



特別な支援が必要な子どもたちのために



2006年3月

兵庫県教育委員会



はじめに

県教育委員会が、小冊子「わかって！ ぼくのこと わたしのこと ―学習障害等学習困難児のために―」を作成し、配布したのは平成8年です。当時、LD（学習障害）やその周辺の児童生徒のことについては、まだ十分知られていませんでした。

それから10年、状況は大きく変化しています。

国においては、障害の種類や程度に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」からLD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換が示され、平成17年12月に中央教育審議会から出された「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」の中で、文部科学省は、「平成19年度を目標として、すべての小・中学校において総合的な支援体制を整備することを目指している」と示し、現在、法改正などの手続きを進めているところです。

県教育委員会では、このような状況を踏まえ、国の委嘱事業である「特別支援教育体制推進事業」の指定地域において、校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名、巡回相談の実施など小・中学校等における支援体制の整備や関係機関による特別支援連携協議会の開催など実践的な取組を行っています。また、LD、ADHD等の児童生徒への対応のため、「ひょうご学習障害相談室」を開設し、巡回を含む教育相談、「ひょうご専門家チーム」を派遣する学校支援や理解啓発研修などの相談・支援事業を展開するとともに、特別支援教育コーディネーター研修を実施し、より専門性の高い人材の養成に努めているところです。

LD・ADHD・高機能自閉症等を含めた障害のある児童生徒一人一人に適切な教育的支援を行う特別支援教育は、児童生徒のニーズによって、担当教員の指導上の配慮と工夫で対応できる場合もあれば、校内の教職員や校外の専門家との連携・協力が必要な場合があるなど、状況により支援の在り方が変わります。

本書は、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒の理解とその支援の在り方について、具体的な事例を掲載した指導手引きです。各学校において、校内研修等で十分に活用され、特別な支援が必要な児童生徒への全体的・総合的な校内支援体制が整備されることを期待しています。

最後になりましたが、本書は、「ひょうご学習障害相談室」の調査・研究事業として、学識経験者をはじめ、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への支援について専門的な知見を有する委員の方々による「学習障害児等支援教育研究専門委員会」において作成していただきました。各委員をはじめ、作成にあたりご協力いただいた関係各位に対し、心から感謝を申し上げます。

平成18年3月

兵庫県教育委員会事務局障害児教育室

室長 細川明子

発行にあたって

これまで障害のある児童生徒の教育は、障害の種類や程度に応じて、盲・聾・養護学校のほか、特殊学級や通級による指導で行われてきました。しかし、社会におけるノーマライゼーションの理念の浸透、医学や心理学等の進展により、障害の概念や範囲も変化してきており、さらに文部科学省が平成13年10月に設置した「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の調査の結果、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒（学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒）が約6%程度の割合で存在することも明らかになってきました。そこで、障害の種類や程度に応じた、特別の場で指導を行う「特殊教育」から、児童生徒に対して、その一人一人のニーズを把握し、適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図る必要性が提言されています。

我が国では、平成14年12月に「障害者基本計画」が閣議決定され、その中で教育については「障害のある子ども一人一人のニーズに応じて、きめ細かい支援を行うために、乳幼児期から学校卒業後まで、一貫して計画的に教育や療育を行うとともに、学習障害、注意欠陥多動性障害、自閉症などについて教育支援を行うなど、教育・療育に特別のニーズのある子どもについて適切に対応する」という基本方針が示されています。

さらに、平成16年12月に発達障害に関し、早期発見や発達支援に対する国及び地方公共団体の責務を明らかにし、学校教育における支援や就労の支援等を定めた「発達障害者支援法」が成立し、平成17年4月に施行され、発達障害者に対する支援が行われることとなりました。この法で発達障害の定義が「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥／多動性障害その他これに類する脳機能の障害であって、その症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と明確に示されました。

そして、平成17年12月に中央教育審議会より「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」が出され、特別支援教育の今後の指針も示されることとなりました。

こうした流れに沿って、義務教育制度そのものの改革が進められ、教育は変わろうとしています。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が行われるために、本資料が参考になれば幸甚と考えています。

平成18年3月

学習障害児等支援教育研究専門委員会

委員長 花田雅憲

目次

はじめに

発行にあたって

活用にあたって 1

特別支援教育とは 2

LD・ADHD・高機能自閉症等とは 6

事例と支援の手だて 15

学習面

読むことの苦手な子〈文字〉 17

文章の内容を理解するが苦手な子 19

書くことの苦手な子 I 〈文字〉 21

書くことの苦手な子 II 〈文〉 23

聞くことの苦手な子 25

話すことの苦手な子 27

計算することの苦手な子 29

位置や空間を理解することの苦手な子 31

不器用な子 I 〈粗大運動〉 33

不器用な子 II 〈微細運動〉 35

行動面

授業中に立ち歩いてしまう子	39
授業に集中しにくい子	41
授業中ちょっかいをかけてしまう子	43
授業中姿勢が悪く、落ち着きのない子	45
行動の切り替えが上手でない子	47
すぐにかっとなる子／すぐにパニックをおこす子	49
忘れ物の多い子	51
片付けの苦手な子	53
やりとりがうまくいかない子	55
友達と上手く遊べない子	57

ライフステージに応じた症状と 問題点・手立ての変化	59
------------------------------	----

個別の教育支援計画の重要性	63
---------------	----

個別の指導計画の実際	65
------------	----

校内支援体制のあり方	75
------------	----

保護者への対応	83
---------	----

関係機関との連携	90
----------	----

参考・引用文献等	96
----------	----

おわりに

活用にあたって

通常の学級の中の支援が必要な子どもの気づきのために

クラスの中には「なぜか授業に集中できない子」や「話せるけど、なぜか書くことが苦手な子」など特別な支援が必要な子どもがいます。その子どもたちの存在に気づき的確な実態把握を行い、子どもの理解のための参考にして下さい。

支援のアイデア・ヒント集として

子どもの困り感に気づき、実態把握ができれば、具体的な支援に取り組みます。

ただ、子どもの実態が異なれば、支援の方法も様々にあります。「事例と支援の手だて」には、＜子どもを理解する視点＞と、それに応じた＜支援の手だて＞を記しています。支援のためのアイデア・ヒントとして、参考にして下さい。

支援のネットワークづくりに向けて

特別な支援が必要な子どもたちには、個別の対応だけでは限界があります。校内体制を構築し、保護者との共通理解を図り、関係機関とも連携して取り組んでいく必要があります。そのノウハウを理解するとともに、校内での研修や地域での関係者による研修並びに理解啓発のツールとして、活用して下さい。



特別支援教育とは

1 障害児教育（特殊教育）から特別支援教育への転換

平成5年12月に障害者基本法が公布され（平成16年6月に一部改正）、障害のある人も障害のない人も社会の一員として共に生活し、社会活動に参加することを目指すというノーマライゼーション理念の実現が今後の我が国の課題として明示されました。障害のある人が学校を卒業した後、地域社会の中で自立し、生活していくためには教育と福祉、医療、労働などの連携の下に生活支援、生涯学習の機会、就労支援等を充実していく必要があり、現在各関係機関においてその実現のためにさまざまな取り組みが始まっています。

障害児教育においては、児童生徒の障害の重度・重複化や多様化、通常の学級に在籍しているLD（学習障害）・ADHD（注意欠陥／多動性障害）・高機能自閉症等の児童生徒への指導や早期からの教育的対応に関するニーズの高まり、また養護学校高等部への進学率の上昇などが進んでいます。その中で、平成13年1月に21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議が「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援のあり方について～（最終報告）」をまとめました。昭和23年の盲学校・聾学校義務制以来、徐々に確立してきた特殊教育制度に関して、これまでの成果を評価した上で「これからの特殊教育は障害のある児童生徒等の視点に立って一人一人のニーズを把握し、必要な支援を行うという考え方に基づいて対応を図る必要がある。」という今後の基本的な考えが示されました。そして、過去40年もの間、見直されていなかった就学基準が平成14年4月に改正され、同年文部科学省は「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」を実施しました。この調査は、担任教師による回答に基づくもので医師による診断によるものではありませんが、約6%程度の割合でLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒が通常の学級に在籍している可能性があることを明らかにしました。現在、小・中学校において通常の学級に在籍するこれらの児童生徒に対する学習面、生活面における指導及び支援が大きな課題となっています。

この経過の中で、平成13年10月に特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が設置され、平成15年3月に「最終報告」がまとめられました。

本報告書によると、特別支援教育とは次のように明記されています。

『従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、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に、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。』

すなわち、今後の障害児教育の在り方として、従来の児童生徒の障害の種別や程度、発達の状況に応じ、障害児学級や通級指導教室、盲・聾・養護学校等、特別の場で指導を行う「特殊教育」から、障害のある児童生徒個々の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う新しい教育システムとしての「特別支援教育」への転換を図るところにあります。

2 一人一人の教育的ニーズに対応する適切な指導と必要な支援

「最終報告」が発表されて以来、全国の都道府県及び政令指定都市教育委員会において、その内容が検討され、特別支援教育の体制作りに向けての取組がなされています。平成15年度から全国47都道府県を対象に特別支援教育推進体制モデル事業（平成17年度からは特別支援教育体制推進事業）が実施され、兵庫県では阪神北教育事務所管内の4市1町でモデル事業が行われました（平成17年度からは阪神北及び阪神南教育事務所管内に拡大）。さらに平成16年6月から「ひょうご学習障害相談室」が県立障害児教育センター内に設置され、巡回教育相談とも併せて幼児児童生徒またその保護者に対する相談支援事業が展開されています。

そして、今後の特別支援教育を実現するための取組として「最終報告」には、次の3点があげられています。

- ① 「個別の教育支援計画」：障害のある子どもを生涯にわたって支援する観点から、一人一人のニーズを把握して、関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うために、教育上の指導や支援を内容とする「個別の教育支援計画」の策定、実施、評価（「Plan-Do-See」のプロセス）が重要。
- ② 特別支援教育コーディネーター：学内、または、福祉・医療等の関係機関との間の連絡調整役として、あるいは、保護者に対する学校の窓口の役割を担う者として学校に置くことにより、教育的支援を行う人、機関との連携協力の強化が重要。
- ③ 広域特別支援連携協議会等：地域における総合的な教育的支援のために有効な教育、福祉、医療等の関係機関の連携協力を確保するための仕組みで、

都道府県行政レベルで部局横断型の組織を設け、各地域の連携協力体制を支援すること等が考えられる。

さらに、今後の学校のあり方として以下の方向性を示しています。

- ① 盲・聾・養護学校から特別支援学校へ： 障害の重複化や多様化を踏まえ、障害種にとられない学校設置を制度上可能にするとともに、地域において小・中学校等に対する教育上の支援（教員、保護者に対する相談支援など）をこれまで以上に重視し、地域の特別支援教育のセンター的役割を担う学校として「特別支援学校（仮称）」の制度に改めることについて、法律改正を含めた具体的な検討が必要。
- ② 小・中学校における特殊学級から学校としての全体的・総合的な対応へ：
LD、ADHD等を含めすべての障害のある子どもについて教育的支援の目標や基本的な内容等からなる「個別の教育支援計画」を策定すること、すべての学校に特別支援教育コーディネーターを置くことの必要性とともに、特殊学級や通級による指導の制度を、通常の学級に在籍した上での必要な時間のみ「特別支援教室（仮称）」の場で特別の指導を受けることを可能とする制度に一本化するための具体的な検討が必要。

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」 平成15年3月

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議

その後、調査研究協力者会議の「最終報告」で提言された課題をさらに具体的に検討するために、平成16年2月に中央教育審議会は特別支援教育特別委員会を設置しました。同委員会において盲・聾・養護学校制度の見直し、小・中学校における特別支援教育体制の確立と障害児学級や通級による指導体制の見直し、教員等の専門性を強化するための免許制度の改善などについて検討を重ね、同年12月には「中間報告」として公表し、そして平成17年12月に「特別支援教育を推進するための在り方について」（答申）が取りまとめられました。

3 障害のある子どもの教育の新たなシステムづくりの基本

平成19年度の特別支援教育の総合的な支援体制づくりの実現に向けて、小・中学校においては「特別支援教育コーディネーター」の指名や「校内委員会」の設置への取り組みが始まり、盲・聾・養護学校においてはさらに地域の

特別支援教育のセンター的役割を担う「地域支援部」の設置や「個別の教育支援計画」の策定などが進められています。それぞれの学校において特別支援教育への新たなシステムづくりを進めるために以下のことが基本的なこととしてあげられます。

(1) 教育的ニーズの把握

障害のある幼児児童生徒の個性や主体性の尊重という理念を理解したうえで、一人一人の教育的ニーズを把握し、それに対応した指導や支援を行うということです。幼稚園、小・中学校、そして高等学校の通常の学級にLD・ADHD・高機能自閉症等の幼児児童生徒が在籍することが明らかになりました。障害のある子どもの教育は障害児学級担任に任せておけばよいということではなく、通常の学級担任は障害児学級担任や時には地域の盲・聾・養護学校の教員と連携し、支援を得ながら適切な教育の内容と方法を計画しなくてはなりません。また、これまでの学級づくり、学級経営についての考え方も状況によっては修正する必要があります。学級集団を一つにまとめるといった観点と同時に、一人一人の教育的ニーズに対してどのように適切に対応するかが課題となります。

(2) 学校全体で取り組む

従来のような担任一人が学級の幼児児童生徒の指導について責任をもつという狭い考え方ではなく、個別の教育的ニーズに対応した適切な指導や支援が必要な子どもに対して、学校としてどのように対応するか「校内委員会」等において検討し、学年全体、時には学校全体で取り組むことも求められます。

LD・ADHD・高機能自閉症等の状態を示す幼児児童生徒が、担任教員の指導力不足も関連していじめの対象になったり、不登校、また学級崩壊を引き起こす場合もありますが、学校全体でこれらの課題に取り組むことは、結果的には学校が抱える様々な課題の解決への糸口を与えるものとなり、通常の教育の改革にも貢献するものとなります。

特別支援教育システムは、ノーマライゼーション理念に基づくインクルーシブ教育の可能性も含みつつ、同時に障害児学級や通級による指導が解消され、特別支援教室へ移行されることも示唆されているため、個々の障害や発達に応じた適切なきめ細かい指導が出来るのかといった懸念もあります。従って、今後の特別支援教育はこれまで蓄積されてきた障害児教育の水準を維持し、さらに発展するような方向で推進されることが強く望まれます。

LD・ADHD・ 高機能自閉症等とは

LD・ADHD・高機能自閉症等とは

1 通常学級に在籍する特別な支援を必要とする子ども

小・中学校の通常学級担任を対象として文部科学省が平成14年に実施した調査によると、知的な発達に遅れはないけれども学習や行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は6.3%にもなることがわかりました。この数値は、クラスのなかで2人程度の子どもが特別な教育的支援を必要としていることを示しています。

これらの子どもたちの多くを占めるのが、学習上でのつまずきが見られるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症等（アスペルガー症候群を含む）です。これらの障害は、それぞれ別個の診断カテゴリですが、いくつかの障害を同時に示す子どもがいます。ADHDの子どもがLDの症状を持つことは少なくありませんし、アスペルガー障害と診断された子どもがADHD的行動特徴を持つこともあります。また、発達途上でその特徴の表出が変化することもあり、幼少期の診断名がADHDであっても、小学校高学年になるとアスペルガー症候群と診断名が変更されることもあります。

2 共通する特徴

これらの障害に共通して見られる第一の特徴は、知的な障害を伴っていないということです。LDの子どもは認知的なアンバランスを持っていますが、全体的な知的遅れは伴わないと考えられています。ADHDの子どもも他の子どもと比較して差がありません。また、高機能自閉症とは自閉性障害と診断されたなかで知的な障害を伴わない場合です。

第二の特徴は、外部の刺激を受容する感覚器には基本的な異常がないことです。この点で、目や耳の機能に異常があっても生じることが多い視覚障害や聴覚障害とは異なっています。

第三に、LD等は「軽度の発達障害」としばしば言われますが、障害定義という観点

で重度の障害と本質的な相違はありません。例えば、周囲の人たちとうまくコミュニケーションができないことに起因して、対人関係のトラブルを抱えてしまい、学校不適應となることもあります。この場合、コミュニケーションに必要な認知機能や行動統制機能が損なわれているために、社会生活上の障害が生じていると見なすことができます。

知的障害や感覚器の異常がないことは、これらの子どもに障害があるという認識を妨げているようです。そのために周囲の人たちがこれらの障害に気づきにくいということも大きな問題です。

3 生物学的背景

LD・ADHD・高機能自閉症等では、末梢の神経よりも中枢神経系に何らかの機能的な損傷が起こっていると考えられており、脳波などの異常を伴うこともまれではありません。これらの障害が疑われた場合には、医学的検査や神経心理学的検査を受けておくことが望まれます。原因の多くには遺伝的な背景が考えられています。また、妊娠中の母胎における環境要因や出産時の状態も影響していることが明らかにされつつあります。例えば、妊娠中の母親の喫煙や出生時に低体重であることが障害発生のリスクとなっていることが報告されています。自閉症の原因が親の養育に帰属された時代もありましたが、現在では、このような生物学的な背景にあると考えられています。虐待を受けた子どもは、落ち着きがなくなり多動となることが知られていますが、ADHDとは区別されます。このように、生育歴や家庭環境を調べることも診断にあたって必要なこととされています。

4 基本的な対応

生物学的な背景が原因となっていますが、その子どもにとって教育・社会的な環境要因が重要です。その最も身近な環境は、母親、父親や学校の教師であり、これらの人々が障害の特性を理解した上で、指導・対応していくことが大切です。得意な面を伸ばしていくとともに、できないことや苦手なことへ支援をおこなっていくことが必要です。

両親の養育態度や教師の指導内容は、社会性発達の経過に重大な影響を及ぼすとされています。これら子どもたちは、なかなか指示に従えないということも度々ですが、小さなことについては大目に見ることも大事でしょう。叱られるなどネガティブな経験が続いてしまうと、自分は何をやってもうまくできないと感じる傾向が強くなってしまいがちです。さらには、抑うつ的になったり、あるいは反抗的傾向が強くなったりと、いわゆる二次的な障害が生じてしまうことがあります。基本的には、頻度は少ないかもしれませんが、良い行動をとったらそれを具体的に褒めてあげることが大事です。このよ

うな対応を続けることで、社会的に望ましい行動が増えていくとされています。

学習障害（LD）

学習障害とは、その子どものなかで全般的な知的発達に遅れはないが、学習上に重大なつまずきがある状態です。ある特定の認知能力（例えば、視覚や記憶）が選択的に損なわれているために、学校での学習（例えば、読み書き）ができない、あるいは大幅に遅れてしまうと考えることができます。

1 学習障害の定義と特徴

学習障害の定義には、精神医学的な定義と学校教育現場で用いられる定義の2つがあります。精神医学的はどちらかというと狭い定義、教育上のは広い定義と考えられます。

(1) 精神医学的定義

アメリカの精神医学会が用いている診断基準（DSM-IV-TR^{*}）によるものです。この場合、学習障害を英語で表現するとLearning Disordersと表記されるように、「disorders=疾患」というニュアンスがあります。また、最後が複数形になっていることはLDが単一の様態ではなく、複数の症状・状態を含むことを表しています。DSM-IV-TRでは、学習障害として以下の3つの示し方があります。

ア 読字障害

読字障害は英語圏で多く見られる障害で、イギリスでは10～15%の子どもに発生するとされます。日本ではその割合は少ないと言われてきましたが、現在では以前考えられていたよりも多いのではないかと指摘があります。流暢に言葉を自発できていても、本などに印刷されている文字を読めない、つかえながら読む、行をとばして読むといった状態です。この原因には大きく分けて二つあるとされ、一つは聴覚的な処理が苦手なことにあります。この場合、文字の形と聴覚的な読みとを対応させることができません。二つめは、文字そのものを視覚的に認識することに困難がある場合です。

* DSM-IV-TR：精神疾患の分類と診断の手引 新訂版（米国精神医学会刊行）

イ 算数障害

計算など算数領域の学習に選択的に困難を示す状態です。計算ができないことが代表的ですが、文章題あるいは図形の問題でつまずきを示す子どももいます。計算では、短期的な記憶に問題がある場合もありますし、視空間的な認知が苦手なことも原因となりえます。

ウ 書字表出障害

文字を書くことに選択的な困難を持っている状態です。日本語の場合、かなと漢字の二つの文字体系があります。視覚的な認知と運動間の協応に問題を抱える子どもの場合、とくに空間的な位置関係が重要となる漢字の書字に困難が出現するようです。

(2) 教育的定義

文部科学省の調査研究協力者会議が提案した定義では、「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を示すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接的な原因となるものではない。」と述べられています。

このように、教育的定義では、学習障害を「読み、書き、算数」に限定していません。「聞く、話す」については、DSM-IV-TRの別の箇所で定義されていますので、精神医学的定義と大きく異なるのは「推論する」能力もLDに含まれる点にあります。教科の学習で言えば、文章題の理解や作文において、推論するといった高次の認知能力が必要となります。実際に、読み書きは基本的に問題ないけれども、文章読解に進むとつまずく子どもがいます。

教育的定義のLDを英語で表記すると、Learning Disabilitiesとなります。ここでは、学習障害とは学習に必要な（認知的な）能力が損なわれている状態を意味しています。

2 対応と指導の原則

ドリル的な繰り返し学習は、効果的ではありません。まず、WISC-IIIやK-ABCなど個別式知能検査を実施して学習アセスメントをすることが有効と思われます。これらの検査では、知能指数だけでなく認知能力を反映した下位検査の得点も知ることができます。したがって、対象児のなかで得意な面と苦手な面のそれぞれを把握することが可能です。また、学習プリントのなかにも多くの情報があります。どのような箇所で、どのような間違いをしているか丁寧に検討することが重要です。

(1) バイパス法

つまづきのある課題を克服するためには、得意な認知能力を最大限に活用していく必要があります。例えば、漢字の「へん」や「つくり」を書くことはできるけれども、漢字全体を正しく書くことができない場合には、漢字のパーツ一つ一つに意味を持たせることで、書字が促進されると言われています。文章を言語的に理解することに困難があるケースでも、視覚的な意味理解は保たれていることがありますので、このような場合は写真や絵など視覚的な教材の提示が有効でしょう。

(2) スモールステップ

例えば、作文が書けないLDの子どもに、毎回「さあ、このテーマで書いて見ましょう」と指導をしても、なかなか作文らしく書けるようにはなりません。まず、作文を構成している要素や必要な認知能力を考えることが必要です。語彙とといった面で問題がなければ、まず文法的に正しく一文を書けるかどうか見ます。次のステップは、文と文のつながりですから、接続詞の用法が間違っていないか確認します。さらに、「いつ、どこで、だれが」といった全体の展開へ指導を進めていくことになるでしょう。このように、小さなステップを段階的に学習していくことで子ども本人の達成感も得られやすくなります。

注意欠陥／多動性障害（ADHD）

注意欠陥／多動性障害は、不注意と多動・衝動性をおもな行動特徴としています。

1 注意欠陥／多動性障害の定義

DSM-IV-TRに記載されている診断基準が広く使われていますが、このなかで不注意と多動性－衝動性がそれぞれ独立した診断項目となっていることが特徴的です。不注意と多動性－衝動性の両方の診断基準を満たす「混合型」、不注意の基準のみを満たす「不注意優勢型」、および多動性－衝動性の基準のみを満たす「多動性－衝動性優勢型」の3つのサブタイプに分類されます。これらにあてはまらないが、ぼんやりとした不注意が著しい場合には「特定不能の」ADHDとして診断されます。

(1) 不注意

ケアレスミスをするといった不注意の他に、勉強など努力の必要なことに注意を持続できないことがADHDの不注意の特徴です。しばしば、ADHDの子ども

もはなまけていると見なされがちですが、これも特性の一つなのです。勉強に向かっているにもかかわらず、周囲で物音がしたりすると、すぐに注意がそちらへそれてしまいがちです。その一方で、自分が興味を持っていることに対しては、たぐいまれな集中力を発揮したりします。このように、ADHDの不注意とは、注意それ自体ができないのではなく、注意のコントロールがうまくできないことにあります。

(2) 多動性—衝動性

多動性は、授業中にもかかわらず席を離れて動き回るといった移動性多動と、立ち歩きはしないけれども手足をそわそわと動かしたり、もじもじする非移動性多動に分けることができます。ADHDの多動性とは、社会的な場面（授業中など）でじっとしていることが要求されているのだけれども、それができないという状態です。衝動性には、列の順番を守れずに割り込んでしまうといったように、社会的ルールを遵守することが苦手であることが反映されています。

2 認知・行動上の特性

以上のように、ADHDは不注意と多動—衝動性という観点から診断されますが、多動傾向は小学校の中学年頃をピークにその後ははだいに減少していきます。これに対して、成人期まで続くと言われているのが、認知上の様々な問題や自分の行動をコントロールしていくことの困難性です。ADHDの子どもは、目標を設定すること、その達成のために計画を立てて実際に実行して、それがうまくいっているかどうか評価することが大変苦手です。目標を決めることやその実行には、それを成し遂げようという動機づけが不可欠ですが、ADHDの子どもはこの点で重大な問題を抱えているようです。また、自分自身の行ったことをモニターすることも苦手で、他の人に手が出してしまった場合でも、自分がしたことをあまり意識できないようです。計算や読み書きは得意なのだけれど、総合学習の時間に「調べることを自分で考えよう」といった課題が出されると、何をすればいいかわからずに途方に暮れてしまいます。

3 対応と指導の原則

ADHDの子どもが持つ認知・行動上の特性を考慮した指導と対応が求められます。ADHDの子どもには中枢神経刺激薬・メチルフェニデートなどの薬物適用が有効なケースがあります。服薬によって症状が低減された時においても、社会的ルールを指導したり学習指導を行っていくことの大切さは変わりません。

(1) 動機づけ

ADHDの子どもは、将来、大きなご褒美がもらえるとしても、そのことを眼中に入れて状況にあった行動をとることができません。しかし、すぐにもらえるご褒美は非常に良く効きます。そこで、ADHDの子どもにしてもらいたいこと（例えば、家で母親の手伝いをする、宿題をする）があれば、ポイントシステムの使用が効果的です。ここでは、100ポイント貯まったら本人のしたいことや欲しいものがもらえる（将来のご褒美）という約束をしておきます。家で母親の手伝いをしたら、そのすぐ後でポイントを与えます（すぐのご褒美）。このポイントが、将来のご褒美の代用となることで動機づけが高まります。この時、どれくらいポイントが貯まっているのか本人が確認できるように、目に見える形で示してあげることが重要です。

(2) 環境の調整

診断上では、複数の環境で症状が出現することが求められているのですが、症状の現れ方がその環境に依存していることもよく知られています。つまり、障害それ自体に変化はなくとも、環境を工夫することでより安定した行動が期待できますし、二次的な障害を予防することにも効果的です。この場合の環境は、大きくは、大きく二つに分けて考えることができます。

ア 物理的環境

勉強に集中させたいのであれば、不必要な刺激はできるだけ除かなければなりません。教室のなかの備品はなるべく扉つきの棚に收容するといいでしょう。最前列に席を用意したとしても、その前の先生の机にいろいろなものがあってはいけません。個別指導の場合ですと、可動式のホワイトボードを間仕切りに使ってもいいでしょう。

不注意ということもあって、口頭による一斉の指示は容易に頭のなかに入りません。個別に確認するか、絵や写真を使って示すことが効果的です。一日のスケジュールなどは、掲示物として本人が確認しやすい形にしておくことが必要です。

イ 人的環境

障害の特性にもとづいた指導が教師に求められることはもちろんですが、最も身近な環境である母親が子どもへの接し方を学んでいく必要もあります。この際には、専門機関によるカウンセリングやペアレントトレーニングなどの支援も行っていきます。このなかで、子どもの望ましい行動への褒め方や、望ましくない行動への無視の仕方などを学んでもらいます。このように、子どもの行動に対して適切な対応を図っていくことが求められます。

高機能自閉症等

診断名は、広汎性発達障害となります。自閉症（自閉性障害）は、相互的な対人関係・顔の表情や身振りなど非言語的コミュニケーション手段の使用、言語によるコミュニケーションに問題が見られることに加えて、こだわりが認められます。高機能自閉症は、知的発達に遅れが見られない自閉症です。アスペルガー症候群には、自閉症と同様に相互的な対人関係・非言語的なコミュニケーションの問題とこだわりがありますが、言葉の面での遅れはありません。高機能自閉症も学齢期になると、言葉の面での遅れは目立たなくなります。近年、これら自閉症圏の行動特徴が重度から軽度まで連続的に存在すると考えて、自閉症スペクトラムとも呼ばれます。

1 自閉症の定義

以下の3つのカテゴリーで質的な障害が認められます。少なくとも、これらのうち一つは3歳以前に現れます。

(1) 社会性・対人関係の問題

幼児期には、目と目が合いにくい、名前を呼ばれても振り向かない、母親の後追いをしないといった特徴から気づかれます。顔の表情を作り出したり、他人の顔色を伺うことが大変苦手です。特に、嫌がっている顔などネガティブな表情の理解が難しいと報告されています。抑揚やイントネーションに不自然さが見られたり、これらから相手の感情の状態を推し量ることに困難があります。このように、他人と感情を共有するといったコミュニケーション能力に本質的な障害があるため、仲間関係が築けません。

(2) 言語的なコミュニケーションの問題

2歳になっても意味のある発語が見られないといったように、言葉の遅れが認められます。高機能自閉症の場合、学齢期になると表面的には言葉の問題は目立たなくなります。しかし、会話が成立しているように見えても、言葉に表れない相手の意図や欲求を推し量ることがなかなかできないため、コミュニケーションに問題が残ります。冗談や皮肉の理解にも困難があり、そのまま言葉どおりに受け取ってしまいます。話し相手にかまわず、自分の興味のあることについて長々としゃべり続けたり、一方的に会話を中断してしまうことがあります。

(3) こだわり

手をひらひらさせたりする常同的行動が見られたり、数字や色など特定の狭い対象に非常に強い興味・関心を持ちます。学校へ決まった道順でしか行けない、

ビデオの同じ箇所を何回も見返すなどもこだわりの一つと考えられます。興味の対象に没頭している時は指示に従えませんし、突然に予定が変わったりすると、どうして良いか分からなくなってしまいます。

2 対応と指導の原則

こだわりが強いなどで行動を柔軟に変更できないというのが特性ですので、これらをつまえて周囲の環境を調整します。また、知的には高い能力を持ち合わせていますので、この点を活用することも有効です。

(1) 視覚情報による提示

聴覚的な言葉の理解には困難が大きいのですが、写真や絵などで具体的・視覚的に示すことで、その意味が把握しやすくなります。したがって、集団場面での一斉指示は本人にとって大変わかりにくい指示の仕方ですので、理解できているかどうか個別に確認する必要があります。

(2) 環境の構造化

自分の行動に見通しを持つことが苦手で、その状況で何をすべきかの理解が困難です。スケジュール表などを用いて流れを明示するとともに、なるべく余分な刺激は除くようにします。

(3) こだわりの活用

こだわりを困ったものだけ見なせずに、そのこだわりや強い興味を上手に生かす手だてを考えていきましょう。例えば、鉄道に対するこだわりがある場合には、その路線図を活用して地理の勉強につなげていくなど、関連性を生かして徐々に広がりを持たせるのがよいでしょう。

(4) ソーシャルスキル

社会的なコミュニケーションを円滑におこなっていくためのスキルです。これは、手伝ってもらった時などには、『ありがとう』という言葉をおもうねといった指導になります。このように、人とつきあっていくために必要なコツを習得させていくことが、対人関係のトラブルを予防することにつながります。

事例と支援の手だて

以下の通り、具体的に「学習面で、気になる子」「行動面で、気になる子」について、いくつかの子ども像（子どもの様子）を取り上げています。

学 習 面	行 動 面
読むことの苦手な子〈文字〉	授業中に立ち歩いてしまう子
文章の内容を理解するのが苦手な子	授業に集中しにくい子
書くことの苦手な子Ⅰ〈文字〉	授業中ちょっかいをかけてしまう子
書くことの苦手な子Ⅱ〈文〉	授業中姿勢が悪く、落ち着きのない子
聞くことの苦手な子	行動の切り替えが上手でない子
話すことの苦手な子	すぐにかっとなる子／すぐにパニックをおこす子
計算することの苦手な子	忘れ物の多い子
位置や空間を理解することの苦手な子	片付けの苦手な子
不器用な子Ⅰ〈粗大運動〉	やりとりがうまくいかない子
不器用な子Ⅱ〈微細運動〉	友達と上手く遊べない子

事例と支援の手だては、〈子どもの様子〉〈子どもを理解する視点〉と〈支援の手だて〉の順にまとめています。〈支援の手だて〉では、一人の「学習面で、行動面で、気になる子ども」だけでなく、学級の他の子どもたちにも有効であること、誰にでも活用できることが多くあるという視点から、特に全体の場における支援についてを、ひとまとまりにして★で記しています。

実際には、ここで取り上げた子ども像は代表的なものであり、当然、目の前の子どもに100%当てはまるものではありません。同じような様子を見せていても、取り上げた要因（子どもを理解する視点）以外によることもありますし、いくつかの要因が重なっていることも考えられます。

そのため、活用にあたっては、「今、目の前で困っている子どもをどう理解して具体的な支援等をすればよいのか」、その手がかりとして参考にして下さい。

子どもへの支援に際して

- 子どもにとって、安心できる居場所をつくりましょう
- 小さな変化をとらえ、自信と意欲を育てましょう
 - ・ できないことより、できることに着目して支援しましょう
 - ・ 指示や課題は具体的に短く提示しましょう
 - ・ 視覚的支援を有効に活用しましょう
 - ・ 常にスモールステップを心がけ、対応しましょう
 - ・ 「叱る」より「ほめる」ことを大切にしましょう
- 他者との比較ではなく、個人の成長を評価しましょう
 - ・ 「子どもの実態」→「考えられる要因」→「具体的な支援」
→「評価」という流れで仮説を立てて、対応しましょう

☆ 特別な支援が必要な子どもたちに対しては、常に教育的ニーズを把握し、それに対応した指導及び支援が必要です。これらの指導及び支援は、障害の有無にかかわらず、当該学校における子どもたちの確かな学力の向上や豊かな心の育成に資するものです。

学習面

読むことの苦手な子〈文字〉

<子どもの様子> ※視力には問題がないと思われる

- ・ 文字を一つ一つ読む。たどたどしい読み方をする
- ・ 文字は読めても、「文末を読み間違える」「行を飛ばして読んでしまう」「文字を抜かしたり、勝手に読み替えたりする」
例：とうもろこし→とうろもこし、いってきました→いって来た
- ・ 知っていることばや漢字があっても読むことができない
- ・ 形がよく似た文字を読み間違う
例：「お」と「あ」、「目と田」、「b」と「d」
- ・ 単語や文節の区切りを誤って読んでしまう

こんな指導をしていませんか
「どこを見て読んでいるの」「なんで間違えるの」
と繰り返し注意する

<子どもを理解する視点>

- 並んでいる文字を順に目で追えているか
例：上から下へ、左から右へ
- 『図と地』の弁別* がうまくできているか
- 文字の形や細かい部分が正しく捉えられているか
- 文字と音が結びついているか 例：りんご → ri / n / go
- 音の聞き分けや聞いた音文字に変換することができているか
- ことばをまとまりとしてとらえられているか
- 助詞や接続詞の理解はどうか
- 記憶する力はどうか

ワンポイント

前もって読んでおく等、予習の段階での支援が大切です
自信を持って読むことができるように、工夫しましょう

* 『図と地』の弁別：背景の中から見たいところを選んで見続けること

<支援の手だて>

- 音読の練習として、文節ごとに斜線を書き込むようにしたり、読めない漢字には必要に応じて仮名を打たせるようにしましょう。
- 読み間違いが多い所に印をつけて、意識して読めるようにしましょう。
- 子どもの話したことばと実際の書字（黒板・カード化）が一致できるように支援しましょう。
- 定規を当てたり指でなぞったりして、読んでいる所に注目するようにしましょう。

例：行を飛ばしてしまう場合は、読んでいる行だけしか見えないように他の場所を隠したり、1行分のスリットを空けたカラーシートを使ったりする方法もあります

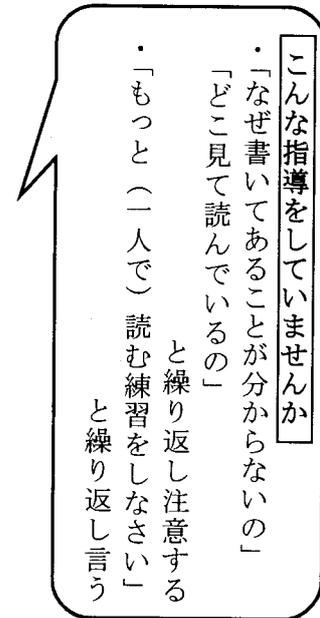
- 縦書きと横書きでの読みやすさの違いを調べたり、また、拡大コピーをしたり、行間を広げたりして文字が見やすいようにしましょう。
- 文字カードや絵カードを使って、絵・文字や音声と物事を表すことばをすぐに結びつけられるようにしましょう。
- フラッシュカードなどを用いて、単語をまとまりとして素早く読みとれるようにしましょう。
- 家庭での練習などでは、模範の音読（CDなど）を活用しましょう。
- 視力に異常がなくても、多くの文字が並ぶ中から、今読むところを他の文字と区別して読むことができなかつたり、文字が歪んで見えたり、重なって見えたりすることもあるようです。このような場合、人とぶつかりやすい、ボールを受け止めにくいなど、日常生活の他の場面でも不都合を感じている場合が多いので専門機関での相談も考えてみましょう。

- ★ 新しい単元に入る時には、教科書の読み聞かせをして、意図的にゆっくり読んだり、文節で区切って読んだりしましょう。
- ★ 先生の範読に合わせて読んだり、一文ごとに交代して読むなど、音読の練習に変化を持たせながら、少しずつ長く読めるようにしましょう。
- ★ 「書き取り」の練習などで、文字の形や似ている文字の違いが区別できるように工夫しましょう。
- ★ ことば遊びを通して、音を聞き分けたり、文字や形の弁別をしたり、書き取りをする経験を増やしましょう。 ※清音と濁音や特殊音節など
- ★ 片仮名のキャラクターの名前やゲームの説明書など、子どもの興味関心のある内容や遊びを教材に取り入れましょう。

文章の内容を 理解するのが苦手な子

<子どもの様子>

- ・ 文字を読むことができて、文章の内容が理解できない
- ・ 5W1Hの質問に答えられない
- ・ 段落ごとに内容をまとめるのが難しい
- ・ 計算はできるが、文章題の意味が読みとれない
- ・ 文章を読んで、立式することが難しい



<子どもを理解する視点>

- 文字を順に正しく読めているか（参照：読むことの苦手な子〈文字〉）
- ことばをまとまりとして読むことができるか
- 文章を読んですぐに具体的な物事と結びつけることができるか、意味が理解できているか
- （読んでから）少しの間、記憶しておくことができるか
- 文字を読みながら、意味理解に注意が向けられているか
- 文の構造が理解できているか



ワンポイント

「音読できる」ということと「内容を理解できる」ということは、別の力であると考えることが大切です

<支援の手だて>

- 具体物を操作したり、挿絵や図を使ったりして、イメージ化を図りましょう。
- 区切りごとに意味を確かめたり、キーワードにアンダーラインを引いたりして内容を確認できるようにしましょう。
 - 例：分かっていること、求めること（合わせて、全部で、残りは、違いは）、単位など
- ゲーム形式で短い文章の内容理解をする練習をしましょう。
 - 例：子どもがイメージしやすい内容（キャラクターの説明や調理の方法など）を取り入れる
 - 例：写真や絵を見たり、動作化したりすることで内容を理解しやすくする
 - 例：書かれている事実（いつ、だれが、どこで、なにを、どうした）を書き込めるようなプリントを用意し、音読してから書き込む練習をする



- ★ 文字やことばが見やすいように工夫しましょう。
 - （参照：読むことの苦手な子〈文字〉）
- ★ 文字やことばの使い方に親しみが持てるようにしましょう。
 - 例：授業のはじめや朝の会や学級活動などで、ことば遊びをする（しりとり、なぞなぞ、スリーヒントゲームなど）
- ★ 文章の内容に合った絵や写真を提示して、視覚的な情報を補い、内容理解を助けるようにしましょう。
- ★ 提示の仕方を工夫しましょう。
 - 例：漢字にふり仮名をつけたり、難しいことばを分かりやすいことばに置き換えたりする
 - 例：授業の前に問題文を渡し、落ち着いてゆっくり読む時間を作る
 - 例：問題文を指導者が読んで理解しやすくする
 - 例：あらかじめ質問事項を知らせたり、キーワードにアンダーラインを引いたりして、それを手がかりに読み取るようにする

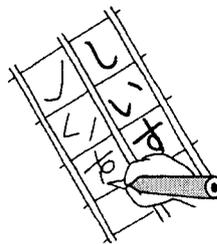
書くことの苦手な子 I <文字>

<子どもの様子>

- ・ ひらがなやカタカナが鏡文字になったり、「シ」と「ツ」等、似ている形の文字を間違える
- ・ 漢字の細かい部分を書き間違える
例：「東」→「束」
- ・ 視写に時間がかかり、教科書や板書を正しく書き写すことが難しい
- ・ 小さい字が書きにくかったり、枠の大きさに合わせて書くことが難しい
- ・ 拗音や促音などの特殊音節を間違えて書く
- ・ 独特の筆順で書く

こんな指導をしてみてくださいか

- ・ 「ちゃんと聞いていなさい」、「忘れないで」と何度も注意する
- ・ 「何回も書いて覚えなさい」と練習だけで定着させる
- ・ 「はやく書きなさい」と注意する



<子どもを理解する視点>

- 文字の形や点画の位置が正しくとらえられているか
- 注視することができるか
- 見たものを記憶する力はどうか
- 目と手の協応動作*はどうか
- ものの動きを追視する力どうか
- 肩や腕、手の動きはどうか (参照：不器用な子 I <微細運動>)
- 拗音や促音がどこに入っているかを聞き分けることができるか
- 拗音や促音が文字と一致しているか

ワンポイント

文字を正しく書けない子どもは形を正確に捉えることが苦手な場合があります

*協応動作：複数の器官や機能が互いにかみあって働き、からだを動かすこと

<支援の手だて>

- 教師の手本に注意を向けたり、記憶を助けたりするために座席を黒板近くにしましょう。
- 形や位置の弁別などができそうな遊びを多く経験させましょう。
例：型はめパズルやペグさし*、点つなぎ
- 手本を書く場所の上に置いて形をとらえやすくしてみましよう。
- 腕を伸ばして大きな文字を空書きさせ形をとらえさせてみましょう。
- 板書書きに時間がかかる場合は、あらかじめプリントにして配布して「どこに」「何を」「どれだけ」書けばよいか示したり、書き写す量を決めたりしましょう。
- やわらかい鉛筆を使ったり、持ちやすいような補助具を使ったりしてみましよう。
- 書き入れる枠の縁取りを太くしたり、枠の中に線引きをしたりするなどして、線や形が枠からはみ出さないように意識させましよう。

★ 文字の形をへんやつくりで意識したり、運筆の動きを理解できるような説明をしたりしながら練習を進めましよう。

例：漢字の成り立ちの話をしたり、絵を使って意味を理解させたりしながら練習する（「へん」と「つくり」を組み合わせる漢字パズルやクイズ）

例：「親」→「立って木を見る」

「信」→「人べんを書いて、言うという字を書く」

★ 初めて学習する文字は大きな枠に書き取らせたり、見本の文字のなぞり書きをしたりするなど、形を正しく理解して書けるようにしましよう。

例：マスを中心に線を引くなどして、書く位置を意識しやすいようにする

★ 文字の間違いさがしなど、正誤に気づかせる活動を取り入れてみましよう。

★ 今書いているところがどこかを意識できるような板書の工夫をしましよう。

★ 音やことばの聞き取り学習や聞いた音と文字を一致させる学習をしましよう。その中で、拗音や促音の分解と合成を意識させ、文字の表記と一致させましよう。

*ペグさし：ボードに空けた穴に棒をさして数や形の学習に用いる道具

書くことの苦手な子 II <文>

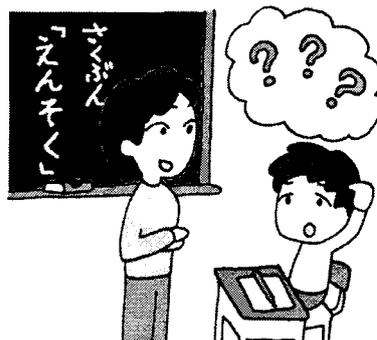
<子どもの様子>

- ・ 話したいことや伝えたいことを文章で書くことが苦手である
- ・ 決まったパターンの文章しか書けない
- ・ 順序立てて、文章を書くことができない
- ・ 作文や日記に苦手意識がある
- ・ 作文や日記の宿題を忘れる
- ・ 主語述語や5W1Hが抜けた文章を書いてしまう

「こんな指導をしていませんか
「ちゃんと書きなさい」
と文章の間違いを注意する
・ はじめから文章で正しく書かせようとする
・ 「もっとたくさん書きなさい」と指導する

<子どもを理解する視点>

- 語彙の力はどうか
- 文で表現する力（話す）はどうか
- 順序立てて説明することができるか
- 書きたいような内容や体験があるか
- 文字を書くこと自体への苦手意識がないか
(参照：書くことの苦手な子 I <文字>)
- イメージしたり、出来事を記憶したりする力はどうか



<支援の手だて>

- 文に書きたいことを説明することから始めましょう。
- はじめは子どもが話したことを教師が書き取り、文で表現してあげましょう。話したことを文で表現するための見本を示しましょう。
- いきなり全部を文で書かずに、穴埋め作文などで表現することに慣れるようにしてみましょう。
- 作文の課題に関する質問に答えることで記憶を整理できるようにしてみましょう。
- 写真やビデオを見せながら、経験を思い出す手がかりにしてみましょう。

質問用紙

題:「秋の遠足」

- ・ いつ 行きましたか
- ・ どこへ 行きましたか
- ・ 何に乗って 行きましたか
- ・ 何が ありましたか(何を しましたか)
- ・ おもしろかったですか 楽しかったですか
- ・ 疲れましたか
- ・ また 行きたいですか

穴埋め作文

題:「秋の遠足」

名前:○山 □男

(いつ)に、ぼくは
(どこ)へいきました。
ともだちと(何に)にのって
いきました。

こうえんでは()
や()がありま
した。ぼくは、○○くんといっしょに
()をしました。おひる
に(だれ)とおべんとう
をたべました。

えんそくはとてもおもしろかったです。
またいきたいです。

- ★ 楽しいことや具体的な内容を取り上げ、
「いつ、どこで、何があった」
「いつ、どこで、だれが、どうした」などの文の形式にそって短い文で表現したり(話したり)、質問項目に対して答えたりする練習をしましょう。
- ★ 子どもが表現したことを教師が黒板に書き上げて内容を整理したり、文で表現したり、作文を書くときのキーワードを提示したりしてみましょう。
- ★ 作文に慣れ、楽しく書けるような日常的な取り組みを工夫してみましょう。
例:一行作文、振り返り日記など
- ★ 話しやすい、書きやすい課題を準備しましょう。
例:子どもの好きな内容、今経験したこと

聞くことの苦手な子

<子どもの様子>

- ・ 聞き間違いが多い
- ・ 聞きもらしがある
- ・ 話しかけても返事をしない、反応がない
- ・ 授業中の教師の質問に答えられない
- ・ 教師が学級全体に話したことを聞いていないことが多い
- ・ 複数の指示を一度に言われると覚えておくことができず、忘れてしまう
- ・ 何回も聞き返す
- ・ ことばを覚え間違ふ
- ・ 話を聞いているけれど、その内容を理解できない
- ・ 人の話を最後まで聞くことができない

こんな指導をしていませんか
「ちゃんと聞いていなさい」
「忘れないで」と何度も注意する
・ 本人の努力不足を指摘する

<子どもを理解する視点>

- 注意の集中はできるか
- 全体に対する指示を自分に置き換えて受け取れるか
- 自分に話しかけられているという意識や自覚があるか
- 聞いたことを記憶する力はどうか
- 聴力に問題はないか
- 音を聞き分ける力はどうか
例：似た音の聞き分けができるか
大切な声や音を選び出して聞くことができるか
- 文脈から意味をつかむ力はどうか

<支援の手だて>

- 音の聞き取りや聞き分け、正しく発音する練習をしましょう。
例：ことばの教室などの利用
- 文法を取り上げた個別の学習をしましょう。
- 文字に対する視覚的なイメージを強める練習をしましょう。
例：拗音や促音等を文字カードを使って、どこに入るか確認する
- 全体への指示の後、個別に指示するようにしましょう。
- 興味関心のある事柄を話の中に取り入れるようにしましょう。
- スキンシップを図りながら、読み聞かせを行いましょう。



- ★ 子どもの注意を話し手に向けてから話しましょう。
例：話す前に名前を呼ぶ、目を合わせる、肩に手をかけるなど
- ★ 学級のルールとして先生の話が聞きやすい静かな学習環境を作るように心がけましょう。
- ★ 視覚的情報（絵や写真カードや文字カードなど）を示しながら、イメージを持って聞けるようにしてみましょう。
- ★ 質問や指示の出し方を工夫しましょう。
 - ・一つずつ出す ・書いて示す
 - ・具体的に言う（指示代名詞はできるだけ使わない）
- ★ メモを活用してみましょう。
 - ・聞いたことをメモにとる習慣をつける
例：連絡帳を記入する工夫
 - ・たくさんの指示は箇条書きにさせる
 - ・学級全体で楽しんでメモをとる活動に取り組む
例：メモを活用した聞き取りゲーム、伝言ゲーム、なぞなぞ

話すことの苦手な子

<子どもの様子>

- ・ 文で話すことが苦手で、助詞や動詞の誤り、主語、述語、目的語の使用が難しい
- ・ 話が断片的で順序立てて話すことが難しい
- ・ 話し始めるのに時間がかかる
- ・ 話そうとすると過度に緊張してしまう
- ・ 話の中でことばにつまり、「あの・・・」、「えっと・・・」等のことばがよく出てスムーズに話せない
- ・ 発音できない音や誤った発音がある
- ・ 全体の流れに合わせた会話が難しい
- ・ 思いつくままに話をするので話題がそれてしまう
- ・ 会話が通じにくかったり、授業中の質問に適切な応答ができない
- ・ 含みのあることば、嫌みや冗談を言われてもわからず、ことば通り受け止めてしまうため、ことばのやりとりがうまくできない

こんな指導をしてみてくださいませんか

- ・ 「ちゃんと話しなさい」
- ・ 「わかるように話しなさい」
- ・ 「発音が違うよ」

と何度も注意する
と間違いを指摘する



<子どもを理解する視点>

- 音やことばを聞き取る力はどうか
- ことばの理解はどうか
- 話す内容を順序等に従ってまとめられるか
- 質問の意味を正しく理解しているか
- 話の内容や順序、話題等を記憶する力はどうか
- 話すことに対して自信を失い、消極的になっていないか
- 発音器官の動きに支障や誤りはないか
- 話している相手に注意を向けて聞いているか
- 相手の表情や声の調子から相手の気持ちを察することができるか

<支援の手だて>

- 答えやすいような問いかけを心がけ、会話が続くようにしましょう。
- 子どもの話したい内容を推察して、言えないときには大人がことばに代えたり、欠けたところを付け加えて話し方を学習させましょう。
- 話し方の練習を工夫して行いましょう。
 - ・ 具体的な絵や動作をことばと結びつける
例：助詞を正しく聞き取ったり、使ったりする練習
 - ・ 写真や絵を見せながら話をさせる
 - ・ 事前に話す内容を書いてそれを見ながら話したり記憶したりして話す
例：時間や順序に従って話す内容をカードやワークシートに書き、それを見ながら話をするようにしましょう
- 音やことばを正しく聞き分ける学習させましょう。
- 話題がずれてきたら今の話題は何かを意識できるような声かけをしましょう。
- しゃれや冗談などことばの遊びを楽しむ中で、字義とは逆の意味を学習する機会を設けましょう。
- 生活の様々な場面で、表情や声のトーンから相手の気持ちを推察することに慣らしていきましょう。

★ 静かで、話し手の声が聞きやすい学習環境を作るための授業のルールを決めましょう。

参考：先生が大声で話さなくてもいい状態を目指しましょう

★ 朝の会などを利用して話す機会を増やしましょう。興味のあることや話しやすい話題を選んで話すことから始め、話すことになれましょう。

★ 自信をもって話せるように、話すときのルールを作りましょう。

例：笑わない、途中で口をはさまない、質問は話し終わってからする等

★ 話題を意識して話せるような工夫をしたり、学級のルールを作りましょう。

例：話題を書いて提示して、常に意識できるようにしておく

「〇〇について話します」と言ってから話を始める 等

★ 発音の誤りよりも話題に注目して会話を楽しめるようにしましょう。

計算することの苦手な子

<子どもの様子>

- ・ 具体物や指を使っても計算ができない
- ・ 数の大小関係の理解が難しい
- ・ 計算に時間がかかる
- ・ 簡単な暗算ができない
- ・ 繰り上がりや繰り下がりの計算ができない
- ・ 筆算になると桁がずれて間違ってしまう
- ・ かけ算の九九が覚えられない
- ・ 足し算引き算かけ算等を混同してしまう

こんな指導をしていませんか

- ・ 「なんでできないの」と何度も注意する
- ・ 量を増やして計算練習をする
- ・ かけ算の九九や公式などの暗記ばかりをする

<子どもを理解する視点>

- 『数の概念』(数量関係等の理解)、『形の弁別*』(数字や記号の形の理解)、『目と手の協応』(筆記の様子)、『短期記憶』(計算時の記憶力)等、認知的な力が発達にに応じてついているか
- 10の合成分解ができるか
- 繰り上がった数や繰り下がった数が覚えられているか
- 加減乗除の使い分けが理解できているか
- 位置や方向関係の捉え方はどうか
- 「いち」「し」「しち」など区別して九九を覚えることができるか
例: 「し・しち」「いん・しち」「きぶ・ろく」など



*弁別：物事の違いをはっきりと見分けること。識別

<支援の手だて>

- 筆算では、繰り上がった数は必ず書き、記憶だけに頼らない方法を身につけていくようにしましょう。
- タイルやおはじきなど具体物や半具体物の操作を通して、「たす」「ひく」の意味が理解できるようにしましょう。
- 計算の手順を言葉で言ったり、数字や言葉に意味づけしたりして、計算方法が身につくようにしましょう。

例：『 $14 - 8$ これは引き算、4から8は引けないので隣から10をもらう、1を消す、10から8を引いて2・・・』

- 位取りを意識できるように、マス目や縦の罫線などがあるノートやプリントを活用しましょう。
- 繰り上がった数、繰り下がった数を書く場所をはっきり決めて、取り組めるようにしましょう。
- 買い物ごっこやすごろく形式のゲーム等の体験的な学習を取り入れましょう。

★ 学級内にゆっくりでもきちんとできていることを認める雰囲気をつくり、それぞれの子どものペースや過程を大切にしましょう。

例：①計算ドリルのプリント（問題数や内容を考慮）が子どもたちで
選べる

②計算の時間を計る場合には、他の子どもと競い合いをさせるのではなく、本人自身の計算力の向上を評価するようにしましょう

★ 計算問題の練習では、ゆっくりでも自力でする場面と、補助手段を使って多くの問題を速くする場面に分けるのも一つの方法です。計算で不安を感じる場合は、かけ算の九九表を見たり、電卓を使ったりすることを認めることも考えましょう。

★ 日常生活の中で2つずつ配ったり、3つずつ分けたりするなどの経験を意図的に設定しましょう。また、お金に置き換えて考えさせると、よく分かる子どももいます。

位置や空間を 理解することの苦手な子

<子どもの様子>

- ・ グラフの目盛りや表の欄を目で追って読みとることが難しい (参照：読むことの苦手な子〈文字〉)
- ・ 図形に関する問題が苦手である
例：簡単な図形の違いを理解するのが難しい、図形の特徴や概念がつかめていない
- ・ 上下、左右、方角など間違えることが多い
例：整列した時や隊形移動で、自分の場所が分からない
特別教室等への移動がスムーズにできない
- ・ 地図を見るのが苦手である
- ・ 定規や分度器を使うのが苦手である
(参照：不器用な子Ⅱ〈微細運動〉)
- ・ 位取りが難しい (参照：計算することの苦手な子)
- ・ 積み木やブロックで手本に合わせたものが作れない

「こんな指導をしていませんか」
「よく見てしなさい」
「なぜできないの」
と何度も注意をする

<子どもを理解する視点>

- 点や線を目で追って、形や位置関係を正確に理解できているか
- 頭の中でイメージして、形を操作することができているか
- 位置や空間を表すことばが理解できているか
- 自分自身の身体の真ん中、左右、上下を知覚*したり、身体の部分的な動きを知覚することができているか
- 外界での左右、上下、前後、遠近などを知覚することができているか
- 定規やコンパスをしっかりと持って、線を書くことができるか

ワンポイント

図工や体育の時間は、どのように取り組んでいるか（描き方・動き方）を観察しましょう

*知覚：感覚器官を通して外界の事物や身体内部の状態を知る働き

〈支援の手だて〉

- 注目すべき図形と背景となる素地の見分けがつきやすいように色分けしたり、線を太く書いたりしましょう。
- 空間や位置の弁別を含む遊びを取り入れましょう。
 - 例：ペグさし、点つなぎなど
 - （参照：不器用な子Ⅱ〈微細運動〉、書くことの苦手な子Ⅰ〈文字〉）
- 形の弁別を含む遊びを取り入れましょう。
 - 例：型はめパズル、形の仲間分けなど
 - 例：図形に関して、生活の中でよく目にするものと形を比較させながら、（おにぎり＝△＝三角＝正三角形など）理解できるように工夫する
- 教室移動などで場所が覚えにくい場合は、友達と一緒に移動して迷子にならないようにしたり、目印となるもの（マークや案内板）を見て移動したり、探したりするようにしましょう。
 - 例：校内地図を使って教室探しやオリエンテーリングをするなど
- 定規やコンパスや分度器などは、長さや大きさの違うものを試しながら本人にあったものを選ぶようにしましょう。
 - 例：目盛りが大きく読みやすいか
 - すべりやすさはどうかなど
 - ・すべりにくいようにビニールテープを巻くなどの使い方の工夫も必要

- ★ 授業の導入の段階などで、具体的なものを用意して実際に操作して活動していきながら、形や位置がイメージできるようにしましょう。
 - 例：図形の型はめパズル、マッチ棒などで図形を作るなど
- ★ 操作の説明では、形や位置を「トライアングルの形」「トンネルの形」「前から3番目」など、ことばや番号に置き換えることでイメージしやすいようにすることも取り入れましょう。
- ★ 仲間分けや間違いさがしや形作りなどゲームを取り入れて楽しくできるように工夫しましょう。
- ★ 普段の生活の中で、ゲームの結果などを表やグラフに書き入れて、身近に見るようにしましょう。
- ★ 身体を使った運動を取り入れてボディイメージ*を形成していきましょう。
 - 例：はしごを四つ這いで渡る、低い姿勢になってくぐるなど

*ボディイメージ：身体像。身体内部の感覚、身体外部からの感覚を処理する力

不器用な子 I 〈粗大運動〉

〈子どもの様子〉

- ・ 走り方がぎこちない
- ・ スキップがうまくできない
- ・ ケンパー跳びができない
- ・ リズミカルに動くことが苦手である
- ・ ボールを受けたり、投げたり、蹴ったりすることが難しい
- ・ 姿勢が悪く、すぐに疲れを訴える
- ・ よくつまずいたり、ものにぶつかったりする

こんな指導をしていませんか

- ・ 「姿勢を正しなさい」
- ・ 「だらだらしないで」と叱る
- ・ 本人の努力不足を指摘する
- ・ 「がんばればできるよ」
- ・ 「いつかできるようになる」

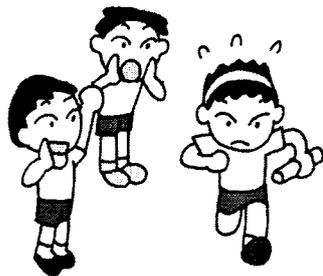
とあいまいな励まし方をする

〈子どもを理解する視点〉

- 手や足の動き方はどうか、協応性があるか
- リズムに合わせて手足を動かせるか
- ボディイメージはできているか
- 目と手の協応の状態はどうか
- 視覚面に問題はないか
- すぐ体がくしゃくしゃするなど筋肉の緊張の状態はどうか
- 腹筋、背筋の力はあるか

<支援の手だて>

- 回転、加速度、揺れ、上下の動きを感じたり、触覚を刺激するような遊びをたくさん取り入れてみましょう。
- 平均台や床においたロープの上を歩くなど平衡感覚を養う活動をしてみましょう。
参考：体の使い方の指導や教具については肢体不自由の養護学校に相談してみるといいでしょう
- 2点間の線引きや迷路などで、目と手の協調性を高めましょう。



- ★ 体を使う遊びやお手伝いの機会を増やし、筋力を高めましょう。
例：荷物運び、そうじの時間の机運び
- ★ 体の動きをことばで指示したり、見本を示して動き方を理解できるようにしましょう。
- ★ 楽しい雰囲気の中で目標を持ちながら、毎日できる筋力を高めるトレーニングを工夫しましょう。
例：朝や業間のウォーキングやランニング
体育の時間のサーキットトレーニングなど
- ★ ボディイメージを高める遊びを取り入れてみましょう。
例：風船運び、風船つき、風船バレー ポーズのまねっこ遊び
リトミック しっぽとりゲーム 鉄棒くぐり
障害物遊び など
- ★ 遊具に合わせたいろいろな体の動かし方を体験させましょう。その中で体の部位をどのように動かしたらいいかを説明しましょう。
例：サーキット運動、的あてゲーム、ボウリング

不器用な子 II <微細運動>

<子どもの様子>

- ・ 線に沿ってはさみで切ることが難しい
- ・ 消しゴムや定規、コンパスがうまく使えない
- ・ リコーダーを演奏することが苦手である
- ・ 文字の形が整わない、枠からはみ出して書いてしまう
- ・ 絵を描くのが苦手である
- ・ 手先が不器用で、瓶のふたの開閉やひも結びがうまくできない
- ・ 何をするにも時間がかかる、時間内に仕上がらない

こんな指導をしていませんか

- ・ 「がんばればできるよ」
- ・ 「いつかできるようになる」
- ・ 「みんなできるのに、がんばって」
- ・ 本人の努力不足を指摘する
- ・ 「早くしなさい」とせかす
- ・ 「ていねいにしなさい」とやり直しをさせる

という声かけをする

<子どもを理解する視点>

- 体全体の大きな動きはどうか（体幹、肩やひじの動かし方）
（参照：不器用な子 I <粗大運動>）
- 軽いマヒがあり、必要以上に余分な力が入っていないか
- 目と手の協応の状態はどうか
- 視覚面に問題はないか
- 追視行動や注視行動はできるか
- 指の使い方（親指の動きや物の握り方）はどうか
- 筋力の問題はないか
- 道具の使い方がわかっているか
- 空間の位置を正しくとらえられているか
- 見た物を記憶する力はどうか
- 作業に見通しを持っているか
- 意欲や自信を失っていないか



ワンポイント

その子にあった使いやすい用具を利用することも有効です

<支援の手だて>

- 個別の指導の中で手や指先を使う内容を多く取り入れてみましょう。
 - 例：直線や曲線のふちどり
 - 起筆と終筆を意識して線を引く練習
 - 枠からはみ出さずに直線や曲線を書く練習 等
- その子にあった使いやすい文房具や道具、補助具をさがしてみましょう。
 - 例：鉛筆の持ち方を助ける補助具
 - 正しい持ち方を誘導する箸
- 目と手の協応動作の練習をしましょう。
 - 例：点つなぎ
 - 方眼上に描かれた線画を位置関係に注意しながら写す作業
 - 参考：具体的な指導の方法や教具について養護学校の教育相談が利用
できます
- はさみで切るところやコンパスの針を刺すところに、マークを付ける
などして道具をうまく使えるようにしましょう。
- やり方はことばや見本で示して具体的に理解させましょう。
- 作業の流れをことばの指示だけでなく、絵や写真、文などで示し、見
通しが持てるようにしましょう。
- 始める時間や仕上げる時間を考えて作業の量を調整してゆとりを持っ
て作業できるようにしましょう。
- その子にあった作業や学習のやり方や順番を工夫して、スムーズに作
業できるようにしましょう。
 - 例：リコーダーの押さえにくい穴は、始めはテープ等で補助的にふさ
いでおき、徐々にはずしていく
- 描くこと以外のその子にあった表現手段で絵を楽しんだり、表現を楽
しんだりできるようにしましょう。
 - 例：ぬりえ、パソコンのお絵かきソフト など



★ 体育などで体全体を使った大きな動きがスムーズにできるような活動やトレーニングに取り組みましょう。

例：体育や業間時のウォーキングやランニング

★ 鉛筆や道具の正しい持ち方や使い方を意識させ、学級全体のルールとして取り組みましょう。

★ 新しい漢字の学習では、形をイメージできるようにことばで形を説明しながら書く練習をしましょう。

例：うかんむり、にんべん、百で「宿」

★ 一人一人の表現を認める場を作り、表現する楽しさを味わえるようにしましょう。

例：ブロック、粘土、はり絵、パソコンの絵など

★ その子の得意なところや良いところを学級全体で認められる環境を作り、苦手なことがあっても自信を失わないように支援しましょう。

★ 道具の正しい使い方を、見本を示しながらことばで説明して、理解できるようにしましょう。

★ すべての作業を完璧にさせるのではなく、その子の実態に応じた目標を個別に設定して、達成感が味わえるようにしましょう。

★ 生活の中で手や指先を使う活動（お手伝い）を多く経験できるようにしましょう。

例：粘土、積み木、はさみ、荷物持ち





行動面

授業中に 立ち歩いてしまう子

<子どもの様子>

- ・ 突然、席を立てて歩き回る
- ・ 突然、教室を飛び出し、帰らない
- ・ 目的とは違う行動をする
- ・ ふいに掲示物を見に行く
- ・ 突然、窓際に行き、外を眺める

<子どもを理解する視点>

- 授業内容の理解度や興味関心の偏りはどうか
- 視覚的、聴覚的な刺激を受けやすいかどうか
- 集中できる時間がどのくらいか
- 指示を理解できているか
- その場の状況判断・理解ができているか
- 行動の結果を予想したり、見通したりすることはどうか
- 長時間姿勢を保持していることができるか
- 筋力に問題はないか

こんな指導をしていませんか？
・「ちゃんと座っていなさい」と何度も注意する



ワンポイント

子どもが立ち歩いてしまうのはどんな時かを観察してみましょう
「行動には、それを生起させる要因が必ずありますので、きちんと観察して、その要因を理解・分析することが重要です」

<支援の手だて>

- 環境の調整をしましょう。
 - ① 外からの刺激を受けやすいので、座席は窓のそばを避ける。
 - ② 視野に入る不要な物は片づけたり、カーテンをかけたりする。
 - ③ 声かけや身体に軽く触れる等、関わりやすい前の座席にする。
 - ④ 影響を受けやすい友だち、逆に落ち着いて学習できる友だちの座席の配置にも配慮する。
- 拳手する、先生を呼ぶ、「これから～します」と言うようにするなど、行動する前に考える習慣やルールを守る力をつけるようにしましょう。
- 個別指導の中で、子どもの興味のある活動を取り上げ、集中力や刺激に対する耐性を育てましょう。
- 短時間でも、取り組んだり着席したことを評価して意欲を育てましょう。はじめは5分程度の短い時間を目標にしましょう。
- 黒板を消す、プリントを配る、職員室へのお使いなど、授業中の始まりに指名したり、落ち着かなくなる頃合いを見計らって仕事を頼んだりしてみましょう。
- 休み時間に体を動かし、授業に集中できるようにしましょう。
- 時間や作業量などを手がかりにして「いつまで、何をするか」の見通しを持たせましょう。
- 体を支える筋力をつけるような活動を多くさせましょう。

(参照：不器用な子Ⅰ<粗大運動>)

- ★ 授業の流れに小さな変化を付けながら集中して取り組めるように工夫しましょう。
- ★ 活動に見通しが持てるように、授業の流れに一定のルールを作りましょう。
- ★ 授業や作業の流れを文字カードや絵カードで提示し、今何をすればよいかを確認できるようにしましょう。
- ★ 指示は具体的なことばで出しましょう。
- ★ 全体の指示と個別の指示を組み合わせ、全体指示の後に必ず理解の度合いを確認してあげましょう。
- ★ 子どもが教室を飛び出して帰ってこないことがある場合、全教職員の共通理解のもと、協力体制を作っておきましょう。

授業に集中しにくい子

<子どもの様子>

- ・ 見た物や聞こえてくる音が気になる
- ・ すぐに飽きる
- ・ 課題を順序立てて行うことが難しい
- ・ 興味のあることとないことで学習に対する取り組みが違う
- ・ 計算のやり方は理解しているのに、1時間集中して、テストに取り組めない
- ・ ぼーっとしている（自分の世界に没頭する）
- ・ 面と向かって話しかけられているのに、聞いていないように見える

「こんな指導をしていませんか
と具体的な指示をせず注意する
とちゃんとしなさい」

<子どもを理解する視点>

- 周囲の物や音（刺激）に影響を受けやすいか
 - 興味関心に偏りはないか
 - 注意集中の持続時間はどうか
 - 課題への意識が少なくないか
 - 見通しの理解がむずかしいのではないか
 - 聞こえの状態はどうか
- （参照：聞くことの苦手な子）
- 授業中、先生の言っていることが理解できているか
 - 教科によって理解する力に極端な偏りはないか

ワンポイント

1時間の中で、どのくらいの時間集中できるのか、どんな課題（聞く・書く・操作する・考える・話す）の時に集中できないのか観察して、具体的に支援の方法を考えたり、気持ちを切り替えて次の課題に取り組めるようにしましょう

<支援の手だて>

- 環境の調整をしましょう。（参照：授業中に立ち歩いてしまう子）
- 見通しの理解（どこまでできたら終わりかがわからない）が苦手な場合は、始めにその時間の課題内容と量を提示しましょう。

例：テストを見ると最初の問題はほぼ満点に近いのに、後半はほとんどできていない場合

- ・ 1枚のプリントの計算問題の量を少なくして、枚数ごとに評価できるようにする。
- ・ プリントを工夫する余裕がない場合、計算問題を赤線で4分割し、机間巡視時に、最初の赤線までがんばるよう見通し提示をし、次へと進めるようにしてみましょう。

- 「聞いて理解する力」が弱い場合、言葉による指示と同時に、キーワードや要点を板書したり、必要に応じて、絵カード等の視覚的な手がかりを用いたりしてみましょう。
- 言われたことを理解したかどうかを話し手に伝える方法を知らせ、繰り返し練習してみましょう。

例：「わかりました」「わかりません」「もう一度言ってください」など

- 注意集中が途切れたときは無理に作業に戻らせるのではなく、「5分」等の時間を決めて自由にさせることも必要です。



- ★ 全体の指示の後、もう一度個人的に指示を出しましょう。必要に応じて指示を復唱させましょう。
- ★ 授業の流れを具体的にカードなどに書いて始めに知らせるようにしてみましょう。
- ★ 授業の流れに変化をつける、活動に見通しを持たせる、好きな活動を授業の流れの中に組み入れるなど、集中できる時間を長くする工夫をしましょう。
- ★ 「なぞなぞ」や「かるた」、「スリーヒントゲーム」、「伝言ゲーム」などのゲームで「聞いて理解する力」を伸ばすことができます。

授業中ちょっかいを かけてしまう子

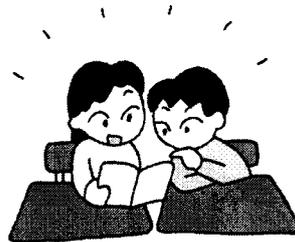
<子どもの様子>

- ・ 絶えずしゃべってしまう
- ・ 授業中、突然、思いついたことを口にする
- ・ 後ろや隣の友だちの体や物に触れる、声をかける
- ・ 友だちの物を持って行く
- ・ 友だちのしていることをさえぎったり、邪魔したりする

こんな指導をしていませんか
・「何しているのやめなさい」「ちゃんと
しなさい」と頻繁に注意する

<子どもを理解する視点>

- 思い立てば我慢できないのではないか
- その場の雰囲気や相手の気持ちが分かりにくいのか
(参照：やりとりのうまくいかない子)
- 新しい事象にすぐに注意が向きやすくないか
- 周囲の反応に敏感で反応を好んでいないか
- 物事に10分から15分しか集中できないのではないか
(参照：授業に集中しにくい子)
- 授業内容の理解度はどうか



<支援の手だて>

- 座席は前の方が対応しやすいでしょう。周囲の友だちが気になるようなら、気になる友だちは離し、反応性の低い落ち着いた友だちを周辺にしましょう。
- 頻繁な注意は逆効果です。指示の仕方を考えてみましょう。学級の学習全体への影響がなければ、少し見守ってみましょう。
 - 例：①「前を向いて座ります。」と具体的に言います
 - ②さらに見通しをもたせて「前を向いて座って、教科書を開けます」と言ってみましょう
 - ③ノートの学習するところを指さして「あれ、これおもしろいね」「よくできているね」「ここだけ書いてごらん」と興味を向けさせて、具体的に見通しを持った指示をしてみましょう
- 「ちょっかい」の内容によっては、放課後、本人とゆっくり話をしてみましょう。本人の状況を受け入れ、具体的な提案をしましょう。
- 授業のルールについて本人と相談して、わかりやすいものを決めましょう。
 - ・場の状況が理解しにくいいため、急に発言してしまう場合
発言したいときは「聞いてもいいですか？」と聞き、「いいですよ」と言われてから発言する。
 - ・授業に無関係、不適當なことを言った場合
「だめ」だけでなく、「授業が終わってから」と聞く場を設ける。

- ★ 学級全体の授業中のルールとして「授業中はおしゃべりをしない」「発表をするときは手を挙げる」等の約束を決めましょう。
また、そのことが常に意識できるように、みんなの目につくところに掲示しましょう。
- ★ 学級の友だちの関わり方も大切です。例えば、授業中突然しゃべり出したり、奇異な行動に出ても、できる限り(学級のルールに沿って)、反応しない(笑ったり、大きな声で騒いだりしない)ようにしましょう。
- ★ 普段から話し合える学級作りをすることは、とても大切です。周囲の子どもたちは、担任の関わり方をよく見ています。
- ★ 「望ましい行動をとる」ことで「うまく過ごせた」と子ども自身が実感できるように成功体験を多く積めるような環境調整をしましょう。

授業中姿勢が悪く、 落ち着きのない子

<子どもの様子>

- ・ 机、椅子等をたたき、音を出したりガタガタさせたりする
- ・ 学習時の立ち歩きが多く、椅子に座っている時も浅く座って足を長くのばし、背もたれにもたれかかるような座り方をしているか、逆に深く座って机に覆い被さるようにして体を支えて座っている
- ・ 手足をそわそわさせたり、身体をもじもじさせたりする

「こんな指導をしていませんか
と何度も注意する」



<子どもを理解する視点>

- 教室内の日常生活の活動の様子はどうか
- 身体の筋力・筋緊張の弱さから座位姿勢が悪くなっていないか
- 手足の屈伸などの運動動作に問題はないか
- 片足立ちやぶら下がりの力はどうか
(参照：不器用な子 I <粗大運動>)
- 注意集中の時間はどうか
(参照：授業に集中できない子)

<支援の手だて>

- 上下肢の力の弱さだけでなく、上体をまっすぐに保持しておくための腰の力が弱い場合は、休み時間や体育の時間を使って、筋力を高める運動、平衡感覚や固有感覚（筋肉や骨、内臓を通して内的に感じる感覚）を高める運動（感覚運動）をしてみましょう。

<休み時間>

鬼ごっこ、ジャングルジム、滑り台、運梯などの遊具を使った遊び
教室の教師用椅子を用いて、順番に綱を伝っていく「忍者ごっこ」

<体育の時間>

跳び箱、平均台、はしご、トンネルなどを利用したサーキットトレーニング
マット運動や鉄棒、スクーターボード、トランポリン、床に置いたロープに沿って歩くなど

- 具体的な指示を出すと同時に、自分でも身体の部位に意識を持てるよう、触れる、鏡を見てボディイメージをつくる等の練習をしましょう。

- ★ 授業中のルールとして、よい姿勢についてみんなで考え、決めていきましょう。「手を膝に」「一番高い姿勢」など子どもがわかりやすい表現を使いましょう。
- ★ 平素から子どもが活発に体を動かす機会をもてるように、はじめは教師が遊びへの介入をしましょう。

※ 発達障害の子どもたちの中には、身体意識が十分に発達していないことが多くあります。低緊張は、学習時に必要な集中力にも大きく影響します。

そのような場合、

- ① 各身体部位に触れさせ、その後に身体を動かせる、といった身体像（Body Image）に力点をおいた指導
- ② 筋緊張が弱く、バランスが悪いために、上半身・下半身をバランスよく鍛える（腕立て伏せ、腹筋、背筋など）指導
- ③ 号令や手拍子を正確に聞き取り、歩調を合わせる、2列以上で行進するなどの練習
があります。

苦手意識の強い子どもはすぐにあきらめがちですが、規定の回数は取り組ませて、達成感を味わわせることも大切です。

- ③では聴覚の刺激や対人関係の向上を図ることもできます。

行動の切り替えが 上手でない子

<子どもの様子>

- ・ 好きな遊びやパソコンの学習に熱中すると、チャイムの合図を守れない
- ・ 場面転換が難しく、無理強いするとパニックを起こして大声を出したり、攻撃的な行動に出ることが多い
例：時間割や日課の急な変更に対応することが難しい
- ・ 学習の終わりの時刻が気になり、時計を何度も見たりして集中できず、最後にはおこってしまう

こんな指導をしていませんか
・「いつまで同じことしてるの」と注意し、遊び道具やパソコンを取り上げる
・活動の内容や予定の変更など口頭で伝えることが多い

<子どもを理解する視点>

- 決められたことへのこだわりがあるか
- 好きな遊びになると夢中になり、時間や次の課題を忘れてしまっていないか
- 行動の結果を予想したり、見通したりすることができるか
- 自分の感情や伝えたいことを上手くことばなどで伝えることができるか
- ことばによる説明だけで十分に状況が理解できているか

ワンポイント

絵やことばで「何時までできるか」「予定変更したこと」などを具体的に提示して、子どもたちにきちんと伝わっているかを確認したり、様子を観察することが大切です

<支援の手だて>

- こだわりがある場合は、どのようなこだわりが、いつ、どの程度あるのか観察して対応しましょう。
- 無理に止めず、様子を見ることも大切です。
- 変更や中止がある場合は、事前に説明（口頭で、プリントで）し、連絡帳に自分で書いたり、保護者からも説明してもらったりして意識できるようにしましょう。

例：特に、新しい事柄・状況や予定の変更が受け容れにくい子に対しては、変更の理由や現在どうすべきかを・・・

- ①具体的で簡単なことばや視覚的な絵図等により、説明します
 - ②望ましい行動を具体的に示します
 - ③子どもと一緒に望ましい行動をします
- パニックになってしまった場合は、様子を見ながら静かな場所へ移動し、パニックが落ち着いてから話を聞いて受け止め、しなければならない次の行動を具体的に示しましょう。（参照：すぐにかっとなる子）
 - パニックの結果により本人の思い通りになることにならないようにしましょう。

★ 学級のルールとして、チャイムが鳴ったら教室に戻り、席に着くことを決め、休み時間にはいる前に説明するなど学級全体で取り組むようにしましょう。

★ 学級活動などで終わりの合図を、チャイムや大人の言葉かけだけでなく、タイマーなどの別のものを使い、学級で時間を意識できるように練習しましょう。

★ 授業の初めにその時間の課題内容と量を具体的に提示しましょう。

例：プリント○枚、漢字○個、パソコンの時間は○時まで

早く終わっても課題の追加はしない（約束を守ること）

早く終わった時は次の活動を具体的に提示しましょう

時計（デジタル）、タイマーの見方や使い方に慣れること

★ 行事の予定や時間割の変更などは、あらかじめ黒板に書いたり（前日と当日も）、一緒に読んだりして何回も確認していくようにしましょう。

★ 日々の日程を説明する時は、次にすることや準備をするものを絵カード等で具体的に示して、一緒に見たり読んだりしながら次の活動が意識できるようにしましょう。

★ 全校集会等では、事前に「どんな流れか」、「終わりはいつか」を説明して見通しを持たせるようにしましょう。

すぐにかっとなる子 すぐにパニックをおこす子

<子どもの様子>

- ・ ささいなことにすぐに反応し、泣いたり怒ったり、喜んだりする
- ・ 気に入らないことや思い通りにならないとすぐに感情的になりやすく、大声を出したり、暴言を吐いたり、物を投げたりする
- ・ ちょっとしたことでもすぐに腹を立てる
- ・ 周囲が制止しようとしても、パニックはおさまらない（参照：行動の切り替えが上手にできない子）
- ・ 皮肉や冗談が理解できず、字義通りに受け止めてトラブルを起こす

こんな指導をしていませんか

- ・ 原因を考えず、「なぜ、そんなことでおこるの」「いけません」「やめなさい」ととすぐに注意をする
- ・ 頭ごなしに制止する



<子どもを理解する視点>

- 決められたことへのこだわりがあるか
- 自分の感情をコントロールする力が弱くないか
- 自分の感情を上手くことばで伝えることができるか
- 行動の結果を予想したり、見通したりすることができるか
- ことばによる説明だけで十分に状況が理解できているか
- 望ましい行動のしかたがわからないのではないか
- 周囲の不適切な反応が、本人の行動を強化していないか

<支援の手だて>

- こだわりがある場合は、どのようなこだわりが、いつ、どの程度あるのかを観察して対応しましょう。無理に止めず、様子を見ることも大切です。
- 活動の内容や行事の予定や時間割の変更などは、あらかじめ黒板に書いたり（前日と当日）、絵カード等で示したり、一緒に読んだりして何回も確認していくようにしましょう。
- かつとなった時、気持ちを静める手段を教えましょう。
 - 例：「深呼吸をする」「心の中で、『1, 2, 3』と数を数える」「先生に助けを求める」「その場を離れる」「感情をことばに表す練習をする」
 - 例：心の状態を色やイライラ度という数字に表すなど視覚的なものを利用し、心理状態を自分なりに表して自分の感情を知る手だてを考えてみましょう
- パニックになってしまった場合は、様子を見ながら静かな場所へ移動し、パニックが落ち着いてから話を聞いて受け止め、しなければならない次の行動を具体的に示しましょう。
 - ① 保健室や特別教室など静かに落ち着ける場所へ移動します。
 - ② 落ち着いてから話を聞きます。注意や叱責は避け、話を「傾聴・受容・共感」しながら、大騒ぎをした時の思いや願いを聞きます。
 - ③ 興奮が収まったら状況を説明し、どうしたらよかったか振り返ります。
 - 例：パニックになった時の状態や気持ちをことばで返したり、ノートに図や矢印で書いて示したりしながら、その時にどうすればよかったのかを考えるようにしましょう（ロールプレイをするのも効果があります）
 - 例：パニックの結果により本人の思い通りにならないようにしましょう
 - ④ 担任一人での対応が難しい場合は、校内で応援を頼むようにしましょう。緊急時の連絡方法等を共通理解しておきましょう。

★ 友だちへの暴力や危険な行為に対しては、毅然とした態度で対応しましょう。

例：短く分かりやすいことばで伝える 感情的にならない
行動を叱っても人格を否定しない

★ クラスでできたこと・頑張ったことをみんなで評価したり、表現できる雰囲気を作りましょう。

★ 周囲の子どもについては、本人の発言に対して笑ったり、何か言ったり注目したりという反応をしないで、できるだけ聞き流せる(無反応でいる)ように理解し合いましょう。

忘れ物の多い子

<子どもの様子>

- ・ 宿題があることを忘れる
- ・ 宿題を学校に持って行って、提出することを忘れる
- ・ 提出物を出すのを忘れる
- ・ 学習に必要な物を揃えて持っていくことがむずかしい

こんな指導をしていませんか
・ 忘れ物をしたことを
厳しく注意する

<子どもを理解する視点>

- 連絡帳のチェック等、自分で確認する習慣が身に付いているか
 - 注意力、短期記憶力*に問題はないか
 - 保護者に連絡帳を見せる習慣がついているか
 - 整理整頓が苦手ではないか
- (参照：片付けの苦手な子)
- 宿題の内容や量が子どもにとって負担ではないか



*短期記憶：例えば、電話帳で電話番号を調べて、すぐに電話をかけるような場合、一定時間、その番号を覚えている力（電話をかけ終わったらもう忘れている）

<支援の手だて>

- 連絡帳を書くのに時間がかかる場合は、他の子どもたちより早めに取りかからせましょう。連絡帳の文字を書くことが苦手であったり、嫌がったりする場合には、シンボルマークなどで記号化してみましょう。
- 聞くだけで覚えておくことが苦手な場合、視覚的な補助手段を用いて改善を図りましょう。

例：教室移動時に何が必要か、絵カードで示す

黒板に1日の予定を表示し、そこに「持ち物」も見てわかるよう示す

例：学習道具のチェックリストを机の横に置いて自分でチェックできるようにする



- 聞くだけで覚えることが苦手な場合、
 - ① メモを必ずとる
 - ② ICレコーダーに録音する
 - ③ ノートをつける練習をする
 - ④ 毎日何分間か時間を決めて、復唱する
 - ⑤ その場で書く、録音する といった方法の練習も考えられます。
- 興味のあるゲームや遊びを中心に、記憶力を高め、「聞いて覚える力」を育てましょう。
- チェックシートの工夫をしましょう。

例：本人が丸をつけていくだけですむものや、連絡帳に丸を入れていくなど連絡帳やチェックシートに、丸をつけてもらうなど、家庭で行って欲しい協力内容を伝えましょう
- ノートを1冊にする、教科ごとに透明ケースに入れるなど持ち物をコンパクトにし、自分で管理しやすくしてみましょう。

- ★ 習慣になるよう初めのうちは、大人と一緒に声をかけてあげましょう。
- ★ 忘れ物チェックや連絡帳チェックなどは、学級全体の課題として、終わりの会などを利用して取り組みましょう。
- ★ 持ち物は、「学校に来るときはこの手提げ」と決めて、1つの手提げにまとめて持ってくるようにしてみましょう。
- ★ 宿題の量は、子どもの状態に応じて調整しましょう。

片付けの苦手な子

<子どもの様子>

- ・ 机、ロッカー、道具箱の中にきれいに片付けられない
- ・ 物を置き忘れる、どこに片付けたか忘れてしまう
- ・ 持ち物をよくなってしまふ
- ・ プリントや手紙が机の中に入ったままになっている
- ・ 身近なものや学用品をよくなってしまふ

こんな指導をしていませんか
「何度言えば、片づけられるの」
と注意する

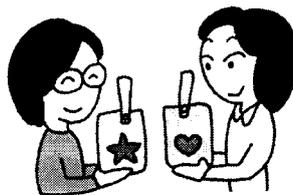
<子どもを理解する視点>

- 何をどこへ、どのようにしまえばいいのかわかりにくいのではないか
- 元あったところにきちんと整理できないのではないか
- しまった場所や使ったことを覚えていないのではないか
- 何が大事で何が大事でないかの区別がつきにくいのではないか



<支援の手だて>

- 学習時の学用品の置き場所や机の中の物の置き場所を具体的に指示しましょう。
例：「教科書は左にノートは右に置きます」
- 持ち物は最低限必要な物だけにしましょう。
- 手提げを一つにして持ち物を入れる等、工夫しましょう。
- 目印、仕切りや絵、写真表示をして置き場所をわかりやすくしましょう。
例：自分の持ち物にシールやリボンをつける
お道具箱の置く場所に絵カードを貼る
仕切りをしてわかりやすくする
線を引いているところに本をのせる
- 「とりあえず置く場所」を作っておいて、時間のある時に一緒に分別、整理しましょう。



- ★ 教室環境をわかりやすくすっきりとさせましょう。
例：文字や絵で表示する、テープで仕切りをする等、片付ける場所がわかるようにする
- ★ 持ち物には名前を記入するよう徹底しましょう。
- ★ 授業の終わりに使った道具を片付ける時間をとるようにしましょう。
「片付けタイム」をとるなどして、学級全体で片付けや学習準備をする習慣づけをしましょう。
- ★ 運動場や特別教室の移動時に、持ち物が揃っているかを確認する習慣をつけましょう。初めは教師と一緒に、声に出したり、絵カード等を使ったりして、確認しましょう。

やりとりが うまくいかない子

<子どもの様子>

- ・ 相手の感情を考えずにすけすけものを言うために、周りの子どもたちから嫌われやすい
- ・ 言葉の理解をせずに場の雰囲気だけで話をしてしまう
- ・ 相手や場所を考えないでしゃべる
- ・ 質問が終わらないうちに答え始める
- ・ 友だちに何気なくちょっかいを出し、トラブルになることが多い
- ・ ルールが守れない

「こんな指導をしていませんか？」
「自分勝手なこと言っただけじゃないですか？」
と話を遮る

<子どもを理解する視点>

- 相手の感情を理解したり共有したりすることが難しいのではないか
- 相手の状況を考えられない、その場の雰囲気がわからないのではないか
- 字義通りの理解や解釈、断片的な判断をしていないか
例：「絵を描いて」→「え」と文字を書いた
例：「お母さんはいますか」
→「はい、います」と答えるだけで呼びに行かない
(「いる」と正直に答えただけ)
- 自分の考えや興味のあることを一方的に話していないか
- 話し手と聞き手、特に聞き手の役割を担うのが難しいのではないか
- 遊びやゲームの勝ち負けにこだわったり、ルールが理解できなかったりするのではないか



<支援の手だて>

- 相手の気持ちの理解に、具体的に「自分が言われたらどんな気持ちになるだろうね。うれしいかな？悲しいかな？」と、自分のこととして考えさせ、他の人も同じ気持ちになるということを話しましょう。
また、「～してくれたの、うれしいな。」など自分の気持ちを素直に伝えればうまくいくことを説明しましょう。
- 気持ちの理解をするのに、4コマ漫画の吹き出しなども活用してみましょう。
- 本人が理解できるようであれば、ことばの裏の意味やニュアンス、ことばの表現について学習する場を設けてあげましょう。
- 高機能自閉症等の子どもには、あいまいなものの言い方では正確には伝わらないので、簡潔で明確なことばで表現しましょう。
 - ・ まぎらわしい表現は避ける 例：「目を通しなさい」
 - ・ 「裏の意味」がない表現に 例：親しみを込めて「君もばかだなあ」
 - ・ 遠回しの表現はしない 例：「どうしてそんなことをするの」
 - ・ 抽象的なことばは避ける
例：「ちゃんとしなさい」→「椅子に座って手は膝に」と具体的に

- ★ 会話（やりとり）を上手くすすめるには、初めは、周囲の大人による会話の援助が必要です。意味理解・意図理解が難しいのか、意図や内容を上手く伝えられないのか等、子どもの問題点や傾向を把握しましょう。
- ★ 「聞く力」のスキルトレーニングをグループ学習で行いましょう。話し手、聞き手に分かれ、相手が話しているときには沈黙、しっかり聞くことなどを約束事にします。「聞く」から「聴く」ことで会話の楽しさが感じられるようにしましょう。
- ★ 社会的なルールとして、ことばや行動の仕方を学習させましょう。
例：家では言ってもいいが、外では言わない
バスの中では大声でしゃべらない
- ★ ゲームのルールが理解できない場合、誰かゲームのできる人とペアになって参加したり、ペースの同じような子どものグループでゲームに慣れさせたりして、ゲームの楽しさを味わわせましょう。遊び方の手順は、絵や図を使って説明するとわかりやすいでしょう。

友達と上手く遊べない子

<子どもの様子>

- ・ 特定の遊びを長時間する（一人遊びを好む）
- ・ 職員室や保健室に行くことが多い
- ・ 友達に何気なくちょっかいを出し、トラブルになることが多い
- ・ 休み時間は一人で過ごしていることが多い
- ・ ルールを無視して行動してしまう
- ・ 順番が待てない

こんな指導をしていませんか

・ 「いつまで同じこととして（一人で遊んで）るの」「休み時間はみんなで遊びなさい」
と何度も注意する

・ 「早く教室に戻りなさい」と言って、
すぐに職員室から追い返す

・ なぜ、トラブルになったり、ルールが守れないのかなど理由を聞かず、すぐに叱る

<子どもを理解する視点>

- 友達に誘われた時の様子はどうか
一人遊びをやめてスムーズに友達と一緒に遊ぶことができるか
- 友達と遊びたいという気持ちを上手く伝えることができるか
- 理解して上手くかかわることができるか
(参照：やりとりがうまくいかない子)
- 同世代の友達と遊ぶことができるか
- 遊びのルールや全体の状況が理解できているか
- 勝ち負けにこだわることなく、ルールを守って楽しく遊ぶことができるか
- 強いストレスがある状態やイライラしている状態ではないか

ワンポイント

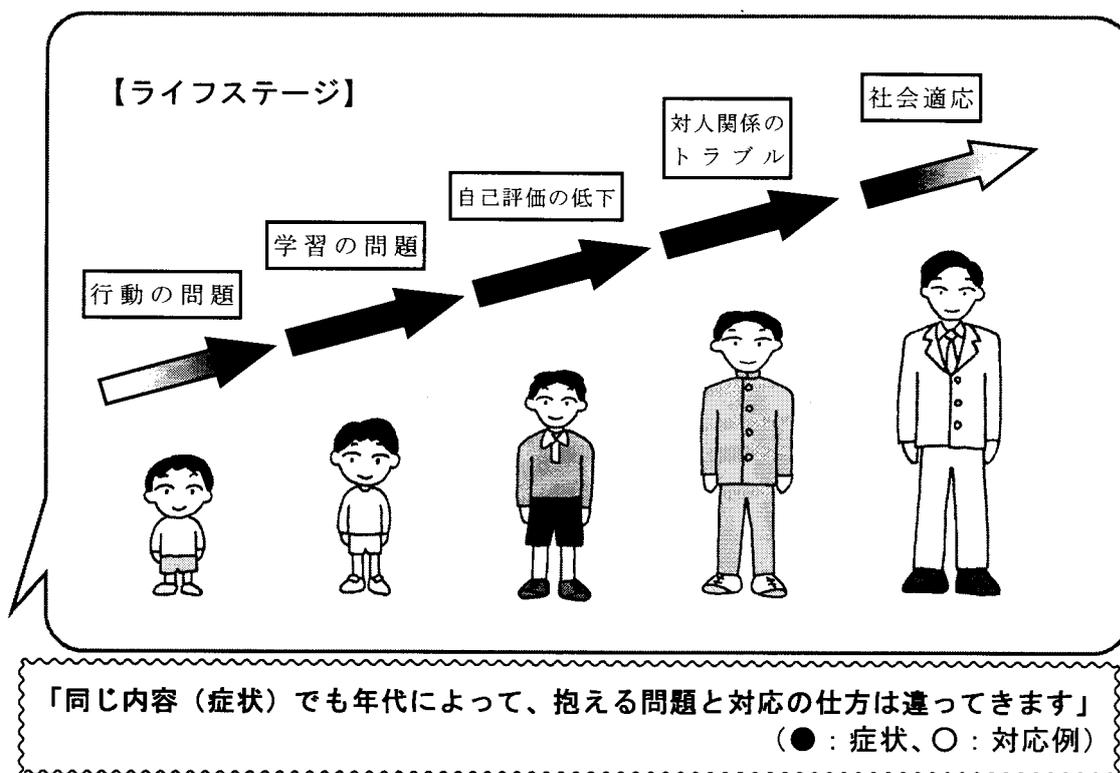
休み時間は、子どもたちはどんな過ごし方をしているのか、よく観察してみましょう

<支援の手だて>

- 一人でゆっくりと好きな本を読んだり、教室で静かに過ごしたりすることで安心感を得られる子どももいます。場合によっては、一人遊びも受け容れましょう。
- 興味が限られている場合は、興味の範囲での友達付き合いの学習から始めましょう。
- 問題行動を繰り返す場合は、まずは一つずつできそうな約束を決めて守っていくように支援するなど、事前の対応を考えながら、子どもの行動を観察し、評価するようにしましょう。
- 順番が待てない時は、具体的に待つ時間の見通しが持てるようにしましょう。

- ★ まず、大人との関係が持てるように配慮し、職員室・保健室での関わりを大切にしましょう。そして、大人が周りの中で、一緒にいる友達とのお話や遊びに慣れていくようにしていきましょう。
- ★ 「ありがとう」「ごめんなさい」「これ、借りていい?」「ほくも入れて」など伝えたい気持ちを確認して、一緒に言う練習をしましょう。
- ★ 子どもの興味等により、休み時間は「一人で遊んでいてもOK。」という雰囲気をつくりましょう。 ※無理に誘わないように
- ★ 今、学級ではやっている遊びを紹介（ルールの説明）する機会を作ったり、その遊びを意図的に設定して、みんなで（グループで）遊ぶ時間を作って楽しみましょう。（学級活動等で）
- ★ 友達と一緒に遊ぶための声かけスキルを学級で決めましょう。
例：「僕も中に入って遊びたいんだけど」、「いいよ、一緒に遊ぼう」など
（参照：やりとりがうまくいかない子、話すことの苦手な子）
- ★ 帰りの会などで、昼休みの遊びで楽しかったことなど話し合う場を持ち、次につながる行動ができるように支援しましょう。

ライフステージに応じた症状と 問題点・手立ての変化



I 就学前（行動の問題が中心）

1 症状

L D ※

ADHD

よく泣く、かんしゃくを起こす等の育てにくさがある。
多動性が目につき始め、こだわりやことばの遅れ等の問題が見られるようになる。
幼稚園等では、「集団行動がとれない」「指示に従えない」等の問題行動が多くなる。

高機能自閉症等

3歳くらいまでに「社会性・対人関係の問題」「コミュニケーションの問

題」「想像力の問題（こだわり）」という3つの自閉症の特徴が見られる。
特に集団行動や友だち関係の中でのトラブルが目につくようになる。

2 問題点・理解と対応

- 問題が把握しにくい。
- 本人からことばで訴えられない。
- 周囲の気づきが重要である。
- 集団の中でまわりに合わせて行動することを多く経験させる。
- 保育士・幼稚園教員との連携・協力。

II 小学校低学年（学習の問題が中心）

1 症状

L D ※

ADHD 多動性・衝動性が顕著に目につく。

反抗的態度や暴力的行為またその場逃れの嘘などが見られる。

高機能自閉症等 集団不適応やこだわり、それに伴うパニック等の問題行動が目立ち始め、冗談が理解できず、ことばを字句通りに受け取ることが多く見られる。

2 問題点・理解と対応

- 集団での行動や時間割に応じた行動などへの対応が困難である。
- 教科による理解や行動に著しい差異が見られる。
- 集団内での個に応じた対応や個別の学習課題の設定に配慮する。

III 小学校高学年（自己評価が低下しやすい。学び方を子どもに合わせてよい。）

1 症状

L D ※

ADHD 多動性は目立たなくなる。

人間関係の構築が苦手である。

高機能自閉症等 相手の感情を読み取ることが苦手で、冗談や皮肉が理解できない。
ファンタジーの世界に没頭することがあり、現実と非現実の世界が混在する
ような行動が見られることがある。

2 問題点・理解と対応

- いじめの対象となり、劣等感を抱くようになる。
- 他者との比較をし、自己顕示欲から反発・反抗が目立つようになる。

- やる気のなさを生じ、学力低下を招くことがある。
- 自己評価を下げないように配慮し、二次障害への移行の予防に留意する。
- 対人関係における良好な技能を身につけられるようにトレーニングする。

IV 中学校・高等学校（対人関係のトラブルが目立つ）

1 症状

L D ※

ADHD 基本的な症状より二次的な問題が複雑化してくる。

高機能自閉症等 「消極的で従順なタイプ」と「積極的で社交的なタイプ」に分かれる。周囲の言動に対して敏感になり、思い込みや被害者意識を持つこともある。

2 問題点・理解と対応

- 学習意欲が低下し、何事にも無気力になる。
- 場にそぐわない発言や他者の感情に配慮しない言動により孤立する。
- 自尊感情の低下による不登校や引きこもり、対人関係におけるトラブル等が問題となる。
- 二次障害に対する対応は、時間と労力が必要である。自己肯定感を高めるかわりを地道に行うことが重要である。

V 成人（社会適応を考える）

本人の興味・関心を利用し、受け入れられる社会状況を準備する。

※ **L D** に関しては、以下の6つの能力ごとにまとめる。

（●：症状○：対応例）

① 聞く

- 聞いたことを覚えるのが苦手である。
- 質問の意味が分からない。
- 注意が変わりやすい。
- 比喩表現や慣用句の意味が分からない。
- 理解語彙が少ない。
- 冗談が分からない。
- 注意を促してから話しを聞かせる。
- 絵や写真を併用する。
- 一対一で話す。

② 話す

- 言いたい言葉がうまく言えない。
- 冗談が言えない。
- 内容があちこち飛んで、まとまりがない。
- 時間や順序に従って話をさせる。
- メモをとらせ、それをみて話す。

③ 読む

- 眼の動きに問題がある。
- 読んでいる場所が分からない。
- 同じ行を読んだり、とばしたりする。
- よく似た文字は、違いを説明する。
- 指をそえて読む。
- 読むところに線を引く。

④ 書く

- ことばを一つ一つの音に分けられない。
- 音の聞きわけが悪い。
- 鏡文字を書く。
- 字の意味が覚えられない。
- 字のバランスが悪い。
- 漢字のへんやつくりを説明する。
- マス目ノートを使う。

⑤ 計算する

- 九九が覚えられない。
- 分数、小数が理解できない。
- 繰り上がり、繰り下がりが理解できない。
- 加減乗除が使いこなせない。
- 数量概念が未熟である。
- メモをとる。
- 絵や図で表す。
- 繰り上がりにメリハリをつける。

⑥ 推論する

- 自分のことしか考えない。
- 相手の気持ちや感情が分からない。
- 相手の表情や身振りが理解できない。
- 冗談や皮肉が通じない。
- 具体的に説明する。
- 聴覚や視覚刺激を組み合わせて教える。
- すぐ忘れてたり、間違っ覚えてたりしているため、繰り返し説明する。

個別の教育支援計画 の重要性

特別支援教育は、自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援する視点で障害を見通し、一人一人の子どものニーズに応じ、適切な指導や必要な支援を行うものです。これには、地域・保護者・関係機関との連携がとて大切になります。ライフステージを見通した支援を具体化するためには、学校現場はもちろん、関係者・機関がネットワークを図り、的確な支援をするためのツール（道具）としての「個別の教育支援計画」の策定が重要であると考えられています。

平成14年12月閣議決定された「障害者基本計画」の中でも「障害のある子どもの発達段階に応じて、関係機関が適切な役割分担の下に、一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う計画（個別の支援計画）を策定して効果的な支援を行う。」と方向性が示されています。

1 個別の教育支援計画とは

障害のある児童生徒の一人一人のニーズを把握し、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて、一貫して的確な支援を行うことを目的として策定される計画です。

「新障害者プラン」（障害者基本計画の重点施策5か年計画）の中で、平成17年度までに、盲・聾・養護学校において、一人一人の児童生徒に「個別の支援計画」を策定することが明記されています。この「個別の支援計画」と「個別の教育支援計画」の関係については、「個別の支援計画」を関係機関等が連携協力して策定するときに、学校や教育委員会などの教育機関が中心になる場合に、「個別の教育支援計画」と呼称しているもので概念としては同じものです。

2 個別の教育支援計画の内容

あくまで一般的に考えられる内容ですが、

- | | |
|---------------|--------------|
| ① 一人一人のニーズ内容 | ② 支援の目標 |
| ③ 支援の内容 | ④ 支援を行う者・機関等 |
| ⑤ 評価・改訂・引継事項等 | ⑥ その他 |

となります。

各項目について必ず記載するというわけではありません。必要に応じて改訂し、書き直したり、書き加えたりします。

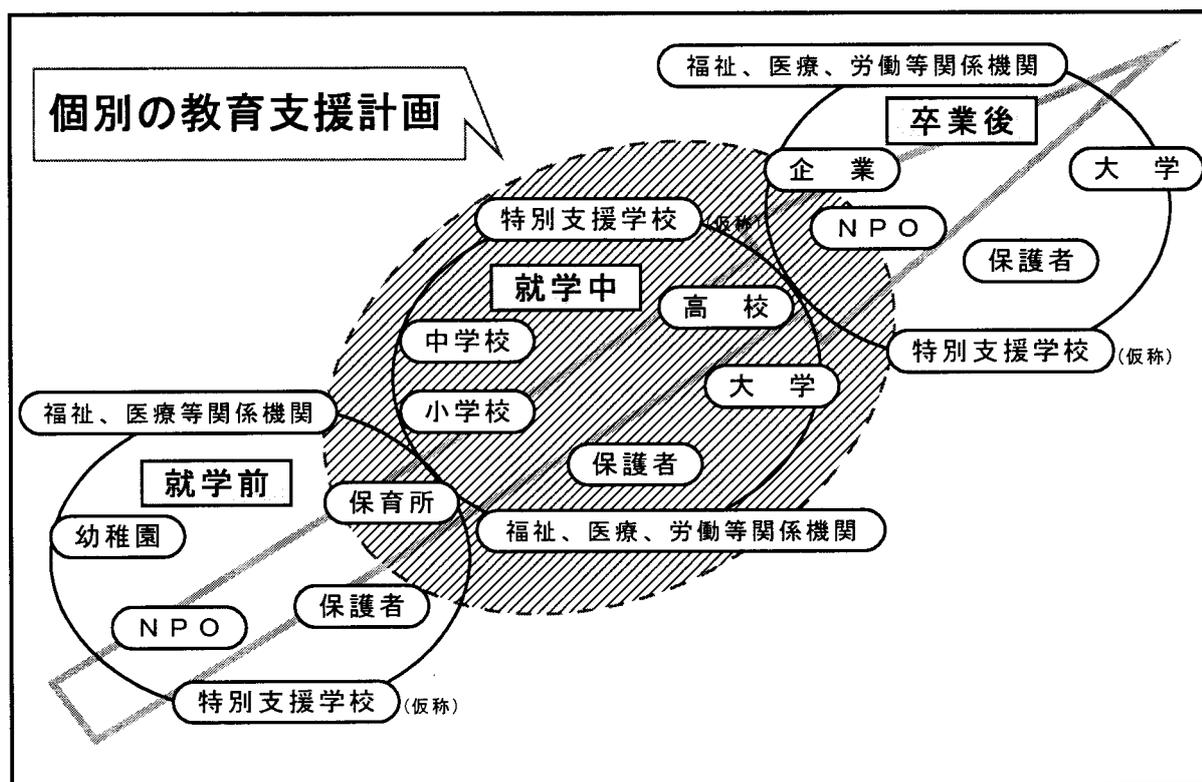
3 個別の教育支援計画の策定・活用のポイント

個別の教育支援計画を策定を踏まえて、教育的支援を行っていくことが、特別な支援が必要な子ども一人一人の現在と将来の生活の充実につながっていきます。

そのためには、以下の視点を持って、策定・活用していくことが重要です。

- ・ 個別の教育支援計画は、一人一人を困む関係者・関係機関と連携協力し、協議して策定します。計画内容の具現化についても支援会議等の開催を含めネットワークを図りながら、進めていくことが大切です。
- ・ 幼稚園、保育所等から小・中学校、また高等学校や関係機関等への移行支援においても十分に活用していくことが大切です。
- ・ 個別の教育支援計画に記載された内容については、関係者間で十分に共通理解を図り、また策定、実施、評価（「Plan-Do-See」のプロセス）を通して、教育的支援をよりよいものに改善していくことが大切です。
- ・ 個別の教育支援計画に記載された個人情報とは、計画に参加した関係者・機関が共有します。各機関の担当者を明確にした上で、個人情報の保護に十分な配慮が必要です。

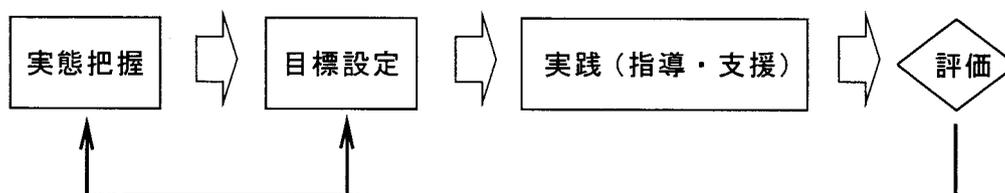
個別の支援計画



個別の指導計画の実際

平成16年に文部科学省から出された、「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」では、必要に応じて個別の指導計画を作成すると述べられています。

特別支援教育は、子ども一人一人のニーズに合った教育を行います。そのためには、「子どもの実態を的確に把握して、目標を明確に設定し、指導・支援内容を具体的に考え、子どもと関わり、そして評価する」といった一連の過程（Plan→Do→See）とそのフィードバックが必要です。これを具体化したのが、個に応じた指導計画である「個別の指導計画」です。



1 個別の指導計画のポイント

- (1) 指導のねらいが明確であり、指導内容が具体的であること
これからの教育は、一人一人のニーズに応じた関わりが望まれます。そのため、明確な指導目標や具体的な指導内容が必要となります。
- (2) 子どもの情報を関係者が共有できること
学校や家庭で関係者が、①子どもの様子(特性)を科学的に共通理解し、②子どもに応じて一貫性のある関わりを持つために、情報を共有することが必要です。
- (3) 活用できる計画であること
個別の指導計画は「記録のための記録」にならないようにしましょう。活用できる計画にしましょう。

2 個別の指導計画の実際

(1) 「個別の指導・支援表」

通常の学級の担任が、簡便に作成でき、かつ活用できる個別の指導計画です。

ア 特徴

- (ア) 「個別の指導・支援表」は、通常の学級の担任にも負担なくでき、今までメモやノートに記録していた内容を少し変えるだけで済み、活用しやすく、個別の指導計画の中の「指導・支援の実際」の具体的な指導の内容に相当し、指導計画作成の第1歩となります。
- (イ) 子どもの行動面や学習面での課題を、状況ごとに分けて、できるだけ具体的に書き込み、それに応じた具体的な指導・支援内容(発問、板書、机間巡視、周りの大人や子どもの関わり方、教材、自助具等)を考えて、実践し、評価します。
- (ウ) 課題を状況ごとに分けて、できるだけ具体的に書き込むことは、環境要因としての周辺の状況を観察する力を養います。
- (エ) 「個別の指導・支援表」には一定のフォーマットを決め、様式を統一することで、保護者を含めた関係者にも見やすく、様々の話し合いの場面(校内委員会、研修会、職員会、教育相談など)で活用できます。
- そして、「個別の指導・支援表」における記録や評価を継続することで、「記録のための記録」、「評価のための評価」になってしまうことはないでしょう。
- (オ) 「個別の指導・支援表」のフォーマットは、
- ①「課題」(実態把握や目標に繋がる)
 - ②「指導・支援の実際」(課題に応じた指導・支援)
 - ③「結果と評価」
- からなっています(表1)。

イ 「個別の指導・支援表」の項目内容

※指導・支援が必要な課題のみ記入します。

- (ア) 「課題」
- ① 「どのような子どもで、どのような時に、どのような様子がみられる」というように、子どもの様子や周りの状況を把握します。
 - ② 様々な環境要因も含めた実態把握やアセスメントに繋がります。
 - ③ できるだけ、TPO(5W1H)で書きます。
 - いつ、どこで、誰と、何が、どのようなことがあったのか
 - その前にあったこと
 - その時の対応と結果
- (イ) 「指導・支援の実際」(具体的な目標や具体的な関わり)
- ① 周りにいる大人が子どもに対して、場面ごとの具体的な関わりができるように、目標や内容は、できるだけわかりやすいことばで表現します。

- ② できるだけ、具体的に書きます。
 - ③ 子どもの特性に合わせ、いろいろ考えられます。
- (ウ) 「結果と評価」
- ① 指導の効果はあったのか。変化はみられたのか。生きた評価が必要です。そのためには、目標や指導内容が具体的であれば、評価できます。
 - ② できるだけ、具体的に書きます。

【表1】「個別の指導・支援表」の例

課 題	指導・支援の実際	結 果 と 評 価
①朝礼で、急に表彰式が始まった時に、声を出したので、「静かにしなさい周りに迷惑よ」と言うと、大声になる。	<ul style="list-style-type: none"> ・「長い針が(数字、印)まで来たら終わります」と話しかける ・子どもの両肩に大人が手を当て「イライラするね…」とその時の子どもの気持ちを受け入れ、「ほら深呼吸してみようか」と手と体を通して関わっていく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「長い針が6まで待つて」と話すと、最後まで、腕組みをして待っていた。
②予定(特に終わりの時刻)がわからないと不安になり、イライラしたり、目の前のことに取り組みず、パニックになる。	<ul style="list-style-type: none"> ・1日の生活への見通しを持たせる(前日に連絡帳に内容/持ち物/下校時刻等を書かせ、当日の朝に再確認させる。)できる限り、変更はしない方が良いが、やむを得ないときは速やかに伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・1日の流れがわかっているので、おおむね落ち着いて対応できている。集会では時間的見通しがつくようになったせいか、静かに過ごせるようになった。
③人の前で鼻をほじくったり、おならをする。人に向かって咳をする。授業中に急に発言するなどの行動があり、友達から理解されにくかったり、トラブルがある。	<ul style="list-style-type: none"> ・集団の中で受け入れられにくい行動は、本人にわかりやすいルールを提示することで改善していく。 ・鼻をほじる・・・ ティッシュを使う。 ・咳を人に向かってする・・・ 手を当てる。人のいない方向にする。 ・急な発言・・・ 「聞いてもいいですか？」と確かめてから。 	<ul style="list-style-type: none"> ・鼻ほじりは、ティッシュを使うようになった。 ・人に話しかける前に「あの、ちょっと聞いてもいいですか？」のルールは定着した。

(2) 「個別の指導計画」《簡略版》 (73ページ参照)

障害児学級や通級指導教室の担任が、活用できる個別の指導計画です。

ア 実態把握

- (ア) できるだけ、具体的に書きます。
- (イ) 子どもの実態を、「得意な事」「苦手な事」に分けて記入してみましょう。
- (ウ) それぞれ「教科面」と「行動面」に分けて記入することもあります。
教科面は、学習習熟度を把握するとよいでしょう。
行動面に、生活面と運動面を記入する場合があります。
- (エ) 気になることは必ず記入します。

〈参考〉 気になることの観点（これらを全て記入する必要はありません）

行動面：「対人関係」「社会性(集団参加)」「興味・関心」「行動全般(注意集中等)
教科面：「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」
生活面：「基本的生活習慣」「生活自立スキル」
運動面：「粗大運動」「巧緻動作」

【表2】「実態把握」の例

得意	・パソコン操作(ゲームにおける操作は速い)。 ・自動車や電車の名称を、よく憶えている。
教科	・国語：2年程度の漢字は間違えずに書く。 文章が逐次読みになり、内容の理解が部分的である。 ・算数：計算「3桁の繰り上がりの足し算が難しい」 文章題が苦手。計算用語や関係性の理解が難しい。
行動	・予定がわからないと不安になり、イライラしたり、大声をあげることがある。

〈参考〉 詳細な「実態把握」は、教育アセスメントにもなります。

基本項目は、

- ①感覚・運動(姿勢保持/移動/手指操作)
- ②言語・コミュニケーション(理解/表現/構音/コミュニケーション)
- ③情緒・行動
- ④対人関係・社会性
- ⑤認知(ことば/文字/数)・興味関心
- ⑥得意なこと(好きなこと)
- ⑦健康(服薬)
- ⑧基本的生活習慣 等。

(ホームページ参照)

イ 長期目標

- (7) 期間としては、学期ごと、または1年間です。
 - (イ) 指導・支援が必要な課題のみからはじめましょう。
 - (ウ) 実際は、主に教科面と行動面(対人関係、社会性)を、トップダウン*の考えに基づいて目標を設定します。
- 〈参考〉学習指導要領の各項目を参考にするとよいでしょう。

【表3】「長期目標」の例

進路	将来は就職の可能性も探る。生活に関する学習能力を高める。	
教科 面	国 語	漢字：小4程度の漢字について読み書きができる。 読解：小学校中学年程度の文章について、円滑に正しく音読できる。 文章の内容の理解ができる。
	算 数	計 算：小3程度の基本的な四則演算ができる。 文章題：基本的な文章題について、数量関係が理解できる。
行 動 面	社 会 性	いろいろな場面で1日の生活に見通しを持って、落ち着いて行動できる。

〈参考〉 学校、学年によって長期目標は変わります。

(記入例)

実態として、「3年生程度の計算が難しい」子どもの場合には、小学校5年であれば、「3年生程度の計算ができる」、中学校2年であれば、「計算機を使い、3年生程度の計算ができる」等。

〈参考〉 より詳しく計画を作成する場合には、「よりよく生きる(自己実現)」という観点が必要です。子どもの将来の地域社会での姿や現在の生活を念頭において、記入しましょう。

観点としては、趣味・余暇や生きがい、就労、生活自立(基本的生活習慣の確立から、ソーシャルスキルまで)等が考えられます。

(記入例)

「コンビニで、ひとりで、買い物ができる。」「集団の行事に落ち着いて参加できる。」

*トップダウン：日常生活や将来の進路を踏まえ、よりよく生きる視点。逆はボトムアップで、自己の能力を可能な限り向上させる視点。

ウ 短期目標

- (7) 指導内容の明確化と達成度評価の観点から設定します。
- (4) 期間としては、基本的に単元ごと、学期ごとです。
- (5) 長期目標と関連させ、スモールステップ化し、到達可能な具体的な目標を立てます。
- (1) 指導内容の明確化と生きた評価のための目標です。
- (6) 具体的かつ測定可能な用語で記載します。これを行動目標と言います。

【表4】「短期目標」の例

教 科 学 習	国 語	漢字：小4までに学習する漢字について読める。そのうち頻度の高いものについては、書ける。(わからないときは、辞書で調べて正しい漢字が選べる。) 読解：小学校中学年程度の文章について、物差しを当てたり、指さして正しく音読できる。文章の内容(ことばの意味、要旨)の理解がほぼできる。(設問について選択肢の中から選ぶ／絵を見ながら／聞いて予習するわからないときは、辞書を使って意味を調べ、適切なものが選べる)
	算 数	計 算：3桁の繰り上がりの足し算ができる(ワークシートを活用して) 文章題： $+$ $-$ \times \div の計算用語の文章式を解く。 基本的な文章題を読み、助詞による関係性を理解し、図や絵またワークシートを用いて数量関係を表し、解く。
行 動 面	社 会 性	・見通しを、視覚的に理解して、確認できる。

〈参考〉 「個別の指導・支援表」(前述)をもとに作成する場合は、その「課題」を達成する行動目標を記載します。

(記入例)

「個別の指導・支援表」の課題が、「朝礼の時、大声をあげる」の場合、行動目標として、「朝礼の流れをスケジュール表で予告すると、朝礼の時に、腕組みをしながら参加する」。

エ 指導・支援内容

(7) 「個別の指導・支援表」(表1)が基本です。

(イ) 「指導・支援内容」のフォーマットは、

- ① 「行動目標」
- ② 「指導・支援の実際」
- ③ 「結果と評価」

からなっています(表5)。

【表5】「指導・支援内容」の例

	行動目標	指導・支援の実際	結果と評価
見通しを持つ	・集会時、予定(特に終わりの時刻)がわからない時、時計を見て、静かに待つことができる。	・1日の生活への見通しを持たせる(前日に連絡帳に内容/持ち物/下校時刻等を書かせ、当日の朝に再確認させる。)できる限り変更はしない方が良いが、本人が落ち着き、話が受け入れやすい時に伝える。	→1日の流れがわかっているので、おおむね落ち着いて対応できている。集会では時間的な見通しがつくようになったせいも、静かに過ごせるようになった。

〈参考〉周りの子どもについても、同様な様式で作成し、本人に対する理解や関わりを深めるための配慮を記入すると効果的です。

	子どもの様子	周囲の子への手だて (周囲の子からの支援)	結果と評価
周囲の子どもとの関わり	・授業中、急に質問をしたり、しゃべり出す。また奇異な行動に出ることがある。友達が大声で「うるさい!」と言うと、その言葉に反応して興奮することが多い。	・できる限り、見守ってもらう(無反応)。(「うるさい!」と大声で反応したり、笑ったりすることでその行動が強化されるので) ・注意する場合は、本人が安心できる友達が「授業中は静かにするよ」等言う。(難しい場合は教師) ・ルールを守って、「聞いてもいいですか?」と発言した時はきちんと最後まで聞く。	→「聞いてもいいですか?」のルールが定着してきて、急な発言等はかなり減ってきた。

オ 評価

- (7) 指導の効果はあったのか。変化はみられたのか。具体的な評価が必要です。そのためには、目標や指導内容ができるだけ具体的であれば評価が容易になります。
- (4) できるだけ、具体的に書きます。

【表7】「評価」の例

教科学習(国語) ・漢字 4年生の漢字プリントをほぼ毎日1ページ。漢字5個を練習し、その後、練習問題に取り組む。正しく書けるようになった。 興味ある漢字(ゲームに出てくる等)は、難しくてもよく覚える。
教科学習(算数) ・計算 3桁の繰り上がりの足し算は、正しくできるようになった。
社会性 ・1日の流れがわかっているので、落ち着いている。 集会では、時間的な見通しがつくようになり、静かに過ごせるようになってきた。

- 〈参考〉 行動目標の達成度で評価する場合があります。これを「行動目標評価」といいます。段階を設けて(リッカード評価)、コメントを記入します。
- ・3段階の場合、 ○：達成 △：ほぼ達成 ▲：達成困難

行動目標	達成度	コメント
『長い針が6まで待って』と話しかけると、腕組みをして待つ	○	朝礼が終わるまで、少し周りを見ながら待っていた

【その他】「個別の指導計画」《詳細版》について

「詳細版」のフォーマット等は、ホームページに掲載していますので、参考にしてください。また、「個別の教育支援計画」やWISC-Ⅲの検査結果等の見方についても掲載しています。

〈例〉 個別の指導計画【簡略版】

学年（ ）年 氏名（ ） 作成者名（ ）

児童の実態

(項目) 教科面	
行動面	
生活面	
運動面	

長期目標

平成 年 月 日～
平成 年 月 日

		目 標	評 価	
進路				
教科面				
行動面				
その他				

短期目標

平成 年 月 日～
平成 年 月 日

		行 動 目 標		評 価
教 科 学 習				
行 動 面				
そ の 他				

指導・支援内容

平成 年 月 日～
平成 年 月 日

	行 動 目 標	指導・支援の実際	結果と評価
(項 目)			

※「指導・支援内容」は項目ごとに作成しても良いです。

校内支援体制のあり方

どの子どもにも適切で必要な配慮をしていくことは、担任にとって必要不可欠なことです。しかし、より一層多くの配慮を必要としている子どもたちへの支援策を、担任一人で考え提供していくことには限界があります。学校として大切なことは、教職員全体の共通理解のもとに、個々に応じた有効な支援策を検討し、誰でもがいつでもどこでも提供できるようにすることです。

そのためには、校長・教頭・特別支援教育コーディネーターなどを中心にした「校内委員会」を組織し、個々の具体的な支援策の検討をはじめ、環境の整備を図っていくなどの校内支援体制を整えていくことが重要です。

1 特別支援教育コーディネーターの担う役割

特別支援教育コーディネーターは、LD・ADHD・高機能自閉症等の特別な支援を必要としている児童生徒に対し、各学校で適切な支援を実施していくための中心的な役割を果たします。

小中学校等における特別支援教育コーディネーターの主な役割としては、「校内委員会」の開催や学校外の関係機関等との連携などがあげられますが、盲・聾・養護学校の場合には、地域の教育支援や関係機関とのコーディネートなども付加されています。

特別支援教育コーディネーターの養成にあたっては、県立障害児教育センター等で各種の研修会が開催されています。

2 「校内委員会」とは

「校内委員会」とは、校長・教頭をはじめ特別支援教育コーディネーターが中心となって、LD・ADHD・高機能自閉症などをはじめ、特別な配慮を必要としている子どもたちの困難さを理解していくための実態把握を行うとともに、本人・保護者の願いを基本としたよりよい指導や支援について考えるための校内組織です。

「校内委員会」を組織するにあたっては、その内容によって、以下のような『合目的な校内委員会』と『包括的な校内委員会』の二種類が考えられます。

『合目的的な校内委員会』

発達障害のある子どもたちをはじめ、種々の障害のある子どもたちへの支援だけを目的とした校内委員会のことです

『包括的な校内委員会』

発達障害や種々の障害のある子どもたちへの支援ばかりでなく、生徒指導や教育相談などともリンクさせて、様々な子どもたちに対する支援を考え実施していく校内委員会のことです。

「校内委員会」を既に設置している学校では、「校内就学指導委員会」がその内容を兼務していたり、「教育相談委員会」や「特別支援教育推進委員会」など新たな組織で対応していたりしています。

校内支援体制として、どちらの場合が有効であり効果的であるかは、地域や学校の実情に応じて違ってきます。例えば、小学校では「合目的的な校内委員会」で対応している場合が多く、中学校では生徒指導や教育相談とリンクさせた「包括的な校内委員会」で対応している場合が多いようです。

いずれの場合を選択するにしても一長一短があります。したがって、それぞれの学校で、どのような内容の「校内委員会」を組織していくのがより有効なのかについて、十分に吟味したうえで組織化していくことが重要です。

「合目的的な校内委員会」の代表例としては、既存の「校内就学指導委員会」が「校内委員会」を兼務するような場合が考えられます。

この場合には、従来のメンバーの他に、特別支援教育コーディネーター・生徒指導（生活指導）担当・教育課程担当・養護教諭・巡回相談員（場合に応じて）などを加えて構成していく必要があります。（障害児学級担任が特別支援教育コーディネーターを兼務している場合も多く見られます。）

校内就学指導委員会が「校内委員会」を兼務している場合		
長 所	短 所	改善策
従来の組織に新たなメンバーを加えることで、すぐに対応していくことができます。	ともすれば、特別な子どもたちに対する措置や場の振り分けという「校内就学指導委員会」が従来持ってきた性格や意味合いが強く残り、通常学級担任の意識改革をはじめ、校内組織全体が支援に向けて同一歩調で取り組んでいくという共通理解が難しくなることが考えられます。	従来の「校内就学指導委員会」とは異なった役割を併せ持ち、新たな役割を担っているとうことを十分に共通理解しておくことが重要です。

一方、「包括的な校内委員会」の代表例としては、新たな組織をプロジェクトチームとして立ち上げていくような場合が考えられます。

この場合には、そのプロジェクトの内容に必要なメンバーで構成されます。

「校内委員会」として新たなプロジェクトチームを立ち上げた場合		
長 所	短 所	改善策
発達障害をはじめとする種々の障害のある子どもたちばかりでなく、様々な配慮や支援を必要としている子どもたちへの支援に関する協議することができます。	新たに組織した「校内委員会」が従来の学校組織の上に付加されたものであれば、「校内委員会」の構成メンバーは、重複した複数の委員会へ度々出席しなければならないような状況に陥ってしまうことが考えられます。	新たな「校内委員会」をプロジェクトチームとして立ち上げていく場合には、校内組織全体の見直しも含めた新たな組織体制の構築を図っていくことが重要です。

3 「校内委員会」の構成員

「校内委員会」は、校長・教頭を中心にして、特別支援教育コーディネーターをはじめとする各メンバーが個々の役割や専門性を活かして多面的な観点から知恵を出し合い、協力して子どもたちの支援を行っていきます。

「校内委員会」を構成するメンバーは、「合目的な校内委員会」を組織するのか「包括的な校内委員会」を組織するのかわによって変わってきます。

しかし、概ね、

校長・教頭・特別支援教育コーディネーター・生徒指導（生活指導）担当・教育課程担当・養護教諭・学年代表・該当担任・巡回相談員〈場合に応じて〉

などで構成されている場合が多いようです。

図1は、校内就学指導委員会が「校内委員会」を兼務した場合の校内体制の例です。また、図2は、校内組織の統合を図ったうえで、プロジェクトチームとして「校内委員会」を組織した場合の、支援のための情報の流れを図示したものです。

4 「校内委員会」の果たす役割

「校内委員会」は、具体的には以下に示したような7つの役割を果たしていきます。

① 保護者や担任らの気づきに基づいて、多面的な観点から情報交換を行うとともに、配慮を必要としている子どもたち一人ひとりの「実態把握」を行い、子どもたちが困っている点について共通理解を図ります。

② 本人や保護者の願いに添った「具体的な支援策」や「環境整備」などの提示を行います。

③ 特別支援教育コーディネーターを中心に、「個別の教育支援計画の作成支援」を行います。

④ 「校内研修会」を開催し、教職員全体の理解啓発に努めます。

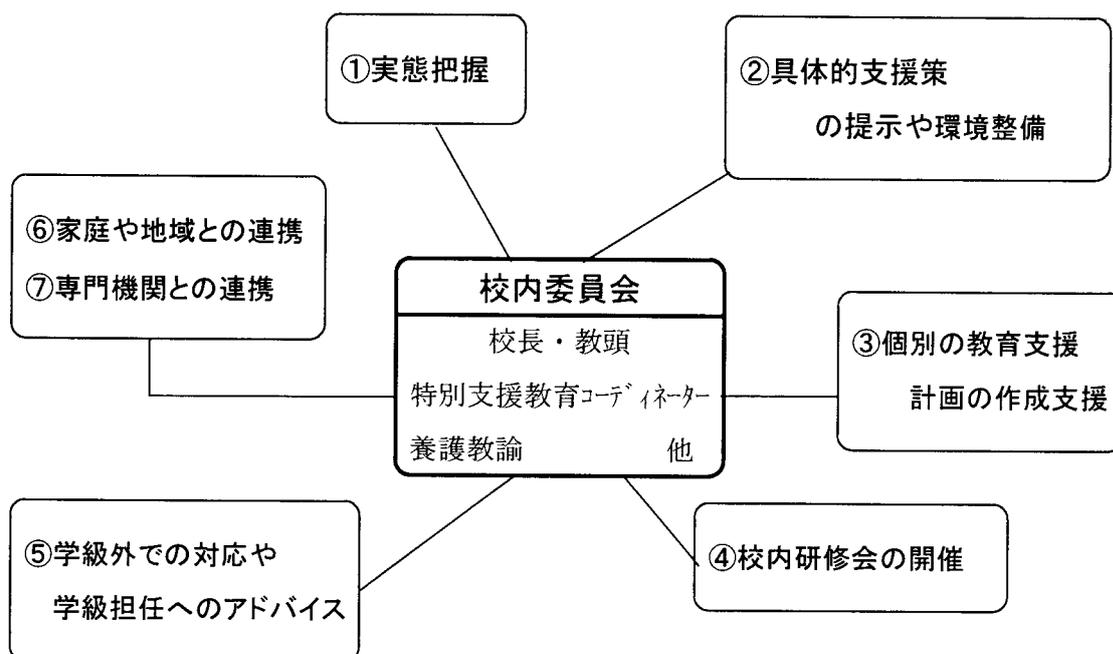
⑤ 配慮を必要としている子どもたちに対する「学級外での対応」や、「学級担任へのアドバイス」などを行います。

⑥ 家庭やPTA・地域などを対象にした理解啓発活動を展開していくことを通じて、「家庭や地域などとの連携」を図っていきます。

⑦ 特別支援教育コーディネーターや養護教諭などを中心に、専門的情報の収集を行うとともに、他の教育機関や相談機関をはじめ医療・福祉などの「専門機関との連携」を密に図っていきます。

図3は、上記の「校内委員会」の果たす主な役割を図に表したものです。

[図3] 「校内委員会」の果たす主な役割の例



5 「校内委員会」の開催頻度と協議内容

「校内委員会」はあくまで随時委員会として、必要な時にいつでも臨機応変に開催し対応できるようにしておくことが重要です。

しかし、学校の実情に応じて、「目的」と「内容」をあらかじめ決めたいうで、月1回程度、定期的開催する定例委員会として組織している場合もあります。

表1は1年間に「校内委員会」で話し合われた内容の実際の例です。図4は「校内委員会」での話し合いを下に、現行の各種制度を活用して支援体制を組んでいる実際の図で表したものです。(利用制度等については、各地域によって多少の違いがあります。)

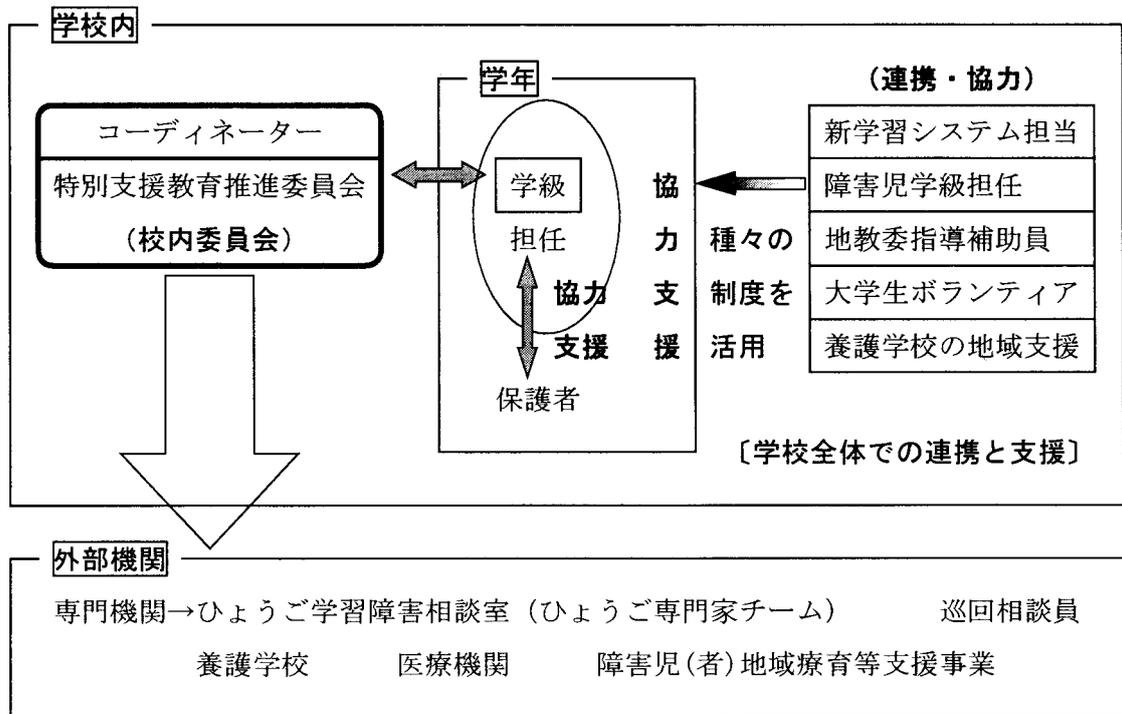
また、図5は「校内委員会記録用紙」の実際の例です。

〈表1〉「校内委員会」で話し合われた内容の実際例

	実施月	話し合われた内容
一学期	4月	・ 教職員用気付きチェックリスト、個別実態把握表を配布する ・ 保護者への啓発資料配付（教育相談のお誘い）を配布する
	5月	・ 保護者の気付きや担任の気付きを基にした「クラスの中の配慮を要する子」研修資料を参考に、学習面や行動面や生活面などで大きな配慮や支援を必要とする子どもたちを精査する
	6月	・ ケース会議：精査された子どもたちへの配慮や支援の種類を、担任から提供されたチェックリストや実態把握表・子ども

		<p>の作品やノート等の資料を基に一人ずつ検討する</p> <ul style="list-style-type: none"> 同室複数指導体制および研究体制（算数科における少人数指導）の試行実施決定
	7月	<ul style="list-style-type: none"> ケース会議：同上 個別課題学習支援の実施決定
二 学 期	9月	<ul style="list-style-type: none"> ケース会議：同上 学習室（リソースルーム）設置とその利用についての検討
	10月	<ul style="list-style-type: none"> 担任の負担軽減を目的とした全校的支援策について協議 放課後等学習支援事業の実施決定とその内容についての検討
	11月	<ul style="list-style-type: none"> 放課後等学習支援事業に関わる支援者の募集に関する協議 P T Aや地域人材の導入を検討 保護者との教育相談（+巡回相談員）
	12月	<ul style="list-style-type: none"> 保護者との教育相談（+巡回相談員）
三 学 期	1月	<ul style="list-style-type: none"> 年間のまとめ資料作成
	2月	<ul style="list-style-type: none"> 配慮を要する子ども達の変化に関する研修会
	3月	<ul style="list-style-type: none"> 来年度への引き継ぎ資料作成

[図4] 現行制度を活用して校内支援体制を構築している学校の実例



* 話し合われた内容のうち、現在の環境を変化させるような支援を提供していくような場合（例：「学習室などで個別指導する」「つまづいてる課題を宿題でカバーする」他）は、支援を提供する前に、必ず本人ならびに保護者の同意を得ることが必要です。

[図5] 校内委員会記録用紙の例

校内委員会実施日 第 回 年 月 日() 時 分～ 時 分			
出席者名()			
学年・組	年 組	児童生徒名前	
担任名			
子どものニーズ	(子どもが何で困っているのかについて記入をします。)		
具体的事例	(子どもの様子を具体的に記入します。) 例：「2行程度の短い文章の音読は間違わずに読めるが、1ページ以上の長い文章の音読になると読み飛ばしや読み間違いが多くなる」 「○○のような時、自分を抑えきれず大声を出したり周りの子を罵倒したりすることがある」 <div style="text-align: right;">など</div>		
補足情報	(担任以外の者で気がついたことがあれば記入します。)		
支援の柱 (長期目標)	1 (「子どもにつけたい力」のうち、1年間で達成できそうな内容を記入します。) 2 3 例：見通しを持って一日の生活を送る 4 落ち着いて授業を受ける など		
校内支援体制	(例：週2回、月曜日と木曜日の2時間目に、(○○T)が4-1の教室に入り濃密指導を行います。)		
支 援 方 針		支 援 者	
支援の手だて	1 (具体的な支援策の内容と誰が実施するのかを記入します。) 2 3 例：良い点を見つけて誉めるようにします 4 下学年の課題を宿題で出します		担 任 コーディネーター
家庭との連携	(家庭での協力を必要とする場合、家庭の役割について具体的に記入します。)		
他機関との連携	(他の専門機関に相談をし、アドバイスなどを受けた場合にのみ記入します。)		
評価と引継事項	(一定期間の支援に対する成果や課題などについて記入します。)		

保護者への対応

特別なニーズをもつ子どもへの支援を進めるには、保護者との連携が欠かせません。家庭と協力して子どもへの支援に取り組むことでより大きな効果が期待できるからです。

ところが、保護者には、子どもの特別なニーズに気づいていなかったり、気づいていてもなかなかそれを受け入れることができないなどの様々な事情があります。例えば、他の子どもとはちょっと違っている、変わった子だなと感じつつ、育児に手間がかからなかった保護者は、学校での不適応な状態を知らされるまで気づかない場合があります。その多くは家庭と学校での様子が大きく異なっており、保護者の気づきが遅れることとなります。

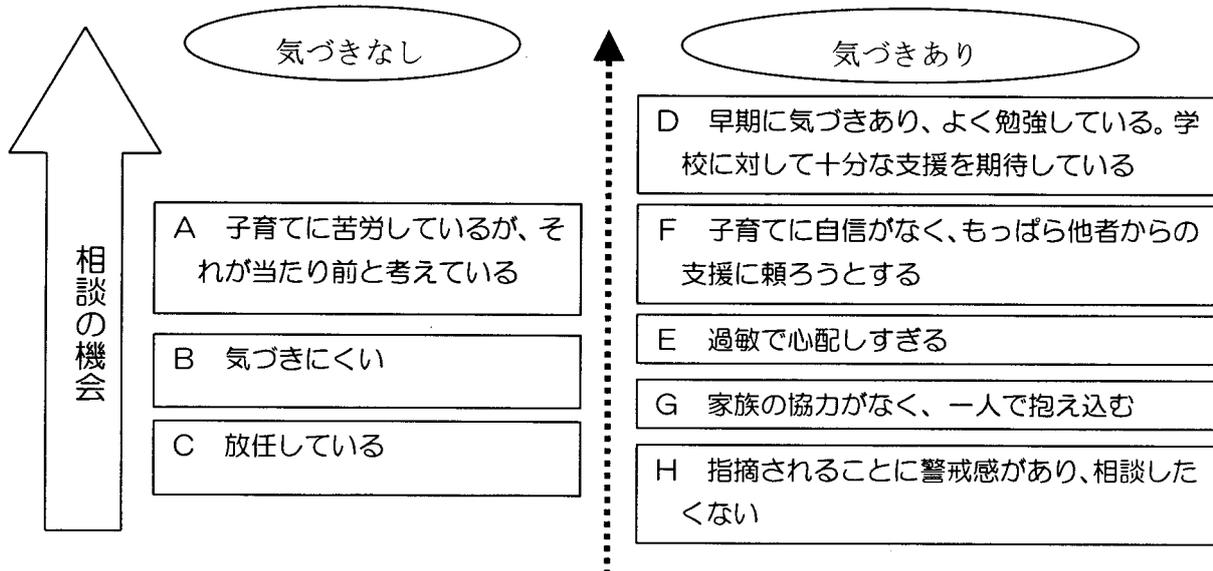
気づきがあっても、子育てに関してネガティブな指摘をされた経験がある保護者は、特に養育上の責任を問われることには警戒感をもっています。ですから、保護者が学校での問題について知らされるときには、子どもの様子に心配を抱きつつ、素直には受け入れず、否認したり、逆に学校での指導不足こそが問題だと主張することがあります。

しかし、乳児期に育てにくかったり、乳幼児健診等で発達のつまずきに気づいている保護者の多くは、学習についていっているだろうか、他の子どもの迷惑をかけていないだろうかなど、思い悩んでいます。こんな場合に、「こんなことを相談してもよいものか。」「どんなふうに話したらよいか。」「きちんと理解してくれるだろうか。誤解されてしまうのではないか。」などなかなか学校に相談できない保護者が多いのが現状です。

そこで、まずは保護者の心情や願いを理解していくことが大切です。そして、保護者との信頼関係を築きながら、保護者と協働した支援の進め方について2つの事例を通して考えてみます。

1 保護者の心情

(1) 保護者のタイプ



(2) 保護者が子どもの障害に気づき、受容に至るまでの心情の変化

保護者の心構え

一般に、保護者が子どもの障害に気づき、受容に至るまでには、下記に示すようなプロセスを経ていく傾向があるとされています。多くの保護者から、もっと早く対応しておけばよかったという声があがっています。障害を受容していくことは難しいことですが、結果として子どもにもよい影響を与えることにつながります。

【疑念・混乱】

LD、ADHD、高機能自閉症の子どもたちは、乳幼児期には育てにくかったり、逆に手間がかからなかったりする場合がありますが、通常の発達とずれを示すことがあります。幼児期には、何か気になるという思いを多くの保護者が感じるようです。落ち着きがなかったり、集団行動が取れなかったりする場合には、育て方の問題として責められる場合もあります。原因が分からないために、子どもの様子に心配を抱きつつも否認したり、混乱に陥ったりしてしまいます。

【ショックと安堵】

こうした葛藤の時期を経て診断を受け、LD、ADHD、高機能自閉症等といった診断名が付いた時には大きなショックを受けます。一方で、育て方の問題ではなかったことが明確になったことで、多くの保護者が一瞬ほっとした気持ちになります。

【努力・挑戦】

そして何とか発達の遅れを取り返そうという取組が始まります。親子ともに目の前にある課題や行動等に対して一所懸命取り組みます。

【障害の受容】

以上のような段階を経て、子どもの状態を正面から受け入れられるようになります。目の前の課題に背伸びして取り組むのではなく、将来を見通して現実的な対処への取組を始めます。

「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」平成16年3月、文部科学省

2 具体的事例

(1) 子育てに苦勞しているが、それが当たり前と考え、気づかなかった事例

① A君の概要と担任の気づき

A君、1年男子。登校班で登校しているときにいじめられたと訴え、登校をしぶる。身の回りが片付かない。学習の準備ができない。忘れ物が多い。授業中は、ボーッとしていることが多く、自分の世界に入り込んでいるように見受けられる。

登校中のトラブルは、寄り道をして列に並ばないA君を班長が注意したのを「いじめられた」と受け取っていたのが原因でした。担任の先生がA君と母親とに丁寧に説明することで一応納得しました。

このことがあってから、担任の先生はA君のことが気になっていました。A君はその場の状況や他者の気持ちを理解するのが難しいのではないかと思いました。学習の

遅れや集団活動への参加の困難が目立つようになり、先生はコーディネーターの先生に相談し、校内支援委員会でA君の支援について話し合うことになりました。

先生は、保護者へどのように説明すれば理解と協力が得られるか、ということについて助言を求めていました。説明のポイントを作成して、コーディネーターの先生と二人で母親と面談することになりました。母親は、身の回りの片付けができないことや学習の遅れについては困っていましたが、「家庭で言って聞かせます。でも、私も小さいときは、(A君と)同じでした。」と語り、知能検査を含む心理検査を実施することには了解してくれませんでした。説得を繰り返すことはせず、学校と家庭が協力して支援を進めていくことを約束して面談を終わりました。

ワンポイント

保護者とは複数の先生で面談するようにします。保護者の事情や心情をよりの確に把握することができます。さらに、保護者の安心感や信頼感を得ることにつながります。

ワンポイント

知能検査を含む心理検査の実施に保護者の同意が得られない時は、説得を繰り返すより、できる配慮や支援に取り掛かるようにします。そして、子どもに変化が見られた時は、その効果を伝え、個別的な支援の意義や子どもの特性に合った支援の有効性を示していくようにします。

② 保護者の気づき

母親はA君のことが気になり始めました。参観日に我が子が学習に集中できていない姿を見て、何とかしなければと思うようになりました。でも、母親の言うことを受け止めてくれないA君にイライラするようになり、思わず、「そんなにお母さんの言うことが聞けないんやったら、Aはお母さんの子と違う。出て行き！」と言ってしまいました。A君はお母さんの激しい口調に戸惑いを見せましたが、家の外に飛び出していきました。

母親はすぐに近所を探し回ったり、父親にも連絡を取り、警察に捜索願を出しましたが日が暮れても帰ってきません。9時半頃、「ただいま。お腹すいたー。」と、けろっとした顔をしてA君は帰ってきました。近くの大型スーパーや本屋でうろうろしていたそうです。

③ 保護者と担任の共通理解

母親はA君の行動が理解できず、先生に相談しました。先生はスクールカウンセラーに相談することを勧めました。スクールカウンセラーにじっくり話を聞いてもらう中で、A君の困り感が明確になり、心理検査を実施することにも了解してくれました。

(2) 保護者に気づきはあるが、指摘されることに警戒感があった事例

① H君の概要と担任の気づき

H君、2年男子。授業に集中できず、手遊び、席を離れて立ち歩き、他の子どもにちょっかいをかける。休み時間には些細なことで友だちと口論になり、激しい喧嘩になることもある。

先生は、H君を担当してからずっとH君のことで悩んでいました。H君のほかにも授業に集中できない子どもが数人いますが、H君に影響されてよけいに落ち着かない

ように思えました。H君の学校での様子を保護者に連絡帳に書いて知らせようと何度も思いましたが、数日後に予定されている家庭訪問のときに直接話すことにしました。

② 保護者の願いを聴き取る

家庭訪問の日がやってきました。H君の学校での様子を話し始めると、H君のお母さんは表情を固くして、身構えるような態度になりました。そして、「Hは家では落ち着いていますよ。他にももっと授業中に先生の話聞いていないお子さんがいるようですし、先生がもっと子どもに話を聞かせるように工夫なさってはいかがですか。」と一気に語りました。先生はびっくりして、それに答えることができませんでした。しかし、お母さんは気づいていたので、再度家庭訪問をして話し合う約束をとりつけました。

③ 保護者と担任の共通理解

H君のお母さんは昨日とは打って変わって笑顔で迎えてくれました。そして、H君を育てるのに苦労したことや、育て方やしつけが悪いと責められてきた辛い経験を話してくれました。そして、相談機関で相談したり、場合によっては、病院に受診したいという希望をもっておられることを知りました。先生は、「お母さん、H君のことを思ってこれまで本当に苦労されたんですね。私もH君のためにできるだけのことをしたいと思っています。一緒にがんばりましょう。」と優しく語りました。それから、H君の生育歴や教育歴、家庭での様子など詳しく話を聞くことができました。H君をより効果的に支援するために、校内の支援委員会で話し合い、心理検査を実施することや個別の指導計画を立案することを了解してもらいました。

ワンポイント

保護者の子育ての苦労に対して労いのことばをかけ、悩みを受け止めましょう。そして、子育てのパートナーとして、協働して子どもへの支援に取り組むことを提案します。

④ 他の子どもへの指導や配慮が必要

数日後、H君がちょっかいをかけるI君のお母さんから、H君の行動が学習の妨げになっていること、他の親からもクレームが出ていることなどを知らされました。先生は早速家庭訪問をし、I君のお母さんからより詳しい話を聞きました。すぐに訪問したことでI君のお母さんは落ち着いて話をしてくれました。H君のことで困っているけれどI君にも注意の集中に弱さがあることや、多くの保護者が学級経営に不安を抱いているが、できれば学校に協力したい考えだ、と話してくれました。

⑤ 学級懇談会

一学期末に予定している学級懇談会で「H君やI君のお母さんに対して学級の保護者からの理解、支援を得る」ことを目標にし、その手だてについて校内のコーディネーターの先生や支援チームの先生方と相談しました。

そこで、次のような会を計画しました。

当日、先生はまず学校における特別な教育的支援を必要とする子どもへの対応方針等を説明しました。

- ア H君のお母さんと親しいJ君のお母さんにH君のお母さんが受け入れられるようにするため、H君のお母さんをさりげなくサポートしてほしいと依頼しておく。
- イ どの保護者も子育てでうまくいかない経験をもっており、そのことを保護者同士でリラックスして率直に話し合えるような雰囲気づくりをする。

次に、学級で子ども達を集中させるためのゲームや集団遊びをしました。雰囲気が和んできたところで、ジャンケンゲームをして4人グループを作りました。そして、グループで(1)自己紹介(2)「我が子のここが自慢」(3)「我が子の気になること」(4)「我が子への期待」のテーマで話し合っていました。H君のお母さんにも感想を話してもらいました。「Hのことで皆さんに迷惑をかけていると思います。でも、皆さんに私の話を聞いていただき、親身になって一緒に考えてくださったのがとても嬉しかったです。」と、涙を浮かべながら話しました。

学級懇談会プログラム

- 1 自己紹介
- 2 「我が子のここが自慢」
- 3 「我が子の気になること」
- 4 「我が子への期待」

後日、H君のお母さんは学級懇談会で知り合いになったお母さんに勧められて学校図書館のボランティアサークルに参加しました。サークルで活動しているH君のお母さんは随分明るくなったように思えました。

⑤ まずできることから取り組む

支援チームですぐにできる効果的な方策を検討し、すぐに取り組み始めました。

まず、H君の座席の位置を一番前に移動し、個別にことばかけがしやすいようにしました。クラス全体に指示をした後に必ずH君の様子を見て、何をするのかわからない時は、もう一度説明するようにしました。説明はできるだけ具体物や絵などを提示しながら短く区切って話すように心がけました。

つぎに、学習用具の準備や片付けができないH君のためにクラス全体の“片付けタイム”をつくり、みんなが片付けている間にH君の片付けのサポートをするようにしました。忘れ物のチェックはお母さんに協力を依頼していましたが必要なものはカバンの中に入っています。ですから、忘れ物や宿題忘れはぐんと少なくなりました。

⑥ 個別の指導計画作成

H君の支援チームの先生方でH君の個別の指導計画案を検討しました。WISC-Ⅲの結果の分析からH君の言語理解の弱さが推測されました。聴覚的な短期記憶の弱さがその要因の一つではないかと推測されました。H君のお母さんによると、H君が3才の時に滲出性中耳炎になり、治療に長期間かかりました。今でもテレビの音量を大きくして聴いているので気にはなっていたそうです。

H君のお母さんに耳鼻科に受診することを提案するとともに、個別の指導計画の作成に参画してもらいました。短期目標は検証しやすい具体的な内容にし、効果が確認でき

たら次の手だてを考えていくようにしました。家庭で取り組むことは保護者が達成感やできた手ごたえを感じ取り、子どものよさを発見するとともに、子育てに自信をもてるような内容にしていきました。

⑦ その後

H君に対する苦情は徐々に少なくなっていきました。

H君は注意を集中して話を聞くことは難しいものの、離席をすることはなくなりました。また、友だちにちょっかいをかけたりトラブルを起こすことは激減しました。

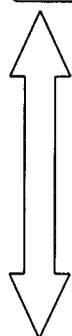
H君のお母さんは、少し余裕を持ってH君とつきあえるようになったこと、H君のことがよりかわいく思えてきたことを話してくれました。学年が上がって担任が変わることに不安を抱いていましたが、学校の支援方針や支援体制をより詳しく説明すると納得してくれました。

保護者同士がだんだんわかりあい、親しくなることで同じような問題でも受け止め方が変わってきたように思われます。学級PTAの役員のJさんが次のように話してくれました。「H君への配慮を工夫してくださったことが他の子どもへの配慮や支援につながっていますね。H君がいることで他の子どもがよりよく育っているように思えます。子どもに対する多面的な見方ができるようになりましたし、子どものよさを発見することが多くなりました。」

先生は、子ども達への支援を進めることが保護者との信頼関係を構築することにつながっていくのではないかと考えています。

3 保護者と協働した支援の進め方

一人一人が認められ大切にされる学級づくり



特別なニーズのある子どもの特性に応じた指導が、他の子どもたちにもわかる授業につながる、いわば授業の「ユニバーサルデザイン化」が求められています。また、一人一人が認められ大切にされる学級づくりに取り組み、学級全体での安定した信頼関係を作っていくことが重要です。さらに、保護者との信頼関係づくり、保護者同士の信頼関係づくりにつなげていきたいものです。

一人で悩みを抱え込んでいる保護者が少なくありません

気軽に相談できる体制づくり



保護者に、学級だけでなく、学校全体で「いつでも・だれでも・なんでも」相談できることを広報しておきます。さらに、スクールカウンセラーと相談できることや市町内の相談機関についても情報提供しておきます。

保護者に安心感をもたらす相談

家庭での状況や生育歴等について丁寧に聴き取っていきます。保護者の子育ての苦労に対して労いのことばをかけ、悩みを受け止めます。

過敏で心配しすぎる保護者には、保護者が納得がいくまで話に耳を傾けます。聴き取ってもらうだけで不安感が軽減されることがあります。

家族の協力がなく、一人で抱え込む保護者の多くは、子育てに苦労し疲れ切っています。そのことに労いのことばをかけ、学校と協力して子どもの支援をしていくことを提案します。

学校での状況について伝える内容は、保護者の誤解を招くことがないように前もって校内支援委員会で検討しておきます。そして、子どもの抱える困り感について共通理解するようにします。

大切なことは、子育てのパートナーとして信頼関係を作っていくことです。つまり、協働して子どもへの支援に取り組む関係を作り上げる出発点にします。

保護者の事情や心情を理解する

気づきにくい、**放任している**タイプの保護者は、その背景となる事情や心情を理解することが重要です。ひとり親家庭であったり、経済的に困難な事情があり、子どもの養育に気持ちを向ける余裕がないのかもしれませんが、また、保護者自身が放任されてきた生育歴をもっていることもあります。なかには、子育てが上手いかず、子どもとの愛着関係が結べないため、心理的虐待やネグレクトなどの子ども虐待に陥っている場合もあります。子どもへの虐待が疑われる時は、福祉事務所などの関係機関と連携して支援を進める必要があります。

できる配慮や支援から取り組む

保護者に子どもの教育について関心を持ってもらうために、あらゆる機会をとらえて学校での子どもの様子を伝えていきます。特に支援の効果が見られたことを伝えます。また、家庭でできる支援も提案し、保護者が実践することで子どもが変化していく手応えを感じ取ってもらうようにします。

気づきのない保護者に気づいてもらうための大事な手立てです

専門機関への紹介

学校でできる支援に限界があるときは、他機関と連携して、より専門的な意見や診断を求めたり、家族全体の支援を検討したりする必要があります。しかし、医療機関や相談機関との連携は、保護者が受診や相談の必要性を感じた時に紹介するようにします。保護者から紹介の依頼があれば、時機を逃さず受診や相談へ行きやすいように条件整備をしてあげるようにします。

関係機関との連携

困っている子どもたちの状況把握や具体的な支援策の検討などは、特別支援教育コーディネーターが中心になって「校内委員会」で協議することになるとはいえ、学校だけでうまく進めることができる場合もありますし、関係機関の力を借りなければうまく進められないような場合もあります。

そうした場合に力になってくれる所として、教育や心理・医療などの相談に関する専門家が配置されている「兵庫県立障害児教育センター」と「ひょうご学習障害相談室」の他、県内にある「専門病院」、「教育センター」、「大学の研究室」、福祉関係機関に委託されている「ひょうご発達障害者支援センター各ランチ」や「障害児(者)地域療育等支援事業実施施設」、「盲・聾・養護学校」などがあります。

関係機関は、大きく「診断機関」「相談機関」「療育機関」の三つに分けることができます。

診断機関では

子どもたちの発達障害はもとより、種々の障害に関する診断を受けることができます。また、学校生活や日常生活における配慮事項等についての具体的なアドバイスを受けることもできます。

相談機関や療育機関では

子どもたちの行動観察をはじめ保護者・担任からの情報や持参した資料などをもとに、学校生活や日常生活における具体的な支援方法についてアドバイスを受けることができます。また、具体的なアドバイスや適切な療育等を行っていくための各種発達検査も実施しています。こうした検査は、具体的な支援方策を検討していく際に有効な資料となります。

特に、地域のセンター的役割を担う盲・聾・養護学校は、身近な相談機関として今後その活用が大いに期待されています。

以下は、それぞれ「関係機関との連携例」「関係機関を利用する際の相談の流れ」について説明したものです。

【関係機関との連携例】

その1)「幼稚園と小学校」「小学校と中学校」などでの連携

相互に学校訪問や参観をするなどして、子どもの様子や支援の様子の把握に努めている学校があります。

その2) 盲・聾・養護学校との連携

盲・聾・養護学校はそのセンター的役割を駆使して、今日まで蓄積してきた障害児教育に関するノウハウをはじめ、教材や施設などを提供・開放してくれます。学校によって違いはありますが、ほとんどの学校が「来校型教育

相談」と「巡回型教育相談」のいずれかを実施しています。

その3) 相談機関(教育センター・大学)との連携

地域の教育センターや大学などで実施している発達相談と一緒に同伴したり、療育を受けている子どもたちの様子を見学したりしながら、そこでのアドバイスを日々の指導に活かそうと努力している学校があります。

その4) 医療機関との連携

大学病院や総合病院などの小児神経科や児童精神科をはじめ、個人クリニックなどでも診断や判定をしたうえで、適切な支援へのアドバイスを提示してくれるところが増え始めています。

その5) 福祉機関との連携

地域にある知的障害者更生施設や授産施設あるいは児童福祉施設などの地域療育等支援事業を活用して、療育相談はもとより放課後や休みの日などにおける地域療育の連携を図っていくことができます。

【関係機関を利用する際の相談の流れ】(特別支援教育コーディネーターが行います)

校内委員会で情報の整理をしましょう

○情報を整理します

- ・子どもの実態(特徴)
- ・学校、幼稚園等での様子
- ・家庭での様子
- ・ノート、提出作品(絵など)
- ・諸検査等の結果
- ・現在取り組んでいる具体的手だて

○何を尋ねたいのかを整理します。

○関係機関に相談をする旨、保護者の同意を必ず得ます。

連絡をとりましょう

- 相談、診察などの日時を調整します。
- あらかじめ相談等の概要を説明しておきます。
- 誰が行くのか(誰と誰が行くのか)を伝えておきます。

相談に行きましょう

- 校内委員会でまとめた資料を持参します。
- 必ず保護者と一緒に行きます。
- 学校関係者は、担任・特別支援教育コーディネーター・養護教諭など、できるだけ複数の者が行くようにします。

アドバイスをもとに実際に支援を試みましょう

- 実際に取り組んでみて効果のあったことを記録しておきます
- うまくいかない場合には、再度相談を繰り返します
- 関係機関とは継続して連絡を取るようになります

- ・ 幼児児童生徒に関わる個人情報や資料等を、関係機関との相談の際に利用するような場合は、事前に必ず保護者の了解をとっておかなければなりません。
- ・ また、こうした個人情報や資料等は、いかなる場合においても決して流出することのないよう慎重に取り扱わなければなりません。

(参考)

兵庫県には連携していくことのできる機関・施設等がたくさんあります。以下に、県内にある主な関係機関を掲載しておきますのでご活用下さい。

1【診断機関】 ※相談も受け付けています

県立のじぎく療育センター	TEL078-994-2525
〒651-2215 神戸市西区北山台2丁目566-361	
※ 診断に関しては、基本的に医療機関となりますので、必要に応じてお問い合わせ下さい	

2【相談・療育機関】 ●は相談・療育ともに行っている機関です

県立障害児教育センター	TEL078-222-3604
〒651-0062 神戸市中央区坂口通2-1-18	
ひょうご学習障害相談室	TEL078-222-3604
〒651-0062 神戸市中央区坂口通2-1-18	
西宮市立スクーリングサポートセンター(総合教育センター)	TEL0798-67-6860
〒662-0843 西宮市神祇官町2-6	
伊丹市総合教育センター	TEL072-780-2480
〒664-0898 伊丹市千僧1丁目1	
加古川市青少年育成課教育相談センター	TEL0794-21-5484
〒675-0031 加古川市加古川町北在家2718 青少年女性センター内	
●ひょうご発達障害者支援センタークローバー	TEL0792-54-3601
〒671-0122 高砂市北浜町北脇519 知的障害者更生施設あかりの家(隣接)	
●ひょうご発達障害者支援センタークローバー加西ランチ	TEL0790-48-4561
〒675-2202 加西市野条町86-93 知的障害者更生施設希望の郷内	
●ひょうご発達障害者支援センタークローバー芦屋ランチ	TEL0797-22-5025
〒659-0015 芦屋市楠町16-5 知的障害児施設三田谷学園(隣接)	
中央こども家庭センター	TEL078-923-9966
〒673-0021 明石市北王子町13-5	
中央こども家庭センター洲本分室	TEL0799-26-2075
〒656-0021 洲本市塩屋2丁目4-5 (洲本総合庁舎内)	
西宮こども家庭センター	TEL0798-71-4670
〒662-0862 西宮市青木町3-23	
西宮こども家庭センター柏原分室	TEL0795-73-3866
〒669-3309 丹波市柏原町柏原688 (柏原総合庁舎内)	
西宮こども家庭センター尼崎駐在	TEL06-6423-0801
〒661-0024 尼崎市三反田町1丁目1-1 (尼崎市教育・障害福祉センター内)	
姫路こども家庭センター	TEL0792-97-1261
〒670-0092 姫路市新在家本町1丁目1-58	
豊岡こども家庭センター	TEL0796-22-4314
〒668-0025 豊岡市幸町1-8	

3【その他】 障害児(者)地域療育等支援事業 実施施設

すみれ園 〒665-0822 宝塚市安倉中3-2-2	TEL0797-86-7122
ゆうゆう 〒664-0006 伊丹市鴻池字南畑1-2	TEL072-777-7486
川西市障害児(者)地域生活支援センター(さくら園) 〒666-0014 川西市小戸3-12-10	TEL072-758-6228(地域生活支援センター) TEL072-755-1772(さくら園)
かるがも園 〒669-1356 三田市井ノ草808	TEL079-568-1955
砂子療育園 〒663-8131 西宮市武庫川町2-9	TEL0798-47-9959
一羊会地域生活支援センター 〒663-8241 西宮市津門大塚町1-38	TEL0798-23-6865 すずかけ作業所3F
わかば園 〒663-8233 西宮市津門川町2-28	TEL0798-39-2500
たじかの園 〒661-0024 尼崎市三反田町1-1-1	TEL06-6423-0210
ななくさ精光園 〒663-8001 西宮市田近野町8-1	TEL0798-56-1700
三田谷学園 〒659-0015 芦屋市楠町16-5	TEL0797-22-5025
大地の家 〒674-0051 明石市大久保町大窪2752-1	TEL078-934-1212
あかりの家 〒671-0122 高砂市北浜町北脇504-1	TEL0792-54-3292
姫路市総合福祉通園センター ルネス花北 〒670-0806 姫路市増位新町2-37	TEL0792-88-7122
希望の郷 〒675-2202 加西市野条町86-93	TEL0790-48-2521
香翠寮 〒679-2163 姫路市香寺町土師365-1	TEL0792-32-6151
愛心園 〒678-1241 赤穂郡上郡町山野里2749-35	TEL0791-52-3959
出石精和園 成人寮 地域支援室 〒668-0261 豊岡市出石町荒木1300	TEL0796-52-5288
みつみ学苑 〒669-3141 丹波市山南町岩屋4	TEL0795-77-0094
児童デイサービスセンター「わかば」(篠山市障害者総合支援センター「スマイルささやま」内) 〒669-2314 篠山市東沢田240-1	TEL079-554-1566
五色精光園 地域支援室 〒656-1332 洲本市五色町広石北847	TEL0799-35-0231

4 【盲・聾・養護学校】

学校名	〒番号	住所	TEL番号
県立盲学校	〒655-0884	神戸市垂水区城が山4丁目2-1	078-751-3291
県立淡路盲学校	〒656-0053	洲本市上物部2丁目1-17	0799-22-1766
神戸市立盲学校	〒650-0044	神戸市中央区東川崎町1丁目4-2	078-360-1133
県立神戸聾学校	〒655-0013	神戸市垂水区福田1丁目3-1	078-709-9301
県立姫路聾学校	〒670-0012	姫路市本町68	0792-84-0331
県立豊岡聾学校	〒668-0047	豊岡市三坂町2-9	0796-22-2114
県立淡路聾学校	〒656-0053	洲本市上物部2丁目1-17	0799-22-1766
県立こばと聾学校	〒663-8001	西宮市田近野町8-8	0798-53-5061
神戸大学発達科学部附属養護学校	〒674-0051	明石市大久保町大窪2752-4	078-936-5683
県立神戸養護学校	〒651-1144	神戸市北区大脇台10-1	078-592-6767
県立阪神養護学校	〒663-8001	西宮市田近野町11-7	0798-52-6868
県立こやの里養護学校	〒664-0017	伊丹市瑞ヶ丘2-3-2	072-777-6300
県立高等養護学校	〒669-1515	三田市大原梅の木1546-6	079-563-0689
県立氷上養護学校	〒669-4274	丹波市春日町棚原3098-1	0795-75-1737
県立いなみ野養護学校	〒675-1114	加古郡稲美町国安1284-1	0794-92-6161
県立北はりま養護学校	〒679-1112	多可郡多可町中区間子字向田602-1	0795-32-3672
県立姫路養護学校	〒671-0247	姫路市四郷町東阿保字下戸明476-1	0792-85-3765
県立赤穂養護学校	〒678-0252	赤穂市大津1305	0791-43-9266
県立西はりま養護学校	〒679-5165	たつの市新宮町光都1-3-1	0791-59-8277
県立出石養護学校	〒668-0204	豊岡市出石町宮内2-8	0796-52-3565
県立淡路養護学校	〒656-1337	洲本市五色町下塚1062-2	0799-35-0204
神戸市立青陽東養護学校	〒657-0846	神戸市灘区岩屋北町6丁目1-1	078-871-1800
神戸市立青陽西養護学校	〒655-0049	神戸市垂水区狩口台3丁目1-3	078-781-1543
神戸市立青陽高等養護学校	〒654-0155	神戸市須磨区西落合1丁目1-4	078-793-1006
三木市立三木養護学校	〒673-0521	三木市志染町青山7丁目1-8	0794-84-0830
小野市立小野養護学校	〒675-1359	小野市昭和町458-1	0794-66-2571
加西市立加西養護学校	〒675-2213	加西市西笠原町172-50	0790-48-2304
県立のじぎく養護学校	〒651-2215	神戸市西区北山台2丁目566-134	078-994-0196
県立播磨養護学校	〒679-4002	たつの市揖西町中垣内乙135	0791-66-0091
県立和田山養護学校	〒669-5252	朝来市和田山町竹田1987-1	079-674-0214
神戸市立友生養護学校	〒658-0052	神戸市東灘区住吉東町4-1-58	078-851-0630
神戸市立垂水養護学校	〒655-0033	神戸市垂水区旭が丘2-1-15	078-709-7555
尼崎市立尼崎養護学校	〒663-8001	西宮市田近野町10-45	0798-52-0182
西宮市立西宮養護学校	〒663-8161	西宮市甲子園春風町2-29	0798-34-6551
伊丹市立伊丹養護学校	〒664-0006	伊丹市鴻池字車場8	072-783-5436
宝塚市立養護学校	〒665-0822	宝塚市安倉中6丁目1-3	0797-84-0953
川西市立川西養護学校	〒666-0143	川西市清和台西2丁目3-81	072-799-1456
明石市立明石養護学校	〒674-0051	明石市大久保町大窪2752-1	078-918-5935
加古川市立加古川養護学校	〒675-1214	加古川市上荘町見土呂34-1	0794-28-2645
姫路市立書写養護学校	〒671-2203	姫路市書写台3-148-1	0792-66-0028
篠山市立篠山養護学校	〒669-2300	篠山市沢田120-1	079-552-5237
県立上野ヶ原養護学校	〒669-1515	三田市大原梅の木1546-6	079-563-3434

5【LD等巡回教育相談】

平成16年度より実施されている「LD、ADHD等に関する相談・支援事業」の一つとして、県立障害児教育センター巡回教育相談と並行して「LD等巡回教育相談」を県下15ヶ所で開催しています。医学、心理、教育等の専門家による相談を行っています。

平成17年度は、7月12日～10月7日に実施し、LD・ADHD・高機能自閉症等に関する相談件数は、180件ありました。

LD等巡回教育相談に関する問い合わせ：下記「ひょうご学習障害相談室」まで。



ひょうご学習障害相談室

(県立障害児教育センター)

〒651-0062 神戸市中央区坂口通2丁目1-18
(兵庫県福祉センター5階)

URL <http://www.hyogo-c.ed.jp/~shogaiji-bo/>

E-mail shogaiji-bo@hyogo-c.ed.jp

※ 担当する幼児児童生徒に関して、心配なこと悩んでいることがありましたら、お気軽にご連絡下さい。

TEL/FAX 078-222-3604

相談予約：月～金 9:00～17:00 土 9:00～12:00

参考・引用文献等

- ・「小中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」
文部科学省（H16）
- ・「高機能自閉症、ADHD、LDの支援と指導計画」付録（「通常の学級担任のための指導ヒント集」）
東京コーディネーター研究会編（H16）
- ・「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」
独立行政法人国立特殊教育総合研究所（H17）
- ・「気になる子への支援 完全Q&A」
石塚謙二等編：小学館（H17）
- ・「LD児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導」
竹田契一・里見恵子・西岡有香著：日本文化科学社（H9）
- ・「LD児サポートプログラム」
竹田契一監修 太田信子・西岡有香・田畑友子著：日本文化科学社（H12）
- ・「実践インリアル・アプローチ事例集」
竹田契一監修 里見恵子・河内清美・石井喜代香著：日本文化科学社（H17）
- ・「学習障害（LD）及びその周辺の子どもたち」
尾崎洋一郎・草野和子・中村敦・池田英俊著：同成社（H12）
- ・「ADHD及びその周辺の子どもたち」
尾崎洋一郎・草野和子・池田英俊・錦戸恵子著：同成社（H13）
- ・「高機能自閉症・アスペルガー症候群及びその周辺の子どもたち」
尾崎洋一郎・草野和子著：同成社（H17）
- ・「軽度発達障害の心理アセスメント ～WISC-Ⅲの上手な利用と事例～」
上野一彦・服部美佳子・海津亜希子編：日本文化科学社（H17）
- ・「WISC-Ⅲアセスメント事例集 ～理論と実際～」
藤田和弘・前川久男・大六一志・上野一彦・石隈利紀著：日本文化科学社（H17）
- ・「発達障害のある子の困り感に寄り添う支援」
佐藤 暁著：学習研究社（H16）
- ・「地域・家庭・学校のためのよくわかる個別の教育支援計画Q&A」
全国特殊学校長会 編著：ジアース教育新社（H17）
- ・「LD、ADHD、高機能自閉症支援ガイド」
京都府教育委員会（H16）
- ・「すべての教員のための『特別支援教育入門ガイドブック』」
群馬県総合教育センター特別支援教育指導資料第17集（H17）
- ・「高機能自閉症・アスペルガー症候群」
長崎県教育センターWeb情報第84号（気になる子どもたちシリーズ2）（H15）
- ・「子どもの特性を考えたかかわり方の基本」
長崎県教育センターWeb情報第90号（気になる子どもたちシリーズ1）（H16）
- ・「ADHD（注意欠陥/多動性障害）の理解に向けて」
長崎県教育センターWeb情報第148号（気になる子どもたちシリーズ3）（H17）
- ・「学習及び行動において指導上特別な配慮を要する児童生徒の実態把握表」
長崎県教育センターHP
- ・「小・中学校における通常学級担任のための指導のアイデア」
北九州市教育委員会（H17）
- ・「気がかりな子どもの理解と支援マニュアル」
練馬区教育委員会（H17）
- ・「特別な教育的支援を必要とする児童生徒の気になる状態像と対応Q&A」
鹿児島県総合教育センターHP
- ・「はじめようADHDの子ども達への支援」
福岡県教育センター（H15）
- ・「特別支援教育における相談支援のための手引き」
北海道教育庁生涯学習部 小中・特殊教育課（H16）

平成16・17年度 LD、ADHD等に関する相談・支援事業
学習障害児等支援教育研究専門委員会

委員長	花田 雅 憲 (近畿大学 名誉教授、ひょうご学習障害相談室長)
委員	中林 稔 堯 (神戸大学 教授)
	宇野 宏 幸 (兵庫教育大学 助教授)
	奥田 健 次 (桜花学園大学 助教授)
	山本 有 二 (加古川市教育委員会青少年育成課教育相談センター所長)
	長谷川 琴美 (県立豊岡聾学校 教諭)
	西面 信 秋 (県立こやの里養護学校 教諭)
	橋本 正 巳 (川西市立川西養護学校 教諭)
	秋元 雅 仁 (伊丹市立伊丹養護学校 教諭)
	仁田 洋 子 (伊丹市立桜台小学校 教諭)
	中矢 芳 (明石市立山手小学校 教諭)
	前澤 明 美 (県立西はりま養護学校 養護教諭)
事務局	高島 清 子 (県立障害児教育センター所長)
	島村 泰 (平成16年度 県立障害児教育センター所長)
	橋詰 和 也 (県教育委員会障害児教育室主任指導主事)
	大西 繁 樹 (県教育委員会障害児教育室指導主事)
	半田 滋 人 (県立障害児教育センター指導主事)
	松本 茂 樹 (県立障害児教育センター指導主事)
	栗木 典 子 (平成16年度 県立障害児教育センター指導主事)

専門委員会開催日程 (於 県立障害児教育センター)

第1回	平成17年 1月 7日	第2回	平成17年 1月20日
第3回	平成17年 3月10日	第4回	平成17年 4月28日
第5回	平成17年 7月 7日、14日 (ワーキンググループ別に協議)		
第6回	平成17年 9月 1日	第7回	平成17年11月11日
第8回	平成18年 1月 5日		

その他、必要に応じて、ワーキンググループごとに小委員会を随時開催

おわりに

兵庫県「LD、ADHD等に関する相談・支援事業」（平成16、17年度）の研究・研修部門の一環として、学習障害児等の支援のための指導手引きを作成するために学習障害児等支援教育研究専門委員会が設立され、兵庫県立障害児教育センターに置かれました。作成にあたって、LD・ADHD・高機能自閉症等の子どもたちに関する現状調査・分析を行い、協議を重ねてきました。この間、多くの方々のご協力とご助言をいただき、ここに指導手引き「特別な支援が必要な子どもたちのために」をまとめ、発行することとなりました。

障害児教育から特別支援教育への転換が図られようとするこの時期に、当指導手引きが通常の学級の先生方にとって、教育実践上参考となり、研鑽を深めていくための資料となる等、LD・ADHD・高機能自閉症等の子どもたちへの教育的支援の一助となりますことを願っています。

詳細な様式等につきましては、下記URLのホームページに随時アップデートします。必要に応じて、アクセスして下さい。

URL <http://www.hyogo-c.ed.jp/~shogaiji-bo/>

ホームページ内アップデート予定資料

個別の指導計画様式例 個別の指導計画実践事例
個別の教育支援計画様式例 アセスメント、WISC-Ⅲ 関係機関 等

ダウンロード用

指導手引き：「特別な支援が必要な子どもたちのために」
リーフレット：「特別な支援が必要な子どもたちのために」

「特別な支援が必要な子どもたちのために」

平成18年3月

発行：兵庫県教育委員会

兵庫県立障害児教育センター

〒651-0062 神戸市中央区坂口通2丁目1番18号

TEL/FAX 078-222-3604

E-mail: shogaiji-bo@hyogo-c.ed.jp



(愛称:ココロン)

“こころ豊かな美しい兵庫”を
めざして