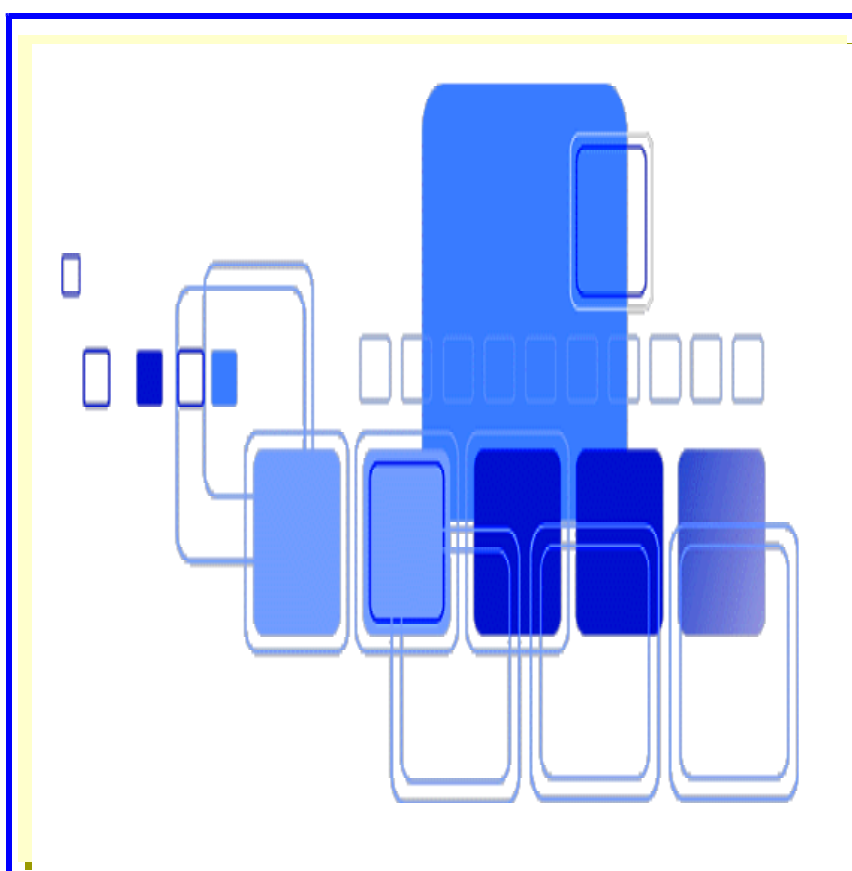


# 第Ⅲ章 小学校編



## 1 学級経営と特別支援教育の推進

### 1 「個別支援」と「学級経営」の関係

小学校では校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名、発達障害のある児童の実態把握も進み、その中で、より個々のニーズに対応するための全校的な支援体制も整備されてきました。特に、教師の空き授業時間や放課後の活用、特別支援学級の弾力的運用により、当該児童がティームティーチング（以下、TTと表記）や特別支援学級等の特別な場での個別支援を受けているケースも増えてきています。

このように、特別支援教育体制の整備とともに当該児童への個別支援は深まりつつありますが、一方で、その個別支援が周りの児童と量的・質的に全く異なるものであると、集団の中での学び合い、育ち合いから当該児童を遠ざけてしまうことがあります。また、特別な教育的ニーズをもつ児童を結果的に学級の中で特別な存在にしかねないことに注意する必要があります。

特別な支援が必要な児童への個別支援を進める際には、それを特別なものにしない学級経営が求められます。具体的には、以下のような取組を進め、学級経営や一斉指導の中で個別支援を効果的に進めていくことが大切です。

#### (1) お互いの違いを認め、助け合う学級の風土づくり

児童にはそれぞれ得意なことや苦手なこと、好きなことや嫌いなことなどの違いはありますが、そのような一人一人のよさや違いを認め合い、受け入れることのできる受容的・支持的風土に満ちた学級づくりをまずめざします。

そのような学級づくりを進める中で、学級の仲間みんなが自分なりに向上しようとする存在であることを理解し、特別な支援を要する児童への個別支援を、周りとの内容的な違いはあっても共感的に受け止めることができるようになります。

#### (2) だれもが活躍でき、認められる授業・場づくり

うまくできない経験やみんなから認めてもらえない経験を積みがちな発達障害のある児童だけでなく、学級の全児童が「うまくできるようになりたい」、「みんなに認めてもらいたい」という願いをもっています。担任は、これらの願いを満たせるよう、全員が「できた・分かった」という成功体験を積み、その活躍を教師や友達に認めもらえるような授業設計上の工夫、場の設定を進めていきます。

一斉指導における特別な支援が必要な児童への個別支援は、このようなすべての児童のニーズにこたえる実践の中の一つの形態として位置付けられることが大切です。

#### (3) 教師や友達の共感により何でも話せる雰囲気づくり

自分の思いや願いをなかなか他者に伝えられない児童に対して、その言動や表情から小さな心のつぶやきをくみ取り、共感的に接することを、まず、教師自身が実践することが大切です。そのような教師の姿は、一人一人の思いを大切にすることの意味と他者に自分の思いを受け止めてもらうことの喜びを児童に感じさせます。そのことが、当該児童が周りの児童に働き掛けてきた際の丁寧な対応につながり、当該児童にとっては、他者にかかわっていく際の大きなエネルギーになっていきます。

## 2 一斉指導における個別支援の進め方

### (1) 当該児童への教育的対応の段階

特別な支援が必要な児童への教育的対応は、基本的に以下の三つの段階を経て進めていきます。

① 一斉指導において、担任が実施可能な個別的な工夫や配慮（働き掛け、教材等）を考え、実践する。

② より強く個に応じるための指導体制の工夫（TT、少人数指導等）を考え、実践する。

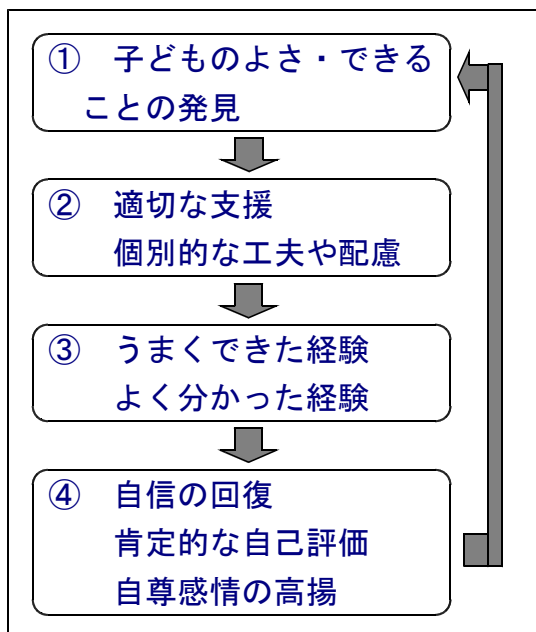
③ 特別な場（特別支援学級、通級指導教室等）での個別指導の必要性、内容・方法等を検討し、実践する。

一斉指導において教師が感じる指導の困難性から、校内委員会において、②や特に③の対応を優先すべきと結論付ける場合も少なくありません。しかし、先述したように特別支援教育の基本は学級経営を充実させ、一斉指導の中での個別支援をまず進めることにあります。

必ず①→②→③という段階を踏み、その児童の教育的ニーズが①よりも②、あるいは②よりも③の段階にあることを実践を通して確認し、最終的な特別な場での個別指導につなげていくことが大切です。

### (2) 一斉指導における個別支援の進め方

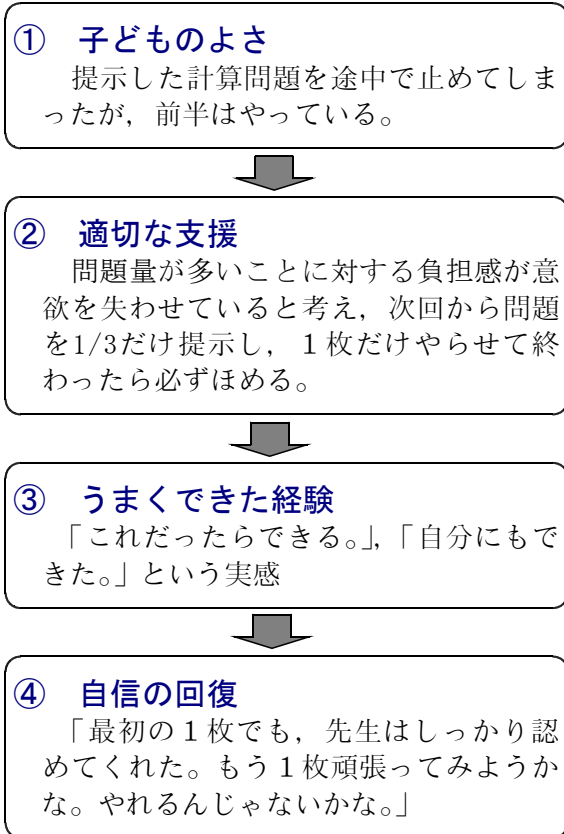
ここでは、先述の「① 一斉指導において担任が実施可能な個別的な工夫や配慮」の例を紹介します。一斉指導の中で、当該児童に何らかの個別支援をしようという気持ちはあっても、集団が大きくなるとなかなか思うようにいかないことも少なくありません。また、「個別的な工夫や配慮」に高い専門性を感じてしまい、どのような支援をすればよいのだろうと不安を感じることもあります。



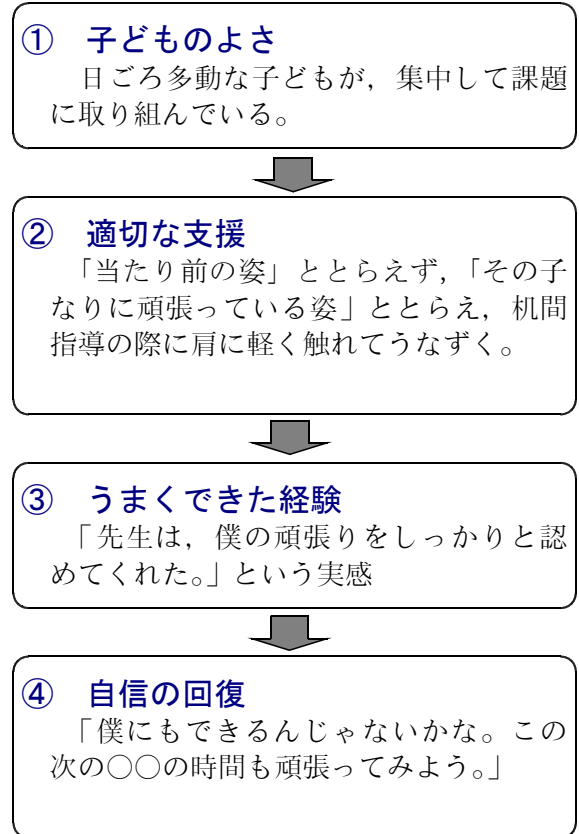
このような場合、左図のような基本姿勢に立つことがまず求められます。また、簡単にできそうなことをやってみるという姿勢も大切になります。この図からも分かるように、個別的な工夫や配慮についても、その児童のよさやできることを見つけることからスタートします。そして、当該児童が今まさに取り組んでいることに対し、適切な支援を提供し、必ず成功体験を積み、学級集団の中での自己評価を上げさせることが基本になります。

以下に、①～④の流れに沿って、一斉指導の中で取り組めそうな個別的な工夫や配慮の例を紹介します。

〔 学 習 面 〕



〔 行 動 面 〕



- ① 特別な支援を必要とする児童の「できていない部分」、「困難な部分」に目を向けると、その児童なりに一生懸命頑張っている姿（よさ）を見逃してしまうことも少なくありません。学習面の例では前半部分に取り組んでいること、行動面の例では着席して取り組んでいることが、まさに頑張っている姿（よさ）と言えます。
- ② ①のよさをまずしっかりと受け止め、それを認めて即時に本人に返すことがポイントになります。このことが、当該児童と指導者との信頼関係を深めていきます。教師がちょっとした工夫や配慮をすることで、当該児童のその後の学びが大きく変わります。
- ③ 日ごろ、「うまくできない経験」を積みがちな児童にとって、この成功体験はとても大切です。同時に、些細なことでも「うまくできた」、「認めてもらった」とその児童自身が実感できることが大切になります。
- ④ 「自分にもできるんじゃないかな」という意欲や自信の回復の積み重ねが、肯定的な自己評価へとつながっていきます。そして、この肯定的な自己評価は必ず①に戻り、その子どもの新たなよさを生み出します。  
このような①～④の流れによる支援は、特に高い専門性を要するわけではなく、日ごろの授業の中で簡単に実践できるものがあります。また、発達障害のある児童だけでなく、学力が定着しにくい児童や情緒面・行動面で不安定さをもつ児童など、学級の多くの児童に準備したい支援でもあります。特別な支援を要する児童だけへの個別支援でなく、学級経営の中でこのような支援をいかに位置付け実践するかが大切になります。

## 2 個別の指導計画作成における実態把握と支援策検討の進め方

### 1 個別の指導計画作成の必要性

個別の指導計画とは、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだ指導計画であり、例えば、単元や学期、学年等ごとに作成され、それに基づいた指導が行われます。この「個別の指導計画」と第1章2で述べた「個別の教育支援計画」との違いがよく話題になりますが、個別の指導計画は、個別の教育支援計画に比べて教育課程とより密接な関係があり、日々の授業実践と直結する性格をもつものと言えます（詳細、様式例等は、特別支援教育の手引1及び2を参照）。

この個別の指導計画作成するメリットについては、海津(2007)の整理が参考になりますので、以下に要約を紹介します。

- ア どういう点をさらにアセスメントすべきかが明らかになる。**  
実態把握（アセスメント）を行うことで、子どもの状態像をより詳細につかむことができるのはもちろんのこと、さらにどういう情報を集めることが必要なのかについて明確になる。
- イ 指導の方向性が明確になる。**  
前もって指導計画を立てておくため、指導の方向性が明らかになると同時に体系的な指導・支援が可能になる。
- ウ 評価の視点が明確になる。**  
イとも関連するが、計画を立てる段階で具体的な目標を設定することにより、どこまでできたら○、できていなかったら×というように、子どもの達成度、かかわる側の指導・支援に対する評価の視点が明確になる。
- エ 指導の意図することが他の人へ伝えやすくなる。**  
個別の指導計画という目に見える形のものを作成することにより、他の人へ自分がどういうことを意図して指導・支援を組んでいるか、どういう手立てを講じることが効果的だったか等について伝えやすくなる。
- オ 子ども自身が自分の学習の方向性を理解しやすくなる。**  
子どもも含め、読む人にとって分かりやすい個別の指導計画を心掛けることにより、主役である子ども自身が、自分が何をめざして学習しているのかを理解し、自分の学習に対してモニタリングをすることが可能になる。
- カ クラス全体への相乗効果をもたらす。**  
対象とする子どもに対して、個別の指導計画を基に分かりやすい授業に努めたところ、結果的にクラス全体にとっても分かりやすい授業になったとの報告もある。
- キ 作成者のスキルアップにつながる。**  
教員の中に子どもを見ていく際の視点が構造化される。子どものつまずきの見立て、つまずきの要因に合わせた指導が論理的になされるようになるほか、「指導計画—指導の展開—評価」というサイクルが思考の中でも循環されるようになる。

このように、個別の指導計画は、特別な支援を必要とする児童一人一人の実態に合ったきめ細やかな指導はもちろんのこと、当該児童自身の学習の方向付けや周りの児童への授業改善、教師間の連携など様々な効果をもたらします。

本県の小学校では、平成19年度特別支援教育体制整備状況調査において、通常の学級で個別の指導計画を作成している学校が6割を超えました。今後は、当該児童が在籍するすべての通常の学級での作成を促進するとともに、個別の指導計画を作成するだけでなく、有効活用することで、個々のニーズに基づく実践を積極的に改善する取組が期待されます。以下に、個々のニーズに応じられるような個別の指導計画を作成しようとする際、どのように実態把握、支援策検討を進めればよいかについて述べます。

## 2 個別の指導計画作成における実態把握と支援策検討のポイント

### (1) つまづきや困難さを、「ここまではできている」という視点でとらえる。

特別な支援を必要とする児童への実態把握は、当該学年の周りの児童と比較した学習の遅れや困難などのマイナス情報が先行しがちです。当該児童に学習や行動面でどのような支援が必要かを考える上で、このような困難な状況を正確に把握することは確かに大切ですが、「〇〇ができない」、「〇〇をしてしまう」といった状態像の解釈だけに留まると、適切な指導目標や支援策は生み出しにくくなります。

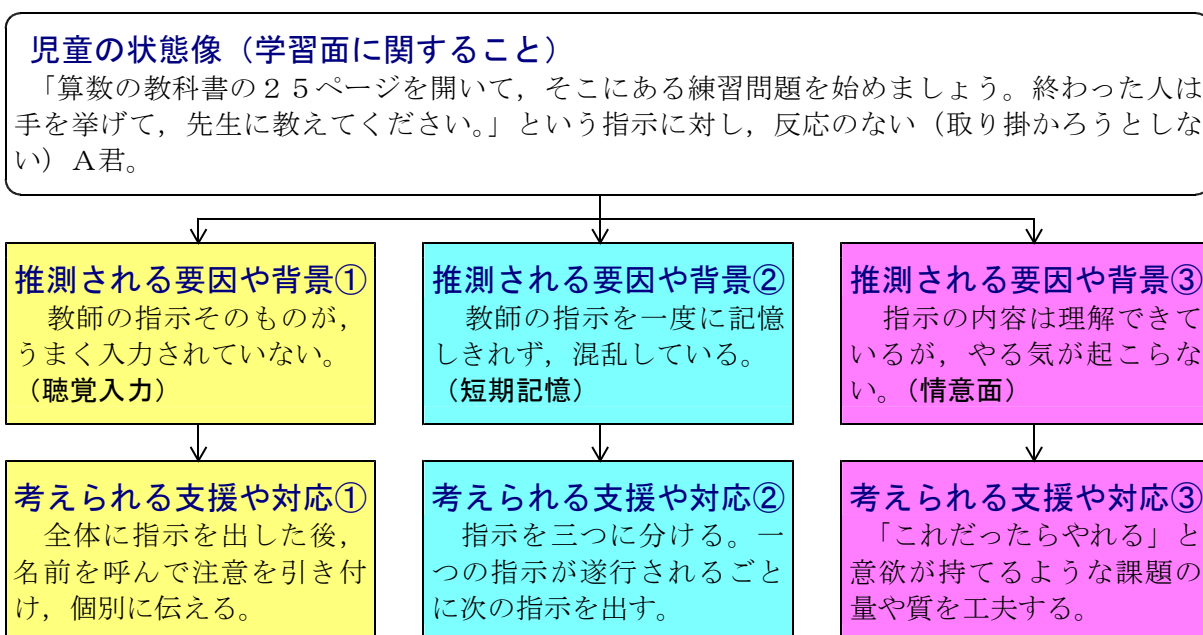
適切な指導や支援につながる実態把握では、「平仮名を書くことはできないが、同じ字を弁別する（選ぶ）ことはできる。」というように、ここまではできているという状態像の把握が大切になります。このような「できている状態」が把握されることで、指導目標は「平仮名を正確に視写することができる。」でなく、「弁別できる平仮名を用いた単語を書くことができる。」というように、その児童が獲得している力を基にしたステップを踏んだ設定が可能になります。

### (2) つまづきや困難さの背景にある要因を探って支援策を検討する。

#### ア 学習面におけるつまづきや困難

下図は、学習面において見られるつまづきや困難の一状態像に対し、どのような背景要因が考えられるかを整理してみたものです。この図からも分かるように、一つの状態像でもそれを引き起こしている背景要因はいくつも考えられます。

このことは同時に、その背景要因によってその後の支援策が変わってくることも意味しています。このような背景要因の分析が行われていないと、「先生の言うことをちゃんと聞いててね。」という指導が繰り返されがちですが、それでは指導の効果がなかなか期待できません。日ごろの行動観察から、当該児童の認知面（情報入力、理解、記憶など）や情意面における特性を把握し、困難の背景要因を探っておくことで、その要因を乗り越えられる（うまく成し遂げられる）支援策を考えることができます。そのような支援策こそが、真に当該児童が求めている支援と言えます。



このような学習上のつまずきや困難の背景要因を探るためには、保護者の了解を得てWISC-Ⅲ等の心理検査（特別支援教育の手引2を参照）を実施し、注意力や理解力、記憶力などの情報処理の特性を客観的・具体的に把握することが大切です。

また、WISC-Ⅲは、当該児童の情報処理における得意な側面と不得手な側面を同時に把握することもできます。例えば、視覚的な情報処理が得意な児童に対して、聴覚情報（言葉）だけでなく、視覚的支援を併用することで苦手な言語理解を促進するといった支援策を講じる際の情報を提供してくれます。

ただし、WISC-Ⅲからの情報は、当該児童の特性の一側面を表すものであり、その情報だけで適切な支援策は探し得ません。あくまでも基本は、先述したように当該児童を一番よく知る**担任の日ごろの行動観察**であり、心理検査の結果と重ね合わせて子どものニーズに真に迫る支援策を考えることが大切です。

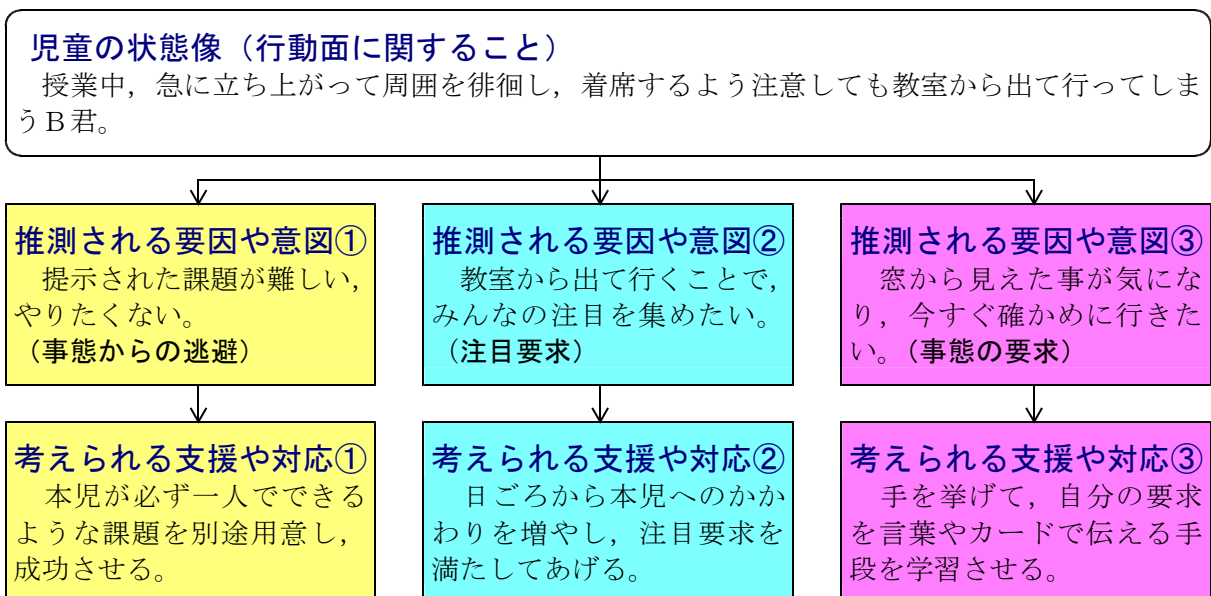
## イ 行動面における問題や困難

行動面における問題や困難についても、下図に示すように学習面に関する場合と同様にその**背景要因**を探り、その**要因ごとに支援策**を変えることが大切です。そして、行動面における困難の背景要因を探る際には、どのような場面や状況でその不適応行動が起きているのかを探ることがポイントになります。

このことは、その児童が、その行動にどのような意図・メッセージを込めているのかを把握すること、そして、その不適応行動を止めさせる・我慢させるという発想に立つのではなく、当該児童がその行動をあえて選択しなくてもいいように、環境や働き掛けを調整することを意味しています。

例えば、①の「課題をやりたくない」という意図が背景にある離席の場合、課題の量等を調整することで当該児童は離席を起こさずに済みます。同様に、②の「注目してほしい」という意図が背景にある離席の場合、日ごろからその欲求を満たす働き掛けをすることで、当該児童は、離席という手段をあえて選択する必要はなくなります。

このように行動面の問題に対する支援策を考える際は、目に見える姿（不適応行動）だけで支援策を考えるのではなく、その背景にある意図を把握して、手立てを変えていくことがとても大切であり、児童のニーズに応じる支援につながります。



### 3 通常の学級における支援体制・支援策検討の工夫例

通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童の教育を充実させるために、本校(全20学級)で取り組んでいるペア学年制による支援体制について紹介します。

#### 1 本校における校内支援体制

##### (1) 校内支援委員会の役割

校内支援委員会は、学年会と緊密に連携し、学習面や行動面で何らかの配慮を必要とする児童について気付きを促進したり、気付きのあった児童の指導内容や支援方法について検討をして指導計画を作成したり、保護者や専門機関との連携を検討したりする校内の支援体制の中核を担っています。

##### (2) ペア学年制

各学年部の職員の構成や児童の実態を考慮して、3学期の校内委員会において、次年度のペアになる学年の組み合わせ(第1学年と第6学年など)を決めて、ペア学年による支援を実施します。ただし、この学年の組み合わせは固定的なものではなく、実践を進める中で随時見直し、組み合わせを年度途中で変える場合もあります。

#### 2 ペア学年制による校内支援体制と支援策検討

特別支援教育推進体制モデル事業が始まったときから、校内の支援体制の在り方を試行錯誤して取り組んできましたが、ペア学年を組んでTT支援に入る方法が、実態に合い、推進しやすいため実施しています。また、ペア学年によるTT支援と担任支援を同時に進めています。

※担任支援：各ケースについて共通理解を図り、担任の行う指導や支援について共に考え研究します(校内支援委員会でのケース会議、学年会、職員研修での事例研修会、グループ研修、コーディネーターや巡回相談員との相談)。

##### (1) ペア学年制確立の流れ(一年次の支援策)

1 学 期	支援委員会 ○ 児童の実態把握をする。	
	↓	
	職員会議 ○ 児童の実態と必要な支援方法を検討する。	
	○ 全校体制での支援策が必要なことを共通理解する。	
	LD, もしくはLDが疑われる児童 ○人	
	ADHD, もしくはADHDが疑われる児童 ○人	
	特別支援学級への入級が望ましい児童 ○人	
その他支援を必要とする児童 ○人		
1 年生	△人	全体的に配慮を要する学年である。TT支援等を必要とする児童が多い。1年生は、集団行動がうまくできない児童が毎年多く入学してくる傾向にある。特に4月は、1年生自身、自分のことが精一杯である。
2 年生	△人	担任の配慮は必要だが、TT支援は必要ない。
3 年生	△人	担任の配慮は必要だが、TT支援は必要ない。
4 年生	△人	算数の少人数指導でも難しい学級がある。TT支援を必要とする。
5 年生	△人	全般的な知的発達の遅れへの対応が必要な児童が在籍している。
6 年生	△人	TT支援・担任の配慮を強く必要とする児童が在籍する。(ADHD)



2 学 期	学年主任会 校内支援委員会 職員会議 ↓ 校内支援委員会 ↓ 学年会 校内支援委員会 ↓ 職員会議 ペア学年ごとの 学年会	○ TT支援体制を確認し、職員会議で共通理解する。 ○ 声を掛けにくいなどなかなか機能しないという反省から、支援をし合う学年を決めるという案が出る。 ○ 相互に支援し合うペア学年制に意見がまとまり、職員会議で共通理解を図る。 ○ ペア学年制をとるに当たって、各学年部の支援できる時間をまとめ、支援を必要とする学年や校時と照らし合わせる。 ○ ペア学年の組み合わせと3学期から実施することを決める。 ○ ペア学年ごとの学年会を開催し、校内支援委員会のメンバーを中心に、具体的な支援方法を話し合う。
	3 学 期	校内支援委員会 職員会議

## (2) 二年次以降の支援策

校内支援委員会やケース会議等で、より効果的な支援方法について検討しています。

- ア 個人ファイルを引き継ぎ、新担任で配慮事項を確認する。
- イ 年度当初に児童の実態とペア学年制について共通理解を図り、ペア学年での支援を4月より実施する。
- ウ 1学期に、チェックリスト・行動観察記録などで児童の実態を把握し、必要に応じて夏季休業中に個別の検査を実施する。
- エ 支援委員会でのケース会議，校内研修での事例研究，巡回相談員や専門機関との連携を通して，配慮を要する児童への望ましい指導の手立てや支援方法を検討する。
- オ ペア学年の見直しを随時行う。
- カ 6年生児童による新1年生登校後の朝の活動支援を実施する。

## (3) 本校の支援体制の共通理解事項

- ア かかわり方の基本姿勢は，児童の長所を伸ばす，褒める，励ますこととする。
- イ ペア学年部で支援体制を組み，相互に支援し合うなど，全職員で支援に当たる。
- ウ 支援する学級・時間・教科等について，各学年部・担任間で打ち合わせをする。
- エ 指導計画は，担任と該当学年，支援委員会で作成する。
- オ 気付きのあった児童の記録を残すために，個人ファイルを作成する。
  - ・ 個別の指導計画，支援実施記録，教育相談資料，ケース会議資料
  - ・ 実態を示す資料（ノートやテスト，作文などの作品のコピー）
- カ 支援の実施記録を残し，指導法の改善につなげ，次学年へ引き継ぐ。

## (4) 支援の実際

- ア 担任が支援に入ってほしい時間を決める。
  - ・ 各学年の支援委員会係がまとめ，コーディネーターへ連絡する。

日時	/ (月)		/ (火)		/ (水)		/ (木)		/ (金)	
	学級 (教科等)	支援者	学級 (教科等)	支援者	学級 (教科等)	支援者	学級 (教科等)	支援者	学級 (教科等)	支援者
校時	1校時	年組	年組	年組	年組	年組	年組	年組	年組	年組
	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

イ 支援者は、担任と児童の実態や教科、指導内容、支援方法などについて打ち合わせる。（その際、個人ファイルも活用する。）

ウ TT支援に入る。

(支援者の工夫例)

**2年生 算数「長さ」の支援**  
 ものさしの目盛りが小さいので、拡大した教具を持参し、数えやすいようにしました。

**3年生 算数「かけ算のひっ算」支援**  
 ノートでひっ算をするとき、位が意識できるようにノートに縦の補助線を引きました。



エ 支援後、記録用付箋紙に気づいたことをメモして担任に渡す。

〔TT支援の記録形式〕

月 日( )	備 考
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>10月26日(金) (支援者の記入欄)</p> <p>10/26(金) 1日 算数</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・やうやくあり懸命に取り組みとすべし長続きがなかったため時々声をかけようとした。</li> <li>・くり上がりのたし算でしつぽがみられた。数え直す方法をやった。</li> <li>・消しゴムや定規で遊ぼうとあったので机上で遊ばないよう声をかけた。</li> </ul> <p>・位が確認できるよう、罫線を書き込んだ。</p> <p>算算の</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・手順も確認しはがらう解くようにさせた。</li> </ul> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 支援者が付箋紙に支援についてメモ書きし、担任に渡します。</li> <li>○ 添付した付箋は、落ちないように、テープでとめます。</li> </ul> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 担任は、左のメモについて後でまとめます。</li> </ul> </div> </div>
月 日( )	備 考

オ 担任は、メモを記録紙に添付しまとめる。

## (5) ペア学年制の成果と課題

ア 成果

- ・ 児童の実態に応じて、教具や支援方法を準備したり臨機応変に対応したりすることができ、児童の学習意欲が高まってきました。
- ・ 1年生については、入学当初の支援ができ、学級経営に良い結果を得ています。
- ・ ある児童への分かりやすい授業づくりやかかわり方の基本姿勢は、すべての児童に当てはまり、他の児童への理解も深まり、安定した学級集団づくりにつながっていくと考えられます。
- ・ 全校体制で支援に当たるという姿勢が、指導面のみならず、メンタルな面でも担任を支援することになっています。

イ 課題

- ・ 担任と支援者の打ち合わせが充分できるように、より連絡を取りやすい方法はないかを検討していく必要があります。
- ・ 児童の状態像やそれに起因するものも様々です。私たち教職員が児童を見る視点を広げ、状態像に起因するものを解明し、指導や支援方法を見出すスキルを高めていくために研修を更に深めていく必要があります。