

平成 29・30 年度文部科学省

「発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業」

（特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業）研究冊子

「ともに学び、ともに育つ」

支援教育の視点を踏まえた学校づくり

—支援教育の視点を踏まえた学校経営のあり方について—

はじめに

大阪府では、すべての幼児・児童・生徒が「ともに学び、ともに育つ」教育を基本に、一人ひとりの障がいの状況に応じた教育を進めてきました。平成 25 年 3 月に策定した大阪府教育振興基本計画では、基本方針の一つに「障がいのある子ども一人ひとりの自立を支援」を掲げ、さまざまな事業を通じてその実現に取り組んでいるところです。

国においては、平成 29 年公示の新学習指導要領総則に、「各学校においては、児童（生徒）や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと」が明示されました。

学校現場では、障がいのある子どもだけでなく、外国にルーツのある子どもや、虐待、貧困等の対応に加え、暴力行為や不登校等の生徒指導上の課題も増加、また、低年齢化しており、これまで以上に、福祉をはじめ関係機関等と連携しながら、チームとして対応する学校力が必要となっています。

このような中、府内の小・中学校を見てみると、教職員の平均年齢は、ここ 10 年間で小・中学校においては約 7 歳下がり、30 代後半となっており、20 代、30 代の教職員の割合は小学校で約 7 割、中学校で約 6 割を占める状況となっています。さらには学校経営においてリーダーシップが求められる管理職においても世代交代が進んでおり、多様化する教育課題にチームとして対応するためには、支援教育の視点を踏まえた学校経営が不可欠であり、それをどのように構築し、機能させていくかは喫緊の課題といえます。

この状況に対応するために、府教育庁では、平成 29 年度より本事業を受託し、府内 3 地域の小学校を研究指定校として、研究を重ねてきました。

本冊子は、研究指定校での実践事例を紹介するとともに、各校に共通する課題から支援教育の視点を踏まえた学校経営を構築していくためのポイントをまとめ、提案するものです。すべての子どもの学びの場の充実のため、各市町村及び各校での取組みに活用いただければ幸いです。

目次

はじめに

I. 事業概要（1ページ～3ページ）

1. 主な内容

2. 実施方法

3. 指定校の概要

II. 研究成果（4ページ～8ページ）

1. 指定校の現状と課題

2. 指定校における成果

3. 取組みの提案

III. 実践編（9ページ～18ページ）

1. 管理職としての取組み ～明確な学校経営ビジョン～

（1）教育方針や課題等の「見える化」

（2）校内組織の改編

2. 学校組織としての取組み ～エビデンスに基づいた実践～

（1）児童生徒の実態把握

（2）分析及び方針決定

（3）実行

IV. 資料編 (19 ページ～34 ページ)

◇平成 30 年度シンポジウム基調講演等 配布資料

- 基調講演
- 指導助言

◇柏原市立国分小学校の取組みより

- 支援教育コーディネーターの関わり
- 「拡大 チーム 国小」 –他機関との連携–
- 学習及び行動のチェックシート

◇富田林市立富田林小学校の取組みより

- 富小スタンダード・チェックリスト表
- 支援体制の三段構造 わかる授業づくりのための 10 項目

◇貝塚市立西小学校

- 校内組織づくり

I. 事業概要

1. 主な内容

- ①学校経営スーパーバイザーの派遣による指定校教職員の専門性向上
 - ・校内研修の実施等による教職員の支援教育に関する理解促進
 - ・児童生徒の実態把握に基づく支援方法の検討
- ②支援教育の視点を生かした授業づくり・集団づくりの推進
 - ・合理的配慮の検討と基礎的環境整備の充実に向けた取組み推進
 - ・校内研究授業の実施
- ③支援教育コーディネーターの育成と校内支援体制の整備
 - ・校長による指名と学校経営スーパーバイザーによる指導助言
 - ・事業運営委員会の中心として校内外の連携、調整
 - ・組織的な支援体制構築に向けた校内組織の見直し
- ④支援教育の視点を生かした生徒指導の充実
 - ・校内生徒指導担当者の事業運営委員会への参加
 - ・スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーからの専門的助言
- ⑤再委託を行った3市との連携と成果発信
 - ・年間2回の事業連携協議会による情報共有
 - ・事業趣旨を府内に発信するための「シンポジウム」の実施

2. 実施方法

学校の実態や課題の異なる各指定校に、支援教育の専門家である学校経営スーパーバイザーを派遣することにより、支援教育の視点を踏まえた学校経営を構築するために必要となる観点について研究を行い、広く般化するために必要なエッセンスを抽出する。

発達障がい等、支援を必要とする児童生徒に対する組織的な校内体制構築に向け、指定校ごとの課題解決へのアプローチや取組みの成果等について、府主催の「シンポジウム」にて広く発信する。また、2年間の成果をまとめた「研究冊子」を作成し、さらなる発信に努める。

3. 指定校の概要

①柏原市立国分小学校

市内で最も規模が大きい学校。平成29年度より通級指導教室（巡回型）を設置している。

教職員は校内外の支援教育研修や校内研究授業により専門性を高めたり、校内支援委員会で支援の必要な児童の状況や支援の手立てについて共通理解を深めたりし

ながら、校内支援体制の充実を図っているところである。必要に応じて行っているケース会議には、月2回配置しているスクールカウンセラーにも参加してもらい、専門的な見地から助言を得るようにしている。他にも、他校種の教員、児童養護施設や療育施設の職員、児童相談所、医療機関等とも連携しながら、支援教育を推進している。

②富田林市立富田林小学校

富田林市の肢体不自由児支援センター的運用校として、従前より支援教育を中心に据えた学校経営を行ってきた。平成16年度には、市内で初めて通級指導教室を設置し、きめ細やかな個別の支援に取り組んできた。

平成29年度から本事業指定校として、大学教授等専門家を招聘し、児童の見立てや学校の実態について助言を受けている。こういった専門家の助言を参考にしながら、校内支援委員会の運営やそのあり方の検討を行っている。さらに、「子どもの困り感、愛着の課題、どの子にも育てたい力（レディネス）」等について、専門家の講演による校内研修を実施し、全教職員の理解を深めている。

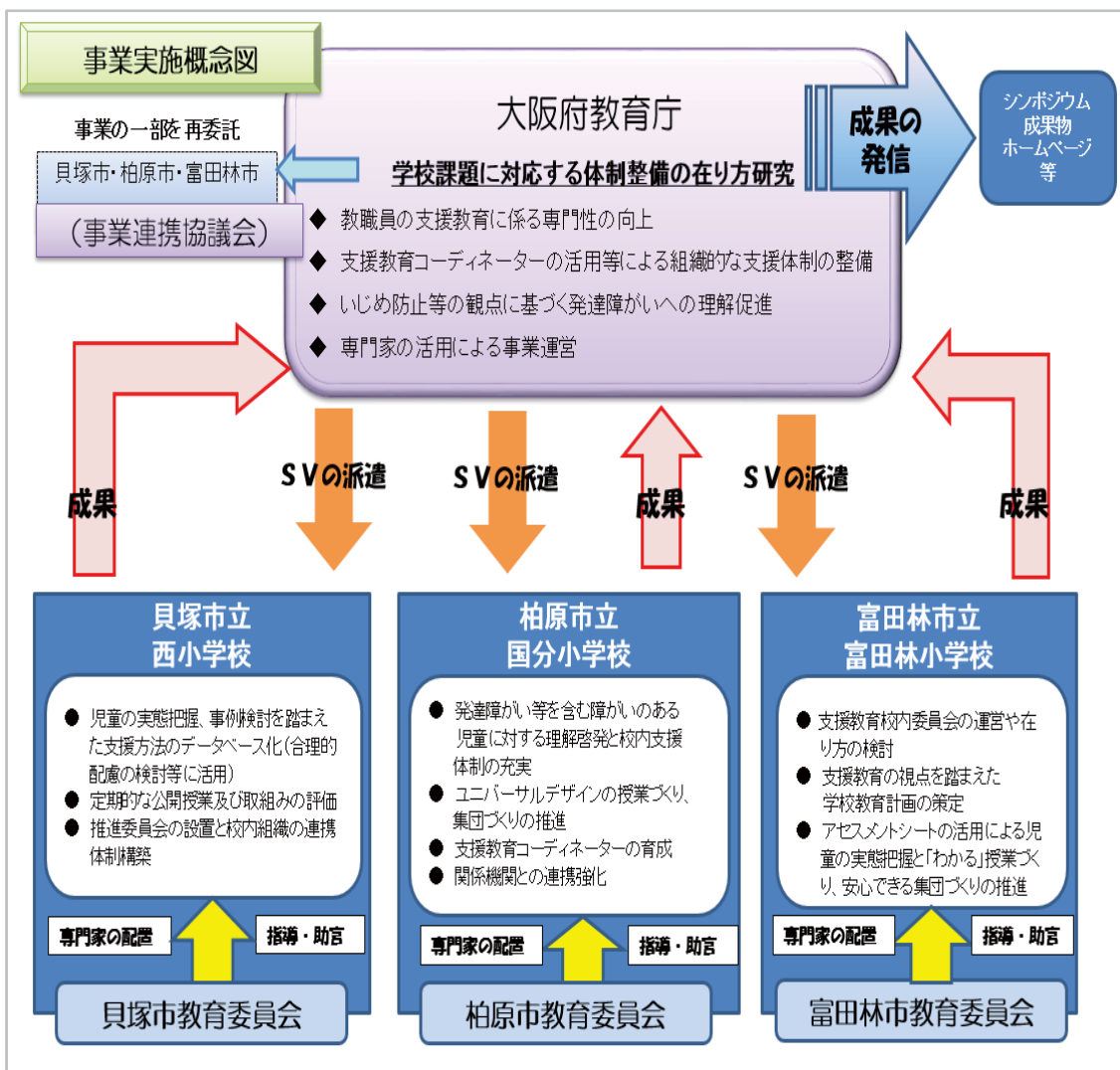
③貝塚市立西小学校

児童数が900名を超える大規模校。通級指導教室を設置しており、多くの児童が利用している。さらに日本語指導教室もある。

人権教育推進委員会の中に支援教育に係る校内委員会を位置づけ、「ともに学び、ともに育つ」観点からの学校づくり、集団づくりに取り組み、学校全体として、教室の前面掲示は簡素化する、一日の予定を明確に示すといった基礎的環境整備を実施してきた。平成29年度は、それに加えて、黒板横の掲示板にカーテンを設置し、授業中に黒板のみに集中できる教室環境の整備にも取り組んでいる。

授業に関しては、学校独自にスタンダードを作成し、児童が見通しをもって学習に臨めるよう取り組んできた。また、教科の特性に応じ、基礎的環境整備の一つとして教科書を拡大して提示できるよう掲示物を作成するなど、視覚支援の工夫も続けている。

<事業概念図>



Ⅱ. 研究成果

1. 指定校の現状と課題

柏原市立国分小学校

- ◇ 20才代や初任から6年目以下の経験の浅い教職員が全体の4割近くを占める。
- ◇ 毎年多数の教職員の異動もあり、特に下記課題の組織的な対応力が課題。
 - ・ 障がいや特性のある児童に対する理解と支援
 - ・ 校内支援委員会の取組み
 - ・ ユニバーサルデザインの学級・授業づくり
 - ・ 支援教育コーディネーターの活用
 - ・ 関係機関との連携
 - ・ 学年教員の協力体制

富田林市立富田林小学校

- ◇ 支援教育コーディネーター増員と強化
 - ・ 人数が少なく仕事が集中する。相互交流が出来ていない。
- ◇ 校内支援委員会のあり方
 - ・ 支援学級入級確認も含め、支援学級児童の話題に偏り、通常の学級児童の実態把握や支援方法等についての論議が少ない。
- ◇ 学習環境づくり
 - ・ 各教室にて掲示物の内容や掲示方法にばらつき、担任によって美化意識に差がある。教室前面の掲示物が、児童の授業集中の妨げとなっている。

貝塚市立西小学校

- ◇ 教職員数が多いが平均年齢は大変若い。経験の浅い教員も多く、これまでの経験を生かした色々な視点からの話し合いが難しい状況。
- ◇ 児童をとりまく課題が多様化する傾向の中、児童一人ひとりの課題を早期に把握し、早期解決に向けて的確に対応することが必要である

2. 指定校における成果

①支援教育コーディネーターの育成と校内支援体制の整備

- ・年度当初、「支援教育コーディネーター」の位置づけや役割、校内支援体制図を校長から視覚的に示した。「気づき」から「支援の実施」に至るまでの流れが「見える化」されたことで、教員同士の共通理解が進み「まとまりのある教員集団」となった。
- ・これまで「支援教育コーディネーター」の人数が少なく、仕事が集中し、各分掌の相互交流が不十分であったことから、「支援教育コーディネーター」を通級担当・支援学級担任2名・通常の学級担任2名の5名体制とし、様々な立場から校内の支援体制を検討した。
- ・組織的な支援体制構築に向け、校内組織の見直しを行った。(資料⑧参照) ミドルリーダーを各部会のまとめ役にし、新たに推進委員会を立ち上げた。各部会や学年会等で教員が自分の意見を表明する機会を多く設定し、それらを吸い上げることでできるボトムアップの組織への転換を図ることで、主体的・能動的に動く教職員となった。

②学校経営スーパーバイザーの派遣による教職員の専門性向上

- ・学校経営スーパーバイザーの助言のもと、児童の実態把握のために「学習及び行動のチェックシート」「アセスメントシート」等を作成し、校内支援委員会にて支援方法の検討を行うことができた。チェックシート等を活用することで課題が明確となり、教員が支援方法を検討する際、集計結果等のデータを基により具体的に考えることができた。また、焦点が絞られることで会議時間の短縮につながった。
- ・チェックリスト等を用いて児童の実態を把握する過程で、各教員が項目ごとに児童の現状を分析する必要があるため、経験が浅い教員も多面的に児童を観る視点を持つことができた。
- ・教員や児童へのアンケートを通して、学校全体での取組みの進捗状況を把握するとともに、教員の意識向上を図ることができた。

③支援教育の視点を生かした授業づくり・集団づくりの推進

- ・まず、基礎として「学校全体で取り組むこと」、次に実態や傾向に沿って「学年や学級で取り組むこと」、そして、個々の状況に応じて「個別に対応すること」の支援体制の三段構造(資料⑦参照)を意識した取組みを推進。土台になる部分として学校全体で取り組むべき「○○小スタンダード」と「チェックリスト」を作成した。さらに、児童のアセスメントによって浮かび上がった「学年ごとの特色・傾向」に対し「学年スタンダード」を作成した。ここまでがいわゆる「基礎的環境整備」であり、さらなる支援が必要な児童に対しては「合理的配慮」となる「個に応じた支援」を提供した。
- ・学校経営スーパーバイザーからの指導助言を得て、「どの子もわかる・できる授業」

をテーマに各学年で研究授業を実施。広く府内に公開することができた。

④支援教育の視点を生かした生徒指導の充実

- ・生徒指導担当者が「支援教育コーディネーター」を兼ね、推進委員会へ参加することや、いじめ・不登校対策委員会と連携させることで、生徒指導に支援教育の視点を取り入れることができ、問題行動や不登校等の課題について効果的に対応することができた。
- ・どの子も安心して学習に取り組むことができる教室環境づくりや、どの子もわかる・できる授業づくりに取り組むことで、不登校児童数が大幅に減少した。
- ・支援教育コーディネーターが積極的に外部の専門家（スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等）との連携を進めることで、児童の実態把握や支援方法の検討において、心理や福祉の視点を取り入れることができ、支援の幅が広がった。

3. 取組みの提案

〈共通の現状と課題〉

- ◆ 校長のリーダーシップによる学校体制づくり
⇒学校全体で組織的に取り組むことの共通理解
- ◆ 管理職を含めた教職員の世代交代
⇒教職員のベクトルあわせ、支援教育コーディネーターの育成 等
- ◆ 児童生徒をとりまく課題の多様化
⇒実態把握の方法とそれにもとづく授業づくり・集団づくり 等

〈支援教育の視点を踏まえた学校経営構築のポイント〉

1 支援教育の視点を盛り込んだ学校経営ビジョン

2 教職員の共通理解と主体的な推進体制

3 充実した実態把握に基づく指導・支援

① 支援教育の視点を盛り込んだ学校経営ビジョン

インクルーシブ教育システムの構築や「障害者差別解消法」による合理的配慮の提供などの社会的な動きとともに、学力向上への対策やいじめ・不登校など生徒指導上の課題への対応等、近年の小中学校における状況から、校長のリーダーシップのもと、全教職員が支援教育の認識を持って学級経営や教科教育等を行い、その認識をふまえて学校経営に参画するような組織づくりが必要である。

そのためには、校長が、まず、支援教育の視点を盛り込んだ学校経営ビジョンを明確に示し、年間計画や教育課程等へ反映させながら、明確な役割分担のもと、学校全体で教育活動に取り組む。

② 教職員の共通理解と主体的な推進体制

小中学校においては教職員の世代交代にともない、経験年数の浅い教職員も多く、教職員の経験値や専門性に差が生じている。学校全体で教育活動を進めるにあたって、子どもの見立てや指導方法の検討に基準となる「ものさし」が必要である。

また、指導・支援がより効果的なものとなるよう、指導・支援の実施者である教職員が主体的に取り組もうとすることが重要であり、そのためには、教育活動や子どもに関する検討などに全教職員が参画する、いわゆるボトムアップの校内組織づくりと、その組織をけん引する推進者として、支援教育コーディネーターの計画的な育成に取り組む。

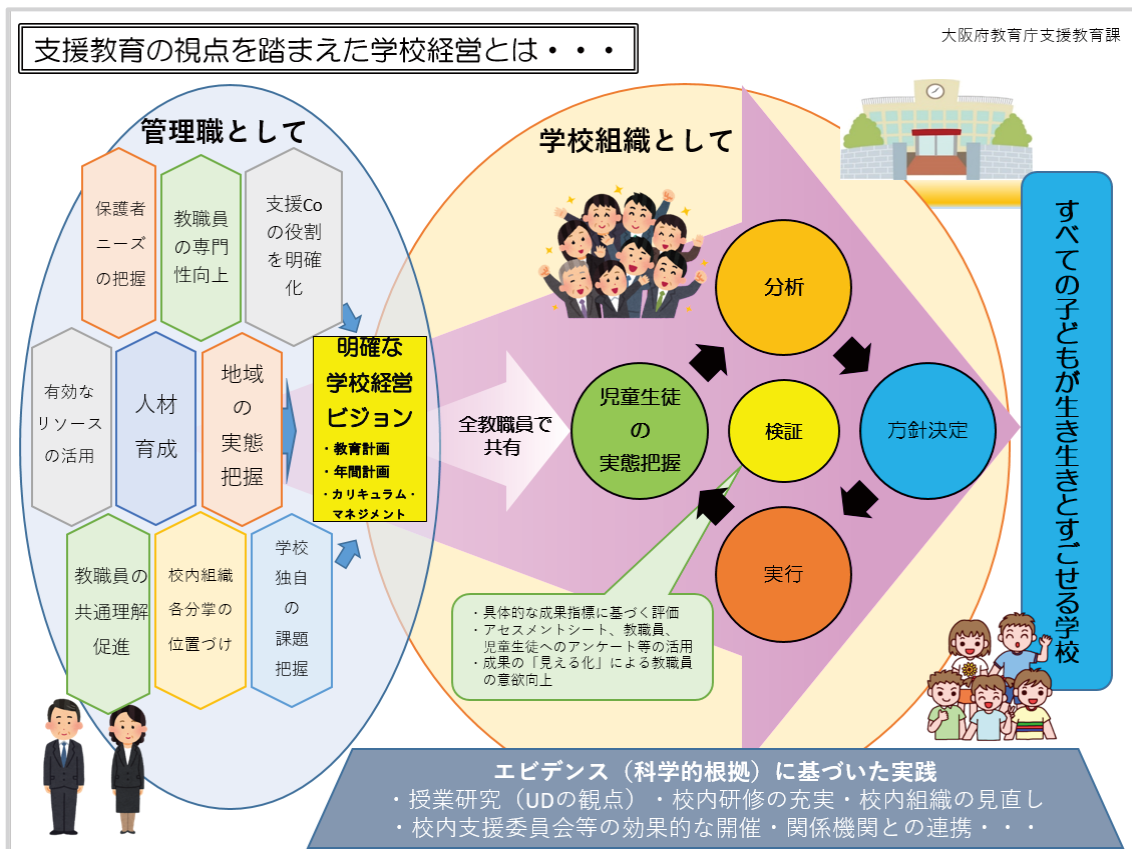
③ 充実した実態把握に基づく指導・支援

障がいのある児童生徒の社会参加と自立に向けては、児童生徒の教育的ニーズに応じた適切な指導・支援を行い、具体的な成果指標に基づきその効果検証を行いながら、次なる指導・支援の方法を検討していくことが必要である。全教職員が共通理解を持ちながらこれらの実践を行うには、エビデンス(科学的根拠)に基づくことが重要である。

学校や地域の状況に応じた児童生徒の実態把握のためのアセスメントツールなどを開発、またはアレンジし、そのツールに基づき、児童生徒を多面的に理解することから始める。

そのうえで、児童生徒や学級・学年の傾向や特性に応じた指導・支援の方法を検討し、計画的に実践していく。

その際、児童生徒、教職員、保護者など多方面からアンケートをとるほか、実践前後の状況の変化もみながら効果検証を行い、指導・支援の内容を更新していく。



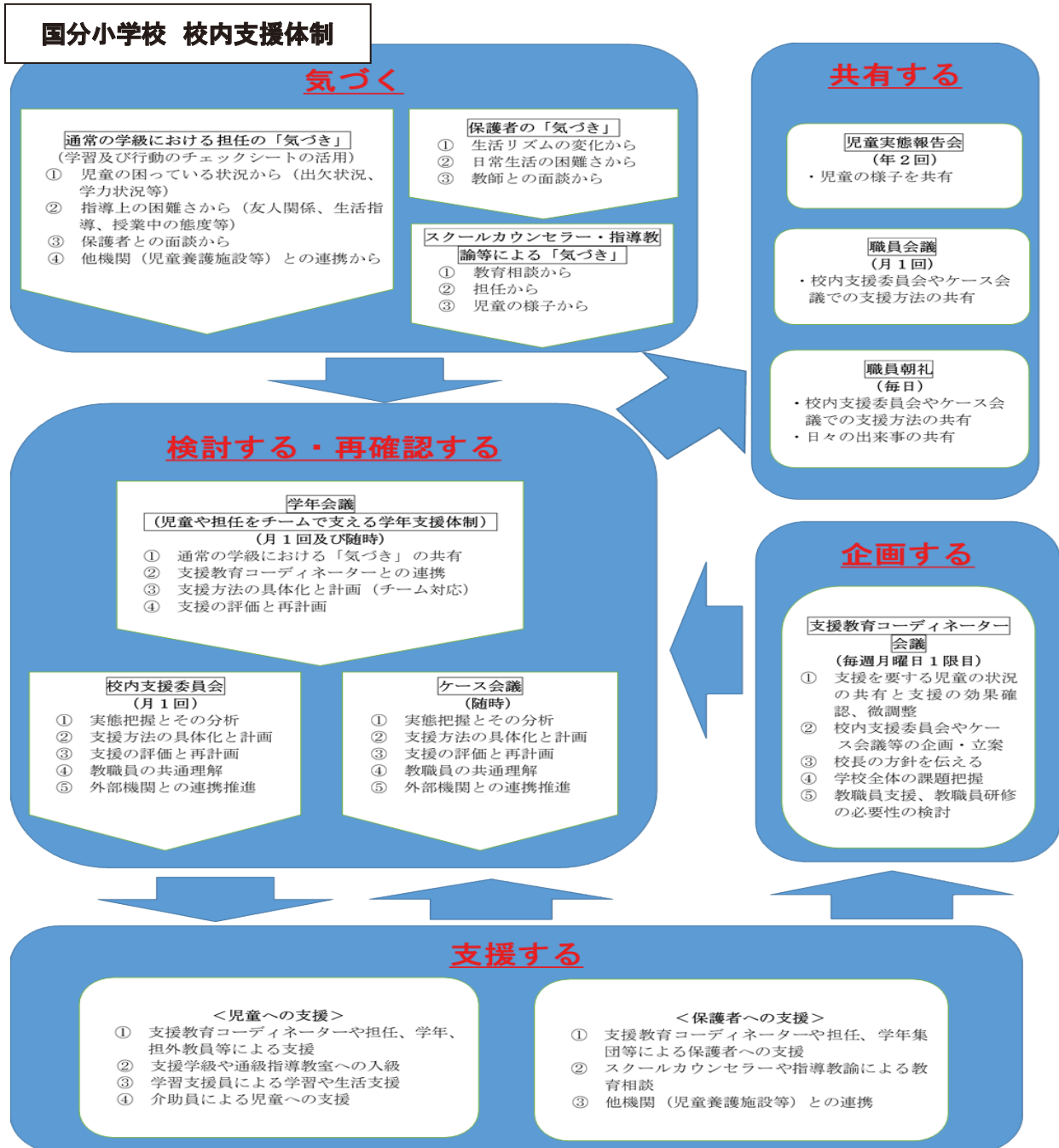
Ⅲ. 実践編

1. 管理職としての取組み ～明確な学校経営ビジョン～

(1) 教育方針や課題等の「見える化」

- ・ 全教職員で教育方針や課題についての共通理解を図ることにより、「まとまりのある教職員集団」を形成する。
- ・ 全教職員がそれぞれの立場の役割や対応の流れを理解できるよう、役割や「気づき」「校内支援委員会」「支援の実施」の流れを見える化する。
- ・ 支援教育コーディネーターの役割を明確にし、コーディネーターを核とした校内支援体制を構築する。 等

<柏原市立国分小学校の取組みより>



国分小学校 課題等の「見える化」

課題と取組み内容一覧

ポイント

校長が課題を整理した一覧表を教職員に提示し、方針を示す。

| 文部科学省委託「特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業」 | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|
| | H28年度 取組み内容と課題 | H29年度 取組み内容と課題 | H30年度 取組み内容 |
| 学校の課題 | <ul style="list-style-type: none"> 校区に児童養護施設や福祉施設があり、支援教育を進める上で福祉との連携が欠かせない。 不登校傾向児童、感情のコントロールが難しい児童、情緒面に課題がある児童が多く、保護者支援が必要など。 通常の学級にも配慮を必要とする児童が多い。 経験の浅い教員が4割近くを占めている。 支援学級在籍の児童に加え、通級による指導を受けている児童もいる | | |
| 障がいのある児童に対する理解啓発 | 教職員の理解不足(発達障がい等に関わる正しい知識と適切な関わり方の理解、授業づくり、集団づくり) | 校内研修を実施(特性理解、適切な関わり方、他児童とのつなぎ方等)※スーパーバイザー 通級教室設置に係る校内研修を実施 校外研修へ積極的な参加と伝達講習の実施 | 校内研修「障がいのある子どもをもつ母親から学ぶ」「人権教育模擬授業」等 |
| | 支援学級との交流会 児童の理解不足(友だちへの関わり方の理解、人権教育) | 支援学級との交流会の徹底 支援学級の出し物の発表会 支援学級作品展 人権教育の推進(ちがいを認め合う) 通級指導教室だよりの発行 | 通級指導教室担当が通級指導教室について児童に話を(ちがいを認め合う) 支援学級交流会の内容を見直し、より児童が身近に感じられるようにする |
| | 保護者の理解促進(学校体制の理解、ADHD等の症状に対する理解、子どもへの関わり方の理解) | 入学説明会に支援教育についてや本校の支援教育体制についての説明 校内支援体制等の周知 学校だよりや通級指導教室だよりの発行 HPでの発信 | |
| 校内支援体制の充実 | 通常学級における支援が必要な児童の実態把握と情報共有 | 教職員アンケートで、合理的配慮への理解不足が明らかになる 通常学級における支援が必要な児童の実態把握と確実な情報共有 | 教職員へ、合理的配慮への理解を深める校内研修の実施。 |
| | | 教職員の多忙化 | 日々の報告、連絡、相談はいつでも、どこでも、短時間で。 |
| | 支援の校内体制の理解不足 | 教育相談の実施 役割分担明記、校内体制図の見える化 | |
| | | 支援の進捗状況を短い期間で把握し、臨機応変に対応するのが難しい 保護者と教師とで指導内容の共有を図ることが必要 | 特別支援コーディネーター会議(毎週月曜日1限目)の新設 個人の指導ファイルの作成と効果的な活用方法の研究 |
| 校内支援委員会の機能強化 | 支援教育委員会と就学支援委員会の2種類があり、どちらもほぼ同じメンバーが集まる。会議の目的や役割分けがあやふやであった。支援教育委員会一本に絞り、集中して審議した方が良いと思われる。 | 校務分掌の見直し 教科部に位置づけられていた「就学支援委員会」を、指導部の「支援教育委員会」に統合し、効率化や集中した審議を可能とし「校内支援委員会」と改名 | |
| | 支援教育委員会の実施が定期的に行なうことができなかった。 | 「校内支援委員会」を毎月1回定期的に開催する | |
| | 該当学級担任が集まっていたが、学年で共有する必要があった。 | 従来の「支援教育委員会」では、該当学年の担任が参加していたが、全学年毎の代表とした。代表は、事前に学年の様子を学年会等で把握してから参加することを求めているが、なかなか定着しない。 | 「学年会」は、毎月1回定期的に開催される「支援教育委員会」の前に位置づけ、支援教育の視点を踏まえた会議の場とする 学年集団での支援の活性化 |
| | 通常学級における支援が必要な児童の実態把握や支援方法の協議が行われているが、各担任により、観点が違うため、校内支援委員会における児童にバラツキがある。 | 学習及び行動のチェックシートの作成。 学習及び行動のチェックシートの活用が進まない。 | 学習及び行動のチェックシートの様式の見直しと使用する場面を明確に設定する。 |
| | | 支援教育コーディネーターを核とした校内支援体制を構築する 校内支援委員会の役割の明確化 | 校内支援委員会に、合理的配慮の提供に係る検討委員会の意味合いをもたせる |
| ユニバーサルデザインの授業づくり、集団づくり | ユニバーサルデザインについての教職員の理解不足 | ユニバーサルデザインの授業づくりについての校内研修の実施。授業の目当てやまとめを明確に提示したりする事への教職員の意識が向いた ユニバーサルデザイングッズの購入、作成→全学級に配布し活用を進める | ユニバーサルデザイングッズの活用の促進 |
| | 学習環境の必要性について教職員に理解と啓発 | 学習環境の整備の徹底 | |
| | 相互授業参観等を実施。授業力向上をめざす | 校外研修へ積極的な参加と伝達講習の実施 | |
| | 校内支援委員会で認知機能の低下が見られる児童が多数見られる。 | 認知機能強化トレーニングの開始 | 「学校における認知機能向上のためのシステム導入に関する研究」に参加 |
| 支援教育コーディネーターの育成・活用 | 支援教育コーディネーターの職務の理解や具体的な仕事内容が不明瞭 | 校外研修への参加を促進し、専門性を向上させる。 教職員と支援教育コーディネーターとの連携が不十分 | 支援教育コーディネーターの職務のや具体的な仕事内容の明確化 |
| | 2名の支援教育コーディネーターを任命 支援教育コーディネーター1名の変更 | 支援教育コーディネーターの変更による育成 前支援教育コーディネーターとのスムーズな引継ぎ | |
| 関係機関との連携強化 | 児童養護施設との情報交流を実施 | 児童養護施設、療育施設、福祉・医療・他校種と在籍児童に関する情報交流を実施 | 必要に応じて、ケース会議に施設の職員も入ってもらおう |
| | | 保育所等訪問支援事業の活用による支援内容の充実 | |
| | | 教育・福祉・医療等の連携による一貫した指導支援 | |
| | | 外部機関の協力を得た家庭支援、保護者支援の充実 | |
| | ケース会議の職員の共通認識不足(目的が不明瞭) | 校内支援体制の見える化し、ケース会議の目的を明確にする | |
| | ケース会議の実施 | ケース会議を頻繁に実施 | |
| SCとの連携 | ケース会議のメンバーにSCを加える SCとの迅速な聞き取りと対応を進める | | |
| | 柏原市リーディングスタッフ(指導教諭)の活用 | | |

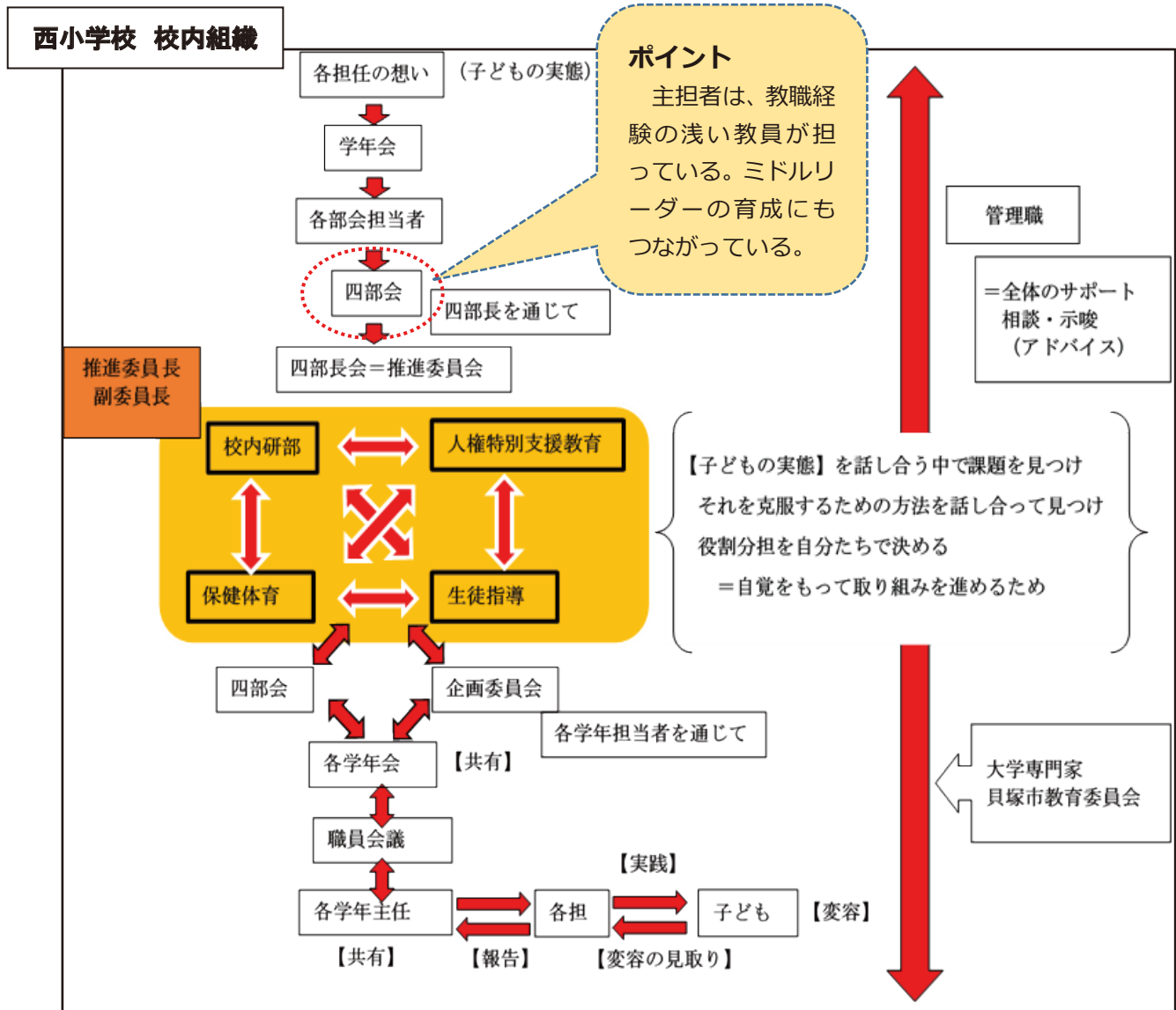
期待される効果

- ◇ 学年会が活性化し、気になる児童生徒について、学年で議論する機会が増加。
- ◇ 学校体制として、「気づき」から「支援の実施」までの流れが定着。
- ◇ 教職員が支援教育コーディネーターの役割を理解し、コーディネーターの活動が円滑に進む。 等

(2) 校内組織の改編

- ・ 全体の方針を確認しながら、各分掌や学年会等を通して、教職員が自分の意見を表明する場面を多く設定し、全ての教職員が学校運営に参画できる組織づくりを行う。

<貝塚市立西小学校の取組みより>



* 校内研究部・保健体育部・生活指導部・人権特別支援教育部の四部会の主担者（教職経験年数5～8年）を中心として、「推進委員会」を立ち上げた。

期待される効果

- ◇ 教職員が対等に意見を交わし、方針や具体的な取組みについてお互いに意見を出し合い練り上げることができる。
- ◇ 全教職員が児童生徒一人ひとりを見て、的確に手立てを検討する土壌ができる。
- 等

2. 学校組織としての取組み ～エビデンスに基づいた実践～

(1) 児童生徒の実態把握

○チェックシートの活用

期待される効果

- ◇ 一定の基準があるため、課題が明確になり支援方法を具体的に考えやすい。
- ◇ 焦点が絞れるので、会議時間が短縮される。(チェックシートを用い、校内支援委員会やケース会議で検討)
- ◇ 経験の浅い教職員も、多面的に児童生徒を見る視点を持つことができる。(教職員の児童生徒の実態把握力の向上) 等

<柏原市立国分小学校の取組みより>

| 学習及び行動のチェックシート | | 年 組 氏 名 () | 年 月 日 作成 | | |
|-------------------|--|-------------|----------|-------|--------|
| | | 記入者 () | | | |
| 発達症特性 (生まれながらの症状) | 【学習面】 | 該当するものに○ | | | |
| 観点 | | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | | よくある | ややある | たまにある | ほとんどない |
| 聞く | 聞き間違いがある。(「知った」を「行った」と聞き違えるなど) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 指示したことの内容理解が難しい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 話し合いが難しい。(話し合いの流れが理解できず、ついていけない。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 話す | 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。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | ことばにつまったり、発音が不明瞭だったりする。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 読む | 初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える。 また、勝手読み、適当読みをする。(「多い」を「おおきい」と読む。「食べそうだった」を「食べそうでした」と読む。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 文中の語句や行を抜かして読んだり、または繰り返して読んだりする。(見落としが多い。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 音読が遅い。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 書く | 読みにくい字を書く。(字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない。マス目から字がはみ出すなど。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 促音や拗音などの特殊音節を書き誤る。(「がっこう」を「がこう」、「せんしゅう」を「せんしょう」と書き誤るなど。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 独特の筆順で書く。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | ひらがなや漢字を書くとき、左右が入れ替わったり、細かい部分を書き間違えたりする。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 文字を写すことが難しい。(黒板に書いてあることを写すのが困難であるなど。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 作文は限られた量であったり、決まったパターンであったり、筋道が通らなかつたり、内容的にも乏しかったりする。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 計算する | 位数の大きい数を正しく読むこと、書くことが困難である。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 簡単な計算が暗算でできない。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 計算をするのにとても時間がかかる。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 文章題を解くのが困難である。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 発達症特性 (生まれながらの症状) | 【学習面】 | 該当するものに○ | | | |
| 推論する | 学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい。 (長さやかさの比較。「15cmは150mm」ということなど。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 学年相応の図形を描くことが難しい。(丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図など。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 目的に沿って行動を計画することや、順序立てて課題解決に向かうことが難しい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 早合点や、飛躍した考えをする。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 運動能力 | 動作が不器用でぎこちないことがある。(歩く、走る、とび跳ねる、登る、ダンスをするなどで。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 手先がうまく使えない。力の加減が難しい。(はさみを使う、ボタンをかける、ボールをつかむなどで。) | 3 | 2 | 1 | 0 |

| 発達症特性（生まれながらの症状）【行動面】 | | 該当するものに○ | | | |
|-----------------------|---|----------|---|---|---|
| 不注意 | 不注意な間違いをする。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 課題または遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 直接話しかけられたときに聞いていないように見える。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 多動 | よく動く。しばしばしゃべり過ぎたり、はしゃぎ過ぎたりする。（授業中などに離席が見られるなど。） | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 指示に従えず、課題や任務をやり遂げることが難しい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | しゃべりすぎる。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 衝動性 | ひとつの課題に注意を持続することが難しく、課題を完了できない。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 結果を考えたり、予測したりせずに、行動する。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 課題や活動に必要なものをなくしてしまう。（物の管理、整理整頓が苦手である。） | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 質問が終わる前にだしぬけに答え始めてしまう。順番を待つことが難しい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 対人関係 | 含みのある言葉や嫌みを言われても分からず、言葉通りに受け止めてしまうことがある。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言う（トラブルが多い。） | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、自分から友達関係をうまく築いていくことが苦手である。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 仲間と協力したり、協同作業したりすることが難しい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 会話をしている時に、突然話題が変わることがある。また、会話がちぐはぐになることがある。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 発達症特性（生まれながらの症状）【行動面】 | | 該当するものに○ | | | |
| 興味関心の偏り | 他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることもある。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| こだわり | ひとつの活動から次の活動へスムーズに移行できない。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 偏食がはげしい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 感覚過敏 | 視覚、聴覚、嗅覚、味覚、触覚などの感覚のいずれかにおいて、過敏である。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 二次的な問題（二次症状、誤学習） | | 該当するものに○ | | | |
| 行動の問題 | 対教師暴力、生徒間暴力、対人暴力（暴言を含む） | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 器物損壊 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 授業妨害 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| いじめ | 特定の人物に身体的・心理的な攻撃を継続的に加える。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 不登校 | 「不安」「学校における人間関係」「無気力」「家庭に係る状況」「学業の不振」などにより欠席が続いている。□ | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 非行 | 万引き、窃盗など | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 精神症状 | 統合失調症、不安症（場面緘黙）、気分症（うつ）、双極性症（躁・鬱）、強迫症、PTSD、睡眠障害、摂食障害、インターネットゲーム依存症、適応症など。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 家庭の問題 | | 該当するものに○ | | | |
| しつけ | 遅刻が多い。よくあくびをしている。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 服が汚れている。髪が乱れている。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 物がそろわない。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 愛着の課題 | 笑顔が見られず、無表情なことが多い。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 他の子どもに興味を示さない。交流しようとなない。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | ほとんど知らない人に対しても、何のためらいもなく近づく。あるいは、過度に警戒する。（人との距離感） | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 落ち着きがなく、乱暴である。（多動、自分自身や他人への攻撃性） | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 強情、わがまま、意地っ張りである。自分のしたことを認めない。（自己防衛） | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 物を独占したり、大切に扱わず壊したりする。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 口に物をよく入れている。（指吸い、えんぴつをかむ等） | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 前髪やマスクで顔を隠す。フードをかぶる。袖の中に手を入れる。襟の中に首をすぼめる。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 大人の注目を引くための、試し行動が見られる。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 人の顔をうかがう。人の視線が気になる。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 身体的な成長の遅れが見られる。 | 3 | 2 | 1 | 0 | |
| | 家庭と学校で見せる姿が大きく違う。（過期待・過干渉・過保護） | 3 | 2 | 1 | 0 |

(2) 分析及び方針決定

○実態把握を基に、学校全体・各学年の指導や支援のスタンダードを設定

期待される効果

- ◇ 学校全体が落ち着き、学習に対する児童生徒の意欲が高まる。
 - ◇ 発達障がいのある児童生徒だけでなく、すべての児童生徒にとって居心地の良い学習環境を整えることができる。(不登校の児童生徒の減少にもつながる。)
- 等

<富田林市立富田林小学校の取組みより>

【富小スタンダード・チェックリスト表】

| | 内容 | 連動している | なぜするのか | 4 | 7 | 9 | 12 | 3 |
|--|--|------------------------|----------------------------|---|---|---|----|---|
| | | | | 月 | 月 | 月 | 月 | 月 |
| 教室・ 学校 環境 | ☆黒板に時間割を書いておく。 | | 見通しがないと不安 | | | | | |
| | 各授業のはじめに、授業の流れを黒板に書く。 | | 見通しがないと不安 | | | | | |
| | 何をするかを絵や図、写真、文章などで示し、することを子どもが自分で気づけるようにしている。 (朝の準備、朝学タイム、準備物、掃除、給食等) | | すべきことが明確になり、衝動性がある子も行動しやすい | | | | | |
| | ☆叱る基準を明確にする。「許しません」の活用 (教室に掲示し、時々振り返る。) | | 自分ルールの子がいる “なんで私だけ”を防止 | | | | | |
| | ☆黒板の周りには、掲示物を貼らない。棚は、カーテンなどで隠して、中が見えないようにする。 | | 視覚過敏の子がいる | | | | | |
| | 教師机、教卓の上は、きれいにしておく。 | | 視覚過敏の子がいる | | | | | |
| | ものが常に落ちている状態にしない。 (ゴミ、帽子、体操服、プリント等) | | 落ち着いた、安心できる環境、刺激の軽減 | | | | | |
| | 子ども一人ひとりの机や椅子の高さを合わせている。 (漢字練習中などに、足が床についているかチェックする。) | | 授業により集中しやすくなる | | | | | |
| | 座席は、子どもの状態によって一番落ち着ける場所に配置している。(廊下・窓側は、外が気になる子がいる。等) | | 授業により集中しやすくなる | | | | | |
| | ☆掃除道具・給食などの片付け方を写真などで示す。 (ぞうきん、ほうき、配膳台、エプロン袋 等) | | 視覚支援 | | | | | |
| | スケジュールの変更は事前に伝え、視覚的にもわかるように配慮する。△口頭で伝える→○口頭+時間割+メモ 等 | | 見通しが変わると不安に思う子がいる | | | | | |
| | 床に印をつけ、机を整列しやすいようにする。 | | 集中しやすい | | | | | |
| | 収集場所や個人名、出席番号を貼り付け、持ち物の収納場所や置き方を明確にする。(ロッカー、水筒、帽子、お道具箱) | | ルールの視覚化 どの子もわかる | | | | | |
| | 静かな環境で学習できるようにしている。また、静かになってから指示を出している。・グーサイン | | 聴覚刺激の排除 どの子もきやすい | | | | | |
| ☆子どもの実態に合わせて漢字にルビをふる。 | | 読み書きが苦手 | | | | | | |
| ことばの指示だけではなく、視覚支援を大切にする。 △のりとハサミとテープ出して→○言う+書く/絵カード | | 耳で覚えるのが苦手 視覚優位の子がいる | | | | | | |

ポイント

「なぜするのか」という項目を明示することで、その支援の意図が明確となり、支援が形骸化しない。

ポイント

児童の視点に立ち、何に困っているのかということと、支援内容を連動させるとで、教職員が児童の顔を浮かべながら実践することができる。

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 授 業 | 必要なものだけ机の上に出すように促す。 | 刺激、手遊びを減らす | | | | | | |
| | 指示が理解できているかのチェックを行う。・直接伝える ・ペアで確認 ・Aさんに言わせる ・黒板に書く 等 | 全員理解した状態で スタートできる | | | | | | |
| | 板書を工夫する。・色の配慮 ・ページ数 ・書く量 ・◎、⊙の活用 ・書く位置を決める ・区切り線 ・→で今見るべきポイントを示す。・写真、図の活用 等 | 字を書くのが遅い子への 配慮、ぼーっとする子も授 業に戻りやすい | | | | | | |
| | ☆次の時間の準備をしてから休み時間へ入る。 | スタートがスムーズ | | | | | | |
| | チャイムが鳴ったらイスに座って学習の始まりを待つル ールを作る。 | スタートがスムーズ 学習時間の確保 | | | | | | |
| | 終わりのチャイムが鳴ったら授業を終わるように心がけ る。 | 見通しが変わり不安 休み時間の確保 | | | | | | |
| | 学習の苦手な子に対して、ヒントカードや補助教材・教 具を準備しておく。(全員が使ってもいいルールにする。) | どの子もわかる | | | | | | |
| 授 業 | ☆学習の中で全員が参加できる場面を必ず 1 つは作 る。 | 授業に参加するきっかけ になる | | | | | | |
| | リ・スタートの時間を取る。・フラッシュカード ・背伸び ・動く機会 ・クイズ ・コグトレ(※1) ・顔をふせる 等 | 集中が続かない子どもが いる | | | | | | |
| | ペア学習、グループ学習を充実させる。 (意見交換、学び合い 等) | 子ども同士がつながる 参加できる機会:増 | | | | | | |
| | 動きを入れる。(全員立ってください。3つ考えられた人 から座って、ノートに書きましょう。等) | 集中が続きやすくなる | | | | | | |
| 子 ど も 対 応 | 子どものテンションが上がり興奮してきたときには、教 師はトーンを落として冷静に対応する。 | 子どもを落ち着かせる | | | | | | |
| | 指示は、具体的に言う。×ちゃんとしなさい ○ごみを10個ひろう △よい姿勢→○姿勢の見本を 提示 | どの子もわかる | | | | | | |
| | 指示は、禁止ではなく、期待する行動で行う。 ×そこうるさい→○静かにしましょう | 正しい行動への注目が 増える | | | | | | |
| | 子どもに指示したことについては、評価を入れる。 ○Aさん、すぐ先生の顔を見ました ○手でOKサイン | 正しい行動に注目する。 | | | | | | |
| | できにくい子どもの努力だけを取り上げるのではなく、 他の子どもの努力も同じように認める。 | 周りの子を育てる | | | | | | |
| 子どもそれぞれ得意なこと、苦手なことがあるということ を周りの子どもが理解できるように努める。 | 周りの子を育てる | | | | | | | |
| 子 ど も 理 解 | 子どもの行動の理由や原因を理解するように努めてい る。 ×立ち歩くので悪い→○なぜ立ち歩く? ×ルールを守れず、暴力を振るう子→○なぜ暴力に頼 る? | 困る子どもではなく、困っ ている子どもという視点 を持つ | | | | | | |
| | LD、ADHD、自閉症スペクトラムなどの発達障がい について正しく理解するように努めている。 | 子どもの問題行動の原 因をつかむことが可能 | | | | | | |
| レ イ デ イ ネ ス | ☆ビジョントレーニングを毎日行う。 | 目の見え方に課題 | | | | | | |
| | 正しい座り方、字を書くときの姿勢、えんぴつの持ち方、 字の書き方等について、具体的に指導する。 | 集中、理解力アップ 字がきれいになる | | | | | | |

◎：常にできている ○：できている △：できていない

☆が付いた項目：富小スタンダード

※参考書 コグトレ みる・きく・想像するための認知機能強化トレーニング 三輪書店

(3) 実行

〇どの子もわかる授業づくり

<富田林市立富田林小学校の取組みより> 2年生算数科において

当該クラスの児童の実態

- まわりのいろいろな音が聞こえて気になる児童が多い。
- 言葉だけで質問されるとわかりにくい児童が多い。
- 授業中に、つい体が動いてしまう児童がやや多い。

ポイント

「児童アンケート」より、児童の授業での困り感や苦手意識を把握するとともに、各クラスの課題や傾向を知ることができる。

« ステップ1 » クラス全体への支援や配慮

【授業全体における手立て】

- ・ 本時の流れが把握できるよう提示し、見通しをもって活動に取り組める。

【聞くための手立て】

- ・ 聞くときは、ハンドサインを使い、静かな環境を作る。
- ・ イラストを貼り付けたうちわを示すことで、視覚的に指示を出し姿勢を整えさせる。

【話すための手立て】

- ・ ペア活動で意見を聞き合い、自分の考えに自信をもち、解決の糸口となるようにする。

【推論するための手立て】

- ・ ヒントカードを用意し、見通しをもたせる。
- ・ タブレットPCを使い、視覚的に理解しやすくする。

ポイント

すぐに個別の支援を検討するのではなく、クラス全員がわかる授業づくり＝ユニバーサルデザインを取り入れた授業づくりを検討することが大切。

« ステップ2 » 個別の支援や配慮

A 児の課題と傾向：注意散漫・姿勢の保持

(様子及び配慮) ある程度の学力も学習意欲もあるが、思ったことをすぐに口にしたがり、自分が今したいことをする時がある。集中力も低い。静かな空間を作ることや、ハンドサイン、無音での説明等を入れ、話す時と静かな時を使い分けている。タブレットPCを使用したり、リ・スタート(仕切り直し)を入れることで集中力が続くようにしている。

B 児の課題と傾向：見通し・集中力・言葉の理解

(様子及び配慮) 一生懸命取り組んでいるが、特に算数においては理解が難しい時がある。机間指導の際に、かみ砕いて伝えたり、ヒントカードを配布し、遅れのないようにしている。リ・スタートや視覚的な説明を多く入れることで、理解しやすいように進めている。

C 児の課題と傾向：見通し・言葉の理解・数的な感覚

（様子及び配慮） 書字や数的感覚、言葉での理解が難しく、通級指導教室に通っている。日頃から、書く量をコントロールしたり、ヒントカード、個別指導を多く取り入れたりしている。特に、視覚的な説明を多く入れ、学習を進めやすい環境にしている。

IV. 資料編

◇平成 30 年度シンポジウム（平成 31 年 1 月 25 日（金）開催）

基調講演等 配布資料

●基調講演・・・資料①

演題：『支援教育の視点を踏まえた学校経営とは』

講師：梅花女子大学 心理こども学部 伊丹 昌一 教授

●指導助言・・・資料②

内容：『パネルディスカッションを受けて』

講師：大阪大谷大学 教育学部 小田 浩伸 教授

◇柏原市立国分小学校の取組みより

●支援教育コーディネーターの関わり・・・資料③

●「拡大 チーム国小」 -他機関との連携-・・・資料④

●学習及び行動のチェックシート・・・資料⑤

◇富田林市立富田林小学校の取組みより

●富小スタンダード・チェックシート・・・資料⑥

●支援体制の三段構造 わかる授業づくりのための 10 項目・・・資料⑦

◇貝塚市立西小学校

●校内組織づくり・・・資料⑧



支援教育の視点を踏まえた学校経営とは

梅花女子大学/大学院
伊丹昌一

1

管理職による学校経営のビジョン

- 今日的教育課題や当該の学校が置かれた地域の課題
- 地域や児童生徒の実態等を踏まえた教育目標の設定
- 教育活動の実践のための組織体制
- 家庭・地域との連携体制など学校経営のビジョンをもつことが前提

3

今日の学校教育の現状と課題

- いじめ・不登校等生徒指導上の諸課題への対応
- **特別支援教育**の充実
- 外国にルーツのある子どもへの対応
- 新たな学びに対応するICTの活用
- 道徳教育の教科化を始め、複雑かつ多様な課題に対応することが求められています

2

学校経営ビジョンの必要性

- ① 学校外に対する必要性
 - ア. 学校の関与者に対する説明責任
 - イ. 学校の関与者からの協力の獲得
 - ウ. 校長としての責任の表明(公約)
- ② 学校内に対する必要性
 - ア. 異質で多様な価値観を持つ教職員の統合
 - イ. 教職員の判断・行動のよりどころ
 - ウ. 教職員の活動の意味を明らかにし、意欲を喚起

尾木和英・有村久春編著(2004)『教育課程に応える教員研修の実践』ぎょうせいより

4

学校経営ビジョンの構成要素

- ① ミッション(使命・存在意義)
- ② 重点(努力)事項
- ③ 行動規範
- ④ 組織構造(自校における分業と権限の体系)
- ⑤ 運営のしくみ(役割間の情報伝達・調整のルール問題に対する意志決定の範囲の設計)
- ⑥ リーダー行動(課題解決のための管理職による管理行動)
- ⑦ 能力・資源の開発

尾木和英・有村久春編著(2004)『教育課程に込める教員研修の実践』ぎょうせい、より

5

最近気になる子ども

- 場面緘黙(不安症): 特定の場でしゃべれない
- 気分症(うつ)、双極性症: 躁状態に気付き
- 窃盗症(クレプトマニア): 治療が必要
- 身体醜形症: SNSの普及で拡大
- インターネットゲーム依存症: ゲームクリア命
- CU特性: 共感性に乏しく罪悪感が乏しい
- 起立性調節症: 朝起きることができない
- 適応症: ストレス耐性の低い子ども
- HSC: 感受性の強すぎる子ども

7

ビジョン構築における学校管理職の役割

- 学校の抱える現状の正確な把握
- 取り組むべき課題の優先順位決定

6

支援を要する子ども

- 身体運動症・知的発達症
(2.54% 特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室)
- 発達症(6.5%)
- 行動問題・非行
- いじめ、不登校
- 外国にルーツのある子ども
- 虐待(反応性愛着形成不全)(RAD)
- 経済的問題(貧困率15%)
- LGBT(性的マイノリティ)

} 二次的症状

} 養育の問題

8

DSM-5 神経発達症

- ・ 知的発達症 (IDD)
- ・ コミュニケーション症
- ・ **自閉スペクトラム症 (ASD)**
- ・ **注意欠如・多動症 (ADHD)**
- ・ **限局性学習症 (LD)**
- ・ 運動症群



通常の学級における特別支援教育

- ・ 「障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を**組織的かつ計画的**に行うもの」(小学校学習指導要領総則)
- ・ **すべての教科**に障がいのある児童生徒への学習過程において想定される困難さとそれに対する指導上の意図や手立てについての考え方の例が記述される(付箋、絵カード、支援機器の効果的活用等)

特別支援教育とは

- ・ 特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の**自立や社会参加に向けた主体的な取組**を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、**その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの**である。また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する**全ての学校において実施されるもの**である。
- ・ さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる**共生社会の形成の基礎となるもの**であり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

特別支援教育の推進について(通知)<19文科初第125号 平成19年4月1日>

通級による指導

- ・ 通常の学級に在籍している比較的障がいの程度が軽度である児童生徒に対して、当該児童生徒の障がいに応じた**特別の指導(自立活動)**を特別の指導の場(通級指導教室)で行う教育形態
- ・ 教科の補充指導という安易な形ではなく、「**自立活動**」の計画的指導を!
- ・ 通級による指導を受ける児童生徒に、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を作成して活用⇒**義務化**

インクルーシブ教育システム

- ・インクルーシブ教育システムとは、人間の多様な尊厳等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み(以下略)(P4)
- ・共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づき、インクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える。(P5)

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)から<平成24年7月23日>

13

校長の責務

- ・『校長は、特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮しつつ、体制の整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要である。』
- ・『また、校長は、特別支援教育に関する学校経営が特別な支援を必要とする子どもたちの将来に大きな影響を及ぼすことを深く自覚し、常に認識を新たにして取り組んでいくことが重要である。』
特別支援教育の推進を学校の経営に明確に位置づけることが必要であり、学校の経営にリーダーシップを発揮する立場の管理職の適切な対応が求められている

特別支援教育の推進について(通知)<19文科初第125号平成19年4月1日>

14

学校経営で管理職に求められること(1)

- ★保護者・地域住民との連携・協力を深めながら児童・生徒の成長を実現

特別支援教育の推進を明確にした経営ビジョン

- ★具体的な計画
- ①学校が「特別支援教育の推進」を意識して進めていることを明確に示すこと(特別支援教育の理念を理解し、声にして発信していくこと)
- ②学校の経営方針(計画)に、目標と方策が示されていること(重要目標を位置付ける)
- ★組織的な運営
- ①校内委員会の設置(有効的に機能させる)
- ②特別支援教育コーディネーターの指名

15

学校経営で管理職に求められること(2)

学校全体での組織的な取組

- ★校内委員会の設置
- 校長のリーダーシップの下、全校的な支援体制を確立して、発達症を含む特性のある子の実態把握や支援方策の検討等を行う
- ①特別支援教育に関する理念を、校長自身が理解し、教職員にしっかりと示すこと
- ②校内委員会を中心となって運営できるコーディネーターを選ぶこと
- ③校内委員会が有効に働くよう運営に校長が主体的にかかわること

16

学校経営で管理職に求められること(3)

適切な人材配置と専門性の育成

- ★人材育成・人材活用
- <重要> → 特別支援教育コーディネーターの指名(役割)
- ①校内の関係者や関係機関との連絡・調整
- ②保護者に対する学校の窓口
- ③特性のある児童生徒等への支援の充実
- ④地域における関係者や関係機関との連絡・調整

★選任する際の大切な視点

- ①特別支援教育の推進に関しての理念の理解
- ②校内の意見調整
- ③保護者への説明力のある人材

17

学校経営で管理職に求められること(5)

関係機関との連携

- ★入学から卒業後までを見通した指導・支援
- ★引継ぎの充実
- 個別の教育支援計画の活用
- (**保護者の了解・個人情報**の適切な管理)
- ★外部専門家の活用(チーム学校)

19

学校経営で管理職に求められること(4)

地域・保護者への説明責任

- ★保護者・地域へののていねいな説明と理解
- ①就学支援
- 本人・保護者の意向を尊重・合意形成
- ②交流及び共同学習の充実
- ③就学後のフォローアップ(柔軟な転学)

18

リラックス法をたくさん持つ

- リラックスできる方法をたくさん身に着けます
- リラックス法があることで自信や安心につながる
- アロマセラピー、フンピース等漫画、心が和む動画、気が休まる絵(私事ですが...)



20

子どもを許す

- 子どもを許す勇気を持つ
- 子どもを許すとは**自分を許すこと**
- 子どもに対して「ま、いっか！」といえる
- 怒りの正体は「べき」ということば
- 私たちが怒るのは目の前で自分が信じている「べき」が裏切られたとき

21

子どもたちの笑顔のために

- 大人の怒っている顔の向こうには子どもの笑顔はありません
- 子ども本人ばかりではなく、子どもを取り巻く環境を調整することによって「大人が期待する行動」を**自発的に**できる子どもにしましょう！
- 今日から少しずつ、無理せずやりましょう！
- 行き詰ったらいつでも相談してください

23

困難に向き合いましょう！

- 子どもたちは失敗から学ばせません
- 成功体験からの自尊心の向上が何より
- だからこそ毅然と叱って、できたときに褒めることが重要
- 非行や愛着課題にひるむことなく、向き合いましょう！
- 支援の成果はすぐにはなく、忘れたころに大きなものがドカッと来ます

22

**特別支援教育の視点を踏まえた
学校経営構築研究開発事業シンポジウム**
「パネルディスカッションを受けて」
 大阪大谷大学 教育学部
 特別支援教育実践研究センター
 小田 浩伸

1

学校における状況と課題



インクルーシブ教育システムの構築と実践



「障害者差別解消法」による合理的配慮の実施

学習・行動・対人関係上の支援 (通常の学級における支援教育)
 「発達障害者支援法」の改正による個別の教育支援計画及び個別の指導に関する計画の作成推進、いじめの防止等のための対策推進等支援体制の整備

上記の状況から、校長自らが支援教育や障がいに関する理解を深め、校長のリーダーシップの下、教員が支援教育に関する認識を持って学級経営を行うよう指導することや、その認識を踏まえ学校経営に参画するなど、組織としての体制整備が必要となっている。


2

特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究

◇特別支援教育の体制整備の充実に向けて組織強化を図る。
◇発達障がいを含む障がいのある幼児児童生徒を包括する学校経営の効果的な運営の在り方を研究する。

<研究課題>

- ◎学校組織として取り組むためのあり方とその実践(重要性)
- ◎管理職による明確な学校経営ビジョンの提示(教育計画等)
- ◎エビデンス(根拠)に基づいた取組み(UDの観点による授業研究等)



実践のポイント

UDLの観点での授業づくり

3

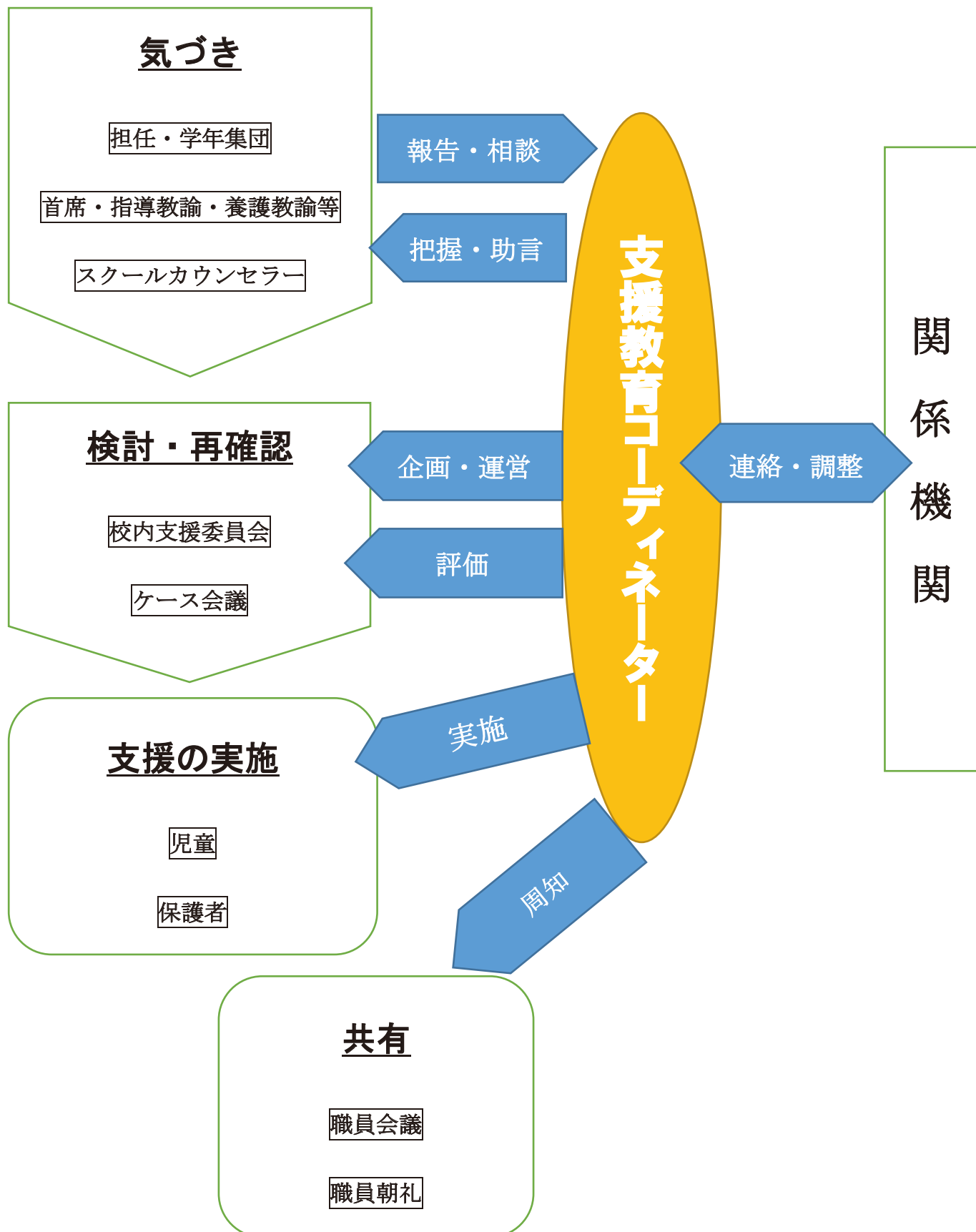
特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究の成果

- ◎校長の明確な学校経営ビジョンのもと、教育計画や年間計画の提示、教職員の役割、校内組織の強化、関係機関との連携等の充実を図っていくことが重要
- ◎学校全体で共通認識を持ち、組織的に取り組んでいく実践の有効性(不登校の軽減・学習効果、集団づくり)例えば、児童理解のアセスメントツールの開発、不登校対策、UDに基づく授業づくり;授業スタント、通常の学級での学習支援、教職員へのアンケート、児童アンケートによるニーズ把握の取組の成果

◇3校の実践とその成果が、大阪府全体のモデルとして共有し、実践につながっていくことが期待される。

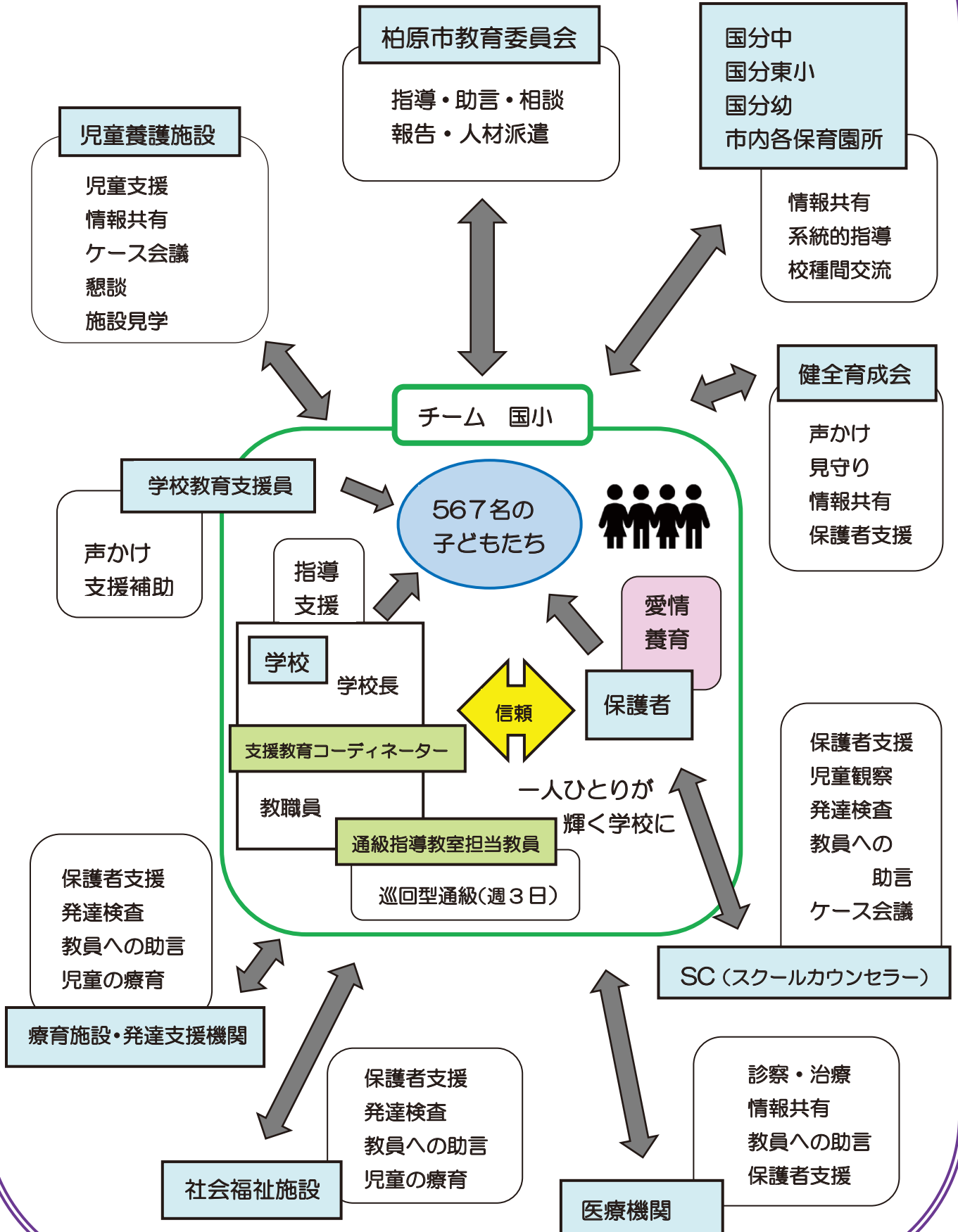
4

支援教育コーディネーターの関わり



拡大 チーム 国小

子どもを取り巻く他機関との連携を強めて



発達症特性 (生まれながらの症状) 【学習面】

| 観点 | | 該当するものに○ | | | |
|------|--|----------|---|---|---|
| | | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 聞く | 聞き間違いがある。(「知った」を「行った」と聞き違えるなど) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 指示したことの内容理解が難しい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 話し合いが難しい。(話し合いの流れが理解できず、ついていけない。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 話す | 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。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | ことばにつまったり、発音が不明瞭だったりする。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 読む | 思いつままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える。また、勝手読み、適当読みをする。(「多い」を「おおきい」と読む。「食べそうだった」を「食べそうでした」と読む。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 文中の語句や行を抜かして読んだり、または繰り返して読んだりする。(見落としが多い。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 書く | 音読が遅い。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 読みにくい字を書く。(字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない。マス目から字がはみ出すなど。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 促音や拗音などの特殊音節を書き誤る。(「がっこう」を「がこう」、「せんしゅう」を「せんしょう」と書き誤るなど。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 独特の筆順で書く。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | ひらがなや漢字を書くとき、左右が入れ替わったり、細かい部分を書き間違えたりする。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 計算する | 文字を写すことが難しい。(黒板に書いてあることを写すのが困難であるなど。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 作文は限られた量であったり、決まったパターンであったり、筋道が通らなかつたり、内容的にも乏しかったりする。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 位数の大きい数を正しく読むこと、書くことが困難である。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 簡単な計算が暗算でできない。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 計算をするのにとっても時間がかかる。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 文章題を解くのが困難である。 | 3 | 2 | 1 | 0 |

発達症特性 (生まれながらの症状) 【学習面】

| 観点 | | 該当するものに○ | | | |
|------|--|----------|---|---|---|
| | | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 推論する | 学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい。(長さやかさの比較。「15cmは150mm」ということなど。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 学年相応の図形を描くことが難しい。(丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図など。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 目的に沿って行動を計画することや、順序立てて課題解決に向かうことが難しい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 早合点や、飛躍した考えをする。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 運動能力 | 動作が不器用でぎこちないことがある。(歩く、走る、とび跳ねる、登る、ダンスをするなどで。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 手先がうまく使えない。力の加減が難しい。(はさみを使う、ボタンをかける、ボールをつかむなどで。) | 3 | 2 | 1 | 0 |

発達症特性 (生まれながらの症状) 【行動面】

| 観点 | | 該当するものに○ | | | |
|------|--|----------|---|---|---|
| | | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 不注意 | 不注意な間違いをする。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 課題または遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 直接話しかけられたときに聞いてないように見える。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 多動 | よく動く。しばしばしゃべり過ぎたり、はしゃぎ過ぎたりする。(授業中などに離席が見られるなど。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 指示に従えず、課題や任務をやり遂げることが難しい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | しゃべりすぎる。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 衝動性 | ひとつの課題に注意を持続することが難しく、課題を完了できない。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 結果を考えたり、予測したりせずに、行動する。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 課題や活動に必要なものをなくしてしまう。(物の管理、整理整頓が苦手である。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 質問が終わる前にだしぬけに答え始めてしまう。順番を待つことが難しい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 対人関係 | 含みのある言葉や嫌みを言われても分からず、言葉通りに受け止めてしまうことがある。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言ってしまう。(トラブルが多い。) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、自分から友達関係をうまく築いていくことが苦手である。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 仲間と協力したり、協同作業したりすることが難しい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 会話をしている時に、突然話題が変わることがある。また、会話がちぐはぐになることがある。 | 3 | 2 | 1 | 0 |

| 発達症特性（生まれながらの症状） 【行動面】 | | 該当するものに○ | | | |
|------------------------|---|----------|---|---|---|
| 興味関心の偏り | 他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| こだわり | ひとつの活動から次の活動へスムーズに移行できない。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 偏食がはげしい。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 感覚過敏 | 視覚、聴覚、嗅覚、味覚、触覚などの感覚のいずれかにおいて、過敏である。 | 3 | 2 | 1 | 0 |

| 二次的な問題（二次症状、誤学習） | | 該当するものに○ | | | |
|------------------|---|----------|---|---|---|
| 行動の問題 | 対教師暴力、生徒間暴力、対人暴力（暴言を含む） | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 器物損壊 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 授業妨害 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| いじめ | 特定の人物に身体的・心理的な攻撃を継続的に加える。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 不登校 | 「不安」「学校における人間関係」「無気力」「家庭に係る状況」「学業の不振」などにより欠席が続いている | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 非行 | 万引き、窃盗など | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 精神症状 | 統合失調症、不安症（場面緘黙）、気分症（うつ）、双極性症（躁・鬱）、強迫症、PTSD、睡眠障害、摂食障害、インターネットゲーム依存症、適応症など。 | 3 | 2 | 1 | 0 |

| 家庭の問題 | | 該当するものに○ | | | |
|--------------------------------|---|----------|---|---|---|
| しつけ | 遅刻が多い。よくあくびをしている。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 服が汚れている。髪が乱れている。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 物がそろわない。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 愛着の課題 | 笑顔が見られず、無表情なことが多い。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 他の子どもに興味を示さない。交流しようとしらない。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | ほとんど知らない人に対しても、何のためらいもなく近づく。あるいは、過度に警戒する。（人との距離感） | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 落ち着きがなく、乱暴である。（多動、自分自身や他人への攻撃性） | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 強情、わがまま、意地っ張りである。自分のしたことを認めない。（自己防衛） | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 物を独占したり、大切に扱わず壊したりする。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 口に物をよく入れている。（指吸い、えんぴつをかむ等） | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 前髪やマスクで顔を隠す。フードをかぶる。袖の中に手を入れる。襟の中に首をすぼめる。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 大人の注目を引くための、試し行動が見られる。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 人の顔色をうかがう。人の視線が気になる。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 身体的な成長の遅れが見られる。 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 家庭と学校で見せる姿が大きく違う。（過期待・過干渉・過保護） | 3 | 2 | 1 | 0 | |

| | 内容 | なぜするのか | 4月 | 7月 | 9月 | 12月 | 3月 |
|---|---|--------------------------------|----|----|----|-----|----|
| 教室・ 学校 環境 | ☆黒板に時間割を書いておく。 | 見通しがないと不安 | | | | | |
| | 各授業のはじめに、授業の流れを黒板に書く。 | 見通しがないと不安 | | | | | |
| | 何をするかを絵や図、写真、文章などで示し、することを子どもが自分で気づけるようにしている。 (朝の準備、朝学タイム、準備物、掃除、給食等) | すべきことが明確になり、衝動性がある子も行動しやすい | | | | | |
| | ☆叱る基準を明確にする。「許しません」の活用 (教室に掲示し、時々振り返る。) | 自分ルールの子がいる “なんで私だけ”を防止 | | | | | |
| | ☆黒板の周りには、掲示物を貼らない。棚は、カーテンなどで隠して、中が見えないようにする。 | 視覚過敏の子がいる | | | | | |
| | 教師机、教卓の上は、きれいにしておく。 | 視覚過敏の子がいる | | | | | |
| | ものが常に落ちている状態にしない。 (ゴミ、帽子、体操服、プリント等) | 落ち着いた、安心できる 環境、刺激の軽減 | | | | | |
| | 子ども一人ひとりの机や椅子の高さを合わせている。 (漢字練習中などに、足が床についているかチェックする。) | 授業により集中しやすくなる | | | | | |
| | 座席は、子どもの状態によって一番落ち着ける場所に配置している。(廊下・窓側は、外が気になる子がいる。等) | 授業により集中しやすくなる | | | | | |
| | ☆掃除道具・給食などの片付け方を写真などで示す。(ぞうきん、ほうき、配膳台、エプロン袋 等) | 視覚支援 | | | | | |
| | スケジュールの変更は事前に伝え、視覚的にもわかるように配慮する。△口頭で伝える→○口頭+時間割+メモ 等 | 見通しが変わると不安に思う子がいる | | | | | |
| 床に印をつけ、机を整列しやすいようにする。 | 集中しやすい | | | | | | |
| 収集場所や個人名、出席番号を貼り付け、持ち物の収納場所や置き方を明確にする。(ロッカー、水筒、帽子、お道具箱) | ルールの視覚化 どの子もわかる | | | | | | |
| 授業 | 静かな環境で学習できるようにしている。また、静かになってから指示を出している。・グーサイン | 聴覚刺激の排除 どの子もききやすい | | | | | |
| | ☆子どもの実態に合わせて漢字にルビをふる。 | 読み書きが苦手 | | | | | |
| | ことばの指示だけではなく、視覚支援を大切にする。 △のりとハサミとテープ出して→○言う+書く/絵カード | 耳で覚えるのが苦手 視覚優位の子がいる | | | | | |
| | 必要なものだけ机の上に出すように促す。 | 刺激、手遊びを減らす | | | | | |
| | 指示が理解できているかのチェックを行う。・直接伝える ・ペアで確認 ・Aさんに言わせる ・黒板に書く 等 | 全員理解した状態で スタートできる | | | | | |
| | 板書を工夫する。・色の配慮 ・ページ数 ・書く量 ・㊦、㊧の活用 ・書く位置を決める ・区切り線 ・→で今見るべきポイントを示す。・写真、図の活用 等 | 字を書くのが遅い子への配慮、ぼーっとする子も授業に戻りやすい | | | | | |
| ☆次の時間の準備をしてから休み時間へ入る。 | スタートがスムーズ | | | | | | |

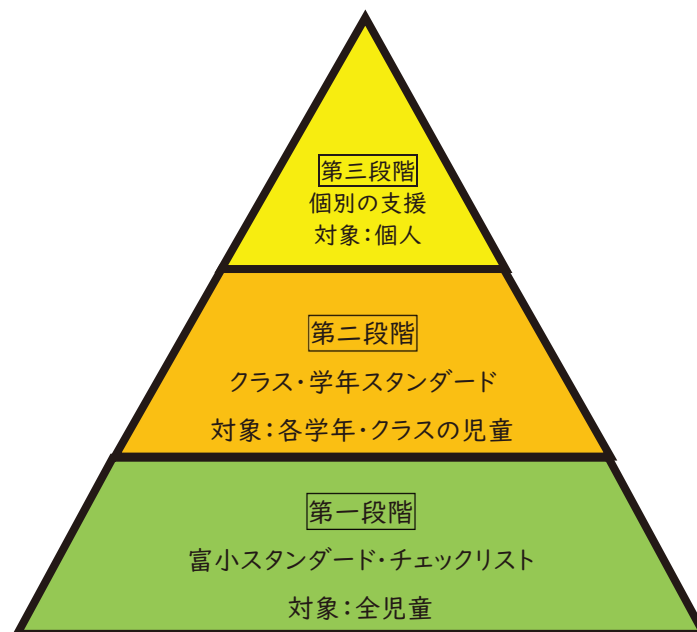
| | | | | | | | |
|-------|--|-----------------------------------|--|--|--|--|--|
| 授業 | チャイムが鳴ったらイスに座って学習の始まりを待つルールを作る。 | スタートがスムーズ 学習時間の確保 | | | | | |
| | 終わりのチャイムが鳴ったら授業を終わるように心がける。 | 見通しが変わり不安 休み時間の確保 | | | | | |
| | 学習の苦手な子に対して、ヒントカードや補助教材・教具を準備しておく。(全員が使ってもいいルールにする。) | どの子もわかる | | | | | |
| | ☆学習の中で全員が参加できる場面を必ず1つは作る。 | 授業に参加するきっかけになる | | | | | |
| | リ・スタートの時間を取る。・フラッシュカード・背伸び ・動く機会・クイズ・コグトレ(※1)・顔をふせる等 | 集中が続かない子どもがいる | | | | | |
| | ペア学習、グループ学習を充実させる。 (意見交換、学び合い等) | 子ども同士がつながる 参加できる機会:増 | | | | | |
| | 動きを入れる。(全員立ってください。3つ考えられた人から座って、ノートに書きましょう。等) | 集中が続きやすくなる | | | | | |
| 子ども対応 | 子どものテンションが上がって興奮してきたときには、教師はトーンを落として冷静に対応する。 | 子どもを落ち着かせる | | | | | |
| | 指示は、具体的に行う。×ちゃんとしなさい ○ごみを10個ひろう △よい姿勢→○姿勢の見本を提示 | どの子もわかる | | | | | |
| | 指示は、禁止ではなく、期待する行動で行う。 ×そこうるさい→○静かにしましょう | 正しい行動への注目が 増える | | | | | |
| | 子どもに指示したことについては、評価を入れる。 ○Aさん、すぐ先生の顔を見ました ○手でOKサイン | 正しい行動に注目する。 | | | | | |
| | できにくい子どもの努力だけを取り上げるのではなく、他の子どもの努力も同じように認める。 | 周りの子を育てる | | | | | |
| | 人それぞれ得意なこと、苦手なことがあるということを周りの子どもが理解できるように努める。 | 周りの子を育てる | | | | | |
| | 子どもの行動の理由や原因を理解するように努めている。 ×立ち歩くので悪い→○なぜ立ち歩く? ×ルールを守れず、暴力を振るう子→○なぜ暴力に頼る? | 困る子どもではなく、困っている子どもという視点を持つ | | | | | |
| レディネス | LD、ADHD、自閉症スペクトラムなどの発達障がいについて正しく理解するように努めている。 | 子どもの問題行動の原因をつかむことが可能 | | | | | |
| | ☆ビジョントレーニングを毎日行う。 正しい座り方、字を書くときの姿勢、えんぴつの持ち方、字の書き方等について、具体的に指導する。 | 目の見え方に課題 集中、理解力アップ 字がきれいになる | | | | | |

◎:常にできている ○:できている △:できていない

☆が付いた項目:富小スタンダード

【富小スタンダード・チェックリスト表】

※参考書 コグトレ みる・きく・想像するための認知機能強化トレーニング 三輪書店

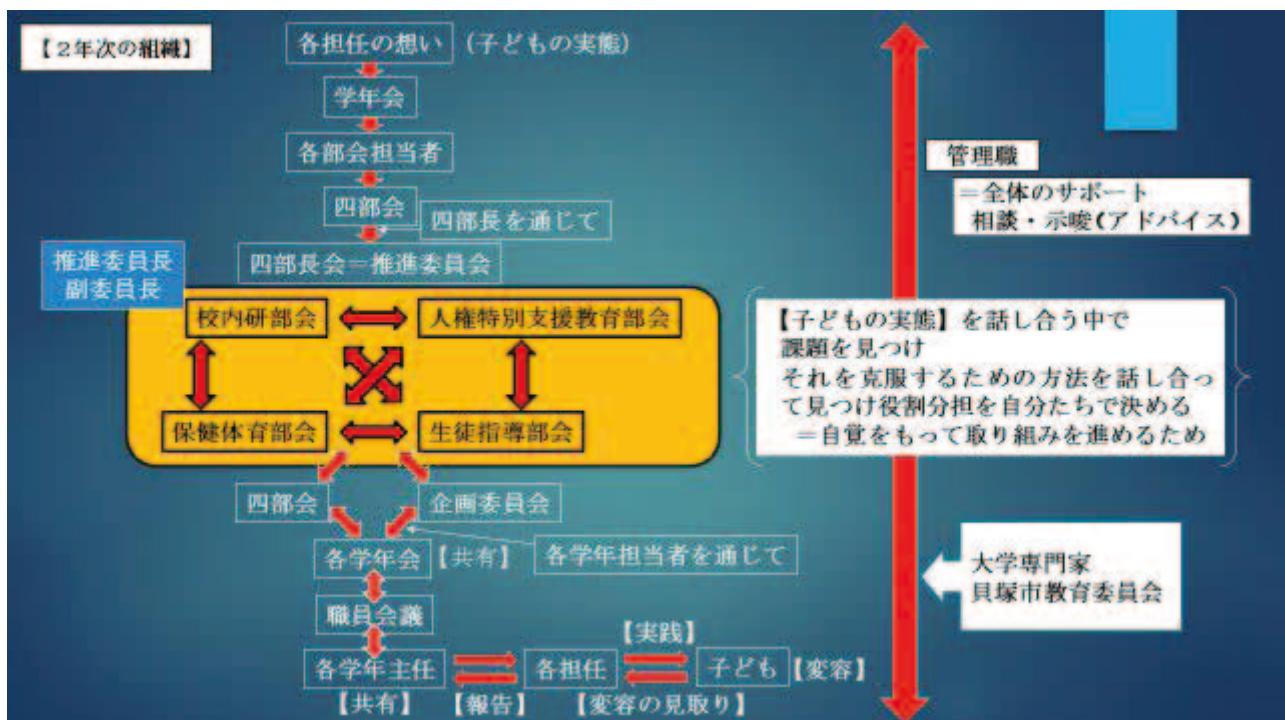
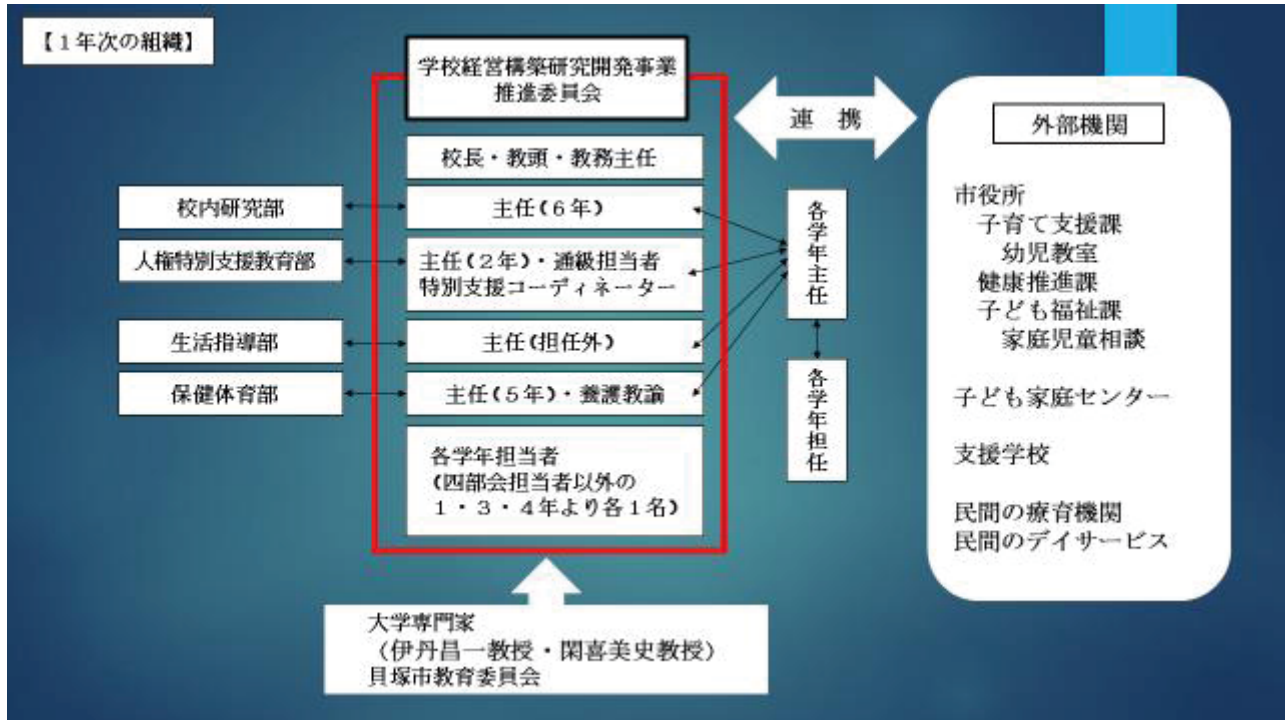


【富田林小学校 支援体制の三段構造のイメージ図】

富田林小学校 わかる授業づくりのための10項目【UD①～⑩】

- ① 教室環境を確認する。(児童の机の並び方・床に落ちているもの・卓上 など)
- ② 必要なもののみを、机上に置いているか確認する。
- ③ 授業のめあてを書き(指示し)、本時のポイントを明確にする。
- ④ 全員が静かにするルールを作り、静かになったことを確認してから話し始める。
- ⑤ 板書を工夫する。(板書の量・書く位置・色の配置 など)
- ⑥ できるだけ視覚的に示すことができる教材・教具を活用する。
- ⑦ 必要に応じて、ヒントカードや補助教材・教具を準備しておく。
- ⑧ ペア学習やグループ学習を充実させる。
- ⑨ 子どもの努力や取組の状況を褒める場面を多く作る。
- ⑩ 本時のまとめ、振り返りを行う。

貝塚市立西小学校の校内組織づくり



【平成 29・30 年度連携協議会】

＜学校経営スーパーバイザー＞

| | |
|---------|-------------------|
| 伊 丹 昌 一 | 梅花女子大学 心理こども学部 教授 |
| 小 田 浩 伸 | 大阪大谷大学 教育学部 教授 |
| 閑 喜 美 史 | 梅花女子大学 心理こども学部 教授 |

＜構成＞

| |
|-----------------------|
| 柏原市教育委員会 |
| 富田林市教育委員会 |
| 貝塚市教育委員会 |
| 大阪府教育庁 小中学校課 生徒指導グループ |
| 大阪府教育庁 支援教育課 支援学級グループ |



大阪府教育庁 教育振興室 支援教育課
〒540-8571 大阪市中央区大手前2丁目
TEL 06-6941-0351
FAX 06-6944-6888

平成 31 年 3 月発行