

特別支援教育 実践ガイド

～ 一人一人のニーズに応じた

チーム支援を進めるために ～

京 都 府 教 育 委 員 会

特別支援教育体制推進事業調査研究運営会議

はじめに

京都府では文部科学省の「特別支援教育推進体制モデル事業」(平成15・16年度)に続き、今年度は「特別支援教育体制推進事業」の委嘱を受け、府内全域を指定地域にするとともに、巡回相談の支援対象に幼稚園と高等学校を加えるなど事業内容を拡充しました。さらに、「養護学校・地域等連携推進事業」の実施校を府立養護学校4校から7校に拡大し、地域支援に取り組んでいます。この2つの事業を教育局と養護学校の連携のもと連動させ、地域単位での巡回相談を実施するなど通常の学級に学ぶLD、ADHD、高機能自閉症等を含め障害のある児童生徒に対する適切な指導と必要な支援を積極的に進めるためのシステム作りを府内全域で進めています。

今年度、府内の各小・中学校では、校内委員会の設置と特別支援教育コーディネーターの指名をほぼ100%達成しました。今後は、各学校でこのシステムを機能させ、特別な支援を必要とする児童生徒やその担任等をいかに効果的に支援していくかが課題です。

府総合教育センターで実施する講座や府特別支援教育研究協議会での研修会においては、各学校でのコーディネーターの実践などが交流され、充実に向けた取組が進められています。また、幼稚園、高等学校についても担任・養護教諭・保護者・本人等からの相談依頼が増えてきており、先行する小・中学校の取組をモデルに、校(園)内研修や体制整備が望まれるところです。

平成17年4月には「発達障害者支援法」が施行され、保健所での就学前の相談事業など保健福祉部局での取組も始まっています。関係機関が連携して発達障害のある児童生徒等一人一人のニーズに応じた具体的な支援を進めるため、文部科学省と厚生労働省が連携、協働して都道府県や地域単位での連携協議会等支援体制を整備する動きとなっています。

平成17年12月の中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(答申)を受け、平成19年4月1日の施行を目指し「学校教育法等の一部を改正する法律案」が第164回国会に提出されました。この法律案では盲・聾・養護学校は「特別支援学校」となり、現在の盲・聾・養護学校の対象となる児童生徒等の教育を行うほか、地域の特別支援教育のセンター的機能が明確に位置づけられます。また、小・中学校等においては、LD、ADHD等を含む障害のある児童生徒に適切な教育を行う旨が明記されることとなっております。

法律改正に先立ち文部科学省令の改正により、平成18年4月からLD、ADHDの児童も通級指導教室の対象となります。京都府では新たに府内の中学校(10校)にLD、ADHD等の生徒への支援のための通級指導教室を設置することにしました。

さらに、コーディネーターを中心とする校内委員会を機能させ、学校体制による支援をより一層進めるために、平成18年度、新たに「特別支援教育充実事業」として、京都府・京都市に各50名の非常勤講師を配置する予定です。全ての学校で従来からの校内体制及び新たな人材を有効に活用し、京都府の特別支援教育を進めていただきたく、とりわけ配置校においては、体制整備に向けて是非とも先進的な実践を期待しているところであります。

刻々と大きな動きのある特別支援教育ではありますが、この冊子によって現在の京都府の取組状況をご確認いただき、各地域において特別支援教育を更に推進していく上での一助にいただければと願っております。

平成18年3月

京都府教育庁指導部特別支援教育課
課長 永野 憲 男

特別支援教育の広がりに期待する

いよいよ特別支援教育が制度として本格的にスタートする平成19年度が迫ってきた。

この特別支援教育は、平成14年に文部科学省が「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国調査」を行い、知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合が6.3%であるということが明らかになり、全国的に様々な取組が推進されることとなった。この数値に関してはいろいろ議論もあるが、このような児童生徒が40人の学級では2～3人、30人の学級では1～2人在籍している可能性がある。即ち、特別な教育的支援を必要とする児童生徒がどの学級にも在籍しているということである。

このことは、従来の特教育（障害児教育）が、養護学校や障害児学級を中心に実施されてきたことに対して、通常の学級においても特別な教育的支援が必要であることを示唆している。そこで文部科学省は、平成15年3月「障害の程度に応じ特別の場で指導を行う特教育から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う特別支援教育への転換を図る」という方針を示した。そして、第164回国会において「学校教育法の一部改正法律案」を提出している。

京都府でも、従来のみ・聾・養護学校や障害児学級での知的障害児や肢体不自由児の教育などに加えて、発達障害児（LDやADHD、高機能自閉症等）を視野に入れた教育を推進するため、5年前から「LD事業」、「特別支援教育推進体制モデル事業」それに続く「特別支援教育体制推進事業」の実施によって準備を進めてきた。その取組については、「LD、ADHD、高機能自閉症ガイド」「特別支援教育体制推進ガイド」を配付しているところであるが、本年度はさらに府内全域の特別支援教育の実践に益するものとして、本冊子を発刊することとした。

具体的な内容は、『子どもと直に接する教職員にとって、対応のポイント、相談手順などをわかりやすくまとめたものであること。同時に保護者にとっても参考となる内容であること。』と考え、今年度の事業を中心にまとめた。

構成は、第1部「集団で支援する際の具体的な指導・支援のポイント」第2部「体制として支援するために」第3部「関係機関・保護者との連携を進めるために」及び「参考資料」である。

本冊子が、子ども達に直接かかわる教職員や保護者だけでなく、広く一般の人々にも読まれ、特別支援教育の理解の一助になれば幸いである。

特別支援教育体制推進事業調査研究運営会議

委員長 友久久雄

目 次

はじめに	1
特別支援教育の広がり期待する	2
目次	3
この冊子の構成と使い方	4
第1部 集団で指導する際の具体的な指導・支援のポイント	
日々の活動（朝の準備、休み時間、給食、掃除）	6
行事（入学式・卒業式）	14
特別支援教育の視点を加味した理解と対応	16
診断書を参考にしたP-D-C-A	18
通級指導教室との連携	20
第2部 支援体制を進めるために	
支援体制の全体像	22
学校の中でどう取り組むか（担任・校内委員会）	23
学校外の支援体制を活用（巡回相談、専門家チーム）	24
各支援地域の取組	27
特別支援教育コーディネーターの養成	38
第3部 関係機関・保護者との連携を進めるために	
精神科医の立場から	42
児童相談所担当者の視点	44
保護者の願い	47
参考資料	
中央教育審議会答申概要	51
特別支援教育体制推進事業調査研究運営会議及び各種委員名簿	54

本冊子の構成と使い方

本冊子は3部構成になっています。

第1部は集団指導場面での支援例などをあげています。

平成16年度に作成した「LD, ADHD, 高機能自閉症ガイド」では、それぞれの認知特性や困難の要因に基づく対応方法を示しましたが、巡回相談や専門家チームの相談では、通常の学級における一斉指導の場面で担任がすぐに生かせる指導のヒントが多く求められました。

発達障害の子どもには早期から適切な対応を行うことにより、自信喪失などからくる二次障害を防ぎ、改善が図られることが多いと言われています。

ここでは小学校での指導場面を中心事例に示しましたが、支援の鍵は中学校や高等学校でも共通です。また、実際の指導の場では、それぞれの子どもの発達段階や性格によって適切な対応が異なってきますので、ここにあげた指導例を機械的に適用してもうまくいくとは限りませんが、指導や支援を行う際の考え方や手立てのヒントとして参考にしてください。

特別な子どものための特別なことと限定することなく、全員にわかりやすい指導の在り方として取り入れていただければと願っています。

なぜでしょう* → 支援のポイント → 支援の手だて

の順で示しています。

* 様々な要因のうち考えられる一例をあげたものであり他の要因の可能性もあります。

第2部は LD, ADHD, 高機能自閉症等の子どもを含めて、障害のある子どもを支援する京都府の体制についてまとめています。

担任が一人で抱え込まず、学校全体での支援を行うためのポイントは何か。また各学校が困ったときにどこに相談できるのか。相談できる専門家や関係機関の支援体制とその利用方法を5つの支援地域（教育局管内、相談支援チーム）ごとに示しています。

支援に結びつく実態把握や個別の指導計画の作成のために積極的に活用して、指導に生かしていただければと願っています。

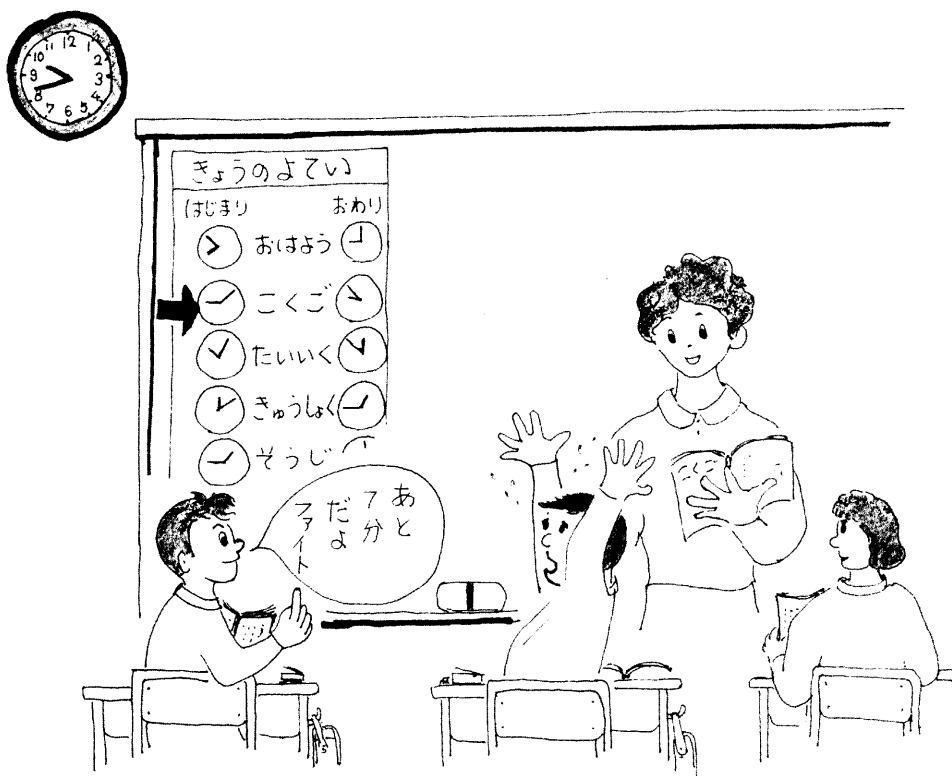
第3部は、同じチームの一員として連携して支援にあたる医療・心理分野の専門家や保護者の意見をまとめています。日々の指導や指導計画をたてるときの指針の一つとして、参考にさせていただきますようお願いします。

なお、支援体制の整備については、文部科学省作成の「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）を参考にしてください。

また、具体的な指導・支援の例や「個別の指導計画」、「個別の教育支援計画」の作成例については、京都府総合教育センターホームページ（ITEC URL：<http://www1.kyoto-be.ne.jp/ed-center/>）も参考にしてください。

第1部

集団指導する際の 具体的な指導・支援のポイント



あさの準備

朝、登校して教室に入っても、自分のカバンを机の上に放り投げて遊びに行っている子どもや、カバンの中から教科書を出しかけたまま、おしゃべりをしている子どもがいます。また、教科書やプリントを無造作に机の中に突っ込んでいる子どももいます。

そのため、朝の会が始まっても、荷物の片付けが終わっていなかったり、全員が着席するのに時間がかかったりしてスムーズに授業が始められません。

このような子どもたちの行動をどう理解して、どのように対応していくことが良いのでしょうか。

なぜでしょう？

- 活動に見通しを持つことが難しいため、物事にとりかかれない。
また、どれだけの作業をすればよいか把握できていないため、途中で遊びに行ってしまうことがある。
- 物の位置や方向を理解することが難しいため、どこに何を置けばいいのか解らなくなることがあり、整理して片付けることが苦手である。
- 片付けの途中で注意がそれてしまうため、最後まで取り組めないことがある。

支援のポイント

- 登校後にしなければいけないことをわかりやすく知らせる。
- 本人が確認できる方法を試し、できたことを誉める。

支援の手だて

活動に見通しがもてない子

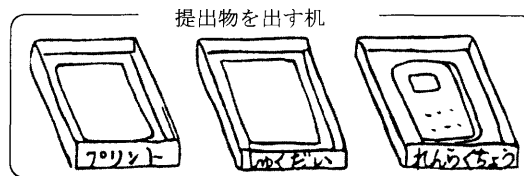
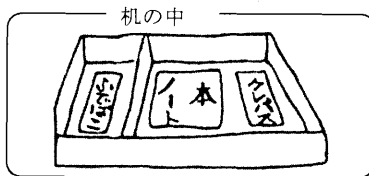
- 具体的な手順をわかりやすく知らせる。
- 一つ一つの作業を図表や目印で提示し、それを確かめながら持ち物の片付けをさせる。
- 忘れやすいところは、色をつけたり ⇒ 文字を大きくしたりして強調する。

登校後すること

- 1 連絡帳を出す → 先生の机の上
- 2 宿題を出す → ②給食台の上
- 3 教科書、筆箱を出す → 机の中
- 4 かばんを置く → 棚の中
- 5 元気に遊ぶ

どこに何を置けばいいかわからない子

- 意識して整理することができるよう、物の置き場所をわかりやすくする。
- 片付ける場所に文字・図・写真、また子どもの好きなキャラクターなどの絵を目印として貼り視覚的に示す。
- 引き出しの底に絵カードなどを貼り、それに合わせて学習用具等を置く習慣を付ける。



注意がそれてしまう子

- 一つ一つの作業を意識させる。
子どもたちの中には、表で一度に全ての手順を示すと混乱したり、注意がそれる子がいる。このような子には、単語帳方式により手順を示すことも有効である。

単語帳方式の手順の示し方



カードをめくると次の作業が現れる

ひとつ作業が終わったらカードをめくり、次が見えるようにする。
活動中どの作業をやっているか意識させる。
メモを見ながら取り組めるようになったら、手順の一部をバラバラのカードにして、自分で順番を考えて取り組ませる。

休み時間

みんなで遊んでいる時に、順番やルールが守れなかったり、すぐにかんしゃくを起こしてしまう子や、一緒に友達と楽しむことができない子がいます。また、休み時間などに友達とのトラブルを起こしたり、友達の輪に入れずに一人で過ごしたりする子もいます。

そのため、周りの友達からは「自分勝手」、「思いやりのない」、「変わった人」などと誤解され、ますます周りの友達から受け入れられなくなっています。

このような子どもたちの行動をどう理解し、どのように対応していくのが良いのでしょうか。

なぜでしょう？

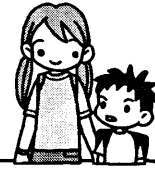
- 人と関わりたいと思わないため、一人でいる。
- 社会性の弱さや経験不足のため、自分の思いをうまく友達に伝えらず、遊びの輪に入れれない。
- 負けたくない、一番しかイヤなど、自分の感情を抑えられないため、トラブルになる。
- 周囲の状況や相手の気持ちの読みとりや、暗黙のルールなどの理解が苦手なため、トラブルになる。



支援のポイント

- 遊びに参加しても「大丈夫!」「楽しい!」という状況をつくる。
- トラブルが起こる前に行動を予測し、望ましい行動を事前に教えておく。
- 日頃から、友達同士の特性や良い面が認め合えるような学級作りに努め、周りの子どもたちの理解も図る。

支援の手だて



人と関わりたいと思わない

- 一人で過ごす時間を認めつつ、少しずつ集団への参加を促す。
- 一人でいると、ほっとする子もいる。無理に集団に入れようとする前にその気持ちを理解するよう心がける。

社会性の弱さや経験不足

- 学級活動などで全員が参加できる楽しいゲームや活動の場を計画する。
- 一緒に遊びたい気持ちを伝える言葉を身に付けさせる。
- 教師が仲立ちになって「入れて!」と一緒に参加して、楽しさを実体験させる。
- 協力して準備や片づけをする経験を積ませる。

自分の感情を抑えられない

- 予測される望ましくない行動に基づいて、頑張り目標カードを作成。
- 少人数のロールプレイなどを活用して、それぞれの立場の理解や、望ましい行動についてのトレーニングを重ねる。

〈目標カードの例〉

※カードの目標は、本人と相談して決めましょう。

(きょうは〇〇のゲームをします)

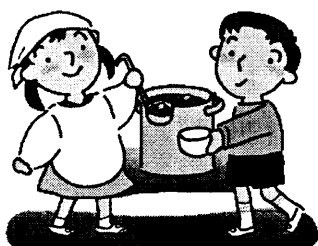
大切なことは

- ①ルールをまもって楽しみます。
- ②負けても、くやしきもちは先生に聞いてもらいます

相手の気持ちの読みとりなどが苦手

- 楽しく遊べたことなどを話し合う場を持ち、次の行動につながるように評価する。
- トラブルになった場面を客観的に考える時間を作り、相手の気持ちや適切な行動を教えていく。(ソーシャルスキルトレーニング)
- トラブルや失敗が想定できる場合は、あらかじめ適切な行動を教えおき、失敗させないように配慮する。

給食の時間



給食当番なのにその場からいなくなったり、フラフラと遊んだりする子がいます。また、偏食が強く、特定のものしか食べない子もいます。

このような子どもたちの行動をどう理解して、どのように対応していくことが良いのでしょうか。

なぜでしょう？

- においや音が気になって給食当番に集中できない。
- 見通しがもてないため、配膳の時に友達とどのように協力すれば良いのかわからない。
- 子ども独特の味覚の特性の他、知覚性過敏による偏食もある。

支援のポイント

- クラスの友達に困っている児童の様子をわかりやすく話し、協力できることを一緒に考える。〔正しく理解する〕
- 当番の仕事をわかりやすく示した「マニュアルカード」を掲示したり教員が持ったりする。
- 好き嫌いのほかに、感覚、知覚も影響することに留意する。



支援の手だて

正しく理解する

- 好き嫌いか、他の理由か、なぜ難しいのかを一緒に考える。
- 友達と一緒にならできることがあるので、友達にサポートを頼む。

自分の仕事がわからない

- 給食当番の仕事の流れを示す。

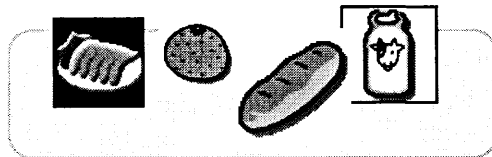
配膳の流れ

- ① 手を洗う
- ② 給食着を着る。
- ③ 牛乳を配る。

… …

絵

どの皿にどれだけ配膳するかの
1人分の配膳モデルを作る。



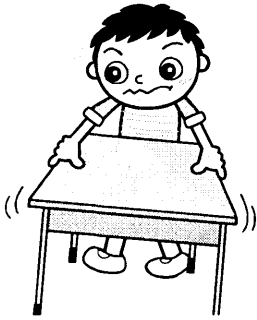
何をどの様に運び、どこに配膳するのか絵で示す。

- 事前に献立表をみて、自分のできそうな仕事を決めておくなど、子ども自身が見通しを持ち、計画的に当番ができるように配慮する。
〔教員と一緒に考え、アドバイスする〕

子どもの味覚の特性や知覚性過敏が考えられる

- 家庭との連絡を密にして、家庭の様子から嫌いなにおいや音を把握し、クラスみんなにも知らせてわかってもらう。
(特別扱いとの誤解を与えないよう、理由を伝えて説明する)
- 単なる好き嫌いか、感覚の問題かを見極め、無理に食べさせることを避けつつ、食事の幅が広がるように働きかけていく。

そうじ当番



そうじ当番なのに、当番活動の意味がわからず、何もせずぼつんと立ってる子や、みんなが作業をしている時でもフラフラして雑巾やほうきで遊んでいる子がいます。周りの友達からは、さぼってばかりいる子とされています。

このような子どもたちをどのように理解し、支援すれば良いのでしょうか。

なぜでしょう？

- 自分のものだと思っている道具を他の人が使い、トラブルが起こる。
- 集中して続けてやれなかったり、何をして良いかわからず、他のことに気が移ってしまう。〔集中ができず、衝動性が強い〕
- みんなと一緒に仕事をしようとするが、やることが分からない。

支援のポイント

- 自分たちで、そうじのルールやきまりを考える。
- そうじ場所によっていろいろなマニュアルカードを工夫して作る。
- はじめの音楽や終わりの音楽を流し、そうじに区切りやリズムをつける。
- そうじの結果は罰ではなく、必ず頑張った子どもへ評価（褒め）を与える。

支援の手だて

けんかをしたり文句ばかり言ったりする（協力できない）

- グループの決め方を工夫してみる。
友達関係に配慮して掃除のペアを作り、協力できる組合せを考える。
仕事がうまく分担できるよう受け持ち場所や役割を考える。
- 仕事の分担や進め方を工夫してみる。
自分たちでルールを決め納得がいく内容にする。（教師の支援が必要）
場所によって作業の範囲や時間、役割や分担をはっきり決める。
「ちゃんとやって」でなく具体的に伝える。ex. 「ゴミを50個拾う」など。

何もせずにぶらぶらしている（何をしたらいいかわからない）

- 何をどのようにするか絵や文字で書いたものを貼る。
- 机やバケツを置く場所に印をつけておく。

机の場所



ゴミを集める場所



- 具体的な内容を明示する。

教室のはき方

- ① 教室の後ろから前に向かって掃く。(写真・図)
- ② ゴミは教室の前に集め、ちりとりで取る。
- ③ 机を戻して、ほうきを用具箱にしまう。(図示で向きを示す。)

ex.

そうじの仕方

- ① 机をさげる
- ② 前をはく
- ③ ゴミを○に集める
- ④ 前を雑巾でふく
- ⑤ 机を前にはこぶ
- ⑥ 後をはく、拭く
- ⑦ 机をもどす (絵でも良い)

決められた仕事を忘れてしまう

- 自分の仕事をチェックできるようにする。
- ① 掃除場所に掃除前と後の絵を貼り、終了後に状況を確認する。

机の整頓 前	黒板	はき方	片づけ
きれいになったかな？			
仕上状況			

- ② 何をどのように掃除するのかをわかりやすく図示したカードなどを作り携帯させる。

そうじの時間や内容が変更になったとき

- 仕事量を具体的に示す。
「黒板を拭いて、バケツを片付ければ終わりだよ。」
「今日はいつもと違って、○時○分に終わるよ。」
「残り5分だよ、ゴミをとったら終わりだよ。」



卒業式、入学式

卒業式や入学式では、決められた場所に長時間静かにじっと座っていなければなりません。入学式は事前に練習ができない新入生にとって、状況の予測ができず、いつ終わるかもわかりません。卒業式では卒業生一人一人の動きに注目が集まります。また全体の動きに合わせて行動することも多いです。

どちらの式も厳粛に行われるものであるだけに、「じっと座って話が聞けない。」「うろうろ立ち歩く。」などの行動は目をひきます。

このような子どもたちの行動をどう理解して、どのような支援をすれば良いのでしょうか。

なぜでしょう？

- 初めての場所が苦手で、不安になる。
- 先の見通しが持ちにくく、いつまで我慢すればよいかわからない。
- 人よりもじっとしていることが苦手である。
- ことばによる説明が理解しにくく、一斉指示で動くことが難しい。

支援のポイント

- 環境を整え、参加しやすい状況をつくる。
(見てわかる情報やリハーサル)
- 実態に合わせた式への参加目標を設定する。
(みんなと同じように参加できなくてもOK)
- 子どものがんばりを認め、参加意欲を育てる。
(できたところをほめる)

支援の具体例

子どもの不安を取り除く

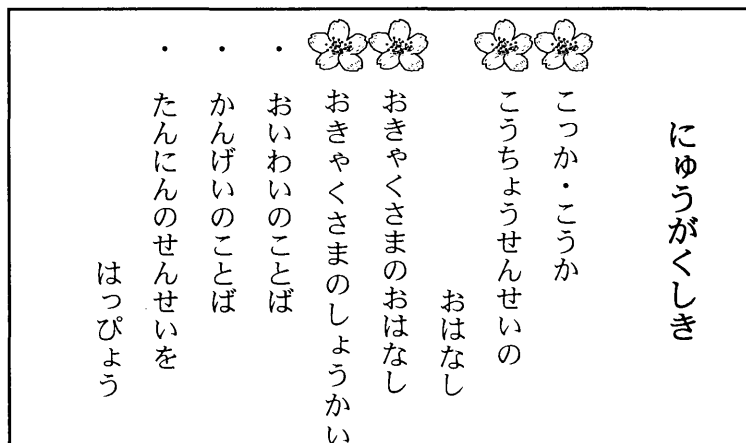
- 会場を下見する。
入学式は練習なしでいきなり本番を迎えます。初めて経験することを苦手とする子どもがいます。前日に一度会場を下見して、自分の座る場所、家の人や先生の座る場を確認しておくことで不安が和らぐことがあります。
- 前年度の式をビデオで見せる。
式の流れを事前につかみ、雰囲気になれることができます。

式の見通しを持たせる

- 式の進行状況を視覚的に示す。

「今、式がどこまで進んでいて、あとどれだけで終わるのか」といった流れがわかると、がんばれる子がいます。軽度の発達障害がない子であっても、低学年の場合は誰にとってもわかりやすい支援だと言えます。

e x. ひらがなで書かれた式次第を使います。



※ 終了のマーク（花）を貼っていくと、文字が読めない子でも進行状況がわかります。

気分転換を図る

- 座席を配慮し、励ましの言葉を頻繁にかけます。
声をかけやすい場所に座席を準備します。座っていることが難しくなってきたときには、早めに励ましの声をかけます。
- 頑張っているのはいたものの、我慢の限界だと判断した場合には、頑張っていることを認めた上で、一度会場から出てリフレッシュすることを促します。気分が変わることで、また頑張ろうという気持ちになれます。

動くことを容認する

- 全く動かないようにすることは難しいので、どこまでの動きであれば許されるのか、事前に話し合っておくことも大切です。

特別支援教育の視点を加味した理解と対応

発達障害の理解が進み、学校でも支援の輪が広がってきました

LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー症候群などの理解が進み、学校の中での理解と支援の輪が広がってきました。

以前なら「怠け」だと誤解されていた子が理解されることが増え、必要な子に対してはその子の特性に応じた対応の工夫が増えてきました。そして、何よりも「育て方が悪い」と親が非難されることが減ってきたように思います。

子ども理解の望ましい変化がアセスメント票の記述の中に見られます

専門家チームのケース会議や巡回相談の場には、学校が作成したアセスメント票が出され、ケースの理解及び支援の方向とその手立てについて検討されます。

少し前までは、アセスメント票の記述に、教師の「この子に困っている」という思いや子どものマイナス面ばかりが目立ちましたが、最近は事実を端的にかつ冷静に表現しているものが増えてきており、子どもへの理解と支援が広がっていることを強く感じます。

しかし、発達障害の視点からの解釈だけでは子どもの課題を見誤ります

一方、子どもの行動や状態を発達障害の視点だけで解釈してしまう傾向が目につきます。

例えば、「落ち着きがなく、先生の話をしっかり聞けなければ、即ADHDまたはその周辺の子ども」だと考えることなどです。しかし、「落ち着きがなく、集団の中で先生の話をしっかり聞けない」ように見える場合にも様々なケースがあることは言うまでもありません。

落ち着きがなく、先生の話をしっかり聞けないように見える場合

- ・個性の範囲であって、気にすべき程度ではない。
- ・過保護や過干渉での育ちがあり、集団の中での自立心や自律の力が培われていない。
- ・発達上の幼さがあり、子どもの状況はその発達に見合った集中力である。
- ・軽い発達の遅れがあり、本人の興味関心と学習内容とのずれが大きい。
- ・授業そのものが面白くなく、メリハリに欠け、そのことを行動で表現している。
- ・ADHDなど発達障害のために、刺激を整理することができず落ち着かない。 等

まして、「教室からの飛び出しはADHDの多動性の現れ」「暴言・暴力はADHDの衝動性の現れ」「被害意識からパニックを起こすのは相手の気持ちが分からないアスペルガー症候群の特徴」などというのは見当外れの場合が少なくありません。また、仮に間違っていない場合であっても、このような短絡的な理解では子どもへの支援にはつながりません。

子どもを育てる教育機関である学校が留意すべきことがあります

私たちは、医療や心理の機関ではなく、「子どもを育てる教育機関」である学校で子どもたちを支援しています。私たちが留意すべき点を6つに整理してみました。

1 発達障害の視点だけではなく、他の視点からも多面的に子どもを理解しましょう

前のページで述べたように、例えば「落ち着きがなく、先生の話をしっかり聞けない」というケースでもその原因は様々です。

安易に発達障害のレッテルを貼ることなく、発達や育ちをしっかりと見つめ、教師を含めた環境との関係を十分に吟味するなど、多面的に子どもを理解しましょう。

2 仮に発達障害があっても、「その行動」が発達障害のためだとは限りません

例えば、暴言や暴力をADHDの衝動性のせいにはしていませんか？

多動・衝動型のADHDであっても、衝動性が即、教室からの飛び出しや暴言や暴力に結びつくわけではありません。こうした行動は、対応のまずさによって追い詰められた行動であったり、育ちの上での未熟さから来たりすることの方が多いのです。

3 「困った行動」だけをいくら整理しても、発達障害を理解することはできません

判断仮説の検討にあたって、トラブルばかりを整理していることはありませんか？

人は誰でも追い詰められると、原因の如何を問わず似たような行動をとるものです。したがって、トラブルばかりに目を奪われていると、その原因に迫っていくことができません。むしろ、トラブルではない場面での気になるエピソードの整理によって子どもの理解が深まります。

4 診断名は「障害があるから仕方がない」と考えるためのものではありません

その診断のある子どもへの適切な対応や支援の方向が分かるから役立つのです

診断名を聞いて、「やっぱりか。それならしかたがない。」と考えていることはありませんか？

例えば、ADHDという診断は「何もせずに待つ時間を可能な限り少なくして、動きのある活動を用意する」、PDDという診断は「あらかじめ見通しを持てるような支援をすることによってトラブルを回避することができ、主体的な活動への参加を促すことができる」ということです。

注) PDD：高機能自閉症、アスペルガー症候群等を含む広汎性発達障害

5 同じ診断名でも、具体的な対応は一人一人の子どもによって違います

例えば、PDDの診断があれば、即「絵カード」と考えていることはありませんか？

構造化して対応をパターン化することはPDDのある子どもにとって分かりやすい支援ですが、私たち教師の方がパターンに縛られたのでは適切な支援にはなりません。具体的な対応は一人一人違います。また、その子どもの特性の理解に基づいた臨機応変な対応こそ最も大切です。

6 「対応」は支援の第一歩ですが、「子どもを育てること」が親と学校の仕事です

例えば、PDDの子どもに対して、パニックを起こさないような分かりやすい指示をして自己決定を尊重することや、ソーシャルストーリー等を使って望ましい行動を指導することが有効であることは間違いありません。しかし、「対応」ばかりに目を奪われていることはありませんか？

適切な対応によって獲得した力は、学級集団などの社会の中で使うことによってはじめて身につくのです。発達障害があっても普通の経験を広げ、育てていくことが親と学校の仕事です。

診察室での見立てを教室に届け、教室での効果を診察室へ返す

<ドクターからの所見>

あけぼの小学校 特別支援教育コーディネーター 様

受診児童氏名 伊呂波 A太

上記の生徒様が、〇月〇日、お母さまと受診されました。

問診、お母さまによるチェックリストの結果、およびA太君との面談と行動観察から、A太君には以下の特徴を認めました。

- ・社会的能力：思考の柔軟性が乏しく、状況判断（常識）ではなく彼固有の経験や論理に従って判断する傾向があります。例えば、年齢の小さい子に対しても自分が正しいと思えば容赦なく叱ったり、「静かに自習」と言われると少しの私語も許さないなどです。
自分が正しいと思うルールが通らなかつたり、否定された時など、感情のコントロールができず怒ってしまうことが多いようです。公共の場で大きな声で歌うのは、他者から見た自分のイメージが弱いため、本来なら羞恥心に抑制されるような行動が出てしまうと考えられます。
- ・コミュニケーションにおける特徴：A君の話し方にはいくつかの特徴があります。
書きことばのような堅苦しさ、文法的過り、知識をひけらかしていると誤解されそうな細部にこだわった話し方、字義通りの解釈、視線のあいにくさ、交互性のある会話になりにくい、などです。
- ・興味の集中：辞典で知識を得ることに興味が高く、その程度も「止めないとごはんも食べない」というほど過度です。
- ・参考所見：偏食、みんなの歌声が苦手、奇妙な書き順、著しい爪噛み。

以上よりアスペルガー症候群の多くの診断基準を満たしますが、一度の受診で診断確定することは、それ以外の合併症状を見のがしてしまう危険性を含んでおりますし、アスペルガー症候群であるとしても、「どんなアスペルガー症候群でどんな支援が必要か」という詳細について、もっと検討させて頂く必要があると思います。しばらくフォローアップさせて頂きたいと思います。

今後の方針については、①反応のおもしろさからいじめを受けないように配慮すること、②社会常識理解のための説明（ソーシャルストーリーズ）、③学力の保障、と考えています。

今後ともよろしくご願ひ申し上げます。

なごやか病院 小児科医師 山川 花代

<所見を受け取ったら>

A太君のお母さんから、ドクターのお手紙を受け立った担任のB先生は、すぐに特別支援教育コーディネーターのC先生に相談し、今後の指導を校内委員会で検討してもらうことにしました。

<アセスメント票の作成>

C先生
(コーディネーター)
の仕事




- ・教頭・教務等と相談し、検討日を設定し、校内委員会のメンバーに連絡
- ・A太君の学級での様子、学習の状況等必要な情報を担任から聞き取り一緒にアセスメント票を作成（巡回相談員等にも協力要請してまとめる）

B先生(担任)
の仕事

- ・A太君のお母さんと教育相談。校内委員会で検討し、日々の学級での指導に生かすプラン作成の了承をもらう。家庭での様子も聞いておく。

<支援の検討と個別の指導計画の作成> P-D-C-A

校内委員会で検討し、B先生が通常の学級指導の中で活用できる個別の指導計画を立てました。また、コミュニケーション指導についてアドバイスをもらうため、市の巡回相談員をしている通級指導教室担当者にも指導計画の作成に参加してもらいました。

伊呂波 A太	あけぼの小学校 ○ 年	担任 B 光男	作成日 月 日
指導上の配慮	・いじめへの配慮	・社会常識理解への説明	・学力の保障
学級での指導	具体的支援の例	家庭での支援	評価
<ul style="list-style-type: none"> ・人権学習の視点で一人一人を大切にしている指導により、いじめのない学級経営を行う ・アスペルガー症候群への対応を基本に、授業の中で気付いた場面を使って適切な行動を具体的に教えていく [場面に応じた声の大きさ調節] 例) 声(音)の大きさがイメージできる絵を掲示する   	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉遣いや行動で、個人攻撃を許さない ・相手の立場で「どう応援してほしいか」を考える指導 例) 「大声で歌う」 <ul style="list-style-type: none"> ・その場で否定しない ・VTR 等を活用し、客観的に声の大きさを自覚させる ・場に合った声の大きさを具体的に教える ・うまく調節できた(しようとした)ときにほめる 	<ul style="list-style-type: none"> ・教室と同じ、声の大きさ調節用の掲示物 ・うまく調節できたときにほめる。 	

<学級での指導で実践> P-D-C-A

B先生は1週間、この目標を意識し指導を行いました。

<校内委員会で再度検討> P-D-C-A

アスペルガー症候群のA太君にとって、絵の掲示物は声の大きさを意識するには良かったのですが、実物を見ていないので音の大きさは実感しにくかったようです。

<目標手立ての再検討> P-D-C-A

B先生は今後も「声の大きさ」を折りにふれ意識させるようにしながらA太君の得意な計算の力をつけることで、学力の基礎と同時に「やればできる」自信をつけさせることにしました。

<個別の指導計画の修正> P-D-C-A

学級での指導	具体的支援の例	家庭での支援	評価
適切な行動を教える [場面に応じた声の大きさ調節]	・うまく調節できた(しようとした)時ほめる	・教室と同じ、声の大きさ調節用の掲示物	効果がわかりにくかった
短時間でもできる計算練習により計算力をつけ、自信につなげる	・毎朝5分間の計算練習をクラス全体で行う	・毎日1枚の計算練習をし、目に見える成果として保管する	(学期末に評価)

* 校内研修会を実施し全教員の理解と支援を得る。「アスペルガー症候群について指導事例に基づく研修」

<評価の共有>

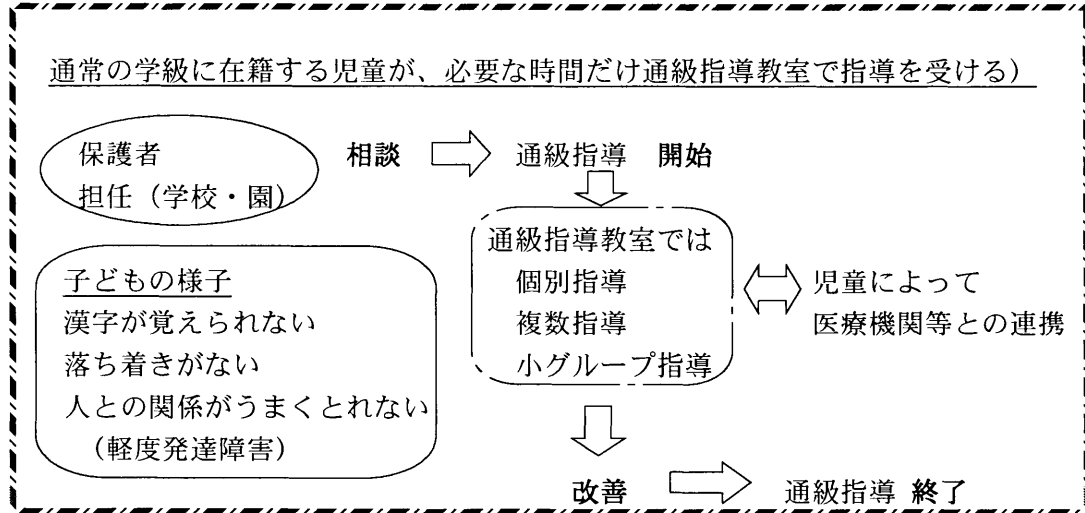
それぞれの指導計画に取り組んだ様子と評価をお母さんに渡し、次回のドクター診察に持参してもらい、ドクターのアドバイスをもらう予定です。

診断名がつくことイコール障害児学級対象児という意味ではありません。また、診断名がないから支援が必要ないわけでもありません。

医療面のプロである医師と、教育面のプロである教師がそれぞれの分野で力を発揮して連携することにより、「その児童生徒にとって必要な支援は何か」を考えていきましょう。

通級指導教室との連携

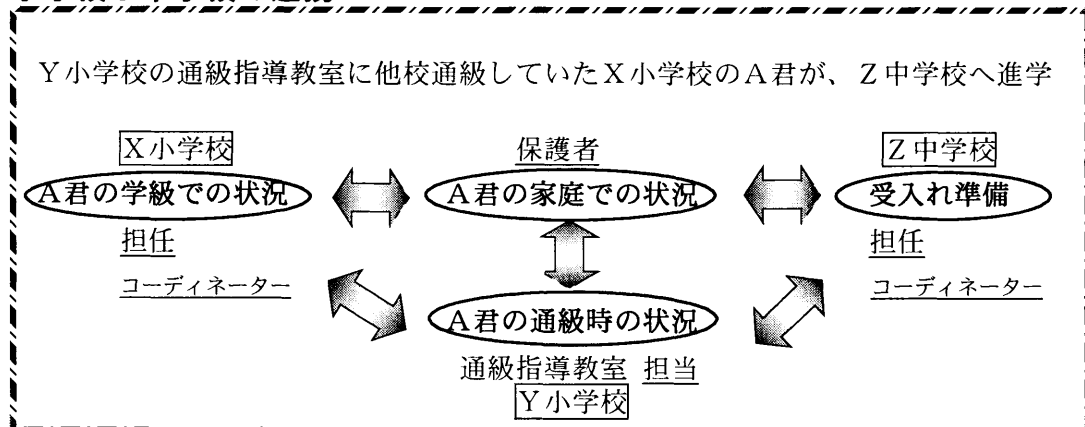
<通級指導教室のシステム概略>



<軽度発達障害のある児童への通級指導教室での関わり>

- 軽度発達障害の子ども達の中には、社会性・コミュニケーションの力をつけるのが難しく、比較的長期間、個別の指導計画を立てて計画的に指導しています。
- 通常の学級では1・2年で担任が替わることが多いのに対し、通級指導教室の担当は、比較的長い期間を通して児童を見ることが出来ます。
- 通級指導教室では個別指導、グループ指導があります。個別指導場面では、学級では見られない良い面が見られることもあります。保護者や担任との連絡を密にし、良い面も課題となる面も伝えられるよう心がけています。
- 指導期間中、指導や支援に役立てるため保護者の了解のもとに、WISC-III知能検査など様々な検査を実施しています。

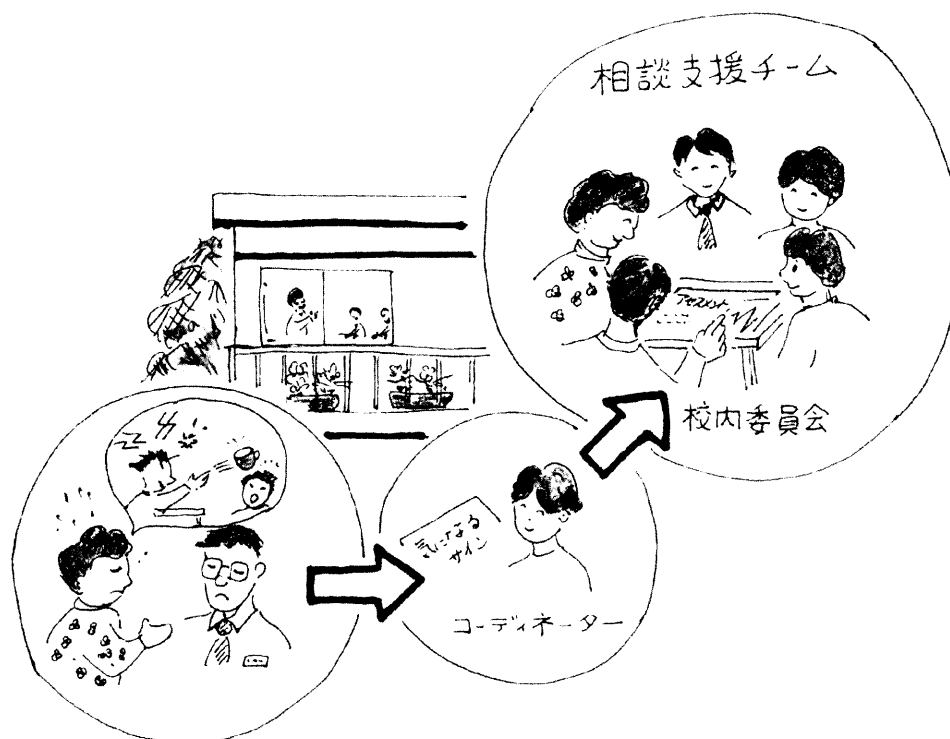
<小学校と中学校の連携>



- 特別支援教育コーディネーターがそれぞれの学校の窓口となって支援の継続のための連絡調整役となり、通級していた児童も含めて個々の支援を要する児童についての様子を中学校に伝えます。
- 通級指導教室での様子や諸検査結果等については、保護者の意向に合わせ、了解のもとに必要なに応じて伝えられます。
- 通級指導教室の担当者が特別支援教育コーディネーターを兼ねていることも多いです。

第2部

支援体制を進めるために



支援体制の全体像

京 都 府

広域特別支援連携協議会

教育、医療、保健、福祉、労働等の関係部局や大学、親の会等の関係者が参加し障害のある幼児児童生徒に対する支援体制の整備について協議します。

特別支援教育コーディネーター
養成研修・スキルアップ研修の実施

専門家チームの設置
検討会議開催

巡回相談員の派遣
及び相談の実施

各 支 援 地 域 ・ 市 町 村

支援地域連携協議会

教育局管内ごとに府立養護学校や関係機関等の関係者が参加し、管内の特別支援教育の推進と支援の在り方を検討します

巡回相談の実施

盲・聾・養護学校
センター的機能

高等学校

○ 校内体制の整備

教育センター

小・中学校

○ 校内体制の整備

- 校内委員会の設置
- 特別支援教育コーディネーターの指名
- 個別の教育支援計画策定

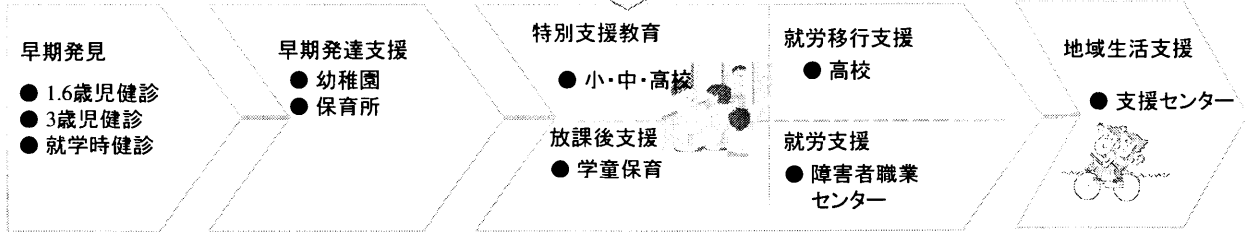
医療機関

幼稚園

○ 校内体制の整備

児童相談所

通園施設

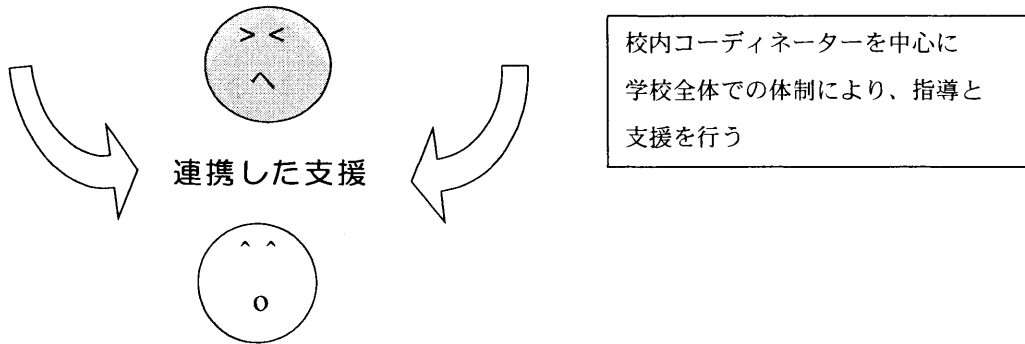
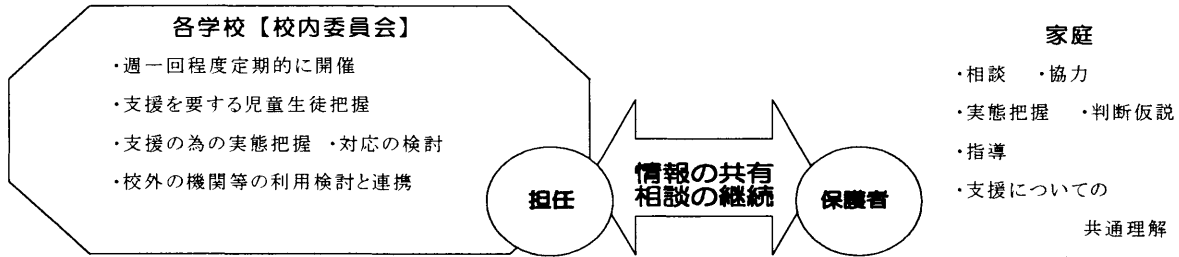


← 個別の支援計画 →

(平成17年度京都府特別支援教育体制推進事業／文部科学省特別支援教育課作成資料参照)

学校の中でどう取り組むか（担任・校内委員会）

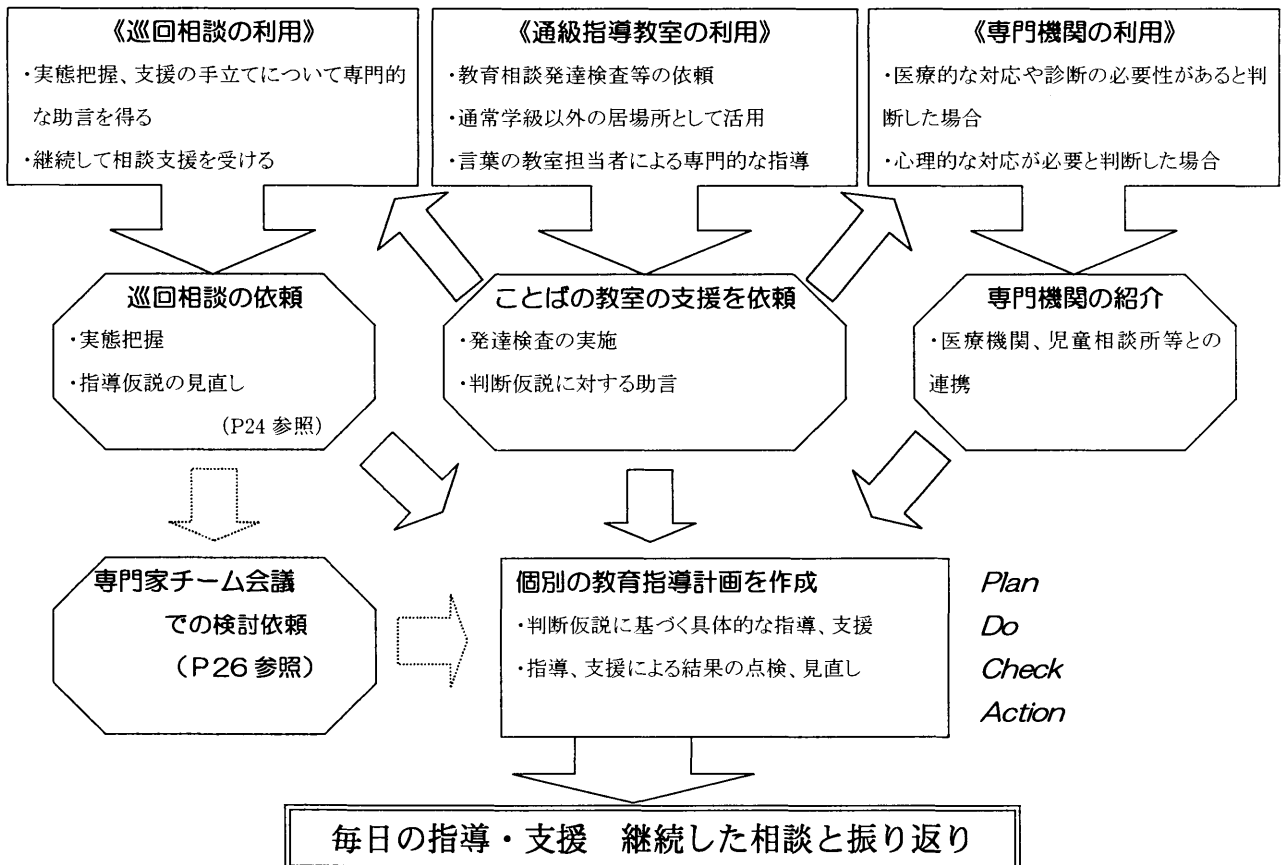
<担任の気づきが大切>



子どものために
その子はどんなことに困っているのか。想像してみましょう。
どうしたいと感じているのか。本人の思いも聞いてみよう。

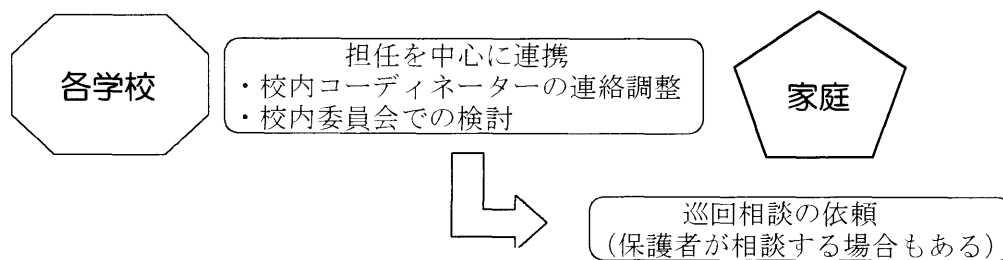
保護者とともに
学校での様子を伝えるだけでなく、家庭での様子や保護者の思いを共有し、一緒に考え、行動することが大切です。

仲間とともに
どの子もクラスの一員、みんなが同じように大切だと伝わっていますか。
担任だけ、コーディネーターだけが支援するのではなく、仲間とともに学べるように支援します。



学校外の支援体制を活用（巡回相談）

京都府全体を5つの支援地域とし、それぞれの地域ごとに巡回相談チームを置いて派遣。(p. 27～)
市町村独自の巡回相談チームによって、学校を巡回支援しているところもあります。



○申込み

巡回相談

校内委員会で、より適切な指導のため巡回相談を活用することとなったケースについて依頼する。

巡回相談チーム

各支援地域に設置（p.27一覧参照）
学校の申込みに応じ巡回相談を実施

府の巡回相談チーム

支援地域のチームから依頼があった場合に医師等を派遣

○相談準備

相談事項の再整理

アセスメント票（平成16年推進ガイド参照）を活用し、項目ごとに整理

- ・本人は何に困っているか
- ・原因として考えられることは何か
- ・これまでの対応でうまくいったこと
- ・これまでの対応でうまくいかなかったこと
- ・表面化したトラブルの前後の状況
- ・引き金となることば、場面はないか

○相談当日

巡回相談チームの派遣

- ・巡回相談員が学校を訪れ、児童生徒の実態を把握し、学校関係者、保護者と相談を行う。
- ・継続した相談を前提に、助言、指導を行う。

出席者（該当校の希望等による）
担任、該当校の特別支援教育コーディネーター、管理職、巡回相談チーム委員、保護者等

毎日の指導・支援

継続した相談と振り返り

○実践への応用

助言をもとに学校での指導・支援を練り直し実践

個別の指導計画作成

助言をもとに、自校の状況に応じて、学校生活の中で実践する手立てを練り直す。

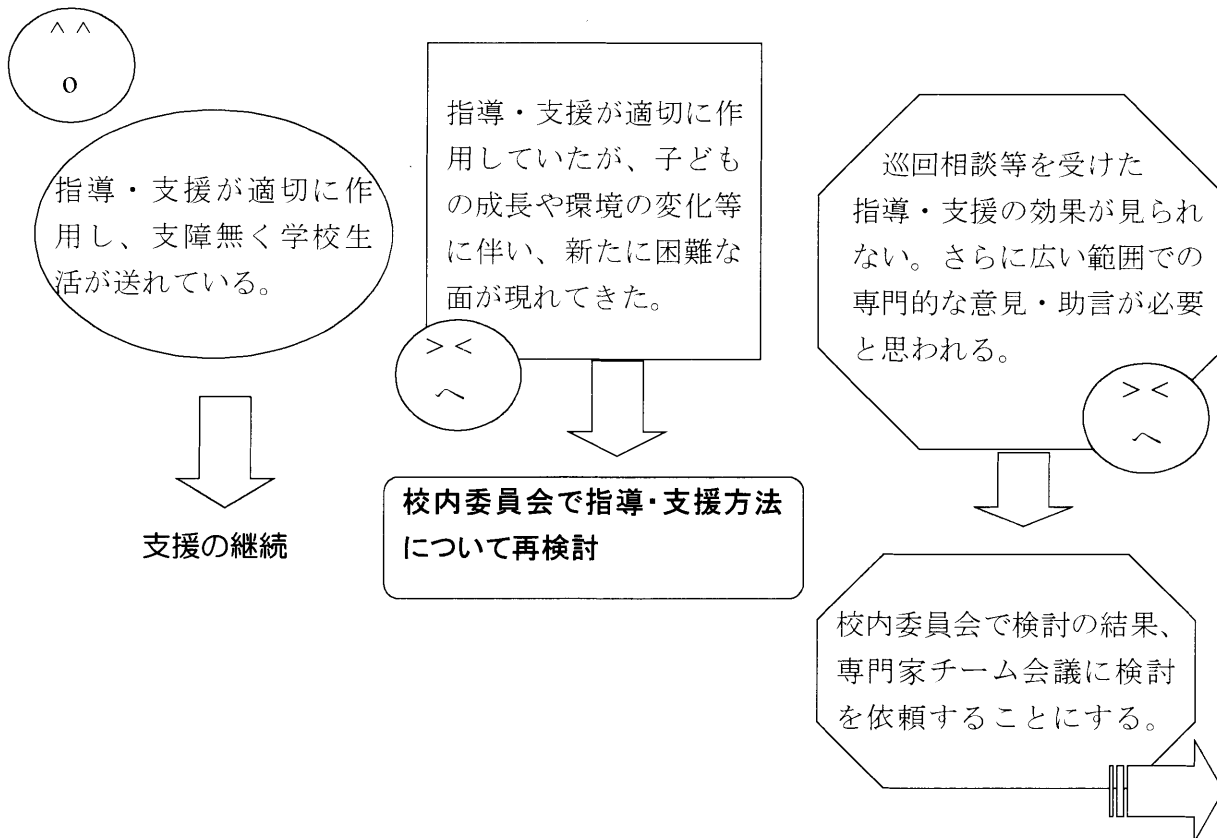
学校全体での支援体制確認

特別支援教育コーディネーターが中心となり、学校としての方針、学級担任の支援に加え、学校の教職員全員が共通して取り組む事項について徹底する。

保護者との相談

巡回教育相談の内容等を保護者と共有し、学校での手立てと家庭での手立てを協力して行う。

○評価・追跡評価



巡回相談チーム、専門家チームによるその他の支援

- ・実態把握—アセスメント作成のための事実把握等への協力
- ・指導援助—助言の練り直し、個別の指導計画等作成への協力
- ・追跡評価—子どもの実態変化等に対応した指導・支援への協力

p 26

学校外の支援体制を活用（専門家チーム会議）

巡回相談等の結果、さらに広い範囲での専門的な意見・助言が必要と思われる困難なケース等の検討。支援地域巡回相談チームの相談状況の検証。

出席者

（該当校の希望等による）担任、該当校の特別支援教育コーディネーター、管理職、巡回相談チーム委員等

1 ケース約90分
説明（20～30分）
質疑（30～40分）
助言（20～30分）

学校や巡回相談チームからの説明・資料に基づき、質疑等を通して子どもの状況を把握する。専門的立場からの意見の提示・望ましい教育的対応についての助言を行う。

【専門家チーム委員】

医師、作業療法士、臨床心理士、児童相談所心理判定員、特別支援教育に関する専門的知識・経験を有する教員

傍聴

市町村教育委員会指導主事、地域コーディネーター、教育局指導主事の傍聴可

LD等の判断や専門的な意見の提示 望ましい教育的対応についての助言

○申し込み

校内委員会でケースの優先順位を検討し、専門家チームに検討を依頼するケースを決定

○事前準備

保護者との相談

- ・専門家チームへ検討を依頼することについて保護者の了解を得る。
- ・検討を依頼する目的、内容について保護者と十分に相談し、資料を作成する。

資料の作成及び検討

- ・ケースについて事実を冷静に整理し、「アセスメント票」「相談票（保護者用、学校用）」を作成する。

○会議への出席

【子どもの状況説明】

- ・学習ノートや描画、エピソード記録など課題がわかる資料、発達検査の下位検査データ等を準備し、当日持参する。（検討中回覧）
- ・具体的なエピソードを交えて子どもの様子を説明する。委員との質疑を通して、判断仮説や支援策の検討を深める。

○相談後の実践

個別の指導計画作成

- ・助言を踏まえ、実態把握の見直しを行い個別の指導計画を作成する。

保護者への報告

- ・検討内容等を保護者へ報告し、共通理解を図り実行する。

○（追跡）評価

指導・支援が適切に作用し、支障なく学校生活が送れている

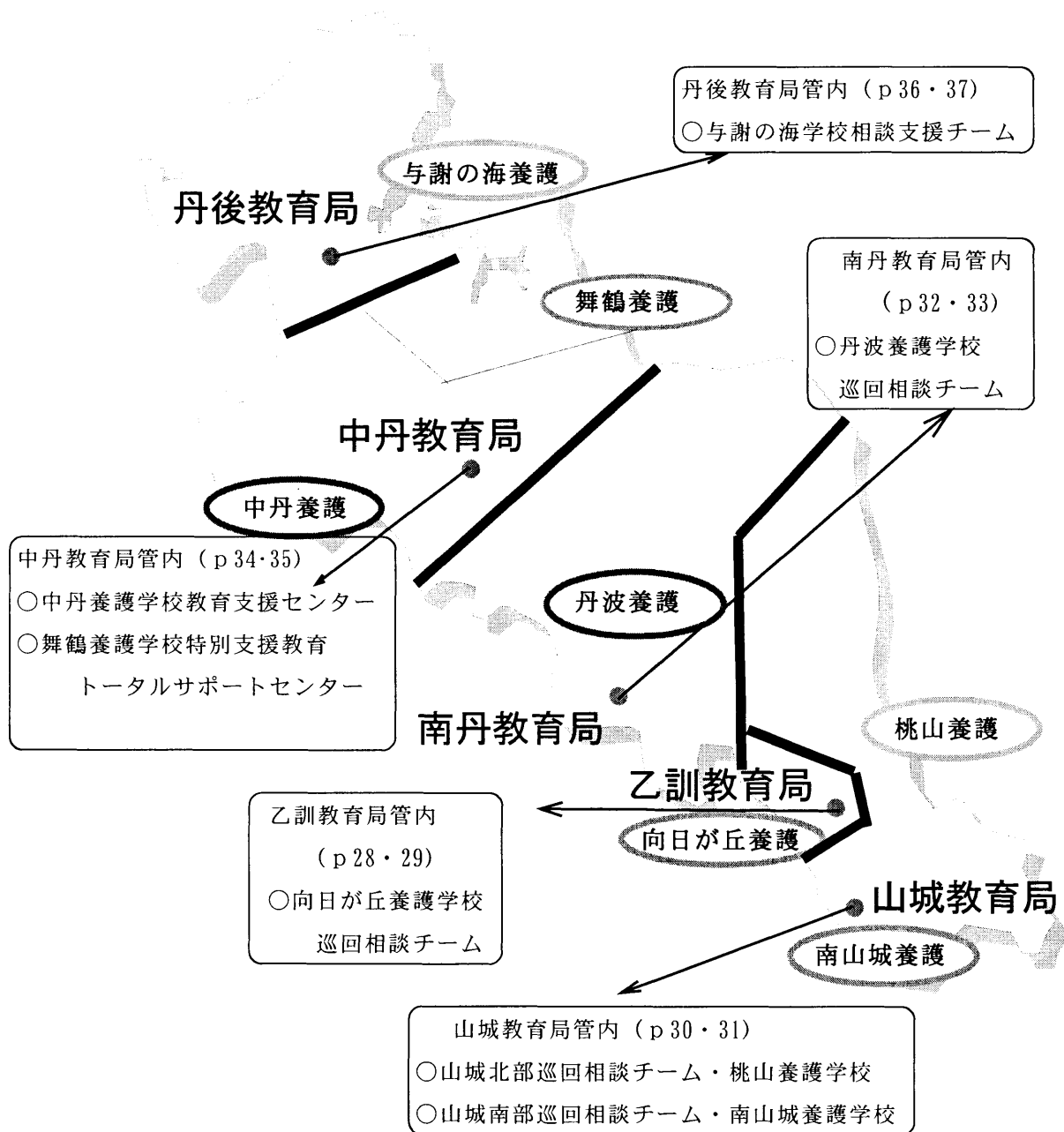
支援の継続

期待した成果が見られない。
または、指導・支援が適切に作用していたが、子どもの成長に伴い、新たに困難な面が現れてきた。

校内委員会で再検討

校内委員会で再検討の後、他の専門機関、巡回相談、専門家チーム会議等に再度検討を依頼する。

各支援地域の取組



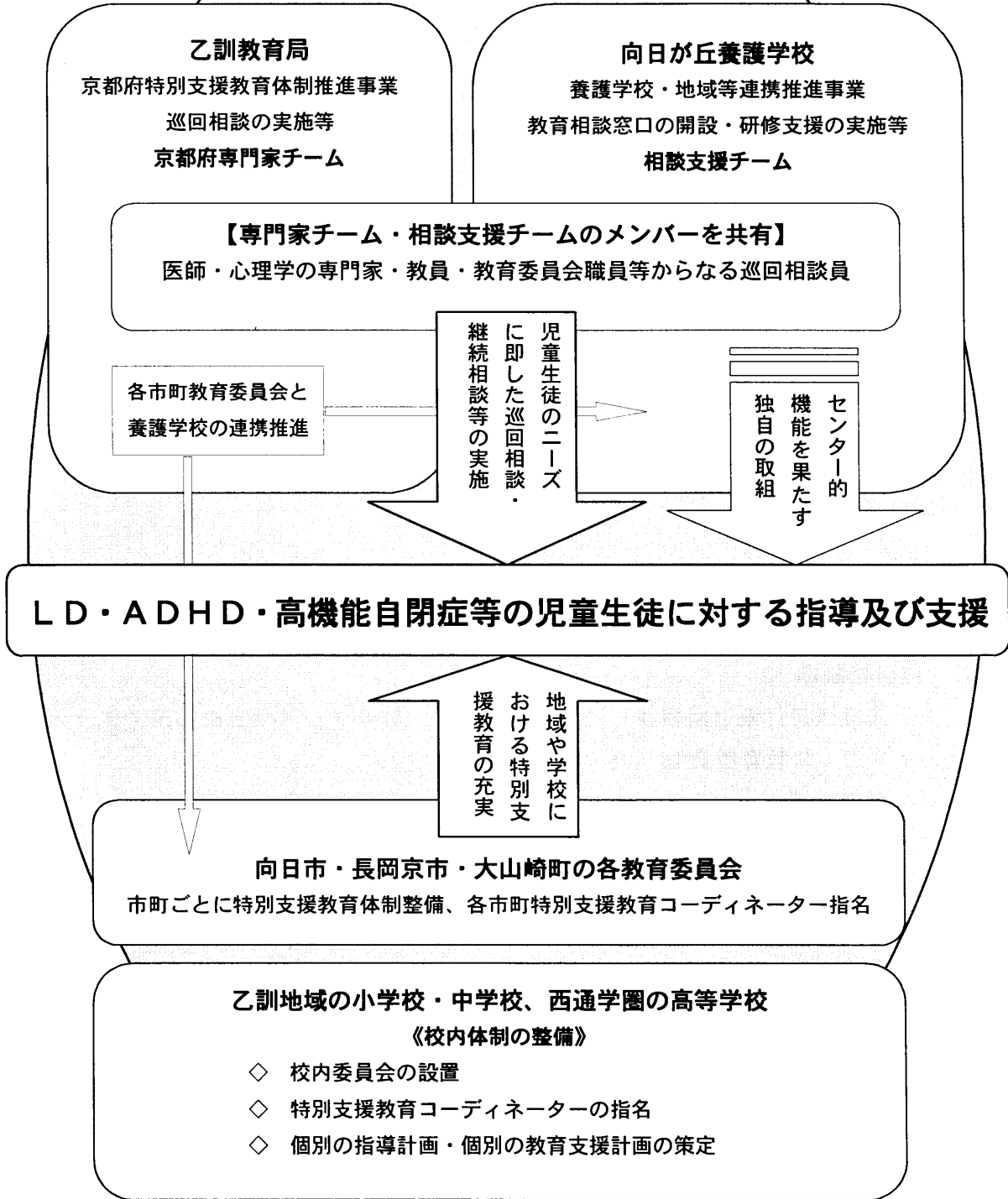
P. 26～P. 35では、各支援地域での取り組みを紹介します。

教育局と最寄りの養護学校が連携して支援地域単位で設置している巡回相談チームが、児童生徒と学校を支援します。

また、府全域で活用できる府の専門家チームや府巡回相談チームの他、独自に巡回相談を実施する市町村も増え、重層的な整備が進められています。巡回相談を活用し、就学前から義務教育終了後にわたる具体的な支援を進めていきます。

平成17年度

乙訓特別支援連携協議会



1 設立趣旨

乙訓地域（向日市・長岡京市・大山崎町の2市1町）では、平成15年度・16年度、文部科学省委嘱事業である「特別支援教育推進体制モデル事業」推進地域に指定され、校内委員会の整備や特別支援教育コーディネーターの位置付け、専門家チームによる巡回相談の実施など、小・中学校における支援体制の整備と支援の取組を進めてきた。

平成17年度は、文部科学省委嘱事業である「京都府特別支援教育体制推進事業」の指定を受け、新たに「乙訓特別支援連携協議会」を設立した。

この「乙訓特別支援連携協議会」は、上記「特別支援教育推進体制モデル事業」の事業内容を継承するとともに、さらに乙訓地域の養護学校や高等学校とも連携し、小・中学校及び高等学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する支援体制の整備を目指すものである。

2 組織

- ◇ 2市1町教育委員会 担当指導主事及び特別支援教育コーディネーター
- ◇ 京都府立向日が丘養護学校 代表者
- ◇ 西通学圏の府立高等学校 代表者
- ◇ 乙訓教育局 担当者

3 取組状況

(1) 会議

- ◇ 第1回 … 平成17年7月26日（火）
- ◇ 第2回 … 平成18年2月21日（火）

(2) 巡回相談等

- ア 年度当初計画巡回相談 計6ケース（自由相談7ケース）
 - ・ 2市1町教育委員会 … 各2ケース
- イ 継続相談 計5ケース
 - ・ 向日市…1ケース、長岡京市…1ケース、大山崎町…3ケース
- ウ 専門家チーム会議 計4ケース
 - ・ 向日市…2ケース、長岡京市…2ケース

4 成果と課題

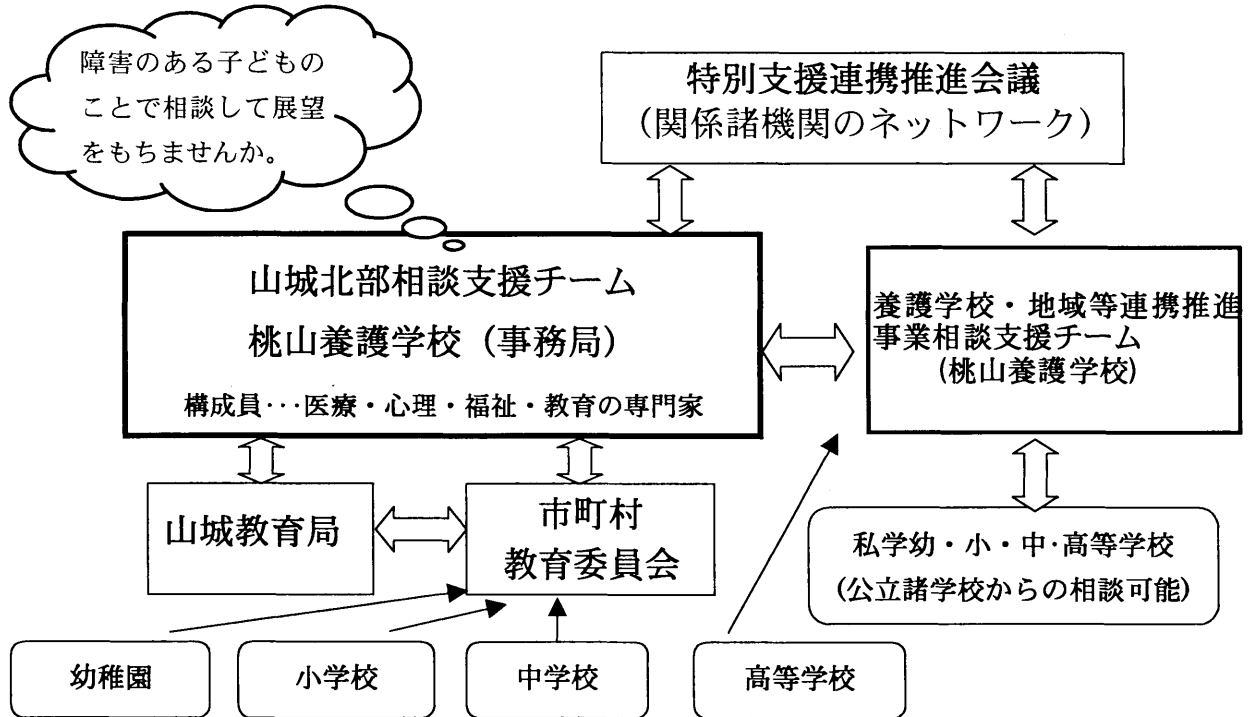
- (1) 巡回相談等を通して、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への理解や一人一人のニーズに応じたきめ細かな指導及び支援が各学校で着実に進展している。今後は、さらに中学校における巡回相談や小中連携等の校種間連携の充実を図る。
- (2) 「乙訓特別支援連携協議会」の取組を通して、市町教育委員会と養護学校が連携協力を図ることができる体制整備が進んだ。さらに、両者が円滑に連携できる環境を醸成するとともに、養護学校が特別支援教育のセンター的機能をより有効に発揮することが望まれる。

地域と結び 連携システムをつくる

山城教育局管内には、桃山・城陽・南山城養護学校独自で行っている巡回相談の他に、医療等の専門家や地域の小・中学校の相談支援員と一緒に行う山城北部巡回相談と山城南部巡回相談があります。

山城地域における特別
桃山養護学校・城陽養護学校・

【山城北部巡回相談(宇治市・八幡市)】



山城北部相談支援チームへの相談申し込みは・・・

- 1 電話でまず桃山養護学校教育相談担当窓口、コーディネーターに連絡ください。
(教育相談の日程調整等)
 - 2 各市町村の教育委員会に申し込んでください。
 - 3 ニーズに応じて本校スタッフによる来校・巡回による相談、或いは相談支援チーム(専門家)と連携し、巡回による相談支援を行います。
- *相談票、アセスメント票を準備しておいてください。

桃山の連携をひろげる5つの事業

- 1 教育・巡回相談
 - ・ 授業観察
 - ・ アセスメント票でのケース会議
 - ・ 保護者との相談
 - ・ 事後のケース会議等

*その他の児童生徒のケース会議もできます。
- 2 教育機器・教材の貸出
- 3 校内研修等の講師の派遣
「軽度発達障害の障害理解と支援について」等
- 4 地域の先生の実践・研究の支援
障害児学級等を担任されている先生の、学習指導や子どもたちの対応についての実践や研究に関わる相談を支援します。
- 5 地域生活支援の相談
福祉制度の内容や利用の方法、放課後や休日の問題等々の相談に対応します。
- 6 学習会
『ももやま土曜講座』で学習して障害、発達、特性等への見識を深めていきます。

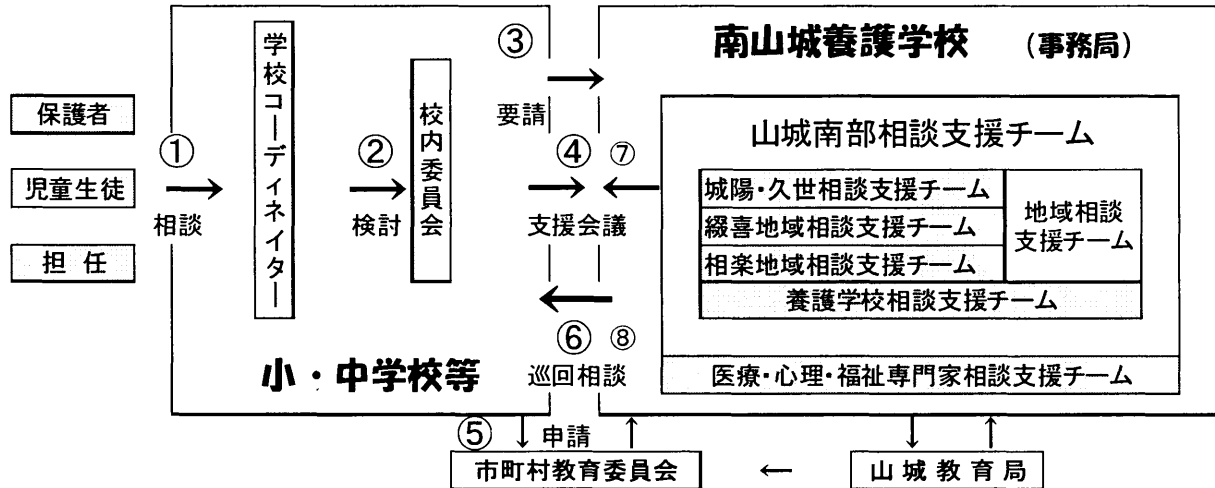
支援教育体制推進事業担当者連絡会議

南山城養護学校・市町村教育委員会・山城教育局

校内委員会を中心として、障害のある全ての児童生徒を学校全体で支援することが大切です。
ニーズに応じて巡回相談も活用しながら、適切な支援をさらに充実させてください。

【山城南部巡回相談(城陽市・京田辺市・久世郡・綴喜郡・相楽郡)】

〈山城南部巡回相談のフローチャート〉

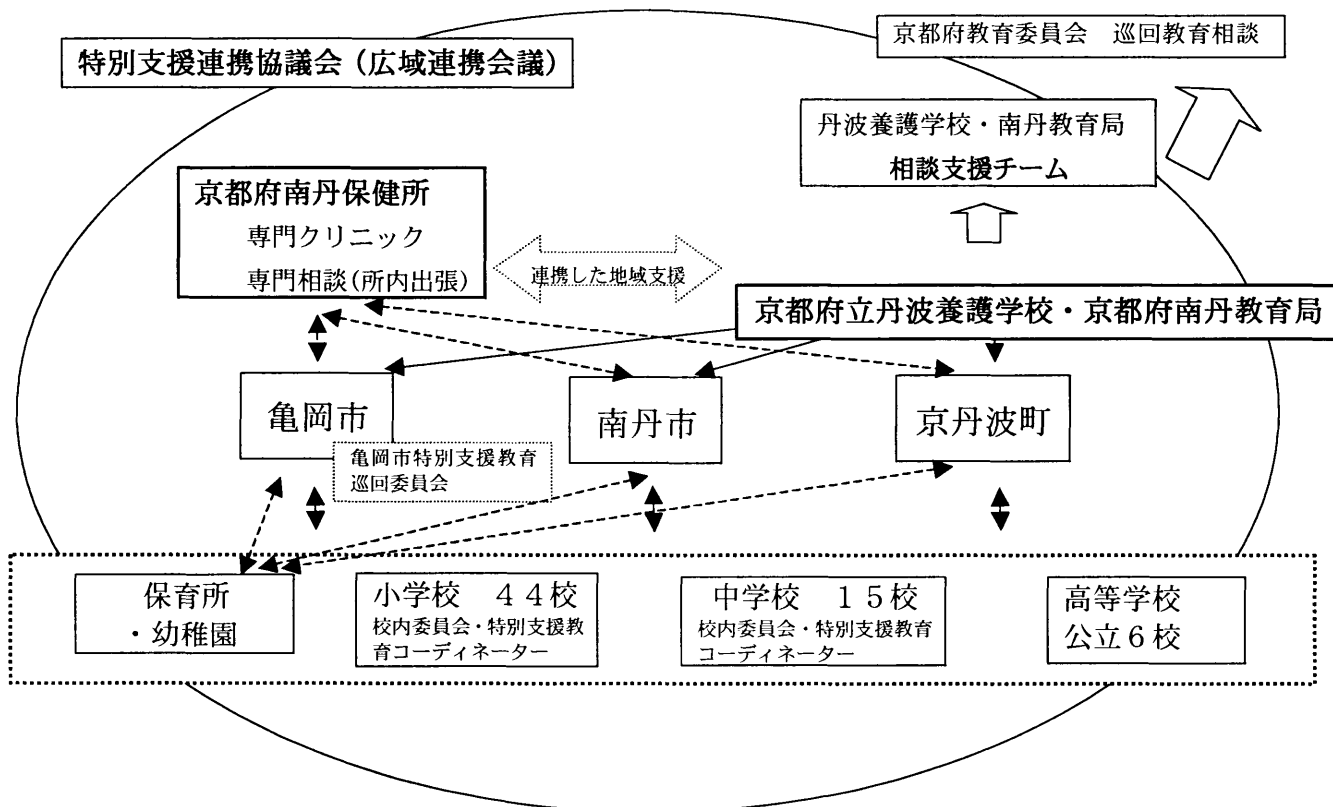


〈山城南部巡回相談の手順〉

相談支援内容	相談・検討内容等
① 児童生徒・保護者・担任からの 悩み・困りごと、気づきの訴え・ 相談	・エピソード等を含んだ丁寧な聞き取りをしてください。 ・相談者(コーディネーター)は、訴え・相談内容から主訴の整理をしてください。
② 校内委員会で、聞き取り内容の 分析し、主訴等の検討	【検討の際の視点】・指導改善、配慮事項の整理・教職員間の意思統一・保護者支援 【ケースの判断】①継続して指導(実践)をすすめ、校内で検討していくケース ②校内委員会から、山城南部相談支援を求めるケース
③ 相談支援の要請 ・学校コーディネーター	・学校コーディネーターが、養護学校(事務局)に電話等で相談支援を要請します。 (相談票・アセスメント票を準備しておいてください)
④ 巡回相談支援会議 ・学校コーディネーター ・担任等 ・地域相談支援チーム ・養護学校相談支援チーム	・相談票・アセスメント票をもとにケース検討をします。 ①検討事項に基づいて一定期間相談校で指導(実践)をすすめて、支援を継続するケース ②さらに専門家(医療・心理・福祉等)の相談支援を必要とするケース * 保護者の「手書き相談票」の提出(主訴と悩み・相談内容がわかりやすく記入したもの) * アセスメントで「良さ」の把握(自己肯定感を育てる支援の必要性からも重視してください) * 発達検査等の実施等
⑤ 巡回相談の申請	・市町村教育委員会を通して申請します。
⑥ 巡回教育相談 ・学校コーディネーター ・学校代表、担任等 ・地域相談支援チーム ・養護学校相談支援チーム ・医療・心理・福祉専門家	【必要な書類など】事前調整で検討した、相談票・アセスメント票(加除修正済み) ・保護者の相談票(実施の場合) 【当日の流れ(日程)】 ①子ども観察(授業視察) ②アセスメント票でケース会議 ③保護者相談 ⑤事後ケース会議 ⑥その他の児童生徒のケース会議(PM)
⑦ 巡回相談支援会議 ・学校コーディネーター ・担任等 ・地域相談支援チーム ・養護学校相談支援チーム	・巡回教育相談以降、継続して相談支援が必要なケースの検討・分析をします。 ・相談校から巡回教育相談後の取組(実践)の報告を受けます。 ・巡回教育相談等支援を継続していく内容の検討
⑧ 巡回教育相談(実践版)	・一定期間継続的な巡回教育相談の形態です。 ・巡回教育相談で具体的な指導(対応)、教材等の実践に関わる支援も行います。
⑨ 相談支援の報告	・巡回教育相談後の報告を書面で提出してください。(養護学校)

南丹局管内の相談支援システム

京都府立丹波養護学校



南丹管内相談システムの特徴

- 1 養護学校・教育局・保健所が連携し、管内の支援の必要な幼児児童生徒への相談をネットワーク化して行っています。
- 2 相談支援チーム、亀岡市特別支援教育巡回委員と連携し、地域の教育・医療・福祉等の専門性を生かした支援活動を行っています。
- 3 教育（就学前から高等学校まで）、福祉、労働、保護者等による特別支援連携協議会を組織し、相談支援ネットワーク事業とも連動した地域支援を目指しています。
- 4 管内コーディネーター研修、丹波養護学校夏季公開講座等による各校特別支援教育コーディネーターとの連携とスキルアップを目指しています。

相談の申し込みは・・・

養護学校への相談申し込み

- 1 電話で教育相談担当、コーディネーターに申し込んでください。
- 2 教育相談票を送付します。記入の上、返送してください。
- 3 ニーズに応じて本校スタッフによる来校・巡回による相談、或いは管内機関、相談支援チームと連携し、巡回による相談支援を行います。

* 南丹教育局、各市町の教育委員会に申し込んでいただいても結構です。

1 管内の状況

- (1) 校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの校務分掌の位置付けは、すべての小・中学校でなされている。特別支援教育コーディネーターの機能化という点では不十分な学校がある。
- (2) 障害児学級及び通級指導教室における個別の指導計画は90%以上の学校で作成されている。また、具体性のある個別の指導計画が多く为学校で作成され、教材の工夫や学期ごとの目標や手立ての見直し等P-D-C-Aのプロセスを重視した個に応じた指導がなされている。
- (3) 通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の障害のある児童生徒に対する個別の指導計画の作成については50%に満たない状況である。具体性のある個別の指導計画作成の促進とそれに基づく指導方法の工夫が必要である。
- (4) 特別支援教育コーディネーター等の研修
 - ア 府の「特別支援教育コーディネーターの養成講座」の活用がなされ、養成講座修了者が1名以上いる学校が約90%に伸びた。
 - イ 「管内特別支援教育コーディネーター等交流研修会」では、幼・小・中・高等学校等の特別支援教育コーディネーター等が参加し、講演や実践発表等を通してコーディネーター等の役割の認識や先進的な取組に学んだ。
 - ウ 丹波養護学校の開催する夏期講座、市町の開催する研修会、府特別支援教育研究会等の研修会への参加が進んだ。
- (5) 関係機関との連携の推進
 - ア 丹波養護学校の教育相談の件数も増え、局と丹波養護学校が連携した巡回相談チームへの相談も困難な事例を中心に保・小・中学校から9件の相談があった。また、亀岡市独自の巡回相談チームが設立されきめ細かい相談が実施された。さらに府専門家チームへの相談も4小学校1中学校が活用した。
 - イ 局と丹波養護学校が連携して設置した地域連携協議会により、医療、福祉、健康、労働、教育、保護者、大学等が横の連携を深め、障害のある幼児・児童・生徒に対する生涯にわたる支援体制を構築する素地ができた。
 - ウ 南丹地区小学校・中学校・高等学校等連絡協議会特別支援教育部会の設置等により、校種間の連携が進みつつある。
- (6) 交流及び共同学習が計画的に進められている。
- (7) 各学校において、学校便りや学校の教育方針等の説明会において特別支援教育について理解を求める学校が増えている。

2 課題

- (1) 通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の障害のある児童生徒に対する個別の指導計画作成の促進と指導方法の工夫
- (2) 特別支援教育コーディネーターの機能化
- (3) 特別支援教育について保護者や地域社会の理解と認識を深めるための啓発
- (4) 地域における特別支援教育のセンター的役割を果たす丹波養護学校等との連携の一層の推進

中丹教育局管内における特別支援教育の推進状況

- 1 校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの校務分掌への位置付けにより、校内体制の整備を図り、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の理解と個に応じた支援の具体化を進めている。
- 2 「特別支援教育コーディネーター養成講座」、「スキルアップ講座」、各市における研修会、中丹養護学校及び舞鶴養護学校で開催された研修会等への参加、校内研究会の充実によって研修を深めている。
- 3 府専門家チーム、中丹養護学校及び舞鶴養護学校の巡回相談、市の支援チーム等を活用し、LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児児童生徒の支援を行っている。
- 4 中丹地方小学校・中学校・高等学校等連携会議特別支援教育専門部会を設置し、校種間連携の推進及び研修を行っている。
- 5 中丹地域特別支援連携協議会（次ページイメージ図参照）を設置し、中丹養護学校・舞鶴養護学校と連携して支援体制を整備している。

	第1回中丹地域特別支援連携協議会	第2回中丹地域特別支援連携協議会
期 日	平成17年8月31日（水）	平成18年3月9日（木）
出席者	京都府立中丹養護学校 京都府立舞鶴養護学校 各市町就学指導委員会代表者 各市町教育委員会担当指導主事及び担当者 中丹教育局 計21名	京都府立中丹養護学校 京都府立舞鶴養護学校 各市教育委員会担当指導主事及び担当者 中丹教育局 計16名
内 容	中丹地域特別支援連携協議会について 就学指導について	中丹養護学校・舞鶴養護学校の事業内容報告 今年度の取組と来年度に向けて

6 課題

- (1) 校内委員会の充実、特別支援教育コーディネーターの養成及び機能化
- (2) 個別の指導計画の作成による個に応じた指導の推進と指導方法の工夫改善
- (3) 専門家チーム・巡回相談等の支援体制の一層の活用と関係機関との連携による支援の充実

中丹地域特別支援教育体制推進事業（イメージ）

各校の通常学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の幼児児童生徒を含む障害のある幼児児童生徒にとって、学びやすい環境づくりへの広域連携の取組を進める。

京都府教育委員会
広域特別支援連携協議会

京都府巡回相談チームの派遣
LD、ADHD、高機能自閉症等に関する専門的知識・経験を有する巡回相談員が要請に応じて巡回し、指導内容や方法に関する助言を行う。

中丹地域特別支援連携協議会
〔構成：教育局・各地教委・中丹養護・舞鶴養護〕

【事務局：中丹教育局】
実施事業
1. 連絡会議の開催（年間2回程度）
①2つの地域の特別支援連携推進会議の活動内容や情報の交流
②中丹地域の特別支援教育のあり方の検討
2. 府巡回相談チームとの連絡調整 など

綾部・福知山地域
（中丹養護学校エリア）

舞鶴地域
（舞鶴養護学校エリア）

特別支援連携推進会議

〔教育・福祉・医療関係者・保護者等で構成〕

特別支援連携推進会議

〔教育・福祉・医療関係者・保護者等で構成〕

実施事業

①相談業務（巡回・電話等）

綾部・福知山
相談支援チーム
〔高い専門性を有する養護・小・中・高の
教員、心理学の専門家・福祉、労働機関
関係者・医師等で構成〕

中丹養教育支援センター

綾部市
幼・小・中・高

福知山市
幼・小・中・高

②研修会等の支援（講師派遣等）
③教材・教具の貸し出し
④その他の事業

中丹養護学校

0773-32-0011

実施事業

①相談業務（巡回・電話等）

舞鶴相談支援チーム
〔高い専門性を有する養護・小・中・高の
教員、心理学の専門家・福祉、労働機関
関係者・医師等で構成〕

舞鶴養トータルサポートセンター

舞鶴市
幼・小・中・高

②研修会等の支援（講師派遣等）
③教材・教具の貸し出し
④その他の事業

舞鶴養護学校

0773-78-3133

養護学校・地域等連携推進事業により、養護学校
単位に設置される組織。（京都府単費事業）

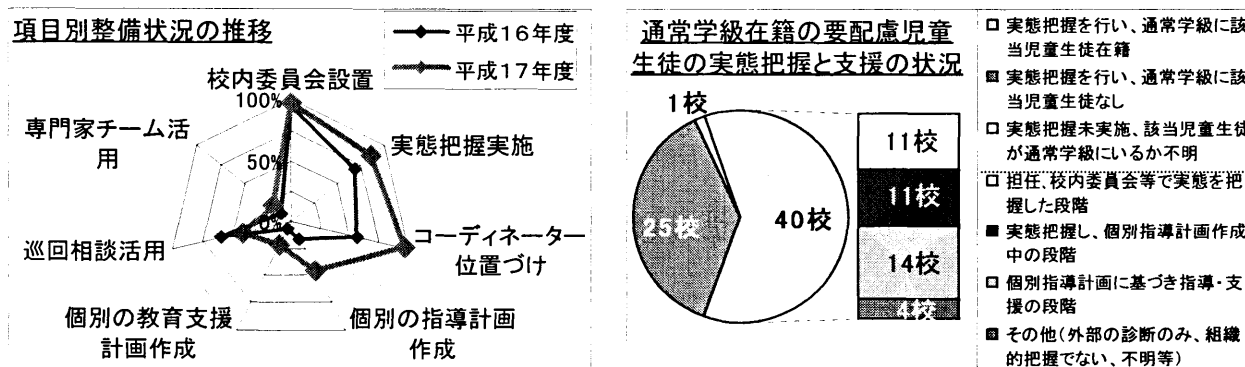
養護学校の実施事業活用の申込は、直接電話で養護学校まで

丹後教育局の特別支援教育の充実に向けた取組

1 管内特別支援教育体制の整備状況の把握

(1) 校内体制の整備とP-D-C-Aサイクルによる支援の状況

[17年度体制整備状況調査及び教育活動の実施状況調査より]



○校内委員会設置、コーディネーター位置付け等、ハード面の整備はほぼ完了

○実態把握はほぼ全校で実施

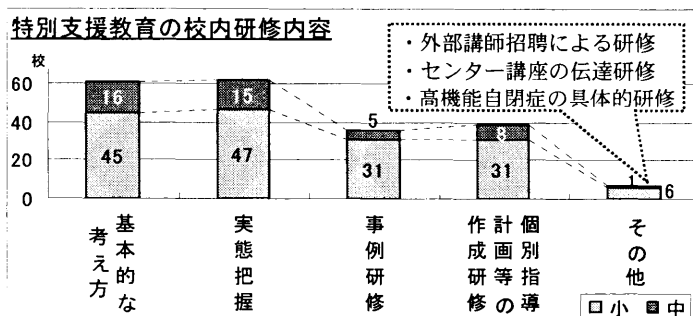
●校内委員会を中心とした実態把握に基づく具体的な支援の計画作成が課題

●該当児童生徒がいる学校で、具体的な指導・支援を指導計画に基づき進めている学校は1/3程度

●具体的な支援を踏まえた巡回相談、専門家チーム活用等、関係機関とのより一層の連携が必要

(2) 特別支援教育の研修状況

[17年度教育活動の実施状況調査より]



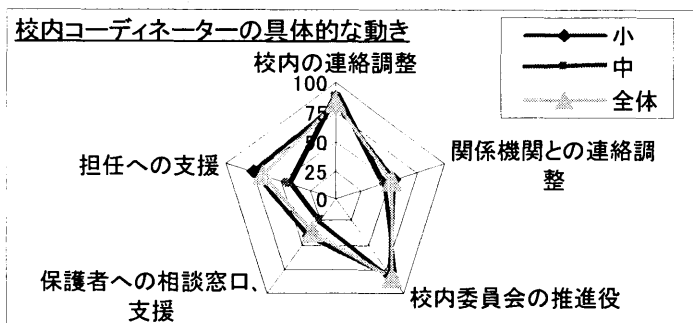
○約9割の学校で基本的な考え方と実態把握を内容とした研修を実施(各校平均して3項目以上の内容で研修を実施、研修小中学校で100%実施)

○軽度発達障害の児童生徒への具体的な支援の研修や外部講師招聘による研修を実施する学校あり

●実態把握を踏まえた事例研修、個別の指導計画作成研修等の実質的な支援につながる研修を実施している学校が半数にとどまる

(3) 校内コーディネーターの動き

[17年度教育活動の実施状況調査より]



○校内の連絡調整、校内委員会の推進役としての動きは進展

●担任・保護者への支援など専門性を伴う動きに課題(中学校において特に顕著)

●校内コーディネーターの指名に十分配慮が必要

●校内委員会のより実質的な充実が必要

2 巡回相談等の支援状況

(1) 支援対象

・小学校は全市町から、中学校は6市町のうち4市町から、保育所や高等学校、民間保育園からもあり

(2) 巡回相談活用状況（2月末現在）

ア 養護学校相談支援チームの活用

- ・活用小中学校数…13校
- ・巡回相談件数…16件
- ・相談者数…23名
- ・市町就学指導委員会での相談も含む相談者数…41名

イ 府巡回相談チームの活用

- ・活用小学校数…1校
- ・巡回相談件数…1件
- ・相談者数…3名

ウ 府の専門家チーム会議の活用

- ・活用小学校数…6校（2市3町）
- ・巡回相談件数…6件

(3) 養護学校相談支援チームを活用した小中学校の研修支援活用状況（1月末現在）

- ・活用小中学校数…6校
- ・研修内容…個別の支援計画作成、広汎性発達障害、軽度発達障害と気付き、自閉症、特別支援教育の考え方等

3 教育局と養護学校の連携

(1) 巡回相談手続きの手順の確認（右図）

(2) 特別支援連携協議会

ア 日時 平成17年8月27日

イ 内容

(7) 事業説明

(イ) 各分野からの現状報告

- ・教育分野（養護学校・府巡回相談員）
- ・保健分野（丹後保健所保健室）
- ・福祉分野（丹後保健所福祉室）
- ・労働分野（峰山公共職業安定所）

(ロ) 質問・意見交流

ウ 参加者 各分野から46名出席

(3) 特別支援教育体制推進研修会

ア 日時 平成18年3月17日

イ 対象 管内通級指導教室担当教員

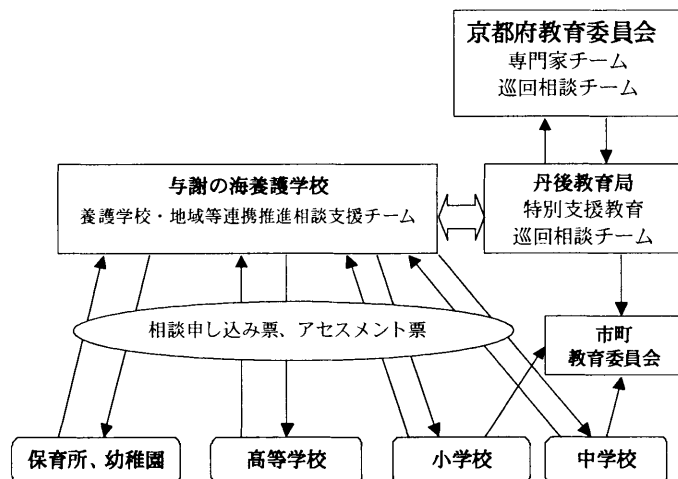
ウ 内容

(7) 事業の概要説明・課題提起（養護学校・丹後教育局）

(イ) 実践報告（養護学校巡回相談員・府巡回相談員）

(ロ) 意見交流

(4) 養護学校と教育局担当者との事務的な打ち合わせを随時開催



4 その他

(1) 教育局と総合教育センターとの連携 によるスキルアップ講座（丹後）を宮津市立宮津小学校を会場に実施 [10月]

(2) 教育局担当者と養護学校担当者及び小中学校の巡回相談員（2名）との情報交流（研修会実施に向けた打合せを含む）実施 [2月]

5 来年度への改善に向けて

(1) 特別支援教育に対する基本的な考え方を踏まえた、より実践的な研修の促進

(2) 障害のある児童生徒を支援するための校内体制の機能化

ア 校内委員会、校内コーディネーターの実質的機能の充実（チームで対応）

イ P-D-C-A のプロセスを重視した、個に応じた指導の推進と指導方法の工夫改善

ウ 特別な支援を必要とする児童生徒の個別の指導計画の作成・指導・改善

(3) 特別支援教育体制推進事業等の積極的活用による連携強化

特別支援教育コーディネーターの養成

特別支援教育は、チームで組織的に取り組んでいきます。各学校におけるチームとは「特別支援教育校内委員会」です。そのチームの核であり、連携のかなめとなるのが特別支援教育コーディネーターです。特別支援教育コーディネーターを校務として明確に位置付けることで、教職員全体の理解のもとに学校内の協力体制の構築や関係機関との連携体制の整備を図ります。

小学校・中学校・高等学校の特別支援教育コーディネーターの役割としては、

- ①学校内の関係者や関係機関との連絡・調整
- ②保護者に対する学校の相談窓口としての機能

さらに、盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーターには、これらに地域支援の機能として、小学校・中学校・高等学校等への支援が加わることを踏まえ、

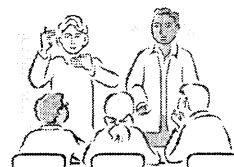
- ③地域内の特別支援教育の核として関係機関とのより密接な連絡調整が求められます。

また、特別支援教育コーディネーターに求められる資質・技能には、

- ①連絡・調整に関すること
- ②特別な教育的ニーズのある児童生徒や保護者の理解に関すること
- ③障害のある児童生徒など教育実践の充実に関すること等があげられます。

特別支援教育コーディネーターには、実に多様な役割や専門性が求められていますが、特別支援教育はまだ、始まったばかりであり、全てのコーディネーターが十分に役割を果たしているわけではありません。

研修等の受講とともに現場での実践を重ねて専門性を高め特別支援教育の推進を図っていくことが大切です。



特別支援教育コーディネーターを養成する研修は平成14年度から始まり、平成17年度からは特別研修として京都府総合教育センターで実施しています。

「特別支援教育コーディネーター養成講座」は3回シリーズで実施し、学校ですぐに使える実践的な講座となるよう先進校の特別支援教育コーディネーターの実践発表、実態把握、アセスメントの仕方等の演習を取り入れ、平成17年度は150名以上の教員が受講しました。

養成講座の修了者には、より専門的な講座も開講しています。教育局毎に地域の小学校を会場とし「特別支援教育コーディネータースキルアップ講座」を実施しました。これは実際に授業を参観し、学校や教室環境・雰囲気、学級集団と対象児童との関わり等多くの事を学ぶことができる貴重な講座です。

実際に校内で活動している特別支援教育コーディネーター40名が、一人一人のニーズに応じた授業の在り方や校内体制、コーディネーターの役割について活発に研究協議をしました。特別支援教育推進校の取組を参考に、地域や学校の状況に応じて自校の体制や実践を振り返り、修正し、よりよいものにしていく機会となっています。

各市町村においても、教育委員会が小・中学校特別支援教育コーディネーター会議を定期的で開催し、情報交換や研修会を行っているところがあります。日々の実践に関する悩みや取組について、交流ができる場として活用されています。また、会議で実態把握のためのチェックリストや個別の指導計画の様式を検討し、市町村内の小・中学校で統一したところもあります。こうしたことを通して校種間連携がしやすくなったという声も聞かれます。

さらに盲・聾・養護学校では、地域の保護者や教員を参加対象に含めた研修会を実施しており、特別支援教育コーディネーターをはじめ多くの教員も参加し、LD等の発達障害や医療との連携の在り方について研修を深めています。

このように、特別支援教育コーディネーターを支え養成していくためのシステムを京都府では重層的に作っています。



特別支援教育コーディネーターが中心となり、各支援地域や府の巡回相談や専門家チームを活用することにより、実態把握やアセスメントの作成、担任や保護者への支援・連絡調整等、実践的な力を育成できます。

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担っていくものではありません。子どもに関わる全ての人々が連携し、協働していくことが大切なのです。

まだ特別支援教育の活動内容やその手法について明確に確定したものではありません。

これから特別支援教育コーディネーターが連絡調整役・推進役としての機能機能を発揮し、地域や学校の状況に応じた特別支援教育の体制や指導・支援の実践を積み上げていきましょう。

第3部

関係機関・保護者との 連携を進めるために



特別支援教育の進展の中で見えてきたこと～精神科医の立場から～

京都府立心身障害者福祉センター附属リハビリテーション病院

精神科・神経内科医 有賀 やよい

<はじめに>

特殊教育から特別支援教育への大きなうねりの中で、医療・保健・福祉などの分野と、教育との連携が画期的に進み、私自身も平成13年度から始まったLD支援事業以降、本年度の特別支援教育推進事業にいたるまで、「京都府専門家チーム」の一員として活動してきた。さらに、15年度から養護学校のセンター機能の強化をめざして始まった養護学校・地域等連携推進事業の中でも、地域の小・中学校へ巡回教育相談に伺う機会をたくさんいただいた。この5年間子どもたちや先生方との出会いを通して学んだ軽度発達障害についての経験を私なりにまとめてみたいと思う。またこの誌面を通して、直接お会いできなかった府内のすべての先生方とも特別支援教育の成果を共有できれば幸いである。

<中枢神経系の機能不全とは>

精神医療での診断はICD-10やDSM-IVの操作的診断に基づいてなされているが、教育分野では、平成16年1月に文部科学省がガイドライン(試案)の中で、定義や判断基準、観点、指導方法を提唱した。この中で、学習障害(以下LDと略す)、注意欠陥/多動性障害(以下ADHDと略す)、高機能自閉症等(以下PDD‘広汎性発達障害’と略す)の3つの障害について、共通して「中枢神経系に何らかの要因による機能不全がある」と記載されている。効果的な支援や合理的に薬を使うには、脳機能の理解が不可欠と思われるので、このことを少し具体的に説明したい。

①脳機能分化の過程で起きる発達のアンバランス

知能や学習と最も関係の深い人間の脳皮質には左右の半球があり、それぞれが前頭葉・側頭葉・頭頂葉・後頭葉に分かれ、それぞれ異なった機能を有している。脳は、胎児期初期から神経細胞の分裂と機能分化が始まり、神経細胞間の連絡が複雑かつシステミックに完成するのが20歳前後であるが、その間の発達時期に、ある部位に何らかの障害が加わったり、それぞれの部位の発達速度が異なったりすると、機能不全や発達のアンバランスが生じる。この組み合わせの違いや程度の違いによって、得意なことと苦手なことなど、脳の個性の基本が決まってくる。

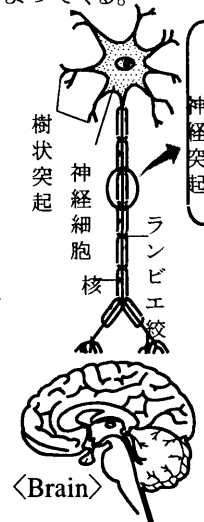
②脳を構成する神経細胞の電気的活動の違い

神経細胞が休止状態から活動状態に入るための最小の刺激の強さを刺激閾値といい、これが通常より低いと刺激に対する反応が過剰になり、閾値が高いと鈍くなる。

脳全体で見ると、閾値の低い細胞を多く持つ脳は興奮しやすくなる。

③神経伝達物質の量や代謝の違い

シナプスという神経細胞と神経細胞との接合部位では、前の細胞が化学物質である神経伝達物質を放出し後の細胞に情報を伝える。量が多すぎたり代謝が遅いと神経経路は強く長く働くし、量が少なかったり代謝が速いと、神経経路の働きは弱くすぐに停止する。脳のどの部位か、どの神経伝達物質かの違いが、脳の個性をかたちづくる。



④認知(情報処理)過程の機能不全

私たち生物が、外界から目や耳などの感覚器を通して入ってきた情報を処理し、危険か安全かを見極める、いやなものか好ましいものかを感じ分ける、何ものでありどう扱えばいいのかを瞬時に判断する機能を、認知機能という。つまり、脳という我々一人ひとりに与えられたコンピューターのうち、入力系の情報処理機能である。認知機能不全があると、「わかっていない」「やる気がない」ように見えるが、実は「感じ方が違う」「わかり方が違う」ことも多い。

<LD,ADHDとPDDの診断の重複と、継時的変化>

LD,ADHDやPDDの診断名は、ひとりの子どもに2つまたは3つとも当てはまる場合もある。特徴も、診断基準すべてを満たすほどではなく、いくつかその特徴があるという軽い傾向までさまざまであり、さらに以下のような特徴もわかってきた。

① PDD の子どもの対人関係の発達は、発達年齢より数年あとに、非常に強く出てくる。

幼児期には人見知りもなく、ひとり遊びに夢中だった子どもが、幼児期後半から急にお母さんにべたべたする。すぐに担任の先生のそばに来て、大好きな虫の話ばかりしている。学校に来たお客さんに大きな声であいさつし、「どこから来たのですか？何の用ですか？」など恥ずかしがらずに話しかけたりするので、定義と反対に、「社会的関係の形成が良好」と間違えられることも少なくない。困難というよりは、年齢より幼いと理解するのがより適切である。

② PDD と ADHD が重複している子どもは診断名が変りやすい。

幼児期には多動が目立つのでADHDと診断され、小学校高学年くらいになり動きが落ち着いてきてはじめてPDDの特徴が見えてくることが多い。またLDについては、学童期に入らないと診断は難しい。過去の診断名にこだわらず、手立てはその時期に当てはまるそれぞれの特徴に応じて立てる必要がある。

③リタリンを服用している子どもの状態把握と効果判定

リタリンは、服用後30分くらいから3～4時間効果が持続し、その前後で症状が劇的に変化する。効果のある時間帯には、多動が目立たなくなる代わりに、PDDの特徴に似たこだわりや頑固さが目立つ場合もある。また薬の効果判定には、朝1回だけ飲んでいいのか、朝昼2回なのか、飲み忘れはないか、食欲・睡眠時間の変化などにも注意を払う必要がある。

<医療と教育のよりよい連携を求めて>

医療と教育の連携については、当初は役割分担が明確でなく、通常学級での対応が難しいことに対して、学校が手立てを工夫することなく、「教育の問題でなく医療の領域」と解決役ならぬ引導渡し役を押し付けられそうになったことも多々あった。

今少し見えてきたのは、精神医学的診断は、ないよりあったほうがいいが、絶対視すると、手立てを見誤ることもあり、あくまで子どもの実態を優先すべきだということ。

また、薬物療法の効用としては、子ども固有の脳というコンピューターを、学校という一律100ボルトの電源に入れたときに不調が起きる場合、薬という変圧器を使って、電圧電流の調整を図ることは有効であり、それと学校や家庭で行うプログラムの改良との歩調が合えば、より効果が期待できるということ。

子どもたちの笑顔が楽しみで、来年度もまたいろんな学校にお邪魔したいと思う。

親、家族、「育ち」の視点から

京都府宇治児童相談所心理判定員(児童心理司) 大隅 健志

今年度より専門家チームのメンバーの一人となり、たくさんの先生方が現場で奮闘されている様子を直にお聞きすることができました。先生方の日夜ががんばられている姿に脱帽しております。ところで、専門家チームメンバーとしての一年と、普段の相談業務の中から思うことを、児童相談所の心理判定員としての立場からお伝えしたいと思います。現場の先生方の一助になれば幸いです。

<発達障害かどうか？－親のいろいろな思い－>

児童相談所での相談において、「この子は発達障害でしょうか?」「自閉症ですか?」「インターネットのホームページでチェックしたらあてはまるんですが・・・」等の質問が少なくありません。そしてとても熱心に、時には執拗に「検査をして下さい」と言われることがあります。

医学的な診断により、発達障害に関する診断名がつくと少なからずショックを受けられますが、逆に予想通りの診断名がついて、「今まで曖昧でわからなかったけれど、すっきりした」とほっとされることがあります。しかし、ここで忘れてならないのは、**診断がつくことがゴールではなくて、今後の支援の参考である**ということです。

子育ての不安や、子どもへの期待など、いろいろな思いを親御さんはもっておられます。種々雑多な感情が入り交じっている場合があるので、周囲が親御さんの一時期の思いにだけに反応してしまうと、良い結果が得られないことがあります。

<忘れてはいけない視点

－どのような環境(家族)の中で「育ち」をしているか?－>

診断名がつくこと(ラベリング)が時に悪い副産物を招くことがあります。

○親自身の関わりの振り返りがされない

「問題はこの子であって、自分の関わりが悪いのではない」

○責任転嫁 「こういう障害をもつ子のことを先生は全然理解してくれない」

これでは、子どもの正確な見立てがなされず、健全な発達が促進されません。

また、発達障害に対する見方も随分と良い方向に動いてきたという印象をもっているのですが、個の子どもにスポットをあてることに集中して、どのような環境(家族)の中で「育ち」がなされているか、「家族関係」等の視点が見落とされることがあるのです。

今起こっている問題が、どのくらい障害に由来するものか、他方どのくらい家庭の環境や育ちの中で身につけてきたものかということに目を向ける必要があると思います。

例えば、親の愛情を十分に受けられずに育った際に、愛着対象が定まらなかったり、多動やこだわりの様な行為がみられたりする場合があります。目に見える行為だけで、発達障害とは言い切れず、愛着の問題ということも想定されます。**どのような環境(家族)の中で「育ち」をしたか、個体の特徴とどう関連しているか**という視点はとても大切です。この様な見定める行為は、アセスメントであり、今後の指針となるものです。それは、親がどのような働きかけを現在しており、次は周りの立場として、どのようなことができるかということを考えることに繋がります。

<親にどう伝えるか？－関係という視点から－>

親がどんな人であるかという視点はとても大切です。このような事例があります。

親の言い分：「この子の障害のことを教師は全然理解してくれない。こういう接し方をしてくれたら良いのに・・・」。

先生の言い分：「親御さんの要望が多すぎる。集団教育の場では限界がある。その中でこちらとしてはこういう関わりをしているのだが・・・」。

学校と親が非難しあっており、板挟みになりそうですが、よく聞いてみると先生はとても努力をされており、それが親に伝わっていないのだということがあります。

親は子どものことを一生懸命に考える余り、こうと思ったらこうの思いをもつことがあります。これはもったいない。先生の努力は報われず、親の不満が高まるばかりです。

ここで大切なことは、(先生の立場としては) 親にどのように伝えるかという視点です(親の立場であればどのように先生に伝えるかということですが)。いずれにせよ、**先生と親との間で、伝えあおうという姿勢が大切です。**

先生と親のコミュニケーションがうまくいかないパターンとその対応例

①先生は教えるというスタンスで仕事をしているので、そのままの姿勢で親と関わるパターンがあります。うまくいく場合もあるでしょうが、プライドの高い親や受け取る範囲の少ない親には効果的ではないでしょう。双方の隔たりができたままということがおきてしまいます。また、従順な親に対しても教えるという姿勢が効果的ではない場合もあります。先生の言われるままに助言を聞いて、状況かまわず同じ方法を取るということになるかもしれません。

親の意思にも耳を傾け、一緒に取り組むという協調関係の視点が大切でしょう。

②独特の特徴のある親(子どもも同じ傾向かもしれませんが)に対しては関わり工夫をしなければなりません。例えば、被害的な意識の強い親には、現状を正しく理解できるように伝えるということ(こまめに伝える等)や、口頭で話すだけでは理解してもらいにくい場合は、視覚的にみられるようにする等です(個別参観等)。

③あまり情感豊かではない親には、心情に訴えても有効ではありません。心豊かな子に育てるには、情緒的な関わりは大切ですが、それを大義名分に関わると、抵抗のみを示して、今後のやりとりには不信だけが残ることがあります。割り切って、筋道立てて必要なことを伝えていく中で、時に具体的行為を伝えることが良い場合があります(「家では、手を握って買い物に行って」等)。

<まとめ>

親、家族、「育ち」という視点は、発達障害という視点と同様に大切です。親をどう見るか、そして、どう関わるか、そのことが、子どもをどのように伸ばしていくかということにつながっていくと思います。

「自己座標軸」

福知山児童相談所相談判定課長 熊本 敬一

つい先日、朝のぼやーっとした感覚の中で新幹線に乗ろうと京都駅で時間待ちのため本屋さんに寄ると、店頭で「人生に座標軸を持て」というタイトルの本が並べてあり、一瞬、驚きと興奮に目が覚め、気が付いたらその本を買っていた。

私は、子育てや福祉の専門職のキーワードとして「自己座標軸」という言葉を長く使ってきた。人を支援する、子どもを育てる、このような技を業とするとき、必ず「評価」という途轍もなく大きな壁に悩まされ続けてきた。常に「人を評価しようとしている自分とは」何者なのか？自分の中での常識とは、浅学な自己中心な未熟な感情的な途轍もない怪物……。そんな自分が人を評価する。その時口癖のように語られる言葉は「常識」。本当に常識とは人を評価する物差したる物なのか？思いこみと現実の距離、空想と実像の乖離。そんな状況が本当に常識か？研修に研修を重ねた末「自分が一番非常識」であるとの認識。世界の常識は自分の固有の非常識と重ね合わさるもの……。これがたどり着いた結論であった。

そこから導き出された「では、どうすれば良いか？」

一つは、支援計画。一人一人の個別の支援それを6ヶ月～2年の間を区切って支援計画を立てる。この子にとって唯一今必要とされる支援とは？(色々あって、支援する側の理屈、ではなく)誰が見てもその子にどのような支援を働きかけているかが明確になり、支援者・所属集団(管理職含む)の理解と協力が得られる体制づくり。

二つ目、そのためにはできうる限りの客観的評価基準の必要性。それが、自己座標軸である。自分が「できること」・「知ってること」については他人に対して厳しい。反対に「できないこと」・「知らないこと」に対しては人に甘く評価する。

対人関係の専門として仕事に携わる者は、自分が「できること」・「知ってること」については他人に対して限りなく優しく、反対に「できないこと」・「知らないこと」に対しては自己に対して厳しく律する。これが、自己座標軸である。

座標軸を持てるように訓練し、理解し、対応できれば自己が他者に対してぶれない評価基準が持てる。

このことが公平・対等な立場で評価ができ、他者攻撃とならない支援のための評価となる。

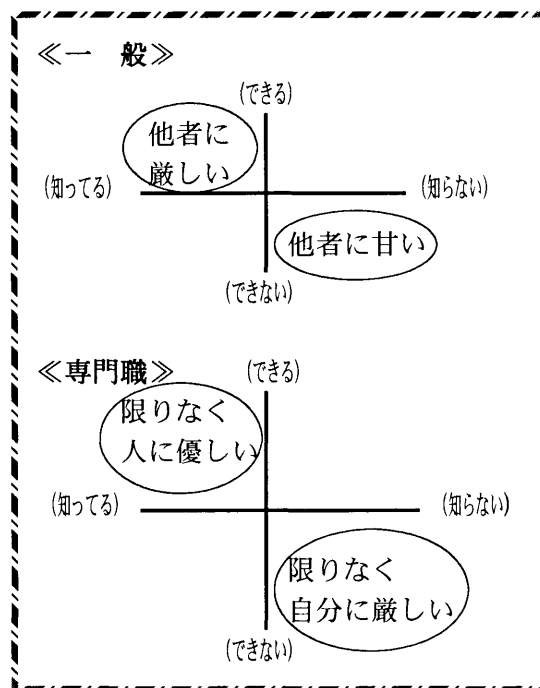
また、関係者会議や評価会議で議論することによって、「あの子どももやりにくい」・「難しい子」・「好きになれない」といった初歩的判断ミスにならない専門的評価と具体的支援方法が明確になる。

「一人の子どもを大切にすると」とは、その子の固有の世界の中に存在する夢に向かって実現可能な範囲での日々(日常生活)を支援すること。

色々あっていいのではない。その時間・限られた資源・子どもの要望と現実。支援者のあらゆる可能性を駆使した中で最上の支援は一つである。

それを自分の言葉に自分の価値観を乗せ言語化する。

このような日常(生活)が基本となって教育や治療が有効に作用するものと考えております。



子ども達をともに育ててくださる先生方へ

京都LD親の会たんぼぼ 代表 茶木 敬子

<発達障害の親の会>

LD親の会は1990年6月に設立し、同時期に設立された全国LD親の会に加盟しています。15年以上も前から全国各地でLDといわれる子どもたちの親の取り組みが始まっています。

京都府の発達障害の親の会である「日本自閉症協会京都府支部」「京都ADHD親の会クローバー」「ONLY ONEの会ー高機能自閉症・アスペルガー症候群および周辺の発達障害京都親の会ー」「京都LD親の会」の4会は、発達障害のある人が少しでも楽に生きていけるようにと、教育委員会はもちろんのこと労働・福祉などの行政や関係機関などに理解や支援を求めて訪問・懇談・合同講演会など連携して活動しています。2004年12月には4会合同で府議会に「特別支援教育の支援体制の整備・拡充を求める請願書」を提出し、全会一致で採択されました。

私たちは、子どもに関わる多くの方たちが親や本人も含めて幅広く連携をとっていくということを目指しながら、親自身も子ども達の育て方・接し方を学んでいる真最中です。

<親の願い>

保護者は「子どもを理解してほしい」といつも願っています。子どもの良いところも悪いところも、出来るところも出来ないところも、「その子を丸ごと認めてもらいたい」のです。小中学校で経験した「人とのかかわり方」は、親が手取り足取り教えても決して教えきれものではありません。先生一人ではなくクラスのたくさんのお友達や学校全体で理解してもらってこそ、成長するにつれますます複雑になっていく人間関係や場面理解の基礎となると思います。

発達障害の子どもだけに限らず、本人が困っているということに気づき着目していただき、先生がお手本となって、教室にいる子どもたちと共に接していただけたなら、からかいの対象やひいきとか特別扱いにもならず、自然な形で周りの子どもたちに受け入れられるでしょうし、本人にもかかわり方が吸収しやすいのではないのでしょうか。

自尊心や自己評価を少しでも高めて、「がんばろう、やったらできる」という力をもらい「ここにいてもいいんだ」と思えるようになるのは、やはりお友達や先生からもらえる大変大きな力だと思います。私たちの子どもにとって学校や教室はとても大切な場所なのです。

<自立を目指して>

私たち親が最終目標にしているのは「自立した生活が出来る」ということです。いろんな方の助けをいただきながら、自分で考え、自分で選択して、「自分で決めて生きていく」力を付けることです。「集団」の中の一員としていろんな経験を積み、成長していくためには、作られた「療育の場」ではなく、「教室」が自然で最適だと考えます。そういう教室の雰囲気を望んでいます。でも実際には教科の学習も必要なことは確かです。中学生になればなおさら学力の差が開き、自尊心を損ねますし進路の心配も出てきます。お友達と楽しく過ごすために学習が必要ならば「一つの手段として勉強がある」と考えていただき、「自分には特別な教え方をしてもらったほうが良く分かる。みんなと同じところまでいけるようになるかもしれない。自分には必要だ」と子ども自身が感じて納得できれば、通級や個別の指導も受け入れられると思います。

私たち親は、子どもの中の発達障害という困難さを障害ではなく個性となる様に育ててほしいと願っています。自分の出来ない部分を知り、どうしたら出来るようになるかを考え意識して出来る部分を伸ばしていく、そんな力を付けてほしいと願っています。小さい頃から自然に培っていくためにも、教室や学校という場の環境整備に特に力を注いでいただくようお願いしたいのです。

発達障害を持つ子は「言わなくても分かってるでしょ?!」とか「その場を読む」というような当たり前と思われることが通じにくいので、親は子どもの信頼を得るためにその子に合わせ、かなりの努力をすごく長期戦でしなければいけません。相手の勢いに弱かったり、臨機応変ということが分かりにくかったり、また適切な手助けや助言をしていただいてもすぐに結果を出せる子どもたちではないので、親ですら、つい子どもを攻めてしまいます。どうぞ親とともに長期戦を覚悟していただき、行きつ戻りつしながらでも少しずつ育っていく姿を認めてくださるようお願いいたします。

<学校に期待すること>

これまで学年が変わる時や進学、就職など、周りにいる人や場所が変わるたびに本人に関しての引継ぎや情報などが途切れてしまい、今まで積み上げてきた物のほとんどがリセットされてしまうことが度々ありました。校長先生が変わったら学校の取り組みが変わってしまったという事例もあります。私たちのような親子にとってそのリセットがどれほど不安で大変なことかお分かりになっていただけるでしょうか。人や場所が変わっても子どもたちへの支援がつながればどんなにすばらしいだろうと思わずにられません。

保護者と学校とのつながりはその第一歩であり本人支援への連携の始まりでもあります。そして本人・保護者・学校が同じ目標を共有することが本人の成長にとっても大切だと考えます。そのためにも「個別の教育指導計画」の作成に積極的に取り組んでいただくことをお願いします。目の前の課題をこなすことも大切ですが、本人と親と学校とが同じ目標を見据えていくことが何より大切な手立てだと考えています。また、担任の先生お一人が孤軍奮闘し問題を抱え込むことのないように、学校内外で連携を図っていただき連続した支援をお願いします。

学校という貴重な時間と場所で、一人ひとりが本当に必要とする支援を受けられるよう先生方と親・教育・医療・福祉などの関係者や機関が幅広く柔軟な連携で支え、この先子ども達が学校時代を心から楽しかったと言えることを心から願っています。

各会連絡先

- ・ 社団法人 日本自閉症協会京都府支部 E-mail : askyoto@amber.plala.or.jp
〒602-8143 京都市上京区堀川通り丸太町下る中之町519 京都社会福祉会館2階
Tel : 075-813-5156 Fax : 075-813-5157
- ・ 京都LD親の会「たんぼぼ」 E-mail : keikomor@m19.alpha-net.ne.jp
〒611-1191 京都市洛西郵便局私書箱4号
- ・ 京都ADHD親の会「クローバー」 E-mail : clover-kyoto@maia.eonet.ne.jp
- ・ ONLY ONEの会 一高機能自閉症・アスペルガー症候群及び周辺の発達障害 京都親の会一
Fax : 020-4624-7246 E-mail : info@only1-kyoto.net

参 考 资 料

特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)の概要

特別支援教育の理念と基本的な考え方

- 障害のある幼児児童生徒の教育の基本的な考え方について、特別な場で教育を行う従来の「特殊教育」から、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」に転換。

盲・聾・養護学校制度の見直しについて

- 幼児児童生徒の障害の重度・重複化に対応し、一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行うことができるよう、盲・聾・養護学校を、障害種別を超えた学校制度（「特別支援学校（仮称）」）に転換。
- 「特別支援学校（仮称）」の機能として、小・中学校等に対する支援を行う地域の特別支援教育のセンターとしての機能を明確に位置付ける。

小・中学校における制度的見直しについて

- 小・中学校において特別支援教育を推進すべきことを、関係法令において明確に位置付ける。
- 「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムの実現に向け、①小・中学校における総合的な体制整備、②LD・ADHDの児童生徒を新たに「通級による指導」の対象とするなど、現行の特殊学級や「通級による指導」等に関する制度の弾力化、③研究開発学校やモデル校における実践研究などの取組を推進。

(注)「特別支援教室（仮称）」とは、LD・ADHD・高機能自閉症等も含め障害のある児童生徒が通常の学級在籍した上で、一人一人の障害に応じた特別な指導を必要な時間のみ特別の場で行う形態。

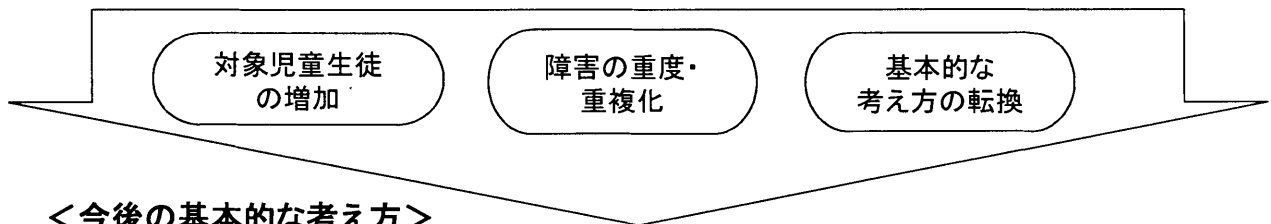
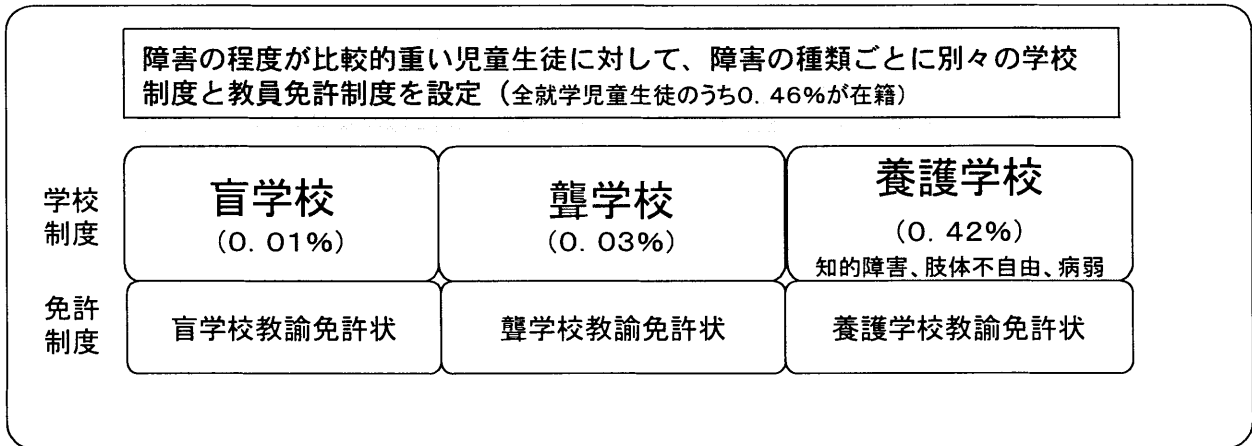
- 上記の取組の実施状況も踏まえ、特殊学級が有する機能の維持、教職員配置との関連や教員の専門性の確保等に留意しつつ、「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムの法令上の位置づけの明確化等について今後検討。

教員免許制度の見直しについて

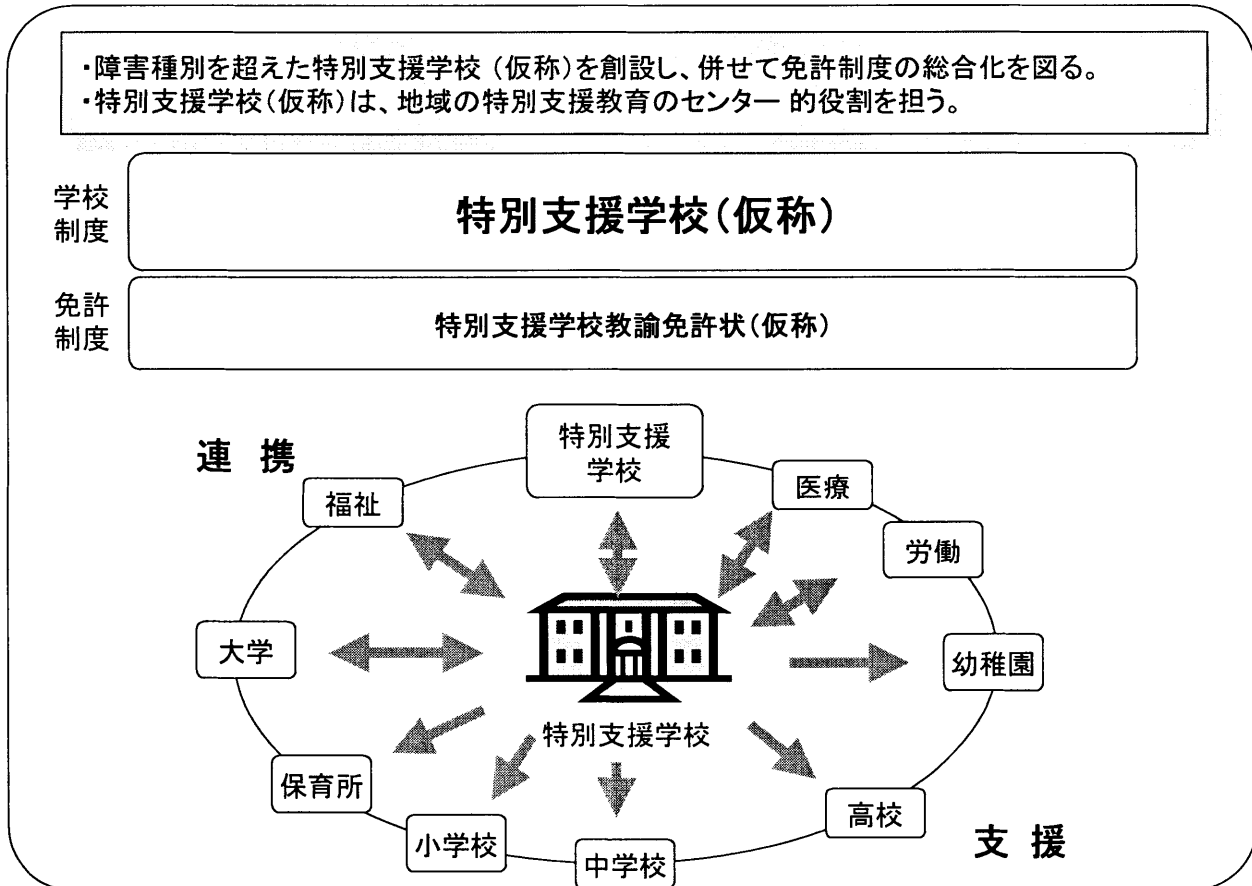
- 盲・聾・養護学校の「特別支援学校」（仮称）への転換に伴い、学校の種別ごとに設けられている教員免許状を、障害の種類に対応した専門性を確保しつつ、LD・ADHD・高機能自閉症等を含めた総合的な専門性を担保する「特別支援学校教員免許状（仮称）」に転換。
- 「当分の間、盲・聾・養護学校の教員は特殊教育免許の保有を要しない」としている経過措置を、時限を設けて廃止。

盲・聾・養護学校から特別支援学校へ

<現状>

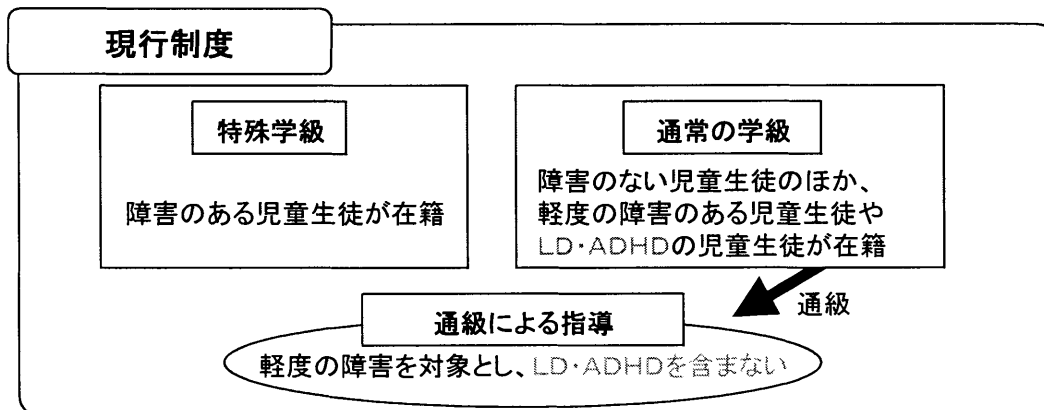


<今後の基本的な考え方>



小・中学校における特別支援教育の推進

LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め障害のある児童生徒が通常の学級に在籍したうえで、その必要に応じ、指導等を受ける形態（「特別支援教室（仮称）」）の構想を段階的に実現

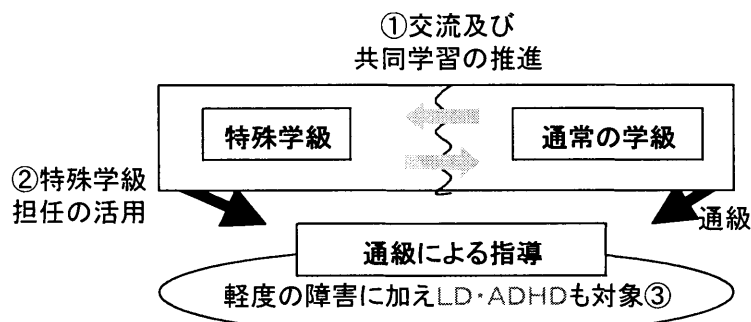


現行制度の弾力化及び特別支援教室（仮称）制度の検討

■現行制度の弾力化

- ①交流及び共同学習の促進
- ②特殊学級担任の活用によるLD・ADHD等の児童生徒への支援
- ③通級による指導の拡大によるLD・ADHD等の児童生徒への支援 等

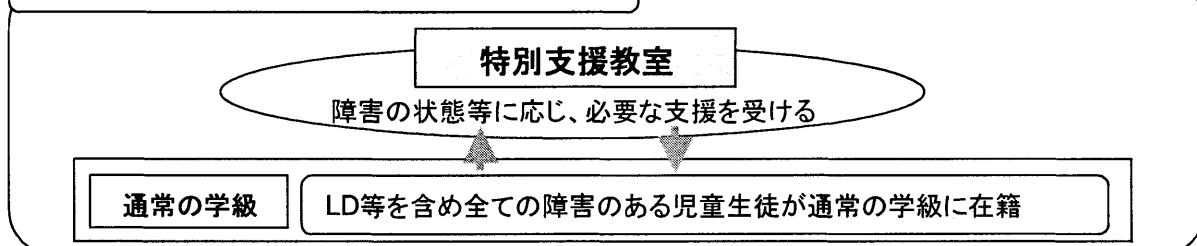
<イメージ>



■特別支援教室（仮称）制度の検討

- 研究開発学校の活用による先導的取組
- 教員の専門性向上
- 固定式学級の機能の維持
- 教職員配置システムの在り方

「特別支援教室（仮称）」の構想の実現へ



平成17年度「特別支援教育体制推進事業」委員名簿

調査研究運営会議

氏名	区分	所属・職名
竹田 契一	学識経験者	大阪医科大学客員教授
友久 久雄		龍谷大学教授 <委員長>
藤谷 幸彦	教育職員	宇治市立大久保小学校長 <副委員長>
森田 薫		京都府立桃山養護学校校長
永野 憲男	教育委員会の職員 (京都府)	京都府教育庁指導部特別支援教育課長
鋒山 智子		京都府教育庁指導部特別支援教育課指導主事
渡部 浩三		京都府総合教育センター特別支援教育部長
藤原 敬		乙訓教育局企画教育課長
木下 均		山城教育局企画教育課長
諏訪 好晴		南丹教育局企画教育課長
的場 正明		中丹教育局企画教育課長
岡田 佳之		丹後教育局企画教育課長
白敷 宗雄	関係機関	京都府保健福祉部障害福祉室副室長
朝比奈 寛順	京都市教育委員会	京都市教育委員会総合育成支援課首席指導主事

広域特別支援連携協議会

氏名	区分	所属・職名
友久 久雄	大学等	龍谷大学教授
太田 正己		京都教育大学教授
荒田 均	保健・福祉・ 労働部門	京都府保健福祉部障害福祉室長
松村 淳子		京都府保健福祉部こども未来室長
岩永 美好		京都府府民労働部雇用対策プロジェクト参事
吉岡 章		京都労働局職業安定部職業対策課長
向井 仲和美		京都経営者協会専務理事
牧野 久夫	市町村教育委員会	井手町教育委員会教育長(市町村教育委員会連合会)
竹岡 裕昭	幼稚園・学校	京都府立盲学校長(盲・聾・養護学校長会)
森垣 壽一		城陽市立深谷小学校長(障害児学級等設置学校長会)
徳田 節子		福知山市立福知山幼稚園長(幼稚園長会)
藤谷 幸彦		宇治市立大久保小学校長(京都府小学校校長会)
安田 宏		城陽市立東城陽中学校長(京都府中学校長会)
橋本 陽生		府立山城高等学校長(京都府立高等学校長会)
杓野 正憲	親の会	京都府障害児者親の会協議会事務局長
中西 和之	府教育委員会	京都府南丹教育局長(教育局長会)
奥野 義正		京都府総合教育センター所長
永野 憲男		京都府教育庁指導部特別支援教育課長

専門家チーム委員(*は府巡回相談員を兼ねる)

氏名	専門資格等	所属・職名	
有賀 やよい	医師(精神科医)	(精神科医)	*
小谷 裕実	医師(小児科医)	京都教育大学助教授	*
四方 あかね	医師(小児科医)	舞鶴子ども療育センター医師	
加藤 寿宏	作業療法士	京都大学医学部保健学科講師	*
今野 芳子	臨床心理士	京都文教大学短期大学部講師	*
大隅 健志	心理判定員	京都府宇治児童相談所技師	*
上松 幸一	児童心理司	京都府京都児童相談所技師	*
熊本 敬一		京都府福知山児童相談所相談判定課長	*
小林 一義	養護学校免許1種	京都市教育委員会総合育成支援課指導主事	
高橋 広行	臨床発達心理士	宇治市教育委員会教育指導課指導主事	*
青山 芳文	特別支援教育士SV、養免1	京都府立丹波養護学校教頭	*
安井 加代子	特別支援教育士、養免2	宇治市立宇治小学校教諭	*
岡野 康子	臨床発達心理士	宇治市立平盛小学校教諭	*
玉村 総枝	学校心理士	京都府立桃山養護学校教諭	*
鳥本 千温		京都府立城陽養護学校教諭	*
小山 昌宏	特別支援教育士	綾部市立綾部小学校教諭	
林内 堅二	特別支援教育士	園部町立園部小学校教諭	
九鬼 崇	特別支援教育士	京丹後市立峰山小学校教諭	
土井 豊		野田川町立三河内小学校教諭	
名内 美恵子	特別支援教育士、養免2	京都府総合教育センター特別支援教育部研究主事兼指導主事	*
鋒山 智子	特別支援教育士SV、養免2	京都府教育庁指導部特別支援教育課指導主事	*

本冊子の執筆・編集に当たっては、専門家チーム委員のほか各教育局担当指導主事、養護学校巡回相談窓口担当者及び京都LD親の会茶木代表に、挿し絵は中丹養護学校矢原校長にご協力いただきました。

京都府教育委員会

京都府特別支援教育体制推進事業調査研究運営会議

特別支援教育実践ガイド

～ 一人一人のニーズに応じた

チーム支援を進めるために ～

平成18年3月31日

京都府教育委員会

〒602-8570 京都市上京区下立売通新町西入藪ノ内町

TEL : (075) 414-5835 (特別支援教育課)

FAX : (075) 414-5739
