

生活・学習面で特別な教育的支援を要する児童への

より良い支援方法の研究

ー 学校コンサルテーションの試み ー

高知市立旭東小学校 教諭 廣瀬 潤

1 はじめに

平成 19 年度から、特別支援教育が本格的に実施され始め、様々な推進施策が講じられている。その中の一つが特別支援教育学校コーディネーター(以下、コーディネーター)の指名である。但し、特別支援教育や発達障害の概念が登場して間もないことから、各学校のコーディネーターが機能的に活動することが難しいという実態が持ち上がってきた。こうして、コーディネーターを支援し有効に機能するための取組が拡がりを見せ始めることとなった。

2 研究目的と研究仮説

(1) 研究目的

筆者は、現在通常小学校に勤務しているが、特別支援教育のニーズは正に、この通常小学校で発生している。そこで、本研究では、実践研究を通じて、筆者自身の特別支援教育にかかわる様々な資質を高めることを目的としている。さらに直接的な支援を支援される側(コンサルティ)である学校・保護者に返還する方法と、相互コンサルテーションの長所と短所とを明らかにすることも目的とした。

(2) 研究仮説

A 県にある C 小学校(以下、C 校)の特別支援教育にかかわる学校コンサルテーションを行った。筆者は、外部支援者(コンサルタント)として校内支援体制づくりにかかわる実践研究を行う。支援を円滑に進めるために、以下の 4 つの仮説を設けた。①コーディネーターを支援、②支援項目の提示方法の工夫、③事例への具体的・直接的な援助の実施、④事例の指導法をコンサルティに返還一であった。

本研究では、こうした研究仮説を①C 校への校内支援体制づくりを主に間接的に支援し、その効果を検証する実践と、②各事例への個別支援に対して、間接的・直接的に関与し教育相談やアセスメント・学習指導等を実施した上で、その効果を検証する実践ーこれら 2 つの実践を通して、検証していくこととした。

3 研究 1 《校内支援体制づくり》

(1) 支援方法

コンサルタントが学校コンサルテーションを進める上で、大きく 2 つの実践に区分して項目を設定した。まず、①学校全体の支援体制の構築やコーディネーターへの助言などを中心とする「学校支援」の領域、次いで、②学校支援の途上で発生する児童への個別的な対応を中心とする「個別支援」の領域である。支援評価方法としては、①インタビュー調査、②支援メニューによる評価、③個別指導の学習達成状況などを用いた。

なお、以前から C 校と特別支援教育に関する連携を試みていた B 特別支援学校(以下、B 校)にも、改めて今回のコンサルテーションに参加してもらい、B 校・C 校と筆者が基本的な援助チームとなって、C 校の特別支援教育体制づくりを推進することとした。

(2) 支援結果

平成 19 年度の特別支援教育も、前年度の体制を引き継いで行われた。表 1 は、本年度の C 校特別支援教育の校内での実施状況である(平成 20 年 2 月末時点)。また、C 校の校内体制づくりのためにコンサルタントの行った支援は、表 2 に示したとおりであった。

表1 平成19年度 C校の特別支援教育事項 年間実施状況

	時期	事柄	内容	担当者・参加者	新規実施
1	4月	3校連絡会	新年度打ち合わせ	各校担当者	◎
2		職員会議	引継ぎと本年度の方針共通理解	全教員	—
3		T・T 教員の配置	D児の学級に T・T として配置	—	◎
4		教員啓発研修会	特別支援教育の理解・啓発	全教員	◎
5	4/5月	「気になる子」の調査	チェックリスト実施	担任	—
6	5月	職員会議	学年別ファイルの整理・資料作成	全教員	—
7		個別検討会議	支援対象児童の学年団からコーディネーターへの報告、当該児童の学校全体の共通理解	全教員	—
8	7月	児童観察	コンサルタントによる授業・児童観察	大学・筆者	◎
9		校内委員会	7月の個別検討会議にかける児童決定	前年度参加者	—
10		家庭訪問	家庭との情報交換	担任	—
11		個別検討会議(一斉)	対象児童への支援策検討・選択・決定	前年度参加者 + 大学・筆者	◎
12	10月	個別の教育支援計画の作成	フェイスシート作成	C校担当・筆者	◎
13	12月	個人懇談	家庭との情報交換	担任	—
14	2月	校内委員会・個別検討会議	児童支援の反省・次年度支援対象児童の検討	前年度参加者	—
15	3月	(職員会議)	本年度反省・新年度共通理解	全教員	—
16		(3校連絡会)	来年度打ち合わせ、資料・情報引継ぎ	各校担当者	(◎)

※3月以降の()は、予定を示す。「新規実施」欄の◎は、18年度未実施で新たに実施できた項目を示す。

表2 平成19年度 筆者の学校コンサルテーションへの支援

	日付	支援	内容	形態
1	2月28日	※コー支援	特別支援教育校内体制聴取、次年度体制検討	対面指導
2	3月28日	コー支援	3校連絡会(新年度連携の検討)	対面指導
3	4月17日	コー支援	校内研修会と今年度の取組の検討	電話
4	4月23日	校内研修会開催	大学教員による特別支援教育講演	啓発研修
5	4月23日	コー支援	3校連絡会(個別支援の必要な児童の検討)	対面指導
6	4月26日	保護者支援	E児の保護者から様子聴取・助言	教育相談
7	5月6日	アセスメント	F児に WISC-III 検査の実施	発達検査
8	6月5日	コー支援	F児の個別検討会議の事前検討、今後の学校体制づくり検討	対面指導
9	6月7日	保護者支援	F児のアセスメント報告書を保護者に提出・説明・助言	教育相談
10	6月12日	担任支援	F児のアセスメント報告書をC校に提出・説明・助言	個別検討会議
11	6月12日	個別指導報告	D児の指導経過報告書提出	対面指導
12	7月11日	児童観察	事前に指定された対象児童の観察	授業参観
13	7月17日	担任支援	B校・C校・大学で個別検討会議対象児の支援方法検討	個別検討会議
14	10月15日	コー支援	今後の日程の確認	電話
15	10月23日	コー支援	今後の学校体制づくり検討	対面指導
16	12月14日	保護者支援	G児の保護者と面談、コーディネーター支援(評価依頼)	教育相談
17	12月14日	コー支援	今後の学校体制づくり検討	対面指導

※支援欄の「コー支援」は、コーディネーター支援のことを表す。

(3) 小考察

上の表1の右端の「新規実施」欄に、◎のついているものが、本年度新たにC校が実施できた取組であった。このようなC校へのコンサルテーションを通じて見えてきた、①資料・記録保存、②外部機関連携、③情報交換体制について筆者の考えを述べ、小考察とする。

1つ目として、C校の資料の保存整理が挙げられる。C校は、今までの資料も比較的、丁寧に整理してあったが、今回、「個別の教育基本計画」を作成し、これに加えることができたのは、一歩前進であった。鋒山(2004)によれば、特別支援教育の成否は「実施したことだけでなく、情報や指導の評価の『整理』に掛かっている。」としている。

2つ目として、外部機関との連携という観点で述べる。今回の支援では、C校に、B校と大学を加えた主にこの3者で、学校体制づくりを推進しようと試みてきた。C校にとって確かに、B校や大学の存在は外部機関であるが、何れの機関も「教育」という枠組みでは同一の専門性の中での援助チーム形成であったと言える。他の専門領域である医療・行政・親の会等の紹介は、個別事例の中で必要が生じた際には行ったが、一度、担当者同士が顔合わせをしておくというような活動は行わなかった。

この点は、支援期間中に「より外部に広げる方策はないものか」と検討もしたが今回は実施に至らなかった。

3つ目は、体制づくりの中で課題として残ってしまったことを述べる。これは、情報交換の簡便さという観点の所持という点である。冒頭に述べた通り、職員会議・個別検討会議・校内委員会等の会議で、情報を検討する体制は構築されたと考える。ただ、1～2分で可能な「簡易な打ち合わせや連絡手段」という筆者の経験からすれば、簡単に行うことができると考えた校内の情報交換の仕組みは、最後まで、C校で実現することはできなかった。時間を掛けた話し合いと、高頻度だが手早く済ます児童情報交換の場と、その双方が行えるようになることが、C校の問題への機動性・即応性を高めることとなろう。この点は、今回筆者の関わりで進展が無く、今後の課題として残った事項であった。

4 研究2《事例研究 D児》

(1) 指導開始時の児童の様子

指導開始時、小学校3年生(9歳3ヶ月)の男児(以下、D児)。家族構成は、母親、姉(中学校1年生)、D児の3人家族である。小学校2年生までは、H県に居住し小学校3年生の4月にA県に転居してきた。転居後、母親は、父親と別居している。本児は母・姉と共に生活している。姉は、H県在住中の小学校5年生時(D児が小学校1年生時)より不登校状態となる。現在は、公立中学校に保健室登校をしている。D児も、小学校2年生時に不登校状態となり1年間近くこの状態が継続する。小学校3年生時にA県の小学校に転校後、通学できるようになる。学習の遅れはこの不登校期間の存在も関与していると思われた。

学習能力面に関しては、漢字の書字に困難を抱えているとの学校からの申し出があった。書くこと自体に弱さが見られ、3年生の転校当初は、学習が他の児童に比べて著しく遅れて、授業についていけない状態であったとC校より聞き取った。字を書くということに抵抗が見られ、3年生の4月にはほとんど「書く」学習活動ができない状態にあった。学校からは算数についての相談はなかったが、D児とのインタビューで「算数は、やや苦手である」との返答を受けた。その後の査定で、暗算や九九の暗唱が充分習熟されていないことが判明した。家庭からは、本読みが上手でないことに対する申し出があり、指導の対象に加えて欲しいとのニーズを聞き取った。対人関係では、友人とトラブルを起こすことはなく、友人関係での心配はないと担任・保護者から聞き取った。姉ともトラブルはないとのことであった。

(2) アセスメント

発達検査として WISC-Ⅲ 知能検査法(以下、WISC-Ⅲ)と K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリー(以下、K-ABC)及び学習能力の査定を行った。これらの結果を表にしたものが、表3である。

① 発達検査結果

WISC-Ⅲ・K-ABC とともに、全般的な知的水準は「平均」水準であった。ただし、WISC-Ⅲ検査の言語性 IQ と動作性 IQ はそれぞれ 110 と 90 であり、5 %水準で言語性「優位」の偏りが見られた。

表 3 発達検査結果一覧

検査種別	検査名	指数	IQ・群指数・尺度		指標	検査結果	
認知能力 診断検査	WISC-Ⅲ 知能検査 法	知能指数	全検査		知能指数	101	
			言語性		知能指数	110	
			動作性		知能指数	90	
		群指数	言語理解		群指数	112	
			知覚統合		群指数	90	
			注意記憶		群指数	97	
			処理速度		群指数	97	
		言語性＞動作性(有意差あり 5%水準) 言語理解＞知覚統合 言語理解＞注意記憶 他の群指数間に有意差なし					
		K-ABC 心理・教育 アセスメント バッテリー	総合尺度	継次処理尺度		標準得点	98
				同時処理尺度		標準得点	94
	認知処理尺度			標準得点	95		
	習得度尺度			標準得点	100		
	総合尺度間に有意差なし						
行動観察	◎落ち着いた様子で、検査中に著しい多動・不注意な行動は見られなかった。 ◎手先の不器用さは、見られなかった。◎会話は、学年相当の疎通性があった。						

② 漢字書字査定結果

査定は、D児が既に学習している字を選び、筆者が読み方を口頭で示し、D児がそれを書字する方法で実施した。その結果、発達障害の児童の多くが書く独特の字形を「書いている」という印象は受けなかった。漢字の特定の部分や斜めの画に弱さが見られた。具体例を1つ挙げると、「夏」の下の部分、「夜」の右下の部分、「麦」「夕」「名」という字が書けず、「夕」の部分を書けなかった。D児の場合は、正答の字と全く異なる字形を書くことはほとんど無く、「原形保存タイプ」(大庭・佐々木、1990)と呼ばれる誤字の形態を示していたため、基本的な運筆能力はあると考えられた。

③ 計算査定結果

暗算による計算が苦手である。8+4 や 7+5 でも筆算を使用することがあった。8+4 や 7+5 等の繰り上がりのある一位数同士の加法、12-5 や 14-5 等の二位数から一位数を引く繰り下がりのある減法が暗算でできないか、正答できる場合でも5秒前後時間がかかり習熟が不十分であった。

九九の暗唱は、2の段、3の段、4の段から既に多くの間違いが発生しており、正答できる場合も、時間が2秒以上かかるか、答えがときにより変わってしまい不安定であった。

④ 文章音読査定結果

音読は、筆者の経験からD児の学年の音読水準に比して、かなり低い方であった。詰まって読めないのではなく、一見すらすらと読んでいるように見えるが、教科書の文章通りに読まず、「読み替え・読み加え・読み飛ばし」が大変多い。特に、助詞・副詞句等の誤読が多い。頻度は、3年生の国語教科書で1行に1・2箇所割合で、ほぼ全行にわたり誤読が発生する。ただし、意味が変わってしまうような誤読は、見られなかった。

⑤ まとめ

D児は心理検査や学習能力査定結果より、「初めて見る課題や自分で全体の枠組みを考える課題」に弱さを持っていると解釈される。その対処として、学習前に作業の意図や目標・全体像を明示しておき、見通しを持って学習できるような工夫を盛り込んだ。また、「長期記憶への転送の弱さ」も示唆される。このことから、単に覚えようとするのを口に出したり、書いたりすることによって繰り返すといった維持型リハーサル方法に工夫を加え、意味付けや既知情報との結び付け等の精緻化リハーサルが実施されるように援助を行う。「見本が視覚提示されない課題」の苦手さも見られたので、学習中は、見本や正答を用意する。「受容言語・表出言語の誤り」に関しても音声言語だけではなく、文字言語の併用を行うように計画した。これら示唆された認知上の弱さに加えて、不登校経験も加味して計画した。尚、D児には、「見本を見ながらの再生(斜線部を除く)」や「既習事項の再生」等の比較的「強い」能力も見られたので、これらは指導で活用していく方針とした。

(3) 支援方法

個別支援の対象に関しては、3つに区分して支援対象項目を設定した。まず、①D児への支援を学校に伝え、支援主体のC校への移行を目指す「学校への個別指導の返還」領域である。次いで、②母親をD児支援に巻き込むこと意図した「家庭との連携」領域である。そして、③D児本人に直接的に教科指導を行う「個別学習指導」領域の3点である。3点目の個別学習指導の領域は、「計算」「漢字書字」「文章音読」の3つに分けられる。これらの領域は、さらに下位の「学習指導課題」によって構成される。以下、各領域の学習課題とその手続きについて述べる。

① 「計算」領域

計算領域は、二位数と一位数を中心とした加法減法の計算と、九九の暗唱を中心とした乗法の学習課題を指導する。計算の基本技能を修得することを意図した課題である。指導課題は2つ設定した。「加減暗算課題」と「九九暗唱課題」である。前者の加減法は、 $9+3$ や $12-3$ 等の計算を暗算でできることを目標とする。既存の知識が生かせるように、加えたり引いたりする数を1つずつ増減した形を取り入れたり、1回あたりの時間を短く、多数回実施したりすることで、計算に習熟すると仮説を立てた。「簡単な計算」を反復して数十回行くと、計算技能が学級全体で高まるという取組を、個人指導の場でも適合できるのではと考えた。実施回数は、家庭学習への移行を企図し、その意義を理解してもらった上で、母親に実施協力を依頼する。家庭での実施回数は、10月までを目途に、60～70枚を予定した。計算課題はA5版に10個の問題を設けた。

後者の九九は、九九の式を見ないで唱えようと間違いが多く度々詰まるのに対し、式(積はなし)を見ながら唱えようと、間違いはあっても格段に滑らかに唱えることができていた。これは、D児の「ワーキングメモリの処理資源の少なさ」(荻阪、2002)が、考えられた。そのため、暗唱に取り組むのはあくまでも二次的なものとし、練習は「式と積のある九九一覧表を見ながら」唱えさせ、できる限り「覚える」以外に余分な労力を掛けないことが、誤学習を防ぎ効果的であると仮説を立てた。

② 「漢字書字」領域

漢字書字領域では、基本的な漢字の書字を中心とした学習課題を指導する。漢字書字ができるためには、その漢字を読める(読字)ことが必要(Steinberg・山田、1980)であるとされることから、指導を「読字」「書字」に分け、書字指導の前には読字状況確認及び指導から行うこととした。

指導課題は4つ設定した。「101 漢字課題」「2年読み課題」「2年書き課題」「3年読み課題」である。見本を見ながら声を出して臨書すること、1回の指導中間違えた漢字の復習は何度か行うこと、正答の書ける漢字には、その字を使った他の言葉を想起させる等の方法を取る。こうして既存知識と新規の知識が重なるよう意図したり、音声言語の弱さを多くの感覚の使用で支えたりすることで、長期記憶への定着を促進できるのではと考えた。

また、児童が書いた自分の字を部首毎に鉛筆で囲んで区分する活動を取り入れることや、部首の名前を覚える活動を取り入れることで習得が促進されるものと仮説を立てた。

③ 「文章音読」領域

文章を滑らかに音読できることを目的としている「滑らかに」の定義を「速く読めること」と「間違えずに」読めることの2点においた。D児は、後者の間違えずというところが難しく、助詞などの誤読が頻繁に見られた。また、単に速く読むことを目標に掲げると音読発声の明瞭さが失われたり、誤読の頻度が増加してしまうことが懸念された。そのため、後者の指導に重点を置いた。

指導では、誤読の続く場所は筆者に続けて読ませる追い掛け読みや、文節毎の区切り線や他の文章を隠す目隠しの使用や誤読箇所の部分音読を取り入れて、配慮した。

指導課題は5つ設定した。それらは、「名文等課題」「1文交互読み課題」「誤読発見課題」「誤読修正課題」「誤読録音課題」であった。指導期間の前半は、誤読を修正せず音読に親しむ指導期間(音読親和期)とし、後半は、教科書を利用し誤読を修正する期間(音読修正期)に区分した。音読親和期は、D児が音読に慣れ親しみながら、児童自身がその読み誤りに気付きやすいと思われる課題に取り組む。教材は、早口言葉や古典の名文・標語を使用することで正確性も伴わなければ、読んでいても本人が、「おかしい」と気付くことのできる文章である点や、一つひとつの文章が短く、且つ覚えやすく飽きにくいという利点を備えている。他方、音読修正期では、「D児自身」の読み誤りを記録した上で3通りの方法(指導者範読・朱書文字記録・児童誤読録音)で再現した。自分の間違い箇所を提示することで、学習がより身近なものとなり意欲が高まると筆者の経験より考えた。

(4) 支援結果

D児に対して実施した個別支援の結果を示したものが表4である。支援計画で予定した①学校への指導の返還、②家庭との連携、③個別学習指導の3領域に区分して結果を述べる。

① 学校への指導の返還

D児指導に関して、B校・C校と直接会って話し合いを持つという形態で連携を行ったのは、9回であった。主な活動内容は、支援計画の提示・確認、諸連絡・指導経過報告等のC校コーディネーターへの支援であった。

② 家庭との連携

家庭との連携は、①毎回のD児の個別学習指導の後、15分から20分程度の時間を取って、母親支援の時間を設けた。また、②別途日時を改めて教育相談や家庭での学習指導の援助について話し合う場を設けた。3月29日、7月3日、9月5日の3回であった。

③ 個別学習指導

1回30分～60分の指導を全部で19回、B校を指導場所として実施した。結果は、表4に示した通りであった。5月からは家庭での学習を中心として行い、指導者は進捗状況を確認その結果を母親にその都度伝えたり、新しい指導方法を助言したりした。指導の様子を母親に演示するときもあった。9月からは、指導の経過をC校コーディネーター及び、担任に報告する活動も行った。

表4 D児の学習指導課題の達成状況

領域	結果
計算領域	二位数までの加減法を暗算で、ほぼ1秒以内で答えられるようになった。全ての九九を2秒以内で答えられるようになった。
漢字書字領域	第1学年・第2学年配当漢字の全ての読字・書字ができるようになった。
文章音読領域	自分の音読に、文字の誤読があることを知った。但し、誤読の回数が減少するという段階には至らなかった。
備考	自分にとって学習しやすい方法があることに意識を向けることができた。

(5) 小考察

個別学習支援を実施して、上述したようにD児の計算・書字の能力に向上が見られた。この点について、①課学習の防止、②メタ学習の導入、③課題選択場面の提示、④保護者の参加の4点から考察

を加え、成果と課題を述べる。

1 点目として、「誤学習の防止」という観点を指導に盛り込んで実施した。漢字書字は、不確かなうちは書字に挑戦させず、手本を模写したり、頭で思い描かせたりさせ、その後書字するように手順を踏んだ。手本を示し、多感覚を用いながら書くことで、間違えた字体を書くという誤学習を防ぎつつ、手本を見る集中力も保つことができたと考える。誤学習防止は、算数領域でも同様であった。九九に関しては、積の付いた九九表を利用して唱えることを徹底させた。

2 点目として、「メタ学習」という概念を取り入れたことを述べる。この考え方は近年、「学び方を学ぶ」学習として学校でも取り入れられ始めている。筆者も一斉指導では実施していたが、今回、学習に困難のあるD児の個別指導で試みた。その学習指導中の観察と学習結果から、学ぶコツを児童が掴むことは有効であると示唆された。今回の指導では、主に漢字書字で効果的に活用されたと考える。漢字を書く際に、直ぐに書かないで、様々な練習方法を示し、どの方法にするかをD児に選択させた。そして、その後、どの方法で書いた方が、「覚えやすいか」を尋ねてD児に意識させるようにした。

漢字が部首の組合せであることはD児の関心を引いたと思われる、3月以降の筆者の説明では毎回興味深そうに頷きながら聞き入る姿が見られた。また、「それは、前にやったね」というD児の反応や、「(部首の)名前は、何だったかな?」という反応が見られた。やがて、D児は字の間違いを直す際に、自分から「ここが2本だったんだ」と、その部分のみの練習を繰り返す姿が観察された。

3 点目として、「課題に選択の場」を設けたことは、D児の動機付け・意欲の維持だけでなく、課題への責任感や物事への継続的な取組を視野に入れた指導であった。指導場面では、学習の内容や方法の選択制を組み込みながら学習を進めてきた。動機付けや意欲の維持に関しては、D児の反応から一定の成果が見られた。後者の責任感や物事を継続していくことの習慣化には効果が見られたのか、今回の指導過程からは断言できない。

4 点目の視点としての「保護者の協力」が得られた要因は、毎回の指導の後の時間を「ミニ教育相談」の場として設定し、①学習課題の意図・手順を詳しく説明したこと、②D児の学習の様子・結果をその都度連絡して、家庭での指導へ還したこと、③家庭学習の伸びを示しながら謝意を表したこと、④保護者側の工夫を尊重したこと、⑤家庭の都合や条件を考慮して、指導課題や日程にゆとりを持たせたこと等が考えられた。

5 まとめ

特別支援教育の学校校内体制づくりへのコンサルテーションに関して、筆者は4つの研究仮説を立て、これらを克服していくことがコンサルテーションに有効であると考えて、本研究を実践した。最終の支援の評価では、平成19年度の校内体制づくりにおいて新たな取組を実現させることができ、また、C校のコーディネーターとB校の教員から、筆者のコンサルテーションの有用性に関する評価が得られた。また、D児の学習指導に関しては、長期目標の達成とともに指導方法を母親にも伝えていくことができた。これらの結果から、当初の研究仮説の有効性が支持されることとなった。

主な引用・参考文献

- 01)Caplan, G(1970). *Theory and Practice of Mental Health Consultation*. Basic Books、New York
- 02)大庭重治・佐々木清秀(1990)。「通常学級における平仮名書字学習困難児の実態とその指導形態」『特殊教育学研究』28(2)pp.35-42
- 03)荳阪満里子(2002)。「脳のメモ帳ワーキングメモリ」新曜社 pp.19-21、63-76
- 04)鉾山智子(2004)。「特別支援教育におけるコーディネーターの役割ー京都府におけるコーディネーター養成研修ー」『LD 研究』13(3)pp.217-223
- 05)Steinberg, D.D.・山田純(1980)。「書字能力発達に関する基礎的研究」『教育心理学研究』28(4)pp.46-53

表１ 平成 19 年度 C 校の特別支援教育 年間実施状況

（取り組みやすい） ←

取り組みやすさ →

（取り組みに時間がかかる）

太 字：支援領域 ：実施の利点	難易度 1	難易度 2	難易度 3	難易度 4	難易度 5	難易度 6
児童への個別の 教育支援計画の策定 支援時間の確保	● 担任の授業時間外の 個別支援 （給食準備中、昼休み 等）	● 担任の授業中の 個別支援	● T・T、級外教員の 支援 ・授業中、授業外 ・教室内、教室外	● 大学、大学院との連携 ● 県教育センター・児童相 談所等との連携	● 学生等ボランティア の活用 ● PTA との連携	● 教員 OB 等との連携 ● 中学校との連携 （中学教員・生徒等。）
支援ニーズのある 児童の発見 早期発見 発見 - 対応の一貫性	● チェックリスト実施	● チェックリストの結果 を一覧表化して、職員会 で検討	● 専門家による 授業参観の実施 （４・５月頃別途。）	● 個別検討会議の開催 （授業参観した専門家を 交え、児童対応を検討。）	● 専門家による再度の学校訪問・参観 ● 当該年度の取り組みの評価	
情報収集・作成・管理 支援の継続性と 系統性の確保 資料作成の軽減	● チェックリスト作成 ● 気になる児童の 一覧表化	● 個別指導記録を残す ● 個別指導計画の作成	● 次年度への資料の 引き継ぎ	● 個別の教育支援計画 作成 + 今迄の個別指導記録	● 必要な児童の家庭か ら同意書徴求	● 個別の教育支援計画の 学校間の受け渡し ・小学校から中学校へ ・就学前から小学校へ
啓発・共通理解 教員にとっては、 支援法の質的向上 保護者にとっては、 特別支援教育の理 解、相談のしやすさ	● 学校内の教職員間の 連携・協力 （クラス担任と学年団、 級外教員、T・T 等。） ● 黒板・ホワイトボー ド・メモ用紙等の簡易な 連絡手段の設置	● 校内研修会開催 （不定期） ↓ （定期） （連携予定の大学・医療 機関・福祉機関等の人材 を講師に招く。）	● 特別支援教育だより （教職員向け） 児童の個人名は出さず に、発達障害の子の書く 字体や学習特性の紹介 （不定期→定期）	● 特別支援教育だより （保護者向け） 特別支援教育の紹介。全般 的な内容から。（５月頃。２ 月頃。年 2 回位発行。） 所属長への承認後配布。	● 特別支援教育だより （保護者向け） 障害種の紹介。通常の 学級にも在籍しえるこ と。「障害」の無い児童 も対象とする教育であ ること。	● 保護者向け研修会の 開催
校内会議の持ち方 教職員の共通理解 多彩な意見の収集	● 気になる児童につい て、特定の教員で検討 ↓ 気になる児童につい て、職員会で検討	● チェックリスト実施 ↓ 気になる児童の一覧 資料の作成、検討	● 会議を内容毎に区分 ● 委員会 ● 校内委員会 ● 個別検討会議 ・簡単な情報交換 （気づきの会。2 分間程）	● 年間の支援の流れ、校内 会議の持ち方を職員会 で検討 ↓ 職員の共通理解した年 間計画の立案	● 校務文書に各会議を明示 ● 外部からの助言者・支援者を交えた、児童支援の 会議の開催 ● 保護者（本人）の支援計画作成への参加	

○ は、前年度に引き続き平成 19 年度も実施できたものを示す。 ○ は、平成 19 年度に新たに実施できたものを示す。 無印は、実施できなかった項目を示す。

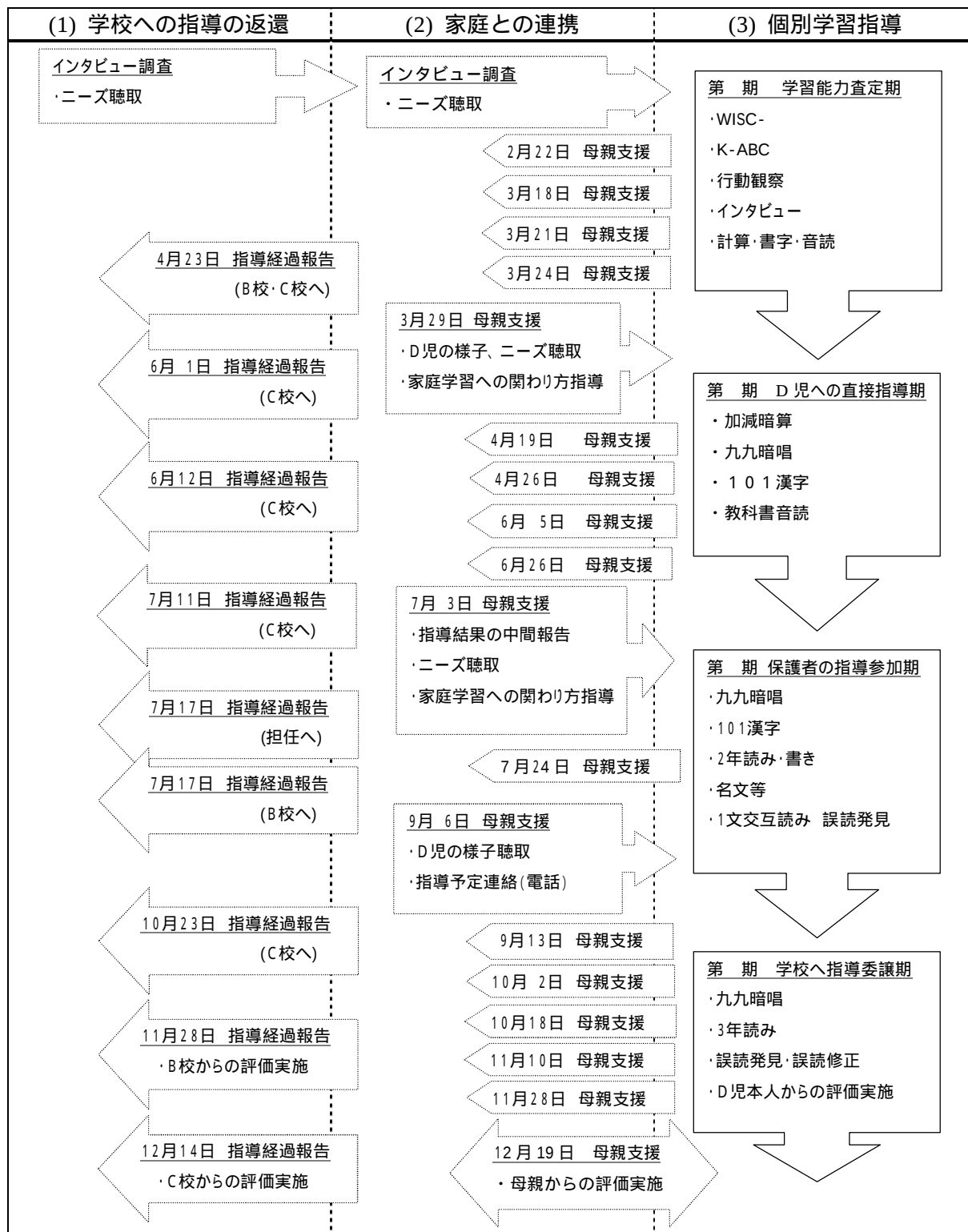


図1 D児の個別支援におけるコンサルタントの学校・家庭・D児への働きかけ結果
(本図は、12月末時点のものである。)