



顔の見える関係づくり

～関係機関連携ハンドブック～

岩手県立総合教育センター
教育支援相談担当

はじめに

「一人一人の子供の育ちを支える」

幼稚園や学校にはさまざまな個性の子供たちがいます。育っている環境、顔や性格、得意・不得意、考え方、発達等は、一人一人違います。また、「違う」からこそその子らしさなのであり、互いに「違う」からこそ、意見を交わし合い、学び合い、協力し合うことができるのだと思います。障がいのあるなしにかかわらず、多様性を大切にし、互いに認め合いながら助け合う「共生社会」の実現は、現在の変化の激しい社会にあって新しい価値観を生み出す力を育むことにつながるものと思います。

私たち教職員は、さまざまな個性の子供たちが、将来どの子も地域の中で役割をもち、豊かな生活を送ることを願って日々の指導や支援にあたっています。しかし近年、子供たちが抱える問題は多様化・複雑化しており、学校（園）のみでは対応が難しいケースが増えています。そのような時に、学校（園）は関係機関とともにチームで支援をしていくことが求められているものの、なかなか難しいのが現状です。

このハンドブックでは、関係機関連携において、いつ、どのような関係機関と連携すれば良いのか、またその進め方、学校（園）がすべきことはどのようなことであるのかについてまとめています。学校（園）が関係機関と顔の見える関係をつくり、多様なニーズをもつ一人一人の子供の育ちを乳幼児期から青年・成人期まで切れ目なく支えていく地域づくりへの理解や実現への一助とできれば幸いです。

岩手の教育においてどの子もそれぞれの違いが尊重され、学校（園）では自分らしさを十分に発揮して学び、また地域の中では必要な支援を必要な時に受けながら、それぞれの自己実現が達成できることを願っています。

目次

はじめに	1
関係機関連携 進め方 ガイド	4
ライフステージに応じた支援	6

つながるために

準備・理解編

第1章 関係機関連携を進めるために

1 関係機関連携について理解しましょう	8
・どんな連携があるのか	8
・関係機関との連携のメリット	9
・学校(園)における関係機関連携	10
2 園・学校全体ですすめる支援	12
・全ての幼児児童生徒への支援	12
・授業のユニバーサルデザイン化	14
・個別の配慮	15
・個別指導	15
・ユニバーサルな行動支援	16
3 気づき・発見	18
・的確な実態把握の進め方	18
・チェックリスト・スクリーニングシートを活用した実態把握	19
4 アセスメント	20
・支援ニーズを的確にアセスメントするために	20
5 支援レベルに応じた体制	22
・いつ連携するのか	22
6 関係機関の選定	24
・どこと連携するのか	24
7 関係機関と連携しての支援	26
・関係機関連携に必要な考え方	26
・移行期の連携	28
8 モニタリング	34
・関係機関と進める継続的な支援	34

第2章 保護者との連携

1 保護者の気持ちに寄り添った連携	36
2 保護者に発達や相談の専門機関をすすめるとき	38
3 全校(園)の保護者に向けての情報提供	40

第3章 「個別の教育支援計画」・「個別の指導計画」

1 個別の教育支援計画・個別の指導計画とは	42
・作成の対象	42
・活用のメリット	43
・具体的な活用場面	43
・アセスメントから個別の指導計画へ	44

つながり・ささえる

事例編

事例1	教育委員会 専門家チームとの連携	48
事例2	特別支援学校との連携	50
事例3	特別支援教育エリアコーディネーターとの連携	52
事例4	相談支援専門員などとの連携	54
事例5	スクールソーシャルワーカーなどとの連携	56
事例6	放課後等デイサービス事業所との連携	58
事例7	医療との連携①	61
事例8	医療との連携②	62
事例9	医療との連携③	63
事例10	PT・OT・ST との連携	64
事例11	法務少年支援センターとの連携	68
事例12	家庭裁判所などとの連携	70
事例13	市町村福祉課・警察などとの連携	72
事例14	ジョブコーチとの連携	74
事例15	地域若者サポートステーションとの連携	78
事例16	特別支援教育ボランティアとの連携	80

資料編

関係機関(専門家) ～機能と役割～	84
関係機関 ～連絡先・リンク～	90

様式集

児童虐待早期発見のためのチェックリスト	102
気づきのための幼児チェックリスト(5歳児)	106
気づきのための幼児チェックリスト(4歳児)	108
気づきのための幼児チェックリスト(3歳児)	110
児童生徒スクリーニングシート	112
アセスメントのためのフォーマット	118
個別の指導計画	119



LOOK !

ハンドブック全体を通して、左記の「LOOK!」で示した部分では、関係機関連携を進める上で理解しておくことや、指導・支援に役立つ情報を掲載しています。ぜひご活用ください。

関係機関連携 進め方 ガイド



特別な支援の必要な幼児児童生徒に対して、「関係機関と連携して支援を進める」ために、必要となることをまとめました。

一人で悩まず、チームで支援することが何よりも重要です。

関係機関連携のモデルケース

園・学校全体で進める支援

授業のユニバーサルデザイン化
ユニバーサルな行動支援

すべての幼児児童生徒に対し、事前に予防的な支援を行うことが、支援を必要とする幼児児童生徒の絞り込みや的確な支援へとつながります。

p.12~

気づき・発見

的確な実態把握のための
チェックリスト・スクリーニングシート の活用

多様な側面から幼児児童生徒の困難さの状況を把握することができます。

p.18~

アセスメント

支援ニーズを的確にアセスメントするために

アセスメントは、実態把握により明らかになった情報をもとに、その背景を考え、根拠に基づいた支援方針を立てることが重要です。アセスメントのためのフォーマットを活用することで、支援方針を立てるまでの流れが視覚化できます。

p.20~

支援レベルに応じた体制

支援レベルに応じた校(園)内支援体制によって迅速な指導・支援を行うことが重要です。「いつ」関係機関連携をしたらよいのかについては、支援レベルとその支援内容を一つの目安として考えることができます。

p.22~

関係機関の選定

関係機関の機能と役割に応じた連携

「どこ」と連携をするのかについては、関係機関の機能と役割を理解しましょう。

p.24~

関係機関と連携しての支援

関係機関連携に必要な考え方
移行期の連携

関係機関との連携において必要な考え方を理解しましょう。移行期の連携も確認しましょう。

p.26~

モニタリング

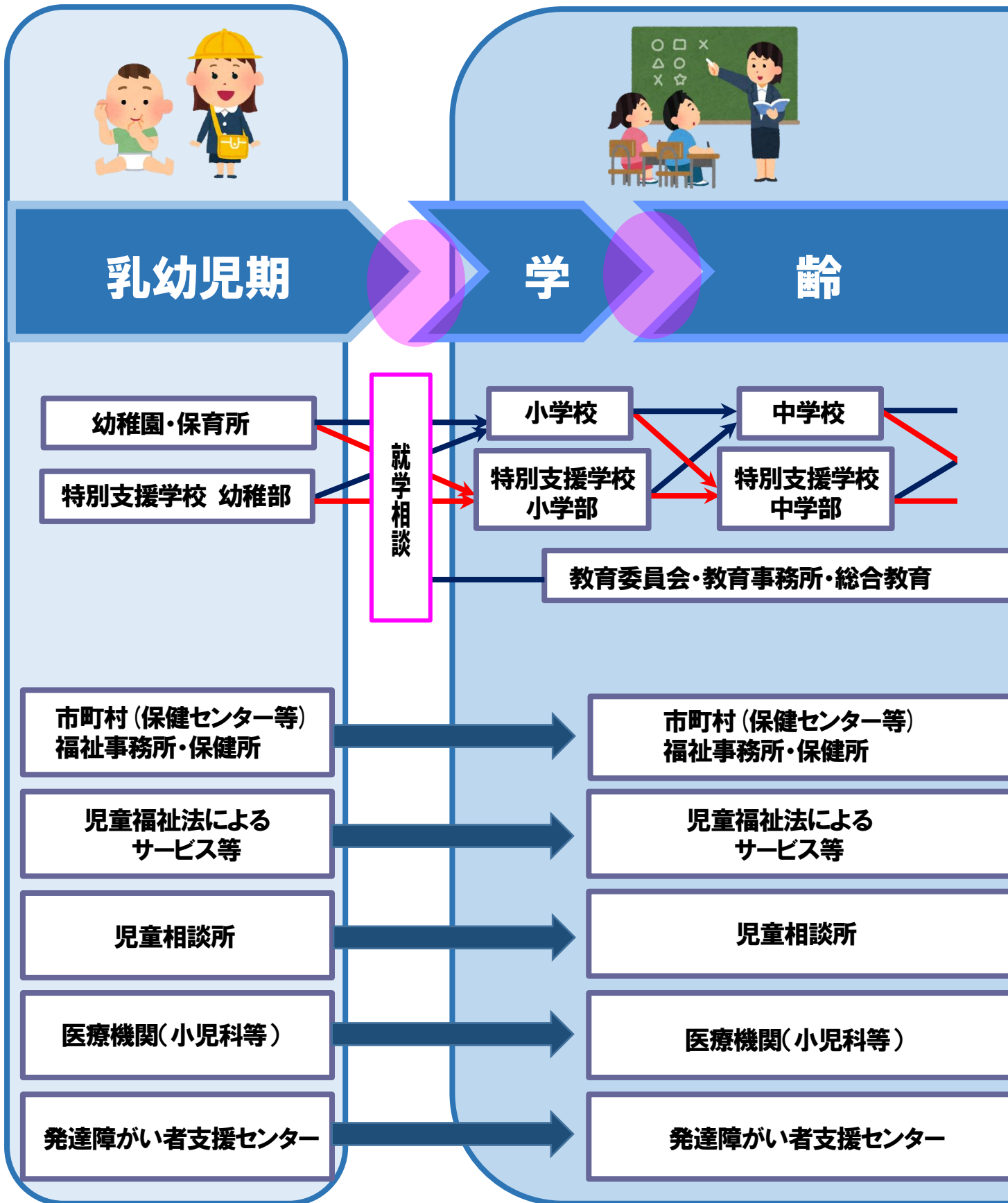
関係機関と進める継続的な支援

支援を必要とする幼児児童生徒への支援を関係機関とともに継続的に進めていくポイントは、モニタリングです。支援の有効性について、定期的に見直し、修正を図っていきましょう。

p.34~

つながるために
準備・理解編

ライフステージに応じた支援





移行



移行

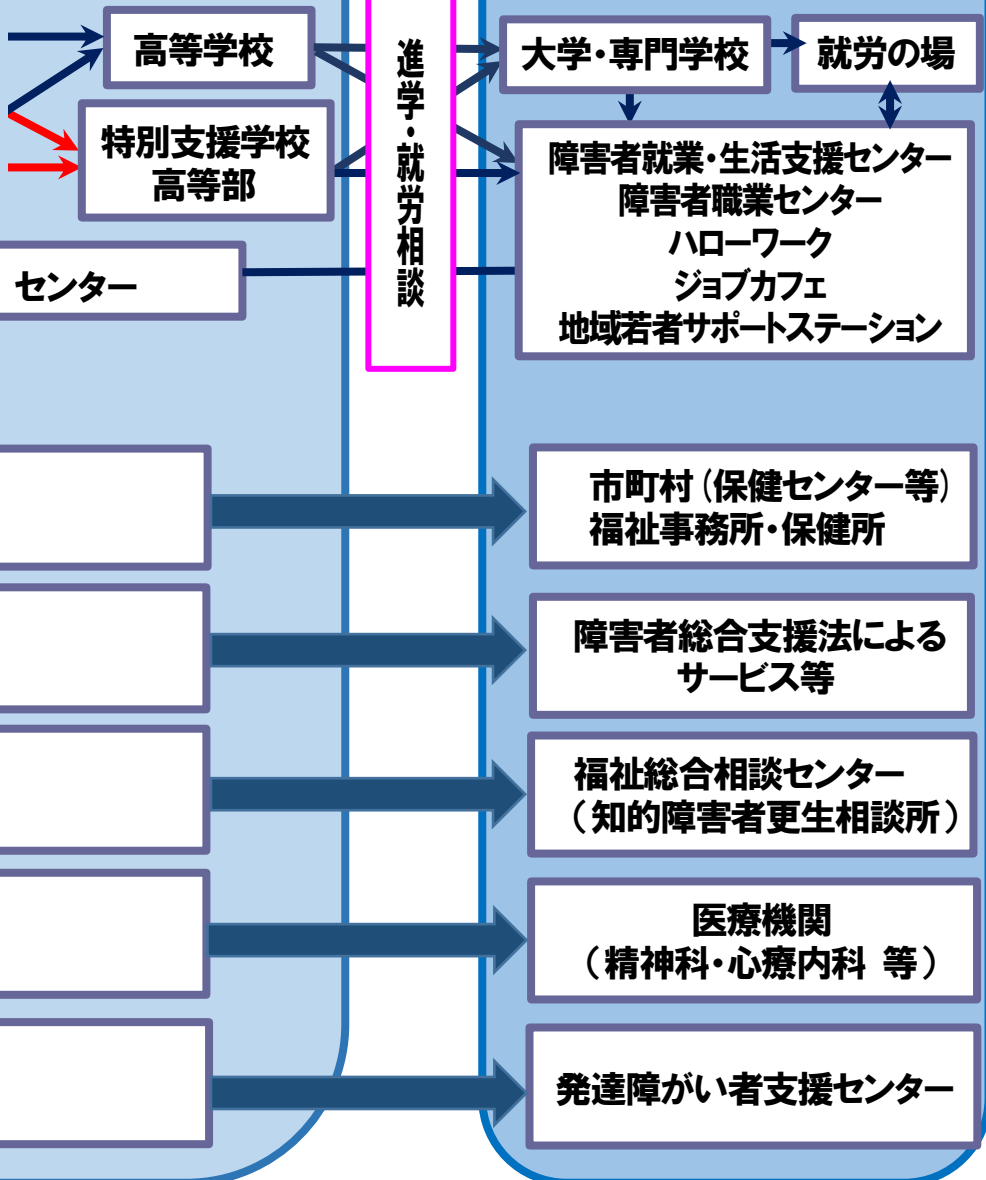


教育相談・移行

特別支援学校入学には
教育相談が必要です(p. 35)

期

青年・成人期



切れ目のない
支援のために
★一人一人の
子供の育ちを
社会全体で支える★

【連携】
役割分担と協力
【移行】
支援を次のステージへ

重なり合う
支援体制づくり

※ 幼稚園・保育所には認定こども園、小・中学校には義務教育学校を含む(以下同様)

第1章 関係機関連携を進めるために

1 関係機関連携について理解しましょう

特別支援教育では、子供の発達の状況や行動特性などを理解した上で、そのニーズに対応して具体的な教育支援について検討することになります。しかし近年、学校生活だけではなく、家庭や子供を取り巻く様々な生活環境が複雑に影響しており、対応・解決に難しさを感じるケースも見られています。

こうした多様なニーズをもつ一人一人の子供の育ちを支えていくためには、家庭はもちろんのこと、医療、保健、福祉、労働等の関係機関が相互に協力して対応していく必要があります。

どんな連携があるのか

縦の連携

「移行」: 支援経過において、主な支援機関が代わること

乳幼児期から学齢期、青年・成人期までの子供の育ちに応じたライフステージを縦につなぐ連携

横の連携

「協働」: 複数のニーズを有するケースに対して複数の機関が支援すること

「コンサルテーション」: 他機関・他職種への専門的助言

子供の「現在」という特定の時間軸において、家庭・学校(園)・医療・保健・福祉・保育・教育・労働等の関係機関と子供のライフシーンを横につなぐ連携

※担任と副担任の連携、担任と養護教諭やSCとの連携等、校内での連携もありますが、ここでは、関係機関との連携に焦点をあてています。

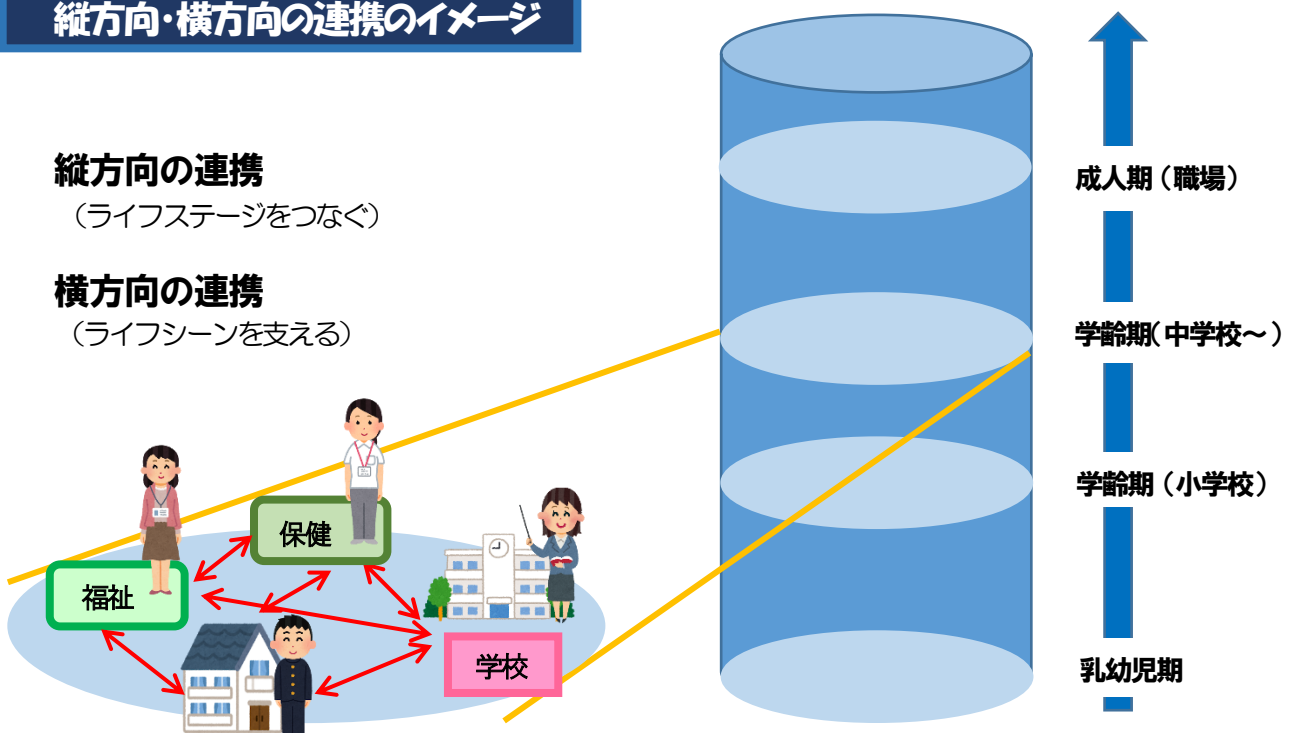
縦方向・横方向の連携のイメージ

縦方向の連携

(ライフステージをつなぐ)

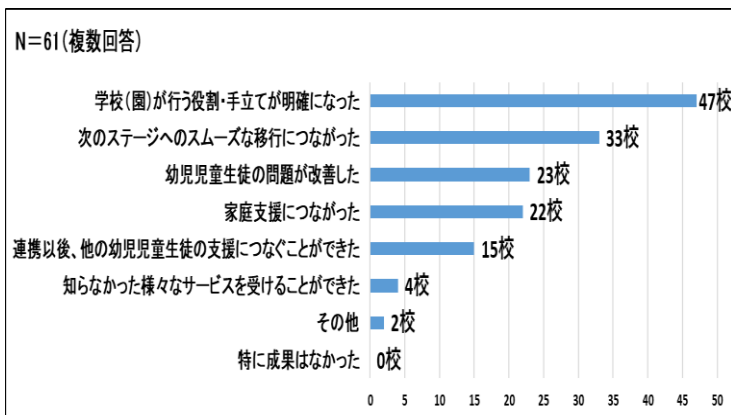
横方向の連携

(ライフシーンを支える)



参考: 佐々木 (2018), 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究 (1)

関係機関との連携のメリット



左記のグラフは、県内一部地域の小学校による「関係機関と連携したことによる具体的な成果」です。関係機関と連携したことにより、「学校が行う役割・手立てが明確になった」「次のステージへのスムーズな移行につながった」と多くの学校で実感していることが分かります。幼稚園・中学校・高等学校でも同様の結果が得られています。

岩手県立総合教育センター(2018)、「特別支援教育コーディネーター業務の推進に関する研究」アンケート結果より

連携のメリットは他にも・・・

支援に必要な情報が得られる

関係機関によって得意分野が異なりますが、対象となる幼児児童生徒がもっている困難さやその背景などがより専門的に分かり、具体的な支援方法が明らかになります。

必要な時に必要な支援ができる

特別な支援を必要とする幼児児童生徒が必要とする支援は、ライフステージ、その時々本人の状況、家庭の状況に応じて異なります。障がい名が同じでも、状態が違い、必要な支援はそれぞれです。関係機関との連携は、必要な時に必要な支援を行うことができる体制づくりとなります。

保護者との共通理解

特別な支援を必要とする幼児児童生徒の保護者の中には、子供の行動の理解の仕方、接し方・育て方や、成長に伴うライフステージの移行に不安を抱いている方が多くおられます。学校(園)と関係機関とが連携し、支援を進めていることを知ること、様々な情報を得られることは、安心感につながります。

また、関係機関とともに情報を整理することで、保護者が自分の子供を客観的に理解できたり、有効な支援を家庭とともに進めたりすることにつながることもできます。

指導上の留意点がわかる

対象となる幼児児童生徒の指導上の留意点が分かり、職員間で共通理解ができます。また、校(園)内委員会や支援チームの機能が活性化されることにもつながります。

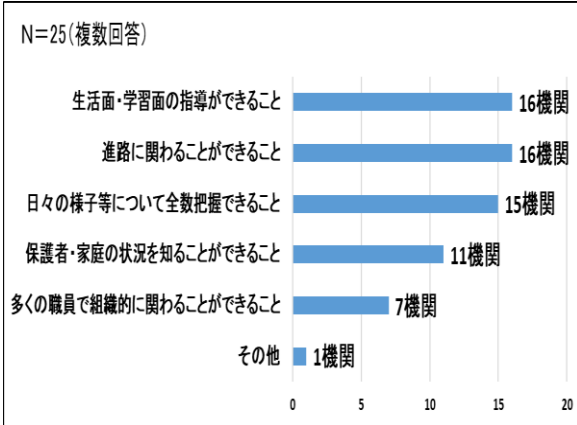
対応力の強化・ボトムアップ

連携をすることによって、他の職種の考え方、価値観を知る機会となります。それと同時に、学校(園)ができることは何であるのか、大切にしたい視点は何かという自職種の専門性を認識する機会にもなります。

学校(園)の在り方を振り返ることによって、自校(園)の対応力の強化、ボトムアップにもつながっていきます。

学校（園）における関係機関連携

関係機関が連携において学校（園）に求めていること



岩手県立総合教育センター（2018）、「特別支援教育コーディネーター業務の推進に関する研究」アンケート結果より

左記のグラフは県内一部地域の自立支援協議会において、「連携にあたっての幼稚園・学校の強み」について尋ねたものです。

「生活面・学習面の指導ができること」「進路に関わることができること」「日々の様子等について全数把握できること」を多くの機関で挙げています。

学校（園）は、幼児児童生徒に対し、直接支援ができることや、幼児児童生徒の日々の様子を観察できることを強みであると関係機関が捉えていることが分かりました。



関係機関から学校（園）の強みとして捉えられていることは、学校（園）の果たすべき役割として求められていることであると考えられます。

幼稚園・学校は、地域の幼児児童生徒を把握できる機関として、関係機関から特別な支援を必要とする幼児児童生徒の「**予防機能**」「**発見機能**」「**仲介機能**」（山野，2015）を果たすことが求められています。

学校（園）からみる関係機関連携

特別支援教育コーディネーター

学校（園）と地域資源とを組み合わせ、**つなぎ**、多様なニーズをもつ一人一人の幼児児童生徒を支えていくこと

「つなぐ」ために必要なことは？【予防・発見・仲介】

支援を必要とする対象を**発見する（気づく）**こと【**発見機能**】、どのようなことに困難さを持ち、どのような支援を必要としているのかについて**実態把握・アセスメント**をすること、支援のためには、どのような関係機関と結び付けばよいかという**知識**を持ち、**一人一人に寄り添いながら連携を進めていく**【**仲介機能**】ことが必要です。また、幼児児童生徒に対して直接的に支援ができる学校（園）の強みを生かし、全ての幼児児童生徒を対象に様々な問題を未然に防止する「**予防**」としての**かかわり**を学校（園）全体で進めていくことが重要となります【**予防機能**】。

これらのことを、学校（園）がコーディネーター任せにすることなく、**組織として**進めていきましょう。

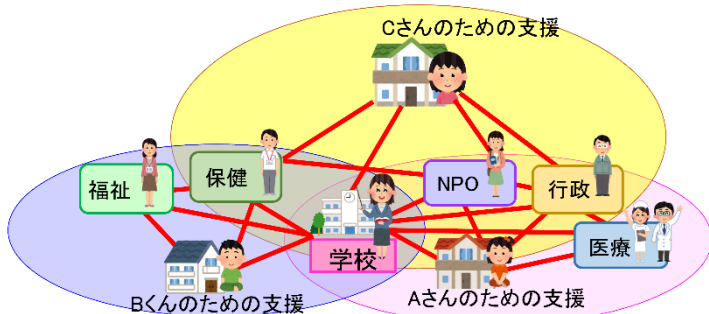
「支える」とは？

「支える」とは、学校と地域資源との縦・横の連携によって多様なニーズをもつ幼児児童生徒の課題解決、将来を見据えた支援、生活を豊かにする取組を行っていくことです。



ネットワークづくり ～ 一つ一つの連携を大切に ～

一人の子供やその家庭を支える中で生まれた学校（園）や関係機関のつながりや、「支える」取組の一つ一つを大切にしていくことが、各学校（園）の相談支援機能の強化となるとともに、次の支援の際に「つながり」「支える」連携へ、そして地域が一つの組織としてつながるネットワークへとつながっていきます。



初めに A さんや B くんのための支援でつながった連携を学校（園）が大切にしていくことで、新たに C さんのための支援に生かされ、支援体制がスムーズに構築されていきます。

一つ一つの連携を大切に、ネットワークを作りましょう。

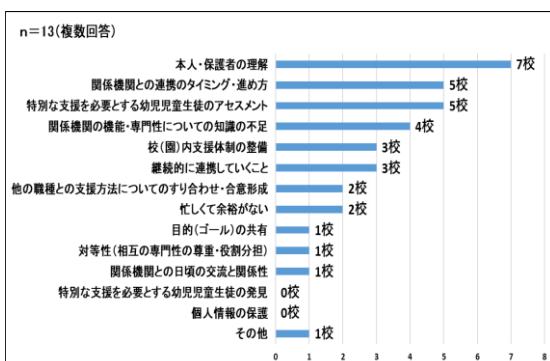
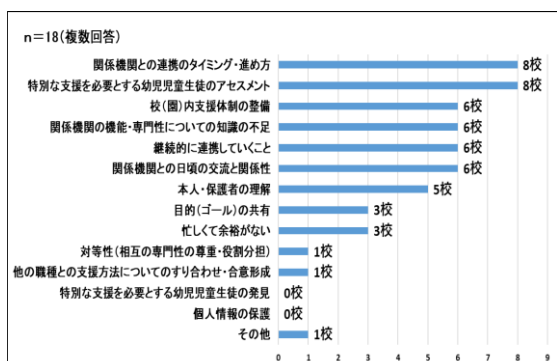
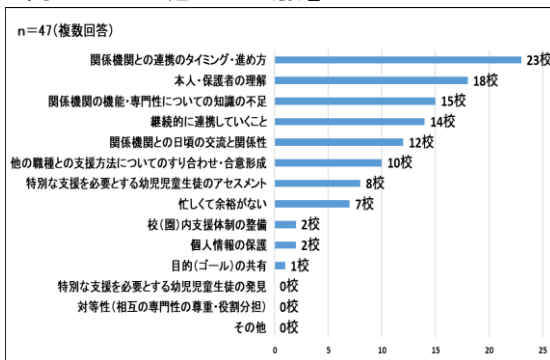
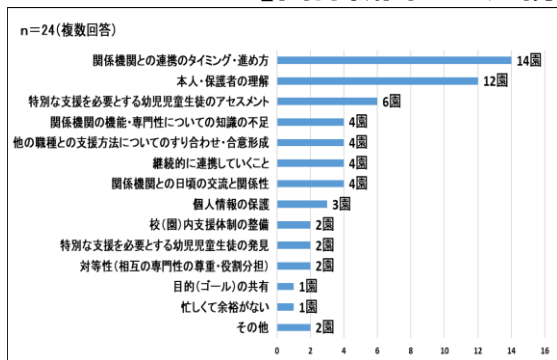


幼稚園・学校における関係機関連携～本県の現状～

下記のグラフは、関係機関との連携や連携するまでの過程で難しいと感じるのはどのようなことであるかを質問し、校種（園）ごとにまとめたものです。

岩手県立総合教育センター（2018）、「特別支援教育コーディネーター業務の推進に関する研究」アンケート結果より

【関係機関との連携で難しいと感じる点】



関係機関連携のメリットや連携が必要なことは分かっているけれど…
いつ連携すればいいの？
どうやって進めるの？
アセスメントが難しい…
関係機関の専門性？
本人や保護者の理解も…



関係機関に「つなぐ」こと、関係機関とともに子供たちを「支えて」いくことは、理解していても難しいものです。連携が必要でも、すぐにつなぐことができないこともありますね。

幼児児童生徒の一番身近なところで支援ができるのは、学校（園）です。つながるまでのフォローアップとしても、校（園）内支援体制が実効性のある機能をもつことが必要です。

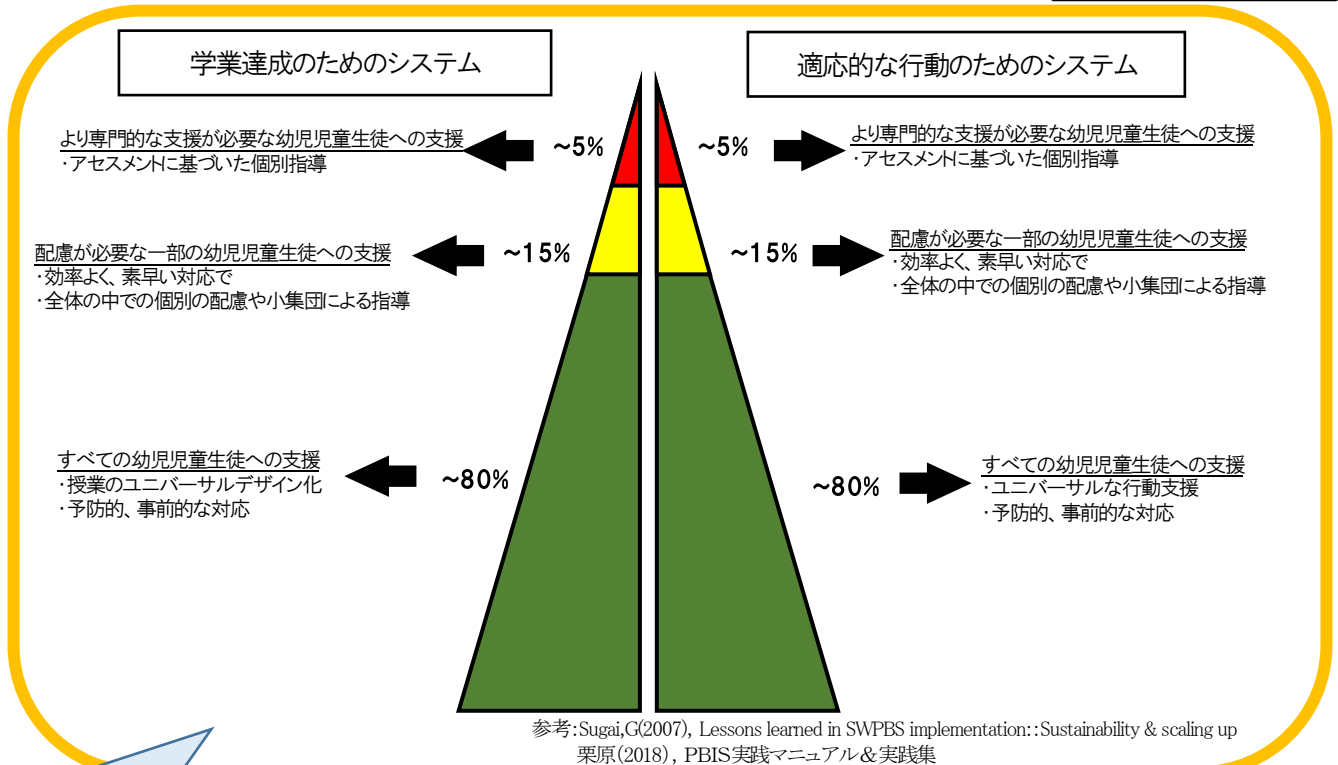
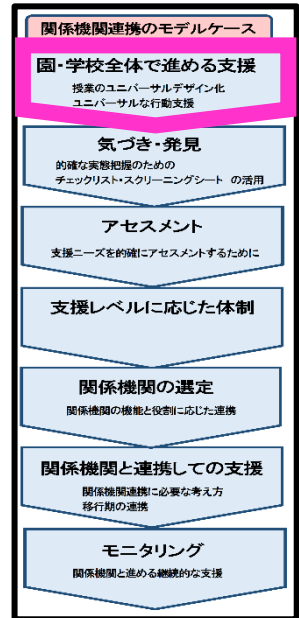
次ページからは、関係機関連携の具体的な進め方を順を追って見ていきましょう！



2 園・学校全体で進める支援

全ての幼児児童生徒への支援

現在、特別な支援の必要な幼児児童生徒への対応はどのように行われているのでしょうか。担任や特別支援教育コーディネーター等の一部の教員だけで対応していませんか。また、問題が起きてから支援体制を組織するという事後的な支援になっていませんか。特別支援教育コーディネーターを推進役として、全教職員が連携し、全校（園）の協力体制の中で特別な支援の必要な幼児児童生徒に継続的に適切な支援を行うことが大切です。また、事前に、予防的にチームで支援する体制を構築していくことが必要です。



第1層（グリーン）は、学校（園）全体、学級全体に対して、つまり「すべての幼児児童生徒」に対しての働きかけです。この段階の働きかけで、75～80%の幼児児童生徒が十分に適応可能であるとされています。

第2層（イエロー）では、およそ15%～20%に指導介入が行われることになります。第1層（グリーン）段階の指導では、学習・行動を最適にできなかった幼児児童生徒に対する支援となります。

第3層（レッド）では、第1層（グリーン）・第2層（イエロー）でうまく改善が見られない幼児児童生徒（5%前後）において、より専門性を求められる対応が必要となります。

階層的で連続的な支援システム

第1層支援を充実させることによって、個性の高い第2層支援や、第3層支援を真に必要とする幼児児童生徒への支援を絞り込むことが可能となり、教員の時間や労力が限られている状況において、よりの確な支援を行うことができます。

幼児児童生徒の課題解決には、個別の支援（第2・3層支援）だけではなく、第1層支援として「すべての幼児児童生徒」を対象とすることで、私たちは幼児児童生徒の課題解決だけではなく、その予防にも取り組むことができます。また、特別支援教育の視点から「授業のユニバーサルデザイン化」・「ユニバーサルな行動支援」を行うことは、すべての幼児児童生徒にとって生活しやすく、学びやすい環境を提供することにつながり、確かな学びと育ちを支えることになると考えられます。

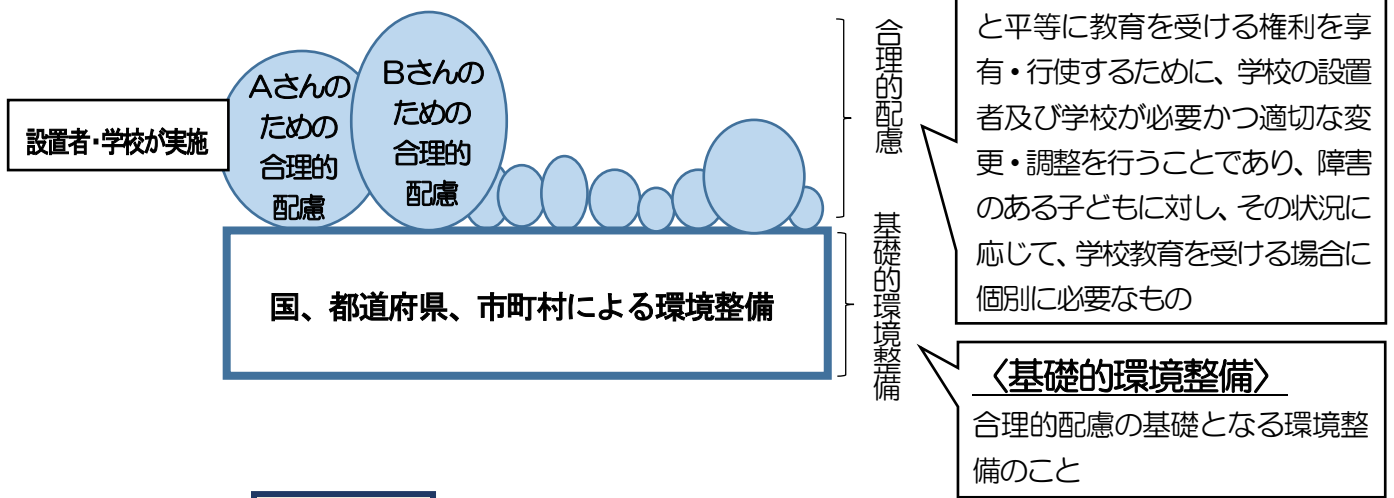
合理的配慮と基礎的環境整備

我が国では、平成26年1月、国連の「障害者の権利に関する条約」に批准し、障がいのあるなしにかかわらず、共に暮らす共生社会の実現に向けて、共に学ぶ教育を目指す「インクルーシブ教育システム」の構築が進められています。インクルーシブ教育システムの構築を支えるものが「合理的配慮」及び「基礎的環境整備」です。

「障害者の権利に関する条約」第2条

「合理的配慮」とは、障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、または行使することを確保するための必要かつ適当な変更および調整であって、特定の場合に必要なとされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。

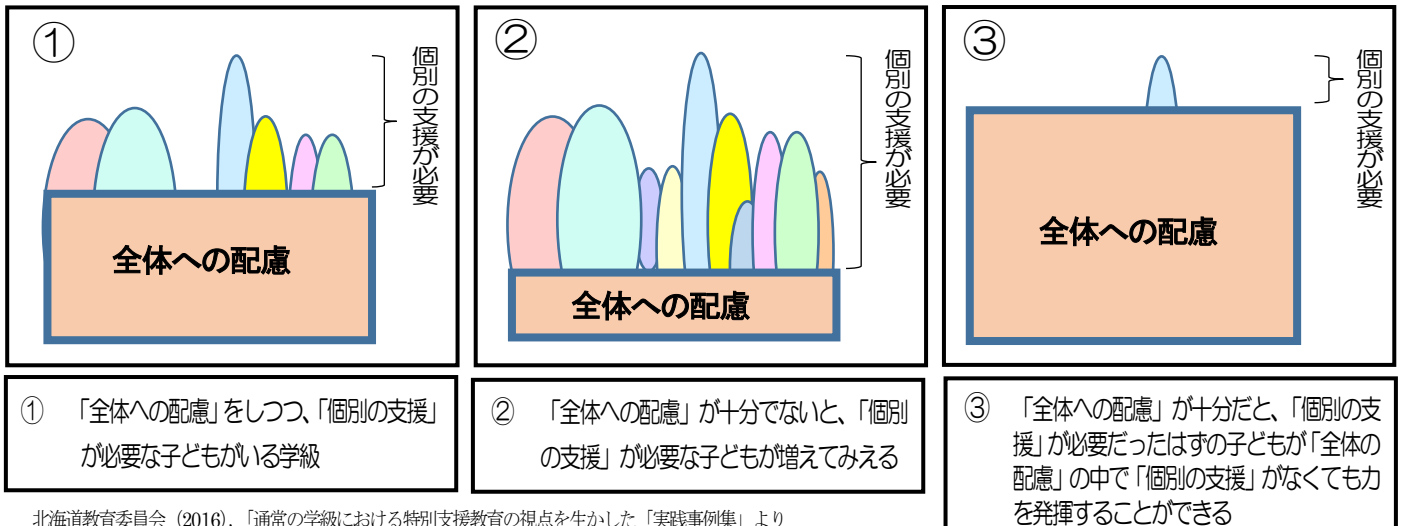
合理的配慮と基礎的環境整備の関係



中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」より

学校(園)全体で「授業のユニバーサルデザイン化」・「ユニバーサルな行動支援」を行うことについての考え方

全体への配慮としての「授業のユニバーサルデザイン化」・「ユニバーサルな行動支援」が行き届いている場合、支援が必要だったはずの子どもが「全体への配慮」の中で、個別の支援がなくても安心して学習や生活をし、力を発揮することができる場合があります。



北海道教育委員会（2016）、「通常の学級における特別支援教育の視点を生かした「実践事例集」より

〈学習面の指導〉

小貫・桂 (2014), 「授業のユニバーサルデザイン入門」, 東洋館出版社より一部改変

授業のユニバーサルデザイン化

「授業のユニバーサルデザイン化」とは、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」を保障する授業のことです。ユニバーサルデザインの視点により、すべての児童生徒の参加と理解を促進する「指導の工夫」を行ったうえで、必要に応じて「個別の配慮」や「個別指導」を行います。

〈 すべての子どもが参加できるような「指導の工夫」 〉

クラス内の理解促進 : 間違いや分からないことを受容し、お互いを認め合う関係づくり
ルールの明確化 : 発言や聞く態度、ノートの書き方等のルールの明確化と共有
刺激量の調整 : 光や音、室温への配慮、学習のねらいや活動に応じた教材の提示
場の構造化 : 整理整頓、活動や動線を考慮した教材の配置
時間の構造化 : 活動の順番や所要時間、終了時刻や目安時間の事前提示

〈 すべての子どもが理解→習得→活用できるような「指導の工夫」 〉

焦点化 : その時間に取り組む指導内容の絞り込み、学習のねらいの焦点化
展開の構造化 : 焦点化した学習のねらいを達成するための手立ての吟味
スモールステップ化 : 学習課題を段階的に提示する（子どもの実態に応じて活用）
視覚化 : 絵や図、具体物、表、グラフ等の活用（見るポイントの提示）
思考の過程をたどることができる板書
動作化・作業化 : 動作模倣や劇化、実験などを取り入れた活動
話す、書く、操作する、作る等の活動をバランスよく設定
共有化 : 話し合う、教え合う、協力し合う場面の設定
スパイラル化 : 既習事項の復習を取り入れた授業の組み立て
適用化 : 習得内容を応用、適用する学習活動の設定
機能化 : 習得内容を実生活につなげる場面設定

集団学習の場面における実践例

準備 : 机上の整理の確認。教科書やノート等を準備するタイミングを指示する。
導入 : めあてや活動の流れ等を視覚的に示す。
展開 : 今何が行われているのか、これから何をするのかを明示する。
活動時間や終了時刻を提示する。
発表のルールを明示する。
学習活動に選択の機会を設定する。（認知特性・習熟度に応じた学び）
まとめ : 板書を活用して視覚的に確認する。
発問 : 短い言葉で具体的にゆっくり話す。
指示 : 話す内容を焦点化する。肯定的に話す。視覚化をする。
評価 : 肯定と称賛の言葉掛けを行う。良かった内容と理由を全員の前で伝える。
学習形態 : 個人、ペア、グループ、全体等、学習方法や内容に応じて実施する。

個別の配慮

授業の中での個別の配慮とは、全体の授業に参加するための「全体の中での個への配慮」のことであり、「授業の工夫」をした上で、必要に応じて実施するものです。したがって、「個別の配慮」の成否は、全体の授業に参加できたかによって判断されます。「個別の配慮」は、合理的配慮を具体化した支援の一つであり、その効果をしっかりと評価し、必要に応じて改善を図りながら引き継いでいくことが大切です。

〈 個別の配慮の具体例 〉

聞 _____ く：注目していることを確認してから話す。
話 _____ す：話したいことをよく聞き取り、整理し、確認する。選択肢を用意する。
読 _____ む：読む箇所が分かるように印をつける。一緒に読む。
書 _____ く：書く量を調整する。書く時間を確保する。
計算する・推論する：視覚的な手掛かりを使う。他の児童生徒の発言を参考にさせる。
不注意傾向：机上に必要なものだけを置く。チェックリストを用意する。
行動・情緒面：守るべきルールや約束を本人と決めておく。

個別指導

個別指導においては、問題数、難易度などに配慮することや必要に応じて体験的な活動を取り入れること、興味関心と関連付けた個別の教材を作成すること等、一人一人の児童生徒の教育的ニーズに応じた配慮をしながら行うことが重要です。

〈 通級による指導 〉

通級による指導は、通常の学級に在籍する障がいのある児童生徒に対し、個別指導を中心とした特別の指導をきめ細やかに、かつ弾力的に提供する特別支援教育の形態である。通常の学級における授業においてもその効果が現れるよう、在籍学級と連携して指導を行うことが重要である。

〈 特別支援学級の弾力的運用等 〉

特別支援学級の弾力的運用による個別指導や教員が臨時に個別指導を行う等、学校の実情に応じた工夫が必要となる。→特別支援学級担任の専門性を活用した指導・支援のための「支援の場の工夫」は、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」が参考になります。

通級による指導について

- ・通級による指導は、学校教育法施行規則第140条及び第141条に基づき、小・中学校、高等学校の通常の学級に在籍する軽度の障害がある児童生徒に対して、各教科等の授業は通常の学級で行いつつ、障害に応じた特別の指導を「通級指導教室」といった特別の場で行う特別支援教育の一つの形態です。（高等学校の通級は平成30年度から制度化）
- ・指導の対象となる障害は、言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、肢体不自由、病弱、身体虚弱です。
- ・通級による指導では、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導（自立活動）とし、特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができるとされています。
- ・学習障害（LD）、注意欠陥性多動性障害（ADHD）等の通級による指導では、①自己理解を高め、問題解決能力を高めること、②認知特性に応じた指導内容・方法の工夫により、学習の方略を身に付けることが目標となります。言い換えれば「自分の特徴を理解し、自分に合った学び方を理解すること」と言えます。
- ・効果的な指導を行うためには、在籍校・在籍学級が通級指導教室、家庭、関係機関と連携協力することが必要です。

〈行動面の指導〉

ユニバーサルな行動支援

学校（園）教育の問題の多くは、「行動の問題」であると言えます。それらは、「期待する行動が生起しない問題」あるいは、「不適切な行動が生起している問題」であると捉えることができます。問題行動を解決するためには、「問題行動を罰する」のではなく、「望ましい行動を育てる」視点が必要です。望ましい行動を育てるためには、「教えること」「ほめること」「環境を整えること」がポイントとなります。

〈 行動の理解のために 〉

行動は突然起こるものではなく、行動が起こったきっかけ・状況、そしてその行動の結果があるはずです。例えば、「発表会では大きな声でセリフを言いましょう」という教師の指示をきっかけとして、本番では堂々と大きな声でセリフをいうことができれば、結果として教師から「大きな声でセリフを話すことができましたね!」とほめてもらえたというように、行動には前後の状況があります。

人間の行動を個人と環境との相互作用の枠組みの中で分析し、実社会における諸問題への解決に応用していこうとする「応用行動分析（Applied Behavior Analysis）」（下記参照）の考え方を理解することは、目の前の幼児児童生徒に対する指導・支援を柔軟に調整していく上で重要です。

応用行動分析（ABC分析）



- ① 行動の前にどのようなきっかけ・状況（先行事象：Antecedent）があると行動（Behavior）が引き出されるのか。
- ② 行動（Behavior）の後に何が起こると（結果：Consequence）その行動を子どもが繰り返しやすいのか。

これらを観察し、指導・支援を工夫するようにします。特に、行動の「結果」として何が起きているかは見逃されがちですが、非常に重要です。望ましい行動を引き出したとしても、その結果が子どもにとってメリットのあるものでなければ、望ましい行動は繰り返されなく（増えなく）なってしまいますからです。

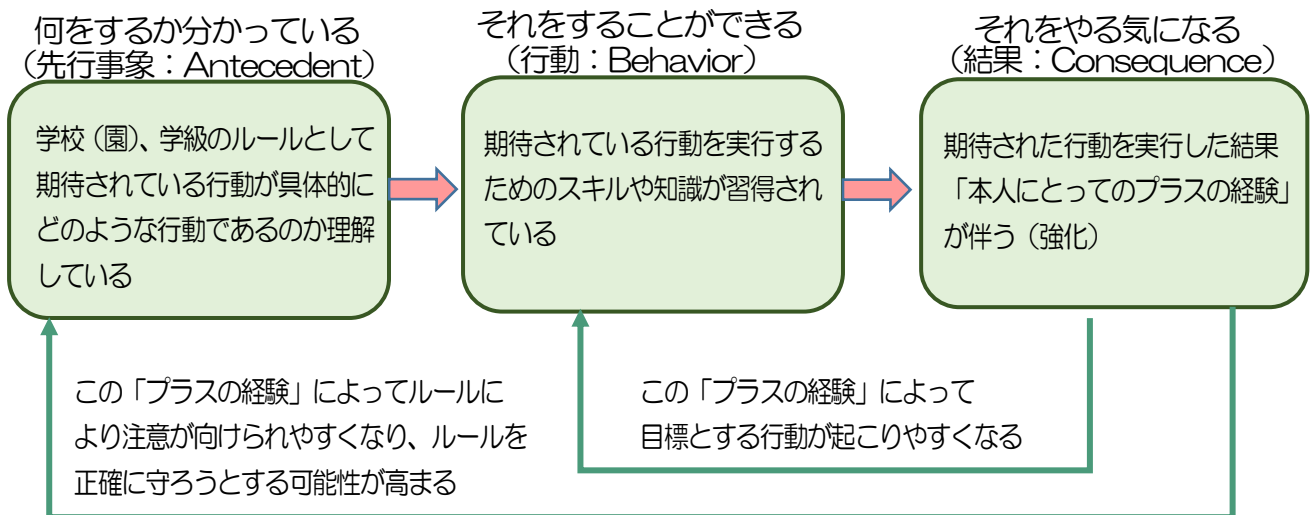
このように、行動の結果に好ましい結果がついてくることによって、行動が繰り返されるようになることを「強化」といいます。また、重要なこととして、行動をした直後（できれば数秒以内）に好ましい結果が得られると、その行動はより繰り返されやすくなります。反対に、好ましい結果を得るのが遅ければ遅れるほど、行動は繰り返されにくくなります。

ABC分析に基づく行動支援

大久保 (2018), 「学校教育の問題に取り組むための応用行動分析学」, 実践障害児教育6月号より一部改変

「期待される行動が成立している状況」・・・行動が継続して自発的に、そして適切な形で生起するためには、下記の3つの条件がすべてそろっていることが必要です。

- ① 本人が、期待されている行動がどのような行動であるのか理解できている。
- ② 本人が、その行動を適切に実行することができる。
- ③ 本人が、その行動をやる気になっている。



- ① 期待されている行動がどのような行動であるのか本人が「理解できていない」場合
 - ・既存のルールを具体的な行動として定義してそれを幼児児童生徒に伝える。
 - ・期待される行動を示す掲示物を用意して視覚的に分かりやすく伝える。
 - ・期待される行動が何であるか忘れないようにするため、定期的に再確認する。
- ② 期待されている行動を実行するための「スキルや知識が未習得」である場合
 - ・目標となるスキルの意義や目的などを伝え、モデリング(動作や行動を模倣すること)、リハーサル(記憶すべき内容を反復したり、練習したりすること)、フィードバック(行動による結果を本人に具体的に示すこと)等を用いたスキル獲得のためのトレーニングを行う。
- ③ 期待される行動が十分に理解できており、かつそれを実行するスキルが習得されているにもかかわらず、行動が「生起しない」場合
 - ・行動の結果事象にその原因がある可能性が高い。「やる気にならない問題」に対しては、目標とする行動が生起したことに對して、本人にとっての好ましい結果がともなうように対応することが必要である。

対象はすべての幼児児童生徒

一般的に「応用行動分析」に基づく行動支援は、個別的であるというイメージがもたれがちですが、「集団」もその対象となり得ます。アメリカを中心として普及が進んでいるSWPBS (School-wide Positive Behavior Support) では、すべての児童生徒を「集団」として対象とする第1層支援 (p.12 参照) を優先して実施することが推奨されています。これは、学級あるいは学校全体におけるユニバーサルな行動支援が、個々の児童生徒が有する個別的支援に対するニーズを解消または軽減させ、大部分の問題を予防することにつながるという考え方です。集団を対象とした行動支援の枠組みも上述の内容と同様であり、幼稚園、小・中学校、高等学校のどの発達段階においても、集団全体を対象として①期待する行動が何であるかを具体化して分かりやすく伝え、②効果的に練習を行い、③その行動の実行に強化が伴うようにすることが必要です。

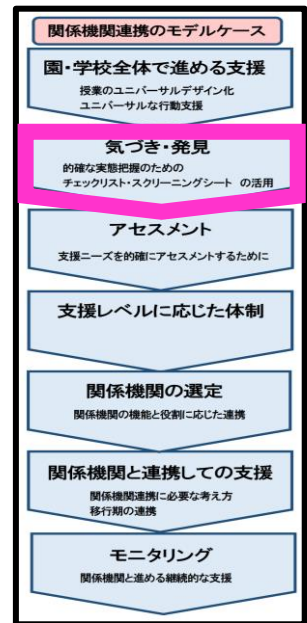
※SWPBS (School-wide Positive Behavior Support): 全校児童生徒を対象としてそのニーズの度合いに応じた多層的な支援を校内外の児童生徒の行動データに基づきながらチームで支援する行動支援のシステム

3 気づき・発見

的確な実態把握の進め方

実態把握とは、「子供にとって適切な指導や必要な支援を導き出すために、子供自身や子供を取り巻く環境等の情報を収集し、子供を詳細に理解すること」です。そのためには、担任や教科担当、部活動顧問等の様々な立場から学習、行動、人間関係で困っている幼児児童生徒に「気づく」ことが最初の一步となります。そうした「気づき」を生かし、特別支援教育コーディネーターや担任が中心となり、保護者、関係教職員、専門機関等から多面的に情報収集を行い、どのような支援が必要であるかを検討していくことが必要です。

校（園）内で共通のツールを用いる等、組織的に行うことで、見立てや指導・支援のぶれがなくなります。



多面的な情報収集の視点

〈 保護者からの聞き取り 〉

- ・家族構成
- ・生育歴
- ・家庭での生活面・学習面・健康面
- ・保護者の希望や願い
- ・進級、進学、就労等の将来の希望
- ・通院の有無
- ・医療機関名、医師名
- ・診断の有無、診断名、診断時期
- ・服薬の有無
- ・発達検査や知能検査の結果
- ・手帳等の取得の有無
- ・療育歴 など

保護者は、幼児児童生徒を最もよく知る支援者です。日常生活から、自然とその子に合った対応の仕方を行っていることも多いです。しかし中には、どんな対応をしたら良いのかを悩んでいる保護者もいます。保護者の思いに寄り添いながら、日常の様子を細かく聞いていくことで、幼児児童生徒への支援方法が明確になっていきます。聞き取りでは、幼児児童生徒の「強み」を探ることで、支援への足掛かりが見えてきます。

〈 行動観察（チェックリスト等の活用） 〉

【 気づきのための幼児チェックリスト 】

- ・注意と情動のコントロール
- ・言語、認知の理解
- ・運動スキル
- ・人と物へのかかわり

【 児童生徒スクリーニングシート 】

- ・学習面（聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する）
- ・行動面（不注意、多動性、衝動性、対人関係、こだわり等）

幼児は、自分の思いをなかなか言葉では表すことができません。年齢が上がっても、自分の思いを表現することが難しい子供は多くいます。本人からゆっくりと思いを聴く時間を設けることは大切です。

自分の気持ちとはうらはらに素直に自分の気持ちを表現できない子供もいますし、言動・行動が周囲からどのように見えているか客観的な判断が難しく、結果的に不適応な行動をしてしまう子供もいます。どの年齢でも共通のこととして、日常の行動などから「本当は何をしたいのか」「本当はどう感じているのか」など、本人の思いをくみ取ることが重要です。

〈 本人との面談 〉

- ・これまで及び現在の生活・学習について
- ・学校や家庭生活についての希望や願い
- ・卒業後や将来の進路希望
- ・本人の自己理解（障がい特性の理解の状況）
- ・得意なこと、苦手なこと、興味・関心 など

発達段階に応じた自己理解が生きやすさにつながります。自分の得意なこと、苦手なことを知り、苦手なことへの対処はどのようにすれば良いのかを学習することが必要です。自分で問題解決できるというイメージをもつとともに具体的な方法を、経験を通して学ぶことが何よりも重要になってきます。

そうした視点をもって、私たちは本人がどのくらい自己理解をしているか、どのような対処方法を身に付けているか、これからどのような対処方法を身に付ける必要があるのかを観察していきましょう。

〈 進学前の学校(園)からの聞き取り 〉

- ・これまでの生活面・学習面・人間関係の様子
- ・これまでの具体的な支援や対応
- ・個別の教育支援計画、個別の指導計画等の内容 など

チェックリスト・スクリーニングシートを活用した実態把握

特別な支援が必要な幼児児童生徒を把握するにあたっては、チェックリスト等を活用して、多様な側面からみていくことで、困難さの状況をつかむことができます。ここで重要なことは、「診断・就学判定のためのツールではないこと」「保護者の説得の材料とするものではないこと」です。あくまでも幼児児童生徒の発達のニーズを理解するための一つの手段であり、支援を考える手立てとして活用することが重要です。

支援を必要とする**幼児**の把握

〈気づきのための幼児チェックリスト（3歳児・4歳児・5歳児用）〉→資料 p. 106～

特別な支援を必要とする幼児を把握するにあたっては、「注意と情動のコントロール」「認知・言語の理解」「運動スキル」「人や物への関わり」の側面から見ていくことで困難さの状況を把握することができます。

なお、このチェックリストについては、金谷京子（編著）「発達と保育を支える巡回相談 臨床発達支援とアセスメントのガイドライン」を参考にしています。

気づきのための5歳児チェックリスト ※診断のためのチェックリストではありません					優先順位
注意と情動のコントロール					
観 点	よくある	ときどきある	まれにある	ない	
1 不注意による怪我が多い					
2 周囲の刺激に気が散りやすく、落ち着きがない(不注意・転導性がある、遊びが転々とする)					
3 自分の興味あるもの以外には集中する時間が短い					
4 忘れ物やなくし物が多い					
5 初めて会った人でも、とてもなれなれしくする					
6 約束した内容などを忘れてしまうことが多い					

※「気づきのための5歳児チェックリスト」を活用する際、[金谷京子著「発達と保育を支える巡回相談臨床発達支援とアセスメントのガイドライン」金子書房](#)をお読みください。

【利用の仕方】

- ① 対象の子供の学年にあわせてチェックリストを選択します。
- ② 日頃の観察から、それぞれの観点の頻度についてチェックします。
- ③ チェックした項目の中から、特に気になる項目（困難さがみられる項目）について3つ程度選択し、優先して支援を行うものを絞り込んでいきます。
- ④ 支援レベル（p. 22）と支援内容の検討（p. 20 アセスメントのためのフォーマットの活用）を行います。

支援を必要とする**児童生徒**の把握

〈児童生徒スクリーニングシート（第1次・第2次スクリーニング）〉→資料 p. 112～

特別な支援を必要とする児童生徒を把握するにあたっては、「学習面」「行動面」「対人関係」の側面から見えていくことで困難さの状況を把握することができます。なお、このスクリーニングシートは平成27年度岩手県立総合教育センター資料「活用ツール&資料集」のものです。

第1次調査	
気になる児童生徒のチェックシート	
A【教科指導における気づき】	
チェック種	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
	本人の興味のある特定分野の知識は大人顔負けのものがある

【利用の仕方】

- ① 第1次スクリーニングシートの活用
第1次スクリーニングシートを全員に行うことで、支援が必要な児童生徒への「気づき」「発見」につながります。第1次スクリーニングの結果に応じ、第2次スクリーニングの実施をします。

第2次調査		年 組 対象児童生徒氏名					領域別
◎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」）		ない	まれにある	時々ある	よくある	合計	
	観 点	0 点	1 点	2 点	3 点		
聞く	1 聞き間違いがある（「知った」を「持った」と聞き間違える）						
	2 聞きもちがある						
	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、ついでにけなす）						
	6 適切な進んで話すことが難しい（話がながく繰り返す、とても早口である）						

② 第2次スクリーニングシートの活用

支援が必要と思われる児童生徒がすでに絞り込まれている場合には、初めから第2次スクリーニングシートを利用して困難さを把握し、支援方法を検討することもできます。第2次スクリーニングの結果により、特別支援教育コーディネーターと支援レベル（p. 22）と支援内容の検討（p. 20 アセスメントのためのフォーマットの活用）を行います。

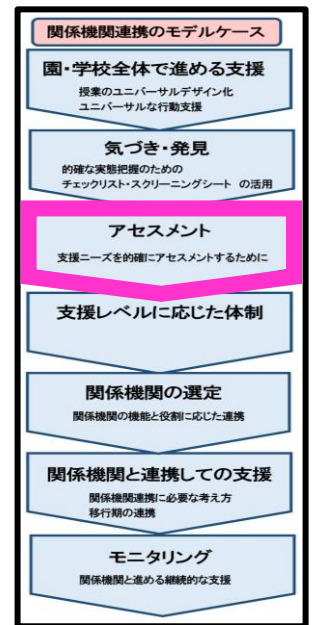
4 アセスメント

支援ニーズを的確にアセスメントするために

ネットワーク支援において、「協働」が有効に機能するためには、本人の発達特性はもちろん、本人・家族の生活全般に目を配り、支援ニーズを的確にアセスメントすることが必須です。本人が述べている希望や訴えを尊重しつつ、その背後にある心情や生活状況を読み取ること、収集された情報や検査所見などをてがかりに、本当に支援の必要な課題についてアセスメントする必要があります。

〈 アセスメントのためのフォーマット 〉 →資料 p. 118

複数の機関による協働においては、的確なニーズのアセスメントに基づいた支援課題の抽出と支援メニューの選定、支援方針の作成という流れが重要です。次のフォーマットは、ケースの情報整理、アセスメント、支援プランの策定のためのものです。このフォーマットは、インテイク、アセスメント、プランニングという三段階で構成されており、アセスメントには生物—心理—社会モデルを取り入れています(近藤, 2011)。



「インテイク」には、アセスメントの根拠になるような情報・所見・観察点などを記入します。

「アセスメント」の前半は、生物的視点、心理的視点、社会的視点でアセスメントします。生物的視点としては精神・身体的疾患、知的・認知的発達の遅れや偏り、運動機能の障害、ADLなどがアセスメントされます。心理的視点としては、希望、不安、葛藤が重要ですが、その人のパーソナリティ形成や現在の問題に影響を及ぼしたと考えられる生育歴、明確に語れない無意識的希望や不安、防衛機制などにも目を向けてみるとよいかもしれません。社会的視点としては家族や職場、友人関係など、身近な人間関係や活用できる社会資源などについて評価します。「アセスメント」の後半は、ニーズ・支援課題の抽出です。支援課題はできるだけ具体的であることが望ましく、虐待や自傷他害事例などを除けば、基本的に本人や家族の意向に沿っていることが重視されます。

インテイク (情報処理)	アセスメント (評価)		プランニング (支援計画策定)	
	理解・解釈・仮説 (わかったこと、推測したこと)	支援課題 (支援の必要なこと)	対応・方針 (やろうと思うこと)	支援者・時期 (誰が・いつまでに)
情報・所見・観察 (見たこと、聞いたこと、データなど)	生物学的なこと (疾患や障害、気質など)			
	心理的なこと (不安、葛藤、希望、感情など)			
	社会的なこと (家族、学校など)			

近藤 (2011), 【青年期・成人期の発達障害者へのネットワーク支援に関するガイドライン】より一部改変

「プランニング」には、個々のニーズ・支援課題に応じた支援プランを記入します。

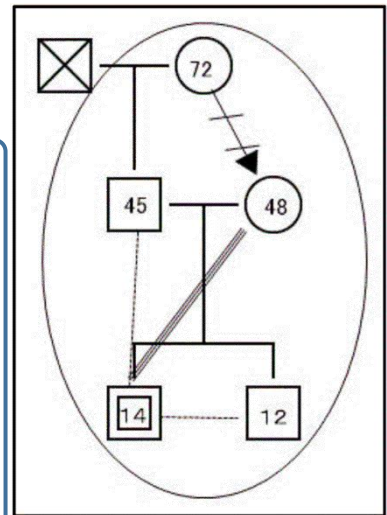
アセスメントの進め方

- ① 支援検討の目的は、ニーズ・支援課題を的確に抽出し、個々のニーズについて、誰が、いつまでに、何を、どんな方法で支援するか、個々の役割を明確化することです。
- ② インテイクには、アセスメントの根拠となる情報・所見・観察(見たこと、聞いたこと、データなど)を記入します。
- ③ アセスメントは、理解・解釈・仮説(わかったこと、推測したこと)と、支援課題(支援の必要なこと)を記入します。理解・解釈・仮説には、生物学的なこと、心理的なこと、社会的なことを書きます。自らのニーズを的確に伝えることが苦手な人も少なくありません。本人の訴えを尊重しながら、本当は何に困っているのか、真のニーズ・支援課題はどのようなことなのか読み解くようなアセスメントが必要です。
- ④ プランニングでは、個々の支援課題に対して、誰が、いつまでに、何を、どのようにやるのか、全体の支援計画をどのように進めるのかを明らかにします。具体性と同時に、実現可能性の高いプランであることが重視されます。
- ⑤ インテイク→アセスメント→プランニングの整合性を確認します。

アセスメントのためのフォーマット 活用例

【対象生徒 A】

- ・年齢 14 歳 男子（中学校2年）
- ・自閉症スペクトラムとの診断あり。IQ 72
- ・家庭環境は、祖母、父、母、弟との5人家族
- ・思い込みであることも多いが、ささいなことに不満をもち、暴力で解決しようとする。学校での暴力、たまに家庭内暴力あり。
- ・医師から定期薬を処方されているが、飲んだり飲まなかったりする。
- ・走ることが得意。
- ・授業で自分の考えを發表することが難しい。
- ・手指操作に不器用さがみられ、ノートをとるのに時間がかかる。
- ・母以外にAにかかわる家族はいない。母は祖母と折り合いが悪い。
- ・母はAを自分がなんとかしなければという思いがあるが、かかわり方がずれている。
- ・母は、学校に毎日電話をし、担任と1時間以上話す日々が続いている。



※p.46 参照

インテイク (情報収集)	アセスメント (評価)		プランニング (支援計画策定)	
情報・所見・観察 (見たこと、聞いたこと、データなど)	理解・解釈・仮説 (わかったこと、推測したこと)	支援課題 (支援の必要なこと)	対応・方針 (やろうと思うこと)	支援者・時期 (誰がいつまでに)
・年齢 14 歳 男子（中学校2年） ・自閉症スペクトラムとの診断 IQ72 ・通常学級在籍 ・祖母、父、母、弟との5人家族 ・思い込みであることも多いが、ささいなことに不満をもつ。暴力で解決しようとし、友達とトラブルになることも多い。たまに家庭内暴力あり。 ・医師から定期薬を処方されているが、飲んだり飲まなかったりする。 ・走ることが得意であるが、手指操作には不器用さがみられ、ノートをとるのに時間がかかる。 ・授業で、自分の考えを發表することが難しい。 ・母以外にAにかかわる家族はいない。母は祖母と折り合いが悪い。 ・母はAを自分が何とかしなければという思いがあるが、かかわり方がずれている。 ・母は、学校に毎日 TEL をし、担任と1時間以上話す日々が続いている。	生物学的なこと (疾患や障害、気質など) <ul style="list-style-type: none"> ・自分の思いと他人の思いが違うことの理解が難しい。(自閉症スペクトラム) ・定期薬を飲まなかった時に暴力を起こす確率が高いようだ。 ・走ることが得意。 ・ノートをとるのに時間がかかるのは、手指の不器用さ、慎重さによるものと思われる。 ・知的能力の低さ、経験の少なさから自信がもてていないと思われる。 心理的なこと (不安、葛藤、希望、感情など) <ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えを發表することが難しいのは、言語化が難しいからではないか。 ・ノートをとることに苦勞し、イライラしているように思われる。 ・不満の解消手段が分からず、暴力で解決しようとしているのではないか。 社会的なこと (家族、学校など) <ul style="list-style-type: none"> ・本人は友達と仲良くしたい気持ちがあるが、トラブルになってしまうのは、かかわり方が分からないからではないか。 ・母は自分の思いを聴いて欲しいのではないかと思われる。本生徒とのかかわり方にも戸惑いがあるようだ。 ・クラスメイトは、本生徒とのかかわりを避けはじめている。 	① 定期薬の確実な服用 ② 不満を解消するための方法を知る（教師に相談ができるようにする） ③ ノートテイクの軽減 ④ 言語化の難しさへの支援 ⑤ 物事の多面的な見方・考え方ができるようにする ⑥ 友達とのかかわり方 ⑦ 自信をもつことができる場づくり ⑧ 母が相談できる場づくりや本生徒へのかかわり方への支援	① 定期薬の服用とその必要性についての指導と話し合いをし、母に服用時のチェックについて協力を得る。 ② 1対1でゆっくりと話を聴く時間を設け、信頼関係づくりを行い、クールダウンの方法について話し合いをする。 ③ 学級全体で単元の内容に応じてプリントを活用し、重要語句を穴埋めで記入する等を取り入れる。 ④ 文型や選択肢を示すことで自分の考えを選んだり、そのまま読むことで發表できるようにプリントを作成・活用していく。 ⑤ 「無視された」→「相手が気づかなかったのかも」というような別の見方をしていけるような学習を行う。 ⑥ 視覚的に分かるように、絵(コミック会話)等を取り入れ、友達とのかかわり方を、学ぶ時間を設ける。 ⑦ できている過程を稱賛するとともに、得意な運動をきっかけに友達に認められる場を設定する。 ⑧ SC、児童相談所、ペアレントトレーニングの場、親の会等の情報提供。学校でうまくいっていることやうまくいったかかわりを伝えていく。	①担任・養護教諭 (本人：すぐに 母：面談時) ②担任・特支Co (すぐに) ③教科担任 (すぐに) ④担任・教科担任 (すぐに) ⑤スクールカウンセラー (SC)との連携 (次回SC来校時) ⑥時間の確保：教務 対応：特支Co・担任 (職員時間割の調整後) ⑦部活動顧問 全職員 (すぐに・いつも) ⑧担任・特支Co (面談時・いつも)

近藤直司 (2011)、「青年期・成人期の発達障害者へのネットワーク支援に関するガイドライン」より一部改変

アセスメントを行ったら、アセスメントと情報との整合性、アセスメントと支援課題との整合性を確認します。「根拠」のあるアセスメントであることが大切です。また、実際に支援を行いながら、支援経過をモニタリングし、支援内容の見直し・修正を図りましょう。

Plan(計画)→Do(実行)→Check(評価)→Action(改善)のサイクルが重要です。

アセスメントを個別の指導計画に反映させましょう。その方法は？ p. 44～

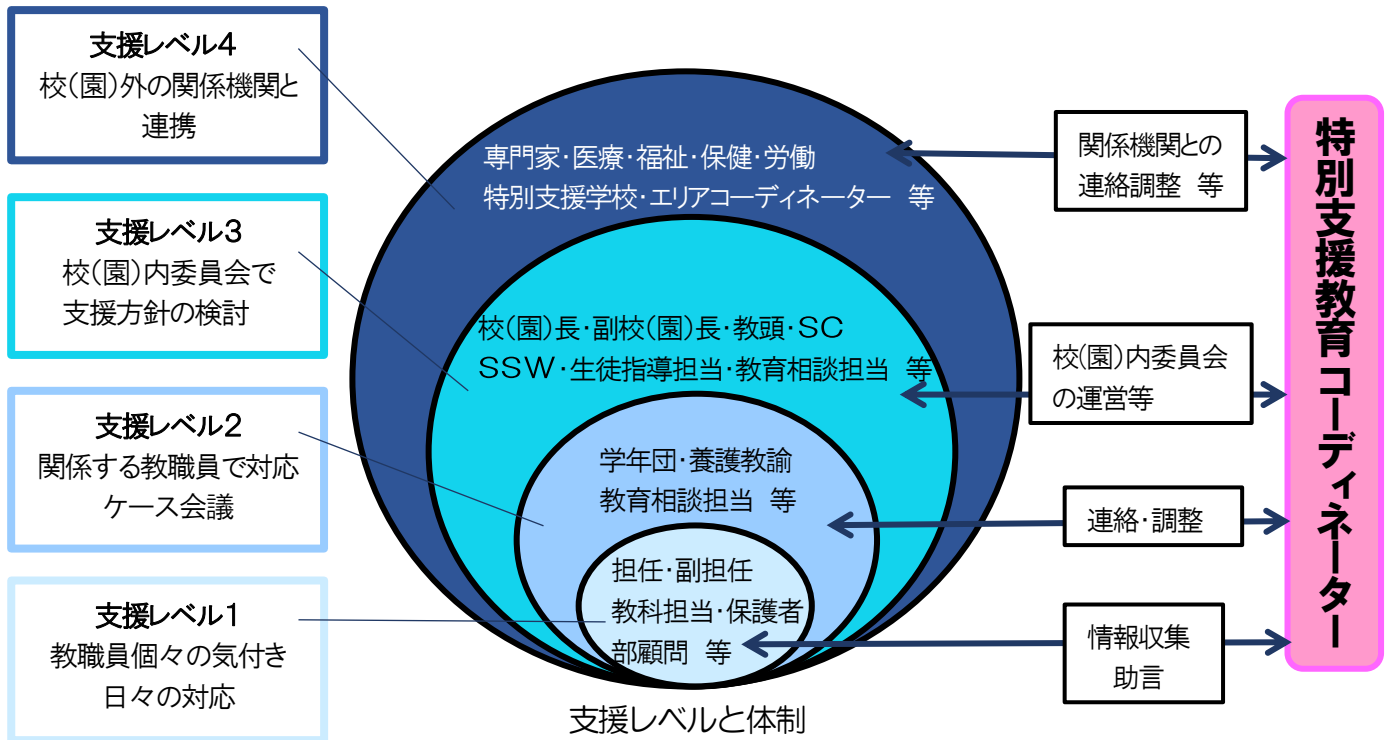
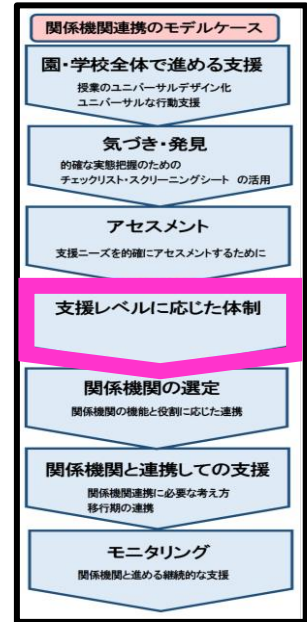
5 支援レベルに応じた体制

いつ連携するのか

支援レベルとその支援内容を一つの目安とできます。

学校（園）全体で日常的に情報交換はできていますか？校（園）長のリーダーシップのもと、特別な支援の必要な幼児児童生徒や保護者のニーズを把握し、支援レベルに応じて迅速な指導・支援を行うことができる校（園）内支援体制を確立していくことが必要です。

特別支援教育コーディネーターは、校（園）内資源をつなぎ、支援に結び付けるキーパーソンです。コーディネーターの役割を全職員が共通理解したうえで、コーディネーター任せではなく、全ての職員が全体の中での自分の役割を意識し、支援にチームで取り組むことができるようにしましょう。職員自らが、今の段階での支援をしているのかを把握できていることも重要です。



岡山県総合教育センター（2015）、高等学校ハンドブック「自分らしく かがやく」より一部改変

「拡大ケース会議」

で対応しましょう

「校（園）内委員会」は機能していますか？

学校（園）に置かれる委員会等の組織は、「特別支援教育に関する校内委員会」の他にも、「いじめ防止対策委員会」、「教育相談委員会」、「生徒指導委員会」等が、法令、通知、答申、報告書等の根拠に基づき、設置が定められています。

しかし、幼児児童生徒の抱える課題は複雑化・多様化しており、どこか一つの委員会のみで対応しようとしても難しいことが多くなっています。生徒指導がかかわるのか、進路指導なのか、または特別支援教育であるのかといった各種委員会の縦割りの対応ではなく、学校全体がチームとして、ケースにかかわることが必要です。各種委員会に決められたメンバーのみではなく、ケースに応じて職員がチームをつくって対応するための「拡大ケース会議」を行うことができる体制づくりをしましょう。

校（園）内全体でチームとして支援することで、学校（園）としての指導・支援の公平性や整合性を保つことができ、独断に陥らず、責任ある教育的判断ができることにつながります。また、情報を複数で多様な視点から分析することで、問題の要因を見だし、多様な支援を行うことが可能になります。

支援の流れ(例)

支援が必要な幼児児童生徒の発見・気づきのために「気づきのための幼児チェックリスト」(p. 106～)の項目や「児童生徒スクリーニングシート(第1次)」→ p. 113-114が活用できます。

支援が必要な幼児児童生徒の気づき・発見

虐待にかかわる事例であるか

「虐待早期発見のためのチェックリスト」→ p. 102-103
「緊急度アセスメントシート」→ p. 104-105

YES
相談・通告へ

NO
アセスメント(情報収集・整理・見立て)

支援レベルの判定

「気づきのための幼児チェックリスト」→ p. 106～
「児童生徒スクリーニングシート(第2次)」→ p. 115～
「アセスメントのためのフォーマット」→ p. 118～
実際に記入してみましょう。

支援レベル1

支援レベル2

支援レベル3

関わる職員でケース会議

園・校内委員会の開催

支援課題の明確化

誰が、何を、いつまでに
するのかを決めること
が重要

園・校内で対応できるか

YES
園・校内資源で対応

NO
関係機関と連携

支援の実施

モニタリング

期間を区切ってモニタリングを行い、支援の見直し・修正をくり返していきましょう

6 関係機関の選定

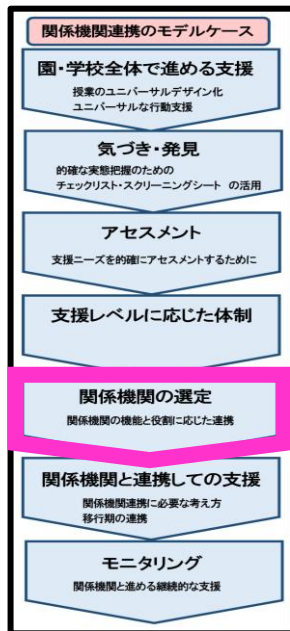
どこと連携するのか

校内でのアセスメントができていると、「どこ」と連携すると良いかが見えてきます。支援課題は何かをはっきりさせることがポイントです。その上で連携先に迷った時には、特別支援学校や特別支援教育エリアコーディネーターが情報提供することができます。

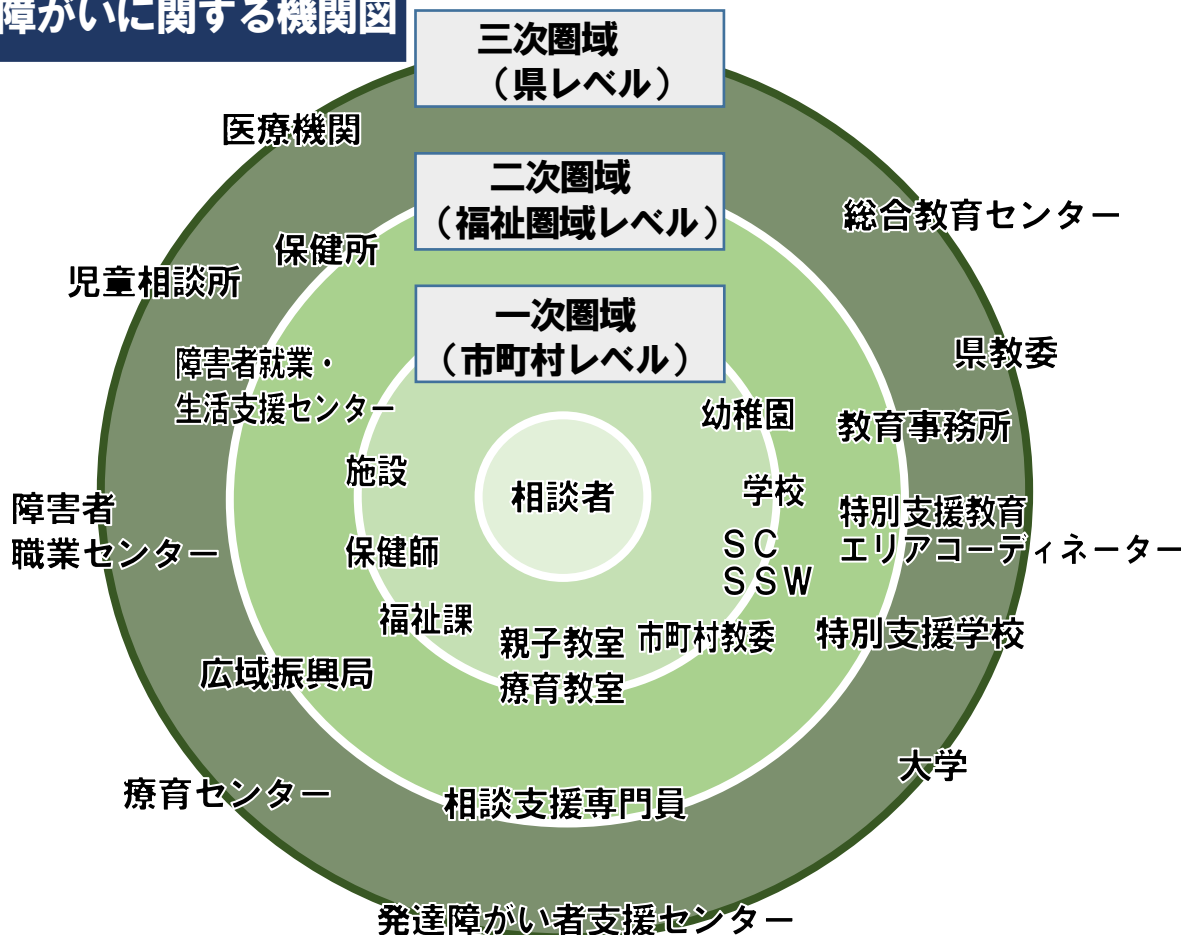
特別な支援を必要とする幼児児童生徒への支援のための「連携」は、保護者や学校、関係機関、専門家等の幼児児童生徒を取り巻く様々な人々が互いの人的・物的な専門性を活用しながら、幼児児童生徒の問題を解決するために協働して取り組むことが求められます。

医療分野においては、都道府県が定める地域区分により、段階に応じて第1～3次までが設定されています。1次医療圏は日常的な医療が提供される区域で、市町村が単位です。2次医療圏は、比較的専門性がある医療の提供が求められる区域、3次医療圏は専門的な医療が確保される区域で、都道府県が単位となっています。福祉分野においても、岩手県では9つの障がい保健福祉圏域（盛岡、岩手中部、胆江、両磐、気仙、釜石、宮古、久慈、二戸）を設定し、地域において適切な支援を受けることができる体制づくりに取り組んでいるところです。

「どこと連携すれば良いのか」については、関係機関は、それぞれ機能と役割が違います。まずは機能と役割を知ることが大切です。（関係機関の機能と役割についてはp84～参照）関係機関の機能と役割を理解した上で、まずは、学校（園）から身近な地域の関係機関が活用できないかどうかを検討してみましょう。一例として、発達障がいに関する機関図を下記に記載します。



発達障がいに関する機関図



岩手県発達障がい者支援センター「ウィズ」(2018)、「関係機関との連携の在り方」(岩手県立総合教育センター「通常の学級における特別支援教育の視点を生かした支援」研修講座資料より)一部改変

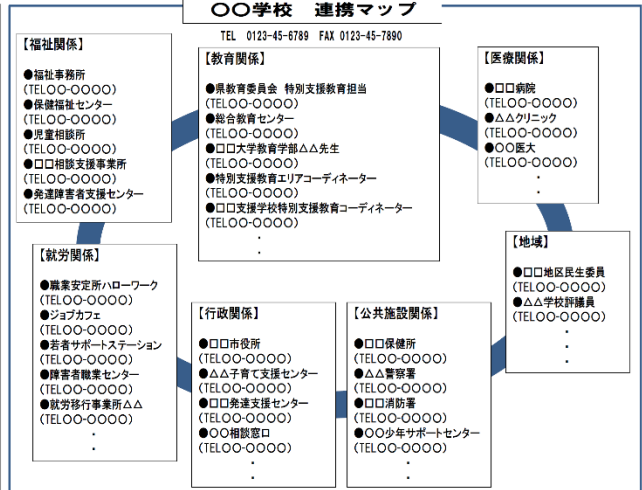
関係機関リスト・リソースマップ

関係機関との連携を進めるために、相談等の依頼を行うことになった場合の手続きをあらかじめ決めておくことが大切です。地域の関係機関に関するリストやリソースマップを作成しておくことをおすすめします。特別支援教育コーディネーターが中心となって、地域にどのような教育・医療・福祉・労働等の関係機関があり、どのような相談や協力をしてもらえるのか等の情報を収集し、整理しておきます。

担当が変わっても、転勤をして初めて来た地域であっても、学校として「関係機関リスト」「リソースマップ」があることで、引継ぎや支援までの流れがスムーズになります。

分野	関係機関等	所在地	電話番号	担当者職氏名	備考
教育	〇〇市教育委員会				
	〇〇教育事務所				
	総合教育センター				
	教育研究所				
	〇〇適応指導教室				
	〇〇幼稚園				
	〇〇小学校				
	〇〇中学校				
	〇〇高等学校				
	〇〇支援学校				
警察・司法	〇〇警察署				
	〇〇少年サポートセンター				
	〇〇法務少年センター				
	〇〇家庭裁判所				
行政・福祉	〇〇児童相談所				
	〇〇福祉事務所				
	〇〇子育て支援センター				
	〇〇発達支援センター				
	〇〇放課後等デイサービス事業所				
	〇〇相談支援事業所				
	発達障害者センター				
	〇〇民生委員・児童委員 NPO(〇〇)				
保健・医療	〇〇病院				
	〇〇保健所				
	〇〇クリニック				

【関係機関リスト作成例】



【リソースマップ作成例】

特別支援学校のセンター的機能

特別支援学校は、地域における特別支援教育のセンターとして、各学校の要請に応じて、教育上特別の支援を必要とする児童生徒等の教育に関し、必要な助言または援助を行うよう努める役割があります。

「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」（文部科学省，2017）には、センター的機能の具体的内容として、次のことが挙げられています。

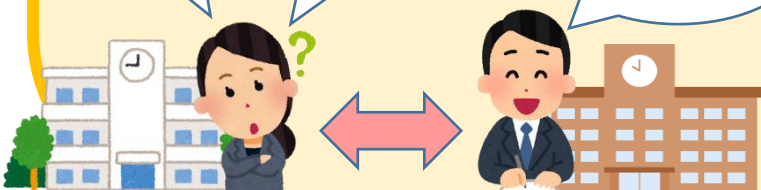
- ★ 各学校の教職員への支援機能
- ★ 各学校の教職員に対する研修協力機能
- ★ 特別支援教育に関する相談・情報提供機能
- ★ 個別の指導計画や個別の教育支援計画等の作成の助言など、児童等への指導・支援機能
- ★ 教育、医療、保健、福祉、労働等の関係機関等との連絡・調整機能
- ★ 児童等への施設設備等の提供機能

岩手県では、県内6カ所の教育事務所に、「特別支援教育エリアコーディネーター」を配置しています。幼児児童生徒の見立てや支援、校（園）内の体制づくり等に関して、必要な助言や支援を行います。関係機関連携に関しても、相談・情報提供することができます。～地域の中で、学校や先生方とともに～

どのような支援を
したらいいの？

教材はどのようなものを
使えばいいの？

その子に応じた支援を
一緒に考えていきましょう

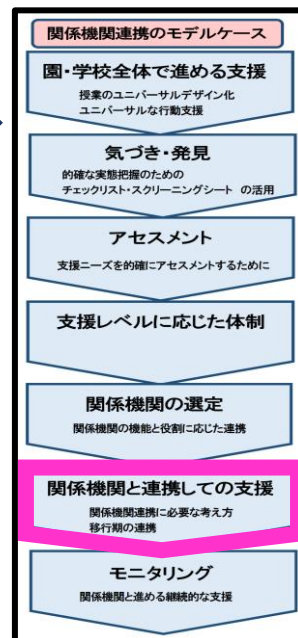


7 関係機関と連携しての支援

関係機関連携に必要な考え方

関係する機関がつながり、必要な時に必要な支援を行う体制をつくることは、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の育ちを支える大切な取組です。

関係機関との連携を進める上での重要な視点・留意点は以下に記載の通りですが、何よりも大切なことは、「幼児児童生徒にとって、何が最善の利益なのか」という視点でそれぞれの専門性を尊重しつつ、今できていることに着目・確認しながら、これからできることや優先すべき課題を整理し、連携を進めていくことです。学校（園）ができることを伝え、確実に実施していくことも重要です。



「いつ」連携すれば良いかが分かった、「どこ」と連携すれば良いかも目途がついた、しかし、幼児児童生徒の抱える問題が複雑で、多数の機関と関わっていかねばならない時に、どのように進めたら良いかを迷ったり、分からなかったりする場合があります。そのような時には、関係機関について良く理解していて、連携・調整が得意な機関(専門職)とつながるとスムーズです。SSW(スクールソーシャルワーカー)や相談支援専門員などは、多くのネットワークをもっています。

〈 連携とは？ 〉

「連携とは、複数の者(機関)が対等な立場での対応を求めて、同じ目的を持ち、連絡をとりながら協力し合い、それぞれの者(機関の専門性)の役割を遂行する関係性をいう。その関係性が相互に対等に近いと感じ得られているかどうかを良き連携か否かを評価することになる」(田中, 2018)

〈 関係機関連携での重要な視点 〉

目的(目標)を共有すること

関係機関それぞれが異なる機能・役割をもっています。何を優先とするかは機関によって異なることがあります。幼児児童生徒を中心とした支援を考えること、現在のみの視点ではなく、幼児児童生徒が将来、社会生活を送る際に必要なことは何かということを考えていくことが重要です。

情報を共有すること

幼児児童生徒の状況を互いに把握することで、その時点で最も的確な支援を検討していくことができます。また、支援計画策定後や役割分担後どのような支援が行われたか、その経過や結果について連絡し合うことがよりよい連携となります。経過や結果を蓄積していくことで、支援の充実にもつながります。

対等性(関係機関・学校(園)・家庭相互の専門性の尊重、役割分担)

関係機関との連携をよりよいものとするためには、互いの専門性や役割を理解し、互いの意見を尊重し合いながら、幼児児童生徒にとって、その時点で最も的確な支援を行うことができるよう、合意形成を図ることが重要です。どの機関が、どのような支援を、誰に対して、いつまでに行うのか等を明確にします。常に相手に支援を求めただけの一方的な関係にならないようにすることが大切です。

〈 学校（園）が関係機関と連携を進める上での留意点 〉

教育的ニーズを明確にする

よりよい支援のためには、幼児児童生徒本人の思いや願い、保護者の思いや願いを確認することが必要です。将来までを見通しての長期的な視点と短期的な視点から教育的ニーズを検討していくことが求められます。

どのようなことを相談したいのかを整理する

幼児児童生徒のどのような状態について相談したいのか、そのことについて、どのような対応をしているのか、課題を整理します。そして、具体的に得たい助言は学級での支援であるのか、個別の支援であるのか等をまとめておくと、相談内容が深まります。

各関係機関のできることでできないことを理解する

関係機関によって、幼児児童生徒へのアプローチの仕方が異なります。それぞれの立場の違い、互いの専門性や役割を理解することが必要です。

学校（園）が組織としてチームで対応する

連携は、相手に任せるのではなく、共に支援することが大切です。学校（園）としての方針を定め、学校（園）は何をするのか、何ができるのかを明確にします。連携において、どの部分を担うことができるのかを考えていかなければなりません。

外部との連絡窓口を明確にする（窓口の一本化）

関係機関の方にとって、学校のシステムは分かりにくいものです。初めに管理職が連絡をし、その後は特別支援教育コーディネーターが窓口になる等して、関係機関にもそれがはっきりと伝わるようにします。窓口を一本化することで、情報の集約がスムーズになります。

必要な資料を作成し、準備する

相談等を依頼する場合には、説明や報告をするために、幼児児童生徒に関する資料を準備します。学級での様子を観察してもらう場合には、座席表などもあったら良いでしょう。

個人情報の取り扱いに注意する

担任や学校（園）として得た情報の適切な管理は不可欠です。関係する機関と情報を共有する際にも保護者の了解を得る等、必要な情報を必要な範囲内で伝えます。記録等の保管にも十分な注意が必要です。

支援記録を「個別の教育支援計画」に残す

関係機関と検討した支援内容等について「個別の教育支援計画」に記録をしましょう。校（園）内での共通理解のほか、引継ぎの際に、これまでどのような支援経過を経てきているのかを確認するツールとなります。

公立の学校や教育委員会は各都道府県・市町村の個人情報保護条例の対象となります。そこで、幼児児童生徒の個人情報を関係機関で共有する場合、どこまで情報を提供できるのかという個人情報の保護の問題が生じます。

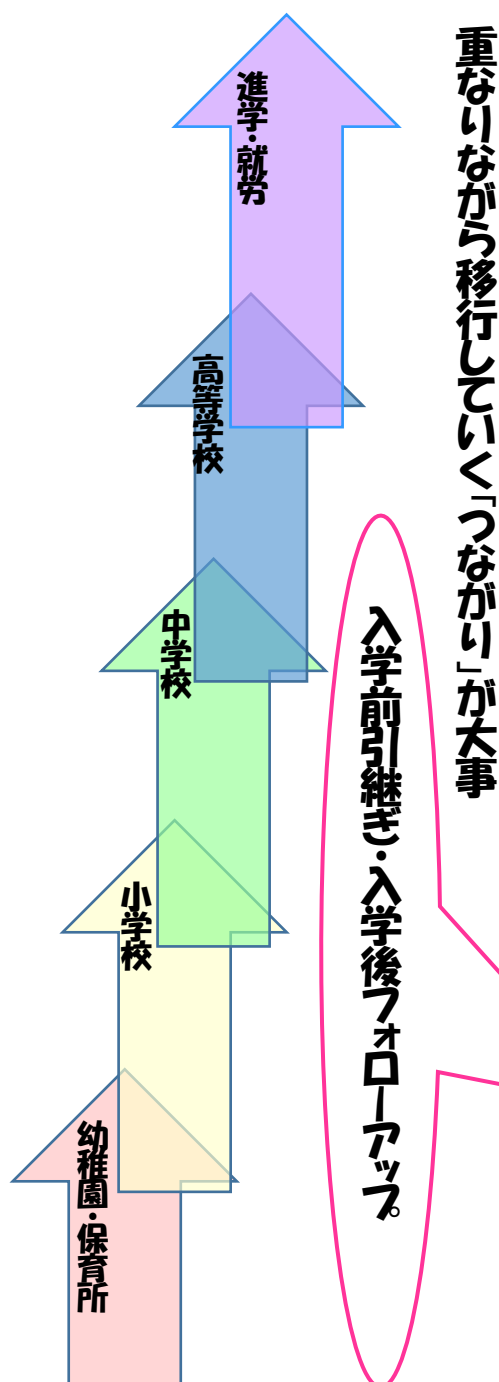
しかし、幼児児童生徒の健全育成という目的を達成する観点から、関係機関等が必要な範囲で情報交換を行い、相互の認識の共通化を図ることについては、行政機関の保有する個人情報の保護に関する法律（第8条第2項第3号及び第4号）や個人情報の保護に関する法律（第23条第1項第3号）等により、目的外提供の原則禁止の例外として認められると解されます。

文部科学省（2004）『学校と関係機関との連携について』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/renkei/index.htm

移行期の連携

移行期の支援では、幼児児童生徒が現在の支援者から次のライフステージに移った後に、どのような生活・学習を進めているか、どのような支援を受けているかに関心をもっていくことが大切です。次の支援者に引き継いで終わりではなく、引継ぎの前後には重なり合いながら、幼児児童生徒の支援をなめらかにつないでいくことが求められています。

幼稚園→小学校→中学校、そして高等学校への連続性



特別な支援が必要な子供たちは、幼い頃から自分の思うようにいかないことや困難を経験しており、年齢を重ねるうちに、学習意欲や自信を失い、自己評価が低くなっていく場合があります。

移行期における「縦」の連携で大切な視点は、その子供がこれまでの生活や学習の中で、どのような姿が育ってきているのか、これから育てていくところはどいった面であるのかといった成長の過程や発達の流れを見極めることです。過去をしっかり捉えることで、「今すべきこと」がみえてきます。一人一人の「育ち」と「学び」をつないでいくことが大切です。これまでの支援を引き継ぎ、その支援から始めることで、スムーズなスタートが可能となります。

移行においては、つながりを意識することが必要です。

〈引継ぎがカギ〉

これはできるけれども、これは難しいというような今ある姿を伝えていくことは必要です。さらに大切なことは、どのような環境を設定すると、その子の困り感を軽減することができるかという具体的な支援として伝えることです。その際、チェックリスト(p. 106-117)やアセスメントのためのフォーマット(p. 118)によるアセスメントや、それを反映した「個別の指導計画」・「個別の教育支援計画」を提示し、これまでの支援の根拠としての資料とすることで、子供の姿とこれまでの支援の共有化にもつながります。

どのような児童生徒が入学するのか(高等学校は合格発表後)、配慮は何かを知るための「入学前引継ぎ」、児童生徒の日常を知ってもらった上で行う「入学後フォローアップ」の両面から行うことが効果的です。夏期休業中などに連絡会をもつことも良いでしょう。入学後のフォローアップではより具体的な話し合いができるとともに、進学前の学校(園)にとっては、進学先での様子を知ること、自校(園)の指導・支援を振り返り、次年度の教育・保育に生かすことができます。

〈引継ぎポイント〉

幼稚園→小学校

小学校と幼稚園、保育所との大きな違いは、生活や遊びを主とした活動から学習を中心とした活動への転換がなされることです。小学校の生活で児童が求められることを具体的に想定し、支援が必要な子供が苦戦しそうな場面やその場合に有効と思われる支援について伝えていくことが大切です。小学校では、その子供のこれまで受けてきた支援を引き継ぎ、その支援は集団での学習と個別の配慮との両面においてどのように行うことができるかを具体的に検討していく必要があります。

小学校→中学校

学習面や生活面の特性に関する情報と、それに対する個に応じた支援、集団における支援、学校としての支援体制について、具体的なエピソードを含めて共有化することが大切です。中学校は教科担任制となることから、引継ぎをもとに、学級担任を中心として各教科担当と話し合いながら、学年体制で支援を考えていく必要があります。

中学校→高等学校

学習場面におけるつまずきやその背景要因、これまで実施し、効果があったと思われる支援の方法を教科の視点も意識しながら具体的に伝えることや、思春期にあたる生徒の心のケアも含めた具体的な関わり、特性に関する自己理解の状況なども伝えることが大切です。

高等学校においては、特別な支援について、生徒自身のプライド、自尊感情に十分配慮しながら進めるようにすることが必要です。

高等学校→進学・就労へ

高等学校では、得意なことはどのように生かすことができるのか、また苦手なことへの対処はどのようにすると良いのかといった本人の自己理解を進めることが重要です。また、困った時に相談できるスキルを身に付けることが大切です。本人が自分自身のことを周囲に事前に知ってもらうことが大切であると思えるようになると良いでしょう。引継ぎにおいては、本人同席のもと、困った時の相談場所をはっきりさせることが大切です。

引継ぎにおいては、各地域で作成されている「就学支援ファイル」や幼稚園・学校で作成される「個別の指導計画」・「個別の教育支援計画」を活用しましょう。子供の障がいや発達に関する総合的な情報や、各種の相談・支援の内容とそれによる効果、子供や保護者のニーズ等を記録し、引継ぎの際には具体的支援とともに伝えていくことで、現在の支援を次につなげていきましょう。

また、学校(園)内での学習面・生活面の指導や支援を詳細に伝えていくためには、「個別の指導計画」をもとにした引継ぎが不可欠となります。

高等学校から進学・就労への移行

進路指導は、本人の得意・不得意、興味・関心、コミュニケーション等の特性を踏まえ、本人の希望とすり合わせながら進めていくことが大切です。特別な支援を必要とする生徒にとって、自分を客観的に理解することは、なかなか難しいものです。在学中の早い時期から、本人や保護者と共に進路について考えていく必要があります。

特別な支援を必要とする生徒自身が自分で進路を選択し、決定していくためには、大学や職場等の進路先についての詳細な情報に加えて、その進路を選択することで、どのような生活を送ることになるのかについて、具体的なイメージをもつことができるようにすることが重要です。

進 学

〈 大学・専門学校等 〉

大学に入学してから生じる困難

- どの講義を履修してよいのか、履修計画を立てることが難しい。
- レポートをどのように書けば良いのかが分からない。
- 実験など、器用さや段取りを求められることが難しい。
- 自由な時間が多く、時間の使い方が分からない。
- 一人暮らしに必要となる食事、洗濯、掃除、金銭管理が難しい。
- 周囲の学生との人間関係を構築することが難しい。
- 困った時に、相談することが難しい。



大学入試センター試験では、受験上の配慮があります。

発達障がいのある生徒に対しても、時間延長や拡大した問題用紙、座席の位置などの特別措置が可能です。その際に必要なのは、医師の診断書や、高等学校での支援の実態を記した「状況報告・意見書」です。在籍校における状況報告として、「個別の指導計画」・「個別の教育支援計画」の作成と活用が大きな役割を果たします。日頃の学習や生活への支援、定期考査等での配慮内容を記載し、その必要性や効果をまとめておきましょう。

〈 様々な大学で障がい等のある方への学生支援が行われています 〉

- 志望大学や専門学校の Web ページや募集要項等で相談窓口を調べ、実施している特別な配慮や支援について問い合わせます。
- 大学・学校説明会やオープンキャンパスに参加し、必要に応じて大学での生活や入試における必要な配慮等について相談します。
- 大学、専門学校の手続きに従って、特別な配慮事項の申請を行います。
- 合格後の早い時期に、本人や保護者とともに、大学等の相談窓口で学習や学生生活の支援内容や相談先を話し合います。

〈 障害者職業能力開発校 ・ 職業訓練校 〉

身体、知的などに障がいのある方々が社会で活躍できるよう、それらの職業能力に適応する職種について基礎技能と関連した知識を身に付け、就職、自営等を容易にすることを目的とした職業機関で、県内では、職業能力開発施設(実施主体)として3か所の実施施設(紫波郡・奥州市・宮古市)があり、各担当地区をもっています。

そのほか、障害者職業能力開発校が東北では宮城県(国立県営宮城障害者職業能力開発校)と青森県(青森県立障害者職業訓練校)に設置されています。

問い合わせ先:各公共職業安定所(ハローワーク)

就 労

気づくこと以上に受容することは難しい

社会福祉法人横浜やまびこの里(2012),「就労移行支援事業所のための発達障害のある人の就労支援マニュアル」より

発達障がいのある人の就労支援では、多くの場合、診断を受けるかどうか、手帳を取得するかどうか、障害者雇用を選択するかどうかなどについて、本人も支援者も悩むものです。「違いに気づくこと」→「診断を受けること」→「支援の必要性を理解すること」→「手帳を取得すること」→「障害者雇用を受け入れること」はそれぞれ隔たりの大きなステップとなります。急いで進もうとしないことが大切です。

障がい受容は長いプロセスになりますが、誰かが相談ののって助言することで、徐々に問題は整理されていきます。発達障がいのある人の場合には、職種や業務のマッチング以前にどのような「生き方」や「働き方」を選ぶかを支援することが重要です。

就労してから生じる困難

- 金銭管理が難しく、給料をもらっても、次の給料をもらう前に使い果たしてしまう。
- 働く力はあっても、意欲に乏しく、働く意味を見いだせない。
- 職場の方との人間関係を構築することが難しい。
- 困った時に、相談することが難しい。



就労をしたとしても環境に適応できなかつたり、上記のような困難さがあつたりし、就労を継続することができなくなるケースがみられます。就職先を決める際には、仕事ができるかどうかのみではなく、就職してから長く働き続けることができるかどうかという視点が大切です。本人の特性(能力・ニーズ)に応じた業務の中から仕事を組み立ててもらい、仕事場の環境設定を行うという視点も重要となります。

本人の特性に合う就労先を選び、卒業後も安定した生活を送るために、必要に応じて本人や保護者の理解を得て、就労関係機関へ相談し、学校と関係機関、家庭とで役割分担をしながら支援を進め、卒業後の支援体制への移行を図ることが求められます。

【就労関係機関との連携・相談】

地域若者サポートステーション

就職・自立相談窓口で、働きたいけれど、働くことへの不安や、コミュニケーションの悩み等に、相談・支援をする。

障害者職業センター

発達障がいを含め、障がいのある方の就労に関わる専門の相談、支援、適性検査等を行う。

ハローワーク

企業の情報や求人情報を得ることができ、一般窓口と障がい者窓口がある。

学校

本人・保護者

障害者就業・生活支援センター

就労・生活の両面からの相談・支援を行う。



雇用の形態

【一般就労】

・一般雇用

一般の方と同じ雇用形態での就労です。障害者雇用としてのサービスは受けることができません。

・障害者雇用

障がいがあることを前提として働く雇用形態での就労です。障がい者の就労支援サービスを受けることができます。労働条件、労働時間、その他仕事面での配慮をしてもらうことが可能です。

しかし、企業が障害者雇用として算定率の対象とするためには、手帳の所有等、一定の条件を満たす必要があります。

【福祉的就労】

一般的な就労の他に、「福祉的就労」があります。これは、障害者総合支援法を根拠として設置されている施設での就労(障害福祉サービスを利用した就労)のことをいいます。福祉的就労には、就労移行支援、就労継続支援A型、就労継続支援B型、地域活動支援センターがあります。

福祉的就労のメリットは、本人の特性に応じた支援を受けながら仕事ができることや、一般的な就労が難しい場合にも、就労の場として活用することができることと言えます。

・就労移行支援

一般企業に就職を目指す障がいのある方に対して、就労に必要な知識及び能力の向上に必要な訓練や準備を行います。また、就職活動に関する支援や、就職後の職場への定着のために必要な相談や支援等、一貫した支援を受けることができます。就労移行支援の利用期間は最長で2年間となっています。(定着支援を除く)

・就労継続支援A型

現時点において、一般企業への就職が困難な障がいのある方に対して、就労の機会を提供するとともに、働く場を提供し、就労に必要な知識の習得や訓練等の障害福祉サービスを提供します。雇用契約を結び、原則として、最低賃金を保障する「雇用型の障害福祉サービス」です。

・就労継続支援B型

現時点において、一般企業への就職が困難な障がいのある方に対して、就労や生産活動の機会を提供するとともに、就労に必要な知識の習得や訓練等の障害福祉サービスを提供します。雇用契約を結ばず、作業した分のお金を工賃としてもらう形となる「非雇用型の障害福祉サービス」です。

・地域活動支援センター

障がいのある方等に対し、地域の実情に応じた創作的活動、または生産活動の機会の提供や社会との交流の促進等のサービスを提供します。

障害者手帳 ・ 障害福祉サービス受給者証

障害者手帳には、「身体障害者手帳」「療育手帳」「精神障害者保健福祉手帳」の3つの種類があります。障害者雇用枠での就職を考えている方は、障害者手帳の取得が必要ですが、障害福祉サービスの利用や障害福祉サービスを利用しての就労においては、必ずしも障害者手帳の必要はありません。障害福祉サービスの利用には、「障害福祉サービス受給者証」が必要となります。

「障害者手帳」と「障害福祉サービス受給者証」について理解しましょう。

【身体障害者手帳】

▶ 身体に障がいがある方に交付される手帳です。障がいの程度によって、1級から6級に区分されます。

【療育手帳】

▶ 知的障がいや発達の遅れのある方に交付される手帳です。障がいの程度により、「A(重度)」「B(中・軽度)」の2種類に分かれています。

▶ 療育手帳を取得できる人は、18歳以上の方は、岩手県福祉総合相談センター、18歳未満の方は児童相談所にて療育手帳に該当すると判定を受けた方です。

▶ 交付の申請は、市福祉事務所や町村役場の福祉担当課で受け付けています。

▶ 交付を受けた後は、発達の状態を確認するため、おおむね2年ごとに再判定(更新)が必要です。状態が変わる等、療育手帳に該当しなくなる場合もあります。

【精神保健福祉手帳】

▶ 精神障がいがある一定の程度にあることを証明する手帳です。障がいの程度により、1級から3級に区分されます。

▶ 精神保健福祉手帳を取得できる人は、精神の障がいのために、長期にわたって日常生活や社会生活に制限を受けると認められる方です。なお、初めて精神障がいと診断された日から6ヶ月以上経過した方が対象となります。

▶ 交付の申請は、市福祉事務所や町村役場の福祉担当課で受け付けています。

▶ 交付を受けた後は、精神障がいの状態を確認するため、2年ごとに更新が必要です。

【障害福祉サービス受給者証】

障害福祉サービスには、大きく分けて介護給付と訓練等給付とがあります。自宅や施設等において介護の支援を受ける場合には介護給付、施設等で訓練等の支援(就労移行支援・就労継続支援 A 型・就労継続支援 B 型)を受ける場合には、訓練等給付のサービスを利用することとなります。これらのサービス利用には、「障害福祉サービス受給者証」が必要です。

障害福祉サービス受給者証の発行は、障がいのある方一人一人の障害の特性や、心身の状態等を踏まえ、一人一人に応じたサービスを検討し、市町村が支給決定を行います。申請の窓口は市町村の障害福祉担当課となっています。支給決定にあたっては、相談支援事業所の相談支援専門員が作成する「サービス等利用計画案」が必要となります。障害福祉サービスの利用には、相談支援事業所とのかわりが必要となります。

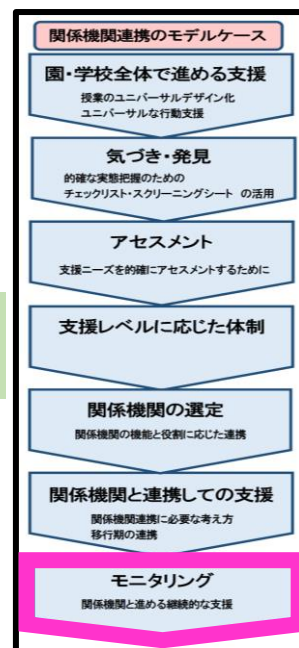
8 モニタリング

関係機関と進める継続的な支援

モニタリングとは、「支援計画がうまく遂行されているか否かについて、定期的に情報を集め、計画を修正し、支援ネットワークを維持すること」(野中, 1994)

アセスメントによって立案された支援計画は、「とりあえず動き出すためのプラン」です。①とりあえず立てたプランに基づいてチームで動き、②動きながら情報収集し、③情報を持ち寄ってもう一度チーム全員で評価(上原, 2012)することが大切です。

モニタリングを行わずに同じ支援を繰り返していると、ニーズが変わっても支援が変わらず、結果的にニーズから支援が遠ざかり、的外れなものとなってしまいます。子供たちは日々成長しており、環境の変化によってもニーズは変化します。日々の変化を丁寧に見取り、支援内容を軌道修正していくことが求められています。また、それを個別の指導計画、個別の教育支援計画に生かすことや教育課程のあり方を考えていく視点が大切です。



Plan(計画)→Do(実行)→Check(評価)→Action(改善)のサイクルが重要です

〈 チームでのモニタリングの実際 〉

モニタリングを繰り返すことで、その時点において最も確かな支援に結び付けることにつながります。

事例概要・目標の確認

「なぜその目標が立ったのか」「計画ではどの程度進んでいる予定か」を確認。支援の途中からチームに加わった方にはこの時点で経緯説明をする。

支援経過の確認

「どのように支援したか」「学習上・生活上の出来事」を共有する。チーム内で不足する情報を発見し、埋める作業を行うために、互いに質問と回答をくり返しなが、現在の子供のイメージを共有できるようにする。

支援効果の評価

「支援の進捗具合と現時点での成果」「支援による学習・生活・対人関係の変化」「支援以外での生活の変化」「目標の妥当性」「新たなニーズの確認」を行う。

支援目標の修正

支援効果の評価と支援目標の修正は同時進行的に行う。一つ一つの目標を再評価し、「継続」「修正」「保留」「終了」「追加」のいずれかの結論を出す。結果が出せないのは、目標の立て方や支援の在り方に問題があるのではないかと考える視点も必要となる。

修正計画の策定

いつ、誰が、何を、いつまでに行うかを明らかにする。また、次回のモニタリングの開催日程を決めておく。

支援の実施



LOOK!



特別支援学校への入学・転入学

特別支援学校への入学・転入学にあたっては、希望する幼児児童生徒に最も確かな教育の場を判断するため、成長の過程や発達の観点、障がいの状況などからの十分な検討が必要です。そのため、各特別支援学校では、学校見学及び教育相談(就学相談)を実施しています。

〈 学校見学 〉

入学・転入学にかかわらず、特別支援学校の教育について知ってもらうために、どの学校でも学校見学の受け入れをしています。学習の様子や教育環境を見ることができます。また、様々な障がい、発達段階にある幼児児童生徒がおり、それぞれの年齢・発達段階に応じた教育の様子、進路について等の説明を聞くことができます。

見学はいつでも受け入れていますが、時期により、考査期間中であつたり、学校行事等で不在であつたりと、見学したい教育課程や学部、学年の見学ができない場合もありますので、電話等で事前に見学希望の旨を連絡することが必要です。

〈 教育相談(就学相談) 〉

入学・転入学にあたって、希望する幼児児童生徒の発達や障がいの状況に応じて、その時点でその子供の教育的ニーズに最も確かに応えることができる教育の場について話し合います。

現在の様子について、個別の指導計画・個別の教育支援計画やその他参考になる資料を持参すると、より情報が確かとなります。本人・保護者の他、担任の先生も一緒に相談に行くことで学校・家庭での様子等より多面的な情報から検討することができます。

〈 高等部の教育相談 〉

高等部の入学を希望する生徒については、教育相談を全員受ける必要があります。教育相談を受けない場合、入試を受けることができません。本人・保護者・担任の先生等で来校してください。なお、教育相談には本人の様子をよく知る先生と一緒にいくと良いです。

高等部教育相談では、学校によって若干異なりますが、以下の内容を実施します。

- ・高等部の概要説明、入学者選考の説明
- ・入学希望生徒との面談、質問紙への記入等
- ・保護者、担任の先生との面談

高等部の教育相談は、毎年おおむね9月から12月となっていますが、各特別支援学校によって実施期間が異なります。各学校ホームページ等でご確認ください。



第2章 保護者との連携

1 保護者の気持ちに寄り添った連携

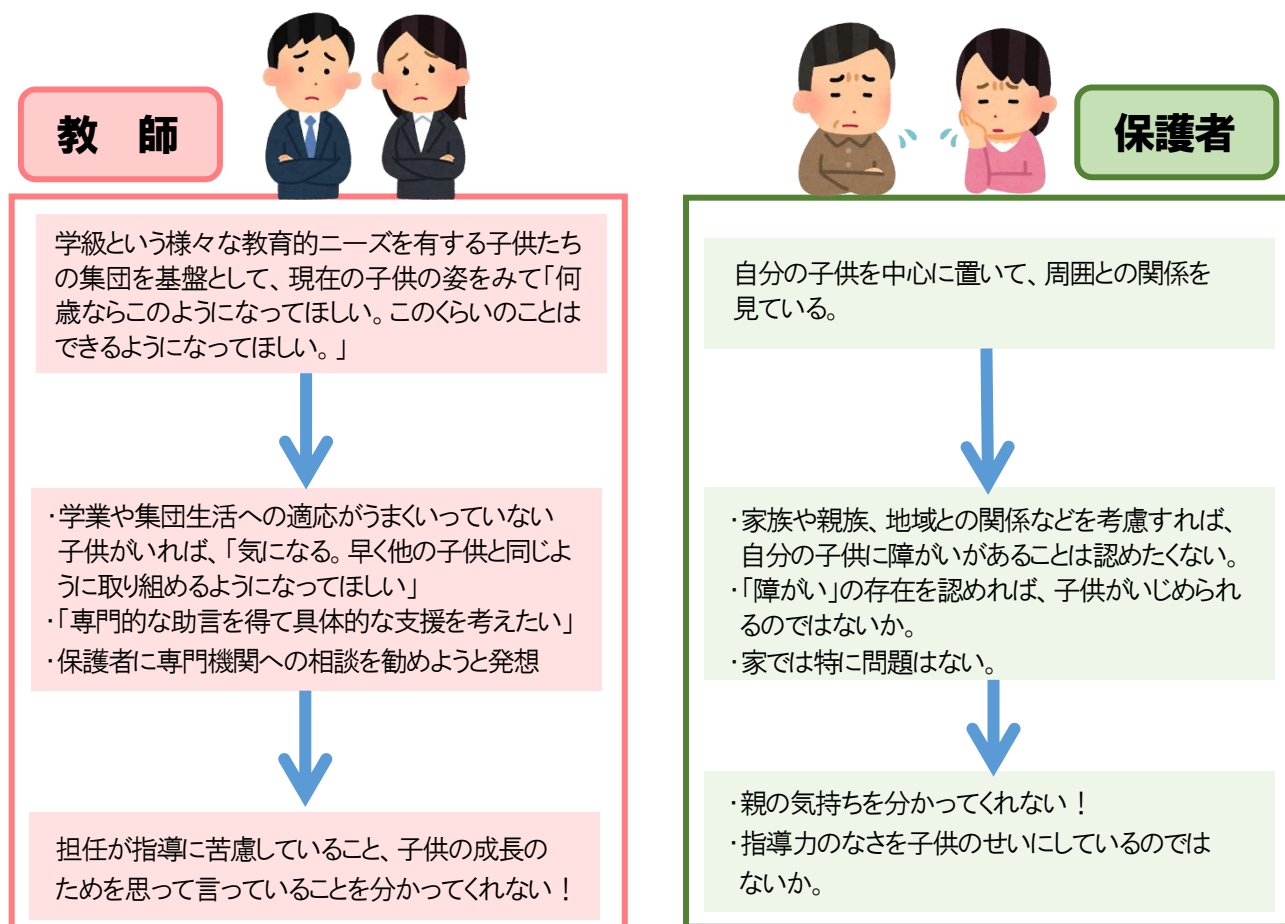
河村 (2017), 「幼稚園・小中高等学校における特別支援教育の進め方④ 保護者や地域の理解を進めるために」, ジアース教育新社 より一部改変

通常の学級に様々な教育的ニーズを有する幼児児童生徒が在籍している現在、通常の学級における学習指導や学級経営の困難が増大しており、保護者等の理解や協力が欠かせない状況となっています。

そうした中で、保護者の理解を得て連携をしようとする場合には、その前提として教師の子供に対する見方と保護者の見方の違いを認識して対応する必要があります。

私たち教師には、保護者の気持ちに寄り添った連携が求められています。

教師と保護者の視点・意識の違い



保護者の心情に寄り添いつつ、保護者がどのような意識にあるのかを見定めて、態度変容を促す支援・連携を進めていく必要があると言えます。

まず、一番困っているのは子供であり、本人が意識するしないは別として、一時も早い適切な支援を待ち望んでいるはず。 「障がい」の有無の判断よりも、早期に具体的な支援の手立てを講ずることこそが大切です。

特に、幼児期においては、診断が確定しないことも多いです。だからといって手をこまねいて様子見をするのではなく、必要な支援を行っていくことが重要です。

その際には、保護者の意識と障がいの受容の成熟に応じたスモールステップでの対応を検討していきましょう。

保護者の意識と障がい受容の成熟に応じた対応

〈子供に障がいがあることを認めたくない・気づきがない保護者〉

学校の教師からいきなり自分の子供に「相談機関に相談したらどうか」「障がいがあるかもしれない」と告げられたら、誰しも混乱し、怒りの感情の方が強く湧いてくるのではないのでしょうか。保護者の多くは、できれば子供に「障がい」があるとは思いたくない心情をもっており、まして障がいの存在を想定していない保護者の場合は教師への不信感を助長することにもなりかねません。

子供が学習や生活でつまづいているとすれば、その原因を探り、必要な支援を行うというのは、教師として当然のことです。大事なことは、今学習や学校生活を円滑に遂行することで困っている子供に必要な支援を届けることであり、教師が子供のために全力で取り組んでいることを保護者に分かるように示すことであると言えます。

- ・つまづいているところがあれば、その部分を改善するための手立てのいくつかを保護者に示し、具体的な指導・支援の方策を保護者と相談するようしていきます。子供が学習が良く分かり、学校生活を円滑に送ってもらいたいと保護者は願っています。
- ・支援の手立ての中で保護者と合意できる範囲で、月単位程度の比較的短期の目標を設定して支援を始めます。
- ・定期的に指導の結果を保護者とともに見直し、子供の状態に最も適合する支援内容・方法を一緒に探っていきます。その過程で、少しずつ保護者の理解を深めていきます。

〈障がいの存在を一部は認めるが、全体的には認めない保護者〉

子供が学習や生活面での困難をもっていることは理解しているが、少しずつでも進歩しているからとか、ある面では進んだ面があるからとかを理由にして、将来に希望を託そうとしている保護者もいます。そのために、何とかして発達の遅れた面を取り戻そうと必死になり、教師の指導への要求が強くなる場合もあります。このような保護者の揺れ動く心情を理解した対応が必要です。

- ・保護者の願いを真摯に受け止めつつ、子供の全体的な発達の姿を客観的に捉え、将来をイメージしながら現在必要な支援は何かについて、具体的に話し合うことが大切です。成長・発達の手掛かりとなる進んだ面や強みを生かし、伸ばしつつ、苦手な面や発達上の弱みとなる部分を一步一步丁寧に克服できるよう、助言していきましょう。
- ・「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」を作成する作業を通じて、このような話し合いを重ね、保護者が見通しをもって子供の支援に取り組めるようにすることが、重要となります。
- ・その過程で、揺れ動く保護者の心情を受け止め支える心理学の専門家(スクールカウンセラー等)からの支援も大切です。

〈障がいを客観的に理解し、連携して取り組もうとする態度に至った保護者〉

障がいの存在を客観的に見つめられるようになった保護者は、自分の努力もさることながら、子供にかかわる周囲の人々の協力が欠かせないことを理解し、連携して問題の解決に取り組もうとします。このような保護者は時には学校や教師に厳しい要望を行うこともあります。しかし、それは自分の子供のことだけを考慮してではなく、むしろ同じような悩みをもつ保護者の声を代弁し、よりよい解決を求めている提案であると考えられます。

- ・学校、教師としては、このような保護者の声を幅広い理解啓発の推進者として活用し、学級内はもちろん、学校全体の力にしていくという発想が必要です。保護者を特別支援教育推進の一方の主体として認知し、教育のパートナーとしての協力・協働関係を構築していきましょう。

2 保護者に発達や相談の専門機関をすすめるとき

学校（園）の組織内で支援を検討し、チームで対応してもなかなか問題行動が改善しない、保護者にも相談したが改善が難しい、あるいは、他の幼児児童生徒へも影響が出てきているという場合に、保護者に対して「発達や相談の専門機関」をすすめることがあると思います。そうした場合に、どのように保護者に話をしていけば良いのでしょうか。

保護者に専門機関をすすめる時の配慮について考えてみましょう。



発達や相談の専門機関（専門家を含む）とは

児童相談所、児童精神科や精神科がある病院、発達支援センター、療育センター、子育て支援センター、総合教育センター、特別支援学校、教育委員会設置の相談機関、特別支援教育エリアコーディネーターなどです。

保護者の気持ちに配慮した専門機関のすすめ方

配慮ポイント①

専門機関をすすめるまでに、保護者に相談したり、学校（園）での出来事を報告したり、指導のお願いをしたりといった積み重ねをしておきましょう。「突然言われた」と思うと、不信感を抱いてしまいます。日頃から連絡を密にすることが必要です。また、批判的にならないよう、伝え方に気をつけます。困った子供ではなく、一番困っているのは本人なのです。そうした視点で、子供の思いに寄り添いながら、学校（園）としてどのように対応したのかについても伝えていきましょう。「A君の△△という状況に対し、学校（園）では、〇〇という対応をしているところです。」等、出来事と対応とを合わせて伝えていくことが大切です。

配慮ポイント②

学校（園）での姿を伝えるときには、必ず本人の頑張っているところを認めましょう。本人の努力・良いところを示した上で、保護者の協力にも感謝の言葉を伝えます。

配慮ポイント③

学校（園）や担任がこれまでやってきた支援の方法などを伝え、「あと一步のところなので、本人のためによりよい支援を家庭と学校（園）とで一緒に取り組んでいきたい」と、学校（園）として本人や保護者を支援したいという思いを伝えることが重要です。

配慮ポイント④

専門機関の紹介をし、そこでは何ができて、子供にはどんなメリットがあるかを具体的に話します。そして、その結果をもとに新しい支援の方法と一緒に考えていきたいと伝えます。「行ってみてください」「相談しましょう」のみではなく、どのような良い影響があるのか理解してもらうようにし、あくまでも判断は保護者に任せるようにします。

専門機関をすすめても、初めは断られることも多いと思われます。保護者の気持ちに寄り添いながら、保護者の「気づき」を支援、保護者が相談してみようと思える信頼関係を構築していくことが重要です。教師との信頼感を十分に育むことが、その親子が今後、たくさんの機関と相談しながら地域で暮らしていくための大切な原動力となっていくものと思います。

専門機関をすすめるまでに必要なこと

ポイント①

校(園)内委員会などで検討し、組織として対応できるようにしましょう。

ポイント②

最適な機関を紹介できるようにするため、地域の専門機関の特徴やできることを情報収集しておく。



「診断」は本当に必要ですか？

考えてみましょう 医療につなぐこと

特別な支援を必要とする幼児児童生徒への保護者に専門機関をすすめるときに、「医療機関」につなぐことは本当に適切であるかを考える必要があります。

何を求めて、医療機関につなぐのでしょうか。それは医療機関にしかできないことなのでしょうか。

医療でなければできない発達障がいへの支援の一つは「診断」です。しかし、診断がついたからといって、どのような支援が必要であるかが分かるとは限りません。なぜなら、幼児児童生徒は一人一人、発達の状況や性格、周囲の環境が異なっているからです。「診断」がなくても、学校(園)でその子の抱える困難さを見立て、困難さに寄り添った支援方法を考え、実行することができます。もしもそれを検討することが校(園)内で難しい時には、一緒に考えたり、助言をしたりすることができる専門機関(専門家)があります。

「診断」がないとできないこと、「診断」がなくてもできることを理解しましょう。

医療でなければできないことには「薬物療法」もあります。例えばADHDに対する服薬は、不注意や多動性・衝動性を改善させますが、ADHDを根治させるわけではありません。薬が効いている間に、学習に集中できたり、友達とトラブルを起こさずに済んだりする成功体験を積むようにすることが大切です。薬の効果が切れた後も成功体験が経験として残るようにするためです。しかし服薬がなくても、教師が特性を理解し、環境調整をしたり、正しい行動ができるよう導き、できた時ややろうとしたことを称賛して評価したりする取組で、落ち着いた生活を送ることができるようになることもあります。

医療につなぐ前に、支援をもう一度見直してみませんか？

医療機関でなければできない発達障がいへの支援

- ・診断
 - ・診断書の発行
 - ・薬物療法
- など

「診断」がなくてもできること

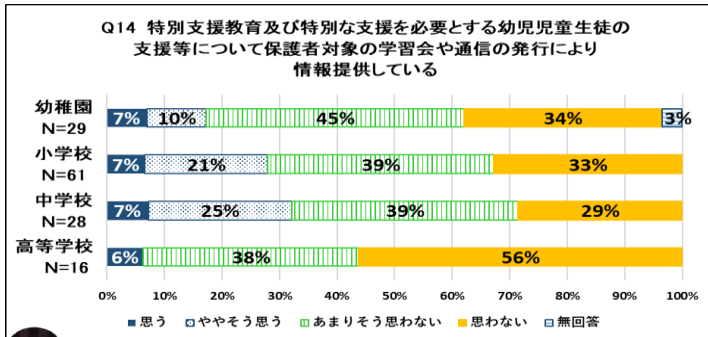
- ・実態把握とアセスメント(支援課題の明確化)
- ・全体の中での個別の配慮
- ・個別の指導・支援(通級を含む)
- ・特別支援教育支援員の配置
- ・特別支援学級への入級

「診断」がなければできないこと

- ・受給者証を得ての福祉サービスの利用
- ・手帳の取得
- ・特別児童扶養手当の受給
- ・障害年金の受給

3 全校（園）の保護者に向けての情報提供

保護者の理解を進めるために



左記のグラフは、各校種（園）において特別支援教育や特別な支援を必要とする幼児児童生徒の支援等について、保護者対象の学習会や通信の発行によって情報提供をしているかどうかについて尋ねたものです。実施していると回答した学校（園）は少ない傾向にありました。



岩手県立総合教育センター（2018）、「特別支援教育コーディネーター業務の推進に関する研究」アンケート結果より



同アンケート結果からは、連携にあたって「保護者・本人の理解」が難しいという回答も得られています。（p. 11）
 全校（園）の保護者に向けて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒に対する支援についての情報提供や、自校（園）の取組を伝えていくことは、保護者理解を進めていくうえでの基盤となるものと思われます。

〈保護者への啓発活動〉

「通信」の発行や「保護者向けの講演会・学習会」を実施することは、特別支援教育についての肯定的な理解を得るためには必要なことです。保護者にとっては、「通信」をきっかけとして相談しやすい状況ができたり、支援を受けることへの抵抗感を減らしたりすることにもつながります。

特別支援教育は、一部の幼児児童生徒のためのものではなく、一人一人の個性や能力、教育的ニーズに応じた適切な指導・支援を行うための全ての幼児児童生徒を対象としたものです。互いの違いを認識し、尊重し合いながら、一人一人が生き生きと活躍できる「共生社会」の実現に向けた教育活動の実施をし、正しい理解を得ることに努めましょう。

この過程を大切にすることによって、真に支援が必要な幼児児童生徒に対し、支援の手を届きやすくすることにつながります。

〈本県でもこのように取り組んでいる学校があります〉

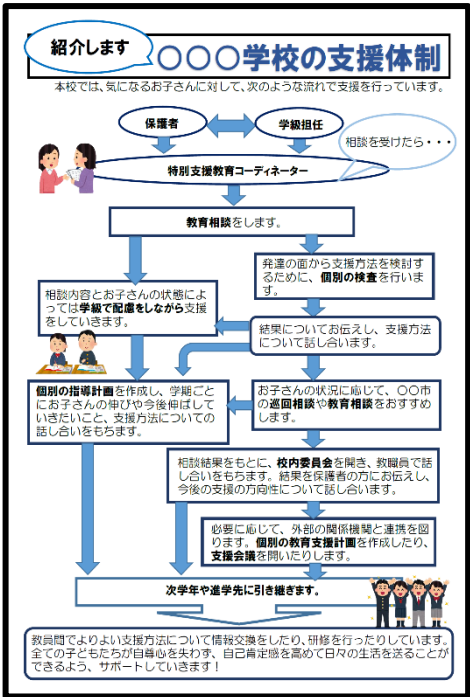
○通常の学級の児童への指導として、発達段階の早い時期に正しい理解と対応ができるように、1年生を対象に年度初めに「支援学級のこと」「支援学級の児童のこと」「気をつけたいこと」の説明を学級担任が行っています。

○校報の一部を利用し、特別支援教育について正しく理解し、協力を得る取組を行っています。（右記参照）



No	月日	タイトル
1	4/8	特別支援教育とは
2	4/23	ユニバーサルデザインとは
4	5/13	学校スタンダードとは
5	5/28	交流及び共同学習とは
8	7/15	相談機関とは
13	10/7	ソーシャルスキルトレーニングとは
15	11/5	合理的配慮とは

参考：岩手県立総合教育センター(2016), 通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒への支援の充実に関する研究



参考：特別支援教育研究（2013）No. 670

〈特別支援教育の啓発プログラム例〉

目的	スライド画面	内容
<p>子供の困難さを理解することの重要性を伝えること</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・ 文部科学省の調査、アンケートの結果から、困り感を感じる子供が通常の学級には多くいること ・ 子供の困り感を理解することが特別支援教育の始まりであるということ
<p>特別支援教育を「特別なこと」と感じさせない学校の雰囲気を作ること</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・ 特別支援教育は、まず、毎日の学級づくり、分かりやすい授業が基本であること
<p>保護者が考える「支援」のイメージを広げること</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・ 困っているのは子供本人であり、その子に合った支援が一人一人違うこと(子供の困り感を生む特性と具体的な支援方法の提示) ・ 支援の程度の幅が広いことへの理解を促すこと
<p>社会生活に必要な技能を身に付けることへの理解を促すこと</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・ コミュニケーションの取り方を学ぶことや気持ちの落ち着かせ方を学ぶことも大切な学習であり、支援であるということ
<p>個別学習の具体的なイメージをもってもらうこと</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・ 効果の上がる個別学習の例の提示(教室以外の場所での学習のイメージ化) ・ 通級等の個別学習のイメージをもってもらうこと
<p>特別支援教育コーディネーターや外部機関と連携した学校の相談体制を整え、その体制を保護者に正しく伝えること</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・ 特別支援教育コーディネーターの存在を知らせるとともに、外部機関との連携など相談の形態の多様性を提示し、保護者支援をする体制があることの理解を促すこと ・ 困っている子供を教師、友達、家族で支えていくために協力が必要であること

静岡県総合教育センター(2006)、保護者とともに発達支援教育を推進する学校の在り方より一部改変

障がいのある幼児児童生徒が居場所を得て、安心して過ごせる学校環境を提供でき、安定した学級経営を進めることができるようになるためにも、周囲の保護者の正しい理解が不可欠となります。また、周囲の保護者の理解を促していく上では、どの幼児児童生徒にとっても居場所のある学級づくりを進めることがその前提となります。学級担任をはじめ、関係する全ての職員がこのような学級づくりに参画することが、結果として保護者等の正しい理解を進めていくこととなります。

居場所のある学級づくりは次のような視点に立つ学級のことです。

- ① 障がいの有無にかかわらず、一人一人が学級の一人として尊重される学級
- ② 障がいのある子供も包み込める包容力のある学級集団
- ③ 落ち着ける、集中できる学級環境の確保

② の視点は、障がいのある子供ばかりではなく、周囲の子供を育てていくということです。

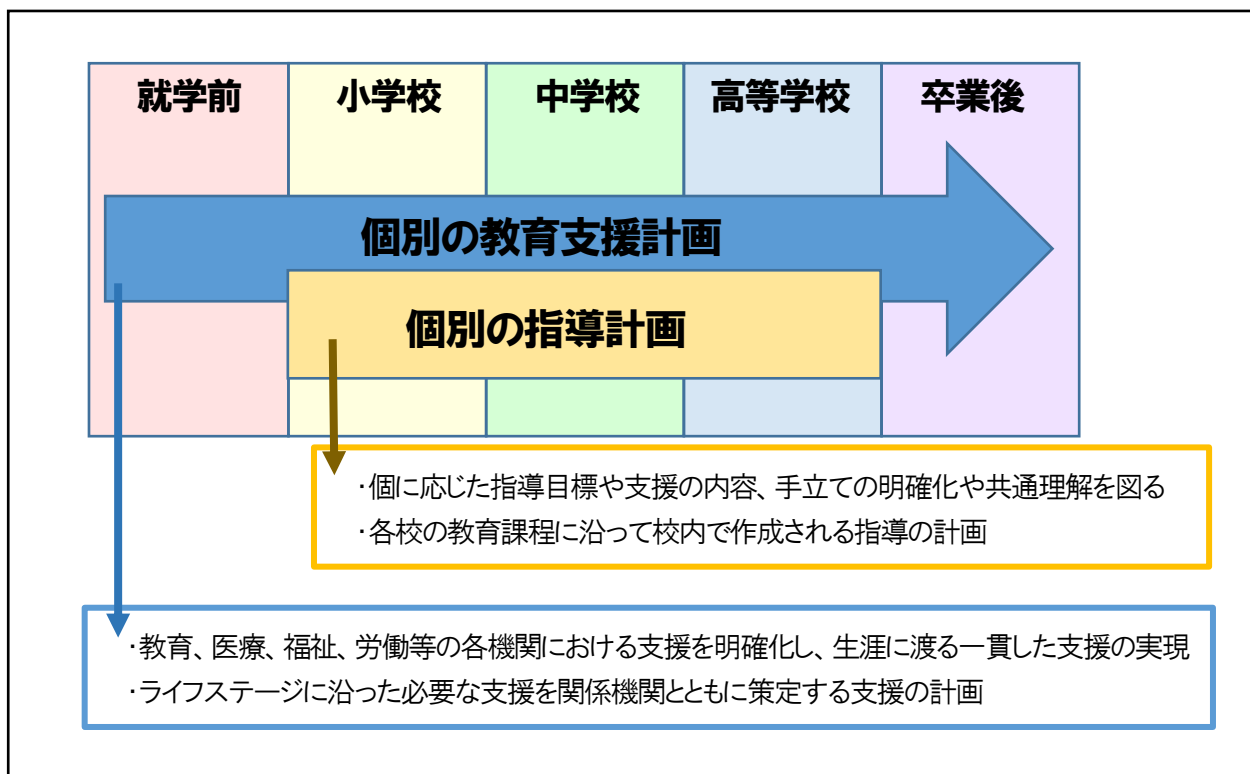
『学級の仲間は、それぞれの個性があり、考え方、得意・不得意もそれぞれ違いがある。また、違うからこそ互いを補い合い、高め合うことができる。』という考え方を基盤とします。互いに支え合い、励まし合える学級集団を目指していきましょう。

第3章 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」

1 個別の教育支援計画・個別の指導計画とは

「個別の教育支援計画」は、関係機関（教育・医療・福祉・労働）等が連携して一人一人のニーズに応じた支援を幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して行うことを目的としています。

「個別の指導計画」は、教育課程や年間指導計画・単元計画等の学校（園）の全体計画を踏まえて、個々の指導の内容や手立てを盛り込んで作成される指導計画です。



岩手県立総合教育センター（2011）、中学校・高等学校版 すべての生徒が輝く指導・支援のすすめ より

作成の対象

- ① 特別支援学級に在籍する子供(全員に作成)
- ② 通級指導教室に通う子供(全員に作成)
- ③ 通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする子供(作成・活用に努める)

特別支援教育では、全ての教育の場において、障がい等の診断の有無にかかわらず、本人の困難の状況に応じた適切な支援を行うことが求められています。

上記の③に該当する子供については、幼稚園や学校の校（園）内委員会で、作成対象となる子供を決定します。医師の診断がある幼児児童生徒のみを対象とする等の画一的な基準によって作成対象を限定するのではなく、教育上の支援が必要な幼児児童生徒に対し、作成していきます。

「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」は、幼児児童生徒が支援を受けた記録としての役割もあり、支援を引き継いだり、外部機関と効果的に連携したりするために必要なものです。

活用のメリット

- ★ 幼児児童生徒の状況を的確に把握
- ★ 指導の方向性の明確化(具体的な目標の設定により、指導者側が見通しをもって指導にあたることができる)
- ★ 職員間の共通理解の促進(教師によって幼児児童生徒の見立てが違うということがなくなる)
- ★ 一貫した指導の実現
- ★ 本人・保護者自身の見通し(自分が現在やるべきことの明確化・何のためにやっているのかの自覚)
- ★ 次年度や進学先への引き継ぎ
- ★ 関係機関との必要な情報の共有化(必要な支援・サービスの明確化)

具体的な活用場面

「個別の指導計画」・「個別の教育支援計画」の作成と活用を
年間計画に位置付けることが重要です。
主な活用場面は、下記の通りです。

特別支援学級では、「個別の指導計画」と「通知表」とをリンクさせることで、学期毎の成績処理と平行して目標や支援の評価・見直しができ、効果的に運用することができますよ！



時期	活用場面	チェック欄	
		個別の教育支援計画	個別の指導計画
学期始め	職員全員への共通理解(引き継いだ計画を活用して)		
	保護者との作成・活用についての話し合いや合意形成(面談等)		
	関係機関との作成・活用についての検討・共通理解		
	担任と関係者(交流学級担任、通級指導教室担当教員、教科担当教員、養護教諭等)との作成・活用についての話し合い		
	作成・活用についての検討会議(校内委員会、支援会議、学年会等)		
学期毎	担任と関係者(交流学級担任、通級指導教室担当教員、教科担当教員、養護教諭等)での評価・改善		
	検討会議での評価・改善(学年会、校内委員会等)		
	保護者との評価・改善事項の共通理解(面談等)		
学年末	担任と関係者(交流学級担任、通級指導教室担当教員、教科担当教員、養護教諭等)での評価・引き継ぎ事項の確認		
	評価、引き継ぎ事項の検討会議(校内委員会、学年会等)		
	保護者との評価、引き継ぎ事項の共通理解(面談等)		
	関係機関との評価・引き継ぎ事項の検討・確認		
随時	進級や進学、就労先の担当者との引き継ぎ		
	日々の生活や学習場面での評価・改善		
	単元毎の担任と教科担当教員での評価・改善		
	保護者や進路指導担当教員との進路についての話し合い(進路相談)		
	外部専門家やアドバイザーとのケース会議や授業参観		
	子供の新たな困難さへの対応の検討(学年会、支援会議、校内委員会)		
	子供の支援方法等について外部機関との相談・連携		

群馬県総合教育センター (2018), 「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の活用Q&A～幼稚園、小・中学校、高等学校の先生へ～より

アセスメントから個別の指導計画へ

アセスメントをして支援計画の立案がなされたら、個別の指導計画に反映させましょう。

一例として、p. 20~21の「アセスメントのためのフォーマット」を利用したアセスメントから個別の指導計画へはどのように反映させていくのかについてご紹介します。

個別の指導計画をもとに、対象となる幼児児童生徒の目標達成の状況を定期的に評価するとともに、指導・支援が適切であるかについてモニタリングを繰り返していくことが重要です。

インテイク (情報収集)	アセスメント (評価)		プランニング (支援計画策定)	
情報・所見・観察 (見たこと、聞いたこと、データなど)	理解・解釈・仮説 (わかったこと、推測したこと)	支援課題 (支援の必要なこと)	対応・方針 (やるうと思うこと)	支援者・時期 (誰がいつまでに)
・年齢 14歳 男子 (中学校2年) ・自閉症スペクトラムとの診断 1072 ・通常学級在籍 ・祖母、父、母、弟との5人家族 ・思い込みであることも多いが、ささいなことに不満をもつ。暴力で解決しようとし、友達とトラブルになることも多い。たまに家庭内暴力あり。 ・医師から定期薬を処方されているが、飲んだり飲まなかったりする。 ・走ることが得意であるが、手指操作には不器用さがみられ、ノートをとるのに時間が掛かる。 ・授業で、自分の考えを発表することが難しい。 ・母以外にAにかかわる家族はいない。母は祖母と折り合いが悪い。 ・母はAを自分が何とかしなければという思いがあるが、かわり方がずれている。 ・母は、学校に毎日TELをし、担任と一時間以上話す日が続いている。	生物学的なこと (疾患や障害、気質など) ・自分の思いと他人との思いが違うことの理解が難しい。(自閉症スペクトラム) ・定期薬を飲まなかった時に暴力を起す確率が高いようだ。 ・走ることが得意。 ・ノートをとるのに時間が掛かるのは、手指の不器用さ、慎重さによるものと思われる。 ・知的能力の低さ、経験の少なさから自信がもてていないと思われる。 心理的なこと (不安、葛藤、希望、感情など) ・自分の考えを発表することが難しいのは、言語化が難しいからではないか。 ・ノートをとることに苦勞し、ライラしているように思われる。 ・不満の解消手段が分からず、暴力で解決しようとしているのではないか。 社会的なこと (家族、学校など) ・本人は友達と仲良くしたい気持ちがあるが、トラブルになってしまうのは、かわり方が分からないからではないか。 ・母は自分の思いを聞いて欲しいのではないかと思われる。本生徒とのかかわり方にも戸惑いがあるようだ。 ・クラスメイトは、本生徒とのかかわりを避けはじめている。	① 定期薬の確実な服用 ② 不満を解消するための方法を知る (教師に相談ができるようにする) ③ ノートテイクの軽減 ④ 言語化の難しさへの支援 ⑤ 物事の多面的な見方・考え方ができるようにする ⑥ 友達とのかかわり方 ⑦ 自信をもつことができる場づくり ⑧ 母が相談できる場づくりや本生徒へのかわり方への支援	① 定期薬の服用とその必要性についての指導と話し合いをし、服用時のチェックについて協力を得る。 ② 1対1でゆっくりと話を聴く時間を設け、信頼関係づくりを行い、クールダウンの方法について話し合いをする。 ③ 学級全体で単元の内容に応じてプリントを活用し、重要語句を穴埋めで記入する等を取り入れる。 ④ 文型や選択肢を示すことで自分の考えを選んだり、そのまま読むことで発表できるようにプリントを作成・活用していく。 ⑤ 「無視された」→「相手が気づかなかったのかも」というような別の見方をしていけるような学習を行う。 ⑥ 視覚的に分かるように、絵(コミック会話)等を取り入れ、友達とのかかわり方を、学ぶ時間を設ける。 ⑦ できている過程を称賞するとともに、得意な運動をきっかけに友達に認められる場を設定する。 ⑧ SC、児童相談所、ペアレントトレーニングの場、親の会等の情報提供。学校でうまくいっていることやうまくいったかわりを伝えていく。	① 担任・養護教諭 (本人; すぐに 母; 面談時) ② 担任・特支C (すぐに) ③ 教科担任 (すぐに) ④ 担任・教科担任 (すぐに) ⑤ スクールカウンセラー (SC) との連携 (次回 SC 来校時) ⑥ 時間の確保: 教務 対応; 特支 Co・担任 (職員時間調整後) ⑦ 部活動顧問 全職員 (すぐに・いつも) ⑧ 担任・特支 Co (面談時・いつも)

近藤直司 (2011)。「青年期・成人期の発達障害者へのネットワーク支援に関するガイドライン」より一部改変



様式は一例ですが、フェイスシートには対象となる幼児児童生徒の実態を記入することが多いと思います。

実態として、「アセスメントのためのフォーマット」の「インテイク(情報の収集・整理)」の部分で転記できるでしょう。

個別の指導計画は、学校(園)の全体計画を踏まえ、個々の指導の内容や手立てを盛り込んで作成される指導計画であるため、「インテイク」の部分から幼児児童生徒自身の実態をここに記入します。

なお、保護者と確認しながら作成することが基本ですので、表現に配慮した記載をしましょう。

●●年度 (フェイスシート)

個別の指導計画

学年組	2年1組	病名・障がい名	自閉スペクトラム症
氏名	A		
医療機関等から		本人保護者の願い等	(本人) ・農業高校に進学したい。 ・走ることが得意。部活(陸上)で県大会に出たい。 (保護者) ・友達を作り、毎日元気に生活してほしい。 ・思い通りにいかないときにも、自分で落ち着く方法を見つけてほしい。 ・自分の気持ちを言葉で伝えることができるようになってほしい。
生活・学習の様子			
【生活・行動面】 ・生活のリズムや基本的な生活習慣については概ね整っている。 ・医師から定期薬を処方されているが、飲んだり飲まなかったりしている。 ・イライラや不満の解消手段が分からず、暴力で解決しようとしてしまう様子がみられる。 ・走ることが大変得意で好きである。 ・筆記や紙を折ることなど、細かい作業は苦手である。			
【学習】 ・学習への取組ははじめであるが、授業では、自分の考えを発表することが難しい様子がみられる。 ・手指の不器用さや慎重さから、ノートをとるのに時間が掛かる様子がみられる。			
【社会性・対人関係】 ・友達とかかわりたい気持ちがあるが、トラブルになることも多い。 ・自分の気持ちを言葉にして表現することが難しい。 ・自分からは困っていることをなかなか言い出すことができない様子がみられる。			
【その他】 ・学校での心配事や不満を解消できずに、気持ちが不安定になることが多い。たまに母親に暴力をふるってしまうことがある。			
検査等	・WISC-IV 全検査72 言語理解△△知覚推理○○ワーキングメモリ◇◇処理速度×× ・S-M社会生活能力 ○○		
作成日	●●年 △月 ◇日	担任	○○ ○○
保護者確認印			
○○年 △月 △日 氏名 △△ △△ 印			

「アセスメントのためのフォーマット」の「アセスメント(支援課題)」「プランニング(対応・方針、支援者・時期)」の部分を個別の指導計画の目標と手だてに生かしていきます。

重要なポイントは、アセスメントで導き出された支援課題の中から、優先して指導・支援にあたる必要がある課題や、もう少しで達成できそうな課題を絞り込んで目標設定することです。

今回の事例では、「ノートテイクの軽減」については、単元の内容に応じて学級全体で取り組んでみるということから、個別の指導計画への反映はなされていません。このように、個々のケースに応じ、軽重をつけた目標立案をすることで、幼児児童生徒自身も教職員も取り組みやすく、負担も少なくなるものと思います。下記は例として示したものですので、もう少し課題を絞り込んでも良いかもしれません。

左ページで支援課題として出された「母か相談できる場づくり」については、生徒の目標ではなく、職員側の配慮事項となります。個別の指導計画への反映はなされませんが、全職員が支援課題であることを理解してかかわっていく必要があります。

個別の指導計画【●学期】 2年1組○番 氏名 A 担任 ○○ ○○

領域	目標	手だて	評価
生活行動面	<ul style="list-style-type: none"> 気持ちが不安定になった時のクールダウンの方法を考え、実行することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 気持ちが不安定になった時の自分の状態について絵や図で視覚化して気づくことができるようにする。 落ち着くためのクールダウンの方法について、選択肢を設け、自分で考えることができるようにしていく。 選択したクールダウンの方法をロールプレイ等で練習する。 	<ul style="list-style-type: none"> 不安定な時の自分の様子について温度計や火山の噴火に照らし合わせるなど、スケーリングして考えることができました。 落ち着くために、別室のクールダウンスペースを利用することを決め、様々な場面を想定して、練習をしました。実際の場面では、自分からの利用は難しい時もありますが、教師の促しで別室に移動し、気持ちを落ち着けることができるようになってきています。
学習面	<ul style="list-style-type: none"> 授業で自分の考えを発表することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 文型や選択肢を示すことで、自分の考えを選ぶことができるようにする。 完成させることで、そのまま発表ができるようなプリントを活用する。 	<ul style="list-style-type: none"> 職場体験のまとめの作文では、選択肢を示したことで、自分の考えに合うものを選び、文章を構成することができました。 理科では、動物と植物の細胞の違いについてプリントにまとめ、みんなの前で発表をすることができました。
社会性対人関係	<ul style="list-style-type: none"> 適切な友達とのかかわり方を知る。 不安や心配事、不満があるときに、教師に相談をすることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 具体的な場면을簡単な絵に示したり、行動やその結果についてフローチャートに示したりすることで、かかわり方を視覚的に捉えることができるようにする。 リラックスして話せるような環境を作る。うまく話せない時は、選択肢を示し、自分の気持ちに気づくことができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 日常生活でうまくいかなかった場面について、教師と一緒に振り返ることができました。自分の行動が変わることで、相手の反応が変わるということに気づくことができました。 出来事や状況を話す場面では、短い言葉で、自分なりに話すことができました。自分の気持ちを表現することが難しく、選択肢の中から自分の気持ちを選び、感情を整理することができるように取り組んでいます。
その他	<ul style="list-style-type: none"> 朝晩の定期薬を忘れずに飲むことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 薬を服用したら印をつける表を用い、毎日保健室でチェックをし、服薬のリズムを作る。 	<ul style="list-style-type: none"> お家の方のご協力もあり、朝晩の服薬を忘れることがなくなっています。

評価を丁寧語で表記しておく、そのままの形で本人・保護者に渡すことができますよ！



LOOK !

ジェノグラム・エコマップの作成と活用



特別な支援を必要とする幼児児童生徒への支援は、チームでのアプローチが重要です。校（園）内委員会やケース会議等、自校（園）内での会議はもちろんのこと、関係機関との会議などにおいても、情報の共有が求められています。これらの場において役立つツールの一つが「ジェノグラム」や「エコマップ」となります。

「ジェノグラム」：主に心理学領域や家族療法の領域で用いられてきた「家系図」である。家族間、家族と重要他者、サポート資源との関係性の情報を含まないもの。

「エコマップ」：家族の生態図、あるいは環境図と訳されるものであり、コミュニティのサービスを含む家族とその周辺にあるサポート資源とその関係性を描くもの。事例検討などでは、家族の中の関係性や周辺のサポート資源との関係性を図示することで、家族の状況を共有しやすくなる。

子供の状況を包括的に捉えて、家族間の緊密な関係や、ストレスのある関係、希薄な関係等を把握することで、その相互の関係性を活性化させる方法を検討することや、サポート資源の活用を検討していくことなどの支援計画立案に活用します。

男性

女性



男性は□、女性は○で表す。年齢が分かっている場合は□や○の中や側に数字を記入する。本人・当事者は二重で示す。



故人



(故人をこのように示すこともある)

関係者は円で示す

児童相談所

保健センター

関係性は線で示す

→ 関係の方向

==== 親しい関係

----- 希薄な関係

//// 스트레스のある関係

~~~~ 敵対関係

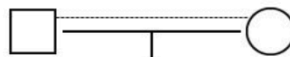
親しい関係 (関係の強さを線の太さで表す)



敵対関係



希薄な関係



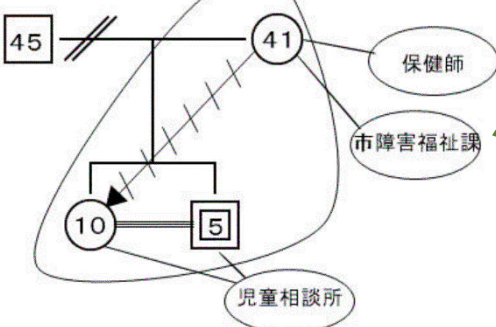
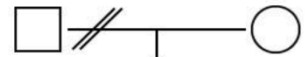
BにとってAはストレスな存在



ストレスのある関係



離婚



〈 ジェノグラム・エコマップ作成例 〉

- ・45歳男性と41歳女性は離婚。
- ・2人の中には10歳と5歳の子供あり。
- ・41歳母と10歳姉、5歳弟は同居(同居は線で囲む)
- ・10歳姉にとって母はストレスを与える存在。姉弟は仲が良い。
- ・姉弟には児童相談所が関わっており、母には保健師と市障害福祉課がかかわっている状況である。



# つながりささえる 事例編

※こちらに記されたケースは全て、事例の記述により個人が特定されないよう、複数事例を再構成したものです。

# 事例1 教育委員会 専門家チームとの連携

## 落ち着かず、暴力的な行動がある児童への支援

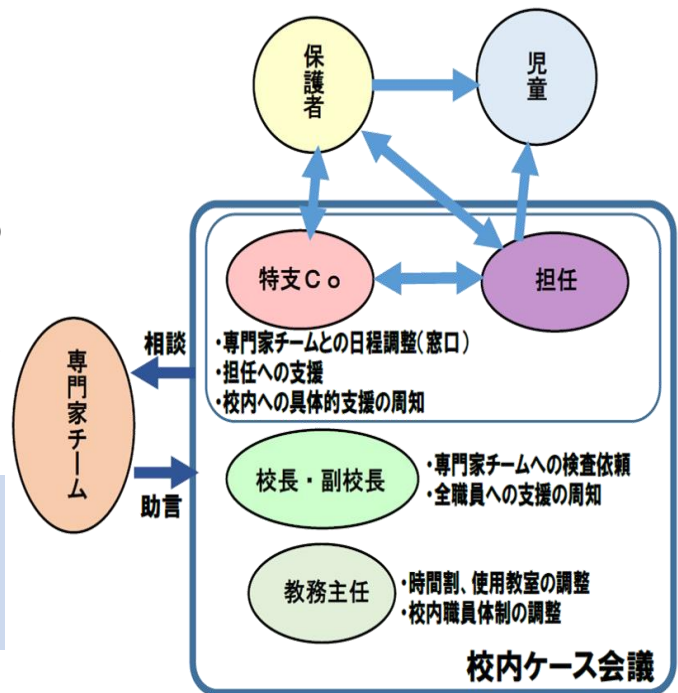
【主な関係先】 教育委員会(専門家チーム)

### 1 ケース概要

- ・小学2年生 男子
- ・国語や算数等の学習はおおむね理解ができているが、分からないことが出てくると、泣き叫んだり、周囲のものに当たったりすることがある。
- ・「やっても仕方がない」と学習意欲の低下が見られる。
- ・友達とは些細なきっかけでトラブルになることが多く、暴言をはいたり、自分から手を出してしまったりすることも多い。

### 2 児童が抱える課題の把握

- ・友達とトラブルになり、暴言、暴力を行ってしまう。
- ・学習意欲の低下が見られる。



### 3 アセスメント(情報収集・整理・見立て)

支援チーム : 校長・副校長・担任・学年団・特別支援教育 Co

アセスメント : ・自分の感情を相手に伝えることの弱さが、友達とのトラブルにつながっているのではないか。  
・学習は理解できているようだが、自信がもてずにいることが学習意欲の低下に結び付いているのではないか。

### 4 校内ケース会議

今後の方針 : ・学校でイライラし、暴力を振るってしまっている現状を、少しでも改善していけるような支援方法、及び自分の感情を適切に相手に伝えるための支援方法についてアドバイスを。得る。  
・学習能力の特徴など、認知的な面からの強みと弱みを検査によって明らかにし、今後の指導・支援の足掛かりとする。

役割分担 : 

|        |                                   |
|--------|-----------------------------------|
| 担任     | ・保護者へ専門家チームへの検査依頼についての承諾を得る。      |
|        | ・専門家チームの訪問時に聞きたいことをまとめる(資料の作成)。   |
| 校長・副校長 | ・教育委員会専門家チームへの検査依頼(学校として支援を依頼する)。 |
| 特支Co   | ・専門家チームとの日程調整(管理職が依頼後に、窓口となる)。    |

## 4 関係機関との連携

### 〈 専門家チームによる検査・カンファレンス 〉

○専門家チーム員による授業参観（行動観察）及び検査

検査はWISC-IVを行った。カンファレンスには、**担任**・**校長**・**副校長**・**特支Co**が同席した。

- 専門家チーム**・WISC-IVの結果から、全検査IQは96（90%信頼区間91～101）で全般的な知的能力の発達水準は「平均」の範囲にあると推定された。しかし、「言語理解」、「知覚推理」、「ワーキングメモリー」、「処理速度」の4つの指標にはばらつきがあり、それらが学習面や行動面での困難さにつながっているものと思われた。
- ・検査の結果から、本児は頭でイメージしていることを言語化することに難しさがあり、このことで怒りを爆発させるという周囲にとって不適切な行動で表現したり、投げやりな言葉で表現したりしてしまっているものと思われた。
  - ・頭に思い浮かぶ情報を素早く処理し、イメージできるにも関わらず、言語化できないことや、書くなどの単純な処理にもより多くの認知的な努力を必要とするために、不全感もちやすいとも考えられ、このことが「やっても仕方がない」などの言葉につながっているものと考えられた。
  - ・本児自身が感情をコントロールする力を身に付けるために、自分の感情を理解し、相手に伝えたいことを適切な表現方法で伝えられるようになること、自分自身が問題解決できるというイメージをもてるようになることが必要であることから、感情を言葉にできる力を育てる方法や怒りをコントロールすることにつながるアンガーマネジメントについての情報提供、支援方法の提案を行った。
  - ・学習においては、書くことの負担を減らすとともに、ノートをとる意味を、板書を「写す作業」から、「学んだ過程をまとめる活動」に移行できると、教師の話や友達の意見を聞いたり、考えたりすることに重点を置いて授業に参加できると思われる。授業のねらいに応じ、効果的に用いていく。多肢選択法、正誤判断プリント等、ゲーム感覚で取り組む方法も良いと思われる。

### 〈 専門家チーム 訪問後 〉

- 担任**・専門家チームのアドバイスをもとに個別支援を行った。本児の思いを代弁し、「イライラしちゃったんだよね」「〇〇が嫌だったんだよね」と気持ちを言語化し、フィードバックするよう努めた。また、クールダウンの場合、方法について本児が冷静に考えることができる時に話し合い、実際にロールプレイをして具体的な行動が思い浮かぶようにした。
- ・学習では、教科や単元、題材に応じ、学級全体で板書の内容について穴埋めプリントを活用する場面を設けた。このことにより書くことへの負担を減らすだけではなく、友達の意見を聞いたり、自分の意見を話したりと話し合いの時間を充実させることができた。本児への支援になるだけではなく、書く場面、話し合いをする場面等、ねらいに応じた授業展開を行うことにつながっている。

**校長**・**特支Co**・**担任**・**保護者**・専門家チームのアドバイスを家庭と共有し、家庭と学校とで同じ対応を行うこととした。

**校長**・**教務主任**・**特支Co**・**担任**・校内の全教職員に支援方法について周知し、どの職員も同じ対応ができるようにするとともに、本児が教室から出た際の校内体制について整えた。（クールダウンへの対応を含む）



地域によっては、教育研究所等の機関が知能検査等を行っているところもあります。小・中学校は各教育委員会、県立学校については、特別支援教育エリアコーディネーター、または特別支援学校に問い合わせてください。なお、幼児児童生徒への支援については、必ずしも検査を行わなくても、アセスメントを深めることや、アセスメントによって立案した支援を行い、その支援の改善と修正を繰り返していくことで、よりその子供に応じた支援の方向性が定まっていくことについても併せて理解しておくことが必要です。

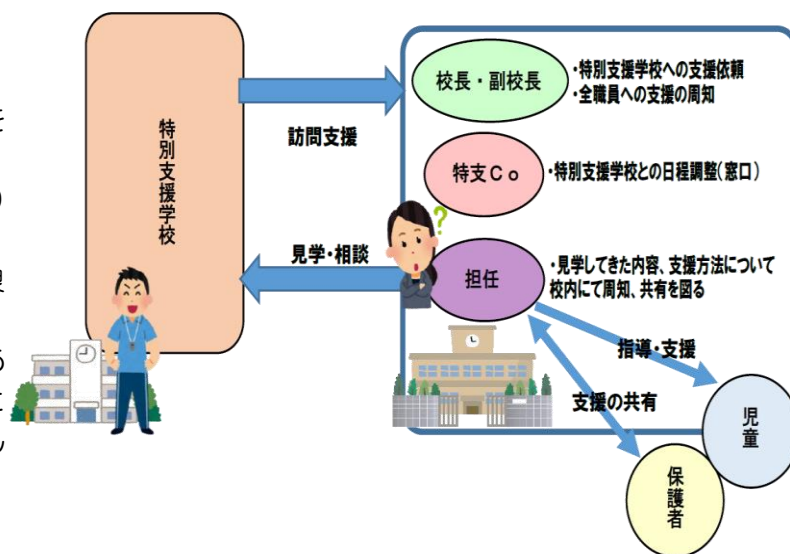
## 事例2 特別支援学校との連携

### 通常の学校に在籍する重度重複障がいのある児童への支援

【主な関係先】 特別支援学校

#### 1 ケース概要

- ・小学5年生 女子 重度知的障がい
- ・脳性まひによる上下肢機能障害で車いすを使用している。
- ・食事、排泄、移動等、日常生活全般にわたり介助が必要である。
- ・快、不快を表情で表すことができ、気分が良いときには笑顔が見られる。
- ・友達から話しかけてもらうことが好きであり、保護者も「地域の中で暮らしていく」という観点から、友達との関わりを強く望んでいる。



#### 2 児童が抱える課題の把握(学校としての課題の把握)

- ・コミュニケーション手段の確立。
- ・学校においての体調管理、安全に給食を摂り、健康を保つこと。
- ・学校行事への参加。

#### 3 校内ケース会議

支援チーム : 校長・副校長・特別支援教育 Co・担任・養護教諭

今後の方針 : これまで、重度重複障がいの児童に関する支援の経験がなく、手探り状態での支援であることから、特別支援学校のセンター的機能を活用し、支援の方法等のアドバイスをもらうこととした。

役割分担 :

|        |                                 |
|--------|---------------------------------|
| 校長・副校長 | ・特別支援学校への支援依頼(学校として支援を依頼する)。    |
| 特支 Co  | ・特別支援学校との日程調整(管理職が依頼後に、窓口となる)。  |
| 担任     | ・特別支援学校の訪問時に聞きたいことをまとめる(資料の作成)。 |

## 4 関係機関との連携

### 〈 特別支援学校による訪問支援 〉

○特別支援学校による授業参観とカンファレンス

○学習の組み立て方、教材教具、給食の摂り方（摂食指導）、個別の指導計画の立案と評価についてアドバイスをもらうこととした。

- 特別支援学校**
- ・重度重複障がいのある児童の学習については、意識して五感（視覚・聴覚・触覚・嗅覚・味覚）を働かせることができるような活動の組み立てを行うと良い。
  - ・代替コミュニケーション手段となる押すと録音していた声を出すことができる機器や、小さな動きでも音を鳴らすことができる楽器の紹介。
  - ・安全な給食の摂り方で気を付けるべき視点について（姿勢、スプーンの運び方、一口の量、食物の摂り込み方）。
  - ・個別の指導計画の目標の立案では、目標を横に広げていくイメージ（できることを場や人が変わっても行うことができるようにしたり、経験の幅を広げたりしていくこと）をもつと良い。評価についてはできるだけ具体的に書くようにする。
  - ・指導の中で、一つ一つの題材をくり返し、時間をかけて取り組むことで、本児が受け入れることができるものを増やしていくようにする。
  - ・遠足への参加の仕方は、全行程の参加ではなく、本児の体調を考慮し、無理のない範囲で保護者の協力を得ながら行うと良い。
  - ・学習、コミュニケーション、給食の摂り方については、実際の活動を見るとイメージが広がると思われるため、特別支援学校の学校見学をするのも良いのではないかと。

### 〈 特別支援学校 訪問支援後 〉

- 担任**
- ・訪問支援でのアドバイスをもとに授業を行った。五感を働かせるということ意識したこと、本児への働きかけが以前よりも明確になった。
  - ・訪問支援でのアドバイスを家庭と共有したことで、本児についての理解がより深まる話し合いができた。
- 特支 Co**
- ・特別支援学校の見学を行うための日程調整を行った。

### 〈 特別支援学校の学校見学 〉

- 担任**
- 特別支援学校**
- ・特別支援学校の見学（本児と同じような実態の子供達の授業や給食の場面の見学を行った）。
  - ・子供達への関わり方、コミュニケーションのとり方について、子供達の授業場面、日常の流れの場面で伝えるとともに、コミュニケーションでは、発声や反応に丁寧に返し、意味づけをしていくことの重要性について伝えた。
  - ・給食の場面では、複数の子供達の実際の摂食指導の実際を見学してもらう中で、摂食機能の発達段階や食形態、食具のほか、水分摂取の方法や食物の摂り込み方について、留意する点について伝えた。

### 〈 学校見学後 〉

- 担任**
- ・見学してきた内容を授業や給食場面で生かすとともに、その内容を校内の全ての教職員と共有し、積極的にかかわってもらうようにしたことで、本児のコミュニケーションに広がりをもたせることができた。



この事例のような重度重複障がいのある幼児児童生徒の指導・支援の他、特別支援学校のセンター的機能により、視覚、聴覚、肢体不自由、病弱、知的障がい、発達障がいのある幼児児童生徒への指導・支援についての相談、支援にあたることができます。特別支援学校では、実態の同じような幼児児童生徒への授業、支援内容を見学することも可能です。

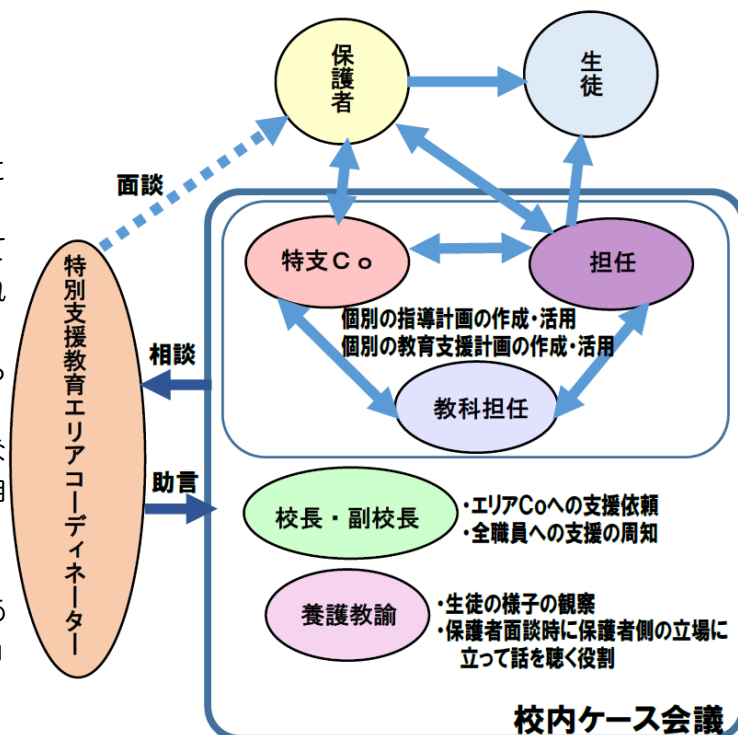
## 事例3 特別支援教育エリアコーディネーターとの連携

### 通常の学級に在籍する生徒のアセスメントと指導方法についての支援(校内体制づくりへの支援)

【主な関係先】 特別支援教育エリアコーディネーター 特別支援学校

#### 1 ケース概要(実態)

- ・高等学校1年生 女子
- ・集団行動やグループワークを行うことが難しい。
- ・周囲の生徒と些細なことでトラブルになることがあり、周囲からは避けられ始めている。
- ・課題の提出は行うが、全ての課題の把握はできておらず、促されるまで提出しない様子もみられる。
- ・学習の理解が難しく、定期考査での苦戦がみられ、進級には不安がある。
- ・周囲を気にしていると自分の思い通りにできないため、人と関わりをもちたくないが、現状の自分ではまずいという気持ちももっている。
- ・学校へは毎日登校する。
- ・父との関係が悪く、弟2人との関係は希薄であり、唯一、母と別居の叔母とはコミュニケーションがとれる状況にある。



#### 2 生徒が抱える課題の把握(学校としての課題の把握)

- ・周囲とのコミュニケーション面への支援。
- ・学習面への支援。

#### 3 校内ケース会議・アセスメント(情報収集・整理・見立て)

支援チーム : 校長・副校長・特別支援教育Co・担任・養護教諭

今後の方針 : 特別な支援の必要な生徒であると考えられ、このままでは、進級や今後の一般就労は難しいのではないかと考えられるが、保護者の理解を得ることができるかが不安であり、学校の対応についてもどのようにしていくとよいか、特別支援教育エリアコーディネーターから支援の方法等のアドバイスをもらうこととした。

役割分担 :

- 校長・副校長** : 特別支援教育エリアコーディネーターへの支援依頼(学校として支援を依頼する)。
- 特支Co** : 特別支援学校との日程調整(管理職が依頼後に、窓口となる)。
- 担任** : 特別支援学校の訪問時に聞きたいことをまとめる(資料の作成)。
- 養護教諭** : 本生徒の様子観察。

## 4 関係機関・保護者との連携

### 〈 特別支援教育エリアコーディネーターによる訪問支援1 〉

○特別支援教育エリアコーディネーターによる授業参観とカンファレンス

**エリアCo** ・知能検査が必要ではないかということだが、保護者からの申し出ではないため、保護者への説明を今後行っていく必要がある。この場合、気になる生徒への対応は、検査の前に学校としてまだすべきことがあるのではと思われる。具体的には、本生徒の得意なところや興味関心の向上策、及び不得意なところの支援策の検討を行いたい。本生徒の強みと弱みとを合わせて理解していき、〇〇の配慮があると△△ができるといったことを本生徒自身や保護者と共有することが必要である。実態把握の手掛かりとなるツールとして、チェックリストを活用してみてもどうか。

**特支Co**・**担任** ・チェックリストの記入を本生徒に関わる職員で行い、実態把握を試みることにする。

### 〈 訪問支援後 校内ケース会議 〉

**特支Co**・**担任**・**教科担任** ・本生徒に関わる主な職員でチェックリストの記入を行った。教科によって、本生徒の困り感は異なるように思われたが、「聞く」ことの弱さは共通していると思われた。今後具体的にどのように進めていくのが良いか、また、保護者へはどのように理解を得ていくのが良いのか話し合われた。

**特支Co** ・特別支援教育エリアコーディネーターに第三者的立場から、保護者面談をしてもらうことで、保護者の思いを聴き、今後の支援に結び付けることはできないかとの話し合いの結果から、特別支援教育エリアコーディネーターへの保護者面談依頼と日程調整、及びエリアコーディネーター来校時（保護者面談時）の校内体制の調整を行った。

**担任** ・保護者に特別支援教育エリアコーディネーターについての説明を行い、面談の承諾を得るとともに、日程の調整を行った。

**養護教諭** ・保護者面談時には、主に保護者側の立場に立って話を聴く役割とした。

### 〈 特別支援教育エリアコーディネーターによる訪問支援2 〉

○特別支援教育エリアコーディネーターによる保護者面談 **副校長** **特支Co** **担任** **養護教諭**

・エリアコーディネーターによる保護者面談では、本生徒の日常生活を保護者から聞き取る中で、強みと弱みを明確にすることができた。また、家族関係や本生徒を取り巻く周囲の人間関係を明らかにしていく中で、本生徒にとって活用できる人的資源（別居の叔母）について、保護者と共通理解ができた。叔母を通じて他者との関わりを継続的にもっていく中で、少しずつ関わり方や自分の気持ちへの折り合いのつけ方を学ぶこと、手伝い等で自分の存在意義を感じることができるようにしていくことについて、保護者の理解を得ることができた。

・学校が今後行うこと、家庭が行うことについての情報整理がなされ、学校と保護者とで今後本生徒についての情報を密にとりながら、本生徒の気持ちに寄り添った支援を双方で行うことを確認した。

○特別支援教育エリアコーディネーターによる保護者面談後のカンファレンス

**エリアCo** ・保護者からの聞き取りにより、本生徒の強み・弱みが明らかとなった。学校に毎日登校すること、決められたことはきちんと守ること等は本生徒にとっての強みである。その力を生かし、本生徒が理解できる方法でルールとして示していくこと、できたことを認めていくことが必要。また、チェックリストからも弱みであると考えられた「聞く」ことについては、全体への指示を自分のこととして捉えていないのではないかということも明らかとなった。話者に注意を向けてから話す等、各授業担当者で同様の対応をしていくのが良いのではないかと。個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成を勧める。

**特支Co**・**担任** ・各教科担当と個別の指導計画の目標立案を行い、共通理解のもとで支援を進めることができるようにする。今回の訪問支援を個別の教育支援計画に記録として残しておく。

実態把握・アセスメントを深めることによって支援課題が明確となり、支援方法が定まってきますが、校（園）内で話し合っても実態把握やアセスメントが難しい場合には、本事例のように特別支援教育エリアコーディネーターの他、各特別支援学校においてもコンサルテーション（支援者への支援）を行うことが可能です。

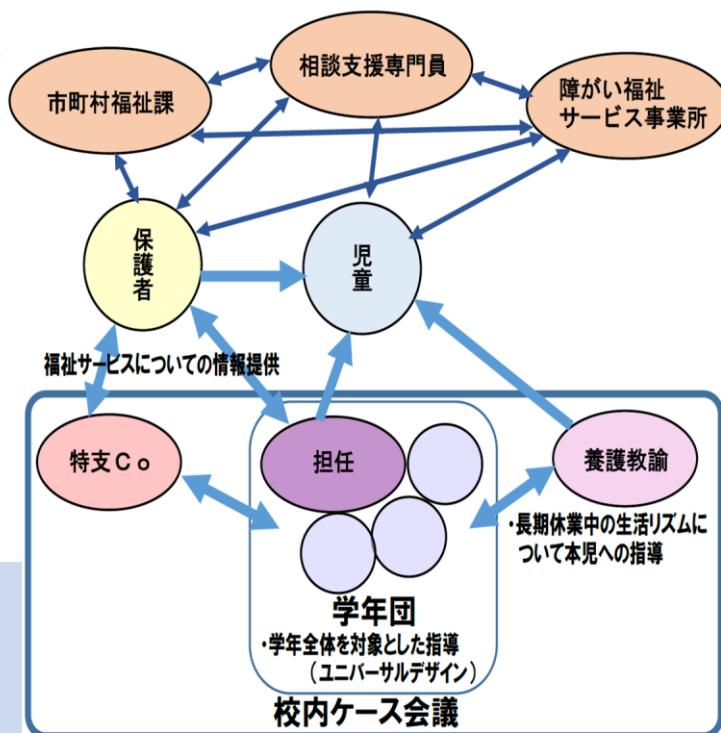
## 事例4 相談支援専門員などとの連携

### 生活リズム確立のための福祉サービス利用

【主な関係先】 相談支援事業所(相談支援専門員) 障害福祉サービス事業所 市町村福祉担当課

#### 1 ケース概要(実態)

- ・小学5年生男子 自閉スペクトラム症の診断。
- ・両親共働き、これまで世話をしてくれた祖母が体調不良。
- ・初めての行事や新しいことへの不安感、抵抗感が強い。
- ・自分のやるべきことがはっきり分かると、確実にこなすことができる。
- ・長期休業中は、一日中パジャマで過ごし、昼夜逆転傾向にある。
- ・いつも長期休業から新学期への切り替えがうまくいかず、登校しぶりがみられている。
- ・保護者も現状に困り感を感じている。



#### 2 児童が抱える課題の把握

- ・長期休業中の昼夜逆転。
- ・新学期への切り替えの難しさ(登校しぶり)。
- ・初めてのことへの不安感・抵抗感が強いこと。

#### 3 アセスメント(情報収集・整理・見立て)

支援チーム : 担任・学年団・養護教諭・特別支援教育 Co

アセスメント : ・長期休業中の生活リズムの確立。

- ・新学期の流れの見通しが必要。
- ・両親共働き、祖母による対応も難しい。

#### 4 校内ケース会議

- 〈 目標 〉 ・長期休業中の生活リズムを整える。  
 ・新学期へのスムーズな切り替えができるようにする。

〈 手立て 〉 **養護教諭** ・長期休業中の過ごし方について、本児に理解できるよう、具体例をもとに指導する。

**学年団**・**担任** ・新学期の流れについて見通しがもてるよう、新学期の時間割やその内容についてあらかじめ提示する(学年集会での全体指導を行ったり、長期休業中の生活の記録等の宿題プリントに、新学期の流れの記載をしたりする)。

**特支Co**・**担任** ・保護者に、福祉サービスの利用について情報提供する。

#### 〈 校内ケース会議後 〉

- ・担任、特別支援教育 Co から保護者に福祉サービスの利用について情報提供を行い、保護者は相談支援事業所に相談。



## 5 関係機関・保護者との連携

- 現在の状況について共通理解を図り、相談支援専門員とともに本児の生活リズムの立て直しを考えるために、保護者を交えたケース会議を行った。

- |         |                                                                                                                                                                                            |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 相談支援専門員 | ・両親、祖母の対応が難しいことや本児の様子を総合的に判断し、「日中一時支援」事業の利用を提案。<br>・初めてのことへの不安感、抵抗感が強い本児に配慮し、「日中一時支援」を行う。障害福祉サービス事業所の見学をし、本児自身が納得して進めることができるのではないか。<br>・長期休業中のみではなく、土日の利用もあわせて行うことで、少しずつ慣れていくことができるのではないか。 |
| 保護者・本人  | ・相談支援専門員とともに、「日中一時支援」を行う障害福祉サービス事業所の見学を行う。<br>・あらかじめカレンダー等で見学の日時等、見通しを示す。                                                                                                                  |
| 担任・特支Co | ・新しいサービスを利用することによっての不安な気持ちを受け止める。<br>・利用日や本児の状況の把握のため、保護者・相談支援専門員と連絡を密にしていける。                                                                                                              |

### 〈 関係機関・保護者とのケース会議後 〉

- ・相談支援専門員とともに、本児・保護者が「日中一時支援」を行う障害福祉サービス事業所を見学し、本児自身の納得が得られた。
- ・「日中一時支援」利用申請のため、保護者が市の福祉担当課窓口へ申請。受給者証を受け、具体的に「日中一時支援」を行う障害福祉サービス事業所とサービスの利用内容について検討し、サービス利用開始。

サービス利用後は・・・

初めのうちは、事業所に行くのも不安が大きかったようですが、ちょうど友達も利用していたこともあり、少しずつ慣れていくことができました。長期休業中の利用もスムーズに行うことができました。土日の利用で、慣れるために練習をしたことも良かったようです。

保護者の努力もあり、長期休業中の昼夜逆転はなくなりました。新学期の流れを示したことで、家庭での声かけのきっかけともなり、スムーズな登校にもつながっています！

事業所であった楽しかったことなども、話をしてくれるようになっています。



相談支援事業所は地域に何力所かあります。保護者が相談支援事業所を選択し、契約を結びます。相談支援専門員は、家庭や本人の状況から必要なサービスを提案、助言します。相談支援専門員は、地域の資源の情報やネットワークを多くもっています。

相談支援専門員や幼児児童生徒が利用する障害福祉サービス事業所と連絡を取り合うことについては、保護者からあらかじめ承諾を得ておくことが良いでしょう。幼児児童生徒の様子を定期的に情報共有することは、サービスや支援が適切であるかを見直ししたり、学校（園）外での様子を知ることで学校（園）での支援に生かしたりすることにもつながり、大変重要と言えます。



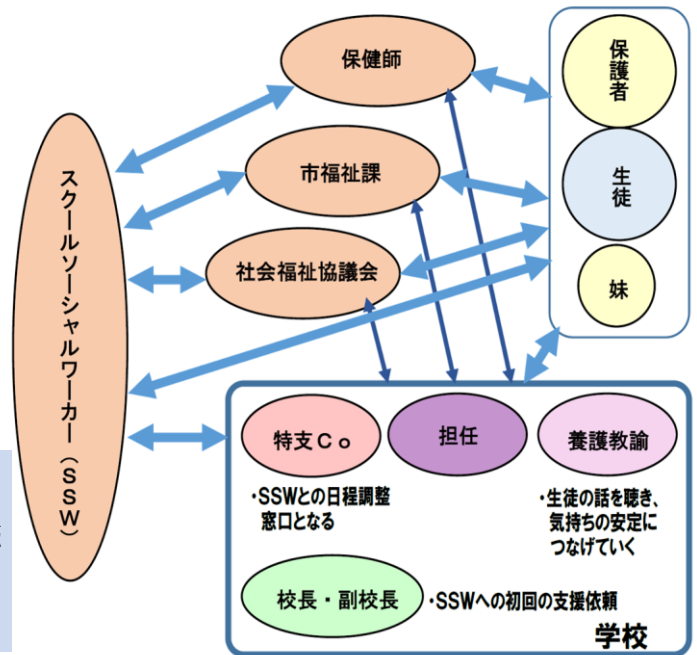
# 事例5 スクールソーシャルワーカーなどとの連携

## 経済的困窮を主とした支援

【主な関係先】 スクールソーシャルワーカー(SSW) 保健師 市町村福祉課 社会福祉協議会

### 1 ケース概要(実態)

- ・中学校2年生 女子
- ・体重測定の結果、かなりやせてきており、身なりに清潔感がみられない。学校集金も滞っている状況である。
- ・気持ちの面でも不安定さがみられ、突然保健室で泣くことがあった。
- ・父親が1年前に亡くなり、母親はパートで働いている。
- ・家族構成は、母親と3歳になる妹(保育園)、本人の3人家族である。母親自身への支援も必要であると思われる。



### 2 生徒が抱える課題の把握

- ・やせてきていること、以前に比べて身なりに清潔感がみられなくなってきていること。
- ・気持ちの面での不安定さがあること。

### 3 アセスメント(情報収集・整理・見立て)

支援チーム：校長・副校長・担任・養護教諭・特支Co

アセスメント：・体重測定の結果や日常の給食を食べる様子から、家庭ではほとんど食事を摂ることができていないのではないか。  
 ・父親が亡くなったことにより、経済的に苦しんでいるものと考えられる。妹の状況も心配される。母親自身にも支援が必要であると思われる。

### 4 校内ケース会議

【支援の方針】：・気持ちが不安定になった時には保健室に行くことが多いことから、養護教諭がゆっくりと話を聴くようにしていく。  
 ・家庭の状況が気に掛かることから、母親との面談や家庭訪問を行う。

〈手立て〉

- 担任・特支Co・副校長 ・母親との面談を設定し、家庭の状況を聞く機会とする。
- 養護教諭 ・本生徒の話を聴き、気持ちの安定に結びつくようにしていく。

#### (面談後) 校内ケース会議

【支援の方針】：・面談では、経済的に困窮している状況を聞くことができた。保護者に学校のみでは解決できないことを伝え、関係機関と一緒に状況の改善のために考えていくことについて承諾を得た。そのため、スクールソーシャルワーカー(SSW)に支援を依頼することとした。

- 役割分担：
- 校長・副校長 ・SSWへの支援依頼(学校として支援を依頼する)。
  - 特支Co ・SSWとの日程調整(管理職が依頼後に、窓口となる)。
  - 担任 ・本生徒の実態、家庭状況等をまとめる(資料の作成)。

## 5 関係機関との連携

○スクールソーシャルワーカー（SSW）と学校とのケース会議 校長 副校長 担任 養護教諭 特支Co

SSW ・学校から本生徒の実態・家庭の状況を聞き、課題整理を行った。このケースは家庭の経済状況が本生徒へも大きな影響を及ぼしているものと考えられ、生活保護等の支援が必要であると思われた。しかし、申請は母親自身が行うものであり、母親の意思確認が必要であるため、母親との面談を行うこととした。

特支Co 担任 ・SSWとの連絡の窓口となり、母親との面談日の設定を行う。

担任 ・母親と連絡をとり、SSWとの面談日の設定を行う。

○SSWと母親との面談 SSW 母親 担任 特支Co

SSW ・母親から現在の困り感を聞き取る中で、今後、経済的支援（生活保護を含む）を受けたいという意思確認を行った。また、現状を他の機関とも共有し、他機関とともに改善策を検討していくことについても承諾を得ることができた。

○SSWと母親との面談後 学校とのケース会議 校長 副校長 担任 養護教諭 特支Co

SSW ・母親の意思確認もできたため、経済的支援について検討していくために、市福祉課、社会福祉協議会と今後の支援を考えていくのがいいのではないか。また、母親自身にも支援が必要なケースであると思われ、保育園の妹の状況も心配されるため、保健師とも連携をしていくのが良いと思われる。

### 〈スクールソーシャルワーカー主催によるケース会議〉

・出席者：SSW、市福祉課、社会福祉協議会、保健師、学校（校長、副校長、担任、養護教諭、特支Co）

【方針】・生活が困窮しており、食事が十分に摂れていない現状の改善を図る。

- ・本生徒、妹の体調面・心理面の安定を図る。
- ・母親を含めた家庭全体の見守りの体制づくりを行う。

市福祉課

・生活保護受給に係る手続きを母親とともに進めていく。

社会福祉協議会

・生活保護が受給できるようになるまで、「生活困窮者自立支援制度」を利用し、定期的に食料支援を行うこととする。

保健師

・3歳の妹の状況を把握するために、保育園への巡回を行うとともに、保育園と連携していく。

学校

・妹の検診時に観察していくとともに、母親との面談を行っていく。

・本生徒の状況（体調面・心理面）を観察していく。ゆっくり話を聴くようにし、相談をすることができる体制づくりをしていく。

SSW

・次回のケース会議の開催日を設定した。

### 〈 ケース会議後 〉

・本生徒と話をすることで、欠食が少なくなったことが分かった。また、食料支援を受けたことにより、家計に少し余裕が生まれ、本を買ってもらえたことをうれしそうに話してくれた。光熱費の関係で風呂に入ることができないということも少なくなった。

・関係機関とは、定期的にケース会議を行い、それぞれの支援の状況、本生徒、妹、母親の状況を情報共有しているところである。

## 事例6 放課後等デイサービス事業所との連携

### 学校との情報共有と支援についての共通理解

学校には、「放課後等デイサービス事業所」を利用している児童生徒もいることと思います。現在、「放課後等デイサービス事業所」と連携はとれているでしょうか。「放課後等デイサービス事業所」と密に連携をとり、成果を挙げている学校の事例を紹介します。

#### 情報のやり取りは？

放課後等デイサービスの送迎サービスを利用している子供については、学校での様子を直接やり取りしています。その他に、家庭・放課後等デイサービス・学校の3者が共有する連絡帳を利用している子供もいます。（排泄・食事等の体調管理に努めなければならない場合には、一日の様子を3者で共有でき、大変有効です）

また、学校通信や月行事予定を渡しています。送迎時刻等は基本的に、放課後等デイサービス事業所と各家庭とがやり取りをして決定していますが、学校から受け取る行事予定で下校時間の確認も行っているようです。

放課後等デイサービス事業所からも、毎月利用計画をもらっています。放課後の利用予定と送迎について記載されています。

| X年 5月 放課後等デイサービス 〇〇〇〇 サービス利用計画表 |    |     |       |       |         |           |
|---------------------------------|----|-----|-------|-------|---------|-----------|
| 氏名 〇〇 〇〇                        |    |     |       |       |         |           |
| デイサービス計画                        |    |     |       |       |         |           |
| 日付                              | 曜日 | 利用日 | 迎え時間  | 送り時間  | 送迎先     | 留意事項      |
| 1                               | 土  |     | :     | :     | /       |           |
| 2                               | 日  |     | :     | :     | /       |           |
| 3                               | 月  | ○   | 15:25 | 17:00 | 学校 / 自宅 |           |
| 4                               | 火  |     | :     | :     | /       |           |
| 5                               | 水  |     | :     | :     | /       |           |
| 6                               | 木  | ○   | 15:25 | 17:00 | 学校 / 自宅 |           |
| 7                               | 金  |     | :     | :     | /       |           |
| 8                               | 土  |     | :     | :     | /       |           |
| 9                               | 日  |     | :     | :     | /       |           |
| 10                              | 月  | ○   | 13:25 | 18:00 | 学校 / 自宅 |           |
| 11                              | 火  |     | :     | :     | /       |           |
| 12                              | 水  |     | :     | :     | /       |           |
| 13                              | 木  | ○   | 15:25 | 18:30 | 学校 / 自宅 |           |
| 14                              | 金  |     | :     | :     | /       |           |
| 15                              | 土  |     | :     | :     | /       |           |
| 16                              | 日  |     | :     | :     | /       |           |
| 17                              | 月  | ○   | 15:25 | 18:30 | 学校 / 自宅 |           |
| 18                              | 火  |     | :     | :     | /       |           |
| 19                              | 水  |     | :     | :     | /       |           |
| 20                              | 木  | ○   | 15:25 | :     |         | 母迎え 16:30 |
| 21                              | 金  |     | :     | :     | /       |           |

(例)  
放課後等デイサービス事業所からの  
毎月の利用計画表



#### ケース会議を有効に活用しています

担任と放課後等デイサービス事業所の担当者との面談を年2回(前期、後期)行っています。「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の共通理解と放課後等デイサービス事業所での過ごし方についてが主な内容です。

一人につき、30分程度で、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を実際に提示しながら説明、確認を行っています。放課後等デイサービス事業所で作成している「個別支援計画」についても共通理解、すり合わせの場となっています。保護者からは、学校と放課後等デイサービス事業所とで連携して同じ支援をしてもらえることへの安心感や生活・学習の場の広がり効果を実感する言葉が聞かれています。



## 〈ケース1〉 小5男児 友達とのトラブル・気持ちを落ち着けるための支援

**ケース概要(実態)** : サッカーなど、体を動かすことが大好き。  
かっとなる、怒りを抑えることができず、友達に手を出してしまうことがある。  
冷静になると、自分の行動を振り返ることができる。

**学校での支援**

- かっとなる前兆に気づいたときには、肩にそっと手をおき、本児が自分の気持ちに気づくようにする。
- 興奮している時には、周囲の音が聞こえなくなるため、ジェスチャーなどの非言語でその場から離れるように伝え、クールダウンのための教室で気持ちを落ち着ける。
- 落ち着いているときに、自分が怒りを感じた時の体の状態、その時の思いを言語化できるようにしたり、怒りを感じた時どうすれば良いのかを教師と考え、実行のための練習(ロールプレイ等)を行ったりしている。

**放課後等デイサービスでの支援**

- クールダウンのためのスペースを作り、気持ちを落ち着けることができる場を用意した。
- 特定の友達とトラブルになることが多いため、職員が様子観察を行い、時に間に入って関係を調整したり、見守ったりしている。

自分の気持ちをコントロールすることにはまだ時間がかかりそうですが、自分の特性に気づき、どう対処していけば良いかについて実際の様々な生活場面で学んでいます。学校と放課後デイサービス事業所とで同様の対応ができていて、本児の学びの場が広がっています。



## 〈ケース2〉 小2女児(肢体不自由)のトイレ指導

**ケース概要(実態)** : 下肢機能障害と左手にまひがあり、車いすを使用しているが、手すりなどを使用すれば立ち上がることが可能である。  
車いすからトイレの便座への移乗はこれまで大人の手を借りて行っていたが、一人で言うことを目指している。

**学校での支援**

- トイレの便座に対し、斜めに車いすを寄せることで、手すりをつかみやすくなり、一人で安全に立ち上がることができると分かり、練習を重ねている。
- 本児も「自分でできる」ことで意欲をもって家でも練習をしている。

**放課後等デイサービスでの支援**

- 放課後等デイサービスの場でも同様の対応ができるかどうかについて、学校での練習の様子の見学をした。
- 放課後等デイサービス事業所のトイレの向きが学校や家庭とは反対で、手すりの向きも反対であり、どのようにするべきか話し合われた。そこで、学校と連絡をとり、学校と家庭と放課後等デイサービスとの3者に本児を交えて、反対向きのトイレで移乗の仕方を考えることとなった。3者がそろい、実際にいろいろな方法で移乗できるかどうかを試し、安全に行う方法を考えた。放課後等デイサービス事業所では、その方法で練習を重ねることとなった。



このケースは、「車いすからトイレへの移乗を一人で言う」という目標を学校と放課後等デイサービス、家庭との3者で共有して行った事例です。

トイレの向きが逆であったことで、移乗の方法は、学校と放課後等デイサービスとで異なりましたが、そのことが本児にとって、どんなトイレでも移乗ができることにつながりました。現在、移乗は一人でできるようになりましたが、安全を考慮し、職員は見守りを行っています。

外出先でもトイレの向きにかかわらず、一人で移乗ができるようになったことが大きな成果です。



LOOK !

## 放課後等デイサービスについて

放課後等デイサービスは、平成24年4月に児童福祉法に位置付けられた新たな支援です。児童福祉法第6条の2の2第4項において、「学校教育法(平成22年法律第26号)第1条に規定する学校(幼稚園及び大学を除く。)に就学している障害児につき、授業の終了後又は休業日に児童発達支援センターその他の厚生労働省令で定める施設に通わせ、生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進、その他の便宜を供与すること」と示されています。

平成27年4月には、厚生労働省により「放課後等デイサービスガイドライン」が出され、「放課後等デイサービスは、支援を必要とする障害のある子どもに対して、学校や家庭とは異なる時間、空間、人、体験等を通じて、個々の子どもの状況に応じた発達支援を行うことにより、子どもの最善の利益の保障と健全な育成を図るものである。」とされています。ガイドラインに示された基本活動には、「自立支援と日常生活の充実のための活動」「創作活動」「地域交流の機会の提供」「余暇の提供」が挙げられており、事業所の中には、学校から事業所や事業所から家庭への送迎サービスを行っているところもあります。

文部科学省においても、平成27年事務連絡「放課後等デイサービスガイドライン」にかかる普及啓発の推進について(協力依頼)が出され、ガイドラインに記載されている放課後等デイサービス事業所と学校との具体的な連携方法の概要として、ガイドラインをもとに以下のようにまとめられています。

1. 子どもに必要な支援を行う上で、放課後等デイサービス事業所と学校との役割分担を明確にし、連携を積極的に図ること。
2. 年間計画や行事予定等の情報を交換等し、共有すること。
3. 送迎を行う場合には、他の事業所の車両の発着も想定され、事故等が発生しないよう細心の注意を払う必要があることから、誰が、どの時間に、どの事業所の送迎に乗せるのかといった送迎リストや、身分証明書を提出する等ルールを作成し、送迎時の対応について事前に調整すること。
4. 下校時のトラブルや子どもの病気・事故の際の連絡体制(緊急連絡体制や対応マニュアル等)について、事前に調整すること。
5. 学校との間で相互の役割の理解を深めるため、保護者の同意を得た上で学校における個別の教育支援計画等と放課後等デイサービス事業所における放課後等デイサービス計画を共有すること。
6. 医療的ケアの情報や、気になることがあった場合の情報等を、保護者の同意のもと、連絡ノート等を通して、学校と放課後等デイサービス事業所の間で共有すること。



放課後等デイサービスは、事業所によって支援内容に特色があります。地域の放課後等デイサービスについての情報は市町村福祉課や相談支援専門員から得ることができます。



## 事例7 医療との連携①

※ここに記載のものはあくまでも事例です。  
個々の幼児児童生徒に応じた対応を、保護者・  
医師と確認して行ってください。

### てんかん発作への対応(修学旅行に向けて)



#### 〈ケース概要〉

- ・高等学校2年女子 てんかん発作あり
- ・修学旅行3泊4日に伴い、てんかん発作への対応が心配された。
- ・学校でてんかん発作が起こった際の対応はすでに確認をしていたが、今回は泊を伴うため、改めて対応について確認することとした。

#### 〈校内ケース会議〉

- ・支援チーム：修学旅行団(担任・学年団・養護教諭・管理職)・保護者
- ・今後の方針：生徒のてんかん発作への対応について保護者からの聞き取りを行った。
  - ・てんかん発作の見守りの基準、服薬(定期薬・応急薬・坐薬の挿入※1を含む)、救急車を呼ぶタイミング等、医療的見地からの意見をもらう必要性が話し合われた。
  - ・修学旅行前の受診の際に、担任・養護教諭と一緒に出向いての主治医伺い※2を行うこととした。

#### 〈校内ケース会議後の対応〉

- ・保護者：主治医に、次の受診時には担任・養護教諭が来て、てんかん発作への対応について一緒に聞きたいということをあらかじめ伝え、承諾を得る。
- ・担任・養護教諭：短い時間で必要な事柄を聞くことができるよう、あらかじめ「聞きたいこと」についてメモを作る。

#### 〈医療との連携〉

- 生徒の受診に合わせて、担任・養護教諭が主治医伺いを行った。
- ・本人・保護者：修学旅行に向けての健康診断。参加承諾書(医師からの意見書)※3を書いていただき、修学旅行での留意点を確認した。
- ・担任・養護教諭：主治医から、てんかん発作が起きた際の見守りの基準、救急車を呼ぶタイミング、応急薬の服薬や坐薬の挿入の判断基準、定期薬の服薬、泊を伴う行事での留意事項等を聞くことができた。

#### 〈修学旅行当日〉

- ・心配されたてんかん発作はなく、楽しく修学旅行に行ってくることができた。
- ・万が一の時の対応を学校、保護者、医療とで確認し合うことで、必要と思われる事前の準備を行うことができ、学校として生徒の安全を守ることに繋がったと思われる。

※1「坐薬の挿入」は、医療行為にあたります。しかし、文部科学省初等中等教育局による平成28年2月29日付事務連絡「学校におけるてんかん発作時の坐薬挿入について」において、緊急時やむを得ない措置として、条件を満たす場合に医師法違反とはならないことが通知されています。 → p. 66-67



※2 このハンドブックにおいて「主治医伺い」とは、病院に出向き、直接医師からの意見を聞くという意味で使用しています。

※3「参加承諾書(医師からの意見書)」等の文書を医師に書いてもらう場合には、文書料が発生する場合があります。

## 事例8 医療との連携②

※ここに記載のものはあくまでも事例です。  
個々の幼児児童生徒に応じた対応を、保護者・  
医師と確認して行ってください。

### 「応急薬」の使用(薬の自己管理)

#### 〈ケース概要〉

- ・高等学校1年女子 情緒障がい
- ・興奮し、暴言、暴力を行ったり、自傷行為(リストカット等)を行ったりすることがある。
- ・不穏な気持ちになった時に、興奮をおさえ、不安、緊張などを和らげる「応急薬」を処方されている。

#### 〈校内〉

- ・担任・養護教諭・特支Co
- ・自己管理ではあるが、「応急薬」使用の見極め、使用間隔、留意点等を医師から確認する必要があると確認し合った。
- ・保護者から承諾を得て進めることとする。

#### 〈校内での話し合い後の対応〉

- ・保護者
- ・主治医に、次の受診時には担任・養護教諭が来て、応急薬の使用についての対応について一緒に聞きたいということをあらかじめ伝え、承諾を得る。
- ・担任・養護教諭
- ・短い時間で必要な事柄を聞くことができるよう、あらかじめ「聞きたいこと」についてメモを作る。

#### 〈医療との連携〉

○生徒の受診に合わせて、担任・養護教諭が主治医伺い※を行った。

- ・担任・養護教諭
- ・主治医伺いでは、本人から「応急薬」を使用したいと申し出があった際の対応について聞いた。基本的には、本人の訴えにより「応急薬」を使用するが、使用の際には、なぜ使用するに至ったかの経緯確認をし、「応急薬」の必要性について本人と確認してから使用するようにとの留意点を聞くことができた。また、使用間隔についても聞くことができた。

#### 〈その後の対応〉

- ・担任・養護教諭・特支Co
- ・本人、保護者と話し合い、「応急薬」を使用する際には、必ず担任に相談すること、その際には、なぜ使用しなくなったのかについて担任と話をすることを約束した。担任が不在の場合には、養護教諭、特支Coに話をすることとした。
- ・「応急薬」を使用した際には、保護者に連絡をするとともに、薬を飲み終えた殻を持ち帰り、服用したことを家庭でも確認できるようにした。

※ このハンドブックにおいて「主治医伺い」とは、病院に出向き、直接医師からの意見を聞くという意味で使用しています。



学校での服薬(定期薬・応急薬)にあたっては、学校がその状況を十分に把握していることが必要です。保護者との連携及び児童生徒の日々の健康観察が重要なポイントになります。また、服薬の効用、薬の種類や薬剤の量、服用方法、服薬時間や回数、服用上の注意や副作用、自己管理の方法について、発達段階に応じた理解を促すことも重要です。





# 事例9 医療との連携③

※ここに記載のものはあくまでも事例です。  
個々の幼児児童生徒に応じた対応を、保護者・  
医師と確認して行ってください。

## 適切な体育授業・部活動のために「学校生活管理指導表」

### 〈ケース概要〉

- ・ 中学2年生男子 心疾患あり
- ・ 体育の授業が好きであり、得意であるが、医師から激しい運動は避けるようにとの指示がある。

### 〈校内〉

・ 担任・養護教諭・体育担当

・ 激しい運動を避けることであるが、どの程度の運動が可能であるかを確認するために、「学校生活管理指導表」※3を主治医に記載していただき、確認することとした。

### 〈医療との連携〉

・ 本人・保護者

・ 学校から「学校生活管理指導表」についての様式をもらい、受診し、「学校生活管理指導表」の記載をもらった。

### 〈その後の対応〉

・ 担任・養護教諭・体育担当

・ 本人、保護者と「学校生活管理指導表」をもとに、体育授業の参加の仕方について、話し合いをもち、適切な運動強度を考えて体育を行うことができた。



※3「学校生活管理指導表」は、公益財団法人日本学校保健会で、心疾患・腎疾患、アレルギー疾患用のものを作成しており、小学生用、中学・高校生用があります。学習指導要領に沿った内容での運動強度について確認ができるようになっています。

次のWebサイトからダウンロードして使用することができます。

[http://www.hokenkai.or.jp/kanri/kanri\\_kanri.html](http://www.hokenkai.or.jp/kanri/kanri_kanri.html)

「学校生活管理指導表」を医師に書いてもらう場合には、文書料が発生する場合があります。

| [平成23年度改訂]                               |                          | 学校生活管理指導表 (小学生用)                                                           |                                                    |                                                                                                             |                                                      | 平成 年 月 日                                              |  |  |
|------------------------------------------|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--|--|
| 氏名 _____ 男・女 平成 年 月 日生( )才 _____ 小学校 年 組 |                          | ①診断名(前見名) _____                                                            |                                                    | ②指導区分<br>要管理: A・B・C・D・E<br>管理不要 _____                                                                       |                                                      | ③運動クラブ活動<br>( )クラブ ( )年( )月後<br>可(ただし、 )・禁 または異常があるとき |  |  |
| ④4次回受診                                   |                          | 【指導区分:A・・・在宅医療・入院が必要 B・・・登校はできるが運動は不可 C・・・軽い運動は可 D・・・中等度の運動まで可 E・・・強い運動も可】 |                                                    |                                                                                                             |                                                      |                                                       |  |  |
| 体育活動                                     |                          | 軽い運動 (C・D・Eは“可”)                                                           |                                                    | 中等度の運動 (D・Eは“可”)                                                                                            |                                                      | 強い運動 (Eのみ“可”)                                         |  |  |
| 運 動 領 域                                  | 体ほぐしの運動<br>多様な動きをつくる運動遊び | 1・2年生                                                                      | 体のバランスをとる運動遊び<br>(寝転ぶ、起きる、座る、立つなどの動きで構成される遊びなど)    | 用具を操作する運動遊び<br>(用具を持つ、降ろす、回す、転がす、くぐるなどの動きで構成される遊びなど)                                                        | 体を移動する運動遊び<br>(這う、走る、跳ぶ、はねるなどの動きで構成される遊び)            |                                                       |  |  |
|                                          | 体ほぐしの運動<br>多様な動きをつくる運動   | 3・4年生                                                                      | 体のバランスをとる運動<br>(寝転ぶ、起きる、座る、立つ、ケンケンなどの動きで構成される運動など) | 用具を操作する運動<br>(用具をつかむ、持つ、回す、降ろす、なわなどの動きで構成される遊びなど)                                                           | 力強い運動(人を押す、引く動きや力比べをする動きで構成される運動)基本<br>的な動きを組み合わせる運動 |                                                       |  |  |
|                                          | 体ほぐしの運動<br>体力を高める運動      | 5・6年生                                                                      | 体の柔らかさを高める運動(ストレッチングを含む)、軽いウォーキング                  | 巧みな動きを高めるための運動<br>(リズムに合わせての運動、ボール・輪・棒を使った運動)                                                               | 時間やコースを決めて行う全身運動<br>(短走、長走、持久走)                      | 全力でのかけっこ、折り返しリレー遊び<br>低い障害物を用いたのり遊び                   |  |  |
|                                          | 陸上運動系                    | 走・跳の運動遊び                                                                   | 1・2年生                                              | いろいろな歩き方、ゴム跳び遊び                                                                                             | ケンケン遊び遊び                                             | 全力でのかけっこ、周回リレー、小型ハードル走<br>短い助走での幅跳び及び高跳び              |  |  |
|                                          | 陸上運動系                    | 走・跳の運動                                                                     | 3・4年生                                              | ウォーキング、軽い立ち幅跳び                                                                                              | ゆっくりとしたジョギング、軽いジャンプ動作(幅跳び・高跳び)                       | 全力での短距離走、ハードル走<br>助走をした走り幅跳び、助走をした走り高跳び               |  |  |
|                                          | 陸上運動系                    | 陸上運動                                                                       | 5・6年生                                              |                                                                                                             |                                                      |                                                       |  |  |
|                                          | ボール運動系                   | ゲーム、ボールゲーム・鬼遊び(低学年)<br>ゴール型・ネット型・ベースボール型ゲーム(中学年)                           | 1・2年生                                              | その場でボールを投げたり、ついたり、捕ったりしながら行う当て遊び                                                                            | ボールを蹴ったり止めたりして行う当て遊びや振り合い<br>陣地を取り合うなどの簡単な鬼遊び        |                                                       |  |  |
|                                          | ボール運動系                   | ボール運動                                                                      | 3・4年生                                              | 基本的な操作<br>(パス、キャッチ、キック、ドリブル、シュート、バッティングなど)                                                                  | 難易度ゲーム<br>(棒の工夫、用具の工夫、ルールの工夫を加え、基本的操作を踏まえたゲーム)       | ゲーム(試合)形式                                             |  |  |
|                                          | ボール運動系                   | ボール運動                                                                      | 5・6年生                                              |                                                                                                             |                                                      |                                                       |  |  |
|                                          | 器械運動系                    | 器械・器具を使っている運動遊び                                                            | 1・2年生                                              | ジャングルジムを使った運動遊び                                                                                             | 鉄棒、ろくろを使った運動遊び                                       | マット、鉄棒、跳び箱を使った運動遊び                                    |  |  |
| 器械運動系                                    | 器械運動<br>マット、跳び箱、鉄棒       | 3・4年生                                                                      | 基本的な動作<br>マット(前転、後転、壁倒立、ブリッジなどの部分的な動作)             | 基本的な技<br>マット(前転、後転、開脚前転・後転、壁倒立、補助倒立など)<br>跳び箱(短い助走での開脚跳び、跳入込み跳び、台上前転など)<br>鉄棒(補助逆上がり、転向前下り、前方支持回転、後方支持回転など) | 連続技や組合せの技                                            |                                                       |  |  |
| 器械運動系                                    | 器械運動<br>マット、跳び箱、鉄棒       | 5・6年生                                                                      | 鉄棒(振り下りなどの部分的な動作)                                  |                                                                                                             |                                                      |                                                       |  |  |
| 水 泳 系                                    | 水遊び                      | 1・2年生                                                                      | 水に慣れる遊び<br>(水かけっこ、水につかっの電車ごっこなど)                   | 深くもぐる遊び<br>(壁につかまっの伏し浮き、水中でのジャンケン・にらめっこなど)                                                                  | 水につかっのり遊び、バブリング・ボビングなど                               |                                                       |  |  |
|                                          | 深く泳ぐ運動                   | 3・4年生                                                                      | 深く運動(伏し浮き、背浮き、くらげ浮きなど)                             | 深く動作(付伸びなど)                                                                                                 | 補助具を使ったクロール、平泳ぎのストロークなど                              |                                                       |  |  |
|                                          | 水泳                       | 5・6年生                                                                      | 泳ぐ動作(ばた足、かえる足など)                                   | 泳ぐ動作(連続したボビングなど)                                                                                            | クロール、平泳ぎ                                             |                                                       |  |  |

## 事例10 PT・OT・ST との連携

理学療法士

作業療法士

言語聴覚士

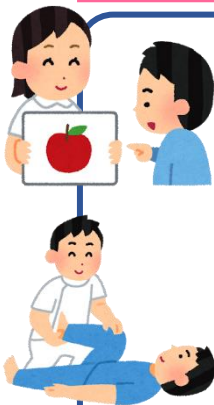
肢体不自由や発達障がい等で、医師により必要であると診断されると、生活をしやすい等の目的で、様々な療育が行われます。療育センターや病院等で、「リハビリ」や「訓練」として行われているもので、理学療法、作業療法、言語療法等があります。

PT・OT・ST とはそれらのリハビリを行う専門家です。（機能と役割の詳細はp. 84）

理学療法士：PT（Physical Therapist）・・・基本動作能力（座る・立つ・歩くなど）の運動療法等

作業療法士：OT（Occupational Therapist）・・・日常で必要となる細かな手指操作等

言語聴覚士：ST（Speech Therapist）・・・言葉によるコミュニケーション、摂食・嚥下等



幼児児童生徒の中には、上記のような理学療法、作業療法、言語療法を受けている子供がいます。子供の状態について、理解を深めるために、PT、OT、ST等の専門家から必要な知識や技術などの情報や助言を得ることも良いことです。

保護者を通じてリハビリへの同行と見学をお願いしたり、それらが難しい場合にはリハビリで取り組んでいる内容を保護者から聞き、学校での指導に役立てたりしていきましょう。

その際に重要なことは、子供がリハビリ等で機能や能力の維持・向上のために受けている指導内容をそのまま学校での指導として展開するのではなく、学校での学習や生活場面の中で子供の活動や参加の姿を考えた指導に展開していくことです。医療的立場と教育とでは、その目的が異なっていることを念頭においた上で専門家の視点を子供の生活の質の向上のための教育活動として組み立てていくことが必要です。

### 〈ケース〉小1男児 右手にまひがある児童への支援（OTとの連携）

**ケース概要(実態)：**右手にまひがあり、日常生活動作のほとんどを左手で行っている。  
鉛筆やはしも左手で持ち、学習場面や日常生活場面での大きな困り感はない。  
月に一度、作業療法を受けている。

**学校での支援**

- ・保護者から、右手にまひがあることについての学校での留意点等を確認した。保護者からは、ほとんどの動作は左手でできるが、右手を使わないことによって、拘縮（曲げたり伸ばしたりが困難になること）が起きるので、できるだけ右手を使うようにとOTから言われているとの話があった。
- ・学校ではどのような対応をすると良いかについて、保護者を通じて作業療法の見学をお願いし、見学を行った。

**OTからの助言**

- ・日常生活動作の中でなるべく右手を使うようにしていくと良い。学習でノートに字を書くときには、右手で押さえること、食事をするときには、右手でお皿に手を添えることなどに留意していく。いすを両手で運ぶことなども、周囲の安全を確保していれば、自分でやるようにさせていく。
- ・姿勢の保持にも留意する。いすに深く腰掛けることで、左右の手を自由に動かすことにつながる。活動の際に、どのようにいすに座っているかについても観察してほしい。



その後学校では、OTさんからの助言をもとに、まひのある右手もなるべく使うようにさりげなく指導をしていきました。OTさんからは、食事の際にお皿がすべらないようにするためのシートや、いすに座っているときにお尻がずれていかないようにするマットなどの情報提供もいただきました。本人や保護者と相談をしながら進めているところです。



LOOK !

## 医療との連携の視点



学校(園)に通う幼児児童生徒には、医療的に配慮が必要な子供がいます。子供の健康状態を知ることは、教育活動を進める上でとても重要な要素の一つです。主治医と連携し、その子の障がいや病気の状態、治療についての基本的な知識をもつことで、その子の今の状態や学習活動を進める上での配慮事項を知ることができます。

個人情報の取り扱いについては、プライバシーに配慮した慎重な管理を行う必要があります。主治医との連携を進めるにあたっては、保護者の同意を得てから慎重に進めていきましょう。

### 1 主治医から得ておきたい情報

#### ① 疾患名と障がい名

同じ疾患名でもそれぞれの子供の状態や配慮事項は異なるので、原疾患に関連してどのような障がいがあるのか、それはどのような状態にあるのか、一人一人について理解する必要があります。

#### ② 病態の理解

てんかん、アナフィラキシーや心疾患、腎疾患の状態など、それぞれの主治医によく相談して病態を個々に理解し、対応を確認しておきましょう。

### 2 医療機関との連携をはかるために

医療機関との連携をはかるためには、「主治医伺い※をする」「学校での様子を記したものを本人の受診時に持っていったらいい、学校での様子を知らせる」「関係者による支援会議」等を考えてみましょう。限られた時間の中で必要な情報を共有し、それぞれの場面で生かしていく方法を考えていくことが大切です。

※医師等との支援会議を考える際には、病院の医療ソーシャルワーカーの方に相談してみるのも良いでしょう。必要な情報の提供、必要に応じて医師や看護師等の病院のスタッフとの通訳的な役割及び医師との連絡調整等を行っていただける場合があります。  
なお、すべての病院に医療ソーシャルワーカーが配置されているわけではありません。

※ このハンドブックにおいて「主治医伺い」とは、病院に出向き、直接医師からの意見を聞くという意味で使用しています。

## 市町村での外部専門家(OT)活用の取組

「切れ目ない支援体制整備充実事業」として、外部専門家(OT)の配置・活用を行う大槌町の例を紹介します。大槌町では、平成29年度から国からの補助金3分の1、町で3分の2を負担し、上記事業に取り組んでいます。

年に1回～2回、学校(園)からの要望を受けてOTが各校(園)を訪問し、対象幼児児童を観察して実態を共有するとともに、今後の支援方法について先生方への助言をするという取組となっています。

また昨年度は、保育所にてOTがインストラクター的役割を担い、子供たちが楽しみながら体の動かし方を学ぶ取組なども実施されました。実施後には振り返りとともに、活動の意図についての詳しい説明も行われ、園内研修としても有効な取組となっています。他園からの参観も受け入れており、活動の広がりが期待されるところです。

現在は幼稚園・保育所・小学校からの要望で活動しているとのことですが、中学校での活用も考えられます。

各市町村ごとの取組となりますので、外部専門家の活用については、各市町村教育委員会にお問い合わせください。



LOOK!

## 学校におけるてんかん発作時の坐薬挿入について

学校現場等で児童生徒がてんかんによるひきつけを起こし、生命が危険な状態である場合に、現場に居合わせた教職員が、座薬を自ら挿入できない本人に代わって挿入する場合は想定されますが、当該行為は緊急やむを得ない措置として行われるものであり、次の4つの条件を満たす場合には、医師法違反とはならないと解してよいとするものです。なお、一連の行為の実施に当たっては、てんかんという疾病の特性上、学校現場において児童生徒のプライバシーの保護に十分配慮がなされなければなりません。また、これらのことについての十分な理解が必要です。

### 【4つの条件】

- ① 当該児童生徒及びその保護者が、事前に医師から、学校においてやむを得ず坐薬を使用する必要性や坐薬の使用の際の留意事項について書面にて指示を受けていること。
- ② 当該児童生徒及びその保護者が、学校に対して、やむを得ない場合には当該児童生徒に坐薬を使用することについて、具体的に依頼していること。
- ③ 当該児童生徒を担当している教職員が、当該児童生徒がやむを得ず坐薬を使用することが認められる児童生徒本人であることを改めて確認し、坐薬の挿入の際の留意事項に関する書面の記載事項について遵守するとともに、衛生上の観点から手袋を装着した上で坐薬を挿入すること。
- ④ 当該児童生徒の保護者または教職員は、坐薬を使用した後、当該児童生徒を必ず医療機関での受診をさせること。

### 【参照】

- ※1 「学校におけるてんかん発作時の坐薬挿入について 文部科学省初等中等教育局健康教育・食育課 事務連絡」平成28年2月29日
- ※2 「医師法第17条の解釈について（照会）27初健食第29号」平成28年2月1日
- ※3 「医師法第17条の解釈について（回答）医政医発0224第2号」平成28年2月24日

事務連絡  
平成29年8月22日

各都道府県・指定都市教育委員会学校保健主管課  
各都道府県私立学校主管課  
構造改革特別区域法第12条第1項の認定を受けた地方公共団体の学校設置会社担当課  
附属学校を置く各国立大学法人事務局

御中

文部科学省初等中等教育局健康教育・食育課

学校におけるてんかん発作時の坐薬挿入について（依頼）

平素より学校保健の推進にご尽力いただき御礼申し上げます。  
学校におけるてんかん発作時の坐薬挿入については、平成28年2月29日付事務連絡「学校におけるてんかん発作時の坐薬挿入について」（以下「平成28年通知」という。）（別添）において、厚生労働省の見解に基づく医師法違反とならない範囲について示すとともに、適切な対応について依頼したところです。  
しかしながら、平成28年通知について十分な周知がなされていなかったことを踏まえ、この度再度周知徹底を図ることとなりました。  
つきましては、別添平成28年通知の内容について十分御了知の上、都道府県・指定都市教育委員会におかれましては域内の市区町村教育委員会及び所管の学校に対して、都道府県私立学校主管課及び構造改革特別区域法第12条第1項の認定を受けた地方公共団体の学校設置会社担当課におかれましては所轄の学校に対し、この旨の周知を徹底して頂き適切に対応くださいますよう、よろしく願いいたします。  
なお、内閣府、文部科学省及び厚生労働省から同日付で「教育・保育施設等におけるてんかん発作時の坐薬挿入に係る医師法第17条の解釈について」（別紙）が発出されていることを申し添えます。

（本件担当）  
文部科学省初等中等教育局  
健康教育・食育課保健管理係  
TEL:03-5253-4111（内線2976）  
FAX:03-6734-3794

事務連絡  
平成28年2月29日

各都道府県・指定都市教育委員会学校保健主管課  
各都道府県私立学校主管課 御中  
附属学校を置く各国立大学法人事務局

文部科学省初等中等教育局健康教育・食育課

学校におけるてんかん発作時の坐薬挿入について

平素より学校保健の推進にご尽力いただきまして、御礼申し上げます。  
てんかんの発作が起きた場合に、生命の危険が生じる可能性もあり、医師法違反とならない範囲を示すことができないかを確認するため、文部科学省から別紙1のとおり疑義照会を行ったところ、厚生労働省から別紙2のとおり回答がありました。  
つきましては、都道府県教育委員会においては域内の市区町村教育委員会に対して、都道府県私立学校主管課においては所管の私立学校に対して、国立大学法人事務局にあっては管下の学校に対して周知いただき、適切に対応くださいますよう、よろしく願いいたします。

（本件担当）  
文部科学省初等中等教育局  
健康教育・食育課保健管理係  
TEL:03-5253-4111（内線2976）  
FAX:03-6734-3794

27初健食第29号  
平成28年2月1日

厚生労働省医政局医事課長 殿

文部科学省初等中等教育局健康教育・食育課長  
和田 勝



医師法第17条の解釈について（照会）

標記の件について、下記のとおり照会しますので、御回答くださるようお願い申し上げます。

記

学校現場等で児童生徒がてんかんによるひきつけを起こし、生命が危険な状態等である場合に、現場に居合わせた教職員が、坐薬を自ら挿入できない本人に代わって挿入する場合は想定されるが、当該行為は緊急やむを得ない措置として行われるものであり、次の4つの条件を満たす場合には、医師法違反とはならないと解してよろしいか。

- ① 当該児童生徒及びその保護者が、事前に医師から、次の点に関して書面で指示を受けていること。
  - ・ 学校においてやむを得ず坐薬を使用する必要性が認められる児童生徒であること
  - ・ 坐薬の使用の際の留意事項
- ② 当該児童生徒及びその保護者が、学校に対して、やむを得ない場合には当該児童生徒に坐薬を使用することについて、具体的に依頼（医師から受けた坐薬の挿入の際の留意事項に関する書面を渡して説明しておくこと等を含む。）していること。
- ③ 当該児童生徒を担当する教職員が、次の点に留意して坐薬を使用すること。
  - ・ 当該児童生徒がやむを得ず坐薬を使用することが認められる児童生徒本人であることを改めて確認すること

- ・ 坐薬の挿入の際の留意事項に関する書面の記載事項を遵守すること
  - ・ 衛生上の観点から、手袋を装着した上で坐薬を挿入すること
- ④ 当該児童生徒の保護者又は教職員は、坐薬を使用した後、当該児童生徒を必ず医療機関での受診をさせること。

（担当）

文部科学省初等中等教育局  
健康教育・食育課保健管理係  
電話：03-6253-4111（内線：2976）

医政医発0224第2号  
平成28年2月24日

文部科学省初等中等教育局健康教育・食育課長 殿

厚生労働省医政局医事課長



医師法第17条の解釈について（回答）

平成28年2月1日付け27初健食第29号をもって照会のあった件について、下記のとおり回答いたします。

記

貴見のとおり。

なお、一連の行為の実施に当たっては、てんかんという疾病の特性上、学校現場において児童生徒のプライバシーの保護に十分配慮がなされるよう強くお願いする。



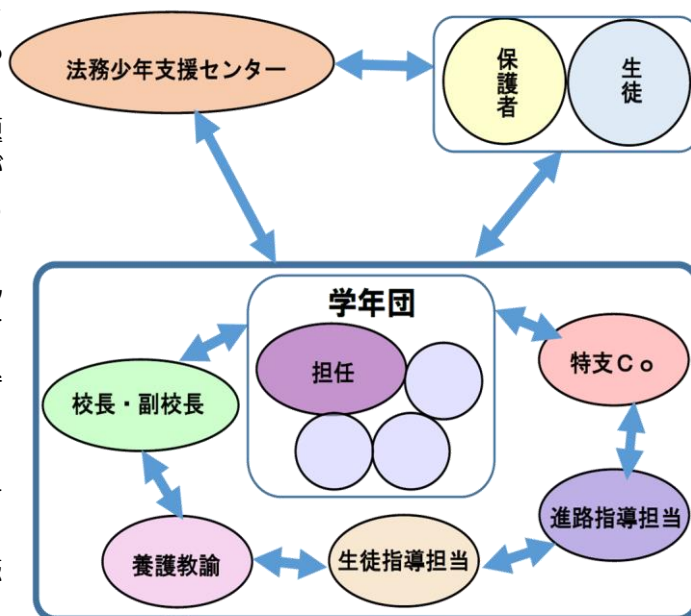
# 事例11 法務少年支援センターとの連携

## 繰り返し問題行動を起こしてしまう生徒への支援

【主な関係先】 法務少年支援センター(法務技官)

### 1 ケース概要(実態)

- ・高等学校2年生 男子 発達障がいの診断があり、根底に愛着の問題を抱えているものと思われる。
- ・幼い頃から、感情(特に不安やイライラ)をコントロールできず、過敏な行動や反社会的な行動をとることがあった。
- ・対教師暴力、器物破損、校外への飛び出し等の問題行動を起こし、その都度反省はするものの、時間が経過すると、また問題行動を起こしてしまうという繰り返りで現在に至っている。
- ・気持ちを安定させるための服薬をしているが、飲んだり飲まなかったりという実態があり、服薬をしていない時には、感情の起伏が目立ち、興奮と落ち込みが短時間で繰り返される状況である。
- ・否定されることに弱く、間違いを指摘されること、やり直しをさせられる場面で気持ちが高ぶる様子がみられる。
- ・注意をされると、「自分ばかり言われる」と被害感をもつ。
- ・友達に対し、優しい面があるものの、適切なかわり方をすることが難しい。



### 2 生徒の抱える課題の把握

- ・些細なことで暴力をふるってしまうことがあり、その時には自分を抑えることができない様子がみられる。
- ・定期薬の継続ができていないこと、応急薬の服用基準がはっきりしていないこと。
- ・注意に対し、被害感をもってしまう(被害感から感情を抑えられなくなることもある)。
- ・翌年は3年生であり、進路選択・決定をしていかなければならない。

### 3 アセスメント(情報収集・整理・見立て)

- 支援チーム : 校長・副校長・担任・学年団・生徒指導主事・進路指導主事・特別支援教育 Co・養護教諭
- アセスメント : ・不安をどのように表現して良いかわからないことが暴力につながっているのではないか。  
・現在の不安は、進路への焦りもあるのではないか。

## 4 校内ケース会議

【支援の方針】：《問題行動が起きた時の短期的な特別指導、長期的な指導支援、環境整備の3つの視点での検討》

- ルールを守るということの指導（規範意識を育む）。
- 自己肯定感を高め、情緒の安定を図る。
- 感情をコントロールする方法を知り、自分に合った方法を考える（アンガーマネジメント）。
- 働くことについて考える場の設定をする。
- ストレスを発散できたり心を休めたりする等、不安を軽減できる時間の設定をする（教師と一対一で話す時間、体を動かす時間、声を出す、寝る等）。
- 生活リズムと服薬のチェックをしていく。
- 指導の方向性を全職員で共通理解して進めていくとともに、搜索態勢の確認を行う。
- 保護者の養育を支援する。
- 法務少年支援センターや病院等の他機関と連携し、多面的なアプローチを試みる。

〈手立て〉

担任・学年団

- 本生徒が見通しをもって活動できるような環境の整備。
- 自分の気持ちに気づいたり、ストレスを発散したりできる時間の設定。
- できたことばかりでなく、やろうとしたことを認めていくとともに、本生徒の良い面が周囲の友達にも理解されるようにする等、自己肯定感を高めることができるようにしていく。
- 保護者と密に連絡を取り、気持ちの面を継続的に観察していくとともに、支援の共有化を図る。

生徒指導主事

進路指導主事

副校長

養護教諭・担任

- 法やルールを守るということ、法やルールについての指導。
- これからの生活、進路（就労）を含めた指導。
- 法務少年支援センターへの連絡。（初回）
- 通院時の主治医同いを行う。（保護者とともに定期薬、応急薬の服用基準の確認、学校での様子について情報共有できるようにする。）
- 服薬の大切さについて気づき、自己管理できるよう支援していく。
- 法務少年支援センターとの連絡調整

特支C○

## 5 関係機関との連携

○社会のルールを再確認することや、自分の気持ちや行動を見つめ、自己についての理解を深めることが必要であると思われることから、法務少年支援センターへの地域支援を依頼することとした。（あらかじめ保護者と面談を行い、法務少年支援センターと連携をとっていくこと、一緒に相談に行くことについて承諾を得た。）

○本生徒、保護者、担任が法務少年支援センターにて相談。

法務少年支援センター（法務技官）

- 本生徒との面談、心理検査や行動の分析
- 保護者との面談
- 担任との面談

○後日、心理検査の結果と今後の支援の方向性についてのカンファレンスが行われた。担任・特支C○（保護者へも報告書もらった）

法務少年支援センター（法務技官）

- 心理検査の結果から、人が気づかないようなことをいち早く発見できることが長所である半面、一つの些細なことに集中しすぎた結果、周りのことが見えなくなってしまい、より大切なことを見逃してしまう恐れがあること、また、これまで関わってきた人たちが、本生徒自身が言語化しなくても、本生徒が荒れないように空気を察して配慮してきたことが、本生徒自身にとっては何かトラブルが起きた時に、「自分を分かってくれない周りが悪い」といった誤った認識をさせてしまうことにつながっていると思われる。そこで、自分の気持ちを言葉で説明しなければならなかったのだと気づき、実行できる支援が必要である。

担任・特支C○・生徒指導主事

- 本生徒に分かるよう、トラブル（感情の爆発）を少なくするために、自分の気持ちを言葉で表すことの必要性をフローチャートの形で伝えた。
- 今後、放課後に話を聴く時間を設けることとし、自分の気持ちを言語化できたときは評価したり、出来事の振り返りを行ったりする取り組みを進めている。

法務少年支援センターには、その後も継続的な支援を依頼し、長期的指導として「法教育」を依頼し、指導・支援を進めています。

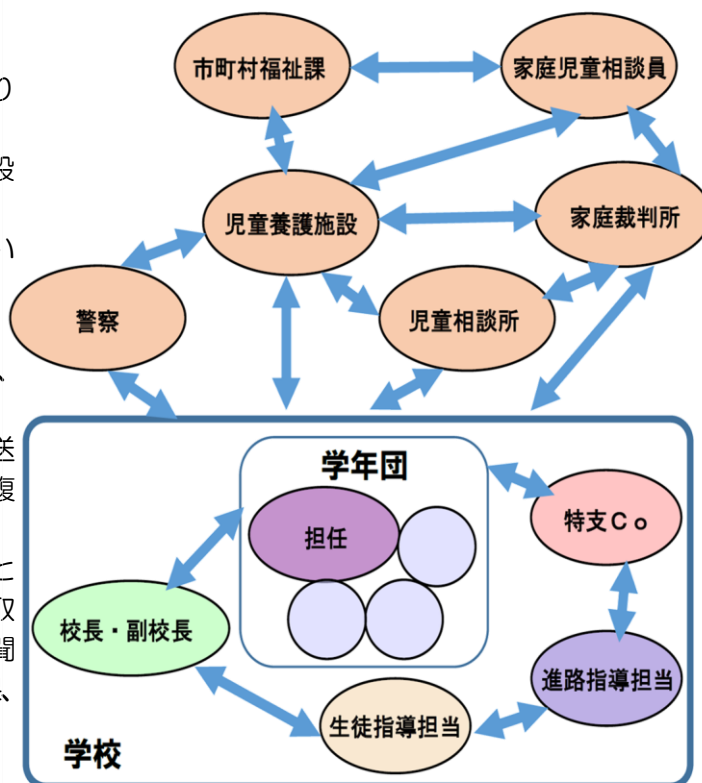
## 事例12 家庭裁判所などとの連携

### 万引き等の反社会的行動と卒業後に向けた支援

【主な関係先】 警察署 家庭裁判所 児童相談所 児童養護施設 市町村福祉担当課 家庭児童相談員

#### 1 ケース概要(実態)

- ・ 高等学校3年生 女子 発達障がいの診断あり IQ70 手帳なし
- ・ 保護者の養育不全により幼少期より児童養護施設に入所している。
- ・ 温かな性格であるが、友達との関わりでは一歩引いた関わりをする様子がみられる。
- ・ 自分の思いや考えを言葉にすることが難しい。
- ・ コンビニでお菓子等を万引きし、逃げようとして、店員にけがを負わせた。
- ・ 警察により、窃盗・傷害事件として家庭裁判所へ送致されることとなった。万引き行為はこれまでも複数回行っていたことが分かった。
- ・ 本生徒には家庭裁判所の担当調査官がつき、本人との面談や児童養護施設からの生活状況等の聞き取りを行った。また、学校からの学習・生活面等の聞き取りを行い、本生徒を多面的に捉えた。その結果、試験観察としての措置がとられることとなった。



#### 2 生徒の抱える課題の把握

- ・ 自分のやってしまったことについての理解（どのくらい理解できているのか・善悪の判断）。
- ・ 児童養護施設は基本的には18歳までであることから、高等学校卒業後はどのように生活をしていくのかについての自己のあり方、生き方につながる自己理解ができていない。
- ・ 卒業後の生活拠点、進路（就労）をどのようにしていくか。

#### 3 アセスメント(情報収集・整理・見立て)

支援チーム : 校長・副校長・担任・学年団・生徒指導主事・進路指導主事・特別支援教育 Co

- アセスメント :
- ・ これまで万引きを繰り返しても見つからなかったことで、大きな問題意識をもたずきたのではないか。
  - ・ 善悪の判断はあると思われるが、自己コントロールの力が育っていないのではないか。
  - ・ 自分の思いや考えを言葉にして表すことの難しさもあり、なかなか本生徒の思いが見えにくい面がある。
  - ・ 卒業後の生活については、具体的にイメージできていないのではないか。



## 4 校内ケース会議

- 【支援の方針】：・児童養護施設、児童相談所、家庭裁判所と連絡を密にし、本生徒への心理的な面でのサポートをしていく。本生徒に対しては、自分のこれまでの生活と今回のことを振り返るとともに、今後の自分のあり方、生き方を考えていくことができるようにする。
- ・法やルールを守るといこと、法やルールについての指導を本生徒が理解できる方法を探りながら繰り返し行っていく。
  - ・卒業に向けて、進路（就労）や生活の拠点をどのようにしていくと良いかについて、関係機関と連携をして考えていく。

〈手立て〉

担任・特支Co

- ・信頼関係を深めつつ、幼少期からの振り返りと今回のことの振り返り、自分の思いや考えを作文に記し、それをもとに話をすることができるようにする。
- ・複数回の万引きの一つ一つの出来事を表にし、視覚的にも理解できるようにし、起こしたことの重大さについて考えるようにしていく。

生徒指導主事

進路指導主事

副校長

- ・法やルールを守るといこと、法やルールについての指導。
- ・これからの生活、進路（就労）を含めた今回のことへの指導。
- ・警察、家庭裁判所、児童養護施設、児童相談所との連絡調整。

## 4 関係機関との連携

### 〈児童養護施設主催によるケース会議〉

○現在の指導、支援についての情報共有と、卒業後の生活拠点や就労について検討していくために、ケース会議を行った。ケース会議は、今後の生活を考えていくうえで関わる機関を児童養護施設で選定し行ったものである。

- ・出席者：児童養護施設（心理士、家庭相談員、生活指導員）、児童相談所（児童福祉司）、市家庭児童相談員、市福祉課、学校（副校長、学年長、進路指導主事、担任）

【方針】・療育手帳を取得し、障害者雇用での就労を目指す（情報収集を行う）。

- ・生活拠点は施設入所も視野に入れつつ、グループホームでの生活を目指す（グループホーム利用に当たり、相談支援事業所と連携をしていく）。

学校

- ・障害者雇用での就労のために、情報収集を行うこととする（ハローワーク等）。
- ・施設入所の場合を考えて、県内の施設の見学、情報収集を行う。
- ・家庭裁判所調査官との情報共有。

児童養護施設

- ・心理士による心理検査、本生徒の気持ちの面での継続的な観察とサポート。
- ・相談支援事業所との連絡を行う。
- ・家庭裁判所調査官との情報共有。

児童相談所

- ・本生徒との面談を行う。
- ・療育手帳取得に向けての手続き。

市家庭児童相談員

- ・家庭訪問を行い、家庭の状況調査。

### 〈ケース会議後〉

- ・学校では継続して法やルールを守ることについての指導を続けるとともに、本生徒の卒業後の生活に向けた日常生活、金銭管理、働くことについて視覚的な支援を交えながら学習を行った。
- ・家庭裁判所調査官と本生徒との面談は月に1回継続し、学校での様子については担任と調査官とで面談の機会をもち、情報共有を行った。
- ・その後本生徒については、試験観察を経て少年審判を行い、保護観察処分となった。
- ・児童養護施設が相談支援事業所、市福祉課とつながり、グループホームの利用に向けて調整を行った。
- ・相談支援専門員がサービス等利用計画案を作成し、市福祉課にて受給者証の交付を行い、グループホームの利用に向けての準備を進め、4月からグループホームの利用を行うことができた。
- ・就労に関しては、障害者雇用による製造業での受け入れが決まり、学校のアフターケア、障がい者就業・生活支援センターによる企業と本生徒との相談支援により、現在順調に働くことができています。



## 事例13 市町村福祉課・警察などとの連携

### 携帯電話トラブル・自殺企図への支援

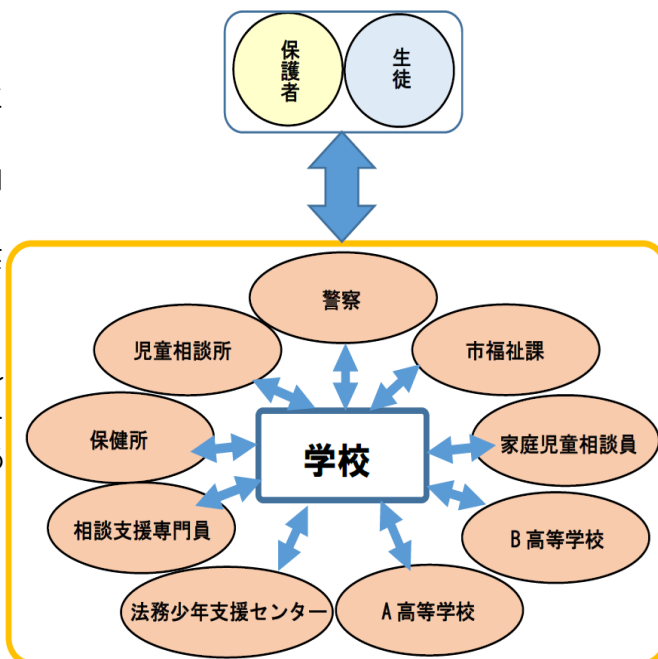
【主な関係先】 市町村福祉課 家庭児童相談員 警察署 児童相談所 保健所 相談支援専門員

#### 1 ケース概要(実態)

- ・高等学校2年 女子 発達障かいの診断あり
- ・携帯電話に依存しており、個人情報等を考慮せずにSNSに写真などを載せてしまう。
- ・男性への興味が強く、SNSで知らない人にも「好き」「つきあって」等を送っている。
- ・他校の元同級生に携帯電話のおサイフ機能を利用され、多額の請求があった。
- ・刃物を所持し、自殺をほのめかす様子がみられる。
- ・家庭は、母親と本生徒の2人家族である。母親自身も支援が必要であると思われ、本生徒をコントロールできず、言いなりになってしまっている状況である。

#### 2 生徒の抱える課題の把握

- ・刃物の所持と自殺企図。
- ・他校生との携帯電話トラブル。
- ・携帯電話依存、携帯電話・SNSの使用の仕方。



#### 3 アセスメント(情報収集・整理・見立て)

支援チーム : 校長・副校長・担任・学年団・生徒指導主事・特別支援教育 Co・養護教諭

アセスメント : ・特定の愛着対象がなかったことで、愛着を求め、携帯電話に依存しているのではないか。  
・対人関係のつたなさから、ネット上でなら誰かが相手にしてくれるということで、のめりこみ、手放せなくなっているのではないか。  
・自殺企図についても、自分の方を振り向いてもらいたい表れではないか。  
・家庭には、自由に使えるパソコンがあり、携帯電話を預かる等の対応は、本生徒を落ち着かなくさせるだけであり、たとえ預かったとしても新たに契約をしてしまうと思われる。

#### 4 校内ケース会議

【支援の方針】 : 《中長期的な指導・環境整備の視点で検討》

- ・自死を防ぐ。
- ・自己肯定感をもち、達成感を感じられるような日々の学習、指導を行う。
- ・規範意識を育む。
- ・適切な人間関係(異性とのつきあい方も含む)について学ぶ。
- ・携帯電話、パソコンの正しい使い方について学ぶ。
- ・自分の言動について定期的に振り返る場の設定を行う。
- ・他校、関係機関(警察、保健所、医療機関、相談支援専門員、市福祉課、児童相談所)と連携し、本生徒への支援、地域で家庭を見守る体制づくりを行うために、ケース会議を行う。

〈手立て〉

担任・特支 Co

・生徒の話をゆっくり聴く時間を設け、不安や悩みを話すことができるようにする。

担任・学年長・生徒指導主事

・学級で本生徒が周囲に認められるようなさりげない環境づくりを行う。  
・携帯電話、パソコンのルールを決め、項目のチェックを本生徒と毎日行う。  
・本生徒自身の同席のもと、SNS のチェックを行う。

養護教諭・保健体育科・担任  
副校長

・性に関する指導をし、自分の身を守ることについて指導。  
・他校、関係機関への連絡（初回）。

生徒指導主事

・他校の生徒指導担当との連絡調整。  
・地区生徒指導部会への情報提供と協力依頼。

特支 Co

・関係機関との連絡調整。

## 4 関係機関との連携

### 〈学校主催によるケース会議〉

○本生徒の実態についての情報共有と今後の支援について検討するために、ケース会議を開催した。

・出席者：児童相談所（児童福祉司）、市福祉課、市家庭児童相談員、保健所（保健師）、警察、相談支援専門員、A 高校、B 高校、学校（校長、副校長、学年長、生徒指導主事、担任、特支 Co、養護教諭）

【方針】・自死を防ぐ（ゲートキーパーの視点をもって支援にあたる）。

- ・規範意識を育む（きまりや法律、携帯電話依存、性教育）。
- ・家庭への支援。
- ・A 高校、B 高校の生徒への指導。
- ・周囲の生徒の安全確保。

学校

- ・ゲートキーパーの視点をもってかかわることについて、全教職員で共有する。
- ・他生徒へも自死をほのめかすため、他の生徒には、騒がずに教師へ伝えるよう指導する。
- ・刃物の所持により、他生徒を傷つけることがないように安全に留意する。

警察

- ・刃物の所持等で学校から連絡があった場合には、対応する準備がある。
- ・自宅最寄りの交番では、家庭の見守りを行う。

児童相談所

- ・母親との面談を行う。

保健所

- ・自傷や他害があった場合には対応する準備がある。

市福祉課・家庭児童相談員

- ・家庭支援も含め、自死について観察していく。
- ・民生委員とつながるよう、コンタクトをとる。

相談支援専門員

- ・家庭訪問を定期的に行っていく。

A 高校・B 高校

- ・トラブルを起こした生徒への指導と、他に被害が広がらないよう指導をする。

### 〈ケース会議後〉

・学校では、家庭に医療への受診を促すとともに、法務少年支援センターとも連携し、本生徒の実態を多面的に捉えて、指導・支援に生かすことができるよう進めているところである。

・各関係機関とも、定期的に情報共有をし、進捗状況や手立ての確認を行っている。



#### 「ゲートキーパー」とは……

「ゲートキーパー」とは、自殺の危険を示すサインに気づき、適切な対応（悩んでいる人に気づき、声をかけ、話を聞いて、必要な支援につなげ、見守る）を返ることができる人のことで、言わば「命の門番」とも位置付けられる人のことです。

自殺対策では、悩んでいる人に寄り添い、かかわりを通して「孤立・孤独」を防ぎ、支援することが重要です。一人でも多くの方に、ゲートキーパーとしての意識を持っていただき、専門性の有無にかかわらず、それぞれの立場でできることから進んで行動を起こしていくことが自殺対策につながります。

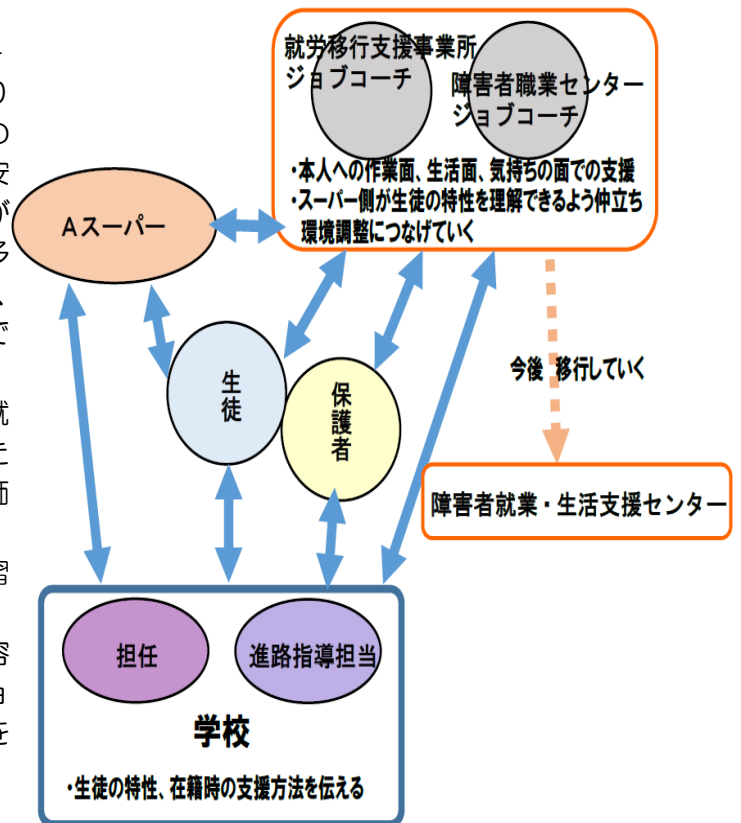
## 事例14 ジョブコーチとの連携

### スムーズな職場への移行を目指した支援

【主な関係先】 就労移行支援事業所 障害者職業センター 障害者就業・生活支援センター

#### 1 ケース概要(実態)

- ・特別支援学校 知的障がい教育課程の卒業生 女子
- ・特別支援学校在籍時は、学習や行事に意欲的に取り組む様子や、困っている友達等には声を掛ける等の優しい面が見られた。しかしその反面、気持ちの不安定さがあり、落ち込むとなかなか切り替えることができず、泣いたり、体調不良を訴えたりすることが多くあった。学校では、気持ちの切り替えを課題とし、少しずつ自分なりの対処を身に付けつつある状況であった。
- ・少しずつ本人なりの成長はみられていたものの、就労にあたっては気持ちの不安定さが心配されたため、2年在籍時に障害者職業センターにて、職業評価をお願いすることとした。
- ・職業評価を参考にしながら、就労場所を検討し、実習を積み重ねてきた。
- ・4月からAスーパーへの雇用が内定した。仕事内容は品出しが主であるが、職場でのコミュニケーションや気持ちが落ち込んだ時の対処方法・体調管理を主にジョブコーチ支援が入ることになった。



#### 2 関係機関との連携

- 4月** ○作業では、品出しの仕方などを既に陳列されている品物とを見比べさせたり、分からないことをスタッフに聞くように促したりする支援を行った。これらの支援により、作業においては大きな問題は見られていないものの、スタッフやお客様への挨拶・返事ができない、仕事中にトイレに行き、30分以上戻らないとの課題が出る。

**ジョブコーチ** →支援学校に相談

**支援学校** →アフターケアとして、進路担当がAスーパーを訪問。本人と話し、困っていることや悩みを聞くとともに、これから頑張ることについての確認を行った。  
→ジョブコーチとは、本人から悩み等の相談があった際には、情報共有をし、学校として対応をしていくことを確認した。

- 5月** ○職場になじめず、スタッフとコミュニケーションがとれない

**支援学校** →在籍時には、面談をし、本人の思いを十分に聞き取ることで落ち着いたり、話をすることで、自分の今後やるべきことがはっきりとし、見通しがもてることでそれに向かって取り組むことができたりすることを伝えた。学校でも、本人の話を聞きながら対応してきたため、相談をすることができる人を作ってもらいたいことについて伝えた。

**ジョブコーチ** →学校からの情報をもとに、本人と面談を重ねることで、改善が見られるようになった。

## 7月

○寝坊のために無断欠勤があり、職場から注意をうける。また、シフトの見間違いが多いため、家族からも協力してもらいたいとAスーパーから要請があった。

ジョブコーチ  
支援学校  
保護者

→家庭に連絡する際に、支援学校に可能な範囲での生活面の情報提供を依頼した。家庭での対応が難しい面もあったものの、保護者とつながることができ、可能な範囲での協力を得ることについての承諾を得ることができた。

## 9月

○品出し作業については、やるべきことの明確化や繰り返し行ってきたことにより、安定するようになった。しかし、先月はトータルで15日の早退があったことをAスーパーから話をされる。

ジョブコーチ

→本人と面談を行い、なぜ仕事をしたいのかについて考え、今後の目標を考えた。体調が悪い時には無理はできないが、頑張れそうな時には頑張ってみることを目標とした。その結果、9月の後半からは、作業や体調面ともに安定しはじめ、早退をすることなく、7時間勤務をすることができるようになった。

## 11月

○作業・体調面ともに安定し、お客様対応はできるようになってきた。しかし、挨拶ができないため、練習を行う。また、スタッフによって指示を素直に聞かない等の課題がAスーパーから出された。

ジョブコーチ

→本人へは面談を通し、今後どのようにしていくべきかを話し合い、目標を立てた。  
→Aスーパーに対しては、本人の特性を説明するとともに、4月からの様子と比べてもらい、できていない面はまだあるものの、視点を変えて、できるようになったことを評価してもらえようように話をした。その結果、11月後半からは、周囲の理解も得られ始めた。

## 1月

○店内放送も率先して行うようになり、できることが増えてきた。店内放送はスタッフからの評価も高く、本人は仕事が楽しいと話すようになった。スタッフとは少しずつコミュニケーションがとれるようになってきた。

## 3月

ジョブコーチ

○スタッフから物を借りても返さず、お礼も言わないとAスーパーから話があった。  
→本人と面談を行い、社会人としてのルールを伝えた。本人に「自分がやられたらどう思う」と問いかけると「嫌だと思う」と答えるなど、相手へのふるまいを自分のこととして考える機会となった。

## 4月

ジョブコーチ

○作業・体調面とも安定した。人事異動により周囲のスタッフが替わり、初めは新しいスタッフに相談ができなかったが、すぐに慣れ、相談ができるようになった。作業も少しずつ増えているが、Aスーパーの配慮もあり、対応できている。  
→新しいスタッフから本人の関わり方を教えてほしいとの相談があり、特性を伝えたことで、スタッフが関わり方を知り、不安の解消につながった。  
○本人の成長も見られ、Aスーパーからの評価も高くなっている。

ジョブコーチ支援が終了した後は、障害者就業・生活支援センターが支援を引き継ぎ、Aスーパーや本人の困り感に対応する取組を行っていく予定である。



障害者雇用による就労を選択する場合には、必要に応じてジョブコーチ支援を活用することができます。  
ジョブコーチ支援の利用を希望される場合には、ハローワーク・障害者職業センターへお問い合わせください。  
特別支援学校、特別支援教育エリアコーディネーターが情報提供をすることも可能です。





LOOK !

## ジョブコーチの活用

参考：尾崎・松矢（2013）、「キャリア教育の充実と障害者雇用のこれから」

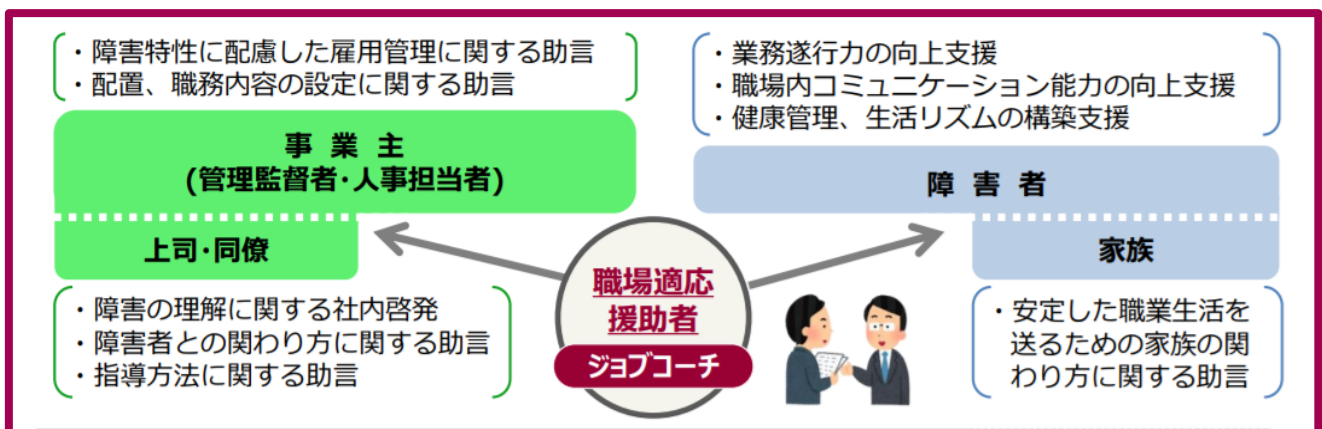
ジョブコーチ支援とは、本人や事業主、家族のニーズを踏まえ、職場での環境調整等の職場適応に関するきめ細かな支援を実施することにより、障がい者の職場適応を図るとともに、就労の安定を果たすことを目的としています。特徴としては、ジョブコーチが直接支援したり、時には適切な距離から見守り、間接的に支援を行ったりすることなどが挙げられます。

| ジョブコーチの種類 |                                           |
|-----------|-------------------------------------------|
| 配置型       | 地域障害者職業センターに配属。特に就職時の困難性の高い方の支援を行う。       |
| 訪問型       | 障がいのある方の就労支援や生活支援を行う社会福祉法人、医療法人等に雇用されている。 |
| 企業在籍型     | 障がいのある方を雇用する企業の社員がジョブコーチに指名されて支援する。       |

ジョブコーチ支援は、一般的・抽象的なものではなく、障がい者が仕事を遂行し、職場に適応するために、具体的な目標を含んだ支援計画を策定し、これに基づいて実施されるものです。

支援の対象は、障がい者本人、事業主、家族です。なお、地域の就労支援機関に登録している場合は、その機関と役割分担について調整し、連携して支援を行います。

ジョブコーチが行う障がい者に対する支援は、事業所の上司や同僚による支援（ナチュラルサポート）にスムーズに移行していくことを目指しています。



厚生労働省 HP (<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11600000-Shokugyouteikyoku/0000208973.pdf>) より

| 具体的な活用例           |                                                    |
|-------------------|----------------------------------------------------|
| ① 就職前の支援          | 在学中(就職が前提の場合)への支援                                  |
| ② 就職後、すぐの支援       | 就職後すぐにジョブコーチ支援を活用し、仕事に慣れたり職場での人間関係の構築を図る初期段階で必要な支援 |
| ③ 一定期間働いた後の支援     | 仕事の遂行に時間がかかる、仕事の手順がわからない等の職務上の課題に対する支援             |
| ④ キャリアアップを図るための支援 | 業務内容の変化、新たな業務に取り組みたいなどのキャリアアップへの支援                 |
| ⑤ 雇用管理上の支援        | 初めての障がい者雇用で、どのように仕事を教えてよいかわからない等の雇用管理上の課題に対する支援    |

# ジョブコーチによる支援の基本的な流れ

独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構（2014）、「働く広場2014年9月号」より

## 集中支援期

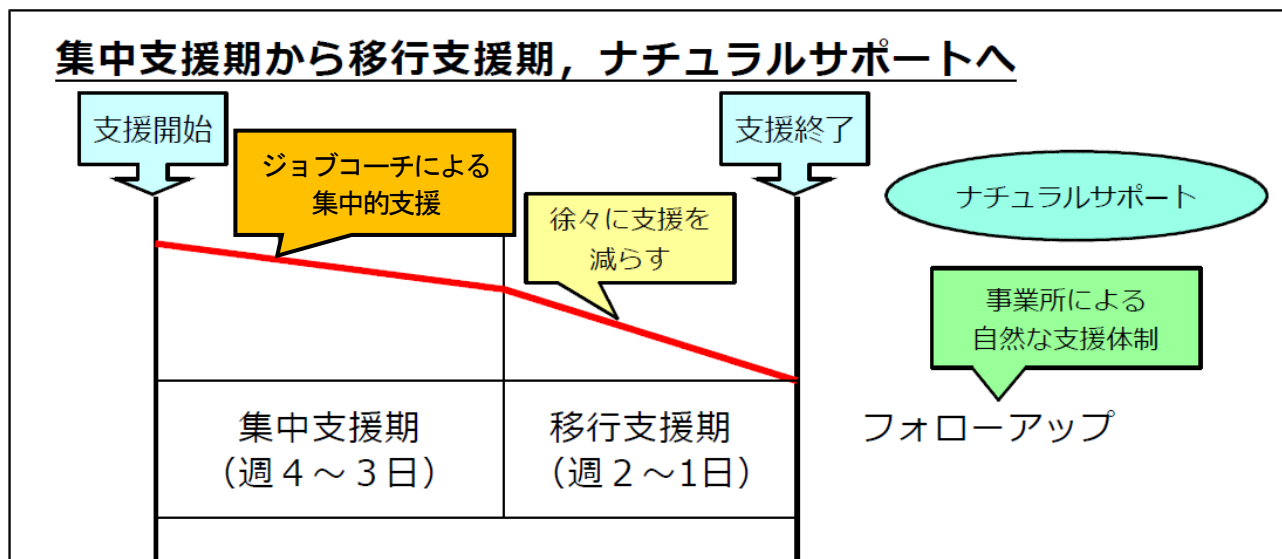
支援開始当初の最初の約1ヶ月は週2～4日の頻度で訪問し、全体の様子や仕事の流れを把握するための観察や課題の改善に向けた取組を行います。事業主に対し、例えば障がい特性の説明や対象者との接し方のコツを伝え、職務の組み立てや作業手順の見直し、職場環境の調整などについて相談します。

## 移行支援期

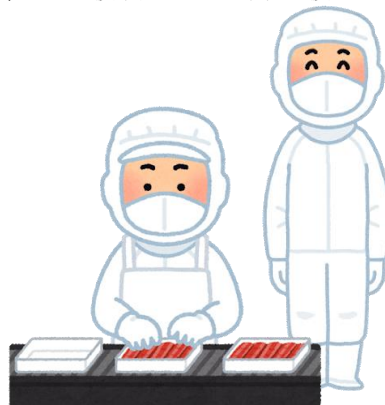
集中支援期後1～2ヶ月、ジョブコーチが事業主に対し、支援ノウハウを移転し、事業所内で対象者を受け入れる土台作りをしていきます。訪問回数は状況に応じて減らしていき、事業所内での自然な体制（ナチュラルサポート）を目指します。

## アフターケア

ジョブコーチ支援終了時に、支援内容の結果と今後のアフターフォローについて確認します。期間終了後は、対象者や事業所に不安な点や新たな課題が生じていないかの確認に、必要に応じて訪問します。困りごとが生じたら、いつでも相談することができます。



岩手県立総合教育センター（2014）, 特別支援学校 進路・就労支援ハンドブックより



## 事例15 地域若者サポートステーションとの連携

地域若者サポートステーション（愛称「サポステ」）についてご存じですか？ 地域若者サポートステーションでは、働くことに悩みを抱えている15歳～39歳までの若者に対し、キャリアコンサルタントなどによる専門的な相談、コミュニケーション訓練などによるステップアップ、協力企業への就労体験などにより、就労に向けた支援を行っています。サポステは、厚生労働省が委託した全国の若者支援の実績やノウハウがあるNPO法人、株式会社などが実施しており、岩手県では、下記の3つのサポステがあり、県全域をカバーしています。

### ・もりおか若者サポートステーション

（対象地域：盛岡市、八幡平市、滝沢市、岩手町、葛巻町、雫石町、紫波町、矢巾町、花巻市、北上市、西和賀町、遠野市、二戸市、一戸町、軽米町、九戸村、久慈市、洋野町、野田村、普代村）

### ・みやこ若者サポートステーション（常設サテライト）

（対象地域：宮古市、山田町、岩泉町、田野畑村、釜石市、大槌町）

### ・いちのせき若者サポートステーション

（対象地域：一関市、平泉町、奥州市、金ケ崎町、大船渡市、陸前高田市、住田町）

## 〈ケース〉 高等学校卒業時に進路が決まらず、サポステから就労へつながった生徒

**ケース概要**：小学校から不登校傾向にあり、統合失調症との診断で精神保健福祉手帳を取得している女子生徒。高等学校は通信制に通い、卒業をしたが、卒業時に就労へは結び付かなかった。その後、数カ月して地域若者サポートステーションについて知ったことから、電話での問い合わせを行った。電話で詳しい説明を聞くことができたため、一度サポステに行くこととなった。

### サポステでの支援内容と進路決定まで



- どのような仕事合っているのか分からないことや、人と接することへの不安があることを相談したところ、サポステで行っている様々なセミナーのお話を聞くことができた。コミュニケーションについての学習会、職場見学や職場体験などの機会があることを知り、サポステに登録することを決めた。
- サポステのスタッフと相談し、まずはセミナーに参加をする中で、少しずつ人と接することへの抵抗感をなくしていくことを目標にすることとした。
- 様々な企業や事業所を見学したり、作業体験をする中で、自分には就労継続支援B型事業所で働くことが、無理せず長く働くことができそうだと感じ、サポステに登録してから約1年後に就労継続支援B型事業所での福祉的就労に決定することとなった。現在では、就労継続支援B型事業所にて花き栽培と販売に携わっている。

高等学校の卒業時には、進学・就職等の進路の決定とその後の生活の場が確保されていることが大切ですが、しかし実際のところ、様々な要因により、それがかなわない場合もあります。また、残念ながら中退といった例もあるかもしれません。そうした場合でも、対象となる生徒や保護者が学校の他に相談できる機関を確保しておくことが重要です。上記の地域若者サポートステーションのほか、ジョブカフェ、ハローワークは発達障がい等の診断以前から利用可能なサービスとなります。

また、家庭環境や家庭と本人との関係性の中で複合的な課題があるような場合には、SSW（スクールソーシャルワーカー）とつながり、共にアセスメントをすることで、課題への多面的なアプローチ方法や他機関と連携しての支援方法が見えてくることもあります。

すでに発達障がい等の診断を受けている場合には、障害者手帳がなくても障害福祉サービスの活用が可能であり、本人や保護者との同意が得られたならば、相談支援専門員、障害者職業センター、障害者就業・生活支援センターへの相談をお勧めします。

卒業は支援の終了ではありません。次の支援者に確実につなぐことが重要です。



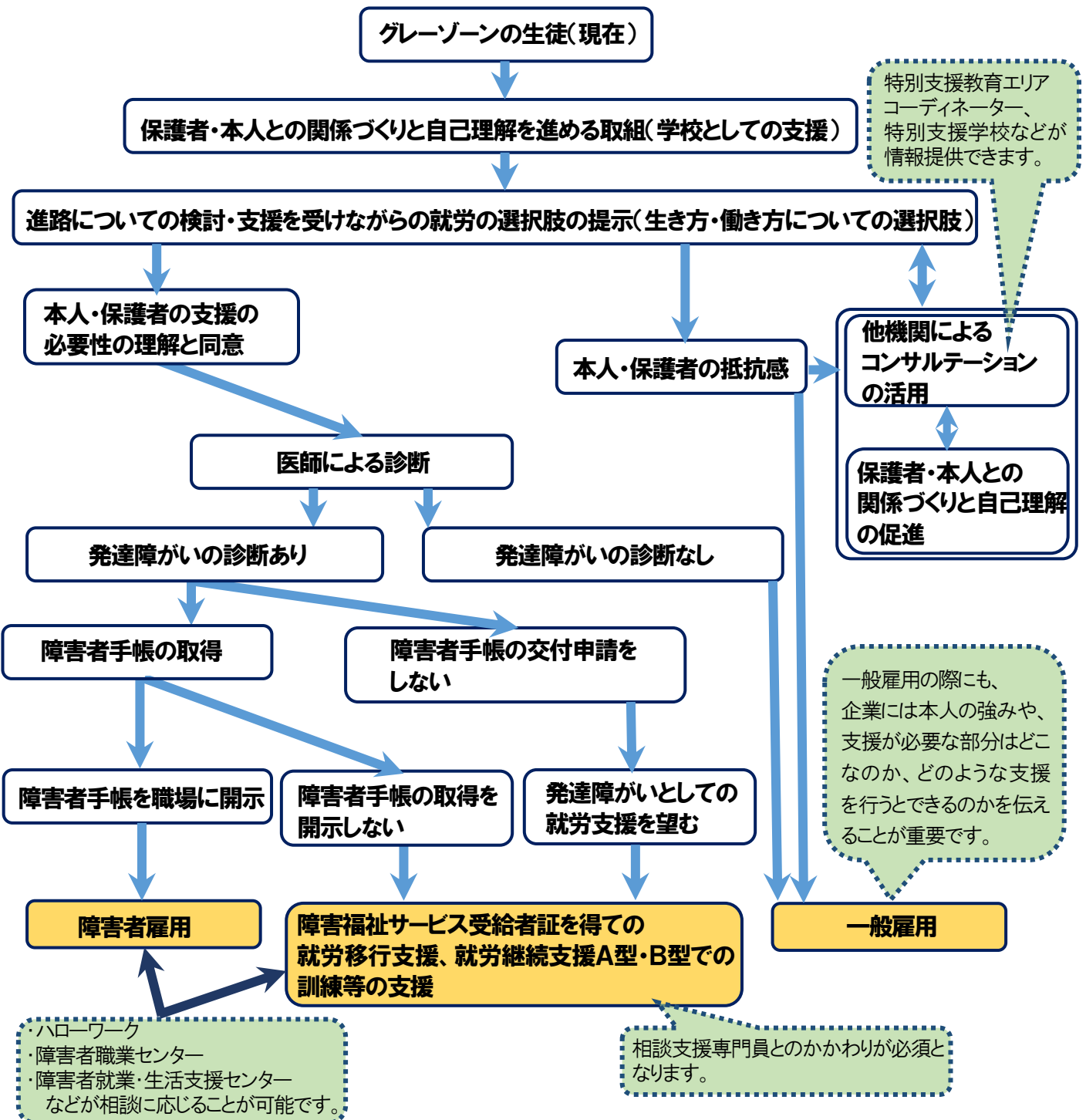


LOOK !

# 発達障がいのあるグレーゾーンの生徒の就労を支えるプロセス

参考:近藤 (2011), 「青年期・成人期の発達障害者に対する支援の現状把握と効果的なネットワーク支援についてのガイドライン作成に関する研究

p. 74~77 のジョブコーチ支援のように、近年では障がいのある方の就労支援が充実してきており、地域に数多くの就労支援機関があるはず。しかし、障がい者の就労支援の多くは、障害者雇用を前提としたサービスであり、職場に何らかの障がいに対する配慮を求めることを前提に、就労支援は行われます。発達障がいのあるグレーゾーンの生徒の就労へのプロセスにはどのようなものがあり、学校ではどのように支えていけば良いのでしょうか。最も大切なのは、保護者や本人が自分自身に向き合い、子供理解や自己理解を深めること、本人・保護者が学校で支援を受ける中で、支援を受けるメリットと必要性を感じることにのたと思えます。



## 事例16 特別支援教育ボランティアとの連携

岩手県では、次ページのように、「特別支援教育ボランティア」を養成しており、特別支援教育のサポーターとしてボランティアを希望される方と小・中学校、高等学校及び特別支援学校の支援要請とをマッチングさせ、地域社会全体で子供の育ちを支える取組を行っています。

下記にボランティア活用事例を紹介します。

### 〈ケース1〉 小学校 全校大なわとび大会での支援

**ケース概要** : 県内A小学校は、全校児童およそ600人で、特別支援学級も複数設置されています。A小学校では、1年生から6年生までの縦割り班でチームを作り、全校大なわとび大会を行っています。練習では、高学年の児童が低学年の児童の面倒を見る等、異年齢での交流の良さが表れる良い行事となっています。大なわとび大会では、特別支援学級の児童がそれぞれのチームに分かれるため、チームごとに支援学級の児童の掌握のための職員配置が必要でした。そこで、支援学級の児童の掌握のために、特別支援学級ボランティアをお願いすることとしました。

#### 特別支援教育ボランティアとの 当日の打ち合わせと支援内容



- ・支援に入ってもらった特別支援学級の該当児童について、特別支援学級担任が配慮事項を伝えるとともに、児童からは「よろしくお願ひします」とのあいさつをし、顔合わせをしました。また、チームを掌握する教員とも顔合わせをし、大なわとび大会中に不明な点があれば、その教員とコンタクトをとることとしました。
- ・実際の大なわとび大会では、移動の際やトイレ休憩の際に一緒に活動してもらいました。児童を複数の目で掌握できたことで、安全に行事を進めることにつながりました。

大なわとび大会の後、児童がお礼のお手紙を送り、そのお返事をいただけたことで、児童は大喜びでした。ボランティアさんは、その後もA小学校への支援に継続的にかかわってくださっています。

### 〈ケース2〉 中学校 特別支援学級合同学習発表会での支援

**ケース概要** : 県内B地域では、地域の小学校、中学校の特別支援学級合同で学習発表会を行っています。地域の文化センターを借用してのステージ発表や作品展示などを行います。そこで、特別支援教育ボランティアの方に、前日の会場設営と作品展示、当日のステージ発表の際の物品の出し入れや会場の撤去の補助をお願いすることとしました。

#### 特別支援教育ボランティアとの 打ち合わせと支援内容

- ・前日の会場設営と作品展示では、担当の職員とともに活動してもらいました。また、当日のシナリオを渡し、どの場面でもどの物品をどの位置に出すかを確認しました。
- ・当日の発表会では、打ち合わせ通りに物品を出してもらったことで、スムーズに発表会を進めることにつながりました。



児童生徒への指導・支援の責任の主体は、学校にあります。児童生徒と関わっての支援の場合にも基本的には学校（担任・特支C○等）が主として関わり、特別支援教育ボランティアには、サポートをお願いする形となります。ボランティアの方には、何をどこまでどのように行うのか、役割を明確に伝えることが必要です。また、児童生徒の安全に留意した配置を考えることも重要です。

児童生徒と直接関わる行事等では、始めと終わりに児童生徒からしっかりあいさつをさせたいものです。特別な支援を必要とする児童生徒やその学習、支援を地域の方に知っていただく良い機会であり、児童生徒にとっては、人との関わりを広げる機会にもなります。

お互いに実りある良い時間としたいものです。



LOOK!

県内特別支援学校にて開催しています

## 特別支援教育サポーター養成講座

特別支援教育現場への県民の皆様の参加を促すことにより、学校生活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理解を深めていただき、地域社会が一体となった支援の充実を図ることを目的に開催している講座です。

毎年、県内3校の特別支援学校において、年間8回(1回2時間程度)の「特別支援教育サポーター養成講座」を開催しています。年間6回以上の講座を受講した方は、特別支援教育ボランティアとして認証しており、このうち、実際に特別支援教育のサポーターとしてボランティアを希望される方は特別支援教育ボランティアバンクに登録させていただきます。

講座の内容は、特別支援教育及び障がいについての講義や、実際に特別支援学校の子供たちと一緒に学習する等の体験実習、実地演習等を行っています。

〈 過去に特別支援学校にて行われた養成講座を紹介します 〉

全6回の講義と演習

### 受講生募集

## 特別支援教育 ボランティア養成講座

若手県立一関清明支援学校

障がいのある子どもたちのことを知りたい・・・

関心がある子どもたちを育てたい・・・

子どもたちとふれあいが、障がいについて、学んでみませんか。

問い合わせ先  
若手県立一関清明支援学校 山田校長  
〒321-0005 一関市山田町山田1-48-12  
TEL 0191-25-3210 FAX 0191-25-2770

ボランティア養成講座担当 ☺ ☺ ☺

お問い合わせ先  
若手県立一関清明支援学校 山田校長  
〒321-0005 一関市山田町山田1-48-12  
TEL 0191-25-3210 FAX 0191-25-2770

ボランティア養成講座担当 ☺ ☺ ☺

| 講座番号 | 日時・場所                                                 | テーマ / 内容                                                              |
|------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| ①    | 6月20日(月)<br>9:00~12:00<br>一関清明支援学校本校舎                 | 一関清明支援学校の教育について<br>見えぬということについて<br>・開講式 ・オリエンテーション<br>・講話と講義          |
| ②    | 7月15日(金)<br>9:00~12:00<br>一関清明支援学校山目校舎                | 肢体不自由や病弱教育について学ぼう<br>山目校舎の子ども達とわかろう<br>・講話 ・山目校舎の子ども達との実地演習           |
| ③    | 9月5日(月)<br>9:00~11:30<br>一関清明支援学校千蔵分教室<br>(千蔵小学校内)    | 地域で学ぶ子ども達①<br>自閉症や知的障がいの子ども達とわかろう<br>・講話<br>・千蔵分教室(小学部)の子ども達との実地演習    |
| ④    | 10月14日(金)<br>10:00~12:30<br>一関清明支援学校千蔵分教室<br>(千蔵中学校内) | 地域で学ぶ子ども達②<br>千蔵分教室(中学部)の子ども達と学習しよう<br>・講話<br>・千蔵分教室(中学部)の子ども達との体験実習  |
| ⑤    | 11月10日(木)<br>10:00~12:00<br>一関市千蔵支所                   | 特別支援教育について学ぼう<br>特別支援教育に関する講演<br>「気になる子どもの理解と支援(仮)」                   |
| ⑥    | 12月9日(金)<br>9:00~12:00<br>一関清明支援学校本校舎                 | 聴こえない、聴こえにくいということ<br>本校舎幼小部の子供達とわかろう<br>・講話 ・本校舎幼小部の子供達との実地演習<br>・開講式 |

地域の方と一緒に子供たちの「学び」と「育ち」を支えていきましょう

## 特別支援教育ボランティアバンク

特別支援学校で実施する特別支援教育ボランティア養成講座の修了認証者のうち、特別支援教育のサポーターとしてボランティアを希望する方と、小・中学校、県立高等学校及び特別支援学校からの支援要請をマッチングさせ、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の学校生活をサポートする仕組みです。

### 【活用の仕方】

- ① 県のホームページにボランティアバンクに登録されている方々が紹介されているため、各学校で一覧表から条件の合うボランティアの方を見つけ、地区毎(各教育事務所)に配置されている特別支援教育エリアコーディネーターへ連絡をします。
- ② 担当エリアコーディネーターが、ボランティア登録者に係る情報を提供しますので、各学校でボランティアの方と直接派遣の調整を行うこととなります。



LOOK!

## 要保護児童対策地域協議会(要対協)

※ここで示す「児童」は児童福祉法による児童(18歳未満)を指す。

要保護児童対策地域協議会とは、児童虐待などで保護を要する児童、養育支援が必要な児童や保護者に対し、関係する複数の機関で援助を行うため、児童福祉法に定められている「子供を守る地域ネットワーク」です。

### 【要保護対策協議会の法的位置づけ(児童福祉法第25条の2)】

- ・平成16年の児童福祉法改正により、虐待を受けた児童などに対して、関係機関が情報を共有し、連携して対応していくための組織として、市町村に「要保護児童対策地域協議会」が設置できるとされ、その後、平成19年の児童福祉法改正で「要対協を置くよう努めなければならない」と努力義務化された。

### 【要対協構成員と守秘義務】

- ・要対協には、児童福祉関係、保健医療関係、教育関係、警察・司法関係、人権擁護関係、配偶者からの暴力関係、その他地域の実情に応じて幅広い者を参加させることが可能である。
- ・会議の参加メンバーには、守秘義務が課せられ、会議の中で援助が必要な児童生徒についての情報交換が行われる。(集団守秘義務)
- ・要保護児童等に関する情報の交換や支援の内容に関する協議を行うために必要があると認めるときは、地域協議会は、関係機関等に対し、資料又は情報の提供、意見の開陳その他必要な協力を求めることができる。(児童福祉法第25条の3)
- ・医師や地方公務員等については、他の法令により守秘義務が課せられているが、要保護児童の適切な保護を図るために、この規定に基づき情報を提供する場合には、基本的にはこれらの法令による守秘義務に反することとはならないものと考えられる。(厚生労働省「要保護児童対策地域協議会設置・運営指針」)

### 【要保護児童対策地域協議会の意義】

地域協議会においては、地域の関係機関等が子どもやその家庭に関する情報や考え方を共有し、適切な連携の下で対応していくこととなるため、以下のような利点がある。

- 1 要保護児童等を早期に発見することができる。
- 2 要保護児童等に対し、迅速に支援を開始することができる。
- 3 各関係機関等が連携を取り合うことで情報の共有化が図られる。
- 4 情報の共有化を通じて、それぞれの関係機関等の中で、それぞれの役割分担について共通の理解を得ることができる。
- 5 関係機関等の役割分担を通じて、それぞれの機関が責任をもって関わることのできる体制づくりができる。
- 6 情報の共有化を通じて、関係機関等が同一の認識の下に、役割分担しながら支援を行うため、支援を受ける家庭にとってより良い支援が受けられやすくなる。
- 7 関係機関等が分担をし合っって個別の事例に関わることで、それぞれの機関の限界や大変さを分かちあうことができる。

厚生労働省「要保護児童対策地域協議会設置・運営指針」より

# 資料編

# 関係機関(専門家) ～機能と役割～

特別な支援を必要とする幼児児童生徒とその保護者に対し、乳幼児期から学齢期、就労期において早期からの切れ目のない一貫した支援を行うためには、関係機関との連携と協力が不可欠です。以下に挙げる機関は、どの機関においても本人や保護者、学校等からの相談に応じたり、情報提供を行ったりしています。

教育・医療・保健・福祉・労働等の各関係機関やNPO・親の会等のそれぞれの「強み」を生かし、それぞれの立場から特別な支援を必要とする幼児児童生徒とその家族を支えていきましょう。

一人の幼児児童生徒を支える中で生まれた「つながり」が次に支援を必要とする別の幼児児童生徒や家庭の支援に活かされていきます。また、その積み重ねで地域の中で幼児児童生徒の安心、安全を守るための大切なネットワークがつけられていくことにもなります。各関係機関と「顔の見える関係」を築き、「地域力」で一人一人の幼児児童生徒の育ちを支えていく取り組みが今、求められています。

## 1 発達・学習など教育に関すること・相談

| 機関                          | 主な機能・役割等                                                                                                                                  |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 市町村教育委員会<br>(専門家チーム)        | 相談に対応するとともに、情報提供や助言を行います。教育事務所等、関係する機関と支援の検討と実施に向けた連携を進めます。                                                                               |
| 教育事務所                       | 各種研修会の実施や学校経営、生徒指導等に関わる教育相談を行います。また、情報提供、助言を行います。                                                                                         |
| 岩手県立総合教育センター                | 特別支援教育・教育相談全般に関する相談を行っています。電話相談や来所での相談などがあります。詳細はお問い合わせください。                                                                              |
| 教育研究所                       | 学校教育の充実、向上を図るため、学校教育に関する調査、専門的な研修の実施並びに教職員等への指導及び助言を行います。また、教育相談の実施並びに特別支援に関する実践研究、指導・支援を行います。                                            |
| 適応指導教室                      | 不登校児童・生徒の集団生活への適応、情緒の安定、基礎学力の補充、基本的な生活習慣の改善等のための相談・適応指導及び、不登校児童生徒の学校生活再開に向けた支援を行います。                                                      |
| 特別支援学校<br>特別支援教育エリアコーディネーター | 地域の特別支援教育のセンター的機能として、地域の幼稚園・保育所、小・中学校、高等学校等に対する助言・支援や相談、研修会の講師、発達検査の実施や解釈、支援方法のアドバイス等を行います。特別支援教育エリアコーディネーターは、各教育事務所に配置され、管内の相談・支援にあたります。 |
| スクールカウンセラー<br>(SC)          | 心理の専門家として、児童生徒へのカウンセリング、困難・ストレスへの対処方法に役立つ心理教育的支援を行うとともに、児童生徒への対応について教職員、保護者への専門的な助言や援助、教育のカウンセリング能力等の向上を図る研修などを行います。                      |
| スクールソーシャルワーカー<br>(SSW)      | 福祉の専門家として、問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働きかけや関係機関等とのネットワークの構築、連携・調整、学校内におけるチーム体制の構築・支援などの役割を果たします。各教育事務所(小・中の場合)、岩手県社会福祉士会(県立の場合)に配置されています。          |
| 学校心理士                       | 学校生活における様々な問題について、アセスメント、コンサルテーション、カウンセリングなどを通して、幼児児童生徒自身、幼児児童生徒を取り巻く保護者や教師、学校への心理教育的援助サービスを行います。                                         |

## 2 障がい・精神疾患に関すること・相談

| 機関                   | 主な機能・役割等                                                                                 |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 岩手県立療育センター           | 児童精神科で発達障がいの診療及び専門的な治療・訓練や相談支援を一体的に行います。                                                 |
| 岩手県発達障がい者支援センター「ウィズ」 | 県立療育センターの相談支援部門事業です。専門の職員による本人や家族等に対する相談支援や発達支援等を行っています。関係施設・機関の職員に対する研修・普及活動にも取り組んでいます。 |
| 病院(児童精神科・精神科等)       | 発達障がいの診療を行っている病院は限られています。精神疾患を発症した生徒のためのカウンセリングが充実している病院もあります。                           |

## 3 ひきこもり、精神保健に関すること・相談

| 機関                             | 主な機能・役割等                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 保健所                            | 県内全域の保健所で、ひきこもり・心の相談を受け付けています。面接、訪問、電話相談など、本人や家族への支援を行います。また、家族教室や自主グループ活動を開催している保健所もあります。なお、各市町村の福祉担当窓口でも相談を受けている場合がありますので、直接問い合わせをすると良いでしょう。                                                            |
| 岩手県ひきこもり支援センター(岩手県精神保健福祉センター内) | 電話あるいは来所での相談、情報提供に応じています。本人が相談することが困難な場合には家族だけの相談も行っています。                                                                                                                                                 |
| 岩手県精神保健福祉センター                  | 県内の心の健康に関する総合的な相談窓口です。                                                                                                                                                                                    |
| 児童相談所                          | 児童(18歳未満)の養育についてあらゆる相談に応じ、必要な調査と判定等を行い、児童の健全な育成についての指導を行います。<br>① 家庭で養育が困難な児童、身よりのない児童についての相談<br>② 身体の弱い児童についての相談<br>③ 知的障がいの児童についての相談<br>④ 身体に障がいのある児童についての相談<br>⑤ 性行不良の児童についての相談<br>⑥ その他 児童についてのすべての相談 |

※他にも各地域において、民間機関・団体等で相談や交流の場の提供を行っているところがあります。

## 4 保護者の経済的な問題に関すること・相談

| 機関                  | 主な機能・役割等                                              |
|---------------------|-------------------------------------------------------|
| 市の福祉事務所(市の生活保護担当等)  | 生活保護・生活困窮者に関する相談、生活保護の実施機関です。                         |
| 県の福祉事務所(振興局保健福祉環境部) | 生活保護・生活困窮者に関する相談、生活保護の実施機関です。                         |
| 社会福祉協議会             | 生活困窮者に関する相談、生活福祉資金、日常的な金銭管理や福祉サービスの利用援助等についての相談を行います。 |

※連携しての支援が必要な幼児児童生徒が生活保護世帯であると分かっている場合には、市の福祉事務所(町村の場合は所管する県の福祉事務所)に連絡をとってみると良いでしょう。

## 5 児童にかかわる相談や虐待の通告 ※ここで示す「児童」は児童福祉法による児童（18歳未満）を指す。

| 機関                         | 主な機能・役割等                                                                                                                                                         |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 市町村児童福祉担当課                 | 虐待相談・通告の受付を行います。児童福祉法に基づき、児童の福祉に関して情報提供、相談対応、調査、指導を行う第一義的な役割を担います。要保護児童対策地域協議会（要対協）の調整機関（虐待ケースに関する情報の一元管理・関係機関のコーディネート）                                          |
| 県の福祉事務所（振興局保健福祉環境部）        | 虐待相談・通告の受付を行います。児童家庭相談への対応や福祉総合相談センター・児童相談所への送致、市町村への後方支援を行います。                                                                                                  |
| 福祉総合相談センター<br>児童相談所        | 虐待相談・通告の受付を行います。児童の養育についてあらゆる相談に応じ、必要な調査と判定等を行い、児童の健全な育成についての指導を行うほか、必要に応じて児童を家庭から分離して一時保護を行います。また、児童や保護者に対する専門的な支援や乳児院や児童養護施設等の児童福祉施設に入所させ、または里親に委託する等の措置を行います。 |
| 児童家庭支援センター                 | 実施主体は岩手県。地域の児童福祉に関する様々な問題について、児童、保護者、地域住民等からの相談に応じ、必要な助言・指導を行っています。また、児童相談所、児童養護施設との連絡調整を行い、地域の児童、家庭の福祉の向上を図ることを目的とした活動を行っています。一時的に保護する機能も備えています。                |
| スクールソーシャルワーカー（SSW）<br>（再掲） | 福祉の専門家として、児童生徒の生活環境に対する働きかけや関係機関等とのネットワークの構築、連携・調整、学校内におけるチーム体制の構築・支援などの役割を果たします。各教育事務所（小・中の場合）、岩手県社会福祉士会（県立の場合）に配置されています。                                       |

※要保護児童対策地域協議会（要対協）とは…要対協は、児童虐待などで保護を要する児童、養育支援が必要な児童や保護者に対し、関係する複数の機関で援助を行うため、児童福祉法に定められている「子どもを守る地域ネットワーク」です。

※虐待についての判断をするのは、市町村または児童相談所です。市町村又は児童相談所への通告は、法に定められた学校（園）及び教職員の義務であり、守秘義務違反にはなりません。（児童虐待防止法第6条第3項）

※虐待については、「児童虐待早期発見のためのチェックリスト」「緊急度アセスメントシート」（p. 102～）が活用できます。

※児童や家庭の状況、生育歴等の情報収集をし、あらかじめまとめておきましょう。



## 6 手帳の取得に関すること・相談

| 機関            | 主な機能・役割等                                                                                                                                                                                                        |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 岩手県福祉総合相談センター | 「中央児童相談所」「身体障害者更生相談所」「知的障害者更生相談所」「精神保健福祉センター」「婦人相談所」の5つの相談所を統合した総合相談機関です。専門の職員が、児童、女性、障がいのある方等の相談を行います。                                                                                                         |
| 知的障害者更生相談所    | 知的障がい者に関する問題について、家庭、その他からの相談に応じ、専門的・総合的な判定業務等(療育手帳判定18歳以上)を行います。また、相談所に来所して相談、判定を受けることができない知的障がい者や保護者のために巡回相談を実施しています。                                                                                          |
| 児童相談所(再掲)     | 児童の養育についてあらゆる相談に応じ、必要な調査と判定等(療育手帳判定18歳未満)を行い、児童の健全な育成についての指導を行います。<br>① 家庭で養育が困難な児童、身よりのない児童についての相談<br>② 身体の弱い児童についての相談<br>③ 知的障がいの児童についての相談<br>④ 身体に障がいのある児童についての相談<br>⑤ 性行不良の児童についての相談<br>⑥ その他 児童についてのすべての相談 |
| 身体障害者更生相談所    | 身体障がい者に関する問題について相談に応じ、専門的・総合的な判定業務等(身体障害者手帳診断等)及び医学的相談、補装具に関する処方及び適合判定を行います。また、相談所に来所して相談、判定を受けることができない方のために、県下市町村を巡回して医学的相談・判定を行います。                                                                           |

## 7 就職・職業訓練に関すること・相談

| 機関              | 主な機能・役割等                                                                                                                                                        |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 公共職業安定所(ハローワーク) | 専門の職員・相談員を配置し、求職申し込みから就職後のアフターケアまで一貫した職業紹介、就業指導等を行っています。一般窓口と障がい者窓口とがあります。                                                                                      |
| ジョブカフェ          | 若者の仕事・就職のサポート施設で、就職に関するカウンセリングを行うほか、職業意識の啓発、就職活動に関する各種情報提供や希望する職種への適性診断などを行い、若年者が早期に就職できるよう支援を行います。                                                             |
| 地域若者サポートステーション  | 働くことに悩みを抱えている15歳～39歳までの若者に対し、キャリアコンサルタントなどによる専門的な相談、コミュニケーション訓練等によるステップアップ、協力企業への就労体験などにより、就労に向けた支援を行っています。                                                     |
| 障害者職業センター       | ハローワークと連携して、ジョブコーチ(職場適応援助者)による支援、就職に向けた職業準備訓練、うつ病等による求職者への職場復帰支援、職業相談、職業評価等を行っています。                                                                             |
| 障害者就業・生活支援センター  | 就業及び就業に伴う日常生活上の支援を必要とする障がい者に対して、雇用及び福祉等の関係機関との連携の下に、就業面及び生活面の一体的な支援を行います。岩手県内を9つの地域に分けて、9か所に設置されています。学校と連携して、進路・職場開拓、企業の情報共有、就職時の移行支援会議、卒業後の支援への継続を図る取組がされています。 |

## 8 その他機関

| 機関              | 主な機能・役割等                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 警察              | 少年事件などの捜査活動のほか、非行防止活動を行っています。<br>① 少年相談<br>② 非行防止教室等の情報発信活動<br>③ 非行少年、不良行為少年の発見・補導<br>④ 被害少年の発見、保護、支援<br>⑤ 要保護少年の発見、保護、通告 等                                                                                                                             |
| 少年サポートセンター      | 警察における少年相談の専門窓口で、カウンセリング等の専門知識を有する職員、少年非行問題の経験が豊富な警察職員が、少年、保護者、教師等から、非行防止、犯罪等の被害からの相談、その他少年の健全育成全般に関する相談を受け付けています。面接のほか、ヤング・テレホン・コーナーや、電子メール等での相談も行っています。                                                                                               |
| 家庭裁判所           | 非行を犯した少年の事件、家庭内の紛争等を専門的に扱う裁判所です。家庭裁判所調査官は、心理学、社会学、教育学等の行動科学の知識や技法を活用し、少年の性格や生き立ち、少年を取り巻く環境などを幅広く調査し、少年がなぜ非行を犯したのかを解明し、どうすれば非行から立ち直ることができるか等を検討します。                                                                                                      |
| 少年鑑別所           | 家庭裁判所から観護措置の決定によって送致された少年を収容するとともに、その心身の状態を科学的方法で調査・診断し、非行の原因を解明して処遇方針を立てるための施設です。                                                                                                                                                                      |
| 法務少年支援センター      | 少年鑑別所の中に法務少年支援センターが設置されており、非行・犯罪に関する問題や、思春期の子供たちの行動理解等に関する知識・ノウハウを活用して、地域における非行・犯罪の防止に関する活動や健全育成に関する活動の支援などに取り組んでいます。主な支援の内容は、子供の能力・性格の調査、問題行動の分析や指導方法の提案、子供や保護者に対する心理相談、事例検討会への参加、研修・講演、法教育授業等です。                                                      |
| 岩手弁護士会          | 弁護士が非行を犯したとされる少年の付添人として、少年とともに非行の原因を考え、それを取り除き、少年の健全な育成を図るために家庭、学校、職場あるいは交友関係などの環境調整を行い、家庭裁判所に対し、少年の立ち直りに必要な意見を述べます。いじめ、体罰、虐待あるいは不当な請求を受けたり、家庭の困窮など様々な問題で悩んでいた子供たちの相談を受け、ときには本人に代わって、相手方や学校、保護者と交渉するなどして問題解決や人権救済のための支援を行います。また、いじめ防止や法教育に関する出張授業を行います。 |
| 法テラス            | 様々なトラブルを抱えて困っている場合に、そのトラブルを法的に解決するため、情報提供、民事法律扶助、犯罪被害者支援等の業務を行っています。面談や電話により、内容に応じた法制度や手続き、関係機関の相談窓口をお知らせできます。弁護士、司法書士による法律相談が必要な方が経済的に困っている場合には、法テラスの民事法律扶助による無料法律相談を案内します。                                                                            |
| 公益財団法人岩手県国際交流協会 | ホームページにて外国から来た子どもたちやその保護者に対して、どのように対応するのか、いくつかの例を交えながら、その方法を示したハンドブックを公開しています。国際理解教育についての情報提供なども行っています。学校における日本語サポートの希望の場合は、各教育委員会にお問い合わせください。                                                                                                          |

## 9 専門家・専門職 など

| 機関              | 主な機能・役割等                                                                                                                                                                                         |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 障害者相談支援専門員      | 障がいのある方が自立した日常生活、社会生活を営むことができるよう、障害福祉サービスなどの利用計画の作成や地域生活への移行・定着に向けた支援等、障がいのある方の全般的な相談支援を行います。相談支援事業所、基幹相談支援センター等で活動しています。                                                                        |
| 言語聴覚士(ST)       | 言葉によるコミュニケーションに問題がある人に専門的サービスを提供し、自分らしい生活を構築できるよう支援します。摂食・嚥下の問題にも専門的に対応します。言語聴覚士は、医療機関、保健・福祉機関、教育機関等、幅広い領域で活動し、コミュニケーションの面から豊かな生活が送れるよう、言葉や聞こえに問題をもつ方と家族を支援します。                                  |
| 作業療法士(OT)       | 運動や感覚・知覚、心肺や精神・認知などの心身機能を維持、改善する基本的な動作能力、食事やトイレ、家事など日常で必要となる活動を維持、改善する応用的動作能力、地域社会への参加、就労・就学に関する社会的適応能力の主に3つの能力の維持・改善を目標として活動しています。医療や福祉・介護の現場だけでなく、保健・教育・職業領域など社会活動の現場でも活動しています。                |
| 理学療法士(PT)       | ケガや病気などで身体に障がいのある方や、障がいの発生が予測される人に対して、基本動作能力(座る・立つ・歩くなど)の回復や維持、障がいの悪化の予防を目的に、運動療法や物理療法等を用いて自立した日常生活が送れるように支援する医学的リハビリテーションを行います。                                                                 |
| 臨床心理士           | 種々の心理テストや観察面接を通じて、個々の独自性、個別性の固有な特徴や問題点の所在を明らかにする臨床心理査定、相談依頼者との面談による臨床心理面接のほか、地域住民や学校、職場に所属する方々の心の健康等を行う臨床心理的地域支援等を行います。教育、医療、司法、福祉、産業等、活動領域は多岐にわたります。                                            |
| 精神保健福祉士         | 精神保健福祉領域のソーシャルワーカーです。精神障がい者の抱える生活問題や社会問題の解決のための援助や、社会参加に向けての支援活動を通して、その人らしいライフスタイルの獲得を目標にしています。医療機関、福祉行政機関、企業内やハローワーク等、活動領域は多岐にわたります。                                                            |
| 民生委員<br>児童委員    | 民生委員はそれぞれの地域で地域住民の保護、保健・福祉に関する援助・指導を行い、児童委員を兼ねます。児童委員は地域の子供たちが元気に安心して暮らすことができるよう、見守り等を行います。                                                                                                      |
| ジョブコーチ(職場適応援助者) | 配置型、訪問型、企業在籍型のジョブコーチがいます。障がいのある方が職場の仕事や環境に対応するために、具体的な目標を定め、支援計画を立案して支援にあたります。障がいのある方本人のみではなく、雇用する側の企業や事業所、家族等の支援にも当たります。ジョブコーチが行う支援は、障がいのある方の働く職場の上司や同僚による支援(ナチュラルサポート)にスムーズに移行していくことを目指して行います。 |
| ペアレントメンター       | 発達障がいのある子供を育てた経験のある保護者が、その経験を生かし、発達障がいの診断を受けた子供をもつ保護者の相談に乗る等、気持ちを共感する立場で話を聴いたり、情報を提供したりします。相談支援についての一定の養成トレーニングを受けた保護者が行うもので、専門家の支援とは違った立場からの寄り添いの支援ができます。                                       |

# 関係機関

# ～連絡先・リンク～

平成31年3月1日現在

## 教育関係機関

| 名称                                           | 郵便番号     | 所在地          | 電話番号                     |
|----------------------------------------------|----------|--------------|--------------------------|
| 岩手県教育委員会事務局<br>学校教育課特別支援教育担当                 | 020-8570 | 盛岡市内丸 10-1   | 019-629-6143<br>(直通)     |
| 岩手県立総合教育センター                                 | 025-0395 | 花巻市北湯口2-82-1 | 0198-27-2473<br>コスモスダイヤル |
| コスモスダイヤル(発達に関する教育相談)<br>ふれあい電話(学校生活に関する教育相談) |          |              | 0198-27-2331<br>ふれあい電話   |

## 特別支援学校

自校(園)のケース会や校内支援委員会で解決が難しいケースについて、県内6か所の教育事務所に配置されている特別支援教育エリアコーディネーターや特別支援学校に相談することが可能です。しかし、相談の前には、自校(園)で支援チームを立ち上げ、対応を検討し、支援や指導を試みてください。様々な話し合いや対応の後で相談する内容と、掘り起こしが弱い状態で相談する内容では、受け取る情報が異なります。自校(園)で解決する力量アップのためにも、初めに自校(園)で対応を試みてから相談いただくことをお勧めします。

| 名称                                      | 郵便番号     | 所在地                 | 電話番号         |
|-----------------------------------------|----------|---------------------|--------------|
| 盛岡視覚支援学校                                | 020-0061 | 盛岡市北山1-10-1         | 019-624-2986 |
| 盛岡聴覚支援学校                                | 020-0403 | 盛岡市乙部4-78-2         | 019-696-2582 |
| 盛岡となん支援学校                               | 028-3602 | 紫波郡矢巾町大字藤沢2-29-1    | 019-601-2227 |
| 盛岡青松支援学校                                | 020-0102 | 盛岡市上田字松屋敷 11-25     | 019-661-5125 |
| 盛岡峰南高等支援学校                              | 020-0853 | 盛岡市下飯岡 11 地割 152 番地 | 019-639-8515 |
| 盛岡みたけ支援学校(高等部)<br>※特別支援教育エリアコーディネーター配置校 | 020-0133 | 盛岡市青山1-25-29        | 019-645-2188 |
| 小・中学部                                   | 020-0633 | 滝沢市穴口 218-4         | 019-641-0789 |
| 二戸分教室小学部(石切所小学校内)                       | 028-6103 | 二戸市石切所字田尻平4         | 0195-23-9633 |
| 二戸分教室中学部(福岡中学校内)                        | 028-6101 | 二戸市福岡字下川又 22-1      | 0195-23-5507 |
| 二戸分教室高等部(福岡工業高等学校内)                     | 028-6103 | 二戸市石切所字火行塚2-1       | 0195-23-3722 |
| 盛岡みたけ支援学校奥中山校                           | 028-5134 | 一戸町奥中山字西田子 1054-1   | 0195-35-3036 |
| 盛岡ひがし支援学校                               | 020-0401 | 盛岡市手代森6-10-14       | 019-601-3691 |
| 花巻清風支援学校<br>※特別支援教育エリアコーディネーター配置校       | 025-0037 | 花巻市太田 27-207-4      | 0198-28-2421 |
| 北上分教室(中部病院内)                            | 024-8507 | 北上市村崎野 17 地割 10 番地  | 0197-68-2091 |
| 北上みなみ分教室小学部(南小学校内)                      | 024-0051 | 北上市相去町葛西檀 12-2      | 0197-72-5910 |
| 北上みなみ分教室中学部(南中学校内)                      | 024-0051 | 北上市相去町滝の沢7-2        | 0197-72-5920 |
| 遠野分教室小学部(遠野小学校内)                        | 028-0515 | 遠野市東館町 11-28        | 0198-62-3351 |
| 遠野分教室中学部(遠野中学校内)                        | 028-0541 | 遠野市松崎町白岩 11-30      | 0198-62-2211 |

| 名称                                | 郵便番号     | 所在地                | 電話番号         |
|-----------------------------------|----------|--------------------|--------------|
| 前沢明峰支援学校                          | 029-4208 | 奥州市前沢田島 18-1       | 0197-56-6707 |
| 一関清明支援学校<br>※特別支援教育エリアコーディネーター配置校 | 021-0041 | 一関市赤荻字上台 96-5      | 0191-33-1600 |
| 山目校舎・あすなろ分教室                      | 021-0056 | 一関市山目字泥田山下 48-12   | 0191-25-3210 |
| 千厩分教室小学部(千厩小学校内)                  | 029-0803 | 一関市千厩町千厩字上駒場 10-2  | 0191-53-2275 |
| 千厩分教室中学部(千厩中学校内)                  | 029-0803 | 一関市千厩町千厩字上駒場 195-5 | 0191-53-3181 |
| 気仙光陵支援学校<br>※特別支援教育エリアコーディネーター配置校 | 022-0006 | 大船渡市立根町字宮田 33-3    | 0192-27-8500 |
| 釜石祥雲支援学校                          | 026-0053 | 釜石市定内町4-9-5        | 0193-23-0663 |
| しゃくなげ分教室(釜石病院内)                   |          |                    |              |
| 高等部(釜石高等学校内)                      | 026-0055 | 釜石市甲子町 10-614-1    | 0193-25-3030 |
| 宮古恵風支援学校<br>※特別支援教育エリアコーディネーター配置校 | 027-0097 | 宮古市崎山5-88          | 0193-63-0400 |
| 久慈拓陽支援学校<br>※特別支援教育エリアコーディネーター配置校 | 028-7801 | 久慈市待浜町堀切 10-56-46  | 0194-58-3004 |
| 岩手大学教育学部附属特別支援学校                  | 020-0824 | 盛岡市東安庭3-4-20       | 019-651-9002 |
| 三愛学舎(私立)                          | 028-5133 | 一戸町中山字軽井沢 49-33    | 0195-35-2231 |

## 【特別支援教育関係リンク】

- ・文部科学省(特別支援教育について) <http://www.mext.go.jp/>
- ・国立特別支援教育総合研究所 <http://nc.nise.go.jp/>
- ・発達障害教育推進センター [http://icedd\\_new.nise.go.jp/](http://icedd_new.nise.go.jp/)
- ・発達障害情報・支援センター <http://www.rehab.go.jp/ddis/>
- ・岩手県教育委員会 <http://www.pref.iwate.jp/soshiki/kyouiku/>
- ・岩手県立総合教育センター <http://www1.iwate-ed.jp/>
- ・全国特別支援教育推進連盟 <http://suishinrenmei.c.ooco.jp/>

## 医療機関、発達障がい者支援センター

| 名称                   | 郵便番号     | 所在地              | 電話番号         |
|----------------------|----------|------------------|--------------|
| 岩手県立療育センター           | 028-3602 | 紫波郡矢巾町大字藤沢2-29-1 | 019-601-2777 |
| 岩手県発達障がい者支援センター「ウィズ」 |          |                  | 019-601-3203 |

## 【リンク】

- ・いわて医療ネット(岩手県医療機関検索サービス) <http://www.med-info.pref.iwate.jp/>
- ・公益財団法人 日本学校保健会 <http://www.hokenkai.or.jp/>

## 児童相談所、知的障害者更生相談所

| 名称                          | 郵便番号     | 所在地            | 電話番号         |
|-----------------------------|----------|----------------|--------------|
| 岩手県福祉総合相談センター<br>知的障害者更生相談所 | 020-0015 | 盛岡市本町通三丁目 19-1 | 019-629-9600 |
| 岩手県一関児童相談所                  | 021-0027 | 一関市竹山町5-28     | 0191-21-0560 |
| 岩手県宮古児童相談所                  | 027-0075 | 宮古市和見町9-29     | 0193-62-4059 |

### 【リンク】

- ・厚生労働省 <https://www.mhlw.go.jp/>
- ・障害者施策推進本部 <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/index/syougaisya/index.html>

## 保健・福祉機関

| 名称                                 | 郵便番号     | 所在地               | 電話番号               |
|------------------------------------|----------|-------------------|--------------------|
| 岩手県保健福祉部障がい保健福祉課                   | 020-8570 | 盛岡市内丸 10-1        | 019-651-3111(総合案内) |
| 岩手県精神保健福祉センター<br>(岩手県福祉総合相談センター)   | 020-0015 | 盛岡市本町通三丁目 19-1    | 019-629-9617       |
| 岩手県ひきこもり支援センター<br>(岩手県精神保健福祉センター内) | 020-0015 | 盛岡市本町通三丁目 19-1    | 019-629-9617       |
| 岩手県社会福祉事業団                         | 020-0114 | 盛岡市高松三丁目7-33      | 019-662-6851       |
| 岩手県社会福祉協議会                         | 020-0831 | 盛岡市三本柳8地割1番3      | 019-637-4466       |
| 児童家庭支援センター                         | 022-0006 | 大船渡市立根町字下欠 125-15 | 0192-21-3130       |
| 県央保健所<br>(盛岡広域振興局保健福祉環境部)          | 020-0023 | 盛岡市内丸 11-1        | 019-629-6564       |
| 中部保健所<br>(花巻保健福祉環境センター)            | 025-0075 | 花巻市花城町 1-41       | 0198-22-2331       |
| 奥州保健所<br>(県南広域振興局保健福祉環境部)          | 023-0053 | 奥州市水沢大手町 5-5      | 0197-22-2831       |
| 一関保健所<br>(一関保健福祉環境センター)            | 021-0027 | 一関市竹山町 7-5        | 0191-26-1415       |
| 釜石保健所<br>(沿岸広域振興局保健福祉環境部)          | 026-0043 | 釜石市新町 6-50        | 0193-25-2702       |
| 宮古保健所<br>(宮古保健福祉環境センター)            | 027-0072 | 宮古市五月町 1-20       | 0193-64-2218       |
| 大船渡保健所<br>(大船渡保健福祉環境センター)          | 022-8502 | 大船渡市猪川町字前田 6-1    | 0192-27-9913       |
| 久慈保健所<br>(県北広域振興局保健福祉環境部)          | 028-8042 | 久慈市八日町 1-1        | 0194-53-4987       |
| 二戸保健所<br>(二戸保健福祉環境センター)            | 028-6103 | 二戸市石切所字荷渡 6-3     | 0195-23-9206       |

## 【リンク】

- ・岩手県社会福祉事業団 <http://www.iwate-fukushi.or.jp/>
- ・岩手県社会福祉協議会 <http://www.iwate-shakyo.or.jp/>
- ・岩手県ひきこもり支援センター <https://www.pref.iwate.jp/seishinhoken/annai/006957.html>
- ・児童家庭支援センター <http://www.pref.iwate.jp/kosodate/shien/youhogo/001882.html>

## 相談支援事業所

【 】内は、障がい保健福祉圏域

### 【盛岡】

| 名称                     | 郵便番号     | 所在地                                         | 電話番号          |
|------------------------|----------|---------------------------------------------|---------------|
| 指定特定相談支援事業所<br>くらしの相談室 | 028-7111 | 八幡平市大更第 25 地割 223 番地 11<br>ハイブリッジ A-105 号   | 0195-68-7250  |
| 相談支援事業所「白ゆり」           | 028-7112 | 八幡平市田頭8-139-2                               | 0195-68-7824  |
| 相談支援事業所「ひこうせん」         | 028-4301 | 岩手郡岩手町大字沼宮内第8地割7番地                          | 0195-62-3056  |
| 相談支援事業所みたけ             | 020-0633 | 滝沢市穴口 203 番地4                               | 019-641-0205  |
| 地域生活支援センター滝沢           | 020-0651 | 滝沢市鶴飼細谷地 29 番地 37                           | 019-699-3636  |
| 指定特定相談支援事業所みのりホーム      | 020-0611 | 滝沢市巢子 148-28                                | 019-694-3003  |
| 障害者地域生活支援センターしんせい      | 028-3625 | 紫波郡矢巾町大字又兵工新田6-17-2                         | 019-697-3300  |
| 障がい者相談支援事業所「百万石」       | 023-3614 | 紫波郡矢巾町大字又兵工新田5-186-6                        | 019-698-2301  |
| 相談支援事業所ふる里             | 028-3651 | 紫波郡矢巾町大字南矢幅14-15-52                         | 019-681-3647  |
| 相談支援事業所ムーヴメント          | 028-3603 | 紫波郡矢巾町大字西徳田6-147-14<br>201 号                | 019-681-1321  |
| こん総合福祉相談所              | 028-3601 | 紫波郡矢巾町大字高田 12-42                            | 019-681-0190  |
| 相談支援事業所 さぷり            | 028-3305 | 紫波郡紫波町日詰字田中字中新田226-1                        | 080-9010-8943 |
| 相談支援事業所 けやき学園          | 028-3308 | 紫波郡紫波町平沢字境田 44-1                            | 019-672-1266  |
| サポートルーム風の又三郎           | 020-0874 | 盛岡市南大通一丁目3番4号<br>ハートピュア盛岡ビル3階               | 019-613-5639  |
| 盛岡市立ひまわり学園             | 020-0127 | 盛岡市前九年三丁目 12 番 38 号                         | 019-646-3977  |
| いるか教室                  | 020-0127 | 盛岡市前九年三丁目3番4号                               | 019-646-1477  |
| しいのみホーム                | 020-0146 | 盛岡市長橋町3番 42 号                               | 019-647-5444  |
| 指定相談支援事業所 太田の園         | 020-0015 | 盛岡市本町通三丁目 19 番1号<br>岩手県福祉総合相談センター内2階(My 夢内) | 019-605-8822  |
| ソーシャルサポートセンターもりおか      | 020-0015 | 盛岡市本町通一丁目9番 14 号                            | 019-651-6271  |
| 相談支援事業所さく丸             | 020-0885 | 盛岡市紺屋町7番 14 号                               | 019-613-2656  |
| 指定特定相談支援事業所 「らぼーる」     | 020-0861 | 盛岡市仙北一丁目8番 16 号                             | 019-656-6863  |
| もりおか障害者自立支援プラザ         | 020-0831 | 盛岡市三本柳 13 地割 42 番1号                         | 019-632-1331  |
| 自立生活センター・盛岡            | 020-0838 | 盛岡市津志田中央一丁目1番7号<br>アーバン吉田 102 号             | 050-1062-3953 |
| 盛岡市立しらたき工房             | 020-0812 | 盛岡市川目第 15 地割1-6                             | 019-652-1120  |

# 相談支援事業所

## 【盛岡】

| 名称                    | 郵便番号     | 所在地                       | 電話番号          |
|-----------------------|----------|---------------------------|---------------|
| 盛岡市立地域福祉センター          | 020-0401 | 盛岡市手代森 14 地割 16-89        | 019-696-5640  |
| 緑生園相談支援事業所 スタンドオフ     | 020-0854 | 盛岡市上飯岡2地割 51 番地3          | 019-639-6170  |
| 相談支援事業所「とも」           | 020-0133 | 盛岡市青山四丁目8番 12 号           | 019-646-4943  |
| 指定特定相談支援事業所サポート玉手箱    | 020-0133 | 盛岡市青山四丁目9番 40 号           | 019-647-7001  |
| 指定特定相談支援事業所岩手ワークショップ  | 020-0117 | 盛岡市緑が丘二丁目4番 60 号          | 019-613-8744  |
| 指定特定相談支援事業所みらい塾       | 020-0122 | 盛岡市みたけ五丁目 17 番 17 号       | 019-601-1160  |
| 盛岡市立身体障害者福祉センター       | 020-0886 | 盛岡市若園町2番 18 号             | 019-625-1151  |
| 指定特定相談支援事業所 千晶会       | 020-0053 | 盛岡市上太田穴口 53 番地            | 080-9252-3668 |
| ふれあい                  | 020-0026 | 盛岡市開運橋通4番28号開成プラザ403号     | 019-681-0277  |
| 手をつなぐ相談支援センター「スキップ」   | 020-0853 | 盛岡市下飯岡 15 地割 77-3         | 019-613-7196  |
| 相談支援事業所アイエスエフネットライフ盛岡 | 020-0034 | 盛岡市盛岡駅前通 15-18 ラヴィ4階      | 019-681-1411  |
| いるかデイ仙北               | 020-0862 | 盛岡市東仙北一丁目6番 27 号          | 019-635-3351  |
| めだかの相談支援事業所           | 020-0403 | 盛岡市乙部 30 地割 78 番地9        | 019-681-7414  |
| いるかデイ中屋敷              | 020-0141 | 盛岡市中屋敷町1番 78 号            | 019-613-3612  |
| 相談支援事業所ソルド            | 020-0023 | 盛岡市内丸 1 番6号               | 019-601-9691  |
| 相談支援 のびっこ             | 020-0111 | 盛岡市黒石野一丁目 19 番 23 号       | 019-663-2013  |
| ぼいす                   | 020-0063 | 盛岡市材木町7番 44 号 メゾンデボア 101  | 019-656-7185  |
| LIVE LABO             | 020-0022 | 盛岡市大通三丁目1番 23 号 クリエイトビル3階 | 019-601-2590  |

## 【両磐】

| 名称                                                          | 郵便番号     | 所在地                | 電話番号         |
|-------------------------------------------------------------|----------|--------------------|--------------|
| 一関障害者生活支援プラザ                                                | 021-0877 | 一関市城内 1 番 36 号     | 0191-31-3533 |
| ハンズ相談支援事業所                                                  | 021-0031 | 一関市青葉二丁目6-16       | 0191-31-5720 |
| 仁愛会障がい者相談支援事業所                                              | 021-0901 | 一関市真柴字爪木立 46 番地 18 | 0191-23-7210 |
| 相談支援事業 ブナの木園                                                | 029-0131 | 一関市狐禅寺字石ノ瀬 61-3    | 0191-48-5042 |
| 室蓬館障がい者サポートセンター                                             | 029-0523 | 一関市大東町摺沢字菅生前 61-32 | 0191-75-4114 |
| 地域活動支援センター一関 ほのぼのステーション                                     | 021-0881 | 一関市大町3-48          | 0191-26-5472 |
| 地域活動支援センターうまっこひろば                                           | 029-0803 | 一関市千厩町千厩字町浦 48 番地9 | 0191-48-5560 |
| サポートセンターさくら                                                 | 029-3101 | 一関市花泉町花泉字阿惣沢沖 131  | 0191-36-1700 |
| 地域生活支援センターひらいずみ                                             | 029-4102 | 平泉町平泉字樋渡 49-2      | 0191-48-3654 |
| ペコラビレジ相談支援センター                                              | 029-1211 | 一関市室根町津谷川字葛ヶ沢142   | 0191-65-2186 |
| 相談支援事業所たばしね<br>※胆江圏域ですが、一関市・平泉町からの<br>障害者相談支援事業の委託先となっています。 | 029-4208 | 奥州市前沢字田畠 18 番地5    | 0197-56-2160 |



## 【釜石】

| 名称                     | 郵便番号     | 所在地            | 電話番号         |
|------------------------|----------|----------------|--------------|
| 相談支援釜石事業所              | 026-0053 | 釜石市定内町1丁目8番10号 | 0193-21-1156 |
| 相談支援事業所 トーク            | 026-0054 | 釜石市野田町1丁目1番32号 | 0193-55-5114 |
| 社会福祉法人大洋会相談支援事業所<br>四季 | 028-1121 | 大槌町小槌第16地割18-1 | 0193-41-1521 |
| 相談支援事業所 ライトハウス         | 026-0045 | 釜石市小川町4丁目2番7号  | 0193-55-6657 |

## 【宮古】

| 名称                          | 郵便番号     | 所在地           | 電話番号         |
|-----------------------------|----------|---------------|--------------|
| NPO 法人宮古圏域障がい者福祉推進ネット       | 027-0073 | 宮古市緑ヶ丘2番3号    | 0193-64-7878 |
| 相談支援事業所まつやま                 | 027-0037 | 宮古市松山第8地割19-1 | 0193-62-7921 |
| 相談支援事業所クチェカ                 | 027-0501 | 岩泉町岩泉字森の越3-1  | 0194-32-3671 |
| 宮古市社会福祉協議会 特定障害児相<br>談支援事業所 | 027-0038 | 宮古市小山田2丁目9-20 | 0193-64-5050 |

## 【久慈】

| 名称                  | 郵便番号     | 所在地               | 電話番号         |
|---------------------|----------|-------------------|--------------|
| ハックのサポートセンター        | 028-8332 | 普代村第9地割銅屋5-3      | 0194-36-1799 |
| チャレンジドセンター久慈相談支援事業所 | 028-0061 | 久慈市中央四丁目34番       | 0194-66-8585 |
| ひばり障害者支援センター        | 028-0031 | 久慈市天神堂第32地割8番地    | 0194-61-1111 |
| 恵水園相談支援事業所          | 028-0071 | 久慈市小久慈町第65地割16番地2 | 0194-53-6622 |
| 地域生活支援センター久慈        | 028-0021 | 久慈市門前第1地割151番地の1  | 0194-52-8177 |

## 【気仙】

| 名称               | 郵便番号     | 所在地               | 電話番号         |
|------------------|----------|-------------------|--------------|
| 地域活動支援センター星雲 相談室 | 022-0004 | 大船渡市盛町字東町11番地12   | 0192-21-1305 |
| 相談支援事業所 さんさん     | 029-2205 | 陸前高田市高田町字東和野37-1  | 0192-47-4612 |
| チャレンジドまちかど相談室リンク | 029-2205 | 陸前高田市高田町字中田86番地12 | 0192-55-6225 |



## 相談支援事業所

### 【岩手中部】

| 名称                       | 郵便番号     | 所在地                            | 電話番号         |
|--------------------------|----------|--------------------------------|--------------|
| らいと                      | 028-0541 | 遠野市松崎町白岩字薬研淵4-1<br>(遠野健康福祉の里内) | 0198-68-3195 |
| こぶし相談室                   | 025-0244 | 花巻市湯口字鳥谷 17-1                  | 0198-29-4611 |
| 指定相談支援事業所「地域生活支援センターしおん」 | 028-3171 | 花巻市石鳥谷町中寺林 12-54-7             | 0198-45-2714 |
| 指定障害者相談支援事業所あけぼの         | 025-0095 | 花巻市石神町 364 番地                  | 0198-21-1813 |
| 相談支援事業所「しょうふう」           | 028-3171 | 花巻市石鳥谷町中寺林7地割 46 番3            | 0198-45-3016 |
| 相談支援事業所萩の江               | 024-0092 | 北上市新穀町一丁目7番 32 号               | 0197-65-6330 |
| 自立生活支援センター北上             | 024-0034 | 北上市諏訪町二丁目4番 39 号               | 0197-63-7289 |
| 相談支援センターさくら              | 024-0061 | 北上市本通り二丁目1番 10 号               | 0197-63-2039 |
| 北上市社会福祉協議会指定障害者相談支援事業所   | 024-0012 | 北上市常盤台二丁目1番 63 号               | 0197-64-1212 |

### 【胆江】

| 名称                    | 郵便番号     | 所在地                   | 電話番号         |
|-----------------------|----------|-----------------------|--------------|
| 相談支援事業所ひだまり           | 023-0801 | 奥州市水沢字横町 210 番地       | 0197-47-4234 |
| 愛護会障害者相談支援センター        | 023-0841 | 奥州市水沢真城字垣ノ内6番 14      | 0197-51-6306 |
| 相談支援事業所「たばしね」         | 029-4208 | 奥州市前沢字田畠 18 番地5       | 0197-56-2160 |
| 白梅の園相談支援事業所           | 029-4208 | 奥州市前沢字田畠 40           | 0197-56-7218 |
| 相談支援事業所「ほしぞら」         | 029-4332 | 奥州市衣川古戸 453-1         | 0197-52-3710 |
| 相談支援事業所こぼ             | 023-0842 | 奥州市水沢真城が丘三丁目12番地9     | 0197-47-3376 |
| 友とぴあ相談支援事業所           | 023-0818 | 奥州市水沢字東町4番地 ダイコー壱番館2階 | 0197-24-8425 |
| 金ヶ崎町社会福祉協議会相談支援事業所あゆみ | 029-4503 | 金ヶ崎町西根南羽沢 43 番地       | 0197-44-6060 |
| サポートにじ                | 029-4501 | 金ヶ崎町六原町の内表道下 31-2     | 0197-43-2787 |
| 共伸会障害者相談支援事業所         | 029-4503 | 金ヶ崎町西根一の台 45 番地       | 0197-42-5544 |

### 【二戸】

| 名称                          | 郵便番号     | 所在地               | 電話番号         |
|-----------------------------|----------|-------------------|--------------|
| 地域活動支援センターのぞみ               | 028-5311 | 一戸町高善寺字野田 54-2    | 0195-32-2921 |
| 相談支援事業所「中山の園」               | 028-5133 | 一戸町中山字軽井沢 139 番地1 | 0195-35-2566 |
| 指定相談支援事業所「地域生活支援センター・カシオペア」 | 028-6103 | 二戸市石切所字川原 46 番地1  | 0195-23-6608 |

## 障害者職業センター

| 名称          | 郵便番号     | 所在地            | 電話番号         |
|-------------|----------|----------------|--------------|
| 岩手障害者職業センター | 020-0133 | 盛岡市青山4丁目 12-30 | 019-646-4117 |

### 【リンク】

- ・岩手障害者職業センター <https://www.jeed.or.jp/location/chiiki/iwate/>
- ・岩手労働局 <https://jsite.mhlw.go.jp/iwate-roudoukyoku/hw.html>

## 障害者就業・生活支援センター

| 名称                                   | 郵便番号     | 所在地                             | 電話番号         |
|--------------------------------------|----------|---------------------------------|--------------|
| 盛岡広域障害者就業・生活支援センター                   | 020-0015 | 盛岡市本町通3-19-1<br>岩手県福祉総合相談センター2階 | 019-605-8822 |
| 岩手中部障がい者就業・生活支援センター<br>しごとネットさくら     | 024-0094 | 北上市本通り2-1-10<br>サポートセンターさくら内    | 0197-63-5791 |
| 胆江障害者就業・生活支援センター                     | 023-0841 | 奥州市水沢真城字垣ノ内6番 14                | 0197-51-6306 |
| 一関広域障害者就業・生活支援センター<br>メイフラワー         | 029-0131 | 一関市狐禅寺字石の瀬 62-3                 | 0191-34-9100 |
| 気仙障がい者就業・生活支援センター                    | 022-0003 | 大船渡市盛町字東町 11-12                 | 0192-27-0833 |
| 釜石大槌地域障がい者就業・生活支援センター<br>キックオフ       | 026-0032 | 釜石市千鳥町1-12-2                    | 0193-55-4181 |
| 宮古地区チャレンジ就業・生活支援センター<br>はあとふるセンターみやこ | 027-0073 | 宮古市緑ヶ丘2-3<br>はあとふるセンターみやこ内      | 0193-71-1245 |
| 久慈地区チャレンジ就業・生活支援センター                 | 028-0061 | 久慈市中央4-34                       | 0194-66-8585 |
| 二戸圏域チャレンジ就業・生活支援センター<br>カシオペア        | 028-6103 | 二戸市石切所字川原 46-1                  | 0195-26-8012 |

### 【リンク】

- ・独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構 <http://www.jeed.or.jp/>

## 地域若者サポートステーション

| 名称                | 郵便番号     | 所在地                         | 電話番号         |
|-------------------|----------|-----------------------------|--------------|
| もりおか若者サポートステーション  | 020-0034 | 盛岡市盛岡駅前通 16-15<br>保科済生堂ビル4階 | 019-625-8460 |
| みやこ若者サポートステーション   | 027-0083 | 宮古市大通1丁目5-3<br>みなとや薬局2階     | 0193-65-9704 |
| いちのせき若者サポートステーション | 021-0881 | 一関市大町4-29<br>なのはなプラザ4F      | 0191-48-4467 |

### 【リンク】

- ・サポステ 地域若者サポートステーション <http://saposute-net.mhlw.go.jp/>
- ・もりおか若者サポートステーション <http://saposute-morioka.net/>
- ・みやこ若者サポートステーション <http://saposute-miyako.net/>
- ・いちのせき若者サポートステーション <http://ichisapo.jp/>

## 少年サポートセンター

| 名称                             | 郵便番号     | 所在地                         | 電話番号                                                    |
|--------------------------------|----------|-----------------------------|---------------------------------------------------------|
| 岩手県警察本部 生活安全部少年課<br>少年サポートセンター | 020-8540 | 盛岡市内丸 8-10<br>(岩手県警察本部少年課内) | ヤング・テレホン・コーナー<br>019-651-7867<br>0800-000-7867(フリーダイヤル) |
| 県南少年サポートセンター                   | 024-0063 | 北上市九年橋三丁目 16-10<br>(北上警察署内) | ヤング・テレホン・コーナー<br>0197-65-2400<br>0800-000-2400(フリーダイヤル) |

### 【リンク】

- ・少年サポートセンター(岩手)  
<http://www2.pref.iwate.jp/~hp0802/oshirase/syounenn/01index/index.html>

## 法務少年支援センター

| 名称                    | 郵便番号     | 所在地              | 電話番号         |
|-----------------------|----------|------------------|--------------|
| 法務少年支援センターいわて(月が丘相談室) | 020-0121 | 盛岡市月が丘2丁目 14 番1号 | 019-647-2205 |

### 【リンク】

- ・法務少年支援センターいわて(月が丘相談室)  
[http://www.moj.go.jp/kyousei1/kyousei14\\_00001.html](http://www.moj.go.jp/kyousei1/kyousei14_00001.html)

## 法テラス・岩手弁護士会

| 名称          | 郵便番号     | 所在地                        | 電話番号                 |
|-------------|----------|----------------------------|----------------------|
| 岩手弁護士会      | 020-0022 | 盛岡市大通1-2-1 岩手県産業<br>会館本館2F | 相談予約<br>019-623-5005 |
| 法テラス岩手      | 020-0022 | 盛岡市大通1-2-1 岩手県産業<br>会館本館2F | 050-3383-5546        |
| 法テラス大槌      | 028-1115 | 上閉伊郡大槌町上町1-3<br>(大槌町役場敷地内) | 050-3383-1350        |
| 法テラス気仙      | 022-0003 | 大船渡市盛町字宇津野沢9番地5            | 050-3383-1402        |
| 法テラス宮古法律事務所 | 027-0076 | 宮古市栄町3-35 キャトル宮古5F         | 050-3383-0518        |

### 【リンク】

- ・日本弁護士連合会(岩手弁護士会)  
[https://www.nichibenren.or.jp/contact/consultation/legal\\_consultation/iwate/](https://www.nichibenren.or.jp/contact/consultation/legal_consultation/iwate/)  
<http://www.iwateba.jp/>
- ・法テラス岩手  
<https://www.houterasu.or.jp/chihoujimusho/iwate/index.html>

## (公財) 岩手県国際交流協会

| 名称               | 郵便番号     | 所在地                               | 電話番号         |
|------------------|----------|-----------------------------------|--------------|
| 公益財団法人 岩手県国際交流協会 | 020-0045 | 盛岡市盛岡駅西通1-7-1<br>アイーナ5F 国際交流センター内 | 019-654-8900 |

### 【リンク】

- ・公益財団法人 岩手県国際交流協会  
<https://iwate-ia.or.jp/>

## スクールソーシャルワーカー・特別支援教育エリアコーディネーター

### 【スクールソーシャルワーカー（小・中学校）】【特別支援教育エリアコーディネーター】

| 名称        | 郵便番号     | 所在地           | 電話番号         |
|-----------|----------|---------------|--------------|
| 盛岡教育事務所   | 020-0023 | 盛岡市内丸11-1     | 019-629-6742 |
| 中部教育事務所   | 025-0075 | 花巻市花城町1-41    | 0198-22-4981 |
| 県南教育事務所   | 021-8504 | 一関市竹山町7-5     | 0191-26-1419 |
| 沿岸南部教育事務所 | 022-8502 | 大船渡市猪川町字前田6-1 | 0192-27-9910 |
| 宮古教育事務所   | 027-0072 | 宮古市五月町1-20    | 0193-64-2222 |
| 県北教育事務所   | 028-8042 | 久慈市八日町1-1     | 0194-53-4991 |

### 【スクールソーシャルワーカー（県立学校）】

| 名称        | 郵便番号     | 所在地                          | 電話番号         |
|-----------|----------|------------------------------|--------------|
| 岩手県社会福祉士会 | 020-0816 | 盛岡市中野2丁目16-1 SETビル<br>3階 A号室 | 019-613-5505 |

## 親の会・NPO法人

### 【リンク】

- ・全日本手をつなぐ育成会連合会 <http://zen-iku.jp/>
- ・日本自閉症協会 <http://www.autism.or.jp/>
- ・全国LD親の会 <http://jpald.net/>
- ・全国難聴児を持つ親の会 <http://zennancho.com/>
- ・日本発達障害ネットワーク <https://jddnet.jp/>
- ・JDDnet いわて <http://jddiwate.web.fc2.com/index.html>
- ・かんもくネット <http://kanmoku.org/>
- ・NPO法人 えじそんくらぶ <http://www.e-club.jp/>
- ・NPO法人 EDGE <https://www.npo-edge.jp/>
- ・NPO法人 アスペ・エルデの会 <http://www.as-japan.jp/>
- ・NPO法人 全国ことばを育む会 <http://b.zkotoba.jp/>
- ・NPO法人 全国言友会連絡協議会 <http://zengenren.org/>

# 様式集

## 児童虐待早期発見のためのチェックリスト

子ども、養育者、家庭の様子について、それぞれ『緊急に支援が必要』『虐待の疑いがある』『虐待の視点を持つ必要のあるもの』に分類し、チェック項目を示しています。『緊急に支援が必要』については、特に注意が必要な項目として市町村や児童相談所への通告を考えて下さい。ここに示してある項目は、虐待以外の理由によって起こりうるものも含まれていますが、虐待の原因、兆候であったり、虐待の影響として起こる可能性が高い事項なので、注意深く見守り、心配な場合は早目に市町村虐待担当課に相談・通告して下さい。

|                                      | 項目                                 | 状況                                          | 内容(具体例)                                                       |
|--------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 子どもの様子                               | 緊急に支援が必要                           | <input type="checkbox"/> 保護を求めている           | 差し迫った事情が認められ、子ども自身が保護、救済を求めている。                               |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 不自然なケガやアザ理由が把握できない | 複数新旧の傷やアザ、骨折、打撲傷、入院歴、乳幼児揺さぶられ症候群(※シェイクンベイビーシンドローム)入院加療が必要等な状態 |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 低栄養を疑わせる症状         | 低身長、低体重(※-2SD以下)、栄養失調、衰弱、脱水症状、医療放棄、治療拒否※特に乳児は注意を要する。          |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 性的被害               | 性交、性行為の強要、妊娠、性感染症に罹患している。                                     |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 自殺未遂               | 自殺を企てる、ほのめかす。                                                 |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 不自然な長期の欠席          | 長期間全く確認できない状況にある、家庭訪問の際会ったことがない。                              |
|                                      | 虐待の疑いがある                           | <input type="checkbox"/> ケガを隠そうとする          | 話をしない、一貫しない説明、脱衣の拒否、夏に長袖                                      |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 異常に食欲がある           | 給食などむさぼるように食べ、際限なくおかわりをする、異食                                  |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 強い不安               | 衣類を着替える際など異常な不安をみせる。                                          |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 突然の行動の変化           | ボーッとしている、話をしなくなる、鬱々とする。                                       |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 治癒しないケガ、虫歯         | 治療をしていないため治癒しない、治療が不自然に遅い。                                    |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 繰り返される症状           | 膀胱炎症状の反復、尿路感染や膣炎(性的虐待を疑う)                                     |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 繰り返される事故           | 不自然な事故が繰り返し起きている。                                             |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 性的興味が強い            | 年齢不相応な性知識、自慰行為、他児の性器を触る、自分の性器をみせる。                            |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 過去の介入歴             | 複数の通告、相談歴、一時保護歴、施設入所歴、入院歴がある。                                 |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 保護者への拒否感           | 恐れ、おびえ、不安を示す、大人に対しての執拗な警戒心がある。                                |
|                                      | <input type="checkbox"/> 抑制的な行動が強い | 無表情、凍り付くような凝視がある。                           |                                                               |
|                                      | <input type="checkbox"/> 恒常的な不衛生   | 不潔な衣服、異臭、シラミなどによる湿疹が多くみられる。                 |                                                               |
|                                      | 虐待の視点を持つ必要のあるもの                    | <input type="checkbox"/> 攻撃性が強い             | いじめ、動物虐待、他児への暴力                                               |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 孤立                 | 友達と一緒に遊べなかったり、孤立する。                                           |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 体調の不調を訴える          | ※不定愁訴、反復する腹痛、便秘などの異常                                          |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 睡眠の障害              | 夜驚、悪夢、不眠、夜尿(学童期以降に発現する夜尿は注意)                                  |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 不安                 | 暗がりやトイレを怖がるようになる。                                             |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 過度の甘え行動が強い         | 年齢不相応な幼稚さ、担任などを独占したがるなど、過度のスキンシップ                             |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 丁寧すぎる態度            | 年齢不相応の言葉遣い、態度、過剰適応                                            |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 性的関心が高い            | 豊富な性知識、性体験の告白、セクシーな雰囲気                                        |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 性的逸脱               | 不特定多数を相手にした性交渉、性的暴力、性的いじめ                                     |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 精神的に不安定である         | 精神的、情緒的に不安定な言動がある。                                            |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 反社会的な行動(非行)        | 深夜徘徊、喫煙、窃盗、シンナー吸引、不健全性的行為                                     |
|                                      |                                    | <input type="checkbox"/> 嘘が多い               | 繰り返し嘘をつく、空想的言動が増える。                                           |
| <input type="checkbox"/> 養育者の態度を窺う様子 |                                    | 養育者の顔色を窺う、養育者の意図を察知し行動、養育者と離れると笑顔をみせる。      |                                                               |

※『乳幼児揺さぶられ症候群』: 脳の成長が未成熟な乳幼児を激しく揺さぶり、衝撃を与え頭蓋内出血や脳の断裂を起こすこと。厚生労働省制作『赤ちゃんが泣きやまない(DVD)』参照

※『-2SD以下』: 標準成長曲線に示される値(SD=標準偏差) -2SDは出現率2.3%の低い値

※『不定愁訴』: からだのあらゆる部分のだるさ、気持ち悪さなど、違和感の持続的訴え。家庭の不和、悩みなどの心理的要因が背景にある場合がある。

※本チェックリストは地域、学校、保健、医療などに共通する項目を示している。



|                                       | 項目                                    | 状況                                     | 内容(具体例)                                        |
|---------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------|
| 養育者の様子                                | 緊急に支援が必要                              | <input type="checkbox"/> 子どもの保護を求めている  | 差し迫った事情が認められ、子どもの緊急の保護を求めている。                  |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 生命に関わる危険な行為   | 頭部打撃、顔面打撃、首締め、シェイクング、道具を使った体罰、逆さ吊り、戸外放置、溺れさせる。 |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 性的虐待          | 性器挿入に至らない性的虐待も含む。                              |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 養育拒否の言動       | 『殺してしまえ』『叩くのを止められない』など差し迫った訴え                  |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 医療ネグレクト       | 診察、治療が必要だが受診しない、個人的な考えや心情などによる治療拒否             |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 放置            | 乳幼児を家に置き外出、車内に置き去りにする。                         |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 養育能力の著しく低い    | 著しく不適切な生活状況となっている。                             |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 子どもを監禁        | 継続的な拘束、監禁、登校禁止                                 |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 虐待の認識、自覚無し    | 『しつけとして行っている』と主張し、罪悪感がない。                      |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 子どものケガの不自然な説明 | 一貫しない説明、症状とは明らかな食い違い、詐病(※代理によるミュンヒハウゼン症候群)     |
| 虐待の疑いがある                              | <input type="checkbox"/> 偏った養育方針(しつけ) | 体罰の正当化、非常識な養育観がある。                     |                                                |
|                                       | <input type="checkbox"/> 子どもへの過度の要求   | 理想の押しつけ、年齢不相応な要求がある。                   |                                                |
|                                       | <input type="checkbox"/> 育児への拒否的な言動   | 『かわいくない』『憎い』など差別的言動がある。                |                                                |
|                                       | <input type="checkbox"/> DVがある        | 激しい夫婦間暴力の繰り返し認められる。                    |                                                |
|                                       | <input type="checkbox"/> 子どもへの愚弄(ぐろう) | 繰り返し自分の子どもを愚弄する。                       |                                                |
|                                       | <input type="checkbox"/> きょうだいとの差別    | きょうだいに対しての差別的な言動、特定の子どもの拒否がある。         |                                                |
|                                       | <input type="checkbox"/> 必要な支援の拒否     | 養育者自身の治療拒否、必要な社会資源の活用拒否                |                                                |
|                                       | 虐待の視点を持つ必要のあるもの                       | <input type="checkbox"/> 精神状態          | うつ的、不安定、妊娠・出産のストレス、育児ノイローゼがある。                 |
| <input type="checkbox"/> 性格的問題        |                                       | 一方的被害感、偏った思い込み、衝動的、未熟である。              |                                                |
| <input type="checkbox"/> 攻撃性が強い       |                                       | 一方的な学校などへの避難、脅迫行為、他児の養育者との対立           |                                                |
| <input type="checkbox"/> 交流の拒否        |                                       | 行事などへの不参加、連絡を取ることが困難                   |                                                |
| <input type="checkbox"/> アルコール、薬物等の問題 |                                       | 現在常用している、過去に経験がある、依存性が高い。              |                                                |
| 家庭の様子                                 | 緊急に支援が必要                              | <input type="checkbox"/> ライフラインの停止等    | 食事がとれない、電気、水道、ガスが止まっている。                       |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 異常な音や声        | 助けを求める悲鳴、叫び声が聞こえる。                             |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 家族が現認できない     | 家庭の状況が全く分からない。                                 |
|                                       | 虐待を疑わせるもの                             | <input type="checkbox"/> 継続的な夫婦間の問題    | 日常的に夫婦間の口論、言い争いがある。                            |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 不衛生           | 家中ゴミだらけ、異臭、シラミがわく、放置された多数の動物がいる。               |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 経済的な困窮        | 頻繁な借金の取り立てがある。                                 |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 確認できない長期の不在   | 原因不明の長期の留守、夜逃げの可能性もある。                         |
|                                       | 虐待の視点を持つ必要のあるもの                       | <input type="checkbox"/> 近隣からの孤立       | 近隣との付き合いを拒否されたり、非難されている。                       |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 家族間の暴力、不和     | 家族、同居者の間に暴力、不和がある。                             |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 頻繁な転居         | 理由の分からない頻繁な転居がある。                              |
| <input type="checkbox"/> 関係機関に拒否的     |                                       | 理由なく関わりを拒否する。                          |                                                |
| <input type="checkbox"/> 子どもを守る人の不在   |                                       | 日常的に子どもを守る人がいない。                       |                                                |
| <input type="checkbox"/> 生活リズムの乱れ     |                                       | 昼夜逆転など生活リズムが乱れている。                     |                                                |
| その他                                   | 虐待のリスクを高める要因                          | <input type="checkbox"/> 乳幼児           | 就学前の幼い子ども                                      |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 子どもの育てにくさ     | 子どもの生来的な気質などの育てにくさ                             |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 子どもの問題行動      | 盗み、虚言、他害、自傷行為がみられる。                            |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 生育上の問題        | 未熟児、慢性疾患、しょうがい、発育、発達の違い                        |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 複雑な家族構成       | 親族外の同居人や、不安定な婚姻状況                              |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> きょうだいが著しく多い   | 無計画な出産による多子                                    |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 養育者の生育歴       | 養育者が虐待された経験がある。何らかの心理的な外傷を持っている。               |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 養育技術の不足       | 知識不足、家事・育児能力が低い。                               |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 養育に協力する人の不在   | 親族や友人などの養育支援、協力者が近くにいない。                       |
|                                       |                                       | <input type="checkbox"/> 望まない妊娠、出産     | 予期しない妊娠・出産、祝福されない妊娠・出産                         |
| <input type="checkbox"/> 若年の妊娠、出産     | 親としての自覚、心構えのない出産                      |                                        |                                                |

※『代理によるミュンヒハウゼン症候群』:子どもに不必要な、あるいは有害な薬などを飲ませて、子どもに不自然な症状を頻回に出現させる。

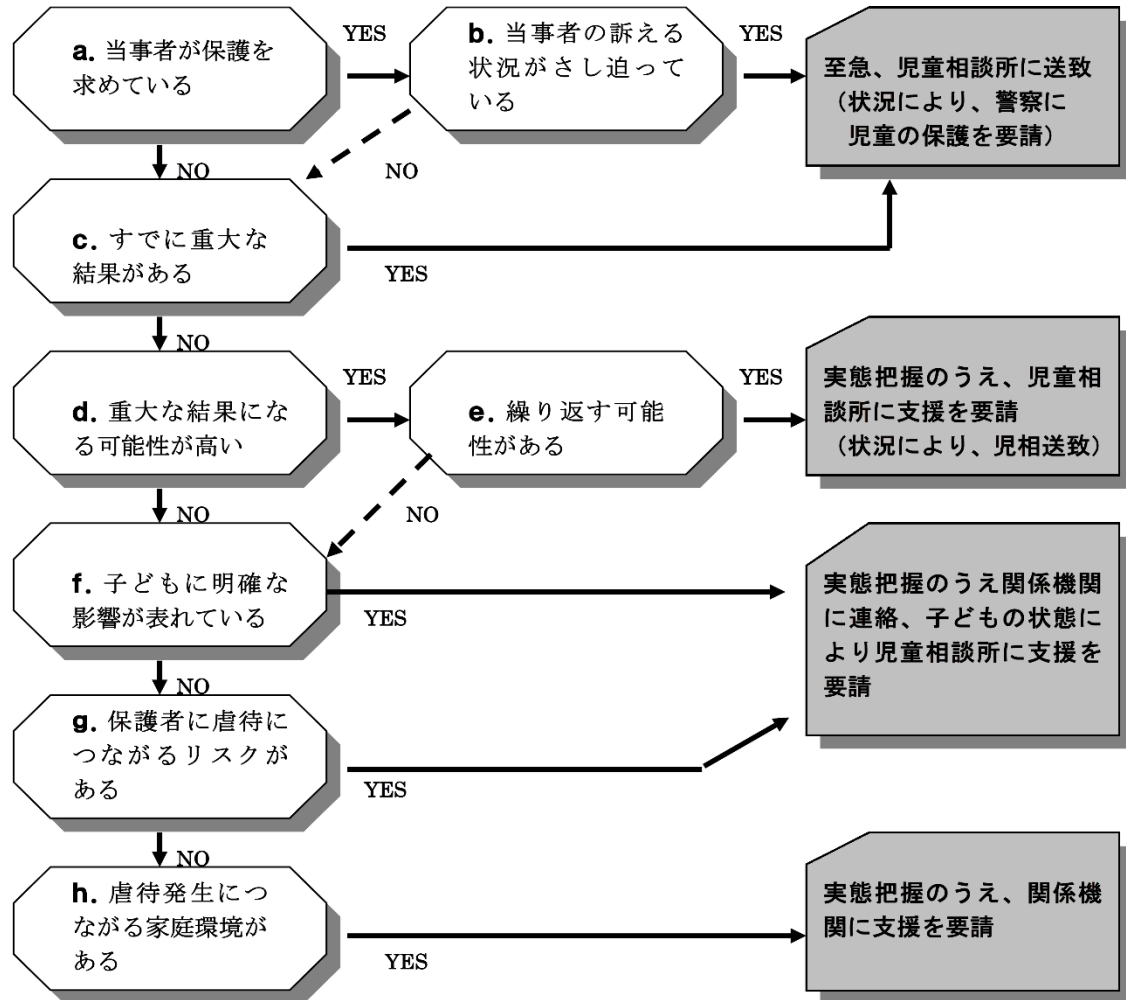
緊急度アセスメントシート（対応のめやす）

記入者（ ）

子ども氏名（ ）

評価日（ ）

参加者（ ）



《 解 説 》

- ① **a. b. c**のいずれかで「YES」がある場合
  - 速やかに児童相談所への送致を検討する。
- ② **d**に該当項目があり、かつ**e**にも該当項目がある場合
  - 次の虐待が発生しないうちに実態を把握のうえ、児童相談所に支援要請する必要性を検討する。
- ③ **a～e**いずれにも該当項目がないが**f. g**のいずれかで「YES」がある場合
  - 表面化していなくても深刻な虐待が起きている可能性。
  - あるいは虐待が深刻化する可能性。
  - 虐待リスクを低減するための集中的援助。支援可能な関係機関に連絡。その見通しや子どもの状態によっては、児童相談所への支援要請を検討する。
- ※①～③のいずれにも該当がなく、**h**のみに「YES」がある場合
  - 家族への継続的・総合的援助が必要。関係機関や地域（機関）の支援実施を検討する。

## 緊急度アセスメントシート（緊急度のめやす）

子ども氏名( ) 評価 A:緊急・B:早急・C:早期 評価日( )  
参加者( )

**a.** 子どもや保護者自らが虐待を理由に保護を求めている。

- 子ども自身が保護・救済を求めている
- 保護者が子どもの保護を求めている

**b.** 子どもや保護者自らが虐待を訴える状況が切迫している。

**c.** すでに虐待により重大な結果が生じている。

- 性的虐待（性交、性的行為の強要の事実がある）
- 外傷（致命的な外傷、内臓破裂、頭蓋骨骨折、火傷など）
- 保護者の怠惰・拒否（衰弱、脱水症状、医療放棄など）

A  
緊急

**d.** 次に何か起これば、重大な結果が生じる可能性が高い。

- 乳幼児である
- 生命に危険な行為がある（頭部打撲、首締め、戸外放置、溺れなど）
- 性的行為にいたらない性的な虐待

**e.** 虐待が繰り返される可能性が高い。

- 新旧混在した傷があったり、頻繁に入院したりする
- 過去に通報、児童相談所介入、一時保護、施設入所の経歴がある
- 保護者に虐待の自覚、認識がない
- 保護者が精神的に不安定で、判断力が衰弱している

B  
早急

**f.** 虐待の影響と思われる症状が子どもに表れている。

- 保護者への拒否感、恐れ、おびえが強い
- 無表情、無感動、過度のスキンシップを他の大人に求める
- 心身の発達の遅れ、または精神的な要因による身体症状がある

**g.** 保護者に虐待につながる危険要因がある。

- 子どもへの拒否的感情
- 精神状態の問題がある（うつ的、育児ノイローゼなど）
- アルコール、薬物等の問題がある
- 性格行動が衝動的、未熟
- 行政機関等からの援助に拒否的
- 家族や同居人に対する暴力がある
- 子どもの日常的な世話をする保護者がいない

C  
早期

**h.** 虐待の発生につながる可能性のある家庭環境等。

- 虐待によらない子どもの生育上の問題がある（発達の遅れ、障害など）
- 子どもに問題行動が見られる（攻撃的、盗み、徘徊など）
- 保護者に被虐待歴がある
- 子どもの養育態度や知識に問題がある（意欲の欠如、知識不足など）

◎評価基準

- ・ **a. b. c.**の項目のいずれかに該当する場合は、緊急度が非常に高く、直ちに介入を要する。
- ・ **a. b. c.**の項目に該当しなくても、**d. e.**のいずれかの項目に該当する場合は早急に介入が必要。
- ・ **f. g.**のいずれかの項目に該当する場合は早期に介入し、集中的に援助し、保護の可否を判断する。
- ・ **h.**の項目のいずれかに該当する場合は、家族への継続的・総合的援助が必要。

# 気づきのための5歳児チェックリスト

※診断のためのチェックリストではありません

| 注意と情動のコントロール |                                                                                             |        |       |    | 優先順位 |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------|----|------|
| 観 点          | よくある                                                                                        | ときどきある | まれにある | ない |      |
| 1            | 不注意による怪我が多い                                                                                 |        |       |    |      |
| 2            | 周囲の刺激に気が散りやすく、落ち着きがない(不注意・転導性がある、遊びが転々とする)                                                  |        |       |    |      |
| 3            | 自分の興味あるもの以外には集中する時間が短い                                                                      |        |       |    |      |
| 4            | 忘れ物やなくし物が多い                                                                                 |        |       |    |      |
| 5            | 初めて会った人でも、とてもなれなれしくする                                                                       |        |       |    |      |
| 6            | 約束した内容などを忘れてしまうことが多い                                                                        |        |       |    |      |
| 7            | 一点に注意が向きすぎて周りの状況がつかめないことが多い(固執性)                                                            |        |       |    |      |
| 8            | 場の状況や空気が読めない                                                                                |        |       |    |      |
| 9            | 場面の切り替えができない<br>(お部屋に入るよと言われても教室には入れなかったり、「体操教室ですよ」「おあつまりですよ」の声掛けに集まらない、「お片付けですよ」で片付けができない) |        |       |    |      |
| 10           | 同じ失敗をよく繰り返す(何度も同じことで注意される)                                                                  |        |       |    |      |
| 11           | 暴言をはくなど否定的なことばをよく使う<br>(「バカうんち」「死ね」、先生に対して「おまえ」など)                                          |        |       |    |      |
| 12           | いつも身体のだこかが動いている                                                                             |        |       |    |      |
| 13           | 本人のこだわりのために、かんしゃくを起こすことがある(例えば並べた電車や積み木などを壊された時など)                                          |        |       |    |      |
| 14           | 何でも一番にならないと気が済まない<br>(じゃんけんなどでの負けが受け入れられない)                                                 |        |       |    |      |
| 15           | すぐかっとなりやすく、きれやすい                                                                            |        |       |    |      |
| 16           | 人にちょっかいを出したり、人の注意を引く行動が多い                                                                   |        |       |    |      |
| 17           | 順番を待つのが難しい                                                                                  |        |       |    |      |
| 18           | 周りの状況を見て、急いだり、ゆっくりしたりの調整ができない                                                               |        |       |    |      |
| 19           | やりとりの中でトラブルが起きやすい                                                                           |        |       |    |      |
| 20           | 整理整頓が苦手である                                                                                  |        |       |    |      |
| 人や物へのかかわり    |                                                                                             |        |       |    |      |
| 1            | ボーッとしていることが多い(不注意)                                                                          |        |       |    |      |
| 2            | 数字やアルファベット等の記号に強い興味を示す                                                                      |        |       |    |      |
| 3            | 先生や友達の名前をなかなか覚えられない                                                                         |        |       |    |      |
| 4            | 空想の世界(ファンタジー)の話に入りやすい                                                                       |        |       |    |      |
| 5            | 図鑑のようなものに非常に興味があり、没頭して見ている                                                                  |        |       |    |      |
| 6            | 皆と同じテンポで支度や着替えができない(処理速度)                                                                   |        |       |    |      |
| 7            | 特定の人としか遊べない                                                                                 |        |       |    |      |
| 8            | 「やめて」「いいよ」「したい」など、自ら適切な意思表示ができない                                                            |        |       |    |      |
| 9            | 自ら遊びがみつけれず、手持ち無沙汰にしている                                                                      |        |       |    |      |
| 10           | 場にそぐわない独り言やオウム返しが多い                                                                         |        |       |    |      |
| 11           | 集団の中で楽しみを共有したり、一緒に行動したがる(一人でいたがる)                                                           |        |       |    |      |

参考:金谷京子(2018), 発達と保育を支える巡回相談 臨床発達支援とアセスメントのガイドライン 金子書房

※「気づきのための5歳児チェックリスト」を活用する際、  
金谷京子著「発達と保育を支える巡回相談臨床発達支援とアセスメントのガイドライン」金子書房  
をお読みください。

# 気づきのための5歳児チェックリスト

※診断のためのチェックリストではありません

| 認知・言語の理解 |                                                                             |        |       |    | 優先順位 |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------|--------|-------|----|------|
| 観 点      | よくある                                                                        | ときどきある | まれにある | ない |      |
| 1        | 指さしなしで「あれ」「それ」等の指示代名詞の理解が苦手である                                              |        |       |    |      |
| 2        | クラス全体への指示だけではよく理解できない                                                       |        |       |    |      |
| 3        | 10こまでの数を理解できない                                                              |        |       |    |      |
| 4        | 絵本や素話などのストーリーがわからない                                                         |        |       |    |      |
| 5        | 上下、左右の位置関係について、混乱しやすい                                                       |        |       |    |      |
| 6        | 「いっぱい」「ちょっと」などの量の理解が難しい                                                     |        |       |    |      |
| 7        | 助詞の使い方に間違いが多い(「は、が、の、を」)                                                    |        |       |    |      |
| 8        | 危険や他児の気持ちの予測ができず、「もしもお友だちをたたいたら、お友だちはどうい<br>う気持ちになるの？」など、仮の話に答えられない         |        |       |    |      |
| 9        | 会話が一方通行であったり、応答にならなかつたりする(自分の好きな電車の話をし続けるな<br>ど)                            |        |       |    |      |
| 10       | 聞き取りにくい発音や音の置き換えがある(吃音なども含む)                                                |        |       |    |      |
| 11       | 人物画が特に幼い(頭足人など)                                                             |        |       |    |      |
| 12       | 過去の出来事を話すことができない<br>(「昨日の夜、テレビで何を見たの?」「昨日、どこに行ったの?」「朝何を食べてきたの?」に答えられ<br>ない) |        |       |    |      |
| 13       | 簡単な質問に答えられない(「～はどこ?」など)                                                     |        |       |    |      |
| 14       | 同年齢の友達同士の会話についていけない                                                         |        |       |    |      |
| 15       | 与えられたテーマに沿った絵を描くことができない                                                     |        |       |    |      |
| 運動スキル    |                                                                             |        |       |    |      |
| 1        | 身体の動かし方や手指の動かし方にぎこちなさがある                                                    |        |       |    |      |
| 2        | ルールのある遊び(鬼ごっこなど)がわからない                                                      |        |       |    |      |
| 3        | 縄跳び、鉄棒、アスレチック等の遊具を使う運動が苦手である(年長)                                            |        |       |    |      |
| 4        | はさみで紙を線に沿って切れない                                                             |        |       |    |      |
| 5        | 洋服のボタンかけがうまくできない                                                            |        |       |    |      |
| 6        | やり慣れたリズム運動やダンスなどができない                                                       |        |       |    |      |
| 7        | かけっこの時や行進の時に手足が正しく動かせない                                                     |        |       |    |      |
| 8        | 紙飛行機を折り順に沿って折れない                                                            |        |       |    |      |
| 9        | 先生や他児の真似をして、手遊び、指遊びができない                                                    |        |       |    |      |
| 10       | 続けてボールを投げたり、受けたりできない                                                        |        |       |    |      |

参考: 金谷京子(2018), 発達と保育を支える巡回相談 臨床発達支援とアセスメントのガイドライン 金子書房

※「気づきのための5歳児チェックリスト」を活用する際  
[金谷京子著「発達と保育を支える巡回相談臨床発達支援とアセスメントのガイドライン」金子書房](#)  
 をお読みください。

# 気づきのための4歳児チェックリスト

※診断のためのチェックリストではありません

| 注意と情動のコントロール |                                                                                             |        |       |    |  | 優先順位 |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------|----|--|------|
| 観 点          | よくある                                                                                        | ときどきある | まれにある | ない |  |      |
| 1            | 不注意による怪我が多い                                                                                 |        |       |    |  |      |
| 2            | 周囲の刺激に気が散りやすく、落ち着きがない(不注意・転導性がある、遊びが転々とする)                                                  |        |       |    |  |      |
| 3            | 自分の興味あるもの以外には集中する時間が短い                                                                      |        |       |    |  |      |
| 4            | 物をよくなくす                                                                                     |        |       |    |  |      |
| 5            | 初めて会った人でも、とてもなれなれしくする                                                                       |        |       |    |  |      |
| 6            | 約束した内容などを忘れてしまうことが多い                                                                        |        |       |    |  |      |
| 7            | 一点に注意が向きすぎて周りの状況がつかめないことが多い(固執性)                                                            |        |       |    |  |      |
| 8            | 場の状況に合わせた行動がとれない(集まりの時に騒ぐなど)                                                                |        |       |    |  |      |
| 9            | 場面の切り替えができない<br>(お部屋に入るよと言われても教室には入れなかったり、「体操教室ですよ」「おあつまりですよ」の声掛けに集まらない、「お片付けですよ」で片付けができない) |        |       |    |  |      |
| 10           | 同じ失敗をよく繰り返す(何度も同じことで注意される)                                                                  |        |       |    |  |      |
| 11           | 暴言をはくなど否定的なことばをよく使う(「バカうんち」「死ね」、先生に対して「おまえ」など)                                              |        |       |    |  |      |
| 12           | 静止すべき時に体のどこかが動いている                                                                          |        |       |    |  |      |
| 13           | 本人のこだわりのために、かんしゃくを起こすことがある(例えば並べた電車や積み木などを壊された時など)                                          |        |       |    |  |      |
| 14           | 何でも一番にならないと気が済まない(じゃんけんの負けが受け入れられない)                                                        |        |       |    |  |      |
| 15           | すぐかっとなりやすく、きれやすい                                                                            |        |       |    |  |      |
| 16           | 人にちょっかいを出したり、人の注意を引く行動が多い                                                                   |        |       |    |  |      |
| 17           | 順番を待つのが難しい                                                                                  |        |       |    |  |      |
| 18           | 「急いで」「早くして」や「もう、そろそろ、おしまいね」などの速度を要求することばかりで、行動が調整できない                                       |        |       |    |  |      |
| 19           | やりとりの中でトラブルが起きやすい                                                                           |        |       |    |  |      |
| 20           | 片付けが苦手である                                                                                   |        |       |    |  |      |
| 人や物へのかかわり    |                                                                                             |        |       |    |  |      |
| 1            | ボーッとしていることが多い(不注意)                                                                          |        |       |    |  |      |
| 2            | 数字やアルファベット等の記号に強い興味を示す                                                                      |        |       |    |  |      |
| 3            | 先生や友達の名前をなかなか覚えられない                                                                         |        |       |    |  |      |
| 4            | 空想の世界(ファンタジー)の話に入りやすい                                                                       |        |       |    |  |      |
| 5            | 図鑑のようなものに非常に興味があり、没頭して見ている                                                                  |        |       |    |  |      |
| 6            | 皆と同じテンポで支度や着替えができない(処理速度)                                                                   |        |       |    |  |      |
| 7            | 特定の人としか遊べない                                                                                 |        |       |    |  |      |
| 8            | 「やめて」「いいよ」「したい」など、自ら適切な意思表示ができない                                                            |        |       |    |  |      |
| 9            | 自ら遊びがみつけれず、手持ち無沙汰にしている                                                                      |        |       |    |  |      |
| 10           | 場にそぐわない独り言やオウム返しが多い                                                                         |        |       |    |  |      |
| 11           | 集団での遊びをしたがらない(どちらかといえば一人にいる方が好き)                                                            |        |       |    |  |      |

参考: 金谷京子(2018), 発達と保育を支える巡回相談 臨床発達支援とアセスメントのガイドライン 金子書房

※「気づきのための4歳児チェックリスト」を活用する際、  
 金谷京子著「発達と保育を支える巡回相談臨床発達支援とアセスメントのガイドライン」金子書房  
 をお読みください。

## 気づきのための4歳児チェックリスト

※診断のためのチェックリストではありません

| 認知・言語の理解 |                                                                |            |           |    | 優先<br>順位 |
|----------|----------------------------------------------------------------|------------|-----------|----|----------|
| 観 点      | よくある                                                           | ときどき<br>ある | まれに<br>ある | ない |          |
| 1        | 指さしなしで「あれ」「それ」等の指示代名詞の理解が苦手である                                 |            |           |    |          |
| 2        | クラス全体への指示だけではよく理解できない                                          |            |           |    |          |
| 3        | 5こまでの数を理解できない                                                  |            |           |    |          |
| 4        | 読み聞かせや素話などの内容が理解できない                                           |            |           |    |          |
| 5        | 上下、左右の位置関係について、混乱しやすい                                          |            |           |    |          |
| 6        | 「いっぱい」「ちょっと」などの量の理解が難しい                                        |            |           |    |          |
| 7        | 助詞の使い方に間違いが多い(「は、が、の、を」)                                       |            |           |    |          |
| 8        | 危険や他児の気持ちの予測ができず、「もしもお友だちを叩いたら、お友だちはどういう気持ちになるの?」など、仮の話に答えられない |            |           |    |          |
| 9        | 会話が一方通行であったり、応答にならなかつたりする(自分の好きな電車のお話をし続けるなど)                  |            |           |    |          |
| 10       | 聞き取りにくい発音や音の置き換えがある(吃音なども含む)                                   |            |           |    |          |
| 11       | 人物画が幼い(全身を描かない)                                                |            |           |    |          |
| 12       | 過去の出来事を話すことができない(家庭であったことを話せない)                                |            |           |    |          |
| 13       | 簡単な質問に答えられない(「～はどこ?」「だれと～したの?」など)                              |            |           |    |          |
| 14       | 同年齢の友達同士の会話についていけない                                            |            |           |    |          |
| 15       | 自分で決めたテーマの絵が描けない                                               |            |           |    |          |
| 運動スキル    |                                                                |            |           |    |          |
| 1        | 身体の動かし方や手指の動かし方にぎこちなさがある                                       |            |           |    |          |
| 2        | ルールのある遊び(鬼ごっこなど)がわからない                                         |            |           |    |          |
| 3        | 縄跳び、鉄棒、アスレチック等の遊具を使う運動が苦手である                                   |            |           |    |          |
| 4        | はさみで紙を線に沿って切れない                                                |            |           |    |          |
| 5        | ボタンかけがうまくできない                                                  |            |           |    |          |
| 6        | 音楽に合わせて体操などができない                                               |            |           |    |          |
| 7        | かけっこの時や行進の時に手足が正しく動かせない                                        |            |           |    |          |
| 8        | 紙飛行機程度の折り紙を折り順に沿って折れない                                         |            |           |    |          |
| 9        | 先生や他児の真似をして、手遊び、指遊びができない                                       |            |           |    |          |
| 10       | 人とボールのやり取りができない                                                |            |           |    |          |

参考: 金谷京子(2018), 発達と保育を支える巡回相談 臨床発達支援とアセスメントのガイドライン 金子書房

※「気づきのための4歳児チェックリスト」を活用する際  
 金谷京子著「発達と保育を支える巡回相談臨床発達支援とアセスメントのガイドライン」金子書房  
 をお読みください。

# 気づきのための3歳児チェックリスト

※診断のためのチェックリストではありません

| 注意と情動のコントロール |                                                                                             |            |           |    | 優先<br>順位 |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-----------|----|----------|
| 観 点          | よくある                                                                                        | ときどき<br>ある | まれに<br>ある | ない |          |
| 1            | 不注意による怪我が多い                                                                                 |            |           |    |          |
| 2            | 周囲の刺激に気が散りやすく、落ち着きがない(不注意・転導性がある、遊びが転々とする)                                                  |            |           |    |          |
| 3            | 短い時間でも集中して遊べない                                                                              |            |           |    |          |
| 4            | 物をよくなくしたり、置き忘れたりする                                                                          |            |           |    |          |
| 5            | 初めて会った人でも、とてもなれなれしくする                                                                       |            |           |    |          |
| 6            | 約束した内容などを忘れてしまうことが多い                                                                        |            |           |    |          |
| 7            | 一点に注意が向きすぎて周りの状況がつかめないことが多い(固執性)                                                            |            |           |    |          |
| 8            | 場の状況に合わせた行動がとれない(集まりの時に騒ぐなど)                                                                |            |           |    |          |
| 9            | 場面の切り替えができない<br>(お部屋に入るよと言われても教室には入れなかったり、「体操教室ですよ」「おあつまりですよ」の声掛けに集まれない、「お片付けですよ」で片付けができない) |            |           |    |          |
| 10           | 同じ失敗をよく繰り返す(何度も同じことで注意される)                                                                  |            |           |    |          |
| 11           | 暴言をはくなど否定的なことばをよく使う(「バカうんち」「死ね」、先生に対して「おまえ」など)                                              |            |           |    |          |
| 12           | 座っているべき時に、その場にいられない                                                                         |            |           |    |          |
| 13           | 本人のこだわりのために、かんしゃくを起こすことがある(例えば並べた電車や積み木などを壊された時など)                                          |            |           |    |          |
| 14           | 何でも一番にならないと気が済まない(なだめても負けを受け入れられない)                                                         |            |           |    |          |
| 15           | ほとんどの子が怒らないところで、かんしゃくをおこしやすい                                                                |            |           |    |          |
| 16           | 人にちょっかいを出したり、人の注意を引く行動が多い                                                                   |            |           |    |          |
| 17           | 順番がわからない(わりこんだり、先にやってしまう)                                                                   |            |           |    |          |
| 18           | 「急いで」「早くして」や「もう、そろそろ、おしまいね」などの速度を要求することばかりで、行動が調整できない                                       |            |           |    |          |
| 19           | 物の取り合いでトラブルが起きやすい                                                                           |            |           |    |          |
| 20           | 片付けが苦手である                                                                                   |            |           |    |          |
| 人や物へのかかわり    |                                                                                             |            |           |    |          |
| 1            | ボーッとしていることが多い(不注意)                                                                          |            |           |    |          |
| 2            | 数字やアルファベット等の記号に強い興味を示す                                                                      |            |           |    |          |
| 3            | 先生や友達の名前をなかなか覚えられない                                                                         |            |           |    |          |
| 4            | 空想の世界に入り込み、役になりきってなかなか現実に戻りにくい(テレビのキャラクターやコマーシャルなど)                                         |            |           |    |          |
| 5            | 図鑑のようなものに非常に興味があり、没頭して見ている                                                                  |            |           |    |          |
| 6            | 皆と同じテンポで支度や着替えができない(処理速度)                                                                   |            |           |    |          |
| 7            | 人と遊べない、同じくらいの子ともやりとりしながら遊べない                                                                |            |           |    |          |
| 8            | 「やめて」「いいよ」「したい」など、自ら適切な意思表示ができない                                                            |            |           |    |          |
| 9            | 自ら遊びがみつけれず、手持ち無沙汰にしている                                                                      |            |           |    |          |
| 10           | その場の状況と関係のない独り言やオウム返しをすることが多い                                                               |            |           |    |          |
| 11           | 集団での遊びをしたがらない(どちらかといえば一人にいる方が好き)                                                            |            |           |    |          |

参考: 金谷京子(2018), 発達と保育を支える巡回相談 臨床発達支援とアセスメントのガイドライン 金子書房

※「気づきのための3歳児チェックリスト」を活用する際、  
金谷京子著「発達と保育を支える巡回相談臨床発達支援とアセスメントのガイドライン」金子書房  
をお読みください。



# 気づきのための3歳児チェックリスト

※診断のためのチェックリストではありません

| 認知・言語の理解 |                                                   |        |       |    | 優先順位 |
|----------|---------------------------------------------------|--------|-------|----|------|
| 観 点      | よくある                                              | ときどきある | まれにある | ない |      |
| 1        | 「あれとって」「それやって」などのことばかけに応じられない                     |        |       |    |      |
| 2        | クラス全体への指示だけではよく理解できない                             |        |       |    |      |
| 3        | 3こまでの数を理解できない                                     |        |       |    |      |
| 4        | 読み聞かせや紙芝居を見てもらえない                                 |        |       |    |      |
| 5        | 上下がわからない                                          |        |       |    |      |
| 6        | 「いっぱい」「ちょっと」などの量の理解が難しい                           |        |       |    |      |
| 7        | 「○○ちゃんがした」「△△ちゃんがない」など助詞の「が」が使えない                 |        |       |    |      |
| 8        | 「もしも洋服がぬれたら、どうするの？」など、仮の話に答えられない                  |        |       |    |      |
| 9        | 会話が一方通行であったり、応答にならなかつたりする<br>(自分の好きな電車のお話をし続けるなど) |        |       |    |      |
| 10       | 発音が不明瞭で何を言っているのか聞き取れない(身近な人でも)                    |        |       |    |      |
| 11       | 顔らしいものを描いて、その中に目や口などを描けない                         |        |       |    |      |
| 12       | 簡単な出来事を思い出して、話すことができない(前にやったこと・家庭であったことなどを話せない)   |        |       |    |      |
| 13       | 簡単な質問(「～はどこ?」「だれと～したの?」など)などに答えられない               |        |       |    |      |
| 14       | 同年齢の友達同士の会話に入れなかつたり、続かなかつたりする                     |        |       |    |      |
| 15       | 絵らしいもの(形らしいもの)が描けない、なぐり描きのようなものしか描けない             |        |       |    |      |
| 運動スキル    |                                                   |        |       |    |      |
| 1        | 片足でケンケンができない                                      |        |       |    |      |
| 2        | ルールのある遊び(鬼ごっこなど)がわからない                            |        |       |    |      |
| 3        | 大型遊具によじ登れない                                       |        |       |    |      |
| 4        | はさみで紙を切れない                                        |        |       |    |      |
| 5        | 靴下またはズボンを一人ではけない                                  |        |       |    |      |
| 6        | 音楽に合わせて体操などができない                                  |        |       |    |      |
| 7        | ゴールに向かって、ふらついたり、よろけたりせずに走ることができない                 |        |       |    |      |
| 8        | 紙を二つ折りにして四角が作れない                                  |        |       |    |      |
| 9        | 先生や他児の真似をして、手遊び、指遊びができない                          |        |       |    |      |
| 10       | ボールの投げっこや転がしっこができない                               |        |       |    |      |

参考: 金谷京子(2018), 発達と保育を支える巡回相談 臨床発達支援とアセスメントのガイドライン 金子書房

※「気づきのための3歳児チェックリスト」を活用する際、  
[金谷京子著「発達と保育を支える巡回相談臨床発達支援とアセスメントのガイドライン」金子書房](#)  
 をお読みください。

通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒にかかわる実態調査

## 実態調査の進め方

岩手県教育委員会学校教育室

岩手県立総合教育センター

### I 対象児童生徒について

本調査は、通常の学級に在籍する全児童生徒を対象とします。なお、各市町村就学指導委員会において、「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します。

#### 【補足】

- ・特別支援学級在籍児童生徒は対象外。通級による指導の該当児童生徒は対象。
- ・各市町村就学指導委員会において、「通常の学級」での指導が「要観察」と判断されている児童生徒は対象

### II 調査の手順

- 1 第2次調査対象児童生徒の確定  
第2次調査対象児童生徒は、以下により確定します。
  - 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2項目以上該当する児童生徒
- 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<br>リストA | 採点<br>基準 | 「ない」0点、「まれにある」1点、「時々ある」2点、<br>「よくある」3点で採点                         |
|              | 判断<br>基準 | 「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の領域毎<br>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<br>リストB | 採点<br>基準 | 「ない」0点、「時々ある」0点、「しばしばある」1点、<br>「非常にしばしばある」1点で採点                   |
|              | 判断<br>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<br>域で合計6点以上の場合、該当                |
| チェック<br>リストC | 採点<br>基準 | 「いいえ」0点、「多少」1点、「はい」2点で採点                                          |
|              | 判断<br>基準 | 合計し22点以上の場合、該当                                                    |

## 第1次調査

### 気になる児童生徒のチェックシート

#### 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みえる                    |
|       | 本人の興味の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みえる                                      |
|       | 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みえる                             |
|       | 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みえる       |
|       | 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さえぎ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みえる               |
|       | 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<br>(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」で2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。

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<br>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 | 計算をするのにとっても時間がかかる                                                      |      |       |      |      |           |
|      | 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

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 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<br>しばしばある | 領域毎<br>合計 |
|---------------------------------|-----------------|------------------------------------------|------|------|--------|---------------|-----------|
|                                 |                 |                                          | 0点   | 0点   | 1点     | 1点            |           |
| 不<br>注<br>意                     | 1               | 学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする |      |      |        |               |           |
|                                 | 2               | 課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい                 |      |      |        |               |           |
|                                 | 3               | 面と向かって話しかけられているのに、聞いていないようにみえる           |      |      |        |               |           |
|                                 | 4               | 指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない                   |      |      |        |               |           |
|                                 | 5               | 学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい                    |      |      |        |               |           |
|                                 | 6               | 集中して努力を続けなければならない課題（学校の勉強や宿題など）を避ける      |      |      |        |               |           |
|                                 | 7               | 学習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<br>動<br>性<br>－<br>衝<br>動<br>性 | 10              | 手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする           |      |      |        |               |           |
|                                 | 11              | 授業中や座っているべき時に席を離れてしまう                    |      |      |        |               |           |
|                                 | 12              | きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする      |      |      |        |               |           |
|                                 | 13              | 遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい                  |      |      |        |               |           |
|                                 | 14              | じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する            |      |      |        |               |           |
|                                 | 15              | 過度にしゃべる                                  |      |      |        |               |           |
|                                 | 16              | 質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまう                   |      |      |        |               |           |
|                                 | 17              | 順番を待つのが難しい                               |      |      |        |               |           |
|                                 | 18              | 他の人がしていることをさえぎったり、じゃましたりする               |      |      |        |               |           |
|                                 | 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<br>(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  | 言葉を組み合わせて、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<br>(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か、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○)

# アセスメントのためのフォーマット

| インテイク<br>(情報収集)                | アセスメント<br>(評価)              |                    | プランニング<br>(支援計画策定)  |                      |
|--------------------------------|-----------------------------|--------------------|---------------------|----------------------|
| 情報・所見・観察<br>(見たこと、聞いたこと、データなど) | 理解・解釈・仮説<br>(わかったこと、推測したこと) | 支援課題<br>(支援の必要なこと) | 対応・方針<br>(やろうと思うこと) | 支援者・時期<br>(誰が・いつまでに) |
|                                | 生物学的なこと<br>(疾患や障害、気質など)     |                    |                     |                      |
|                                |                             |                    |                     |                      |
|                                | 心理的なこと<br>(不安、葛藤、希望、感情など)   |                    |                     |                      |
|                                |                             |                    |                     |                      |
|                                | 社会的なこと<br>(家族、学校など)         |                    |                     |                      |
|                                |                             |                    |                     |                      |

近藤 (2011) . 【青年期・成人期の発達障害者へのネットワーク支援に関するガイドライン】 より一部改変



年度（フェイスシート）

個別の指導計画

| 学年組<br>氏名   | 年組    | 病名・<br>障がい名       |                   |
|-------------|-------|-------------------|-------------------|
| 医療機関等<br>から |       | 本人<br>保護者の<br>願い等 | (本人)<br><br>(保護者) |
| 生活・学習の様子    |       |                   |                   |
| 【生活・行動面】    |       |                   |                   |
| 【学 習】       |       |                   |                   |
| 【社会性・対人関係】  |       |                   |                   |
| 【その他】       |       |                   |                   |
| 検 査 等       |       |                   |                   |
| 作 成 日       | 年 月 日 | 担任                |                   |

保護者確認印

年 月 日 氏名 印

個別の指導計画【 学期】

年 組 番

氏名

担任

| 領域          | 目標 | 手だて | 評価 |
|-------------|----|-----|----|
| 生活<br>行動面   |    |     |    |
| 学習面         |    |     |    |
| 社会性<br>対人関係 |    |     |    |
| その他         |    |     |    |

## 引用・参考文献

- ・秋田県教育委員会（2017），『特別支援教育校内支援体制ガイドライン』
- ・岩手県立総合教育センター（2008），『事例に即した手引き 2007』
- ・岩手県立総合教育センター（2011），『中学校・高等学校版 すべての生徒が輝く指導・支援のすすめ』
- ・岩手県立総合教育センター（2014），『特別支援学校 進路・就労支援ハンドブック』
- ・岩手県立総合教育センター（2016），『通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒への支援の充実に関する研究』
- ・岩手県立総合教育センター（2016），『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』
- ・岩手県要保護児童対策地域協議会（2016），『市町村要保護児童対策地域協議会 運営実務マニュアル』
- ・上原久（2012），『ケア会議の技術2 事例理解の深め方』，中央法規出版
- ・大久保賢一（2018），『実践障害児教育』，学研プラス
- ・岡山県総合教育センター（2015），『高等学校ハンドブック自分らしくかがやく～発達障害のある高校生のための指導・支援』
- ・尾崎祐三・松矢勝宏（2013），『キャリア教育の充実と障害者雇用のこれから 特別支援学校における新たな進路指導』，シアース教育新社
- ・神奈川県教育委員会教育局支援教育部子ども教育支援課（2013），『関係機関との連携支援モデル』
- ・金谷京子（2018），『発達と保育を支える巡回相談 臨床発達支援とアセスメントのガイドライン』，金子書房
- ・学校教育相談研究所（2018），『月刊学校教育相談7月号』，ほんの森出版
- ・栗原慎二（2018），『PBIS実践マニュアル&実践集』，ほんの森出版
- ・群馬県総合教育センター（2018），『「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の活用Q&A～幼稚園，小・中学校，高等学校の先生へ～』
- ・国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2011），『生徒指導資料第4集 学校と関係機関等との連携～学校を支える日々の連携～』
- ・小貫悟・桂聖（2014），『授業のユニバーサルデザイン入門 ーどの子どもも楽しく「わかる・できる」授業の作り方ー』，東洋館出版社
- ・小林奈美（2015），『実践力を高める家族アセスメント Part I ジェノグラム・エコマップの描き方と使い方 カルガリー式家族看護モデル実践へのセカンドステップ』，医歯薬出版株式会社
- ・近藤直司（2011），『青年期・成人期の発達障害者へのネットワーク支援に関するガイドライン』，厚生労働科学研究障害者対策総合研究事業「青年期・成人期の発達障害に対する支援の現状把握と効果的なネットワーク支援についてのガイドライン作成に関する研究」
- ・佐々木全（2017），『通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究（1）ー幼稚園・保育園・認定こども園における連携事例に基づく検討ー』，岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集，4
- ・Sugai, G（2007），『Lessons learned in SWPBS implementation: Sustainability & scaling up』
- ・全日本特別支援教育研究連盟（2013），『特別支援教育研究 第670号』，東洋館出版
- ・全国特別支援教育推進連盟（2017），『幼稚園・小中高等学校における特別支援教育の進め方4 保護者や地域の理解を進めるために』，シアース教育新社
- ・社会福祉法人横浜やまびこの里（2012），『就労移行支援事業所のための発達障害のある人の就労支援マニュアル』
- ・田中康夫（2018），『地域における医療・教育・福祉の連携ー途切れなき支援を目指してー』，LD研究27（1）
- ・徳島県立総合教育センター（2018），『「学校全体で取り組むポジティブな行動支援」構築のための実践研究ークラスワイドからスクールワイドへの展開ー』，徳島県立総合教育センター研究紀要
- ・独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構（2014），『働く広場2014年9月号』
- ・独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2006），『LD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある子どもへの支援のために 特別支援教育コーディネーター実践ガイド』
- ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「ぱれっと（PALETTE）」作成チーム（2017），『手厚い支援を必要としている子どものための情報パッケージ ぱれっと（PALETTE）ー子どもが主体となる教育計画と実践をめざしてー』
- ・長野県精神保健福祉センター・長野県発達障がい者支援センター（2015），『発達障がい支援のための資源ハンドブック 第2版』
- ・早樫一男（2017），『対人援助職のためのジェノグラム入門 家族理解と相談援助に役立つツールの活かし方』，中央法規
- ・福島県特別支援教育センター（2018），『病気の子どもや入院している子どものための支援ハンドブック』
- ・北海道教育委員会（2016），『通常の学級における特別支援教育の視点を生かした「実践事例集」』
- ・文部科学省（2012），『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）』
- ・野中猛（1997），『図説ケアマネジメント』，中央法規出版
- ・山野則子（2015），『エビデンスに基づく効果的なスクールソーシャルワーク 現場で使える教育行政との協働プログラム』，明石書店

## 引用・参考 Web ページ

- 岩手県 『市町村要保護児童対策地域協議会運営実務マニュアル』  
<http://www.pref.iwate.jp/kosodate/shien/jidou/041619.html>
- 岩手県 『指定障害福祉サービス事業所・障害福祉施設一覧』  
<http://www.pref.iwate.jp/fukushi/shougai/jigyousha/038959.html>
- 岩手県 『特別支援教育ボランティア養成講座について』  
<http://www.pref.iwate.jp/kyouiku/gakkou/tokubetsu/003328.html>
- 岩手県 『特別支援教育ボランティアバンクについて』  
<http://www.pref.iwate.jp/kyouiku/gakkou/tokubetsu/003331.html>
- 公益財団法人 日本学校保健会  
<http://www.hokenkai.or.jp/>
- 厚生労働省 『職場適応援助者（ジョブコーチ）を活用しましょう!』  
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11600000-Shokugyouanteikyoku/0000208973.pdf>
- 厚生労働省 『「ゲートキーパー」とは?』  
<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000128768.html>
- 厚生労働省 『地域若者サポートステーション』  
[https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou\\_roudou/jinzaikaihatsu/saposute.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/jinzaikaihatsu/saposute.html)
- 盛岡市 『指定特定相談支援事業所および指定障害児相談支援事業所一覧について』  
<http://www.city.morioka.iwate.jp/kenkou/shogai/jigyosho/1003954.html>
- 文部科学省 『学校と関係機関との連携について』  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/renkei/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/renkei/index.htm)

顔の見える関係づくり「関係機関連携ハンドブック」

平成31年3月発行

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第2地割82番1

TEL 0198-27-2711(代表)

