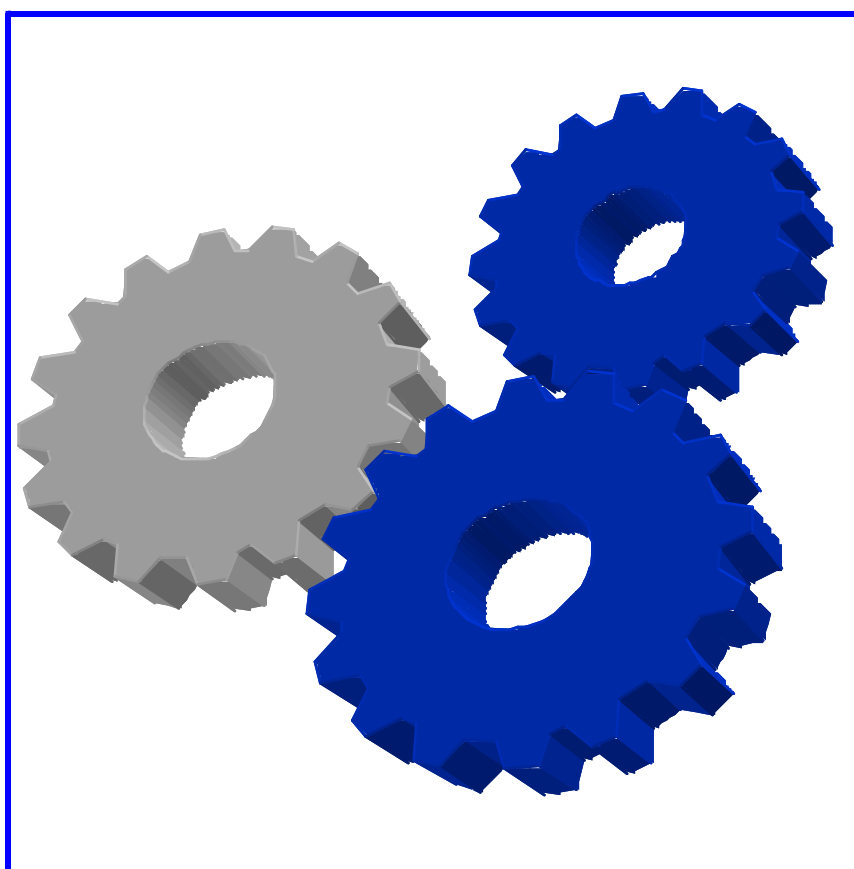


實 踐 編



1 読字・書字・算数に困難がある児童への支援

1 児童の様子

中学年のときに、当時の担任が、本児自身が感じている困難（多動性・衝動性及び学習困難）を基に校内委員会へ特別支援教育の対象児として挙げた。

困難の内容としては、多動傾向が強く、一単位時間集中することが難しいこと、一定の時間（20分程度）を超えると、離席をしたり、奇声をあげたりすることが多いということであった。また、教科書を読むことを嫌がり、ノートをとりにたがらないということも挙げられた。

2 実態把握（行動観察、心理検査など）の結果

(1) 行動観察の結果

ア 興味のあることについては、長い時間でも集中できる。

イ ノート等に文字を写すことが苦手であり、いくつか鏡文字がみられる。

ウ 計算は教師と一緒に考えるとできるが、集中の持続が難しく、飽きてくると考えようとしなない。また、文章題は問題を読もうとしなない。

エ 集中力がなくなると、近くの児童の学習を妨げたり、離席をしたりする。

(2) WISC - による結果

ア FIQ(資料編「用語の説明」参照)は90で、VIQ(92)とPIQ(90)にはほとんど差はない。しかし、算数と記号が評価点6、符号が5など、他の下位検査項目と比較すると落ち込んでいる点もあることを考慮すると、得意、不得意がはっきりしている。

イ 本児の場合、知識と単語がともに評価点10と年齢相応にあり、理解も9であることを考えると、いろいろなことに興味・関心をもっていることがうかがわれる。実際に、理科、特に生物的なことには非常に興味を示し、進んで学習に取り組んでいる。そういう点からは、学習意欲も決して低いわけではなく、興味・関心のあるものであれば積極的な学習が期待できる。

ウ 符号と記号が低く、かつ群指数の処理速度が75と低い結果をみると、字を書いたり読んだりということが難しいと予想される。実際に、書字に対しては強い拒否反応がみられ、また、学習中は、音読をしたがらないことから、無理に書かせたり、読ませたりすると学習に対して意欲を失うことも危惧される。

エ 算数、符号、記号探しが相対的に低いが、このことから短期記憶が弱いことが推測される。忘れ物が多かったり、注意されてもすぐに同じことを繰り返してしまったりすることなども短期記憶の弱さからくるところも大きいと考えられる。

3 校内委員会での協議

(1) アセスメント結果の総合考察(行動観察やWISC - の結果から)

ア 興味があること、ないことがはっきりしており、興味があることは集中して取り組むことができるが、興味がないことや分からないことに関しては、一単位時間活動することが難しいこと。

イ 読むこと、書くことが極端に苦手であり、それが原因で学習したがらなかったり、理解することが難しかったりしていること。

ウ 短期記憶の弱さから、忘れ物が多かったり、失敗を繰り返したりすること。

(2) 具体的支援策の検討

ア 担任だけに任せるのではなく全職員で支援に当たる。また、学習支援として、国語科は教室でのチームティーチング支援（４時間）、算数科は別室での個別支援（５時間）を行う。

イ 興味・関心の高いもの（特に生物的なこと）を学習支援の手掛かりとすることで、意欲的に学習に取り組むことができるようにする。

ウ 読んだり書いたりすることに抵抗がみられるので、本児に対しては、教科書も拡大コピーして読みやすいようにしたり、字を書く際も多く文字を書かさずに必要最小限のものを指定した場所に書かせたりするなどの配慮を行う。

エ 算数科の学習では、数系列の理解や具体物や半具体物を用いた合成・分解の理解など、課題を明確にした上で、スモールステップによる支援が必要である。

オ 授業中は、話すスピードや抑揚のある話し方を心掛けるとともに、動作を伴った指示を多く出すようにする。

カ 持ってくる物や注意することについては、メモを取らせるなど視覚的手掛かりによる補助が必要である。ただし、書字、読字に困難があるので、メモさせる内容は、大きめの字で短く書くなど、できる限り簡潔なものにして、本児が嫌がらずに長続きするような配慮が必要と考える。

キ 二次障害が起きないように支援する。そのために「当たり前のことであってもできたらほめる、約束が守れたらほめる、全員の前でほめる」などを心掛けるとともに、注意する場合は、「約束したことが守れなかったときに注意する、教師の中で許容範囲を事前に設定しておく」などを本児にかかわる全職員で共通理解した。

4 個別の指導計画

平成18年度は、以下のような指導目標を設定して支援を行った。

授業のめあてをノートに書くことができる。

自分の興味がある本を基に、3年生までの漢字を読むことができる。

1けた×1けたのかけ算が確実にできる。

授業中は離席をせずに活動に参加することができる。どうしても離席したい場合は、担任の許可を得てから離席する。

5 指導の実際

ここでは、上記指導目標、
、
に関する支援を中心に述べる。

(1) 指導目標、 に関する支援（国語科の学習時間）

ア 学級では他の児童と一緒に指導を行い、週に4時間、専科等の教師が、チームティーチングとして学習支援をしている。前半は他の児童と同じ内容で行い、後半は、本児の興味・関心に基づくものを教材にして個別の支援をしている。

イ 本児の書字に対する苦手意識に配慮して、授業においては、めあてだけは必ずノートに書くことを約束した。めあてを板書する際は色チョークを使い、罫線で

困むなど、どこを書き写せばよいか分かりやすいようにするとともに、本児のノートにも罫線囲みをして、どの場所を書けばよいか具体的に分かるようにした。

また、判別しにくい文字については、紙に拡大したものを書き、それを本児に見せることで、見ながら書くことができるようにした（ の支援）。

ウ 学習後半の個別支援の際に、本児が興味を示す「昆虫に関する本」等を一緒に見ていく中で、特に低学年の漢字の読みを中心に支援している（ の支援）。

(2) 指導目標 に関する支援（すべての授業時間）

教科によっては個別の課題を準備し、それが終わると、好きな学習をしてもよいという条件にした。その際の約束として、担任の許可を得ること、他の児童に話し掛けないこと、自分の机以外の場所で活動しないことを確認している。

6 指導の成果と今後の課題

(1) 指導の成果

ア 指導目標 については、書く場所と書く内容を限定することで、嫌がらずに書くことが多くなった。

イ 指導目標 については、興味のある本を読むという活動にしたことで、読めない漢字を積極的に尋ねてくることも多くなった。興味のある本であれば、集中して見ることができる分、細かい字もよく読めるようであった。また、テストを要求するなど、できるようになったという達成感を強く感じているようである。

ウ 指導目標 については、事前に約束をしたことと本児が興味のある活動に取り組みさせるようにしたことで、勝手に離席をしたり、他の児童の学習を妨げたりということが少なくなった。また、得意な理科の授業には、特に意欲的に参加するようになり、2学期末のテストでは、担任が問題を音読する補助を行うことで、満点に近い点数をとることができた。

(2) 今後の課題

ア いろいろな支援を行ってはいるが、まだ、試行錯誤的な取組も多く、今後は、必要な支援はできる限り常時できるように、支援内容を整理していく必要がある。

イ 国語科や算数科の学習において、つまずきの状態を更に明確にし、長期的な見通しに立って目標や内容を精選し、スモールステップで指導していく必要がある。

本事例では、WISC - の結果を日ごろの学習状況と関連付けて分析し、学習のつまずきの「背景要因」を考察しています。実態把握は、ややもすると学習のつまずきを明らかにするだけで終わりがちですが、児童生徒の教育的ニーズにこたえる支援を進めるためには、本事例のように、「なぜつまずくのか」を明らかにする実態把握が基本になります。その結果を支援の仮説へとつなげる手法を参考にしたいものです。

学習のつまずきの背景要因に対応する支援策を考えても、その児童生徒が学習活動自体に興味を示さないとうまくいかないものです。本事例では、対象児の「好きな・得意な・できそうな」内容・方法を用意し、まず、児童生徒が抵抗感なく学習活動に入ることを重視しています。弱さよりも強さに着目し、成功体験を蓄積する支援は、指導の初期段階で特に大切であり、有効であると教えてくれる事例です。

2 LDとその二次障害が疑われる児童への支援

1 児童の様子

本校は、平成17年度に特別支援教育コーディネーターの指名を行い、職員研修等を通して、特別支援教育に対する共通理解を進めた。さらに今年度から、校内委員会を設置し、全職員による特別支援教育の体制づくりに努めてきている。

本事例は現在5年生に在籍し、昨年度から特別な支援を始めている。本児が3年生の時に、担任から「授業中の注意力散漫、無気力、学力不振」などの様子が見られるという報告があり、心理検査を実施（平成17年3月）し、保護者との教育相談を行った。教室の中では、いつも落ち着きがなく、周りの児童からはたびたび注意され世話をやかれる状態であった。また、教科書の文をよどみなく読むことは難しく、その内容を理解することもなかなか困難であった。その後、本児と保護者の希望により、平成17年6月から、国語科と算数科の授業のみ特殊学級担任による個別指導を行うことにした。

2 実態把握の結果

(1) 行動観察及び教育相談の結果

ア 授業中の様子を参観した中で、いくつか気になる様子が見られた。

(ア) 教師の声よりも、誰かが鉛筆を落とした音やろう下や隣の教室から聞こえる音など周りの音に気をとられやすく、なかなか授業に集中できない。

(イ) 周りの児童から言動をすぐ注意される。周りの児童の本児への評価が低い。

(ウ) 他人の文房具（鉛筆や筆箱）等を隠すことが度々ある。

イ 母親との教育相談の中で、気になることがいくつかあった。

(ア) 幼児期・・・母親が抱こうとすると、のけぞりながら泣いて嫌がった。
好きな遊びは、あるだけの人形を全部並べることだった。

(イ) 就学後・・・排泄の失敗が多く、下着を濡らして帰ることもあった。
3年生のときから夜尿が始まった。

してはいけないと何回注意しても、同じことを繰り返す。

(2) WISC - による結果

（平成17年3月、本校において実施）

言語性IQ；74，動作性IQ；69，全検査IQ；68

(3) 専門機関による教育相談の結果

ア 県総合教育センター（H17.7.22）

S-M社会生活能力検査の結果を基に、身辺自立や意志交換、自己統制の能力を伸ばすことと同時に、本児の自己評価を高めることの必要性を助言される。

イ 児童総合相談センター（H17.8.8）

WISC - の結果、LDとそれによる二次障害が疑われると指摘される。

ウ 県立養護学校巡回相談（H17.10.27）

学級での授業中の様子を参観した後、本児への対応の仕方についてアドバイスを受ける。

3 校内委員会（平成18年2月）での協議結果

国語科と算数科の約7か月間の個別指導では効果が見られ、本児も学習に意欲的に臨むようになってきたため、校内委員会において今後もこの指導を継続し、さらに社会科についても個別指導が望ましいという結論になった。そこで、本児とその保護者の意向を確認した上で、本児の個別の指導計画を作成し、支援体制を整えることにした。また、教室で担任ができる支援についても具体的に確認をした。

4 個別の指導計画（一部）

	具体的な配慮・支援
行動面	してもいいことと、してはいけないことの判断力を付け、自制心を高める。
学習面	社会科については、文章の読み取りを中心に専科担当教諭が個別に指導する。
その他	夜尿症の治療を積極的に進めるよう支援する。

5 指導の実際

(1) 教室での支援の実際

ア 支援1「してもいいことと、してはいけないことの判断力を付け、本児の自制心を高められる手だてを講じる。」

誰かのために又は学級みんなのために役立つようなことをしたときには、できるだけ全体場でほめ、みんなで認めてあげるように努めている。そのためには、指示はできるだけ具体的に与え、その都度、できたことへの成就感を味わわせるようにしている。望ましくない行動をとったときには、必ず保護者と一緒にその都度、してはいけないことだということを確認させた。

学習に関する支援でも同様だが、聴覚的な情報処理が苦手と思われるので、確認をさせるときには必ず文字に書かせたり絵や写真などを提示したりしながら、視覚的にも支援をしている。

イ 支援2「文をよどみなく読むことができるようにする。」

家庭と連携を図りながら、文節ごとに斜線を入れて、言葉のまとまりを意識しながら文を読む練習に取り組ませた。学校でも家庭でも、音読や本を読む活動を多く取り入れ、教師や親と交互読みや追い読みをしながら読みの支援をした。また、長い文章の場合は、文字を手で押さえさせたり目で追わせたりして、文を正確に読めるように支援している。

ウ 支援3「本児の自己評価を高められる手だてを講じる。」

支援1とも関連するが、担任は、本児が自信を付けるために成功体験や成就感を味わえる場の設定を配慮して、本児の行動を全体場で認めてあげることにした。このような支援が本児の自信につながり、同時に周りの児童の本児への評価を高めることにもつながっている。周りから注意される回数が減ることで、本児のストレスも軽減するのではないかと考える。

(2) 個別の支援の実際

国語科と算数科については、特殊学級で個別に指導している。現在、特殊学級の在籍児は同学年の女児が1名であり、仲良く、ときには競い合って学習に励んでいる。

学習内容については毎日の連絡帳で確認できるようにし、家庭学習に対する保護者の協力も得られ、学習の成果が出てきていると思われる。

社会科については、専科担当教諭が特別教室で個別に指導している。教科書の文を読み取ることが一人ではなかなか難しいため、地図や資料集の写真などを活用して、言葉の意味を確認しながら読み進めている。

(3) 保護者との定期的な教育相談の実施

学期の始めと終わりには、その学期の学習内容や達成度について、校内委員会で校長・教頭及び担任、指導の担当者、特別支援教育コーディネーターと一緒に話し合い、評価・改善して、今後の指導や支援の内容について確認を行っている。

特に、物を隠す行動については、学校と保護者とが、お互いに気が付いたときにはすぐに連絡を取り合い、できるだけ早く、そして徹底して対応するように努めている。

6 指導の成果と今後の課題

学校職員と一緒に専門機関で教育相談を受け、課題の背景がある程度分かると、母親は「自分の育て方が悪いのではなかった。」とある意味ほっとしたそうである。母親が納得し、本児のこを受け入れることができたことが何よりも成果だった。

現在、夜尿症に関しても病院で受診し、薬を服用しながら治療しているところである。朝起きた時に布団が濡れていないことの喜びを親子で味わい、更に励みにしていることと予想される。

学習に対する支援については、特に文や文章を読む力が弱いため、引き続き個別指導の中で支援していきながら、読みの力を高める必要がある。また、中学校進学を控える学年になるので、同時に進路指導も進めていかなければならない。

今後の支援体制については、本校の場合、来年度から複式編制が始まることを考えると、具体的にかかわる教員の人数が減るため、本年度と同じ体制で個別指導ができるとは言いがたい。しかし、全職員の共通理解の下、全校体制で特別な支援の場を確保していきたいと考えている。

二次障害は、「学習のつまずき できない経験 周囲のマイナス評価 自信や意欲の低下」の流れの中で生起し、強まっていきます。これを防ぐためには「つまずかせない配慮 できた経験 肯定的評価 自信や意欲の回復」の流れが求められます。

本事例では、まず、特殊学級の弾力的運用による個別指導でそのような実践が進められました。対象児のニーズに合う個別的な内容・方法が準備された中で、本児が安心して成功経験を重ね、自信をもちます。同時に、学級の集団の中でも意識的に対象児の行動を認めるようにしています。このような環境が用意されて初めて、「本当にしてはいけないこと」の意味が本児に伝わるということを再確認させられる事例です。

3 自閉傾向のあるLDの生徒への支援

1 生徒の様子

Aさんは、LDの課題よりも自閉傾向から生じる課題が強く、友達とのかかわりがうまくいかなかったり、パニックになったりするなど、困難を感じられることが多く、近くで他の生徒たちが歓談している声や大きな音に過敏に反応することがある。さらに、休み時間等に常同行動があり、それが危険を伴うときに止めようとする生徒に対して、嫌がらせではないと分かっているにもかかわらず、教師に訴えてくる。

2 実態把握

Aさんは、幼年時から療育を定期的に受けており、小学校中学年のときにLDの診断を受けている。そのため、これまでの療育や教育等の資料があること、保護者を通じて専門機関とのつながりをもてたことで、実態把握をスムーズに行うことができた。

(1) 行動観察（1年時実施）

Aさんは自閉傾向があるため、相手の意図を理解できなかつたり、周りの生徒のかかわりを受け入れることができなかつたりし、パニックになることが多かった。

行動観察に際して、国語科の授業に6時間チームティーチングとして入り観察したところ、書くときにこだわりがあること、疑問や不安をもつと授業場面に関係なく質問をし授業を中断させてしまうことがあること、また、時折、空想の世界へ気持ちが入ってしまい、独り言を言ったり歌を口ずさんだり、常同行動をしたりすることがあることが分かった。

(2) WISC - 等による結果

FIQは77で全般的な知的発達の遅れとの境界線域にある。またVIQとPIQの有意な差から、視覚的な処理、絵や図の理解や操作が全般的に得意であることが予想された。

また、保護者からの資料には「言語性IQが低いこと」「聴覚的情報処理能力が低いこと」「コミュニケーション能力が不足していること」が記されていた。

発達相談員の相談結果から、やや自閉傾向があるため、表現力・コミュニケーション力について同年代の子どもと比較すると遅れがある。読解力、表現力が弱いため、国語科・英語科は、授業内容を理解していくことは困難である。自分なりに精一杯頑張っているため、精神的に緊張した状態で学校生活を送っていることが分かった。

3 校内特別支援委員会での協議

本生徒の入学決定が3月末だったこともあり、校内特別支援委員会としての話し合いをもつことはできなかったが、保護者の希望と発達相談員の助言を基に、国語科と英語科において個別の指導を行うことにし、支援する教員と時数を決定した。しかし、生徒自身が皆と同じようにしたいと希望したため、しばらくは教科担当者のみで支援をし、本生徒の授業中の様子から、必要になり次第、チームティーチングの形で支援に入ることとした（1学期末からチームティーチングでの支援を開始した）。

学年末に保護者，巡回相談員，担任，特別支援教育コーディネーターで話し合いをもった結果，授業の内容を理解することが困難になってきていることが確認され，個別指導を行うことを決め，校内特別支援委員会に報告し，了承を得た。

国語科で3時間，英語科で3時間の個別指導を2年時から行うことにした。

4 個別の指導計画

1年時，Aさんは皆と一緒に学習したいという気持ちがある反面，自分の存在を皆が嫌がっているのではないかという気持ちがあった。そこで，一斉授業をスムーズに受けられるようにすることと自分の存在に自信をもたせることを目標とした。一斉授業では，支援者は，Aさんが聞き漏らしたり理解できなかつたりするときに，支援することにした。

2年時は，Aさんが授業内容を理解していくことが難しいと判断し，Aさんの理解度に合わせて学習することを共通理解の上，国語科と英語科の個別指導を別室で行った。また，2年になると修学旅行や下学年とのかかわりがあることなどから，落ち着いて生活できるようにすること，友達にあいさつを返すことができるようにすることを目標に担任が中心に支援した。

定期テスト等は，学年の教師が対応して，別室で受けるようにした。

5 指導の実際

(1) 1年時（チームティーチングの形態）

国語科は週4時間，特殊学級担任が支援に入り，ノートの書き方のモデルを示しながらノート指導をした。また，一斉読みの時間は支援者が指さしすることで，気持ちが途中でそれでも読む場所を見逃さなくなり，最後まで参加できるようになった。

英語科は週3時間，英語科2名，他教科1名の教師が支援に入り，一緒に読んだり片仮名で読みを記入したりして支援をした。単語の練習等は，赤鉛筆で薄く書いてなぞらせたりすることでスムーズに取り組むことができた。また，英語科の教師が支援に入るときは，周りの生徒に指導しながら，チームティーチング形式で支援した。さらに，記録簿を作り，毎時間記録を取ってもらい，それによって連携を図った。

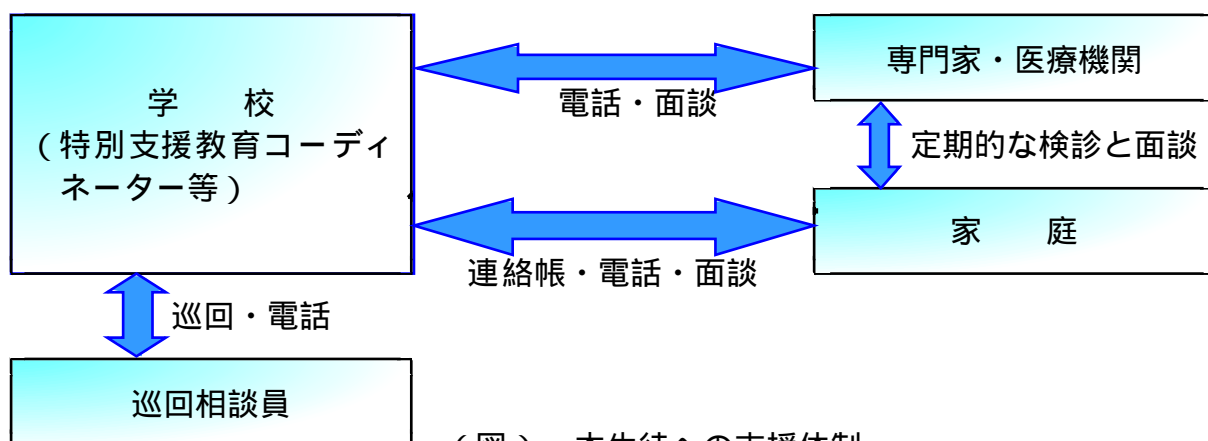
一斉授業中，疑問や不安をもつと随時質問をすることで授業を中断させてしまうことが頻繁にあったが，支援者が対応することで授業の中断はなくなった。また，気持ちがそれているときや常同行動が始まったとき，軽く体を触れたり，そっと声を掛けたりすることで教師の指示を聞き逃すことが減少してきた。また，授業前にパニックになっていたり，授業中フラッシュバック現象が起きたりしても支援者が対応することで授業への影響が少なくなった。

(2) 2年時（個別指導の形態）

国語科は，国語科の学級担任，英語科は英語科2名と教科担当者が指導しているので，Aさんも安心し，落ち着いて学習している。2学期末から週1時間だけ，特殊学級で学習している。市販のカードを使ってソーシャルスキルの学習を行ったり，絵を描いたり，ゲームを行ったりしている。また，困っていることを特殊学級担任に話すことで，クールダウンの時間になっている。

行事等における支援の例として、修学旅行では消灯時間までは自分が所属する班で行動し、就寝は男性教諭の部屋でした。体育大会では職員のそばで係活動をしたり、文化祭では、あらかじめ声を録音して参加できる役を演じたりした。

Aさんの様子は定期的に巡回相談員にみてもらっている。保護者は、担任と毎日連絡帳を通して連携をとっている。支援記録簿も毎日持ち帰らせ指導の様子を知らせている。また、保護者は協力的で機会があるたびに特別支援教育コーディネーターを訪ね、家での様子や定期的に通っている訓練機関での様子等を知らせてくれたり、特別支援教育の情報等も提供してくれたり、積極的である。学校は、専門機関と必要に応じて主に電話で相談している。



(図) 本生徒への支援体制

6 今後の課題

本校は、あらかじめ指導時数と支援者を確保していること、それ以上に職員が協力的であることで、この2年間スムーズに本生徒への指導が行われてきた。

これまで国語科と英語科の授業を中心とした指導を行ってきたが、他の教科の授業の様子や自閉傾向があることを考えると、情緒面への個別のアプローチがより多く必要であると思われ、保護者もそれを望んでいる。しかし、現在の支援体制では、これ以上指導時間を増やすことの難しさがある。

校内特別支援委員会については、本来定期的に関かなければならないのだが、現在は必要に応じて開いている。今後、校内特別支援委員会を定期的に開催していきたい。また、校内特別支援委員会の委員と校医が参加する会が年1回でも開けるようにしたい。

LD等の児童生徒への個別的な支援は実態に応じて、集団指導における個別的配慮、TT等の指導体制、特別な場での個別指導、と段階的に進められることとなります。本事例においても、この基本はしっかりと押さえられていますが、さらに、生活年齢や心理特性を基に本人の思いやニーズを大切に取り上げて支援策を講じる手法は、ぜひ参考にしたいものです。

特に、対人関係上の不安傾向の強い児童生徒の場合、本事例のような支援者の存在そのもの、そして、困難に即時対応する具体的支援は、大きな安心感を与えます。中学校ならではの実践として、大いに取り入れてみたい体制づくりです。

4 行動面に課題のある児童への支援

1 児童の生活場面の様子

本事例の児童は、2年生に在籍している。進級後しばらくして、気に入らないことがあるとすぐに怒り出し、教師がなだめると余計に興奮して泣いたり、暴言をはいたりする行為が見られた。また、友達の視線や言動が終始気になり、友達をたたき、物を投げるなどの行為も見られるようになった。人に八つ当たりしないときは、自分の頭をたたいたり、窓から飛び降りる真似をしたりするなどの行為も見られ、次第に学級での一斉学習が困難な状況になった。

2 第1回校内委員会での協議の結果

一斉学習が困難な状況を受け、保護者にも事情を説明し、第一に本人が安心して学習できる環境をつくることにした。スクールカウンセラーや、通級指導教室担当教諭（ことば、LD）、指導法改善加配教諭、情緒障害・知的障害特殊学級担任、教頭が協力し、時間割を調整して可能な限り個別学習を実施した。

3 その後の生活場面の様子

個別学習の時間は、かんしゃくやパニックを起こすことはほとんどなくなった。また、担任との下校をととても楽しみにしていて、自分だけの先生という安心感があるためか、いろいろなことをにこにこしながら話す姿が見られた。

しかし、学級では5分も落ち着いて過ごすことができなかった。それは、個別学習の場が、何事も自分のペースで進めることができる環境に対し、学級は集団での活動が中心となることから、共に行動する困難を本児が感じるようになったためと予想される。

4 発達障害者支援センターとの連携

これまでの経緯や保護者の要望もあり、今後の支援の在り方の方向や具体的な助言をいただくために、発達障害者支援センターに相談した。

センターの言語検査や行動観察及び面談などの結果に基づき、医師から次のような所見が出された。

(1) 諸検査及び対話などから、二次障害としての選択性場面かん黙の傾向がうかがえる。しかし、原因は特定できない。

(2) 発育歴等から、対人関係の未熟さがうかがえるので、友達とのかかわりを小集団で訓練していくことが望ましい。

(3) 注意等を受けることを極端に嫌がるので、「だめ。」「～してはいけない。」などの行動を禁止したり、制止したりする言葉を極力控え、見守るような姿勢が大切である。

この相談では、保護者の子どもに対する思いも十分受容していただくことができ、保護者自身が、「一番困っているのは、我が子なんだ。」と深く受け止めることができたこと、また、学校や家庭で共通して取り組めることを見つけることができたことなどから、有意義な相談になった。

5 特別支援部会での協議の結果

発達障害者支援センターでの診断等を基に，特別支援部としての方針を以下のように共通理解した。

(1) 情緒の安定を最優先し，人に対する安心感や信頼感を育てていく。

(2) パニックになる状況を極力つくりないようにする。

ア 教師が，いつでも目の届く範囲にいて支援できる情緒障害特殊学級に生活の中心を置く。

イ 「～した方がいいよ。」といった肯定的な声掛けをする。

ウ 行動を起こす前に「～したときはどうする?。」「～した方がいい?。」と確認し，行動した結果を予測させる。

エ 約束事の確認をする。

(3) パニックを起こしたときには，落ち着くまでしばらく待つ。

6 第2回校内委員会での協議の結果

特別支援部からの提案を基に，学校の方針を以下のように共通理解した。

(1) 情緒の安定を最優先に考え，生活の中心を情緒障害特殊学級に置くことで，小集団から人間関係づくりを始めていく。

(2) 指導の一貫性を保つために，パニックを起こしている場面を見掛けたら，情緒障害特殊学級担任へ連絡する。

7 保護者との面談

校内委員会での協議結果を基に，保護者，情緒障害特殊学級担任，学級担任，ことばの教室担当，コーディネーターで，右表のような短期支援計画を作成した。

作成に当たっては，本児が感じる困難の解決を優先しつつ，今後育てていきたい力も考慮した。

学校生活の中心を情緒障害特殊学級に置くことについては，発達障害者支援センターでの相談の折に，支援の場として本校には情緒学級があることと，その運営等について話をしてあり，保護者も理解を示していた。

保護者には，本児の困難を解決するには時間がかかること，早急な結果を求めずじっくり取り組んでいくことを理解していただいた。

表 個別の短期支援計画

学校で楽しく過ごせる（先生と⇔友達と）			
本人	・困ったときは先生に話そう。物を投げない。		
学校	・快の体験を重ねよう。イライラする状況を作らない。		
保護者	・月に一回程度、現状について語り合う場をもつ。		
	情緒学級	ことばの教室	学級
情緒の安定	○ 楽しい時間を過ごして安心感・信頼感を育てる。 ・自然体験を大切にす。 ・動物を育てる。 ★ポイント★ 笑顔・笑い	・好きな遊びをする。 ※ 昼休み（ことばの教室の外側のスペースで友達2,3人と遊ぶ。） ※ 思いきり自分を出せる活動や幼児期に行う体験をさせる。（一対一のコミュニケーションによる安心感）	・情緒学級で給食の準備をして、先生が付いて学級で食べる。 ・学級担任や友達と一緒に下校する。
コミュニケーション能力	○ 遊び(ごっこ遊び・泥んこ遊び・きまりごとのある遊びなど)	※ 遊ぶ時間から徐々に減らしていく。	※ 運動会の練習は少しずつ参加していく。主な練習は、情緒学級で取り組む。
社会性	○ 社会的ルール 動物ルール ・期前を守る経験させる。 ・社会体験 ・掃除当番 ・係活動 ・料理 ・給食当番 ・集団宿泊学習・遠足 ※ 本人に選択、決定させ、決めたことを守る方法を生かす。（割合で校長先生の話を聞けるのはどこかな。聞けなくなったらどうする。）	※ 遊ぶ時間から徐々に減らしていく。	※ 運動会の練習は少しずつ参加していく。主な練習は、情緒学級で取り組む。
生活リズム	○ 朝のダンス(運動会) ・昼下校 ※ 午前中十分に体を動かす。	・感覚統合訓練	※ 家庭でも共感できる体験を増やす。 ・一緒に自動掃除機→上手だね。 ・一緒に料理→おいしいね。 ・一緒に散歩→夕日がきれいだね。
休養			・添いで昼寝させる。 ・散歩をする。 ・山や海に行く。

8 指導の実際

支援計画等を基に、情緒学級担任は本人と話し合っ、以下のような具体的目標を設定し、実際の指導に当たっている。

ばくのめあて

- ・ 後片付けをしっかりとる。 ・ みんなとなかよくする。

目 標

- 学習面： 始まりの時間を守り、最後まできちんと取り組む。
家庭での学習を続けられるようにする。
- 運動面： いろいろな運動に親しむ。
根気強く練習して、できる喜びを感じる。
- 交友面： 友達と約束を交わしたり、ルールを決めたりして遊ぶ。
自分の気持ちや考えを会話を通して伝える。
行事や集会などへ、できるだけ多くの時間参加する。
- 生活面： 1日の流れに沿った活動をする
手洗い、うがい、歯みがきを習慣化する。

現在、2、3名による室内での遊びから、5、6名の外での遊びへと変化してきている。1、2回の他学年とのトラブルはあったものの、楽しい昼休み時間を過ごせるようになってきている。また、学級での友達とのトラブルも随分減ってきた。一方では、周りの子どもが様子をうかがいながら遊んでいることもある。

今後は、相手との信頼関係を感じ取れる遊びや活動の場を多く設定し、みんなと一緒に安心して遊んだり、学習したりできるようになることを目標としていきたいと考えている。

9 成果と課題

- (1) 友達とのかかわりも深まりつつあり、かんしゃくやパニックの回数が随分減少した。
- (2) 今回の事例を受け、学校、保護者、専門機関の連携の在り方を探ることができた。
- (3) 全職員が支援を必要としている児童へのかかわり方を理解し、より多くかかわれるように、特別支援教育の研修を校内研修に計画的に位置付けていく。
- (4) 支援を必要とする児童への周囲(他の児童、保護者等)の理解を更に広げていく。

担任や学校だけで具体的な支援内容を検討するだけでなく、この事例のように関係機関と相談することによって支援の在り方がより明確に、しかも具体的になります。パニックが起きた場合、気持ちを落ち着かせる場所の設定や教員の対応の在り方、集団への参加を促す場合に、小集団から徐々に慣れるようにするといった専門家からの助言は、教員の支援に関する基本姿勢に直結するものです。

また、校内委員会で指導に当たったの基本姿勢を共通理解することは、学校全体での一貫性のある指導・支援にもつながります。このほか、支援計画に示されているように、保護者も支援者の一人として位置付け、家庭でも学校と同じ方針で支援に当たることが重要です。

5 行動面に困難がある児童への支援

1 児童の様子

授業では、一斉授業になじめず、気持ちが乗らないと友達の学習を止めたり、学習に参加しなかったりする。読書が好きで、読み始めたら本から離れず、注意してもそのまま読んでいることが多く見られる。また、漢字学習等の興味のある学習に関しては意欲的に取り組む。休み時間は、一人遊びをすることが多く見られる。時々、ほうきを振り回したり、体を動かしたりして周りの児童とトラブルになることがある。

最近では、友達と仲良く遊ぶ姿も徐々にではあるが見られるようになった。

2 県発達障害者支援センターの助言より

学校での過ごし方について、保護者が受けた助言は、以下のとおりである。

(1) 居場所の確保

居場所を確保し、教室で座っていることが苦痛と感じられるときには、手を挙げて「へ行きます」と、断った上で移動する。ただし、本人が教室を好むようであれば教室でよい。

授業の妨害にならない限り、好きな本を読んだりすることも良いのではないかと。

(2) 身の回りの片付け等

声を掛けるだけでなく、一緒にやるところから始める。学校生活の中で目標を定め、少しでもできたらほめる。

(3) 本人が生活上の問題を抱えているように見える場合

友人との間にトラブルがあるときなど、「つらかったね」「寂しかったね」など気持ちを受け止め、何があったのかを詮索し過ぎない。

3 校内委員会での協議結果

本校の支援体制としては、第一次から第三次までの支援の在り方を全職員で共通理解し、支援が必要な児童については校内委員会で検討している。

支援形態	支援の方法と支援者
第一次 担任の配慮	<ul style="list-style-type: none"> 担任が学習の中で支援を工夫することで対応する。 支援者：担任
第二次 複数指導体制	<ul style="list-style-type: none"> 学級内でティームティーチングによる支援を行う。 担任が支援者となり、担任以外がT1の形をとることもある。（主にティームティーチングで授業を進める。T2の役割としては、声を掛けたり説明したりする。しかし、終始児童の横で支援するのではなく、周囲の児童も含め、さりげない支援になるように心掛ける。） 支援者：担任，他学級担任等
第三次 別教室での支援	<ul style="list-style-type: none"> 在籍の学級以外で実態に応じた別内容を含めた指導を行う。 支援者：他学級担任等



本児は第三次の支援形態で行ことを決定

本児については、特殊学級担任が支援を行うことを保護者や本児、その他の児童、保護者などに説明した後、特殊学級や在籍学級において支援を行った。

本校においては、在籍児童が、交流学級担任の指導のみで学習が可能なことから、特殊学級担任の授業がないときに、本児童への支援を行った。

4 個別の指導計画

(1) 学級での支援

長期目標	仲間と交わることができる。	
短期目標	1 学期	清掃活動、給食当番に参加する。
	2 学期	本児が得意とする学習に参加する。
	3 学期	集団の活動ができるようにする。
支援の内容	1 学期	清掃活動：気の合う児童と一緒に作業ができるようにする。 給食当番：着替えを手伝うようにする。 運搬は毎日、配膳は1日おきにする。
支援の手だて	2 学期	授業の工夫：具体的活動を場に応じて取り入れる。
	3 学期	授業：グループ活動に参加できるようにする。

(2) 特殊学級担任による支援

特殊学級での取組	2・3 学期	コミュニケーションづくり：遊び(ブロック、トランプ遊び)を取り入れながら、会話をするようにする。
通常の学級での取組		学習：国語の学習を中心にクイズ形式で問題を出し、しっかり話を聞くことと、目を見ながら答えるようにするという取り組み。 学習：ティームティーチングで学習に入り、授業に集中して参加するように声掛け等をする。

(3) 担任と特殊学級担任との連携

特殊学級担任が、支援ができる時間を週ごとに担任に知らせる。それを基に、担任は、特殊学級で学習できる時間を本児に知らせる。

学習が終わった後や、週末に簡単な打合せをしながら進める。

5 支援の実際

(1) 学級の児童への支援

いらいらしたり、なかなか次の行動に移らなかつたりしても大きな声で注意したり、大勢で責め立てたりしないように声掛けを続けた。そうすることで、本児と周りの児童とのトラブルが少なくなった。

(2) 対象児童への支援

ア 朝、登校してからの支援

かばんの中の片付け等がスムーズに行くように，登校してからの活動の流れを順番に紙に書き，ひとつずつ終わったら を付けるようにした。

その結果，自分から進んで片付けや準備をするようになった。

右の紙を特殊学級の担任や校長，教頭に持って行き，励ましのシールをもらうことで続けようとする意欲がもてた。また，持って行ったとき，朝のあいさつをしたり，言葉を交わしたりすることで，表情が豊かになり，周りとの会話が増えることにつながった。

イ 学習時の支援

学習に意欲的に参加するように得意な教科については，学習の順序を示し，取り組むようにした。

その結果，算数科に関しては自分から準備をするようになり，発表も積極的になった。

ウ 本から離れないときの支援

本児は，本を読むのが好きで，読み出すと他のことに取り組まなかったり，話を聞かなかったりすることがある。最初のうちは，言葉で何分読むか約束をしていたが，長く続かなかった。

そこで，現在は，体育以外の学習のときいらしたり，本が読みたいと思ったりしたときは，「本を読むけん」を担任に渡し，10分間だけ本を読む時間を与えた。そのことで，本を閉じ，自分から進んで次の行動に移るなどの成果が出てきた。

6 今後の課題

今後は，集団の中で他の児童とかかわり合う時間を徐々に増やしていきながら，自分の思いを伝えたり，友達とルールを守りながら仲良く遊んだりできるように支援していきたい。

おはよう! シューズははいていますか?
今日は 月 日
1. かばんの中からきょうかほやノートなどを出す。()
2. きょうかほやノートをつくえの中に入れる。()
3. かばんをかばんだなに入れる。()
4. 子などを出す。()
まずは，かたづけをがんばろうね。

さんすう ◎ ノート 教科書いんぴは
できていますか?
1. はじめのあいさつ ()
2. めあてをかく ()
3. くばんものをノトに ()
かく
4. 先生のはなしを聞く ()
5. 25分間はしっかり ()
がんばる。



本事例で紹介された「活動の流れ」や「学習の順序」の提示は，行動の切り替えがうまくいかない児童生徒の支援に大変有効です。それぞれの実態に応じて，絵や写真などを取り入れると，更に大きな手掛かりになります。そのような支援によって児童生徒は，活動の見通しをもつことができ，また，自らチェックをしていくことで，行動をコントロールしていくことができるからです。

6 対人関係に困難がある児童への支援

1 学校生活における様子

本校は、平成17年度から地区の特別支援教育研究協力校として指定を受けた。「子ども一人一人の教育的ニーズに応える支援・指導の在り方」という研究主題の下に「つまずきの大きい子どもに対しては、個別の指導計画を作成して、見通しをもって組織的に対応していくなれば、的確な指導や援助ができるのではないか。」という研究の仮説を立て、特別支援教育を実践している。同年から、適応支援委員会の設置と特別支援教育コーディネーター（2人）の指名を行い、学校生活につまずきのある児童の自立に向け、一人一人の教育的ニーズを把握して、個に応じた適切な指導や支援を行っている。

本事例の児童（以後Aさんと記入）は3年生で、現在は特殊学級に在籍している。入学当初から集団生活になじめず、教室で授業を受けることが困難で、教室の外に飛び出し校内を歩き回っていた。適応支援委員会では、Aさんが1年生のときより支援チームをつくり、Aさんの理解と支援・学級担任の支援・保護者及び教育関係機関との連携を視野に支援体制を整備し、Aさんが満足した学校生活を送れるように支援や指導を継続している。

2 実態把握の結果

(1) 行動観察の結果

Aさんは、学級や集団での生活になじめずに教室の外に飛び出すことが多く、落ち着いて学習をする場面はほとんど見られなかった。また、交友関係を結ぶことが苦手で、休み時間等は一人でいることが多い反面、大人との触れ合いを求め、職員室や校長室に来ては職員に話し掛けていた。

本校では、「読み・書き・計算する」の基礎学力を定期的に検査して個人カルテを作成し、個別の指導計画を立て、個別指導を実施してきている。2年生までのAさんは、多動性が強く、このような学力検査も実施することはできなかった。学力面の観察では、国語科の聞く・読む・書くといった内容を極端に苦手としていた。自分の思いは話すが、一方的な会話で内容が伝わらないことも多かった。

(2) チェックリストの結果

「チェックリスト」を活用して、学習面に関する困難、行動面（不注意、多動性・衝動性）に関する困難、行動面（対人関係やこだわり）に関する困難を調べた。チェックリストは、学級担任や支援に当たっているコーディネーター・養護教諭・栄養職員・司書補などが記入し、より客観的な実態調査になるようにした。その結果は、学習面・行動面のどの調査も特別な支援が必要と判断する基準点を大きく上回った。そして、Aさんを理解して指導や支援に当たるには、保護者や教育関係機関との連携が不可欠であると判断した。

(3) 関係機関と連携した調査の結果

ア 専門家の面接による結果

発達障害の傾向はあるが、軽度の知的障害もある。Aさんが実感している困難をよく理解することが大切であり、個別指導を多くしていくことが重要となる。

イ 県総合教育センターでのWISC- の検査結果

言語性IQ(58)・動作性IQ(61)・全検査IQ(55)は、いずれも境界線域より下の水準にある。さらに、言語性IQと動作性IQに有意な差はなく、聴覚的情報処理能力と視覚的情報処理能力の間に偏りは認められない。また、群指数を見ると「処理速度(80)」は平均の下の水準にある。その他「言語理解(80)」「知覚統合(63)」「注意記憶(65)」の領域も、いずれも平均の下から境界線域にある。このような知能と群指数の水準から、全体的な知的発達の遅れが推測され、学習には様々な困難を有すると考えられる。

3 校内支援委員会での協議結果

(1) アセスメント結果の総合考察

学校生活の行動観察やWISC- の結果より、次のようなことが考えられた。

- ア 2年生として、通常の学級で授業を受けたり活動したりすることは困難である。Aさんが学校生活を満足して送れるようにするために、個別指導が十分受けられる特殊学級への就学指導を進めていくことが大切である(コーディネーターA)。
- イ 言葉による指導では、物事を判断するのが難しい。また、長期記憶は苦手で、短期記憶を得意としている。指導や支援に当たっては、具体物や写真・絵など視覚的にとらえやすいものを、パズルやフラッシュカードにして提示していくと効果的である(学級担任・特殊学級担任・支援班)。
- ウ Aさんは、「分かるようになりたい」「何とかしてほしい」というサインを出し続けると同時に、つまずきが多く、自信を失っている。Aさんのよさを見つけ励ましていくことも重要である(学級担任・支援班)。

(2) 支援方針

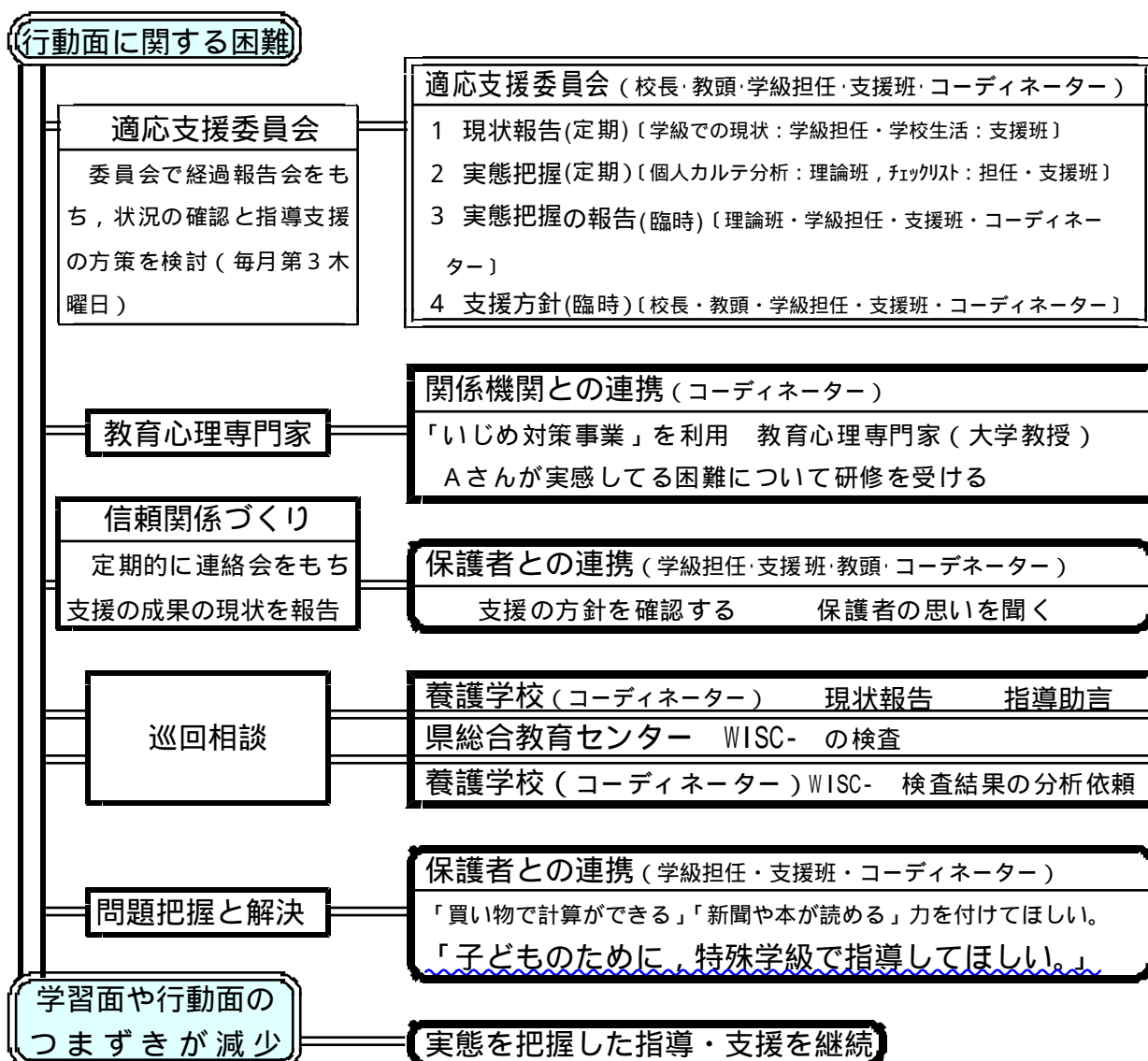
- ア 個別の指導計画の長期目標・短期目標が達成できるような支援体制を整える。
 長期目標：45分間、席を離れずに授業を受けることができる。
 短期目標(初期の目標)：支援室で学習を15分間続けることができる。
- イ Aさんが満足して活動できる支援室を確保する。
- ウ 学校と保護者が協力し合えるように、保護者との連携を密にする。そのために、保護者と学校との信頼関係づくりをする期間、問題把握をする期間、問題を解決する期間の3段階を設定し、見通しを立て意図的・計画的に連携していく。

4 Aさんへの支援の実際

(1) 校内の支援体制(指導・支援のための班構成と班の活動内容)

班	理論班	実践班	支援班
班員	1～6年生までの学級担任 (6人)	1～6年生までの学級担任 指導方法改善加配教員(7人)	特殊学級担任・養護教諭などの 学級担任以外の職員(7人)
活動内容	授業内の指導・支援 ・実態調査実施 ・個人カルテ作成 ・指導方法研究 ・指導案の作成時協力	授業内・授業外の指導・支援 ・教材、教具の開発 ・支援教室(環境)づくり ・ぐんぐんタイムの企画運営 ・家庭学習の手引き作成	学校生活の指導・支援 ・支援室の確保 ・学級担任への支援 ・保護者への支援 ・心身の健康面の支援

(2) 保護者及び関係機関との連携の実践



5 実践の成果と今後の課題

現在、3年生のAさんは特殊学級に在籍している。対人関係のこだわりが薄れ、45分間の授業にも集中して活動できるようになってきている。また、保護者も学校を信頼して同じ方向を見据えて連携を受け入れている。今後も、児童の認知特性を配慮した指導や支援の在り方について更に深く追求していきたい。

本事例では、学校全体で実態の分析結果や支援方針を共有し、支援体制をつくっていった取組が具体的に示されています。

その中でも「具体物や写真・絵など視覚的にとらえやすいものを提示していくと効果的」、「サインを出し続ける」などその子のよさや得意なことに着目している点が注目されます。児童生徒のよさや得意なことを見つけ、それを手がかりにして「できたね」、「いいよ」と、できたことやできそうなことを言葉にして返すと児童生徒は自信をもち、次への意欲につなげていくことができます。

7 地域との連携の実際

1 地域内連携（地域学習会）の目的

地域内の保育所，幼稚園，小・中学校の保護者，教職員，関係機関等の関係者が特別支援教育の現状や進め方等について学習し，情報交換を深めることは障害のある児童生徒への早期発見・早期療育につながり，児童生徒の能力を最大限に伸ばさせる上からも大きな意義がある。また，地域内で特別支援教育のネットワークづくりを進めることは，特殊教育から特別支援教育への転換を図る上からも極めて大切なことである。

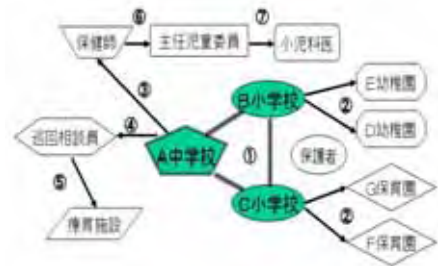
2 地域内連携（地域学習会）の運営

(1) 地域内連携（地域学習会）の運営委員

地域学習会を運営するに当たっては，発足当時の中心メンバーの地域内小学校と中学校職員が中心に行っている。日ごろから定期的に交流し，運営方法（学習会の日程，会場予約，会場準備の役割分担）について調整を行っている。

(2) 参加呼び掛けの方法

参加呼び掛けについては右図のように決めている。また，平成18年度からは，各保育所，幼稚園，小・中学校職員がそれぞれの保護者へ参加の呼び掛けを行っている。



(図) 地域学習会の連絡網

(3) 学習会の内容

学習会の内容については，中心メンバーが参加者のアンケートや学習会の中で出された要望等を基に決めている。

(4) 学習会の引継ぎ

中心となる学校職員の転勤等に対しても，引継ぎがスムーズに行われるように，地域学習会の記録ファイルを作成し保管している（学習会当日の記録や資料，パソコン等で作成したファイルなど）。

3 地域内連携（地域学習会）の実際


実施時間：年3回，金曜日の放課後を利用

実施場所：校区公民館

参加者：保育所・幼稚園・小学校・中学校の職員，巡回相談員，保健師，主任児童委員，医師，養護学校の職員，近隣中学校職員，保護者など
毎回25人程度が参加

これまでの学習内容

テーマ	内容
平成16年度 第1回学習会 「発達障害概論」	・VTR視聴（「発達障害」についての基礎的理解） ・意見交換

平成17年度 第1回学習会 「ADHD」	・VTR視聴（ADHDその基礎知識と対応法） ・保護者の体験談 ・意見交換	 <p>療育の視察</p>
平成17年度 夏季研修会 「療育現場の見学」	・マジックミラー越しに見学 ・教材・教具，指導法に関する質疑	
平成17年度 第2回学習会 「高機能自閉症，アスペルガー症候群」	・VTR視聴（高機能自閉症，アスペルガー症候群と対応法） ・感想，質疑	
平成17年度 第3回学習会 「LD（学習障害）概論」	・VTR視聴（LDと対応法） ・意見交換	
平成18年度 第1回学習会 「発達障害概論」	・VTR視聴（発達障害と対応法） ・意見交換	
平成18年度 第2回学習会 「具体的な支援の在り方」	・大学助教授による講演（発達障害児等への支援） ・意見交換	

4 地域内連携（地域学習会）の成果

(1) 障害や支援の在り方に対する理解

ア 発達障害に関するビデオを視聴した後，ビデオの事例と同じ障害のある幼児児童生徒を実際に受けもつ幼稚園や小・中学校の職員，保護者から，障害の程度や対応の仕方等について話を聞いたり，意見交換をしたりすることにより，参加者は更に障害への理解を深めることができた。また，保護者，職員が悩みや不安等を語り合うことで，参加者の連帯感が生まれ，学習会への参加促進や，参加者の拡大につながった。

イ 発達障害の児童生徒の保護者から，幼児期から中学生までの各発達段階の児童生徒の体験談を聞くことで，参加者は，障害への理解と早期発見・早期療育の必要性を理解することができた。また，同年齢の児童生徒たちと違った行動をとる幼児期の我が子に対する保護者の子育ての不安や悩み，就学後に児童生徒の障害に対して周囲の理解が得られない時期の苦悩，配慮のある支援を受けられるようになってからの児童生徒の変容などを聞くことにより，参加者は，障害のある児童生徒への正しい理解と保護者のニーズを理解することができた。さらに，その体験談を聞いた中学校の職員から，その生徒への指導が大きく変わり，複数の職員と連携を図りながら障害のある生徒への配慮ある支援をしていこうという姿勢を校内でもつことができるようになってきたなどの報告がなされた。

(2) 情報交換による迅速な連携

ア 学習会で，保育所，幼稚園，小・中学校の職員，保護者が顔見知りになることにより保護者からの教育相談等もスムーズに対応できるようになった。また，児童生徒を特殊学級へ入級させるか悩んでいた保護者が，中学校の特殊学級担任と知り合いになることで，中学校から入級させたいという意向が変わったケースもあった。

イ 保護者と関係機関との連携状況や，どのような支援を受けているのかを知ることができ，学校等だけでは得ることが難しい情報が把握できるようになった。

(3) 参加者のニーズの把握

ア 学習会での意見交換や反省アンケートにより、参加者のニーズを把握できた。今日的課題に即したテーマを取り上げているが、参加者の最も多い要望は、具体的な支援方法が多かった。

イ 保護者や指導者、関係機関などの立場から意見交換することにより、それぞれの役割と周りの期待などを理解することができ、支援への改善につながるように努めることができた。保護者との連携の在り方について、保護者から声掛けをしてもらいたい場面や状況を話してもらったり、巡回相談員からの保護者へのアプローチ法について助言してもらったりして、具体的な声掛け方法や児童生徒、保護者への接し方等を学ぶことができた。

(4) 専門家の助言による具体的な支援方法

ア 「LD・ADHD児のニーズと支援」についての専門家（大学の助教授）の講義を受けて、具体的な支援方法や専門的な知識を学ぶことができた。実際使用している教材を基にした支援方法を知ったり、効果的な指導により児童生徒が変容していく映像を視聴したりすることにより、音読、算数の文章問題、書くことの苦手な児童生徒への具体的な支援方法が理解できた。

イ 保健師、小児科医、巡回相談員、療育施設職員から各発達段階における相談機関や相談するための手続き法や最新の療育方法を紹介してもらい、関係機関の情報や連携の在り方を理解できた。

ウ 専門家から紹介された具体的な支援方法は、どの児童生徒に対しても良い効果を与えることを確認できた。

5 地域内連携（地域学習会）の課題

今後の課題は、参加者が学習会で得た知識等をいかに活用できるかである。そのためにも、児童生徒や保護者のニーズを肌で感じられるような学習内容等を工夫していくとともに、専門家から提供された具体的な支援方法を、参加者が周りの人に伝えていくことが必要と考える。

医療機関や発達障害者支援センターにおいてLD・ADHD・高機能自閉症等と診断・判断された後、当該児童生徒を実際支援していく役割を担うのは児童生徒が生活している地域や地域にある関係機関ということになります。この事例にあるように現在、中学校の校区を地域単位としてネットワークを構築する取組が、各地で徐々にみられるようになってきました。

障害のある児童生徒の教育的ニーズに基づく支援や長期的展望に立ち、一貫性のある支援を行うために、就学前の関係機関と小・中学校等とが情報を交換したり、引き継いだりする場の設定は今後、更に重要になっていきます。本事例のように学習会から人間関係づくりを始める方法も目的意識をもちやすく効果的です。

8 LD等の通級指導教室を活用した校内支援体制構築の実際

本校には、今年度よりLD等通級指導教室が新設され、特別な教育的ニーズのある児童に対して通級による支援のほか、通級教室の弾力的運用による支援など様々な支援ができるようになった。

1 特別な教育的ニーズのある児童の把握

特別な教育的ニーズのある児童の把握は、原因や診断によらず児童の状態像から行った。(担任には「LDか知的障害か、学業不振か、ADHDか、養育上の問題か、原因ははっきりしていなくてけっこうです。先生にとって“気になる子”であれば教えてください」と呼び掛けた。)名前の挙がった児童については特別な教育的ニーズがあるかどうかの判断を、学年会や通級指導教室担当者の授業参観や行動観察などを経て、**校内委員会で行うと同時に保護者と教育相談の場を設定し、支援の方針を決定していった。**

2 特別な教育的ニーズのある児童への支援の形態（支援レベルの決定）

LD等の特別な教育的ニーズのある児童に対しては、まず「要支援」と「要観察」の二つの支援形態を設けた。その後、「要支援」児童については、児童の状態像と保護者や担任の考えを受けて、以下に示す四つのレベルで支援を行い、2学期から「個別の指導計画（通常の学級版）」を作成した。

形態	支援レベル	主な支援の内容
要支援	支援レベルP (PULL-OUT：取り出し指導)	通級支援 LD等通級指導教室での個別指導
	支援レベルH (HOME-WORK)	教材支援 個別の課題の提供(家庭学習用を含む)
	支援レベルT (TEAM-TEACHING)	教室支援 TTによる支援
	支援レベルC (CLASS)	担任支援 担任による適切な配慮
要観察		経過観察

3 支援の実際

(1) 支援レベルP（通級支援）

学習支援（国語・算数）のほか、ADHD児への社会性の支援を行った。昼休み等、本人だけでなく周りの子（5人位）も一緒に遊んだり、絵本やソーシャルスキル絵カードを見たりしてお互いのかかわり方について支援した。

(2) 支援レベルH（教材支援）

通級やTTの必要はなくても、個別の課題は必要だと思われる児童には、担任への情報提供も含めて、個に応じた教材を紹介・提供した。このような教材の中には、LD児本人だけでなく、在籍学級の他の特別な教育的支援が必要な児童にも有効なものもあるため、学級全体で取り組んでもらったものもある。

(3) 支援レベルT（教室支援）

ア 集団参加に困難のある児童の在籍する学級へT2として入り、活動と休憩を10分ごとに繰り返す「ローテーション・ワーク」(本校での通称)の支援を行った。

課題が達成できた場合には、担任と通級担当者の二人からシールがもらえるようにし、台紙も二つ用意した。

イ 障害理解教育に関する道德の授業を、絵本を使った話し合い活動を中心に行った。「いろんな子がいて、得意なことも苦手なこともみんなちがう。みんなちがってみんないい。」という人間観を感じ取ることを学習のねらいとした。

ウ 通級指導教室担当者がT1となる授業形態では、学級担任はT2として別の角度から児童にかかわることを通して、様々な気づきを得ることができた。同じく通級指導教室担当者も担任と同じ視線から児童を見ることにより、学級の実態を多角的に把握できる。そのため、その後の支援について担任とより具体的な話し合いをすることができた。

エ 障害理解教育は、特別な教育的ニーズのある児童への直接的な支援ではないものの、特別支援教育が円滑に運営されていくためには必要不可欠である。

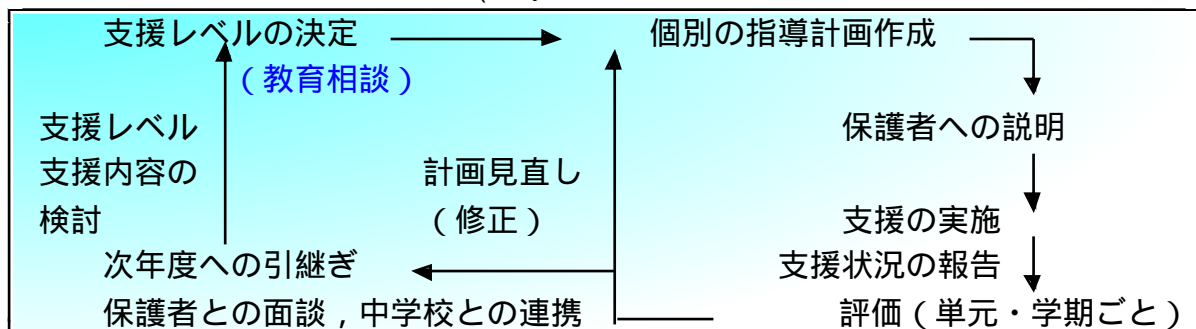
(4) 支援レベルC（担任支援）

過刺激でない教室環境、文字カードや板書を効果的に使った視覚支援、個別的な声の掛け方や簡潔な話し方などの聴覚情報の適切な与え方などについて、ナチュラル・サポートを基本としながら支援を行った。

(5) 要観察児童

“気になる子”については、経過観察していくことにした。

(表) 支援の流れ



4 特別支援教育への理解と啓発

(1) 職員向け「特別支援教育コーディネーター通信」

校内の職員を対象に、4月から特別支援教育コーディネーター通信を出している。内容は特別支援教育の基本的な考え方、具体的な支援の例を中心に、関連した新聞記事や文献の紹介なども含め、特別支援教育全般である。この通信を通して、職員同士が気軽に特別支援教育について話し合えるようになった（3月末現在22号）。

(2) 保護者・地域向け「特別支援教育コーディネーター通信」

保護者と地域住民を対象に、本年度9月から通信を出している（9月から隔月発行し、地域住民には学校便りと同じ回覧板のルートで配布）。

内容は、特別支援教育の概要や基本的な人間観、障害観を中心に、「私には障害はない。関係ない。」とならないよう、できるだけ「障害」という言葉を使わないようにしている。「いろんな人がいるのが世の中。障害のあるなしではなく、一人ひとりの個性に向き合うとき、みんなが特別支援の対象になる。」というコンセプトを保護者や地域住民はもちろんすべての人に伝えたい。

5 関係機関や地域との連携

(1) 幼保小連携 : 「幼保園参観と幼児観察」

本年度より新1年生の在籍する幼稚園，保育所（園）に本校職員が出向き，保育参観と幼児の観察を行うことにした。就学時健康診断における“個”の実態把握ではなく“集団”の場での実態を把握することによって確かな状態像をつかみ，適切な学級編制や支援へとつなげていきたい。

(2) 小中連携 : 「中学校区における特別支援教育連絡協議会」(5校連絡会)

本年度より，中学校と同校区にある4小学校とで，「中学校区における特別支援教育連絡協議会」(5校連絡会)を立ち上げた。9月に各校の校長が運営の方針等について話し合い，11月には特別支援教育担当者を中心に第2回連絡会を開いた。この会により，小学校から中学校への円滑な支援継続と「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」の様式の統一に関する連携を進めることができた。毎回，市教育委員会の特別支援教育担当指導主事にも出席していただいております。市教育委員会との連携・協力を図っている。今後，養護学校や専門家チームなど関係機関との連携の在り方についても協議していきたいと考えている。

6 今後の課題

特別な教育的ニーズのある児童の把握に当たっては，どの児童も特別支援教育の対象になり得るという意識と，一人一人の“よさ”にも寄り添っていく視点を持ち，すべての児童を対象としたクラス単位のチェックリストの活用も図っていきたい。

校内研修の充実を図りながら職員の特別支援教育に対する意識を高め，通常の学級における個別的な配慮や支援についてより具体的な研修を進めていきたい。

特別な教育的ニーズのある児童や周りの児童に対する障害理解教育を更に進め，障害認識や他者理解を促し，児童同士のより良い人間関係を支援していきたい。

特別支援教育コーディネーター通信等を通じ，保護者や地域の特別支援教育に対する理解・啓発を図るとともに，担任もクラスや学年の実情に応じて，学級・学年PTAなどを活用しながら，理解・啓発を深めていきたい。

巡回相談員や特別支援教育アドバイザー，専門家チームなどとの連携を深めるとともに，中学校区を中心とした地域支援体制の構築へ向けて，関係機関との連携と協力を図っていきたい。

学習面や行動面で特別な支援を必要とする児童生徒の多くは，この事例にあるように支援レベルHやCなど，通常の学級における担任や教科担当の配慮指導で効果を上げることが予想されます。教材・教具の工夫，言葉掛け，指示の在り方，板書の仕方など日常的の指導について見直す取組が重要です。

「特別支援教育は一部の教員だけではなく学校全体の取組が重要である。」という言葉は，通常の学級での日常の指導が一番重要であるという認識を全教員がもち，全校体制で支援する必要があるという考え方に基つき述べたものです。

9 通級指導教室における支援の実際

1 効果的な指導の実際

通常の学級で学ぶLD等の障害のある児童生徒に、効果的な指導を行うためには、「特別な場（通級指導教室等）」と「通常の間（通常の学級）」を結ぶ指導の在り方を工夫することが大切である。特別な指導の間（通級指導教室等）において、個々の状態に応じて指導する場面や内容を意図的に構成し専門的な指導を行うとともに、通常の学級において、様々な指導の配慮や指導形態を工夫し、集団の中で力を発揮できるようにすることも大切である。

具体的には、通級による指導の担当者が、以下の、のような指導を計画的に実施することで効果を上げてきた。

SST（ソ・シャル・スキル・トレ・ニング＝社会的技能訓練）を自立活動として個別に指導

SSTで身に付けた技能の向上を促す通常の学級での日常生活支援

また、LD・ADHD通級指導教室の担当者は、通級による指導の対象にはならないが、学校生活上に何かしらの困難のある児童生徒に対しても積極的な支援を行うことが可能である。本校では、LD・ADHD通級指導教室担当者だけでなく、ことばの教室担当者も通常の学級での段階的な指導・支援を行っている。

本校では以下のとおり支援を3段階に分けているが、1次支援から3次支援まで、通級指導教室担当者はどこでもかかわりを持ち、校内の支援体制のキーパーソンにもなりうることで、最大の利点である。

- 1次支援... 「配慮」：授業に参加できるように学級担任が行う対応。学級担任と学年会で支援の内容など情報交換を行うなどコンサルテーションを行う。
- 2次支援... 「配慮と支援」：学級での援助。困難やつまずきのある児童生徒の問題状況への支援。特別支援教育委員会のメンバーと事例検討会（ケース会）を行ったり、在籍学級で実際に支援を行ったりする。
- 3次支援... 「支援」：特定の児童生徒の「個別の指導計画」に基づいた支援。背景に発達障害などが想定される特別な教育的ニーズをもつ児童生徒のために、個別の指導計画の作成と校内支援委員会で支援の確認を行う。

2 巡回による指導とサテライト教室の現状

本校では、巡回による指導を実施してきた。これは、通級が困難な児童生徒と、通常の学級に在籍するLD等のある児童生徒の教育的ニーズにも可能な限り対応したいという考えによるものであり、巡回による指導を受け入れる学校における授業時間は、通級による指導の教育課程として位置付けた。本市教育委員会の理解と指導の下に、通級指導教室の担当者が週1回1～2時間、児童の在籍校を訪問して巡回による指導を

実施してきている。本市内の小・中学校，幼稚園，保育所をはじめ，近隣の町の教育の場と保育の場に対しても，巡回による指導を行い，地域の特別支援教育のセンター的な役割を担ってきている。

巡回による指導の進め方は，以下の3パターンがある。

在籍校の空き教室又はその時間使用していない教室を利用して，個別に自立活動支援を行う。

在籍学級で，授業のポイントを対象の児童生徒の隣でサポートする。

在籍学級で，教科の補充指導を行う。

本年度は，市内の3小学校と1中学校にて巡回による指導を実施している。



また今年度から，近隣の町の公民館等を会場にして（本校ではこれをサテライト教室と呼んでいる），通級による指導を始めた。通級による指導が認められても，保護者の職場が遠距離であることを理由に通級が事実上困難な児童生徒がいるという実情から開設の運びとなったものである。

3 巡回による指導事例 ～SSTの成果を日常生活での表出に結び付けた実践～

(1) 対象児童（小学校6年女児 診断名：LD）

本年度の児童の願い ... 友達とのコミュニケーションがうまくいくようになりたい。

本年度の保護者の願い... 聞き手の反応に注意を払うようにさせたい。緊張したときの体の過緊張を解くことができるようにしたい。

本年度の担任の願い ... 基礎学力の向上を図りたい。学級集団になじむように手立てを講じたい。

(2) 指導内容と経過

未就学時の定期教育相談から7年間にわたり，本児への通級による指導を行ってきた。以前より，通級による指導の中にSSTを設け，友達とかかわって遊ぶ楽しさ，ルールを理解，気持ちのコントロールなどを学べるよう場面や指導を工夫してきた。通常の学級でも比較的すぐに役立つスキルが理解できたと教育的に判断した後は，巡回による指導として在籍学級での生活支援を行った。

巡回による指導の際，在籍学級では，始業後すぐに授業の内容と手順を伝えることで，流れの見通しをもたせた。また，本児の集中が途切れたときにも隣で，今何をするのが望ましいか具体的に指示した。本児はこれまでに，絵カードやピクチャーカードといった視覚刺激を用いた練習で，時間の流れの見通しをもてるようになってきていた。そこで，在籍学級で板書の視覚刺激から時間の流れを知り，聴覚刺激からでも時間の流れの見通しをもてるようにしたものである。このことで，本児の緊張する場面が減ってきたことは，在籍学級支援の効果と言えよう。

また，在籍学級の担任にこのような具体的な支援場面を示すことで，在籍学級担任による日々の授業における支援に，効果的に結び付いてきた。さらに，日常生活においてもSSTの成果が見られるようになっていった。

4 成果と課題

(1) 巡回による指導

ア 成果

指導担当者が指導の場(学校)を移動することによって、児童とその保護者の負担が大幅に軽減される。

他校であるにもかかわらず在籍学級担任と授業計画等の連携がとりやすい。

通級児童の在籍学級での授業中や準備時間の様子を実際に参観し、支援できる。

教科の補充指導では、対象の児童生徒のみでなく、他の児童生徒への教育効果もあった。

在籍学級担任と保護者と当教室を結ぶ連絡帳も活用して連絡を取り合っているが、連絡帳ではお互いに伝えきれない様々な情報を交換できる。

イ 課題

教材・教具等が持込みとなり、通級指導教室にある大型の教具が利用できない。防音処理・遮断処理のない教室であるために視覚的・聴覚的刺激が多く、活動に集中する時間が持続しにくい。

担任とその日の授業内容について話し合う時間が確保しにくい。

回数の制限があり、一貫して連続した自立活動を実施するには十分と言えない。

指導担当者の専門性をどうやって維持するかが大きな課題である。

(2) サテライト教室

ア 成果

指導担当者が移動することによって、児童とその保護者の負担が大幅に軽減される。

通学距離や通学費用の問題で、通級による指導を辞退する者が減った。

イ 課題

教材・教具等が持込みとなり、通級指導教室にある大型の教具が利用できない。

防音処理・遮断処理のない教室であるために視覚的・聴覚的刺激が多く、活動に集中する時間が持続しにくい。

通級による指導については、これまで自校内の児童を対象にする場合と、他の学校の児童が通級指導教室の設置してある学校に出向く場合があります。このほか、答申の中には、通級指導教室の担当者が他の学校を巡回訪問する形態もあることが述べられています。本事例は今後更に検討を重ねることで、その形態の一つとして位置付けることが可能です。(「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)

通級による指導では、指導を担当する教員の有する専門性や指導方法の類似性等に応じて、当該障害とは異なる障害の児童生徒を指導できるようになるなど、児童生徒に応じたより弾力的な対応が可能になりました。各地域の通級指導教室の担当者が当該障害種の教育に関するセンターとしての機能を発揮するとともに、地域の実情に応じた様々な取組が今後、期待されます。

10 LD等の通級指導教室における児童への支援

1 国語・算数学習指導段階表の作成と活用

国語・算数の具体的な実態を的確に把握し、学習支援に生かすことができるように、「学習指導段階表」を作成した。試行錯誤の段階で、今後更に改善していく必要があるが、「個別の指導計画」の補助資料としても有効に活用している。

学 習 指 導 段 階 表 <算 数>

〇〇市立〇〇小学校 氏名 ()

※ その段階に到達した学年及び学期を記入する。<例> 3年1学期の場合 3-①

(既に◎に到達している場合は、◎の欄に「✓」印でチェックする。)

1 数・量・形の基礎概念 ◎：よくできる ○：だいたいよくできる △：もうすこし

<知的障害養護学校各教科の具体的内容から>

段階	No.	評 価 の 観 点	◎	○	△
1	1	目の前で隠されたものを探す。			
	2	身近にあるものや人の名を聞いて指さす。			
	3	形や色が同じものを選ぶ。			
	4	おもちゃや道具などを分類して整理する。			
	5	分割した絵カードを組み合わせる。			
	6	関連の深い一対のものや絵カードを組み合わせる。			
	7	対応させてものを配る。			
2	8	形・色・大きさなどで分類する。			
	9	身近なものを用途などで分類する。			
	10	朝・昼・晩の違いに気付く。			

2 LD等の通級指導教室での支援の実際

教室経営方針

ア 一人一人の児童の実態を的確に把握し、教育的ニーズに応じた適切な教育的支援を行うことによって、児童の個性や能力を最大限に伸ばすことができるようにする。

イ 特別支援教育への理解と協力を求めながら、児童・職員・保護者など学校全体の温かい教育環境の中で支援し、児童が自信と意欲をもって学習できるようにする。

通級児童数

2年男子2人，3年男子4人，4年男子4人 計10人（本校児童のみ）

支援方法・内容

一人週2時間（国語・算数各1時間），主に在籍学級の国語と算数の進度に合わせて1対1で個別に支援している。学習内容によっては，同じ在籍学級の児童を1対2で支援したり，担当がTTとして在籍学級に入ったりしている。一人一人の苦手な領域に対しては，基礎・基本の定着を図るために，特に重点的に支援している。

週時間割 ※ A～Jは、10名の児童（Dは算数のみ、他は国語・算数各1）

	月	火	水	木	金
1校時			国語E	国語G	国語C
2校時	算数A	国語I	国語B	算数C	
3校時	国語F	算数D	算数F	算数H	
4校時	算数J	国語H	算数G	国語A	
5校時	算数E	国語B		国語J	算数I
6校時					

※ 各通級児童の在籍学級の国語及び算数の時間に合わせて時間割を作成した。

授業実践例

ア S児（2年男子）

算数では、在籍学級の学習になかなかついていけないので、1年時の学習内容の復習からスタートした。繰り上がりのある足し算や繰り下がりのある引き算が確実にできるように支援し、定着してきた。その後、2年生で学習する2位数や3位数を使った足し算や引き算の筆算にも取り組み、少しずつ支援なしでもできるようになってきた。さらに、かけ算九九も全部を確実にできるように支援している。

イ Y児（3年男子）

I Qは同学年の児童に比べ平均以上の数値だが、ADHDの特徴が見られ、在籍学級等の多人数の集団の中では、学習意欲が乏しくなりがちで、なかなか自分の学習能力を十分発揮できない。通級指導教室では、大変意欲的に学習に取り組んでいる。特に算数の学習内容の理解が早く、計算等も正確にできる。

なぜ在籍学級できちんとできないのかと不思議に思うほどである。しかし、それが本児の特徴であり、本児の実態に応じた適切な個別の支援によって、もてる本来の力を大いに発揮している状況である。

ウ O児（4年男子）

音読のときに文中の語句や行を抜かしたり、勝手読みをしたりする点は、LDの特徴の一つである。読む行の左側を覆い隠すなどの工夫をして、よく見て、書いてあるとおりに、あわてずゆっくり読むように支援している。

家庭の協力も得ながら学習を意欲的に頑張っており、学級のテストでいい結果が出ることもある。特に、漢字の読み書きがよくできるようになり、通級指導教室で漢字の小テストをしても、毎回ほぼ満点に近い結果を出せるようになってきた。

教材・教具の活用

基本的には、学級で使用するものを授業でも活用しているが、小テスト用の用紙や補充プリント等担当が準備することもある。苦手な部分の補充指導のために、コピー用のプリント集を備品として購入してもらい、授業でも活用している。

「個別の指導計画」の活用

特別支援教育推進委員会で形式を検討し、学級担任の協力を得て、通級児一人一人について作成した。また、学期ごとに評価と記録を付け加えている。

平成18年度 個別の指導計画 (一部抜粋)

< 1学期 >

短期指導目標	<国語>○ 1年生で習うカタカナや漢字がきちんと読み書きでき、カタカナや漢字を含む文章がすらすら読めるようにする。 <算数>○ 1年生で習う繰り上がりのある足し算や繰り下がりのある引き算が確実にできるようにする。
--------	---

◎ よくできる ○ だいたいよくできる △ もうすこし

教科	単元・題材	学習目標・課題	評価	指導記録
国語	「つ」の付く数え方	正しく言ったり書いたりできる。	◎	・漢字などがきちんと読めず、音読に時間がかかる。 更に支援したい。
	遠足の思い出	順序よく話すことができる。	◎	
	かん字のひろば	正しく読み書きできる。	○	
	ふきのとう	声に出して楽しく読むことができる。	△	
算数	日付のよみ方	正しく読むことができる。	○	・在籍学級の進度に合わせた内容の支援がまだ十分で きなかった。
	100までの数の数え方	正しく数えることができる。	◎	
	簡単なたし算	正しく計算することができる。	◎	
	簡単なひき算	正しく計算することができる。	◎	

学級担任・保護者との連携

年度当初、学級担任に確認事項の資料を渡して協力を求めた。週計画を立てる際、連絡を取り合って時間割を調整し、通級児の情報交換も行っている。毎時間の授業の様子は、連絡帳で学級担任へ知らせる。連絡帳は、担当→担任→保護者→担当と渡す。保護者への連絡は学級担任を通し、授業参観・教育相談は希望により実施している。

3 今後の課題

- LD・ADHD通級指導教室の通級児童数、支援方法・内容等見直していきたい。
- 通級児以外の支援の必要な児童への望ましい支援の在り方を検討していきたい。
- 「個別の教育支援計画」の策定も重要な課題の一つである。早急に形式を整えたい。
- 養護学校をはじめ関係機関との積極的な連携を図り、支援に生かしたい。

通級指導教室の担当者の専門性は、障害のある児童に対する教育や医学、心理の分野に係る見識があるというだけでなく、実態把握 目標・指導内容設定 指導評価・考察 改善といった障害の状態に応じた指導方法に関する専門性を有していることです。

現在、地域の盲・聾・養護学校がセンター的機能の発揮に取り組んでいますが、通級指導教室において行われている指導を自校や地域の学校に発信していくことで特別支援教育に関する取組が更に充実することが期待されます。今後、盲・聾・養護学校と連携したセンター的役割の発揮について検討する必要があります。