

はじめに

平成 19 年 4 月、「学校教育法等の一部を改正する法律」が施行され、それまでの「特殊教育」から「特別支援教育」が始まりました。また、平成 20 年 3 月には、個々の児童生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことが明記された「小・中学校学習指導要領」、平成 21 年 3 月には、特別支援学校の「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」が告示され、特別支援教育の制度が整備されるとともに、その内容の充実が求められるようになりました。

本県では、平成 17 年度から「愛知県特別支援教育体制推進事業」を展開し、平成 26 年 3 月には「愛知県特別支援教育推進計画（愛知・つながりプラン）」が策定され、特別支援教育の推進が図られてきました。現在では、全ての小・中学校において、特別支援教育に関する校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）の指名、校内における支援体制などが整備されています。

一方、障害のある幼児児童生徒の実態は多岐にわたり、障害の重度・重複化、多様化への対応が求められており、有効な支援方法の実践力や特別支援教育に関する専門性を身に付けることが急務です。さらに、コーディネーターが教師の教育実践を支え、関係機関等との連携が機能するためには、校内における「特別支援教育力」の向上が必要だと思えます。

そこで、各特別支援学校のセンター的機能に着目し、その実践を通して、小・中学校における特別支援教育の充実に資するよう、実践事例 1 から実践事例 14 までの事例を支援に当たった特別支援学校教員からの報告という形態でまとめ、「事例集」としました。

今後は、地域の実情に応じた各校の特別支援教育の実態を踏まえ、小・中学校と特別支援学校との有効な連携の仕方や役割が更に充実し、地域全体で取り組む特別支援教育が展開していければと思えます。

平成 29 年 4 月

愛知県総合教育センター 相談部 特別支援教育相談研究室
平成 26・27・28 年度 研究協力校代表委員 一同

実践事例 1

児童の実態に応じた学習展開の提案

－実態差のある複式学級での授業展開について－

1 実践校の概要

(1) 学級数など

A小学校は、学級数 19、全校児童数 519 名の学校である。全 19 学級のうち 3 学級が特別支援学級であり、知的障害、自閉症・情緒障害、肢体不自由の学級が各 1 学級設置されている。特別支援学級に在籍する児童数は 8 名である。今回主なサポート対象となったのは自閉症・情緒障害学級で、本校担当者と自閉症・情緒障害学級の担任（以下：担任）とで連絡を取り合うことから始まった。サポートが始まった平成 26 年時点で、自閉症・情緒障害学級は 4 年生、2 年生、1 年生の各 1 名（計 3 名）からなる学級であった。

(2) 特別支援教育コーディネーターの状況

A小学校の特別支援教育コーディネーター（以下：コーディネーター）は、知的障害学級の担任を兼務している。コーディネーター歴は 4 年と経験を積んでいるが、A小学校での経験は平成 27 年度からである。A小学校での経験が短いことと学級担任と兼務しているという点から、コーディネーターの業務遂行に関して難しさを感じているようである。

(3) 校内組織体制

A小学校の特別支援教育体制は、校内委員会の他、特別支援に関する情報交換会として月に一度開かれる職員会議後に、全職員対象に気になる児童のケース報告を行っている。また、個別の指導計画・個別の教育支援計画に関しては、特別支援学級在籍児童、通級指導教室利用児童の他、通常の学級に在籍する支援を必要とする児童に対しても作成している。

2 実践校の課題

特別支援学校担当教員が、A小学校を訪問して授業参観をしたり、担任と懇談したりする中で、サポート当初のニーズとして以下の 3 点が挙げられた。

- ① 児童の実態差のある複式学級における実態に応じた学習の展開
- ② 児童の特性に応じた配慮（感覚の過敏さ、苦手な場所・状況への対応など）
- ③ 特別支援学級担当者並びに学校全体の特別支援教育力の向上

ニーズ①に関しては、該当学年の教科書を用いた学習がある程度可能でドリル学習もできる 4 年生、2 年生の児童と、プリント学習も難しく具体的な物の操作を伴う学習段階であった 1 年生の児童（児童 A）との実態差への対応に担任は課題を抱え、1 時間の授業の中で、それぞれに合った学習内容や学習の時間を確保するということが課題となっていた。本稿では、ニーズ①、②への対応について述べる。

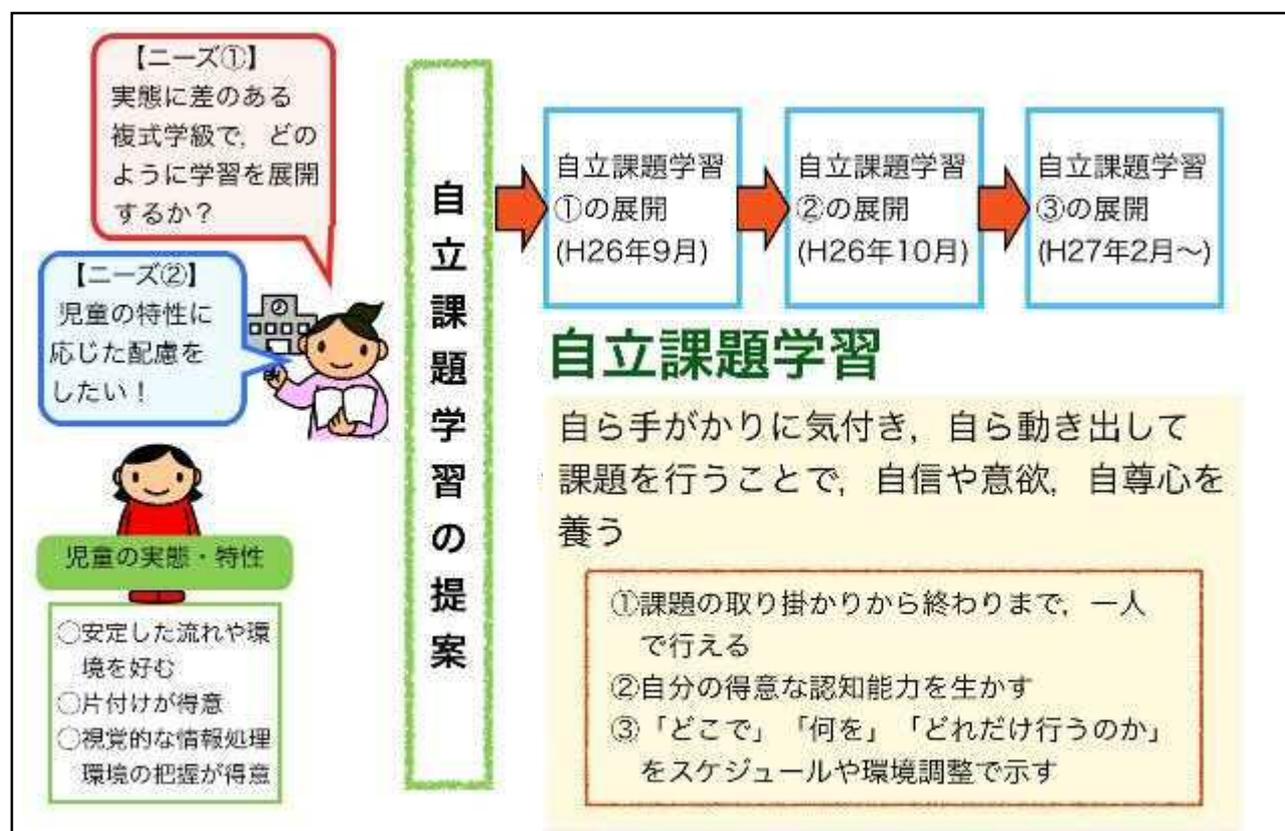
3 特別支援学校からの支援の実際

(1) 自立課題学習の提案

担任から出されたニーズ「児童の実態差のある複式学級における実態に応じた学習の展開（ニーズ①）」、「児童の特性に応じた配慮（ニーズ②）」という点に対応するために、国語や算数の授業の中で

児童Aに対し『自立課題学習』を取り入れることを提案した（資料1）。

【資料1 自立課題学習の提案と展開】



『自立課題学習』とは、「どこで」「何を」「どれだけ行うのか」「終わったら何があるのか」ということをスケジュールや環境を整えることで示し、児童がその手がかりを基に、自ら、主体的に取り組むことを目指した学習である。学習課題の内容は、その場の学習状況に関連しつつ、子どもが一人でできるもの、得意な認知能力が生かされるものを用意し、児童がその学習課題に最後まで一人で取り組むことで、「できた！」という達成感や「自分はできるのだ！」という有能感など自己肯定感を育てることも目標としている。

この『自立課題学習』を展開していくことによって、“安定した流れを好む”“片付けが得意”“視覚的に提示されたものの理解が得意”という児童Aの特性を生かせるとともに、自ら手がかりに気付いて行動することで指示を待たず、主体的に学習に臨む力を高められるのではないかと考えた。また、児童Aが一人で自立課題学習に取り組む時間に、他の2名の児童に合った学習を展開する（児童Aに対しては他の児童がドリル学習などを行う時間に個別対応する）など、複式学級の授業の中で個に応じた時間を作り出すことも同時にねらっていたと考えた。

(2) 児童Aに対する自立課題学習の展開

児童Aが取り組んできた『自立課題学習』の展開と、それぞれの様子を（資料2）に示す。国語、算数の授業を中心に自立課題学習を導入し、授業の担当は担任と支援員の二人で行った。

ア 『自立課題学習①』の展開

担任が児童の机の横にあらかじめ学習課題（三つの課題）を用意し、児童Aは机の左側から一つずつ課題を机面上に取り、終わったら机の右側に置くという流れの学習からスタートした。『自立課題学習』

に取り組み始めた頃は、学習の流れを知るために担任に頼る場面が多く見られていたが、課題の場所や量が見て分かることに加え、手続き的な記憶も得意であった児童Aは学習に取り組む方法をすぐに覚え、一人で行えるようになった。しかし、まだ学習の途中で指示を待つ場面があり、児童Aが戸惑っていると担任と支援員で同時に関わりに行くような場面も見られていた。また、児童が一人で行う課題と教師と一緒に確認することが必要な課題とが混在しており、その点も自立課題の学習をする際、途中で教師の手を必要とすることにつながっていた。

イ 『自立課題学習②』の展開

自立課題学習を提案して1か月後には、児童Aの自立課題学習への取り組み方を担任が的確に把握し、新たに学習課題を作成したり、課題の内容を変更したりと自主的に改善する姿が見られた。担任の配慮もあり、児童Aは学習が進むにつれ一人で課題を完結できるようになり、支援員は見守り中心の関わりへとシフトしていった。そのため、学習の準備や片付けも担任と一緒に行うように展開した。元ある場所にしまうことが好きな児童Aは、学習課題がまとめて収納されているアレンジャーから必要な課題を準備し、終わったら片付けるという流れもすぐに定着し、自主的に行えるようになってきた。

ウ 『自立課題学習③』の展開

児童の机の横に課題を用意することから、スケジュールを用いて児童自らが必要な課題を取りに行く学習へと展開した。視覚的な情報処理が得意な児童Aは、スケジュールのカードと課題が入ったかごに付けられたマークとをマッチングさせ、必要な課題を取りに行けるようになった。児童Aはスケジュールを軸に活動できるようになってきたため、周囲の刺激などにより学習活動から一時気持ちがそれでも、自らスケジュールを確認し学習に戻る姿も見られるようになった。担任が、国語や算数の学習内容に関係した、児童Aが得意な視覚的な認知処理を生かした課題を用意したことで、児童Aは自信をもって、最初から報告まで一人で課題に取り組むことができた。

【資料2 児童Aに対する自立課題学習の展開】

段階 (時期)	自立課題学習① (平成 26 年 9 月～)	自立課題学習② (平成 26 年 10 月～)	自立課題学習③ (平成 27 年 2 月～)
自立課題学習 の内容	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が児童の机の横に課題を用意する。 ・机の左側に置かれた課題を取り、終わったら右側に置く(重ねていく)。 ・三つの課題が終わったら、教師に報告して確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師と一緒にアレンジャーから課題を持ってきて、机の横に用意する。 ・机の左→右の流れで課題に取り組み、3課題終わったら報告する。 ・教師の確認が終わった課題は、自分でアレンジャーにしまう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・スケジュール(課題番号、マーク、報告カード)を使用する。 ・アレンジャーに課題を取りに行き、1課題ごとに終わったらアレンジャーにしまう。 ・スケジュールカードが全部なくなったら教師に報告する。
○児童Aの 取組の様子 ●教師の関わり方	<ul style="list-style-type: none"> ○机の左から課題を取り、終わったら右側に置くという流れを理解し取り組んでいる。 ○報告は教師の言葉かけを受けて、カードで渡している。 ●児童の活動が止まったときなどに対応する。 ●児童1名に対し、担任と支援員が同時に関わる場面がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ○課題学習の流れが定着し、ほぼ一人で取り組んでいる。 ○準備や片付けも自ら行う。 ○報告は教師の促しが必要なきときもある。 ●準備や片付けは児童と一緒にを行う。 ●見守り中心であるが、支援員が児童の隣にいる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○自分の机にあるスケジュールカード(文字・数字)を取り、対応する課題をアレンジャーに取りに行く。 ○学習の始まりから報告まで一人でできる。 ○気持ちがそれたときも自分で立て直し、学習に戻る。 ●児童から報告があるまで、他の児童の学習に集中できる。
写真	 <p>教師が課題を用意</p>  <p>机の左側の課題を取る</p>  <p>カードを使って報告</p>	 <p>教師と課題を用意</p>  <p>終わった課題は机の右側に</p>  <p>課題をアレンジャーにしまう</p>	 <p>スケジュールを使用</p>  <p>課題を自分で取りに行く</p>  <p>教師の元へ行き報告</p>

4 実践校の成果

(1) 児童Aの自立課題学習の取組

今回の報告では、協力校から出された「児童の実態差のある複式学級でどのように実態に応じた学習を展開するか」というニーズに対応する一つの方法として、授業の中に自立課題学習を取り入れることを提案した。自立課題学習の取組を振り返ると、児童Aにとって視覚的手続きは分かりやすく、特性にも合った学習であったと考えられる。自立課題学習の時間は、担任からの指示を待つ時間が少なく、自分のペースで学習を進められた。その点も、児童Aが主体的に学習に臨む姿につながったのではないかと推察している。また、簡単なスケジュールを頼りに課題の予定を知ったり、自分の行動を調整したりする姿が見られ始めたことも、今後の児童Aの成長にとって大きな一歩となったのではないと思う。

(2) 自立課題学習を取り入れた授業展開

サポート開始前からも担任は、同じ題材を用いながらも個に応じた学習が展開できるよう工夫や配慮をしていたが、その中でも学級の他の児童2名に合わせた学習を展開する際は児童Aを待たせてしまう、反対に他の児童に個別に対応したいときも児童Aから手が離せない場面があるなど実態差のある複式学級での授業展開に課題を抱えていた。今回のサポートでは、児童Aに対する自立課題学習の導入を提案し、少しずつではあるが担任が抱えていた課題を解消していったのではないかと感じている。自立課題学習の展開③の段階になると、授業が始まる前に課題のスケジュールとアレンジャーの中の課題を準備しておくことで、授業中に自立課題学習を行っている場面では児童Aは一人で学習に取り組むことができ、他の児童2名の実態やねらいに合わせた学習を計画したり、個別に対応する時間を捻出したりできるようになった。同様に、他の児童2名が一人で進められるドリル学習等を行っている場面では、マンツーマンで児童Aの目標に応じた学習を設定するなど、1時間の授業展開や時間配分を更に工夫するようになった。そして担任は、国語、算数を中心に1時間の授業の前半は集団学習、後半は個別学習という流れで授業を展開できるようになった。このことにより、児童が学習を見通しやすくなり、安定した学習環境をつくることできるようになった。

実践事例 2

特別支援教育力の向上を目指して

－特別支援教育に関する職員研修を中心に－

1 実践校の概要

(1) 学級数など

A小学校は、学級数 19、全校児童数 519 名の中規模校である。全 19 学級のうち 3 学級が特別支援学級であり、知的障害、自閉症・情緒障害、肢体不自由学級が 1 学級ずつある。特別支援学級に在籍する児童数は 8 名である。今回主なサポート対象となったのは自閉症・情緒障害学級で、本校担当者と自閉症・情緒障害学級の担任（以下：担任）とで連絡を取り合うことからスタートした。サポートが始まった平成 26 年時点で、自閉症・情緒障害学級は 4 年生、2 年生、1 年生の各 1 名（計 3 名）からなる学級であった。

(2) 特別支援教育コーディネーターの状況

A小学校の特別支援教育コーディネーター（以下：コーディネーター）は、知的障害学級の担任を兼務している。コーディネーター歴は 4 年と経験を積んでいるが、A小学校での経験は平成 27 年度からである。A小学校での経験が短いことと学級担任と兼務しているという点から、コーディネーターの業務遂行に関して難しさも感じているようである。

(3) 校内組織体制

A小学校の特別支援教育体制は、校内委員会の他、特別支援に関する情報交換会として月に一度開かれる職員会議後に、全職員対象に気になる児童のケース報告を行っている。また、個別の指導計画・個別の教育支援計画に関しては、特別支援学級在籍児童、通級指導教室利用児童の他、通常の学級に在籍する支援を必要とする児童に対しても作成している。

2 実践校の課題

特別支援学校担当教員が、A小学校を訪問して授業参観をしたり、担任と懇談したりする中で、サポート当初のニーズとして以下の 3 点が挙げられた。

- ① 児童の実態差のある複式学級における実態に応じた学習の展開
- ② 児童の特性に応じた配慮（感覚の過敏さ、苦手な場所・状況への対応など）
- ③ 特別支援学級担当者並びに学校全体の特別支援教育力の向上

ニーズ③の特別支援教育力の向上に関して、担任は特別支援の経験が長く、児童の実態把握などを細かく丁寧に行うことができるが、自身の実際の指導・支援には不安感をもっていた。また、児童の特性を理解したり、特性に応じた配慮したりするための特別支援に関する幅広い知識を得たいというニーズをもっていた。本稿では、ニーズ②、③への対応について述べる。

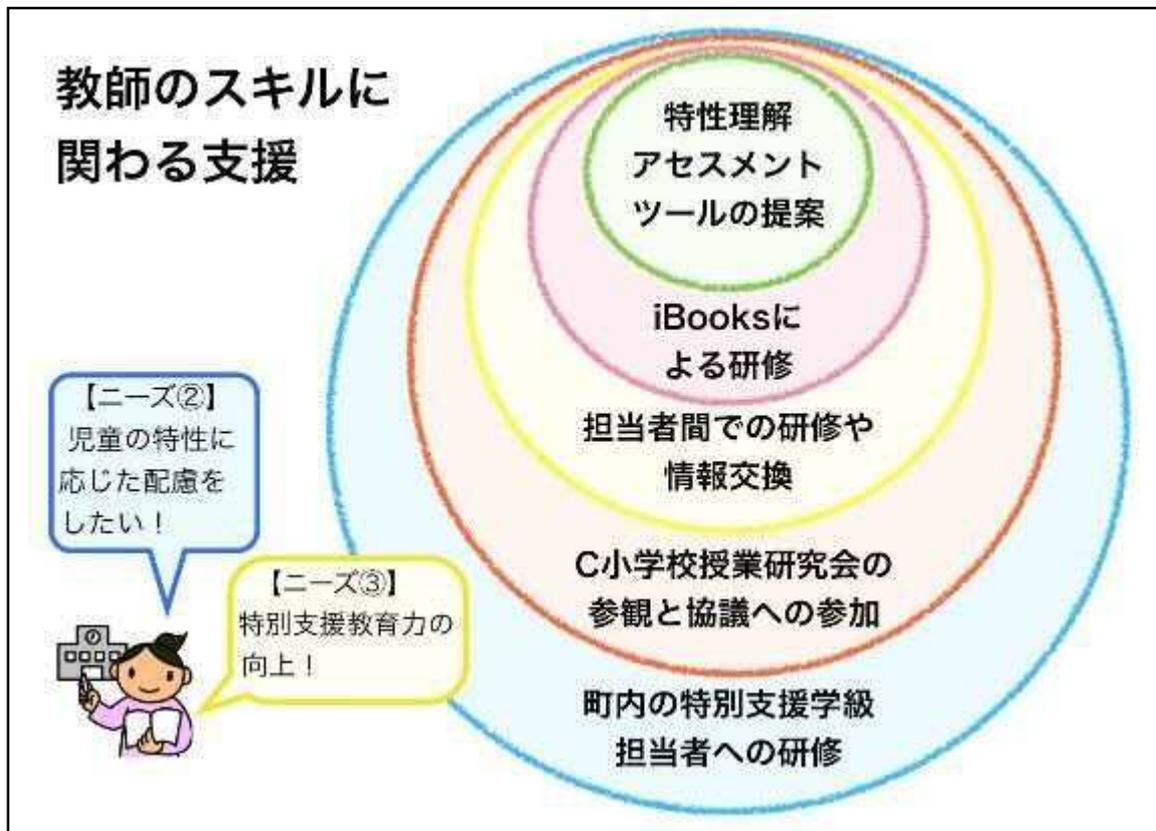
3 特別支援学校からの支援の実際

(1) 支援の概要

A小学校から出されたニーズ「児童の特性に応じた配慮（ニーズ②）」、「特別支援学級担当者並びに学校全体の特別支援教育力の向上（ニーズ③）」という点に対応するために、（資料 1）に示す形でサポートを展開した。

最初は直接サポートで関わる情緒障害学級の担任とのコンサルテーションの場で、特別支援教育に関する知識・技能をともに学び、確認していく形で研修を進めたが、他の特別支援学級の担当者、校内の職員、地域の小中学校の職員へと、少しずつ研修の輪を広げていくことを目標に取組を計画した。

【資料1 教師のスキル向上に向けたサポートの展開】

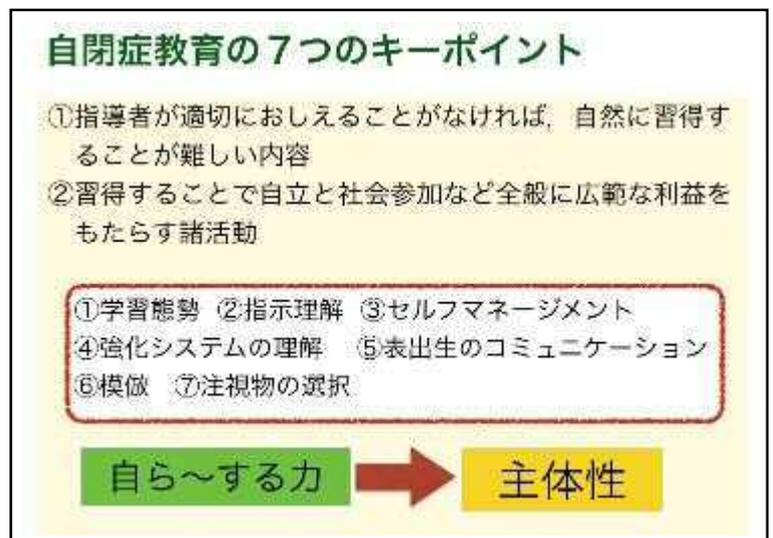


(2) アセスメントツールの提案

担任から出された「児童の特性に応じた配慮」というニーズに対応するために、児童の実態を評価し、指導目標の設定につながるアセスメントツールとして『自閉症教育の7つのキーポイント』を提案した。

『自閉症教育の7つのキーポイント』とは、国立特別支援教育総合研究所における自閉症の研究から作り出されたアセスメントツールで、国内外の先行研究や、実際の指導場面の積み重ねによって作り出されたものである。単に実態把握をするだけでなく、それぞれの子どもが必要とする指導・支援目標の設定にも活用できるもので、自閉スペクトラム症を代表とする発達障害の子どもたちにとって重要な学習内容を7つにまとめたものである。この7つのポイントは、指導者が適切に教えることがなければ、自然に習得することが難しかったが、習得することで自立と社会参加など広範な利益がもたらされる内容とされている(資料2)。サポートの中では、『自閉症教育の7つのキ

【資料2 自閉症教育の7つのキーポイントの説明】



ーポイント』を用いて児童の実態をアセスメントし、その分析内容から学習の指導目標や個別の指導計画の作成について一緒に検討を進めていった。(自閉症教育の7つのキーポイントのシートは末尾に添付)

(3) 「Mスタンダード」(電子書籍)を用いた研修

特別支援教育に関する意識や知識、技能を学ぶ材料として本校作成の電子書籍「Mスタンダード」を活用した(資料3)。特性理解や支援技術概要が網羅されている「はじめの一步 Book」をはじめ学習の基本構造、応用行動分析、感覚統合、課題分析など特別支援教育に関連する知識や技能が内容ごとに電子書籍としてまとめられている。地域支援プロジェクトの協力校には、電子書籍を見ながらコンサルテーションを進めたり、eラーニングのように自己研修ができるツールとして活用してもらったりすることを目的に、この電子書籍が入っているタブレット端末を貸し出している。

A小学校へのサポートでは、最初から研修という形で電子書籍を提示するのではなく、担任とのコンサルテーションの中で、児童への支援や教師が抱える課題などその場のニーズに対応する形で電子書籍を活用した。感覚面や運動面へのアプローチ、コミュニケーション、こだわり、行動の理解と対応など児童の特性を理解し、どのような支援方法や配慮事項があるかなど、事例に対応する形で相談を進めることで、自然と「Mスタンダード」の内容に触れてもらうことができた。また、「Mスタンダード」を用いて担任から他の特別支援学級の教員へ伝達講習したり、情報交換や情報共有をしたりすることで、個人の研修ツールを越えて協力校の校内に広げていくことをねらった。

(4) ネットワークを意識した研修会

実践校からの要請を受け、コーディネーターと連携を図りながらA小学校の授業研究会に講師として参加したり、町の特別支援教育研究部会主催の合同研修会(資料4)に参加する機会を得たりと、ネットワークを広げていくことを意識したサポートを展開した。

町の合同研修会では、町内の特別支援学級担当者が集まる中、課題学習と応用行動分析に関する研修を行った。研修会では、一方的な研修にならないよう協力校であるA小学校やB中学校の先生にも協力を依頼し、学習教材や指導事例の提供をしてもらった。また参加者も実際に教材に触れたり、事例に関する協議をしたりして参加型の研修になるよう配慮した。

【資料3 「Mスタンダード」のイメージ】



【資料4 合同研修会の様子】



4 実践校の成果

(1) アセスメントツールの提案

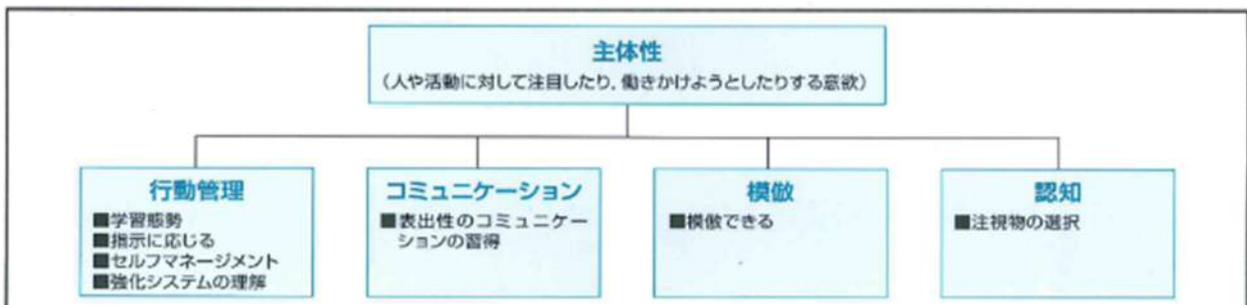
今回の報告では、実践校から出された「児童の特性に応じた配慮」というニーズに対応するために、実態把握と目標設定のツールの一つとして「自閉症教育の7つのキーポイント」を提案した。発達検査などのアセスメントツールは、対象となる児童生徒の実態を把握するためのものであるが、その検査項目や質問項目には、子どもたちが身に付けておくべき力や生活の土台として必要な力、つまり自立活動的な視点が反映されていると考える。今回のサポートでも「自閉症教育の7つのキーポイント」のチェック項目を見て、担任から「このような視点は今まであまりなかったです」という言葉があった。担任のその気付きは、担当する児童の指導・支援の充実に直接つながるものであると考える。「自閉症教育の7つのキーポイント」に限らず、実態把握やその後の目標設定において基準や指標となるようなアセスメントのツールを紹介することは、教師の専門性の向上のみならず、児童への支援にとっても有効であると思われる。

(2) 電子書籍を活用した研修

本校が展開する「地域支援プロジェクト」では、特別支援教育に関する知識・技術をまとめた電子書籍が入ったタブレット端末を協力校に貸し出している。A小学校へのサポートの中でも、コンサルテーションの場を中心に研修材料として一定の活用は図れたのではないかと考えている。担任からは「必要な内容をすぐに見返せた」「長期休業中など時間に余裕があるときに自己研修として電子書籍を見ている」という話もあり、本校職員がA小学校を訪問するときに限らず使ってもらえたことは、電子書籍として提供した一つの成果ではないかと感じている。

【末尾資料：「自閉症教育の7つのキーポイント」】

7つのキーポイント	目標(例)	1	2	3	4	5	6
自ら学習する態勢になる力 ＜学習態勢＞	<ul style="list-style-type: none"> 一人で、食事の時などに、椅子に座ることができる。 起立や着席を一人で行ったり、大人と一緒に歩調を合わせて歩いたりすることができる。 背後、横、正面等からのガイドを受け入れることができる。 姿勢を一定にして、10秒以上、机上の課題に取り組みることができる。 大人と机上で向き合って、やりとりしながら課題を成し遂げることができる。 最良の態勢になるように、自ら作業(学習)しやすい環境を作ったり、改善したりすることができる。 	<input type="checkbox"/>					
自ら指示に応じる、指示を理解できる力 ＜指示理解＞	<ul style="list-style-type: none"> 手招きや「こっちにおいで」など、人の働きかけ(指示)に応じることができる。 今の行動を修正し、「～して」や「もう一度して」に応じることができる。 指示に応じて(その場で)、10秒以上、待つことができる。 絵や写真、文字などで書かれている内容(指示書)にそって、課題を達成することができる。 一度、感情が乱れた後でも立ち直り、大人の指示に応じることができる。 必要に応じて、指示した人の意図を察した行動を取ることができる。 	<input type="checkbox"/>					
自ら自己を管理する、調整する力 ＜セルフマネジメント＞	<ul style="list-style-type: none"> 着替えなどの簡単な日常生活動作が一人で行える。 5分以上、座ったり、横になったりして休むことができる。 提示された計画にそって、行動することができる。 選択肢から自分のしたいことを選び、そのとおりに行動することができる。 自分に選んだ計画を削り、それに基づいて行動することができる。 自分の役割や課題を理解し、さらに他者に配慮したり協議したりして計画を削り、最後まで取り組むことができる。 	<input type="checkbox"/>					
自ら楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力 ＜強化システムの理解＞	<ul style="list-style-type: none"> 好きなものや、好きな活動が2つ以上ある。 好きなものや、好きな活動を複数の選択肢から選ぶことができる。 好きなものや、好きな活動をしてもらうことを期待して、課題を最後まで終わらせることができる。 大人や仲間から言語等で賞賛されることを期待して、課題を最後まで終わらせることができる。 課題を成し遂げる(完成させる)ことだけを期待して、最後まで終わらせることができる。 困難な課題でも、一回のお手伝いで10円もらって、12回貯めてから缶ジュースを買うなど、一日以上の先を見通した期待感をもって課題に取り組むことができる。 	<input type="checkbox"/>					
自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力 ＜表出性のコミュニケーション＞	<ul style="list-style-type: none"> どうしても欲しいものがある時など、どんな形であれ、人に何かを伝えようとするすることができる。 動作(指さしや大人の手を引くなど)を使って、意思を伝えることができる。 代替手段(絵カードやVOCA)を利用して、自分の意思を伝えることができる。 自分の伝えたいことを、一日20回以上、伝えることができる。 困った時に、他人に対して、援助を受けたいと伝えることができる。 代名詞や属性好みの色や、希望する量など)を入れた三語文以上の要求をすることができる。 「何がほしいの?」の問いかけに応じて、ほしいものを伝えることができる。 「何をしているの?」や「何が見える?」などの質問に応じることができる。 	<input type="checkbox"/>					
自ら模倣して、気づいたり学んだりする力 ＜模倣＞	<ul style="list-style-type: none"> 身近な人(保護者や兄弟、クラスメートなど)と、同じような動作をすることがある。 鉛筆を持ったり、ジャンプしたりする動作などを、模倣しようとするすることができる。 モデルの人がする一つの動作を、正確に行うことができる。 モデルの人がする連続した動作を、同時に行うことができる。 示されたモデルを参考にして、同じ動作をする(反復する)ことができる。 必要に応じたモデルを選択し、模倣する(参考に)することで、課題を解決することができる。 	<input type="checkbox"/>					
自ら課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力 ＜注視物の選択＞	<ul style="list-style-type: none"> 自分の好きなおもちゃやお菓子、テレビ番組を、注視したり、注目したりすることができる。 指示棒や指さして注目を促された刺激を、注視したり、注目したりすることができる。 少し離れた大人の手元や、机上に示された刺激を、注視したり、注目したりすることができる。 二つの刺激のうち、属性(色や形、大きさ、数など)の違いに注目して選ぶことができる。 二つ以上の刺激から、わずかな属性の違いに注目して、仕分けなどを素早く行うことができる。 刺激の一部(部品)を見て、全体をイメージして組み立てることができる。 	<input type="checkbox"/>					



実践事例 3

通常の学級で離席が目立つ児童へのコンサルテーションの実際

－担任による学級全体の中での個別的配慮を促す工夫－

1 実践校の概要

(1) 学級数

全校児童数 231 名の小学校である。学級数は 11 学級で各学年 1～2 の学級数があり、どの学年にも 10 名程度の気になる児童が在籍しており、校内には特別支援学級が 2 学級（知的障害 1、情緒障害 1）設置されている。

(2) 特別支援教育コーディネーターの配置状況

特別支援教育コーディネーター（以下：コーディネーター）は 1 名で、教務主任が指名されており、5 年の経験がある。

(3) 校内組織体制

学校全体で行われる「校内委員会」が学期に 1 回あり、児童の概要について報告されている。また必要に応じて小集団のケース会を随時開催し、児童の問題について支援内容を検討している。

2 実践校の課題

(1) 実践校におけるセンター的機能活用の経緯

実践校では、平成 22 年度から本校の巡回相談や事例研究会などセンター的機能を利用していた。また平成 24 年度からは、保護者の相談から始まった教育相談活動においても、コンサルテーションを受けるなど積極的にセンター的機能を活用していた。これらのことから実践校では、コーディネーターを中心に通常の学級をはじめとして在籍している気になる児童に対し、相談・支援をしているが、校内で解決できない場合には地域のセンター的機能を活用することができていると考えられた。

(2) コンサルテーションを実施する際の方針

実践校では気になる児童への気付きがあり、積極的に相談を行う体制が整いつつある一方で、いくつかの課題もあった。コーディネーターに実施したアンケート調査によると、特別支援教育に関する理解啓発を進めていく上で、ケースに応じた具体的な支援方法を充実させる必要があった。さらに、これまでの相談においても、児童の問題とされる行動に対して支援方法のみが話し合われる傾向が確認された。したがって実践校に対する支援の方針として、ケースに応じた実態把握をし、その実態に基づいた支援の実施、担任による問題解決を図ることとした。その方法として、巡回相談員、担任、コーディネーターが役割分担をしながら支援を行っていくこととした。

3 特別支援学校からの支援の実際

(1) コンサルテーションの概要

平成 27 年 6 月に、実践校から通常の学級に在籍する児童を対象とした「巡回相談」の依頼があり、コンサルテーションが開始された。特別支援学校の巡回相談員は、6 月、11 月、2 月に訪問を行うとともに、小学校のコーディネーターと適宜メールでのやり取りを行った（資料 1）。訪問においては、授業の参観と懇談を行い、メールでは、日程調整や支援経過の質疑応答などを行った。

【資料1 コンサルテーションの概要】

	支援1						支援2		
	平成27年6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	平成28年1月	2月
訪問 (参観及び懇談)	実態把握 計画立案					結果の確認 計画立案			結果の確認
メール	計画の確認	経過確認			日程調整 経過確認			日程調整	

(2) 支援を実施する上での役割分担

特別支援学校の巡回相談員は、対象児を含んだ授業を直接観察し、実態把握としてなぜ行動上の問題が起きているのかという問題の分析を行う役割を担った。計画立案に際しては、担任に対して実態の説明をし、対応方法について質問をした。コーディネーターに対しては、対応方法について適宜アイデアを求めた。また、支援実施後には、授業を観察するとともに記録を行い、記録に基づいて担任へ肯定的なフィードバックをするように依頼した。

担任は、行動上の問題が起きている理由に基づいて実態把握をし、今までの経験やコーディネーターのアイデアを参考に支援計画を立案し、支援を行った。

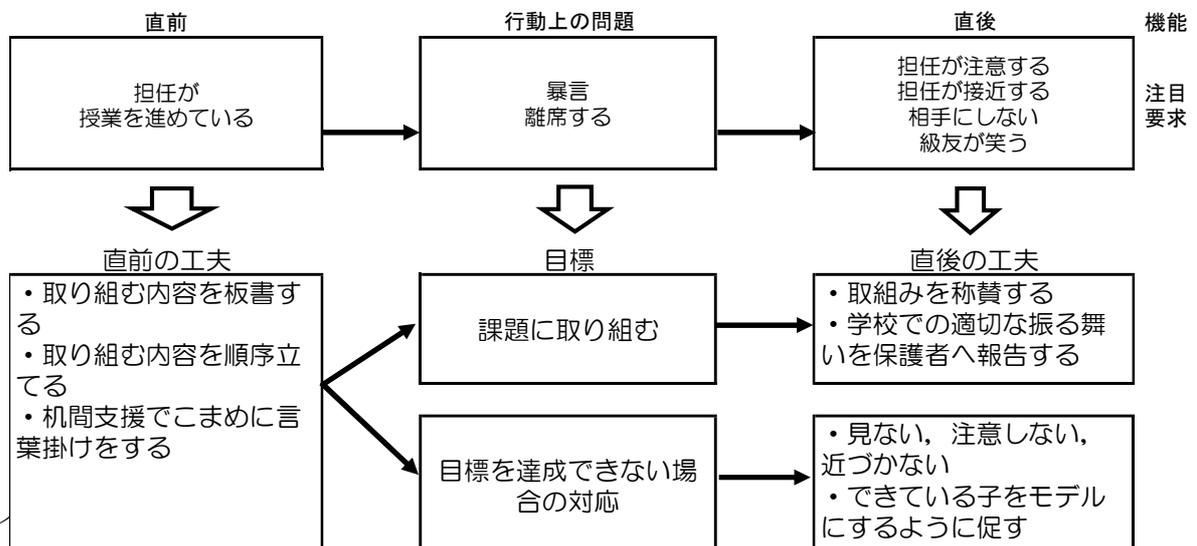
コーディネーターは、校内外の日程調整、授業観察に基づいて担任への助言や対象児を称賛する役割を担った。

(3) 支援1(6月～11月): 離席を低減するための支援

ア 行動の機能についての実態把握

事前の情報交換において、対象児は授業中に、離席をしたり担任教師に対して暴言を吐いたりしていることが分かった。6月の参観の際にも、対象児は、自分の机や教卓に座ったり廊下を徘徊したりする姿が頻繁に見られた。そこで、暴言や離席が起きている直前の条件と直後の条件変化が、離席の生起にどのような影響が及ぼすのかを分析した。その結果、対象児の離席の理由は、注目要求であると推定された(資料2)。これは、担任の「かまってもらいたくてやっついそう」という印象とも一致していた。そのため授業後の懇談では、対象児の離席に対して、担任が注意や叱責をすると、対象児の注目要求が満たされるため、離席が続くのだと説明した。一方で目標となる行動を教示し、対象児が適切な振る舞いをした場合には、即時的に称賛すると効果的であることを説明した。

【図2 対象児の離席行動に関する分析】



対象児が暴言や離席を行うと、授業を進めていた担任が注意したり接近したり、時には相手にしないなどの対応をしていた。また、級友が笑うといったことも起きていた。このような直前と直後の状況の変化から、対象児の暴言や離席には注目要求の機能があると推定された。そこで、支援方法について検討し、課題に取り組むことを目標に設定した。授業の課題を板書し、取り組む内容を順序立て、机間支援において対象児にこまめに言葉掛けを行うようにした。また、授業への取組を称賛するとともに、学校での適切な振る舞いを保護者へ報告するようにした。さらに、暴言や離席には注目をしないようにし、適切な行動ができていない児童をモデルとして促すようにした。

ウ コーディネーターによる担任支援

特別支援学校担当教員が、11月に相談活動として実践校を訪問し、参観及び懇談を行った。授業中の対象児の着席状況について、コーディネーターに記録を依頼した。記録は、授業開始から10分間を対象とし、1分間ごとに着席か離席を記号で記すタイムサンプリング法を用いた。また記録に基づき、授業中の対象児の様子について担任と話し合うように依頼した。なお6月と翌年2月の記録は、本校の巡回相談員が行った。

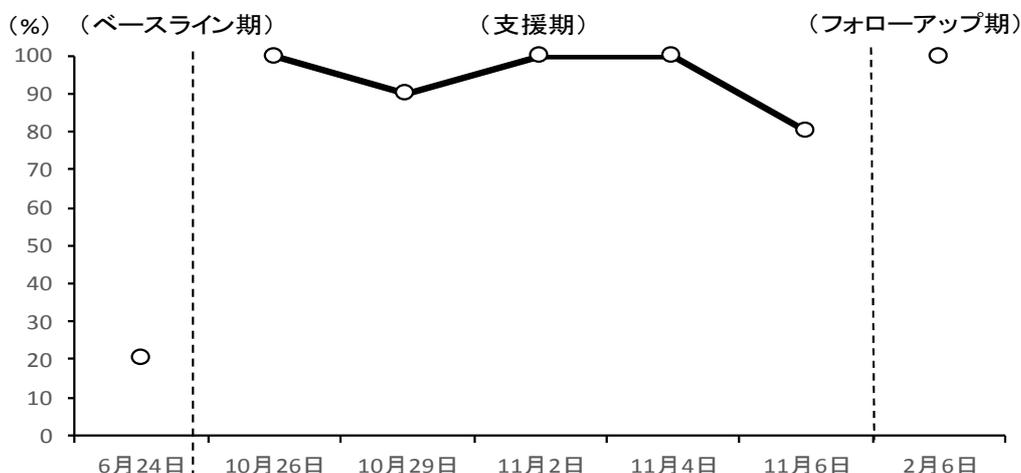
コーディネーターは、適宜担任との懇談を行い、観察した様子や記録した内容を基にフィードバックを行った。具体的には、学級で作成してあった生活点検表の記述内容を参考にし、改善が見られる場合には称賛するとともに、次の目標の検討をした。一方で、変化が見られない場合には、支援方法の改善について話し合った。

エ 実践校の成果

対象児は6月の参観において、授業中に何度も離席をしていた（ベースライン期）。そこで、対象児の離席する行動について機能の分析を行い、機能に基づいた支援を実施した。10月から11月にかけて小学校のコーディネーターが実施した対象児の授業中の様子についての記録に基づいて、着席の実態について表した（資料3）。

その結果、7月には、小学校のコーディネーターからのメールで「まだまだ離席が見られるが、着席する様子も見られるようになった」との報告があった。10月の後半から11月にかけて対象児は、授業中の離席がほとんどなくなり、着席するようになった。また着席するようになると、授業内容によっては教師が板書する課題の指示に従って取り組むようになった。さらに、新たな助言や提案をしていない2月の訪問では、対象児の着席率は100%を維持していた（フォローアップ期）。

【図3 対象児が着席していた割合】



(4) 支援2 (12月～翌年2月) : 書字の間違いを消しゴムで消すための支援

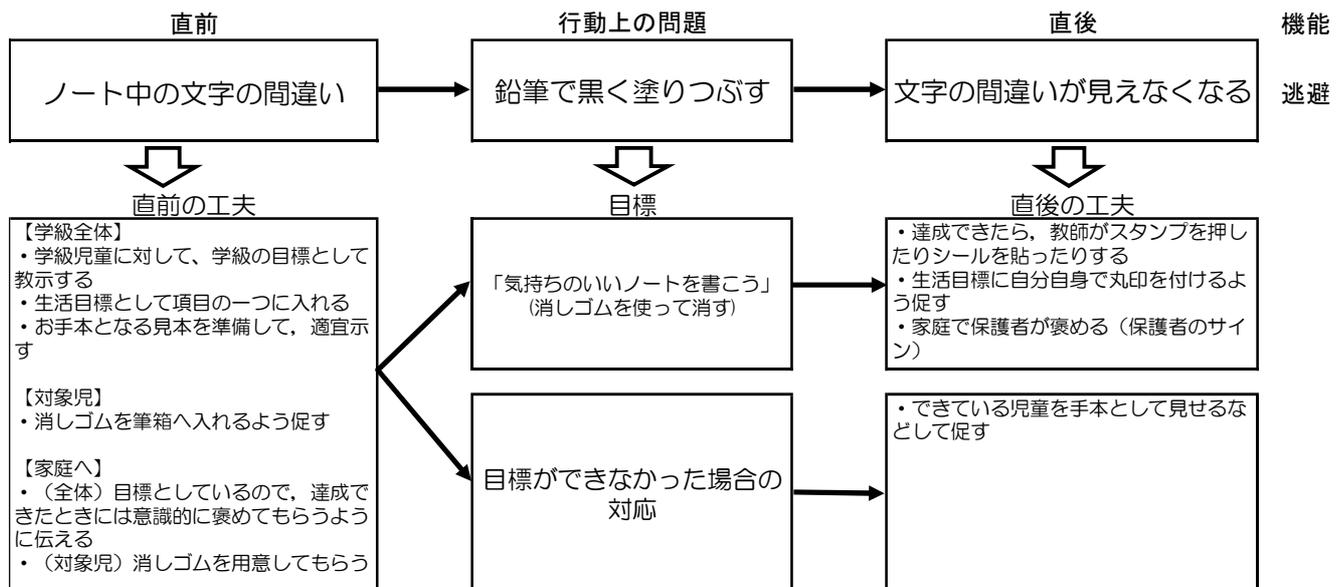
ア 行動の機能についての実態把握

支援1期での支援により、対象児は授業中に離席することがほぼなくなっていた。しかし、授業中の課題に取り組むようになったものの、教科書や板書された内容をノートに書き写す際に間違えると、消しゴムを使わずに鉛筆で塗りつぶしていた。そこで支援1期と同様に、鉛筆で塗りつぶす行動について機能を分析した。対象児の鉛筆で塗りつぶす行動には、間違えた字から瞬時に逃避する機能があると推定された。また、担任の報告から、対象児の筆入れの中に消しゴムが入っていないこともあることが判明した。

イ 機能に基づいた支援方法

授業後の懇談において、担任やコーディネーターの意見を基にして、支援計画を作成した(資料4)。まず筆箱に消しゴムが入っていないことがあったため、担任は、家庭に対して協力を依頼するとともに、対象児に対しては筆箱に入れるように促した。次に、担任は学級全体に対して「気持ちのいいノートを書こう」と目標を提示し、手本となる児童のノートを拡大してよい点を具体的に説明した。さらに、消しゴムを使って消すことができる箇所には、机間支援などのノート点検時に花丸を付けるなどの称賛を行った。

【図4 消しゴムの使用を促すための実態と支援方略】



ウ 実践校の成果

対象児は、着席して計算ドリルなどの課題に取り組むようになったものの、記述に間違いがあっても消しゴムを使わずに鉛筆で塗りつぶすように消していた。そのため担任は、11月の懇談の結果、作成した資料4の支援計画を12月より実施した。その結果、1月後半から2月にかけて、消しゴムを使用して間違いを修正した形跡が見られるようになった。

具体的には、支援前では、算数のノートにおいて計算間違いや教科書の問題文の写し間違いなどがあると、鉛筆で間違いの上から正しく書き直したり複数の線を引いて黒く塗りつぶされたりしていた。支援計画に沿って支援を始めると、対象児は、ノートの升目に数字を書き、間違い箇所は消しゴムを使用して消し、正答を書き直すようになった。

(5) 社会的妥当性

今回の取組に対して、担任及び小学校のコーディネーターに社会的妥当性に関するアンケートを実

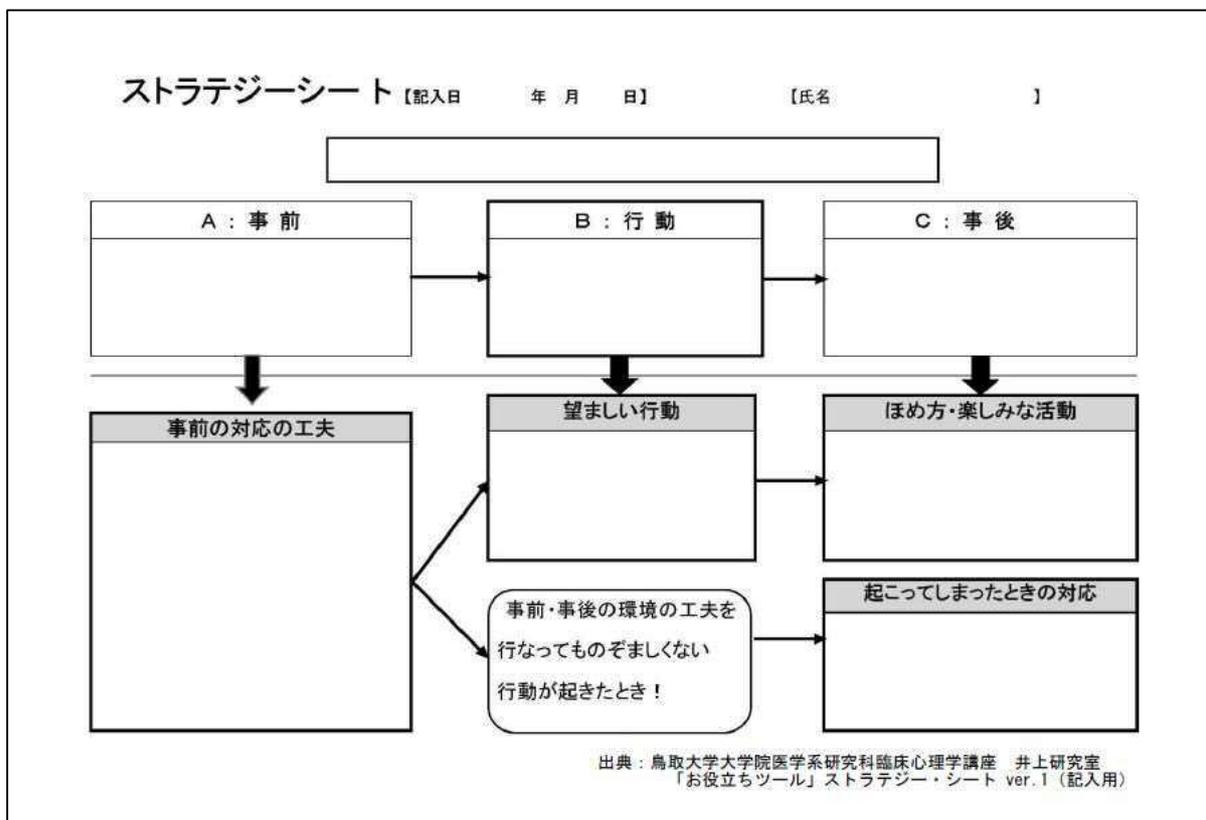
施した（資料5）。どの項目においても、「とてもそう思う」や「全くそう思わない」の回答が得られた。このことにより妥当性が認められたと考えられる。

【資料5 担任及び特別支援教育コーディネーターによる社会的妥当性に関する評価】

質問項目	回答結果	
	担任	特別支援教育コーディネーター
1 立場が異なる複数の関係者（担任、特別支援教育コーディネーター、巡回相談員）でケース会を行うことは有効であったと思いますか？	とてもそう思う	とてもそう思う
2 ケース会の回数や時間は、負担を感じさせるものでしたか？	まったくそう思わない	まったくそう思わない
3 通常の学級において、離席や私語、ノートの書き方に対して取組をすることは重要であると思いますか？	とてもそう思う	とてもそう思う
4 授業での対象児の離席や私語について変化はあったと思いますか？	とてもそう思う	とてもそう思う
5 離席や私語に対する支援（原因を注目要求と推定する、こまめに注目を与える、本児のよい点を家庭へ連絡するなど）は、有効であったと思いますか？	とてもそう思う	とてもそう思う
6 離席や私語に対する支援（こまめに注目を与える、本児のよい点を家庭へ連絡するなど）は、負担を感じさせるものでしたか？	まったくそう思わない	—
7 対象児の離席や私語について記録をすることは、負担を感じさせるものでしたか？	—	まったくそう思わない
8 授業での対象児のノートの取り方について変化はあったと思いますか？	とてもそう思う	とてもそう思う
9 ノートの書き方に対する支援（きっかけの工夫、結果への工夫など）は、有効であったと思いますか？	とてもそう思う	とてもそう思う
10 ノートの書き方に対する支援（きっかけの工夫、結果への工夫など）は、負担を感じさせるものでしたか？	まったくそう思わない	—
11 ノートの書き方について変化の確認をすることは、負担を感じさせるものでしたか？	—	まったくそう思わない

回答結果の — は、質問項目が無かったことを表している。

【資料6 ストラテジーシート】



実践事例 4

小学校のニーズに寄り添った指導・支援の在り方

－巡回相談活動と発達障害児指導事例研究会を通じた実践－

1 実践校の概要

(1) 学級数

通常の学級 6 (各学年 1), 特別支援学級 2 (知的障害 1, 情緒障害 1)

全校児童数: 203 名

特別支援学級児童数: 知的障害 1 名, 情緒障害 5 名

(2) 特別支援教育コーディネーターの配置状況

共有コーディネーター: 教頭

特別支援教育コーディネーター: 教務主任, 養護教諭

(3) 校内組織体制

ア いじめ不登校対策委員会: 「子どもを語る会」－「いじめ対策委員会」(年 2 回)

校長, 教頭, 教務主任, 校務主任, 養護教諭, 学級担任, スクールカウンセラー

イ 特別支援教育委員会 (兼校内教育支援委員会): 学期に一度実施

校長, 教頭, 教務主任, 校務主任, 特別支援教育コーディネーター, 特別支援学級担任, 通級指導教室担当者, 養護教諭, 関係学級担任

【校内支援体制の流れ】

担任の気付き

↓ 気になる子の早期発見・対象児童の支援の成果

校内教育支援委員会・特別支援教育委員会

↓ 個々のケースについて意見交換・支援対策検討

保護者との懇談・スクールカウンセラーとの連携

担任, スクールカウンセラー担当者 (教務主任), 養護教諭等複数の職員で対応

2 実践校の課題

- (1) 日常生活の指導やルールを守り方, 対人関係, 集団行動などで課題のある児童への指導及び支援をどのようにしたらよいか。
- (2) 個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成や活用について共通理解を図りたい。
- (3) 今後の支援や進路に関することで教師も保護者も悩んでいる。相談できる場所を知りたい。

3 特別支援学校からの支援の実際

- (1) 巡回相談活動 (7 月) と発達障害児指導事例研究会 (10 月) において, 事前にいただいた対象児の情報や主訴に基づいて, 障害特性の理解について助言した。校区内に児童寮があり, 家庭問題や深刻な家庭状況にある愛着障害に対する支援方法について話題となり, 特別支援学校の事例を参考にしながら説明した。

自立活動の視点での指導について, 指導課題チェックシートを参考にして参加者で意見を出し合った。動作訓練を取り入れた実践, ソーシャルスキルトレーニングの例も紹介した。対象児の

日常生活で役立てられる事例に合わせて参考となる書籍を幾つか紹介した。

- (2) 特別支援学級の児童については個別の指導計画と個別の教育支援計画が作成されていたが、保護者との連携を基に具体的な目標や支援の手だてまで細かく記入されていなかった。通常の学級の対象児については、まだ作成されていなかった。

小学校、中学校、高等学校、卒業後にも活用できるように保護者の意見を取り入れ、ともに考えながら個別の指導計画や個別の教育支援計画を作り上げていくように説明した。また、対象児や保護者の意欲が高まることや、希望がもてるような具体的な計画となるように人生設計を考えるためのシートを活用した事例を紹介した。

- (3) 進路に関する選択肢が広がっているため、保護者の悩みに答えられるように情報を収集するように提案した。特別支援学校の教育相談活動の活用について、教師も利用できることを情報提供した。

保護者情報交換会で、小・中学校卒業後の進路について講話、質疑応答、意見交換をした。

- (4) 実践校の課題の一つであるルールの守り方や対人関係、集団行動などに対しては、対象児の家庭や愛着の問題を抱えるケースであり、すぐに改善が見られることが少ない。継続した支援と次年度に向けて確実に支援方法を引き継いでいく必要がある。管理職には、担当者の心身が疲弊しないように努めることや学校全体で課題に取り組むことができる校内支援体制づくりをお願いした。

4 実践校の成果

- (1) 巡回相談活動では、対象児（特別支援学級4年児、通常の学級2年児）について集団と個別での指導及び支援のバランスについて意見交換をすることで、担任、関係職員、保護者、スクールカウンセラーが連携を深め、学校でできる支援と家庭でできる支援について話し合いを重ねることができた。通級指導を週1、2回実施し、次年度の学びの場や対象児に対する合理的配慮についても検討を始めた。

発達障害児指導事例研究会では、通常の学級1年児のグループ学習の中で自分の思いどおりにならないとルールが守れなくなることについて、その支援方法が課題になった。そこで、①行動を抑制するよりも本人の気持ちに寄り添うこと、②分かりやすいルールの提示、③グループ集団の縮小化を提案すると、関係職員ですぐに実践に取り組むようになった。また、支援員（ハートフルスタッフ）が学級に入る授業で対象児に寄り添いながらグループ学習に参加するようになった。

- (2) 巡回相談活動と発達障害児指導事例研究会の対象児の個別の指導計画、個別の教育支援計画について整備をした。次年度に向けて、より活用できるようにしていきたいと考えるようになった。

- (3) 進路に関する課題については、今回の実践では、十分に成果を上げることができず、今後の課題となった。

- (4) 本実践を通して、「対象児童が授業に落ち着いて参加できるようになった」「個々の障害特性を適切に捉えられるようになった」「校内体制について振り返る機会となった」などの感想をいただいている。指導及び助言したことを学校全体で共有して、障害特性に応じた支援についてすぐに実践しようとする姿勢が見られる。毎年、巡回相談活動や発達障害児指導事例研究会を実施することで、継続した実践をし、児童の変容や校内体制の改善につながっている。

実践事例 5

巡回相談の充実を目指して

－「支援のための相談シート」を活用した支援－

1 実践校の概要

(1) C小学校

ア 学級数及び児童数

児童数 177 名の学校で、通常学級 6 学級、特別支援学級 1 学級が設置されている。

イ 特別支援教育コーディネーター（以下：コーディネーター）の配置状況

コーディネーターとして、1 名の教員が指名されており、校務主任を兼務している。コーディネーター経験年数は 1 年である。

ウ 校内支援体制

校内支援委員会が設置され、学期に 1 回程度開催されている。

(2) D小学校

ア 学級数及び児童数

児童数 164 名の学校で、通常学級 6 学級、特別支援学級 1 学級が設置されている。

イ 特別支援教育コーディネーターの配置状況

コーディネーターとして、教員 1 名が指名されており、教務主任を兼務している。コーディネーター経験年数は、2 年である。

ウ 校内支援体制

校内支援委員会が設置され、学期に 1 回程度開催されている。

2 実践校の課題

(1) C小学校

担任及びコーディネーターをはじめ学校全体が、障害が重度である児童への支援方法や指導方法、保護者支援に対して、また巡回相談の対象児以外の個別の配慮が必要な児童へ支援を広めていくことの難しさを感じている。

(2) D小学校

単学級ゆえの、支援方法や指導方法等についての職員間の共通理解、障害受容等の保護者支援に対して教師が課題を感じている。

3 特別支援学校からの支援の実際

平成 27 年度に小学校 2 校を対象に、巡回相談において「支援のための相談シート（別紙資料）」を活用した支援の実践を行った。

(1) 「支援のための相談シート」について

「支援のための相談シート」は、巡回相談を充実したものとするためのツールとして、教育支援部と連携して作成したものである。シートは、「児童生徒の現状」「困っていること」「担任の思い」「支援の方法」「児童生徒の変化」「学期ごとの振り返り」の 6 項目から構成されており、A4 用紙 1 枚にまとめられるようになっている。個別の教育支援計画や個別の指導計画と異なる点は、教員や児童生

徒の「困っていること」に的を絞ったところである。その「困っていること」に対して、「担任としてどうしたいのか」を考えることにより、具体的な支援を探ることができるようになると考えた。そして、その具体的な支援により児童生徒がどのように変化したのかを記入することで指導の効果を確認し、「学期ごとの振り返り」により、学期ごとの指導の効果を検証することで、PDCAサイクルで指導の改善を図ることができるのではないかと考えた。

(2) C学校

「支援のための相談シート」については、年度途中から使用した。まずは、ねらいを説明し、聞き取りながら一緒に記入した。シートを使い、「困っていること」に的を絞り、具体的な相談や支援の仕方について話し合った。

(3) D小学校

C小学校と同様「支援のための相談シート」を作成し活用した。またD校では、児童の問題行動を分析するための行動観察シートも併せて活用した。

4 実践校の成果

「支援のための相談シート」を活用した巡回相談を行い、特別な配慮が必要な子どもたち一人一人の支援をしてきた。実践校2校ともに、その活用は、子どもたちの支援を考えていくために有効であったのではないかと思う。「支援のための相談シート」を書くことによって、今の児童の状態、担任自身が今どうしたいのかが明確になった。また、巡回相談担当者もこのシートにより、今どのようなアドバイスがすばいのか、ポイントを絞って助言することができるようになった。また、相談後の支援の様子や児童の変化などについての情報交換に対する課題にも、この「支援のための相談シート」の学期ごとの「振り返り欄」の活用が有効ではないかと考えており、今後も巡回相談における支援のツールの一つとして活用していきたいと考えている。そのために、1回目の相談の事前にシートを記入してもらい、初回の巡回相談から活用することが望まれる。個別の教育支援計画や個別の指導計画等と同様に事前資料として用意してもらい、相談後の様子（「学期ごとの振り返り」）をファクシミリやメールで送付してもらうなどの方法を考える必要がある。

今後の課題として、この「支援のための相談シート」を巡回相談の場で担任と巡回相談担当者との間だけで用いるのではなく、小・中学校の中での情報共有のツールとしての活用が望まれる。現在、校内の資料としては、個別の教育支援計画や個別の指導計画があるが、これらを含めて現在の状況を知る情報共有のツールとして活用すれば、職員間の共通理解を図ることができる。また、コーディネーターとしても、現在の校内での状況や支援をこのシートで把握することが、次の段階での支援を検討する指標となり得るのではないかと考える。このように、「支援のための相談シート」を校内で活用することで、特別な配慮が必要な児童生徒の校内支援を充実させることができるものとする。

支援のための相談シート

学 校 名	市立 ○○○ 小学校 ○ 年 通常学級 ・ 特別支援学級	巡回相談 ・ 事例研究会
対象児・生徒	男 ・ 女	診断名 広汎性発達障害 ※診断されている場合

◎対象児・生徒がどのようなことに困っているのか、あるいは、担任としてどのようなことに困っているかを書いてください。(簡単で結構です)

現 状	<ul style="list-style-type: none"> ・授業中、椅子に座った状態で課題ができない。 ・5月連休明けから、1、2時限目はパンツにしているが、すぐに漏れてしまい、1、2時間に2、3回は着替えさせている。 ・2時限目終わりに母がいったん帰宅すると、大泣きして担任にしばらくしがみついている。 ・靴や靴下をすぐに脱いでしまう。 ・母親がいることに他の児童が嫉妬して、本児の邪魔をしたり、本児の母親にくっついたりすることがよくある。
-----	--

困っていること	担任としてどうしたいか	現在行っている支援	対象児童・生徒の様子
<ul style="list-style-type: none"> ・学習姿勢がまだできていない中、母親から課題を出してほしいと要望があったが、どのようなものがよいのかがまだつかめない。 ・母親と離したいが、担任一人では難しい。 ・母親から、本児にもっと関わってほしいという要望があるが、難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・得意なことやできることを把握して、適切な課題を提示したい。 ・本児に、担任としてまだ認識されていないので、早く安心できる存在だと認めてほしい。 ・話すことができない彼女の気持ちを察することができるようにしたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・母親が帰宅後、3、4時限目は担任以外の教員が支援に入る。一緒に校内を回ったり、椅子に座って課題をしたりしている。 ・シールを絵に貼ったり、型はめパズルをしたりという課題を母親と一緒にやってもらうようにしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一対一でついてもらえる教師のことを認識して、くっついてきたり抱っこをねだったりと甘えてくる。 ・短い時間であるが、座って課題ができるときもある。嫌になると、動き回ったり、母親にくっついてたりしてしまう。 <p>※現在行っている支援に対しての対象児・生徒の様子を記入</p>

【学期ごとの振り返り】 「対象児・生徒は、何ができて、何ができていないか」

1 学期	2 学期	3 学期
<ul style="list-style-type: none"> ・落ち着いているときには、短い時間ではあるが、担任以外でも支援者が側で見れば、座って課題に取り組むことができるようになってきた。 ・排尿の自覚がなく排泄指導は難しいので、おむつを利用することで、授業中はトイレに行かずに学習に集中して取り組めるようになった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「お茶ちょうだい」「パンちょうだい」などの言葉が時々出るようになった。 ・簡単なパズルや仲間分けの課題などには、短い時間だが落ち着いて取り組めた。 ・母子分離がまだできておらず依存している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・歌を口ずさんでいると、一緒になって歌うようになるなど、支援者との関係がとれるようになった。 ・突然怒って泣き出したり、座り込んで動かなかったりと、「嫌だ」という意思表示が出るようになった。

実践事例 6

担任と保護者をつなぐ支援

－巡回相談による担任支援と相談活動による保護者支援－

1 実践校の概要

(1) 学級数

各学年 2 学級で構成されており、1 学級は、25 名から 32 名程の小規模校である。特別支援学級は、2 学級あり、5 名の児童が在籍している。

(2) 特別支援教育コーディネーター（以下：コーディネーター）の配置

コーディネーターとして、1 名の教員が指名されており、校務主任を兼務している。コーディネーター経験年数は 1 年である。

(3) 校内組織体制

校内支援委員会が実施されており、特別支援教育に対する情報収集及び支援を考えている。

2 実践校の課題

- (1) 小学 3 年生男児を対象とした巡回相談の中で、担任から「学級には、2 名在籍しているが、1 名は欠席しがちで、いつも 1 対 1 での支援が多い。もう一つの支援学級との交流はほとんどない」とのこと、「集中力が持続せず、急に教室から飛び出すなど、目を離すことができない。特に高いところを好むので要注意である」という対象児に対する指導、支援についての相談があった。
- (2) 本校の相談活動で、保護者から「1 対 1 の学習が多い」「嫌いなことや苦手なことにはなかなか取り組まない」など、このままの状態でも小学校に在籍していくことが本人にとって良いのかどうか、将来のことを考えると不安であるという内容の相談があった。昼休みに祖母が児童の様子を見るために毎日学校に行くことが暗黙のルールになってしまっていることも、集団生活を送っていく上で良いのかどうか不安になる要因となっている。

3 特別支援学校からの支援の実際

偶然ではあるが、巡回相談と時を同じくして、本校において保護者対象にふれあい相談を実施し、特別支援学校が、担任支援と保護者支援の両方を行った。

(1) 巡回相談による担任支援

巡回相談時も一人の児童が欠席で教員一人に対して 1 対 1 対応での授業であった。図工の授業は、興味のある紙粘土であったので集中して取り組んでいたが、本人だけの自由な活動になっていた。児童が一人のため、人の活動を見て工夫するということができない。1 対 1 の場合は、特に教師も一緒に活動を行い、見せることが大切であると助言した。また、教材の工夫と学習の展開の工夫をし、できることだけでなく苦手なことにも挑戦していくことも必要な学年になってきていることを話し、その際には、活動に見通しをもたせることが大切な支援になることを助言した。

(2) 相談活動による保護者支援

小学校での現在の児童の状態や将来に対する不安については、保護者自身の思いや考えていることを学校に伝え、その中から児童にとってプラスになることを考えていくことが必要であるこ

と、また、児童の実態から、今後、特別支援学校を視野に入れることは必要であることを助言し、夏季休業中に特別支援学校の見学を勧めた。

4 実践校の成果

支援は始まったばかりであり、成果はこれからの本校の支援によると考える。特別支援学校での教育相談は、2学期早々に行われた。

特別支援学校が、小・中学校への支援である巡回相談と保護者支援である相談会をうまく活用すれば、小・中学校と保護者両方からの情報や思いを収集し、助言や調整をして学校と保護者が共通理解し、連携して子どもを支援するための援助をすることも可能であると考え。本校教育支援部としては、今後の巡回相談により、小学校での児童の生活が充実するように、また今後の児童の進路についても、保護者の思いを受け止めながら小学校の実情や考えを聞き取り、「小学校で何をしなければならぬか、または何ができるか」について、助言していきたいと考えている。

保護者が学校の特別支援教育に対する考え方に納得し、同じ方向を見て子どもの支援ができたときの力は計り知れない。小・中学校は、入学説明会や懇談会等の機会を活用して、学校の特別支援教育の考え方を説明し、保護者との連携を大切にしているという姿勢を保護者に伝える必要があると考える。そのようにしていても、ときにお互いの思いが食い違う場合もある。その場合は、保護者との連携の一步として、特別支援学校の相談活動を活用してほしい。そのために、子どもの発達に不安をもつ保護者が、特別支援学校の相談会を積極的に活用できるようになるための方策を考えることも今後の課題の一つであると考えている。

実践事例 7

保護者の思いを学校へつなぐ支援

－相談センターの取組－

1 実践校の概要

(1) 学級数

20 学級（普通学級 17 学級，特別支援学級 3 学級，全児童数 500 名）

(2) 特別支援教育コーディネーター（以下：コーディネーター）の配置状況

あり

(3) 校内組織体制

生活サポート委員会が実施されている。

2 実践校の課題

(1) 通常学級在籍の発達障害児の個別の教育支援計画・指導計画の作成が不十分であること。

(2) 管理職を含め職員の入れ替わりにより情報の引継ぎが不十分であること。

3 特別支援学校からの支援の実際

(1) 本校の支援体制

本校には市が管轄する相談センターが設置されており，特別支援教育地域教育支援推進員が 1 名，就労支援員が 1 名の計 2 名が嘱託職員として常駐している。他の特別支援学校では相談業務を教育支援部が授業等の学校活動と並行して行っているが，本校では相談業務をこの相談センターが行っている。教育支援部は校内支援を担当し，授業時間を確保しながら教育支援推進員に同行し専門性の向上につなげている。

相談センターの活動は，主に次の三つ。①特別支援教育に携わる先生や学校を対象とした学習・生活・進路相談等，②障害のある子の保護者を対象とした生活・進路相談，③啓発活動として夏季休業中に実施するサマーセミナーと，各校，各団体より依頼のあった内容を取り上げて実施する出前講座である。

(2) 実践校の児童の実態

知的障害（療育手帳 C），自閉症，通常学級に在籍

(3) 保護者の主訴

ア 入学時，障害があることを担任が知らなかったこと。

イ 障害のある子への理解や配慮が足りないこと。

ウ 連絡帳等での情報交換が不十分であり，記入が少なかったり，担任が記入に後ろ向きだったりすること。

エ 2 年次にいじめに遭うが，学校の対応が不十分に感じたこと。

オ 3 年次に暴言を吐いたりうそや言い訳をしたりするようになったこと。

(4) 支援の方針と実際

ア 情報収集

小学校と連絡を取るために、保護者に相談支援センターに相談したことを学校に伝えるよう依頼した。また、保護者の一方的な訴えなので、学校を訪問し指導の実際や児童の様子を観察した。担任は3年生の児童を比較的落ち着いた環境で学習できるようにしており、対象児童への言葉かけの配慮が見られた。

イ 保護者への支援

担任の先生がどんな目標をもって指導しているかを知るために、「個別の教育支援計画・個別の指導計画」を基に話し合う必要があることを保護者に伝えた。入学時から障害があることが明確な児童でありながら、支援計画がなく保護者は存在を知らなかったことを踏まえ、個別の教育支援計画・個別の指導計画を保護者と一緒に見直すことで、保護者の思いと担任の思いが近づくと考えた。

ウ 学校への支援（担任・コーディネーター・校長が参加）

担任、コーディネーター、校長が参加して協議を行った。保護者が申し出ていることに対して後ろ向きな姿勢は改善が必要と考え、説明の必要性を伝えた。実際の授業参観では担任の配慮は見られており、配慮している点や理由を説明すればよいのではと助言した。個別の教育支援計画の存在を母親が知らなかったことに対して、アンケートではなく保護者とともにつくるものであることを知らせ、保護者間と情報の共有を促した。

(5) 解決に向けて

その後、保護者との相談で「個別の教育支援計画」の写しから、保護者にはお子さんに対する願いを具体的にまとめておくよう伝え、学校には後期の保護者懇談会で今後の指導や来年度につなぐ個別の教育支援計画・個別の指導計画の内容について話し合うように依頼した。

4 実践校の成果

(1) 保護者懇談会から

個別の指導計画を基に、保護者の意見や担任の考えを話し合う機会となった。保護者と学校との考えを互いに伝え合うことができた。また、10月半ばの相談から約2か月間で早期に対応することができた。

(2) 追跡の聞き取りから

担任の先生が連絡帳をたくさん書いてくれたり、こまめに電話で知らせてくれたりして学校での様子がよく分かるようになったと保護者は喜んでいて、母親は学校との距離が縮まったと感じている。今年度4年生になり担任が替わらなかったことで、安心できている様子である。

(3) 個別の教育支援計画等の活用について（課題）

「個別の教育支援計画」について、作成する際の保護者との連携面では十分な情報共有ができるようになった。今後はうまく活用していく必要がある。また、保護者懇談会の日程についても、少なくとも2期制の場合、前期の終わる前後と年度末に行ったらどうかと助言した。現在、この実践校ではその方向に変えていくように検討を進めている。

実践事例 8

巡回相談における効果的な支援の在り方

－「支援のための相談シート」の活用を通して－

1 実践校の概要

(1) 学級数

全校生徒 432 名の中学校である。学級数は 15 学級で、特別支援学級が 2 学級設置されている。

(2) 特別支援教育コーディネーター（以下：コーディネーター）の配置状況

コーディネーターは、特別支援学級担任と兼任する形で 1 名の教員が指名されている。経験年数は 3 年である。

(3) 校内組織体制

校内委員会を定期的に開いて学校全体で個別に配慮が必要な生徒について把握し、学年会議で情報交換を行ったり、できるだけ多くの授業で支援員を学級に配置したりする等などの対応をしている。各学年に個別の配慮が必要な生徒が複数名在籍し、学習姿勢等に課題がある生徒に対しての支援方法や保護者への対応（障害受容、卒業後の進路等）に苦慮している様子がうかがえた。

2 実践校の課題

巡回相談を実施する小・中学校から事前に送付される資料（個別の教育支援計画と個別の指導計画）を見て、対象児童生徒の実態はある程度分かっても、担任からの具体的な相談内容は当日学校を訪問するまで分からないことが多かった。これについては、巡回相談を担当する特別支援学校教員から「担任からの具体的な相談内容や実際に行われている支援等の情報が事前に分かると、より児童生徒の実態に近い支援方法が提案できるのに」とう意見が出されている。また、複数の小・中学校から主訴が似た相談が出されることも多く、「巡回相談で検討された支援方法等が学校全体だけでなく、周辺の小中学校にも周知される方法はないだろうか」という意見も出されている。

3 特別支援学校からの支援の実際

(1) 「支援のための相談シート」の作成依頼（資料 1）

「支援のための相談シート」は、「対象児童生徒の実態（学習面、生活面、環境面）」「相談したいこと（困っていること）」「担任として望む姿（目標）」「現在行っている支援」「対象児童生徒への校内支援体制」の 5 項目から構成されている。児童生徒の実態は相談したい内容に関連する記述（障害特性を意識した内容）にし、担任が困っていることが多い場合は今一番困っていること（解決したいこと）を挙げてもらうようにした。また、校内支援体制も重要な情報であると考え、「支援が必要な児童生徒に対してどのような配慮をしているか」についてコーディネーターに記入を依頼した。

(2) 対象生徒についての情報交換

事前に送られた「支援のための相談シート」を基に対象生徒についての情報や担任が相談したいこと等の追加確認を行い、座席の位置、参観する授業の参加態度等について聞き取りをしてから、学習場面の観察を行った。

(3) 指導・支援方法の検討

学級担任と学年主任、教務主任、コーディネーター、校長が参加し、「自己肯定感を高めるための支

援」「孤立させない支援」「自己コントロールを高めるための支援」の三つの観点から、学校で今できる支援方法を検討することにした。

会の進行はコーディネーターが行い、参加者全員で「支援のための相談シート」（資料1）に記載されている内容を確認してから、「授業中の私語や離席が多い」という対象生徒の行動に着目し、担任が望む「私語や離席を減らし、落ち着いて生活する」姿を目標として支援方法を考えていった。学年主任や教務主任が自分の担当する教科での様子を報告するなど、参加者が自由に意見を出し合う中で、特定の授業に私語が多いことや、生徒自身に「認めてもらいたい」という気持ちが根底にあることが確認できた。そこで①自分の長所や苦手なことなど自己に対する理解を進めること、②自分の気持ちを十分に伝えられたと実感できるような関わりを意図的に増やすこと、③適切な発言や行動ができたときの評価を教師が適宜行うこと等の支援方法を提案し、参加した先生方からも「これならできる」という意見が出された。

4 実践校の成果

(1) 教員の取組について

学年会で巡回相談の報告が行われ、巡回相談で検討された支援方法や、担任の思いとそれに対してどのような支援を行うか等について周知され、学年全体の取組につなげることができた。

(2) 対象生徒の変容について

授業中の私語について、「発言することで自分なりに理解しようとしているのではないか」という意見が出された。それを受けて担任がじっくりと話を聞く時間を取るようにしたり、授業中のよい発言を取り上げたりしたことで、学習への参加態度に変化が見られるようになった。

(3) 特別支援学校からの視点

事前に相談内容や校内支援体制等が把握できたことで、短時間で効率よく、相談内容に焦点を絞って話し合いができた点において「支援のための相談シート」は有効であった。また、作成については、担任及びコーディネーターに負担を掛けてしまうのではと懸念していたが、負担は少なかったとのことであった。また、巡回相談に担任だけでなく学年主任や教務主任等の対象生徒に関わる教員が参加したことで、担任が困っていることだけでなく、他教科で行われている支援や生活の中のエピソード等が引き出され、個に対する支援方法だけでなく学年職員による対応の工夫も話題にして話し合うことができた。

【資料1 支援のための相談シート】

学 校 名	学校 年 通常学級 ・ 特別支援学級	巡回相談 ・ 指導検討会
対象児・生徒 (イニシャル)	男 ・ 女	診 断 名
		※診断されている場合

◎対象児・生徒の様子を記入してください。(簡単で結構ですが、できることや長所などもお願いします。)

対象児・生徒の様子	学 習	
	生 活	
	環 境 <small>(友人関係、家庭など)</small>	

相談したいこと(困っていること)	担任としてどんな姿になって欲しいか	現在行っている支援

【校内支援体制について】対象児・生徒に対して、校内でどのような配慮をしているかを書いてください。(コーディネーターの先生に記入をお願いします)

実践事例 9

中学校における共通理解シートの活用

－支援の連携を図るために－

1 実践校の概要

(1) 学級数及び生徒数

全校生徒数：324名 学級数：通常の学級10，特別支援学級2（知的障害1，情緒障害1）

(2) 特別支援教育コーディネーター（以下：コーディネーター）の配置状況

2名配置：教務主任，特別支援学級主任

(3) 校内組織体制

校内支援委員会を学期に1回ずつ，職員会の際に実施している。学年会から上がってきた生徒についての情報交換をし，共通理解を図っている。

2 実践校の課題

中学校は教科担任制になるため，小学校に比べ，一人の生徒にたくさんの教員が関わる。その利点がある一方で，連携の難しさも課題として挙げられる。

- ・ 部活動等で，発達障害児等支援・指導検討会に全教員が参加することが難しい。
- ・ 他の授業での生徒の細かな様子が分からないことがある。
- ・ 担任は多忙であり，会議にむけての資料は，できるだけ負担が少ないものがよい。
- ・ コーディネーター経験の年数が少ないと，コーディネーターとして何をしたらよいか困る。
- ・ コーディネーターが担任をしていると，対象生徒の授業での様子を見に行くことが難しく，生徒の状況がよく分からないことがある。

3 特別支援学校からの支援の実際

生徒を多面的に捉え，よりよい支援を考える上で，生徒に関わる教員が共通理解でき，作成に負担の少ない共通理解シートが必要ではないかと考えた。そこで，発達障害児等支援・指導検討会で活用できるように，対象生徒に関わる全ての教員が入力できる共通理解シート（資料1）の作成を提案した。このシートのポイントは，項目として，「困った点」だけでなく，「優れている点」，「実施した支援とその結果」を入れることで，有効な支援につなげられるようにしたことである。

(1) 支援の流れ

- ア 事前打ち合わせの際に，共通理解シートを提示し，作成メリット，作成負担等の説明，学校の現状の聞き取りを行った。
- イ 共通理解シートの形式データを送り，作成を依頼した。
- ウ 作成した共通理解シートを事前に送ってもらい，必要に応じて電話等で聞き取りも行った。
- エ 共通理解シートを活用し，発達障害児等支援・指導検討会を実施した。
- オ 実施後，アンケートを依頼した。（生徒変容，教員の意識変容，校内支援の変容等）

(2) 共通理解シート活用の利点（特別支援学校からの視点）

・ 会に参加できない教員の意見も知ることができ，より多面的に対象生徒の実態を捉え，話をすることができた。

- ・ 養護教諭や部活動担当者にも記入してもらうことで、授業場面以外の生徒の様子を知ることができ、そこに支援のヒントを見付け、伝えることができた。
- ・ 「気になるところ」について複数の教員から共通して出ている内容があり、それが本人の特性であるということを伝えることができた。また、その行動の背景や支援方法について話すことで、担任以外の教員の支援にも繋げることができるのではないかと感じた。
- ・ 「頑張っているところ」を他の教員が知ることで、対象生徒への見方が変わり、褒める機会にもなるのではないかと考えた。
- ・ 「授業者が工夫しているところ」を基に話し合うことで、効果的な支援に繋がれると感じた。また、教員の頑張っているところを褒めることができ、教員の安心感にも繋がる。

4 実践校の成果

共通理解シートを活用した発達障害児等支援・指導検討会を、平成 27 年度（通常の学級生徒対象）、28 年度（特別支援学級生徒対象）の 2 回実施した。実施後のアンケート結果をまとめると、以下のとおりである。

(1) 共通理解シートの作成及び活用について

- ・ 作成については、それほど負担はなく、他の先生方からの拒否感もなかった。
- ・ 作成することで、気になる行動以外に、頑張っているところという視点で見ることができた。
- ・ 発達障害児等支援・指導検討会実施後、校内支援委員会で報告し、生徒の特性、支援方法等について共通理解を図ることができた。

(2) 教員・生徒の変容

- ・ 生徒の見方が、怠けて取り組まない子から、この子なりに頑張っている子という視点に変わり、肯定的な言葉掛けを心がけるようになった。
- ・ 共通理解シートを作成することで、対象生徒がどの授業でも、同じ行動をしていることが分かった。それについての助言を受け、この行動は教員の対応次第で直すことができるのではないかとという視点をもつようになった。
- ・ 教員間で相談し合える雰囲気が出た。
- ・ 教員が支援を変えたことで、生徒の行動も変わってきた。

共通理解シートの作成に対する負担感は、本事例の学校だけでなく、実施したどの学校においてもなかった。多忙化の現状の中、多くの関係者が生徒について共通理解するための資料としては、取り組みやすいものだったのではないかとと思われる。また、通常の学級の生徒だけでなく、特別支援学級の生徒を対象にした事例においても、中学校においては担任以外の教員が授業を担当することが多いため、このシートを活用することで、生徒への適切な支援について共通理解することができ、有効であったと考える。

【資料1 共通理解シート】

<p>行動の状況</p> <ul style="list-style-type: none"> ・忘れ物が多く、宿題もやってこないことが多い。相手の気持ちや場の状況を判断する力が弱く、友達関係もうまく保てない。 ・真面目な性格。 	
	①気になる点 ②優れている点や頑張っている点 ③授業者が工夫している点
国語	①課題に取り組むときと何もやらないときの差が激しい ②課題が理解できれば文章でまとめることができ、文字も丁寧に書く。 ③頑張っているときには、すぐに褒めるようにしている。
社会	①行動が遅い。 ②行動は遅いが、決められたことは最後まで取り組むことができる。 ③一斉の指示の後、声をかけている。
数学	① ② ③
理科	① ② ③
音楽	① ② ③
美術	① ② ③
技術	① ② ③
家庭	① ② ③
体育	① ② ③
英語	① ② ③
養護教諭 から見て	
部活動 から見て	(部)
今後の 課題	

実践事例 10

実践校との継続した相談活動について

－「Aプロジェクト」の取組－

1 実践校の概要

(1) 学級数

通常の学級が 24 学級、特別支援学級が 2 学級（平成 27 年度は 3 学級）の中学校である。

(2) 特別支援教育コーディネーターの配置状況

教頭が特別支援教育コーディネーター（以下：コーディネーター）を担当し、校内委員会の開催、担任や保護者からの相談、スクールアシスタントの配置などを行っている。

(3) 校内組織体制

コーディネーターを中心に、校長、教務主任、校務主任らと連携を図り、特別な支援が必要な生徒の支援を行っている。通常の学級、特別支援学級において、支援が必要な生徒については個別の教育支援計画を作成している。校内委員会は、年間 10 回以上開催し、対象生徒の実態把握、具体的な支援方法の検討、支援方法の評価と見直しの機会としている。また、必要があれば関係機関とも連携している。学校を挙げて特別支援教育に取り組んでいる。

2 実践校の課題

- ・ 特別な支援が必要な生徒に対する支援方法の共通理解
- ・ 個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成と活用
- ・ 校内支援体制の整備と校内委員会の活用
- ・ 特別な支援が必要な生徒に対する進路指導

3 特別支援学校からの支援の実際

地域の小・中学校とともに特別支援教育についての理解を深め、更なる推進を図るため、同一校を年に複数回訪問し、相談活動を行う取組「Aプロジェクト」を平成 26 年度より実施している。

実践校には、平成 27 年度から「Aプロジェクト」として 2 名の担当職員が年間 3 回訪問し、相談活動を行っている。

(1) 平成 27 年度の取組

ア 第 1 回（7 月 1 日）

- ・ 特別支援学級に在籍するダウン症の生徒（中 2 男子）についての相談（学級に入れない、言葉が不明瞭、学習の遅れなど）を実施した。
- ・ 授業参観後に担任やコーディネーターと指導方法や支援体制についての具体的な検討を行った。

イ 第 2 回（9 月 30 日）

- ・ 特別支援学級の授業研究（情緒障害学級 4 名の国語、知的障害学級 13 名の英語）を実施した。
- ・ 特別支援学級の主任を中心に、生徒の特性や授業の工夫について検討した。

ウ 第 3 回（11 月 18 日）

- ・ 通常の学級に在籍する ADHD の生徒（中 1 男子）と、知的な遅れのある生徒（中 2 男子）への対応と保護者との連携についての相談を実施した。
- ・ 18 名の関係職員が参加し、それぞれの経験を基に、支援方法について意見交換を実施した。学校全体で対象生徒に対応していこうという姿勢が見られた。

(2) 平成 28 年度の取組

ア 第1回（6月17日）

- ・ 特別支援学級から通常の学級に籍を移した広汎性発達障害の生徒（中3男子）の進路指導についての相談を実施した。
- ・ 16名の関係職員が参加し、各教科の授業で日々気になっていることや困っていることを切り口に、うまくいった手だてや今後の方針などについて意見交換を実施した。特別支援学校に係る進路情報については、特別支援学級の担当者が通常の学級の担任にも早めに発信していくことを確認することができた。

イ 第2回（9月30日）

- ・ 特別支援学級に在籍する選択性かん黙の生徒（中2女子）への対応と学習支援について検討した。
- ・ 事前に対象生徒の様子を動画で確認したことで、より具体的なイメージをもって助言をすることができた。15名の関係職員が参加し、どの職員も端的に対象生徒の実態を把握することができていた。多くの事柄で共通理解を図ることができたよい話し合いの場となった。検討会后、コーディネーター及び特別支援学級担当の教員と懇談を行ったが、生徒の成長のために適切な支援を提供したいという強い思いが見受けられた。

ウ 第3回（11月18日）

- ・ 通常の学級に在籍する配慮が必要な生徒への対応と保護者との連携についての相談を行った。

4 実践校の成果

(1) 実践校から見た成果

平成27年度事後アンケートより

- ・ 複数回、相談する機会があったので、指導・支援の成果や対象生徒の変容を特別支援学校の担当職員と共有することができた。
- ・ 特別支援学校の担当職員の助言で、今後の支援の筋道がはっきりとし、自信をもって指導に当たることができた。
- ・ 対象生徒の気持ちを共有するよう努めたところ、対象生徒の笑顔も増え、生徒自身も素直に気持ちを表現できるようになってきた。
- ・ 生徒の「できないこと」でなく、「できること」に目を向けることができるようになった。生徒のよさを職員同士で共有することができるようになった。
- ・ 個別の教育支援計画や個別の指導計画は、作成に手間がかかるという思いがあったが、作成して支援に生かしていくことが、その生徒の幸せにつながるということが学校全体に少しずつ理解されるようになってきた。
- ・ 多くの職員が検討会に参加し、真剣に話し合うことができた。今後、校内の支援体制を見直し、強化していく必要性を強く感じるようになった。

(2) 本校から見た実践校の成果

校長のリーダーシップの下、学校として特別支援教育に取り組んでいく体制が構築されつつある。「Aプロジェクト」を通して、多くの職員が事例検討に取り組み、話し合いの進め方や互いの気付き、支援方法等についての共通理解を図ることができてきた。さらに、特別支援学級の主任や養護教諭が、校内で助言をし、学校全体で対応を改善していくなど自校解決の流れができつつある。

実践事例 11

「支援のための相談シート」を活用した巡回相談

—情報交換で終わらないようにするために—

1 特別支援学校からの支援の実際

(1) 「支援のための相談シート」について（資料1）

巡回相談の目的は、小・中学校等で支援に当たる担任や特別支援教育コーディネーター（以下：コーディネーター）に対して、児童生徒一人一人が困っていることを把握し、支援の内容・方法を明らかにするための相談・助言をすることである。そのためには、対象となる児童生徒の実態だけでなく担任からの相談内容や現在行っている支援、学校のニーズ等の把握がシート1枚のできる資料があると、より児童生徒の実態に近い支援方法が提案できると考え、「支援のための相談シート」を作成し、巡回相談等で活用することにした。

「支援のための相談シート」は、「対象児童生徒の実態（学習面、生活面、環境面）」「相談したいこと（困っていること）」「担任として望む姿（目標）」「現在行っている支援」「対象児童生徒への校内支援体制」の5項目から構成されている。児童生徒の実態は相談したい内容に関連する記述（障害特性を意識した内容）にし、担任が困っていることが多い場合は今一番困っていること（解決したいこと）を挙げてもらうようにした。また、校内支援体制も重要な情報であると考え、「支援が必要な児童生徒に対してどのような配慮をしているか」についてはコーディネーターによる記入を依頼した。

(2) 巡回相談での活用

今年度は、発達障害児等支援・指導検討会及びセンター的機能による巡回相談活動を実施する小・中学校全てに「支援のための相談シート」の記入依頼を電子メールで行い、ほぼ全ての学校から協力を得ることができた。個別の教育支援計画や個別の指導計画と一緒に「支援のための相談シート」を送ってもらい、事前に相談内容を把握した上で、本校で使用している教材や参考となる書籍等を準備して訪問した。また、30分程度と限られた懇談時間の中で、児童生徒本人や担任が「本当に困っていること」に焦点を絞って、児童生徒の状態と担任の願い、学校の実情等に合わせて、助言する内容を工夫して相談を行った。

2 実践の成果と課題

(1) 「支援のための相談シート」を活用した担任支援について

これまでの巡回相談では、事前資料は個別の教育支援計画と個別の指導計画のみが多く、児童生徒が支援を必要としている状況や担任が困っていることを正確に把握することが難しかった。今回小・中学校から送付された「支援のための相談シート」を見ると、1枚のシートに児童生徒に関わる情報が記載されており、担任から見て指導・支援が困難だと感じる場面だけでなく、児童生徒がどんな状況で困っているかなど担任の気付きを参加者全員で共有しながら、参加者が自由に話し合っ「担任（学校）が実行可能な支援」を引き出しやすくなった。

また、ある中学校を訪問したときに、担任から「コーディネーターから巡回相談で生徒の相談をするよう勧められたときは必要を感じなかったが、シートに記入する中でどのような場面で支援を要しているか整理することができ、担任として支援したい方向性が明確になり、相談できてよかった」という話を聞くことができた。支援に苦慮している担任だけでなく、「少し変わった行動だな」「どうし

てかな」という気付きのある担任にとっても、シートに記入する過程で児童生徒が支援を必要としている状況を正確に把握し、担任自身が「こうなってほしい」と願う姿に対して「授業等の中で実践していること」や「うまくできている支援」に気付くきっかけになり得るのではないかと考えられる。

これらのことから、「相談のための支援シート」はより具体的な支援を検討するための基礎資料としての役割を担うだけでなく、担任自身が自分の指導を振り返るきっかけを作り、特別支援教育に関する指導そのものの質を高め、実践的な力をつけるために使える大切なツールだと捉えることができる。

(2) 「担任を支える」コーディネーターの役割の見直し

「対象児童生徒への校内支援体制」欄の記入者をコーディネーターにした理由は、自分の学校でどんな支援ができていないか、目で見て確認できるようにしたいと考えたからである。シートを見ると、「支援が必要な児童生徒の情報収集と共通理解」に関する記述が一番多く、校内委員会で児童生徒の状況や必要な支援について検討し、全教職員に伝える取組が行われていることが分かる。その他は「パニックになったときの対応」「担当職員だけでなく多くの教員で関わる」「保護者との連携の仕方」「スクールカウンセラーの利用」「特別支援協力員の配置」「取り出し学習の教室によるクールダウン」という記述が見られた。

小・中学校の特別支援教育に関するキーパーソンとして、コーディネーターが「担任を孤立させない」という立場に立ち、日ごろから支援に苦慮している担任とのコミュニケーションをとることが大切である。そして、支援員の配置や通級指導教室における個別指導の活用等、校内のさまざまな人的・物的資源を活用しながら、担任に対して必要な支援ができるよう配慮していくことも必要である。また、コーディネーター自身も児童生徒と積極的に関わりをもつように努め、担任が自信をもって指導・支援に取り組めるよう学校全体で支える体制づくりも必要である。

(3) 今後の活用方法について

昨年度からの取組を通して、本校で巡回相談を担当する先生方からは「シートを使うようになってから担任からの具体的な相談内容や実際に行われている支援等の情報が事前に分かるようになり、児童生徒の実態に近い支援方法が提案しやすくなった」という評価をもらっている。小・中学校の先生方からも「どのような場面で支援を要しているか整理することができ、自分の指導を振り返るきっかけになった」という意見をいただいている。

巡回相談が情報交換だけで終わらないようにするために、「支援のための相談シート」を巡回相談だけで使うのではなく、校内で支援方法を共通理解するための道具として活用することが望まれる。例えば校内委員会や職員会議、学年会、進級の引き継ぎ等の資料として活用することで、巡回相談で検討された支援方法が学校全体に周知され、他の学級にいる同じようなニーズをもつ児童生徒の支援の参考になると思われる。また、巡回相談で出された支援方法をそれぞれの場面で実施できたかどうか、うまくいったこと、うまくいかなかったことを校内委員会で評価し、これまでの支援方法を更に充実・発展させたり、別の支援方法に変更したりする必要があるれば、個別の教育支援計画や個別の指導計画に追記することも大切である。

【資料1 支援のための相談シート】

学 校 名	学校 年 通常学級 ・ 特別支援学級	巡回相談 ・ 指導検討会
対象児・生徒 (イニシャル)	男 ・ 女	診 断 名
		※診断されている場合

◎対象児・生徒の様子を記入してください。(簡単で結構ですが、できることや長所などもお願いします。)

対象児・生徒の様子	学 習	
	生 活	
	環 境 <small>(友人関係、家庭など)</small>	

相談したいこと(困っていること)	担任としてどんな姿になって欲しいか	現在行っている支援

【校内支援体制について】対象児・生徒に対して、校内でどのような配慮をしているかを書いてください。(コーディネーターの先生に記入をお願いします)

実践事例 12

発達障害児等支援・指導検討会における相談シートの活用

1 実践校の概要

平成 28 年度は、発達障害児等支援・指導検討会が 27 回、巡回相談活動は 17 回が予定されている。例年、小・中学校からは対象児に関する資料が送られてくるが、その量や内容はさまざまであり、対象児の実態や様子は分かっても具体的な相談内容がよく分からないケースがたびたびあった。また、授業参観後の協議会においても、参加者が少ないケースや、特別支援学校からの指導及び助言が主で、小・中学校の教員同士で協議をすることがほとんどないケースもあった。

そこで、発達障害児等支援・指導検討会を実施する小学校には「支援のための相談シート」(資料 1)、中学校には「共通理解シート」(資料 2)の作成を依頼し、具体的な相談内容を明らかにするとともに、対象児童生徒に関する情報を分かりやすくすることで、より有意義な相談活動にしていきたいと考えた。

2 特別支援学校からの支援の実際

(1) 連絡・調整・依頼について (資料 1)

① 電話連絡

発達障害児等支援・指導検討会を実施する 2 週間ほど前に、対象児童生徒の資料作成や当日の日程確認、協議会の参加者や進行方法などの確認をする。

② メール配信

小学校には「支援のための相談シート」、中学校には「共通理解シート」の作成を依頼し、書式を配信する。

③ 相談シートの送付

該当の小中学校は、相談シートを作成し、対象児童生徒に関わる記録や個別の指導計画などの資料と併せて、本校宛てに送付する。

④ 訪問

必要に応じて、電話やメールで情報交換をして事前準備を進め、当日該当の小中学校を訪問して発達障害児等支援・指導検討会を実施する。

※ 相談シートは、「支援のための相談シート」と「共通理解シート」を指す。

(2) 7 月上旬までの取組

7 月上旬までに、小学校 7 校、中学校 3 校で発達障害児等支援・指導検討会が実施された。5 月末に実施された小学校においては、シートの依頼が遅くなり、作成していただけなかったが、他の 9 校は全て作成していただくことができた。

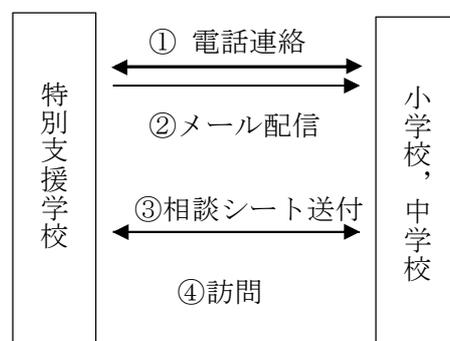
学校によっては全ての項目が埋まっていないものもあったが、対象児童生徒についての情報が分かりやすく詳細に記入されている学校がほとんどであった。対象児童生徒の担任を中心に、特別支援教育コーディネーターにも記入していただく欄を設けて、作成していただいた。

(3) 当日の打ち合わせ及び協議会について

各小・中学校を訪問して打ち合わせをする際には、相談シートを参照にして対象児童生徒の現状や授業参観の視点を確認することができた。また、協議会での内容の確認や協議会がインシデントプロセス法で実施される場合のインシデントの焦点化にもつながった。

小学校における「支援のための相談シート」では、対象児の学習、生活、環境(友人関係家庭など)の様子をできることや長所も含めて記入し、相談したいこと、担任としてどんな姿になってほしいか、現在行っている支援について、具体的に記入していただいた。また、校内支援体制についても記入し

【資料 1 連絡調整の流れ】



ていただいたため、具体的な相談内容を把握してから相談活動に当たることができた。該当小学校においても、協議会での視点の明確化につながっていたと感じられる。

中学校における「共通理解シート」では、対象児童生徒の行動の状況と担任の願い、そして各教科担当者に①気になる点②すぐれている点や頑張っている点③授業者が工夫した指導とその反応について記入していただいた。教科間で、共通した項目が見えてくるとともに、対象児童生徒の得意なことやがんばっている点も共有することにつながった。協議会でも、インシデントプロセス法で意見を出し合う際に、共通理解シートを参考にして協議する学校もあった。

3 成果

(1) 小学校での取組

対象児の実態や目標、現在実施している支援について明らかにするとともに、相談内容を明確にすることで協議会の視点を絞ることができたと思われる。多くの意見が出てくる中で協議会での話し合いの内容がずれてきた際に、相談シートに立ち返ることで話題を主題に戻すことができた。また、相談シートを作成することによって、対象児の実態や支援方法などについて、改めて担任として気付くことがあったようである。

個別の指導計画や個別の教育支援計画、その他個人の記録や検査結果などが送られてきたが、相談シートの内容を確認することで、具体的な相談内容を把握することができた。相談日にも、支援のための相談シートを中心に対象児の実態や授業参観の視点などを確認することができた。それによって、ニーズに応じた適切な指導及び助言につながった。

(2) 中学校での取組

平成27年度までは、部活動の指導などのため全職員が参加して協議会が実施されることは多くはなかった。共通理解シートを作成することで、協議会に参加できない先生の意見も反映できると考えていたが、全職員で協議会を実施する学校の割合が増えた。それは、共通理解シートを作成したことによって、意識が高まったとも推測される。また、共通理解シートを活用しながら活発な協議が実施され、情報の共有にも役立っていた。

共通理解シートを見ることで、対象児の実態だけでなく各教科担当者が工夫している支援方法が分かり、とても参考になった。指導及び助言の際にも、共通理解シートにある共通項目に関連させながら助言することができた。

4 まとめ

平成27年度までは、事前の電話連絡の中で「具体的な相談内容が知りたい。それに応じて、事前に具体的な回答を考えてから望みたい。」と小・中学校に伝えてきたが、学校によって温度差を感じていた。本実践により、確実に昨年度よりも有意義な相談活動になったと思われる。指導及び助言をするに当たっても事前にその内容を整理しておけるなど取り組みやすくなってきた。小・中学校においても対象児童生徒の情報を整理することや相談内容を明確にすることに役立っていると思われる。本校の教員、小・中学校の教員の意見を聞きながら、より有効な相談シートの内容、また、より有効な相談活動となるような方法を見出し、今後の相談活動に生かしていきたいと考える。

さらに、相談シートの内容を、個別の教育支援計画や個別の指導計画にも反映するとともに、相談シートが定着し、発達障害児等支援・指導検討会や巡回相談活動が実施される際に、各小・中学校が積極的に作成できるようになることを望んでいる。相談シートを作成することが、対象児童生徒の実態や支援方法について学校全体で共通理解するためのツールとなり、活用が推進されていくとよいと思う。

【資料1 支援のための相談シート】

学 校 名	学校 年 通常学級 ・ 特別支援学級	巡回相談 ・ 指導検討会
対象児・生徒 (イニシャル)	男 ・ 女	診 断 名
		※診断されている場合

◎対象児・生徒の様子を記入してください。(簡単で結構ですが、できることや長所などもお願いします。)

対象児・生徒の様子	学 習	
	生 活	
	環 境 <small>(友人関係、家庭など)</small>	

相談したいこと(困っていること)	担任としてどんな姿になって欲しいか	現在行っている支援

【校内支援体制について】対象児・生徒に対して、校内でどのような配慮をしているかを書いてください。(コーディネーターの先生に記入をお願いします)

【資料2 相談用 共通理解シート】

学校名	学校	年	通常学級・特別支援学級	巡回相談・指導検討会
対象生徒	男・女		診断名	

行動の状況		担任のねがい
①気になる点 ②すぐれている点や頑張っている点 ③授業者が工夫した指導とその反応		
国語	① ② ③	
社会	① ② ③	
数学	① ② ③	
理科	① ② ③	
音楽	① ② ③	
美術	① ② ③	
技術	① ② ③	
家庭	① ② ③	
体育	① ② ③	
英語	① ② ③	
養護教諭 から見て		
部活動 から見て	()部	
今後の課題		

実践事例 13

地域の特別支援教育の充実に向けて

－発達障害児等支援・指導検討会の取組－

1 実践校の概要

本校の所在地であるE地区の、F市（aブロック 小：12校 中：6校）、G市（bブロック 小：8校 中：4校）、H市、I町（cブロック 小：15校 中：6校）、J市、K町、L村（dブロック 小：14校 中：6校）には小学校49校、中学校22校の計71校がある。各校の特別支援教育コーディネーター（以下：コーディネーター）は、教務主任、校務主任、特別支援学級の担任が担当していることが多く、今年度はコーディネーターの3分の2の人数が、各市町村の教育委員会の担当者は3人が昨年度と入れ替わっている。

2 実践校の課題

平成26・27年度の2年間の委嘱研究により、地域支援においては以下の課題・方策を提案した。

- (1) 発達障害児等支援・指導検討会の更なる充実
- (2) 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成と活用の定着
- (3) コーディネーターの役割の明確化、立場の改善
- (4) 4ブロックのネットワークの構築

A地区の通常の学級における「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成率は、平成26年度の20%から平成27年度には40%に倍増したものの、本県の27年度作成率70%と比べるとまだ低い数字である。また、本校主体ではなく各市町村、各学校が自主的に活動していくことが、必要である。そこで今年度は、(1)の発達障害児等支援・指導検討会を充実させることにより、(2)の「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成と活用の定着を課題とした。具体的には、書式の統一、記述方法、記述内容や、引き継ぎのルール等についての理解を深め、作成と活用をスムーズに進めていく必要がある。

3 特別支援学校からの支援の実際

発達障害児等支援・指導検討会

E地区の小中学校を4つのブロックに分け、各ブロックごとに発達障害児等支援・指導検討会を行い各校のコーディネーターが事例の検討、情報交換を行っている（資料1）。その際、教育関係者だけでなく、相談支援員等の福祉関係者への参加の呼びかけを行っている。検討会では、インシデントプロセス法により事例研究を進めている（資料2）。方法としては、①事例の提示・黙読②提供者との質疑・応答③個人での課題と支援方法の作成④グループ検討⑤グループでの発表⑥提供者の感想の順で行い、3～5人のグループで支援のアイデアを出し、情報提供者が取り入れられるものがあれば今後の支援や指導計画の作成に役立てるようにしている。

インシデントプロセス法による事例検討の研修を、各校のコーディネーターが現場で生かし、具体的な支援の方法を「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成につなげていくよう、次のような点に留意するよう伝えている。

- ・ インシデントプロセス法で検討する際、各グループで対象児童生徒のイメージを一つにする。対象児童生徒の実態把握が重要であり、十分な実態の捉えが、的確な目標の設定や具体的支援につながる。
- ・ 協議により出されたアイデアを分類することで、学習、生活、家庭での支援の方法が分かりやすくなり、具体的になる。
- ・ いつ、誰が、何をするかを具体的に考える。明日からできそうな支援を考える。
- ・ 担任、学年主任、コーディネーター等が児童生徒の支援会議を行う際に、インシデントプロセス法を活用することで、短時間で具体的な支援方法を検討できる。指導計画への記入や支援のヒントとなる。

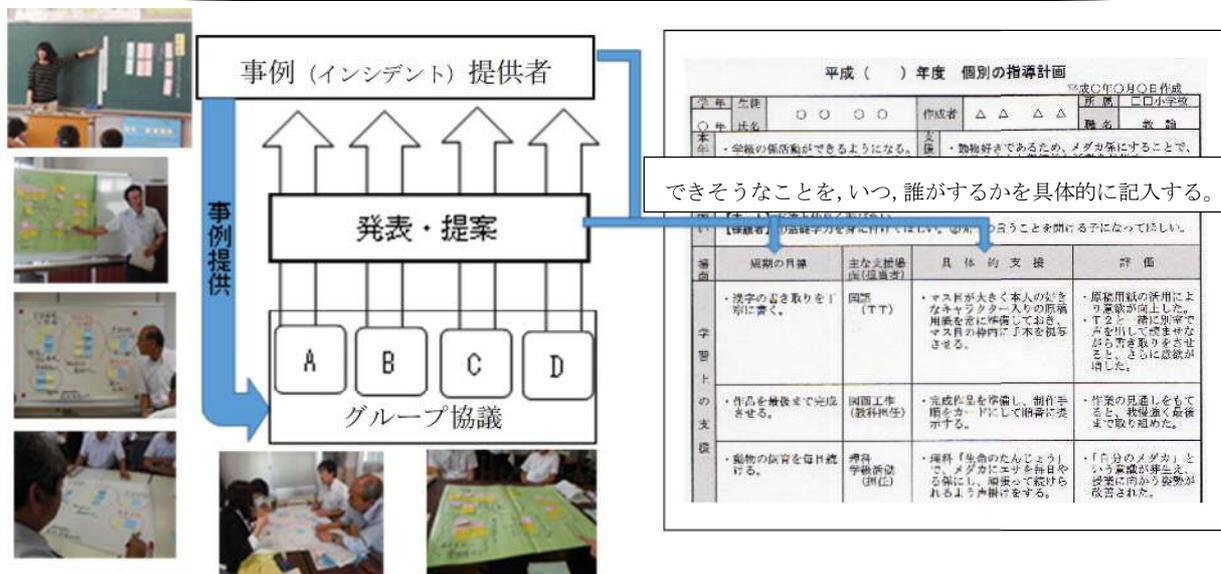
【資料1 発達障害児等支援・指導検討会の開催回数】

※()内は、その内インシデントプロセス法による協議回数

	aブロック (B市)	bブロック (C市)	cブロック (D市・E町)	dブロック (F市・G町・H村)
平成26年度	3回(1)	3回(1)	2回(2)	3回(0)
平成27年度	2回(2)	2回(1)	3回(3)	4回(3)
平成28年度	2回	2回	3回	1回

【資料2 インシデントプロセス法と、それによる「個別の指導計画」作成の流れ】

インシデントプロセス法と、それによる「個別の指導計画」作成の流れ



4 実践校の成果

(1) 書式の統一と記入方法

今年度になり、発達障害児等支援・指導検討会の際に提示された「個別的教育支援計画」「個別の指導計画」には、合理的配慮の内容や方法、目標、支援の手だて、具体的支援の記入の留意点についても示されてきた。インシデントプロセス法による協議は、支援の方法等を具体策として内容に取り入れていくことを促しており、少しずつ結果として記述に表れてきている。また、書式については各

ロック，市町村ごとに具体的な書式を提案して統一書式の作成が進められており，合理的配慮の記入欄を設けた例もある。

(2) 保管と活用方法

個人のファイルを作る，鍵のかかるロッカーでの保管，誰でも見やすい工夫，管理責任者等，個人情報に配慮した保管方法が示されてきている。また，進級，進学時の引き継ぎや学年，学校内での共通理解の資料としての活用がなされてきている。

(3) 引き継ぎのルールづくり

「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を小学校から中学校へ，そして高等学校への進学時の支援のツールとして引き継ぎを確実にし，活用するようなルールづくりが進められつつある。引き継ぐことで支援がゼロからのスタートではなく，継続した支援につながるなど，引き継ぎのメリットを伝えていくことも重要である。作成した計画を活用していくために，保護者の協力と理解のもと，進学先への引き継ぎに関するルールの徹底と実施を促すことがこれからの課題である。

(4) 福祉との連携

発達障害児等支援・指導検討会に相談支援員や事業所職員等の福祉関係者も出席し，連携のきっかけづくりとなっている。教育と福祉が横のつながりを大切にし，総合的な支援の方針を決める上で継続すべき内容，共有すべき内容について共通理解を図る機会となってきた。今後は，各校のコーディネーターを窓口として，教育の場から福祉関係機関への積極的な働きかけにより，更に連携が深まると考えられる。

実践事例 14

地域への支援が有効に機能するために －「ブロックサポート体制強化」に向けて－

1 T市特別支援教育推進委員会の概要

(1) 設置までの経緯

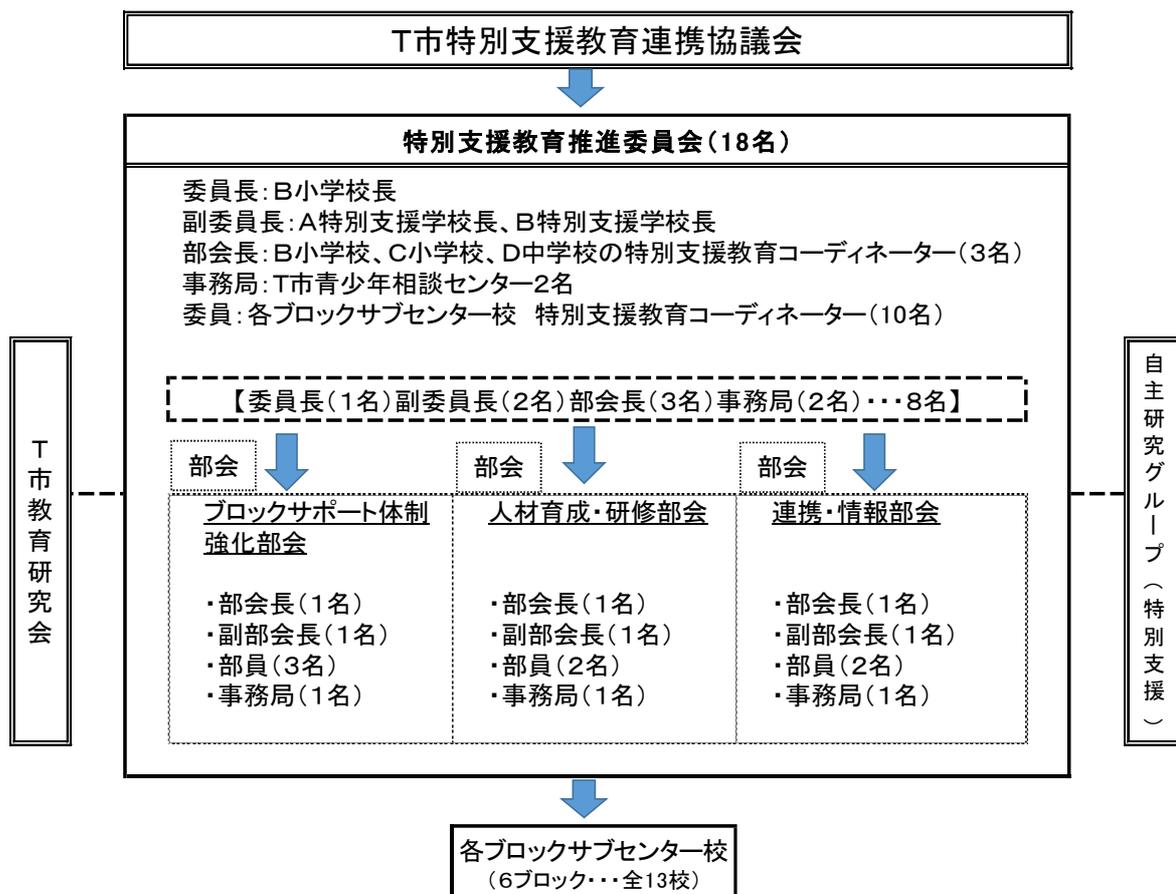
平成 26, 27 年度の県教育委員会の委嘱研究の取組として、本校はT市と連携して地域の小・中学校における特別支援教育が有効に機能するための「ブロックサポート体制」の構築を支援してきた。「特別支援学校からの支援が個々の事例にとどまり、地域における特別支援教育の質の高まりや広がりが少ない」という課題に対する新たな支援システムづくりである。

T市にはもともと 103 校ある学校を近隣の学校ごとに集めて分けた 13 のブロックがあり、今回これを利用して6つのブロックに再編成し、この中の一つのブロックを「モデルブロック」とし平成 26 年度研究を進めてきた。モデルブロックの中でA小学校がブロックの代表的役割を担い「サブセンター校」と呼ぶことにした。ブロックサポート体制とは、サブセンター校が特別支援学校からの情報提供や指導助言を受け、ブロック内の学校（小中学校 15 校）をサポートしたり、ブロック連絡協議会の計画を立て、事業等実施のために関係機関との連絡調整をしたりしながら「身近な地域での相談活動」が実施できるようにするための体制を整える仕組みづくりである。

平成 28 年度からは、さらなるブロックサポート体制強化のためにT市は、「特別支援教育推進委員会」を設置した。A特別支援学校校長、B特別支援学校校長が副委員長を務めている。

ここでは、新たな組織である「特別支援教育推進委員会」の概要を簡単に述べることにする。

(2) 組織



(3) 各部会の意義及び取り組み

ア「ブロックサポート体制強化部会」

ブロックサポート体制構築以前は、センター校（特別支援学校）と関係機関の連携はあったが、それぞれ依頼のあった対象者（学校・保護者（子ども）・担任）へ、特別支援学校や他の関係機関それぞれが支援をする状況であり、100校以上学校のあるT市では、センター校や関係機関が十分フォローしきれない状況にあった。

今後は、特別支援教育コーディネーター（以下：コーディネーター）が調整役となり、学校全体で「どのように支援をしたらよいか迷う子ども・保護者」の支援体制をつくる（学校全体で「自分事」としてとらえ活動する）ことを目指している。

ブロック内ではブロック代表（サブセンター校）を核とし、近隣の学校同士の中学校区単位の小さな連携から、ブロック全体に連携を広げていき、他のブロックの情報も取り入れてサポート体制づくりを図る。

また、同一ブロック内の学校が受けた支援や情報は、T市の小中学校が利用している校務システムで共有化できるようにする。

県巡回相談、発達障害児等支援・指導検討会、市巡回相談を受ける機会に、可能であればブロック内の他の学校希望者も参加できる体制をつくり上げた。

イ「人材育成・研修部会」

管理職が的確な指示や助言を行うことができるよう特別支援教育の理解・認識を深めることが重要である。また、コーディネーターは、特別支援学級担任や通常学級担任へ助言・支援を行う校内支援・校内でのOJT（オン・ザ・ジョブ・トレーニング）講師を行うためのノウハウを身に付ける。特別支援学級担任や通常学級担任は特別支援教育を理解し、実践できる力を身に付ける。そのためには、各特別支援学校、県総合教育センター、県外研修、自主研究グループ等で行われる研修を一覧にまとめ、必要な研修会に参加しやすくした。また、管理職に向けた理解向上研修の企画・提供やコーディネーターが校内OJT講師を行うための力量向上研修の提供と、そのOJTに活用できるツールの提供等を行っている。

平成29年度には、特別支援学級担任以外の一一般の教員が、特別支援校で直接特別支援教育を学ぶ機会（短期交流）を設ける予定である。

ウ「連携・情報部会」

現場に必要で具体的な支援情報（人的支援・教材・教具等に関する情報）を校務システムに掲載する。特別支援教育に関する書類（サポートファイルを含む）の見直しやT市の特別支援教育がわかるリーフレットの作成等、現場の状況に基づいて支援を順に進めていく。

「HOW TO」を知ろうとするのではなく、「WHY」を主体的に探ろうとする教員を育てることを方針とし、指導原理をもち、現在と将来両方の視点で支援を進められる教師、「フットワーク」と「ネットワーク」のある教員を育てることを目的とする。

2 ブロック内の小・中学校の課題

- (1) 特別支援教育に携わる教員の入れ替わりのスパンが短く、特別支援教育を熟知し実践できる教員がなかなか育たない。通常学級担任が特別支援教育を理解し実践する力量をもたねばならないのだが、通常学級担任の特別支援教育の理解は十分ではない現状にある。
- (2) 自分の学校で行った「合理的配慮」の共有や教材・教具・環境の工夫等、困ったことをすぐに、特別支援学校や発達センター、T市青少年相談センターに相談するのではなく、学校間ネットワーク（保護者ネットワーク）の構築を図り、相談できる体制づくりが必要である。
- (3) 特別支援学校からの支援だけではなく、小・中学校のコーディネーターや担任が指導方法に関する情報を共有しながら、障害特性に応じた支援の質を高めていける地域の体制づくりや教育活動を検討していくことが大切である。そのためには、ブロック代表（サブセンター校）が確実に「ブロックサポート体制」を理解し、各コーディネーターも「ブロックサポート体制」の理解向上を図り、自分たちが主体的に解決することが大切であることを認識する必要がある。また、校内組織も「ブロックサポート体制」を拡充してく上で重要であることを学校全体で周知しなければならない。

3 特別支援学校からの支援の実際

- (1) A特別支援学校での授業参観や夏季休業中に実施する小・中学校教員向けの研修会への参加の呼びかけ、「効果的な教材・教具（ICT教材）の紹介及び活用方法」について教材・教具の見学体験等の研修を継続して実施する。
- (2) 特別支援学校と小・中学校の保護者同士の保護者情報交換会を継続する。
- (3) 委嘱研究で取り組んだ研究内容「自立活動」「(障害特性に応じた)支援方法」「進路」に関する研修会を本校職員が講師となり、障害のある子どもへの理解を深めるよう情報発信を行う。
- (4) コーディネーターとしての悩み、各校の特別支援教育の状況について情報交換を実施する。特別支援学校の研究取組の発信や情報提供により、障害特性の理解を深め、小・中学校の指導・支援に関するスキルアップの機会を設ける。
- (5) 同一校を年間3回、継続的に巡回相談する。「ビフォー」、「アフター」、「フォローアップ」することで子どもの行動の変化を確認しながら小中学校教員への支援の定着を図る。

4 ブロック内の小・中学校の成果

- (1) 保護者情報交換会は、「地域の保護者とつながることができてうれしかった」という声が多々聞かれ、今後も継続的に実施していけるとよい。保護者から保護者への発信は、小・中学校の教員と保護者が同じ目線で支援を考える足がかりになった。ブロックごとに企画する研修会では、小・中学校主導のニーズに応じた研修スタイルのモデルとなった。委嘱研究後（平成28年度）も保護者情報交換会がブロック内で開催されており、まだ実施していない小・中学校保護者からの要望を度々耳にすることがあり、大変うれしく思う。
- (2) 継続的に行う巡回相談では、小学校と特別支援学校のレポートが形成される中で、同じブロック内の特別支援学級教員の参観・参加もあり、校外にも共有の輪が広がったことは大きな成果であった。
- (3) 「特別支援教育推進委員会」発足後、困ったらまずは、各校コーディネーターが調整役となり、ブロック内での支援体制で対応している。また、ブロック内で得た情報や実施した内容等は校務システムを利用、活用してコーディネーターのネットワークの充実、強化を図るようにしている。情報の共有をいかに図るか、特に学習環境の違いや変化への対応を踏まえたうえで、どのような支援をしてきたのか、プロセスがわかるような情報提供の工夫が今後の大きな課題である。
- (4) 巡回相談で受けたアドバイスを「点の支援」でなく「継続的な面の支援」にできるようブロック内で共有するように努めている。