

特別支援教育コーディネーター ハンドブック



平成 23 年 3 月
長崎県教育委員会

発刊にあたって

学校教育法の改正に伴い、平成19年4月から「特別支援教育」が新たな制度として位置づけられ、早いもので、4年が経過しました。

これまで本県では、「特別支援教育体制推進事業」などの文部科学省の事業の他に、県独自で、「教育支援ネットワーク事業」などの様々な取組を行ってきました。

これらの事業を通して、本県の特別支援教育に対する各学校（園）の校（園）内支援体制の整備は着々と進められてきたところです。今後は、支援体制が有効に機能するように努めるとともに、個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成・活用し、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた指導・支援の充実を図る必要があると考えます。

このような中、各学校（園）の特別支援教育の要となる特別支援教育コーディネーターの働きについても、期待が高まっているところです。県教育委員会では、毎年「特別支援教育コーディネーター養成研修講座」を実施し、幼稚園、高等学校における新任特別支援教育コーディネーター、地域支援のリーダー的存在となる特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの養成に努めています。また、各市町教育委員会においても、幼稚園、小・中学校の特別支援教育コーディネーターの資質向上や、情報交換の場を設定するなど取り組んでいただいているところです。

「特別支援教育コーディネーターハンドブック」は、これまでの特別支援教育コーディネーター養成研修講座や、教育支援ネットワーク事業による巡回支援で各学校（園）に出向いた際に、特別支援教育コーディネーターの先生方と直接話す中で聴かれた悩みや疑問をもとに編集しており、特別支援教育コーディネーターが、その機能をより効果的に発揮することができるような内容となっています。

今後、それぞれの学校（園）においては、本ハンドブックを積極的に活用していただき、幼児児童生徒一人一人に応じた適切な指導・支援の充実に努めていただくとともに、本県の特別支援教育の更なる発展につながることを期待しています。

平成23年3月

長崎県教育委員会

目 次

発刊にあたって

特別支援教育コーディネーターとは

- 1 特別支援教育コーディネーターの基本的役割・・・・・・・・・・ 1
- 2 特別支援教育コーディネーターとして身に付けたい力・・・・・・・・ 1

実態把握について

- 1 実態把握の目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7
- 2 実態把握を行う際のポイント・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7
 - (1) 学級担任や教科担任などが「気がかりな幼児児童生徒」の有無を把握する
 - (2) 「気がかりな幼児児童生徒」の実態を詳細に把握する
 - (3) 「気がかりな幼児児童生徒」を複数の教職員の目で見ると
 - (4) 「気がかりな幼児児童生徒」について保護者から情報を得る
 - (5) 校(園)内において「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」について共通理解する
- 3 特別な教育的支援の必要性に気付くためのポイント・・・・・・・・ 11
 - (1) 保育所・幼稚園などでの気付きのポイント
 - (2) 小学校での気付きのポイント
 - (3) 中学校での気付きのポイント
 - (4) 高等学校での気付きのポイント
 - (5) 学習記録や作品などを見る際のポイント
 - (6) 面談・家庭訪問などにおける聞き取りのポイント
- 4 心理検査の活用・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 15

校(園)内の支援体制づくり

- 1 校(園)内における支援体制をつくる上で大切なこと・・・・・・・・ 16
 - (1) 特別支援教育や特別支援教育コーディネーターの役割や活動についての理解を得るポイント
 - (2) 校(園)内資源リストの作成
- 2 校(園)内委員会について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 20
 - (1) 校(園)内委員会の目的・役割
 - (2) 校(園)内委員会の構成メンバー
 - (3) 校(園)内委員会の運営
- 3 年間計画の作成・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 22
 - (1) 年間計画を立てる上でのポイント
 - (2) 年間計画の例

4	「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」について・・・・・・・・・・	26
	(1)「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」とは	
	(2)「個別の教育支援計画」を作成することのメリット	
	(3)「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」の様式・作成・評価	
5	ケース会議について・・・・・・・・・・	28
	(1)ケース会議とは	
	(2)ケース会議の進め方	
	(3)ケース検討の技法	
6	校(園)内における指導・支援のステップ・・・・・・・・・・	29
	(1)「ステップ : 学級による指導・支援」	
	(2)「ステップ : 学年による指導・支援」	
	(3)「ステップ : 校(園)内体制による指導・支援」	
	(4)「ステップ : 関係機関との連携による指導・支援」	
	(5)「ステップ : 『通級による指導』の活用、『特別支援学級』への措置変更を検討する(小学校・中学校の場合)」	
	(6)ステップ からステップ の指導・支援の実際	
7	特別支援教育の視点を取り入れた学校(園)評価・・・・・・・・・・	40

保護者との連携

1	保護者との連携の必要性・・・・・・・・・・	41
2	保護者への理解・啓発・・・・・・・・・・	41
	(1)PTA総会・保護者会などの活用	
	(2)学校(園)便りの活用	
3	保護者との教育相談の進め方・・・・・・・・・・	42
	(1)相談の窓口	
	(2)教育相談の際に配慮すべきこと	
4	保護者の障害受容を促すために・・・・・・・・・・	45

関係機関との連携

1	連携についての基本的な考え方・・・・・・・・・・	47
2	主な関係機関・・・・・・・・・・	47
	(1)長崎県教育センター	
	(2)特別支援学校	
3	地域関係機関連携マップの作成・・・・・・・・・・	49
4	関係機関と連携する際の配慮事項・・・・・・・・・・	50
	(1)適切な関係機関の選択	
	(2)保護者の同意を得る際の配慮事項	
	(3)相談の目的や内容を整理した上での正確な情報のやり取り	
	(4)助言を生かした指導・支援方法の工夫	

切れ目のない連携

- 1 保育所・幼稚園などから小学校へ・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 5 3
- 2 小学校から中学校へ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 5 3
- 3 中学校から高等学校へ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 5 4
- 4 高等学校卒業後に向けた連携・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 5 4

特別支援教育支援員が活躍できるように

- 1 特別支援教育支援員の役割・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 5 6
- 2 特別支援教育支援員に対する研修・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 5 7
- 3 特別支援教育支援員が活動しやすくなるための配慮事項・・・・・・・・ 5 8

心理検査について

- 1 田中ビネー知能検査 について・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6 0
(1) 検査の概要
(2) 対象年齢
(3) 検査内容
- 2 WISC - 知能検査について・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6 0
(1) 検査の概要
(2) 対象年齢
(3) 全検査 IQ
(4) 4つの指標
(5) 知能水準(全検査IQ及び4つの指標)の分類
(6) 下位検査の概要

資料編

実態把握の方法

- 1 幼児の行動を見る際の視点・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6 3
- 2 学習及び行動において指導上特別な配慮を要する児童の実態把握表
(小学生用)・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6 4
- 3 学習及び行動において指導上特別な配慮を要する生徒の実態把握表
(中学生用試案)・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6 8
- 4 高等学校における特別な教育的支援を必要とする生徒の把握のための
チェックリスト・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7 1

ケース検討の技法

- 1 インシデント・プロセス法・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7 4
- 2 ブレインライティング・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7 7

「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」の状況整理一覧表(例) 78

特別支援教育便りの例 79

県内の主な相談機関

1	教育関係	80
	(1) 長崎県教育庁特別支援教育室	
	(2) 長崎県教育センター	
	(3) 特別支援学校	
2	福祉関係	81
	(1) 長崎県こども・女性・障害者支援センター	
	(2) 発達障害者支援センター	
	(3) 保健所	
3	医療・療育機関	82
4	労働機関	82
	(1) ハローワーク	
	(2) 地域障害者職業センター	
	(3) 障害者就業・生活支援センター	
	(4) 地域若者サポートステーション	
	(5) ジョブカフェ	
	(6) 親の会	

文献	84
----	----

特別支援教育コーディネーターとは

1 特別支援教育コーディネーターの基本的役割

特別支援教育コーディネーターの基本的な役割として次のことがあげられます。

特別支援教育コーディネーターは、学校（園）内の関係者や外部の関係機関との連絡調整役、保護者に対する相談窓口、学級担任への支援、校（園）内委員会の運営や推進役といった役割を担っています。具体的には次のような活動が考えられます。

< 校（園）内における役割 >

- 校（園）内委員会のための情報の収集・準備
- 学級担任への支援
- 校（園）内研修の企画・運営

< 外部の関係機関との連絡調整などの役割 >

- 関係機関の情報収集・整理
- 関係機関などへの相談をする際の情報収集と連絡調整
- 専門家チーム・巡回相談員との連携

< 保護者に対する相談窓口 >

（「小・中学校における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）（平成16年1月、文部科学省）」（以下「ガイドライン」と記す。）より引用）



ここで一言

学校（園）の規模、地域の状況、学校（園）におけるこれまでの特別支援教育の取り組みの状況などによって、上記の内容や重点の置き方は異なります。前任者や近隣校（園）の特別支援教育コーディネーターに尋ねてみるのが大切です。

2 特別支援教育コーディネーターとして身に付けたい力

特別支援教育を推進するためには、特別支援教育コーディネーターがすべての役割を一人で担うのではなく、学校（園）内外における様々な関係者と連携して取り組むことが大切です。そのため、特別支援教育コーディネーターには、特別支援教育に関する知識をはじめとして、学校（園）内外の関係者と連絡調整する力など、様々な力を身に付けておく必要があります。次ページからその主なものをあげます。

幼児児童生徒の実態を把握する力

幼児児童生徒の心身の一般的な発達についての理解

発達障害を含む障害特性についての理解

主な心理検査の特徴と内容、検査結果の読み取り方についての理解



ここで一言

心理検査として、まず知っておきたいものは田中ビネー知能検査とWISC知能検査です。これらの心理検査の内容や検査結果が示す数値の意味などを理解できることが必要です。詳しくは、本ガイドブック60ページからの「心理検査について」をご覧ください。

関係する教育法令・学習指導要領などについての理解

障害のある幼児児童生徒の保育や教育に関する法令などについての理解

障害のある幼児児童生徒の教育（保育）課程についての理解



ここで一言

在籍する学校（園）の保育所保育指針、幼稚園教育要領、小・中・高等学校学習指導要領のほか、次のものを参考にしましょう。

- ・ 特別支援学校 幼稚部教育要領
- ・ 特別支援学校 小学部・中学部学習指導要領
- ・ 特別支援学校 高等部学習指導要領
- ・ 特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）
- ・ 特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）
- ・ 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部） これは「自立活動の指導」を行う際のバイブルです。

指導・支援の方法に関する理解

障害のある幼児児童生徒に対する基本的な指導技法（行動分析、構造化、ソーシャルスキルトレーニング、コミュニケーションの指導など）についての理解

障害のある幼児児童生徒への指導・支援の方法（ユニバーサルデザインの視点に基づいた授業づくり、認知特性に応じた指導・支援の方法など）についての理解

「自立活動の指導」「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」などについての理解

関係者と連絡調整する力

関係者のことを理解する力

- ・ 関係者の役割についての理解
- ・ 社会福祉制度についての理解

関係者を活用する力

- ・ 情報収集力
- ・ 連絡調整力
- ・ 物事を計画的・効率的に進める力

関係者と交渉する力

- ・ 人間関係を築く力
- ・ 様々な意見をまとめあげていく力
- ・ 人間関係を調整する力



ここで一言

関係機関との連絡会議などでは、出席している人たちに自分から積極的に話しかけ、顔見知りになっておくとの後の連絡が取りやすくなります。

名刺は必需品です。積極的に名刺を交換しましょう。自分の名刺に自分の写真や似顔絵・モットーなどを入れて、相手に印象付ける工夫をしている特別支援教育コーディネーターもいます。

また、相手からもらった名刺の裏に、相手の印象や似顔絵などを描いておくとの、その人への親密度が増すとともに、後で思い出しやすくなります。

カウンセリングに必要な基本的な力

傾聴：相手の語ることを「じっくりと聴く」姿勢

共感：相手の意見や感情を「理解しようとする」姿勢

受容：相手のこれまでのがんばりを「肯定的に認める」姿勢



ここで一言

カウンセリングに必要な基本的な力を高めるためには、日常の会話の中でもこの3つを特に意識するようにしましょう。

特別支援教育を推進するリーダーシップ

管理職へ適時、適切に報告・連絡・相談する姿勢

全職員に、特別支援教育や特別支援教育コーディネーターの役割などについて十分理解してもらえるように積極的にアピールしたり説明したりする力

学級担任、保護者などの関係者の意見を十分聞き取り、信頼関係を築き、効率的・効果的に連携を図る力



ここで一言

一人の特別支援教育コーディネーターが、前述した力を最初からすべて身に付けているわけではありません。そのような力は、日々の実践とその振り返り、学校（園）内外での様々な研修などを通して身に付けていくものです。毎日、少しずつスキルアップしていこうという意識が大切です。

校（園）内には、すでにこのような力を身に付けている教師もいます。このような教師とチームを組んで取り組むことも考えましょう。

特別支援教育コーディネーター自らが、「フットワークを軽く」、学級担任が相談しやすい雰囲気をつくることが重要です。具体的には次のようなことが考えられます。

- ・ 日常的に各教室を見てまわり、自分の目で幼児児童生徒の様子を確かめます。
- ・ 宿題やワークシートの丸付けなどを手伝ったり、授業中、ノートのチェックをしたりします。

学級担任が、自分から特別支援教育コーディネーターに相談するのは勇気があることです。特別支援教育コーディネーターが教室に出向くことで、学級担任と特別支援教育コーディネーターとが相談しやすい雰囲気が生まれてきます。

特別支援教育コーディネーターの力量の向上に役立つ長崎県教育センターの研修講座や研修会（詳しくは、教育センターウェブページ（<http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/>）をご覧ください。）（以下に示す研修講座や研修会は、平成23年度のもので、それ以降の年度は変更される場合もあります。）

特別支援学級担任及び通級指導教室担当者研修講座

時期

- ・ 4月中旬

対象

- ・ 新任特別支援学級担任及び新任通級指導教室担当者（該当者）
- ・ 小学校・中学校教員（希望者）

主な研修内容

- ・ 「特別支援学級」や「通級による指導」の教育課程の編成の仕方、障害種ごとの障害特性・基本的な指導・支援の方法などについて研修することができます。

子どもを生かす保護者との関係づくり研修講座

時期

- ・ 5月中旬

対象

- ・ 幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校教員（希望者）

主な研修内容

- ・ 発達障害等、特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒の保護者を含め、様々な悩みのある保護者とのより良い関係づくりの在り方などについて研修することができます。

教育相談の基礎・基本研修講座

時期

- ・ 6月中旬

対象

- ・ 小学校・中学校・高等学校・特別支援学校教員（希望者）

カウンセリングの理論、「発達の気がかりな幼児児童生徒」の教育相談の進め方などについて研修することができます。

特別支援教育コーディネーター養成研修講座

時期

- ・ 6月中旬

対象

- ・ 保育所・幼稚園・高等学校の新任の特別支援教育コーディネーター（該当者）
- ・ 特別支援学校の特別支援教育コーディネーター（該当者）

主な研修内容

- ・ 特別支援教育コーディネーターの役割、教育相談の進め方、校（園）内支援体制の作り方などについて研修することができます。

特別支援学級担任及び通級指導教室担当者研修講座（基礎）

時期

- ・ 8月初旬

対象

- ・ 2年目特別支援学級担任及び2年目通級指導教室担当者（該当者）
- ・ 小学校・中学校教員（希望者）

主な研修内容

- ・ 乳幼児の心身の一般的な発達、障害のある幼児児童生徒の指導・支援の方法などについて研修することができます。

特別支援教育スキルアップ研修会（7月～8月、県内7会場）

時期

- ・ 7月下旬～8月下旬

対象

- ・ 保育所・幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校教員（希望者）
- ・ 特別支援教育支援員（希望者）

会場

- ・ 大村市、五島市、佐世保市、長崎市、壱岐市、島原市、対馬市

主な研修内容

- ・ 特別支援教育の現状と課題、発達障害の特性と対応、具体的な指導・支援の方法などについて研修することができます

通常学級における発達障害のある幼児児童生徒への指導・支援の在り方研修講座

時期

- ・ 10月下旬

対象

- ・ 幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校教員（希望者）

主な研修内容

- ・ 発達障害のある幼児児童生徒の理解、保護者との対応、「個別の指導計画」を活用した指導・支援の在り方などについて研修することができます。

見直そう！ 自立活動の指導研修講座

時期

- ・ 11月下旬

対象

- ・ 小学校・中学校・特別支援学校教員（希望者）

主な研修内容

- ・ 自立活動の教育課程上の位置付け、具体的な指導内容の設定の仕方、指導の実際などについて研修することができます。

実態把握について

1 実態把握の目的

「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」に適切な指導・支援を行っていくためには、個々の実態を様々な視点からの確に把握することが必要です。

その上で、個に応じた指導計画を作成し(Plan)、指導を行い(Do)、評価を加え(Check)、指導を改善させていく (Action) ことを繰り返すことが重要です。

実態把握は、この指導のサイクルのスタートと言えます。

2 実態把握を行う際のポイント

(1) 学級担任や教科担任などが「気がかりな幼児児童生徒」の有無を把握する

学級担任や教科担任などが、幼児児童生徒の学習(保育)の様子や、休み時間の様子、部活動の様子などから、できるだけ早い時期に「気がかりな幼児児童生徒」の有無を把握します。もちろん、前年度から特別な教育的支援を受けていた幼児児童生徒は引き続き、支援対象者として考えます。中学校や高等学校など教科担任制の場合は、学級担任が中心となって「気がかりな生徒」についての情報を教科担任から積極的に集めるようにします。

「気がかりな幼児児童生徒」の有無を把握するのは、「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」であるというレッテルを張るためではありません。幼児児童生徒一人一人の健やかな成長発達を支援することが目的です。

また、実態を把握する際に幼児児童生徒の苦手な面やできない面に着目しがちですが、幼児児童生徒の得意な面や良さに着目することが大切です。

次に「気がかりな幼児児童生徒」を把握する際の具体例や留意すべき点などについて紹介します。

< 「気がかりな幼児児童生徒」の有無を把握する方法について >

A 中学校：発達障害などについての校内研修を実施し、その中で(あるいは研修終了後に)「気がかりな生徒」をあげてもらいます。

その後、校内委員会などで対応を検討します。

B 高等学校：年度始めに「気になる生徒シート」を全教職員に配付しておき、記入要領を説明しておきます。気になることがあった場合は、すぐにそのシートに記入し提出箱に提出してもらいます。このシートをもとに今後の対応を検討します。

< 「気がかりな幼児児童生徒」の有無を把握する方法について >

学習面や行動面についての実態を把握する方法については、年度当初に職員会議などで、共通理解を図ることが重要です。しかし、それだけで終わるのではなく、特別支援教育コーディネーターは、「年間を通じてタイムリーに」、教職員が「気がかりな幼児児童生徒」の有無に気付きやすくなるための視点を、職員朝会のときなどに知らせていくことが必要です。例えば、次のようなことが考えられます。

[遠足の前の職員朝会において]

「今日の遠足では、次のようなことに注意して幼児児童生徒の様子を観察してください。」

- ・ 列に並んで歩けるか。
 - ・ 気になるものがあると、突然それに向かって走り出すことはないか。
 - ・ 少し疲れると、我慢しないで座り込んだり、駄々をこねたりすることはないか。
- など

[運動会についての職員会議において]

「今回の運動会の練習では、次のようなことに注意して幼児児童生徒の様子を観察してください。」

- ・ 整列や隊形移動のとき、戸惑う様子はないか。
- ・ 「気を付け」「やすめ」「体育座り」などの姿勢の保持ができるか。(身体の一部が絶えず動いていないか。) など
- ・ 手足を協調させて行進することができるか。など

< 「気がかりな幼児児童生徒」の有無を把握する方法について >

県教育センターの指導主事は巡回支援(訪問支援)で小学校・中学校の授業などを、次の視点を持って観察しています。特別支援教育コーディネーターが幼児児童生徒の実態を把握したり、授業などの様子を見たりする際の参考にしてください。

県教育センター指導主事が授業などを観察する際の視

< 授業時 >

児童生徒の様子について

- ・ 学習内容の理解度
- ・ 集中の程度
- ・ 衝動性の有無
- ・ 興味関心の対象
- ・ 板書の写し方、ノートの取り方
- ・ 手先の不器用さ
- ・ 注意の受け入れ
- ・ 注意の持続
- ・ 発表の仕方
- ・ 分からない際の行動の仕方
- ・ 学習用具の準備状況(鉛筆は研げているかなど)
- ・ 学習用具の使い方(定規、コンパスなど)
- ・ 机上、机の中の整理整頓の状況
- ・ こだわり、過敏さ
- ・ 正しい姿勢を保つことができるか
- ・ 運動能力(特に体育科において)

< 授業以外の場面 >

休み時間

- ・ 遊び相手
- ・ 友だちとのかかわり方
- ・ 教師とのかかわり方
- ・ 興味の対象
- ・ 言葉遣い
- ・ 身体機能
- ・ こだわり・過敏さ
- ・ 気持ちの切り替え
- ・ チャイムの合図が守れるか
- ・ しなければならないことをしているか(着替え、教室移動、係の仕事、遊具などの片付け、など)

食事場面

- ・ 給食着への着替えの様子
- ・ 食べ方（食べこぼし、食事のマナー）
- ・ 友だちとの会話
- ・ 過食、少食
- ・ はしやスプーンの使い方
- ・ こだわり、過敏さ（偏食を含む）
- ・ 配膳などの係
- ・ 食器などの片付け

掃除場面

- ・ 担当掃除場所の理解
- ・ 手順の理解
- ・ 取り組む態度
- ・ 友だちとの協力の仕方
- ・ 身体機能

<その他>

掲示物

- ・ 字形、文字のバランス、文章の内容、誤字脱字、特殊音節の文字の表記

服装、身なり、清潔

- ・ 身だしなみは整っているか
- ・ シューズをきちんと履いているか
- ・ 衣類は洗濯がなされているか
- ・ 歯磨き、洗顔はしているか
- ・ 風呂に入っているか

かばん、机などの中の整理状況

定期テストなどの結果

言葉遣いを相手に応じて使い分けているか



ここで一言

学級担任よりも先に、特別支援教育コーディネーターが、「気がかりな幼児児童生徒」の存在に気付く場合があります。このような場合は、学級担任に対して、対象幼児児童生徒の学習や行動の困難の様子を具体的に伝え、学級の様子と照らし合わせて一緒に考えるようにします。そして、困難の背景として考えられる認知特性などについて確認します。さらに、今後どのような点に気を付けて観察するか、その視点を共通理解するようにします。対象幼児児童生徒のその後の様子について、学級担任から報告がない場合は、特別支援教育コーディネーターから尋ねたり、教室に出向いて様子を見たりして、継続して観察するようにします。

(2) 「気がかりな幼児児童生徒」の実態を詳細に把握する

「気がかりな幼児児童生徒」であっても、「『特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒』」なのかどうか分からない」というケースも多く見られます。また、「不登校がなかなか改善しない」「遅刻や忘れ物が多い」「友だちとのトラブルが多い」といった、幼児児童生徒の中には、家庭環境などの問題以上に発達障害が背景としてある場合も決して少なくはありません。表面的な行動を見ているだけでは、その幼児児童生徒がどのような学びづらさや生活のしづらさを抱えているかには気付きにくいものです。そのため、実態把握表などを用いて、どのようなところにつまずきがあるのかを具体的に把握し、そのつまずきの背景について詳細に検討する必要があります。その際、巻末の「資料編 実態把握の方法（本ハンドブック63ページ～73ページ）」に示す実態把握表などを利用することができます。ただし、この実態把握表はあくまでも個々の幼児児童生徒にどのような課題があるのかを把握するためのツールであり、発達障害などの診断を行うためのものではありません。また、実態把握を行う際に幼児児童生徒の苦手な面やできない面に着目しがちですが、幼児児童生徒の良さ、できている点、できるための条件などにも着目することが大切です。

(3) 「気がかりな幼児児童生徒」を複数の教職員の目で見ると

実態把握表などで「気がかりな幼児児童生徒」の実態をとらえる場合、学級担任一人の目でとらえるのではなく、副担任や学年主任、特別支援教育コーディネーターなど、対象幼児児童生徒とかわりのある複数の教職員の目で見るととらえることが大切です。対象幼児児童生徒によっては、同じ行動でも、ある場面ではできて別の場面ではできないなど、状況や相手によって行動の仕方が異なる場合があります。できるだけ複数の教職員の目で観察するようにし、多面的にとらえることが重要です。



ここで一言

学級担任が一人の目で実態をとらえようとする、対象幼児児童生徒に対する期待や、これまでのかかわりなどが影響し、偏った見方になる場合がありますので注意しましょう。

(4) 「気がかりな幼児児童生徒」について保護者から情報を得る

当たり前のことですが、保護者は対象となる幼児児童生徒と最も長くかかわっています。また、生育歴についての情報を持っているのも保護者です。現在の家庭での様子だけでなく、小さいころのエピソード、これまでの養育、療育機関などでの相談に関する情報、また、課題と思っていることや自分の子どもへの願いや期待など、必要な情報を様々な角度から聞き取ることが必要です。

(5) 校(園)内において「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」について共通理解する

(1)～(4)までの過程を経て学校(園)全体の幼児児童生徒の実態把握を行った後、「気がかりな幼児児童生徒」一人一人について、校(園)内員会で、「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」であるかどうか検討を行います。「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」であるかどうかの判断ができない場合も当然ありますが、この段階では「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」であるというとらえをし、指導・支援を行い経過を観察します。

実態把握の結果は、本ハンドブック78ページに示すような表に整理しておくことが大切です。

3 特別な教育的支援の必要性に気付くためのポイント

(1) 保育所・幼稚園などでの気付きのポイント

乳幼児期の子どもは、年齢が同じであっても家庭環境や性格などによって発達の仕方が一人一人大きく異なります。そのため、発達障害などのある子どもであっても、保護者などが、そのことに気付かないまま入園してくる場合が決して少なくありません。

多くの場合、早期からの指導・支援が、その後の成長発達をより良いものへと導きます。「気がかりな子ども」であるかどうかに早期に気付くことができるよう、教職員で気付きの視点を共通理解しておくことが大切です。

【「気がかりな子ども」に気付くための視点】

- 基本的な生活習慣に関すること
- ・食事(偏食、食べ方、はしやスプーンの使い方など) ・排泄(小便、大便)
- ・衣服の着脱 ・睡眠 ・洗面・入浴 ・安全への意識 など
- 身体の動き・運動に関すること
- ・姿勢 ・走り方(歩き方)・階段の昇降 ・ジャンプ ・ボール投げ ・ダンス
- ・遊具遊び ・バランス運動 ・手先の器用さ ・常同行動
- ・その他の運動遊び など
- 人との関係・コミュニケーションに関すること
- ・発語 ・会話のやり取り ・大人とのかかわり ・子ども同士のかかわり
- ・コミュニケーションの内容(話題) ・独り言など
- 決まりやルールに関すること
- ・集団行動 ・ごっこ遊び ・ルールのある遊び ・活動の見通し
- ・注意の集中 ・情緒の安定 ・危険な行動 ・乱暴な行動 など
- 見る・聞くなどの感覚に関すること
- ・目つき ・見え方 ・見るときの姿勢 ・細かい作業への取り組み
- ・大きな音や小さな音への反応など
- その他
- ・こだわり ・かんしゃく ・感覚の過敏性(鈍ま) など

(2) 小学校での気付きのポイント

小学校では、学年や発達段階に応じて、児童の様子も様々に変化していきますので、それぞれの発達段階に応じた気付きの視点が必要になります。例えば、文字が書けない児童の場合、「書字が苦手」という困難には、気付かれやすいのですが、その背景として、視覚（見え方）や聴覚（聞こえ方）などに困難があることについては、気付かれにくいことがあります。「文字が書けない」「指示を聞いて行動することができない」などの困難がある場合、その背景に視覚（見え方）や聴覚（聞こえ方）などの困難がないか注意深く観察することが必要です。

低学年では、学校生活への適応状況や学習の様子、授業以外の場面での様子、また、登下校の様子や放課後の過ごし方（放課後児童クラブ）などに気を配る必要があります。特に、新入生の中に、「気がかりな子ども」がいる場合は、保護者の同意を得て、出身保育所や出身幼稚園などと情報交換を行い、指導・支援の方法などを引き継ぐようにします。

中学年では、教科の学習も多くなり、一人一人の学習状況などにはっきりとした差が見られるようになってきます。そのため、学習の定着状況や学習態度などについて、丁寧に把握しておく必要があります。また、友だち関係についても、孤立していないか、いじめの対象になっていないか、いじめの加害者になっていないかなど、絶えず把握しておくことが大切です。

高学年になると、第二次性徴期を迎える児童も現れてきます。そのため、高学年では、心身の成長発達に合わせた気付きが必要になってきます。また、不登校や登校しぶり、非行、暴力などの問題の背景に、発達障害などが関与している場合も少なくありませんので、できるだけ早期に気付くことが必要です。



ここで一言

児童の特性に応じた指導・支援を効果的に行っていくために、「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」を作成しましょう。これらがあれば、中学校への指導・支援の引継ぎも、よりスムーズに、また確実に行うことができます。

中学校への引継ぎの時期ですが、できるだけ年度内に行いましょう。（特別支援教育コーディネーターや卒業学級担任が、人事異動で転勤してしまう場合があります。）

(3) 中学校での気付きのポイント

中学生になると、第二次性徴に伴い身体面の急速な成長とともに、心理的な面でも大きく変容する思春期に入っていきます。自我が発達し、家族との関係以上に仲間との関係を求めるようになります。その一方で、他者からの評価が気になり、極端な自己中心的行動をとってしまったり、精神的に不安定な状態に陥ってしまったりすることもあります。そのため、「学習面や行動面での様々な困難が発達障害などの障害によって生じているのかどうか」を判断することが難しい場合があります。

そして、発達障害などの困難に、周囲の者が気付かず、また理解を示さずに不適切な対応をとり続けると、学習面や生活面の困難に加えて、自己肯定感や自己有能感、自尊感情などが低下してしまいます。その結果、登校しぶりや不登校、うつ傾向、非行、暴力などの二次的な問題が生じてくることにもなります。

したがって、学習指導や生徒指導を行う際には、「問題の背景に、発達障害などによる困難があるかもしれない」という気付きの視点を常に持って対応していくことが大切です。

小学校時代にすでに特別な教育的支援を受けていた生徒については、その指導・支援の方法を引き継ぎ、さらに中学生としての指導・支援を工夫していくこととなります。ところが、小学生のときには、発達障害などによる困難を抱えていることに気付かれず、中学生になって初めて気付かれる生徒もいます。できるだけ早期に気付き、適切な指導・支援を行っていくために、例えば、次のような点に注意しながら生徒の様子をとらえることが大切です。

学習の定着の状況はどうか（学習態度は真面目であるが学力が身に付かない。積み重ねができない。など）。

特定の教科だけが苦手（テストの点数もとれないなど）といった状況がないか。

友だちとのトラブルが頻繁に見られないか。

長期欠席や登校しぶり、不登校が見られないか。

親子関係はどうか。

非行や暴力などの問題行動が頻繁に見られないか。

身体的症状や精神的な症状が見られないか。

・不眠。食欲不振。体のだるさ。など

・意欲がない。気持ちの切り替えができない。何をしても楽しめない。など



ここで一言

生徒の特性に応じたより良い指導・支援を効果的に行っていくためには、学級担任だけではなく、教科担任なども含めて学校全体の教職員が連携しながら実態把握や指導・支援を行っていく必要があります。そのためには、「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」を作成することが有効です。

また、中学校で行った実態把握や指導・支援をスムーズに高等学校などへつなぐためにも、やはり、「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」を作成しておくことが望めます。

（４）高等学校での気付きのポイント

高等学校には、発達障害などによる学習面や行動面の困難に気付かれずに、適切な対応がなされないまま入学してくる生徒もいます。そのような生徒の多くは、自分の困難の背景に発達障害が関与しているということに気付いていない場合が多いと思われます。また、周囲の者からは困難の原因が、「生徒自身の努力不足やわがままなどである」と絶えず「しっせき」

や「ちょう笑」を受けてきたため、生徒の自己肯定感や自己有能感、自尊感情がかなり低下してしまっていることが少なくありません。

さらに、高等学校では、一単位時間の授業で取り扱う学習内容も、中学校に比べて格段に多くなり、授業の進度も速くなるため、そのような生徒は、授業についていけない状況が生じやすくなります。また、生徒の数も中学校に比べて多くなるため、対人面でのストレスを強く受ける生徒もいます。

このようなことから、高等学校入学後の生徒の様子については、特に注意深く観察する必要があります。学習面や行動面で気がかりな様子が見られる場合には、できるだけ早期に、保護者や中学校と連絡を取り合い、情報交換をするようにしましょう。

また、高等学校では、進路選択が大きな課題となります。適切な進路選択のためには、自分の特性についての自己理解が大変重要になってきます。しかし、発達障害などのある生徒は、自己を客観的に見つめる力が十分に育っていないことが多く、自分の適性に合った進路を具体的に考えることに困難を示す場合もあります。高等学校の段階では、進路に対する意識や、自分の特性に対する自己理解がどのように育っているかを把握しておく必要があります。

（５）学習記録や作品などを見る際のポイント

保育や学習の中で幼児児童生徒が作った作品やノート、テストの答案などを通して、幼児児童生徒が抱えている困難に気付くことができます。

例えば、次のような点について注意深く見る必要があります。

同年齢の幼児児童生徒と比べて、

- ・ 明らかに絵がうまく描けない（例：頭と体の大きさのバランスがとれないなど）。
- ・ 絵を描く焦点がずれている（例：朝顔の観察ノートを描くとき、朝顔よりも周囲にいる人を中心に描くなど）。
- ・ 文字をうまく書くことができない（枠からはみ出す。行間に収まらない。鏡文字になっている。偏と旁が逆になっている。画数の多い漢字を覚えることができない。英単語のスペルを覚えることができない。ひらがなや漢字を書くときもどこかが少し間違っている。など）
- ・ 日記や作文が書けない。
- ・ ノートが取れない。ノートを取るのに必要以上に時間がかかる。
- ・ テストの解答欄に収まるように書けない。 など

（６）面談・家庭訪問などにおける聞き取りのポイント

保護者との面談や家庭訪問を行う際には、乳幼児期のエピソードを丁寧に聞き取ったり、家庭環境などを把握したりすることが大切です。例えば、「歩き始めが２歳を過ぎていた」「買物に連れて行くとよくいなくなっていた」「換気扇など回る物をよく見ていた」「特定のジャマを着ないと寝ることができなかった」「幼稚園の運動会に参加できなかった」「幼稚園の

給食で牛乳をまったく飲めなかった」など、発達障害が背景となっていると考えられるエピソードが話されることがあります。このような育てにくさがあった子どもを、保護者がどのようにして育ててきたかを丁寧に聞き取り、その大変さに共感し、これからは、一緒になって取り組んでいきましょうというメッセージを伝えることが重要です。

保護者の中には、すでに関係機関へ相談をしたり、医療機関を受診したりしている場合があります。そのような情報もしっかりと聞き取っておくことが大切です。

さらに、保護者の幼児児童生徒とのかかわり方や障害についての理解の程度、家庭環境、保護者の養育能力などについて、しっかり把握するようにします。幼児児童生徒に何か問題行動が見られると、すぐに発達障害を疑う場合もありますが、まずは、家庭環境についてしっかりと聞き取り情報を得ることが大切です。中には、幼児児童生徒の問題行動の直接的な原因が、保護者の養育態度といった家庭環境にあるという場合もあるからです。

保育所・幼稚園などであれば、送り迎えの際に、学校であれば、面談や家庭訪問などで情報をしっかりと聞き取るようにします。幼児児童生徒の示す行動が、発達障害に起因するものなのか、親の養育などの環境に起因するものなのか、あるいは、それらが重なって生じているもののかなどを把握するためにも、保護者からの聞き取りや家庭訪問などによって家庭生活の状況を知ることはとても重要です。

4 心理検査の活用

学習面や行動面、対人面の困難については、行動観察や実態把握表、教職員間の情報交換などによって、ある程度把握することができます。

しかし、それらによる実態把握だけでは、適切な指導・支援を行うことができない場合があります。そのようなときには、困難の背景にあるものを、より客観的に把握する必要があります。背景要因として、「どの程度の知的発達段階にあるのか」「どのような認知特性があるのか」などを明らかにするためには、田中ビネー知能検査やWISCなどの心理検査を活用します。これらを有効に活用することによって、知的発達水準を把握し、認知特性に合わせた指導・支援の方法を工夫しやすくなります。

しかし、心理検査を行えば、すべてが解決するというわけではありません。検査の結果と検査中の回答や行動の様子、幼児児童生徒の日常の行動、生育歴などを照らし合わせて慎重に解釈を行い、その解釈から導かれた指導・支援の方法を継続して行うことこそが重要です。

また、心理検査を実施するには、保護者の同意が必ず必要になります。加えて、小学校高学年以上の児童生徒の場合には、児童生徒自らがなぜ心理検査を受けるのかを理解していないと、本当の力を把握することが難しくなります。

検査結果を含めて学校（園）で知り得た情報は守秘義務がありますので、検査結果などの個人情報の保管には十分留意する必要があります。

心理検査は、必要に応じて県教育センターや特別支援学校に依頼して受けることができるほか、医療機関（有料）でも受けることができます。

田中ビネー知能検査やWISCの詳細については、本ハンドブック60ページから掲載しています。

校（園）内の支援体制づくり

1 校（園）における支援体制をつくる上で大切なこと

特別支援教育は、特別支援教育コーディネーターが一人で努力して取り組むものではありません。全教職員が、学校（園）として「組織で取り組む」という意識を持つことが大切です。そのためには、まず、すべての教職員に対して、特別支援教育や特別支援教育コーディネーターの役割・活動などについての理解を促すことが必要です。そのためのポイントについて説明します。



これからは一人のスペシャル教師が単独で特別支援教育を押し進めていく時代ではありません。全教職員がチームとなって特別支援教育を推進していく時代です。

ここで一言

(1) 特別支援教育や特別支援教育コーディネーターの役割や活動についての理解を得るポイント

職員全体の雰囲気把握した上で特別支援教育を推進する

平成19年4月1日、すべての学校（園）において特別支援教育が本格的に実施されてから4年が経過しました。本県においても「校（園）内委員会の設置」や「特別支援教育コーディネーターの指名」「校（園）内の支援体制づくり」「『個別の指導計画』『個別の教育支援計画』の作成」が進むなど、一定の成果が見られています。

しかし、学校（園）間においては、特別支援教育に取り組む意識、重点の置き方には差が見られ、また、一つの学校においても教職員間に特別支援教育についての関心・意欲・考え方、指導力などに差が見られることがあります。

そのため、各学校（園）で、特別支援教育を推進するためには、まず、教職員全体の特別支援教育についての考えや特別支援教育に取り組む雰囲気などを把握しておくことが大切です。



ここで一言

次ページに、校（園）内の特別支援教育に取り組む雰囲気チェック項目を掲載しています。（「LD・ADHD高機能自閉症等を含む障害のある子どもへの支援のために 特別支援教育コーディネーター実践ガイドブック、独立行政法人国立特殊教育総合研究所、2006」より引用）

まず、学校（園）の雰囲気をチェックすることから始めましょう。

下の項目をチェックして、あなたの学校（園）の様子を振り返ってみましょう。
「該当する項目」をチェックしてみましょう。

校（園）長先生は、校（園）内の気がかり幼児児童生徒について、よく知っていますか。
校（園）内での話し合いでは、先生方が発言しやすい雰囲気ですか。
校（園）内の雰囲気は、特別支援教育を進めることに前向きですか。
学級担任の先生は、よく特別支援教育コーディネーターの先生に相談に来られますか。
幼児児童生徒たちへの指導・支援に向けて、先生方は協力的ですか。
先生方は幼児児童生徒たちの指導・支援を話し合うための会議を開くことに協力的ですか。
話し合いで決まった指導・支援の計画は、実行されますか。
外部の機関や関係者に指導や助言、支援等を受けることに、校（園）内の雰囲気は積極的ですか。

特別支援教育コーディネーターの役割について全教職員に説明し理解を求める

特別支援教育を推進するためには、校長先生をはじめとした管理職の先生方の強いリーダーシップが必要です。そのリーダーシップのもと、特別支援教育コーディネーターが中心となって特別支援教育を推進していくことになります。

まず、特別支援教育コーディネーターは、管理職の先生方の特別支援教育に関する考えや願い、特別支援教育コーディネーターに期待することなどについてしっかりと理解することが必要です。その上で、特別支援教育コーディネーターとしての役割について理解し、自分の考えをしっかりと持ち、それを全教職員に説明します。その際、単に特別支援教育についての理想や願いを語るだけではなく、本ハンドブックの25ページから示すような年間計画をもとに教職員全体が具体的にどのような動きをするのか、説明し理解を求めます。

特別支援教育コーディネーターが複数名指名されている学校（園）もあります。このような場合は、それぞれの役割を明確にし、全職員に対してもそれぞれの役割を周知する必要があります。例えば、A小学校の場合、特別支援教育コーディネーターとして、特別支援学級担任、通常学級担任、養護教諭の3名が指名され、それぞれの役割を次のように分担していました。

- ・ 特別支援学級担任：全体のとりまとめ、関係機関と連携する際の窓口
- ・ 通常学級担任：児童の指導・支援の相談窓口
- ・ 養護教諭：保護者対応の窓口

このような役割を年度当初に校内委員会で決定したあと、職員会議で全職員に周知するという方法がとられていました。

特別支援学級コーディネーターは、管理職の先生方に、報告・連絡・相談を欠かさず行うようにします。こうすることで、何か問題が生じた場合でも、問題が大きくなることを未然に防いだり、日々の幼児児童生徒への指導・支援が行いやすくなったりします。

一部の教職員間で行われたケース会議などの内容も、職員朝会や職員会議などの中で短い時間を利用して、全職員に報告するようにします。こうすることで、全職員の共通認識が生まれます。



ここで一言

校（園）内委員会などのフォーマルな会議ばかりでなく、職員室での日常的な会話の中で、特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒の様子について話題にしやすい雰囲気をつくることも、特別支援教育コーディネーターの大切な役割です。

保護者や幼児児童生徒にも理解を求める

学校（園）全体として、特別支援教育に取り組んでいることを保護者や幼児児童生徒にも説明します。説明の方法としては、保護者に対しては新入学（園）時説明会、PTA総会、特別支援教育便り、幼児児童生徒に対しては、全校（園）集会の場などを利用することが考えられます。

話す内容としては、「特別支援教育は障害の有無にかかわらず、幼児児童生徒一人一人を大切にするための教育」であるという点にポイントを絞って伝えるとともに、「困ったとき、だれに、どのように相談すれば良いか」「特別支援学級コーディネーターはだれか」などを具体的に明確に伝えるようにします。

地域の特別支援学校との協力関係を作る

特別支援学校は「小学校などの要請により、障害のある幼児児童生徒又は教師などに対して必要な助言又は援助を行ったり、保護者などに対して教育相談を行ったりする」役割があります。校（園）内で指導・支援方法を工夫しても幼児児童生徒の状況が改善しない場合、地域の特別支援学校からの協力が得られるよう日ごろから協力関係をつくっておくことが大切です。

（２）校（園）内資源リストの作成

校（園）内には、発達障害などのある幼児児童生徒への指導経験を持った教職員だけでなく、様々な得意分野や特技を持った教職員がいます。

このような教職員を校（園）内における指導・支援のための資源としてとらえ、積極的に生かしていくことが必要です。そのためには、個々の教職員の指導経験や得意分野・特技などを校（園）内資源リストとして整理しておくことが必要です。

< 人材を活用する例 >

M中学校の場合

人材

- ・ 「社会福祉制度」に精通しているY先生

活用の仕方

- ・ 学級担任・特別支援教育コーディネーターが、社会福祉機関についての情報を保護者に提供する際、Y先生からケースに応じた社会福祉機関について事前に情報を得て、保護者に情報を提供している。情報が正確であるため、保護者から信頼を得ている。

また、教師一人一人が作成したプリント教材などを学校全体の財産として、全教師が使えるように整理し、保存しておく役立ちます。

< 校内資源リストの例 >

学年	氏名	得意分野・特技	特別支援教育に関する指導経験	通級指導教室担当、特別支援学級担任の経験の有無
1年		教育行政に関する制度	読み書き障害の指導	
		社会福祉関係	算数障害の指導	有（特別支援学級）
2年		介護ヘルパーの資格	ソーシャルスキルトレーニングの指導	有（通級指導教室）
		パソコン	読み書き障害の指導	
3年		手作り教材作成	自閉症のコミュニケーションの指導	
		ピアノ	ADHDの指導	
4年		カウンセリング	知的障害の指導	有（特別支援学級）
		保護者対応	算数障害の指導	
5年		剣道	ソーシャルスキルトレーニングの指導	
		WISC知能検査	知的障害の指導	有（特別支援学級）
6年		田中ビネー知能検査	構造化を用いた指導	有（特別支援学級）
		園芸	書字指導	



ここで一言

一部の先生から、次のような声を聞いたことがあります。

- ・ 「うちの学校（園）には特別支援教育に関する専門的な知識を持った者がいないんですよ。」 「うちの学校には特別支援学級がないんですよ。」 「人が足りないんですよ。」 「時間が足りないんですよ。」 ……

「～がない」という発想からは何も生まれません。「『ない』ならどう生み出すか！！」を考えることが重要です。そのためにも前ページに示す校内資源リストを作成する中で、校内（園）にある資源に気付き活用を図る努力をしましょう。

2 校（園）内委員会について

（1）校（園）内委員会の目的・役割

校（園）内委員会は、学校（園）の中心となって特別支援教育を推進することを目的として編制された組織です。その具体的な役割について、「ガイドライン」には次のように示されています。

学習面や行動面で「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」に早期に気付く。

「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」の実態把握を行い、学級担任の指導への支援方策を具体化する。

保護者や関係機関と連携して、「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」の「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」を作成する。

「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」への指導とその保護者との連携について、全教職員の共通理解を図る。また、そのための校（園）内研修を推進する。

専門家チームに判断を求めるかどうかを検討する。なお、LD、ADHD、高機能自閉症の判断を教師が行うものではないことに十分注意すること。

保護者相談の窓口となるとともに、理解推進の中心となる。

（2）校（園）内委員会の構成メンバー

各学校（園）において、校（園）内委員会がどのような役割を担うかで、構成メンバーも変わってきます。構成メンバーの数が多いと様々な視点から意見が出され情報量が多くなります。しかし、構成メンバーが多くなり過ぎると、メンバー全員が集まるための期日や日程調整をすることが難しくなり、必要なときにすぐに開催できないというデメリットが生じま

す。したがって、話し合う内容や緊急性など、そのときの状況に応じたメンバーで構成することが大切です。校（園）内委員会のメンバーとして次のよう教職員が考えられます。

決定や判断をする権限を持つ教職員

校（園）長、副校（園）長、教頭、主幹教諭、校（園）務分掌の主任 など
特別支援教育コーディネーター

日常的に幼児児童生徒の指導・支援を行っている教職員

学級担任、教科担任、専科教員、養護教諭、特別支援教育支援員など
特別支援教育に関する専門的な知識のある教職員

特別支援学級担任、通級指導教室担当、スクールカウンセラー、特別支援学級担任経験者、通級指導教室担当経験者 など

日ごろから、多くの幼児児童生徒とのかかわりを持つ教職員

校（園）長、副校（園）長、教頭、養護教諭、特別支援教育支援員など
学級担任の支援に当たりやすい教職員

学年主任、専科教員、主幹教諭、養護教諭、特別支援教育支援員など

（３）校（園）内委員会の運営

ア 校（園）内委員会の開催

校（園）内委員会は、幼児児童生徒の指導・支援の方法、幼児児童生徒間でトラブルが生じた際の対応、保護者との対応、関係機関と連携する必要性の判断など、常に変化する様々な状況に応じて、迅速に対応することが求められます。そのため、校（園）内委員会を開催する時間を工夫して生み出すことや、定期的で開催することが決まっているものについては、年間行事予定や月行事予定に位置付けておくことが必要です。



ここで一言

年度当初に、「必要な場合は、臨時に校（園）内委員会を開くことがあること」を全校（園）で共通理解しておくことが必要です。また、臨時に校（園）内委員会を開催する際の手続きを共通理解しておくことが必要です。

イ 年間活動計画

校（園）内委員会を効果的・効率的に機能させるためには、本ハンドブック25ページからの「(2)年間計画の例」に示すように、「年間計画」の中に校（園）内委員会の開催時期、話し合う内容などを明記しておくことが重要です。こうすることで、学級担任などが見通しを持って指導・支援を行ったり、資料などを作成したりしやすくなるなど、全体の動きがスムーズになります。

ウ 校（園）内委員会の主な活動内容と取り組みの方法

(ア) 「気がかりな幼児児童生徒」の有無を把握する

4月の段階で学級担任を中心として、「気がかりな幼児児童生徒」の有無を把握して、校（園）内委員会で検討するようにします。実態把握の目的、実態把握を行う際のポイントなどについては、本ハンドブック7ページから示した「実態把握について」をご覧ください。

(イ)校（園）内委員会で具体的な指導・支援方法を考える

「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」が把握できた次の段階として、一人一人について、本ハンドブック29ページからの「6『校（園）内における指導・支援のステップ』」の、どの「ステップ」から指導・支援をスタートするかを校（園）内委員会において話し合います。いきなり、「ステップ：関係機関との連携による指導・支援」を行うのではなく、まずは、校（園）内に蓄積された指導・支援のノウハウを生かして、対象となる幼児児童生徒への指導・支援の方法を工夫することが重要です。

話し合いの方法としては、「インシデント・プロセス法」「ブレインライティング法」などがあります。これらについては本ハンドブック74ページから詳しく紹介しています。

「ステップ：校（園）内体制による指導・支援」までの指導・支援を行っても、状況が改善しない場合、「ステップ：関係機関との連携による指導・支援」に進みます。



ここで一言

校（園）内委員会の前には、事前に提案内容などを管理職の先生方に伝え、理解を得ておきます。

可能であれば、資料は前もって出席する教職員に配っておくと会の進行がスムーズになります。しかし、資料には、重要な個人情報が含まれていますので、資料が机の上に放置されないよう配慮が必要です。

校（園）内委員会などの資料として、必要に応じて幼児児童生徒の作品やノート、テストの解答用紙などを用意しておく、幼児児童生徒の困難な状況とその背景を共通理解しやすくなります。

3 年間計画の作成

校（園）内における指導・支援を効果的・効率的に進めるためには、校（園）内委員会を中心に、年度当初に特別支援教育の推進に関する全体計画を立て、それを全教職員で共通理解して、組織的に取り組むことが大切です。

以下に、年間計画を立てる際のポイントと年間計画の例について示します。

(1) 年間計画を立てる上でのポイント

小学校・中学校は3つのパターン、保育所・幼稚園・高等学校は2つのパターンの年間計画を作成する

学校(園)には、「前年度からすでに『特別な教育的支援を受けている幼児児童生徒』」、そして「その年度に新たに特別な教育的支援の必要性が認められ、指導・支援がスタートする幼児児童生徒」が在籍しています。また、小学校・中学校では、「『特別支援学級』に在籍している児童生徒、『通級による指導』を受けている児童生徒が在籍しています。それぞれのケースによって、特別支援教育を推進するための年間の計画が異なります。そこで、次の3つのパターンの年間計画を立てることが必要です。

前年度からすでに「特別な教育的支援を受けている幼児児童生徒」用
「その年度に新たに特別な教育的支援の必要性が認められ、指導・支援がスタートする幼児児童生徒」用
「『特別支援学級』に在籍する児童生徒、『通級による指導』を受けている児童生徒」用

「いつ」「だれが」「何をするか」を明確に示す

特別支援教育を効果的・効率的に進めるためには、「いつ」「だれが」「どのような活動を行うのか」を全教職員が理解し、年間を通して計画的に取り組む必要があります。そのために、年間計画をできるだけ具体的に作成しましょう。



ここで一言

前年度のうちに、「特別支援教育の推進」についての年間計画が作成されている場合が多いと思います。そのような場合も、年度当初に「年間計画に無理がないか」、「不足しているものがないか」などを見直すことが必要です。常に、より良い方向に改善する柔軟さを持つことが重要です。

校(園)内委員会や校(園)内研修会の日程を決める

定期的で開催する校(園)内委員会は、管理職や教務主任と相談して、年間行事予定に設定しておくことが重要です。年度当初に日程を決めることができない校(園)内研修会などについては、月行事を決める段階で日程を決めるようにします。

学校(園)の実情に応じて活動内容を考える

特別支援教育に対する教職員の知識、理解、指導力、また、特別支援教育に対する保護者や地域の理解などは学校(園)によって異なります。各学校(園)や地域の実情に合わせて柔軟に活動内容を考えましょう。

例えば、特別支援教育に関する保護者の理解を促すことが必要な学校(園)の場合、保護者向けに特別支援教育に関する研修の機会を設けたり、「特別支援教育便り」の発行を年間計画に位置付けたりすることなどが考えられます。

特別支援教育に関する研修会を設定する

学校（園）として、その年度に「教職員全体のどのような力を高めたいか」「どのような課題を解決したいのか」など課題を明確にして、研修内容を選定します。そのためには、「教職員がこれまでに特別支援教育に関するどのような研修を受講しているか」「教職員の特別支援教育に関する知識、理解、指導力はどの程度か」「校（園）内に在籍する特に指導・支援が難しい幼児児童生徒の状況」などを、管理職や特別支援教育コーディネーターが把握しておく必要があります。また、年度当初に、教職員全体に特別支援教育に関する研修ニーズ調査を行うことも効果的です。

校（園）内研修における講義などを外部講師に依頼する場合は、講義内容を漠然と伝えるのではなく、「校（園）内の特別支援教育推進の状況」「教職員のどのような力の向上をねらっているのか」「校（園）内にどのような指導・支援が困難な幼児児童生徒がいるのか」など、研修を行う背景、ねらいなどについて具体的に知らせておくことが大切です。

講義形式の研修ばかりでなく、特別支援教育の視点に基づく研究授業・授業研究会も計画的に実施しましょう。即、指導力のアップにつながります。県内には、「特別支援教育の視点を生かした学校・学級づくり」に校内研究に取り組んでいる学校もあります。

保護者との相談週間を設定する

保護者からの相談は随時受け入れることが基本ですが、「相談週間」など、保護者からの相談を重点的に受け入れる機会を設定すると、保護者が相談しやすくなります。

その期間に、保護者が相談しようと思いやすくするためには、日ごろから、学級担任・特別支援教育コーディネーターが保護者に対して、「どんな小さなことでも相談してください」というメッセージを伝えておく必要があります。学級PTA、授業参観、地域で会ったときなどに、この言葉を必ず添えるようにしましょう。

この期間には、他の会議などはできるだけ入れず、保護者からの相談に対して学級担任・特別支援教育コーディネーターが必ず対応することができる態勢を整えましょう。

関係機関との連携についての見通しを持っておく

本ガイドブック31ページで述べる「ステップ Ⅰ：校（園）内体制による指導・支援」を行っても、状況が改善しない場合は、「ステップ Ⅱ：関係機関との連携による指導・支援」に移ることを校（園）内委員会において検討します。年間計画を立てる段階で、「ステップ Ⅰ」までの指導・支援を「いつごろまで行い、いつごろから『ステップ Ⅱ』の指導・支援に移るか」について大体の目安を決めておきます。

(2) 年間計画の例

次に示すのは、「(1) 年間計画を立てる上でのポイント」の「小学校・中学校は3つのパターン、保育所・幼稚園・高等学校は2つパターンの年間計画を作成する」(23ページ)で示した「その年度に新たに特別な教育的支援の必要性が認められ、指導・支援がスタートする幼児児童生徒」用の年間計画の例です。

学期	月	組織など	内 容
1 学 期	4 ・ 5	校(園)内委員会 職員会議	・ 1年間の特別支援教育推進の在り方について共通理解を図る
		校内研修会	・ 実態把握の方法、「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」の作成について研修する
		学級担任など	・ 「気がかりな幼児児童生徒」の有無を把握する
		P T A総会など	・ 「特別支援教育」について保護者に説明する
		校(園)内委員会	・ 学級担任などの観察をもとに、「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」を判断する
		特別支援教育コーディネーター	・ 校(園)内における「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」を表にまとめる
		特別支援教育コーディネーター	・ 研修ニーズ調査を行う
		校(園)内委員会	・ 学級担任が同学年の教師や特別支援教育コーディネーターと相談しながら1学期の「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」を作成し、内容を検討する
		校(園)内委員会 職員会議	・ 1学期の「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」を全教職員で共通理解する
		学級担任など	・ 教育相談週間において保護者との相談を行う
6	校(園)内委員会	・ 指導・支援状況の確認、「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」を修正する ・ 関係機関との連携による指導・支援の必要性を検討する ・ 校内研修会の内容を検討する	
	7	校(園)内委員会	・ 1学期の対象幼児児童生徒への指導・支援の評価を行う
2 学 期	8	校(園)内委員会	・ 学級担任が同学年の教師や特別支援教育コーディネーターと相談しながら2学期の「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」を作成し、確認・検討する
		校(園)内委員会 職員会議	・ 2学期の「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」を全教職員で共通理解する
		学級担任など	・ 教育相談週間において保護者との相談を行う
		校内研修会	・ 外部専門家を招いて研修会を実施する
	9	就学指導委員会	・ 次年度の特別支援学級の編制のために、児童生徒の「措置変更」の必要性について検討する
	10	校(園)内委員会	・ 指導・支援状況の確認、「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」を修正し、指導・支援を行う
	11	校内研修会	・ 特別支援教育の視点に基づく研究授業・授業研究会を行う
	12	校(園)内委員会	・ 2学期の対象幼児児童生徒への指導・支援の評価を行う

3 学 期	1	校（園）内委員会	・ 学級担任が同学年の教師や特別支援教育コーディネーターと相談しながら3学期の「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」を作成し、内容を検討する
		校（園）内委員会 職員会議	・ 3学期の「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」を全教職員で共通理解する
		学級担任など	・ 教育相談週間において保護者との相談を行う
	2	校（園）内委員会	・ 指導・支援状況の確認、「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」を修正する ・ 1年間の特別支援教育の取り組みを反省し、次年度の年間計画を立てる
		3	校（園）内委員会
	年間を通して 行うこと		「気がかりな幼児児童生徒」の有無の把握 ケース検討会 関係機関との連携による指導・支援 「特別支援教育便り」の発行

4 「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」について

今回改訂された、保育所保育指針では、「障害のある子どもの保育については、一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導計画の中に位置付けること。また、子どもの状況に応じた保育を実施する観点から、家庭や関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成するなど適切な対応を図ること」が示されました。また、幼稚園教育要領解説、小学校・中学校・高等学校の学習指導要領解説総則編においても、「～略～ 例えば障害のある幼児児童生徒一人一人について、指導の目標や内容、配慮事項などを示した計画（個別の指導計画）を作成し ～略～」 「～略～ 家庭や医療機関、福祉施設（労働機関）などの関係機関と連携し、様々な側面からの取り組みを示した計画（個別の教育支援計画）を作成することが考えられる」と示されました。このことによって、すべての学校（園）において、「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」の作成が求められたこととなります。

（１）「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」とは

「個別の教育支援計画」とは

保護者を含め、教育、医療、保健・福祉、労働等の関係者が、幼児児童生徒の実態や教育的支援の目標・内容等の情報を共有化し、関係者の役割分担などの計画を策定することにより、適切な支援をめざすためのもの

「個別の指導計画」とは

学校（園）において幼児児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、幼児児童生徒個々の指導目標や指導内容・方法を盛り込んだ指導計画

(2) 「個別の教育支援計画」を作成することのメリット

ア 幼児児童生徒にとってのメリット

一人一人の幼児児童生徒の指導目標や指導内容・方法が明確になり、学校（園）で行われる教育の内容が障害の状態や発達の段階に応じたものとなります。

教育の分野だけでなく福祉、医療、労働などの幼児児童生徒にかかわる様々な立場の人が、指導・支援の目標や内容について、共通の認識を持つことができます。そのため、指導・支援の内容が、より適切なものになります。

保育所・幼稚園から小学校、中学校、高等学校、さらにはその後の教育や就労など、生涯にわたる見通しをもった学校（園）教育や指導・支援を継続的に行う上で役に立ちます。

イ 保護者にとってのメリット

保護者は本人にとって最も大切な支援者の一人です。「個別の教育支援計画」を学校（園）と協働して作成することで、保護者が支援者として何を行うか、その役割が明確になります。

学校（園）が関係機関と連携を図ることで、幼児児童生徒とともに保護者も支えることができます。

幼児児童生徒が就学、進学、就職した際に、就学先などに、児童生徒の長所や課題、ニーズ、これまで受けてきた指導・支援などを、逐一説明することなく、必要な情報を正確に伝えることができます。

ウ 学校（園）の特別支援教育体制を充実させる上でのメリット

学級担任だけが対象幼児児童生徒の指導・支援について考えるのではなく、校（園）内委員会のメンバーや、かかわりのある教職員が様々な立場から、より適切な指導・支援の在り方を検討することができます。

教育の分野だけでなく福祉、医療、労働と連携して支援の方法を検討することで、教職員は教育とは異なる観点からの支援について考えることができます。そのことにより教職員の一人ひとりの指導力が高まります。

効果的であった指導・支援の方法を学校（園）の教職員全体で共有することで、学校（園）全体としての指導力が向上します。

(3) 「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」の様式・作成・評価

「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」の様式、作成、評価などにつきましては、長崎県教育委員会が平成19年3月に発行しました「個別の教育支援計画作成の手引」で、詳しく説明しています。県教育センターのwebページからダウンロードすることができますので、御活用ください。（<http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/>）

5 ケース会議について

(1) ケース会議とは

ケース会議とは、あるケース（事例）について複数の教職員で具体的に検討し、現状を分析し、原因や課題を明らかにし、今後の指導・支援の方法を考え合う会議です。ケース会議において話し合う必要があると考えられる幼児児童生徒については、校（園）内委員会だけでなく、必要に応じて学年会や対象幼児児童生徒とかがかわりのある教職員でケース会議を開き、適切な指導・支援の方法について検討することが必要です。

(2) ケース会議の進め方

ア 対象幼児児童生徒の状況説明

学級担任などが、対象幼児児童生徒の現在の状況、これまでの指導・支援の経過などについて、実態把握表や「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」など、これまで作成した資料をもとに説明します。それをもとに、出席者で対象幼児児童生徒に関する情報交換を行います。

（可能な限り、特別支援教育コーディネーターは、ケース会議に出席するようにしましょう。）

イ 対象幼児児童生徒の現状と課題の明確化

対象幼児児童生徒の状況について、出席者から情報を出し合う中で、原因や課題を明確にし、具体的な指導・支援の方法を考えていきます。

ウ 今後の取り組みや指導・支援の方針の確認

学級担任などが授業（保育）や休み時間などで配慮すべきこと、学年として取り組むべきこと、全校態勢で取り組むべきことなどを整理します。考え出された指導・支援の方法は、「だれが」「どこで」「いつからいつまで実施するのか」など、具体的に決めて取り組みます。そして、その成果を確認するためのケース会議をいつ開催するかも決めておきます。

エ ケース会議後の報告

ケース会議の内容を記録しておき、管理職や特別支援教育コーディネーター（ケース会議に出席していない場合）に報告するようにします。そして、ケース会議の主催者は、必要に応じて、ケース会議の結果を職員朝会や職員会議などで全教職員に周知したり、校（園）内委員会で報告したりします。

(3) ケース検討の技法

本ハンドブック74ページから示す「資料編 ケース検討の技法」を用いるとケース会議を実りあるものにすることができます。これらの技法は、校(園)内委員会においても活用することができます。ぜひ参考にしてください。

6 校(園)内における指導・支援のステップ

特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒への指導・支援を行う場合、いきなり外部の関係機関に支援を依頼するのではなく、まず、校(園)内において指導・支援の方法について検討し実践してみることが大切です。校(園)内の全教職員が様々な視点から知恵を出し合うことで、状況が改善したケースがたくさんあります。

次に示す「ステップ 1」から「ステップ 5」は、校(園)内支援を進めるための段階を示しています。

「ステップ 1 : 学級による指導・支援」

「ステップ 2 : 学年による指導・支援」

「ステップ 3 : 校(園)内体制による指導・支援」

「ステップ 4 : 関係機関との連携による指導・支援」

「ステップ 5 : 『通級による指導』の活用、『特別支援学級』への措置変更を検討する(小学校・中学校の場合)」

この「ステップ」を基本として支援体制を作り、具体的な指導・支援に取り組むと良いと思われます。次の「ステップ」に移る際は、校(園)内委員会などで十分協議し、共通理解を図ることが大切です。

また、先の「ステップ」で指導・支援を行った結果、状況が改善した場合、前の「ステップ」に戻って指導・支援を行うなど、柔軟に対応することが必要です。例えば、「ステップ 3 : 校(園)内体制による指導・支援」を行った結果、幼児児童生徒の状況が改善したため、「ステップ 2 : 学年による指導・支援」に戻り、指導・支援を行う場合などが考えられます。その際、全教職員で対象となる幼児児童生徒が、今どの「ステップ」にあるのかを共通理解するようにしましょう。

(1) 「ステップ 1 : 学級による指導・支援」

4月の段階で学級担任を中心として、「気がかりな幼児児童生徒」の有無を把握して、校(園)内委員会で検討するようにします。実態把握の目的、実態把握を行う際のポイントなどについては、本ハンドブック7ページから15ページに示した「実態把握について」をご覧ください。そして、詳細な実態把握の結果、特別な教育的支援が必要であると判断された幼児児童生徒について、学級担任、校(園)内委員会が中心となって本ハンドブック26ページから示した「個別の指導計画」を作成します。また、この段階で、保護者が自分の子どもの障害についての理解があり、「個別の教育支援計画」を作成する

ことに対して保護者の同意が得られる場合は、「個別の教育支援計画」を保護者とともに作成します。そして、「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」に沿って、一定期間、指導・支援を続けます。また、「違いを認め合う学級づくり」や「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」にも力を入れて取り組みます。実施した指導・支援の方法と対象幼児児童生徒の変容についての記録を取り、後に生かすようにします。

対象幼児児童生徒の状況が改善すれば、その経過を校（園）内委員会などで報告するとともに、効果的であった指導・支援の方法を全校で共有するようにしましょう。



ここで一言

例えば「音読が苦手」な児童生徒が学級にいる場合、校内には、以前、同じような困難のある児童生徒を指導した経験のある教師がいる場合が多く見られます。そのような教師からのアドバイスを生かし、指導・支援の方法を工夫すると良いでしょう。

（２）「ステップ : 学年による指導・支援」

「ステップ : 学級による指導・支援」の方法を工夫し、一定期間取り組んでも、なかなか効果が上がらない場合もあります。このような場合は、校（園）内委員会で「ステップ : 学年による指導・支援」に移ることを検討します。

この「ステップ」では、まず、特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒の課題や今までの指導・支援の方法について整理し、学年による指導・支援の方法を検討します。ここで注意することは、「学級による指導・支援」がうまくいかなかったことを、学級担任や教科担任などの責任にしないことです。「対象となる幼児児童生徒が抱えている困難が大きい」ということを共通理解し、「これからは学年態勢で、対象となる幼児児童生徒を支えていこう」という目的意識を共有することが重要です。

具体的な指導・支援の方法としては、「同じ教科の授業を、学級の枠を外し、習熟度別の学習グループを編制して指導する」「休み時間なども可能な限り同学年の教師が対象幼児児童生徒の動向に目を配る」「学年会で対象幼児児童生徒の指導・支援の方法について話し合う」などのことが考えられます。

学年による指導・支援を保護者と連携しながら一定期間継続し、指導の経過について記録を取ります。

対象幼児児童生徒の状況が改善すれば、その経過を校（園）内委員会などで報告するとともに、効果的であった指導・支援の方法を全校で共有するようにしましょう。



ここで一言

同じ学年の教師は、日ごろから対象幼児児童生徒とかがわったり、様子を見たりする機会が多いため、学年会において、効果的な指導・支援の方法が考え出されることが多くあります。

対象幼児児童生徒の学級担任も同学年の教師のサポートがあることが心の支えとなり、孤立することがなくなります。

(3) 「ステップ : 校(園)内体制による指導・支援」

「ステップ : 学年による指導・支援」の方法を工夫し、一定期間取り組んでも、なかなか効果が上がらない場合もあります。このような場合は、校(園)内委員会で「ステップ : 校(園)内体制による指導・支援」に移ることを検討します。

校(園)内委員会では、校(園)内資源マップを活用して、校(園)内の様々な人的資源を活用した具体的な支援体制、指導・支援の方法などを検討します。

具体的な方法として、例えば「対象幼児児童生徒が在籍する学級に空き時間の教師が補助として入り、個別指導を行う」「特別支援学級の教師が空き時間を利用して、特別支援学級で取り出し指導を行う(学習内容は同学年に準ずる)」「休み時間などに、学級に所属しない教師が対象幼児児童生徒の動向に目を配る」などのことが考えられます。個別に取り出して指導を行う場合は保護者の同意を得るとともに、本人に対しても、そのような学習を行う意義・必要性を十分理解させる必要があります。

校長先生をはじめとした管理職の先生方が強いリーダーシップを発揮して、学校全体で特別支援教育に取り組むことが、保護者からの信頼を得ることにつながります。



ここで一言

改めて、校(園)内の取り組みに目を向けて見ると、教職員一人一人は必ず、何らかの効果的な取り組みを行っています。また、学年としても、あるいは学校(園)としても何らかの効果的な取り組みが必ず行われています。それらの取り組みをまとめておくと、「校(園)体制による指導・支援」を行う際に必ず役に立ちます。

(4) 「ステップ : 関係機関との連携による指導・支援」

「ステップ : 校(園)内体制による指導・支援」を工夫し、一定期間取り組んでも、なかなか効果が上がらない場合があります。このような場合は、特別支援学校の「センター的機能」を活用して巡回相談を依頼したり、県教育センターに相談したり、医療機関の受診を勧めたりするなど、「ステップ : 関係機関との連携による指導・支援」に移ります。関係機関と連携して指導・支援を行う際は、保護者の同意を得て「個別の教育支援計画」を作成し、指導・支援を行うようにします。保護者の同意を得るためには、日ごろから保護者と信頼関係を築いておくことが重要です。保護者との信頼関係の築き方は、本ハンドブック42ページから記載しています。

関係機関と連携して取り組むためには、これまで行ってきた「ステップ」までの指導・支援の記録を整理して提供できるようにしておくことが大切です。



ここで一言

関係機関との連携による指導・支援を行う必要がある幼児児童生徒が多数在籍する学校(園)もあります。このような場合、「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」すべてについて、関係機関から助言をもらうのではなく、一人の幼児児童生徒に対しての助言が、他の幼児児童生徒に応用できないか、再度、校(園)内委員会などで検討してみる事が大切です。

(5)「ステップ」：『通級による指導』の活用、『特別支援学級』への措置変更を検討する（小学校・中学校の場合）」

「ステップ」：関係機関との連携による指導・支援を行っても効果があがらない場合、通常の学級における指導・支援では限界がある場合があります。このような場合は、「通級による指導を受ける必要はないか?」「特別支援学級で指導を受けることが適切ではないか?」など、校（園）内就学指導委員会で話し合い、本人・保護者とも十分話し合い承諾を得た上で、市町教育委員会の就学指導委員会において検討します。

(6)「ステップ」 から「ステップ」 の指導・支援の実際

ア 事例の概要

網掛け部分は、B君への指導・支援のポイントとなった部分を示しています。

現在小学校2年生の男子児童B君は、小学校入学当初から、「失敗することを恐れ、新しいことに取り組むことを過度に嫌がる」、「友だちが親しみを込めてB君の身体に触れたり、『B君、なんばしょっとね』などと言ったりすると、自分が責められていると誤解し、友だちとトラブルになる」などの様子が見られた。B君のこのような様子に対して、**校内委員会で対応を検討し指導・支援を行ったが、なかなか改善を図ることができなかった。**そこで、校内委員会において、関係機関と連携して支援を行うことを**保護者に提案**するよう決定した。しかし、保護者は、B君の行動を大きな問題として受け止めておらず、学校からの提案を受け入れようとしなかった。

その後も、学級担任・特別支援教育コーディネーターが、**保護者に対してB君の伸びてきた点や困っている状況などについて丁寧に説明**し、家庭・学校・関係機関とが連携して指導・支援を行うことで、B君の困難を軽減していきたいということを誠実に伝えた。その結果、関係機関（県教育センター）と連携することについて**保護者の理解が得られた。**そこで、県教育センターが実施している巡回支援（訪問支援）を活用し、B君の指導・支援に関して助言を受けることとなった。

県教育センター指導主事が来校し、B君の学校生活の様子を観察した結果、認知発達の偏りがあると考えられたため、B君に対して**WISC - 知能検査を行うことを保護者に提案**した。これに対して、保護者は「ぜひ受けさせたい」という意向を示したことから、1か月後、B君に対して巡回教育相談（本ハンドブック48ページ参照）の場において**WISC - 知能検査を実施した。**

WISC - 知能検査の結果、全検査IQは平均域にあったものの、群指数「言語理解」と「知覚統合」に顕著な落ち込みが見られた。また、「部分に着目し過ぎるため、物事の全体像をとらえることが難しい傾向がある」ことが明らかとなった。検査後、保護者、学級担任、特別支援教育コーディネーターは、県教育センター指導主事から、B君には前述のような特性があること、そして、この特性があることが、B君の困難の背景要因となっていることについて説明を受けた。あわせて、学校、家庭における指導・支援の方法・配慮事項に関する助言を受けた。加えて、B君のこのような認知発達のアンバランスが、なぜ生じているのかを**医療機関を受診して確かめてはどうかという提案を受けた。**この提案について、当初、保護者は戸惑ったが、両親で話し合った結果、医療機関を受診することを決め、1か月後、C

市内にあるD病院小児科（発達外来）を受診することとなった。受診した結果、発達障害の専門の医師から「アスペルガー症候群」と診断された。その後、県教育センター指導主事・医師から提案された指導・支援を在籍校（E小学校）において実践するとともに、2年次から近隣のG小学校の「通級による指導（情緒障害教室）」を受けることについて校内就学指導委員会、F市就学指導委員会で検討がなされた。保護者も「ぜひ通級による指導を受けさせたい」という意向を持ったことから、2年次から週3時間、近隣のG小学校において「通級による指導」を受けることとなった。

「通級による指導」では、「失敗したときの対処の仕方の指導」や「不安や、あせりなどの自分の感情を理解しコントロールする指導」が継続して行われ、現在落ち着いた学校生活を送ることができるようになった。

イ 事例の詳細

（ア）対象児の基本的な情報

児童名：B

性別：男

小学校名：J市立E小学校（通常学級在籍）

J市立G小学校（通級による指導、週3時間）

学年：小学校2年生

組：1組

家族構成：父、母、兄（小6）、本人、祖父、祖母

特性及び主訴

< 良い面・得意な面 >

- ・ 自分が得意な学習（算数の計算問題、生活科など）では、積極的に挙手して発表することができる。
- ・ 給食当番や掃除当番など、自分の役割に対して一生懸命取り組むことができる。
- ・ 恐竜や偉人伝（特に『豊臣秀吉』）など興味のあることについて、博学的な知識を持っている。

< 困難な面 >

- ・ 失敗することに対する抵抗が強く、新しいことに取り組むことを過度に嫌がるため、学習場面などにおいて、難しいと感じる活動に取り組もうとしない。
- ・ 友だちが冗談でA君の身体に触れただけで「叩かれた」と激高したり、友だちが親しみを込めて『B君、なんばしよっとね』などと言ったことに対して、「馬鹿にされた」と激高したりして、友だちに殴りかかることがある。



ここで一言

幼児児童生徒の実態をとらえる場合、どうしてもできない面や苦手な面に着目しがちですが、必ずその幼児児童生徒の得意な面や良い面やにも着目することが重要です。

ウ 指導・支援の経過及び結果

「ステップ Ⅰ：学級による指導・支援」について

B君は、入学した4月当初から、得意な学習にはよく取り組むがB君が難しいと感じる学習や活動には絶対に取り組もうとしないこと、些細なことから友だちとトラブルになることなどが目立ったため、学級担任が「気がかりな児童」として把握していた。その後、学級担任と特別支援教育コーディネーターとが、B君について「資料編 Ⅰ」の実態把握表（小学生用）を用いて実態把握を行った。その結果、「動作・生活」「自己調整・対人関係」の領域に落ち込みが見られた。その結果をもとに、B君について校内委員会において検討がなされ、「特別な教育的支援を必要とする児童である」と確認され、B君のニーズに応じた指導・支援が開始されることとなった。

学級担任が作成したB君についての「個別の指導計画」を校内委員会において検討し、B君の指導・支援について次のような方針を立てた。

- ・ まず、学級担任を中心とした「ステップ Ⅰ：学級による指導・支援」に1か月間取り組む。
- ・ 失敗することを恐れて学習や活動に取り組もうとしないときは、強制するのではなく、「友だちが取り組む様子を見せる」「活動の順序を書いたノートを見せて、やり方を確認させる」などの方法にをとることによって活動に対する見通しを持たせ、B君がやってみようという気持ちになるのを待つ。
- ・ 友だちとトラブルになったときは、友だちがどういう気持ちでB君に触ったり、話しかけたりしたかを丁寧に説明したり、イラストや線画を書いて説明したりする。
- ・ 保護者に対して、B君が学習面や対人面で困っている状態だけでなく、積極的に取り組んでいる部分を伝え、家庭と学校とが協力して取り組むことについて保護者の理解を得る。

上記のような方針で、4月中旬から5月中旬までの1か月間、「ステップ Ⅰ：学級による指導・支援」を行った。その結果は次のとおりであった。

- ・ 「失敗を恐れること」については、友だちが取り組む様子を見せたり、活動の順序を書いたノートを見せて、やり方を確認させたりすることによって、B君が「できそうだな」と感じたときは、やってみようとするのが数回あった。しかし、B君は手先が不器用なため、「はさみ」や「のり」などの道具を用いる学習活動には、かたくなに取り組もうとせず、また、文字がノートのマスの中に入らないと怒り出し、教室から出て行くことがたびたびあった。
- ・ 友だちとトラブルが生じた際、教師からそのときの友だちの気持ちなどについて説明を受けると、自分が誤解をしていたことに気付き、友だちに謝ることが数回あった。しかし、場面が変わると、友だちの同じような言動に対して激高し、トラブルになることが続いた。
- ・ 家庭訪問の際、学級担任が保護者に対してB君が学校でがんばっていることを中心に伝え、信頼関係を築くことに努めた。家で、困ったことや変わった様子があればすぐに、学級担任に知らせてくれるように依頼した。家庭訪問のときには、保護者は、B君の気になることについて話すことはなかった。

ステップ : 「学年による指導・支援」について

「ステップ : 学級による指導・支援」に1か月間取り組んだ後の校内委員会において、「ステップ」による指導・支援のみでは、効果が上がりにくいと判断された。そのため、「ステップ : 学年による指導・支援」に移り、B君の在籍学級(1組)の担任と2組の学級担任とが連携して指導・支援を行うこととなった。

校内委員会において、「ステップ」の指導・支援の方針を次のように立てた。

- ・ 保護者の同意を得た後、1組と2組のB君以外の全児童に対して、B君とかかわる際に注意する点として、次のことを指導する。

B君の身体にできるだけ触れないようにする。どうしても触れる必要があるときは、B君の後ろからいきなり触れるのではなく、B君に声をかけてB君の視界に入る位置からゆっくり触れるようにする。

B君が怒り出しそうになったら、すぐに近くにいる先生に伝える。

- ・ 休み時間など、2組の担任も可能な限りB君の動向に目を配るようにする。
 - ・ B君の指導・支援について日ごろから、両学級担任で情報交換をするようにする。
- 上記のような方針のもと、5月中旬から6月中旬までの1か月間、「ステップ : 学年による指導・支援」に取り組んだ。その結果は次のとおりであった。
- ・ 文字を書くことに慣れてきたため、文字がノートのマスに入らず怒り出すことは減った。しかし、「はさみ」や「のり」などの道具を使う活動に対して、かたくなに取り組もうとしない面が一層強くなり、「はさみ」「のり」などの道具を使う場面で、教室から出て行く回数が増えた。
 - ・ 友だちとのトラブルについては、友だちがB君の特性を理解してかかわるようになり、身体に触られること自体が減ったため、トラブルの回数は少なくなった。しかし、教室移動などで、偶然に身体が触れた場面でのトラブルは続いた。
 - ・ 休み時間など、A君の動向を学年の2名の教師だけで、細かく観察するには限界があり、昼休みなど、教師が見ていない場面での友だちとのトラブルが頻発した。

「ステップ : 校(園)内体制による指導・支援」について

「ステップ : 学年による指導・支援」に1か月間取り組んだ後の校内委員会において「ステップ」の取り組みを次のような評価した。

- ・ 友だちがB君の特性を理解してかかわるようになったことから、トラブルが減るといえる成果が見られた。しかし、B君の困難の根本的な改善にはつながっていないようだ。
- ・ 「ステップ」による指導・支援だけでは授業中や休み時間の指導・支援に限界がある。

このように校内委員会で評価を行った結果、「ステップⅠ：校（園）内体制による指導・支援」に移ることを決定し、「ステップⅡ」の指導・支援の方針を次のように立てた。

- ・ B君が苦手意識を感じる活動を行う際には、空き時間の教師が補助として授業に入り、B君への個別指導を行う。
- ・ 友だちとのトラブルが多く起こっている昼休みには、学年に所属しない教師が、輪番でB君の動向を見るようにする。
- ・ 保護者に対してB君の伸びている面と、困っている状況、学校で行っている指導・支援の状況について伝え、校内で連携した支援を行うことについて理解を得る。

上記のような方針のもと、6月中旬から1学期末まで指導・支援を行った。その結果は次のとおりであった。

- ・ B君が、苦手意識を持つ活動であっても、補助の教師の支援があれば、やってみようとするのが見られ始めた。しかし、すべての授業において、補助の教師が授業に入ることができないため、補助の教師が入ることができない授業において困難な状況が続いた。
- ・ 友だちとのトラブルについては、トラブルになりそうな場面で、B君の動向を見ていた教師がタイミングよく声をかけたり、友だちとの仲を取り持ったりすることで、トラブルの数は少なくなった。しかし、教師がA君のそばにいない場面でのトラブルは続いた。
- ・ 教育相談週間の際に、保護者に来校してもらい、B君ががんばっている様子と、困難な状況、学校で行っている指導・支援について学級担任が話した。保護者は、「家では学校で見られるような困った状況はまったくない」と話し、特に気にする様子は見られなかった。

この後、9月まで、校内委員会で「ステップⅢ：校（園）内体制による指導・支援」の工夫について話し合い、指導・支援を続けた。その結果は次のとおりであった。

- ・ 「失敗を恐れること」は全体的に少なくなったが、「できそうにない」と感じたことは、これまで以上にかたくなに拒否する傾向が強くなった。「失敗する自分を許すことができない」という気持ちがこれまで以上に強くなっているようだ。
- ・ 友だちとのトラブルも全体的には減ったが、思い違いから友だちを殴り、けがをさせるなど、友だちへの攻撃の仕方が激しくなった。「カッとなったとき、どのように処置すれば良いか理解できていないこと」「衝動性を抑えることができないこと」「B君の力自体が強くなっていること」「手加減の仕方が分からないこと」などが、原因としてあるようだ。
- ・ 保護者との面談は、友だちとのトラブルがあったときにその都度行った。保護者はB君が友だちを殴ったときなどには、殴られた友だちやその保護者に謝りの電話をかけてはいたが、「子ども同士がよくあるけんか」と学級担任に話すなど、特に気に留める様子は見られなかった。

「ステップ : 関係機関と連携した指導・支援」について

9月以降も友だちとのトラブルが続き、学級・学年においてB君と遊んだり一緒に活動したりすることを嫌がる児童が多くなっていった。校内委員会において、このままではB君が疎外感を感じ、ますます問題となる行動がエスカレートする恐れがあるのではないかとということ話し合った。そこで、関係機関と連携した支援を行うことに決定した。そのために、保護者に対して関係機関と連携した支援を行うことについて同意を得ることが重点課題となった。

9月中旬、友だちとのトラブルが生じた際の両親との面談において、学級担任とともに特別支援教育コーディネーターが同席し、今まで「ステップ 」から「ステップ 」の指導・支援を行ってきた結果、「ノートのマスを意識して文字を丁寧に書くことができるようになったこと」「友だちとトラブルになったとき、教師の説明を真剣に聞いて自分が誤解していたことを理解し友だちに謝ることができるようになったこと」など、B君が学校において努力して成長してきた点について説明した。その上で、まだ、失敗に対する恐れが過度にあることから、「学習活動に取り組むことに消極的であること」や、「友だちとトラブルになることが多く、B君本人が一番苦しんでいる様子が見られること」などを話した。この話を聞くうちに、これまでは、B君の行動を気に留める様子もなかった両親であったが、「そう言えば、家でも、兄とささいなことで喧嘩になることが多い」「好きな恐竜の図鑑を見ることに熱中して、夜更かしすることが多い」「自分の見たいテレビ番組を絶対に見ないと気が済まない」「用心深く、初めての場所に行くことを嫌がることがある」など、家でも気になることがあることを話し始めた。

担任と特別支援教育コーディネーターは、両親の話を傾聴し、家庭でも本人が困難な状況にあることについて共感し、保護者と気持ちを通じ合わせることに努めた。そして、B君の困難な状況に対して「これからは家庭・学校、そして、関係機関も含めて一緒になって取り組んでいきたい」ということを、担任・特別支援教育コーディネーターが誠実に保護者に伝えた。その結果、保護者も、関係機関（県教育センター）と連携して支援を行うことについて理解を示した。

10月初旬に、県教育センターによる巡回支援（訪問支援）が実施され、県教育センター指導主事がB君の一日の学校生活の様子を観察した。その結果、「言語の理解力が弱い」「視覚的な情報の処理がうまくできない」など、何らかの認知的な発達への偏りがあるという見立てがなされた。そこで、県教育センター指導主事が保護者に対して、B君への適切な指導・支援を行うために、さらに詳しく認知特性を把握する必要があると、そのために、WISC - 知能検査を受けることを提案した。県教育センター指導主事は、両親に対して、「WISC - 知能検査を受けることで、B君の得意な部分と苦手な部分とが分かり、今以上にB君の特性に応じた指導・支援の方法を考えることができること」など、検査を受けることのメリットを丁寧に説明した。この説明を受け、両親は「Bのためになるなら」という思いを述べ、検査を受けることを快諾した。

半月後の10月中旬、巡回教育相談の場を活用して、B君に対してWISC - 知能検査が実施された。その結果、全検査IQは平均の範囲内であったが、群指数「言語理解」と「知覚統合」に顕著な落ち込みが見られ、また、「物事の一部に注意が向き過ぎ、全体像を把握することが難しい」という特性があることが明らかとなった。

検査終了後、両親、学級担任、特別支援教育コーディネーター、県教育センター指導主事の5人で面談を行った。その中で、県教育センター指導主事が両親らに対して「B君には前述のような認知特性があること」「その特性に応じた指導・支援の方法」を伝えた。B君の特性に応じた指導・支援の方法の主なものは次のとおりであった。

- ・ 「失敗してもやり直すことができること」を、教師が日常的にモデルを見せたり、失敗してもやり直しをしてがんばっている児童をほめたりして気付かせる。
- ・ 失敗したときに、どのようにすれば良いかを決めておく。
- ・ 「感情をコントロールするスキル」を練習する。
- ・ 言外の意味を、ロールプレイをしたり、イラストや線画で描いたりするなどして、視覚化して示す。
- ・ 「今、どこに着目するか」、指さしたり印を付けたりして強調する。
- ・ 全体像を見せた後で、部分ごとの「活動の手順」を示す。など

これらの助言とともに、県教育センター指導主事は、検査結果や授業場面などの観察を通して、今後の指導・支援のためには、B君の認知発達のアンバランスがどのような原因で生じているかを把握する必要があると考えた。そして、専門の医師による診断を受けることが有効な手立ての一つのなると考えられたことから、医療機関を受診することを保護者に勧めた。

保護者は、医療機関を受診することに対する戸惑いが見られたが、数日後、「両親で話し合った結果、医療機関を受診することに決めた」との連絡が学級担任にあった。その後、両親は、C市内のD病院の小児科（発達外来）に予約をし、1か月後に受診した。その結果、「アスペルガー症候群」と診断された。

発達障害の専門の医師から「アスペルガー症候群」という診断がなされたことで、保護者の戸惑いは大きかったようだが、次第にB君の困難がアスペルガー症候群の特性から生じるものであることを理解し、受け入れることができるようになっていった。また、学校においてもB君の困難が、アスペルガー症候群の特性から生じていることがはっきりと理解できたことから、「アスペルガー症候群の特性と対応」について校内研修を行うとともに、県教育センター指導主事・医師からの助言をもとに、校内委員会において「個別の指導計画」の見直しを行った。また、学級担任・特別支援教育コーディネーターと保護者で話し合いながら「個別の教育支援計画」を作成したことで、保護者はB君が使いやすい「はさみ」を購入し、家で工作をさせながら「はさみ」や「のり」を使う活動に取り組みさせるなど、B君の困難の改善に向けて学校と同じ方針で取り組むことができるようになっていった。

「ステップ :『通級による指導』の活用、『特別支援学級』への措置変更を検討する」について

1 1月中旬の校内委員会において、B君には、今後在籍校（通常学級）における指導・支援とともに、「通級による指導」を受けることが有効ではないかという検討がなされた。

具体的には、B君の「『失敗は許されない』という考え方を『失敗してもやり直せばいいんだ』」という考え方に替えるなど、B君自身の「ものの見方」や「考え方」を変えていく指導や、「自分の感情を理解しコントロールする力を高める指導」などを受ける必要があり、そのためには、「通級による指導」を受けることが有効ではないかということ話を話合った。

そこで、B君が「通級による指導」を受けることについて、校内就学指導委員会、F市就学指導委員会で検討が行われた。保護者に対しては、校長・特別支援教育コーディネーターから、「通級による指導」の仕組みや学習内容、この指導を受けることのメリットなどが丁寧に説明された。このことにより、保護者も「ぜひ通級による指導を受けさせたい」という意向を持った。B君に対しては、学級担任が「通級による指導」の学習内容について言葉で説明するとともに、放課後の時間に、特別支援教育コーディネーターがB君に「自分の感情を理解しコントロールする力を高める」指導の一つとしてロールプレイを行うなどして、どのような学習をするかというイメージを持たせた上で、B君自身に2年次から「通級による指導」を受けるかどうか判断させた。その結果、B君が「面白そうな勉強ができる」と言ったことから、2年次より週3時間、近隣のG小学校において「通級による指導」を受けることとなった。

「通級による指導」では、週3時間、「失敗したときの対処の仕方の指導」や「不安や、あせりなどの自分の感情を理解しコントロールする指導」が継続して行われた。

通級指導教室担当者と学級担任、特別支援教育コーディネーターとの連絡も密に図られ、「通級による指導」で学んだことが在籍校でも生かされ、現在、安定した学校・家庭生活を送ることができている。



ここで一言

校（園）内における指導・支援を進める際、最初から関係機関に支援を依頼するのではなく、まず、校内でできることを教職員全体で考えるようにしましょう。

指導・支援を行う際は、同じ手立てを漫然と続けるのではなく、事例にあるように、「いつからいつまで行うか」期限を切ってメリハリを付けて取り組むことが大切です。

「ステップ :『通級による指導』の活用、『特別支援学級』への変更を検討する」においては、保護者に対しては、「通級による指導」や「特別支援学級」がどういうものであるのか、また、学習内容やそこで学習をするメリットなどを十分説明することが重要です。あわせて、本人に対しても、「通級による指導」や「特別支援学級」で、どのような学習をするのか、実際に体験させてみて、「できて嬉しい。分かって嬉しい。」という実感を持たせることが大切です。

7 特別支援教育の視点を取り入れた学校（園）評価

各学校（園）の特別支援教育の取り組みについては、学校（園）評価の中で明確な視点を設け評価を行うことが必要です。次に、特別支援教育の取り組みを評価するための視点を例示しておきますので、自校（園）の取り組みを振り返る際の参考にしてください。

特別支援教育の取り組みを評価するための視点（例）

<p>[教職員の意識・気付き・理解]</p> <p>すべての教職員が、発達障害の特性と基本的な対応に関する研修を受けているか 「気がかりな幼児児童生徒」について、実態把握を行ったか 「個別的教育支援計画」、「個別の指導計画」を引き継ぎ、適切に指導・支援を行っていたか ユニバーサルデザインの視点に基づく授業づくりに努めていたか 互いの違いを認め合う学級の雰囲気づくりに努めていたか</p>
<p>[校（園）内支援体制]</p> <p>特別支援教育が学校（園）経営方針の中に明確に位置付けられているか 管理職は、特別支援教育の推進にかかるリーダーシップを発揮していたか 特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒に気付き、具体的な指導・支援をスタートさせるためのシステムはできているか 校（園）内委員会は、年間計画に位置付けられ、定期的で開催されていたか 必要に応じて、臨時に校内委員会を適切に開催していたか ケース会議は、定期的に（または適時に）開催されていたか 「個別的教育支援計画」、「個別の指導計画」を作成したか 次年度へ指導・支援をつなぐために、「個別的教育支援計画」、「個別の指導計画」を活用したか</p>
<p>[特別支援教育コーディネーター]</p> <p>校（園）内支援のための年間計画を立案したか 校（園）内支援のための情報収集に努めていたか 校（園）内の教職員との連携や調整は適切に行われていたか 関係機関との連携や調整は適切に行われていたか 保護者に対する相談の窓口としての役割を果たしていたか 担任などの支援や保護者の支援は適切に行われていたか 「校（園）内資源リスト」、「地域関係機関連携マップ」の作成を推進したか 「個別的教育支援計画」、「個別の指導計画」の作成を推進したか 特別支援教育の推進にかかわる研修会を実施したか 「特別支援教育便り」を定期的に発行したか コーディネーターが複数名いる場合は、それぞれの役割分担が明確になっており適切に遂行されていたか</p>
<p>[保護者との連携]</p> <p>学校（園）便りなどで、特別支援教育の情報を提供しようと努めたか 保護者を対象とした、特別支援教育に関する研修会を実施したか 保護者との教育相談は、適切に実施されていたか 保護者との協力体制が適切に機能していたか</p>
<p>[関係機関との連携]</p> <p>特別支援学校の巡回相談員や県教育センターなどとの連携は適切に行われていたか 医師・医療機関との連携は適切に行われていたか 福祉関係機関との連携は適切に行われていたか 労働関係機関との連携は適切に行われていたか 教育行政との連携は適切に行われていたか その他の関係機関との連携は適切に行われていたか</p>
<p>[学校間・進学先・進路先との連携]</p> <p>対象幼児児童生徒の出身校（園）との情報交換などは適切に行われていたか 進学先・進路先との連携は適切に行われていたか 近隣の保育所・幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校との連携は、必要に応じて適切に行われていたか（特別支援学級・通級指導教室との連携を含む）</p>
<p>[地域との連携]</p> <p>学校評議員会や学校保健委員会において理解推進が適切に図られていたか 地域に対して理解推進を図る取り組みが適切に行われていたか</p>

保護者との連携

1 保護者との連携の必要性

「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」を指導・支援して行くためには、保護者と密に情報を交換し合い、学校（園）と家庭とが同じ方針で指導・支援に取り組む必要があります。保護者は最も身近なパートナーであり、保護者との連携は欠かせません。

2 保護者への理解・啓発

クラスや学校全体の保護者には、「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」への理解を深めていただけるように働きかけるのはもちろんのこと、校（園）内の支援体制や関係機関と連携して指導・支援を進めていることなどについても理解していただくように努めることが必要です。

（1）PTA総会・保護者会などの活用

PTA総会や保護者会で行う学校（園）長のあいさつや説明、また特別支援教育コーディネーターの話の中に、特別支援教育に関する方針や指導・支援体制などについての内容を加え、理解を求めるとします。

また、保護者への特別支援教育に対する理解・啓発を進めるためには、PTA主催の保護者研修会などの中で、特別支援教育に関する研修会を実施することが効果的です。ただし、地域や学校（園）によって、保護者の特別支援教育に対する理解や、受け入れの程度が大きく異なります。そのため、外部講師を招いて特別支援教育に関する講演会などを実施する場合は、事前の外部講師との打合せにおいて、「研修のねらい」「保護者の理解の程度」「話の内容」「どのような表現を用いるか」などについて、入念に話し合っておくことが大切です。そして、すべての保護者に、「特別支援教育は障害の有無にかかわらず、幼児児童生徒一人一人を大切にするための教育」という点を十分に理解していただくことが大切です。

（2）学校（園）便りの活用

「学校（園）便り」や「学年便り」、「特別支援教育便り」などで、特別支援教育に関する情報や取り組みの状況などを紹介するようにしましょう。特に、年度始めには、校（園）内委員会や特別支援教育コーディネーターの役割について、周知するようにします。

「特別支援教育便り」は、年間を通して、計画的に発行するようにしましょう。「特別支援教育便り」の例を本ハンドブック79ページに載せていますので参考にしてください。

3 保護者との教育相談の進め方

(1) 相談の窓口

保護者にとって、最も相談しやすい教職員が相談の窓口になる必要があります。

そのため、通常は、学級担任や特別支援教育コーディネーターが、相談の窓口になる場合が多いですが、保護者がいつでも相談しやすいように、複数の相談窓口を用意しておき、柔軟に対応できるようにしておく必要があります。



ここで一言

学級担任が、窓口として相談を受けた場合は、特別支援教育コーディネーターなどと必ず情報を共有するようにし、学級担任が一人で抱え込まないようにしましょう。

学級や学校への要望や苦情など、学級担任一人で保護者からの相談を受けるには負担が大き過ぎる場合、特別支援教育コーディネーターや学年主任、教頭、副校(園)長が同席するなど、複数の教師で対応するようにしましょう。相談の内容は必ず記録に取り、校長先生をはじめ管理職の先生方に報告するようにします。



ここで一言

特別支援教育コーディネーターは学級担任とは異なり、「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」の保護者と、日常的に話をする機会がありません。そのため、特別支援教育コーディネーターに相談をしたいと思っている保護者も、日常的なかわりがないため、特別支援教育コーディネーターに相談することを躊躇する場合があります。そこで、特別支援教育コーディネーターは、運動会(体育祭)、PTAの会合などの場で、「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」の保護者に対して、自分から積極的に話しかけるようにしましょう。そのとき、対象となる幼児児童生徒が、「今、がんばっていること」、「伸びてきていること」など、「保護者と話すときに、子どもをほめる『ネタ』を持っておく」ことが重要です。そのためには、日常的に「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」に自分から積極的にかかわったり、学級担任などから対象幼児児童生徒についての情報を得ることを心がけましょう。

(2) 教育相談の際に配慮すべきこと

ア これまでの養育と相談に訪れた保護者の勇気、努力に敬意を払う

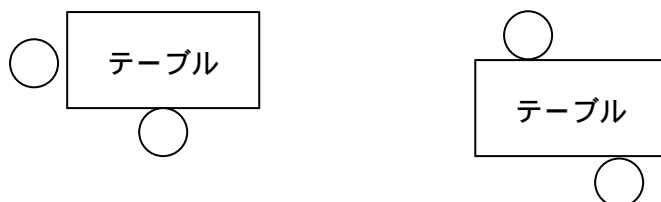
保護者は、「自分の子どもが周囲に迷惑をかけているのではないか」「親の子育ての責任だと思われているのではないか」などと、様々に悩んだ末、何らかの手立てを求めて相談にやってきました。また、これまで苦労してきた養育について「否定されたくない」という思いから、相談したい気持ちはあっても、助言を受け入れにくい気持ちになっている場合もあります。

そのため、保護者と話をする際には、たくさんの愛情を子どもに注いできたことや、これまでの努力、苦労に敬意を表しながら、相談を進めていくことが大切です。まずは、保護者が相談に訪れた勇気と努力に敬意を払いましょう。そして、徐々に保護者が前向きになり、話をする事自体に安心感が得られるようにしていきましょう。

イ 座席の配慮

面談の際には、座席の位置にも気を配りましょう。

真正面向き合うと、対面姿勢となるため、どうしても緊張が高まります。ややもすると、保護者に不快感や不安感を持たれる場合もあります。お互いが90度の位置になるように座ったり、向かい合う場面であれば正面の位置から少しずれた位置に座ったりするなど、さりげなく互いの向きと距離を調整するようにしましょう。



ウ 共感的な姿勢

保護者の思いや考え、悩みを十分に聴き、保護者の悩みを共有しようとする共感的姿勢で対応することが大切です。特に、初回の面談では、「何とかしたい」という保護者の気持ちを理解し、受け止めることが大切です。気持ちを受け止めてもらうだけでも、随分と不安感が軽減する場合があります。相談を受ける教師は、じっくりと保護者の話に耳を傾け、保護者の不安や悩みの内容、その深刻さを感じ取るように努力します。また、保護者が自分の子どもの状態をどのように認識し、受け止めているのかをしっかりと把握することが必要です。

<控えたい言葉>

次のような言葉には、保護者は不安や反発を感じる場合がありますので注意しましょう。

「大丈夫ですよ」「そのようなことはだれにでもありますよ」

「そのうち落ち着きます」「様子を見ましょう」

保護者の気持ち：「本当に大丈夫だろうか（不安・物足りなさ）」「あのとき先生が大丈夫と言った」

「やればできますから、がんばらせてください」

保護者の気持ち：「努力させてもできないから、相談に来ているのに...」「これ以上どうがんばらせればいいのか...」

<保護者と信頼関係を築くためのポイント>

日ごろからこまめに連絡を取り合い、保護者の気持ちや家庭での幼児児童生徒の様子を知るように努めましょう。

幼児児童生徒のことを大切に考えているという思いを、保護者と一緒に考えるというスタンスで、真摯に伝えましょう。

電話、連絡帳、学級通信、教科便り、学年便り、学校便りなどを使って、学校（園）や学級で取り組んでいることを具体的に知らせるようにしましょう。そして、学級や学校（園）に、幼児児童生徒が安心して過ごせる居場所があることを伝えましょう。

保護者への連絡のコツは

- ・ 良いところ..... 8割
- ・ 気がかりなところ..... 2割 　　です。

<カウンセリングマインドの三つの態度>

傾聴：保護者の話を、まず「じっくりと聴く」。

共感：保護者の意見や感情を「理解しようとする」。

受容：保護者のこれまでのがんばりを「肯定的に認める」。

<対話の4原則>

話すより聴こう。

気持ちだけは分かって。

結論を急がない。

結論は相手に言わせよう。



ここで一言

保護者は、子育てに自信をなくしている場合があります。また、保護者が悩んでいる様子を見ても、「自分のせいだ」と自分を責めている場合もあります。そうすると、家庭内の雰囲気は暗くなり、幼児児童生徒にとって家庭が心理的に落ち着ける場でなくなってしまいます。

保護者の自己肯定感を低下させないよう、まずは、保護者の努力や苦勞に敬意を払い、これまでの養育を認めることが必要です。幼児児童生徒が今できていることを十分認め、「良さ」を積極的に伝えることに努めます。幼児児童生徒の将来について希望が持てるよう、指導の方針や手立てをできるだけ具体的に伝えていくようにします。

相談中に、保護者が沈黙するときがあります。これは、保護者が何かを思い考えている時間でもあります。この沈黙の意味を理解し、保護者が考えるのを待つ姿勢を持つことが大切です。

エ 話の内容を適宜まとめながら面談を進める

面談を進めるうちに、保護者の話の内容が混乱してきたり、話の方向がずれていったりすることがあります。

そのようなときには、話の内容を一端まとめ、面談を続けていくようにします。具体的には、区切りの良いところで「～ということなのですね」「～と思っておられるのですね」などと、これまで話してきた内容を短くまとめると良いでしょう。

その上で、保護者が幼児児童生徒の実態を客観的にとらえられるよう支援しながら、より良い方向性を一緒に考えていくようにしましょう。

オ 一回の相談で結論を出そうとせず、あせらず相談を継続する

一回の相談で、性急に結論を出そうとして、教師が一方的に指導や助言を行うと、保護者は、「十分に話を聴いてもらえなかった」「結局、相談したいことを理解してもらえなかった」などと教師や相談すること自体に不信感を抱く場合があります。結論を急がず、繰り返し丁寧に相談を行い、保護者の気持ちに寄り添っていくことが大切です。

カ 保護者の立場に立って助言を行う

保護者は、「何とかしたい」という思いで相談に来ていますが、家庭には、それぞれに様々な事情があります。そのため、対象となる幼児児童生徒の学校（園）での様子だけから判断して、一方的に解決方法を提案しても、必ずしも保護者に受け入れられるとは限りません。

そこで、「家庭でできること」と「学校でできること」を整理し、共通理解しながら解決方法を提案するようにします。

教師が最善の方法と思って保護者に提案しても、家庭で取り組むには無理がある場合があります。そこで、例えその時点では最善の方法ではなくとも、まずは家庭で取り組みやすい方法を提案するようにします。そして、今の方法がある程度軌道に乗った段階で、必要に応じて少しずつ最善に近づくような方法を提案していくようにします。

4 保護者の障害受容を促すために

発達障害などのある幼児児童生徒への指導・支援を保護者と協力して行っていくためには、保護者が自分の子どもの障害と特性について理解していることが重要です。

保護者は、自分の子どもが「他の子どもたちとはどこか違う」と感じている場合もありますが、それが発達障害などのためであるということを受け入れたくない気持ちも持っています。特別な教育的支援を受けることで、周囲から「自分の子どもが特別視されるのではないか」、また、「親のしつけが悪いと批判されるのではないか」などと、保護者は、自分の子どもが特別な教育的支援を受けることに抵抗を示す場合もあります。

保護者の理解を促すためには、何よりも保護者との信頼関係が大切です。信頼関係を築いていくためには、学校（園）や教師は、「気がかりな幼児児童生徒」のためにできる配慮や指導・支援を、日常的にしっかりと行っておくことが大切です。その上で、その幼児児童生徒の「良さ」「がんばっていること」などから話を始め、徐々に特別な教育的支援の必要性について話を進めるようにしていきましょう。幼児児童生徒の特別な教育的支援の必要性について話をする際は、例えば、友だちとトラブルになることが多い中学生の場合であれば、保護者に対して「君は友だちとトラブルになることが多くて困っています」といったような生徒の状態像を伝えるだけでなく、君が友だちとトラブルになる背景について共通理解するようにします。例えば、「君は、友だちとトラブルになることが多いようです。その背景には、『友だちの話の一部分に反応してしまう傾向があるようです。』『場の雰囲気や状況をつかむことが苦手な面があるようです。』」といったように、対象となる幼児児童生徒の困難の背景について説明し、理解を促すことが大切です。

幼児児童生徒が、問題となる言動をとったとき、すぐに電話などで保護者に知らせることは必要なことです。しかし、対象幼児児童生徒が問題となる言動をとったときだけ、電話連絡をすると、「教師からの電話＝良くない知らせ」と、保護者が感じるようになり、教師からの連絡に対する拒否感を持つようになります。ですから、対象幼児児童生徒が良い行動をとったときも、電話で伝えるようにした方が良いでしょう。ただし、例え良い知らせであっても、突然、保護者に電話をかけると、保護者に驚かれる場合があります。また、保護者の忙しい時間に電話をかけると、保護者が迷惑に感じることもあります。そこで、あらかじめ、連絡帳で、対象幼児児童生徒がその日に行った良い行動の概要を知らせるとともに、「詳しくは、今日の夜 時ごろに電話で詳しくお伝えいたします。」と知らせておくと、保護者も、家事等の都合を付け、教師からの電話を心待ちにできると思われれます。

関係機関との連携

1 連携についての基本的な考え方

発達障害などの困難がある幼児児童生徒が、適切な指導・支援を受けながら、充実した学校生活や家庭生活、地域生活を送っていくためには、必要に応じて、様々な関係機関と連携しながら指導・支援を進めていくことが必要です。

連携とは、困難がある幼児児童生徒やその保護者を中心に、教育、医療、保健、福祉、労働などの関係者が、それぞれの立場で専門性を発揮しながら協力し合うことです。連携する際は、連携先や連携の方法などについて、幼児児童生徒の実態に応じて適切に選択する必要があります。

学校と関係機関との連携としては、学級担任・特別支援教育コーディネーターと関係機関担当者との連携、学校と一つの機関との連携、学校と複数の機関が一体となった連携などが考えられます。連携を進めるに当たっては、まず幼児児童生徒一人一人の指導・支援のニーズを把握し、各支援者や関係機関が情報を交換し合い、指導・支援に関する情報を共有していくことが大切です。その上で、幼児児童生徒を取り巻く人・関係機関の輪を作り支援体制を整えていきましょう。そして、大切なことは、それぞれの支援者や関係機関の役割、機能により、できることできないことなどをお互いに認識して、専門性が十分に発揮できるように役割分担をすることです。連携する場合、必然的に、個人のプライバシーにかかわる情報を交換したり共有したりすることになります。個人情報の取り扱いについては、事前に保護者の同意を得るなど、十分に留意する必要があります。

2 主な関係機関

「県内の主な相談機関」を本ハンドブックの80ページから載せていますので、参考にしてください。ここでは、各学校（園）からの要請のもとに、必要に応じて直接、学校（園）に出向いて相談支援を行う特別支援学校と県教育センターについて紹介します。

（1）長崎県教育センター

「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」への相談・支援として、電話相談、来所相談、巡回教育相談、教育支援ネットワーク事業による巡回支援（訪問支援）を実施しています。

電話相談

- ・ 対象 : 幼児児童生徒（本人）、保護者、教職員など
- ・ 電話番号 : 0957-53-1130 特別支援教育研修課（直通）
- ・ 相談時間 : 月～金（祝日を除く） 9時～17時

来所相談

- ・ 対 象 : 幼児児童生徒（本人）、保護者、教職員など
- ・ 相談時間 : 月～金（祝日を除く） 10時～12時、14時～16時
- ・ 相談方法 : 個別面談・諸検査（電話による予約が必要です。）

巡回教育相談

- ・ 対 象 : 公立小・中学校の児童生徒（いじめ、不登校、かん黙、多動、学習の遅れ、自閉的傾向、知的障害など）、保護者、教職員
- ・ 相談時期 : 年2回実施（第1回：6～7月、第2回：10（11）～12月）
- ・ 会 場 : 県下7会場（対馬市、壱岐市、五島市、西海市、島原市、平戸市、新上五島町）
- ・ 申込方法 : 学校長から当該市町教育委員会を通じて申し込みます。

教育支援ネットワーク事業による巡回支援（巡回訪問）

- ・ 対 象 : 次のような幼児児童生徒が在籍する保育所・幼稚園・小学校・中学校・高等学校の保護者・教職員など
 - ・ 学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症及びアスペルガー症候群などの発達障害のある幼児児童生徒
 - ・ 学習や行動上特別な配慮が必要であると思われる幼児児童生徒
- ・ 申込方法 : 電話での申込みが必要です。
0957-53-1130 特別支援教育研修課（直通）
- ・ 申込時間 : 月～金（祝日を除く） 9時～16時30分
- ・ そ の 他 : 対馬市、壱岐市、五島市、新上五島町については、年6回実施日を設定し、巡回支援（訪問支援）を行っています。（実施日については、市町教育委員会や市町保育所担当部局を通して保育所・幼稚園・小学校・中学校にお知らせします。高等学校には直接、案内を送付します。）

（2）特別支援学校

県内すべての特別支援学校に、特別支援教育の相談窓口があります。

地域の保育所・幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び中等教育学校などの依頼に応じて、特別支援教育コーディネーターなどによる派遣相談などの教育相談を行っています。

「気がかりな幼児児童生徒」がいた場合は、すぐに教育相談を申し込むのではなく、本ハンドブック29ページに示すように「ステップ：学級による指導・支援」、「ステップ：学年による指導・支援」、「ステップ：校（園）内体制による指導・支援」を行い、それでもうまくいかない場合に、これまでの取り組みの成果と課題を整理した上で、相談を申し

込むようにしましょう。詳しい手続きなどは、近隣の特別支援学校へ直接お尋ねください。
(本ハンドブック80～81ページ参照)

年度当初に、特別支援学校を中心とした地域の連絡会などがある場合は、その際に、各学校(園)の特別支援教育に関する状況などを説明し、いつごろから特別支援学校に協力を依頼するか、あらかじめ特別支援学校の特別支援教育コーディネーターに伝えておくといいでしょう。また、連絡会などがない地域では、4月当初に地域の特別支援学校に直接出向いたり電話をかけたりして、自校(園)の特別支援教育に関する状況などを説明し、協力を依頼しておく、後の連携がスムーズになります。



ここで一言

特別支援学校と連携して支援を進める場合、特別支援学校から来校(園)してもらえばかりでなく、特別支援学校に出向いて相談することも行いましょう。特別支援学校における指導の様子、教材教具、環境調整の工夫などを、実際に目にして学ぶことができます。

3 地域関係機関連携マップの作成

特別支援教育コーディネーターは、地域にどのような関係機関があるかを把握し、日ごろからつながりを持つようにすることが大切です。連絡会議などで知り合ったり、関係機関を訪問して顔見知りになったりしておくことで連携が図りやすくなります。そして、地域の関係機関を必要なときにいつでも活用できるように、「地域関係機関連携マップ」を作っておくと良いでしょう。本ハンドブック50ページに「地域関係機関連携マップ」の一例を示しています。

この「地域関係機関連携マップ」の例は、教育、医療・療育、地域、行政・公共施設関係、福祉、労働という区分ごとに、関係機関の名称や担当者、連絡先などを記載しています。この他にも、必要に応じて、幼児児童生徒の指導・支援に役に立つと思われる関係機関名などを記入していくと良いでしょう。

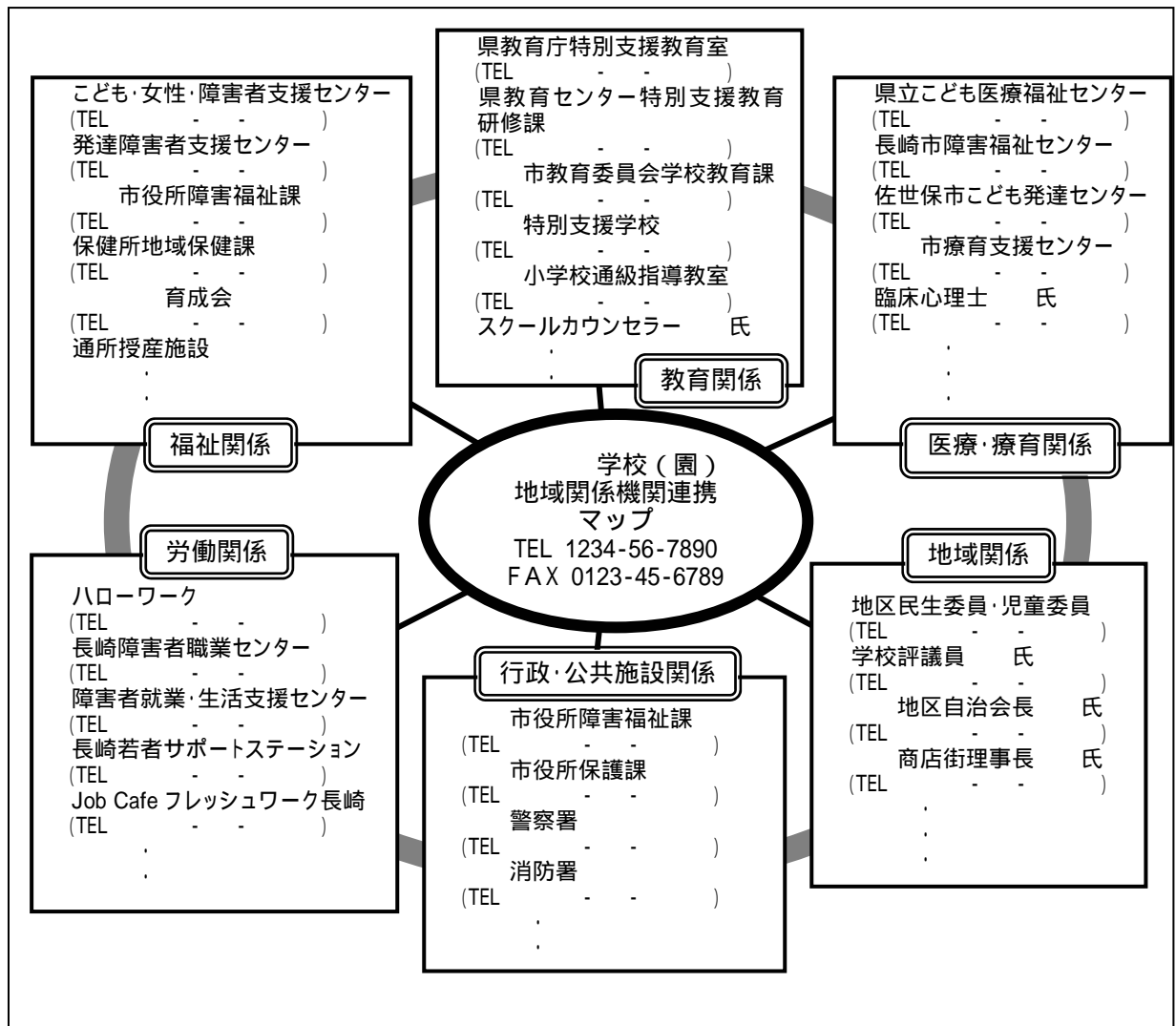
幼児児童生徒のニーズは、それぞれの発達段階やライフステージによって変化しますので、その時々に必要な支援内容や連携先も変わってきます。それらに柔軟に対応できるようニーズに応じて「地域関係機関連携マップ」も数種類作成しておく良いでしょう。



ここで一言

「地域関係機関連携マップ」は、学校(園)独自で作成することもできますが、それぞれの地域において特別支援学校などを中心とした連絡会などがある場合は、その連絡会において共同で作成することも考えられます。

「地域関係機関連携マップ」の例



4 関係機関と連携する際の配慮事項

(1) 適切な関係機関の選択

本ハンドブック「 校（園）内の指導体制づくり6校（園）内における指導・支援のステップ」で述べたように、「ステップ 」までの指導・支援を行っても十分に効果が上がらない場合、「ステップ :関係機関との連携による指導・支援」として、教育、医療、保健、福祉、労働などの関係機関と連携した指導・支援を行うことを検討します。どのような関係機関と連携するかは、対象となる幼児児童生徒の困難な状況、家庭環境などに応じて、適切な関係機関を校（園）内委員会において検討します。連携先の選択に迷う場合には、近隣の特別支援学校の特別支援教育コーディネーターに相談すると良いでしょう。

(2) 保護者の同意を得る際の配慮事項

学校(園)が、関係機関と連携して指導・支援を進めていきたいと思っても、保護者の同意が得られない場合があります。特に多いのは、「うちの子どもには障害はないのに何を相談するのか?」といったような幼児児童生徒の障害に対する理解ができていない場合です。このような場合は、まず、本ハンドブック45～46ページに示すように保護者との信頼関係を築くことに努めましょう。

次に医療機関との連携の場合です。例えば、「学級担任から突然『発達障害の特性が見られますから、病院で診断を受けて来てください』と言われ大変ショックでした」と、保護者が話された事例があります。

家庭にはそれぞれ事情があり、自分の子どもに対する保護者の思いも様々です。保護者の思いに寄り添わず、学校側が憶測で診断名を付けたり、いきなり病院での受診を受けることを勧めたりすることは、保護者に不信感や不安感を抱かせることとなるので、特に注意が必要です。診断は医師のみが行うものです。保護者と関係機関とをつないでいく場合は、信頼関係の構築を前提に、あくまでも保護者の不安に寄り添う姿勢で誠実に、そして慎重に行っていくことが大切です。



ここで一言

「指導法が分からないので専門家に診てもらってください」と言われると、保護者は学校から見放されたような気持ちになります。

「指導・支援に生かしたいのです。お願いします。」という姿勢が大切です。例えば、次のような伝え方はいかがでしょうか。

「今、さんが苦手な の学習について、こんな工夫をしています。もっと さんに合った指導や支援の仕方があるのではないかと悩んでいます。そこで、専門家の助言をもとに、今後の指導や支援について工夫をしたいのです。ですから、私たちと一緒に、相談に行ってくださいませんか。御家庭で話し合ってみてください。」

(3) 相談の目的や内容を整理した上での正確な情報のやり取り

関係機関に相談を行う場合、学校(園)として、「これまでどのようなことに取り組み、どのような指導・支援を行ってきたのか」、また、「学校(園)としてできることはどこまでか」「関係機関に相談したいのはどのような点か」など、相談の目的や内容などについて十分整理し、正確な情報を伝えることが大切です。中には、学校(園)において「ステップ」までの指導・支援(29ページ参照)を講じることもなく、関係機関につなげば「何とかしてもらえ」というような安易な相談依頼も少数ですが見られるようです。これでは、学校と関係機関とが効果的に連携して問題を解決することはできません。

関係機関にできることは、「気がかりな幼児児童生徒」の指導・支援に苦慮している学校(園)の教職員や保護者を支援することであり、幼児児童生徒を直接指導・支援することではあり

ません。

関係機関への情報の伝え方については、できれば直接顔を合わせて伝えた方が、誤解が生じず、確実です。その際は、個人情報に十分配慮し、共有したい内容を整理して明確に伝えるようにします。情報を共有することについては、保護者の同意を得ておく必要があります。電子メールや郵送で、情報を伝達する場合もあるでしょうが、その場合は、パスワードをかけたり、親展文書にしたりするなど、個人情報の保護について十分に配慮する必要があります。

また、関係機関の担当者を学校(園)に招いて相談する場合は、事前に保護者の同意を得ることはもちろんですが、派遣依頼文書が必要となる場合もあるため、連携先に十分に確認するようにしましょう。

(4) 助言を生かした指導・支援方法の工夫

関係機関による助言は、専門的な立場からの助言であるため、学校(園)にとって有益な助言となることが多いと考えられます。そのため、特別支援教育コーディネーターは、助言内容などを校(園)内の関係者に伝え、具体的な指導・支援につなげていくことが重要です。校(園)内委員会や保護者との面談などをとおして、本人に身に付けさせたいことや、学校でできること、家庭でできることを明確にし、具体的な指導・支援を実践していくことが期待されます。

また、指導・支援の成果と課題を、本人や保護者、関係機関と共有し、さらに、指導・支援の方法を工夫していくようにします。そのためにも、関係機関と良好な関係を維持し、効果的な連携を図る必要があります。



ここで一言

巡回相談員は、対象となる幼児児童生徒についての資料を見たり、保育や授業などの様子を数時間程度、観察したりするだけで、見立てを行い、望ましいと考えられる指導・支援の方法を提案します。そのため、対象となる幼児児童生徒や学校(園)の実情に合った指導・支援の方法をいつもの確に提案できるとは限りません。そこで、提案を受けた学校(園)は、提案されたことをもとに、対象となる幼児児童生徒や学校(園)の状況に合わせて、教職員のノウハウを生かしながら具体的な指導・支援の方法を考えていく必要があります。

切れ目のない連携

それぞれの学校（園）で行われた効果的な指導・支援の内容や方法を、「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」によって、就学先・進学先・就職先へと引き継ぎ、一貫した指導・支援を行うことが大切です。

そのために、次のようなことに配慮しましょう。

1 保育所・幼稚園などから小学校へ

送り出す保育所・幼稚園などでは、次のようなことに配慮しましょう。

「特別な教育的支援を必要とする幼児」について、就学先の小学校と「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」をもとに連絡会議を行います。また、事前に小学校に情報を提供することに対して、保護者の同意を得て、小学校に提供する資料を整理します。

受け入れる小学校では、次のようなことに配慮しましょう。

校区の保育所・幼稚園と日ごろから連携をとり、「気がかりな幼児」や「特別な教育的支援を必要とする幼児」についての情報を得ましょう。必要に応じて、小学校の特別支援教育コーディネーターなどが保育所・幼稚園に出向き、対象幼児の観察を行い、入学後の対応について検討します。

就学時健康診断で「気がかりな幼児」や「特別な教育的支援を必要とする幼児」を把握します。

幼児の実態に応じて、入学前に、入学式の練習に参加させたり、小学校の生活について保護者や対象幼児に説明をしたりします。

保育所・幼稚園の指導・支援の記録簿などをもとに連絡会議を行います。

校内委員会を開き、小学校での指導・支援の在り方を検討します。必要に応じて、保育所・幼稚園から関係教職員の参加を要請します。

2 小学校から中学校へ

送り出す小学校では、次のようなことに配慮しましょう。

「特別な教育的支援を必要とする児童」について、進学する中学校と「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」をもとに連絡会議を行います。また、事前に中学校に情報を提供することに対して、保護者の同意を得て、中学校に提供する資料を整理します。

受け入れる中学校では、次のようなことに配慮しましょう。

校区の小学校と日ごろから連携を取り、「気がかりな児童」や「特別な教育的支援を必要とする児童」についての情報を得ましょう。必要に応じて、中学校の特別支援教育コーディネーターなどが小学校に出向き、対象児童の観察を行い、入学後の対応について検討します。

中学校での入学説明会や日ごろの交流の中で、児童の様子を観察します。入学前の小学校との連絡会議のときに、小学校で作成している「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」をもとに話し合います。

校内委員会を開き、中学校での指導・支援の在り方を検討します。必要に応じて小学校から関係教職員の参加を要請します。

3 中学校から高等学校へ

送り出す中学校では、次のようなことに配慮しましょう。

生徒に必要な場合、保護者の同意を得て、志願する高等学校に相談します。

進学先などが決まった生徒について、進学する高等学校などと「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」をもとに連絡会議を行います。また、事前に高等学校などに情報を提供することに対して、保護者の同意を得て、高等学校に提供する資料を整理します。

受け入れる高等学校などでは、次のようなことに配慮しましょう。

中学校から相談があった場合、どのような対応ができるか検討します。

入学試験の前に、「配慮を必要とする生徒」について、十分、情報を収集します。

入学に際しては、生徒の特性とそれまでに行われてきた指導・支援の内容や方法について、「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」をもとにした情報提供を中学校に依頼します。

校内委員会を開き、高等学校での指導・支援の在り方を検討します。必要に応じて中学校から関係教職員の参加を要請します。

4 高等学校卒業後に向けた連携

高等学校卒業後については、大学や専門学校などへ進学する人、就職する人など、様々な進路が考えられます。そのため、これまでの教育の中で培ってきたことをこれから先の関係機関へつないでいくことが必要になります。一人一人のニーズに応じて、本人、保護者と十分に共通理解をした上で、これまで行ってきた指導・支援などの情報を大学や専門学校、就職先などへ伝えることが大切です。

卒業後も、関係者と連携を図りながら、必要に応じて面談や追指導を行い、情報を共有していくことが重要です。障害者のための支援機関は、本人や保護者のニーズに応じて将来の生活にわたって支援を行っていますので、特に、高等学校の特別支援教育コーディネーター

は、対象生徒が、卒業後の社会生活においてかかわると思われる関係機関について十分に把握しておく必要があります。そのためにも、関係機関の機能や障害者に対する様々な福祉制度に関する情報を収集しておく必要があります。

障害のある生徒が就職を目指す場合は、公共職業安定所（ハローワーク）や長崎障害者職業センター、障害者就業・生活支援センター、長崎県発達障害者支援センター、地域若者サポートステーション、ジョブカフェなどが、就職に関する相談を受けたり、就労支援を行ったりしています。詳細は、webページで知ることができますので、本人や保護者が希望する支援の内容のニーズに応じて、関係機関が提供するサービスの内容をよく確認しておくことが必要です。

大学入試センター試験を受験する生徒については、保護者・本人の同意を得て、「受験特別措置」の申請を行います。詳しくは、「大学入試センター試験 受験案内（別冊）」をご覧ください。大学入試センターのwebページ（<http://www.dnc.ac.jp/>）からダウンロードすることもできます。私立大学を受験する場合は、どのような「受験特別措置」が行われているか、それぞれの大学に早めに確認し必要な準備を行いましょう。

特別支援教育支援員が活躍できるために

（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課発行「『特別支援教育支援員』を活用するために」（平成19年6月）を一部改編）

1 特別支援教育支援員の役割

特別支援教育支援員が、校（園）内において十分活躍できるようにするためには、特別支援教育支援員の役割について全教職員がしっかり理解しておく必要があります。

特別支援教育支援員は、校（園）長、副校（園）長、教頭、特別支援教育コーディネーター、担任と連携し、次のような役割を果たします。

基本的な生活習慣確立のための日常生活の介助

- ・ 自分で食べることが難しい幼児児童生徒の食事の介助をする。
- ・ 身支度の手伝い、食べこぼしの始末を行う。
- ・ 衣服の着脱の介助を行う。
- ・ 授業（保育）場所を離れられない教師の代わりに排泄の介助を行う。

発達障害の幼児児童生徒に対する保育・学習支援

- ・ 教室を飛び出して行く幼児児童生徒に対して、安全確保や居場所の確認をする。
- ・ 読み取りに困難を示す児童生徒に対して黒板の読み上げをする。
- ・ 書くことに困難を示す児童生徒に対してテストの代筆などをする。
- ・ 聞くことに困難を示す幼児児童生徒に対して教師の話の繰り返しを聞かせる。
- ・ 学用品など自分の持ち物の把握が困難な幼児児童生徒に対して整理場所を教えるなどの介助を行う。

学習活動、教室間移動などにおける介助

- ・ 車いすの幼児児童生徒が、学習・活動の場所を移動する際に、必要に応じて車いすを押す。
- ・ 車いすの乗り降りを介助する。
- ・ 教員の指導補助として、制作、調理、自由遊びなどの補助を行う。

幼児児童生徒の健康・安全確保関係

- ・ 視覚障害のある児童生徒の場合、体育の授業や図工、家庭科の実技を伴う場面（特にカッターナイフや包丁、火などを使う場面）で介助に入り、安全面の確保を行う。
- ・ 教師と他の幼児児童生徒が活動している間、てんかんの発作が頻繁に起こるような幼児児童生徒を把握する。
- ・ 他者への攻撃や自傷などの危険な行動の防止などの安全に配慮する。

運動会（体育大会）、学習発表会などの学校行事における介助

- ・ 視覚障害のある幼児児童生徒に対し、運動会で長距離走のとき、一本のひもをお互いに持って同じペースで走って進行方向を示したり、学習発表会では舞台の袖に待機し、舞台から落ちないように支援する。

周囲の幼児児童生徒の障害理解促進

- ・ 特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒に対する、友だちとしてできる支援や適切な接し方を、学級担任と協力しながら周囲の幼児児童生徒に伝える。
- ・ 特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒に適切な接し方をしている幼児児童生徒がいる場合、その場の状況に応じて賞賛する。
- ・ 特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒の得意なことや苦手なこと、理解しにくい行動を取ってしまう理由などを、周囲の幼児児童生徒が理解しやすいように伝える。また、学校関係者と連携の上、幼児児童生徒への支援の在り方などについて専門家から意見を聞いたり、保護者から日々の家庭生活についての状況を聞いたりして、幼児児童生徒への対応に生かしていく。また、学校関係者と連携の上、子どもの学校生活の様子を保護者へ情報提供する。 など

2 特別支援教育支援員に対する研修

特別支援教育支援員が、「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」に、適切に対応できるようになるためには、校（園）内において効果的な研修を行うことが必要です。研修内容としては、次のようなことが考えられますが、学校（園）の実情に応じて研修内容を設定するようにしましょう。なお、各市町教育委員会主催で研修会を行っている市町もあります。

特別支援教育支援員としての業務や心構え

- ・ 学校という組織の仕組みや学級担任などとの協働の大切さなど。

特別支援教育の基本的な考え方・理念

- ・ 他の幼児児童生徒と比べない、一人一人の興味や関心を大切にする、できたことを認め、できないことへの手立てを考える、成就感や達成感を重視する、自分らしさや自己有能感を育てるなど、幼児児童生徒への対応の基本を含めて。

主な障害の特性の理解

- ・ 学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、広汎性発達障害、知的障害、肢体不自由（脳性まひなど）、視覚障害（弱視・盲）、聴覚障害（難聴、聾）など。

教室における幼児児童生徒の気になる行動と対応について

- ・ 集団活動に参加できない、対人関係がうまくとれない、自分の席で落ち着いて活動に取り組めない、ルールを守って活動ができない、不器用である（はさみ、はし、鉛筆、のりなどの扱い）、運動面でぎこちなさがある、こだわりがある、言葉の遅れが見られるなど。

関係機関について

3 特別支援教育支援員が活動しやすくなるための配慮事項

校（園）内委員会などにおいて、学級担任や特別支援教育コーディネーターなどと特別支援教育支援員が、どのように連携・協力をするのかを事前に決めておくことが必要です。特別支援教育支援員を特定の幼児児童生徒の担当に当て、支援や対応をすべて任せるといふことは決してしないようにしましょう。

特別支援教育支援員を、特定の幼児児童生徒の単なる世話役とすると、学級や学校全体の対応とにずれが生じ、効果的な支援ができなくなりますので、学級担任などと連携して取り組むことが重要です。特別支援教育支援員という貴重な人材が効果的に生かされ、幼児児童生徒に適切な対応ができるようにし、学校全体での対応の一翼が担えるようにすることが大切です。



ここで一言

「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」への指導・支援について責任を負っているのは、あくまでも学級担任などであり、その補助をすることが特別支援教育支援員の基本的な役割です。学級担任などのしっかりとしたビジョンのもとで、特別支援教育支援員に対象幼児児童生徒に対して必要な支援をしてもらうようにしましょう。

学級担任などと特別支援教育支援員が支援方針を共通理解するために、事前の打ち合わせを行うことが連携を図る第一歩になります。通常、支援の内容や対象幼児児童生徒の特性などについては、「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」に記述されています。ですから、まず、学級担任や特別支援教育コーディネーターが「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」を用いて、特別支援教育支援員にその内容を説明することが必要です。その際、対象となる幼児児童生徒だけでなく、その学級における他の幼児児童生徒への対応上の配慮点などについても共通理解がされていると、その後の支援がスムーズに進むようになります。支援が始まってからは、機会をとらえて、打ち合わせや情報交換を行い、同じ方針で教育的支援が進められるように配慮します。なお、特別支援教育支援員は教師とは異なった立場で子どもにかかわります。その立場からの気づきや発見が、大切な指導・支援情報になる場合が多くあります。

特別支援教育支援員は、授業（保育）はできません。例えば、何らかの事情で学級担任などが教室から離れてしまった場合、授業（保育）を補助していた特別支援教育支援員が、その授業（保育）を引き継ぎ、代替して行うことはできません。教員免許や保育士の資格を有していても、教諭または講師として配置されているわけではありませんから、やはり

授業（保育）を行うことはできません。特別支援教育支援員の役割は、56ページから示したとおりですが、特別支援教育支援員が活躍できるようにするためには、学級担任などは、特別支援教育支援員に対して、学級経営の方針や特別な教育的支援が必要な幼児児童生徒の授業（保育）や生活指導などにおけるねらいを、的確に伝えておく必要があります。



ここで一言

学校（園）という組織に入る特別支援教育支援員の心情に配慮することが大切です。教師が圧倒的多数の職場に、一人で入る特別支援教育支援員はとても心細いものです。教師にとって常識的なことであっても、特別支援教育支援員にはよく分からないことも多いものです。特別支援教育コーディネーターを中心として、積極的に声をかけて特別支援教育支援員とコミュニケーションを図りましょう。

心理検査について

ここでは、心理検査の中でも一般的に用いられている「田中ビネー知能検査」と平成22年12月に改訂版が出された「WISC - 知能検査」の概略について説明します。

1 田中ビネー知能検査 について

(1) 検査の概要

2歳～13歳までの幼児児童生徒の知能指数（IQ）及び精神年齢（MA）を算出することができます。また、必要に応じて偏差知能指数（DIQ）も算出できるように工夫されています。14歳以上は精神年齢を原則として算出せず、偏差知能指数（DIQ）を算出します。偏差知能指数（DIQ）は領域別と総合の値が算出されます。ただし、知的発達の遅滞が想定され、偏差知能指数（DIQ）を算出できない場合には、生活年齢を修正することにより知能指数（IQ）及び精神年齢を算出することもできます。これらの結果から、知能発達の状態を把握することができます。

(2) 対象年齢

2歳から成人

(3) 検査内容

1歳級から13歳級までの問題96問は、年齢に応じて分けられた年齢尺度の問題構成となっています。1歳級～3歳級は12問ずつ、4歳級～13歳級は6問ずつ配置されています。問題の内容は、ことばや数、記憶、動作・作業に関するものなど、多岐にわたっています。成人級の問題17問は「結晶性領域」「流動性領域」「記憶領域」「論理推理領域」の4領域から構成されています。

2 WISC - 知能検査について

(1) 検査の概要

WISC - 知能検査では、全般的な知的発達の水準とともに、知的能力の様々な側面を、同年齢の水準との比較や個人内における比較を通して明らかにすることができます。

(2) 対象年齢

5歳0か月～16歳11か月

(3) 全検査IQ

全般的な知的発達の水準を示す指数です。以下の10個の下位検査の結果から算出することができます。（番号は検査の実施順序を示す）

積木模様	類似	数唱	絵の概念	符号	単語	語音整理
行列推理	理解	記号探し				

(4) 4つの指標

指標	測定される主な能力	下位検査(数字は検査の順番を示す)
言語理解指標 (VCI)	言語の意味を理解したり、言葉を聞いて推理したり、言葉で表現したりする能力	類似、単語、理解 1: 知識・語の推理
知覚推理指標 (PRI)	目で見たと情報を関連付けたり、まとめたり、関係性を推理したりする能力	積木模様、絵の概念、行列推理 2: 絵の完成
ワーキングメモリー指標 (WMI)	聞いた情報を短時間記憶しておき、それをもとに計算や思考などをする能力	数唱、語音整列 3: 算数
処理速度指標 (PSI)	目で見たと情報を機械的に数多く正確に書き写したり順番に処理したり、見分けたりする能力	符号、記号探し 4: 絵の抹消

「1」「2」「3」「4」は補助検査です。

(5) 知能水準(全検査IQ及び4つの指標)の分類

全検査IQ	分類
130以上	非常に高い
120～129	高い
110～119	平均の上
90～109	平均
80～89	平均の下
70～79	低い(境界線)
69以下	非常に低い

(6) 下位検査の概要

ア 言語理解指標(VCI)の下位検査

下位検査	検査内容の概略
類似	共通のもの、あるいは共通の概念を表す2つの言葉を聞いて、どのように類似しているかを答える課題
単語	絵を見てその絵の名称を答えたり、単語が書かれた文字カードを見たり、聞いたりしてその単語の意味を答えたりする課題
理解	日常的な問題の解決方法や社会的なルールなどに関する質問に答える課題
知識	日常的な事柄や場所、歴史上の人物等、一般的な知識に関する質問に言葉で答える課題
語の推理	いくつかのヒントを聞いて、それらに共通する事柄を答える課題

イ 知覚推理指標(PRI)の下位検査

下位検査	検査内容の概略
積木模様	モデルとなる模様(実物またはカード)を見て、モデルと同じ模様を決められた数の積木を用いて作る課題
絵の概念	2～3段からなる複数の絵を見て、それぞれの段から共通の特徴のある絵を1つずつ選ぶ課題
行列推理	一部分が空欄になっている図版を見て、その下の5つの選択肢から空欄にあてはまるものを選び、番号を言うか、または指さしにより回答する課題
絵の完成	絵カードを見て、その絵の中で欠けている重要な部分を見つけ、指さしや言葉で答える課題

ウ ワーキングメモリー指標（WMI）の下位検査

下位検査	検査内容の概略
数唱	不規則に読まれた数字を聞いて、指示されたように言う課題
語音整列	読み上げられた数字とかなの組合せを聞いて、指示されたように並べ替えて答える課題
算数	絵を見ていくつあるかを数えたり、算数の文章問題を聞いて暗算で計算し、答えたりする課題

エ 処理速度指標（PSI）の下位検査

下位検査	検査内容の概略
符号	< 5 ~ 7歳 > 図形に対応した符号を見て、問題の図形に合う符号を素早く書き入れていく課題
	< 8 ~ 16歳 > 数字に対応した符号を見て、問題の数字に合う符号を素早く書き入れていく課題
記号探し	< 5 ~ 7歳 > 左側の記号が、右側の記号グループの中にあるかどうかを判断し、 ある 、 ない のどちらかに をつける課題
	< 8 ~ 16歳 > 左側の2つの記号のいずれかが、右側の記号グループの中にあるかどうかを判断し、 ある 、 ない のどちらかに をつける課題
絵の抹消	不規則にあるいは規則的に配置された様々な絵の中から、動物の絵を探して線を引く課題



ここで一言

WISC知能検査は、個々の幼児児童生徒の認知特性を詳しく知るためのものです。しかし、WISC知能検査を実施したからといって、その幼児児童生徒の困難がなくなるわけではありません。大切なことは、検査によって認知特性を把握した後、その認知特性に応じた指導・支援を継続して行い、対象となる幼児児童生徒の困難を軽減することです。そのためには、検査結果から導き出された指導・支援の方法をヒントにして、教職員一人一人が対象となる幼児児童生徒へのかかわり方を工夫することが重要です。

残念なケースもあります。過去に実施したWISC知能検査などの結果やその結果から得られた指導・支援の方法を記した検査報告書が、次の学年の学級担任に引き継がれず、金庫に保管されたままになっていたことがありました。守秘義務の関係から、検査報告書は厳重に保管することは重要ですが、その内容は学級担任間や関係者間で引き継ぎを確実に行うようにしましょう。

過去に受けた心理検査の結果報告書の見方が分からないといったケースがあると思います。そのような場合は、特別支援学校、教育センターなどにお尋ねください。

資料編

実態把握の方法

1 幼児の行動を見る際の視点

(「長崎県教育委員会、幼稚園・保育所における特別支援教育の推進に向けて－特別な支援が必要な幼児の理解と支援のために－、2009」より引用)

次のような子どもたちの中には、「発達障害」のある子どもたちが含まれているかもしれません。

落ち着きがない。

日常の簡単なことができない。

友だちにちょっかいを出す。

友だちのちょっかいなどにいきなり怒り出す。

人の気持ちやその場の雰囲気が分からない。

大人のような難しい言葉を遣う。

友だちと遊べない。

一人遊びを好む。

好きなことは集中するが、嫌いなことはまったくしない。

大きな音などに敏感に反応してしまう。

話しかけても知らんぷりする。

2 「学習及び行動において指導上特別な配慮を要する児童の実態把握(小学生用)」
(長崎県教育委員会、2005)

児童名	<input type="text"/>	性別	<input type="text"/>
学校名	<input type="text"/>	学年・組	<input type="text"/>
記入日	<input type="text"/>	記入者	<input type="text"/>

< 記入上の注意 >

このチェックリストは、全般的な発達に遅れはないが、学習及び行動面に指導上特別な配慮を要する児童に対して、より適切な教育を行うための情報を得ることを目的に行うものです。このチェックリストは、次のような児童を対象としています。

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、明らかな知的障害、明らかな自閉症等の障害がない(と思われる)が
 学習面で何らかのつまずきがある児童
 行動の自己調整ができなかったり、対人関係に問題がある児童

このチェックリストは、日ごろから対象児と接し、よく観察している人が行ってください。
 *できるだけ対象児とかかわりのある複数の人で行ってください。

このチェックリストは、5領域に分かれており、各領域ごとに8項目、全部で40項目あります。

聞く・話す	読む・書く	計算する・推論する
動作・生活	自己調整・対人関係	

評価は、対象児の行動を類推するのではなく、あくまでもその児童の実態を正しくとらえてください。

評価は全項目行ってください。ただし「計算する・推論する」の領域については、小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年以上ごとに分かれていますので、対象学年の箇所について行ってください。

評価方法は以下のとおりです。同年齢の児童の実態と比較して、対象児の実態を点数で記入してください。

よくある・・・・・・・・・・	2点
ときどきある・・・・・・・・	1点
年齢相当である・・・・・・・・	0点

聞く・話す		点数
1	人の話している言葉が理解できない。(特に、指示語や単語など)	
2	(因果関係など)少し複雑な会話の理解が困難である。	
3	集団の中での指示理解が困難である。	
4	聞き逃しが多く、すぐに忘れる。	
5	話し方に不自然さがある。(早口、独特のイントネーション、言葉がこもるなど)	
6	単語や2語文・3語文の単純な文章だけで話す。	
7	話すとき文法的なまちがいが目立つ。(主述関係、テニヲ八等の助詞、代名詞など)	
8	人が聞いて分かるように話をするのができない。(事柄や順序を整理して話すことが苦手、経験したことやものの説明をすることが苦手など)	

点数の小計 () 2点をつけた項目数 ()

読む・書く		点数
1	形の似た文字を読みまちがえることが多い。「ね」と「わ」、「め」と「ぬ」など	
2	単語を一語のまとまりとして読めない。拗音や長音を一音として読めない。(例:「ちようちよう」「ち・よ・う・ち・よ・う」など)	
3	文章を読むとき、文字や行をとばすことが多い。	
4	文章の内容を読み取ることが、特に苦手である。	
5	「く」と「へ」、「し」と「つ」などをまちがえて書く。へんとつくりが逆の文字を書く。	
6	文字を書くと、枠から極端にはみ出す。	
7	文字を視写するのが苦手である。(時間がかかる、黒板の文字の視写ができないなど)	
8	話し言葉をそのまま文章で記述することが苦手である。または、書くことを極端にいやがる。	

点数の小計 () 2点をつけた項目数 ()

計算する・推論する(小低学年用)		点数
1	数唱はできるが、1つずつの数の対応ができない。	
2	数字を読めるが、その大小関係をとらえられない。	
3	具体物や指を使っても、計算ができない。	
4	長さ、広さ、かさの大小がとらえられない。	
5	、 、 などの簡単な図形の違いが理解できない。	
6	簡単な線を引いたり、 . . . などを描いたりすることができない。	
7	時計が読めない。 (~時、 ~時半)	
8	文章題を読んで、立式できない。	

点数の小計 () 2点をつけた項目数 ()

計算する・推論する(小中学年用)		点数
1	基本的な数概念ができていない。 (10までの数、大小など)	
2	九九の記憶ができない。	
3	具体物や指を使わないと、計算ができない。	
4	筆算が苦手である。 (位をそろえて表記できない、繰り上がりや繰り下がりミスが多いなど)	
5	既習の図形の分類ができない。 (や のなかまなど)	
6	定規で線を引いたり図形を描いたりすることが苦手である。	
7	時計が読めない。あるいは時計は読めるがその意味を理解できていない。	
8	文章題を読んで、立式できない。または、適当に立式する。 (たし算やひき算を使う問題など)	

点数の小計 () 2点をつけた項目数 ()

計算する・推論する（小高学年以上）		点数	動作・生活		点数
1	日常生活に必要な程度の長さや重さ、時間、金額などの概念が形成されていない。 (10分間の予測や、1000円で買える物の予測が極端にずれるなど)		1	歩・走・跳の運動などの動きがギクシャクしていて、なめらかさに欠ける。(手足の動きが不自然、スキップができないなど)	
2	九九を唱えられるが、具体的な計算処理に使えない。		2	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)	
3	暗算が苦手である。(具体物や指を使わないと、計算ができない、時間がかかるなど)		3	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)	
4	筆算が苦手である。(位をそろえて表記できない、繰り上がりや繰り下りのミスが多いなど)		4	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。	
5	既習の平面図形の概念が理解できていない。		5	楽器の演奏や音楽の拍子をとるのが苦手である	
6	定規で線を引いたり図形を描いたりすることが苦手である。コンパスや分度器などを使うのが苦手である。		6	手先を使う動作が苦手である。(はさみの使用、ボタンのかげはずし、ひも結び、のりをつけて張る、はしの操作など)	
7	棒グラフや折れ線グラフを読みとることができない。		7	方向や場所の概念が形成されていない。(前後左右をまちがえる、道順や机・ロッカーの位置をまちがえるなど)	
8	文章題を読んで、立式できない。または、適当に立式する。		8	整理整頓が苦手である。(机の中や自分の持ち物の整理整頓ができない、身なりを整えることに無頓着であるなど)	

点数の小計 () 2点をつけた項目数 ()

点数の小計 () 2点をつけた項目数 ()

自己調整・対人関係		点数
1	授業中、机やいすをガタガタさせたり席を離れたりするなど落ち着きがない。	
2	まわりのちょっとした音やものに対して過剰に反応し、課題に集中することができない。	
3	授業中、長い時間ぼんやりしていることが多い。	
4	結果を考えずに危険な行動をしがちである。(物をふりまわす、高いところの上、飛び降りるなど)	
5	乱暴な行動が多く、友達とのトラブルを起こしやすい。	
6	ゲームに負けるなどいやなことがあると、席を離れたりするねたりする。	
7	他人の思いや感情を考えて行動することが難しい。(人のいやがることをしたり言ったりする、ちょっかいを出す、一方的な会話が多いなど)	
8	場にそぐわない行動が見られる。 (初めて会う人や目上の人に対して思いがけないなれなれしさで接する、やたらにはしゃいだり大笑いするなど)	

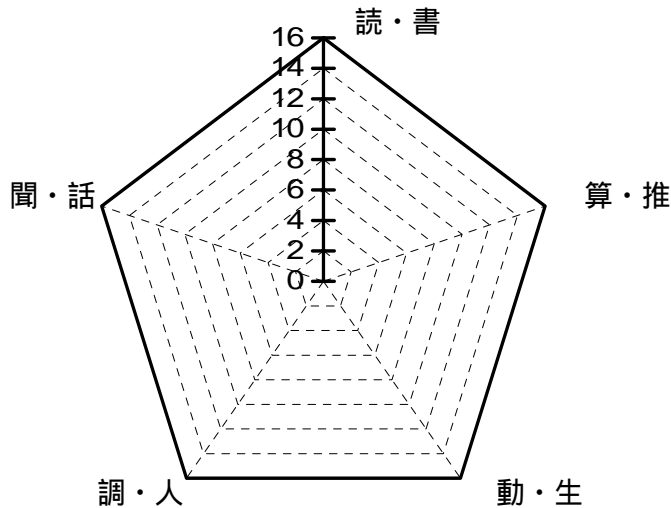
点数の小計 () 2点をつけた項目数 ()

< 評価方法 >

- 評価点 各領域の点数の合計
- ポイント 16点から評価点を引いた点数
- 2点項目 各領域の中で2点をつけた項目

領域	評価点	ポイント	2点項目
聞く・話す			
読む・書く			
計算・推論			
動作・生活			
自己調整・対人関係			

領域ごとのポイントを線をつないでプロフィールを作成してください。



< プロフィールの見方 >
 グラフ上で大きく落ち込んでいる（中心に近い）領域が、対象児童の困難のある領域を示しています。
 プロフィールの偏りがあれば、発達の偏りがあることが考えられます。

3 「学習及び行動において指導上特別な配慮を要する生徒の実態把握表（中学生用試案）」（長崎県教育センター、2010）

< 記入上の注意 >

このチェックリストは、全般的な発達に遅れはないが、学習及び行動面に指導上、特別な配慮を要する生徒に対して、より適切な教育を行うための情報を得ることを目的に行うものです。

このチェックリストは、次のような生徒を対象としています。

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、明らかな知的障害、知的障害を伴う自閉症等の障害がない（と思われる）が
学習面で何らかのつまずきがある生徒
行動の自己調整ができない生徒

ただし、このチェックリストは、特別な教育的支援が必要であるかどうかを判断するためのものであり、LDやADHD、高機能自閉症等の診断を行うためのものではありません。

（LD、ADHD、高機能自閉症等の診断は、医師が行います。）

このチェックリストは、気になる生徒の学級担任及び対象生徒と関係の深い教員が、数名で協議しながら評価します。この際、特別支援教育コーディネーター等、特別支援教育担当者の協力を得ながら行うことが望ましいです。

評価は全項目について行います。

このチェックリストは、5領域に分かれており、全40項目で構成されています（各領域は8項目で構成）。

【各領域】

聞く・話す	読む・書く	計算する・推論する
動作・生活	自己調整・対人関係	

評価は対象生徒の行動を類推するのではなく、あくまでもその生徒の実態を正しくとらえて行います。

評価方法は以下のとおりです。同年齢の生徒の実態と比較して、対象生徒の実態を点数で記入します。

よくある（よく見られる）・・・・・・・・・・2点

ときどきある（ときどき見られる）・・・・・・・・・・1点

ほとんどない（ほとんど見られない）・・・・・・・・・・0点

プロフィールグラフを作成します。

各領域の合計点数を算出します。

各領域のポイントを算出します（16点から各領域の合計点数を引いた数値）。

各領域のポイントをグラフに記入します。

【対象生徒】()年()組 番号() 氏名() 性別()

【記入者】 氏名() () () ()

聞く・話す		点数
1	学級の話し合いについていけず、理解することが難しい。	
2	(因果関係など)少し複雑な会話の理解が困難である。	
3	集団の中での指示理解が困難である。	
4	聞き逃しが多く、すぐに忘れる。	
5	話し方に不自然さがある。(早口、独特のイントネーション、言葉がこもるなど)	
6	幼稚な言葉を使うことがあり、語いが少なく、描写的な言葉の使用がない。	
7	思いつくままに話し、筋道が通っていないことが多く、文法的な間違いが目立つ。(主述関係、「て」「に」「を」「は」等の助詞、代名詞など)	
8	人が聞いて分かるように話をするのが難しい。(事柄や順序を整理して話すことが苦手、経験したことやものの説明をすることが苦手など)	

点数の小計() 2点をつけた項目数()

読む・書く		点数
1	形の似た文字を読み間違えることが多い。(「ね」と「わ」、「p」と「q」など)	
2	英語が読めても書くことができない。または、話せるが、読むことができない。	
3	文章を読むとき、文字や行を飛ばすことが多い。	
4	文章の内容を読みとることが、特に苦手である。	
5	「く」と「へ」や「b」と「d」などをまちがえて書くこと、または、漢字のへんとつくりが逆の文字を書くことが多い。	
6	読みにくい字を書く。(枠から極端にはみ出す、形や大きさが整っていないなど)	
7	文字を視写するのが苦手である。(時間がかかる、黒板の文字の視写ができないなど)	
8	話し言葉をそのまま文章で記述することが苦手である。または、書くことを極端に嫌がる。	

点数の小計() 2点をつけた項目数()

計算する・推論する		点数
1	日常生活に必要な程度の長さや重さ、時間、金額等の概念ができていない。(10分間の予測や、1000円で買える物の予測が極端にずれるなど)	
2	正数、小数、分数いずれかの四則計算が極端にできないことが多い。	
3	表やグラフから数量の関係を読みとることができない。	
4	平面図形や空間図形を構成したり、平面に表現したりすることが難しい。	
5	代数の理解が難しい。	
6	学年相応の文章題を解くことが難しい。	
7	事象の因果関係を理解することが難しく、早合点や飛躍した考えをする。	
8	十分に考えたり、順序立てたりして課題解決に向かうことが難しい。	

点数の小計() 2点をつけた項目数()

動作・生活	点数
1 歩・走・跳の運動などの動きがギクシャクしていて、なめらかさに欠ける。(手足の動きが不自然、スキップができないなど)	
2 ボール運動が苦手である。(キャッチボールができない、はずむボールがつかめないなど)	
3 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)	
4 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。	
5 楽器の演奏や音楽の拍子をとるのが苦手である。	
6 手先を使う動作が苦手である。(はさみの使用、ボタンのかけはずし、ひも結び、のりをつけて張る、はしの操作など)	
7 方向や場所の概念がない。(前後左右を間違える、道順や机・ロッカーの位置を間違えるなど)	
8 整理整頓が苦手である。(机の中や自分の持ち物の整理整頓ができない、身なりを整えることに無頓着であるなど)	

自己調整・対人関係	点数
1 注意力が散漫で、不注意な間違いが多い。また、一つのことに集中することが難しい。	
2 自己抑制が難しく、興奮しやすい。また、着席していても手足をそわそわ動かしたり、もじもじしていたりする。	
3 授業中、長い時間ぼんやりしていることが多い。	
4 仲の良い友人がおらず、一人で行動することが多い。また、いじめやからかいの対象となっている。	
5 急な予定変更や初めての場面に落ち着いて対応できない。	
6 球技やゲームをするとき、仲間と協調することが難しい。	
7 他人の思いや感情を考えて行動することが難しい。(周囲の人が困惑するようなことを配慮なく言う、一方的な会話が多い、的はずれな発言や質問が多いなど)	
8 相手や状況に応じた行動が難しい。(初対面の人や目上の人に対してなれなれしく接する、やたらにはしゃいだり大笑いする、異性と適切な距離をとることができないなど)	

点数の小計 () 2点をつけた項目数 () 点数の小計 () 2点をつけた項目数 ()

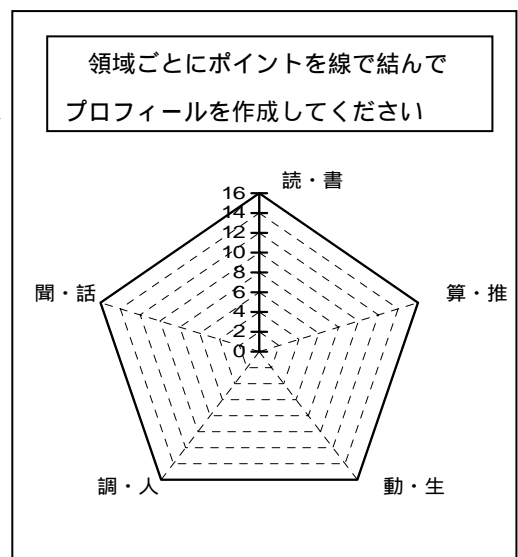
< 評価方法 >

評価点・・・各領域の点数の合計

ポイント・・・16点から評価点を引いた点数

2点項目・・・各領域の中で2点をつけた項目

領域	評価点	ポイント	2点項目
聞く・話す			
読む・書く			
計算・推論			
動作・生活			
自己調整・対人関係			



< プロフィールの見方 >

グラフ上で大きく落ち込んでいる(中心に近い)領域が、対象生徒の困難のある領域を示しています。

プロフィールの偏りがあれば、発達の偏りがあることが考えられます。

4 「高等学校における特別な教育的支援を必要とする生徒の把握のためのチェックリスト」

(2008年4月配布リーフレット「高等学校における特別支援教育の推進に向けて」より)

学校名		年・組		生徒名	
-----	--	-----	--	-----	--

このチェックリストは、「小・中学校における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)」(平成16年1月文部科学省)の参考資料などをもとに作成しています。

また、このチェックリストは、生徒の実態を把握するためのものであり、決して障害名、診断名をつけるものではありません。

よくある... 2点、ときどきある... 1点、とくに見られない... 0点

【学習面】「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算をする」「推測する」

領域	項目	点数	小計
聞 く	1 聞き違いがある。(例「知った」と「言った」を聞き間違える。など)		
	2 聞きもらしがある。		
	3 個別に指示すると聞き取れるが、集団場面では難しい。		
	4 指示の理解が難しい。		
	5 話し合いが難しい。(話し合いの流れが理解できず、ついていけない)		
話 す	6 適切な速さで話すことが難しい(たどたどしく話す、とても早口であるなど)		
	7 ことばにつまったりする。		
	8 思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい。		
	9 内容をわかりやすく伝えることが難しい。		
読 む	10 文章を読むとき、文字や行を飛ばすことが多い。		
	11 アルファベットのpとq、bとdをよく間違える。		
書 く	12 読みにくい字を書く。(字の大きさが整っていない、まっすぐに書けないなど)		
	13 板書の文字をノートに書き写すことができない。または、時間を要する。		

計算をする	14	計算をするのにとっても時間がかかる。		
	15	四則混合の計算、2つ以上の立式を必要とする計算が苦手である。または時間を要する。		
	16	学年相応の文章題を解くのが難しい。		
推測する	17	学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい。(長さやかさの比較。15cmは150mmということ など)		
	18	原因と結果を予想することが難しい。		
	19	目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい。		
	20	早合点や、飛躍した考えをする。		

小計が4点以上の領域がある生徒については、特別な教育的支援の検討が必要と思われます。

【行動面】不注意、多動・衝動性

		項 目	点数	小計
不注意	1	学習で細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする。		
	2	課題や作業で注意を集中し、続けることが難しい。		
	3	指示どおりに行動することができない。また、最後まで達成することができない。		
	4	学習課題や活動に優先順位を決めて行動することが難しい。		
	5	集中して努力を続けなければならない課題や作業を避ける。		
	6	必要なものをなくしてしまう。		
	7	日々の活動で忘れっぽい。		
多動衝動性	8	気が散りやすい。		
	9	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。		
	10	遊びや余暇活動に大人しく参加することが難しい。		
	11	じっとしていることが苦手である。		
	12	過度にしゃべる。		
	13	他人がしていることをさえぎったり、じゃまをしたりする。		

それぞれ小計が7点以上ある生徒については、特別な教育的支援の検討が必要と思われます。

【社会性・対人関係】

	項 目	点数	小計
1	含みのある言葉が分からずに、言葉通りに受け止めてしまうことがある。		
2	誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出す。(唇を鳴らす、咳払い、喉をならす、叫ぶ等)		
3	とても得意なことがある一方で、極端に不得意なものがある。		
4	いろいろな事を話すが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない。		
5	共感性が乏しい。		
6	周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言う。		
7	友達と仲良くしたいという気持ちはあるが、友達関係をうまく築けない。		
8	一人で行動する。		
9	仲の良い友人がいない。		
10	常識が乏しい。		
11	球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない。		
12	動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちない。		
13	意図的でなく、顔や体を動かすことがある。		
14	ある行動や考えに強くこだわることによって、スムーズに活動できない。		
15	自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。		
16	特定の物に執着がある。		
17	他の生徒からいじめられたり、からかわれたりする。		

小計が18点以上ある生徒については、特別な教育的支援の検討が必要と思われます。

ケース検討の技法

1 インシデント・プロセス法

インシデント・プロセス法は、事例提供者の短い象徴的な出来事に対して、参加者が質問することによって事例の概要を明らかにしながら、対応策などを討議していく手法です。

「インシデント」とは「小さな出来事、事件」「プロセス」とは「状況、状態」という意味です。

(1) インシデント・プロセス法の特徴

事例の資料作成が容易である。

質問しなければ必要な情報を得ることができないため、問題への積極的なかわりが期待できる。また、情報収集力を培うことができる。

(2) 進め方の例

< 事前準備 >

事例提供者を選出する。

事例提供者は簡潔に事例の要点をまとめておく。

指導助言者を招聘する。

< 第1段階 >

事例提供者が事例を発表する。

< 第2段階 >

参加者が事例提供者に質問する。

< 第3段階 >

対応策を個人で考える。今後の対応について当事者になったつもりで、指導方針や対応策をワークシートに記入する。

< 第4段階 >

グループで考える。

4～5人のグループで当面の対応策について話し合い、グループの考えをまとめる。

発表者を選定する。

グループでまとめた対応策などを発表する。

< 第5段階 >

まとめをする。

事例提供者は、指導の実際や感想について話す。

指導助言者は、対応策やその留意点などについて話す。

< 第6段階 >

この研修を振り返っての感想や何を学んだかを発表し合う。

(3) 研修例

< 第1段階：事例を発表する（5分）>

A男は運動神経がよく、中でも走ることが得意で、小学校の頃から運動会や町内陸上大会では活躍していた。中学校に入ってからは陸上部がないため、比較的走ることを生かすことができるサッカー部に入った。また、サッカーをするかたわら、陸上大会には必ず選手として選ばれ活躍していた。

中学校2年生になってから早々のこと。サッカー部の顧問から「最近、土曜日の部活動を理由を言わず休むことがあり、家に電話をしても誰も出ない。後日、本人に理由を聞いてもはっきりと言わない。」と連絡を受けた。A男は今まで理由もなく部活動を休むようなことはなかった。私は、サッカー部の顧問の言葉が気に入り、母親に様子を聞くことにした。

A男の母親は近くのスーパーマーケットに勤めており、時間帯によってはA男が学校に登校した後も家にいることがある。A男が学校にいるのを確認して母親に電話をした。母親は話しづらそうに、近々離婚することを私に告げた。私は、電話ではと思い、思い切ってA男の家に行って、直接詳しいことを聞くことにした。母親の話によると、離婚するが、A男と妹は自分が引き取るとのこと。仕事も今のパートではまかなえないから別の仕事になるとのことだった。

このあと、A男は学校（園）を頻繁に休むようになった。最初のうちは、家庭訪問をするとうちとA男と話をするのができたが、最近は、部屋から出てこなくなってしまった。

< 第2段階：参加者が質問する。（20分）>

司会者が、質問の留意事項（簡潔に質問する、具体的な質問をする、重複した質問はしない、関連した質問をする、発表者の推測や感想を求めない、など）を説明した後で質問してもらう。例えば次のような質問が考えられる。

- ・ 質問1：母親の新しい仕事は何ですか？
詳しいことは分からないが、夜に仕事に出かけている。
- ・ 質問2：離婚した父親はどんな仕事をしていましたか？
会社員である。
- ・ 質問3：祖父母はいますか？
母方の祖母がいて同居している。祖父はA男が小学校6年生のときに亡くなった。
- ・ 質問4：祖父が亡くなったときのA男の様子はどうですか？
かなりショックだったようだとうちと6年の学級担任に聞いている。そのため、2日ほど学校を休んだとのことである。
- ・ 質問5：A男は家では現在どんな様子ですか？
午前中は寝ている。午後はテレビを見たり、ゲームをしたり、インターネットをしたりして夜遅くまで起きている。昼夜逆転の傾向がある。
- ・ 質問6：A男は友だちは多い方でしたか？
サッカー部の生徒を中心に数名いるが、多い方ではない。

- ・ 質問7：A男を迎えに行くなど、友だちはかかわりましたか？
最初のうちは仲のよい友だちに声をかけるようにさせたが、A男自身が拒むようになった。
- ・ 質問8：A男は家で学校のことを話していましたか？
あまり話していないようだ。
- ・ 質問9：母親はA男の不登校に対してどのように対応していましたか？
最初困惑していたが、できるだけ登校させるよう働きかけた。しかし、今は手の施しようがない様子である。
- ・ 質問10：A男の小さい頃の様子はどうでしたか？
母方の祖父母と同居していたため、祖父母にかわいがられたようだ。おとなしくどちらかという親に心配をかけるような子ではなかったようだ。

<第3段階：対応策を個人で考える（20分）>

何が問題なのかを押さえ、当事者意識を持って、今後の対応策とその理由を付箋に記入する。例えば、次のような内容が考えられる。

離婚と母親が夜も勤めにできるようになり、精神的なショックが大きい。母親の気持ちを引こうと思い、不登校に陥ったと思われる。

学級担任は本人と会えなくても、母親を援助するというスタンスで家庭訪問する。

A男は、自分が不登校に陥ったことに対する劣等感があるから、友だちを拒否していると思われる。かかわりは母親と学級担任、専門のカウンセラーで行う。など

<第4段階：グループ及び全体で話し合う。（80分）>

4～6人のグループで、個人の対応策を発表する。

グループで対応策などを話し合い、付箋やホワイトボードなどを利用して分類し、ワークシートにまとめる。

<第5段階：指導助言及びまとめをする。（40分）>

事例提供者が実際の対応策などについて話す。

指導助言者が対応策などについて話す。（25分）

<第6段階：振り返る。（10分）>

この研修を振り返っての感想や何を学んだかについて話し合う。

（4）留意点

進行役は、積極的な質問を促す。

質問は一問一答で具体的な内容を聞く。

事例提供者を責めるような質問はしない。

個人のプライバシーには十分配慮するとともに、守秘義務を守る。

2 ブレインライティング

(1) 概要

ブレインライティングは、旧西ドイツのホリゲルが開発した、紙に書きながら行うブレインストーミングで、下のようなシートを手渡して、そこに順次アイデアを書き込んでいく手法である。6人が3つずつのアイデアを5分間で考え、前に書いたアイデアからさらに連想して順次回していくやり方なので、635法とも呼ばれる。

(2) 特徴

グループの他のメンバーの発想をヒントにしながらいアイデアを各自が書く手法であるため、集団が自由奔放に発想し発言する雰囲気ではなかったり、発言が得意でないメンバーがいる場合に有効である

(3) 実施例

課題を設定する。

ブレインライティングの環境を整える。

- ・ 6人ずつのグループ編制をする（5人から8人程度の範囲なら実施可能）。
- ・ 円形や口の字に机を設定する。
- ・ 右のようなシートを1人1枚配付する。

テーマに従って、右のシートの最初1の空欄に、5分間で3つのアイデアを記入する。（1つのマスに1つのアイデア）

5分たったら、司会者の合図で、全員一斉にシートを自分の左側の参加者に渡す。

次に自分の右側の参加者からまわってきたシートの2の空欄に、1の欄に記入されことから連想したアイデアを前回と同じく3つ、5分間で記入する。

この際、先ほど自分で書いたアイデアとは違うものを記入する。

この手順で、合計6回繰り返し、シートを埋める。

アイデアの優先順位を付け、構造化など次のステップに進む。

[シート例]

テーマ			
	A	B	C
1			
2			
3			
6			

(4) 留意点

できるだけすべての欄を埋めるようにする。

付箋に書いて張るようにすれば、次のステップで活用しやすい。

前の人のアイデアをヒントに、発想を広げる。

次のステップで活かせるように、出たアイデアを大切にす。

「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒」の状況整理一覧表（例）

番 号		1	2	3	4	5	6	7	8	9
氏 名																		
項 目	学 習 面																	
		学力不振																
	読字困難																	
	書字困難																	
	計算困難																	
	文章問題困難																	
	聞き取り困難																	
	表現力がない																	
	作文が書けない																	
	生活面																	
	整理整とんが苦手																	
	忘れ物が多い																	
	宿題忘れが多い																	
	行動面																	
	登校（園）渋り																	
	長期欠席																	
	落ち着きがない																	
	多動・離席が多い																	
	乱暴な言動が多い																	
	ルールが守れない																	
	感情が不安定																	
	友だちとのトラブルが多い																	
	身体面																	
	持病がある																	
	アレルギーがある																	
	抑うつ傾向がある																	
	怪我が多い																	
	偏食がある																	
	排泄に問題がある																	
	家庭面																	
	家庭環境に問題あり																	
	指導・支援のステップ	2		1				4			3							
	特記事項 その他		A D H D			ア ス ペ ル ガ ー				ア ス ペ ル ガ ー			学 習 障 害					

「指導・支援のステップ」について

「1：学級による指導・支援」

「3 校（園）内体制による指導・支援」

「2：学年体制による指導・支援」

「4：関係機関との連携による指導・支援」

小学校 すくすく通信 1

平成23年4月15日発行

本校も「特別支援教育」に力を入れて取り組んでいます！！

特別支援教育とは？

小学校、中学校などの通常の学級に、学習面や行動面、友だち関係などで「学びにくさ」や「つまずき」を抱えている子どもたちが、約6%の割合でいることが分かってきました。

特別支援教育とは、このような「学びにくさや」「つまずき」を抱えている子どもたちを「困った子ども」として見るのではなく、「困っている子ども」としてとらえ、適切な指導や支援を行っていく教育です。このような「困っている子ども」たちに適切に指導や支援を行うことは、すべての子どもたちにとっても「お互いの違いを認め合う暖かい学級・学校」「分かりやすい授業」となることにつながります。

こんなことで困っています

「学びにくさ」や「つまずき」を抱えている子どもたちは、次のようなことに困っています。

<学習面では>

- 一生懸命、読み書きの練習をしているんだけど定着しない。
- 一生懸命、本を読んでいるんだけど、同じ行を読んだり、行を飛ばしたりする。など

<行動面では>

- 落ち着きがなく、授業中席を離れてしまう。
- 整理整頓が苦手な机のまわりがいつも散らかっている。など

<友だち関係では>

- 友だちが嫌がることを、つい言ってしまう。
- 友だちが言ったことを誤解して受け止めトラブルになる。など

本校の特別支援教育の体制について

学校において、中心となって特別支援教育を推進する係が「特別支援教育コーディネーター」です。本校の特別支援教育コーディネーターは、**年組の先生**です。

本校も、特別支援教育コーディネーターを中心として「困っている子ども」たちを、学校全体で支えていく体制を整えています。

お子様のことで、気がかりなことがあればどんな小さなことでも構いませんので、お気軽にご相談ください。

<相談窓口>

学級担任、特別支援教育コーディネーター（先生）、養護教諭、教頭、校長など、保護者の方が相談しやすい教職員に声をかけてください。

県内の主な相談機関

1 教育関係

(1) 長崎県教育庁特別支援教育室

県立の特別支援学校並びに特別支援学級等における教育、その他の教育上特別の支援を必要とする児童、生徒及び幼児に対する教育の振興に係る総合企画並びに指導、助言及び連絡調整に関することなど、特別支援教育に関する様々な業務を行っています。

機 関 名	住 所	電話番号
長崎県教育庁特別支援教育室	〒850-8570 長崎県長崎市江戸町 2-13	095-894-3402

(2) 長崎県教育センター

幼児児童生徒の実態把握、指導・支援に関する助言、「個別の教育支援計画」に関する助言（教育支援ネットワークング事業）、校内研修に対する講師派遣などを行います。

機 関 名	住 所	電話番号
長崎県教育センター（特別支援教育研修課）	〒856-0834 大村市玖島 1-24-2	0957-53-1130

(3) 特別支援学校

幼児児童生徒の実態把握、指導・支援に関する助言、校内研修に関する講師派遣などを行います。

学 校 名	住 所	電話番号
長崎県立盲学校	〒851-2101 西彼杵郡時津町西時津郷 873	095-882-0020
長崎県立ろう学校	〒856-0027 大村市植松 3-160-2	0957-52-2444
長崎県立ろう学校佐世保分校	〒857-0114 佐世保市小舟町 60	0956-46-0881
長崎県立佐世保特別支援学校	〒858-0911 佐世保市竹辺町 810	0956-47-8755
長崎県立佐世保特別支援学校高等部 北松分教室	〒859-4824 平戸市田平町小手田免 54-1	0950-26-1130
長崎県立島原特別支援学校	〒855-0043 島原市新田町 562	0957-64-4463
長崎県立島原特別支援学校高等部	〒855-0871 島原市南崩山町丁 2800-3	0957-65-4161
長崎県立島原特別支援学校南串山分教室	〒854-0703 雲仙市南串山町丙 9436-2	0957-76-3025
長崎県立虹の原特別支援学校	〒856-0807 大村市宮小路 3-5-1	0957-55-5157
長崎県立虹の原特別支援学校みさかえ分校	〒859-0167 諫早市小長井町遠竹 2727-20	0957-34-2398
長崎県立虹の原特別支援学校壱岐分教室	〒811-5133 壱岐市郷ノ浦町本村触 589	0920-47-0159

長崎県立鶴南特別支援学校	〒851-0401 長崎市蚊焼町 721	095-892-0258
長崎県立鶴南特別支援学校時津分教室	〒851-2101 西彼杵郡時津町西時津郷 873	095-886-8270
長崎県立鶴南特別支援学校五島分教室	〒853-0003 五島市錦町 1 - 1	0959-74-0333
長崎県立鶴南特別支援学校高等部 五島分教室	〒853-0065 五島市坂の上 1-6-1	0959-72-2303
長崎県立希望が丘高等特別支援学校	〒859-0401 諫早市多良見町化屋 986-6	0957-43-5544
長崎県立川棚特別支援学校	〒859-3618 東彼杵郡川棚町小串郷 1600	0956-82-2295
長崎県立長崎特別支援学校	〒850-0835 長崎市桜木町 6-41	095-827-6619
長崎県立諫早特別支援学校	〒854-0084 諫早市真崎町 1670-1	0957-26-1085
長崎県立諫早東特別支援学校	〒854-0071 諫早市永昌東町 24-2	0957-22-1853
長崎県立大村特別支援学校	〒856-0835 大村市久原 2-1418-2	0957-52-6312
長崎県立桜が丘特別支援学校	〒859-3615 東彼杵郡川棚町下組郷 386-2	0956-82-3630
長崎大学教育学部附属特別支援学校	〒852-8046 長崎市柳谷町 42-1	095-845-5646

2 福祉関係

(1) 長崎県子ども・女性・障害者支援センター

身体障害者手帳・療育手帳・精神障害者保健福祉手帳に関する相談や発達、子育て、非行、虐待などの相談などを行います。

機 関 名	住 所	電話番号
長崎県子ども・女性・障害者支援センター	〒852-8114 長崎市橋口町 10-22	095-844-5132
佐世保県子ども・女性・障害者支援センター	〒857-0034 佐世保市万徳町 10-3	0956-24-5080

(2) 発達障害者支援センター

発達障害のある本人や家族、その方々とかかわりのある関係機関の職員などに対して、支援を行います。

機 関 名	住 所	電話番号
長崎県発達障害者支援センター しおさい	〒854 - 0071 諫早市永昌東町 24 - 3 長崎県立子ども医療福祉センター内	0957-22-1802

(3) 保健所

健康相談、健康診断、保健指導、心身に障害のある子どもや長期療養の必要な子どもへの相談・指導を行います。

機 関 名	住 所	電話番号
長崎市保健所	〒850-0031 長崎市桜町 6-3	095-825-5151
佐世保市保健所	〒857-0042 佐世保市高砂町 5-17	0956-24-1111
長崎県西彼保健所	〒852-8061 長崎市滑石 1-9-5	095-856-0691
長崎県県央保健所	〒854-0081 諫早市栄田町 26-49	0957-26-3304
長崎県県南保健所	〒855-0043 島原市新田町 347-9	0957-62-3287
長崎県県北保健所	〒859-4807 平戸市田平町里免 1126-1	0950-57-3933
長崎県五島保健所	〒853-0007 五島市福江町 7-2	0959-72-3125
長崎県上五島保健所	〒857-4211 南松浦郡新上五島町有川郷 2254-17	0959-42-1121
長崎県壱岐保健所	〒811-5133 壱岐市郷ノ浦町本村触 620-5	0920-47-0260
長崎県対馬保健所	〒817-0011 対馬市厳原町宮谷 224	0920-52-0166

3 医療・療育機関

発達障害などの診断や相談、療育支援などを行います。

機 関 名	住 所	電話番号
長崎県立こども医療福祉センター	〒854-0071 長崎県諫早市永昌東町 24-3	0957-22-1300
長崎市障害福祉センター	〒852-8104 長崎市茂里町 2 番 41 号 長崎市障害福祉センター内	095-842-2525
佐世保市こども発達センター	〒857-0024 佐世保市花園町 101-1	0956-23-3945

4 労働機関

(1) ハローワーク

ケースワーク方式によるきめ細やかな職業相談、職業紹介などを行います。

機 関 名	住 所	電話番号
ハローワーク長崎	〒852-8522 長崎市宝栄町 4-25	095-862-8609
ハローワーク西海	〒857-2303 西海市大瀬戸町瀬戸西浜郷 412	0959-22-0033
ハローワーク佐世保	〒857-0851 佐世保市稲荷町 2-30	0956-34-8609
ハローワーク諫早	〒854-0022 諫早市幸町 4・8	0957-21-8609
ハローワーク大村	〒856-8609 大村市松並 1-213-9	0957-52-8609
ハローワーク島原	〒855-0042 島原市片町 633	0957-63-8609
ハローワーク江迎	〒859-6101 佐世保市江迎町長坂 182-4	0956-66-3131
ハローワーク五島	〒853-0007 五島市福江町 7-3	0959-72-3105
ハローワーク対馬	〒817-0013 対馬市厳原町中村 642-2	0920-52-8609
ハローワーク壱岐	〒811-5133 壱岐市郷ノ浦町本村触 620-4	0920-47-0054

(2) 地域障害者職業センター

ハローワークと連携して、障害者の就職に向けての相談、職業能力などの評価、就職前の支援から、就職後の職場適応のための援助などを行います。

機関名	住所	電話番号
長崎障害者職業センター	〒852-8104 長崎市茂里町 3-26	095-844-3431

(3) 障害者就業・生活支援センター

公益法人や社会福祉法人、特定非営利活動法人（NPO）などが運営し、障害者の暮らしや仕事について、総合的な支援を行っています。

機関名	住所	電話番号
障害者就業・生活支援センターながさき	〒852-8555 長崎市茂里町3-24 長崎県総合福祉センター3階	095-865-9790
長崎県北地域障害者就業・生活支援センター	〒857-0322 北松浦郡佐々町田原免 234-4	0956-62-3844
長崎障害者就業・生活支援センター	〒854-0024 諫早市上町 11-5 わーくかんまち内	0957-35-4887
障害者就業・生活支援センターけんなん	〒855-0045 島原市上の町534-2	0957-65-5002

(4) 地域若者サポートステーション

ニートや引きこもりなど、働くことに悩みを抱える若者層が就労に向かえるよう、コンサルタントやスキルアッププログラムなどの支援サービスを行います。

機関名	住所	電話番号
長崎若者サポートステーション	〒850-0057 長崎市大黒町3-1 長崎交通産業ビル5階	095-823-8248
若者サポートステーション佐世保	〒857-0028 佐世保市八幡町6-2 長崎県合同ビル4階	0956-22-5090

(5) ジョブカフェ

地域の実情に合った若者の能力向上と就職促進を図るために、雇用関連サービスを1か所にまとめたワンストップサービスセンターです。

機関名	住所	電話番号
Job Cafe フレッシュワーク長崎 月～金 10:00～18:00	〒852-8108 長崎市川口町13-1 長崎西洋館 3 F	095-843-6640
Job Cafe フレッシュワーク佐世保 月～金 10:00～18:00	〒857-0052 佐世保市松浦町2-21 九十九島ビル6 F	0956-24-7431
Job Cafe フレッシュワーク大村 月水金 9:30～17:30	〒856-0825 大村市西三城町12 大村市高齢者・障害者センター内	0957-54-6828
Job Cafe フレッシュワーク五島 火 9:00～17:00 水 9:00～15:00	〒853-0018 五島市池田町1-2 五島市勤労福祉センター内	0959-74-2510

(6) 親の会

障害のある幼児児童生徒とその保護者が所属している下記「親の会」への相談も可能です。

機関名	住所	電話番号
長崎県手をつなぐ育成会	〒852-8104 長崎市茂里町3-24 長崎県総合福祉センター県棟 4 F	095-846-8730
長崎県自閉症協会 金 10:00～16:00 他は留守電対応で後日連絡	〒852-8104 長崎市茂里町2-41 長崎市障害福祉センター 5 F	095-849-6322
長崎発達支援親の会「のこのこ」	〒854-0076 諫早市山川町10-2	090-4347-3874

文献

<引用文献>

David Wechsler著、日本版WISC - 刊行委員会訳編著、日本版WISC - 知能検査法、日本文化科学社、1998

尾崎洋一郎・草野和子・中村敦・池田英俊、学習障害(LD)及びその周辺の子どもたち～特性に対する対応を考える～、昭和堂印刷、2000

尾崎洋一郎・池田英俊・錦戸恵子、草野和子、ADHD及びその周辺の子どもたち～特性に対する対応を考える～、同成社、2001

財団法人 田中教育研究所、田中ビネー知能検査 理論マニュアル、田研出版2003

財団法人 田中教育研究所、田中ビネー知能検査 実施マニュアル、田研出版2003

文部科学省、小・中学校における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

上野一彦・海津亜希子・服部美佳子、軽度発達障害の心理アセスメント-WISC- の上手な利用と事例、日本文化科学社、2005

長崎県教育センター、学習及び行動において指導上特別な配慮を要する児童生徒の実態把握表、2005

尾崎洋一郎・草野和子・尾崎誠子、高機能自閉症・アスペルガー症候群及びその周辺の子どもたち～特性に対する対応を考える～、同成社、2005

独立行政法人国立特殊教育総合研究所、LD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある子どもへの支援のために 特別支援教育コーディネーター実践ガイド、2006

長崎県教育委員会、「個別の教育支援計画」作成の手引き～気がかりな子どものために～、2007

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、「特別支援教育支援員」を活用するために、2007

長崎県教育センター、通常学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒が生き生きと活動できる学級経営・指導の在り方、2007

文部科学省、小学校学習指導要領解説 総則編、株式会社東洋館出版社、2008

文部科学省、中学校学習指導要領解説 総則編、株式会社ぎょうせい、2008

厚生労働省、保育所保育指針解説書、株式会社フレーベル館、2008

文部科学省、幼稚園教育要領解説、株式会社フレーベル館、2008

長崎県教育委員会、高等学校における特別支援教育の推進に向けて 特別な教育的支援が必要な生徒の理解と支援のために、2008

日本発達障害ネットワーク、増補版・発達障害児のための支援制度ガイドブック、中央精版印刷株式会社、2008

文部科学省、高等学校学習指導要領解説 総則編、株式会社東山書房、2009

長崎県教育委員会、幼稚園・保育所における特別支援教育の推進に向けて - 特別な支援が必要な幼児の理解と支援のために -、2009

尾崎洋一郎・草野和子・尾崎誠子、発達障害とその周辺の子どもたち～発達促進の基礎知識～、同成社、2009

独立行政法人 教員研修センター、教員研修の手引き 研修の効果的な運営のための知識・技術 2訂版、2010年

David Wechsler著、日本版WISC - 刊行委員会訳編、日本版 WISC - 知能検査 理論・解釈マニュアル、2010

David Wechsler著、日本版WISC - 刊行委員会訳編、日本版 WISC - 知能検査 実施・採点マニュアル、2010

<参考文献>

坂本龍生・田川元康・竹田契一・松本治雄、障害児理解の方法 臨床観察と検査法、株式会社学苑社、1985

WISC - アセスメント事例集 理論と実際、藤田和弘・上野一彦・前川久男・石隈利紀・大六一志、日本文化科学社、2005

厚生労働省 発達障害者雇用促進マニュアル作成委員会、発達障害のある人の雇用管理マニュアル、2006

全国特別支援学校長会・全国特別支援学級設置学校長協会、小・中学校等における「個別の教育支援計画」の策定と活用～一人一人のニーズに応じた的確な支援のために～、ジース教育新社、2007

奈良市教育委員会奈良市特別支援教育推進委員会、奈良市特別支援教育ハンドブック、2007

山梨県教育委員会、よりよい連携と支援のための特別支援教育コーディネーターハンドブック、2008

仙台市教育局学校教育部教育相談課 仙台市教育センター、特別支援教育コーディネーターに贈る実践Q&A（第1集）、2008

文部科学省、幼稚園教育要領、教育出版株式会社、2008

文部科学省、小学校学習指導要領、東京書籍株式会社、2008

文部科学省、中学校学習指導要領、株式会社東山書房、2008

文部科学省、改訂版 通級による指導の手引～解説とQ&A～、第一法規株式会社、2008

文部科学省、高等学校学習指導要領、株式会社東山書房、2009

文部科学省、特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領 高等部学習指導要領、2009

文部科学省、特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）、教育出版株式会社、2009

文部科学省、特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部）、海文堂出版株式会社、2009

文部科学省、特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）、海文堂出版株式会社、2009

大阪市教育センター、大阪市立校園用特別支援教育コーディネーターガイドブック、2009

宮崎県教育庁特別支援教育室、平成20年度特別支援教育コーディネーターハンドブック、2009

福島県養護教育センター、特別支援教育コーディネーターハンドブック、2009

奈良県立教育研究所、特別支援教育を推進するために 特別支援教育学校 コンサルテーションガイドブック～解決志向でチャレンジ～、2009

大南英明、特別支援教育シリーズ1 特別支援教育へのチャレンジ、ジアース教育新社、2009

月森久江、健康ライブラリーイラスト版 発達障害がある子どもを育てる本 中学生編、株式会社講談社2009

長崎県立鹿町工業高等学校、平成19・20年度 文部科学省指定「高等学校における発達障害支援モデル事業」報告書、2009

長崎県教育委員会、高等学校における特別支援教育ガイドブック～基礎編～、2010

藤岡玉樹、我が校における特別支援教育への取り組み～気になる子が気にならない学校経営～、長崎県教育センター「学校経営セミナー資料」、2010

鳥井深雪、思春期から自立期の特別支援教育 「人間理解」のためのヒント集」明治図書出版株式会社、2010

佐々木正美・梅永雄二、こころライブラリーイラスト版 高校生の発達障害、株式会社講談社、2010

大学入試センター、平成23年度大学入学者選抜大学入試センター試験 受験案内(別冊)、2010