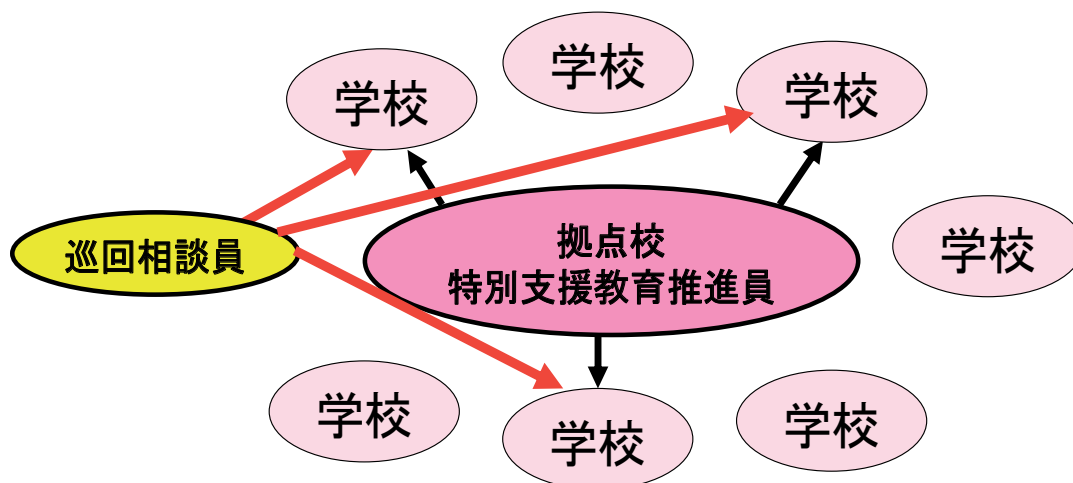


図3-2-3-2 授業参観に基づいた相談（2月）

(イ) 授業参観に基づいた相談手順

- ・授業参観に基づいた巡回相談の申込があった学校へ，巡回相談員と拠点校推進員が訪問する。
- ・対象児童生徒の個別の指導計画に基づいた授業（1単位時間）を参観する。
- ・参観後，校内委員会を開催し，学習面や行動面での主訴や，現在の学習上の課題及び行動上の問題点を，個別の指導計画に基づいて説明する。

- ・巡回相談員が、参観した授業を踏まえて、課題や問題点について具体的な指導助言を提示する。あわせて、個別の指導計画に盛り込まれた目標や指導の手立てについても、指導助言を提示する。
- ・具体的な指導助言は、当該学校の校内委員会で関係職員に周知され、実行に移される。

③ 平成18年度の取組

本事業の2年目である平成18年度では、次の点を新たに事業の目的や内容に付け加えた。中学校区を単位としたその地域内における支援体制を作り上げ、「ブロック内の相談機能」と「ブロック内の研修機能」、そして「ブロック内の情報の共有化」を目指した。そのために、ブロック編成を見直し、より中学校区単位で編成するように、14ブロックとした。

- ブロック内の実状や課題に基づいた研修を年2回実施すること
- 相談対象の児童生徒の授業参観をした上で、より具体的な指導助言をする積極的な相談を年2回実施すること
- 「巡回相談員」と「拠点校推進員」の役割を明確にしたこと

ア 2年目の「上越市特別支援教育巡回相談事業」

(ア) 目的

- ・通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童生徒に対して、巡回相談員が定期的にその学校を巡回して支援体制を整備していくこと
- ・ブロック内での事例研修等を通して、各ブロック内の支援体制を確立していくこと

(イ) 内容

- ・学校訪問による巡回相談の実施
- ・面談シートに基づく巡回相談の実施
- ・ブロック内研修の実施
- ・医療的及び心理臨床的な判断の実施
- ・巡回相談（年2回）
 - 巡回相談員が学校訪問し授業参観して指導助言を行う相談（6月・11月）
 - 巡回相談員と学級担任等での面談による相談（2月） ※この相談は、ブロック内研修と兼ねて実施してもよいこととした。
- ・ブロック内研修（年2回）
 - 長期休業中などを活用して、各ブロック内の課題等を研修テーマに据えた自主的な企画運営に基づく研修
- ・全体会（年4回）
 - 困難事例について、医療的及び心理臨床的な判断を行う。

(ウ) 経費 313,800円

- 【内訳】 謝金 137,000円（巡回相談全体会委員謝金、ブロック内研修講師謝金）
- 旅費 176,800円（巡回相談全体会旅費、巡回相談員、拠点校推進員旅費）

(エ) 組織 (図3-2-4と図3-2-5参照)

- ・14のブロックに再編成した。
- ・巡回相談員を12人とし、昨年度と比較して4人増員した。役割は次のとおりである。
 - a 巡回相談希望があった学校へ出向き、相談対象の児童生徒の授業を参観する。
 - b 校内委員会に加わり、参観授業について指導内容や指導の手立て等具体的な指導助言を行う。個別の指導計画の作成段階や改善に関して、具体的な指導助言を行う。
 - c 可能な範囲で、心理検査等を実施し、その結果の分析と今後の対応等について指導助言を行う。
 - d 巡回相談全体会に加わり、判断や教育的対応を協議する。その結果を当該校へ伝える。
- ・各ブロックには、昨年度同様に拠点校推進員を配置している。役割は次のとおりである。
 - a 巡回相談希望があった学校へ出向き、相談対象の児童生徒の授業を参観する。
 - b 校内委員会に加わり、参観授業について指導内容や指導の手立て等具体的な指導助言を行う。個別の指導計画の作成段階や改善に関して、具体的な指導助言を行う。
 - c ブロック内の研修の企画運営を、事務局と協議しながら行う。
 - d ブロック内の巡回相談の運営を、事務局と連絡を取りながら行う。
 - e 巡回相談全体会に参加し、判断や教育的対応を協議する。

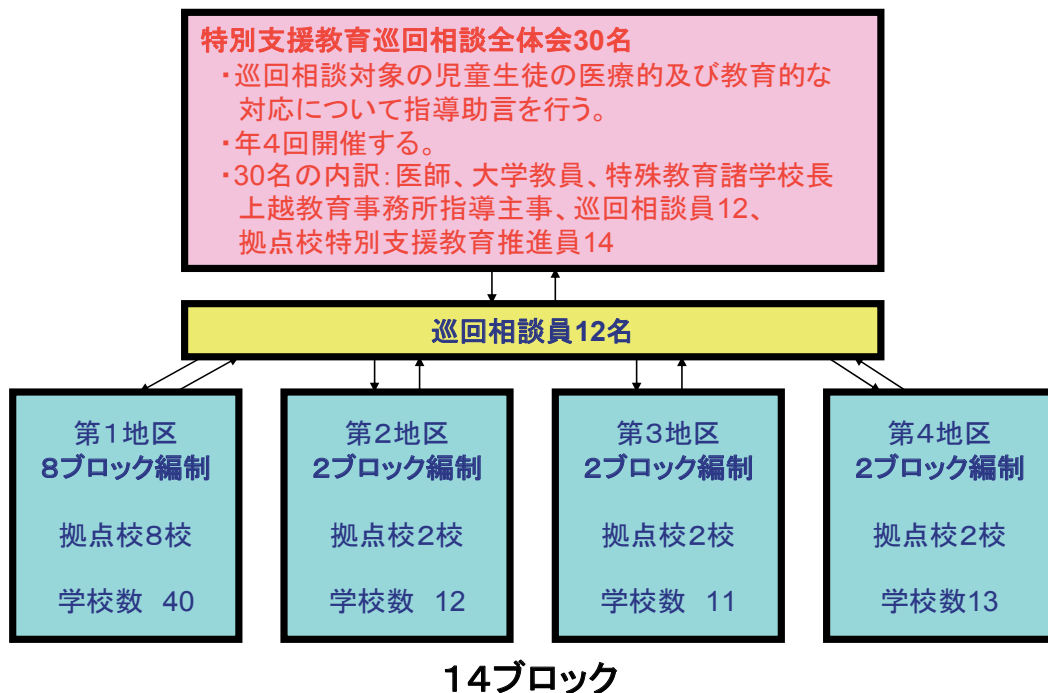


図3-2-4 上越市特別支援教育巡回相談事業の全体組織図 (平成18年度)

14ブロックに再編制

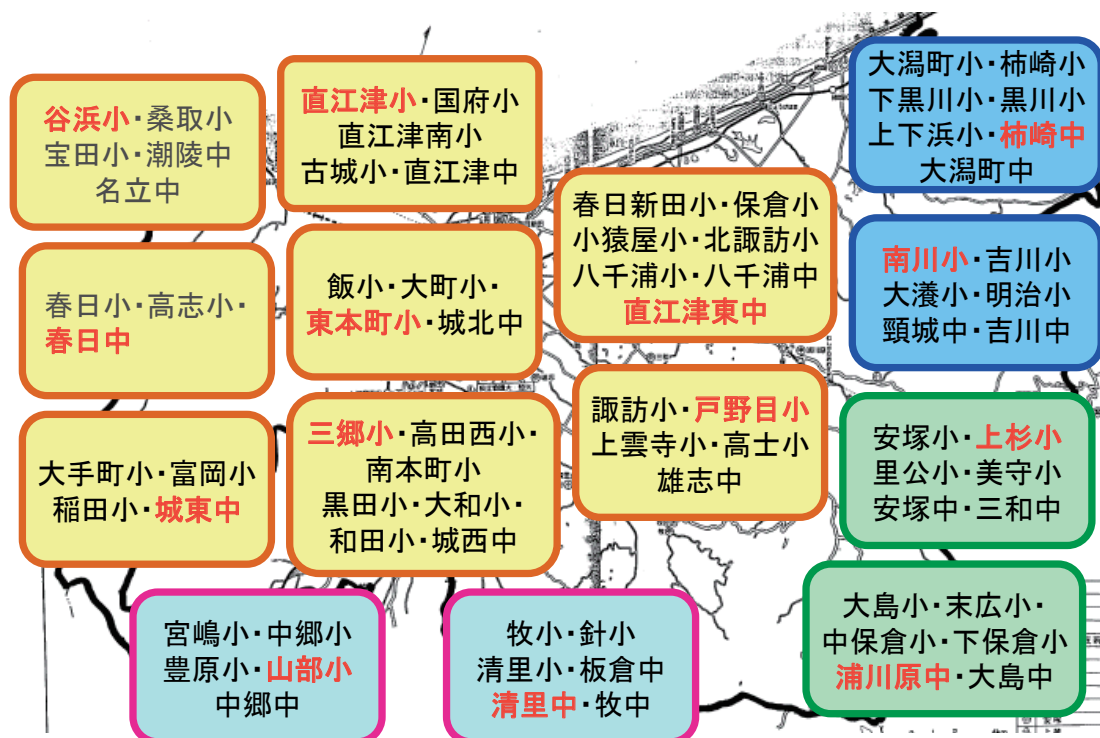


図3-2-5 巡回相談事業による14ブロック（平成18年度）

イ 実態調査及び相談希望校の調査 ー市内一斉アセスメントー

「通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童生徒に関する実態調査」と、巡回相談を希望する学校の調査については、本事業の1年目と同様の方法を用いて把握した。なお、事務局から各学校に周知した文書を、資料1から4までに示した。

ウ 巡回相談の実際

イの実態調査及び相談希望校の調査から巡回相談が行われるまでの手順を図3-2-6に示した。巡回相談員と拠点校推進員の役割を明確にしたことから、徐々にブロックごとの自主的な動きが見られるようになってきた。

実際の巡回相談では、資料5の事例に示したように、面談シートと心理検査の結果、ワークテストや普段のノートなどを用いることで、授業参観の際の補助的な資料とした。

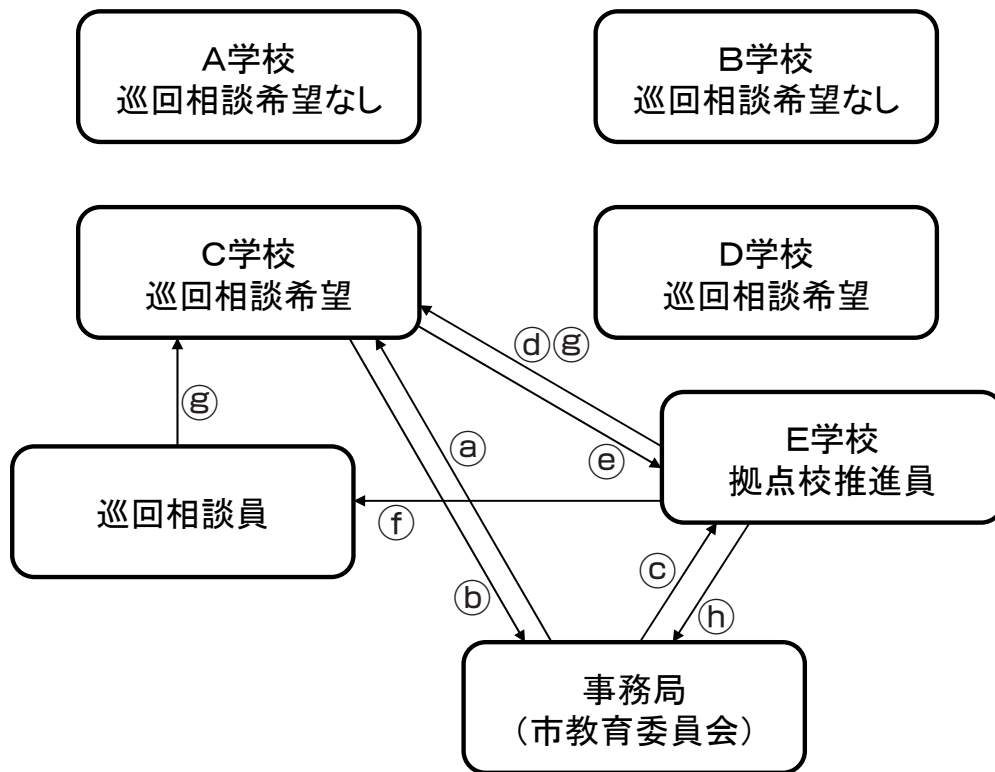


図3-2-6 巡回までの手順

(ア) 巡回相談の手順

- a 事務局は、各学校へ、「通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童生徒の実態調査」及び巡回相談の希望調査を送付する。
- b 各学校は、実態調査の結果と巡回相談申込を、事務局に報告する。
- c 事務局は、巡回相談申込の学校名と対象児童生徒名を、ブロックの拠点校推進員へ報告する。
- d 拠点校推進員は、巡回相談申込の学校と、相談日程を調整決定する。
- e 巡回相談申込の学校は、相談日程を決定したり、相談に必要な様々な資料を拠点校推進員へ送付したりする。
- f 拠点校推進員は、相談に必要な資料を、巡回相談員へ送付する。
- g 巡回相談員と拠点校推進員は、巡回相談申込学校を訪問する。
- h 全体会で「判断」及び「教育的対応」を審議する児童生徒を報告する。

※上記の①から⑧までの手順は、巡回相談申込があったD学校とも同様に進めていく。申し込みのない学校は①の報告のみで終了する。

エ ブロック内研修の実際

(ア) ブロック内研修の目的及び手順

平成18年度の本事業に計画した内容である。中学校区を単位としたその地域内での支援体制を作り上げ、ブロック内の相談機能はもとより、研修機能とブロック内の情報の共有化を図っていくことを目的とした。図3-2-7にブロック内研修が実施されるまでの手続きを示した。

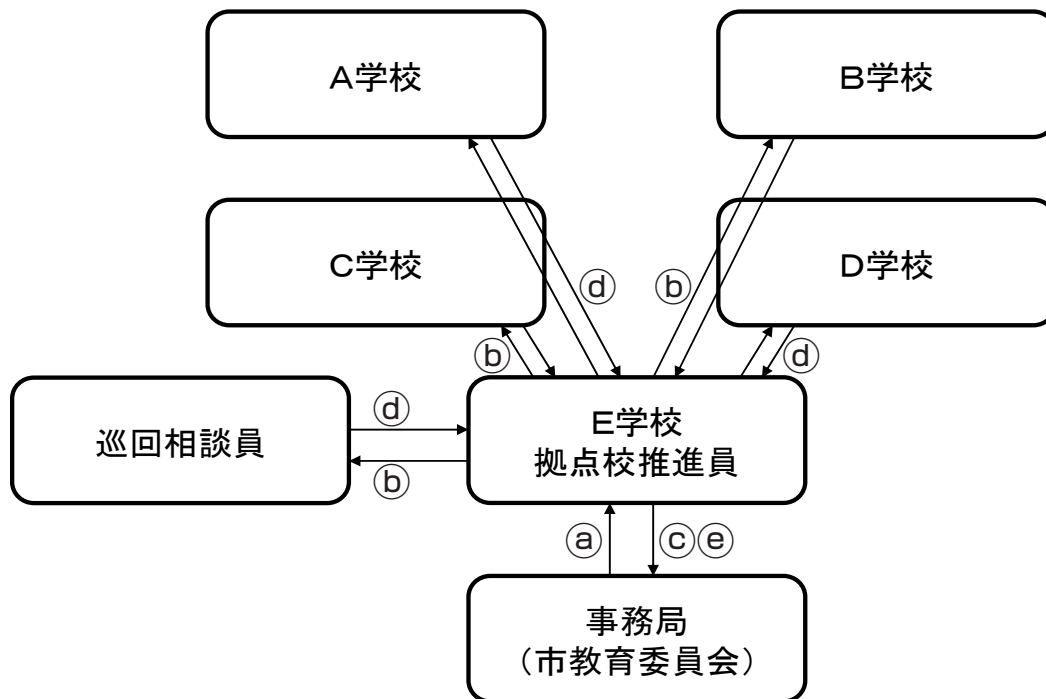


図3-2-7 ブロック内研修実施までの手続き

(イ) ブロック内研修実施までの手続き

- a 事務局が、各ブロックの拠点校推進員へ、ブロック内研修の企画運営を指示する。
拠点校推進員は、巡回相談員や各学校と研修テーマや研修日時について相談調整を行いながら企画する。
- b 拠点校推進員は、巡回相談員とブロック内の学校へ、ブロック内研修開催の案内を送付する。
- c 拠点校推進員は、事務局に、研修テーマや開催日時などを報告する。
- d E学校を会場に、各学校の関係職員と巡回相談が集まり、ブロック内研修を実施する。
- e 拠点校推進員は、事務局に、研修終了の報告をする。

(ウ) ブロック内研修の実際

すべてのブロックで、年2回のブロック内研修が行われた。夏季休業中に実施された1回目の研修では、「校内委員会の企画運営」「特別支援教育コーディネーターの役割」といった基礎的な内容や、各学校での実践事例を通じた研修内容が目立った。1月から2月にかけて実施された2回目の研修では、通常の学級で効果的であった指導方法や手立て、実際の教材教具の紹介、さらに小学校と中学校との情報交換など、ブロックの実状に応じた研修内容が企画運営されていた。また、上越市内にある特別支援学校やLD・ADHD通級指導教室などを研修会場として、そこでの授業参観や学習環境の視察なども研修内容としたブロックもあった。

しかしながら、ブロック内研修への参加者が、特別支援教育コーディネーターと巡回相談員であった。むしろ、通常学級の担任等の参加を積極的に図っていくことが課題であり、地域内支援体制を拡充していくためにも必要不可欠であると考えている。

④ 平成19年度の取組

本事業3年目の平成19年度では、前年度の事業目的や内容を基本的に踏襲して取り組んできた。より中学校区を意識したブロック編成に変更した（図9を参照）。

ア 3年目の「上越市特別支援教育巡回相談事業」

（ア）目的

- ・通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童生徒に対して、巡回相談員が定期的にその学校を巡回して支援体制を整備していくこと
- ・ブロック内での事例研修等を通して、各ブロック内の支援体制を確立していくこと

（イ）内容

- ・学校訪問による巡回相談の実施
- ・ブロック内研修の実施
- ・医療的及び心理臨床的な判断の実施
- ・巡回相談（年2回）
 - 巡回相談員が学校訪問し授業参観して指導助言を行う相談（6月・11月）
- ・ブロック内研修（年2回）
 - 長期休業中などを活用して、各ブロック内の課題等を研修テーマに据えた自主的な企画運営に基づく研修
- ・全体会（年4回）
 - 困難事例について、医療的及び心理臨床的な判断を行う。

（ウ）経費 313,800円

- 【内訳】謝金 189,800円（巡回相談全体会委員謝金，ブロック内研修講師謝金）
旅費 237,830円（巡回相談全体会旅費，巡回相談員，拠点校推進員旅費）

（エ）組織（図3-2-8と図3-2-9参照）

- ・14のブロック編成に変更はない。
- ・巡回相談員を10人（昨年度と比較して2人減員）。役割は前年度と同様である。
- ・各ブロックには、昨年度同様に拠点校推進員を配置している。役割は同様である。

イ 実態調査及び相談希望校の調査

「通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童生徒に関する実態調査」と、巡回相談を希望する学校の調査については、本事業1年目からのものを継続して用いて把握した。さらに、今年度は、「通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童生徒に関する実態調査」の第2回目から、LD傾向、ADHD傾向及び高機能自閉症傾向の各ポイントが基準以下であった児童生徒も報告するようにした。今年度の結果を表2に示した。

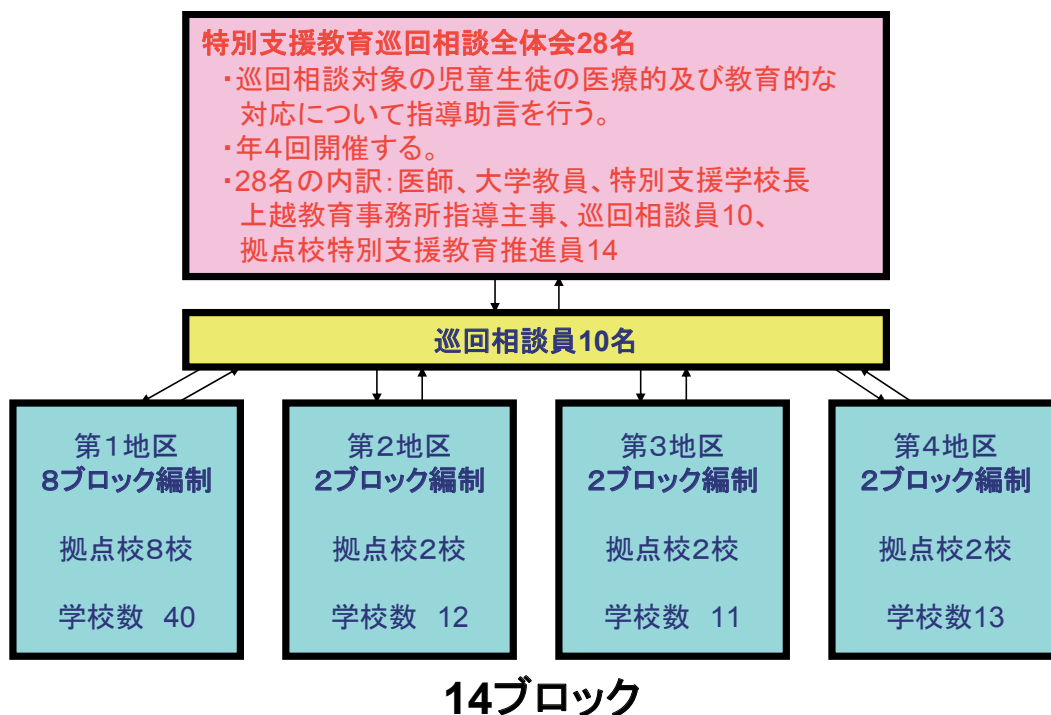


図3-2-8 上越市特別支援教育巡回相談事業の全体組織図 (平成19年度)

巡回相談 14ブロック

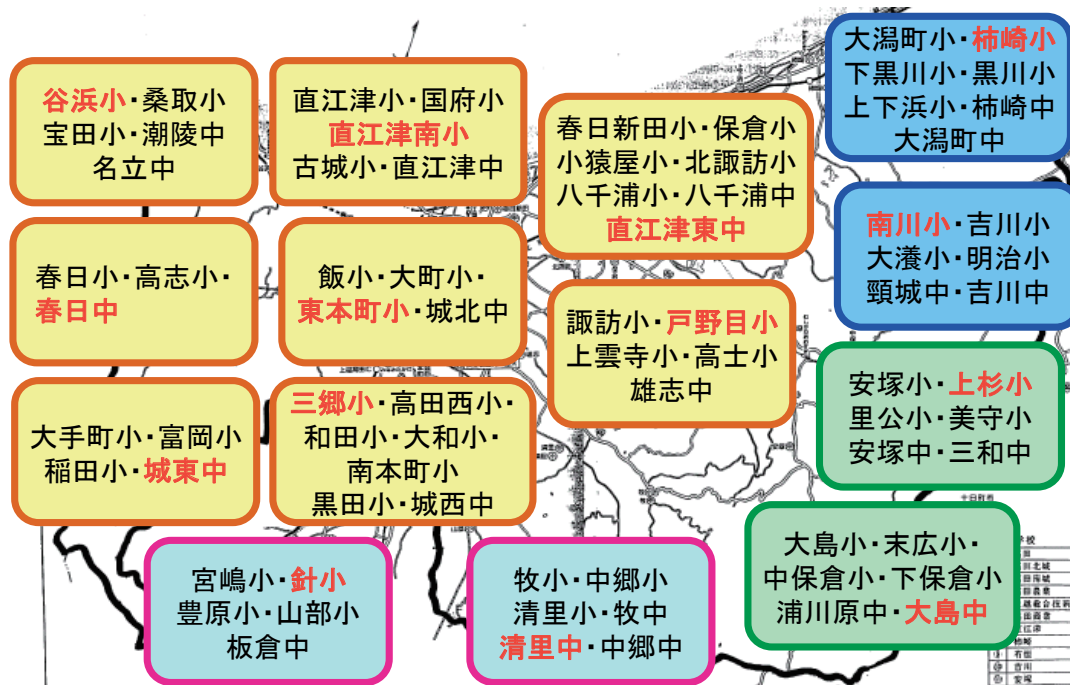


図3-2-9 巡回相談事業における14ブロック (平成19年度)

表3-2-2 「通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童生徒に関する実態調査」の結果

	小学校		中学校	
	第1回目（5月）	第2回目（10月）	第1回目（5月）	第2回目（10月）
学習障害	142	217	28	41
注意欠陥多動性障害	142	164	42	58
高機能自閉症	68	97	29	33
合計	352	478	99	132
基準以下の総数		248		71

ウ 巡回相談の実施

これまでの巡回相談の手順にのっとり、学校訪問による巡回相談を2回実施してきた。表3-2-3に平成17年度からの「巡回相談実施校数」と「巡回相談実施人数」をまとめた。平成17年度の「巡回相談実施人数」が未記入である理由は、面談による巡回相談であったため、相談希望の学校数のみの把握にとどまっているためである。

小学校では、まず54校のうち、半数以上の学校が巡回相談を希望していることがうかがわれる。また、巡回相談の1回目よりは2回目の実施校数が少ない。このことは、1回目に受けた具体的な指導助言により学習面及び行動上の課題が軽減していることや校内の支援体制で対応できていることが考えられる。利用しない学校もあることから、校内支援体制が整いつつあることが考えられる。

一方、中学校では、巡回相談の利用が全体に少ないことが明らかである。学習面の課題と行動上の問題が重なり合っており、生徒指導上の問題ととらえられることが多いように推察される。しかしながら、そのような問題行動の背景に発達障害が考えられることもあり、本事業を通して中学校へ啓発を進めていく必要がある。1回目よりも2回目の実施校数や人数が少ない理由としては、小学校と同じことが考えられる。

表3-2-3 「巡回相談実施校数」と「巡回相談実施人数」（平成17～19年度）

<小学校>

	巡回相談実施校数	巡回相談実施人数
平成17年度 第1回（6月）	43	
第2回（10月）	36	
第3回（2月）	20	
平成18年度 第1回（6月）	31	87
第2回（11月）	27	48
平成19年度 第1回（6月）	31	54
第2回（11月）	27	54

<中学校>

	巡回相談実施校数	巡回相談実施人数
平成17年度 第1回（6月）	7	/
第2回（10月）	6	
第3回（2月）	3	
平成18年度 第1回（6月）	6	13
第2回（11月）	5	8
平成19年度 第1回（6月）	8	18
第2回（11月）	3	6

エ ブロック内研修の実施

平成18年度と同様、中学校区を単位としたその地域内での支援体制を作り上げ、ブロック内の相談機能はもとより、研修機能とブロック内の情報の共有化を図っていくことを目的として取り組んできた。表3-2-4は、平成19年度の第1回目（8月）のブロック内研修の一覧である。

ブロック単独で実施している研修がほとんどである。研修対象者に、特別支援教育コーディネーターの他に、通常学級の担任や希望する職員が参加するようになってきている。また、事例を取り上げた研修が多く、心理検査の結果分析や効果があった教材教具の紹介などに関連させながら実施していることがうかがえる。ブロック内の実践事例を用いた研修が進められていることが大きな特徴である。

⑤ 地域内支援体制を構築する上での教育委員会の役割

特別支援教育体制推進モデル事業での取組により、校内委員会の設置と特別支援教育コーディネーターの校務分掌上の位置づけが、確実に各学校で行われることになった。そして、これらをより機能化されるために、モデル事業から特別支援教育巡回相談事業へと継続発展させてきた。ここでは、各学校での支援体制から中学校区を単位とした地域内支援体制の構築へと進めてきた。このような支援体制の推進において、教育委員会の役割として、次の点が考えられる。

- a 各ブロック内の小・中学校の現状の把握
- b 各ブロック内の特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担任の専門性の把握
- c 特別支援学校の専門性を生かす連携
- d 巡回相談員や拠点校推進員の役割の明確化と各学校への役割の周知徹底
- e ブロック内の優れた実践事例を他のブロックに紹介すること

表3-2-4 ブロック内研修一覧（平成19年度第1回目）

地区	ブロック	日時	場所	研修対象	研修形態	研修内容
1	1	8月7日(火) 13:30から15:30まで	谷浜小	ブロック内の特別支援教育推進員、巡回相談員	ブロック単独での実施	事例研修
	2	8月2日(水) 9:00から11:30まで	直江津南小	ブロック内の特別支援教育推進員	ブロック単独での実施	巡回相談にかかわった児童の事例研修(LD児の具体的な学習支援について)保護者への伝え方
	3	8月6日(月)	県立高田養護学校	ブロック内の特別支援教育推進員	ブロック単独での実施	高田養護学校における小・中学部の具体的な指導方法や学習環境の作り方、教材教具について
	4	8月21日(火) 15:00~17:00	春日中学校	ブロック内の特別支援学級担当者	ブロック単位での実施	各学校における特別支援教育が必要な児童生徒の具体的な支援について
	5	8月21日(火) 9:00から12:00まで	教育会館 中会議室	ブロック内の特別支援教育推進員及び希望者	ブロック単独での実施	WISCⅢとK-ABCを掛け合わせた解釈並びに活用する方法 講師 古澤京子(大町小学校)
	6	8月20日(月) 9:00から11:00まで	城東中	ブロック内の推進員	ブロック単独での実施	事例研修
	7	8月23日(木) 9:00から11:30まで	三郷小	特別支援教育推進員 通常学級担任	ブロック単独での実施	・教室環境の整備 ・個別の指導計画作成について(手立て、支援方法等)
	8	8月9日(木) 9:00から11:00まで	戸野目小	特別支援教育推進員	ブロック単独での実施	校内委員会の各校の取組問題点 巡回相談についての今後の方向
2	1	8月23日(木) 13:30~	検討中	特別支援推進員	ブロック単独での実施	WISCⅢの実施方法及び事例を通した解釈と支援への展開について
	2	8月28日(火)	上杉小	特別支援推進員 対象児童の在籍する学級担任	ブロック単独での実施	特別支援教室制度を活用した生徒の具体的な支援について ・具体的な手立て ・制度活用の課題
3	1	8月24日(金) 9:00から11:00まで	針小学校	特別支援教育担当者	ブロック単独での実施	個別の指導計画作り (自校の事例を持ち寄り、指導目標の立て方などについて研修する)
	2	8月22日(水) 15:00から17:00まで	清里中	ブロック内の特別支援教育推進員	ブロック単独での 情報交換会	・効果的な支援方法、教具等 ・保護者との連携について ・その他
4	1	8月10日(金) 13:30から16:00まで	柿崎小学校 会議室	特別支援教育推進員 巡回相談員	ブロック単独での実施	WISCⅢの結果の読み取り方
	2	8月8日(水)	南川小学校	ブロック内の特別支援教育推進員及び希望者	ブロック単独での実施	実践報告並びに7月30日の研修会伝達

(3) 地域内支援体制の成果と課題

平成17年12月に「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」の答申が、中央教育審議会が出された。その中で、「特別支援教室（仮称）」構想が打ち出されている。「特別支援教室（仮称）」は、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等も含め、障害のある児童生徒が通常の学級に在籍した上で、一人一人の障害に応じた特別な指導を必要な時間のみ特別な場で行う形態である。このような教室が今後、各学校に設置されるようになると、教室を担当する担当者の専門性や一人一人の教育的ニーズについての的確な実態把握、それに基づいた指導プログラムの立案と指導などが必要となってくる。

本事業を通して、ブロック内の実態把握がどのブロックにおいても同様に実施されるようになったことや、巡回相談員の専門性を生かしながら校内支援体制を整えることができたこと、巡回相談員が自らの専門性を提供できるシステムが出来上がってきたことなどが成果として挙げることができる。

一方で、課題も明らかになった。巡回相談員が希望学校を巡回するには、物理的な制約が多いことや、支援する内容が通常学級の担任等への指導助言にとどまってしまうことなどである。今後は、巡回相談員のような専門性のある職員が、ブロック内の学校間を行き来しながら、教育的ニーズに応じた支援が直接受けられるような地域内支援体制につくり替えていくことが求

められる。このような地域内支援体制の先には、「特別支援教室（仮称）」の実現が結びついていくと考えられる。

上教学 第2075号

平成18年4月13日

小・中学校長 様

上越市教育委員会学校教育課長

特別支援教育巡回相談に伴う「通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする
児童生徒の実態把握調査」の実施について（依頼）

このことについて、下記のとおり実施しますので協力願います。

記

- 1 目的 (1)通常の学級において、LD、ADHD、高機能自閉症等の軽度発達障害が
疑われる児童生徒を把握する。
(2)(1)の結果から巡回相談の必要性がある児童生徒を明らかにする。
- 2 方法 別紙の調査方法を参照のこと
- 3 結果の提出先
上越市教育委員会学校教育課長あてに、「平成18年度実態把握結果及び巡回
相談申込」を提出すること
- 4 提出期限 平成18年5月19日（金）

担当 上越市教育委員会学校教育課
指導主事 上松 武
電話 025-526-5111 (1649・1324)
E-Mail ucmatu@jorne.or.jp

別紙 調査方法

手順1

- ①資料1「学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、高機能自閉症の子どもたちの理解と支援！」(平成14年度学習(LD)等軽度発達障害児の理解啓発資料 新潟県教育委員会)を用いて、気になる児童生徒を把握します。 *すでに配布済みです。
- ②学級担任が行います。
- ③普段の学習状況や行動等から判断します。

手順2

- ①資料2「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実態把握調査票」を用います。
- ②特別支援教育推進員を中心に、複数の職員で調査に当たってください。
例】小学校では、特別支援教育推進員と学級担任、学年主任
中学校では、特別支援教育推進員と学級担任、教科担任、学年主任等
- ③各項目で特記事項やエピソードを欄外に記載してください。
- ③**手順1**で把握した児童生徒と昨年度巡回相談の対象となった児童生徒を対象に、資料2を用いて調査を行います。

手順3

- ①校内委員会を開催します。
- ②調査結果に基づいて、巡回相談の対象となる児童生徒を決定します。
- ③緊急性や重要度を考えて、巡回相談対象児童生徒の優先順位を決定します。
- ④対象児童生徒の保護者との話し合いを行い、巡回相談を受けることの応諾を得るようにします。

手順4

- ①**手順3**の結果を、「実態把握結果及び巡回相談申込」に記入します。
- ②保護者の応諾が得られない児童生徒であっても、巡回相談の必要性があれば申込書に記載します。
- ③5月19日(金)までに「実態把握結果及び巡回相談申込」1部を提出します。

- ④今年度巡回相談において、授業参観の対象になる児童生徒は限られますが、それ以外の児童生徒であっても指導上の助言等を行います。詳細な巡回相談の実施方法は、上教学第1944号（平成18年4月13日付）を参考にしてください。

手順5

- ①巡回相談を実施するにあたり、次のものの準備をお願いします。資料等の提出を求める予定にしています。

【新規の児童生徒】

- ・「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実態把握調査票」の結果
- ・面談シート
- ・学習状況がわかる資料（学習ノート、連絡帳、ワークテスト等）
- ・医療的判断を求めるかどうかの決定

【継続の児童生徒】

- ・平成17年度作成した個別の指導計画（評価まで終了しているもの）
- ・「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実態把握調査票」の結果
- ・学習状況がわかる資料（学習ノート、連絡帳、ワークテスト等）
- ・医療的判断を求めるかどうかの決定

上教学 第2247号
平成18年4月20日

小・中学校長 様

上越市教育委員会学校教育課長

巡回相談にかかる必要書類の提出について（依頼）

このことについて、下記のとおり提出願います。

記

- 1 提出する学校 第1回巡回相談を希望した学校
- 2 提出するもの (1)「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実態把握調査票」の結果
(2)学習状況がわかる資料（学習ノート、連絡帳、ワークテスト等）
(3)医療的判断を求めるかどうかの決定
(4)面談シート【新規申込者のみ】（別紙1）
(5)個別の指導計画【継続申込者のみ】
(6)授業参観の日程希望調査票（別紙2）
- 3 提出先 ブロックの拠点校推進員あて
- 4 提出期限 巡回相談申込を行った後、1週間以内
- 5 その他
 - ・ 個人情報を取り扱うため、提出する学校は細心の注意と配慮をお願いします。
 - ・ 不明な点は担当まで問い合わせください。
 - ・ 申込みのない学校は提出する必要はありません。

担当 上越市教育委員会学校教育課
指導主事 上松 武
電話 025-526-5111(内線1649・1324)
E-Mail uematu@jorne.or.jp

別紙 2

授業参観の日程希望調査票

上越市立 _____ 学校

記載者 _____

■授業参観の希望日時

	日時	校時	授業名
第1希望	月 日()		
第2希望	月 日()		
第3希望	月 日()		

上教学 第2245号
平成18年4月20日

小・中学校長 様

上越市教育委員会学校教育課長

巡回相談にかかる学校訪問について

このことについて、下記のとおり実施しますので、関係職員に周知を図るとともに校内支援体制の充実をお願いします。

記

- 1 対象校 第1回巡回相談を希望した学校
- 2 訪問者 所属ブロックの巡回相談員及び拠点校推進員
- 3 内容
 - (1)公開授業について
 - ・原則として5校時に巡回相談対象の児童生徒が在籍する学級とする。
 - ・公開授業の指導案は、学級担任を中心に作成する。A4判1枚とするが、対象児童生徒への支援が明確になるものとする。
 - (2)校内委員会の内容（公開授業後開催）
 - ・公開授業における指導の手立てや学習内容の検討
 - ・問題解決に向けて面談シートもしくは個別の指導計画に基づいた協議
 - ・その他の内容については、拠点校推進員と協議の上決定する。
- 4 その他
 - (1)訪問日程については、後日送付する「希望調査票」に記入の上、拠点校推進員及び巡回相談員と協議を行い決定します。
 - (2)巡回相談に必要な書類等については、後日依頼します。
 - (3)不明な点は担当まで問い合わせ願います。

担当 上越市教育委員会学校教育課
指導主事 上松 武
電話 025-526-5111（内線1649・1324）

記入例

巡回相談 面談シート

記載者

児童・生徒名	実名で記入		性別	男・女			
在籍校	上越市立	小・中学校	学年	第 学年			
主訴	友達とかかわれず、暴力的な手段に出してしまう。						
【特異的な学習困難な様子】							
①全般的な知的発達の流れの有無							
知能検査の記録 (WISC-III-K-ABC) 学習の記録	WISC-III 平成16年〇月〇日実施 VIQ() PIQ() FIQ() 絵画語彙検査 語彙年齢(VA)						
②読み・書き・計算などの基礎的能力の状況(聞く・話す等も含めて)							
学習の状況 学力検査の結果 (NRT・GRT) 学業成績(ワークテ ストの平均) ノートの記述 提出物等	学力検査NRT 国語() 算数() 漢字は独特の書き順で書く。 簡単な計算を具体物を使ってできる。						
①主に授業場面における状況							
指示の理解 着席の状況 不規則発言等	一斉の指示を理解することができず、集団行動をなかなかとれない。 個別の指示が必要である。 授業を遅るような発言が多くあり、時々席を離れてしまう。						
友人関係 こだわり行動 対応困難な状況等	友達にかかわるときに、ことばよりも手が出してしまう。 自分のやりたいことなどが叶えられないと、声を荒げたり暴力的な行為を示す。 友達が少ない。						
③その他							
就学指導の判断 巡回相談の有無	就学指導委員会 過去になし 巡回相談 平成16年度受ける。						
スクリーニング結果	LD	読む	書く	聞く	話す	計算	推論
ポイント							
ポイント	ADHD	高機能自閉症					
【生育歴・相談歴】							
・1歳 人見知りはあまりしない。とても育てやすい子どもだったそうである。 ・3歳 なかなか2語文が出なかった。幼児ことばの相談室に通い始める。 保育園では、集団活動に取り組むことが苦手であった。年長の頃には、 友達からの注意にカッとしたり、「なんだと～」と攻撃的な行動をとる。 ・5歳 医療機関を受診する。特に、明確な診断はなされなかった。 ・小学低学年 授業中寝そべる。							
【障害等の判断について】 *どちらかに○をつける。							
①障害の判断を求める。							
②判断を求めない。							
【今後の対応】 *該当に○ 複数可							
校内委員会・担任に対応についてのアドバイスを希望する。							
保護者の承諾をとって、個別の指導計画の作成に関する相談を希望する。							

何らかの客観的検査
が実施されている場合
に、記入例のように書

授業場面での具体的なエピソードを
記入します。
このエピソードが重要な情報になり

スクリーニングのポイントを記
入します。

保護者から聞くことがで
きた範囲の内容を具体的
なエピソードを交えて記

保護者の承諾がある場合のみ、①

4 全体考察

本プロジェクト研究では、「特殊学級」（平成18年度より特別支援学級）と「通級による指導」を制度上一本化した「特別支援教室（仮称）」の設置が提言され、その方向性を検討する上で、小・中学校における「特別支援学級」等の役割について弾力運用の可能性を検討するために現状把握の必要性が生じてきていることは、研究の目標のところでも述べたところである。

そこで、全体の考察を行う上で、現段階での「特別支援教室（仮称）」について、実態調査と目標となる理念を加味して考察を行うと共に、制度の運用面での可能性の検討を行った。

（1）「特別支援教室（仮称）」の本研究所（プロジェクト研究）のイメージ案

ここでいう「特別支援教室（仮称）」は、対象となる児童生徒は通常の学級に在籍した上で、障害の特性に応じた教科指導や、障害に起因する困難の改善・克服のための指導を「特別支援教室（仮称）」で行う形態をさしている。今後の特別支援教育の基本的な考え方を踏まえ、通常の学級で教科指導等を受けながら、児童生徒の障害の状態に応じた教育的ニーズに対応した指導時間・内容・方法は、一人一人が異なっていることを前提に想定を行った。（図4-1）

① 現行制度での実態から想定される「特別支援教室（仮称）」案への道筋

ここでは、通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童をA君と想定している。

ア 一人一人の教育的ニーズを把握した対応

通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への「教育的ニーズ」や「気づき」をもとに、学校では一人一人への対応が始まる。視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、情緒障害の児童生徒は、現行制度下では就学前にすでに対応が必要なことが把握できているケースが多い。LD・ADHD等の児童については、就学後も担任や親の「気づき」を採り上げて必要な対応を図ることが重要である。ここから、具体的な支援が始まることになる。

イ A君の個別の教育支援計画の作成をふまえた対応

教育的ニーズに対応するため、A君の個別の教育支援計画を作成する。個別の教育支援計画は、A君の教育・医療・福祉など生活全体を見通したものを把握することになる。全体の支援計画を踏まえつつ、A君の場合、教育指導面で算数に関する特別な指導が必要なことが明らかになり、「個別の指導計画」を作成することになる。学校ではA君の「特別算数」（以下「特算」）を盛り込んだ時間割を作成することになる。

ウ A君の「特算」にどのように対応するか

A君の「特算」の時間をどのように設けて指導を行うか、各学校の校内体制等を踏まえて対応することになる。

（ア）特殊学級の児童生徒と一緒に場所で、特殊学級教員から専門性を活かした指導を受ける。

（特殊学級が設置されていて、指導内容に類似性がある場合。通常の学級在籍の児童生徒が特殊学級で指導を受けるので、就学措置の結果と教育課程に矛盾が生じるという課題がある。）

（イ）通級による指導で教科の補充指導として対応する。（LD・ADHD）

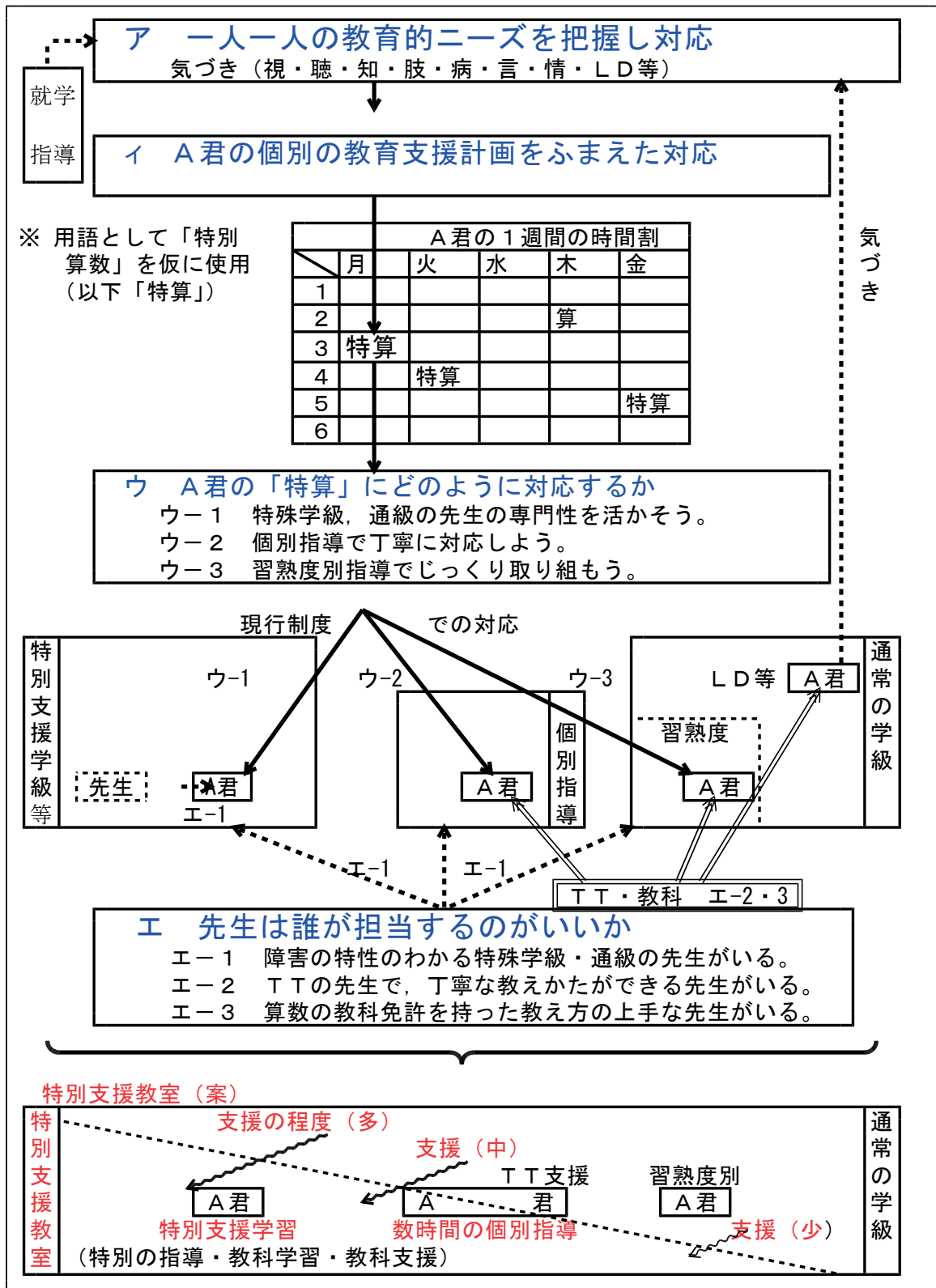


図4-1 実態調査から想定される「特別支援教室（仮称）」（案）

(ウ) 特殊学級の在籍児童生徒が交流に行くことで、特殊学級担当教員の週の時間割に空き時間が生じ、その時間を活用して個別指導で丁寧な指導で対応する。

(エ) 通常の学級が、習熟度別指導を行っており、進度に応じてじっくり取り組む。

エ 指導者は誰が担当するのがいいか

各学校には、様々な専門性を有した教師がいる。その先生方の力を活用することになる。校内体制だけで様々な障害種別への対応が難しい時は、地域で巡回方式を考えたり、聾学校等からの通級による指導を活用したり、特別支援学校からのセンター的機能を活用することなどを視野に入れて対応を図ることになる。

(ア) 各障害種別の特性をよく理解して指導を行うことができる教師の存在

(イ) TTの先生で、丁寧な教え方ができる教師がいる。TT加配の教師が得意分野の教科指導を行って、子どもを熟知した担任が支援を行うようなことも可能

(2) 「特別支援教室（仮称）」（案）の特性について

現行制度の中でも、個別指導や習熟度別指導で対応が可能な児童生徒はいる。しかし、発達障害のある児童生徒への指導と従来の特殊学級・通級対象のすべての障害種への対応を考えた場合、一人一人の教育的ニーズに対応するため、まず「個々に応じた支援の総時間」に自在に対応できる教室運営が可能でなければならないことが現状の実態から分かる。

さらに、障害のある児童生徒への専門的な指導内容を担保する上で、単なる個別指導等の「場」があるだけでは、十分な特別な指導はできないため、一定限の専門性ある教員が配置され、障害のある児童生徒への様々な教育的ニーズに対応すべく、障害種別ごとの指導の専門性が継承されることが不可欠である。

以上を踏まえ、「特別支援教室（仮称）」案として

- ① 支援の程度や時間（多～少）に柔軟に対応できること
- ② 特別な指導を行う専門的な運営ができること

この二つを同時に満たす教室が想定される。支援に必要な時間を特別支援教室（仮称）に通うような形態であり、現行の通級による指導の指導時間の上限（8時間）の制約がない形態に近似している。通級による指導は核となる障害種別ごとの専門性のある対応が担保されているが、現段階での当研究所の「特別支援教室（仮称）」（案）は、障害種別の対応についての検討は十分ではなく、課題が残されている。

特別支援教室の担当教員に、特別支援教育のグローバルな専門性が担保されない状況下で、地域の中での専門性の偏在状態をカバーし障害種別ごとへの対応を図るには、各教師の得意分野の活用と学校設置者の工夫による巡回指導等で対応することが考えられる。逆に考えるなら、地域内の専門性の偏在をカバーする巡回指導を維持するには、指導の核となる障害種別を念頭に置いた特別支援教室の設置が必要であり、同時に安定性のある設置・運営の確保が重要となる。巡回指導には特別支援学校の教員（免許所有）が行うセンター的機能を活用する方策も考えられる。

(3) 現状からみた「特別支援教室（仮称）」の具体的運用タイプ

「特別支援教室（仮称）」のイメージについては、一定の想定を行ったわけであるが、現行制度から、なだらかに「特別支援教室」の機能に近い実態に移行していくには、現在の特別支援学級や通級による指導を踏まえつつ、「特別支援教室（仮称）」への移行するための過渡期の対応が必要となる。そのため、実際の特別支援学級の運営を踏まえて、当研究所プロジェクト研究案として、3つ（A、B、C）の案を次に示す。いずれも、特別支援教室のイメージに対して、現実的にはどのように対象者を広げ、時間割を割り振ればよいかを考案した。

現在、我が国には小学校と中学校を合わせて33,000校近い学校があり、特別支援学級も、ほぼこれと同数の設置がなされている状況がある。一方、通級指導教室は、LD等の通級の加配が平成18年度から開始されたが、その教室の総数は3,000教室には至っていない。

また、特別支援学級に在籍している一部の児童生徒の障害の程度が重度である場合のこともあり、そのことを考慮する必要がある。

① A：一人一人の児童に対して多くの時間を指導する「特別支援教室」の場合

* Aタイプにおいては、従来の知的障害のある児童生徒を中心に指導する教室を想定している。教室を利用する児童生徒の状態にもよるが、多くの時間の指導を必要とする児童生徒が複数在籍している場合は、LD等の児童生徒の指導や支援の時間を確保することは、かなり難しいと想定される。

■特別な支援

特別支援教室の指導		通常の学級の指導	
A児 90	日常・生単・自立・国語・算数 音楽・体育	図	10 (%)
B児 90	日常・生単・自立・国語・算数 体育・図工	音	10
C児 70	日常・生単・自立・国語・算数	音・図・体	30
D児 80	日常・生単・自立・国語・算数・体育	音・図	20
E児 90	日常・生単・自立・国語・算数 体育・図工	音	10

* Aタイプの特別支援教室を担当する教員の週時程表では、次に示すような指導時間が想定される。

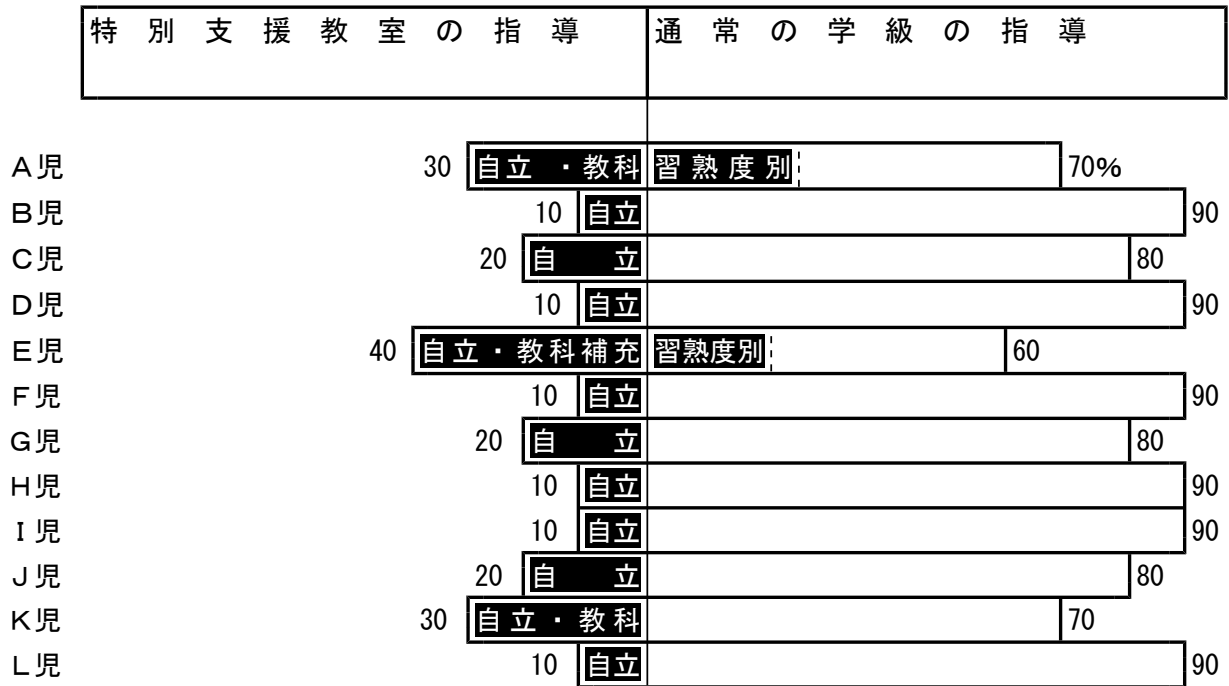
担当教員の週時間（例） Aタイプ

時	月	火	水	木	金
1	A B E児	A B E児	A B E児	A B E児	A B E児
2	A B E児	A B E児	A B E児	C D児	C D児
3	A B E児	A B E児	C児	A B E児	A B E児
4	C D児	C D児	C D児	C D児	C D児
5	A児	D児	A児	D児	C児
6	会議等	教材作成		B児	E児

② B：一人一人の児童に対して数時間の時間を指導する「特別支援教室」の場合

* Bタイプにおいては、従来の言語障害特殊学級・通級指導教室や難聴・情緒の通級指導教室を想定している。特別支援教室を利用する児童生徒は、知的発達の遅れがほとんどなく、自立活動や教科の補充的な指導、あるいは、通常の学級で習熟度別指導等を必要とする児童生徒を含むケースである。このタイプの教室で指導を受ける対象児童生徒の指導には、LD等の児童生徒を視野に入れて、指導時間を確保することが可能である。

■特別な支援



* Bタイプの特別支援教室を担当する教員の週時程表では、次に示すような指導時間が想定される。

担当教員の週時間（例） Bタイプ

時	月	火	水	木	金
1	A K児	E G児	A K児	F児	L児
2	B児	H児	B児	E G児	A K児
3	C E児	I児	C E児	H児	A K児
4	D児	E J児	D児	I児	F児
5	C E児	A K児	C E児	E J児	教材作成
6	会議等	L児		A K児	

③ C：Aタイプ と Bタイプ の混合タイプ

* Cタイプにおいては、知的障害特殊学級担当者などが、空き時間や放課後等の時間を利用して発達障害の児童・生徒を指導する、特殊学級+通級指導教室のような形態を想定している。Cタイプの教室で指導を受ける対象児童生徒の指導には、知的障害等のある児童生徒だけでなくLD等の児童生徒の指導時間も工夫して設定することが可能である。

■特別な支援

		特 別 支 援 教 室 の 指 導	通 常 の 学 級 の 指 導
A児	90	日常・生単・自立・国語・算数 音楽・体育	図 10 (%)
B児	90	日常・生単・自立・国語・算数 体育・図工	音 10
C児	70	日常・生単・自立・国語・算数 []	音・図・体 30
D児		20 自立	80
E児		30 自立・教科習熟度別	70
F児		10 自立	90
G児		10 自立	90

* Cタイプの特別支援教室を担当する教員の週時程表では、次に示すような指導時間が想定される。

担当教員の週時間（例） Cタイプ

時	月	火	水	木	金
1	ABCE児	AB児	ABC児	ABC児	ABC児
2	ABCE児	ABC児	ABC児	DE児	AB児
3	ABC児	ABC児	ABC児	ABC児	AB児
4	AB児	ABC児	A児	B児	FH児
5	ABC児	D児	C児	F児	D児
6	会議等	DE児	H児		
放		E児			

(4) 特別支援教室構想に向けた現行の体制からのソフトランディングの課題

特別支援教室（案）の概念は、実態調査の結果、図4-2に示すものと想定された。ここでは、「特別支援教室（案）」に向けた、現在の特別支援学級と通級による指導の弾力運用の可能性について考察を行う。

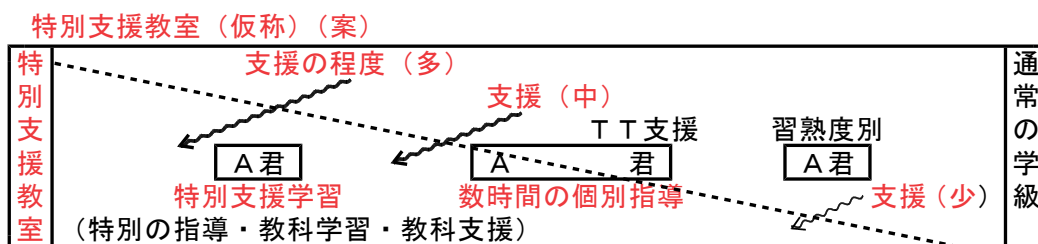


図4-2 特別支援教室（案）

現在、障害のある児童生徒は、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導、通常の学級の4つの学習形態で教育が行われている。「特別支援教室（仮称）」（案）と、これらの関係を整理すると図4-3のようになる。

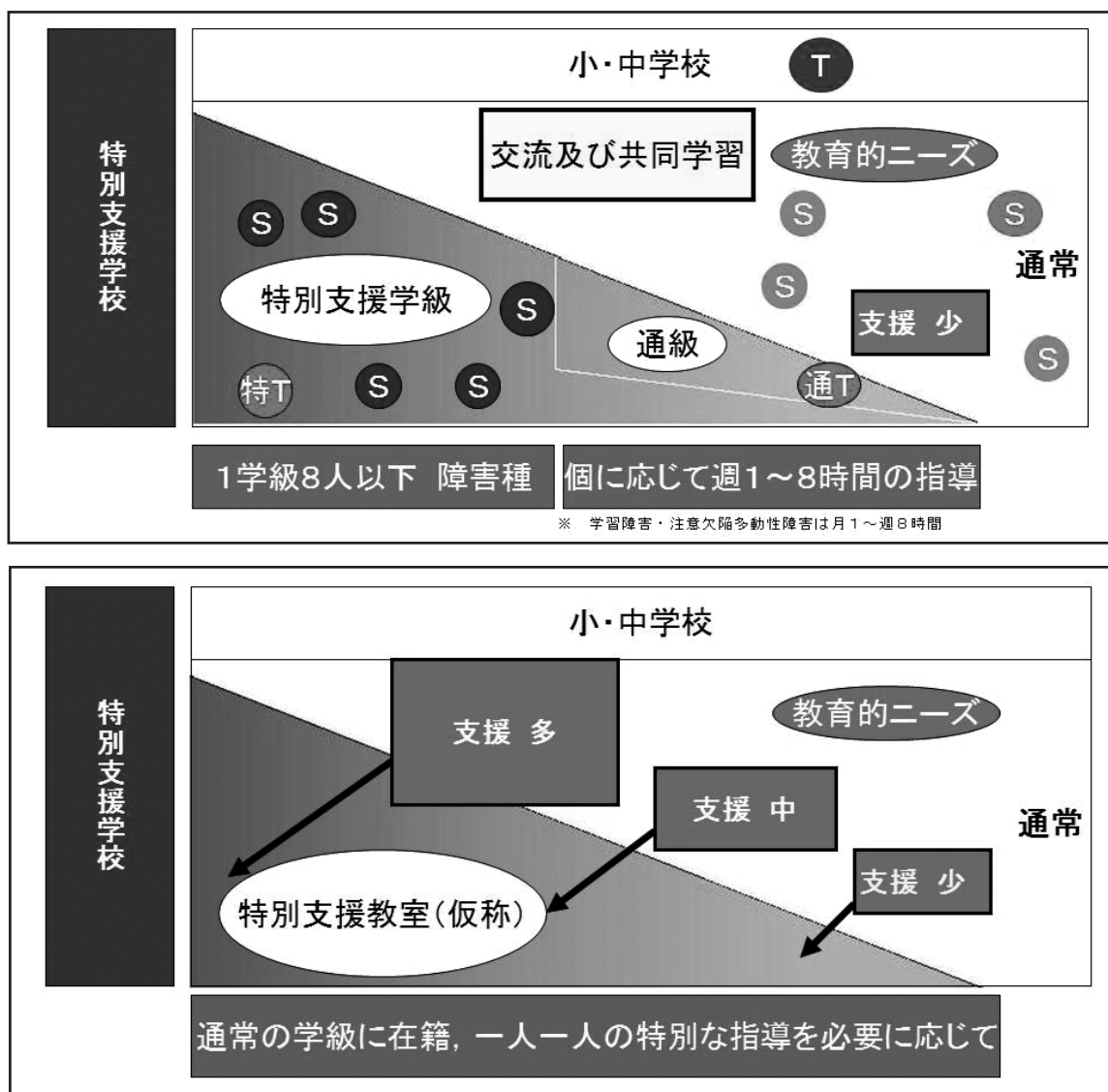


図4-3 「特別支援学校・特別支援学級・通級による指導」と「特別支援教室（仮称）」

ここでは、特別支援学級と通級による指導が、連続したシステムとして運営されることで、「特別支援教室（仮称）」の機能を発揮できる可能性を読み取ることができる。本プロジェクト研究では、現行制度の弾力的な運用面で、特別支援教室の実態に近い運用が可能かどうか、調査と検討を行ってきた。LD等の児童生徒が新たな対象として加わったわけであるが、特別支援教育の推進に積極的に取り組んでいる小学校の特別支援学級からは、週当たり4.1時間を通常の学級への支援に、中学校では週当たり2.8時間の支援が実施されていた。この時間の確保は各学校の工夫によって生み出された時間であり、全国の小中学校の工夫の発揮を望みたいところである。

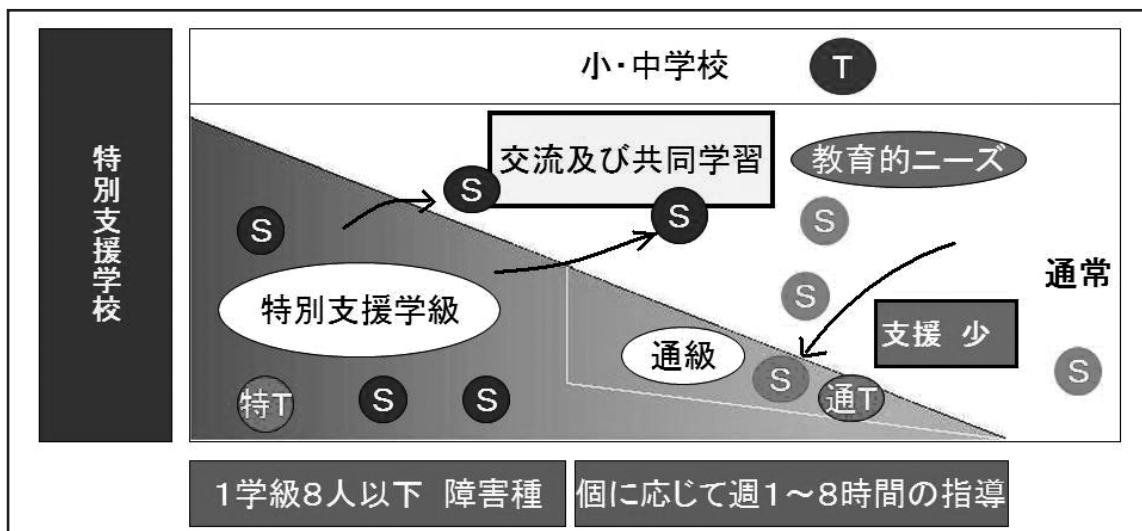


図4-4 交流及び共同学習における児童生徒の動線

また、交流及び共同学習の調査結果（図4-4）からは、特別支援学級在籍の多くの児童生徒は、週当たり5～9時間の交流及び共同学習を行っており、特別支援教室の基本的な考えである「通常の学級に在籍した上で障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導を必要な時間のみ特別の場で教育や指導をうける形態」に近似した状況が生まれてきている。以上の観点から、現行制度の弾力運用の推進と交流及び共同学習の推進は、「特別支援教室」の実態を形成する施策と判断することができる。学校内での特別支援教育の推進に向けた校内支援体制の充実、現行制度の弾力運用を学校設置者の権限まで拡大して特別支援教育体制を形成する地域内支援体制の構築など、これらの具体的な取組が、研究協力機関の実践によって明確になった。今後の課題としては、特別支援学級の設置（認可）において、市町村教育委員会と協議と同意に関わる都道府県教育委員会のマネジメントが次の段階としての可能性を残しているわけである。特別支援学級に在籍する児童生徒の「交流及び共同学習」に関する状況も把握しながら特別支援学級の設置を考慮し、都道府県全体を見渡した「交流及び共同学習」の積極的な施策的な指導が望まれる。

（5）プロジェクト研究からの課題提起

特別支援学級と通級による指導の延長線上に「特別支援教室」の構想を行っている中、障害種別ごとに設置されてきた特別支援学級の課題にふれておきたい。図4-5に平成17年度の特別支援学級数に基づく教員数と、通級指導教室（平成5～18年、通級指導教室の予算配置から想定し

たもの約2,200教室)のグラフ化を行った。このグラフを見る限り、弾力運用に、大きく影響を及ぼす母体は、教員配置の多い特別支援学級の弾力運用であることがわかる。

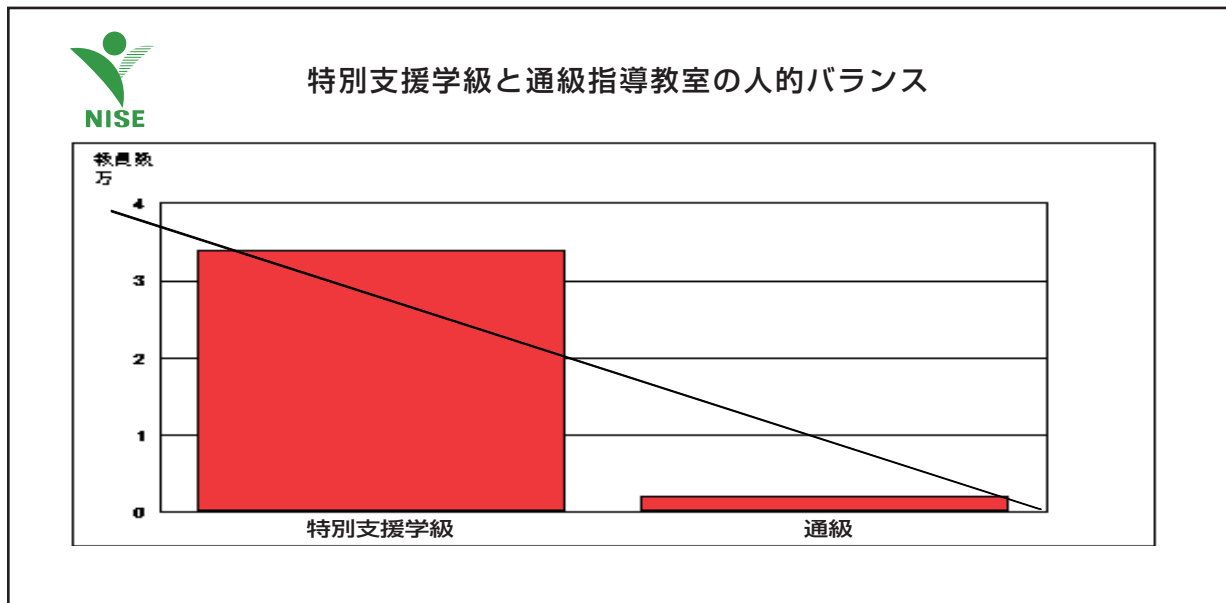


図4-5 特別支援学級と通級指導教室の人的バランス (H17年度)

次に、特別支援学級の内訳が分かるように、特別支援学級の設置障害種別を区分したグラフを図4-6に作成した。(通級指導教室は、障害区分は行っておらずひとくくり)

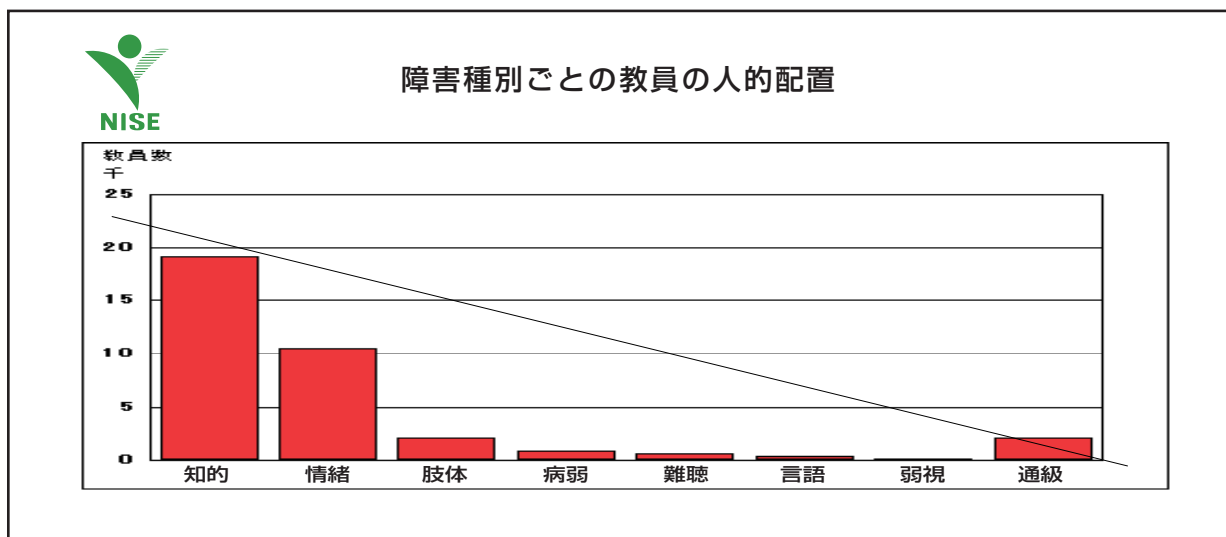


図4-6 特別支援学級の障害種別ごとの教員の人的配置

特別支援学級34,014学級(平成17年5月1日)の内、知的障害特別支援学級には、19,191人の教員、情緒障害特別支援学級には、10,503人の教員、肢体不自由2,202人、病弱・身体虚弱901人、難聴632人、言語障害359人、弱視226人の教員が配置されていることが分かる。弾力運用の成果をあげるには、学級数が最も多い知的障害特別支援学級の弾力運用が鍵を握っていることが分かる。

次に、教員数だけでなく、在籍している児童生徒の関係を含め、学級数と在籍者数の実態を表すグラフを図4-7に示す。

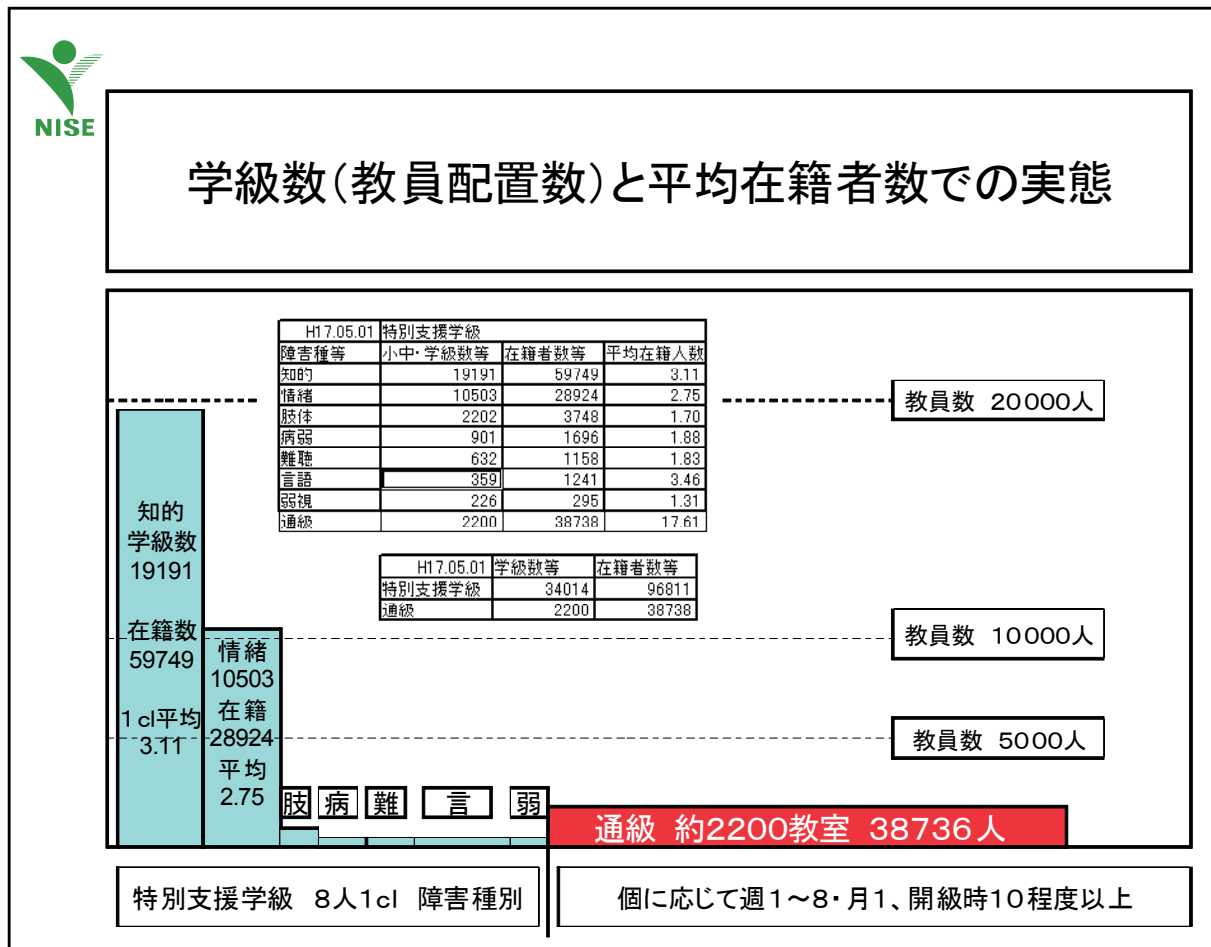


図4-7 特別支援学級の教員配置数と在籍者数の関係

各障害種別ごとの特別支援学級の在籍者総数と1学級当たりの在籍者数は次の通りである。

- (1) 知的障害は、在籍者総数59,749人で1学級の平均在籍者数は3.11人
- (2) 情緒障害は、在籍者総数10,503人で1学級当たりの在籍者数は2.75人
- (3) 肢体不自由は、在籍者総数3,748人で1学級当たり在籍者数は1.70人
- (4) 病弱・身体虚弱は在籍者総数1,699人で1学級当たりの在籍者数は1.88人
- (5) 難聴は、在籍者総数1,158人で1学級当たりの在籍者数は1.83人
- (6) 言語障害は在籍者総数1,241人で1学級当たりの在籍者数は3.46人
- (7) 弱視は在籍者総数295人で1学級当たりの在籍者数は1.31人
- (7) 通級指導教室は通級者数38,739人で、1教室当たり17.61人となった。

ここで、「特別支援教室（仮称）」が「通常の学級に在籍した上で、障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導を、必要な時間のみ特別な場で指導を行う形態」であることを踏まえると、我が国の教育は、障害の程度に応じた教育や就学指導等の課題はあるが、現行の「通級による指導」において、通常の学級に在籍した上での指導のノウハウを既に有して

いると言える。しかし、知的障害のある児童生徒は、現在は通級による指導の対象ではないため、そのノウハウがあるとは言えない。今後、「特別支援教室（仮称）」を、全ての児童生徒が通常の学級に在籍することを前提に考えるならば、知的障害のある児童生徒を対象とした通級による指導など、知的障害のある児童生徒が通常の学級に在籍できる可能性と、その場合の指導の在り方について研究を行う必要性が浮上してきている。

また、特別支援学級における交流及び共同学習の研究から、その推進には、通常の学級ではいわゆる絶対評価が行われているが、障害のある児童生徒の学習評価としての到達度評価をどのように位置づけるのかという教育課程の関係性や連続性の課題が考えられる。特に、特別支援学級全体の4分の3が知的障害特別支援学級在籍であることを考慮すると、通常の学級と知的障害特別支援学級の教育課程や評価について、関係性や連続性について検証する必要があると考えられる。

こうした「特別支援教室（仮称）」構想に向けた教職員の指導体制等については、特別支援学級担当教員の弾力運用の検証を行ったところであるが、院内学級については、中央教育審議会答申の中で「現行制度を維持しつつ短期間の在籍であっても学籍移動の手続きが必要となることや、児童生徒数の変動を適切に反映した学級編成を行うことが困難であることなどの課題があること」が指摘されているとおり、今後さらに検証が求められているところである。

「特別支援教室（仮称）」構想を検討するため、いくつか課題がある中で、まずは、「教育課程の弾力運用」について、この概念が成り立つかどうかも含め、今後の研究課題として捉え考えていきたい。

概要

1 プロジェクト研究の目的

「特殊学級」（平成19年度より特別支援学級）と「通級による指導」を制度上一本化した「特別支援教室（仮称）」の設置が提言された。本研究は、その方向性の検討を行った。

2 弾力運用

（1）「特殊学級」における通級指導の実態

特別支援学級における通級による指導は、その実施については顕著に増えているという傾向は見受けられなかったが、全体としては取り組んでいる自治体は増えてきているといえる。

特殊学級の担当教員による通級による指導を実施している自治体数		
年度・対象	小学校	中学校
平成15年度	7 自治体	4 自治体
平成16年度	7 自治体	5 自治体
平成17年度	5 自治体	7 自治体
平成18年度	12 自治体	10自治体

（2）弾力運用の実際

9つの基本パターン

- ① 特殊学級担当教員が在籍児童生徒の指導を果たした上で、放課後等の時間に個別指導を行う。
- ② 特殊学級の在籍児童生徒が交流及び共同学習に行くことで、特殊学級担当教員の週の時間割に空きが生じて個別指導を行う。
- ③ 特殊学級に他の教員が指導に来るため、特殊学級担当教員の週の時間割に空きが生じて個別指導等を行う。
- ④ 特殊学級の教員が、障害のある児童生徒に付き添って通常の学級に入り、特殊学級の児童生徒の指導等に加えてLD等の児童生徒の支援をする。
- ⑤ 特殊学級の児童生徒とLD等の児童生徒が一緒の場で、指導を受ける。
- ⑥ 特殊学級担当教員が、通常の学級に教科指導に行き、当該教室に在籍するLD等の児童生徒を視野に入れて丁寧な授業を行う。
- ⑦ 加配教員がLD等の児童生徒への個別指導を行う。
- ⑧ 加配教員が通常の学級への支援（個別の配慮を行うTT的動き）を行う。
- ⑨ 加配教員が全体の教科指導を行い、LD等の児童生徒の状態をよく知る担任が当該児童生徒の支援を行う。

以上は、中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会（第17回資料5）に報告

（3）校内支援体制から地域内支援体制構築の必要性

「特別支援教室（仮称）」構想の実現のために想定される問題点を解決するためには、校内支援体制の構築と機能的な活動は大前提としながらも、教育委員会のリーダーシップによる地域内支援体制構築が欠かせない。

3 研究協力機関の取組

3-1 上越市立飯小学校

- (1) 学校概要
- (2) スマイル教室の誕生
- (3) 校内支援体制の変容
- (4) 特別な支援が必要な児童の実態把握
- (5) 特別支援学級の弾力運用の状況
- (6) 交流及び共同学習の取組
- (7) 校内研修
- (9) 個別の指導計画作成
- (10) 特別支援教育の啓発
- (11) 今後の課題（特別支援学級在籍児童の評価方法・絶対評価・到達度評価）

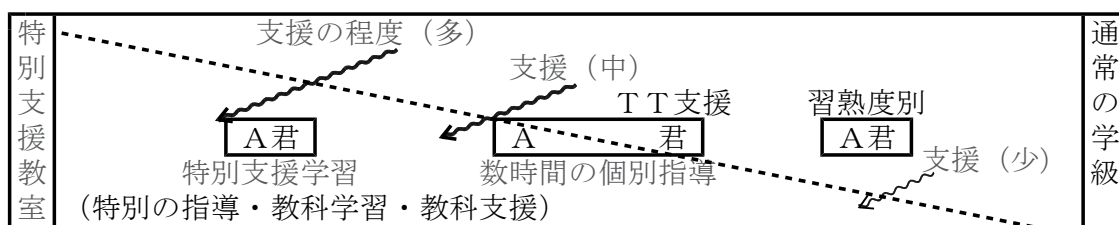
3-2 上越市教育委員会の取組

- (1) 上越市教育委員会の概要
- (2) 地域内支援体制の取組（ブロック構想, H17・H18・H19）
- (3) 地域内支援体制の成果と課題

4 全体考察

(1) 「特別支援教室（仮称）」のイメージ案

特別支援教室（案）



(2) 「特別支援教室（仮称）」（案）の特性

- ① 支援の程度や時間（多～少）に柔軟に対応できること
- ② 特別な指導を行う専門的な運営ができること

以上の二つを同時に満たす教室が想定される。支援に必要な時間を特別支援教室（仮称）に通うような形態であり、現行の通級による指導の指導時間の上限（8時間）の制約がない形態に近似している。通級による指導は核となる障害種別ごとの専門性のある対応が担保されているが、現段階での当研究所の特別支援教室（案）は、障害種別の対応についての検討は十分ではなく、課題が残されている。

(3) 弾力運用の実態調査から想定される「特別支援教室（仮称）」（案）

- ① 一人一人の児童に対して多くの時間を指導する「特別支援教室」
- ② 一人一人の児童に対して数時間の時間を指導する「特別支援教室」

③ ①タイプ と ②タイプ の混合タイプ

(4) 特別支援教室構想に向けた現行の体制からのソフトランディングの課題

現行制度の弾力運用の推進と交流及び共同学習の推進は、「特別支援教室（仮称）」の実態を形成する施策である。また、校内支援体制の充実、地域内支援体制の構築など、学校設置者の取組が同時に行われることが重要である。

(5) プロジェクト研究からの課題提起

- ① 「特別支援教室（仮称）」を、全ての児童生徒が通常の学級に在籍することを前提に考えるならば、知的障害のある児童生徒を対象とした通級による指導など、知的障害のある児童生徒が通常の学級に在籍できる可能性と、その場合の指導の在り方について研究を行う必要性が浮上してきている。
- ② 特別支援学級における交流及び共同学習の研究の視点から、その推進には、通常の学級ではいわゆる絶対評価が行われているが、障害のある児童生徒の学習評価としての到達度評価をどのように位置づけるのかという教育課程の関係性や連続性の課題が考えられる。
- ③ 院内学級については、中央教育審議会答申の中で「現行制度を維持しつつ短期間の在籍であっても学籍移動の手続きが必要となることや、児童生徒数の変動を適切に反映した学級編成を行うことが困難であることなどの課題があること」が指摘されているとおり、今後さらに検証が求められているところである。
- ④ 「教育課程の弾力運用」について、この概念が成り立つかどうかも含め、今後の研究課題として捉え考えている。

資 料

○ 日本特殊教育学会 発表資料

第43回大会（平成17年 金沢大学）

- 小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究（1）
 - －特殊学級の担当教員から通級による指導を受けている児童生徒－
- 小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究（2）
 - －特殊学級の弾力的な運用について－

第44回大会（平成18年 群馬大学）

- 小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究（3）
 - －「特別支援教室（仮称）」の機能について－
- 小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究（4）
 - －「校内支援体制」から「地域内支援体制」の構築に向けて－

第45回大会（平成19年 兵庫教育大学）

- 小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究（5）
 - －「地域内支援体制」に向けての地域内アセスメントの取組－
- 小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究（6）
 - －中学校区を単位とした「地域内支援体制」の構築に向けた具体的実践－

小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究(1)

—特殊学級の担当教員から通級による指導を受けている児童生徒—

○ 藤本 裕人・廣瀬 由美子・後上 鐵夫・棟方 哲弥・田中 良広・武田 鉄郎・久保山 茂樹

(独立行政法人 国立特殊教育総合研究所)

Key Words : 特殊学級 ・ 通級による指導 ・ 弾力的な運用

1. 目的

平成16年3月より、中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会において、特別支援教育についての審議が始まった。そして平成16年12月に「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(中間報告)が示された。小・中学校における制度の見直しの検討は、「今後の特別支援教育の在り方」の協力者会議の最終報告の二つの提言、①「特殊学級や通級指導教室について、その学級編制や指導の実態を踏まえ必要な見直しを行いつつ、障害の多様化を踏まえ柔軟かつ弾力的な対応が可能となるような制度の在り方について具体的に検討をしていく必要がある」、②「制度として全授業時間固定式の学級を維持するのではなく、通常の学級に在籍した上で障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導に必要な時間のみ特別の場で行う形態(例えば「特別支援教室(仮称)」)とすることについて具体的な検討が必要」をうけて審議が行われている。

本研究は、これらの検討の方向性を踏まえた上で、小・中学校における「特殊学級」「通級指導教室」等の役割の現状を把握して、弾力運用に関して制度面・指導内容面での実態把握及び今後の可能性の整理・検討を行うものである。

研究(1)においては学校教育法第75条第1項及び学校教育法施行規則第73条の18規定に基づいて置かれる「特殊学級」の担当教員が「通級による指導」を行っている状況について調査を行った。なお、平成5年から始まった通級による指導では、「特殊学級における、実際の通級による指導は、交流活動等で特殊学級での授業が行われていない時間や放課後行うことになる」(通級による指導の手引き 文部省特殊教育課内 特殊教育研究会 編著 第一法規 1993)の解説が示されている。

2. 方法

(1) 対象

①都道府県教育委員会

②特殊学級担当者が通級による指導を行っている学級

(2) 調査方法および内容

①都道府県教育委員会を対象とした調査方法は、各都道府県教育委員会から、特殊学級担当者から学校教育法施行規則第73条の21第1項の規定に基づく「通級による指導」を受けている児童生徒数について回答を得た。障害種別は、言語障害、情緒障害、弱視、難聴、肢体不自由、病弱・身体虚弱である。調査の期日は、学校基本調査の基準日である5月1日を特定し、平成15年度の人数について調査結果をまとめた。

②特殊学級担当者が「通級による指導」を行っている学級への調査は、関係県の理解を得て、該当特殊学級を訪問し、実態の把握を行った。把握の内容は、①特殊学級在籍児童生徒・通級対象児童生徒の状況②特殊学級担任の週日程表③通級による指導の時間である。調査結果は、中央教育審議会初等中等教育分

科会特別支援教育特別委員会第10回の資料として使用された。国立特殊教育総合研究所のwebでも公開されている。

(3) 調査期間および集計

①平成16年11月8日～平成17年3月1日

(都道府県への調査)

②平成16年5月～7月

(特殊学級への実地調査)

3. 結果

①の調査の回答は、43都道府県教育委員会(回収率91%)から得られた。特殊学級担当者による通級による指導を行っているのは、小学生対象では7県であり808人であった(表1)。中学生対象では4県14人であった(表2)。

表1 特殊学級の担当者から通級による指導をうけている小学生数

障害種別	指導人数					
	都道府県数	7	自校	他校		
言語障害	6	56	3	66	2	90
情緒障害	9	8	7	0	2	8
弱視	1	0	0	0	1	1
難聴	4	7	3	0	1	7
肢体不自由	0	0	0	0	0	0
病弱身体虚弱	6	6	1	0	5	5
計(人)	8	08	4	67	3	41

表2 特殊学級の担当者から通級による指導を受けている中学生数

障害種別	指導人数					
	都道府県数	4	自校	他校		
言語障害	0	0	0	0		
情緒障害	1	3	1	3	0	0
弱視	0	0	0	0	0	0
難聴	1	1	1	0	0	0
肢体不自由	0	0	0	0	0	0
病弱身体虚弱	0	0	0	0	0	0
計(人)	1	4	1	4	0	0

②の実地調査では、火曜日の放課後に特殊学級担当教員が通級による指導を行っている調査事例を得た。

表3 特殊学級担当教員が「通級による指導」を実施する事例(弱視)

弱視	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
1時限	特学	特学	特学	特学	交流
2時限	交流	交流	特学	特学	交流
3時限	特学	特学	交流	特学	特学
4時限	特学	交流	特学	交流	特学
給食	給食	給食	給食	給食	給食
5時限	交流	特学	交流	交流	交流
6時限	その他	通級	会議・教相	その他	その他

表3の事例は、中央教育審議会資料として使われたものである(3校の内の1校)。

交流等の実態も含めて、柔軟・弾力的な運用の実態については、継続して実地調査中であり、今回は第一報として国立特殊教育総合研究所でプロジェクト研究として取り組んでいる調査結果を報告するものである。

(FUJIMOTO. H)(HIROSE. Y)(GOKAMI. T)(MUNEKATA. T)(TANAKA. Y)(TAKEDA. T)(KUBOYAMA. S)

小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究(2)

—特殊学級の弾力的な運用について—

○ 廣瀬 由美子・藤本 裕人・後上 鐵夫・棟方 哲弥・田中 良広・武田 鉄郎・久保山 茂樹

(独立行政法人 国立特殊教育総合研究所)

Key Words : 特殊学級・弾力的な運用・校内支援体制

1. 目的

本課題に関する一連の研究では、都道府県教育委員会等から得た情報をもとに、小・中学校における特別支援教育の推進のための校内支援体制の整備の状況や、校内資源の一つである特殊学級の弾力的な運用について調査を実施している。ここでいう弾力的な運用とは、中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会の中間報告案において示されている「特殊学級の弾力的な運用」を意味している。

そこで本稿では、都道府県教育委員会を通して実施した、LD等の軽度発達障害の児童生徒への支援方策の一つである、特殊学級の弾力的な運用に関する調査結果を報告し、特殊学級の弾力的な運用について考察していく。

2. 方法

(1) 対象

- ①都道府県教育委員会
- ②都道府県教育委員会が依頼した小・中学校の特殊学級担任

(2) 調査方法および内容

調査方法は、各都道府県教育委員会に、知的障害、情緒障害、肢体不自由、難聴、弱視、言語障害、病弱・身体虚弱の各特殊学級において、弾力的な運用を実施している小・中学校を1校ずつ選定して貰い、特殊学級担任から回答を得た。なお、該当する特殊学級がない場合は、教育委員会から「該当なし」で回答を得ている。

主な調査内容は、A:学校基本調査(児童生徒数、学級数、特殊学級在籍児童生徒の状況)、B:特殊学級担任の週日経表(8つ選択肢から記述)であった。なお、8つの選択肢は、「①特殊学級在籍児童生徒の指導時間」「②特殊学級在籍児童生徒の交流に付きそう指導時間」「③特殊学級在籍児童生徒が交流に行ったため指導がない時間」「④特殊学級在籍児童生徒以外の通常の学級の教科の指導時間」「⑤特殊学級在籍児童生徒以外の軽度発達障害の子どもなどへの支援や指導時間」「⑥校務」「⑦教育相談」「⑧その他」である。

(3) 調査期間および集計

- ・平成16年11月8日～平成17年3月1日
- ・集計は、障害種別ごとに8つの選択肢の総時間数と、軽度発達障害の児童生徒への平均支援時間数等を求めた。

3. 結果と考察

回答は、43都道府県教育委員会(回収率91%)から得られた。特殊学級が弾力的な運用を実施していないとの回答があった教育委員会は15で、実施している小・中学校の障害別特殊学級の結果は、表1に示す通りである。

(1) 軽度発達障害の児童生徒への支援

軽度発達障害の児童生徒に何らかの方法で支援をしている特殊学級担任は、障害種別にみると言語障害特殊学級担任

が平均7～8時間と一番多く、次いで、小学校知的障害や情緒障害特殊学級担任が5～6時間を割いていることが明らかになった。一方、弱視や肢体不自由、難聴、病弱の特殊学級担任は、在籍している子どもの障害の特性からか、彼らが通常の学級に交流する場合でも付きそうなどの指導や支援が必要であるため、結果的に、在籍以外の軽度発達障害の児童生徒に支援する時間を確保できないのが現状であると思われた。

(2) 特殊学級担任による支援の形態

軽度発達障害の児童生徒を支援する方法として、教員の週日経表の選択内容をみると、特殊学級在籍児童生徒と一緒に軽度発達障害の児童生徒を指導する時間(①と⑤)は、中学校言語障害特殊学級担任が5.5時間と一番多く、次いで小学校知的障害、小・中学校の情緒障害特殊学級担任が2.9～4.8時間を利用していた。また、特殊学級在籍児童生徒の交流指導では、交流先の軽度発達障害児を在籍児とともに一緒に支援する時間(②と⑤)は余り設定されておらず、小学校言語障害特殊学級担任が1時間程度であった。さらに、在籍児童生徒が付きそいなしで交流をしている際、その時間を軽度発達障害の児童生徒に個別指導を実施している時間(③と⑤)は、小学校言語障害特殊学級担任が6時間と断然多く、それ以外は1時間未満～2時間程度であった。

以上のことから、特殊学級担任が軽度発達障害の児童生徒を支援する際は、学校内の校内資源や支援体制、特殊学級在籍児童生徒数や障害の状況等と大いに関連するが、設置数の多い知的障害特殊学級担任が弾力的な運用を実施していたことは、今後、軽度発達障害を含めた特別支援教育を推進する際の重要な役割を担うと推察された。

表1 特殊学級における弾力的な運用に関する調査結果

障害別 特殊学級	小・中	回答校数	LD等の児童 生徒への平均 支援時間	①と⑤	②と⑤	③と⑤
知的障害	小	23校	6.4時間	4.8	0.8	0.7
	中	21	3.1	1.6	0	1.5
情緒障害	小	23	6.0	2.9	0.7	2.5
	中	18	5.3	4.6	0.5	0.7
肢体不自由	小	14	1.6	0.6	0.2	0.9
	中	9	1.0	0	0	1
弱視	小	8	0.6	0.5	0.1	0.1
	中	2	0.0	0	0	0
難聴	小	19	1.7	0.5	0	1.3
	中	11	0.7	0	0	0.7
言語障害	小	8	7.6	0	1.6	6
	中	2	8.0	5.5	0	2.5
病弱	小	10	1.7	0	0.8	0.5
	中	8	0.5	0	0	0.5
合計・平均		176校	3.5	1.6	0.3	1.3

(HIROSE. Y) (FUJIMOTO. H) (GOKAMI. T) (MUNEKATA. T)

(TANAKA. Y) (TAKEDA. T) (KUBOYAMA. S)

小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究(3)

—「特別支援教室(仮称)」の機能について—

○藤本裕人・廣瀬由美子・後上鐵夫・田中良広・小野龍智・滝川国芳・内田俊行・武田鉄郎*

(独立行政法人 国立特殊教育総合研究所)(※国立大学法人 和歌山大学)

Key Words : 特別支援教室(仮称) ・ 特殊学級 ・ 通級 ・ 弾力的な運用

1. 目的

本研究では、「今後の特別支援教育の在り方」に関する調査研究協力者会議の最終報告及び中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(答申)を受け、①特殊学級や通級指導教室において、障害の多様化を踏まえ柔軟かつ弾力的な対応が可能となるような方法の検討、②通常の学級に在籍する児童生徒の障害に応じた特別な指導や教科指導等、一人一人の教育的ニーズに対応が可能な「特別支援教室(仮称)」等についての検討を行っているところである。本稿では、実態調査から明らかになってきている現時点での「特別支援教室(仮称)」の機能について報告する。

2. 「特別支援教室(仮称)」の機能について

2005年度の本研究報告(1)(2)において特殊学級の弾力的な運用についての実態調査を行った結果、通常の学級に在籍するLD等の児童生徒への教育的支援について次の9つの実態が明らかになった。①特殊学級担当教員が在籍児童生徒の指導を果たした上で、放課後等の時間に個別指導を行う。②特殊学級の在籍児童生徒が交流及び共同学習に行くことで、特殊学級担当教員の週の時間割に空きが生じて個別指導を行う。③特殊学級に他の教員が指導に来るため、特殊学級担当教員の週の時間割に空きが生じて個別指導等を行う。④特殊学級の教員が、障害のある児童生徒に付き添って通常の学級に入り、特殊学級の児童生徒の指導等に加えてLD等の児童生徒の支援をする。⑤特殊学級の児童生徒とLD等の児童生徒が一緒の場で、指導を受ける。⑥特殊学級担当教員が、通常の学級に教科指導に行き、当該教室に在籍するLD等の児童生徒を視野に入れて丁寧な授業を行う。⑦加配教員がLD等の児童生徒への個別指導を行う。⑧加配教員が通常の学級への支援(個別の配慮を行うTT的動き)を行う。⑨加配教員が全体の教科指導を行い、LD等の児童生徒の状態をよく知る担任が当該児童生徒の支援を行う。以上の内容は、中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会(第17回資料5)に報告したところである。今回は、上述の結果を、全体構造としてさらに検討を進め「特殊学級・通級の活用」「個別指導」「習熟度」の現状から、一人一人の教育的ニーズの対応状況に着目し、考察上、特別支援の教育的ニーズが「多い・中程度・少ない」の3タイプに便宜上の分類をして、「特別支援教室(仮称)」への道筋を、案として図1に整理した。本質的には「多い・中程度・少ない」は簡単に分けられるものではなく連続した教育ニーズである。

3. 「特別支援教室(仮称)」への道筋

ここでいう「特別支援教室(仮称)」は、対象となる児童生徒が通常の学級に在籍した上で、障害の特性に応じた教

科指導や、障害に起因する困難の改善・克服のための指導を「特別支援教室(仮称)」で行う形態をさしている。図1の①～⑤について次に説明を述べる。①②. 軽度発達障害児への学級担任等の気づきから、個々の教育的ニーズを把握する。③. 個別の教育支援計画をもとに、個別の指導計画を作成し、指導時間や内容、方法等を考慮し、教育課程を編成する。例えばA君の対応は、④-1・2・3が考えられ、現行では特殊学級等での指導や、個別指導、習熟度別

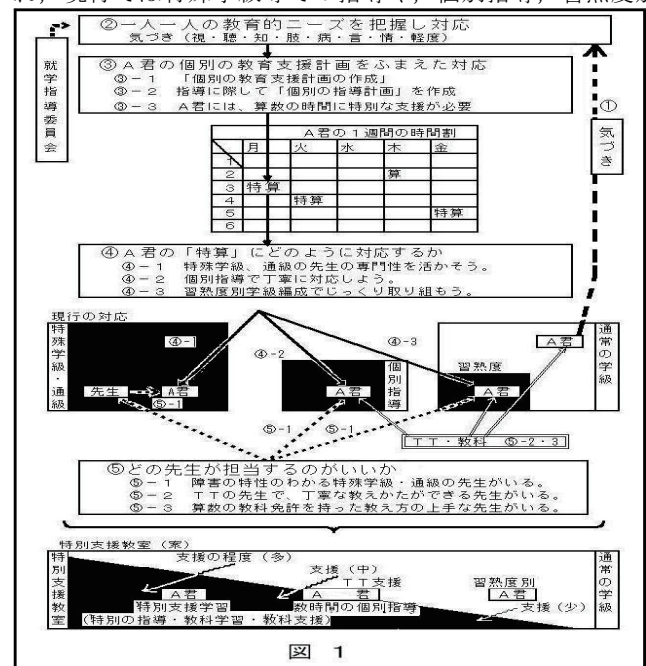


図 1

指導等で対応が行われている。A君に④の対応を行うには、⑤のように特殊学級や通級指導教室の担当教員、チームティーチング、学級担任等の人的な対応方法を検討し指導を実施する。以上の実態分析から下段の「特別支援教室(仮称)」(案)のイメージを想定している。

4. 「特別支援教室(仮称)」案の特性と課題

現段階の「特別支援教室(仮称)」案では、「支援や指導の時間(多～少)の柔軟対応」及び「特別な指導に対応できる」機能が必要であることが分かる。しかしながら、障害種別の専門性についての検討課題を残している。

<文献>・藤本・廣瀬他(2005)「小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究(1)(2)」日本特殊教育学会第43回大会発表論文集

・中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会第17回資料5(2005)

(FUJIMOTO, H) (HIROSE, Y) (GOKAMI, T) (TANAKA, Y) (ONO, T) (TAKIGAWA, K) (UCHIDA, T) (TAKEDA, T)

(*本稿の内容は平成16～17年度に行われた国立特殊教育総合研究所の同名の研究結果の一部である。)

小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究(4)

—「校内支援体制」から「地域内支援体制」の構築に向けて—

○廣瀬由美子・藤本裕人・後上鐵夫・田中良広・小野龍智・滝川国芳・内田俊行・武田鉄郎*

(独立行政法人 国立特殊教育総合研究所 *国立大学法人 和歌山大学)

Key Words : 小・中学校・特別支援教室(仮称)・校内支援体制・地域内支援体制

1. 研究の背景

筆者らは、中央教育審議会特別支援教育特別委員会の審議項目である「小・中学校における制度的見直し」にかかる特別支援教室(仮称)(以下「特別支援教室」)を想定して、特殊学級の弾力的運用に関するアンケート調査や聞き取り調査の結果から、「特別支援教室」を含めた教育支援体制の在り方を検討している(藤本ら, 2005, 2006; 廣瀬ら, 2005)。

本稿では、国立特殊教育総合研究所(2005)に述べられた「特別支援教室」を念頭におき、藤本ら(2006)に続いて、校内支援体制から地域内支援体制の在り方について考察する。

2. 特別支援教室(仮称)について

国立特殊教育総合研究所(2005)による特殊学級の弾力的運用にかかる調査結果と、藤本ら(2006)の報告にあるように、「特別支援教室」を利用する児童生徒は、通常の学級での教科指導等を受けながら、児童生徒の障害の状態や教育的ニーズに対応した指導時間の設定や指導内容等が想定されており、「特別支援教室」の具体的な運用タイプは以下の3タイプに整理された(国立特殊教育総合研究所, 2005)。すなわち、①従来の知的障害の児童生徒を中心に指導する教室のように各児童生徒に対して比較的多くの時間にわたり指導する「特別支援教室」、②従来の言語や難聴、情緒障害の通級指導教室のように各児童生徒に対して週数時間程度指導する「特別支援教室」、③従来の特殊学級の機能+通級指導教室の機能を併せて運用していく教室のように①と②で想定した児童生徒を混合して指導する「特別支援教室」である。

さらに、中央教育審議会答申(2005)では「特別支援教室」の形態は、障害のある児童生徒が原則は通常の学級に在籍し、教員の適切な配慮、TT、個別指導等を通常の学級で受けながら、必要な時間に特別な指導を受ける教室として、①ほとんどの時間を「特別支援教室」で受ける形態、②障害の状態に応じて相当程度「特別支援教室」で受ける形態、③一部の時間のみ「特別支援教室」で受ける形態が列挙されている。

3. 「特別支援教室」を想定した際の課題と解決案の一例

(1) 障害種別の指導の専門性に関する課題

「特別支援教室」が、従来の特殊学級や通級指導教室のように障害種別毎に設置されるものでないとするならば、一つの「特別支援教室」を担当する教員(複数あり)が全障害種別に対応する専門性を持たない場合には、専門外の障害種別の児童生徒に対して適切な指導が担保されにくい状況が予想される。

(2) 専門性の偏在をカバーするための地域内支援体制の構築

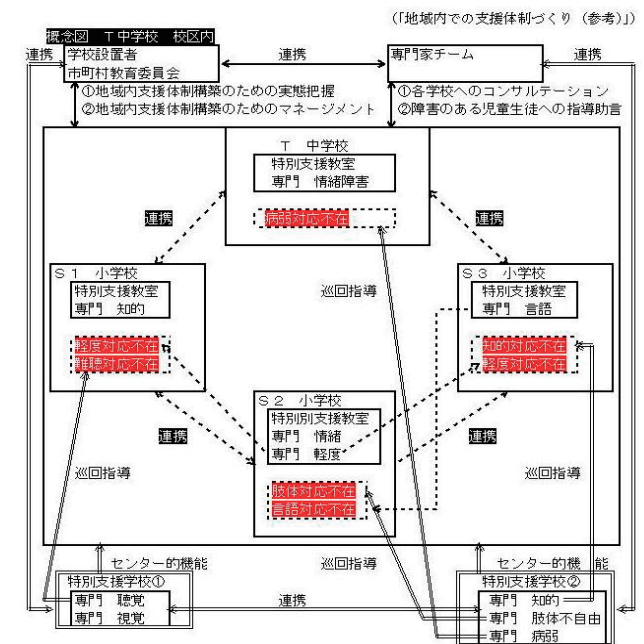
以下の概念図は、ある中学校区をモデルにして、地域内の指導の専門性をカバーするために想定した支援体制の構造図である。

市町村教育委員会が担当するエリア内の小・中学校の現状、

各学校の「特別支援教室」担当教員の専門性等、各エリアのアセスメントを行うことによって、各学校の「特別支援教室」で指導可能な児童生徒や内容が明らかになると考えられる。

例えば、T中学校区には、S1～S3の3つの小学校があり、S1小学校の「特別支援教室」担当教員は知的障害教育の専門性を持つが、LD等の軽度発達障害のある児童と難聴の児童の指導が困難であると判明すれば、S2小学校の軽度発達障害を専門とする担当教員が、S1小学校に巡回による指導を行うことに合わせて、豊学校(今後は特別支援学校)のセンター的機能による指導で難聴の児童をカバーする方法が考えられる。

以上のように、「特別支援教室」構想の実現のために想定される問題点を解決するためには、校内支援体制の構築と機能的な活動をベースに、教育委員会のリーダーシップによる地域内支援体制構築が欠かせない。本研究では、研究協力機関である新潟県上越市教育委員会と地域内支援体制構築による共同研究を進めている。



<文献>

- ・国立特殊教育総合研究所(2005)「プロジェクト研究報告書 小・中学校における障害のある子どもへの教育の支援体制に関する研究」
 - ・中央教育審議会(2005)「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」
 - ・藤本, 他(2005)「小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究(1)」日本特殊教育学会第43回大会発表論文集
 - ・藤本, 他(2006)「小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究(3)」日本特殊教育学会第44回大会発表論文集
 - ・廣瀬, 他(2005)「小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究(2)」日本特殊教育学会第43回大会発表論文集
- (本稿の内容は平成16～17年度に行われた国立特殊教育総合研究所の同名の研究成果の一部である。)

(HIROSE, Y)(FUJIMOTO, H)(GOKAMI, T)(TANAKA, Y)(TAKEDA, T)(ONO, T)(TAKIGAWA, K)(UCHIDA, T)

小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究(5)

—「地域内支援体制」に向けての地域内アセスメントの取組—

○廣瀬由美子・上松 武^{※1)}・内田俊行・藤本裕人・田中良広・藤井茂樹・滝川国芳・後上鐵夫・小野龍智^{※2)}

(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所) ^{※1)}(新潟県上越市教育委員会) ^{※2)}(佐賀県教育庁)

Key Words : 小・中学校・特別支援教室(仮称)・地域内アセスメント・地域内支援体制

1. 研究の背景

筆者らは、同研究において、小・中学校におけるLD等を含めた障害のある児童生徒の支援体制の在り方について報告してきた(藤本ら, 廣瀬ら, 2005, 2006)。その結果から、各小・中学校において支援が十分に受けられない児童生徒の存在が明らかになり、そのために、一定地域内での学校間による支援のカバー方策を検討してきた。

本稿では、上越市教育委員会と協同して実施している地域内支援体制構築と実際の活動について、経過とそこでの成果や課題について報告するとともに、校内支援体制から地域内支援体制の在り方について考察する。

2. 地域内アセスメントの実施

地域内支援体制で学校間のカバーをするにあたり、上越市教育委員会学校教育課との協同により、市内の小・中学校を対象に実態調査を実施した。

- (1)期日:平成18年6月9日～6月28日
- (2)対象者:上越市内の小学校54校, 中学校22校の特別支援学級担当者あるいは特別支援教育担当者
- (3)調査目的
 - ①通常の学級におけるLD, ADHD, 高機能自閉症等の発達障害が疑われる児童生徒の, 特別支援学級で受けている指導時間等を把握する。
 - ②①の指導を行うために, 特別支援学級担任の週日程の工夫や現状を把握する。
- (4)調査方法:質問紙によるアンケート調査

<p>1 基本情報</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学級数(特別支援学級も含む)・児童生徒数 <p>2 特別支援学級在籍以外で特別な支援を要する児童生徒の実態</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実態把握調査の結果数 ・個別対応をしている数 ・個別対応ができていない数 ・個別対応ができていない理由および個別対応をしている児童生徒の状態像 <p>3 特別支援学級担当教員の週日程(在籍児童生徒の指導及び以外の児童生徒の指導も含める)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別支援学級における週あたりの指導時間数 ・在籍児童生徒以外の指導時間数 ・校務分掌上の担当役割 ・週日程表の記入 <p>4 オープン教室等のリソースについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・オープン教室の有無及び担当職員の時割表の記入 <p>5 特別支援学級や通級指導教室を利用する児童生徒以外で, LD等の児童生徒を支援する際の校内支援体制の工夫等</p> <p>6 LD等の発達障害を含めた特別支援教育が必要な児童生徒に対応する際, 校内支援体制を充実させるための必要な資源は何か</p> <p>7 校内支援体制をサポートするために, 中学校区内やブロック内から必要と思われる資源は何か</p>

図1 平成18年度 特別支援学級における弾力的運用に関する調査概要

(5)結果および考察

本稿では紙面の都合, 各校の基本情報の一部を報告する。

表1 上越市内小・中学校実態把握一覧(基本)

ブロック	学校数		特別支援学級設置校数(複数設置)	未設置校数	ブロック内 在籍 児童生徒数	ブロック内 要支援 児童生徒数	ブロック内 要支援児童 生徒実施数	ブロック内 支援率
	小学校	中学校						
1	3校	2校	2校	3校	398人	6人	3人	50%
2	4	1	4(2)	1	1538	33	6	19
3	5	2	4(2)	3	2090	38	6	16
4	2	0	2(2)	0	1370	44	6	14
5	3	1	4(3)	0	1583	78	13	17
6	3	1	3(2)	1	1407	21	9	43
7	6	1	5(4)	2	2018	38	5	13
8	4	1	3	2	1076	9	2	22
9	4	2	3(1)	3	515	15	4	27
10	4	2	3	3	793	13	7	54
11	4	1	4(2)	1	662	16	10	63
12	3	3	4(3)	2	828	18	6	33
13	5	2	5(2)	2	1857	27	12	44
14	4	2	6(2)	0	1508	14	2	14

*ブロック内支援率は、ブロック内小・中学校における要支援児童生徒数を支援実施数で割ったもの

上越市は、中学校区をおおよその単位として14ブロックで構成している。上記の表は、各ブロックにおける学校数と特別支援学級数、ブロック内の在籍児童生徒数、さらに、各校から出された支援が必要な児童生徒数と実際の支援児童生徒数を支援率で示したものである。

それによると、ブロック内の小・中学校全てに特別支援学級が設置されているエリアもあれば、設置率が半分以下のところもある。また、ブロック間の在籍児童生徒数が異なるので当然ではあるが、支援を必要とする児童生徒数もブロック内で格差があり、4校の小・中学校で78人と示すブロックもあれば、5校で6人と非常に少ない数を示しているブロックもあった。さらに、支援率でみると、13%～63%とブロック間での格差がみられた。

以上の結果から読み取れることは、市内の小・中学校76校を14のブロック単位で構成し、中学校区を単位として考えた場合、特別支援学級の設置等を含めた資源の偏在がみられ、今後も、特別支援学級の計画的な配置や特別支援学校のセンター的機能をどのエリアで機能させるのか、意図的で計画的な構想が必要と思われる。また、各校で支援が必要な児童生徒の実態把握に格差があり、1校で43人と挙げる学校から0と挙げる学校と様々であった。このことは学校規模にもよるが、各校における支援が必要な児童生徒に対する教員の気づきの視点にも違いがあることが推測され、特別支援教育を推進するためには、実態把握のための気づきの視点や実態把握の内容と方法についても、校内研修等が必要なのであろうと想定される。

<文献>

- ・藤本, 他(2005)「小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究(1)」日本特殊教育学会第43回大会発表論文集
 - ・藤本, 他(2006)「小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究(3)」日本特殊教育学会第44回大会発表論文集
 - ・廣瀬, 他(2005)「小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究(2)」日本特殊教育学会第43回大会発表論文集
 - ・廣瀬, 他(2006)「小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究(4)」日本特殊教育学会第44回大会発表論文集
- (HIROSE, Y) (UEMATU, T) (UCHIDA, T) (FUJIMOTO, H) (TANAKA, Y) (FUJII, S) (TAKIGAWA, K) (GOKAMI, T) (ONO, T)

小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究(6)

—中学校区を単位とした「地域内支援体制」の構築に向けた具体的実践—

○上松 武^{*1)}・廣瀬由美子・内田俊行・藤本裕人・田中良広・藤井茂樹・滝川国芳・後上鐵夫・小野龍智^{*2)}

^{*1)}(新潟県上越市教育委員会) (独立行政法人国立特殊教育総合研究所) ^{*2)}(佐賀県教育庁)

Key Words : 特別支援教室(仮称)・地域内支援体制・専門性の提供・学校運営

1. 目的

本稿では、上越市内の1つのブロックで実施している地域内支援体制の実際の取組を報告する。

廣瀬ら(2007)の報告にあったブロックNo.10内の学校内に「特別支援教室(仮称)」(以下、特別支援教室)を設置し、ブロック内の教員が自校以外の特別支援教室へ指導支援に行く。このような取組から、地域内支援体制構築に向けた必要条件は何かについて考察していく。

2. 地域内支援体制構築に向けた実践

市内の安塚中学校区と三和中学校区を1つにしたブロックにおいて、平成18年10月から次のように実施した。

(1) 誰が(特別支援教室担当者)

安塚小学校特別支援学級担任1人(以下、T教諭):

- ・特別支援教育経験 7年/全勤務年数29年
- ・特別支援教育コーディネーター
- ・市内就学支援委員会委員・巡回相談員

(2) 誰に、何を、どのくらい指導支援するのか

平成18年9月から10月にかけて、「特別支援教室を活用する児童生徒のニーズ調査」を実施し要支援児童生徒の実態を把握した。

この調査結果から、T教諭の指導可能な曜日と時数を、通常の学級支援担当の時数を減らしたり、交流及び共同学習の時間を増やしたりすることで作り出した。また、特別支援教室を設置運営する学校では、学年の授業時間の変更等により、指導支援の時間を下の表1のように設定した。

表1 特別支援教室での指導支援の時間及び内容

学校・学年・障害特性	実際の支援時間	指導内容	対応方法
安塚小・2年・ADHD	週2時間	国語・算数 下学年の内容	特別支援教室での 少人数指導
安塚小・2年・ADHD			
安塚小・6年・LD	週2時間	算数 下学年の内容	特別支援教室での 個別指導
里公小・1年・ADHD	週1時間	国語・算数 下学年の内容	特別支援教室での 少人数指導
里公小・1年・LD			
里公小・1年・HFA			
里公小・1年・LD	2週に1時間	国語・算数 下学年の内容	特別支援教室での 少人数指導
里公小・2年・LD			
里公小・2年・LD	2週に2時間	国語・算数 下学年の内容	特別支援教室での 少人数指導
里公小・3年・ADHD			
里公小・3年・LD	週1時間	算数 下学年の内容	特別支援教室での 少人数指導
里公小・5年・LD			
里公小・6年・ADHD	週1時間	国語 下学年の内容	特別支援教室での 少人数指導
里公小・6年・LD			
里公小・6年・LD	週1時間	国語・算数 下学年の内容	特別支援教室での 個別指導

(3) どのように指導支援するのか(図1を参照)

T教諭が安塚小・里公小の特別支援教室へ出向き、指導支援にあたった。対象となる学年や指導支援の内容により、個別指導もしくは小集団指導で行った。定期的な校内委員会を開催して、要支援児童の在籍学級担任と指導支援の内容や方法について検討改善を加えた。

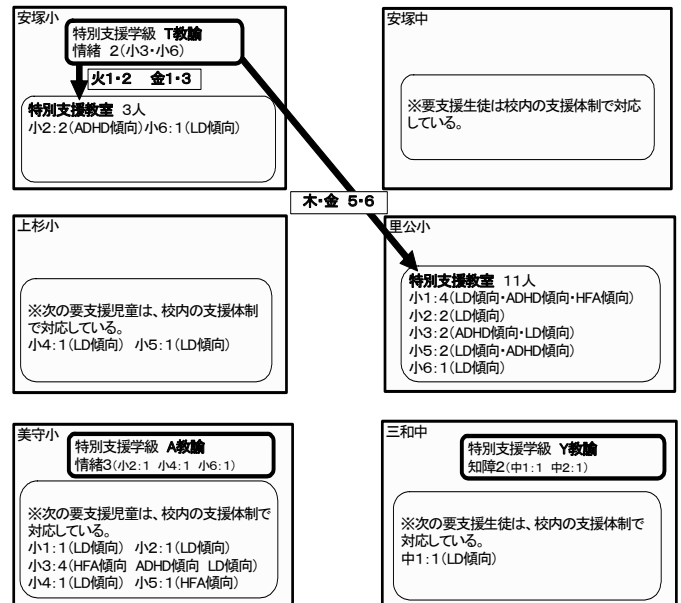


図1 T教諭の動き

3. 結果及び考察

(1) 結果

成果として、①児童の特性に応じた指導支援の実施、②通常学級担任への効果的な指導方法等の提示が挙げられる。一方、①教室活用を望む児童生徒の増加への対応(H18:14人⇒H19:27人)、②必要な指導時間数や指導内容を割り出す際の根拠の明確化、③指導効果の評価方法、④特別支援教室担当教諭の専門性の把握と生かし方、⑤特別支援教室の学校運営上の位置づけ(学校長の経営理念)が、今後の課題として明らかになった。

(2) 考察

廣瀬ら(2006)が述べているように、今後特別支援教室の担当者の専門外の障害種の児童生徒に対して、その特性等に応じた適切な指導支援がなされにくい状況が想定される。このような状況を解決するためには、本報告のように学校を越えて、担当者のもつ専門性を、要支援児童生徒の教育的ニーズに応じて提供することが必要である。中学校区といった地域内において、学校間で特別支援教室を運営するという学校運営が大きく求められると考える。

<文献>

- ・藤本, 他(2006)「小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究(3)」日本特殊教育学会第44回大会発表論文集
- ・廣瀬, 他(2006)「小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する研究(4)」日本特殊教育学会第44回大会発表論文集
- ・上松(2007)「ユリアで学ぶ支援の手立て」実践障害児教育(UEMATU.T)(HIROSE.Y)(UCHIDA.T)(FUJIMOTO.H)(TANAKA.Y)(FUJII.S)(TAKIGAWA.K)(GOKAMI.T)(ONO.T)

プロジェクト研究組織

小・中学校における障害のある子どもへの「教育支援体制に関する在り方」及び「交流及び共同学習」の推進に関する実際研究（平成16～19年度）

研究代表者

企画部 総括研究員 藤本 裕人（H16～19）

サブリーダー

教育支援研究部 総括研究員 廣瀬 由美子（H16～19）

所内研究分担者

教育相談部 上席総括研究員 後上 鐵夫（H16～19）

教育支援研究部 総括研究員 田中 良広（H16～19）

教育支援研究部 総括研究員 藤井 茂樹（H18～19）

教育支援研究部 主任研究員 滝川 国芳（H18～19）

企画部 研究員 内田 俊行（H18～19）

企画部 総括研究員 棟方 哲弥（H16～17）

教育支援研究部 主任研究員 久保山茂樹（H16～17）

所外研究協力者（弾力運用関係）

文部科学省初等中等教育局 特別支援教育調査官 石塚 謙二（H16～19）

文部科学省初等中等教育局 特別支援教育調査官 池尻 和良（H16～19）

和歌山大学教授 武田 鉄郎（H16～19）

（*H16～17年度は、所内研究分担者として協力）

上越教育大学教授 加藤 哲文（H18～19）

佐賀県教育庁総務課教育企画室 企画主査 小野 龍智（H18～19）

（*H18年度は、所内研究分担者として協力）

研究協力機関（弾力運用関係）

上越市教育委員会学校教育課（H17～19）

課長 高橋 邦夫（H17～18）

課長 西山 義則（H19）

指導主事 上松 武（H17～19）

上越市立飯小学校（H17～19）

校長 長谷川 清（H17～18）

校長 島倉 昭宏（H19）

教諭 中村 美津子（H17～19）

所外研究協力者（「特別支援学級のGood Practice」執筆関係：所属はH17年当時）

福岡市立野多目小学校教諭 赤坂 房子（H17）

札幌市立中央小学校教諭 池田 寛（H17）

世田谷区立船橋小学校教諭 石川 恭子（H17）

取手市立取手小学校教諭 海老原 紀奈子（H17）

宮崎大学教育学部附属中学校教諭 荻原 健弘（H17）

網走郡美幌町立東陽小学校教諭 勝田 美奈子（H17）

茨城県教育研修センター指導主事 斉藤 亨（H17）

宮崎大学教育文化学部附属小学校教諭 長曾我部 博（H17）

福岡市立千代中学校教諭 永尾 紀代美（H17）

篠山市立丹南中学校教諭 舟川 和宏（H17）

周南市立德山小学校教諭 古谷 充（H17）

世田谷区立笹原小学校教諭 山本 登志子（H17）

岩見沢市立中央小学校教諭 吉田 忍（H17）

小・中学校における障害のある子どもへの「教育支援体制に関する在り方」
及び「交流及び共同学習」の推進に関する実際研究（平成16～19年度）

**平成19年度プロジェクト研究 「小・中学校における障害のある子どもへの
教育支援体制に関する在り方」の推進に関する実際研究報告書**

平成20年3月 発行

発行 独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所
〒239-8585
神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号
電 話 046-839-6808(代表)
U R L <http://www.nise.go.jp>
