

平成16年度（第48回）
岩手県教育研究発表会発表資料

特別支援教育

小・中学校の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に対する
「校内協力に基づく指導」の在り方に関する研究
- 校内協力推進計画を中心にして -

研究協力員

北上市立黒沢尻北小学校	校長	山合史子
滝沢村立滝沢中学校	校長	西川勝夫
花巻市立桜台小学校	教諭	近藤友岐子
江刺市立藤里小学校	養護教諭	関添久子
江刺市立江刺東中学校	教諭	粟野恵美子

平成17年2月8日
岩手県立総合教育センター
特別支援教育室
佐々木政義
佐藤文円
佐藤淳生
杉本光生
教科領域教育室
阿部真由子
三浦隆

目 次

研究の目的	1
研究の年次計画	1
本年度の研究内容与方法	1
1 研究の目標	1
2 研究の内容	1
3 研究の方法	1
4 研究協力校	2
昨年度の研究の概要	2
1 「校内協力に基づく指導」の調査結果から	2
(1) 調査の目的	2
(2) 調査の結果	2
2 「校内協力に基づく指導」についての基本的な考え方	4
(1) 支援委員会と支援チームの連携の重視	4
(2) コーディネーター機能の役割分担	4
本年度研究の分析と考察	4
1 校内協力推進計画の具体化	4
(1) 校長のリーダーシップ促進のための手だての具体化	4
(2) 支援委員会による取組のための手だての具体化	5
(3) 支援チームによる取組のための手だての具体化	6
2 校内協力推進計画に基づく指導実践	9
(1) 校長のリーダーシップの実際	9
(2) 支援委員会による取組の実際	9
(3) 支援チームによる取組の実際	12
3 小・中学校の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に対する 「校内協力に基づく指導」の在り方についての分析と考察	20
(1) 全職員への意識調査の結果から	20
(2) 担任の意識の変化から	22
(3) 校内体制の状況から	23
4 小・中学校の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に対する 「校内協力に基づく指導」の在り方についてのまとめ	23
(1) 校長のリーダーシップ促進について	23
(2) 支援委員会による取組について	23
(3) 支援チームによる取組について	24
研究のまとめと今後の課題	25
1 研究のまとめ	25
2 今後の課題	25
おわりに	
参考文献	

研究の目的

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議のまとめによると、学習障害(LD)・注意欠陥/多動性障害(ADHD)・高機能自閉症等の児童生徒は、通常の学級在籍者の6%程度と示された。県内小・中学校の通常の学級においても、学習障害(LD)・注意欠陥/多動性障害(ADHD)・高機能自閉症等特別な教育的支援を必要とする児童生徒が、学習に取組、学校生活をおくっており、こうした児童生徒一人一人に適切な教育的対応を行うことが必要とされている。

しかし、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する指導は、学級担任や教科担当者のみに対応が任せられがちであり、一人一人に適切な対応ができているとは言い難い。また、ときには学級としてまとまりを欠く状況に至る場合もあるなど、担当する学級担任や教科担当者の多くは、学習指導や生活・行動面への指導に苦慮しており、特別な教育的支援を必要とする児童生徒や担任等への校内の支援体制が十分とは言えない状況にある。

こうした状況を改善するために、小・中学校において、具体的な教育的支援について共通理解を深めるため、校内協力を推進する計画を立案する必要がある。また、その計画を基に、学校・学級経営を行い、教職員が協力して指導に取組、一人一人に応じて教育をしていくことが必要である。

そこで、本研究では、小・中学校の通常の学級において特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する校内協力の現状の把握を行い、課題を明らかにし、校内協力推進計画の検討と実践をとおしてその指導の在り方を明らかにするものである。

研究の年次計画

この研究は、平成15年度から平成16年度にわたる2年次研究である。

第1年次(平成15年度)

県内の小・中学校の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に対する校内協力の現状の把握と分析及び校内協力推進計画の検討

第2年次(平成16年度)

校内協力推進計画に基づく実践及び「校内協力に基づく指導」の在り方についてのまとめ

本年度の研究内容と方法

1 研究の目標

研究協力校において、校内協力推進計画を基に指導実践を行い、小・中学校の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に対する「校内協力に基づく指導」の在り方を明らかにする。

2 研究の内容

ア 校内協力推進計画の具体化

イ 校内協力推進計画に基づく指導実践

ウ 小・中学校の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に対する「校内協力に基づく指導」の在り方についての分析と考察

エ 小・中学校の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に対する「校内協力に基づく指導」の在り方についてのまとめ

3 研究の方法

ア 文献法 イ 質問紙法 ウ 指導実践

4 研究協力校

県内公立小学校 2 校

昨年度の研究の概要

1 「校内協力に基づく指導」の調査結果から

(1) 調査の目的

昨年度行った調査は、特殊学級及び通級指導教室が設置されていない県内の小・中学校特殊学級未設置校141校を対象に、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する校内における指導体制の現状と課題を明らかにするとともに、こうした児童生徒への望ましい校内協力に基づく指導の在り方等の資料を得るために実施した。

(2) 調査の結果

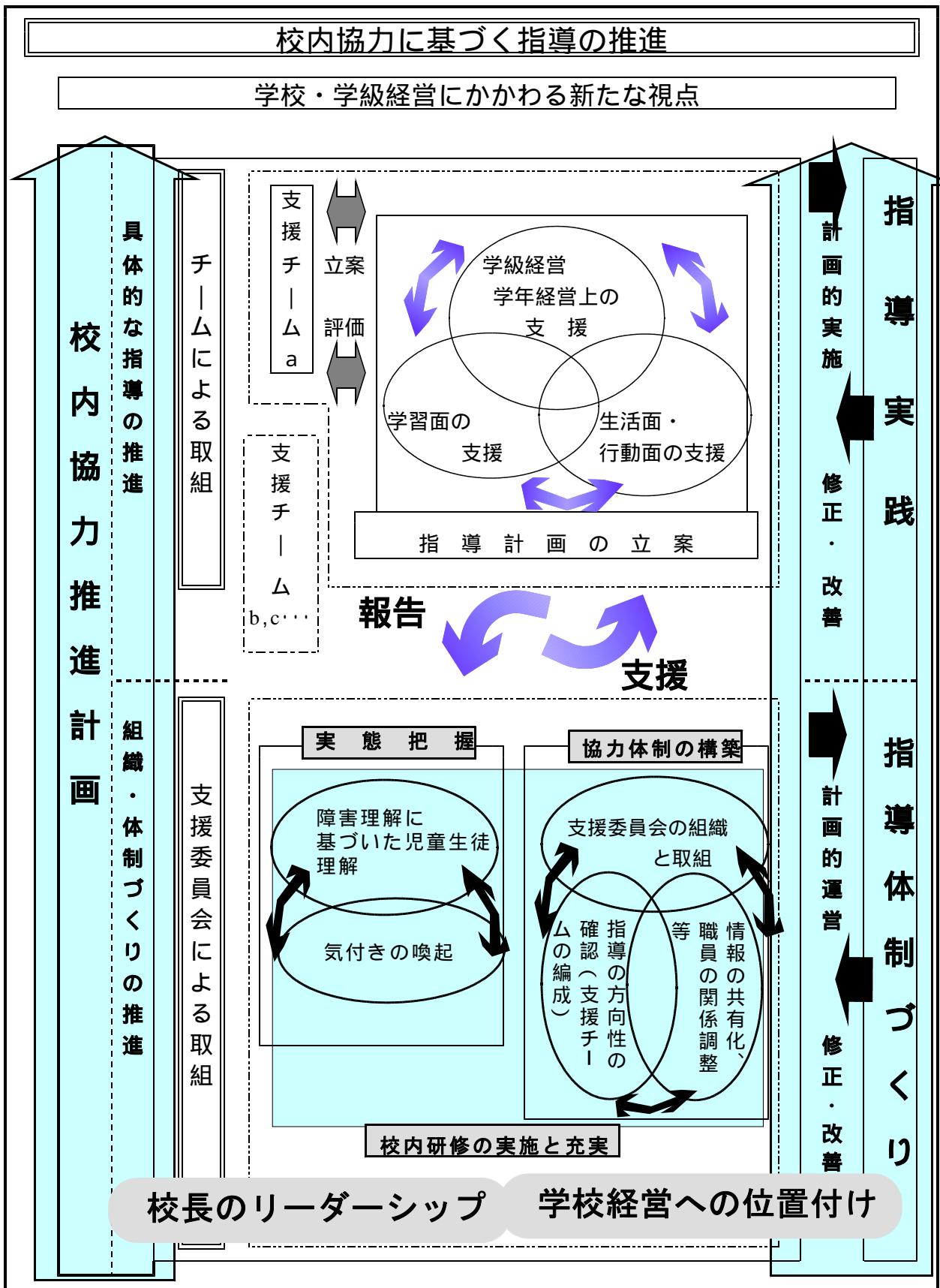
調査によって明らかになった内容を、次の三点にまとめた。

【現 状】	・特別な支援を必要とする児童生徒と学校で判断した割合は、小学校約 3 割、中学校約 2 割にとどまる ・特別支援教育における今後の課題に関する回答では、小、中学校どちらも約 5 割の学校が「障害の判断」を選択し、上位 3 位以内に入っている
【課 題】	・LD・ADHD等の疑いがあるかどうか判断するための体制が確立されていないこと
【考 察】	・学級担任やかかわりをもつ教員の気付きを促し、障害理解を踏まえた児童生徒理解の視点に立って、日々の授業や学級経営に取り組めるようにしていくことが重要であり、LD・ADHD等について、適切に判断するための具体的な方法を提示する必要性が明らかとなった

【現 状】	・特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する具体的な協議の場として、小学校で約 5 割、中学校で約 4 割が、生徒指導委員会等、特定の委員会で行っている
【課 題】	・特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応にかかわる全校的な話し合いが十分とは言えず、共通理解がなされているとは言い難い状況であること
【考 察】	・特別な支援を必要とする児童生徒を全体で共通理解し、校内体制で支援するシステムを作り上げる具体的な方法を提示する必要性が明らかになった

【現 状】	・特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターと略称）が「いない」と回答した学校は、小・中学校ともに約 6 割であった ・「いない」と回答した学校においても、約 8 割が必要性を感じている
【課 題】	・コーディネーターの必要性を感じていながらも、位置付けが難しい現状にあること
【考 察】	・コーディネーターを配置するという方法だけでなく、コーディネーターに求められる機能を分担する等、各学校の実情に合わせた方策を考えていくことの必要性が明らかとなった

これらの調査結果等を基にして、校内協力を推進するための手だてを、次頁【図 1】のように「校内協力推進計画基本構想図」としてまとめた。



【図1】校内協力推進計画基本構想図

2 「校内協力に基づく指導」についての基本的な考え方

調査結果から明らかになった学校現場が抱える課題を解決していくためには、本来求められる支援委員会やコーディネーターの役割をそのまま学校現場に持ち込むのではなく、現場において活用できるような形で提示することが必要であると考えます。そこで、主に次の二点に留意することとした。

(1) 支援委員会と支援チームの連携の重視

前頁【図1】で示した「校内協力推進計画基本構想図」は、ハード面（組織体制づくり）とソフト面（具体的指導の展開）によって構想している。具体的には、主にハード面である校内全体での実態把握や協力体制の構築等の役割を支援委員会が、主にソフト面である対象児童生徒の指導にかかわる内容を支援チームがそれぞれ担うことを想定した。これは、支援委員会が、構成人数が多くなるとともに、会議を多く設定【表1】支援チームの想定

することは困難であることが予想されるため、別に支援チームを設け、一人一人の具体的指導にかかわる役割を中心的に担うこととしたものである。この支援チームの具体的想定は【表1】のとおりである。このような、支援委員会と支援チームとの間で役割分担を行うとともに、両者の連携を図りながら指導を進めていくことを前提にとらえた。

<ul style="list-style-type: none"> ・支援委員会が支援が必要と認めた児童生徒一人一人にチームを設定 ・チームの構成人数は、2～4名程度の必要最少限の人数で構成 ・検討の場は、必要に応じて随時実施

【表2】支援委員会における役割分担の例

(2) コーディネーター機能の役割分担

先の調査において、コーディネーターの必要性を感じながらも配置が進まない現状が明らかになった。こうした学校においては、「現在の学校運営システムの中でどのようにコーディネーターの役割を位置付ければよいか分からない」、「コーディネーターの役割が多岐にわたり、一人で行うには困難である」等が配置が進んでいない要因であった。そこで、コーディネーターの機能を十分発揮させるために、一人のコーディネーターにすべての役割を任せるのではなく、支援委員会内において役割分担を行うことが重要であると考えた。具体的には、支援委員会内で【表2】に例示するような役割分担を行いながら、各学校の実情に合わせたコーディネーターの配置を行えるようにした。

具体的な役割	担当者
<ul style="list-style-type: none"> ・支援委員会の運営、情報の共有化 ・支援チームへの援助 等 	コーディネーター
<ul style="list-style-type: none"> ・授業中における支援のための人的配置 ・支援委員会開催の計画 等 	教務主任
<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援教育に関する校内研修 等 	研究主任
<ul style="list-style-type: none"> ・保護者への教育相談 等 	養護教諭

本年度研究の分析と考察

1 校内協力推進計画の具体化

(1) 校長のリーダーシップ促進のための手だての具体化

小・中学校において、特別支援教育を展開するには、校長によるマネジメントが必要不可欠である。そのため、前頁【図1】で示した「校内協力推進計画基本構想図」を基とした特別支援教育マネジメントのための方策を、先行事例を参考にしながら、次頁【表3】のように5領域23項目に整理した。そして、これを手がかりに校長としての取組を実践できるようにした。

【表3】特別支援教育マネジメントの方策

		マネジメントの主な方策	
校 内 体 制	づく り	1 特別支援教育に関する教育目標を設定する。	4 支援委員会を整備する。
		2 特別支援教育に関する校務分掌を設ける。	5 支援チームを整備する。
		3 特別支援教育コーディネーターを指名する。	
指 導 の 充 実	指 導 の 充 実	6 学校長自ら、障害のある児童生徒にかかわる。	11 緊急事態への対応を図る。
		7 ほぼ毎日教室に行くようする。	12 支援委員会に積極的に関与する。
		8 個別指導のための教室等を設置する。	13 支援チームの状況を把握する。
		9 ティームティーチングの体制をつくる。	14 教材等の整備の予算を措置する。
10 目的別の少人数による指導の体制を導入する。			
研 修 の 充 実	研 修 の 充 実	15 特別支援教育に関する書籍を積極的に読む。	17 特別支援教育について校内研修会等において、説明等を行う。
		16 研修会を企画する。	18 研修出張に派遣する。
理 解 の 推 進	理 解 の 推 進	19 学校便り等で、特別支援教育を取り上げる。	21 教育相談に積極的に携わる。
		20 P T Aの広報活動等への位置付けを推進する。	
と の 専 門 機 関 の 連 携	と の 専 門 機 関 の 連 携	22 専門機関への橋渡し・連携を先導する。	23 外部からの巡回指導や助言を積極的に受け入れる。

(2) 支援委員会による取組のための手だての具体化

ア 協力体制の構築

校内の協力支援体制を整えることをねらい、その構築にかかわってのポイントの説明した別紙資料「校内支援体制確立のための手引き」(【図2】参照)を作成した。この手引きは、主に次の内容から構成した。

- ・ 特別支援教育に取り組む意義
- ・ 校内支援体制の構築のポイント
- ・ コーディネーターの役割分担のポイント
- ・ 指導計画作成のポイント
- ・ 特別支援教育推進のための月毎に取り組む内容

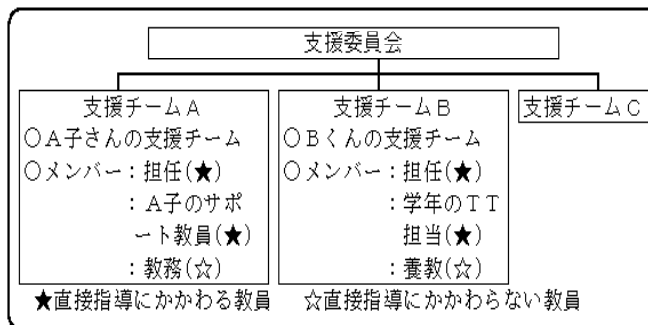
支援チーム設置とその活動

児童の問題行動への対応等を考えていく際に、定例会議である支援委員会での検討だけでは十分ではないことも考えられます。そこで、日常的に対象児童の変容や対応を考えるとともに、担任をサポートするために支援チームを編成することが有効です。支援チームは、主に次の活動を行い、担任が一人で指導に悩む状態を解消することを目指します。

- ・ 日常的に対象児童の様子を把握する。
- ・ 担任の取組、指導上の困難点等を把握する。
- ・ 取組の方法を考える。
- ・ 取り組んだ結果を評価する。

支援チームは、原則として対象児童一人一人に設けられます。また、担任と最小限のメンバー数人で構成されます。

支援チームのイメージ図1 (担任外が主にサポート)



【図2】校内支援体制確立のための手引き (一部抜粋)

また、こうした手引きで示された内容を確実に推進していくために、「校内体制計画化シート」を作成した。このシートは、「校内支援体制確立のための手引き」に示された内容をいつ計画し、実行するかを記入するものであり、記号を用いるなどの作成上の簡略化を図った。

イ 実態把握

昨年度行った調査において、学校における特別な支援を必要とする児童生徒を判断及び実態把握するための手だてを準備することは重要な課題であることが明らかとなった。そこで、「支援委員会で特別な支援を必要とする児童を判断するための資料集」を作成し、各学校において独自に実態把握や判断等することができるようにした。

この資料集の構成は、【表4】のとおりであり、次の点に留意し作成した。

- ・ 支援のための判断であり、安易な障害の判断にならないこと
- ・ スクリーニング調査は、一つの情報であり、総合的な情報から判断すること
- ・ 支援委員会において、支援が必要かどうかの視点から判断すること

同時に、資料にスクリーニング調査紙を添【表5】インシデント・プロセス法による研修会付することで、学校で活用できる資料集とした。

ウ 校内研修実施と充実

特別支援教育にかかわる校内研修については、外部から専門家を招いて行うケースが多く見られる。しかし、地域に専門的な人材がいないため、外部講師を招くことが難しい学校も多い。こうした学校において有効な研修会とすることを目的として、「インシデント・プロセス法」を用い、【表5】のような内容で行う研修会を構想した。この研修会は、校内に在籍する1名の児童を対象に、指導方法等を具体的に全職員で検討し合い、指導についての理解を深めることを目指して行うものである。

(3) 支援チームによる取組のための手だての具体化

ア 基本的な考え

【表4】支援委員会で特別な支援を必要とする児童を判断するための資料集の構成

1	判断にあたっての留意事項
2	判断の手順 情報収集 実態把握票の作成 支援委員会での話し合い
3	スクリーニングの手順 (ア) 1次チェック票「気になる児童のチェックシート」を基に児童座席表か名簿へのチェック (イ) 1次チェックにより支援が必要と判断される児童を2次チェック票へ記載 2次チェックの対象児に使用するスクリーニング調査紙の選択 ・ L D S C (L D 用) ・ A D H D - R S - (A D H D 用) ・ A S S Q - R (高機能自閉症スペクトラム用) 実態把握票への記載と支援委員会への提出

ステップ1	指導の観点からの提示(10分) ・ 指導の基本的な観点を説明する
ステップ2	担任の先生からの子どもの状況報告及び担任外の先生方からの情報提供 (15分)
ステップ3	担任への質問(5分) ・ 支援策検討のために、質問によって情報収集を行う
ステップ4	グループ討議(20分) ・ グループ毎(4~5人)に司会を設定する ・ 自分ならどのような支援を行うかを出し合い、話し合う
ステップ5	グループからの発表(15分) ・ 各グループが考えた具体的な支援方法について発表する
ステップ6	担任からの感想(5分) ・ 感想や実践できそうなことを述べる

支援チームでは、担任が感じる指導の困難性を「生活面・行動面の支援」、「学習面の支援」の二つ柱に分けて取り組むことを想定した。また、指導に難しさを感じる問題行動や学習でのつまづきに分析的に対応する中で、学級経営に配慮した取り組みを行うこととした。

イ 生活面・行動面の支援

(ア) 基本的な考え

生活・行動面にかかわる課題を指導していくためには、指導計画に基づいた一貫した継続的な指導が必要である。そのために、次の三点を基本的な考えとした。

- ・ 1か月程度の指導計画を立案する。
- ・ 具体的な指導計画を立てるための資料を用意する。
- ・ チームでの話し合いによって計画立案、評価を行う。

(1) 手だて

支援チーム内において指導の手だてを話し合う際の参考とするために別紙資料「問題行動指導の手引き」を【図3】のように作成した。この手引きには、指導課題の選定から具体的な指導計画立案、評価までの手順を提示した。同時に、指導計画立案の際に参考とするための手だてのポイントを具体的事例とともに示した。この手引きの構成は【表6】のとおりである。なお、指導計画は、一つか二つの限定的な指導課題を選定し、1か月程度の指導期間で立案するようにした。

【表6】「問題行動指導の手引き」の内容

ステップ1：その1	問題行動の整理
ステップ1：その2	指導課題の焦点化・計画化
ステップ2	指導方法の選択・構想
手だて1：課題の細分化	
手だて2：問題解決、回避方法のスキル指導	
手だて3：視覚情報の活用	
手だて4：シミュレーション	
手だて5：代替行動の保障	
手だて6：選択肢の考案	
ステップ3	指導目標、手だての設定
ステップ4	指導の経過、評価の記入

Step 1 その2

指導課題の焦点化・計画化

1 各領域ごとに優先度の高い課題を3つ程度選び出します ： 焦点化

シート1で「生活面」「行動面」「対人関係」「その他」の各領域で指導による改善が必要な項目が出され、「緊急性」「困難性」の二点から整理されました。これらの指導課題は、すべての項目を同時に指導を行っていくことは難しいとともに、指導の効果も期待できません。また、対象児童生徒の立場では、多くの目標があることは改善の努力をする意欲がもちにくばかりでなく、結果として「できなかった」という劣等感を増長することにつながりかねません。

そこで、指導にあたって、まず、指導課題の焦点化を行います。シート1の各領域について、「指導の優先度が高い」課題を2～3個程度選び出します。（なお、優先度の高い課題は、今後半年から一年程度の間で指導することを想定します。）



「シート2」の「優先度の高い項目」欄に、シート1の内容から指導の優先度の高い項目を2～3個選び出し、各領域毎に記入してください。

~~~~~ 以下省略 ~~~~~

【図3】問題行動指導の手引き（一部抜粋）

ウ 学習面の支援

(ア) 基本的な考え方

県学校教育指導指針では、学習指導の基本的な考え方として次の四点が大きく示されている。

- ・ 学習指導要領の趣旨を踏まえつつ、各学校の実態に応じた適切な学習指導を展開する。
- ・ 基礎・基本の確実な定着を図る授業を展開する。
- ・ 個に応じた多様な指導を展開する。
- ・ 評価を生かした指導を展開する。

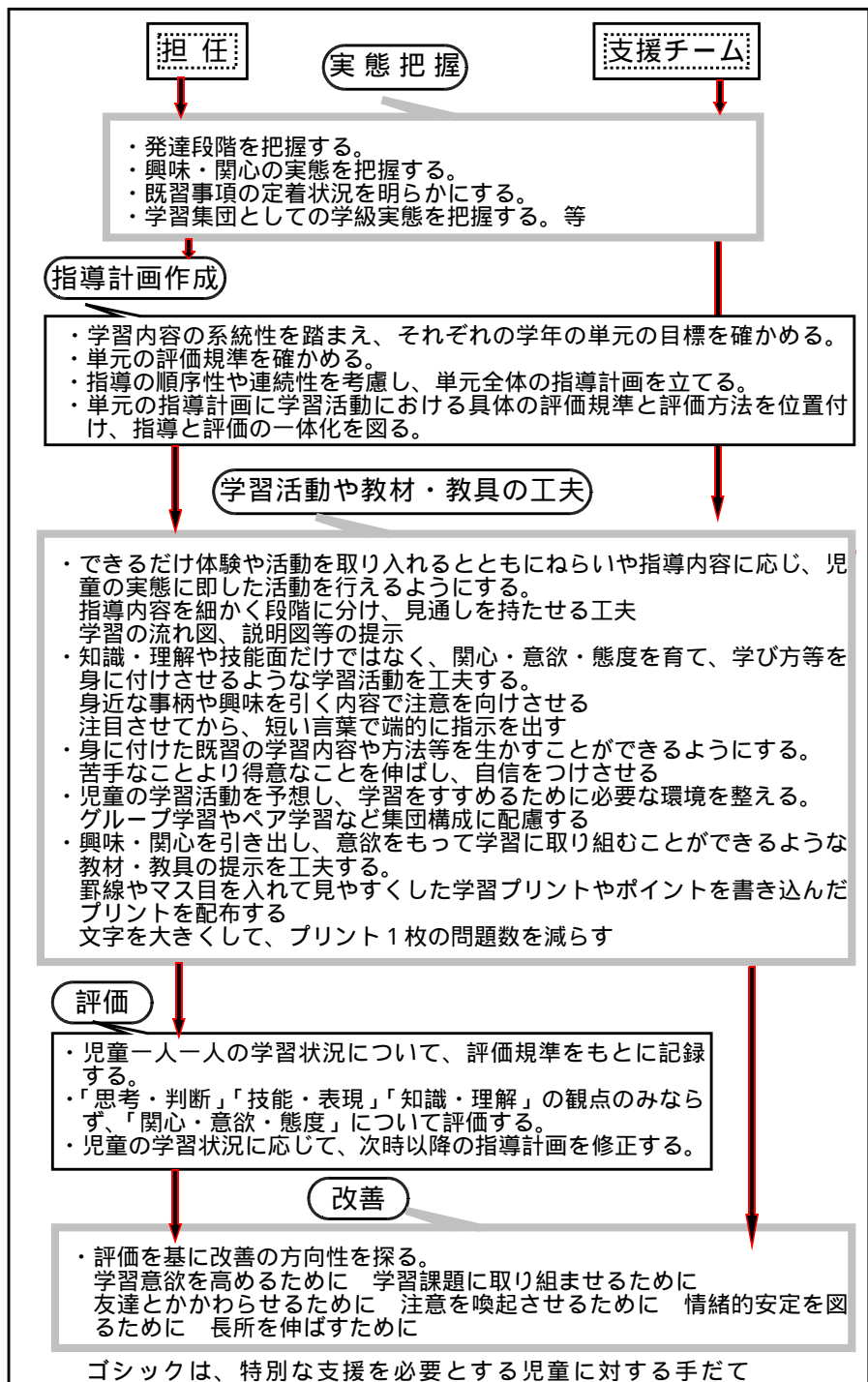
(イ) 手だて

上記の学習指導の基本的な考え方を踏まえ、学習指導にかかわる手だてを、授業づくりの視点から、児童の実態把握、授業の指導計画作成、実践、評価改善という流れで構築する。

また、指導方法の視点から、発問、板書、机間指導、ノート指導、振り返り等、教師の指導技術に目を向けたり、授業開始時間になったら着席する、学習用具を休み時間に用意する、挙手をして発言する等、学習ルールの確立に目を向けたりしながら、対象児童にとって有効と思われる手だてを構築する。

さらに、支援の対象となる児童が孤立することや、対教師とのかかわりだけで学習することがないように学習集団としての機能に配慮をする。

これらの指導を構想する手順や配慮事項をまとめたものが【図4】であり、これを基に支援チームでの検討をとおして授業を構想することとした。【図4】学習指導の手だての構築



## 2 校内協力推進計画に基づく指導実践

### (1) 校長のリーダーシップの実践

研究協力校2校の校長に、「特別支援教育マネジメントの方策」(5頁【表3】)を示し、特別支援教育マネジメントを依頼した。実践の様子を直接2人の校長から聞き取った結果を「特別支援教育マネジメントの方策について」と「特別支援教育マネジメントを振り返って」の二点にまとめた。

#### ア 特別支援教育マネジメントの方策について

「特別支援教育マネジメントの方策」に示された内容は、特別支援教育を運営していく上で、必要と思われる方策が、網羅されていることが分かった。特に、「理解啓発の推進」は、校長の責務として大きいものであることが意識され、校報の発行等につながった。また、「校内体制づくり」においては、的確で有能な人員を担任やコーディネーターに配置することがポイントであるとの指摘があり、校長として、児童の情報や教員個々の実績等をいかに把握するかが重要であることが分かった。一方、事後に振り返った際、未実施の方策もいくつかあり、学校経営の責任者として、常々、経営上の方策として自身の取組に不足がないか、「特別支援教育マネジメントの方策」を基に、振り返っていくことの必要性が明らかとなった。

#### イ 特別支援教育マネジメントを振り返って

支援委員会の対象児への指導が効果を発揮し、改善の兆しが見えてくることによって、学校の職員全員が対象児に声をかけたり、目をかけコミュニケーションを増やそうとしたりすることが報告された。そこで、担任の問題意識を高め、取組を開始することが校長としての責務であることが明らかとなった。また、支援チームを2～3名で構成することは効果的であったが、担任外の人員が少ない校内事情においては、コーディネーターの働きに頼らざるを得ず、コーディネーターが機能するための環境整備が、大切であることが確認できた。あわせて、校長が特別支援教育の必要性を認識し、取り組む姿勢を示し、職員に納得してもらうことが、特別支援教育の起点となるものであることも再確認することができた。

### (2) 支援委員会による取組の実践

【表7】研究協力校の概要

#### ア 協力体制の構築の実践

| 学校名  | 学校規模              | コーディネーター |
|------|-------------------|----------|
| A小学校 | 12学級400名程度 教員数16名 | 教頭       |
| B小学校 | 6学級 90名程度 教員数10名  | 1学年担任    |

#### (ア) 実践前の研究協力校の状況

今回の研究における研究協力校

は、学校規模の異なる次の2校(ともに特殊学級等未設置校)である。両校の学校規模およびコーディネーターの役職等の概要は、【表7】のとおりである。どちらの学校にもADHD等医師から診断を受けた児童が在籍していた。また、特別支援教育にかかわる支援委員会を設置するとともにコーディネーターを指名しているものの、実質的な取組は緒についたばかりの状況であった。

#### (イ) コーディネーターの役割分担

コーディネーターの役割の分担について、5頁【図2】「校内支援体制確立のための手引き」を基に、見直しを行った結果、各校において次のような改善が図られた。

- ・ A校 - 校務分掌と関連が深い内容については、各担当が行うこととし、特別支援教育にかかわる研修会を生徒指導主事が中心となって行った。
- ・ B校 - 学級担任の業務に支障をきたすことのないように、外部との連絡調整については、教頭が行うこととし、コーディネーターである1年担任は内部の調整連絡を中心に取り組むこととした。

このように現在設定されている校務分掌と関連が深い業務を中心に役割分担を行い、コーディネーターが無理なく活動できるシステム作りが行われた。

(ウ) 支援チームの編成

両校ともに支援委員会において対象と決めた児童について支援チームを編成し対応にあたることとした。また、その【表8】支援チームの概要

| 学校名  | 対象児 | 対象児の様子                    | チームメンバー                      |
|------|-----|---------------------------|------------------------------|
| A小学校 | 1年  | ・知的にやや遅れがある<br>・衝動的な行動が多い | 担任、サポート教員<br>教務(担任外)         |
| B小学校 | 3年  | ・知的には問題がない<br>・対人関係に問題が多い | 担任、校長、2年担任<br>コーディネーター(1年担任) |

中の一人を研究対象とした。対象となる支援チームの概要は、【表8】のとおりとなった。支援チームにおいて  
は、随時、対象児童の情報の交換や指導についての話し合いを行うなどの取組を行い、指導の充実に努めた。

(I) 保護者啓発活動

B小学校では、コーディネーターが保護者向けの校報を作成し、校長名で配布を行った(【図5】参照)。これは、ADHD等の状態の紹介や気になる場合は学校へ相談することを呼びかける内容で、保護者に理解しやすいように、必要なことを分かりやすく端的に表現されている。

その後、校報を見た保護者から「うちの子はLD(学習障害)ではないか」という教育相談の申し出があり、校長が対応することとなった。このケースでは、校報をきっかけに保護者が悩みを打ち明けるとともに、学校が適切な対応を行ったことにより教育相談が実施された。その結果、保護者の安心感を高めるとともに、学校、家庭互いに共通理解し合うことにつながった。

イ 実態把握の実際

(ア) 判断までの取組

B小学校においては、どの児童が特別な支援が必要な対象児になるのか、支援委員会で判断できないでいた。そこで、「支援委員会で特別な支援を必要とする児童を判断するための資料集」を活用して実態把握を行い、11名の児童が、配慮を必要とする事が明らか

2004 . .

保護者各位

立B小学校  
校長

**きになることはありませんか**

小・中学校の通常の学級には、知的な発達に問題がないにもかかわらず「文字の読み書きや計算をすること」、「集中して学習に取り組んだり、きちんと学習に参加すること」、「人とかわったり、周囲の状況を感じること」などが不得意な児童生徒が約6%(文部科学省の調査)いると言われています。このような子どもたちの中にはADHD(注意欠陥/多動性障害)、LD(学習障害)、高機能自閉症と思われる子どももおり、学校生活を送ったりする上での困難さがあり自信を失いかけている場合もあると言われています。しかし、適切な教育的支援を受けることによって生き生きと学校生活を送ることができるようになってきます。

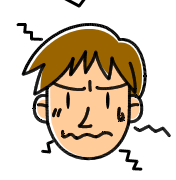
もし、下記のような点で気になることがありましたら、いつでも学校に相談してください。

また、各専門機関においても相談会や講演会を行っておりますので、気になることがおありの方は、ぜひご利用ください。

このようなことが気になっていませんか？

人の話を集中して聞くことが苦手  
じっとしていることが苦手でつい立ち歩く

読むことはできるが、書くことが苦手  
他3項目省略



原文では、他に4つの状態像を紹介しているが、紙面の関係上省略

【図5】B小学校校報(一部改編)

となった。さらに、各担任が作成した実態把握票を基に、支援委員会において話し合いがもたれ、3名の児童を支援委員会として対象とすることを決めた。

その際の話し合いの記録が、【図6】であり、要点は以下の三点であった。

指導の困難さ、緊急度

「意欲の減退が激しい」「対応が一番困っている」ケースを選定した。

指導実践の共有

異なるタイプの児童の指導を取り上げて、全校で取り組むことで指導についての共有化を図ることをねらいとした。

職員の対応可能な範囲

教職員の人数構成から考えて、三つのチームを編成することが望ましいと判断した。

#### (1) 取組の結果

この取組をとおして、担任からは、「客観的に児童を判断できることが分かってよかった」という感想や「問題となる事柄を整理していく中で児童の抱えている困難さに目を向けることができた」という感想も聞かれた。こうした話し合いをとおして、支援委員会の対象の児童の判断にとどまらず、その子どもにもより深い理解につながることができたと考える。

#### ウ 校内研修会の実施と充実の実際

##### (ア) 研修会のもち方

研修会は、A校において生徒指導研修会の一環として行われた。内容は、6頁【表5】に示したインシデント・プロセス法によって行った。対象児は、研究の対象となった1年A児であった。

##### (イ) 取組の様子

当日は、担任からの説明、質問の後に、4グループに分かれてA児への指導について話し合いを行った。グループ毎の話し合いから発表された内容は、次のとおりである。

- ・小さな目当て（7分座っていたらシールなど）を作ったり、本児独自の目当てで独自の見方で評価していくことが必要ではないか。ほめる回数を増やしていくことが大切だと思う。
- ・できる状況を作っていく。そのためには、よいところを伸ばしていくことが大切ではないか。（「並ばせるときに後ろの子にA男君の名前のカードを持たせるなど」）
- ・繰り返し、手取り足取り教えていけばできることも増えてくるのではないか。少しでもできたらほめることが必要。
- ・「ごめん」と言えたらほめるなど、その場その場でよい行動を教えていく。

| 第1回支援委員会 |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 出席者      | 校長、(コーディネーター)、3年担任、4年担任                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 報告       | 提出された実態把握票について<br>1年・A児、B児、C児(LDの可能性が高い)<br>2年・D児(LDの可能性が高い)<br>3年・E児(ADHDサスペクト児)、F児(LDの可能性もある)、G児(ASSQ-Rサスペクト児)<br>4年・H児(LDの可能性が高い)<br>5年・I児(LDの可能性もある、ASSQ-Rサスペクト児)、J児(ADHDサスペクト児、LDの可能性もある)<br>1年・・・K児(LDの可能性が高い)                                                                     |
| 協議       | 特別支援対象児の決定<br>・指導の共有化という観点から、3つ(LD、ADHD、高機能自閉症)の障害のサスペクト児を対象児とする。LDについては意欲の減退の激しい4年H児を支援対象として取り組む。<br>・センター研究対象児は、どう対応していいか一番困っている、また、理解が難しい高機能自閉症のサスペクト児、3年G児とする。<br>・ADHDについては5年I子を支援対象児とする。(LDも可能性あり)<br>・各対象児の支援チームを次のようにする。<br>3年 G児・・・担任、校長、<br>4年 H児・・・担任、教頭、<br>5年 J児・・・担任、養護教諭、 |
| 確認事項     | ・職員会議で報告する。                                                                                                                                                                                                                                                                              |

【図6】B小学校校内支援委員会記録

このように、どのグループにおいても、具体的な指導法について考えることができた。また、サポート教員の感想には、「学習や生活の中でがんばったり、できたことに対してほめてあげることとはしていた。ただ、十分にそれが本人に伝わっていたのかと改めて考えさせられた」「何か小さな課題を作りそれが達成できたらそのことをしっかり伝え、ほめていこうと思う」など、自身の指導を振り返ったり、新たな指導の手がかりを得たり等の機会となった。

### (3) 支援チームによる取組の実際

#### ア A小学校の取組

##### (ア) 対象児童(A児)の様子と担任のニーズ

1学期終了時点の研究対象となったA児の様子は、【表9】のとおりである。

【表9】A児の様子

| 項目                    | 内容                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 発達障害に<br>関する<br>こと    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・入学時の就学時健診で2次検査に回った。</li> <li>・その後の教育相談で相談機関へ行く。そこでは、「軽度の知的障害」と診断をされる。しかし、就学については、「通常の学級でも可能ではないか」とも言われ通常の学級に在籍することとする。</li> <li>・発音が不明瞭で近隣の通級指導教室へ通級している。</li> </ul>                                                   |
| 行動<br>観察<br>の様子<br>から | <ul style="list-style-type: none"> <li>・平仮名の定着が5割程度。</li> <li>・入学当時は立ち歩きが多い。現在も、授業に集中できない。</li> <li>・衝動的な行動が多く、他児への暴力的な行動も見られる。奇声を上げる。</li> <li>・学習面では遅れが見られるが、授業中、教師の発問に対しては、意欲的に挙手をする姿が見られた。</li> <li>・指名されずに勝手に答えることも多かったが、正しい内容の答えをしている場面も多かった。</li> </ul> |

一方、A児の担任は、教職経験10年以上の教員であったが、初回の打ち合わせでは、学級の児童数が39名と多いこともあり、本児への指導についての困難さを感じ、どのように指導を行えばよいか分からないとの訴えがあった。この担任が、7頁「問題行動指導の手引き」に基づいて記入した指導上の困難さを感じている項目は、【表10】のとおり、22項目になり、指導の困難さをうかがうことができた。

##### (イ) 指導の実際

###### 行動面の取組

###### 支援チームによる指導の手だての検討

指導実践の始まった9月からの指導課題として、担任がA児の問題行動の中で、早く改善したいという観点から、「整列時に周囲にちょっかいを出さずに並ぶ」が選定された。

次頁【図7】は、そのための手だてを支援チームで話し合った際の話し合い過程を示したものである。

【表10】担任の指導上の困難さ

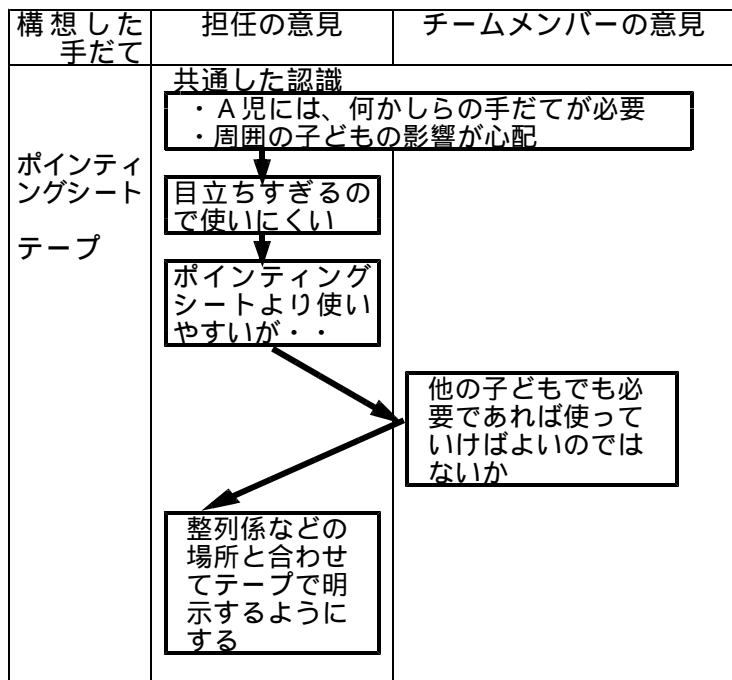
|       | 内容                   |
|-------|----------------------|
| 生活面   | ・食べ方が身に付いていない        |
|       | ・はさみ等の用具を上手に使用できない   |
|       | ・場をわきまえた行動ができない 他2項目 |
| 行動面   | ・奇声を発する              |
|       | ・多動がある               |
|       | ・落ち着きがない 他6項目        |
| 対人関係面 | ・約束が守れない             |
|       | ・ルールのある遊びができない       |
|       | ・人とのかかわり方が乱暴である 他4項目 |
| その他   | ・係活動、当番活動の内容が理解できない  |

A児には、整列を意識化させるための手だてが必要であることが共通に認識される一方で、その手だてが周囲の子どもに及ぼす影響が懸念された。最初の案として取り上げられたポインティングシートは、「周囲の子どもたちがシートに興味が多くなってしまい、全体の整列が乱れるのではないか」という危ぐから、他の手だてを検討することとなった。次の手だてとして、「テープを床に張る」ことが取り上げられた。テープは使いやすく、ポインティングシートの際、懸念されたマイナス面も解消できるが、果たして、A児の意識化が図れるかどうか疑問視された。その話し合いの過程でチームメンバーの「A児だけの取組とせず、他の子どもでも必要であれば使っていけばよいのではないか」という発言をきっかけに、整列係等の位置を含めて、A児に自分の整列位置を示していくこととなった。

この話し合いを受けて、【図8】の指導構想シートを作成し指導にあたることとした。

#### 取組の実際

指導期間中におけるA児の様子は次頁【表11】のとおりである。また、支援チームは、期間中、延べ8日間9回のミーティングを行った。時間帯は、放課後、場所は職員室で行われる回数が多かった。この支援チーム内でのミーティングは、A児の課題への取組方、指導の成果等を出し合い、2週目からの指導法の改善などに結び付ききっかけとなった。2週目から取り組まれた「全体が並び終わってから並ぶ」取組は、3週目からA児が自分の判断で行うようになった。そこで、9月末からは、床に張ったテープを取り除き、その状態でも整列できるようになったことから、10月始めに行われた支援チームでの話し合いでは、この課題は、達成できたと判断した。こうした結果を受けて、10月からは新たな課題を設定し取り組むこととなった。



【図7】手だて検討時の話し合いの過程

**指導構想シート**

**I 指導内容**      教室移動の際に、友だちにちょっかいをせずに自分の場所に並ぶことができる

**II 指導の目標**

【現在の様子】

- ・整列時に自分の並ぶ場所に並んでいない。
- ・整列をしないで、友だちにちょっかいをかけたり、ぶつかったりする。

【1か月後に期待する具体的な姿】

- ・床に貼ったテープを用いることで、自分の並ぶ場所が分かる。
- ・周囲の友だちにちょっかいをかけたり、ぶつかったりせずに整列することができる。

【達成基準】 - どれくらいの期間にどの程度できれば達成とするか -

○基準

- ・教室移動の際にテープを目印に不適切な行動（ちょっかい、ぶつかり）をしないで自分から立つことができる。
- ・自分の場所に立った後は、その場から離れない。

以下、省略

【図8】指導構想シート（9月分）

学習面における取組

支援チームによる指導の手だての検討

学習面においては、学習に対する意欲と自信をもたせるために、A児のよさを認め、伸ばしていくことをねらった指導に取り組むこととし、図画工作科の指導を支援チームで検討した。その中で、A児の好きな教科で普段から意欲的に活動に取り組むものの、集中が途切れて不適切な問題行動を起こしがちであることや自分のイメージを具体化する際に困難さを生じること等の問題点もあげられた。

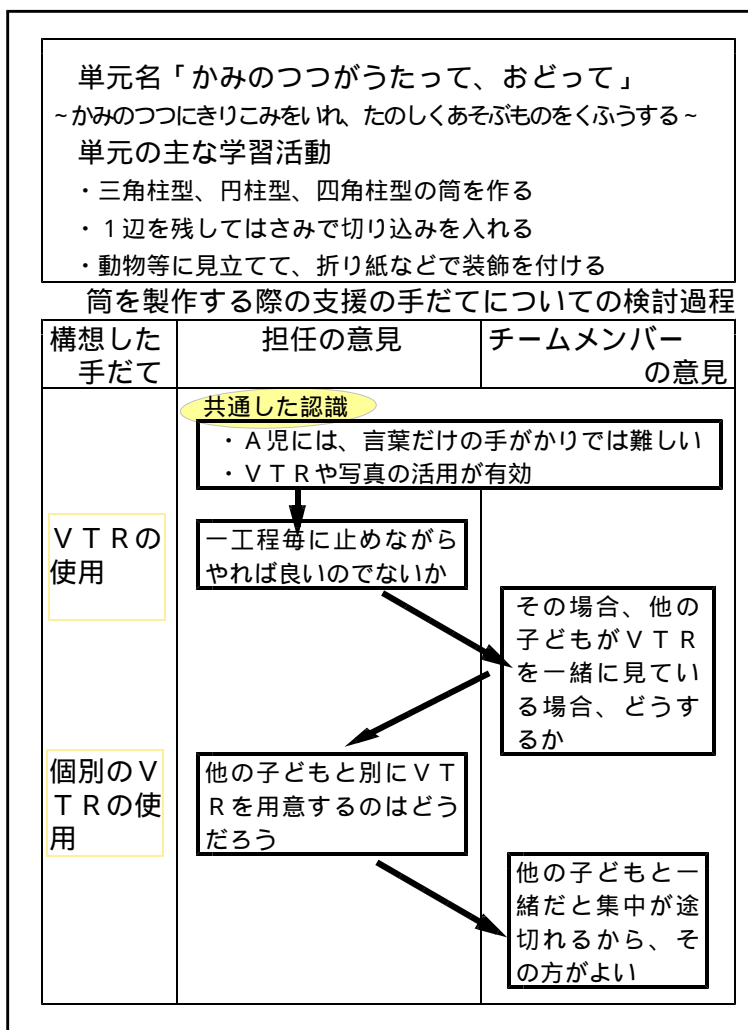
そこで、事前に提示した授業改善の視点を参考に、指導の手だてを話し合った。【図9】は、単元の内容と、指導のための手だてを支援チームで話し合った際の過程を示したものである。

A児には、VTRや写真の活用が有効であることは、チームの共通した認識であった。その一方、ただ見ていたのでは理解できないので、一工程毎にVTRを止める必要性を述べる担任に対して、「他の子どもが見ていた場合にどうするか」という問題提起がサポート教員からなされた。その解決策として、「もう一台別のVTRを用意することはどうか」という提案があり、教務主任からも、1台では他の子どもと一緒に活動する際のデメリットが大きいので賛成する旨の発言が述べられ、A児専用のVTRが設置されることとなった。

このような話し合いの過程を経て、「見通しをもたせるための指

【表11】指導課題への取組の様子

| 期 間            | 取 組 の 様 子                                                                                                                                                             |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9 / 1<br>~ 10  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ A児へ取組の意識化を図るとともに、評価の方法について個別に説明し、意欲化を図ることができた。</li> <li>・ 床に張ったテープを目印に整列しようとする意識が出てきた。</li> <li>・ 他児へのちょっかいは見られる。</li> </ul> |
| 9 / 13<br>~ 17 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 新たな取り組みとして、サポートの教員が、他児が整列し終えてからA児を並ばせるようにしたところ、他児にちょっかいを出さずに整列できるようになってきた。</li> </ul>                                        |
| 9 / 21<br>~ 30 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分の判断で、全体が整列してから自分が並ぶようになった。落ち着いて整列できるようになった。</li> </ul>                                                                     |



導」、「対話を重視しイメージをもた【図9】指導単元の内容と手だての検討時の過程せる指導」、「技能面への配慮を行った指導」を重視していくことを確認した。



## 取組の実際

支援チームでの話し合いを受けて、当日の授業では、作業スペースに各型の筒を作成するためのVTRとA児専用のVTRが設置され、自由に見ながら作成できる設定がなされた。同時に、写真で各工程を示したコーナーも設置された。【図10】は、作業スペースの会場図である。

この結果、次のような姿が見られた。

- ・ A児は、他児とは別にVTRを見て制作するため、集中して取り組むことができた。
- ・ A児はVTRを見て、各工程の制作方法を理解し、自分から作業を進めることができた。
- ・ 他の児童も、自分の必要感に応じてVTRや写真を見ながら作業を進め、制作工程を理解しながら進めることができた。

さらに、A児は、自分のイメージを具体的に表現することが難しくおおざっぱに切る、張るなどの制作で終わってしまうこと多かったため、A児のイメージがふくらむよう個別の声かけによる支援を行った。次のかわり、対話を基にA児がイメージをふくらませた場面である。

A児（折り紙を1枚そのまま、筒に張ろうとする。）

担任「A児さん、今何を作っているの。お話ししてみて。」

A児（指さしながら）「ここにこれを張るの。キリンみたいに。」

担任「キリンみたいにしたいのね。これは、（先に張ろうとした折り紙）このまま張るの？」

A児（大きすぎることに気が付いて、はさみで切ろうとする。）

担任「細くするのね。なるほど。細い方がキリンに見えるね。」

上記のやりとりの後、A児は、折り紙を3つに切り取り、筒に張ることができた（【図11】参照）。授業の最後に、互いの作品の工夫したところを発表し合う場面では、担任はA児を取り上げ評価すると、他の児童から「オー」と感嘆の声が上がり、A児は満足した様子であった。

授業終了後の支援チームでの話し合いでは、それぞれの支援が有効であったこと、VTR等の支援が他の児童にも効果的であったこと、対象児が制作する筒を選ぶ時に少し混乱があったのは「三角」、「四角」の言葉の意味が理解できていなかった可能性があること等が確認された。

## (ウ) 指導の成果と課題

行動面、学習面の取組を行っての成果と課題は次のとおりである。

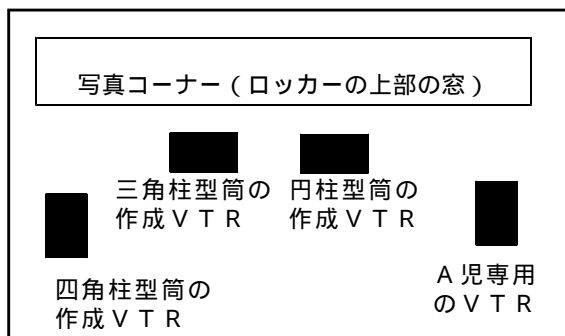
### 成果

本児への有効な指導の手がかりを得ることができたこと

指導前は、生活面、学習面ともに指導が難しくどのように指導を行えばよいか迷っている状態であったが、この取組を通して、A児の特性に合った指導を構想できるようになった。

支援チームにおいて、A児の情報の共有や指導の検討が行われたこと

支援チームにおいて、A児の指導についての検討が随時行われたことによって、担任だけでは気が付かない情報や指導の視点を提供され、指導の改善に結びついた。また、「気持ちが高



【図10】作業スペースの会場図



【図11】A児の制作の様子

ぶったときは、隣の教室に呼んで落ち着かせてから話をすると、言われていることや注意されていることを受け止めることができる。」(9月14日記録から)等、A児への有効な指導法を確認、蓄積をする場とすることもできた。

A児について他の教職員との共通理解ができたこと

行動面での取組については、職員室にいる教職員がA児の来室の際に、「今日もしっかりできたね」、「とてもよくがんばったね」等の声がけを行っていた。こうした取組がA児の意欲を高める要因になった。このような、A児について校内の職員の共通理解がなされたことが指導の大きな成果を上げる要因になったと考えられる。

課題

今回取り組まれた図画工作科での指導では成果が見られたものの、算数、国語といった教科の指導においては、一斉指導で行うことが難しい状況である。また、行動面の指導においても改善が困難な行動もあり、これらの課題により一層校内協力を推進していくことが課題である。

## イ B小学校の取組

### (ア) 対象児童(B児)の様子と担任のニーズ

B児が在籍している3年生は男子が全体の男子が約8割を占める学級である。こうした学級でB児は目立つ存在ではなく、担任自身がスクリーニング調査を実施していく中で、本児の抱える困難さに気付いた児童である。このB児の様子は、【表12】のとおりである。

担任は、今年度から現在の学級を担当している20代の教員である。担任のB児に対する願いは、周囲との協調がうまくいかず、一人きりになることが多く、友だちとのかかわりを増やすことと学習場面での集中力を高めて学力の向上を図っていききたいという二点であった。

【表12】 B児の様子

| 項目            | 内 容                                                                                                                                                                                                                |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 発達障害の<br>かかわり | <ul style="list-style-type: none"> <li>・高機能自閉症サスペクト児。</li> <li>・行動面で人に迷惑をかける等の問題行動はなく、どちらかというが目立たない。</li> </ul>                                                                                                    |
| 行動観察の<br>様子から | <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習能力は高い。</li> <li>・独り言が多い。</li> <li>・ボーっとしていることが多い。</li> <li>・机に落書きをして、集中できないことがある。</li> <li>・給食時間気分が高揚して、たくさんしゃべることがある。</li> <li>・周囲との協調がうまくいかない。一人きりになることが多い。</li> </ul> |

### (イ) 指導の実際

行動面の取組

支援チームによる手だての検討

指導計画の立案は、チーム内で取り組む課題を選定し、指導構想シートを作成することから行われた。その後、支援委員会で内容の吟味と共通理解を図り作成した。次頁【図12】は、B児の第1回目(9月)の指導構想である。ここで設定された課題に取り組むことによって、学習面や生活面において、人としっかりと向き合う構えを作るとともに、対人関係の広がりをねらうこととした。

取組の実際

次頁【表13】はB児の変容の様子である。1週目の時点であいさつをすることができるようになった。2週目で担任は「目を合わせる」という目標設定が高すぎたのではないかとい

うことを感じ始めた。しかし、「廊下ですれ違った時、以前より話しかけてくれるようになった。」というチームメンバーからの情報を踏まえて、現時点での手だてを継続することとした。

3週目では、担任と目が合うまであいさつを待つことにより、目が合ってからあいさつすることができるようになってきた。有効だった指導の手だては、「相手の名前を呼んで目があったらあいさつさせる」というものであった。苦手な「目を合わせる」ことの前段に「名前を呼ぶ」という比較的簡単な行為を入れることにより、目を合わせるタイミングをスムーズにつかんでいったのではないかと思われた。その後、シールで評価をしなくても抵抗なく目を合わせてあいさつできるようになるとともに、日常的にも担任にたくさん話しかけてくる等、あいさつをする場面以外でも人とのかかわりが増えていく様子が見られてきた。

支援チーム・支援委員会とコーディネーターとのかかわり

支援委員会においては、指導課題の共通理解が図られていたので、チームメンバー以外の教員も本児の様子を観察することができ、その観察の様子がコーディネーターのところに情報として集まった。コーディネーターは、朝の職員打合せの段階で、支援チームでの取組状況について報告する時間をつくり、全職員への情報の共有を図っていった。この取組期間中には支援委員会を開催ができなかったため、コーディネーターが常に全体を把握し、必要な情報の共有や連絡・調整を行っていった。その後に支援委員会を開催し、対象児の変容について確認し、有効だった指導法等について共通理解を図った。今後に生かせるものは何か、成果をどのような場で発展させていくか等、本児に対する今後のかかわり方の方向性について話し合われた。

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>指導内容 (省略)</p> <p>指導の目標</p> <p>【現在の様子】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>相手の目を見てあいさつしたり、話しかけたりできない。</li> </ul> <p>【1ヶ月後に期待する具体的な姿】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>朝の挨拶を担任の先生の顔を見て「おはようございます」(職員室の入り口で)と言える。</li> </ul> <p>【達成基準】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>評価の方法           <ul style="list-style-type: none"> <li>その1・・・目を合わせてあいさつできたことを評価する。</li> <li>その2・・・あいさつシートにシールを貼る。</li> </ul> </li> </ul> <p>指導の手だて</p> <p>【使用する手だて】・評価カードとシール</p> <p>【指導の構想】</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>担任が目を合わせてあいさつしようと話し、あいさつする。</li> <li>合図で目を合わせてあいさつできるようにする。</li> <li>担任があいさつしたら目を合わせてあいさつする。(名前を呼ぶ)</li> <li>自分から目を合わせて担任とあいさつする。</li> </ol> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

【図12】指導構想シート(9月分)

【表13】指導課題への取組の様子

| 期間                | 変容の様子                                                                                                                                                                  |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9/21<br>～<br>24   | <ul style="list-style-type: none"> <li>恥ずかしそうにはしているものの、いやがっている様子はない。</li> <li>言われたことを素直にがんばろうという気持ちがある。</li> <li>人と向き合うことに不安があるようだ。</li> </ul>                         |
| 9/27<br>～<br>10/1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>目を見て話そうという意識はもっているものの、一定時間視線をそらさないでいることができず、本人も困っているようだ。(チーム内でのアドバイスでこのまま継続)</li> </ul>                                         |
| 10/4<br>～<br>8    | <ul style="list-style-type: none"> <li>担任と目が合うまであいさつを待つことができるようになった。</li> <li>視線が合うと安心して教室に入るようになった。</li> <li>自分から積極的に相手とコミュニケーションをとろうとする態度が見られるようになってきている。</li> </ul> |
| 10/12<br>～<br>15  | <ul style="list-style-type: none"> <li>相手の目を見ることに抵抗がなくなってきた。</li> <li>口数も増え、表情が良くなってきた。</li> <li>自分を出すことができるようになってきている。</li> <li>一定時間視線をそらさないということはまだ難しい。</li> </ul>   |

学習面における取組

学習面において、B児は学習能力が高く、与えられた課題を確実にこなすことができていた。しかし、授業中の集中が持続せず、机に落書きをしたり指示を聞き逃したりという面が見られた。また、発表場面で言えなくなることも多かった。学習集団である学級は、男子16名、女子3名というアンバランスな構成に加え、ギャングエイジとされる3年生という発達段階でもあり、全体的に落ち着かない雰囲気であった。

そこで、B児の課題に対応するため、個の活動より集団での学び合いが重視される教科、話すこと・聞くことに焦点を当てた教科で指導に取り組むこととし、国語科の指導に焦点化した。指導に当たって事前に提示したポイントと支援チームが指導の手だてとしたことは以下のとおりである。

| 対象児の状況と学習指導のポイント                                                                                                                | 支援チームが考えた具体的指導の手だて                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>対象児は、教師の指示に注意を向けることが少なく、理解していない様子が多々見られる。学習活動には、周囲の状況や隣席の友人の様子をうかがいながら取り組んでいる。</p> <p>したがって、個別的指示の実施や指示を聞く構えの確認を行う必要がある。</p> | <p>指示の工夫...図を提示する<br/>指示を復唱させる<br/>作業時間の工夫</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>第1段階 開始に重点を置き、作業開始の指示直後、様子を見ながら声をかける。</p> <p>第2段階 作業の終わりに重点を置く。作業時間は、本児が取り組みそうな時間から徐々に長くしていく。</p> </div> |
| <p>対象児は、教師の発問に答える、質問する、道具がないことを伝えるといった、授業中における「発言」がほとんど見られない。</p> <p>そこで、挙手をして発言するということを教え、習慣化する。このことは、学級全体の指導としても徹底する。</p>     | <p>本人への呼びかけ<br/>シールを用いた評価</p>                                                                                                                                                                                   |

【図13】は、実際の指導の様子とチームでの話し合いの様子である。

学習指導において用いた手だては、発表までの流れを表で確認する発表練習の視点を押さえるグループ活動を取り入れる、である。授業後の成果として得られたことは、次頁【表14】のとおりである。

手だてについて、支援チームで話し合い、授業をチームで参観することで、手だての改善点を見いだすことが可能になった。こうした支援チームと担任とのかわりによ

| 1 単元名                                                                                                                                                                                             | 調べたことを発表しよう                                                           | 教材名                                                                                                                                                                             | みんな 子どもだった |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2 ねらい                                                                                                                                                                                             | 発表のとき大切なことをアドバイスしあいながら、発表会練習することができる。                                 |                                                                                                                                                                                 |            |
| 学習活動と手だて                                                                                                                                                                                          | 担任                                                                    | 支援チーム                                                                                                                                                                           |            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・前時想起<br/>「発表までの流れ」表を見ながら、前時想起させる。</li> <li>・学習内容の把握</li> <li>・発表時の工夫を考える</li> <li>・グループ毎の発表練習意識するポイントを一一人に決めさせて達成できるようにする。</li> <li>・学習内容をまとめる</li> </ul> | <p>作業はよくできるようになってきた。</p> <p>発表練習の際に目を見て、声の大きさに気をつけてという指示をすれば良かった。</p> | <p>指示を聞こうとする姿勢はできてきているが、一斉読みなど遅れる場面もあった。目を先生に向けさせるとともに、アイコンタクトを習慣化すれば良いのではないか。</p> <p>発表練習のめあてを目に見えるように書いて提示されると良かったのではないか。</p> <p>発表練習の仕方を細かく提示することで、B男も自分の作業を進められるのではないか。</p> |            |

【図13】実際の指導

り、B児自身にも変容が見られた。【表15】は、担任が記載したシートである。このシートから、支援チームで話し合われた本児の具体的な評価となるシールを用いた指導が、学習面での集中の持続に有効に働いたことがうかがえる。

【表14】授業の成果

|            |                                                                                                                                                                      |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 明確かつ適切な指示  | 教師が子どもの表情や行動を把握しながら、指示を出すことができた。このことにより、本研究の対象児B児も他の児童に遅れることなく学習活動に取り組むことができた。                                                                                       |
| 子ども同士の学び合い | 子どもの活動を一旦停止させ、教師に注目させた上で、学習の流れを表で確認し子どもの目を見ながら、指示を出すことができた。子ども達の中に真剣に聞く姿勢が見られた。「さんと同じで…」という発表の仕方が身に付いてきた。グループ学習を取り入れることにより友達の話をしっかり聞き、それを受けて次の人が話すという学び合いの素地ができつつある。 |

また、指導の手だては 学習面に有効に働くことによって、行動面にも並行して有効に働いたことが分かる。

【表15】担任記入の指導経過シート

| 取組期間 | 児童の様子                                                    | 指導の有効性                                                  |
|------|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 第1週目 | 活動の提案にも意欲的に応じ、課題意識をもって取り組むことができた。                        | シールを張ってもらいたい気持ちから、集中して授業を受けるようになった。                     |
| 第2週目 | 活動の時間を伸ばしても集中をきらすことなく取り組むことができた。周囲の児童も応援してくれるので励みになっている。 | 用意したカード全てがシールで埋まるほどになった。もっと難しいものにチャレンジしたいという欲求がもてている。   |
| 第3週目 | 他の児童と張り合いながら、意欲をもって取り組んでいる。「もう大丈夫」という自信をもった発言も見られる。      | 集中する場面が多いためか、気持ちが高揚する時がある。会話も増え、学校に来るのを楽しみにしている様子が見られる。 |
| 第4週目 | シールなしで取組ができています。声かけや目線で集中し直す姿が見られる。                      | ぼんやりする場面はあるものの、すぐに気持ちを取り戻すことができるようになってきている。             |

#### (ウ) 指導の成果と課題

##### 指導の成果

##### 支援チームが担任の支援に有効に機能できたこと

本児は取組期間後も、担任に限らず、廊下等で接すると相手の目を見てしっかりと向き合うことが多くなってきた。変容した大きな要因として考えられることは、シールを用いた取組により、「やることが確実に分かった」ことである。そのことに加え、指導を継続していく中で担任が課題設定の妥当性について迷ったとき、チームメンバーのアドバイスにより、自信をもって指導を継続できたことも重要な要因であったと考える。担任は児童と接する時間が長いことで、児童の小さな変化にはなかなか気付くことができないことも予想される。このマイナス面を、支援チームが有効に支援し、補うことができた。

##### 校内支援体制による支援の必要性の意識が高まったこと

チームのメンバーでもあるコーディネーターは、校内の諸業務で忙しい状況の中、努めて声をかけ話し合いの時間をとるように働きかけていった。このことによって支援チームが機能し、児童の変容につながった。同時に、全職員に「忙しい状況でもこれくらいの取組ならできる」という意識の変容が生まれてきた。

##### 指導の課題

行事等の影響で思うように話し合いができない状況が見られた。そこで、意識的に時間設定を

して話し合いを行うようにした。話し合いの時間を定期的に位置付けるかどうかについては、一概にどちらが望ましいかとは言い切れず、学校規模、校内体制、職員の認識の程度等、様々な状況から判断されていくものだと考えられる。

### 3 小・中学校の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に対する「校内協力に基づく指導」の在り方についての分析と考察

#### (1) 全職員への意識調査の結果から

##### ア 調査対象

- ・ A 小学校全教職員24名
- ・ B 小学校全教職員15名

##### イ 調査の内容

調査紙の内容は【表16】のとおりである。

##### ウ 実施回数

同一の調査紙を指導実践の前後の2回にわたって実施した。

##### エ 調査結果及び分析と考察

以下に、調査結果について

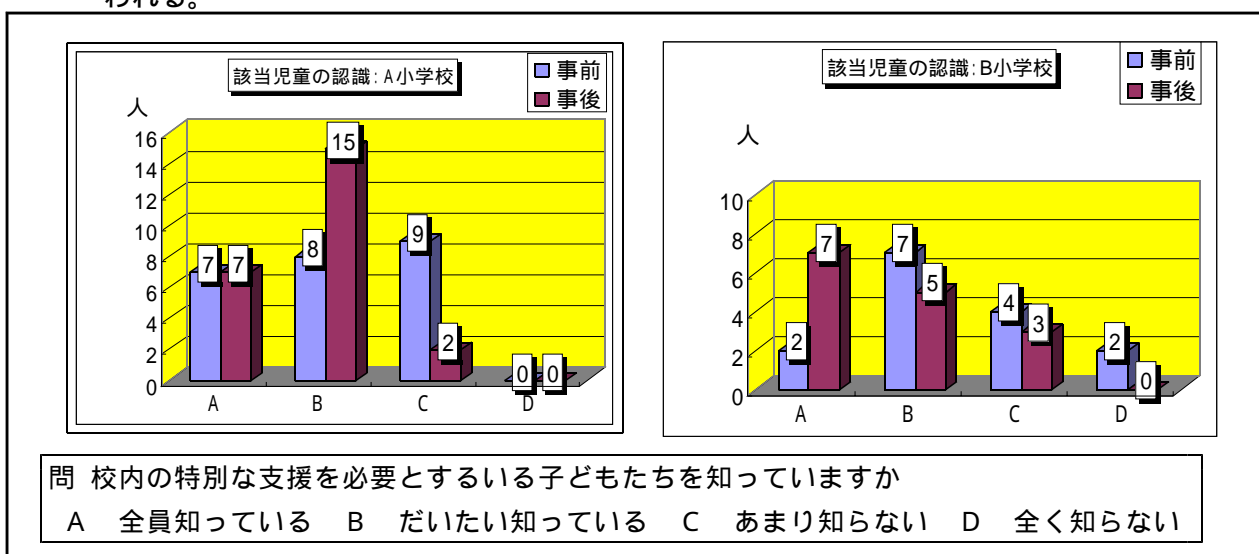
特徴的な傾向が見られた3項目について、分析と考察を述べる。

#### (ア) 該当児童の認識

【図14】は、支援を必要とする児童への認識の変容を示したものである。どちらの学校においても、どの児童が支援を必要とするのかという認識は高まったといえる。これは、校内での支援体制が有効に機能したことの一端を示すものととらえられる。A小学校においては、選択肢Bの人数が増え、B小学校では選択肢Aの人数が増えた。これは、B小学校において実践前の段階では支援が必要な児童の判断がなされておらず、スクリーニング調査等を含めた児童判断のための取組が、全校体制で実施されたことが有効であったことによるものと思われる。

【表16】調査の内容

|                          |                                    |
|--------------------------|------------------------------------|
| 特別な教育的支援の必要な子どもの実態把握について |                                    |
| 1                        | 該当児童の認識                            |
| 2                        | 日常の学校生活（行動面や学習面等）の中での課題認識          |
| 3                        | かかわり方の理解                           |
| 4                        | 日常の学校生活（行動面や学習面等）の様子を知る機会          |
| 5                        | 情報を得る方法                            |
| 6                        | 日常の学校生活（行動面や学習面等）に対する関心            |
| 7                        | 情報を得るために大切なこと（自由記述）                |
| 校内での支援の在り方について           |                                    |
| 8                        | 校内での取り組みの必要度（選択）                   |
| その他                      |                                    |
| 9                        | 支援にかかわって、考えていること、必要に思うこと<br>(自由記述) |

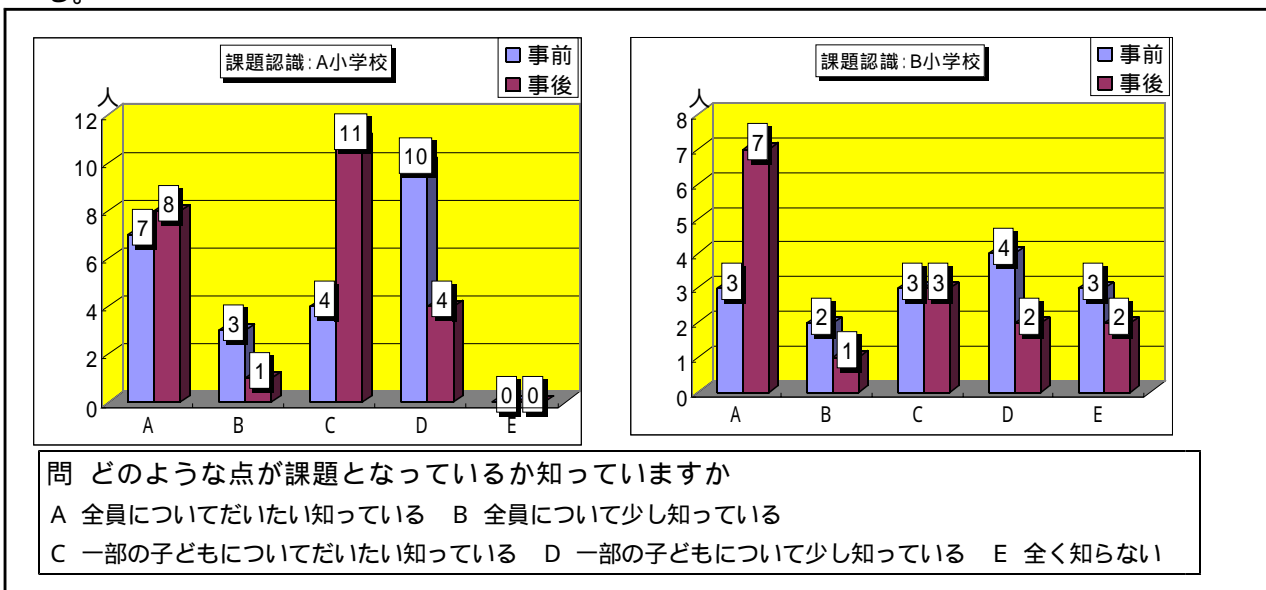


【図14】該当する児童の認識

(1) 児童のもつ課題の認識と対応するかかわり方の理解

【図15】は、支援を必要とする児童の課題に対する認識の変容を示したものである。A小学校の結果をみると、事前調査では選択肢D「一部の子どもについて少し知っている」が最も多く、事後調査では選択肢C「一部の子どもについてだいたい知っている」が最も多くなった。B小学校においては、事後調査で選択肢A「全員についてだいたい知っている」が突出する結果となった。

A小学校の傾向は、一部の児童についての課題の理解が深まっていることである。これは、学校全体の共通理解まではいかなかったものの、支援チームレベルでの取組が有効に機能したことによるものと推察できる。またB小学校における選択肢Aのが増えているのは、支援チームだけでなく、校内支援委員会が有効に機能した結果と推察できる。同時に、B～Eの選択肢に大きな変動がないことは、全教職員レベルまでの情報の共有にまでは結び付かなかったものと考えられる。



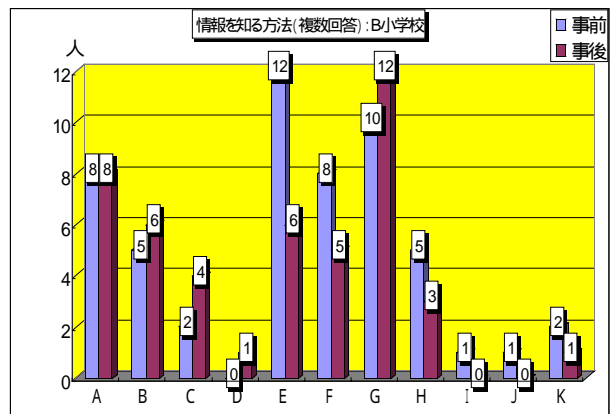
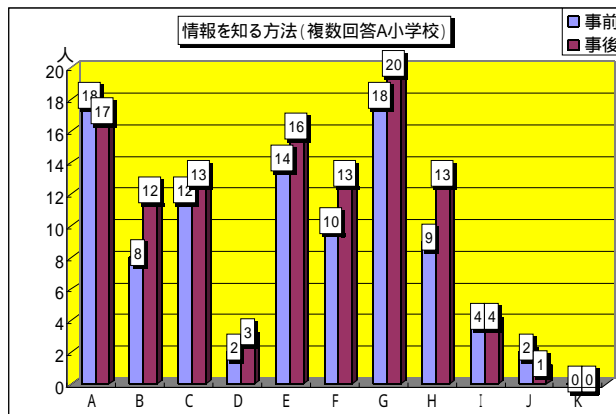
【図15】該当する児童の課題の認識

(り) 情報を得る方法

次頁【図16】は、支援を必要とする児童の情報を得る方法の変容を示したものである。A小学校においては、情報を得る方法として、事前・事後間での大きな差異は見られなかった。全体として事後が減っている選択肢は「A：全体の場合」と「J：学校外の人」のみであり、その他の選択肢は微増している。また、「H：担任以外の職員の話」が最も増えていることから、担任だけでなく、学校生活の様々な場面で担任以外にも児童に目をかけてきたことが分かる。B小学校においては、事後調査で「E：普段の様子」、「F：学校行事」が減っているのが特徴である。子どもの様子を直接見る機会が少なかったことが推察できる。しかし、そのような中で、「H：担任以外の話」「B：特定の委員会」「G：担任の話から」が増えている。B小学校では、取組途中から、支援チームの話し合いの定例化を行ったが、そのことがこの結果につながったものと思われる。

(I) 自由記述から

「支援のためと会議等がふえることで、かえって負担が増すのではないか。余裕をもって指導にあたれなくなることが危ぐされる」と事前に記述していたA小学校の職員は事後の記述で「担任だけに負担を負わせないように、担任を支援する校内体制の充実が大切」と記述している。同様の記述が他にもあり、今回取組を通じて、担任の負担を減らすための校内での協力体制がとて



問 様子や指導経過等の情報をどのような方法で得ていますか(複数回答可)

- A 職員会議等全体的場 B 特定の委員会 C 学団・学年の打合せ等 D 日誌等の文書 E 普段の様子 F 学校行事  
G 担任の話 H 担任以外の職員の話 I 周囲の子どもの話 J 学校外の人と話 K その他

【図16】該当する児童の情報を知る方法

も大切であるという意見が変わった。その他には、「まずはやってみることがスタートだと思った。実際にあれこれ悩んでいても適切な支援は難しい。やってみて話し合いながら、方法を変えていくのがいいように思う」といった事後調査での担任の記述があり、支援チーム・支援委員会の取組が有効に機能したことが読み取れる。また、この担任は「その子を中心に見ていくと、その子の周辺の子たちのかかわり方が見えてきて、学級全体の見え方が違ってきた」とも記述している。特別な支援が必要な児童への具体的取組は、学級経営を柱とする一斉指導と直結していることが分かる。

(2) 担任の意識の変化から

A 児の担任が9月当初に抱えていた課題(12頁【表10】)について、実践終了時の12月時点で担任による再評価を行った結果、次の6項目については、改善が図られていると判断された。

- ・ はさみ等の用具を上手に使いえない(生活面)
- ・ 友だちのものを隠す(行動面)
- ・ 友だちのものを投げる(行動面)
- ・ 自分の並ぶ場所が分からない(行動面)
- ・ 立ち歩きをする(行動面)
- ・ 人とのかかわり方が乱暴(対人関係)

この6項目は、「自分の並ぶ場所が分からない」のように直接指導し改善したのものもあるが、残りの5項目は直接指導を行っていないものである。このように直接指導を行っていない項目についても改善しているとの認識が見られた。B 児の担任についても同様の傾向が見られ、対象児の指導に対する課題意識が減少していることが確認された。

これは、A 児自身の自己肯定感や規範意識が高まり、問題行動等が減少した事に加えて、担任の次のような意識の変化によるものと思われる。

対象児への指導の見通しをもてるようになったこと

A 児の担任は、実践が進むにつれて、チーム内での話し合いにおいて、A 児への指導のアイデアを様々出すようになった。B 児の担任は、B 児へのかかわり方が分かり適切な対応ができるようになった。



これらのことは、対象児の指導に担任が見通しをもてるようになったことを示している。同時に、指導が難しい児童という意識から、何らかの手だてを講じることによってうまく指導ができる児童という、意識へ変化したことも示している。

#### チームでの指導による負担感の軽減

A児の担任は、チームメンバーの教員やコーディネーターである教頭と職員室内で、日々のA児の様子等を日常的に話せる環境にあった。そうした環境の中で、一人だけでA児の指導にあたっているのではないという意識のもと指導にあたることができた。B児の担任は、指導を進めていく中で、果たしてこの指導でよいのかどうか迷っていた際に、チームメンバーの教員から成果が出ていることを告げられ、指導を継続していくきっかけとすることができた。

これらのことは、チームによって指導を行う体制を築いたことによって、担任の負担感を軽減することができた事例ととらえられる。同時に、自分だけで指導にあたるのではなく、困ったときや悩んでいるときにはいつでもサポートしてもらえるという安心感が根底にあるという意識の変化によるものと考えられる。

以上のように、実践をとおして、担任の対象児の見方、指導への見通し等、多くの点において意識の変化を見ることができた。

### (3) 校内体制の状況から

A、B校ともに研究内容に沿った形で支援チームの編成、コーディネーターの役割分担等の校内支援体制の整備が行われた。同時に、両校においては、次のような取組や見直しを行っている。

A校 - ・今回取り組んだ支援チームのシステムを校内全体に広げていくための検討

・次年度からのコーディネーターの役割分担の具体的検討

B校 - ・支援チームの打ち合わせの時間の定例化（毎週1回金曜日）

・支援委員会の年間活動計画の必要性の検討

このように、研修推進上、取り組んだ内容以外にも各校独自の取組が始まるなど、特別支援教育推進にかかわる体制整備が進められている。

## 4 小・中学校の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に対する「校内協力に基づく指導」の在り方についてのまとめ

今回の指導実践及び分析、考察をとおして、明らかになった点は次のとおりである。

### (1) 校長のリーダーシップ促進について

校長のリーダーシップを促進するための手だてとして、「特別支援教育マネジメントの手だて」を作成し、活用を図った。その結果、校長によるリーダーシップを促進し、特別支援教育を校内に定着させていくためには、今回示したような具体的な手がかりが有効であることが明らかとなった。今後、具体的な推進事例等を収集し、より具体的に活用できるように充実していくことが必要であると考えられる。

### (2) 支援委員会による取組について

#### ア 協力体制の構築について

この推進のために、「校内支援体制確立のための手引き」を作成した。この手引きに基づき支援チームの編成やコーディネーターの役割分担が行われた。こうした体制が作られたことは、校内における特別な支援を必要とする児童を担任だけに任せるのではなく学校全体で見えていくという観点から有効であったと考える。また、担任にとっては、日頃の悩みを共有してもらえる、解決策と一緒に考えてもらえるなど心理的な負担の軽減にもつながった。複数のメンバーでの検討により、より多角的に指導の検討が行われ、有効な指導につながるきっかけになった

と考えられる。

一方で、支援チームのような少人数でも打ち合わせを行う時間がないなどの課題も明らかになった。今後、支援チームの運営の仕方について検討の余地がある。また、コーディネーターの役割分担については、より有効な方法を今後も検討していく必要性が明らかとなった。

#### イ 実態把握について

この推進のために、「支援委員会で特別な支援を必要とする児童を判断するための資料集」を作成した。この手引きに基づきB校においては支援委員会の対象児を決定することができた。

調査でも明らかになったように学校現場では判断ができないために対応ができないでいる状況が見られる。その意味からも、各学校で活用し判断まで行える資料集は有効であったと考える。今後は、「指導に役立てる」という観点からの実態把握票の見直し等を行っていく必要があると考える。

#### ウ 校内研修実施と充実について

A校においては、インシデント・プロセス法による校内研修会を行うことができた。従来、特別支援教育にかかわる研修会は外部から講師を招いて行うイメージが大きいと思われる。しかし、今回の手法であれば、専門家がいなくても充実した研修会が行えることが明らかになった。今後は、日常的な研修資料の提示、支援チームでの成功事例の学び合い等、よりバリエーションを広げていくことが必要であると考えられる。

### (3) 支援チームによる取組について

#### ア 生活行動面の取組について

生活面・行動面の指導計画立案のために、「問題行動指導の手引き」を作成した。指導を構想するに当たってのポイントや具体的な事例及び記入シートを一体化することで、計画を立てる際に有効に活用された。また、1か月程度の短期間の指導目標を設定したことは、対象児童の変容を導きやすく、本人にも成就感を味わわせるとともに有効な指導法を蓄積し指導の見通しをもつ上でも適切であった。また、指導の効果を支援チームで随時確認し合うことで、多面的に児童を理解したり、様々な指導方法を考えるきっかけとなり、指導方法を柔軟に変更することにつながった。今後は、実践記録の集積と短期間の指導計画を発展させ、長期間にわたる指導計画の立案に結び付けていくことや手だてとして提示した「問題行動指導の手引き」を改善し、より活用しやすくしていくことが必要であると考えられる。

#### イ 学習面の取組について

学習面の取組においては、担任がこれまで行ってきた指導に、対象となる児童への配慮点を取り入れる形での実践を行った。対象児童への手だてを取り入れることによって、学習面での成果を上げることができた。また、同時に、学習への集中力や学習態度などの行動面にもプラスの影響が確認されるなど、学習の理解と行動面の育成が密接なかかわりをもつことも確認できた。この学習面の検討の際にも支援チームによる話し合いを随時行った。授業の構想の段階、授業後の反省の段階どちらの話し合いにおいても、対象児の指導のみならず全体の指導とのかかわりの中で話し合いが行われた。これは、対象児の指導を検討することをとおして、授業全体の在り方を検討し、大きな意味での授業改善を行っていたととらえることができる。今後は、一斉指導における学習面での支援の実際を学年別、教科別等で実践を集約し、指導に活用できるようにしていくことが必要であると考えられる。

#### ウ 学級経営・学年経営の取組について

学年・学級経営にかかわる取組については、指導計画を立案するまでには至らなかったもの

の、どちらの学級においても、対象児の人間関係が円滑になるように班構成の配慮を行うなどの取組が見られ、学級・学年経営上の支援の重要性が再認識された。今後は、計画的な学級指導等をとおして、互いを認め合う人間関係作りや保護者からの教育相談に対応していくためのシステム作りを整備していくことが必要であると考えられる。

以上のことから、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対するを具体化するための手だては妥当であり、「校内協力に基づく指導」を推進する上で有効であったと考えられる。

## 研究のまとめと今後の課題

### 1 研究のまとめ

この2年間の研究は、1年次に実態調査及び基本構想図及び各手だての推進内容の作成、2年次に具体的手だてに基づく指導実践を行った。本研究の成果は、次のとおりである。

#### (1) 実態調査について

実態調査では、県内の特殊学級未設置校における特別支援教育推進にかかわる現状と課題を明らかにすることができた。また、この調査結果を基に、どのような手だてを必要としているのかが明確となり、手だての作成に活用することができた。

#### (2) 各手だての具体化と活用について

##### ア 各手だての具体化について

今回の実践にかかわって手引きや資料集を作成することができた。これらの資料は、各学校において取組を行う際の手がかりとなったり、支援チームにおいて具体的な手だてを考える際の参考になったりする上で有効に活用された。

##### イ 手だてに基づく指導実践について

今回行われた指導実践においては、支援チームでの計画立案、評価を行った。このことによって、新たな視点からの児童の情報や指導の手だての提供及び、別の角度からの児童や行動等の解釈がなされ、指導を構想する上で効果的であった。また、支援チームの取組が教職員全体に共通理解されることが指導の成果を上げる上で大切であることが確認できた。

### 2 今後の課題

本研究の課題は、二点である。

#### (1) 指導の手だての改善

今回取り組んだ課題を基に、より有効な手だてを構築できるように改善を加えていくことが求められる。改善の観点としては、「手引き書の中により豊富な事例を紹介し、具体的なイメージをもちやすくする」、「発達段階に応じた指導の手だてを紹介する」等が考えられる。こうした改善によって、より使いやすい、役に立つ手だてにしていく必要がある。

#### (2) 中学校における指導実践

今回の実践は、さまざまな事情から、小学校だけの取組となった。今回の研究を基盤としながらも、中学校独自の指導上の困難さに対応していくためには、新たな視点からの取組が不可欠である。よって、中学校における指導の在り方を今後究明していきたいと考える。

## おわりに

この研究を進めるに当たり、ご協力いただきました研究協力校の先生方、児童の皆さんに心からお礼を申し上げます。また、研究協力員としてご協力いただきました先生方に感謝申し上げます。

【参考文献】

- 上野一彦 (2004), 『小・中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症の子どもへの教育的支援』,  
教育開発研究所
- 上林靖子, 齋藤万比古, 北道子 (2003),  
『注意欠陥/多動性障害 - AD/HD - の診断・治療ガイドライン』, じほう
- 甲西町立菩提寺北小学校 (2004), 『平成15年度研究紀要』
- 小貫悟, 名越斉子, 美和彩 (2004), 『LD・ADHDへのソーシャルスキルトレーニング』,  
日本文化科学社
- 全国特殊学級設置学校長協会 (2002), 『特別支援教育時代』, 三晃書房
- 全国情緒障害教育研究会 (2002), 『通常の学級におけるAD/HDの指導』, 日本文化科学社
- 辻誠一 (2003), 『できる・わかる・楽しい授業 特別支援教育のコツと技』, 日本文化科学社
- 東京コーディネーター研究会 (2004),  
『高機能自閉症, ADHD, LDの支援と指導計画 - 特別支援教育の手引き - 』, ジアース教育新社
- 東條吉邦 (2003), 『自閉症とADHDの子どもたちへの教育的支援とアセスメント』  
『自閉症児・ADHD児における社会的障害の特徴と教育的支援に関する研究』,  
独立行政法人国立特殊教育総合研究所
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2004),  
『学習障害児の実態把握, 指導方法, 支援体制に関する実証的研究』
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所病弱教育研究部病弱教育研究班 (2004),  
『学習障害の判断に必要なとなる心理教育的アセスメントに関する研究』  
独立行政法人国立特殊教育総合研究所
- 廣瀬由美子, 東條吉邦, 加藤哲文 (2004), 『すぐに役立つ自閉症児の特別支援Q & Aマニュアル』,  
東京書籍
- 吉田昌義, 川村久, 吉川光子, 柘植雅義 (2003), 『つまずきのある子の学習支援と学級経営』  
東洋館出版社

【補助資料 1】

# 校内支援体制 確立のための手引き

## 特別な支援を必要とする児童生徒への教育の充実

平成13年に全国規模で行われた調査によると、知的には問題がないものの、学習面や行動面で特別な支援を必要とする児童生徒が約6%いることが明らかになりました。この中には、学習障害(LD)や注意欠陥/多動性障害(ADHD)や高機能自閉症などの軽度の発達障害が原因によるケースも多いと考えられています。

こうした子どもたちは、周囲から十分な理解がなされないままに、単にわがままな子どもととらえられたり、家庭のしつけが身に付いていないとされたりするケースが多く見られました。

同時に、こうした子どもたちを担任する教師も、対応を担任一人に任せられるとともに、指導力の無さと疑われるなど校内で孤立した存在になりがちでした。

こうした状況を改善していくために、国及び県では特別支援教育体制のモデル事業等を実施し、特別な支援を必要とする児童生徒への教育的対応を充実させる取組を始めています。

## モデル事業での取組

現在、全国でモデル事業が行われています。岩手県においては、一関市(国指定)、盛岡市、花巻市、水沢市(以上、県指定)で行われています。

モデル事業で取り組まれる主な具体的内容は、次の二点です。

### 【特別支援教育支援委員会の設置】

- ・特別な教育的支援を必要とする児童の把握
- ・保護者等と連携しての個別の教育支援計画の立案
- ・指導経過や指導後の評価や見直し
- ・保護者との連携
- ・教職員の理解推進と校内研修の推進
- ・外部機関との連携

### 【特別支援教育コーディネーターの指名】

- 学校内の役割
  - ・情報の収集
  - ・担任への支援
  - ・校内研修会の企画
- 外部機関との連絡調整等に関する役割
  - ・専門機関との連携
- 保護者の相談窓口としての役割
  - ・保護者との連携と支援

現在モデル事業で行われている取組は、今後、すべての小、中学校において取り組まれていくことが想定されています。

## 支援委員会設置の目的

校内体制で取り組む理由としては、次の二点です。

- ・従来、特別な支援を必要とする児童生徒の指導は、担任一人に任せられがちでした。担任一人で苦勞を抱え、その結果、指導もうまくいかないケースが多く見られました。また、学年の枠を超えて継続的・系統的な指導も不可欠であることから組織としての対応が求められています。
- ・特別な支援を必要とする児童生徒の中には、学習障害（LD）や注意欠陥/多動性障害（ADHD）や高機能自閉症などの軽度の発達障害が原因によるケースも多く含まれています。こうした児童生徒の指導には、校内の人材のみならず、外部の専門的な人材の活用などが必要となるケースも多く、学校としての対応が不可欠です。

このように担任一人に任せずに学校全体として対応を進めていくことが、よりよい支援を行っていく上で大切になってきます。

支援委員会は、特別な支援を必要とする児童生徒を早期に把握し、具体的な支援の在り方や専門機関との連携を検討するために中心的な役割を果たすことが設置の大きな目的となります。

## 支援委員会の構成

### 委員会設置の方法

委員会を設置の方法としては、次の二つの方法があります。各方法のメリット、デメリットを考慮し、各校の実態にあった設置が望まれます。

|                | メリット                                                                                                   | デメリット                                                                                                |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 新たに設置する        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・委員会の果たす役割が明確になる</li> <li>・従来の活動にしばられない新たな活動に取り組みやすい</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・新たな校務分掌に対応する人的、時間的な確保が難しい</li> <li>・各分掌との連携が必要となる</li> </ul> |
| 既存の委員会の機能を拡大する | <ul style="list-style-type: none"> <li>・校内の各分掌との関連が図りやすい</li> <li>・会議及び人員の効率化が図れる</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>・各委員会の目的と活動が混在しやすい</li> <li>・一つの委員会の役割、活動が過重になる</li> </ul>    |

### 委員会構成

委員会の構成は、学校規模や実情によって一律には決められませんが、次のような構成から必要に応じて選択されます。また、構成メンバーの規模も最小限にするか、なるべく多くのメンバーを加えるか意図によって異なります。学校としての支援方針を決めて、支援体制を作る目的を考え、構成する必要があります。

|        |                     |
|--------|---------------------|
| 校長     | 最終的な意志決定、責任者        |
| 教頭     | 全校運営の調整役            |
| 教務     | 時間割調整、会議の設定         |
| 研究     | 校内研修の計画             |
| 連絡調整担当 | 各支援チームの活動把握、支援委員会運営 |
| 養護教諭   | 教育相談関係の支援           |
| 担任     | 対象児童の指導者            |
| 学年長    | 学年内の調整              |



## 支援委員会の活動内容

支援委員会では、主に次のような活動を行います。

### 支援が必要な児童生徒の判断

学習面、行動面で特別な支援が必要な児童生徒を早期に気付き、委員会の支援対象とするかどうかの判断を行います。

### 支援チームや対象児童の実態の把握と援助

支援チームにおいて行っている支援の状況やその成果・課題を把握します。また、支援チームにおいて十分な成果があがっていない場合や困難が生じている場合などに、支援委員会として具体的な援助を検討し、実施します。

#### 【支援委員会による援助の例】

- ・教室からの飛び出しが目立つ児童への対応のため、一定期間をメドに担任外や空き時間の教員が該当学級へ補助に入るようにした。(教務主任)
- ・より専門的な支援の方法を求めて、近くの養護学校へアドバイザーの派遣を依頼した。(教頭)
- ・保護者との連携を深めるために定期的に教育相談を実施する。(養護教諭)

### 校内研修の推進

特別支援教育にかかわる研修会の実施については、新たな研修会として位置付けるだけでなく、これまでの研修会に特別支援教育にかかわる要素を取り入れることも可能です。あわせて、日常的な特別支援教育にかかわる情報の提供も大切な取組となります。

| 種 別          | 主 な 内 容                                                                                                                    |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 新たな研修会としての実施 | <b>【基本的理解にかかわる研修】</b> 外部講師(盲・聾・養護学校教員等)を招聘<br>・障害理解について ・基本的対応について<br><b>【指導充実にかわる研修】</b><br>・対象児を決めての事例研究会 ・複数の事例による実践交流会 |
| 既存の研修会への取り入れ | ・授業研究会の一部に学習上の特別な支援を必要とする児童への対応について取り上げる。<br>・生徒指導研修会に軽度発達障害関係の内容を取り入れる。                                                   |
| 日常的な情報提供     | ・定期的に障害の理解や基本的対応についての資料を机上配布する。<br>・実践上の成果を会議等を利用して報告し、効果的な指導方法等の情報を共有する。                                                  |

## 教育相談体制の構築

保護者の中には、我が子の言動が他の子どもと違うことに不安をもっている場合や、違いに気が付きながらもそのことを認めたくない気持ちをもっている場合などがあります。どちらのケースにおいても、継続的な教育相談を行い、前向きに子どもの指導を考えていく取組が大切となります。支援委員会においては、こうした保護者の要望に応えるための体制を構築していくことが求められます。

具体的には、次の取組が考えられます。

- |                     |                               |
|---------------------|-------------------------------|
| ・ 相談についての保護者への理解・啓発 | - 相談体制・内容についての啓発及び相談申し込み手順の周知 |
| ・ 相談時間、場所等の確保       | - 「いつ、どこで行うのか」等の物理的な条件確保      |
| ・ 相談担当者の決定と研修       | - 相談担当者の決定と研修機会の確保            |
| ・ 外部機関との連携          | - 校内での対応が難しい場合の外部機関との連携       |

## 外部機関との連携

校内の対応だけでは十分な成果を上げることが難しい場合、外部機関との連携を図ることも、支援委員会の役割となります。具体的には、次のような場面が考えられます。

- |                                              |
|----------------------------------------------|
| ・ 校内研修会に盲・聾・養護学校教員を招聘する。                     |
| ・ 診断を受けている児童の主治医から対応への助言を求める。                |
| ・ 保護者からの「検査を受けたい」との申し出を受けて、教育センターに教育相談を依頼する。 |

## 支援委員会内での役割分担

校内支援体制にかかわる取組を行う際には、一部の担当者に多くの仕事が集中することのないように、支援委員会内のメンバーによる役割分担も必要になると考えられます。その際には、3頁「委員会の構成」に示したような、メンバーの現在、行っている業務と関連のある内容については、支援委員会内での担当者とするなどの工夫も有効です。

また、こうしたシステムで委員会を運営する際には、コーディネーターが、各支援チームの状況の把握、支援委員会内での報告といった活動を行うことで、支援委員会内のメンバーに各児童及び担任の状況が伝わるのが大切になります。あわせて、取り組む中で、無理なくできる役割分担を見直すことも必要となります。

## 支援委員会の進め方（例）

### 開催について

支援委員会の開催については、月ごと（数か月毎）に定例化することが望まれます。また、定例化された会議の他にも、緊急の際には、随時、開催できる体制を整えておくことも大切になります。

### 委員会の進め方

次の例は、支援委員会の進め方の例です。

- 1 開会の言葉
- 2 学校長挨拶
- 3 コーディネーターからの報告  
各支援チームの取組状況、対象児の様子を報告する。  
担任が委員会のメンバーの際は、担任から補足する。
- 4 質疑
- 5 今後の取組の方向性について  
特別な取組が必要な場合、その方策について検討する。
- 6 諸連絡
- 7 閉会の言葉

会議時間を多くとらず、負担感が増さないような進め方の工夫が望まれます。

## 支援委員会での取組の共通理解

教室から出歩く子どもの対応をどのようにするか、友だちに暴力を振るいがちな子どもへの対応をどのようにするかなど、全職員で共通理解し、同一歩調で対応しなければならない場面が多くあります。そこで、支援委員会内で検討されたことや確認されたことは、随時、全職員で共通理解を図る必要があります。具体的には、次のような取組が考えられます。

職員会議の場での報告

職員集会（朝会）等での報告

学年主任等をとおしての報告

なお、教職員のみならず、事務職、校務員等の職員でも、子どもにかかわる可能性のある職員には、必要な対応等について共通理解してもらうことも考慮していく必要があります。

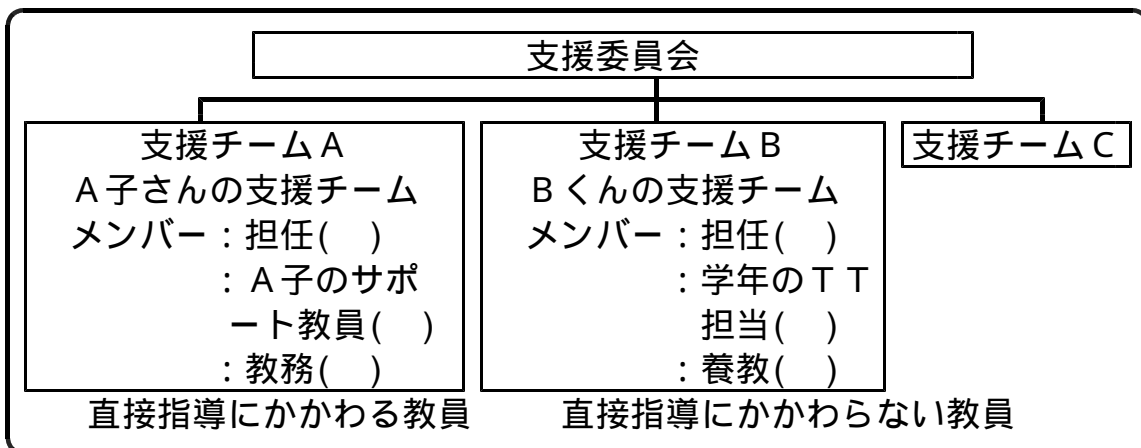
## 支援チーム設置とその活動

児童の問題行動への対応等を考えていく際に、定例会議である支援委員会での検討だけでは十分ではないことも考えられます。そこで、日常的に対象児童の変容や対応を考えるとともに、担任をサポートするために支援チームを編成することが有効です。支援チームは、主に次の活動を行い、担任が一人で指導に悩む状態を解消することを目指します。

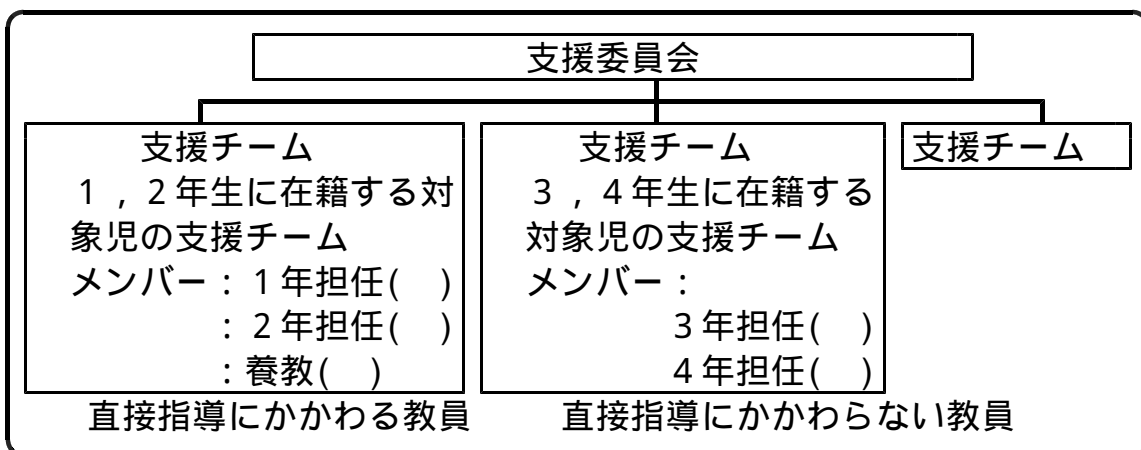
- ・ 日常的に対象児童の様子を把握する。
- ・ 担任の取組、指導上の困難点等を把握する。
- ・ 取組の方法を考える。
- ・ 取り組んだ結果を評価する。

支援チームは、原則として対象児童一人一人に設けられます。また、担任と最小限のメンバー数人で構成されます。

支援チームのイメージ図1（担任外が主にサポート）



支援チームのイメージ図2（低、中、高学団でサポート）



支援チームの編成と運用の留意点は、次のとおりです。

- ・メンバーは、直接の指導にかかわる担任や対象児童の直接指導にかかわるサポート教員等と直接指導にはかかわっていない第三者的な立場の教員で構成する。
- ・構成を最小限にすることで、相談、打ち合わせ等を必要に応じて随時開催できるようにする。(職員会議などの各種会議等の後に短時間で行うなど)
- ・定例の会議以外にも、日常的な情報交換を密にする。(休憩時間、放課後等の短時間での情報交換)
- ・支援チームで話し合われたことや取り組まれたことが支援委員会や全体で共有できるようにする。(特別支援教育コーディネーターの活用)
- ・取組の様子や対象児童の変容についての記録を蓄積する。

## 特別支援教育コーディネーターの役割と役割の分担化

特別支援教育コーディネーターには、基本的に次のような役割が想定されています。

### 学校内の役割

支援委員会で検討する情報の収集と準備を行う

担任への支援を行う

特別支援教育に関する校内研修会の運営を行う

### 外部機関との連絡調整等に関する役割

関係機関の情報収集を行う

専門機関等への相談を依頼する際の連絡調整と情報収集を行う

(市町村の専門家チームとの連携)

盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーターとの連携を図る

### 保護者の相談窓口としての役割

相談室環境の整備を図る

保護者との連携を深め、支援を行う

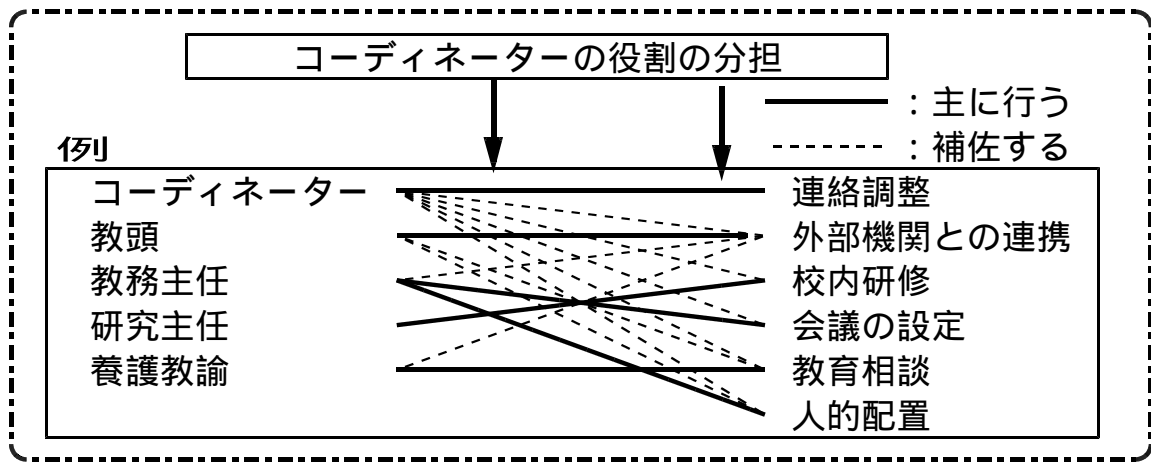
(気持ちの受け止めと、共に考える姿勢)

一方で、こうした内容の仕事を一人で行うことには難しいことが予想されます。そこで、この研究では、特別支援教育コーディネーターの役割を支援委員会内のメンバー内で、担当する日常的な業務と関連が深い内容について、分担して取り組む方法で対応していくことを目指します。(研修 - 研究主任、外部機関との連携 - 教頭、教育相談 - 養護教諭など)

この場合でも、特別支援教育コーディネーターの役割として、校内における連絡調整は必ず行うこととし、対象児童生徒の状況等を把握し、支援委員会で報告等をとおして、

全体への情報の共有を促します。

### コーディネーターの役割分担化のイメージ図



### 「連絡・調整」にかかわる特別支援教育コーディネーターの取組

「連絡調整」にかかわる取組では、次のような活動があります。

- ・各支援チームの取組状況を定期的に確認する
- ・確認した取組状況を記録する（支援委員会の際の資料とする）
- ・緊急に対応が必要と判断された場合、臨時の支援委員会を開催する
- ・より良い対応のノウハウを共有化する
- ・支援委員会での取組や対象児童の様子等について全職員との共通理解を図る
- ・日常的に特別支援教育にかかわる資料を全職員に提供する

補助シート1：支援委員会メンバー構成シート

| 支援委員会 |    |          |
|-------|----|----------|
| 役職    | 氏名 | 委員会内での役割 |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
|       |    |          |
| 備考    |    |          |

補助シート2：支援委員会運営計画（概要）シート

| 支援委員会運営計画（概要） |                                            |
|---------------|--------------------------------------------|
| 開催計画          | いつ、開催するか :<br>年間、どの程度開催するか :               |
| 会議次第          | 会議の次第（基本的な流れ）                              |
| その他           | 開催場所<br><br>進行、記録等役割分担<br><br>検討結果の共通理解の方法 |



補助シート3：支援チームメンバー票

| 支援チームメンバー票    |         |
|---------------|---------|
| 支援チーム         |         |
| 対象児           | 年 組 氏名  |
| 支援チーム<br>メンバー | 氏 名     |
|               | ・ (担 任) |
| 支援チーム         |         |
| 対象児           | 年 組 氏名  |
| 支援チーム<br>メンバー | 氏 名     |
|               | ・ (担 任) |
| 支援チーム         |         |
| 対象児           | 年 組 氏名  |
| 支援チーム<br>メンバー | 氏 名     |
|               | ・ (担 任) |

補助シート4：校内体制計画シート

校内体制計画シート

学校名( )

| 内 容                                                            |                                                                   | 実施開始時期の目安                                              | 備 考 |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----|
| 校<br>内<br>体<br>制<br>作<br>り                                     | 1 特別な支援を必要とする児童（LD等の児童）の<br>対応について話し合いを行うための組織（以下、<br>支援委員会と呼称）作り | 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3月<br>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ |     |
|                                                                | 内 容<br>・ 支援委員会の編成<br>・ 支援委員会開催についての計画化                            |                                                        |     |
|                                                                | 2 校内における特別な支援を必要とする児童の確定                                          | 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3月<br>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ |     |
|                                                                | 内 容<br>・ 調査紙を使った全校児童の実態把握<br>・ 支援委員会での支援対象児童の決定                   |                                                        |     |
|                                                                | 3 コーディネーターの指名と役割の再確認                                              | 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3月<br>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ |     |
| 内 容<br>・ コーディネーターの指名<br>・ 支援委員会内での役割分担とコーディネ<br>ーターの役割の確認      |                                                                   |                                                        |     |
| 4 支援委員会での対象児童の状況の把握と指導につ<br>いての検討                              | 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3月<br>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □            |                                                        |     |
| 内 容<br>・ 支援委員会の開催<br>・ 対象児童生徒の現状の把握<br>・ 指導についての検討             |                                                                   |                                                        |     |
| 5 支援チームの設定と具体的支援活動の実施                                          | 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3月<br>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □            |                                                        |     |
| 内 容<br>・ 支援チームの編成<br>・ 支援チームによる指導の検討                           |                                                                   |                                                        |     |
| 指<br>導<br>の<br>充<br>実                                          | 1 対象の児童の指導計画の立案                                                   | 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3月<br>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ |     |
|                                                                | 内 容<br>・ 対象児童の指導課題の整理<br>・ 学習面、行動面等の指導計画の作成                       |                                                        |     |
|                                                                | 2 指導計画に沿っての指導実践                                                   | 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3月<br>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ |     |
| 内 容<br>・ 学習面の指導実践<br>・ 行動面の指導実践                                |                                                                   |                                                        |     |
| 3 対象児童の指導についての支援チーム内での検討                                       | 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3月<br>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □            |                                                        |     |
| 内 容<br>・ 支援チーム内での指導課題、内容、方法<br>等の検討<br>・ 指導の評価と新たな取組の検討        |                                                                   |                                                        |     |
| 研<br>修<br>の<br>充<br>実                                          | 1 特別支援教育にかかわる研修会の実施                                               | 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3月<br>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ |     |
|                                                                | 内 容<br>・ 研修会の企画<br>・ 研修会の実施                                       |                                                        |     |
| 2 特別支援教育にかかわる日常的な情報提供                                          | 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3月<br>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □            |                                                        |     |
| 内 容<br>・ 情報提供を行う担当者の人選<br>・ 情報の提供                              |                                                                   |                                                        |     |
| 理<br>解<br>啓<br>発<br>活<br>動                                     | 1 保護者に対して特別な支援を必要とする児童への<br>理解啓発                                  | 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3月<br>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ |     |
|                                                                | 内 容<br>・ 理解啓発方法の検討<br>・ 理解啓発活動の実施                                 |                                                        |     |
| 2 特別な支援を必要とする児童の保護者を対象とした<br>教育相談の計画と実施                        | 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3月<br>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □            |                                                        |     |
| 内 容<br>・ 教育相談体制（人、場所、時間等）の検討、<br>計画<br>・ 教育相談活動の周知 ・ 教育相談活動の実施 |                                                                   |                                                        |     |

「特別支援教育にかかわる校内体制等の計画化シート」の記入について

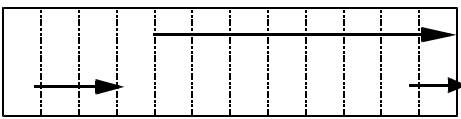
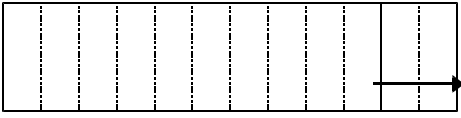
1 「実施開始時期の目安」の欄に、下の例にならって記入をします

【記入にあたって】

記号は、下の記号を使用します。

- 取組の準備、検討の開始を行う
- 実際の実行を行う

(例)

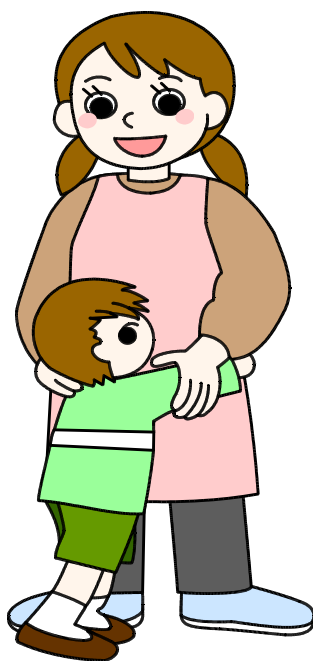
|                                                                                                                                        |                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| <p>実施開始時期の目安</p> <p>4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3</p>    | <p>(内容)</p> <p>4月から取組の準備、検討を行い、夏休み前の7月から実際の実行を行う。年度末の2月から次年度に向けての見直しを行う。</p> |
| <p>実施開始時期の目安</p> <p>4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3</p>  | <p>(内容)</p> <p>1月から次年度に向けての検討を行う。</p>                                        |

2 「備考欄」に、取組上の留意点等がある場合、下の例にならって記入します。

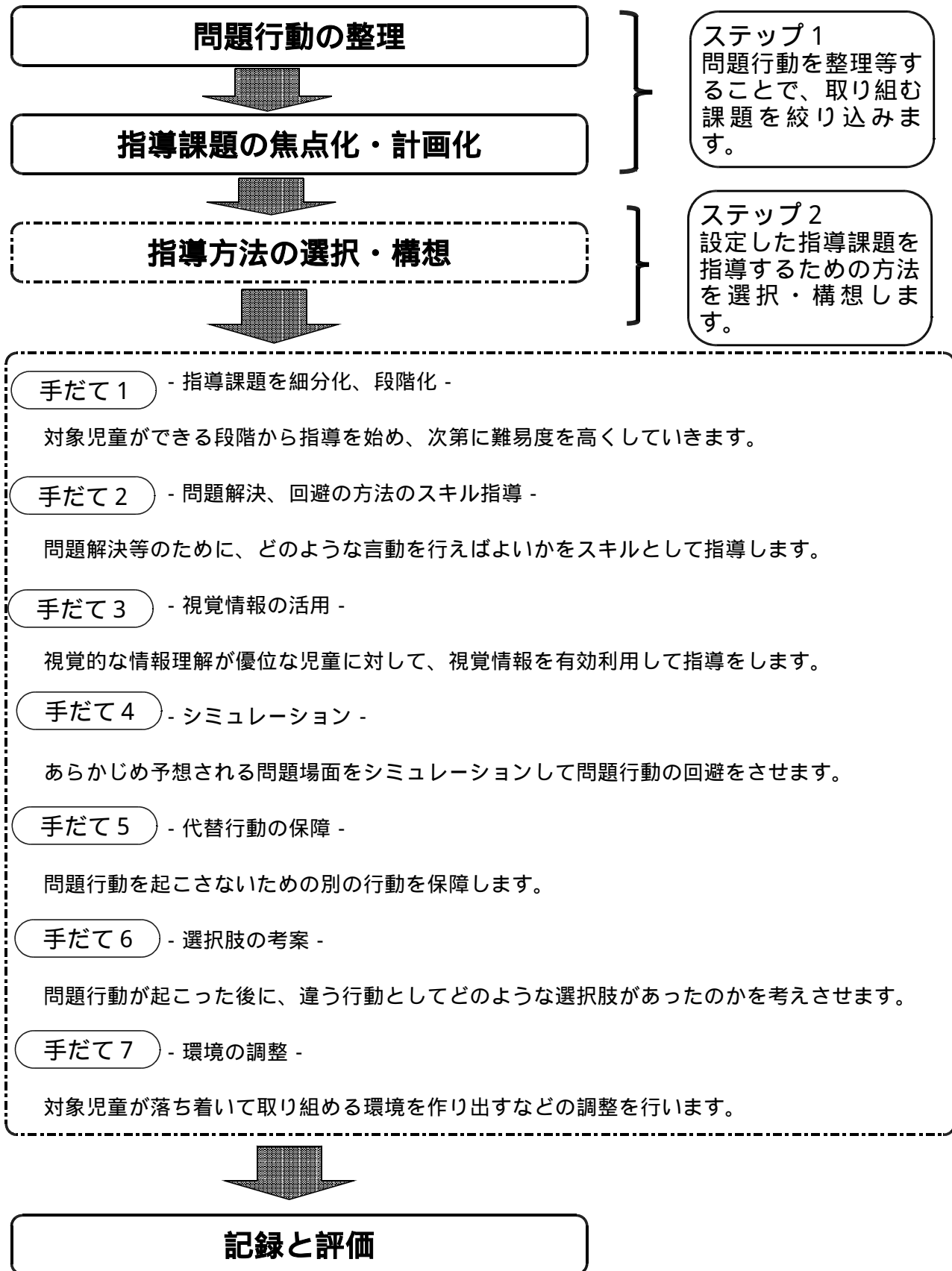
(例)

|        |   | 内 容                        | 備 考                 |
|--------|---|----------------------------|---------------------|
| 研<br>修 | 1 | 特別支援教育にかかわる研修会の実施          | 夏休み中に実施する           |
| 理<br>解 | 1 | 保護者に対して特別な支援を必要とする児童への理解啓発 | 校報の中で取り上げていくことを検討する |

# 問題行動指導の手引き



## 問題行動指導の手引き概要図



## 1

## 問題行動を具体的に書き出します

LD、ADHD、高機能自閉症などの児童生徒は、その問題行動から「指導の難しい子ども」というレッテルを貼られがちです。また、さまざまな問題行動に対して、どのように指導を行えばよいかが分からないという状態にもなりがちです。そこで、まず、対象児童の何が問題になっているのかを具体的に書き出すことから始めます。そこから、指導すべき課題とゴールが見えてきます。

なお、書き出す行動は、具体的な姿として書くことが必要となります。

**良い例** - 「友だちとルールのある遊びができない」「始業のチャイムを聞いても着席しない」

**悪い例** - 「友だちとのかかわりがうまくできない」「時間の観念がない」



「シート1」の「指導上の課題」欄に「生活面」「行動面」「対人関係」「その他」の各領域に問題となる行動を書き出してください。

「生活面」「行動面」「対人関係」の分類でどこに分類すればよいか迷うものもあります。厳密な分類を目的としませんので、次の観点から適宜分類をしてください。

「生活面」 - 「忘れ物が多い」「机の中が乱雑」など、日常生活のスキルを対象とします。

「行動面」 - 「授業中に立ち歩く」など、他人とのかかわりの少ない本人の行動を対象とします。

「対人関係面」 - 「カッとして暴力を振るう」など人とのかかわりをもつ行動を対象とします。

## 2

## 問題行動を「緊急度」「指導の難易度」の観点から整理します

先に出された課題は、すべてが今後指導を必要とするものです。しかし、すべての課題が同じレベルの内容ではありません。指導上、大変困っていてすぐに改善したい内容もあれば、今の時点ではそれほど困っていない内容もあると思います。そこで、先の問題行動を「緊急度」「指導の難易度」の観点から判定をして、今の時点で指導の対象としなければならない問題行動とそうではない問題行動を整理していきます。なお、学校全体の協力を得なければならない課題（「登下校時の指導」など）については、コーディネーターをとおして、校内支援委員会で検討してもらうようにします。



「シート1」に書き出した問題行動を次の記号を用いて記入してください。

「緊急度」 - 「 : 緊急度が高い課題」「 : それほど緊急度が高くない課題」

「指導の難易度」 - 「 : 難易度が高い課題」「 : それほど難易度が高くない課題」

シート 1

|                       | 指 導 上 の 課 題 | 緊 急 度 | 指 導 の 難 易 度 |
|-----------------------|-------------|-------|-------------|
| A                     |             |       |             |
| 生<br>活<br>面           |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
| B                     |             |       |             |
| 行<br>動<br>面           |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
| C                     |             |       |             |
| 対<br>人<br>関<br>係<br>面 |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
| D                     |             |       |             |
| そ<br>の<br>他           |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |
|                       |             |       |             |

## 1

## 各領域ごとに優先度の高い課題を3つ程度選び出します：焦点化

シート1で「生活面」「行動面」「対人関係」「その他」の各領域で指導による改善が必要な項目が出され、「緊急性」「困難性」の二点から整理されました。これらの指導課題は、これらすべての項目を同時に指導を行っていくことは難しいとともに、指導の効果も期待できません。また、対象児童生徒の立場では、多くの目標があることは改善の努力をする意欲がもちにくいばかりでなく、結果として「できなかった」という劣等感を増長することにつながりかねません。

そこで、指導に当たってまず、指導課題の焦点化を行います。シート1の各領域について、「指導の優先度が高い」課題を2～3つ程度選び出します。（なお、優先度の高い課題は、今後半年から一年程度の間で指導することを想定します。）



「シート2」の「優先度の高い項目」欄に、シート1の内容から指導の優先度の高い項目を2～3個選び出し、各領域毎に記入してください。

## 2

## 当面、取り組む課題（指導課題）を1～2つ選び出します。

## ：計画化

シート2には、焦点化された指導課題が書き出されました。次に、当面（1か月程度）の課題として、1～2つ選び出します。課題を1つから2つに絞って集中的に取り組む理由は、改善できたという効果を上げやすくなるとともに、児童生徒にも「できた」「がんばって良かった」という満足感や自尊感情の向上につながっていくことが期待できるためです。また、こうした、焦点化した取り組みの成功の積み重ねが最終的には大きな力となって他の部分にも良い影響を及ぼすことも期待できると考えます。

「当面の課題」に取り上げる課題としては、次の2種類が考えられます。

「対人への暴力等、緊急を要する課題」

「すぐに成果が期待できる課題」

こうした取り組みを初めて行う場合や対象児と指導者との間に約束行動が成立していない場合などは、「すぐに成果が期待できる課題」から取り組んだ方がうまくいくケースが多いことなどを考慮しながら選定することが大切です。



「シート2」に書き出した「優先度の高い項目」欄の中で、当面の課題として取り組む課題を「当面の課題」欄に記入してください。



シート 2

|                            | 優先度の高い項目 : 焦点化 | 当面の課題 : 計画化                                                                         |
|----------------------------|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| A<br>生<br>活<br>面           | a              | 当面の課題 1<br><div style="border: 1px solid black; height: 300px; width: 100%;"></div> |
|                            | b              |                                                                                     |
|                            | c              |                                                                                     |
| B<br>行<br>動<br>面           | a              |                                                                                     |
|                            | b              |                                                                                     |
|                            | c              |                                                                                     |
| C<br>対<br>人<br>関<br>係<br>面 | a              | 当面の課題 2<br><div style="border: 1px solid black; height: 250px; width: 100%;"></div> |
|                            | b              |                                                                                     |
|                            | c              |                                                                                     |
| D<br>そ<br>の<br>他           | a              |                                                                                     |
|                            | b              |                                                                                     |

## 1

## 「具体的な姿」「達成基準」を設定します

ステップ1までに指導すべき課題が明らかになりました。そこで、さらに取り組みを具体化するために「1か月後に期待する具体的な姿」「達成基準」を記入します。記入の際には、次の点に留意します。

「1か月後に期待する具体的な姿」

どのような場面でどのように行動できればよいのかを具体的に記述します。

「達成基準」

目指す行動がどれくらいの期間の中でどの程度できれば達成とするかを記述します。同時に、評価の方法（表を使う、教師の観察、自己申告等）を決めておくことも必要になります。



14頁「シート3」の「指導の目標」の「現在の様子」「1か月後に期待する具体的な姿」「達成基準」の欄に記入してください。

## 2

## 当面の課題を指導するための指導方法を選択・構想します

明らかになった課題を指導するための方法を考えていきます。その際の手がかりとして、次頁からの指導の手だて1～7を参考にします。その際次の点に留意します。

- ・手だてはあくまで指導のヒントとしての役割であることを踏まえ、手だてをもとに児童の実態にあった指導を構想すること
- ・いくつかの手だてを選択する際には、手だての内容に関連している部分もあるので、児童の実態にあわせて必要な内容のみを設定すること
- ・実際の指導場面で継続的な取り組みが可能な内容にすること



「シート3」の「指導の手だて」の「使用する手だて」と「指導の構想」について記入してください。

## 3

## 指導経過の記録と評価

指導を開始した後は、その指導が有効かどうか、児童に変容が見られたかどうかを確認していく必要があります。その結果によって、指導の手だてや課題が見直されていきます。また、こうした記録に蓄積が今後の指導においても有効な情報ともなります。そこで、指導開始後は、15頁シート4を用いて、記録を行っていきます。また、情報の収集や評価に当たっては、支援チームのメンバーと行うことで、より客観的に、創造的に行うようにします。

## 手だて 1

### - 課題の細分化、段階化 -

対象児童ができる段階から指導を始め、徐々に難易度を高くしていきます。

#### ＝具体例＝

##### 立ち歩きへの指導

小学1年生のA君は、授業中に興味のある方へフラフラと立ち歩いてしまいます。「立ち歩きをしない」ことを約束しても、5分程度座っていると、また立ち歩くという繰り返しでした。そこで、次のような取り組みを始めました。

- ・現在座っていることのできる5分間は必ず座っていること
- ・当面の目標として、10分間座っていることとし、10分が過ぎた後は、ある程度、立ち歩きを認めること
- ・目標が守れたかどうかを、毎時間毎にシールで評価すること

こうした取り組みを行った結果、1ヶ月後には、10分間座っていることができるようになりました。

#### ＝指導のポイント＝

この指導の指導原理には、スモールステップの考え方が取り入れられています。これは、指導目標であるターゲット行動を分析して、子どもが現在獲得可能なものから段階付けて教えることをいいます。スモールステップには、同じ課題に対して次第に難度を上げていくタイプ（援助を受けて着替えをする 一人で着替えをする）と一連の行動を分解して1度に一つの行動を教えてつなげていくタイプ（膝から上のズボンをあげる かかとから上のズボンをあげる）があります。

こうした指導を行う際には、新たに設定した課題が取り組み当初は、ほぼクリアできるレベルになっている必要があります。取り組み始めて、連続してクリアできないような状態が続く場合には、課題を設定し直す必要があります。

また、評価も望ましい行動を定着させる際に大切な要素となります。目に見える形での評価をするなど、取り組みの成果が自覚できることが大切です。低学年等では、一定期間守れたならば強化子（ご褒美）を与えるシステムを用いると有効なケースもあります。強化子を用いる場合には、その回数を取り組みが進むに従って、だんだんと少なくしていくことが大切です。

#### ＝その他＝

「LD・ADHD・高機能自閉症児の理解と支援の手引」P36参照  
（岩手県教育委員会発行、特別支援教育指導資料 28、H16、3）

## 手だて 2

### - 問題解決、回避の方法のスキル指導 -

問題解決等のために、どのような言動を行えばよいかをスキルとして指導します。

#### ＝具体例＝

##### 物の貸し借りの指導

小学4年生のB君は、友だちの文房具等を借りる際に、だまって持って行ってしまうことが多く、トラブルの原因になっています。本人は「友だちが困ったときは貸さなければならない」等、自分の行動を正当化しますが、相手に受け入れられず、担任も指導に困っています。そこで、次のような手順で指導を行いました。

- 1 借りる前に「     さん、     を貸してください。」と言う。
- 2 「貸しても良い」という了解が出たならば、物を自分の手に取る。了解がなければ取らない。
- 3 使い終わって返すときには、「ありがとうございました。」と言って返す。

また、指導後も、学習したスキルが活用できたときにほめるなど意識化を図り指導の定着を目指しました。

#### ＝指導のポイント＝

「あいさつをする」、「お礼を言う」、「あやまる」、「許可をもとめる」などの生活上必要な行動（ソーシャルスキル）は、通常、人とのかかわりの中で自ら学習し獲得していくものです。しかし、軽度発達障害の子どもたちの中には、人とのかかわりの中で学ぶことが難しく、結果として必要なソーシャルスキルが身に付いていないというケースが多くあります。そこで、生活に必要なソーシャルスキルを意図的に指導していく必要があります。

同時に、こうした子どもたちの多くが、一連の行動を分解し、新しい行動を組み立てる力に弱さをもっています。そのため、「うまくいかなかった原因が分析的に分からない」「うまくいくための新しい行動を作り出せない」「分かっているけど同じ過ちを繰り返す」などの状態になりがちです。

そこで、指導にあたっては、「こうした場面では、このように行動する」「こうした場面では、このように話す」など具体的にスキルとして教えていく必要があります。

同時に、指導する内容の「内面化」（スキルの重要性を知る）、「方法理解」（スキルのやり方を知る）、「リハーサル」（スキルを試す）、「定着化」（日常場面での実践）の段階を踏みながら、具体的に行動の仕方を理解させ、実践できるようにする方法が有効です。

ソーシャルスキルの指導には、記入式のプリントや4コママンガを用いた指導や読み物としてのソーシャルストーリーの指導なども取り組まれています。

#### ＝その他＝

「LD・ADHD・高機能自閉症児の理解と支援の手引」P42参照  
（岩手県教育委員会発行、特別支援教育指導資料 28、H16、3）

## - 視覚情報の活用 -

視覚的な情報理解が優位な児童に対して、視覚情報を有効利用して指導をします。

## ＝ 具体例 ＝

**ケース 1 スケジュール提示を用いての指導**

小学5年生のCさんは、その日の日程の急な変更があると落ち着きがなくなります。そこで、日程に変更があった際には、事前にその日の学習内容を写真で示したスケジュール表を提示するようにしました。するとCさんは、だんだんと変更も受け入れられるようになりました。

**ケース 2 ファイルを使った持ち物管理の指導**

小学3年生のDくんは、机の中の整理ができません。何度注意されてもよくなりません。用途に応じて分類することや空間を機能的に使い分けるといった発想がない様子です。そこで、教科書、ノート、文房具類等の5つのファイルを用意し、ファイルに入れる物の写真を貼り付け、その中に入れるようにしました。こうして持ち物を管理できるようになったDくんは、だんだんとファイルの数を減らしても持ち物が管理できるようになってきました。

## ＝ 指導のポイント ＝

学習障害や高機能自閉症などの児童の中には、認知の仕方が視覚優位（目から入ってくる情報理解は優れているが、耳から入ってくる情報理解は困難）であるなど、特定の認知特性をもつケースがあります。そこで、児童の得意とする情報処理を指導に生かしていくことが大切になります。

視覚的な情報理解が優位な児童に対しては、次のような手だてが有効です。

- ・ 完成品を示しながら、「この部分はこのように作る」という方法で説明する
- ・ 計算の仕方を図式化する
- ・ 説明図を使用する
- ・ 指示をする際に、具体物や文字情報をあわせて提示する
- ・ 約束や決まりなどを目に見える形で提示する
- ・ チェック表等を用いて、やるべき事を視覚的にとらえさせる

上記のケースとは逆に視覚的な情報処理が困難で、聴覚的な情報処理が得意である子どももいます。その際には、聴覚からの情報や耳から入る言語的な手がかりや順序性を大事にした指導が有効です。

## ＝ その他 ＝

「LD・ADHD・高機能自閉症児の理解と支援の手引」P46参照  
(岩手県教育委員会発行、特別支援教育指導資料 28、H16、3)

- シミュレーション -

あらかじめ予想される問題場面をシミュレーションして問題行動の回避をさせます。

＝具体例＝

**問題場면을想定してのシミュレーション**

小学6年生のEさんは、近くなった修学旅行で友だちとトラブルを起こすのではないかと心配していました。衝動性の高いEさんはつい友だちの悪口を言ったり、自分勝手な行動をしたりします。そこで、担任の先生と修学旅行でトラブルが起こりそうな場面を取り上げて、「こうした時にはどうすればよいか」、「こうした場面では、どのようにすればよいか」を具体的に話し合いをしました。その成果が表れ、修学旅行当日は、大きなトラブルを起こすことなく過ごすことができました。

＝指導のポイント＝

衝動的な行動が多い児童の中には、「ワーキングメモリー」の力が弱いケースが見られます。「ワーキングメモリー」は、「見る、聞くなどの過去の感覚的体験で得たイメージを思い出して、行動にいかす力」とされ、「今やっていることを意識に留めておくこと」「これからやることを過去の記憶とくらべること」「一定のルールに従った作業の遂行」などに必要とされる力です。この力が弱いと、上記のケースのような、行動が起こりがちになります。同時に、こうした子どもたちは、見通しをもつことも弱いために、「こんなことをすればトラブルになる」等の考えも及ばないことが考えられます。そこで、あらかじめトラブルが起こりそうな場면을想定して、その時にどのような対応をとることが望ましいかを考えさせることが有効です。運動会、発表会等の行事の際にパニックになる児童についても、あらかじめ、前年度のVTRテープを見せる、プログラムを示してどのようなことを行うかを確認することで、スムーズに行事に参加できる可能性があります。同じトラブルを頻繁に繰り返す児童については、上記の指導を行いながら、「        したら        」といった短いフレーズ（キーワード）で共通理解していくことも有効です。

＝その他＝

- 代替行動の保障 -

問題行動を起こさないための別の行動を保障します。

＝ 具体例 ＝

**全校朝会等での指導**

小学2年生のF君は、全校朝会や学年朝会の時になると、周囲の友だちの服を引っ張ったり、体をたたいたり等のちょっかいをし、落ち着きのなさが目立ちます。本人はもちろん、周囲への影響が大きいため、F君との話し合いの上、次のような取り組みを始めました。

- ・ポケットの中にゴムボール（2個）を入れ、集会の間はポケットの中であれば触って良いこと
- ・周囲の友だちへちょっかいを出さないこと

友だちへのちょっかいが無い場合は、賞賛するとともに、うまくいくことが続いてきた頃を見計らってボールを1個にしたり、ボールの大きさを小さくしたりなど、段階的にボールへの依存を取り除いていきました。その後、体を揺すったり、よそ見をしたりなどの落ち着きの無さはあるものの、友だちへのちょっかいはほとんど見られなくなりました。

＝ 指導のポイント ＝

この指導においては、「本来、改善したい行動を、別の行動に置き換えること」によって、改善を図っていきとします。置き換えられた別の行動が、一般的には望ましい行動ではない場合（上記の例では、「ポケットでボールを触ること」）でも、最初の行動より、より良いものであれば積極的に取り入れていくことを基本とします。

上記の例以外でも、次のような例が考えられます。

- ・教室から出て行ってしまいう子どもに、出て行くことを容認するかわりに、教師の許可を得てから出て行くようにすること。（「許可カード」をもらってから出て行く等）
- ・感情を爆発させてしまう児童に、そうした気持ちになった場合には、他人へ迷惑のかからない場所で行うようにすること

置き換えられた行動も、次第に減少させていくことを目標に取り組みます。

「なぜ、別の行動に置き換えるのか」等、取り組みを始めるにあたっては、児童との話し合いを行い、納得を得る必要があります。

当初見られた行動が減少していることを適切に評価し、本人が問題行動改善のために努力していることを認め、励ましていくことが大切です。

＝ その他 ＝

「LD・ADHD・高機能自閉症児の理解と支援の手引」P38参照  
（岩手県教育委員会発行、特別支援教育指導資料 28、H16、3）

手だて6

- 選択肢の考案 -

問題行動を起こした後に他にどのような選択肢があったのかを考えさせる。

＝ 具体例 ＝

友だちへの暴力への指導

小学6年生のG君は、掃除の際に友だちに注意をされ、ついカッとなって友だちを殴ってしまいました。その後、G君へ次のような指導を行いました。

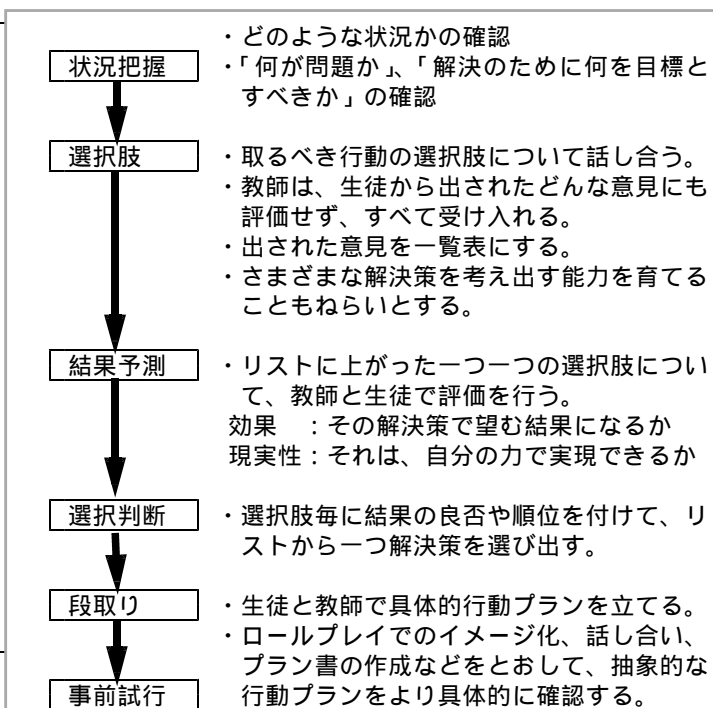
| 教師                                                                              | 児童G                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| ・「どういう行動が悪かったの」                                                                 | ・「殴ったこと」                                                      |
| ・「どうして、殴ってしまったの」                                                                | ・「悪口を言われたから」                                                  |
| ・「そのことをどう思っているの」                                                                | ・「悪いことをした。やりすぎた」                                              |
| ・「注意されたときに、殴る以外の方法はなかったかな。色々考えてみて」                                              | ・「殴るのがダメだったら、悪口を言い返す」「他には、先生に言いつける」「無視する」                     |
| ・「今出た解決方法で、『悪口を言い返す』だと、どうなっていたと思う」<br>「『先生に言いつける』だと、どうなった」<br>「『無視をする』だと、どうなった」 | ・「『悪口を言い返す』だと、また言い争いになって殴っていたかもしれない。・・・『無視をする』だと、殴らないで済んだと思う」 |

＝ 指導のポイント ＝

上記の指導は、右図の流れを基本としています。問題行動が起きた時に単なる叱責に留めずに、次からどのようにすれば同じ行動をしないで済むかを考えさせることは重要なことです。

その際には、「他の選択肢を考えさせること」「その結果予測をして最善策を決定すること」を大切にします。こうした思考が可能になるに従ってトラブルが減少してきます。

＝ その他 ＝





- 環境の調整 -

対象児童が落ち着いて取り組める環境を作り出すなどの調整を行います。

＝具体例＝

**着替えの指導**

小学1年生のH君は、着替えをしている最中でも、興味を引かれることがあると、着替えも終わらないうちにそちらに行ってしまう。そのため、みんなが着替えが終わっても、いつまでも着替えが終わりません。そこで、次のような取り組みを始めました。

- ・着替えの間は、他の刺激が入らないように囲いをする
- ・3分間の砂時計を用意し3分以内で着替えが終わることを意識させる

この取り組みを行ってから、H君は以前より着替えが早く終わるようになってきました。

＝指導のポイント＝

こうした注意力や集中力の乏しい子どもたちは、「感情や注意力の自己調整」の機能が低いことが分かっています。そのため、ちょっとしたことに注意がそがれてしまうことが多く見られます。自分の気持ちや注意力を自分でより良くコントロールする力が弱いとも言えます。

そのため、さまざまな刺激や余計な刺激が入ってこないような環境面の調節が大切になります。上記の着替えの際の配慮の他にも、座席の周囲の刺激となるようなものを取り除くなどの配慮も大切です。

言語的な指示は、指示の音が他の背景音と同じレベルで聞こえているために聞き逃していることも考えられます。指示することを知らせ、意識を高めてから行うようにするなどの工夫が大切です。

「注意力の自己調整」を高めるために、上記のケースのような砂時計など具体的に目に見える目標を提示することも有効です。

対象の子どもが集中できる場面や落ち着ける場面等を観察すると、その子どもへの環境面での配慮事項が明らかになってくる場合もあります。

隣の席や班構成も環境面での調整の一部です。モデル的な行動を示してくれる児童の存在は、集中を含めた行動面にプラスの影響を与えます。

＝その他＝

## シート 3

### 指導の目標

#### 【現在の様子】

#### 【1か月後に期待する具体的な姿】

#### 【達成基準】 - どれくらいの期間にどの程度できれば達成とするか -

- ・ 基準
- ・ 評価の方法

### 指導の手だて

#### 【使用する手だて】

#### 【指導の構想】

シート4

指導の経過

| 取組期間         | 平成 年 月 日( ) ~ 月 日( ) |          |
|--------------|----------------------|----------|
| 第1週<br>日 ~ 日 | 【児童の様子】              | 【指導の有効性】 |
| 第2週<br>日 ~ 日 | 【児童の様子】              | 【指導の有効性】 |
| 第3週<br>日 ~ 日 | 【児童の様子】              | 【指導の有効性】 |
| 第4週<br>日 ~ 日 | 【児童の様子】              | 【指導の有効性】 |

評価

【1ヶ月指導しての評価】

達成できた → 別の指導課題の設定へ  
 達成できなかった → 指導方法の再検討  
 指導内容のレベルを変えての再設定

【有効だった指導法】

- ・
- ・