

平成19年度プロジェクト研究成果物

幼稚園・中学校・中等教育学校・高等学校における特別支援教育の充実に関する資料

**通常の学級における支援の充実に向けて**  
**〈教師のための支援状況チェックリストと支援事例〉**

**愛媛県総合教育センター**  
**特別支援教育研究室**

## はじめに

昨年4月に学校教育法が一部改正され、特別支援教育の本格的な実施が始まりました。併せて、文部科学省初等中等教育局名により出された「特別支援教育の推進について（通知）」において、特別支援教育の理念等が示されました。これらにより、特別支援教育はすべての学校において取り組むべきもので、我が国の教育にとって重要なものであるということが明らかにされました。現在、学校現場ではその充実に向けての意識が高まり、幼稚園、小・中学校、高等学校等における具現化が進んできています。

このような流れの中、昨年度本研究室では「校内において特別支援教育を推進するためのポイント」と「特別な教育的ニーズのある児童生徒への支援事例」に焦点を当てて研究し、その内容を成果物として公開しました。これにより、校内支援体制の整備や通常の学級における支援等のポイント、実際の支援事例など、県内の小・中学校、高等学校等に有用と思われる情報を提供しました。

そこで本年度は、学校現場での特別支援教育の更なる充実に資するために、特に通常の学級における支援の在り方に焦点を当て、特別な教育的ニーズのある児童生徒等への支援内容に関する実態調査を進めました。これにより、各学校現場が抱えている課題を明らかにするとともに、通常の学級において支援を行う際に参考となる事例を収集しました。この資料は、それらの成果を取りまとめたものです。また、資料においては、今回の実態調査で使用したアンケート項目に工夫を加え、各学校において特別支援教育の実施状況をチェックできるチェックリストとして整理しました。各学校において、この資料を校内研修等において積極的に活用していただくことにより、県内の特別支援教育が更に充実することを希望します。

平成20年3月

愛媛県総合教育センター 特別支援教育研究室  
室長 山上 博彦

## 目 次

はじめに	1
目次	2
<b>第 1 部 通常の学級における支援</b>	<b>4</b>
1 通常の学級における支援	5
2 チェックリストの概要と解説	8
(1)チェックリストの概要	8
(2)チェックリストの活用について	9
3 チェックしてみましょう<授業場面や学習面での配慮>	10
(1)チェックリストA	10
(2)配慮についての解説(チェックリストA)	14
4 チェックしてみましょう<行動・生活面の配慮>	24
(1)チェックリストB	24
(2)配慮についての解説(チェックリストB)	28
<b>第 2 部 特別な教育的ニーズのある児童生徒への支援事例</b>	<b>39</b>
1 幼稚園における事例	40
人の話に耳を傾けたり、集中して聞こうとしたりするための教師のかかわり方(事例1)	
2 小学校における事例(7事例)	44
(1)巡回相談での指導内容を実践し、効果が見られた事例(事例2)	44
(2)学習・生活両面からの支援により計算力や学習意欲が高まり、行動面の改善につながった事例(事例3)	47
(3)対人関係につまずきのある児童に対して通級による指導担当教師と連携し支援を進めた事例(事例4)	50
(4)保護者の気付きを関係機関との連携につなげた事例(事例5)	54
(5)落ち着いた学校生活を送るために校内支援体制を工夫した事例(事例6)	57
(6)全校体制での特別支援教育の取組の事例—個別の教育支援計画の策定を基に—(事例7)	59
(7)自閉症児が安心して過ごせる環境作りを行った事例—医療・専門機関等との連携を通して—(事例8)	65
3 中学校における事例(2事例)	70

(1) 在籍校と通級による指導担当者の連携により生徒の学校生活に充実が見られた事例（事例9）	71
(2) 巡回相談を契機に校内の連携が高まり生徒の学校生活が安定した事例（事例10）	73
4 高等学校における事例	76
行動面に問題を抱える生徒に対しチームを立ち上げ全職員で支援した事例（事例11）	
5 特別支援学校における事例	78
中学校の通常の学級に在籍する不登校生徒に対する教育相談を通じた支援（事例12）	
引用文献・図書、参考文献・図書	81
研究協力者及び事例提供者等	
おわりに	82

# 第 1 部

## 通常の学級における支援

# 1 通常の学級における支援

通常の学級において特別な教育的ニーズのある子ども（以下、教育的ニーズのある子ども）を支援していく際に、基本的な考え方として知っておきたいことを以下にまとめました。また、通常の学級の担当教師が学級における支援を進めるためのチェックリストを作成し、本成果物 P 8 ～に掲載しました。以下に示す留意点を確認した上でチェックリストをお読みください。

## 実態把握（情報収集）の大切さ

教育的ニーズのある子どもへの支援を考える際には、子どもの抱えている困難さの背景や原因を正しく把握することが大切です。そのためには様々な情報収集を行うことが重要です。たとえば、「落ち着きがない」という困難さを抱えた子どもがいた場合に、その行動が「環境等の影響による情緒不安定が考えられる」場合と「発達障害等の特性が考えられる」場合では対応方法が変わってきます。情報収集の方法としては、①行動観察（担任及び関係教員）、②保護者・本人への聞き取り、③関係機関との連携、などが考えられます。普段から子どもの行動記録をこまめに取り取るようにすると、実態把握がやりやすくなるとともに、校内委員会での話し合いや、個別の指導計画を作る際の参考になります。

## 学級経営と望ましい集団作り

教育的ニーズのある子どもへの支援を行う際には、しっかりとした学級経営を行うことが基盤になります。特に「互いの違いを認め合える集団」「困ったときに助け合える集団」作りが重要です。これらができていないと、一斉指導の中で個別の支援を行う際に、「不公平感」を他の子どもが感じ、不満が出てしまうことがあるため留意が必要です。

クラス集団作りを進めながら、状況によってはクラス全体に個別の支援を必要とする子どもの苦手なことや困難さを説明する必要があるでしょう。クラスの望ましい集団作りができていない場合は、説明することで差別心を助長したり、いじめにつながったりすることが考えられるため十分な留意が必要です。

## 子どもの長所を生かした支援

教育的ニーズのある子どもの支援を考える際には、苦手さや問題行動がクローズアップされがちですが、「長所を伸ばす」という観点が重要です。得意なところを伸ばすことで子どもが自信を持ち、様々な場面で積極的な行動ができるようになりますし、結果として苦手な部分を底上げすることにもつながります。逆に苦手な部分のみに焦点を当てると自己肯定感が低下してしまうため注意が必要です。教師は、普段の生活の中でその子どもの「得意なこと」「興味関心」は何なのかということ把握しておくことが大切です。それぞれの子どもが持っている個性を認めていくことからスタートしましょう。

## 認知特性に合わせた支援

クラス内に認知の偏りがある子どもがいる場合には、教師は教科学習のスタイルを幾分変更する必要があります。どの子どもにも同様の方法で指導を行うと、子どもによっては内容の理解や定着が難しく、学ぶ意欲をなくしてしまうこともあります。大切なことは、発想を転換し、画一的な方法ではなく、子どもに合ったより分かりやすい学習スタイルで授業を展開していくことです。そのためには、普段から学習環境や授業の組み立て、指示・発問、教材・教具、板書などの見直しを行い、一人一人の子どもに対応できるよう指導法のバリエーションを広げておくことが必要です。一例を挙げると、割り算の学習を行う際に記憶が弱くどうしても九九を覚えることができない子どもがいた場合、かけ算の九九表（支援ツール）を机の上に置いて、それを見ながら割り算の考え方や解き方を覚えるなどが考えられます（本成果物 P 48、事例 3 参照）。

## ユニバーサルデザインの観点

前述のように、教育的ニーズのある子どもへの支援を行うために、授業のスタイルを変更したり、教材・教具を作成したりする必要がある場合、「負担が増大して大変だ」と感じる人がいるかもしれません。しかしその際に、「特別な準備」としてとらえるのではなく、それらの子どものことを考えて授業を行うことが、クラスの他の子どもにもプラスに働き、結果としてクラス全員の学力の向上につながるという、ユニバーサルデザイン的な考え方を持つことが重要です。「どの子どもにも分かりやすいもの」としてとらえると「特別な準備」ではなく、分かりやすい授業を行うための「当たり前なもの」というとらえ方になります。例えば、「書くことに困難がある」子どもへの支援には、要点を絞った板書やワークシートの利用が考えられますが、これらの配慮は書くことの困難さを持った子どもの負担を軽減するだけでなく、他の子どもにも授業の重要なポイントが理解しやすくなるという利点があります。

## 発達障害への気付き

通常の学級において教育的ニーズのある子どもの支援を進める際、一般的な支援を行っても、なかなか問題点についての改善が見られにくい場合には、その子どもの持つ困難さが「本人の特性や発達障害が背景にあるかもしれない」ことを視野に入れる必要があります。また、不登校や非行、いじめ等の生徒指導上の問題は「対応を誤った結果の二次的な障害かもしれない」などの視点を持つことが必要です。周囲の誤った理解から「親の育て方の問題だ」「本人のわがままだ」「怠けている」・・・等の無責任な言葉を投げ掛けたり、過度のしっ責を与えたりして、子ども本人やその保護者に大きな苦しみを与えている場合もあるため注意が必要です。

## 二次的な障害の防止と対応

発達障害のある子どもは、小さいころから育ちにくさを持っています。適切な時期に適切な支援を受けていないと、失敗体験や誤学習を積み重ね、意欲や自尊心が低下し、「どうでもいい」「自分を分かってくれる人はいない」「自分はダメな人間だ」などの無気力や自暴自棄などの状態に陥ってしまいます。そして場合によっては、「自傷行為」「不登校」「非行」など問題行動を

引き起こしてしまうことにつながることもあります。これらが二次的な障害です。発達障害のある子どもの支援を行う際には、このような二次的な障害を防止することが非常に重要です。そのためには、普段から発達障害に対する理解を深め、子どもの困難さに気付く目を養っておくことが重要です。

小学校高学年以降になると、既に二次的な障害に移行してしまっている場合があります。その場合には、子どもの思いを受け止める理解者の存在が重要です。理解者になるためには、子どもの苦手な側面を把握するとともに、不満感や悔しさなどを十分に聴くことで、子どもとの信頼関係を作ることに努める必要があります。そして、日々の生活の中で、小さな成就感、達成感を一つ一つ積み重ねていくことができるよう支援し、自信を持たせながら自己肯定感を高めていくことが大切です。



## 2 チェックリストの概要と解説

### (1) チェックリストの概要

通常の学級における支援（配慮）内容を整理し、チェックリスト形式でまとめました。リストは、以下のように構成しています（掲載ページ参照）。

A「主に授業場面や学習面に関する配慮」（全37項目）	チェックリスト	解説
A-1 教室環境、学習環境に関する配慮	P 10	P 14
A-2 授業での活動内容や構成に関する配慮	P 10	P 15
A-3 学習をする際のきまりやルールの提示に関する配慮	P 10	P 16
A-4 作業内容や活動内容の提示に関する配慮	P 10	P 16
A-5 視覚的な手掛かりや具体的な教材の使用に関する配慮	P 11	P 17
A-6 補助手段、代替手段の利用等に関する配慮	P 11	P 17
A-7 学習方法に関する配慮	P 11	P 18
A-8 課題の量・要求水準に関する配慮	P 11	P 18
A-9 授業形態に関する配慮	P 12	P 19
A-10 聞くことをつまづきへの配慮	P 12	P 20
A-11 話すことをつまづきへの配慮	P 12	P 21
A-12 読むことをつまづきへの配慮	P 12	P 21
A-13 書くことをつまづきへの配慮	P 13	P 22
A-14 不器用さや見え方への配慮	P 13	P 23
A-15 テストに関する配慮	P 13	P 23
B「主に、行動面や生活場面に関する配慮」（全38項目）	チェックリスト	解説
B-1 友達とのかかわりに関する配慮	P 24	P 28
B-2 自尊心や周囲の理解に関する配慮	P 24	P 29
B-3 子どものよさを役割等に生かす	P 24	P 30
B-4 見通し（予定、活動）を持つための配慮	P 24	P 30
B-5 望ましい行動の理解と定着のための配慮	P 25	P 31
B-6 こだわりが強い場合の配慮	P 25	P 32
B-7 問題となる行動場面での配慮	P 25	P 33
B-8 混乱場面やパニック場面に関する配慮	P 26	P 34
B-9 気持ちや行動のコントロール、困難場面の対応に関する配慮	P 26	P 35
B-10 整理整とんが難しい子どもへの配慮	P 27	P 36
B-11 忘れ物が多い子どもへの配慮	P 27	P 37
B-12 保護者との連携における配慮 ※ 学習面を含む	P 27	P 38

チェックリストの後には、各項目に関する簡単な説明（配慮が必要な場合や理由など）をP 14～23、P 28～38に記載しています。さらに、具体的な支援内容について理解を深めたい場合は、巻末の参考資料を参考にしてください。

## (2) チェックリストの活用について

このチェックリストの活用方法として、まず、通常の学級を担当している教師が学級で必要な配慮内容を知るための利用が考えられます。リストの内容は、特定の子どもを対象にした支援だけでなく、他の子どもに対して、また、学級全体に役立つと思われる支援内容も含まれています。子ども特性に応じてどのような支援が必要か、また、学級運営上どのような配慮が大切かなど、配慮の内容やねらいなどを知るための参考にしてください。

自己研修や校内研修で利用することも考えられます。自分が行っている配慮内容をチェックし、実施していない配慮で必要なものがないかを検討するとよいでしょう。また、研修の場を利用し、チェックした内容を基に他の先生方と情報交換を行い、共通理解を図るきっかけとして利用するとよいでしょう。

### <活用の流れ（例）>

- 1 チェックの目的を明らかにする。
- 2 チェックリストにチェックを入れる。
- 3 チェックが入った内容についての解説を読む。
- 4 今後の支援策を考える。
- 5 校内研修において支援策を話し合う。

### <研修の場や自己研修における活用例>

- 子どもへの支援に関して、各自が心掛けていることや実施していることを振り返る。
- 実施していない配慮内容について、必要なものがないかを考える。
- 必要があるものについて、実際の子どもののかかわりや授業場面を想定して、より具体的な内容を考える。
- 校内研修の場において、幾つかのテーマを決め、各自がチェックをする。
- お互いが行っている支援の内容を知り、それを基に情報交換を行う。
- 情報交換を通して、共通理解を図る。
- 対象となる子どもを特定して、その支援について考える。
- 学級全体の子どもに対しての配慮事項に目を向け、学級運営や授業の実施方法について振り返る。

### 3 チェックしてみましよう

#### <授業場面や学習場面での配慮>

##### (1)チェックリストA

以下の記号をチェック欄に記入し、支援に役立てましょう。  
◎：いつも心掛けている  
○：必要に応じて心掛けている

##### A-1 教室環境、学習環境に関する配慮

番号	配慮の内容	チェック
1	周囲に気が散らないよう、気になる刺激となる掲示物や物を取り除いたり、布で覆ったりする。	
2	机の上に出すものを、学習に必要な最小限のものにする。	
3	座席位置を教師の近くや、落ち着いた子、見本となる子の近くにするなどの工夫をする。	

##### A-2 授業での活動内容や構成に関する配慮

番号	配慮の内容	チェック
4	子どもの興味を引くような学習活動（体験的な活動、ゲーム形式等の活動、実験、実習など）を取り入れる。	
5	子どもが意欲的に取り組める教材（興味を引く教材、見やすい教材、図や絵などを取り入れた教材）を利用する。	
6	子どもの実態に合わせて活動時間を区切り、集中力を持続できるように授業構成を考える。	
7	色チョークや指示棒、ポインタ等を利用して、板書内容等に注意を向けやすいようにする。	
8	授業中に発言や質問をする機会を与えたり、教材の配付係をさせたりするなどの役割を持たせる。	

##### A-3 学習をする際のきまりやルールの提示に関する配慮

番号	配慮の内容	チェック
9	授業中のきまり（発表する場合は手を挙げ、指名されてから発表する、発表の途中で話をしないなど）を具体的に示し、意識させる。	

##### A-4 作業内容や活動内容の提示に関する配慮

番号	配慮の内容	チェック
10	1時間の学習の流れを黒板に書くなどして、見通しを持たせる。	
11	作業的な活動がある場合、口頭での説明だけでなく、写真、絵、文字等で手順を示し、活動に見通しを持たせる。	

## A-5 視覚的な手掛かりや具体的な教材の使用に関する配慮

番号	配慮の内容	チェック
12	言葉での説明に加えて、絵や写真、図、文字などの視覚的な情報を交えた教材を提示する。	
13	具体的なものを教材に利用する（触ったり、操作したりできる教材など）。	
14	関係を図示したり、要点やポイントに印を付けたりした分かりやすい教材を使用する。	

## A-6 補助手段、代替手段の利用等に関する配慮

番号	配慮の内容	チェック
15	必要に応じて、代替手段や苦手さを補う道具を用いて学習を行う（五十音表、ローマ字表、九九表、音読用補助シート、使いやすい定規、電子辞書、パソコン、電卓、ボイスレコーダー、書見台など）。	

## A-7 学習方法に関する配慮

番号	配慮の内容	チェック
16	子どものつまずきや得意な方法を把握し、それに合った学習方法を工夫する（漢字の覚え方、計算の仕方など）。	

## A-8 課題の量・要求水準に関する配慮

番号	配慮の内容	チェック
17	課題の内容や量を子どもの実態に合わせて調整する。	
18	複数の活動や複数の難易度の課題を子どもの実態に合わせて用意し、子どもが選択できるようにする。	

## A-9 授業形態に関する配慮

番号	配慮の内容	チェック
19	少人数の授業（ペアやグループ学習）の時間を設ける。	
20	配慮の必要な子が活躍したり、メンバーがお互い協力したりするように、メンバーに留意したグループ編成をする。	
21	授業の中で個別に支援する時間を持つ。	
22	T・T（チームティーチング）を活用した支援を行う。	
23	休み時間や放課後等を利用して個別に支援する時間を持つ。	
24	必要に応じて、保護者と相談の上、通級による指導等と連携した個別の支援を検討する。（小・中学校のみ）	

## A-10 聞くことをつまづきへの配慮

番号	配慮の内容	チェック
25	指示や発問などの際には、「短く」「具体的に」「分かりやすく」「ゆっくり」などの点に気を付けて伝える。	
26	話し手に注意を向けているか確認し、必要に応じて注意を促す言葉掛けをしたり、近くに行き行って伝えたりする。	

## A-11 話すことをつまづきへの配慮

番号	配慮の内容	チェック
27	話すことが苦手な場合は「いつ」「どこで」「だれが」などのキーワードを示し、それに沿って話をさせる。	
28	選択肢の提示をして話しやすいように支援したり、内容の補足をしたりする。	

## A-12 読むことをつまづきへの配慮

番号	配慮の内容	チェック
29	読みやすいように単語や文節を線で区切ったり、分かち書きや文字の拡大をしたプリントを用意したりする。	
30	問題文等を必要に応じて読み上げ、それを聞いて答えさせる。	

### A-13 書くことのつまずきへの配慮

番号	配慮の内容	チェック
31	ノートに写しやすいように、板書の書式や書き方を統一する。また、子どもの書く速さに配慮して写す量（範囲）を決める。	
32	子どもの実態に応じたマス目の大きさやけい線の間隔のノートを利用させたり、書く分量や書きやすさに配慮したワークシートを用意したりする。	
33	作文が苦手な場合は、書くことをイメージしやすいよう写真や図を提示したり、書く際のポイントやキーワードを示したりする。	

### A-14 不器用さや見え方への配慮

番号	配慮の内容	チェック
34	作業がしやすい大きさの机を利用したり、使いやすい道具（持ち手を太くしたコンパス、目盛りの見やすい定規、書きやすいペンなど）を工夫したりする。	
35	苦手な作業については、部分的に手伝うなど必要に応じて手助けを行う。	

### A-15 テストに関する配慮

番号	配慮の内容	チェック
36	テストの解答方法や解答用紙を工夫する（行間を空けて見やすくする、解答欄を大きくする、問題との対応を分かりやすくした解答用紙、記述式と記号での解答との割合に留意するなど）。	
37	テストを受ける際に、問題文の読み上げや代筆、別室での実施など、個に応じた配慮をする。	

# 配慮についての解説（チェックリストA）

## 「授業場面や学習面での配慮」

### A-1 教室環境、学習環境における配慮

#### <チェック1>

- 周囲に気が散らないよう、気になる刺激となる掲示物や物を取り除いたり、布で覆ったりする。

教室には、いろいろな刺激（物や掲示物、音など）があります。子どもによっては、それらの刺激が気になり、教師や友達の話に注意が向きにくかったり、学習に集中しにくかったりします。

授業に関係のない物を取り除いたり、カバーを掛けて見えないようにしたりすることで、余分な刺激を減らし、学習への注意を向けやすくなります。例えば、黒板には、授業に必要な書き込みや紙のはり付けをしない、このことだけでも、学習に集中しやすい環境になります。

#### <チェック2>

- 机の上に出すものを、学習に必要な最小限のものにする。

授業に関係のないものが机の上にあると、それが気になって、授業への参加や集中が妨げられます。また、物の操作に慣れない段階（例えば、小学校低学年）の子どもたちは、机上の物を落とすことも多くなり、授業の進行に影響することもあります。

授業の開始時や、物を机の上に出す際には、これから使うものだけを机の上に出す、使わないものをしまっておく、というように、具体的に指示をするとよいでしょう。

#### <チェック3>

- 座席位置を教師の近くや、落ち着いた子、見本となる子の近くにするなど、工夫する。

言語理解に困難さがある子どもは、教師の指示が伝わりにくいことがあります。この場合、周囲にモデルとなる子どもを配置し、その子どもを見て行動することを意識させると、スムーズに行動できる場合があります。

このほか、座席位置での工夫は、授業への参加を促す上でとても大切です。座席位置を決める際のポイントとしては、

- ①教師が必要に応じて援助しやすい位置（教室前方や教壇の近く）
- ②他の児童をモデルとして見ることのできる位置（前や横に行動の見本となる子どもがいる）
- ③友達同士で助け合える位置（グループで活動する際にリーダー的な子どもがいたり、さりげなく援助できる子どもがいたりする）

などがあります。

子どもと話し合いながら、また、実際に試しながら、本人に合った座席を考えていくとよいでしょう。

## A-2 授業での活動内容や構成に関する配慮

### <チェック4>

- 子どもの興味を引く学習活動（体験的な活動、ゲーム形式の活動、実験、実習など）を取り入れる。

学習につまずきがある子どもは、授業への参加意欲が低下していることが多くあります。意欲の低下により、ますます理解が進まなくなり、悪循環になります。

このような場合、まず、興味のある事柄を学習内容に取り入れたり、参加しやすいような活動の形態を工夫したりすることで、気持ちを学習に向かわせるようにします。また、活動的な学習の場合、体を動かす要素が多くなり、参加しやすくなります。

### <チェック5>

- 子どもが意欲的に取り組める教材（興味を引く教材、見やすい教材、図や絵などを取り入れた教材）を利用する。

子どもが興味を持つ教材、見やすさに配慮した教材、文字情報に加えて図や絵を取り入れた教材、書き込みがしやすいワークシートなど、子どもの実態に応じた教材の工夫は、意欲の喚起や内容の理解につながります。

見やすさに関しては、プリント類の文字の大きさ、行の間隔、色（カラーの場合）、レイアウト、図の大きさや線の太さなどが、子どもにとって見やすいかどうか見直してみましょう。

### <チェック6>

- 子どもの実態に合わせて活動時間を区切り、集中力を持続できるように授業構成を考える。

集中を保つ時間は、子どもによって違います。また、授業の内容、活動の内容によっても子どもの集中度は変わってきます。気の散りやすい子どもや集中が苦手な子どもに対しては、興味を持つ内容の工夫に加え、子どもの集中が保てる時間に合わせた活動を組み合わせて授業を構成します。そして、聞く、話す、体を動かす活動など、様々な活動の形態を織り交ぜることで、集中を保ちながら授業への参加を促します。

### <チェック7>

- 色チョークや指示棒、ポインタ等を利用して、板書内容等に注意を向けやすいようにする。

板書のどこを見ればよいか分かりにくい子どもがいます。そのような子どもに対しては、注目の促しを行うことや、見る箇所を分かるように示す必要があります。色チョークでの囲みやアンダーラインは多く行われていると思います。チョークの色の選択では、黄色など、黒板の色とのコントラストが大きい色を使用するとよいでしょう。また、指示棒などで差すことで、注目すべきところがはっきりします。

### <チェック8>

- 授業中に発言や質問をする機会を設けたり、教材の配付係などの役割を持たせたりする。

発言の機会を持つことは、学習への意欲向上や授業への参加場面を確保する上で大切です。特に、自信を持って発表できる場面の設定は、プラスの経験になります。また、プリントの配付や教師の手伝いなどの役割を持つようにすることは、体を動かすことで気分を切り替えることになるほか、役割を担って人から頼りにされたり感謝されたりする機会にもなります。



### A-3 学習をする際のきまりやルールの提示に関する配慮

#### <チェック9>

- 授業中のきまり（発表する場合は手を挙げ指名されてから発表する、発表の途中で話をしないなど）を具体的に示し、意識させる。

行動のコントロールが難しい子どもの中には、思ったことをすぐに声に出してしまう子どもや、教師の話が終わらないうちに発表しようとする子どもがいます。

このような場合、事前にきまりを確認して意識させることや、できていることをフィードバックして伝えること、できたことを褒めて自信を持たせることが、支援のポイントとなります。また、子どもができそうな課題を設定して練習することで、子どもはよい行動のイメージを持ち、実際の行動場面で実行しやすくなります。

### A-4 作業内容や活動内容の提示に関する配慮

#### <チェック10>

- 1時間の学習の流れを黒板に書くなどして、見通しを持たせる。

先の見通しが持てない子どもや持ちにくい子どもがいます。この場合、学習内容や活動内容を示し、見通しが持てるようにすることが必要になります。

予定の示し方としては、黒板に書くなどの見える形で示すこと、内容が分かるよう具体的に表記することなどがポイントになります。

また、「おもしろそうだ」「やってみたい」という子どもが興味を持つような内容を含めることで○番目にその活動があることを意識させることができます。終わりを意識させること、どこまで進んだか印などを付けて表すこと、授業の途中で再度確認する、といったことにも配慮するとよいでしょう。

#### <チェック11>

- 作業的な活動がある場合、口頭での説明だけでなく、写真、絵、文字等で手順を示し、活動に見通しを持たせる。

調理や実験などでは、手順に沿って活動することが多くあります。このとき、口頭での説明や全体での手順の提示に加えて、文字や図で作成した手順表があると、活動が行いやすくなります。チェックできる様式にしておけば、実行した作業を確認して確実に作業が進められます。

手順表を利用する際には、複数の手順が1枚の用紙に書かれているものや、カード式にして一つずつ過程を見られるようにしたものなど、使用する子ども本人が使いやすい形式のものを利用します。

## A-5 視覚的な手掛かりや具体的な教材の使用に関する配慮

### <チェック12>

□ 言葉での説明に加えて、絵や写真、図、文字などの視覚的な情報を交えた教材を提示する。

授業においては、言葉による教示や指示が大半を占めます。しかし、言葉の理解や記憶に困難さのある子どもの場合、視覚的な情報提示が有効な理解の助けになります。これは、他の子どもにとっても役立つものです。

### <チェック13>

□ 具体的なものを教材に利用する（触ったり、操作したりできる教材など）。

見て分かりやすい教材のほか、触れられる教材、操作できる教材の利用も、興味を喚起し、授業への参加を促します。ただ、子どもによってはねらいと違った操作をしたり遊んだりすることも予想されるので、使用の際には、活動のねらいや使い方を事前に伝え、目的に応じた使用ができるように配慮する必要があります。操作中に机上から落ちてしまうこともあるので、箱を用意してその中で操作するといった配慮が必要な場合もあります。

操作する教材では、大きさや重さなどに配慮すると、不器用さが目立つ子どもにとっても扱いやすい教材になります。

### <チェック14>

□ 関係を図示したり、要点やポイントに印を付けたりした分かりやすい教材を使用する。

関係を表す場合には、文章で記すよりも、箇条書で書いたり図に表して書いたりすると分かりやすくなります。プリントなどの印刷された教材では、大切な箇所を印象付けるために、要点部分やポイントとなる箇所を枠で囲んだり印を付けたりするなどの配慮があると、全体の中から注目すべき点が強調され、注意を向けやすくなります。子ども自身が線を引いたり印を付けたりする活動を取り入れると、理解や授業への参加にもつながります。

## A-6 補助手段、代替手段の利用等の配慮

### <チェック15>

□ 必要に応じて、代替手段や苦手さを補う道具を用いて学習を行う（五十音表、ローマ字表、九九表、音読用補助シート、使いやすい定規、電子辞書、パソコン、電卓、ボイスレコーダー、書見台など）。

子どもたちの困難さを補うための道具や用具を利用することで、学習に取り組みやすくなります。

例えば、視覚認知の困難さから読みにつまずきがある場合、読んでいる行以外を隠すための音読用補助シートを使うと、読む箇所の混同が減って読みやすくなります。ほかにも、文字や九九を覚えることが苦手な場合にその一覧表を見ることで記憶を補う、辞書を引くことが難しい場合に電子辞書を使う、文字を書くことが困難な場合にパソコンやワープロを使う、メモを取る代わりにボイスレコーダーを使う、などの方法があります。

このような用具を使うことで、「楽をすることを覚えるのでは」「練習の機会が減り、身に付けられなくなるのでは」と心配する声を聞くことがあります。しかし、苦手さを補うことで、つまずきが軽減されて学習が進めやすくなったり、自らが苦手さを補う方法を身に付けることにつながったりします。練習と補助手段等の利用のバランスを考え、いろいろな方法の中から、子どもの実態とねらいに合った使いやすいものを選択していくことが大切です。

## A-7 学習方法に関する配慮

### <チェック16>

- 子どものつまずきや得意な方法を把握し、それに合った学習方法を工夫する（漢字の覚え方、計算の仕方など）。

私たちは、それぞれ得意な学習スタイル（認知処理様式）を持っています。例えば、九九を覚えるとき、通常、九九を繰り返し唱えることにより覚えます。しかし、聴覚記憶に困難さがある子どもの場合は、この方法だとなかなか覚えられない場合があります。視覚記憶が得意な場合は、九九の一覧表を見て学習することが理解しやすい方法となります。例えば、2の段は2ずつ増えているという関係を、視覚的にとらえることで覚えやすくなります。

子どもに合った方法による学習を行うためには、いろいろな方法での学習を教師自身が認めること、つまずきや得意な学習方法の把握を心掛けることが必要です。

## A-8 課題の量や要求水準に関する配慮

### <チェック17>

- 課題の内容や量を子どもの実態に合わせて調整する。

スモールステップで繰り返し練習することは、学習の習熟度を上げるために大切です。しかし、課題の内容や量が適切でないと、「難しい」「できない」という思いが強くなり、学習意欲が下がります。子どもの特性によっては、量を多く行うことよりも、量は少なくして焦点を絞った学習を進める方が、効果が得られる場合があります。例えば、視覚認知のつまずきから漢字の書き取りに困難さがある場合、書き方を唱えながら、ゆっくりと一画一画を確かめて書くと、書き取りの習熟につながるなどが挙げられます。

課題の内容や量は、子どもと相談したり子どもに提案したりして、子どもがやる気を持って取り組めるものを探りましょう。家庭学習においても保護者と共通理解を図り、子どもの理解度や作業の速さを考慮した課題の提示を行いましょう。

### <チェック18>

- 複数の内容や複数の難易度の課題を子どもの実態に合わせて用意し、子どもが選択できるようにする。

幾つかの課題を準備しておき、その中から子どもが選択した活動や課題を行うことは、意欲的な活動を引き出します。与えられた課題をこなすという受け身ではなく、自分なりの選択により主体性が発揮されます。

子どもは、「これならやれそうかな」「難しそうだな」という思いから、自分に合った課題を選択したり、「やってみたい」「やってみよう」という思いで、やや難易度の高い課題を選んだりするかもしれません。しかし、選択の機会を用意し、教師が支援を繰り返すことで、子どもが自分のできることや得意なこと、自分には難しいことなどを知るとともに、自己理解を図ることにつながります。

## A-9 授業の形態に関する配慮

### <チェック19>

- 少人数の授業（ペアやグループ学習）の時間を設ける。

授業中の学習形態の工夫は、学習への参加や子どもの活発な活動を促します。

少人数学習は、全体の場合だと発言しにくい子どもが発言しやすくなります。また、友達とのやり取りが活発にしたり、活動の機会を広げたりすることもできます。

### <チェック20>

- 配慮の必要な子が活躍したり、メンバーがお互いに協力したりするように、メンバーに留意したグループ編成をする。

グループでの活動の際には、一人一人の活動、活躍の場があること、また、お互いが協力して活動できることが大切です。ただ、対人関係が苦手な子どもや学習に遅れがある子どもは、グループでの学習に参加しにくいこともあります。そこで、グループ編成においては、思いやりを持って友達と接することのできる子どもや、グループをまとめられる子どもと同じグループになるよう配慮します。

グループでの学習をスムーズ進めるためには、何より、教師が活動のねらいや内容を明確に、そして分かりやすく伝えることが大切です。事前の説明に加えて、活動中の確認もタイミングを考えて行います。

### <チェック21>

- 授業の中で個別に支援する時間を持つ。

学習面でつまずきや遅れのある子どもに対しては、一斉指導の合間に個別に学習状況を確認し、必要に応じて援助をすることが必要になってきます。ここで大切なことが、全体での指導と個別の支援のバランスです。個別の支援が多く必要な場合には、T・T（ティームティーチング）の活用の検討や学習支援員等が利用できるかどうかなどの検討を行うことも考えられます。

### <チェック22>

- T・T（ティームティーチング）を活用した支援を行う。

授業にT・T（ティームティーチング）の教員が配置できる場合には、全体での指導と、個別の支援の役割を分担して授業を進めます。

サブ教師の役割としては、①メイン教師からの指示や話に注意を促す、②理解を助けるための説明や援助をする、ことが挙げられます。ただ、かかわりすぎて子どもが依存的になることや、周囲の子どもがその子どもに対してマイナスの印象を持つことは避けたいものです。必要な場面でさりげない支援を行うことがサブ教師に求められます。

### <チェック23>

- 休み時間や放課後等を利用して個別に支援する時間を持つ。

学習に遅れのある子どもに対しては、休み時間や放課後に個別に支援することが必要な場合があります。個人単位で実施することもあります。担当者の負担を軽減するためには、学校全体で組織的に実施する必要があります。対象の子どもの数や対応できる教師の数等を踏まえ、実施可能な日の中から、曜日や学年を決めて実施するケースなどが考えられます。

放課後等を利用した支援を行う場合には、特定の子どもの対象とすることで、対象の子どもやその他の子どもがマイナスの意識を持つことのないように配慮することが必要です。できればオープンな形で実施し、参加を希望する子どもが自由に利用できるようにするとよいでしょう。また、保護者の理解を得ることや教師間で共通理解をすることが大切です。

#### <チェック24>

- 必要に応じて、保護者と相談の上、通級による指導等と連携した個別の支援を検討する。  
(小・中学校のみ)

特別な教育的ニーズのある子どもの支援として、「通級による指導」があります。これは、小・中学校の通常の学級に在籍する障害のある児童生徒に対して、特別な指導の場においてその特性に応じた指導を行うものです。言語障害、自閉症、情緒障害、LD、ADHD、弱視、難聴、その他（肢体不自由、病弱・虚弱）が対象になります。設置している通級指導教室の種類は都道府県によって変わります。

通級による指導を受けるためには、まず、保護者の同意を得た上で、校内就学指導委員会で検討します。その後、各市町就学指導委員会の判断を受ける必要があります。

### A-10 聞くことのつまずきへの配慮

#### <チェック25>

- 話し手に注意を向けているか確認し、必要に応じて注意を促す言葉掛けをしたり、近くに行き行って伝えたりする。

口頭での指示が伝わりにくい場合、まず、子どもが聞く体勢になっているかどうか確認することが大切です。教師の指示に対して注意が向きにくい子どもや注意がそれやすい子どもの場合は、言葉掛けをして教師への注意を促します。言葉での促しで難しい場合は、体の動きを交えるなど視覚に訴えることや、そばに行き行って肩に触れるなどの伝わりやすい方法を工夫します。

#### <チェック26>

- 指示や発問などの際には、「短く」「具体的に」「分かりやすく」「ゆっくり」などの点に気を付けて伝える。

聞くことに困難さのある子どもに対しては、視覚的情報を提示することが大切ですが、そのほかに、「短い言葉で伝える（記憶できる長さへの配慮）」「意味の分かる具体的な言葉で伝える（子どもの理解面への配慮）」「ゆっくり伝える（聞いたことを理解する速度への配慮）」などの配慮をすることで、指示が伝わりやすくなります。

## A-11 話すことのつまずきへの配慮

### <チェック27>

- 話すことが苦手な場合は「いつ」「どこで」「だれが」などのキーワードを示し、それに沿って話をさせる。

話す内容が思いつかなかったり、考えにくかったりする子どもに対しては、「いつ」「どこで」「だれが」「なにを」「どうした」などの話すためのキーワードを与えると話しやすくなります。

このほか、内容を整理して話すことが難しい子どもの場合にも、キーワードが手掛かりとなります。事前にキーワードごとに内容をまとめて紙にメモをしておくことより効果的になります。

また、上記の支援をしながら学級やグループなどいろいろな状況で話をする機会を設け、話に対する抵抗感を減らし、自信を持たせられるよう、工夫をするとよいでしょう。

### <チェック28>

- 選択肢の提示をして話しやすいように支援したり、内容の補足をしたりする。

自分から話ができにくい子どもの場合は、選択肢を示すことで意思を表しやすくします。友達との会話の場面では、表現できない事柄を補足したり代弁したりして伝えることが必要な場合もあります。子どもが一人でやれることと援助を得てやれることを見極めて、必要な援助を行います。

子ども自身が「うまく言えた。」「うまく伝わった。」という気持ちになれるように場面を工夫したいものです。

## A-12 読むことのつまずきへの配慮

### <チェック29>

- 読みやすいように単語や文節を線で区切ったり、分かち書きや文字の拡大をしたプリントを用意したりする。

読みにつまずきのある子どもの中には、視覚認知面の困難さが原因として考えられる場合があります。この場合、たくさんの文字があると混乱し、読み進めるうちに読み間違えたり、行を飛ばして読んだりします。また、文中の意味の区切りが分からずに、スムーズに読めないこともあります。配慮として、区切りを意識できるよう、線を書いたり単語や意味のまとまりでの分かち書きをしたりすると、読みやすくなります。また、文字の大きさや行の間隔などに配慮することも、読むときの手助けになります。

### <チェック30>

- 問題文等を必要に応じて読み上げ、それを聞いて答えさせる。

一文字ずつのたどり読みはできるけれども、書かれていることの意味を取りにくい子どもがいます。この場合、意味の把握がねらいの場合であれば、教師の読み上げを聞いて考えさせることも支援として考えます。

子どもが自分で読んで意味を把握する、ということをねらう際には、子どもの実態に応じて、単語レベルでの読み練習から、文節単位、文章単位、複数の文章単位などと段階を踏んだ支援を行います。振り仮名を書いて支援することもよいでしょう。

## A-13 書くことをつまづきへの配慮

### <チェック31>

- ノートに写しやすいように、板書の書式や書き方を統一する。また、子どもの書く速さに配慮して写す量（範囲）を決める。

書くことをつまづきの一つに、板書をノートに写すことをつまづきがあります。ノートに写すことは、黒板の文字や文章を見て一時的に記憶し、それをノートに再現して書いていくことです。これは子どもによっては高度な課題です。この場合、ノートに書く構成（書式）と同じに板書を行い、そのまま書き写せるようにすると、書きやすくなります。また、毎回違った書式になると、混乱してしまう子どももいるので、日付はここに書く、テーマはここに書く、大事なポイントはこの色の枠で囲むといった書き方のきまりを子どもに伝えておくとよいでしょう。記入例を印刷して渡すのもよいでしょう。ノートの書き方については、教師が学年部会で話し合いながらお互いに情報交換を行い、よりよい形を研究していくことも必要です。できれば低学年、中学年と望ましい書き方を引き継いでいきたいものです。

書くことに時間がかかる子どもの場合、書くことに追われて、学習内容の理解が十分できないことがあります。このような場合は、ねらいをどこに置くかを教師自身が再確認した上で支援方法を考えます。ねらいを内容の理解に置くのであれば、すべてを書き写す事にこだわらず書く範囲を絞って量を調節するとよいでしょう。

### <チェック32>

- 子どもの実態に応じたマス目の大きさやけい線間隔の広いノートを利用させたり、書く分量や書きやすさに配慮したワークシートを用意したりする。

書きやすくする工夫として、書きやすい大きさのマス目やけい線間隔の広いノートを利用すること、ワークシートを利用することなどが挙げられます。書くことの負担を軽くすることで、学習内容に注意を向けることができます。

### <チェック33>

- 作文が苦手な場合は、書くことをイメージしやすいよう写真や図を提示したり、書く際のポイントやキーワードを示したりする。

話すことが苦手な場合の配慮（チェック27）と同じく、キーワードを示すことで、書く内容を想起したり、整理して書いたりすることがしやすくなります。経験したことを書く際に写真や図などを示すと、出来事を思い出したり、イメージしたりするきっかけとなります。

場合によっては、教師が話を聞き取って文に書き、それを子どもが作文用紙に写すといったことも考えられます。

## A-14 不器用さや見え方への配慮

### <チェック34>

- 作業がしやすい大きさの机を利用したり、使いやすい道具（持ち手を太くしたコンパス、目盛りの見やすい定規、書きやすいペンなど）を工夫したりする。

不器用さのある子どもが活動しやすい配慮として、道具の工夫があります。大きめの机は、ゆったりと物を置いて作業を行うことができます。このほか、道具を使いやすくするためのポイントとしては、持ちやすいかどうか、見やすいかどうか、力をどの程度必要とするかなどがあります。市販品の使いやすいものも幾つかありますが、コンパスの持ち手にテープを巻く、定規の裏に滑り止めのテープをはるなど、ちょっとした工夫で扱いやすくすることもできます。

### <チェック35>

- 苦手な作業については、部分的に手伝うなど必要に応じて手助けを行う。

不器用な子どもにとって、細かい手先の操作を必要とする作業などは、うまくいかない経験を助長して苦手意識を強くすることがあります。すべての作業を一人で行うのではなく、部分的に手伝うなど、子どもに応じた柔軟な対応が必要なきももあります。

## A-15 テスト時の配慮

### <チェック36>

- テストの解答方法や解答用紙を工夫する（行間を空けて見やすくする、解答欄を大きくする、問題との対応を分かりやすくした解答用紙、記述式の解答と記号での解答との割合に留意するなど）。

授業で使うプリント類と同じく、テストについても、文字の大きさ、行の間隔、解答欄の大きさなどを、見やすく、また書きやすくなるように配慮をします。問題文と解答欄が分かれているテストは、どこに書いたらよいか迷う子どもがいます。番号を大きく書いて解答記入欄を分かりやすくし、問題と解答欄のつながりが分かるようにして、練習をするとよい場合があります。このほか、記述式の問題が多くなると、書くことにつまづきのある子どもは解答しにくいこともあります。解答様式のバランスも考慮するとよいでしょう。

中学校、高等学校になると、模試や入試があります。解答の書き方やテストへの取組方の練習をすると、試験で戸惑うことが少なくなります。

### <チェック37>

- テストを受ける際に、問題文の読み上げや代筆、別室での実施など、個に応じた配慮をする。

テストを実施する場合、子どもの困難さが大きい場合は必要な援助を行います。ただし、一般の教室で行うと、周囲の子どもの理解が得られにくいので、その場合は、別室で支援を行う方が望ましいと思われます。読むことの困難さがある場合の読み上げ、書くことの困難さがある場合の代筆や代替手段の利用、注意や集中に困難さのある場合の刺激となるものをできるだけ減らした別室での実施など、子どもの状態に応じた支援を検討します。対外的な試験に備え、徐々に支援を減らしていくことも考えるとよいでしょう。

なお、テストを行う際の配慮事項については、教員間で話し合い、支援を行う場合とそうでない場合について共通理解を図る必要があります。また、進学に際しての模試や入試に関しては、それぞれの試験の基準があるので、実施者に子どもの実態や要望等を伝える必要があります。



## 4 チェックしてみましよう

### <行動・生活面での配慮>

#### (1)チェックリストB

以下の記号をチェック欄に記入し、支援に役立てましょう。

◎：いつも心掛けている

○：必要に応じて心掛けている

##### B-1 友達とのかかわりに関する配慮

番号	配慮の内容	チェック
38	教師が仲立ちをし、友達とのかかわり方（具体的な会話の仕方や付き合い方、気持ちの伝え方等）や遊びのルールを教える。	
39	ゲームのルールなどを、視覚的な情報を併用しながら手順を追って伝える。	

##### B-2 自尊心や周囲の理解に関する配慮

番号	配慮の内容	チェック
40	答えやすい内容のときや自信を持って答えられるときに指名するなどして、成功体験が得られるよう配慮する。	
41	よい行動や努力している面を褒めて認める。	
42	よかったこと、頑張っていることなどを学級等で紹介し、子ども同士が互いのよさを認め合える場を作る。	
43	周囲の子がその子の特性を理解できるように工夫して伝え、いじめや差別がないように配慮する。	

##### B-3 子どものよさを役割等に生かす

番号	配慮の内容	チェック
44	子どもの得意なことや特性を踏まえ、役割分担や係活動ができるよう配慮する。	

##### B-4 見通し（予定、活動）を持つための配慮

番号	配慮の内容	チェック
45	予定（月の予定、1週間の予定、1日の学習の予定、1時間の授業の流れ）を目で見える形で示し、見通しを持たせる。	
46	予定の変更がある場合は、できるだけ早めに知らせる。変更後の予定は目で見て確認できるようにする。	
47	仕事の量や時間を具体的に示す。（例：「一人、机を5個運びましょう」「〇分までに問題1と2をやりましょう」）	

## B-5 望ましい行動の理解と定着のための配慮

番号	配慮の内容	チェック
48	トラブルが予想される場面で、事前に望ましい行動を伝える。	
49	望ましい行動が見られたときには、その都度褒める。	
50	約束事が守れたら、頑張り表やシールチェック表などを用いて、子ども自身が見て分かる形で評価を伝えたり、振り返りをさせたりする。	

## B-6 こだわりが強い場合の配慮

番号	配慮の内容	チェック
51	本人のペースで行動してよい場面と周囲に合わせた行動が求められる場面を区別し、場面に応じて行動するように働き掛ける。	
52	興味のあることしかやろうとしない場合は、「〇〇をしたら□□する」という見通しを示して切替えを促す。	
53	本人が取り組みそうな活動を用意し、興味関心を徐々に広げる。	

## B-7 問題となる行動場面での配慮

番号	配慮の内容	チェック
54	問題場面での教師の対応方法をあらかじめ決めておき、一貫した態度や行動を取る。	
55	危険な行動は、き然とした態度で制止する。	
56	子どもの実態（特性や理解の状況など）に応じて、注意や励ましの仕方、話し方に留意する（子どもによっては強い注意や励ましが逆効果になることに配慮する）。	

## B-8 混乱場面やパニック場面に関する配慮

番号	配慮の内容	チェック
57	子どもがどのような場面で混乱するのかを把握し、可能であればその原因（大きな音や声、ざわざわした雰囲気、注意を引く刺激など）を取り除く。	
58	集団への参加が強いストレスになる場合は、集団から離れて活動することも認める。	
59	教師が、言葉掛けをする、あるいは見守るなどして子どもの不安な気持ちを和らげる。	
60	子どもの混乱場面には、避難場所（教室の後方の一角、別室などをあらかじめ設定）に移動させて、気持ちが落ち着いたら戻るように支援する。	
61	気持ちが落ち着いた後で混乱した場面を振り返らせ、どうしたらよかったかを伝えたり考えさせたりする。	

## B-9 気持ちや行動のコントロール、困難場面の対応に関する配慮

62	刺激を軽減する方法を身に付けられるようにする。（例：耳栓をする、鼻にハンカチを当てる）	
63	普段から、気持ちを言葉で表現したり、行動をコントロールしたりする方法を教えたり、身に付けられるよう支援する。（実態に応じた感覚刺激の利用 例：スポンジを握る、深呼吸、言語化、発散する活動、合言葉「どんまい」「気にしない」「次がある」など）	
64	困ったときや混乱したときには周囲に助けを求めさせる。	
65	「やめてください」「今はできません」など、拒否の言葉を穏やかに言えるように支援する。	
66	離席が多い場合、許可を得てからの離席を認める。（例：席を離れるときは「離席許可証」を使う）	

## B-10 整理整とんが難しい子どもへの配慮

番号	配慮の内容	チェック
67	片付けの時間を確保する。	
68	片付ける位置を絵や写真で示したり、仕切りを付けたりする。	
69	プリントや教材を整理するための箱やかご、ファイル等を用意する。	

## B-11 忘れ物が多い子どもへの配慮

番号	配慮の内容	チェック
70	教師が連絡帳やノートを確認し、記入を習慣付けるようにする。	
71	連絡内容が確実に家庭に届くように、子どもに個別に言葉掛けを行う。	
72	覚えておくことを、メモに取るように習慣付ける。	

## B-12 保護者との連携における配慮 ※ 学習面を含む

番号	配慮の内容	チェック
73	保護者との連絡を密に取り、情報交換に心掛ける。	
74	忘れ物が多い場合には、子どもへの働き掛けに加えて直接保護者に電話で連絡する。	
75	次時の学習内容を家庭に連絡し、特に必要な部分の予習や練習をしてもらう。 初めての活動に見通しを持ちにくい子どもの場合、家庭でも事前の話や活動の事前練習をするよう協力を依頼する。	

## 配慮についての解説（チェックリストB）

### 「生活場面や行動面における配慮」

#### B-1 友達とのかかわりに関する配慮

##### <チェック38>

- 教師が仲立ちをし、友達とのかかわり方（具体的な会話の仕方や付き合い方、気持ちの伝え方等）や遊びのルールを教える。

友達とのかかわりにおいてトラブルが多い子どもや、かかわり方が分からない子どもに対しては、具体的なかかわり方を教えることが必要になります。言葉で伝えることや言葉の理解が苦手な子どもの場合は、教師が、必要に応じて子どもの意図を補足したり代弁したりしてよい関係が持てるよう支援することも必要です。また、言葉での説明では分かりにくい場合は、モデルの提示やロールプレイの練習の機会を持つこともよいでしょう。

遊びのルールが分かりにくい子どもには、教師も一緒に遊びに加わり、つまずきのあるところを把握したり、難しいところを援助したりして、友達と一緒に遊べるよう配慮します。

##### <チェック39>

- ゲームのルールなどを、視覚的な情報を併用しながら、手順を追って伝える。

ルールを教える際には、言葉で伝えるよりも、紙などに書いて伝える方が分かりやすい子どももいます。遊び方を順序立てて書いたり、図に表したりして伝えます。

友達とゲームを楽しく行うには、ゲームのルール（遊び方）が分かることに加えて、ゲームを進めていく上での友達とのかかわり方を分かることが必要になります。しかし、友達に譲ることができにくい、順位へのこだわりが強いなどの理由で、友達とうまく遊べない子どももいます。この場合は、個別の場で、遊びのルールを教えるとともに、ゲームをする上での人とかかわり方についても教えていくことが大切です。

## B-2 自尊心や周囲の理解に関する配慮

### <チェック40>

- 答えやすい内容のときや自信を持って答えられるときに指名するなどして、成功体験が得られるよう配慮する。

自分のことを肯定的にとらえたり、自信を持って行動したりすることは、生活する上でとても大切な力です。しかし、つまずきのある子どもは、周囲から否定的に見られることや、自分自身が失敗したと感じることが多くなりがちです。その積み重ねで、自信をなくしたり自分を否定的に見たりする子どももいます。周囲の者は、できるだけ自信が持てるように配慮し、「こうしたらうまくいった」という経験を多く持たせることが大切です。本人が頑張っていたり、うまくいったりした際には、努力を認める言葉掛けをしたり、よかったことを言葉で伝えたりして、褒めるようにします。

特に中学校、高等学校においては、ある程度得意な教科や苦手な教科がはっきりしてきています。得意な教科でしっかり活躍させ、本人の自尊心を高めることは、その後の進路等に大きなプラスになります。

### <チェック41>

- よい行動や努力している面を褒めて認める。

子どもがその子の目標に対して頑張っている姿が見られた際には、「〇〇を頑張っているね。」「〇〇ができているね。」などと、その場で褒めるとともによいことを伝えます。その場で伝えることは、子どもが自分の行動を意識するためのフィードバックとなります。よい行動をより意識させ、「それでいいよ」と伝えることで、行動の定着につながります。

### <チェック42>

- よかったこと、頑張っていることなどを学級等で紹介し、子ども同士が互いのよさを認め合える場を作る。

周囲の人、とりわけ、友達に認められることは、自尊感情を高める上でとても大切です。普段のかかわりの中でお互いが感謝の気持ちを伝え合ったり、「がんばったね」「すごいなあ」などと認め合ったりできる学級にしたいものです。そのために、教師が子どものよいところを紹介する機会を意識して持ちます。普段の教師の姿勢やかかわり方を見て子どもたちは学んでいきます。

中学校、高等学校では、選択教科や部活動など、学級集団だけではなく別の集団に分かれて活動する場が多くなり、生徒の様子が見えにくくなります。このような場で特に活躍が見られる生徒についてはそのことを学級においてしっかりと伝え、本人の自尊心を高めるように配慮する必要があります。

### <チェック43>

- 周囲の子がその子の特性を理解できるように工夫して伝え、いじめや差別がないように配慮する。

人とかかわりや社会性に困難さのある子どもが、人とかかわり方や振る舞い方を学んでいくためには、周囲の理解が不可欠です。周囲の理解が乏しいと、友達とのトラブルが起きやすくなります。そのため、教師は、子どもの苦手さに加え、できるだけ具体的にその子が行動しやすい援助方法やかかわり方を知り、周囲の子どもたちに伝えます。

子どもとの教師のかかわり方もとても重要です。教師が子どもを認め、よいモデルを示せるよう心掛けたいものです。さらに、差別意識やいじめなどが起きないように、子どもたちの様子を常に注意して見守ることも大切です。

## B-3 子どものよさを役割等に生かす

### <チェック44>

□ 子どもの得意なことや特性を踏まえ、役割分担や係活動ができるよう配慮する。

学級の中で自分の役割があり、役割を果たすことで感謝されたり認められたりすることは、学級での所属感や、本人の自尊感情を高める上でとても大切なことです。

子どもが意欲を持って自分の役割を担うために、子どもの得意なことや興味、特性を考慮します。例えば、物を整理することが得意な子どもは、本棚の整理など整理整頓の役割を、また、スケジュールへの意識が高い子どもは、学級の予定を確認して黒板に書く係が担当できます。それぞれの得意なことを生かした係や役割を工夫しましょう。

逆に、一人では難しい活動でも、適切な支援教具があれば自信を持って役割活動をすることができる場合があります。例えば、司会や進行などで手順が決まっている場合は、手順表を用意し、それを読み上げることで会の進行ができます。

## B-4 見通し（予定、活動）を持つための配慮

### <チェック45>

□ 予定（月の予定、1週間の予定、1日の学習の予定、1時間の授業の流れ）を目で見える形で示し、見通しを持たせる。

見通しが持ちにくい子どもや、見通しが持てない場面で強い不安を感じる子どもがいます。この場合、予定を示すことで、不安が軽減され、安心して活動ができるようになります。学級では、年間予定、月予定、1日の時間割などの予定を示していると思いますが、子どもによっては、もう少し詳しい伝え方が必要な場合があります。初めての行事が苦手だったり、苦手な活動が含まれていると不安を感じたりするので、子どもに応じた伝え方を考慮します。

伝え方については、口頭での伝達に加えて、目に見える形で（書いて）伝えることが、分かりやすさにおいて有効です。書いて伝えることは、後で繰り返し見て確認できるという利点もあります。

### <チェック46>

□ 予定の変更がある場合は、できるだけ早めに知らせる。変更後の予定は目を見て確認できるようにする。

急な予定の変更があると、対応しきれずに混乱したり不安が増したりする子どもがいます。予定の変更が分かった時点で、できるだけ早く伝えるとよいでしょう。その際に、中止になった項目に取り消し線を引くといったことも、目を見て分かる手立てとなります。また、予定が延期された場合には変更日への矢印を書き入れる、詳しく知りたい事柄については詳細を書き込むなどの配慮も、分かりやすい手立てとなります。

### <チェック47>

□ 仕事の量や時間を具体的に示す。（例：「一人、机を5個運びましょう。」「〇〇分までに問題1と問題2をやりましょう。」）

活動に見通しを持たせるために、活動の始め（どこから始める）と終わり（どこまでやったら終わり）、作業の内容、手順などを示すことが大切です。あいまいな指示は分かりにくい子どももいるので、できるだけ具体的内容、手順を含めて伝えます。

## B-5 望ましい行動の理解と定着のための配慮

### <チェック48>

□ **トラブルが予想される場面で、事前に望ましい行動を伝える。**

何かトラブルが生じてからの対応だと、子どもは、注意されたり反省を求められたりすることが多くなり、自尊感情を低下させることにつながります。そこで、達成可能な課題を設定し、活動の前に「〇〇なときは、□□するよ」と事前に伝えます。そうすることで、子どもが課題を意識して取り組むことが増えます。また、達成できれば自信につながります。最初は、子どもが楽に達成できる課題から取り組み、少しずつ、目標となる行動へと近付けていきます。

### <チェック49>

□ **望ましい行動が見られたときには、その都度褒める。**

子どもは、成長に伴って、自分の行動を修正しながら行動したり、見通しを持って行動したりするようになります。これらの「行動を“モニター”する力」が弱い子どもは、自分の行為の結果を考えて行動することができず、トラブルになってしまうことがあります。

そこで、活動の最中に、外からの評価を伝える（「いま〇〇を意識しているね。いまの〇〇はいいね」など）ことで、よい行動を意識し、「これでいいんだ」という安心感や自信を持って行動することができます。

### <チェック50>

□ **約束事が守れたら、頑張り表やシールチェック表などを用いて、子ども自身が見て分かる形で評価を伝えたり、振り返りをさせたりする。**

自分の行動をモニターすることが弱い子どもには、評価を目に見える形で示します。「がんばり表」をチェックしたり、シールをはったりすることで、それまでの自分の行動の状況を振り返りやすくなります。

「がんばり表」の利用は、段階的に行うとよいでしょう。最初に高い課題を設定すると、結果としてできないことが多くなり、よい評価が得られなくなります。その結果、意欲が下がり、「がんばり表」による成果が得られにくくなります。

中学校・高等学校では、日記指導において本人の努力しているところを評価することができます。また、その日の行動について本人の立場になりながら共に考えていくことで振り返りの機会を保障することができます。このような繰り返しにより、本人との間に信頼関係を築くことで本人の悩みを軽減することができます。



## B-6 こだわりが強い場合の配慮

### <チェック51>

- 本人のペースで行動してよい場面と周囲に合わせた行動が求められる場面を区別し、場面に応じて行動するように働き掛ける。

こだわりが強く、一つのことに固執して行動の切替えが難しい子どもがいます。こだわりは、その子自身にのみ問題があるのではなく、周囲の状況などの環境面の影響がある場合も多くあります。そこで、まず、子どものこだわりが強くなっている理由を考えます。例えば、学習内容が分からない、見通しが持てずに何をしてよいか分からない、不安なことがある、などです。このようなとき、自分が安心できる行動（こだわりなどの固執的な行動）を続けることはだれにでも起こりうることです。まずは、環境面を見直し、本人が、学習や活動に気持ちが向くようにしていきます。

子どもに対しては、子どもが、場面や状況に応じて行動をコントロールできるように支援します。このときにはやってよい、このときにはやらない、というルールを明確にし、子どもがルールに従って行動するよう働き掛けます。

### <チェック52>

- 興味のあることしかやろうとしない場合は、「〇〇をしたら□□する」という見通しを示して切替えを促す。

子どもによっては、好きなことはやるけれども興味のない学習や活動に取り組もうとしないことがあります。そのようなときは、学習や活動の見通しを示し、「〇〇してから、□□する」というルールの提示をします。約束の内容については、子どもの状態に応じてやれることから行います。例えば、最初は、一つのことをした後で好きなことをするなど、子どもが見通しを持ちやすく、無理なくやれる範囲から行うとよいでしょう。

### <チェック53>

- 本人が取り組みそうな活動を用意し、興味関心を徐々に広げる。

一つのことに興味を持って継続することは、よいことでもあります。しかし、興味が極端に限定していて、他の活動の妨げになるような場合は、少しずつ他の活動への興味を促したいものです。できること、やれそうなことの中から別の活動の機会を設け、少しずつ、興味が広がるよう働き掛けていきます。子どもの興味と関連することから行うこともよいでしょう。

子どもの多くは、自分の興味のあることに関心を持ってもらうことをうれしく感じます。まずは、教師の方が子どもに歩み寄り、一緒にかかわりながら話をするのもよいと思います。子どもを理解することから始めましょう。

## B-7 問題となる行動場面での配慮

### <チェック54>

□ 問題場面での教師の対応方法をあらかじめ決めておき、一貫した態度や行動を取る。

周囲とのトラブルが多い、危険な行動があるといった問題がある場合は、教師同士が共通理解を持ってかかわることが大切です。特に、行動の理由やその背景、子どもの特性を理解した上で、一定の対応方法を取り決めておくといよいでしょう。一貫したかかわりは、子どもがルールを理解する上でも大切です。

### <チェック55>

□ 危険な行動は、き然とした態度で制止する。

周囲の人への危険な行為は人を傷つけるだけでなく、自分自身を傷つけることにもなります。危険な行為に対しては、制止するなど、き然とした態度で対応をする必要があります。ここで、求められるのは、落ち着いた対応です。本人の感情が高ぶっている場合には大声で注意してしまいがちですが、大声での注意やしっ責は、子どもの混乱を助長して逆効果です。状況によっては別室へ誘導する等して周囲から話すことも必要でしょう。その後、危険がないことを確認し、しばらく時間を置いて子どもが落ち着いてから対応をします。

対応方法としては、状況を整理し確認する、行動の原因を把握する（本人の気持ちの把握と合わせて）、よくない行動を伝えるとともに他のよい方法を示す、といったことが考えられます。本人なりの理由がある場合には、その理由をしっかりと聞いた上で、周囲のとらえ方との違いを説明し、望ましい行動を伝えます。子どもによっては、練習の機会を持つこともよいでしょう。

中学校・高等学校では、二次的な障害として問題となる行動が出現している場合が多く見られます。問題となる行動にだけ対応するのではなく、原因となっている本人の困難さに寄り添いながら、根気強く支援をしていくことが大切です。

### <チェック56>

□ 子どもの実態（特性や理解の状況など）に応じて、注意や励ましの仕方、話し方に留意する（子どもによっては強い注意や励ましが逆効果になることに配慮する）。

私たちが話を聞く場合、相手の表情、声の抑揚、言葉の意味、前後の状況など、いろいろな情報をとらえながら相手の話を聞きます。しかし、子どもによっては、一度にたくさんの情報を処理することが苦手で、話の内容に注意が向きにくい場合もあります。話の内容を理解してほしい場合には、場の状況にもよりますが、落ち着いて、ゆったりとした話し掛け方で伝えた方が伝わりやすくなります。

言い方（表現の仕方）にも配慮が必要です。例えば、「〇〇しない」と聞いて、どのような行動すればよいか類推することが難しい子どもがいます。「〇〇しない」という否定の形で伝えるのではなく、その際にしたらよい行動を「□□する」という表現で伝える必要があります。

## B-8 混乱場面やパニック場面に関する配慮

### <チェック57>

- 子どもがどのような場面で混乱するか把握し、可能であればその原因（大きな音や声、ざわざわした雰囲気、注意を引く刺激など）を取り除く。

子どもが混乱する理由は、子どもによって様々です。聴覚過敏の子どもの場合は、特定の声や音、大きな声や音、ざわざわとした雰囲気などで、落ち着かなかったり、場合により我慢できなかつたりもします。注意のコントロールが難しい子どもの場合、目新しい物や興味を引く物があると気になってその場所に寄っていったり、すべきことに注意が向かなかたりします。

子どもが活動に集中するためには、安心できる環境や落ち受ける環境が大切です。可能な場合は、「嫌悪刺激」を取り除いたり、目立たなくしたりします。取り除けない刺激は、事前に本人に伝えておくなどして、少しずつ慣らしていきます（耐性を付けていく）。

### <チェック58>

- 集団への参加が強いストレスになる場合は、集団から離れて活動することも認める。

子どもにより、集団への参加が難しいケース、学級などに入ることが難しいケースもあります。この場合、まずは、子どもの立場で原因を把握する必要があります。そして、原因に応じて、どのように対処すればよいか、本人や家族、その他の関係者と一緒に考えます。特定の理由がある場合は、その原因を取り除いたり、代替りの方法を提案したりすることで解決することもあります。原因の把握が難しい場合には、無理に参加せず、他の場所での活動や参加が可能な別の集団から参加することを考えてもよいでしょう。

### <チェック59>

- 教師が、言葉掛けをする、あるいは見守るなどして子どもの不安な気持ちを和らげる。

子どもが不安を感じている場面では、信頼できる人の存在が大きく影響します。「大丈夫だよ」という言葉掛けを穏やかに伝えることで、不安を軽くして活動できる場合もあります。信頼できる人からの励ましで、苦手なことに取り組める場合もあります。また、子どもの気持ちを受け止めながら、代替りとなる対応方法を幾つか提案することもよいでしょう。

子どもに無理を強いるのではなく、受け止め、一緒に不安を軽減したり、不安に対処したりする姿勢でかかわりたいものです。

このとき周囲の子どもには、支援の必要な子どもの困難さを理解してもらい、協力をお願いしたり、特別視を生まないようにしたりするなどの配慮が必要です。

### <チェック60>

- 子どもの混乱場面には、「避難場所」（教室の後方の一角、別室などをあらかじめ設定）に移動させて、気持ちが落ち着いたら戻るように支援する。

混乱が強くその場では落ち着くことが難しい場合、場所を変えて落ち着くようにします。その際に使用する場所をあらかじめ決めておく（子どもと確認しておく）と、苦手な場面に対処できるという見通しが持てます。避難場所に行く場合には、落ち着いた後にどうするかも確認し、自分から戻って来られるようにしておくともよいでしょう。

### <チェック61>

- 気持ちが落ち着いた後で混乱した場面を振り返らせ、どうしたらよかったかを伝えたり考えさせたりする。

子どもが大きく混乱している場面で、状況を振り返ったり相手の気持ちを考えたりすることを求めても、難しいことがあります。その場合は、気持ちを落ち着けることや気持ちの切替えを促すことを意識して対応し、子どもが落ち着いた後で振り返るようにします。

周囲の状況や相手の気持ちを理解することに困難さのある子どもは、自分で状況を振り返ることが難しい場合があります。この場合は、教師と一緒にその場の状況をなぞりながら（言葉だけでなく、書きながら確認するとよいでしょう）振り返りを援助することが必要です。どうすればよかったか、次に同じような状況になった場合にどう行動するかを、一緒に考えながら話をします。

## B-9 気持ちや行動のコントロール、困難場面の対応に関する配慮

### <チェック62>

- 刺激を軽減する方法を身に付けられるようにする。（例：耳栓をする、鼻にハンカチを当てる）

苦手な音の刺激に対しては、耳栓をしたり、聴覚過敏向けの「イヤーマフ（ヘッドホン形状で音を遮るもの）」をしたりする方法もあります。子どもによっては、それらを持っているだけで、「いつでも付けられる」という気持ちから苦手な音刺激があっても対応できたという場合もあります。

我慢のできない刺激に対しては、子ども自らが刺激を取り除いてほしいことを周囲の人に伝えたり、自分から刺激を避けて別の場所に行ったりすることもよい方法です。これらの方法を子ども自身が身に付けられるよう支援します。苦手な刺激に対して、自分なりの対処方法を身に付けることは、単に、苦手さに対応するだけでなく、よりよい自己理解をする上でも大切なことです。

### <チェック63>

- 普段から、気持ちを言葉で表現したり、行動をコントロールしたりする方法を教えたり、身に付けられるよう支援する。（実態に応じた感覚刺激の利用 例：スポンジを握る、深呼吸、言語化、発散する活動、合言葉「どんまい」「気にしない」「次がある」など）

気持ちや行動のコントロールに困難さのある子どもの場合、コントロールする力を高めるための練習や手立てが必要です。例えば、じっとしてられない子どもが、柔らかいスポンジなどを握っていることで、席に着いていられることがあります。このことは、動くことに代わる刺激（ここでは、スポンジの感触）を得ることで、期待されている行動（ここでは、席に座っていること）が行えたと見ることができます。

気持ちのコントロールが難しい場合に、自分の気持ちを客観的に把握し、気持ちの程度に応じた行動を身に付ける練習を行う手掛かりとして、温度計になぞらえた「気持ちの温度計」を用いることがあります。また、気持ちを落ち着かせたり、切り替えたりするための言葉を合い言葉としておくこともあります。これらの対処方法は知識として知っておくだけでなく、実際の場面を想定したロールプレイなどで練習すると効果的です。

### <チェック64>

□ 困ったときや混乱したときには周囲に助けを求めさせる。

周囲に助けてもらうことも、子どもたちが生活をする上で身に付けておきたいスキルです。子どもによっては、問題を自分で解決しないといけない、問題があること自体が認められない、といったこともあります。この場合、「困る場面はだれにでもあり、自分で解決するだけでなく必要に応じて助けを求めてもよい」ということを伝える必要があります。子どもの困難が予想される場面を想定し、それぞれの場面でどのように助けが求められるか、どのように助けを求めたらよいかを、話し合ったり練習したりしておくといでしょう。

### <チェック65>

□ 「やめてください」「今はできません」など、拒否の言葉を穏やかに言えるように支援する。

自分にとって嫌なこと、気が乗らないということを相手に伝えることも、人とかかわる上で、また人との関係を良好に保つために必要なスキルです。穏やかな言い方をするなど、相手に伝わりやすい表現を、場面の状況と相手に応じて伝えられるよう練習して身に付けます。また、子どもが困っている場面について具体的に考えたり、困ることが予想される場面を想定して、予想場面の前に伝えたりしておくことも、本人が自信を持って人とかかわるためによいでしょう。うまくできた際には、よかったことを伝えたり褒めたりして、人とのかかわりにおいてよいイメージが持てるようにすることも大切です。

### <チェック66>

□ 離席が多い場合、許可を得てからの離席を認める。（例：席を離れるときは「離席許可証」を使う）

行動のコントロールの難しさや授業内容の理解の不十分さなどから、離席が多い子どもがいます。この場合、最初から離席をなくそうとするのではなく、離席を認めながら、少しずつ行動のコントロールができるように支援をすることが考えられます。

まず、離席の状況を、自分本位の離席から、授業者の許可を求めての離席に変えていきます。その際に、「許可を得る」ということを分かりやすくする手立てとして、「離席許可証」を用いることがあります。このほか、許可を得て離席をした後の行動を教師と子どもがお互い確認しておくこと、避難場所として使う安全な場所を確保すること、場合によっては他の教師の協力を得ることなど、検討すべき事柄があります。学校全体での協力体制の下、考えていく必要があります。

## B-10 整理整とんが難しい子どもへの配慮

### <チェック67>

□ 片付けの時間を確保する。

活動の流れの中で随時片付けをすることや、周りの子どもと同じペースで片付けをすることが難しい子どもの場合、活動の合間や終了後に「片付けをする時間」を設けると、片付けることに注意を向け、集中して片付けに取り組むことができます。その時間を練習の機会としてとらえることもよいでしょう。「片付けは言われなくてもするもの」「できて当たり前」と考えず、少し時間をとって意識させたり練習の機会を持ったりすることが、その子どもの生活力を高めることにつながります。

### <チェック68>

□ 片付ける位置を絵や写真で示したり仕切りを付けたりする。

片付けができない理由の一つに、空間認知面の困難さが影響している場合があります。物を並べて置くことや固めて置くといったことができず、乱雑な状態になりがちです。

この場合の工夫として、見て分かる手立てを用意することがあります。引き出しや棚に仕切りを付けることや、どこに何を置くかが見て分かるように、名前を書いたシールや絵、写真などをはることで、整理しやすくなります。

### <チェック69>

□ プリントや教材を整理するための箱やかご、ファイル等を用意する。

プリント類を机の中に押し込み、整理することができにくい子どもがいます。意識を促すだけでは、効果が上がらない場合、片付けを手助けするものとして、収納ケースやファイルケースなどを利用することが考えられます。入れる物の種類によって、プリントはこのファイル、学校からの連絡や手紙はこのファイルなど、と決めておくと、整理して片付けるための意識付けや練習にもなります。

## B-11 忘れ物が多い子どもへの配慮

### <チェック70>

□ 教師が連絡帳やノートを確認し、記入を習慣付けるようにする。

忘れ物が多い場合、まず、その理由を把握して理由に応じた支援を行う必要があります。

忘れ物をする理由の一つが、連絡帳への記入やメモができていないことがあります。これらの子どもに対しては、メモを生活の中で活用するための練習を行うことが必要です。最初は、連絡帳やノートへの記入について言葉を掛けたり、教師が直接確認したりすることが必要な場合もあります。

学年が上がると、本人の自主性に任せることが多くなりますが、これらのスキルが身に付いていない子どもに対しては、スキルの習得を目標とした指導が必要です。

持参物は、小学校や中学校では、連絡帳に記入して自分が確認して学校に持っていくこと、高等学校では、授業時間の中で課題を伝えられ、自分でメモをすることが多いと思います。それぞれの段階でのやり方に、その子どもに必要な支援を加えて、忘れ物をしないで済む方法を身に付けられるように支援をしていきましょう。

### <チェック71>

□ 連絡内容が確実に家庭に届くように、子どもに個別に言葉掛けを行う。

家庭への連絡事項が届かない場合には、家庭と連絡を取って確認する必要があります。家庭と共通理解を図りながら、子どもに対しては個別に働き掛けをします。帰りに一言、言葉を掛けて意識させたり、次の日、伝えたかどうかを確認したりすることでも、子どもの意識に影響があります。言葉で伝えにくい場合には、メモをさせる、教師が書いたメモを持たせるといった、個別の配慮をします。

### <チェック72>

□ 覚えておくことを、メモに取るように習慣付ける。

記憶したことを思い出して行動することが苦手な場合には、メモが役立ちます。メモを活用するためには、メモが必要かどうか判断すること、実際にメモを取ること、メモを必要に応じて参照することなど、いくつかのスキルが必要です。実際の生活の中でメモをうまく活用できるよう、これらのスキルの習得状況を把握し、つまづきに応じて支援を行います。メモをして助かった、役に立ったという実感が得られるよう、利用の機会を持たせましょう。

## B-12 保護者との連携における配慮 ※ 学習面を含む

### <チェック73>

□ 保護者との連絡を密に取り、情報交換に心掛ける。

困難さやつまずきのある子どもの支援においては、保護者との共通理解の下で支援を行うことが大切です。個人懇談では、家庭での様子を聞いたり、学校としてどのように支援を行うかという方向性を伝えたりします。普段、保護者と直接話をする機会が少ない場合には、連絡帳を利用したり、必要に応じて電話で伝えたりします。

伝える内容については、気になることを伝えるだけでは保護者は自分や子どもを責められていると感じます。よい面を伝えるとともに、つまずきに対しては、どのように支援を行うかという見通しも含めて伝えるとよいでしょう。

### <チェック74>

□ 忘れ物が多い場合には、子どもへの働き掛けに加えて直接保護者に電話で連絡する。

忘れ物が多い子どもの場合、子どもへの働き掛けや支援に加え、家庭の協力も欠かせません。一声掛けてもらう、一緒に連絡帳を確認してもらう、チェックをしてもらうなど、子どもの状態に応じた働き掛けをお願いするとよいでしょう。このとき、「学校と家庭とで一緒に取り組んでいきましょう」という姿勢を伝えることが大切です。

### <チェック75>

□ 次時の学習内容を家庭に連絡し、特に必要な部分の予習や練習をしてもらう。

□ 初めての活動に見通しを持ちにくい子どもの場合、家庭でも事前の話や活動の事前練習をするよう協力を依頼する。

宿題、予習や復習など、家庭での学習も大切な支援の場です。宿題については、子どもの負担が大きくなりすぎないように内容や量に配慮します。自分で考えることが苦手な子どもの場合は、見本写しやヒントを利用して問題に取り組むことから進めるとよいでしょう。

次の時間の予習は理解を助けるので、授業への参加を促す上で有効となる場合があります。保護者と話し合いながら、可能な範囲で、家庭の協力を得ます。

見通しが持ちにくい子どもに対しては、学校での援助に加えて、家庭においても本人が見通しを持てるよう、本人の気持ちを確かめたり、不安に感じる内容について説明を加えたりしてもらいます。

# 第2部

特別な教育的ニーズのある  
児童生徒への支援事例



## 事例1 幼稚園における事例

### 集中する事が苦手な幼児に対して人の話を意識させるかかわり方の事例

#### 1 幼児の実態

対象児のAさんは、5歳0か月の男子である。入園前は、母親や祖父母と遊ぶことが多く、同年齢の友達とのかかわりは極めて少なかった。昨年度、Aさんの様子を心配した教師が保健師や心理判定員に相談し、母親にもそのことを伝えた。話合いの結果、療育機関へ月1回通い、そこでは、運動面での支援を受けた。また、保健センターでは、集中力や理解力に関する相談を受けた。

今年度は引き続いて、心理判定員に半年に1回のペースで園の様子を見てもらったり、療育機関へ月1回通ったりしている。

絵本を見たり、踊ったり、ごっこ遊びをしたりすることに興味を持っているが、遊びの中で友達とのかかわりはほとんどなく、自分の世界で遊んでいることが多い。また、一つの遊びが長続きすることはなく、興味を持った遊びを転々としている。

#### 2 支援の実際

##### 「座って話を聞いてね」

降園時、みんなが座って話を聞いているときにAさんは、立ってウロウロし始める。

教師 「Aさん。今、先生が話してるから座って聞いてね。」

Aさん 「はい。」 その場に座る。しばらくすると次はその場に寝ころんでいる。

教師 「A男さん。話は座って聞く。」 少し強い口調で話す。

Aさん 「はい。」すぐに座る。

しばらく話をした後

教師 「Aさん、今度は、ちゃんと座ったね。えらかったね。」「では、今先生、何を話したでしょう？」

Aさん 「えー？」

教師 「話を聞くときは、先生の方を見よってね。」

Aさん 「はい。」

一瞬こっちを見るもののすぐにほかのところへ視線がいつてしまう。

##### <教師の対応や工夫点、考察>

- 全体に話しているときには、特に集中して聞くことができず、聞いていないことがほとんどである。全体に話した後、Aさんにもう一度個別に確認することもあるが、理解できていないことが多い。「聞く」という姿勢を作るため、教師に注目してから話すように繰り返しかかわっていくことが大切であるが、集中できるような話し方の工夫も必要になってくると思われる。
- Aさんが集中して聞くことのできる時間は短いですが、少しでも座って話を聞くことができたときは、しっかりと認め、また認めてもらおうという気持ちになるようなかかわりを心掛けている。

##### 「Bさんがたたいた」

遊戯室で遊んでいたAさんが泣きながら教師のところにやってくる。

Aさん 「先生ー。Bさんがたたいたー。」 たたかれたところを指差しながら話す。

Aさんと一緒にBさんのところへ行き、話を聞くと、Aさんの持っているおもちゃを貸してもらおうと「貸して。」と声を掛けたが、Aさんが嫌がり頭をたたいてきたからたたき返したとのことであった。

教師 「Aさんがたたいたから、Bさんもたたいたみたいよ。」

Aさん 「あのね。Bさんがここをたたいたんよ。」 泣きながら繰り返し話す。

教師 「Aさんもたたいたんやろ。」

Aさん 「Bさんがここ、たたいた。」 たたかれたところを指差し話す。

AさんとBさんのトラブルの原因になったおもちゃを持ってきて、実際にあったやりとりを再現しながらもう一度話す。

教師 「本当。ここたたかれたん。痛かったね。でもBさんもここをたたかれて痛かったみたいよ。Bさんのことたたいたん？」

Aさん 「うん・・・」 少し落ち着いて話す。

#### <教師の対応や工夫点、考察>

○ まずはトラブルの状況を把握しようと思い、Bさんのところに行って話を聞くようにした。Aさんもたたいたことを確認しようとしたが、たたかれたことを繰り返し話していたので、Aさんのたたかれて痛かった気持ちを受け止めたり、気持ちを落ち着かせたりしてから話すようにしていった。気持ちが落ち着くと教師の話も受け止められるようになってきたと考えられる。また、トラブルの場面を再現しながら話したことで自分自身を振り返り、たたいてしまったことを理解することができたと思われる。話を分かりやすく伝えていこうとする教師の姿勢が大切であると考えられる。

#### 「ピーマンマンの本があったよ」

降園時の活動で「グリーンマントのピーマンマン」の絵本の読み聞かせをする。Aさんは時々、絵本を見ているが、読み聞かせの間、集中して聞いていることはなかった。翌日、保育室の読み聞かせをした絵本を取り、Aさんが一人で見ている。

Aさん 「これ、ピーマンマンがあった。」

教師 「うん。これ昨日おかえりのとき（降園時の活動）に読んだやつよね。」

Aさん 「うん。」 Aさんが絵本をめくり、教師も一緒に見る。

他のピーマンマンシリーズの絵本があったので、その日の降園時の活動のときに読み聞かせをする。Aさんは、昨日よりも集中して見る時間が長かった。

#### 「へんしんトイレの本どこ？」

降園時に「へんしんトイレ」の絵本を読む。Aさんはいつもに比べて集中している時間が長い。

翌日「へんしんトイレ」の絵本を取り、見ている。へんしんシリーズの絵本が5冊あったので、続けて読むようにした。数日後、

Aさん 「先生、へんしんトイレの本、どこ？」

教師 「遊戯室じゃないかな？探してみて。」 遊戯室へ探しに行く。

Aさん 「先生あった。へんしんトイレとへんしんトンネルと・・・。」 持って歩いたり、見たりする日がずっと続いている。

#### <教師の対応や工夫点、考察>

○ 園では毎日のように降園時の活動で読み聞かせをしている。いろいろな活動に集中したり、見たり聞いたりする姿勢や態度を育てていきたいと思い、Aさんが興味のある絵本を取り上げていった。「ピーマンマン」ではピーマンマンというヒーローへのあこがれから、「へんしんシリーズ」では言葉が変化するおもしろさから興味や関心を持ったと考える。1学期に比べ、絵本に興味が出てきたというのもあるが、少しずつ座って集中して話を聞く時間が長くなってきている。今後もAさんの興味や関心を探っていく、全体での活動の場である降園時の活動に取り入れていくことで、楽しく参加できるようにしていきたい。

## 「先生見て」

教師 「さあ、先生が、今から話を始めるよ。話を聞くときはどこを向くのかな？」

みんな 「先生の方を向く。」 幼児の中から声が聞こえる。

教師 「そうよね。お話をする人を見て話を聞くんよね。みんな見てくれよるかな？」  
周りを見渡す。

教師 「お。みんなこっち向いてくれとるね。うれしい。」

Aさん 「先生。見て。」 しっかり座って教師の方を見ている。

教師 「Aさん。すごい。しっかり見てくれよるね。」

全員が注目してから話を始める。Aさんはしばらく教師の方を見ているが、しばらくするとまたほかのところに視線がいつってしまう。

教師 「みんなこっち向いてくれとるかな？ Aさんも見てくれよるかな？」 Aさんも教師が話すと教師の方を向く。

教師 「Aさん。見てくれてるからうれしい。」

Aさん 「うん。」

### <教師の対応や工夫点、考察>

- クラス全体に話をするときには、話している人の方を向いて聞くように、年度当初から繰り返し話しており、特に2学期からは幼児たちが注目してから話を始めるようにしている。Aさんは、初めは座って話が聞けないこともあったが、今は話を聞かないといけないう意識が少し出てきたように思われる。全体を認めながらも、Aさんには個人的に名前を呼んで認めることで、また、話を聞こうという思いにつなげていきたい。

## 「今、話しよるよ」

教師Aが全体に話しているときにAさんのそばで教師Bが話を一緒に聞く。

教師A 「Aさんも上手に座っているね。」

みんなが聞く姿勢になってから話し始める。しかし、しばらくすると、横や後ろを向き始める。

教師B 「Aさん。今、A先生が話しよるよ。A先生の方を見て聞くんよ。」小さな声でAさんに話す。

話した後は、教師Aの方を向くが、しばらくすると今度は教師Bの方を向く。

Aさん 「B先生。今日の給食、何？」 話している内容とは違う話をする。

教師B 「何やろうね。ちょっと今分からない。また後で教えてあげるね。今はA先生の方を向くんよ。」

教師Aの方を向くが、しばらくするとまた違う方を向いている。

話が終わるとみんな行動し始めるが、Aさんはどうしてよいか分からない様子。これから何をするかAさんに知らせる。

### <教師の対応や工夫点、考察>

- 複数担任制を生かし、Aさんのそばでもう一人の教師が付いて話を聞くようにすることで、聞く姿勢や態度を育てたり、今は話を聞くときということを知らせたりしたいと思ったが、なかなか集中して聞くことができなかつた。しかし、今は結果として現れなくても、今後も繰り返しかかわっていくことが大切ではないかということを担当同士で話し合い、どちらかが付くようにしたいと考えている。Aさんの成長を長い目で見ながら、継続してかかわっていくことが大切である。

### 3 今後の課題

- Aさんのよりよい成長を考えたときに、現在通っている療育機関や保健センターなどの専門機関や家庭との連携は必要不可欠である。療育機関から検査の結果を知らせていただいたり、心理判定員の教育相談を受けたりしながら毎日の保育に当たっている。しかし家庭との連携は、まだ不十分で、園での様子を連絡帳で知らせたり、直接話をしたりしているものの、Aさんの現状について理解してもらえない部分もある。Aさんのありのままの姿を受け入れてもらえるような保護者とのかかわりを考えていかなければならない。
- Aさんに対して支援員が付いているわけではなく、そのかかわりは十分とは言えないのが現状である。しかし、本園は複数担任制であるため、一人の教師ができる限りそばについてかかわっていく場面をこれから多くしていきたい。
- 全体でのAさんの姿は周りの幼児にとって、マイナス面ばかりが強調されてしまいがちになるが、Aさんのよいところを認め、全体に知らせていくかかわりをしていくことで、Aさんを受け入れられるようにしていきたい。
- 終礼等での園児に関する情報交換によって園全体としての共通理解を図り、いろいろな面からAさんをとらえることで、より必要な援助ができるようにしていきたい。

### 4 本事例について

日々の教育実践の中で、Aさんが人の話に耳を傾けたり、集中して聞こうとしたりするために教師がどうかかわっていけばよいかを示した事例です。まず、「聞く」という姿勢を作るために、子どもたちが教師に注目してから話すようにしています。また、本児の気持ちを受け止めたり、気持ちを落ち着かせてから話し掛けたりするかかわりなどについては、かかわり方の基本となる大切なことです。

本事例では、複数担任制というメリットを生かした実践を積み重ねています。幼児の支援においては、個別のかかわりが不可欠となります。教師同士が連携しながら個に応じたかかわりができるように、時間や場を生み出していく工夫を行う必要があります。

幼稚園段階で子どもの特性等に応じた基礎的・基本的な望ましいかかわりを行うことは、小学校入学後、学習面や行動面のつまずきを軽減させる上で、とても大切です。特に、子ども自身が、「周囲の人から認められている」と感じることができ、安心して生活が送れることは、発達の上で大きなプラスとなります。

## 1 児童の実態

### <学習面>

学習面では全教科とも到達度が高い。どの教科とも発表をよくするが、自分本位な発言や思い付いたことをすぐに口に出すことが多い。

学習場面で、間違いを指摘されると腹を立て怒り出す。特に、友達や担任以外の教師に指摘されることを嫌がる。

### <運動面>

技能面では問題はない。集団での運動やチームプレーが苦手で、勝敗や細かなルールへのこだわりがもとで友達とのトラブルが多い。水泳部、駅伝部に入部し、毎日の練習に励んだ。

### <行動面>

女子に対しての接し方が分からず、触ったり、近づきすぎたりして女子から敬遠される傾向にある。グループ活動の際、失敗の原因を友達のせいにして、必要以上に責めることがある。相手の気持ちや状況を理解せず、自分の興味（環境問題などの社会情勢や歴史）のあることだけを話すので、子ども同士の会話が成立しにくい。

感情や気持ちを伝えるのが苦手で、行動や思ったままの言葉でストレートに表現するため、級友とのトラブルが多い。

## 2 検査結果

入学時より自閉的な傾向がある児童として、学級担任と特別支援学級担任者が相談をしながら指導を行ってきた。校内委員会でも常にかかわり方や指導方法を相談してきた児童である。具体的にどのような支援をしていけばよいのか手探り状態であったが、保護者の了解を得て、WISC-III知能検査を実施し、専門家に分析依頼をした。

### ○ 下位検査（知識、積木）から推察できる強さ

- ・考える知識を豊富に持っている。
- ・抽象的刺激に強い。
- ・見本の再生力が強い。

### ○ 下位検査（単語、類似、理解、符号、絵画完成）から推察できる弱さ

- ・表現することが苦手である。知識はあるが概念化が弱い。
- ・日常的な判断が苦手である。
- ・時間的な見通しを持つことが苦手である。
- ・頭の中で考えて行動すること、見直すことが苦手である。
- ・スピードのコントロールが弱い。

## 3 巡回相談の指導内容における望ましい支援の方法

### (1) 周りの友達・教員のかかわり方

ア 言葉で注意や指導をしてもいけない。その場で視覚的に見せて、どのように行動したらよいのか教える。

イ 状況判断ができにくいので、自分で考えさせたり、判断させたりするよりもよい行動を教える方がよい。

ウ 言葉で問い掛けてもすぐに答えられず、困った様子を見せるようなときは、すぐにやり方を教えることが必要である。

### (2) つまづきが起こり、パニックになったときの対応

ア 算数科において間違ったときにパニックが起こりやすいのは、程度の評価ができないからである。本人の中には、0か100しかないので、間違ったときにどうするかを決めておく。

イ 先生や友達から間違いの指摘をすることが許せないのならば、自己採点させ間違いを自分で直させる。1回で合った場合は赤で丸を付け、間違った場合は答えを見て直し、青で丸を付ける。パーフェクトでないと気が済まない特性を少しずつ直す。

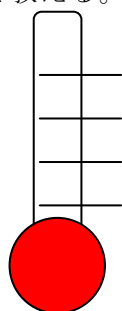
ウ ×が受け入れられないのであれば、いろいろな○があることを知らせ、違う形のパーフェクトにする。

### (3) 今後の指導の在り方

ア 程度の評価ができないので、それができるように練習する必要がある。嫌なことやうれしいことにはレベルがあることを具体的に教えていく必要がある。方法としてストレス温度計やプライバシーサークルの活用を進める。

#### ○ ストレス温度計

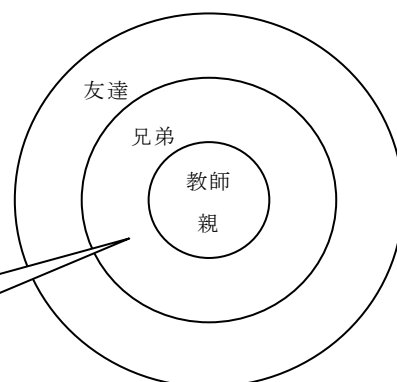
- ・目盛りがそのレベルに来たときの対処法を示す。
- ・具体的な例示や対処法は、教師と一緒に考える。
- ・悪いときにばかり使うのではなく、うれしいときにも使い、感情にはレベルがあることを教える。



- |      |   |                          |
|------|---|--------------------------|
| レベル4 | … | 我慢できないので、外に出てサッカーボールをける。 |
| レベル3 | … | 先生に言って、解決してもらおう。         |
| レベル2 | … | 家族や友達に話す。                |
| レベル1 | … | 深呼吸して落ち着く。               |

#### ○ プライバシーサークル

- ・具体的な感情や言葉をだれに言ってもよいのかを示すサークルであり、言葉だけの注意指導よりも視覚的に分かりやすい。
- ・暴言を吐いたとき、このサークルを示しながら、言いかたや言ってはいけない言葉などの指導に使う。



イ 中学校への進学に備え、本人と周りの友達双方に中学

校のイメージや学習スタイルを教えていく必要がある。周りの理解が大切であるので、周りの友達をしっかり成長させてほしい。マイナスの言動に気付くことは大切であるが、そこばかりを取り上げるとマイナス面だけに気持ちが向いてしまうので、気付かないふりをすることも必要である。

## 4 支援の結果と児童の変容

巡回相談の支援の仕方を学校全体で研修をし、教職員全員で支援していくことを再確認した。算数T・Tの担当教師は、×の付け方を工夫し、落ち着いて学習に参加できる場面が増えた。また、学級担任はストレス温度計を常に持ち運び、本児がパニックになったときや友達とトラブルになったときは、落ち着くのを待ち、温度計を用いて視覚的支援を行いながら話すことで徐々に気持ちのコントロールができるようになってきた。現在では、言葉掛けだけでも行動や気持ちをコントロールできることが増えてきた。

巡回相談の後、保護者にも指導内容を説明し、家でも同じように指導していくことを話し合い、保護者の協力も得られた。

## 5 今後の支援上の課題

本児への支援の成果が少しずつ現れてはいるが、今すぐ取り掛からなければいけない課題が変わってきている。低学年のときは、間違いを指摘されたときのパニックへの対応が大きな課題であったが、6年生の今は、女子へのかかわり方が新たな課題として出てきた。支援の仕方を考えていく必要がある。

また、校区の中学校は他の小学校からも入学してくる。本児とかかわりを持ったことのない友達の中で環境の違う中学校生活が始まる。小学校の間に、自分で気持ちのコントロールをしていく方法や人とかかわり方をしっかり学んでいく必要がある。今後は中学校へ向けての指導を6年生全体に対して行う必要を感じる。

今回のケースは、入学当初より校内で話し合い、手探りながら教職員間で意識統一をして指導を続けてきた。その結果、巡回相談で指導していただいた具体的な方法を理解できる状態まで児童が落ち着いてきたと考える。気になる児童については、教職員全員での指導が必要なことを改めて感じた。

## 6 本事例について

本事例の対象児童は、間違いの指摘が受け入れにくいことや、対人関係面で課題のある児童です。

このような本児に対して、入学時から学級担任と特別支援学級担任が相談をしながら指導を行ったり、校内委員会で常にかかわり方や支援方法を相談してきいたりしました。さらに、巡回相談を活用することによって、具体的にどうかかわればよいかなどの支援の在り方の助言を得て、より共通理解を図って対応しました。

学校全体では研修をし、教職員全員で支援していくことを再確認できているようです。助言を基に子どもの特性に応じた目標や具体的な手立てについて知ることで、教職員が共通理解を持って子どもにかかわることができます。

その結果、算数T・Tの担当教師や担任教師は、本児への支援に具体的な手立てを用いてかわり、学習への参加や気持ちのコントロールにおいて成果が見られるようになりました。

学校の実情により、校内だけでは教育的ニーズのある児童への有効な支援方法を明らかにできない場合もあると思います。そのような場合は、本事例のように巡回相談を活用することで、児童の実態に合った支援方法についての助言が得られると思います。その助言を基にして、全教職員が共通理解を図りながら支援に当たることで問題の改善に巡回相談の有効な活用を図るとともに、相談後も継続して相談員等の専門機関とつながりながら、具体的な支援の在り方を話し合い、校内で生かしていくことが大切であると考えます。

### 1 児童の実態

3年生男子である。就学前より、「落ち着きにくい」「相手の気持ちや状況の理解ができにくい」状況が見られ、園や保護者、小学校とで話し合う場を持った。

学習面では、九九は2の段から言えず、一位数同士の加減算は指を動かしながら計算していた。また、不注意による計算ミスが多く見られた。友達とのトラブルがあると学習意欲が下がり、学習課題に手がつかない様子が見られた。

注意が持続しにくく、空間認識力もやや弱いため、持ち物の整理整頓が不十分であったり、忘れ物が多かったりする。また、相手の気持ちが分かりづらいこともあり、気持ちが高揚すると周囲の友達が嫌がるような行動を繰り返し行ってしまうことが見られた。

### 2 支援を進める上での工夫点

学習の困難を抱える本児童ではあるが、「算数」という教科学習の時間だけ、特別な手立てを与えてもなかなか解決しそうにはなかった。そのため、「生活全般における配慮」「教科学習全般における配慮」「計算学習における配慮」の三つの場面において、指導・支援の工夫を行った。

### 3 支援の実際

#### (1) 生活全般における配慮

##### ア しっ責しない

既に生活面での問題が見られていたので、二次的な障害が起きないように、危険行為と友達を傷つける行為以外は、しからないことを前提とした。信頼関係が築ける6月ごろまでは、穏やかに注意することはあっても、感情的にしかりつけることがないようにした。注意するときは、他の児童の目に触れないよう別教室で話すようにした。また、クラスの友達による注意が悪影響を及ぼすこともあり、後述ウのように事前に指導した。

##### イ すぐ褒める

よい行動に対して、すぐ褒めるようにした。「また後で」と考えているうちに、注意しなければならないということが何度もあるため、すぐに褒めることを心掛けた。

##### ウ 他の児童への「配慮事項」の説明

クラスの児童に「みんなそれぞれに違いがある」ことへの理解を求めた。具体的には、不要な音を出して友達の学習の注意力を妨げないこと、しっ責がプラスにならない友達もいるので先生が上手に注意を与えることなどをクラス全体に対して繰り返し話した。(特定児童名には触れない。)

##### エ 座席の配慮

座席は最前列の席にし、周辺に学習態度面で本児の手本となる児童を配置した。また、教師用机周辺を整理整頓したり、教室前の掲示物を移動したりして、集中の妨げになる物を取り除いた。

##### オ 休み時間のかかわり

休み時間には一緒に遊んだり、話したりするように心掛けた。

#### (2) 教科学習全般における配慮事項

##### ア チョークの色指定

児童が板書をノートに写す際、大事なところを意識できるようにチョークの色分けを工夫した。



チョークの白と赤	→	ノートに写す
チョークの黄	→	ヒント
チョークの青わく内	→	説明

イ 黒板の整理

注意が散漫にならないよう日付・日直などは短冊状の黒板に書き、必要に応じて取り除けるようにしておいた。また、常に黒板の同じ位置に現在の教科書のページ番号、問題番号を書くようにした。

ウ 学習用具の貸し出し

学習用具を忘れることが多かったので、担任が用具を準備しておき、自由に貸し出した。ノートは授業で使っている物のコピーを用意し、同じ場所に置いておいた。

エ 児童の机上の整理整頓

本児に片付けさせるだけでなく、教師側も進んで片付けるようにした。また、机の上の教科書・ノートの置き方も統一するよう示した。

(3) 計算学習における配慮指導

ア ミニテスト

毎算数の時間にクラス一斉でミニテストを行った。内容は小学1年生レベルの1位数の加減算から、3年の当該学年のものまでを段階的に行った。特に2位数同士の引き算など、計算スピードに難のあるものを徐々にこなせるようにした。実施時間は、2分間で、できた児童は検算をするか、プリントの裏に九九をいろいろなパターンで書くように指導した。

算数のたしめ 数と計算 №2

① 17+5	② 12+8
③ 36+3	④ 52+30
⑤ 40+50	⑥ 15-2
⑦ 21-7	⑧ 30-8
⑨ 31-30	⑩ 100-20
⑪ 28+8	⑫ 57+6
⑬ 52-4	⑭ 96-8
⑮ 14-7	⑯ 13-6
⑰ 32+9	⑱ 53-4
⑲ 64-7	⑳ 82-4

算数のたしめ 数と計算 №7

ひっ算で計算しましょう。

①  $41 \times 12$       ②  $53 \times 24$

③ $50 \times 14$	④ $47 \times 33$
------------------	------------------

イ 検算の指導

計算後は必ず検算をし、ノートやプリントに書き残しておくように指導した。

ウ 九九カードの利用

九九を覚えるために、九九カードを作成した。覚えていないものだけを書き出してラミネート加工し、本児専用の九九カードとして持たせた。家庭学習のときや普通の授業中、テスト中も見てもよいことにした。複数作っておき、忘れたときはすぐに渡して学習に支障がないようにした。また、覚えた九九については、該当部分を空欄にしてカードを作り替え、書かれた位置から九九を意識できるようにした。

九九カード①

3×3=9	4×3=12	6×3=18	7×3=21	8×3=24	9×3=27
3×4=12	4×4=16	6×4=24	7×4=28	8×4=32	9×4=36
3×6=18	4×6=24	6×6=36	7×6=42	8×6=48	9×6=54
3×7=21	4×7=28	6×7=42	7×7=49	8×7=56	9×7=63
3×8=24	4×8=32	6×8=48	7×8=56	8×8=64	9×8=72
3×9=27	4×9=36	6×9=54	7×9=63	8×9=72	9×9=81

九九カード②

		6×4=24	7×4=28	8×4=32	
	4×6=24		7×6=42	8×6=48	
	4×7=28	6×7=42	7×7=49	8×7=56	
	4×8=32	6×8=48	7×8=56	8×8=64	

## エ 赤鉛筆で補助

分からないときは、担任が赤鉛筆で記入した正答をなぞらせるようにした。できないままの状態では放置して意欲を下げさせないことに考慮した。

## 4 児童の変容

3年生当初は、九九を何度暗唱させても、成果は得られなかった。「九九カード」の利用に切り替えてからは、筆算の手順を覚えさせることに主眼を置くことができた。その結果、本児は、7か月後の10月には、九九の計算をマスターするとともに、3年生2学期段階の計算も同時にマスターして次単元を迎えることができた。九九カードはほぼ年間を通して利用し、本児が九九自体をかなり覚えてきたころ合いを見計らって、集中的に九九の暗唱指導をした。2週間ほどで1から9の段までを2分20秒以内で言えるようになった。

こうした計算力アップと相まって、学習に対する意欲が大きく向上した。

また、学習と生活の両面の指導を行う中で、児童と担任の信頼関係が築け、効果も得られたと感じた。担任と本児の信頼関係が深まるにつれ、友達とのトラブルも減ってきた。周囲の児童も、担任の本児に対する接し方を通して、本児との適切なかかわり方を学び、それが教室内に広がっていく様子が見られた。

## 5 今後の支援上の課題

今後、学年が上がるにつれて、学習内容も抽象的な内容が増え、本児にとっては理解しにくい分野が多くなる。また、友達関係においても複雑になり、状況や相手の気持ちを理解することが難しい場面も予想される。今後も、本児の自尊感情を高める支援を学習・生活の両面から工夫し、校内の全教職員が共通理解の下、本児にかかわっていけるよう研修を深めていきたい。

## 6 本事例について

本事例は、学習面や生活面で課題を抱える児童に対して、「生活全般における配慮」「教科学習全般における配慮」「計算学習における配慮」の三つにおいて、指導・支援の工夫を行ったものです。それぞれの場面で児童の特性に応じたかかわりを行うことによって、計算力が高まり、学習に対する意欲も見られるようになってきました。また、担任との信頼関係が深まるにつれ、友達とのトラブルも減少し、好ましい人間関係が持てるようになってきました。行動面の課題についての改善では、課題となる行動のみに対応するだけでは大きな成果は得られません。それは、課題となる行動が二次的な障害として表面化しているケースが多いからです。本人が困難を抱えている点について焦点を当て、その改善を図るとともに、学習などに自信を持たせていくことが支援を進めていく上で重要です。本事例は、学校生活全般を通して、児童の特性等を把握し、効果的な支援を行うことでよい変容が見られたと思われま

## 事例4 小学校における事例(3)

### 対人関係につまずきのある児童に対して通級による指導担当教師と連携し支援を進めた事例

#### 1 児童の実態

1年生女子で、通常の学級(男子17名、女子16名)に在籍し、通級による指導(LD等)を週1時間利用している。

幼稚園の年長時、医療機関でアスペルガー症候群(疑い)と診断を受け、就学時の教育相談・市の就学指導委員会において、入学後は通級による指導が適当であるとの判断を受ける。

幼稚園からの引継ぎでは、友達とのトラブルで原因をつくる側になることが多い、との伝達があった。幼少時より、つめかみの癖がある。

#### 〈学習面〉

- 作文や絵をかくこと、工作などで発想豊かな面を見せる。また、歌を歌うことも好きである。
- 作業学習においては手早く制作活動ができ、得意なことにも根気よく取り組めるが、苦手なことについてはあきらめが早かったり、逃げようとしたりする。
- 国語や道徳の時間には、話し始めるのに時間がかかるものの、登場人物の気持ちを考えて自分の言葉で話すことができる。しかし、同じ話の繰り返しになり要点が定まりにくい面もある。
- 生活科で自由に活動できるときや休み時間、帰宅後友達と遊ぶときなど、強く自己主張をすることがある。また、自分の思いが優先したり友達との思いがずれたりすることでトラブルになることがある。

#### 〈運動面〉

- 体を動かすことが好きで、運動能力も高い。走るのが速く、ボール投げやなわとびも上手である。

#### 〈行動面〉

- 気持ちが安定しているときには、清掃や当番活動などもよくできるが、むらがある。
- 着替えや学習用具の出し入れなど手早くできるものの、整理整頓や準備物の確認をすることが苦手で、学校に忘れ物をして下校することがある。
- 周囲の状況や話の内容の周辺のことに気持ちが点々と移り、人の話を集中して聞くことや内容をとらえて聞くこと、考えることが苦手である。
- 学級での学習時における一斉指導では、集団に影響するような問題点は特にないが、順番に並んだり集団行動でルールを伴う動きがあったりする場合には、慣れるまでに何度かの経験がいる。
- 些細なことでも心の負担となって気持ちが落込み、表情や体調に表れる。しかし、うれしいことがあるとすぐ気分が好転する。気分の変化が大きい、立ち直りが早いよさもある。
- 人の物と自分の物の区別ができにくい。量の加減が分かりにくい。

#### 〈社会性〉

- 友達と誘い合って遊ぶことができる。
- 困っている友達によく気が付き、優しく言葉を掛けることや正義感を持って友達の弁護をすることができる。
- 偶発的な出来事については、状況を正しく判断したり説明したりすることができにくい。
- 状況を問われたときに、視点が定まらなかったり作り話をしたりしてしまう。
- 人に勝ちたいときや自分の願望をかなえたいことがあると、時によっては、相手の気持ちを傷つけることを言ったり、うその理由付けをしたりすることがある。

#### 2 支援を進める上での工夫点

- 在籍学級教師と通級による指導担当教師が連携を図りながら指導・支援に当たる。
- 保護者と、児童の実態や支援方法についての共通理解を図り、個別の指導計画を作成する。

- 個別の指導計画を基に、校内委員会や校内研修で職員間の共通理解を図る。
- 就学前の在籍園との連携や専門家による巡回教育相談を通して、児童理解を深め、より効果的な支援に努める。
- 専門家との連携を保護者支援にも結び付ける。

### 3 支援の実際

#### (1) 個別検査等による実態把握

- WISC-III、心の理論課題検査(TOMS)、S-M社会生活能力検査、心の理解課題(愛媛大学教育学部)等の実施
  - ・ 作業処理能力は非常に優れているものの、言語理解や知覚統合、聴覚的短期記憶などに弱さがある。特に、物事をイメージする力に落ち込みがある。
  - ・ 社会生活能力については、年齢に応じたバランスよい発達となっている。
  - ・ 状況を判断する力は特に問題ないが、他者理解については、場面により自他の思いにずれが出る。

#### (2) 巡回相談の活用

- 集団生活への適応や対人関係を養うための手立て、トラブルや二次障害に対する考え方などについて御指導いただいた。
- 保護者は、子育てに関するアドバイスをもらうことで心にのしかかっていた悩みや不安が軽減し、随分楽になったようである。

#### (3) 支援・指導上の配慮事項

- 学級での座席は、できるだけ外部刺激が入らないように前にする。
- 指示や説明はゆっくりと易しい言葉で行うように心掛け、絵や図を書いて分かりやすく伝える。1指示1行動を心掛ける。
- 意識的に励ましや褒める言葉を掛け、活動への意欲や持続力を高め、成功体験から自信や次への活動につなげる。
- できたことや褒めたことは、保護者にも連絡する。
- 話のやりとりにおいて、言いたいことをうまくまとめられないときには、ポイントを絞って聞き返したり、話の内容を短くまとめて語り返したりする。そのことを通して、まとまりのある話し方を示したり、言いたいことの確認をしたりする。また、話の中でつじつまの合わないことがあっても、強く問いつめない。

#### (4) 通級による指導

- 心の安定を図りながら、自他の感情理解力、言語理解力、自己調整力、注意集中力や根気力などを養うための学習を計画的に取り入れている。

##### ○ 指導上使用した教材

ア ソーシャルスキルトレーニング絵カード (ことばと発達の学習室M 編・著)

イ ソーシャルスキルトレーニング絵カード (大西 潤喜 作)

ア・イについては、ソーシャルスキルトレーニング用教材としてよく利用されているが、絵の話だけで終わらないようにロールプレーなども行い、実生活で行動できる自信を付ける。

また、教材とは別に、学校や家庭生活において本人が不安に感じたりつまずいたりすることが予想される場面を想定して扱う。

ウ ことばの教材集 わかるかな? (ことばの教材研究会 編)

エ ことばの教材集 改訂版 ( 同 上 )

本教材集は、コミュニケーションの道具としての「ことば」を多面的に楽しく学習できるように様々なジャンルにわたって作成されており、児童の実態に合わせて必要な箇所を抜き出したり、少し手を加えたりしながら利用する。

オ みみのちからどりる (渡部 徹 監修)

本児は、まず、日ごろ担当者から出されるような問題が、機材を通して出されるこ

とに興味を示した。聞き取りに自信がないときには、手軽に何度も問題文を聞き直すことができることも本児の負担を軽くするようで、集中して聞き取る時間を持つことができる。問題数が限られているので、重ねてトレーニングしたい内容については、教材をヒントに同等の問題を考える。慣れてくると肉声や、話す速さを変えての問題提示を行っている。

#### カ ことば遊び絵カード (すずき出版)

1枚ごとにかかれたものの名前や様子を表す言葉を言ったり書いたりすることで、語い数を増やす。

絵の一部分だけを見て何の絵か当てるゲーム(わたしはだあれ?)で、想像力やものの一部から全体をイメージする力を伸ばす。

なぞなぞやスリーヒントクイズ、○×クイズなどのゲームとして利用し、意味理解を深めたり集中して聞き取る力を付けたりする。

1枚の絵を短時間凝視した後質問に答えるゲームで、細部への集中力や短期記憶力を養う。(質問例:「○○は何色だったでしょう」「△△は何個あったでしょう」など)ゲームに慣れるまでは、凝視前に見るポイントを伝えておくと、より意識の集中ができる。また、複数枚扱うカルタ遊びや仲間集め、「何があった・なくなった?」などのゲームでも、楽しみながら同様のことがねらえる。問題に答える側だけでなく問題を出す側になることで、一層言語の理解力を高めることができると思われる。

この絵カードセットは、多くの通級指導教室や特別支援学級に備えられているものであり、付属のヒント集にもいろいろな遊び方が紹介されている。児童の実態に合わせ実に様々な扱い方ができるので、非常に便利な学習アイテムである。

#### キ ジクソーパズル

これはどこにでもあるもので、就学するまでに経験を重ねている児童も多い。手作りから市販されたもの、ピース数の多少、様々な題材の絵、出来上がるとゲームに使えるものなど児童の興味や能力に合わせ、豊富な種類の中から教材として選ぶことができる。出来上がりイメージしながら、ピースの形や向き、細部の色、線などにも注意を向け作り上げていく作業は、本児のように物事へのイメージ力や集中力、試行錯誤的学習、根気力を養いたい場合に役立つと考える。市販されているものには、台紙の枠組みに図柄の周辺部を残しピースの型取りをしてあるものが多いが、慣れてくると台紙を使用せずに挑戦することもできる。幾つかのヒントが減り、一歩高度な扱いとなるので意欲がわく。

#### ク かるた(たのしいスリーヒントかるた・たべものかるた(学研) ほか)

同じ時間帯に学習している児童とのグループ学習として取り入れている。教師も加わることで人数も増え、集団での行動場面におけるトレーニングができる。ルール理解や勝敗の受け入れ、集中力、探索力に加え、かるたの内容やルールによっては、注意して最後まで聞き取る力や忍耐力なども養うことができる。

#### ケ NEWたんぐらむ (くもん出版)

#### コ ずけいキューブつみき (くもん出版)

木製で温かみがあり、手になじみやすい。図形・空間認知や、思考の柔軟性、試行錯誤的学習、想像性、洞察力、推察力などの面でのトレーニングができると感じる。たんぐらむのピースは、大きく厚みもあり扱いやすい。最高七つのピースの組合せであるので、短時間で完成することができる。できたという達成感が、次への意欲につながり、集中力や根気力も養うことができる。力に合わせ無理なく楽しみながら挑戦できるので、本児も意欲的に取り組んでいる。

#### サ まちがいさがし

#### シ すごろく (自作)

#### ス 右脳キッズ・もっと右脳キッズ (神林そろあん教室 監修) など

### 4 児童の変容

- 学校での1日の生活の流れや学習の手順を自分で考え、少し先を見通した行動がとれるようになってきた。
- 集団生活にも慣れ、周囲に合わせた動きがとれるようになってきた。
- 教師の問い掛けや友達の発言に対する学習中の発言が増えた。
- 大きい声で自己主張する場面が減ってきた。
- 苦手なことや少し難しいことにも投げ出さずに取り組める時間が、少しずつ長くなってきた。

## 5 今後の支援上の課題

- 本児に最も必要と考えられる課題は、自他の感情理解力と自己調整力を付けることである。保護者や校内委員会、関係機関との連携を図り、個別の指導計画の修正・見直しを行いながら、より専門的で効果的な支援や指導を進める。
- 本児にとっては、集団生活からくるストレスも大きいと感じる。本児への言葉掛けや思いを受け止めることを大事にしたい。また、在籍学級と通級指導教室が連携しながら支援に当たるとともに、通級による指導の時間が本児のより有効な時間となるようにしたい。
- これまで1・2学期の通級による指導では、本児の課題を克服する学習を進めるとともに、より効果的な指導方法をつなげるために、様々な教材を使用して本児の実態を探ってきた。今後は、本児が得意とすることから、本児のよさを伸ばすとともに苦手なことを克服していく指導につなげたい。

## 6 本事例について

通常の学級に在籍し、LD等通級指導教室へ週1時間通級している児童の事例です。本児は、苦手なことについてはあきらめが早かったり、逃げようとしたりする面が見られます。また、同じ話の繰り返しになり要点が定まりにくい面もあります。行動面では、休み時間や友達と遊ぶときなど、自己主張が強く、自分の思いが優先し友達とトラブルになるなどの問題を抱えています。

本事例では、このように対人関係に課題のある児童に対して、在籍学級と通級指導教室間に連携を取りながら指導や支援に当たっています。また、巡回相談を活用して専門家によるアドバイスを受け、より効果的な支援に努めています。特に通級指導教室で心の安定を図りながら自他の感情の理解、言語理解などの力を養うための学習が効果的に行われています。特に本事例においては、指導に使用した教材やその扱い方が具体的に述べられており、参考になると思われれます。これらの取組により、本児は学校での1日の生活の流れや学習の手順を自分で考え、少しずつ見通しが持てるようになってきています。また、集団生活にも慣れ、周囲に合わせた動きが取れるようになってきています。これらの教材を他の学校においても子どもの実態に応じて活用してほしいと考えます。

## 1 児童の実態

5年男子で、言語障害通級指導教室に1年生から通っている。2年生時は歯間化構音の改善のため通級していた。母親は本児が「牛」と「馬」の違いが分からない、方向が分からない、平仮名の「は」と「ほ」を間違える、文字を読むのがたどたどしいなどの悩みを持っていたため、WISC-III知能検査を実施した。3年生まで学級では相手の気持ちを考えずに人が嫌がることを言うなど、小さいいざこざがあった。4年生でも母親が「言ってはいけない。」と言っていた他人の体の特徴を表す言葉を、母親の前で相手に言うなどの言動が見られた。言葉の理解や語いの少なさが母親の心配事になった。家族の会話でも理解が適切ではない場合があり、「それは違う」と指摘すると、腹を立てトイレに1時間立てこもるなど、母親が対応に苦慮することが多くなった。4年生の3月に、市の子育て相談事業で相談を受けた。本読みなどで行を飛ばすことが多いので、紙を当てて読む方法や母親との交互読みをするなど、読みに対する抵抗を少しでもなくす工夫をした。

4年生まではほとんど毎日兄とそろばんに通っていたが、5年になってやめる。3級まで取ったが、そろばんをやめると、簡単な九九も忘れる様子が見られた。そろばんをやめてからは、放課後学校でテニスをしている。5年になって、友達から遊びの約束の連絡があったり、家に遊びに来てくれるようになったりして、友達と過ごすようになる。しかし、本児は、「駐車場」という言葉が出てこずに「車いっぱいある、ほら、あそこ、この前行ったろ、あそこよ」という言い方をしたり、「ゲームに連れて行く」という約束をしていると、母親の体調がすぐれず寝ていても「連れていけ」とうるさく言ったりすることがあった。このため母親は、同じことを友達にすると友達によく思われたいのではないかと、コミュニケーションがうまく取れていないのではないかと心配している。

## 2 支援を進める上での工夫点

- 母親の思いに寄り添いながら、本児の実態把握をするため、個別検査を行う。
- 学校において特別支援教育や発達障害について、講演会を開く。また、学校通信などでもその内容を知らせ、地域全体に理解を広げる。
- 県や市の特別支援教育講演会の案内を全家庭に配る。
- 市の教育相談、就学相談、療育相談を活用する。
- 県や市の巡回相談を活用する。
- 保護者との教育相談を継続的に行い、母親や外部機関との連携で得た内容を学級担任と共有する。
- 校内研修に専門家チームのスーパーバイザーを招へいし、授業参観後に指導を受ける。また、保護者との教育相談を企画する。
- 保護者に発達障害に関する読みやすい本を紹介する。

## 3 支援の実際

- (1) 2年生時、言語理解が低かったため、語いを増やすことと文字と音を一致させて平仮名を理解することを目標にした。
- (2) 3年生時、単語の理解を増やすことを目標とし、サイコロゲームや漢字カルタなどを行った。短文の読み書きでは、有名な詩や文の一節を、文字を目で追いながら正しく読むことと、まず目に気を付けながら文字を書いていくということに取り組んだ。読むことと追視することで頭の中で日本語としての概念が組み立てられていくと考えた。読み書き検査でこのころは、「犬」を「太」、「スーパーへ」は「スーパーえ」と書いていた。
- (3) 4年生時、市に相談し、幼児対象の子育て相談に入れてもらい、大学の先生との相談を実施した。

### ＜大学の先生との相談＞

母親、担任、通級指導教室担当者の3人で話を聞いた。教科書が読めないことについて、漢字が読めないので、本児が何度も同じことを聞きにくる。母親は、自分で辞書を引くように言ったが、時間がかかってしまう。教科書が読めないので、算数の文章題が読み取れない。「あそこ」「あれ」と指示語だけで話をするため、親も何を言っているか分からないので友達とのコミュニケーションができていないか心配である。これらに対して先生は、教科書を一緒に読んで教えるとよいこと、算数の宿題は答えを写させるという方法を教えてくれた。母親は、「本当に親がしているだけでよいのか」と質問していた。

この話し合いの中での、学級担任の話から、国語では新しい単元になると範読をし、分からない言葉に読み仮名を振るように言っているが、本児は「分かる」と言って読み仮名を書かないということが分かった。今後の方法を学校と保護者で確認し、個別の指導計画を作成した。

- (4) 5年生時、本児に対しては、絵と文字が一緒にあり、イメージしやすく、文の短い「かるた」を使い、言葉のイメージを育てることにした。自分が覚えやすい方法が分かり、自信を持つことも大切だと考えた。また、相手に分かりにくい言い方をしているので、本児の言った言葉をそのままパソコンに入力し、文を入れ替えて分かりやすい文に作り換える練習をすることにした。

学級担任とは、情報の共有をし、学級の中での対応を考えてもらった。個別の指導計画の作成や見直しをすることで、家族が抱える課題に気付くことができた。

### ＜暴力的行動への対応＞

母親に対しての暴力的な行動が見られ、市の療育相談を紹介した。児童精神科の医師との相談において、母親は、言葉は濁音が苦手、話をするとき抽象的な言葉が会話に出る、雰囲気を読むことが苦手、しつこく話す、冗談が通じない、相手のしたことに対して怒ったり、自分の思いどおりにならないと物を投げたりする、などと多くの質問をした。医師からは「思いどおりにならない」ことは、「自分の予期していたことが外れる」ととらえている可能性について説明があった。

### ＜専門家との相談＞

家庭内で本児と父親との関係に問題が見られたため、母親と専門家チームの先生との相談の機会を持った。そこでは個別の検査を勧められた。また、「ことわざかるた」で、上の句から下の句を想起したり、絵札から字札を思い出したりする活用の仕方や絵を見てことわざを言う方法をとっていたが、本児の語い数を増やすために、意味からことわざを考えさせる方法を助言してもらった。

### ＜学級での対応＞

本児は、クラスの友達に対して急にちょっかいをかける、たたくなどの行為があるため友達から「嫌なことをする子」というイメージを持たれていた。学級担任は、周りの子の見方を変えるため、道徳の授業などで指導を続け、学級の中で本児が友達とうまく遊べるように、本児のよさを意識して話すようにしている。また、担任は文字を丁寧に書く指導をしており、形が整い読みやすい字になってきた。本人も上手になったと自信を持ち、習字を習いに行くとも言い出している。

## 4 児童の変容

2年生では友達と遊ぶことにより、ことばの教室の担当者や養護教諭とのかかわりを好む傾向が見られた。この傾向は3年生でも続き、兄弟で保健室を訪れ、見てもらおうと安心していた。4年生でも、それまでは友達を家に連れてきたことがなかったが、兄と一緒に兄の友達に付いていくことで、年齢の近い子どもとのかかわり方を体験できるようになってきた。5年生の今では友達とテニスができるようになってきている。仲間に入っているわけではなさそうであるが、一緒にいることを拒まれないので、満足して活動に参加している。

また、本児のよいところとして物を瞬間的にとらえることが得意であることを本児に伝えた。



得意なことを生かして考えるとよいと教えることで自己理解が進み、自分のよさを自分で感じることができ始めている。

## 5 今後の支援上の課題

現在、父親の本児への対応が一番の課題である。本児が低学年のとき、父親は、母親が不安定であってもあせらないでよいとアドバイスしていたが、今は対応の方法が変化しており、家庭内が穏やかでなくなっている。本児も父親も反発し合うため、家庭内で本児により言葉掛けができない。このため、母親は父親に発達障害の学習をしてほしいと考えており、個別の支援計画も立てたいと考えている。今後、市の発達支援室と連携を取り、母親の意向を受けとめ、父親と共に相談をする機会を取りたい。また、専門家チームの指導を継続的に受けられるように支援していきたい。

## 6 本事例について

学習面や対人関係の面で課題のある児童に対して、保護者の思いに寄り添いながら支援を行った事例です。教育相談や巡回相談等で適切なかかわり方について助言していただき、本児に合った支援を行った結果、少しずつよい方向に変容しています。このように学校と家庭が十分に連絡を取りながら、適切な支援が行えるよう関係機関との連携につなげていくことが大切です。

## 事例6 小学校における事例(5)

### 落ち着いた学校生活を送るために校内支援体制を工夫した事例

#### 1 児童の実態

- 4年女子 ADHD診断（薬を服用）
- 落ち着いているときは、教室で座って授業を受けることができる。
- 落ち着かなくなると、保健室や特別支援学級、その他の場所で過ごすことが多い。
- 調子が悪いと、言動が暴力的になり、人の話が聞けなくなる。
- 友達への独占欲が強く、トラブルになることがある。
- ごっこ遊びを好み、特に先生になったつもりで行動することが気に入っている。
- 漫画的な絵をかいたり、メモを書いたりして気持ちを伝えることがある。
- 好きな友達と遊びたいという思いが強く、遊ぶ約束をよくしている。（1学期末現在）

#### 2 支援を進める上での工夫点

- 児童についてのケース会議及び保護者との懇談を実施し、共通理解を図りながら、よりよい支援体制を作る。
- 担任だけの負担にならないように、情報交換しながら学校全体で支援に当たる。
- かかわる教員が同じ対応がとれるように共通理解を図っておく。

#### 3 支援の実際

- 友達とのトラブルがあり、手が出てしまうこともあるため、全校体制で見守り支援するように話し合った。（1学期）

時間	支援内容	結果
登校後	○ 支援者①が昇降口で待ち、朝の会まで一緒に過ごす。	○ 校舎内や外で楽しく過ごせる。 (集団登校ができています)
職朝間	○ 担任が様子を観察しながら、教室へ入るように働き掛ける。	● 日によって様子が違う。対応によっては、感情的になり、支援者②に暴力的な態度をとることがある。
1～4校時	○ 担任・支援者②が対応する。 ・児童の実態に合わせ、対応できる体制づくり ・児童に合った学習の準備	
給食	○ 教室で食べることを原則とする。 ・担任、支援者②が対応（準備・片付けの指導）	○ 教室で楽しく食べることができる。
昼休み	○ 食後に薬を服用する。(担任確認)	○ 教師が見守ることによって、友達とのトラブルは減少した。
清掃	○ 曜日によって、支援者を決めている。 ・担任、支援者③、全職員が配慮	
5・6校時	○ 支援者③とトイレ掃除を担当する。 ○ 担任が対応する。	○ 薬を服用することによって、午後は比較的落ち着いて過ごすことができる。  ※ ○印は支援の結果改善されたもの ●印は改善されなかったもの

- 夏休み中に近所の友達とトラブルがあり、2学期当初は、集団登校に参加できなくなった。一人で遅れて登校するようになったため、登校支援を実施することにした。（2学期）

時間	支援内容	結果
7:00	○ 児童の家に電話し起こす。(特別支援学級担任) ・待ち合わせ場所に来よう励ます。 ・朝食をとること、薬を飲むことを言葉掛けする。	○ 自ら電話にでることを楽しみにして、待っていることも多くなった。
7:30	○ 特別支援学級在籍児の登校指導に合わせて、児童と待ち合わせ、一緒に登校する。 ・気持ちよくあいさつができたり、約束が守れたりした場合は、しっかり褒める。	○ 登校しながらいろいろな話をし、その日の様子を観察したり、人間関係を築いたりすることができた。
登校後	○ 登校後の支援者、養護教諭、担任に朝の様子を伝え、次の支援につなげる。	○ 一緒に登校できないこともあり、その後の支援は養護教諭が対応した。

- 登校後、教室にいられないときは、保健室で対応し支援することにした。(1、2学期)

時 間	支 援 内 容	結 果
午前中	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 保健室にて、児童の要望にこたえながら、気持ちを落ち着かせ、教室に戻れるように支援する。(担任との連携))</li> <li>○ 教室まで送るようにする。</li> <li>○ クラスの友達への迎えを要請する。</li> <li>○ 保健室での支援を継続する。無理に学級へ返すことを考えず、保健室での学習なども受け入れるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 養護教諭との信頼関係で行動の抑制が少しできるようになった。</li> <li>○ 友達の誘いがあると、素直に行動に移せることが分かった。</li> <li>○ 朝の様子によっては、直接教室に向かったり、みんなと過ごす時間が増えたりした。</li> <li>○ 休み時間にドッジボールに加わるが多くなり、友達とのトラブルが減ってきた。</li> </ul>

#### 4 児童の変容

- 教室にいるときは、静かに過ごし、友達とトラブルを起こすことが減ってきた。
- 児童とつながりを深めながら、不適切行動については、丁寧に指導した。素直に謝る態度も見られるようになってきた。
- 学習については、回答を見て写すところから始め、自信を持てるようにしたこと、静かに学習に取り組めることが増えてきた。

#### 5 今後の支援上の課題

- 下校については、集団下校が毎日できるよう、集団作りをしながら励ましていく。
- 生活習慣については家庭にも協力を依頼し、朝食をしっかりとることや、薬の服用・管理などについて定着を図ることで、より落ち着いた状態を継続できるようにする。
- 周囲の児童や保護者へ特別支援教育についての啓発を進めるとともに、児童の理解を働き掛ける。
- 自分の行動についての振り返りをしっかりさせ、適応行動を増やすようにする。

#### 6 本事例について

友達とのトラブルに対して、ケース会議や保護者との懇談を実施し、共通理解を図りながらよりよい支援体制を工夫した事例です。校内において、担任だけの負担にならないよう情報交換をしながら全校体制で支援に当たっています。その結果、児童は教室で静かに過ごすことが増え、友だちとのトラブルも減ってきています。また、教員が児童とのつながりを深めながら、不適切行動が見られたときには、丁寧に指導しています。教員と対象児との人間関係が、指導においていかに大きな部分を占めるか、ということが分かります。特に行動面の問題については、対象児にかかわる教員が連携しながら、個別の場において丁寧に指導を進めることが改善につながります。

## 1 はじめに

本校では、2年前に個別の教育支援計画と個別の指導計画の参考例を基に、特別支援教育部が学校独自の様式を作成した。そのときに、教職員に対しては、校内研修会でその様式を提示するとともに説明をして、共通理解を図った。その際、記入内容が分かるように記入例の資料を添えた。

今年は、特に通常の学級における個別の教育支援計画の策定と個別の指導計画の作成を充実することを、大きなめあてとして取り組むことにした。

## 2 実践事例

(1) 夏季休業中に、個別の教育支援計画と個別の指導計画に関する校内研修会を次のような内容で行った。

- ① 個別の教育支援計画と個別の指導計画の位置付け
- ② 個別の教育支援計画とは
- ③ 個別の指導計画とは
- ④ 個別の指導計画の作成に当たって
- ⑤ 個別の教育支援計画と個別の指導計画の様式について
- ⑥ 個別の教育支援計画と個別の指導計画の事例について

(2) 通常の学級の担任が作成しやすいように、作成の目的や手順をまとめたものを、特別支援教育部が作成した。 【資料1】

(3) 通常の学級の担任の考えを取り入れ、様式を修正した。 【資料2】【資料3】【資料4】

(4) 各計画の目的や手順を踏まえて、策定及び作成を行った。

## 3 成果

- 校内研修会を行ったことで、教職員の共通理解を図ることができ、よかった。また、通常の学級での作成に当たっての生の声を聞くことができたのもよかった。そこから、本校のそれまでの個別の教育支援計画と個別の指導計画を見直し、新様式を作成することができた。
- 【資料1】の「個別の教育支援計画と個別の指導計画について」のマニュアルがあることで、スムーズに策定及び作成できるケースが増えた。
- 校内研修を継続して行うことで、個別の教育支援計画と個別の指導計画を意識して特別支援教育の実践を行う教師が増えた。
- ケース会議を密にすることで、特別支援教育部の教師が策定及び作成に関して協力することができた。
- 校内研修を行うことにより、教師が保護者に詳しく説明ができるようになり、策定及び作成に関して保護者の同意や協力を得られることが多くなった。

## 4 おわりに

個別の教育支援計画と個別の指導計画は、保護者と話し合いながら策定及び作成するので、児童について保護者とより理解し合えることがよい点だと思った。また、それらに対する保護者のニーズもかなりあることを、校内の特別支援教育相談を通して感じている。

保護者との連携を密にできるよさを大切にしながら、今後も個別の教育支援計画と個別の指導計画について、より有効に活用するための実践方法について研究していきたい。

## 5 本事例について

本事例の小学校では、コーディネーターが中心となって、校内支援体制の整備や教育相談活

動の充実、特別支援教育の校内研修などが精力的に行われています。今回の事例では、指導上特に配慮を必要とする児童に対して、適切な支援ができるように個別の教育支援計画の策定及び個別の指導計画の作成を行うための研修会の持ち方について示されています。

本事例では夏季休業を利用し、集中して研修を進めています。時期については、各学校の実情により異なると思いますが、本校の研修の流れ、個別の教育支援計画の策定について、どのような手順で行えばよいか、様式はどうすればよいかと悩まれている学校において、とても参考になると思われます。

【資料 1】

## 個別の教育支援計画の策定及び個別の指導計画の作成について

〇〇小学校特別支援教育部

### 1 策定及び作成の目的

- 特別に配慮を必要とする児童に対して、適切な支援ができるようにする。

### 2 策定及び作成とその活用について

#### ① 保護者の同意を得る。

- 対象は過去に校内及び校外の教育相談を受けた児童とする。
- 保護者に白紙の教育支援計画及び指導計画を提示しながら説明をする。その際、個人記録ファイルを作成することについても同意を得ること。(記録の蓄積をし、適切な支援を継続するため)
- 同意が得られれば、保護者の願い及び利用している関係機関など、教育支援計画Ⅰ、Ⅱの内容について確認する。白紙の用紙を渡して書いてもらってもよい。
- 基礎調査票を実施し、実態把握の資料とする。

#### ② 原案を作成し、再度保護者に承諾を得る。

- 様式は、サーバの中に入れてある。保存する場合は、職員室の保管庫にUSBメモリーがあるのでその中に保存する。  
※個人情報となるので取扱いには十分に留意すること。

#### ③ 評価及び次の目標を設定する。

- 個別懇談において、個別の指導計画を開示して保護者に説明をし、来学期の目標について保護者の意見を聞く。  
※個別の指導計画については、②③を学期ごとに繰り返していく。  
※個別の教育支援計画Ⅰ、Ⅱに関しては、毎年4月末に更新する。

【資料 2】

個別の教育支援計画 I

氏名		性別		生年月日	H 年 月 日
転入学年月日	H 年 月 日 ○○市立○○小学校 入学・転入 (より)				
生 育 歴	胎生期：	相 談 歴			
	出産期：				
	幼児期：				
家族構成					
家庭環境					
身 体 ・ 健 康  状 況	発 作： 無・有 (回数：月・日 回ぐら い)		生 活 地 図		
	病 院 名： 主 治 医： 服 薬： 薬 品 名： 服 薬 量：  特記事項：				

【資料3】

個別の教育支援計画Ⅱ

本人のプロフィール		記入者		(H . 月作成)	
氏名	学年 小	性別	生年月日	平成	年 月 日
保護者					
前担任（校名・担任名）					
将来の生活・現在の生活についての希望					
<本人の希望> 【現在】  【将来】					
<保護者の希望> 【現在】  【将来】					
必要と思われる支援内容					
具体的な支援					
	各機関・担当者	目 標	主 な 支 援	評価及び課題	
学 校	【学級担任】	・	・ 個別の指導計画（別紙）を基に支援する。		
余暇・地域生活					
医療・教育					



【資料4】

個別の指導計画＜ 学期＞

氏名	(フリガナ)	学年	小	記入者
----	--------	----	---	-----

	目 標	支 援 方 法	評 価
学 習 面	教科名		
行 動 面			
生 活 面			

## 1 児童の実態

情緒障害特別支援学級に在籍する小学2年男子児童である。自閉症（中度域）、知的発達の遅れ、強度の聴覚過敏の診断を受けている。就学前より視覚面への支援、そのほかの個別的な支援を中心に療育を受けていた。本児とのコミュニケーションの手段は、カード提示、指さし、音声言語が主であり、衣服の着脱や排せつなどの身辺自立についても、写真や絵カードを用いた手順書等の提示により定着しつつある。乗り物の写真やマーク等の視覚的な教材、絵本や詩の読み聞かせを好み、暗唱するなど、視覚聴覚面の記憶力も高い。保護者の願いは、本児が過敏特性等への対応手段を身に付け、就労（作業所等）に向けて、発達段階に合わせて生活スキルの定着を図ることである。

## 2 支援を進める上での工夫点

情緒障害特別支援学級に在籍する子どもたちの多くは、環境の変化に大きなとまどいを感じる特性を持ち合わせている。この環境の変化に伴うストレスをできるだけ少なくし、安心して学校生活を送ることができるよう支援するためには、支援者がその子ども自身を事前にできるだけ詳細に知っておくことが必要である。そこで支援を進める上での第一の目標を、保護者及び医療機関や専門家等との連携を深めながら、本児の特性や興味関心等を的確に把握することとした。次に、その情報を基にした「個に応じた視覚的な支援」や「構造化」の方法を工夫・改善することにより、本児が安心して過ごしながらか適応能力を高めていくことをねらいとした。

## 3 支援の実際

### (1) 保護者及び医師や専門家等との連携

保護者の了解を得て、就学前から通園施設との連携を図った。夏休みや土曜日などを利用して、支援や指導の様子を実際に見学し、専門的な評価の結果やその結果から考えられる本児の特性の記録、療育プログラムを引き継いだ。

また、支援に用いられた手順書やコミュニケーションカード、トランジッションカードなど就学後も利用できそうなものについても、本児に合った作り方や提示の仕方などの指導を受けた（P69「用語の解説参照」）。

こうした情報とともに家族からの情報も積極的に伝えてもらった。家庭での普段の様子や、生活の流れ、家庭での問題、家族のニーズなど、話し合いを重ねることでより詳しい本児の様子が把握できた。

### (2) 物理的な構造化、「空間」的環境の整備

学校においては、「どこで」「何をするのか」が分かりやすいように、活動に応じた場を設定した。また、人や物、音といった周りからの刺激を少なくするために、つい立てやカーテンを利用した。その際、障害の特性から考えるだけでなく、それぞれの児童の育ちや特性、構成メンバーなどを考慮し、どのような点で気を付けて環境を構成していけばよいか、通園施設の元担当支援者や自閉症療育専門機関、主治医に様々な視点から指導を受けた。

今年度は、在籍する子どもたちの学年や実態等を考慮し、教室を2階から1階に移動し、利用している教室も通常の学級の教室から元多目的室という広い空間に変えた。教室を1階にしたことで、校舎の外との行き来の際の刺激が減り、スムーズな移動ができやすくなった。また、教室が広がったことで、感覚統合などで体を大きく動かすエリアも教室内に作る事ができた。

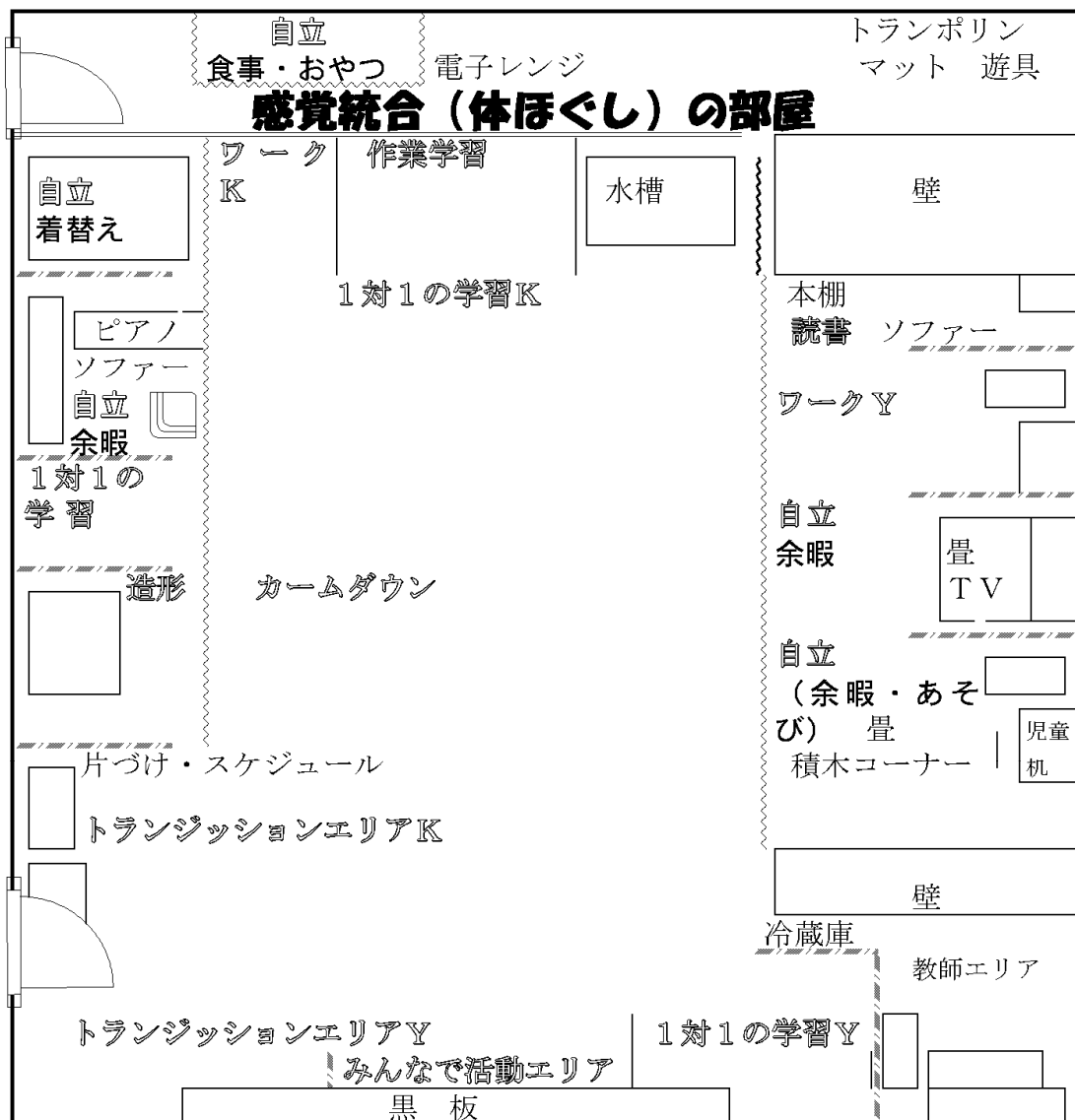


図1 物理的な構造化（教室の構造化）

(3) 視覚的スケジュール「時間」的環境の整備（個別の1日・週・月スケジュール）

学校でのスケジュールは、1日単位と1週間単位、そして、1か月単位で知らせている。本児には、「明日のスケジュール」用の携帯用手順書枠に写真や絵、文字などを使ったカードを提示することで、明日は、「どの順番で」「何を」「だれとするのか」を確認し、見通しを持って活動に取り組んでいる。また、同じスケジュールを、家庭でも前夜に確認している。事前に知らせることで、見通しを持って取り組めるだけでなく、それぞれの活動に対して本児が「楽しみにしているのか」「少し不安に感じているのか」などを教師や母親が把握でき、支援の手掛かりともなっている。



図2 視覚的スケジュール

(4) ワークシステムの導入（視覚的に明確な課題）

「何を」「いつまで」「どれくらい」「終わったら何をするのか」が分かるようにワークシステムで個別課題に取り組んだ。個別課題では、今までに学習してきたことを中心にして、スモールステップで課題に取り組めるよう準備した。

また、専門機関での個別課題の内容などについても情報交換し、連携を図った。学校でできたことが専門機関でもできるようになったり、家庭でもできるようになったりするなど、場を変えてもできることや、やろうとすることが一段と増えてきた。この個別の課題での取組から、他の活動の中でも、自分の力で頑張りたいという気持ちが多く見られるようになっている。

内容としては、①ビーズ通しやブロックの組立て、パズルなど、既習課題や得意な課題、②色や形の分類やマッチング、数を数えたり、計算をしたりするなどの「算数ワーク」、③なぞりがきや絵と文字のマッチングなどの「国語ワーク」、④作業的な学習で身に付けた封筒入れやボールペン組立て、はんこ押しなど「仕事」にかかわる課題などを現在のところ行っている。



図3 ブロック



図4 算数ワーク

#### (5) カームダウンエリアの複数設定、活用（ヘッドホン・マフ、毛布等の利用）

自閉症の特性に配慮し、一人一人の子どもの理解レベルに合わせた指導を行っているつもりでも配慮が行き届かず子どもたちは混乱することがある。また、突然聞こえてくる泣き声や音にパニックになったり、不安定になったりすることもある。その場合、理由が分かるときは視覚的な手掛かりを用いて、本児が状況を理解し、気持ちを表現できるように努めている。しかし、混乱が大きくなりすぎると視覚的な手掛かりによる支援でも、なかなか冷静さを取り戻せないときが出てくる。そのようなときに行うのがカームダウンである。教室用の簡易カームダウンエリア、景色を眺められる教材室でのカームダウンエリア、ソファをカーテンで囲んだカームダウンエリアなど複数のカームダウンエリアを用意し、状況により一層気持ちが落ち着けられる場所を選択できるように工夫した。



図5 教室用簡易カームダウン



図6 個人学習スペース

#### (6) 表出性コミュニケーションへのアプローチ

本児自身の様子から伝える方法を探るといふこと、言葉に縛られずに伝えられるということに大事にした。本児からの伝える方法は、表情であったり、体の動きであったり、また、コミュニケーションカードであったりと様々であった。その様々な発信をすべて受けとめようと心掛けることで、学習面や生活面でのできることにつながっていった。



図7 携帯用コミュニケーションカード

### 4 児童の変容

入学してから1年8か月、主治医、就学前通園施設、自閉症療育専門家の指導の下、構造化された環境でスケジュールに沿った活動を取り組み、生活習慣、学習面ともに大きく成長した。特に、今年度からは自教室を移動し、つい立てやカーテンなどのしきりを多く用いることによって、教室全体を一活動一場面に設定した。そのため、「今、何をするときか」が明確に提示でき、ほかからの刺激も激減できたため、活動そのものに注意を集中することが容易になった。これにより生活面のスキルアップも図られつつある。また、一つのコミュニケーションの手段を身に付ける中で本児自身に伝わる喜びが膨らみ、コミュニケーション意欲につながることも実感した。カード、表情、しぐさ等、どんな手段でも大丈夫であるという生活の中で本児のス

トレスは和らぎ、使える語いも急増し、楽しんで音声言語で伝える場面が多く見られている。

## 5 今後の支援上の課題

児童の発達につれて、それまでの支援だけではこと足りなくなることがある。日々の実践の中で、その児童の求めている情報や便利だと思われる情報を理解できる形で伝えるために再構造化を繰り返し、今、その児童にとって適切な支援を探っていきたい。そのためにも、保護者や主治医、専門家との連携を密にし、適切な支援を協力して取れるように努めたい。

## 6 本事例について

本事例は、情緒障害特別支援学級での取組ですが、通常の学級に在籍している高機能自閉症の子どもを支援する上においても基本的な点は共通しています。子どもの特性を十分に把握した上で、本事例の内容を参考にした支援を検討してみましょう。本事例では、自閉症児が安心して学校生活を送ることができるようにするために、就学前から関係機関との連携を図りながら、児童の特性等を把握し、適切な支援方法を探っています。また、物理的な構造化として、「どこで」「何をするのか」が分かりやすいように、活動に応じた場を設定したり、人や物音などの周りからの刺激を軽減するための工夫をしたりしています。加えて、スケジュール表を活用し、活動に見通しが持てるようにしたり、ワークシステムを導入し、「何を」「いつまで」「どのくらい」などが分かるようにしたりしています。さらに、このような取組を行っても不安定になった場合にカムダウンエリアを設定して、気持ちが落ち着くような工夫もされています。

通常の学級に在籍している高機能自閉症等の児童において、学校生活の中で不安定になり、友達とトラブルを起こす場合が見られます。そのような場合、まず本人が落ち着けるような支援が必要となります。特にこの取組は、児童のカムダウンを行う上で参考になると考えられます。必要に応じて活用してください。

## 用語の解説

### トランジッションカード

予定カードです。

### トランジッションエリア

全体の主なスケジュールを示したエリアです。ここでこれからやることを確認し、一番上にある絵カードを取って、その絵カードに書かれていることを行うエリアへ行き、その作業を行います。(トランジッション=元に戻る)

各エリアのスケジュールの最後にはトランジッションカードが用意しており、トランジッションカードを取ってトランジッションエリアに戻ります。そして、トランジッションエリアのスケジュールの一番上にトランジッションカードをはり、次にやることを確認します。

### ワークシステム

ワークエリアで何をするのか、どのくらいの時間ないし、量の課題をするのか、その学習が終わったらどうするのかを知らせる方法です。

### カムダウンエリア

自分を落ち着かせる場所です。

### ヘッドホン・マフ

周囲の音を低減するヘッドホンです。

## 事例9 中学校における事例(1)

### 在籍校と通級による指導担当者の連携により生徒の学校生活に充実が見られた事例

#### 1 生徒の実態

Bさんは2年生の男子生徒で、高機能自閉症の診断を受けている。WISC-Ⅲの知能検査の傾向としては、知識と絵画配列が高く、数唱、組合せ、記号探しが低い。学校生活においては、多くの知識があり会話も好きであるが、話の要点をつかむことが苦手で、うまく相手に伝えられないことが多い。学習面では、書くことにつまづきがあり、板書などを正確に写すことができにくい。活動の手順などをパターン化させると、よく分かり、スムーズに行動が取れる。また聞いて覚えるよりも、見て覚える方が得意である。全般的に自尊感情の低いところがあり、興味のない内容は消極的な態度で学習をしたり、少しやってみてできないうちにすぐにあきらめたりする傾向が見られた。

#### 2 支援を進める上での工夫点

Bさんの支援においては、高機能自閉症の特性に応じた個別の支援が必要であると判断した。また、学校だけでは十分な支援ができにくいため、通級による指導の場を活用し、両者が連携しながら次のような支援を進めることとした。

- 在籍校における支援体制の整備
  - ・ 在籍校において、特別支援教育コーディネーターを中心に保護者と話し合いを行い、Bさんの実態把握に努めた。また保護者との話し合いの結果を全教職員が共通理解し、支援の在り方を検討した。
- 在籍校と通級による指導担当者との連絡の強化
  - ・ 連絡ノートを活用し、在籍校での様子を確認するとともに通級による指導の内容や様子を伝えた。
  - ・ 通級による指導担当者が在籍校へ出向き、細かい実態把握を行った。
  - ・ 在籍校の学級担任、特別支援教育コーディネーターと通級による指導担当者が、学期ごとに話し合いの機会を持ち、反省や課題、次学期の目標などを明確にした。
- 保護者と通級による指導担当者との連絡の強化
  - ・ 保護者に通級による指導の授業を参観してもらい、授業後は、必ず話し合う場を持った。その中で、保護者の目から見たBさんの様子や保護者の要望を確認した。
- 保護者と在籍校の連携
  - ・ 学校生活がスムーズに行えるよう、家庭において、学校での支援の幾つかを実施するなど、学校と保護者が協力し合った。

#### 3 支援の実際

##### (1) 在籍校における支援

#### ア チームとしての支援

- 学級担任だけが指導するのではなく、学年部、学校全体の支援体制を作り、何が起ころうとすぐに対応できるようにした。

#### イ 教科での支援

- 書くことが苦手なため、授業においてワークシートを利用するようにした。
- 不安になったときの対処方法を考えた。
- 座席やグループ分けの工夫を行った。
- 準備物一覧やノート作り、宿題ファイルの作成などに配慮した。

#### ウ 部活動での支援

- 居場所作りや自尊感情を高めるように努めた。
- 目標を持った練習や無理のない内容を考え、本人の負担にならないようにした。

### (2) 通級による指導

#### ア 在籍校の課題に合わせた生活面での指導

在籍校との話し合いや保護者の要望を聞き、その中から通級による指導の内容をピックアップした。

##### ○ リッスンワーク

「どのように聞いたらよいのか」、「どのようなことを聞いたらよいのか」というポイントを説明した後で、聞き取りの練習を行った。

##### ○ メモワーク

メモを取るポイントを指導し、実際に教師が話をしてメモを取らせた。また、授業の終わりに、次の持参物や宿題についてメモを取らせて習慣化を図った。在籍校においても同様にメモを取る指導を進めた。また保護者と連携して、A男に自分のメモ帳と筆記用具を持たせ、いつでもメモを取れるようにした。

##### ○ スピーチワーク

トラブルが起きたときに、どう解決すればよいのかを考えさせ、話し合う指導を行った。まず、困ったことの情報を集め、プリントを使って考えさせた。書くことが苦手なので、Bさんの言葉を聞き取って、教師が言語化と文章化を行った。その文章を見ながら、Bさんとどんな解決方法がよいのかを話し合った。

##### ○ 友達とのトラブルの解決法

本生徒は友達の気持ちや言葉の真意をくみ取ることができにくいため、友達がしたことや言ったことに対して興奮し、トラブルを起こしていた。そこで、まず自分の言動、友達の言動を紙に書かせながら思い出させ、トラブルの原因を明らかにさせた。その上で、教師が対応方法を共に考え伝えるという支援を繰り返した。

#### イ 授業内容を定着させるための学習指導

基礎的な内容を繰り返し学習することで身に付けさせ、在籍校において学習意欲が高まるよう支援した。

### (3) 生徒の変容

Bさんは2年生当初、授業中にもかかわらず、周囲に対して自分が好きな電車や漫画のことを延々と話すことが多かったが、聞くことやメモを取る練習をしているうちに、このよう



なことが少なくなり、授業に集中する時間が長くなってきた。テストにおいても自分が努力した成果が表れてきたため、自尊感情が少しずつ高められた。学期が進むごとに授業の内容が難しくなっているにもかかわらず、自己否定することなく意欲的に取り組んでいる。

また、Bさんは友だちとトラブルがあった際、その時の状況を紙に書きながら思い出していくうちに落ち着きを取り戻し、何が悪かったのか、どうすればよかったのかを考えるようになってきた。現在は、自分が困ったり嫌なことがあったりしたときの対応として、まずは学級担任に落ち着いて話すことが大事であることを知らせ、紙を見ながらでよいから自分なりの言葉で伝えるように継続指導をしている。

友達とのかかわりについては、Bさんの特性からくる苦手さがあったが、通級による指導において学んだ内容が生活に生かされてきており、友達との関係も良好になってきている。部活動についても2年間続けており、部活動の中での生徒同士のかかわりがよくなってきている。

#### (4) 本事例について

高機能自閉症等の生徒の特性に応じた支援については、通常の学級だけでは十分に対応しきれない場合があります。このような場合、通級による指導の場を活用することは、一つの選択肢です。

特に中学校において、対人関係に問題をかかえているケースでは、二次的な問題が表面化していることが多く見られます。このような場合、対人関係の困難さのみに焦点を当てて対応を行っていたのでは、問題の改善になかなかつながらにくいと考えます。対人関係の問題となっている部分だけでなく、その背景にある困難の改善を図るとともに、教科学習において自信を持たせるなどの総合的な支援を進めることが必要です。

本事例は、在籍校と通級による指導担当者、保護者の三者が連携しながら組織的に支援を行うことにより、生徒の生活上の課題や学習面の課題が改善されました。この中で通級による指導は、在籍校と保護者のパイプ役、個に応じた支援の場として大きな役割を果たしています。また、個に応じた支援においては、本生徒の得意な視覚的認知の強さを生かして、生活全般においてメモを活用させたり、トラブル時にその原因が見て分るよう図や文章に示したりする指導を繰り返し行っており、これを家庭や在籍校で生かすことにより課題が改善されてきました。生徒のトラブルを失敗ととらえず、人とのかかわりを学ぶチャンスだと考え、前向きに連携した支援を続けている点は、他のケースにも大いに参考となります。

## 事例10 中学校における事例(2)

### 巡回相談を契機に校内の連携が高まり生徒の学校生活が安定した事例

#### 1 生徒の実態

Cさんは中学校1年生の男子生徒である。話すことが好きで、休み時間などは積極的に教師に話し掛ける。また読書を好み、歴史に興味・関心が高い。教科の中では、数学が得意で、特に計算問題に意欲的に取り組む。しかし、集中力が持続せず、集中が切れると奇声を発したり、机の下に潜り込んだりする。他者とコミュニケーションを図ることが苦手で、突然友達をたたいたり、つついたりしてトラブルになることが多い。一部の事柄に対するこだわりが強く、自分の思い以外のことを要求されると我慢できず泣き叫ぶ。授業中は、話を聞いていなかったり、ペア学習やグループ学習に参加できなかったりすることが多い。板書を正確に書き写すことが困難で、作文などに自分の気持ちや意見を書くことにも困難が見られる。

#### 2 支援を進める上での工夫点

県の特別支援教育巡回相談を受け、全校での校内研修を行うとともに、巡回相談員の助言の内容に基づき、Cさんの授業場面における基本的な支援の手立てを次の点に絞った。その上で、かかわる教師が共通意識を持って支援を進めた。

##### 基本的な支援の手立て

- 本人のよい面を、できるだけ他の生徒の前で褒める。
- 長時間、集中力が持続しないので、活動の順番や区切りをはっきり伝える。
- 活動の見通しが立てられるように、活動内容を予告する。
- 感想などを書くことは苦手なので、教師が一問一答方式で聞き取り、その内容を書かせる。
- パニックを起こし泣き叫んでいるときは、落ち着くまで別室に連れて行ったり話題を変えたりして落ち着かせる。
- 無気力なときは、ある程度は許容し無理に活動を強要しない。本人の興味を引き、やる気を起こさせる手立てを講じる。

#### 3 支援の実際

##### (1) 学級全体への働き掛け

4月から学級全体に「互いの個性を認め合おう」という指導を繰り返し行ってきた。しかし、1学期当初は他の生徒とのトラブルが頻繁に起こった。特に人間関係が十分でない別の小学校出身の生徒とのいざこざが多かった。

そこで、機会を見つけては、個別にまたは学級全体に、他者を認め思いやることの大切さを指導した。

##### (2) 本人への支援

県の特別支援教育巡回相談における巡回相談員の助言の内容に基づき、校内委員会で個別の指導計画を作成した。Cさんにかかわる教師は、各自が支援の手立てを明確にした上で授業に臨んだ。

#### [2学期の教科等における支援の手立て]

教科等	支援前の実態	支援の手立て
国語	感想文が書けない。	・ 毎日の日記を書く。 ・ 教師が、本人に感想を聞き取って文章にする。
社会	板書を写さない、または時間がかか る。	・ 放課後などに個別指導を行い、ノート整理や課題 に最後まで取り組む。

数学	自分の番でなくても、答えてしまう。	・授業前に学習のルールを確認する。
理科	班で協力して実験することが難しい。	・実験のときは、他の教師がT・Tで支援に入る。
英語	ペア学習ができず、机の下に潜る。	・ペア学習を行う時は、まず教師とペアになる。

○ 授業でのCさんの様子と支援について

学活の授業においては次のような場面が見られた。

学活で「読書」について話し合った後、資料の読み聞かせをした。初めはCさんも興味を示し喜んで聞き、愉快的場面では一緒に笑っていた。しかし内容が感動的な場面になると、Cさんは急に耳をふさぎ、「かえるのうたが～」と歌い出した。教師が注意したが聞き入れず、結局授業の雰囲気は壊れてしまった。

そこで、特別支援教育コーディネーターとケース会を持ち、原因について探った。

「耳をふさぐ」という行動は、聞くことを拒否しているのは分かった。しかし、何が嫌だったのかを話し合った結果、「Cさんは感動するときの胸にこみ上げてくるような感じが嫌なのではないか」と思われた。そこで、そのような場合にCさんを安定させるため、授業場面における支援の基本的な手立てのうち、「活動の見通しが立てられるように活動内容を予告すること」と、「不安定になったときは、落ち着くまで別室に行ったり話題を変えたりする」ということを講じることにした。

後日、道徳でDVDを視聴する機会があった。そこであらかじめその内容を予告した。すると、Cさんは「ぼく感動する話は苦手なんだけど・・・」と言ってきた。「他の部屋で読書をする？」と聞くと「うん」と言うので、学年控え室で読書をするように指示した。CさんはDVDが終わるころに、にこにこして教室へ戻ってきた。

後に他の生徒が、「Cさんどこ行っとったん？」と聞くので、「Cさんは感動する話が苦手です。声を出してしまいそうになるけん、他の部屋で本を読みよんよ。」と言うと「ふ～ん」と納得していた。このようにしながら、他の生徒も少しずつCさんの特性を認めうまく接することができ始めた。それに伴ってCさんと友達とのトラブルも少なくなった。

(3) 生徒の変容

2学期になり友達とのトラブルはほとんどなくなった。Cさんと周囲の生徒が、互いに相手のことが理解できてきたからだと考える。また、Cさんの学校生活は全般的に落ち着いてきた。

体育大会や合唱コンクールなど行事においては、練習の段階でCさんなりのこだわりを周囲に理解してもらえず何度かすねる様子も見られたが、しばらく時間を置き、気分を切り替えることで立ち直り、Cさん自身からみんなの輪の中に入っていった。そしてこれらの行事に楽しく参加することができた。

しかし学習面では、学習内容が難しくなってきたので一斉授業のペースについていけないことが増えてきた。そのため、授業中ぼんやりしている様子も見られる。日々の日記は書けないので、母親に協力してもらい、母親が書いたものを写すようにしたが、まだ定着はしていない。

(4) 今後の支援上の課題

⑦ 保護者の現状理解に向けての働き掛け

保護者は、小学校のときに特別支援学級への入級を勧められた経験から、そのことについて学校へ警戒心を持っている。機会をとらえてCさんの現状や個別指導の必要性を話してきたが、なかなか理解を得られにくい。「学校での様子を見に来てほしい。」とお願いし、2回ほど参観の機会を設けた。また、地域の通級指導教室へ見学に行ってもらい、通級

による指導への手続を進めている。

(4) 一斉指導から個別指導への移行

現在も授業において、一斉指導で学習できる場面と個別指導や別室指導が必要な場面がある。授業を進行する中で個別指導が必要と判断したときに、スムーズに個別指導へと移行するためには、教員や教室に限りがあり対応に悩んでいる。

(5) 本事例について

本事例は、行動面の問題を抱える生徒の支援に県の特別支援教育巡回相談を有効に活用したケースです。

このケースでは、まず巡回相談での助言を基に、基本的な支援の手立てを明確にするとともに個別の指導計画を作成し、全校の教職員が共通意識を持って支援を進めています。これにより教師自身、問題が起きたときにどう対応すればよいか明確になり、無理なくスムーズに支援に移ることができました。行動面に困難をかかえる生徒にとって、かかわり手が一貫した支援を行うことが重要であることが改めて確認できます。

また、教師が一貫した対応を取ることにより、周囲の生徒が教師の対応をモデルとしながら対象生徒に接することができており、結果として友達との間のトラブルが減少していることも着目したいところです。行動面に困難を抱える生徒の支援がうまくいくかどうかの鍵は、対象生徒への個別支援に加え、周囲の生徒が対象生徒の特性を個性として理解し、自然な対応が取れるという部分にあります。教師の一貫した対応は周囲の生徒を変容させていくことにも有効と思われます。

行動面に問題を抱える生徒に対しチームを立ち上げ全職員で支援した事例

## 1 生徒の実態

Dさんは普通科に在籍する男子生徒で、アスペルガー症候群の診断を受けている。

コミュニケーションに困難があり、場にふさわしくない言葉を発したり、クラスの特定の生徒に興味を持ち、その女子生徒の真後ろに立ってついて歩いたりするなどの問題行動が見られた。

## 2 支援を進める上での工夫点

行動面の課題が顕著になったため、速やかに校内で支援チームを立ち上げ、校長主導で、全教員への理解と協力を得るよう進めた。このことが最大の工夫点であり、重要なことであると考えられる。

また、本生徒に毎日の言動を反省し、自らを見つめる時間を確保したことも行動を改善する上での大きな要因となった。

## 3 支援の実際

### (1) 支援チームの立ち上げ

問題行動が頻繁に起きるようになった年度の3学期、校内で教育支援チームを立ち上げた。メンバーは、校長、教頭、担任、保健・教育相談担当者、養護教諭とした。チームとしての活動は、外部の専門家を講師として招き、全教職員を対象に研修会を開くことからスタートした。この場において、全教職員がアスペルガー症候群等についての正しい知識を得るとともに、本生徒の特性を理解し、その対応方法を研修した。さらに、それを踏まえて、関係する教員で話し合いを持ち、本生徒にかかわる教員が共通した対応を取るとともに、学校における様子についての情報交換を行うようにした。

また、県の特別支援教育推進事業巡回相談や愛媛大学の教授との面接相談を活用しながら、専門家の助言を受けることができた。同時に、保護者の協力を得ながらチームとしての支援を進めることができた。

### (2) 本人への支援

生徒への中心的な支援は学級担任が行った。毎日、その日の生活記録と、明日の予定、1日を振り返っての感想や、担任から出されたテーマに対しての自分の考えなどを記入する日誌を書かせ、その内容を確認して必要なアドバイスを行った。これにより、学級担任は学校生活だけでなく家庭での生活も把握ができた。そのため、1日を通して生徒の様子が把握でき、問題が起こった場合に、どこに原因があるかを把握しやすくなった。

日記における担任からのテーマの中には、「団体行動にとって大切なことはなんですか?」「相手の気持ちを考える上で気を付けていることは?」などといった、自分と向き合うものも設定され、Dさんはそれに基づいて自分なりに考えたり、まとめたりする時間を毎日作ることができた。それにより、Dさんは、自分の気持ちを徐々に整理できたようであった。

## 4 生徒の変容

Dさんは、特にコミュニケーション面で課題があるので、高校生として身に付けるべき適切な言動を繰り返し教えていくことが重要であるととらえ、日常的な支援を繰り返し進めた。これによりDさんは、徐々に適切な言動を身に付けていった。また、学級担任との行動面での約束事を交わし、それができないときには指導や反省文を書くということも、本人には問題行動が起こる前に心にブレーキをかける要素になり、行動面の改善が見られた。

現在は、周囲の生徒の理解も浸透し、適切な接し方を自然に行えるように変化してきている。この点は高校生の持つ長所と言わざるを得ないだろう。課題が多く見られた年度において

は、Dさんをからかう生徒も見受けられたが、現在ではそういう生徒も見られず、自然な対応ができています。

また気になる女子生徒への言動については、学年が変わりクラスが別々になってから本人も落ち着き、大きな問題にはなっていない。

Dさんは部活動については運動部に所属していた。しかし12月の新人戦後に退部し、地歴部に入部した。運動部では、1年生が入部してから、後輩の面倒を見なくてはという使命感が強すぎて、部の方針からそれてしまうことが度々あり、他の部員が戸惑う場面があった。また、1年生に実力が追い越され、本人もそれがプレッシャーになっていたようで、自ら新人戦で結果を残さなかったら退部するという宣言をしていた。結局、結果は残せず、本人としても気持ちを切り替える上で退部し、地歴部に入部することにしたようである。地歴部に入部したのは、Dさん自身が以前から地歴に興味を持っていたことがきっかけで、好きなことをマイペースでできるよさもあるということで、学級担任や部活動の顧問がそれに賛同した。

Dさんは現在、地理や物理に興味を持って学習に取り組んでおり、将来は地図に関する仕事をしたいという希望を持っている。学年が上がるにつれて学習内容も難しくなり、成績は徐々に下がってきているが、なんとか国公立大学に入れる位置にはいる。学級担任は進路相談などを通し、測量技師などを目指して、国公立大学の土木工学関係への進学を勧めている状態である。

## 5 今後の課題

対象生徒は、大学進学希望がある。しかし、特にコミュニケーション能力において今後も長期にわたって支援が必要であると感じる。現在、大学における障害のある学生に対しての支援や就職後の支援についての情報が少ない。今後、進学の際の移行支援計画等の必要性や、実際に進学した生徒の大学生活における支援のケースなど、具体的な情報が必要であり制度的な整備を期待したい。

また本ケースにおいては、対象生徒が中学校から入学した際には、移行支援計画等の具体的な支援方法を引き継ぐことがなく、問題行動が起こってから対応を始めたという経緯がある。本ケースのように、障害があっても中学校で通常の学級に在籍している生徒が高校に進学する際、保護者の立場からすると、障害があることで入試に影響するのではという考えが働く。どのタイミングで障害を明らかにすればよいのか、保護者、中学校も悩んでいると思われ、そのことについて高校が何らかの対応を進める必要があると思われる。また、どのような形で移行支援計画を立て、その引継ぎをしていけばよいかなど、多くの課題があると考えられる。

## 6 本事例について

県内の多くの高等学校においては、校内支援体制の整備に取り組み始めたところであり、特別支援教育への取組はまだ十分でない状況にあります。しかし本高等学校では、問題発生後、速やかに校内支援チームを立ち上げ、全教職員が生徒の障害や特性に応じた対応方法について研修を行っています。これにより、本生徒にかかわる教員が共通した対応を取ることが可能になっています。この「速やかな動き」が高等学校においても重要であり、対象の生徒の問題や困難を早期に軽減させていくことにつながると考えられます。

また学級担任は、日常的な支援として本生徒への日記指導を取り入れています。この日記指導を通して学級担任が生徒に寄り添い、適切な言動を丁寧に教えています。場に応じて、どう行動すべきかを十分に理解できていない本生徒にとって、この一つ一つの積み重ねが有効であったと思われたい。発達障害の生徒にとって、個別指導の場は欠くことのできないものであり、多くの学校において、その場の確保に悩んでいると思いますが、日記指導も一つの有効な方法として参考になります。

## 事例12 特別支援学校における事例

### 中学校の通常の学級に在籍する不登校生徒に対する教育相談を通じた支援

#### 1 生徒の実態

##### (1) 登校状況

Eさんは小学校中学年のころ、ぜん息治療のため入院し、一時期地元の学校を離れていた。6年生の後半から学校に行きにくくなり、中学校進学後は、個別対応が可能な別室への登校を数日行っただけでほとんど登校していない。適応指導教室に週2～3回通うが、9月後半からは行っていない。学校や適応指導教室に通わない理由について、本人は友達関係を挙げている。姉も不登校傾向があり、互いに影響し合う様子が見られる。

##### (2) 心身の状態

ぜん息発作が年に数回（1～2か月以上の間隔）あり、発作があると4～5日続く。月1回、定期通院している。吸入は、姉が一部を手伝い、服薬は一人で朝夕確実にやっている。

人込みや人前での食事を嫌がったり、買い物でじっくり考えてしまって時間が掛かったりする。いらいらして乱暴な言動が見られる時期があった。小学校高学年ころから、「手がくさいから」と言って同じ石けんで数十回手洗いをするようになった。

#### 2 支援を進める上での工夫点

##### (1) 教育相談、体験活動について

- 担当者を明確にした。特別支援教育コーディネーター①（相談支援課長）が主に保護者、本人の教育相談を行い、特別支援教育コーディネーター②（中学部同課員）が本人の体験活動を担当した。
- 連絡が密にできるよう、メールでのやりとりを利用した。
- その都度今後の方向性を確認しながら相談を行った。

##### (2) 本人の意欲喚起

- 本人が好きなおことから取り掛かるようにした。
- 活動に取り組みやすくなるよう、希望する活動内容や時間設定等について、事前に本人とメールで打ち合わせを行うようにした。
- 中学校に足を向けるきっかけ作りとして、体験活動で学習したプリントを中学校の先生に見せに行くことから始めてみるよう提案した。

##### (3) 在籍校との連携

- 保護者からの直接相談のケースであったので、保護者の了承を得た上で在籍校と連絡を取るようにした。

#### 3 支援の実際

##### (1) 教育相談：4回実施

本人の体験活動と並行して行った。本人の周囲の状況について話をしながら整理をし、望ましい対応について助言を行うようにした。

	教育相談における主な話の内容
9月	本人の状況（経歴、心身の状況、不登校の原因）、在籍校の対応、姉妹関係、保護者の思い
10月	本人の状況（心身の状況、健康状況）、適応指導教室のこと、姉の進路について
11月	本人の状況（変容）、在籍校との関係、姉妹関係、姉の思い
1月	本人の状況（変容）、在籍校の対応

##### (2) 体験活動：4回実施（9月、10月、11月、1月）

###### ア 配慮点

- 初回相談時の保護者の話の内容やAさんの様子から、予定がはっきりしていた方が安心して動けるのではないかと思われた。そこで、毎回、特別支援学校が来校したときに活動予定を提示（図1）し、一緒に確認してから活動を開始した。
- Eさんの希望により、担当者と一対一で活動できるようにした。（2時間～3時間程度）

#### イ 主な活動内容

- 教科学習：持参した国語、数学の教科書の希望ページ
- その他：バドミントン、パソコン（ローマ字入力）
- 学校参観：校内参観（9月）、授業参観（1月）

#### ウ 在籍校訪問（9月）

特別支援教育コーディネーターが、在籍校の校長、担任と面談した。特別支援学校での支援の方向性について伝えるとともに、在籍校側の対応について確認した。学校としてはプリントを届けたり、担任が熱心に連絡を取ったりしているが、保護者側の受け入れや協力が無いと感じているとのことであった。保護者は、特別支援学校での相談時に、在籍校の対応に対して「感謝している」と話しており、保護者と学校側の意見のすれ違いが感じられた。そこで、保護者が学校に対して感謝の気持ちを持っていることを学校に伝えた。

**今日の予定**

1 相談室で時間を確認する。

2 2A2組の教室に行く。

3 何（の勉強）をするか決める。  


- ①
- ②
- ③
- ④

4 勉強中の約束を二つ決める。  
 ※約束①  
     ②

5 勉強する。

6 感想を書く。

7 相談室にもどって報告する。

図1 予定内容等の確認票

## 4 支援の結果

### (1) 保護者の話から

- 言動が落ち着いたこと(11月)  
 特別支援学校での体験活動を始めたことで、無理に在籍校へ行かなくてもよいと感じることができたようで乱暴な言動が落ち着いた。
- 活動予定を立てるようになったこと(11月)  
 毎日、その日にすることを予定表に書き込んで実行するようになった。「どっちでもいい」と言われると自分では決めにくいようである。

### (2) 体験活動で見られた変容

- 学習習慣の定着  
 在籍校への復帰に向けての第一歩として、教科学習の成果を担当の先生に見せに行くことには同意が得られた。担当者との一対一での教科学習を基にして家庭学習用教材を提供した。家庭でも毎日自分で決めた学習に取り組んでいた。
- 特別支援学校の同学年の授業参観  
 不登校の原因が友達関係にあること、人込みを嫌がることなどから、次のステップとして、少人数のグループでの活動を考え、同学年の授業参観や授業への参加について提案した。毎回提案はしていたがなかなか同意が得られず、1月の体験活動の際に初めて同学年の授業を短時間ではあるが参観することができた。

### (3) 今年度の状況

昨年度末のケース会で今後の支援の方向性として、体験活動を継続しながら在籍校への復帰を目指すことを確認したが、今年度になってからは保護者からも本人からも相談依頼がなく実施していない。1学期半ばに保護者から、担任が替わり学校としての対応が変わったこ



とでEさんが在籍校に登校しているという連絡があった。2学期の特別支援学校の行事にも顔を見せ、元気に登校しているとの報告があった。

## 5 今後の課題

本生徒は、コミュニケーションの様子や、手洗いを繰り返すといった行動から、はっきりとした予定があった方が活動しやすいと推測された。この点については、その後の学校生活においても支援が必要となるのではないかと考えられ、体験活動や保護者との相談の中で、予定表作りやコミュニケーション面への支援の仕方について助言を行ってきた。現在は、本生徒の姉から元担任へのメールや、特別支援学校の行事等に来校した際の近況報告で状況を把握しているが、アフターケアとして、こちらから定期的連絡を取ることも必要だと思われる。

本生徒のケースは、友達関係や学習空白への不安等、本人が抱えている問題だけでなく、家庭環境や家族内の関係、学校と家庭との関係、地域の中での家庭の存在等、様々な要因が絡み合っていた。保護者の主訴に応じて対応し、解決につながった点もあるが、本人以外の要因については、本質的な問題の解決には至っていないものもある。特に、家庭内のプライベートな部分にかかわる事柄については、配慮を要するところでもある。

## 6 本事例について

特別支援学校は、地域における特別支援教育のセンターとしての役割を担い、教育相談等を実施しています。本事例では、特別支援学校がセンター的機能を発揮し、保護者からの教育相談の依頼に応じながら、在籍中学校と連携を図り生徒への支援を行ったものです。

まず、本生徒に対しては、特別支援学校での体験活動を通して学習や集団参加を促しました。予定を細かく知らせたり、自分で書いて確認をするように働き掛けたりしたことは、本生徒が見通しを持って活動するために必要な支援です。また、対人関係の不安を軽減し集団参加を促すために、大人との一対一のかかわりから始めて、徐々に、活動の場を広げていきました。本人の意思を尊重しながら、無理なくできる活動や集団参加を経験させ、自信を深められるように援助することも、支援における大切なポイントです。

在籍学校に対しては、本生徒の特性と、特性に応じたかかわり方などについて、情報提供や助言を行いました。また、学校と保護者のよい関係を築く上での仲立ちとしても、役割を果たしたようです。

現在は、支援の成果として、在籍校での教師や友達理解を得て登校に結び付いています。今後も、本生徒にとって学校が安心できる場となり、学習や友達とのかかわりが行えるよう、特性に応じた支援の継続が大切であると考えます。

## 引用文献・図書、参考文献・図書

- 河村茂雄編著  
『ここがポイント 学級担任の特別支援教育』 図書文化 2005
- 佐藤 暁  
『発達障害のある子の困り感に寄り添う支援』 学研 2004
- 佐藤 暁  
『見て分かる困り感に寄り添う支援の実際』 学研 2006
- 月森久江編  
『教室でできる特別支援教育のアイデア172 小学校編』 図書文化 2005
- 高橋あつ子編  
『LD、ADHDなどの子どもへの場面別サポートガイド』 ほんの森出版 2004
- 月森久江編  
『教室でできる特別支援教育のアイデア 中学校編』 図書文化 2006
- 筑波大学附属大塚養護学校編  
『子どもと家族を支える特別支援教育へのナビゲーション』 明治図書 2006
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所  
『LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド』 東洋館出版 2005
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（現特別支援教育総合研究所）  
『小中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究』 2006
- 廣瀬由美子・佐藤克敏編  
『通常の学級担任がつくる個別の指導計画』 東洋館出版社 2006
  
- 文部科学省  
『LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）』 2004

## 研究協力者及び事例提供者等

### ◆研究協力員

- 和田 真知子（松山市立椿小学校）
- 向井 博子（松山市立椿中学校）
- 汐入 郁美（愛媛県立しげのぶ特別支援学校）

### ◆第Ⅱ部 事例提供者

小学校、中学校、高等学校、特別支援学校 教諭11名

### ◆第Ⅰ部 及び 第Ⅱ部 執筆編集

- 山上 博彦（愛媛県総合教育センター・特別支援教育研究室室長）
- 重松 純夫（愛媛県総合教育センター・特別支援教育研究室研究主事）
- 大野 泰伸（愛媛県総合教育センター・特別支援教育研究室研究主事）
- 稲荷 邦仁（愛媛県総合教育センター・特別支援教育研究室研究主事）

## おわりに

今後、県内においても幼稚園、高等学校でコーディネーターの指名が進み、特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒についての幼稚園から高等学校までの校内支援体制が整うようになります。またそれに伴い、学校種にかかわらず、すべての教員の特別支援教育に関する専門性の向上が求められるようになります。

各学校においては、特別支援教育への意識を高め、特に通常の学級の教員が研修を受けながら、特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒の支援方法について、十分に理解を深めていくことが必要となります。その際に、本資料を活用していただければ幸いです。まずは本資料に掲載しているチェックリストを活用することにより、先生方が自分自身の特別支援教育への取組状況を確認できるのではないかと考えます。そして、その結果を参考にいただきながら、各先生方の実態や各学校の実情に応じた研修を進めていただければと思います。また、本資料に掲載している「特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒への支援事例」は、校内委員会等の研修で活用していただくなど、幼児児童生徒一人一人に応じた支援を進めることに役立てていただければと思います。

最後になりましたが、本研究を進めるに当たり、御多用の中、御協力いただきました研究協力員の各先生方、また事例の御提供をいただきました各先生方、誠にありがとうございました。おかげ様で、本年度の研究を本資料に取りまとめることができました。個人情報保護の都合上、事例の御提供をいただきました先生方の御氏名及び所属学校名につきましては掲載しておりませんが、その点御了承いただきたいと思います。各先生方から御提供いただきました情報及びそれぞれの事例は、県内の特別支援教育のレベルアップに大きく貢献することと思います。この場を借りまして、厚く御礼申し上げます。

平成20年3月

愛媛県総合教育センター 特別支援教育研究室  
室長 山上 博彦