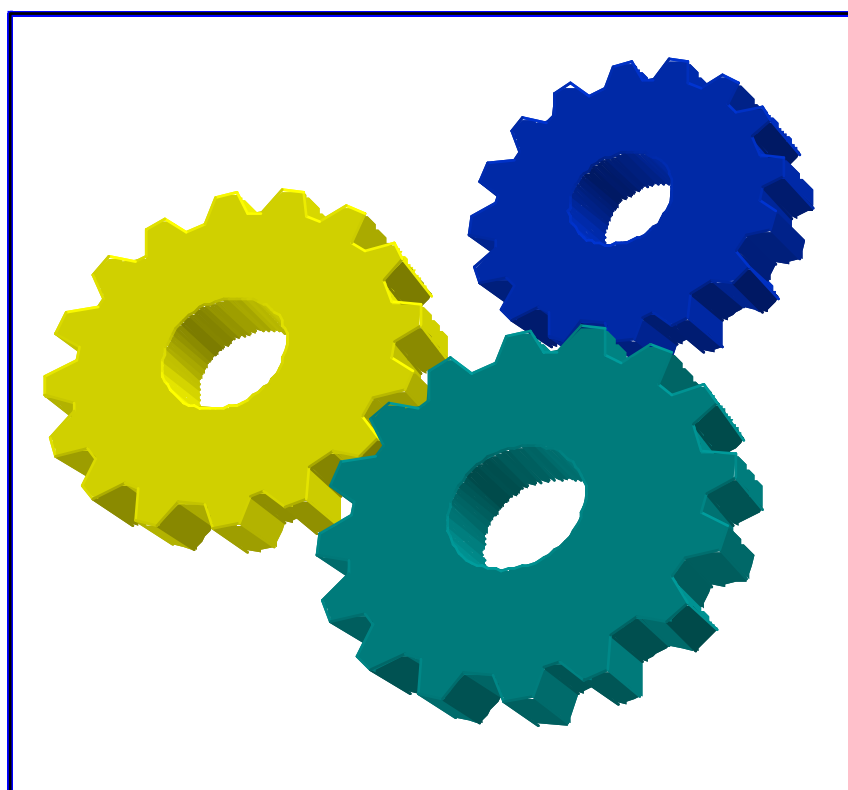


一人一人に応じた支援をめざして



平成19年3月

鹿児島県教育委員会

は じ め に

中央教育審議会の答申を受けて、学校教育法の一部改正が行われ、平成19年4月1日から施行されます。盲・聾・養護学校の制度はなくなり、「特別支援学校」に一本化され、これまで盲学校、聾学校、養護学校と個別であった免許状も、特別支援学校免許として統一されます。学校教育法第71条には、特別支援学校に在籍する児童生徒に対する教育指導機能に加えて、小・中学校等に対する支援機能についても明記されました。

小・中学校については「特殊学級」を「特別支援学級」と改称するとともに、同法75条に通常の学級に在籍するLD（学習障害）やADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症等の児童生徒を含め、さまざまな障害のある児童生徒に対して適切に対応することが義務付けられました。

このような国の動向を受け、本県でも関係条例や関係規則の一部改正を行い、一部の特別支援学校では、知的障害者のみならず、肢体不自由者の受入も行うこととしました。このほか、小・中学校を中心に特別支援教育の体制整備を進めてきましたが、平成18年9月の調査によりますと、ほぼすべての小・中学校に校内委員会が設置され、特別支援教育コーディネーターが指名されているという結果が得られています。今後は、個別の指導計画等による具体的な支援を充実させるとともに、幼稚園や保育所、高等学校についても、特別支援教育体制の整備を推進してまいりたいと考えております。

また、平成18年度の新規事業として、特別支援教育アドバイザーを各教育事務所（局）に配置して、特別支援教育の推進に資するよう努めております。アドバイザーからは、「特殊学級や通級指導教室を設置している学校と未設置校とでは取組に差が生じていること」、「小規模校では対象児がいないことを理由に取組が遅れていること」、「具体的な取組を進めている小・中学校でも、LD等の発達障害のある児童生徒への学習面や生活面の困難を克服するための支援策に苦慮されていること」などの報告を受けています。

そこで、実践面で活用できる手引として「一人一人に応じた支援をめざして」を作成しました。昨年「小・中学校等における校内支援体制の確立をめざして」では、校内体制整備の在り方など特別支援教育の枠組みを解説しておりますので、本手引と併せて活用して頂ければと思います。

最後になりましたが、本冊子の作成に当たり、多大な御協力をいただきました関係の市町教育委員会をはじめ、原稿執筆に当たっていただきました小・中学校の関係者に心から感謝申し上げます。

平成19年3月

鹿児島県教育庁義務教育課長 堀野 晶 三

目 次

基 礎 編

1	「気付き」から「支援」までの進め方	1	ページ
2	支援を必要とする幼児児童生徒への「気付き」	2	
3	幼児児童生徒をより深く理解する方法	3	
4	個別の心理検査の効果的な活用	4	
5	情報の分析と考察	6	
6	目標の設定と具体的支援内容の検討	7	
7	校内支援体制づくりの検討	9	
8	評価と改善の方法	10	

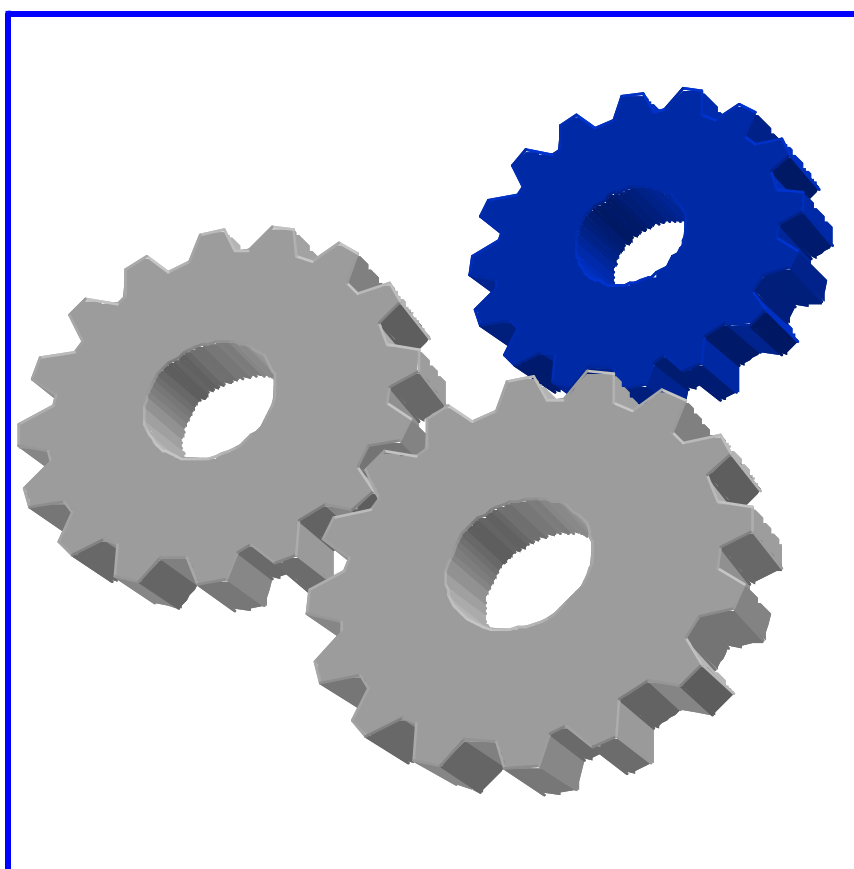
実 践 編

1	読字・書字・算数に困難がある児童への支援	1	1
2	LDとその二次障害が疑われる児童への支援	1	4
3	自閉傾向のあるLDの生徒への支援	1	7
4	行動面に課題のある児童への支援	2	0
5	行動面に困難がある児童への支援	2	3
6	対人関係に困難がある児童への支援	2	6
7	地域との連携の実際	2	9
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	3	2
9	通級指導教室における支援の実際	3	5
10	LD等の通級指導教室における児童への支援	3	8

資 料 編

1	学校教育法等の一部改正に関する概要	4	1
2	学校教育法施行規則の一部を改正する省令について	4	3
3	通級による指導の一部改正等について	4	4
4	特別支援教育アドバイザー配置事業	4	6
5	個別の教育支援計画策定までの手順例	4	7
6	個別の教育支援計画の様式例	4	8
7	個別の指導計画の様式例	5	0
8	特別支援教育体制整備に関する学校評価	5	1
9	保護者向け広報資料の例	5	2
10	ライフステージに応じた関係機関	5	4
11	関係機関一覧	5	5
	用語の説明	5	8

基 礎 編



1 「気付き」から「支援」までの進め方

特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒の支援は、図1のような流れで進める。校内の全職員の共通理解の下、保護者や関係機関との連絡・調整を図り、総合的な支援を充実させたい。

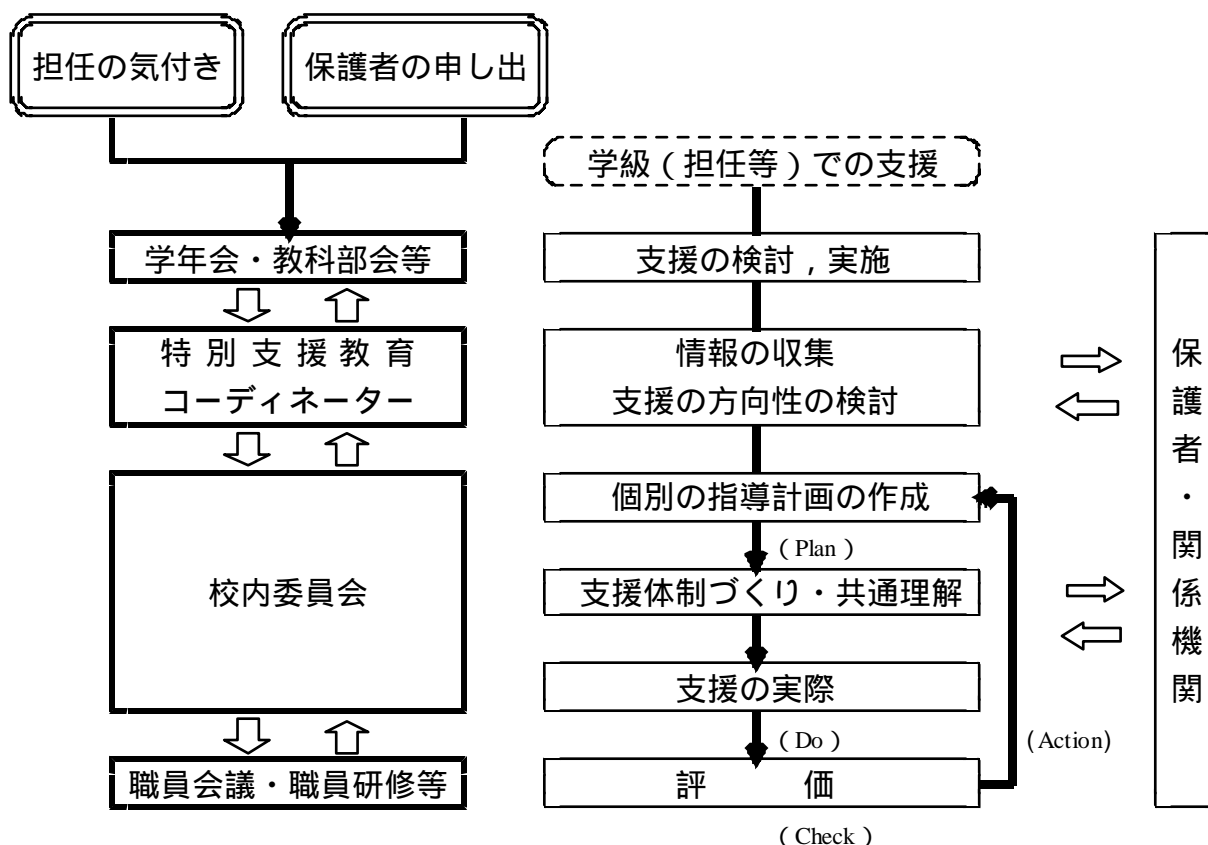


図1 学校での支援の手順

気付き

学校における支援は、担任の気付きや保護者からの申し出で始まるケースが多い。障害の有無にかかわらず、幼児児童生徒の学習上の困難性や生活のしづらさに着目し、できる範囲で支援をスタートしたい。

実態把握

幼児児童生徒の「よさ」に着目しながら、特別な支援の必要性を探る。関係職員、保護者や関係機関の協力を得ながら細かな実態把握に努める。

支援の計画

支援の充実へ向けた重要なツールとして、個別の指導計画を位置付ける。支援の内容や方法は全職員、更に保護者とも共有することが重要である。

支援の実際

支援の内容や場は組織的に設定しておく必要がある。P - D - C - A サイクルの中で、柔軟に検討を進めたい。また、細かな評価を行い、次年度への引継ぎが確実にされるような体制を整えることが重要である。

2 支援を必要とする幼児児童生徒への「気付き」

学級の中に気になる幼児児童生徒がいる場合は、まず、おおまかな特徴を把握し、支援の緊急性を明らかにする必要がある。日常の行動観察等からも、ある程度の課題をあげることができるが、より客観的に視点を絞って、幼児児童生徒の困難性を明確にしたい。

スクリーニング質問紙等による「気付き」

生活習慣、運動機能、社会性、学習態度、コミュニケーション、学習面といった領域について、それぞれ具体的にどのような困難性があるかを探ることで、幼児児童生徒の個人内の状態像をとらえることができる。例えば、表1のような質問紙を活用する。

表1 特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒に関するスクリーニング質問紙（小学校低学年用）

領域	番号	チェックの内容	ない	ときどきある	よくある
生活習慣	1	箸等の使い方が上手にできず、こぼさないで食べることが難しい			
	2	洋服の着脱やたたみ方に補助が必要である			
	3	周りがうながさないとトイレに行けない、排せつの補助が必要である			
	4	身だしなみを整えたり身の回りを清潔に保ったりするのが難しい			
運	1	スキップが上手にできない			

学習・行動面のチェックリストによる「気付き」

スクリーニング質問紙でおおまかな状態像をとらえた上で、更に「学習面」、「行動面」について詳細に実態を把握する必要がある場合は、表2のようなチェックリストで、幼児児童生徒の行動や特徴を把握する。

表2 行動面に関する困難を調べる項目（ADHD関係）

「不注意」「多動性・衝動性」	ない、ほとんどない	ときどきある	しばしばある	非常にしばしばある	換算点
1 学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする	0	①	2	3	0
2 手足をそわそわ動かしたり、着席していてももじもじしたりする	0	1	2	③	1
3 課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい	0	1	②	3	1
4 授業中や座っているべき時に席を離れてしまう	0	①	2	3	0

このような、質問紙やチェックリストを用い、客観的に幼児児童生徒の実態を把握するとともに、教師や保護者が共通の視点で困難性に気付くことが重要である。

（質問紙やチェックリスト全体については、県総合教育センターのWebページで確認できます。）

3 幼児児童生徒をより深く理解する方法

気になる幼児児童生徒への適切な指導・支援を検討するために、特別支援教育コーディネーター、担任が中心となって情報を集めることが必要である。行動観察や保護者との面談、作品、学力検査などの多面的な情報収集や個別の心理検査等による情報収集を行う。

多面的な情報収集

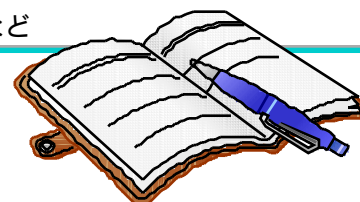
情報収集する際には、意欲を引き出すという視点から、得意なことや興味・関心など、幼児児童生徒のよさ（特性）をとらえることが重要である。また、支援内容や支援方法を検討していくために、できることやできそうなこと、どこで（どのような状況で）つまづいているかなどの課題をとらえるようにする。

情報収集の内容

学習面： 各教科の学習の習得状況，学習習慣，学習意欲，学習上の配慮事項 など
生活面： 基本的な生活習慣，生活のリズム，興味・関心，集団行動や対人関係，コミュニケーションの様子，生活環境 など
生育面： 生育歴，教育歴，発達過程 など
医学面： 身体の状態，健康管理，診断名，障害の状態や特性 など
その他： 保護者や本人の願い など

情報収集の方法

- ・ 面接（聞き取り）やアンケート
保護者，就学前の教育機関，医療機関など前担任，教科担当教員など
- ・ 行動観察やチェックリスト（LDI等）
- ・ 指導要録や個人カルテ
- ・ 学力検査や集団式知能検査の結果
- ・ 作品やノートなど



個別の心理検査等

幼児児童生徒の発達を客観的に知り、支援方法を探る手掛かりを得るために心理検査を行う。実施に当たっては、保護者の承諾の下、各検査の特徴を理解して目的に応じて選択したり、幾つかの検査を組み合わせ多面的に把握したりする。

心理検査は、幼児児童生徒を理解するための重要な資料である。しかし、得られたデータはその幼児児童生徒のすべてを表すものではなく、行動観察等の情報と合わせて、理解や支援方法を確かなものとするために活用したい。また、結果は支援によって変化しうるものであると考えることが大切である。

〔実態把握に使用される個別の心理検査例〕

発 達	遠城寺式乳幼児分析的発達検査	新版K式発達検査	心理教育診断検査PEP-R
知能・認知	田中ビネー知能検査	WISC- 個別知能検査	K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー
知 覚	フロスティッグ視知覚発達検査		
社会 適応	新版S-M社会生活能力検査	小児自閉症評定尺度CARS	自閉症用行动評定CLAC-
言 語 力	ITPA言語学習能力診断検査	PVT絵画話し発達検査	

4 個別の心理検査の効果的な活用

LDI - LD判断のための調査票

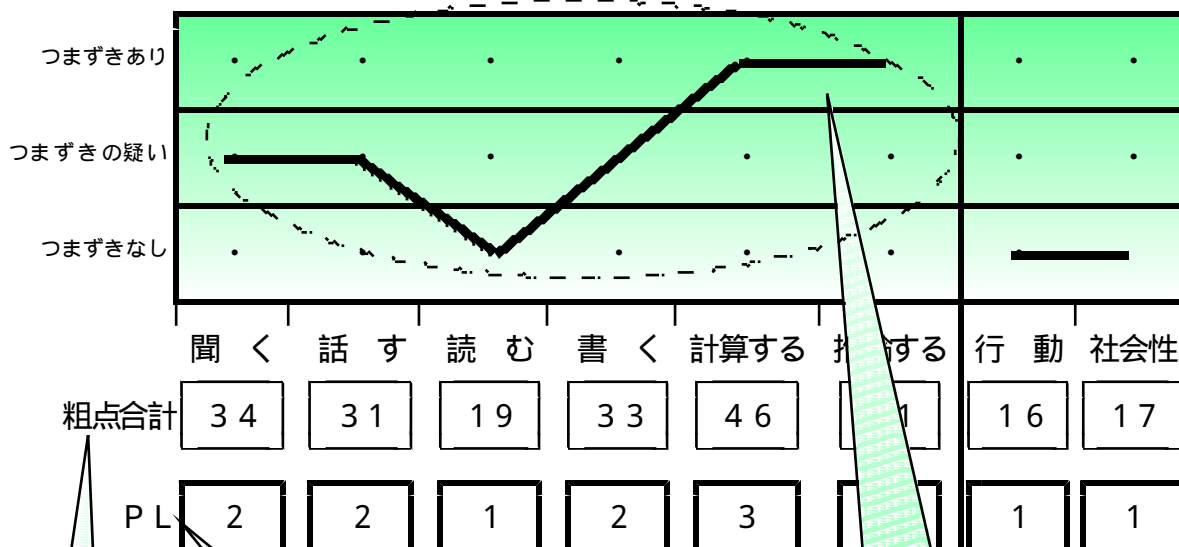
LDI (Learning Disabilities Inventory) は、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の六つの基礎的学力に、行動、社会性の2領域を加えた計8領域で構成されている。社会性や行動面の尺度も加えられているので、学習以外の特別な教育的ニーズについても把握することが可能である。

適用年齢は、小学校1年～6年までとなっているが、中学生についても小学校6年生の換算表を準用することになっており、実施が可能である。

実施は、各領域ごとに12項目の質問が用意されており、「ない」「まれにある」「ときどきある」「よくある」の4段階で評定を行う。評定は実際に児童生徒を指導している学習状況を細かく把握している指導者が行う。所要時間は20～30分である。

LDIを実施すると、児童生徒の個人内差がパーセントイル段階で示されるプロフィール表(下図)が作成される。プロフィール表は、「つまずきあり」「つまずきの疑い」「つまずきなし」の3段階で示されており、どの領域にどの程度の支援が必要かを検討・判断するのに役立つ。

< LDIのプロフィール例(小学校4年生男子) >



児童の年齢により、粗点の合計に加えない項目が設定されているので注意する。

手引書にある該当学年の換算表(男女別)からパーセントイル段階(PL)を求め、プロフィール図にプロットする。

- PL 1 つまずきなし
- PL 2 つまずきの疑い
- PL 3 つまずきあり

「聞く」～「推論する」までの結果から、「LDIプロフィール判定の基準」に基づいて判定を行う。

LDIの結果からLDの判断や診断をすることはできないことに留意する。

WISC- 知能検査

WISC- 知能検査は個別式の検査で、全般的な知的発達水準（IQ）を測定できるほか、四つの群指数、下位検査の結果などから認知（情報）処理過程の特徴が明らかになり、支援の方法を導き出すことができる。

実施に当たっては、保護者への事前事後の説明と同意を得るようにする。また、検査法についての事前の研修を行い、正確に実施できるようにする。

本検査によって得られた結果は、個人情報として厳正に管理する必要がある。

七つの動作性検査、六つの言語性検査からなる13の下位検査を実施し、粗点を評価点に換算する。

○○○○ (男) 利き手: 右
△△ 小学校 学年: 小1
観察把握のため

検査名	粗点	評価点(SS)
完成	8	7
識字	5	8
番号	15	5
類似	2	5
5 絵画配列	6	5
6 算数	10	10
7 積み木模様	10	5
8 単語	13	11
組合せ	14	9
理解	7	8
(記号探し)	14	(8)
(数値)	11	(12)
(迷路)	6	(7)
評価点合計	42	31
言語性	32	26
動作性	26	22
全検査	73	13

WISC-III
プロフィール

検査者: ○○

検査日: 14年 8月 2日
生年月日: 7年 11月 1日
年齢: 6年 9月 8日

WISC-III の対象年齢は5歳0か月～16歳11か月の子どもたちである。

各下位検査の評価点が平均より3点以上差がある場合、有意差があるといえ、それぞれ「得意な部分」、「不得意な部分」を表している。

この事例では、言語性下位検査の評価点平均は9点であり、類似は不得意、数唱は得意であることが分かる。言語性検査に比べて動作性検査の下位検査間に有意な差はみられない。



評価点合計	IQ/群指数	パーセンタイル	90%信頼区間	
言語性	42	90	25	85-
動作性	31	73	4	69-
全検査	73	80	9	77-
言語理解	32	88	21	82
知覚統合	26	77	6	72-
注意記憶	22	106	66	98-
処理速度	13	80	9	74-

評価点の合計から三つのIQ、四つの群指数に換算する。パーセンタイルは100人中的下位からの順位に換算する方法である。



全検査IQから全般的な知的発達をみることができる。

言語性IQと動作性IQの差をディスクレパンシーといい、およそ13以上で有意な差があるといえる。

群指数は、IQと同じく平均は100になり認知特性やバランスをみることができる。

5 情報の分析と考察

特別支援教育コーディネーターや校内委員会が中心となり、集められた様々な情報を個別にファイル等に整理する。

情報を総合して、実態としてまとめる

得られた情報を基に、指導目標や方針を検討するための実態としてまとめる。できないことや問題となる行動ではなく、できていることや困難さの生じやすい状況、困難の背景にあるつまづきを探り、指導に生かせる情報としてまとめることが重要である。

学年・組	年 組	児 童 名		
児 童 の 状 態 像	基 本 的 生 活 習 慣	<ul style="list-style-type: none"> ・ 確実性はないが身辺処理等はほぼ自分でできる。身なりに注意が届かない面がある。 ・ あいさつ等は元気にできる。登下校は自分でできる。 ・ 道具の後片付けや整理が難しく、声掛け等が必要である。忘れ物が多い。 		
	行 動 社 会 性	<ul style="list-style-type: none"> ・ 友達へのかかわりが衝動的であったり、表現がうまくできなかつたりしてトラブルになることがある。一方的に自分の都合で話し掛けることが多い。 ・ ルールは理解できるが、集団での遊びや活動への参加は消極的である。 		
	学 習 状 況	国 語	<ul style="list-style-type: none"> ・ 文字の視写は丁寧にはできるが、漢字の細かい部分で間違いがある。促音や拗音の使い方がまだ不十分である。文章の音読が苦手だが、話す能力は高い。 	
		算 数	<ul style="list-style-type: none"> ・ 二けたまでの繰り上がりのある加法はできるようになった。繰り下がりはまだ不十分である。文章題になると苦手意識が強く、取組が消極的になる。 	
		そ 他	<ul style="list-style-type: none"> ・ 図工では構成活動等、まだ未熟さが残るが意欲的に取り組む。音楽では嫌な音があるのか耳をふさぐことがあり、配慮を必要とする。 ・ 生活科では野外学習を好み、昆虫等には特に興味があり、知識も豊富である。 	
	健 康 面 運 動 機 能	<ul style="list-style-type: none"> ・ ぜん息があるが学校には楽しく通学し、1年時もほとんど欠席はなかった。運動は身体の動きが全体的にぎこちなく、ボール運動等については苦手意識が強い。 		
発 達 検 査 そ の 他	<ul style="list-style-type: none"> ・ WISC- 知能検査 言語性IQ ; 99, 動作性IQ ; 80, 全検査IQ ; 89 (実施日, 検査者名) ・ S-M社会生活能力検査 SA ; 6歳8か月 SQ ; 93 (実施日, 検査者名) 			
他機関での 支 援 状 況 及 び 情 報	<ul style="list-style-type: none"> ・ 就学前, 相談センターでADHDの傾向があると言われ、月に1回療育を受ける。就学段階では、通常学級での経過観察が適当との判断を受ける。1年生終了時, 病院で受診し、言語面での能力のアンバランスさ、空間構成能力の弱さ、同時処理の課題の困難性と教育的支援の必要性を指摘される。 			
本人・保護 者 の 願 い	<ul style="list-style-type: none"> ・ 本人は学校に楽しく通学しているが、保護者は学習面での遅れ等を気にし始めている。友達とのトラブルも懸念しており 早く適切なかかわり方を身に付けてもらいたいと思っている。 			
担任の願 い	<div style="border: 1px solid green; padding: 5px; display: inline-block;">校内委員会での協議</div> <ul style="list-style-type: none"> ・ いろいろな活動や友達とのかかわりに積極的だね。 ・ 注意が向きにくかったり、注意持続が難しかったりして、行動をうまくコントロールできないところがあるかな。 ・ 視覚情報の処理の苦手さや学習経験の不足もありそうだね。 			

整理した実態を基に、集団活動場面等で生かし、伸ばしていく面とともに、学習面や行動面の困難さの背景として想定される要因を考察し、支援方針としてまとめていく。



6 目標の設定と具体的支援内容の検討

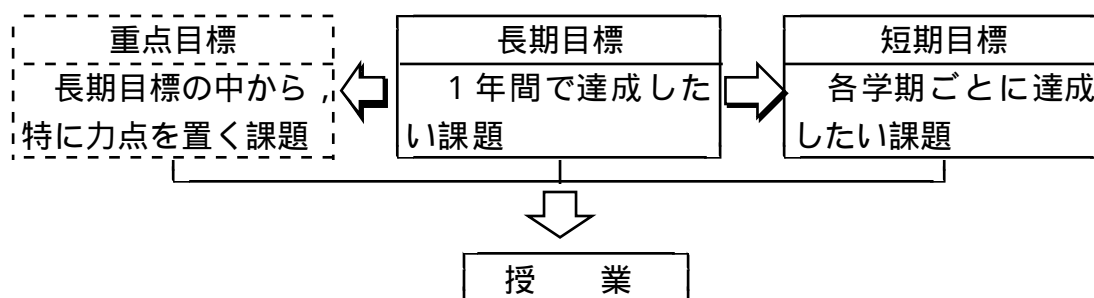
幼児児童生徒一人一人のニーズに応じた教育を行うためには、個別の指導計画が重要なツール（道具）となる。個別の指導計画の作成に当たっては、的確な実態把握を行い、課題を集約した上で、目標を設定し具体的な支援内容を検討する。

長期目標と短期目標

目標には、大きく長期目標と短期目標がある。

長期目標は、ほぼ1年をスパンとして達成可能な重要な課題を設定していく。また、長期目標の中から、年間を通して、特に力点を置くものとして重点目標の設定も考えられる。

短期目標は、学期ごとの目標となり、各教科・領域ごとに設定していく。なお、短期目標は、評価（通知表）と一体化することにより、授業にもつなげやすく教師の事務量の軽減にもつながる。



長期目標の立て方

長期目標を立てる際は、「学習面」「生活面」「社会性」の大きく三つに分けて立てることが考えられる。さらに、それぞれの目標について、どの場面で指導していくかも考える必要がある。

分野	長期目標（年間目標）及び重点目標	指導の場
学習面	一定時間、授業に集中し、苦手な教科に対しても自分から取り組むことができる。 文を読む力を身に付け、文章題にもあきらめずに積極的に取り組むことができる。	国語，数学 国語，数学， 放課後，家庭
生活面	自分の係を理解し、最後までやり遂げることができる。	登校後，給食・清掃時
社会	友達に対して、情緒のコントロールを図りながら場に応じたかかわりができる。	道徳，休み時間

は、重点目標とする。

短期目標の立て方や指導内容と手だて

短期目標については、以下のような点について、具体的に支援の内容が分かるように設定する。「誰が」「いつ」「どこで」「どんな教材を使って」「どんな形態で」「どんな方法で」支援していくのか具体的に分かりやすく表記する必要がある。

短期目標	1 学期	苦手意識のある国語でも、20分間は集中して授業に取り組むことができる。 自分の要求や希望を言葉で表現し、難しいときは教師の援助を求めることができる。 教師や仲のよい友達と一緒に学習やゲームなどの集団活動に参加することができる。
	2 学期	
	3 学期	
支援の内容 支援の方法	1 学期	A 1時間の学習の流れや内容・時間を示し、見通しがもちやすいようにする。 B 本児が取り組みやすいマス目や行の大きさを考慮した用紙を準備する(国語,算数)。 C 学級の中で本児を賞賛する機会や活躍できる場を増やす。 D 本児とのかかわりについて他の児童にも協力を求める。
	2 学期	
	3 学期	
子どもの変容, 評価	1 学期	10分程度しか集中できない授業もあったが、全体的には意欲的に取り組める時間が長くなっており、本人なりの頑張りを見ることができた。 音読については、教師や友達の模倣ができてつあるが、まだ苦手意識が強く今後の課題である。要求等を言葉で表現することが多くなってきた。
	2 学期	
	3 学期	
今後に向けて (引継事項)		

また、以下のように単元・題材ごとに設定すると、授業とも結び付けやすくなり、教師も常に学習目標(短期目標)を意識することになる。そのことで、個別の指導計画が常に授業場面で活用されていくことになる。

ただし、単元・題材ごとに設定した場合は、かなりの数の学習目標になるので、長期目標との関連を明確にしておく必要がある。さらに、支援の手だてについても、目標の中に記入し、学習内容が明確になるようにしたい。

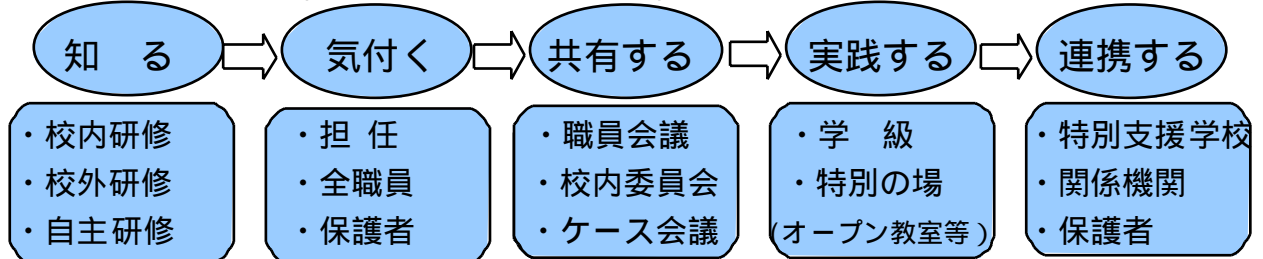
	単元・題材名	学 習 目 標	評価	備考
国 語	動物の赤ちゃん	1行ごとにマーカーで塗った教科書を指でさしながら、行をとばしたり、誤読をしないで、カンガルーの赤ちゃんの部分を読むことができる。		・ 意欲的に取り組みました。
社 会 性		遊びに入れてもらいたいときの会話を教師とやりとりができる。 学習の準備や片付けを支援カードを見ながら、3分以内にすませることができる。 混乱してしまったときに、深呼吸をして気持ちを落ち着けたり、リラックスルームに移動したりすることができる。		・ 5回に3回はできています。

：十分達成できた ：おおむね達成できた ：もう少し努力が必要

7 校内支援体制づくりの検討

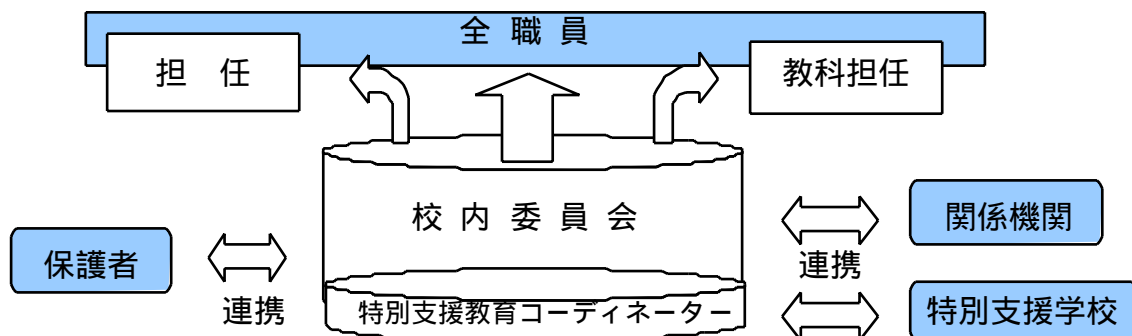
全職員の共通理解

校内支援体制づくりは、全職員が「特別支援教育」や「障害の特性」を知ることから始まる。知ることによって、職員の気づきが生まれ、具体的な支援へと発展していく。



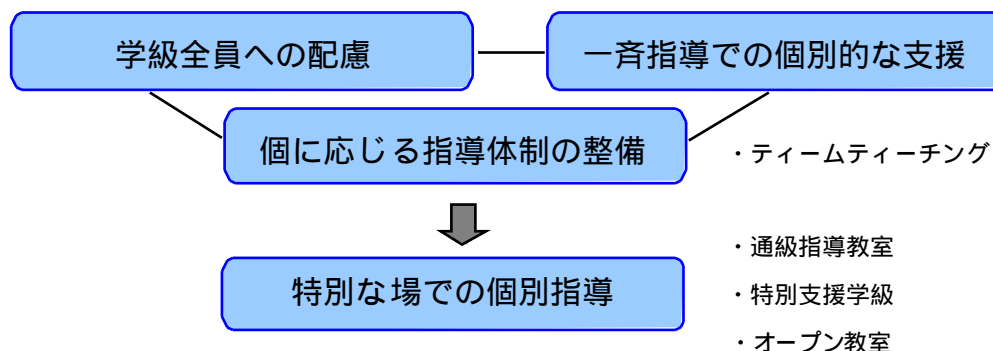
校内支援体制の整備

校内支援体制の核になるのが校内委員会であり、特別支援教育コーディネーターが中心になりその運営に当たる。校内委員会や特別支援教育コーディネーターの役割は、障害のある児童生徒への支援の検討だけでなく、すべての児童生徒に有効な支援を検討していくという視点をもつことも大切である。



具体的な支援の形態

支援の基本は、在籍している学級での支援である。しかし、担任に任せるのではなく、全職員で共有し、一貫性のある指導や全校的な指導体制による支援を進める必要がある。

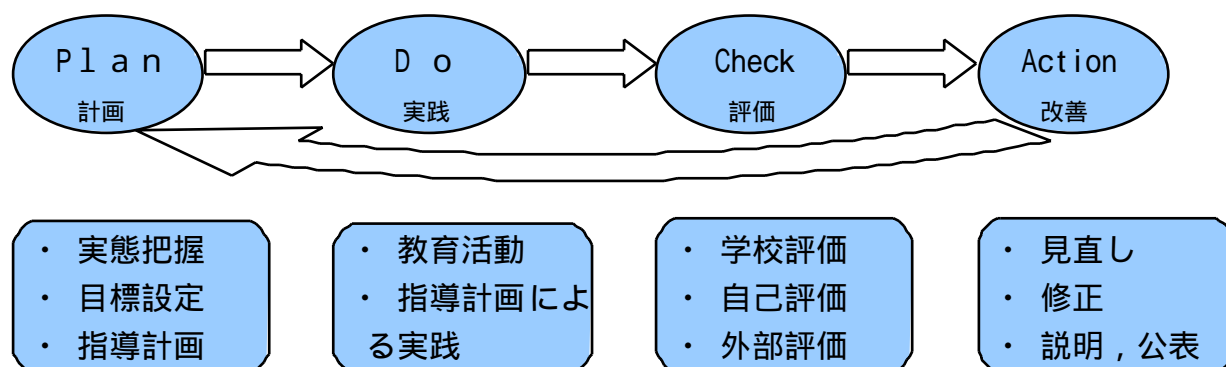


8 評価と改善の方法

学校評価システムの推進

各学校においては、校長のリーダーシップの下に、それぞれに求められる役割に応じて目的・目標を明確にして、組織や運営の在り方を再構築し、その成果を定期的に評価するなど一層効果的な学校経営が求められている。

そのためには、「P-D-C-A」というマネジメントサイクルに基づいた学校評価システムを推進していくことが大切である。



学校評価指標

各学校においては、障害のある児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援がなされたかを評価する必要がある。その際の評価指標として、次のような例が考えられる。

- ・ 校内支援体制の整備状況（校内委員会，特別支援教育コーディネーター，校内研修 等）
- ・ 交流及び共同学習の実施状況（特別支援学級の児童生徒が通常の学級で学ぶ機会の確保の状況 等）
- ・ 個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成状況
- ・ 医療，福祉等の関係機関との連携状況

（義務教育諸学校における学校評価ガイドライン 平成18年3月 文部科学省）

個別の指導計画における評価の改善

個別の指導計画における評価は、児童生徒の学習状況に関する評価と教師の指導の在り方に関する評価の二つの側面があり、指導と評価の一体化を図ることが大切である。

