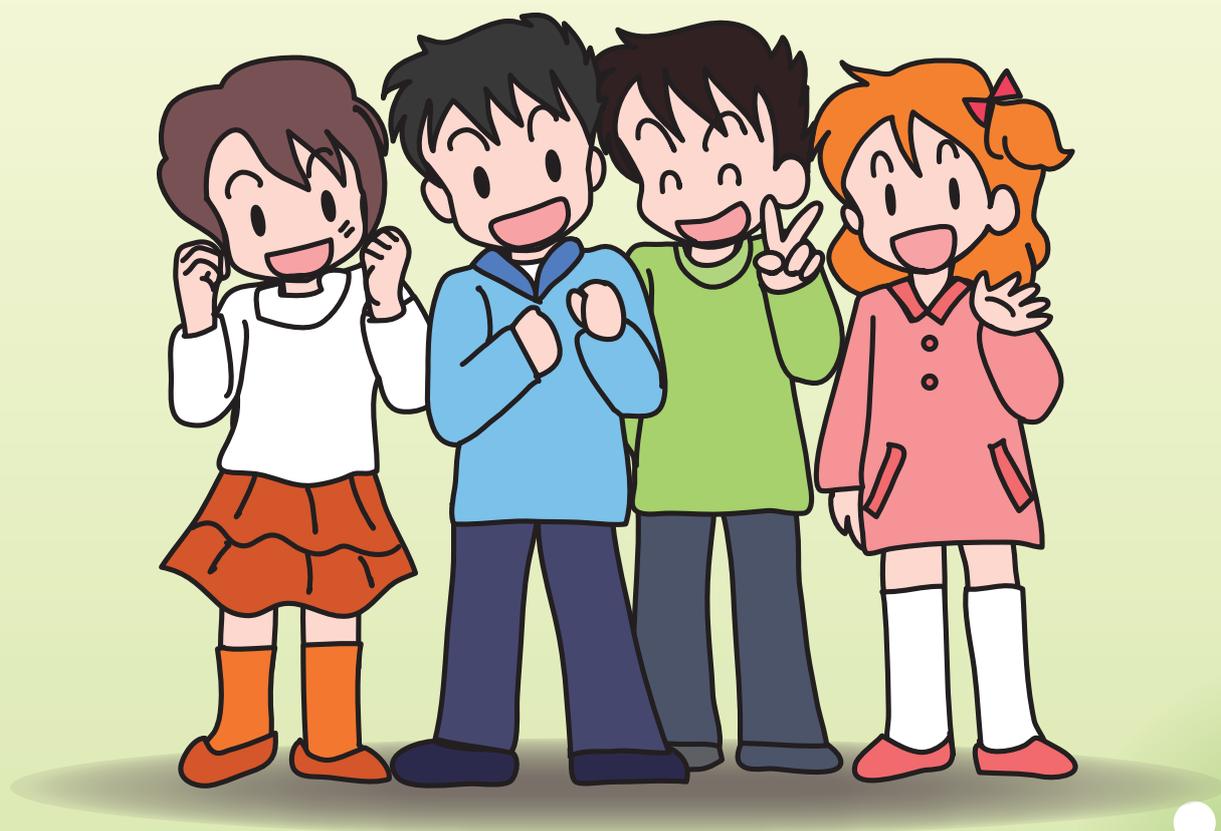


平成24・25年度県重点事業

一人一人のニーズに応えるリレーションシップ事業 事業成果報告書



平成26年3月
青森県教育委員会

はじめに

平成24年7月23日に中央教育審議会初等中等教育分科会は「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」を報告しました。

本報告では、県及び市町村が「個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える多様で柔軟な仕組みを整備すること」や「小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくこと」などが示されています。

このような中、県教育委員会では平成24・25年度の2か年にわたり、小・中学校の通常の学級に在籍する発達障害等のある子どもたちに対する小学校から中学校への一貫した指導・支援の充実を図り、進級・進学に係る指導・支援内容等を引き継ぐ体制を整備することを目的とし、県の重点事業として「一人一人のニーズに応えるリレーションシップ事業」を展開し、それぞれの地区ごとに着実に連携支援の基盤づくりを進めてまいりました。

本報告書は、事業に協力いただいた県内6地区21校の特色ある取組の成果をまとめたものです。今後、県内のすべての小・中学校において、本事業の成果を活用していただくことにより、校内支援体制や引継ぎの充実が図られるなど、特別支援教育の一層の充実が図られることを心から期待いたします。

最後に、本事業に御協力いただきました関係各位に深く感謝申し上げますとともに、今後も本県学校教育の一層の充実に向け、御指導、御助言を賜りますようお願い申し上げます。

平成26年3月

青森県教育庁

学校教育課長 成田昌造

目 次

はじめに

| | |
|------------------------|----|
| I 本事業の概要 | 2 |
| II 各地区の取組の実際 | |
| 1 東青地区の取組 | 6 |
| 2 西北地区の取組 | 22 |
| 3 中南地区の取組 | 38 |
| 4 上北地区の取組 | 52 |
| 5 下北地区の取組 | 66 |
| 6 三八地区の取組 | 80 |
| III 本事業の成果と今後の課題 | 95 |

I 本事業の概要

青森県教育委員会では、小・中学校の通常の学級に在籍する発達障害等のある子どもたちに対する小学校から中学校への一貫した指導・支援の充実を図るために、進級・進学に係る指導・支援内容等を引き継ぐ体制を整備することを目的とし、平成24・25年度の2か年にわたり、「一人一人のニーズに応えるリレーションシップ事業」を実施してきた。本事業の概要を以下に示す。

1 本事業の目的

近年、小・中学校の通常の学級に在籍する発達障害等のある児童生徒の中で、学習上・生活上の困難を有する児童生徒が増加している。当該児童生徒の支援においては、教育、医療、福祉、労働等の関係機関の連携をもとに、一人一人の教育的ニーズに応じた支援の充実が求められている。また、小・中学校の通常の学級に在籍する発達障害等のある児童生徒に対する支援の現状として、以下の3点が指摘されている。

1点目としては、教育相談及び巡回相談の要請件数の増加が挙げられる。近年、小・中学校における特別支援学校のセンター的機能の活用や通常の学級の教員からの発達障害等のある児童生徒の指導・支援に関する相談要請の増加が見られる。

2点目としては、児童生徒本人及び保護者が進級・進学にあたって不安を抱えていることが挙げられる。特別支援学校が実施している教育相談及び巡回相談等報告から、小・中学校間で学習環境や指導体制が大きく異なることに不安を抱えている本人や保護者は少なくないと推察される。

3点目としては、小・中学校間の引継ぎの仕組みを整備する必要性が挙げられる。いわゆる「中1ギャップ」が指摘される状況のなか、小・中学校においては従来から指導・支援に係る資料を作成し活用してきているが、各校が独自に作成したものであることや、引継ぎ会議の設定等の課題も挙げられるため、指導・支援の内容及び方法を共有するための効果的な引継ぎ方法を検討することが求められている。



図1 本事業で展開する小中学校連携支援システム

上記の現状を踏まえ、本事業では、小・中学校における発達障害等のある児童生徒一人一人のニーズに応じた支援を充実させるため、小・中学校間の一貫した指導・支援の連携強化を図るとともに、地域の関係機関が発達障害等のある児童生徒のニーズに係る情報を相互に共有しながら支援する基盤をつくることを目的とした。具体的には、本事業では一人一人の教育的ニーズに応える支援の充実を図るために、以下の4点を目指してきた。

- 小・中学校間の一貫した指導・支援体制の整備
- 小・中学校間の校内委員会・支援会議の連携強化
- 小・中学校間の発達障害等のある児童生徒の情報の共有化
- 小・中学校教員の障害理解と指導・支援に関する専門性の向上

2 本事業の内容

小・中学校における発達障害等のある児童生徒の進級・進学に伴う指導・支援内容の情報共有に関する連携支援システムの基盤づくりを行うため、次の取組を行った。

(1) 取組項目

①小中学校リレーションシップ協議会の開催

6教育事務所ごとに事業実施校として、中学校1校及び当該中学校区内の小学校複数校を指定し、小・中学校の連携強化システムの構築や児童生徒に関する指導資料等に関する情報の共有化についての協議及び研修等を行う。

②連携支援アドバイザーの配置

事業実施校に対して連携強化システムのモデル作成などに関する支援・援助を行う連携支援アドバイザーを6教育事務所に配置する。

③小中学校連携支援システム構築運営委員会の開催

県内6地区の事業実施校の関係者が集まり、各地区の進捗状況を共有したり取組の評価をしたりするなど、本事業を円滑に実施するための協議を行う。

(2) 実施方法

①6教育事務所は、市町村教育委員会と連携し、管内の事業実施校を学校教育課に推薦する。

②学校教育課は、事業実施校を指定する。

③各教育事務所は、「小中学校リレーションシップ協議会」を開催する。

④指定された事業実施校は、連携支援システムの基盤づくりに取り組む。

⑤学校教育課は、6教育事務所に特別支援教育の専門性の高い連携支援アドバイザーを各1名配置する。

⑥学校教育課は、本事業の成果を普及させるために、「小中学校連携支援システム構築運営委員会」を開催するとともに、中間報告会・事業報告会の開催及び報告書の刊行を行う。

Ⅱ 各地区の取組の実際

1 東青地区の取組

小中連携を生かした特別支援教育の充実

Keywords：フォローアップ会議・引継ぎ会議、専門家の活用、ユニバーサルデザイン（UD）・分かる授業づくり

1 対象地区及び学校の概要

荒川中学校区は学校と地域の強い結び付きが現在も残る地域である。また、高田獅子踊りに見られるように、地域の伝統が住民の手で大切に守られている地域である。

地区の小学校は現在2校である。荒川小学校は平成22年度に金浜小学校と、平成24年度には野沢小学校と統合し、現在は在籍数243名の規模であり、知的障害及び自閉症・情緒障害の特別支援学級が開設されている。高田小学校は在籍69名と小規模校であり、特別支援学級は開設されていない。荒川中学校は平成23年度に高田中学校と統合し、現在は在籍数180名の規模であり、自閉症・情緒障害特別支援学級が開設されている。また、荒川小学校及び荒川中学校には平成24年度に金浜分教室が開設されている。

2 対象児童生徒の実態

事業実施3校の全ての児童生徒を対象とした。

当初、主な対象と想定した児童生徒は二次的援助サービス（配慮が必要な児童生徒）が必要な児童生徒で、中学校生活への適応がやや困難な生徒や、それが予想される児童であった。しかし、『特記事項は特になし』として中学校に入学してきた生徒の中にも、学校生活への適応や行動面で配慮が必要な生徒が実際は少ない」という中学校の認識と、個別の指導が必要な児童については特別支援学校のセンター的機能を利用してアセスメント（実態把握）や支援方策の検討を進めてきた小学校の実情に鑑み、一次的援助サービス（全ての児童生徒）、三次的援助サービス（個別指導が必要な児童生徒）が必要な児童生徒についても、広く対象に加えて事業を進めることとした。

3 取組の概要

本事業を進めるに当たって、初めに事業実施校3校による話し合いをもった。そこで話題にあがったのは、従来の学級編制資料とそれに基づく聞き取りだけでは、支援に必要な情報が十分に伝わっていないということであった。各校とも校内支援体制の充実を図り、必要な支援・適切な指導につながる多くの基礎情報を持っているが、それらをそのまま全て引き継ぐことは困難である。そこで、連携支援アドバイザーの力を借りながら、様々な基礎情報から具体的な支援方策を決定して取り組み、必要な支援については、従来からある小中連携を生かして引き継いでいくことが必要であるとの認識に至った。

以上のことから、重点を次の4つにまとめて取り組むこととした。

- ① 校外の専門家（連携支援アドバイザー等）が関わることで、校内委員会で支援方策を具体的に検討できるようにする
- ② 支援ニーズのある児童生徒への個別対応を学びながらも、支援ニーズがない児童生徒にとっても「分かりやすい授業」を目指していく

③ 中学校1年生の学習面・生活面等の指導に関する疑問に、小学校卒業時の担任からのフォローアップの場を設ける

④ 小学校6年生の中学校進学に向けて、円滑な引継ぎのための資料（学級編制資料）の再検討を行う

①、②は、連携支援アドバイザーと協力し、自校におけるこれまでの校内支援体制や実践に基づいて、各校が取組を進めた部分である。

③、④は、連携支援体制として実際に3校が集まって取組を進めるとともに、各校において円滑な引継ぎと効果的なフォローアップのための取組を進めた部分である。

各事業実施校は、これまでの校内支援体制や小中連携における役割を踏まえて以下の取組を進めた。

(1) 連携支援体制の青写真を描き、取組をリードする【青森市立荒川中学校】

① 「引継ぎの主体は受け手の中学校」という意識で小中連携を発展させる

よりよい生徒理解と、それを基盤にした個人及び集団に適した指導方法の検討を進めるため、従来からある荒川中学校区での小中連携の取組に、円滑な引継ぎに向けた取組を加えた。下線部が本事業に関わって加えたものである。（荒川地区小中連携事業と本事業との関係については、資料1を参照）

ア 小中情報交換会（年間2回）

- ・テーマ別話し合い（学習規律・生徒理解・
※¹フォローアップ会議・※²引継ぎ会議）

- ・授業参観

イ 小学生が中学校に来校し、体験する活動

- ・部活動見学会
- ・文化祭での小学生による合唱発表
- ・中学校の教員による授業を体験

ウ 中学校の教員による小学校参観

- ・授業及び行事の参観
- ・短学活等を含む学校生活の参観

エ 連携支援アドバイザーの活用

特に、イ、ウの取組を有効にするためにも、アの会議で小中の教員同士が忌たなく意見を言い合える雰囲気作りと内容の充実を図るよう取り組んだ。

※¹ フォローアップ会議とは、中学生が学校に適應できるよう、小学校時代の学級担任等から支援に役立つ情報を得る場である。
※² 引継ぎ会議とは、小学校6年生の引継ぎについての資料の検討や情報交換を行う場である。（引継ぎ会議で見直した学級編制資料は資料3）

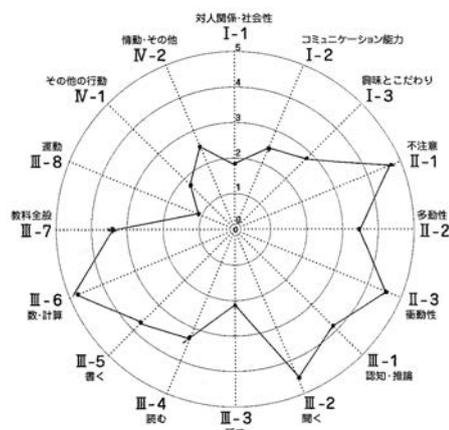
② 「フォローアップ会議・引継ぎ会議」をリードしていく。

フォローアップ会議や引継ぎ会議を進行する際には、以下について大切にしよう心がけた。



【部活動見学会】

小学生は部活動に慣れ親しむため、中学生は小学生に達成感を持たせるための双方向型の取組として設定している。



【チェックリストからレーダーチャートを作成する（資料2）】

困難のある項目だけでなく、得意な項目も含めて生徒の実態を捉え、適切な指導を検討する。

ア 「必要なスキルは何か」・「そのスキルを活用できた例」を話題にし、中学校側からの課題についての一方的な伝達にならないよう心がけた。

イ 「充分満足できること」・「現在改善に向かっていること」を話題にするようにして、指導・支援したことが生徒に役立っているか小中の教員で一緒に見ていくようにした。

ウ 行動と学習に関する基礎調査票（資料2）を基にしたレーダーチャートを使用し、生徒に困難があると思われる領域を視覚的に捉えられるようにした。また、作成したものを小中情報交換会前に小学校に示しておくことで、話し合いの目的を明確にできるようにした。

エ 小学校で効果のあった対応を話題にすることで具体的な支援例を引き継ぐと同時に、小学校の学級担任の思いも中学校側で大切に引き継ぐようにした。

話し合いの形骸化を避けるためにも、(ア)と(イ)を通して、多くの情報を互いに交換し合い、それを「使ってみよう」と思えるようになることが重要と考え取り組んだ。

(2) 自校の校内支援体制に合わせて専門家を最大限に活用する【青森市立高田小学校】

① 中学校からのフォローアップの要望に応えるための取組

ア 支援ニーズのある児童を支援する意義を全教職員で共通理解することが、まずは取組の第一歩と考えた。このことにより、児童の実態把握に基づいた学級経営の充実を図り、結果として指導・支援内容の円滑な引継ぎと系統的な指導実践の蓄積を図るようにした。

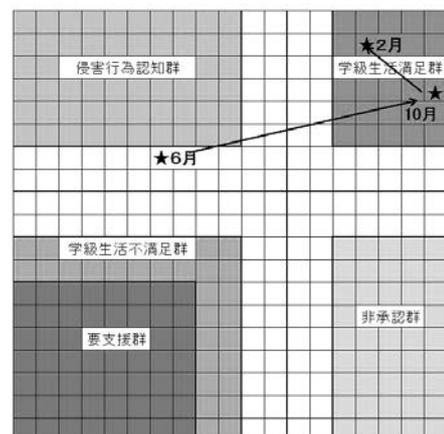
イ 本校独自の個人カルテの活用を本事業においても継続した。項目は「学習面、家庭学習の状況、日常生活・対人関係、得意なこと・好きなこと、保護者の願い・他機関との連携・各種検査の概要、必要と思われる指導・支援、指導対象となる行動と指導内容」からなり、学級担任が必要項目を日常的に記録し、教育相談期間などによる個別指導に活用してきたものである。これを継続することで、フォローアップの要望に応えられるようにした。

ただし、個人カルテは内部資料として取り扱い、引継ぎやフォローアップの際にカルテそのものを開示・引渡しはしないこととした。また、日常は学級担任が管理し、学年末・学年始休業中は校長室に保管することとした。

ウ Q-Uを各学期に実施し、その後の処理・指導を次のように進めた。

- ・集計と実態把握資料の作成（教務主任）
- ・分析・考察と学級担任への指導・助言（校長、教頭）
- ・指導・助言を踏まえた学級経営（学級担任）
- ・支援に関する学級担任への専門的な助言（連携支援アドバイザー）

以上のように、従来の校内支援体制を生かしながら連携支援アドバイザーの力を借りることで、荒川中学校との年2回の情報交換会でのフォローアップの要望に応えられるよう



【Q-U（A児）】

従来からの校内支援体制と連携支援アドバイザーの専門的な助言で変容が見られた。

取組を進めた。

② 専門家と連携を深めるための取組

ア 校外から専門家を招き、学校のリソースとして力を発揮してもらうには、何より実施計画を学校がしっかり作成することと連携の意義を共通理解することが大切と考えた。その際、学校が何を求めているのかを明確に伝え、協力を求めた。

- ・ 効果を上げる支援の在り方を明確にすること
- ・ 教師の専門性・指導力を向上させること
- ・ 校内体制を整備すること

イ 連携に当たっては、必要な資料を次のような分担で準備して連携支援アドバイザーが活動しやすいよう配慮した。

- ・ 助言を求めたい児童リストと座席表（学級担任）
- ・ Q-U、生活アンケート、学力検査などの集計資料（教務主任）
- ・ 学級巡回計画（「いつ、どの学級を巡回するか」を明記した内容を校長が作成）

ウ 学級巡回を踏まえた連携支援アドバイザーからの助言は、校長がまとめて教職員へ配付し、職員朝会や終会の場で確認し合うようにした。

(3) 児童の実態の適切な見取りと支援、「分かる授業」への取組【青森市立荒川小学校】

① 外部専門家を校内委員会の連携支援アドバイザーとして招くための取組

ア 校内委員会において児童の実態把握を確かなものとするため、連携支援アドバイザーによる児童の観察を行った。児童の全体的な姿が観察できるように配慮し、授業時間、休み時間、給食、清掃活動の時間も観察ができるように連携支援アドバイザーの来校時間の調整を行った。

イ 連携支援アドバイザーと特別支援教育コーディネーター（教頭）、学級担任の3者で話し合いをもち、学級担任からの意見と連携支援アドバイザーの観察の結果を検討した上で特別な支援が必要だと思われる児童を網羅するようにした。

ウ 学級担任から連携支援アドバイザーに対して、児童個人について、または学級全体に対する指導方法等について相談をする機会を設けた。これまで学級で行ってきた指導の適否について専門的な立場からの意見を聞く機会を設けることにより、今後の指導の方針を検討し判断する材料を収集するようにした。

エ 連携支援アドバイザーから学級担任に対して、個人・学級全体に対する指導方

《連携支援アドバイザー中谷先生の学級巡回予定》

6月25日(月) ◆1校時は、授業の後半から見学する。

| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 | |
|-----|---------------------------|------|------|------|------|------|---|
| 1校時 | 国語 1 | 国語 1 | 算数 | 国語 | 国語 | 国語 | |
| 2校時 | 算数 1 | 算数 1 | 国語 1 | 体育 1 | 算数 2 | 算数 2 | |
| 3校時 | ◆3校時に、1・2・5・6年についての助言を伺う。 | | | | | | 1 |
| 4校時 | 国語 | 国語 | 総合 1 | 算数 1 | 体育 | 理科 | |
| 5校時 | ◆3・4年についての助言は次回に伺う。 | | | | | | |

(時間割の横の数字は、アドバイザーが見学した回数。)

7月2日(月)

| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 |
|-----|---------------------------|------|------|------|------|------|
| 1校時 | 国語 1 | 国語 1 | 算数 1 | 国語 1 | 国語 | 国語 |
| 2校時 | 算数 2 | 算数 2 | 国語 1 | 体育 1 | 算数 2 | 算数 2 |
| 3校時 | ◆3校時に、1・2・3・4年についての助言を伺う。 | | | | | |
| 4校時 | 国語 | 国語 | 総合 1 | 算数 1 | 体育 1 | 理科 1 |
| 5校時 | ◆5・6年についての助言は次回に伺う。 | | | | | |

【学級巡回計画】

毎回このような表を作成し、様々な教科での学習の様子が観察できるよう巡回を計画した。



【連携支援アドバイザーによる参観】

児童の全体的な姿を把握するために、授業時間の他に休み時間等も観察できるように来校計画を組んだ。

法の提案があれば、特別支援教育コーディネーター（教頭）を通してまたは担任に直接連絡する体制を取った。

以上のような取組を進め、ある程度児童の実態観察が進んでから特別支援校内委員会に連携支援アドバイザーにも参加してもらった。学級担任を含めた教員の指導の現状と今後の取組についての意見、児童の状態を見取るポイントや適切な指導方法を紹介してもらいながら、具体的な支援方策の検討の場とした。

また、現職教育として講話の場を設け、特別支援教育についての基本的な知識や、ケーススタディを通して実態に応じた関わり方について情報を提供してもらった。

② ユニバーサルデザイン（以下「UD」と言う。）の視点を取り入れた分かる授業づくりの取組

連携支援アドバイザーからの指導・助言を受ける中で、UDという考え方を授業に取り入れることにした。特別な支援が必要な児童にとって「ないと困る支援」が、他の児童にとっても「あると便利な支援」であるというUDの考え方を取り入れ、全ての児童にとっての「分かる授業」づくりを意識して取り組んだ。

1年目は教員全員を対象に現職教育としてUDについての研修を複数回開催すると共に、以下に配慮した取組を各学級で進めた。

ア 学びやすい教室環境・学習環境の整備

イ 学習や行動のルールの明示

ウ 指示・説明の分かりやすさ、見通しの持ちやすさ

エ 特性や学習速度に対応した複数の学習方法や教材の使用

特に、イについては、「荒川小 学習の十の約束」として全校で統一したものを各学級に掲示してその徹底に努めてきた。

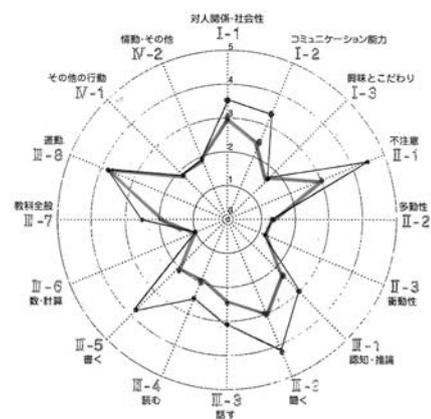
4 取組の成果

(1) 連携支援体制を取ることで、円滑な接続が実現できる【青森市立荒川中学校】

① 小学校での積み重ねを重視した指導への意識が高まる

ア 小中情報交換会を通じて、今年度の1学年の生徒は小学校時の指導の成果として、数学の関数領域の学習において、条件に当てはまる図を描くことが全体として優れていることが分かった。そこで、数式とおおよその形（概形）を描くことで問題解決に進むように指導方法を工夫するなど、授業改善に役立てた。

イ 中学校教員が小学校を参観して、合唱練習への取組、短学活時の姿勢や司会進行の姿に、小学校の教員が積み上げてきた指導の成果やそのための知識や技能を、日常的な場面だからこそ強く感じ取ることができた。これらを中学校でも継続することで、



【チェックリストで効果があった領域や支援の手段を明確にする】

レーダーチャートに1年後の変容も書き加えて活用していく。フォローアップ会議での支援の有効性の検討や、新たなフォローアップ情報の収集につなげていく。

円滑な接続を図ろうという意欲が増した。

ウ 連携支援アドバイザーの助言を受けて、小学校の担任から中学校との早期の連絡を勧められた保護者が、入学前に中学校へ来校し、家庭での養育や保護者の願い等を話し合う機会につながった。入学前の不安感を取り除き、保護者と中学校との信頼関係を構築できた。また、小学校時から厳しい家庭の生徒の状況について、こまめな声掛けや家庭訪問、兄弟の状況について連絡を取り合うことで、多方面からの情報を基に指導に当たることができている。

② 環境条件への配慮が進み、子供の困り感が低下する

ア フォローアップ会議での情報を基に、忘れ物や誤字脱字が改善されず自己肯定感が下がっている生徒に対して、小学校で活用していた保護者との連絡帳を使用することとした。また、下校後の時間に余裕をもつために部活動の転部をするなど、保護者と生徒、先生が話し合いながら検討を続けた。フォローアップ会議で活用したレーダーチャートを使って支援方策の評価を行ったところ、生徒の「困り感」が低下したことが分かった。



【見付けやすい・片づけやすい】
・色による識別
・物品は動線を考慮して配置
☆UD

イ 引継ぎの充実が図られた結果、特別支援学級の生徒が交流及び共同学習で授業を受ける学級は、学級備品の配置の仕方や掲示物の色も配慮するなど環境整備の点で充実が図られた。その上で、本人が学級での有用感を味わえるように、掲示物の作成などの活動にも取り組ませた。

以上から、小中連携支援体制を充実させることで、小学校の先生が強い意志で指導を続けてきたことを中学校側が指導に生かすことができた。今後も、中学校でのつまずきや成長の過程について小学校側に継続して示していくとともに、小小連携の「基点」としても役割を果たしたい。

(2) 専門家の活用が児童・教師・学校を変える【青森市立高田小学校】

① 取組のねらいを明確にすることで、活用の成果を上げる

ア 児童の自立に向けた社会性の向上をねらって、個人カルテやQ-Uの結果を踏まえた学級担任の指導・支援を継続したことで、児童と学級担任との信頼関係が強化された。その結果、児童理解が深まり、中学校からのフォローアップの要望に応えることが容易となった。

イ 教師の専門性・指導力の向上をねらって、支援を要する児童の行動問題を関係するいくつかのスキルに分けて「個別の問題」として分けて捉え直すようにした結果、「何を」、「どこまで育てればよいか」という視点で児童と向き合うようになった。その結果、児童理解力、課題把握力、見通す力が向上した。

ウ 校内体制の整備を進めるために、学級担任・管理職・連携支援アドバイザーが支援策を検討・共有して進めたことで、1つの課題に対する複数の支援方策を準備できるようになり、結果としてより実態に合った支援が実現できた。

② 専門家が動きやすくなることで、多くの児童への支援が可能になる

受入体制を整備したことで、1日あたり7～9名、延べ200名を超える児童について支援方策を検討することができた。

ア 児童の自立に向けた社会性の向上については、学習、行動、情緒などの面で支援を要する児童が各学級に複数在籍し、行動問題や不適応を起こすことがしばしば見られていた。連携アドバイザーと効果的な支援の在り方を探り、助言を指導・支援に生かした結果、個々の課題で徐々に改善が見られるようになり、伸び伸びと学校生活を送る場面が多くなった。

イ 教師の指導力の向上に関わることで、支援を要する児童の学級担任が悩みを一人で抱えることなく、常に助言がもらえる環境の中で学級経営を進めることができた。連携アドバイザーの助言が、実践に向けた心の支えとなったことも、取組意欲の向上に大きく関係している。

ウ 校内体制の整備に関わって、全教職員の役割を明確にし、共通理解のうえ取組を進めた結果、小規模校の特徴を生かした組織的な支援体制を整備した。また、外部専門家を活用するに当たって、助言体制も次のようにまとめるに至った。

例1) 連携支援アドバイザー → 校長 → 学級担任

例2) 個人面談(連携支援アドバイザーと学級担任)

(3) 校内委員会から、UDを意識した取組へ広がっていく【青森市立荒川小学校】

① 校内委員会が「支援方策を検討する場」となっていく

ア 特別支援校内委員会として特別な支援が必要か、どのような支援があるか判断に迷う時に、児童の実態を観察している連携支援アドバイザーによる専門的な視点からの助言を受けることができた。また、WISCやDN-CASの実施のための助言を受けることで、多面的なアセスメントに基づいた方策の検討が可能となり、個別の指導計画の作成にも結び付いた。

イ 指導を進める中で、有効な支援が見い出せない時には、専門的な立場から新たな支援方策の提供を受けることができた。その際、自分の指導を振り返り、検討・修正していくためのアドバイスをもらうことは、指導者の指導方法の見直しへの意欲を高めた。

ウ 連携支援アドバイザーからの助言により、^{*3} コミック会話を取り入れた指導を

※リレーションシップ事業 アドバイザー-中谷先生の助言(第1回) 平成 年6月1日
～個人情報あり【秘】～

- ④学年総括②
- Aについて(言葉の理解)
 - 「フ」や「ツ」は出てくる。「フ」は難しい発音。「ツ」は一番難しい発音だが、できる。「フ」「ツ」「ト」については、これから練習したい。
 - 本人が自分の音と先生の正しい音を聞き分けているかな。
 - 言葉の発音の指導により、速く正しい発音、発音が出来るかな。
 - 学校の先生と家で練習する時、練習する場所を注意したい。
 - (発音は間違えないのが重要なので、間違える可能性がある。)
 - 不正解な発音に気付いたら「あそこ、広げようね」などと先生が教えてあげる。
 - Bについて(言葉の理解)
 - 授業では言葉の理解を難しくなかった。通称を始めた問題点は再度あった。
 - フリーズする子どもたちについて
 - 授業の様子からは状況が分からない。
 - 戻られてフリーズするのは「戻られた内容が分からなくてフリーズする」のか「聴かれた声の調子でフリーズする」のか。
 - 割合が低い状態でフリーズする日は、割合が悪いとフリーズすればいいと学習したのかな。
 - あるいは、失敗した経験から来るのかな。
 - どういった状況でフリーズするか、記録しておくこと。次年度の引継ぎにも役立つ。
 - Eについて(学級の理解)
 - 授業はうまくいって。
 - あれだけ練習でできて10の合成・分解ができないということは、LDの可能性もある。
 - LDについて確認する意味で、保護者の了解を得てWISC・IVを実施するとか、算数合学校教員センターから「フォニクス」をダウンロードして、理解を確かめるのもよい。
 - Fについて(情緒の理解)
 - 発表できていた。継続して観察したい。
 - WISCでも高いところもある。得手、不得手を含めた指導を。
 - Gについて(行動の理解)
 - 指導のやりがえま。
 - 指示してある理科の観察記録の「○○くんよりもたくさん」という表現から、ライバル意識、競争心が感じられる。
 - 目を離していくと動きがある。中学校、高校に行ってから記録を採って。
 - Hについて(学習の理解)
 - 板書のノートがきちんと書けていない。枠の中に書けない。書けない字は省略している。
 - 書いていることの意味が通じない書き方をしている。
 - 字がわかる子どもたちという事が分かる。先生がカバー。支援をする必要のある子。
 - 字を書くことの意味の「目的の重要性」が理解しないと、字は正しく書けないものだ。
 - 書きやすさを付けていかないと、中学校、高校に行ってから苦労する。
- ←一般的に②
- 支援が必要な子の指導においては、面談でもエピソードを記録し、積み重ねておくことが大事。
 - 道徳、進学の順に引継ぎにも役立つ。
 - 指導の一貫性にも配慮を。ある先生が叱ってある先生が褒めるといったことはよくない。



【特別支援校内委員会全体会】
支援方策の検討・修正の場としての校内委員会から、UDを意識した授業へと取組が広がっていく。

※3 漫画の吹き出しのようにして、会話を視覚化するために用いる。

行った児童は、自分のコミュニケーションの方法について考えることができるようになり、Q-Uの数値の改善が見られ、自己肯定感の高まりも確認できた。個別の手立てを講じることによって、学習や対人関係について抵抗感が小さくなってきている。手立ての検討の際は来年の進学も考慮し、進学先の中学校の事情にも精通している連携支援アドバイザーから中学校生活についても考慮した助言を受けることができた。

以上のように、連携支援アドバイザーが特別支援校内委員会のメンバーとなることにより、アセスメントと支援方策を検討する場としての校内委員会が充実する。特別支援教育についての最新の情報の浸透も図られ、UDに対する意識の醸成が行われるとともに、自分の学級以外の特別な支援が必要な児童への接し方について、共通理解を図ることができた。

なお、実施形態として、2週間に1回程度の来校のスケジュールを組むことで、支援方策の効果を検証し修正を加えることを継続することができた。

② 子どもの役に立つ学習・行動のルールは、「支援」としての意味を持つ

ア 学級担任をはじめ全ての教員が、児童の視点から「分かる授業」づくりについて考えることを強く意識するようになった。現職教育でUDを取り上げ、学習規律について全校で統一した指導方針を決めたことで、児童に対して学校のスタンダード（基準）を明確に示すことができた。学年が変わっても同じ指導を継続することで、児童も納得し、安心して授業に取り組めるようになった。その結果、学習規律の定着が図られるとともに、落ち着いて学習に取り組むことができるようになった。

イ 特に効果が見えてきたのは、個別の指導が必要とまではいかないがUDとしての配慮が「あると便利」と感じる児童が、学習や生活面での抵抗感が少なくなり、安心して学校生活を送ることができるようになったという点である。

5 実践を振り返って

小中連携支援体制づくりを進めた結果、各校とも校内支援体制の推進が図られ、必要な支援・適切な指導の充実について成果を確認することができた。

(1) 取組のポイント1 「全教員が関わって、早期に中1のフォローアップと、小6の引継ぎを始めている」

本事業の実施に当たり大きな鍵となったのは、青森市教育委員会が推進してきた小中連携の基盤ができあがっていたことである。そのため、荒川地区小中連携事業の中に完全に本事業を位置付けて実践することができた。

特に中学校1年生のフォローアップ会議が授業公開とあわせて7月に行われていることが二次的支援サービスが必要な生徒を見逃さないために重要である。また、並行して行われた引継ぎ会議では、学級編制資料の見直しをきっかけとして小学校6年生の引継ぎが早期から行われることとなった。



(2) 取組のポイント2 「全教員が関わることで、話合いの質が変わり、授業が変わり、『分かる授業』の実現につながっていく」

本事業を通して、UDの考え方について2回の研修会を開催した。さらに日ごろ連携支援アドバイザーから助言を得ることで、方法の理解から日々の実践（実際にやってみる）の積み重ねを進めていった。これによって、フォローアップ・引継ぎ会議の情報が大きく変わった。当初多かった行動問題等に関わる情報交換から、「苦手なこと、現在取り組んでいる工夫、効果があった指導例、引き続き取り入れたい教室環境」など環境条件の整備に関する意見交換がなされるようになった。また、UDを意識した分かる授業への取組が始まったことで、今後さらにフォローアップ・引継ぎの質が高まることが期待できる。



2年目 フォローアップ&授業づくりモデル

(3) 取組のポイント3 「外部専門家の活動計画を整えることで、ニーズがある児童生徒を支援方策検討から漏らさない」

管内においても設置率100%となった校内委員会に期待される機能としては、単なる実態把握に終わらずに具体的に支援方策を検討・決定・評価することである。

これまで積み重ねてきたQ-U、個人カルテ、観察法等に連携支援アドバイザーによる実態観察を加えてアセスメントをしっかりと行うことは、支援方策検討に欠かせない。

当日の時間割調整、連携支援アドバイザーの教室巡回の計画、書き込みのできる座席表の準備などは、専門家の活用効果を高めると同時にニーズがある児童生徒を漏らさず把握するのに大いに役立った。

なお、支援ニーズのある児童生徒を支援方策検討から漏らすことがないように、支援の段階と作成する関係資料及び引継ぎのための部会の対応表（資料4）を今年度取りまとめた。これについては、今年の卒業・入学期を経てさらに見直しを図る必要があると思われる。

連携支援アドバイザーからの提言

東青地区連携支援アドバイザー 中谷 匡利

連携校である荒川中学校の教室に「心技体」と書かれた紙が掲げてありました。角界の最高位に求められる要素としてよく知られていますが、生徒達の調和の取れた成長を願って掲示されていると思われます。それを見て、学校教育における「心・技・体」とは…そんなことを考えてみました。

どの児童生徒も、かけがえのないクラスの一員として認められる機会を増やし、どの児童生徒にも過ごしやすい教室環境をつくる「心」配り。

授業の冒頭で本時の目標を明示し、視覚的聴覚的手がかりや見通しを持たせて課題に向かわせたり、グループ活動などを取り入れたりすることで、どの児童生徒も参加できるようなユニバーサルデザインを念頭に置いた授業展開の「技」。

担任一人でなく、支援を要する子どもの指導を全体で共有するために、特別支援教育コーディネーターを中心とした校内委員会の在り方や、その時期に学校生活の中でしか育成できない社会性の涵養など「学校体制」の在り方が「体」。この「心・技・体」は、本事業における先生方の取組とぴったり一致するはずです。

さて、平成25年度の全国学力・学習状況調査の結果分析から、「小学校6年生、中学校3年生の『国語、算数（数学）』の正答率の高い学校は、地域住民が学校活動によく参加している」という結果が出ています（平成25年12月26日付 朝日新聞）。荒川地区は伝統芸能の伝承、よさこいソーランの衣装づくり等々への地域住民の協力に見るように、学校と地域との結び付きを強く感じます。小学校から中学校へと脈々と続く地域との結び付きも、児童生徒のやる気を喚起し、先の「心・技・体」と相まって小中連携支援体制を押し進める大きな原動力になるのではないかと考えています。

【資料1 荒川地区小中連携事業の中でのリレーションシップ事業の取組】

平成25年度 荒川地区小中学校連携事業実施内容

1 ねらい

【児童生徒】

- (1) 小学6年生が、中学校入学に当たって学校生活にスムーズに移行できるようにする。
- (2) 小中学生の授業での交流をとらして、学ぶ楽しさや教えることの難しさを体験させ学習に対する意欲を高める。

【教職員】

- (1) 授業を参観し合い、児童、生徒の実態(特別な支援を要する生徒を含む)を理解する。
- (2) 双方の指導方法、指導カリキュラムの情報交換をし、9年間を見通した小中一貫の指導を進める。
- (3) 小・中職員の交流を図り、学校間及び地域との連携をとりやすい環境をつくる。

2 事業内容一覧

| | 期 日 | 場 所 | 内 容 | 対 象 |
|-----------------------|--------------------------------|---------------------|--|--------------------------------|
| 部活動体験 | 8月6日(火) | 荒川中 | 部活動練習見学及び体験 企画：荒川中 | 荒川・高田小の6年生 |
| 行事連携 親子まつり | (9月21日(土)) | 荒川小 | 荒川中よさこい参加(1年生) | 荒川中学校生徒 |
| 荒中祭 | 10月19日(土) | 荒川中 | 小学生参加 | 小学校児童 |
| 連携授業 体験授業 | 2月7日(金) (入学説明会) | 荒川中 | ・教科-英・音 | 荒川・高田小の小学6年生 |
| 授業参観 授業参観日 公開授業 | 各校指定日 7月17日(水) 11月22日(金) | 各小中学校 荒川中 荒川小 | ・各校参観日に自由に授業参観 ・荒川中の授業を参観 ・荒川小の授業を参観 | 3校 教職員 (情報交換会①) (情報交換会②) |
| 情報交換 地域健全育成① ② | 6月26日(水) 12月11日(水) | 荒川中 | ・地域の情報交換 | 3校 生徒指導 担当(教・課・統) |
| 情報交換会① | 7月17日(水) | 荒川中 | ・授業実践・公開 ・各教科各学年ごとの重点 (9年間を見通した) ・特別な支援を要する生徒への指導 | 3校 教員 |
| 情報交換会② | 11月22日(金) | 荒川小 | ・授業実践・公開 ・各教科各学年の実践のまとめ (9年間を見通した) ・特別な支援を要する生徒への取り組みのまとめ | 3校 教員 |
| | | 荒川中 | 「平成26年度 学校案内」 ・学校生活のあらままと約束 ・入学式までの準備 企画：荒川中 | 荒川・高田小の6年生 及び保護者 |

7月
第1回情報交換会

2 日 時 平成25年7月17日(水) 13:40~16:30

3 場 所 荒川中学校

4 日 程

- (1) 授業公開 13:40~14:30
- (2) 全体会1 14:45~15:15
- 分科会 15:25~15:55
- (3) 全体会2(講評、挨拶) 16:05~16:30

5 内 容

(1) 授業公開 (控室~視聴覚室)

| 年組 | 1A | 1B | 1C | 2A | 2B | 3A | 3B |
|----|----|----|-----|----|----|----|-----|
| 教科 | 数学 | 社会 | 自立 | 工簿 | 数学 | 英語 | 理科 |
| 担当 | 熊澤 | 夏藤 | 小野寺 | 国路 | 鎌倉 | 大山 | 中島 |
| 教室 | 1A | 1B | 1C | 2A | 2B | 3A | 理科室 |

(2) 全体会1(視聴覚室)

①リレーションシップの意義とこれまでの取り組みについて

②今後の小中連携の取り組みについて

- 知---授業(学習)規律
- 徳---人間関係づくり

(3) 分科会

- 中1部会
- 中2・3部会
- *生徒の姿容について
- *生徒への対応について

(4) 全体会2(視聴覚室) 司会...荒川中教頭高木

11月
第2回情報交換会

2 日 時 平成25年11月22日(金) 13:40~16:20

3 場 所 荒川小学校

4 参加者 荒川中学校、高田小学校、荒川小学校
東青教育事務所
青森市教育委員会
連携支援アドバイザー

5 日 程

- (1) 授業公開 13:40~14:25
- (2) オリエンテーション 14:45~14:50
- (3) 分科会 15:00~15:50
- (4) 全体会(講評、挨拶) 16:00~16:20

6 内 容

(1) 授業公開 (控室・・・ランテールーム:2階)
○全学年

(2) オリエンテーション【教務主任】
○日履及び分科会のもち方について

(3) 分科会 (司会：荒川小 記録：荒川中)

A: 学習指導部会 (会場：3年1組)
○学習規律についての情報交換

B: リレーションシップ部会 (会場：4年1組)
○小学校6年生児童についての情報交換
(特別な支援を要する児童について)
○中学校生徒についての情報交換
(第1回で取り上げた生徒のその後の姿容等について)

(4) 全体会(ランテールーム) 司会...荒川小教頭 小形

【資料2 フォローアップ会議のために使用した「行動と学習に関する基礎調査票」】

| | | | |
|--|--|---|---|
| 主に 自閉 症傾 向を 対象 とし た設 問 | I-1対人関係・社会性 1 人と話をするときなどに視線が合わない 2 表情や身振りなどで、意志を伝え合うことができない 3 仲良くしたい気持ちはあるが友達とうまく関われない 4 趣味や楽しみを他人と共有しようとしていない 5 人の気持ちがわからないと感じられる 6 話しかけても相手に注意を向けない 7 問題に関心を示さない 8 友達と協力したり助け合うことができない 9 常識が乏しい 10 友達というより一人でいることを好む 11 自己主張が強く協調性が低い 12 表情が乏しい | I-2コミュニケーション能力 1 話し言葉の遅れがあり、身振りなどにより補おうとしない 2 他人と会話を開始し継続する能力に明らかな困難性がある 3 同じことばを繰り返したり、独特の言葉を使う 4 球技やゲームなどの友達と一緒に遊ぶのがうまくできない 5 自分の気持ちを言葉で表現することが難しい 6 会話がかみ合わない 7 場の雰囲気や状況の判断ができず、ふさわしくない言動をする 8 冗談や嫌みかわからず、言葉通りに受け止める 9 会話の仕方が形式的で、不自然な感じがする 10 相手が困惑するようなことも、配慮しないで言ってしまう | I-3興味とこだわり 1 ひとつ、またはいくつかの興味が異常なほど熟中する 2 自分だけの習慣や手順にこだわりがある 3 手をねじ曲げるなどの、意味のなさそうな運動をししばしば繰り返す 4 いつも特定のもの(鉛筆や服の袖など)を触ったり、かんだりする 5 同じ質問を何度も繰り返す 6 車やムシ、魚など限られた分野の知識が豊富である 7 食べ物や衣類などの極端なこだわりがある 8 音や光、においなどに敏感である 9 急な予定変更にもうまく対応できない 10 本人の予想に反した結果や状況になると混乱する |
| | II-1不注意 1 細かい注意を払えなかったり、不注意によるミスが多い 2 課題や遊びで、注意を持続させることができない 3 自分に言われたことを聞いていないように見える 4 指示に従えず、やるべき仕事をきちんとやり遂げられない 5 課題や活動を順序立てて行うことが苦手である 6 勉強など気持ちを集中させて努力を必要とするのをいやがる 7 勉強道具など学習や活動に必要なものをなくす 8 外部からの刺激にすぐ注意がそちらしてしまう 9 日常の活動で、忘れることが多い 10 やることが雑である 11 遅刻が多いなど、時間通りに行動できない 12 整理整頓が苦手で、きちんと片付けができない | II-2多動性 1 座っていても、手足や体をもぞもぞさせる 2 授業中など座っていても、席を離れる 3 キッチンとすき時間、余計に走り回ったり、よじ登ったりする 4 静かに遊んだり余暇活動を行うことができない 5 常にじつとしていない、または何かに取り立てられるように行動する 6 おしゃべりすぎる 7 鈴鹿にしなければいけないときに、騒いだりはしゃいだりする 8 じつと立っているなど、同じ姿勢を長く保つことができない 9 授業中などに、意味のない声を出す 10 突然、突飛的な言動をする | II-3衝動性 1 質問が終わらないうちに出し抜いて答えてしまう 2 順番を待つことが苦手である 3 他人がしているこの邪魔をする(会話やゲームに割り込む) 4 我慢することが苦手である 5 友達とのトラブルが多い 6 衝動的、突発的な行動が見られる 7 人によくちよつかいを出す 8 新しい環境や刺激の多い環境に入ると、落ち着かない 9 自分勝手な行動が多い 10 きまりを守ることができない |
| 主に A D H D傾 向を 対象 とし た設 問 | III-1認知・推論 1 程度やニュアンスを表す言葉の理解が困難である 2 漢字などを正しく覚えられない、覚えてもすぐ忘れる 3 学年相応の長さや量の比較や、単位を理解することが難しい(15cmは150mm、1kgは1000gなど) 4 学年相応の図形を描くことが難しい(図形の視写、見取図や展開図など) 5 ものものの因果関係を理解することができない 6 目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい 7 早合点や飛躍した考え方を示す 8 年齢相応の球技やゲームのルールが理解できない 9 物事を組み立てて考えることができない 10 同時にいくつかの課題をすることができない | III-2聞く 1 話の要点を正しく聞き取ることが苦手である 2 話合うことが難しい(話の流れが理解できず、ついていけない) 3 聞き間違いがある(「らくだ」を「だくだ」、「しち」を「いち」など) 4 同時にいくつかの指示を出す、聞き漏らしがある 5 個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい 6 指示を聞いて理解することが難しい 7 人の話を聞いていないように感じられる 8 聞いてもすぐ忘れる | III-3話す 1 話すときの音の誤りなどがある(「さかな」を「たかな」、「おとこのこ」を「おとのこのこ」など) 2 声のトーンや抑揚が不自然である 3 適切な速さで話すことが難しい(たどたどしく話す、とても早口である) 4 言葉に詰まったりする 5 単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする 6 思いっぴのままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい 7 何を言っているのか、わからないことがある 8 一方的に自分の話したいことだけを話す |
| | III-4読む 1 本などを非常にたどたどしく読む 2 促音や拗音などを含む特殊音節を読み間違える(「きつと」を「きと」、「ちようちよ」を「ちようちよ」など) 3 初めて出てきた言葉や、普段あまり使わない言葉を読み間違える 4 文中の語句や行を抜いたり、または繰り返し読んだりする 5 読み方がとても遅い 6 かつて読みがある(ことばをぬかす、語順を変えるなど) 7 文章の要点を正しく読み取ることが難しい 8 抑揚のない単調な読み方をする | III-5書く 1 誤字・脱字が多い 2 文章を書くとき、同士の抜かしたり、促音、拗音の間違いが多い 3 漢字を正しく書けない 4 長い文章は書けない、作文、日記が苦手である 5 字の大きさが不適切に大きい、あるいは小さい 6 筆圧が強い、あるいは弱くて字が読みにくい 7 乱雑な読みにくい字を書く 8 独特の筆順で書く | III-6数・計算 1 学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい(三百五を3005と書く、小数、分数の意味や大小がわからないなど) 2 ものをまとめて数えることが苦手である(5こずつ、10こずつなど) 3 簡単な計算が暗記できない 4 計算をするのにも時間が分かる 5 学年相応の計算が苦手である(繰り上がり、繰り下がりなど) 6 学年相応の計算式の意味が理解できない(かけ算、割り算、分数式など) 7 学年相応の文章題を解くのが難しい |
| 主に L D傾 向を 対象 とし た設 問 | III-7教科全般 1 歌を歌うことが苦手である 2 楽器の演奏がうまくできない 3 絵画が幼く、色使いも少ない 4 工作が苦手である 5 国語の基礎的能力に著しい遅れがある 6 算数の基礎的能力に著しい遅れがある 7 得意な教科と苦手な教科でひどくバラツキがある 8 全体的に著しく学習が困難である | III-8運動 1 つま先立ちや片足立ちがうまくできない 2 走ったり跳んだりするとき、手足の動きが不自然である(動きがギクシャクあるいはグニャグニャする) 3 全身を使った運動が苦手である(ボール運動、縄跳び、鉄棒など) 4 手先の不器用さが目立つ(ボタンのかけ外し、ひも結びなど) 5 動作が非常に緩慢である 6 バランスが悪く、ころびやすい 7 リズムをとることが苦手である 8 体育が苦手である | チェックシートについて 1 回答は5段階方式です。現在までに調査した約200名の通常学級の子どもの各項目の平均点は、全て1.2~1.7の間に位置しています。 2 2~3点はグリーンゾーンで要注意です。3点以上になった項目は対応策が必要です。 3 個々の能力や発達に合わせ、しつけや学習を、丁寧にするためのチェックシートです。これだけで子どもがわかる訳ではなく、あくまでひとつの目安にすぎません。 |
| | IV-1その他の行動 1 年齢の割に強い行動をする 2 思うようにならないと泣きわめたり暴れたりする 3 自分の体を叩くなどの自傷行為が見られる 4 全体に無気力で動作が鈍く、ぼーっとしている 5 独特の目つきや表情、姿勢をすることがある 6 動作やジェスチャーがぎこちない 7 ひどいことを言う 8 引きこもって、人との関わりを持たずしない 9 繰り返し手を洗うなど、同じ行動を何度も行う 10 場面に関係なく奇声を発したり、のどを鳴らしたりする 11 反抗的で、先生や親に口答えする 12 気に入らないと、ものを壊したり、暴力をふるう | IV-2情動・その他 1 見知らぬ人に対して物怖じしない 2 顔をしかめるなどの、チックのような症状が見られる 3 神経質で極端に緊張しやすい 4 表情にムラがあり、ちょっとしたことで急に怒ったりする 5 嫌いなことや苦手なことをやらせようすると激しく反発する 6 いけないことをしても、悪いことをしたという意識がない 7 特定のもの、特定の状況や場所を怖がりたりやがったりする 8 学校に行くのをいやがる 9 体の特定の場所(顔、肩など)に触れられるといやがる 10 年齢の割に古風で大人びている 11 わがままで自己中心的である 12 お金の感覚がルーズである(使い方、貸し借りなど) | |
| 発達障 害に 関係 のある 設 問 | | | |

出典 黒澤礼子 (2007). 発達障害に気づいて・育てる完全ガイド 講談社

【資料3 引継ぎ会議で見直しを加えた学級編制資料】

作成年月日(自動)

| No | 氏名 | 性別 | 出身小学校 | GRIT | 障害種別 | 持病 | PTA所属 | 中学校在学児童(氏名) | 父・母子(氏名) | 明後快活 | 学級会長 | 特記事項 |
|----|------|----|-------|------|------|----|-------|-------------|----------|------|------|---------------------------------|
| 1 | 心ひがな | 男 | 田中 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | 特記事項(良いところ 気になること 健康上の注意 問題行動他) |
| 2 | | | | | | | | | | | | 周りの意見を聞かずにものごを詰めようとする |
| 3 | | | | | | | | | | | | じんましんが出やすい |
| 4 | | | | | | | | | | | | 月に一度父と会って |
| 5 | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | | | | | | |
| 26 | | | | | | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | | | | | | |
| 29 | | | | | | | | | | | | |

特記事項(良いところ 気になること 健康上の注意 問題行動他)

よいところ

気になること

健康上の注意

その他指導上注意すべきことや保護者との指導に関わる事項など

何か一つでもいいので、全員の記入をお願いします。

分かる範囲で

要保護・準要保護

持っている場合は○

◎ある ○やある

小学校はつけない

国・社・数・理の4教科の平均点

弾けるは○

該当する項目に記入してください(該当しない場合は空欄)

個別の指導計画 小・中学校

| | | |
|--------------|--------|--------|
| 児童・生徒氏名 | 男・女 | 生年月日 |
| 学年・組 | 年 組 担任 | 作成日 |
| 診断・経緯等の記録 | | |
| よさ・興味・関心 | | |
| 保護者の願い | | |
| 重点目標 | | |
| 健康 | 実 態 | 目標と手立て |
| 基本的な生活習慣 | | |
| 社会性 | | |
| 教科学習 | | |
| その他(運動・身体行動) | | |

1 学級編制資料(様式)

- ・3月中旬までに資料を作成し、中学校へ送付(小学校)
- ・3月下旬に資料を基に直接小学校へ聞き取りに行く(中学校)

2 個別の指導計画

- ・特別な支援を必要とする生徒はこれを作成し、写しを中学校へ(小学校)
- ・前年度のものを参考に進級後の担当で新たに作成していく(小・中学校)

【資料4 児童生徒の支援の段階と作成する関係資料及び引継ぎのための部会の対応表】

支援の段階

| 支援段階等 | 引継ぎ資料・部会 | 個別の教育支援計画 | 個別の指導計画／支援シート | 学級編制資料 | 引継ぎのための部会 | |
|-------|---|---------------|---------------|--------|-------------------|---------------|
| A | <ul style="list-style-type: none"> ・病院での診断名・障害名 ・愛護手帳等の所持 ・病院に通っている、薬を飲んでいる ・特別支援学級在籍 ・支援学級登申で通算学級在籍 ・LD等の通級 | 対象児認定支援計画を作成 | ◎(必須) | ○ | 備考欄に「支援計画」 | フォローアップ'引継ぎ検討 |
| B | <ul style="list-style-type: none"> ・校内委員会で就学相談票の提出が適当と判断した者 ・校内委員会で医療機関受診が適当と判断した者 ・言葉の教室通級 ・30日以上欠席(不登校) ・慢性的な疾患(心臓病、てんかん等) | 保留 A段階の判断で対象児 | | ○ | 備考欄に「指導計画(支援シート)」 | フォローアップ'引継ぎ検討 |
| C | <ul style="list-style-type: none"> ・配慮が必要である(予防教育) (学習遅進、発達障害等の疑似、多動傾向、緘黙傾向、不登校傾向、家庭状況、Q-U不満足群、非承認群など) | | | | チェック項目検討・設定 | フォローアップ'引継ぎ検討 |
| D | <ul style="list-style-type: none"> ・現在、特に配慮を必要としない | | | | 全員記述 | |

太枠内は山形大 三浦光哉氏の資料を参考

〰は話合いで変更した箇所

東青地区小中学校リレーションシップ協議会委員一覧

| 役 職 | 所 属 ・ 職 名 | 氏 名 |
|---------|--------------------------|----------|
| 会 長 | 青森市立荒川中学校 校長 | 竹 山 時 彦 |
| 副 会 長 | 青森市立荒川小学校 校長 | 井 上 大 |
| 副 会 長 | 青森市立高田小学校 校長 | 永 井 功 |
| 委 員 | 青森市立荒川中学校 教諭 | 熊 澤 訓 子 |
| 委 員 | 青森市立荒川中学校 教諭 | 工 藤 哲 也* |
| 委 員 | 青森市立荒川小学校 教諭 | 千 葉 勝 |
| 委 員 | 青森市立荒川小学校 教諭 | 山 崎 理 奈* |
| 委 員 | 青森市立高田小学校 教諭 | 相 馬 良 仁 |
| 委 員 | 青森市教育委員会事務局指導課 主幹兼主任指導主事 | 須 藤 隆 文 |
| 委 員 | 青森県立青森第一高等養護学校 教諭 | 川 下 友 徳 |
| 委 員 | 東青教育事務所教育課 教育課長 | 須 藤 清 明 |
| 委 員 | 東青教育事務所 連携支援アドバイザー | 中 谷 匡 利 |
| 委員（事務局） | 東青教育事務所教育課 指導主事 | 田 村 琢 哉 |

*は平成24年度委員（所属・職責は当時のもの）

Ⅱ 各地区の取組の実際

2 西北地区の取組

よりよい学びの場を実現するために

keywords：校内支援体制づくり、教職員の意識の変容、児童理解と保護者への啓発

1 対象地区及び学校の概要

本事業対象校はつがる市内にあり、向陽小学校、穂波小学校、瑞穂小学校、木造中学校の全部で4校が対象であった。

これらの4校において、本事業の対象校となる以前は、各校における通常の学級での個別の支援についての統一された取り組みはなく、支援方法も様々であった。

向陽小学校においては、通常の学級に在籍し、言語障害、LD、ADHDの疑いのある児童の通級指導教室として「ことばの教室1～3」があり、現在校内通級児童及び近隣の町からの校外通級児童（言語障害のみ）についての指導を担っている。向陽小学校における特別支援教育は歴史的にも古く、その指導体制も整備されてきた。

穂波小学校においては、これまでも校内の特別支援委員会を開催し、特別な支援や配慮を要する児童について共通理解を図ってきた。また、これらの児童について、個別の教育指導計画を作成し、それに基づいた支援を行ってきた。

瑞穂小学校においては、平成18年度に9校の小規模校が統合して開設された学校であり、統合前は各校の児童数が少なく、発達障害や知的障害等のある児童のほとんどが通常の学級に在籍していた。保護者にとっても特別支援教育はなじみのない言葉であった。統合後は児童数が増え、集団生活に適應できない児童が出始めたことにより、保護者と適正な就学や支援の方法について相談しながら個別の支援を開始した。ところがその当時から、特別支援教育への偏見を抱いている保護者が多く、発達障害等の障害についての理解や、通常の学級に在籍する特別な支援が必要な児童についての理解が得難い状況にあった。

木造中学校においては、以前より各小学校からの申し送り資料に、小学校在籍時の知能検査の結果や学習・生活の困り感を記入してもらい、その資料をクラス編成や個別の支援の参考資料として活用してきた。特に通常の学級での生活に困り感を生じている生徒については、特別支援学級への入級も含めて保護者との相談などの取組も行ってきた。

2 対象児童生徒の実態

向陽小学校において今年度通常の学級に在籍し、学級担任が気になる児童として特別な支援を必要とする児童は、39名であった。

穂波小学校においては対象となる児童が全部で3名であった。

瑞穂小学校においては対象となる児童が全部で11名であった。

木造中学校では、発達障害の有無に関わらず、小学校からの申し送り資料や知能検査、定期テスト等の結果をとおして支援が必要と考えられた生徒は全部で65名であった。

3 取組の概要

(1)向陽小学校での取り組み

校内支援体制づくりとして、定期的に校内委員会を開催し話し合いを進める中で、児

童の実態を把握し、支援方策の検討を行ってきた。具体的には、2月末に次年度の支援に向けて気になる児童をピックアップし、その後、担任と保護者間での話し合いを経て3月に通常の学級内での支援児童を決定する。年度当初、支援者や支援の方法、内容を協議し、時間割を調整して支援をスタートする。それぞれの児童の個別の指導計画等については、5月上旬をめどに作成することとした。9月末には通級指導教室担当者と学級担任で前期の支援を振り返り、評価・見直しをした上で10月から後期の支援を開始する。そして3月に今年度の支援についての評価と次年度への見通しをたてる、というサイクルで実施している。

ケース会議については、毎月1回の開催に加えて必要であれば随時開催するようにした。支援している児童や支援の必要な児童について、その児童の様子、支援の成果、課題、次のめあて、手立て等について話し合った。困り感のある児童に気づいた時点で教職員の誰でも特別支援教育コーディネーターや管理職に相談できるようなシステムとした。

木造中学校への入学予定児童については、木造中学校と引継ぎ会議を行った。前述のとおり、6年生の通常の学級に在籍し支援の必要な児童について支援シートを作成した。引継ぎ会議の当日は、木造中学校の先生方と、つがる市教育委員会の木村指導主事、連携支援アドバイザーの羽賀先生、その他福祉関係機関や行政福祉課担当者等が出席し、支援シートをもとにこれまでの支援内容の説明、指導・支援についてのアドバイス、そして今後望まれる支援の在り方等について話し合った。この会議については、来年度以降も木造中学校学区内の小・中学校教員と各関係機関が出席し、開催することを第5回西北地区リレーションシップ協議会において決定した。

その他、校内での学年間の引継ぎについては支援シートと個別の指導計画をもとに学級担任間で行った。この事業を通じて作成した支援シートは中学校へ引き継ぐためだけでなく、各学年間での支援の必要な児童の引継ぎ資料として今後活用していく。

また、学区内の幼稚園や保育所へは毎年1月に訪問し、向陽小学校へ入学予定の幼児について情報収集し、学級編成を行っている。向陽小学校の通級指導教室へ通級している幼児についても必要に応じて幼稚園及び保育所を訪問し、対象幼児を観察したり、情報交換を行ったりしている。

以上述べてきた支援の内容については、木造中学校との引継ぎ会議以外は本事業が実施される前からの取組でもあり、事業実施以降も引き続いて取り組んできたことである。しかし、連携支援アドバイザーの指導・助言を受けたことにより、校内での支援体制は改善・整備され、支援方法の在り方や内容等についても見直しが図られた。

そして、連携支援アドバイザーには、必要性の高い児童を中心に、全学級の児童の様子を見ていただき、学級担任との面談を実施した。通級指導教室での指導や付き添いによる指導の必要な児童がいる場合は、誰がいつ、どのように指導するのかを臨時のケース会議で話し合った。その際、連携支援アドバイザーにも出席していただき、アドバイスをいただいた。連携支援アドバイザーには、その後も継続的な観察と指導へのアドバイス、資料による情報提供をしていただいた。

(2)穂波小学校での取り組み

本事業への取り組みが昨年度より実施されることになり、それまで各学級担任へ任せていた特別な支援を要する児童への指導・支援の方法やその在り方について見直しを図った。

昨年度は校内特別支援委員会を開催し、通常の学級における特別な支援を要する児童についての実態把握を行い、取り出し指導の必要な児童を抽出し、全教職員でそれらの児童についての共通理解を図った。具体的な取組としては、算数の時間にそれらの児童について学級担任以外の教職員で取り出し指導を行う事にし、指導が計画的・組織的に行われるような体制を整備した。



取り出し指導をしている様子

連携支援アドバイザーには、気になる児童を中心とした全学年を対象とし、授業や集会活動・清掃活動・特別活動などについて参観をしていただき、より効果的な支援の在り方や教室環境づくりについて指導、助言していただいた。児童の状態やその変化からの気づき等についても助言していただいた。

また、校内研修として、連携支援アドバイザーが今まで経験されてきた中でのたくさんの具体的な事例を紹介していただくことにより、児童の理解の仕方や支援方法等について学んだ。

今年度は、校内特別支援委員会を5回実施した。これらの校内特別支援委員会での話し合いを軸としながら、特別な支援を要する児童について共通理解を図り、児童の生活面や学習面に配慮しながら適切に支援を行ってきた。また、特別な支援を要する児童の保護者に対して、支援について理解してもらえるように学校での児童の実態について説明し、具体的な支援方法を伝えることで、学校内での協力体制づくりと同様に家庭との協力体制を構築してきた。



支援を受けたことで、たくさんの挙手が見られるようになった

現在通常の学級における特別な支援を要する児童について、本事業をとおして作成した支援シートを活用し、各学級担任の協力を得、支援を必要とする実態や支援の方法・内容等をまとめた。今後は作成した支援シートを用いて学年間での引継ぎを行う予定である。また、個別の教育支援計画についても作成中である。

(3)瑞穂小学校での取り組み

瑞穂小学校の個に応じた支援体制は、大きく分けると「学級担任による配慮」、「TT及び学級担任以外の教師による付き添い指導」、「取り出し指導」の3つである。

まず、各学級担任により作成された支援シートをもとに、校内支援委員会で支援の目標や方法等を決定した。校内支援委員会の年間計画では、支援目標や方法について

前期末と年度末の2回評価し、次期の支援方針を決定することになっている。また、月1回開催される定例職員会議においては、全学級担任が「情報交換カード」を提供し、支援を要する児童について説明し、共通理解を得たり協同指導体制を整えたりした。

これらは本事業開始以前から行ってきたことであるが、さらに事業開始後は連携支援アドバイザーからの助言についての記録をとり、全教職員で共有し、効果的な指導の在り方を模索しながら指導を続けている。また、対象児童について個別のファイルを準備し、情報を保存することも始めた。児童理解の手がかりを得るために、県総合学校教育センターから取り寄せた「気づきのためのチェックシート」や連携支援アドバイザーから紹介されたLDI-R（LD判断のための調査票）を使うこともあった。

今年度、取り出し指導を行っている児童は、昨年度より増えている。児童のニーズに応じ、特性を生かした指導を行うためには、付き添い指導より取り出し指導が効果的だと考える傾向が強まったことも一因である。また、取り出し指導での様子を保護者に伝えるために、保護者との面談の他に、通知票にも取り出し指導での様子を記述した評価カードを添付している。

また、「学級づくりチェックシート」での評価、結果を受けて、視覚的な刺激に反応しやすい児童のために黒板とその周りをすっきりさせることを呼びかけた。

校内研修の一環として、外部講師による特別支援教育についての講演会を開催した。また、本事業内容や発達障害について、特別支援教育の必要性を理解していただくために、保護者用と教職員用の2種類の特別支援教育便りを発行するなどして、教職員と保護者の両方が発達障害について理解を深める機会を設けるなどの取組を行った。

(4)木造中学校での取組み

平成24年度の取組として、特別支援教育コーディネーターが本事業の中核を担い、各方面の調整等を行うよう校内支援体制を組織した（図1）。主に「生徒の実態把握と支援方法の検討」、「小・中学校間の連携」の2点を目的とし、連携支援アドバイザーから対象生徒への支援方法と校内支援体制への助言をいただきながら取り組んだ。

生徒の実態把握としては、従前からの取組みに加え、次年度入学予定のクラス編成用の基礎資料に基礎学力（国語：読み・漢字、算数：掛け算・分数）の項目を追加し、気になる生徒だけにチェックを入れてもらい、引継ぎの資料とした。また、リストアップした要支援生徒の放課後の補習の実施計画を立案し、次年度から取り組む方向で調整を図った。連携支援アドバイザーには指定したクラスの授業を参観してもらい、専門的な立場から気になる生徒のチェックと、想定される支援方法について助言をいただき、特別支援教育コーディネーターが各学級担任に伝達することとした。しかし、連携支援アドバイザーの活用や実態把握による支援への具体的方法が不透明であること等の課題が残った。

平成25年度の取組みとしては、まず前年度の課題を精査し、優先順位をつけ、できる部分から実施する方向で計画を立案した。

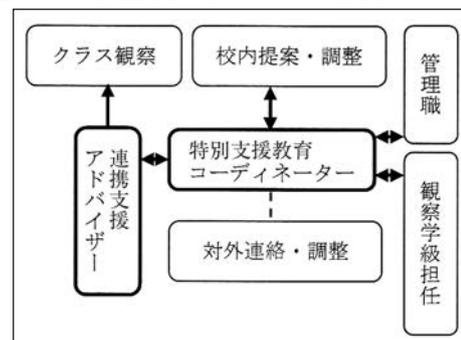


図1 平成24年度の組織図

そこで考えられたのが、①連携支援アドバイザーの活用方法や対応窓口設置、②具体的な支援方法、③小学校からの具体的な引継ぎ方法、④知能検査やチェックリストの結果の活用、⑤個別の支援を可能にする授業づくりの5点である。

①については昨年度の組織を抜本的に見直し、特別支援教育コーディネーターの位置付けや連携支援アドバイザーの関わり等について新たな組織を作成した。その結果、連携支援アドバイザーの対応窓口を教頭にし、特別支援教育コーディネーターは状況分析や計画立案というプロデューサー的な役割に徹することとした(図2)。

②については、小学校から引き継いだ支援シートに、対象生徒の所属する学年で実態を記入し、それに特別支援教育コーディネーターが支援方法を記入し、指示するという形式を採用した。中学校は教科担任制であり、特別支援教育コーディネーターが教科指導で関わらない場合もあるためである。

また、「発達障害のある生徒は認知特性から学力不振に陥る場合がある。」という仮説を立てた上で、成績不振者のリストアップを実施し、定期テスト前の放課後の補習の実施に取り組んだ。また、成績不振ではない発達障害のある生徒については声かけ等をし、経過観察という対応をとった。その結果、対象生徒の成績に大きな伸びが見られるとともに学年全体の成績の向上が見られた。しかし、一部の発達障害であるという申し送りのあった生徒やその疑いのある生徒には大きな改善が見られず、認知や処理等の問題を含めた取組の抜本的な見直しが必要であるという結論に至った。③については、学区の連携支援会議において支援シートの書式の統一を図るとともに、各小学校からの学力に関する客観的な資料の提供(NRT)についても重ねて依頼した。

また、各学校間での足並みが揃わなかったこともあり、中学校独自で生徒に関する客観的な資料を収集する必要に迫られた。そこで、1年全員にTK式学習進度指導検査の計算領域を受けさせた。この結果をもとに数学と理科の学年担当の教員と今後の対策について協議した。④については、本校で実施している新訂学年別知能検査の分析にも着手した。知能検査から想定される学習傾向や認知のパターンについて、クラスごとに集計することで、クラスの性質や指導のポイントを明確にしようという試みである。⑤については、教科によって学習の理解に大きな開きが出てきたので、特定の教科において、本人や保護者の希望を取って取り出し指導を実施した。

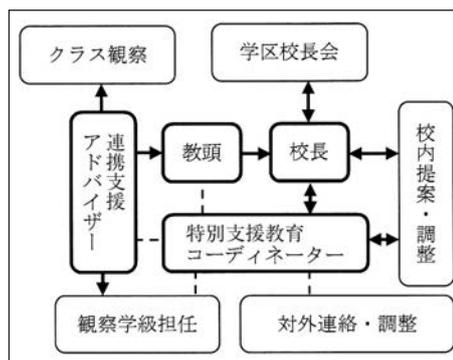


図2 平成25年度の組織図

4 取り組みの結果

(1)向陽小学校

連携支援アドバイザーからの継続した指導を受けることで、教職員の意識に変化が見られた。支援が必要な児童に対する具体的な接し方、指導方法、保護者理解の方法を学ぶことをとおして児童の特性を知り、児童や保護者の気持ちに寄り添いながら指導を進めることができた。そして短期及び長期の目標をもち、スモールステップで指

導することの大切さを再認識できた。

また、気になる児童だけでなく、通常の学級の児童一人一人を注意深く見るようになってきたとも感じる。さらに、教師の意識が変化したことにより、昨年度学級での学習や活動が困難であった児童にも落ち着きが見られるようになってきた。

校内支援体制については、これまでの体制の中で不十分だった部分を見直すことができた。一つは、記録を残し引き継ぐという視点である。つまずきや困り感を把握するためのチェックリストの集計・分析や、行動観察は今までも記録してきたが、その後の支援や指導後の追跡調査はあまりなされなかった。今後はそれらを引継ぎ資料として活用し、学年間の引継ぎ内容を明確にしていきたい。

もう一つは、評価の方法、内容についてである。目標に対してこまめに評価し、取組を見直していくことが大切であり、それについても記録を残す必要があると考えた。

また、記録の保管や活用についても教職員間で周知しておかなければならないと感じた。

(2)穂波小学校

この事業を行ってきた2年間の中で特に変容が見られたのは穂波小学校の教職員の意識である。全教職員が特別な配慮・支援を要する児童について共通理解を図り、愛情をもって細やかな配慮や支援をしてきたことが、児童の変容へと繋がったと同時に、児童理解も一層深めることができたと感じている。

日常の指導においても、児童がわかる喜びや学ぶ意欲をもてるような授業の工夫に努め、発問や指示の与え方に配慮するようになってきた。また、学級のルールづくりでは、特別な支援を必要とする児童に配慮した個別のルールもつくられた。

教室環境では、特別な支援を要する児童のために1日のスケジュールを視覚化することや、提出物の提出場所を固定化することなどへの配慮や支援が見られるようになった。

このように、一人一人の教職員が児童を多面的に観察し、情報の共有と支援の仕方を共通理解できるようになった事が大きな成果である。

保護者との連携としては、学校での児童の困り感と家での困り感を話し合うことで、互いにより児童を理解し合い、学校での支援と家での支援をはっきりさせ、協力し合うことができた。また、保護者からのより一層の理解と支援を得られたことから、児童にも変容がみられるようになってきた。



一日のスケジュール表



提出物の場所の固定化

(3)瑞穂小学校

生活・学習上の課題がある児童を理解するとき、教師は特別な教育的ニーズがある

かどうかの観点をより強くもつようになった。発達障害の疑いがある児童が多いことにも気づいた。このことから、教師の児童理解が深まったと言える。また、悪口雑言を口にする児童の内面を理解できるようになり、対応を変えたことで児童が落ち着くようになった例もある。連携支援アドバイザーからは児童のよい面を生かすことやほめることを中心に助言していただき、指導の工夫に拍車がかかった。

保護者の中には、自分の子どもが発達障害ではないかと疑問を抱く例が見られるようになった。また、「取り出し指導」＝「特別支援学級」という捉えではなく、自分の子どもに合ったやり方できめ細かく指導してもらおう場だと捉える傾向になってきている。取り出し指導の効果は大きく、生活面・学習面の両面での効果が見られた。

(4)木造中学校

特別支援教育コーディネーターの位置づけや連携支援アドバイザーの関わり等について校内支援体制を見直した結果、作業の適正な分担と効率化が図られ、前年度以上に計画立案や状況分析に要する時間を割くことができ、結果的に校内で様々な実験的取組を実施することができた。

また、教職員間においては、授業の見直しやチーム・ティーチングの指導の効果を検証するなど、意識の変容が見られるようになった。

そして、校内期末テストの前に、支援が必要とされる生徒への課題の出題や放課後の補習を実施した結果、テストにおいて著しい点数の伸びが見られた生徒もおり、学習内容の定着に関する取組や取り出し指導が効果的であることが分かった。

5 実践を振り返って

2年間にわたって実施された本事業を通じて、各小・中学校においては、まず、支援を必要とする児童生徒への校内での支援体制の見直しを図った。その結果、支援の必要な児童生徒の実態把握やその支援の具体的な方法、支援シートの作成・活用、校内委員会の開催、取り出し指導、補習等の様々な取組において、組織的・計画的な支援体制が整備された。このような校内支援体制を整えていくために、全教職員での話し合いの場が各校においては何度も設けられた。また、校内外での情報交換、学び合い、指導技術の共有など、校種を問わず意見交流が出来るようになったことも成果の1つであろう。

日々の実践に追われる中、全教職員の理解を得て取り組むことは容易ではなかったが、お互いに情報を共有し支援の仕方を共通理解してきたことにより、校内支援体制づくりが整っただけではなく、教職員自身の支援の在り方についても意識が高まったことは大きな収穫であった。

また、教職員の意識が一層向上し、実際に児童生徒や保護者との接し方を変えていく中で、理解を得られなかった保護者や児童生徒にも、次第に変化が見られ始めたことも大きな収穫である。

私達は、全ての児童生徒一人一人の将来を見つめながら、今その子にとって何をするのが最良のことであるのか常に考えながら指導している。これまでも決して特別な支援が必要な児童生徒かどうかについて見極めずに日頃の指導を行ってきたわけではない。学校生活に困り感を抱えている児童生徒が自分の学級にいた場合、その子のために何と

かしてあげたい気持ちは誰もがもっている。今回この事業に取り組むことが、日頃抱いている必然性を具体化するために重要であると理解されたからこそ、それが教職員の意識の大きな変容へとつながったといえるのではないだろうか。

そしてなによりも、連携支援アドバイザーである羽賀先生の豊かな経験に基づいた指導・助言がなければ、ここまで大きな収穫は得られなかったであろう。

各校においては、早期からの支援への取り組みや、全教職員で児童生徒を支援していく体制づくりなどに、本事業への取り組みにより得られた様々な成果を今後の指導へと生かしていくことが必要である。また、第5回西北地区リレーションシップ協議会で話し合われたように、この2年間で構築された校種間及び地域の関係機関との連携による支援体制を今後にも生かしていくことが大切である。その中で、引継ぎ会議の在り方や小・中学校が連携した見通しをもった指導の在り方、支援シート活用の際の保護者への理解の仕方など、課題もたくさんある。来年度以降もこれまでの取組を継続しつつ、これらの課題をどのように改善していくのかが今後の検討事項であると考えている。

本事業は多くの教職員の方々の協力があって完成できたものである。また、各校の教職員の方々をはじめ、連携支援アドバイザーの羽賀先生、地域の各関係機関の皆様より、協議会を通じてたくさんのアドバイスをいただいた。協力してくださった方々に、本当に感謝したい。ありがとうございました。

2年間の本事業を振り返って

西北地区連携支援アドバイザー 羽賀 誠二

1 はじめに

西北地区4校は田園地帯で自然環境もよく、校舎もモダンで曲線を活かした学校や築1年といった学校もあり、教育環境には恵まれた土地柄である。今回の事業については、たくさんのキーポイントがあるかと思うが、ここでは以下のポイントに絞って述べてみたい。

2 引継ぎ体制の整備

本事業がはじまった当初、西北地区協議会では、次の2点を確認事項として取り組んできた。1点目は中学校を中心として考えた場合、サンドイッチに例えた。中学校は小学校と高等学校というパンに挟まれた食材であり、食材次第では栄養バランスのとれたサンドイッチとなる。サンドイッチはパンの間に何を挟むかによって特徴あるものとなることから、中学校は小学校から進学してくる児童達にどんな人生の栄養を与え、成長・発達させ高校へ進学させるかといった重要な時期であると考えた。2点目は児童生徒の心と特性を十分考えた引継ぎをしていきたいということである。引継ぎは100m×4(幼・小・中・高)のリレー競技のように、①スピードはゆるめずに②走者の受け手と渡し手は微細運動(腕、手首、指先)をコントロールし、スムーズにバトンタッチ③相手の気持ちを考え、目と手を使って行う取り組みができればと思い体制づくりに励んできたのである。

現在では上記の思いを受け止め、引継ぎの準備として「支援シート」「個別の教育支援計画」等の資料はもちろんのこと①実施校4校が月1回「校長会」の開催。②児童生徒の交流(学校行事等・高校も含む)及び教職員間の交流。③開かれた学校を目指して授業参観。④学校要覧及び教育課程の交換等を企画し実施してきた。

3 ユニバーサルデザインを意識した学校教育

小学校学習指導要領解説総則編、第5節教育課程実施上の配慮事項3「学級経営と生徒指導の充実」では、「分かる喜びや学ぶ意識を実感できない授業は児童にとって苦痛であり、児童の劣等感を助長し情緒の不安定をもたらし、様々な問題行動を生じさせる原因になることも考えられる」と述べている。そこで、分かりやすい授業づくりのポイントとしてユニバーサルデザインを意識した学校経営・運営が重要になってくるものと考えたのである。今回の「一人一人に応じた支援を可能にする学級づくりのチェック」や「校内支援体制チェックリスト」は、どの子にも教職員にも「あると便利」な指導方法であると思い実施したところである。各校、自校を客観的に評価することを期待するものである。

(1) 授業参観をとおして

連携支援アドバイザーとして各校を訪問し、授業参観と管理職、担任、コーディネーターと懇談を持つこととしてきた。話題の主な内容は①実態把握の仕方②障害理解と

指導・支援③校内体制づくり④保護者対応方法等である。懇談の際は常に、いつも児童生徒には、一人一人の人権があり、分かる喜びや学ぶ意識を実感できない授業は児童生徒にとって苦痛であり、情緒の不安定を引き起こす原因となりかねないことを発信してきた。

(2) 学校全体のユニバーサルデザイン

児童生徒にとって分かりやすい授業や安心して参加できる学校・学級は魅力的であり、毎日の生活が楽しく満足感・成就感が味わえる活動になるのではないかと思う。ある学校では、どの子にも学ぶ喜びや分かる楽しさを感じさせ確かな学力を身につけさせるために、各学級に1台、校長室前に1台パソコンを準備し、児童がいつでもパソコン操作でプリントを取り出し、解答したら校長・担任に提出し、ポイント数を稼ぎ、それをプレゼントに変えることで、児童には励みになっているようである。(写真1、2)



写真1

(3) 特性に応じた教材・教具づくり

低学年の多動の児童が、学習用具の整理整頓ができないことを、担任が相談にきた。日常生活の状態、教室に展示してある絵画を見ると人物像がきちんと描かれているし、目、鼻、口等の各部位が正しい位置に描かれていた。よって児童には学習用具が整理箱に「型はめ」でおさまる教材・教具(写真3)を提供した。特性に応じた教材・教具づくりのポイントとしては、児童の全体像から実態を知り「簡単なものから複雑なものへ」「具体的なものから抽象的なものへ」と成長・発達にあったものを提供することが大切かと思う。



写真2

4 感覚統合

気になる児童生徒には中枢神経系に障害がある子が多いと言われる。いろいろな感覚器官をとおして外から入ってくる情報刺激を受け止め、整理し、関係づけ、表情や運動、あるいは言語として表出する過程で、全体をうまくまとめたり調整する役割をする部分が不十分なためである。そこで学校生活の中で各教科の授業はもちろんのこと業間指導にも目を向ける必要があることに気づいた。業間の時間で低学年の児童を観察していると「鬼ごっこ」や「縄跳び」「ドッチボール」でよく遊んでいる。昔から「よく学び、よく遊べ」という言葉がある。この「遊び」の分野にいろいろな感覚器官をとおして外から入ってくる情報刺激を受け止め、整理し、関係づけ、表情や運動で表現したり、ある時は言語として表出し、全体をうまくコントロールしているのではないかと思うのである。



写真3

5 おわりに

2年間続けてきた本事業、成果もあれば課題も残る。また、一昨年7月に発表された「共生社会の形成に向けて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)を見ると、今後取り組む課題は数多くあるものと思う。よって、本事業に取り組んできた四校は、地域のセンター校を目指すよう期待したいところである。

| 校内支援体制チェックリスト | | | |
|---|-------|--|----|
| 実施項目 | | 達成 | |
| 学級名 | 記入者氏名 | | |
| 記入学級名 | 記入氏名 | | |
| <p>（記入学級は、学年が異なる、2や4や6や9、おのおの別記する、4十分取組んでいる）</p> <p>児童は、児童の発達に合わせた支援を受けることができるよう、適切な支援を受けることができる。</p> | | | |
| 番号 | 分類 | 実施項目 | 達成 |
| 1 | 6 | 子どものつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 2 | 6 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 3 | 4 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 4 | 4 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 5 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 6 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 7 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 8 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 9 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 10 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 11 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 12 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 13 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 14 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 15 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 16 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 17 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 18 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 19 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 20 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 21 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 22 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 23 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 24 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 25 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 26 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 27 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 28 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 29 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 30 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 31 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 32 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 33 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 34 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 35 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 36 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 37 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 38 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 39 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |
| 40 | 5 | 児童のつまずき原因を特定し、その原因に応じた支援を行うことを実施している。 | |

・校内支援体制の見直し、参考として頂くよう、各事業実施校へ配付した。

| 一人一人に応じた支援を可能にする学級づくりのチェックシート | | | |
|---|---|---|-------|
| 各項目のチェック欄について、実施している場合は「1」を、ほとんど実施していない場合は「0」を記入し、指導・改善の観点に基づいて、具体的な改善策を記入してください。 | | | |
| 調査項目 | 年 | 月 | 日 |
| 1 授業目標と学習目標の整備 | | | |
| 番号 | 内 | 審 | チェック欄 |
| 1 | 1 | 1 | |
| 2 | 1 | 1 | |
| 3 | 1 | 1 | |
| 4 | 1 | 1 | |
| 5 | 1 | 1 | |
| 6 | 1 | 1 | |
| 7 | 1 | 1 | |
| 8 | 1 | 1 | |
| 9 | 1 | 1 | |
| 10 | 1 | 1 | |
| 11 | 1 | 1 | |
| 12 | 1 | 1 | |
| 13 | 1 | 1 | |
| 14 | 1 | 1 | |
| 15 | 1 | 1 | |
| 2 学習や行動のルールの明示 | | | |
| 番号 | 内 | 審 | チェック欄 |
| 1 | 1 | 1 | |
| 2 | 1 | 1 | |
| 3 | 1 | 1 | |
| 4 | 1 | 1 | |
| 5 | 1 | 1 | |
| 6 | 1 | 1 | |
| 7 | 1 | 1 | |
| 8 | 1 | 1 | |
| 9 | 1 | 1 | |
| 3 授業の工夫 | | | |
| 番号 | 内 | 審 | チェック欄 |
| 1 | 1 | 1 | |
| 2 | 1 | 1 | |
| 3 | 1 | 1 | |
| 4 | 1 | 1 | |
| 5 | 1 | 1 | |
| 6 | 1 | 1 | |
| 7 | 1 | 1 | |
| 8 | 1 | 1 | |
| 9 | 1 | 1 | |
| 10 | 1 | 1 | |
| 11 | 1 | 1 | |
| 12 | 1 | 1 | |
| 4 一人一人を大切に作る学級づくり | | | |
| 番号 | 内 | 審 | チェック欄 |
| 1 | 1 | 1 | |
| 2 | 1 | 1 | |
| 3 | 1 | 1 | |
| 4 | 1 | 1 | |
| 5 | 1 | 1 | |
| 6 | 1 | 1 | |
| 7 | 1 | 1 | |
| 8 | 1 | 1 | |
| 9 | 1 | 1 | |
| 10 | 1 | 1 | |
| 11 | 1 | 1 | |
| 12 | 1 | 1 | |

| 一人一人に応じた支援を可能にする学級づくりのチェックシート | | | |
|---|---|---|-------|
| 各項目のチェック欄について、実施している場合は「1」を、ほとんど実施していない場合は「0」を記入し、指導・改善の観点に基づいて、具体的な改善策を記入してください。 | | | |
| 調査項目 | 年 | 月 | 日 |
| 1 授業目標と学習目標の整備 | | | |
| 番号 | 内 | 審 | チェック欄 |
| 1 | 1 | 1 | |
| 2 | 1 | 1 | |
| 3 | 1 | 1 | |
| 4 | 1 | 1 | |
| 5 | 1 | 1 | |
| 6 | 1 | 1 | |
| 7 | 1 | 1 | |
| 8 | 1 | 1 | |
| 9 | 1 | 1 | |
| 10 | 1 | 1 | |
| 11 | 1 | 1 | |
| 12 | 1 | 1 | |
| 2 学習や行動のルールの明示 | | | |
| 番号 | 内 | 審 | チェック欄 |
| 1 | 1 | 1 | |
| 2 | 1 | 1 | |
| 3 | 1 | 1 | |
| 4 | 1 | 1 | |
| 5 | 1 | 1 | |
| 6 | 1 | 1 | |
| 7 | 1 | 1 | |
| 8 | 1 | 1 | |
| 9 | 1 | 1 | |
| 10 | 1 | 1 | |
| 11 | 1 | 1 | |
| 12 | 1 | 1 | |
| 3 授業の工夫 | | | |
| 番号 | 内 | 審 | チェック欄 |
| 1 | 1 | 1 | |
| 2 | 1 | 1 | |
| 3 | 1 | 1 | |
| 4 | 1 | 1 | |
| 5 | 1 | 1 | |
| 6 | 1 | 1 | |
| 7 | 1 | 1 | |
| 8 | 1 | 1 | |
| 9 | 1 | 1 | |
| 10 | 1 | 1 | |
| 11 | 1 | 1 | |
| 12 | 1 | 1 | |
| 4 一人一人を大切に作る学級づくり | | | |
| 番号 | 内 | 審 | チェック欄 |
| 1 | 1 | 1 | |
| 2 | 1 | 1 | |
| 3 | 1 | 1 | |
| 4 | 1 | 1 | |
| 5 | 1 | 1 | |
| 6 | 1 | 1 | |
| 7 | 1 | 1 | |
| 8 | 1 | 1 | |
| 9 | 1 | 1 | |
| 10 | 1 | 1 | |
| 11 | 1 | 1 | |
| 12 | 1 | 1 | |

（参考資料：「特別支援教育学校コーディネーター養成講座」高知教育センター）

・一人一人が大切にされる学級づくり、そして個々のニーズに応じた支援が可能になるように学級経営のポイントを示した。昨年度は1学期と2学期の2回、今年度は1学期と2学期の2回、これを活用することによって学級経営を振り返り、具体的実践の参考となるようにした。

西北地区小中学校リレーションシップ協議会委員一覧

| 役 職 | 所 属 ・ 職 名 | 氏 名 |
|---------|---------------------|----------|
| 会 長 | つがる市立木造中学校 校長 | 古 川 郁 生 |
| 会 長 | つがる市立木造中学校 校長 | 三 浦 正 人* |
| 副 会 長 | つがる市立穂波小学校 校長 | 工 藤 清 秋 |
| 委 員 | つがる市立木造中学校 教諭 | 西 卷 伸 洋 |
| 委 員 | つがる市立向陽小学校 校長 | 阿 彦 正 弘 |
| 委 員 | つがる市立向陽小学校 校長 | 小山内 哲 治* |
| 委 員 | つがる市立向陽小学校 教諭 | 菅 井 悦 子 |
| 委 員 | つがる市立穂波小学校 教頭 | 長 内 牧 子 |
| 委 員 | つがる市立穂波小学校 教諭 | 近 藤 節 子 |
| 委 員 | つがる市立瑞穂小学校 校長 | 一 戸 瑞 |
| 委 員 | つがる市立瑞穂小学校 教諭 | 下 山 星 子 |
| 委 員 | つがる市教育委員会 指導主事 | 木 村 修 治 |
| 委 員 | つがる市福祉部福祉課 課長補佐 | 工 藤 幸 司 |
| 委 員 | つがる市福祉部健康推進課 課長補佐 | 長谷川 光 子 |
| 委 員 | つがる市福発達障害支援コーディネーター | 大 橋 一 之* |
| 委 員 | NPO法人あーると 相談支援専門員 | 三 浦 康 雄 |
| 委 員 | 青森県立森田養護学校 教諭 | 古木名 博 |
| 委 員 | 青森県立森田養護学校 教諭 | 下 山 美恵子* |
| 委 員 | 西北教育事務所 連携支援アドバイザー | 羽 賀 誠 二 |
| 委員（事務局） | 西北教育事務所 指導主事 | 坂 本 朋 子 |
| 委員（事務局） | 西北教育事務所 指導主事 | 小 山 太 人* |

*は平成24年度委員（所属・職責は当時のもの）

Ⅱ 各地区の取組の実際

3 中南地区の取組

「地域の子ども」を育てる視点で

keywords：児童生徒の実態把握、引継ぎ資料、小中連携体制

1 対象地区及び学校の概要

本事業の対象地区である北辰中学校は、高杉小学校・自得小学校の2小学校を学区とし、県道弘前－鱒ヶ沢線間の約6kmに沿って広がっている地区で、岩木山麓に近い丘陵地である。りんご・稲作栽培が中心の農村地域で、保護者の約25%が専業農家であるが、保護者の職業で最も多いのは会社員で、約45%を占めている。本地区は、人的移動が少なく、児童生徒の転入・転出は少ない。いわば、昔ながらの「横のつながり」が残っている地域であり、地区住民は、総じて学校教育に協力的かつ好意的であるといえる。

しかし、最近では産業構造が変化し、若い世代の保護者が農業から会社勤めなどへと急速に移行し、共働き家庭が増えている。したがって、以前と比較し、PTA等の活動に積極的にかかわれる家庭が少なくなってきたという現状がある。また、しつけなどの面では、小・中学校の指導にやや頼りがちな家庭もある。学校、家庭及び地域の協力体制構築という面では、年々難しさもみられている。



弘前市立北辰中学校



弘前市立自得小学校



弘前市立高杉小学校

2 対象児童生徒の実態

(1) 自得小学校の実態～「気になる子のチェックシート」の活用

自得小学校では、縦割り班を組織し校内の諸活動を実施している。縦割り班は、8～9名ずつ8班で構成され、毎日の清掃活動や、総合的な学習の時間（全校稲作活動：田植え・稲刈り・収穫祭等）、集会活動等で活用されている。これらの活動においては、全校児童を全教職員で育てていくという視点を大切にしている。

特に、特別な支援を必要とする児童の理解や、指導・支援においては、「気になる子のチェックシート」(*)を活用し、教職員間の情報共有や、客観的な児童理解に努めている。

24年度3学期末には、全校児童について学級担任と養護教諭又は低・中・高ブロックごとの教員2名で、チェックシートに基づき実態把握を行った。その結果は、25年度の学級経営案に記入したり、個人カードに残したりするなど、活用が図られている。



スマイル班活動(自得小)

※ 「気になる子のチェックシート」の詳細は「資料2」参照

(2) 高杉小学校の実態～「特別な支援を要する児童のリスト」の作成

高杉小学校では、各学級（特別支援学級を含む）に在籍する「特別な支援を要する児童」の状況を把握し、学校全体の特別支援教育に役立てるためのリストを作成している（前期／後期で年2回の更新・見直し）。作成したリストは、日常の授業参観や教育相談、生徒指導に係る協議の場で児童理解のための資料として活用されている。



「教育相談」現職教育（高杉小）

【検討を要する（※ちょっと気になる）児童の状況について】（H25.8.21現在）

| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 | 計 |
|--------|----|----|----|-----|----|----|-----|
| 学習面 | | 1名 | | 6名 | | 3名 | 10名 |
| 心理的行動面 | | | | 1名 | | | 1名 |
| 社会的行動面 | 1名 | 2名 | 2名 | 2名 | 1名 | 1名 | 9名 |
| ※健康面 | 2名 | | | 2名 | 1名 | | 5名 |
| ※家庭環境面 | | | | | 1名 | 2名 | 3名 |
| 計 | 3名 | 3名 | 2名 | 11名 | 3名 | 6名 | 28名 |

(3) 北辰中学校～「授業における生徒指導面の評価」の実施

北辰中学校では、本事業において作成・整備を進めた「引継ぎ資料」を活用し、通常の学級に在籍する新1年生の中で、特別な支援を必要とする生徒の配慮事項を年度初めの職員会議で確認し、情報共有をしている。特に、学習面で気になる子や、意欲が感じられない子、友人とのトラブルが多い子、友人とのかかわりがもてない子、自己コントロールが難しい子などに対しては、授業等で観察による実態把握や、定期的な教育相談を行っている。また、得た情報等について、朝の職員打合わせや、主任会議、職員会議等で報告し合い、共通理解を図っている。また、通級指導教室の担当者や、巡回相談員、関係機関等との連携を図り、より専門的な指導・支援に結び付けることができるよう実態把握に努めている。

新たな取組としては、今年度、5月下旬に、心の教室相談員が新1年生を対象に構成的エンカウンターの授業を実施した。その後、1年生全員を対象に教育相談を行い、生徒理解に役立てた。さらに、6月には9教科すべてにおいて、全校生徒の「授業における生徒指導面の評価」（※）を実施した。

※ 「授業における生徒指導面の評価」の詳細は「資料4」参照

3 取組の概要

(1) 児童生徒の指導・支援に関する引継ぎ体制の整備

① 引継ぎ資料の検討・作成

本事業では、従来の「クラス編制カード」に加え、新たに「引継ぎ資料」を検討・作成し、特別な支援を必要とする児童の指導・支援の記録を中学校に引き継げるよ

う取組を進めた。特に、北辰中学校への進学後の指導・支援において、必要となる情報等を小・中学校間で協議し、資料の内容や書式等について共通理解を図るとともに、指導・支援に活用できる情報をより多く盛り込めるようにした。

「引継ぎ資料」を検討・作成することにより、特別な支援を要する児童生徒の様子等について、小・中学校間の情報共有が進むとともに、信頼関係の構築につながった。

② 引継ぎ資料の整備・活用

本事業で作成された「引継ぎ資料」は、今年度から活用が図られている。

北辰中学校では、自得小学校・高杉小学校からの「引継ぎ資料」を校内の「支援ファイル」として整備し、活用を図っている。また、個人情報の管理については、保管場所の指定や、外部への持ち出しのルールを定めるなど、厳重に行っている。

(2) 連携支援アドバイザーの活用

本事業では、連携支援アドバイザーによる体制整備に関する指導・助言が行われている。特に、連携支援アドバイザーの活用は、児童生徒のきめ細かな実態把握や、特別支援教育コーディネーター等への効果的な指導・助言、小・中学校での円滑な情報共有につながっている。

① 児童生徒のきめ細かな実態把握

本事業では、児童生徒の実態把握や、児童生徒が抱える課題の分析、支援方法の具体化を一層進めるよう取組を進めている。

自得小学校では、隔週火曜日の職員朝会時に情報交換の時間を設定し、児童の様子等について共通理解をしている。特に、連携支援アドバイザーの指導・助言や、教職員の情報交換で得られた情報等については、学級経営案の個人カード裏面に記録するなど、文書での保存に努めている。

② 校内支援体制の確立に関する指導・助言

自得小学校では、連携支援アドバイザーの指導・助言を校内の見方とは異なる「客観的な視点」として活用している。連携支援アドバイザーの指導・助言は、担任及び校内教員による児童の捉え方と一致することもあるれば、豊富な経験に基づく異なる視点からの指導・助言もあり、児童の実態把握に役立っている。



ねぶた囃子の練習に取り組む児童（自得小）

高杉小学校では、特別な支援を必要とする児童が各学級に在籍する。そこで、連携支援アドバイザーの訪問に合わせ、「訪問カード」（右図）を各学級担任及び養護教諭に配付し、気になる児童の様子や、希望する相談内容等を事前に記入するとともに、連携支援アドバイザーに提出している。

「訪問カード」を活用することにより、連携支援アドバイザーが、授業参観時の児童の観察ポイントを把握するとともに、授業参観後の学級担任及び管理職等との協議資料としている。また、事後には、観察結果及び協議内容を、相談者の学級担任

や養護教諭にフィードバックしている。

北辰中学校では、連携支援アドバイザーを活用し、中学校進学前・後における生徒の学習面・生活面等での様子を継続的に把握することにより、校内での指導方針や取組の内容を見直し改善していくよう努めている。

③ 小・中学校間での情報共有・連絡調整の支援

本事業では、連携支援アドバイザーを活用し、小中連携体制の一層の強化を図っている。特に、小・中学校の特色や、様々な取組、児童生徒の特性や課題等について、連携支援アドバイザーを活用し情報共有することにより、自校の取組に生かしている。

高杉小学校からは、連携支援アドバイザーを通じた情報把握について、小・中学校双方に在籍する兄弟姉妹間に対し連携した取組を進めていく上で、特に有効であったという事例が報告されている。本事例では、一時的に不登校傾向を示した兄妹について、小・中学校それぞれが行う当該児童生徒への働きかけや、家庭との連携について、連携支援アドバイザーからの情報を基に共通理解するとともに、関係機関の協力も得ながら歩調を合わせてアプローチしたことにより、早期の課題解決につながった。

また、連携支援アドバイザーの提言により、毎年北辰中学校教員が、自得小・高杉小ごとに行っていた6年生への出前授業を、今年度初めて2小学校合同で実施することができた。2小学校児童にとっては、中学校進学前の交流の場が設定されることにより、進学後の不安解消や意欲高揚等につながるとともに、進学後のイメージをより具体的にもたせることができたものと思われる。

第1回目は、平成26年1月28日に新築の高杉小学校において自得小・高杉小6年生が合同で、中学校教員による音楽と保健体育の授業を体験した。第2回目は、同2月26日に同会場で数学と英語の訪問授業が行われた。

自得小学校では、連携支援アドバイザーからの助言に基づき、保護者との面談や、通級指導教室への教育相談等につながった事例も報告されている。特に、発達障害の疑いがある「気になる子」については、早い時期からの支援を行うために、より専門的な助言を受けるとともに、学校と保護者が共通理解し、適切な指導・支援の在り方を探ることが大切である。一方で、保護者の十分な理解を得られずに、校内だけでの対応に留まっている場合もあり、課題として残っている。今後は、校内支援体制の整備に努め、さらに、きめ細かな指導・支援の在り方について検討する必要がある。

高杉小学校「リレーションシップ事業」19回目の取組について
H25.12.12
担当：藤田

1 12/13(金)の予定

| 時刻 | 校時等 | 内 容 | 備 考 |
|-------|-----|----------------|------|
| 9:00 | 1校時 | 一日の予定確認 | |
| 9:15 | | | |
| 9:20 | 2校時 | 授業参観(各学年) | 各各教室 |
| 10:05 | | ・学級担任等との情報交換 | |
| 10:30 | 中休み | ・児童観察 | |
| 10:30 | 3校時 | 授業参観(各学年) | 各各教室 |
| 11:15 | | | |
| 11:20 | 4校時 | ・コーディネーター等との協議 | |
| 12:05 | | | |
| 12:05 | 給 食 | | |
| 12:45 | 昼休み | | |
| 13:30 | 講 義 | ・児童観察 | |

2 その他
(1) 中休み各級休みに情報交換(教育相談、連携面でのアドバイス等)をご希望される先生方は、12/13(金)朝までに講師へご連絡ください。
(2) また、加藤アドバイザーへお聞きしたいこと、児童や保護者のご意見等がございましたら、下記用紙にご記入ください。協議の議題として提供し、結果をお知らせすることもできます。

切 り 取 り 線

| 学 級 名 | 内 容 等 |
|-------|-------|
| | |

「訪問カード」(高杉小)



合同出前授業(高杉小)

(3) 体制整備に関する協議会及び研修会の実施

① 中南地区「リレーションシップ協議会」

中南地区「リレーションシップ協議会」は、平成24年度において4回（研修会を含む）、平成25年度に4回（同）実施した。協議では、事業計画の確認を行うとともに、校内支援体制や、小中連携体制、アドバイザーの活用等における情報交換を進めた。平成24年度においては、引継ぎに係る共通理解を深め、引継ぎ資料の作成を進めた。また、小中連携体制についての改善案の検討を行った。平成25年度においては、引継ぎ資料の活用方法及び改善点等について協議を進め、引継ぎ内容を効果的な指導・支援に結び付けるよう、校内体制の整備を進めることなどが確認された。



「リレーションシップ」協議会

② 中南地区「リレーションシップ協議会」研修会

中南地区「リレーションシップ協議会」では、年度ごとに研修会を1回ずつ実施し、事業実施校について情報共有及び共通理解を進めるとともに、中央講師等を招聘し発達障害等の理解と指導・支援に役立てた。平成24年度は、「発達障害の理解と連携による指導・支援」を演題に、校内及び校種間での連携による指導・支援や、発達障害等の理解について事例発表及び講義が行われた。平成25年度は、「人と人がつながり合う教育をめざして」を演題に、校内支援体制の在り方や、小中連携体制づくり、インクルーシブ発想の授業づくりなどについて講義が行われた。



「リレーションシップ」協議会研修会

4 取組の成果

(1) 児童生徒の指導・支援に関する引継ぎ体制の整備

本事業では、引継ぎ資料の様式や記載内容等の検討・改善が行われた。また、確実に引継ぎが行われるよう、時期及び場所、参加者及び会議の進め方等を明確化した。

北辰中学校では、引き継がれた情報をより効果的に指導・支援に結び付けるよう、校内体制の整備を進めた。また、小・中学校において継続的に指導・支援が行われるよう、連携の在り方や特別支援教育コーディネーターの役割について明確化した。特に、引継ぎ資料をファイルとして保存することにより、配慮が必要な子どもについて、小学校での行動や教師の指導に対する反応等を知ることができたので、小学校での対応や取組を参考にしながら指導・支援を進めることを確認した。

(2) 連携支援アドバイザーによる体制整備に関する指導・助言

本事業では、連携支援アドバイザーの活用により、児童生徒のきめ細かな実態把握が行われた。特に、全学級の授業参観により、児童生徒の状況等をより詳しく把握し、特別支援教育コーディネーター等とともに指導・支援の方法等を検討した。

高杉小学校では、連携支援アドバイザーの指導・助言が、教師による適切な見取り（諸検査等の分析を含む）や、効果的な指導・支援に生かされ、児童の学習及び生活上のつまずきを着実に克服できるようになってきた。また、各学級担任は、授業を見られることに対して抵抗感が少なくなり、教員が一人で悩みを抱え込むような状態が解消できるようにもなった。さらに、アドバイザーの情報提供により、小・中学校双方が他校種の抱えている課題を理解し自校の体制整備に役立てることができた。

北辰中学校では、連携支援アドバイザーの指導・助言が、特別な支援を必要とする生徒の実態把握に大きく寄与した。また、実態把握の在り方について理解を深めることにより、様々な手法を工夫することにつながった。特に、各教科において実施した「授業における生徒指導面の評価」では、一覧表に記号を記入する簡略化した評価であったものの、一人一人の生徒の実態が一覧表から浮かび上がり、実態把握の資料として有効なものとなった。また、一覧表を分析することにより、各教科における生徒への対応方法や取組の共通理解が深まり、指導の工夫・改善に役立った。これらの取組により、悩みを教師に相談する生徒が増えるなど、早期対応が図られ問題を速やかに解決することにつながった。

連携支援アドバイザーの活用により、学区内の情報等を自然な形で入手できたことも大きな成果の一つである。連携支援アドバイザーの指導・助言を小・中学校での指導に役立てることにより、小中連携を意識した活動につながった。

(3) 体制整備に関する協議会及び研修会の開催

リレーションシップ協議会の開催により、各小・中学校の取組について情報交換し成果と課題を共有するとともに、自校の実践に生かすことができた。特に、中学校が必要としている情報や、小学校から引き継ぐべき情報等について明確化することにより、中学校進学後の具体的な指導・支援の見通しをもつことにつながった。

また、研修会の開催により、中南管内小・中学校教員の発達障害等の理解と指導・支援の在り方等について理解を深めるとともに、自校の校内体制整備を進めることにつながった。特に、事業実施校においては、校内の全教員が参加することにより、同じ視点をもち取組を進める大きな機会になった。また、2つの研修会における事例発表や講話は、具体的な内容が豊富であったため、教員間で話題を共有することにつながった。

5 実践を振り返って

本事業の実施により、小・中学校における発達障害等のある児童生徒の適切な指導と必要な支援をさらに充実させるため、校種間及び地域の関係機関の連携による一貫した支援体制を構築するとともに、特別支援教育や障害に関する理解啓発が行われた。

自得小学校の石戸谷雅子教頭は、「本事業に取り組んできた2年間は、我々教員にとっ

て最も得るものが多かった期間だったと感じている」と振り返っている。そして、今後の大きな課題として、「事業の成果を児童及び保護者に対し効果的に還元すること」を挙げるとともに、「教師として、更に専門性を高めるために研修を積み重ね、児童一人一人の充実した生き方をサポートしていくことができるよう、保護者・地域の理解を得ながら指導・支援を進めていきたい」と強調している。

高杉小学校の鎌田猛教頭は、連携支援アドバイザーの指導・助言が、「校内の教師一人一人に勇気と自信を与えてくれた」とし、事業実施の大きな力となったと高く評価している。また、「協議会で得た有意義な情報や、研修会で学んだ豊富な参考事例が、日頃の指導・支援の迷いや悩みを解消してくれることにつながった」とし、「これからはインクルーシブ教育システムの構築により、通常の学級における特別な支援を必要とする児童生徒への対応がますます求められていくと思われる。本事業で培った校内特別支援教育体制の一層の充実や、学校間及び関係機関との連携強化をさらに促進させ、子ども一人一人の明るい未来を切り拓いていきたい」と今後の取組を見据えている。

北辰中学校の太田智之教頭は、「リレーションシップ協議会の実施及び連携支援アドバイザーの学校訪問が、特に効果的であった」と述べている。特に、「小・中学校の教員が定期的に顔を合わせ協議することや、つなぎ役となる役割の必要性を再認識できた」とし、今後は、北辰中学校区の小・中学校間のコミュニケーションを一層深めるよう、取組を進めたいと考えている。

本事業は、平成25年度末に一つの区切りを迎えるが、この2年間で構築された小中連携の輪は今後さらに大きくなるを考える。

雑感 ～「連携する」ことの難しさ～

中南地区連携支援アドバイザー 加藤 敬記

1 はじめに

私は、この事業のアドバイザーとして適任ではない。特別支援学級を担任した経験は小学校で1年間、中学校で3年間と計4年間あるが、各種検査の結果を読み取ることができないし、子どもたちや保護者にきちんと対応したということもない。特別支援教育の専門家とはとても言えたものではない。

しかし、この役目を引き受けたからには何か役に立ちたい、という気持ちがあった。専門性はないけれど、小学校と中学校で勤務した経験がある。小学校のよさも知っているし、中学校のよさも知っている。小学校は中学校をどのようにみて、中学校は小学校をどのように感じているかを知っている。

「発達障害等のある児童生徒への適切な指導」はできないだろうが、「校種間の連携」にかかわってのアドバイスや、何かしらのお手伝いができるのではないかと考えた。

「小中の橋渡し役、つなぎ役になるということであればできる。」と、自分に言い聞かせ、この仕事に臨んだ。

2 活動を振り返って

(1) 学校訪問で

アドバイザーとして心がけていたことがある。

それは、「自分は外部の人間である。学校という組織の頂点にいるのは校長であるから先生方と話をすることはあっても直接アドバイスすることはしない。」ということだ。伝えたいことは管理職に話し、管理職のフィルターを通して先生方に伝わるようにした。そして、自分の存在が学校経営の妨げにならないように気を付けた。

この事業を始めるに当たって、各校ともとまどいがあったように思う。特別支援学級と通常の学級のどちらに比重をおくのか。また、発達障害と判定されている子どもがいない中で、何を中心に事業を進めるのか。そのため、スタートは各校とも特別支援に在籍している児童生徒の支援が計画の中心になった。したがって、特別支援学級に在籍がなく、発達障害のある子どももいない学年・学級は、当初かかわりが薄かった。

しかし、学校訪問を繰り返し、この事業が進むにつれ、発達障害等にとらわれず、特別な支援を必要とする、すべての子どもに目が向けられ始めた。

(2) 意識の変化

① 「対象となる子どもはいない」と担任が捉えていた学級でも、気になる児童生徒の名前が挙がるようになってきた。月に2回程度の訪問だったが、回を追うごとに、先生方の子どもを見る目が変わっていったように思う。発達障害のある子どもや、気になる子どもだけにとらわれず、すべての子どもに目を向けるようになった。細かな子どもの動きをとらえて観察を依頼されることも多くなった。

② 子どもの未来像を描いて指導に当たることが一層意識化された。つまり、小学校

であれば、児童が中学校を卒業した後までも見通し、「卒業させて、ひと段落」ではなく、子どもたちの将来を考えて今の指導をする雰囲気になった。

- ③ 先生方の気持ちに余裕が生まれた。いろいろと子どものことを話すようになり、一人で抱え込むのではなく、みんなで子どもへの対応を共有する、そんな雰囲気が強まったように感じた。つまり、小学校と中学校の連携だけにとどまらず、学校内の連携が強まった。月並みな言葉だが、子どもの共通理解が自然となされるようになった。そして、複数の目で児童生徒を捉えることが再確認された。

(3) 目に見える変化

- ① 特別支援学級の名称が「サポートルーム」になった。高杉小学校では、以前からこの名称であったが、他の2校もこれに倣った。子どもたちを支援するという名称に変更することで、必要があれば誰もが支援を受けられるということが子どもたちに優しく伝わっているのではないだろうか。
- ② 北辰中学校の合同出前授業が実現したことはうれしい出来事であった。自得小学校では、子どもたちを大勢の中で学ばせるため、高杉小学校との合同授業を考えていたが、なかなか進まなかった。一方、北辰中学校では、例年それぞれの学校で出前授業を行っていたが、人数も少なく合同で開催できれば、という意向をもっていった。この事業を機に実現した自得小・高杉小合同出前授業では、小学校・中学校双方に様々なメリットがある。なかなか進まなかった合同出前授業の実施が、この事業を契機にスムーズに進められた。

3 終わりに

北辰中学校区では、小・中学校の連携がうまくいっている。最初の協議会で堅苦しかった雰囲気も、回を重ねるごとに打ち解けた雰囲気にならなくなっていった。そして、それぞれの学校の現状を率直に話し合い、「学校の子ども」ではなく「地域の子ども」をみんなで支えよう、そんな雰囲気を感じるようになった。もともと小中の連携がうまくいっている地域ではあるが、正直に伝え合うことで、信頼関係がさらに高まっている。

「一人一人のニーズに応える」ことは教育の理想であり、素晴らしいことだと思う。教育に携わる者は、この理想の実現に向けて努力すべきだろう。ただ、「一人一人のニーズに応える」ことは「みんなと同じにする」ことであると誤った考えをもたないでほしい。例えば、背の高い人もいれば低い人もいる、やせた人もいれば太った人もいる、理解の早い人もいれば時間のかかる人もいる、運動能力の優れた人もいれば苦手な人もいる、五体満足な人もいれば何かしら不都合を抱えている人もいる、そんな違いを認めることが当たり前になってほしいものだ。つまり、一人一人はみんな違う、その違いを認め合うからこそ、「一人一人のニーズに応える」ことができるのである。

どのような人であれ互いに認め合い、仲良くし合える子どもたちがあふれている学級や、数値や動作で人の良し悪しを判断するのではなく、一人一人の違いを認めて教育を進める学校が、これから増えていくことを切に願っている。

中南地区「リレーションシップ協議会」資料

1 「新入生引継ぎ資料」(中南地区「リレーションシップ協議会」資料)

(別紙2) 記入例
平成25年度新入生引き継ぎ資料 ※個人情報厳重注意

| | | | |
|--|----------|---|-----|
| 出身小学校 | 弘前小学校 | | |
| フリガナ | ヒロサキ タロウ | 性別 | 男・女 |
| 氏名 | 弘前 太郎 | | |
| 引き継ぎ内容 | | | |
| 配慮が必要な行動・反応等 | | 行動・反応に対する指導・支援 | |
| <p>(3年生の学期末) ・応答が目立つようになり、授業の中で本を読むことを嫌がるようになった。 <small>保護者と共通理解しながら指導・支援をしている内容の記載が大切。</small></p> | | <p>(3年生の学期末) ・保護者(父母)と面談し、学校での様子を説明した。 ・保護者から、通信期間の紹介を求められたので弘前小学校の教室を紹介した。 (3年生の学期末より) ・保護者と相談し、岩手小こぼの教室に通う計画をするようになった。 ・授業においては読みやすいところ、間違えにくいところを読みさせるなどの配慮をする。 ・5年生でかなり読書し目立たなくなる。</p> | |
| <p>(5年生10月頃) ・着衣が汚れていたり臭臭がしたりすることで仲間はすれにちがう。 <small>事実であり、保護者と共通理解している内容を記載する。</small></p> | | <p>(5年生11月頃) ・保護者(母親)に学園での様子を伝え、卒業生衣服を身につけさせるよう願う。 (6年生) ・着衣の汚れは改善された。 ・仲間はずれも見られなくなった。 ・4月の参観日に、学園の様子を保護者(母親)に伝えた。</p> | |
| <p>担任印</p> | | <p>校長印</p> | |

(1) ねらい

- ① 引継ぎ資料様式や記載内容の検討及び改善
- ② 小・中学校双方の引継ぎ体制の明確化

(2) 成果と課題

「新入生引継ぎ資料」を検討・作成することにより、従来のクラス編成カードと合わせて、特別な支援を必要とする児童の指導・支援の記録を引き継ぐことができた。

また、小・中学校間で引継ぎが必要な内容を協議し、共通理解した。

課題は、小中連携による引継ぎ後の継続的な指導及び支援体制の確立を図ることである。また、今後も、引継ぎ資料の工夫・改善に努めることが大切である。

2 「気になる子のチェックシート」(自得小の取組)

チェックシートⅠ 気になる子いませんか? ..
弘前市立自得小学校 年、番号、性別、

通常の授業の中にも、まぶにくこのおもしろい子もいます。子どもたちの中で沢山の関心で気になる子がいるチェックシートをおまじよう。これらの関心から、チェックシートⅡへ進んでください。

集団行動がうまくできない!

全体への指示がとれない!

じっとしてられない!(おちつきがない!)

勉強・活動が進まない!

みんなと一緒に遊べない!

トラブルを

(1) ねらいと方法

児童を全職員で育てていくことを重視し日々の教育活動を実施している本校にとっては、児童の実態を共通理解した上で指導することが重要となる。

本チェックシートは、「気になる子」ばかりでなく、全児童についてチェックシートⅠを実施し、個々の結果により、チェックシートⅡ、チェックシートⅢへと進む場合もある。

(2) 課題

課題は、チェックシートにありがちな偏りなどが生ずる点である。担任と担任以外の教師による複数の目でのチェックではあるが、必ずしも教師間の見方が統一しているとは言えないため、チェック者により偏りなどがあることは否めない。また、個々の児童の特性を、他児童の理解につなげていけるような指導の方策も必要である。

チェックシートⅡ 気づきチェックシート【小学校低学年】 ..
弘前市立自得小学校 年、番号、性別、

気になる子がいたら、以下の全ての項目についてチェックしてください。チェックシートⅠでチェックした項目のうち、1つでも該当があればチェックシートⅡへ進んでください。

| | | |
|---------------------------|-----------------------------|-------------|
| 1 かるたより申し送りあそびが苦手である。 | 2 簡単な指示でもおぼけけは行動に表れないことがある。 | → (1-7年-8)へ |
| 3 友だちと話をすると、断片的で内容が伝わらない。 | 4 「はいいいえ」などの意思表示がでない。 | → (2-7年-8)へ |
| 5 言葉が苦手、文字や行をとって読むことがある。 | 6 課題をかたまりとして読んで読むことができない。 | → (2-7年-8)へ |

3 アドバイザー活用の一例（H25 高杉小の記録より）

| 期 日 | 対 象 | 相談者 | ○=相談内容 ■=アドバイザーによる指導等 |
|--------|-----------------|-----|---|
| 4 / 30 | 6年サポート ルーム2名 | 担 任 | ○ 親が通常の学級への進学を希望しているが…。 ■ 6の1やサポートルームでの学習の様子を見た上では特別支援学級への進学が適していると思われる。 ※現時点では、担任の判断との整合性が得られたので、保護者と協議していく方向で共通理解をした。 |
| 5 / 31 | 3年男児1名 | 担 任 | ○ 学習がなかなか定着せず、いつも同じ間違いを繰り返す。また、感情の起伏が激しく3年生としては幼稚さが目立つ。 ■ 「やらなければならない」という意識はあるが、納得して行っておらず、表面的に済ませているので間違いの繰り返しが多くなると考えられる。 ■ 友達関係や家庭の中で、強制されていることが多くないか、観察を進めてみる必要がある。 |

4 「授業における生徒指導面の評価例」資料（北辰中の取組）

| No. | 氏名 | 国 | 社 | 数 | 理 | 英 | 保 | 美 | 音 | 技 |
|-----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | A男 | ● | | ● | | ● | ● | × | △ | |
| 02 | B男 | △ | | △ | △ | △ | | | △ | |
| 03 | C男 | | | △ | ○ | △ | ○ | ○ | | ○ |
| 04 | D男 | ○ | ○ | ○ | | ○ | | | | |
| 05 | E男 | | ● | ○ | ○ | | △ | △ | △ | △ |
| 06 | F男 | △ | | | ● | △ | ● | ● | △ | ● |
| 07 | G男 | ● | × | ● | ● | ● | ● | | △ | |
| 08 | H男 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | | × | |
| 09 | I男 | ● | | ○ | ○ | ○ | | | | |
| 10 | J男 | | | ○ | ○ | ○ | ● | | | × |

※ 9教科○、△、×、●のみ記入

○授業態度等が良好な生徒

△特別な支援（配慮）が必要な生徒

×授業態度等に課題がある生徒

●周囲に影響されやすく注意が必要な生徒

(1) ねらい

- ① 生徒一人一人の実態把握と、特性に応じた指導等
- ② 各教科等での様子についての共通理解

(2) 成果と課題

一覧表を作成することにより、生徒を多面的に把握し教職員で共通理解を図ることができた。特に、同じ生徒であっても、教科によって支援が必要であったり、なかったりと状況が異なるため、特性に応じた指導を進める必要がある。

今後は、適切な指導や工夫を行った後、再度評価を行い変容を把握する必要がある。また、評価の分析・活用法等を工夫改善をしていくことが大切である。

5 中南地区「リレーションシップ協議会」研修会の概要

H24年度

■ 内容

- ① 期 日 平成24年10月29日(月)
- ② 会 場 弘前市立北辰中学校
- ③ 参加者 中南管内の小・中学校教職員等73名
- ④ 講師等
【講 義】 弘前市教育委員会 土岐 賢悟 指導主事
【事例発表】 平川市立竹館小学校 山口 朋子 教 諭
- ⑤ 演 題 「発達障害の理解と連携による指導・支援」
- ⑥ 内 容
 - ・ 発達障害の理解
 - ・ 校内及び校種間での連携による指導・支援と留意点
 - ・ 関係機関との連携による指導・支援と留意点

【参加者の声】

- ・ 保護者との関係をどう築いていけばいいか参考になった。
- ・ 早い時期にその子の苦手を見つけ出し、適切な対応することが、子どもの苦手な解決や次の指導につながるということが理解できた。他



開会集会



山口教諭



土岐指導主事

H25年度

■ 内容

- ① 期 日 平成25年10月29日(火)
- ② 会 場 青森県武道館
- ③ 参加者 中南管内の小・中学校教職員等79名
- ④ 講 師 ノートルダム清心女子大学 青山 新吾 氏
- ⑤ 演 題 「人と人がつながり合う教育をめざして」
- ⑥ 内 容
 - ・ 校内支援体制の在り方
 - ・ 小中連携体制づくり
 - ・ インクルーシブ発想の授業づくり
 - ・ 人とのかわりに苦手さを有する子どもたちの支援

【参加者の声】

- ・ 発達障害等のある児童生徒に対する指導・支援につながる様々な方法やヒントを得ることができた。
- ・ 実践に基づく支援例が豊富に盛り込まれて勉強になった。
- ・ 具体例を通し「本当のフォロー体制」「子どもとの関係づくり」など、大切なことを学ぶことができた。他



開会集会



青山氏



参加者の様子

中南地区小中学校リレーションシップ協議会委員一覧

| 役 職 | 所 属 ・ 職 名 | 氏 名 |
|---------|--------------------|----------|
| 会 長 | 弘前市立北辰中学校 校長 | 佐々木 常 広 |
| 副 会 長 | 弘前市立自得小学校 校長 | 成 田 和 雄 |
| 副 会 長 | 弘前市立高杉小学校 校長 | 角 野 君 代* |
| 委 員 | 弘前市立北辰中学校 教頭 | 太 田 智 之 |
| 委 員 | 弘前市立北辰中学校 教頭 | 大 滝 次 雄* |
| 委 員 | 弘前市立北辰中学校 教諭 | 中 田 均 |
| 委 員 | 弘前市立北辰中学校 教諭 | 三 上 智 子* |
| 委 員 | 弘前市立自得小学校 教頭 | 石戸谷 雅 子 |
| 委 員 | 弘前市立自得小学校 教諭 | 今 真理子 |
| 委 員 | 弘前市立高杉小学校 校長 | 佐 藤 昭 |
| 委 員 | 弘前市立高杉小学校 校長 | 鈴 木 亨* |
| 委 員 | 弘前市立高杉小学校 教頭 | 鎌 田 猛 |
| 委 員 | 弘前市立高杉小学校 教諭 | 前 田 正 子 |
| 委 員 | 弘前市教育委員会 指導主事 | 土 岐 賢 悟 |
| 委 員 | 県立弘前第一養護学校 教諭 | 黒 沼 修 |
| 委 員 | 中南教育事務所 連携支援アドバイザー | 加 藤 敬 記 |
| 委員（事務局） | 中南教育事務所 指導主事 | 長 尾 朗 |
| 委員（事務局） | 中南教育事務所 指導主事 | 成 田 王 仁* |

*は平成24年度委員（所属・職責は当時のもの）

Ⅱ 各地区の取組の実際

4 上北地区の取組

中学校を主体とした校種間連携と引継ぎ体制の整備

keywords：引継ぎ体制整備、中学校主体、連携のステップ

1 対象地区及び学校の概要

(1) 地域で支える体制づくりに向けて

本事業を進めるに当たり、七戸町教育委員会と確認したキーワードは「地域・学校で支える体制づくり」であった。

このキーワードは七戸町教育委員会教育長から出されたもので、地域における発達障害等の特性理解の必要性と、学校・家庭における特別な支援を要する児童生徒に対する指導・支援の充実を強調したものだ。

平成24年度には、七戸町教育委員会生涯学習課は、発達障害等の障害特性の理解や、子育てのサポート等を目的に、発達支援家庭教育学級を開催した。青森県発達障害者支援センター「ステップ」の職員や病院の医師を講師に、「発達障害ってなあに？」「個々にあった関わり方のヒントを見つけよう」「家庭ができること」等のテーマで開催された講座には、地域から多数が参加した。

また、中部上北広域事業組合教育委員会は、七戸町及び東北町の小・中学校教員や教育支援員を対象に特別支援教育スキルアップ研修講座を開催するなど、学校における指導・支援の充実を図ってきている。

事業実施校には、本事業の趣旨に沿って七戸町教育委員会及び中部上北広域事業組合教育委員会との連携の下、2年間取り組んでいただいた。

(2) 指定校・協力校の概要

本事業の委員である先生方及び事業実施校の特別支援教育コーディネーターは専門性が高く、各校の支援体制整備に努めると同時に、これまでも校種間・学校間における連携をスムーズに進めてきている。

以上のことから、上北地区リレーションシップ協議会における本事業のキーワードを「一歩前進」とし、通常の学級在籍で発達障害のある、または発達障害が疑われる児童生徒の指導・支援の充実に向け、何を使いどのように校種間で引き継ぐことが効果的か、また中学校は引き継いだ内容をどのように指導に生かすか、を中心に取り組んできている。

なお、実施校・協力校の学級数等は以下のとおりである。

| | 学級数（うち特支学級） | 児童・生徒数 | 教職員数 |
|-------|-------------|--------|------|
| 七戸中学校 | 12（2） | 241 | 29 |
| 七戸小学校 | 10（3） | 223 | 23 |
| 城南小学校 | 8（2） | 178 | 17 |

2 各校の取組概要

七戸中学校

(1) 対象生徒の実態

ア 学習障害、注意欠陥多動性障害、アスペルガー症候群等、診断が出ている生徒を含み、特別な教育的ニーズのある生徒数は以下のとおりである。

- ・平成24年度 6名
- ・平成25年度 4名

イ 特に、文字を丁寧に書くこと、黒板をノートに書くこと、机やロッカーの整理、かけ算の九九、ひらがなや漢字を適切に使うことが困難である等の実態が見られた。

ウ 児童養護施設からの通学生徒の中には、毎年、学習面や生活面で特別な配慮や支援を要する子どもがいる。

(2) 取組概要

ア 授業参観後の連携支援アドバイザーによる指導・助言内容は、教育支援員が窓口となり、主任会議を通じて全職員で共有した。また、授業では助言内容を個別指導に生かすよう努めた。

イ 1年目は本事業対象生徒の確認、校種間の引継ぎ資料となる移行支援計画シートの様式作成及び校内引継ぎ資料となる個別理解シートの作成・整理に重点を置いた。

2年目はそれぞれのシートの効果的な活用と、対象生徒に関する教科別支援の検討・見直し・整理に重点を置いた。

(3) 成果

ア 移行支援計画シートの活用により、小学校での配慮や支援及び効果的な対応事例などがより細かく把握でき、指導に生かすことができた。

イ 連携支援アドバイザーの指導・助言を授業に反映させることで、生徒の学習等に変容が見られるようになった。

例：必要箇所にルビをふることにより音読ができた。

：宿題のやり方、黒板の写し方、ノートの記入の仕方等、見本ノートを作り示してあげることでやれるようになった。など

(4) 課題に対する展望

ア 連携支援アドバイザーがいない次年度以降は、今まで以上に特別支援教育コーディネーターを中心とした校内支援体制が必要となる。そのためには日頃から相互の授業参観や情報交換等が必要である。

イ 小学校の情報を基に、中学校の個別理解シートを作成・活用し、全教科及び生活面での指導・支援を一層充実させることが必要である。

七戸小学校

(1) 対象生徒の実態

- ア 平成25年度の本事業対象児童数は14人。
- イ 主に「学習の遅れが著しい」「文章・言葉の理解が難しく説明を要する」「言葉の意味や状況を判断する力が弱くトラブルになることが多い」「黒板の写し、計算、作業準備、後始末等にかかり時間がかかる」「集中すること、文字の読み書きが苦手である」「課題など、難しいと思うとすぐに諦めてしまう」等の傾向が挙げられる。
- ウ 児童養護施設からの通学児童の中には、毎年、学習面や生活面で特別な配慮や支援を要する子どもがいる。

(2) 取組概要

- ア TT担当教諭と連携を図り、児童一人一人のつまずきを早期に把握し学力の向上を図るために、一斉指導が困難な場合は、学びの特性や単元特性などに応じて少人数指導・個別指導に努めた。
また、長期欠席により学習面及び学級への関心等、個別の指導が必要な児童に対しても、TT担当教諭と連携を図りながら個別の学習指導を行うとともに、生徒指導の充実を図った。
- イ 特別支援教育支援員と連携を図り、通常の学級における学級経営及び特別支援教育の充実を図るために、学習支援、校外行事における安全確保の支援、校内における生活支援等に取り組んだ。
- ウ 通級指導教室担当教諭と連携を図り、通級児童の在籍学級における学習状況に基づいて児童のつまずきを把握し指導を充実させるために、一斉授業における実態把握と個に応じた支援に努めた。

(3) 成果

- ア 校内委員会のもち方、特別支援教育コーディネーターの取組が一層活性化した。
- イ Q-Uの活用等による学級経営の見直しをするようになった。
- ウ 発達障害等のある児童の支援方法について、日常的に話題にするようになった。
- エ 中学校との連携を進めていく過程で、校内における学年間連携について、意識して取り組むようになってきた。

(4) 課題に対する展望

- ア 一斉授業の中での個別的な配慮による成果とともに、担任による個別的な配慮の限界も見えてきている。
- イ 校内支援体制の充実や引継ぎによる成果を保護者に伝え理解を得られるよう、今まで以上に努める必要がある。
- ウ 具体的な支援方法の記述を増やす等、引継ぎ資料の充実が必要である。

城南小学校

(1) 対象児童の実態

- ア 本事業の対象児童は、各学年2～3名程度。
- イ 学習障害等と思われる児童の他、刺激に対応し行動上の問題のある児童、意欲をもって学習に取り組むことが難しい児童などの実態が見られる。
- ウ 連携支援アドバイザーには、特別支援学級における指導や、交流及び共同学習についての指導もお願いしている。

(2) 取組概要

- ア 通常の学級在籍で発達障害のある、または発達障害が疑われる児童を対象に、継続した追跡参観・助言をいただき、児童の変容について全職員で確認した。また、特別支援学級における指導、交流及び共同学習、保護者との連携についての指導も併せてお願いしてきた。
- イ 連携支援アドバイザーには、5校時に低学年を、6校時に高学年を参観していただき、その後は連携支援アドバイザーと学級担任が面談し、指導・助言をいただいた。また職員終会で、全職員が連携支援アドバイザーによる助言指導内容を共有した。
- ウ これまでの指導例や配慮事項等の蓄積に努め、中学校の指導につながる移行支援計画シートを可能な限り詳細に作成した。

(3) 成果

- ア 本事業の対象の6学年児童については、中学校から示された移行支援計画シート等を活用しながら引継ぎを行っている。このことにより、対応事例や支援内容の蓄積面において全学級担任の意識化につながった。
- イ 連携支援アドバイザーが第三者的な立場で児童を観察し、直接担任に指導・助言することにより、普段担任が気付かなかった点やその児童に必要な指導が明らかになった。また、教科指導や生徒指導面で具体的に見通しをもつことができた。
- ウ 連携支援アドバイザーによる指導・助言を共有することにより、発達障害が疑われる児童や支援を要する児童について全職員が共通理解を図ることができ、児童個々の指導に役立てることができた。

(4) 課題に対する展望

- ア 本事業の経験を生かし、特別支援教育コーディネーターを中心に発達障害の理解と指導・対応の在り方について、更に校内研修を積んでいきたい。
- イ 校内及び中学校とのスムーズな引継ぎに向け、現在使用している校内支援シートの様式や記載内容等の見直しと、全ての基盤となる学級経営の充実に努めたい。

3 小学校との引継ぎの実際

(1) これまでの引継ぎ

新入生にとって中学校生活で大きな変化は教科担任制による授業である。教科ごとに指導者が変わり、その方法やスタイルも様々である。また、教員にとっても、本事業対象生徒は勿論、多数の生徒と関わるため、生徒個々に関する多くの情報を知っておく必要がある。しかし、これまでの小学校との引継ぎは、他校でも行われているように、学習成績面、健康面、家庭環境、リーダー性、得意不得意教科、スポーツ面等を一覧にまとめ、あくまでも中学校の学級編制（クラス分け）に向けた情報交換が中心であった。

これまでも特別支援学級在籍児童については、保護者了解の下に就学指導関係の資料や小学校の支援シート等を引継ぎ資料とし、数回にわたり小・中の特別支援学級担任同士で細かな引継ぎをしてきた。

しかし、通常の学級在籍で支援が必要と考えられる子どもについては、上記同様の学級編制（クラス分け）を中心とした内容で、授業や生活面における配慮事項や支援内容等については口頭による情報交換程度で終わっていたのが現状である。

(2) 引継ぎ方法の改善

昨年度の第1回上北地区リレーションシップ協議会において、これまでの引継ぎの課題と改善策について話し合った。

結果、引継ぎ資料としては、受け入れる立場にある中学校が示した支援シート「移行支援計画シート」（別紙1）に小学校担当者が記載した資料、連携支援アドバイザーによる指導助言内容をまとめた資料を新たに加えた。

また、これまでは、小・中学校相互の特別支援教育担当者による引継ぎ、相互の通常の学級担当者による引継ぎであったが、昨年度から新たに「通常の学級在籍で支援を要する新入生」に関する小・中学校相互の担当者による引継ぎを加えた。

このように、新たに引継ぎの対象と方法を加え、必要な配慮・支援を細かに校内で理解できたことは、学習・生活面は勿論、その生徒が自主的に行動しなければならない場面、部活動など学級とは異なる集団の中で過ごす場面、コミュニケーションの基礎能力や状況変化時の対応など、指導上の大きな参考となった。さらにこのことは、個別理解シート（別紙2）を作成・活用する上で効果的だった。

(3) 今年度の引継ぎ

平成26年度の入学予定者に関する引継ぎは、昨年同様の資料及び方法で行う予定である。なお、移行支援計画シートを更によりよいものにしていくため、現在見直しをしている最中である。

また、今年度8月に実施した小・中情報交換会において、来春中学校に入学する予定の対象児童及び他に気になる児童の情報を提供していただいた。移行支援計画シート同様、中学校が主体となって小学校との連携を更に進めていきたいと思う。

4 引継ぎを生かした指導と校内体制の実際

(1) 理解から浸透へ

移行支援計画シートの活用について、全職員と共通理解を図ったが、そのことを確実に浸透させるために、校内で「個別理解シート」を作成し、各教科担任・学級担任に記入してもらうことにした。

記入することにより、支援が必要な生徒の実態や、必要となる支援を再確認でき、これまで支援してきたこと、更に支援が必要なこと等が見えてきた。このことは、授業や学級経営を通して、その生徒に対する支援の必要性を意識すること、また、分かる授業につながる支援を充実させていくためにも重要なシートになった。

さらに校内、教科担任間での引継ぎ資料としても活用できるこの個別理解シートは、おおよそ個別の指導計画となるため、卒業・進学時は、必要に応じて高校との情報交換にも活用できる資料と捉えている。

(2) 課題

実施校・協力校の報告から、本事業を通じての教職員による支援の必要性の意識は確実に高まったが、対象児童生にとっての「分かる授業」の工夫・実践は、まだまだ不十分であると言えるようである。

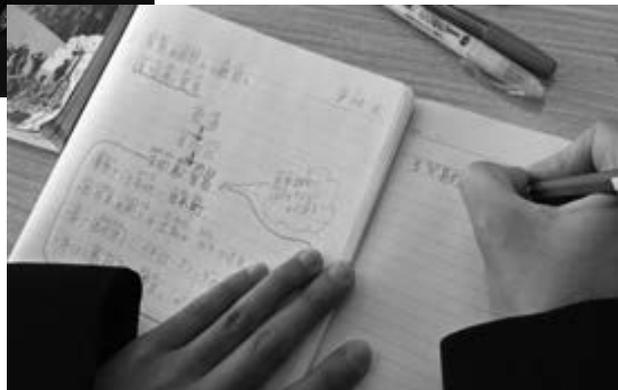
今後も、支援者側が感じる以上に、生徒や保護者の困り感は強いという認識の下、行動観察や分析を通して必要な手立てを講じていかなければならない。

そのためには、次年度以降も各校において、特別な支援を要する児童生徒に対する手立ての在り方や授業の充実に向けた研修に積極的に取り組むことが求められる。また、異動等により教職員が替わっても、この2年間の取組が継続され、これまで以上に小・中における一貫した指導につなげていくことが必要である。



教科書のどの部分を読んでいるかが分からなくなるため、定規をあてがい、行をずらしながら順番に読んでいる。

(見本ノート)



黒板からノートに書き写すことが難しいため、左側にある「見本ノート」を教師・支援員が示し、それを基に自分でノートにまとめている。

5 終わりに

上北地区リレーションシップ協議会事務局として、本事業で特に意識したことは以下の3点である。

1点目は校種を越えた「連携」をどう捉えるかである。本事業メンバーで連携のステップを以下のとおり確認し合った。

| | | |
|--------------|-----|------------------|
| 第1ステップ「情報交換」 | ・・・ | 主に子どもに関する情報を共有する |
| 第2ステップ「交流」 | ・・・ | 相互の指導内容や体制を学び合う |
| 第3ステップ「連携」 | ・・・ | 協力して必要なものをつくり出す |

第1ステップは小・中情報交流会を通して、第2ステップは各校で使っている支援シートや校内引継ぎリストの共有、第3ステップは引継ぎに効果的と思われる移行支援計画シートの作成と活用である。今取り組んでいる内容がどのステップに対応したものかを明確にするための基準にしてきた。

2点目は「中学校主導」である。校種を越えた連携においては、どこがイニシアチブをとるかが重要と言える。対象の子どもへの一貫した指導の面から、ほぼ全てを中学校主導とした。これにより、移行支援計画シートの様式作成や記載してほしい必要事項等は全て中学校担当者から提案していただいた。

3点目は「管内小・中学校への本事業の伝達」である。本事業の目的及びその取組を管内に広めるために、地区特別支援連携協議会及び管内小・中学校教員研修会での発表等をお願いした。その際も実施校である中学校に御協力いただいた。

さて、校種間及び校内引継ぎ体制整備に取り組んできた一方で、授業をどのように充実させていくか、ユニバーサルデザインを意識した授業の在り方についての研修を深めることができなかつたのが課題として挙げられる。

特別な支援を要する子どもに配慮した授業づくりをすることが、学級全ての子どもにとって分かりやすい授業となるユニバーサルデザインについては、各校における校内研修等で深めていってほしいものである。

また、本事業の特徴である連携支援アドバイザーによる学校訪問は大変有効で、学級経営や教科指導は勿論、管理職や保護者の立場にも立った視点で各校の課題解決に向け指導助言していただいた。

今後は、校内特別支援教育コーディネーターを中心に研修を深めるとともに、校種間連携の取組をこれまで以上に充実させてほしい。

最後に、本事業に御協力いただいた事業実施校及び各校担当の先生方、たくさんの御協力と御助言をいただいた県立七戸養護学校の藤川雅人先生、七戸町教育委員会学務課の深堀美津子様、七戸町生活福祉課の伊藤寿子様に、紙面を借りて感謝いたします。ありがとうございました。

連携支援アドバイザーの提言

上北地区連携支援アドバイザー 築田 春子

(1) 小・中学校の実態

対象となる児童生徒の実態は、小学校と中学校ではかなり違いがあった。小学校では、授業態度に課題が見られる子どもがほとんどで、例えば授業に集中しない・勝手な行動をする・指示されたことをやろうとしない等の傾向が見られた。

中学校では、通常の学級在籍で知的境界線や学習障害等による子どもたちで、授業態度の方はほぼ問題が無いが、学力が著しく劣る傾向が見られた。

2年間の日常的な活動として、小学校2校・中学校1校を週1回訪問し、対象児童生徒が在籍する学級の授業参観をして、その指導・支援についての助言をしてきた。その中で、学年間または小・中学校間で引き継ぐべき内容を考えたり、他学年や他学校に関する必要な情報を伝達したりした。

(2) 小学校における取組と成果

小学校に対しては大別して2つのことを助言した。

1つは、その子どもへの個別的な配慮や支援で、例えば座席の位置とか、課題の与え方（分量）、注意の仕方（言葉・タイミング）や家庭との連携（保護者への伝え方・協力の依頼）等のことだった。

もう1つは、クラス全体の指導に関することで、学習習慣のしつけ（聞き方・話し方・ノートの使い方等）、興味をもたせる授業の流れ、意欲を引き出す褒め方等の言わば学級経営に関することであった。

通常の学級の中で、対象児童個人への配慮や個別指導には限界があるかも知れないが、全体指導を工夫し徹底することは、対象児童の問題行動をも好転させる大きな要素であると感じる。事実、学習指導を含めて学級経営がしっかりしている（と思われる）学級では、対象児童の問題行動が少ないように思われた。

さて、連携支援アドバイザーとして、指導者の良いと思われる指導・支援については、具体的に良い点を引き出し、自信を持って更に進めてほしいという期待を込めて助言をしてきた。成果はすぐに表れるものではないが、担任の先生の努力の結果として、学級内での学習規律が向上し、子どもたちが授業に集中するようになった例や、問題行動が見られる子どもの態度が見違えるくらい向上してきた例もあり、私もうれしく思った。

反対に、前年度はさほど問題行動が見られなかった児童が、担任が替わったことをきっかけに、著しい問題行動（暴れる・授業を受けない等）をするようになった例もあった。校内における引継ぎ、実態把握、個々のニーズに応じた指導・支援をすることの重要性と必要性を痛感させられた。

また、小学校教師は中学校の授業の様子を知らないことが多いので、中学校に関する必要な情報を小学校高学年の担任に伝えながら、中学入学までに身に付けさせたい力について共に考え合った。

(3) 中学校における取組と成果

一斉指導の中でいかに対象生徒への個別指導を工夫するかが大きな課題であるが、教科担任制の下、小学校より強い自助努力を求める雰囲気と講義形式の要素が多い授業の中で、個別指導はなかなか難しいというのが実情のようだ。

それでも、机間指導の時に個別指導を多くしたり、英語や国語の必要な箇所に読み方を書いた紙を用意したりする等の工夫が見られるようになった。また、数学が極端に劣る生徒に対しては、特別支援学級と連携しながら改善に努める体制が出来たことは、一つの成果であると思われる。

これらの取組を通して、対象生徒個々について「出来ること・出来ないこと・支援をしてきたこと・支援が必要なこと」等について書き出すことや、職員会議の中で定期的に情報交換の時間を取ることにより、生徒の様子をこれまで以上に観察し、対象生徒への支援を意識するようになったことは大きな成果と言える。

しかし、その支援方法はまだまだ入り口という状態なので、各教科で生徒に応じた支援を更に考え、実践し、評価し合うことが必要である。

(4) 実践を振り返って

事業実施校ではこれまでもチェックリスト等を活用しながら支援を要する児童生徒の把握に努めてきたが、今回の事業を受け、より一層児童生徒の言動に目が届くようになったと思う。

当初は、移行支援計画シートを使って引き継ぐ子どもについて、どこまでを対象とするかが明確でないという意見もあったが、話し合った結果、診断が出ている児童生徒及び校内委員会で支援を要すると思われる児童生徒を対象に取り組み始めた。

主な取組として、これまでの校内及び校種間における引継ぎ体制の見直しを図ること及び中学校が主体となって様式を作成した「移行支援計画シート」を活用した引継ぎが挙げられるが、「移行支援計画シート」が有効に使われるためには、これまで以上に具体的な指導及び対応事例等が記載されることが必要である。そのためには小学校の各学年において、学級担任が定期的に記録したり、必要な内容をその都度追記したりすることが大切である。(現在、協力校は始めている。)

同様に、小・中学校相互の授業参観も有効である。児童生徒の様子や授業における配慮事項・支援を目にすることで、よりの確な実態把握と小・中一貫した指導につながるものと思われる。

特に小学校からの指導を継続しながら進路に関わる中学校は、対象生徒を含め、全生徒の進路実現につながるよう、全教員による支援の意識向上及び授業の工夫・充実が必要である。

終わりに、今日、特別支援教育の専門性は全教員に必要とされている。それが最も顕著に表れるのは、子どもを見る目や接し方、日々の授業、保護者への対応等であると思う。このことは障害がある、ないにかかわらず、通常の学級や特別支援学級にかかわらず、昔から教師として必要とされてきた資質であると思う。

事業実施校の一層の連携・指導の充実が図られることを願っている。

平成25年度中学校入学生用「移行支援計画シート」様式

| | | | |
|--------------------------------------|--|-----------------|------------------|
| | | 作成者 | 小学校 |
| ふりがな 氏名 | | (平成 年 月 日生) 男・女 | |
| 障害特性(診断名) | | | |
| 本人, 保護者の願い | | 小学校時の指導方針, 支援体制 | |
| 項目 | 実 態 | | 小学校時の対応や支援, 配慮事項 |
| 生活面 | 得意なこと, 苦手なこと | | |
| 社会 行動性 面・ | 集団, 友達との関係 | | |
| 学習面 | 得意教科, 特に支援を要する教科, 実態 | | |
| 実 態 | 読 む | | |
| | 書 く | | |
| | 話 す | | |
| | 理解する | | |
| | 表現する | | |
| | 計算する | | |
| の家 連 携と | | | |
| 対 応 事 例 ・ そ の 他 | パニック原因と思われるもの, こだわり, 環境不適合, 連携を図った関係機関など | | |

個別理解シート (記載例)

年 組 番 氏名

| 検査名 | 実施日 | | | | 結果 |
|----------|-----|---|---|--|-----|
| WISC-III | 年 | 月 | 日 | | 全検査 |

| 実 態 と 支 援 | | | | | |
|---------------|---|--|--|---|---|
| 教科 | 国語 | 数学 | 社会 | 理科 | 英語 |
| できること | <ul style="list-style-type: none"> ・つかえながらも音読ができる。 ・意欲的に学習に取り組む。 | <ul style="list-style-type: none"> ・各分野のごく基本的な問題。 | <ul style="list-style-type: none"> ・先生の話聞きうなずく。 | <ul style="list-style-type: none"> ・基本的なことは理解できている。 | <ul style="list-style-type: none"> ・予習。 ・教科書本文の英文をノートに写すことができる。 |
| できないこと | <ul style="list-style-type: none"> ・「てにをは」が定着していない。 ・プリント整理。作文。 | <ul style="list-style-type: none"> ・文章題。グラフの作成。図形。 ・基本以外はほぼ難しい。 | <ul style="list-style-type: none"> ・点数をとれない。 | <ul style="list-style-type: none"> ・応用的なこと。 ・班員とコミュニケーションが取ることや班員を頼ることが難しい、頼らせてもらえない。 | <ul style="list-style-type: none"> ・丁寧にアルファベットを書くことが難しい。 |
| 支援してきたこと | <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシート使用時、ヒントの記入。 | <ul style="list-style-type: none"> ・出来る問題をしっかり取り組ませること。 ・プリント整理。 | <ul style="list-style-type: none"> ・勉強の仕方を口で教える。 | <ul style="list-style-type: none"> ・繰り返し練習して覚えるだけの課題を与えるようにしている。 | <ul style="list-style-type: none"> ・教科書の英文に読み方(発音)をふり、渡している。 |
| 支援が必要なこと | <ul style="list-style-type: none"> ・正確に音読をさせること。 ・持ち物の点検や机上整理の仕方。 ・プリント整理。 ・プリントの折り方、綴じ方。 | <ul style="list-style-type: none"> ・プリント整理。 ・ファイル整理。 ・机上整理。 | <ul style="list-style-type: none"> ・授業中のマンツーマン指導。 ・家庭でのマンツーマン指導。 | <ul style="list-style-type: none"> ・実験の際、確実に作業ができるように役割をあたえる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・声に出して英文を読むときの事前指導。 |
| 学級での様子 その他 | <ul style="list-style-type: none"> ・雑だったり内容が十分ではないが家庭学習ノートは毎日提出している。〇〇委員会の当番も忘れずに行う。 ・感受性が豊かで道徳のDVDを見て泣いたり、気分が高まることが多い。 ・物の扱いが雑で、大きな物音をたてて荷物を置いたり行動する。そのために周囲とのトラブルも多い。言葉が乱暴な場面も多い。 ・プリント整理、ファイル整理、ファイルボックス整理、ロッカー整理、机の整理ができない。 ・字が粗末でメモしても後で見直すことが困難。 ・母親はPTA活動や学校行事に協力的。 ・進路は本人、両親ともに県立高校進学希望。 | | | | |

平成26年度中学校入学生用「移行支援計画シート」(記載例)

| | | 作成者 | 〇〇〇 小学校 | 職名 | 教諭 | 氏名 | 〇〇〇〇〇 | |
|--|--|---|-----------------|---|--|----|-------|--|
| ふりがな 氏名 | △△ △△△△ 〇〇 〇〇〇 | | (平成〇〇年〇〇月〇〇日 生) | | (男)・女 | | | |
| 障害特性(診断名) | 〇〇〇〇, 〇〇〇〇 | | | | | | | |
| 連携を図った機関等 | 〇〇〇就学指導委員会, 〇〇〇病院, 〇〇〇小学校通級指導教室 | | | | | | | |
| 本人, 保護者の願い ・中学校では勉強をがんばりたい。(本人) ・学年相応の学力を身に付け, 高校に進学させたい。(母) | | | | 小学校時の指導方針, 支援体制 ・コミュニケーション能力の向上 ・T2による個別支援 ・特別支援教育支援員による支援 | | | | |
| 項目 | 実 態 | | | 小学校時の対応や支援, 配慮事項 | | | | |
| 学 習 面 | 読 む | ・漢字は小学5年生程度まで読める。 ・読書が好きで, よく図書室に行っている。 | | | ・拡大コピーし, ルビをふることによって, みんなの前で音読できた。 | | | |
| | 書 く | ・漢字は小学3年生程度まで書ける。 ・自分の思いや考えを書くことが難しい。 | | | ・作文や感想文を書く際は「どう思ったのか」「どう感じたのか」を箇条書きにまとめたが, 気持ちを表現する言葉の理解が難しく, なかなか書くことができなかった。 | | | |
| | 話 す | ・発表場面では, 決まったことは発表することができる。 | | | ・皆の前で大きな声で発表できることを目標に, 発表が決まっている時には, 事前練習を行うことで発表することができた。 | | | |
| | 理解する | ・問題の文章を理解することが難しい。 | | | ・支援員が個別に問題の意味をかみ砕いて教えるが, 算数の問題はなかなか解くことができなかった。 | | | |
| | 計算する | ・九九の5の段までできた。 | | | ・九九の計算が必要なときは「九九表」を準備させた。 | | | |
| | 特に支援を要する教科 | ・国語, 算数 | | | ・算数では, T2が学級内で支援したり, 小集団で指導したりしたが, なかなか定着には至らなかった。 | | | |
| | その他 | ・マラソンなどの持久力を要する運動は苦手である。 ・忘れ物が多く, プリント類の整理が苦手である。 | | | ・プリントの整理は, 自分一人ではできないため, 週に一度, 支援員と一緒にファイルを整理している。 | | | |
| 学 校 生 活 ・ 社 会 面 | 休み時間の過ごし方 | ・昼休みは教室で友達と話をしたり, 図書室で過ごしていることが多い。 | | | ・トラブルが起きたときは, 下記の友人の協力を得ながら対応したり支援したりした。 | | | |
| | 委員会・クラブでの様子 | ・保健委員会に所属していたが, 係の仕事をおぼろげに忘れることが多かった。 | | | ・委員会活動がある日には, 付箋に集合時間・場所を書いて机の上に貼った。 | | | |
| | 行事での様子 | ・運動会の練習になかなか参加しなかった。 | | | ・特に頑張ることを3つ決めて取り組んだ。 | | | |
| | 友人関係 | ・人なつっこく同級生と話をしたりするが, 思い通りにならず怒り出すことも度々あった。低学年の頃は周囲の理解もあり, トラブルは減った。 | | | ・自分をコントロールする力を身に付けさせることに力を入れた。 | | | |
| | コミュニケーションの様子 | ・状況に応じた言動ができない。 | | | ・ロールプレイやソーシャルスキルカードを利用し, 相手の心情やその場面での正しい行動を考えさせたり, 理解できるように支援した。 | | | |
| と家庭 連携 状況 ・ 学校 | ・連絡ノートを活用し, 家庭での様子, 学校での様子を細かに伝え合った。 ・母親は学校に協力的で, 参観日やボランティア活動にも積極的に参加していた。 ・両親は本児の学力がなかなか上がらないことを悩んでいる。 ・家庭において, 学習面(宿題など)のサポートは難しい。 | | | | | | | |
| 備考 | ・親しい友達 …… 〇〇〇〇〇, 〇〇〇〇〇 | | | | | | | |

上北地区小中学校リレーションシップ協議会委員一覧

| 役 職 | 所 属 ・ 職 名 | 氏 名 |
|---------|--------------------|----------|
| 会 長 | 七戸町立七戸中学校 校長 | 櫻 田 良 一 |
| 副 会 長 | 七戸町立七戸小学校 教頭 | 小 坂 尚 典 |
| 副 会 長 | 七戸町立城南小学校 教頭 | 川 崎 守 |
| 委 員 | 七戸町立七戸中学校 教諭 | 谷 口 実 |
| 委 員 | 七戸町立七戸中学校 教諭 | 立 崎 賢 一* |
| 委 員 | 七戸町立七戸中学校 教育支援員 | 澤 田 裕 子 |
| 委 員 | 七戸町立七戸小学校 教諭 | 沖 澤 潮 |
| 委 員 | 青森県立七戸養護学校 教諭 | 藤 川 雅 人 |
| 委 員 | 七戸町教育委員会学務課 総括主幹 | 深 堀 美津子 |
| 委 員 | 七戸町社会生活課 総括主幹 | 伊 藤 寿 子 |
| 委 員 | 上北教育事務所 連携支援アドバイザー | 築 田 春 子 |
| 委員（事務局） | 上北教育事務所 指導主事 | 石 川 義 也 |

*は平成24年度委員（所属・職責は当時のもの）

Ⅱ 各地区の取組の実際

5 下北地区の取組

小中連携支援会議での引継ぎ資料の充実について

keywords：小中連携支援会議、引継ぎシート、児童生徒理解

1 対象地区及び学校の概要

むつ市の北側、津軽海峡側に面している大畑地区は、大畑小学校、正津川小学校、二枚橋小学校の3校の小学校と大畑中学校からなる学区で、むつ市で行っている小中一貫教育での大畑中ブロックを構成している。

小学校3校は、少人数の二枚橋小学校と、複式学級と普通学級を有する正津川小学校、各学年2学級編制の大畑小学校という規模の異なる学校である。そのような3つの小学校から2学級編制の大畑中学校に入学してくるため、小中の連携が非常に重要であり、特に中1ギャップを解消するための努力を最大限に行わなければならない地区である。

このことを踏まえて「一人一人のニーズに応えるリレーションシップ事業」を活用し、児童生徒のスムーズな引継ぎをすることは、大畑地区の小・中学校の学校運営にも非常に大きな効果を発揮するものと考え取り組んできた。

2 取組の概要

(1) 児童生徒のリストアップの基準の作成

一概に「気になる児童生徒」、「中学校生活に不安のある生徒」というだけでリストアップすることは、基準を欠き、指導のアンバランスが生じることになるので、青森県総合学校教育センター特別支援教育課の「気づきのためのチェックリスト（小・中学生用）」を活用することとした。

学級担任やT T、教科担任制をとっている教科の担当者等で記入し、当該学校の特別支援委員会（リレーションシップ会議）で検討・リストアップすることとした。

(2) 「個別の支援シート」の作成と改善

【主訴】

一人一人の実態把握と指導に活かせるようにするために「個別の支援シート」を作成することとした。1年次は「主訴」の項目がなく当該児童生徒がどのような点で苦慮しているかを全ての資料を読まなければ理解できなかったが、2年次より「主訴」を記入することにより指導の観点を絞り込むことができ、該当児童生徒の指導をより細やかにすることができた。

【児童生徒の実態】

学力検査や知能検査の状況については当初教科と数値のみの記入であったが、どのような点が落ち込んでいるのかを簡単に記入することにより、対応すべき内容の把握と早い対応が可能となった。特に進級や中学校への進学をしたとき、担任が変わったり進学したりすることがあっても、該当児童生徒への対応は引き継がれ、途

切れることがなくなった。

児童生徒の状況についても、学習面や生活面、家庭についての良い面、気になる面の記入だけであったが、小学校からの提案で、保健師からの小学校就学時の健診の様子を聞き、幼稚園・保育所からの成育の情報交換で気になることの2項目を加えることにより、より多くの目で一人一人の変化を見つめ確認することができるようになった。

【指導・支援】

重点とする支援の計画については、「主訴」を受け、学力等の実態をみて、学習面と生活・行動面に分けて目標設定をし、その達成に向けての手立てを考えどのような場面でのどのように指導していくかも備考に記入できるようにした。このことにより各学期での取組が具体化し成果を上げるための小さなステップを確認することができた。

指導してきたことのまとめとして「学期をふり返って」の欄に、各学期毎に「変化の見られたこと」と「課題となったこと(なっていること)」を記入することとした。改善されよくなってきたことと、これから更に取り組んでいかなければならないことを明確にすることにより、児童生徒一人一人をよく見て指導できるようになってきている。その後課題となって引継ぎしなければならないことが明確となり、次の学級担任等が的確に対処できるようになってきた。

【日常の記録】

特に工夫したこと、そして苦労したことは「指導・支援の経過(日常の記録)」である。指導・支援した月日、時間帯、場所、児童生徒の様子、指導・支援の具体的手立て、それに対する変容等を具体的に細かく記入することにより、変容の様子を見て取ることができる。1年次に小学校で作成された資料には、この記録だけで最大A4(50行)で7枚記録された生徒もおり、いかに学級担任の先生方によって細かく観察され、生徒が望ましい変容を遂げてきているかがよくわかった。

(3) 各学校での連携支援アドバイザーを中心とした情報交換

平成24年度指定を受けた当初は、リレーションシップ事業自体が初めて聞く名称であり、目的や取組内容を全教職員が理解するまでに時間がかかった。

対象とする児童生徒をリストアップし、観察するものの「リレーションシップ事業」として指導・支援する内容をどのようにすればよいのかを適切に指導して下さったのは連携支援アドバイザーであった。小学校教諭の豊富な経験があるため、児童生徒の理解について、担当教諭の疑問に的確に答えてくれた。

各校で連携支援アドバイザーが来校したときに、始めに行う校長、教頭(リレーション



シップ事業担当主任)、連携支援アドバイザーとの三者の打合せで話し合われる内容がとても有意義であった。リレーションシップ事業の進捗状況を確認しつつ、これからの方向性を確認して、来校日の活動の打合せをすることができた。活動の様子や先生方との関わり、児童生徒との関わりなど手に取るように分かり、児童生徒一人一人に声掛けをしてまわる様子はとても明るく、学校によい雰囲気を醸し出してくれた。

中期(小学校5・6学年、中学校1学年)の学級担任との情報交換も綿密に行うことができた。今年度の場合は、昨年度小学校6学年であった児童が、中学校に入学してきたこともあり、「個別の支援シート」に記入されていることのほとんどを連携支援アドバイザーが把握していた。小学校時代に接していた生徒ばかりなのでその他にも細かな指導内容と今までの対応の様子について確認することができ、一人一人に素早く対応することができた。「個別の支援シート」と同じように重要な情報源として中学校職員の力となってくれた。

(4) 生徒と連携支援アドバイザーの自然な触れ合い



連携支援アドバイザーは、平成24年度と平成25年度の両年度にわたって、同じアドバイザーの方に担当していただいたことは学校職員だけでなく、児童生徒にとっても大変重要なことであった。

中学校に入学してそれぞれ成長し大人っぽくなってはいるものの、小学校時代のやんちゃな仕草や一人一人が抱えた問題が大きく改善されたわけではないので少しずつ努力しながら改善されていく様子を2年間にわたって、また小・中学校にまたがって間近で見ることにより、その成長を褒め讃える立場で接してもらうことができた。

大人に近づいてきたとはいえ落ち着きのない行動をすると、軽くたしなめ自分の行動が他の人に与える影響を気づかせたり、間違った行動をさせないように声を掛けたりと、児童生徒にとっては、よき理解者であり、温かく見守るもう一人の母のような存在だったと思われる。

このように温かな雰囲気をつくってくれたことは先生方の支援の大きな支えとなったことは言うまでもない。

(5) 引継ぎのための支援会議～引継ぎ手順の確認～

平成24年度の引継ぎは、生徒指導上の内容も含めた例年3月に行うものと同時にを行った。6学年児童数が61名だったこともあり、他の児童と本事業対象児童の引継ぎに非常に多くの時間を割くことになってしまった。

平成25年度は、1月中に連携支援アドバイザーを含めて各学校内で引継ぎ事項の確認をする時間を設定した。そして、2月の前半に各小学校を中学校の担当教員が訪

問し、連携支援アドバイザーを含めて授業参観をし引継ぎを行うこととした。

生徒指導関係を含む例年通りの引継ぎは3月に行うこととし、中学校入学後に学級担任が生徒の様子を観察してからもう一度4月に各小学校を訪問して細かな引継ぎを行うことになっている。段階的に3回情報交換を行うこととしたので、本事業で対象とした生徒については、特に細かく引き継ぐことができるようになった。

今年度は、大畑地区小中一貫教育の事業として中学校での中学校体験授業を行った。そのときも小学校の児童を観察し、いろいろな情報交換ができるよう設定した。多くの目で一人一人の児童生徒を伸ばすために見つめることができるような引継ぎにしたいと考えている。

(6) 小中連携支援会議の実施

むつ市は小中一貫教育を推進しており、その中で中1ギャップ等の解消を目標に中期学級担任連絡協議会を設定することになっている。大畑地区では、その協議会を年間4回実施してきた。

また、その他に中学校の帰りの会前に行っている数学の習熟度別学習である「朝比奈タイム」の1学年の補助を小学校の5・6学年の学級担任に年間6回お願いしている。それぞれ中学校1年生の様子を観察し、情報交換することによって生徒の実態を理解し、小学校での今後の指導に活かして欲しいと考えている。

また、小中学校リレーションシップ協議会で、支援に対する具体的な話を4回行ったことも具体的な活動を検討し、実施しての反省をする上で重要であったと考える。

(7) 校内支援体制の充実

事業実施校の多くの先生方が参加して、小中学校リレーションシップ研修会を2度実施し、互いに特別支援教育についての理解を深めることができたことは、校内支援体制の充実につながった。本事業内容に関わる校内での共通理解や校内での研修等により、教員一人一人の意識の変容が見られた。

【平成24年度小中学校リレーションシップ研修会】

ア 日時 平成24年8月1日(水) 15:00~16:30

イ 会場 むつ市立大畑中学校 体育館

ウ 講師 青森県総合学校教育センター特別支援教育課 指導主事 小沼 順子

エ 講話の概要

演題「通常の学級における発達障害等、気になる児童生徒の特性とその対応」



「特別支援教育とは」「発達障がいへの理解」「通常の学級における特別支援教育」の3つの柱で気になる児童生徒への具体的な対応についてお話しいただいた。

オ 参加者の学校種及び人数

| | |
|----------|-----|
| 小学校 | 34名 |
| 中学校 | 21名 |
| 特別支援学校 | 2名 |
| 市町村教育委員会 | 1名 |
| 計 | 58名 |

【平成25年度小中学校リレーションシップ研修会】

ア 日時 平成25年8月22日(木) 13:15~15:50

イ 会場 むつ市総合福祉センター ふれあいかん

ウ 講師 授業のユニバーサルデザイン研究会

東京都江戸川区立東小松川小学校 教諭 榎本 辰紀 氏

エ 講話の概要

演題「通常の学級における特別支援教育

～国語科における授業のユニバーサルデザイン～」

特別支援教育と教科教育の融合による、多くの子どもたちにとっての楽しく「分かる・できる」授業づくり、授業のユニバーサルデザイン化についてお話しいただいた。

オ 参加者の学校種

及び人数

| | |
|----------------|-----|
| 小学校 | 35名 |
| 中学校 | 21名 |
| 特別支援学校 | 3名 |
| 市町村教育委員会・行政関係者 | 3名 |
| 計 | 62名 |



3 取組の成果

(1) 児童生徒理解の充実

教員が学習障害や学級不適應など児童生徒がどのように悩んでいるのかを具体的に探ろうとする気持ちが高まり、現在の児童生徒の状況がどのような要因によって引き起こされているものか、また、その児童生徒をどのように伸ばしていけばよいかという具体的な手立てを考えようという意欲が高まってきた。

本事業を進めていくにつれて、児童生徒の観察等により理解が深まり、児童生徒のいろいろなよい点やもっと援助しなければならぬ内容を発見できたことが成果であった。

(2) 児童生徒の望ましい成長

児童生徒理解が進み、指導の方法を少しずつ変えることにより児童生徒の学習に対する理解や学級への適應がよくなってきた。主訴を踏まえた児童生徒への指導・支援の成果として受け止めたい。

(3) 小・中学校の教員の共通理解

これまで小中一貫教育で互いに交流等があったが、改めて本事業の「リレーション」という考え方の中で、スムーズに小学校から児童を送り出し、その生徒を中学校が受け入れるための話し合いを深めることができた。

小学校と中学校では、発達段階の違いから指導の仕方に違いがでてくるという意見があるものの、同じ子供をきちんと育てていくという共通の目的で考える基盤ができた。

4 実践をふり返って

これまで中学校に入学するときの情報交換ではなかなかできなかった通常の学級に在籍する支援の必要な児童生徒の引継ぎを丁寧に行うことで、中学校の生活に無理なく順応し、力を発揮したり仲間と協力して活動できたりするような情報交換を行うことができた。

また、各学校における発達障害等の可能性がある児童生徒の対応の仕方について今まで以上に考え対応することができた。

このことから考えると、いかに児童生徒理解が大事であったかということ、その理解した内容をどのようにまとめてどのように引き継いでいくかが大切であったと感じた。

学校間で個人情報保護に関する大きな壁が、情報交換の妨げになっていたことも理解できた。個人情報の保護という名目で児童生徒の成長を助長するためのいろいろな情報が伝わってこなかったことも事実であった。引継ぎのための「個別の支援シート」については、保管場所の限定や廃棄期限の厳守等、確約の上で互いの情報を共有できたことがとても有意義であったと考える。また、このことは守秘義務に関する私たちの意識を再確認することにもつながった。

アドバイザーとしての感想・提言

下北地区連携支援アドバイザー 坪 禮子

1 成果等

大畑中学校と大畑、正津川、二枚橋の3小学校の事業実施校による「通常の学級に在籍する発達障害等のある児童生徒への理解と一人一人のニーズに応じた指導・支援が継続できる体制づくり」が確実に進められつつあると実感しています。そして、その過程においてもいくつかの成果と言えるものがあったように思います。

その1つは、小中学校リレーションシップ協議会の席で「個別の支援シート」について小学校からの様々な積極的な提案がなされたということです。

先に原案を提案した中学校は小学校の先生方の仕事量を思いやり、必要最低限と思われるお願いをしていましたが、小学校の先生方から「こんな項目も必要でないか…」等々、建設的で積極的な発言があり、結果はともかくとして、これ自体が成果の一つであると私はカウントさせていただいております。

2つ目に、先生方の子どもを思う強い思いを感じさせる場面をいくつも目にすることができました。その代表的なものが、中学校に引き継がれる「個別の支援シート」に子どもの個人情報をどこまで記録するのか、また、その後のシートの管理の仕方に関する事を相当時間をかけて話し合い、確認し合ったことです。その結果、1年次に引き継がれた今年度の中学1年生は、引継ぎ内容が充実していたので「個別の支援シート」がとても役立ち、中学校の先生方の努力もあって、大変よい成果を上げている現状を目撃させてもらっています。今年度は更に「個別の支援シート」の項目に小学校から提案されたものが追加されているのですから、更なる成果が期待されます。

3つ目は、「個別の支援シート」を作成するために小学校1年生からの情報を調べ上げたある小学校教師の言葉です。「このシートを作成するためにかなりの時間がかかった。しかし、書いていく中で2年間受け持ったのに初めて知ることや指導の手立てのようなものが見えてきた。」というこの教師は「個別の支援シート」を書くことによって、子どものニーズをつかんだのだと思います。

さらに4つとして、今年度小規模校では通常の学級における対象児童がいないということで小学校は1校に絞られ、しかも学級は1学級しかないので、支援シート記入者は学級担任一人に限定されることになりました。しかし、初年度から次年度の継続を考え、対象学年を5学年から見ていると共通理解されて実施されています。また、対象としない児童についても学級経営案の様式の中に支援シートの一部様式を取り入れ、記録して引継ぎ資料にするということも実施されています。一人一人のニーズに応える指導の在り方を探る教育活動として誠に有意義なものであると思います。

2 提言等

(1)管理職の出番

校内の共通理解も往々にして困難な場合があります。それは同じ話をしても聞き取る側のパーソナリティ等の要素も入り込んでくるからでしょう。

学校間の共通理解となるとさらに難しくなります。でも、校内にしても学校間にしても校長のタイミングのよい出番はその後の動きのよさを決めていきます。事業の理解が十分な学校は先生方が生き生きと前向きに子どもたちと向き合っています。校内にあって、先生方一人一人の理解を十分にさせる場面こそ校長や教頭の出番だと思えます。

大畑中学校の場合はその典型的な例だと感じました。特別支援教育コーディネーター（教頭）は今年度転勤して来たばかりですが、いち早く昨年度までの流れを把握し、先生方に適切な指示・指導をし、1学年の先生方も全員入れ替わったにもかかわらず、昨年度からの動きの上に今年度の動きを重ねています。それは実に見事と言えるものでした。同様にして、学校間の共通理解は校長同士のトップ会談に期待されるのだと私は思います。

(2)一人一人のニーズに応えるための個人情報

今や教育活動は学級担任一人の力では不可能な時代です。よりよい教育のためにはたくさん先生方の力を借りなければなりません。「全職員が同じ目線で」とか「全職員が声掛けして」などの合い言葉はそのことを表しているのではないのでしょうか。そのためには、子どもの情報を学級担任一人だけのものにしては、掛け声で終わることでしょう。先生方の力を借りるためには、子どもの情報はある程度共有しなければなりません。それは、小学校から中学校への引継ぎも同じです。同じ学校の場合はある程度情報を共有できても、学校が異なる場合はその情報共有は難しいのです。「子どものここに目をかけて欲しい」とか「子どものこの部分を伸ばして欲しい」は「教師愛」と言われるものです。「子どもに偏見をもってほしくないから書かない」ではなく、「苦手なところを支援して貰える」という気持ちに変換してほしいものです。

そうしないと、小学校の先生方が苦勞したことが、そのまま中学校の先生方の苦勞に置き換わるだけです。それは、子どもにとっても大変不幸なことで、子どもも小学校時代の苦しみを中学校時代の苦しみとして苦しみ続けることになるからです。教育活動は「学級王国や学校王国を越えた信頼関係に帰着する」という原点に帰りたいものです。

(3)小規模校では見えにくいところ

校内にあっては一目瞭然、子どもの少しの動きでも目につき、指導・支援が行き届き、一見問題点は何もないように思えますが、中学校に進学した段階でそのまま長所を生かした成長が必ずしもできない子どもがいるものです。学校では見えない、例えば家庭生活や校外での友人関係がなどに問題点があります。そんな視点でも情報収集と引継ぎができればよいと感じています。

(4)これからの歩み

大畑地区では来年度以降も現在実践されている小中一貫教育事業に重ね合わせることで本事業の主旨を継続することで合意しております。小中一貫教育事業では全職員が参加すると聞いておりますので、共通理解にさほどの困難さはないと思えます。

来年度新に赴任された先生方に対してこれまでの取組内容が確認されること、また実践されていることを自ら「進んで知ろうとする」姿勢と現任職員による丁寧な情報伝達が期待されます。

平成25年度「個別の支援シート」

秘 取扱注意

| | |
|-------|-------|
| 作成年月日 | 年 月 日 |
| 作成者氏名 | |

| | | | |
|-------------------|-------------|--------------|--|
| (小・中)学校 年 組 (男・女) | | 担任氏名 | |
| 氏名 | ふりがな | 家族構成 (人家族) | |
| | ----- | | |
| 知能検査 | 知能偏差値 (ISS) | (平成 年 月日 実施) | |
| 学力検査等 | | 所見 | |
| 主 訴 | | | |

1 児童生徒の状況

| | | | |
|------------------|-----------|-------------|--|
| 就学時健診時及び幼・保からの情報 | | | |
| 就学時健診時 | | | |
| 幼・保からの情報 | | | |
| | よい面・得意なこと | 気になる面・苦手なこと | |
| 学習面 | | | |
| 生活面 | | | |
| 家庭 | | | |

2 家庭の状況

| |
|--|
| |
|--|

3 関係機関等との関わり

| 関係機関名 | 年 月 日 | 主 な 内 容 |
|-------|-------|---------|
| | | |
| | | |

4 重点とする支援の計画

| | 学習面 | 生活・行動面 |
|-------|-----|--------|
| 目 標 | | |
| 手 立 て | | |
| 備 考 | | |

5 学期を振り返って（当該学期を○で囲む：前後期の学校は、3の部分を斜線にする）

| | 変化が見られたこと | 課題となったこと |
|-----|-----------|----------|
| 1・前 | | |
| 2・後 | | |
| 3・／ | | |

6 1年間を振り返って

| | |
|---------|--|
| 成 果 | |
| 課題・引継事項 | |

7 指導・支援の記録

| 月日 | 時期・場所 | 内 容 |
|----|-------|-----|
| 1年 | | |
| 2年 | | |
| 3年 | | |
| 4年 | | |
| 5年 | | |
| 6年 | | |

「個別の支援シート」の記入について

- 1 個別の支援シートに記入が必要な児童生徒は、「気づきためのチェックリスト（小・中学生用）」を使い、通常の学級に在籍しているが特別な支援が必要な児童生徒について各学校の特別支援委員会で抽出し、記載するものとする。
- 2 記入については、学級担任が行い、特別支援教育コーディネーターが指導・援助を行うものとする。
- 3 記入の仕方について
 - (1) 作成年月日：作成を始めた年月日とする。（又は、特別支援委員会が認定した日）
 - (2) 作成氏名者：通常の学級担任とする。
 - (3) 氏名：児童（生徒）指導要録に記載されているものを転記する。
 - (4) 家族構成：同居している家族を基本とするが、別居していても家計を支えているものやその子の発育に大きな影響を及ぼしたと考えられる近親者は記入する。（わかる範囲で）
 - (5) 知能検査：最新の実施日のものを記入する。
 - (6) 学力検査：学力検査の正答率・到達率等を記入する。所見の欄には、分析結果から、当該児童生徒の特徴について文章で記述する。
 - (7) 主訴：主に、その児童生徒についてどんな指導が必要かを記入する。
 - (8) 「1 児童生徒の状況について」について
 - ①「就学時健診や幼・保からの情報」では生育歴の中で特に気になる点、問題となる点を簡潔に記入する。
 - ②「学習面、生活面、家庭」では、「気になる面・苦手なこと」が「4 重点とする支援の計画」の指導内容につながっていくように記述する。
 - (9) 「2 家庭の状況」について
主な養育者や親子関係、生活状況について記入する。シングル家庭の場合は、できるだけその理由を確認し記入する。（中学校での進路関係で必要になるので）
 - (10) 「3 関係機関等との関わり」について
研修センター、児童相談所、病院等との関わりを記入する。
 - (11) 「4 重点とする支援の計画」について
 - ①「1 児童生徒の状況について」の「気になる面・苦手なこと」を受けどのような指導を展開していけばよいかを「学習面」「生活・行動面」の両方の「手立て」の欄に具体的に記入する。
 - ②「備考」については、指導の手立てを学級担任だけで行えない場合、その分担等を明記する。
 - (12) 「5 学期を振り返って」について
 - ①2学期制の学校は、「前期・後期」で記入する。また、3学期制の学校は、それぞれの学期で記入する。
 - ②「課題となったこと」については、次学期の重点指導事項と捉えて記入する。
 - (13) 「6 1年間を振り返って」について
次年度へ引き継ぐ内容であり、次年度の「主訴」につながる内容であることを記入する。
 - (14) 「7 指導・支援の記録」について
 - ①気になることをできるだけ記入する。
 - ②内容については、「児童生徒の様子」と「対応方法とその結果」がきちんとわかるように分けて記入する。

下北地区小中学校リレーションシップ協議会委員一覧

| 役 職 | 所 属 ・ 職 名 | 氏 名 |
|---------|--------------------|----------|
| 会 長 | むつ市立大畑中学校 校長 | 野 口 広 美 |
| 副 会 長 | むつ市立大畑中学校 教頭 | 中 村 聡 |
| 副 会 長 | むつ市立大畑中学校 教頭 | 菊 池 潔* |
| 委 員 | むつ市立大畑小学校 教頭 | 慶 長 均 |
| 委 員 | むつ市立大畑小学校 教諭 | 笹 原 尚 子* |
| 委 員 | むつ市立大畑小学校 教諭 | 祐 川 ちあき |
| 委 員 | むつ市立二枚橋小学校 教頭 | 泉 隆 知 |
| 委 員 | むつ市立正津川小学校 教頭 | 吉 岡 勝 |
| 委 員 | むつ市立正津川小学校 教頭 | 横 山 信 子* |
| 委 員 | むつ市教育委員会 指導主事 | 山 本 明 美 |
| 委 員 | むつ市民生部大畑庁舎市民福祉課職員 | 平 塚 美加子 |
| 委 員 | むつ市民生部大畑庁舎市民福祉課職員 | 松 本 真理子 |
| 委 員 | むつ市民生部大畑庁舎市民福祉課職員 | 村 林 裕 子* |
| 委 員 | 青森県立むつ養護学校 教諭 | 山 口 順 |
| 委 員 | 下北教育事務所 連携支援アドバイザー | 坪 禮 子 |
| 委員（事務局） | 下北教育事務所 指導主事 | 大 島 忍 |

*は平成24年度委員（所属・職責は当時のもの）

Ⅱ 各地区の取組の実際

6 三八地区の取組

一貫した支援体制の構築に向けて

Keywords：円滑な接続、校内体制、一人一人のニーズ

1 対象地区及び学校の概要

三八地区のリレーションシップ事業実施校のある田子町は、青森県の最南端に位置している。西は秋田県、南は岩手県と接する県境にあり、総面積の8割を山林が占める町である。

農林業や畜産業が盛んな町で、かつては葉たばこ生産で県内有数の生産量を誇った。近年は、品質のよいニンニク、黒毛和牛（田子牛）の生産で県内外に知られており、時としてマスコミにもとりあげられている。

保護者は、町外に勤めに出る割合が増える傾向にあり、共働きによるカギっ子や学童保育を利用している児童も増えてきている。近年はさらに少子高齢化が進み、年々児童生徒数、学級数が減少してきている。

町内には、田子小学校、上郷小学校、清水頭小学校及び田子中学校という、小学校3校と中学校1校の計4校があり、平成24年度から三八地区リレーションシップ事業実施校となっている。

2 対象児童生徒の実態

(1)田子中学校

平成24年度は、2名の生徒を対象とした。2名の生徒については「学びの支援ファイル」を記入し、連携支援アドバイザーより重点的に観察してもらった。

この2名は学力遅進及び情緒的に不安定な面が見られたが、職員間で共通理解して指導に当たり、進級してからは「気になる生徒」の対象から外れることになった。

平成25年度は、新たに2名の生徒が対象となった。

この2名は個別指導が必要であるとのことであり、授業中も集中できずに手遊びが始まることが多く、学力的にも低い。

(2)田子小学校

平成24年度、平成25年度ともに2名の児童が対象となった。

Aは、普段は自ら自分の意思を表現することができずに、対話応答では教師が尋ねた内容とちぐはぐなことが多くあった。また、学習面では計算力に遅れがあり文章内容を構造的に理解することが困難であった。生活面では、衣服をたたむことやひもを結ぶことができず、工作などで道具の使い方が不器用など経験不足が感じられた。

Bは、学習にはしっかり取り組んではいるが、3けた以上の加減やかけ算・割り算が不得手であった。文章理解では長文になるほど読み取り内容に正確さに欠け、イメージを思い描きながら読むことが苦手であった。

(3)上郷小学校

平成24年度、平成25年度ともに、7名の児童が対象となった。

平成25年度の対象児童の実態は以下のとおりである。

- A 気になることがあると、集中力に欠け授業でも平気でおしゃべりする。
- B 自分の気持ちを我慢することができず、自分勝手な行動が多い。
- C 気持ちを上手にコントロールすることが苦手で、自分の思い通りにならないと泣いたり、乱暴なことをしたりする。
- D 順序立てて考えることが苦手で、わからないことがあったり、大勢の前で発表する場面で緊張して固まってしまったりすることがある。
- E 板書を写す、丁寧な字を書くなど根気のいる作業をめんどうがる。
- F 整理整頓が苦手で学習用具などをよくなくして人から借りる。
- G 課題を終えるのに時間がかかり、できないと投げ出すことがある。

(4)清水頭小学校

平成24年度は、2名の児童が対象となった。

Aは、学級の授業や集会活動の発表の際、自分の考えを話すことができず、次の一言が出るまでに時間がかかることが多かった。諸活動において常に指示を待つことも多く、自分の意思で行動することが少なかった。

Bは、忘れ物や自分の気持ちを抑えられないままの言動が見られた。

平成25年度は、全ての児童を対象にした。

(5)全体として

対象となる児童生徒については、各校に一任したことから、その人数に少し違いが出た。各校のとらえ方の差が少しみられた。

3 取組の概要

(1)田子中学校

全校生徒164名の全8学級である。

そのうち、特別支援学級は知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級、肢体不自由特別支援学級各1学級の計3学級ある。

学区内の小・中学校では、年2回開催の小中連携事業としてお互いの学校を訪問し合って児童生徒の様子を観察したり、中学校の教頭が各小学校を直接訪問して6学年の授業の様子を観察したりした。

また、各小学校から送られてきた「学びの支援ファイル」について全職員で読み合



わせ、対象生徒の特質について共通理解を図った。さらにリレーションシップ事業を直接担当する各校教頭とは機会あるごとに児童生徒の状況について情報交換を行ってきた。

校内では、対象となる生徒について「学びの支援ファイル」を作成し、実態把握とともに学習と生活のそれぞれについて支援のための長期目標及び短期目標を設定して支援に当たってきた。

連携支援アドバイザーの訪問日には、主に対象生徒を中心とした授業参観及び教員との面談を行ってもらったり、特別支援教育に関する資料を提供してもらったりした。それらの資料は、職員会議等を利用して特別支援教育コーディネーターが説明して、全ての教員が特別支援教育への理解を深めるのに役立てることができた。

(2)田子小学校

全校児童203名の全9学級である。

そのうち、特別支援学級は知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級、肢体不自由特別支援学級各1学級の計3学級ある。

小・中学校間ではこれまでも、「小・中連携事業」としての授業公開と協議の場を設けていた。年度末には中学校を訪問し、進学する子どもの状況も伝えていた。今回のリレーションシップ事業を受けて、一人一人のニーズに応える



ための支援策の円滑な接続に向け、2月の本校での小・中連携部会と4月始めに中学校での全教員への説明の2回の機会を設けて取り組んだ。

校内では、対象となる児童について「学びの支援ファイル」を作成し、支援の計画と評価を学習面と生活・行動面について記述し、年度当初と各学期に見直してきた。特に支援の記録については、その都度効果や課題があった手立てと子どもの様子を書き留めている。年度末には、次の担任に引き継ぐべき内容も整理し記述するようにした。

連携支援アドバイザーの訪問日には、訪問日ごとの日程と対応を含めた指導・助言記録カードを学級担任と連携支援アドバイザーに提示して、活用してきた。

また、保護者との連携については、対象児童の保護者とも面談を行ったが、支援の具体策を立てて取り組んでいる中での子どものつまずきをもとに学校と家庭での様子を話題にできたことで、家庭での生活・学習面でそれまで以上の協力を得られている。

(3)上郷小学校

全校児童40名の全6学級である。

内訳は単式学級と複式学級が各2学級と、特別支援学級は知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級が各1学級である。

どの通常の学級にも特別な支援を要すると思われる児童（＝気になる児童）が在籍

し、特に複式学級の中で個に応じた指導に苦慮しているのが現状である。本来であれば、少人数なので目が届きやすく、指導しやすい状況であるはずなのに、一人一人のニーズが異なり、支援の仕方が多様なため、校内体制の整備をはじめとして試行錯誤しながら取り組んでいる。



リレーションシップ事業への取組としては、校内特別支援委員会で「学びの支援ファイル」活用の目的・意義を伝えて全職員で共通理解を図り、各学級1～2名程度の「気になる児童」だけ詳しく書くことにした。「学びの支援ファイル」は学期末に提出してもらい、確認することになっている。

「学びの支援ファイル」には、目標、手立て、及び児童の変容や課題等を書き込むなどして指導記録の蓄積を図り、中学校との円滑な接続を目指してきた。

(4)清水頭小学校

全校児童23名の全4学級ある。

内訳は複式学級が3学級あり、特別支援学級は知的障害特別支援学級が1学級ある。

年度はじめの校内委員会では、「学びの支援ファイル」をもとにして、支援を要する児童の実態や手立て、その効果などについて共通理解を図ることとし、次年度へ引き継ぐようにした。学級の中の「気になる児童」については「チェックリスト」の活用を勧め、チャートによる判定を当該児童の傾向を知る手がかりとするよう呼びかけた。



今年度は、全校児童を対象とし、学級担任に「学びの支援ファイル」を記入してもらうことにして、日頃の指導において、特に気になることや支援の必要がある場合は記録して、指導の効果のあった手立てについては必ず記入するようにした。

連携支援アドバイザーの訪問日には、毎回、全ての学級の授業を参観してもらって、学級の対象児童の様子だけでなく、その他の指導にも全般的な助言をしてもらった。

また、学期末ごとに全ての学級担任と面談する時間を設け、学級経営や授業についての進め方、個々の児童への支援についても助言をしていただいた。特に、連携支援アドバイザーの指導助言を生かした目標を設定することにより、一人一人のニーズに応じた効果的な支援を実施することができて、対象児童の望ましい変容につながった。

(5)全体として

各校とも共通して取り組んできたこととしては、大きく2点挙げることができる。

1点目は、円滑な接続のためのツールとなる「学びの支援ファイル」を作成して積極的に活用してきたことである。特に規模の小さい2つの小学校では、全ての児童について「学びの支援ファイル」を作成するなどして、きめ細かな支援に役立ててきた。

活用においても、まずは年度当初に、その目的や意義を全教員で共通理解してから、対象児童に関する支援の目標や計画を記述して指導の手立てを検討・実行したり、全校で「学びの支援ファイル」を年度当初や各学期毎に見直したりするなど、全校体制で活用する取組が見られた。

2点目は、各校とも連携支援アドバイザーの指導助言を効果的に生かしてきたことである。どの学校でも、連携支援アドバイザーによる授業参観や教員への指導助言を継続的に実施してきた。さらに、担当教員や教頭との面談を設定したり、指導助言の内容をいろいろな機会に口頭や文書の配布によって全教員へ伝えて、指導技術の向上に努めたりしてきた。これらの取組も校内体制で取り組むことによって、さらに大きな成果を上げてきた。

4 取組の成果

(1)田子中学校

今年度は新1年生の対象生徒について新学期開始直後、共通理解を図る場を設けて、全教員で対象生徒の実態について共通理解した後、指導法について検討した。

授業参観した連携支援アドバイザーからの指導助言は、職員会議（校内委員会）等で確認し、個別指導の重要性を再認識した。

また、連携支援アドバイザーからは、授業参観を通して、客観的な立場から授業全体の指導技術についても指導してもらった。個別支援が必要な対象生徒への指導に関しては指導技術に関する資料をもらって校内研修等で活用した。連携支援アドバイザーの指導助言のおかげで、授業方法、個別支援、及び指導技術向上の必要性を全教員が理解して、「気になる生徒」への指導技術を少しずつ向上させることができた。

(2)田子小学校

「気になる児童」への支援計画を明確にして、学期ごとに記録をふり返り、新たな手立てを工夫するなどの繰り返しの指導により、その子の具体的な姿での成長を図ることができた。校内委員会では、それらの記録から、「気になる児童」への具体的かつ効果的な対応策を検討できるようになってきた。

連携支援アドバイザーからは、他の事業実施校での取組の様子についての情報を提供してもらったことで、支援の在り方の検討や見直しに役立てることができた。

指導の視点として、従来は小学校6年間のスパンでしか考えていなかったことが、小中9年間のつながりを意識し、指導や支援を工夫することができるようになってきた。

リレーションシップ事業の取組を通じて、対象児童をより深く理解できたことで、

学校・学級内での向き合い方や声かけに今まで以上に工夫・配慮することができるようになった。

その結果、対象児童は、学習・生活両面で積極的な言動が見られ、授業でも積極的に発表することができるようになってきた。

(3)上郷小学校

昨年度末は、中学校との引継ぎの中で、「気になる児童」については、「学びの支援ファイル」に記録されたことがらをもとに効果的に引き継ぐことができた。

全校体制で、前の学年から新しい学年への「学びの支援ファイル」の引継ぎを行ったため、新しい学級担任にとっても「気になる児童」の様子やこれまでの指導を把握することができて、年度当初からスムーズに指導に入ることができた。

連携支援アドバイザーからの指導助言の内容については、毎回文書配布により全教員で共通理解を図り、全教員が「気になる児童」への理解をより深めたり、指導技術の向上を図ったりすることができた。さらには、文書配布だけでなく、連携支援アドバイザーと学級担任が直接面談する時間を設定することによって、より効果が上がった。

また、連携支援アドバイザーから提供された、卒業生や他校の様子等の情報は教員にとって指導方法の振り返りや改善に効果的であった。

(4)清水頭小学校

「学びの支援ファイル」をもとに、対象児童に合った支援の在り方についても全教員で話し合うことで、それぞれの立場に応じた支援を確認することができ、学校体制での支援を効果的に行うことができた。支援の内容によっては、特別支援学級の学級担任の協力が不可欠であったので、その都度効果的な指導について助言をしてもらうようにした。その他にも発達障害に関する資料を積極的に提供してもらったりしたこともあり、通常の学級と特別支援学級の学級担任同士の連携が深まって、校内の支援体制を充実させることができた。

また、連携支援アドバイザーからの指導助言を職員朝会や会議で報告をしたり、校内委員会の資料として活用したりすることで、教員の「気になる児童」への指導技術の向上を図ることができた。

(5)全体として

三八地区のリレーションシップ事業の成果としては、4点挙げることができる。

1点目は、各校ともに教員の「気になる児童生徒」への理解が深まり、指導技術が着実に向上したことである。様々な取組を通じて、全ての教員が子どもたちの生育歴を含めた背景を深く理解し、一人一人のニーズに応じた適切な支援を行うことができるようになってきた。授業の中では、事業校の教員がそれまではあまり気にすることが少なかった「気になる児童生徒」に対して気にかけるようになって、授業の中で個別の指導を取り入れることができるようになった。

また、計画的に実施されたりリレーションシップ協議会の中で、講師を招いて講演会

を実施したり、委員同士の情報交換を行ったりする中で、「気になる児童生徒」の理解や指導技術について様々学ぶことができたこともとても有意義であった。

2点目は、「気になる児童生徒」へ校内体制で支援することができるようになってきたことである。各校ともに事業を実施する前は、どうしても学級担任を中心とした支援が多かったが、リレーションシップ事業の様々な取組を通じて校内体制で支援する形が整ってきた。その結果、大きな成果を上げることができるようになった。

3点目は、リレーションシップ事業を通してより適切な支援を受けることができるようになったため、「気になる児童生徒」が学習・生活両面で積極的な言動が見られたり、笑顔が増えてきたりするなど、望ましい変容が見られるようになったことである。これらの「気になる児童生徒」の変容が、リレーションシップ事業の最も大きな成果である。

4点目は、リレーションシップ事業の目的である、小中間の円滑な接続を実現することができたことである。「学びの支援ファイル」の積極的な活用によって、校内では進級時に、新しい学級担任が「気になる児童生徒」の様子や過去の指導を把握して、年度当初からスムーズに指導に入ることができた。進学時には、中学校でも一貫した適切な支援を実施することができるようになってきた。

5 実践を振り返って

この2年間のリレーションシップ事業でポイントとなったのは、三八地区ではキーワードに挙げた、「円滑な接続」、「校内体制」、「一人一人のニーズ」の3つであった。

1つ目の「円滑な接続」を行うためには、「学びの支援ファイル」を積極的に活用したことがとても重要であった。事業校の中で共通して「学びの支援ファイル」を作成・活用したために、校内及び校種間での「気になる児童生徒」の引継ぎをとてもスムーズに行うことができた。小学校の教員からは、引継ぎの際に、例年以上に卒業生に関する配慮を要する事柄を確実に中学校側に伝えることができ、安心して送り出すことができた、という声を聞くことができた。

2つ目の「校内体制」については、「校内体制」確立の要となった、各校の教頭の役割がとても大きかった。各校とも、「校内体制」確立に向けて、校長のリーダーシップの下、教頭が校内の調整や連携支援アドバイザーとの連携等に当たって、大きな成果を上げるのに貢献した。

3つ目の対象児童生徒の「一人一人のニーズ」については、「気になる児童生徒」を連携支援アドバイザーや特別支援教育支援員、及び学級担任以外の教員等の複数の目で見ることによって、的確に把握することができた。その結果、「一人一人のニーズ」に応じた支援を行うことができるようになってきた。

最後に、地区のリレーションシップ事業の課題を挙げて、今後の展望を述べてみたい。今後の課題としては、2点挙げることができる。

1点目は、来年以降も事業校間の連携体制を継続していくことである。残念ながら、リレーションシップ事業は今年度で終了するが、この2年間で築き上げた小・中学校間の確実な連携体制を今後も継続していくことが大切である。

そのためには、今後も各校で足並みをそろえ、「学びの支援ファイル」の積極的活用と

「気になる児童生徒」へ校内体制での支援に努めていく必要がある。

2点目は、保護者や関係機関とより一層の連携を図っていくことである。

特に、就学前から子どもたちの様子を知っている町の保健師の方や保育園と連携していくことが、今後さらに必要となってくる。

今後も、リレーションシップ事業で得た様々な成果を生かして、三八管内において、多様化しつつある「気になる児童生徒」一人一人のニーズに応じた支援や指導に努めていきたい。

連携支援アドバイザーからの提言

三八地区連携支援アドバイザー 岩間 和章

まずは、私自身、平成24年度と平成25年度の2か年にわたり三八地区の連携支援アドバイザーとして、リレーションシップ事業に携わることができましたことに深く感謝申し上げます。

私は長年、おもに小学校教育に関わって参りました。

現在の学校教育現場を見ますと、いじめ、不登校、学級崩壊、中1ギャップ等、様々な問題が山積しております。また、最近では、先生方から「新入学児童に気になる子どもが増えてきた」という会話がよく聞かれるようになってきました。確かに観察をしたり個人面談をしたりすると、じっとしてられない子どもや人の話を聞けない子どもが増えているようです。

このリレーションシップ事業は、発達障害等のある児童生徒一人一人のニーズを把握した適切な指導や支援を行うに当たって小・中学校間の指導や支援の連続性を図り、様々な問題を克服しようとする取組と考えて、私は連携支援アドバイザーとして、以下のことを実践して参りました。

①発達障害等の「気になる子ども」の指導や支援に関する引継ぎ体制の整備

一人一人の指導や支援に必要な情報を検討し、「学びの支援ファイル」を作成した。

②特別支援教育の支援方法の資料提供

L D、A D H D支援（配慮と指導）の文献資料を訪問校において配付・提供して、通常の学級担任の指導力向上を図った。

③授業参観の実施

田子中学校1・2学年、田子小学校6学年、上郷小学校全学年、清水頭小学校全学年の授業参観を行い、「気になる子ども」の状況を観察した。

④校内研修（校内支援委員会）への参加

「気になる子ども」に対する指導方法等の校内研修の講師を務めた。また、小学校では中学校の生徒の状況や授業の様子等についての情報提供を行い、中学校では小学校の児童の状況や授業の様子等についての情報提供を行った。

⑤教育事務所との連携

担当指導主事との連携（報告・連絡・調整等）を図った。また、学校訪問に備えて、資料作成等を行った。

⑥地区小中学校リレーションシップ協議会や三八地区特別支援連携協議会への参加

次に、この2年間の実践を振り返ってみます。

先日、ある大型ショッピングセンター内でベンチに腰掛けていると、目の前を足の不自由な方が通り過ぎました。もしも、この方と混雑した中で出会ったらどうしようか……。あるいは出入り口でいっしょになったらどうしようか……。いろいろなことが頭の中をよぎりました。それはすべて足が不自由であることが目に見えたからでした。

さて、発達障害等の「目に見えない困り感」をもつ児童生徒の指導や支援に当たる、小・中学校の現場に目を転じてみます。今までは、知的障害や肢体不自由等の「目に見える困

り感」をもつ児童生徒については、一斉授業の中であっても、それなりに個に応じた配慮や支援が行われてきました。あるいは、特別支援学級や特別支援学校への就学措置もとられてきました。

しかし、最近では、通常の学級において一見して分かりにくい「気になる子ども」が増えてきている現状があります。教員が「気になる子ども」への効果的な指導技術を身に付けることが、教育現場の喫緊の課題となっています。「気になる子ども」一人一人がそれぞれの段階において、ニーズに応じた指導や支援を受けられるようにすることが、リレーションシップ事業の目指すところであったと思います。

この2年間の実践の成果と課題を以下に挙げてみたいと思います。

成果としては、以下の8点を挙げることができます。

- ①小学校と中学校の垣根が低くなり、お互いの情報交換や連携がしやすくなったこと。
- ②子どもの実態や指導の様子等がわかる「学びの支援ファイル」を作成したこと。

「学びの支援ファイル」を活用することによって、小・中学校間や学級担任間での引継ぎや校内での共通理解がとてもスムーズにいくようになった。

- ③教員が発達障害等に対する知識や指導技術を数多く学ぶことができたこと。
- ④教員が「気になる子ども」一人一人のニーズを考えて、指導や支援を工夫することができるようになってきたこと。授業づくりへの意識が高まり、子ども一人一人の学習が成立しているかをよく吟味するようになった。
- ⑤教員にとって、これまでの自分の授業の指導方法を振り返る機会となったこと。
- ⑥小・中学校それぞれの授業展開や学習規律の指導方法の共通点や相違点を理解して、改善すべき点を明らかにすることができたこと。
- ⑦小学校間でも規模の違いや複式授業の有無によって、中学校へ向けて指導すべき課題に違いのあることがわかったこと。
- ⑧三八地区特別支援連携協議会が、「気になる子ども」の指導や支援を行うためのヨコの連携の要として大きな役割を果たしていることがわかったこと。

一方、課題としては、以下の3点を挙げるすることができます。

- ①リレーションシップ事業で築くことのできた連携を継続・発展させること。
- ②通常の学級の「気になる子ども」への指導や支援を充実させること。
- ③「気になる子ども」への指導や支援について保護者との連携を強めること。

最後になりますが、これらの成果や課題を受けて、私なりの提言を2点述べさせていただきます。

1点目は、「気になる子ども」への指導や支援をタテ（校種、関係機関）・ヨコ（校内）合同で検討できる組織をつくることです。各町村ごとにこのような組織をつくるのがよいと思われます。

2点目は、乳幼児健診から就学時の就学指導委員会等の業務を一元化して担当する「子育て相談室」（仮称）のような部署を市町村に設置することです。

地域の子どもたちを早期から一貫して支援して、「気になる子ども」を早期に発見して対応することがとても重要だと思います。

今後は、田子中学校地区のリレーションシップ事業で得た多くの成果を、管内の他地区へ普及していくことを大いに期待しています。

個に応じた指導のための

学びの支援ファイル

1 学びのプロフィール

| | | | | | | | | |
|-------------------------|--|-----|------|-----|----|---|---|---|
| 児童生徒氏名 | | 男・女 | 生年月日 | 平成 | 年 | 月 | 日 | |
| 学年・組 | 年 | 組 | 担任 | 作成日 | 平成 | 年 | 月 | 日 |
| 診断・諸検査の結果 | 教研式知能検査 BSS NRT学力検査(国・社・算・数・理・英) 平均SS Q-U その他 | | | | | | | |
| チェックリスト (該当なしの場合もある) | (該当なしの場合もある) | | | | | | | |
| 保護者との関わり | | | | | | | | |
| 児童生徒のよさ こだわり、夢 | | | | | | | | |
| 支援の中心課題 | 【学習面】 【生活・行動面】 | | | | | | | |

2 支援の計画と評価

| | 目標 | 手立て | 評価(成果と課題) |
|---------------|---------------------|-----|-----------|
| 長期目標 (今年度) | [学習] [生活・行動] | | |
| 短期目標 (1学期) | [学習] [生活・行動] | | |
| 短期目標 (2学期) | [学習] [生活・行動] | | |
| 短期目標 (3学期) | [学習] [生活・行動] | | |

「2 支援の計画と評価」について

①長期目標と短期目標を立てる際に留意したこと

- ・学年目標や学級目標を念頭におき、学級経営案を参考にして、目標を設定した。
- ・長期目標は、学年末までに定着させたい目標、短期目標は学期末までに定着させたい目標を設定した。
- ・短期目標は、長期目標を達成するためのスモールステップとしてとらえ、より細分化した下位目標とした。
(例)「問題の意味や解き方などがわからないときは、自分から働きかけて教えてもらうようにする。」
- ・長期目標は、対象児童の学習面と生活・行動面について最も「困り感」のあることに焦点を当て、長い目で見ての目標を記入した。

②手立てや評価記入の際に留意したこと

- ・長期目標では、基礎基本に絞ることで確実な定着を図ることを通して、自己肯定感が自信につながるよう配慮した。
- ・評価面では、児童生徒の変容の姿を具体的に記入した（本人の振り返り活用）。未達成な課題を次学期の手立てにつながるよう具体化した。
- ・手立てはどんな方法を講じるのかをできるだけ具体的に記入した。
(例)「授業においてペア学習や学び合いを充実させ、意見を出したり質問をしたりしやすい状況を作り、話したり聞いたりすることに慣れさせる。」
- ・評価（成果と課題）の記入では、達成状況を数値化するなど客観的かつ具体的に記入することとした。
(例) ○「特に算数では『教えて』と教師や友だちに声をかけてなんとか解こうとする姿勢が見られるようになってきた」
△「しかし、話の内容がわからなくなってくると、スイッチが切れたようになる。(特に国語)」

3 支援の記録

| 時 月/日 | 子どもの様子 ○……好ましい姿 ◇……課題のある姿 | 講じた手立て と その後の姿 |
|----------|---------------------------------|----------------|
| | | |

「3 支援の記録」について

①支援の記録を記入する際に留意したこと

- ・連携支援アドバイザーの来校日に記録簿を作成し、授業参観時に対象生徒の授業の様子と教科担任の指導法について記録した。
- ・どのような場面や状況でどのような姿が見られたのかを、具体的に記入することで、行動パターンや性格的傾向の把握と具体策の手がかりを得られるように積み重ねた。

②「講じた手立てとその後の姿」で参考となるもの

- ・手立てとして、放課後や長期休業中の個別指導や家庭へのこまめな連絡を記入した。
- ・児童の変容を促すのに効果的だった手立てについて記入した。

(例)「宿題なども各教科まんべんなく課題として出すようにしたところ、苦手な語も進んでやり直しをするなど、できないことをできるようにする方向へシフトしつつある。励ましがあると頑張れるので、引き続き声がけをしていく。」

4 効果のあった支援の手立て等 (次の学級担任等に引継ぎたいこと)

| |
|----------------------|
| 【学習面】 ・ ・ ・ |
| 【生活・行動面】 ・ ・ |

「4 効果のあった支援の手立て等」について

○「講じた手立てとその後の姿」で参考となるもの

- ・各小学校から送られたファイルの記述は具体的で指導に大いに参考となった。
- ・小学校における学びについて理解することにより、目標設定に反映することができた。
- ・自分で「～します」と口に出して宣言することで、やる気を見せるようになり、実行できる物事が増えてきた。
- ・【学習面】
→どこまでができるようになったのかが、本人が自覚できるような賞賛・励ましをすること
(例)「個別に1対1でしっかりついて1つ1つ一緒に問題を読んであげる。→だんだん自力解決の割合を増やす方向へ。」
「繰り返し復習、同じプリントを何回もやらせることが効果あり。」
- ・【生活・行動面】
→見通しを持たせ、心の準備ができるためのメモカードの活用
(例)「ほめることで、身の回りの整頓がきちんとできるようになった。」
「トラブルなどで興奮しているときは、落ち着いてから話しかけるとよい。」

「学びの支援ファイル」活用の上での課題

- ・中学校は教科担任制であるため、全体の会議の場で「気になる生徒」について情報交換する場が必要である。教科によって得意・不得意等、生徒の様子が変わる場合があり、指導に関して足並みをそろえるのが難しい面がある。
- ・記録量がどんどん増えていく一方なので、データで引き継ぐ方が次の学年や中学校での長期的な積み重ねとなっていくように思うが、個人情報の管理面で課題もある。
- ・学級経営案の記録と重複する点があるので、統合を図るなどして作業面での先生方の負担軽減を図る必要がある。

三八地区小中学校リレーションシップ協議会委員一覧

| 役 職 | 所 属 ・ 職 名 | 氏 名 |
|----------|--------------------------------------|-----------|
| 会 長 | 田子町立田子中学校 校長 | 一 戸 宗 雄 |
| 副 会 長 | 田子町立田子小学校 校長 | 千 葉 萬 壽 雄 |
| 委 員 | 田子町立田子中学校 教頭 | 小 野 榮 悦 |
| 委 員 | 田子町立田子中学校 教諭 | 大 北 純 一 |
| 委 員 | 田子町立田子小学校 教頭 | 坂 本 晴 美 |
| 委 員 | 田子町立田子小学校 教諭 | 尾 形 克 幸 |
| 委 員 | 田子町立田子小学校 教諭 | 工 藤 亮 宏* |
| 委 員 | 田子町立上郷小学校 教頭 | 原 昌 志 |
| 委 員 | 田子町立上郷小学校 教諭 | 夏 坂 俊 史 |
| 委 員 | 田子町立清水頭小学校 教頭 | 向 井 美 香 子 |
| 会 長 | 田子町立清水頭小学校 教諭 | 加 藤 美 保 |
| 委 員 | 三八地区特別支援連携協議会事務局 (青森県立八戸盲学校教諭) | 工 藤 茂 徳 |
| 委 員 | 三八地区特別支援連携協議会事務局 (青森県立八戸第一養護学校教諭) | 三 浦 亜 紀* |
| 委 員 | 三戸地方就学指導委員 (青森県立八戸聾学校教諭) | 松 井 千 鶴 子 |
| 委 員 | 三戸地方就学指導委員 (青森県立八戸第一養護学校教諭) | 久 慈 和 枝 |
| 委 員 | 三八地区連携支援アドバイザー | 岩 間 和 章 |
| 委 員 | 田子町保健福祉支援センター 主任保健師 | 市 村 志 寿 子 |
| 委 員 | 三戸地方教育研究所 指導主事 | 佐々木原 淳 |
| 委 員 | 田子町教育委員会 教育課長 | 岩 間 則 雄 |
| 委員 (事務局) | 三八教育事務所 指導主事 | 蔦 川 誠 |
| 委員 (事務局) | 三八教育事務所 指導主事 | 在 家 正 行* |

*は平成24年度委員 (所属・職責は当時のもの)

Ⅲ 本事業の成果と今後の課題

本事業では、通常の学級に在籍する発達障害等のある児童生徒に対する指導・支援の充実を図ることや、小・中学校間での円滑な引継ぎ等の体制整備を進めることを目的として、県内6地区21校の事業実施校において取組を進めてきた。

各地域における取組の成果と課題を以下の7つの観点に基づいて整理し、実践から得られた留意すべきポイントについて示す。

1 実態把握（アセスメント）について

実態把握（アセスメント）に関する成果としては、「個人カルテの作成やQ-Uを実施・分析する等、基礎資料の蓄積と整理を進めた。」「対象児童以外にも支援を要する児童がいることが分かった。」「チェックシートを活用し、実態把握に努めた。」「児童生徒を同一の尺度で見えるように努めた。」「学級のチェックリストにより、教室環境整備を分析し改善を図った。」等が挙げられた。

また、課題としては、「中学校における教科別の実態把握の難しさ」や「チェックリスト項目の精選」等が挙げられた。

これらのことから、実態把握（アセスメント）において留意することが求められるポイントとして、客観性をふまえたチェックリスト等の「共通の指標」、「環境面」にも目を向けた実態把握、「チェックリスト項目の絞り込み」の必要性等が示唆された。

2 引継ぎシート（個別の指導計画等）について

引継ぎシート（個別の指導計画等）に関する成果としては、「小・中双方の側からのニーズに応じた書式の改訂がなされた。」「支援シートの作成時期や保存期間等が定められた。」「個人情報管理に努めた。」「従来からある資料を活用し、追記する形をとり、無理のない方法で作成した。」「効果的な支援の手だてについて記録が蓄積された。」等が挙げられた。

また、課題としては、「学校による作成や活用の差」が挙げられた。

これらのことから、引継ぎシート（個別の指導計画等）において留意することが求められるポイントとして、学校間での共有を前提とした様式、「既存情報を活用し追記する」形での作成と運用、個人情報管理の必要性、「有効な手立て」の共有等が示唆された。

3 校内組織体制及び小・中引継ぎ会議（校内委員会・移行支援会議）について

校内組織体制及び小・中引継ぎ会議（移行支援会議）に関する成果としては、「教職員間の情報交換が密になってきた（定期的、随時）。」「問題を抱えている生徒が、学級担任に相談する雰囲気が出た。」「事業終了後の実施を見通した計画が提案された。」「福祉等関係機関にも参加いただき、助言をいただいた。」「小・中・特別支援学校による情報交換会を実施し、情報共有ができた。」「実際的な本音の引継ぎができるようになってきた。」「連携の意識が高まり、協力体制が強化された。」「管理職、担当者レベルの密な情報交換による体制整備がなされた。」等の多くの具体的成果が挙げられた。

また、課題としては、「学校間の時間調整の難しさ」「共通の取組の具体化・明確化」「小

学校段階での交流機会の必要性」が挙げられた。

これらのことから、校内組織体制及び小・中引継ぎ会議（移行支援会議）において留意することが求められるポイントとして、「全教職員による目的や場の共有」「管理職による校内マネジメントと学年間・学校間連携」「多様な機関の参画」等が示唆された。

4 授業改善

授業改善に関する成果としては、「発達障害の状態の疑似体験や通常の学級で実施が可能な対応方策の提示により、実感を伴った理解が図られた。」「ユニバーサルデザインをテーマとした校内研究及び提案授業を試行することができた。」「小・中学校間での授業参観と情報交換を実施した。」等が挙げられた。

また、課題としては、「授業研究会の実施までには至らなかった」「低学力の児童生徒の指導」等が挙げられた。

これらのことから、授業改善において留意することが求められるポイントとして、「実感を伴った体験的・具体的な研修の実施」「学級や学校を越えた授業参観等の実施」「すべての児童生徒の学びに資するユニバーサルデザインの視点」等が示唆された。

5 生徒指導等（気になる行動への対応等）について

生徒指導等（気になる行動への対応等）に関する成果としては、「支援体制の改善により、児童生徒の授業態度の面でよい変化が見られた。」「全生徒に対して授業における生徒指導面の評価を行い、データ化した。」「気になる児童生徒に対する教師の意識化が進んだ。」等が挙げられた。

また、課題としては、「学級、学年中心の対応」「学校による体制・対応の違い」が挙げられた。

これらのことから、生徒指導等（気になる行動への対応等）において留意することが求められるポイントとして、「組織的取組を進めるための体制づくり」、すべての児童生徒に目を向けるという「教師の意識」等が示唆された。

6 連携支援アドバイザーの役割と活用

連携支援アドバイザーの役割と活用に関する成果としては、「助言を資料にまとめ、教職員間で共有した。」「助言を客観的な知見として、保護者に提供した。」「助言が授業改善や若い教員の育成につながった。」「教員が共に学び合う安心感を与えられた。」「アドバイザーがつなぎ役となり、学校内や学校間における情報交換や効果的支援につながった。」「保護者、管理職の立場に立った助言により、様々な角度から児童生徒を捉えることの必要性が理解できた。」等、多くの肯定的な意見が挙げられ、課題として挙げられたものは特になかった。

これらのことから、連携支援アドバイザーの役割と活用において留意することが求められるポイントとして、児童生徒の他、教職員や学校組織を「俯瞰的・多面的に捉えること」「客観的・肯定的に捉えること」、管理職を通すことや資料などの共有のための工夫によって「関係者間をつなげること」「安心感を与えること」等が示唆された。ともすれば特別支援教育そのものに関する専門性を求めてしまうことが少なくないように思わ

れるが、組織をマネジメントすることや関係者をコーディネートすることが重視されており、その結果、成果に結び付いたということはより重要なポイントであると考ええる。

今後、本事業の終了とともに、連携支援アドバイザーの配置がなくなることから、これらの機能や役割は、各校における特別支援教育コーディネーターや管理職、または特別支援学校の巡回相談員等に求められるであろう。

7 その他

その他の成果としては、「複数の目で児童生徒を見るようになるとともに、地域の児童生徒の未来像を見出そうとするようになった。」「地域のモデル校として、今後、地域の他の小・中学校に成果を発信することで、特別支援教育の体制整備につなげた。」「地区特別支援連携協議会事務局校と連携を図ることで、地域に根差す課題解決に向けた取組につなげることができた。」等が挙げられた。

以上、本事業における6地区21校の成果と課題を7つの観点から整理することにより、発達障害等の児童生徒に対する指導・支援の充実を図り、学校全体及び学校間連携によって組織的に取組を進めるために留意すべきポイントが示唆された。今後、これらの知見を参考にすることにより、県内全域において特別支援教育の体制整備の一層の充実を図られることを願う。

本事業成果報告書の作成に当たって、県教育庁においては次の者が編集にあたった。

- | | |
|---------|---------------------------------|
| 成 田 昌 造 | 県教育庁学校教育課長 |
| 中 谷 保 美 | 県教育庁学校教育課総括副参事小・中学校指導グループマネージャー |
| 盛 秀 一 | 県教育庁学校教育課小・中学校指導グループ指導主事 |
| 梅 村 博 之 | 県教育庁学校教育課特別支援教育推進室長 |
| 島 野 絵理子 | 県教育庁学校教育課特別支援教育推進室主任指導主事 |
| 柿 崎 朗 | 県教育庁学校教育課特別支援教育推進室指導主事 |
| 湯 田 秀 樹 | 県教育庁学校教育課特別支援教育推進室指導主事 |
| 菊 地 一 文 | 県教育庁学校教育課特別支援教育推進室指導主事 |
| 田 村 琢 哉 | 県教育庁東青教育事務所教育課指導主事 |
| 坂 本 朋 子 | 県教育庁西北教育事務所教育課指導主事 |
| 長 尾 朗 | 県教育庁中南教育事務所教育課指導主事 |
| 石 川 義 也 | 県教育庁上北教育事務所教育課指導主事 |
| 大 島 忍 | 県教育庁下北教育事務所教育課指導主事 |
| 葛 川 誠 | 県教育庁三八教育事務所教育課指導主事 |

