

別冊資料 校内資源を活用した校内支援実践事例集 活用ツール&資料集

活用ツール1	校内委員会メンバー構成シート・・・・・・・・・・・・・・・・・・	1
	(モデルⅠ p94)	
活用ツール2	校内体制計画化シート・・・・・・・・・・・・・・・・・・	2
	(モデルⅠ p94)	
活用ツール3	特別な支援を必要とする児童生徒スクリーニングシート・・・・・・・・	3
	(モデルⅠ p94)	
活用ツール4	相談支援機関一覧表・・・・・・・・・・・・・・・・・・	9
	(モデルⅠ p94)	
活用ツール5	個別の指導計画・・・・・・・・・・・・・・・・・・	11
	(モデルⅠ p94 モデルⅣ p105)	
活用ツール6	個別の教育支援計画・・・・・・・・・・・・・・・・・・	17
	(モデルⅠ p94)	
	※このシートは、岩手県教育委員会特別支援教育指導資料No.39『『個別の教育支援計画』の作成と活用』より、抜粋。	
活用ツール7	問題行動指導の手引き・・・・・・・・・・・・・・・・・・	27
	(モデルⅡ p98)	
	※このシートは、岩手県立総合教育センター発行「問題行動指導の手引」より、転載。	
活用ツール8	特別支援学級の弾力的運用ナビ・・・・・・・・・・・・・・・・・・	43
	※この資料は、岩手県立総合教育センター発行「特別支援学級の弾力的運用ナビ」より、抜粋。	
	(モデルⅢ p101)	
活用ツール9	特別支援教育支援員ハンドブック・・・・・・・・・・・・・・・・・・	47
	※この資料は、岩手県教育委員会発行「特別支援教育支援員ハンドブック」より、抜粋。	
	(モデルⅣ p105)	
活用ツール10	校内の人的資源活用シート・・・・・・・・・・・・・・・・・・	54
	(モデルⅢ p101)	
活用ツール11	ユニバーサルデザイン授業チェックシート・・・・・・・・・・・・・・・・・・	56
	(モデルⅤ p109)	
活用ツール12	授業研究ワークシート・・・・・・・・・・・・・・・・・・	57
	(モデルⅤ p109)	
巻末資料1	ユニバーサルデザインの視点を取り入れた校内授業研究ガイド・・・・・・・・	58
	(モデルⅤ p109)	
巻末資料2	よりよい保護者連携のために・・・・・・・・・・・・・・・・・・	74
	(モデルⅡ p98 モデルⅢ 101)	

○ 活用ツール 1 校内委員会メンバー構成シート

校 内 委 員 会		
開催計画	○開催予定日： ○年間開催予定数：	
役 職	役 割	氏 名

校内委員会内での役割 ※レ印でチェック

a. 企画・運営		b. 支援		c. 連絡調整・連携	
1	委員長(意思決定者)	9	対象生徒の情報収集・提供	17	学校運営組織の連絡調整
2	委員長の補佐	10	支援の進捗状況の把握と報告	18	関係機関との連絡調整窓口
3	会議日の設定	11	生徒指導にかかわる情報提供	19	関係機関との連携実務
4	協議内容の設定	12	健康にかかわる情報提供	20	医療機関との連絡調整
5	校内研修会企画	13	教育相談にかかわる情報提供	21	保護者との連絡調整
6	研修等の情報収集	14	保護者への支援	22	時間割等の調整
7	対象生徒の名簿作成	15	保護者への情報提供		
8	記録の保管	16	カウンセリング		

○ 活用ツール2 校内体制計画化シート

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

○ **活用ツール 3** 特別な支援を必要とする児童生徒スクリーニングシート
スクリーニング調査の手順

1 第1次調査対象児童生徒の確定

- ・通常の学級に在籍する児童生徒を対象とする。
- ・特別支援学級在籍児童生徒及び市町村就学指導委員会から、特別支援学級または、特別支援学校への入級、入学が「適」または「要観察」と判断されている児童生徒は除外する。

2 第2次調査対象児童生徒の確定

- ① 特別支援教育校内委員会において支援対象としている児童生徒
- ② 上記以外の児童生徒で、別紙第1次調査「気になる児童生徒のチェックシート」に（ ）項目以上該当する児童生徒
※（ ）項目数は学校にて決めてください。

2 第2次調査の実施

- ① 第2次調査対象児童生徒分の第2次調査用紙（チェックリストA～C）を準備します。
調査対象児童生徒1名につきチェックリストA～Cを各1部使用します。
- ② チェックリスト該当者の確定
・次の基準を満たしている場合、各チェックリストの該当者としてカウントします。

種 別	基 準	内 容
チェックリストA	採点基準	「ない」0点、「まれにある」1点、「時々ある」2点、「よくある」3点で採点
	判断基準	「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の領域毎に合計し、 少なくとも一つの領域で合計12点以上の場合、該当
チェックリストB	採点基準	「ない」0点、「時々ある」0点、「しばしばある」1点、「非常にしばしばある」1点で採点
	判断基準	「不注意」「多動性－衝動性」の領域毎に合計し、 少なくとも一つの領域で合計6点以上の場合、該当
チェックリストC	採点基準	「いいえ」0点、「多少」1点、「はい」2点で採点
	判断基準	合計し22点以上の場合、該当

気になる児童生徒のチェックシート(第1次チェックシート)

A 【教科指導における気付き】

チェック欄	項 目
	国語・算数（数学）の基礎的な能力（聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する）のいずれかに著しい困難（遅れ）がある
	本人の興味のある教科には熱心に参加するが、そうでない教科では退屈そうに見える
	大人の興味ある特定分野の知識は大人顔負けのものがある
	自分の考えや気持ちを、発表や作文で表現することが苦手である
	こだわると本人が納得するまで時間をかけて作業等をすることがある
	教師の話や指示を聞いていないように見える
	学習のルールやその場面だけの約束ごとを理解できない
	一つのことに関心があると、他の事が目に入らないように見える
	場面や状況に関係ない発言をする
	質問の意図とずれている発表（発言）がある
	不注意な間違いをする
	必要な物をよくなくす

B 【行動上における気付き】

チェック欄	項 目
	学級の児童生徒全体への一斉の指示だけでは行動に移せないことがある
	離席がある、椅子をガタガタさせる等落ち着きがないように見える
	順番を待つのが難しい
	授業中に友達の邪魔をすることがある
	他の児童生徒の発言や教師の話を遮るような発言がある
	体育や図画工作・美術等に関する技能が苦手である
	ルールのある競技やゲームは苦手のように見える
	集団活動やグループでの学習を逸脱することがある
	本人のこだわりのために、他の児童生徒の言動を許せないことがある
	係活動や当番活動は教師や友達に促されてから行うことが多い
	自分の持ち物等の整理整頓が難しく、机の周辺が散らかっている
	準備や後片付けに時間がかかり手際が悪い
	時間内での行動や時間配分が適切にできない
	掃除の仕方、衣服の選択や着脱などの基本的な日常生活の技能を習得していない

C【コミュニケーションや言葉遣いにおける気付き】

チェック欄	項目
	会話が一方通行であったり、応答にならないことが多い (自分から質問をしても、相手の回答を待たずに次の話題に行くことがある)
	丁寧すぎる言葉遣い(場に合わない、友達どうしても丁寧すぎる話し方)をする
	周囲に理解できないような言葉の使い方をする
	話し方に抑揚がなく、感情が伝わらないような話し方をする
	場面や相手の感情、状況を理解しないで話すことがある
	共感する動作(「うなづく」「身振り」「微笑む」等のジェスチャー)が少ない
	人に含みのある言葉や嫌味を言われても、気付かないことがある
	場や状況に関係なく、周囲の人が困惑するようなことを言うことがある
	誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出すことや独り言が多い

D【対人関係における気付き】

チェック欄	項目
	友達より教師(大人)と関係をとることを好む
	友達との関係の作り方が下手である
	一人で遊ぶことや自分の興味で行動することがあるため、休み時間一緒に遊ぶ友達がいないように見える
	口げんか等、友達とのトラブルが多い
	邪魔をする、相手をけなす等、友達から嫌われてしまうようなことをする
	自分の知識をひけらかすような言動がある
	自分が非難されると過剰に反応する
	いじめを受けやすい

第1次調査「気になる児童生徒のチェックシート」のA～Dで()項目以上該当する児童生徒は、第2次調査の対象となります。 ※1

※1 何項目以上で、第2次調査の対象とするかは、各学校の実態に応じて決めてください。

気になる児童生徒のチェックシート(第2次チェックシート)

第2次調査		年 組 対象児童生徒氏名				
◇チェックリスト A 学習面(「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」)						
	観 点	な い	まれにある	時々ある	よくある	領域毎 合計
		0 点	1 点	2 点	3 点	
聞く	1	聞き間違いがある(「知った」を「行った」と聞き間違える)				
	2	聞きもらしがある				
	3	個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい				
	4	指示の理解が難しい				
	5	話し合いが難しい(話し合いの流れが理解できず、ついていけない)				
話す	6	適切な速さで話すことが難しい(たどたどしく話す。とても早口である)				
	7	ことばにつまったりする				
	8	単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする				
	9	思いっくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい				
	10	内容をわかりやすく伝えることが難しい				
読む	11	初めて出てきた語や普段あまり使わない語などを読み間違える				
	12	文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする				
	13	音読が遅い				
	14	勝手読みがある(「いきました」を「いました」と読む)				
	15	文章の要点を正しく読みとることが難しい				
書く	16	読みにくい字を書く(字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない)				
	17	独特の筆順で書く				
	18	漢字の細かい部分を書き間違える				
	19	句読点が抜けたり、正しく打つことができない				
	20	限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない				
計算する	21	学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい(三千四十七を300047や347と書く。分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている)				
	22	簡単な計算が暗算でできない				
	23	計算をするのにもとても時間がかかる				
	24	答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい(四則混合の計算。2つの立式を必要とする計算)				
	25	学年相応の文章題を解くのが難しい				
推論する	26	学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい(長さやかさの比較。「15cm は150mm」ということ)				
	27	学年相応の図形を描くことが難しい(丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図)				
	28	事物の因果関係を理解することが難しい				
	29	目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい				
	30	早合点や、飛躍した考えをする				
段階別の点数(評価点×該当数)		0点 ①	点②	点③	点④	
総合計 (①+②+③+④)					点	
◎6つの領域の内、少なくとも一つの領域で合計12点以上をカウントした場合、該当						
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 該当する 該当しない </div>		(いずれかに○)				

第2次調査

年 組 対象児童生徒氏名

◇ チェックリスト B 行動面（「不注意」「多動性－衝動性」）

	観	点	ない	時々ある	しばしばある	非常に しばしばある	領域毎 合計
			0点	0点	1点	1点	
不 注 意	1	学業において、綿密に注意することができない、または、不注意な間違いをしたりする					
	2	課題または遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい					
	3	直接話しかけられたときに聞いていないように見える					
	4	指示に従えず、課題や任務をやり遂げることができない					
	5	課題や活動を順序だてることが難しい					
	6	（学業や宿題のような）精神的努力の持続を要する課題を避ける					
	7	課題や活動に必要な物をなくしてしまう					
	8	気が散りやすい					
	9	日々の活動で忘れっぽい					
多 動 性 衝 動 性	10	手足をそわそわ動かし、または椅子の上でもじもじする					
	11	授業中や座っているべき時に席を離れてしまう					
	12	教室やその他、座っていることを要求される状況で席を離れる。					
	13	不適切な状況で、余計に走り回ったり高い所へ上がったりする。					
	14	静かに遊んだり余暇活動につくことができない					
	15	「じっとしていない」、またはまるで「エンジンで動かされているように」行動する。					
	16	しゃべりすぎる					
	17	質問が終わる前に出し抜けに答えてしまう					
	18	順番を待つことが難しい					
	19	他人を妨害したり、邪魔をする					
段階別の点数（評価点×該当数）			0点 ①	0点 ②	点③	点④	
総合計（①+②+③+④）						点	

※①②を0点に、③④を1点にして計算する。

※少なくとも一つの領域で合計6点以上をカウントした場合「不注意」「多動性－衝動性」に該当。

※「ときどきある」「しばしばある」等の観点は、程度差を示す。

該当する

該当しない

（いずれかに○）

第2次調査

年 組 対象児童生徒氏名

◇チェックリスト C 行動面 (対人関係やこだわり等)

	観 点	いいえ	多 少	は い
		0 点	1 点	2 点
1	大人びている ませている			
2	みんなから、「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている (例：カレンダー博士)			
3	他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている			
4	特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない			
5	含みのある言葉や嫌みを言われても分からず、言葉通りに受けとめてしまうことがある			
6	会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある			
7	言葉を組み合わせ、自分だけにしか分からないような造語を作る			
8	独特な声で話すことがある			
9	誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出す (例：唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ)			
10	とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある			
11	いろいろな事を話すが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない			
12	共感性が乏しい			
13	周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言う			
14	独特な目つきをすることがある			
15	友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない			
16	友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる			
17	仲の良い友人がいない			
18	常識が乏しい			
19	球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない			
20	動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある			
21	意図的でなく、顔や体を動かすことがある			
22	ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある			
23	自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる			
24	特定の物に執着がある			
25	他の子どもたちから、いじめられることがある			
26	独特な表情をしていることがある			
27	独特な姿勢をしていることがある			
	段階別の点数 (評価点 × 該当数)	0点 ①	点②	点③
	総 合 計 (①+②+③)			点

◎ 合計22点以上をカウントした場合、該当。

該当する

該当しない

(いずれかに○)

○ 活用ツール4 相談支援機関一覧表

教育関係機関

1 岩手県立総合教育センター

特別支援教育にかかわること、登校しぶりや集団不適應等への対応にかかわることなどへの相談に応じています。

電話相談に加えて、予約の上、来所相談にも対応しています。

施設名	相談内容	電話番号	住所
岩手県立総合教育センター 教育支援相談担当	ふれあい電話 (登校しぶり等)	0198-27-2331	〒025-0395 花巻市北湯口2-82-1
	コスモスダイヤル (特別支援)	0198-27-2474	

2 特別支援学校

特別支援教育にかかわることについて、地域でのセンター的役割として、幼・保、小、中、高等学校からの相談に対応しています。

	校名	障がい種	寄宿舎有	電話番号	住所
1	盛岡視覚支援学校	視覚障がい	寄宿舎有	019-624-2986	〒020-0061 盛岡市北山1-10-1
2	盛岡聴覚支援学校	聴覚障がい	寄宿舎有	019-696-2582	〒020-0403 盛岡市乙部4-78-2
3	盛岡となん支援学校	肢体不自由	寄宿舎有	019-623-3907	〒020-0401 盛岡市手代森6-10-14
4	盛岡青松支援学校	病弱		019-661-5125	〒020-0102 盛岡市上田字松屋敷11-25
5	盛岡峰南高等支援学校	知的障がい	寄宿舎有	019-639-8515	〒020-0853 盛岡市下飯岡11-152
6	盛岡みたけ支援学校	知的障がい		019-641-0789	〒020-0633 滝沢市穴口218-4
7	盛岡みたけ支援学校奥中山校	知的・肢体		0195-35-3036	〒028-5134 一戸町奥中山字西田子1054-2
8	花巻清風支援学校	知的・肢体	寄宿舎有	0198-28-2421	〒025-0037 花巻市太田27-207-4
9	前沢明峰支援学校	知的・肢体	寄宿舎有	0197-56-6707	〒029-4208 奥州市前沢区田畠18-1
10	一関清明支援学校	聴・病・知・肢		0191-33-1600	〒021-0041 一関市赤荻字上台96-5
11	気仙光陵支援学校	知的・肢体	寄宿舎有	0192-27-8500	〒022-0006 大船渡市立根町字宮田33-3
12	釜石祥雲支援学校	病・知・肢		0193-23-0663	〒026-0053 釜石市定内町4-9-5
13	宮古恵風支援学校	知的・肢体		0193-63-0400	〒027-0097 宮古市崎山5-88
14	久慈拓陽支援学校	知的・肢体	寄宿舎有	0194-58-3004	〒028-7801 久慈市侍浜町字堀切10-56-46
15	岩手大学教育学部 附属特別支援学校	知的障がい		019-651-9002	〒020-0824 盛岡市東安庭3-4-20

3 特別支援教育エリアコーディネーター

各教育事務所に所属する特別支援教育エリアコーディネーターが、特別支援教育に関する研修や、児童生徒への支援にかかわる相談に対応しています。

	教育事務所名	電話番号	住 所
1	盛岡教育事務所	019-629-6745	〒020-0023 盛岡市内丸11-1
2	中部教育事務所	0198-22-4981	〒025-0075 花巻市花城1-41
3	県南教育事務所	0191-26-1419	〒021-8504 一関市竹山町7-5
4	沿岸南部教育事務所	0192-27-9910	〒022-8502 大船渡市猪川町字前田6-2
5	宮古教育事務所	0193-64-2222	〒027-0072 宮古市五月町1-20
6	県北教育事務所	0194-53-4991	〒028-8042 久慈市八日町1-1

保健・福祉関係機関

1 児童福祉施設

子どもの関する様々な相談に対して、判断・診断、調査、一時保護等により援助を検討し実施します。（療育手帳取得等）

	施設名	電話番号	住 所
1	岩手県福祉総合相談センター	019-629-9600	〒020-0015 盛岡市本町通3-19-1
2	一関児童相談所	0191-21-0560	〒021-8504 一関市竹山町5-28
3	宮古児童相談所	0193-62-4059	〒027-0075 宮古市和見町9-29

2 岩手県立療育センター 相談支援部「岩手県発達障がい者支援センター ウィズ」

支援を必要とする方々、家族、支援者等からの相談に対応し、ニーズに応じた総合的な支援を行います。事前に電話による予約が必要となります。

	施設名	連絡先	電話番号	住 所
1	岩手県立療育センター 発達障がい者支援センターウィズ	相談支援部	019-601-2609	〒020-0401 盛岡市手代森6-10-6
		相談専用ダイヤル	019-601-2115	〒020-0401 盛岡市手代森6-10-6

○ 活用シート5 個別の指導計画

様式例1 年間型

- (特徴) ・年度初めに作成を想定
- ・全体的な支援を構想

氏名		第 学年 組 担任		
諸検査の結果：				
現在の 実態	保護者・子どもの願い			
	健康面			
	運動・手先			
	学習態度			
	学 習	国語		
		算数数学		
		その他		
社会性・情緒面				
実態の分析と指導の方向性				

今年度の目標（長期目標）		主な指導の場
学習面		
生活面		
社会性 対人関係		

（ ）学期の取り組み			
指 導 計 画		指 導 結 果	
学習面 生活面 社会性対人関係 具体的手だて		変容と 課題	
		手だてにつ いての評価	
評価の観点		来学期の方 向	

様式例 2 教科中心型

(特徴)・基本的な支援と教科における支援を分けて記載

・実態把握、目標設定、手だて、結果、考察を一体化

対象児 記載者	年 組 ()	記載日	年 月 日
	チーム メンバー		

基本的な配慮・支援 (すべての教科、行動で共通すること)			
実態把握	目標設定	具体的な手だて	結果及び手だての評価、考察

教科での配慮・支援 (配慮・支援が特に必要な教科)					
教科	単元領域	実態把握	目標設定	具体的な手だて	結果、手だての 評価・考察

様式例3 コンパクト型

(特徴) ・必要な内容をコンパクトに集約

作成日：H 年 月 日 作成者：		
年 組 児童名		
これまでの 諸検査の結果・ 相談歴・医療機関等 診断等	○現在の様子	
欠席の状況 () ・ 1 学期 () ・ 2 学期 () ・ 3 学期 ()	○得意なこと	○苦手なこと
	○本児の困っていること	
	○担任の主訴	○保護者の主訴
○家庭環境	○特別支援教育校内委員会所見・対応	

指導目標 I	
指導期間	
担任による 支援	校内体制による 支援
家庭との連 携	家庭との連 携

指導目標 II	
指導期間	
担任による 支援	校内体制による 支援
家庭との連 携	家庭との連 携

平成17年度県教育委員会主催「特別支援教育コーディネーター研修会」実践発表資料から（一部改編）

様式例 4 特定課題限定型

- (特徴) ・ 問題行動等、特定の課題に対応
・ 短期間（1ヶ月程度）を想定

○指導の目標	【当面の課題】
【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	
○指導の構想	
【参考にする手だて】 ※ 「問題行動指導の手引」から 抜粋	【対象児童生徒の（指導に活用できる）よさ】
【指導の構想】	

○指導の経過

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

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

【有効だった指導法】

・

・

様式例 5 担当者役割分担型

(特徴) ・担当者間の役割分担を明記

・複数の教職員等が指導にかかわる際に有効

対象児・生徒の実態													
氏名(学年・性別)													
家族構成													
行動の特徴													
保護者の願い・考え													
本人の願い													
諸検査結果													
↓													
指導の目標													
支援方針													
↓													
指導の手だて													
学習面													
コミュニケーション ・対人関係													
関わり方のポイント													
担当者間の役割分担	<table border="1"> <thead> <tr> <th>誰が</th> <th>何を</th> <th>どのように</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	誰が	何を	どのように									
誰が	何を	どのように											

○ **活用ツール6** 個別の教育支援計画

(様式例A-1)

(岩手県教育委員会特別支援教育指導資料No.39「『個別の教育支援計画』の作成と活用」より抜粋)

記入者		記入年月日	
氏名		学年	生年月日
保護者		家族構成	
住所		通学形態	
電話番号			
連絡先 電話番号 優先順位①～	保護者勤務先：		電話番号
	：		電話番号
療育手帳	判定	市町村 No	次の判定 年 月 日
身体障害者手帳	種 級	岩手県 No	年 月 日交付
主 障 害		病名	
生育歴		医療歴	
相談歴		教育歴	
〈健康面・運動面〉 〈生活面〉 〈学習面〉 〈コミュニケーション面〉 〈社会性・集団行動面〉 〈興味・特性等〉 〈その他〉			

記入者	〇〇 〇〇	記入年月日	平成 年 月 日
氏名	△△ △△	学年	4年 生年月日 平成 年 月 日
保護者	△△ ▲▲	家族構成	父, 母, 弟
住所	〇〇市〇〇町〇〇番地 電話番号〇〇-〇〇〇〇	通学形態	徒歩 (雨天時は車)
連絡先 電話番号 優先順位①~	保護者勤務先: 〇〇会社 電話番号 〇〇-〇〇〇〇 ① 母 携帯電話: 〇〇-〇〇〇〇 ② 自宅 〇〇-〇〇〇〇		
療育手帳	B 判定	〇〇市町村 №001	次の判定 年 月 日
身体障害者手帳	種 級	岩手県 №	年 月 日交付
主 障 害	知的障がい	病名	てんかん
生育歴	8ヵ月早産 (体重 2000 グラム) 始歩: 歳 ヵ月 始語: 歳 ヵ月	医療歴	1歳 高熱時にけいれん有り 3歳 頻繁に発作が起こり, てんかんと診断
相談歴	2歳検診で, 発達の遅れを指摘される 保健センターで発達相談	教育歴	平成 年 3月 ●●保育所卒園 年 4月 〇〇小学校入学 年 月 □□小学校 年に転校
<p>〈健康面・運動面〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・疲れがたまると, 発作を起こしやすい。 ・運動は好きだが, 足の筋力が弱いので転びやすい。 <p>〈生活面〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・周囲の様子に気が散り, 食事に時間がかかる。 ・時々トイレに行くのを面倒くさがり, 下着を汚すことがある。 <p>〈学習面〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・拾い読みの段階だが, 覚えて元気にみんなの音読に合わせて大きな声を出している。 ・具体物やブロックを使って, 1桁のたし算やひき算を学習している。 ・通常の学級の友だちと一緒に音楽の授業に参加し, リズムや身体表現を楽しんでいる。 <p>〈コミュニケーション面〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・単語で話したり, 指差しで伝えたりすることが多い。 ・初めての人や大勢の前では, 声が小さくなったり, 話さなくなったりすることがある。 <p>〈社会性・集団行動面〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友だちと一緒に外に出るが, 自分の興味のあるものでの一人遊びが多い。 ・ルールを理解できないで, かんしゃくを起こすことがある。 <p>〈興味・特性等〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ぬり絵や本が好き。 ・泣き声や大声に過敏。 <p>〈その他〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発作が続くときは, 保健室に連絡して応急を処置するとともに, 保護者に連絡をする。 			

氏 名		生年月日	平成 年 月 日
記 入 者		記入年月日	平成 年 月 日
現在及び将来の生活についての希望			
〈本人の希望等〉			
〈保護者の希望等〉			
〈目指す姿や支援の方針〉			
支 援 内 容 ○現在の支援 ●今後プラスしたい支援			
項 目	連絡先・担当者	支 援 内 容	
学校生活			
家庭生活 (地域)			
放課後 休日・余暇			
医療・健康			
市町村福祉			
相談支援			
進 路			
その他			

以上の内容について確認し、計画を支援関係者に開示することに同意します。

平成 年 月 日

氏名 (自筆)

印

氏 名	△△ △△	生年月日	平成 年 月 日
記 入 者	〇〇 〇〇	記入年月日	平成 年 月 日
現在及び将来の生活についての希望			
<p>〈本人の希望等〉</p> <p>バスに乗って、出かけたい。絵を描いたりして、楽しく勉強したい。</p> <p>絵を描く人になりたい。</p> <p>〈保護者の希望等〉</p> <p>交流学級とできるだけ多く活動させてほしい。</p> <p>家から通えて、手先を使う仕事に就かせたい。</p> <p>〈目指す姿や支援の方針〉</p> <p>絵等の表現意欲を大事に育て、製作や作業にも丁寧に取り組む。校外学習等を活用し、地域や公共の場所に慣れたり、活用できるようにする。</p>			
支 援 内 容 ○現在の支援 ●今後プラスしたい支援			
項 目	連絡先・担当者	支 援 内 容	
学校生活	〇〇小学校 担任 〇〇 〇〇	○排泄の自立への支援をする。 ○クラスや交流学級の友だちを意識させるための支援をする。	
家庭生活 (地域)	父, 母 子ども会育成会長 弟の〇〇保育所(園長)	○食事に集中できるよう環境を整える。 ●交通機関を利用する経験を積ませる。 ○資源回収や子ども会行事への参加を進める。 ○兄弟の支援をする。	
放課後 休日・余暇	〇〇学童保育 担当 (さん) 絵画教室 (先生) 市立図書館 (さん)	○放課後の安全な居場所の準備・確保をする。 ○絵画を通じて、余暇利用の指導を行う。 ○図書利用の仕方や読み聞かせを行う。	
医療・健康	〇〇病院 医師 〇〇 〇〇	○定期通院をさせ、てんかん薬の調整をする。	
市町村福祉	〇〇市福祉課 担当 (さん)	○療育手帳の申請や福祉サービスの利用への助言や支援をする。	
相談支援	児童相談所 臨床心理士	○家庭状況の相談や発達検査等を実施する。	
進 路	〇〇特別支援学校コーディネーター ()	○本人の希望や実態に合った進路先の情報提供等をする。	
その他			

以上の内容について確認し、計画を支援関係者に開示することに同意します。

平成 年 月 日

氏名(自筆)

印

(様式例B)

担任 ()				(策定日 年 月 日)	
フリガナ 氏名		性別 男女	生年月日 学 年	平成 年 月 日 生 第 学年	
住 所				連絡先	
保護者氏名					
家族構成					
入学前の情報 (障がい名)					
将来の生活・現在の生活についての希望					
〈本人の希望〉 ・					
〈家族の希望〉 ・					
実 態 (生活や学習の 状況)					
必要と思われる 支援内容					
関係機関で受けている支援					
	支援機関・担当者	支援内容		支援の記録	
教育					
家庭					
医療					
福祉・地域生活					
その他					
手帳の有無	療育手帳 (A ・ B)		身障者手帳 (種 級)		

以上の内容について確認し、計画を支援関係者に開示することに同意します。

平成 年 月 日

氏名 (自筆)

印

担任 (○山 ☆子)		(策定日 年 月 日)			
フリガナ 氏名	マルマル マルマル ○○ ○○	性別 Ⓔ男女	生年月日 学 年	平成 18年 5月 5日 生 第 3 学年	
住 所	○市○町○○町1丁目2番			連絡先	
保護者氏名	○○ ○○				
家族構成	父 母 兄 祖母				
入学前の情報 (障がい名)	○○保育園 (○○市) 担当者 △△△子 ・保育園では活発で、元気な子であったが、時々友だちとのトラブルがあった。 ・○○病院で広汎性発達障がいという診断を受ける。(H24年4月)				
将来の生活・現在の生活についての希望					
〈本人の希望〉 ・友だちと仲良く遊びたい。 〈家族の希望〉 ・勉強が静かにできるようになってほしい。友だちと仲良くしてほしい。					
実 態 (生活や学習の 状況)	・授業中に気になることがあると離席することがある。 ・休み時間に友だちとけんかになることがある。				
必要と思われる 支援内容	・一日のスケジュールを作り、見通しを持たせる。 ・集団での活動場面でルールを守ることができるようにする。 ・指示の出し方を一文一動詞にする。				
関係機関で受けている支援					
	支援機関・担当者	支援内容		支援の記録	
教育	○○小学校 担任 △△先生	生活、学習場面でのルールの提示 離席カードの活用		関係機関との支援会議を実施 児童の行動への対応の仕方について協議した。	
家庭	主な支援者 母	スケジュールの確認や持ち物の準備の支援			
医療	○○病院 主治医 □□先生	4週間に一度定期的に通院。朝夕の服薬(○○薬)とチェック		授業中の配慮について助言を受けている。	
福祉・地域生活	○○学童クラブ (月・火・木・金)	遊びを通してルールの大切さを指導		学校の担任と共通理解し支援している。	
その他					
手帳の有無	療育手帳 (A ・ B)		身障者手帳 (種 級)		

以上の内容について確認し、計画を支援関係者に開示することに同意します。

平成 年 月 日

氏名 (自筆)

印

記入年月日	平成 年 月 日	記入者	担任
加筆年月日	平成 年 月 日		担任
加筆年月日			
氏名	男・女	生年月日 学 年	平成 年 月 日 学年 1 2 3 年
居住地	保護者と同じ その他 ()		
保 護 者	氏名	(続柄)	
	住所	〒 岩手県	
	連絡先	自宅電話番号 緊急連絡先	
	家族状況		
診断名・ 関連する情報 (主治医, 通院, 服薬等)			
療育手帳	有・無 程度 [A・B] 手帳番号 [] 交付年月日 []		
身体障害者手帳	有・無 程度 [種 級] 手帳番号 [第 号] 交付年月日 []		
精神障害者保健 福祉手帳	有・無 程度 [級] 手帳番号 [] 交付年月日 []		
諸検査の結果			
生育歴			相談・ 教育歴

記入年月日	平成○年5月15日	記入者	担任	×× ××
加筆年月日	平成△年4月15日		担任	×× ××
加筆年月日				
氏名	○○ ○○ 男・ <input checked="" type="radio"/> 女	生年月日	平成□年○月△□日	
		学年	学年 <input checked="" type="radio"/> 1 <input checked="" type="radio"/> 2 3 年	
居住地	<input checked="" type="radio"/> 保護者と同じ <input type="radio"/> その他 ()			
保護者	氏名	○○ ○○ (母)		
	住所	〒000-0111 岩手県○○市○○町0丁目0番0号		
	連絡先	自宅電話番号 (000) 00-0000 緊急連絡先 母携帯 090-000-0000		
	家族状況	母 祖父 祖母 兄 祖父には介護が必要		
診断名・ 関連する情報 (主治医, 通院, 服薬等)	自閉症 平成○年○○病院で診断 主治医 ○○医師 半年に1回通院 てんかん ○○病院通院 主治医 ○○医師 2ヵ月に1回通院 服薬あり〔朝・昼・夕食後〕 服薬で発作はほぼ治まっている。			
療育手帳	<input checked="" type="radio"/> 有・無 程度〔A <input checked="" type="radio"/> B〕 手帳番号〔○○市第777号〕 交付年月日〔H16・○・10〕			
身体障害者手帳	有 <input checked="" type="radio"/> 無 程度〔種 級〕 手帳番号〔第 号〕 交付年月日〔 〕			
精神障害者保健 福祉手帳	有 <input checked="" type="radio"/> 無 程度〔 級〕 手帳番号〔 〕 交付年月日〔 〕			
諸検査の結果	WISC-III知能検査 S-M社会生活能力検査 VIQ○○ SA ○-○ PIQ○○ SQ ○ FIQ○○ (H18.9.28 ××) (H18.8.10 ○病院)			
生育歴	胎生期：異常なし	相談・ 教育歴	H○・4	○○親子教室通園
	周産期：異常なし		H○・4	○○幼稚園入園
	乳幼児期：発達の遅れ	H○・4	○○市立○○小学校入学(入学)	
	運動発達は正常 多動	H○・4	○○市立△△中学校入学	

氏名		男・女		記入者 ()			
				生年月日	平成	年	月
		学 年	第 1	2	3	年	
現在の生活・将来の生活についての願い							
本人				保 護 者			
必要と思われる支援							
関係機関での具体的支援							
家庭生活	学校生活	余暇・地域生活	医療・健康	福祉等			
備考							

以上の内容を確認し、計画を支援関係者に開示することに同意します。

	保護者氏名	印
平成 年 月 日		
平成 年 月 日		
平成 年 月 日		

氏名 ○ ○ ○ ○ 男・ <u>女</u>		記入者 ()		
生年月日		平成○年△月 △○ 日		
学 年		第 <u>①</u> <u>②</u> 3 年		
現在の生活・将来の生活についての願い				
本人	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちがたくさんほしい ・もっと漢字が書けるようになりたい。 	保護者	<ul style="list-style-type: none"> ・将来的には自宅からの通所施設を希望 ・情緒が安定し、いろいろな活動に意欲的に取り組めるようになってほしい。 ・土日や長期休暇の活動場所がほしい。 	
必要と思われる支援				
<ul style="list-style-type: none"> ・体調管理や定期的なリハビリにより健康を保持していくこと。 ・身辺処理面の向上を図る。 ・見通しを持つ力、表現伝達の力を伸ばし、情緒の安定を図る。 ・作業学習や校内・現場実習等で働く意識を高めていく。 ・生活や人間関係を豊かにしていく余暇活動をいくつか試す。 ・利用期間との支援会議による、本人の理解と具体的支援の共通理解を図る。 				
関係機関での具体的支援				
家庭生活	学校生活	余暇・地域生活	医療・健康	福祉等
母, 祖母 000-00-0000 <ul style="list-style-type: none"> ・生活リズムの調整 ・肥満の防止 ・生活経験の拡大 	○○市立○中学校 000-00-0000 担任: ○○○ <ul style="list-style-type: none"> ・活動の見通し ・自己コントロール力の向上 ・意欲の向上 ・興味関心や経験の拡大 	母親 <ul style="list-style-type: none"> ・地域の行事の参加 ・兄弟のスポ少の大会 	岩手県立○○病院 000-00-0000 主治医: ○○医師 <ul style="list-style-type: none"> ・定期通院による療育相談 	○○市地域福祉課 000-00-0000 △△町福祉課 000-00-0000 <ul style="list-style-type: none"> ・福祉サービスの利用の相談, 手続き ○△学園 000-00-0000 <ul style="list-style-type: none"> ・ショートステイ利用による長期休暇中の生活の充実
備考				

以上の内容を確認し、計画を支援関係者に開示することに同意します。

	保護者氏名	印
平成 年 月 日		
平成 年 月 日		
平成 年 月 日		

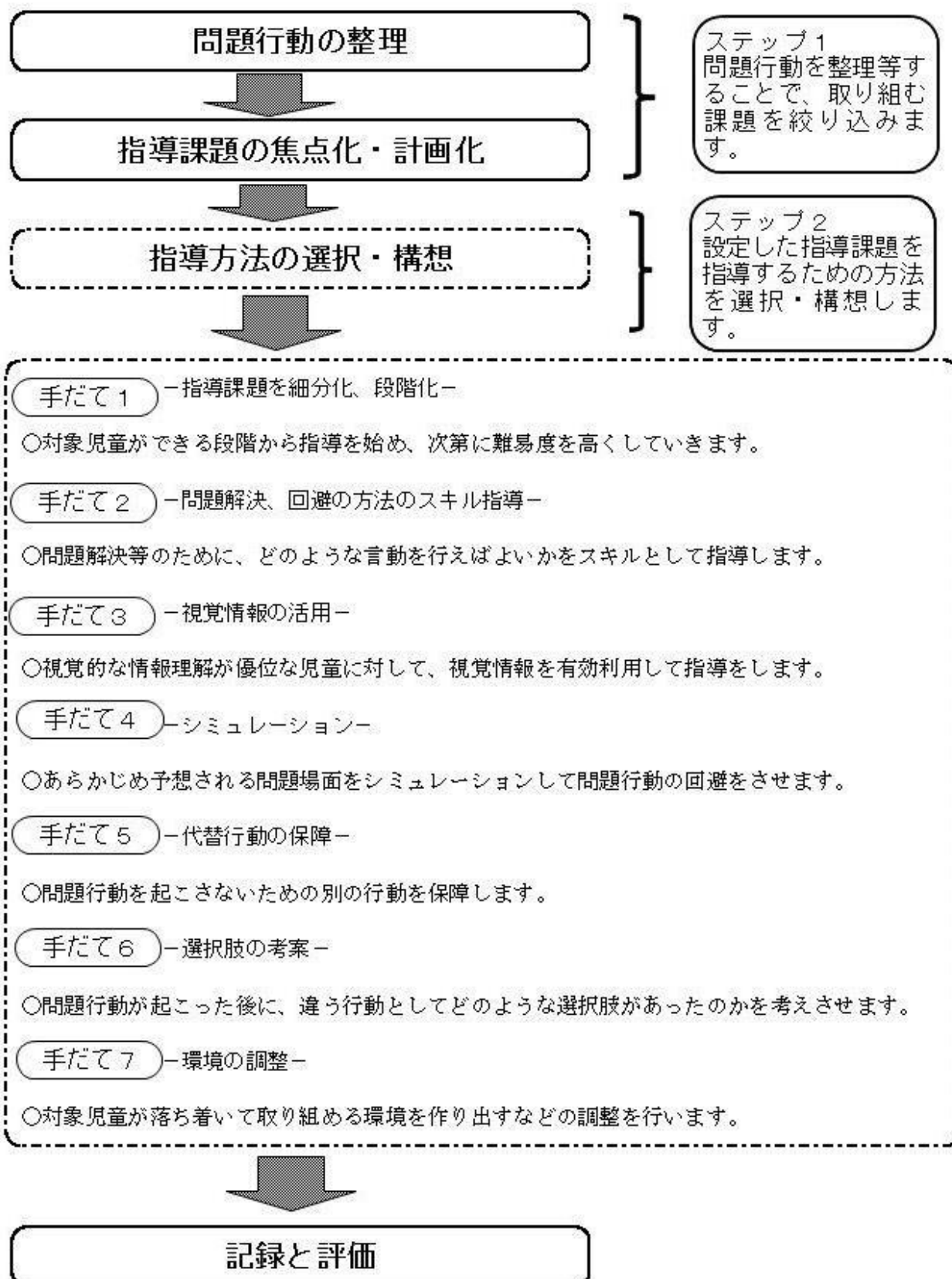
○ **活用ツール7** 問題行動指導の手引き

(岩手県立総合教育センター「問題行動指導の手引き」より，転載)

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 活 面			
B 行 動 面			
C 対 人 関 係 面			
D そ の 他			

「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」

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 生 活 面	a	当面の課題1 <div style="border: 1px solid black; height: 300px; width: 100%;"></div>
	----- b	
	----- c	
B 行 動 面	a	
	----- b	
	----- c	
C 対 人 関 係 面	a	当面の課題2 <div style="border: 1px solid black; height: 250px; width: 100%;"></div>
	----- b	
	----- c	
D そ の 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、手だてをもとに見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、手だての内容で関連している部分もあるので、見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、見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。

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、ほぼクリアー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、連続してクリアー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No.28、H16、3）

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ふことが多く、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 借る前に「〇〇さん、〇〇を貸してください。」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No.28、H16、3）

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No.28、H16、3）

ーシミュレーションー

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＝

問題場面を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面を想定して、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＝

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、改善を図っていかうとします。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ふ子どもに、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No.28、H16、3）

－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。

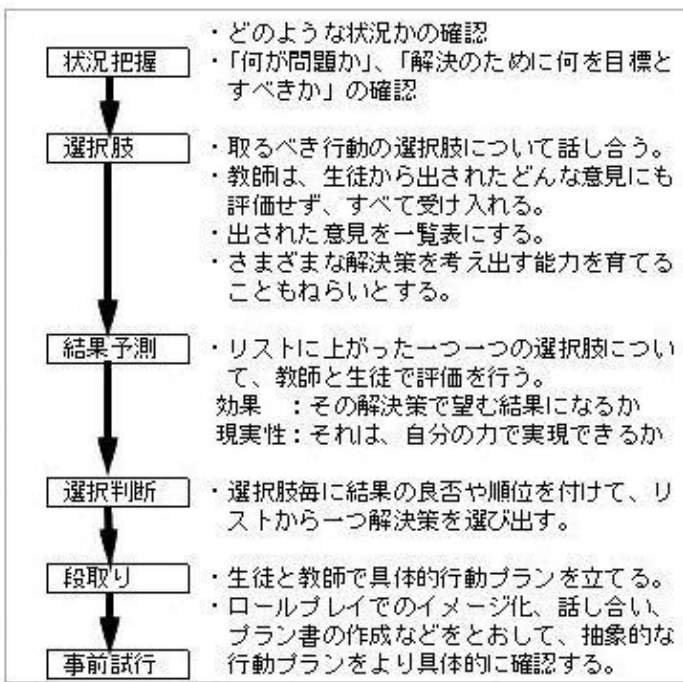
教師	児童G
・「どういう行動が悪かったの」	・「殴ったこと」
・「どうして、殴ってしまったの」	・「悪口を言われたから」
・「そのことをどう思っているの」	・「悪いことをした。やりすぎた」
・「注意されたときに、殴る以外の方法はなかったかな。色々考えてみて」	・「殴るのがダメだったら、悪口を言い返す」「他には、先生に言いつける」「無視する」
・「今出た解決方法で、『悪口を言い返す』だと、どうなっていたと思う 『先生に言いつける』だと、どうなった 『無視をする』だと、どうなった」	・『悪口を言い返す』だと、また言い争いになって殴っていたかもしれない。・・・『無視をする』だと、殴らないで済んだと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

＝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か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＝



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】

Blank dashed box for current situation.

【1か月後に期待する具体的な姿】

Blank dashed box for specific expectations in one month.

【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 日～ 日	【児童の様子】	【指導の有効性】
第2週 日～ 日	【児童の様子】	【指導の有効性】
第3週 日～ 日	【児童の様子】	【指導の有効性】
第4週 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】

- | | | |
|-----------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> 達成できた | → | 別の指導課題の設定へ |
| <input type="checkbox"/> 達成できなかった | → | <input type="checkbox"/> 指導方法の再検討
<input type="checkbox"/> 指導内容のレベルを変えての再設定 |

【有効だった指導法】

- ・
- ・

○ 活用ツール8 特別支援学級の弾力的運用ナビ

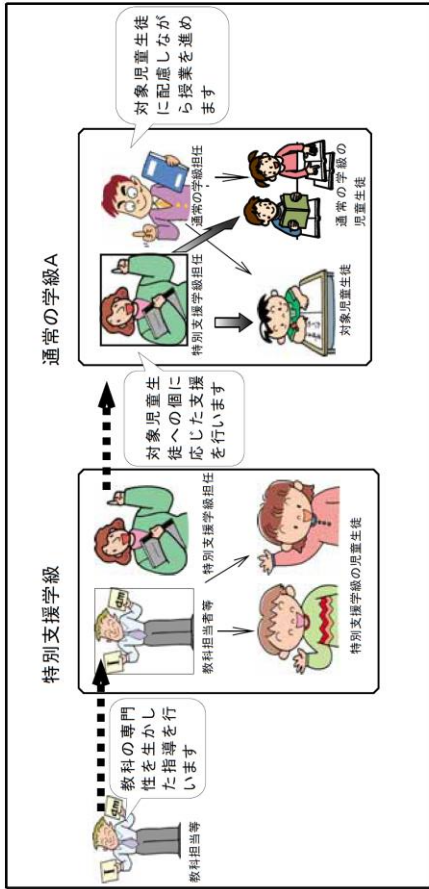
(岩手県立総合教育センター「特別支援学級の弾力的運用ナビ」 第2章より抜粋)

第2章 特別支援学級担任の専門性を活用した指導や支援

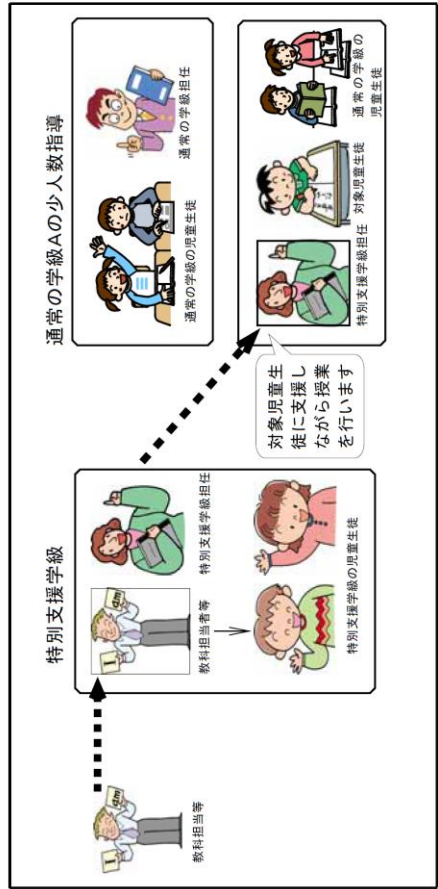
パターン2：特別支援学級担任の空き時間を利用する場合

A…教科担当者が特別支援学級の授業を受けもつ場合

A-① 教科担当等が特別支援学級の指導を行う時間に、特別支援学級担任が通常の学級の授業に入り、対象児童生徒を支援する



A-② 教科担当等が特別支援学級の指導を行う時間に、特別支援学級担任が通常の学級の少人数学習に入り、対象児童生徒を支援する



第2章 特別支援学級担任の専門性を活用した指導や支援

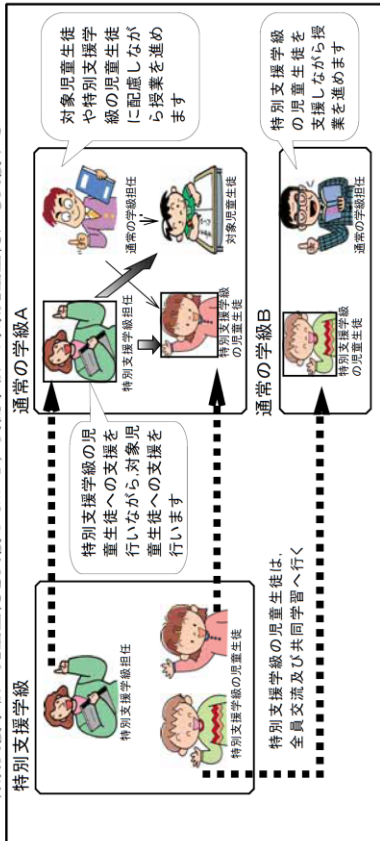
(4) 支援の場の工夫～校内の実態に応じて支援の場を設定する～

特別支援学級担任が、通常の学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒への直接的指導や支援を行う際には、対象児童生徒の教育的ニーズに応じた支援の場を設定する必要があります。支援の場の工夫は、特別支援学級の実態、校内教職員数、場所など、校内の実態に合わせて行います。支援の場は、大きく分けて以下の5つのパターンに考えられます。

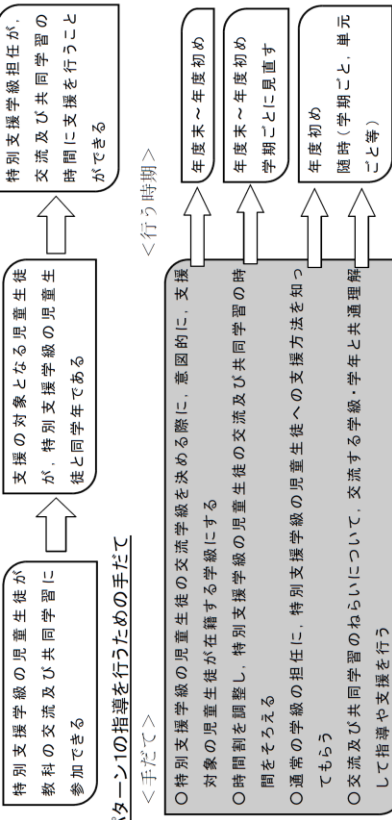
- パターン1：特別支援学級担任が交流及び共同学習に一緒に参加する場合 (本イ)
- パターン2：特別支援学級担任の空き時間を利用して指導・支援を行う場合 (P20～23)
- パターン3：特別支援学級への通級を行う場合 (P24)
- パターン4：放課後等の時間に指導・支援を行う場合 (P25)
- パターン5：特別支援学級担任が教科担当等として通常の学級で指導・支援を行う場合 (P26)

パターン1：特別支援学級担任が交流及び共同学習と一緒に参加する場合

交流及び共同学習の時間に、特別支援学級担任が特別支援学級在籍児童生徒と一緒に参加し、特別支援学級の児童生徒を支援しながら、交流学級の対象児童生徒にも支援します。

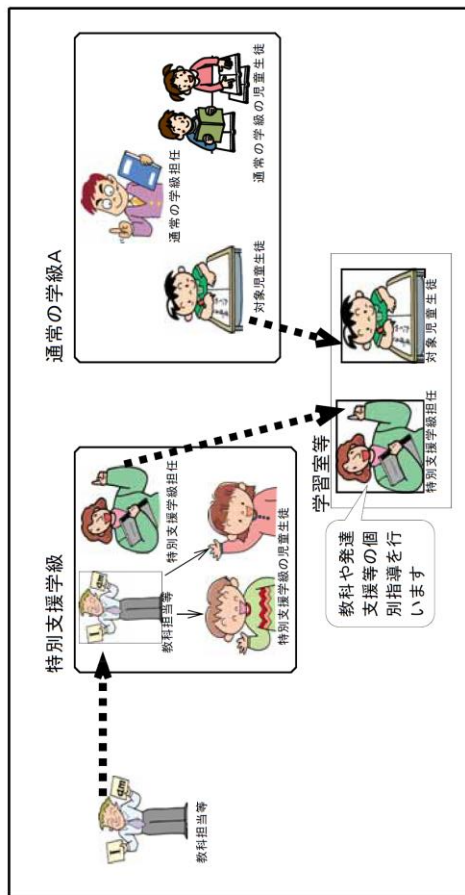


パターン1の指導を行うための条件

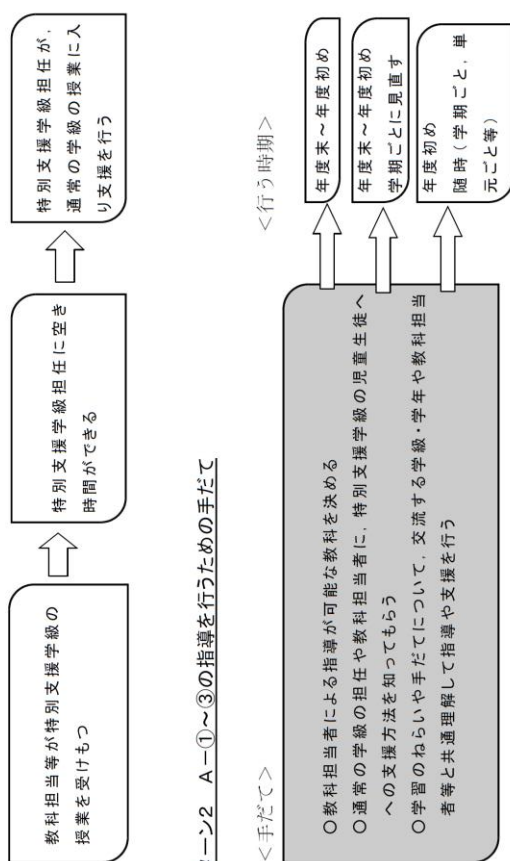


第2章 特別支援学級担任の専門性を活用した指導や支援

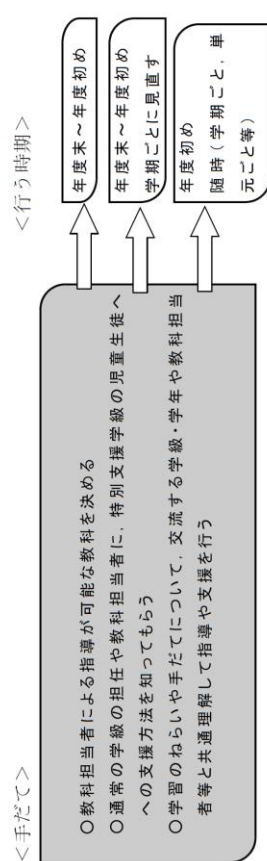
A-③ 教科担当等が特別支援学級の指導を行う時間に、特別支援学級担任が対象児童生徒への個別指導を行う



パターン2 A-①～③の指導を行うための条件



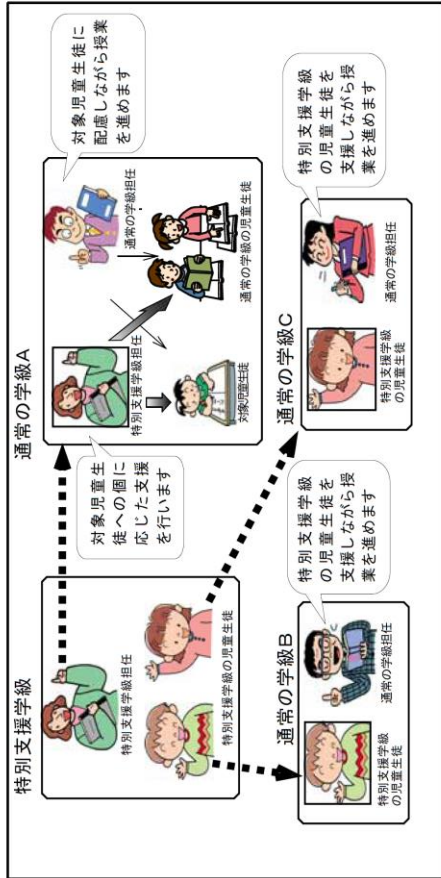
パターン2 A-①～③の指導を行うための手だて



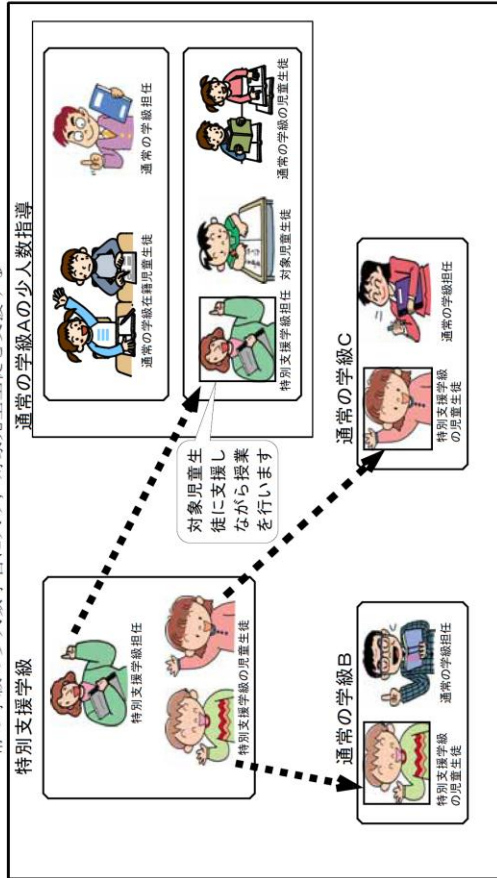
第2章 特別支援学級担任の専門性を活用した指導や支援

B...特別支援学級の児童生徒が、全員交流及び共同学習に参加できる場合

B-① 特別支援学級の児童生徒が全員交流及び共同学習に行く時間に、特別支援学級担任が通常の学級の授業に入り、対象児童生徒を支援する

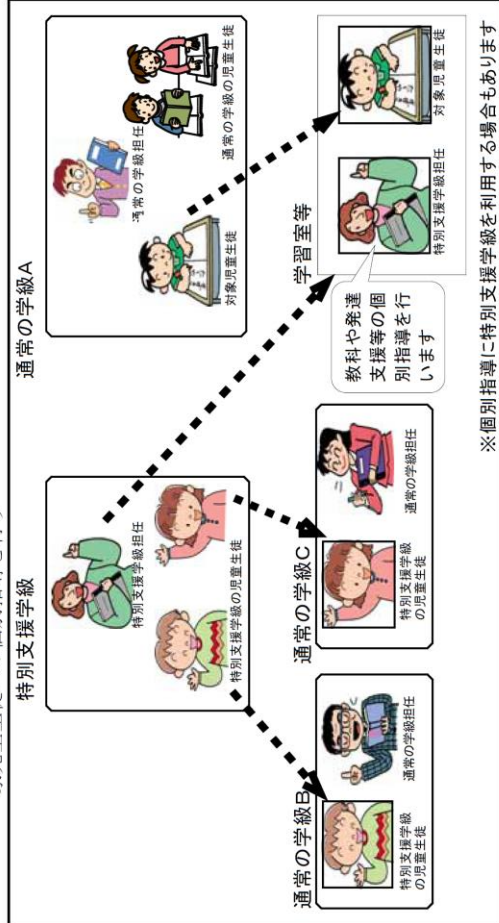


B-② 特別支援学級の児童生徒が交流及び共同学習に行く時間に、特別支援学級担任が通常の学級の少人数学習に入り、対象児童生徒を支援する



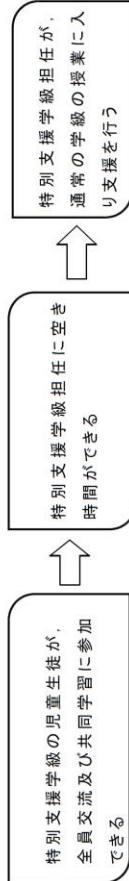
第2章 特別支援学級担任の専門性を活用した指導や支援

B-③ 特別支援学級の児童生徒が交流及び共同学習に行く時間に、特別支援学級担任が対象児童生徒への個別指導を行う

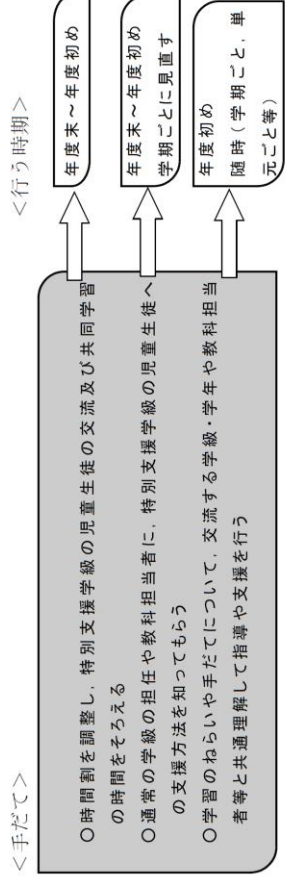


※個別指導に特別支援学級を利用する場合があります

パターン2 B-①～③の指導を行うための条件



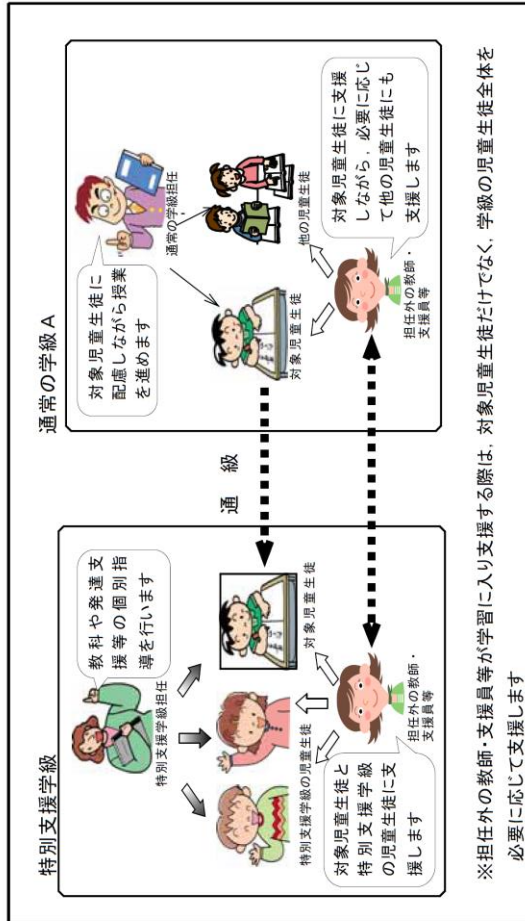
パターン2 B-①～③の指導を行うための手だて



第2章 特別支援学級担任の専門性を活用した指導や支援

パターン3：特別支援学級への通級を行う場合

特別支援学級の学習に、対象児童生徒が参加する。特別支援学級担任は、特別支援学級の児童生徒への指導を行い、対象児童生徒への指導・支援を行う。可能であれば、担任外の教師や支援員等が特別支援学級の学習に入り、特別支援学級担任と連携して指導・支援を行う。

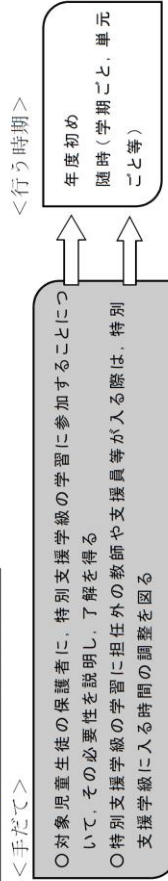


※担任外の教師・支援員等が学習に入り支援する際は、対象児童生徒だけでなく、学級の児童生徒全体を必要に応じて支援します

パターン3の指導を行うための条件

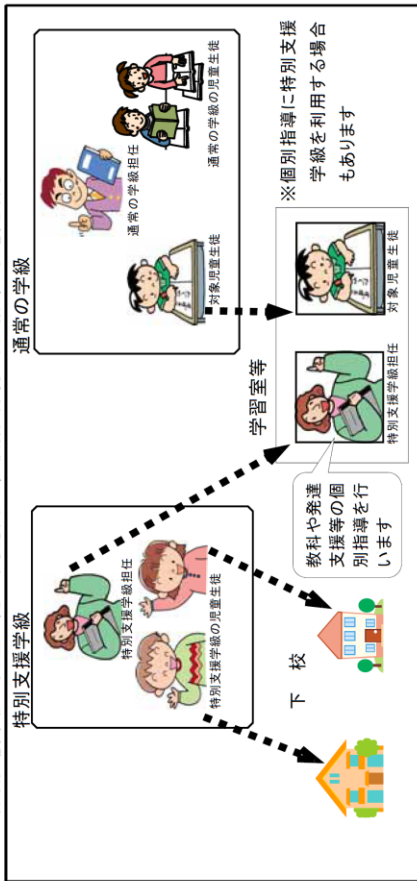


パターン3の指導を行うための手だて



パターン4：放課後の時間に指導・支援を行う場合

特別支援学級の児童生徒の下校後など、授業時間以外に指導・支援を行う



パターン4の指導を行うための条件

対象児童生徒が下校時刻までの時間内に放課後等に個別指導を受けることができる

特別支援学級担任が、特別支援学級の児童生徒の下校後に、個別指導を行う時間がある

特別支援学級担任が、特別支援学級担任が、個別指導を行う

パターン4の指導を行うための手だて

<手だて>

- 対象児童生徒の保護者に、放課後等に指導を行うことについて了解を得て、下校する時刻と下校の方法を決める
- 特別支援学級担任の放課後の指導時間を確保するために校務分掌や会議等の時間を調整する

<行う時期>

年度初め
随時（学期ごと、単元ごと等）

特別な教育的支援を必要とする児童生徒が複数の場合

- 児童生徒の実態に応じて特別支援学級担任による支援内容を選ぶ
- 児童生徒の実態から緊急度の高い児童生徒への支援を中心に通常の学級担任への支援が中心になる場合もある（実態把握や個別の指導計画の作成の補助、障害に配慮した支援の助言等）

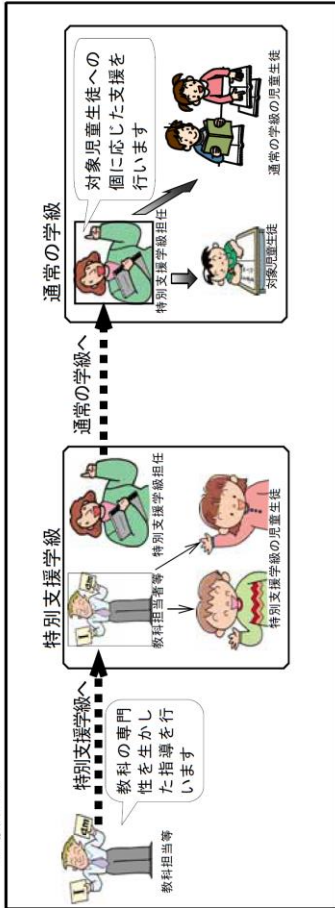
緊急度の高い児童生徒の例

- ・頻繁な離席や教室からの飛び出しがある
- ・パニックを起こしやすい
- ・周囲の児童生徒への乱暴な行為がある



パターン5：特別支援学級担任が教科担任として通常の学級で指導・支援を行う場合

教科担任等が特別支援学級の指導を行う時間や、特別支援学級児童生徒が交流及び共同学習に出かける時間に、特別支援学級担任が通常の学級の教科指導を行いながら、対象児童生徒を支援する



パターン5の指導を行うための条件

教科担任等が特別支援学級の授業を受けもつ

特別支援学級の児童生徒全員が、交流及び共同学習に参加できる

特別支援学級担任に、教科担任として通常の学級の授業を受けもつ時間ができる

特別支援学級担任が、通常の学級の授業に入り支援を行う

パターン5の指導を行うための手だて

<手だて>

- 特別支援学級担任が教科担任として入る教科・学級を決める
- 教科担任による指導が可能な教科を決める
- 時間割を調整し、特別支援学級の児童生徒の交流及び共同学習の時間をそろえる
- 通常の学級の担任や教科担任者に、特別支援学級の児童生徒への支援方法を知ってもらう
- 学習のねらいや手だてについて、交流する学級・学年や教科担任者と共通理解して指導や支援を行う

<行う時期>

年度末～年度初め
年度末～年度初め
学期ごとに見直す
年度初め
随時（学期ごと、単元ごと等）

1 教科学習の時間における支援の基本

子どもたち一人一人に「わかった!」「できた!」という学びの楽しさを

ポイント解説

教科学習の時間にあると便利なもの

- 蛍光ペンや赤鉛筆
文字をうまく書けない子ども、のノートに直接、書き込み、あとから鉛筆でなぞらせる
- メモ用紙(裏紙で可)
板書をとったり漢字等を正確に書き写せない子どもにもメモを書いて渡したりする
- 赤ペン
子どもがかわりに丸付けをし、あける。児童生徒のものを使用しても良いが、なくしたり、折ってないかつたりするとも多い
- 座席表
担任に頼んで、座席表をもらっておく。後から児童生徒の様子をチェックしたり名前を確認するのに便利

- その他
付箋紙(宿題のページに挟んだりポイントを書き込む)、キッチンタイマー(落ち着きのない子とクォールダウンするときに使うなど)、デジタルカメラ(子どもの学習の様子を報告するとき等に使用)、定規やコンパス(子どもが忘れてきた時や、やってみたり、補助線を引いたりする時に使う)

*留意事項
基本的には、音がするものや子どもたちの注意をそらすようなものは持ち込みません。デジタルカメラメモを使用する際は、必ず事前に担任、本人に承諾を取り、自像権等に配慮します。

1 教科が変わると支援のポイントも変わる

文字を読むのが苦手な子、長い時間落ち着いて座っていることが苦手な子など、国語や算数(数学)と教科が変わっても、基本的な支援は変わりません。しかし、教科によって、その子どもの困り具合のポイント(例:「計算はできるけど文章題は苦手」や「読み書きはできるけど音読になるとうまく読めない」等)は変わってきます。どの時間も一定の支援が必要な場合、ある教科の時間は特に必要という場合なども考えられますので、事前の打ち合わせで確認することが大切です。

2 教科学習の時間における支援のポイント

学習の形態には、一斉指導、グループ別学習、調べ学習、発表、話し合い等の様々な形があります。一般に最も多く取られているのは、教師が前に立って説明しながら授業を進める一斉指導のスタイルです。一斉指導においては、児童生徒が教師の説明や発問をいかに理解することができかが大切です。そこで、「児童生徒が教師の語に集中できるように環境を整えること」が支援のポイントになります。

＜一斉指導における支援のポイント＞

- 授業にすぐ入れられるように支援する
準備物の確認、まぶしいときはカーテンをしめる、児童生徒の係活動への対応など
- 授業中は児童生徒が授業に集中できるように支援する
ぼんやりしている子に合図を送る、落ち着かなくなってきた子を励ます、頑張っている子には頑張りを認める、問題がわからない子にはヒントをだすなど
- 支援の対象になっている子どもが目立たないように支援する
できるだけ短い言葉でやさしい声で話す。特定の子どもだけにかけたりしない、サインやカードなどを使い音を出さないで支援する、必要以上の支援はしない、学級全体のためになる支援を心がけるなど

第3章 場面・時間別の支援の基本

～ 場面にあった適切な支援を、
行つために ～

国語や算数(数学)などの教科学習の時間以外にも、体育の時間や休み時間等にも支援が必要なことがあります。児童生徒の中には、休み時間の過ごし方の方に課題がある子どももいます。ここでは、各場面や時間別の基本的な対応の仕方についてまとめます。

● 教科学習の時間における支援の基本

＜支援例＞

支援内容	留意点
教科書、ノート、プリント、宿題等の準備はできているか、トイレの確認、体調確認、教材・教具の設置や配付の手配	学級全体に対して気を配る。できていない人を含め、時間に気付かせる
授業中 「今、何をやるのか」を気付かせる 「どうすれば良いのか」を気付かせる 「どうすれば良いか」を考えさせた後、一緒に考えたりする（ヒントを出す） 「できたことを認める」	サインや絵カードで示す。 「動いている子のそばに立つ」 「～しなさい」や「～なさい」 「～しよう」と伝える
授業後 宿題等があれはばいませをするよう促す 後片付けと次の授業の確認をする 教材・教具等の片付けを手伝う	イライラしている子がいたら、話を聞いたり、気分転換をさせたりする

● **支援員の位置**
児童生徒の境界を妨げないよう、物にも板書をノートに書いておき、素早く移動したり、しゃがんで邪魔にならないようにします。基本的な立ち位置は、教室の横が後ろ側になります。教師が机周りを巡視する際は、教師と児童の位置になるよう動くと効果的です。すべての子どもを見ることができ、着き着きのいない子どももいる場合に、通路に丸イス等を置いて横に座ることもあります。

● **特別支援教育は学力向上に役立つ**

特別支援教育が推進され、一人一人のニーズに応じた適切な支援が行われるようになれば、一人一人の持っている力を十分に伸ばすことが可能になります。また、一人一人のニーズに適切に対応することで、授業中の問題行動が減少し、全員が学習に集中して取り組むことができようになります。つまり、学力向上の観点からも、特別支援教育は大切なことなのです。

3 場面別の支援のヒント

一斉指導の中では、大まかにとらえたと「教師が説明をしている場面（児童生徒は黒板や資料を見ながら話を聞く）」、「児童生徒が作業をする場面（板書をノートに写す、問題を解く、グループで話し合うなど）」、「他の児童生徒の発表を聞く場面（質問に答える、意見を言う、黒板に出て答えを書く等）」の主に三つの場面があります。それぞれの場面における支援の例を次にまとめます。

場面	児童生徒の様子	支援のヒント
教師が説明している	<ul style="list-style-type: none"> ぼんやりしている 机をガタガタさせたり、ゴゴゴンゴンと落ち着かない 教師の話に割り込んだり、何度も質問する 立ち歩いたり、教室から出て行くこととする 	<ul style="list-style-type: none"> 肩に手をのせたり、合図を送るなどして気付かせる 「手を机の上に置き話を聞きます」とカードや言葉で指示する（「ガタガタさせない」という注意では、子どもは、どうすれば良いかわからない） 教師の指示を待って、その指示通り子どもが行動できるように支援する（例：「質問は後で聞きます」→不満そうにしたり、また質問しそうになった時、「質問を紙に書いて待っていいよ」とか「質問は後からだよね」等と話す） 立ち歩いたり、教室から出て行くこととする子どもにはカードや言葉で指示する。教室にいること自体がつかない子には、授業の始まる前に約束をする（例：「5分話を聞いていたら、一緒に教材を取りに行こう」、約束は必ず守る、またできない約束はしないこと）
児童生徒が作業をする	<ul style="list-style-type: none"> 何をすればよいかわからない どこをやればよいかわからない どこから始めればよいかわからない 	<ul style="list-style-type: none"> 周囲の友だちの様子を見せ、「みんなは何しているかな」と自分で気付けるようにする。それでもわからないときは、やさしく伝える 黒板に指示があれば黒板を見せたり、「〇ページの問1だよ」と伝える 名前を書く、日付を書くなどできることを示す。次に「問題文を読むんだよ」や「得意な漢字の書き取りからやろうか」等と促す。そして「これをやったら、次はどうする？」など、徐々に自分なりの見通しをもてるよう支援する

■ 場面・時間別の支援の基本

場面	支援のヒント	留意点
<ul style="list-style-type: none"> 全くやろうとしない グループ学習に参加できない 立ち歩いたり、教室から出て行くこととする 筆記式のテストに取り組めない 	<ul style="list-style-type: none"> 自信がなくてできない 何を話せば良いかわからない 質問とは関係のない話をつつまでも話そうとする 他の児童生徒が発表している時に関係のないことをしている 	<ul style="list-style-type: none"> 「どうしたの？」と声をかけ、児童生徒の気持ちに寄り添う。そして「うか〇〇なんだね。じゃあ、△△だけやろうか」と少しでも取りわからねないかから支援し、少しでもできたら「できたね」と認める。でモジュールステップ化したり、ヒントを出す グループの様子を観察し、できそうな仕事を一緒にやったり、面倒を見てくれそうな子と組ませたりする 立ち歩いたり、教室から出て行くこととする場合は、「お休む時間だよ」として見通しをたせ、プリントを回収するなど その子の状態に応じて、刺激の少ない環境を用意し、その中で行う、テストの内容を小分けにして見直しをたせ、プリントの文字を大きくはききとさせ、筆記だけでなく口答のテストも実施し、子ども自身にも理解できていることを確認させる、テストに取り組むときは側につき問題に取り組めるよう支援するなどを行う
発表する	<ul style="list-style-type: none"> 発表がうまくいかなかった 発表が途中で止まった 発表が途中で止まった 	<ul style="list-style-type: none"> 視線や身振りで「大丈夫」と伝える。事前に答えが正しいことを教える 「私の意見は〇です」「答えは〇です」「考え中です」などのカードを示す。何と発表するのか、セリフを予めノートに書くよう支援する 「発言は一度に一つ」「先生に指名されたから話す」「授業に関する話以外は話さない」などのルールを掲示し、話が止まらないうちは、そっとルールに気付かせるようにする。話を終えようとしないうちは、「〇〇については後で聞かせてね」と話し、授業後に対応する 「今は何を話す時間かな」と「〇〇さんの発表を聞きます」と話し、または「自分の意見と同じか聞いてみよう」と、聞くときの視点を示す
発表を聞く	<ul style="list-style-type: none"> 発表が途中で止まった 発表が途中で止まった 	<ul style="list-style-type: none"> 全員が見えるように黒板に貼るのも良い 絵カードだと文字がわからない子どもにも有効 助けて下さい わかりませ 口をどしむ

【参考】「LDADHDなどの子どもへの場面別サポートガイド」高橋あつ子編著

Q&A 実は私も算数や数学が苦手なのですか？

誰にでも得意、不得意はあるので気にしないでください。仮に方程式や図形の体積などの解き方を忘れてしまっても、児童生徒と一緒に授業を聞いていればある程度はわかるはずです。また、特別支援教育支援員に求められる支援の内容は、行動面（落ち着きや集中力）の方が多く、学習面での支援にしても、ごく基本的なこと（ノート支援や四則計算の支援、問題文と一緒に読む等）です。確かに苦手な教科の時は、素早くバツと計算の支援は難しいかもしれませんが、その分、子どもからの理解ができるはずですよ。「完璧じゃなくても大丈夫、できることをがんばろう」は子ども選だけでなく、私たちも同じです。

2 実技教科の時間における支援の基本

教室の中では問題がないように見える子どもも困っているかもしれない

ポイント解説

実技教科の時間にあると便利なもの

- メモ用紙と筆記用具
手帳やポイント、約束等を書いて渡す
- 箱やタイムラインなど
体育の時間に合図を出したり、リズムを教えたときなどに、断って学校のものを使用してもいい。
- ひもやロープなど
校庭や体育館などの広い場所で、居場所を示す時に使う（「このひもから出るようにしよう」など）
- デジタルカメラ
作業のポイントになる部分を写して提示したり、児童生徒のフォーム等を撮影し、どこが良くないのかを気付かせたりするのに使用する（使用する場合は担当教員の許可をとる）
- 大きめのハンカチやタオル
自分の汗を拭いたり、体調の悪い子どもに日陰を作ったり、風を逃がしたりする
- 携帯電話
校外活動や広い場所での活動の時に緊急の連絡を取り合う（事前に打ち合わせしておく必要がある）

*留意事項
児童生徒と接触しても危険がないようにします。例えばボールペン等を胸がケツトに入らば、すぐに物を置きたまはしにしないなど確認します。

1 安全の確保が最も大切

時間割を見ると、国語や算数（数学）だけでなく、体育、音楽、技術・家庭、図画工作（美術）など、実技を伴う教科も多くあります。衝動性のある子やパニックになりやすい子、不器用な子にとつては、教室の中で黙って座っているのとは違った困難さがあります。支援にあたって、最も気を付けていただきたいことは、事故防止と安全の確保です。児童生徒に全く悪気等がなくとも、つい、うっかりということや、パニックになった子どもが暴れて、理科の薬品をこぼすなどいろいろな可能性が考えられます。また屋外での活動（観察・写生）やプール等では、思いもよらない事故も考えられます。安全面に十分に配慮しながら、一人一人の状態に合わせた支援を行うことが求められます。

2 実技教科の時間における支援のポイント

特別教室や体育館へ移動したり着替えや持ち物を準備したりする必要がある、支援が必要な場面が増えます。お世話をするのではなく、一人ですることができるように導くことが支援のポイントです。

実技教科における支援のポイント

- 着替えや移動を支援する
朝のうちにその日のスケジュール（場所・内容・持ち物・着替えの有無）を確認する。持ち物をそろえられない子には、リストや写真で示す など
- 実技・製作・実験・観察等の活動を支援する
何をどうすればいいか一つずつ指示する、取りかかる始めの場所を示す、持ち方や方法がわからないときは手本を示したり、手を取って教えてたりする など
- 環境を整え、突発的な行動や事故等を防ぐように支援する
床が濡れたら拭き取る、用具等が乱雑になっているときは整理し、ぼんやりしていたり、ふさけているときは注意をする、気になる児童生徒がいれば早めに対応をとる など

手順カード等の作成

文字で示してわかる児童生徒については、文字で作成します。児童生徒やおとりづらしい時は、絵や写真を使用して作成します。作成にあたっては、担当教員に相談しながら、必要な大きさや内容というものは、児童生徒一人一人異なります。また、カードを作成しても、児童生徒自身でカードの使い方を知らなければ使えません。ただ、教員の手で教えます。

また、手順カードの作成は、手帳や写真などを利用したりするのでも良い方法です。

子どもが何に困っているかを子どもに伝わるように伝える

支援の方法を考えるのは、基本的に教師の役目です。しかし、児童生徒の支援員の方が児童生徒の姿をわかっていない事もあるかもしれません。専門家でないからと遠慮せず気がついたことは何でも話しましょう

支援例

支援内容	留意点
授業前	次の授業の場所を確認する 持ち物を確認し、準備を支援する 着替え等があれば、状況に応じて支援する 着替えは男女を考慮する
授業中	教師の指示をよく聞くように促す 留意点を個別に確認する 作業の手順や段取りを確認する 個別の作業の時は、孤立しないように配慮する 児童生徒の動きや安全面に気を配る
授業後	少し早めに声がけをし、時間内に片付けられるように支援する 忘れ物が残らないように気を配る 急がせてばかりにならないようにする できたことを評価する

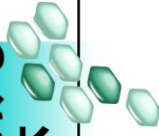
3 教科別の支援のヒント

次に各教科別の支援のポイントの例を紹介いたします。実技教科では期日までに作品を仕上げることが求められます。自分で計画を立てることや段取り良く進める方法などについても、一緒に考えたり、励ましたりしましょう。

教科	児童生徒の様子	支援のヒント
音楽	<ul style="list-style-type: none"> 大きな音を嫌がり暴れる みんなと一緒に歌わない 楽器が演奏できない 	<ul style="list-style-type: none"> 音笛や音色を加減する。パート練習を個別に行う。ヘッドフォンを使用する 何（音程、リズム、歌詞等）に困っているのかを聞き、部分的に少しずつ参加できるように促す。歌詞カードを掲示する。歌詞を覚えられない児童生徒には、さびの部分の一部など歌いやすいところを確保するように支援する パーカッションやペーパースターの担当にする、楽譜を大きくして黒板に掲示する、リコーダーの運指表を掲示したり、指かけを利用し穴をふさいだりする
図工美術	<ul style="list-style-type: none"> 何を掛けばいいかわからない（うまく掛けられない） 彫刻刀が使えない 粘土で立体を表現できない 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもと一緒に参考図案を探す。トレーシングペーパーで写し取ったり、コピーを貼ったりなどして下書きをする。配色カードを用意し、色を混ぜて塗る 安全な使い方、特に板を押さえる側の手の置き場を実際にして理解させる。彫刻刀ガイドを利用したり、板の下にストッパシートを敷く。彫る部分のみ、色鉛筆で色をぬるなどわかりやすくする 実物等を用意して、さまざまな角度や高さから示し、視点によって見方を変えることを理解させる。形が単純な物にはテープで印をつけることと基準がわかりやすい。さまざまな角度から対象物をデジタルカメラで撮影し、立体を平面にすること、理解をうながしたり、見本にしたりする

3

給食・掃除・休み時間における支援の基本



基本的な生活習慣やマナー、ルールを教えることは将来に向けて必要不可欠です

● 実技教科の時間における支援の基本

<p>・人前で体操や演技を嫌がる</p> <p>・水に顔をつけるのを嫌がる(水をこわがる)</p> <p>・球技のルールがわからない</p>	<p>・支援者と二人で練習する。ビデオに撮り一緒に見てできていることを確認する。仲の良い子と数人で練習する。できるところ(足のステップだけ等)から参加する</p> <p>・支援者の見えるところに個別に練習させる。急がせないで段階的に徐々に慣れさせる。ゴーグルを着用させる。ライフジャケットやビート板、ヘルパーを使い、絶対に沈まない対策をして徐々に慣れさせる</p> <p>・個別にボード等を使ってルールを説明する。ルールをシンプルにするなど特別ルールでゲームをする。原則しそうなときは、事前に声をかける</p>
<p>・刃物や器具を出しっぱなしにする</p> <p>・落ち着いて作業ができない</p> <p>・手順がわからない</p> <p>・作業自体を嫌がる</p> <p>・提出期限までに仕上げられない</p>	<p>・手順カードを用意し、片付けてから次の工具を使う習慣付けをする。片付ける場所がはっきりわかるようにする</p> <p>・自分の作業スペースがはっきりするようテープで区切ったり仕切りを立てる。立つ場所に足形シートを置く。刺激が少なくなるよう壁向きの作業台を用意する</p> <p>・手順を絵カードで作成する。モデルを示す。自分で確認しながら作業できるように工夫する</p> <p>・短い時間でできるように作業を細分化する。最後の仕上げだけをまかせ満足感をもたせる。失敗させないように手たてを工夫する</p> <p>・提出期限自体を忘れていることもあるので、「家庭科の作品は〇日に提出」等と掲示する。計画的に取り組むことが難しいときは、作成計画をいっしょに考える。昼休みや放課後等に一緒にやろうと声をかける</p>
<p>・危ないものをわざと振り回す</p> <p>・参加しようとしていない</p> <p>・勝手な行動をとったり、その場からいらいなくなる</p> <p>・パニニックをおこす</p>	<p>・最初にルールを決めて掲示する。危険な行動には「～してはいけないませぬ」と断固とした態度ではっきりと伝える(長々と注意はしない)</p> <p>・理由を聞き、対応できるものは対応する。できそうな活動を探したり、時間を提示し、少しずつ参加するよう促したりする</p> <p>・本人と相談しながらその時間の活動内容を決め、守らせる。その場を離れるときや離れなくなったときのサインを決めておく</p> <p>・パニニックの原因(音、におい、見通しがつかない)を特定し、それを取り除くようにする。どうしても取り除けないときは、予め約束を決めておき、少しでも参加できるようにする。見通しが付きやすいように工夫する(構造化)</p>

【参考】「教室でできる特別支援教育のアイデア」小学校編・中学校編・月森久江(編著)

Q&A

いつの間にか児童生徒がいなくなってしまう時は？

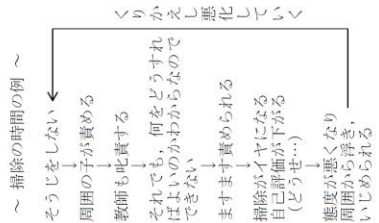
すぐにその時間の担当教員に報告し、担当教員の指示に従って動きます。日常的に離席したり、放浪したりする児童生徒であっても、そのまま放っておくというのはよくありません。直ちに居場所と安全を確認する必要があります。探してみても、もし見つからないときは、その旨を担当教員に報告しさらに指示を仰ぎます。児童生徒が危険な状態にあるときやその可能性が窺われるときは、他の児童生徒の安全を確保しつつ、全職員体制で対応にあたることがあります。児童生徒がいなくなるということは安全管理上あてはまらないことです。子どもたちの動向に十分気を配るほか、「その場を離れるときは声をかける」ことや「グループのメンバーにお互い気を配る」こと等を子どもたちに習慣付けましょう。

ポイント解説

キャリア教育の視点から

キャリア教育とは、それぞれのライフステージに応じた(例：中学校段階では中学生らしい)意欲や能力・態度を育てる教育のことで、端的には、勤労観・職業観を育てる教育です。自働労働を育てるポイントには、自分のことであることと自分の主体性・主体性を伸ばすことです。職業観を育てるポイントには、自己理解を進めるとともに、関心を育てることです。キャリア教育の視点から実践には、キャリア教育の観点に立つ指導が不可欠です。キャリア教育は、重要な教育課題の一つですが、特別なことをするものではありません。当たり前のことや当たり前にできることを当たり前にすることが大切ということです。

行動の悪循環



1 テストの結果だけが大切ではない

学校は「社会のルールと生きるすべを学ぶ」ところであるとも言われています。テストで良い成績を取ることはだけが大事ではありません。例えば指示されたことはできるが、指示されなければできない・やらないような児童生徒であっては困ります。指示がなくても、自分の判断で他の人と協力しながら、作業をしたり、有意義な時間(遊び)を過ごせるようになることが、自立と社会参加に向けて、大切なことなのです。

2 助け合うことを教え、いじめから守る

発達障がいのある子ども達は、集団から浮きがちで、いじめにもあいやすいと言われています。そして、そのことが、発達障がいのある子どもの社会適応をさらに困難にするという悪循環になっています。

休み時間や掃除の時間など、教師の目の届きにくい時間帯は、いじめのおきやすい時間でもあります。休み時間を受けたいじめ、気持ちはがライラシ行動が荒れ、授業に集中できなかつたり、教師に叱られたりということもよくあります。

周囲の子ども達に「いじめはやめましょう」と話すだけでは、根本的な解決にはなりません。「掃除を全くしない」「給食の準備ができない」発達障がいのある子どもに対しても「できることを探し参加すること」を教える必要があります。一つの役割を果たすことができるようになることで、周囲の子ども達も納得しますし、また、自分のことができるようになることが、助け合いや協力の基本であることに気付くことができます。

休み時間等は授業の時間ではありませんが、子ども達にとっては大切な学びの時間です。一人の大人として子ども達の成長を支援して下さい。

3 授業時間以外の支援のポイント

授業以外の時間には、次の時間の準備や休憩という自分のための時間の他に、学級や学校の役割を果たす、係の仕事をする、友だちと交流するなどの、集団の中で活動する時間があります。

発達障がいのある児童生徒の中には、集団の中での活動を苦手としている子どもも多くいます。どのようにならぬ子ども達に、関わり方や参加の仕方を教えたり、他の子ども達との関係を取り持ってあげたりするのにも支援員の大切な役割の一つです。支援のポイントは、無理強いをしない、お互いが無理のない範囲で関わり合える接点を探してあげ、徐々にうまくいくことです。

4 場面別の支援のヒント

給食、掃除、休み時間等における支援のヒントを次にまとめます。授業以外の対応についても担任と打合せを行った上で支援します。

いじめられっ子からいじめっ子へ

発達障がいのある子が常にいじめられているかという点もそうと見られていません。自分が受けた悪い対応を学習し、他のもつとどなしの子や弱い子に同じ事をしていくこともあります。

特別支援教育は生徒指導に役立ち

発達障がいのある児童生徒は、いろいろな面で、理解を受けやすいく理不尽な叱責を受けることが多いため、思春期においては、学校不適応(不登校等)や非行といった二次的な障がいを引き起こすことも多いです。特別支援教育を推進することで、本来の自分を取り戻したり、自信をつけることができ、結果、様々な生徒指導上の課題の解決にも役立ちます。

場面	児童生徒の様子	支援のヒント
給食	・給食当番の仕事をしていない	・当番であることを忘れていたり、自分が何をすれば良いかわからなかったりする場合が多い。当番カードを机に貼る、さらに仕事分担任はつきりと示す
	・偏食がひどくほとんど食べない	・家でも食べていないことが多い。家庭と連携をとりながら、少しずつ食べられるものを増やす。食わず嫌いのことも多いので一口は食べる等と約束する
掃除	・はしの持ち方がおかしい	・正しいはしの持ち方を写真等で掲示し手本を示す。「はし名人になろう」など目的をもたせ、学級全体で取り組む。百円ショップの便利グッズを使用する
	・姿勢が悪くこぼす	・正しい姿勢の写真や動画を掲示し意識付ける。こぼしたものは、そつとすぐに拾うなどのマナーを教える。注意するときはガミガミ言わないようにする
	・食べるのが非常に遅い	・取り分ける量を少なめにする。時間を意識させる。目標タイムを本人と相談して決め、無理のないように少しずつ早くする
	・挨拶の前に食べたりする	・学級のルールを掲示する。挨拶の時間を決め、時間まで待たせないようにする
	・きちんと食器を片付けない	・正しい片付け方を示した写真カード等を掲示する。一緒に片付けて、見本を示す。きちんと片付けられないとなぜ困るかを一緒に考える

場面	児童生徒の様子	支援のヒント
掃除	・掃除をしない	・どこか当番かわからなかったり、何をすれば良いかわからなかったりする場合が多い。当番カードを机に貼る、できる役割を探し、手順カードを作る。広い場所では見通しがつかないことも多いので、掃除する部分をテープ等で示す。面倒くさがる時は、励ましながらか一掃に行い、少しでもできたらほめる
	・ぞうきんがけできない	・モップでも良いことにする。ぞうきんをしぼれないこともあつとで、その時はしぼり方を教える。教卓やロッカーの上など狭いところを分担してまかせ
除	・ほうきを使えない	・持ち方を教える。目標物があつた方がわかりやすいので、新聞紙等をちぎって床にまき、それをほうきで集めさせるなど工夫する
	・みんなと同じペースで仕事ができない	・ゆつくり取り組んでも迷惑にならない箇所の担当にしたり、一緒に取り組みながら素早くできるコツを教えたりする。時間が分かつても一人で確実に丁寧に取組めるようになることを大切に、作業になれてきたところで、徐々に早くも注意を向けられるようにする
休み時間	・一人でボソソとしてい	・話しかけ相手をしなから、その子の好きなことや興味のあることを聞き出し、「それは面白いね」など自信をつけ、他の子にも話してみよう促す。簡単なゲーム等を教え、他のひまそうにしていく
	・友だちに一方的に話しかけ嫌がられている	・「面白い話をしてるね」と会話の中に入り、「○○君は、どう思う？」など他の子に話題を振ったり、「○○君の意見も聞いてみようよ」など促したりする。あとで個別にロールプレイを行い、適切な会話の仕方と一緒に考える
時間	・授業が始まって戻ってこない	・あらかじめ、戻る時間を確認する。タイムアウトもたせ、鳴ったら帰ってくるように習慣付けさせる。時間どおり戻ってこれたら必ずほめる
	・天候に関係なく外に出たがる	・何をしたいのかを聞き、屋内でできる代替の遊びをさがす。どうしても外に出ないと気が済まないときは、「雨の日は長靴と傘をさして出ます」のように約束を決める
	・友だちにかちかわれている	・すぐさま介入する。特定のモノにこだわったりする子どもをわざと刺激する児童生徒がいる場合は、「そういうことをされたら自分もイヤでしよう」等と注意する。本人には、イヤな場面から逃げる方法(その場から立ち去る、無視する等)を教える

Q&A いじめを見かけた時はどうすればいいですか？

当然、止めます。決して感情にならずに冷静に対応します。例えば、「何をしてるとんですか？」と問いながら、厳しい表情で毅然とした態度で子ども達の側にいきます。泣いていたり、暗い表情をしている子どもを觀察(怪我の有無等)しながら、「何があつたか説明できますか」といじめた方と思われる子どもにも聞きます。話し出したら、反論はせず、だまって聞きます。そして「そうですか。わかりました。今の話とこの状況を担任の先生に報告します。自分の教室に戻りなさい」と言います。泣いている子には、「悲しいことがあつたんだね。大丈夫だから、涙が止まったら教室に入りなさい」のように話し、担任等に報告に行きます。いつまでも誰でもいじめは許さないということを伝えることが大切です。

4 個別の指導の時間における支援の基本

担当教師の指示のもとに行います。子どもの特性に合わせた支援で力をつけます

ポイント解説

- 個別の支援の時間における留意点**
- ・担任等と毎週打ち合わせを行う(学習内容、支援方法、その時間の目標、留意点等)
 - ・児童生徒に手をかけすぎないようにする
 - ・児童生徒ができていないときは、どうすればできそうかを一緒に考える
 - ・何ができたか、また何ができなかったか、どうすればできそうかを担任等に伝える
 - ・問題が戻ったときの対応の方法を予め確認しておく

個別の指導の時間を行うには本人・保護者の了解が必要

個別の指導の時間の開始や終了には、本人や保護者の承諾が必要です。教室から取り出して指導を行う場合には、事前に校内委員会等で話し合いをもち、個別の指導の時間の計画を立て、本人、保護者に説明し、それから行われています。

1 個別の指導の時間は力を付けるチャンス

学習が著しく遅れていたり、行動面で課題があるため、集団での学習が難しい児童生徒に対しては、学級から取り出して、個別の指導を行う場合があります。教材や学習方法等は担当の教員が出しますが、個別の指導の時間に支援員が該当の児童生徒と別室でマンツーマンで支援を行うこともあります。

個別の指導の時間は、その児童生徒の困っていることをじっくりと教えてあげることができ、子どもの力を伸ばしてあげられる最大のチャンスです。子どもができるようになるように、子どもにも寄り添って(子どもの味方になって)支援します。

2 学級に戻れるように支援することが基本

個別の指導の時間は、学級と一緒に学べるようにすることが目的です。ですから、本人と学級の他の児童生徒に対して、「できなから出された」のではなく、「みんなと早く一緒に勉強できるようにするために効率的に学習する必要があります。そのため、別の部屋でしばらくの間行う」ということを理解させる必要があります。

そして、個別の指導の時間の学習と現在学級で行っている学習を完全に切り離さずに、関連付けた内容にする、学級の勉強の内容を本人に知らせる、学級の他の児童生徒に対して個別の指導の時間に頑張っていることを伝える等の配慮が必要です。

3 どんなことを支援するのか

個別の指導で、支援員が支援する内容としては、次のような内容が考えられます。

ソーシャルスキルトレーニングとは

対人関係を円滑にするコンスキル(ロールプレイなどのトレーニング(練習)をおおとして身に付けさせる支援方法のことです。これらコンスキルを獲得することによって、自己肯定感、自尊感情が向上していくことをねらっています。

＜主なソーシャルスキルの例＞

- ・コミュニケーションスキル
- ・自己主張スキル(自分の気持ちや考えを相手に伝える等)
- ・共感スキル(相手の気持ちやわかつくとする等)
- ・問題解決スキル(トラブルに対処する、謝り方等)

【参考】「特別支援教育(実践)ソーシャルスキルマニュアル」上野一彦編著

同時処理・継次処理とは

同時処理とは、まず全体をとりえてその中で部分同士を関係付けていく能力です。主に視覚的な情報の処理を得意とします。一つ一つを順々に分析して処理していく能力です。主に聴覚的な情報の処理を得意とします。

＜個別の指導の時間の内容例＞

- 文字の読み・書きなどの基礎的な学習の支援
その子にあったプリントや教材で、じっくりと取り組みます
- 数概念の形成や四則計算などの学習の支援
実物やおはじき等を使って、具体的な操作を通して学びます
- 学習空白を補充するための学習の支援
欠席が多い子どもには、プリント教材等で基礎的な学習を行います
- パニックになった子への対応
「隣の部屋で休もうね」など穏やかに言葉をかけ、落ち着くを見守ります
- 社会性に課題がある子に対してのソーシャルスキルトレーニング
「あいさつの練習」をしたり、場面毎の正しい対応を一緒に考えます

4 その子に合った方法で支援する

その子のペースや認知の特性(考え方のパターン)に合わせた支援の手だてをとることが、力を伸ばすポイントになります。ここでは、同時処理型と揭示処理型の支援のパターンを紹介しします。

＜認知処理能力に弱点がある場合に起こるつまずき＞

言語の習得	順音で考える、ことばで考えるタイプ(継次処理に強く、同時処理に弱い)	全体をとらえる、画像で考えるタイプ(同時処理に強く、継次処理に弱い)
国語	・視覚性言語(文字)の習得が困難 ・物の把握には抵抗が少ない(聴いて覚える)	・聴覚性言語(音声言語)の習得が困難 ・文字の把握には抵抗がない(写すのは得意)
国語	・おぼえぬ発音は正確だが、文字を形よく構成できない(字形が乱れる、書き間違えが多い)	・概して音韻弁別が弱い 例:「たんぼほ」→「たんぼこ」、「ねんど」→「めんど」 ・特殊音節(促音「っ」、拗音「ぎゃ」等)の習得が遅い
国語	・文章を読むことはできるが、ときどき文字が集まった単語を認めても意味がわからないことがある	・単語は読めても、1文字1文字に分解すると読めない
算数	・文章を読むことはできるが、意味を把握することができない、特に物語文の理解は悪く、反対に説明文ならば理解できることがある	・意味の把握はできる。物語文において感情的な流れを理解することはできるが、説明文などの理解は難しい
算数	・数を唱えることは容易だが、唱えた最後の数がその物の個数を表すことの理解が困難	・量をとらえることは容易だが、数を唱えながら、物を数えるのは困難
算数	・手続きとしての計算はできる	・計算の内容は把握できる

● 個別の指導の時間における支援の基本

文章 題	<ul style="list-style-type: none"> ・立式はでき、手続的に計算を解くこともできるが、答えを推測することが困難 	<ul style="list-style-type: none"> ・どれくらいか答えになるかは想像できるが、立式は困難な場合が多い
図形	<ul style="list-style-type: none"> ・正しく図形を書く手続きは理解できるが、図形の違いを見分けるのは苦手 	<ul style="list-style-type: none"> ・図形の異同の区別は見えてすぐわかるが、実際に書くことが苦手



＜支援のヒント＞

	順順に考える、ことばで考えるタイプ (継続処理に強く、同時処理に弱い子)	全体をとらえる、画像で考えるタイプ (同時処理に強く、継続処理に弱い子)
基本共通	①段階的に ②部分から全体へ ③順序性を重視 ④聴覚的・言語的手がかり ⑤分析的な方法	①全体をふまえて ②全体から部分へ ③関連性を重視 ④視覚的・運動的手がかり ⑤空間的統合的手法
話を聞く・話す	<ul style="list-style-type: none"> ・時間的な順序性を手がかりとして話の内容を把握する、質問の仕方のパターンを示す 	<ul style="list-style-type: none"> ・情景画や写真等、視覚的な手がかりを与え、何について質問するかを考えさせる
文字を視写する	<ul style="list-style-type: none"> ・支援員が文字の線を1本ずつ書き、子どもがそれを1本ずつ複写する。書き取りの練習用紙には、手がかりになる始点、終点、筆順番号を入れておく 	<ul style="list-style-type: none"> ・十字の線が入ったマスを使い、空間的な手がかりを与える。筆順にはこだわらず、文字の形を正しく書き取れば良いことにする。うまくかかない箇所は、他の部分を隠してそこを注目させる
文字を覚える	<ul style="list-style-type: none"> ・筆順を重視し、段階的に書かせたり、文字書き歌を活用し、聴覚的・言語的な手がかりから文字の形に注目させる 	<ul style="list-style-type: none"> ・モールやひもで文字の形作りをしたり、文字を書く空間を区切り(マス目)、視覚の手がかりをさせるようにする
数の大小比較	<ul style="list-style-type: none"> ・集合体を線で結んだり積木で置き換えて比較させるといいう、分析的手法で大小比較をさせる 	<ul style="list-style-type: none"> ・全体的に1対1対応が瞬時に把握できるような教材を準備し、明らかに残った方が多いということを視覚的に気付かせる
10までの数	<ul style="list-style-type: none"> ・数の量的なイメージをもたせる。長さの違いを線を引き何枚シールが貼れるかなどで意識させる 	<ul style="list-style-type: none"> ・具体的な活動をとおして数詞(件数)と数字(1, 2)の対応を理解する。すごろくなどのゲームをする
九九	<ul style="list-style-type: none"> ・九九の言い方を文章化(4が2個で8個になるなど)したり、音で聞いたりして覚える 	<ul style="list-style-type: none"> ・九九表を使い、どの式がどこにあるのかという空間的な位置関係を手がかりに覚える。九九表を自分で作る

* 独り言の多い子には言葉で教える、活動的な子には体を使って教えるというようにその子のタイプに合った支援の方法を考えましょう。

【参考】「小学校個別指導用 最新活用型指導で子どもが変わる」藤田和弘監修、熊谷恵子ら編著

Q&A

子どもが個別の指導の時間を嫌がったら？

なぜ嫌なのかを聞く必要があります。学習の内容が本人に合っていない(わからない、つまらないからイヤ)場合は、問題のレベルや出し方を担当教員と相談して工夫します。みんなと一緒に学習したいという希望が強い場合は、その旨を担任に伝え、共に、本人に対して個別の指導の時間の意義を伝え、子どもの真意(みんなにバカにされるのがイヤ、自分では力が付いてきたと思うので帰りたい等)を聞き出します。そして、子どもの気持ちを大切にすることで、本人、学級にとってどちらにも良い方法と手だてを考えます。年齢が上がるにつれて、自分と他者との違いを意識するようになり、集団への帰属意識が強まったりするものです。成長の一段階ととらえ、前向きに対応します。

○ 活用ツール 10 校内の人的資源活用シート

1 人的資源を探す

校内の教職員の役割をリストアップし、誰がどのような役割を担うかを決めます。

<人的資源と考えられる役割例>

管理職

- 校内の連携を進める
- 学級へ児童生徒の様子を見に行く
- 本人と保護者に積極的にかかわる
- 全校児童生徒や保護者への理解啓発を進める

通常の学級担任や同じ学年の担任

- 学習場面・生活場面で支援
- 行事等での支援
- 通常の学級の児童生徒への指導

特別支援教育コーディネーター

- 支援や指導のための連絡
- 支援会議等の調整
- 外部機関との連携等

教務主任

- 教育課程にかかわる手続き
- 時間割，職員体制，学習場所の調整

特別支援学級担任

通級指導教室担当

- 行動観察等による実態把握
- 検査結果をふまえた適切な支援方針への助言
- 障がい特性に応じた指導や支援
- 発達段階に応じた指導や支援
- 個別学習や少人数指導での指導や支援
- 個別の指導計画作成の補助

生徒指導担当

- 生徒指導的視点からの校内規律の策定
- 生徒理解にかかわる会議，研修の調整

教育相談担当

養護教諭

- 本人や保護者の相談にのる
- 本人が安心できる居場所づくり
- 健康面や情緒の安定のための配慮等

校務員（用務員）

- 教材作成や環境整備における支援
- 児童生徒の生活面の支援

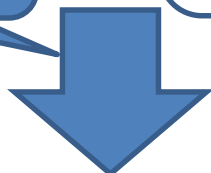
教科担当 少人数指導

- 教科の専門性を生かした学習支援等

特別支援教育支援員（介助員）等

- 学習・生活の支援
- 移動等にかかわる介助
- 個別的な支援にかかわる教材作成等

校内人的資源リストに
整理していく



2 リストに名前を記入する

校内の教職員の役割をリストアップし、誰がどのような役割を担うかを決めます。役割に加えて、場面、時間、場所も整理します。

人的資源	指導や支援の内容	支援できる時間	主な支援の場所
通常の 学級担任	○対象児童生徒への学習指導・生活指導全般 ○学級・学年集団への理解啓発	・ 随時	対象児童生徒の学級 個別指導の場所
管理職	○個別学習への対応 ○緊急時への対応	・ 随時	対象児童生徒の学級 個別指導の場所
特別支援 学級担任 (通級指 導教室担 当)	○発達段階に応じた学習・生活指導 ○個別指導への対応 ○特別支援学級における少人数指導 ○通常の学級におけるTT学習での個に応じた指導 ○通常の学級における少人数指導	・ 交流及び共同学習の時 間 ・ 空き時間 (○曜日の○時間目) ・ 交換授業の時間 ・ ○曜日の放課後 ・ 休み時間	対象児童生徒の学級 個別指導の場所 特別支援学級
少人数担 当	○通常の学級における少人数指導や個別指導 ○緊急時への対応	・ 随時	対象児童生徒の学級 個別指導の場所
特別支援 教育支援 員等	○学習面・生活面の支援 ○緊急時への対応	・ ○曜日の○時間目 ・ 随時	対象児童生徒の学級
養護教諭	○心身の安定を図る指導や支援 ○基本的な生活習慣への支援	・ 随時	保健室
教育相談 員	○心身の安定に関する指導や支援 ○児童生徒からの相談への対応	・ ○曜日の○時間目	教育相談室 対象児童生徒の学級
校務員 (用務員)	○教材作成や環境整備面の支援 ○気持ちの切り替えを図る場面での支援	・ 随時	校舎内 観察園の作業等

○ 活用ツール 11 ユニバーサルデザイン授業チェックシート

ユニバーサルデザインの視点		視点の反映	評価
学級・教室環境	1 クラス内の理解促進 一人一人の児童（生徒）が活躍する場や，助け合う場が設定されている。		
	2 ルールの明確化 学習中のルール（姿勢，発言，説明等）が明確に示されている。		
	3 刺激量の構造化 学習に集中できるように，掲示物や不快音などへの配慮・調整がされている。		
	4 場の構造化 教室の学習用具や教材が整理され，効率的に使用できる配慮がされている。		
授業づくり	5 焦点化 その時間に取り組む学習課題が明確に提示，説明されている。		
	6 時間の構造化 授業全体の見通しが，具体的な時間とともに示されている。		
	7 展開の構造化 焦点化された学習課題への取組のために，授業展開の工夫がなされている。		
	8 スモールステップ化 理解に応じて，必要に応じて学習活動が段階的に示されている。		
	9 視覚化 板書や，絵，写真などを視覚的な教材を取り入れた工夫がなされている。		
	10 動作化・作業化 学習活動の中に，操作や実験など具体的・実地的な活動を取り入れている。		
	11 共有化 児童（生徒）同士の考えの交流や，教え合いの場面を設定している。		
	12 スパイラル化 既習事項を復習する内容が授業の中に取り入れられている。		
	13 適用化 習得内容を応用，適用する学習活動を設定している。		
	14 機能化 習得内容を実生活につなげる場面を設定している。		

※「視点の反映」欄には，授業者が反映させている項目に○，取り入れていない項目は斜線。
「評価」欄には，参観者等が，◎（大きな効果がある），○（効果がある），△（効果が薄い）で評価。

○ **活用シート 12** 授業研究ワークシート

授業日時		
単元名		
授業者		
対象学級（学年）		
項 目	授業者より（手立ての工夫点等）	参観者記入欄
授業のねらい		
本時に取り入れた UDの視点		
本時に取り入れた UDの視点		
本時に取り入れた UDの視点		
その他の授業づくりに おける工夫点		

**ユニバーサルデザインの
視点を取り入れた
校内授業研究 ガイド**

岩手県立総合教育センター
教育支援相談担当

《 目 次 》

I ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりの意義を確認しましょう	1
II 授業研究推進の全体構想を確認しましょう	2
STEP 1 学校課題から研究の目的を明確にし、共通理解を図る	2
STEP 2 研究主題（テーマ）を掲げる	4
STEP 3 研究内容と方法を決定する	4
STEP 4 研究推進にあたっての校内資源の役割を確認する	5
STEP 5 研究期間の設定、年間推進計画の作成を行う	6
III 研究実践の推進する	7
STEP 6 研究主題（テーマ）に沿った授業づくりを準備する	7
STEP 7 指導案作成を行う	8
STEP 8 研究授業を実施する	12
STEP 9 授業研究会を実施する	12
STEP 10 研究をまとめる	12

はじめに

授業研究の目的について、考えたことがあるでしょうか。

一つは、教員としての専門性を磨くことであり、もう一つとして、教員として授業力を高めることによって、児童生徒の成長につなげていくことであると考えられます。

これまでの授業を見直し、よりよい授業へと高めていくための視点を明確にし、その取組を通して児童生徒の変容を見取っていく授業研究は非常に重要なものといえます。

本マニュアルでは、授業研究の視点として、ユニバーサルデザインの視点を取り入れることとしました。ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりは、学習面で支援の必要な児童生徒だけでなく、すべての児童生徒にとって有効であると言われており、学力向上にもつながるものと考えます。

本マニュアルは、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた校内授業研究推進の流れを10のステップで示しています。

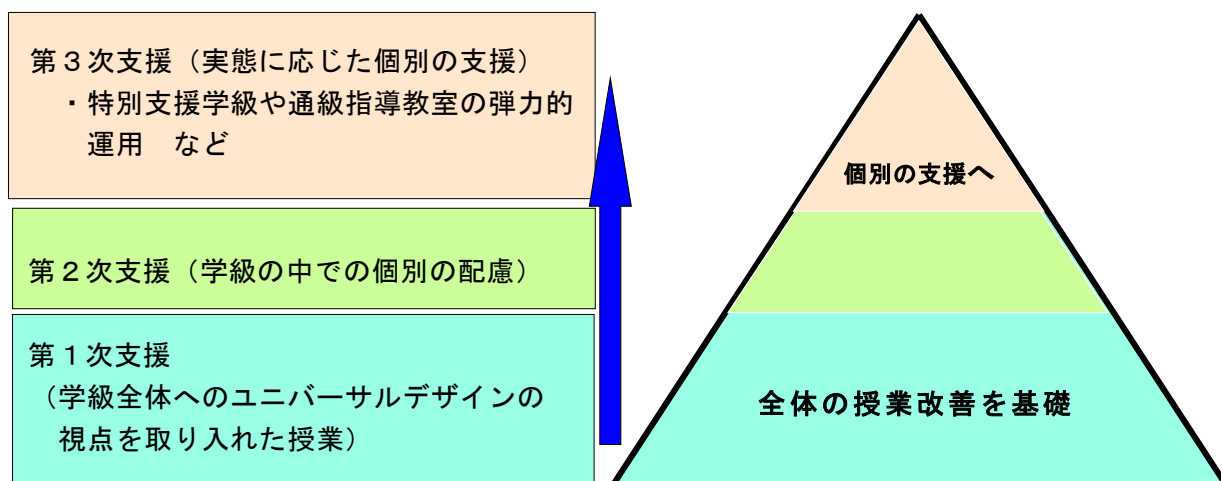
特別支援教育の推進、充実はもちろんのこと、学校教育活動全体の充実を図る上で、お役立ていただければと思います。

I ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりの意義を確認しましょう

文部科学省が平成24年12月5日に公表した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性の特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」では、通常の学級に在籍する児童生徒のうち、学習面又は、行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合が6.5%（推定値）と示されました。また、そのうち、また、このうちの38.6%が必要な教育的支援を受けられていないという結果も示されています。

通常の学級に在籍する児童生徒への合理的配慮として、個別の適切な配慮や支援を行うことの必要性はもちろんですが、校内の人的資源の状況などから、実際にはそうした支援が難しいこともあると考えられます。また、通常の学級においては、支援を必要とする児童生徒を含めた一斉授業の中で一人一人の学びを保障していかなければなりません。そうした中で、支援を必要とする児童生徒にとっては、支援の基礎として、また、学校、学級全体としての授業改善や学力向上の取組として取り入れたいのがユニバーサルデザインの視点です。

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業とは、「児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う」という特別支援教育の視点に基づき、通常の学級において、発達障がいの有無にかかわらず様々な教育的ニーズをもった児童生徒の「わかる、できる」を保障する授業と言えます。



【図1】 階層的支援体制におけるユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業の位置付け

Ⅱ 授業研究推進の全体構想を確認しましょう

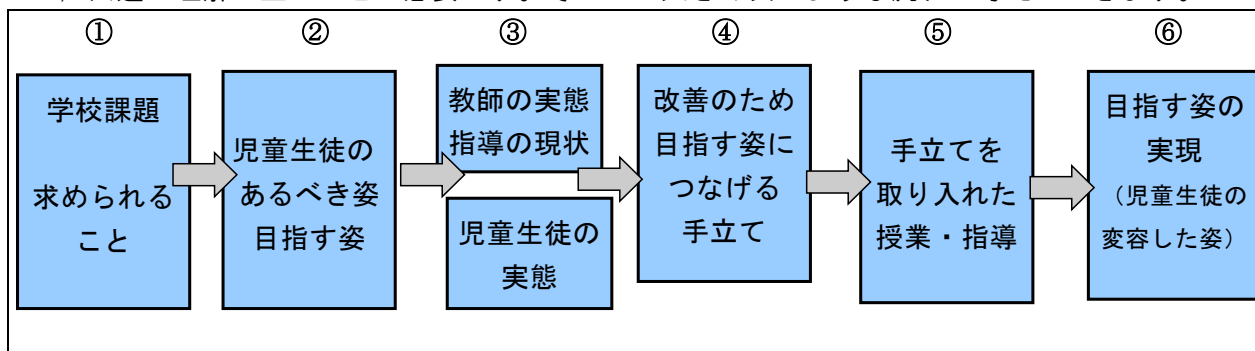
ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりの意義を確認した上で、校内研究としての授業研究推進の全体構想を確認していきます。各学校においては、これまでもよりよい授業づくりを目指して、校内研究を推進してきていることと思います。ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業研究においても、これまでと同様の流れで、研究推進の全体構想を確認していきます。

【表1】 研究手順表

全体構想の確認	STEP 1	学校課題から研究の目的を明確にし、共通理解を図る
	STEP 2	研究主題（テーマ）を掲げる
	STEP 3	研究の内容と方法を決定する
	STEP 4	研究推進にあたっての校内資源の役割を確認する
	STEP 5	研究期間の設定、年間推進計画の作成を行う
実践の推進	STEP 6	研究主題（テーマ）に沿った授業づくりを準備する
	STEP 7	指導案作成を行う
	STEP 8	研究授業を実施する
	STEP 9	授業研究会を実施する
	STEP 10	研究をまとめる

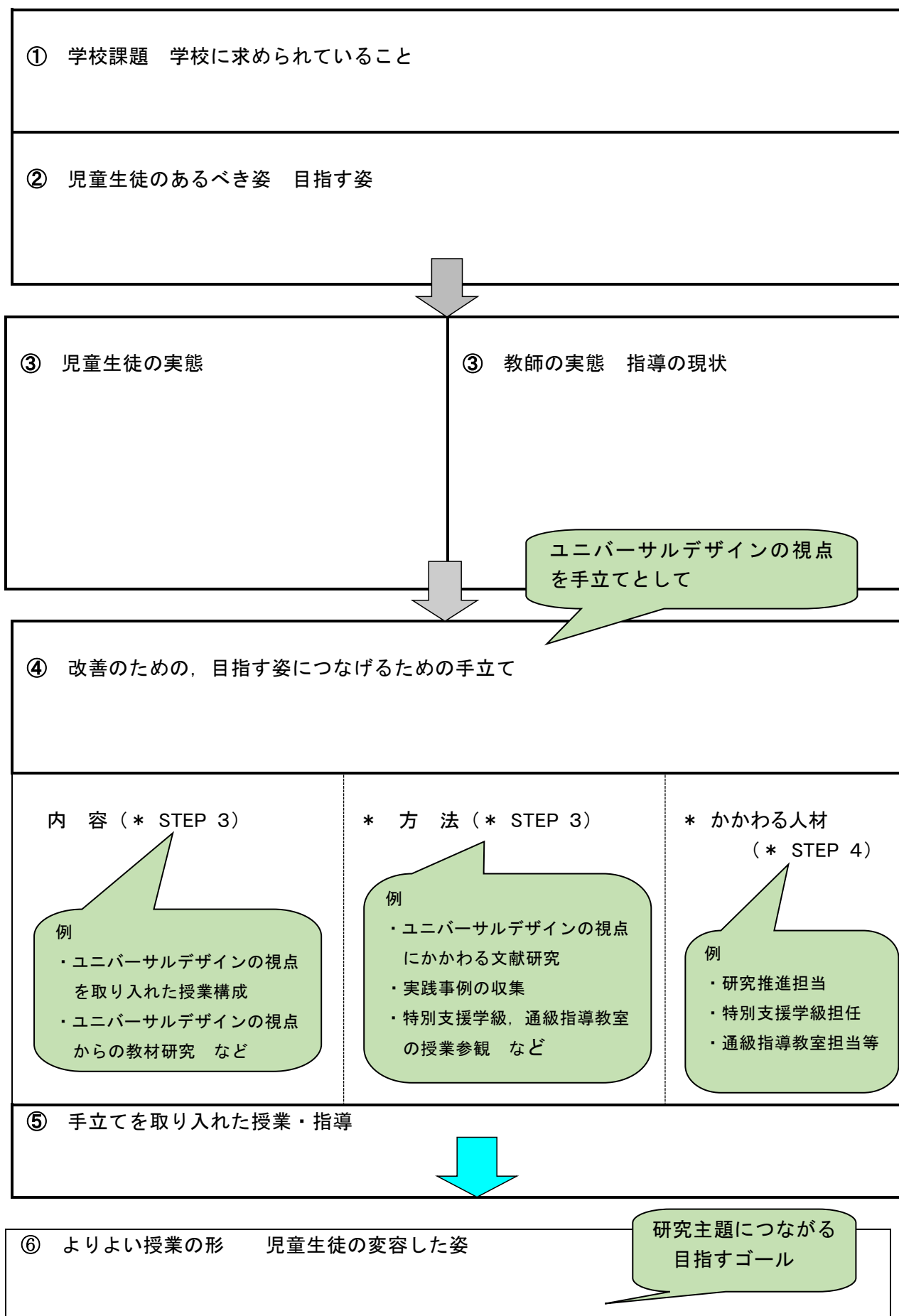
STEP 1 学校課題から研究の目的を明確にし、共通理解を図る

校内研究を進めるにあたり、まずは研究推進のイメージづくりを行います。当然のことですが、研究のスタートとしては、現状における学校課題を明確にし、学校全体で課題、研究の必要性について、共通の理解に立つことが必要です。その上で大きく次のような流れで考えていきます。



【図2】 研究の基本構想立案の流れ

こうした研究の具体的な構想を、書き出し、図で表していくと、全体像が明らかになってきます。



【図3】 研究の基本構想図作成シート

STEP 2 研究主題（テーマ）を掲げる

研究の具体的な構想を描いた上で、研究主題（テーマ）を掲げます。研究主題には、基本構想の中で思い描いた「目指す姿」やそのための「手立て」を盛り込んでいくと、研究主題から、どのような研究の取組なのかが見えやすくなります。

最近では、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた「わかる」授業に関する校内研究が多数取り組まれており、次のような研究主題（テーマ）などが掲げられています。

○研究主題例

- ・通常の学級における誰もが「わかる・できる」をめざすユニバーサルデザインの考え方を取り入れた授業実践
- ・すべての生徒に分かる喜びを実感させる指導の工夫
- ・
- ・

STEP 3 研究の内容と方法を決定する

研究の基本構想を検討する過程では、研究のゴールにつなげていくための手立てにかかわり、どのような内容を、どのような方法で研究していくのかをまとめていきます。下記の表は、研究の内容と方法の一例を示したものです。研究の内容については、STEP 5で説明する年間推進計画に位置付けていきます。

【表2】 研究の内容例と方法例

研究の内容	研究の方法
<ul style="list-style-type: none">・研究推進全体構想の立案 （研究主題の設定，研究の方向性）・ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業の意識調査・研究授業，授業研究会の実施	<ul style="list-style-type: none">・文献・先行研究からの情報収集・全体研究会における検討・児童授業前・後アンケート・グループ研究会

参考にしたい書籍

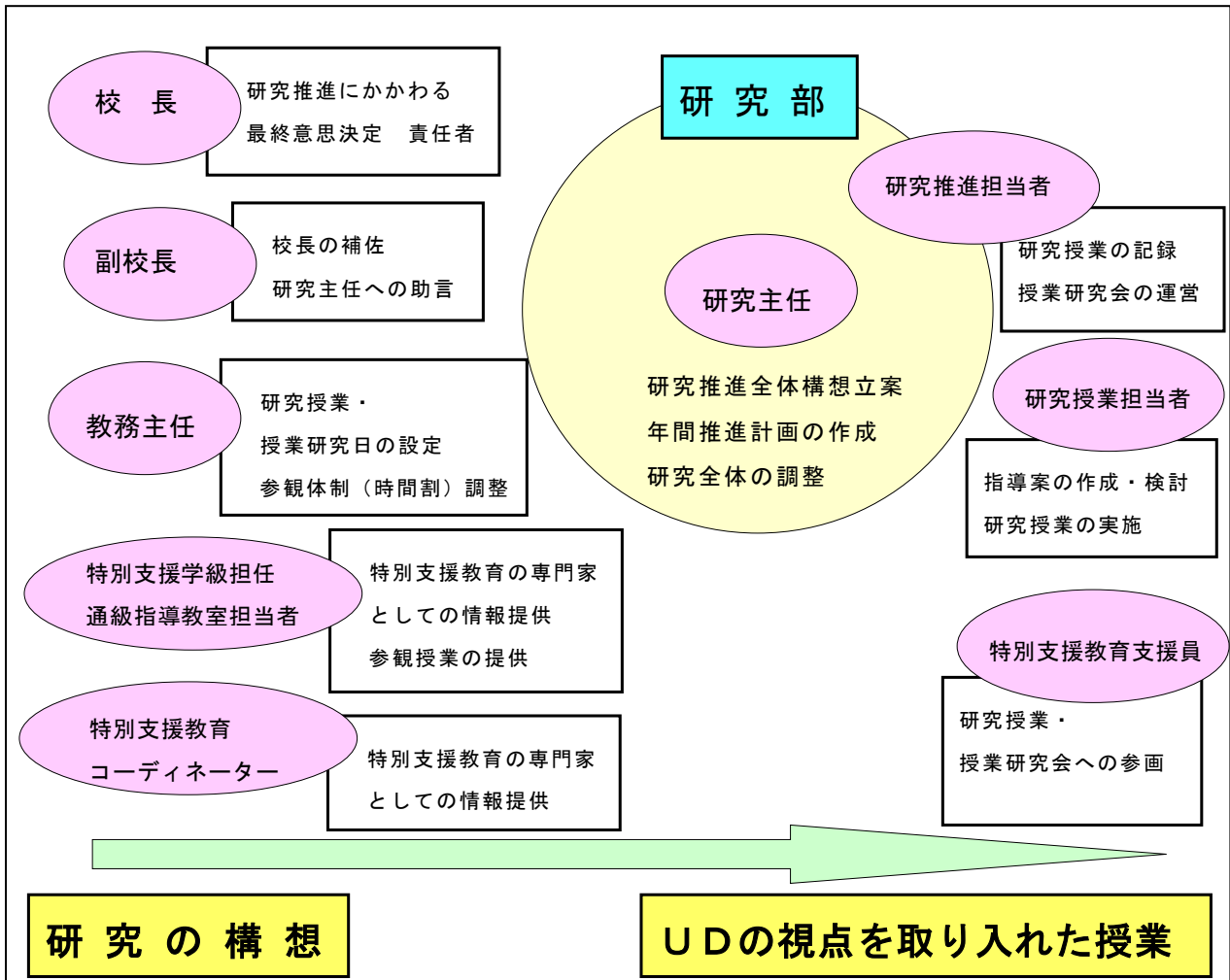
最近では、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりにかかわる書籍が多数出版されています。文献研究は、研究の基本的な考え方、手立てを検討していく上で大切です。

小貫 悟・桂 聖 著『授業のユニバーサルデザイン入門』東洋館出版社
柘植雅義 編著『ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり』金子書房
亀岡正睦 著『授業と学習のユニバーサルデザイン』明治図書

STEP 4 研究推進にあたっての校内資源の役割を確認する

授業研究を推進する上では、その推進のための中心的な役割を果たす組織、また校内資源の役割とのつながりを明確にしていくことが必要となります。

多くの学校では、校内における授業研究を推進する組織として、研究部、教務部が位置付けられています。ここでは、研究部を中心とした研究体制の一例についてイメージを示します。



【図4】 研究体制のイメージ図

STEP 5 研究期間の設定，年間推進計画の作成を行う

研究の内容と方法，研究にかかわる人的資源や組織が明確になったところで，どのくらいの期間で研究を実施するか，年間を通じて，どのような研究の取組を推進するかを計画表にまとめていきます。下記は，研究期間を1年とした推進計画の例です。

【表3】 年間推進計画モデル

月	主な取組内容		
	全体研究会	グループ研究会	その他
4	<ul style="list-style-type: none"> 研究推進全体構想の立案 年間推進計画の作成 研究授業等の日程調整 役割分担 助言者の依頼 	<ul style="list-style-type: none"> 研究授業等の日程調整 	<ul style="list-style-type: none"> 特別支援学級，通級指導教室参観授業の日程調整
5	<ul style="list-style-type: none"> 〈第1回全体研究会〉 研究推進全体構想の確認 年間推進計画の確認 役割分担の確認 ユニバーサルデザイン授業のポイント・手立ての検討 		<ul style="list-style-type: none"> 研究通信の発行
6		<ul style="list-style-type: none"> 〈第1回グループ研究会〉 指導案の事前検討 グループ研究授業・授業研究会の実施 	<ul style="list-style-type: none"> 〈特別支援学級授業参観〉
7	<ul style="list-style-type: none"> 〈第2回全体研究会〉 指導案の事前検討 全体研究授業・授業研究会実施 	<ul style="list-style-type: none"> 改善授業の実施 	<ul style="list-style-type: none"> 〈通級指導教室授業参観〉
8	<ul style="list-style-type: none"> 改善授業の実施 	<ul style="list-style-type: none"> 〈第2回グループ研究会〉 指導案の事前検討 グループ研究授業・授業研究会の実施 	
9	<ul style="list-style-type: none"> 〈第3回全体研究会〉 指導案の事前検討 全体研究授業・授業研究会実施 	<ul style="list-style-type: none"> 改善授業の実施 	
10	<ul style="list-style-type: none"> 改善授業の実施 	<ul style="list-style-type: none"> 〈第3回グループ研究会〉 指導案の事前検討 グループ研究授業・授業研究会の実施 	<ul style="list-style-type: none"> 〈特別支援学級授業参観〉
11	<ul style="list-style-type: none"> 〈第4回全体研究会〉 指導案の事前検討 全体研究授業・授業研究会実施 	<ul style="list-style-type: none"> 改善授業の実施 	<ul style="list-style-type: none"> 〈通級指導教室授業参観〉
12	<ul style="list-style-type: none"> 改善授業の実施 	<ul style="list-style-type: none"> 〈第4回グループ研究会〉 指導案の事前検討 グループ研究授業・授業研究会の実施 改善授業の実施 グループ研究のまとめの検討 	
1	<ul style="list-style-type: none"> 研究のまとめの検討 次年度研究の構想案の検討 		
2	<ul style="list-style-type: none"> 〈第5回全体研究会〉 研究のまとめの確認 次年度研究の構想案の確認 		
3			<ul style="list-style-type: none"> 研究集録の発行

Ⅲ 研究実践を推進しましょう

STEP 6 研究主題（テーマ）に沿った授業づくりを共通理解する

(1) 文献，先行研究をもとに授業のイメージを作る

研究の構想がまとまり，校内的にその推進計画について，共通理解が図られた後は，研究の実践へと入ります。研究構想の中の手立てをより具体化するために，文献や先行研究をもとに情報を収集したり，職員間で検討を図ったりします。

ここでは，ユニバーサルデザインの視点と授業とのつながりを明確にしていきます。

【表4】 ユニバーサルデザインの視点と授業とのつながり

視 点	授業とのつながり	
	指導の工夫	児童生徒に期待される効果
クラス内の理解促進	活躍の場，助け合いの場，互いの良さを確認する場を設定する	分からないことや失敗することを気にせずに積極的に学習に取り組める
ルールの明確化	学校生活や授業中のルールを明確に示す	判断に迷って活動が消極的になることがなくなり，自信をもち学習に取り組める
刺激量の構造化	掲示物の整理をしたり，不快音を低減したりする	授業そのものへ意識を集中できる
場の構造化	使用教室の学習用具等を整理する	用具準備が効率的に進められる 落ち着いて授業に取り組める
時間の構造化	授業全体の見通しを時間とともに示す	具体的な活動とそのための時間が分かり，落ち着いて授業に取り組める
焦点化	その時間に取り組む指導内容を絞り込み，情報を整理し，提示する	習得する内容が明確になり，内容の理解が深まる
展開の構造化	焦点化した内容の習得につながるよう，スムーズ，明確な展開に整理する	見通しがもて，飽きずに，学習活動に取り組める
スモールステップ化	学習課題を必要に応じて段階的に提示する	確実な段階をふんでいくことで課題の達成がしやすくなる
視覚化	学習内容について口頭説明に加え，板書や絵，写真などを活用する	具体的なイメージで考えたり，想像したりしやすくなる
身体性の活用 (動作化・作業化)	動作模倣や劇化，操作や実験などを活動に取り入れる	学習内容の理解，記憶がさらに深まりやすくなる
共有化	児童生徒同士の考えの交流や，教え合いの機会を設定する	自分の考えを伝えることで理解が深まったり，他の考えから自分の考えの発展につながられたりする
スパイラル化	既習事項を復習する内容を授業の中に取り入れる	学習内容の再理解，習得の深まりがなされる
適用化	習得内容を応用，適用する学習活動を設定する	習得内容の理解が深められ，より主体的な判断での取組につながる
機能化	習得内容を実生活につなげる場面を設定する	習得内容の応用から，生活の中での新たな事象への関心が広げられたり，新たなものを生み出したりすることにつながる

(2) 特別支援学級、通級指導教室の授業からイメージを作る

特別支援学級や通級指導教室が設置されている学校においては、その担当者が支援を必要とする児童生徒が在籍する通常の学級の担任にアドバイスをしたり、必要に応じて弾力的な運用で直接的な支援を行ったりしていることも多いかと思えます。

しかしながら、校内における授業研究を進めていく上でも、特別支援学級担任や通級指導教室担当者はとても貴重な校内資源と言えます。特別支援学級や通級指導教室の授業を参観する中でも、多く支援の視点を見出していくことができます。

次の表は、ユニバーサルデザインの視点と特別支援学級（知的障がい）における支援のポイントを関連づけた一例です。

【表5】 ユニバーサルデザインの視点と特別支援学級（知的障がい）における支援のポイント

UDの視点	特別支援学級（知的障がい）における支援のポイント <small>（*平成27年度版 特別支援学級経営の手引 岩手県立総合教育センターより抜粋）</small>
クラス内の理解促進	通常の学級の子どもたちや担任以外の教師とかかわる場面を設定し、人とかわることの心地よさや、互いの考えやよさを学ぶことができるようにする
スモールステップ化	目的や課題が達成しやすいように、段階的な指導をする
身体性の活用 （動作化・作業化）	将来の主體的な姿を目指すためにも、学校生活を実際的で具体的な学習活動で組織し、目的意識をもちながら存分に活動できるようにする

この他にも、特別支援学級や通級指導教室の授業参観からは、場の構造化や時間の構造化、展開の構造化、視覚化など、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた実践を見つけることができ、通常の学級における授業づくりのイメージづくりにつなげていくことができます。

(3) 通常の学級で、すでに取り組みされていることから授業のイメージを作る

各校において、これまで行ってきた授業研究からは、課題と合わせて多くの成果も挙げられてきていることと思えます。そうした成果を分析すると、すでに取り組みられてきた実践の中にユニバーサルデザインの視点との重なりがあり、効果的に機能してきていることがあるかと思えます。

校内的に、通常の学級の教室環境を確認したり、授業参観を行ったりすることで、教師間で互いにすでに取り組みされているユニバーサルデザインの視点を再確認し、校内全体でのよりよい授業づくりにつなげていくことも大切にしたいところです。

STEP 7 指導案作成を行う

文献や先行研究、また校内資源としての特別支援学級や通級指導教室の授業参観から、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業の在り方が具体的に共通理解が図られた後は、実際に授業づくりを進めていきます。

題材（単元）全体の指導計画をもとに、一単位時間の授業づくりを考えるときに、まず大切な視点として、「焦点化」が挙げられます。その上で、「展開の構造化」の視点で、授業展開を構想します。展開の中でのさらなる工夫として、「視覚化」や「共有化」、「スパイラル化」などの視点を取り入れていきます。



【図5】 授業づくりの構想図

また、授業づくりの構想とともに、ユニバーサルデザインの視点に応じた授業における具体的な指導・支援のポイントを明確にしていきます。

次頁からの指導様式は、UDの視点を取り入れた学習指導案の一例です。

【表6】ユニバーサルデザインの視点に基づく指導・支援の具体的なポイント

視 点	ポ イ ン ト
1 クラス内の理解促進	① 児童の意見、考えについて認め、肯定的に評価し、取り上げる。 ② 児童生徒個々の得意さや良さを引き出す発問や、活動場面を設定する。
2 ルールの明確化	① 学校生活、学習活動にかかわるきまりを分かりやすく定め、掲示・提示する。(聞く姿勢、声の大きさ、話し方等) ② 授業の初めに、児童生徒の学習用具の準備状況を確認する。
3 刺激量の構造化	① 掲示物の配置や、視覚情報の提示量など、視覚的な刺激に配慮する。 ② 黒板内の情報を、その時間の学習内容にかかわるものだけに整理する。
4 場の構造化	① 教室内の学習用具や教材の準備がしやすく、目に見えて整理されている。 ② 学習活動時の児童生徒の動線が整理されている。
5 時間の構造化	① 授業全体の中での流れが、ホワイトボード等に時間の目安とともにが示されている。 ② 単元を通しての日程的な見通しが示されている。 ③ 児童生徒の学習状況に応じた活動時間の確保、時間配分の工夫をする(考える時間、交流する時間、板書を書き写す時間等)
6 焦点化	① 単元や本時の初めに、学習の流れを提示し、その時間に学ぶべきことが具体的に見通せるようにする。 ② 板書の中に、その日の学習内容のキーワードを示す。
7 展開の構造化	① 学習内容の習得のために、課題提示から「課題についてつかむ」、「考える」、「交流する」、「まとめる」など展開に工夫を図る。 ② 集中して取り組む場面や、気持ちを切り替えられる活動など、展開に工夫を図る。
8 スモールステップ化	① 指示、発問について、段階的に一つ一つ丁寧に行っている。 ② 児童生徒の学習状況をふまえながら、学習内容を細分化し、段階的に進めていく。
9 視覚化	① 学習内容にかかわる情報のイメージ化が図りやすいように、具体物や写真、絵など視覚教材を取り入れている。 ② チョークの色や、囲み枠などで、要点を分かりやすく示す。 ③ 児童生徒の意見や回答を板書し、文字として示す。
10 共有化	① ペア学習やグループ学習など、児童生徒同士が考えを交流したり、教えあったりする場面を設定している。 ② 児童(生徒)の発言について、他の生徒が補足したり、説明をしたりするような場面を設定している。
11 スパイラル化	① 前学年や前単元などで学んだ既習事項を取り入れた学習活動を設定する。
12 適用化	① 応用問題などを取り入れながら、習得した内容を当てはめて取り組む学習活動を設定する。
13 機能化	① 習得した内容を生活の中の具体的な活動に取り入れられるような場面を設定する。

ユニバーサルデザイン授業のための指導案様式

第○学年 ○○科学習指導案

日 時 平成○○年○○月○○日 ()
○校時 (○ : ○~○ : ○)
対 象 ○学年○組 (男子○名 女子○名 計○名)
場 所 ○○教室
指導者 ○○ ○○ (T1) ○○ ○○ (T2)

1 単元名・教材名

2 単元について

(1) 教材について

通常は、児童（生徒）について、指導に当たってと、項を変えて、記載するが、児童（生徒）の状況と指導上の工夫のつながりが見えるように、記載する。

(2) 児童（生徒）の指導に当たって

児童（生徒）について	指導に当たって
ア 指導対象全体について	ア 授業全体の指導の視点から
イ 支援を必要とする児童（生徒）について	イ ユニバーサルデザインの視点から

3 単元の目標

- (1)
- (2)
- (3)

4 単元の指導計画

過程	主な学習活動	配当時間
第1次		0時間
第2次		0時間 本時 /
第3次		0時間

5 本時の指導

(1) 本時の目標

2-(2) 単元における指導にあたっての考えをふまえ、本時の指導の構想を記載する。

(2) 指導の構想

UD の視点としてのキーワードを示し、箇条書きで具体的内容を簡潔に示す。

(3) 本時におけるユニバーサルデザインの主なポイント

・
・
・

UD の視点をふまえながら、具体的な指導場面での留意点等を記載する。

(4) 本時の展開

過程	学習内容(時間)	学習活動	指導上の留意点	UDの視点

6 配置図（学習環境の工夫について）



配置図については、学習環境が支援にかかわる場合について示す。
掲示や、教材・教具の配置、動線、話し合い活動時の配置など、必要な内容をまとめる。

指導案の作成にあたっては、授業担当者が中心となっていくのはもちろんですが、次のような点に考慮し、最終的な指導案をまとめていくこととします。

(1) 指導案の事前検討を行う

指導案の素案をふまえて、研究推進担当者や特別支援学級担任、通級指導教室担当者などを交えたグループ研究会を実施します。

指導案をもとに、授業者より授業の流れを具体的に説明すること、また、他のグループ研究メンバーからユニバーサルデザインの視点からの手立ての取り入れについて意見やアイデアをいただくことにより、より1単位時間の授業の流れが具体化されてくることとなります。

(2) 授業担当者間での役割を明確にする

チームティーチングや、特別支援教育支援員を含めた複数教員による授業の場合には、その役割を明確にし、より機能した形で授業が展開されるようにします。そのため、指導案においても担当者間の役割をより具体的に明示していくことが必要となります。

(3) 手立てを吟味する

授業の成否を左右するのは、やはりその手立てとなります。事前検討のグループ研での意見や、授業担当者間での役割確認をふまえ、ユニバーサルデザインの視点からの手立てを授業の展開の中で、どのように盛り込んでいくかを最終的に指導案にまとめていきます。

STEP 8 研究授業を実施する

公開授業担当者が決まり、学習指導案の作成まで進んだ後は、いよいよ研究授業となります。

研究授業の実施にあたっては、より多くの職員が参観できるように、教務部を中心に授業の参観体制を調整します。また、授業を展開する上で取り入れられたユニバーサルデザインの視点からの工夫が見えるように、ビデオ撮影をすることも、その後の授業の振り返りや研究のまとめに役立ちます。

学習指導案については、参観者が授業のねらいやユニバーサルデザインの視点を十分に把握した上で参観できるように事前に配付をするようにします。さらに、その後の授業研究会に反映ができるように、「成果」、「課題」、「改善点」等に色分けをした付箋を配付し、参観時に気づいた点を記載してもらえるようにします。また、ワークシートを活用し、予め授業者が示したユニバーサルデザインの視点からの手立てについての評価を参観者が記入する方法なども、その後の授業研究会の活性化につながります。

STEP 9 授業研究会を行う

授業研究会の実施にあたっては、教務部を中心に日程設定を行います。より多くの職員が参加のもと、実施されるようにします。

研究会においては、授業について多角的な意見が交わされるのではなく、ユニバーサルデザインの視点による手立てについて、協議が焦点化されるようにします。

手立てに対する児童生徒の反応や、取組の状況を確認していくことで、その手立てとのつながりを考察していきます。

また、授業研究会は継続的に実施していくことで、授業の中での手立ての有効性がより裏付けられていくとともに、校内研究の活性化につながります。

STEP 10 研究をまとめる

校内で取り組む授業研究は、年間推進計画に基づいて、まとめを行っていきます。

研究の基本構想から始まり、授業づくりの在り方を検討し、授業を実施した結果、得られた成果と課題を学校全体のものとして、共有していくことはさらなる授業づくりにつながっていきます。

また、研究のまとめとして、研究集録を作成することは、学校全体での取り組みの成果物となり、授業研究の経過の記録として残ることになります。

さらに研究集録を通じ、自校の取組を発信していくことは、他校にとっての有益なモデルとなります。

参考文献

- 小貫 悟・桂 聖 編著(2014), 『授業のユニバーサルデザイン入門』, 東洋館出版社
佐藤慎二(2014), 『実践通常学級ユニバーサルデザインⅠ』, 東洋館出版
佐藤慎二(2015), 『実践通常学級ユニバーサルデザインⅡ』, 東洋館出版
大阪府教育センター(2013), 『学習におけるユニバーサルデザインに関する研究』
山形県教育センター(2013), 『ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり』
岩手県立総合教育センター(2015), 『平成27年度版 特別支援学級経営の手引』, 岩手県立総合教育センター

よりよい保護者連携のために

～ 特別支援教育推進のための保護者との関係づくり ～

岩手県立総合教育センター
教育支援相談担当

はじめに

子どもの成長を支え、子どもにとっての願う姿を実現していくためには、教員、保護者、相談機関担当者など、子どもを取り巻く様々な人たちが連携をしていくことが大切です。

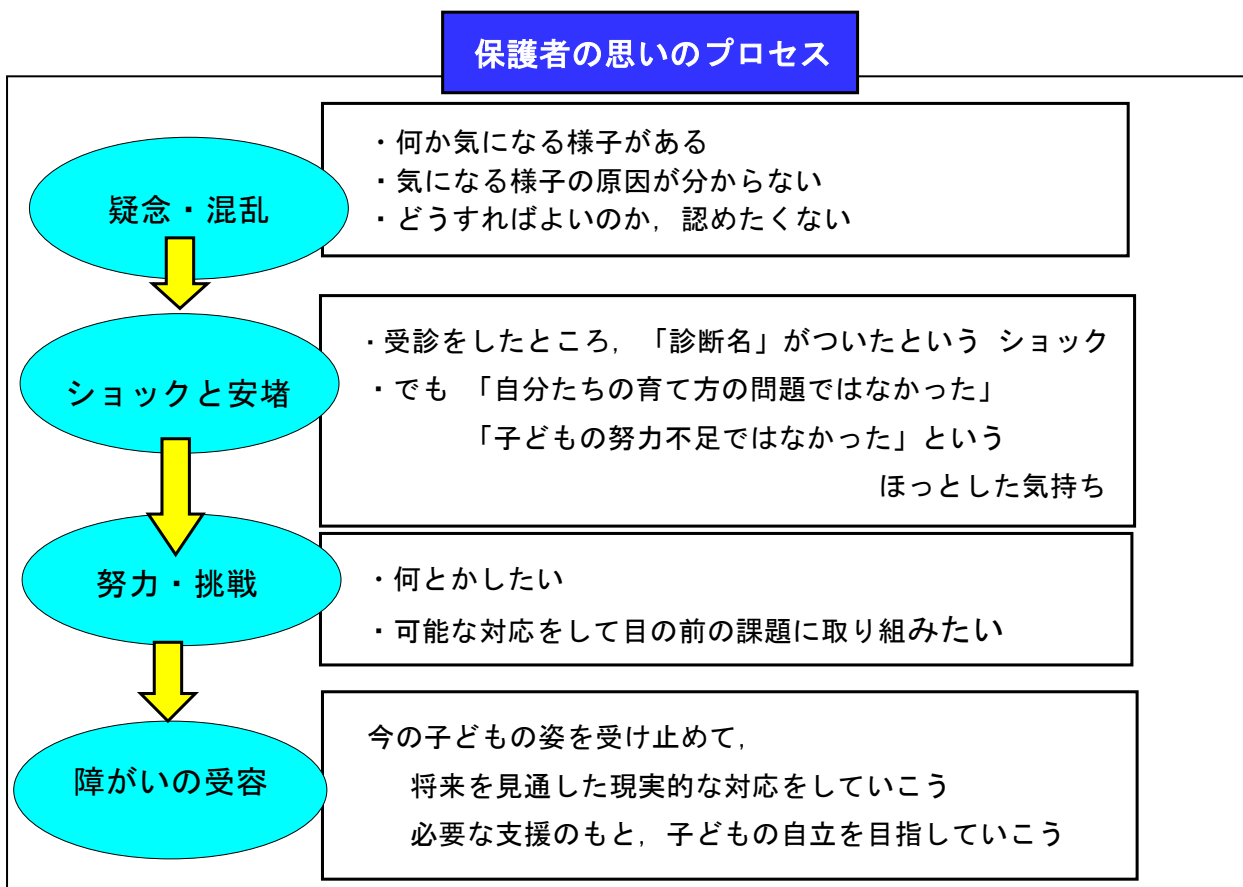
とりわけ、子どもにとって、もっとも身近であり多くの時間を過ごす保護者との連携は欠かせません。

特に、特別支援教育の推進に当たっては、子どもへの支援はもちろん、保護者の理解・協力が得られるように、子どもとともに保護者を支援していく姿勢をもち、連携を図っていく必要があります。本マニュアルは、子ども支援、保護者支援の視点から、保護者とどのように連携を図っていくかを考える手がかりを提供し、校内的な特別支援教育の推進、充実に役立つことを目的に作成しました。

I 保護者の思いを知る

保護者は、我が子の障がい、あるいは支援を必要とする状況にあること受け入れていく上で、様々な不安や葛藤をもちます。そのため、教員は、保護者に対して、単に学校の指導の方向性や意図を伝えるだけでなく、保護者の思いを知り、受け止める姿勢が求められます。

保護者が子どもの障がいに気付き、受容に至るまでには、次のようなプロセスを経ていく傾向があるとされています。



保護者連携を進める上では、このような保護者の気持ちの揺れをふまえた上で、ともに支援をしていくという姿勢で臨むことが大切です。

II 保護者の思いを聴く

保護者が子どもの障がいを受容するまでのプロセスにおいては、不安を感じている自身の状況を、誰かに「理解してほしい」、「受け止めてほしい」という思いが生じます。そのためには、保護者の思いを聴くことが大切になります。

保護者の思いを聴くためには、保護者の大変さやつらさを受け止めていくこととともに、これまでの子どもとのかかわりの中での労をねぎらい、また適切な対応については褒めていくことも大切です。特に、子どもの困り感が大きいほど、保護者の肩には力が入っているはずで、保護者の肩の力を抜いてあげる言葉かけをしていきたいところです。ねぎらいの言葉かけることは、きっと保護者からは、「本当はこんなことがつらかった」という本心が語られるきっかけとなります。また、子ども、保護者ができていること、うまくやれていることをたくさん見つけて伝え返すことで、信頼関係が生まれ、さらに一歩先に進んでいくことができます。

保護者のこれまでの努力を認めながら、その努力を学校もサポートしていくという姿勢が保護者連携をスムーズにしていくこととなります。

思いを聴くにあたって

- ・話しをさえぎらず最後まで聴く
- ・子育ての労をねぎらう気持ちを持ち、言葉かける
- ・弱音や愚痴も話すことで、前向きになれることを理解し、受け止める
- ・話された考えを否定することはしない
- ・真意を受け止める気持ちで対応する

III 保護者の気づきを促す

支援を必要とする子どもたちの状況を確認していくと、乳幼児期から何らかの気になる様子が見られ、保護者がそのことに気付くことも多いようです。しかしながら、保護者がそうしたことに気づかないまま、また、周囲からも見過ごされたまま、子どもが学齢期を迎えてしまうことも少なくありません。支援を必要とする子どもにとっては、早期の気づきと、早期からの支援が成長発展に効果的であることは言うまでもありません。保護者への気づきを促しながら、できるだけ早く必要な支援にとともにあたっていくことが望まれます。

保護者への気づきを促していくためには、下図のように学校からの情報提供、そして家庭からの情報収集を進めることが必要です。また、その過程で学校と保護者とで、子どもの捉え方を重ね合わせていくことが大切です。

保護者との情報交換の方法とポイント

方法

- 連絡帳や電話などを通して、子どもの行動や学習の様子を伝える。
- 話し合いの機会（面談、家庭訪問、懇談会等）を活用する。
- 授業参観の機会を活用する。

ポイント

- ・普段から、子どもの頑張りや、よい行動についても知らせるようにする。
- ・子どもの行動や学習の様子は具体的に、また肯定的な表現で伝える。
- ・気になる様子や、問題となる行動について連絡をする場合は、事実確認をした上で、どのような指導を行ったかを伝える。
- ・学校での様子をふまえ、家庭の具体的な場面での様子について情報を得る。（必要に応じて、幼児期の頃のエピソードなども話題の中で、情報を得る。）
- ・学校からの一方的な判断や説明という印象にならないように、アドバイスを受けることができる相談機関についての情報提供も行う。

IV 保護者とともに取り組む

保護者の気付きが促され、学校との信頼関係が機能されると、家庭からの情報が得られやすくなります。しかしながら、子どもの気になる様子は、家庭と学校で同様に見られるとは限りません。子どもの気になる様子については、家庭と学校との共通点や相違点を保護者との間で明確にしていくことが、連携する上で重要になります。そして、共通点や相違点の中でも、子どもの良いところに目を向けながら、さらにより良い方向に支援をしていくという共通理解のもと、具体的な取り組みに臨んでいきたいところです。

1 子どもとの信頼関係から、保護者との信頼関係へ、つなげましょう

保護者とともに子どもへの支援を進めていく上で、大切な基盤として、学校と子どもとの間に信頼関係が構築されていることがあります。子どもが教師に対して、心を開いて接している状況は、保護者にとっては「この先生なら、きっと子どもを支えていってくれる」という理解を強くしていくきっかけになります。日頃の子どもとのかかわりから、保護者との信頼関係を築いていくことが大切です。

2 保護者の工夫から学びましょう

子どもを支援する手立てを考え、取組を進めていく上で、学校主導となってしまうことが少なくありません。前述のとおり、共通点や相違点を明確にしていく中では、「学校ではうまくいっていないけど、家庭では問題なくできている」といった相違点が見出されることもあるかと思えます。当然のように、そこには環境との相互作用があります。しかしながら、「家庭ではできている」という状況には、保護者の工夫があることも見逃せません。

保護者がすでに子どもにしている様々な子育ての工夫を学校生活に応用することで、子どもが生活しやすい場を作り出すことにつなげる姿勢をもつことはとても大切なことです。また、そのことが保護者自身への励まし、支援にもなるといえます。

3 前向きな展望を保護者と共有しましょう ～願う姿を思い描いて～

学校との話し合いによって、保護者と協力した取組をはじめるとあって、保護者によっては、「本当に大丈夫だろうか。これからでも、何か子どもにいい変化が生まれるのだろうか」という疑問や不安が先に立つことも少なくないと考えられます。そうしたときには、保護者の気持ちを受け止めながら、励ましとともに肯定的な言葉で応えていきたいところです。

前向きな展望を保護者と共有した上で、具体的な目標設定ときめ細かい評価によって継続的な取り組みにつなげていくことが大切です。

4 保護者と目標を焦点化しましょう ～「まずは、ここから」の取組で～

学校、家庭において、子どもへの支援の取り組みを進めていく際には、確実にひとつひとつの目標に対する成果をあげていきたいところです。そのためには、「まずは、このことから始めてみましょう」と目標を焦点化し、共有することが大切です。

成果は、子どもにとっても、保護者にとっても成功体験といえます。たくさんの目標を掲げて、取り組みを進めていくのではなく、確実な成功体験を積み重ねていくことで、保護者との前向きな展望を具現化していくことにつなげていきます。

次頁の保護者連携シートは、学校と家庭とが、子どもの支援に当たっていくための支援方針や役割について、学校として整理していくためのシート例を示したものです。

○ 活用ツール 保護者連携シート様式（例）

学年（学級）	小学3年〇〇学級	児童（生徒）名	花巻 太郎
担任	□□ □□	保護者名	〇〇 〇〇
保護者連絡先：（〇〇）〇〇〇〇			
連絡・対応可能時間：母親の勤務終了後，午後4時過ぎに母携帯電話			
対 応 課 題			
<p>【学校】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業に集中できず授業中の立ち歩き等が見られる。 ・友達とのトラブルがもとで，時々叩くなどの問題行動が見られる。 <p>【家庭】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・家での勉強をしたがらない。 ・親の言うことを聞かずに反抗的な態度を取ることがある。 			
具体的な支援の方針を記載します。			
対応の方針		具体的な取組	
本児が学校・家庭生活で安定できる状況づくりを進める。		<ul style="list-style-type: none"> ・問題行動に対して叱責で終わらせずに，原因や経緯を確認し，次からの再発防止につながるスキル指導を行う。 ・本人が取り組める家庭学習を準備する。 	
本児の良いところを認め「ほめる」機会を増やす。		<ul style="list-style-type: none"> ・本児のできたことや良さに着目し，「ほめる」ことを意図した指導を行う。 ・頭ごなしの「叱る」行為は行わない。 	
学校，家庭の情報共有を進め，必要に応じて関係機関との連携を進める。		<ul style="list-style-type: none"> ・定期的に学校，保護者との教育相談を行い，学校の取組を理解してもらうとともに，家庭との共通理解をしながら指導に当たる。 ・必要に応じて，スクールカウンセラーや専門機関との連携を図る。 	
担当者	具体的役割		留意事項
担任：A先生	<ul style="list-style-type: none"> ・本児の記録等を取り，毎月の校内委員会で報告。 ・特別支援教育コーディネーターと協力し本児の個別の指導計画の作成，評価を行う。 		
特別支援教育コーディネーター：B先生	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者との教育相談の窓口となり調整する。 ・保護者との教育相談の記録と報告を行う。 		
副校長	<ul style="list-style-type: none"> ・必要に応じて保護者との教育相談に参加する。 ・関係機関との連携の際の調整，窓口となる。 		
保護者	<ul style="list-style-type: none"> ・いつもと変わった状況が見られた際には学校へ情報提供をる。 ・個別の指導計画作成に協力をする。 		
複数の担当者で対応していく場合，その担当と具体的役割を整理していきます。			

5 保護者とともに子どもを認めていきましょう ～ほめ言葉を大切に～

学校と家庭とで、子どもへの支援を進めていく上で、大切にしたいこととして、支援の経過の中で、学校でうまくいったこと、家庭でうまくいったことの情報交換があります。学校でほめられた出来事が、家庭でも「今日、頑張ったんだってね。すごいね。」といった言葉でほめられることは、自己肯定感の育みになり、親子の信頼関係を深めていくことにつながります。

また、家庭での頑張りについて、学校でもほめていくことで、学校生活場面での様々な取り組みへの意欲も高まってきます。

目標にたどり着くまでの過程での子どもの頑張りや共感する視点を大切にしていきたいところです。

保護者との話し方

良い例	悪い例
○ いつもありがとうございます（感謝）	× お話があります。お子さんがこんなトラブルを起こしました
○ そうですか、～なんですね（共感する）	× 家庭でももっとちゃんと見てくれませんか
○ 忙しい中でも～してあげているんですね	× 他の子たちはちゃんとやっています
○ お家では、そうした取組をしているんですね すばらしいですね。学校でも取り入れてみます	× 本人のやる気の問題です。努力が足りないんです
○ お子さんは、今～を頑張っています	× 今まで何も気づきませんでしたか。
○ ～に取り組み、～ができるようになってきました	× ご家庭ではこのままでいいと思っているのですか
○ ～ができそうです。そのために～してみませんか	× 学級内でお子さんだけを特別扱いできません
○ ～は、お子さんのすばらしい力（強み）ですね この力（強み）を大切にしましょう	× お子さんの様子は〇〇（障がい名）に当てはまるように思います

V 保護者に合わせて取り組む

保護者連携を進めていく上では、学校と保護者との間で、支援の必要性の受け止め、理解にずれがあることも少なくありません。支援の必要性について、保護者の理解が得られないときには、学校が保護者の思いを想像し歩み寄ることが大切です。

保護者の思いを考えれば、苦しみや悩みから否定的な態度になってしまうことも理解する姿勢が必要です。また、そのために、保護者によっては、支援の必要性を受け止められるまでに時間を要することがあることも理解することが大切です。

できるだけ早い時期から必要な支援に取り組んでいくことの大切さはもちろんですが、保護者に合わせたスタンスで支援を考え、共に取り組んでいくことも保護者連携の大切な視点となります。

保護者とのかかわりを振り返ってみましょう

- 子どもの気になる様子だけの否定的な伝え方になっていませんか？
- 学校からのお願いを中心に話しを進めていませんか？
- 医療機関への受診を求めることから、伝えていませんか？
- 家庭の状況をふまえた保護者への言葉がけになっていますか？
- 保護者の理解が得られないとき、短期間に繰り返して、説明や要求をしていませんか？
- 「何を伝えたか」ではなく、「どう伝わったか」を考え、振り返っていますか？

VI 保護者への啓発を進める

ここまで、支援を必要とする子どもの保護者との連携という視点で示してきました。しかしながら、保護者連携は、支援を必要とする子どもの保護者との間だけで進められるものではありません。支援を必要とする子どもを取り巻く環境の見直しをしていくためには、学校全体として、特別支援教育の必要性を保護者に啓発していくことも重要な保護者連携といえます。

保護者への啓発を進めるためには、次のような方法が考えられます。

1 学校報や各種通信の活用

特別支援教育の推進は、共生社会実現のためのインクルーシブ教育システム構築の視点からも必要不可欠なことです。つまり、学校報や各種通信の話題や特集として紹介をしていくことはごく自然なことと言えます。

特別支援教育の特集や連続掲載のコラムなどを掲載することで、特別支援教育への関心を日常的に高めていくことができます。

2 学校運営方針説明会や新入学生保護者説明会、PTA 総会から

多くの保護者が参加する機会に、校内的に取り組むユニバーサルデザインの授業づくりや、学校スタンダードの取組について紹介するなど、積極的な姿勢を示していくことは、授業改善をはじめ、よりよい学校づくりにつながる視点として、保護者への特別支援教育への理解が深まりやすくなります。

3 学級懇談会から

校内全体としての特別支援教育の啓発に加えて、学級懇談会等で、学級での生活や授業の中での取組を紹介していくことも大切です。しかしながら、場合によっては、そうした取組の紹介が支援を必要とする子どもを特定するようなものにならないように慎重に対応していくことが必要になります。

また、子育てをテーマにした気軽な懇談から、子どもにかかわる心配事や悩みを交流する機会とするような工夫も、特別支援教育にかかわる啓蒙を図っていくことにつながります。

まとめに

ここまで特別支援教育推進のための保護者連携の在り方として、学校と保護者がともに子どもをどう捉え、どう支援するか、そして、保護者をどう支えるかということについて示してきました。一方で、特別支援教育推進の視点にかかわらず、保護者連携は欠かせないものです。まとめにあたり、学校教育活動全体にかかわる保護者連携のための学校の基本姿勢について示しておきます。このことを土台として、特別支援教育推進のための保護者連携がよりよいものになっていくことを願っています。

保護者連携のための学校の基本姿勢

- 1 共に子どもを育てる姿勢で連携しましょう
- 2 返答や報告はできるだけ早く行いましょう
- 3 行事への参加、面談への来校等には、感謝の言葉を伝えましょう
- 4 学校の方針や対応についての説明が職員間で異なることがないように、校内全体の共通の認識をもって、説明を行いましょう
- 5 保護者の努力を認める姿勢を大切にしましょう

参 考 文 献

東京都教育委員会（2007），『東京都の特別支援教育 特別支援教育推進のためのガイドライン』，東京都教育委員会
仙台市教育委員会（2007），『全教職員用 気づいて 認めて 支えて』，仙台市教育委員会
栃木県総合教育センター（2005），『学級・ホームルーム担任のための教育相談 第13集 保護者との連携を深めるために』，栃木県総合教育センター
岩手県立総合教育センター 特別支援教育担当（2008），『特別支援学級の「弾力的な運用」ナビ』，岩手県立総合教育センター

参 考 Web ページ

文部科学省『特別支援教育について』第5部 保護者・本人用

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298171.htm

発達障害情報・支援センター 国立障害者リハビリテーションセンター

<http://www.rehab.go.jp/ddis/>

校内資源を活用した校内支援実践事例集

別冊資料 活用ツール&資料集

発行 平成28年3月
岩手県立総合教育センター 教育支援相談担当
〒025-0395 岩手県花巻市北湯口2-82-1
電話 0198-27-2821