

# 特別支援教育 推進ガイド

～ 支援体制を整備し

一人一人のニーズに応じた

具体的な支援を進めるために ～

京 都 府 教 育 委 員 会

特別支援教育推進体制モデル事業調査研究運営会議

## はじめに

平成15年3月、文部科学省の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議より「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が出され、「特殊教育」から「特別支援教育」への転換を図ることが提起されました。これを受け、中央教育審議会の初等中等教育部会に特別支援教育特別委員会が設置され、特別支援教育を推進するための制度の在り方について検討が重ねられ、昨年12月中間報告が出されたところです。この中で、特別支援教育は「障害のある児童生徒等の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導や必要な支援を行うもの。また、特別支援教育においては、特殊教育の対象となっている児童生徒に加え、小・中学校において通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒に対しても適切な指導及び必要な支援を行うもの」と定義されています。

中央教育審議会では、盲・聾・養護学校制度の見直しや小・中学校における制度的な見直しについて引き続き検討が行われており、答申が出されることになっています。

京都府では、文部科学省「特別支援教育推進体制モデル事業」（平成15・16年度）の指定を受け、平成16年度には宇治市を総合推進地域、乙訓・山城の全市町村を推進地域、宇治市を通学区域とする府立桃山養護学校を特別支援教育推進校に指定し、LD、ADHD、高機能自閉症を含め、障害のある児童生徒を支援する体制の整備と支援の取組を進めてきました。指定地域においては、校内委員会を整備し特別支援教育コーディネーターを校務分掌に位置付けるなど小・中学校における支援体制の整備、特別支援連携協議会による広域的な連携・支援体制の整備、専門家チーム、巡回相談チーム、養護学校等による地域支援の推進、個別の指導計画を活用したPlan-Do-Seeのプロセスの構築や個別の教育支援計画の検討等についての取組や実践的な研究を行い、その必要性和有効性を検証してきました。また、府内全小・中学校及び盲・聾・養護学校を対象として、特別支援教育コーディネーター養成基礎研修会を実施し、コーディネーターの養成を図ってきました。

併せて、「養護学校・地域等連携推進事業」を実施し、養護学校による地域支援の取組を進めてきました。

平成17年度「指導の重点」では、障害のある児童生徒への教育を包括的に表す用語を「障害児教育」から「特別支援教育」に改め、特別支援教育の基本的な考え方に立って指導や支援を進めることを明確にしました。すべての小・中学校において校内委員会を充実し、特別支援教育コーディネーターを校務分掌に明確に位置付けるなど、学校全体として障害のある子どもへの指導や支援を進めていくこと、LD、ADHD、高機能自閉症など通常の学級に在籍する障害のある児童生徒についても個別の指導計画を作成し、障害のあるすべての指導生徒に対してPlan-Do-Seeのサイクルに則り、指導方法の工夫改善を行いながら指導や支援を進めることとしています。盲・聾・養護学校においては、個別の指導計画による個に応じた指導を推進し、個別の教育支援計画の策定を進めるとともに、地域における特別支援教育のセンター的役割を推進することとしています。

本冊子が、府内のすべての学校において障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握して適切な指導や必要な支援を進めていく上で、また、各学校が校内支援体制を整備し、組織的に取り組む上での参考となることを願っています。

平成17年3月

京都府教育庁指導部障害児教育課  
課長 永野 憲男

## 特別支援教育に期待する

「子どもを理解する」あるいは「子どもとともに歩む」という言葉を、私たちはよく使いますが、今日真の意味でこの言葉が生かされているでしょうか。

子どもは、各人がそれぞれの特性を持って発達しています。このそれぞれの子どもの特性を理解し、ともに歩むためには、私たちは一人一人の子どもの実態を正しく把握し、それぞれの子どもの立場に立った発達支援を行う必要があります。

文部科学省は、平成15年3月「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を発表しました。そこでは、基本的方向と取組として「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』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」と述べています。また、「特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである」と説明しています。

このことは、従来の「障害の種類や程度に対応して教育の場を整備し、そこできめ細やかな教育を効果的に行う」という視点で展開されてきた特殊教育（障害児教育）から、今後は「障害のある児童生徒の視点に立って一人一人のニーズを把握して必要な教育的支援を行う」という特別支援教育の基本的な考え方にシフトするという意味です。中には「特別支援教育は、LD、ADHD、高機能自閉症の子どものためのものだ」と考えている人がいますが、それは大きな誤りです。確かに、LD、ADHD、高機能自閉症への支援の在り方の研究が特別支援教育という考え方の契機になっていますが、その内容及び求めるところは、障害のあるすべての子どもたちに対する教育の基本であります。

私たちは、平成15・16年度に特別支援教育推進体制モデル事業として、一人一人の子どもの教育的ニーズを把握し適切な教育的支援を行うという基本的な視点に立って、モデル事業の指定地域を中心に実践を進めてきました。本冊子は、その経験をもとにした、より良き特別支援教育を推進するためのガイドブックです。

子どもは、それぞれ固有の方法で、ものを見、聞き、それに意味づけし（認知し）、コミュニケーションをしています。一人一人の子どものニーズとは、この子どもの認知の特性から生まれるものであり、この認知特性を知り、それに合わせた教育的支援を行うことが最も大切です。「多くの子どもはこうだから」「障害の種類がこうだから」「発達の程度はこうだから」ということではなく、この子はこういう特性（認知特性）があるのだからという視点で、「子どもを理解し、子どもとともに歩む」ようにしていきたいものです。

現場の先生方が、特別支援教育の基本的な考え方をより深く理解して、子どもの立場に立つという視点から一人一人の子どものニーズに応じた教育を実践され、子どもたちのためにより適切な発達援助をされることを期待しています。

特別支援教育推進体制モデル事業調査研究運営会議

委員長 友久久雄

# 目 次

はじめに	1
特別支援教育に期待する（本事業調査研究運営会議委員長 友久久雄）	2
本冊子の構成と使い方	4
第1部 支援体制整備ガイド	
1 特別支援教育推進体制モデル事業と養護学校・地域等連携推進事業	6
2 京都府や各市町村における支援体制の整備	10
3 校内支援体制の整備	12
4 相談窓口や巡回相談等の活用	13
5 総合推進地域宇治市における取組より	16
6 盲・聾・養護学校の地域における特別支援教育のセンター的役割の推進	18
7 理解を配慮や支援に	20
第2部 個別の指導計画作成ガイド	
1 特別支援教育と個別の指導計画	24
2 実態の整理とアセスメント	24
3 目標と手立ての設定	27
4 個別の指導計画の活用	30
5 個別の教育支援計画について	32
資料	
京都府教育委員会「平成17年度 指導の重点」より「特別支援教育」	37
特別支援教育体制の推進（平成17年度特別支援教育体制推進事業）	38
特別支援教育推進体制モデル事業（平成16年度） 各種委員名簿	39

# 本冊子の構成と使い方

本冊子は2部構成になっています。

**第1部は、障害のある子どもの支援体制の整備の手引きです。**

「一人一人の子どものニーズを把握し、子どもに関わるすべての人々が連携しながら適切に支援する」特別支援教育の実践を支えるためには、各学校や市町村、都道府県のあらゆる単位で支援体制を整備することが必要です。これは、特別支援教育の基本的な考え方に立って指導や支援を進めるために、今後制度がどのようになろうと整備することが必要なシステムであり、この2年間の「特別支援教育推進体制モデル事業」の中でその必要性和有効性が確かめられてきたものです。

この成果を生かし、平成17年度には、すべての小・中学校において校内委員会を充実し、特別支援教育コーディネーターを校務分掌に明確に位置付けるなど、学校全体として障害のある子どもへの指導や支援を進めていくことが必要です。

第1部では、「特別支援教育推進体制モデル事業」や「養護学校・地域等連携推進事業」の取組を紹介しながら、校内支援体制の整備、相談機関や巡回相談等の活用、実践上の留意点、市町村での支援、盲・聾・養護学校の地域支援等についてまとめました。

このガイドを参考にして、各校の実態に応じた体制整備と相談の活用、児童生徒への支援を工夫しながら進めていただくことを願っています。

**第2部は、個別の指導計画の作成と活用の手引きです。**

「一人一人の子どものニーズを的確に把握し、その子に応じた適切な指導や支援を考えて、子どもに関わる人々が連携しながら指導や支援を行い、その内容がその子に本当に合っていたかを吟味して進める」ためには、個別の指導計画の作成と活用が必要です。

盲・聾・養護学校、障害児学級、通級指導教室等では、これまでも個別の指導計画を作成して指導や支援を行ってきましたが、Plan-Do-Seeのサイクルに則って進めるためには、個別の指導計画の作成と活用についてさらに改善を図ることが必要です。

また、LD、ADHD、高機能自閉症など通常の学級に在籍する障害のある子どもたちに対して、必要に応じて個別の指導計画を作成し、指導方法の工夫改善を行いながら、よりその子に合った指導や支援を行うことが必要です。

第2部では、実態の整理とアセスメント、目標と手立ての設定、個別の指導計画の活用等について、具体的なポイントをまとめました。

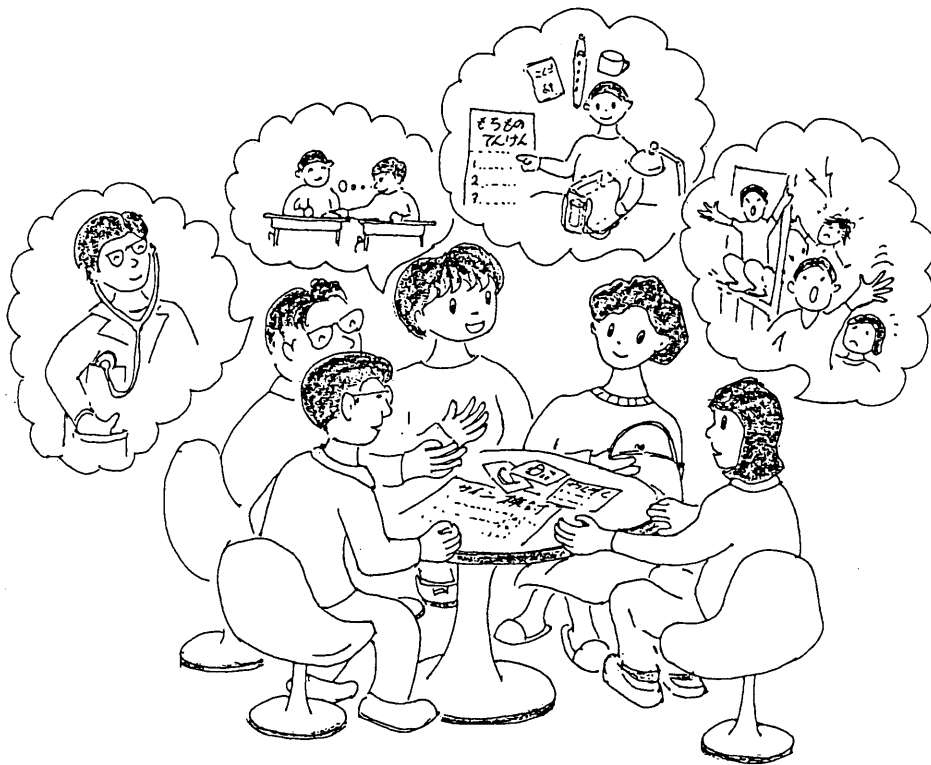
このガイドを参考にしながら「楽に作れて、役に立つ」個別の指導計画を作成し、活用していただくことを願っています。

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。

特にLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒への具体的な支援や医療機関等との連携等については、昨年度発行した「LD、ADHD、高機能自閉症支援ガイド」（平成16年3月、京都府教育委員会及び本事業調査研究運営会議）や、京都府総合教育センター障害児教育部のホームページ「ITEC・学校支援・特別支援教育関連・教育資料―地域や学校における特別支援教育推進体制の充実に関する研究―」、「LD、ADHD等サポートマニュアル」などを参考にしてください。

# 第 1 部

## 支援体制整備ガイド



# 1 特別支援教育推進体制モデル事業と 養護学校・地域等連携推進事業

## はじめに

特別支援教育の取組が始まり、「障害の種類と程度による適正就学を徹底し、特別の場に教員を多数配置して、特別の場で特別の指導をする」ことが最も重要なのではなく、「一人一人の子どものニーズを把握して、必要に応じて特別の場も活用しながら、子どもに関わるすべての人々が連携しながら適切に支援すること」、「指導や支援がその子に本当に合っているかを吟味して進めること」(Plan-Do-See) が大切だという考え方に変わってきました。

しかし、「特別支援教育は、LD、ADHD、高機能自閉症の子どものための教育で、養護学校や障害児学級の子どもの教育と矛盾する」という誤解や、「新たに教員が配置されないかぎり、取り組めるはずがない」、「制度がどうなるか分からないし、様子を見ていてもいいのではいか」という声はまだ聞こえてくる状況も残っています。

京都府においても、特別支援教育推進体制モデル事業での取組や各地の先進的な取組の中で、障害のある子どもへの支援体制の整備が始まり、特別支援教育の考え方に立った適切な支援が進められてきました。

ここでは、まず、特別支援教育の基本について整理し、平成15・16年度に取り組んできた「特別支援教育モデル事業」と「養護学校・地域等連携推進事業」の概要を紹介します。

## 特別支援教育

特別支援教育を考えるにあたっては、次の3つの側面から理解することが大切です。

### ◇特別支援教育の基本的な考え方

(障害のある子どもの指導や支援の実践及び支援体制整備における基本)

### ◇特別支援教育の実践を支えるシステム

(特別支援教育の基本的な考え方に立って指導や支援を進めるために、今後制度がどのようになると整備することが必要なシステム)

### ◇盲・聾・養護学校や障害児学級等、障害児教育の制度 (制度の改正)

特別支援教育の基本的な考え方については、「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」(平成15年3月) で提起されましたが、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 (中間報告)」にはその概要として、次のように書かれています。

「特別支援教育」とは、障害のある児童生徒等の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、児童生徒等一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、適切な指導や支援を行うもの。また、「特別支援教育」においては、特殊教育の対象になっている児童生徒に加え、小・中学校において通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対しても適切な指導及び必要な支援を行うもの。

特別支援教育の実践を支えるために、次の3つのシステムが必要です。

◇Plan-Do-Seeの指導・支援システムを確立すること

- ・子どもに関わる人々が連携しながら、一人一人の子どものニーズに応じたプログラムを明らかにして、Plan-Do-Seeのサイクルで指導や支援を進める。
- ・個別の指導計画や個別の教育支援計画は、そのために必要で有効なツールである。

◇チームで取り組むこと（担任任せにせず、チームで取り組む仕組みを整備すること）

- ・校内委員会を確立し、校内委員会の核となり連携の要となる特別支援教育コーディネーターを校務分掌に位置付けて取り組む。

◇子ども、保護者、学校等を支援する仕組みを整備すること

- ・教育の他の資源や福祉、医療分野等との連携がスムーズに行くようにネットワーク（特別支援連携協議会等）を整備する。
- ・専門家を活用できる仕組み（専門家チームや巡回相談システム等）を整備する。

これらは、通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の子どもに対してだけではなく、当然、盲・聾・養護学校や障害児学級で学ぶ子どもに対する支援にも不可欠なシステムです。また、制度がどのようになろうと、障害のある子どもへの支援にとって必要なことです。そして、現在の制度の中でも進めることができ、有効であることが「モデル事業」での取組の中で明らかになっています。

制度の改正については、中央教育審議会の答申を受けて行われることとなります。盲・聾・養護学校制度の見直しや小・中学校における制度的見直しについての中央教育審議会の中間報告の概要は次のとおりです。

◇盲・聾・養護学校制度の見直し

- ・現在の盲・聾・養護学校を、障害種別を越えた学校制度（特別支援学校(仮称)）とすることが適当。
- ・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などを行う地域の特別支援教育のセンター的機能を明確に位置付けることの検討が必要。

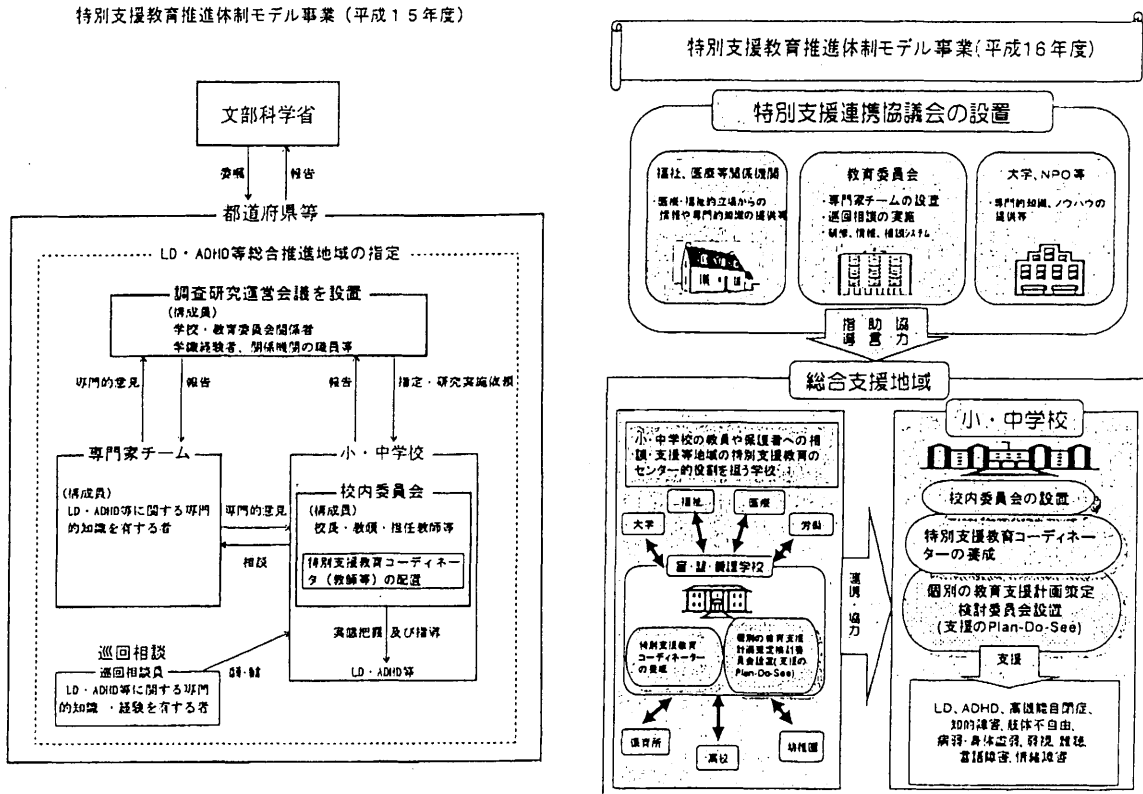
◇小・中学校における制度的見直し

- ・「特別支援教室(仮称)」の構想が目指しているシステムを実現する方向で、制度的見直しを行うことが適当であり、研究開発学校やモデル校などによる先導的な取組を早急に開始するとともに、固定式の学級が有する機能を維持できるような制度の在り方や教職員配置及び教員の専門性の確保の在り方について、具体的に検討を進めることが適当。
- ・新たな制度の円滑な実施を図る観点から、特殊学級及び通級による指導等にかかる現行制度の弾力化等を行うことも併せて検討するとともに、小・中学校における総合的な体制整備を着実に進めることが必要。



# 特別支援教育推進体制モデル事業（平成15・16年度）

次の図が、平成15年度と16年度の「モデル事業」の概要です。



まず、15年度に取り組んだ内容は、次の2点です。

- ①小・中学校に校内委員会を整備、特別支援教育コーディネーターを位置付けて取り組む。
- ②専門家チームと巡回相談によって学校を支援する。

LD支援の蓄積があった宇治市を、「すべての小・中学校においてあらかじめ校内委員会を設置しコーディネーターを位置付けて取り組む」総合推進地域として指定しました。また、「巡回相談などのサービスを受ける中でLD等の子どもの支援について学び、校内体制を整備していく」推進地域として乙訓教育局管内の3つの市町と山城教育局管内の5つの市町を指定しました。

16年度は、巡回相談のサービスを受けながら取組を進める推進地域を乙訓・山城教育局管内のすべての市町村に広げました。

総合推進地域：宇治市  
 15年度推進地域：向日市、長岡京市、大山崎町（乙訓教育局管内）  
 城陽市、八幡市、京田辺市、久御山町、木津町（山城教育局管内）  
 16年度推進地域：15年度の8市町に加えて、井手町、宇治田原町、山城町、精華町、加茂町、和束町、笠置町、南山城村（山城教育局管内）

また、16年度は、15年度の内容を継続するとともに、次の3点を加えました。

①特別支援連携協議会の設置

京都府：各部局間や大学、親の会との連携の在り方について検討

宇治市：各部局間や専門機関と連携した支援の在り方について検討

桃山養護学校：地域連絡会を充実し、具体的な支援につながる連携を推進

②養護学校のセンター的役割の実践的研究

桃山養護学校を特別支援教育推進校として指定

③個別の教育支援計画策定の検討開始

桃山養護学校と宇治市で実践的検討

このように、最終報告で提起された特別支援教育の実践を支える3つのシステムが、「モデル事業」の総合推進地域の宇治市や特別支援教育推進校の桃山養護学校等において実践され始めました。

平成17年度からは、モデル事業の内容をすべて継続しながら、次の点において発展させ、「特別支援教育体制推進事業」として全都道府県で取り組むこととされています。

乳幼児期から就労に至るまでの一貫した支援体制の整備

(小・中学校や盲・聾・養護学校だけではなく、幼稚園や高等学校も含めて支援体制を整備する。)

一部の地域に限定せず、府内全域における地域単位での取組の推進が期待されています。

## 養護学校・地域等連携推進事業

京都府では、養護学校が地域における特別支援教育のセンター的役割を果たすために、平成15年度から、養護学校単位に相談支援チーム（専門家チーム）を設置し、巡回相談等を実施するなど、地域を支援する「養護学校・地域等連携推進事業」を始めました。

<趣旨>

地域の様々な資源と連携を取りながら、障害のある児童生徒、その保護者及び小・中学校担任等に対する相談と支援を行うとともに、障害のある子どもが地域において豊かに生活できるようサポートすることにより、自立と社会参加の促進に資する。

(平成16年度実施要項より)

<平成15年度の指定校>

桃山養護学校、与謝の海養護学校

<平成16年度の指定校>

桃山養護学校、丹波養護学校、中丹養護学校、与謝の海養護学校

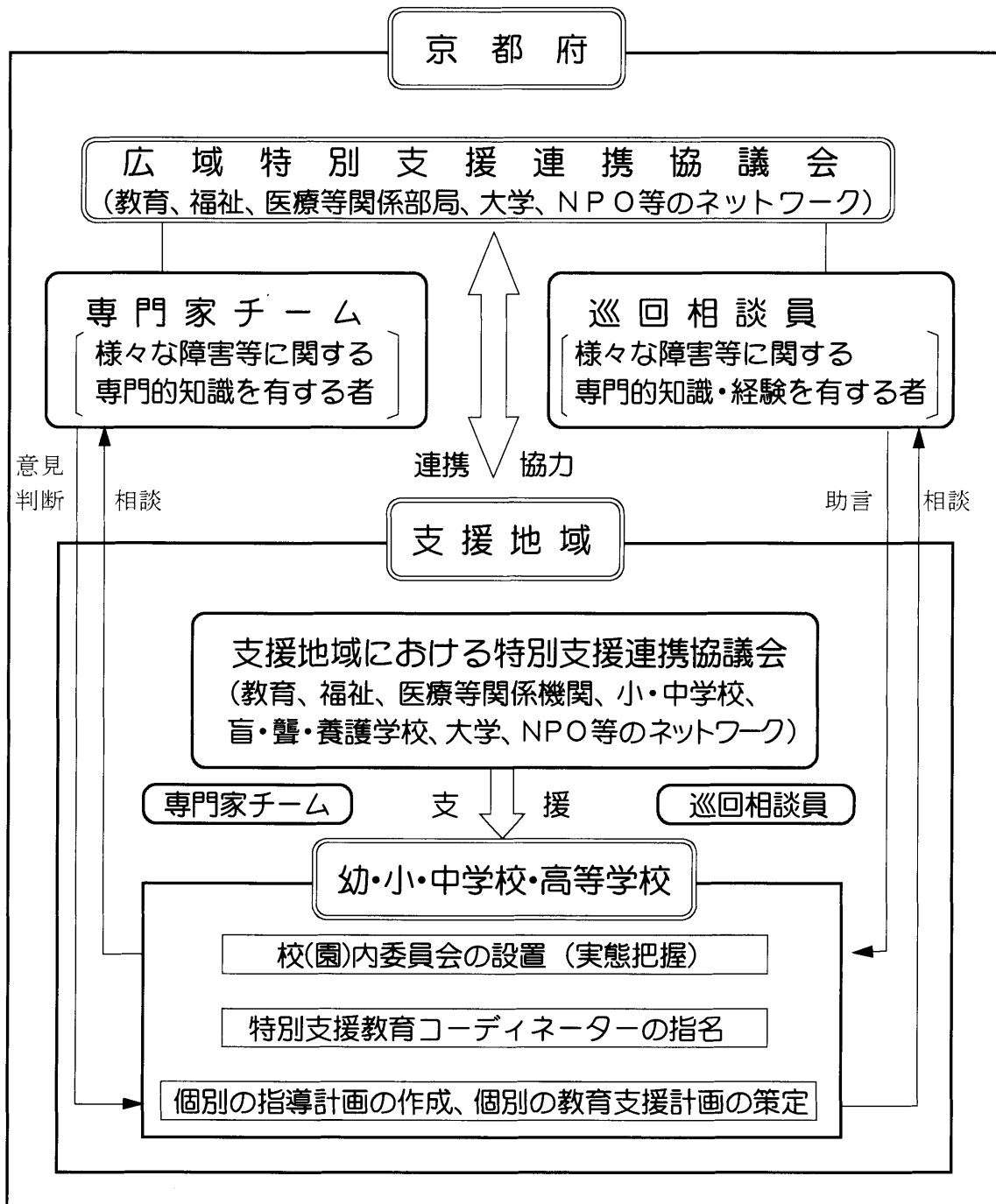
(桃山養護学校以外は、「モデル事業」の指定地域以外を通学区域とする養護学校)

## 2 京都府や各市町村における支援体制の整備

### 支援体制の全体像

LD, ADHD, 高機能自閉症等を含め、障害のある児童生徒へ支援を行うにあたって、支援体制を各都道府県、各市町村、各学校等において整備することが求められています。

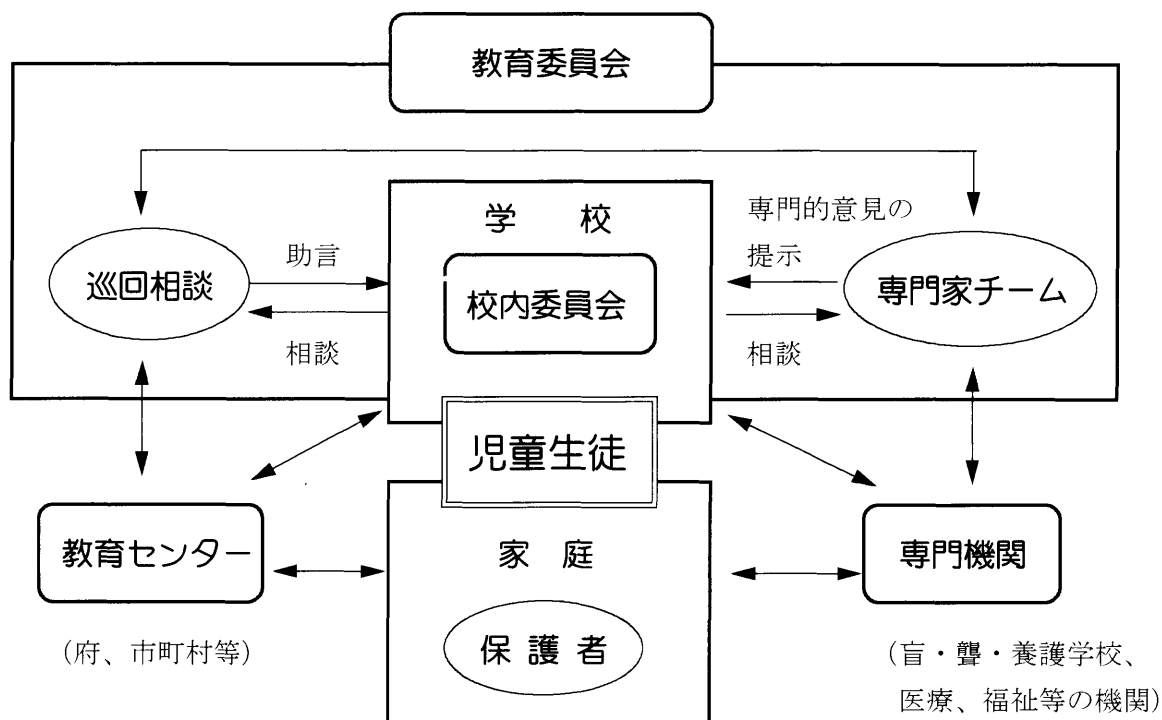
都道府県における支援体制の全体像は次のとおりです。



(文部科学省「小・中学校におけるLD(学習障害), ADHD(注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」(平成16年1月) P10の図をもとに作成したものです。)

## 既存の資源を活用した市町村等における支援体制の整備

次の図は、文部科学省「ガイドライン（試案）」（前掲）P14に記されているものです。



「モデル事業」の総合推進地域や推進地域の市町村では、専門家チームや巡回相談を活用し、配慮や支援を必要とする児童生徒への支援内容や方法の検討を行い、実際の配慮や支援の取組を進めてきました。

この取組を通して、市町村ごとに既存の資源を活用して、独自の体制試案を考へるところが増えてきています。推進地域以外の市町村でも、学校や保護者に対する支援体制の整備を進めているところも増えてきました。

すべての市町村において、活用することのできる資源や連携することのできる機関を検討して、支援体制の整備を進めることが求められています。

「モデル事業」の推進地域の各市町村における支援体制整備については、京都府総合教育センターのホームページ「ITEC・学校支援・特別支援教育関連・教育資料－地域や学校における特別支援教育推進体制の充実に関する研究－」に、研究事業として提供していただいた指定地域の支援体制図や校内組織の位置付けの例を紹介していますので、参考にしてください。

(<http://www1.kyoto-be.ne.jp/ed-center/>)

### 3 校内支援体制の整備

特殊教育から特別支援教育への転換は、障害のある子どもに対して「特別の場で（特別の場だけで）、特別の先生が、特別の指導をする」ことから「子どもに関わるすべての人が、連携しながら、それぞれの場で適切に支援する」こと、「チームとして取り組み、学校全体として支援する」ことへの転換です。

各学校におけるこのチームが「校内委員会」であり、校内委員会の核となり、連携の要となるのが各学校の「特別支援教育コーディネーター」です。この校内委員会と特別支援教育コーディネーターをすべての学校において校務分掌に位置付けることが必要です。（平成17年度「指導の重点」参照）

校内委員会と特別支援教育コーディネーターの役割や具体的な活動については、「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」や「LD、ADHD、高機能自閉症支援ガイド」等を参考にし、各校の実態に応じて工夫しながら、積極的な取組を進めていきましょう。

#### 留意事項

##### <校内委員会>

- ・LD、ADHD、高機能自閉症等を含め、障害のある児童生徒への指導や支援について検討するためのチームである。
- ・児童生徒の理解、指導目標や内容、指導の手立て等についてチームとして検討すること、特に、Plan-Do-Seeの視点に立って実際に行った指導や支援の適否について検討することが最も大切である。実際に行った指導や支援を吟味することなく、指導体制や就学指導の議論に陥ることのないように十分留意したい。

##### <特別支援教育コーディネーター>

- ・連絡調整の担当者であることが、内外に明確になっていることが必要である。明確になっていなければ、他の機関や周りの人々は特別支援教育コーディネーターの動きや発言に沿って取組を進めるべきか否かがよく分からず、迷ってしまうことになる。したがって、特別支援教育コーディネーターは校務分掌に明確に位置付けられている（指名されている）ことが必要である。当然、一定の権限と責任が付与され、その内容が校内で共通理解されていることが必要である。
- ・学校の教員としての一般的な専門性を持ち、公教育の中での組織的な支援の在り方を十分に理解して活動することが必要である。
- ・校内の仕組み及び障害児教育の制度や特別支援教育について十分に理解しているとともに、地域の福祉や医療について（乳幼児検診、発達相談や療育システム、活用できる生活支援の制度や医療機関等について）の情報をもち、理解していることが必要である。
- ・個人情報保護の重要性について十分に理解し、支援するケースの個人情報とは、原則として本人又は保護者の了解によってのみ収集したり提供することが必要である。

## 4 相談窓口や巡回相談等の活用

### 活用することができる相談窓口や巡回相談等

校内委員会（チーム）で取り組むことにより、特別な教育的支援を必要とする子どもへの支援は大きく進みますが、中には専門的な視点からの理解や手立てが必要な子どもがいます。また、同じような状況を呈していてもその原因は様々であり、こうした子どもたちの相談や指導を多く経験している教員や他の分野の専門家の助言が有効な場合も少なくありません。

そこで、必要に応じて、相談窓口や巡回相談等を活用することが望まれます。

#### <市町村の相談窓口>

府内の多くの市町村では、「ことばの教室」等の通級指導教室が外来教育相談の窓口を設けており、学校にとっては最も身近な相談窓口でしょう。京都府内の「ことばの教室」の多くには、LD、ADHD、高機能自閉症など、通常の学級で学ぶ障害のある子どもの指導のノウハウを持っている担当者がいます。さらに、「ことばの教室」の担当者の中で外来相談ケースを多数経験している者は、知的障害を含めてほとんどすべての発達障害の相談や指導を経験しており、実践的な助言をすることができます。

また、教育委員会の事務局や教育研究所等で、専門的な相談ができる市町村もあります。

#### <盲・聾・養護学校>

盲・聾・養護学校も相談窓口を設けています。特に、「養護学校・地域等連携推進事業」の指定校では、外来相談や巡回相談等の地域支援を事業の中心に位置付けています。

養護学校は、障害の重い子どもの指導についてのノウハウの蓄積があり、障害が比較的重い子どもの理解や指導について、実践的な助言をすることができます。また、自閉症等について専門性のある教員がおり、軽度発達障害でも高機能自閉症やアスペルガー症候群の子どもの理解や指導について示唆を行うことができます。

盲学校や聾学校は、視覚障害や聴覚障害の子どもの理解や指導について専門的で実践的な助言をすることができます。視覚障害や聴覚障害でなくても、「見ること」や「聞くこと」に困難がある子どもの理解や指導について示唆を行うことができます。

#### <総合教育センター>

京都府総合教育センターでは、電話、来所等による教育相談の窓口を設けています。

特に、障害児教育部\*には、知的障害や肢体不自由だけではなく、LD、ADHD、高機能自閉症等についても高い専門性があり、保護者が直接申し込み相談をすることができるのと同時に、学校も指導や支援方法について助言を受けることができます。また、二次障害や不登校など心理的なサポートの必要がある場合には、教育相談室のスタッフとの連携による相談を行っています。

\*障害児教育部は、平成17年4月1日から特別支援教育部に名称変更します。

#### <府の巡回相談等>

「モデル事業」による府の巡回相談では、医師や臨床心理士と発達障害に専門性の高い教員等による巡回相談チームを編成して、モデル事業の推進地域の学校を訪問し、担任や希望する保護者との相談を実施してきました。対象市町村の数が多く、1市町村あたり数ケースの相談しか受けることができませんでしたが、医療や心理、教育等の異なる分野の専門家集団による広い視野からの専門的な助言を受けることができます。

また、総合推進地域の宇治市では、「ことばの教室」の担当者を中心とした市独自の巡回相談チームを編成して市内全小・中学校の巡回相談を行っています。このチームに医師等は入っていません。

んが、チームの教員に専門性があれば医師との相談が必要なケースはそう多くありません。府の巡回相談チームよりもはるかに小回りがきき、きめ細かな相談活動を展開することができるので、非常に有効な支援となっています。市町村の規模によっては、こうした取組をするのが困難なところもあると思われますが、可能なところから取り組んでいくことが望まれます。

保健、福祉、医療等の機関も各種の相談窓口を開いています。

## 巡回相談を受けたり、専門家チームに判断や助言を受けるときに

### (1) 専門家の助言等の支援が生かされるために

専門家の助言を受けることは有効ですが、それが生かされるためには、いくつかの留意点があります。特に大切な点を整理しておきます。

#### ①事実の整理

「この子への対応がどれほど大変か」というような教師の思いを聞いてもらうために相談するのではなく、「どのようなときに、どのような状態になるのか」「どのように働きかけたら、どのようなになった」という事実を冷静に整理して相談しましょう。

そのためには、指導の仮説を持って子どもへの指導をしていることが大切です。

特に、肯定的なエピソードをたくさん示すことが有効です。

#### ②報告内容の整理

相談する相手から問われる可能性のある情報（例えば、生育歴上の必要なエピソード等）を整理しておきましょう。

そのためには、良い関係の中で保護者との相談が進められていることが必要です。他の機関に情報を提供する場合には、本人又は保護者の了解が必要なことは言うまでもありません。

#### ③医療に関することの整理

特に、投薬のある場合には、投薬時刻と効果との関係について、事実に基づき整理しておくことが大切です。

#### ④助言の「練り直し」

医学や心理学の視点からの助言を受けることは有効ですが、学校でどのように指導するかを考えるのは教育の専門家としての教師の仕事です。基本的に、医師等に学校での指導法を尋ねるべきではありません。

仮に、医療や心理学の専門家から学校での手立てについて具体的な助言があったとしても、そのままでは通常の学級における集団指導の中では取り組みにくいことが多く、内容を練り直して取り組まなければ、教室で取り組める手立てにはなりません。時々、「助言を受けたけれども、現場ではそんなことはできない」とか「助言どおりにやってみたけれども、効果がない」などの声が出る場合があります。しかし、そのほとんどは助言内容の問題ではなく、「練り直し」（教育の専門家としての助言の生かし方）が不十分な場合です。

### (2) 専門家に相談する前に

相談する前に、コーディネーターを中心に次のことをしておきましょう。

- ① 校内委員会で、ケースの優先順位を検討し、相談する（判断や助言を依頼する）ケースを決定する。
- ② 巡回相談の依頼をしたり、専門家チームに判断や助言を依頼することについて、保護者の了解を得るとともに、何のためにどんな相談をするのかについて十分に保護者と相談する。
- ③ ケースについて事実（子どもの状況、子どもを取り巻く状況、教師の具体的な対応とその結果の関係、必要な生育歴の情報等）を冷静に整理する。

- ④ ③の内容を中心に資料を作成する。特に、主訴を明確にしておく。（「アセスメント票」等の資料については、第2部参照）
- ⑤ 作成した資料をもとに、明確かつ端的にケースの説明をするための準備をする。
- ⑥ 事務的な調整を行う。（日程、参加者、報告者、報告内容等）

### （3）相談するとき

相談するときには、次のことに留意しましょう。

- ① 報告は、具体的なエピソードを交えながら、短く端的に行う。
- ② 専門家チームの委員や巡回相談員の質問に対しては、「思い」ではなく、事実を端的に答える。なお、把握していない情報は明確に「把握していない。」と答える。

### （4）相談した後に

相談した後は、次のことが大切です。

- ① 助言を吟味して実態把握の見直しを行い、子どもへの理解を深める。
- ② 今までの対応を吟味して見直す。適切なもの、不適切なものを整理し、不適切な対応については共通理解を図り、すぐに中止する。
- ③ 緊急に取り組むべき手立てについて共通理解を図り、すぐに実行する。
- ④ 見直した実態把握をもとにもう一度アセスメントを行い、個別の指導計画や支援計画を作成して、Plan-Do-Seeのサイクルで実践する。（第2部参照）

何よりも大切なことは、助言の内容を「練り直し」て、実践可能な具体的な計画を立て、Plan-Do-Seeのサイクルで支援することです。

#### コラム「専門家の助言等の支援が生かされない相談事例の特徴」

巡回相談チームの委員は、巡回相談や専門家チームで相談を受けるとともに、各々が所属する医療、福祉、教育等の各機関において多くのケースの相談に携わっていますが、助言等の支援が生かされていないケースには共通の特徴があるように感じています。

- ① 「大変な子」だと、ひたすら子どもの否定的な面と「自分がどんなに困っているか」という教師の思いを語ることに終始する。
- ② 指導の手立てにつながるヒントを求めるよりも、診断名にこだわったり、「別の場所での個別指導が必要」、「加配を付けるなどの指導体制が必要」というコメント（「お墨付き」）を求めようとする。
- ③ 「保護者が子どもの状態を理解していない」としきりに訴える。保護者に子どもの否定的な面ばかりを伝えていたり、「教室できちんとする」ことの指導を保護者に求めていたりして、保護者を心理的に追い込んでいることが多い。
- ④ すぐに「学級には他の子がいる。特別扱いはできない。」と言う。こうした学級では、教師が黒板を背にして喋っている時間が長く、全体的に子どもの活動が乏しかったり机間指導をほとんどしていないなど、どの子に対しても個に応じた指導が少ない傾向が見られる。
- ⑤ 子どもの立場で考えようという姿勢はあっても、子どもの状況や子どもを取り巻く状況、前の学年の状況や幼児期の状況等について、事実を具体的に把握していない。



## 5 総合推進地域宇治市における取組より

### ～ 学校に求められる支援体制、市町村に求められる支援体制 ～

宇治市は、平成15・16年度の2年間、特別支援教育推進体制モデル事業の総合推進地域として、次の二つの側面から特別な教育的支援が必要な子どもを支援するシステムの構築を図りました。

- 1 子どもを支援するための学校体制の構築
- 2 学校を支援するためのシステムの構築

### 子どもを支援するための学校体制の構築

#### (1) 校内委員会の設置

特別な教育的支援が必要な子どもへの支援等を検討する組織として、校内委員会を全小・中学校（小学校22校、中学校9校）に設置しました。

- ◇ 校内委員会の構成は、校長、教頭、教務主任、通常の学級担任、障害児学級担任、養護教諭、教育相談担当、生徒指導担当、通級指導教室担当等（ケースにより必要なメンバーがさらに加わる。）
- ◇ 校内委員会の活動は、①特別な教育的支援が必要な児童生徒の実態把握  
②ケースについて、具体的な支援等の協議検討  
③巡回相談及び専門家チームに相談依頼するケースの整理・検討  
④保護者との相談  
⑤研修会の実施
- ◇ さらに学校独自の活動として、  
①授業参観による実態把握  
②教育支援カードの作成（有効だった支援等を記入）  
③職員会議等での実態交流の定例化  
④校内での事例研究  
⑤ケースごとに、各部の連携や役割の確認 等があります。

#### (2) 特別支援教育コーディネーター

校内委員会の活動をリードする役割があり、関係機関との連携の要である特別支援教育コーディネーターを各学校に位置付けました。

学校の状況や校種の特徴を踏まえて、複数名のコーディネーターを位置付けて、取り組んでいる学校もあります。例えば、ある中学校では、学年ごとに特別支援教育コーディネーターを位置付け、学年ごとに小委員会を定例で開催し、実態把握及び支援の検討を行うなどの工夫をしています。

今年度の特別支援教育コーディネーターの内訳は、次のとおりです。（複数名のコーディネーターを置いている学校があるので、学校数よりも多くなっています。）

- ・小学校：障害児学級担任(13)、通常の学級担任(9)、教務担当(2)、通級指導担当(2)
- ・中学校：障害児学級担任(8)、教育相談担当(1)

現在、宇治市には、府の特別支援教育コーディネーター養成基礎研修会を修了した者が42名で、その他、学会等の認定資格である特別支援教育士（LD教育士）や臨床発達心理士の資格を取得した者も増えてきました。

### 学校を支援するためのシステムの構築

宇治市では、宇治市特別支援教育研究委員会を平成15年度から立ち上げ、市独自の学校を支援す

るシステムを構築し、主として、巡回相談と事例研究について活動を進めました。この活動を通して、学校が子どもを支援する体制を立ち上げたとき、市町村としてそれぞれの学校を支援するシステムが必要であり、有効であることが分かりました。

また、平成16年度には、LD、ADHD、高機能自閉症等を含めた障害のある子どもに対する総合的な支援体制の整備のために市レベルでの特別支援連携協議会を設置しました。

## (1) 宇治市特別支援教育研究委員会

### ①巡回相談

学校が子どもを支援するための体制を構築し始めたとき、「どのように子どもを理解して支援していくのか」「校内委員会をどのように動かせばいいのか」「特別支援教育コーディネーターの役割はどのようなものか」など数多くの疑問が寄せられることが予想されました。このような疑問に実践的に応えていくために市の指導主事、市内のことばの教室担当教員が相談支援チームとして、市内小・中学校への巡回相談を行いました。

相談ケース数：平成15年度 延べ111ケース（市内小・中学校）

平成16年度 延べ124ケース（幼稚園及び市内全小・中学校）

巡回相談の内容：児童生徒の理解と支援の内容について

校内委員会での実態把握について

校内の特別支援教育コーディネーターの役割について

保護者との相談の進め方について

特別な教育的支援を必要としている子どもの理解と支援のための研修会への協力

巡回相談に対する学校のニーズは高く、市町村の巡回相談チームは学校のニーズに臨機応変に対応することができます。市町村においても、専門性のある小・中学校の教職員を中心に巡回相談チームを編成して、各学校を支援することが有効です。

### ②事例研究会

特別支援教育コーディネーターを養成し、実践的指導力をつけるために事例研究を行いました。事例研究会は、事例を通して演習形式・グループ討議形式で行いました。本年度は5回実施し、毎回のねらいを明確にし、次の内容をスモールステップで積み重ねていきました。

第1回：アセスメント票を作成することができる。

第2回：アセスメント票の情報（ケースの情報）から判断仮説を立てることができる。

第3回：ケースの情報及び判断仮説から指導仮説を立てることができる。

第4回：ケースの情報、判断仮説及び指導仮説から具体的な個別の指導計画を立てることができる。

第5回：個別の教育支援計画の策定の方法が分かる。

特別支援教育コーディネーターとしてケースを支援するためには、実践的指導力が必要です。「養成基礎研修会」等で学んだことを実際のケースで生かすためには、このような事例検討や演習が大切で、市町村においても、具体的な事例検討の研修を続けることが有効です。

## (2) 宇治市特別支援連携協議会

教育関係者以外に、学識経験者、医師（市内の開業医：小児科医）、福祉部局（こども福祉課、保育課、保健推進課、障害者福祉課）の関係者の計17名で開催し、教育、医療、福祉等、各分野における障害のある子どもへの支援状況や各関係機関相互の連携の在り方について協議しました。今後、具体的な連携について検討することと保護者の参加など協議会の構成メンバーを広げていくことが必要です。

## 6 盲・聾・養護学校の

### 地域における特別支援教育のセンター的役割の推進

～「モデル事業」特別支援教育推進校（養護学校）による地域支援より～

#### 地域に開かれた学校の機能のギアアップを図り校内体制を整えることが大切

盲・聾・養護学校は、自校の子どもたちの教育の充実を図るとともに、地域の「特別な教育的支援を必要とする子ども」への支援にシフトを広げて、地域における特別支援教育のセンター的機能を持った学校として進もうとしてきています。

盲・聾・養護学校は、これまでも学校の持つ専門性を生かし、就学相談等の教育相談や発達検査等を実施してきましたが、今後さらに地域における特別支援教育のセンター的な役割を推進するためには、校内体制を整えていくことが必要です。

全国的にも「支援部」など新たな組織を立ち上げる学校が増えてきました。しかし、一部の組織だけが請け負い、学校全体の専門性が発揮できていない事例もあるようです。逆に、特定の分掌が地域への支援を行うのではなく、これまで教育相談や福祉との調整などの取組をしてきた複数の校務分掌の横断的な組織を整備し、学校全体としてセンター的機能が発揮できるような学校体制を整えてきた学校もあります。

各学校の実情に応じて、地域における特別支援教育のセンター的機能を発揮する学校体制を整えていくことが必要です。

#### 複数のコーディネーターの指名（校務分掌への位置付け）を

センター的機能を発揮するためには、相談、研修・研究、理解啓発、地域ネットワークの形成等のニーズに応じていく必要があります。また、支援を必要とする子どものニーズや生活年齢等を考慮していかねばなりません。多様なニーズに機敏に応じていくためにも、小・中・高等部の各学部や自立活動部等から学校の実情に応じた複数のコーディネーターを指名して、支援の要として位置づけていくことが大切です。

#### 相談支援チーム、地域連携推進会議等の設置でネットワークの構築を

教育・医療・福祉等の各分野の専門家で構成する相談支援チーム（専門家チーム）へは高い期待があります。全ての分野の専門家で構成することは難しいかもしれませんが、各種専門資格（国家資格や学会認定資格等）を取得している教職員や自立活動の専任教職員等を活用することにより、「診断はできなくても、差し迫ったニーズへの支援策（プログラム）を提示する」ことは十分可能です。

また、地域の教育・医療・福祉等の各分野の代表や保護者組織の代表等の協力を得て、連携組織を設置し、ネットワークを構築することが大切です。個々の子どもの多様な教育的ニーズに応じていくためには、各分野・組織の実情や課題等を共通理解し、調整や連携を具体化していくことが必要で、連携組織は重要な役割を果たします。

#### 「専門性の向上」と「センター的役割の充実」は車の両輪

「専門性の向上」と「センター的役割の充実」は車の両輪です。専門性を向上させることによっ

でセンター的役割を果たすことができるとともに、地域を支援する取組を進めることによって専門性を高めることができます。

盲・豊・養護学校では、医療分野の専門的な知識を年間通して学べる機会を積極的に活用（医療専門職派遣事業の活用）したり、個々の教職員が長期休業中等の研修に努めており、専門性の向上を図っています。また、地域の教職員や保護者と共に学ぶ機会を企画し、講座を開催している養護学校もあります。

## 「モデル事業」「養護学校・地域等連携推進事業」での取組より

桃山養護学校では、次のような内容で地域との連携や支援を進めてきました。桃山養護学校の案内リーフレットから、地域支援の内容の部分を紹介します。

### 連携をひろげる5つの事業

#### 1 教育・巡回相談

障害のある子どもたちの子育て、学校のこと、障害、発達や就学、進路などの相談、必要に応じては、専門家チームと学校に訪問します。継続した相談ケースが増えています。

#### 2 教育機器・教材の貸出

日常の教育活動にお役に立つ教材や教育機器の貸出をします。教材については、是非、実践の交流もすすめていきたいです。

#### 3 校内研修等の講師の派遣

障害、発達のこと、教育実践のこと、特別支援教育等の新しい動きなどについて、各学校・地域での学習会の講師を派遣します。人数の少ない会合でもお気軽にお問い合わせください。

#### 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が、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。本校の授業を通して指導方法や学級経営などを学ぶ「1日体験研修」も実施します。

#### 5 地域生活支援の相談

支援費のサービス内容や利用の方法、放課後や休日の問題、急な用事での介護の問題等々、地域での生活支援に関わる相談が増えています。

保護者と地域生活（生涯）支援を一緒になって考えていきたいと思います。

（京都府立桃山養護学校「地域とともに拓いていく」）

## まず、気軽に相談してみてください

平成17年度は、小・中学部が通学制になっている府立養護学校7校（桃山、向日が丘、南山城、丹波、中丹、舞鶴、与謝の海）で「養護学校・地域等連携推進事業」（P9参照）を進めています。

支援内容は学校によって少々異なる場合もありますが、積極的に活用してください。

まず、各学校のコーディネーターに気軽に問い合わせてください。

最近では、保護者からも多くの相談があります。学校の電子メールでもつながります。個人情報保護については徹底し、保護者及び相談者に了解を得て関係機関との調整・連携をさせていただきますので安心して相談してください。

## 7 理解を配慮や支援に

校内支援体制を組んで支援方策や指導の工夫改善を検討したり、専門家に相談をしても、担任等がそれを理解して対応しなければ何なりません。また、校内のリソースを活用した指導体制を組んだとしても、それが子どもの気持ちを尊重し、実態に応じた適切な指導や支援でなければ、かえって辛い思いをさせることになりかねません。

教師は、ともすれば子どもを指示どおりに動かしたくなりますし、行動面で「大変な」子どもには大人が付いて行動を抑制したくなります。そして、それができる体制を作ることが支援だと錯覚してしまうことがあります。しかし、特に自閉症や軽度発達障害の場合、常識的な対応により事態を悪化させることがあるため、障害の特性を踏まえた指導方法や支援内容の工夫改善が必要です。

「子どものための支援」を考えるにあたって、ADHDのある子どもを例に、典型的な2つの事例を紹介します。

### <事例1>

1年生のA君には、授業中の私語、立ち歩き、他の子どもへのいたづらが頻繁にありました。

このクラスには30人以上の小学校1年生の学級に加配される補助教員が入っています。A君の横にはこの補助教員が張り付き、A君をちゃんとさせようと一生懸命関わっていました。

担任がプリントを配ったときの様子です。当然、A君はそのプリントを触ろうとします。しかし、補助教員は担任がまだ指示をしていないので、「手はお膝」と注意しました。仕方がなくA君は手を膝に持って行きますが、またプリントを触ろうとします。するとすかさず「手はお膝」の指示。そのやりとりの後、A君は突然、目の前のプリントを前に放り出し、後ろを向いて友達にちょっかいを出し、嫌がる友達に暴言を吐きました。

こうした対応は、「何もせずにじっと座っていることが苦手」なADHD児には最も辛い対応です。また、補助教員がぴったりと付いているため、A君は担任の話を全く聞いておらず、他の子どもとの関わりも奪われているのです。「攻撃的で自己コントロールができない」と言われる子どもの中には、障害のためではなく、こうした対応によって自己肯定感が損なわれた結果であることがあります。巡回相談員は、このような視点を踏まえて具体的なアドバイスをを行いました。

### <事例2>

B君も1年生です。入学式の次の日から、10分ともたず教室を飛び出していました。このクラスも30名以上なので補助教員が付いています。

相談を受けた巡回相談員は、「何をしてはいけないのか」ではなく「何をすればいいのか」をB君に分かりやすく伝えることが大切であり、補助教員ではなく担任がキーパーソンになることをアドバイスし、支援プログラム作成を支援しました。

全教職員でB君への対応が確認されました。それは、「授業中、教室の外でB君を見かけたら、必ず『担任の先生に言ってきた？』と声をかける」ということです。そのうち、声をかけると担任に言いに行くようになり、次には担任に言ってから教室を出るようになりました。B君と担任との信頼関係ができてきたころ、「10分たったら帰って来ようね」と約束をし、約束が守れたら大いに誉めることを繰り返しました。

また、教室で補助教員が隣に付くことを止め、「何もせずに待たねばならない」時間がないよう、担任や補助教員がタイミング良く声をかけ、早目に次の課題を与えるなどの支援を続けました。

6月には教室からの飛び出しが減り、課題ができてから席を立つようになりました。その後、勝手に席を立つこともほとんどなくなり、他の子どもとのトラブルも起こらなくなりました。

(プライバシー保護のため、事例1、2とも同様のいくつかのケースを組み合わせ、本質を損なわない範囲で脚色してあります。)

診断名や加配教員の有無が最も大切な問題なのではなく、「教師の立場からではなく子どもの立場から子どもを理解し、その理解をいかに実際の配慮や支援に結びつけるのか」ということが重要だということが分かります。

特に、TTでの指導や「取り出し」での個別指導、在籍児童生徒が1名の障害児学級での指導の場合、ADHD、自閉症等の子ども、多動や攻撃性のある子どもに対しては事例1のような対応に陥りやすいことに十分気をつける必要があります。また、このような対応をしても直ちに状況が悪化することはなく、とりあえず落ち着いて生活や学習をするようになった子どもの中に、思春期以降に著しい不適応(極端に激しい攻撃的行動や、逆に、引きこもりなど)を呈する子どもがいます。本来子ども同士のトラブルを含めた関わりの中で育つはずの社会性が育たずに時だけが過ぎていく危険があることにも、十分に留意することが必要です。

もともと、それまでの不適切な対応によって二次障害に陥り、自己肯定感を失って被害意識や攻撃性を亢進させてしまった子どもの場合、適切な対応をしても、<事例2>のように直ちに改善するとは限りません。しかし、いたずらに常識的な個別対応に陥ることなく、必要な個別対応を加えながらも学級集団の中での指導や支援を基本にすることが大切です。

昨年発行した「支援ガイド」から、保護者の手記の一部をもう一度紹介します。

(子どもを)理解をするということは本当に難しい。でも、理解が難しくても、「ここに居ていいんだよ。」「人と違ってそのままでもいいんだよ。」と一人一人に肯定的なメッセージを伝えていくことは最低限必要だし、それがとても大切なことだと思う。

理解しようとしても難しい場合、どうか何よりも暖かい目で、評価せずに見守ってほしい。教師の手立てが通じないときも、子どものせいにはしないでほしい。その手立てがうまくいかず子どもを混乱させておいて、冷たく放っておくことはないようにしてほしい。

「支えられている。」という気持ちを持つことが出来たら生きていける。

まず、「担任を中心とする学校の教師が、その子への肯定的感情を持っていること」「学級集団の中にその子の『居場所』が確保されていること」が何よりも大切です。また、障害のない子どもたちに対しても、個に応じた指導と子ども同士の関わりが大切にされた学級経営がされていることが前提です。

分析的な個別理解や個別対応は、その上ではじめて生きてくるものなのです。



# 第 2 部

## 個別の指導計画作成ガイド





# 1 特別支援教育と個別の指導計画

個別の指導計画は、一人一人の子どもの実態を正しく把握（理解、評価）し、達成可能な目標を立て、障害の状態、発達段階、特性等に応じた指導内容や手立てを工夫して指導し、その結果を検証して、その子に合った指導に迫っていくためのツールです。

個別の指導計画は、学習指導要領では、盲・聾・養護学校で学ぶ子どもたちについて、障害が重複している場合と自立活動の領域において作成することが義務づけられていますが、それ以外の規定はありません。しかし、障害種別や発達段階が同じでも認知特性等は一人一人異なるので、障害児学級で学ぶ子どもや通常の学級で学ぶLD、ADHD、高機能自閉症等の子どもの指導においても有効で必要なツールです。

こうした子どもの場合、「見え方、聞こえ方、感じ方、分かり方」にはその子固有の独特なものがあることが多く、もし認知特性等を無視した指導がされたら、子どもは持てる力を発揮することができません。また、認知特性等に合わない特別な手立てがされたら、子どもはかえって苦行を強いられることとなります。

また、特別支援教育では、「指導内容と方法のすべてを担当に任せて、特別の場だけで指導する」のではなく、「必要に応じて特別の場も活用しながら、子どもに関わるすべての人々が連携して指導し、指導や支援がその子に本当に合っていたかを吟味して進める」ので、子どもに関わるすべての人が共通理解のできる具体的で分かりやすい指導計画が重要になります。

特に、LD、ADHD、高機能自閉症等の子どもは基本的に通常の学級で学んでおり、担任等がその子ども固有の目標、手立て、配慮事項を意識していなければ、一律の指導に流れたり、逆に不適切な個別指導を行ってしまう危険が大きいのです。盲・聾・養護学校や障害児学級で学ぶ子どもよりも必要性が高いとまでは言いませんが、通常の学級で学ぶ障害のある子どもにも個別の指導計画を作成し、Plan-Do-Seeのサイクルを確立して指導することが大切です。

## 2 実態の整理とアセスメント

### ～ その子の立場に立って理解するための実態把握（整理と評価）から ～

個別の指導計画でまず大切なことは、子どもの立場に立って理解するための実態把握です。「実態把握こそ最も大切である。」と言ってしまうと誤解を生むかもしれませんが、実態の評価が正しくなければ適切な支援にはなりませんので、実態把握（実態の整理と評価）は特に大切なものです。

実態と称して、子どもの問題点を列挙した記述を見ることがありますが、実態把握は「大変な子」というレッテルを貼るためのものではありません。「その子の立場に立って理解するためのもの」であることをいつも心に留めておくことが必要です。したがって、「できないことの羅列」では何の意味もありません。実態把握（実態の整理と評価）は、達成可能な目標を設定し、楽に取り組めるようにする手立てを明らかにするためのものです。そのためには、次のことが大切です。

- ① エピソードを事実に基づいて冷静に整理する。抽象的ではなく、具体的に「どんな時に、どんな困難があるのか」、「どのように働きかけ、その結果、どうだったか」など、事実に基づいて整理する。
- ② 好きなことや得意なこと、得意とする取り組み方などを整理する。  
(マイナス面ばかり整理しても、達成可能な目標や有効な手立ての設定にはつながらない。)
- ③ ①②について(①②を総合して)、「なぜか」を考えてみる。その際、その子の「見え方、聞こえ方、感じ方、分かり方」などの理解に努め、その子の視点から考えてみる。

この③のプロセスで有効なのが心理検査です。心理検査は、判断仮説や指導仮説の可否を検証したり、見落とししている視点を見つけたりするのに役立ちます。

また、ADHDや自閉症等が推測される場合などで、本人や保護者との信頼関係が深まり、評価・分析したい内容が明らかになっているときには、医師の診断や助言が有効です。しかし、心理検査や医師の診断がなければアセスメントができないとは考えてはいけません。

なお、実態把握はあくまでもその子の理解を深め具体的な支援をするために行うものです。いたずらに時間をかけることなく、事実を整理して仮説を持ち、すぐに目標と手立ての設定に移ることが大切です。

実態把握(整理と評価)のための様式例を紹介します。これは、モデル事業の専門家チームや巡回相談で使用しているものです。障害児学級でも使用しているところがあります。

## アセスメント票 (様式例)

作成日：平成 年 月 日  
作成者：

ケース	主 訴
生年月日 学校・学年	保護者  学校
家族構成・家族状況	生育歴・教育歴
学校・学級の様子	学力(国語・算数・その他)
	前学期の評定( 年 学期 ; 段階)
	国語 算数
行動・社会性	言語・コミュニケーション

諸検査結果(知能・認知特性・その他)	運動・基本的な生活習慣・その他
身体・医学面	興味・強い面・指導に利用できるものなど
指 導 仮 説	
判 断 仮 説	支 援 と 配 慮
	<学級における支援>
	<通級指導教室等における支援>
指 導 の 仮 説	
	<家庭における支援>

※ 必ずA版で作成すること。(原則として「A3」1枚/「A4」2枚分)

# アセスメント票 (記入例)

作成日：平成 年 月 日  
作成者：

ケース	家族状況・家庭状況
<p>氏名 A 生年月日 平成〇年〇月〇日 学校・学年 〇〇〇立〇〇小学校 2年</p>	<p>父 母 (パート勤務：本見下校時刻は在宅) 兄 (小学校5年生) 妹 (4歳、保育園年中)</p>
主 訴	生育歴・教育歴
<p>担任からの主訴 ①自分勝手な行動があり、トラブルが多い。 ②まだ離席することがあり、手遊びも多い。 ③漢字が覚えられない。 保護者からの主訴 ①けんかが多く、誤解を受けやすい。 ②怪我が多い。 ③落ち着いて勉強することができず、基礎学力の定着について心配している。</p>	<p>①満期産、2980g、特記事項なし ②定額3カ月、立つ10カ月、始歩12カ月 ③人見知り、後追いあり (乳児期後半) ④喃語あり、始語 (有意味語) 18カ月 言葉は順調に発達 (喋り過ぎの感あり) ⑤幼児期は多動、何度も迷子になった。 ⑥怪我が多い。(骨折2回) ⑦各種健診では、発達上の問題の指摘なし (多動については助言を受けた。)</p>
学校・学級でのようす	行動・社会性
<p>①昨年度は、入学式の翌日から立ち歩き、教室からの飛び出しが頻発。座ってられる時間は10分以下であった。(追いかけるとそれが遊びになってしまう。飛び出すのは、教師が注意した時、手持ちぶさたな時、友達とのトラブルがあった時) また、友達にちょっかいを出して、トラブルが頻発していた。 ②多動に配慮した指導により、昨年度2学期には教室からの飛び出しはほとんどなくなり、本年度は離席も少なくなった。しかし、手遊びは多く、授業中挙手をせずに勝手に発言することが多い。 ③テンポのよい授業では生き生きと活動するが、じっくり考える授業では授業の流れを乱す。「繰り返し練習」の課題は途中で放り出すことがある。作業は雑で速く、自分の課題が終わったり、退屈したりすると、周りの友達にちょっかいを出す。 ④後片づけが嫌いで、整理整頓ができず、机の上や周りはいつも雑然としている。</p>	<p>①皆と一緒に行動することは好きだが、我慢して人に合わせることは難しい。(自分勝手に見える行動が多い) ・自分が中心になって勝手に仕切りたがる。 ・ルールを破ったり、勝手にルールを作って友達に押しつけることがある。(ルールそのものは理解している) ・自分の思うとおりにしないと、遊びから抜けてしまうことがある。 ②暇になると友達にちょっかいを出して、トラブルになることが多い。 トラブルになると、すぐにかかとする。相手から攻撃されたと感じると、すぐに手を出してしまう。 ただし、友達とのトラブルが多いわりには、嫌われていない。 ③掃除や当番活動ではむらがあり、活動の内容が面白そうなどときには一生懸命取り組むが、そうでないときには、勝手に遊んでいたりすることが多い。</p>
言語・コミュニケーション	身体・医学面
<p>①言語・コミュニケーション能力そのものには問題がない。 ②相手の気持ちや「場面の空気」を読み取る能力は十分にある。 ③大人、子どもを問わず、人と関わることは好きである。 ④一方、相手に合わせたり、相手を待たったりすることがなかなかできない。</p>	<p>①手指の操作と協調運動の問題以外に、身体的な問題はない。 ②ADHD (多動・衝動型) の診断あり (H 年 月 日、〇〇病院〇〇Dr) ③昨年5月よりリタリン服用。 (当初は血中濃度が低下した時刻に多動等が増したが、現在はあまり感じられない。生理的にはほとんどコントロールされているように思われる。)</p>

諸検査結果 (知能・認知特性・その他)	学力 (国語・算数・その他)														
<p>WISC-III (H 年 月 日、検査者: 〇〇〇〇/〇〇小こたの教室) 言語性IQ=114、動作性Q=92、全IQ=104 言語理解=118、知覚統合= 90 注意記憶= 88、処理速度= 89 (処理速度は、非親そのものは遅いが、誤りが多いため↓) 下位検査項目での特記事項 教唱SS=7、記号SS=6 (誤りが多いため↓) 算数SS=9 (年齢以上の課題もできるが、誤りが多い) 符号SS=10 (多数正解だが、誤りが多い) 積木模様 (「斜め」の処理が必要な課題で混乱する。)</p>	<p>&lt;国語&gt; ①昨年度は、斜めの線のある文字が難しく、鏡文字があった。スムーズに文字を追うのに苦労していたが、音読練習等により比較的楽に読むことができるようになった。読解力には問題がない。(物語、説明文とも) ②授業中の勝手な発言が多いが、理解力、表現力とも問題はない。 ③漢字は読めるが、覚えられない。(漢字テストでは、練習した直後でも正しく書けるのが5割程度。そもそも、練習を嫌う。)</p>														
運動・基本的な生活習慣・その他	<算数>														
<p>①体を動かすのは大好きであるが、協調運動が苦手。器械運動は特に苦手。 (歌うのは好きだが) 器楽が苦手。(描画・工作は好きだが) 粘土が上手く扱えないなど、手指の操作性の困難が見られる。 ②強い刺激を求める。筆圧が強すぎる。 (力を抜いてコントロールするのが苦手。) ③教室内では靴を履いていないことが多い。 ④整理整頓や物の管理が苦手で、すぐに物を紛失する。 ⑤基本的な生活習慣の他の面では問題がない。</p>	<p>①計算では、ケアレスミスが多いが、数量の概念は十分理解している。 ②文章題は、十分読まずに取組むので誤りも多いが、意味は十分理解できる。 ③図形の課題は苦手である。</p>														
興味・強い面・指導に利用できるものなど	<生活>														
<p>①何にでも興味を持つ。(熱しやすく冷めやすい) ②言語的な理解力・表現力は高い。 ③優しい気持ちを持っている。(受容され、尊重されれば、相手に対して優しく接することができる。)</p>	<p>①様々なことに興味を持ち、発想が豊かで、ユニークな発言をする。 ②中心になって活動することも多いが、退屈になると勝手なことをしたり邪魔をする。</p>														
判断 仮説	<音楽・図工・体育>														
<p>①知的な発達の遅れはない。 ②ADHD (多動・衝動型) / 診断あり ③LD (書く) があると思われる。 ④協調運動の困難があると思われる。 ⑤感覚の問題への配慮が必要な児童である。</p>	<p>手指の操作、協調運動が苦手なので、上手くできないことが多いが、楽しんでいる。</p>														
指導の 仮説	前学期の評定 (1年; 3段階)														
<p>①年齢相応の学習や活動を十分に用意し、達成感を十分に感じさせることにより、学力の定着と社会性の育成を図る。 ②ADHDと感覚の問題について十分に理解し、刺激を精選するとともに、本児に必要な刺激と身体の動きを含む十分な活動を保障する。 ③視覚認知上の特性と手指の不器用さを踏まえた個別配慮 (必要により個別指導) により、書くことへの支援と配慮を行う。 ③手指や身体の動きへの無理のない支援を行い、自己肯定感を失わぬよう十分配慮する。</p>	<table border="1"> <tr> <td>国語</td> <td>算数</td> <td>生活</td> <td>音楽</td> <td>図工</td> <td>体育</td> <td>読書・園上・体育は、</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>2</td> <td>2</td> <td>技術には1に近い</td> </tr> </table>	国語	算数	生活	音楽	図工	体育	読書・園上・体育は、	2	2	3	2	2	2	技術には1に近い
国語	算数	生活	音楽	図工	体育	読書・園上・体育は、									
2	2	3	2	2	2	技術には1に近い									
	支援と配慮														
	<p>&lt;学級 (集団活動) における支援&gt; ①学習に集中することができるよう、座席を配慮するとともに、教材等が机上に準備されているか等を確認して授業を進める。 ②学習や学校生活の「ルール」を明確にして対応するとともに、テンポが良く、児童の活動が十分にある授業を行う。 ③教師主導によるルールの枠内で、多動等が一定認められる活動を留意する。 ④他の児童とのトラブルは、互いの思いを十分に聞くとともに、事実を冷静に振り返る力を育てるチャンスとして活用する。 (以下略)</p> <p>&lt;個別指導場面における支援&gt; (略)</p> <p>&lt;家庭における支援&gt; (略) (詳細は、個別の指導計画に記載する。)</p>														

(個人情報を使用しないようにしたので、このアセスメント票は特定のケースのものではありません。多数のケースを参考にしながら、記載内容に矛盾がないように例として構成したものです。)

### 3 目標と手立ての設定

#### 実現可能な目標の設定

次は、実現可能な目標の設定です。

十分なアセスメントによる実態把握をもとに長期目標を設定し、次に短期目標を設定するのが望ましいのですが、とりあえず実現可能な目標を立ててみることも有効です。なお、目標として記述することは教師の心構えではありません。あくまでもその子に育てる力、その子が達成する内容を明確にしたものが目標です。そのためには、次のことが大切です。

- ① 一定期間にその子が達成しようとする内容を端的に記したものを、達成したか否かが明確に評価できる具体的なものであること。  
（「漢字を覚える。」「コミュニケーションの力を高める。」というような抽象的なものや、「言葉の力を豊かにすることに努める。」というような心構えのようなものは役に立ちません。）
- ② 実態把握を踏まえ、実現可能と判断できるものであること。  
（例えば漢字を覚えるのが困難な子どもに対して、「当該学年の漢字をきちんと覚える。」というような「絵に描いた餅」では役に立たないだけでなく、不要な苦勞を子どもに強いることとなります。）
- ③ 保護者とも協議し、保護者の意見を尊重して設定することが望ましい。本人の意見を聞いて設定できれば、なお有効である。  
（教師は、自分だけで決め、保護者に対しては協力を求めるだけという傾向がありますが、保護者は教師以上にその子を見続けてきたパートナーです。したがって、保護者には、計画段階から参画してもらうことが有効です。また、実際に取り組むのは子ども本人ですので、目標の設定の段階から本人の意見を聞くことが大切です。）

#### 指導内容とその子が楽に課題に取り組める手立ての設定

目標の設定とセットになるのが、指導内容と手立ての明確化です。目標達成のための手立てなので、目標を設定してから行うものですが、子どもが楽に課題に取り組めるように支援するために、とりあえず手立てから考えてみることも有効です。

指導内容や手立ての設定では、次のことが大切です。

- ① 手立ては、その子が楽に課題に取り組み、目標を達成するためのものであることを常に意識しておくこと。  
（「頑張って取り組むように支援する。」というようなものは手立てではありません。本人が楽に課題に取り組みなければ効果は望めません。また、「保護者との相談を行う。」「個別指導を行う。」などの「内容が明確でないもの。」は手立てにはなりません。）
- ② 指導内容は、その子の課題の克服につながるものであると同時に、その子の得意なこと、好きなことが生かされるものであること。
- ③ 実態把握の時に考えた「なぜ」を大切に、その子の認知特性に合ったものになるように工夫すること。
- ④ 手立ては、それが適切だったか否かの検証が可能で、具体的なものであること。  
（「障害の特性に配慮する。」「視覚優位に配慮する。」というような抽象的なものでは役に立ちませんし、実際に行った指導方法が適切であったか否かが検証できません。）

## <個別の指導計画の様式例>

### 個別の指導計画の必須項目（欄）

- ①指導目標：長期目標（年間目標）と短期目標を設定することが望ましい。
- ②指導の手立て：指導内容が他の児童生徒と異なる場合は、指導内容を含む。
- ③評価：一定期間後に指導目標に照らしての達成状況と指導そのものの評価を記入するための欄

◇実態の欄を設定しても良いが、実態の整理と評価については、アセスメント票等の別紙に整理する方が活用しやすい。

### <様式例1：それぞれの願いを明確にし、全体的な目標や手立てを整理して取り組む様式例>

氏名		担任の願い		
		保護者の願い		
記入者名				
	長期目標	短期目標	指導の手立て	評価
学 習		1学期		
		2学期		
		3学期		
生 活		1学期		
		2学期		
		3学期		
そ の 他		1学期		
		2学期		
		3学期		

(実態はアセスメント票に記載)

### <様式例2：指導や支援の場ごとに目標や手立てを明確にして取り組む様式例>

氏名		長期目標		
記入者名				
期間	平成 年 月～ 月			
場	目 標	指導や支援の具体的な手立て	評 価	
学 級	集 団			
	個 別			
家庭				

(実態はアセスメント票に記載)

<様式例3：教科等の指導内容ごとに目標と手立てを明確にして取組様式例>

氏名		教科・領域等	長期目標
記入者名			
学期	短期目標	指導の手立て・留意点・指導内容等	評価
1学期			
2学期			
3学期			
まとめ			備考

(実態はアセスメント票に記載)

<様式例4：様々な情報を整理分析してアセスメントを行い目標を明確にする前に、当面の状況を整理して取り組むための様式例（この取組の評価を通して、目標等を明確にする。）>

学年・組・氏名（ 年 組：                      ） 担任（                      ） 記入者（                      ）	
気付き	担任
	保護者
	生徒
緊急の課題	現状、背景、解釈等
	状況
	背景
その他の課題	解釈(判断仮説等)
	現状と課題(困難の順位を明確にして、必要項目のみ記入)
	教科等
	生活等
	家庭
評価	状況の変化
	手立ての評価

## 4 個別の指導計画の活用

### 「楽に作れて、役に立つ」個別の指導計画の作成を

個別の指導計画は、その子の認知特性等の実態に合った支援をするために作成するものです。実現可能で、その子も先生も楽に取り組めるものでなければ役に立ちません。作ること自体が目的ではなく、「立派なもの」が役立つわけではありません。活用してこそ意味のあるものです。

- ◇「楽に作れて、役に立つ」これがポイントです。
- ◇役に立つためには「具体性」が重要です。

#### <チェックポイント>

- ◇実態が否定的な面の羅列になっていないか。専門用語の羅列になっていないか。客観的に事実が整理されているか。
- ◇目標が抽象的な記述や教師の心構えになっていないか。(担任以外の関係者でも、達成したか否かについて明確に評価することのできる具体的な目標になっているか。)
  - ・「コミュニケーションの力を高める」というような抽象的なものになっていないか。
  - ・「コミュニケーションの力を育てる」というような教師の心構えになっていないか。
- ◇手立てが抽象的な記述や単なる指導体制の記述になっていないか。
  - ・「障害の特性に配慮する」「視覚優位に配慮する」等の抽象的なものになっていないか。
  - ・「個別指導を行う」というような手立ての内容を抜きにした単なる指導体制の記述になっていないか。
- ◆担任以外が、個別の指導計画を見てその子への対応のポイントが分かるか。  
少なくとも不適切な対応をしないですむような明確で具体的なものになっているか。

### とりあえず書いてみることに

そして、とりあえず書いてみましょう。書き始めると、きっと曖昧だった点に気づくことになります。書くことそのものが、その子を見つめ、理解を深めることにつながります。

また、案を作るのは担任個人でも、校内委員会等のチームで検討して作成しましょう。

### エピソードの記録と整理

個別の指導計画は、学期初めに作成してしまい込み、学期末に取り出してくるのでは役立ちません。特に、手立ての評価は頻繁に行い、子どもの変化に合わせて変更することが大切です。

例えば、不適応行動がエスカレートしているADHDや自閉症等の子どもの場合、必ずしも子どもの側が悪化しているのではなく、子どもの状態に合わない手立てを続けて悪循環に陥っていることがほとんどだと考えられます。

個別の指導計画は、子どもの変化に合わせて変更することが大切なので、実態把握、目標、手立てが合わなくなれば、学期途中でも修正していきましょう。

もちろん、毎日毎日、個別の指導計画を検討する必要はありません。また、個別の指導計画には整理して端的に記述するため、具体的なエピソードを十分に記録することができません。

そこで、大切なのは日々の記録（エピソードの記録）です。子ども理解と手立ての見直しに役立つエピソードの記録には、次のことが大切です。

- ① 心にとまったポイントに絞り、事実を冷静に記述すること。（事実、解釈、教師の思い等を混同せず、まず事実を冷静に記述することが大切です。）
- ② 行動や対人関係上の問題の場合は、必ず、「どのような場面で、どのような行動があった」「それに対してどのように働きかけ、その結果どのような反応が返ってきた」というように、教師との関係性、他の子どもとの関係性の記述であること。（「関係性」を抜いた記述、特に子どもがどんな問題を起こしているかというだけの記述は、全く役に立たない。）
- ③ 事実に対して、なぜなのか、どう考えたいか、次はどう対応したいかというコメントを添えておくことが望ましい。

指導や支援に役に立つエピソードの記録の参考例です。

Aが一人お気に入りのスペースで遊んでいたところ、そこにBが入ってきて遊び始めた。並行して遊んでいたが、Aの手がBにあたり、はずみでBは壁に頭をぶつけた。周りの子どもたちが「A君、謝れ」と言ったが、Aは謝れず、子どもたちが言えば言うほど興奮してきて、今度はCの手を噛んでしまった。そして、「死ぬ」と言って窓によじ登った。止めれば止めるほど興奮していく。担任がAを窓から降ろすと、今度は担任を蹴りながら自分の頭を叩くパニックを起こしてしまった。落ち着かせるために集団から離す必要があると思い、職員室に連れて行った。Aは、自分でもいけないことをしたと分かっているのにどうしていいのか分からない様子で、ずっと「死ぬ」と叫んでいた。

そのうち、「一人になりたい」と言うので、Aの一番落ち着く暗幕のある部屋に行き、落ち着かせる。給食も真っ暗な中で一人で食べていたが、「落ち着いたら戻ってきてね」と言うと、「うん」と答えた。給食時間が終わる頃に、落ち着いて教室に戻ってきた。

興奮しているときには、何を言っても指示が入らないので、落ち着かせてから話しをする必要がある。また、喧嘩が起こる前に、他の子どもたちへ働きかける必要性を感じる。

（プライバシー保護のため、いくつもの記録を組み合わせ、本質を損なわない範囲で脚色してあります。）

このような記録が次の働きかけに役立つのです。この日の出来事は非常に重要なものであったので、長い記録になっていますが、むしろ長い記録の必要はありません。①②③に留意して、2行でも3行でも心にとまったことを記録するだけで、見えなかった子どもの様子が見えてきたり、子どもへの理解のヒントや手立てが見えてきます。

また、保護者との連絡帳を活用することもできます。子どもの問題事象だけを記したものではなく、指導との関係を冷静に整理した記述をすれば、記録としても有効であるとともに、保護者との共通理解を図ることのできる有効なツールとなります。

## Plan-Do-Seeのサイクルの確立

Plan-Do-Seeのプロセスを重視して結果を評価し、常に実態把握の内容、目標、指導内容、手立ての見直しを行うことが必要です。

この時、担任任せにせず、校内委員会等のチームで評価と見直しを行うことが大切です。学校という場合は、その子を直接指導していない教員が担任の指導についてコメントするのが非常に難しいのが現実ですが、担任等を支え、子どもを支援するためには不可欠です。

どんな計画にも見直しと修正が必要ですが、障害のある子どもたちへの支援では、特に手立ての評価を頻繁に行い、少なくとも、その子に合わない対応を続けることのないように特に気を付けながら、より適切な指導や支援を常に見つけていきましょう。



## 5 個別の教育支援計画について

### 障害者基本計画に盛り込まれた個別の支援計画

Plan-Do-Seeのサイクルによる障害のある子どもへの支援のツールとして、学校が作成する個別の指導計画とともに、その子どもを支援する関係機関が連携して策定する「個別の教育支援計画」があります。

平成14年12月、平成15年度を初年とする「障害者基本計画」が閣議決定され、「重点施策実施5か年計画」（前期5年間において重点的に実施する施策及びその達成目標並びに計画の推進方策）が決定されましたが、そこには次のように示されています。

#### 障害者基本計画

障害のある子どもの発達段階に応じて、関係機関が適切な役割分担の下に、一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う計画（個別の支援計画）を策定して効果的な支援を行う。

#### 重点施策実施5か年計画（新障害者プラン）

盲・聾・養護学校において個別の支援計画を平成17年度までに策定する。

### 「個別の支援計画」と「個別の教育支援計画」

「個別の教育支援計画」は、障害者基本計画における「個別の支援計画」と同じものです。

主として学齢児の場合、「個別の支援計画」は学校等の教育機関が中心になって策定することになりますが、これを「個別の教育支援計画」と呼びます。

### 「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」

「個別の指導計画」が主として学校教育における指導や支援について学校が作成するものであるのに対し、「個別の教育支援計画」は、学校教育を含むその子どもの生活全体への支援を視野に入れて、関係機関との連携の下に策定するものです。

「個別の教育支援計画」は、医療、福祉、労働等の関係機関が連携して一人一人のニーズに応じた支援を効果的に実施するための計画で、様々な支援を必要とする障害のある子ども一人一人について、その子どもに関わる機関や人々（医療、福祉、労働等の関係機関や保護者等）との密接な協力体制の下で、学校等の教育機関が中心となって作成します。このことは、障害のある子どもを地域社会に生きる個人として、社会全体が支援していくという考えを背景とし、子ども一人一人を見つめてそのニーズに対応するために、地域社会の支援体制の中で生涯にわたって支援することを考え方の基本としています。

したがって、「個別の教育支援計画」において最も大切なことは、様式をどうするかといったことではなく、策定過程において「学校外の関係者とどのように連携し、どのように共通理解を図っていったか」ということや、実施過程において「それぞれの場で実際にどのような支援が実施され、

どのように評価して、支援の中身をどのように発展させていったか」ということです。

次の資料は、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の参考資料の部に記載されているものです。個別の教育支援計画の目的、対象、内容、プロセス及び計画作成のための組織体制・システムの整備について整理されています。この資料を参考にしながら、「連携」の視点が生かされる様式を検討し、連携がより進むような様式、記入方法、活用等について検討していくことが大切です。

（「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」参考資料より）

## 「個別の教育支援計画」について

### 1. 計画の概要

#### （1）作成の目的

「個別の教育支援計画」は、障害のある児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うことを目的とする。

また、この教育的支援は、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な側面からの取組が必要であり、関係機関、関係部局の密接な連携協力を確保することが不可欠である。他分野で同様の視点から個別の支援計画が作成される場合は、教育的支援を行うにあたり同計画を活用することを含め教育と他分野との一体となった対応が確保されることが重要である。

#### （2）対象範囲

障害のある幼児や児童生徒（以下、単に「児童生徒」という。）で、特別な教育的支援の必要なもの。

※幼稚園から盲・聾・養護学校の高等部、高等学校段階までの者を中心に考える。

#### ○障害の範囲

視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱、言語障害、情緒障害、LD、ADHD、高機能自閉症 等

#### （3）内容

計画の作成を担当する機関を明らかにして、以下の内容を盛り込んだ計画を作成・改訂を行う。

##### 1) 特別な教育的ニーズの内容

##### 2) 適切な教育的支援の目標と内容

障害の状態を克服・改善するための教育・指導を含め必要となる教育的な支援の目標及び基本的内容を明らかにする。福祉、医療等教育以外の分野からの支援が必要となる場合はその旨を併せて記述する。

なお、従来より、盲・聾・養護学校において学期毎又は年間の具体的な指導の目標、内容等を盛り込んだ指導計画として毎年作成されてきた個別の指導計画は、一人一人の教育的ニーズに対応して指導の方法や内容の明確化を図るものであり、学校でのきめ細

かな指導を行うために今後とも有意義なものとする。この個別の指導計画は、乳幼児期から学校卒業後までを通じて長期的な視点で作成される「個別の教育支援計画」を踏まえ、より具体的な指導の内容を盛り込んだものとして作成される。なお、この個別の指導計画が既に「個別の教育支援計画」の内容を包含するなど、同様の機能を果たすことが期待される場合には、その学校の個別の指導計画を「個別の教育支援計画」として扱うことが可能である。

### 3) 教育的支援を行う者・機関

保護者を含め、教育的支援を行う者及び関係機関と、その役割の具体化を図る。

## (4) プロセス

作成を担当する機関が以下の手順で計画の作成・点検を行う。

- ①障害のある児童生徒の実態把握
- ②実態に即した指導目標の設定
- ③具体的な教育的支援内容の明確化
- ④評価

### ○作成担当者及び機関：

就学段階においては、盲・聾・養護学校又は小・中学校、若しくは高等学校が中心となって作成する。学級担任や学校内及び他機関との連絡調整役となるコーディネーター的役割を有する者が中心となって具体的な内容を確定する。

## 2. 計画作成のための組織体制・システムの整備

### 1) 各自治体の役割

都道府県等は、支援地域内の教育、福祉、医療、労働等関係機関の役割が有機的に実施されるように全体的なコーディネートを行う役割を有しており、部内の関係部署の連携・調整する組織（「広域特別支援連携協議会（仮称）」）の設置等適切なシステムの構築を図る。

### 2) 盲・聾・養護学校、小・中学校の組織体制

学校内外の関係者の意見を集約して円滑な計画策定が可能となるよう、特別支援教育コーディネーター（仮称）を置くほか、学校内において計画作成委員会（仮称）のような組織を設けるなど組織体制の整備を図る。この場合、障害のある児童生徒の指導を担当する教員等が計画案の作成、実施等の中心となる。

### 3) 小・中学校等への支援体制

盲・聾・養護学校と比べて個別の指導計画の作成の実績が少ない小中学校等においては、教育委員会に置かれる専門家チームの相談・巡回指導、盲・聾・養護学校、特殊教育センター等の支援が得られるような体制の整備が重要である。

### 4) 計画の引継の体制

対象児童生徒の進学や転学等に際し、計画の作成担当機関が変更となる場合には、引き続き適切な教育が一貫して行われるように、計画に係る責任の明確化の観点から計画の作成、改訂の業務の引継のシステムの構築を図る。

## 5) 福祉、医療、労働等との連携

教育以外の分野との連携が円滑に行われるよう日常的な機関間の連携が重要であり、計画作成担当機関における特別支援教育コーディネーター（仮称）及び関係機関の協力部署及び担当者の明確化を図るなど地域内での連携システムを構築する。特に、他分野で個別の支援計画が作成されている場合は、それらとの連携や接続を図り、一人一人の子どもに応じた総合的な支援計画にしていくことが重要である。

## 6) 保護者の参画

児童生徒への適切な教育的支援を行う場合に、保護者は重要な役割を担うものであり、「個別の教育支援計画」の作成作業においては、保護者の積極的な参画を促し、計画の内容について保護者の意見を十分に聞いて計画を作成又は改訂することが必要である。

## 7) 個人情報の保護

「個別の教育支援計画」については、個人情報の保護が確保されることが不可欠である。その管理や使用の具体的なあり方について十分に検討することが必要である。



# 資 料



## 4 特別支援教育

ノーマライゼーションの進展を踏まえ、LD、ADHD、高機能自閉症等を含め、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じ、障害に基づく種々の困難の改善・克服を図りながら個性や能力の伸長に努め、生涯にわたって心豊かでたくましく生きる力を培う。

また、すべての児童生徒が障害のある人を正しく理解するための指導を計画的に行う。

### 具体的対応

- (1) 学習指導要領に基づき、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育課程を編成し、自立し社会参加する資質や能力を育てる。
- (2) 交流及び共同学習を教育活動全体に位置付け、計画的・継続的に推進するとともに、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に努める。
- (3) 各学校間や関係諸機関と連携し、相談を重視した就・修学の指導や進路指導の充実に努める。

### 校種別目標

#### 小・中学校

- (1) 校内委員会を充実し特別支援教育コーディネーターを校務分掌に位置付けるなど、障害のある児童生徒を学校全体として支援する校内体制の整備
- (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による個に応じた指導の推進と指導方法の工夫改善
- (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の促進と指導方法の工夫改善
- (4) 障害のある児童生徒に対する個別の教育支援計画の策定に向けての検討
- (5) 障害のある児童生徒の教育及び障害のある人についての正しい理解と認識を深める指導の充実

#### 高等学校

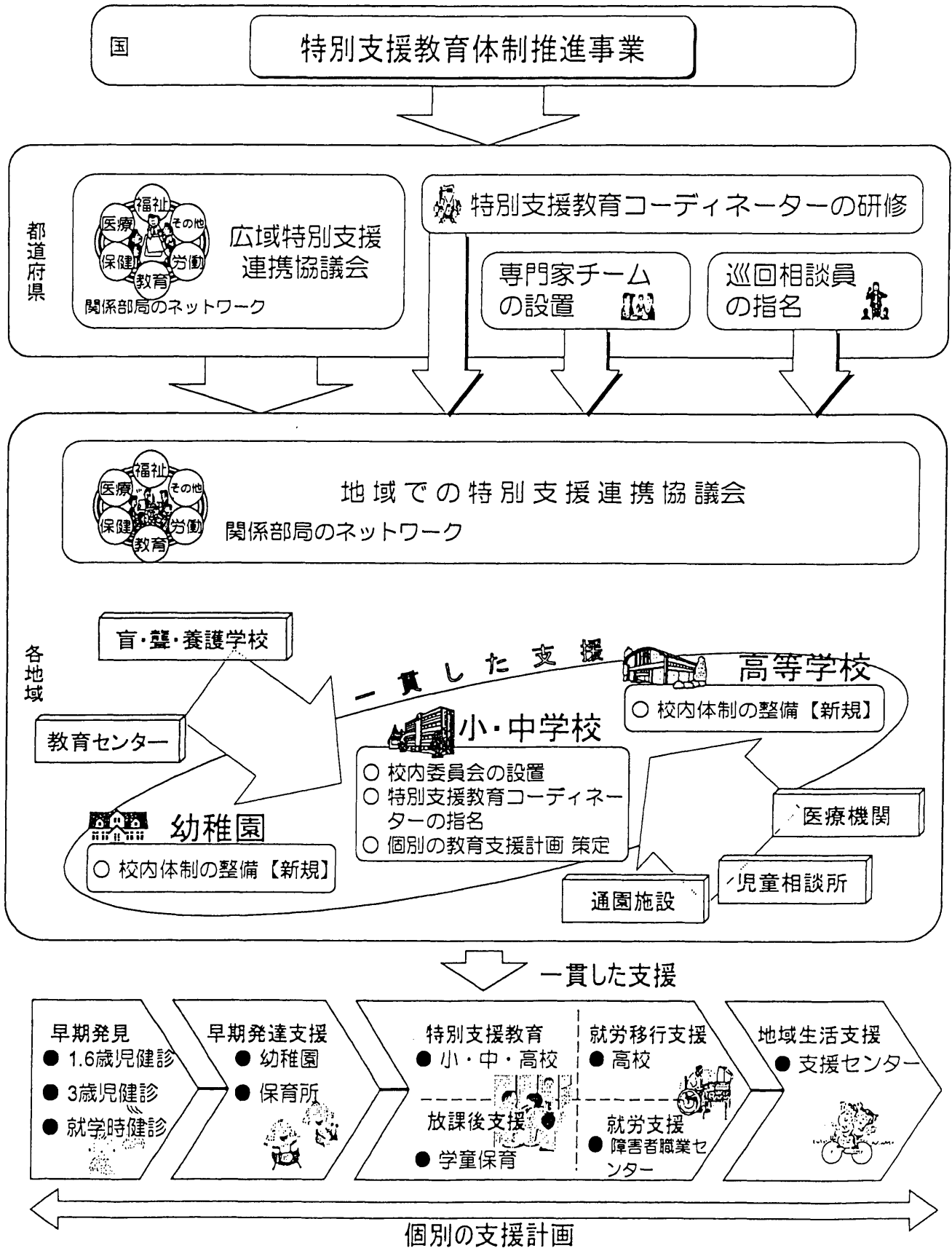
- (1) 障害のある生徒についての理解を深め、支援を検討するための校内体制の整備
- (2) 障害及び障害のある人についての正しい理解と認識を深める指導の充実

#### 盲・聾・養護学校

- (1) 障害の重度・重複化及び多様化に対応した専門的な教育機能の向上と校内体制の整備
- (2) 自立活動の指導の充実及び個別の指導計画による個に応じた指導の推進
- (3) 高等部における職業教育の充実
- (4) 医療、福祉、労働などの関係機関、家庭及び地域社会との連携の推進並びに個別の教育支援計画の策定の推進
- (5) 地域における特別支援教育のセンター的役割の推進

(京都府教育委員会「平成17年度 指導の重点」より「特別支援教育」)

# 特別支援教育体制の推進



(文部科学省特別支援教育課作成資料／平成17年度「特別支援教育体制推進事業」)

特別支援教育推進体制モデル事業（平成16年度） 各種委員名簿

調査研究運営会議

氏名	所属・職名
竹田 契一	大阪医科大学客員教授（日本LD学会常任理事、大阪教育大学名誉教授）
友久 久雄	龍谷大学教授（京都教育大学名誉教授、精神科医）
永野 憲男	京都府教育庁指導部障害児教育課長
青山 芳文	京都府教育庁指導部障害児教育課総括指導主事
渡部 浩三	京都府総合教育センター障害児教育部長
鋒山 智子	京都府総合教育センター研究主事兼指導主事
廣瀬 一雄	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
山田 明	宇治市教育委員会教育指導課課長
高橋 広行	宇治市教育委員会教育指導課指導主事
藤谷 幸彦	宇治市立大久保小学校長
安井 加代子	宇治市立宇治小学校教諭
奥田 信一	京都市教育委員会総合育成支援課首席総括指導主事
森田 薫	京都府立桃山養護学校校長

専門家チーム（兼巡回相談員）

氏名	所属・職名等	備考
有賀 やよい	精神科医	医師（精神科医）
小谷 裕実	京都教育大学助教授	医師（小児科医）
加藤 寿宏	京都大学医学部保健学科講師	作業療法士
今野 芳子	京都文教短期大学講師	臨床心理士
木村 辰己	宇治児童相談所相談判定課心理判定員	心理判定員
柳生 祥子	宇治市保健福祉部保健推進課発達相談員	発達相談員
青山 芳文	京都府教育庁指導部障害児教育課総括指導主事	特別支援教育士SV、養学免1種
鋒山 智子	京都府総合教育センター研究主事兼指導主事	特別支援教育士SV、養学免2種 他
大仲 順子	山城教育局指導主事	指導主事
高橋 広行	宇治市教育委員会教育指導課指導主事	臨床発達心理士
安井 加代子	宇治市立宇治小学校教諭	特別支援教育士、養学免2種
岡野 康子	宇治市立平盛小学校教諭	臨床発達心理士
小松 晃子	京都市教育委員会総合育成支援課指導主事	特別支援教育士
玉村 総枝	京都府立桃山養護学校教諭	学校心理士

特別支援教育士：平成16年8月までの名称は「LD教育士」で、正式名称は「特別支援教育士(LD, ADHD等)」

地域支援巡回相談員

氏名	所属・職名等	備考
山田 定宏	京都府立向日が丘養護学校部主事	養学免2種
川高 寿賀子	京都府立向日が丘養護学校教諭	養学免1種
東 敦子	京都府立南山城養護学校教諭	養学免2種
白柳 拓保	京都府立南山城養護学校教諭	養学免1種
小角 令子	京都府立南山城養護学校教諭	—

推進地域巡回相談員

氏名	所属・職名等	備考
鈴木 隆子	城陽市立寺田南小学校教諭	特別支援教育士
山田 真弓	八幡市立八幡第二小学校教諭	学校心理士
名内 美恵子	京田辺市立田辺小学校教諭	特別支援教育士、学校心理士 他
大島 悦子	久御山町立佐山小学校教諭	—
井関 真理子	木津町立木津小学校教諭	—
藤原 由美子	向日市立第6向陽小学校教諭	特別支援教育士
萩尾 康子	長岡京市立長岡第七小学校教諭	—
塩谷 和子	大山崎町立第二大山崎小学校教諭	特別支援教育士

本冊子の編集にあたっては、京都LD親の会たんぼぼ、ONLY ONEの会（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）及び（社）日本自閉症協会京都府支部に御協力をいただきました。



---

京都府教育委員会

京都府特別支援教育推進体制モデル事業調査研究運営会議

## 特別支援教育推進ガイド

～ 支援体制を整備し

一人一人のニーズに応じた具体的な支援を進めるために ～

---

平成17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 (障害児教育課)

FAX : (075)414-5847

---

障害児教育課は、平成17年4月1日から特別支援教育課に名称変更します。