

すぐに調べられる、活用できる資料！

小・中学校、高等学校における
インクルーシブ教育システム推進のための
コーディネートハンドブック
〔2020年版〕



福島県特別支援教育センター



2020年版発行に当たって

新型コロナウイルス感染症への対応でスタートした令和2年度でしたが、我が国を始め世界各国で学校教育の重要性が改めて認識されました。今後の感染症拡大を踏まえ、「学校の新しい生活様式」に則りながら、子どもが生き生きと学校生活を送れるよう各学校での努力が続いています。

社会が急速に変化し、進化した人工知能が様々な判断を行ったり、身近な物の働きがインターネット経由で最適化されたりするIoTが広がるなど、新たな時代の到来が、社会や生活を大きく変えていくとの予測もなされています。そして、このような時代がそう遠くない時期に到来することも考えられます。

このような時代の障がいのある子どもたちをめぐる動向として、近年は特別支援学校だけでなく幼稚園や小学校、中学校及び高等学校等において発達障がいを含めた障がいのある子どもが学んでおり、特別支援教育の対象となる子どもの数は増加傾向にあります。そのような中、平成30年度「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」を当センターにおいて福島県内を対象に実施しました。それは、実に平成16年度以降の調査であり、通常の学級に在籍する児童生徒において、小学校では7.1%、中学校では4.0%、高等学校では2.4%が、特別な教育的支援が必要としていることが明らかになりました。また、特別な教育的支援が必要な児童生徒のうち30.7%に対し、保護者や本人との合意形成のもと合理的配慮を提供していることも分かりました。

これらの現状を踏まえ、当センターでは、各学校における特別支援教育の取組を強力に後押しし、全ての教職員の理解と実践を確実に支えるため、平成31年3月に「小・中学校、高等学校におけるインクルーシブ教育システム推進のためのコーディネーターハンドブック」を作成して県内各教育事務所、市町村教育委員会及び特別支援学校に配付し活用いただいているところです。

今年度、特別支援学校高等部学習指導要領(平成31年2月)及び特別支援学校学習指導要領解説の内容を加えて、新たに「小・中学校、高等学校におけるインクルーシブ教育システム推進のためのコーディネーターハンドブック2020年版」を発行することといたしました。このハンドブックは、障がいのある子どもの指導内容や方法はもちろんのこと学級づくり、保護者や関係機関との連携、特別支援教育に関する法令や合理的配慮の提供等、様々な内容について詳しく、分かりやすく編集しています。また、必要な部分をダウンロードできるよう、当センターWebサイトに掲載しております。今後も常に内容を更新してまいりますので、御活用ください。

今を生きる子どもたちが、将来に明るい希望と実現可能な生きる力を備えて、学校教育を終えられることを願い、その先に、全ての人が生き生きと自分らしく生きる共生社会が実現できるよう、皆さまと共に、特別支援教育を推進してまいります。

令和2年12月

福島県特別支援教育センター 所長 杉山 裕恵

*** 目次 ***

表記について

福島県では、「第2次福島県障がい者計画」において、障がいの「害」という漢字の表記について、「障がい」という表記に改めるとともに、可能なところから見直すこととしており、法令上やむを得ないものなど以外、極力「障がい」という表記を用いています。

なお、法令や報告等の引用は実線で囲み、原文通りの表記で記載しています。

コーディネートアイデア（例）の詳しい内容については、各章の目次をご覧ください。

はじめに

| | |
|-----------------------|---|
| コーディネートハンドブックの活用にあたって | 1 |
|-----------------------|---|

| | |
|--------------------------------|---|
| I 章 みんなで共生社会を目指すために〈目次〉 | 3 |
|--------------------------------|---|

| | |
|---|----|
| 1 私たちが目指す共生社会 | |
| （1）共生社会とは | 4 |
| （2）インクルーシブ教育システムとは | 6 |
| （3）「障がい」のとらえ方 | 8 |
| （4）校内で理念を共有・推進するための <u>コーディネートアイデア（例）</u> | 10 |
| 2 多様な学びの場 | |
| （1）多様な学びの場とは | 22 |
| （2）通級による指導とは | 24 |
| （3）特別支援学級とは | 26 |
| （4）特別支援学校とは | 28 |
| （5）多様な学びの場の理解を深める <u>コーディネートアイデア（例）</u> | 30 |

| | |
|--|----|
| II 章 インクルーシブ教育システム推進のために ～多様性に対応した学校づくり～ 〈目次〉 | 43 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 1 多様性に応じた学級・授業づくり | |
| （1）多様性を認め合う学級づくり | 44 |
| （2）多様性に応じた授業づくり | 46 |
| （3）多様性を認め合う学級・授業づくりのための <u>コーディネートアイデア（例）</u> | 48 |
| 2 全校的な教育支援体制の確立のために | |
| （1）特別支援教育に関する委員会（校内委員会）の役割とは | 68 |
| （2）全校的な取り組みのための教職員それぞれの役割 | 70 |
| （3）教育上特別な支援を必要とする子どもとは～特別支援教育の理念と気づきの観点～ | 72 |
| （4）気づき、つながりを助ける <u>コーディネートアイデア（例）</u> | 74 |

| | |
|--|-----|
| Ⅲ章 気になる児童生徒の指導や支援の充実のために〈目次〉 | 87 |
| 1 特性に応じた指導や支援 | |
| (1) 一人一人の特性等に応じた必要な指導や支援のために～学習指導要領を中心に考える～ | 90 |
| (2) 障がいの状態等に応じた教育的対応のために | 92 |
| (3) 障がい種別の教育的対応のための <u>コーディネートアイディア(例)</u> | 94 |
| 2 合理的配慮の提供に当たって | |
| (1) 共に学ぶための仕組みづくり～合理的配慮の役割～ | 142 |
| (2) 「合理的配慮」と「基礎的環境整備」～二つの関係性を考える～ | 144 |
| (3) 合理的配慮の決定に当たって～提供までのプロセス～ | 146 |
| (4) 合理的配慮の観点～3観点11項目～ | 148 |
| (5) 合理的配慮の提供のための <u>コーディネートアイディア(例)</u> | 149 |
| 3 個別の教育支援計画について | |
| (1) 個別の教育支援計画とは～なぜ、作成・活用するのか～ | 162 |
| (2) 個別の教育支援計画の活用～いつ活用するのか? どうやって活用するのか?～ | 164 |
| (3) 個別の教育支援計画の <u>コーディネートアイディア(例)</u> | 166 |
| 4 個別の指導計画について | |
| (1) 個別の指導計画とは～なぜ作成するのか、どう作成するのか～ | 182 |
| (2) 個別の指導計画の活用～いつ活用するのか? 目的にあった計画の活用へ～ | 184 |
| (3) 個別の指導計画の <u>コーディネートアイディア(例)</u> | 185 |
| Ⅳ章 校外の機関との連携のために〈目次〉 | 211 |
| 1 気になる児童生徒を支える連携 | |
| (1) 気になる児童生徒を支える連携の考え方 | 213 |
| (2) 保護者との連携で大切にすべきことは | 214 |
| (3) スクールカウンセラー(S C)・スクールソーシャルワーカー(S S W)との連携 | 216 |
| (4) 外部との連携について①～医療等編～ | 218 |
| (5) 外部との連携について②～福祉等編～ | 220 |
| (6) 外部との連携について③～就労に向けて～ | 222 |
| 2 教育相談等の力を高める <u>コーディネートアイディア(例)</u> | 223 |
| 3 医療、福祉、就労等に関する <u>コーディネートアイディア(例)</u> | 238 |
| Ⅴ章 具体的な実践から学ぶために〈目次〉 | 243 |
| 小・中学校、高等学校の特別支援教育コーディネーターの具体的実践 | |
| 1 A 小学校の取り組み～多忙な中でも、効果的に「つなぐ」「つながる」支援～ | 244 |
| 2 B 小学校の取り組み～誰もが学びやすい、働きやすい支援体制づくりを目指して～ | 246 |
| 3 C 中学校の取り組み～切れ目のない支援のために～ | 248 |
| 4 D 中学校の取り組み～全教職員で全生徒を理解・支援～ | 250 |
| 5 E 高等学校の取り組み～予防的な取り組みと組織での対応の充実～ | 252 |
| 6 F 高等学校の取り組み～全教職員で生徒を支える取り組み～ | 254 |

おわりに



コーディネートハンドブックの活用にあたって

知りたいこと！の検索

「インクル？」「通級？」
よく耳にするけど、実際は…
分からない言葉？ 学びの場？

第Ⅰ章

「みんなで共生社会を目指すために」

【共生社会】【インクルーシブ教育システム】
【発達障害者支援法】【通級】【特別支援学級】
【特別支援学校】等

みんなが認め合う学校に
するには？
校内の支援体制って具体的には？

第Ⅱ章

「インクルーシブ教育システム推進の ために」

【多様性に応じた学級・授業】【実践例】
【全校的な教育支援体制】【「気になる児童生徒」
のための校内把握シート】等

気になる児童生徒に
どう支援すればいいの？

第Ⅲ章

「気になる児童生徒の支援や指導の充実の ために」

【障がいのある児童生徒などへの各教科の配慮】
【合理的配慮について】【個別の教育支援計画】
【個別の指導計画】等

保護者、関係機関との連携、
具体的には？連携先の情報は？

第Ⅳ章

「校外の機関との連携のために」

【保護者との連携】【SC・SSWとの連携】
【医療との連携】【福祉との連携】【就労】
【教育相談力向上】【連携機関情報】等

他の学校の取り組みは？
何をやっているの？

第Ⅴ章

「具体的な実践から学ぶために」

【小・中学校、高等学校の具体的実践】

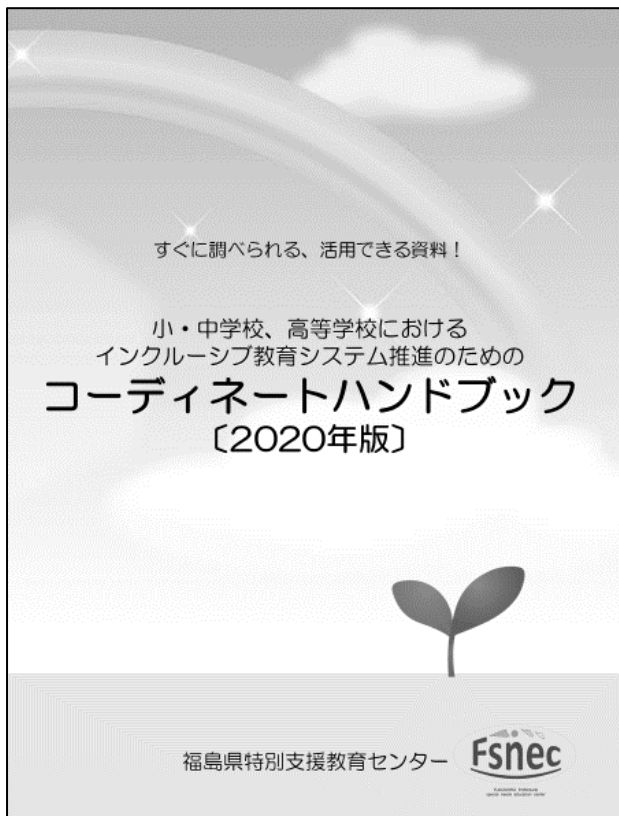
このハンドブックが目指すポイントは3つ

- ①「短時間」 ②「すぐ使える情報」 ③「具体的な知識と実践」

この3つを押さえて作成しています！！

さらに校内におけるインクルーシブ教育システム推進に向けた取り組みのために、何が必要か、その道筋を提案するとともに、必要な知識や情報、具体例、研修内容例を掲載しています。

また、特別支援教育コーディネーターだけが頑張るのではなく、校内にいる誰でも活用できるように、自分たちで人や情報を組み合わせて、特別支援教育をコーディネートできるような内容になっています。自分たちで、使えると感じた情報を実践、研修に役立てていただければ幸いです。



フルカラー版は、
福島県特別支援教育センター
Webサイトから
ダウンロード！



QRコードで
すぐアクセス！

URL : <https://special-center@fcs.ed.jp/>

第 I 章

みんなで共生社会を目指すために

*** 目次 ***



1 私たちが目指す共生社会

| | |
|------------------------------------|----|
| (1) 共生社会とは | 4 |
| (2) インクルーシブ教育システムとは | 6 |
| (3) 「障がい」のとらえ方 | 8 |
| (4) 校内で理念を共有・推進するためのコーディネートアイデア（例） | |
| ① 改めて考える「障がい」について | 10 |
| ② 「共に生きる」とは | 12 |
| ③ 「ちがい」って何？ | 14 |
| ④ 共に学ぶ学校づくりチェックシート | 16 |
| ⑤ 「障害者の権利に関する条約」 | 17 |
| ⑥ 「発達障害者支援法」から考える“切れ目のない支援” | 18 |
| ⑦ 「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」 | 20 |

2 多様な学びの場

| | |
|------------------------------------|----|
| (1) 多様な学びの場とは | 22 |
| (2) 通級による指導とは | 24 |
| (3) 特別支援学級とは | 26 |
| (4) 特別支援学校とは | 28 |
| (5) 多様な学びの場の理解を深めるコーディネートアイデア（例） | |
| ① 「特別支援学級の教育課程」の基礎知識 | 30 |
| ② 「自立活動」って何？ | 32 |
| ③ 「自立活動」の実践例 | 34 |
| ④ 各教科等合わせた指導～生活単元学習を例に～ | 35 |
| ⑤ 知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえた教育的対応の基本 | 37 |
| ⑥ 「交流及び共同学習」に取り組む際に | 38 |
| ⑦ 小・中学校における通級による指導の実際 | 41 |
| ⑧ 障がいの程度を表す「22条の3」って何？ | 42 |

(1) 共生社会とは

(a) 「共生社会」を目指すこと

内閣府の政策 【政策一覧】 <<http://www.cao.go.jp/seisaku/seisaku.html>>

| | | | | | |
|-------|-------------|-------|----------|--------------|-----------|
| 経済財政 | 地方分権改革・地方創生 | 規制改革 | 科学技術 | 知的財産・クールジャパン | |
| 宇宙 | 防災 | 原子力防災 | 沖縄及び北方対策 | 共生社会 | 子ども・子育て支援 |
| 勲章・褒章 | 男女共同参画 | 政府広報 | 制度 | その他 | |

さらに、この内閣府の施策紹介のページで、唯一、共生社会の項目は、目指すべき方向性の記述が以下のようにあります。

共生社会

国民一人一人が豊かな人間性を育み生きる力を身に付けていくとともに、国民皆で子供や若者を育成・支援し、年齢や障害の有無等にかかわらず安全に安心して暮らせる「共生社会」を実現することが必要です。

このため、内閣府政策統括官（共生社会政策担当）においては、社会や国民生活に関わる様々な課題について、目指すべきビジョン、目標、施策の方向性を、政府の基本方針（大綱や計画など）として定め、これを政府一体の取組として強力に推進しています。

年齢や障がいの有無等にかかわらず、安全で、安心して暮らせる社会



「共生社会」

(b) 「共生社会」を明記している法律

障害者基本法 第1条（目的）

全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生社会を実現するため（一部抜粋）

障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律 第1条（目的）

障害を理由とする差別の解消を推進し、もって全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に資することを目的（一部抜粋）

(c) 共生社会の形成に向けて

「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）」（中央教育審議会初等中等教育分科会平成24年7月23日）の中で、「共生社会」と学校教育に関して、次のように述べています。

<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm>

学校教育は、障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加を目指した取組を含め、「共生社会」の形成に向けて、重要な役割を果たすことが求められている。その意味で、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進についての基本的考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指すべきである。

(d) 共生社会をみんなで作るために

共生社会の施策

○子供や若者を「育てる」政策

子供・若者育成支援 子供の貧困対策
インターネット利用環境整備 青年国際交流

○誰もが暮らしやすい社会を「創る」政策

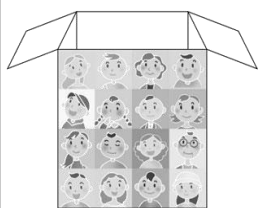
障害者施策 アルコール健康障害対策 高齢社会対策 日系定住外国人施策
バリアフリー・ユニバーサルデザイン推進

○交通事故や薬物乱用を「防ぐ」

交通安全対策 薬物乱用対策

「障害者施策」における障害者週間の意識啓発資料に次のように書かれています。

うれしいカタチ



私たちの周りには、たくさんの製品・施設・サービスがあります。でも、それらは、本当に誰にとっても便利で、使いやすいものでしょうか。「誰かの不便」を「みんなの使いやすさ」に変えていきたい…。

共生社会は、そんな気持ちからスタートします。

私たちの生活の中に「身体的な特性や障害に関わりなく、より多くの人々が共に利用しやすい製品・施設・サービス」を広めたい。

みんなにとっての「うれしいキモチ」をもって、みんなにとっての「うれしいカタチ」を考えてみませんか。

うれしいキモチ



参考：障害者施策「共生社会をみんなで作るために」(<http://www8.cao.go.jp/shougai/kou-kei/shukan/kyousei.html>)

自分たちにできるところから、一緒に始めましょう！！

(2) インクルーシブ教育システムとは

「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）」（中央教育審議会初等中等教育分科会平成24年7月23日）の中には、次のように示されています。

(a) インクルーシブ教育システムとは

「インクルーシブ教育システム」とは、平成18年に国連で採択された「障害者の権利に関する条約」において初めて提唱された概念です。

「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」(署名時仮訳：教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。

また、報告には、次の記述もあります。

インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。

(b) インクルーシブ教育システムの基本的な方向性

基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けているかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。

(c) インクルーシブ教育システムと特別支援教育

特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものです。そのため、以下の①から③の考え方にに基づき、特別支援教育を発展させていくことが必要です。

- ① 障害のある子どもが、その能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加することができるよう、医療、保健、福祉、労働等の連携を強化し、社会全体の様々な機能を活用して、十分な教育が受けられるよう、障害のある子どもの教育の充実を図ることが重要である。
- ② 障害のある子どもが、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きることができるよう、地域の同世代の子どもや人々の交流等を通して、地域での生活基盤を形成することが求められている。このため、可能な限り共に学ぶことができるよう配慮することが重要である。
- ③ 特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。

参考:独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 インクルD B「インクルーシブ教育システムに関する基本的な考え方」
<http://inclusive.nise.go.jp/?page_id=40>



一人一人を大事にする教師の背中を子どもは見ています。

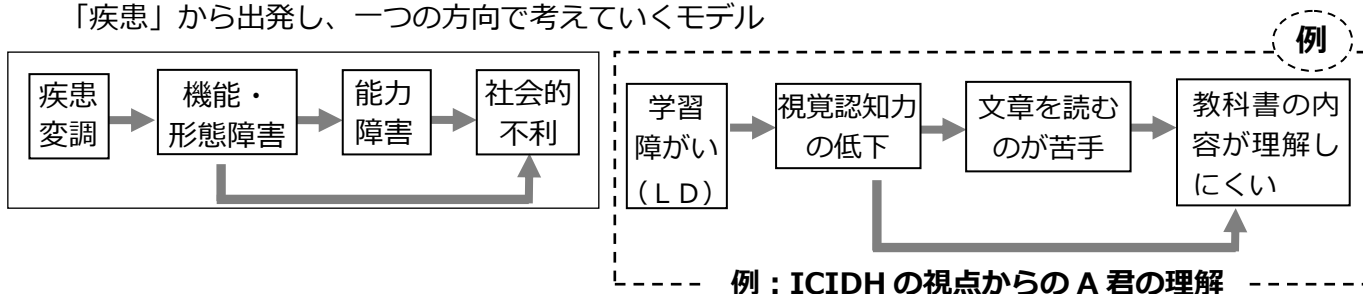
(3) 「障がい」のとりえ方

(a) 「障がい」のとりえ方の変化

1980年にWHO（世界保健機構）は、「ICIDH」*1（国際障害分類）を発表し、疾病等に基づく個人の様々な状態の分類を行いました。しかし、この分類は疾病等に基づく状態のマイナス面のみを取り上げているとの指摘を受け、2001年に改訂版として「ICF」*2（国際生活機能分類）が出されました。現在は、このICFでの「障がい」のとりえ方が施策等に生かされています。

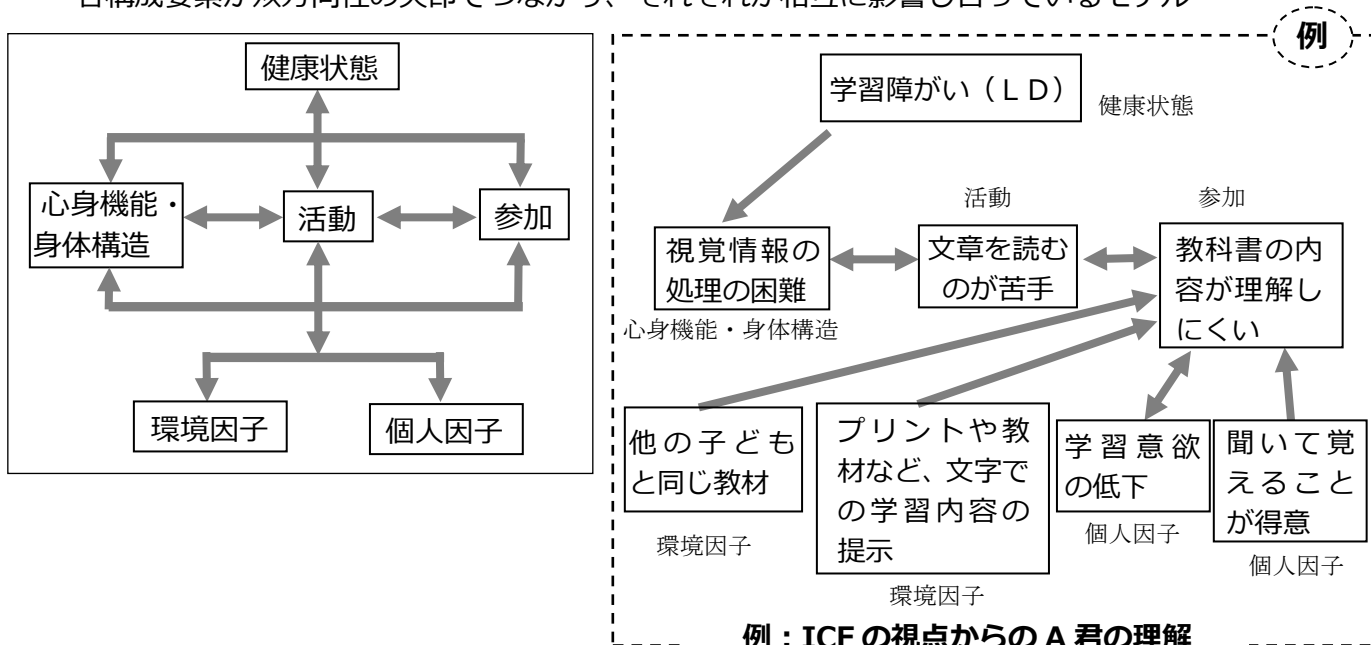
【ICIDHでの「障がい」のとりえ方】

「疾患」から出発し、一つの方向で考えていくモデル



【ICFでの「障がい」のとりえ方】

各構成要素が双方向性の矢印でつながり、それぞれが相互に影響し合っているモデル



「環境因子」と「個人因子」の考え方がICFには新たに加わり、このことによって、外的な環境や障がいに由来しないその人の特徴等とも関連させて実態をとらえることができます。

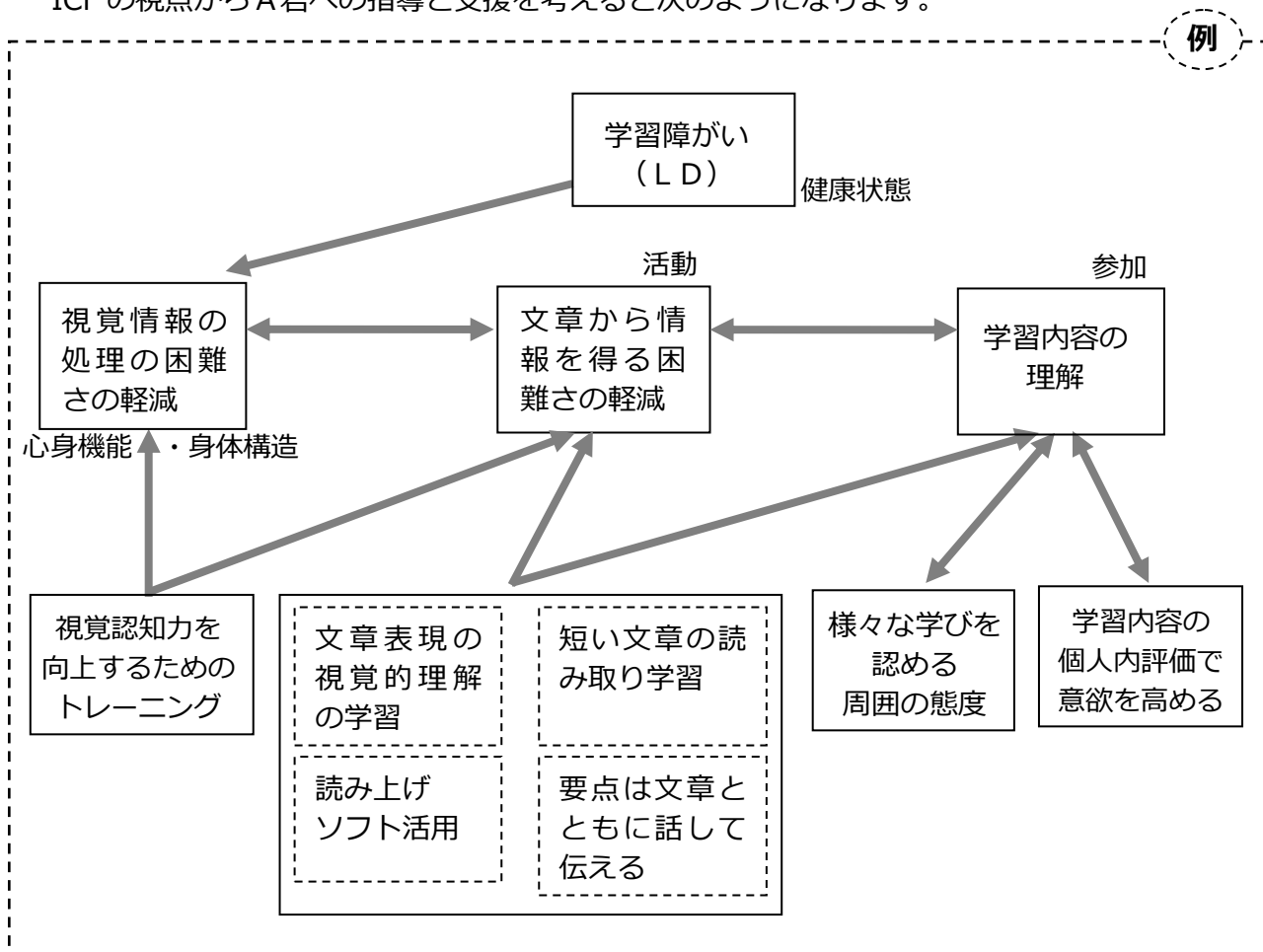
* 1 : International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps の略
 * 2 : International Classification of Functioning, Disability and Health の略

(b) ICF の考え方を踏まえた理解と指導・支援

「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」（平成30年3月）には、次のように示されています。

ICF の考え方を踏まえるということは、障害による学習上又は生活上の困難を的確に捉えるとともに、幼児児童生徒が現在行っていることや、指導をすればできること、環境を整えればできることなどに一層目を向けるようになることを意味していると言えよう。

ICF の視点からA君への指導と支援を考えると次のようになります。



多面的・総合的に子どもを理解することが指導や支援のヒントになります。

☆ 改めて考える「障がい」について



B君は買い物をしたいと思っています。

① 「障がい」になると思われることを書いてみてください。

② どうすれば、商店街で買い物ができますか？

改めて、「障がい」とは何なのでしょう？

【一般的に障がいとは】

- ① 物事の成立や進行の邪魔をするもの。
- ② 身体の器官が何らかの原因によって十分な機能を果たさない状態。
- ③ 個人の特質としての機能障害、そのために生ずる制約としての能力低下、その社会的結果である社会的不利を包括する概念。

引用：松村明編『大辞林第三版』三省堂（2015）

私たちが考えなくてはならないのは、①の部分です。これは図で言うと、階段の部分にあたります。どう解決するか？

・階段をスロープにする ・人に支援してもらう 等

適切な環境や支援を整えることで、B君は、何を買おうか、悩み、考え、自由に買い物をすることができます。つまり、環境や支援を整えることが大切になってきます。

反対に、B君が買い物ができない状況は、社会が作った「壁」ということも言えます。それが、「社会的障壁」です。



「社会的障壁」の除去については、過重な負担でない時は、それを怠らないよう、その実施について必要かつ合理的配慮の提供が、障害者基本法、障害者差別解消法*で述べられています。

私たちが考えたいのは・・・

「人にある障がい」だけではなく「環境にある障がい」

【学校においての、「社会的障壁」とは何なのでしょう？】

例えば、文字を読むことが困難な子どもにとって、算数・数学の文章問題を読み、考えさせる時に、何が「社会的障壁」となるのでしょうか。

読めなければ、数学的に考えることすらさせてもらえないのでしょうか。

これは、図の階段を上がらなければ商店街に行けず、「何をかうかを悩み、考えることもできない」状況と似ています。



「どのようにすれば一緒に学べるのか、どのようにすれば一緒に参加できるのか」

本人にとって何が障がいなのか、視点を変えて考えてみませんか？

*第I章－1（4）⑦『障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律』（20p）をご覧ください。

☆ 「共に生きる」とは

The diagram is enclosed in a large rounded rectangle. On the left, a smaller rounded rectangle labeled 'D地区' (Area D) shows a residential scene with houses and three simple person icons below it. On the right, a larger rounded rectangle labeled 'C地区' (Area C) shows a similar residential scene but with a dotted background and six detailed person icons below it. A woman in a suit on the left has a speech bubble pointing towards the 'D地区' area.

D地区

C地区

眼鏡をかけている方々は、D地区に良い環境を用意しましたので、D地区で暮らしてください。

「もし、こう言われたら…」

【どこで、誰と生活するか選択の機会が確保されているか】

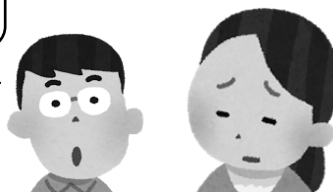
障害者基本法第3条（地域社会における共生等）

- 2 全ての障害者は、可能な限り、どこで誰と生活するかについての選択の機会が確保され、地域社会において他の人々と共生することを妨げられないこと。

つまり、C地区に住んでいる人に、整った環境だからといって、本人の選択の余地なくD地区に移住してくださいと頼んでいることが問題なのです。



「もう ぼくは
ここで くらせないの？」



住み慣れた場所（地域）で暮らしたい。それはみんな同じではないでしょうか。

【教育における学びの場の決定について】

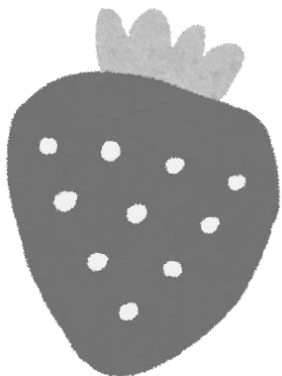
平成25年9月の学校教育法施行令の一部改正を受け、障がいの程度が第22条の3に該当する子どもは、特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の枠組みを改め、障がいの状態等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みになりました。その際、大切にすべきこととして、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会平成24年7月23日）、に次のように示されています。

市町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、**本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成**を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である。

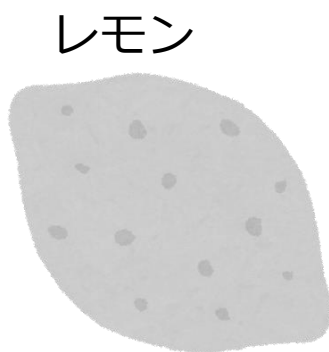
（下線は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記）

☆ 「ちがい」って何？

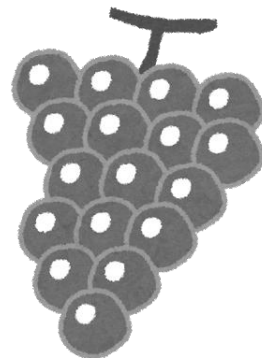
図



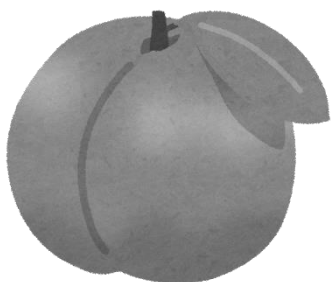
いちご



レモン



ブドウ



もも



トマト

「ちがう」ものはどれでしょうか？

【どんな答えができましたか？】

- ・野菜と果物
- ・名前の文字がひらがなとカタカナ
- ・果実が一粒と複数
- 等

私たちは、無意識に様々な違いの仲間に「カテゴライズ（分類）」することが多いのです。

でも、実は…



「全部、『ちがう』のです。」

人は、物事を記憶しようとした時に、エピソードに分けたり、その物に意味づけしたりするなど、「カテゴライズ」していく傾向があるとされています。

この図の場合においても、それぞれの人が、様々なカテゴライズすると考えられます。

【学校で、教室で考えると…】

学校や教室には、考え方や価値観、家庭環境、学習状況等々、多様な児童生徒がいます。

「〇〇があるから」「〇〇だから」と集団の中で、特定の子だけ
「××な子」と分けて見ていませんか？
カテゴライズは、見えない偏見や差別を生む可能性があります。



「全部ちがう」という思考を大事にしながら、一人一人の人間性や多様性を尊重することが大切です。そして、そんな一人一人を大事にする先生方の姿を子どもたちは見て、学んでいます。

☆ 共に学ぶ学校づくりチェックシート

共生社会に向けて、共に学び共に育つ学校をつくるために、何が必要か考えてみましょう。



今の状況やこれからさらに意識して取り組みたいことをチェックしてみましょう。

| 学校や教室で自分がしていること | | | |
|--------------------------|--------------------------|-----|--|
| 現状 | これから | No. | 項目 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 | 障がいのある人、ない人、関係なく多様な人々を尊重している。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 | 誰に対しても、安心できるような言葉かけ等を意識している。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 | 相手の良さを見つけて、認めるようにしている。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 | 児童生徒一人一人が分かることを大切にした教育を意識している。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5 | 児童生徒が、学習等でつまずいている時に、学習に参加できるように、その子に応じた支援や配慮を考えている。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6 | 誰が集団に参加してきても、受け入れる気持ちがある。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7 | 集団の中でも、一人一人が力を発揮できるようにしている。 |
| 学校や教室での子どもたちの様子 | | | |
| 現状 | これから | No. | 項目 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 | 子どもたちは、学習や運動ができる、できない、障がいのある、なしに関係なく、様々な多様性を認め合っている。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 | 子どもたちは、お互いの意見を聞き合っている。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 | 子どもたちは、お互いから学んでいる。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 | 子どもたちは、自分で学ぼうとする意欲がある。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5 | 子どもたちは、うまくいかない時にはお互いに助け合っている。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6 | 子どもたちは、誰かが困っている時の助け方を知っている。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7 | 子どもたちは、誰が集団に参加してきても、受け入れる気持ちがある。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 8 | 子どもたちは、集団の中でも、自分の役割や力を発揮しようとしている。 |

参考：Tony Booth and Mel Ainscow(2002). Index for inclusion developing learning and participation in schools.CSIE

自己チェックをしてみて、共生社会に向けて、考えたこと、自分ができそうなことを書いてみましょう。

☆ 「障害者の権利に関する条約」

外務省のホームページにある外交政策の人権外交に「障害者の権利に関する条約（略称：障害者権利条約）」の内容等について説明され、以下のように示されています。

<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html>

【障害者の権利に関する条約とは？】

「障害者権利条約」は、障害者の人権や基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進するため、障害者の権利を実現するための措置等を規定しています。

- 例えば
- ◆ 障害に基づくあらゆる差別（合理的配慮の否定*を含む。）を禁止
 - ◆ 障害者が社会に参加し、包容されることを促進
 - ◆ 条約の実施を監視する枠組みを設置、等

*過度の負担ではないにもかかわらず、障害者の権利の確保のために必要・適当な調整等（例：段差への渡し板の提供等）を行わないことを指します。

【条約成立まで・・・締結に向けて我が国ではどのような取組が行われたの？】

平成18年12月 国連総会で条約が採択されました。
平成19年 9月 我が国が条約に署名しました。
平成20年 5月 条約が発効しました。

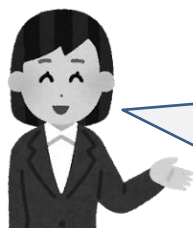
条約締結に先立ち、障害者当事者の意見も聞きながら、国内法令の整備を推進してきました。

平成23年 8月 障害者基本法が改正されました。
平成24年 6月 障害者総合支援法が成立しました。
平成25年 6月 障害者差別解消法が成立し、障害者雇用促進法が改正されました。

これらの法整備をうけて、国会において議論され、平成25年11月19日の衆議院本会議、12月4日の参議院本会議において全会一致で締結が承認されました。

平成26年1月20日我が国は「障害者権利条約」を締結し、
2月19日に条約は我が国について効力を発生しました。

【さらに内容が分かるパンフレットの紹介】



詳しい内容が「障害者権利条約パンフレット」に分かりやすく示されています。

<<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000069541.pdf>>



☆ 「発達障害者支援法」から考える“切れ目のない支援”

平成 28 年 6 月 3 日「発達障害者支援法」が改正されました。教育に関する大切なポイントを解説します。



【発達障害者支援法の目的】

第一条 この法律は、発達障害者の心理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うとともに、切れ目なく発達障害者の支援を行うことが特に重要であることに鑑み、障害者基本法（昭和四十五年法律第八十四号）の基本的な理念にのっとり、発達障害者が基本的人権を享有する個人としての尊厳にふさわしい日常生活又は社会生活を営むことができるよう、発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにするとともに、学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立及び社会参加のためのその生活全般にわたる支援を図り、もって全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に資することを目的とする。

* 下線は本資料作成に当たって特別支援教育センターにおいて追記（改正部分）



早期の発達支援に加えて、「切れ目のない支援」が法律上、明記されました。

【切れ目のない支援のために教育が取り組むこと】

第八条 国及び地方公共団体は、発達障害児（十八歳以上の発達障害者であって高等学校、中等教育学校及び特別支援学校並びに専修学校の高等課程に在学する者を含む。以下この項において同じ。）が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするため、可能な限り発達障害児が発達障害児でない児童と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、適切な教育的支援を行うこと、個別の教育支援計画の作成（教育に関する業務を行う関係機関と医療、保健、福祉、労働等に関する業務を行う関係機関及び民間団体との連携の下に行う個別の長期的な支援に関する計画の作成をいう。）及び個別の指導に関する計画の作成の推進、いじめの防止等のための対策の推進その他の支援体制の整備を行うことその他必要な措置を講じるものとする。

2 大学及び高等専門学校は、個々の発達障害者の特性に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。

* 下線は本資料作成に当たって特別支援教育センターにおいて追記（改正部分）

「切れ目のない支援」のために、関係機関と連携しながら、個別の教育支援計画、個別の指導計画を作成していくことが推進されています。通常の学級においても、発達障がいのある児童生徒については、個々の年齢、能力及び特性に応じて教育上の配慮を受けられるように、私たちが取り組んでいくことが記述されています。



【「発達障がい」の定義】

第二条 この法律において「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。

2 この法律において「発達障害者」とは、発達障害がある者であって発達障害及び社会的障壁により日常生活又は社会生活に制限を受けるものをいい、「発達障害児」とは、発達障害者のうち十八歳未満のものをいう。 *（下線は本資料作成に当たって特別支援教育センターにおいて追記（改正部分）



改正前は、「発達障害者」は、発達障がいがあるために、日常生活等で制限を受ける方としていましたが、改正後は、それに加えて「社会的障壁」によっても日常生活等で制限を受ける方と明記されました。

【「社会的障壁」とは】

（新設）

第二条

3 この法律において「社会的障壁」とは、発達障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう。



車いすの方で考えると、階段が「障壁」となります。発達障がいは、見えにくい障がいであるからこそ、発達障がいのある子どもたちにとっての「障壁」は何か、個々の特性に応じて考える必要があります。

*参考：第I章-1 私たちがめざす共生社会（4）④改めて考える「障がい」について（10p）

【発達障がいのある方の支援の「基本理念」】

（新設）

第二条の二 発達障害者の支援は、全ての発達障害者が社会参加の機会が確保されること及びどこで誰と生活するかについての選択の機会が確保され、地域社会において他の人々と共生することを妨げられないことを旨として、行われなければならない。

2 発達障害者の支援は、社会的障壁の除去に資することを旨として、行われなければならない。

3 発達障害者の支援は、個々の発達障害者の性別、年齢、障害の状態及び生活の実態に応じて、かつ、医療、保健、福祉、教育、労働等に関する業務を行う関係機関及び民間団体相互の緊密な連携の下に、その意思決定の支援に配慮しつつ、切れ目なく行われなければならない。

社会的障壁とは何か？

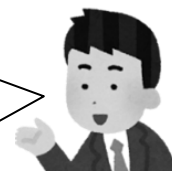
一人一人が考え、切れ目のない支援のために行動する時代です。

☆ 「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」



「障害者差別解消法」*¹と聞いたけど、
私たちは、これまでも差別はしてきていません。
配慮もしっかりしてきました。
だったらこれまでと何が違うの？

おっしゃる通りです。
これまで通りの配慮はもちろん大事です！
その何気なくやってきた配慮等をもう一度、「障害者差別解消法」を
通して、捉え直してみることが大切です！



【この法律が目指すところ】

内閣府「障害者差別解消法がスタートします！」という広報用リーフレットでは、次のように述べています。

この法律は、障害のある人もない人も、互いに、その人らしさを認め合いながら、共に生きる社会をつくることを目指しています。



相互に尊重し合い、共生社会を目指すのがこの法律の目的です。

【行政機関等における障がいを理由とする差別の禁止】

「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の条文では、次のように述べています。

第7条

2 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない。

* 下線は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記



この法律では、公的機関として、公立小・中学校、高等学校等は、「社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない。」となっております。**自分の学校ではどう対応していくか、考える必要がありますよね。**

* 1：「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」のこと。

【「社会的障壁」って何？】

「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の条文では、社会的障壁について、次のように述べています。

第2条

2 社会的障壁 障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう。



障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念って具体的には何？

日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるもの

社会における事物・・・通行、利用しにくい施設、設備など
制度・・・利用しにくい制度など
慣行・・・障がいのある方の存在を意識していない習慣、文化など
観念・・・障がいのある方への偏見など

参考：内閣府「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律についてよくあるご質問と回答〈国民向け〉」

**学校の中にある社会的障壁って何でしょうか？
今までの当たり前を、もう一度、確認してみましょう！**

「あの子は、しょうがない」で、済ませていませんか・・・

【「合理的配慮」とは？】

内閣府「障害者差別解消法がスタートします！」という広報用リーフレットでは、次のように述べています。

この法律では、国・都道府県・市町村などの役所や、会社やお店などの事業者に対して、障害のある人から、**社会の中にあるバリア**を取り除くために何らかの対応を必要としているとの意思が伝えられたときに、負担が重すぎない範囲で対応すること（事業者に対しては、対応に努めること）を求めています。

* 下線は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記

ここで、確認！

合理的配慮^{*2}について、どれだけ職員同士で理解していますか？

それが社会の中にあるバリアを取り除く第一歩です！

* 2：第三章－2『合理的配慮の提供に当たって』（142p～）をご覧ください。

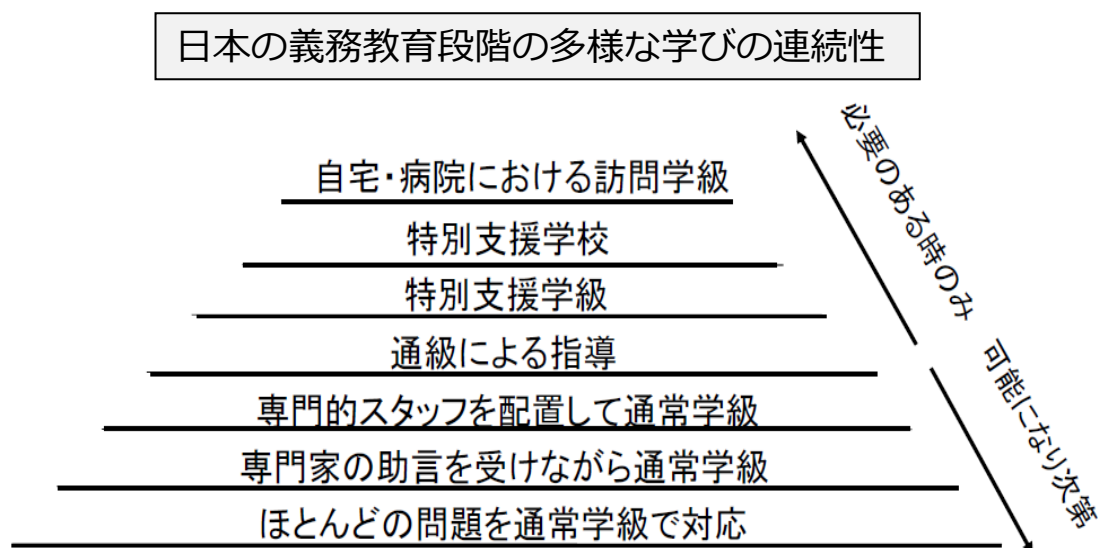
(1) 多様な学びの場とは

(a) 多様な学びの場とは

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「インクルーシブ教育システムデータベース」に次のように示されています。

「多様な学びの場」とは、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった学びの場のことを示しています。

インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要です。



引用：「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）参考資料4」（中央教育審議会初等中等教育分科会平成24年7月23日）

(b) 固定しない「学びの場」

「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）」（中央教育審議会初等中等教育分科会平成24年7月23日）、に次のように示されています。

就学時に決定した「学びの場」は固定したものではなく、それぞれの児童生徒の発達 の程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に転学できることを、すべての関係者の共通理解とすることが重要である。

(c) それぞれの学びの場の内容

「子供の多様なニーズに応じた学びの場」(平成 28 年 12 月) 全国特別支援教育推進連盟(文部科学省委託) に次のように述べられています。

また、「子供の個々の教育的ニーズに応じた特別支援教育」(平成 29 年 12 月) には、就学前から高等学校期までの学びの場における特別支援教育について記載されています。

<<http://suishinrenmei.c.ooco.jp/file/rikaikeihatsusasshidata.pdf>>

【通級による指導】

通級による指導とは、小・中学校の通常の学級での学習におおむね参加でき、一部障害の状態に応じて、特別な指導を特別な指導の場(いわゆる「通級指導教室」など)で行う教育の形態です。

特別な指導については、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領にある自立活動を取り入れ、一人一人の児童生徒の状態に応じて具体的な目標や内容を定めて指導します。

* 高等学校における通級による指導については、平成 28 年に学校教育法施行規則が一部改正され、平成 30 年 4 月から制度化されています。

【特別支援学級】

小・中学校の特別支援学級では、子供一人一人の障害を正しく理解するとともに、個別の教育的ニーズを把握し、少人数による適切な指導や必要な支援が行われています。教育内容は、原則として小・中学校の学習指導要領に沿って行われますが、子供の障害の状態や特性などに応じて、特別支援学校の教育課程を参考にして、弾力的な教育課程を編成し指導や支援を行っています。

また、特別支援学級は、小・中学校に設置されているので、通常の学級の子供たちと各教科や学級活動、学校行事などをとむに行う「交流及び共同学習」など、相互の密接な連携のもとに指導が行われています。

* 【特別支援学校】については、第 I 章 - 2 (4) 『特別支援学校とは』(28 p) で述べます。

(d) 学校間の連携

「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)」(中央教育審議会初等中等教育分科会平成 24 年 7 月 23 日) では、次のように述べています。

地域内の教育資源(幼・小・中・高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室)それぞれの単体だけでは、そこに住んでいる子ども一人一人の教育的ニーズに応えることは難しい。こうした域内の教育資源の組合せ(スクールクラスター)により域内のすべての子ども一人一人の教育的ニーズに応え、各地域におけるインクルーシブ教育システムを構築することが必要である。その際、交流及び共同学習の推進や特別支援学校のセンター的機能の活用が効果的である。

(2) 通級による指導とは

(a) 通級による指導を行うことができる法的根拠

学校教育法施行規則140条には、特別支援学級の児童生徒を除いて、障がいに応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、「特別の教育課程」によることができると示されています。

(b) 福島県における通級による指導の対象と障がい種別の指導の概要

平成26年4月に発表された「特別支援学校にかかわる就学事務の手引き～早期からの一貫した支援のために～」(福島県教育委員会)には、次のように対象と障がい種別ごとの概要が示されています。

通級による指導の対象となる障がいの種類

言語障がい者 自閉症者 情緒障がい者 弱視者 難聴者 学習障がい者
注意欠陥多動性障がい者 肢体不自由者 病弱者及び身体虚弱者

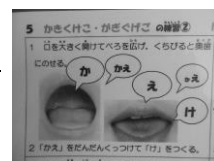
学校教育法施行規則第140条及び第141条の規定に基づき通級による指導を行う場合には、上記の障がいの種類及び程度の児童生徒のうち、その者の障がいの状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、通級による指導を受けることが適当であると認める者を対象として、適切な教育を行う。

令和2年4月現在、本県で設置されている通級による指導の概要

【言語障がいのある児童生徒への通級による指導】

障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服することを目的とする指導の内容は、正しい音の認知や模倣、構音器官の運動の調整、発音・発語指導などの構音の改善にかかわる指導、遊びの指導・劇指導・斉読法などによる話し言葉の流暢性を改善する指導、遊びや日常生活の体験と結び付けた言語機能の基礎的事項に関する指導等が考えられる。

特に必要があるときは、障がいの状態に応じて「各教科の内容を取り扱いながら行う」*¹ことができる(例：国語科等における教科書の文章の音読に関し、的確な発音で、かつスムーズに行うことができるようにする指導等)。



* 1：「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について（通知）」(平成28年12月9日)において、障がいに応じた特別の指導の内容について、各教科の内容を取り扱う場合であっても、障がい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として行うことが明確にされました。

【自閉症のある児童生徒への通級による指導】

基本的には、特別支援学校等における自立活動を参考とした指導を中心としながら、社会的適応性の向上を目的とし、限られた授業時数の中で、自閉症・情緒障がい特別支援学級と類似した同様のねらいで取り組みがなされている。なお、通級による指導では、特に必要があるときは、障がいの状態に応じて「各教科の内容を取扱いながら行う」ことができる（例：国語科等において意図を読み取ることの困難さに対し、文学的な文章の中で登場人物の考えや気持ちを読み取る指導）

【情緒障がいのある児童生徒への通級による指導】

基本的には、特別支援学校等における自立活動を参考とした指導を中心としながら、社会的適応性の向上を目的とし、限られた授業時数の中で自閉症・情緒障がい特別支援学級と類似したねらいで取り組んでいる。

なお、通級による指導では、特に必要があるときは、障がいの状態に応じて「各教科の内容を取扱いながら行う」ことができる（例：社会科等において、自尊感情の低下により生じる困難に対し、人前で話すことや発表することに自信をもてるようにする指導やグループでの活動に参加意欲を高める指導等）。

【難聴のある児童生徒への通級による指導】

通級指導教室では、聴覚障がいに基づく種々の困難の改善・克服を目的とする指導を行うが、特に必要があるときは、障がいの状態に応じて「各教科の内容を取扱いながら行う」ことができる（例：音楽科等において、歌唱、楽器の演奏に関して、補聴器等を活用しながら、より適切に行うことができるようにする指導等）。

【学習障がいのある児童生徒への通級による指導】

通級による指導を行うに当たっては、特別支援学校の学習指導要領における自立活動を参考にした指導を中心としながら、学習障がいの特性や、子供一人一人の個別の教育的ニーズに十分に配慮することが大切である。

実際の指導では、指導の目標や内容・方法等を踏まえ、必要に応じて、個別指導やグループ別指導を適切に組み合わせて行うことが求められる。加えて、障がいの状態の改善又は克服を目的とした指導と、障がいの状態に応じて「各教科の内容を取扱いながら行う」こと（例：国語科等において障がいの特性に応じた読みやすくなる工夫を練習する指導等）について、それらを適切に組み合わせて行うことが効果的である場合には、適切な配慮の下に実施することが大切である。また、学習障がいのある子供については、月1単位時間程度の指導でも十分な教育的効果が認められる場合があることから、一人一人の状態に応じて、適切な指導時間数を設定することが重要である。

**【注意欠陥多動性障がいのある児童生徒への通級による指導】**

通級による指導を行うに当たっては、特別支援学校の学習指導要領における自立活動を参考にした指導を中心としながら、注意欠陥多動性障がいの特性や、子供一人一人の個別の教育的ニーズに十分に配慮することが大切である。

実際の指導では、指導の目標や内容・方法等を踏まえ、必要に応じて、個別指導とグループ別指導を適切に組み合わせて行うことが求められる。加えて、障がいの状態の改善又は克服を目的とした指導と、障がいの状態に応じて「各教科の内容を取扱いながら行う」こと（例：算数科等において文章題の必要な情報に注目できるよう練習をしてから解くようにする指導等）について、それらを適切に組み合わせて行うことが効果的である場合には、適切な配慮の下に実施することが大切である。また、注意欠陥多動性障がいのある子供については、月1単位時間程度の指導でも十分な教育的効果が認められる場合があることから、一人一人の状態に応じて、適切な指導時間数を設定することが重要である。



**通級による指導を受けている子が
どんな学習をしているか知っていますか？**

(3) 特別支援学級とは

(a) 特別支援学級を設置することができる法的根拠

学校教育法第81条には、「教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。」とあります。また同条第2項では、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校に特別支援学級を置くことができることを明記しています。

(b) 福島県における特別支援学級の対象と障がい種別の特別支援学級の概要

平成26年4月に出された「特別支援学校にかかわる就学事務の手引き～早期からの一貫した支援のために～」(福島県教育委員会)には、次のように対象と学級種別ごとの概要が示されています。

特別支援学級の対象となる障がいの種類

知的障がい者 肢体不自由者 病弱及び身体虚弱者 弱視者 難聴者
言語障がい者 自閉症・情緒障がい者

学校教育法第81条第2項の規定に基づき小学校、中学校に特別支援学級を置く場合には、上記の障がいの種類及び程度の児童生徒のうち、その者の障がいの状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、特別支援学級において教育を受けることが適当であると認める者を対象として、適切な教育を行う。

なお、障がいの判断に当たっては、障がいのある児童生徒の教員の経験のある教員等による観察・検査、専門医による診断等に基づき教育学、医学、心理学等の観点から総合的かつ慎重に行うことが必要である。

【知的障がい特別支援学級】

知的障がい特別支援学級の教育課程は、原則として小学校及び中学校の学習指導要領に基づく諸規定が適用されるが、子供の障がいの状態等から、特別支援学校(知的障がい)の学習指導要領を参考として、その内容を取り入れるなど、特別の教育課程を編成することが認められている。したがって、教育課程編成や指導法は、特別支援学校の場合と共通することも多い。そのため、知的障がい特別支援学級においても、教科別の指導のほか、各教科等を合わせた指導を取り入れている。

【肢体不自由特別支援学級】

教育目標と教育課程の編成については、各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び総合的な学習の時間の指導の他に、運動・動作や認知能力などの向上を目指した自立活動の指導も行われている。この場合、特別の教育課程を編成するとしても、学校教育法に定める小学校、中学校の目的及び目標を達成するものでなければならない。

【病弱・身体虚弱特別支援学級】

小・中学校内に設けられた病弱・身体虚弱特別支援学級には、特別支援学校（病弱）と同じ障がいの程度の子供も在籍しているが、多くの場合は入院を必要としないが、持続的又は間欠的に医療や生活規制が必要な子供である。

特別支援学級では、通常の学級とほぼ同様の授業内容、授業時数による指導が行われており、それに加え、自立活動として健康状態の維持、回復・改善や体力の回復・向上を図るための指導も行われている。

【弱視特別支援学級】

弱視特別支援学級における教育課程は、原則として小・中学校と同様に編成され、学級においては、弱視の子供の見やすい学習環境を整えるとともに、例えば、保有する視力を最大限に活用できるようにするための特別な指導や配慮をしながら各教科等の指導を行っている。

また、文字や絵などを大きくはっきりと提示して明確に認識できるようにするため、拡大教科書や拡大教材を有効に活用するとともに、拡大読書器や各種弱視レンズ類等の視覚補助具を整備し、必要に応じて効果的に活用できるように指導している。

【難聴特別支援学級】

難聴特別支援学級は、聴覚障がいが比較的軽い者のための特別支援学級であって、主として音声言語（話し言葉）の受容・表出（聞くこと・話すこと）についての特別な指導をすれば、通常の教育課程や指導方法によって学習が進められるような子供を主な対象としている。

教育の内容は、小・中学校におけるものに加えて、特別な必要に応じたものとしては、聴覚活用に関すること、音声言語（話し言葉）の受容（聞き取り及び読話）と表出（話すこと）に関することが主である。

【言語障がい特別支援学級】

教育課程は、児童生徒の障がいに応じた特別の教育課程を編成することになっているが、その編成に当たっては、特別支援学校小学部・中学部の学習指導要領を参考とすることとなっている。

例えば、自立活動における言語機能の基礎的事項の指導など言語障がいの状態の改善又は克服を目的とする指導と、各教科の中でも言語障がいにかかわり個別指導などでより手厚く行う必要がある国語科（英語科）、算数科（数学科）については特別支援学級で行い、生活科、図画工作（美術）・体育科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間など集団で行うことがふさわしい教科等については、通常の学級で行うことが考えられる。

【自閉症・情緒障がい特別支援学級】

人とのかかわりを円滑にし、生活する力を育てることを目標に指導を進めている。自閉症・情緒障がい特別支援学級は、小学校及び中学校に設置されていることから、教育課程は、原則的には小学校又は中学校の学習指導要領による。しかし、対象とする子供の実態から、通常の学級における学習だけでは十分に学習の成果を上げることが困難であることから、子供に応じて学校教育法施行規則第138条に基づき特別の教育課程を編成することができる。この場合、特別支援学校の学習指導要領を参考とし、内容を取り入れて教育課程を編成することができる。

なお、心理的な要因によるものは不登校等のために、学習空白が生じていることがあることから、各教科の内容を下学年の内容に替えたり、基礎的・基本的な内容を重視して焦点化したりするなどして適切な指導を行うことが重要である。

**学校全体で特別支援学級について理解を深めることが、
みんなで子どもたちを育てていく第一歩になります！**

(4) 特別支援学校とは

(a) 特別支援学校の目的

学校教育法第72条には、次のように示されています。

特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。

(b) 教育課程の特色

「子供の多様なニーズに応じた学びの場」全国特別支援教育推進連盟（文部科学省委託）に次のように述べられています。

【弾力的な教育課程編成】

特別支援学校では、幼稚部・小学部・中学部・高等部（専攻科）において、それぞれ幼稚園、小学校、中学校、高等学校に準ずる教育を行うとともに、一人一人の障害に応じた特別の指導を行っています。例えば、子供の実態に応じた弾力的な教育課程が編成できるようになっており、子供の障害特性や健康状態や経験等に応じて、各教科等の指導内容・方法を工夫しています。

【自立活動の指導】

障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服することをねらいとして、「個別の指導計画」を作成し「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」に関する自立活動の指導を行っています。

(c) 地域のセンター的機能の役割がある特別支援学校

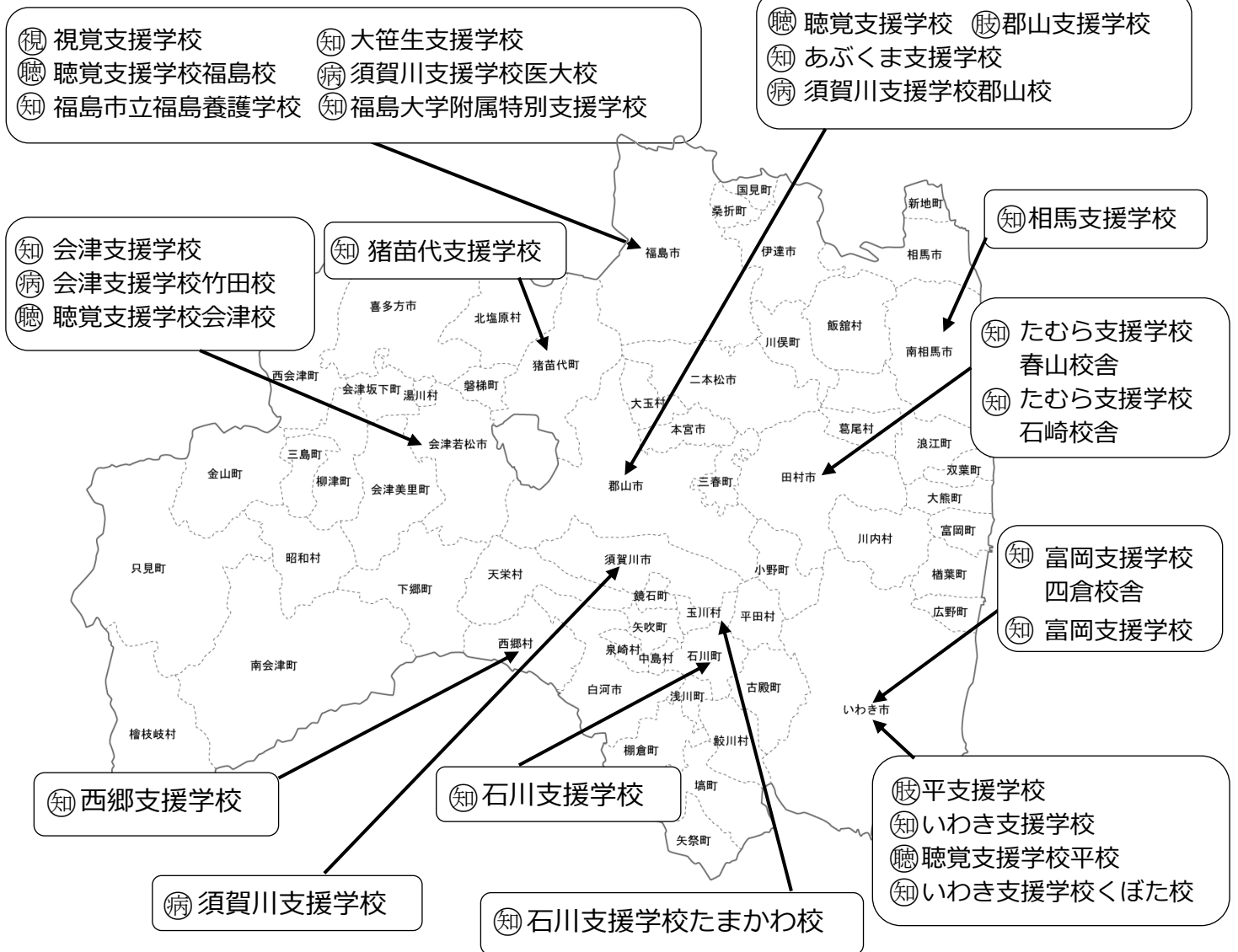
学校教育法第74条において、特別支援学校が幼稚園、小学校、中学校、高等学校等の要請に応じて必要な助言や援助を行うよう努めるものとされており、センター的機能を果たすものと位置づけられています。

特別支援学校のセンター的機能の役割として文部科学省は下記のように示しています。

- | | |
|----------------------|------------------------|
| 1 小・中学校等の教員への支援 | 4 福祉、医療、労働関係等との連絡・調整 |
| 2 特別支援教育等に関する相談・情報提供 | 5 小・中学校等の教員に対する研修協力 |
| 3 障害のある児童生徒等への指導・支援 | 6 障害のある児童生徒等への施設設備等の提供 |

(d) 福島県内の特別支援学校の場所

(令和2年4月現在)



視覚障がい教育を行う特別支援学校
 視覚障がいとは、視力や視野などの視機能が十分でないために、全く見えなかったり、見えにくかったりする状態をいいます。

聴覚障がい教育を行う特別支援学校
 聴覚障がいとは、身の回りの音や話し言葉が聞こえにくかったり、ほとんど聞こえなかったりする状態をいいます。

知的障がい教育を行う特別支援学校
 知的障がいとは、記憶、推理、判断などの知的機能の発達に有意な遅れがみられ、社会生活などへの適応が難しい状態をいいます。

肢体不自由教育を行う特別支援学校
 肢体不自由とは、身体の動きに関する器官が、病気やけがで損なわれ、歩行や筆記などの日常生活動作が困難な状態をいいます。

病弱教育を行う特別支援学校
 病弱とは、慢性疾患等のため継続して医療や生活規制を必要とする状態をいいます。

地域の子が特別支援学校で学んでいることをご存じですか？

☆ 「特別支援学級の教育課程」の基礎知識

特別支援学級は、どうして特別の教育課程が組めるの？



学校教育法施行規則第138条で、認められているからです。ただし、「特別の教育課程」を編成しても、小・中学校の目的及び目標を達成することを目指すことは同じですよ。

実際に、どうやって教育課程を組めばいいの？



基本は、児童生徒の障がいの種類や程度、学級の実態に応じて編成していくことになります。
 その際、児童生徒の知的障がいの有無によって、特別の教育課程の組み合わせ方が違います。

知的障がいのない児童生徒の学級の場合 (肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障がい、 自閉症・情緒障がい特別支援学級)

- 【例】**
- ① 学年相応の教科等 + 自立活動^{*1}
 - ② 学年相応の教科等 + 下学年の教科 (目標・内容) 等 + 自立活動

実態に応じた教科等の指導と自立活動を取り入れた指導になります。小・中学校に準じて指導を行うので、特別の教科 道徳や特別活動等の時間をまるごと自立活動の時間に替えることは望ましくありません。



小学校 特別支援学級教育課程 (例)

| |
|--|
| 教科 |
| 国語 社会 算数 理科 生活 音楽 図画工作 家庭 体育 外国語 |
| * 学年相応もしくは下学年 |
| 特別の教科 道徳 |
| 外国語活動 |
| 総合的な学習の時間 |
| 特別活動 |
| 自立活動 |

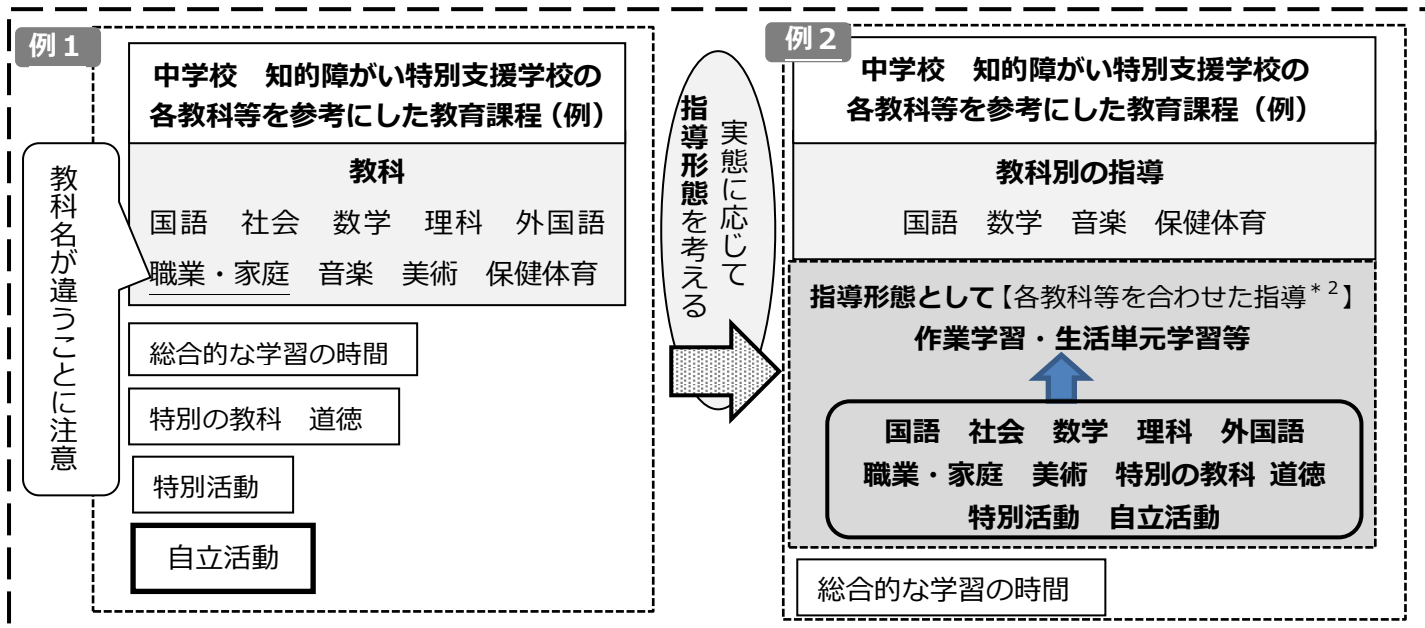
* 1 詳しくは第I章-2 (5) ② 『「自立活動」って何?』 (32p) をご覧ください。

知的障がいのある児童生徒の学級の場合（知的障がい特別支援学級）

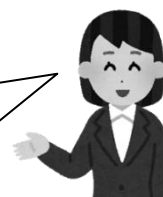
【例】

- ① 学年相応の教科等 + 下学年の教科等 + 自立活動
- ② 下学年の教科等 + 自立活動
- ③ 知的障がい特別支援学校各教科等 +（下学年の教科） + 自立活動
- ④ 知的障がい特別支援学校各教科等 + 自立活動

【実態により④を参考に編成した場合には、下記のような例が考えられます。】



生徒の実態に応じて、指導形態として、「各教科等を合わせた指導」を選ぶことができます。①、②の例も含め、知的障がい特別支援学級だから、「作業学習」「生活単元学習」を設定する訳ではありません。その児童生徒が最も力を伸ばせる教育課程を編成していくことが大切です。



【最後に、ちょっとした確認ポイント】

- 知的障がいのない児童生徒の学級ですが、各教科等を合わせた指導が入っていませんか。
- 知的障がいのある児童生徒の学級で、教科別の指導等ができる障がいの程度や学級の実態なのに、各教科等を合わせた指導を必ず取り入れなければならないと思いませんか。

教育課程は、校長が責任者となって編成するということが学習指導要領に明記されています。学級担任だけでなく、学校として、児童生徒の障がいの程度や学級の実態を十分考慮して作成してください。

* 2 詳しくは第 I 章—2（5）④『各教科等を合わせた指導～生活単元学習を例に～』（35 p）をご覧ください。

☆ 「自立活動」って何？



特別支援学級や通級指導教室*¹では、自立活動を行うってあるけど、何をすればいいの？ これまでの指導とどう違うの？

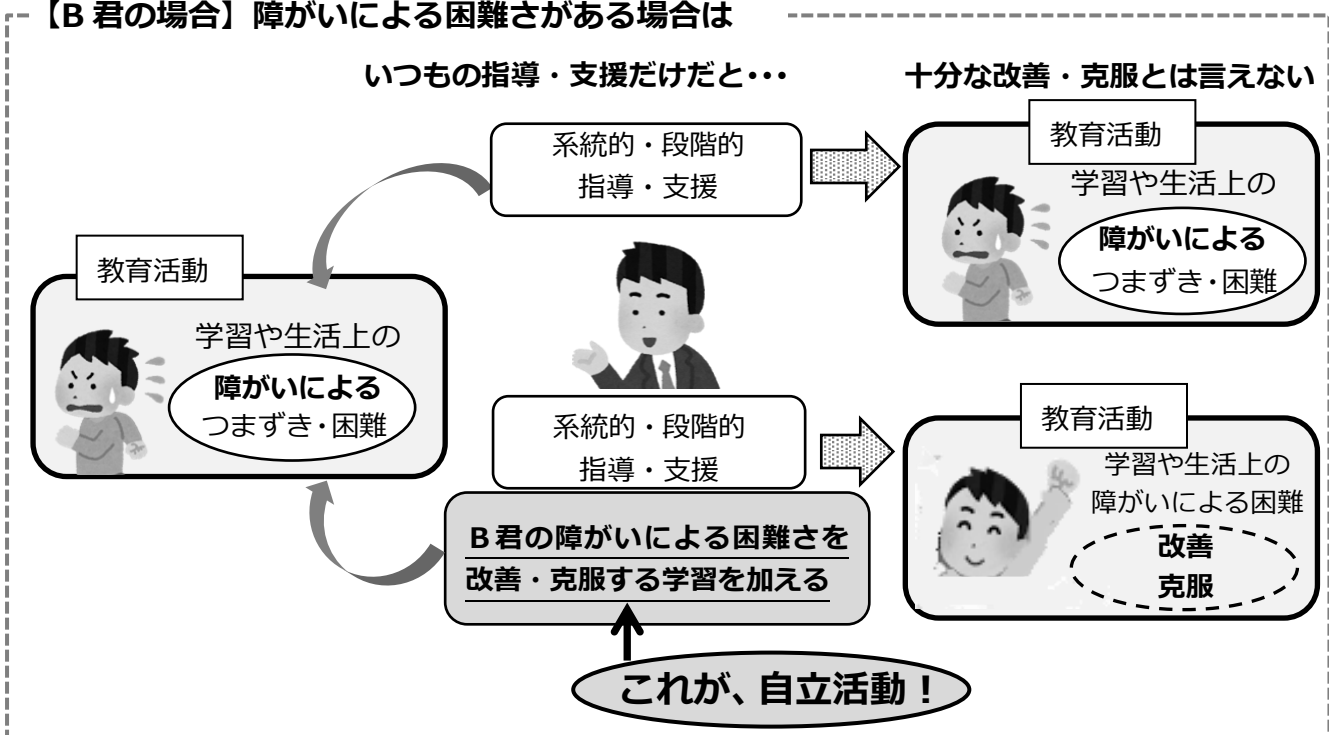
私たちは、これまでも学習の理解が難しい子どもたちに対して、個別に指導したり、生活上のトラブルに対して指導したりしてきましたよね。二つの例から考えてみましょう！

【A君の場合】

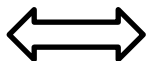


小・中学校の教育内容に即し、系統的、段階的な指導、支援を行うことで、人間として調和のとれた育成を目指しています。それは、障がいのあるなしに関わらず同じです。

【B君の場合】障がいによる困難さがある場合は



系統的・段階的な
学習指導や生徒指導



その子個人の障がいの困難さを把握・整理
して考えていく自立活動の指導

指導の視点が違うことが大きな特徴です！

* 1 「通級による指導」を行う教室です。小・中学校ではこの名称で呼ばれることが多いです。

○自立活動とは（特別支援学校学習指導要領解説自立活動編より引用）

個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動であり、**個々の幼児児童生徒**の障害の状態や発達の段階等に即して指導を行うことが基本である。



一人一人障がいによる困難さが違うので、その子に応じた計画を立ててはいけません。また、継続した指導で自立と社会参加を目指していくこととなります。そのために、「個別の指導計画」が必要になってきます。

○自立活動を教育課程に取り入れる時には？

個々の児童生徒の実態に応じて、自立活動の時間の授業時数を適切に定めていきます。知的障がい特別支援学級では、時間を設定せずに各教科等を合わせた指導^{*2}の中で指導する例もあります。

自立活動の時間を設定する場合、小・中学校の標準的な総授業時数を考慮し、児童生徒に過度な負担とならないように、一部の授業に替えて指導の時間に組み込むことができます。

大切なのは、子ども一人一人を見て、学級の実態を考えた上で、どうするかを考えていくことです。



○どうやって指導をしていくの？

本人の実態に応じて、「1 健康の保持」「2 心理的な安定」「3 人間関係の形成」「4 環境の把握」「5 身体の動き」「6 コミュニケーション」の6区分27項目から必要な内容を選定した上で、それを相互に関連付けて指導内容を設定していきます。実践の具体例は☆『「自立活動」の実践例』で紹介しています。



指導する子どもの障がいによる困難さを6区分27項目を使って整理し、関連づけながら、自立活動の指導目標を設定することが大切です。

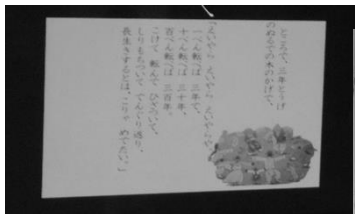
「自立活動」の指導は、特別支援教育における重要な専門性の一つです！子どもが、卒業してからも生き生きと自立と社会参加するために、自立活動の指導がとても重要です！

指導に関わる先生方は、自立活動の学習指導要領を再度確認してください。

*2 詳しくは、第I章—2（5）④『各教科等を合わせた指導～生活単元学習を例に～』（35p）をご覧ください。

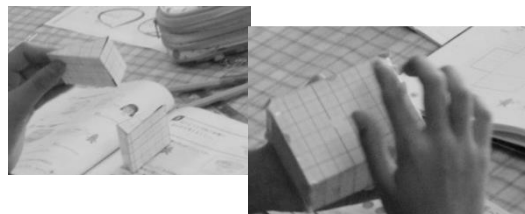
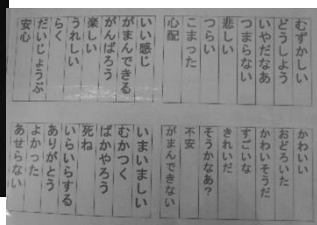
☆ 「自立活動」の実践例

【特別支援学級】 教育活動全体の中で実践している例



【指導内容】

文章を読むこと、登場人物の心情理解が困難な児童に対して、**環境の把握**の認知特性、**人間関係の形成**等と関連付けて指導。ICTを活用し文章の意味の読み取りを行い、人物の心情を理解した。



【指導内容】

空間認知が弱く、図形等の問題が難しい児童に対し、**環境の把握**の認知特性、**概念の形成**と関連付けて指導。具体的な形をイメージすることで、辺や面の数、体積などを求めることができた。

【通級による指導】 自立活動の時間で実践している例



【指導内容】

場面に応じた行動等が難しい児童に対して、**人間関係の形成**の他者の意図や感情の理解、自己理解と行動の調整、**コミュニケーション**の状況に応じたコミュニケーションと関連づけて指導。客観的に考え、ロールプレイ等で練習することで、実際の友達とのかかわりの中でもトラブルが減っていった。



【指導内容】

難聴の児童に対して、**健康の保持**の病気の状態の理解や**環境の把握**の感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること等と関連付けて指導。機器を使い、音を見えるようにすることで、音の大きさの違いについて知ることができた。

【通常の学級】 教育活動全体の中で実践している例



【指導内容】

肢体不自由の児童に対して、**環境の把握**の感覚の補助及び代行手段の活用に関すること等と関連付けて指導。活用方法を覚えることで、算数の授業で、問題数を多く解くことができるようになり、学習量が大幅に改善した。

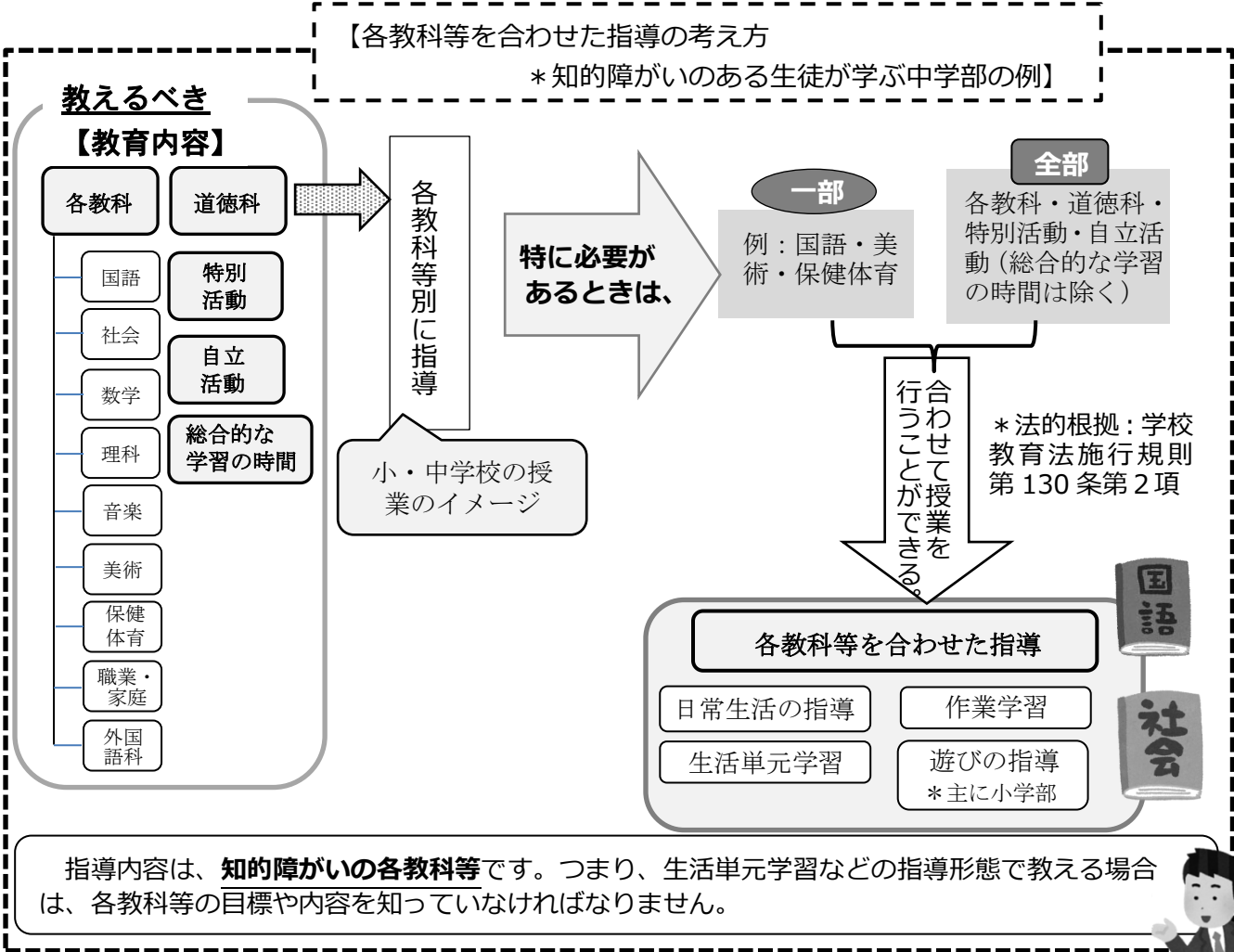
当センターの「教材・支援機器ポータル」にも、「自立活動」の実践例やヒントとなる教材教具がたくさんありますのでご覧ください。
 <<https://special-center.fcs.ed.jp/>>

☆ 各教科等を合わせた指導～生活単元学習を例に～

「生活単元学習」って聞くけど
それって、教科なの？



いいえ、違います。
生活単元学習は、「各教科等を合わせた指導」という**指導の形態**です。知的障がい特別支援学校の各教科、道徳科、外国語活動、特別活動、自立活動の一部又は全部について合わせて授業をすることをいいます。

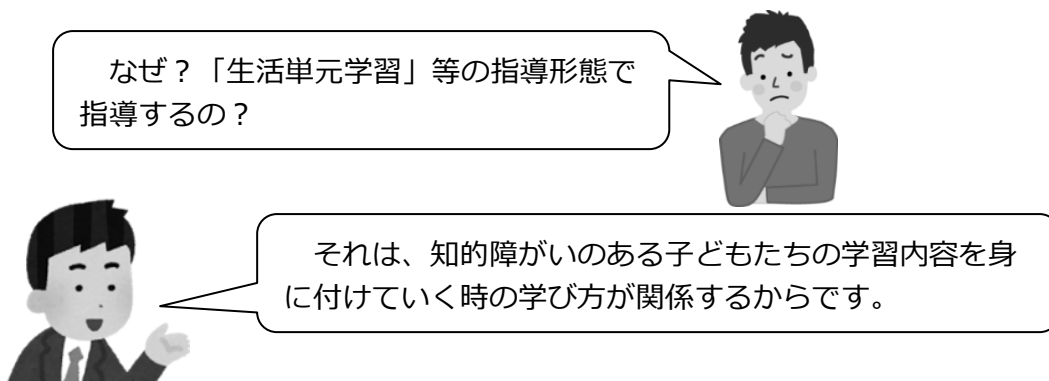


指導内容は、**知的障がいの各教科等**です。つまり、生活単元学習などの指導形態で教える場合は、各教科等の目標や内容を知っていなければなりません。



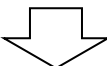
「各教科等を合わせた指導」は、指導形態の一つです。日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などがあります。子どもたちの障がいの程度や実態に応じて、「各教科等を合わせた指導」ではなく、教科別に指導することも考えられます。

知的障がい特別支援学級だから、必ず各教科等を合わせた指導を教育課程に入れなくてはならないものではないことに留意が必要です。あくまでも、実態に応じて選択する指導形態です。




知的障がいのある児童生徒の学習上の特性* 1


- ◇学習によって得た知識が断片的になりやすい ◇実際の生活の場で応用されにくい
- ◇成功経験の少なさから、主体的に取り組む意欲が育ちにくい
- ◇実際的な生活経験が不足しがちで、实际的・具体的な指導が必要

そのために、

実際の**生活に即した場面を単元化**していくことにより、**子どもたち自ら主体的**に学習に取り組むことができます。そのために、合わせた指導（分けない指導）が生まれてきた歴史的背景があります。

| | | |
|-------------------------------------|---|--|
| 例えば 小学校 生活単元学習 「お店屋さんを开こう」 |  | 具体的な活動の中で、必要な知識や技能を習得する。 看板を書く「国語」／飾りつけ「図工」／近くの店のお店屋さんを調べる「生活」／品物の計算をする「算数」／友達の意見を取り入れる「道徳」／学級として目標に向かう力「特別活動」等 |
|-------------------------------------|---|--|

例から分かるように、知識がすぐに活用され、実際の生活での役立たせ方も知ることができます。そうすることで、生活経験の幅も広げることができ、「〇〇したい」「〇〇を実現させたい」と子どもの主体性を育てることができますよね。



各教科等を合わせた指導に当たっては、「身に付けさせたい力」を明確にしましょう。

授業を通して、子どもたちに「どんな力を身に付けさせたいのか」、各教科の目標や内容を明確にしていくことで、子どもたちの成長をより促します。また、単元全体や年間を通じて、各教科等の指導内容についてバランスを見ていくことも大切です。

活動を展開する時のポイント

各教科等を合わせた指導の特徴から、子どもたちがより「主体的な力が発揮」できるように、「子どもが必要としている力」と「教師が身に付けさせたい力」が同じになるように授業を作っていくことで、子どもたちは、生き生きと活動しながら学ぶことができます。

「教えたいたいこと」を「学びたいこと」に変える！

* 1 知的障がいのある児童生徒にかかわる時は、第I章—2（5）⑤『知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえた教育的対応の基本』（37p）もヒントになります。

☆知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえた 教育的対応の基本

知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえた教育的対応を意識して、学校全体、学級の授業やかかわりを見直してみませんか？ヒントになりますよ。



| | 教育的対応の基本 | チェック |
|--------------------------------|--|------|
| ① | 児童生徒の知的障がいの状態、生活年齢、学習状況や経験等を考慮して教育的ニーズを的確に捉え、育成を目指す資質・能力を明確にし、指導目標を設定するとともに、指導内容のより一層の具体化を図る。 | |
| ② | 望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に生きて働く知識及び技能、習慣や学びに向かう力が身に付くよう指導する。 | |
| ③ | 職業教育を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能、態度及び人間性等が育つよう指導する。その際に、多様な進路や将来の生活について関わりのある指導内容を組織する。 | |
| ④ | 生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるよう指導するとともに、よりよく生活を工夫していこうとする意欲が育つよう指導する。 | |
| ⑤ | 自発的な活動を大切に、主体的な活動を促すようにしながら、課題を解決しようとする思考力、判断力、表現力等を育むよう指導する。 | |
| ⑥ | 児童生徒が、自ら見通しをもって主体的に行動できるよう、日課や学習環境などを分かりやすくし、規則的でまとまりのある学校生活を送れるようにする。 | |
| ⑦ | 生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際の状況下で指導するとともに、できる限り児童生徒の成功経験を豊富にする。 | |
| ⑧ | 児童生徒の興味や関心、得意な面に着目し、教材・教具、補助用具やジグ等を工夫するとともに、目的が達成しやすいように、段階的な指導を行うなどして、児童生徒の学習活動への意欲が育つよう指導する。 | |
| ⑨ | 児童生徒一人一人が集団において役割が得られるよう工夫し、その活動を遂行できるようにするとともに、活動後には充実感や達成感、自己肯定感が得られるように指導する。 | |
| ⑩ | 児童生徒一人一人の発達の側面に着目し、意欲や意思、情緒の不安定さなどの課題に応じるとともに、児童生徒の生活年齢に即した指導を徹底する。 | |
| 『自分でやってみよう！意識して取り組んでいこう！』と思うこと | | |

子どもの特性を踏まえた指導が、日々の学校生活の充実につながります！

☆ 「交流及び共同学習」に取り組む際に

「交流及び共同学習」って、特別支援学校との間で行われる学習ですか？そして、どんな意義があるの？



それだけではなく、特別支援学級と通常の学級との間で行われる学習のこともいます。また、双方にとって次のような意義があります。

【交流及び共同学習の意義】

特別支援学級に在籍する障がいのある児童生徒にとっても、障がいのない児童生徒にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義があり、多様性を尊重する心を育むことができます。

《身近な子どもたちにとって具体的には？》

- (例)・一人一人の違いを認め合い、それぞれが精一杯努力することの尊さを学ぶ。
- ・仲間として互いに認め合い思い合う心を育む。
 - ・集団活動を通して社会性を育む。
 - ・豊かな学習集団の中で学習することで、持てる力を最大限に伸ばす。

参考：「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）」（中央教育審議会初等中等教育分科会平成24年7月23日）

私の学校では、特別支援学級と通常の学級での「交流及び共同学習」が、なぜかうまくいかないのですが…



通常の学級、特別支援学級との間で、交流する児童生徒の目標や手立て、かかわり方を共有する必要があります。

当センターから【交流及び共同学習連携シート】の提案です！

通常の学級での学習を行う時の特別支援学級の児童生徒の実態や学習上の困難さが分かるようにしています。そして、どうすれば本人が分かるのか、支援員・介助員との連携も書き込むことで、通常の学級担任も見通しを持って、安心して授業の中で配慮や支援をすることができます。

次ページに記入例及び様式例があります。

| | |
|----|--|
| 生活 | <p>・生活経験が豊富で、観察したことや見聞きしたことを表現する力はあるが、気持ちののらないと活動が滞ることが多い。言葉でのやりとりだけでなく、実物や視覚的情報があることで活動の切り替えをすることができる場合がある。</p> <p>○今やること、次にやることなど活動の流れ、終わりの提示（介助員）</p> |
|----|--|

**【交流及び共同学習連携シート】
記入例**

令和〇〇年度 小学4年生

交流予定について（○交流できる △一部交流できる ・今後交流を進めていきたい）

| 氏名 / 交流教科等 | 国語 | 社会 | 算数 | 理科 | 音楽 | 図工 | 体育 | 道徳 | 総合 | 特活 |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 福島太郎 | | ○ | | ○ | △ | ○ | ○ | △ | ○ | △ |

交流及び共同学習における本人の目標

◎身近な教師や友達に自分の思いを伝えながら、一緒に活動したり、自分でできることを増やしたりすることで、集団の中でも自分の力を発揮することができる。

☆児童生徒の実態と配慮事項について（社会、理科、音楽、体育、学活の例）

| 教科等 | ○学習における実態 ●予想される困難さ ◎配慮や支援 |
|-----|--|
| 社会 | ○歴史については、とても興味を示し、意欲的に学習に取り組むことができる。 ●指示を受けて資料集などから必要な部分を探すことに時間がかかる。 ◎今見るべき場所を、個別に指さしもしくは隣の席の友達から教えてもらうとできる。 |
| 理科 | ○実験にとっても興味があり、意欲的に学習に取り組む。 ●実験が楽しすぎて、説明をよく聞かなかったり、理解できない時がある。 ◎どんな実験をするか、もう一度、本人と確認すると確実に取り組むことができる。 |
| 音楽 | ○歌を歌うことが好きで、習った歌やアニメなどの歌やフレーズを口ずさむ。 ●鍵盤ハーモニカは、不器用なために、一斉指導のペースでは難しい時がある。 ◎鍵盤ハーモニカについては、確実な学習の定着を図るために、状況に応じて〇〇学級で個別に指導し、確実な定着と本人の“できる”気持ちを育む。発表等の時に交流する。 |
| 体育 | ○体を動かすことは好きで活動が分かれば楽しく活動することができる。 ●今までやったことがない活動に対しては取り組もうとしないことがある。 ◎新しい活動の場合は、事前に教えてもらうことで、〇〇学級で練習や見通しがもてるように指導する。 |
| 特活 | ○お楽しみ会や行事関係は一緒に活動することを楽しみにしている。 ●気持ちが盛り上がりすぎて、約束やルールを破ることがある。 ◎自立活動の時間で、対人関係やルール等を守りながら楽しく活動できるように指導していく。交流の際には、担任も一緒に行き、支援等をしながら本人が取り組めるようにする。 |
| | *あくまでも例です。 自由に様式例を活用して、自校化してください。 |
| その他 | *例・答えを間違えた時に、パニックになることがある。「〇〇学級で、少し気持ちを落ち着かせよう」と声をかけてほしい。クールダウンしてから、本人と話し合い、学習のできる環境で継続した学習を行うようにする。 |

令和 年度 年生

【交流及び共同学習連携シート】
様式例

交流予定について（○交流できる △一部交流できる ・今後交流を進めていきたい）

| 氏名 / 交流教科等 | | | | | | | | | | |
|------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | |

交流及び共同学習における本人の目標

| |
|--|
| |
|--|

☆児童生徒の実態と配慮事項について

| 教科等 | ○学習における実態 ●予想される困難さ ◎配慮や支援 |
|-----|----------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| その他 | |

☆ 小・中学校における通級による指導の実際

通級による指導の対象

学校教育法施行規則第140条により、次の該当もしくはそれに応じた指導が必要な児童生徒は規定にかかわらず、**特別の教育課程**によることができる。

- 1 言語障害者 2 自閉症者 3 情緒障害者 4 弱視者 5 難聴者 6 学習障害者
7 注意欠陥多動性障害者 8 その他

* 学校教育法施行規則第141条において、他校の授業を当該校の授業と見なすことを言及

通常の学級で、学習上又は生活上に何らかの困難さを抱えている

例：人間関係、感情コントロール、言葉の発音、言語理解、数量感覚、計算、図形等

通級による指導とは

障がいによる学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする指導

特別な指導の場（通級指導教室）で行う教育形態

特別の教育課程

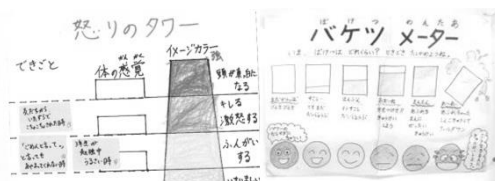
- 障がいによる学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である「自立活動」の内容を取り入れる。
- 特に必要があるときは、障がいの状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができる。
* ②の指導を行う場合にも、障がいによる学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服する目的で行うこと（「教科」ではなくあくまでも「自立活動」）。

指導時間

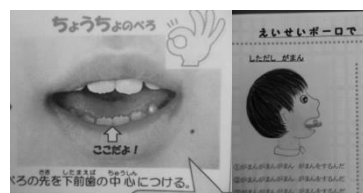
言語障がい・自閉症等の児童生徒：年間35～280単位時間（週1～8単位時間程度）
LD・ADHDの児童生徒：年間10～280単位時間（月1～週8単位時間程度）

「特別な指導」（自立活動）を教育課程に加え、又はその一部に替えることができる。

指導例



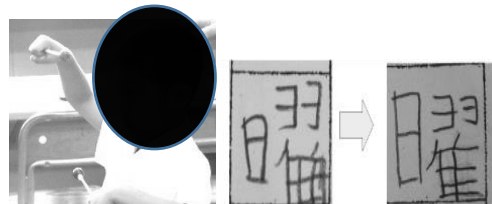
他者理解や感情のコントロール



その子に応じた発音指導



ソーシャルスキルトレーニング



ビジョントレーニングによる漢字の視写の変化

通常の学級との連携

児童生徒が在籍する担任と連絡ファイル、在籍校訪問、懇談等の連携をすることで、本人の在籍学級での学習や生活の充実を図ることができる。

単に各教科等の学習の遅れを取り戻すための指導ではないことに留意しましょう。

参考：文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説自立活動編』（平成30年3月）

参考：文部科学省『改訂第3版 障害に応じた通級による指導の手引き』海文堂（平成30年）

☆ 障がいの程度を表す「22条の3」って何？

(a) どこで使われている言葉？

学校教育法施行令第5条【入学期日等の通知、学校の指定】

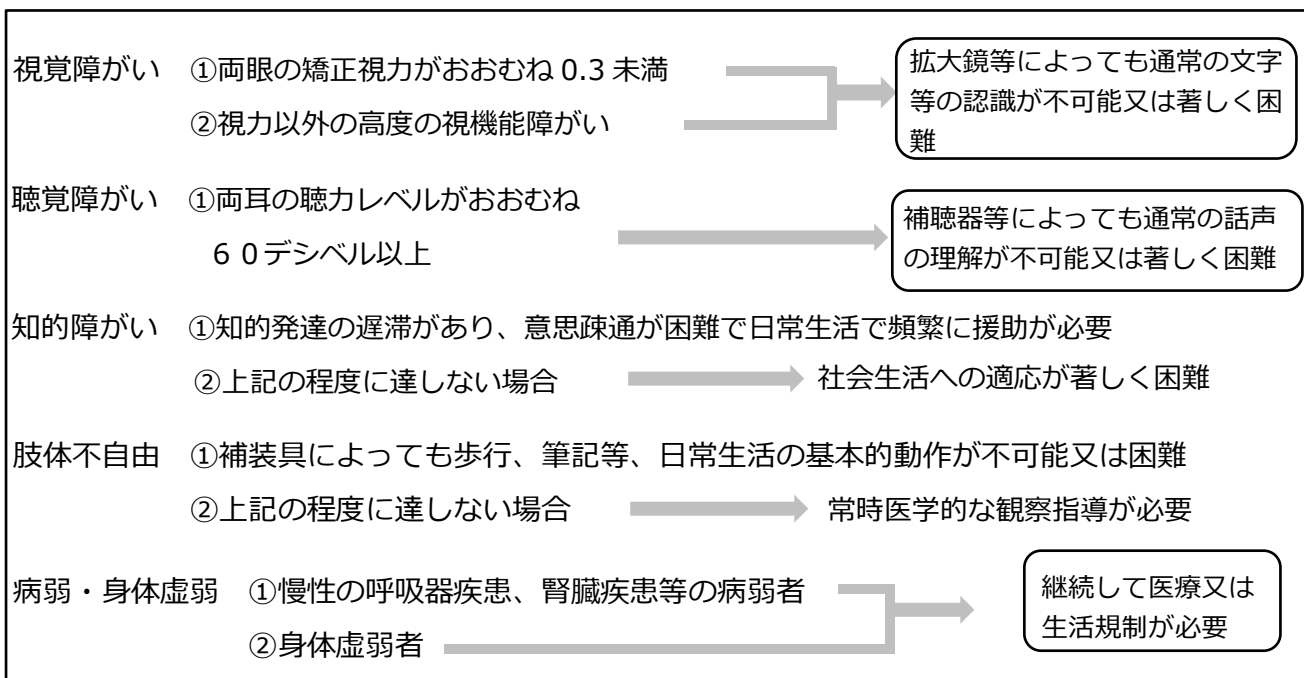
市町村の教育委員会は、就学予定者（法第17条第1項又は第2項の規定により、翌学年の初めから小学校、中学校、中等教育学校又は特別支援学校に就学させるべき者をいう。以下同じ。）のうち、認定特別支援学校就学者（視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。））で、その障害が、**第22条の3の表に規定する程度**のものうち、当該市町村の教育委員会が、その者の障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、その住所に存する都道府県の設置する特別支援学校に就学させることが適当であると認める者をいう。以下同じ。）以外の者について、その保護者に対し、翌学年の初めから2月前までに、小学校又は中学校の入学期日を通知しなければならない。

<下線は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記>

*なお、就学に関する仕組みについては、福島県養護教育センターだより第2号「障がいのある児童生徒の就学先決定について」（平成27年1月6日発行）をご覧ください。
 <<https://special-center.fcs.ed.jp/wysiwyg/file/download/1/113>>

(b) 学校教育法施行令第22条の3に規定する障がいの程度とは

学校教育法施行令第22条の3は、学校教育法第75条（障がいの程度）に基づいて定められた政令です。この障がいの程度について、「子供のニーズに応じた教育的支援のために」全国特別支援教育推進連盟（平成28年1月31日発行）で、次のように分かりやすく示しています。



第Ⅱ章

インクルーシブ教育システム推進のために ～多様性に対応した学校づくり～

*** 目次 ***



1 多様性に応じた学級・授業づくり

| | |
|---|----|
| (1) 多様性を認め合う学級づくり | 44 |
| (2) 多様性に応じた授業づくり | 46 |
| (3) 多様性を認め合う学級・授業づくりのためのコーディネートアイデア (例) | |
| ① 多様なものの見方・考え方 | 48 |
| ② 一人一人が満足・納得する評価 | 52 |
| ③ 学級全体への配慮～ちょっとした振り返りシート～ | 54 |
| ④ 学びやすい環境を整えて、集中力アップ ～自分の教室環境を振り返ってみませんか?～ | 56 |
| ⑤ 授業中のルール、明確になっていますか? ～子どもが安心して授業に向かうために～ | 58 |
| ⑥ あなたの授業中のルール教えてください | 60 |
| ⑦ それぞれの「学び方」 | 62 |
| ⑧ 「学び方」を選べる学習の実践例 | 64 |
| ⑨ 自分が得意な勉強の仕方を知ろう!! | 66 |

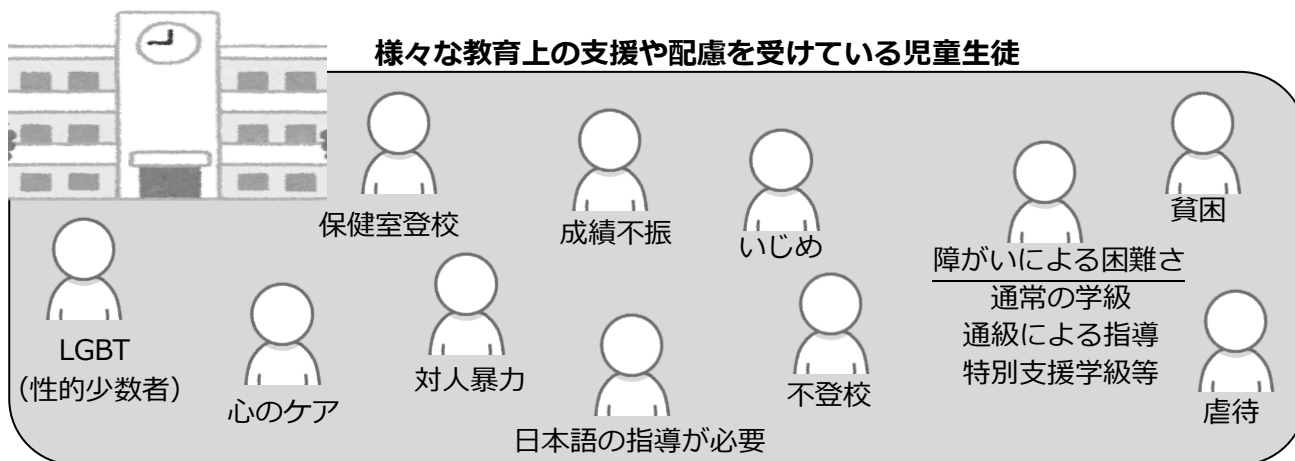
2 全校的な教育支援体制の確立のために

| | |
|---|----|
| (1) 特別支援教育に関する委員会 (校内委員会) の役割とは | 68 |
| (2) 全校的な取り組みのための教職員それぞれの役割 | 70 |
| (3) 教育上特別の支援を必要とする子どもとは ～特別支援教育の理念と気づきの観点～ | 72 |
| (4) 気づき、つながりを助けるコーディネートアイデア (例) | |
| ① はじめに! 校内把握シートの種類別の活用方法 | 74 |
| ② 『気になる』児童生徒のための校内把握シート～学級用～ | 75 |
| ③ 『気になる』児童生徒のための校内把握シート～個人用～ | 77 |
| ④ 支援までのステップ (例) | 81 |
| ⑤ ケース会議の進め方 | 84 |

(1) 多様性を認め合う学級づくり

(a) 学校にいる多様な子どもたち

地域の小・中学校、高等学校の中には、障がいのある児童生徒だけでなく、様々な教育上の支援や配慮を受けている児童生徒がいます。



【例えば、データから見てみると】

- 小・中学校の通常の学級で、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合は 6.0%^{*1}
- 高等学校で、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合は 2.4%^{*1}
- 就学援助対象児童生徒の本県の割合は 14.40%^{*2}
- 本県の不登校の児童生徒は 1000 人当たり 16.9 人^{*3} (全国：1000 人当たり 15.1 人)

このような状況においては、「障がいがあるから、支援や配慮をする」のではなく、**「すべての児童生徒に、必要な支援や配慮を行う」という視点が大切になってきます。**

つまり、障がいによる困難さをもっている児童生徒だけでなく、すべての児童生徒とすべての教師の多様性を互いに認め合い、尊重し合う土台が必要となります。

(b) 多様性に向き合う学級づくりが社会にどうつながるか

ユネスコ・特別なニーズ教育に関する世界会議で採択された「サラマンカ声明」(1994 年) にそのヒントが書かれています。

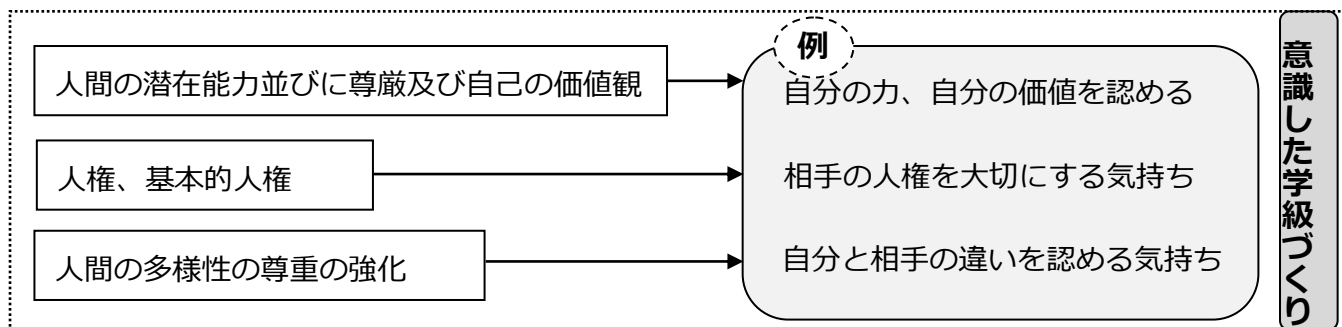
あまりにもしばしば質の低い指導をしたり、教育に対し、「一つの寸法に合わせる」式の考え方を結果としての、希望を粉みじんに打ち砕いたり、資源を浪費することを避けさせることに、児童中心の教育学は助力できる。さらに児童中心の学校は、すべての人びとの相違と尊厳とを尊重する人びと中心の社会を築き上げるための訓練場といえよう。

参考：国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育法令等データベース 総則 / 基本法令等 サラマンカ声明」
 <http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html>

* 1：福島県教育委員会「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」(平成 30 年)
 * 2：福島県教育委員会「福島県の教育の現状分析-SWOT のバックデータ集-」(平成 29 年)
 * 3：福島県教育委員会「頑張る学校応援プラン～ふくしまの挑戦と戦略～」平成 29 年 3 月策定 (令和 2 年 3 月一部改訂)

(c) 障害者権利条約*4から考える認め合える学級づくりとは

障害者権利条約の第24条(教育)の1(a)の内容から考えると



配慮や支援を認め合える学級・あるがままの自分でいられる学級



お互いを認め合える学級になっていますか？

あるがままの自分でいられる環境の中で、私たちは、自分を肯定的に理解したり、自分にとって必要な支援や配慮を頼んだりしながら、最大限の力を発揮することができます。

(d) 学級づくりに必要な視点は？

国立特別支援教育総合研究所『すべての教員のためのインクルーシブ教育システム構築研修ガイド』ジアース教育新書(平成26年)の中に、学級づくりのポイントは次のように述べられています。

障害の有無に関わらず、教員が多様な子どもたち一人一人の特性や状況を理解し、学級内で適切な人間関係を形成することは、インクルーシブ教育システムを進める上で基本的な土壌となります。

学級づくりの中核的要素としては、「集団づくり・仲間づくり」と「ルールづくり」があげられます。



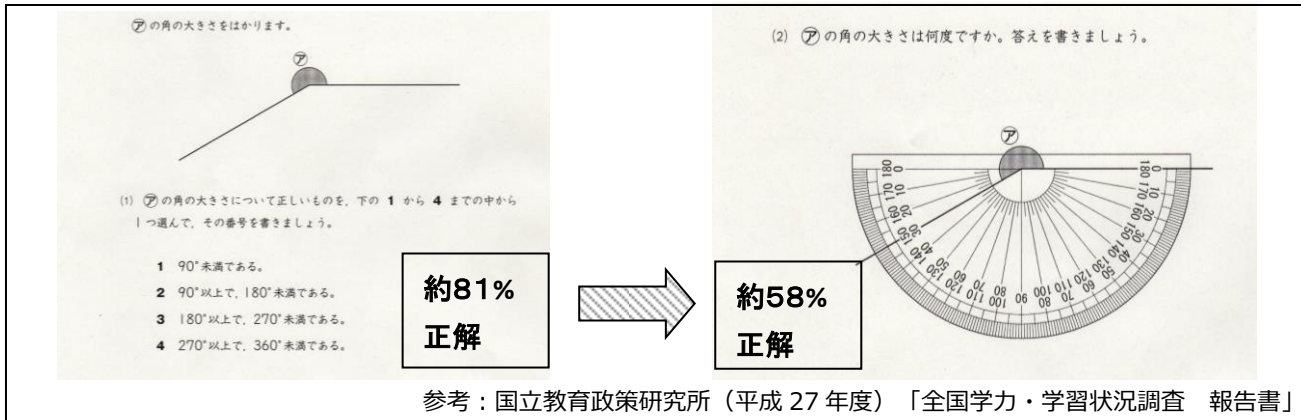
具体的なアイデアや演習等に関しては、『☆多様性を認め合う学級づくり・授業づくりのためのコーディネートアイデア(例)』(48p)をご覧ください。

**「お互いを認め合う」
当たり前だが、それが実に難しい。**

*4:「障害者の権利に関する条約」のこと。詳しくは第I章-1(4)⑤『障害者の権利に関する条約』(17p)をご覧ください。

(2) 多様性に応じた授業づくり

(a) 子どもたちの多様な学び方



上記の問題では、角の大きさの見当を付けることができますが、分度器を用いて、角の大きさを正確に測ることについては、**学級の半数近くが理解できていない状況**が推察されます。授業中に、友達の答えを写して分かったと思っている子、意味を理解しないままに数字をただ書いている子等、様々な子どもの姿があるのではないのでしょうか。

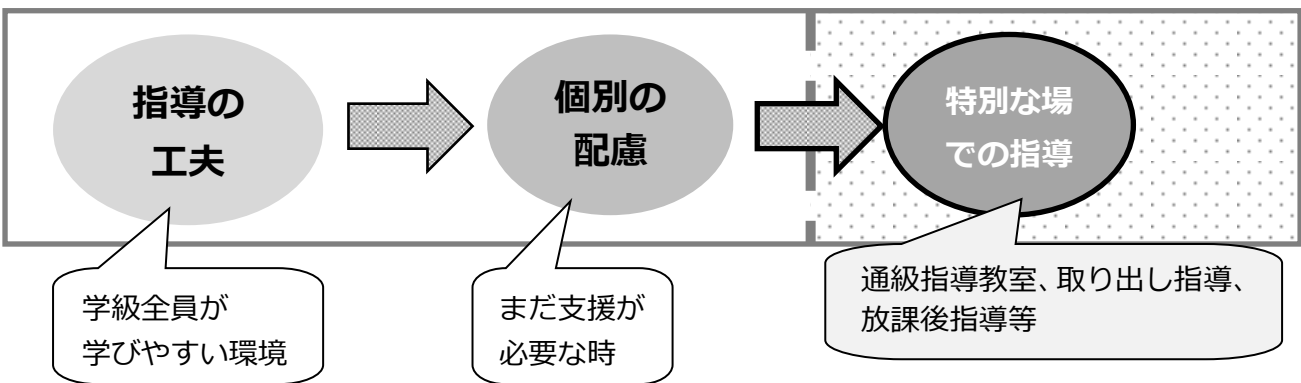
【子どもたちの学び方をご存知ですか？】

- 教科書や黒板、手本を見て分かった子
- 教師の説明、手順を詳しく聞いて分かった子
- とりあえずやってみて、経験から分かった子

「子どもたちがどのように学んでいるか」に向き合う必要があります。

(b) 多様性に応じた授業づくり

子どもたちの多様な学び方に応じるためには、次のような考えが重要になります。



(c) すべての児童生徒が学びやすい授業づくり

すべての児童生徒が学びやすい授業づくりには、次のような視点があります。

例

① 学びやすい環境

- 学ぶ土台となる教室環境を整えることで、子どもたちは集中して学習に取り組むことができます。

② 学びのルールが明確な授業

- 授業中のルールを明確にし、徹底することで、子どもたちは安心して学習に取り組むことができます。

③ 学ぶ内容が明確な授業

- 学ぶ内容を明確にし、目的意識をもてるように仕掛けることで、子どもたちは学習を追究しようとする意欲をもつことができます。

④ 学び方が選べる授業

- 自分の得意な学び方（見て学ぶ・聞いて学ぶ・体験して学ぶ等）を選択できるようにすることで、子どもたちは学ぶ内容をより深く理解することができます。

⑤ 子どもたちが学び合える授業

- 授業の展開に応じて話し合いの場を設けることで、子どもたちは自身の力で学びを広く、深くすることができます。

支援や配慮が必要な児童生徒を意識して取り組んだ学級全体への工夫が、結果として全体の学びを深めることにつながります！



気をつけたいのは、「授業の手法」だけにとらわれないことです。
大切なのは、授業中の子どもたちの「学ぶ姿」をしっかり見つめ、振り返りながら授業を考えていくことです。

教師が教える授業から、子どもが学ぶ授業へ

* 詳しくは☆『多様性を認め合う学級・授業づくりのためのコーディネートアイディア（例）』（48p）をごらんください。

☆ 多様なものの見方・考え方



「多様性を認め合う」ことに関する演習ってあるの？

学級づくりでの演習などは、様々な参考となる本が出ています。当センターでは、ある高校で実践した内容を紹介します。

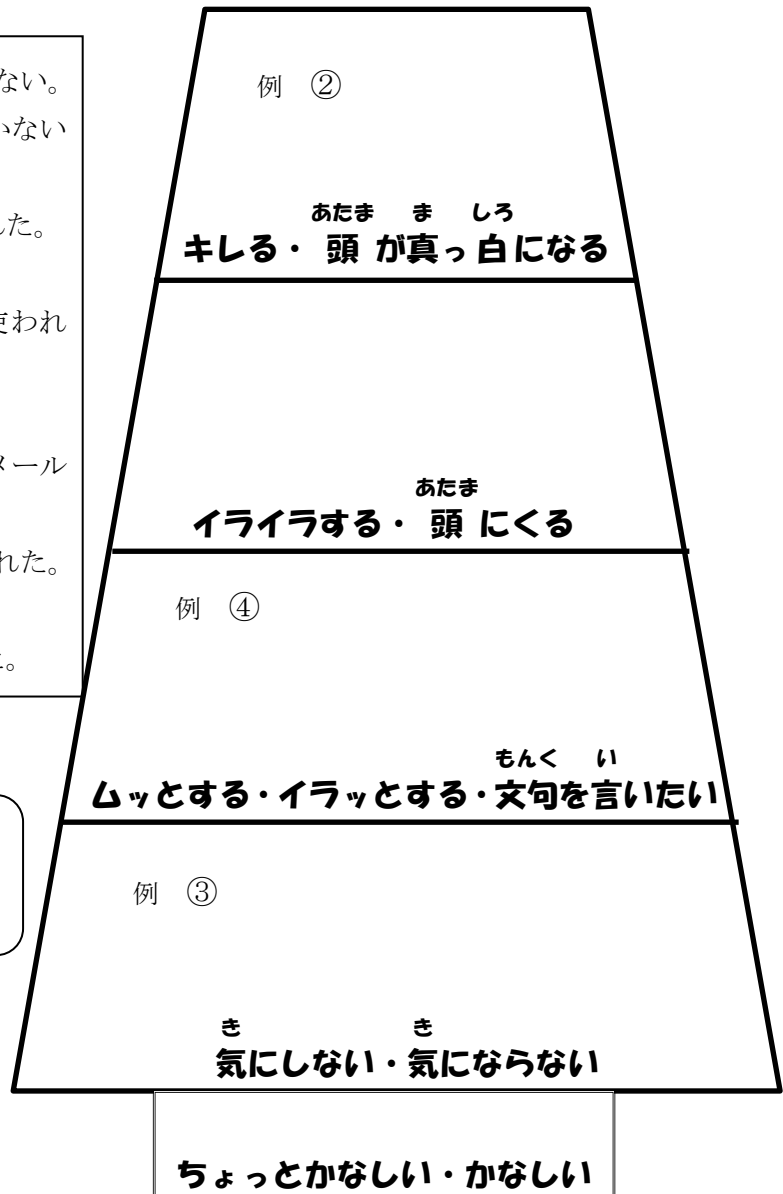


下記の①～⑩に関して、右図のどの段階に当てはまるか、番号を書いてください。

図 感情のタワー

- ① 友だちにあいさつをしても返されない。
- ② 「君のせいだよ。」と、うまく行かない時に、決めつけられた。
- ③ 親から「勉強しなさい。」と言われた。
- ④ 友だちのミスで勝負に負けた。
- ⑤ 隣の友だちに勝手に自分の物を使われた。
- ⑥ 体の特徴をバカにされた。
- ⑦ LINEで既読スルー、もしくはメールでの返信がない。
- ⑧ 何もしていないのに、見て、笑われた。
- ⑨ 好きな人に告白して振られた。
- ⑩ 友だちから「うざい。」と言われた。

隣の人と見比べてみるとどうですか？



【多様なものの見方・考え方を知ること】

この演習では、隣同士の児童生徒で見せ合うと、自分の感情だけでなく、他者の感情との違いを理解することができます。

学校で、こんなことはありませんか？

それぐらいで、なんで怒っているの？普通だよ。
大丈夫だって… (相手が怒っている言動を繰り返す)。



ある高校生



対人トラブルに発展…



演習後のある高校生の感想



「自分が良いから相手にもやる。しかし、**相手側はすごく嫌だった**という経験がありました。楽しいこと苦しいこと全部含めて、自分が今まで経験してきたことを考え直させてくれるような機会となりました。少し前向きにいこうという気持ちをもっていました。」

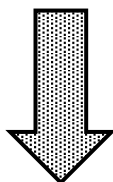
同じ言葉や行動でも、「気にしない」「イライラする」「悲しい」など人の言葉や行動に対してのもの見方・考え方(価値観)が違うことを再認識してもらうことが大切です。

【受け止めてから、必要な指導や支援を】

実は、私たちも、「それぐらいのことで…」と、自分の価値観を無意識に押しつけてしまうことがあります。

本人にとって「どれくらいか」は、本人しか知らないのです。

その点を踏まえて、児童生徒が大事にしている価値観を尊重し、認めることでどの児童生徒にとっても安心感が生まれ、教師の話も受け入れる素地ができやすくなります。



一方的に指導されることよりも、
本人に伝わりやすくなります。



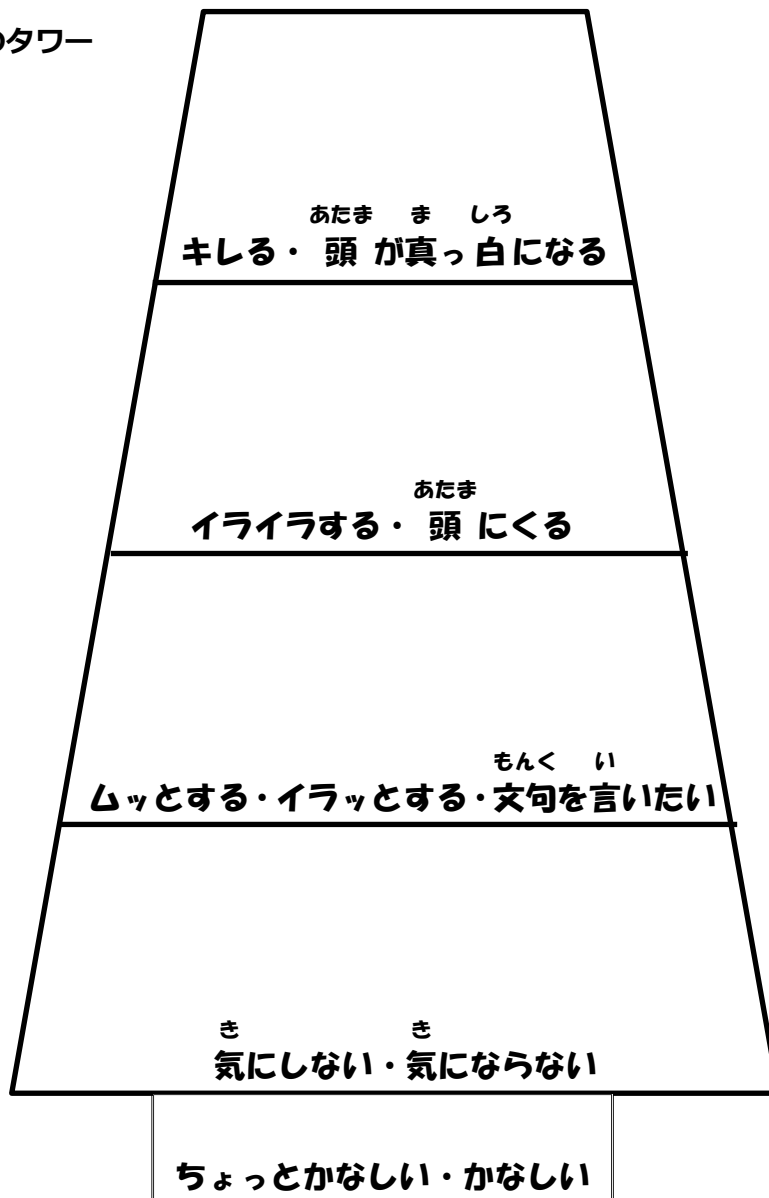
それを踏まえた上で、社会的に守るべきルールや相手に対しての言動等について、
しっかりと指導することも必要となってきます。

多様性を認め合う学級づくりには、まず、多様なものの見方・考え方を認め合う土台が大切です。

* 各学校、学級の実態に応じて必要項目を書き換えれば、自校の演習等でも使えます。50～51pを参考にしてください。

下記の①～⑩に関して、どの段階に当てはまるか、番号を書いてください。

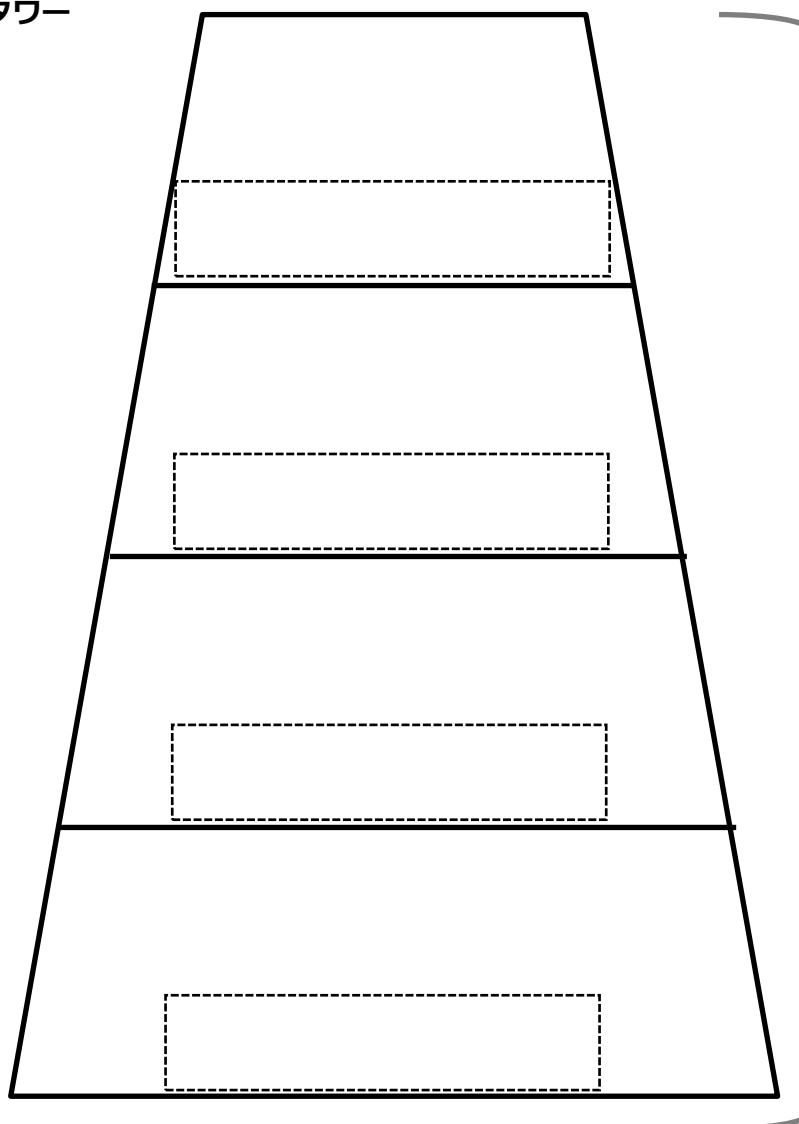
図 感情のタワー



- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨
- ⑩

下記の①～⑩に関して、どの段階に当てはまるか、番号を書いてください。

図 感情のタワー



□ は、学校の実態に応じて、感情（喜怒哀楽）の段階を言葉にして入れて活用してください。

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨
- ⑩

* ワークシートは、福島県特別支援教育センターWeb サイトから Word 版をダウンロードすることができます。
参考：越智泰子他『授業ですぐ使える！自己肯定感がぐんぐんのびる 45 の学習プログラム』合同出版株式会社 (2012)

☆ 一人一人が満足・納得する評価

こんなことありませんか？

【注意する時】

話を聞きましょう！



【ほめる時】

A君、勉強頑張っているね。



「なんで俺だけ！」「僕だってやっているよ。A君だけ、ちょっとしたことでほめられる。」…
こうした不満はなぜ出てくるのでしょうか？

学級でこんな不満、口に出されたことありませんか？



〇〇さんばかり、ほめられてずるいわ。



〇〇さんばかり、えこひいきしている。

〇〇さんだって、やってるじゃないか。
なんで俺だけ注意されるの？



同じことをしてるのに〇〇さんはよくて、
私がだめなのはなぜですか？

なぜ、子どもは不満に思うのでしょうか…

それは、教師の評価の基準が、子どもたちに伝わっていないからです。

子どもたちは、注意される、ほめられることに関して、とても敏感です。前ページの対応はよくあることで、対応も間違っていない。ただ、教師の言葉に対して、学級の子どたちが、なぜ「注意されるのか」「ほめられるのか」の基準を理解していないことが原因となっている可能性があります。



では、どうすれば…

最初に学級での評価の基準をはっきりと宣言！！

例

この学級では、自分の力を伸ばした人、伸ばそうと努力した人をほめます。逆に、自分の力があるのに力を伸ばそうとしない人、使おうとしない人には、注意します。



担任

【こんなことを言われたら…】



Bさん

〇〇さんばかり、ほめられてずるいわ。

例

できたか、できないかじゃなく、〇〇さんは、〇〇さん自身の力を伸ばしたからほめているんですよ。Bさんについても同じですよ。Bさんが、自分の力を伸ばそうと努力しているのを知っていますよ。応援していますよ！



担任



C君

〇〇さんだって、やってるじゃないか。なんで俺だけ注意されるの？

*自分だったら、何と答えますか？



物事を「できたか・できないか」で評価するだけでは、すべての子どもの頑張りに対応できません。本人の力が「伸びたか・伸びていないか」で評価することをしっかりと学級に示すことで、子どもにとって「注意されても」「ほめられても」、自分のことなので納得することにつながります。

☆ 学級全体への配慮

～ちょっとした振り返りシート～



学級全体への工夫・・・
何を行えばいいのか悩みますよね。
現状をチェックした後、できる所から始めましょう。

< 学びやすい指導の工夫 >

1 聞く姿勢を作る

- 静かになってから話す習慣
- 分かりやすい短い発問
- 一つの指示で一つの活動

2 授業の構成

- 活動の流れを文字や図で視覚化 (あとどのくらいかが分かるように)
- 活動のパターン化 (例: 「聞く」→「見る」→「考える」→「書く」→「発表する」)
- 活動時間を短く (テンポが良い授業)

3 発表・指名のしかた

- 発表の仕方のルール化 (騒いでも指名しない)
- 話し方の手順を決めて提示
- 子どもの言いたいことを察知し、話した内容を繰り返し言葉で説明
- 子どもの発表しようとした姿勢の称賛

4 ノートの指導

- 板書の工夫→文字の大きさ、量、色を意識して書く、写す部分を明確に
- 書きやすいノートを準備 (マス目、横罫)
- ノートの使い方の丁寧な指導 (マス目黒板、実物投影機の活用等)
- ノートの取り方は教科によってパターン化

5 集中して視写する

- 書くときは一斉に視写 (机間巡視、指導が可能になる)
- どこまで書くかの明確化 (子どもに応じて)

6 教材・教具の工夫

- 写真や絵など視覚に訴える教材
- 実際に操作できる教材
- 見やすく書き込みやすいプリントの準備
- 九九表やローマ字表などの支援ツールの準備 (誰でも使えるようにする)
- 実態に応じて、それぞれが使いやすい道具の準備

< 学習環境の整備 >

1 教室環境の整備

- 整理された教室（備品、掲示物など）
- 学級の物と個人の物の区別化
- 個人の持ち物の整理、管理（落とし物など）の徹底
- プリント類の保管→ノートに貼る、綴じる（作業時間の確保）

2 座席の配慮、学習形態の工夫

- 子どもの特性に応じた座席（一番前がいいとは限らない）

3 学級のルールを決める

- 明確なルール（みんなで共有できるルール）
- 叱る基準を明確化（なぜ叱られたか分かるように）
- ルールが守られたら必ず称賛
- 守る手本は先生からという意識

4 分かりやすい指示

- 具体的で簡潔な指示
- 学習のめあては始めに確認
- 指示の一貫性
- 指示のタイミング（子どもが活動している時は指示をしない）

5 見通しをもって生活する

- 予定の視覚化（1日の予定、学年だより、学級だよりの活用、行事黒板の活用）
- 変更点の確認（変更点は言葉を添えて丁寧に）

6 必要な物を忘れない工夫

- 早めの連絡
- 子どもがメモをとる習慣の育成（本人が忘れない工夫のために）
- 子どもが忘れた時の対応（対応できるよう、教師側で準備しておく）

自由メモ欄

☆ 学びやすい環境を整えて、集中力アップ
～自分の教室環境を振り返ってみませんか～



まずは、授業中の子どもたちの目線で、教室
を見てみましょう。

何に気をつけて、環境を整えればいいのか？



どっちが集中しやすい？



自分が勉強している時、ふと、本棚の本など、気になることはありませんか？
どちらが、目の前の教科書に集中が続きますか？



児童生徒によっては、「注意の選択」がうまくいかず、今、見るべき対象に注意を向けるのが苦手なことがあります。

集中して取り組むための刺激（掲示物等）の調整



【黒板周辺の刺激を調整】
黒板周りをすっきりさせることで、黒板に集中！



【移動黒板での情報調節】
必要な時以外は、移動して視線に入れない。授業に集中！！



【掲示物もしっかり止める】
掲示の端がピラ～。気になることも…。止めると気にしない！



ある学級の担任は、子どもが授業中に発表している時、子どもの席に座って聞くことがあるそうです。それは、子どもたちにとって、板書や黒板周りなど、気になる物がないか確認するためだそうです。

また、掲示物だけでなく、音の刺激（校庭、廊下、水槽、話声等）を確認することも大切です。

指示がなくても片付け、整理できる環境



【片付け場所の色分け】

園児たちが、自分のグループの色と同じ色枠の中にイスを片付ける。スムーズな片付けが、活動の時間を増やします！



【写真を使った片付けの見本】

片付けが得意になることで、道具を探す時間がなくなり、活動時間が増えます！



【カゴを使って提出物の整理】

どこに出すかが分かるので、迷わずに提出できます！

どこに片付けるか、提出するか、明確に分かることで、教師の指示がなくても行動できるようになり、その分、授業の内容に集中することができます。



授業に入る前に、自分の教室環境をちょっと振り返って書いてみましょう。

振り返りの観点は二つ！！

○集中できるか？気になるものがないか？

○指示がなくても片付け、整理できる環境か？



校内には、教室環境を整えることが上手な先生がいます。落ち着いて学習できる環境は、学力向上の基盤です。

☆ 授業中のルール、明確になっていますか？

～子どもが安心して授業に向かうために～

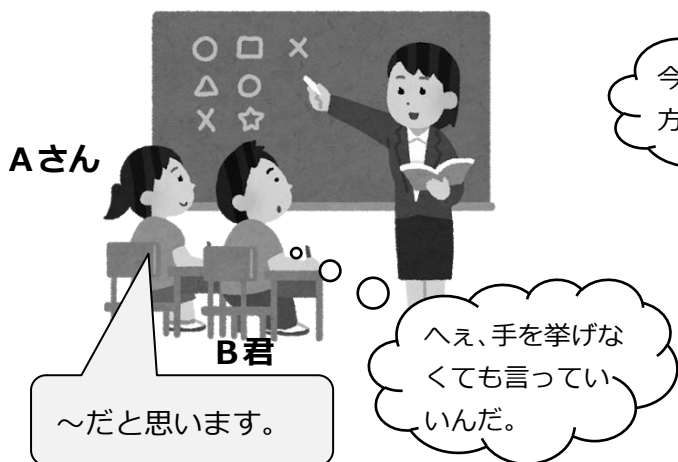
勝手に発言する子がいて困っているんですが…

勝手に発言する背景には、本人の障がいによる困難さが関係していることもあります。まずは、自分の学級の発言のルールが明確になっているか、他の児童にも徹底されているかを考える必要があります。

こんな例があります

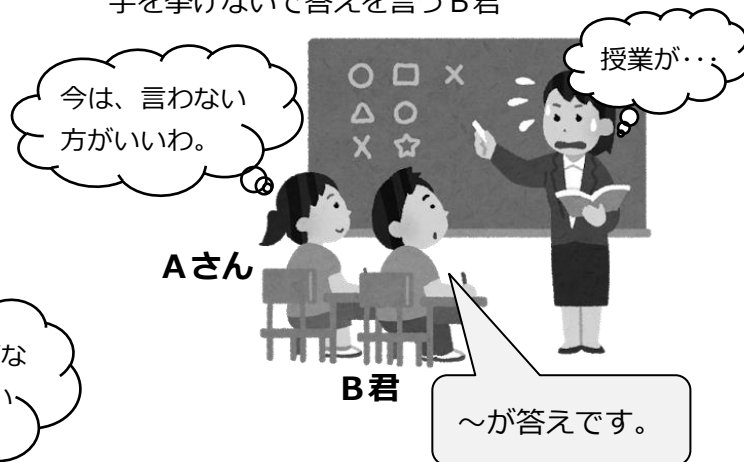
①パターン

教師は発言を求めて「どうですか?」と言い、手を挙げないで答えたAさん



②パターン

教師は発言を求めていない流れで「～どうですか?」と全体に問いかけ、次に進もうとした所、手を挙げないで答えを言うB君



場の空気を読んで行動するAさんに対し、それが苦手なB君のようなタイプがいます。B君のようなタイプは、学級で当たり前とされている暗黙のルール等が分からないことがあります。そんな児童生徒からすると、時と場合によって、自由な発言が許されたり、許されなかったりして、先生から意味も分からずに叱られたという印象だけが残ってしまいます。

**個別の配慮や支援を考える前に、
まずは、学級全体の授業中のルールを明確に示すことが授業の基盤となります。**

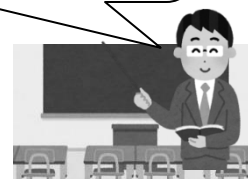
【どんな授業中のルールが必要ですか？】

平成 29 年 4 月に出された『ふくしまの「授業スタンダード」』の中では、次のように述べています。

学習規律について、発達の段階を踏まえて共通実践することが大切です。

- 学習に臨む心構えや約束事を指導する。
 - 宿題や学習用具を忘れない。
 - 始業前に学習用具を準備する。
 - 指名されたら返事をする。
 - 1 分前着席をする。 など
- よい話し手、よい聞き手を育てる。
 - 相手意識や目的意識をもつ。
 - 声の大きさ、速さ、目線に気を付けて話す。
 - 話をしている人を見て共感的な態度で聞く。
 - 必要なことはメモをとる。 など

学校や学級によって、特に大切にしたいことがあると思います。明確に児童生徒に示すことが大切です。



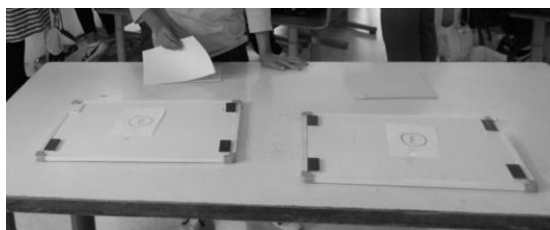
【学級の実態によっては、こんな授業中のルールを示す例もあります。】

暗黙のルールも、明確にして示すことで、子どもにとって分かりやすくなります。いったん定着したらルールの掲示を外します。

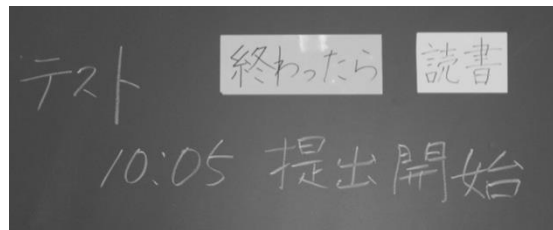
分からない時にどうするのか、しっかりとルールにして伝えておくと、子どもも安心して、学習に臨めます！

*当センターWebサイト教材・支援機器ポータル実践例「学習学習でつまずく児童に対して、学級でできる配慮」より

一つの課題が終わった後に、子どもたちからの「先生！どうすれば・・・」の質問ラッシュを避けるために、活動の順番を明確にし、見通しを持たせます。



課題が終わった後に、自主的に自分にあった課題を選び学習する例



「提出開始」と時間と行動を明確に示し、終わった後の行動も示した例

☆ あなたの授業中のルール教えてください

「自分の授業中のルールは？」

自分の授業中のルールについて振り返って、書いてみましょう。



授業中に、特に大切にしているルールについて

他のルールについて（話を聞く時、指名する時、学び合う時、分からない時…等）

ルールを作る上で大切にしていることは何ですか？

メモ：他の先生から学んだこと、参考になったルール

まずは、校内の先生に聞いてみよう！！
ヒントがあるかも！！





☆ それぞれの「学び方」



「学び方」って言うけど、みんな同じじゃないの？何が違うの？

自分の学習スタイル*¹をチェックしてみましょう！

自分が当てはまる所にチェックしてください。当てはまった項目数が多いところが、自分の「学び方」である場合があります。*あくまでも参考です。

タイプ A

- 静かなところで勉強するのが好き。
- 何回も詳しく書いて覚える方だ。
- 文章をじっくり読んで内容を理解するのが好き。
- 見直しはしっかりする。
- ノートはきっちりと書き、分かりやすいと言われる。



タイプ B

- 音声学習で英単語などを効果的に覚えられる方だ。
- 本を読むより、セミナーに出席した方が理解できる。
- 初対面の方は、顔より話した内容をよく覚えている。
- メールより電話が好き。
- 電化製品の使い方は、説明書を読むより、人に教えてもらった方が覚えられる。



タイプ C

- 体を動かしながらの方が、暗記できる。
- 音楽やラジオを聞きながら勉強するのが好き。
- 音楽を聴くと、自然に体が動く。
- なんでも自分でやってみないと気がすまない。
- 電化製品など、説明書はよく読まず、直接動かしてみる。



参考：高山恵子・品川裕香『LD・ADHD・アスペルガー症候群 気になる子がぐんぐん伸びる授業』小学館（2006）

チェックしたら、近くの人と見合ってみましょう！

* 1 学習スタイルについては、様々な視点から考えることができ、このページで紹介しているのは、あくまでも一例です。

【どのタイプに多くチェックが付きましたか？】

チェックが多かったタイプは、次のような特徴があるとされています。

*あくまでも参考です。

| タイプ A→視覚型 | タイプ B→聴覚型 | タイプ C→体得型 |
|---|---|--|
| 目で見えて情報を理解したり覚えたりするのが得意 | 耳で聞いて情報を理解したり覚えたりするのが得意 | 実際に体を動かして理解したり覚えたりするのが得意 |
| 支援方法例 | 支援方法例 | 支援方法例 |
| <input type="checkbox"/> 簡単な言葉で簡潔に、ゆっくり、はっきり伝える。 <input type="checkbox"/> 絵や図、見本を示して伝える。 <input type="checkbox"/> 手本を見せる。 | <input type="checkbox"/> 言葉で説明を加える。 <input type="checkbox"/> 一つずつ順番に話す。 <input type="checkbox"/> 覚えることは、しっかりと意味づけをする。 | <input type="checkbox"/> 簡単な言葉で、分かりやすく伝える。 <input type="checkbox"/> 具体物を使用する。 <input type="checkbox"/> 手本を見せ体験させてみる。 |

参考：高山恵子・品川裕香『LD・ADHD・アスペルガー症候群 気になる子がぐんぐん伸びる授業』小学館（2006）



同じ質問項目でも、タイプがいろいろと分かれたと思います。それだけ、人によって学び方が違うことをまず認識することが大切です。

【自分の学び方を相手に求めてしまった失敗例から考える】



聴覚型のA君

「とりあえず、やってみると覚えるよ。」



体得型の先生

やり方を一つずつ順番に、繰り返し教えてくれないと、僕は分からないなあ。

A君が力を最大限に発揮できるのは、どのような学び方でしょうか。



教師が、自分の成功体験（学び方）が良いと思って、相手に合わない学び方で働きかけてしまうことがあります。児童生徒にとって、学び方を選ぶことができ、自分なりの方法を使ってアプローチし、考えることができる授業*²が大切です。

参考：青木清『脳と行動—ニューエソロジー』朝倉書店（1986）

* 2 詳しい実践例は第Ⅱ章－１（３）⑧『「学び方」を選ぶ学習の実践例』（64p）をご覧ください。

☆ 「学び方」を選べる学習の実践例

それぞれの学び方があることは、第Ⅱ章-1(3)⑦『それぞれの「学び方」』(63P)で分かったけど、じゃ、どうやって指導すればいいの？



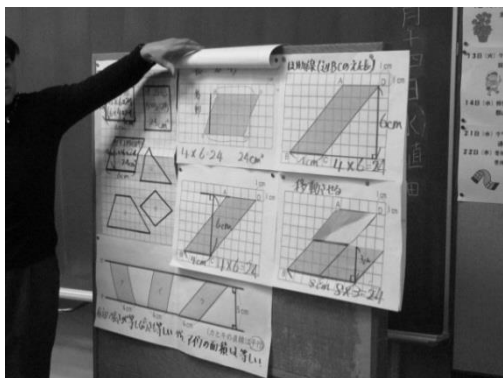
学級全員の学び方が違うことを前提として、あらゆる角度から「学び方を自分で選択できる授業内容のしかけ」を用意しておく、理解の深まりがスムーズになります。

「学び方」の例として第Ⅱ章-1☆⑦『それぞれの「学び方」』(66P)で紹介したタイプ

| タイプ A→視覚型 | タイプ B→聴覚型 | タイプ C→体得型 |
|------------------------|-------------------------|--------------------------|
| 目で見て情報を理解したり覚えたりするのが得意 | 耳で聞いて情報を理解したり覚えたりするのが得意 | 実際に体を動かして理解したり覚えたりするのが得意 |

<実践例の紹介>

教材との出会い

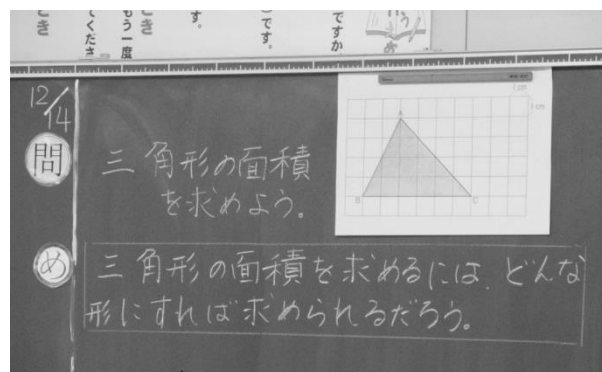


- ・ 繰り返し聞いて覚える子ども
- ・ 図を見て覚える子ども
- ・ 具体的な操作を思い出して覚える子ども

学び方を選べる

既習事項が確実に定着し、次の学習につなげることができます。

学習課題の把握

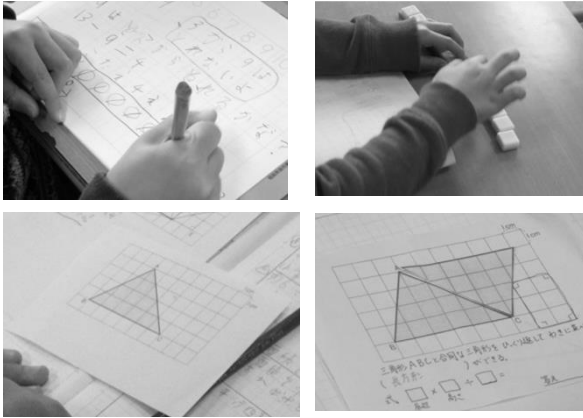


- ・ 問題を聞いて考える子ども
- ・ 絵や図から考える子ども
- ・ その両方を使って考える子ども

学び方を選べる

問題を理解し、深めていくことができます。

個での追究・解決

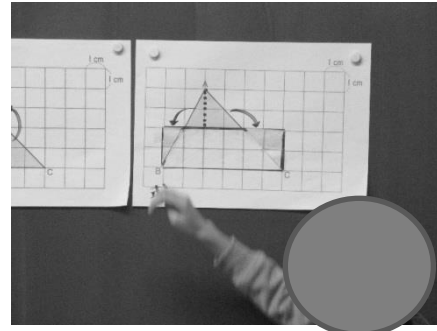
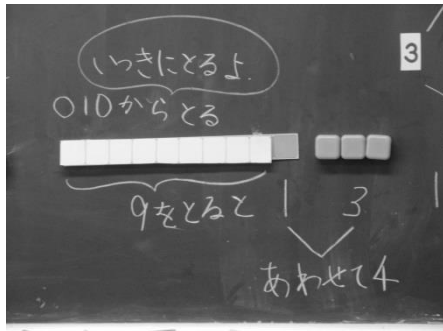


- ・ 図や絵を見て考える子ども
- ・ 具体物を操作して考える子ども

学び方を選べる

自分なりの手がかりで、思考の深まり、理解の深まりを手助けします。

学級全体での追究・解決



追究・解決の際にも、話す、見る、操作する、といった活動を組み合わせて発表を促すことで、それぞれの理解のポイントが含まれ、より学級全員の学びの理解が深まります。

【授業の基盤の一つとして】

それぞれの「学び方」を用意し、子どもたちが選択できる授業は、必然的に理解が深まり、より活発な学び合いの授業を展開することができます！なお、平成29年4月『ふくしまの「授業スタンダード」』の中で、授業の基盤として、「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりに努める。」としています。

ただ、毎時間、全てを用意して、丁寧に行うことは難しい！！ですよね。
だからこそ、シンプルに

- チョーク一本でできる視覚的な支援（色分け、図示等）
- 写真が多い資料の積極的活用
- 授業中の発問の工夫、短い指示、復唱、要点の繰り返し
- 身近な具体物を用いた操作的活動

今あるもので、できること…工夫してみませんか？



子どもたちが取り組む演習シート 対象：小（高学年）・中・高

☆ 自分が得意な勉強の仕方を知ろう！！

自分がどのように勉強したら、より覚えやすいか、わかりやすいかを考えてみよう！自分に合った勉強の仕方がわかると、勉強がおもしろくなるよ。



【自分の勉強の仕方を考えてみましょう。】

- 下のA～Dを読んで、それぞれ当てはまる項目（◎～×）に○をつけましょう。Eについて、ある場合は書きましょう。

A：見て覚える・考えるのが得意 ◎とても得意 ○まあまあ得意 △ちょっと苦手 ×苦手

例えば・・・教科書を見て、どこに何が書いてあるか分かる。先生や友達のやり方を見ると、分かる。本を静かに読んで覚える。

B：聞いて覚える・考えるのが得意 ◎とても得意 ○まあまあ得意 △ちょっと苦手 ×苦手

例えば・・・人の話や説明が印象に残る。繰り返し言われることで覚える。説明を順番に聞いた方が分かる。

C：字を書いて覚える・考えるのが得意 ◎とても得意 ○まあまあ得意 △ちょっと苦手 ×苦手

例えば・・・漢字や英単語、歴史の人物など、ひたすら書くことで手と頭で覚える。とりあえず授業中にメモをたくさんとって覚える。

D：絵や図をかいて覚える・考えるのが得意 ◎とても得意 ○まあまあ得意 △ちょっと苦手 ×苦手

例えば・・・絵や図に整理すると関連がわかり覚えやすい。キャラクターの名前を覚えるのが得意。資料集などの写真が多い方が好き。

E：その他 ()

- 印をつけた項目を参考に、自分の勉強しやすい順番（1～4）を考えてみましょう。



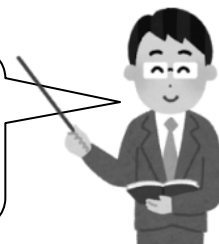
私の勉強しやすい順番は

1 ____ → 2 ____ → 3 ____ → 4 ____ → 5 ____

わかったこと・これからの勉強で生かすこと

【先生方向けの資料です。】

子どもたちは、自分に合った勉強法を知らないままにいることもあります。自分がどうやったら分かりやすいかを知ることは、自分にとって覚えやすい、理解しやすい自主学習にもつながります。



学び方に合った自主学習の例

見て学ぶのが得意…教科書を黙読 or 音読 5回

書いて学ぶ・絵や図を描いて学ぶのが得意…資料集を参考にまとめる。書く量を増やす。

聞いて学ぶのが得意…CD等を有効に使う。家庭で読んでもらう or 自分で読んで耳から情報を入れる。

通常の学級で学力を向上させたある先生の言葉



どうやったらわかる？

ある先生は、学級の子どもたちの一人一人の学び方に着目し、授業を進めていました。例えば、話しても、読んでも理解がしにくい生徒たちには、映像で歴史上の人物を教えるなどの工夫の結果、学級全体の学力を短期間で向上させることができたそうです。

【「新たな学び」をより促進するために】

平成 29 年 4 月『ふくしまの「授業スタンダード」』の中では、次のように述べています。

「新たな学び」を促すために

- 学びの連続性を大切にします。
 - ・「課題→追究→解決→新たな課題→追究…」という学習の過程
 - ・「授業→家庭学習→(朝の学習)→授業…」という学習サイクル



子どもたちは、自分の学び方(勉強の仕方)が分かり、自分に合った学び方を身に付けることで、自分にとっての「新たな学び」をより促進させることができます！

(1) 特別支援教育に関する委員会 (校内委員会)の役割とは



日々、多忙な業務の中、新しいチームを作って支援体制を整えていくのは難しいです。

その通りです。だからこそ、既存の校内委員会の業務内容を見直し、しっかりと機能させることが大切です。就学指導の話だけになっていませんか？



(a) 校内委員会の設置と運営

平成29年3月に文部科学省から出された「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」には、次のように述べられています。

校長のリーダーシップの下、全校的な教育支援体制を確立し、教育上特別の支援を必要とする児童等の実態把握や支援内容の検討等を行うため、特別支援教育に関する委員会（校内委員会）を設置します。

本県では、平成16年度に公立小・中学校、平成17年度に県立高等学校に、特別支援教育の推進のため、特別支援教育コーディネーターの指名と校内委員会の設置を行いました。様々な支援の必要な児童生徒について、この校内委員会の内容を改めて整理し直し、機能させていくことが教育支援体制の充実につながります。

(b) 校内委員会の役割の明確化と支援までの手順

平成29年3月に文部科学省から出された「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」には、次のように述べられています。

校内委員会は、下記の役割を担います。

- 児童等の障害による学習上又は生活上の困難の状態及び教育的ニーズの把握。
- 教育上特別の支援を必要とする児童等に対する支援内容の検討。
(個別の教育支援計画等の作成・活用及び合理的配慮の提供を含む。)
- 教育上特別の支援を必要とする児童等の状態や支援内容の評価。
- 障害による困難やそれに対する支援内容に関する判断*¹を、専門家チームに求めるかどうかの検討。
- 特別支援教育に関する校内研修計画の企画・立案。

- 教育上特別の支援を必要とする児童等を早期に発見するための仕組み*²作り。
- 必要に応じて、教育上特別の支援を必要とする児童等の具体的な支援内容を検討するためのケース会議を開催。
- その他、特別支援教育の体制整備に必要な役割。

- * 1 障害の有無の判断を校内委員会や教員が行うものではないことに十分に留意する必要があります。
- * 2 各学校に在籍する児童等は、特別支援学校と異なり、全ての児童等が障害による学習上又は生活上の困難があるわけではないため、各学校における校内委員会の役割として、障害による困難のある児童等を早期に支援する仕組み（早期に気付くための教員の研修の実施、判断の参考となるツールの活用、保護者からの相談体制（合理的配慮の提供プロセスを含む）、前の在籍校等からの支援内容の適切な引き継ぎ体制等）を作ることが重要です。

詳しい実際の取り組みについては第Ⅱ章—2（4）気付き、つながりを助けるコーディネートアイデア(例)（74p～）にて紹介します！



（c）校内委員会の組織及び構成について

平成29年3月に文部科学省から出された「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」には、次のように述べられています。

校内委員会を設置するに当たっては、独立した委員会として新規に設置したり、既存の学校内組織（生徒指導部会等）に校内委員会の機能を持たせるなどの方法があります。それぞれの利点があり、各学校の実情を踏まえて設置することが大切です。

また、校内委員会の構成員としては、例えば、管理職、特別支援教育コーディネーター、主幹教諭、指導教諭、通級担当教員、特別支援学級担任、養護教諭、対象の児童等の学級担任、学年主任等が考えられます。大切なことは、各学校の規模や実情に応じて、学校としての方針を決め、教育支援体制を作るために必要な者を校長が判断した上で、構成員とすることです。



校内での特別支援教育の推進の中心となる「校内委員会」の在り方をもう一度確認していくことが大切です。校内委員会の役割を明確にし、支援までの手順を理解することで、チームが機能できるようにコーディネートできます。

（*SC、SSW、外部機関との連携については、第Ⅳ章（216p～）でお伝えしていきます。）

**子どもを一人で悩ませない。担任を一人で悩ませない。
だからこそそのチーム！**

(2) 全校的な取り組みのための 教職員それぞれの役割

(a) チームとしての学校全体で行う特別な支援

平成27年12月21日に中央教育審議会がまとめた「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」では、今後の学校について次のように述べています。

- ① 個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、学校のマネジメントを強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げること。
- ② 生徒指導や特別支援教育等の充実を図るため、学校や教員が、心理や福祉等の専門家や専門機関との連携・分担する体制を整備・強化すること。

障がいの有無にかかわらず、教育上特別の支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校等において、教員個々の頑張りでなく、組織としてつながっていく体制を創っていく必要があります。そのためには、立場によってどんな役割があるかを明確にする必要があります。

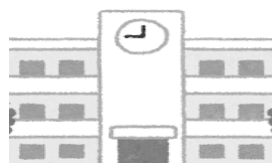
(b) それぞれの立場での役割

平成29年3月に文部科学省から出された「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」には、次のように述べられています。

それぞれの役割について多数示されていますが、その中から一部の内容を紹介します。

【校長の役割】

- 校長は、学校内の関係者及び関係機関と連携調整並びに保護者の連絡窓口となる特別支援教育のコーディネーターの役割を担う者を指名し、校務分掌に位置付けて特別支援教育を推進します。
- 校長（園長を含む。以下同じ。）は、特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮しつつ、学校経営の柱の一つとして、特別支援教育の充実に向けた学校内での教育支援体制の整備を推進します。
- 校長は、学校内での研修を実施したり、教職員を学校外での研修に参加させたりすることにより、専門性の向上に努めます。
- 校長は、各学校それぞれの実態に応じて、全ての保護者に対して、特別支援教育に関する理解を図るとともに、保護者と協働で支援を行う体制を作ります。
- 校長は、個別の教育支援計画等を活用し、教育上特別の支援を必要とする児童等の支援内容を進学先へ適切に引き継ぎます。等



子どもも 教職員も
安心して過ごせる学校



【特別支援教育コーディネーターの役割】

- 特別支援教育コーディネーターは、学校内の関係者や教育、医療、保健、福祉、労働等の関係機関との連携調整、保護者との関係づくりを推進します。
- 特別支援教育コーディネーターは、各学級担任からの相談に応じ、助言又は援助等の支援を行います。
- 特別支援教育コーディネーターは、特別支援学校のセンター的機能を活用したり、関係機関との連携を図ったりしながら、個別の教育支援計画等や支援内容の改善につなげていきます。
- 特別支援教育コーディネーターは、学校内の児童等の実態を把握するための校内体制構築や、研修の実施を推進します。

等

【通常の学級の担任・教科担任の役割】

- 通常の学級の担任・教科担任は、自身の学級に教育上特別の支援を必要とする児童等がいることを常に想定し、学校組織を活用し、児童等のつまずきの早期発見に努めるとともに行動の背景を正しく理解するようにします。
- 通常の学級において、教育上特別の支援を必要とする児童等に対して適切な指導や必要な支援をするとともに、温かい学級経営及び分かりやすい授業を心がけます。
- 通常の学級の担任・教科担任は、教育上特別の支援を必要とする児童等への適切な指導や必要な支援を行うために、校内外の様々な人材や組織を活用します。
- 通常の学級の担任は、特別支援教育コーディネーターと連携して、教育上特別の支援を必要とする児童等の個別の教育支援計画及び個別の指導計画作成の中心を担い、適切な指導や必要な支援に生かします。
- 通常の学級の担任は、障害のある児童等と障害のない児童等との交流及び共同学習を積極的に検討します。

等

交流及び共同学習については、第Ⅰ章－2（5）⑥『「交流及び共同学習」に取り組む際に』（38p）で、意義の確認と活用できる連携シートを紹介しています。



【通級担当教員の役割】

- 通級担当教員は、校内の教育支援体制の整備に当たって、専門的な見地から助言を行います。

【特別支援学級担任の役割】

- 特別支援学級担任は、校内の教育支援体制の整備に当たって、担当する障害種に関する教育について最も知識のある専門家として助言を行います。

【養護教諭の役割】

- 養護教諭は、各学校の特別支援教育の校内体制の中で、児童等の心身の健康問題を把握し、児童等への指導及び保護者への助言を行うなど、重要な役割を担います。

**学校にいる全ての教職員が
一人一人の子どもを支える大きな力です！**

(3) 教育上特別の支援を必要とする子どもとは ～特別支援教育の理念と気づきの観点～

(a) 特別支援教育の理念

「教育上特別の支援を必要とする子ども」とは誰を対象としているのか、もう一度、特別支援教育の理念を確認する必要があります。

平成19年に出された文部科学省「特別支援教育の推進について（通知）」の中で次のように述べています。

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

<下線は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記>

(b) 学校教育法に規定されている特別支援教育

特別支援教育については、学校教育法の第8章(第72条から第82条)に規定されており、各学校における特別支援教育は、第81条に規定されています。

学校教育法第81条第1項

幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号*¹のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。

第81条の中で、該当以外の教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対しても特別支援教育の対象としています。つまり、通常の学級でも、教育上特別の支援を必要とする児童生徒がいた場合は、特別支援教育の対象となります。

このことについて、平成29年3月に文部科学省から出された「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」では、次のように述べています。

必ずしも、医師による障害の診断がないと特別支援教育を行えないというのではなく、児童等の教育的ニーズを踏まえ、後述の校内支援委員会等により「障害による困難さがある」と判断された児童等に対しては、適切な指導や必要な支援を行う必要があります。

* 1：学校教育法第81条2において、「一 知的障害者 二 肢体不自由者 三 身体虚弱者 四 弱視者 五 難聴者 六 その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なもの」としています。

(c) 通常の学級での気付きと理解

通級による指導を受けている児童生徒、特別支援学級に在籍する児童生徒だけでなく、通常の学級には、学習上又は行動上の困難があり、教育上特別の支援を必要とする児童等が6.5%程度の割合で在籍していることが明らかになっています（平成24年文部科学省調査）。その早期の気付きのために、平成29年3月に文部科学省から出された「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」には、「早期の気付きと正しい理解」として次のように述べられています。

発達障害をはじめとする見えにくい障害については、通常の学級に在籍する教育上特別の支援を必要とする児童等のつまずきや困難の状況を早期に発見するため、児童等が示す様々なサイン^{*2}に気付くことや、そのサインを見逃さないことが大切です。

*2 本ガイドラインの参考資料③としても掲載している平成24年文部科学省調査質問項目にも、気づきのサインや実態把握の観点が掲載されています。児童等の観察する際の参考指標となるため、確認しておくことで早期の発見につながります。

(d) 気付きのサインと実態把握の観点

平成24年文部科学省調査質問項目を参考に、気付きのための大まかな観点について例を挙げていきます。

例

【学習面の困難に関する実態把握の観点】

- 「聞く」こと
- 「話す」こと
- 「読む」こと
- 「書く」こと
- 「計算する」こと
- 「推論する」こと

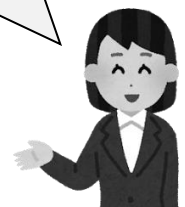


【行動面の困難に関する実態把握の観点】

- 「不注意」に関すること
- 「衝動性」に関すること
- 「多動性」に関すること
- 「対人関係やこだわり等」に関すること

こうした観点をもとに、ケース会議等で実態把握を行うことで、支援につながりやすくなります。

もう少し詳しい実態把握については、第Ⅱ章ー2(4)『気付き、つながりを助けるコーディネートアイデア(例)』(74p～)にて紹介しています。



僕のこと 私のこと
気付いて欲しい 分かって欲しい

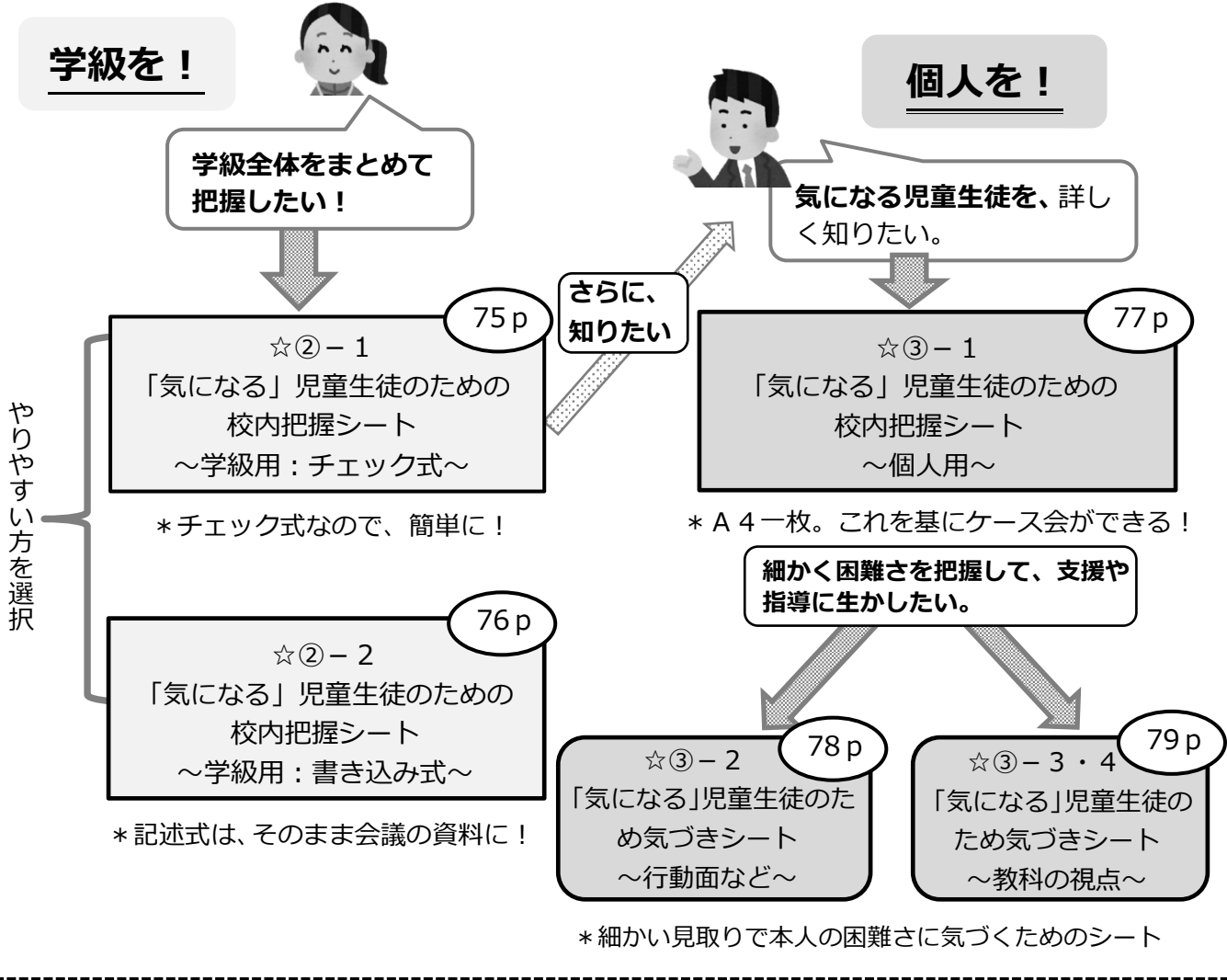
☆ はじめに！ 校内把握シートの種類別の活用方法

☆ 『気づき、つながりを助けるコーディネートアイデア』に、たくさん校内把握シートがありますが、どれを使えばいいの？



まずは、先生が気になっているのが、「学級」なのか？ 「個人」なのか？ 考えてみてください。

校内把握シート活用フローチャート



あくまでも子どもの困難さに気づくための参考資料としてご活用ください。

☆②～③のシート (75～80 p) は、福島県特別支援教育センターWeb サイトから Word 版をダウンロードすることができます。

☆ 『気になる』児童生徒のための校内把握シート
～学級用：チェック式～

| | | | | |
|---|-----|---|-----|--|
| 年 組 | 記入者 | | 記入日 | |
| *学級の中で、特に気になる児童生徒について名前を書き、下の表に✓してください。 | | | | |
| ① | | ② | | |
| ③ | | ④ | | |

| | 具 体 的 行 動 | ① | ② | ③ | ④ |
|-------|-------------------------------|---|---|---|---|
| 学習面 | ①聞き漏らしが多い。 | | | | |
| | ②何を話したいのか分からないことが多い。 | | | | |
| | ③音読で勝手読みが多い。 | | | | |
| | ④字形が崩れている。 | | | | |
| | ⑤指定された罫線の中に字が書けない。 | | | | |
| | ⑥簡単な計算ができない。(現学年から見て2学年下の計算等) | | | | |
| | ⑦活動の時間配分ができない。 | | | | |
| | ⑧目と手・脚の協応運動が苦手。 | | | | |
| 行動面 | ①忘れ物が多い。物をなくす。 | | | | |
| | ②集中が続かない。気が散りやすい。 | | | | |
| | ③じっと立って(座って) いられない。 | | | | |
| | ④常に視線がきょろきょろしている。 | | | | |
| | ⑤他人の話を遮って話し出すことがある。おしゃべり。 | | | | |
| | ⑥順番を守れない。 | | | | |
| | ⑦ささいなことですぐ泣く。怒る。 | | | | |
| | ⑧他人を妨害したり、邪魔をしたりする。 | | | | |
| 対人関係面 | ①目を合わせて会話をしない。 | | | | |
| | ②友だち関係をうまく築けない。 | | | | |
| | ③人の気持ちを共感できない。理解できない。 | | | | |
| | ④話し方に抑揚がない。表情が乏しい。 | | | | |
| | ⑤配慮のない発言が多い。 | | | | |
| こだわり | ①強いこだわりがある。興味に偏りがある。 | | | | |
| | ②反復的な変わった行動をとる。 | | | | |
| | ③視線・動作がぎこちない。 | | | | |
| | ④特定の習慣や順序にこだわる。(勝ち負け、一番等) | | | | |

校内委員会等で支援策の検討、共通理解等が必要な児童生徒名

参考：文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」（平成24年）

☆ 『気になる』 児童生徒のための校内把握シート～学級用：書き込み式～

*学級集団の中で、気になる児童生徒名、様子をお書きください。

気になる様子については、全て記入する必要はありません。特に必要な情報のみ記入してください。

【 年 組 記入者 記入日 年 月 日 】

| 氏名 | 学習面 | 行動・情緒面 | コミュニケーション ・人間関係 | 家庭環境 | 今後の支援 共通理解 | ケース検討 の必要 有・無 |
|----|-----|--------|--------------------|------|---------------|---------------------|
| | | | | | | 有・無 |
| | | | | | | 有・無 |
| | | | | | | 有・無 |
| | | | | | | 有・無 |

☆ 『気になる』 児童生徒のための校内把握シート
～個人用～

| | | | |
|-------|-----|-----|--|
| 年 組 | 記入者 | 記入日 | |
| 児童生徒名 | | | |

| | 具 体 的 行 動 | チェック | 所 見 |
|-----------------------|-----------------------------------|---------------|-----|
| 学習面 | ①聞き漏らしが多い。 | | |
| | ②何を話したいのか分からないことが多い。 | | |
| | ③音読で勝手読みが多い。 | | |
| | ④字形が崩れている。 | | |
| | ⑤指定された罫線の中に字が書けない。 | | |
| | ⑥簡単な計算ができない。 (現学年から見て2学年下の計算等) | | |
| | ⑦活動の時間配分ができない。 | | |
| | ⑧目と手・脚の協応運動が苦手。 | | |
| 行動面 | ①忘れ物が多い。物をなくす。 | | |
| | ②集中が続かない。気が散りやすい。 | | |
| | ③じっと立って(座って) いられない。 | | |
| | ④常に視線がきょろきょろしている。 | | |
| | ⑤他人の話を遮って話し出すことがある。おしゃべり。 | | |
| | ⑥順番を守れない。 | | |
| | ⑦ささいなことですぐ泣く。怒る。 | | |
| | ⑧他人を妨害したり、邪魔をしたりする。 | | |
| 対人関係面 | ①目を合わせて会話をしない。 | | |
| | ②友だち関係をうまく築けない。 | | |
| | ③人の気持ちを共感できない。理解できない。 | | |
| | ④話し方に抑揚がない。表情が乏しい。 | | |
| | ⑤配慮のない発言が多い。 | | |
| こだわり等 | ①強いこだわりがある。興味に偏りがある。 | | |
| | ②反復的な変わった行動をとる。 | | |
| | ③視線・動作がぎこちない。 | | |
| | ④特定の習慣や順序にこだわる。(勝ち負け、一番等) | | |
| 【特に考えられる学習上又は生活上の困難さ】 | | 【今後の支援の仕方・計画】 | |
| | | 評価・検討日 (月 日) | |

参考：文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」(平成24年)

☆ 『気になる』児童生徒のための気づきシート～行動面など～

| 学年・児童生徒名 | 記入者 | 記入日 |
|----------|-----|-----|
|----------|-----|-----|

(行動面)

| |
|---|
| <input type="checkbox"/> 授業中席に座ってはいるが、教師の話や指示を聞いていないように見える。(ぼーっとしている。) |
| <input type="checkbox"/> 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。 |
| <input type="checkbox"/> 指示に従えなかったり、課題を最後までやり遂げられなかったりする。 |
| <input type="checkbox"/> 学級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。 |
| <input type="checkbox"/> 係活動や当番活動は教師や友達に促されてから行うなど、日常やるべきことを忘れることが多い。 |
| <input type="checkbox"/> 気持ちを集中して努力を続けなければならない課題(勉強や宿題など)を嫌がる。 |
| <input type="checkbox"/> 手わずら(手いたずら)をしたり、関係のない遊びをしたりして、授業に集中できていない。 |
| <input type="checkbox"/> 周りのちょっとしたこと(物音、人の動き)に気を取られやすい。 |
| <input type="checkbox"/> 学習や活動に必要な物をよく忘れて、なくしたりする。 |
| <input type="checkbox"/> 整理整頓が苦手である。 |
| <input type="checkbox"/> 文字が乱雑、色塗りが雑で、枠からはみ出したり隙間が残ったりしても気にしない。 |
| <input type="checkbox"/> 場にそぐわない行動が見られる。 |
| <input type="checkbox"/> 授業中に席を離れたり、机をガタガタさせたりするなど落ち着きがないように見える。 |
| <input type="checkbox"/> 待つことが苦手である。 |
| <input type="checkbox"/> 過度におしゃべりしすぎる。 |
| <input type="checkbox"/> 結果を考えずに危険な行動をしがちである。(物を振り回す、高いところの上る、飛び降りるなど。) |
| <input type="checkbox"/> 人の物を勝手に取ったり、壊したりしてしまう。 |
| <input type="checkbox"/> ゲームや遊びのルールや順番などを守ることができない。自分が勝たないと気が済まない。 |
| <input type="checkbox"/> 悪いことを注意されても理解できず、自分が悪いことをしたという意識もあまりない。注意しても、何度も同じことを繰り返す。 |

(対人関係・コミュニケーション)

| |
|--|
| <input type="checkbox"/> 友達より教師(大人)と関係を取ることを好む。 |
| <input type="checkbox"/> 休み時間、一人でいることや自分の興味で行動することを好む。 |
| <input type="checkbox"/> 行事などの集団活動が苦手、集団に入ったり共に行動したりすることに強い抵抗を示すことがある。 |
| <input type="checkbox"/> 丁寧すぎる言葉遣いをする。(場に合わない、友達同士でも丁寧すぎる話し方をする。) |
| <input type="checkbox"/> 含みのあることや嫌みを言われても分からず、言葉通りに受け止めてしまうことがある。 |
| <input type="checkbox"/> 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。 |
| <input type="checkbox"/> 誰かに何かを伝えることが目的でなくても、場面に関係なく声を出すこと(唇を鳴らす、咳払い、のどを鳴らす、叫ぶなど)や独り言が多い。 |
| <input type="checkbox"/> 相手の気持ちや場面を理解しないで行動することが多い。(人が嫌がることを言ったり、ちょっかいを出したりする。一方的に話してしまい、会話が成立しにくいなど。) |
| <input type="checkbox"/> 友達とよくトラブルを起こす。 |
| <input type="checkbox"/> 他の人がしていることを遮ったり、じゃましたりする。(会話や遊びに割りこむ。) |
| <input type="checkbox"/> 自分がした約束でもすぐに忘れてしまう。 |
| <input type="checkbox"/> 人と接するとき、適切な距離が取れない。(近づきすぎる。) |

(情緒、感情のコントロール、こだわり)

| |
|--|
| <input type="checkbox"/> 本人のこだわりのために、他人の言動を許せないことがある。 |
| <input type="checkbox"/> 自分なりの独特な日課や習慣、手順にこだわりがあり、変更や変化を嫌がる。(急な予定の変更があると、不安定になることがある。) |
| <input type="checkbox"/> 興味関心の幅が狭く、限られたいくつかの興味に異常なほど熱中する。 |
| <input type="checkbox"/> 新しい環境や初めての体験に対して不安が強く、拒否したり極端に消極的になったりすることがある。 |
| <input type="checkbox"/> 食べ物や衣服などに極端なこだわりがある。(極端な偏食、着慣れない衣服などがある。) |
| <input type="checkbox"/> ささいなことですぐに泣き出し、なかなか泣きやまない。 |
| <input type="checkbox"/> カッとになって怒り出したり、暴れたりする。 |

***子どもの困難さに気づき、支援方法を検討するための参考資料としてご活用ください。**

☆ 『気になる』 児童生徒のための気づきシート～教科の視点①～

| | | | | | |
|----------|--|-----|--|-----|--|
| 学年・児童生徒名 | | 記入者 | | 記入日 | |
|----------|--|-----|--|-----|--|

言語活動(国語)

聞く

| |
|--|
| <input type="checkbox"/> 面と向かって話しても聞いていないように見える。 |
| <input type="checkbox"/> 指示された後、まわりの友達をキョロキョロと見渡す。 |
| <input type="checkbox"/> 聞き間違いがある。「しち」を「いち」、「らくだ」を「だくだ」など。 |
| <input type="checkbox"/> 集団の中で言葉の指示や注意が理解できない。 |
| <input type="checkbox"/> 指示されたことを忘れてしまい何度も聞き直す。 |
| <input type="checkbox"/> 友達同士の話の流れについていけない。 |

話す

| |
|---|
| <input type="checkbox"/> 独特のイントネーションで話す。声のトーンが不自然である。 |
| <input type="checkbox"/> 単語や2語文、3語文の単純な文章だけで話す。 |
| <input type="checkbox"/> 場に合わない言葉を言うことがある。 |
| <input type="checkbox"/> 相手の言った言葉を繰り返すことが多い。 |
| <input type="checkbox"/> 話すときに音の誤りがある。「おとこのこ」を「おとののこ」、「さかな」を「たかな」など |
| <input type="checkbox"/> 会話が一方的で話題がとびやすい。思いつくままに話す。 |
| <input type="checkbox"/> 自分なりに話していても聞いている相手は何を言いたいのかが分からない。会話がかみ合わない。 |
| <input type="checkbox"/> 「だれが、いつ、どこで、何を、どうした」の基本的な要素が抜ける。 |
| <input type="checkbox"/> 早口だったり、ゆっくりだったり適切な速さで話すことが難しい。 |

読む

| |
|---|
| <input type="checkbox"/> 音読が苦手である。 |
| <input type="checkbox"/> 促音や拗音などを含む特殊音節を読み間違える。「ちょうちょ」を「ちようちょ」、「きつと」を「きと」など |
| <input type="checkbox"/> 「は」と「ほ」、「あ」と「お」など似た文字を読み間違える。 |
| <input type="checkbox"/> 文字や行を飛ばして教科書を読む。 |
| <input type="checkbox"/> 文章は読めるがその内容や理由を問われると答えられない。 |
| <input type="checkbox"/> 読めないひらがな、カタカナがある。 |
| <input type="checkbox"/> 「いきました」を「いました」「だるま」を「だまる」などと読むことがある。 |

書く

| |
|--|
| <input type="checkbox"/> 枠の中に文字を書けずにはみ出す。 |
| <input type="checkbox"/> 板書した内容をノートに写すことが難しい。時間がかかる。 |
| <input type="checkbox"/> へんとつくりが逆の文字を書く。 |
| <input type="checkbox"/> 漢字の細かい部分を書き間違える。 |
| <input type="checkbox"/> 文字のはしを止められない。 |
| <input type="checkbox"/> 作文や日記を極端に嫌がる。 |
| <input type="checkbox"/> 「く」と「へ」「し」と「つ」を間違えて書く。 |
| <input type="checkbox"/> 助詞「は」「を」「へ」など混同して書く。 |
| <input type="checkbox"/> 独特の筆順で書く。 |
| <input type="checkbox"/> 筆圧が弱い、または強くて字が読みにくい。 |
| <input type="checkbox"/> 句読点が抜けたり、正しく打ったりすることができない。 |
| <input type="checkbox"/> 字のバランスが悪く、読みにくい文字を書く。 |
| <input type="checkbox"/> 決まったパターンの文章は書けるが、話したいことや伝えたいことを文章で書くことが苦手作文や観察記録等を書くことが難しい。 |

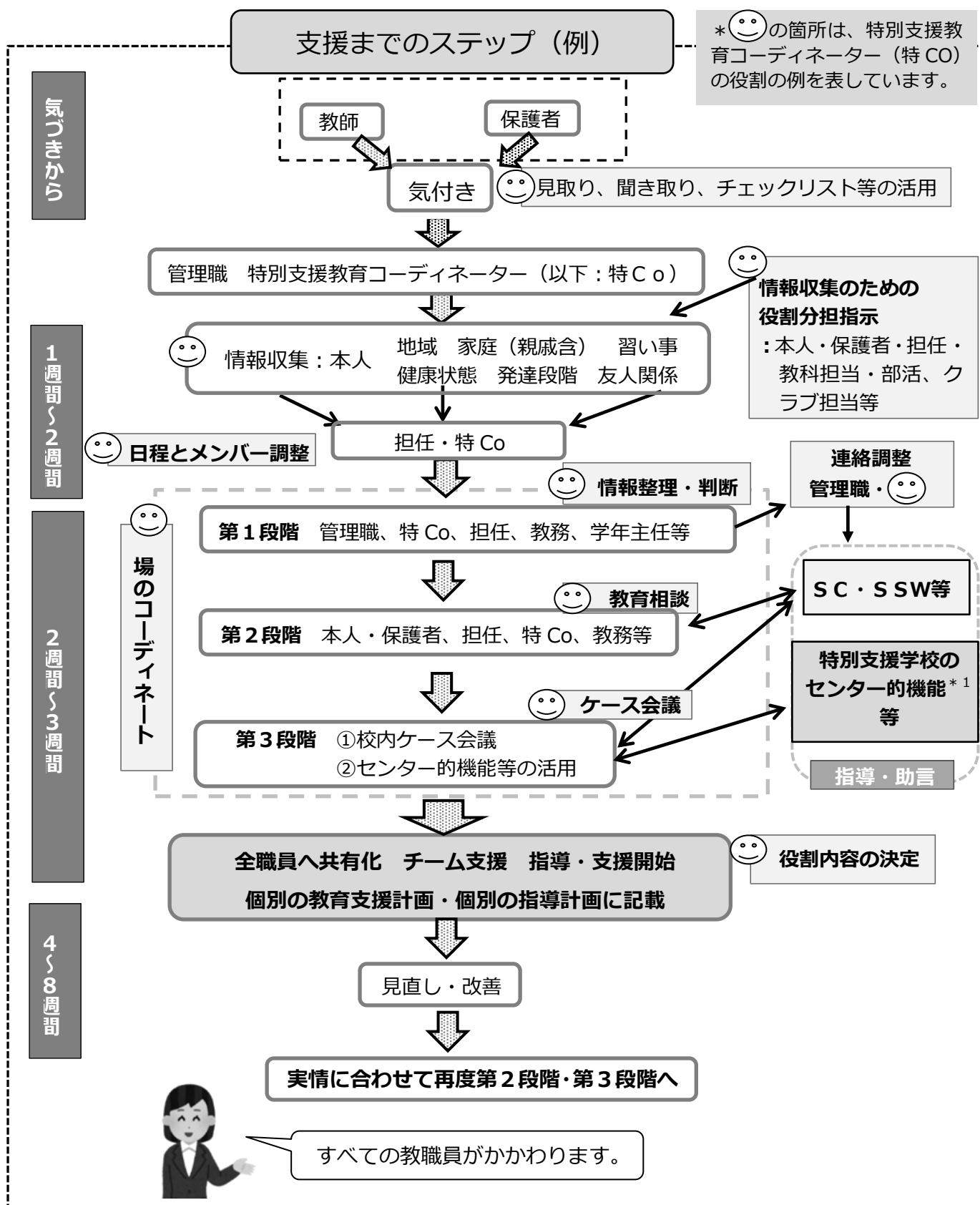
*** 子どもの困難さに気づき、支援方法を検討するための参考資料としてご活用ください。**

☆ 『気になる』 児童生徒のための気づきシート～教科の視点②～

| 学年・児童生徒名 | 記入者 | 記入日 |
|---|-----|-----|
| 数学的活動（算数・数学） | | |
| <input type="checkbox"/> 数唱はできるが、1つ1つの数の持つ意味や表し方が理解できていない。または大小関係をとらえることが難しい。 | | |
| <input type="checkbox"/> 繰り上がりや繰り下がりのある計算が苦手である。あるいは時間がかかる。 | | |
| <input type="checkbox"/> 九九を唱えることはできるが、具体的な計算処理に使うことが難しい。 | | |
| <input type="checkbox"/> いくつかの計算を必要とするなど手順を要する問題を解くのが難しい。 | | |
| <input type="checkbox"/> 文章題を読んでも題意を的確に捉えられず、立式して考えることが難しい。 | | |
| <input type="checkbox"/> 定規を使って線を引いたり、コンパスや分度器を使って図形を描いたりすることが苦手である。 | | |
| <input type="checkbox"/> 空間図形（立体）を描くことが苦手である。または展開図から実際の空間図形を想像することが難しい。 | | |
| <input type="checkbox"/> 表やグラフを作成したり、表やグラフから必要な情報を読み取ったりすることが難しい。 | | |
| <input type="checkbox"/> 長さ、広さ、かさ、重さなどの測定や大小関係をとらえることが難しい。 | | |
| <input type="checkbox"/> 長さ、広さ、かさ、重さ、時間、金銭などの単位についてや単位の相互関係の理解が難しい。 | | |
| <input type="checkbox"/> 時計が読めない。あるいは時計は読めるがその意味の理解が難しい。 | | |
| 材料や用具等の取扱い（図工・美術） 音楽活動（音楽） | | |
| <input type="checkbox"/> 絵画の色塗りが雑であり、線をはみ出したり塗り残しがあったりしても、気に留める様子があまりない。 | | |
| <input type="checkbox"/> 感じたこと、想像したことを自由に絵に表すことが難しい。 | | |
| <input type="checkbox"/> 工作作業（はさみ、折り紙、のり付け、粘土など）がぎこちなく、苦手である。 | | |
| <input type="checkbox"/> のり付けなど、手が汚れる活動を極端に嫌がる。 | | |
| <input type="checkbox"/> 同学年の子に比べて、絵が幼く、使う色も少ない。いつも同じような絵を描く。 | | |
| <input type="checkbox"/> 好きな色しか使わない。（青やピンク一色で描くなど。） | | |
| <input type="checkbox"/> 同学年の子に比べ、リコーダーや鍵盤ハーモニカなどの楽器の演奏が難しい。 | | |
| <input type="checkbox"/> 音楽に合わせて歌ったり、リズムを取ったりすることが苦手である。 | | |
| <input type="checkbox"/> 合唱で、みんなと声の大きさや調子を合わせることが難しい。 | | |
| <input type="checkbox"/> 楽器の演奏が一人ではできるが、合奏になると合わせる事が難しい。（周りの音を聞くことができず、自分のペースで演奏してしまう。） | | |
| 基本的な動きや技能（体育・保健体育） | | |
| <input type="checkbox"/> 整列する時に、自分が並ぶ位置がなかなか覚えられない。 | | |
| <input type="checkbox"/> 行進など、ある隊形を保ちながら歩くとき、列をはみ出してしまう。 | | |
| <input type="checkbox"/> 動作が非常にゆっくりである。（準備、片付け、運動場面と集団から遅れることがある。） | | |
| <input type="checkbox"/> 指示してからの行動が、他の子に比べ遅れがちである。（言葉だけでは指示が通らず、周りの友達の動きを見て行動しているように見える。） | | |
| <input type="checkbox"/> 歩・走・跳の運動などの動きがぎくしゃくして、なめらかさに欠ける。（行進で手と足が一緒に出てしまう、スキップができないなど。） | | |
| <input type="checkbox"/> ボール運動が苦手である。（キャッチボールができない、はずむボールをつかめないなど。） | | |
| <input type="checkbox"/> バランスをとる運動が苦手である。（つま先立ちや片足立ちができない、すぐにフラフラするなど。） | | |
| <input type="checkbox"/> ダンスや体操などを模倣したり覚えたりすることが苦手である。 | | |
| <input type="checkbox"/> ゲームや遊びのルールや順番などを守ることができなかつたり、自分が勝たないと気が済まなかつたりする。 | | |

*** 子どもの困難さに気づき、支援方法を検討するための参考資料としてご活用ください。**

☆ 支援までのステップ (例)



* 1 センターの機能については、『第1章2(4)「特別支援学校とは」(28p)をご覧ください。

参考: 全国特別支援教育推進連盟編著『幼稚園・小中高等学校における特別支援教育の進め方②校内支援体制を築くために』ジヤース教育新社 (2016)

【特別支援学校のセンター的機能等の活用をするまでにしておきたいこと】

指導・支援を開始するまで全ての手順を通る必要はありません。最初の情報収集・情報整理・判断によっては、第1段階の話し合いで方針が決まったり、第2段階の教育相談で方針が決まったりして、全職員へ共有化を図り、指導・支援を開始することもあります。

ただし、特別支援学校のセンター的機能等を活用する時は、学校として十分に情報を集め、教育相談等（第1段階、第2段階）を実施することが大切です。気づきから、すぐにセンター的機能等を活用した場合や十分に話し合いが機能しない場合があったり、対象児童生徒の担任だけが悩み、校内で支援体制を構築することが難しい場合があったりします。まず、第1段階、第2段階、第3段階（①校内ケース会議）で、校内の先生方、本人や保護者と十分に話し合うことで、解決することもあります。

それでも、難しい場合は、センター的機能等を活用することで、これまでの校内での取り組みから、さらに発展した指導や助言を得ることができます。



【第2段階・第3段階において注意すべき点：教育相談・ケース会議】

校内で、対象となる児童生徒とかかわっている人たちでチームを組んで話し合っていくことが大切です。そうすることで、本人の気になる行動について、その背景や本人の思いを話し合い、指導や支援策を考えていくことができます。

また、何よりも本人や保護者と十分に対話をしながら、内容を決定していくことが大切です。しっかりと対話をしていくことで、学校も本人・保護者も納得した内容を個別の教育支援計画等に明記することができ、効果的な支援を引き継ぐことができます。



多忙な中での会議です。
5W1Hを明確にした実行力のある会議にいきましょう！
～誰が、何を、いつまで、どこで、どのように～

児童生徒の困難さに気づいたら、早期的対応が必要です。その場合、実行日を明確に区切り、管理職と連携をとりながら、学校の予定に入れたり、関係者との調整をしたり、動ける体制を作っておくことが大切です。

☆ 支援までのステップメモ

*該当する部分に、をしましょう。

| 日時 | | だれが(関係者) | 何を | コーディネーターの役割 |
|-----------|---|--|--|---|
| 気づき | ___月 ___日 | <input type="checkbox"/> 保護者 <input type="checkbox"/> 担任 <input type="checkbox"/> () | <input type="checkbox"/> 気づきについて関係者に報告 [] | <input type="checkbox"/> 聞き取り <input type="checkbox"/> 観察 <input type="checkbox"/> チェックリスト等の活用 |
| | ___月 ___日 | <input type="checkbox"/> 担任 <input type="checkbox"/> 管理職 <input type="checkbox"/> コーディネーター <input type="checkbox"/> () | <input type="checkbox"/> 気づきについて情報共有 [] | <input type="checkbox"/> 情報収集のための役割分担を指示 |
| 1～2週間 | ___月 ___日 | <input type="checkbox"/> 本人、保護者 <input type="checkbox"/> 担任、教科担当 <input type="checkbox"/> 部活動・クラブ担当等 <input type="checkbox"/> () | <input type="checkbox"/> 情報収集（本人、地域、家庭（親戚含む）、習い事、健康状態、発達段階、友人関係など） | <input type="checkbox"/> 情報の整理・判断 <input type="checkbox"/> 情報収集の結果を共有するための日程とメンバーを調整 |
| | ___月 ___日 | <input type="checkbox"/> 管理職 <input type="checkbox"/> 教務 <input type="checkbox"/> 担任 <input type="checkbox"/> コーディネーター <input type="checkbox"/> 学年主任等 <input type="checkbox"/> () | ① 情報整理・判断 [] | <input type="checkbox"/> 場の設定 <input type="checkbox"/> 連絡調整 <input type="checkbox"/> 指導・助言の内容を整理 |
| ___月 ___日 | <input type="checkbox"/> 本人、保護者 <input type="checkbox"/> 担任 <input type="checkbox"/> コーディネーター <input type="checkbox"/> 管理職 <input type="checkbox"/> 学年主任等 <input type="checkbox"/> () | ② 教育相談 [] | | |
| ___月 ___日 | <input type="checkbox"/> 担任 <input type="checkbox"/> 管理職 <input type="checkbox"/> 学年主任等 <input type="checkbox"/> コーディネーター <input type="checkbox"/> SC、SSW <input type="checkbox"/> センター的機能を担う特別支援学校教員 <input type="checkbox"/> () | ③ ケース会議、センター的機能等の活用 [] | | |
| 2～3週間 | ___月 ___日 | <input type="checkbox"/> 全職員 | <input type="checkbox"/> 情報共有、指導・支援の方向性確認 <input type="checkbox"/> チーム支援、指導・支援の開始 <input type="checkbox"/> 個別の教育支援計画・個別の指導計画への記載 | <input type="checkbox"/> 役割分担や内容を決定 |
| | ___月 ___日 | <input type="checkbox"/> 本人、保護者 <input type="checkbox"/> 担任 <input type="checkbox"/> コーディネーター <input type="checkbox"/> 管理職 <input type="checkbox"/> 学年主任等 | <input type="checkbox"/> 見直し・改善 <input type="checkbox"/> 実情に合わせて第2段階、第3段階へ | <input type="checkbox"/> 場の設定 <input type="checkbox"/> 連絡調整 <input type="checkbox"/> 見直し、改善の内容を整理 |
| 4～8週間 | ___月 ___日 | <input type="checkbox"/> 本人、保護者 <input type="checkbox"/> 担任 <input type="checkbox"/> コーディネーター <input type="checkbox"/> 管理職 <input type="checkbox"/> 学年主任等 | <input type="checkbox"/> 見直し・改善 <input type="checkbox"/> 実情に合わせて第2段階、第3段階へ | <input type="checkbox"/> 場の設定 <input type="checkbox"/> 連絡調整 <input type="checkbox"/> 見直し、改善の内容を整理 |

* 『支援までのステップメモ』は、福島県特別支援教育センターWeb サイトからダウンロードすることができます。

☆ ケース会議の進め方

ケース会議のメリット

- 1 複数の先生方で考えることで、多様な見方、多様な考えから支援策が生まれる。
- 2 子どもの理解と支援策が共有できる。
- 3 チームで対応“一人で頑張らない”雰囲気づくりができる。



ケース会議を進めるポイント

《まず、話し合いのルールを確認する！》

ルール

- ① 取り上げたい行動（事実）を確認しておく。 ※1つに絞る！！
- ② 「ゴールは具体的な支援策を共有すること」を確認する。
- ③ 担任や担当のこれまでの取り組み、質問や考えた支援策に対して、批判的否定的な発言をしない。
- ④ 出された意見は全て取り上げる。
- ⑤ 良い悪いではなく、子どもに合っているかどうかの視点で話し合う。

話し合いは、雰囲気がとても大切です。
発言や考えを否定する雰囲気があると、良い意見が出されにくくなります。組織力を生かし、多角的に子どもを見て、解決策を見いだしていきたいでしょう。



《体験した先生方の話から》

様々な先生の気づき、発想がいろいろあるので、どのようなアプローチができるのかを整理できました。

自分が一人じゃない！と嬉しくなりました。

この考え方は、生徒指導の観点にも使えます。生徒指導部会でも使ってみようと思います。

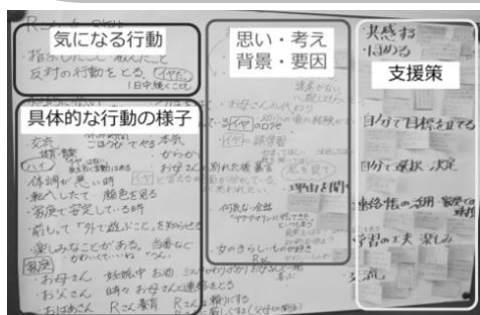
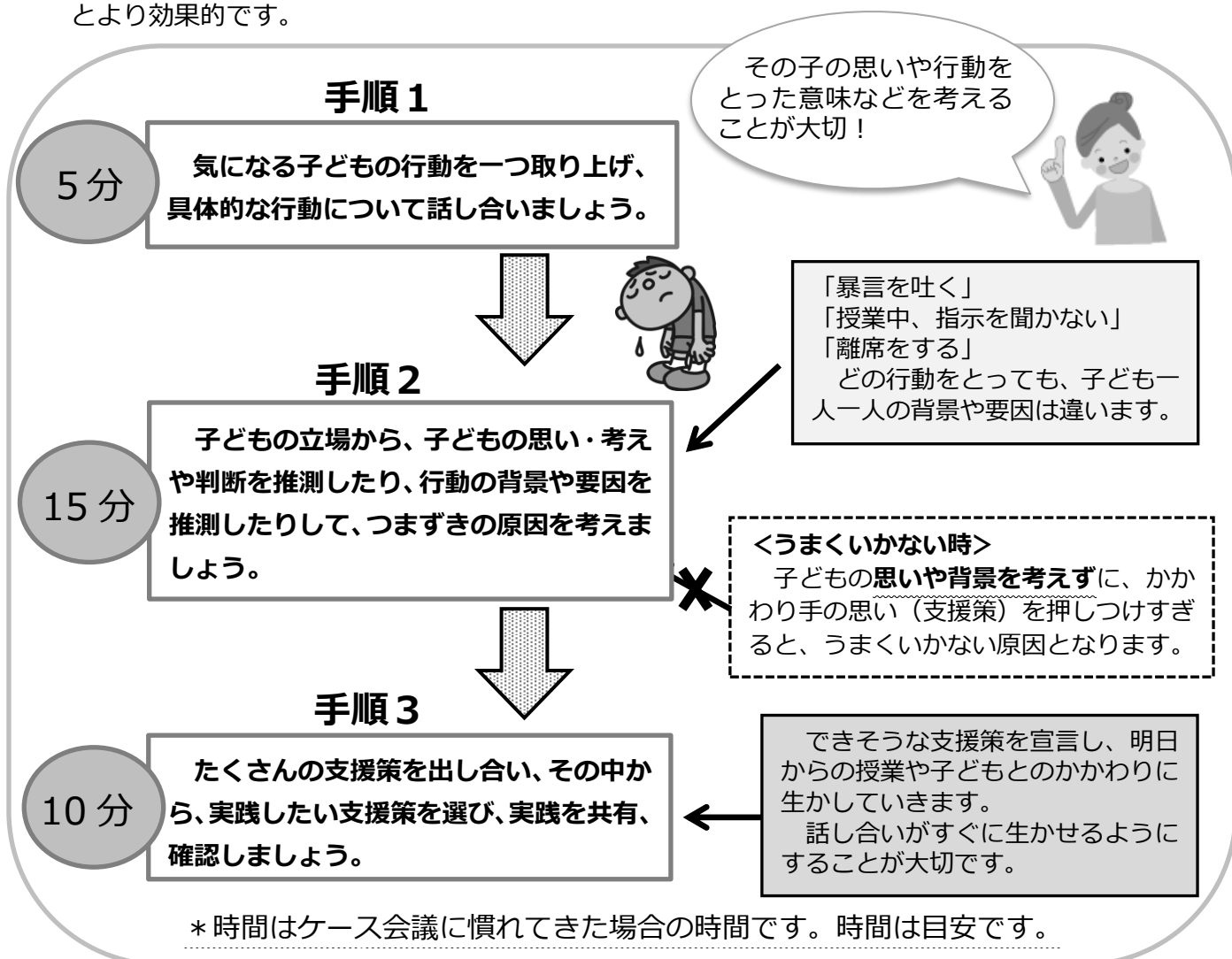


さあ、始めましょう！
具体的な話し合いの進め方は次ページです！！



ケース会議の進め方

* 進行役は、特別支援教育コーディネーター等、事例検討をする子どもの担任以外の先生が進めるとより効果的です。



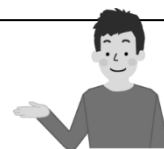
話し合いには、ホワイトボードや黒板などでの記録がお勧めです。話し合った後は、そのまま、写真に撮り、支援内容としてファイルすると多忙な中でも負担感なく、かつチームで支援ができます。



メンバーの集め方

- 話し合える気軽なメンバー 3～4 人で。
(学年、教科担任、教務担当、養護教諭、研修グループ、特別支援教育コーディネーター等)
- 校内組織 (特別支援委員会、生徒指導協議会等) を活用して。

身近なメンバーでケース会議を行い、効果を実感できたら、少しずつメンバーを広めていくことも方法の一つです。



☆ ケース会議メモ チーム支援シート
～指導・支援の方向性と役割分担の明確化～

| 学年・組 | 年 組 | 性別 | 児童生徒名 | 記入日 | 年 月 日 () |
|-------------------|------------|------|-------|-----------|-----------|
| 指導・支援 の 方向性 | ○ ○ | | | | |
| 「誰に」 | 「誰が」 | 「何を」 | | 「いつ」「どこで」 | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

見直し日 (年 月 日)

* ケース会議メモ チーム支援シートは、福島県特別支援教育センターWeb サイトからダウンロードすることができます。

第Ⅲ章

気になる児童生徒の指導や支援の充実のために

*** 目次 ***

1 特性に応じた指導や支援

| | |
|---|-----|
| (1) 一人一人の特性等に応じた必要な指導や支援のために ～学習指導要領を中心に考える～ | 90 |
| (2) 障がいの状態等に応じた教育的対応のために | 92 |
| (3) 障がい種別の教育的対応のためのコーディネートアイデア（例） | |
| ① 視覚障がい | 94 |
| ② 聴覚障がい | 98 |
| ③ 知的障がい | 102 |
| ④ 肢体不自由 | 106 |
| ⑤ 病弱・身体虚弱 | 112 |
| ⑥ 言語障がい | 118 |
| ⑦ 情緒障がい | 124 |
| ⑧ 自閉症 | 128 |
| ⑨ 学習障がい | 132 |
| ⑩ 注意欠陥多動性障がい | 138 |

2 合理的配慮の提供に当たって

| | |
|--|-----|
| (1) 共に学ぶための仕組みづくり～合理的配慮の役割～ | 142 |
| (2) 「合理的配慮」と「基礎的環境整備」～二つの関係性を考える～ | 144 |
| (3) 合理的配慮の決定に当たって～提供までのプロセス～ | 146 |
| (4) 合理的配慮の観点～3観点11項目～ | 148 |
| (5) 合理的配慮の提供のためのコーディネートアイデア（例） | |
| ① 知っておきたい「合理的配慮」の対応について ～障がいを理由とする差別の解消の推進に関する対応より～ | 149 |
| ② 「合理的配慮」の提供を推進するための工夫 ～はじめに取り組む3つのこと～ | 151 |
| ②-1 「合理的配慮の提供計画」チェック表 | 152 |
| ②-2 学校としての合理的配慮の提供まで～共通理解シート～ | 153 |
| ③ 3観点11項目って何？ | 154 |
| ④ 「合理的配慮」：3観点11項目で整理するために | 156 |
| ④-1 記入様式 3観点11項目 検討メモ | 157 |
| ④-2 記入様式 合理的配慮の共有【保護者-本人-学校】シート（例） | 160 |

3 個別の教育支援計画について

- (1) 個別の教育支援計画とは～なぜ、作成・活用するのか～ 162
- (2) 個別の教育支援計画の活用～いつ活用するのか？どうやって活用するのか？～
. 164
- (3) 個別の教育支援計画のコーディネートアイデア（例）
 - ① 個別の教育支援計画の作成と活用手順（例）～いつ、何を、誰が～ 166
 - ② 個別の教育支援計画（例）～活用するための作成へ～ 167
 - ③-A Aパターン 個別の教育支援計画～学年1枚型～ 168
 - ③-B Bパターン 個別の教育支援計画～継続・変更記入型～ 172
 - ④-1 「個別の教育支援計画」作成のためのアンケート 児童生徒用（例）
. 178
 - ④-2 「個別の教育支援計画」作成のためのアンケート 保護者用（例）
. 180

4 個別の指導計画について

- (1) 個別の指導計画とは～なぜ作成するのか、どう作成するのか～ 181
- (2) 個別の指導計画の活用～いつ活用するのか？目的にあった計画の活用へ～ 184
- (3) 個別の指導計画のコーディネートアイデア（例）
 - ① 個別の指導計画（例）の作成・活用チャート 185
 - ②A 自立活動の指導のための個別の指導計画 187
 - ②A-1 Aパターン 自立活動の指導のための個別の指導計画（例）
～A4・2枚型～ 188
 - ②A-2 Aパターン 自立活動の指導のための個別の指導計画（例）
～A4・1枚型～ 194
 - ②-1 自立活動 実態把握情報収集シート 197
 - ②-2 自立活動の指導のための早見表（例示） 198
 - ③ Bパターン 各教科等の指導に当たって、指導目標や指導内容の充実のための
個別の指導計画 ～下学年、知的障がいの教育課程等を基にした
各教科の指導の場合～ 200
 - ④ Cパターン 教科等の指導における配慮の充実のための個別の指導計画
. 204
 - ⑤ Dパターン 小・中学校の通常の学級、高等学校の生活全般における計画（例）
. 208

information

活用できる「コーディネートアイデア（例）」は、
福島県特別支援教育センターWebサイトから
ダウンロード！



URL : <https://special-center@fcs.ed.jp/>

(1) 一人一人の特性等に応じた必要な指導や支援のために
～学習指導要領を中心に考える～

平成29年7月に示された小学校学習指導要領解説総則編、中学校学習指導要領解説総則編、平成30年7月に示された高等学校学習指導要領解説総則編では、特別支援教育において大切な視点を次のように述べています。

特別支援教育において大切な視点は、児童（生徒）^{*1}一人一人の^{*2}障害等により、学習上又は生活上の困難が異なることに十分留意し、個々の児童（生徒）の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を検討し、適切な指導を行うことがあると言える。

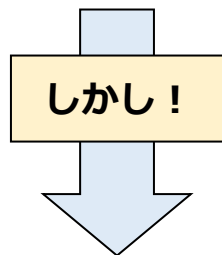
*1（生徒）は中学校・高等学校学習指導要領での表記

*2 下線は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記

(a) 特性に応じた指導や支援を行う前に、大切にしたい視点



障がいの種類や程度に関する知識は、私たちの教育の指導・支援の選択肢を広げます。
そのことが、児童生徒の未来も広げます。



「児童生徒一人一人の」という視点がポイントです。

障がいの種類や程度によって一律に指導内容や指導法が決まるわけではありません。

目の前の子どもに合わせて、何が効果的なのかは、本人・保護者、同僚等で話し合いながら決めていくことが大切です。障がいの状態や抱えている学習上又は生活上の困難さは一人一人違います。

だからこそ「児童生徒一人一人の」という視点で子どもの特性等を捉えていく姿勢が大切だと考えます。



(b) 特性に応じた指導・支援の【10の視点】

小学校、中学校、高等学校の「学習指導要領解説」における各教科等の解説では、障がいのある児童生徒などへの配慮事項について次のように述べています。

障害のある児童（生徒）*¹などの指導に当たっては、個々の児童（生徒）によって、見えにくさ、聞こえにくさ、道具の操作の困難さ、移動上の制約、健康面や安全面での制約、発音のしにくさ、心理的な不安定、人間関係形成の困難さ、読み書きや計算等の困難さ、注意の集中を持続することが苦手であることなど*²、学習活動を行う場合に生じる困難さが異なることに留意し、個々の児童の困難さに応じた指導内容や指導方法を工夫することを、各教科等において示している。

* 1（生徒）は中学校・高等学校学習指導要領で表記

* 2 下線は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記



学習活動を行う場合に生じる困難さについて、学習指導要領解説では次の困難さを記載しています。

- ①見えにくさ
- ②聞こえにくさ
- ③道具の操作の困難さ
- ④移動上の制約
- ⑤健康面や安全面での制約
- ⑥発音のしにくさ
- ⑦心理的な不安定
- ⑧人間関係形成の困難さ
- ⑨読み書きや計算等の困難さ
- ⑩注意の集中を持続することが苦手

*この視点以外にも、様々な困難さが考えられることにも留意が必要です。

学習上の困難さに対して、全ての各教科等の学習指導要領解説において、その指導内容や指導方法の工夫を示しています。その際、各教科等の目標や内容の趣旨、学習活動のねらいを踏まえ、学習内容の変更や学習活動の代替えを安易に行うことがないように留意するとともに、児童生徒の学習負担や心理面にも配慮する必要があります。

当センターでは、この記載のある10の項目を【10の視点】と位置付けています。



今回の学習指導要領で示されている各教科等の指導内容や指導方法の工夫の具体的内容は、福島県特別支援教育センターWebサイトで『障がいのある児童生徒などへの配慮』の中で紹介しています。

**私たちの指導・支援の幅を広げることで、
子どもたちの学びのチャンスが広がります！**

(2) 障がいの状態等に応じた教育的対応のために

(a) 障がいのある児童生徒へ対応するために

平成29年7月に示された「小学校学習指導要領解説総則編」及び「中学校学習指導要領解説総則編」では、次のように述べています。

障害のある児童〔生徒〕などには、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、情緒障害、自閉症、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）などのほか、学習面又は行動面において困難のある児童〔生徒〕で発達障害の可能性のある者も含まれている。このような障害の種類や程度を的確に把握した上で、障害のある児童〔生徒〕などの「困難さ」に対する「指導上の工夫の意図」を理解し、個に応じた様々な「手立て」を検討し、指導に当たっていく必要がある。

*〔 〕は中学校学習指導要領解説総則編での表記

*下線は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記



障がいの種類や程度を的確に把握するとありますが、いろいろな参考書があって、どれを読んでいいかわかりません。
また、見つけたり、探したりする時間がありません。

実は、すぐ身近な所に、参考となる資料がありますよ。



(b) 参考となる資料とは

平成29年7月に示された「小学校学習指導要領解説総則編」及び「中学校学習指導要領解説総則編」では、次のように述べています。

小学校（中学校）学習指導要領解説の各教科等編¹のほか、文部科学省が作成する「教育支援資料」などを参考にしながら、全ての教師が障害に関する知識や配慮等についての正しい理解と認識を深め、障害のある児童〔生徒〕などに対する組織的な対応ができるようにしていくことが重要である。～（中略）～このように障害の種類や程度を十分に理解して指導方法の工夫を行うことが大切である。

*〔 〕は、中学校学習指導要領解説総則編での表記

*下線、太字は、本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記

各教科等編には、障がいのある児童生徒への各教科等の配慮が、困難さの状態、手立ての意図や工夫などの視点で書かれています。

(c) 「教育支援資料」とは

平成25年10月に示された「教育支援資料」(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課)の中に、次のような記載があります。

「教育支援資料」では、科学的・医学的知見や新たな就学手続きの趣旨及び内容はもちろんのこと、早期からの一貫した支援の重要性を資料全体を通じて明確に打ち出すとともに、市町村教育委員会の就学手続きにおけるモデルプロセス、障害種毎の障害の把握や具体的な配慮の観点等についても、併せて詳細に解説しています。

「教育支援資料」は文部科学省の Web サイトよりダウンロード*¹することができます。全てダウンロードすると297ページになります。

各種障がいの種類における通常の学級での指導方法や、特別支援学級や通級による指導の概要等が記載してあります。また、障がい種における合理的配慮の観点の一例が示されています。

教育支援資料

～障害のある子供の就学手続きと早期からの一貫した支援の充実～

平成25年10月

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課



たくさんありすぎて…

お任せください！

今回は、「教育支援資料」に示されている障がい種別について、障がいの理解、補助資料を『障がい種別の教育的対応のためのコーディネートアイデア(例)』(94p～)にて紹介していますので、在籍する学級の子どもたちの理解を深めるために必要な部分をご覧になっていただければと思います。

ただし、障がいの種類によって一律に指導内容や手立てが決まるわけではありません。一人一人の障がいの状態や抱えている困難さに応じて指導や支援していくことが大切です。

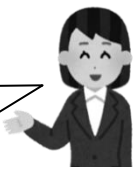


身近な情報から、出来ることを一つ決めてみませんか。

*1 「教育支援資料」は以下からダウンロードすることができます。
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm>

☆ 視覚障がいのある子どもの理解のために

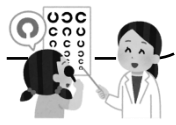
視覚障がいを理解するために、基本的な事項について、「教育支援資料」*1
「就学事務の手引き」*2の中から、一部参考にしてまとめました。



【視覚障がいとは】
視覚障がいとは、視機能の永続的な低下により、学習や生活に支障がある状態をいいます。学習では、動作の模倣、文字の読み書き、事物の確認の困難等があります。また、生活では、移動の困難、相手の表情が分からないことからコミュニケーションの困難等があります。

<主な障がいの分類>

視力障がい
視力は、ものの形を見分ける力で、視力測定では、ランドルト環を指標として用い、視力の低い状態は、0.1、0.04などのように数値で表す。



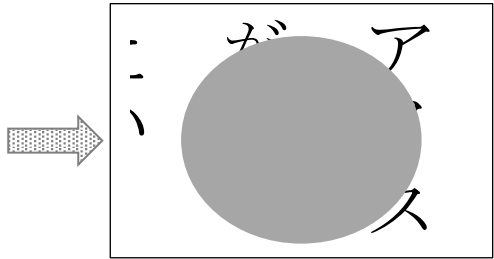
光覚障がい
光覚障がいには、暗順応障がいと明順応障がいがある。前者は、うす暗い光の中で目が慣れるのに著しく時間がかかるもので、夜盲といわれる状態である。後者は、明るい所で目が慣れにくく見えにくい状態で、昼盲という。また、通常の光でもまぶしさを強く感じる現象を羞明しゅうめいという。

視野障がい
視野とは、正面を見ている場合に、同時に上下左右などの各方向が見える範囲である。この範囲が、周囲の方から狭くなって中心付近だけが残ったものを求心性視野狭窄、逆に、周囲は見えるが、中心部だけが見えない場所を中心暗転しゅうあんてんという。



<中心暗転のあくまでもイメージです。>

中心部だけが見えない状態の時、「見えにくそうだから、プリントを拡大した」場合には、逆に見えにくいことがあることに注意です。



<主な眼疾患>
網膜色素変性症、未熟児網膜症、緑内障、無眼球、先天性白内障、頭部外傷等の後遺症など

*1 「教育支援資料」については、93pをご覧ください。
*2 「就学事務の手引き」とは、福島県教育委員会「特別支援学校にかかわる就学事務の手引き～早期からの一貫した支援のために～」(平成26年4月)のことです。

視覚障がいのある子どもたちが通常の学級や特別支援学級で学ぶ際に、どんな困難さがあるか、まず把握することが大切です。



【視覚障がいのある子どもたち】

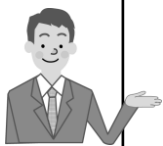
実は、学習で困っていませんか？ どれだけ把握していますか？

○教育的な観点から

- 文字の大きさ、字体、行間などで、学習の進捗や理解が変わったり、読みづらそうに困ったりしていることがありますか？
- 視覚補助具（弱視レンズ、単眼鏡、拡大読書器等）を活用できずに困っていませんか？
- 日常生活における身辺処理などが、遅れがちになり、本人は困っていませんか？（他の児童生徒が待っていれば大丈夫だからと、そのままにしていますか？）
- 書くことについて、本人は困っていませんか？
- 特定の場所に行くと、活動がうまくいかないことがありますか？ その時、まぶしそうにしたり、ちょっと暗い所では見えにくそうにしたりすることがありますか？

【本人の障がいの状態を把握するためのポイントとして】

- ◆ 実は弱視である児童生徒に対して、見えているだろうと思って、学習中に板書をノートに書き写さないなどのことを学習意欲のせいにしていませんか？
- ◆ **本人にどういった学習環境だと勉強しやすいか、聞いたことはありますか？**
* 本人は、自分が見えている環境が当たり前だと思っていることもあり、特に困っていないこともあります。そういった場合は、文字の大きさ、行間等の違うパターンを提示し、本人に読みやすいのはどちらかを考えてもらうと良いかも知れません。
- ◆ 視覚以外に、本人が判断するために日々使っている感覚を知っていますか？
- ◆ 視覚補助具があることをかかわる関係者は知っていますか？



* 他に、教育支援資料の視覚障がいにおける「教育上把握する事項」として、医学的な観点、心理学的な観点などを示しています。詳しくは第Ⅲ章-1-(2)『☆視覚障がいのある子ども理解 教育上把握する事項』（144P）をご覧ください。

学校での実態把握だけで難しい場合は、積極的にセンター的機能*³も活用し、専門的な視点からの助言をもらうことで、その子が最大限に学ぶことができる学習環境を整えることができます。

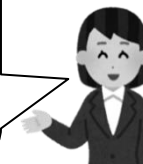


* 3 センター的機能については、第1章-2-(4)『特別支援学校とは』（28p）をご覧ください。

☆ 視覚障がいのある子どもの理解

教育上把握する事項

視覚障がいのある子どもの障がいの状態を把握するには、視覚障がいの程度に基づき、教育学、医学、心理学の観点から総合的かつ慎重に行い、子ども一人一人に必要な特別な指導や教育上の配慮の内容等を考えていくことが大切です。「教育支援資料」*1の記載を参考にまとめてみます。



○教育的な観点から

a 視機能関係

- 適切な文字教材の活用 (字体、文字サイズ、行間・文字間等の条件等)
- 視覚補助具の活用 (弱視レンズ、単眼鏡、拡大読書器等)
- 照明器具の使用
- 視覚的な経験の程度
- 視覚以外の感覚の活用
- 最小可読視標 (最大視認力や最良読字力とも呼ばれている)

【教育的な観点】の具体的な例は、☆「視覚障がいのある子どもの理解のために」(94 p)をご覧ください。

b 生活・行動関係

- 身辺処理の技能
- 日常会話や意思の伝達の技能
- 移動・歩行の技能
- 環境認知の技能
- 作業・操作の技能

最小可読視標は、近見視力表を用い、一番見やすい距離まで目を近づけた場合にどこまで小さな視標を読み取ることができるかで表します。

c 学習関係

- 使用する文字の選択 (通常サイズの文字、拡大した文字、点字)
- 読み書きの技能・速度
- 個別指導の必要性
- 特別な学習技能の必要性 (触覚的な認知・操作等)
- 特別な教材・教具の必要性
- 特別な施設・設備の必要性
- 交流及び共同学習実施の際の留意点

* 1 「教育支援資料」については、93 pをご覧ください。

○医学的な観点から

a 視覚検査

- 視力 (遠見視力及び近見視力 (裸眼視力、矯正視力))
- 視野障がいの状況 光覚障がいの状況

b 診断

- 眼疾患名 眼疾患発症の時期 合併疾患名 治療歴 予後
- 眼鏡等の使用 (眼鏡・コンタクトレンズ、遮光眼鏡)

眼疾患名、治療歴、予後、眼鏡等の使用、使用する視覚補助具と使用の程度、視覚管理上の配慮等などについて、本人、保護者、医療等から正しい情報を得て、理解していますか？



○心理学的な観点から

- 本人又は保護者の障がいの理解や心理的安定の状況
- 視覚障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲や態度の状況
- 対人関係におけるコミュニケーションの状況
- 遊びの種類や社会性の状況
- 視覚、聴覚、触覚等の感覚の活用の状況
- 探索操作のための手指の活用や目と手の協応動作の状況
- 環境等の把握や空間概念形成の状況
- 日常生活における運動や動作の状況
- 基本的な生活習慣の状況
- 移動や歩行の状況
- 教科学習のレディネスの状況

学習等に対して、自信を失ったり、受け身になったりしていませんか？

友だちとのかかわりやグループ活動で、実は困っていませんか？

心理的に不安定になっている場合、それが視覚障がいに起因して生じたのか、別の要因が影響しているのかなど、その因果関係や背景を十分に検討することが大切です。



☆ 聴覚障がいのある子どもの理解のために

聴覚障がいを理解するために、基本的な事項について、「教育支援資料」*¹「就学事務の手引き」*²の中から、一部参考にしてまとめました。



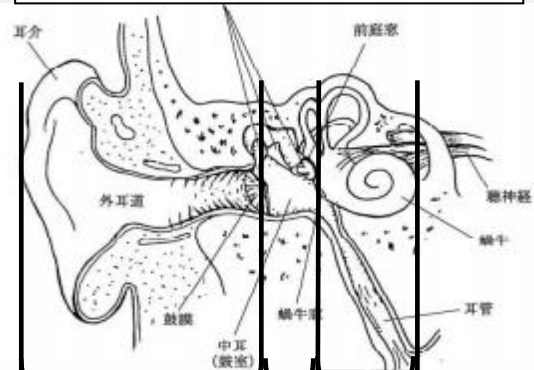
【聴覚障がいとは】

聴覚障がいとは、身の周りの音や話し言葉が聞こえにくかったり、ほとんど聞こえなかったりする状態をいいます。聴覚障がいのある子どもたちには、できるだけ早期から適切な対応を行い、音声言語をはじめその他多様なコミュニケーション手段を活用して、その可能性を最大限に伸ばすことが大切です。

<主な障がいの分類>

聴覚器官は、**外耳、中耳、内耳、聴覚伝導路、聴覚中枢**からなっている。これらは、外界にある**音の振動を受け止め、これを内耳の感覚細胞まで送り込む作業をしている伝音部分**と、送り込まれた音の振動を感覚細胞で感じ、**神経興奮（インパルス）に換え、脳幹の神経伝導路を通過して大脳の聴皮質に送る感音部分**に大別される。

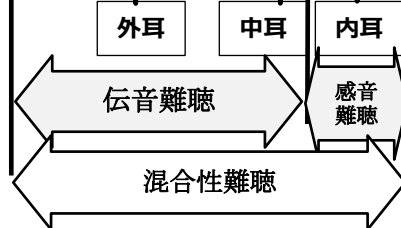
図：「聴覚器官」（教育支援資料より引用）



<障がい部位による分類>

聴覚器官のどの部位に原因があるかによって、**伝音難聴**と**感音難聴**に分けられる。また、感音難聴を末梢神経性（迷路性又は内耳性）難聴と中枢神経性（後迷路性）難聴に分けることもある。伝音難聴と感音難聴が併存するものを**混合性難聴**という。

一般に伝音難聴では、音が小さく聞こえるだけであるが、感音難聴では、音がひずんで聞こえることが多い。



【障がいの程度による分類】

障がいの程度によって軽度難聴、中等度難聴、高度難聴及び最重度難聴に分けられます。障害の程度を示す基準は、オーディオメータで測定した聴力レベル（dB：デシベル）で示され、正常聴力レベルは、正常音が聞き取れる最小の音圧で、オーディオメータの25dB以下に当たります。

* 1 「教育支援資料」については、93pをご覧ください。

* 2 「就学事務の手引き」とは、福島県教育委員会「特別支援学校にかかわる就学事務の手引き～早期からの一貫した支援のために～」(平成26年4月)のことです。

| 【環境音や音声の大きさ】 | (単位 dB) |
|------------------------|---------|
| 深夜の郊外、ささやき声 | 0~20 |
| 静かな事務所、静かな(普通の)会話 | 30~50 |
| 静かな車の中 | 60 |
| 騒がしい事務所、大声の会話 | 70 |
| せみの声 | 80 |
| 叫び声 | 90 |
| 電車の通るガード下、30 cm近くでの叫び声 | 100 |
| 車の警笛 | 110 |
| ジェット機の騒音、30 cm近くのサイレン | 120 |

保護者から、「聴力は、80 dB くらいです。」と聞いたら、「やっとせみの声の有無が聞こえるレベル」など私たちがイメージできることは支援につながります。ただし、音の有無を認知することと、音を識別することは別です。また、聞こえ方もさまざまです。*3

【一側性難聴について (右か左の片耳が難聴である場合)】

片耳の聴力が正常であるため、会話もでき、不自由がないように思われがちですが、聞こえにくい側からの音が聞き取りにくくなります。また、音の方向性がわかりにくかったり、騒がしい中や離れた所からの音声聞き取りにくかったりと、困難さが生じます。正面から話しかけたり、聞こえやすい方の耳が教室の中心を向くような席の配置をしたりすることも効果があります。



【補聴器と人工内耳の違いが分からないのですが…】



補聴器は外からの音を増幅させる機器で、人工内耳は、内耳に埋め込んだ電極により、神経に直接音の電気信号を送る機器です。



補聴器

「補聴器」とは、音を増幅して話声の聴取を援助する機能を備えた携帯型の医療機器で、通常マイクロホン、電子回路、イヤホンで構成されています。外見上から、ポケット型、耳かけ型、耳あな型、眼鏡型などに分類されます。

人工内耳

「人工内耳」は、現在世界で普及している人工臓器の一つで、難聴があつて補聴器での装用効果が不十分である際に手術の適応となり得ます。一般的には、人工内耳を装用した状態で、20~40 dB 程度の装用閾値が得られる場合が多いです。

なお、人工内耳を装用しても、通常、話し声の理解のためには適切な教育的対応が必要であり、そのための場として、特別支援学校(聴覚障がい)が役割を果たすことも考えられます。



補聴援助システムについて

離れた人の話や騒音下では、FM 電波を用いて (FM 補聴器)、あるいは教室内に配置された電磁ループ等を用いて遠隔話者(教員等)の声を直接補聴器に伝えることができるシステムが併用される場合があります。* 現在はデジタル補聴援助システムが普及しています。

* 3 : 聴覚障がいがあり学習している児童生徒は、特に生まれたときから、あるいはごく幼いときから聞こえにくさがある場合、指示がわかりにくくても友達を見て行動するなどしているため、特に困難さについて気付いていないこともあります。その気付きのポイントについては、第三章-1-(3) ②聴覚障がい『障がいの程度の種類と気付きのポイント』(100p) で整理していますので、ご覧ください。

☆ 聴覚障がいのある子どもの理解

障がいの程度の種類と気付きのポイント

「就学事務の手引き」*¹には、聴覚障がいの聞こえの程度に分かりやすく記述してありますので、まとめてみました。実際に在籍する児童生徒をイメージしながら、読んでみましょう。



◆平均聴力レベル25～40dBの聴覚障がいは、話声語を4～5m、ささやき語を50cm以内で聞き取ることができます。

【子どもの様子及び教育的対応例】

- 一対一の会話場面での支障は少ないですが、日常生活面では聞き返しが多くなります。
- 学校などの集団の中では周囲の騒音に妨害されて聞き取れないことがあり、小学校などで座席が後ろの方であったりすると、教室の騒音等により教師の話が正確に聞き取れないことがあります。
- 上記のことから、言語力が伸びにくかったり、学習面での問題が生じたり、周囲とのコミュニケーションでトラブルが生じたりすることもあります。
- 補聴の必要性も含めて慎重に対処を行うことが大切です。

◆平均聴力レベル40～60dBの聴覚障がいは、通常の話し声を1.5～4.5mで聞き取ることができます。

【子どもの様子及び教育的対応例】

- 言語習得前に障がいが生じた場合でも、家庭内での生活上の支障は見逃されやすいです。
- 言語発達に遅れを来して学習面での困難を生じ得るため、適切な補聴の上で教育的な配慮が必要です。
- 本来、難聴特別支援学級等の対象となる子どもは、この程度の難聴であり、特別な教育課程を要する子供であれば難聴特別支援学級での指導、通常の学習が可能なお子で一部特別な指導を要するなら通級による指導を考えることとなります。

◆平均聴力レベル60～90dBの聴覚障がいは、通常の話し声を0.2～1.5mで聞き取ることができます。

【子どもの様子及び教育的対応例】

- 補聴器の補聴が適正であれば、音声だけの会話聴取が可能である場合が多い。
- 言語習得前に障がいが生じた場合、障がいの程度や言語環境の違いなどで言語発達の状態は様々ですが、注意しなければわずかな生活言語を獲得するにとどまる場合もあるので、適切な補聴器の装用と教育的な対応が不可欠です。

◆平均聴力レベル90dB以上の聴覚障がいは、以下の対応が大切です。

【子どもの様子及び教育的対応例】

- 言語習得期前に障がいが生じた場合には、早期からの適切な教育的対応は必須です。

* 1 「就学事務の手引き」とは、福島県教育委員会「特別支援学校にかかわる就学事務の手引き～早期からの一貫した支援のために～」(平成26年4月)のことで。

【聴覚障がいのある子どもたち】

実は、学習で困っていませんか？ どれだけ把握していますか？

○教育的な観点から

- 教室内の雑音下での聞こえ方、補聴機器装用時の聞こえ方について
- 聞こえにくい場所や場面があることと、その時の様子について
- 本人、教員、周囲の児童生徒の難聴への理解について
- 補聴器、人工内耳を装用してからの聞こえ方の学習が必要であることについて
- 教育的配慮の内容について
 - ・聞きながら書く難しさや、学習集団での突然の話し声の聞き取りの難しさ、教師が板書しながら話をする場合の聞き取りにくさ等への配慮、聞きやすい話し方、視覚情報提示など
- 話せるから同じように聞こえているわけではないことについて
- 聞こえない場合の対応について
- 一側性難聴の児童生徒への配慮について

○医学的な観点から

- 配慮すべきことについて
 - ・補聴器や人工内耳等の機器の扱い方、管理方法（故障しないために、紛失しないために）
 - ・人工内耳装用児童生徒のサッカーや剣道
 - ・人工内耳に触れる際、静電気が起きないようにする
- 定期的な受診や補聴器の点検の必要性について
- 聞こえるということについて
 - ・聴力検査の「聞こえる」と、会話から「言葉を聞き分ける」ことは異なること
 - ・音は減衰する（距離が離れると音は小さくなる）こと
 - ・補聴器や人工内耳には指向性（マイクが拾う音源の方向を定める）を設定する場合があること
 - ・人工内耳には、拍や音感の難しさがあること

○心理学的な観点から

- 「困っている」と言えない理由について
 - ・教育的配慮をされることへの抵抗感
 - ・いつ、何に困っているかわからない
 - ・話の途中で「もう一度」と聞き返すことへのためらいを感じている
- みんなが理解していて、自分はわかりにくい環境にいる場合の心理について
 - ・一斉指示後にそれぞれが行動するとき、授業中などみんなが笑っているときの不安、疎外感

まずは、学習する様子をよく観察したり、本人に聞いたりすることが大切です。さらに、センター的機能^{*2}も活用し、専門的な視点からの助言をもらうことで、その子が最大限に学ぶことができる学習環境を整えることができます。



*2 センター的機能については、第1章-2-(4)『特別支援学校とは』(28p)をご覧ください。
 参考：全国早期支援研究協議会編『サポートブック乳幼児編「きこえない！」でも大丈夫』(平成25年)
 全国早期支援研究協議会編『軽度・中等度難聴サポートブック新版・きこえにくいお子さんのために』(平成26年)

☆ 知的障がいのある子どもの理解のために

知的障がいを理解するために、基本的な事項について、「教育支援資料」*1
「就学事務の手引き」*2の中から、一部参考にしてまとめました。



【知的障がいとは】

知的障がいとは、**知的機能の発達に明らかな遅れと、適応行動の困難性を伴う状態**が、発達期に起こるものをいいます。



分かったような、分からないような…

一つ一つ、言葉を確認しながら、今、指導している、かかわっている児童生徒を考えてみましょう。



Q1 : 「知的機能の発達に明らかな遅れ」とは？

認知や言語などに関わる精神機能のうち、情緒面とは区別される**知的面に**、同年齢の児童生徒と比較して平均的水準より有意な**遅れが明らかな状態**のことをいいます。



「学習に取り組んでも、学年の学習が進まない、学習への理解が難しい、そこが課題である。」等の相談を受けますが、そもそも、そのような状態が『知的機能の発達に明らかな遅れ』であり、本人に合った学習を考えていく必要があります。

Q2 : 「適応行動の困難性」とは？

他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについて、その年齢段階に標準的に要求されるまでには至っていないことであり、**適応行動の習得や習熟に困難**があるために、**実際の生活において支障をきたしている状態**のことを言います。



「～できないんだよねえ。」と、指導者側が困難を感じることもありますが、そもそも、本人が適応行動が習得できずに『困っている』状態であり、どうしていいか教えて欲しいのかも知れません。



* 1 「教育支援資料」については、93pをご覧ください。

* 2 「就学事務の手引き」とは、福島県教育委員会「特別支援学校にかかわる就学事務の手引き～早期からの一貫した支援のために～」(平成26年4月)のことです。 - 102 -

Q: 「伴う状態」とは?

「知的機能の発達に明らかな遅れ」と「適応行動の困難性」の両方が同時に存在する状態を意味しています。知的機能の発達の遅れの原因は、概括的に言えば、中枢神経系の機能障がいであり、適応行動の困難性の背景は、周囲の要求水準の問題などの心理的、社会的、環境的要因等が関係しています。

両方が同時であることがポイントであり、困難さを抱えていることを理解する必要があります。



**【知的障がいのある子どもたち】
適応行動の面で、生じやすい困難さ**

○概念的スキルの困難性

言語発達: 言語理解

言語表出能力

学習技能: 読字 書字

計算 推論



等

○社会的スキルの困難性

対人スキル: 友達関係

社会的行動: 社会的ルールの理解

集団行動

等



このような困難さが生じやすいとされています。かかわっている児童生徒がどのような障がいの状態なのかをよく知る必要があります、それが指導・支援につながります。

○実用的スキルの困難性

日常生活習慣行動

食事

排泄

衣服の着脱

清潔行動 等

運動機能

協調運動

運動動作技能

持久力 等



ライフスキル

買い物

乗り物の利用

公共機関の利用 等



知的障がいのある児童生徒に対する教育を行う場合、目標や内容の設定に関して、本人の知的機能の発達に合わせて教育課程を組むことができます。詳しくは第三章-1-(3)③『知的障がいのある子どもを教育する場合』(104p)をご覧ください。



☆ 知的障がいのある子どもの理解

知的障がいのある子どもを教育する場合



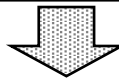
知的障がい特別支援学級*¹を初めて担任します。学年相応の学習が難しいです。どうやって各教科の目標を設定すればいいですか？

平成29年7月に出版された小学校学習指導要領解説総則編や中学校学習指導要領解説総則編には、知的障がいのある児童生徒の実態に応じた各教科の目標を設定するための手続き例を示しています。



＜知的障がい者である児童（生徒）の実態に応じた各教科の目標を設定するための手続きの例＞

- a 小学校（中学校）学習指導要領の第2章各教科に示されている目標及び内容について、次の手順で児童（生徒）の習得状況や既習事項を確認する。
- ・ 当該学年の各教科の目標及び内容について
 - ・ 当該学年より前の各学年の各教科の目標及び内容について



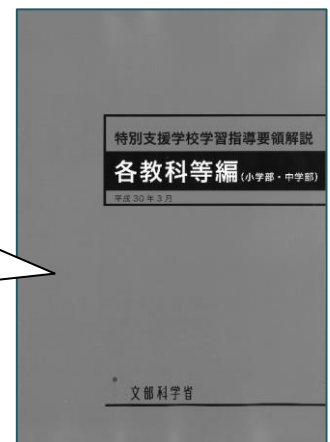
上記が難しい場合は…

- b aの学習が困難又は不可能な場合、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第2章第2款第1に示されている知的障害者である児童（生徒）を教育する**特別支援学校小学部（中学部）**の各教科の目標及び内容について取扱いを検討する。



知的障がい者である児童を教育する特別支援学校の小学部の目標及び内容？
そういうのがあるのですか？

小学校等の各教科の内容の改善を参考に、社会の変化に対応した、知的障がい者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科の内容が充実しました。



* 1 知的障がいのある児童生徒の教育的対応として、第I章-2(5)⑤『知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえた教育的対応の基本』(37p)に、対応の基本が書かれています。

【小学部の各教科】

生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育

- * 外国語活動については、児童や学校の実態を考慮した上、小学部3学年以上に、必要に応じて設ける。

小学校の「生活科」とは内容が異なることに注意です！

【中学部の各教科】

国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業・家庭

- * 外国語科は、生徒や学校の実態を考慮し、各学校の判断により必要に応じて設けることができる。

「生活単元学習」や「作業学習」という教科はありません。^{*2}

Q: どんな内容を教えているの？

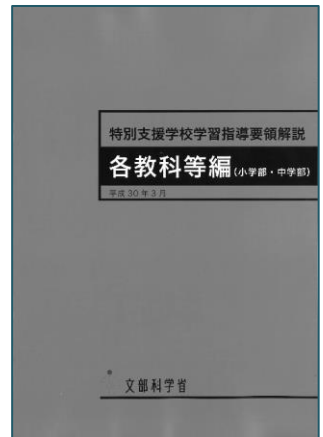
生活：3段階「キ 手伝い・仕事」の内容の一部

【後片付け】：手伝いや仕事の終了時に報告をしたり、自分から所定の場所に道具等を片付けたりすることが大切である。その際には、片付けをすることは、集団生活における大切なルールであることに気付くことが大切である。

算数：2段階「A 数と計算」の目標の一部

A 数と計算

- ア 10までの数の概念や表し方について分かり、数についての感覚をもつとともに、ものと数との関係に関心をもって関わることについての技能を身に付けるようにする。



知的障がいの程度や状態、学習の習得状況に合わせて、**本人に合わせた段階**で指導できます。



設定する際の大切な視点・教育課程の編成へ

c 児童（生徒）の習得状況や既習事項を踏まえ、小学校（中学校）卒業までに育成を目指す資質・能力を検討し、在学期間に提供すべき教育内容を十分見極める。

d 各教科の目標及び内容の系統性を踏まえ、教育課程を編成する。

“教えても難しい”という教師の目線ではなく、“本人が学ぶ実感”のある各教科の目標・内容を設定し、指導していくことで、本人の力を最大限に伸ばし、自立と社会参加に向けた力を育むことができます。



*2 生活単元学習等は、「各教科等を合わせた指導」と呼ばれる指導形態です。詳しくは、第I章-2(5)④『各教科等を合わせた指導～生活単元学習を例に～』(35p)をご覧ください。

☆ 肢体不自由のある子どもの理解のために

肢体不自由について、基本的な事項について、「教育支援資料」*1
「就学事務の手引き」*2に記載されています。その中から、一部参考
にしてまとめました。



【肢体不自由とは】

肢体不自由とは、身体の動きに関する器官が、病気やけがで損なわれ、歩行や筆記などの日常生活動作が困難な状態をいいます。肢体不自由の程度は、一人一人異なっているため、その把握に当たっては、学習上又は生活上どのような困難があるのか、それは補助的手段の活用によってどの程度軽減されるのか、といった観点から行うことが必要です。

<肢体不自由の主な病類>

脳性疾患：脳性まひ、水頭症、髄膜炎後遺症 等

脊椎・脊髄疾患：二分脊椎、脊髄損傷 等

筋原性疾患：進行性筋ジストロフィー症、重症筋無力症 等

骨系統疾患：先天性骨形成不全 等

骨関節疾患：ペルテス病、先天性股関節脱臼 等

肢体不自由の起因疾患で最も多くの割合を占めているのは、**脳性まひ**を主とする脳原性疾患であるとされています。
ここでは、脳性まひにみられる症状に絞って「教育支援資料」を見ていきましょう。



【「脳性まひ」の症状として】

脳性まひの症状は、発育・発達について変化するが、小学校高学年の時期に達する時期には、ほぼ固定してくる。主な症状の一つとして、筋緊張の異常、特に亢進あるいは低下とその変動を伴う不随意運動が見られる。

*1 「教育支援資料」については、93pをご覧ください。

*2 「就学事務の手引き」とは、福島県教育委員会「特別支援学校にかかわる就学事務の手引き～早期からの一貫した支援のために～」(平成26年4月)のことです。

障がいの範囲は、手足だけ、左右どちらかの半身のみ、あるいはその両方にまたがるなどいろいろですが、**症状をタイプ**で分けると4つ*³ありますが、多数を占めているのは次の2つです。

痙直型

体がつっぱって関節なども固くなり、手足が自由に動かせないタイプです。

痙直型の脳性まひの人は足が内またのようになることが多いです。足の裏を床に平らにつけることが難しいです。

アテトーゼ型

アテトーゼ型は、**体や頭が自分の意思とは関係なく**ゆれてしまい、いつもふらふらしているような状態が目立つタイプです。

アテトーゼ型の人は、頭や体がゆれたりします。筋肉が思わぬ方向に動き、そりかえったり、体がねじれたりします。



体の姿勢だけでなく、学習の時に、文字を読みにくそうだったり、話しにくそうだったりすることがあるのですが…



「教育支援資料」に、その理由が書かれています。

脳性まひには、種々の随伴障がいを伴うことがあります、肢体不自由だけの単一障がいのことは少なく、知的障がい、言語障がい、病弱、てんかん、視覚障がい、聴覚障がい等の一つ又は複数の障がいを併せ有する重複障がいが多い。身体的・精神的側面で多くの問題を抱えていると言える。脳性まひの病型別の随伴障がいを述べると、次のとおりである。

痙直型

知的障がい、てんかん、視覚障がい、言語障がいなどが随伴することがある。

身体的には、成長につれて関節拘縮や脱臼・変形を来すことがよく知られている。

アテトーゼ型

この型には知能の高い者がしばしば見られる。意思疎通の面での問題は、他者の話す内容は理解できるが、構音障がいがあるために、他者には聞き取りにくい。しばしば難聴を伴う。

身体的には、年齢が高くなると、けい髄症による頸部痛の他、上肢のしびれ感や筋力低下を訴えることがある。

随伴している障がいの程度や状態をよく把握し、学習上の困難さについて、身体的な支援と認知的な支援を考えていく必要があります。



* 3 : 「教育支援資料」では、痙直型、アテトーゼ型、失調型、固縮型の4つの分類を紹介しています。

ウ 自立への意欲

日常の基本的な生活習慣の自立とともに、精神面においても、他人に依存しないで主体的に自立しようとしている姿勢が見られるかについて判断することが必要である。

観察の観点は、次のとおりである。

- 自分で周囲の状況を敏感に察知して、行動しようとするか。
- 周囲の状況を判断して、自分自身で安全管理ができるか。
- できることは、自分でやろうとする意欲があるか。
- 受け身となるような行動が多いか。



エ 対人関係

学校生活を送る上で必要な集団における人間関係について、保護者や保育所・幼稚園、児童発達支援施設等と連携して、その状況を把握することが大切である。

対人関係の面で把握することが必要な観点は、次のとおりである。

- 実用的なコミュニケーションが可能であるか。
- 協調性があり、友達と仲良くできるか。
- 集団に積極的に参加することができるか。
- 集団生活の中で、一定の役割を果たすことができるか。
- 自分の意思を十分表現することができるか。



オ 学習意欲や学習に対する取組の姿勢

学習意欲や学習等の課題に対する取組の姿勢について、十分に把握する必要がある。

観察の観点は、次のとおりである。

- 学習レディネスが形成されているか。
- 学習の態度（着席行動、姿勢保持）が身に付いているか。
- 学習や課題に対して主体的に取り組む姿勢が見られるか。
- 学習や課題に対する理解力や集中力があるか。
- 年齢相応の学習活動に参加し、内容が理解できるか。
- 読み、書きなどの技能や速度はどうか。



まずは、障がいを理解するために、本人の状態を理解することです。地域の特別支援学校のセンター的機能^{*1}の活用や、福島県特別支援教育センターにお気軽にご相談ください。



*1 センター的機能については、第1章-2-(4)『特別支援学校とは』(28p)をご覧ください。

☆ 肢体不自由のある子どもの理解

歩行補助具について



脳性まひのある児童生徒が移動する時に使っている補助具の名前や用途が分からないのですが…

「教育支援資料」には、「補装具」という文言で、以下のように説明しています。



「補装具」とは、身体の欠損又は身体の機能の損傷を補い、日常生活又は学校生活を容易にするために必要な用具を言う。

具体的な例としては、義肢（義手、義足）、装具（上肢装具、体幹装具、下肢装具）、座位保持装置、車いす（電動車いす、車いす）、歩行器、頭部保護帽、歩行補助つえ等が考えられる。

* 下線部については下記にて紹介します。

【「補装具」の一部の紹介】



PCW歩行器

(Posture Control Walker)

一人で立つことは難しくても、手で支えると立ち上がりやつかまり立ち、伝い歩きができる子どもが使用することが多い歩行器。



クラッチ

PCW 歩行器より支える面が小さいため、より足での支えが大きい。



SRC歩行器

(Spontaneous Reaction Control Walker)

座ることが難しくても、胸のパッドとベルト、鞍状のサドルで姿勢と体重を助け、足の運動を進める歩行器。



車いす

PCW 歩行器や杖歩行、独歩をしている子どもでも、野外（遠足や登下校等）や屋内でも長距離移動では車いすを使うことが多い。



☆ 病弱・身体虚弱のある子どもの理解のために

病弱・身体虚弱のある児童生徒を理解するために、基本的な事項について、「教育支援資料」*1「就学事務の手引き」*2の中から、一部参考にしてまとめました。



【病弱・身体虚弱とは】

病弱とは、学校教育においては、身体の病気又は心の病気のための継続的又は繰り返し医療又は生活規制を必要とする状態を表す際に用いられ、ここでいう生活規制とは、入院生活上又は学校生活、日常生活上で留意すべきこと等であります。

身体虚弱とは、学校教育においては、病気ではないが不調な状態が続く、病気にかかりやすいなどのため、継続して生活規制を必要とする状態を表します。

病弱教育の対象として比較的多くみられる疾患例

① 気管支喘息 (ぜんそく)

② 腎臓病 ア 急性糸球体腎炎 イ 慢性糸球体腎炎 ウ ネフローゼ症候群

③ 筋ジストロフィー

④ 悪性新生物 ア 白血病 イ 神経芽腫 (神経芽細胞腫)

⑤ 心臓病 ア 心室中隔欠損 イ 心房中隔欠損 ウ 心筋症 エ 川崎病

⑥ 糖尿病 ア 1型糖尿病 イ 2型糖尿病

⑦ 血友病

⑧ 整形外科的疾患 ア 二分脊椎症 イ 骨形成不全症 ウ ペルテス病

エ 脊椎側弯症

⑨ てんかん ア 緊急対応を要する発作

イ 危険を排除しながら見守るのが中心の発作

⑩ 重症心身障がい

⑪ アレルギー疾患 ア アトピー性皮膚炎 イ 食物アレルギー

⑫ 肥満 (症)

⑬ 心身症 ア 反復性腹痛 イ 頭痛 ウ 摂食障がい

⑭ うつ病等の精神疾患

⑮ その他

「教育支援資料」には、これらの症状や対応等が書かれています。



* 下線部の疾患例については、第Ⅲ章-1-(3) ⑤病弱・身体虚弱『病弱教育の対象となる病気の理解』(114p)にて一部まとめています。

③、⑧、⑩などについては、肢体不自由のある子どもの理解や支援内容 (106p～) についても参考にすると役立ちます。

* 1 「教育支援資料」については、93pをご覧ください。

* 2 「就学事務の手引き」とは、福島県教育委員会「特別支援学校にかかわる就学事務の手引き～早期からの一貫した支援のために～」(平成26年4月)のことで。

病気の子どもや入院している子どもたちの気持ち

病気の子どもや入院している子どもの気持ちは、年齢や発達の段階、病状、性格、環境等により様々です。また、その時々で変化することもあります。しかし、多くの子どもに**共通すること**は、**不安やストレス**とともに、**喪失感**を感じていることです。「病気になったのは、自分が悪かったから」と感じることも多くあります。

病気の子どもや入院している子どもの状態や心理的な傾向としては、次のようなことがあげられます。



児童期

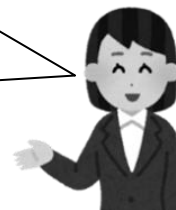
- 入院や治療のため欠席が多くなることなどから学習が遅れることがあり、焦燥感や不安を感じる。
- 学級内で孤立しがちになり、友達から取り残されるという疎外感や不安が高まる。
- 活動の制限から経験不足になり、ものの見方や考え方が偏ることがある。
- 友達関係や社会適応がうまくいかないことがある。

思春期

- 学習の遅れなどから、進路や将来に大きな不安を感じる。
- 活動の制限や薬の副作用などにストレスを感じ、意欲が低下することがある。
- 外見の変化に劣等感を感じることもある。
- 時には保護者や医療関係者に反発したり、治療を否定したりする。



病気の子どもや入院している子どもたちの心理的な背景を知ることによって、子どもたちへの言葉かけが変わってきます。安心して、学習や生活の見通しがもてるようにしたいですね。



参考：「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」福島県特別支援教育センター（2017）

退院後について

病気によっては、退院後も引き続き通院や感染予防等が必要なことがあるため、退院後すぐに入院前にいた小・中学校等に通学することが難しい場合があります。そのため、入院中だけでなく退院後も病気に対する十分な配慮が必要であり、そのような子どもが特別な教育的支援を必要とする場合には、各学校において、病弱教育の対象として対応することが求められます。

* 福島県特別支援教育センターの Web サイトからダウンロードできる、「病気の子どもや入院している子どもの支援ガイド」「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」等には、県内の情報等が掲載されています。ぜひ、ご覧ください。

☆ 病弱・身体虚弱のある子どもの理解

病弱教育の対象となる病気の理解

「教育支援資料」には、いくつかの疾患に関して、症状や対応等が記載してあります。その中から、一部だけ紹介します。



気管支喘息 (ぜんそく)

気管支喘息は、気道の慢性的な炎症によって反応性が高まり、種々の刺激により気管支平滑筋の収縮、粘膜の腫れ、分泌物の増加による痰 (たん) の貯留などを来し、発作性に咳 (せき) や喘鳴 (ぜんめい) (ゼーゼー、ヒューヒュー) を伴う呼吸困難を繰り返す疾患である。

【発作が起きた場合】

どう対応するのか？

- まず安静にしてコップ1杯程度の水を飲みながら、ゆっくりと大きく呼吸 (腹式呼吸) をするように促す。
- 発作の程度により、例えば発作治療薬 (気管支拡張作用を有する内服薬や吸入薬) を速やかに使用して軽減するようならば、そのまま様子を見る。
- 発作が強い場合 (起坐呼吸^{*1}やチアノーゼ^{*2}、会話困難などを認める) や発作治療薬に対する反応が不十分な場合は、早急な医療機関受診が必要である。

* 1 : 起坐呼吸とは、息苦しくて横になれず前かがみに座り込んで呼吸をする状態。

* 2 : チアノーゼとは、唇や爪が青白くなり、体内の酸素が不足した状態。

川崎病

発熱、目の充血、イチゴ舌、頸部 (けいぶ) リンパ節の腫脹、発疹 (ほっしん)、四肢の浮腫 (むくみ) などを主要症状とする原因不明の疾患である。合併症がない場合は、学校生活に規制はないが、合併症が生じた場合はその重症度により規制が必要となる。

血友病

血液の凝固をつかさどる凝固因子を正常に作れない遺伝性の病気であり、皮下、外傷、手足の関節、筋肉、歯肉、頭蓋内に出血しやすく、また、出血すると、なかなか止まりにくいことが主な症状である。血液凝固因子製剤の注射により、症状の発現を予防したり、出血の程度を軽くしたりすることができる。日常生活では、けがなどのときの出血に注意することが大切である。なお、症状が重度な場合や生活の自己管理の確立を図ったりする場合などに入院を必要とすることがある。

食物アレルギー

特定の食物を摂取することによりアレルギー反応を介して皮膚・呼吸器・消化器あるいは全身性に症状を示す病気である。子どもの有病率は、1～3%程度である。学齢期に見られるのはほとんどが即時型と呼ばれる病型で、原因食品を食べて2時間以内に症状が出現する。その症状はじんましんのような軽い症状から、生命の危険を伴うアナフィラキシーショックに進むものまで様々である。

どう対応するのか？

【万が一症状が出現した場合】

じんましんなどの軽い症状に対しては抗ヒスタミン薬、ステロイド薬の内服や経過観察により回復するが、呼吸困難やショックなどの重篤な症状に対しては、アドレナリン自己注射薬（エピペン）を早期に注射する必要がある。アナフィラキシーを起こす危険性が高く、医療機関での治療が受けられない状況が想定される子どもに対し、万々に備えてエピペンは処方されるので、子どもや保護者と十分に協議し対応について共通理解を図っておく必要がある。

てんかん

発作的に脳の神経細胞に異常な電氣的興奮が起こり、その結果、意識、運動、感覚などの突発的な異常を来す病気であり、発作型は大きく部分発作と全般発作に分けられる。

最近、脳波検査により精密に診断され、大部分のてんかんは、継続して服薬することにより、発作をコントロールすることができる。発作がコントロールされている子どもについては、体育や学校行事などの制限は不要である。しかし、確実な服薬が重要なので、医師との連絡を密にしながら指導することが大切である。

どう対応するのか？

【発作が起きた場合】

*危険を排除しながら見守るのが中心の発作

手足の一侧だけなど身体の一部だけの痙攣（部分発作）や、短時間身体を固くさせるだけの発作で意識が保たれている場合、ボーとして意識がはっきりしない状態になるだけの発作（欠神発作、複雑部分発作）の場合などでは、刺激しないように配慮しつつ発作が収まる（終わる）のを待つこと。この場合も不適切な場所にいる場合は安全な場所に移動させてもよい。

また意識なく動き回ることもある（自動症）が、この場合も刺激せずに安全面に配慮すること。この状態が比較的長く続くこともあるが、顔色などが良好であれば見守り続けること。時に全身痙攣に発展したり、意識が戻らないうちに繰り返し起こることもある（部分発作重積）ので、その場合は緊急対応が必要なので、『「教育支援資料」Ⅴ病弱・心身虚弱4.(2).①“ア緊急対応を要する発作”』に従って対応すること。

「緊急対応を要する発作」等の具体的な対応については、ぜひ確認してください。また、保護者や主治医との連携、情報共有がとても重要です。



☆ 病弱・身体虚弱のある子どもの理解
在籍する子どもの病気や入院が分かったら

1 在籍する子どもの病気や入院が分かったら

保護者から情報を得る【病状、治療期間、病院名 等】

☆ 医療機関からの情報も欲しい場合には…

保護者の了解を得て、医療機関と連絡を取り、主治医等との面談を行ったり、カンファレンスに参加したりする

本人・保護者の学習や生活への思いや不安を聴き、相談支援を行う

校内の関係者間での共通理解を図る
 【管理職、担任、副担任、養護教諭、学年の教員、特別支援教育コーディネーター 等】

2 本人や保護者の意向、病状や治療期間等を把握したら

教育的ニーズと、それに応じた支援や配慮を検討する

☆ 学校として行う支援や配慮の例などについて知りたい場合には…

市町村教育委員会、教育事務所、特別支援学校（病弱）、特別支援教育センターに相談する

学校や関係機関によるケース会議を実施し、支援や配慮を検討する（保護者が参加しない場合、後日、内容を確認してもらう）

☆ 実施する支援や配慮を決めた場合には…

本人・保護者に支援や配慮の内容を伝え、確認してもらう

適宜、本人・保護者への相談支援を継続する

校内や関係機関の担当者の役割分担を明確にするとともに、情報を整理して記録しておく

※ 市町村教育委員会や教育事務所等に連絡をし、関係機関が連携して支援する体制を整えることも大切です

3 通学しながらの治療、入院しての治療の際には

通学しながらの治療

適宜、本人・保護者への相談支援を継続する

校内の教職員間で病状や支援等についての共通理解を図る

保護者と日常的に連絡を取り、学校での様子を伝えたり、支援等の確認をしたりする

通院等による遅刻早退や欠席がある場合は、学習内容を伝えたり、課題を準備したりする

学級等の児童生徒に病状等をどのように伝えるかを本人・保護者と相談・確認する

必要に応じて、感染症対策を行う

必要に応じて、運動制限や食事制限等に対応する

必要に応じて、係活動や学校行事の参加方法等を本人・保護者と確認する

入院しての治療

適宜、本人・保護者への相談支援を継続する

校内の教職員間で病状や入院中・退院後の支援等についての共通理解を図る

学級等の児童生徒との交流を行うなどして、退院後に学校生活に戻りやすい環境をつくる

病室を訪問し、学習指導を行ったり、課題等を届けたりする

ICTを活用するなどして学校とのつながりを感じられるようにする

退院後の支援等について本人・保護者、医療機関から情報を得る

特別支援学校（病弱）がある（または隣接する）病院への入院が一定期間以上となる見込の際には、入院期間中、特別支援学校に転学し教育を受けることができることを本人・保護者に伝え、意向を確認する

information



「病気の子どもや入院している子どもの支援ガイド」
「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」は、
福島県特別支援教育センターWebサイトから
ダウンロード！



QRコードで
すぐアクセス！

URL : <https://special-center@fcs.ed.jp/>

☆ 言語障がいのある子どもの理解のために

言語障がいの理解について、基本的な事項について、「教育支援資料」*1「就学事務の手引き」*2に記載されています。その中から、一部参考にしてまとめました。



【言語障がいとは】

言語障がいとは、発音が不明瞭であったり、話し言葉のリズムがスムーズでなかったりするため、話し言葉によるコミュニケーションが円滑に進まない状況であること、また、そのため本人が引け目を感じるほど社会生活上不都合な状態であることをいいます。

<主な障がいの分類>

① 耳で聞いた特徴に基づく分類

発音の誤り、吃音など

③ 原因による分類

口蓋裂、聴覚障がい、脳性まひなど

② 言葉の発達という観点からの分類

話す、聞く等、言語機能の基礎的事項における発達の遅れや偏りなど

小・中学校等における通級による指導の対象として主なものは、上記の①・②が中心になります。以下では、①にある構音*3障がいと吃音についてみていきます。



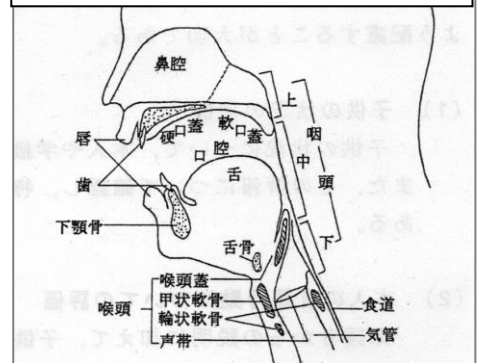
【構音障がい】

構音障がいとは話し言葉の使用において、「さかな」を「たかな」、あるいは「たいこ」を「たいと」のように、一定の音をほぼ習慣的に誤って発音する状態。

○器質性構音障がい…口唇、舌、歯等の構音器官の構造や、それらの器官の機能の異常が原因となって生ずる構音障がいである。対象としてよく見受けられるものとして口蓋裂による言語障がいがある。

○機能性（発達性）構音障がい…聴覚、構音器官などに器質的疾患がなく、成長過程での構音の習得において誤った構音が固定化したと考えられる障がいである。音韻障がいと呼ばれることもある。

図：「付属管腔・咽頭の正中断面」
(教育支援資料より引用)



*1 「教育支援資料」については、93 pをご覧ください。

*2 「就学事務の手引き」とは、福島県教育委員会「特別支援学校にかかわる就学事務の手引き～早期からの一貫した支援のために～」(平成26年4月)のことです。

*3 「構音」とは…咽頭より上の器官によってさまざまな音を作り出すこと。調音ともいう。(加藤正子他「特別支援教育における構音障害のある子どもの理解と支援」学苑社(2012)より)

耳で聞いた際の音声的な特徴から分類すると、構音障がいのタイプとしては次のようなものが挙げられます。

置換…ある音が他の音に置き換わるタイプ。
 (例)「さかな」([sakana])を「たかな」([takana])と間違える。この場合、[s]音が[t]音に置き換わっている。

歪み…ある音が不正確に発音されている状態で、日本語にない音として発音される。音声記号で表すことは難しい。(例)「[ka]と[ta]の間」など。

省略…必要な音を省略して発音するタイプ。
 (例)「ラッパ」([rappa])を「アッパ」([appa])等と発音する。この場合、[r]音が省略されている。



子どもの発音が誤っていても言い直しをさせるのではなく、正しい発音をたくさん聞かせ、正しい音を聞き分ける力を育てるようにしましょう。

【吃音】

自分で話したい内容が明確にあるにもかかわらず、また構音器官のまひ等がないにもかかわらず、話そうとするときに、同じ音の繰り返しや、引き伸ばし、声が出ないなど、いわゆる流暢さに欠ける話し方をする状態を指します。現在のところ、原因は不明です。

吃音の状態の把握

語頭音の繰り返し (連発)

話す時の最初の音や、文のはじめの音を何回も繰り返す話し方。吃音の初期の段階に多く、幼児期によくみられる話し方。(例)「ぼ、ぼ、ぼぼ、ぼくは・・・」

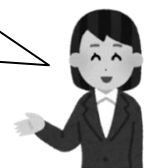
語頭音の引き伸ばし (伸発)

話す時の最初の音や、文のはじめの音を引き伸ばす話し方。
 (例)「ぼお——くは・・・」

語頭音の阻止 (難発)

語のはじめだけでなく、途中で生じる場合もあり、声や語音が非常に出にくい状態。比較的進行した吃音に多いと言われています。

吃音の主な特性については、以上の通りです。詳しくは第三章-1-(3) ⑥言語障がい『吃音のある子どもの理解と対応』(122p)で紹介しています。



☆ 言語障がいのある子どもの理解

指導計画に生かせる実態把握の観点

「教育支援資料」では、言語障がいのある子どもたちの実態把握を進めていく上で、必要となる資料^{*1}について以下のような観点を挙げています。これらの資料に基づいて、対象となる子どもの教育上必要な指導内容・方法を設定し、その指導計画を作成していくことになります。



言語障がいのある子どもの実態把握の12の観点

① 子どもの状態の把握

子どもの状況について、本人や学級担任等及び保護者から情報を得ます。また、その情報について確認し、特別な指導の必要性の有無を考えることが大切です。

② 本人の言語行動についての評価

保護者からの説明に加えて、子どもの言語行動を客観的かつ全般的に評価し、教育上必要な配慮事項や指導内容を検討します。

③ コミュニケーション全般に関する評価

子どもとの遊びや会話の中での人や物とのかかわりを評価し、その印象や問題点をまとめます。

④ 音声の評価

平常時の音声を、共鳴（鼻にかかるなど）、音質（ガラガラ声、かすれ声など）、音声の大小、緊張の有無、発声に際しての特徴的随伴動作の有無等の観点から評価します。

⑤ 発語内容についての評価

会話場面などでの、発語の内容などについて文法的に、あるいは文脈の整合性等の観点から評価します。その際には、年齢段階を考慮して行うようにします。

なお、この項目については、発達検査の言語発達の項目を利用することができます。

⑥ 構音についての評価

日本語に含まれるすべての音韻について、正しく構音されているか評価します（絵カードを提示して発語させる、日常会話時や音読時の構音について確認するなど）。それぞれの音がどのように誤って構音されているかを記録し、誤っている構音については、正しい構音との聴覚的な弁別が可能か又は聴覚的に刺激を加える（正しい音を聞かせて復唱させるなど）と構音が変化するかどうかを見極めておくことも大切です。

* 1 収集する情報については、教育上必要なものとして、教育的、心理学的、医学的な観点を基に、最小限にとどめるよう配慮することが大切です。

□ ⑦ **構音器官の運動についての評価**

舌、口唇、軟口蓋等の運動の適否について評価します。通常の食事動作（噛む、吸う、飲み込む）が行われているかを見ることのほか、発語時に舌や口唇が正しく動いているかを観察することも有効です。

□ ⑧ **話しことばの流暢性についての評価**

会話や音読の場面などで、吃音のパターン、頻度について評価します。また、本人からの苦手とする場面や音などについての申し出による情報も必要です。

□ ⑨ **認知等に関する評価**

必要に応じて言語にかかわる知能及び認知、あるいは情緒面に関する観点から評価します。

□ ⑩ **環境についての評価**

保護者や在籍する学級等の子どもに対する態度や意見及び実際のかかわり方などについて情報を得ることも大切です。

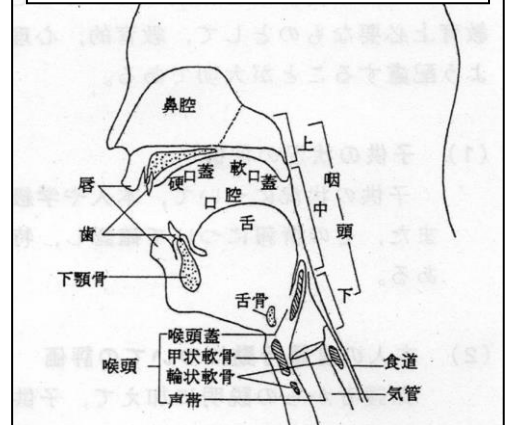
□ ⑪ **関係諸機関からの情報**

これまでかかわってきた教育、福祉、医療機関等からの情報を得ることも大切です。

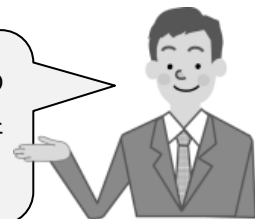
□ ⑫ **発達全体についての情報**

生育歴などから指導上必要な情報を把握しておくことが大切です。

図：「付属管腔・咽頭の正中断面」
(教育支援資料より引用)



子どもの現在の言語障がいの状態については、その子どもの成長過程や将来を見通した上で、適切に判断していくことが大切です。



実態把握を丁寧に行うことで、本人への充実した指導と支援につながります。もし、不安な場合には、地域の「ことばの教室」に相談してみましょ。また、特別支援学校のセンター的機能^{*2}やお近くの通級指導教室の「ことばの教室」を活用したり、福島県特別支援教育センターにお気軽にご相談したりしてください。

* 2 センター的機能については、第1章-2-(4)『特別支援学校とは』(28p)をご覧ください。

☆ 言語障がいのある子どもの理解

吃音のある子どもの理解と対応



私の学級に吃音のある子どもがいるのですが、
どうかかわっていいか悩んでいます…。

まず吃音について、どんな特性があるのか、
理解することが大切です。



【吃音】とは

自分で話したい内容が明確にあるにもかかわらず、また構音器官のまひ等がないにもかかわらず、話そうとするときに、同じ音の繰り返しや、引き伸ばし、声が出ないなど、いわゆる流暢さに欠ける話し方をする状態を指します。現在のところ、原因は不明です。

吃音の特性の理解

○ **吃音の状態には変動が見られること**

- ・ 個々の子どもの状態は、日によったり、場の状況や相手、話の内容により変動するものです。したがって、吃音のある子どもの実態把握に当たっては、本人の様々な状況での発語行動（発語に伴って生じる随伴症状も含めて）を観察し、検討しなければなりません。

○ **人や場面に対する恐怖や回避を生じやすいこと**

- ・ 自分が苦手であるとか、避けて通りたいと思っている特定の場面（音読や、電話をかける場面など）を意識的に又は無意識的に避けようとする場合があります。

○ **随伴症状がみられること**

- ・ 発語に伴って生じる身体運動（まばたきをする、体をゆする、足踏みをする、首を振るなど）についても、吃音症状が進展した子どもに特徴的なものです。

○ **社会性の発達や自己肯定感に対する影響がみられること**

- ・ 話し言葉の障がいの程度とともに、本人の吃音に対する受け止め方にも留意することが必要です。さらに、本人の感じ方を取り上げる際には、保護者や学級担任、級友等の吃音に対する感じ方、本人に対する感じ方及び態度なども考慮に入れて吃音をとらえることが必要です。



「教育支援資料」より、吃音のある子どもへの対応の仕方を一部紹介します。
自分にできそうなことから意識して始めてみましょう！

□ **自由な雰囲気ですら「楽に話す」ことを奨励する**

言葉の話しやすさは、本人の気持ちや周囲の話し方によって変化するものです。教師との間で、受容的で温かな関係をつくり、そこで子どもの自発的な行動や発言を促すことが大切です。

□ **苦手な場面や語音に対する緊張を解消する**

吃音に悩む子どもは、実際の生活の中で失敗したり困ったりした経験があり、**苦手な場面や特定の語音**に対する緊張を抱えていることが多くあります。そのため、教師との温かな人間関係の中で、苦手な場面を**想定して**特定の語音を**繰り返し練習**したり、緊張の低い場面から高い場面へと**段階的に練習**したりすることが大切です。

□ **日常生活におけるコミュニケーション態度を育てる**

「吃音は悪いことではない」ということを、学校内の人々や保護者に**周知徹底**し、吃音のある子どもが時にどもりながらも伝えるメッセージを受け取ること、話し方ではなく、**話の中身に耳を傾ける**ことが大切です。**せかさず、ゆったりと**かかわっていきましょう。

□ **本人の自己実現を援助する**

生活で失敗したり困ったりした経験により、**自己肯定感が低く**なってしまう場合も少なくありません。自分自身や吃音について話し合うなどしながら、「**吃音のある自分も大切な自分**」であると思えるよう**指導**していくことが大切です。また、**得意なことを伸ばす**などして、自信につなげていくことも大切です。

□ **周囲の態度を改善する**

吃音に対する正しい知識や情報を伝え、**保護者や担任、友人等に対して理解**を促すとともに**望ましい態度を育てる**ことが重要です。**からかいなどは許さない**ような、**周囲への指導**も時には必要です。



話し方のアドバイスをしたり、ことばの先取りをしたりするのではなく、吃音のある子どもたちが「自分で最後まで伝えることができました！」という実感が持てるようにかかわっていきたいですね。

☆ 情緒障がいのある子どもの理解のために

情緒障がいを理解するために、基本的な事項について、「教育支援資料」*1
「就学事務の手引き」*2の中から、一部参考にしてまとめました。



【情緒障がいとは】

情緒障がいとは、状況に合わない感情・気分が持続し、不適切な行動が引き起こされ、それらを自分の意思ではコントロールできないことが継続し、学校生活や社会生活に適応できなくなる状態をいいます。

<障がいの状態>

情緒障がいとして認められる感情・気分・行動の問題が教育で問題とされるのは、そのために適切な学習や集団行動・社会的行動が行えなくなるからです。そうした状況を生じる背景、つまりは、**情緒障がいの背景要因**としては、**対人関係のストレス状況、学業・部活動の負担、親子関係の問題、精神障がい**などが考えられます。

<対人関係のストレス状況とは>

対人関係のストレス状況としては、対等な友人関係の破綻が一番大きなもので、いじめが相当する。また、教師との信頼関係の破綻が背景となることもある。子どもに対する教師の指導姿勢が、一方的、威圧的なときに生じやすい。

<学業の負担とは>

学業の負担は、学業成績向上に対する教師・保護者からの圧力の他、子どもに能力面の困難さがあるのにそれに気づかれないまま経過し、周囲からの通常の要求が子どもにとって過剰となっている状態もあるので留意する必要がある。

<部活動の負担とは>

運動部で本人の運動能力に見合わない部活内容や要求があり、かつ、子どもが部活動を辞めにくい雰囲気があるときに生じやすい。その他、部活動内での先輩後輩関係など一方的・支配的な関係があるときは、運動部・文化部に関係なくストレス状況が生じる。

<親子関係の問題とは>

不適切な養育状況のために親子の愛着形成が阻害されている状況のことをいう。児童虐待がその代表であるが、多忙等で子どもの面倒を十分に見られていないなどの状況も、長期化すると子どもの心に影響を与えることがある。

<精神障がいとは>

対人関係・親子関係の問題を背景として神経症状態になっている場合と、本人の素因と関連して精神障がい状態が生じている場合とがある。前者では、摂食障がい、不安障がい、心的外傷後ストレス障がい (PTSD)、うつ状態などがみられる。後者では、強迫性障がい、うつ病、統合失調症などがみられる。

* 1 「教育支援資料」については、93pをご覧ください。

* 2 「就学事務の手引き」とは、福島県教育委員会「特別支援学校にかかわる就学事務の手引き～早期からの一貫した支援のために～」(平成26年4月)の事です。

主として心理的な要因による情緒障がいのある子どもの場合、具体的には以下のような状態が生じることが多い。

- ・ 食事の問題 (拒食、過食、異食など)
- ・ 睡眠の問題 (不眠、不規則な睡眠習慣など)
- ・ 排泄の問題 (夜尿、失禁など)
- ・ 性的問題 (性への関心や対象の問題など)
- ・ 神経性習慣 (チック、髪いじり、爪かみなど)
- ・ 対人関係の問題 (引っ込み思案、孤立、不人気、いじめなど)
- ・ 学業不振
- ・ **不登校**
- ・ 反社会的傾向 (虚言癖、粗暴行為、攻撃傾向など)
- ・ 非行 (怠学、窃盗、暴走行為など)
- ・ 情緒不安定 (多動、興奮傾向、かんしゃく癖など)
- ・ **選択性かん黙**
- ・ 無気力

* 子どもの年齢や周囲の状況によっても、生じる問題が異なってきます。したがって、具体的に現れている状態だけでなく、環境との相互作用についても分析する必要があります。

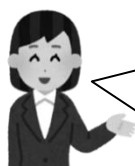
これらの具体的な行動上の問題は、いくつかが組み合わさって現れることがほとんどです。例えば、日常的に失敗経験が多く、叱責を受けることが多い場合は、行動が抑制されて無気力な状況が生じやすくなり、その結果、学校内での孤立や学業不振、あるいは怠学といった問題が生じることがあります。



<保護者等への支援の重要性>

情緒障がいのある子どもは、学校生活や社会生活に適応できなくなる状態により、他の子どもから離れてしまうと同時に、その**保護者も他の保護者から孤立してしまう傾向**が見られます。

保護者の悩みや抱えている課題などを十分に聞き取りながら、教育相談担当者をはじめとする関係者が、**保護者と共に**支援の方向性や具体的な支援の内容などを検討していくことが大切です。



その際には、個別の教育支援計画を活用した関係機関 (通園施設、保健所・保健センター、その他の専門機関) 等との連携を図りながら、支援の道筋を明確にできるようにして、保護者支援を行っていくことが必要です。

☆ 情緒障がいのある子どもの理解

情緒障がいのある子どもの障がいの状態の理解

「教育支援資料」には、情緒障がいの状態が説明されています。その一部を紹介します。また、精神障がいとして述べられている「摂食障がい」「不安障がい」等についても、厚生労働省「みんなのメンタルヘルス」に分かりやすく記述してありましたので、そちらも紹介します。



選択性かん黙

一般に、発声器官等に明らかに器質的・機能的な障がいはないが、心理的な要因により、特定の状況（例えば、家族や慣れた人以外の人に対して、あるいは家庭の外など）で音声や言葉を出せず、学業等に支障がある状態です。選択性かん黙は、自閉症等とは異なりますが、コミュニケーション能力の発達に軽微な問題がある場合が多いことに留意する必要があります。

不登校

情緒障がい教育の対象としての不登校は、心理的、情緒的理由により、登校できず家に閉じこもっていたり、家を出ても登校できなかつたりする状態です。本人は登校しなければならないことを意識しており、登校しようとするができないという社会的不適応になっている状態です。

摂食障がい

食行動の異常は、食事をとりたがらない「拒食」、逆に極端に大量の食物をとる「過食」に大別できます。こうした食行動の異常が過度になって、極端に体重が減少しても拒食がやめられない、過食の後に食べたものを全部吐いたり下剤や利尿剤を使って体重増加を避けようとする、という行為がみられるようになると、これは治療を要する摂食障がいの疑いが濃くなります。

適応障がい

適応障がいは、ある特定の状況や出来事が、その人にとってとてもつらく耐えがたく感じられ、そのため気分や行動面に症状が現れるものです。たとえば憂うつな気分や不安感が強くなるため、涙もろくなったり、過剰に心配したり、神経が過敏になったりします。また、無断欠席や、喧嘩、物を壊すなどの行動面の症状がみられることもあります。ストレスとなる状況や出来事がはっきりしているので、その原因から離れると、症状は次第に改善します。でもストレス要因から離れられない、取り除けない状況では、症状が慢性化することもあります。

チック

自分の意思では止めることができず、不随意に頻繁に生じる運動（首振り、まばたきなど）や発声（せき払い、暴力的な言葉など）であり、しかも突発的に生じ、反復的で非律動的で常同的に生じるものです。

パニック障がい・不安障がい

突然理由もなく、動悸やめまい、発汗、窒息感、吐き気、手足の震えといった発作を起こし、そのために生活に支障が出ている状態をパニック障がいといいます。

このパニック障がいによる発作は、死んでしまうのではないかと思うほど強くて、自分ではコントロールできないと感じます。そのため、また発作が起きたらどうしようかと不安になり、発作が起きやすい場所や状況をさけるようになります。とくに、電車やエレベーターの中など閉じられた空間では「逃げられない」と感じて、外出ができなくなってしまうことがあります。パニック障がいでは薬による治療とあわせて、少しずつ苦手なことに慣れていく心理療法が行われます。無理をせず、自分のペースで取り組むことが大切です。

うつ病

眠れない、食欲がない、一日中気分が落ち込んでいる、何をしても楽しめないといったことが続いている場合、うつ病の可能性があります。うつ病は、精神的ストレスや身体的ストレスが重なることなど、様々な理由から脳の機能障がいがか起きている状態です。脳がうまく働いてくれないので、ものの見方が否定的になり、自分がダメな人間だと感じてしまいます。そのため普段なら乗り越えられるストレスも、よりつらく感じられるという、悪循環が起きてきます。

統合失調症

統合失調症は、こころや考えがまとまりづらくなってしま病気です。そのため気分や行動、人間関係などに影響が出てきます。統合失調症には、健康なときにはなかった状態が現れる陽性症状と、健康なときにあったものが失われる陰性症状があります。陽性症状の典型は、幻覚と妄想です。幻覚の中でも、周りの人には聞こえない声が聞こえる幻聴が多くみられます。陰性症状は、意欲の低下、感情表現が少なくなるなどがあります。周囲から見ると、独り言を言っている、実際はないのに悪口を言われたなどの被害を訴える、話がまとまらず支離滅裂になる、人と関わらず一人でいることが多いなどのサインとして現れます。

強迫性障がい

強迫性障がいでは、自分でもつまらないことだとわかっている、そのことが頭から離れない、わかっているながら何度も同じ確認をくりかえしてしまうことで、日常生活にも影響が出てきます。意志に反して頭に浮かんでしまつて払いのけられない考えを強迫観念、ある行為をしないでいられないことを強迫行為といいます。たとえば、不潔に思えて過剰に手を洗う、戸締まりなどを何度も確認せずにはいられないといったことがあります。

☆ 自閉症のある子どもの理解のために

自閉症のある子どもを理解するために、基本的な事項について、「教育支援資料」*¹「就学事務の手引き」*²の中から、一部参考にしてまとめました。



【自閉症とは】

自閉症とは、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする発達の障がいです。その特徴は、3歳くらいまでに現れることが多いが、小学生年代まで問題が顕在しないこともあります。中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されています。

*参考：自閉症のことを「DSM-5病名・用語翻訳ガイドライン」では、自閉症スペクトラム/自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorder) としている。



①から③は、具体的には、どういうことですか？

① 他人と社会的関係の形成の困難

①に関連して現れる行動特徴としては、相手の気持ちや状況を考えず、自分の視点中心に活動しているように見えることがあります。

- 例)
- 自分の好きなことを質問し続ける。
 - 一人遊びに没頭している。
 - かかわりが一方的で、ルールに沿った遊びが難しく、仲間関係をつくったり、相手の気持ちを理解したりすることが難しい状況があります。

② 言葉の発達の遅れ

②に関連して現れる行動特徴としては、概して言語の理解や使用に発達の遅れが見られ、全く言葉を発しないこともあります。また、他者の言葉を模倣して言うこと(反響言語(エコラリア))の場合がある一方で、流暢ではあるが、普通の言葉遣いではない独特の言い方や自分の好きなことだけを一方的に質問し続けたりすることもあります。

③ 興味や関心が狭く特定のものにこだわる

③に関連して現れる行動特徴としては、こだわりがあり、「同一種類へのこだわり」や「同じことへのこだわり」があります。

* 1 「教育支援資料」については、93pをご覧ください。

* 2 「就学事務の手引き」とは、福島県教育委員会「特別支援学校にかかわる就学事務の手引き～早期からの一貫した支援のために～」(平成26年4月)のことです。

初めて自閉症のある子どもたちとかかわるときに、「③の特定のご
こだわり」の部分で、戸惑うことが多いようです。「教育支援資料」か
 ら、詳しく見てみましょう。



こだわり方の違い

「同一種類へのごこだわり」

水洗トイレや水道の蛇口と
 かスイッチ類へのごこだわり等、
 気になっていることや気にい
 っていることへのごこだわりで
 ある。

「同じことへのごこだわり」

同じ道、同じ場所、同じやり方、同じ物（例えば椅子
 の種類ではなく、青い色の椅子でないと座れないな
 ど）へのごこだわりは、状況理解ができずに生じている
 不安を、慣れ親しんでいる同じ物で抑えている状況で
 あり、そのため、教師等が不用意に介入すると、子ど
 もがパニックに至ることも少なくない。

「そのやり方ではなく、このやり方が効率的だから、〇〇しなさい。」と指導す
 ることが、必ずしも本人にとっていいとは限らない場合があります。

こだわりの現れ方

第一は、ある行動を同一のパターンで繰り返すことで（単純な動作、仕草、あるいは遊び、
 活動の手順等）、日常生活の様々な場面で見られることがあります。**遂行しないと気が済まな
 いような状態**になることもあります。

第二は、環境の変化に適応できないことです。例えば、学校の日課が急に変わると、適切に
 対応することができず、著しく動揺することも見られ、入学や進級、転居などでも、その変化
 には想像を超えた苦痛を伴うことがあります。

第三は、特定の事物に興味と関心が集中することです。例えば、漢字、カレンダー、乗り
 物など、あるいは描画などが対象となります。そうした特定の事物への興味・関心が**何年も
 続き**、それに関する**多量の知識や高い技能**を驚くほど身に付ける場合があります。知的発達
 が遅れている場合は、感触や身体運動感覚、嗅覚などを媒介とする自己刺激に興味・関心が
 集中することもあります。

一言で「こだわり」と言っても、様々な背景があ
 り、その実態把握をすることで、対応の仕方が変わ
 ってきます。



①～③までの基本的な障がい特性に加えて、感覚知覚の過敏性や鈍感
 性、刺激過剰選択性、知能テストの項目に著しいアンバランスが見られ
 ることがあります。詳しくは、「教育支援資料」をご覧ください。

☆ 自閉症のある子どもの理解

行動に見られる特徴

「教育支援資料」には、自閉症のある子どもの障がいの状態において、行動に見られる特徴として、次のようにまとめています。一部紹介します。



【対人関係】

視線が合わない、名前を呼んでも振り向かない、人を意識して行動することや人に働きかけることが見られないなど、人へのかかわりや人からの働きかけに対する反応の乏しさが幼児期に見られます。障がいの程度にもよるが、周囲の適切なかかわりによって、対人関係は少しずつ芽生えてくるが未熟さが残ることが多いです。

「挨拶の時に、目を合わせない、失礼ですよ！」

「〇〇君、何回名前呼んだら分かるの!? 聞いているの?!」と、本人の意欲や態度の問題として指導するのではなく、本人が取り組める内容で改善・克服する指導をすることが大切です。

【感覚刺激への特異な反応】

ある種の刺激に特異的に興味を示す反面、別の刺激には、極端な恐怖を示すことがあります。このような反応を引き起こす刺激の性質には、一貫した特徴は認められないが、例えば、低周波律動音（空調機器、エレベーター）、きらきらと光るもの（銀紙、セロファン）などが好まれる対象となる場合があります。また、**種々の感覚を同時に処理することが不得手であり**、例えば、姿勢を制御することに意識が集中し、その他の働きかけには注意を向けられないことも指摘されています。

黒板を写しているときに、先生から「〇〇ページに書かれている～」等の指示がある場合、視覚や聴覚（指示を聞き理解する）、書き写すための身体の動き等を同時に使うことになるので、どちらか一方が上手く進まないことがあります。本人の意欲等の問題ではないことへの理解が必要です。

【食生活の偏り】

極端な偏食があり、ほんの数種類の食物以外は他一切食べないという状態が何年も続くことがあります。偏食については、低年齢段階によく見られますが、成長とともに改善されることが多いです。

苦手なものを食べてほしいと、軽い気持ちで「〇〇食べられたら、デザートね。」などの言葉は、字義通りに聞いてしまうことがある自閉症のある子どもにとっては、とても苦しい言葉となり、給食の時間が嫌になることがあります。行動の特徴として、偏食があることを理解し対応することが大切です。

【自傷等】

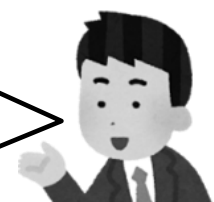
混乱、欲求不満、脅威等に対して、自傷等の行動をとることがあります。

自傷については、例えば、頭や顔を自分で殴打する、壁に打ち付ける、あるいは指を噛むなどの行動ですが、それが激しい場合は負傷することもあるので、軽視しないようにしましょう。

一般に、自閉症の子どもは、状況の変化に対応する力に乏しいので、心理的な混乱や不安に陥りやすく、さらに、窮地に陥っていることに対して、**援助が必要であることを求めようと意図することが困難**であり、意図したとしても、**伝達することに困難性**があります。

つらいのは本人です。自傷を止めさせる指導だけでなく、本人が何を伝えたかったのか、何をしたかったのか、自傷が起きるタイミング（前後の環境や言葉かけも含めて）、時間、日程等をよく観察することが大切です。そして、自傷等の行動を取る前に、援助の要求を出せるように支援したり、指導したりすることが大切です。

自閉症のある子どもたちの行動について、どんな背景から起きている行動なのかを知ることが、支援策を考える第一歩です。ただし、自閉症といっても、一人一人、感覚や物事の捉え方が違います。自閉症だから「〇〇の支援」と決めつけた支援にならないように、丁寧な実態把握から考えたいですね。



☆ 学習障がいのある子どもの理解のために

学習障がいを理解するために、基本的な事項について、「教育支援資料」*1「就学事務の手引き」*2の中から、一部参考にしてまとめました。



【学習障がいとは】

学習障がい (LD : Learning Disabilities) とは、基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものです。

学習障がいは、その原因として、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されるが、視覚障がい、聴覚障がい、知的障がい、情緒障がいなどの障がいや、環境的な要因が直接的原因となるものではありません。

*参考：学習障がいのことを「DSM-5 病名・用語翻訳ガイドライン」では、限局性学習症/限局性学習障害 (Specific Learning Disorder) としている。

<学習障がいにより困難を示す領域>

「学習障がい」とは、このうち一つ又は複数について著しい困難を示す状態を指す。

ア 聞く能力

他人の話や正しく聞き取って、理解すること。

イ 話す能力

伝えたいことを相手に伝わるように的確に話すこと。

ウ 読む能力

文章を正確に読み、理解すること。

エ 書く能力

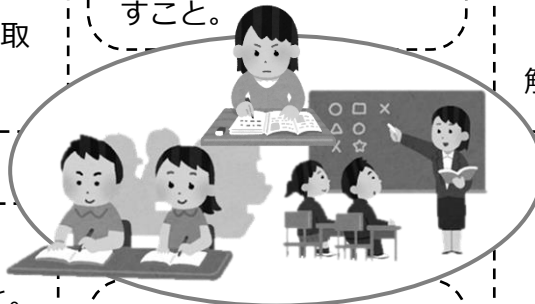
文字を正確に書くこと。筋道立てて文章を作成すること。

オ 計算する能力

暗算や筆算をすること。数の概念を理解すること。

カ 推論する能力

事実を基に結果を予測したり、結果から原因を推し量ったりすること。

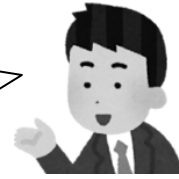


学習障がいの状態の把握に当たっては、医療、保健、福祉などの関係諸機関、巡回相談等の各地域における支援体制や、校内委員会や特別支援教育コーディネーター等の各学校における支援体制に蓄積されている知見を活用することが大切です。

*1 「教育支援資料」については、93pをご覧ください。

*2 「就学事務の手引き」とは、福島県教育委員会「特別支援学校にかかわる就学事務の手引き～早期からの一貫した支援のために～」(平成26年4月)のことで。

学習障がいの特性として、「教育支援資料」では、3つ挙げています。



<学習障がいの特性>

○ 見逃されやすい障がいであること

学習障がいは、一部の能力の習得と使用のみに困難を示すものであるため、「単に学習が遅れている」あるいは「本人の努力不足によるもの」とみなされてしまい、障がいの存在が見逃されやすいです。障がいの特性に応じた指導や支援^{*3}が必要であることを保護者や学校教育関係者が認識する必要があります。

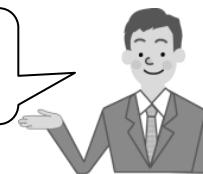


「しっかりと音読練習して来なさい！」
「もっと丁寧に書きなさい！」 等
本人なりに努力しても難しいことを責められるだけでは、本人にとっては苦しいことであることを私たちが理解する必要があります。

○ 他の障がいとの重複がある場合が多いこと

学習障がいは、中枢神経系に何らかの機能不全があると推定されており、注意欠陥多動性障がいや自閉症を併せ有する場合があります、その程度や重複の状態は様々であるので、個々の子どもに応じた対応が必要です。

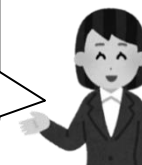
学習障がいにより困難を示す領域以外にも、指導や支援が必要な場合があります。



○ 他の事項への波及

対人関係形成の際に様々な困難が生じる場合があります、その結果として、不登校や心身症などの二次的な障がいを起こす場合があります。

様々な困難さから、「どうせ自分なんて…」という言葉をつぶやくことがあります。本人の困っている気持ちに寄り添った言葉掛けやかかわりが大切です。



* 3 指導や支援の方法については、第三章-1-(3) ⑨『学習障がいの主な特性に即した指導方法①②』(134p~)などをご覧ください。

☆ 学習障がいのある子どもの理解

学習障がいの主な特性に即した指導方法①

「教育支援資料」では、学習障がいの主な特性に即した指導方法として、12の指導がありますので、ここでは、①～⑥を紹介します。実際に在籍する児童生徒をイメージしながら、確認してみましょう。



① 指示を理解するための指導

* 指導の前に確認したいこと…指示が理解できない要因を考える

注意が集中できないのか 聞いただけでは理解できないのか 等

【指導方法】

視覚的な補助 復唱 聴写 等

指導方法を組み合わせ、指示を理解する能力の改善を図る。

② 筋道を立てて話すための指導

* 指導の前に確認したいこと…伝えたいことを相手にうまく伝えられない要因を考える。

【指導方法】

絵を見て話す

「いつ」「どこで」「誰が」「何を」「どうする」 等

指導を行いながら、話す指導を行う。

③ 文字や文章を音読する能力を高めるための指導

* 指導の前に確認したいこと…音読が苦手な要因を考える

聴覚的処理（文字を音声等に変換すること）に困難があるのか

視覚的処理（視覚的な情報をとらえること）に困難があるのか

【指導方法】

<聴覚的処理に困難がある場合>

「がっこう」を「○○○○」をとらえられるようにするなど、音を視覚的にとらえる指導

支援機器を使って音声教材を繰り返し聞く

【指導方法】 * ③の続きとして

<視覚的処理に困難がある場合>

- 文字単位ではなく、そのまとまりである単語全体としてとらえられるようにする指導
- 文字を拡大
- 行間を広げたりすることができるような教材

④文字や文章を読み理解する能力を高めるための指導

*** 指導の前に確認したいこと…つまりきのレベルや要因を考える**

- 文章の内容を把握できているか
- 文章中の指示語の理解ができているか
- 説明文と物語文のどちらの読解が苦手か 等

【指導方法】

- 文章や段落ごとの関係を図示する
 - 重要な箇所に印をつける 等
- 読解のための手段を身に付けられるようにする。

⑤文字を正確に書く能力を高めるための指導

*** 指導の前に確認したいこと…つまりきのパターンを考える**

- 適切な文字を思い出すことができないか
- 細かい部分を書き間違えるのか
- 同じ音の漢字や形が似ているアルファベットと間違えるのか 等

【指導方法】

- 漢字の成り立ちなどの付加的情報を指導し、意味づけを行う
 - 文章や文字をなぞって書くこと 等
- 指導方法を組み合わせる。

⑥作文を書く能力を高めるための指導

*** 指導の前に確認したいこと…作文を書くことにつまずく要因を考える**

【指導方法】

- 作文を書く際の視点を養うための推こう課題に取り組む
 - 「いつ」「どこで」「誰が」「何をして」「どう思ったか」などの質問形式から取り組み始める 等
- 工夫をしながら指導を行う。

☆ 学習障がいのある子どもの理解

学習障がいの主な特性に即した指導方法②

「教育支援資料」には、学習障がいの主な特性に即した指導方法として、12の指導がありました。ここでは、⑦～⑫を紹介します。実際に在籍する児童生徒をイメージしながら、確認してみましょう。



⑦計算する能力を高めるための指導

* 指導の前に確認したいこと…つまずきの要因を明らかにする

- 数の概念の未熟さ 記憶力の弱さ
- 視覚認知面の課題 思考力の弱さ 等

【指導方法】

- 数概念の拡大や計算の手順の獲得をねらいとして、絵カード等を活用して理解を進める。
- 繰り上がり等の考え方について具体物を活用する。
- 筆算の際にマス目のあるノートを使う。
- 記号を用いて手順を示す。

⑧算数(数学)の文章を含む課題に取り組む能力を高めるための指導

* 指導の前に確認したいこと…つまずきの要因を明らかにする

- 文章中にある条件を記憶する力
- 示されている条件をもとに立式する思考力

【指導方法】

- その問題が何を問うているのか ヒントは何なのか
 - どのような概念や公式が必要か
 - 自分で文章題を作成させる。 文章題を図に示す。
- } 下線について着目させる。

⑨図形を含む課題に取り組む能力を高めるための指導

* 指導の前に確認したいこと…図形を含む課題が苦手な要因を考える

- 視覚認知能力の困難さ 空間操作能力の困難さ
- 器具の扱いへの困難さ

【指導方法】

- 間違い探しや回転問題など観点を絞った基本的な図形の学習
- 図形の特徴や操作を言葉に直す 等

⑩ 位置関係や空間を把握する能力を高めるための指導

*** 指導の前に確認したいこと…つまずきの程度を確認する。**

自分を取り巻く空間で身近な物の位置関係をどの程度把握しているか

【指導方法】

* ボディイメージの形成や空間での位置関係の把握のため、

学校周辺の地図の作成など実際に体験できる活動

パズルや積み木模様の構成

⑪ 各教科の補充指導

子どもの状態等に応じ、学習障がいの状態の改善・克服を図る特別の指導のほか、各教科の補充的な学習をすることも効果的である場合がある。これは、障害のない子供に対して一般的に行われる個別指導での「発展的な学習」や「補充的な学習」とは異なり、学習障害が原因となって各教科の学習につまずきがみられる場合に、各教科の補充指導を行うものである。

【指導方法】

特異な認知の仕方に応じた指導方法の工夫

苦手な能力を他の能力で補完する手法の工夫（文字による伝達を音声による伝達に替える）

⑫ その他の指導

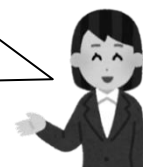
学習障がいに起因するこれまで挙げた困難さは、それ自体に留まらず、場合によっては、それらが複合化されて他の様々な困難に結び付くことがある。

- 例)
- ・ 位置や形を捉えることの困難により表情の変化が読み取れない
 - ・ 読み書きの困難により語彙が貧弱
 - ・ ソーシャルスキルの習得、コミュニケーション能力の発揮や対人関係の形成などにおける困難
 - ・ 学習障がいにより、自己評価の低下がみられる場合

【指導方法】

これらの内容を取り出して特別に指導することや、様々な指導の中で配慮することなど、子どもの実態に応じて工夫することが大切である。

①～⑫については、指導の前に共通して大事にしている点は、つまずきの要因を考えることです。それができると、その子どもにあった指導ができるからです。さらに、センター的機能^{*1}も活用し、専門的な視点からの助言をもらいながら支援体制を構築していくことも大切です。



* 1 センター的機能については、第1章-2-(4)『特別支援学校とは』(28p)をご覧ください。

☆ 注意欠陥多動性障がいのある子どもの理解のために

注意欠陥多動性障がいを理解するために、基本的な事項について、「教育支援資料」*1「就学事務の手引き」*2の中から、一部参考にしてまとめました。



【注意欠陥多動性障がいとは】

注意欠陥多動性障がい（ADHD：Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder）とは、おおよそ、身の回りの特定のものに意識を集中させる脳の働きである**注意力**に様々な問題があり、又は、**衝動的で落ち着きのない行動**により、生活上、様々な困難に直面している状態です。

*参考：注意欠陥多動性障がいのことを「DSM-5病名・用語翻訳ガイドライン」では、注意欠如・多動症/注意欠如・多動性障害としている。

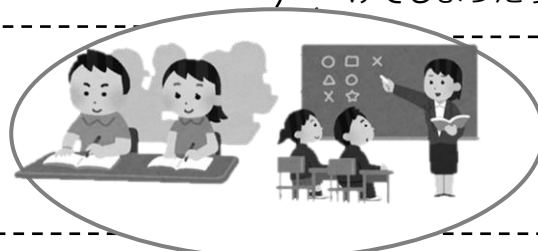
<注意欠陥多動性障がいの具体的な状態として>

ア 不注意

気が散りやすく、注意を集中させ続けることが困難であったり、必要な事柄を忘れやすかったりすること。

イ 衝動性

話を最後まで聞いて答えることや順番を守ったりすることが困難であったり、思いつくままに行動して他者の行動を妨げてしまったりすること。



ウ 多動性

じっとしていることが苦手で、過度に手足を動かしたり、話したりすることから、落ち着いて活動や課題に取り組むことが困難であること。

「自分勝手な行動をしている」「故意に活動や課題に取り組むことを怠けている」などとみなされてしまい、障がいの存在が見逃されやすいことがあります。特性に応じた指導及び支援が必要であることを学校教育関係者や保護者が意識する必要があります。

特性に応じた指導及び支援については、「☆注意欠陥多動性障がいの主な特性に即した指導方法①」（206 p）をご覧ください。



*1 「教育支援資料」については、93 pをご覧ください。

*2 「就学事務の手引き」とは、福島県教育委員会「特別支援学校にかかわる就学事務の手引き～早期からの一貫した支援のために～」(平成26年4月)のことです。



不注意や、衝動性・多動性とありますが、具体的にはどんな様子なのですか？

「教育支援資料」には、障がいの状態の把握として具体的な行動を記述してあります。一部紹介します。実態を把握する上で参考にしてください。



障がいの状態の把握(例)

不注意

- 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。
- 課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。
- 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見える。
- 指示に従えず、また課題や活動を最後までやり遂げられない。
- 学習などの課題や活動を順序立てて行うことが難しい。
- 気持ちを集中し、努力し続けなければならない課題を避ける。
- 学習や活動に必要な物をなくしてしまう。
- 気が散りやすい。
- 日々の活動で忘れっぽい。

衝動性

- 質問が終わらないうちに出し抜けて答えてしまう。
- 順番を待つのが難しい。
- 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。

多動性

- 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。
- 授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。
- 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。
- 遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい。
- じっとしていない。又は何かに駆り立てられるように活動する。
- 過度にしゃべる。

これらの状態が少なくとも六か月以上続いていること

☆ 注意欠陥多動性障がいのある子どもの理解

注意欠陥多動性障がいの主な特性に即した指導方法①

「教育支援資料」では、注意欠陥多動性障がいの主な特性に即した指導方法として、7つの指導がありますので紹介します。実際に在籍する児童生徒をイメージしながら、確認してみましょう。



①不注意な間違いを減らすための指導

* 指導の前に確認したいこと・不注意による間違いの要因を考える

- 他の情報に影響を受けやすいのか
- 視線を元の位置に戻し固定できないなど視覚的な認知に困難があるのか
- 僅かな情報で拙速に判断してしまうのか 等

【指導方法】

- いくつかの情報の中から、必要なものに注目する指導
- どのような作業でも終わったら必ず確認することを習慣づける指導

②注意を集中し続けるための指導

* 指導の前に確認したいこと・困難の状況や要因を考える

- どのくらいの時間で注意の集中が難しくなるのか
- 教科や活動による違いはあるのか 等

【指導方法】

- 一つの課題をいくつかの段階に分割する
- 視覚的に課題の見通しを確認できるようにする
- 窓側を避け、黒板に近い席に座らせるなどの集中しやすい学習環境を整える

③指示に従って、課題や活動をやり遂げるための指導

* 指導の前に確認したいこと・つまづく要因を考える

- 指示の具体的な内容が理解できていないのか
- 課題や活動の取組の仕方が分からないのか
- 集中できる時間が短いのか 等

【指導方法】

- 指示の内容を分かりやすくする
- 分からない時には助けを求めることを指導する
- 課題の内容や活動の量の工夫などにより、最後までやり遂げることを指導する

④忘れ物を減らすための指導

*** 指導の前に確認したいこと・実態の把握をする。**

- 興味のあるものとなないものなど事柄により違いがあるのか
- 日常的に行うものとそうでないもので注意の選択に偏りがあるのか 等

【指導方法】

- 子どもに合ったメモの仕方を学ばせ、忘れやすいものを所定の場所に入れることを指導する
- 家庭と連携しながら決まりごとを理解させ、その決まりごとを徹底する

⑤順番を待ったり、最後までよく話を聞いたりするための指導

*** 指導の前に確認したいこと・つまずきの要因を考える**

- 決まりごとは理解しているのか
- 理解している行動や欲求のコントロールができていないのか 等

【指導方法】

- 決まり事の内容と意義を理解させ、その徹底を図る指導をする。
- ロールプレイを取り入れ、相手の気持ちを考えることや、何かやりたい時に手を挙げたり、カードを指示させたりするなどの工夫をする。

⑥各教科の補充指導

子どもの状態等に応じ、注意欠陥多動性障がいの状態の改善・克服を図る特別の指導のほか、各教科の補充的な学習をすることも効果的である場合がある。これは、障がいのない子どもに対して一般的に行われる個別指導での「発展的な学習」や「補充的な学習」とは異なり、注意欠陥多動性障がい原因となって各教科の学習につまずきがみられる場合に、各教科の補充指導を行うものであるとしている。

⑦その他の指導

注意欠陥多動性障がいに起因する社会的活動や学校生活を営む上での困難は、それ自体に留まらず、場合によっては、それらが複合化されて他の様々な困難へ結び付くことがある。

- 例)
- ・多動性・衝動性により、順番を待つなどの社会的なルールが分かっているにもかかわらず、行動できないことがある。
 - ・思ったことをそのまま発言してしまったりすることによって、ソーシャルスキルの習得、コミュニケーション能力の発揮や対人関係の形成等が困難
 - ・注意欠陥多動性障がいにより、自己評価の低下がみられる場合

【指導方法】

これらの内容を取り出して特別に指導することや、様々な指導の中で配慮することなど、子どもの実態に応じて工夫することが大切である。

(1) 共に学ぶための仕組みづくり ～合理的配慮の役割～

(a) なぜ、「合理的配慮」が必要なのでしょう？



「障害者の権利に関する条約」がポイントになります。

何のための「合理的配慮」？
その目的は？

○ 障害者の権利に関する条約^{*1}第 24 条によれば、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とする目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」(署名時仮訳：教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。

* 下線は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記

引用：「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）」（中央教育審議会初等中等教育分科会平成 24 年 7 月 23 日）

(b) 「合理的配慮とは」

平成 24 年 7 月に示された「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）」（中央教育審議会初等中等教育分科会）の中では、次のように述べています。

「合理的配慮」とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、

- ① 学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、
- ② 障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、
- ③ 「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」、

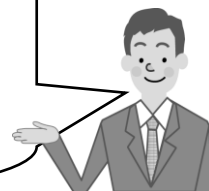
と定義した。

なお、障害者の権利に関する条約において、「合理的配慮」の否定は、障害を理由とする差別に含まれるとされていることに、留意する必要がある。

* 丸数字及び下線は、本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記

「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」^{*2}では、私たち学校等の公共機関は、「合理的配慮の提供」が義務になっています。

つまり、本人や保護者からの障がいによる困難さに対する配慮の申し出に対して、十分な検討をせずに「この子だけ、特別な配慮はできません。」といった合理的配慮の提供を否定する対応は、差別に当たります。



* 1 第 I 章 - 1 (4) ⑤『障害者の権利に関する条約』(17p) をご覧ください。

* 2 略称で「障害者差別解消法」と呼ぶことがあります。詳しくは 20p をご覧ください。

参考：福島県養護教育センターだより第 3 号『障がいのある子どもと障がいのない子どもが共に学ぶために必要な「合理的配慮」について』(平成 27 年 2 月 23 日発行) <<https://special-center.fcs.ed.jp/wysiwyg/file/download/1/114>>

(c) 「合理的配慮」を行う前提として、学校教育に求めるもの

平成24年7月に示された「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）」の中では、次のように述べています。

- (ア) 障害のある子どもと障害のない子どもが共に学び共に育つ理念を共有する教育
- (イ) 一人一人の状態を把握し、一人一人の能力の最大限の伸長を図る教育（確かな学力の育成を含む）
- (ウ) 健康状態の維持・改善を図り、生涯にわたる健康の基盤をつくる教育
- (エ) コミュニケーション及び人との関わりを広げる教育
- (オ) 自己理解を深め自立し社会参加することを目指した教育
- (カ) 自己肯定感を高めていく教育

「合理的配慮」を推進する前に、個別の配慮を受け入れられる、多様性を認め合う学校・学級づくり*³が必要です！

この報告の中では、「基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。」と述べています。

その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けているかどうかを最も本質的な視点であることにも触れられています。

それぞれの参加の仕方



それぞれの学習への満足感

一緒に学ぶ喜び

「同じ場」で学ぶだけでは、障がいによる困難さなどから、授業内容の理解や学習活動に参加している実感・達成感が得られないことがあります。だからこそ、個に応じた「合理的配慮」が必要なのです。

* 3 第Ⅱ章-1「多様性に応じた学級・授業づくり」(44p～)に、考え方や演習等のヒントがあります。

(2) 「合理的配慮」と「基礎的環境整備」 ～二つの関係性を考える～



「合理的配慮」の提供とともに、大切になるのが「基礎的環境整備」です。

平成24年7月に示された「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）」（中央教育審議会初等中等教育分科会）の中では、次のように述べられています。

(a) 「合理的配慮」と「基礎的環境整備」の関係性

- 障害のある子どもに対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備をそれぞれに行う。これらは、「合理的配慮」の基礎となる環境整備であり、それを「基礎的環境整備」と呼ぶこととする。これらの環境整備は、その整備の状況により異なるところではあるが、これらを基に、設置者及び学校が、各学校において、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、「合理的配慮」を提供する。

(b) 「基礎的環境整備」について

- 「合理的配慮」の充実を図る上で、「基礎的環境整備」の充実は欠かせない。そのため、必要な財源を確保し、国、都道府県、市町村は、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組として、「基礎的環境整備」の充実を図っていく必要がある。その際、特別支援学校の「基礎的環境整備」の維持・向上を図りつつ、特別支援学校以外の学校の「基礎的環境整備」の向上を図ることが重要である。また、「基礎的環境整備」を進めるに当たっては、ユニバーサルデザインの考え方も考慮しつつ進めていくことが重要である。

(c) 報告の中で「基礎的環境整備」として示されている項目

- ① ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用
- ② 専門性のある指導体制の確保
- ③ 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導
- ④ 教材の確保
- ⑤ 施設・設備の整備
- ⑥ 専門性のある教員、支援員等の人的配置
- ⑦ 個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導
- ⑧ 交流及び共同学習の推進

「多様な学びの場」については第Ⅰ章－2『多様な学びの場』（22p～）、
「専門性のある指導体制」については第Ⅱ章－2『全校的な教育支援体制
の確立のために』（68p～）をご覧ください。



(d) 身近な例から考える「合理的配慮」と「基礎的環境整備」



障がいにより、「書く」ことが困難な〇〇君の例（小学校）

A市の小学校に通った場合

〇〇君のための合理的配慮



【合理的配慮例】

- ・ 筆記の代替でパソコンにより記述できる環境を整える。

B市の小学校に通った場合

〇〇君のための合理的配慮



【合理的配慮例】

- ・ 黒板をカメラで撮り、それを印刷してノートに綴じることができるようにする。
- ・ 学習内容を理解しているかどうか教師が口頭で確かめるようにする。

同じ児童であっても、各校の「基礎的環境整備」によって、「合理的配慮」の提供内容が違います。

基礎的環境整備

A市の小学校の特徴

- ② 専門性のある指導体制の確保
 - ・ ICTによる支援に詳しい人材がいる。
 - ・ 特別支援教育コーディネーターを中心とした校内支援体制の充実が図られている。
- ④ 教材の確保
 - ・ パソコン等のICTが充実している。
 等

* 丸数字は、(c)で示した基礎的環境整備の丸数字と対応します。右も同様。

「基礎的環境整備」が土台です！

基礎的環境整備

B市の小学校の特徴

- ⑥ 専門性のある教員、支援員等の人的配置
 - ・ 通常の学級内において、T・T等の活用ができる。 等

市町村の財政状況や学校の校内支援体制等によって「基礎的環境整備」の状況が違います。

進級、進学、転校等・・・状況に応じて、柔軟な見直しが必要です。

(3) 合理的配慮の決定に当たって ～提供までのプロセス～

平成24年7月に示された「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）」（中央教育審議会初等中等教育分科会）の中では、次のように述べられています。

(a) 「合理的配慮」の決定方法

「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、
【その検討の前提として】

- ① 各学校の設置者及び学校は、興味・関心、学習上又は生活上の困難、健康状態等の当該幼児児童生徒の状態把握を行う必要がある。

【これを踏まえて】

- ② 設置者及び学校と本人及び保護者により、個別の教育支援計画を作成する中で、発達の段階を考慮しつつ、
- ③ 「合理的配慮」の観点^{*1}を踏まえ、「合理的配慮」について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましく、
- ④ その内容を個別の教育支援計画に明記することが望ましい。また、個別の指導計画にも活用されることが望ましい。

* 太字、丸数字及び下線は、本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記

(b) 「合理的配慮」の決定に当たって

各学校の設置者及び学校が体制面、財政面をも勘案し、「均衡を失した」又は「過度の」負担について、個別に判断することとなる。その際、現在必要とされている「合理的配慮」は何か、何を優先して提供する必要があるかなどについて共通理解を図る必要がある。なお、設置者及び学校と本人及び保護者の意見が一致しない場合には、「教育支援委員会」（仮称）の助言等により、その解決を図ることが望ましい。

学校の体制や財政等から検討し、代替案を検討・調整することがあります。また、「基礎的環境整備^{*2}」を整えるために、市町村教育委員会に相談するなどの視点も大切です。



(c) 「合理的配慮」の見直しについて

「合理的配慮」の決定後も、幼児児童生徒一人一人の発達の程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に見直しができることを共通理解とすることが重要である。定期的に教育相談や個別の教育支援計画に基づく関係者による会議等を行う中で、必要に応じて「合理的配慮」を見直ししていくことが適当である。

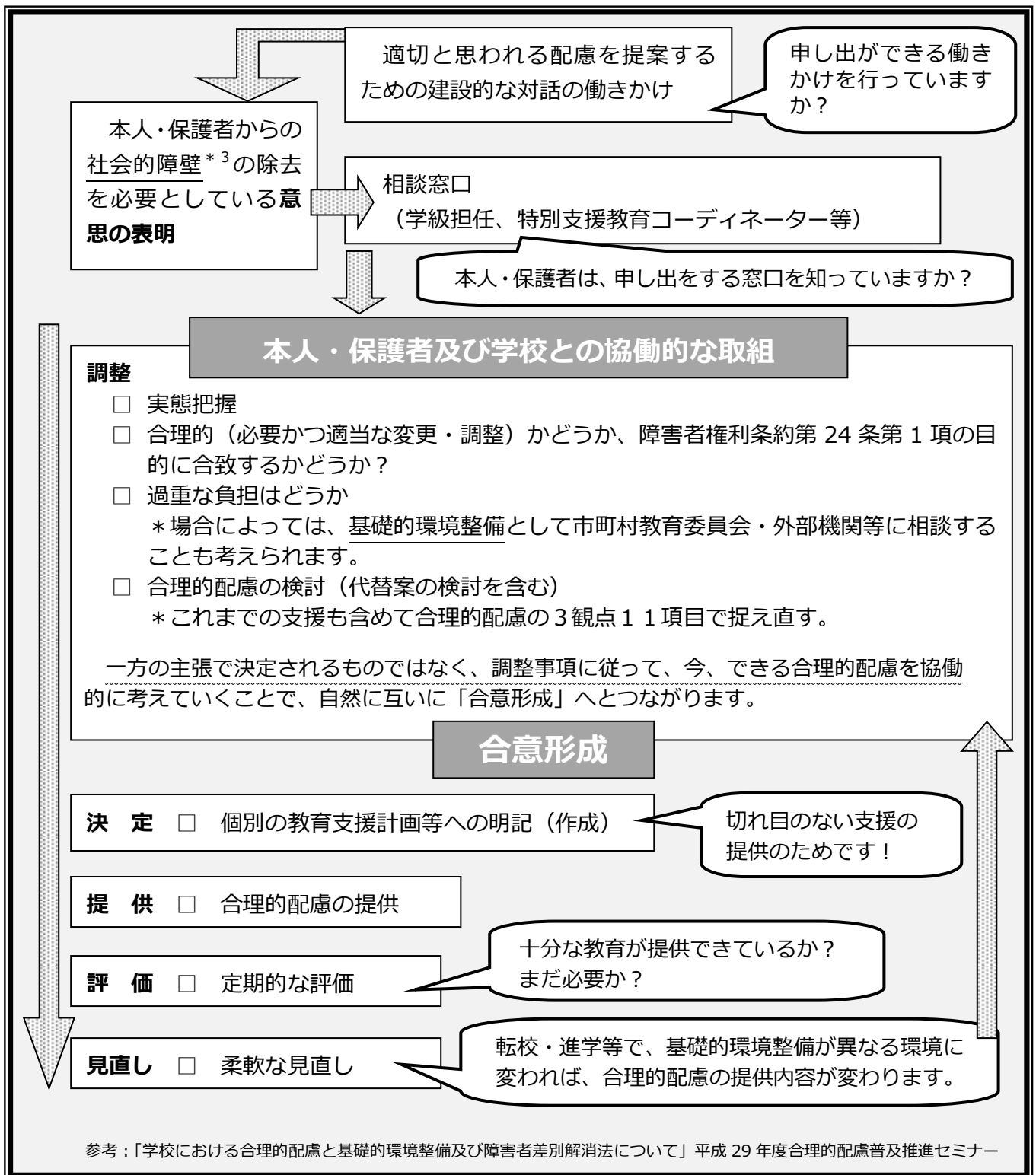


「合理的配慮」の内容は、本人が、社会、地域で生きていく際に必要な内容として、とても重要になってきます。

* 1 「合理的配慮の観点」については、第Ⅲ章－2－(4)『合理的配慮の観点～3観点11項目～』（148p）をご覧ください。

* 2 「基礎的環境整備」については、第Ⅲ章－2－(2)『「合理的配慮」と「基礎的環境整備」～二つの関係性を考える～』（144p）をご覧ください。

各学校における合理的配慮の提供のプロセス（例）



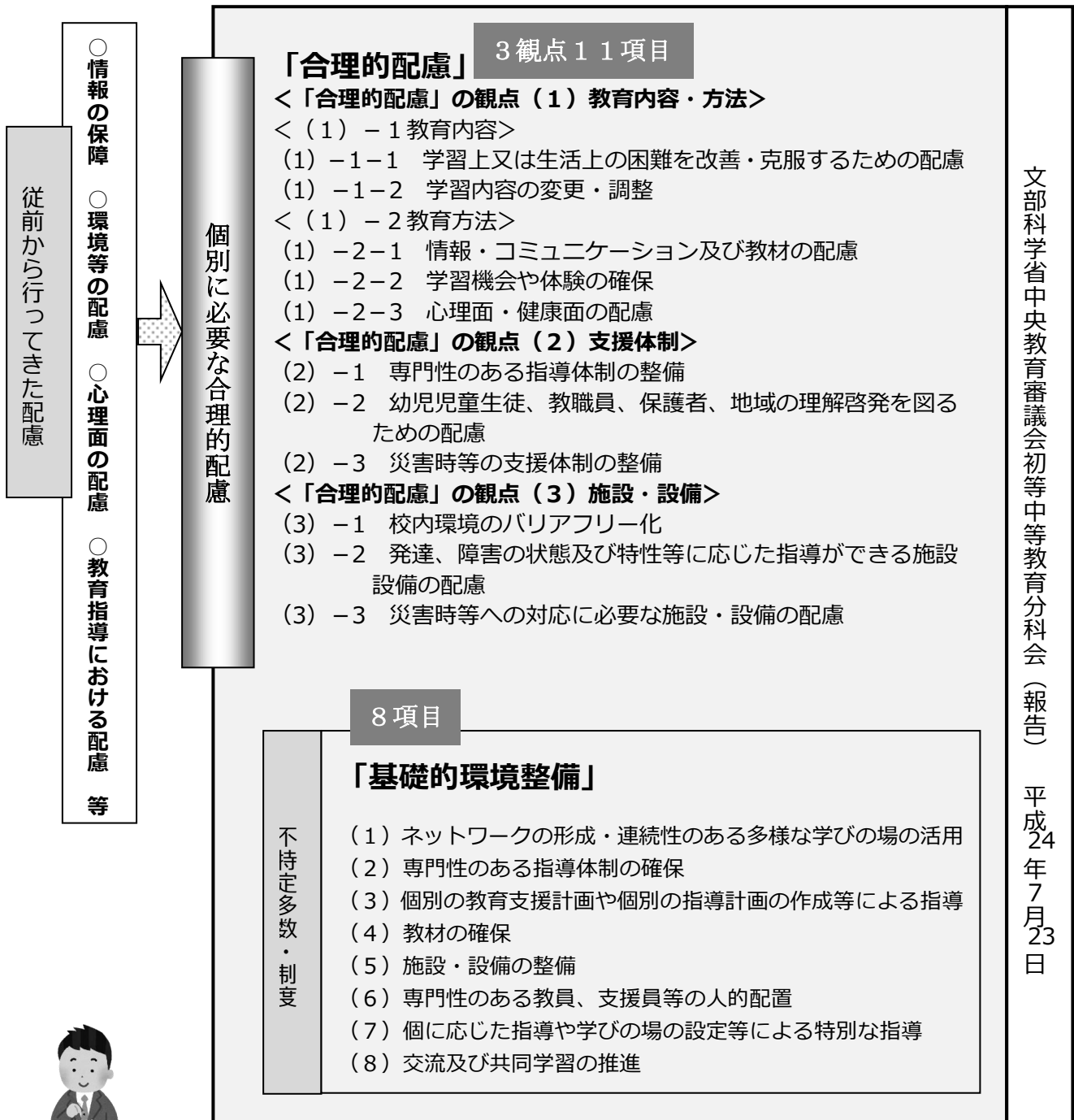
合理的配慮の提供に当たって、知りたい情報やすぐに活用できる資料について第三章-2(5)『合理的配慮の提供のためのコーディネートアイデア(例)』(149p~)を掲載しましたのでご覧ください。

* 3 「社会的障壁」については、第I章-1(4)①『改めて考える「障がい」について』(10p)をご覧ください。
 参考：福島県養護教育センターだより第3号『障がいのある子どもと障がいのない子どもが共に学ぶために必要な「合理的配慮」について』(平成27年2月3日発行) <<https://special-center.fcs.ed.jp/wysiwyg/file/download/1/114>>

(4) 合理的配慮の観点 ～3観点11項目～

平成29年度合理的配慮普及推進セミナーにおいて、文部科学省では、次のように整理しています。

(a) 従前から行ってきた配慮と報告における合理的配慮について



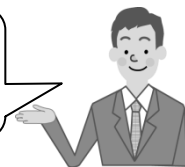

これまで行ってきた配慮を合理的配慮の3観点11項目で捉え直すことが大切です！
3観点11項目の詳しい内容は、第Ⅲ章-2(5)③『3観点11項目って何？』（154p）
をご覧ください。

☆ 知っておきたい「合理的配慮」の対応について
～障がいを理由とする差別の解消の推進に関する対応より～



今年度、福島県の教員となりました。「合理的配慮」について、福島県の教員として気を付けることがありますか？

「合理的配慮」について、福島県教育委員会は具体的な例を示していますので、一部を紹介します。



福島県教育委員会における

障がいを理由とする差別の解消の推進に関する職員対応要領

（平成 28 年 4 月 1 日施行）

合理的配慮は、具体的場面や状況に応じて異なり、多様かつ個別性の高いものでありますが、具体例としては、次のようなものがあります。

なお、ここで紹介されている具体例については、過重な負担が存在しないことを前提としていること、また、これらはあくまでも例示であり、記載されている具体例だけに限らないことに留意する必要があります。

【合理的配慮に当たり得る物理的環境への配慮の具体例】

（一般的な対応における例）

- 障がいの特性により、頻繁に離席の必要がある場合に、会場の座席位置を扉付近にする。
- 疲労を感じやすい障がい者から休憩の申し出があった際に、別室を確保し、又は臨時的休憩スペースを設けるなどする。

離席しやすい状況を作っておきます！

（学校教育分野における例）

- 聴覚過敏の児童生徒のために机・いすの脚に緩衝材をつけて教室の雑音を軽減したり、視覚情報の処理が苦手な児童生徒のために黒板周りの掲示物の情報量を減らしたりするなど、個別の障がいの特性に応じた校内の環境を変更する。



テニスボールを使った緩衝材

【合理的配慮に当たり得る意思疎通の配慮の具体例】

（一般的な対応における例）

- 筆談、読み上げ、手話、点字、拡大文字等のコミュニケーション手段を用いる。
- 比喩表現等が苦手な障がい者に対し、比喩や暗喩、二重否定表現などを用いずに説明する。
- 障がい者から申し出があった際に、ゆっくり、丁寧に、繰り返し説明し、内容が理解されたことを確認しながら対応する。

例「もう一度、話します。」

（学校教育分野における例）

- 介助等を行う保護者、他の児童生徒、支援員等の教室への入室や授業・試験でのパソコン入力支援、移動支援、待合室での待機等を認める。



【ルール・慣行の柔軟な変更の具体例】

（一般的な対応における例）

- 順番を待つことが苦手な障がい者に対し、周囲の者の理解を得た上で、手続き順を入れ替える。
- 他人との接触、多人数の中にいることによる緊張等により、不随意の発声や発作等の可能性がある場合、当該障がい者に説明の上、障がいの特性や施設の状況に応じて別室等のスペースを準備する。

（学校教育分野における例）

- 入学試験において、障がいのある受験者に必要な情報や合理的配慮を受けるための諸手続等を実施要綱で明確に示し、別室試験、時間延長、その他必要な配慮を行うなど、受験に際し不利益が生じないようにする。

福島県立中学校入試：高校入試*¹においても、配慮等の申し出ができます。

参考：福島県教育委員会「福島県教育委員会における障がいを理由とする差別の解消の推進に関する職員対応要領」（平成28年4月1日施行）



正当な理由が存在しないことを前提として、不当な差別的取扱いに当たり得る例として、「学校教育分野」において下記のように示しています。しかし、あくまでも例示であり、記載されている具体例だけに限られているものではないことに、留意する必要があります。

（学校教育分野における例）

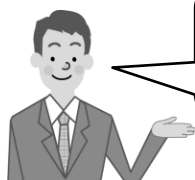
- 障がいを理由に学校への入学の出願の受理、受験、入学、授業等の受講や研究指導、実習等校外教育活動、入寮、式典参加を拒むことや、これを拒まない代わりとして正当な理由のない条件を付す。
- 試験等において合理的配慮の提供を受けたことを理由に、当該試験等の結果を学習評価の対象から除外したり、評価において差を付ける。

【参考】（不当な差別的取扱いに当たらない具体例）

- 障がいのある幼児児童生徒のため、通級による指導を実施する場合において、また特別支援学級及び特別支援学校において、特別の教育課程を編成する。
- 学校、社会教育施設等において、合理的配慮を提供等するために必要な範囲で、プライバシーに配慮しつつ、障がい者である利用者に障がいの状況等を確認する。

参考：福島県教育委員会「福島県教育委員会における障がいを理由とする差別の解消の推進に関する職員対応要領」（平成28年4月1日施行）

いろいろと参考になりました！障がいがあっても、なくてもみんなが笑顔で学べる学級をつくっていきたいです！



これは、福島県教育委員会が示したものです。福島県の教員として、しっかりと理解し、対応したいですね。

* 1 福島県立中学校入学者選抜実施要綱・福島県立高等学校入学者選抜実施要綱に、「障がい等のある志願者に対する配慮」が掲載され、受験上の配慮について申請することができます。

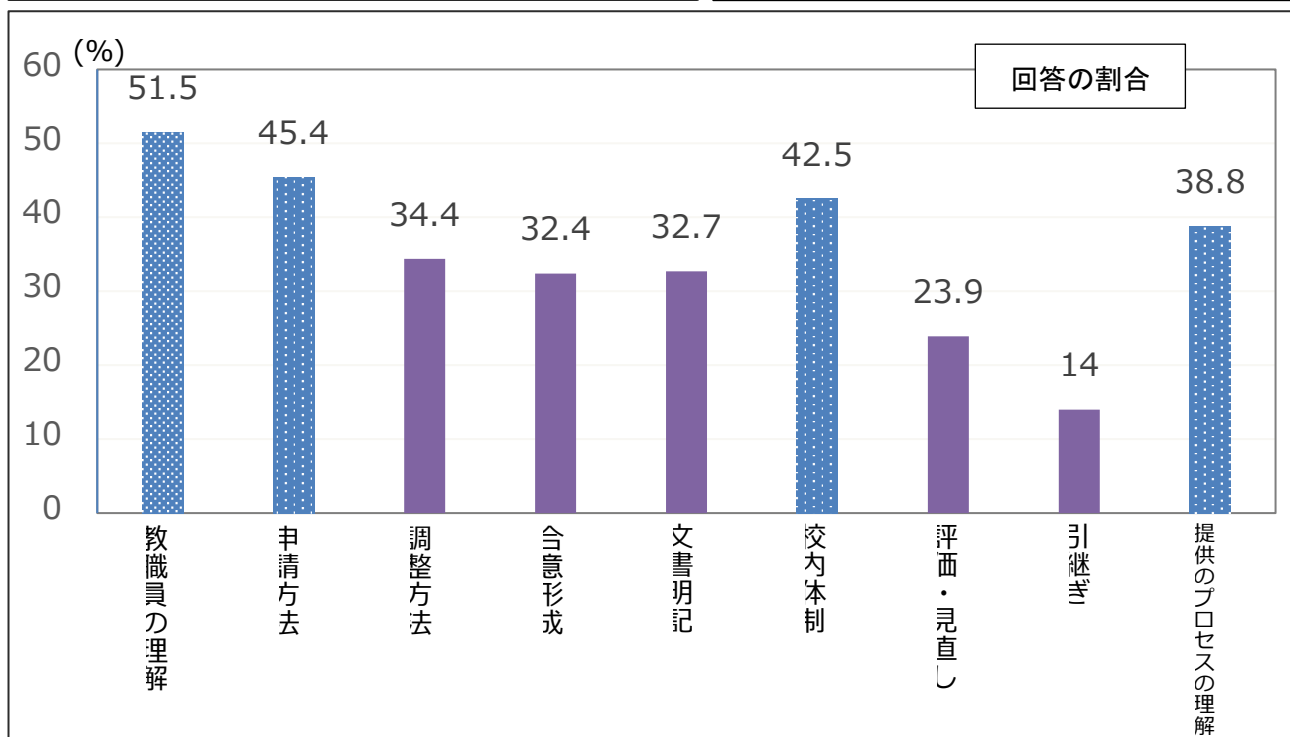
☆「合理的配慮」の提供を推進するための工夫
～はじめに取り組む3つのこと～

福島県教育委員会では、学校における合理的配慮を推進していくために、合理的配慮に関する校内体制についてアンケート調査を実施しました。

合理的配慮に関する校内体制についてのアンケート調査の結果

「合理的配慮」の提供にあたっての自校での課題はどこにあると考えますか。（複数回答可）

小・中学校、高等学校の合計



福島県教育委員会「合理的配慮に関する調査」平成30年度

平成28年4月に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行され、学校等においては合理的配慮を提供することとなりました。しかしながら、上記のアンケート結果のように、合理的配慮そのものや提供のプロセスについての教職員の理解や、保護者に対する申請方法の周知（説明）等について課題として挙げる学校が多くありました。

アンケート結果を分析したところ、合理的配慮の提供状況と「教職員の理解」及び「保護者への説明」には相関関係があることが分かりました。

つまり、合理的配慮の提供に向けて大切なことは以下の3つです。

教職員の研修を行い、合理的配慮について理解を深めること

児童生徒・保護者向けの説明を行い、理解を促すこと

合理的配慮の提供計画を作成し、校内で共通理解を図ること

合理的配慮の提供に当たっては、教職員一人一人が対応するのではなく、組織として取り組むことが重要です。そのためにも、各学校においては合理的配慮の提供計画を作成し、校内で共通理解を図った上で、校内体制を整えましょう。

「合理的配慮の提供計画」チェック表

このチェック表は、各学校がこれまで実施してきたことや新たに実施できそうなことをチェックすることで、☆『合理的配慮の提供計画』を作成の参考とすることができます。作成した計画は教育計画等にも取り入れ、全職員で共通理解のもと、合理的配慮の提供を進めていきましょう！

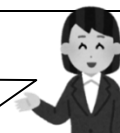


| | | |
|------------|----------------------------|--|
| 理解 | 教職員向け 研修 | どんな場で？どんな方法で？ 内容 合理的配慮の基礎的な内容や学校での取組の進め方 【場】 <input type="checkbox"/> 職員会議 <input type="checkbox"/> 現職全体研修 <input type="checkbox"/> 学校訪問時の分科会 <input type="checkbox"/> 生徒指導全体協議会 <input type="checkbox"/> その他（ ） 【方法】 <input type="checkbox"/> 外部講師による研修 <input type="checkbox"/> 校長、特別支援教育担当による説明、研修 <input type="checkbox"/> 伝達講習 <input type="checkbox"/> 文書配付 <input type="checkbox"/> その他（ ） |
| | 児童生徒 保護者向け 説明 | どんな方法で？ 内容 特別支援教育と合理的配慮の基礎的な内容や申請方法 【児童生徒に】 <input type="checkbox"/> 特別支援教育コーディネーターより集会等にて説明 <input type="checkbox"/> 教育相談だよりにて情報提供 <input type="checkbox"/> 授業にて合理的配慮の考え方を説明 <input type="checkbox"/> 担任、養護教諭、スクールカウンセラー等による面談 <input type="checkbox"/> その他（ ） 【保護者に】 <input type="checkbox"/> PTA総会や学期末懇談会にて校長・外部講師より説明 <input type="checkbox"/> 各家庭に文書配付（※申請書も添付） <input type="checkbox"/> 教育相談だよりにて保護者に情報提供 <input type="checkbox"/> 担任、養護教諭、スクールカウンセラー等による面談 <input type="checkbox"/> その他（ ） |
| | 意思の確認 | 誰が？（窓口）どんな方法で？ 【窓口】 <input type="checkbox"/> 学級担任 <input type="checkbox"/> 校長 <input type="checkbox"/> 教頭 <input type="checkbox"/> 養護教諭 <input type="checkbox"/> 特別支援教育コーディネーター <input type="checkbox"/> その他（ ） 【方法】 <input type="checkbox"/> 話し合う場の設定 <input type="checkbox"/> 個別面談時 <input type="checkbox"/> 連絡帳 <input type="checkbox"/> 保護者向け講演会等で配付した用紙の提出 <input type="checkbox"/> 申請書（相談申し込み書等）の提出 <input type="checkbox"/> その他（ ） |
| 調整・合意形成・決定 | 校内委員会での検討 | 組織の構成は？ 内容 学校で提供する合理的配慮の内容・方法の方針決定 【組織】 <input type="checkbox"/> 既存の組織で検討（例）特別支援教育委員会、運営委員会、生徒指導部会、校内就学指導委員会 その他（ ） <input type="checkbox"/> 新しい校内委員会を設置し、検討 【構成】 <input type="checkbox"/> 校長 <input type="checkbox"/> 教頭 <input type="checkbox"/> 教務主任 <input type="checkbox"/> 特別支援教育コーディネーター <input type="checkbox"/> 担任 <input type="checkbox"/> 養護教諭 <input type="checkbox"/> 生徒指導主事 <input type="checkbox"/> 教育相談担当 <input type="checkbox"/> 各教科担当 <input type="checkbox"/> その他（ ） |
| | 建設的対話 支援内容の文書明記と保護者との確認 | 何に書く？確認の方法は？ 【文書】 <input type="checkbox"/> 個別の教育支援計画 <input type="checkbox"/> 専用の文書 <input type="checkbox"/> その他（ ） 【確認の方法】 <input type="checkbox"/> 家庭訪問 <input type="checkbox"/> 個別懇談 <input type="checkbox"/> 来校時 <input type="checkbox"/> その他（ ） 確認した内容は引き継ぎましょう |
| 評価・見直し | 支援内容の共通理解 | どの範囲で？どんな方法で？ 【範囲】 <input type="checkbox"/> 全職員で <input type="checkbox"/> 学年で <input type="checkbox"/> 関係する職員で（ ） 【方法】 <input type="checkbox"/> 職員会議 <input type="checkbox"/> 生徒指導全体協議会 <input type="checkbox"/> 学年会 <input type="checkbox"/> 打ち合わせ <input type="checkbox"/> 回覧 <input type="checkbox"/> データベース化 <input type="checkbox"/> その他（ ） |
| | 提供 支援内容の評価/見直し | いつ？どんな場で？ 【いつ】 <input type="checkbox"/> 学期ごと <input type="checkbox"/> 年度末 <input type="checkbox"/> 随時 【場】 <input type="checkbox"/> ケース会議 <input type="checkbox"/> 学年会 <input type="checkbox"/> 教育相談 <input type="checkbox"/> 個別懇談 <input type="checkbox"/> 授業後 <input type="checkbox"/> その他（ ） |

学校としての合理的配慮の提供まで～共通理解シート～

| 時期 | 学 校 | 本人・保護者 |
|----|--|--------|
| | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin: 10px auto; width: 80%;">保護者への説明</div> | |
| | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">確認事項：どんな場で？方法で？</div> | |
| | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin: 10px auto; width: 80%; transform: rotate(180deg);">申し出</div> | |
| | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">確認事項：誰に？どんな方法で？</div> | |
| | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin: 10px auto; width: 80%;">調整／合意形成</div> | |
| | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">確認事項：どの場で？どのように？誰と？</div> | |
| | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin: 10px auto; width: 80%;">決定</div> | |
| | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">確認事項：決定したらどうするの？</div> | |
| | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin: 10px auto; width: 80%;">提供</div> | |
| | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin: 10px auto; width: 80%;">評価・見直し</div> | |
| | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">確認事項：どんな場で？方法で？</div> | |

記入したら、そのまま職員会議等で共通理解の資料として活用できますね。忙しい時こそ、シンプルに！



* 共通理解シートは、福島県特別支援教育センターWeb サイトから Word 版をダウンロードすることができます。

☆ 3 観点 11 項目って何？



これまで各学校で行ってきた配慮と、合理的配慮はどのように違うの？

これまでやってきたことを、本人及び保護者、学校で、次の3観点11項目の合理的配慮の観点で整理、捉え直すことが大切だと言われています。



「合理的配慮」の観点（1）教育内容・方法

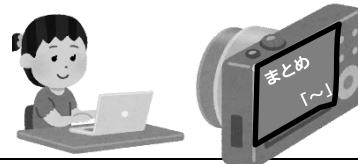
<（1）-1 教育内容>

- （1）-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
- （1）-1-2 学習内容の変更・調整

【具体的にどんなこと？】

障がいの困難さに対して、こういった配慮があると十分に学習等を受けることができるのか考えたり、学習内容について考えたりすることです。

LDのある児童生徒の例では、読み書きや計算等に関して、別の方法で代替えるなどの検討が考えられます。また、「読む」「書く」等の特定の学習内容の習得が難しいので、基礎的な内容の習得を確実にすることを重視した学習内容の変更・調整などが考えられます。



<（1）-2 教育方法>

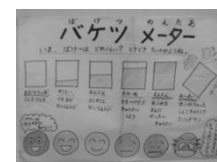
- （1）-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮
- （1）-2-2 学習機会や体験の確保
- （1）-2-3 心理面・健康面の配慮



【具体的にどんなこと？】

障がいの困難さに対して、こういった配慮があると、情報が伝わりやすいのか、教材が扱いやすいのかなどを考えていきます。また、障がい特性から、学習機会をどう設定するのか、心理面等に対して、どのような配慮が必要かを考えます。

自閉症のある児童生徒の例では、視覚を活用した情報提供、手先の不器用さなどに対して、教材の補助具の活用も考えられます。学習機会に関しては、行動の意味を理解するために体験的な活動を設定することも検討されます。心理面では、子どもの状態に応じた指導を行いながら、情緒不安や自尊感情低下等への対応も検討されます。



「合理的配慮」の観点（2）支援体制

- （2）－1 専門性のある指導体制の整備
- （2）－2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮
- （2）－3 災害時等の支援体制の整備

【具体的にどんなこと？】

障がいの困難さに対して、どういった指導体制が必要か、周囲への理解啓発はどうしたらよいか、災害時の支援体制の整備について確認をすることになります。

ADHDのある児童生徒の例では、特別支援学校や発達障害者支援センターなどの外部専門家からの助言や特別支援教育コーディネーターとの連携、通級による指導等の学校内の資源の有効活用の検討が考えられます。また、不適切と受け止められやすい行動への周囲への説明や危険な行動等の安全な制止、防止の方策等について検討したりします。さらに、災害時に、指示の途中で動いたりする、落ち着きを失ったりする傾向を踏まえた支援体制等を検討することが考えられます。



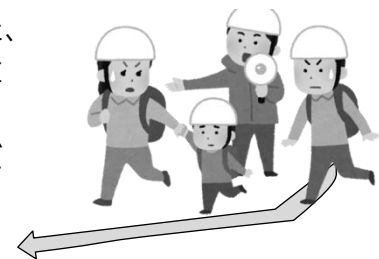
「合理的配慮」の観点（3）施設・設備

- （3）－1 校内環境のバリアフリー化
- （3）－2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮
- （3）－3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

【具体的にどんなこと？】

障がいの困難さに対して、どういった環境への配慮が必要かを検討することになります。

知的障がいのある児童生徒の例では、自主的な移動ができるように、導線や目的の場所が視覚的に理解できるようにするなどの校内環境の検討も考えられます。また、危険を予知できないことによる高所からの落下やけが等がないように安全性への配慮が必要になってきます。さらに、災害時においても、行動の仕方が分かるような簡潔な導線、分かりやすい設備の配置などの検討が考えられます。



本人及び保護者と話し合いながら確認、検討していくと、あらゆる場面での対応について考えることができます。話し合いで使うシートに関しては第Ⅱ章－2（5）④『3観点11項目検討メモ』（157p～）にありますので、ご活用ください。

教育で提供された「合理的配慮」は、

本人が社会、地域で生きていくための、必要な配慮にもつながっていきます。

だからこそ、「個別の教育支援計画」への明記が大切になります。



☆ 「合理的配慮」：3観点11項目で整理するために



これまでの配慮を「3観点11項目」で捉え直すと言っているけど、話し合いで、どうやって捉え直せばいいの？

本人や保護者と合理的配慮の「3観点11項目」をどう意識して、話し合っていくかが大切です。
ただ、全てを頭に入れるのは、大変ですよ。
当センターでは、それがすぐにできる検討メモを作成し、話し合いの道筋が見えるようにしました！



3観点11項目 縦読み（縦版）

3観点11項目での話し合いができる！

3観点11項目 横読み（横版）

横版の方は、3観点11項目のまま、簡単な説明がついています。

合意形成の記録【保護者—本人—学校】シート（例）

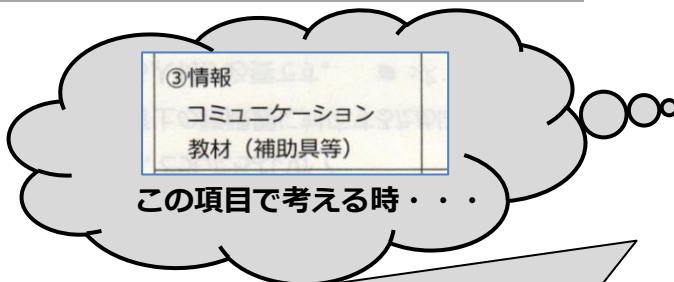
合意形成を記録に残す！

縦版の方は、親しみやすい言葉で3観点11項目について、整理しています。

使いやすい方をどうぞ！

書面上で、「合意形成」まで確認できる資料です。他の外部機関とも連携しやすい！

【話し合いを進める時のやりとりの例】



〇〇君、本人にとって分かりやすい情報の伝わり方について
例・〇〇だと思うんですけど、どうですか？（提案型）
・〇〇病院の先生からのアドバイス等はありませんか？（連携型）
・ご家庭で、本人に分かりやすく伝えている方法、本人が「このやり方がいい」と言っている方法はありますか？（家庭引き出し型）

全てを「どうしたらいいですか？」と本人や保護者に聞くわけではありません。一緒に考える建設的な（前向きな）対話の姿勢が大切です！

3 観点 11 項目 検討メモ （記入例）

障がいによる学習上・生活上の困難さ

○書くことに対して苦手意識がある。

○板書を時間内にノートに写すことが難しい。

○学級全員に対して行った指示を理解し、行動することが難しい。

| | | |
|---------------------------------------|------------------------------|--|
| 教育内容 ● 方法 | ①困難を改善・克服するための配慮 | ◎書くことに対する苦手意識がある。 →穴埋め式のプリントを用意し、書く量を調整するとともに、達成感を味わうことができるようにする。 |
| | ②学習内容の変更・調整 | ◎板書を時間内にノートに写すことが難しい。 →穴埋め式のプリントを用意できない場合は、板書内容をデジカメで撮影・印刷したものを配付する。 |
| | ③情報 コミュニケーション 教材（補助具等） | ◎指示や説明を理解し、行動することが苦手である。 →指示は短く、視覚情報も交えて伝える。 →メモ帳の使用の仕方を指導し、メモができるようにする。 |
| | ④学習機会や体験の確保 | * 特にない。 |
| | ⑤心理面・健康面 | * 特にない。 |
| 支援 体制 | ⑥専門性のある 指導体制 | ◎書くことが苦手。 →特別支援学級の弾力的運用で、放課後に特別支援学級担任に「得意な学習方法」について自己理解を促す指導をお願いする。 |
| | ⑦友だち、教員 周囲の理解 | ◎配慮について友達からずるいと言われる。 →学習内容の変更調整（板書の代替等）について、クラスの友達に説明をする。 |
| | ⑧災害時等の 支援体制 | * 特にない。 |
| 施設 設備 | ⑨校内環境 バリアフリー | * 特にない。 |
| | ⑩特性等に応じた教室・設備環境 | * 特にない。 |
| | ⑪災害時等への対応に必要な施設等への配慮 | * 特にない。 |

様々なバージョンの『3 観点 11 項目検討メモ』の様式を作成しましたので、状況に応じてご活用ください。（P 158～159）

全ての欄を埋める必要はありませんが、全ての項目について一度検討してみることで、様々な観点からの支援を考えることができます。



3 観点 11 項目 検討メモ（横版）

| 障がいによる学習上・生活上の困難さ | | |
|---------------------------------------|-------------------------------|--|
| 教育内容 ● 方法 | ① 困難を改善・克服するための配慮 | |
| | ② 学習内容の変更・調整 | |
| | ③ 情報 コミュニケーション 教材（補助具等） | |
| | ④ 学習機会や体験の確保 | |
| | ⑤ 心理面・健康面 | |
| 支援 体制 | ⑥ 専門性のある指導体制 | |
| | ⑦ 友だち、教員 周囲の理解 | |
| | ⑧ 災害時等の支援体制 | |
| 施設 設備 | ⑨ 校内環境 バリアフリー | |
| | ⑩ 特性等に応じた教室・ 設備環境 | |
| | ⑪ 災害時等への対応に必要な施設等への配慮 | |

参考：「教育支援資料～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～」文部科学省（H25. 10）

3観点 11項目 検討メモ（横版）

| | | | |
|----------------------|---|---|--------------------------------|
| | 障がいによる学習上・生活上の困難さ | | |
| 1 教育内容・方法 | < (1) - 1 教育内容 > * ① どのような配慮があると十分に学習等を受けることができるのか考えたり、② 学習内容について考えたりし、検討する。 | | |
| | ① (1) - 1 - 1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮 | ② (1) - 1 - 2 学習内容の変更・調整 | |
| | < (1) - 2 教育方法 > * どのような配慮があると、③ 情報が伝わりやすいのか、教材が扱いやすいのか、④ 障がい特性から、学習機会をどう設定するのか、⑤ 心理面等に対して、どのような配慮が必要かを考え、検討する。 | | |
| | ③ (1) - 2 - 1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮 | ④ (1) - 2 - 2 学習機会や体験の確保 | ⑤ (1) - 2 - 3 心理面・健康面の配慮 |
| 2 支援体制 | * ⑥ どのような指導体制が必要か、⑦ 周囲への理解はどうしたらよいか、⑧ 災害時等における支援体制を検討する。 | | |
| | ⑥ (2) - 1 専門性のある指導体制の整備 | ⑦ (2) - 2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮 | ⑧ (2) - 3 災害時等の支援体制の整備 |
| 3 施設・設備 | * ⑨⑩⑪ どのような環境への配慮が必要かを検討する。 | | |
| | ⑨ (3) - 1 校内環境のバリアフリー化 | ⑩ (3) - 2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮 | ⑪ (3) - 3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮 |

Ⅱ-2 合理的配慮の提供に当たって (5) 合理的配慮の提供のためのコーディネートマニュアル (例) ④-1

合理的配慮の共有【保護者—本人—学校】シート（例）

学校 児童生徒名

本人・保護者の申し出

このような用紙で合理的配慮の内容について共有することもできます。個別の教育支援計画に合理的配慮について記載している場合は、それを共有すれば十分です。

このような用紙で保護者と共有した場合は、個別の教育支援計画に添付し、引き継いでいくことが重要です。

記入日（令和 年 月 日）

障がいの状況等

| 観点 | 学習上・生活上の困難さ | 配慮の意図 | 合理的配慮の内容 |
|-------------------------------|---|----------------------------|----------------------|
| 教育内容 ・ 方法 | どのような困難さがあるのか記入します。 | 困難さに対してどのような意図で配慮するか記入します。 | 実施する具体的な配慮の内容を記入します。 |
| 支援体制 | | | |
| 施設設備 | 児童生徒の実態によっては、「特にない」場合もあります。その場合は、記入しないで空欄の時もあります。 | | |

以上の内容を確認しました。

なお、本人の障がいによる学習上・生活上の困難さの状況に応じて、柔軟に見直しの機会を設けていきます。

令和 年 月 日

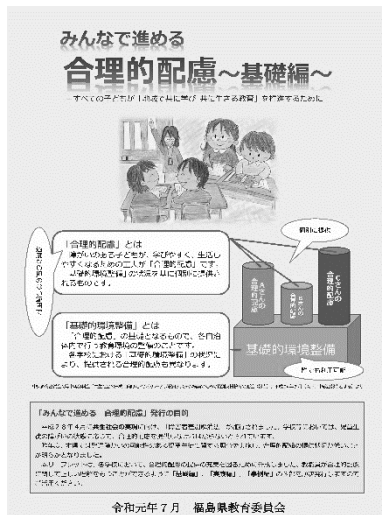
この欄が必要かどうかも含めて校内で検討しましょう！

保護者名

学校長名

次回 見直し検討予定日（令和 年 月 日）

information



「みんなで進める合理的配慮」（リーフレット）は、
福島県特別支援教育センターWebサイトから
ダウンロード！



QRコードで
すぐアクセス！

URL : <https://special-center@fcs.ed.jp/>

(1) 個別の教育支援計画とは ～なぜ、作成・活用するのか～

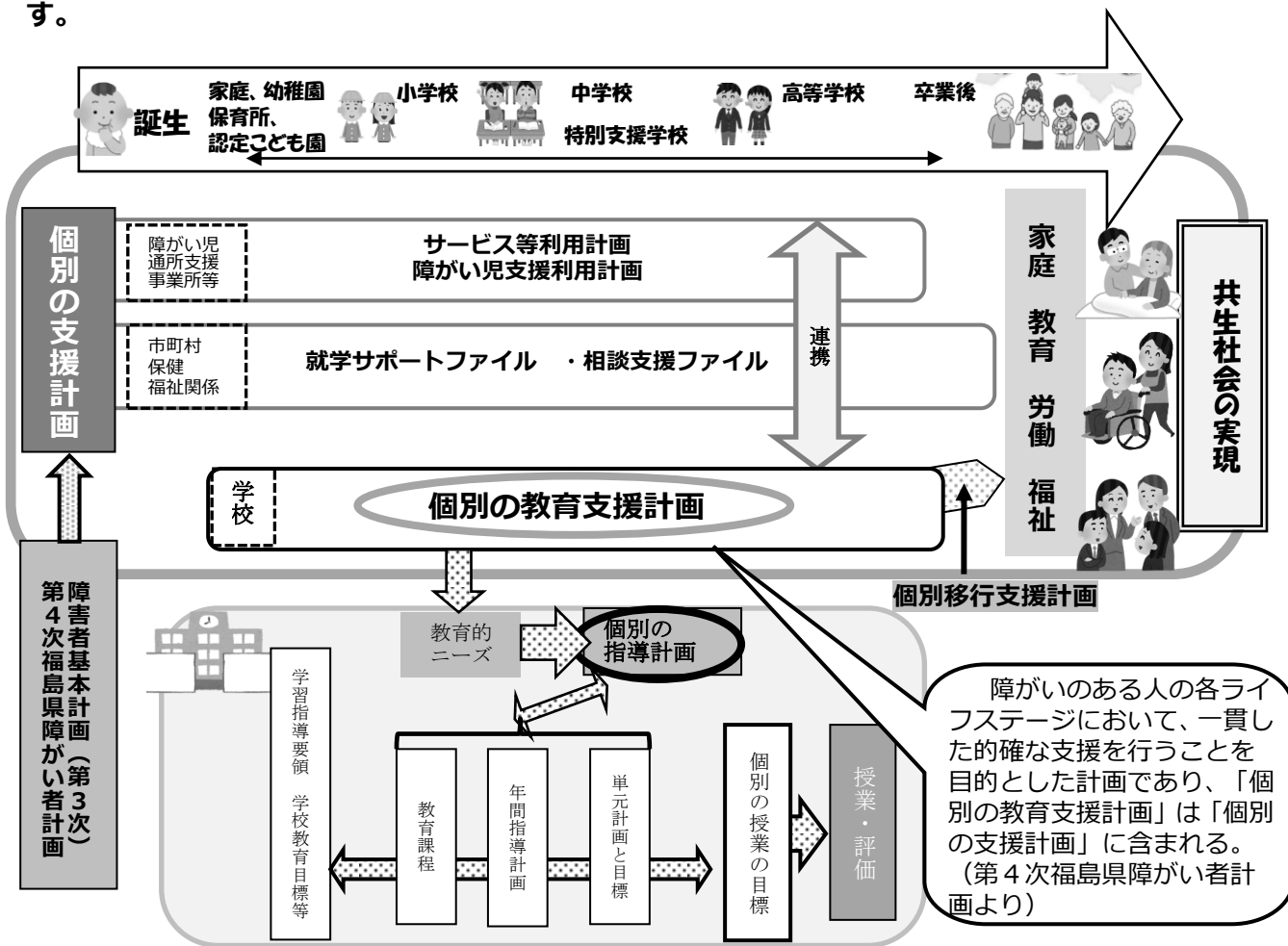
(a) 「個別の教育支援計画」とは

平成29年7月に示された「小学校学習指導要領解説総則編」「中学校学習指導要領解説総則編」、平成30年7月「高等学校学習指導要領解説総則編」では、次のように述べています。

平成15年度から実施された障害者基本計画においては、教育、医療、福祉、労働等の関係機関が連携・協力を図り、障害のある児童（生徒）の生涯にわたる継続的な支援体制を整え、それぞれの年代における児童（生徒）の望ましい成長を促すため、個別の支援計画を作成することが示された。この個別の支援計画のうち、幼児児童生徒に対して、教育機関が中心となって作成するものを、個別の教育支援計画という。

*（生徒）は中学校学習指導要領の際の表記

個別の教育支援計画は、障がいのある子ども一人一人のニーズを的確に把握し、長期的な視点で幼児から学校卒業後までの一貫した支援を行うために学校等が中心となって作成するものです。



図が示すように、障がいのある幼児児童生徒の生涯にわたる継続的な支援体制を整えるために、障害者基本計画から始まっている計画の一部です。



(b) 「個別の教育支援計画」を作成する対象は？

小学校、中学校、高等学校の「学習指導要領解説総則編」によれば、次のように整理できます。

- ① 特別支援学級に在籍する児童（生徒）や通級による指導を受ける児童（生徒）については、これまでの実績等も踏まえ、全員について作成すること
- ② 通常の学級において、通級による指導を受けていない障害のある児童（生徒）などの指導に当たっては、二つの計画^{*1}の作成、活用に努めること

*（生徒）は中学校・高等学校学習指導要領の際の表記

発達障害者支援法^{*2}においても、発達障がいのある児童生徒について、切れ目のない支援のために、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成を推進しています。



(c) 作成時のポイントは？

小学校、中学校、高等学校の「学習指導要領解説総則編」によれば、次のように整理できます。

障害のある児童（生徒）などは、学校生活だけでなく家庭生活や地域での生活を含め、長期的な視点で幼児期から学校卒業後までの一貫した支援を行うことが重要である。このため、教育関係者のみならず、家庭や医療、福祉などの関係機関と連携するため、それぞれの側面からの取組を示した個別の教育支援計画を作成し活用していくことが考えられる。

【具体的には】

- ① 障害のある児童（生徒）などが生活の中で遭遇する制約や困難を改善・克服するために
- ② 本人及び保護者の意向（願い）や将来の希望などを踏まえ、
- ③ 在籍校のみならず、例えば、家庭、医療機関における療育事業及び福祉機関における児童発達支援事業において、実際にどのような支援が必要であるか、支援の目標を立て、それぞれが提供する支援の内容を具体的に記述し、支援の内容を整理したり、関連付けたりするなど関係機関の役割を明確にすることとなる。

* 丸数字は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記

*（生徒）は中学校、高等学校学習指導要領の際の表記

*（願い）は高等学校学習指導要領の際の表記

障がいのある児童生徒などは、何かしらの学習上又は生活上の困難さにより、力を発揮できなかつたり、学校生活に不安があつたりすることがあります。

「担任によって 突然 変わってしまう支援」では、子ども・保護者が困ります。

「どんな支援があつたか分からない状態」で引き継ぐと、教師が困ります。

だからこそ、「切れ目のない支援」を続けていく、「生涯にわたる継続的な支援体制」が必要になってきます。その時のツールとして「個別の教育支援計画」があります。



* 1 個別の教育支援計画と個別の指導計画のこと。

* 2 詳しくは、第 I 章 - 1 (4)⑥ 『発達障害者支援法』から考える“切れ目のない支援”（18p）をご覧ください。

(2) 個別の教育支援計画の活用 ～いつ活用するのか？どうやって活用するのか？～



「個別の教育支援計画を活用していますか？」とよく言われますが、どこまでやったら、「活用した」と言っているの？

(a) 「個別の教育支援計画」の活用にあたって

平成29年7月に示された「小学校学習指導要領解説総則編」「中学校学習指導要領解説総則編」では、次のように述べられています。(高等学校においても同様の趣旨の記載があります。)

個別の教育支援計画の活用にあたっては、例えば、

- ① 就学前に作成される個別の支援計画を引き継ぎ、適切な支援の目的や教育的支援の内容を設定したり、
- ② 進路先に在学中の支援の目的や教育的支援の内容を伝えたりするなど、
- ③ 就学前から就学時、そして進学先まで、切れ目ない支援に生かすことが大切である。

その際、個別の教育支援計画には、多くの関係者が関与することから、**保護者の同意を事前に得るなど**^{*1}個人情報の適切な取り扱いに十分留意することが必要である。

* 丸数字及び下線、太字は、本資料作成にあたって福島県特別支援教育センターにおいて追記

(b) 活用に関する具体例

実際に活用している例をいくつか挙げてみます。



学校

【活用例】

- 就学前や就学時に
 - 年度末の教師間での引き継ぎで
 - 進学先への引き継ぎで
 - (授業参観時に)保護者との個別懇談で
 - 4月の校内委員会等で
 - 本人・保護者との支援内容の設定と確認に際して
 - 校内委員会で、支援が必要な児童生徒を把握し、継続的な支援につなげる時に
 - 具体的な支援について…学習面で(授業中、テスト等)、生活面で、支援体制面で
 - 定期的な支援内容の評価(毎学期、前期・後期、年1回等)と改善に際して
 - 関係機関との連携で
- 等

活用場面は様々ですが、支援の目的や教育的支援内容など、切れ目のない支援に生かしていきましょう。

* 1 文部科学省「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について(通知)」(平成25年10月4日)では、「早期からの一貫した支援のためには、本人・保護者の了解を得た上で、その扱いに留意しつつ、必要に応じて関係機関が共有し活用していくことが求められる」としている。

本人・保護者

「個別の教育支援計画」を保護者も持つておくことで（原本又はコピー等）、関係機関の利用等で活用でき、本人への切れ目のない支援が実現できます。

【活用するメリット】

- 本人や保護者が自分自身の考えを整理できる。
- 学校や関係機関に対して必要な支援を伝えやすくなる。
- 学校や関係機関と確認することで、話し合いが進めやすくなる。
- 学校や関係機関で引き継がれることで、切れ目のない支援を受けることができる。
- 合理的配慮の申し出の資料にできる。
- 入試（中学校、高等学校、大学等）の際の配慮申請等の資料にできる。

【活用例】

- 就学、進級・進学時の相談等で
- 福祉サービス利用の際に
- 学校や関係機関と必要な支援について話し合う際に
- 出願の際、配慮申請の資料として



関係機関

【活用するメリット】

- 本人・保護者の願い、目標等を確認できる。
- 学校や関係機関が行っている支援等を確認できる。
- 願いや目標に応じた、よりよい支援内容を検討できる。
- 本人・保護者、学校、関係機関と共通理解を図ることができる。



【活用例】

- 本人・保護者、学校、関係機関と必要な支援について話し合う際の資料に
- 関係機関への引き継ぎの資料に（本人・保護者の了解を得た上で）
- 本人・保護者の願い、目標等の確認やよりよい支援の検討に

**支援の目的や教育的支援の内容の設定・伝達・実施とともに
就学前から就学時、そして進学先に引き継ぐ
これが活用です！**

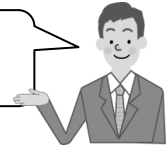
☆ 個別の教育支援計画の作成と活用手順 (例)

～いつ、何を、誰が～



個別の教育支援計画を作成して、支援内容の引き継ぎに活用したいのですが、どうやって作成し、活用していけばいいですか？

様々な学校で取り組んでいます。一つの例を紹介します。



| いつ | 何を | 誰が/誰と | 内容 (例) |
|-----------|--------------------------------|---|--|
| 4月 ～5月 | 本人・保護者の 思いや願いの 聞き取り | 本人・保護者 | 教育相談もしくはアンケートを使って、本人や保護者の思い等の聞き取りをする。 *参考：第Ⅲ章－3 ☆④『個別の教育支援計画の作成のためのアンケート (例)』(248p) を掲載しました。 |
| | 関係機関の支援 内容等の情報収集 | 学校・担任・ 関係機関 | 関係する機関がある場合は、行われている支援内容等の情報を収集するなどし、支援目標や関係機関と学校の役割を検討していきます。 |
| 5月 ～6月 | 支援目標・支援内容 (合理的配慮等) の話し合い | 本人・保護者、 担任、管理職、 特C ^o * ¹ 等、 関係する職員 | ケース会議等を開き、本人・保護者の思い等を基に、支援目標や支援内容を決めたり、個別に必要な合理的配慮を話し合ったりしていきます。 *場合によっては、センター的機能* ² を活用し、支援内容について助言を受けることもできます。 |
| 6月 ～7月 | 支援目標・支援内容 (合理的配慮等) の記載 | 学校・担任 | 話し合った内容について、組織的に、継続的に支援ができるように個別の教育支援計画に記載していきます。記載した内容は、後日、本人・保護者に確認してもらいます。 *参考：第Ⅲ章－3 ☆②『個別の教育支援計画 (例)』(237p) を掲載しました。 |
| 6月 ～2月 | 実施 | | ○学校として、個別の教育支援計画をもとに支援内容を全職員で共通理解をする。 *実際の支援（授業中、テスト、生活、SCとの連携等）で活用する。 *障がいによる困難さの改善が見られたり、再度、本人及び保護者の申し出があったりした場合には、柔軟に見直し、検討をする。 *受験等で配慮申請を行う場合は、本人・保護者の了解を得た上で、実施してきた支援等に関する文書として提出する。 |
| 3月 | 評価・見直し ・引き継ぎ | 本人・保護者、 担任、管理職、 特C ^o * ¹ 等、関 係する職員 | 実施してきた支援内容について、進級（進学）時に、本人の障がい等の状態から総合的に判断し、今後も継続して必要な支援かどうかを検討していく。 学校として行ってきた合理的配慮の情報を引き継ぎ、切れ目のない支援が提供できるようにする。 |

*あくまでも例です。必要に応じて時期や内容について柔軟に取り組むことが大切です。

* 1 特別支援教育コーディネーターのこと。

* 2 センター的機能については、第Ⅰ章－2－(4)『特別支援学校とは』(28p)をご覧ください。

☆ 個別の教育支援計画（例） ～活用するための作成へ～



個別の教育支援計画を支援内容等の引き継ぎで活用したいのですが、どうも形式的で活用しにくいです。

「活用するために作成したい！」という思いは、大切ですね。
各学校で、実施している様式等で十分であれば、それを使うことをお勧めします。
ここでは、「活用しにくい」「形式化して、使いにくい」等、検討をしたいけれど、多忙な中で時間がないという時のために、個別の教育支援計画（例）を2パターン提案します。各学校の様式の参考になればと思います。



個別の教育支援計画（例） 2パターン

A

学年1枚型

- これまでの福島県養護教育センターが示していた計画（例）の改良型。
- 学年毎に計画用紙に記入し、作成するタイプ。本人の障がいの状態、本人の思いなどを記述しながら、整理していく形。

B

継続・変更記入型

- **何度も書かない！** 一目で分かる**情報継続型**（小6年間や中・高各3年間）。**変更がある場合は追記していく計画（例）。**
- 本人の困難さを学習指導要領の10の視点*1で押さえ（√式）、その他アンケート等と連動させるなど、**重複記述を避け、素早く情報を整理、把握していく形。**

学校等に合わせて、自由に修正、訂正してご活用ください。

あくまでもこの個別の教育支援計画は（例）です。ワード版から、学校独自に修正したり、AとBの利点を合わせて作成したりしてください。

大切なのは、「支援内容の決定、確認、実施、継続」です。

個別の教育支援計画は、一冊にまとめ、いつでも確認したり、情報共有したりできるようにファイル化することをお勧めします。
その際、個人情報の適切な取り扱いに十分留意しましょう。



*1 【10の視点】については、第Ⅲ章-1-(1)『一人一人の特性等に応じた必要な指導や支援のために』（90p）をご覧ください。

A



個別の教育支援計画 (例)

～学年 1 枚型～

〇〇立〇〇小学校 個別の教育支援計画 (作成日: 令和〇年〇月〇日)

| | | | |
|---------------------------------|----|------|-----|
| 氏名 | 学年 | 生年月日 | 作成者 |
| 障がい等の状態 学習上・生活上の困難さ | | | |
| 障がい名・疾患名 | | | |
| 本人の思い (学校生活での希望、進学先、将来について等) | | | |
| 保護者の願い (本人の将来の姿等) | | | |
| 本人の良さ・興味関心・遊び・強み等 | | | |

本人・保護者と確認し記入します。
また、思いや願いを聞くアンケート等
を活用して情報収集します。

収集した情報から、本人の今 (抱えている困難さ等) と将来を考え、
どのような支援が必要で、可能であるか、
支援目標を立てるまでの理由を記述。
引き継ぎの際にプロセスが分かり伝わりやすくなります。

整理することで、どういう方向に向かって支援するのか、
明確になります。

(支援目標設定の理由)
支援目標 (◎支援 ○指導)

本人・保護者、関係機関と支援目標を設定していきます。
①必要な支援 ②困難さを改善するための適切な指導
を明確にすることで、一貫した支援、指導につながっていきます。

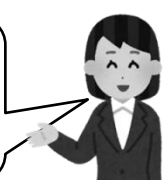
| 各連携機関の支援内容等 | |
|-------------|---------------------------------|
| 機関名 | 支援内容 |
| | 支援目標に対して、各機関が取り組んでいる支援内容を記載します。 |

| 支援内容・方法 (個別に必要とする合理的配慮等) | 支援の評価 |
|---|----------------------------------|
| <p>【教育内容・方法】</p> <p>【支援体制】</p> <p>【施設設備 (学校)】</p> <p>合理的配慮*1の3観点11項目の3観点です。 支援内容については、本人を取り巻く基礎的環境整備等が変化したり、本人の障がいによる困難さが指導を受けたことによって改善したりすることがあるので、必要に応じた柔軟な見直しが必要です。 * 個別に必要とする支援内容ですので、たくさん書く (記述して埋める) 必要はありません。</p> | <p>本人にとって、支援内容は適切だったかを評価します。</p> |

上記の内容を確認しました。

令和〇年〇月〇日 児童生徒名 ()
保護者名 ()

個別に必要とされる合理的配慮を確実に実施し、引き継ぐためには、医療等との連携が不可欠です。本人にとって必要な合理的配慮について、医療等からの意見は、個別の教育支援計画の支援内容の設定の根拠となる資料になります。ファイルと一緒に綴じておくと便利です。



* 1 合理的配慮に関しては、第Ⅲ章-2『合理的配慮の提供に当たって』(142p～)をご覧ください。

〇〇立〇〇学校 個別の教育支援計画 (作成日：令和〇年〇月〇日)

A 様式例

| | | | |
|---------------------------------|----|------|-----|
| 氏名 | 学年 | 生年月日 | 作成者 |
| 障がい等の状態 学習上・生活上の困難さ | | | |
| 障がい名・疾患名 | | | |
| 本人の思い (学校生活での希望、進学先、将来について等) | | | |
| 保護者の願い (本人の将来の姿等) | | | |
| 本人の良さ・興味関心・遊び・強み等 | | | |

| |
|-----------------------|
| (支援目標設定の理由) |
| 支援目標 (◎支援 ○指導) |

| 各連携機関の支援内容等 | |
|-------------|------|
| 機関名 | 支援内容 |
| | |
| | |

| 支援内容・方法 (個別に必要とする合理的配慮等) | 支援の評価 |
|---|-------|
| 【教育内容・方法】 【支援体制】 【施設設備 (学校、教室等)】 | |

上記の内容を確認しました。

令和〇年〇月〇日 児童生徒名 _____

保護者名 _____

* 様式例は、福島県特別支援教育センターWeb サイトから Word 版をダウンロードすることができます。

information

「個別の教育支援計画（例）」は、
福島県特別支援教育センターWebサイトから
ダウンロード！



QRコードで
すぐアクセス！

URL : <https://special-center@fcs.ed.jp/>

B

☆ 個別の教育支援計画（例） ～継続・変更記入型～

| | | | |
|---------|-------|-----|-----|
| 氏名 | 作成開始日 | | |
| 担任 | 1年 | 2年 | 3年 |
| | 4年 | 5年 | 6年 |
| 障がい名等 | | | |
| 諸検査等の記録 | 実施学年 | 検査日 | 結果等 |
| | 年 | | |
| | 年 | | |

学年ごとに、情報として変わらないことがあります。継続的な支援について、一目で見ることができます。

● 本人及び保護者の意向や将来の希望、配慮等の申し出

本人や保護者に聞き取って記述します。アンケート等で把握した場合は、「アンケートによる」などの記述をして、**何度も転記しない!**というのも工夫の一つです。

● 本人の抱えている学習上又は生活上の困難さ

- ①見えにくさ ②聞こえにくさ ③道具の操作の困難さ ④移動上の制約
- ⑤健康面や安全面での制約 ⑥発音のしにくさ ⑦心理的な不安定
- ⑧人間関係形成の困難さ ⑨読み書きや計算等の困難さ
- ⑩注意の集中を持続することの困難さ
- (他) 記憶することの苦手さ 自由に表現していく困難さ
- その他

学習指導要領解説（各教科等）上に記載^{*1}している障がい等による学習上等の困難さを基にしており、本人が抱えている困難さの状態を考える視点として活用します。チェック式なので、見やすく、文章よりも本人が抱えている困難さを素早く情報共有できます。

収集した情報から、本人の今（抱えている困難さ等）と将来を考え、どのような支援が必要で、可能であるか、支援目標を立てるまでの理由を記述する。引き継ぎの際にプロセスが分かり伝わりやすくなります。

（支援目標設定の理由）

支援目標（支援・指導）

本人・保護者、関係機関と支援目標を設定していきます。

- ①必要な支援 ②困難さを改善するために適切な指導
- を明確にすることで、一貫した支援、指導につながっていきます。

● 各連携機関の支援内容等の継続状況

| 機関名 | 学年 (いつから～いつまで) | 各連携機関の支援内容等 |
|---------------------------------|-------------------|-------------|
| 支援目標に対して、各機関が取り組んでいる支援内容を記載します。 | | |

学年を超えて継続的に使っていくことから、必要に応じて加除修正をしていきます。*加除修正では、見え消し（例：見え消し）や朱書き等、変更が分かるようにすると便利です。



* 1 小学校・中学校・高等学校学習指導要領解説の各教科等に示されている、学習活動を行う場合に生じる困難さを基にしています。

～支援内容・方法（個別に必要とする合理的配慮等）～

| | | |
|-----------------|-------------|--|
| 教育内容 ・ 方法 | 支援開始 学年～ | 学習・生活上の支援内容 及び 必要な変更調整 |
| | | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>合理的配慮*²の3観点11項目の3観点での項目です。 支援内容については、本人を取り巻く基礎的環境整備等が変化したり、本人の障がいによる困難さが指導を受けたことによって改善したりすることがあるので、必要に応じた柔軟な見直しが必要です。 *個別に必要とする支援内容ですので、たくさん書く（記述して埋める）必要はありません。</p> </div> |
| 支援 体制 | 支援開始 学年～ | 必要な連携（校長、教頭、担任、養護教諭、SC、SSW、医療機関他） |
| | | |
| 施設 設備 | 支援開始 学年～ | 必要な環境設定（学校、教室等） |
| | | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>支援開始の学年が分かることで、支援内容の継続性を確保、見直し、改善が図られやすくなります。</p> </div> |

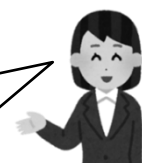
上記の内容を確認しました。

●児童生徒名・保護者確認欄

| 年月日 | 氏名 | 保護者名 | 年月日 | 氏名 | 保護者名 |
|-----|----|------|-----|----|------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

なお、本人の障がいによる学習上又は生活上の困難さの状況等の変化に応じて、年度途中でも柔軟に見直す場合もあります。

個別に必要とされる合理的配慮を確実に実施、引き継ぐためには、医療等との連携が不可欠です。本人にとって必要な合理的配慮について、医療等からの意見は、個別の教育支援計画の支援内容の設定の根拠となる資料になります。ファイルと一緒に綴じておくと便利です。



* 1 合理的配慮に関しては、第三章－2『合理的配慮の提供に当たって』（142p）をご覧ください。

B

☆ 記入例

| | | | |
|----------------|----------------|--------------|-------------------------|
| 氏名 | 福島 太郎 | 作成開始日 | 令和×年4月×日 |
| 担任 | 1年 | 2年 | 3年 |
| | 4年 A 教諭 | 5年 B 教諭 | 6年 C 教諭 |
| 障がい名等 | ADHD (コンサータ服用) | | |
| 諸検査等の記録 | 実施学年 | 検査日 | 結果等 |
| | 3年 | ×月×日 | WISCIV×× (〇〇病院、検査者〇〇〇〇) |
| | 5年 | ×月×日 | WISCIV×× (〇〇病院、検査者〇〇〇〇) |
| | 年 | | |

● 本人及び保護者の意向や将来の希望、配慮等の申し出

*アンケートによる。

● 本人の抱えている学習上又は生活上の困難さ

- ①見えにくさ ②聞こえにくさ ③道具の操作の困難さ ④移動上の制約
⑤健康面や安全面での制約 ⑥発音のしにくさ ⑦心理的な不安定
⑧人間関係形成の困難さ ⑨読み書きや計算等の困難さ
⑩注意の集中を持続することの困難さ

(他) 記憶することの苦手さ 自由に表現していく困難さ
 その他

○一斉指示の時に、伝わりにくいことがある。個別に伝えれば、伝わる。注意の集中を持続することが難しいため、指示を聞き逃している可能性がある。

(支援目標設定の理由)

書字の困難さや不注意による失敗等の経験から自己肯定感が低下し、学習への取組も消極的である。本人・保護者の思いも踏まえると、学習の定着が必要である。そのためには、本人が集中して取り組める環境づくりや、困難さを軽減するための支援、精神的に不安定になった時の支援が必要である。本人のできることが増えることで、気持ちを安定させて学校生活を送ることにつながると思う。

支援目標 (◎支援 ○指導)

- ◎書きの負担を軽減する ◎集中しやすい環境づくり ◎精神的に不安定になった時の支援
 ○書字以外の記録できる技術を獲得・低学年程度の読み書きの定着 ○イライラした場面での対応

● 各連携機関の支援内容等の継続状況

| 機関名 | 学年 (いつから～いつまで) | 各連携機関の支援内容等 |
|------------|-------------------|--|
| 〇〇クラブ (学童) | 小1～ | ・宿題の見守り。 ・精神的に不安定になった時のリラックスができるスペースを設ける。 |
| ××病院 | 小3～ | ・薬の効果や服薬のきまりを伝える。 ・本人にとって必要な合理的配慮について相談。 |

～支援内容・方法（個別に必要とする合理的配慮等）～

| | | |
|-----------------|------------------------|--|
| 教育内容 ・ 方法 | 支援開始 学年～ | 学習・生活上の支援内容 及び 必要な変更調整 |
| | 小4～ 小5～ | 板書をノートに写す量を軽減する。 一部変更→本人への板書内容の量を調整し、授業後、デジタルカメラで撮影し、ファイル化して学習を保障する。 |
| | 小4～ 小4～ | ・単元テスト等に関しては、別室で、口頭による代替え筆記によるテストを行う。 ・障がいから生じる困難さ（書字、不注意）を改善、克服する指導として通級指導教室を利用する。詳しくは個別の指導計画へ。 |
| 支援 体制 | 支援開始 学年～ | 必要な連携（校長、教頭、担任、養護教諭、SC、SSW、医療機関他） |
| | 小4～ 小4～5 小6～ | ・通級指導教室と連携した支援、指導。 ・定期的（月2回）にSCとの個別懇談を実施。 変更→本人から、SCとの相談をしなくても大丈夫とのこと。本人が必要な時のみSCに相談できるようにする。 |
| 施設 設備 | 支援開始 学年～ | 必要な環境設定（学校、教室等） |
| | 小4～5 小4～ | ・精神的に不安定になった時のクールダウンスペースを確保する。 終了→通級指導によって、教室内でも感情をコントロールしながら、安定して学習に取り組めるようになり、クールダウンスペースが必要なくなった。 ・注意がそれやすいことから、座席位置、掲示物等に配慮する必要がある。 |

以上の内容を確認しました。

●児童生徒・保護者確認欄

| 年月日 | 氏名 | 保護者名 | 年月日 | 氏名 | 保護者名 |
|------|---------|------|-----|----|------|
| 30.4 | 福島太郎 | 福島×× | | | |
| R1.4 | いくしまたろう | 福島×× | | | |
| R2.4 | いくしまたろう | 福島×× | | | |

なお、障がいによる学習上又は生活上の困難さの状況等の変化に応じて、年度途中でも柔軟に見直すことがあります。

個別の教育支援計画 (例)

B 様式例

| | | | | | |
|---------|------|-----|-------|--|---|
| 氏名 | | | 作成開始日 | | |
| 担任 | 年 | | 年 | | 年 |
| | 年 | | 年 | | 年 |
| 障がい名等 | | | | | |
| 諸検査等の記録 | 実施学年 | 検査日 | 結果等 | | |
| | 年 | | | | |
| | 年 | | | | |
| | 年 | | | | |

● 本人及び保護者の意向や将来の希望、配慮等の申し出

| |
|--|
| |
|--|

● 本人の抱えている学習上又は生活上の困難さ

| |
|---|
| <input type="checkbox"/> ①見えにくさ <input type="checkbox"/> ②聞こえにくさ <input type="checkbox"/> ③道具の操作の困難さ <input type="checkbox"/> ④移動上の制約 <input type="checkbox"/> ⑤健康面や安全面での制約 <input type="checkbox"/> ⑥発音のしにくさ <input type="checkbox"/> ⑦心理的な不安定 <input type="checkbox"/> ⑧人間関係形成の困難さ <input type="checkbox"/> ⑨読み書きや計算等の困難さ <input type="checkbox"/> ⑩注意の集中を持続することの困難さ (他) <input type="checkbox"/> 記憶することの苦手さ <input type="checkbox"/> 自由に表現していく困難さ その他 |
|---|

(支援目標設定の理由)

| |
|---------------------|
| |
| 支援目標 (◎ 支援 ○ 指導) |
| |

● 各連携機関の支援内容等の継続状況

| 機関名 | 学年 (いつから～いつまで) | 各連携機関の支援内容等 |
|-----|-------------------|-------------|
| | | |
| | | |
| | | |

～支援内容・方法 (個別に必要とする合理的配慮等)～

| | | |
|--------------------------|-------------|------------------------------------|
| 教育内容 ・ 方法 | 支援開始 学年～ | 学習・生活上の支援内容 及び 必要な変更調整 |
| | | |
| 支援 体制 | 支援開始 学年～ | 必要な連携 (校長、教頭、担任、養護教諭、SC、SSW、医療機関他) |
| | | |
| 施設 設備 | 支援開始 学年～ | 必要な環境設定 (学校、教室等) |
| | | |

以上の内容を確認しました。

●本人・保護者確認欄

| 年月日 | 氏名 | 保護者名 | 年月日 | 氏名 | 保護者名 |
|-----|----|------|-----|----|------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

なお、障がいによる学習上又は生活上の困難さの状況等の変化に応じて、年度途中でも柔軟に見直すことがあります。

* 様式例は、福島県特別支援教育センターWeb サイトから Word 版をダウンロードすることができます。

「個別の教育支援計画」作成のためのアンケート 児童生徒用 (例)

* () さんが安心して過ごせるために、() さんのことを教えてください。

書くことが難しい場合は、担任の先生やお家の人などに話して書いてもらいましょう。また、「分からない」時には、「分からない」と答えても構いません。

あくまでも記載例です。学校の現状、対象学年等に合わせて記述内容を変更してください。

氏名 _____ (月 日)

| | |
|---|-------------------|
| 好きなこと・興味のあること・得意なこと | 苦手なこと・嫌いなこと |
| 将来なりたい職業・やりたいこと、進学について | |
| <div style="border: 1px solid black; background-color: #cccccc; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> 実施の際の参考にし、自由に加筆、削除、訂正してください。 </div> | |
| 今できるようになりたいこと | 卒業までにできるようになりたいこと |
| こんな配慮があると生活しやすい、勉強しやすいなど (授業中、テスト、生活環境等) | |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> この記載内容によっては、個別に必要な合理的配慮の提供を検討する際の本人の申し出の部分になります。 </div> | |
| 家庭や地域での生活で、心配なこと、不安なこと、やりたいこと | |

話し合いながら、実現できるように一緒に考えていきましょう。

(学校名等)

☆第三章-3(3)①『個別の教育支援計画の作成と活用手順(例)』(166p)で活用の時期を提案しています。教育相談等で直接聞く方法もあるかと思います。あくまでも、本人の思いや願いを聞き取る、引き出すツールの提案ですので、学校等で必要に応じて活用してみてください。

「個別の教育支援計画」作成のためのアンケート (児童生徒用) 例

* () さんが安心して過ごせるために、() さんのことを教えてください。
 書くことが難しい場合は、担任の先生やお家の人などに話して書いてもらいましょう。また、「分からない」時には、「分からない」と答えても構いません。

氏名 _____ (月 日)

| | |
|---|-------------------|
| 好きなこと・興味のあること・得意なこと | 苦手なこと・嫌いなこと |
| | |
| 将来なりたい職業・やりたいこと、進学について | |
| | |
| 今できるようになりたいこと | 卒業までにできるようになりたいこと |
| | |
| こんな配慮があると生活しやすい、勉強しやすいなど (授業中、テスト、生活環境等) | |
| | |

| |
|-------------------------------|
| 家庭や地域での生活で、心配なこと、不安なこと、やりたいこと |
| |

話し合いながら、実現できるように一緒に考えていきましょう。

(学校名等)

* 様式例は、福島県特別支援教育センターWeb サイトから Word 版をダウンロードすることができます。

「個別の教育支援計画」作成のためのアンケート 保護者用 (例)

* () さんが安心して過ごせるために、保護者の方の意向や将来の希望などの考えを教えてください。

氏名 _____ (月 日)

あくまでも記載例です。学校の現状、対象学年等に合わせて記述内容を変更してください。

お子さんの興味関心・長所・得意なこと等を教えてください。

お子さんが抱えている学習上・生活上の困難さについて、どう捉えていますか？
感じたことを自由に書いてください。

実施の際の参考にし、自由に加筆、削除、訂正してください。

将来の希望する姿 (5年後、10年後等)

今できるようになってほしいこと

卒業までにできるようになってほしいこと

こんな配慮があると本人は生活しやすい、勉強しやすいなど

ここの記載内容によっては、個別に必要な合理的配慮の提供を検討する際の保護者の申し出の部分になります。

家庭や地域での生活で、心配なこと、不安なこと (もしありましたら)

本人の思いを大切に話し合いながら、実現できるように一緒に考えていきましょう。

(学校名等)

☆第三章-3(3)①『個別の教育支援計画の作成と活用手順(例)』(166p)で活用の時期を提案しています。教育相談等で直接聞く方法もあるかと思います。あくまでも、本人の思いや願いを聞き取る、引き出すツールの提案ですので、学校等で必要に応じて活用してみてください。

「個別の教育支援計画」作成のためのアンケート 保護者用 (例)

* () さんが安心して過ごせるために、保護者の方の意向や将来の希望などの考えを教えてください。

氏名 _____ (月 日)

| | |
|---|---------------------|
| お子さんの興味関心・長所・得意なこと等を教えてください。 | |
| | |
| お子さんが抱えている学習上・生活上の困難さについて、どう捉えていますか？ 感じたことを自由に書いてください。 | |
| | |
| 将来の希望する姿 (5年後、10年後等) | |
| | |
| 今できるようになってほしいこと | 卒業までにできるようになってほしいこと |
| | |
| こんな配慮があると本人は生活しやすい、勉強しやすいなど | |
| | |

| |
|-----------------------------------|
| 家庭や地域での生活で、心配なこと、不安なこと (もしありましたら) |
| |

本人の思いを大切に話し合いながら、実現できるように一緒に考えていきましょう。
(学校名等)

* 様式例は、福島県特別支援教育センターWeb サイトから Word 版をダウンロードすることができます。

(1) 個別の指導計画とは ～なぜ作成するのか、どう作成するのか～

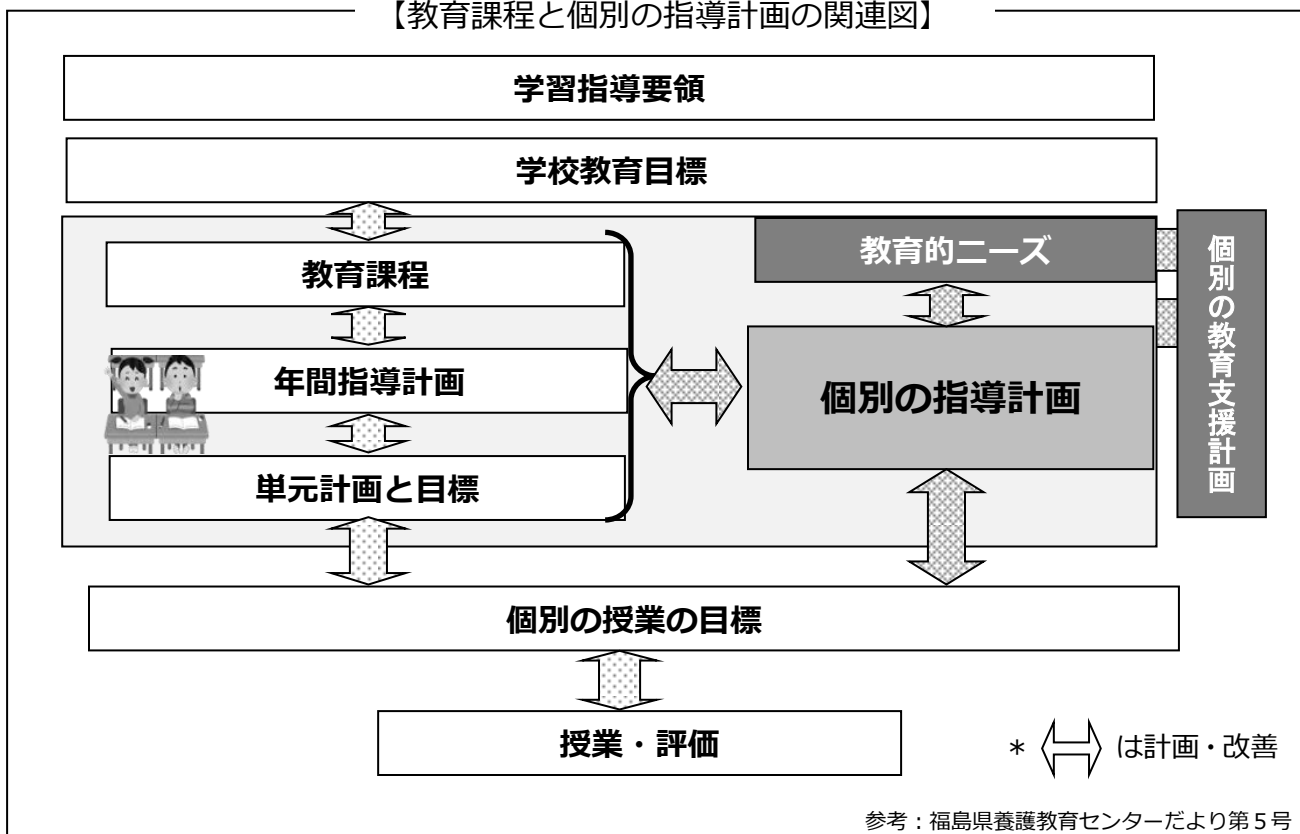
(a) 「個別の指導計画」とは ～なぜ、作成するのか～

平成29年7月に示された「小学校学習指導要領解説総則編」「中学校学習指導要領解説総則編」、平成30年7月「高等学校学習指導要領解説総則編」では、次のように述べられています。

個別の指導計画は、個々の児童（生徒）の実態に応じて適切な指導を行うために学校で作成されるものである。個別の指導計画は、教育課程を具体化し、障害のある児童（生徒）など一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細やかに指導するために作成するものである。

*（生徒）は中学校、高等学校学習指導要領の際の表記

【教育課程と個別の指導計画の関連図】



(b) 「個別の指導計画」を作成する対象は？

小学校、中学校、高等学校の学習指導要領解説総則編によれば、次のように整理できます。
(高等学校では、①は通級による指導を受ける生徒、②は下記と同様の記述があります。)

- ① 特別支援学級に在籍する児童（生徒）や通級による指導を受ける児童（生徒）については、これまでの実績等も踏まえ、全員について作成すること
- ② 通常の学級において、通級による指導を受けていない障害のある児童（生徒）などの指導に当たっては、二つの計画^{*1}の作成、活用に努めること

*（生徒）は中学校学習指導要領の際の表記

* 1 個別の教育支援計画と個別の指導計画のこと。



個別の指導計画について、どんな内容を書いたらいいのか、なんだか
はつきりしないのですが。
一つの形式だと、書きやすい子もいれば、書きにくい子もいて、活用
しにくいです。どのように作成していいか悩みます。

(c) 学習指導要領における個別の指導計画の作成の記載内容について (一部)
～どう作成するのか～

小学校、中学校の学習指導要領解説総則編には、個別の指導計画について次のように記載されています (抜粋)。

【①自立活動の指導の効果が最もあがるようにするための計画作成】

*例☆②『(A)パターン』を参照

(手順の一例)

- a 個々の児童 (生徒) の実態を的確に把握する。
- b 実態把握に基づいて得られた指導すべき課題や課題相互の関連を整理する。
- c 個々の実態に即した指導目標を設定する。
- d 特別支援学校学習指導要領小学部・中学部学習指導要領第7章第2の内容から、個々の児童 (生徒) の指導目標を達成させるために必要な項目を選定する。
- e 選定した項目を相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。

*高等学校の学習指導要領解説総則編に同様の記載があり、通級による指導を行う場合に、「特別支援学校高等部学習指導要領第6章に示す自立活動の内容を参考とし、具体的な目標や内容を定め指導を行うものとする。」とされています。

【②各教科等の指導に当たって、一人一人の実態等に応じた具体的な指導目標や指導内容を設定するための計画作成】

*例☆③『(B)パターン』を参照

特別支援学級における各教科等の指導に当たっては、適切かつ具体的な個別の指導計画を作成するものとする。また、各教科の一部又は全部を、知的障害者である児童 (生徒) に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えた場合、知的障害者である児童 (生徒) に対する教育を行う特別支援学校の各教科の各段階の目標及び内容を基にして、個別の指導計画に基づき、一人一人の実態等に応じた具体的な指導目標及び指導内容を設定することが必要である。

*高等学校の学習指導要領解説総則編では、この記載はありません。

【③教科等の指導における配慮を記載するための計画作成】

*例☆④『(C)パターン』を参照

今回の改訂では、総則のほか、各教科等の指導において「第3指導計画の作成と内容の取扱い」として、当該教科等の指導における障害のある児童 (生徒) などに対する学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことが規定された。このことを踏まえ、通常の学級に在籍する障害のある児童 (生徒) 等の各教科の指導に当たっては、適切かつ具体的な個別の指導計画の作成に努める必要がある。

*高等学校の学習指導要領解説総則編に、同様の記載があります。

上記の記述から、**何の目的で作成し、活用する個別の指導計画か**、その目的に着目する必要があります。目的が異なるために、活用しにくいこともあったのではないかと思います。子どもたちのために、本人の学びを保障し、きめ細やかな指導で力を最大限に伸ばしていくために、個別の指導計画があります。

参考：個別の指導計画 (例) について、☆②『(A)パターン』、☆③『(B)パターン』、☆④『(C)パターン』を掲載しました。なお、通常の学級の先生方向けの☆⑤『(D)パターン』も掲載しています。



(2) 個別の指導計画の活用

～いつ活用するのか？目的にあった計画の活用へ～



「個別の指導計画を活用していますか？」と言われますが、作成はするけど、なんだか「活用」しにくいケースもあります。

(a) 「個別の指導計画」の活用にあたって ～目的に着目する！～

平成29年7月に示された「小学校学習指導要領解説総則編」「中学校学習指導要領解説総則編」、平成30年7月「高等学校学習指導要領解説総則編」では、次のように述べられています。

個別の指導計画は、教育課程を具体化し、障害のある児童（生徒）など一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細やかに指導するために作成するものである。

*（生徒）は中学校・高等学校の学習指導要領の際の表記

第Ⅲ章－4－（1）『個別の指導計画とは』で紹介したように、個別の指導計画といっても、それぞれの目的に応じたものが求められています。つまり、**指導の目的にあった個別の指導計画を選ぶことで、活用がしやすくなります。**

<目的ごとの活用例>

| | |
|---|---|
| ① 自立活動の指導の充実 (☆②) (A)パターン参照 | |
| <p>【活用場面】</p> <p>○自立活動の時間、教育活動全体 (授業準備、記録、評価等)</p> | <p>☆障がいによる困難さを改善・克服するために実態把握から課題設定までの過程が分かる。</p> <p>☆指導すべき課題を引き継ぎ、継続した指導が可能になる。</p> |
| ② 各教科等の指導に当たっての指導目標や指導内容の充実 (☆③) (B)パターン参照 | |
| <p>【活用場面】</p> <p>○下学年の教科等の指導</p> <p>○知的障がいの教科等の指導 (個々の指導目標、指導内容)</p> | <p>☆下学年等の各教科の指導での指導内容等が明確になる。</p> <p>☆知的障がいの教科の指導で、各段階に基づいて、個々の指導目標、指導内容が明確になる。</p> <p>☆学習の履歴が確保され、次の指導の手かかりとなる。</p> |
| ③ 各教科等の指導における配慮の充実 (☆④) (C)パターン参照 | |
| <p>【活用場面】</p> <p>○教科学習等の指導 (本人の困難さ等に対応した指導の意図や手立て、指導方法等)</p> | <p>☆通常の学級においても、児童生徒の各教科等で生じる困難さに応じて計画的・組織的に指導内容や指導方法の工夫ができる。</p> <p>☆教科担当制等でも、必要な配慮について共通理解を図ることができる。</p> |
| ④ 生活全般における指導の充実 (小・中学校の通常の学級、高等学校) (☆⑤) (D)パターン参照 | |
| <p>【活用場面】</p> <p>○学校生活全般 (生活習慣や人間関係、社会性等)</p> <p>* 自立活動の指導がない場合</p> | <p>☆基本的な生活習慣や対人関係等、学校生活全般において、本人に個別に必要な指導を計画し、実施することができる。</p> <p>☆自立活動の指導に取り組んでいる訳ではないことから、シンプルな形式で作成し、継続した指導を重視する。</p> |

個別の指導計画は、一人一人の学習の履歴にもなります！

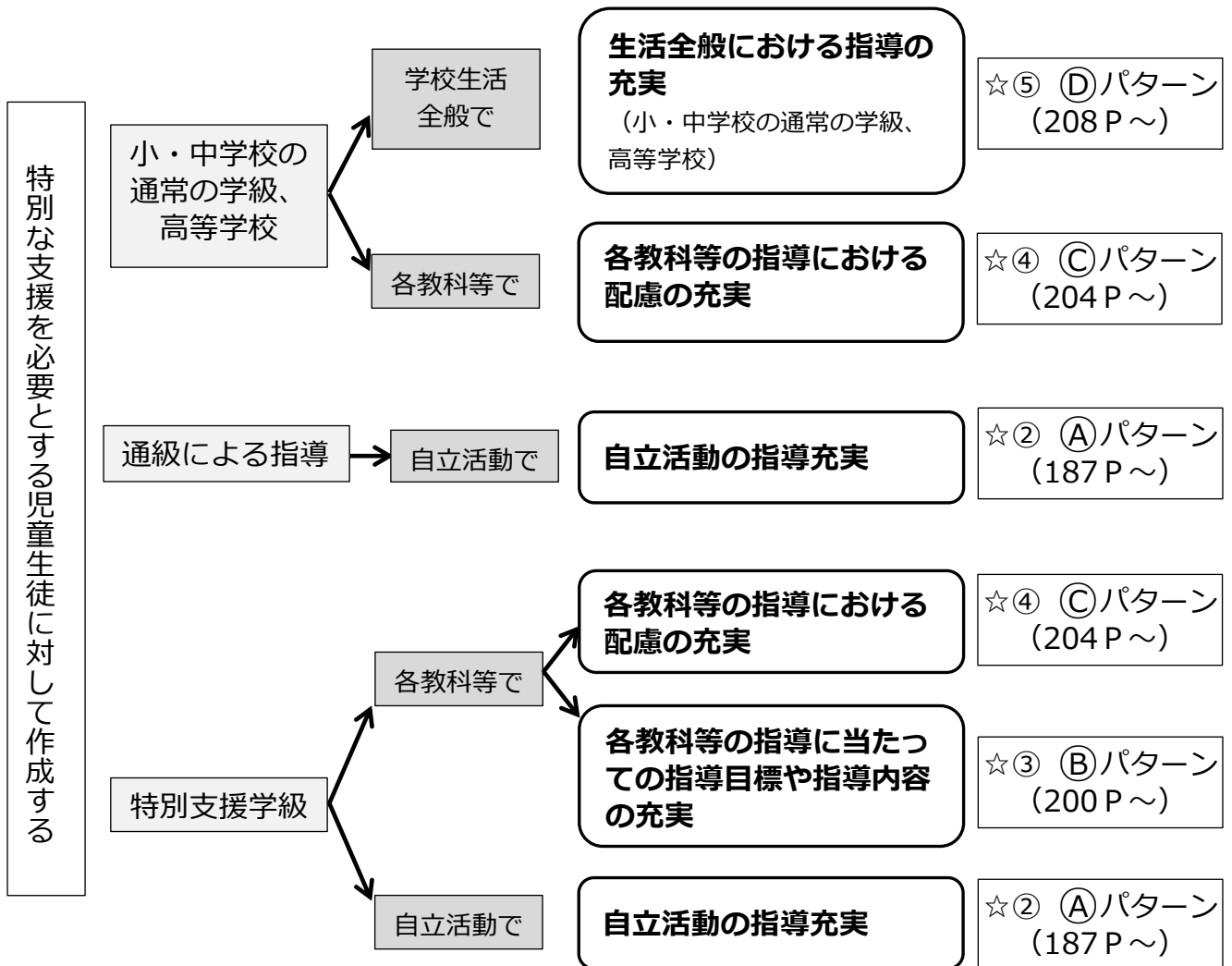
☆ 個別の指導計画 (例) の作成・活用チャート ～たくさんあるけど、結局どれが活用しやすいの?～



今回、たくさんの個別の指導計画 (例) が出されているけど、結局どれを使えばいいのか分かりません。

大切なのは、何の目的で活用する個別の指導計画なのか、ということになります。下のようにまとめましたので、参考にしてください。

* 目的に応じた指導計画の説明として、第三章-4-(1)(2)(182~184p) をご覧ください。



目的にあった個別の指導計画を作成することが、活用しやすい第一歩です。
今回、紹介した例は、小学校・中学校学習指導要領解説 (H29. 7) の内容を参考に作成しています。

information

「個別の指導計画（例）」は、
福島県特別支援教育センターWebサイトから
ダウンロード！



QRコードで
すぐアクセス！

URL : <https://special-center@fcs.ed.jp/>

A

☆ 自立活動の指導のための個別の指導計画

○小・中学校学習指導要領に示されている作成手順の一例

平成29年7月に示された小学校学習指導要領解説総則編及び中学校学習指導要領解説総則編では、次のように述べています。

個別の指導計画の作成の手順や様式は、それぞれの学校が児童（生徒）の障害の状態や発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などの実態を的確に把握し、**自立活動の指導の効果が最もあがるように考えるべき**ものである。

したがって、ここでは、手順の一例を示すこととする。

(手順の一例)

- a 個々の児童の実態を的確に把握する。
- b 実態把握に基づいて得られた指導すべき課題や課題相互の関連を整理する。
- c 個々の実態に即した指導目標を設定する。
- d 特別支援学校学習指導要領小学部・中学部学習指導要領第7章第2の内容から、個々の児童（生徒）の指導目標を達成させるために必要な項目を選定する。
- e 選定した項目を相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。

* (生徒) は中学校学習指導要領の際の表記

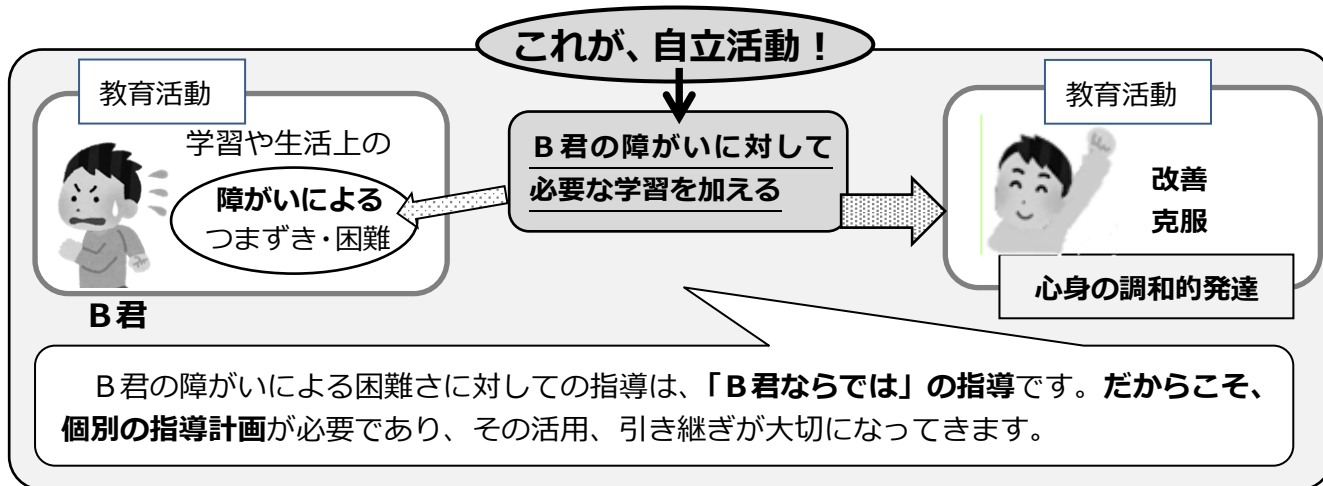
* 下線は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記

○自立活動って何？

自立活動の目標

個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。

* 引用：「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章自立活動」



新学習指導要領に対応した考え方を盛り込んだ計画（例）を掲載しました。

ここでは、2種類の例を示します。

A-1タイプ・・・自立活動の考えを踏まえ、丁寧に指導内容まで考える形式です。

A-2タイプ・・・自立活動の考えを踏まえ、1枚程度で計画します。

* 各学校で活用しやすいように、自由に加筆、訂正、修正して活用ください。

A-1 ☆ 自立活動の指導のための個別の指導計画 (例) ~A4・2枚型~

氏名 障がい名等 作成日

1 個々の実態を的確に把握する

① 障がいの状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ等

情報として整理しなくて構いません。
思いつく形で入れていきましょう。

② 収集した情報を自立活動の区分に即して整理する。

| 健康の保持 | 心理的な安定 | 人間関係の形成 | 環境の把握 | 身体の動き | コミュニケーション |
|---|--------|---------|-------|-------|-----------|
| 情報を6区分で整理します。どう整理したらよいか悩む場合は第三章-4(3)②-2『自立活動の指導のための早見表(例示)』(198p)をご覧ください。 | | | | | |
| | | | | | |

収集した情報を〇〇年後の姿の観点から整理

児童生徒の生活年齢や学校で学ぶことのできる残りの年数を視野に入れた整理です。例えば、「〇〇年後の姿」をイメージしたり、卒業までにどのような力を、どこまで育むとよいかを想定したりして整理します。

2 実態把握に基づいて課題同士の関連と指導すべき課題の整理

【課題同士の関連】

収集した情報収集から、課題同士の関連等を考えます。関連図を視覚化したい場合は、第三章-4(3)②-1『実態把握情報収集シート』を使って、関連する課題同士を線でつなぐと、関連が見やすくなります。

【指導すべき課題】

課題同士の関連を考えることで、課題となる行動の背景、原因が予測できます。それが、障がいによる困難さであり、改善・克服できる課題であれば、指導すべき課題となります。

3 今、指導すべき目標として

指導すべき課題から、本人の実態及び自立活動の指導の場面によって、今、指導すべき目標を決定していきます。
* 個別の教育支援計画との一貫性も確認します。

何の項目が関連しているか、
チェックしていきます。

4 指導目標を達成させるための必要な項目選定

| 健康の保持 | 心理的な安定 | 人間関係の形成 | 環境の把握 | 身体の動き | コミュニケーション |
|---|--|---|---|--|---|
| (1) 生活のリズムや生活習慣の形成 (2) 病気の状態の理解と生活管理 (3) 身体各部の状態の理解と養護 (4) 障がいの特性の理解と生活環境の調整 (5) 健康状態の維持・改善 | (1) 情緒の安定 (2) 状況の理解と変化への対応 (3) 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲 | (1) 他者とのかわりの基礎 (2) 他者の意図や感情の理解 (3) 自己の理解と行動の調整 (4) 集団への参加の基礎 | (1) 保有する感覚の活用 (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応 (3) 感覚の補助及び代行手段の活用 (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握と状況に応じた行動 (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成 | (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能 (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用 (3) 日常生活に必要な基本動作 (4) 身体の移動能力 (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行 | (1) コミュニケーションの基礎的能力 (2) 言語の受容と表出 (3) 言語の形成と活用 (4) コミュニケーション手段の選択と活用 (5) 状況に応じたコミュニケーション |

指導内容との関連を図り、線をつなぎます。

| | | | |
|---------------|---|----------------|----------------|
| 指導内容 | 場合によっては、指導内容が1つや2つの時もあります。 | | |
| | 教育活動全体時間における指導 | 教育活動全体時間における指導 | 教育活動全体時間における指導 |
| 評価 | 指導場面を確認し、○で囲みます。 | | |
| | 学校や学級等によって、この欄で狭い時、書きにくい時には、別紙にて作成してもいいです。評価の時期(学期、前期・後期、年1回等)も、学校の現状によって決めてください。 | | |
| 【次年度に向けた引き継ぎ】 | | | |

今年度の指導目標はどうだったか、また、指導すべき課題についてもう一度確認することで、次年度以降の継続につながっていきます。

A-1

☆ 記入例

氏名 郡山三郎 学年 小3年 障がい名等 ASD ADHD 作成日 ××年×月××日

1 個々の実態を的確に把握する

① 障がいの状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ等

- ・学級のルール等について、内容は理解しているものの実際の場面になると、自分がやりたいことを優先してしまうことが多い。
- ・教科学習の理解はよく習得も速いが、出し抜けに答えたり、友だちに伝えたりしてしまう。
- ・人や物にぶつかることが多いが、ぶつかったことに気づかないためにけんかになることがある。
- ・昆虫など小動物が好きで、校庭で見つけると捕まえてくるが、突然、友だちの前に突きつけて驚かせる。
- ・体を動かすことは好きだが、球技など道具を操作する活動が苦手で、ゲームの途中で投げ出してしまうことがある。
- ・突発的な発言で友だちを泣かせたことを指摘されても、なかなか謝ることができないことが多い。落ちついてから話すと「泣かせたのは僕が悪かったかもしれない」と言う。
- ・最近、失敗した後に「なぜ、うまくいかないんだろう」と失敗した自分を責めるような場面が見られる。
- ・役割を与えられたり、取組を認められたりすると熱心に活動する。

② 収集した情報を自立活動の区分に即して整理する。

| 健康の保持 | 心理的な安定 | 人間関係の形成 | 環境の把握 | 身体の動き | コミュニケーション |
|-------|----------------------------|---|---|---------------------------------|---|
| | ・失敗した後に、自分を責めて不安定になることが多い。 | ・他者とかかわりたい、役立ちたいという気持ちが強い。 ・落ち着いていれば、相手の心情を理解できるが、その前に行動してしまう。 | ・聞くより見る方が理解しやすい。 ・周囲の状況を考えることに困難がある。 | ・人や物にぶつかる。 ・道具をうまく扱えないことがある。 | ・人に話して伝えることが好きである。 ・相手の立場を意識することが難しく、自分の話題が多い。 |

収集した情報を3年後(中学進学後)の姿の観点から整理

- ・周囲の状況を理解することの困難さや衝動的に行動してしまうことが、学習面や人間関係に影響することが心配される。
- ・失敗経験が重なると、学習や生活に対して意欲や自信が低下することが考えられる。
- ・状況に応じた行動を理解し、身に付けることで、本人も安心して力を発揮できると考える。

2 実態把握に基づいて課題同士の関連と指導すべき課題の整理

【課題同士の関連】

- ・自分の行動がどのような影響を及ぼすかを想像したり、周囲の人の表情や口調等から読み取ったりして、適切に判断して行動することやルールを守ることなどが難しいと考える。
- ・周囲の状況を理解したり、自分の体の動きのコントロールが難しかったりするところから、心理的に不安定になったり、自分ができていることに衝動的になったりすることがあると考える。

【指導すべき課題】

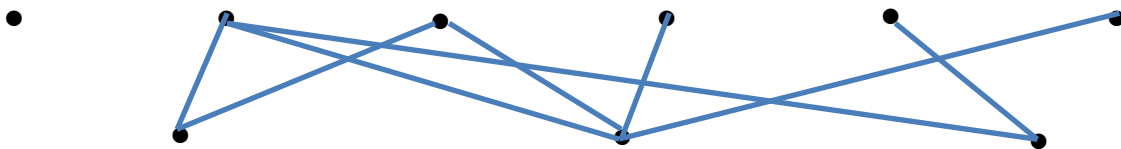
- ・自分が行動している周囲の状況の把握、他者とかかわりや、状況に応じた行動や状況に応じたコミュニケーションが課題であると考えられる。
- ・分かっているにもかかわらず衝動的に行動してしまうこともあることから、自己理解と行動の調整について指導。
- ・自己肯定感が低くなっている様子が見られ、役割を与え、達成できる経験を通して自己効力感を高める。

3 今、指導すべき目標として

- 様々な場面を理解する学習やゲーム的な活動を通して、周囲の状況を把握する力を高めるとともに、状況に応じた言動を理解し、実際に使うことができる。
- ルールを意識して、身体を動かすゲーム的な活動等を通して、身体の粗大運動でのボディイメージをつかんだり、衝動的な行動をコントロールするなどの自己の行動を調整したりすることができる。

4 指導目標を達成させるための必要な項目選定

| 健康の保持 | 心理的な安定 | 人間関係の形成 | 環境の把握 | 身体の動き | コミュニケーション |
|---|--|---|---|--|---|
| (1) 生活のリズムや生活習慣の形成 (2) 病気の状態の理解と生活管理 (3) 身体各部の状態の理解と養護 (4) 障がいの特性の理解と生活環境の調整 (5) 健康状態の維持・改善 | ① 情緒の安定 ② 状況の理解と変化への対応 (3) 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲 | (1) 他者とのかわりの基礎 ② 他者の意図や感情の理解 ③ 自己の理解と行動の調整 ④ 集団への参加の基礎 | (1) 保有する感覚の活用 (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応 (3) 感覚の補助及び代行手段の活用 ④ 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握と状況に応じた行動 (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成 | (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能 (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用 (3) 日常生活に必要な基本動作 (4) 身体の移動能力 ⑤ 作業に必要な動作と円滑な遂行 | (1) コミュニケーションの基礎的能力 (2) 言語の受容と表出 (3) 言語の形成と活用 (4) コミュニケーション手段の選択と活用 ⑤ 状況に応じたコミュニケーション |



| | | | |
|------|--|---|--|
| 指導内容 | ○小集団において、ルールを守ることやうまくいかなかった時の対応方法などを身に付けるため、簡単なルールのあるゲーム等に取り組む。 | ○状況に応じた言動を身に付けるために、学校生活の中で起こる様々な場面を絵で見て、その場面の登場人物の気持ちや状況に応じた言動について考えたり、学んだりする活動に取り組む。 | ○ボディイメージや衝動的な行動を自己調整できる力を高めるために、身体を動かすゲーム等を設定する。 |
| 場面指導 | 教育活動全体 時間における指導 | 教育活動全体 時間における指導 | 教育活動全体 時間における指導 |
| 評価 | ・「連想ゲーム」「スリーヒントクイズ」などに取り組みました。最初は… …次第に、自分が言いたいことがあっても、ルールを守って発言の順番を待ったり、うまくいかない場面でも「まあ、いいか。」と気持ちを切り替えたりすることができました。 | ・「こんな時どうする」では、「手伝ってほしい場面」を取り上げ… …実際の場面でも、「ごめん、○○君、手伝って。」とやさしく言葉で伝えることが増えてきました。 | ・「協力ボール運びリレー」「風船バレー」などに取り組みました。最初は… …様々な身体を動かす活動を通して、対象物(ボール等)を見て、動きを合わせて手や足を動かす力が高まってきました。また、友だちと協力する活動を通して… |

【次年度に向けた引き継ぎ】

○授業中に出し抜けに答える等の場面が減り、行動調整ができるようになってきた。また、本人が学んだ状況に関しては、状況に応じた言動がとれるようになってきている。ただし、状況に応じた言動については、場面によってどういう行動をしたらよいのかが、そもそも分からない様子が見られたので、引き続き、学校場面を様々な絵を用いて、指導していく必要がある。

個別の指導計画

A-1 様式例

氏名 _____ 学年 _____ 障がい名等 _____ 作成日 _____

1 個々の実態を的確に把握する

| ① 障がいの状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ等 | | | | | |
|--|--------|---------|-------|-------|-----------|
| | | | | | |
| ② 収集した情報を自立活動の区分に即して整理する。 | | | | | |
| 健康の保持 | 心理的な安定 | 人間関係の形成 | 環境の把握 | 身体の動き | コミュニケーション |
| | | | | | |

| |
|----------------------|
| 収集した情報を〇〇年後の姿の観点から整理 |
| |

2 実態把握に基づいて課題同士の関連と指導すべき課題の整理

| |
|--|
| <p>【課題同士の関連】</p> <p>【指導すべき課題】</p> |
|--|

3 今、指導すべき目標として

| |
|--|
| |
|--|

４ 指導目標を達成させるための必要な項目選定

| 健康の保持 | 心理的な安定 | 人間関係の形成 | 環境の把握 | 身体の動き | コミュニケーション |
|---|--|---|---|--|---|
| (1) 生活のリズムや生活習慣の形成 (2) 病気の状態の理解と生活管理 (3) 身体各部の状態の理解と養護 (4) 障がいの特性の理解と生活環境の調整 (5) 健康状態の維持・改善 | (1) 情緒の安定 (2) 状況の理解と変化への対応 (3) 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲 | (1) 他者とのかわりの基礎 (2) 他者の意図や感情の理解 (3) 自己の理解と行動の調整 (4) 集団への参加の基礎 | (1) 保有する感覚の活用 (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応 (3) 感覚の補助及び代行手段の活用 (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握と状況に応じた行動 (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成 | (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能 (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用 (3) 日常生活に必要な基本動作 (4) 身体の移動能力 (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行 | (1) コミュニケーションの基礎的能力 (2) 言語の受容と表出 (3) 言語の形成と活用 (4) コミュニケーション手段の選択と活用 (5) 状況に応じたコミュニケーション |



| | | | |
|---------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| 指導内容 | | | |
| 場 指導 | 教育活動全体 時間における指導 | 教育活動全体 時間における指導 | 教育活動全体 時間における指導 |
| 評価 | | | |
| 【次年度に向けた引き継ぎ】 | | | |

* 様式例は、福島県特別支援教育センターWeb サイトから Word 版をダウンロードすることができます。

A-2 ☆ 自立活動の指導のための個別の指導計画 (例)
 ~A4・1枚型~

氏名 _____ 学年 _____ 障がい名等 _____ 作成日 _____

【実態把握に基づいて得られた指導すべき課題や課題相互の関連の視点から】

個別の教育支援計画で集めた本人の情報(困難さ、長所・よさ等)から、課題相互の関連を考え、指導すべき目標までの理由が分かるようにします。

参考：第三章-4(3)②-1『実態把握情報収集シート』、②-2『自立活動の指導のための早見表(例示)』

今、指導すべき目標

整理した情報から、「今、指導すべき目標」を決めていきます。
* 個別の教育支援計画との一貫性も確認します。

その目標達成に向けて、何の項目が関連しているか「必要な力」を考える!

| 健康の保持 | 心理的な安定 | 人間関係の形成 | 環境の把握 | 身体の動き | コミュニケーション |
|---|--|---|---|---|---|
| (1) 生活のリズムや生活習慣の形成 (2) 病気の状態の理解と生活管理 (3) 身体各部の状態の理解と養護 (4) 障がいの特性の理解と生活環境の調整 (5) 健康状態の維持・改善 | (1) 情緒の安定 (2) 状況の理解と変化への対応 (3) 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲 | (1) 他者とのかわりの基礎 (2) 他者の意図や感情の理解 (3) 自己の理解と行動の調整 (4) 集団への参加の基礎 | (1) 保有する感覚の活用 (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応 (3) 感覚の補助及び代行手段の活用 (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握と状況に応じた行動 (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成 | (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能 (2) 姿勢保持と運動・動作の補助手段の活用 (3) 日常生活に必要な基本動作 (4) 身体の移動能力 (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行 | (1) コミュニケーションの基礎的能力 (2) 言語の受容と表出 (3) 言語の形成と活用 (4) コミュニケーション手段の選択と活用 (5) 状況に応じたコミュニケーション |

何の項目が関連しているか、チェックしていきます。

指導内容との関連を図り、線をつなぎます。

| | | | |
|-------------|---|----------------------------|------------------|
| 指導内容 | | 場合によっては、指導内容が1つや2つの時もあります。 | |
| 場面指導 | 教育活動全体時間における指導 | 教育活動全体時間における指導 | 教育活動全体時間における指導 |
| 評価 | 学校や学級等によって、この欄で狭い時、書きにくい時には、別紙にて作成してもよい思います。評価の時期(学期、前期・後期、年1回等)も、学校の現状によって決めてください。 | | 指導場面を確認し、○で囲みます。 |

【次年度に向けた引き継ぎ】

今年度の指導目標はどうだったか、また、指導すべき課題についてももう一度確認することで、次年度以降の継続につながっていきます。

A-2

☆ 記入例

氏名 郡山 三郎 学年 小3年 障がい名等 ASD ADHD 作成日 ××年×月×日

【実態把握に基づいて得られた指導すべき課題や課題相互の関連の視点から】

- ・自分が行動している周囲の状況の把握、他者とのかかわりや、状況に応じた行動や状況に応じたコミュニケーションが課題であると考ええる。
- ・分かっているにもかかわらず衝動的に行動してしまうことから、自己理解と行動の調整について指導。
- ・自己肯定感が低くなっている様子が見られ、役割を与え、達成できる経験を通して自己効力感を高める。

今、指導すべき目標

○様々な場面を理解する学習やゲーム的な活動を通して、周囲の状況を把握する力を高めるとともに、状況に応じた言動を理解し、実際に使うことができる。
 ○ルールを意識して、身体を動かすゲーム的な活動等を通して、身体の粗大運動でのボディイメージをつかんだり、衝動的な行動をコントロールするなどの自己の行動を調整したりすることができる。

その目標達成に向けて、何の項目が関連しているか「必要な力」を考える！

| 健康の保持 | 心理的な安定 | 人間関係の形成 | 環境の把握 | 身体の動き | コミュニケーション |
|---|--|--|---|---|---|
| (1) 生活のリズムや生活習慣の形成 (2) 病気の状態の理解と生活管理 (3) 身体各部の状態の理解と養護 (4) 障がいの特性の理解と生活環境の調整 (5) 健康状態の維持・改善 | ① 情緒の安定 ② 状況の理解と変化への対応 (3) 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲 | (1) 他者とのかかわりの基礎 ② 他者の意図や感情の理解 ③ 自己の理解と行動の調整 ④ 集団への参加の基礎 | (1) 保有する感覚の活用 (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応 (3) 感覚の補助及び代行手段の活用 ④ 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握と状況に応じた行動 (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成 | (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能 (2) 姿勢保持と運動・動作の補助手段の活用 (3) 日常生活に必要な基本動作 (4) 身体の移動能力 ⑤ 作業に必要な動作と円滑な遂行 | (1) コミュニケーションの基礎的能力 (2) 言語の受容と表出 (3) 言語の形成と活用 (4) コミュニケーション手段の選択と活用 ⑤ 状況に応じたコミュニケーション |



| | | | |
|------|---|---|---|
| 指導内容 | ○小集団において、ルールを守ることやうまくいかなかった時の対応方法などを身に付けるため、簡単なルールのあるゲーム等に取り組む。 | ○状況に応じた言動についての身に付けるために、学校生活の中で起こる様々な場面を絵で見て、その場面の登場人物の気持ちや状況に応じた言動について考えたり、学んだりする活動に取り組む。 | ○ボディイメージや衝動的な行動を自己調整できる力を高めるために、身体を動かすゲーム等を設定する。 |
| 場面指導 | 教育活動全体 時間における指導 | 教育活動全体 時間における指導 | 教育活動全体 時間における指導 |
| 評価 | ・「連想ゲーム」「スリーヒントクイズ」などに取り組みました。最初は… …うまくいかない場面でも「まあ、いいか。」と気持ちを切り替えたりすることができました。 | ・「こんな時どうする」では、「手伝ってほしい場面」を取り上げ… …ごめん、〇〇君、手伝って。」とやさしく言葉で伝えることが増えてきました。 | ・「協力ボール運びリレー」「風船バレー」などに取り組みました。最初は… …て手や足を動かす力が高まってきました。また、友だちと協力する活動を通して… |

【次年度に向けた引き継ぎ】

○状況に応じた言動については、場面によってどういう行動をしたらよいのかが、そもそも分からない様子が見られたので、引き続き、学校場面を様々な絵を用いて、指導していく必要がある。

自立活動 実態把握情報収集シート

健康の保持

心理的な安定

人間関係の形成

環境の把握

身体の動き

コミュニケーション

付せんに児童（生徒）の実態を書き、それぞれの区分で整理します。なお、自立活動の区分に整理することが分からない場合は、☆「自立活動の指導のための早見表（例示）」をご覧ください。実態を整理した後、課題同士の関連を考えてみましょう。

自立活動の指導のための早見表 (例示)

自立活動の指導においては、
『関連付けて指導する』ってあるけど???
何と関連しているの？



子どもたちの行動が、自立活動のどの項目に関連しているか、考えるヒント

となるよう多くの例を集めて早見表を作成しました。

【早見表の見方】

- 小・中学校における特別支援学級（知的障がい、自閉症・情緒障がい）向けを想定しています。
- 児童生徒の実態を自立活動の指導の項目で整理、関連付けて指導していくための参考資料です。

【注意事項】

- 気になる行動（例）では、他の項目と密接な関連がある場合が多く、重複する部分があります。
- あくまでも例示であり、実態把握や項目整理で活用し、課題同士の関連、指導すべき課題、今指導すべき目標と、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説自立活動編で示されている手順で目標や指導内容を決定していきましょう。

* 286 pの注意事項が大切です。

自立活動の指導のための早見表（例示）

| | 気になる行動（例） | 関連項目 | 指導の内容（例） | | 気になる行動（例） | 関連項目 | 指導の内容（例） |
|---------|--|-------------------------|--|-----------|---|-----------------------------------|--|
| 健康の保持 | <input type="checkbox"/> 昼夜逆転生活・睡眠の欠乏または過眠。 <input type="checkbox"/> 偏食、少食・過食がある。 <input type="checkbox"/> 常に長袖または半袖。 <input type="checkbox"/> 不潔な状態（爪、歯、体、髪の毛等）。 | 生活のリズムや生活習慣の形成 | <input type="checkbox"/> 規則正しい生活・睡眠のリズム <input type="checkbox"/> 食事 <input type="checkbox"/> 衣服の調節 <input type="checkbox"/> 清潔 | 環境の把握 | <input type="checkbox"/> 視力が悪いのに眼鏡をかけない。 <input type="checkbox"/> 支援機器（補聴器等）の管理ができない。 <input type="checkbox"/> ICT等の活用に不慣れ。 | 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事 | <input type="checkbox"/> 感覚の補助・代行グッズの活用 <input type="checkbox"/> 操作方法の習得 |
| | <input type="checkbox"/> 自分の病気の理解が難しい。 <input type="checkbox"/> ストレスの要因の理解、対応が難しい。 <input type="checkbox"/> 服薬している薬の理解と管理が難しい。 | 病気の状態の理解と生活管理 | <input type="checkbox"/> 自分の病気の理解 <input type="checkbox"/> ストレスへの対応や発散方法 <input type="checkbox"/> 体調管理 | | <input type="checkbox"/> 複雑なルールがある活動が苦手。 <input type="checkbox"/> 場面や状況から、やるべきことを見出すことが難しい（整理整頓、掃除等も）。 <input type="checkbox"/> 情報をまとめて判断するのが苦手。 | 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握と状況に応じた行動に関する事 | <input type="checkbox"/> 情報を収集していく力 <input type="checkbox"/> 場面や状況を把握していく力 <input type="checkbox"/> 的確な判断や行動 |
| | <input type="checkbox"/> 怪我の痛みが分からない時がある。 <input type="checkbox"/> 自分の身体に関心が無い。 | 身体各部の状態の理解と養護 | <input type="checkbox"/> 身体各部の状態の理解 <input type="checkbox"/> 患部の保護 ○身体を養護する力 | | <input type="checkbox"/> 抽象的概念の理解が難しい。 <input type="checkbox"/> 口頭指示が通りにくく、具体物が無いと理解が難しい。 <input type="checkbox"/> 場面に合わない突拍子もない行動をとる。 | 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事 | <input type="checkbox"/> 概念の形成 （ものの機能や属性、形、色、音が変化する様子、空間・時間等） |
| | <input type="checkbox"/> 失敗から、自分を否定的に捉えてしまう。 <input type="checkbox"/> 大きな音がすると不安定になる。 | 障がいの特性の理解と生活環境調整 | <input type="checkbox"/> 自己の障がいの理解 <input type="checkbox"/> 自ら生活環境を整える力 | | <input type="checkbox"/> 常に、体が動く。椅子に座れない。 <input type="checkbox"/> 起立の姿勢維持が難しい。 <input type="checkbox"/> 運動が苦手（走る、投げる、取る等）。 <input type="checkbox"/> 身体に麻痺がある。 | 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事 | <input type="checkbox"/> 姿勢保持 <input type="checkbox"/> 姿勢保持のための環境づくり <input type="checkbox"/> 運動 <input type="checkbox"/> 関節の拘縮や変形の予防 |
| 心理的な安定 | <input type="checkbox"/> 常に、イライラ、落ち着きがない。 <input type="checkbox"/> 状況が変化すると不安になる。 <input type="checkbox"/> 集団行動が苦手、参加できない。 | 情緒の安定に関する事 | <input type="checkbox"/> 不安要因の解明と適切な対応 <input type="checkbox"/> 興奮要因の解明と適切な対応 | 身体の動き | <input type="checkbox"/> 必要な補助用具の活用に不慣れ。 | 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用 | <input type="checkbox"/> 補助用具の適切な選定 |
| | <input type="checkbox"/> 場面や状況の理解が難しい。 <input type="checkbox"/> 急な予定やルール変更の受け入れが難しい。 <input type="checkbox"/> 順番や勝敗、やり方で、パニックになる。 | 状況の理解と変化への対応に関する事 | <input type="checkbox"/> 場面・状況の理解 <input type="checkbox"/> 場面・状況変化への適切な対応 | | <input type="checkbox"/> 靴ひも結び、ボタン等ができない。 <input type="checkbox"/> はさみ、カッター、定規、分度器、消しゴム等の扱いが不器用。 | 日常生活に必要な基本動作に関する事 | <input type="checkbox"/> 身辺処理を身に付ける <input type="checkbox"/> 学習用具の扱い方 <input type="checkbox"/> 不器用さを改善する用具の扱い方 |
| | <input type="checkbox"/> 興味・関心の偏り。 <input type="checkbox"/> 「どうせ、、、」が口癖。 <input type="checkbox"/> 夢中になることが少ない。 | 改善・克服する意欲に関する事 *一部略 | <input type="checkbox"/> 障がいの状態の理解と受容 <input type="checkbox"/> 障がいの改善・克服の意欲向上 <input type="checkbox"/> 生きがい探し | | <input type="checkbox"/> 身体的機能上の課題により、一人で移動することができない。 | 身体の移動能力に関する事 | <input type="checkbox"/> 移動能力の向上 |
| 人間関係の形成 | <input type="checkbox"/> 教師や友達に不信感がある態度。 <input type="checkbox"/> 他者に関心が無い。共同での活動が難しい。 <input type="checkbox"/> 双方向の会話、やりとりが苦手。 | 他者とのかかわりの基礎に関する事 | <input type="checkbox"/> 人に対する信頼感 <input type="checkbox"/> 他者の存在の気づき <input type="checkbox"/> 他者とのやりとり（受容と対応） | コミュニケーション | <input type="checkbox"/> 作業活動に取り組むことが苦手。 （制作、調理等での手先を使った活動） <input type="checkbox"/> すぐに飽きる。 | 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事 | <input type="checkbox"/> 巧緻性の向上 （目と手の協応、正確さ、速さ） <input type="checkbox"/> 持続力の向上 |
| | <input type="checkbox"/> 教師や友達の言葉の意味や感情の理解が難しい（冗談やことわざも）。 <input type="checkbox"/> 表情や声の調子から相手の感情を理解するのが難しい。 | 他者の意図や感情に関する事 | <input type="checkbox"/> 他者の意図や感情の理解 <input type="checkbox"/> 言葉（ことわざ、冗談等）の理解 <input type="checkbox"/> 身振りや表現の理解 | | <input type="checkbox"/> 人に伝えようとする意識が少ない。 <input type="checkbox"/> 教師や友達に、あまり関心が無い。 <input type="checkbox"/> 身振り等の意味の理解や活用が難しい。 | コミュニケーションの基礎的能力に関する事 | <input type="checkbox"/> 伝えたい気持ちの育成 <input type="checkbox"/> 伝えたい内容の拡充 <input type="checkbox"/> 伝えるための手段の拡充 |
| | <input type="checkbox"/> 何度も同じ注意を受ける。 <input type="checkbox"/> 衝動的な行動が抑えられない。 <input type="checkbox"/> 気持ちが急いで、失敗することある。 | 自己の理解と行動の調整に関する事 | <input type="checkbox"/> 自分の得意、不得意なこと理解 <input type="checkbox"/> 自己理解から、行動を調整していく <input type="checkbox"/> 集団行動の中で状況に応じた行動 | | <input type="checkbox"/> 会話での語彙が少ない。 <input type="checkbox"/> 相手の話を受け入れることが難しい。 <input type="checkbox"/> 考えを整理して話すのが難しい。 | 言語の受容と表出に関する事 | <input type="checkbox"/> 話し言葉や各種の文字・記号等を用いて伝える <input type="checkbox"/> 相手の意図を受け止め、自分の考えを伝える |
| | <input type="checkbox"/> 場面や状況に応じた行動が難しい。 <input type="checkbox"/> ルールや決まりを守ることが難しい。 <input type="checkbox"/> 集団活動に参加することが苦手。 | 集団への参加の基礎に関する事 | <input type="checkbox"/> 場の空気を状況から知る力 <input type="checkbox"/> 集団参加の手順や決まり <input type="checkbox"/> 集団活動へ積極的参加 | | <input type="checkbox"/> 生活上使う言葉や語彙の理解不足（物の名前、形容表現、抽象表現）。 <input type="checkbox"/> 文章の読解力が乏しい。 <input type="checkbox"/> 助詞等の理解不足。 | 言語の形成と活用に関する事 | <input type="checkbox"/> 語彙の習得 <input type="checkbox"/> 概念の形成 <input type="checkbox"/> 文法の理解 |
| 環境の把握 | <input type="checkbox"/> 物を見る時、顔や見る物のかたむける。 <input type="checkbox"/> 聞く力が弱い。 <input type="checkbox"/> 記憶力が弱い。 | 保有する感覚の活用に関する事 | <input type="checkbox"/> 視覚、聴覚、触覚などの使える感覚を最大限に活用する力 | | <input type="checkbox"/> ICT、文字ボード等を活用したコミュニケーション手段に不慣れ。 | コミュニケーション手段の選択と活用に関する事 | <input type="checkbox"/> コンピュータ等の電子機器の選択活用 |
| | <input type="checkbox"/> 書字、音読、図形等が苦手。 <input type="checkbox"/> 指示を聞いて、自ら考え、判断して行動することが難しい。 <input type="checkbox"/> 音や触感などの過敏からパニックになる。 | 感覚や認知の特性についての理解と対応に関する事 | <input type="checkbox"/> 感覚情報の適切な処理・対応 <input type="checkbox"/> 聞いたこと、見たこと、考えたことを記憶、判断、決定等の行動化 <input type="checkbox"/> 過敏要因に対する対応 | | <input type="checkbox"/> 話に割り込む、場違いな質問をする。 <input type="checkbox"/> 字義通りに受け取る。 <input type="checkbox"/> 場面や状況にあったやりとりが苦手（話し方、メモを取る、うなづく）。 | 状況に応じたコミュニケーションに関する事 | <input type="checkbox"/> 場面や状況に応じたコミュニケーションスキル（聞き方・メモの取り方・質問の仕方・報告の仕方・話し方等） |

B

☆ 各教科等の指導に当たって、
指導目標や指導内容の充実のための個別の指導計画
～下学年、知的障がいの教育課程等を基にした各教科の指導の場合～



知的障がいの教育課程を参考にした児童を引き継ぎました。指導してきた内容は分かるのですが、次に何を指導すればいいか悩むのですが…。個別の指導計画を引き継いでもうまく活用できません。

【各教科等の指導に当たって～一人一人の実態等に応じた指導目標及び指導内容～】

平成29年6月に示された小学校学習指導要領解説総則編及び中学校学習指導要領解説総則編では、次のように述べています。

特別支援学級における各教科等の指導に当たっては、適切かつ具体的な個別の指導計画を作成するものとする。また、各教科の一部又は全部を、知的障害者である児童（生徒）に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えた場合、**知的障害者である児童（生徒）に対する教育を行う特別支援学校の各教科の各段階の目標及び内容を基にして、個別の指導計画に基づき、一人一人の実態等に応じた具体的な指導目標及び指導内容を設定することが必要である。**

- * 下線は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記
- * (生徒) は中学校学習指導要領の際の表記

「確かな学習の履歴」で引き継ぐことが大切です。

小学校の当該学年の各教科を指導した場合は、学んできた内容や学ぶ内容については、各教科の学習指導要領で系統立てて記載されています。次に、何を学ぶのか、誰でも明確に分かります。

一方、知的障がいの各教科は学年で教える内容が記載されているわけではありません。**本人の実態に応じて、各教科で示された段階から選択・組織していかなくてはなりません。**つまり、学んできた各教科の段階の目標や内容が明確でないと、次に何を学ぶのか明確ではなく、「実態把握」に時間を費やすことがあります。

各教科のどの段階の目標や内容を学んだのかを明確に引き継ぎ、次の指導すべき段階等を基にして、どのように指導するかを個別の指導計画に記載し、指導する必要があります。



B

☆ 記入例

～知的障がいのある児童の教科及び下学年を教育課程で取り扱っている場合～

小学校3年生 1学期の例

| | ◎個別の指導目標 | ○指導内容・方法 ※手立て | ●評価 |
|---------|--|--|---|
| 国語 知 | 【知識及び技能・2段階】 ◎日常生活でよく使われている平仮名を読むことができる。 【書くこと・2段階】 ◎経験したことの中から伝えたいことを思い浮かべ、書くことができる。 【聞くこと・話すこと・2段階】 ◎体験したことなどについて、伝えたいことを考え、表すことができる。 ※一部、生活単元学習で指導 | ○身近なものの名前など、平仮名で表された語の読み方を声に出して確認し、覚えて覚える。 ○写真やイラストを指さして表す。 (国語)「作文を書こう」 (生活単元学習)「運動会をがんばろう」「図書館に行こう」 ※～することで・・・ | ●平仮名で表された語を読む学習に取り組み、カードで指さされた語を繰り返し読み、読むことができる。 ●自分が活動している写真を手掛かりにして、運動会の思い出について、絵や簡単な文で表すことができた。 |
| | 【数と計算/乗法：下学年対応第2学年】 ◎乗法の意味について理解し、それを用いることができる。 | ○倍の意味を知り、ある量の何倍かにあたる量を、乗法を用いて求める。 ○5の段、2の段、の構成の仕方を理解し九九を覚え活用する。 ※～を使用することで・・・ | ●5の段の構成では、5ずつ増えていることに気づき、5の段の九九を自分で計算したり、九九カードを使って友達と問題を出し合って答えたりすることで、正確に覚えることができた。 |
| 生活 知 | 【社会の仕組みと公共施設：2段階】 ◎図書館やバスの利用についてのルールやマナーを守って活動することができる。 【金銭の扱い：2段階】 ◎金銭の大切さや必要性に気づき、バスの運賃の支払い方を知る。 | ○図書館やバスの利用についてのルールやマナー、バスの運賃の支払い方法などを事前に確認する。 ○実際に利用することで、図書館やバスの利用方法を知る。 (生活単元学習)「図書館に行こう」 ※～を提案し・・・ | 下学年対応の教育課程でも、年間計画を受け、その子に応じて、どうきめ細やかに指導するか記載します。小・中学校学習指導要領を参考に、記入します。 |
| 体育 | 【走・跳の運動：第3学年】 ◎かけっこ・リレーで調子よく走ったりバトンの受け渡しをしたりすることができる。 【器械・器具を使ったの運動：第3学年】 ◎マット運動で、前転や後転などの基本的な技ができる。 | ○校庭や体育館で一定の速さで走る。 ○友達と一緒に全力で走り、リレーのバトンの受け渡しをする。 ○マット運動で前転や後転などに取り組む。 | ●リレーでは、友達を意識しながら走りきり、バトンをつなぐことができた。 ●「マット運動などの基本的な技について、自分から繰り返し練習に取り組むことができた。 |

知的障がいのある児童の教科のどの段階に基づいた目標に取り組む学習なのか、特別支援学校学習指導要領を参考に、はっきりと明記します。

各教科の段階の内容に基づき、具体的な指導内容や指導方法を記入します。

下学年対応の教育課程でも、年間計画を受け、その子に応じて、どうきめ細やかに指導するか記載します。小・中学校学習指導要領を参考に、記入します。

評価については、「個別の指導目標」に基づいて記入します。

知：「知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科」を取り扱っていることが分かるように記号を記載しています。

※各教科等を合わせた指導 (生活単元学習等) についての記入例です。

| | | |
|----------------|--|---|
| 生活 単元 学習 | <p>「運動会をがんばろう」で取り扱う教科等 【国語 (書くこと) : 2 段階、(聞くこと・話すこと) : 2 段階】 【生活 (予定・日課) : 2 段階】 【道徳科】【自立活動】 (自立活動の指導計画による) ※体育については、教科別に指導する</p> <p>「図書館に行こう」で取り扱う教科等 【国語 (書くこと)・2 段階】 【生活 (社会の仕組みと公共施設)・2 段階、 (金銭の扱い)・2 段階】 【道徳科】【自立活動】 (自立活動の指導計画による)</p> | <p>「運動会をがんばろう」では、運動会の日時、場所、参加種目を知り、教師や友達と一緒に運動会の招待状づくりなどの準備をすることで、運動会への参加意欲を高め、自分から運動会の練習や当日の活動に参加することができた。</p> |
|----------------|--|---|

各教科等を合わせた指導の形態で指導を行う場合には、こちらに、取り扱う教科等の段階を明記します。

評価については、各教科で記入し、こちらには所見として、各教科等を合わせた指導での子どもの学びの姿を書いていく、という方法もあります。

基礎知識

「各教科等を合わせた指導」は、学校教育法施行規則第 130 条第 2 項に示されているとおり、「特に必要がある場合は各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。」としています。

つまり、各教科等の指導の形態であって、「生活単元学習」という教科ではありません。「生活単元学習」において、何を教えたかを説明できるように整理しておくことが大切です。

また、特別支援学校学習指導要領解説には、「教科別の指導を行う場合や各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行うことが必要です。」と示されており、各教科の目標に基づいた評価をしていくことが大切になってきます。

* 詳しくは第 I 章 2 (5) ④『各教科等を合わせた指導～生活単元学習を例に～』(35p) をご覧ください

知的障がいの教科の場合は、どの段階を指導しているかを明らかにすることで、本人の「学習の履歴」がはっきりと継続されます！

ここで示したものは、あくまでも例です。各学校の実情に合わせて、活用しやすい形に検討していきましょう。

個別の指導計画

B 様式例

氏名

学年

| | ◎個別の指導目標 | ○指導内容・方法 ※手立て | ●評価 |
|------|----------|---------------|-----|
| 国語 | | | |
| 算数 | | | |
| 生活 | | | |
| 図画工作 | | | |
| 音楽 | | | |
| 体育 | | | |

* 様式例は、福島県特別支援教育センターWeb サイトから Word 版をダウンロードすることができます。

C ☆ 教科等の指導における配慮の充実のための個別の指導計画



小学校の学習指導要領の各教科の解説を読んだら、「障がいのある児童の指導に当たっては、個々の困難さに応じた指導内容や指導方法を工夫すること、さらに、その各教科の配慮について、個別の指導計画に記載し、引き継ぐことが必要です。」と書いてありましたが、どういうことですか？

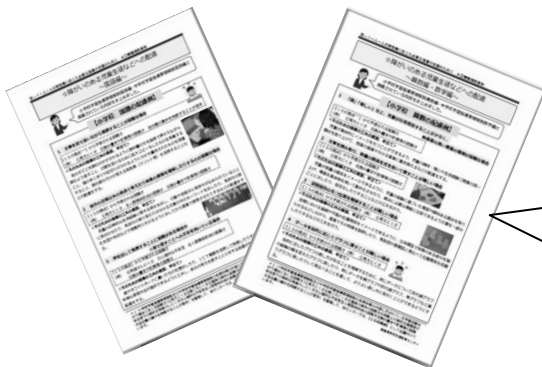
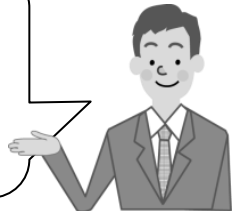
障がいのある児童等の各教科等の指導に当たって

平成29年7月に示された小学校学習指導要領解説総則編及び中学校学習指導要領解説総則編では、次のように述べています。(高等学校にも同様の趣旨の記載があります。)

今回の改訂では、総則のほか、各教科等においても、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」に当該教科等の指導における障害のある児童（生徒）などに対する学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことが規定されたことに留意する必要がある。

* (生徒) は中学校学習指導要領の際の表記

小学校、中学校、高等学校の「学習指導要領解説」の各教科等に、個々の児童生徒の困難さに応じた各教科等における配慮を示しています。また、**学校において、こうした点を踏まえ、個別の指導計画を作成し、必要な配慮を記載し、翌年度の担任等に引き継ぐ必要性も指摘しています。**



各教科等の配慮については、第Ⅲ章1 ☆『障がいのある児童生徒などへの配慮』として、各教科等ごとにまとめているので、ご活用ください。

困難さをチェック!そして、教科等別に配慮を記入できる☆④『Cパターン』に(例)を示しています。

C

☆ 教科等の指導における配慮を記載する個別の指導計画 (例)

| | | | |
|----|--|----|--|
| 氏名 | | 学年 | |
|----|--|----|--|

●本人が教科学習で抱えている制約や困難さ

- ①見えにくさ ②聞こえにくさ ③道具の操作の困難さ ④移動上の制約
⑤健康面や安全面での制約 ⑥発音のしにくさ ⑦心理的な不安定
⑧人間関係形成の困難さ ⑨読み書きや計算等の困難さ ⑩注意の集中を持続することの困難さ
 (他) 記憶することの苦手さ 自由に表現していく困難さ
 その他 (気づいたこと)

小・中学校学習指導要領解説(各教科等)上に記載^{*1}している障がい等による学習上の困難さを基にしており、本人が抱えている困難さの状態を考える視点として活用します。チェック式なので、見やすく、文章よりも本人が抱えている困難さを素早く情報共有できます。

障がい名等

*その他 必要な情報は、個別の教育支援計画に明記している。

●「きめ細やかに指導するために」各教科の困難さにおける指導内容や指導方法の工夫

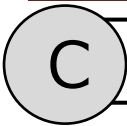
実施期間 年 月 日 ~ 評価 年 月 日 *配慮番号は上記の10の視点に対応

| 教科 | 配慮番号 | ●困難さ○指導の工夫の意図、手立て | 評価 |
|----|------|--|--|
| | | <p>●困難さ○指導の工夫の意図、手立て</p> <p>全ての教科を書くのではなく、指導内容や指導方法に配慮が必要な教科を「きめ細やかに学習」するために活用する個別の指導計画です。中学校等の教科担任制では、回覧して記入し、活用している例もあります。</p> | <p>評価</p> <p>各教科の配慮が、子どもにとってどうだったかを検討します。さらに、今後も個別の指導として必要なことかどうかも書くと、引き継ぎの時にはっきりとします。</p> |

全体的に共通する配慮事項

全教科に共通する事項を記載します。

*1 小学校学習指導要領解説及び中学校学習指導要領解説の各教科等の内容に示されている学習活動を行う場合に生じる困難さを基にしています。



☆ 記入例

| | | | |
|----|-------|----|---|
| 氏名 | 福島 花子 | 学年 | 5 |
|----|-------|----|---|

●本人が教科学習で抱えている制約や困難さ

①見えにくさ ②聞こえにくさ ③道具の操作の困難さ ④移動上の制約
⑤健康面や安全面での制約 ⑥発音のしにくさ ⑦心理的な不安定
⑧人間関係形成の困難さ ⑨読み書きや計算等の困難さ ⑩注意の集中を持続することの困難さ
 (他) 記憶することの苦手さ 自由に表現していく困難さ
 その他
 ○一斉指示の時に、伝わりにくいことがある。個別に伝えれば、伝わる。注意の集中を持続することが難しいため、指示を聞き逃している可能性がある。

| | |
|-------|----------|
| 障がい名等 | ASD ADHD |
|-------|----------|

*その他 必要な情報は、個別の教育支援計画に明記している。

●「きめ細かな学習をするために」各教科の困難さにおける指導内容や指導方法の工夫

実施期間 R×年 4月×日 ～ 評価 R×年 3月×日

| 教科 | 配慮番号 | ●困難さ○指導の工夫の意図、手立て | 評価 |
|----|--------|---|--|
| 国語 | ⑨ | ●読みの困難さ ○自分がどこを読むのかが分かるように、読む部分だけが見える自助具（スリット等）を活用する。 | ・スリットを活用することで、自分で読みの練習ができた。今後も継続。 |
| 算数 | ① ⑩ | ●グラフの中の情報への注目の困難さ ○グラフでどのような部分に注目すればよいか、印を付けて確認するようにする。慣れてきたら、印を付ける部分を本人と確認し、自分で注目する点について気付くことができるようにする。 | ・棒グラフについては、目的に応じた情報を読み取ることができるようになった。他のグラフの読み取りについても今後も、継続していく。また、他教科でのグラフの読み取り等の関連も図るようにする。 |
| 体育 | ⑦ ⑧ | ●勝ち負けにこだわり、心理的に不安定になる困難さ ○状況に応じた感情のコントロールができるよう、事前に勝ったときや負けたとき等の感情の表し方について確認する。 | ・事前に確認することで、負けた時でも、切り替えて活動ができてきた。徐々に、この配慮はなくても大丈夫。 |
| 家庭 | ⑩ | ●周囲の状況に気が散り、用具を安全に使うことの困難さ ○手元に集中して安全に作業に取り組めるよう、個別の対応ができるような作業スペースや作業時間を確保する。 | ・個別スペースで安全に取り組むことができた。今後も継続。 |
| | | | |

全体的に共通する配慮事項

読み書きへの不安から、学習のまとめで、考えを記述する時に、心理的に不安定になることがある。口頭で、学習内容について確認していく。
 その他、教育内容・方法については、個別の教育支援計画の合理的配慮を確実に実行していく。

個別の指導計画



| | | | |
|----|--|----|--|
| 氏名 | | 学年 | |
|----|--|----|--|

●本人が教科学習で抱えている制約や困難さ

| |
|---|
| <input type="checkbox"/> ①見えにくさ <input type="checkbox"/> ②聞こえにくさ <input type="checkbox"/> ③道具の操作の困難さ <input type="checkbox"/> ④移動上の制約 <input type="checkbox"/> ⑤健康面や安全面での制約 <input type="checkbox"/> ⑥発音のしにくさ <input type="checkbox"/> ⑦心理的な不安定 <input type="checkbox"/> ⑧人間関係形成の困難さ <input type="checkbox"/> ⑨読み書きや計算等の困難さ <input type="checkbox"/> ⑩注意の集中を持続することの困難さ (他) <input type="checkbox"/> 記憶することの苦手さ <input type="checkbox"/> 自由に表現していく困難さ その他 |
| 障がい名等 |

*その他 必要な情報は、個別の教育支援計画に明記している。

●「きめ細やかに指導をするために」各教科の困難さにおける指導内容や指導方法の工夫

実施期間 年 月 日 ～ 評価 年 月 日 *配慮番号は上記の10の視点に対応

| 教科 | 配慮番号 | ●困難さ○指導の工夫の意図、手立て | 評価 |
|----|------|-------------------|----|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

全体的に共通する配慮事項

*様式例は、福島県特別支援教育センターWeb サイトから Word 版をダウンロードすることができます。

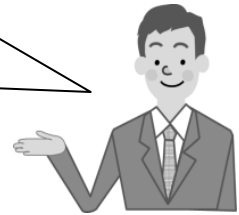
D ☆ 小・中学校の通常の学級、高等学校の生活全般における計画 (例)



通常の学級担任です。教科への配慮というよりは、対人関係全般に、個別の指導が必要なのですが、どの形式がいいですか？

福島県特別支援教育センターで、以前から提示していたシンプルな形を提案します。

通常の学級は、自立活動を取り入れている訳ではありませんので、活用しやすい、引き継ぎやすいことが第一です。



個別の指導計画 (例)

〇〇立 〇〇小学校 個別の指導計画 (作成日 令和〇年〇月〇日)

| | | | | | | | |
|-----------------|--|------------------------------|---|------|--|-----|--|
| 氏名 | 郡山 次郎 | 学年 | 6年 | 生年月日 | | 作成者 | |
| 指導の目標 (長期目標) | ◎場面に応じた行動を知る。 ◎自分の感情のコントロールができ、友だちとのトラブルを減らす。 | | | | | | |
| 領域 | 実態 | 短期目標 | ○手立て・取組の様子◆結果 | | | | |
| 生活習慣 | 学校の準備に時間がかかり、母親が手伝っている。 | 「連絡帳」を見て、自分で準備することができるようにする。 | ○明日持ってくるものを「連絡帳」に書かせ、担任が点検する。 ・自分で書き写すことが習慣化した。 ◆週5～6回の忘れ物が週1～2回程度に減ってきている。 →今後も継続 | | | | |
| 健康運動 | 特になし。 | 特にない場合もあります。 | | | | | |
| 社会性・対人関係・行動 | グループ活動等で、自分の思い通りにいかない場面で、暴言をはく、暴力をする真似をする。 | 思い通りにいかない場面での対応の仕方を学ぶ。 | ○放課後の落ち着いた場面で、1ヶ月に1～2回程度本人と、場面に応じた行動、感情の調整等について話し合う。 ・「まあ、いいか。」と受け入れる姿も見られてきた。 ◆本人もだいたい場に応じた行動が身に付いてきて、トラブルが減ってきた。 →今後は、日常場面で意識した指導で十分。 | | | | |
| 学習 | 概ね、学習は落ち着いて取り組んでいる。グループ活動等が課題。(→対人関係) | 上記による。 | 上記による。 | | | | |
| 事項特記 | | | | | | | |

D 様式例

〇〇立 〇〇学校 個別の指導計画 （作成日 令和〇年 〇月〇日）

| | | | | | |
|---------------------|----|------|---------------|-----|--|
| 氏名 | | 学年 | | 作成者 | |
| 指導の目標 (長期目標) | | | | | |
| 領域 | 実態 | 短期目標 | ○手立て・取組の様子◆結果 | | |
| 基本的 生活習慣 | | | | | |
| 運動・ 健康 | | | | | |
| 対人関係・ 社会性・ 行動 | | | | | |
| 学習 | | | | | |
| 特記事項 | | | | | |

* 様式例は、福島県特別支援教育センターWeb サイトから Word 版をダウンロードすることができます。



第Ⅳ章 校外の機関との連携のために

*** 目次 ***

1 気になる児童生徒を支える連携

- (1) 気になる児童生徒を支える連携の考え方 2 1 3
- (2) 保護者との連携で大切にすべきことは 2 1 4
- (3) スクールカウンセラー（S C）
・スクールソーシャルワーカー（S S W）との連携 2 1 6
- (4) 外部との連携について①～医療等編～ 2 1 8
- (5) 外部との連携について②～福祉等編～ 2 2 0
- (6) 外部との連携について③～就労に向けて～ 2 2 2

2 教育相談等の力を高めるコーディネートアイデア（例）

- (1) 聴き方、話し方 チェックシート 2 2 3
- (2) 保護者との教育相談の進め方 チェックシート 2 2 4
- (3) 保護者との教育相談メモ 2 2 5
- (4) 話の聴き方 演習シート 2 2 8
- (5) 環境が会話に与える印象 演習シート 2 3 0
- (6) 話の仕方、話の聴き方 振り返り演習シート 2 3 2
- (7) リフレーミングに挑戦しよう 演習シート 2 3 4
- (8) 保護者への伝え方 演習シート 2 3 6

3 医療、福祉、就労等に関するコーディネートアイデア（例）

- (1) 様々な医療関係者 ～今さら聞けない…OT、PT、ST って何？～ 2 3 8
- (2) 障がい福祉サービスの概要を知りたい 2 3 9
- (3) 相談機関の概要を知りたい 2 4 0
- (4) 福祉的就労について知りたい 2 4 1
- (5) 社会が求める力～ある企業の例から～ 2 4 2





(1) 気になる児童生徒を支える連携の考え方

(a) 「連携」の前に知っておきたい目指すべき社会

内閣府の施策紹介で、目指すべき社会の方向性について次のように述べています。

国民一人一人が豊かな人間性を育み生きる力を身に付けていくとともに、**国民皆で子供や若者を育成・支援し**、年齢や障害の有無等にかかわらず**安全に安心して暮らせる「共生社会」**を実現する必要があります。

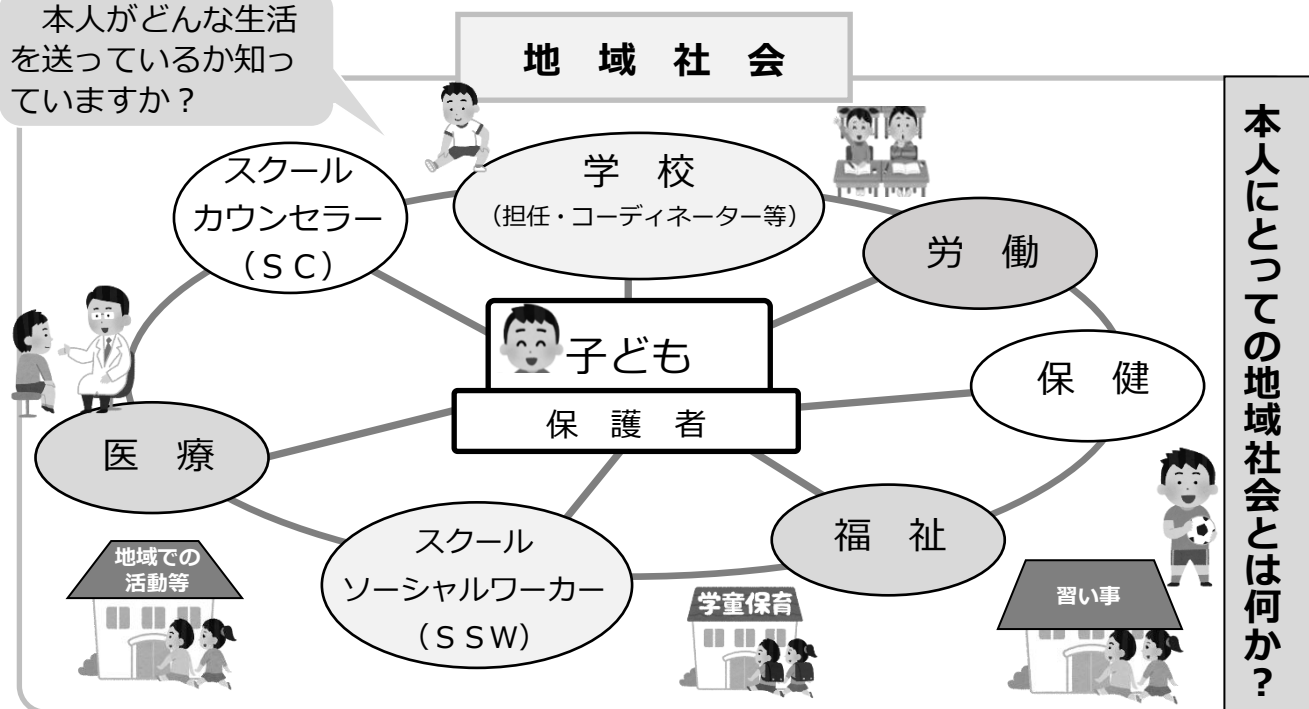
*下線は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記



「共生社会」*1を実現するために、私たちは、子どもたちを取り巻く環境（地域）を知り、つながっていくことが大切です。
子ども・若者を育成、支援することは、私たち大人の責任です。

(b) 本人が安全に安心して暮らせる社会

本人がどんな生活を送っているか知っていますか？



気になる児童生徒が、地域社会の一員として、主体的に社会参加しながら心豊かに生きていくことができるようにするために、それぞれの関係者は何ができるのか、どのような連携が必要なのか、どのような役割があるのか、この章で紹介していきます！

誰のための連携？ 何のための連携？

*1 第I章-1-(1)『共生社会とは』(4p)をご覧ください。

(2) 保護者との連携で大切にすべきことは

(a) 保護者との連携では欠かせない教育相談

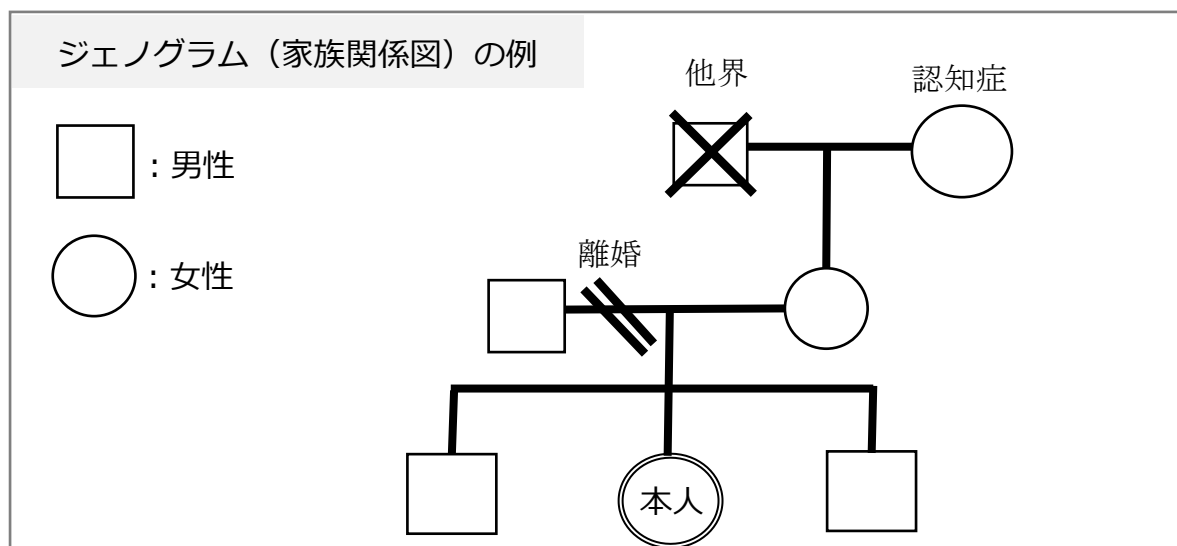
保護者とのやりとりは様々な形で行われていますが、特に、学習や生活、進路についてなど、児童生徒の教育上の課題や支援について話し合っていく教育相談は、保護者との連携を進めていく上で重要な位置づけにあると考えられます。国立特別支援教育総合研究所教育相談情報提供システム*1のページで、教育相談について次のように述べられています。

子どものこれからの生涯を見渡した上で、現在の発達の程度や障害の状態に応じて、必要な支援・援助を行う幅広い活動のことを言います。特に学校での教育相談では、教育上の課題や子どもの教育に関して、本人・両親・教師・専門家（例えば医師やカウンセラーなど）が評価や話し合いをする中で、教育に関する指導助言を受けたり、与えたりすることを言います。

(b) 保護者の家庭環境を理解する

保護者との教育相談を進めていく上で、まずは保護者のおかれている家庭環境を把握することが大切になります。保護者、児童生徒本人がどのような家庭の状況で生活をしているのかを把握することで、保護者との適切なやりとりにつなげていくことができます。

下図のような『ジェノグラム（家族関係図）』を活用することにより、視覚的に保護者、児童生徒を取り巻く環境を把握することができます。このように、家庭環境を把握することで、保護者の生活のスタイルや価値観、どんな家族支援が必要なのかなどを理解することができます。



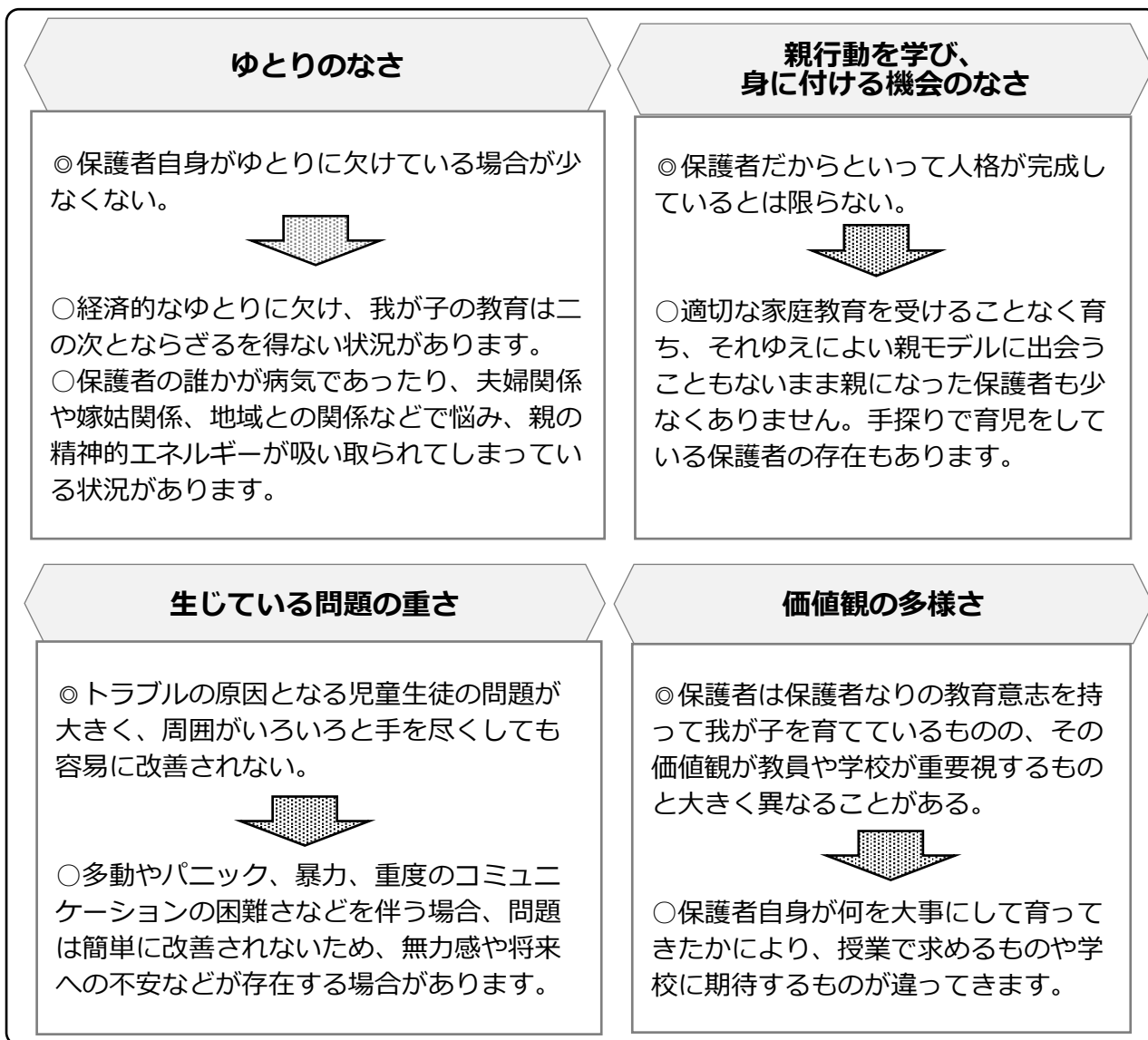
【ジェノグラムについて】

時間的経過の中で、三世代以上の家族メンバーとその関係を視覚化した家系図の一種。家族関係図や世代関係図とも呼ばれる。家族の中で繰り返されている問題の特徴や、結婚、離婚、出産、死別など当事者にとって大きな影響を与えている出来事（ライフイベント）などと、その日付の把握によって、子ども自身や家族メンバーの歴史と現状を理解するために有効です。

* 1 国立特別支援教育総合研究所教育相談情報提供システム <http://forum.nise.go.jp/soudan-db/htdocs/?page_id=35>

(c) 保護者の背景を理解する

保護者は、子どもを育てる際に、何らかの悩みを抱えていることがあると考えられます。生徒指導提要では、以下の4つの視点で、「保護者とのかかわりが難しくなるとき」について示しています。教育相談では、このような保護者の背景を考えていくことが大切です。



上記のような保護者の背景に目を向けることで、保護者がどのような状況におかれ、どのようなことに悩み、どのように子育ての難しさを感じているのかなどを理解することができます。教育相談では、このような保護者の背景を踏まえ、どのような対応が必要であるかを考えていきましょう。具体的な教育相談の方法等については、第IV章-2『教育相談の力を高めるコーディネートアイデア(例)』(223~237p)で詳しく紹介していますので、ご覧ください。

**理解しようとする心
相手の立場に立って考えたいですね！**



(3) スクールカウンセラー (SC) ・ スクールソーシャルワーカー(SSW)との連携

(a) スクールカウンセラー (SC) の役割

スクールカウンセラー (以下 SC) は、児童生徒が抱える問題に学校ではカバーし難い多くの役割を担い、教育相談を円滑に進めるための潤滑油ないし、仲立ち的な役割を果たしています。「スクールカウンセラーの効果的な活用のために」では、以下のように提示されています。

- ① 児童生徒に対する相談
- ② 保護者や教職員に対する相談・助言
- ③ 校内会議等 (生徒指導委員会、生徒指導協議会等) への参加
- ④ 教職員や保護者、児童生徒への研修や講話
- ⑤ 相談者への心理的な見立てや対応
- ⑥ ストレスチェックやストレスマネジメント等の予防的対応
- ⑦ T・Tによる授業 (道徳の時間、特別活動、総合的な学習の時間、各教科等)
- ⑧ 小・中・高等学校との連携 (授業訪問、保護者予約相談、教職員・保護者研修会等)

(b) スクールソーシャルワーカー (SSW) の役割

スクールソーシャルワーカー (以下 : SSW) は、児童生徒や保護者、教職員との面談等により、児童生徒の学校生活での変化を的確にとらえ、児童生徒に関する情報を地域の関係機関から収集し、児童生徒自身や児童生徒の家庭環境等を理解したうえで、学校、家庭、関係機関等が連携し活動できるように連絡、仲介、調整を行う役割を担っています。「スクールソーシャルワーク実践ガイドブック」では、以下のように提示されています。

- ① 地方自治体アセスメントと教育委員会への働き掛け
- ② 学校アセスメントと学校への働き掛け
- ③ 児童生徒及び保護者からの相談対応 (ケースアセスメントと事案への働き掛け)
- ④ 地域アセスメントと関係機関・地域への働き掛け

SC は、児童生徒が抱える問題について、児童生徒本人や保護者に対して心理的なアプローチで支援していきます。

一方、SSW は、児童生徒の家庭環境等を把握し、関係機関の連携を調整し福祉的なアプローチで支援していきます。それぞれの強みを理解した上で、学校は連携していくことが求められます。

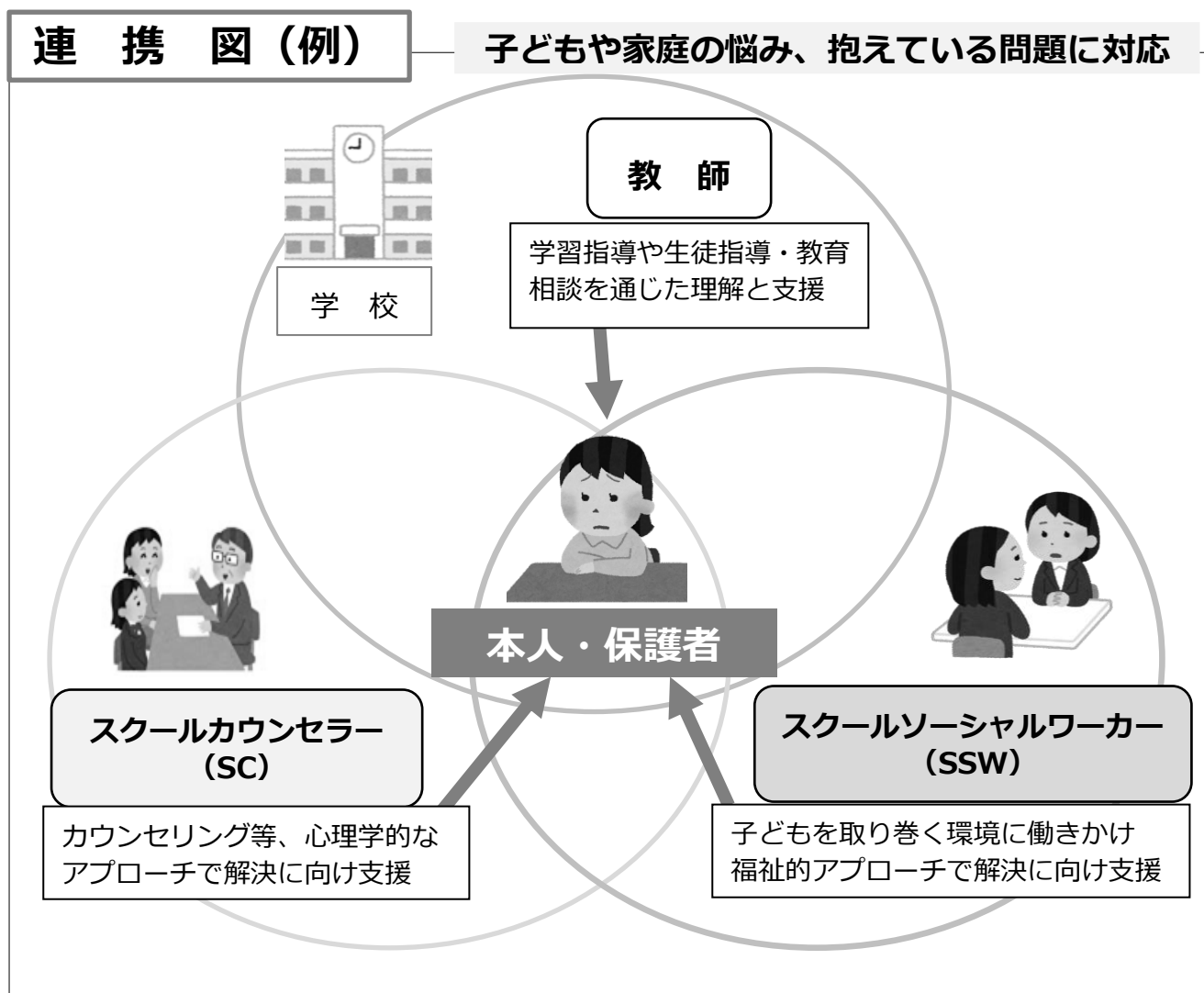


(c) SC、SSW、学校の連携のイメージ

学校は、必要に応じて、SCやSSWとの連携を進めていくことになります。

福島県では、SCは学校に、SSWは市町村教育委員会や各教育事務所等に配置となっています。情報を共有し、共通理解を図っていくことが連携を進めていく上で大切なことです。

SCやSSWとどのように連携して子どもの支援を考えていくべきかが、「スクールソーシャルワーク実践ガイドブック」に示されています。



まずは、学校としての方針を明確にしていくことが大切です。その上で、それぞれの役割を明確にし、活かしながら、「何が課題なのか」「どうしていききたいのか」の共通理解を図り、連携していくことが求められます。

SC、SSWに任せっきりになっていませんか？

(4) 外部との連携について① ～医療等編～



医療機関に定期的に通っている生徒を、初めて担任します。
どのように主治医と連携したらよいか分かりません。

(a) 医療との連携がなぜ必要なのか？

子どもの健康状態を知ることは、教育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情報を得ることで、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。

(b) 医療との連携・協働を進めていくための教育側としての3つの留意点

①障がい・病気・安全・感染予防等についての理解

子どもの障がいや病気、治療等について基本的な情報を得ることはとても重要です。

②必要な情報の共有と管理の重要性

医療スタッフと必要な情報を共有しながら、子どもと家族への理解を深めることは、支援や指導の質を高めていくことに直結します。

③教育への理解を深める取り組み

子ども、保護者、そして医療スタッフにとって、教育のイメージは多様です。授業公開、学習発表会、作品展示、学級通信等のさまざまな機会を活用しながら医療スタッフに伝え、理解を深めていくことも教育側の大切な役割です。

～これらのことに留意して、主治医と連携していくことが大切です。～

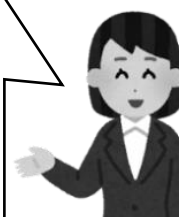


医療機関との連携で気を付けることはありますか？

治療を目的とする医療と教育ではその目的が異なっていることを
念頭におくことです。

教員は、それぞれの子どもに合った教育活動を進めるため、
学校としてできる適切な対応の仕方考えた上で、主治医からの助言
を得ましょう。

なお、医療との連携は、保護者の承諾を得て行う必要があります。



(c) 「障がい」で見るのではなく、「今の状態」を見ることが大切

同じ障がい名や疾患名であっても、それぞれの子どもの状態や配慮事項は異なるので、障がい等に関連してどのような生活上の制限や、困難があるのか、それに対し、どのような支援をすればよいのか、一人一人について理解する必要があります。長期的な視点で教育活動を実践していくためには、重要な情報となります。

また、アレルギーやアナフィラキシー、心疾患、腎疾患、てんかん等の状態など、主治医とよく相談し、今の個人の状態を理解して対応を確認しておきましょう。また、この他にも、学校における医療的ケアに関することや、発作等への対応に関することなどについても情報を収集しましょう。

病気のため日常生活に支援を必要とする子どもや入院している子どもへの支援については、[福島県教育庁特別支援教育課の Web サイト](#)、または、[福島県特別支援教育センター Web サイト「入院児童生徒の学習支援」](#)に掲載している「[病気の子どもや入院している子どもの支援ガイド](#)」*1 をご覧ください。



(d) 「聞く」だけではなく、今の状態を「伝える」ことも連携

私たちの見ている子どもの姿は外来の時のみ。これに対して学校では長時間、子どもの様々な姿を見えています。その姿をぜひ伝えてください。

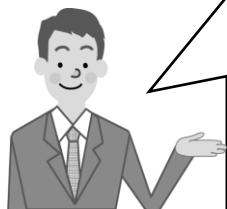
それが、その子の正確な“今の姿”を判断することにつながり、本人・保護者を含め、みなさんに必要な情報をお伝えすることができるのです。



ある専門医

お互い多忙な中でのやりとりです。保護者の同意を得ていても、直接の面談や電話等が難しい場合は、質問事項とともに「最近の子どもの姿」と題した学校での様子をまとめた簡単な文書を、保護者をとおして医師に渡す例もあります。

医師も、その子どもの支援チームの一員です！「共に支える」ことを念頭に、積極的に情報共有していきましょう。



子どもたちの医療等に関する情報 おろそかにしていませんか？

* 1 福島県特別支援教育センターで、平成 28-29 年度調査研究において「入院児童生徒等の学習状況調査と支援体制の整備」に取り組んできました。具体的な連携例については、研究紀要第 31 号をご覧ください。

参考：阿久澤栄「指導の充実・改善に向けた専門家との協働」、『特別支援教育研究』2013 年 11 月号

(5) 外部との連携について② ～福祉等編～

(a) 福祉との連携について

平成 24 年 4 月厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部障害福祉課、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課から示された「**児童福祉法等の改正による教育と福祉の連携の一層の推進について(概要)**」の通知の中では、次のように述べています。

学校と障害児通所支援を提供する事業所や障害児入所施設、居宅サービスを提供する事業所（以下「障害児通所支援事業所等」という。）が緊密な連携を図るとともに、学校等で作成する個別の教育支援計画及び個別の指導計画（以下「個別の教育支援計画等」という。）と障害児相談支援事業所で作成する障害児支援利用計画及び障害児通所支援事業所等で作成する個別支援計画（以下「障害児支援利用計画等」という。）が、個人情報に留意しつつ連携していくことが望ましい。

* 下線は、本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記

「学びの連続性」と共に、子どもたちの「暮らしの連続性」が大切です。

(b) 福祉との連携・協働を進めていくための教育側としての3つの留意点

① 様々な福祉サービス機関等の内容の理解

子どもがどのような福祉サービスを利用しているか、その内容を理解し、子どもたちの学校以外の生活を知ることがとても重要です。学校生活も、子どもにとっては生活の一部です。

② 必要な情報の共有と役割分担

個別の教育支援計画、連絡ノート等を活用しての情報共有や本人のよりよい生活を考えるのケース会議を実施するなど、それぞれの役割分担を明確にし、子どもにとって安心して安全に過ごせるようにしていきます。

③ 子どもたちが「社会」で生活する姿をイメージした連携

生徒は高等学校等を卒業し、就労する時にも、何らかの困難さを抱えていることが多いです。「卒業後の生活」を支えるために、在学中から成人になっても相談や支援を受けることができる体制を連携しながら構築し、卒業後の生活につなげることが大切です。



福祉等のサービスっていろいろあって、よく分かりません。保護者からも「どこに相談したらいいの？」と相談されたのですが……。

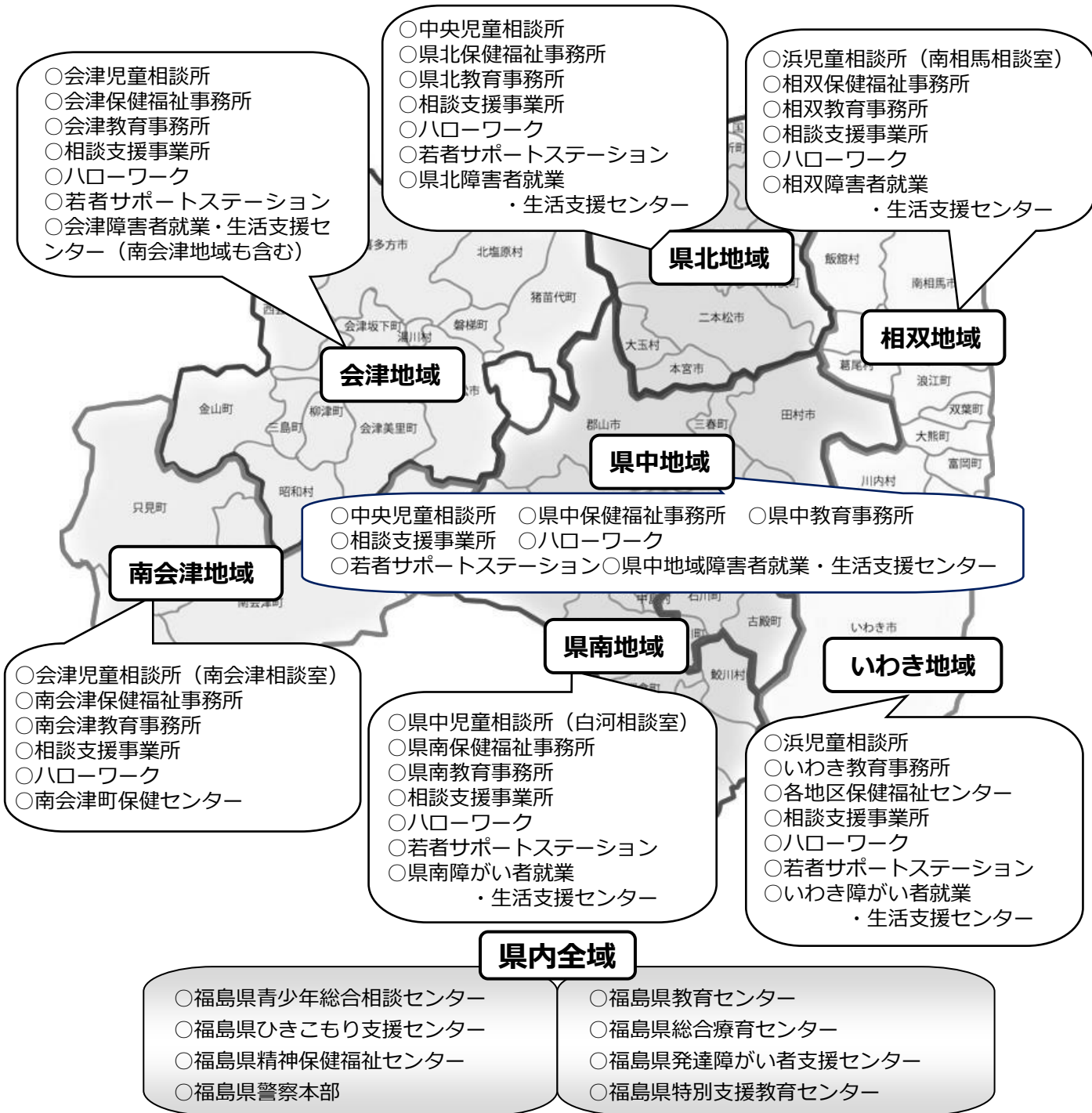
基本的には、住んでいる自治体（市町村）に問い合わせてください。相談したい内容について説明すれば、適切な相談窓口を紹介してもらえます。



(c) 県内各地の相談機関

《 悩んでいる青少年やご家族の皆さんが相談できる場所 》

参考：「ふくしま相談支援まっぷ」福島県青少年総合相談センター（平成 29 年 6 月）



障がい福祉サービスについては第IV章-3(2)『障がい福祉サービスの概要を知りたい』(239p)で、相談機関については第IV章-3(3)『相談機関の概要を知りたい』(240p)で紹介していますので、相談機関を選択する際の参考にしてください。



一人で抱えない！ 地域の総力で支える！

(6) 外部との連携について③ ～就労に向けて～

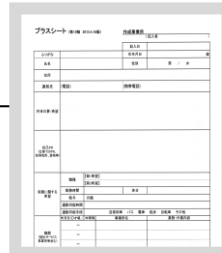
(a) ライフステージの移行

生徒達は学校を卒業し、学校を中心とした生活から就労を中心とした生活に移行することになります。これまで学校生活の中で「個別の教育支援計画」に基づいて受けてきた支援を、卒業後も医療、保健、福祉、労働等の関係機関が連携して一貫した支援を行っていけるよう引き継ぐ必要があります。

特別支援学校高等部では、「個別の教育支援計画」や現場実習の記録などを参考にして、「個別移行支援計画」を作成しています。生徒本人・保護者が必要とする支援に関係機関と共有し、支援やサービスがスムーズにつながるよう、進路先に引き継ぎます。

福島県自立支援協議会就労支援部会では、「障がい者の就労支援に関する共通フォーマットについて」のページで、「働きたい」を応援するツールとして『One-Step』を紹介しています。任意の様式『プラスシート』は、生徒本人が記入するタイプのシートですが、就労に向けた準備や卒業後の支援計画の基礎資料として活用が考えられます。

<<https://www.pref.fukushima.lg.jp/sec/21035c/one-step.html>>



(b) 障がいのある生徒の就労～基礎知識～

障がいのある生徒が就労を選ぶ時は、次のような選択肢が考えられます。「福祉的就労」*1とは、福祉サービスを利用した就労のことです。

| 働き方 | | 就労先 |
|-------|--------|---------------|
| 一般就労 | 一般雇用 | 企業等 |
| | 障がい者雇用 | 企業等 |
| 福祉的就労 | 職業訓練型 | 就労移行支援事業所 |
| | 雇用型 | 就労継続支援 A 型事業所 |
| | 非雇用型 | 就労継続支援 B 型事業所 |

一般雇用では、求人の選択幅が広がりますが、配慮や支援を受けることが難しくなる場合もあります。

障がい者雇用・福祉的就労では、求人の選択幅は狭くなりますが、ジョブコーチのサポートを受けたり、相談しやすい環境が得られたりするなど、配慮や支援がある中で働くことができる等のメリットがあります。

(c) 就労に向けた連携先

就労に向けた連携先として、以下の関係機関*2があります。

- ①ハローワーク
※ハローワークには障がい者専用窓口があります。
- ②障害者就業・生活支援センター
- ③相談支援事業所
- ④福島障害者職業センター
- ⑤福島県青少年総合相談センター
- ⑥若者サポートステーション

就労に向けた手続きや卒業後の生活に不安のある時は、障害者就業・生活支援センターに相談しましょう。

本人・保護者からの相談を受けると共に、学校等への情報提供を行っています。



参考：『実践障害児教育』2015年12月号 全国特殊学校長会『障がい児・者の社会参加をすすめる個別移行支援計画』（2005）

*1：第IV章-3（4）『福祉的就労について知りたい』（241p）をご覧ください。

*2：第IV章-1 -（5）『外部との連携について②～福祉等編～』（220p）、3（3）『相談機関の概要を知りたい』（240p）をご覧ください。

☆ 聴き方、話し方 チェックシート



保護者とよりよい関係をつくりながら話をするためには、以下のようなカウンセリングの技法がヒントになります。自分の取り組みと比較して、よりよい教育相談を目指していきましょう。

つながる言葉かけ

いきなり本題から始めるのではなく、始めは相談に来た労をねぎらい、相談に来たことを歓迎する言葉かけ、心をほぐすような言葉かけを行います。

例：「お忙しい中、ありがとうございます」「お待ちしていました」

傾 聴

丁寧かつ積極的に相手の話に耳を傾けます。よくうなずき、受け止めの言葉を発し、時にこちらから質問します。

例：「そうなんですね」「大変でしたね」

受 容

反論したくなったり、批判したくなったりしても、そうした気持ちを脇において、保護者のそうならざるを得ない気持ちを押し量りながら聴きます。

例：「そういうふうに感じられたのですね」

繰り返し

保護者がつぶやいたことでも、こちらが同じことを繰り返すと、自分の言葉が届いているという実感を得て、保護者は安心して話すようになります。

例：保護者「できるようになってほしい」
教師「できるようになってほしいのですね」

教育相談で用いる カウンセリングの技法



感情の伝え返し

自分の感情をうまく表現できない場合もあります。少しでも感情の表現がでたときには、同じ言葉を保護者に返し感情表現を応援します。

例：保護者「一人で悩んでいて、つらかったんです」
教師「それは、つらかったですね」

明確化

うまく表現できないものを言語化して心の整理を手伝います。

例：「お母さんとしては、こんなふうにもってきたのですね」

質 問

話を明確化するとき、意味が定かでないときに確認する場合、より積極的に聴いているということを伝える場合などに質問をします。

例：「それは、どういうことですか？」

自己解決を促す

保護者の自己解決力を引き出すようにします。

例：「これからどうしようと考えていますか？」「学校でもどのように対応していくか、一緒に考えていきますよ」

保護者が、安心して話せる関係づくりを意識していますか？

☆ 保護者との教育相談の進め方 チェックシート

保護者との教育相談の進め方について、以下のような留意点があります。自分のこれまでの相談の進め方と比較して、確認してみましょう。

| |
|---|
| ①難しい関係になる前に |
| <input type="checkbox"/> 何事も生じていない時に、普段から保護者とよい関係を結んでおく。 |
| ②連絡の段階から相談は始まる |
| <input type="checkbox"/> 可能な限り直接会って話し合うようにする。 |
| <input type="checkbox"/> 電話での連絡は時間に余裕をもって行う。 |
| <input type="checkbox"/> 複数の教員で会うときには、学校側の関係者をあらかじめ伝えておく。 |
| ③率直に問題を伝える |
| <input type="checkbox"/> 学校から連絡して来校していただく時は「とにかく来てください」といったあいまいな言い方ではなく、率直に問題を伝える。その際、「～なので心配しています」と、児童生徒の問題解決が目的であることを伝える。 |
| ④保護者の労をねぎらう |
| <input type="checkbox"/> 「雨のなか大変でしたね」などと来校した保護者に労をねぎらう言葉をかける。 |
| ⑤時間は長すぎないようにする |
| <input type="checkbox"/> 1回の相談時間は1時間から2時間の範囲内にする。さらに話し合いが必要な場合は、別な日にするなど時間を空けた方が建設的に展開しやすい場合がある。 |
| ⑥プラスの情報・具体的な話 |
| <input type="checkbox"/> 児童生徒についてのプラスの情報を得ておく。理想ではなく具体的な話をする。 |
| ⑦まずは保護者の話に耳を傾ける |
| <input type="checkbox"/> 保護者が自ら来校した時は、保護者の話じっくりと耳を傾ける。 |
| <input type="checkbox"/> より正確な問題を把握するために、相手の許可を得てメモを取りながら聴く。 |
| ⑧問題を指摘するとき |
| <input type="checkbox"/> 学校としてどのようにやっていこうと考えているのか、家庭には何をしてもらいたいかを加えて、前向きな話になるように心がける。 |
| ⑨親が口数が少なくうまく表現できないとき |
| <input type="checkbox"/> 保護者が言ったことを繰り返し言ったり、うまく表現できないものを言語化して整理したりする。 |
| ⑩保護者自身に支えが必要なとき |
| <input type="checkbox"/> 無理やり説得しようとせず、保護者との信頼関係を形成し、安心してもらえるよう心がける。また、保護者以外に児童生徒の問題解決のキーパーソンとなる人を探す。 |

児童生徒の成長を喜び合える保護者との関係づくりを目指して！



☆ 保護者との教育相談メモ (活用のメリット)



保護者との教育相談では、どんな視点で、子どものことについて話を聴き取っていけばよいのでしょうか？

以下のような『教育相談メモ』を活用することで、様々なメリットがあります。『教育相談メモ』は、「本人の好きなこと」「学習・認知面」「生活面」「コミュニケーション・対人関係面」「身体・行動面」「諸検査の結果」「環境面」の7つの観点を設け、子どもの全体像を把握することができるように作成してあります。ぜひ参考にしてみてください。



教育相談メモ (一部抜粋)

| | |
|-----------------|--------------------|
| 本人の好きなこと | |
| 学習・認知面 | 生活面 |
| コミュニケーション・対人関係面 | 身体・行動面 |
| 諸検査の結果 | 環境面 (家族・地域・仲間・学校等) |

①ポイントを絞って聴くことができます。

○「生活面」など、特に気になる点について話題を絞って話を聴くことで、子どもが困っていることや支援のポイントが見えてきます。また、事前にポイントを絞ることで何のための相談なのかが明確になります。
○話し合いのポイントを絞ることで、時間も長ならず保護者の負担も減ります。

②観点別に聴くことができます。

○『教育相談メモ』では7つの観点を設けています。聴き取った内容を観点ごとに記入することで、まだ聴き取っていない内容について把握でき、漏れなく聴き取ることができます。また、観点到り無きことについては「その他」の欄に記入できるようになっています。

③総合的に聴くことができます。

○7つの観点を基に記入することで、苦手課題ばかりが話題にならず、子どもの得意なこと、苦手なことの両面を把握することができます。それらを基に、どのような支援が必要なのかを、保護者と一緒に考え支援策を出し合っていくことができます。

何が大切な視点なのか、何が支援のポイントなのかが明確になってきます

☆ 保護者との教育相談メモ（様式記入の視点）

| | | |
|--------|--------|---------|
| 学校名・学年 | 児童生徒名 | 記入日 |
| 相談者名 | 相談担当者名 | 月 日 () |

| | |
|---|--------------------------|
| 主 訴 | |
| ○相談の主訴を記入します。 | |
| 本人の好きなこと | |
| ○本人の好きなこと、興味関心のあることを記入します。 | |
| 学習・認知面 | 生活面 |
| コミュニケーション・対人関係面 | 身体・行動面 |
| ○聴き取ったことを、7つの観点に沿ってメモしていきます。子どもの実態に関することを自由にメモしていき、関連性を見つけていくことで子どもの行動の背景要因に気づくことができます。 | |
| 諸検査の結果 | 環境面（家族・地域・仲間・学校等） |
| その他 | |
| ○7つの観点に当てはまらない内容などを記入します。 | |

| | |
|---|-----------------------|
| 子どもの強み（得意とする所） | 子どもの弱み（苦手とする所） |
| ○観点ごとに整理した内容をもとに、子どもの強み、弱みを整理して、保護者と共有していきます。 | |

| |
|---|
| 今後の指導・支援の方向性 |
| ○子どもの強み、弱みや7つの観点で整理した内容をもとに、今後の指導・支援の方向性を保護者とともに確認していきます。 |

◎あくまでも手持ちのメモとして使用し、話し合いの内容を整理するために活用していくものです。

☆ 保護者との教育相談メモ（様式例）

| | | | | |
|--------|--|--------|--|---------|
| 学校名・学年 | | 児童生徒名 | | 記入日 |
| 相談者名 | | 相談担当者名 | | 月 日 () |

| | |
|------------------------|--------------------------|
| 主訴 | |
| | |
| 本人の好きなこと | |
| | |
| 学習面 | 生活面 |
| | |
| コミュニケーション・対人関係面 | 身体・行動面 |
| | |
| 諸検査の結果 | 環境面（家族・地域・仲間・学校等） |
| | |
| その他 | |
| | |



| | |
|-----------------------|-----------------------|
| 子どもの強み（得意とする所） | 子どもの弱み（苦手とする所） |
| | |



| |
|------------------|
| 今後の支援の方向性 |
| |

* 教育相談メモ（様式例）は、福島県特別支援教育センターWeb サイトから Word 版をダウンロードすることができます。

☆ 話の聴き方 演習シート

下記の2つの演習にチャレンジしてみましょう。

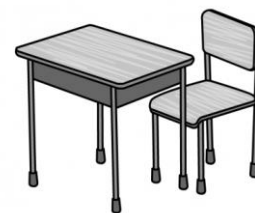
演習1（じっくり聴かない）

- ①最近あった嬉しかったこと、楽しかったことを思い出してください。
- ②「話す人」「聴く人」を決めます。
- ③話す人は一所懸命話してください。
聴く人は話す人と目を合わせてはいけません。
面倒臭そうな態度で聞いてください。
相槌もやめてみましょう。
- ④30秒ずつで役割を交代します。

演習2（じっくり聴く）

- ①学校で困っていることを思い出してください。
- ②「話す人」「聴く人」を決めます。
- ③話す人は、一所懸命話してください。
聴く人は、話す人の目を見て聴きましょう。
相手の方を向いて「**そうなんですね。**」と言いながら聴いてみましょう。
- ④また30秒ずつで役割を交代します。

どんな聴き方が、話しやすかったですか？



コミュニケーションの要素

【メラビアンの法則】

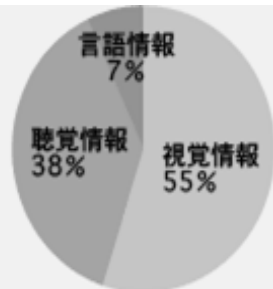
アメリカ合衆国の心理学者アルバート・メラビアンの言語によるメッセージと非言語メッセージを比較した調査の法則です。

人と人が直接顔を合わせるコミュニケーションには基本的に三つの要素があり、**言語情報・聴覚情報・視覚情報**に分けられるとされています。

視覚情報:55%
(見た目・表情・しぐさ・視線)

聴覚情報:38%
(声の質・速さ・大きさ・口調)

言語情報:7%
(言葉そのものの意味)



メラビアンの法則は、**矛盾した内容をメッセージとして送っている状況下**において、言葉がメッセージ伝達に占める割合を示したものです。

3要素が一致 伝えようとするメッセージがより正しく、強く伝わる。

3要素が矛盾 視覚情報を基に感情を解釈する傾向がある。

少ないからこそ 言語情報は吟味する必要がある。

メッセージの受け手が声の調子や身体言語といったものを過度に重視するのは、メッセージの送り手が**どちらとも取れるメッセージ**を送った状況でのみ発生します。

曖昧な表現が誤解を生む原因になることを、私達は心に留め、話す内容や使う言葉、伝え方に十分注意する必要があるということです。

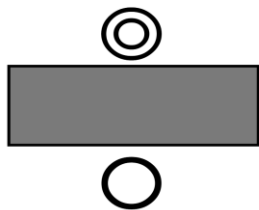
『聴いてほしい人』になりたいですね！

☆ 環境が会話に与える印象 演習シート

下記の①～④の配置で会話をしてみましょう。

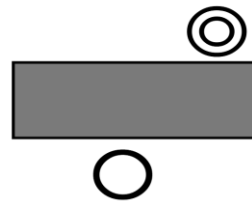
①

<対面して>



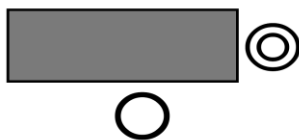
②

<対角線の位置に>



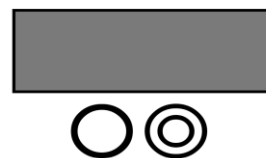
③

<角度をもって>



④

<並んで>



どの配置が、話しやすかったですか？
(児童生徒となら…？保護者となら…？恋人なら…？)



話をする人との関係性で
聴いている側の姿勢だけで

楽しい話もつらくなります！
話しにくいことも話しやすくなります！

話を聴くときの座席の配置について

リラックスして話のできる座席配置として、
90°法という面接技法があります。

<配置例>

机 担当者
相談者

1対1で相談をするとき、相談者が担当者の目を見て話をしたいときには見ることができて、自分の気持ちを振り返ったり内省したりしたいときには、担当者から視線をそらすことができる配置です。



例えば、校長室で話すとき、保護者一人と、担任、校長、コーディネーターで話すとき、先生方はどこに座りますか？学校と保護者が3対1では、保護者が孤独感や威圧感を感じるかもしれません。そのようなとき、保護者の隣に座るという方法もあります。保護者が困ったときに、味方になれる位置ということも考えていく必要があります。

教育相談の状況やメンバー、人数などを考慮しながら適切な座席の配置を考えていくことも、相談の雰囲気を作る大切な要素となります。



傾聴すること、共感、受容

聴くことの大切さ

☆ 話の仕方、話の聴き方 振り返り演習シート



人のコミュニケーションは、**3つの要素（言語情報・聴覚情報・視覚情報）**から成り立っていると言われます。みなさんは、人と話す時にどんなことに気をつけていますか？
自分の話の仕方、話の聴き方を振り返ってみましょう。

チェック表1 ◆以下の項目で気をつけているものに○を付けましょう！

| | | | |
|-------------|--|------------------|--|
| 内容を選んでいる | | 互いの位置・距離感 | |
| 言葉を選んでいる | | 身だしなみ（服装・清潔面） | |
| 声の質・トーン（高低） | | 姿勢（背すじ・腕組みや足組み等） | |
| 声の大きさ | | しぐさ・身振り・手振り | |
| 話すスピード | | 表情 | |
| 互いの話す分量 | | 目線の使い方（自分の視線の動き） | |
| 話す場所・環境 | | 相手の顔を見る | |



カウンセリングマインド（傾聴・共感・受容）という言葉を知っていますか？教育相談等では、この3つの姿勢が大事だとされています。自分がよくすることや考え方などを、自己評価してみましょう。

1：あてはまらない
2：少しあてはまる
3：あてはまる
4：十分にあてはまる

チェック表2

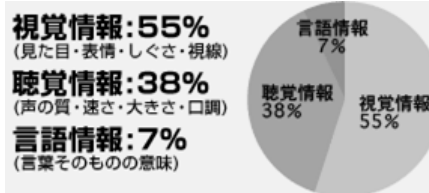
自己評価

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------|---|---|---|---|
| ① 相手の話は、終わりまで聴く。 | | | | |
| ② 相手の話に、同意しながら聴く。 | | | | |
| ③ 相手の話に、反論しないで聴く。 | | | | |
| ④ 相手の話に、相づちを打ちながら聴く。 | | | | |
| ⑤ 相手の話を、繰り返しながら聴く。 | | | | |
| ⑥ 相手の話を、メモなどで整理して確認しながら聴く。 | | | | |
| ⑦ 自分の考えと違うことでも、否定せず聴く。 | | | | |
| ⑧ 相手の考えを、肯定的に受け止める。 | | | | |
| ⑨ 相手の小さな努力を大いに誉める。 | | | | |



私たちは、話を十分に受け止めてもらえることで、「分かってもらえた」という実感を得ます。では、「話を十分に受け止める」にはどうしたらいいのでしょうか？前ページのチェック表も参考にしながら、聞き上手になるためのカウンセリングマインドの要素を学んでみましょう。

【メラビアンの法則より】



コミュニケーションの要素

○表情、口調などの“視覚・聴覚情報”も重要

人との対話の成分は、言語情報よりも、視覚情報や聴覚情報が多く、カウンセリングマインドの要素として大いに活用されています。特にこの3要素が一致していると、伝えようとするメッセージがより正しく、強く伝わるようになります。一方矛盾を感じる時、私達は視覚情報を基に感情を解釈する傾向があるそうです。また、少ない要素だからこそ、言語情報は吟味する必要があります。

チェック表1から丸の合計を記入しましょう！

/14

カウンセリングマインドの要素 傾聴 ①～③

○相談者の語るところを“じっくりと聴く”態度

話を聴く中で、担当者の心の中にはさまざまな疑問や批判等が浮かびますが、そうした考えは後回しにして、まずは相談者の話をじっくりと聴くことに集中することを優先します。

チェック表2から合計点数を記入しましょう！

①～③

/12

カウンセリングマインドの要素 共感 ④～⑥

○相談者が感じているように“共に感じる”態度

担当者は可能な限り相談者の語りを「共感的 (=あたかもその人が感じているよう) に聴き、相談者のさまざまな心情を共に経験してみることが重要です。

④～⑥

/12

カウンセリングマインドの要素 受容 ⑦～⑨

○相談者のこれまでのがんばりを“肯定的に認める”態度

親身な態度を通して、相談者に「受容されている」感覚=自分が「認められた」という感覚を生じます。

⑦～⑨

/12

上記のような要素について、記入したことをもとに自分の話の仕方、話の聴き方を振り返りながら、今後、意識していきたいことなどを話し合ってみましょう。

児童生徒の成長を喜び合える保護者との関係づくりを目指して！



☆ リフレーミングに挑戦しよう 演習シート

話をしているとき、相手の言葉や行動を否定的に受け止めてしまうことはありませんか？そんなとき、リフレーミングの考え方が役立ちます。



リフレーミングとは

リフレーミングとは、物事の枠組みを今までとは違った角度から見ることです。

(例) 試験で残り時間が 15 分となったとき



楽観的に考える場合は「まだ 15 分もある」

悲観的に考える場合は「もう 15 分しかない」



同じ物事でも、物事の枠組みを今までとは違った角度から見ることで、見方や感じ方が異なってきます。それなら、プラス思考に捉えたほうが良いですね。話し手の言動についても同じです。

演習してみましよう！

物事の枠組みを変えて、プラス思考で考える練習をしてみましよう。一つの表現から別の表現をたくさん考えて、柔軟な思考を育みましよう。

<やり方>

- 1 マイナスのイメージの表現を、プラスのイメージの表現にする。
- 2 5分間程度で書いてみましよう。

| | | |
|---|---------|-----------------|
| 例 | こだわりが強い | 強い意志を持っている、粘り強い |
| 1 | 失敗が多い | |
| 2 | 消極的である | |
| 3 | 作業が遅い | |
| 4 | 心配症である | |
| 5 | 飽きっぽい | |

例えば、保護者との教育相談でも、言葉をリフレーミングすることによって、新しいイメージを与えることができます。それは、リフレーミングすることで、どのようなことにも必ずプラスの意味があることに気づくことができるからです。

教育相談の場面では、特に、マイナス思考の言葉ではなく、プラス思考の言葉を選ぶ力が必要です。プラス思考を習慣化することができれば、あなたは、あなた自身もあなたの周りにも笑顔にすることができるのではないのでしょうか。

下記の表の例を参考に、物事の両面を意識しながら、プラス思考の言葉で教育相談を行っていきましょう。



リフレーミングの考え方（例）

| | マイナス思考 | ➡ | プラス思考 | | マイナス思考 | ➡ | プラス思考 |
|----|----------|---|-------------------|----|---------|---|-----------------|
| 1 | 失敗が多い | | 挑戦したいことが多い | 11 | 気が強い | | 自信に満ちている |
| 2 | 消極的である | | ひかえめで物静かである | 12 | 口が悪い | | 自分の意見を言える |
| 3 | 作業が遅い | | 丁寧、慎重である | 13 | 責任感がない | | こだわらない |
| 4 | 心配症である | | 慎重である、先を見通すことができる | 14 | 頼りない | | ひかえめでやさしい |
| 5 | 飽きっぽい | | 興味の範囲が広い | 15 | 一人で抱え込む | | 責任感が強い |
| 6 | おっとりしている | | マイペースである自分を持っている | 16 | 人見知りをする | | ひかえめである |
| 7 | うるさい | | 活発で元気がいい | 17 | 反抗的である | | 自立している自分の意見を言える |
| 8 | おしゃべりである | | 明るく社交的である | 18 | 面倒くさがり | | 物事にとらわれない |
| 9 | 頑固である | | 自分の意見をもっている | 19 | 鈍感である | | 物事に動じないおおらかである |
| 10 | 緊張する | | 思慮深い場の雰囲気分かる | 20 | すぐ泣く | | 感受性が豊かである |

前向きな言葉が、一緒に考えていく姿勢につながります！

☆ 保護者への伝え方 演習シート

皆さんは、保護者に、学校での子どもの様子をどのように伝えているでしょうか。どのような伝え方が、保護者の気持ちに寄り添った伝え方になるでしょうか。演習を通して考えてみましょう。



○パターン1～3を保護者の立場で聞いてみてください。どのようなことを感じますか？

パターン1

Aくんは、休み時間に友達とのやりとりで、手を出してしまうことがあります。

パターン2

最近、Aくんは、とても落ち着いて授業に参加することができるようになってきていますよ。毎日がんばっていますね。

ただ、休み時間に友達とのやりとりで、手を出してしまうことがあります。

パターン3

最近、Aくんは、とても落ち着いて授業に参加することができるようになってきていますよ。毎日がんばっていますね。

ただ、休み時間に友達とのやりとりで、手を出してしまうことがあります。

話を聞いてみると、納得がいけないことがあるなど原因がいくつかあるようです。手を出すことはいけないことですが、そうしてしまった本人の気持ちもよく分かります。今後、どうしていくべきかをAくんやご家族と一緒に考えていきたいと思っています。

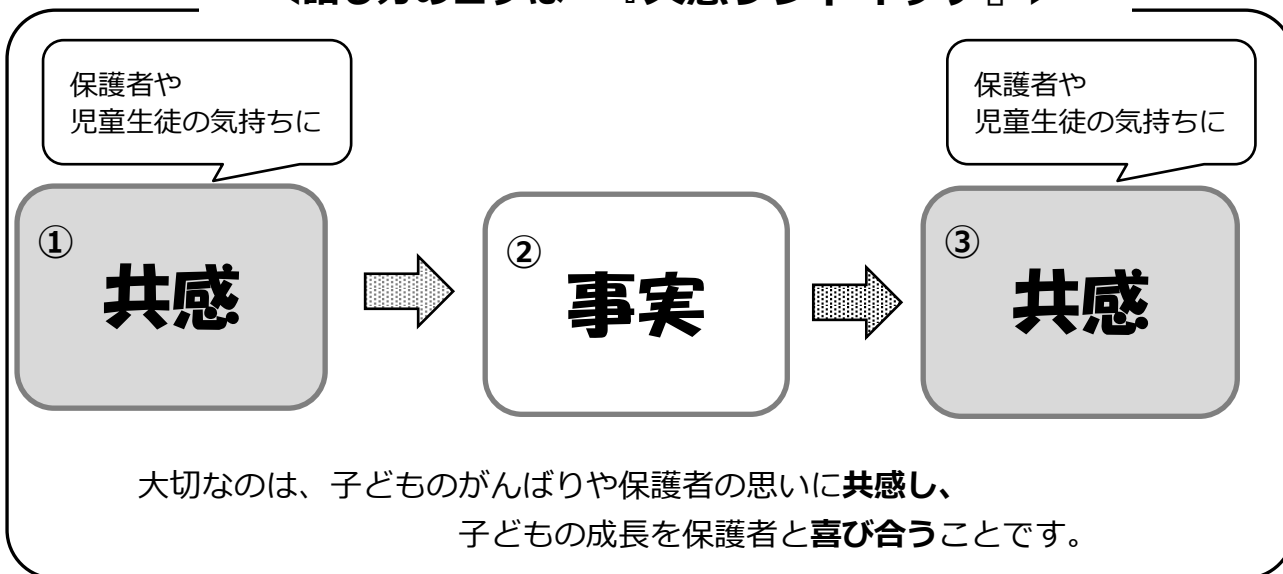
○感じた違いを話し合ってみましょう。

気づけば、子どものできていないことばかりを伝えてしまい、保護者とトラブルになったことはありませんか？

保護者とのよりよい話し合い、関係づくりのためには『共感サンドイッチ』という話し方のコツがあります。



<話し方のコツは 『共感サンドイッチ』 >



- ① まずは、子どものがんばっている姿、思いなどを伝え、保護者の日々の努力や思いに共感します。
- ② 次に、伝えたい出来事や子どもの課題となっている事実を伝えます。
- ③ 最後に、子どもの行動の要因を保護者と一緒に十分に整理、分析し、子どもの気持ちを理解しながら、子どもと交わした約束や教師の支援などを具体的に伝え、保護者の思いに寄り添いながら教師の思いを伝えます。



事実のみを伝えるのではなく、共感しながら話を始め、事実を伝え、最後に共感して話を終えることで、保護者は話の内容を受け入れやすくなり、教師が子どもの課題に向き合ってくれているという印象をもつことができます。

子どもを中心にして、保護者と教師が一緒になって考えていくことのできる教育相談を目指しましょう。

保護者は、教師の子どもに向き合う姿勢や努力を求めています！

☆ 様々な医療関係者



～今さら聞けない・・・OT、PT、ST って何？～



学級の児童の保護者から、「OTさんに、月2回お世話になっています。」と言われたけど…。他にPTとか、STがかかっているとの話も聞きますが…。いろいろあって分かりません。

ここでは、学校とかかわりの多い医療関係者を一部だけ紹介します。



| | |
|--|--|
| <p>OT：作業療法士 (Occupational therapist) ～身体と心の障がいに対応～</p>  | <p>身体や精神に障がいのある人に対して、その主体的な生活の獲得を図るため、人の日常生活に関わるすべての諸活動を「作業」としてとらえ、諸機能の回復や維持、開発を促す作業活動（座る、走る、縄跳び、食事、はさみ、楽器の演奏、感覚の処理能力や知覚・認知能力の育成、コミュニケーション能力の育成等）を通して治療、訓練、指導及び援助を行う専門職。</p> |
| <p>PT：理学療法士 (Physical therapist) ～身体障がいに対応～</p>  | <p>ケガや病気などで身体に障がいのある人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、歩く等）の回復や維持、および障がいの悪化の予防を目的に、運動療法や物理療法（温熱、電気等の物理的手段を治療目的に利用するもの）などを用いて、自立した日常生活が送れるよう支援する医学的リハビリテーションの専門職。</p> |
| <p>ST：言語聴覚士 (Speech-language-hearing therapist) ～ことばに関する障がいに対応～</p> | <p>ことばによるコミュニケーションに問題がある人に対して、思いを伝え合い、自分らしい生活が構築できるようにするため、言語、聴覚、発声、発音、認知等へ支援し、コミュニケーション能力の改善を図る専門職。また、摂食・嚥下の問題にも対応する。</p> |
| <p>CP：臨床心理士 (Clinical psychologist)</p> | <p>臨床心理学にもとづく知識や技術を用いて、人間の“こころ”の問題にアプローチする“心の専門家”。医療では、心の問題で不適応に陥っている人、病気やケガなどを行っている人への心理的援助が中心。心理テスト、心理療法のほかに、デイケアやコンサルテーション等の活動も行う専門職。</p> |
| <p>MSW：医療ソーシャルワーカー (Medical social worker)</p> | <p>保健医療機関において、社会福祉の立場から患者さんやその家族の方々を抱える経済的・心理的・社会的問題の解決、調整を援助し、社会復帰の促進を図る業務を行う専門職。</p> |

主治医との連携を進めるに当たっては、プライバシーに配慮した慎重な対応が必要であり、保護者の同意を得てから慎重に進めていきましょう。

どんな医療的行為を受けているのかを知ること、本人の学校生活での状態がさらに把握しやすくなり、学校と医療機関が連携してよりよい対応ができるようになることで、教育活動をさらに充実させることができます。

☆ 障がい福祉サービスの概要を知りたい



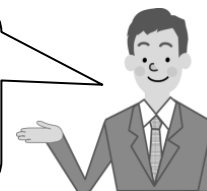
福祉サービスの名称は聞きますが、中身がよく分かりません。

利用できる障がい福祉サービス（一部）

| サービス名称 | サービス概要 | 利用可能な年齢 |
|---------------------|---|----------|
| 児童発達支援 | 通所により身辺自立や社会性向上などの療育支援サービスを提供。施設基準などにより「児童発達支援センター（他施設への援助・助言も行う）」と「児童発達支援事業」の二類型に分かれる。 | 未就学児 |
| 放課後等デイサービス | 通所により放課後や長期休暇中の余暇活動や療育支援サービスを提供。保護者の就労支援という側面もある。 | 小学生から高校生 |
| 保育所等訪問支援 | 保育所や幼稚園、学童保育などに在籍する児童へ、保育士や看護師などの専門スタッフが訪問して療育支援サービスを提供。 | 未就学から小学生 |
| 居宅介護 （身体介護・家事援助） | ヘルパーが自宅において入浴やトイレ、食事の介助や掃除や洗濯、食事作りなどのサービスを提供。 | 未就学から成人期 |
| 居宅介護 （通院等介助） | ヘルパーが通院の介助、公的機関での手続き、施設の見学のための外出に付き添うサービスを提供。 | |
| 行動援護 | 特に行動面で手厚い支援を必要とする人（行動障がいのある人）の外出付き添いや居宅内での支援などを提供。 | |
| 移動支援 | 目的地までの誘導や移動時に必要な支援を行うサービスを提供。1対複数の支援、車両を用いた支援なども実施可能。 | |
| 日中一時支援 | 放課後や長期休暇中の日中時間帯に、施設などで一時預かりするサービスを提供。 | |
| ショートステイ （短期入所） | 保護者や家族の緊急時、あるいは一時的な休養のために、施設での一時入所サービスを提供。 | |
| 施設入所 （長期入所） | 保護者の疾病などにより家庭における養育が困難になった際、障がい児施設における長期入所サービスを提供。 | |

それぞれの福祉サービスは目的が違います。目的にあった支援を行ってくれる事業所を組み合わせ利用している家庭も多いですよ。

また、各市町村の福祉制度についてお知らせする「手引き」等を作成している市町村もあります。まずは、市町村に問い合わせをしてみましょう。



☆ 相談機関の概要を知りたい

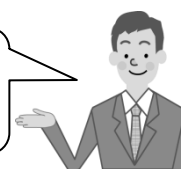


相談したいことはあるけれど、どこに相談すればいいの？

| 相談機関 | ※ | 施設概要 |
|----------------------------------|-------------|--|
| 児童相談所 | 福 | 18歳未満のお子さんのあらゆる相談を受ける機関です。相談は、ご家族、親戚、お子さん自身をはじめ、どなたからも受け付けています。相談の内容はいつさい外へもられません。 |
| 保健福祉事務所 | 福 | 様々な保健福祉に関する悩みや疑問に答える機関です。 (子育て・子どもについて、心の健康や病気について、医療・治療・薬や医療機関について等) |
| 相談支援事業所 | 福 | 本人の自立した生活を支え、本人の抱える課題の解決や適切なサービス利用に向けて、様々な相談にのり、個々の多様な要求に対応し、各種サービスを調整してよりきめ細かく支援する機関です。相談支援専門員がいます。 |
| 若者サポートステーション | 労 | 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。 |
| 障害者就業・生活支援センター 通称 なかぼつセンター | 労 | 障がい者の暮らしや仕事について、総合的な支援を行っている機関です。就職に関する相談、職場では話にくい仕事上の悩み、お金の管理、健康上の問題などについて、具体的なアドバイスをしています。 |
| 福島県教育センター | 教 | 教育に関する相談と研修のセンターです。 幼児、児童生徒、保護者、園・学校の教員など、教育にかかわる方を対象とし、学校生活や家庭生活、教育活動に関して、来所による相談、電話による相談ができます。 |
| 福島県総合療育センター | 医 | 障がいのある子どものための総合的な医療機関です。 入所・通所により、総合的な療育を行います。外来部門では、障がいのある子どもたち、または障がいの疑いのある子どもたちの早期発見、早期治療を行います。 ◆地域支援室では、子どもたちの療育に関する相談を行っています。 |
| 福島県発達障がい者支援センター | 教 労 福 | 発達障がい者と家族のための支援センターです。 自閉症などの発達障がいのある方や、疑いのある方、その家族の支援を行っています。 |
| 福島県特別支援教育センター | 教 | 特別支援教育に関する相談と研修のセンターです。 乳幼児、小学生、中学生、高校生の教育相談を行っています。来所による相談、電話による相談ができます。 |

※**教**：教育、**労**：労働、**福**：福祉、**医**：医療に関する相談に主に対応しています。

それぞれの機関の特徴を確認し、目的にあった相談機関を選びましょう！
訪問して相談をする場合は、予約が必要になることもあります。事前に電話による問い合わせをすることをお勧めします。



☆ 福祉的就労について知りたい

【福祉的就労の種類】

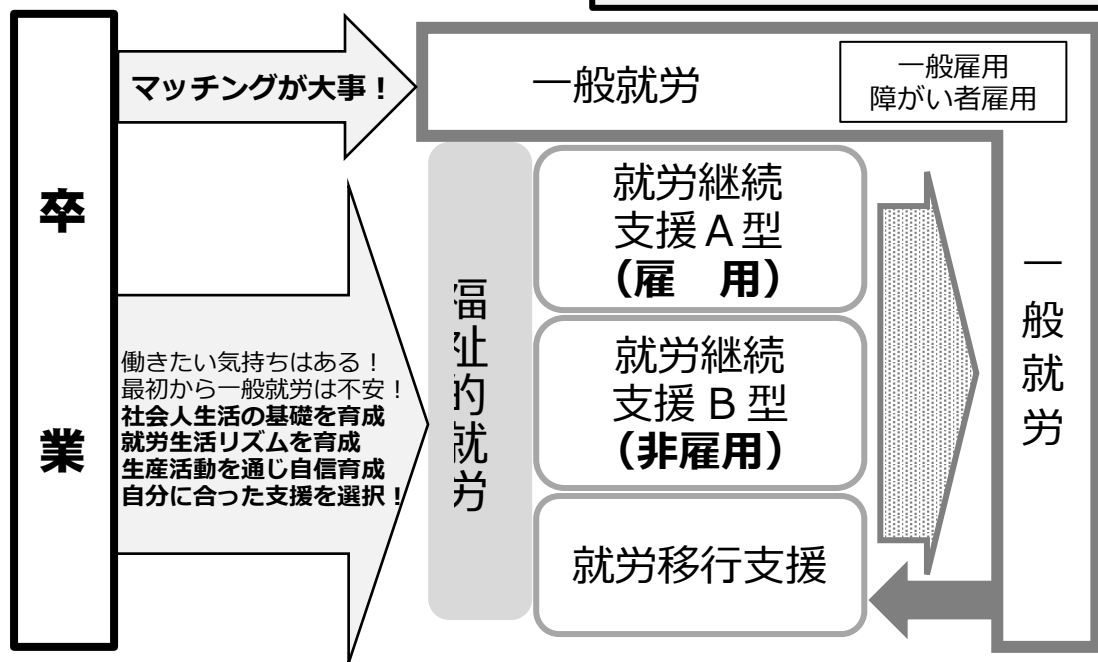
| | |
|----------------------------|--|
| <p>就労移行支援事業</p> | <p>対象は、就労を希望する65歳未満の障がい者で、通常の事業所*1に雇用されることが可能と見込まれる者。</p> <p>①生産活動、職場体験等の活動の機会の提供 ②就労に必要な知識及び能力の向上のために必要な訓練 ③求職活動に関する支援 ④適性に応じた職場の開拓 ⑤就職後における職場への定着のために必要な相談等 利用期間は2年。</p> |
| <p>就労継続支援 A 型事業</p> | <p>対象は、通常の事業所に雇用されることが困難であり、雇用契約に基づく就労が可能である者。(各都道府県の最低賃金を保障)</p> <p>①雇用契約の締結等による就労の機会の提供 ②生産活動の機会の提供 ③就労に必要な知識及び能力の向上のために必要な訓練等の支援 利用期間は、制限なし。</p> |
| <p>就労継続支援 B 型事業</p> | <p>対象は、通常の事業所に雇用されることが困難であり、雇用契約に基づく就労が困難である者。</p> <p>①就労の機会の提供 ②生産活動の機会の提供 ③就労に必要な知識及び能力の向上のために必要な訓練 ④その他必要な支援 利用期間は、制限なし。</p> |

※ 上記は、障害者総合支援法における就労系障がい福祉サービスです。各サービスは、指定を受けている事業所で提供しています。

就労を目指して!!

～大まかなイメージ図です～

決めるのは本人です!!



※ ここでの「一般就労」とは、企業等と雇用契約が成立している就労を指します。「一般雇用」と「障がい者雇用」を含みます。

参考：厚生労働省「障害者の就労支援対策の状況」
 <https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/shougaiyahukushi/service/shurou.html>

* 1 企業等のことを指します。

☆ 社会が求める力 ～ある企業の例から～

就職しても、すぐやめてしまう生徒が多く心配しています。



環境調整が大切な障がいのある生徒にとって、就労先は本人の特性とのマッチングが大切です。会社がどんな人材を求めているかを確認することをお勧めします。



【障がい者雇用を行っている企業が求める力～ある企業の例～】

企業にとって人材は会社を支える大事な要素です。ある企業は採用時に重視する点を、以下の5点としているそうです。

1) 働く上での基本的な生活習慣（身だしなみ・時間管理・金銭管理）

2) コミュニケーション能力（あいさつ・報告）

（例）どんな手段でもいいので、意思を伝えることができる。

3) 障がい受容

①自分は何ができて、何ができないのか？

②できないことも、どのようなサポートがあるときできるのか？

4) 理解力

（例）言われれば分かる。書いてもらえれば分かる。手本を見せてもらえれば分かる。

5) 指示の順守（素直な態度）

①指示されたことを嫌がらず、意欲的に取り組むことができる。

②失敗した時に、ごまかさず、すぐ報告をすることができる。

③質問に素直に答えられる。嘘をつかない。事実が言える。

先生方は、生徒ができなかった時や失敗した時に怒っていませんか？
本人が「教えてください」「失敗しました」と言った時こそ、たくさん褒めてあげてください！！

できないことは、できるようになるまできちんと教えます。失敗してもすぐ言ってくれば、大丈夫です。

明るく元気に働ける素直な生徒さんを育ててください。



ある社長さん

会社が困るのは 『嘘』『ごまかし』『事実が言えない』！！



できなくても 他の人と比べられなければ 嘘をつかずに済みます！

失敗しても 責められなければ ごまかさずに済みます！

どんなことでも 怒らずに聞いてもらえれば 事実が言えます！



能力や結果だけを評価するのではなく、過程を大切に教育が求められます！

社会に 求められる力 育てていますか？

第Ⅴ章 具体的な実践から学ぶために

*** 目次 ***

小・中学校、高等学校の特別支援教育コーディネーターの具体的実践

- 1 A 小学校の取り組み～多忙な中でも、効果的に「つなぐ」「つながる」支援～
・・・・・・・・・・・・・・・・ 244
- 2 B 小学校の取り組み～誰もが学びやすい、働きやすい支援体制づくりを目指して～
・・・・・・・・・・・・・・・・ 246
- 3 C 中学校の取り組み～切れ目のない支援のために～ ・・・・・・・・ 248
- 4 D 中学校の取り組み～全教職員で全生徒を理解・支援～ ・・・・・・・・ 250
- 5 E 高等学校の取り組み～予防的な取り組みと組織での対応の充実～ ・・・・ 252
- 6 F 高等学校の取り組み～全教職員で生徒を支える取り組み～ ・・・・ 254



A 小学校の取り組み

～多忙な中でも、効果的に「つなぐ」「つながる」支援～

1 ここがポイント！

- 個別の教育支援計画等の活用の仕方
- 多忙な日常の中で、短時間で効果的なケース会議の工夫、理解啓発のための資料活用の工夫
- 担当者の大切にしている視点



2 年間スケジュール（一部です）

| 月 | 特別支援委員会 |
|-----|--|
| 4月 | ○交流学級担任との打合せ ○個別の教育支援計画・個別の指導計画の引き継ぎ |
| 5月 | ○第1回特別支援教育全体会 ○対象児童の把握 ○生徒指導・特別支援協議会 |
| 6月 | ○巡回相談 ○第2回特別支援教育全体会（ケース会議） ○生徒指導・特別支援協議会 |
| 7月 | ○生徒指導・特別支援協議会 ○個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成 |
| 9月 | ○生徒指導・特別支援協議会 |
| 10月 | ○生徒指導・特別支援協議会 |
| 11月 | ○第3回特別支援教育全体会 |
| 12月 | ○教育相談 |
| 2月 | ○第4回特別支援教育全体会 ○個別の教育支援計画・個別の指導計画の評価 |
| 3月 | ○特別支援委員会 年間の反省と次年度計画の作成 |

3 特に工夫していた点

【個別の教育支援計画

・個別の指導計画の活用】

ポイント① 会議中に個別のファイルの回し読みの時間を設け、情報活用！



A小学校では、4月始めの第1回特別支援教育全体会の中で、個別の教育支援計画等の個人のファイルを下学年、上学年の関係するグループで読む時間を取っています。会議の短い時間内で、「読んで理解」という場を意識的に行うことで、多忙な中でも素早く意識して情報共有し、すぐに指導や支援をスタートすることができる活用方法です。

ポイント② 通常の学級担任でも作成、活用できる工夫！



支援が必要な児童に対して個別の教育支援計画を作成し、活用を図っています。通常の学級の担任でも作成方法が分かりやすいように作成例を示しています（下の写真）。



先生方が実施しやすい環境を一工夫！

【情報収集から支援までをつなぐ】

ポイント③ 各種会議を上手に活用し、「横」の連携を図り、効率的に情報収集を進めています！



月1回行っている生徒指導・特別支援協議会で、生徒指導の視点、特別支援教育の視点と線引きせず、学級において何らかの支援が必要な児童の情報を共有する場を設けていました。

そこから、さらに対応が必要な児童には、特別支援教育全体会（ケース会議）、個別の教育支援計画等の作成・活用、SSWやSC等との連携を進めていました。

忙しいからこそ、一つの会議から、次につながる「しかけ」がありました。

【短時間で、効果的なケース会議の工夫】



ポイント④ 30分で、3人。じっくりやる時間はないです。だからこそその「しかけ」があります！

A小学校では、30分程度で3つのグループ、3人を同時並行してケース会議を行います。グループ編成は、特別支援教育コーディネーターが考え、「担任、前担任、近くの学年」などを仕組み、より明日からの支援体制を効果的に、最大限に発揮できるようにしています。

担任は悩んでいます。そこを一緒に考える。子どもだけでなく、担任も支援できる、みんなが元気になる会議はいいですね。

【学校の支援体制の工夫】



ポイント⑤ 全てを一人ではできません。役割を分担し、効果的な支援体制をみんなで作っています！

特別支援教育コーディネーターが全てを行うことは不可能です。次のような役割分担をして取り組んだそうです。

- 校長…支援体制について助言をしました。また、内容によっては、一緒に支援策を考えたり、支援に関わったり、保護者との話し合いに参加したりしました。
- 教頭…支援体制について助言をしました。また、医療機関、教育委員会等との連携調整などを担当しました。
- 教務…支援員のコーディネートを担当しました。

あくまでも一部です。他、様々な先生方を巻き込み、「つなぎ」、「つながり」、学校で効果的に、協働・連携ができるようにしていました。



ポイント⑥ 誰に相談すればいいか、明確にする工夫がありました。

PTA 総会で、「教育相談の案内」の時間を取り、教育相談の担当者、相談できる内容、相談の窓口について伝えました。

困った時に、「誰に？」が分かれば、早期の対応につながりますよね。

【忙しい中での理解啓発のために】

通級による指導の理解を進めるために、「コーディネートハンドブック」41ページの第I章-2(5)⑦『小・中学校における通級による指導の実際』をカラー印刷し、第1回特別支援教育全体会の時に説明しました。



一から資料を探したり、作ったりするよりは、1枚で、さっと説明できる資料として活用していました。

4 特別支援教育コーディネーターとして、大切にしている3つのこと

1 「子どもの困っている気持ちに、保護者の思いに寄り添う」

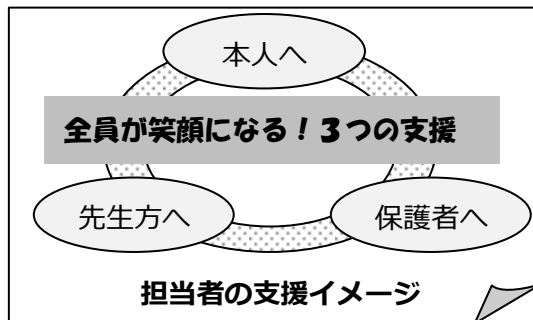
学校が対応を進める前に、まずは、その子の特性を十分に理解し、保護者のつらさに寄り添いながら無理なく、本人や保護者が納得できるように進めています。

2 「情報の収集・共有」

保護者やSSW、SC、医療機関、支援チームからその子に関わる情報を収集し、支援チームや担任と共有する。「みんなが同じ支援をしている」ことを大切にしています。

3 「つなぐ」

その子にとって一番必要な支援を選択し、相談室、SSW、SC、医療機関等とつなぐようにしました。「丁寧につないでいく」ことを大切に考えていました。



B 小学校の取り組み ～誰もが学びやすい、働きやすい支援体制づくりを目指して～

1 ここがポイント！

- 合意形成を丁寧に進めた個別の教育支援計画等
- 普段からの連携、工夫した情報共有・提供、資料活用術
- 担当者の大切にしている視点



2 年間スケジュール（一部です）

| 月 | 特別支援委員会 |
|-----|--|
| 4月 | ○校内特別支援打ち合わせ ○第1回支援委員会 |
| 5月 | ○第2回支援委員会 ○個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成 |
| 6月 | ○SSW との情報交換 ○必要に応じて支援委員会（ケース会） ○保護者との教育相談（個別の計画等） ○第3回支援委員会 |
| 7月 | ○保護者との個別懇談、支援の評価 |
| 9月 | ○必要に応じて支援委員会（ケース会議） |
| 10月 | ○第4回支援委員会 |
| 11月 | ○職員打ち合わせ |
| 12月 | ○保護者との個別懇談、支援の評価 ○SSW との情報交換 |
| 2月 | ○第5回支援委員会 ○個別の教育支援計画・個別の指導計画の評価と見直し |
| 3月 | ○今年度の反省と次年度の計画 ○SSW との情報交換 |

3 特に工夫していた点

【年間計画の工夫】

ポイント① 役割分担を明確にすることによって、動きが分かりやすいようにしています。



B小学校の支援委員会の年間計画は、「**誰が担任になっても、誰が特別支援教育コーディネーターになっても取り組める計画**」として、役割を明確にしています。ちょっとした工夫で、それぞれ役割が分かり、支援をスタートすることができます。また、初めて特別支援教育コーディネーターになっても心強い計画となり、担当者が変わってもスムーズな移行ができ、支援体制の継続を図ることができます。

| | 担 任 | コーディネーター |
|------|---------------------------|----------------------------|
| 式前) | ○児童についての引継ぎ内容の確認 | ○支援体制の確認（校内・関係機関） |
| 「合せ」 | ○児童の実態や対応等の共通理解 | ・関係機関リストの作成 |
| て | ○「気になる子」のチェック（チェックリストの活用） | ○児童の実態把握 ○就学前機関・通級先との連携 |

【本人及び保護者との合意形成を丁寧に進め、活用できる個別の教育支援計画等に】

ポイント② 本人、保護者が計画作成へ参画し、合意形成に至るまで大切に教育相談を進めています。



5月に「個別の教育支援計画・個別の指導計画」の作成のために、「○興味関心等○今できるようになりたいこと、できるようになってほしいこと（保護者）○小学校卒業まででできるようになりたいこと、なってほしいこと（保護者）○将来になりたい職業、進学について等」のアンケートをとっていました。

6月には、そのアンケートをもとに、本人や保護者と話し合いながら、計画を修正していきます。そこで、**大切にしていたのは、「本人の話を聴く」という点です。**例え、本人が話している内容と現実のギャップがあった場合でも、その本人の思いを否定はしません。



本人の思いをよく聴き、受け止めた上で、**本人自身が希望する学校生活、将来に向けて「今の自分が取り組むこと」**に気づくように教育相談をしていきました。

そうすることで、本人が自ら具体的に取り組んでいく内容に気づき、それを学校（特C o、担任等）が計画としてまとめることで、誰にとっても意識して取り組める計画となりました。

誰のための計画か、当事者中心に丁寧に進めている点が活用できるポイントです。

【交流及び共同学習でのシートの活用】



ポイント③ 通常の学級担任と特別支援学級担任が共通理解を図っています。

交流及び共同学習での特別支援学級児童への指導や支援について、交流先の通常の学級担任と特別支援学級担任の共通理解を図るために、コーディネートハンドブック第I章-2(5)⑤にある「交流及び共同学習連携シート」(P.40)を活用しています。共通理解のためには、一番は担任同士の話し合いが大切ですが、引継ぎや年度初めの忙しい時期には特に有効です。

【普段からSSWとの連携を大切に】



ポイント④ いつ、関係者等とつながるかを工夫しています。

定期的にSSWとの情報交換をしていました。**困った時だけ依頼するのではなく、普段から支援内容について共通理解等を図ることで、緊急時にはスムーズに対応できたそうです。**また、SSWは、家族へのケアという点でも心強い存在です。幼稚園や中学校、療育施設などの関係機関との連携も大切にしています。

【支援委員会での資料作成の手間を解消】

支援委員会の全体会で、ユニバーサルデザインについて校内で研修しました。その時に、コーディネートハンドブックの第II章-1-(2)『多様性に応じた授業づくり』などを活用しました。

資料作成の時短のため、校内研修のテーマに沿って、ハンドブックの資料を活用しています。



【合理的配慮の取り組みについて】

ポイント⑤ 学校として、合理的配慮について、そのプロセスを整理し始めました！



平成30年度の支援委員会の年間計画の4月に「合理的配慮についての保護者アンケート」を位置付けて取り組みを始めようとしています。本人や保護者からの合理的配慮の申し出ができる機会を設定し、働きかけることを計画しています。「支援だより」を発行し、子育てや特別支援教育について保護者への啓発も図っています。

学校として、合理的配慮について、どう取り組んでいくのか、これからの時代に対応した取り組みを工夫しています。

4 特別支援教育コーディネーターとして、大切にしている3つのこと

1 「共感」～話を聞く！話を聴く！～

「やってほしいこと、知ってほしいこと」を伝えるだけでなく、まず、先生たちの話を聞く、聴くを大切にしています。会を設けなくても、廊下や職員室などでちょっとした時間で子どもの情報を共有し、担当だけでなく、学校全体でかかわるようにしています。

2 「特別じゃない特別支援を目指す」

支援が必要な児童が特別にならない、支援が「当たり前」「さりげなく」できるようにチームとしての体制づくりを大切にしています。

3 「人を変えるのは人」

校内の支援体制の充実のために、「まず自分が動く！」を大切にしています。そこから、少しずつ周りを巻き込みながら、支援の輪を広げていきます。「子どもの笑顔」のために！

実践例の提供者は、学校は変わりながらも6年ぐらい特別支援教育コーディネーターをしているそうです。「最初は、うまくいかなかったけれど、今は、一人でやっている感がなくなった。」と話していました。

話を聴いて、一緒に取り組む。

子どもも、保護者も、先生方も、大切に思っている取り組みですね。



C 中学校の取り組み ～切れ目のない支援のために～

1 ここがポイント！

- 教科担当者会議を利用！
- 切れ目のない小・中学校の支援の継続
- みんなで気づく、支える支援体制



2 年間スケジュール

| 月 | 特別支援委員会 |
|-----|---|
| 4月 | ○引継事項の確認と共通理解 【教科担当者会議】 ○第1回特別支援教育委員会・就学指導委員会 |
| 5月 | ○実態調査『気になる生徒』アンケート実施 ○第2回特別支援教育委員会 |
| 6月 | ○校内研修会【外部講師】 ○共通理解【生徒指導全体会】 |
| 7月 | ○1学期の支援状況の成果、評価、支援内容の修正・改善【教科担当者会議】 |
| 8月 | ○第2回就学指導委員会 |
| 9月 | ○第3回特別支援教育委員会・就学指導委員会 |
| 12月 | ○2学期の支援状況の成果、評価、支援内容の修正・改善【教科担当者会議】 |
| 2月 | ○1年間の支援状況の成果、評価次年度への引継事項の整理【教科担当者会議】 |
| 3月 | ○第4回特別支援教育委員会 ○第5回特別支援教育委員会 ○受け入れ体制の整備 |

3 特に工夫していた点

【教科担当者会議を利用して支援策を】

ポイント① 既存の会議をうまく活用して支援策を考えています。



中学校は話し合いをする時間を確保するのが難しいため、生徒指導委員会や生徒指導全体会などの既存の会議をうまく活用し、通常学級に在籍する支援を必要としている生徒の状況や支援について、全職員で共通理解を図るようにしています。

また教科担当者会議を活用し、年度当初や各学期の反省時には、教科担当者同士で指導方法や支援方法の振り返りを行うと共に、学期ごとに支援員の配置について検討し直しています。教科担当者会議の中で、支援を要する生徒達について話し合う機会を設けることで、各教科ごとの指導・支援の方法を伝え合う機会、学び合いの機会になっています。

【切れ目のない小・中学校間の引き継ぎ】



ポイント② 小学校のケース会議に参加し、情報共有、関係者間でのつながりを作っています。

小学校主催の小学校6年生最後のケース会議に、中学校の特別支援教育コーディネーターが参加して、ケース会を引き継いでいます。関係者と直接顔合わせしながら情報を聞くことで、中学校生活がスムーズに始められるようにしています。

また、中学校で行うケース会議は、定期的開催するとともに、本人も参加しています。自己理解を深めさせながら、自分の人生設計ができるよう支援しています。

ポイント③ 新入生の入学前教育相談の実施！



入学前の3月下旬に、小学校からの引き継ぎを受けて、本人・保護者と事前の教育相談を実施しています。小学校のケース会議にも参加していま

すので、より安心して事前に引き継ぐことができます。

入学前に、中学校のコーディネーターとしっかり教育相談ができると分かれば、本人も保護者も小学校の先生方も安心しますね。

【特別支援教育の理解啓発】



ポイント④ まずは正しい情報！
研修会の実施！相談につなぐ窓口、
「カウンセリング通信」の発行！

C中学校では、春に特別支援教育コーディネーターによる研修と外部講師による研修会を実施し、障がいの特性や支援に関する情報や資料を提供することで、なるべく早い段階で教職員の共通理解が深まるようにしています。

また、特別支援教育コーディネーターとスクールカウンセラー（SC）で発行する「カウンセリング通信」において、特別支援教育に関する情報や教育相談の窓口、SCの来校予定を知らせるとともに、心理テストなどを紹介しながら自分の特性のとらえ方などについて情報発信しています。通信を見た保護者や生徒本人からSCとの相談希望があるなど、多くの生徒が関心をもって読んでくれる情報源になっています。

正しい情報がないままでは、何を相談し、何を検討すべきかもわかりません。情報発信は積極的に行いたいですね。

【支援が必要な生徒の把握のために】

ポイント⑤「気になる生徒」のアンケートを実施しています。



5月に全職員に「気になる生徒」のアンケートを実施しています。支援が必要な生徒については、特別支援教育委員会で協議し、就学指導委員会へつないだり、校内支援体制を構築するために、ケース会議行ったりしています。

そして、支援方針が決まった段階で、生徒指導全体会で全職員で共通理解を図っています。

障がいの有無にかかわらず、支援が必要な生徒を把握し、必要な支援を届ける工夫の第一歩は、全教職員で全生徒を丁寧に観察し、共通理解する場をもつことですね。

【誰にとっても安心・安全な学校のために】

ポイント⑥ 学校全体で、学びの環境を考えます。



クールダウンが必要な生徒がいる場合には、各学年の意向を踏まえ、生徒本人が落ち着ける場所を確認したうえで「リソースルーム」を設置することも行っています。本人が安心してクールダウンと切り替えができる場所を作り、リソースルームを足掛かりに学校生活を送っていけるよう、学校全体で見守る体制ができています。

【一人で抱え込まない支援体制構築】

特別支援教育コーディネーターが中心となり、さまざまな情報や状況の確認と連絡調整を行いますが、校長や教頭が外部との連絡調整を迅速に行ったり、学年主任が学年体制を整えたりするなど、温かい校内体制を構築しています。

4 特別支援教育コーディネーターとして、大切にしている3つのこと

1 生徒だけでなく保護者のよき理解者になることを心掛けています。

生徒や保護者との面談ではしっかりと話を聞き、安心して相談できる関係作りと丁寧な対応を心掛けています。生徒だけでなく悩んでいる保護者も多いので寄り添いながら支援をするようにしています。

2 担任一人に抱え込ませないようによき理解者、アドバイザーになるよう心掛けています。

ちょっとした時間をうまく利用して先生方の話を聞くようにしています。必要に応じて三者面談にも担任と一緒にいることもあります。

3 生徒一人一人に応じた進路相談に力を入れています。

中学校では高校受験という大きな試練があります。1年生のうちから自己理解（強みや良さ）とともに個に応じた進路選択ができるように、療育手帳の取得方法や必要な情報を提供し、目標が達成ができるように進路相談に力を入れています。

D 中学校の取り組み ～全教職員で全生徒を理解・支援～

1 ここがポイント！

- 特別支援教育の原則確認
～校内ルールの確立～
- 個別の指導計画作成に
全教科担任参加
- 話し合える学校づくり
～職員会議の活用～



2 年間スケジュール

| 月 | 特別支援委員会 |
|-----|--|
| 4月 | ○特別支援教育の方針確認 ○「気になる生徒」調査 |
| 5月 | ○第1回特別支援教育委員会・就学指導委員会開催 ・「気になる生徒」の確認、支援内容・体制の相談 |
| 6月 | ○保護者との教育相談 ・支援内容・体制の確認 ○個別の教育支援計画・指導計画作成（前期） |
| 7月 | ○就学相談の実施（該当生徒のみ） |
| 9月 | ○第2回特別支援教育委員会・就学指導委員会開催 ・就学判断、校内支援体制の見直し・確認 |
| 10月 | ○個別の教育支援計画・指導計画の評価・作成（後期） |
| 1月 | ○保護者との教育相談 ・支援内容・目標の評価、見直し |
| 2月 | ○第3回特別支援教育委員会・就学指導委員会開催 ・校内支援体制の見直し・確認 |
| 3月 | ○個別の教育支援計画・指導計画の評価・まとめ |

3 特に工夫していた点

【特別支援教育の原則確認】

ポイント① 年度の最初に全教職員実行可能な最低限の【原則】を確認していました！



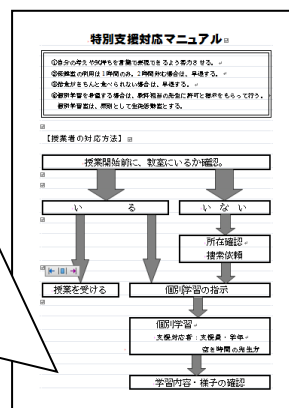
D中学校では、第1回職員会議で校長先生から特別支援教育に対する方針が示され、次いで特別支援教育コーディネーターから、『特別支援教育の原則』を示し、全教職員の共通理解の下、それぞれの先生方の個性を活かしつつ、指導に役立てていました。

【特別支援教育の原則】

- (1) 個よりも全体を先に指導する。
- (2) 一時に一事。
* 一度にいくつもの指示は通らない。
- (3) 一目で分かる指示の工夫。
* 言葉は削る。
- (4) 増やしたい行動を誉める。
- (5) 減らしたい行動は無視する。
* 見つめるだけ。首を振るだけ。
- (6) 気になる子とのアイコンタクトを多くする。* 見守られている安心感。

また、教室に入れない生徒が出た時の対応として、『特別支援対応マニュアル』が決められ、すべての学年で同じ対応がとられました。

生徒によって教師の対応を変えるのではなく、全ての子に全ての教師が、基本的に同じルールで接することのできる学校ルールを作っておけば、教師も悩まずに対応することができ、生徒も差別意識なく支援を受け入れることができますね。



【個別の指導計画作成】

ポイント② 個別の指導計画作成には、その生徒にかかわるすべての教科担任が参加しました。



4月の「気になる生徒の調査」では、「コーディネートハンドブック」の第Ⅱ章-2(4)②活用型資料『『気になる』児童生徒のための校内把握シート～学級用:チェック式～』(P.75)を利用して、全教職員が自分のかかわる学級すべてをチェックしました。

さらに支援の必要性が高い生徒については、各教科担任に各教科の「出来ること」「出来ないこと」「具体的目標」を簡単に書き込むことのできる『情報収集個表』を回覧していました。

授業態度や生活態度、部活動での様子も観察や聞き取りで整理することにより、生徒の実態把握を丁寧に行いました。なかなか時間を作って協議する時間が取れない分、職員室でのざっくばらんな会話の中で、「気になる生徒」の具体的な目標や支援策を多くの先生方で話し合い、決定していました。

評価は二期制で行い、9月から10月にかけて、前期の目標を評価し、後期の目標を立てていました。目標や評価に悩みをもつ教科担任には、特別支援教育コーディネーターが相談に乗り、確かな成長を感じることでできる指導計画になるよう配慮していました。

中学校では、教科指導や部活動指導に多くの先生方がかかわります。そのすべての先生方に働きかけ、各教科ごとの支援をそれぞれに考えてもらえるよう回覧して記入するようにするなど、あえてケース会等をもつのではなく、いつでも「気になる生徒」について話し合える雰囲気、職員室に作ることも大事ですよね。

【職員会議の活用】

ポイント③ 職員会議の最後には、必ず特別支援教育コーディネーターから一言！



職員会議の最後には、必ず『特別支援教育教育コーディネーターから』を設けてもらい、様々なお知らせをしていました。

「気になる生徒」の保護者との教育相談の報告や、それぞれの生徒に対する支援内容・体制を各学年、各担任から報告してもらったり、生徒指導問題と絡めて、「気になる生徒」が起こした諸問題についても「本当にあの指導・支援で良かったのか?」「他の指導・支援方法は考えられないか?」「担任以外の教師ができることは何か?」などの振り返りを行ったり、新しい特別支援教育に関する情報提供を行ったりするなど、全教職員で理解し合いたい内容を中心に、話題提供をしていました。

職員会議後も、先生方が近くの先生方と意見交換を続ける様子が見られるなど、いつもうまくいくわけではない指導や支援への悩みを、お互いに話し合うきっかけとなっていました。

『話しにくいことを話しやすくする』しかけは大事です。話題を提供するだけで、先生方は熱心に話し合ってくれますよね。

4 特別支援教育コーディネーターとして、大切にしている3つのこと

1 学習や部活動、人間関係につまずいている生徒の最大の理解者になる。

『一番困っているのは生徒自身』であることを忘れずに、本人の気持ちや願いを最も重要視し、本人の困り感をまずしっかり把握することに努めています。中学生という発達段階を踏まえて、本人主導の課題解決になる支援を心掛けています。

2 生徒の指導・支援に悩んでいる先生方の最大の理解者になる。

先生方のポリシーや経験を尊重し、先生の生徒に対する思いに寄り添うよう努めています。支援スタイルは千差万別でいいのですから、それぞれの先生のスタイルの確立をお手伝いできればと考えています。

3 全教職員で、全校生を育てている意識を高める。

『一人では何もできない。全教職員が力を合わせれば、何でもできる。』ことを実感し合える場づくりに努めています。

E 高等学校の取り組み

～予防的な取り組みと組織での対応の充実～

1 ここがポイント！

- 問題が起こる前、問題が大きくなる前の対応を大切にしています
- 教職員、関係者による「チーム」の取り組みを大切にしています
- 生徒一人一人への対応の充実と学級集団づくりを行っています



2 年間スケジュール（一部です）

| 月 | 特別支援委員会 |
|-----|---|
| | ※ 教育相談委員会の開催（毎月） ※ 教育相談だよりの発行（毎月） ※ チーム支援会議（適時） |
| 4月 | |
| 5月 | ○第1回拡大学年会（3年生） ○第1回教育相談週間（9日間） ○hyper-QU実施（全学年） |
| 6月 | ○第2回拡大学年会（2年生） |
| 7月 | |
| 8月 | |
| 9月 | |
| 10月 | ○第3回拡大学年会（1年生） |
| 11月 | ○第2回教育相談週間（9日間） |
| 12月 | ○校内研修会 |
| 1月 | |
| 2月 | ○hyper-QU実施（全学年） |
| 3月 | ○新入生オリエンテーションでの教育相談についての説明 |

3 特に工夫していた点

【hyper-QUを始めとした、各種検査による生徒理解を基にした取り組み】

ポイント① hyper-QUを中心とした調査等を実施しデータを分析、学級及び個別の生徒へのアセスメントの資料としています。



hyper-QUについては、年2回実施しています。データとして届いた結果とともに、スクールカウンセラー（以下 SC）からの助言を受けながら教育相談係が分析を加えたものを担任に伝えています。

データを詳しく読み取る分析により、学級や生徒の状況、どのような対応があるかを担任が把握して指導できるようにしています。

hyper-QUの結果などを参考にしながら教育相談週間等の面談を進めたり、相談を受けたりすることは、教職員が生徒の話を十分に受け止め、よりよい対応を検討する取り組みにつながっています。

また、結果をもとに気になる生徒に声を掛けたり、SCに相談を促したりする予防的な取り組みも行っています。このように問題が大きくなる前の対応を大切にしています。

さらに、学級の特徴や生徒間の関係性を把握することは、学級経営に役立つ情報となっています。学級集団の中での人間関係を育む取り組みが、生徒一人一人の課題の解決に結び付くことも多くあります。

調査の結果を生かして生徒理解を深めることが、生徒からの相談等への対応と学級経営を充実させる取り組みとなっています。

【教育相談委員会、拡大学年会及びチーム支援会議を通じた情報共有と支援の検討】

ポイント② 情報共有と支援の検討ができる場を、定例の委員会以外にも設けています。



「教育相談委員会」を毎月開催し、担当者間での情報共有を図るとともに、支援の方法の検討を行っています。委員は、教頭、生徒指導部長、学年主任、教育相談係、養護教諭としています。SCが来校している際には、SCも参加します。

「拡大学年会」を各学年1回ずつ、年3回実施しています。学年の担任団と関係する教職員が生徒についての情報交換を行います。この中で話題となり、カウンセリングを必要とする生徒については、面談を行うなどの対応を進めています。

「チーム支援会議」は、生徒の心理的な諸問題に迅速かつ適切に対処するために、担任、学年主任、教育相談係、養護教諭、SCを中心として関係する教職員を招集し、必要に応じて開催するものです。「誰が」「何を」「いつまで」行うのか、具体的な対応について検討します。

様々な機会を設けて生徒についての情報を共有するとともに、対応等について検討することで、必要な支援等を適時、適切に行えるようにしています。

【SC、関係機関との連携により問題の早期発見、早期対応に努める】



ポイント③ 連携による情報共有とよりよい支援の実施が、問題の早期発見・対応につながっています。

SCとの面談の受付の窓口は、教育相談係ですが、担任や養護教諭に申し込むことも可能です。

SCからの面談後のコンサルテーション（アドバイス）では、教育相談係が要点等をまとめ、担任や管理職に伝えています。SCとの連携では、このコンサルテーションの時間とともに、面談前の情報共有等を大切にしています。

SCとの面談は生徒だけでなく、保護者も利用しています。保護者を支えることも生徒の支援につながります。

関係機関との連携も、必要に応じて進めています。情報共有とともに、対応等を確認する取り組みを行っています。

【教育相談だよりによる発信】



ポイント④ 教育相談についての理解を深めるため、教育相談だよりを出しています。

生徒、教職員に向けた「教育相談だより」を毎月1回配付しています。

SCの紹介やメッセージ、心と身体をリラックスさせる方法、心理学に関することなどを掲載し、教育相談を身近に感じてもらえるようにしています。

また、LHRの教材としても利用できる内容とすることで、教育相談だよりを活用した指導が行われています。

この教育相談だよりは、学校のWebサイトにも掲載しています。



4 特別支援教育コーディネーターとして、大切にしている3つのこと

1 「生徒や先生方との人間関係」

特別支援教育コーディネーターの様々な取り組みの土台となるのは、人とのつながりです。日々の生徒や先生方との関係づくりを大切にしています。

2 「迅速な対応」

対応が必要となった場合に求められるのは、迅速な動きです。情報の共有、支援等の検討と実施を素早く行うことが大きなポイントになると考えています。

3 「一人一人の生徒をみていく」

学級や部活動等の集団づくりとともに大切にしていることは、個別の生徒について理解し、それぞれに応じた対応をしていくことです。一人一人の生徒をみていくことが、予防的な取り組みにつながります。

F 高等学校の取り組み ～全教職員で生徒を支える取り組み～

1 ここがポイント！

- 教職員、SC、SSW、関係機関の「連携」を進めています
- 生徒の支援も各取り組みも「継続」を大切にしています
- 「早期の対応」に取り組んでいます



2 年間スケジュール（一部です）

| 月 | 特別支援委員会 |
|-----|---|
| 4月 | ○校内特別支援打ち合わせ ○教育相談部会① ○第1回教育相談部校内研修会 *1学年担任対象 |
| 5月 | ○心理検査(Q-U)① *対象：1学年 ○第1回面接旬間(10日間) ○教育相談部会② ○SSWとの情報交換会 |
| 6月 | ○生徒に関する情報共有会 |
| 7月 | ○心理検査(Q-U)② *対象：2学年 |
| 8月 | ○第2回面接旬間(10日間) |
| 9月 | ○教育相談部会③ ○第2回教育相談部校内研修会 |
| 10月 | |
| 11月 | |
| 12月 | ○教育相談部会④ |
| 1月 | ○心理検査(Q-U)③ *対象：1学年 |
| 2月 | ○教育相談部会⑤ |
| 3月 | |



3 特に工夫していた点

【教育相談の充実 ～予防的な対応～】

ポイント① 生徒や保護者が抱えている問題や悩みなどに早期に対応する体制を整えています。



生徒や保護者の相談に、担任とともにスクールカウンセラー（以下 SC）やスクールソーシャルワーカー（以下 SSW）、教育相談部員等が対応する体制づくりを行っています。

生徒と担任との面談については、年2回の面接週間を設け、その期間を短縮授業として時間を確保しています。対応の必要があるケースについては、担任が学年会や特別支援教育コーディネーター等へ連絡・相談し、支援する体制づくりを行います。

SCやSSWへの相談については、生徒・保護者向けの文書、教職員向けの文書を作成し周知を図っています。生徒・保護者向けの文書には、SCやSSWの紹介とともに、相談申し込みの窓口等を載せています。教職員向け文書には、相談前や相談後の対応等についてまとめています。

相談にあたっては、教育相談部が日程等を調整し、「予約簿」や「相談予約連絡票」で確認できるようにしています。相談が授業中となる場合には、公欠としています。

SCやSSWへの相談は、本人からの申し込みを待つだけではなく、生徒の様子に応じて、担任や教育相談部、養護教諭が面談を勧め、相談につなげる取り組みを行っています。

相談後には、SCやSSWからのコンサルテーション(アドバイス)とともにケース会議を実施し、担任、教育相談部、養護教諭が参加しています。また、ケースに応じて部活動顧問や進路指導部等が参加することもあります。

教育相談を充実させることにより、問題等が大きくなる前に対応することができます。また、必要に応じて相談の内容等を関係者で共有することで、よりよい指導や支援を行うことができます。早期対応を進めるには、教職員が生徒の変化に気づき、声を掛けることが大切です。

おわりに

各地域や各学校において、特別な支援を必要とする子どもたちの理解や指導・支援の工夫、支援体制の整備などに取り組み、「地域で共に学び、共に生きる教育」が推進されています。

特別支援教育は、学習や生活で困難を抱えている支援の必要な子ども一人一人のニーズを考えた教育です。教員が子どもの困難さをとらえ、適切な指導・必要な支援を行うことで、子どもは生き生きと学校生活を送り、意欲的に学習に取り組めます。授業の中で支援の必要な子どもへ配慮していくことは、ほかの子どもたちにもとてもわかりやすい指導につながり、「わかる」「できる」授業となっていきます。

そこで今回発行するコーディネートハンドブックは、各学校の先生方の指導・支援に役立つ内容になるよう特別支援教育に関する具体的な知識や指導の手立てなどを分かりやすく掲載しました。インクルーシブ教育システムの構築が進められている今、教員一人一人が特別支援教育に関する指導力や専門性を向上させることが求められています。ぜひ本冊子を特別支援教育を実践するためのツールとして活用していただき、各地域や学校での特別支援教育が充実していくことを願っています。

令和2年12月

企画事業部長 熊谷 賀久

Webサイトへの掲載について

本冊子のPDF版は、福島県特別支援教育センターのWebサイトからダウンロードすることができます。タイトルごとにA4裏表1枚で印刷できるように作成しており、悩んだ時の資料としても、校内研修の資料としても活用することができます。

さらに、今後も法令等の改正に伴い、常に最新のコンテンツを提供できるよう更新していく進行形のハンドブックとしてWebサイトに掲載していきますので、ぜひご活用ください！

福島県
特別支援教育センター

〒963-8041 福島県郡山市富田町字上ノ台4-1
TEL 024-952-6497 FAX 024-952-6599
教育相談専用TEL 024-951-5598

～「地域で共に学び、共に生きる教育」を推進します～

研修講座 教材・支援機器ポータル **コーディネートハンドブック** 学習指導要領チェック 実践研究通信

お知らせ
コーディネートハンドブック お知らせ
全ての記事 1件
NEW コーディネートハンドブックを一部更新しました。

URL:<https://special-center.fcs.ed.jp/>



「小・中学校、高等学校における
インクルーシブ教育システム推進のためのコーディネートハンドブック」
〔2020年版〕
令和2年12月

発行：福島県特別支援教育センター
〒963-8041 福島県郡山市富田町字上ノ台4-1
TEL (024) 952-6497 FAX (024) 952 - 6599
URL : <https://special-center.fcs.ed.jp/>
E-mail : special-center@fcs.ed.jp

