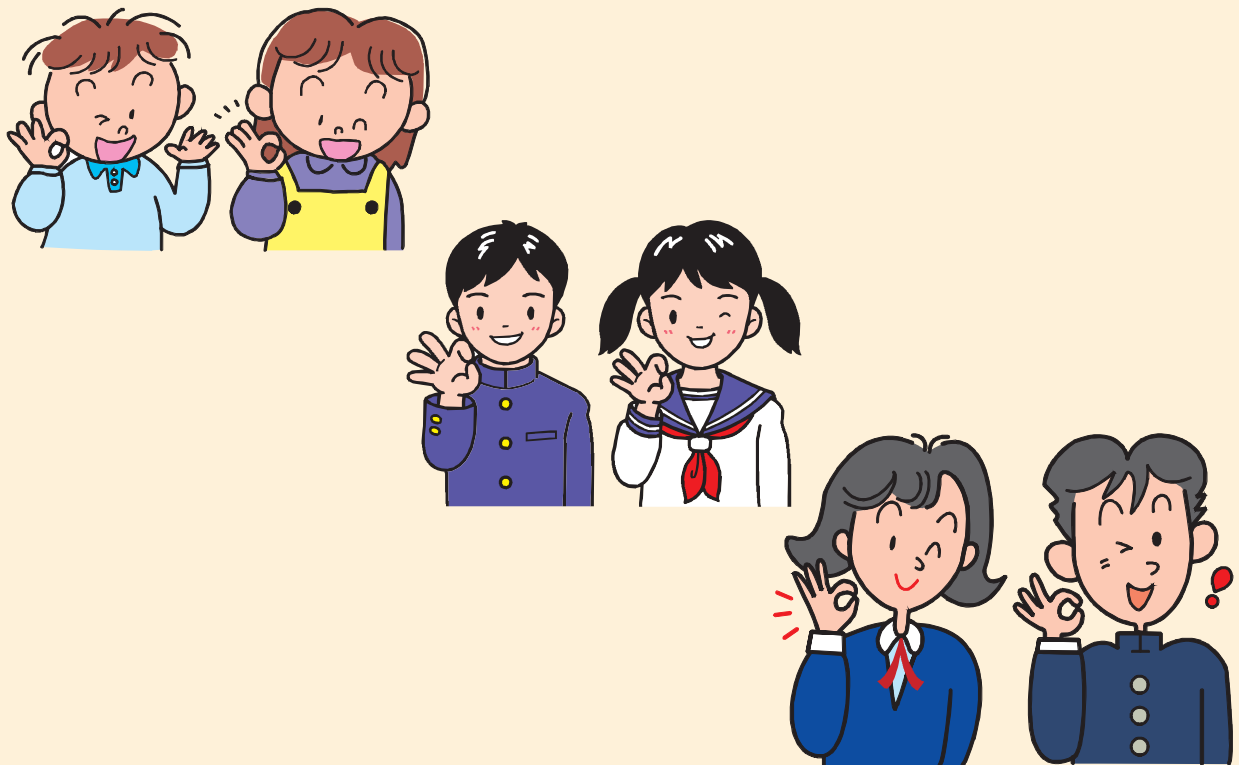




「特別な教育的支援が必要な子どものための ガイドブック」



- LD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒の理解と支援
- 「個別の教育支援計画」について

平成17年3月
佐賀県教育委員会



はじめに

平成15年3月、文部科学省の「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」から「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が示され、「障害の程度等に応じて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』への転換を図る」ことが提言されました。

また、平成14年12月に閣議決定された「障害者基本計画」の基本方針に、「障害のある子ども一人一人のニーズに応じてきめ細かな支援を行うために乳幼児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的支援を行うなど教育・療育の特別のニーズのある子どもについて適切に対応する」ことが盛り込まれ、それに基づき決定された「重点施策実施5か年計画」においては、「小・中学校における学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）等の児童生徒への教育的支援を行う体制を整備するためのガイドラインを平成16年度までに策定する」ことや「盲・聾・養護学校においては個別の支援計画を平成17年度までに策定する」ことが示されました。

佐賀県では、このような状況を踏まえ、平成16年度、新たに「特別支援教育推進事業」として、①小・中学校や盲・ろう・養護学校の全教職員を対象にした研修、②県内全ての小・中学校に特別支援教育コーディネーターを指名できるよう養成研修の実施、③LD、ADHD、高機能自閉症等を含めた障害のある児童生徒への教育的支援について検討を行う特別支援教育検討委員会の設置、④LD等の児童生徒への教育的支援が有効に行えるよう、教育、福祉、医療、労働、専門機関、親の会等の関係機関の代表者による連絡協議を行う協議会の設置、などに取り組んできました。

その中で、平成16年8月には、「LD、ADHD、高機能自閉症の子どもへの支援」として、リーフレットを県内の教職員に配布したところですが、このたびLD等の児童生徒の具体的な支援の方法や個別の教育支援計画の作成などについて「特別な教育的支援が必要な子どものためのガイドブック」として取りまとめるに至りました。

本ガイドブックは、「LD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒の理解と支援」と「個別の教育支援計画について」の2部で構成し、それぞれの項目にQ&Aを設けて、必要な情報が手早く引き出せるよう工夫しています。小・中学校や盲・ろう・養護学校はもとより、幼稚園や保育所、高等学校で、本ガイドブックを活用していただき、特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒などの支援や校内支援体制の整備に努めていただくことを期待します。

本ガイドブックは、今後、県内の学校等での実践を通して、現場の方々の御意見をいただき、さらに活用しやすいものになるよう、改善を加えていきたいと考えています。

最後になりましたが、本ガイドブック作成に当たっては、特別支援教育検討委員会やワーキンググループの委員の方々、また、関係諸機関の方々からの多大な御協力を得ました。御協力いただいた関係各位に対し、心から感謝の意を表します。

平成17年3月

佐賀県教育委員会

● 目 次 ●

第1章 LD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒の理解と支援	1
1 特別支援教育について	2
2 LD、ADHD、高機能自閉症等の特性	4
(1) LD（学習障害）	
(2) ADHD（注意欠陥／多動性障害）	
(3) 高機能自閉症	
Q & A	
Q 1 LD（学習障害）児への支援はどのようにすればいいですか？	8
Q 2 ADHD（注意欠陥／多動性障害）児への支援はどのようにすればいいですか？	9
Q 3 高機能自閉症児への支援はどうすればいいですか？	11
【ポイントアドバイス】LD、ADHD、高機能自閉症等の子どもに共通した配慮	12
Q 4 子どもがパニックになったらどうしたらいいですか？	13
Q 5 友達どうしのかかわりをどう支援したらいいですか？	14
Q 6 早期からの支援が必要なのはなぜですか？	15
3 小・中学校における校内支援体制	16
(1) 支援体制づくりの基本的な考え方	
(2) 校内委員会の設置について	
Q & A	
Q 7 校内委員会の役割や構成、話し合う内容はどんなものですか？	19
Q 8 子どもの支援にはどういう人がかかわりますか？	20
Q 9 教職員への理解啓発はどのように進めるのですか？	22
Q 10 特別支援教育の年間計画はどのようなものですか？	23
Q 11 特別支援教育の研修はどのように進めればよいですか？	25
Q 12 事例研究会はどのように進めたらよいですか？	26
Q 13 保護者への理解推進はどのようにするのですか？	28
Q 14 保護者とはどのように話を進めるのですか？	29
Q 15 心理検査を実施する際、どのようなことに留意するのですか？	31
Q 16 小・中学校に入学する際の連携はどのようにしたらよいですか？	32
第2章 「個別の教育支援計画」について	35
1 「個別の教育支援計画」とは	36
2 「個別の教育支援計画」の趣旨	36
3 「個別の教育支援計画」の目的と役割	37
4 「個別の教育支援計画」の作成	38
(1) 作成者	
(2) 作成期間	
(3) 対象範囲	
5 「個別の教育支援計画」の内容	38
(1) 児童生徒の実態と特別な教育的ニーズの内容	
(2) 適切な教育的支援の目標と内容	

(3) 教育的支援を行う者・機関等	
(4) 評価と改善	
(5) 引継	
6 「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」との関連	39
7 学校全体で取り組むための組織体制づくり	40
8 「個別の教育支援計画」の作成および活用の手順	40
9 保護者の役割と参加	41
10 地域・関係諸機関との連携	42
11 小学校や中学校で作成する場合の外部からの支援	42
12 情報の保護・管理・引継	43
13 保護者・児童生徒への開示	43
14 「個別の教育支援計画」の様式	44
(1) 「個別の教育支援計画」(小・中学校 通常の学級・特殊学級)の例	
(2) 「個別の教育支援計画」記入のポイント	
(3) 「個別の教育支援計画」小学校、通常の学級の記入例	
(4) 「個別の指導計画」(小・中学校 通常の学級)の例	
(5) 「個別の指導計画」小学校、通常の学級の記入例	
(6) 「個別の指導計画」(小・中学校 特殊学級)の例	
(7) 「個別の指導計画」中学校、特殊学級の記入例	

Q & A

Q17 「個別の教育支援計画」は、すべての子どもを対象に作成するのですか？	60
Q18 「個別の教育支援計画」はどんな目的で作成し、どのような役割を果たすのですか？	60
Q19 「個別の教育支援計画」には統一された様式はあるのですか？	61
Q20 「個別の教育支援計画」は「個別の指導計画」とどのような関係になるのですか？	62
Q21 「個別の教育支援計画」の作成に関して、学校全体としてどのような組織体制を作って推進していけばよいのでしょうか？	62
Q22 「個別の教育支援計画」はどのような手順で作成していけばよいのでしょうか？	63
Q23 保護者の参加は、具体的にどのような形で行ったらよいのでしょうか？	64
Q24 地域や関係機関との連携はどのように図ればよいのでしょうか？	64
Q25 支援会議(ケース会議)とは何ですか？	65
Q26 小学校や中学校で「個別の教育支援計画」を作成する際に、外部からどのような協力が得られますか？	65
Q27 「個別の教育支援計画」の作成にあたって、個人情報の保護はどのように確保されるべきですか？	65
Q28 「個別の教育支援計画」の保管や引継はどのように行われますか？	66
Q29 「個別の教育支援計画」の保護者や児童生徒への開示はどのように行われるべきですか？	66
Q30 特別支援教育コーディネーターはどのような役割を果たすのですか？	66
Q31 「個別の教育支援計画」を作成する場合、保護者にはどのように伝えたらよいですか？	67
Q32 「一人一人のニーズ」にはどんなことを書くのですか？	68
【参考】「個別の指導計画」における「指導目標」の立て方	
Q33 本人のニーズと保護者のニーズが一致しない場合はどうしたらよいのでしょうか？	69
Q34 保護者のニーズと担任の考えが一致しない場合はどうしたらよいのでしょうか？	69

Q35	個別の教育支援計画は誰が立てるのですか？	69
Q36	子どもの実態把握をどのように進めるのですか？	70
Q37	子どもの実態把握のための検査にはどのようなものがありますか？	72
Q38	校内外のリソースをどのように活用したらいいですか？	72
Q39	教師間の共通理解はどのように図ったらいいですか？	73
Q40	資料を保管する際はどのようなことに留意するのですか？	74
第3章	資料	75
1	専門用語集	76
	(1) LD、ADHD、高機能自閉症等に関する用語	
	(2) 「個別の教育支援計画」に関する用語	
2	関係機関一覧	80
3	参考文献一覧	84
	作成協力者	87

第1章

LD、ADHD、高機能自閉症等の 児童生徒の理解と支援

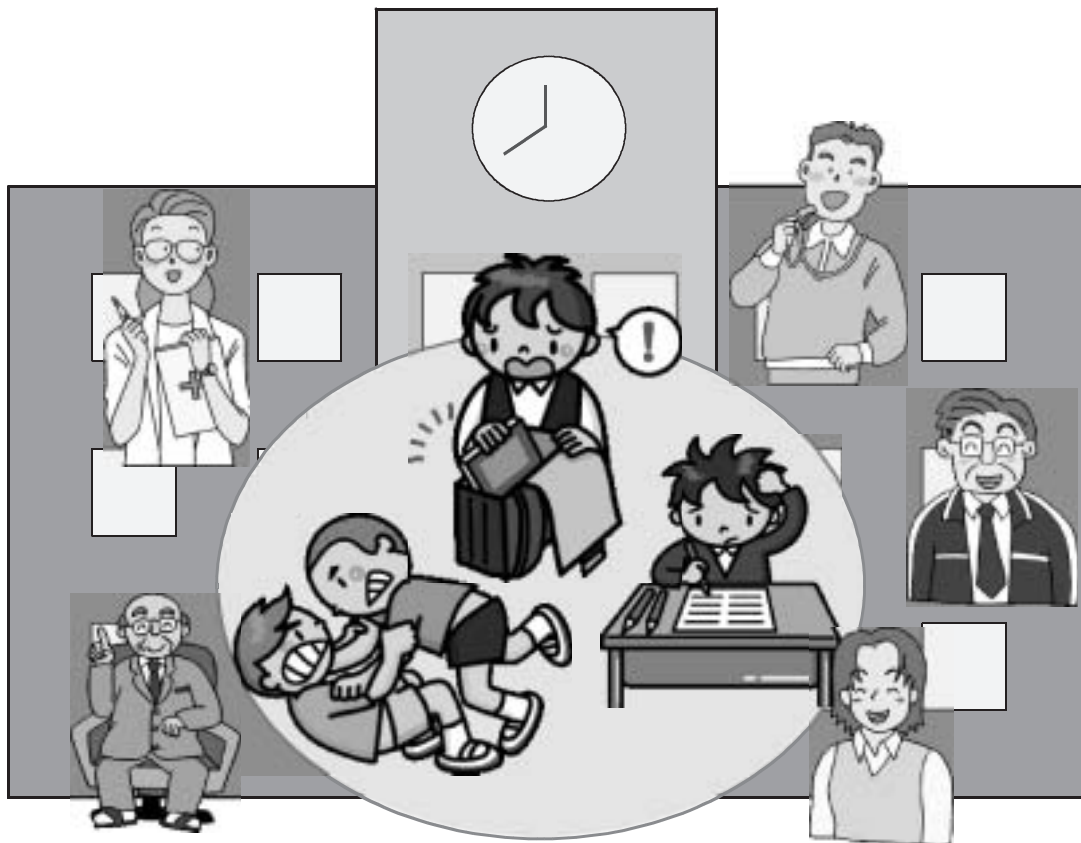
1 特別支援教育について

平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、次のことが示されました。

特別支援教育とは、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。

特別支援教育の考え方は、「必要な支援を、必要な子ども」にすることです。これまでの盲・聾・養護学校や特殊学級・通級指導教室における教育だけではなく、これからは通常の学級においても、学習や生活に支援を必要としている子どもに適切な対応や支援をすることが求められています。

LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症等の子どもが通常の学級に6.3%在籍しているという調査結果が公表されています。このなかには医療機関等で診断を受けていない子どもも含まれています。診断を受けていなくても、その子どもにとってのつまずきや困っていることが大きい場合は、支援が必要な状況になります。それぞれの子どもの教育的ニーズを把握し、学校として組織的に支援の在り方を考えていくことが重要です。



子どもに個別の支援をする際は、担任だけでなく複数の教師がかかわることになります。校内委員会で支援の方針が話し合われたり、支援チームが編成されたりして、学校全体の取組として支援がなされます。また、医療・福祉等の専門機関や近隣の盲・ろう・養護学校、施設等に相談して、専門的な見地からのアドバイスが必要になることもあります。

特別支援教育コーディネーターは、子どもの支援にあたる複数の大人の「連絡・調整」役として、特別支援教育のキーマンになる人です。子どもの支援にあたることは多いかもしれませんが、直接支援にあたる人そのものをさす用語ではありません。求められるのは「連絡・調整」役としての機能です。校内で支援にかかわる人は、担任、教育相談担当者、養護教諭、教務主任、教頭、校長等のように学校によっていろいろなケースが考えられます。複数の人が力を合わせて支援にあたるのですから、それぞれの立場の人の役割を整理し、効果的な支援にするための調整が必要です。

特別支援教育コーディネーターは、小・中学校、盲・ろう・養護学校において、校内で指名されます。学校の中のどの立場の人がなってもかまわないのですが、必要最低限の専門的知識があることが望まれます。また、校内の全体的な支援の動きが見える立場の人のほうが、コーディネーター機能を発揮しやすいようです。

校外の専門機関等との間でも連絡・調整は必要になります。コーディネーターはその窓口となる人でもあります。どの場所でどのような相談ができるのか、申し込みの方法、相談を継続して行う際の留意点等について、学校が情報を持っておくことが大切です。

なお、校外の機関との連携を取る際には、学校の管理職が必要に応じてコーディネーターとしての役割を果たしたほうがよいこともあるでしょう。

個別の支援を進める際には、学校だけでなく保護者・家庭と共通理解することも重要です。担任はもちろん、必要に応じてコーディネーターが連携の窓口となって、支援の方針や具体的な方法についての話し合いの場を設け、連絡を取り合っ、保護者と協力しながら取り組んでいくようにしましょう。

また、対象の子どもについての情報を集約することも大切な役割になります。担任からだけでなく、複数の教師や保護者からの情報を取りまとめて、校内委員会等の資料として用います。

また、個別の教育支援計画を作成する際にもそれらの情報が活用されます。



2 LD、ADHD、高機能自閉症等の特性

(1) LD（学習障害）

LDとは、英語の「Learning Disabilities」の頭文字をとった言葉です。日本では、「学習障害」と訳されています。

学習障害とは、基本的には全般的な知能発達には遅れはないが、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指すものである。

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の原因となるものではない。

（平成11年7月 文部科学省「学習障害児に対する指導について（報告）」学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議より）

- ① 知能検査などの結果から、全般的な知的発達の遅れは見られません。学習指導上の配慮は必要ですが、通常の学級で学習ができます。
- ② 個人内の能力のアンバランスが見られます。
- ③ 見たり聞いたりした情報は、脳に届いています。しかし、それらを、整理し、関係づけ、表出するなどの情報処理がうまく行われていないようです。中枢神経系の一部が適切に働いていないと考えられます。
- ④ 学習時における様子は、他の障害がある子どもの様子に似ている場合もあります。しかし、それらは直接の原因ではありません。また、家庭や学校を含む生活環境（しつけや指導など）も直接的な原因ではありません。

最も大変なことは、自分がなぜ学習につまずき、みんなと同じようにできないか分からないことです。そして、保護者や教師など周囲の人たちが、その困難さを理解できず、「怠けている」「努力しない」「やる気がない」などと評価してしまうことです。実際は努力しているけれど、本人の力だけではどうしても「できない」困難さをもっていることを、身近な大人がまず理解することが大切です。

「聞く」ことが苦手

- ・話を集中して聞けない。
- ・質問に対して、全く別のことを答える。
- ・聞いたことがなかなか覚えられない。
- ・いくつかの指示を出すとう理解できず、それを行うことができない。
- ・指示されたことを忘れて何度も聞き返す。
- ・「たまご」を「たばこ」と聞き違えるなど似ている言葉を聞き違えることが多い。

など

「話す」ことが苦手

- ・単語だけで話す。
- ・「て、に、を、は」がうまく使えない。
- ・「あれ」、「それ」などの指示代名詞を使って話すことが多い。
- ・幼児語で話すことがあり、発音がはっきりしない。
- ・質問に対して見当違いの答えを言うことがある。
- ・話しているうちに話題がどんどんずれていってしまう。

など

「読む」ことが苦手

- ・一文字一文字は読めるが、文を読むときは、たどたどしい読み方になる。
- ・促音や拗音などを読み間違える。
- ・普段の生活であまり使わない片仮名の固有名詞が読めない。
- ・「あ」と「お」、「ぬ」と「め」など形の似た文字の弁別ができないことがある。
- ・文字を抜かしたり、付け加えたりして読む。
- ・行を飛ばしたり、同じところを2回読んだりする。
- ・文末を変えて読むことがある。
- ・読んでいるところが分からなくなるがよくある。

など

「書く」ことが苦手

- ・漢字のへんとつくりが逆になってしまう。
- ・黒板の字をノートに書き写す作業に時間がかかる。
- ・鏡に映したような左右が反転した文字を書く。
- ・漢字全体の形は似ているが、細かい部分を間違えて書くことがある。
- ・句読点を使って文章やまとまりのある作文が書けない。

など

「計算する」ことが苦手

- ・筆算でけたをそろえて計算ができない。
- ・繰り上がり、繰り下がりの計算ができない。
- ・簡単な計算間違いが多い。
- ・かけ算の九九の習得に時間がかかる。

など

「推論する」ことが苦手

- ・一つ一つの文は読めるが、それらをまとめて理解することができない。
- ・算数(数学)の文章題を音読することはできても立式ができない。
- ・三角形や四角形などの図形をうまく方眼紙に書き写せない。
- ・コンパスや分度器を使うのが苦手である。
- ・図形の構成要素である辺、頂点などの位置をとらえることが苦手である。

など

(2) ADHD（注意欠陥／多動性障害）

ADHDとは、「注意欠陥／多動性障害」を表す英語の「Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder」の頭文字をとったものです。文部科学省は、次のように定義しています。

ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推測される。
(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「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」)

具体的には、次のような行動の特徴があります。

① よく持ち物をなくす。

気が散りやすく、教師や発表者などの話を聞いていない。…不注意

② そわそわして落ち着かない。

座っていなければならない時に、離席する。…多動性

③ 順番が待てない。

友達の話や行動を遮ったりして、自分の話をしたりする。…衝動性

このような行動の特徴は、保護者の態度やしつけ、教育関係者の対応が要因となるものではなく、中枢神経系の機能不全によるものとされています。しかし、脳のどのような部分の機能不全によるものかは明らかになっていません。

ADHDの子どもは、周囲からの叱責を受けやすく、自尊心が育たないこともままあります。そのため、深刻な二次障害を起こすこともあります。

ADHDに対する十分な理解と適切な支援が必要です。

子どもの様子

- ・気が散りやすく集中できない。
- ・忘れ物が多い。
- ・じっとしていることが難しい。
- ・自分を抑えることが苦手。
- ・友だちとのトラブルが多い。
- ・順序良く物事を進めることが難しい。

否定的な対応

だらしがない、落ち着きがない、乱暴、わがまま、自分勝手などと注意されたり、叱られることが多い。

自己イメージの低下

- ・学習意欲を失う。
- ・反抗的になり、トラブルが増える。
- ・他者からの評価に敏感になり、対人関係、生活態度が消極的になる。
- ・学校に行くことを嫌がる。

自尊心を大切にされた対応をします。

- 成功体験を積み重ねるようにしましょう。
・「できた」「分かった」を積み重ねていくこと。
- しっかりとほめてあげましょう。
・良いところ、得意なこと、できるようになったことを見逃さないこと。
- むやみにしかりつけるのは絶対にさけましょう。
・子どもを否定せず、子どもの感情を言語化して、共感の言葉かけをすること。

(3) 高機能自閉症

自閉症の中で知的な遅れがないものを、高機能自閉症といいます。文部科学省は、次のように定義しています。

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

*アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである（DSM-IVを参照）。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害（Pervasive Developmental Disorders…PDDと略称）に分類されるものである（DSM-IVを参照）。

（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「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」）

具体的には次のような特徴があります。

○人への反応やかかわりの乏しさ、社会的関係形成の困難さ

- ・友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない。
- ・友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる。
- ・球技やゲームをする時、仲間と協力してプレーすることが考えられない。
- ・いろいろな事を話すが、その時の状況や相手の感情、立場を理解しない。
- ・共感を得ることが難しい。
- ・周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うってしまう。

○言葉の発達の遅れ

- ・含みのある言葉の本当の意味が分からず、表面的に言葉通りに受けとめてしまうことがある。
- ・会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある。

○興味や関心が狭く特定のものにこだわること

- ・他の子どもは興味が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。
- ・空想の世界（ファンタジー）に遊ぶことがあり、現実との切り替えが難しい場合がある。
- ・特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない。
- ・みんなから、「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている（例：カレンダー博士）。
- ・とても得意なことがある一方で、極端に苦手なものがある。
- ・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。
- ・自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。

高機能自閉症は、中枢神経系の障害といわれており、単にわがままに振る舞っているのではないということ、また、接し方、支援の仕方では状態は改善するということを理解することが大切です。

Q1 LD（学習障害）児への支援はどのようにすればいいですか？

LDの子どもたちといっても、その課題は様々です。従って、まずは子どもの状態に気づき、実態把握を行うところから、支援が始まります。実態把握は、次のような点に注目して行います。

- | | |
|----------------|---------------|
| 1 行動の観察（学校・家庭） | 2 学力・学習に関する観察 |
| 3 心理テスト | 4 医学・発達に関する状況 |

次に、その子どものニーズに応じて支援計画を立てますが、それぞれのケースで違ってきます。次のようなことを参考に、支援を工夫してみましょう。

【LDの子どもへの対応のポイント】

○聞くことが苦手—耳からの情報処理が困難

- ・話す事柄を始めに提示する。
- ・「いつ、どこで、だれが」というような5W1Hのパターンをふまえた内容の提示をする。
- ・絵や図、ポイントを書いた紙や板書を理解の手助けにする。
- ・声や抑揚など話し方を工夫する。
- ・一斉指導の後、個別指導を行う。

○見ることが苦手—目からの情報処理が困難

- ・見せたい部分のみを見せる工夫をする。
- ・ノート類はマス目や行間が大きいものを選ぶ。
- ・見せると同時に、読んで聞かせる。
- ・あらかじめ板書プリントを作成し、提示する。
- ・計算では、けたをそろえるために、補助線を引く。
- ・自分自身の目印を決め、それを手がかりにロッカーや机を覚えさせる。

○社会的な関係の把握が苦手

- ・学校と家庭で協力し合い、ソーシャルスキルが必要な場で、行動を通して練習させ、体得させる。
- ・個別指導の場で、絵カードや話を通して、相手の表情や気持ちを学ばせる。
- ・相手と調子を合わせる活動やゲームを通して、学ばせる。
- ・学級で、対人関係の場面を設定し、どのようにすればよいのか考えさせる。



- 1 学習の流れを提示しよう。…フローチャート等を活用して、本時の流れや単元全体から見た本時の位置をわかりやすく知らせましょう。
- 2 学習内容をスモールステップ化しよう。…学習する事柄をいくつかの段階に分けましょう。
- 3 板書を工夫しよう。…字の大きさや書く位置、色チョークの使用等に気を付けましょう。
- 4 配布プリントや使用するノート類を工夫しよう。…大きなマス目や広めの行間のノートを準備したり、プリントを区切って囲んで学習する箇所を明確にしたりしましょう。
- 5 指示は短くはっきりと出そう。…あいまいな指示は、子どもたちを迷わせます。注目させ、短くはっきりと言います。できれば、板書などで視覚的にも訴えましょう。
- 6 指導形態を工夫しよう。…チームティーチングの活用や、場合によっては個別の学習の時間を設けましょう。個別の学習の時間は、通常の学級でのストレスから解放され、子ども自身の課題を十分に学習できる場であると言えます。そこでは、個別の指導計画のもとでの指導、自信を持たせる指導、通常の学級では不十分な学習面の指導、社会性の指導等が考えられます。
- 7 少しでもできたら、ほめよう。
- 8 1日の予定を提示しよう。…今日一日の予定を、朝の会で知らせましょう。変更があるときは、早目に知らせましょう。
- 9 教室環境を整えよう。…刺激の多すぎる教室では、落ち着いて学習できません。掲示物や採光、風通しにも気を配りましょう。また、どんなものがどこにあるのか、シールや表示で示しましょう。
- 10 係活動を通して、自信や責任感、有用感を持たせましょう。そのためには、毎日同じ時間に同じ活動を行うことや、少しでもできたらほめること、最初はともに活動し徐々に一人でもできるようにすること等に注意しましょう。

Q2

ADHD（注意欠陥／多動性障害）児への支援はどのようにすればいいですか？

ADHDの子どもたちは、見ているようで見えていない、聞いているようで聞いていない、気づいているようで気づいていないのが特徴です。行動面で問題になることが多く、本人にとっては無意識にしまったことを、注意されたり、叱責されたりすることが多くなります。周囲からの理解が得られず、否定的な対応を受けることが多いことから、自信や意欲を失いがちです。また、他者からの評価に敏感になり、対人関係や生活態度が消極的になっていくようなことが少なくありません。

何よりも子どものありのままの姿を受け入れ、気持ちに聞き入り、努力を認め支えていくことが対応の基本です。

【ADHDの子どもへの対応のポイント】

1 成功体験を積み重ねるようにしましょう

～「できた!」「分かった!」を積み重ねていくこと～

どんな小さなことでも、「自分でできた」という達成感が、やる気と自信につながっていきます。まずは子どもをしっかりと見つめ、その子どもに適した課題や目標を設定し、成功するための手順やスモールステップを示すことが大切です。

2 しっかりほめてあげましょう

～良いところ、得意なこと、できるようになったことを見逃さないこと～

ほめられることで、子どもは自分の良さに気付いたり、「認められた」という喜びを味わったりすることができます。子どもが自分自身に対して自己肯定感をもてるようにすると同時に、周囲の人たちがその子どもの良さに気付くようにしていきましょう。

3 むやみにしかりつけるのは絶対に避けましょう

～「○○なのに（感情の原因）○○なのね（感情の言葉）」と共感の言葉かけをすること～

子どもがのぞましくない行動をしたときには、その子どもが理解しやすい方法で注意を促しましょう。人前で子どもの人間性を否定するような言葉（「ダメな子ね」「何回言っても分からない」など）で叱りつけたり、延々とお説教するようなことのないようにしましょう。

また、自分で分からずに興奮したり、いらいらして感情的になっているときには、子どもの感情を言語化して共感すること、信頼関係を作ることが大切です。

物をなくす

- ・持ち物をなくす。
- ・置いた場所を思い出さない。
- ・探している物が実際にあるのに見えていない。

- 持ち物に名前を書かせる。
- 必要最小限の持ち物にする。
- 持ち物チェックカードを利用する。
- 物の片付け場所を決める。

気が散りやすい

- ・話し声や物音が気になる。
- ・人の動きやしていることが気になる。
- ・温度に敏感に反応する。
- ・興味が次々と移り、一つのことが続かない。

- 座席を考慮する。
- 掲示物を精選し、注意を引きそうな物を片づけて見えないようにしておく。
- 落ち着ける部屋やコーナーなどを準備する。
- 机の上に不必要なものを置かない。

そわそわ動く

- ・足をぶらぶらさせる。
- ・体をくねくねさせる。
- ・髪をさわる。
- ・爪をかむ。
- ・手遊びをする。

- じっとしなくてよい状況をつくる。(プリント配布などの仕事)
- 課題に取り組む前にエネルギーを発散させる。
- 集中できる範囲で課題に取り組ませる。

席を離れる

- ・席を立って歩き回る。
- ・床に寝ころぶ。
- ・机の下にもぐりこむ。
- ・違う目的のことはする。
- ・教室から出て行く。
- ・時間になっても教室に戻らない。

- 条件をつけて離席を認める。
- 離席の目的、行き先などの行動を言葉で言わせる。
- 動きを伴う学習を計画する。
- 時間割の組み方を工夫する。
- すぐに対応できる教職員と連絡を取る。

順番が待てない

- ・順番を待つ列に並べない。
- ・並んでいる人の間に割り込む。
- ・一番になりたがる。

- 待つ時間や場所を決める。
- 長く待たないでよい状況をつくる。
- 簡単なルールにし、目につきやすく掲示する。

出し抜けに答える

- ・質問が終わらないうちに答える。
- ・自分の番でなくても答えを言う。
- ・最後まで待てずにすぐ質問をする。

- 話し方の約束や合図を決める。
- ルールを守らない発言にはすぐには、反応しない。

Q3 高機能自閉症児への支援はどうすればいいですか？

高機能自閉症の子どもたちは、刺激の多い環境が苦手なため、集団の中で周りの人たちと合わせることが困難です。安全で穏やかな環境で学べるように、光や音、身体接触などの刺激への過敏性があること、問題を全体的に理解することが不得意であること、過去の不快な体験を思い出してパニックを起こすことなどの特性に対応することが大切です。

また、アスペルガー症候群への対応は、言語機能に大きな困難性を有しないという点で違いがありますが、その他の行動特性は自閉症と同様であることから、教育的対応上は高機能自閉症と同様と考えることができます。

【高機能自閉症の子どもへの対応のポイント】

1 友だちとのかかわり

対人関係の困難さから、友だちとの付き合い方が分からずに孤立してしまうことがあります。誘われたときの返事の仕方、遊びに誘う時の誘い方、謝り方等友だち関係を作る上で必要な様々な技能を、ゲーム、競技、ロールプレイング等を通して高めていくことが必要でしょう。（ソーシャルスキルトレーニング）

2 視覚的情報の活用

図形や文字による視覚的情報の理解能力が優れている子どもが多いようです。言葉での指示が通りにくい子どもには、紙に箇条書きにして示すなど、目で見て理解できるような手だてを工夫しましょう。

例えば、作業の手順を書いてあげたり、言葉の意味理解に写真を併用したりすることが有効です。

3 ルールや指示を明確に

指示やルールは、短い言葉で、できるだけ明確に伝えましょう。「いつ始まって、何をして、どうなれば終わりか」という流れが分かっていると、自分で活動に取り組むことができます。分かりやすい方法で個別に指示をしましょう。また、急な予定変更がある時は、前もって見通しが持ちやすいような方法で知らせるようにしましょう。

4 こだわりを生かす

独特なこだわりや関心事を変えようと思っても、なかなか変えることができません。集団の中ですることが問題であれば、別の場所ですることや、別の表現方法に変えることを教えることもよいでしょう。まずは、共感的理解の態度をもち、子どもの興味関心を生かして、良い方向に伸ばすことを考えてみましょう。

5 環境の調整

視覚的な刺激への反応が強いために、雑然とした環境の中での学習は大変苦手なことがあります。学習過程をスケジュールで提示したり、子どもによっては個別の指導ができる刺激の少ないコーナーや部屋を活用したりして、視覚的に分かりやすい環境作りに配慮しましょう。

また、光や音、身体接触などの刺激への過敏性がある場合があります。刺激をコントロールし、学習環境を本人に分かりやすく整理し、提示するなどの工夫をしましょう。

ポイントアドバイス LD、ADHD、高機能自閉症の子どもに共通した配慮

【通常の学級の中で】

1 視覚的情報の活用

聞いて言葉を理解する能力よりは、見て理解する能力の方が優れている子どもが多くいます。言葉での指示が通りづらい子どもには、すべきことを紙に箇条書きにして示すなど、目で見て理解できるような手だてを工夫しましょう。

2 環境の構造化

視覚的な刺激への反応が強いために、雑然とした環境の中での学習は大変苦手なことがあります。たとえば、学習過程をスケジュールで提示したり、ケースによっては個別的な指導ができる刺激の少ないコーナーや部屋を活用したりするなど、視覚的にわかりやすい環境作りに配慮しましょう。

3 ルールや指示を明確に

言葉の能力が高いアスペルガー症候群の子どもでも、「暗黙のルール」の理解は困難です。あいまいな指示や言外の意味の理解を求めることは避け、指示やルールはできるだけ明確に伝えましょう。また、急な予定変更など見通しが持てないことへの不安が強いので、見通しが持ちやすいような方法（絵や写真、スケジュール表など）で、前もって予定を知らせるようにしましょう。

4 指導形態の工夫

ティームティーチングの活用や、場合によっては個別の学習の時間を取り入れ、指導形態を工夫しましょう。

5 学習場面の工夫

- 1) 注意の選択が上手にできないので、一度にたくさんの情報が与えられると混乱してしまいます。指示は分かりやすく、はっきりと。長い説明は避けて、一つ一つ情報を提示するようにします。
- 2) いつまで、どこまで取り組めばよいのか、判断することが難しく、活動の見通しを持たせることが大切です。到達のゴールも具体的に（時間や問題数など）示します。
- 3) 長い時間集中することは苦手です。活動の区切りを短く設けて、こまめに努力を認める声かけをします。
- 4) ちょっとした息抜きや小休止で、気分転換ができることもあります。
- 5) 最初はやる気満々でも、途中で集中力が落ちます。具体的な手がかりや援助を与えて、最後まで取り組ませて成功体験を積み重ねることも大切です。
- 6) 目標や約束は学級のめあてとして、わかりやすく絵や文字で提示することも有効です。
- 7) 座席はなるべく刺激が少なく、個別の対応がしやすい前の方にします。
- 8) 認められたい、注目されたいという気持ちは強いので、役割を与えて存在価値を意識させます。
- 9) 一つ一つ具体的に、そして何度も繰り返し粘り強く教えていきます。

6 行動面への対応

- 1) 因果関係よりも状況に依存した行動をとります。過去のことをいろいろ持ち出さずに、今起きたことについて解決を図ります。
- 2) 注意や叱責で問題となる行動をやめさせる対応よりも、何が認められる行動なのかを具体的に教えていきます。
- 3) 自尊心に配慮し、個人ではなく行動を叱るようにします。友人関係にも配慮し、他の児童生徒の前で叱らないようにします。
- 4) 問題行動が起きているときは、かなり興奮した状態にあるので、強く叱るよりもまず気持ちを受け止めるようにします。少し落ち着いてから話をします。
- 5) 経験から問題行動の生起があらかじめ予想される場合は、直面させるよりもできるだけ避けられる工夫を検討します。援助しても問題を起こさずに済んだ経験を積み重ねることが大切です。
- 6) 校内で落ち着ける場所や人を確保することは、行動を調整する手がかりとなります。

【個別の支援の場面で】

L D、ADHD、高機能自閉症の子ども達は、普段は通常の学級で学習しますが、その子どもが持つ様々な課題からストレスが生じています。当然、担任は、その子どもに応じた支援や配慮を行います。集団で生活する以上、避けられない事柄も多くあると思われます。

個別の場面は、そのようなストレスから解放され、子ども自身の課題を十分に学習できる場であると言えます。従って、次のような事柄に配慮し、個別の場での学習を進めます。

1 個別の指導計画のもとでの指導

子どものニーズをもとにした教育支援計画に基づき、個別の指導計画を作成します。指導後は、計画的に再点検し、その後に役立てます。

2 自信を持たせること

子どもが得意としていることや自信を持ってできそうなことを、課題に取り入れ、自信や意欲を持たせます。少しでもできたら、ほめましょう。

3 学習上の困難な部分の指導

通常の学級では、十分に指導が行き届かない点について、子どものペースに合わせてゆっくり指導しましょう。

4 社会性の指導

子どもが社会生活を営む上で、発達年齢に合ったソーシャルスキルを身につけられるよう、絵カード等を用いて指導します。また、個別の場で、役割や係を担ったり、自己決定の場を設けることで、責任感や自律心を養いましょう。

Q 4 子どもがパニックになったらどうしたらいいですか？

パニックを起こすことが予想される子や、起こしてしまった子には、以下のようなことに留意して対応しましょう。

- ・困ったことに遭遇した時に自分だけで対処しようとするとうまくいかず、結果として感情が高ぶることになります。そこで困った時にはいつでも、周囲のおとなに助けを求めていいことを伝えておきます。
- ・内面に起こった嫌な感情を認識させます。その感情が起こった時には、その場から離れることもひとつの手段として選択できることも伝えます。
- ・その場を離れたり助けを求めたりすることで、感情のたかぶりを回避した時は、大いに認めてほめましょう。
- ・何らかの理由で興奮してしまった時には、落ち着いてから振り返りをさせましょう。その時に「こうしたらよかったね。」といった望ましい行動についても一緒に考えるようにします。
- ・興奮し泣きわめくような時は、知らないふりをします。なだめたり抱っこしたりすると、かえってそのような行動が強化され、かかわってもらうために泣きわめくことを繰り返すようになることがあります。（但し、本人の様子はしっかり見ておきます。）
- ・特に怒りの感情を引き起こす原因や前兆を探り、可能な限り取り除きましょう。
- ・行事の前、予告無しの日課の変更、初めての場所等、興奮しやすい状況が考えられる時は、必要に応じて前もって知らせておきます。そのためにも、どのような状況の時にパニックを起こすのかを日頃から観察しておく必要があります。

Q5 友達どうしのかかわりをどう支援したらいいですか？

1 本人への対応

(1) 人とかかわるスキルを身につける

対人関係の困難さから、友だちがほしくても付き合い方が分からずに孤立してしまうことがあります。誘われた時の返事の仕方、遊びに誘う時の誘い方、謝り方、等々友だち関係を作る上での基本的なスキル（やり方やマナー）を、場面を想定した練習を通して学ばせていくようにします。

(2) 他者の感情に気づき、適切な対処法を身につける

ロールプレイングを通して状況を伝えることにより、他者が発するメッセージをとらえさせ、その裏にある感情について考えさせるとともに適切な言動を学ぶようにします。

例えば、会話の文脈に合わないことを突然言ったり、まわりの子が変に感じるがあったり、グループでの話し合いのときに、自分だけテーマとは違うことを発表したりすることがあります。そういう時はまず認めて、それから本人にわかりやすく、まわりの子どもにとってもかかわり方のモデルになるよう具体的に示すようにします。

～さんは、…と考えたんだね

今は、…について考えよう

…という言い方がいいよね



2 学級づくり

(1) 何でも話せる雰囲気をつくる

間違いや失敗を笑われたり、批判されたりすることがなく、子どもたちが何でも自由に安心して話ができる、のびのびと過ごせる和やかな雰囲気づくりをすることはとても大切です。

(2) だれもが活躍できる場をつくる

一人一人の違いを認め、互いに助け合ったり、励まし合ったりしながら、それぞれが自分らしさを発揮して、安心して活動できるような雰囲気を日頃から作っておきます。また、成功体験を重ねることで、自己に対して良いイメージを持つとともに友だちからも認められ、向上しようという気持ちを持つこともできます。

(3) 教師が子ども同士のパイプ役になる

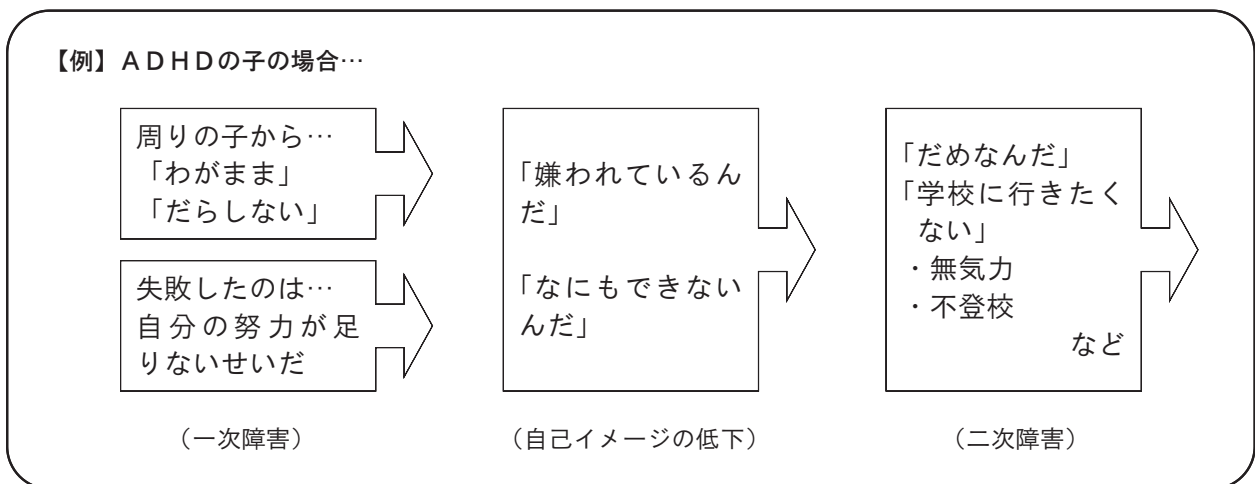
さまざまな活動において、教師が友だちとの間に立ち、よいかかわり方について実際の場面でアドバイスをしたり、周りの子どもたちに本人の伝えたいことを代弁したりすることで、良好な対人関係が持てるようにします。

Q 6 早期からの支援が必要なのはなぜですか？

二次障害を防ぐためです。

LD、ADHD、高機能自閉症の子どもたちは、一見障害がないように見られるため、周りの子どもたちから非常に誤解やいじめを受けやすいといえます。本人自身も、自分に向けられている行動が親しみをこめたコミュニケーション手段なのか、いじめなのかを見分けることが難しく、いじめでないものをいじめと誤解して、周りとの無用のトラブルを生み出す場合もあります。

そのため、学校などで過ごしていくうちに、自尊心がどんどん低くなってしまふことがしばしばあると考えられます。例えば、周囲が障害に対して無理解だった場合、行動や学習面で教師や親に叱られたり、友人から、悪い点を指摘されたり、無視をされたりする、ひどい場合にはいじめに発展するかもしれません。そうして、自尊感情が傷つけられ、自己イメージが低下し二次的な問題が発生する場合があります。



【どうすれば？…】

子どもたちの自尊心を維持・向上するために、子どもが分かるようにほめる工夫も大切です。頭ごなしに大きな声で叱る、他の子の前で叱るといったことは避けたほうが良いでしょう。担任以外の教師から頭ごなしに叱られてしまい自尊心を低下させてしまうことがあるので、教師の共通理解・家庭との連携は特に重要です。

そして自信をもたせることが重要です。「何度も同じことを言われているのが分からないの!」などの、ネガティブ・メッセージを幼少期から多く受けてきていると考えられるので、自信をもたせるために、ネガティブ・メッセージを送らないことが大切です。そのため教師の話し方の工夫も必要です。指示や注意は、ていねいに短くはっきりと!特に注意する際は、どうしたらよいかを簡単に具体的に示すことが大切です。

また、注意ばかりではなく、好ましい行動を見せた時には大げさにほめ、その行動を強化することも大切です。

3 小・中学校における校内支援体制

(1) 支援体制づくりの基本的な考え方

現在、各小・中学校においてはLD児等だけでなく、学校生活上、配慮を要する様々な教育的ニーズを持った児童生徒が増えてきています。そのほとんどは通常の学級において特別な配慮を進めることがのぞまれています。

各学級において配慮を要する理由としては様々なものがあげられます。主なものとして病気・けが、学習面、行動面、対人関係、家庭環境があります。これまではこういった児童生徒の諸問題に気づいても、各学級担任が一年間一人で抱え込んでいくのが常であったといえます。こういった現状の中で「LD児等への教育的支援体制を」と訴えかけても対応が難しいことが考えられます。そこで、「配慮を要する様々な教育的ニーズを持った児童生徒」への対応は、
○教員一人一人が、学習上のつまずきがある児童生徒や、友達関係に悩んでいる児童生徒に気づき、対応しようとする意識と姿勢を持つ。そのためにはどのような行動が現れたときは、どのような状態や心理の反映であるのかなどという児童生徒理解につながること、
○児童生徒一人一人に応じた対応をすることは、児童生徒一人一人を受け止め、認めた対応であることを教師自身が自覚し、児童生徒も理解することになること、
○LD児等にとって役立つ指導法は、他の児童生徒にとっても役立つ指導法であること、を教師集団が理解した上で、支援体制を構築していかなければならないと考えます。

しかしながら各校における課題と平行した形で校内支援体制を構築するには物理的にも無理があると考えられます。そこで、現在ある校内の組織を生かし、新体制へ移行するために次のような支援の流れを例示します。

① ステップ1（現状で可能な対応を実践する）

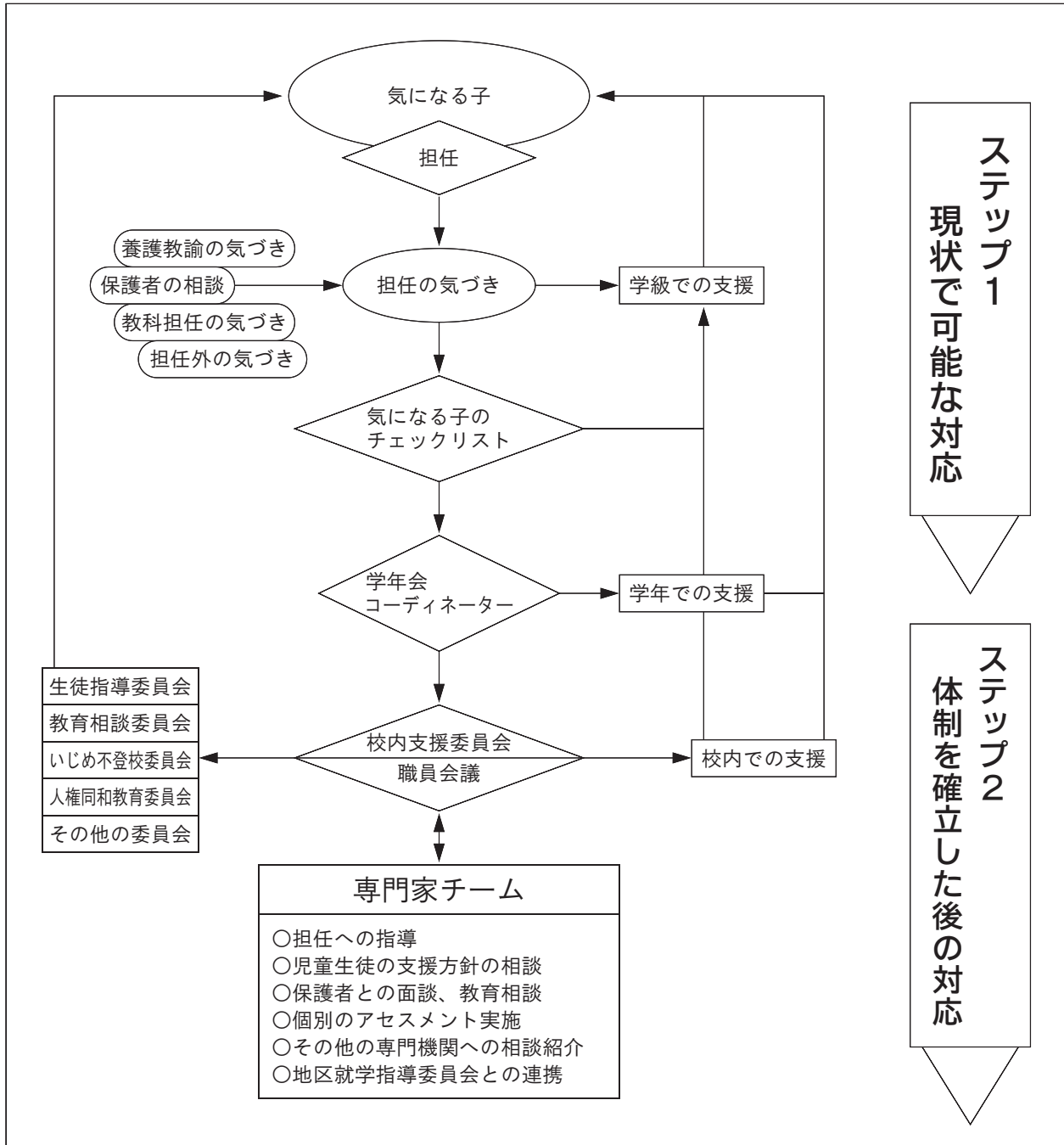
- ア まず学級担任は、学習面あるいは行動面等に配慮を必要とする『気になる子』の課題やつまずきを把握し学年会での共通理解を図ります。
- イ 次に、学年（または学年グループ）会で特別支援教育コーディネーターとともに担任より提出された資料を基に『気になる子』の課題や問題点を整理します。
- ウ それぞれのケースにおいて、「学級での支援」「学年での支援」「校内での支援」を考え、課題の解決に向けた取組を行います。その際、校内での支援が必要と考えられるケースについては、職員会議等で共通理解を図り、実践へとつなげていきます。

② ステップ2（体制を確立した後の対応）

- ア 続いて、校内委員会では個々のケースへの対応を協議し、その中で生徒指導上の課題であれば生徒指導部会へ、悩みやいじめ・不登校等の場合は教育相談部会・いじめ不登校部会へ対応を依頼します。その中で、学習面や行動面・コミュニケーション面などの配慮を必要とする場合は、個々のケースに応じた授業時における学級担任の配慮点及び学習形態や指導形態、必要であれば専門家チームでの教育相談や個別検査の実施等について検討を行います。
- イ これらの協議内容や結果について職員会議で共通理解を図り、了承を得た上で支援策を実行します。

この流れを図式化すると下図のようになります。

<校内支援体制づくり(支援の流れ)の例>



このプロセスの中では、「気になる子」がどのような点で気になるのか、そのつまずきや課題・問題点を明らかにし、配慮や支援、指導が必要であるとの観点から共通理解を図り、支援の方法等について検討する必要があります。そのため、必要に応じて職員全体や、専門家チーム等からの助言を得ながら、より適切な支援体制がとれるようなシステム作りが必要という認識のもと、各学校の実情に応じて今ある人的・物的資源を活用しながら体制を構築していかなければならないでしょう。

(2) 校内委員会の設置について

① 設置、運営で留意すべき点

校内委員会の設置については、学校規模、教職員の人数等を考慮し、新たに委員会を設置したり、既存の委員会に役割を加えたりする等、学校の実情に応じて工夫する必要があります。いずれにしても委員会の開催を定例化するとともに、必要に応じて、随時開催できるようにしておかなければなりません。委員会は、情報の収集・提供、校内での対応等、コーディネーターの活動が円滑に行えるようにします。また、支援の内容や方法等について常に評価を行い、校内の教職員、保護者、関係者に結果を提供していきます。

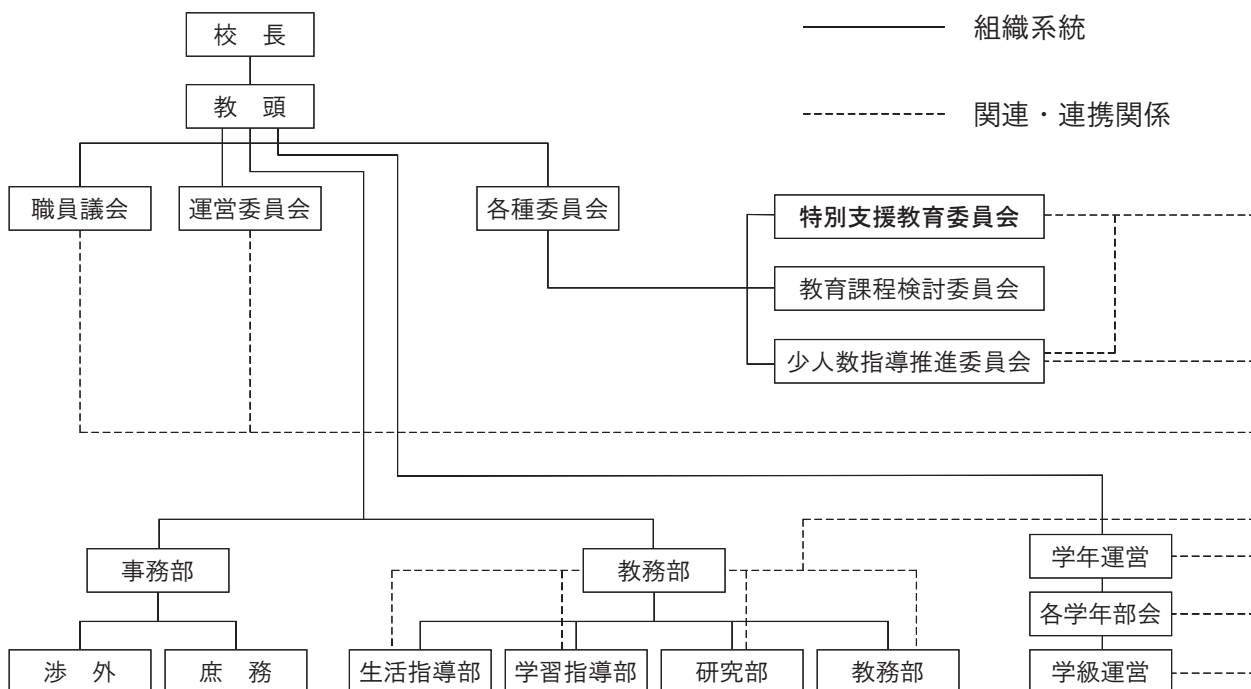
なお、校内委員会の設置の仕方には、次のようにさまざまな方法があります。それぞれ利点があり、各学校の実情を考えて設置していくことが大切です。

- **新規の委員会としてとらえ、新たに設置する。**
- **従来ある既存の校内組織に、校内委員会の機能をもたせて拡大する。**(活用できる校内組織としては、生徒指導部、学習指導部、教育相談部、校内就学指導委員会、人権尊重教育委員会等、各学校の実情に応じて考えられます。)
- **既存のいくつかの校内組織を整理・統合して設置する。**

② 校務分掌への位置づけについて

各学校で校内の支援体制構築を進めていくときに、当然現在の校務分掌の見直しが必要になってきます。

校内組織の設置は小・中学校によっても異なり、学校規模や上記の設置方法等によっても異なることから、ここでは一例を示します。なお、校内委員会の名称には、特別支援教育委員会、校内支援委員会、個別支援委員会等各学校の実態に応じた名称が考えられます。



※「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的支援体制の整備のためのガイドライン」（文部科学省）より一部引用

Q7 校内委員会の役割や構成、話し合う内容はどんなものですか？

1 校内委員会の役割

校内委員会は次のような役割を担います。

- ・対象となる児童生徒の実態を把握する。(諸検査の実施及び資料の収集)
- ・学習あるいは生活指導上の諸問題を検討する。(学習環境・家庭環境等の情報収集)
- ・「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」作成のための協議を行う。
- ・保護者等への教育相談を行う。(検査結果の報告)
- ・他機関(医療機関・教育センター・児童相談所・スクールカウンセラー等)との連絡調整を行う。
- ・LD、ADHD、高機能自閉症の理解を深めるための校内研修を企画する。

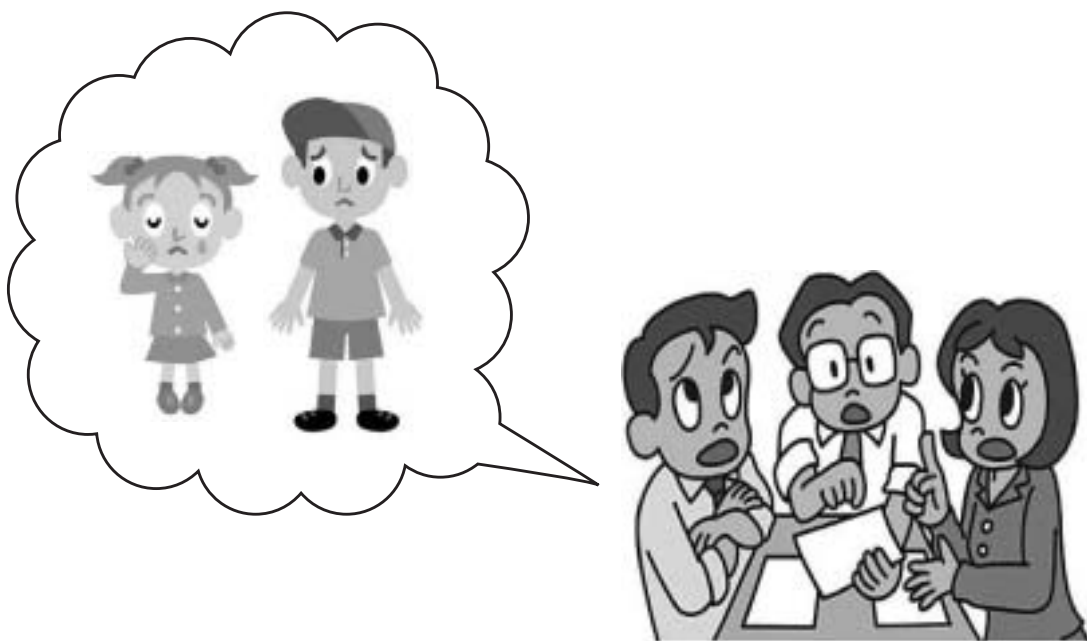
2 校内委員会の構成

特別支援教育コーディネーターを中心に各学校の規模や実情に応じて構成します。例えば、校長、教頭、教務主任、特別支援教育コーディネーター、生徒指導担当、通級指導教室担当教員、特殊学級担任、養護教諭、対象の児童生徒の学級担任、学年主任等、その他必要に応じてスクールカウンセラー、医師、福祉関連機関等関係者が考えられます。大切なことは、学校としての支援方針を決め、支援体制を作るために必要な人たちで構成することです。

3 校内委員会で話し合うこと

支援の対象になった児童生徒への支援方法や指導内容について検討していきます。また、年間を通じて児童生徒の状況について情報交換を行い、支援方法や指導内容の検討、評価、見直しを行っていくことが必要です。評価の際には、家庭における状況の変化や保護者の意見も参考にしていきます。

また、校内委員会で話し合ったことを全教職員で共通理解を図るために職員会議などと組み合わせ、校内全体で活動する体制を整えていくことも大切です。



Q 8 子どもの支援にはどういう人がかかわりますか？

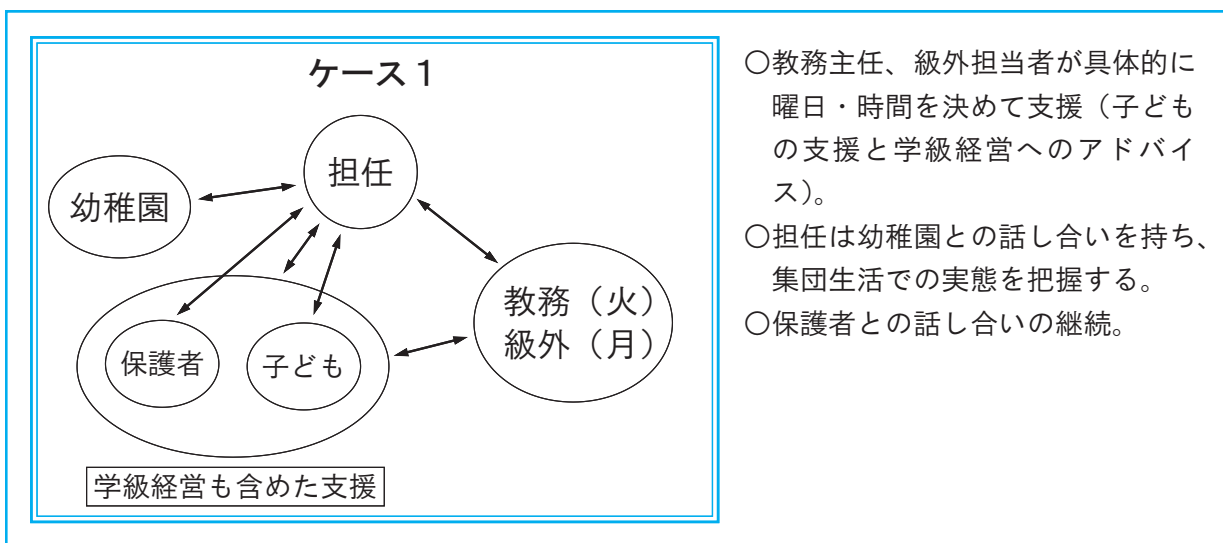
学級担任はじめ、すべての学校職員と、保護者が基本です。

管理職、教諭、事務室の職員、栄養士、給食室の職員等が、できるときにできる支援を行います。中学校では、ホームルーム担任をはじめ、教科の担当者すべてが支援者となります。

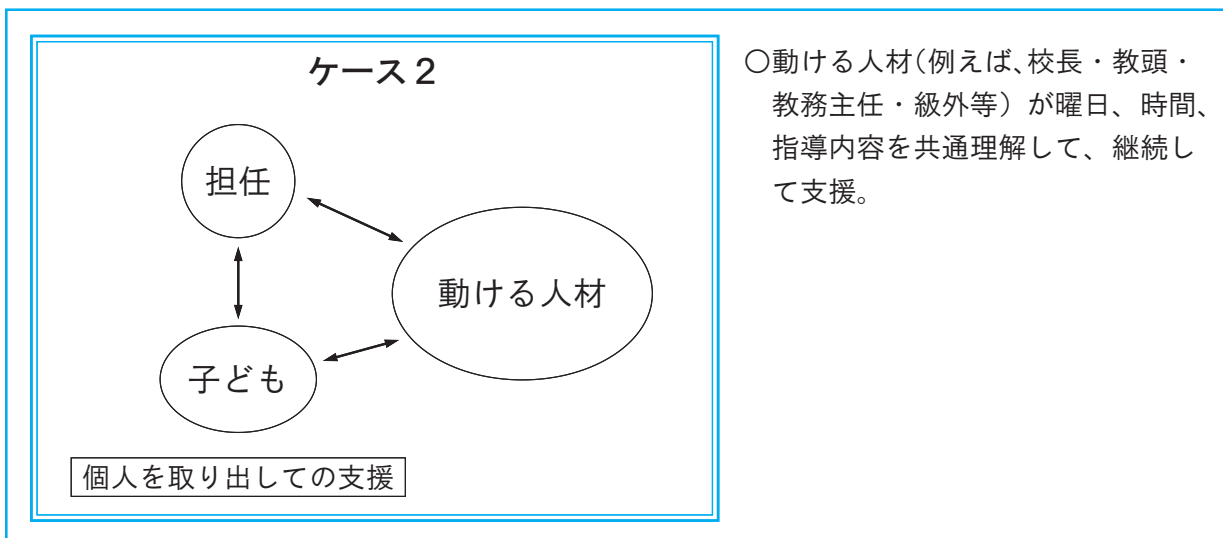
そのほか、巡回相談員や専門家チーム、スクールカウンセラー、学生チューター等外部との連携による支援も考えられます。また、小学校1年生の場合、幼稚園や保育所からの情報提供は、支援する際の大きな手がかりとなります。学級担任だけの支援では限界がある場合を紹介します。

1 動ける人材で支援（直接的なかかわり）

(1) 低学年の例



(2) 学習面や、行動面に困難を持つ児童の例



2 今ある校内資源や学生チューターによる支援（間接・直接的なかかわり）

ケース 3

今ある校内資源や学生チューターによる支援

※放課後チューター

- 同学年による交換授業や、グループエンカウンターなどによる学級集団作り。
- 通級指導教室の利用。
- スモールステップ化した教材の準備（これまでの学校での蓄積を利用）。
- 大学生の協力による放課後の学習補充（担任の指導中、学生がマル付け）。

3 他機関との協力による支援（担任への支援）

ケース 4

- スクールカウンセラーや、外部の医療機関の利用。
- 担任が一人で抱え込んでいるのではないという、学校職員全員の共通理解による支援。

4 内容を一覧表に

支援に入る時間帯	支援に入る職員	支援の内容	
朝の会	級外	身辺整理など	○ある学級に対して、いつ・誰が・どのような支援に入るかを全職員が共通理解。
授業中	特別支援教育担当	TTとして全体・個別指導	
合同授業	級外	学年合同音楽	
給食時間	級外、栄養士	配膳の手伝い・マナー指導	
帰りの会	級外、養護教諭	身辺整理・連絡帳書きの指導	

Q9 教職員への理解啓発はどのように進めるのですか？

一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育や支援をするために最も大切な基盤は、校内の教職員の理解と専門性の向上であると考えます。まず、「気になる子」を全て「障害のある子」と考える教職員はいないでしょう。しかし、一人一人の教育的ニーズに応じて、適切な手立て、配慮や工夫がないと校内支援体制が整備されても子どもの多様化したニーズに十分に 대응することができません。そこで…

1 まずはケース会議を

学級で「気になる子」がいた場合、学年単位でケース会議を開きましょう。

その際、文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」に記載の「通常の学級の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」の質問項目や、「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的支援体制の整備のためのガイドライン」に記載のLD、ADHD、高機能自閉症の判断基準（試案）、実態把握のための観点（試案）等を参考にして、その子が抱えている課題やつまずきを共通理解しましょう。共通理解を図ることで、担任だけでなく学年（学年グループ）全体での支援体制の下地が整います。

なお、教育センターHP内に「LD児等のスクリーニングのためのチェックリスト」も記載されていますので、参考にしてください。

http://www.saga-ed.jp/center/kodomo_shien/tokubetusien/checklist.htm

2 校内研修で、事例研究を

各学期に1回は児童生徒理解のために「気になる子」を取り上げ、事例研究を行いましょう。その際、特別支援教育コーディネーターを中心にして、養護学校や教育センターの相談担当者を招き、アドバイスを受けたり、支援の方法について研修を深めましょう。そのことで「気になる子」のニーズは何か、どのような支援が必要かといった、話し合いができ、職員間の理解も深まっていくことでしょう。

3 職員会議で常に話題に

特別な教育的ニーズがある子は学級内だけでなく学年や学校全体で支援していく体制を整えることが必要です。そのためにも定例の職員会議で時間をとってもらい、議題に挙げるようにしましょう。その際に、その子が現在抱えている課題や、成長の様子などを報告し、協議するようにしましょう。

そのことで他の学級の子がどうかかわれるか、考えることもでき、交流の輪がさらに広がっていくことが期待されます。

Q10 特別支援教育の年間計画はどのようなものですか？

小学校の例です。

- 週単位で取り組むこと：毎週、職員連絡会前に支援の必要な児童・生徒についての記録の時間（5分間）と短時間での情報交換会を設定。
- 月単位で取り組むこと：校内支援委員会（この学校では、校内委員会をこのような名称にしました）
- 年単位で取り組むこと：年間5回くらい校内研修会。

月	校内支援委員会	その他の動き、校内研など
4月	第1回校内支援委員会 ・今年度の方針についての共通理解を含む 毎週カルテ記入・情報交換会	第1回校内研修 〔新任の先生方へ前年度の経過報告 本年度校内支援特別体制の計画、個別のカルテについて引き継ぎ ・PTA運営委員会およびPTA総会での啓発 「これからの特別支援教育について」 ・校内就学委員会・5月判定分
5月	第2回校内支援委員会 毎週カルテ記入・情報交換会	・支援が必要な児童をチェックリストにかける ・個人カルテ記入 ・授業参観等を利用して、保護者、地域への啓発活動
6月	第3回校内支援委員会 毎週カルテ記入・情報交換会	第2回校内研修 ・支援が必要な児童についてプロフィールの共通理解 （まとまった時間がとれにくいので）【各週：高→中→低】
7月	第4回校内支援委員会 ・夏休み中の研修計画を含む 毎週カルテ記入・情報交換会 ◎学期末評価 次学期のめあての見直し	
8月	◎休み中、必要に応じて、校内支援委員会と保護者との話し合い	第3回校内研修 「インシデントプロセス法」 「カウンセリングマインドについて」 「LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー等についての障害理解」 ・校内就学委員会・・・9月判定分
9月	第5回校内支援委員会 毎週カルテ記入・情報交換会	
10月	第6回校内支援委員会 毎週カルテ記入・情報交換会	・保護者、児童（4～5年）を対象とした講演会〔〇〇先生〕 ・校内授業研究会で、支援の必要な児童への指導について検討
11月	第7回校内支援委員会 毎週カルテ記入・情報交換会	第4回校内研修 支援が必要な児童について経過報告と共通理解 （まとまった時間がとれにくいので） 【各週：高→中→低】 ・校内授業研究会で、支援の必要な児童への指導について検討 ・校内就学委員会・・・12月判定分
12月	第8回校内支援委員会 毎週カルテ記入・情報交換会 ◎学期末評価 次学期のめあての見直し ◎休み中、必要に応じて、校内支援委員会と保護者との話し合い	
1月	第9回校内支援委員会 毎週カルテ記入・情報交換会	
2月	第10回校内支援委員会 毎週カルテ記入・情報交換会	
3月	第11回校内支援委員会 毎週カルテ記入・情報交換会 ◎学期末評価 次学期のめあての見直し ◎休み中、必要に応じて、校内支援委員会と保護者との話し合い	第5回校内研修 〔支援児童についての共通理解 冊子にまとめる 個人の分は金庫に保管 今年度まとめと、来年度の方針

*校内委員会の資料については24ページを、校内研修の進め方については、25ページを参考にしてください。

A 小学校の校内委員会用資料 例

平成〇〇年度 4月 校内委員会（初回ケース用）	
4月〇日（〇） 16:00 ~ 場所 校長室	
参加者 校長 教頭 教務主任 コーディネーター 教育相談担当 学級担任 同学年担任	
対象児童 3年 〇組 氏名 〇〇〇〇	
支援の必要性の説明（担任） 入学以来、本人が学校へ行っていないため、学習の遅れが著しい。	
保護者の意向 母親も心配している。何かできることはないかと相談があった。	
実態（担任） 話すことはできる。 文章に書き表すのは難しい。 書き写すことも難しい。 算数では、指でかぞえる。くり上がり・くり下がりではできない。 かけ算は覚えていない。	
どういった支援が必要か 3年生の学習に、まったくついてきていない。 基礎的なことが身に付いていない。 授業中にどんな教え方をすればいいのか悩んでいる。	
具体的な支援（コーディネーター） ・いつ ①別紙時間割…主に国語の時間 ②5時間目2モジュール（月～金） ・誰が校長 教頭 T・T 通級担当 ・どのような形で ①授業中はそばにつく ②取り出し…共通理解ノートの利用	
めあて（短期） ひらがなの読み、書き（すべて） 100までの数唱、10までのたし算、ひき算（9割）	
期間 1学期間	次回予定日 5月下旬に途中経過報告を

校長先生より

・その年度の最初の校内委員会用の資料です。対象児の実態把握や支援の方針、目標等について話し合います。

・6月（第3回目）の校内委員会用の資料です。担任やその他の支援者による支援の取組の状況や、本人・保護者の様子等について経過を確認し、支援方法を協議した上で、次回までの目標を設定します。

平成〇〇年度 6月 校内委員会（経過報告用）	
6月 〇日（月） 16:30 ~ 場所 校長室	
参加者 校長 教頭 教務主任 コーディネーター 教育相談担当 学級担任 同学年担任 通級担当 T・T担当	
対象児童 3年 〇組 氏名〇〇〇〇	
支援の経過報告（これまでの様子や、これから予想されること） 担任 ・保健室に行くことが増えた。 ・学級では補助の教員がいないと全く、「わからない」でいる。このままでもいいのだろうか。全く別のプリントなどを渡してもいいのだろうか。 支援者（教師A, B, C, D, E, F,） A：放課後の取り出しの支援。ひらがなが20文字かけるようになった。あいうえよ様の絵本を読んで視写。筆圧も強くなった。投げ出すことなくまじめにやる。 B：算数の授業では、集中がとぎれる。絵があると「2リットル」と答えた。 C：国語の授業では、わからないのによく席に着いている。漢字は全く読めない。教室の中での学習は厳しいと感じる。 D：理科の授業では、みんなを見ながら共に行動は出来るが「～をもって外へ出しましょう」の指示がわからずに、手ぶらで出てしまう。記録をとったり、書いてある指示を読んだり出来ない。ひらがなの習得が一番と考える。クラスでは、とても楽しく過ごしている。 E：今までの積み上げがないので、習得に時間がかかる。覚え始めたかなと思った頃、また、学校を休むのでなかなか定着しない。「今日は何曜日？」と尋ねる。当然、身に付けていると思っていることが分かっていないことがある。まだ、私たちが気がついていないことがあると思われる。	
本人・保護者の反応 ・本人は、個別の取り出し指導をいやがらずに、まじめに取り組む。わかるとうれしそうであるが、なかなか定着しない。 ・保護者は、学校で支援をしていることに対しては「感謝」しておられる。しかし、家庭で「何かしてあげよう」という姿勢が見られない。学校に任せっぱなしという感じ。	
次回までのめあて（短期） 取り出し指導の時間を増やす。（午前中、毎日1時間ずつ） 保護者の了解をとり、検査をする。ひき続き、ひらがなと、数字、+、-の計算。	
期間 1学期の終わりまで	次回予定日 7月下旬に途中経過報告

校長先生より

Q11 特別支援教育の研修はどのように進めればよいですか？

小学校の例です。

【年度はじめの校内研修会 例】

- 1 特別支援教育のファイル作り〈15分〉
全職員が共通のファイルを持つ
新任の先生 前年度の取り組み→ガイドライン→16年度の取り組み
留任の先生 ガイドライン→16年度の取り組み
- 2 小・中学校におけるLD、ADHD、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の読み合わせ〈15分〉
第1部 概論(導入)
第3部 学校用(小・中学校)
○校長用
○特別支援教育コーディネーター用
○教員用
- 3 昨年度の特別支援児童の共通理解〈20分〉
・全体像
・特徴的な行動
・効果的な手だて
・引き継ぎたいこと
- 4 今年度の予定〈15分〉
「平成16年度 ○○小校内特別支援教育推進体制」

【夏季休業中の校内研修会 例】

- 1 演習「インシデントプロセス法による事例検討会」
13:30~15:45
・先生方の知恵をお借りして、児童の支援方法を探っていきます。
事例1:1年生男子
事例2:4年生男子
- 2 「個人カルテ1学期の評価と2学期のめあて」
16:00~16:30
級外の先生方、これまでに記録して頂いた様式を各学級担任に渡して共通理解をお願いします。複数担任の良さを生かして、お互いにめあてなどについて相談・共通理解をお願いします。あとは、個人の作業になります。

【小・中学校合同の研修会 例】

- 第1部「LDの心理的疑似体験」
9:00~10:45
- LD児・者の「見る」「聞く」「表現する」事などの困難さを体験していただくものです。
※ これに参加される方は、これまでにこの研修を受けたことがない方に限ります。
- 第2部「LD、ADHD、アスペルガー症候群の理解」
11:00~12:00
- 「全国LD親の会」「えじそんくらぶ」「日本自閉症協会東京都支部」それぞれの親の会が理解・啓発のためにつくられた小冊子の読み合わせをしながら学習します。

【年度末の校内研修会 例】

- 1 ○○小 校内特別支援教育推進体制について (20分)
- 2 冊子作り (30分)
 - ① 支援児童の様式1・2にそれぞれの様式3を加えてまとめる。
 - ② 特殊学級児童の分をまとめる。
 - ③ ファイルに表紙→支援児童一覧→①→②順にとじる。
 ※一度集め、また、新年度に配る。その後、活用。
(個人情報も多く含むため、取扱いは十分留意する)
- 3 共通理解(冊子をみながら) (60分)
 - それぞれの児童について1~2分程度
(校内支援委員会での話を補足説明していく)
 - カルテにあがっていない児童について
 - 新1年生について
 - 来年度の個別の指導計画(カルテ)の取り組みについて
 - ・ 交流のある特殊学級児童についても(同じ様式、及び特殊学級独自の様式)
 - ・ 級外、出授業担当、通級も(カルテ様式3の利用、付箋の利用)
 - ・ 時間 木曜日 16:20~カルテ記入→発表(必要ときだけ)→情報交換
- 4 来年度の予定 (15分)
 - ・ 校内支援委員会の開催(定期、及び必要に応じて)
 - ・ 保護者への啓発(これからの特別支援教育について、発達障害について)
 - ・ 校内研修 年間5回(はじめ、ケース研、疑似体験、共通理解、まとめ)
 - ・ 活用したい校内リソース
人:管理職、級外、TT、通級、スクールカウンセラー
場:教育相談室、学習室、校長室、通級指導教室
教材・指導法:特殊学級・通級での教材や指導法、校内研
共通理解の場:生徒指導連絡会、中学校区での話し合い
時間:朝の会、朝の読書、休み時間、給食の時間
○活動の時間、放課後、長期休業

Q12 事例研究会はどのように進めたらよいですか？

【事例研究法の例 インシデントプロセス法】

これは、忙しい現場の先生方の手をできるだけ煩わせることなく、効果的に、ある児童生徒についての具体的な支援方法を、みんなで考え出していく方法です。

同じ職場で働く先生方の知恵を借り、「実際に自分だったらどう支援するか」を考え、提案者にかえしていくものです。

【手順】

1 事例提供

提供者は5分程度口頭で発表。多くを語る必要はない。日ごろのガイダンスにある記録、または、個人カルテを利用。発表内容は学年、性別、特徴的な行動、担任の願い。その間、ほかの人は発表されることを自分で記録する。

2 情報収集

制限時間を設ける(約5分)。これから実際に解決方法を考えていく上で必要と思うことを事例提供者に質問をする。

3 グループで司会者、記録者の決定

4 支援方法についての話し合い

5 グループからの発表

6 事例提供者の感想

※ 最後にアンケートをとります

インシデントプロセス法事例検討会 記録用紙

年 月 日

1 変わってほしいところ・支援が必要なところ(現在の様子)

--

2 どんな子どもになってほしいか(近い将来)

--

3 情報の収集(提案者への質問～手立てを考えるのにもっと必要な情報は?)

--

4 私ならこうする(実際に行えること)

学校では	家庭へは

事例検討会についてのアンケート

月 日

1 時期・時間・話し合いの進め方についてご意見がありましたら書いてください。

--

2 子どもの良さや困難さを知るための話し合いについて、感想をお書きください。

()状態がよくわかった。

()状態を知るには情報が十分ではなかった。

どういう点が十分ではなかったですか。

--

3 支援方法の話し合いについて、感想をお書きください。

()支援方法を具体的に話し合えた。

()具体的な支援方法の話し合いとしては十分ではなかった。

どういう点が十分ではなかったですか。

--

4 話し合いはこれからの支援に役立つものになりましたか。ご意見をお書きください。

--

5 今後の話し合いに期待することやその他の感想をお書きください。

--

Q13 保護者への理解推進はどのようにするのですか？

県内の小学校で行われた保護者への理解推進の取組の例です。以下のような手順で進められました。

- 1 校内委員会でPTAへの理解推進について提案。
- 2 PTA運営委員会において、学校の特別支援教育の取組についてPTA本部役員に説明。
- 3 PTA総会において、学校の特別支援教育の取組についてすべての保護者に説明。
- 4 PTA授業参観のあと、下記の講演会を実施（対象：保護者、4～6年の児童）。

		平成〇〇年〇月〇〇日	
保 護 者 様			
	〇〇市立〇〇小学校		
	校 長	〇〇	〇〇
	P T A 会 長	〇〇	〇〇
	文化教養委員会委員長	〇〇	〇〇
授業参観並びに教育講演会のご案内			
天山のふもとに並ぶ棚田には彼岸花が燃えるように咲き誇り、至る所に秋の気配を感じるようになりました。保護者の皆様には、益々御清祥のこととお喜び申し上げます。			
さて、お子さんの学級における学習の様子をご覧いただければと思い、授業参観を下記の通り計画しております。また、教育講演会では〇〇県教育センターより教育相談専門家であられる〇〇〇〇先生をお迎えし、「こども一人一人の違いを認めながら互いに伸びていく」という視点でお話をさせていただきます。			
つきましては、御多忙中とは存じますが、参観並びに御参加いただきますよう御案内申し上げます。			
日 時	平成16年〇月〇日(〇)		
内 容	(1) 授業参観	14:00~14:45	
	(2) 教育講演会	15:00~15:45	
	講演：「みんなちがって みんないい」		
	講師：〇〇〇〇 先生		
	4～6年児童 及び 保護者 全職員対象		

講演会では、障害の理解という観点からだけでなく、「みんなちがって、みんないい」という観点で、話をしてもらいました。

子どもたちは、「一人一人が大切なかけがえのない存在なんだ」、「一人一人が感じたり考えたりすることが違っているんだ」と自分のこととして主体的に話を聞いていました。

保護者には、「さまざまな子どもがいることや、発達障害のこと、学校での取組のことがわかった」「こういう講演会は、これからも計画してほしい」と好評でした。

Q14 保護者とはどのように話を進めるのですか？

学校での子どもの様子（学習面・生活面）について、気になる点だけではなくよい面も詳しく説明し、また家庭での様子もうかがいながら、今後学校では児童の特性に応じた支援をしていきたい旨を伝えます。

【話の進め方のポイント】

- 1 保護者の気持ちを大切に、十分な配慮のもと子どもの学級での様子について、資料（作文・学習プリント類）を見てもらいながら、どんなところでつまづいているか具体的に伝えます。その時、他の子どもと比較しないようにしましょう。
- 2 今後、子どもの特性に応じた支援を行うことを伝え、それには特性を詳しく見るための検査（WISC-Ⅲ等）が必要であることを説明し、受けられるように勧めます。もし、保護者が断られたら、それ以上は無理に勧めず、いつでも相談に応じることを伝えます。
- 3 検査の結果から、子どもの特性を説明します。なお、個人の情報は、他の保護者など外部には漏れないことを明確に伝えます。
- 4 気になる点を改善するために、本人に身につけさせたいことを明確にし、学校としてできること、家庭でお願いしたいことを整理し伝えます。
- 5 改善へのステップを示し、家庭でできることから始めるようにすること、小さなことでも望ましい行動を賞賛することなど課題や指導のポイントを明確にします。
- 6 他の関係機関と連携をとる場合、不用意に外部機関の名前を出さないようにします。また、連携をとる時は、必ず、保護者の了解を取ります。個人情報を取り扱うため、以下の点に留意してください。

(1) 個人情報の取り扱い

学校では、個人情報を多く取り扱います。これらの取り扱いに関して、記録・保管・閲覧・廃棄等に関する基本的事項を定めておくことが望ましいと考えられます。さらに、他の機関に紹介する場合や、他の機関から照会を受けた場合には、保護者の同意を得た上で、管理職と十分な詰めを行ってから対応することが重要です。

しかし、個人情報の取り扱いが極めて慎重に進められている現状では、学校が他の公的な機関に照会しても十分な回答を得られない場合があります。ですから、保護者に対しては、母子手帳をはじめ、乳幼児期からの様々な機関の記録や診断書などを保護者が整理しておき、他の機関に相談する際は必要に応じて活用するように助言することも大切です。

(2) 情報を収集するにあたって

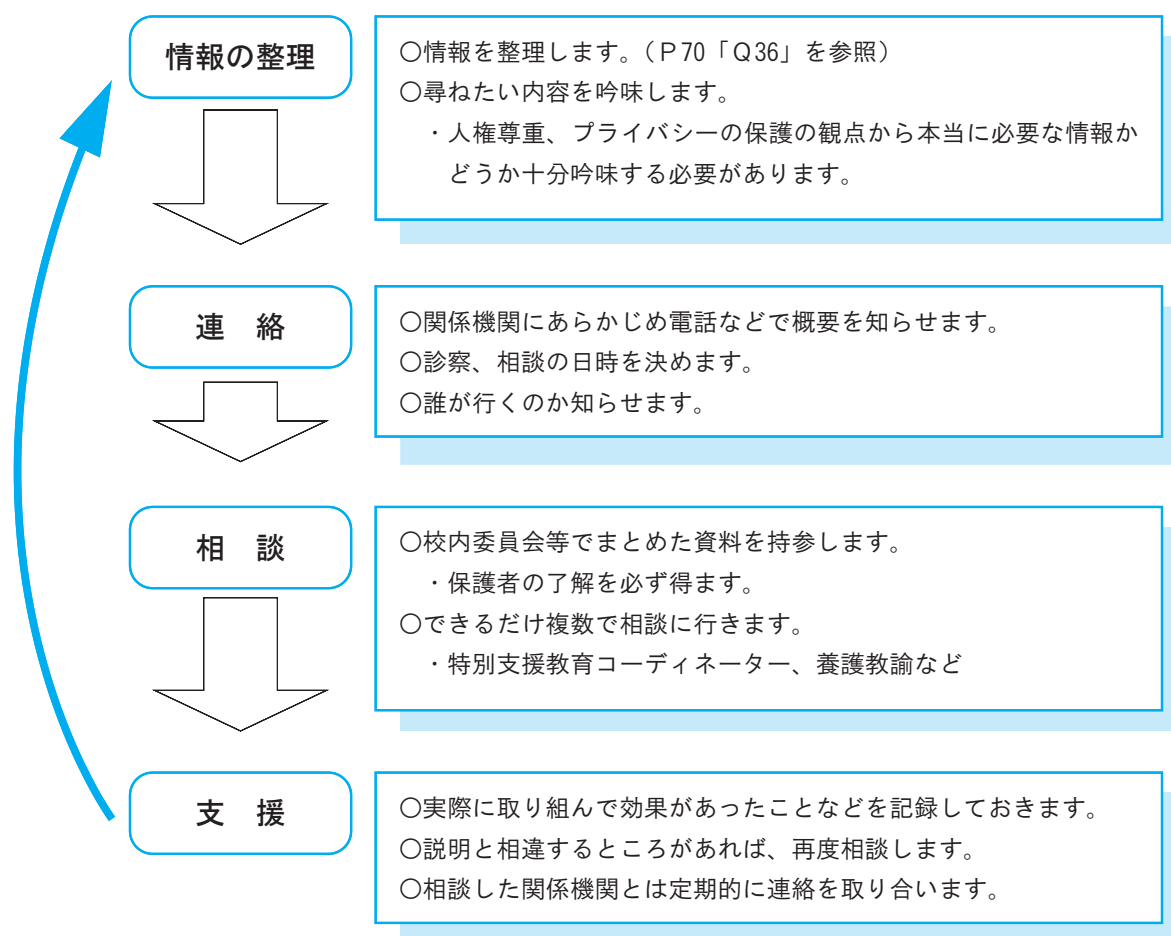
医療情報、教育情報、生育歴、家庭環境等個人情報に関する事項は、人権尊重、プライバシーの保護の観点から本当に必要な情報かどうか十分吟味する必要があります。保護者に対しては、情報収集の趣旨説明と同意が必要です。関係機関からの情報収集・提供も同様で、目的や事後処理について保護者に説明し、同意を得る必要があります。

(3) 情報の引き継ぎ等について

情報の引き継ぎについても個人情報の保護が必要です。必要な場合には保護者に提示し、手渡し、個人情報の保護に対応することも大切です。保護者から「どこの機関を訪れても、生育歴や教育歴など同じことを何度も聞かれた」ということや、「学校から情報が漏れている」という不安をなくすためにも大切なことです。

また、保護者を他の機関に紹介する場合にも、機関の性格やそこで得られることを伝える必要があります。

(4) 関係機関への相談の流れ



Q15 心理検査を実施する際、どのようなことに留意するのですか？

心理検査は、子どもの特性（個人内の見えない情報）を知る一つの手がかりとなるものです。認知面での特徴が数値として表れてくるので、客観的な情報として利用できます。

また、様々な検査があり、それを組み合わせることで多面的な見方ができます。心理検査を行なうことにより、その子に合った指導法やかかわり方を見出していくことが大切です。検査結果のみが語られることにならないよう、結果をよく分析しエピソードと関連させて生かしていくことが必要です。また、検査結果については、保護者に説明をしていきます。そのときには、結果から見えてきた指導法やかかわり方などを具体的に提示していき、個別の教育支援計画に生かしていきます。

1 事前「本人・保護者への了解」

本人には、個別の検査なので緊張感や不安感を持たせないように、本人と信頼関係が取れている方（保護者・担任・コーディネーター…）が了解をとります。

例「みんな得意なところと苦手なところがあるよね。～さんの得意なところや苦手なところを〇〇先生と一緒にクイズやパズルのようなことをしておしえてね。」

保護者には、誰がどんな目的でどこで検査をするのか伝え、結果についてもきちんと説明することを話し、子どもの指導やかかわり方をともに考えていくための一つの方法であることを提案します。担任一人ではなくコーディネーターも一緒に検査について説明をしていきます。

例「～さんの支援をしています。つまずきや困っていることがどのような特性からきているのかももう少し詳しく調べることができます。検査をした機関から、その結果をもとに～さんに合った指導方法やかかわり方をアドバイスしていただけます。」

2 検査の実施「どこで・誰が・何を」

検査は本児の課題や目的に応じて選んでいきます。

検査の経験が豊富な方や機関が近くにあれば利用していきます。

保護者や本人が安心できるような配慮をして臨んでください。

（検査や実施できる機関についてはP80参照）

3 検査後

検査結果については、保護者に説明をします。学校外で検査を受けた場合は、保護者の同意のもとに検査結果についてその機関と連携をとっていきます。

実態把握に検査結果を含めて、指導に生かしていきましょう。

○本児の得意なところは、指導や日々のかかわり方に生かしましょう。

○検査から見える苦手なところについては、具体的な支援方法を提案しましょう。

Q16 小・中学校に入学する際の連携はどのようにしたらよいですか？

1 小学校入学にあたって

就学前に保護者が相談や見学にこられたり、就学时健康診断の教育相談を受けられたりするところから連携がスタートしていきます。保護者が安心して相談できる窓口をはっきりと知らせておくことが大切です。特別支援教育コーディネーターがその窓口にあたることや幼稚園や保育園との連携・専門機関や関係機関との連携などについても話し、入学時・入学後の支援などの大まかなプランについて話し合える場があることを保護者に伝えていきます。

保護者からの了解を得られたら、かかわりのある方との連携をスタートしていきます。幼稚園や保育園の担任と連絡を取り合い、実態把握をしていきます。その際、「幼・小連携用気になる子のチェックシート」(P33参照)等を活用し、観点をあげて聞いていくことが大切です。就学前の支援を小学校で生かせるかどうか、校内委員会などで検討していく資料になります。

各学校では、幼稚園・保育所と小学校との連携の会議が持たれています。その中で小学校の特別支援教育の校内体制について啓発をしていくことも大切です。しかし、現状としては一つの小学校には校区を越えて多数の幼稚園・保育園から入学してくる場合もあります。そのような場合は、入学後に連携をとっていきます。

2 中学校入学にあたって

小学校と中学校での一番の違いは「学級担任制」と「教科担任制」です。小学校の学級担任制ではほぼ1日中共に過ごすことができるので、性格や考え方、行動パターンなど学年の早い段階で素早く把握し、対処することが可能だと思われます。

しかし、中学校での教科担任制では週に1～3時間しかかかわる時間がもてないことが多く、さらに放課後は部活動指導などでゆっくりとかかわれる時間がとりにくい面があります。そのため、小学校のように短期間でニーズを把握し、対応することが難しいと思われます。また、学習環境や生活リズムの違いから、とまどいが多くなり、友人関係、情緒不安などの問題が発生する場合があります。

そのため、通常の小・中学校の連絡会だけでは十分な連携がとれないことも出てきます。入学前や入学後だけでなく、日頃から行事の交流や合同学習などの活動を通して児童生徒の交流を深めていく必要があります。また、互いに学校生活を紹介しあう機会を持つことも有効でしょう。

各学校の養護教諭が情報を共有している場合や、スクールカウンセラー同士が情報を共有し合ったりする場合もあるので、互いに連携しながら情報の共有を図ることができるように検討していく必要があります。また、教職員相互の授業参観などの機会を持つことも必要でしょう。

今後は幼稚園・保育所や小学校、中学校、高等学校の間で、情報交換の場を設定し、子どもたち一人一人のニーズを多面的に把握していく中で、一貫した支援の在り方を探ることが必要となるでしょう。

幼児・小連携用 気になる子のチェックシート

所 属	氏 名	記入者名	記 入 日
-----	-----	------	-------

○このチェックシートは、お子さんができるだけ学びやすく、過ごしやすい学校環境をつくり、小学校での生活をできるだけスムーズにスタートするための情報を得ることを目的にしています。お子さんについて、以下の項目に当てはまるところが見られたら、○をつけてください。

○聞く

チェック	項 目
<input type="checkbox"/>	聞きもらしや聞き違い、聞いたことを覚えられないことが頻繁にある。
<input type="checkbox"/>	口頭での指示に従えず、とまどったり周囲の手助けを必要としたりする。
<input type="checkbox"/>	一度に複数の指示が聞き取れなくて、そのつとをまどったり、混乱したりすることが多い。
<input type="checkbox"/>	個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい。
<input type="checkbox"/>	図や絵に描かれると覚えられるが、口頭の指示は理解できない、あるいは覚えていられない。

○話す

チェック	項 目
<input type="checkbox"/>	年齢に比べて語彙が少ない、または赤ちゃん言葉を使う。
<input type="checkbox"/>	言葉につまり「その」「あの」になったり、言い間違えたり、場面に合わない語を使ったりする。
<input type="checkbox"/>	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)。
<input type="checkbox"/>	順序良く話したり、筋道の通った話をするが、周りの子と比べて非常に苦手である。
<input type="checkbox"/>	一方的にしゃべる、または仲間との会話が続かない。

○読む・書く・数量

チェック	項 目
<input type="checkbox"/>	自分の名前(仮名)が読めない、または書けない。
<input type="checkbox"/>	数字が読めない。
<input type="checkbox"/>	10までの数が分からない。
<input type="checkbox"/>	絵食など、1つずつ配ることができない。
<input type="checkbox"/>	絵を描くときに形にならない、または人の絵を描くことが難しい。

○注意力

チェック	項 目
<input type="checkbox"/>	指示されたことが分かり、反抗的でないのに、最後までやり遂げられないことが多い。
<input type="checkbox"/>	外からの刺激によって容易に注意をそらされる(気が散りやすい)。
<input type="checkbox"/>	直接話しかけられた時に、聞いていないように見えることが多い。
<input type="checkbox"/>	周囲の事物を見落とす、自分がすべきことをすっかり忘れるなど、不注意な間違いをすることがよくある。
<input type="checkbox"/>	おもちゃや自分の持ち物などをよくなくす。

○衝動性

チェック	項 目
<input type="checkbox"/>	急に人の前にしゃべったり、自分中心に行動するなど、まわりと協調することが難しい。
<input type="checkbox"/>	質問されているとき、終わる前に出し抜けて答えたりする。
<input type="checkbox"/>	順番を待つことが難しいことが多い。
<input type="checkbox"/>	人の邪魔や介入をすることが多い(人の会話やゲームに割り込むなど)。
<input type="checkbox"/>	自分の感情を抑えきれずに、非常に興奮しやすい。

○多動性

チェック	項 目
<input type="checkbox"/>	静かに遊んだり、自由な時間を楽しむことがとても難しい。
<input type="checkbox"/>	きちんとするべき時や待っているべき時に、余計に走り回ったり、高いところによじ登ったりする。
<input type="checkbox"/>	じっとしていない、または目的もなく動き回ってしまうことが多い。
<input type="checkbox"/>	教室や、その他、座っていることを要求される状況で席やその場を離れることが多い。
<input type="checkbox"/>	過度にしゃべる、または自分の言いたいことを一方的に言い続ける。

○社会性

チェック	項 目
<input type="checkbox"/>	友だちとけんかやトラブルを起こしたりすることが多い。
<input type="checkbox"/>	他の子どもたちに受け入れられなかったり、いじめられることがある。
<input type="checkbox"/>	友だちとの輪の中に入ろうとせず、一人でいることがとても多い。
<input type="checkbox"/>	当番を理解し、仕事をすることが難しい。
<input type="checkbox"/>	人と目を合わせようとしない、または身振り手振りで意思を伝えることが難しい。

○コミュニケーション

チェック	項 目
<input type="checkbox"/>	自分から友だちに話しかけたり、友だちとの会話を続けることがない、または難しい。
<input type="checkbox"/>	誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく奇妙な声や音を出す(例：唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ)。
<input type="checkbox"/>	会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある。
<input type="checkbox"/>	テレビなどで見聞きした言葉を、繰り返し言う、またはつぶやく。
<input type="checkbox"/>	ごっこや人まねをして友だちと楽しむことが難しい、またはしようとしにくい。
<input type="checkbox"/>	話し言葉に明らかな遅れがある(しかも他の方法で補おうとしない)。

○想像性・こだわり

チェック	項 目
<input type="checkbox"/>	○博士と呼ばれるような得意分野や興味のあることがある一方で、極端に不得手なものや無頓着なことがある。
<input type="checkbox"/>	特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない。
<input type="checkbox"/>	手順や状況(物の並べ方、道順等)、日課等にこだわり、急に覚えられたり、普段と違う行事のときなどにひどく不機嫌になる。
<input type="checkbox"/>	物や音楽、映像等の一部にこだわり、繰り返し見たり聞いたりすることがある。
<input type="checkbox"/>	意図的でなく、または意味もなく、独特の動かし方で顔や体を動かすことがある。

○その他

チェック	項 目
<input type="checkbox"/>	左右や方向の指示を聞いても、的確に行動できない。
<input type="checkbox"/>	大きいー小さい、遠いー近い、重いー軽い等の理解が難しい。
<input type="checkbox"/>	体がぐにやぐにやしているように見える。または筋力が弱い。椅子に座っていても姿勢が悪いことが非常に多い。
<input type="checkbox"/>	手先が年齢に比べて非常に不器用である(はさみ、鉛筆やクレヨン、楽器、はし、他)。
<input type="checkbox"/>	身体がかたかったり、全身運動(走・投・跳)がきこちなかったり、身体のバランスがひどく悪かったりする。

○以下の項目は、お子さんの行動・集団参加等に関するものです。気になるところ、配慮が必要と思われるところがありましたら、どんなことでも御記入ください。

領域	項 目	
子どもの状況	食 事	【特記事項】
	行 動	○(パニック・自傷・他害)がある ○情緒が(安定している・不安定である) 【特記事項】
	相談歴	(相談・療育・指導について)
所属園 所での様子	好きな遊びや活動	
	集団参加	(楽しく過ごす・あまり楽しめない・その場を離れる)
	友達関係	(仲良くできる・時々かわりがある・関心を示す)
	教師・指導者との関係	指示が(よく通る・通らない)

