

通常の学級における個別の支援ニーズへの対応 に関する研究

—個別の支援、学級全体への対応、そして連携—

林 正直¹ 柏木 雅彦² 大西 祐二³

通常の学級に在籍する特別な支援を必要としている児童・生徒に対しては、適切な実態把握と個別の支援ニーズに対応した指導が必要である。本研究では、指導の充実を図るための、個々に応じた指導内容・方法はもとより、学級全体への対応、保護者との連携等についても事例検討に基づいた実践的研究を行った。

はじめに

通常の学級には、様々な個性をもつ児童・生徒が在籍している。教師は、児童・生徒の個々の特性をいかし、学校生活が充実するよう一人ひとりを理解し、個に応じた指導を行うことが大切である。

平成14年、文部科学省から「個に応じた指導に関する指導資料－発展的学習や補充的学習の推進－」が刊行された。平成15年12月に一部改正となった小・中学校の学習指導要領では「個に応じた指導の一層の充実」がより明確にされた。

通常の学級に在籍する特別な支援を必要としている児童・生徒への理解と対応は、教科指導や学級経営、児童・生徒理解等に関する研究や研修の中に確実に位置づけられ、進められるべきものである。

平成16年度、当総合教育センターにおいても、発展的・補充的な学習指導方法や教材開発に関する研究に取り組み、その成果を『発展的・補充的な学習事例集～小・中学校～』にまとめた。その中に、学習につまづきのある児童・生徒への適切な支援に関する内容を掲載した。

特別な支援を必要としている児童・生徒の指導を進めるに当たっては、通常の学級での担任による配慮のほか、ティーム・ティーチング、個別指導等、個に応じた指導の形態や場が必要であるが、人的・物的資源が限られている中で、そうした対応を進めていくためには、様々な支援方法や支援システムの工夫をしなければならない。

そこで、本研究においては、通常の学級に在籍する特別な支援を必要としている児童への様々な支援方法、支援システムについて、個への支援についてはもとより、学級全体への対応、保護者との連携等を中心に研究を行った。

研究の内容

本研究では、調査研究協力員と協議を重ね、個に応じたカリキュラムに関する現状分析、課題や問題点の整理、可能な範囲での実践検証等を行った。

次の4事例は、児童の実態、当面の課題、指導実践、振り返り、今後の課題等についてまとめたものである。また、個別の支援ニーズにどう対応するかについて第1表にまとめた。

第1表 支援の主な内容

○担任による対象児童・生徒への配慮
<ul style="list-style-type: none"> ・緊張、不安を軽減する ・できるところから始める ・学級での存在感を持たせる ・学級のみならず認めあい、自己効力感を高める ・集団の中での役割をもたせる ・苦手なことは多くを要求しない ・得意な面や努力している面を認めて、ほめる ・具体的な目標を示し、見通しが立つようにする ・単元全体のどこかに活躍できる場面を意図的に取り込み、発表の機会を設定する ・座席の位置に配慮する ・教材や掲示物の配置について工夫する
○周囲の児童・生徒への対応
<ul style="list-style-type: none"> ・一人ひとりの良さを認め合う雰囲気をつくる ・相手の考えや気持ちを聞こうとする雰囲気をつくる ・自己選択を奨励する ・安心して活動に参加できるグループ(班)を編成する ・係活動や役割を通して所属感・自己効力感を味わわせる ・児童・生徒の特性や良い面、具体的な対応の仕方を知らせる ・教員が児童・生徒たちのモデルとなるような対応をする ・不公平感を抱かせないよう配慮する ・直接的な注意等は指導者がする ・隣の席には穏やかでお手本にできるような児童・生徒にする ・落ち着いた学習できる教室環境の整備に努める ・誰もが大切にされていると感じられる学級経営を基盤とする
○ティーム・ティーチングによる指導
<ul style="list-style-type: none"> ・できるだけ多くの教員で関わり、児童・生徒を把握する ・共通理解を図り、一貫した対応にする ・役割分担をしておき、児童・生徒に対応する ・児童・生徒にとってのリーダー(基本的には担任)を明確に位置づけ、混乱を予防する
○保護者への配慮、対応
<ul style="list-style-type: none"> ・保護者の話を聞き、子育ての苦労や大変さに共感する ・保護者とともに歩むという姿勢を伝える ・児童・生徒のできたことに着目する ・どのように対応するとできるかを、保護者に具体的に伝える ・説明しすぎないことも大切である ・日常の連携を重視し、指導にいかす ・周囲の児童・生徒の保護者とも関係をつくる ・周りの保護者の理解を得るために、担任が架け橋となる

- 1 研究開発課 研修指導主事
- 2 総合企画課 副主幹
- 3 人材育成課 研修指導主事

各学校における実践についての検討

【事例1】自分の気持ちを言語化させ、受容することを通して、情緒の安定を図ったA児の事例（4年生）

（1）児童の実態

1年生5月から2年生12月まで不登校だった。3年生になり、欠席はなくなったが、学習習慣が身につけておらず、4年生の教科学習にはついていくことが難しかった。自分ができそうな易しい課題には向き合うが、少し難しい課題や新しい教材にはなかなか取り組めなかった。

他者との関係では、自分より強いと思う相手の指示には従うが、相手が抵抗したり反撃したりせず、自分よりも弱いと思うと、理由もなくぶつたり蹴ったり、脅かしたりしていた。また、担当の教員の反応を試すような行動をとり、相手の反応によって、従うか、反抗するか、飛び出してしまうか等の関係になりがちであった。

学校では、母親・祖母との面談、児童の行動観察からアセスメントを行い、本人の特性と家庭環境、養育の不適切さに、要因の多くがあると考えられた。

（2）支援の内容

授業中、A児は教室を抜け出し同じ階の廊下に設置してある清掃用具入れの中に隠れることがあった。担任が探しに行き、見つけてくれるのを待っていた。

リボン、紐、輪ゴム、消しゴム、鉛筆のキャップ等、他人のものを断りなく持ち出すことがあった。「これがほしいから、ちょうだい。」と言わせ、担任はできる限り要求に応じた。

A児は、「どうせ、ぼくがわるいんでしょ。」等と言い、そこには自己否定感が強く表れていた。また、注意されることや叱られることを極度に恐れ、友だちを叩いたり、持ち物をとったりしたことをなかなか認めなかった。

そこで、注意をするときは、まずA児の行動について本人がどう考えるのかを聞き、次に善し悪しの判断をさせた。そして、どう行動するべきかを言語化させることで、自己決定に結びつけ、担任はA児の決定後の行動を支援した。

担任は、学級の児童たちに、A児をむやみに攻め立てたてないよう伝えた。また、A児による被害を受けやすい児童には、「ぶつな。」とか「物をとるな。」とはっきりとした口調で言うように指導し、すぐにA児の言いなりにはならないよう話した。離席や奇声、教室からの飛び出しがあっても、過剰に反応せず、各自の課題に取り組むよう伝えた。

A児は、母親が喜びそうなものを学校からのお土産にし、いろいろな作品を母へのプレゼントにしている。しかし、母親はA児にどう接したらよいかわからず、祖父母をはじめ、学校、病院、相談所にA児の養育方針・方法についての特効薬のような回答を期待し、併

せて自分はいかに大変かを訴えていた。母親を理解し、支援してくれる友人もいるが、地域の中では孤立しているように思われた。

長期休業期間後は、家庭での不安定な親子関係からか、生活習慣の乱れもあり、A児は情緒が不安定になることが多く、計画的な教科学習を進めることも難しい状況となっていた。

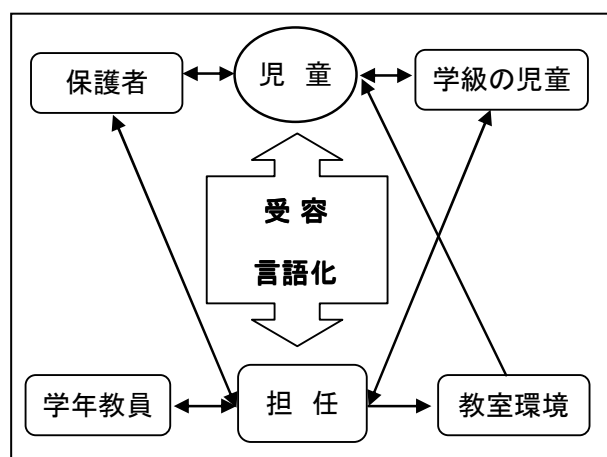
できそうもないことには取り組みたくない、自分がわからないことを認めたくないA児にとって4年生の教科学習をみんなと一緒にすることは、難しいことと考えられた。そのため、昨年度、支援を受けていた特殊学級で、引き続き個別支援を受けることとした。

（3）本事例のまとめ

今までの関わりを通して、A児は学級の児童たちに対して乱暴したり、物をとったりすることはなくなってきた。A児の抱えている困難さについては、学級の児童、保護者の理解が深まり、見守っていかこうとする雰囲気が見られるようになってきた。学校内では、すべての教職員が、A児に声をかけている。また、A児がパニック状態に陥り、暴れているときには、そばにいる人たちが止めに入り、落ち着かせようと対応している。

保護者との面談の中で、母親の抱えている問題がA児の養育に影響を与えていることがわかってきた。学校の中では、落ち着いた生活を送れるようになり、少しずつではあるが学習にも取り組めるようになってきている。

A児が、自分自身を見つめ、望ましい自己像を持つことで、自分の気持ちを調整できるようになってほしい。そして、学校にも家庭にも、自分の居場所を見つけられるようになることが、今後の課題となると考える。



第1図 【事例1】支援の重点

【事例2】認めることを中心にした活動を通して落ち着くことができるようになったB児の事例（3年生）

（1）児童の実態

B児は、時間に関してのこだわりがある。次にすることが気になり、終わりの時間になるといらいらし、自分を抑えきれなくなることが多い。

学習面では、計算プリントや漢字練習等、取り組むべき内容が明確で、わかりやすいものについては、最後まで取り組むことができる。話し合うような学習は苦手で、聞いてはいるが自分から参加することはほとんどなかった。自分の好きな絵を写すことは上手だが、創作的な課題に対しては集中して取り組むことができなかった。

生活面については、気が向かないと当番活動をしなかった。また、興奮したときは、ロッカーの中のような囲まれた空間に入ってしまうなかなか出てこようとしない等の行動が見られた。保護者は、B児のいろいろな行動に対して、今まで周囲から注意を受けていたので、B児に対して、周りの子どもたちと同じようにやらせたいという思いが強く、B児に対してみんなと同じように行動することを求めている。

（2）支援の内容

B児が自分を認める場と学級の中でB児を認める場、そして、家庭でのB児が認められる場づくりをしていくことを考えた。

ア 個を認める場作り

今までしかられることが多かった状況から、以前よりも良くなったところをできるだけ認めていくことを基本的な考え方とした。そのためにどう行動すればよいのかを明確にし、よかった時には目に見える形で表し、認めていくようにした。「がんばりカード」に、シールを貼り、1週間単位で振り返るようにした。これを学級全体で取り組むことにしたが、B児については得意なことや何かよい行動をしたとき、我慢したとき等、その時々でよかったところを伝え、シールをあげ、B児が貼るようにした。

また、授業に集中して取り組んだ後に、少し休憩できる場所を教室の隅に用意した。「Bちゃんハウス」と名付け、その中に「Bちゃん文庫」を設け、好きな本をその場所に用意しておくようにした。興奮したときも、そこに自分から行けるように考えた。

落ち着いている時に、「今度はこうして欲しい。」等、教員が期待し、考えていることをB児に話すようにした。すべき内容を常に明確に伝えることによって、B児にここまですればよいというはっきりした目標を持って行動できるようにした。

イ 学級全体がB児を認める雰囲気づくり

B児を学級の児童たちが認めていける雰囲気をつくるため、その時々行動に対してその気持ちを考え伝えるようにし、学級の児童たちがB児の気持ちを考え

られるようにした。また、よくなってきたところや努力をしていることも担任が伝えるようにした。

また、B児が教室から飛び出すようなことがあっても追わないこと、自分の学習をしっかりやることがB児に一番大事だということを伝えた。また、戻ってきた時に「お帰り。」と言う約束をした。いつ帰ってきても教室に入りやすい雰囲気をつくった。

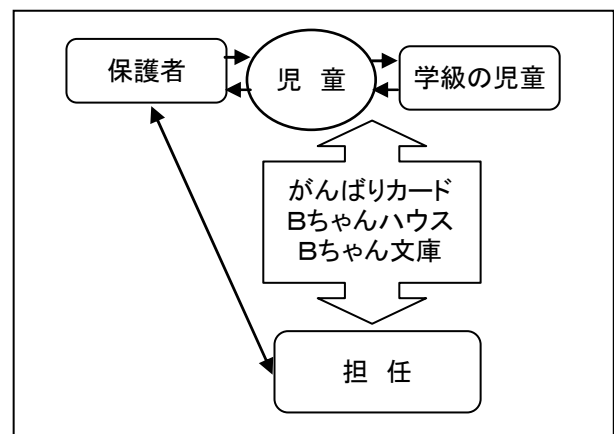
（3）本事例のまとめ

上記の取組を継続するうちに、教室から突然飛び出すようなことが少なくなってきた。授業中も自分の席に着いていることも多くなった。また「Bちゃんハウス」や「Bちゃん文庫」は、時間的に集中力が続かないときや興奮したときに、自分を落ち着かせる場所となり、教室の中の居場所になっている。時間に対しては何が気がかりなのか推測し、担任として工夫できるところは協力し、我慢できるところは話し合いをして納得できるようにした。

B児は、毎回「がんばりカード」のシールを数え、自分ががんばっていることを確認していた。担任や周りの児童から認められることが励ましとなって、生活面ではずいぶんと行動に落ち着きが出てきた。学級の児童は、B児がみんなと一緒に行動できないときも、なぜそういう行動をするのか考え、温かい目で「きつとこんな気持ちなんだね。」と考えられるようになった。学級の児童が、みんなと別行動をとるB児に対して、何らかの理由があると認められるようになったのである。

保護者にはB児ががんばっていることを中心に伝えた。いつも学校に対し批判的で、要望も多かったが、次第に落ち着き、協力的になってきている。

B児が少しずつ落ち着いた行動がとれるようになってきたのは、自分もがんばれるんだという自信や仲間からも認められているという気持ちを持てるようになってきたからだと思われる。今後も引き続き、認められる場の工夫をし、「がんばりカード」や「Bちゃんハウス」等がなくとも落ち着いた行動ができるように、B児と話し合いながら、進めていきたいと考えている。



第2図 【事例2】支援の重点

【事例3】学年教員チームで共通な対応をとることを通して、気持ちにゆとりを持つことができるようになったC児の事例（6年生）

(1) 児童の実態

C児は、こだわりがあり、一つのことが気になりだすと他のことに気持ちを切り替えることができない場合がある。4年生までは、自分で納得できないと大きな声を上げることがあった。そのため、学級の児童たちからからかわれることが多かった。

前担任との引き継ぎを十分に行い、学校生活全般を細かく行動観察した。また、母親とも面談し、教育についての悩みを関係機関に相談していることがわかった。

(2) 支援の内容

6年生時の担任は、5年生時より担任として関わってきた。当初は、C児の表情がとても硬く、ある事にこだわって気持ちの切り替えができない時にシクシク泣いている様子が見られた。始めのうちはC児から担任に話しかけることは少なかった。

そこで、思い悩んでいる表情をしている時には、担任から話しかけ、C児の話を聞き出すようにした。そして、悩みを和らげるようなアドバイスをしたり、励ましたりした。また、普段からコミュニケーションをたくさんとるよう心がけ、時々冗談も話せるくらいに信頼関係を築いていった。

また、学級の他の児童たちにもC児の良い所を紹介したり、「人を傷つけることはいけない。」ことも十分に話したりしながら、担任の考えを伝えた。

この学年には、個別に配慮を必要とする児童が多かったので、学年教員チームを組み、一人の担任が自分の学級の全授業を持つのではなく、学年の全児童を学年の担任4人全員で指導していこうという考えで進めていった。教科担任制をとり、4人の教員が学年全学級で指導できる体制を作った。そのため、学年会の時に個別に支援する児童のことを話題にあげて、各児童への対応を共通にできるよう協議し、指導を展開した。

保護者とは、学期末に定期的に面談し、学校としての取組を伝えたり、保護者からの要望等を聞いたりした。併せて、保護者から、医療機関での検査結果や指導方法、相談機関の心理士との面談の内容等を聞き、学校での指導の参考とした。

5年生の5月には、新担任にも慣れ、わからないことや悩みがあると聞きに来るようになった。学級では、一部の児童からからかわれることがあったが、全体的には徐々に少なくなってきた。6年生になってからは、以前からC児をからかっていた児童も、周囲の児童の対応の様子に影響を受け、手出しや干渉することが少なくなった。そのため、からかう児童はますます少なくなってきた。C児自身も友だちのことであまり悩まなくなり、表情が和らいでいった。同時に、こ

だわりも少なくなり、自分で気持ちを切り替えることができるようになった。声を上げて主張することもなくなった。

また学年教員でチームを組み、C児に対しても共通の対応をしたので、どの教員の授業でも落ち着いて取り組むことができるようになった。

特にC児は手先が器用ではないため、音楽や家庭科には苦手意識を持っているが、気持ちを切り替えて「自分なりにがんばろう。」と投げ出さずに取り組めるようになってきた。これは、大きな成長として受けとめられる。

6年生の夏休みに相談機関の臨床心理士と面談する機会があった。その中で、C児が3才くらいから今までに成長した所や今後の中学進学のことについて話し合うことができた。

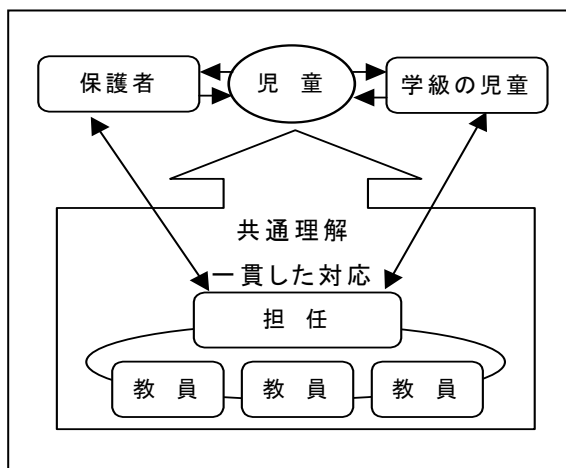
(3) 本事例のまとめ

こだわりがある児童の中には、何をすべきか手がかりをつかめない状態だったり、気持ちにゆとりがないように見えたりする時がある。そのような時に気持ちのコントロールがきかなくなると、パニックになってしまうようだ。

まず気持ちを落ち着かせるには、担任がその児童との信頼関係を築くことが大切である。学校に一人でも自分のことをわかってくれる教員がいれば、気持ちにゆとりを持つことができるのではないだろうか。

実際にC児の場合も、自分のことをわかってくれる教員が増えることにより、さらに気持ちが和らいでいった。学年教員チームによる支援がとても有効であったということである。

今後の課題としては、C児が中学生、高校生、社会人となり、C児のことを理解してくれる人が少なくなると、また、からかわれる可能性もあると思われる。よって、中学校への引き継ぎを綿密にすること、そして、C児自身にも、ちょっとしたからかい等にうまく対応できるような具体的な手段を身につけさせることが必要と考えている。



第3図 【事例3】支援の重点

【事例4】対人関係を中心にした学級づくりと地域の協力を通して改善を図ったD児の事例（1年生）

（1）児童の実態

D児は、小学校入学式の翌日より毎日友だちとのトラブルが絶えなかった。友だちに対する暴言や、すれ違いざまに友だちを叩く等乱暴な行為、橋の欄干の上に乗る等危険な行為が多かった。また、多弁ではあったが、肝心なことを話さない、忘れることが多いという傾向もあった。自分でこうしたいと思うとやり通さないと気がすまず、その一方、新しいものに興味がむくとそれまでのことをすぐに投げ出してしまっていた。教科学習に関しては、能力のアンバランスさが感じられた。1年生の夏、医療機関にてAD/HDと診断された。

（2）支援の内容

担任は4月半ばにD児の席を教師のすぐそばに移し、給食時もD児のグループに入るようにした。保護者には「いろいろなものが気になるようで、刺激が多すぎるようなので席をもっと私の近いところに移して指導したい。」と伝えた。D児にはそのこと自体がペナルティを課すという意味合いとならないように配慮し、学級の児童には「仲良くなるために。」という言い方で説明した。

次に、D児に配慮した学級のルールづくりに取り組んだ。乱暴な言動への対応として、具体的な指示を出した。友だちの体を突然触ってはいけないこと、友だちを「さん・くん」付けで呼ぶこと、戦いごっこはしないこと等である。衝動的な行動を減らすため、日頃から学級全体として、順番を守るよう、整列の徹底を図った。下校時は、下校班の6人がD児を間に前後して歩くよう指導した。また、D児がよく手出しや干渉をする子の席の位置に配慮したり、担任がD児と話す機会を多くつくったりした。できるだけ、D児がトラブルを起こさないですむような配慮をし、注意される場面を学級の児童たちが見ないですむようにした。

学習活動でもD児が友だちとよい関係をつくれるように内容を工夫した。縄跳びではW跳びを取り入れた。この方法により一度に5、6人で跳ぶことができ、「みんなと気持ちを合わせて、一緒にやる。」というトレーニングになった。跳び箱の学習ではルールを徹底を図った。跳び終わったらマットや跳び箱のセットを確認し、次の人に「OK」の合図を送ることとした。友だちに対して優しく「うん、いいよ。」という雰囲気大切に学級づくりを目指した。

登校班でのトラブルが収まらなかった時には、登校班の上級生に次のように具体的な対応について話をした。①暴力的な言動については「やめなさい。」と声かけをする（ただし、大きな声や乱暴な注意にならないように）、②乱暴がとまらないときはやられている側のガードに入り、場合によっては乱暴されている児

童にその場から立ち去るように話す、③本児が走り出しても追いかけない、④困ったときは担任に連絡する、ということ伝えておいた。

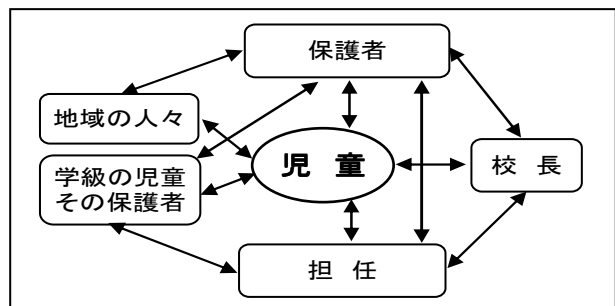
また、担任だけで対処するのは難しかったので、学年の教員、校長にも相談し連携を図った。校長にはD児や母親と話してもらう機会をつくってもらった。

母親とは毎日のように連絡を取りあい、わかりやすい言葉で具体的な手立てを助言するとともに、励ましの言葉も忘れないよう心がけた。連絡帳でのやりとり、話し合いでは、結果だけを知らせるのではなく、経過を細かく具体的に伝えるようにした。5月半ばの家庭訪問時に、D児に挨拶やお礼を言わせてほしい、いけないことはきちんと叱ってほしい旨を伝えた。また、D児がトラブルを起こした時には、担任、母親ともに「何がいけなかったか、どうすればよかったかを考えさせる。」「もうすぐD児はできるようになると信じ、じっくり待つ。」という方針を確認しあった。さらに、D児が約束を守れた時には「うれしいよ。」と言って、ほめることも確認しあった。2学期途中からは、下校時に母親が通学路に出てくれるようになった。

D児の母親を孤立させないよう、学級の保護者との連絡も密にした。D児に手出しや干渉をされる児童たちの保護者にD児の状態を伝え、「ご協力、ご理解がいただけると助かります。機会がありましたら是非お母さん同士もお友だちになってください。」とD児の母との仲を担任が取り持つようにした。ある時、D児が近所の畑を荒らしたことがあった。畑の持ち主からD児の母親に、「私がきつく説教したので怒らないで。野菜を育てることは大変なことを話してあげて。」と暖かい言葉で話があったことを、母親から担任は伝えきた。このように、D児の母親を支える近隣の人々がたくさんできた。

（3）本事例のまとめ

注意しなくても行動できるように予め環境を整え、できたとき、守れたときはすぐにほめるようにしてきた。「ありがとう。」が言えた時、校長にほめられ、D児も母親もとてもうれしく思い、自信につながってきた。このような経過で、母親も徐々に落ち着いてきて、D児の言動も改善されてきている。これはD児や母親への働きかけが入学直後の早い時期に有効かつ適切に始められたためと考える。



第4図 【事例4】支援の重点

考察、研究のまとめ

通常の学級における個別の支援ニーズへの対応は、(1) 担任による対象児童・生徒への直接的なアプローチはもとより、(2) 学級の児童・生徒たちへの対応、(3) 教員チームによる支援、(4) 保護者への支援、連携等、必要に応じて適切な指導を進めること等が重要である。各事例を上記 4 つの観点よりまとめる。

(1) 担任による対象児童・生徒へのアプローチ

学級の中に、学習面・行動面で困難を示している児童に気づいた場合、すぐに何とか改善したいと、指導にあたるだろう。その際、児童・生徒の困難の背景にある問題をとらえることは容易ではない。このような場合、児童・生徒一人ひとりに向き合っ、その声に耳を傾ける姿勢を持つことが、気づきと理解を生む第一歩になるのだろう。具体的な対応を考えるにあたっては、緊張や不安をできるだけ取り除くこと、できるところから始めること、困難なところだけでなく、良いところ、優れたところといった全体像を捉えてみていくこと等が重要となる。

(2) 学級の児童・生徒たちへの対応

配慮を要する児童・生徒がいる場合は、その児童・生徒のことだけを取り出して考えるのではなく、周囲の児童・生徒の気持ちの理解に努め、学級全体の児童・生徒の気持ちが安定し、安心して学校生活を送れるようにすることが大切である。そのためには、児童・生徒全員が担任によって一人ひとり大切にされ、配慮されていると感じられることが望まれる。また、配慮を要する児童・生徒の良さを認めながら、困っている点、および周囲の児童・生徒に理解してほしい対応の仕方を具体的に伝えることも重要である。

(3) 教員チームによる支援

学級担任を支える上で最も大切なことは、教員同士が児童・生徒のことを自由に話題にし、悩みを出し合える雰囲気の中にあるかどうかである。一担任が児童・生徒との関わりについて話し出した時、それを聞いた教員が、積極的にその話に加わり、自分の今までの苦労や経験、具体的な工夫点等を出し合う、暖かい雰囲気が何よりの支えになる。

担任は一人で抱え込まず、より多くの教員が関わる中で児童・生徒の姿をとらえ、児童・生徒の今後を見通した上で何ができ、何が必要かを考えたい。

(4) 保護者への支援、連携

特別な支援を必要としている児童・生徒の保護者は、育児に不安を持ち、様々な悩みを抱えている場合があり、疲労感を募らせていることも多いだろう。そこで、担任が他の保護者と関わることができる場を設定したり、学校での児童・生徒の変化や成長の

様子をその都度こまめに伝えたりすることが、保護者を支えることにつながっていく。

担任が特別な支援を必要としている児童・生徒の保護者と連携し、支援することはもとより、学級の保護者全体の理解と協力を要請することも必要に応じて行うと効果的である。一人の児童・生徒が大切にされることは、学級の児童・生徒全体が大切にされることにつながることを伝え、学級から地域に支援の輪を広げていきたい。

おわりに

特別な支援を必要とする児童・生徒等が、その特性を理解されず、適切な対応が行われないことにより学級になじめず、いじめの対象となったり、不登校になったりする場合がある。児童・生徒が心から求めている支援に応じ、個々のニーズに対応する特別支援教育を推進することにより、いじめや不登校等を未然に防止する効果が切実に期待されている。

さらに、これらの児童・生徒等については、障害に関する医学的診断の確定にこだわらず、常に教育的ニーズを把握し、それに対応した指導等を行うことが大切であり、こうした考え方が学校全体に浸透することにより、障害の有無にかかわらず、その学校における児童・生徒の確かな学力の向上や豊かな心の育成にも資するものと言える。こうしたことから、特別支援教育の理念と基本的考え方が普及・定着することは、現在の学校教育が抱えている様々な課題の解決や改革に大いに資すると考えられることから、積極的な意義を有するものである。

本研究を進めるにあたって多大な御協力をいただいた助言者の伊藤逞子相談・指導室長をはじめ、調査研究協力員の皆様には、厚く感謝申し上げます。

[調査研究協力員]

二宮町立二宮小学校	立川 久子
座間市立ひばりが丘小学校	平松 純子
伊勢原市立桜台小学校	峰 孝一
松田町立松田小学校	山口いづみ

[助言者]

神奈川学習障害教育研究協会	伊藤 逞子
---------------	-------

参考文献

- 上野一彦編 2004 『小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の子どもへの教育支援』教育開発研究所
- 高橋あつ子 2004 『LD、ADHDなどの子どもへの場面別サポートガイド』ほんの森出版
- 吉田昌義他 2003 『つまずきのある子の学習支援と学級経営』東洋館出版社