

国立特別支援教育総合研究所

令和元年度 地域実践研究「学校における合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究」

「通常の学級における特別な支援を必要とする児童生徒への教員の子供理解の充実

～子供理解を深める研修ガイドの開発を通して～」

合理的配慮の提供につなげるための

子供理解を深める研修ガイド



清水町イメージキャラクター「ゆうすいくん」

この冊子の目指していること

1 子供理解を深めよう。

「①子ども理解を深めるイメージ図」では、通常学級に在籍する特別な支援を必要としている子供たちの理解を深めるために、障害者差別解消法や学習指導要領解説と、静岡県の「子供理解」をつなげたイメージ図を作成し、「合理的配慮」の説明をしました。

2 授業の中で子供理解を深めよう。

「②「授業研究モデル」による校内研修の進め方」では、①で説明したことを、日々の授業や授業研究に生かす方法の一例を示しました。ここでは、清水町内で多く取り入れられている抽出児童・生徒の観察を元にした授業分析の方法を用いました。

3 理解を共有し、合意形成につなげよう。

「③『個別の教育支援計画』『個別の指導計画』に生かす」では、①②で深めた子供理解を、保護者や他機関との間や教員間で共有するために個別の教育支援計画や個別の指導計画に記録する例を示しました。

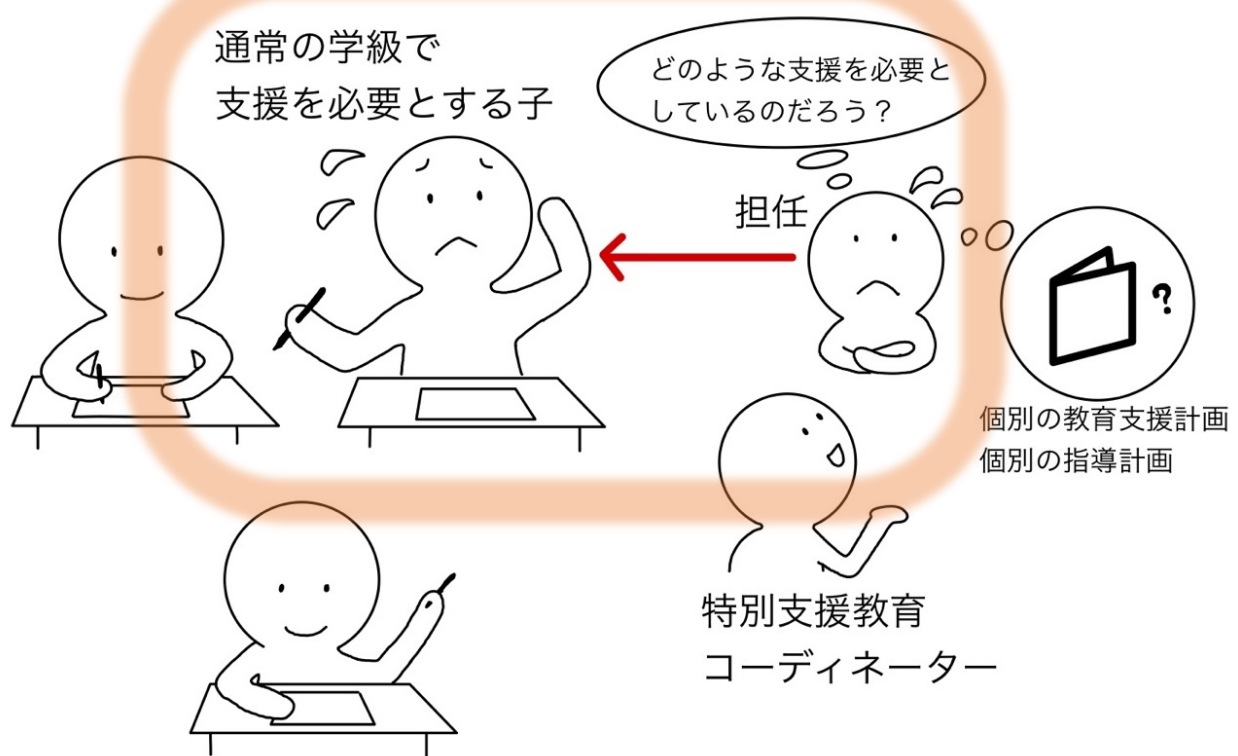
1 子供理解を深める イメージ図

1 通常の学級で 特別な支援を必要としている子

教室に、特別な支援を必要としていると思われる子はいませんか？

「この子は、どのような支援を必要としているのだろう？」

「どうすれば保護者と個別の教育支援計画をともに作成し、計画的に支援と指導ができるのだろう？」



さらに詳しく…

文部科学省の調べでは、特別な支援を必要とする児童生徒は増加の傾向にあります。義務教育段階の児童生徒数は減少していますが、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導の児童生徒数は増加しています。

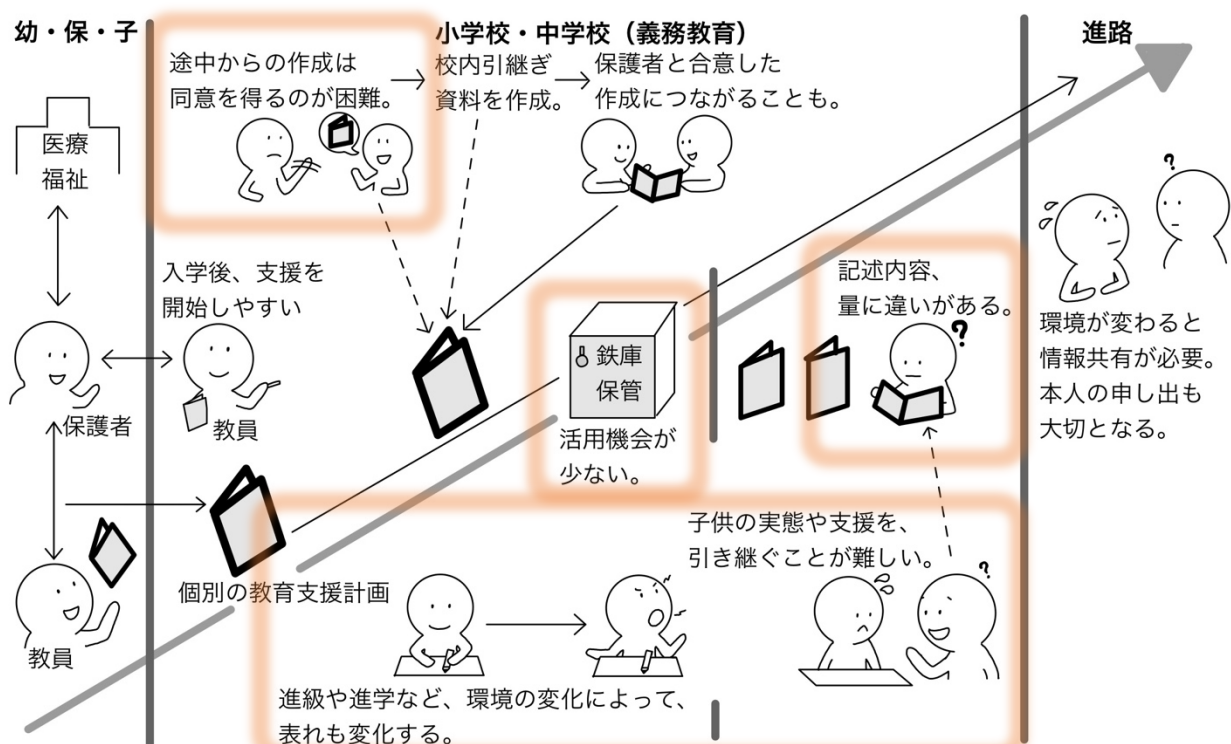
さらに、通常の学級において発達障害の可能性がある児童生徒の在籍率は、6.5%程度とされています。(文部科学省 2012)

通常の学級においても、多様な子供たちがいる前提での授業が求められています。

2 個別の教育支援計画は 何のため？

その子たちの学びを保障するためには、まず、子供の成長に関わる人たちが子供を理解し、共有することが大切です。

「個別の教育支援計画」は、保護者との合意形成をしながら子供が必要としている支援を引き継いでいくためのものです。



さらに詳しく...

[illegible]

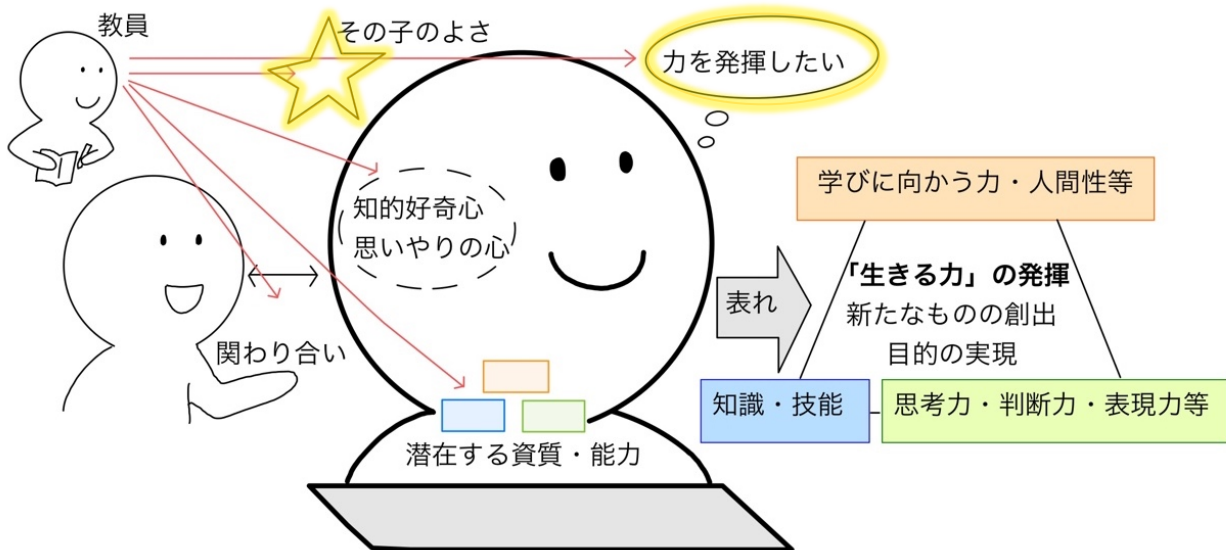
「障害者差別解消法」では、「合理的配慮の提供」として、障害のある人から社会の中にあるバリアを取り除くためになんらかの対応を必要としているとの意思が伝えられたときに、負担が重すぎない範囲で対応することが求められています。

学校教育における「合理的配慮」は、「障害のある子供が、他の子供と平等に教育を受けられるように、学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」とされ、それは、「個別の教育支援計画に明記することが望ましい」とされています。（文部科学省 2012）

3 合意形成をしていくために

では、どのように合意形成をしていけばよいのでしょうか。

子供を理解し、それを共有することは、新しいことではありません。これまでも、静岡県や清水町のわたしたちは、授業の中で、肯定的な子供理解をしてきました。子供たちは、持っている力を発揮し、学ぼうとしているのです。



さらに詳しく…

「肯定的な子供観」とは…

「子供には、知的的好奇心や思いやりの心があり、新たなものを創り出したり目的を実現したりする能力が潜在している。」

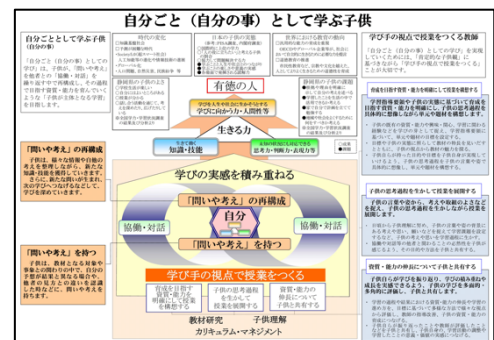
「子供は自分の中にある能力を発揮したいと考えている。」

など、肯定的に子供を捉えようとする見方や考え方

(静岡県教育委員会 2019「自分ごと（自分の事）として学ぶ子供」)

「子どものよさを引き出す子ども理解」とは…

教師が子どもの実態を踏まえた上で、一人ひとりの子どもの考え方や取組のよさを見取って伸ばそうと働き掛けたり、子どもが子ども同士や周りとの関わり合いを深めることができるようにしたりすることである。(静岡県教育委員会 2018「初任者研修資料」)

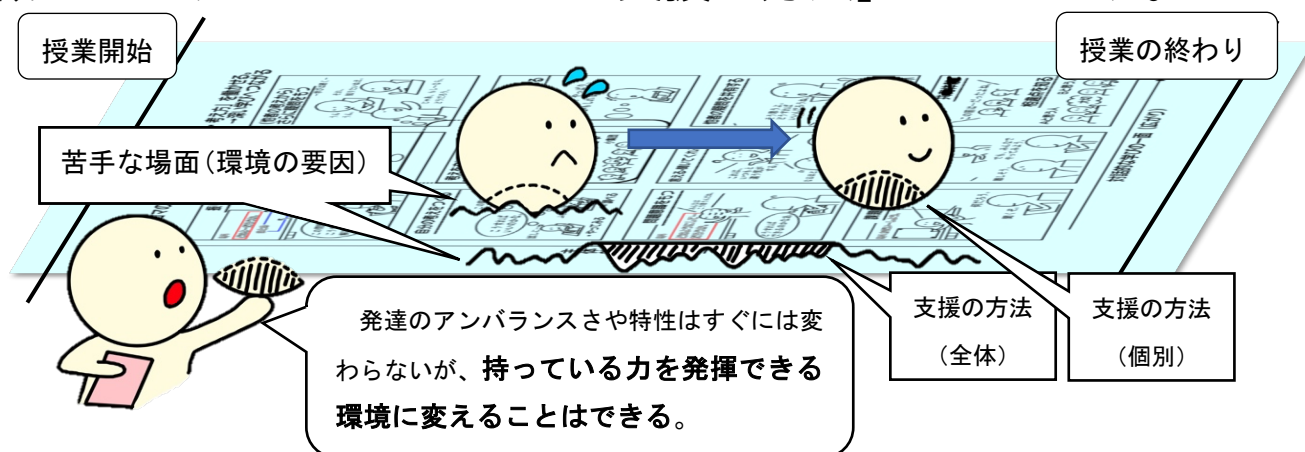


4 「環境の要因」から「支援の方法」を考える

肯定的に子供を見ると、その子が持っている力をうまく発揮できないのは、きっと理由があるのだろうと考えられませんか。発達のアンバランスさや障害の特性に加え、特定の場面や状況が理由となっているのかもしれません。

そう考えると、「〇〇できない子へ支援をする」ではなく、「△△な場面で、〇〇ができない子へ、□□な支援をする」という「環境の要因」への手立てが考えられます。

「苦手な場面（環境の要因）」があり、それを除去したり軽減したりするための□□が「支援の方法」となります。



通常学級での
特別支援教育ハンドブック

静岡県教育委員会

国立特別支援教育総合研究所
発達障害教育推進センター

指導・支援

インクルDB (インクルーシブ教育システム構築支援データベース)

トップページ | 実践事例データベース | 法令・通知等 | Q&A | 研究報告

「合理的配慮」実践事例データベース

▶ 実践事例データベース！
(平成26年7月～平成30年8月)

さらに詳しく…

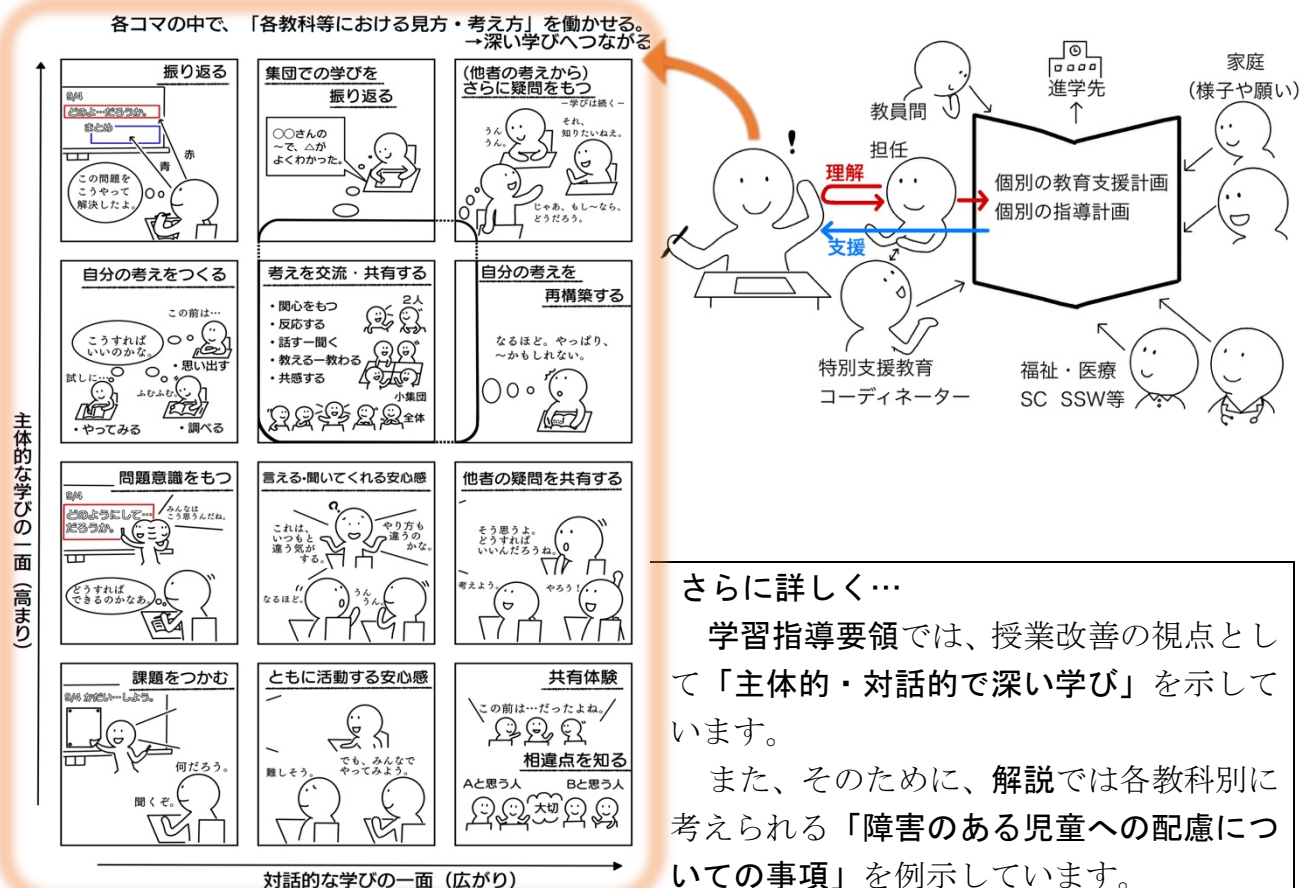
具体的な事例については、国立特別支援教育総合研究所の「発達障害教育推進センター」や「インクルDB（インクルーシブ教育システム構築支援データベース）」のホームページや、静岡県教育委員会の「通常学級での特別支援教育ハンドブック」（ダウンロード可能）が参考になります。

5 特別だけど 特別じゃない

こうして手立てを考え、実践していくと、

- ・ 個への支援が、他の子にとっても有効となること
- ・ 全体のためにした指導の工夫が、個にとって有効なこと

があります。特別な支援を必要としている子は特別な学びを
するわけではなく、どの子も同じく、その時間の目標に向か
って学ぶ一員と考えられます。



旧指導要領では障害種別の例示でしたが、困難さの状態ごとに示されています。つまり、「この子は何に困っているのだろう」という、個々の子供理解に基づいた配慮が大切となります。

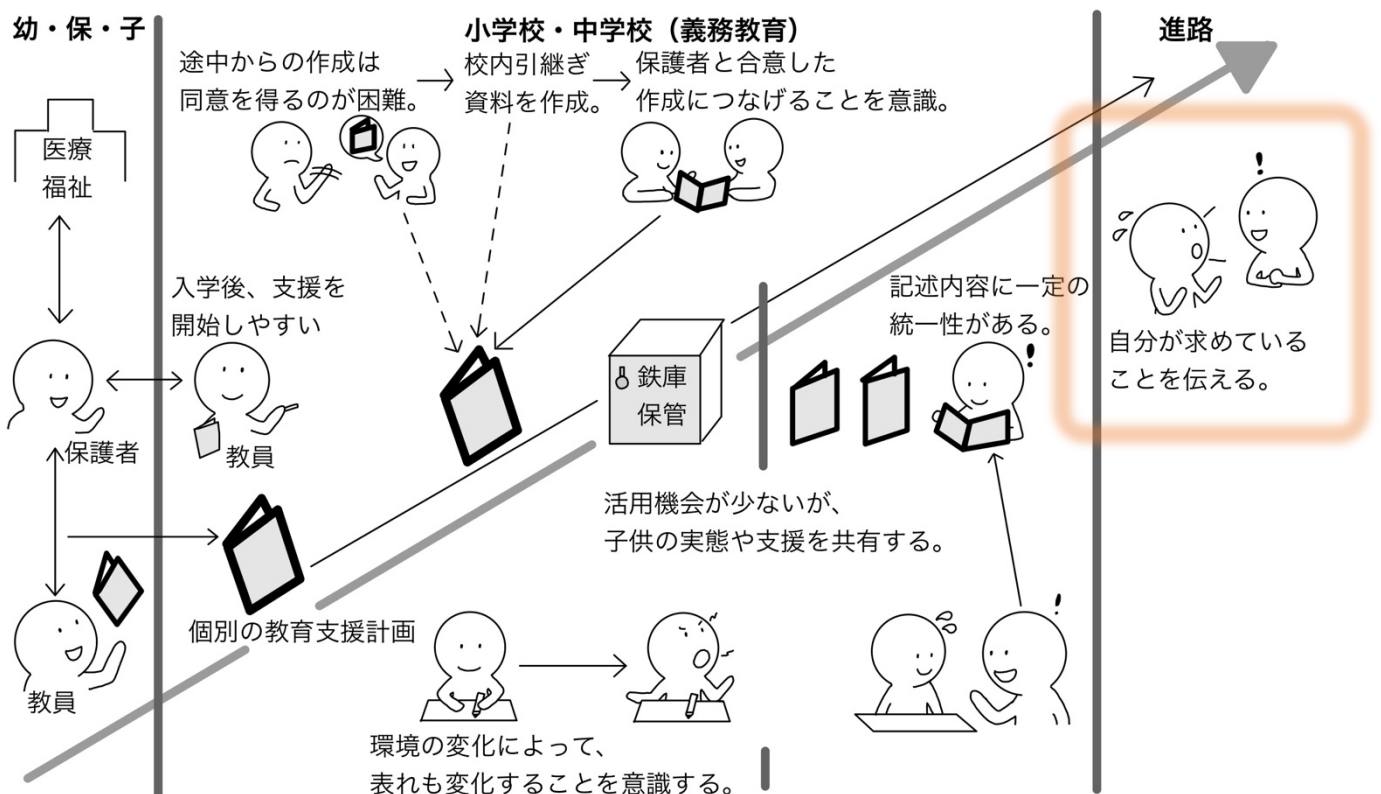
このように、様々な児童がいる前提での「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善によって、どの子も資質・能力を身につけていくことを目指しています。

6 これならできる！ 社会への参加に向けて

「△△な場面」では「〇〇できない」けれど、この「□□な支援」の方法で「〇〇できる」という理解を、本人や保護者、教員間、他機関と共有しようとすれば、前向きな合意形成ができるのではないのでしょうか。

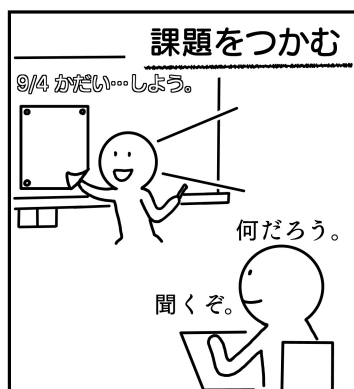
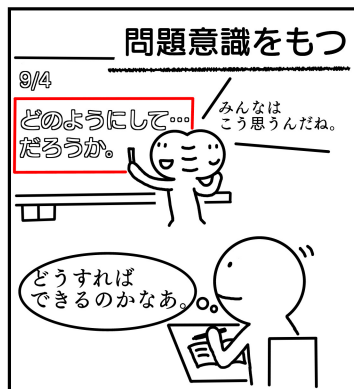
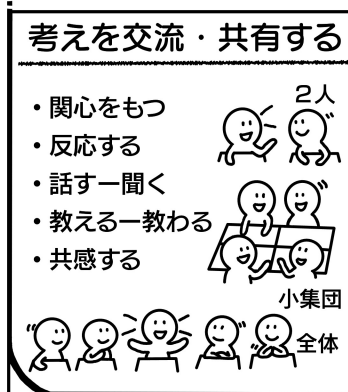
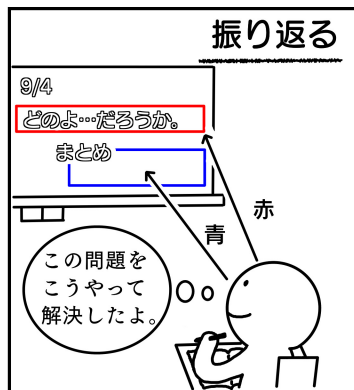
そうすることで、学校教育から離れた時、本人や保護者が、意思表示ができれば、合理的配慮の提供につながり、社会に参加し、生き生きと活動できるでしょう。

次の章では、合理的配慮につなげるために子ども理解を深める授業研究モデルを示します。



各コマの中で、「各教科等における見方・考え方」を働かせる。
→深い学びへつながる

主体的な学びの一面（高まり）



対話的な学びの一面（広がり）

2 「授業研究モデル」による 校内研修の進め方

授業研究会を実施する前に

ここでは、

- ①観察児童・生徒を設定し、授業中の観察記録をとる。
- ②授業後の授業研究会では、観察記録をもとに授業を分析する。

といった清水町の学校で多く実践されてきた校内研修会の形式をもとにした授業研究モデルを紹介します。

この目的は、通常の学級に在籍する特別な支援を必要としている子の、

「困難さ（つまずき）」、「環境の要因」、「必要としている支援」

を見つけ、合理的配慮につなげていくため、教員の子ども理解を深めることです。

1. 観察児童・生徒の設定について

観察児童・生徒（以下、観察児）を数名設定する中に、特別な支援を必要としている子（またはそう思われる子）を設定します。

観察する子どもごとに教員をグループ分けし、授業中に行動観察をします。年間に数回行われる授業研究の中で、どの教員も特別な支援を必要としている子を観察するグループでの研修ができるように、グループ分けに配慮するとよいでしょう。その他の観察児の人数や選び方は、各校の校内研修の方針に応じてください。

例)

A（学力上位の子）、 B（学力下位の子）、 C（特別支援の対象の子）
A（担任が指定した子）、B（特別支援の対象の子）、C（学級全体の観察） など

2. 学習指導案について

学習指導案の中に「観察児について」の欄を設けて、それぞれの観察児の様子（よさ、困難さ）について記載をします。



例)

①その授業の目標とする姿と予想される姿について

A 問いをもった姿	…について～と考えているC児が、
B 手立て（主な活動）	…を使って～する活動を通して、
A' 問いを解決した姿	～をすることができる。

②学習面での様子について（学習全般のこと、その教科や領域、単元でのこと）

③生活面での様子について

3. 授業研究会のプログラムについて

清水町内各校のプログラムでは、「グループ別討議」、「グループ別討議内容の共有（発表）」、「参加者全体での討議」の三点を入れたプログラムを設定することが多いようです。

ここで提案する授業研究モデルは、その三点の中で、**特別な支援を必要としている子（またはそう思われる子）**のグループ別協議の内容を3段階に分けてあります。また、参加者全体での討議の後に「合理的配慮の案についての検討」を入れてあります。例を元に、各学校の実態に応じて、変更や調整をしてください。

例)

(1) 始めの言葉

(2) 授業者より（質疑応答を含む）

このガイドでの提案部分

(3) **グループ別協議**

① 目標の達成状況を確認する。

② 「困難さ」、「環境の要因」、「必要としている支援」を見つける。

③ 合理的配慮の案を考える。

(4) **グループ別協議の内容の発表**

(5) **全体での討議**（各校の研修テーマに沿ったもの等）

(6) 合理的配慮の案についての検討

(7) まとめ・指導講評

(8) 終わりの言葉

4. グループ内の役割分担について

グループ内で役割を設定し、授業後の授業研究会が円滑に進むようにします。

役割	内容
授業記録	授業中の児童の行動を記録する。 ○子どもを主体とした客観的な事実を記述することを心がける。 ×事実と主観を混ぜる。 ×思い込みの表現で書く。 ×曖昧な言葉や否定的な言葉で書く。
グループ司会	グループ別討議の進行をする。（特別な支援対象のグループでは、特別支援教育コーディネーターが担当することが望ましい。）
グループ記録	グループ別の討議で話し合ったことを、記録用紙に書く。
グループ発表者	グループ別の討議で話し合ったことを、全体に発表する。

【授業研究モデル グループ討議 ワークシート】

① 目標の達成状況を確認する。

A 問いをもった姿	
B 手立て (主な活動)	
A' 問いを解決した姿	


 本時の目標を 達成した ・ していない

② 「困難さ（つまづき）」「環境の要因」「必要としている支援」を見つける。

困難さ（つまづき）			
環境の要因			
必要としている支援			

③ 合理的配慮につなげる案を考える。

例) (環境の要因)によって、(困難さ)があるC児に(必要としている支援)をする。

授業研究会当日の進め方

ここでは、特別な支援を必要としている子（またはそう思われる子）のグループ別協議の司会進行に合わせて、当日の進め方を説明します。

1 目標の達成状況を確認する。

司会「___グループの協議を始めます。このグループは___さんの授業観察の記録をもとに、今日の授業を分析していきます。まず、本時で『目標』とする各教科の資質・能力をつけることは達成できたのでしょうか。それを知るために、実際に観察した『A 問いを持った姿』、『B 手立て（主な活動）』、『A' 問いを解決した姿』の姿を確かめましょう。」

〈ポイント〉

指導案



- はじめに指導案を開いて、目標を確認するとよいでしょう。
- 事前にワークシートへ指導案の「A、B、A'」を転記しておく、グループ協議がスムーズに進みます。
- 観察記録をもとに、まず、「Aの姿」について、次に「Bでの姿」、「A'の姿」の順に、実際にどのような姿だったのか意見を出し合ひましょう。
- 先にBやA'の話題が挙がったり、Aの話題に戻ったりしても構いません。観察したことを十分に共有し、3つの姿から目標を達成できていたのかを明らかにすることが大切です。
- 出された意見をまとめながら、記録者に書いてもらいましょう。
- 最後に、目標達成状況について協議しましょう。

【授業研究モデル グループワークシート】

① 目標の達成状況を確認する。

A 問いをもった姿	英語で自分の好きなものの言い方を知りたい、使ってみたいと思っている。 <u>ので、言い方を思い出すために見るものや手本として聞く機会を必要としている。</u>
B 手立て (主な活動)	ゲームで友達や教師の言う発音を何度も聞く活動を通して、 <u>き、ジェスチャーや助言をもらって成功体験を重ねる</u>
A' 問いを解決した姿	教師や友達の発音を聴き取りながら、英語を言ってみようとして <u>多くの人に いう主体的な思いを強く</u>

└─ 本時の目標を 達成した ・ していない

司会「では、目標を 『達成した』 として協議を進めましょう。

→ **2-①**へ

『達成していない』 として協議を進めましょう。→ **2-②**

→ 1で「達成した」の場合

2-① 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

ステップ1 「困難さ（つまずき）」

司会「きっと、この子がつまずきそうな場面に指導や支援の工夫があったはずです。
この子が、つまずきそうだったけれど、うまくいった姿はありましたか。」

個別の教育支援計画



〈ポイント〉

- 学習指導案での観察児童についての項目や、個別の教育支援計画の「実態」欄を参考にしつつ、観察した様子の中で、つまずきそうだったところを考えましょう。
- 出された意見をまとめながら、記録者にワークシートへ書いてもらいましょう。
- ステップ1**について話す中で、「この指導や支援がよかった。」という**ステップ2**の意見が先に出てきても構いません。どのような支援があったからつまずかなかったのかを明らかにするように協議を進めましょう。

ステップ2 「支援の方法」

司会「また、この子がつまずかなかったのは、どのような指導や支援の方法があったからでしょう。」

② 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

困難さ（つまずき）	英語を使ったアクティビティで、言えなくなる。	誰と会話をすればいいか決められなくなる。	課題が分からなくて集中できなくなる。
苦手な環境			
支援の方法	本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。	仲のよい友達や教員と一緒に活動をする。	単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。

ステップ3「環境の要因」

司会「言い換えると、この子は、授業のどのような活動や場面でつまずきやすいと言えるでしょうか。」



〈ポイント〉

- **ステップ1**と**ステップ2**で、具体的なつまずきの姿と、そうならないための支援方法が見えてきました。今後も「つまずき」が生じないようにするために、どのような活動や場面でつまずきやすいのか、教員間、本人や保護者と共有しやすい言葉に置き換えてみましょう。
- 出された意見を、記録者にワークシートへ書いてもらいましょう。

② 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

困難さ（つまずき）	英語を使ったアクティビティで、言えなくなる。	誰と会話をすればいいか決められなくなる。	課題が分からなくて集中できなくなる。
苦手な環境	どうすればよいのか見通しが見つからない場面。	やり慣れないことなど、成功するか不安な場面。	目的が分からない場面。
支援の方法	本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。	仲のよい友達や教員と一緒に活動をする。	単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。

3 合理的配慮につなげる案を考える。



司会「では最後に、合理的配慮につなげる案としてまとめましょう。」

〈ポイント〉「苦手な環境」、「困難さ（つまずき）」「支援方法」の言葉を使って、その子が学びやすくなるための配慮について記述しましょう。

③ 合理的配慮の案を考える。

例 （環境の要因）によって、（困難さ）があるC児に（必要としている支援）をする。

見通しが見つからない場面によって、何をすればいいのかわからなくなってしまうCさんに、前時の内容や本時のキーワードなどを見やすく提示する。

→ 1で「達成していない」の場合

2-② 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

ステップ1 「困難さ（つまずき）」

司会「観察した姿の中で、どのようなつまずきがあったから、目標を達成できなかったのでしょうか。」

個別の教育支援計画



〈ポイント〉

- 学習指導案での観察児童についての項目や、個別の教育支援計画の「実態」欄も参考にしつつ、何につまずいていたのかを出し合ひましょう。
- 出された意見をまとめながら、記録者にワークシートへ書いてもらいましょう。
- ステップ1**について話す中で、「こんな指導や支援があればよかった。」という**ステップ2**の意見が出てきても構いません。実際のつまずきに対して、必要と思われる支援を明らかにするように協議を進めましょう。

ステップ2 「支援の方法」

司会「では、そのような場面で、つまずかないようにするには、どのような支援が必要だったのでしょうか。」

② 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

困難さ（つまずき）	英語を使ったアクティビティで、言えなくなった。	誰と会話をすればいいか決められなくなった。	課題が分からなくて集中できなくなった。
苦手な環境			
支援の方法	本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。	仲のよい友達や教員と一緒に活動をする。	単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。

ステップ3「環境の要因」

司会「言い換えると、この子は、授業のどのような活動や場面でつまずきやすいと言えるでしょうか。」



〈ポイント〉

- **ステップ1**と**ステップ2**で、具体的なつまずきの姿と、そうならないための支援方法が見えてきました。今後も「つまずき」が生じないようにするために、どのような活動や場面でつまずきやすいのか、教員間、本人や保護者と共有しやすい言葉に置き換えてみましょう。
- 出された意見を、記録者にワークシートへ書いてもらいましょう。

② 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

困難さ（つまずき）	英語を使ったアクティビティで、言えなくなる。	誰と会話をすればいいか決められなくなる。	課題が分からなくて集中できなくなる。
苦手な環境	どうすればよいのか見通しが見つからない場面。	やり慣れないことなど、成功するか不安な場面。	目的が分からない場面。
支援の方法	本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。	仲のよい友達や教員と一緒に活動をする。	単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。

3 合理的配慮につなげる案を考える。



司会「では最後に、合理的配慮につなげる案としてまとめましょう。」

〈ポイント〉「苦手な環境」、「困難さ（つまずき）」「支援方法」の言葉を使って、その子が学びやすくなるための配慮について記述しましょう。

③ 合理的配慮の案を考える。

例 （環境の要因）によって、（困難さ）があるC児に（必要としている支援）をする。

見通しが見つからない場面によって、何をすればいいのかわからなくなってしまうCさんに、前時の内容や本時のキーワードなどを見やすく提示する。

3 「個別の教育支援計画」 「個別の指導計画」に生かす

ここでは、授業中の行動観察から得られた子どもの実態、

困難さ（つまずき）

苦手な環境（環境の要因）

支援の方法

を、

保護者や教員の間、他機関との間で共有して、引き継いでいくために、
「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」に生かす方法を紹介します。

個別の教育支援計画（A表）個人プロフィール

清水町立〇〇小学校

氏 名	(フリガナ) シミズ ユウスイ 清水 湧水	生年月日	平成〇〇年 〇月 〇日生	学年	担 任
				1 年	富士山 緑
				2 年	
				3 年	
				4 年	
				5 年	
現住所	清水町堂庭〇〇-〇	連絡先	(自宅) 055-〇〇〇-〇〇〇〇 (携帯等) 090-〇〇〇〇-〇〇〇〇	6 年	
障害名 ・既往症	自閉スペクトラム症 ADHD			手帳	有無 (有) ・ 無
					種類・B3級
諸検査 (検査名) (検査日) (結 果)	WISC-IV (H〇/〇/〇、〇〇〇〇診療所) FSIQ〇〇 VCI〇 PRI〇 WMI〇 PSI〇			「療育手帳」とは 都道府県が発行する手帳。 知的障害の程度によって級が異なる。	
特記事項	身体面	・背筋を伸ばして椅子に座ること、姿勢を保持することが難しい。 ・声の大小や、力の強弱を調節するのが難しい。 ・野菜を苦く感じるようで、あまり食べられない。			
	生活面	・同級生に双子の兄、兄太郎がいる。 「特記事項」欄 身体面や生活面で、支援や配慮を必要とすることなどがあれば記入する。			
生育歴	・幼少期より多動の傾向や感情の起伏が激しく、保護者もやりとりが難しかった。 ・3歳児検診で保健センターと相談し、以来、〇〇〇〇診療所（主治医△△Dr）を定期的に受診している。 ・〇〇幼稚園に在籍時より、スクールカウンセラーの〇〇に定期的にカウンセリングを受けている。現在も本校スクールカウンセラーとして継続中。				
家族構成	続柄	名 前	生年月日	勤務先 (学校)	(生活地図)
	父	清水 父二郎	S〇/〇/〇	〇〇〇電機	
	母	清水 母美	S〇/〇/〇	主婦	
	兄	清水 兄太郎	H〇/〇/〇	〇〇小1年3組	

個別の教育支援計画（B－1表）実態及び本人・保護者の願い

- 「実態」欄
- ・「生活面」と「学習面」の両面から、表れを記入する。
 - ・困難さ（つまずき）と、それを生じている環境要因について記入していく。
 - ・困難さ（つまずき）以外に得意なことも記入できるとよい。
 - ・黄色部分のような教員の仮説が、根拠のない主観にならないように注意する。

1 年 生	実 態	・自分の知識や考えを認めてもらうこと、さらに増やすことに意欲的である。 ・答えや結果がわかっている内容を扱う場面では、意欲が高まらない。 ・授業中の発表や休み時間に遊具の順番を待つ場面では、待つことを苦しく感じているのか、苛立ってしまう。また、指名されていないが黒板の前や教員の近くに来ていることがある。 ・失敗することをとても不安に感じている様子で、初めて挑戦することや、見通しのつかないこと、勝敗のあることを躊躇したり拒んだりする。 ・困っている自分の感情を整理することが難しいようで、気持ちを言葉で言えずに、手を出してしまうことがある。			
		児童・生徒	保護者	現在	将来
	願 い	児童・生徒	保護者	現在	将来
		・ぼくの得意なことをみんなに見せてあげたい。 ・失敗することや難しいことは苦手だから、できるようになりたい。 ・友達がぼくの嫌なことをしてくると怒ってしまうけど、本当は仲良くしたい。	・入学して意欲に満ちているので、この子のやる気やよさを認めてあげたい。 ・小学校の授業で、幼稚園より大きな集団で過ごすことに慣れて欲しい。	・通常の学級の中で、進級しながら、自分の苦手なことを知り、社会の中で周りとうまくやっていく方法を身につけて欲しい。	
3 年 生	実 態	ここに記入した「実態」と「願い」から必要な「具体的支援」を、B－2表にそれぞれの立場で記入する。 ここに記入した「実態」と「願い」から考えた「長期目標」と実際の支援内容を「個別の指導計画」（C表）に記入する。			
		児童・生徒	保護者	現在	将来
	願 い	児童・生徒	保護者	現在	将来
		「実態」欄（次年度以降） ・前年度の実態と比べて、無くなった表れや減った表れがあれば、記入すると変化がわかる。 ・また、前年度とは異なる表れがあれば記入していく。			

B-1表を受けて
作成する。

個別の教育支援計画（B-2表） 具体的支援

	連絡先 担当者 支援内容	具体的支援内容		
		1 年生	2 年生	3 年生
教 育	担任 スクールカウンセラ ー〇〇（面談） 特別支援教育 Co… （相談、カウンセラ ー日程調整）	・幼稚園での表れと異なる部分（良さ・課題）を伝える。	「教育」欄 授業での支援や、放課後の学習支援サービスなどの利用について記入する。	
進 路	校内就学支援委員会 町就学支援委員会 （就学先の検討）	・担任から通常学級での様子を保護者へ伝えつつ、今後の希望を聞く。	「進路」欄 今後の就学先選択や進学先についての相談や支援について記入する。	
家 庭 ・ 地 域	登下校の見守り隊	・登下校の班で、安全に歩いているか見守る。場合によっては、学校へ連絡をする。	「家庭・地域」欄 学校外での生活について、健康・安全面への配慮や、地域の活動への参加などについて記入する。	
医 療	〇〇〇〇診療所・△ △医師	定期的な受診と薬物療法 ・現在コンサータ 18mg 処方中。 ・WISC-IV実施。 ・学校の様子を担当から紙面で受け取る共有する。 ・学校と保護者に、今までのきめ細やかな見守りに加え、一定のルールの中である程度自由な活動を認めることが効果的と助言。	「医療」欄 関係医療機関について記入する。診断や具体的な助言などがあれば、本計画とともに保管するとともに、記入しておく。	
福 祉	放課後デイサービス 〇〇〇担当□□さん	・放課後デイサービスを利用し、計画に沿った療育プログラムを受ける。	「福祉」欄 放課後デイサービスなど、関係する福祉事業所について記入する。	
保 健	担任・養護教諭	・てんかん発作に備え、保護者や医療機関への連絡先一覧表を作成する。また、シミュレーションをする。	「保健」欄 保健室の利用など、健康面への配慮や支援について記入する。	

B-1表を受けて作成する。

個別の指導計画（C表）

（氏名 清水 湧水 ）（1学年）

長期目標		短期目標と手だて・評価	
1～3年間		年度内	
生活面	目標	手だて	評価（あらわれ）
	・遊具や絵本などの順番を待つことができる。 面談などで、親や本人が希望していること（合理的配慮）に◎をつけるなどすると、ニーズが明確になる。表の下に署名欄などがあってもよい。 ・困ってパニックになったり、手を出したりしてしまう前に、助けを求める。	・教員も一緒になって、相手に「一緒に～しよう。」と言うモデルを示す。 ◎あとどれくらいで貸してもらえるか、数量や時間で具体的に示す。 支援の方法 ・「頭の中は何色？」と気持ちを色などで尋ねる。 ・気持ちの変化を客観的に伝える。 ・クラス全体にも向けつつ、「助けてください。」「手伝ってください。」と言うことは大切だと伝え、ロールプレイをする。	・絵本を読んでいる児童に「一緒に読もう。」と声をかけることができた。 ・「次」や「あと〇回」と言われて、待つことが増えてきた。 ・断られると苛立つ気持ちが急に強くなった。 ・徐々に、断らなそうな子（女の子）を見つけて、声をかけるようになった。 ・クールダウン…青、怒り…赤、激怒…真っ黒、など、その時の気持ちを答えることができた。 ・「どうすれば、青に戻れる？」と聞くと、「わからない」と言う時もあったが、「一回やめる。」「～する。」と答えられることもあった。 ・助けを求めてくれたことを、喜ぶことで、言う回数が増えてきた。
学習面	目標	手だて	評価（あらわれ）
	・授業中の発表を自分の番が来るのを待つことができる。 ・全体に向けて発言したい時、黒板の前に来たい時は、教師に確認をする。 ・失敗したくないことや不安に感じることに少しずつ参加する。 ・勝ち負けが生じる活動に少しずつ取り組む。	◎聞いてもらえる安心感を得られるよう、初めは最初に指名する。 ◎徐々に順番を後ろにしていく。 例）「〇さんの次に湧水さんお願いします。」「〇番目に湧水さんお願いします。」「お待たせしました。」「待っていてくれてありがとう。」 ・発言内容を認めながら、『前に行ってもいいですか。』と言うことを伝える。 ◎生活科や図工など、作業手順を絵で可視化する。 支援の方法 ・何を上手になることが目的かを伝えてから競技などを行う。	・その日の気分にもよるが、言われた順番を待つことが増えてきた。 ・待つことが多かったり、自分が答えを分かっていたりすると、椅子の上で丸まっていることがあった。 ・丸まっても、「湧水さん、考えは決まったかな。」「今そこにいるかな。」と言うと、立ち上がって発表することができた。 ・『前に行ってもいいですか。』と言うことが増えた。 ・同じ言い方をする児童も増え、「湧水さん、ずるい」と言わなくなった。 ・見通しが持てると参加できた。 ・ちぎる、びたりと貼り合わせるなど、手先の巧緻性を求める作業を苦手に感じるが多かった。 ・かけっこやドッジボールに参加することが増えた。 ・走った後や外野にいる時などに、砂を投げってしまうことがあった。 ・「勝ち負けじゃなくて、～が上手になったね。」と言われることを喜んだ。



合理的配慮の提供につなげるための
子供理解を深める研修ガイド

発行日：令和２年３月１３日

発行者：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

令和元年度 地域実践研究員

渡邊 直樹

勤務校：静岡県駿東郡清水町立西小学校

〒411-0905 静岡県駿東郡清水町長沢 220 番

TEL 055-972-6673

FAX 055-972-6674