

X I 特別支援教育

6 2 特別支援教育と個別対応

高橋あつ子（早稲田大学大学院）

1 到達目標

（1）特別支援教育コーディネーターとして、校内委員会の活動を推進することができる。

（2）特別支援教育コーディネーターとして、校内の教育相談機能を高める方策を立てることができる。

（3）特別支援教育コーディネーターとして、担任や保護者と連携しながら、特別な教育的ニーズのある子どもの個別の指導計画を作ることができる。

【キーワード】

特別支援教育コーディネーター 校内委員会 個別の教育支援計画 個別の指導計画
アセスメント

2 特別支援教育コーディネーターの役割

教育相談を推進してきた教師が、特別支援教育コーディネーター（以下「コーディネーター」と記す）に指名されたり、コーディネーターと協働して校内支援を推進したりしている学校は増えている。

では、コーディネーターとして、どのような活動をすればいいのだろうか。

「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）」（文部科学省、2002）によると、以下の3つの役割が期待されている。

〈校内における役割〉○校内委員会のための情報の収集・準備

○担任への支援

○校内研修の企画・運営

〈外部の関係機関との連絡調整などの役割〉○関係機関の情報収集・整理

○専門機関等への相談をする際の情報
収集と連絡調整

○専門家チーム、巡回相談員との連携

〈保護者に対する相談窓口〉

同ガイドラインに示された支援までの手順（図1）に沿ってみていこう。

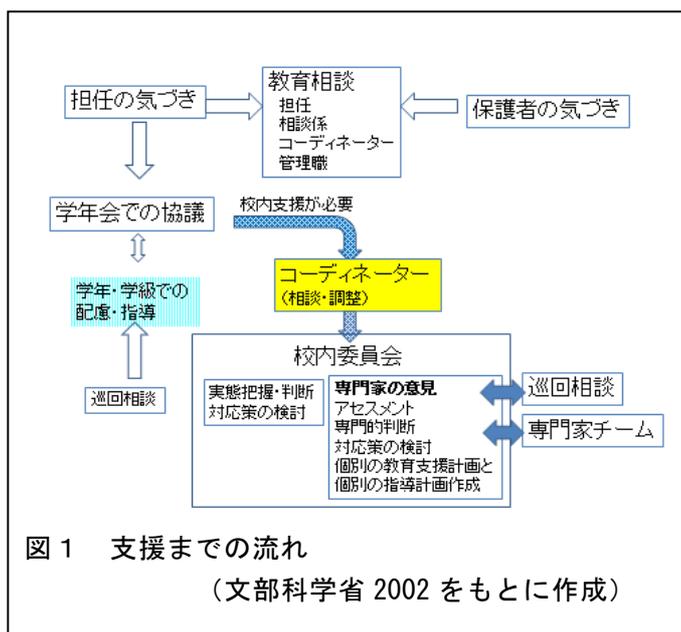


図1 支援までの流れ
(文部科学省 2002 をもとに作成)

まず、担任や保護者から「支援を必要としている」子どもの問題（ニーズ）を把握する段階がある。ここでは特別な教育的ニーズについて職員研修や、保護者に周知・啓発する働きかけも必要であろう。また、保護者の相談を担当以外が対応するシステムを作ることには、学校における教育相談の発展につながるであろう。まず一つには、学級システムに依拠すると、個々の担任の問題意識によって実態把握も対応も制限され

やすい。ある教師が、支援ニーズに気づいても、担任が否定すれば協議の座には上らない。また、保護者から相談したくても、担任が気づいていないと相談できにくいばかりか、相談しても担任が自分の努力の範囲にとどめ、他の協議の場に進めないこともある。そのため、適切な支援につながるものが遅れることもある。学級システムに依存しない教育相談体制が実現することによって、保護者はより柔軟に教育相談システムを活用できるようになり、教員集団も複数の目で多面的な生徒理解を深めることができるようになる。

さて、図1では、学級や学年レベルで配慮や支援が可能なケースを校内委員会にはあげない流れを示しているが、筆者は、個に応じた配慮や支援を行う場合は、校内支援体制を使わなくても校内委員会にあげるべきだと考える。その理由は、校内委員会や校内の教職員全体が多様な特性を理解しておく必要があることと、担任が代わっても一貫した支援を継続するために当事者以外も把握しておく必要があるからである。

次に、校内委員会が特別な教育的ニーズのある子どもを掌握した後、実態把握を行う必要がある。ガイドラインの資料でもある「LD,ADHD, 高機能自閉症の判断基準(試案),実態把握のための観点(試案),指導方法」に示されているが、これを活かし実態把握を行っている学校は少ない。教師が観察し、聞き取った情報を収集して終わりにしがちなのである。コーディネーターは、学校や教師の児童生徒理解をさらに詳細に深める具体的な方法を提案し、それに基づいたケース検討をする必要がある。

さらに、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成することも忘れてはならない。

また、校内委員会の活動を充実させていく上で、巡回相談や専門家チームとの連携も検討したい。これらの特別支援教育を推進すべく整えられた地域支援システムを活用するだけでなく、関係機関とのコーディネーションもコーディネーターの仕事である。

3 特別支援教育コーディネーターとしての取り組み

コーディネーターは、校内の多様なケースに対応するさまざまな力が求められる。ここでは、その中からアセスメントと個別の指導計画作成、コーディネーションを説明する。

(1) ケース理解～アセスメント

①教師が行うアセスメント

上述したように実態把握は重要だが、何につまずいているケースかによって、その方法は多様である（本テキストIV.53 参照）。心理検査は行わなくても、教師がアセスメントできる範囲は広い。行動観察の機会は豊富にあり、作品や学習テストなども活かせる。保護者等からの情報もあれば強力である。それらの情報を整理しながら、仮説を検討していくのである。図2は、特別支援教育士の養成テキスト（2007）を参考にしたフローチャートである。絵画語彙発達検査や読書力検査、学力検査などは、コーディネーターが実施することが可能であろう。また、保護者からの情報もアセスメントに活用できる。感覚過敏が疑われる場合などに「JSIR」（日本感覚統合学会）を用い、本人の感覚の特異性や保護者の苦勞を聞き取る。社会性の発達を検討する場合は「新版 S・M 社会生活能力検査」（旭出学園研究所）なども有用である。これらは、障害の特定ではなく、その子どもがもつ困難の所在や程度を理解するために行うことは言うまでもない。

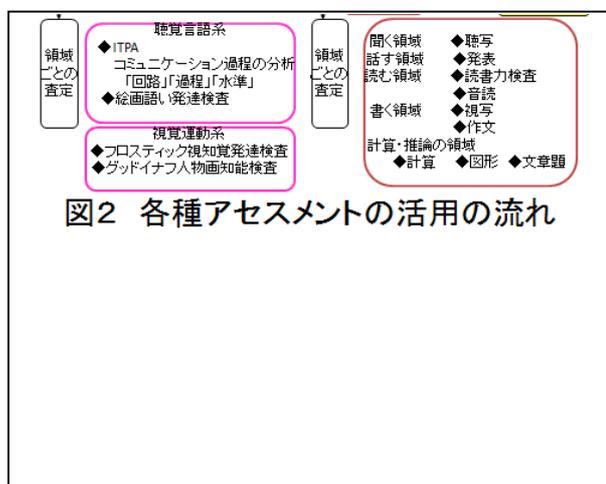


図2 各種アセスメントの活用の流れ

②外部機関のアセスメントを活かす

保護者が教育的ニーズに気づき、自ら専門機関で行った心理検査の結果を学校に提供するケースは、今後ますます増えていくことになる。

校内に、WISC-IVやK-ABC-IIなど、代表的な心理検査の結果を解釈できる教師が一人いると、ケース検討も実り多い。最初から十分に解釈できなくても、検査の所見や参考書をもとに、数値と本人の実態とを照合させていくといい。認知の偏りを前提にした支援を構想できる校内委員会は、子どもの成長を確かなものにし、教職員集団の支援力を高めていく。

事例

中学1年のAさん（女子）は、口数が少なく、学校も休みがちだった。相談係のB先生は、小学校の欠席日数を見て心配をしながら、休み時間に見かけると話

しかけるようにしていた。気の許せる友達数人と雑談している場面も、Aさんは聞く側にいることが多く、尋ねられれば答える程度である。B先生が話しかけても、すぐに意図を汲めないこともあり、短い言葉で具体的に話すようにしていた。

そんなAさんが、2学期の中間試験後、欠席が続いた。試験の結果も思わしくなく、自信をなくしたようだった。相談部会での話し合いでは、担任が登校を促し、教室で励ます、本人や保護者が要望すればSCに会ってもらふこと等がでた。B先生は、以前から気になっていたAさんの言語性の低さについて他の教師に意見を求めた。国語の教師は、全般弱いととらえていたが、B先生が例外探しの要領で聞いていくと、書いたり読んだりする力は、ある程度あるのに、話を聞いて理解する力が弱いため話し合いに参加できないでいることがわかった。英語の教師も、リスニングは苦手だが、読解や英作文は思ったよりできているとのことだった。それらを聞いていたSCが「言語性が低い学習障害の傾向があるのかもしれない」と推測した。B先生も同感だった。

そこで保護者との教育相談で、Aさんの幼い頃からの様子を聞くと、さらにその仮説が支持された。小さい頃から内弁慶で、初対面の人に声をかけられると保護者の背中に隠れてしまう、慣れると屈託なく遊ぶ子だったという。言葉だけでは察しが悪いが、場の雰囲気や表情を読んでさっと動くことができるという話も、動作性の高さを裏付けた。B先生は、学校での様子からも能力にアンバランスがあるように思うので、詳しく調べてみたらどうかと提案した。保護者は、登校できない理由が心の弱さにあるのではなく、情報処理の問題に負っているかもしれないという新たな見立てに、数年にわたるなぞが解けたような思いで、急ぎ相談機関に心理検査を申し込んだ(続く)。

(2) 個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成

個別の教育支援計画は、「該当の児童生徒に対して、乳幼児期から就労までの長期的な視点で部局横断的に関係機関(教育、福祉、医療等)が連携して作成するもの」(文部科学省, 2002)である。図3のようにより長期的な計画を「個別の支援計画」といい、教育に関わる部分を「個別の教育支援計画」と呼ぶ。

一方、個別の指導計画は「児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだもの」とされる(同上)。

① 個別の教育支援計画

個別の教育支援計画は、縦と横の支援の設計図である。縦とは、幼少期から就労自立を見渡した時系列の縦である。横は、現在の本人のQOL(quality of life)向上のた

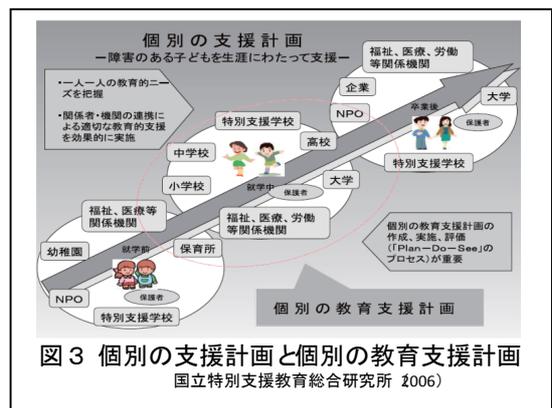


図3 個別の支援計画と個別の教育支援計画
国立特別支援教育総合研究所 2006)

めに、教育だけでなく、必要な各領域（福祉、医療、心理、労働等）と連携した支援を設計するという意味での横である。

表1は、全国特殊学校長会（2006）を参考にした書式に、先の事例Aさんについて、内容を記入したものである。まずは、支援対象者の周囲にあるリソースを洗い出し、実態把握に基づいて、共通の目標のもと、個々に行う支援を具体化していく。また、これまで支援が行われていない領域において、支援が必要と考えられる場合は、新たにリソースを開拓し支援を追加したい。たとえば、これまでは放課後は家庭にお任せであっても、中学卒業を視野に入れば、交通機関の利用や買い物、映画鑑賞などもこなせるようにしたいと考えたとしよう。家族が請け負えない場合、あるいは本人が家族を頼りすぎてしまう場合など、誰がどのように支援できるかを考える。地域によっては、福祉サービスや民間の機関が、そのような社会的行動を支援する人を派遣するサービスがある。また、行きつけのお店のスタッフに協力を仰いだり、級友が連れ出したりすることも考えられる。

表 1-1 Aさんの個別の教育支援計画

支援目標		<ul style="list-style-type: none"> ・わからない時は、人に聞くことができるように促す。 ・自分の意見を話し、人との会話を楽しめるようにする。 		
具 体 的 な 支 援		支援者	支援内容	結果・引き継ぎ
	家庭生活	家庭 父母, 兄, 弟	会話の相手になり、ともに楽しむ。 指示や回答より、意見を聞いたり、促したりする	日々, 実施。<継続> 日々, 実施。<継続>
	余暇・ 地域生活	ピアノ教師 塾の教師	譜面を見て演奏する力をほめる。 視覚的手がかりを用い、学力の向上をはかる。	週1回。<継続> 週2回。<継続>
		地域サポーター	買い物や映画館などに同行。 コミュニケーションスキルを支援する。	月1回。<継続>
	学校生活	担任	音声会話力の向上。 良好な友人関係の維持。 自尊心の向上。	日々, 継続。
		部活顧問	描写力のスキルアップと賞賛。	部活動の時間帯。<継続>

	特別支援教育 コーディネーター	休み時間を使って SST。 支援会議。	週 1 回。＜継続＞ 半年に 1 回。＜継続＞
その他	教育相談室	心理検査とコンサルテーシ ョン	半年ごと

②合理的配慮の明記

なお、インクルーシブ教育を推進していくためにも、合理的配慮を行うことが求められている（本テキストⅣ.44 参照）。発達障害への合理的配慮として、次のような支援が紹介されている（文部科学省, 2012）

- ・個別指導のためのコンピュータ、デジタル教材、小部屋等の確保
- ・クールダウンするための小部屋等の確保
- ・口頭による指導だけでなく、板書、メモ等による情報掲示

これらは、教師個人の考えや好意で行うものではないため、所属や担任が変わっても引き継がれなければならない。そのため、教育支援計画に明記することが定められている（文部科学省, 2012）。

このように、合理的配慮を記載した個別の教育支援計画は、子どもの権利擁護のツールにもなる。しかし、合理的配慮は「均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」とも規定されている。権利を主張する側と、支援を提供する側とで、どの範囲が合理的化を合意形成することも求められてこよう。例えば、車椅子の生徒のために校舎にエレベーターを設置する必要があるがあっても、予算や工期から難しい場合もあろう。この場合、「適当な調整及び変更」を行うことが有用なのであり、エレベーター設置に限定されるものではない。所属学年の教室を 1 階にしたり、階段昇降機を用意したりすることも、調整の一例である。

書字困難を有する子どもに対しては、タブレットで入力負担を軽減したり、板書を撮影したり、IC レコーダーで録音したりすることが授業中、許されるべきである。また、教育評価は、テストやノート提出等、書字を媒介にして評価されることが多いが、書字に課題のある生徒は不利益を被ることになる。口頭試問や音声入力ソフトの活用、演技などでの評価に代替えされる必要もある。読みの困難がある場合にも、マルチメディア DAISY の活用や読み上げソフト等の活用が考えられる。

A さんの場合には、聴覚処理が弱いので、視覚的情報提示を行うことが求められる。高校や大学などでも、授業後、個人で聴き直して内容理解を深められるよう IC レコーダーで録音することや、板書をタブレットで撮影すること等も合理的配慮として認めらる。

演習 1 <個別の教育支援計画>

自分が関わったケースについて、表 2 に記入してみよう。

表 1-2 さんの個別の教育支援計画

支援目標		<ul style="list-style-type: none"> ・ ・ 		
具体的な支援		支援者	支援内容	結果・引き継ぎ
	家庭生活			
	余暇・地域生活			
	学校生活			
その他				

③ 個別の移行支援計画

次に、縦の支援に活用する場合について考えたい。幼稚園から小学校へ、小学校から中学校へ、中学校から高等学校へ、高等学校から大学や専門学校へ、学校教育から就労というように、子どもが成長する過程には、いくつもの移行がある。子どもが主に所属する機関が代わる際、それぞれの支援担当者がテーブルにつき、個別の教育支援計画をもとにしながら、これまでの支援を確認し、今後の支援を展望する話し合いをしたい。そのような活用を意図して、これまでの支援とこれからの支援を対比させて記入する書式もある（表 2）。このような計画とそれをもとにした話し合いを移行時に行いたいものである（移行期の支援を充実したものにするために特化したものを「個別の移行支援計画」という）。

表 2—1 A さんの個別の移行支援計画

（国立特別支援教育総合研究所 2005, 神奈川県 の書式を参照）

これまでの取り組み	所属機関	C 中学校：言語+視覚情報で伝える。音楽，美術で自信をつける。
	家庭生活	話しやすい雰囲気を作り，内容を豊かにする聞き方を心がける。
	余暇・地域生活	ピアノ，塾，サポーターとの外出で，充実している。
	健康・安全・相談	保護者は必要に応じて教育相談室を利用。本人はサポーターや友人に相談。心理検査などで相談室に行くのも好意的。
これまでの取組の評価		わからない時も，視覚的に伝えられると了解し，自信を取り戻す。
これからの取り組み	所属機関	D 高等学校：本人にわかるよう情報入力を保障する。
	家庭生活	通学に時間がかかるが体力の維持，社会性の向上を応援する。
	余暇・地域生活	高校で新たな友達を作り，映画など外出できるといい。
	健康・安全・相談	学習の経過を見て，早めに進路情報を集め，相談を開始する。

演習 2 <個別の移行支援計画>

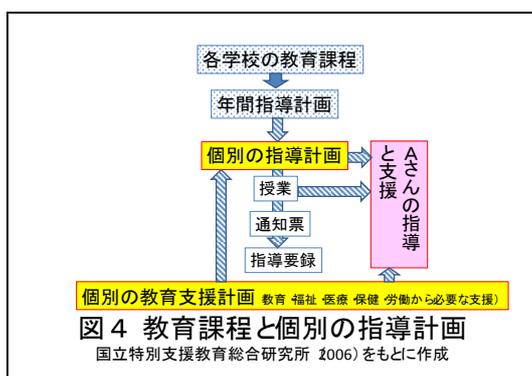
自分が関わったケースについて，個別の移行支援計画を立ててみよう。

表 2-2 さんの個別の移行支援計画

これまでの取り組み	所属機関	
	家庭生活	
	余暇・地域生活	
	健康・安全・相談	
これまでの取組の評価		
これからの取り組み	所属機関	
	家庭生活	
	余暇・地域生活	
	健康・安全・相談	

④個別の指導計画

個別の指導計画は、図4に示したように教育課程と個別の教育支援計画の双方をふまえて計画されるものである。作成にあたっては、実態を踏まえ、適切な長期・短期目標を設定することが重要になる。日本においては、支援の手立てを重視する傾向があるが、これは、特性に応じた支援方法を特定しておく意味では大事であるが、本来、得意不得意も含めた実態が把握され、それに則った的確な目標であれば、方法は定めなくてもいい。



個別の指導計画の記入にあたって、留意したいことがある。一般的に支援に関わる書式においては、支援者側の立場からの表現が多い。しかし、個別の指導計画の目標は、子どもが達成する状態を明記することが重要であり、子どもを主語にして表記することになっている。

i 目標設定

目標は、本テキストX I 4 4の「積み上げる支援」の発想で立てていく。すなわち「教室を飛び出さない」ではなく、「（～分）教室にいることができる」である。「漢字の書き取りを好きになる」「掃除をがんばる」などのような主観的で態度的なものでもなく、「学年の漢字8割程度書くことができる」「分担された掃除を行うことができる」ように、誰が見ても達成したかどうか明確にわかる行動レベルの表現にしたい。

「差を埋める支援」の発想では、どんなに時間を要しても達成してほしい願いがそのまま目標になりがちである。「キレイないで我慢できる」「作文が書けるようになる」等である。しかし、これでは、3ヵ月後「まだ十分とはいえない」という評価になり、同じ目標を継続することになる。このような計画だと、本来のPDCAサイクルになりえない。つまり目標と時間的な見通しが付き合わされていないのである。この子だったら、どれだけの期間で達成できるかを考える。短期目標であれば、1ヶ月後や3ヵ月後、あるいは半年後（次に評価ができる時期）までに達成できそうなレベルで設定するのである。先の例のように「教室にいることができる」という長期目標のもと、3ヶ月では「15分いられる」ようになる。

演習3 <目標の設定>

次の目標を修正してみよう。

表3-1 目標設定の演習

設定しやすいが適切ではない目標	修整案
豊かな人間関係を築く	例) 休み時間、友達と一緒に過ごすことができる。
人を殴らない	
教室を出ない	

忘れ物をしない	
～（学習）を好きになる	

ii 長期目標と短期目標

一つの長期目標に対し、短期目標は図5のような2つの可能性がある。同じ内容を含む理解や技能がステップアップしていく発展型の発想と、複数の技能を同時にねらい、その集積として長期目標が達成できる並列型の発想がある。

事例 A さんの場合で考えると次のようになる。

長期目標が「親しい人と会話を楽しむことができる」だった場合

<発展型では>

E さんの話題を聞くことで会話を続けることができる。

自分の話題を話すことで E さんとの会話を続けることができる。

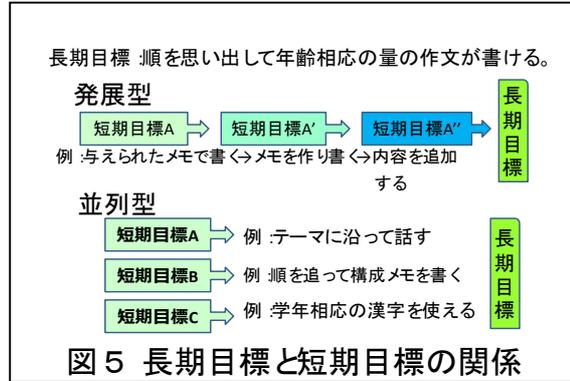
2, 3 人の相手と会話を続けることができる。

<並列型では>

話を聞いてわからないことを質問することができる。

質問に答えることができる。

自分の話題で切り出すことができる。



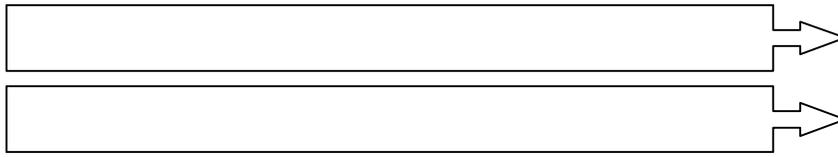
演習4 <長期目標と短期目標>

長期目標と短期目標の関係をとらえた設定の練習をしよう。

長期目標が「友だちと仲良くすることができる」だった場合

<発展型では>

<並列型では>



iii 個別の指導計画の書式

個別の指導計画は、その子どもの実態は、評価までの時間的な幅などによって、書式はさまざま工夫できる（ガイドラインも参照）。さらに、条件や基準、評価方法も記入しておくといい。「本を読むことができる」の場合の条件は「教科書」なのか「初めての教材」なのかによって、流暢性は異なる。「漢字が書ける」のは「ただたどしくても書ければいいのか」「見ながら書いてもいいのか」「進出漢字を何割程度」なのかで全く違う。そのため、方法と基準を明示するのである。「教師による観察で10回中8回以上」「テストで80点以上」「自己報告で一日1回以上」などになる。その一例を、Aさんの事例を用いて示す（表3-2）。

表3-2 Aさんの場合の個別の指導計画例

長期目標	<ul style="list-style-type: none"> ・授業を理解することができる。 ・友達との会話を楽しむことができる。 			
領域	実態	短期目標	手立て	評価方法・基準
学習	聞くだけでは理解しにくい。	関連する資料を自ら見ることができる。	板書や資料の活用。	教師の観察：
	わからないとそのままにしてしまう	①わからないことをメモすることができる ②質問することができる。	①わからないことを記入できる自己評価シートの活用。 ②質問時間の確保。	自己評価シート：毎回1回以上 質問：週に3回以上
対人関係	友達との会話も受け身。	質問することができる。	必要な会話のスキルをモデリングする。	本人及び友人報告：会話中1回以上。
その他	自信を失いやすい。	自分の肯定的な側面を言うことができる。	非言語コミュニケーションのエクササイズや、自己意識を言語化する活動を行う。	自己評価シート：8割以上。 振り返りシート：肯定的な記述がある。

演習5 <個別の指導計画>

自分が関わっている事例を用いて「個別の指導計画」を作ってみよう。

表3-3 さんの場合の個別の指導計画

長期目標				
領域	実態	短期目標	手立て	評価方法・基準

演習 6 <表現の点検>

演習 5 で作成した個別の指導計画の表現を次の表で点検してみよう。

表 4 個別の指導計画のセルフチェック (海津, 2007より作成)

表現	チェック
主語が子どもになっている	
肯定的な表現になっている	
1つの文に目標が1つ	
観察と評価が可能な具体的なもの	
条件が示されている	
基準が示されている	

(3) マネージメント～校内委員会の教育相談機能を高める

①校内の機能の向上

これまで述べてきたような活動は、特別支援教育コーディネーターが一人で行うのではなく、校内委員会で行いたい。校内委員会の教師は実態を把握し、個別の指導計画を作成する力量を高めていく。そして、さらに、それらの活動に保護者や本人が参加できるような態勢にしていきたい。

この過程で、コーディネーターや担任の教育相談機能が高まるはずである。障害をネガティブなものとして断定する生徒理解ではなく、できる限りポジティブに個性や違い、特性と見て、授業や生徒指導場面で適切に支援できるかどうか、それらを本人の自己認知や自己教育力を高めるべく伝えられる力、そして保護者とともにわが子理解を深め適切な対応を広げていく力が必要だからだ。

定期的にケースごとの支援を協議していくと、ニーズに気づかず、支援が遅れたり、不適切な対応を続けたりすることが減る。それは、二次障害を防ぐことにつながる。このような特別支援教育の取り組みを基盤に、不登校やいじめを起こさせない教育相談体制にもつなげていくことができるはずである。

②校外のリソースの活用

校内のケースマネージメントにおいても、外部の専門機関との連携が求められる。虐待の兆候があれば、児童相談所との協働は欠かせない。心理検査や医学的評価、専門的な療育、ソーシャルワーカーも日常的に活用できる時代になった。ニーズに見合った専門機関や専門家と、タイムリーに協働することで地域全体の支援力が高まっていく。そして、このような活動を、近隣のコーディネーターともネットワークを作っていくことによって、教師や学校による支援力の差を軽減していくことができよう。

《参考引用文献》

旭出学園教育研究所, 日本心理適性研究所 「新版 S・M 社会生活能力検査」 日本文化科学社

海津亜希子 『個別の指導計画作成ハンドブック』 日本文化化学社, 2007

国立特別支援教育総合研究所 「「個別の教育支援計画」の策定に関する実際的研究」, 2005

http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-61.html

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)」,

2002 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298152.htm

文部科学省・厚生労働省 「障害のある子どものための地域における相談支援体制整備ガイドライン(試案)」, 2008 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/021.htm

文部科学省 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm

日本感覚統合学会 「JSI-R(Japanese Sensory Inventory Revised)」

<http://atsushi.info/jsi/jsi-r2002.pdf>

特別支援教育士資格認定協会 『特別支援教育の理論と実践 1』 金剛出版, 2007

全国特殊学校長会 『「個別の教育支援計画」策定・実施・評価の実際』 ジアース教育新社, 2006