

発達障害のある子どもたちを豊かに支えるために



教員のための

# 特別支援教育 ガイドブック

香川県教育委員会特別支援教育課



## はじめに

平成19年4月から学校教育法等の一部改正が施行され、従来の障害児教育は、特別支援教育へと発展的に転換されました。この転換により、特別支援教育は、これまでの障害児教育が対象としていた特別支援学校や小・中学校の特別支援学級、通級指導教室の子どもたちに加え、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の発達障害の子どもたちを、その対象とすることになりました。

このため、特別支援教育は、発達障害のある児童生徒が在籍する小・中学校の通常の学級において、すべての教職員により取り込まれるものとなりました。さらに、保育所、幼稚園や高等学校においても、発達障害のある子どもたちに対する適切な支援を行うことが求められています。

本県においては、平成17年度から、発達障害に関する専門的知識や経験を有する者（特別支援学校教員、小学校教員、医師、心理士、大学教員等）を巡回相談員として委嘱しており、巡回相談員は、小・中学校のみならず、高等学校、幼稚園、保育所を巡回し、発達障害のある子どもたちに対する指導内容・方法に関する指導、助言を行っています。

このたびの「教員のための特別支援教育ガイドブック」は、文部科学省の「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」を活用して作成したものであり、巡回相談員の方々には巡回相談を実施する中で指導、助言を行った内容を中心に、また、専門家チームの先生方にはその豊富な知識と経験に基づいて、執筆・編集等をお願いしたものです。

本ガイドブックは、「就学前」、「小学校」、「中学校」、「高等学校」と、それぞれの発達段階に応じた内容に加え、さらに、「全般」という構成になっています。保育所、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の先生方におかれましては、「全般」とともに、それぞれの発達段階に合わせた項目を参考にしてください。もとより、先生方が、日常の教育活動において、支援が必要な子どもたちの指導に当たり、悩んだり困ったりしたときに、このガイドブックを読むことにより、一つの方向性を見出すことができれば幸いです。

今後、各学校園所において、このガイドブックを積極的に活用して下さるようお願い申し上げます。そして、子どもたち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えるようになるなど、本ガイドブックの活用により、本県の特別支援教育がより一層充実することを願うものです。

平成21年3月

香川県教育委員会事務局

特別支援教育課長 竹内秀夫

## はじめに

## I 就学前

1

- |    |  |    |
|----|--|----|
| 1  | 一人遊びが多いのですが、友だちの遊びの中に入れるようにするためにはどのようにすればよいのでしょうか？             | 2  |
| 2  | 好きな遊びを途中でやめられない子どもに対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                     | 3  |
| 3  | 急に走って好きなところへ行く子どもがいるのですが、どのように対処したらよいのでしょうか？                   | 4  |
| 4  | 活動の終わりまで参加できるようにするためには、どのようにすればよいのでしょうか？                       | 6  |
| 5  | 集団活動に参加できないのですが、どのようにすればよいのでしょうか？                              | 8  |
| 6  | 行事のときに落ち着いて参加できるようにするためには、どのように指導すればよいのでしょうか？                  | 9  |
| 7  | 順番やルールが守れない子どもに対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                         | 10 |
| 8  | 片付けができない子どもに対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                            | 12 |
| 9  | 友だちと遊んでいる時に相手の気持ちが分からずトラブルを起こすのですが、どのように指導すればよいのでしょうか？         | 13 |
| 10 | 気に入らないことがあると泣いたり叫んだりしますが、どうすればよいのでしょうか？                        | 14 |
| 11 | 特定の音・声があると、耳をふさいで落ち着かなくなります。どのように対応すればよいのでしょうか？                | 16 |
| 12 | 友だちに肩をさわられたり、ほんの少し当たっただけで「痛い」と言います。どうしてなのでしょう？                 | 17 |
| 13 | 話しかけても聞いていないように見えるのですが、どのようにすればよいのでしょうか？                       | 18 |
| 14 | 言語発達の遅れが気になる子どもへのかかわり方は、どのようにすればよいのでしょうか？                      | 19 |
| 15 | 発話の遅れと不明瞭さについて、どのように指導すればよいのでしょうか？                             | 20 |
| 16 | 座ったときにまっすぐ姿勢が保てません。すぐにもたれかかったり寝転んでしまったりします。どのように指導すればよいのでしょうか？ | 22 |
| 17 | 偏食がありますが、どのように指導すればよいのでしょうか？                                   | 23 |
| 18 | 園での子どもの様子を保護者に理解してもらうには、どのようにすればよいのでしょうか？                      | 24 |
| 19 | 小学校とどのように連携を図ればよいのでしょうか？                                       | 25 |

- |    |  |    |
|----|--|----|
| 20 | 聞いている人に分かるように話をすることができない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？     | 27 |
| 21 | 漢字を書くことが苦手な児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                  | 29 |
| 22 | 作文が苦手な児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                       | 31 |
| 23 | 繰り上がり・繰り下がりが分からない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？            | 32 |
| 24 | 図形の苦手な児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                       | 33 |
| 25 | 集団での指示理解ができない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                | 35 |
| 26 | 学習用具の準備や片付けができない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？             | 36 |
| 27 | 身の回りの整理整頓ができない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？               | 37 |
| 28 | 宿題ができない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                      | 38 |
| 29 | 忘れ物が多い児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                       | 39 |
| 30 | 授業中に席を離れてしまう児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                 | 40 |
| 31 | 集団行動がとれずに勝手な行動をとります。どのように指導すればよいのでしょうか？                | 42 |
| 32 | 学校行事に参加しようとしめない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？              | 44 |
| 33 | 順番が待てない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                      | 46 |
| 34 | 友だちの嫌がることを繰り返す児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？               | 47 |
| 35 | 友だちに嫌なことを言ったり、暴力をふるったりする児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？     | 48 |
| 36 | 友だちの中へ自分から入ろうとしめない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？           | 49 |
| 37 | 友だちや相手の心情理解が難しい児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？              | 50 |
| 38 | パニックを起こす児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                     | 52 |
| 39 | 不適応行動をどのように捉えればよいのでしょうか？                               | 53 |
| 40 | 発達障害のある不登校児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                   | 54 |
| 41 | 児童の学校での様子を保護者に伝える際の配慮点について教えてください。                     | 55 |
| 42 | 専門機関で「発達障害の疑いがある」と言われ、混乱している保護者と今後どのように連携を図ればよいのでしょうか？ | 56 |
| 43 | 就学前の子どもをもつ保護者からの教育相談は、どのように進めればよいのでしょうか？               | 58 |
| 44 | 中学校へ進学する児童に対する進路指導の内容について教えてください。                      | 59 |

### Ⅲ 中学校

60

- |    |   |    |
|----|---|----|
| 45 | 漢字を書くことが苦手な生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                 | 61 |
| 46 | 文章の内容を読み取ることが難しい生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？            | 62 |
| 47 | 英単語が理解できないため、英語に苦手意識をもっている生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？  | 63 |
| 48 | 学習の準備・片付けができない生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？              | 64 |
| 49 | 忘れ物が多い生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                      | 66 |
| 50 | 時間を守ることが難しい生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                 | 68 |
| 51 | 発達障害が疑われる生徒に対する基本的な対応について教えてください。                     | 70 |
| 52 | カッとしたりやすく、感情のコントロールがうまくできない生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？ | 71 |
| 53 | 対人関係がうまく回れない生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？                | 73 |
| 54 | 発達障害のある生徒に対する部活動での支援とは、どのように考えればよいのでしょうか？             | 75 |
| 55 | 生活や学習に意欲がわかず、不登校傾向にある生徒に対して、どのように指導したらよいのでしょうか？       | 77 |
| 56 | 自尊感情の低下から、二次的障害を示した生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？         | 79 |
| 57 | 発達障害の疑いのある生徒の高等学校進学にあたり、進学先や保護者とどのような連携を図ればよいのでしょうか？  | 81 |
| 58 | 子どもの自立を促す望ましい保護者と子どもの関係について教えてください。                   | 82 |

### Ⅳ 高等学校

84

- |    |   |    |
|----|---|----|
| 59 | 学習の進み具合の確認や評価のポイントについて教えてください。                    | 85 |
| 60 | 単位修得において、一斉指導の中でどのような支援をすればよいのか教えてください。           | 87 |
| 61 | 友だちづくりなど、コミュニケーションに関する問題について、どのような支援をすればよいのでしょうか？ | 89 |
| 62 | マナーや社会性を身に付けさせる指導方法について教えてください。                   | 91 |
| 63 | 年齢より幼く見えたり感じたりする生徒への対応は、どのようにすればよいのでしょうか？         | 93 |
| 64 | こだわりの強さに対して、どのように働きかければよいのでしょうか？                  | 94 |
| 65 | 担任としてのかかわり方について教えてください。                           | 96 |
| 66 | 進路指導(進学や就職)における配慮事項について教えてください。                   | 97 |

67	注意欠陥多動性障害（ADHD）の成長と変化について教えてください。	99
68	不登校傾向や反社会的行動、自傷行為などについて、どのように対応すればよいのでしょうか？	100

## V 全 般

102

---

69	就学相談や就学指導について教えてください。	103
70	就学や進学のときの学校間の連携はどのようにすればよいのでしょうか？	104
71	個別の教育支援計画や個別の指導計画は作成しなければならないのでしょうか？	106
72	個別の教育支援計画と個別の指導計画の違いや活用の仕方について教えてください。	107
73	発達障害のある子どもを大切にしたい学級経営の在り方について教えてください。	108
74	リソースルームと通級指導教室について教えてください。	110
75	全校生に対する理解啓発は、どのように図ればよいのでしょうか？	112
76	発達障害に対する教員の認識は、どうあるべきでしょうか？	113
77	教職員研修は、どのように進めればよいのでしょうか？	114
78	校内の支援体制は、どのように組んでいけばよいのでしょうか？	115
79	特別支援教育コーディネーターの役割とは、どのようなものでしょうか？	116
80	教員間の連携について気をつけるポイントを教えてください。	117
81	ケース会議は、どのように運営すればよいのでしょうか？	118
82	発達障害のある子どもを自己理解から自己受容へ導くには、どのように支援すればよいのでしょうか？	119
83	二次的障害とは、どのようなことをいうのでしょうか？	120
84	子どものつまずきや困難を理解していない保護者に対して、どのように対応すればよいのでしょうか？	122
85	発達障害に関する保護者の理解を促すためには、どのようにすればよいのでしょうか？	123
86	虐待が疑われる場合、どのようにすればよいのでしょうか？	124
87	連携訪問と巡回相談の活用の仕方について教えてください。	125
88	特別支援教育支援員との連携は、どのように図ればよいのでしょうか？	126
89	行動が気になる子どもですが、医師の診断を受けるよう勧めた方がよいのでしょうか？	127
90	特別支援教育における診断と判断について教えてください。	128

91	発達障害の子どもに使用する薬について教えてください。	130
92	アセスメントについて教えてください。	132
93	地域特別支援連携協議会の活用方法について教えてください。	134

---

## **VI 参考資料** **136**

---

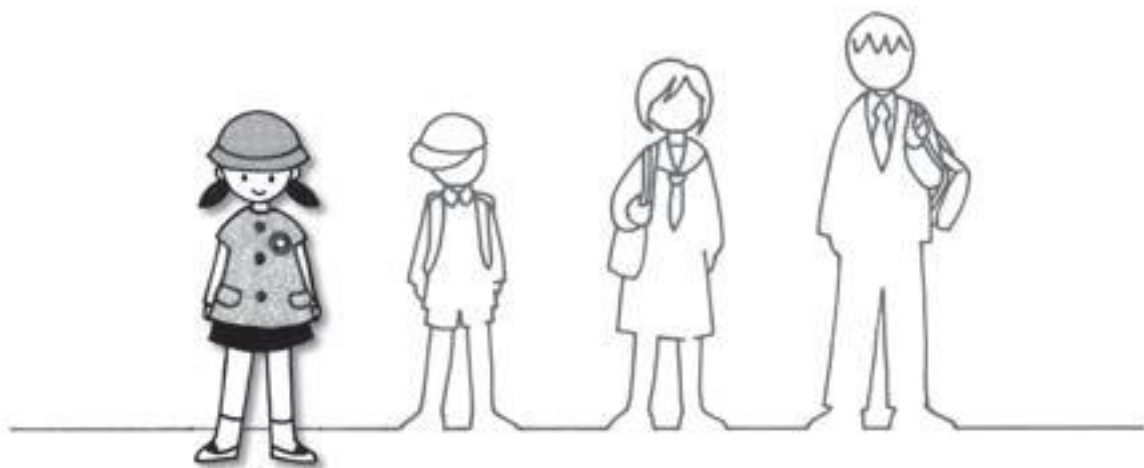
資料1	特別支援教育に関する研修会等予定一覧	137
資料2	就学基準（特別支援学校・特別支援学級・通級による指導）	138
資料3	「個別の教育支援計画」に関する記載内容（文部科学省）	140
資料4	サポートファイル「かけはし」Ⅰ・Ⅱ	143
資料5	香川県における福祉、医療、労働等の主な関係機関	146
資料6	参考文献	149

**索引** **151**

**執筆・作成者紹介** **154**

**おわりに**

# 就学前





## Q1 一人遊びが多いのですが、友だちの遊びの中に入れるようにするためにはどのようにすればよいのでしょうか？

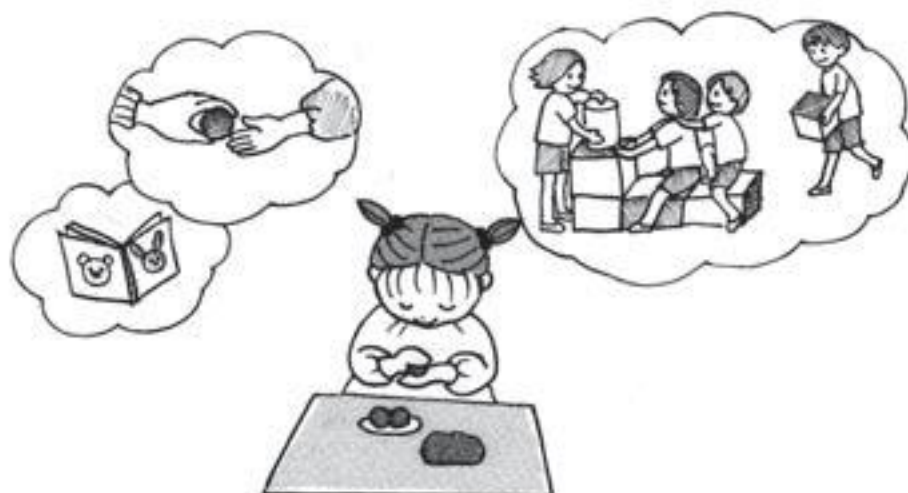
4月に入園した3歳児です。園の生活にも慣れて、毎日繰り返される活動については周囲の様子を見ながら動ける場面が増えています。遊びの場面では、周囲の友だちの様子を見るようになってきていますが、主に粘土を使った一人遊びが多く、他の遊びに誘ってもその場から離れて行ってしまいます。

## A

関連項目：Q36

好きな遊びはあるけれども、まだ友だちや周囲の大人とのかかわり方が分からないようです。そこで、好きな遊びを通して、まず大人とコミュニケーションをとる練習をしてはどうでしょう。例えば、指導者が粘土を目の前で丸め、子どもが手を伸ばして取ろうとしたときに、「ちょうだい」の練習をします。自分が行動したことで自分の望みがかなったという経験を繰り返します。これが定着してきたら、次は「先生」と言いながら指導者の肩を叩くなど注意喚起をしてから「ちょうだい」と言うことができるようにやりとりの練習をしてみましょう。このように相手（大人）を意識できるようにしていくのです。他の子どもと一緒に遊ぶことを強要しないようにしましょう。子どもによっては、一人遊びが心の安定につながっていることもあります。そういう子どもについては、一人遊びを認めながら、負担の少ない範囲で対人的な遊びを導入していきましょう。

また、遊びを広げていくことも大切です。遊具を使った粗大運動、指先を使った操作性のある遊び、音楽、絵本などその子どもがどのようなものに興味があるのか観察したり保護者に家庭での遊びの様子を聞いたりしながら情報を集め、誘っていくことも必要です。



## Q2 好きな遊びを途中でやめられない子どもに対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

授業中や友だちと遊んでいる時に、次の活動への切り替えができず、いつまでも自分の好きな粘土遊びやお絵描きを続けています。やめるように言っても聞きません。

関連項目：Q4

### A

#### 1 原因について

- (1) 自分の行動の計画ができないか、今行っている活動がいつ終わるかが分からないのではないのでしょうか。
- (2) コミュニケーションがうまくとれないのかもしれませんが、他者からの言葉かけの意図が分からず、自分の活動をやめられないのではないのでしょうか。

#### 2 具体的な支援について

- (1) 活動の計画やルールを前もって知らせましょう。  
子どもに集団活動でのルールを身に付けさせるには、前もってルールや約束を分かりやすく示しておくことが大切です。視覚的に約束カードなどを示し、自分の行動を振り返ることができるようにしましょう。それでも遊びに熱中している場合には、例えば「あと10分だったら10時になるよ。10時になったら片づけて、次は工作ね。」と伝えるとよいでしょう。好きな活動に入る前に、必ず、終わりの時間をはっきりさせておくようにします。子どもとルールづくりをしましょう。そして、守れたらほめて、今度はいつできるかを示すようにします。
- (2) 終わりの時間を知らせましょう。  
終わりの時間を気づかせるため、指導者の声による指示だけではなく、タイマー、アラーム、音楽などを用いる方法もあります。また、一日の活動の流れが一目で見て分かるように絵や写真で示すようにしましょう。そうすることで、子どもは、自分でスケジュールを確認することができます。このような工夫は、他の子どもたちにとっても有効です。
- (3) 生活のリズムをつくりましょう。  
毎日の生活に規則正しいリズムをつけて、子どもが自分のすることに見通しがもてるようにします。一日の流れを理解できるように、黒板などにスケジュール表を貼るなどして見えるかたちにします。スケジュール表は、絵が分かりやすい子や、字を入れると分かりやすい子もいますので、子どもに合わせて工夫しましょう。その日の予定を朝一番に伝えておけば、どの子も見通しをもち、落ち着いて過ごすことができるでしょう。
- (4) ほめましょう。  
指導者の指示に従えない時に叱ったり注意したりして、そんな時にばかり子どもとかかわってはいませんか。子どもの良いところを見つけて、ほめることでかかわっていきましょう。決められた時間通りに遊びをやめることができた時や、指導者の指示に従えた時には、しっかりとほめましょう。

### Q3 急に走って好きなところへ行く子どもがいるのですが、どのように対処したらよいのでしょうか？

4歳児です。いつもは一人遊びが多く、数字や時計の絵を描いて遊んでいます。生活発表会などの行事の練習や集団活動をするための説明が始まると、突然に保育室から出て行き、園庭のほうに走り出します。

関連項目：Q4、Q5

## A

1 どうしてそのような行動をとるのか、その行動の原因を考えましょう。

- (1) 集中力がなくて、長い時間、遊びや集団活動に取り組めない。
- (2) 気になるものがあるため確認するために目的地に行った。
- (3) 指示された課題（すべきこと）が分からなくて、パニックになり逃げ出した。
- (4) 部屋で大きな音がして騒がしかったり、目から入る情報が雑然としていて負の刺激となったりしたことで逃避した。
- (5) 活動に見通しがもてない。

以上のように、いろいろな原因が考えられます。まずは、子どもの行動観察をしっかりとおこなひ、原因を把握することが最も大事です。原因を取り除くことができれば、問題となっている行動は減少します。本児にかかわる指導者がいろいろな視点から観察して、行動記録をつけてみましょう。その子どものかかえる『困難さ』を理解し、指導者間で共有することになるからです。

2 具体的な対応の仕方考えましょう。

- (1) 防止のために
  - ① 集中力がなく、気になるものがある、また、指示されることが分からない、活動の見通しが十分にもてないなどの原因で、その場から離れてしまう子どもがいます。そのようなタイプの子どもには、スケジュール表や絵カードなど視覚的な手段を利用して見通しをもたせて、集団活動に参加できる時間を延ばしていくことが必要です。また、本児のように時計に興味がある子どもには、興味に合わせてタイムタイマーなどを利用してみるのも一つの方法です。
  - ② 感覚過敏<sup>\*1</sup>の有無にも注意してみましょう。行事や集団活動での大きい音や雑然とした雰囲気は苦手で、活動を避けているかもしれません。
- (2) 走り出したら
  - ① 走り出してしまった場合は、指導者は、安全面に注意しながら落ち着いて行動しましょう。大きな声を出したり、無理に連れ戻したり、あるいは一緒に遊んだり、過剰な対応はしないほうが良いです。原因を探るために、そっと隠れて行動観察をします。目的があるかもしれないし、後から指導者がついてくるのかと思います、様子を伺っているかもしれません。その時の様子

\*1) 感覚過敏には、聴覚過敏や触覚過敏などがあり、パニックの引き金となることがあります。知覚過敏ともいいます。聴覚過敏として不快と感じる音には、運動会のピストルや笛の音、人ごみのざわざわがやがやした音、赤ちゃんの泣き声、サイレンの音などがあります。

や前後の状況、問題行動が起きる前に何があったのか、問題行動の後に周囲がどんな対応をしたのかなどを把握します。それから、具体的な支援方法を考えていきます。

② 集団への参加の仕方についても配慮しましょう。保育室から飛び出したからといって、別な活動をすればいいという考え方はあまり感心しません。その行動が正しいと思ってしまうからです。子どもが負担に感じない範囲で、少しずつ友だちと同じ時間や空間を共有できるように配慮しましょう。

3 担任は、子どもがかかえている困難にだけとらわれてしまわないよう注意しましょう。障害があるから仕方がないと別な活動を認めるのではなくて、配慮しつつも他の子どもと同じように活動できるように指導することも大切です。障害のある子どもは、いろいろなことを理解するのに時間がかかることが多いので、一つ一つ時間をかけて教える姿勢が大事です。障害を理解し、子どもの周り（教室の環境や感覚の過敏性への配慮、子どもへの接し方など）を変えて、根気よくかわりましょう。



## Q4 活動の終わりまで参加できるようにするためには、どのようにすればよいのでしょうか？

今年入園した3歳児です。年度当初から行っている絵本の読み聞かせでは、友だちの集まっているマットのところにやってきて、絵本に注目することができるようになってきました。しかし、いす取りゲーム等の集団遊びや造形活動の際の片付けなどについては、途中で教室を出て行くことがあります。

## A

関連項目：Q3、Q5

子どもが活動に参加するには、「いつ」「どこで」「だれと（だれが）」「何をするのか」「いつまで（どれだけ）」「（終わると）何があるのか」という情報を理解することが重要です。活動に参加できない場合には、どの情報が伝わっていないのかを考えてみる必要があります。

では、これらの情報をどのように伝えればよいのか、具体的に考えてみましょう。

### 1 「いつ」

タイマーや時計を使って開始や終了を知らせます。時間を知らせるものとして光の点滅で終了を伝えるタイムログ（図1）などタイムエイドと呼ばれるものもあります。また、活動の切り替えの時に、音楽を流したり鐘を鳴らしたりという方法も考えられます。



【図1 タイムログ】

### 2 「どこで」

子どもがどこで活動をするのか明確に見て分かるようにします。例えば、いすに子どものマークを付けたり、立ち位置に足形を付けたりなどの工夫があります。また、絵本の読み聞かせなど活動ごとにマットなどを用意し決まった場所で活動することで活動に取り組みやすくします。

### 3 「だれと（だれが）」「何をするのか」

子どもが活動に入る際に、具体物や写真カード、絵カードなどを用いて今から始まる活動の内容を伝えます。子どもの理解の状態によって、伝える方法を工夫します。具体的な活動内容については、造形活動などでは完成までの手順を視覚的に伝えたり、遊びなどについては指導者がモデルを見せたりして伝えることが考えられます。モデルを見せる際には、最初に活動全体を見せる場合と、子どもの側で活動の進行に即して一つ一つモデルを見せる場合とがあり、子どもの理解状況に合わせて工夫してみましょう。造形など制作活動の手順についてはホワイトボードに貼っておくなどして、子どもがいつでも確認できるように環境を整えることが大切です。この他に、造形活動ののり付けなどは、どこにのりを付ければいいのか印をつけておくことで、活動がより分かりやすくなる場合があります。また、集団遊びでは友だちの動きもモデルとなります。対象の子どもに活動内容を伝えると同時に、他の子どもがスムーズに活動できているかどうか確認しておく必要があります。

#### 4 「いつまで（どれだけ）」

活動をいつまで（どれだけ）するのかを、前もって伝えておきます。たとえば、造形活動の際には、つくる枚数や個数を伝えたり、集団遊びの際には、活動の間 BGM を流したりという工夫が考えられます。もちろん前述した時計やタイムログを使って伝える方法もあります。

#### 5 「（終わると）何があるのか」

メインの活動に入る前にスケジュールを伝えておき、見通しをもたせます。スケジュールについては、小学校での時間割につながります。単発ではなく日頃から使い、子どもがその意味を理解できるよう繰り返し練習しましょう。

この他、指導者の立ち位置や子どもの座席を工夫することで、注目しやすい環境や集中しやすい環境を整えることも必要です。

## Q5 集団活動に参加できないのですが、どのようにすればよいのでしょうか？

4歳児です。朝の集まりの時間になっても、片付けができず、皆が集まっても一人で好きな遊びを続けています。学習発表会や運動会の練習にも、なかなか参加できません。

関連項目：Q3、Q4

## A

集団活動への参加が難しい原因としては、いろいろなことが想定されます。子どもが何につまずいているのか、その状況を把握したうえで、支援を考えていきましょう。

まず、集まり等に参加できない原因の一つに、一つの活動から次の活動への切り替えがうまくできないことが考えられます。次にすることが分からなくて不安になり、動けなくなってしまうことがあります。前もって、次にすることを知らせることにより、安心してスムーズに活動に取り組めるようになります。その際、言葉よりも絵や写真カードを用いてスケジュール表にして知らせると、目で見て分かるのでより有効です。運動会等の練習などを知らせる時にも、スケジュール表に組み込んで、子どもにいつもと違うことを伝えます。行事等が入るとどうしても、朝からの活動の順番が変わったり、予想がつかない活動に戸惑ったりします。スケジュール表を利用することによって、次の活動や一日の活動の見通しがもてるようになり、次の活動に取り組みやすくなります。

見通しという意味では、終わりの見通しも大切です。いつ終わるのが分からず、徐々に不安になる場合があります。制作活動などでは、一つつくったら終わるとか、かごが空になったら終わるといようにすると、最後まで取り組みやすくなります。運動会の練習などでも同様に、内容をイメージしやすいイラストや写真などで練習のメニューをつくり、一つ終わるたびに、カードを片づけていくとよいでしょう。

次に、活動の内容が分からないから参加できないということも考えられます。子どもに分かるように伝えるというのは案外難しく、簡単な言葉を使っても言葉だけの説明では分かりにくいものです。写真や絵、制作活動では具体物を提示すると、今から行うことのイメージをもちやすくなります。また、手順がある場合には、写真や絵を取り入れた手順表などを使うと、より分かりやすくなります。ただし、集団活動への参加が子どもにとって負担が大きい場合には、個別の対応も考えておきましょう。好き勝手に幼稚園内・保育所内をウロウロするのではなく、特定の部屋やコーナーをつかって、そこで過ごすようにしてみるのはいかがでしょうか。

また、発表会や運動会の内容が本人にとって難しく、セリフや踊りを覚えられないこともあるかもしれません。発表会では、繰り返しのある覚えやすいセリフを選んだり、一緒に動く友だちを決めておいたりすると安心できることがあります。運動会などのダンス練習では、繰り返し見て覚えられるようにビデオを撮って渡してあげることもできます。

最後に、支援の方法を考える際には、できないことや苦手なことだけではなく、得意なことや関心のあることも把握しましょう。子どもをほめる際や教材を考える際にも、得意なことを取り入れることは、子どものやる気を引き出せることにつながっていきます。

## Q6 行事のときに落ち着いて参加できるようにするためには、どのように指導すればよいのでしょうか？

いつもの学習環境とは違う学校行事では、落ち着かず、指示に従って行動できなくなります。また、同じ場所で長い時間静かに着席していることができず、席を離れたり、声を出したりすることもあります。

### A

関連項目：Q32

長い時間続く式典等では、次に何があり、いつまで続くか見通しがもちにくいものです。会場に式次第が掲示されていても子どもにとっては分かり難いことがあるので、子どもの手元において見ることができるスケジュールを作り、終わったものから一つずつ消していくようにしてみましょう（写真1、写真2）。この時、絵カードや写真を利用すると理解を促します。また、タイムタイマー（写真3）で時間の経過が視覚的に理解できるようにすることで、最後まで落ち着いて参加することを支援できます。

園長先生の話や送辞、答辞については、内容を要約したものをスライドでスクリーンに映し出すようにすると、耳だけで聞くよりも話に集中することができます。



【写真1 スケジュール①】



【写真2 スケジュール②】



【写真3 タイムタイマー】

学習発表会などでは、タンブリンや鈴など日常の生活では耳にしない音もあり、落ち着かなくなることがあります。耳栓等を使って刺激を少なくし、小さな音から少しずつ慣らし、徐々に大きな音にも対応できるようにしましょう。集団学習の初期段階では、多くの子どもが声を上げたり立ち上がったたりして、騒然とした状態になります。学習がある程度進み、他の子どもたちも行事の流れをつかみ、落ち着いて活動する段階になってから、全体の練習に参加するののも一つの方法です。それまでは個別に指導して、全体練習に参加する時に備えましょう。



## Q7 順番やルールが守れない子どもに対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

順番が守れません。一番初めにしがります。約束を決め、順番に並ぶようにしていますが、少しでも前に行こうとします。特に5番目くらいから後ろになると泣き叫びます。

### A

関連項目：Q33

1 原因としては、以下のようなことが考えられます。

- (1) 見通しがもてないので、次に何があるのか分からなくて不安になっている。
- (2) 自分の行動や感情をコントロールする力が育っていない。
- (3) コミュニケーションがうまくとれない。

子どもの状況を観察して、原因を推測してみましょう。

2 具体的な支援方法としては、以下のような取り組みがあります。

- (1) 見通しをもちやすくする。

スケジュール・カード等を利用して、いつブランコに乗ってもいいのかなど、時間の見通しをもちやすくしてみましょう。また、具体的な順番カードやタイマーを利用して、交代させたりルールを理解させたりしながら、みんなで一緒に遊ぶようにしましょう。一度では理解できにくいかもしれませんので、根気よくくりかえして友だちとのやりとりを教えていくようにしましょう。

- (2) ルールや勝負について理解させる。

社会性を身に付けさせるためには、集団ゲームを利用するのがよいでしょう。ゲームをする前に、次のような約束をしておくことが大切です。

- ゲームでは負けることもある。
- ルールは守る。
- 「ずる」をしない。
- 負けても騒がない。
- 最後までやる。

負けて騒いでいるあいだは、冷静になるのを待ちましょう。子どもが落ち着いてきたら、事前の約束を確認しましょう。騒がしいからといって勝ちをゆずったり、かばいすぎたりせず、ルールを守るよう伝えましょう。ルールを守らない場合は、やり直してもう一度取り組んでみてもよいでしょう。負けても騒がなくなったら、「負けても泣かなくなったねえ、えらいね。」などとほめます。

- (3) 感情を言葉にさせる。

自分の思いどおりにならないとすぐ泣いたり暴力をふったりする子がいます。人とのかかわり方を知らないことが一因です。「悔しい」、「悲しい」といった感情を表す言葉や、「○○してほしい。」と自分の気持ちを表せる言葉を教えましょう。また「がまん、がまん。次があるさ。」など、自分の気持ちを切り替えるためのおまじないの言葉を教えるのもよいでしょう。気

持ちは受容しても、表現方法としての暴力などの行動は認めないなど、世の中にはしてはいけないことや、がまんしなくてはいけないことがあるのだと理解させていきましょう。例えば、友だちをたたいた場合、「そうか、いやだったんだね。」と子どもの感情や行動を言語化し、「でも、たたくのはいけないね。」としたことを思い出させて、「これからどうしたらいいのかな？」と対処法と一緒に考えてみましょう。自分で考えることができれば、次はそうするように約束し、指導者が期待していることを子どもに伝え、言ったとおりでできたらほめます。

(4) 場に応じた言葉の使い方を教える。

友だちとの遊びやゲームのなかで「順番」や「交替」、「貸して」、「いいよ」などという言葉や表現の仕方を教えていきます。集団で生活や遊びを進めていく中で必要な言葉は多くありますが、このような言葉の意味を理解するためには、実際に行動する中でその意味が分かるように支援していくことが大切です。その際にはまず、教員が手本となり、好ましい友だちとのかかわり方を示します。そして実際に子どもがうまく言えたときには、しっかりほめましょう。

また、「みんな」といわれたときに、自分も含まれているとはすぐには理解できないこともあるし、「順番」といわれてもどうすればよいのか分からないこともあります。指導者は、幼児の生活に沿いながら、その意味や使い方をその場面で具体的に分かるように伝えていくことにより、子どもも次第にその言葉の意味が分かり、自分でも使えるようになっていきます。一人一人の状態に応じた、きめ細かなかかわりを大切にしましょう。

## Q8 片付けができない子どもに対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

とても活動的な5歳児ですが、自分の身の回りの片付けや使ったものをきちんと片付けるといことが苦手です。言葉かけをすれば片付けようとはしますが、箱のなかに手当たり次第に物を入れてしまいます。

### A

関連項目：Q26、Q27、Q48

言葉かけをすれば片付けようとはするけれども、箱のなかに手当たり次第に物を入れてしまうことから、持ち物の整理整頓や使った物を片付けるスキル<sup>\*1</sup>が身に付いていないようです。物を整理整頓するという習慣を身に付けることは、今後の学校生活や社会生活において、しっかりと身に付けておくべき基本的スキルですので、定着するまで根気よく支援を続けていく必要があります。

#### 1 片付けられないのはどうしてなのか

興味・関心が移りやすいために「今やるべきこと」に対する意識が弱い、使った物はきちんと片付けをするという習慣が身に付いていない、どこに・何を・どのように置いたらいいのかわからないなど、様々な要因が考えられます。

#### 2 片付けができるようになるための支援とは

- (1) まず、「片付けしましょう。」という言葉だけの指示では、どのようにしたらよいのかわからないので、片付ける場所や片付け方が一目で分かるような視覚的支援（絵カードや図示など）を工夫してみるとよいでしょう。例えば、片付ける箱を2種類用意して、絵本の箱とそれ以外の箱というように、種類分けが少しずつできるようにします。
- (2) 一人で片付けができるようになるまでは、指導者が手本を示しながら一緒に片付け、頑張りをほめるという寄り添った支援が大切です。
- (3) ある程度定着してきたら、本児が具体的な手順カード等を手がかりに、自分の力で片付けが進められるよう、指導者は本児から少し距離を置き、見守りながら自立を促すという支援に転換していくことも大切なことです。
- (4) 園でのこのような取り組みについては、保護者と十分に情報交換をし、家庭でも同じようなやり方で取り組んでもらえるように依頼しましょう。保護者と具体的な支援方法について話し合い、園と家庭とが一貫した支援を行っていくことで、子ども自身も混乱せず、持ち物の整理整頓のスキルを身に付けていけるようになるでしょう。



\*1) 技能や技量のことをいいます。

## Q9 友だちと遊んでいる時に相手の気持ちが分からずトラブルを起こすのですが、どのように指導すればよいのでしょうか？

幼稚園に通園している5歳児です。遊びの際に、横にいる友だちを突然叩いたり、友だち同士がけんかをしているのを見て友だちを叩いたりすることがあります。また、友だちを叩かないと保育士と約束しても時間が経つと忘れてしまうせいか、また叩いてしまいます。

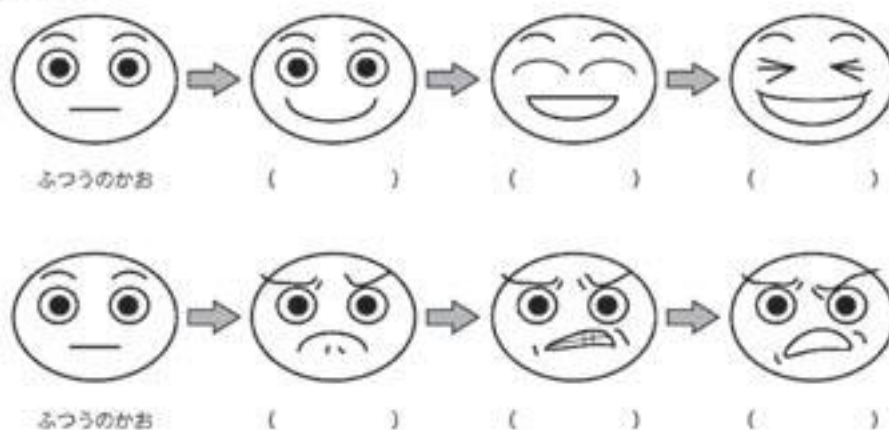
## A

関連項目：Q34、Q37

相手の嫌がることや直すように言われたことを何度も繰り返してしまうことから、相手の気持ちを考えることや指導者が言葉で伝えたことを理解することが難しい子どものようです。そこで、相手の気持ちを伝える際には、相手がどのくらい嫌なのかを視覚的に伝える工夫をしてみましょう。例えば、どのくらい嫌なのか子どもの表情を段階で表わした絵カードをつくり（図2）、トラブルがあった時にはそれを使って子どもに伝えてみてはどうでしょう。今、相手の友だちはどのくらい嫌だと感じているのかを絵カードで伝えるのです。その際に、文字が読める場合は絵と文字とを併用するとより分かりやすくなります。

また、うれしい気持ちを表す絵カードも使い、好ましい行動ができた時には、それを使ってほめることで適切な行動が身に付くように指導することができます。

どんななお？



【図2 感情を表すシート】

## Q10 気に入らないことがあると泣いたり叫んだりしますが、どのようにすればよいのでしょうか？

友だちと遊んでいて自分の思い通りにならないと泣いたり、大声で叫んだりします。また、気に入らないことがあると友だちを叩いたり、引っ掻いたりします。時には、机やいすを倒したり、投げたりすることもあります。

## A

関連項目：Q35、Q38

### 1 原因について

このような状態になる原因には、自分の思いをうまく言葉で伝えることができなかつたり、どうやって人とかがかわればよいのか分からなかつたりというコミュニケーションの問題があると考えられます。また、いけないことだとは分かっているでも自分の気持ちを自分で押さえることができないという自己コントロールの問題もあります。

### 2 支援の方法について

(1) 指導者や友だちとの適切なかわり方を教えていきましょう。友だちを叩いたりする行為については、危険度が高い場合を除いては、頭ごなしに叱責することは避けることが大切です。また、落ち着けば相手への謝罪ができる場合でも、謝ればすむという行動様式を身に付けてしまう恐れがあります。それでは、根本的な解決にはつながらないので、どういう行動をとることが、人との望ましいかわり方なのかということ、指導者がその都度教える必要があります。「～の時は、叩いたり引っ掻いたりするのはなく、～すればいいんだよ。」など、具体的に言葉にして教えていくように心がけましょう。自分の要求を相手に伝えるときに、「すぐしたい。」「10数えると交代して。」「自分の物と交換して。」などの手がかりを提示して、伝える練習を指導者や保護者と一緒にし、その後で友だちに試してみましょう。自分の思いを言葉で伝えることが難しいようであれば、絵や写真カードを利用して自分の思いを伝える練習をしていきましょう。このような支援を続けていくことで、子ども自身がよりよい行動の仕方に気づくようになります。そして、指導者は、子どもが手を出したりせず上手なかわり方ができたらしっかりとほめましょう。子どもの行動をよく見て、ほめるチャンスを逃さないようにすることが大切です。できたときタイミングを逃さずに、その場でしっかりほめることで、子どもとの関係をつくっていきましょう。このような子どもたちは、乱暴な行動が多いため、どうしても指導者や周囲の大人から叱られる機会が多くなります。そのため、自分を否定的に見てしまい自信を失いがちです。ですから、指導者が「～さんのいいところはここだね！」という賞賛できる場面を意識的につくり出すことも、予防的な支援対策として重要なことです。

(2) 指導者は、子どもが困ったことやいけないことをする時ばかり、かかわることのないように気をつけましょう。子どもの不適切な行動に、指導者がかかわり過ぎないことが大切です。そのような時にばかりかかわっているのでは、指導者とかがかわるにはいけないことをすればいいんだと子どもは学習してしまいます。そして、指導者にかかわってほしいために、わざといけないことをしたりするようになります。ですから指導者は、いけないことをしているときではなく、よいことをしているときにかかわるように心がけましょう。

- (3) パニックになったときは、周囲に危険なものがないか、他児と本人の安全を確保することが第一です。そして、静かな落ち着ける場所で、子どもが泣きやんだり、暴れたりするのが収まってからその時の気持ちやどうしたらよかったかなど振り返りをさせましょう。
- 3 行動の変容をすぐに期待することは無理ですが、子どもの困難さを理解し、ゆっくりあせらず、コミュニケーション能力や自己コントロールの力をひとつずつ育てていく姿勢が大切です。

## Q11 特定の音・声がすると、耳をふさいで落ち着かなくなります。どのように対応すればよいのでしょうか？

友だちの泣き声や特定の友だちの声を嫌がります。自分も泣き出すことはなくなりましたが、友だちが泣きやむまで活動はできません。また、運動会ではピストルの音が怖くて走るのを嫌がります。集会時、ざわざわしている間は、参加できません。CDがかかると耳を押さえたり、教室から出て行ったりします。

## A

感覚には一人一人感じ方に違いがあり、外界からの刺激にとても過敏で、その刺激に対して恐怖を感じてしまう子がいます。周りがそのことに気づかずにいると、子どもはストレスをためてしまいます。特定の音に過敏さをもっている場合、慣れれば我慢できるようになるものでもありませんので、強いストレスにならないよう配慮が必要です。同じような音がしても、そのときの状況によって我慢できる場合と、イライラしてしまう場合があります。よく表情などを観察して、どのようなときに受け入れにくくなるのか把握することから始めましょう。

ストレスをためない具体的な手立てとして、子どもが自分で対応できる方法を教えましょう。自分で耳をふさいで聞こえる音を軽減したり、言葉で言える場合は「〇〇がいや。」と伝えられるようにしたり、耳栓やヘッドホンを利用するのもよいでしょう。また、指導者の配慮で不安感を取り除くことも必要です。事前に分かって身構えていれば我慢できる場合があるので、事前に「〇〇の音がするよ。」「〇〇さんの声がするよ。」と予告をします。苦手な声の子どもと一緒にいなければならないときは、その子が視野に入るようにするほうが心の準備ができて我慢しやすくなります。友だちの泣き声に関しては、音として嫌がっているだけでなく、自分にも嫌なことが起こるのではないかと不安になり耐えられない場合もあるので、「〇〇さんは〇〇のせいで泣いているよ。心配ないからね。」と説明するとよいでしょう。さらに、環境を整えることも大切です。ピストルの音にどうしても慣れない場合は、笛にしたり、CDの音量を下げたり、かけ始めの音量が大きくなるようにし、少しずつ大きくしていったりしましょう。

他のことに集中しているときは、嫌いな音に意識を向けなくてすむので、好きなことを増やし、生活を充実させることも考えていきましょう。また、イライラした気持ちをため込まずに発散できるよう、活動性のある課題を組み合わせるようにしましょう。



## Q12 友だちに肩をさわられたり、ほんの少し当たったりしただけで「痛い」と言います。どうしてなのでしょう？

肩を軽くたたかれたり、遊んでいて誰かがちょっとぶつかってきたりするだけでも痛いと感じるようです。また、のりがつくと、すぐにふきとって手を洗おうとしたり、手をつながれるのを嫌がったりします。

### A

関連項目：Q16

私たちは、多くの感覚刺激のうち必要なものを必要なだけ取り入れて脳できちんとまとめることで、環境に適応した行動がとれています。しかしながら、子どものなかには、刺激を敏感に受け取りすぎて過剰に反応してしまうことがあります。さわられただけで痛みを感じてしまうなど、私たちがあればこれくらいだと思う刺激でも、本当に痛いと感じているのです。このような子どもたちには、感覚刺激への過敏さに配慮した対応が必要です。

#### 1 生活のなかでの感覚過敏からくるストレスに対応する。

- (1) 苦手な刺激が予想される場合は、事前に知らせておくと、その刺激を受け入れる気持ちができ、我慢できる度合いが高まる場合があります。
- (2) 日常生活のなかで強いストレスを感じるようであれば、その刺激を減らすことも必要です。
- (3) 友だちに、本児の過敏さが理解できるように伝えておきましょう。

#### 2 感覚過敏に対応した指導をする。

子どもたちの遊びのなかに「感覚遊び」を取り入れ、刺激を正しく受けとめる感覚を育てる体験をさせましょう。具体的な遊びの例を以下に示します。

- (1) 全身で触刺激を感じる遊び：毛布巻き 布団でサンドイッチ ポールプール
- (2) 体に力を入れるような遊び：押しくらまんじゅう 押しすもう 引っ張りっこ  
台からのジャンプ ぶら下がり
- (3) 自分の体の部位の感覚を高める遊び：手遊び リズム遊び ボディタッチ
- (4) 感触遊び：小麦粉粘土 豆遊び ボディペインティング
- (5) さわって物を識別するような遊び：あてっこ遊び

感覚遊びは、無理強いせず、ちょっと頑張ればできることを取り入れ楽しく活動することが大切です。自分からやってみようという気持ちを引き出しながら取り組んでみましょう。





## Q13 話しかけても聞いていないように見えるのですが、どのようにすればよいのでしょうか？

5歳児ですが、学級全体で話をしているとごそごそしたり、立ったりして落ち着きません。個別に話すと分かる時もあるのですが、話の途中で他事を言い出したり、指導者の言うことに答えなかつたりします。制作活動では、「やりたくない。」と行ってふらりとどこかへ行ってしまいます。

### A

関連項目：Q14、Q25、Q30、Q31

#### 1 原因について

まず、聴力に問題がないかどうかを調べましょう。保護者に、過去に聴力検査を受けたときの結果があるかどうか、尋ねてみましょう。聴力検査の結果がない場合には、静かな部屋で指導者が隠れて呼びかけたり、好きな音楽を鳴らしたりして、声や音のする方に反応するかどうかを確認するなどして、聞こえの様子について把握しましょう。

聴力に問題がない場合は、次のようなことが原因として考えられます。

話しかけても聞いていないように見える場合には、注意力が散漫で十分に聞いていない子どももいます。最初は聞いても、集中力が続かないために途中から聞けなくなってしまう子どももいます。話を聞いているときにごそごそしたり、立ったりするのはそのせいかもしれません。

また、なかには、聞いていても話された内容が分からずにいることで、周囲からは「聞いていない」と思われてしまう子どももいます。制作活動で「やりたくない。」と言っているのは、指導者の説明が分からなかったのかもしれない。

#### 2 支援の方法について

注意散漫で指導者の話を聞いていられない子どもに対しては、なるべく短く文章で、明確に言うようにします。一度に多くのことをしゃべりすぎると、子どもにとって、どの情報が大切なかが分からなくなってしまうことがあります。要点を分かりやすく断定的に言うことが大切です。また、全体的な指示の後、個別に言葉かけをしたり、指示した内容を復唱させて分かったかどうか確認したりします。

言葉の指示だけでは分かりにくい子どもに対しては、理解を促すために子どもに合わせて、これからすることや活動内容の順番などを絵や写真などで分かりやすくカードなどにして提示することが必要です。提示する絵カードは、図と地がはっきりした簡単なものにします。また、多くの絵カードを一度に提示するのではなく、少ない数で必要最低限度の情報を伝えることができるようにしていくほうがよいでしょう。

聴力の問題が疑われる場合は、保護者に香川こだま学園や聾学校等の専門機関に相談するなどアドバイスしましょう。



## Q14 言語発達の遅れが気になる子どもへのかかわり方は、どのようにすればよいのでしょうか？

聞いているようですが、指導者が話す内容を十分理解できていないと感じる子どもです。また、話をするとき、語彙が少なく、言葉につまったりします。

関連項目：Q13、Q25、Q30、Q31

### A

話す内容を十分理解できていない場合には、聴覚系の認知に困難があるのかもしれませんが。耳からの情報がうまく伝わらないと、騒々しい場面で話を聞いたり、必要な音や声を選択して聞き分けたりすることができにくくなります。その結果、「はな」を「あな」というように似たような音を聞き間違えたり複数の指示を聞きもらしたりすることがあります。さらに聴覚的短期記憶に困難があると、新しい言葉をなかなか覚えられない、聞いたことをすぐに忘れるといった様態がみられます。その他、言葉を知っていても、いざ話すときに浮かんでこないという想起が困難な場合もあります。

では、どのような支援をしていけばよいのでしょうか。指導者は、子どもに聞き取りやすい速さでゆっくりと明瞭な発音で話し、正しい音を記憶させるようにします。子どもの発音や文法の間違いがあったときは、指導者が正しく発音して聞かせます。また、注意をひきつけたり雑音を減らしたり少しでもよい条件で話が聞けるようにします。このように、まずは子どもが正しく言葉を聞き分ける、聞いて分かる言語環境を整えることが大切です。

さらに、子どもが、聞いた言葉を覚えて、使えるようになるためには、その意味を十分理解していなければなりません。例えば「く・る・ま」という音を聞いて実物の「くるま」をイメージすることができるためには、具体的な経験をとおして言葉を獲得させていくことが重要になります。遊びや手伝いなど日常の経験と結びつけて言葉を教えていきましょう。また、経験したことを絵に描かせたり、写真や絵などを見せながら言葉で表現させたりして、言語理解を深めるようにします。経験したことや、好きなもの興味のあることに関する事柄は、比較的スムーズに覚えることができますので、子どもの興味・関心に基づいた内容を中心に考えていきましょう。

また、想起のきっかけとして、語頭音を示したり、思い出せるような言葉かけをしたりするようにします。また、実物や写真・絵などを手がかりとして用いるのもよいでしょう。

語彙を増やす遊びには、言葉集めや（「/あ/のつく言葉を○個言おう」とか「動物の名前を○個言おう」）、しりとり、伝言ゲームなどがあります。意図的に言葉を引き出す機会をつくり、ゲーム感覚で楽しく取り組みましょう。言葉遊びをグループで実施するときには、安心して落ち着いて取り組めるよう小集団から始めるとよいでしょう。

## Q15 発話の遅れと不明瞭さについて、どのように指導すればよいのでしょうか？

4歳児です。おしゃべりはしていますが、はっきりせず、何を言っているか聞きとれません。自分の思いが通らなかつたりすると、大きな声で泣いたり、手で顔をかくしてじっとしていたり、寝転がったりします。

### A

#### 1 発音の明瞭さの面から

発声にかかわる諸器官（舌、唇、あご）などの器質的な問題<sup>\*1</sup>や聞こえに問題があることで、言葉が遅れたり、発音が不明瞭であったりする子どもがいます。そのような子どもの多くは、専門機関で治療教育を受けていることでしょう。専門機関と連携して、かかわり方についてアドバイスを受けるとよいでしょう。ここでは、園での活動のなかで無理なくできる発声にかかわる練習方法について、いくつか紹介します。

- (1) 食事の場面では、「かむ（そしゃく）」ことが意識できるよう工夫してみます。前歯でかみ切る練習に良いものとしては、おせんべいや棒状のビスケットなどがあります。「かみ続けて、すりつぶす」といったそしゃくの練習をするには、するめや肉、ガム、ちくわ、パンの耳など、口の中で舌を使っていくらこねてもとろけず、歯でかみつぶさない限り飲みこめないもの、かんでおいしい味がするものがよいようです。
- (2) 吸ったり吹いたりすることを、遊びの中に取り入れてみます。吸ったり吹いたりができるのは、呼吸を自分でコントロールすることができるからです。言葉の基礎となる呼吸をコントロールする力を向上させるためには、吸うことや吹くことの練習をしてみましょう。吸う練習には、いろいろな太さや長さのストローを使って飲み物を飲んだり、色紙やセロファンなどでつくった魚や葉っぱをストローで吸ってくっつけ、別の容器に移し替えたりする遊びなどがあります。吹く練習には、熱いものをフーフー吹いたり、ラッパなどの音の出るおもちゃやシャボン玉遊び、綿や紙片を吹き飛ばす遊び、ピンポン玉を吹いて転がしたりする遊びなどがあります。
- (3) うがいも、口の奥の方の動きを高めるために、最適な運動です。

#### 2 言葉の発達の内面から

一般的に、言葉は、運動や社会性の発達と相まって発達していきます。「言葉が出る」「言葉が言える」ということだけに注目するのではなく、子どもが全体として発達することを大切に考えましょう。

言葉を言える能力は、「ことばのビル」（図3）でいうと最上階にあたります。生活のリズムを整えたり、しっかり体を使って遊んだり、身の自立も支援したりしていきます。その上で、やりとりの楽しさを教えていきましょう。かんしゃくを起す要因の一つに、「自分の要求や気持ちをうまく伝えられなくて、分かってもらえないため」ということが考えられます。本児は、現時点で、伝えたい気持ちはあるのに、音声（使える手段）だけではうまく伝わらない状態が続いていて、やりとりが成立していないようです。相手に分かるように伝える手段として、カード等を使う

\*1) からだの一部または内臓などの実質的障害のことを言います。

と良いでしょう。カード等は、音声の補助手段として利用します。音声だけでやりとりができるようになれば、自ずとカードの利用は減っていくでしょう。カード等の利用については、保護者にあらかじめ使う目的を伝えることで理解を得ることが大切です。



【図3 ことばのビル】

(中川信子『ことばをはぐくむ』ふどう社、1986、一部改変)

## Q16 座ったときにまっすぐ姿勢が保てません。すぐにもたれかかったり寝転んでしまったりします。どのように指導すればよいのでしょうか？

5歳児ですが、いすに座ると机にもたれて前かがみになったり、背あてにもたれてすり落ちそうになったりして姿勢が保てません。元気に遊んでいるので、体がだるいのではないようです。着替えでは、片足で立つとふらふらするので、立ったままズボンをはいていますが、時間がかかります。

## A

関連項目：Q12

私たちは、いろいろな感覚刺激を脳でうまく処理することで、環境にあった行動をとることができず。しかし、感覚刺激がうまく脳に入力できなかつたり、情報の整理ができなかつたり、脳の指令がうまく体に伝わらなかつたりして、自分の体の動きをコントロールできずぎこちない動きになってしまうことがあります。しっかりと姿勢がとれないのも、自分の体のどこに力を入れて支えればよいのか、うまくイメージできないのかもしれませんが、また、本児の場合は、バランス感覚についても十分に成熟していないようです。

そこで、自分の体に関する感覚情報を入力してボディイメージ<sup>\*1</sup>を高めること、バランス感覚を高めること、力の入れ具合の調節や体の動きのコントロールに必要な筋肉や関節に関する感覚を高めること、筋力をつけることが大切になります。そのために、体の動きや力の入り具合を知る感覚の発達を促す具体的な運動遊びを取り入れていくとよいでしょう。楽しく繰り返して取り組める運動遊びなどをとおして、体を動かす機会をつくりましょう。子どもが苦手意識をもたないように、できないところは援助してできるようにし、しっかりとほめて、自分からやろうとする気持ちを育てることも大切です。運動遊びには、道具もいらず手軽にできるものがたくさんあります。

運動遊びの例としては、以下のような遊びがあります。

ボディタッチ 感触遊び 押しくらまんじゅう 押しすもう しりすもう 引っぱりっこ  
横まわり 前まわり 台ジャンプ トンネルくぐり ダンボールキャタピラ 手押しくるま  
逆立ち ぶら下がり はいはい 手つなぎびよん 人間飛行機 ブランコ バランスボード  
スクーターボード 毛布ハンモック 人間ブランコ

姿勢の崩れに関しては、すぐに改善できるものではありませんが、このような取り組みを根気よく続けていくことで身体感覚の成長とともに徐々に変化が現れてくるでしょう。また、座っているときに、背中や腰、腹に触れ、子どもが、自分の体を意識できるようにします。よい姿勢の写真を利用し、意識を高めるのもよいでしょう。家庭でいつもごろごろした生活態度になっていないか、家庭との連携も必要です。

なお、このような取り組みを継続しても改善があまり見られない場合は、保護者に、リハビリテーションセンターなどの専門機関に相談するなどアドバイスしましょう。

\*1)「ボディイメージ」とは、自己の身体に関する空間的な心像（イメージ）のことで、身体図式とも言われ、視覚、触覚、筋運動感覚など多様な感覚を基盤として形成されます。

## Q17 偏食がありますが、どのように指導すればよいのでしょうか？

4歳児ですが、偏食が多くあり、好きなものしか口に入れようとしません。特に野菜や牛乳は絶対に食べようとしません。好きなものであればお代わりしてたくさん食べます。

### A

生きるために食事は大切で、楽しくおいしく食事ができるということは、将来の豊かな生活につながります。しかしながら、極端な偏食があり、家庭や園で偏ったものしか食べられない子どもがいます。そのような子どもへの対応について考えてみましょう。

#### 1 偏食指導の考え方

- (1) 偏食指導は子どもの実態に応じて行います。好きなものや嫌いなものだけでなく、家庭ではどのような様子で食べているのかを十分に把握し、同じ方針で、スモールステップで、根気強く指導することが大切です。
- (2) 園での指導は、食べられるものの種類を増やすという考え方で取り組みましょう。現在の食事量は気になるかもしれませんが、少しずつ食べられる食品が増えると全体量も増えるので心配はありません。苦手な食品が食べられた時は、集団の場で賞賛したり個別に認めたりして意欲の向上を図ります。
- (3) 発達障害のある子どものなかには、感覚過敏性（食感やにおい）に起因した偏食があることが報告されています。感覚過敏性を考慮して、どのような支援をすれば食べられるようになるのかを考えてみましょう。例えば、味覚や嗅覚の過敏が問題と感じたら、味に変化がでるようなもの（ふりかけなど）を少しずつ加えて、慣れるにしたがい少しずつ減らしていくのもよいでしょう。また、素材を細かくつぶす、きざむといった調理方法の工夫や、冷めたものを温めるという配慮により、食べられるようになる場合もあります。「最初は一口から」という気持ちで、あせらず取り組みましょう。

#### 2 偏食指導をするうえで気をつけること

- (1) 嫌いなものを一番にして、必ず好きなものはあとに残しておきます。
- (2) 食べる量は本人に分かりやすく提示します（中身や分量が分かりやすい透明のコップに印をつける、小さい皿に入れるなど）。
- (3) 食べる順番（例えば牛乳→ごはん→おかず→デザートのように）を決めて見通しがもてるようにします。
- (4) 「今日はこれだけ」と本人と相談して決めれば、必ずその量は守り、食べられたら「ほめる」ことも忘れないようにします。
- (5) 本人の不安を取り除くために、この料理はどんな材料でできているのか、子どもの実態に合わせて本やカードなどを利用して教えると、認知面でも広がり興味が増えてくることもあります。

## Q18 園での子どもの様子を保護者に理解してもらうには、どのようにすればよいのでしょうか？

5歳児の保護者に対して、子どもの気になることを話すのですが、「大丈夫です。」とか「うちの子は少し乱暴なだけなのです。」と言うばかりで子どもの状態についての話を聞いてもらえません。最近では、保護者自身が話すことも避けるようになってきました。

関連項目：Q41、Q58、Q84、Q85

### A

#### 1 避ける理由について

本当に子どものことが気になっていないのかもしれませんが、保護者は家庭では子どものことを困ると感じていない場合があります。それは、家庭では、落ち着いていて、母親や父親の手を煩わすことがないからです。そのため、幼稚園で言われていることが納得できないのです。あるいは、子どもの状態に気づいているけれども認めたくないのかもしれませんが、分かっているけれども何かあるたびに子どものよくないことを言われることで、自分の育て方やしつけについて非難されているように受けとっているのかもしれませんが、保護者自身も悩んでいて、誰にもそれを話せないでいるのかもしれませんが。

#### 2 保護者との信頼関係を基盤に

第一に、保護者との信頼関係を築くことが必要不可欠です。そのためには、保護者の話を聴くことが大切です。指導者側が言いたいことや伝えたいことを一方的に話すのではなく、むしろ保護者の思いや考えなどを聴くことに集中することから始めてみるのがよいでしょう。保護者の気持ちを受けとめ、焦らずに根気よく取り組むことが大切です。指導者にとっては確実だと思われることでも、保護者の状態を考えて対応しましょう。押し付けるのではなく「共に考えていきましょう。」という姿勢で望むことです。そのためにも、保護者と話す機会をできるだけ多くつくりましょう。送迎などの機会に、一言でもよいので言葉を交わしましょう。そうすることで、大切なことや伝えたいことを話すチャンスやタイミングがあるはずです。また、子どもの気になることばかりを話すのではなく、むしろそれ以外のことをたくさん話しましょう。子どもの楽しそうにしていたこと、できたこと、頑張っていたことなど、良いことを話すように心がけましょう。連絡帳などを利用して伝えるのもよい方法です。子どもの気になることばかりを言われるのは、保護者にとってあまり愉快なものではありません。相手の立場に立った上で話し、保護者自身の心のケアにも気を配っていくことが必要です。保護者に理解してもらい、お互いに協力し合いながら子どものために向かい合っていけるようになるために、日々の努力が必要です。



## Q19 小学校とどのように連携を図ればよいのでしょうか？

知的な遅れと落ち着きがなく衝動性の高い傾向がある5歳児です。小学校入学後には、学習や生活面で特別な支援を要すると思われる子どもです。就学までに、小学校と具体的に連携していく必要があります。

### A

関連項目：Q44、Q69、Q70

#### 1 小学校との具体的な連携について

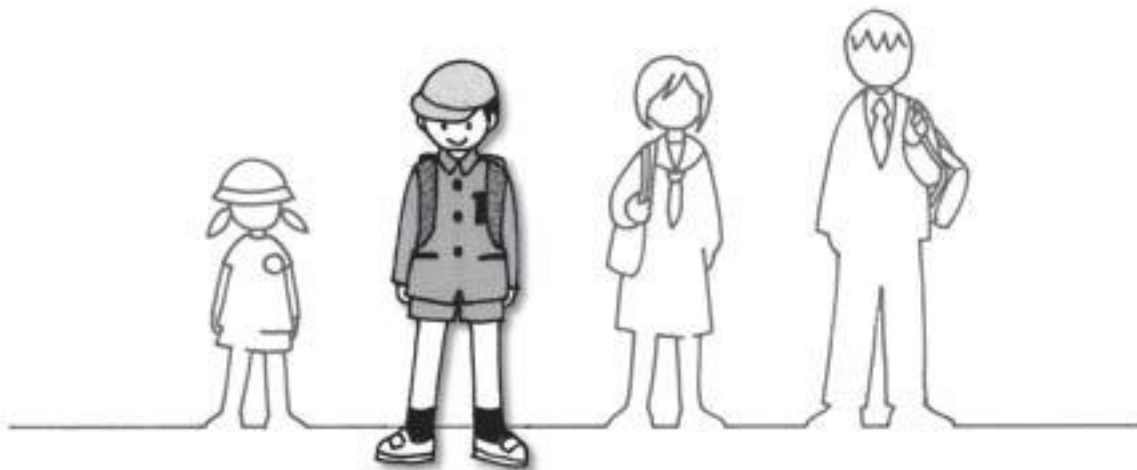
- (1) 小学校と連携していくためには、まず、本児の情報を具体的に伝えるための資料をつくる必要があります。単に、本児の特性に関わるデータをまとめるのではなく、具体的なエピソードの入った情報が重要です。つまり、「～のように環境を整えると、落ち着いて活動できる」とか、「～のような言葉かけをすると、指示が理解できる。」など本児の周りの環境（人的、時間的、空間的、物的）の整え方と本児の行動とをつないだ情報を学校側に伝えることで、小学校では受け入れのための具体的な手だてや支援の方向性が立てやすくなります。連携・支援ファイルのようなもの（個別の教育支援計画）が作成されるようになります。小学校の特別支援教育コーディネーターに問い合わせてみましょう。このような資料の受け渡しには、保護者の了解が必要です。連携することの利点を保護者に伝えて、連携に協力してもらいましょう。
- (2) 連携することで、園からの依頼だけでなく、小学校からの情報（学習や生活についての環境等）に基づき、保育所や幼稚園側としても就学までに子どもたちが身に付けておくべきことについての見直しをするよい機会にもなります。
- (3) 連携をする時期については、保育所や幼稚園・小学校ともに行事等の関係で無理のない時期を見計らって行うのがよいでしょう。

#### 2 保護者と小学校との具体的な連携について

- (1) 10～11月頃に実施される就学時の健康診断の際に、保護者は小学校の管理職との面談を行いますので、その時に本児の支援に関わる情報や学校側の受け入れ体制の状況等を確認できます。
- (2) また、学校によっては体験入学を実施し、事前に子どもを学校に慣れさせるための準備をしてくれる場合もありますので、問い合わせてみましょう。このような取り組みは、保護者だけでなく、本人にとっても新しい環境に対する見通しがもてますので、可能であればぜひ実現させるとよいでしょう。
- (3) 保護者によっては、学校側との話し合いや見学等を不安に感じる方もいるので、その際に保育士等が同行してサポートする場合があります。就学を前に保護者は様々な不安を抱えていますので、保護者の思いにしっかり寄り添いながら、よりよい就学に向けてともに考えていくという姿勢を常に持ちながら進めていくことが大切です。



# 小学校



## Q20 聞いている人に分かるように話をするできない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

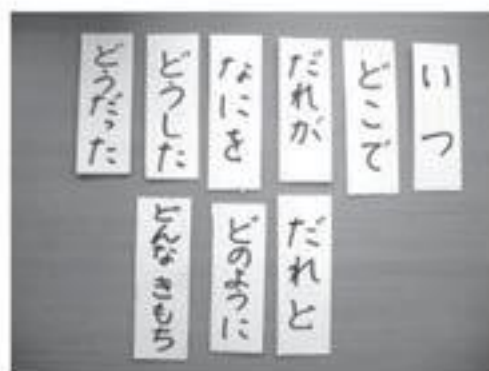
1年生の児童です。実際に見たことやしたことについて質問しても、言葉が出てこなかったり話の順番が前後したりと、相手に分かるように話をするできません。

### A

関連項目：Q22

話したい内容を順序にしたがってまとめることが苦手だと、脈絡のない話し方になってしまい、相手にうまく伝わりません。話す内容を整理し、順序よく発表する練習をさせましょう。話をするのが事前に分かっているのであれば、話す内容を文章に書いてから発表するようにします。

- 1 見たことやしたことイメージがもてていない場合は、写真や映像等を活用して、子どもがまずイメージをもてるようにしましょう。
- 2 頭の中には言いたいことのイメージはあるけれども、それをうまく言葉に表現することができない場合、教員がいろいろな質問をして聞き出しましょう。出てきた言葉をつないで文章にしたり、文章の一部を答えるようにしたりと児童の実態に合わせて言葉を引き出しましょう。
- 3 話す内容がたくさんあって整理されていない場合、児童が話したいことをメモにとり、一文ずつカードに書きます。話の順序に従ってカードを並べ替え、つけ足したり除いたりしながら話す内容をまとめます。
- 4 5W1Hにそって話すことを「お話カード」（写真4）に書き出して整理すると、必要最低限の要素が抜け落ちることなく、内容の拡散を防ぐことができます。発表も「お話カード」を見ながらすれば、自分にも聞き手にも分かりやすくできます。
- 5 少し長い文章の場合は、「はじめに」「次に」「最後に」とか、「一つ目に」「二つ目に」というように、話に区切りをつけてまとめます。話し方のパターンを決め、繰り返し練習することで話す方法を覚えていきます。
- 6 発表時に実物や写真・絵などを見せながら話をする、話す側の意欲につながり、聞く側にとっても分かりやすく興味・関心の高まる内容となります。
- 7 事前の準備なしで発表した時など内容がまとまっていない場合は、教員の方で児童が言いたかったことを要約して「こんなことを言いたかったんだよね。」と児童に返してあげます。次に発表する時の手掛かりになります。
- 8 誰に話をするのか、声の大きさ、速さ、発音、顔の向きなどに具体的に気をつけることを説明してから発表するようにします。



【写真4 お話カード】

このように「話をする力」を育てるには、まず安心して表現できる場を確保し、表現することの楽しさや喜びを体感させることが大切です。保護者と相談して、家庭でも楽しく会話する場面を増やせるような工夫について提案してみるのもよいでしょう。

また、普段の学校生活の中で「書く（三行日記など）」→「発表する」という活動を取り入れ、自分が体験したことなどを友だちに発表し、質問に答えるという「話す」場をもつようにしましょう。どの児童であれ、話す人が自信をなくさないために、聞く側は間違っても笑わない、途中で口をはさまない、尋ねたいことは話が終わってから質問するというように、学級全体のルールを決めることも必要です。

## Q21 漢字を書くことが苦手な児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

3年生の児童です。漢字を繰り返し練習しても、正しく書くことができません。字形もバランスが悪く、また、ノートのマス目や線からはみ出したりしてもなかなか直すことができません。書き順を覚えることも苦手です。

### A

関連項目：Q45

漢字を書くことが苦手なことの原因は、いろいろ考えられます。

#### 1 視覚的イメージの短期記憶に問題があったり、注視したりするのが難しい

見本が黒板やノートの最初のマス目にあるなど離れていると、書き進むうちに忘れていたり混乱したりする場合があります。見本がすぐ手元にあると、それを見て正しく書ける場合があります。

#### 2 形を構成する能力に弱さがある

「文字の形を正確に書けない子どもの中には、形を構成する能力に弱さがある子どもがいます」（月森久江『教室でできる特別支援教育のアイデア 172 小学校編』図書文化社、2005）。このような児童は、漢字を細かいパーツに分解してそれを組み合わせることで、複数のパーツの空間的（位置的）な関係を理解する手掛かりになります。例えば「三のう上に人を書いて、その下に日を書くと春になる」など、パーツや空間の位置関係を言語化して確認します。偏と旁を組み合わせる漢字パズルやクイズなどは、児童が意欲的に取り組み、偏と旁を意識できる方法の一つです（図4）。

口	+	十	=	田		
三	+	人	+	日	=	春

【図4 漢字の足し算】

漢字の各パーツのそれぞれの大きさや形に合わせた補助線入りのワークシートを準備すると、文字全体のバランスがとりやすくなります（図5左）。この時の補助線の数については、児童の字を書く力や字の歪み方に合わせて調整します。また、本人の状態や状況を見極めながら、「見本をなぞる→見本を見て書く→補助線を少なくして書く→補助線なしで書く」といったように、スモールステップで指導を進めていくことが大切です。できるようになると、マス目を小さくして練習します。児童によっては、ノートに補助線を引くだけで改善される場合もあります。さらに、一文字だけでなく熟語でも練習するとよいでしょう。

また、画数の多い漢字の学習では、漢字の一部を始めから書いておくのも、方法の一つです（図5右）。最初から漢字の一部が書かれてあるため、他のパーツの大きさや形を調整する手掛かりになります。初めは児童が書く量を少なくし、理解に応じて書く量を多くしていきます。前述したように、これもスモールステップで指導し徐々にマス目を小さくして熟語でも練習します。なお、このようなワークシート類を使用する際には、学級の誰でも使用してもよいこととし、対象児童のみ特別な配慮をしているといったことが本人にも周りの友だちにも気にならないようにしましょう。

さらに、単語や熟語の練習に加えて単文づくりを行い、文の中で漢字を使えるように指導することも大切です。連絡帳や作文などで自分から漢字を使用していた時は、しっかりほめてあげましょう。少しでも使ったことを認めて、多用することを強要しないよう配慮しましょう。

## 補助線入りワークシート



## 漢字練習ワークシート



【図5 漢字ワークシート】

(月森久江『教室でできる特別支援教育のアイデア 172 小学校編』図書文化社, 2005.)

## 3 目と手の協応や、目で見えたものを順序よく処理することが苦手

「書き順が覚えられない子どもは、目と手の協応運動が困難であったり、目で見えたものを順序よく処理することが苦手なことがあります」(月森久江『教室でできる特別支援教育のアイデア 172 小学校編』図書文化社, 2005)。このような児童の場合は、大きな動作で書くことにより記憶を促すことができます。書き順を正確に繰り返し練習することが大切で、大きな書き順シートで練習して、徐々に画数が多い漢字へと移行します。もし、手を動かして覚えることに困難がある場合は、書き順を言いながら書く練習をすることで文字を書く手がかりになります(例:「番」ノソっと 木の下 田んぼの 番人 にらんでいる)<sup>\*1)</sup>。この場合、スモールステップで進めていくとよいでしょう。

## 4 指導上の留意点

漢字を書くことが苦手な児童の場合、あまり細かいことを注意すると意欲をなくす場合があります。まずは書いた字のよいところを具体的にほめて、漢字が書けたという成就感をもたせるようにします。それから次に、気をつけて書くことを一つだけ、伝えましょう。また、漢字を書く意欲を高めるために、とめ、はらいなどの正しい書き方は徐々に教えるようにします。

1枚のプリントに書く量を調整する、同じ字を何回も繰り返す練習はさせないなど、練習量や練習方法の工夫をして苦手意識を少なくしていくことも大切です。この時、学級の一人一人の児童に漢字練習の目標を決めさせる配慮が必要です。

また、書くことが苦手な児童の場合は、覚えるのも苦手なことが多いようです。その時は、漢字の意味や成り立ちをイラストにして見本の漢字につけると、覚えやすくなります。さらに、拡大したものを教室に掲示し、児童がいつでも見るようにしてもよいでしょう。

\*1) 白石範孝『漢字九九 2年生』学習研究社, 2003, より。

## Q22 作文が苦手な児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

作文が苦手で、全く取り組もうとしません。白紙のまま提出することもあり、「何を書いたらよいのか分からない」と言います。本人の苦手意識を軽減し、自分で表現できるようになるための支援方法について悩んでいます。

### A

関連項目：Q20

作文に苦手意識をもつ児童はたくさんいます。書くことがないのではなく、本児のように「何をどう書いたらよいのか分からない」ことが原因となっていることも少なくありません。思いつくままに書いてしまうと、時間の流れもバラバラになり、まとまりに欠けた文章になってしまいます。根底には、語彙力や表現力の不足もあると思われますが、原稿用紙を目の前にしただけで、「書けない」と思う心の負担が大きく影響していると考えられます。

このケースでは、作文に取りかかる前に、「いつ」「どこで」「誰が」等の質問に対する答えを書いてもらうことが有効でしょう。「いつのこと？」と順に聞いていくと、答えることができるでしょう。「どんなふうに」という質問は難しいのでなるべく避け、答えが限定できるような質問やイエス・ノーで答えられるような質問にします。質問をしている間に、本児が自分から話し出すようなことがあれば、それも書き留めておくようにしましょう。

次に、本児が書いた文章を質問ごとに切り取り、順序を考えながら並べかえをします。順序立てて説明することが苦手な児童でも、この作業を取り入れることで、時間の流れや順序を意識するようになります。この時点ではなかなか気持ちの表現が入りにくいので、まとめの文章として気持ちを入れようと提案し、自分の気持ちに近い表情カードを選ぶやり方もあります。「楽しかった」「面白かった」「つまらなかった」などの言葉が、表情カードを選ぶことで出やすくなります。気持ちが表現できれば、その後、「どのように」という具体も引き出しやすくなります。

ここまで出来上がった段階で、原稿用紙にまとめていくと、作文は案外簡単に仕上がります。このように具体的な形で、作文の書き方が分かると苦手意識は少しずつなくなっていくでしょう。

今回のケースとは異なりますが、記憶が悪く出来事の全体を思い出せずに作文が書けないような場合は、時間の流れにそった写真やパンフレットなどの資料を提示することも有効です。資料を見ることで自分の行動を思い起こしたり、イメージを膨らませたりしながら書くことができるようになります。また、事前に作文のテーマを予告しておくことなども、苦手な児童にとっては必要な支援となります。書くことそのものに困難があり、作文が書けないようであれば、代替手段を考えることも必要です。パソコン等を使用して、自分の気持ちが表現できれば素晴らしいことです。

作文の苦手な児童がどこでどのようにつまづいているのかを把握し、そのつまづきに応じた支援をすることで、書くことの楽しさや充実感を感じられるようになってくると思われます。また、完成した作文の発表機会を設け、友だちや保護者に認められることで、文を書くことへの自信がついてくるでしょう。

## Q23 繰り上がり・繰り下がりが分からない児童に対して、 どのように指導すればよいのでしょうか？

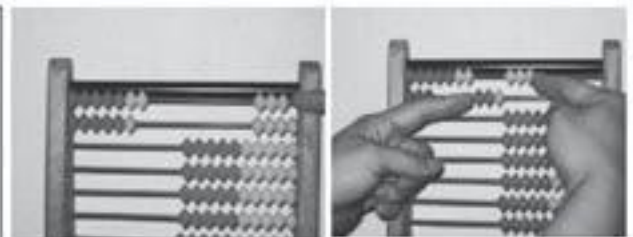
手先が不器用なこともあり、数図ブロックやおはじきを落としたり、なくしたりすることが続いたので、100玉そろばんを使って指導しています。しかし、繰り上がりの足し算では、具体物の操作がうまくいかず、説明をすればするほど混乱して足すのか引くのかが分からなくなっています。

### A

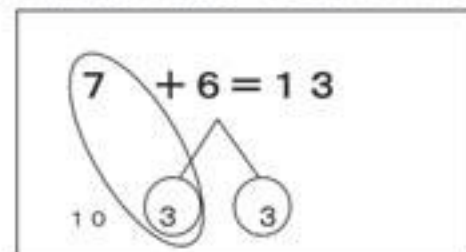
本児の場合、足すのか引くのかが分からなくなっているという主訴から、眼球運動（目をいろいろな方向にすばやく動かしたり、動いているものを目で追ったりする）制御の問題と、情報を短時間記憶にとどめて操作・統合することが難しいというワーキングメモリーの弱さが考えられます。そこで、目の動きと計算の手順を一致させ、手順を言語化して唱えたり、指差し確認をしたりしながら計算を進める方法をとることにより理解しやすくなります。

#### 繰り上がりの足し算 $7+6$ (図6)

- ① 「7足す6」と唱えながら7と6を100玉そろばんに入れる
- ② そろばんの1番上の10の補数である3を指で差しながら確認する (写真5)
- ③ 「7に3を足して10」と言いながらプリントに3を書く
- ④ 「7に3を足して10」と言いながら100玉そろばんの1段目に3を入れ、2段目から3をとる(3のやりとりをする) (写真6)
- ⑤ 2段目の残りの数を指さして3と書く
- ⑥ 「10と3で13」と言いながら答えを書く



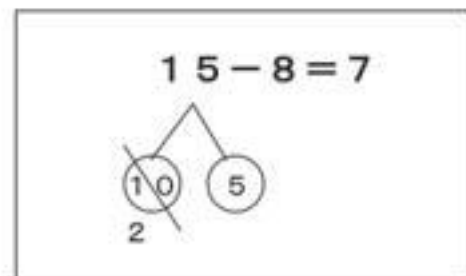
【写真5 指で指して確認】 【写真6 3のやりとり】



【図6 繰り上がりの計算方法】

#### 繰り下がりのひき算 $15-8$ (図7)

- ① 「15-8」と唱えながら、15を入れる
- ② プリントに10と5を書く
- ③ 「5から8はひけません。」と言いながら確認する
- ④ 「10から8を引いて」と言いながら8をとる
- ⑤ 残った2を指さして、「10から8を引いて2」と言いながらプリントの10に斜線を入れて2と書く
- ⑥ 「2と5で7」と言いながら答えを書く



【図7 繰り下がりの計算方法】

繰り返し練習していく中で、計算の手順や10の補数の理解が進んでいくと、ヒントありのプリントから、ヒントなしのプリントへとステップを踏んで移行していくとよいでしょう。(『実践障害児教育』2007年8月号(Vol.410)に掲載された後藤幸子「百玉そろばんで全員できた！繰り上がり・繰り下がりの足し算・引き算」(p.32-35)を参考にしました。)

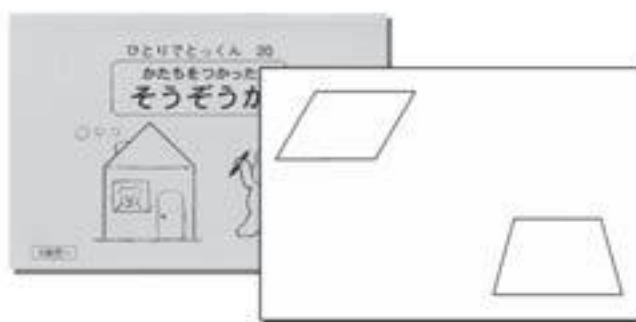
## Q24 図形の苦手な児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

形の見分けや、面積・体積を求める問題、立体の問題が特に苦手です。形そのものの認識が難しいようです。三角定規や分度器、コンパスの使い方にも不器用さが見られます。うまく使おうとすればするほど思うようにできなくて、イライラしている様子が見られます。

### A

図形問題が苦手な児童の場合、視覚認知や空間認知の困難さが原因であることがよくあります。また、ボディイメージの未熟さから、不器用さを合併することもあります。それがさらに拍車をかけて、やる気をなくしている場合が見られます。

視覚認知の困難さから図形そのものの区別ができてにくい場合は、高学年であっても、三角、丸、四角といった基本図形を表現する言葉と図形そのものが明確に結びついていないことが考えられます。作業やパズルを通して、形そのものをまっすっきり認知することが必要です。その上で「辺」「頂点」「中心」といった図形に共通する語句を理解し、図形の認知を高めます。ドリルなどを活用し、意味づけをしながら覚えると効果的でしょう(図8)。例えば、「三角は狐の顔」「正方形はハンカチ」などです。



【図8 図形認知を支援するドリル】  
(『ひとりでとっくん20形を使った創造画』  
こぐま会幼児教育実践研究所, 2006.)

それと併行して、低学年であれば、折り紙や切り絵で図形認知と不器用さを軽減する練習を楽しみながらできるように課題を設定してみましょう。中学年では、定規・分度器・コンパスの使い方を、家庭にも協力をお願いしながら、徹底して高めておくことが重要です。6年間を見通してみると、この中学年でどれだけ道具を使いこなせるようになるかが重要なポイントになることがあります。高学年であれば、個に即した課題を用意し、課題解決のコツを教えたり、補助線の引き方を指導したりして、児童の作業能力が高まるよう支援しましょう。

また、作図をする方眼紙を拡大するなど教材教具を工夫することも大切です。例えば、計測する時に目盛りの数字にこだわって間隔を数えることができない児童に対しては、目盛りと目盛りの間を意識しやすい教具を用意しましょう(図9)。

空間認知の困難さが原因の場合も、支援の方法はほぼ同様です。ただ、空間認知は三次元ですので、低学年の段階から、「前後」「左右」「上下」などの方向や位置関係を身に付けさせる手立てが必要でしょう。ブロックなどの具体物を操作させながら理解させることも効果的です。



【図9 分かりやすい目盛りの分度器】  
(株式会社 大和科学教材研究所)



ボディイメージについては、体育で行う並び方の練習や、運動会でのダンスで円をつくったり十字をつくったりする活動など、ボディイメージを高めるよい機会として利用しましょう。意識的に形と位置と言葉をつないでいくよう支援してみましょう。

【5年生児童の場合】

視覚・空間認知に困難をもち、不器用さもあわせもつ児童です。入学時から、整理整頓や順番に並ぶことなどのスキルが身に付いていなくて、自尊心が大きく低下していました。算数の図形問題や漢字が苦手で、点をつないだり、枠に合わせて文字を書いたりすることが困難でした。何事にも自信が無く、友だちの様子をうかがいながら行動していました。みんなのペースにはついていけず、学習・社会性に課題を残したまま、高学年になりました。

〈個別指導において〉

まず、自信をもたせるために、簡単な「点つなぎ」を4点から9点、16点…と少しずつ難易度を上げながら、毎回行いました。特に、右上から左下への斜線がうまく引けないことから、視覚認知の困難な部分が特定されました。自分でそこを意識してよく見たり、プリントの方向を描きやすい方向に変えたりすることを練習し、ほとんど間違いなく点つなぎができるようになると、少しずつ自信が芽生えました。

夏休みには家庭にも協力を依頼し、コンパスと分度器の使い方を、特別に練習しました。コンパスの回し方は、親指と人差し指でこよりをよる練習をしてコツをつかみました。少しずつ片手で、針にやや重心をかけ微妙な力加減をしながら回すことが、できるようになりました。分度器については、直線の部分からすぐ測れるようになっているものを購入し、最初の点に中心を合わせやすくしました。

定規や分度器、コンパスがある程度使えるようになってから、『図形・作図習熟プリント』（図10）で学年に関係なく、図形の基本から復習しました。図形の語句も意味を丁寧に教えながら学習しました。道具が使えるようになったうれしさもあり、苦手な領域の課題にもかかわらず、意欲的に取り組んで力をつけています。



【図10 図形認知と作図を支援する課題】  
 (『単元別まるわかり！シリーズ  
 図形・作図習熟プリント』清風堂書店, 2005.)

## Q25 集団での指示理解ができない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

4年生の児童です。教員の学級全体への指示を、ぼんやりして聞いていないようです。実際に活動が始める時になって聞き返したり、周囲を見ながら行動したりするために、他の友だちから少しずつ遅れていきます。

### A

関連項目：Q13、Q14、Q30、Q31

集団での指示理解が難しい原因はいろいろあり、それによって対応が変わります。

#### 1 学級全体への指示を自分に対しての指示でもあると思っていない

個別への指示は理解できるが全体への指示では理解が難しい児童の場合は、全体への指示が自分へも向けられているとは思っていないことが多いようです。このような場合は、自分に対して言われていることが分かるように、言葉だけでなくいろいろな手がかりを使って注意を促しましょう。黒板を軽くたたき、手拍子を打つ、鈴を鳴らすなど、児童の注意が向いたことを確認してから話し始めます。特に大切な話をする時は、近くに行って肩をたたいたり、頭に触ったりして、注意を喚起した上で話し始めます。話す前に「大事なことを言うよ。」と予告するのも効果的です。

#### 2 注意集中が困難で内容が理解できない

他のことに注意が向いてしまい聞き逃してしまったり、集中時間が短いため内容が理解できなかったりする場合は、周りからの余計な刺激を取り除いて話に集中できる環境を整えることが大切です。座席は、外の景色が見えにくく、外部の音が聞こえにくい場所にしましょう。さらに、教員の顔がよく見え、友だちの動きが気になりにくい場所がよいでしょう。また、黒板や教卓、日常で使用する学習・生活用具の整理整頓や、室内掲示の色や配色の仕方にも気をつけましょう。

#### 3 短期記憶が弱いので、忘れてしまったり、指示自体が分からなかったりする

このような児童の場合は、内容を分かりやすく伝える必要があります。例えば、キーワードを黒板に書く、実物を見せる、カードや写真を提示するなど、視覚的な手がかりと一緒に提示すると理解しやすくなります。指示も短く、具体的に、ゆっくり、大事な言葉は繰り返して言うといった配慮が必要です。また、二つの指示を同時に処理できない児童には、一つずつ指示を出し、できてから次の指示をするのもよいでしょう。

#### 4 手順が分からないからできない

指示内容は理解でき、することは分かっているけど、どこから始めたらいいのか、また、どのようにすればいいのか分からない場合もあります。このような児童は、経験をもとに見通しを立てて行動することは苦手です。しかし、活動の手順表(図11)があると、それを見て確認しながら取り組むことができます。朝の準備のような毎日行う内容は、定着するまで活動の手順表を提示しておくといよいでしょう。また、うまくできたところをしっかりほめ、自力で進められたことを認め、児童が自分で「できた」ことが実感できるようにしましょう。

＜朝の準備＞	
①	教科書・ノート→机の中
②	連絡帳→先生の机
③	体操服→机の横
④	ランドセル→たな
⑤	遊ぶ

【図11 活動の手順表】

## Q26 学習用具の準備や片付けができない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

3年生の児童ですが、言葉かけをしてもなかなか学習の準備ができません。特に音楽など教室移動がある学習の準備に時間がかかり、必要な学習用具をすべてそろえることも困難です。授業終了後は、机の上に学習用具を出したまま、次の行動に移ってしまいます。また、机の上で収まりきらず、机の周囲に物が落ちていることもよくあります。

### A

関連項目：Q8、Q27、Q48

学習用具の準備や片付けができない原因はいろいろあり、それによって対応が変わります。

#### 1 自分が今、何をするかという意識が弱い

このような児童は、準備や片付けをしている途中で注意がそれて、別のことを始めてしまったりします。この場合では、学習のルールをきちんと教える必要があります。学習用具の準備・片付けのタイミング（授業開始と終了のルール）を明確にし、一貫させることで定着を図ります。例えば、①授業の終わりのあいさつの前に学習用具をすべて片付け、次時の準備をしてから終わりのあいさつをする、②終わりのあいさつの後、机の上に何も置かないという約束をして、机の上の物をしまう、③授業開始のあいさつの後、教員の指示で準備をする、などです。指示の際には、児童の特徴に合わせて、言葉だけでなく文字カードや実物を見せるなど、分かりやすい提示を工夫してみましょう。これらのルールは、学年段階に応じた見直しが必要ですが、全校的にあるいは学年全体で統一することが望ましく、学校全体での共通理解が不可欠になります。

#### 2 学習に必要な物が理解できていない

見通しをもって行動することが苦手な児童の場合は、今必要な物とそうでない物を分けることが難しいことがよくあります。このような児童には、何を準備したらよいか確認できるように準備物リストを提示するとよいでしょう（図12）。最初は個別の言葉かけ、次に掲示を見るように言葉かけ、最後に自分で掲示を見て確認するといったように、スモールステップで指導します。また、教科ごとにブックバンドでまとめておくという方法もあります。音楽などの教室移動がある教科は、まとめたものをカバンに入れて持って

<音楽>
教科書
ファイル
リコーダー
筆箱

【図12 準備物リスト】

行くのもよい方法です。

#### 3 空間認知能力が弱い

机の上に学習用具をきちんと置くのが難しいことの原因として、空間認知能力の弱さがあります。この場合、机の上の一定の位置に収まるように整理して置くことは難しくなります。机の上に整理して置けない児童には、学習用具の机の上への並べ方を図で掲示すると分かりやすくなります。また、鉛筆を頻繁に落とす児童には、使ったら必ず筆箱に入れる習慣をつけさせることも大切です。さらに、筆箱を頻繁に落とす児童の場合は、鉛筆1本と消しゴムだけを机の上に置くようにさせ、消しゴムを鉛筆の横に置くことにより鉛筆の落下を防ぐことができます。

## Q27 身の回りの整理整頓ができない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

机や棚、かばんの中など、自分の身の回りの整理整頓ができません。何か必要な物を取り出すときに、なかなか見つけられずイライラした様子になることがあります。

### A

関連項目：Q8、Q26、Q48

整理整頓が困難な原因を考えてみます。整理整頓が苦手な児童の中には、片付ける場所が分からなかったり、もとの場所に戻すというルールが分からなかったり、出したことを忘れていたりしている場合があります。また、整理整頓をしている途中で、目や耳に入ったものに注意がそれて、違う活動を始めてしまい中途半端になってしまう場合があります。あるいは、必要な物とそうでない物との区別が難しく、多くの物があり過ぎて片付けられない状況である場合もあります。

#### 1 置き場所を示す

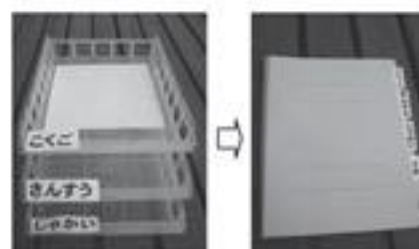
自分の持ち物を片付ける場所を本人に分かりやすいところに決めます。はじめから細かな整理は難しいので、大まかに分類する整理箱を用意し、見えるところに番号やマークを表示します（写真7）。プリント類は、インデックス（教科名、番号、色分け等）を付けて大まかに分類しておき、まずはそこに自分で入れて、定期的に時間をとってとじるようにするという方法もあります（写真8）。棚は、隣にモデルとなるような友だちの棚を配置し、それを見て整理整頓のヒントにできるようにします。



【写真7 置く場所を写真で示した道具箱】

#### 2 時間を確保する

片付ける時間を確保するのもよいでしょう。学級で「整理整頓の日（時間）」をつくり、学級全体で定期的に整理整頓します。片付け自体を活動として楽しめるようにし、整理できたらシールをはるなどの工夫をしてもよいでしょう。



【写真8 大きな分類の整理箱とファイル】

#### 3 ルールづくり

「片付けてから次のことをする」というルールを決め、片付ける物をためないことを習慣付ける方法もあります。授業で使った学習用具の片付けなどで、スモールステップで繰り返し練習させ、出した物をもとに片付ける習慣を付けます。例えば、習字道具の片付け方では、手順や置いたり入れたりする場所を決めて、毎回そのやり方を繰り返し練習します。全てを一度に習慣付けるのではなく、一つずつ徐々に始めます。教員と一緒に確認し、部分的にでも自分でできたことは「〇〇がすぐ準備できたね」などと具体的にしっかりほめます。整理をされていてよかった、使いやすくて便利だったという達成感・満足感をもたせることが大切です。

なお、家庭と話し合い、学校には必要なものだけを持ってくる、持ち物を一緒に確認する、自分の持ち物に確認しやすいマーク等の印を付けるなど、協力してもらうとよいでしょう。

## Q28 宿題ができない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

「分からない」「面倒くさい」といって宿題に取り組もうとしません。また、自主勉強ではむやみに文字を大きく書いたり、やさしい内容ばかりを書いたり、取り組みが偏っています。

### A

自分で「できた」「分かった」という達成感をもつことや、学習に取り組むという姿勢・習慣を育てることをねらって、宿題の内容や量を調整することが大切です。

まず、宿題の難易度や量について考えてみます。児童の実態（学習に対する理解度・集中時間・姿勢など）から考えて、宿題の難易度や量は適切でしょうか。児童にとって、見ただけで難しそうな問題であったり量が多かったりすると、宿題に取り組もうとする意欲や集中する気持ちがもちにくいものです。最後まで終えることができなかつたり、分からなかつたりすると宿題を提出することができず、「どうせ自分はだめなんだ。」と投げやりになることも少なくありません。家庭での学習習慣を身に付けることが難しくなります。また、他の児童と同じように宿題を提出することが、保護者に与えられた課題のように感じられている場合もあります。保護者が児童に無理強いしたり注意や叱責が繰り返されたりすることで、児童との関係がぎくしゃくしてきます。家族間の人間関係にも影響することになるかもしれません。

そこで、最初は「できる」「分かる」内容で少量の課題を準備し、取り組みやすくします。そのためは、宿題を選択制にしたり、予め、量や内容について児童と相談したりすることも効果的です。児童によっては、「幕の内弁当」のように少量の様々な課題が少しずつある方が、意欲的に取り組めることもあります。また、決まった内容や様式を繰り返すことで、パターン化・習慣化しやすくなります。そして、少しずつ積み上げることで、宿題ファイルが厚くなり、ごほうびシールなどに達成感をもつことができます。「分かる」から「提出してほめられた」へ、そして「次もやろう」へと良い学習サイクルが生まれます。そのサイクルを基に、質的にも量的にも、レベルアップを図ります。

次に、自主勉強について考えてみます。「自分のペースで」とか「できるところまで」という指示は、かえって見通しをもつことができず、取り組みが難しい課題となります。都合のいいように解釈したり、混乱したりすることもあるでしょう。範囲や書き方、内容を詳しく示し、必要に応じて見本を用意することなども考えていきましょう。また、プリントの課題をノートに貼ってもよいでしょう。内容や量については、前述のように配慮しましょう。

さらに、宿題の評価については、文字の書き方や正誤などをあまり重要視せず、取り組む姿勢やがんばって取り組もうとする意欲に焦点を当てます。提出が定着し、レベルアップを図る段階になると、次の意欲をかきたてられるよう、今までの頑張りを賞賛しながら「それでは〇〇に挑戦してみよう」とか「君はできるよ」などと前向きな言葉かけで支援していきます。

最後に、「みんな同じ宿題」ではなく、宿題の内容や量が「みんな違う宿題」を互いに認め合える学級づくりが基盤となります。

## Q29 忘れ物が多い児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

4年生の児童ですが、宿題や準備物、期日指定の提出物など全てにおいて、よく忘れます。机の中を探したりランドセルの中をのぞいたりしますが、持ってきているかどうか、保護者にプリントを見せているかどうか、自分でははっきりしないようです。家庭に確認をすると、「すみません。気をつけます。」と返事が返ってきますが、その後も改善される気配はありません。

### A

関連項目：Q49

忘れ物をする原因として、「連絡帳に書いていない。」「書いて帰るが、準備をしない。」「書いて帰って準備もするが、持って出かけるのを忘れる。」など、どの場面がポイントになっているのかを、まず、把握しましょう。それがはっきりすれば、どうするとよいのか分かってきます。

「連絡帳に書いていない。」場合は、高学年でも帰りに必ずチェックをします。分かっている、宿題をしたくないなどの理由で、あえて書かない子には、家庭と連携し、自分で書けた時にはごほうびにハンコを押したりシールを貼ったりするなど簡単な合図を決めておく効果があります。

「書いて帰るが、準備をしない。」場合は、家庭の協力が必要です。教科ごとに色別のファイルを用意し、教科書やノートの他必要なものを一つのファイルで管理できるようにするとよいでしょう。用意を簡単にすることで、児童も支援する保護者も取り組みやすくなります。また、学校での管理も自分でできやすくなり、成功体験が増えるでしょう。しかし、家庭での協力が得られにくい場合もあります。実験に必要な準備物など、学校で準備しておくことも必要でしょう。

宿題については、家庭での生活リズムが崩れている場合が多いので、忘れることばかりに注目するより、宿題の量の調節や難易度、どんな宿題の時によく忘れるのか（漢字が出ると忘れることが多いなど）分析をしてみましょう。宿題に対する動機付けを工夫することが効果的です。

「用意しているのに、出かける時に忘れる」のは、早起きできずギリギリになってあわてるなど生活面の問題かもしれませんし、記憶の弱さが背景にあるのかもしれません。持ち物を確認するきっかけを促す家族の言葉かけ、よく見えるところに貼った「持ち物確認！」の貼紙、確認メモなど、思い出す手がかりをできる限りたくさん用意することで、セーフティーネットができるかもしれません。前日の夜に、「出かける時に必ず通る場所へ置いておく。」といった工夫も役立つでしょう。

忘れ物に関しては、班競争で競わせて互いにチェックさせたりする方法もとられますが、注意力や記憶力に原因がある児童にとって適切な方法ではありません。また、家庭環境など児童自身が原因でない場合にも、不適切な方法でしょう。その児童がいることで同じ班のメンバーに不満が生じ、その子を疎外するなどの行動が生じた場合、二次的障害へ発展するなどの逆効果が生じかねません。競争させる場合は、忘れ物をしなかった時にプラス評価をしっかりとるなどの配慮が必要です。

最後に、学校だけの努力では限界があるので、保護者との信頼関係をしっかりと築き、保護者側の意識を高めることが大切です。忘れ物が原因で子どもがとても困っていることを、保護者を責めないように的確に伝え、家庭での努力を促すとともに、学校でも根気よく支援を続けましょう。保護者が本人にかかわれる程度を把握し、具体的ななかかわり方を提案するなどの配慮をしましょう。

## Q30 授業中、席を離れてしまう児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

授業中に自分の席を離れてしまいます。注意すると、そのときは席に戻りますが、しばらくすると、また同じように離席するのでいつも注意されています。

### A

関連項目：Q13、Q14、Q25、Q31

まず児童の行動をみるとき、行動そのものだけでなく、その状況を細かく観察することが大切です。「席を離れる」という行動は同じでも、その目的には違いがあり、授業に関係のあることをしようとして離席する場合と授業の内容とは無関係に離席する場合があります。どんなときに離席するのかを丁寧に観察してみましょう（どんなとき、何をして、どうなった…回数、時間等）。そうすることで、例えば、決まった教科学習のときに特に多い、一日の中で昼前に多いなど、分かってくることもあるかもしれません。児童の行動をよく観察し原因を探ることで、具体的対応を考えるヒントになるでしょう。

次の原因について考えてみます。

- ① 周囲の刺激に反応してしまうのではないか。（刺激の制限）
- ② 衝動を抑えられないのではないか。（衝動のコントロール）
- ③ 困ったとき、やらなければならないことがあるとき、どのようにすればよいのかが分からないのではないか。また、わざとやっているというより、そのことが悪いということを知らないのではないか。
- ④ すく忘れてしまうのではないか。
- ⑤ 学習内容が理解できず、いらいらしている気持ちから起こっているのではないか。（問題が解けない、問題量が多い等）

①の場合、聴覚の（音への）過敏性から、騒がしい場面になるとイライラしてしまうことが考えられます。発表の仕方・聞き方等の学習環境の基本的ルールを再確認し、クラス内で静かな時間の確保をします。また、視覚的な刺激を制限するため、授業に集中できるような環境整備（課題以外の物を机の上に置かない、黒板周辺の掲示物は最小限にする、刺激の多い窓際などの席は避ける、落ち着いた児童の間の席にする、棚にはカーテンをかけておく等の配慮）をしていきます。なかには、暑さや寒さに過敏に反応する児童もいるので、そういったことへの対応も必要です。

これらは、多動な児童のみでなく、クラスの全体に必要なことです。すっきりしたスペースで、刺激の少ない環境の中、集中して学習に取り組む体制づくりをしていきましょう。周囲の友だちと一緒に落ち着いて学習に取り組んでいくことで、クラスの仲間の中での育ちを保障することができます。それでもパニックを起こしたり、興奮して走り回ったりするなど多動や衝動的な行動が出現し、どうしても一斉指導の中では落ち着けない場合には、教室内の落ち着けるスペースに行くことを認め、落ち着いたら戻るように約束しておくとい良いでしょう。

②の場合、刺激を調整した上で、その児童の集中できる時間を配慮し、条件付きで「動くこと」を肯定する教示法を取り入れてみます。授業の合間に、教員は、意図的に体を動かす機会（黒板を消す、プリントを配る等）を設け、多動を指示に従った適切な行動に転化させるといいでしょう。

また、教員と一緒にルールを決め、伝えてから動くようにします。教室外に出る場合は、許可を求める方法として、児童によっては「はい」と挙手し、なるべく言葉で教員に伝えさせることで、自分が何をしようとしているか認識させることが大切です。視覚的に確認できるように「行ってきます」カードなどを示す工夫をするのもよいでしょう。様子を観察した上で、段階的に条件を付けていくことも考えます。行き先は、教員が居場所を確認でき、他の児童の学習に支障のない場所とするなど配慮しましょう

③④の場合、ルールや手順・活動内容を簡潔に分かりやすく提示することが必要です。指導するときの指示は具体的に短い言葉で、具体物を用意して視覚からの情報も入れながら伝えること、全体指示の後に個別に言葉かけをすること、課題を分けて提示し、一つ一つの課題を達成可能なものにするなどが必要です。その児童の集中できる課題や取り組みやすい方法は何なのかを見つけ、自分でできる課題をいくつか用意しておくことなども留意点として考えられます。

⑤の場合、本人の注意の持続時間（10分間～15分間を目安）に応じた課題を提示しましょう。学習の活動を順序立てて見えるところに示すこと(図13)、同じ教科であれば授業の流れをなるべく一定にし、活動を区切ることなどを配慮するとよいでしょう。個に応じたプ

この時間の学習活動	
1 漢字のテスト	(10分)
2 音読	(5分)
3 読み取り	(20分)
4 プリント	(10分)

【図13 学習活動の表示】

リントについては、本人のみでなく、クラスの誰でもが使えるものとし、それぞれの児童に合わせた何種類かのプリントを用意し、疎外感がないよう配慮することも必要です。

また、学習面の挫折は、「できない。分からない。ほくはだめだ。」という否定的な感情につながります。学習に参加できているという自信やこれならできるという意欲をもたせることが大切です。よい面を引き出すように、タイミングよくほめ、本人が自分の頑張りやよさに気づくよう言葉かけをしていきましょう。保護者にも、授業中にできたことなど、よい面を連絡帳等でこまめに伝え、保護者のほめるきっかけづくりをします。周囲の人が認めてくれていること、見守ってくれていることを感じとらせていくことが大切です。





## Q31 集団行動がとれずに勝手な行動をとります。どのように指導すればよいのでしょうか？

5年生の児童です。授業中、学習に集中できずおしゃべりをしたり、友だちの勉強の邪魔をしたりして、教員が注意しても直しません。

### A

関連項目：Q13、Q14、Q25、Q30

なぜ自分勝手と見える行動をとるのか原因を考え、その原因に応じた指導が必要です。

- 1 課題が難しく学習に取り組めない。課題は理解できるが、どのようにすればよいか方法が分からない。すでに学習が終わっていて、することがない。

児童がどの段階でつまづいているかを知ることで支援の方法が変わってきます。課題が難しく取り組めない場合、内容が児童の実態に合っているかどうか検討します。本人が関心を示すような教材を工夫したり、最初に個別に言葉かけをしたりして動機付けを高めます。どのようにすればよいか分からない場合、具体的な手順や方法を視覚的に示し、本人が見通しをもって課題に取り組めるようにします。すでに学習が終わっていてすることがない場合、「課題が早く終わったら、次は〇〇をしようね。」と早く終わった時の学習のルールを決め、自分から次の課題に取り組めるように教材の準備をしておきます。

できる課題でも、見た目の量が多すぎると意欲を失ってしまうこともあるので、課題を分けたり区切ったりして分量に配慮することも大切です。持続時間は児童によって違いますので、実態に合わせた課題を与えることが大切です。そして、できたときには「～がよかったよ。」と努力した点やがんばった点を具体的に指摘してほめて、次への学習意欲に結びつくようにします。

- 2 話をしてもよい時といけない時が分からない。  
 (1) 話をしてもよい時、いけない時がすぐに分かるように、黒板に下記のような色カードを掲示して知らせます。

赤色のカード・・・話をストップする。  
 黄色のカード・・・手を挙げて指名された人だけが話をしてもよい。  
 青色のカード・・・誰でも話をしてもよい。

- (2) 発言する時のルールを決めておきます。

必ず、挙手をする。  
 発言の回数や長さなどを決めておく。  
 発言の順番を決めておく。

授業中どこかに発言できる機会をつくるようにします。本人と指名のルールを決めておくといでしょう（例えば、一日の授業の中で最低一回は発言を求める、など）。

- 3 授業に集中できないため、勝手と見える行動をとっている。

授業に集中できない原因を考え、その原因を一つずつ取り除きながら授業に集中できるようにします。環境の問題や本人の問題等いろいろ考えられますが、例えば、座席は刺激の少ない位置に配置し、ちょっかいに反応しやすい児童や注意が集中できにくい児童等、よく似たタイプの児童が近

くに集まらないよう配慮します。教室の環境（黒板の周囲、置いてあるもの等）や音で気になることがあると、興味が移ってしまい授業に集中することができません。すっきりとした静かな環境の中で学習できるように気を付けます。

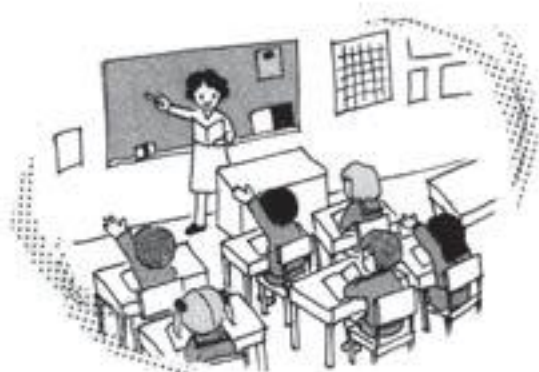
また、暑さや寒さが苦手なことで、そのことで情緒が不安定になり授業に集中できない時もあります。その場合には、できる範囲での温度調節や、本人の体調を考えた環境づくりも必要となります。周囲の人の気を引こうとして勝手な行動をとろうとする時や集中力が途切れそうな時は、「このプリントを配ってください。」と体を動かす仕事や操作的な活動をタイミングよく取り入れて、気分転換を図るようにします。

- 4 自分ができないことを周囲の人に知られたくないという思いが強くあり、そのような事態を回避するため学習に取り組みようとしない。

これまでのこだわりや失敗体験の積み重ねから、できそうなことや好きなことしかやらないという態度が身に付いてしまっている場合があります。できないことを周囲の人に知られることは、本人にとってはプライドが傷つくことです。おしゃべりをしたり、友だちにちょっかいを出したりすることで課題から逃げているのかもしれませんが、達成可能な課題を提示し、スモールステップで成功できる状況づくりをし、達成感を十分に味わわせるようにしてみましょう。

- 5 望ましくない行動であることは分かっているけれども、行動の改善が伴わない。

自分の行動が、相手をどんな気持ちにさせているか言葉では言うことができますが、実際の行動と結びつかないことがあります。状況や場面に応じた適切な言動や行動の仕方をできるだけその場で具体的な「ことば」や「態度」をモデルとして示し、本人にも同じようにやらせます。「この言動では相手はこんな気持ちになるので、こんなふうに言ったらいいよ。」と率直に教えることも必要です。無理のない程度での目標を設定し、できたときにはごほうび（シール、認定証等）を与えたり、本人のがんばりをクラスの前でほめたりすることも効果的です。



## Q32 学校行事に参加しようとしめない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

1年生の児童ですが、入学式・運動会・卒業式等の学校行事は、嫌がって参加しようとしません。無理に参加させようとする、罵れたり奇声をあげたり、飛び出したりして、行事がうまく運営できなくなります。学校行事なので、参加させていきたいと思うのですが、うまくいきません。

関連項目：Q6

### A

行事に参加することが苦手な児童の場合、どうして嫌がっているのか、いくつか原因を考えてみる必要があります。

#### 1 感覚の問題について

特に自閉的傾向のある児童の場合、多くの人が集まるところに拮抗があったり、臭い・光・放送（音）等に感覚の過敏さがあったり、また普段と違う日程なので混乱したりと様々な原因が考えられます。これらの原因が複雑に絡み合っ、パニックを起こす、飛び出す、奇声をあげる等の行動をとってしまいます。

この場合、座席の配慮は重要です。たくさんの児童の中に順番通りに並ぶのではなく、端の風通しの良い場所や、光や音が気にならない場所に座って参加できるように配慮してみましょう。また、どのような音がでるのか、事前に分かっている場合には知らせましょう。

#### 2 時間割変更の予告

運動会や卒業式の時には、その練習のために時間割の変更がよくあります。心の準備ができないまま参加することは、児童にとって不安が増すことになります。時間割の変更を早めにカード等を使って視覚的に伝えておくと、自分で心の準備ができて、行事に取り組めるようになってきます（写真9）。



【写真9 時間割の教室掲示】

#### 3 スケジュールの予告




行事の時には、プログラム等をもとにして、予定を分かりやすく示し、見やすい所に置いて確かめながら参加するとよいでしょう。行事の予定や自分のとるべき行動を、児童が理解できるようにシナリオ化して、毎日の音読の課題にするのも一つの方法です（図14）。

がんばれたらシール等を貼って、目に見える形で賞賛すると、意欲の向上にもつながります。

#### 4 成功経験を積むために

どうしても参加が難しい場合には、好きな本や紛れるものを手元に用意しておく、児童が苦しくなってきた時の気分転換になります。また、強引に参加させたことが、失敗体験につながり、そのことを思い出して参加する前からパニックを起こしてしまう場合もあります。いきなり、たくさんの課題を与えるのではなく、部分参加といった少しずつすすめていく方法についても考えてみま

しょう。「プログラム〇番まで～」とか、「始まって、約〇分間は～」というように、実態に沿った目標を設定して、スモールステップですすめていくと、パニックを起こさないようになります。担当の教員としては、焦ることなく、児童の実態に合わせたスモールステップの細かな指導計画を立て、取り組んでいくことが求められます。

		
<p>うたいます。あとは、 たつて しずかに まちます。 あい</p> <p>つけ 「きみがよ」を ききます。 つぎに、「こうかせいしよ</p> <p>まわれみぎで うしろを むいてあしの しるしに きを</p> <p>とうせんせいが 「こっかせいしよ」いいます。 そのまま</p> <p>いう こうれいに あわせて あたまを さげます。きよう</p> <p>もうすぐ、 かい会しきが、 はじまります。 「れい」と</p> <p>ます。 「まえへすすめ」の あいずで まえに あるきます。</p> <p>あそんで くれるので じぶんの ばしよで しずかにまち</p> <p>けど うんどうかいが おわったら あとで ゆっくりと</p> <p>ぶとんをさがします。 こうちようせんせいが まえで いる</p> <p>んでいるので まちがえないように じぶんのしんかんせんのざ</p> <p>んどうじようには たくさんの テントや ざぶとんをならべ</p> <p>八じはんに なんと うんどうじようでならびます。 う</p>	<p>ます。</p> <p>やってくる。 二年二組の みんなと ならんで まつてい</p> <p>この日には、 たくさんの おきゃくさんが がっこうへ</p> <p>どうや ダンスを おうちの 人に 見て もらう日です。</p> <p>五月二十日は うんどうかいです。 ぜんこうせいが うん</p>	

【図 14 行事の内容のシナリオ化】

### Q33 順番が待てない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

1年生の児童ですが、手を洗う時にも、プリントを配る時にも、自分の順番が来るまで待つことができず、友だちを押しつけて前に出ようとします。友だちの非難や先生の注意も耳に入っていないようです。

## A

関連項目：Q7

待てない原因としては、社会性の未発達、過剰な衝動性、状況認知の困難さ、過去の失敗経験（待っていたら、自分の分が無くなってしまったなど）から生じる強い不安など、様々なことが考えられます。

まずは落ち着かせるための手立てを工夫してみましょう。空いている列へ並ぶように促したり、一緒に並びながら「待っているのがすごいね。」とほめたりします。急がなければならない正当な理由が見あたらない場合は、学年にかかわらず「順番を待つことは社会のルールなんだよ。」と根気強く伝えます。

また、配る時は「みんなに1枚ずつ配ります。」など、具体的に手元に何が来るのかを伝えて不安を軽減すると同時に、その児童がいる列に早めに配布するといった配慮も効果があります。待つ時間を減らすことで、待つことができたという成功体験を増やします。「待つこと」は先生に営められることであり、心地よいことだと実感させることのほうが、無理やり待たせたり、罰を与えるために最後に配ったりするよりも効果的です。

状況認知の困難さに起因する場合は、順番カードをみんなに持たせて、視覚的に順番を伝えます。「〇〇くんの次だよ。△△さんの前だよ。」と前後の児童を再確認させながら、自分の位置を教えるとよいでしょう。

順序や時間の理解に困難を示す場合は、学習課題の中でも、『前から〇番目、後ろから〇番目』といった位置関係を、具体物を使って視覚的、操作的に教えることが大切です。その際、「〇〇さんは今ここだよ。」と自分の位置を客観的に知らせる練習を忘れないようにしましょう。

また、丸付け採点などで、無理やり前に出てきて先に提出し、列に戻るよう促しても聞かない場合は、「あなたは〇〇さんの次だったね。」と、その児童の順番がくるまで丸付けをしないでノートを横においておく、といった『譲らない姿勢』を示すことも重要です。行動を無理やり変えることはしないけれども、それによって児童が利益を得ることが無いようにします。周りの子どもたちの納得を得るためには必要な対応です。

いろいろな工夫や配慮をしても「じっとしていること」が機能的に難しい様子が見られ、学校生活に大きな支障をきたすようであれば、医療機関など専門機関との連携を視野に入れます。保護者、担任、そして特別支援教育コーディネーターで協議する機会を設定し、子どもの様子について共通理解を図るとともに、相談できる外部資源について確認しましょう。

## Q34 友だちの嫌がることを繰り返す児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

友だちとの関係がうまく図れず、嫌がることをしつこく繰り返してしまいトラブルが絶えません。本人は、一緒に遊びたい気持ちが強いのですが、うまく表現できないようです。

関連項目：Q9、Q37

### A

ある児童にとっては、相手の気持ちが理解できにくいために、自分のしている行為が相手を不愉快な思いにさせていることがなかなか分からないようです。この事例の児童のように、一緒に遊びたい、かかわりたいという気持ちが逆にあだとなって事態を深刻化させていくことも多いようです。このままでいくと、失敗経験が重なり、次第に友だちとのかかわりに消極的になったり、逆に攻撃的になったりしてしまうといった、もっと悪い状況に陥ってしまうことも十分に考えられます。一緒に遊びたいという気持ちを尊重しながら、うまく遊べる（かかわれる）方法を教えていかなければなりません。

はじめに、「相手の気持ちが理解できない」ということについて考えてみます。これには、心理学でいうところの『心の理論』\*1)が深く関係しています。心の理論は、一般的には幼児期に培われますが、自閉症スペクトラムのある子どもでは発達が遅れぎみになります。比較的簡単に実施できる心の理論のアセスメント用ソフト\*2)がありますので、参考にしてみてください。

また、出来事の因果関係やその場の様子を理解することも課題となります。かかわりたいと思っている相手が今どういう状況にあるのか、また周囲の状況はどうか、といったことを理解することが苦手です。以前に別の状況では受け入れられた楽しい行為なのに、「どうして今は嫌がるの？前は、一緒にこれで盛り上がったのに！」となり、同じかかわり方を続けてしまうのです。これでは、本人だけでなく周りもストレスがたまるばかりです。

では、どう指導すればよいのでしょうか。まずは、その場の状況説明を丁寧にしてあげることが必要です。紙に絵や言葉で状況を書いて説明したり、相手の気持ちを吹き出しに書いて考えさせたりします。それが難しければ、表情カード\*3)を使って相手の気持ちを押し置かせるという方法もあります。できれば、その時とればよい行動を考えさせたり、実行させたりしたいものです。

日常的には、人とうまくやっていく方法を意図的に指導していきます。例えば、二人で協力しないとできない作業（長机の移動など）をする、自分の気持ちを言葉で正しく伝えたり、言葉による誤解を解いたりする経験を積む、相手が嫌がらないようなものの頼み方を覚えるなどです。こうしたソーシャルスキルは、意図的に指導しないとなかなか身に付かないといわれています。

\*1) 他者の心の動きを類推したり、他者が自分とは違う信念（考え）を持っているということを理解したりする機能のことです。

\*2) 藤野 博「アニメーション版・心の理論課題 ver.2」教育出版、2005

\*3) 基礎的なコミュニケーションスキルの練習に使うカードで、カードの表情を自分や相手の気持ちに気づく手がかりとします。

## Q35 友だちに嫌なことを言ったり、暴力をふるったりする児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

かっとなると、友だちに嫌なことを言ったり暴力をふるったりします。謝ることもありますが、また繰り返します。注意すると、「ほくばかり・・・」とすねたり、反抗したりすることもあります。

## A

関連項目：Q10、Q38

友だちに嫌なことを言ったり、暴力をふるったりする原因は、いろいろ考えられます。その原因に応じた指導が望まれます。

児童は、誰もが「友だちと仲良くしたい」「一緒に〇〇したい」という気持ちを、多かれ少なかれもっています。しかしながら、相手の気持ちや場面を理解すること、自分をコントロールすること、自分の気持ちを表現することが難しい時、暴言や暴力を引き起こしてしまうことがあります。「ほか」と言ってしまうほど悲しい苦しい気持ちを抱き、また手をあげてしまうほど腹立たしい気持ちを説明できずにいる場合があります。このような場面での叱責や注意が、「ほくばかりしかられる」といった被害者意識や、周囲への反感につながっていくのです。さらに、自分の世界をつくって家庭や学校との対立へと発展することも少なくありません。

そこで、まず、個別の関係性をつくることが基盤となります。つまり、「1対1の関係」です。担任あるいは児童をよく理解している人との信頼関係づくりから始めましょう。昼休みや放課後などに、児童の好きな話や遊びを一緒にしてもよいでしょう。そして、関係が確立できると、指導へとつながっていきます。「信頼できる（好きな）人から教えてもらう」ことならば、受け入れやすいからです。そうなれば、学習や生活における課題も、個別に児童と話し合えるようになります。高学年になれば、児童が集団に占める位置づけやプライドも考慮し、さらに個別性への配慮が大切になります。

次に、気持ちの理解や自己コントロール、表現方法を身に付けることが大切です。まず、気持ちを十分に受け止めて落ち着くまで待ちます。そのための特定の場所や相手が必要かもしれません。落ち着いたら一緒に状況を整理し、どうすべきだったかを考え、書き出して整理します。その際には、言動への否定的な評価は避け、その場にふさわしいかわり方を話し合ったり、手本を示したりします。自分が練習することで、実際の場面で感じるだろう不安や緊張を乗り越えて実行することができるからです。教員等との1対1の関係から始め、理解のある他の児童とのかかわりへと進めていきます。

また、自尊感情を高め、達成感や有用感ももてる取り組みも有効です。努力することが苦手な児童に対しては、少しの頑張りや達成感ももてる・人の役に立てるような場面を設定します。「やればできる」「お礼を言われた」経験を積むことが、次への努力やがんばろうとする意欲へとつながります。原因や背景によっては、関係機関へ相談し、連携を図りながら取り組む場合もあります。

最後に、失敗経験や叱責・注意から自信をなくしたことが暴言や暴力につながり、それがまた、周囲からの疎外や叱責につながるといった悪循環に陥っていくことが多くあります。児童の努力を評価し、できていることをほめ、それを学級の中で認めていくことによって、自己評価を高めることこそ、暴言や暴力を予防する最も大切な要素です。

## Q36 友だちの中へ自分から入ろうとしない児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

低学年の児童ですが、近くで友だちが楽しんでいたり、何か活動していたりしても、無関心な様子でかかわろうとしません。グループ活動をしていても自分から話しかけることはほとんどありません。

### A

関連項目：Q1

児童の様子をよく観察し、人とのかかわりにおいて、どの発達段階にあるか、児童がどのくらい人とのかかわりを求めているのかを丁寧に見て、対応を考えていくことが大切です。

周りの人への関心が低いように見える背景には、社会的認知が弱いため場面の理解が難しい、人との距離感がうまくとれないということがあります。また、子どもが様々な刺激を過敏に感じている状態にある場合、言葉をかけたり近付いたりするだけで拒否することもあります。つまり、話しかけている内容よりも、他者の接近に対して強い不安感をもつ場合があるのです。このような場合、人とかかわって楽しかったとか満足したという経験が得られなかったため、自分から周りの人に働きかけることがますます減り、悪循環に陥ることがあります。

指導に際して、その児童が一人の時間を必要としている場合には、無理やり周りの集団に入れようとしたり、かかわらせようとしたりせず、様子を見て徐々に対応していくことが大切です。一人でいる安定した時間も確保しながら、人と一緒に活動して「楽しかった」「よかった」と実感できる経験を積み重ねていくとよいでしょう。保護者や身近な教員との関係を土台に、少しずつかかわる人を広げていくようにします。本人に興味があるものを通して、かかわりの機会をつくり、児童が安心できる教員が、見守ったりかかわりの手本を示したりします。周りの児童に本人へのかかわり方を伝え、学級経営において周りの児童とともに成長していけるような雰囲気づくりを心がけます。抵抗が少なくかかわれる友だちとの関係を土台にすることも大切です。

また、「自己表現」や「仲間とのかかわり」を指導する一つの方法として、ソーシャルスキル<sup>\*1)</sup>の訓練があります。具体的な指導技法にはいろいろな手立てがありますが(図15)、学級の状態や児童の実態に合わせて、これらの教え方を組み合わせて指導を行うのが効果的でしょう。

コミュニケーションがとりにくかったり、場面に不相応な行動をしたりすることで、いじめや仲間はずれの対象となることもあります。孤立や不登校の原因にならないように早期に対応していくことが求められます。周りの児童に対しても、個性を認め合うような学級づくりを心がけ、学級の中での人間関係を注意深く見守ることが大切です。

<b>教示</b> 言葉や絵で 直接教える	<b>モデリング</b> 見て学ぶ	<b>リハーサル</b> やってみる	<b>フィードバック</b> 振り返る	<b>般化</b> どんな場でも できるように
-----------------------------	----------------------	-----------------------	------------------------	-------------------------------

【図15 ソーシャルスキルの指導技法】

(上野一彦・岡田智『特別支援教育実践ソーシャルスキルマニュアル』明治図書 2006)

\*1) 对人的行動や社会生活上必要な技術のことをいいます。



## Q37 友だちや相手の心情理解が難しい児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

3年生の児童ですが、ルールに対して厳格で、友だちにも厳しく要求します。また、友だちに対して思ったことをそのまま発言し、それを注意されると過敏に反応してパニックになることもあります。

### A

関連項目：Q9、Q34

児童は、集団行動や仲間関係を通して自ずと社会性を身に付けていきますが、発達障害、特に自閉症のある子どもの場合、その障害特性から人との「距離感」の調整がうまくいかず、良好な人間関係を築くことが難しいケースが目立ちます。目に見えるものの理解はよいが、目に見えないものを想像して理解することがきわめて困難です。そのため、いわゆる常識と言われていることが通用しないことがあります。「授業中は先生の話静静地に聞く」とか「チャイムの合図を守る」「人が気にしていること（太っているなど）をあえて指摘しない」といったルールについても、「知らなかった」「聞いていない」と言うことがよくあります。また、トラブル後の話し合いにおいても、「もし、あなたが〇〇さんの立場だったらどう思う？」といった問いかけをしても、「分からない。だって、ぼくは〇〇さんでないもの。」と返ってくることもあります。自分の立場を相手に置き換えて考えることが難しく、自分の立場でしか考えられないのです。一方、周囲の友だちは、本児の感じ方とのずれが理解できず、「自分勝手な子」「変わった子」「意地悪な子」等と受け止めてしまうことが考えられます。そのような状況になると、クラスの中で疎外されてしまうこともあります。

そこで、私たちが当たり前と思っていること、常識と思っていることも、一つ一つ言葉や文字にしてストレートに伝え、確認していくことが大切です。

#### 1 コミック会話の活用

感情認知を育てるためには、視覚的情報処理が優位な場合、目で見て理解させる支援を用います。例えば、人とのコミュニケーションの場面を視覚化し、相手の意図や気持ち、社会的状況を整理し、理解させるコミック会話の方法が有効です（図16）。コミック会話では、お互いの話を見えやすくするために、内容を絵や文字にして書き表し、状況を一つ一つ確認させます。描いたものを手がかりに話し合っていくことで、本人もどうしてそうなったのか、トラブルの流れがつかみやすくなります。そして、ことのいきさつを視覚的に理解し、確認した上で、どの場面でもう行動すればよかったかを一緒に考えていきます。



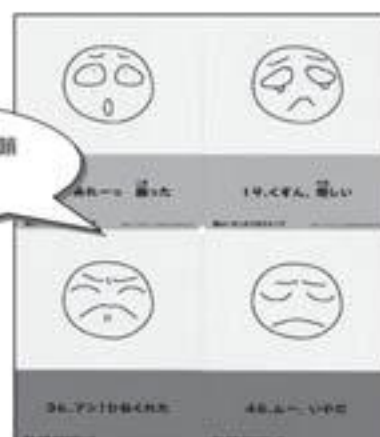
【図16 コミック会話】

## 2 気持ちの温度計や表情カード<sup>\*1)</sup>の提示

「気持ちの温度計」(図 17) を使って視覚的に感情を段階的に示したり、表情カード(図 18) を使って気持ちを表現したりすると、感情を理解しやすくなります。



【図 17 気持ちの温度計】



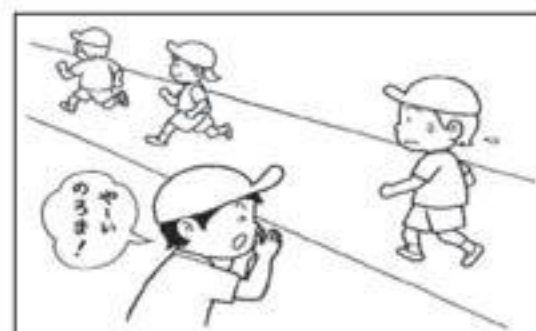
【図 18 表情カードの提示】

(本田恵子・鈴木眞理「表情カード」  
クリエーションアカデミー 2005)

## 3 ソーシャルスキルトレーニング絵カード<sup>\*2)</sup>の活用

基本的な対人関係のスキルを身に付けるためにソーシャルスキルトレーニング絵カード(図 19) を利用してみましょう。ソーシャルスキルトレーニングを行う中で、どんな言動をすればよいのか、相手の気持ちを考えた適切な行動のとりかたを具体的に話し合いながら指導していきます。

また、絵カードと似た経験を本人が思い出したり、クラスで起きた問題と絵カードを結びつけたりして、行動を客観的に振り返ることを大切にしていきたいでしょう。



【図 19 ソーシャルスキルトレーニング絵カード】

(田中和代・岩佐登紀「高機能自閉症・アスペルガー障害・ADHD・LDの子のSSTの進め方」黎明書房 2008)

## 4 遊びやゲームを通してやりとりの仕方を提示

他者との折り合いを付けながら活動していくために、好きな遊びや参加できるゲーム等を通して、要求を反だちに向けて表現する術を身に付けることも必要です。活動しながら、そのときの振る舞いや答え方のパターンを具体的に示しながら取り組んでいきます。本児の気持ちに共感しながら、行動の振り返りをさせ、「〇〇するとよかったね。」とか「ふつう、ほとんどの人は、〇〇するよ。〇〇するとうまくいくようになるよ。」というように、解決の方法を具体的に提示するとよいでしょう。そのようにして、上手に我慢をして、友だちと仲よく遊ぶ経験を積み重ねていきます。振る舞いやルールについては、ただ単に方法を教えるだけでなく、「なぜそうしないといけないのか」といった理由もきちんと知識として教えていくことが必要です。

\*1) 基礎的なコミュニケーションスキルの練習に使うカードで、カードの表情を自分や相手の気持ちに気づく手がかりとします。

\*2) その場の状況を視覚的に、分かりやすく提示するカードです。

## Q38 パニックを起こす児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

2年生の児童ですが、音楽の授業中、グループで話し合いをしているときに「ぼくの意見を無視した」とパニックになり、奇声を発し、暴れて机を蹴りました。周囲の友だちの、何気なくかけた一言や微笑みを「ぼくをバカにして言った」「バカにして笑った」と受けとり、作品を破ったり、その場から飛び出して行ったりします。どのように対応すればよいのでしょうか。また、周囲の児童にはどのように説明すればよいのでしょうか。

### A

関連項目：Q10、Q35

まず本児がパニックを起こした状況を考えてみましょう。パニックの原因は、こだわりや予定の変更、視覚・聴覚・触覚・味覚・臭覚などの感覚過敏、感情のコントロールの困難さ、フラッシュバック<sup>1)</sup>などが考えられます。周囲の人々には些細に思われることであっても、本人は強い苦痛を感じてパニックに陥ってしまいますので、いち早く原因を探り、本人の安全を保障することが大切です。安全であることが分かると、パニックは次第に減少していくことがあります。

このケースの児童は、感情のコントロールが難しいようです。本児は、周囲の友だちの言動に敏感であり、他人の気持ちを推測することが苦手なため、被害的に受けとってしまう傾向にあります。また、自己肯定感が乏しいことも考えられます。

パニックを起こした場合の対応としては、まず本人の気持ちを落ち着かせることが第一です。机を蹴ったり、飛び出して行ったりした場合は、他の教員の応援を求め、本人の身の安全を確保しましょう。本人が落ち着いた後は、担任とともに振り返りの時間を設けることが必要です。自分の行動を振り返らせ、善悪の判断や、次にまた同じような状況になったとき、どのようにすればよいのかを一緒に考えます。担任は本人の感じている悔しさや辛さを理解することが大切です。その上で、周囲の友だちの言動の意味を本人に分かるように伝えます。担任自身も、課題設定や自分の対応、過敏性に関する配慮、環境などに問題はなかったか、見直してみる必要があります。授業を抜け出している場合は、教室に戻ることで、自分でパニックから立ち直ったという印象を与えることができます。

学級の他の児童に対しては、本児が苦手なことにもがんばって取り組んでいることを説明して、理解を得られるようにしましょう。また、本児が落ち着く時間などを利用して、学級では他の児童の日常のがんばりをほめ、学級全体の児童の自己肯定感を高めていくことも大切です。

担任は、普段から、パニックを起こさせないための支援を心がけなくてはなりません。本児の場合は、作文や絵、グループでの話し合い活動が苦手ですので、そのときには本児が取り組みやすくなるよう事前に環境を整え、パニックの要因を極力取り除いていきましょう。また「先生はぼくの力になってくれる」「困った時には、先生に助けを求めよう」と思えるよう、本児との人間関係を築いておくことも、パニックを起こさせない重要な要素です。

\*1) 心的外傷を受けた場合に、後々にそのできごとが突然に思い出されたり夢に現れたりする現象のことです。

## Q39 不適応行動をどのように捉えればよいのでしょうか？

1年生の児童です。6月くらいから、難しい課題に直面したり、自分の思い通りにならなかつたりしたときに、席を離れたり教室を出て行ったりすることが目立つようになりました。

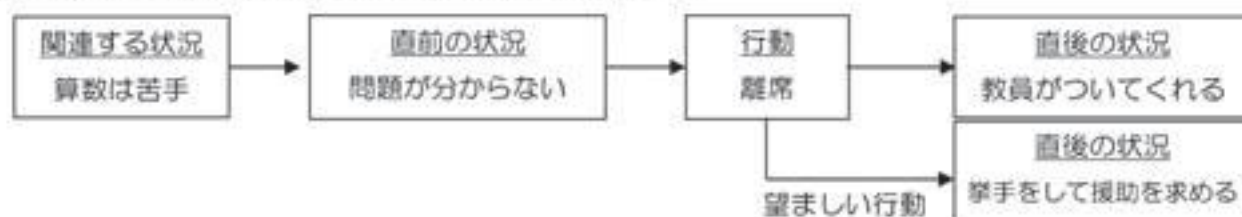
### A

こういった不適応行動が出た場合、まずは、その行動にだけ目がいきがちです。そして、その行動について対処療法的な手立てを講じようとする。つまり、離席を叱責したり、なだめたりします。もちろん、こうした指導は必要ですが、おそらく効果は長続きしないでしょう。

不適応行動をみる場合はその不適応部分に目を向けるばかりではなく、その行動によって当該児童が手に入れた環境や状況の変化について考えてみる視点が大切になってきます。つまり、不適応行動のもつ機能的な側面を考えることで解決の糸口が見えてくるかもしれないのです。

それでは、このケースの場合、離席や退出の機能的側面とは何でしょう。一番に考えられるのは、課題や思い通りにならない状況から逃れるということでしょう。しかしながら、離席の状況をもう少し俯瞰的にみてみましょう。離席に対して、必ず担任や支援員が児童に寄り添っていきます。これは手を挙げて「先生！この問題が難しいので、ここへ来て助けてください。」と言うのと機能的にはよく似ているとも言えます。また、離席や退出によって得られた時間で気持ちをリセットしているのかもしれませんが、これは少し機転の利く子が「先生！トイレにいきます。」と一息入れるのとよく似た効果をもたらしています。われわれ大人でも複雑な作業にうんざりしてきたときには、コーヒブレイクを入れるのと同じです。目的は同じでもその手段が“不適応”であると捉えることもできるのです。もし、今回の離席や退出が教員を呼んだり、気持ちをリセットしたりするためのものだとしたら、手段をより社会に適應した形に差し替える手立てを施せばいいのです。教員を呼ぶときの簡単な秘密のサインを2人でとり決めておいたり、配布物を配る係りに特別に指名したりするので、そうしたちょっとした手立てで児童は“一息”入れることができるかもしれません。

「行動」を「関連する状況」や「直前の状況」そして「直後の状況」から捉えていく視点は、特別支援教育を進める上では大切な要素となります。この離席の例を当てはめると、図20のようになります。注目のための離席であるならば、直後の状況を変えない限りこの行動はなかなか変わりません。離席への対応を変更するとともに、より適切な行動（手をあげて援助を求める）を教え、即時的に対応することを重ねていくことが有効だと思われます。



【図20 行動と前後の状況の関係】

## Q40 発達障害のある不登校児童に対して、どのように指導すればよいのでしょうか。

5年生の児童です。気になったことをなんでも口に出すため、級友と言い争いになることが多く、「もう学校に来るな。」と言われたことをきっかけに不登校状態です。家庭訪問をすると、テレビゲームに夢中で、学校に行けないでいることへの切実感はあまりなく、むしろ学校に登校しないことを楽しんでいるようにさえ見えます。

### A

関連項目：Q55、Q56、Q68、Q83

不登校の背景に発達障害がある場合、これまでの不登校支援の手立てがなかなか通用しなかったり、かえって状況を悪化させてしまったりすることがあります。複数の要因が複雑に絡み合っており、学校に行けない状況を生み出している場合も多いので、慎重に対応する必要があります。

まず、学校に行けない状況を生み出している要因について考えてみましょう。

発達障害のある児童の場合、その特性に応じた教育的配慮がうまく機能していないと学習面や情緒面、社会面で不応をおこすことがあります。そういったことが繰り返されると、学校生活や対人関係に対する苦手意識や挫折感をつのらせ、不登校状態になることもあります。学習面、情緒面、社会面のどこにつまずきや困難を抱えているのかを把握しましょう。

次に、対応について考えてみましょう。本人への対応と周囲の環境への対応の二つの側面から考えてみます。

まず、本人への対応です。学習面、情緒面、社会面、それぞれの側面から適応感を高めていくために必要な対応を考えていきましょう。学習面でつまずきがある場合、一般的な学び方では理解しにくいことがあります。本人に合った学び方を身に付けるための支援が必要です。情緒面でつまずいている場合、不安を抱えていたり、感情をうまく表現できなかつたりします。自己信頼感や自尊感情を育てていくことが大切です。社会面でつまずきがある場合、誤解を受けたり、理解してもらえない無力感を感じたりします。対人関係や社会関係を結べる基盤を築いていくことが大切です。

また、行きしぶりが始まった初期の段階では、「学校は行くもの」という枠組みを示した方がいい場合もあります。本人の意思を尊重しすぎた結果、かえって状況を悪化させることがあるからです。家庭で過ごす期間も、ゲームの時間帯を決める等、一定のルールは必要です。一方、学校生活にひどく負担を感じている場合は、登校日数を減らしたり、登校の時間帯をずらしたりして、子どもに合わせた生活の枠組みを提案していきましょう。

周囲の環境への対応は、学校内に安心できる環境をつくることです。それは、周囲の人であったり、学級の雰囲気であったり、あるいは場所であったりします。周囲に理解者がいて、適切な対処方法を示してもらえば、本人の適応感を高めることにもつながります。学校生活でのつまずきへの支援と本人を取り巻く友だち関係への支援は、どの子にとっても不応を防ぐ予防的な支援でもあるのです。

## Q41 児童の学校での様子を保護者に伝える際の配慮点について教えてください。

保護者に学校での様子や支援内容、また友だちとのトラブル等を伝えていますが理解されず、協力が得られません。現在は、学校との信頼関係が揺らいでいるように思います。

### A

関連項目：Q18、Q58、Q84、Q85

保護者が子どものことを、どのように理解し、どのようにかかわっているかを把握することが重要です。その上で、伝える内容や方法について配慮することが望まれます。

まず、伝える内容について考えてみます。学習や生活・友人関係など学校での様子をありのまま伝えようと、保護者が学校生活や児童への不安感を高め、家庭環境（保護者と児童の関係）にも影響しかねません。家庭（保護者）は、児童の受け皿として安心できる場（存在）であることが、児童の心理的安定には不可欠です。そこで、年度初めに連絡する内容について、どの程度のトラブルの場合に連絡をするのか、またその連絡方法を保護者と相談しておく、保護者も心の準備ができやすくなるでしょう。「連絡してほしいくない」と思う保護者は、それまでの経験が背景となっている場合が少なくありません。決してトラブルだけを伝えるのではなく、日ごろから頑張っていることや進歩が見られたことなども伝えながら、今後の取り組みや支援体制を明確に提示しつつ、学校と家庭がともに連携して子どもを支援していこうという姿勢を示すことが大切です。

次に、伝える方法について考えてみます。できる限り、家庭訪問をし、保護者と面会することが望まれます。正しい情報を的確に伝えることができるとともに、保護者の受け取り方やどういふことを求めているのかをその場で把握することができるからです。児童をとり巻く環境を細かくつかむことで、連絡したいことがスムーズに伝わりやすくなります。一方、連絡帳に書き込むことによる伝え方は、児童の目に触れることもあり、その後の学校生活や指導に悪影響がある場合もあります。これについては、慎重さが必要です。保護者にしても、連絡帳に記載が多くあるのを見て、快いということはないでしょう。日常のやりとりなどについては、電話を活用し、一日の生活状況や、頑張ったことなどよいことを中心に伝えつつ、密な関係を築きましょう。

最後に、いろいろな配慮を重ねながら連絡したり、関係づくりをしたりした場合でも、くい違いが起こることもあります。学校の中で、児童にかかわるキーパーソン（児童について理解が深い人で、特別支援教育コーディネーター、あるいは教頭のような立場の人）を交えて、複数の教員と共に相談することも、保護者の安心感や学校への信頼感をつくることにつながります。担任が一人で背負い込むのではなく、学校全体で支援するためにも、他機関の専門家との連携や協働による多面的な支援体制が効果を発揮することもあります。また、保護者が不安定な状態にある時に指導的に接してしまうと、保護者は、「責められている」とか「孤立させられた」と受け止めてしまうことがあります。保護者の心に寄り添い、共感し、子どもを共に育てるパートナーとしての姿勢が大切です。子どもの障害やトラブルに対して、子どもとのかかわりに理解と自信を促す関係を築くことが、双方向性のある情報共有を可能にします。

## Q42 専門機関で「発達障害の疑いがある」と言われ、混乱している保護者と今後どのように連携を図ればよいのでしょうか？

1年生の児童です。学習面での遅れや友だちとのトラブルがあることを心配した保護者は、専門機関に相談してみたところ「発達障害の疑いがある」と言われて大変混乱しています。

### A

学校は、保護者に対する相談窓口となり、保護者を支援します。

#### 1 保護者の気持ちを理解

保護者の願いは、まず一番に、わが子が元気に登校してくれることだと思います。学校の勉強についていけるだろうか、友だちと仲良く学校生活を送れているだろうかと心配し、当たり前のことができるようになるために家庭で大変な苦勞をしていることでしょう。「気にはなっていたけれども、やはり発達障害という言葉を知ると大変ショックを受ける」という保護者の気持ちをまずは理解することが大切です。

#### 2 保護者との情報交換

保護者との連携を図るために、最も大切なことは、保護者との信頼関係を築くことです。保護者の気持ちを受容し、共感して話し合いを進めていきます。保護者の児童への願いや課題、学習面、行動面、生活面、対人関係等のニーズを丁寧に聞きとっていきましょう。保護者から生育歴（言語、社会性、運動、身体発達等）、療育や医療機関の受診歴、就学前の様子についても聞いておくことが必要です。

#### 3 保護者とともに考える対応策

保護者との話し合いの中から、状況を整理し、問題点や改善点について内容を絞りながら対応策を考えていきましょう。答えを早急に求めないことが重要です。そして、家庭・学校・関係者がそれぞれの立場からできることを考え、一貫性のある対応策が導き出せるようにします。一度にたくさんのごことに取り組むのではなく、優先順位を決めて効果が確認できたら次の手立てに取り組むというように一つずつ進めていきましょう。保護者に家庭での対応策を提案し、家庭と連携をとって取り組むのがよいのではないのでしょうか。

#### 4 チームとして対応

指導が困難な場合、担任一人では解決の方策が見つげにくいことがあります。まずは、特別支援教育コーディネーターに相談してみましょう。状況によっては、校内委員会等で、いち早く様々な方法を検討する必要があります。巡回相談員の活用等、専門家関係機関との連携をとりながら、担任、特別支援教育コーディネーター、保護者、児童にかかわるその他の人々がチームとして援助することが重要です。また、保護者へは、学校にはどのような人的、物的資源があるのかを伝えておきましょう。

#### 5 専門機関との連携

障害についての専門的な判断や特性に基づいた適切な指導が必要であることから、教育、医療、福祉、保健、その他の関係機関との連携を図ることも重要です。相談、診断、療育等それぞれの専門機関によって得られる支援は様々です。保護者のニーズに応じて専門機関を紹介しましょう。専

門機関の担当者が学校訪問をする機会もあるので相談してみましょう。児童について話し合いの場をもつことで、保護者も将来への見通しをもち安心につながります。

#### 6 親の会、NPO団体の活用

各地方に支部組織をもつ団体や地域ごとに積極的に活動を行っているいくつかの親の会やNPO団体があります。保護者を中心に、専門家の協力を得て、情報提供や活動支援に取り組んでいます。このような団体や関係者の情報を得ることを動めてみるのもよいでしょう。

#### 7 「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の作成

児童の教育的ニーズに応じた適切な教育を行うため、様々な関係者から児童の障害や特性にかかわる情報をもとに、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を作成します。個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成にあたっては、保護者の了解を得てから必要な情報を収集します。収集された情報は、児童にかかわる人が共通理解しやすい形式でまとめて、学年や学校が変わっても引き継いでいけるようにします。





## Q43 就学前の子どもをもつ保護者からの教育相談は、どのように進めればよいのでしょうか？

地域の保育所に通う年長児の保護者から連絡がありました。子どもの発達の遅れを心配している様子ですが、地域の小学校に入学したいという希望があります。教育相談はどのように進めればよいのでしょうか。

### A

関連項目：Q19、Q69

わが子の就学に際して、保護者は誰しも、多少の不安を感じるものです。特に、子どもの発達の遅れを心配している場合は、就学先や入学してからのことなど不安は尽きません。保護者の気持ちをしっかりと受け止め、校内や関係機関との連携を図りながら、不安を一つ一つ解消していくことが大切です。

小学校で就学に関する教育相談を行う場合は、校長・教頭や特別支援教育コーディネーターが窓口になります。保護者がどのようなことを心配し、どのような希望をもっているかをしっかりと受け止め、その対応を共に考えていきましょう。子どもの発達に関することは、保護者の話を聞くだけでなく、子どもに直接会ったり、保育所や幼稚園における様子を見せてもらったりすることでより正確に把握できます。子どもの状態によっては今後、心理検査や言語指導等が必要な場合もありますので、専門機関等からの情報も集めておきましょう（専門・相談機関の一覧は巻末の資料5を参照）。

就学時健康診断の結果や子どもの様子を教育委員会に報告するのは11月頃です。それまでに、保護者と就学先を含め入学に対する不安や希望について話し合う機会を十分もちましょう。また、基本的な生活や学習・行動等について、一年生として身に付けて欲しいことをあらかじめチェックリスト等で保護者に示し、参考にしてもらうこともあります。こうすることで、子どもがつまずきそうなところを保護者もイメージしやすくなり、事前の対応ができるようになります。このような機会を通して、保育所（幼稚園）と小学校の生活の違いや、一年生の学習の進み方、入学までにできて欲しい課題について、保護者と共通理解を図っていきましょう。入学した後にどのような支援ができるのかを考えていくために、保護者へは通常の学級と特別支援学級の両方を授業参観する機会を提供し、教育課程を含めて具体的な支援内容や方法について話し合しましょう。

入学して初めての学校行事が入学式です。特別な支援が必要な児童に対して、事前にリハーサルを行うという方法もあります。発達に遅れのある子どもの場合には、失敗に過敏で、後の学校生活に負の影響を及ぼすこともあります。あらかじめリハーサルをしておくことで、子どもが落ち着いて式に参加でき、安心して学校生活を始められるように支援していきましょう。

## Q44 中学校へ進学する児童に対する進路指導の内容について教えてください。

6年生の児童です。学習面や行動面に多少のつまずきや困難があります。中学校進学に際して、本人および保護者にどのような進路指導を行えばよいのか悩んでいます。また、就学手続きはどのように進んでいくのでしょうか。

### A

関連項目：Q57、Q70

本人や保護者にとって、進路決定は重要であり、早めに進路指導を始める必要があるでしょう。進路選択に関係する情報を提供したり、進路決定に向けてのタイムスケジュールを示したりすることで、本人や保護者も自ずと進路を考える機会をもつようになります。

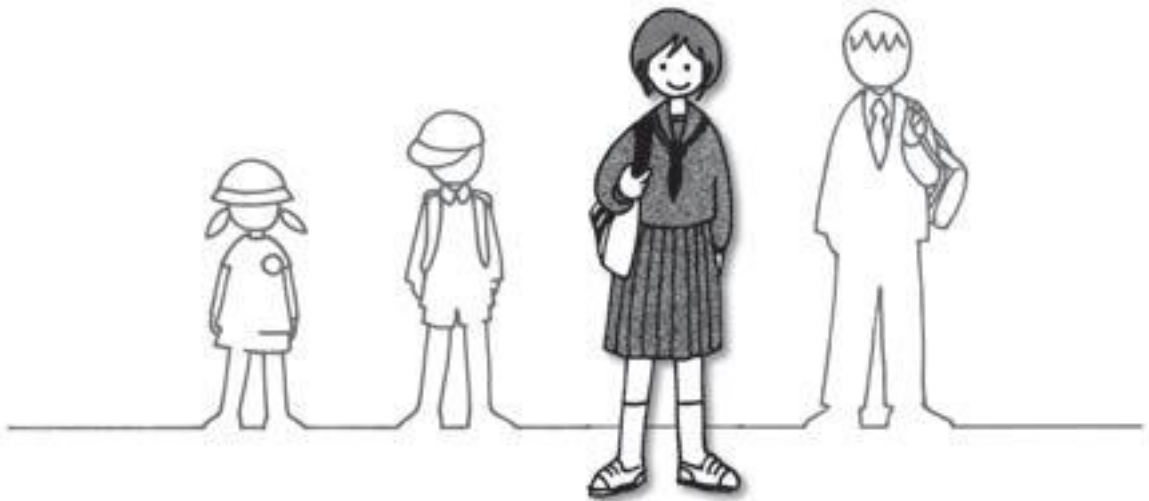
一般的には、5年生頃から校区の中学校の参観日などを利用して、通常の学級と特別支援学級の授業を見学することを勧めます。そのような機会に中学校の特別支援教育コーディネーターと連携をとり、保護者との話し合いの場を設定しましょう。また、各特別支援学校の教育相談やオープンスクールの案内状を配布して、保護者が特別支援学校の先生と直接話をしたり、児童が体験をしたりする機会をもつこともあわせて考えましょう。これらのことで、保護者はそれぞれに入学した場合について、具体的なイメージをもち、中学校での支援内容について確認することができます。

保護者は、見学を重ねていくなかで、児童の将来像を描き、希望する進路を固めていくことが多いようです。各市町の就学指導委員会では、保護者の意見と学校から提出された資料をもとに、「通常の学級適当」「通常の学級で要観察」「特別支援学級適当」「特別支援学校適当」「通級による指導適当」などの就学判定を行います。

例えば、高松市では、6年生の9月に各学校に送付された「障害のある児童生徒の生活調査」における「保護者の希望」「校内就学指導委員会の意見」「心理検査の結果」等について記入し、市の就学指導委員会に提出します。必ずしもその時までに進路決定をしなければならないというわけではありませんが、この書類が10月の高松市就学指導委員会の資料となります。仮に、11月に高松市就学指導委員会から「通級による指導（情緒）適当」の判定を得たとしましょう。その旨を保護者に伝え、進学後の支援について話し合います。この判定には「保護者の希望があれば通常の学級に籍を置き、児童の実態に応じて、通常の学級や特別支援学級等で個別指導の機会を設けるなどの配慮」が可能であることなどが記されていますので、個別指導希望の有無や個別指導の内容について話し合います。1月には進学先中学校へ管理職とともに訪問し、個別の指導計画などの情報を提供した上で、今後の具体的支援内容について相談します。その後、保護者にも進学先中学校を訪問してもらい、指導内容や体制の確認をしてもらうようになります。

それぞれの判定により、その後の対応は異なりますが、保護者と十分に話し合い、個別の指導計画や個別の教育支援計画をもとに、進学先の関係者と時間をとって話し合い、情報が適切に引き継がれていくことが大切です。

# 中学校



## Q45 漢字を書くことが苦手な生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

書いた漢字は線の集合体のようで字形が整っていません。文字を書くこと自体に抵抗を感じており、授業中の板書を写すこともできません。

### A

関連項目：Q21

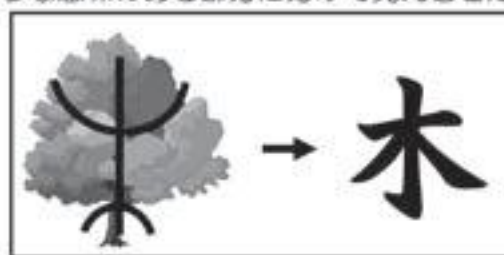
漢字を書くことが苦手である要因として、形を正確に捉えることが難しい、形を正確に記憶することが難しいといったことや、目と手を協応させることに困難があるなどが考えられます。加えて、字を思い出すといった、想起に問題があることも考えられます。漢字を書く前提には、文字が読め、その意味を理解することが必要です。そして、「音」に対応する「漢字」を記憶の中から検索し、手先の運動によって書くこととなります。

運動面に課題が見られる場合、筆圧に応じた鉛筆を使用させる、マス目を大きくした用紙や罫線のあるノートを使用させることなど、用具に関する配慮がまず考えられます。

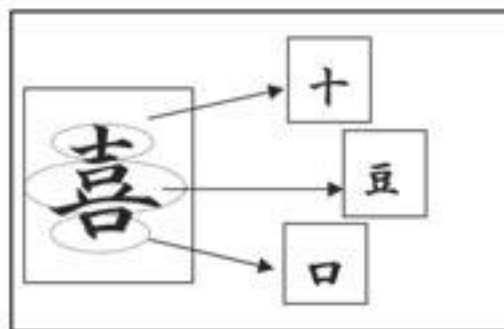
また、生徒の負担や学級全体の授業の進度を考えたとき、ノートをとる板書を簡潔にする、ワークシートを用意するなど、書く作業を減らすことも必要です。さらに実態に応じて、視写のトレーニングを家庭学習などで行うことも考えられます。

漢字を想起するにも、いくつかのつますきのレベルが見られます。まず、①漢字を読むことができないレベルです。先ほど述べましたように、漢字を書く前提として読むことが必要ですから、このような場合は読む指導から始めます。次に、②読むことはできても全く思い出せずにいるレベルです。この場合、とにかく記憶に残るように覚えやすい工夫が必要です。「木」や「鳥」などの象形文字であれば絵を付加して成り立ちを説明したり、用意した選択肢の中から選んで書かせたりすることから始めることも考えられます(図 21)。さらに、③複雑な漢字の細かな部分を書き間違えるなど形の記憶があいまいなレベルですが、既習の漢字やカタカナのような意味のある部分に分けて覚えさせたり(図 22)、語呂合わせなどで覚えさせたりすることも手助けになると考えられます。例えば「親」という文字は、「木の上に乗って見る親」というように、それぞれの部分に関係づけ(意味づけ)をして覚えさせます。最後に、④意味の把握や使い方の理解ができていないため同じ音の漢字と書き間違えることが多く見られるレベルです。これについては、覚えさせたい漢字を含んだ文章を作成し、文脈の中で覚えさせることが必要です。(※①～④については、国立特殊教育総合研究所『LD・ADHD・高機能自閉症の子どもたちの指導ガイド』2005を参照しました)。

大切なことは、どのような覚え方が生徒にとって有効かを見極め、覚えることをストレスと感じさせないように指導することです。生徒に「覚えることができる」という実感を味わわせることができるように工夫しましょう。



【図 21 漢字「木」の成り立ち】



【図 22 「喜」を部分に分けて覚える例】

## Q46 文章の内容を読み取ることが難しい生徒に対して、 どのように指導すればよいのでしょうか？

音読は比較的上手にはできますが、文章内容についての問いには適確に答えることができません。どのように指導すればよいのか迷っています。

### A

「読む」といった行為には、視覚的な刺激を処理する能力がかかわっていると同時に、聴覚的な刺激を処理する能力、記憶する能力がかかわっています。このケースの場合、音読が上手であることから、記憶する力が弱いと考えられます。記憶する力が弱いと、知識や経験といった情報の整理・体系化がうまくできず、それらを使うときに、スムーズに情報を引き出し利用することが困難になります。さらに、前文を頭に置きながら文章を読み進めることが難しく、読解（読み取り）が困難となります。

読解が困難であるといってもいろいろなレベルが考えられます。そのため、指導上必要となる手立てを考えるには、生徒の様子をよく観察し実態の把握が必要です。それでは、いくつかのレベルに応じた手立てを考えていきましょう。

まず、言葉や単文レベルでの意味理解が難しい場合を考えてみましょう。手立てのひとつとして、事前の学習で、意味の分からない言葉をチェックさせ、辞書で意味の確認を行う習慣を身に付けさせることがあげられます。これはどの生徒にも活用されるものでしょう。加えて、難しいと思われる言葉については授業中に全体で確認することも必要でしょう。また、挿絵や文章に関係のある絵を用意するなど視覚的な援助を行うことで内容の意味理解を促し、イメージを膨らませることもできます。上記のような手立てを含んだ有効な指導方法として、子どもが理解可能な表現に文章を書き換えるリライト<sup>\*1)</sup>教材があります。これを使用する際には、「自分だけ」「あの子だけ」といった意識をもたせないように、いくつかのレベルのものを用意し、どの生徒も自分に合うと思われるものを選択できるようにしておく配慮も必要です。

次に、今まで読んできた内容を頭にストックしながら読み進めることが難しい場合ですが、教員が文章中のキーワードにしるしを付け、ポイントを絞らせる方法があります。そうすることで、前に出てきた文章内容を思い出したり、まとめたりする手がかりとなるでしょう。

最後に、部分と部分、部分と全体との関係を理解することが難しい場合ですが、段落の関係を図で表し目に見える形で提示することで、関係性の理解を促す手立てとなるでしょう。また、物語文と説明文では説明文の方が簡潔に書かれているので、関係性の理解を目指す学習では説明文から取り組むとよいでしょう。

\*1) リライト教材とは、内容は学年相当のレベルを落とさないよう、教科書の本文を子どものレベルに応じて易しい表現に書き換えたものです。書き換えに際しては、生徒の実態に応じて、原文の要約やあらすじをまとめ、すべてひらがなにする段階から、単文中心で動作化、視覚化できる語彙を使用する段階を経て、次第に説明や描写などの細かな部分を付け加え内容を豊かにしていき、原文の表現に近づけていきます。

## Q47 英単語が理解できないため、英語に苦手意識をもっている生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

単語を一つの意味のある言葉として認識できず、視写の際にはアルファベットを一文字ずつ書いています。教員が単語を読んで聞かせると、上手に模倣し発音することができ、文字列では意味が理解できなくても読み聞かせると意味が分かるものもあります。

### A

このケースの場合、視覚的短期記憶、視覚的構造認知が弱く、視覚的な情報を処理することが困難であることから視写そのものに時間がかかることや、英語特有の音韻律（aは「エイ」「アイ」「ア」）に慣れず、音と英文字の対応が分からないため文字では意味が理解できないと考えられます。一方で、聴覚情報処理に優れていることから、音を介して「書く」、「読む」学習にアプローチすることや、英語を聞いたり話したりする機会を多く授業に取り入れるなどの支援で、英語に対する苦手意識を軽減させることができるかもしれません。

まず、ノートをとる際にはかなり時間を要することから、板書を少なくしたり、ワークシートを準備したり、ノートにとる部分だけを決まった色のチョークで囲ったり、文章を書く場合には単語と単語の間隔を大きくとったりするなどの配慮が必要です。

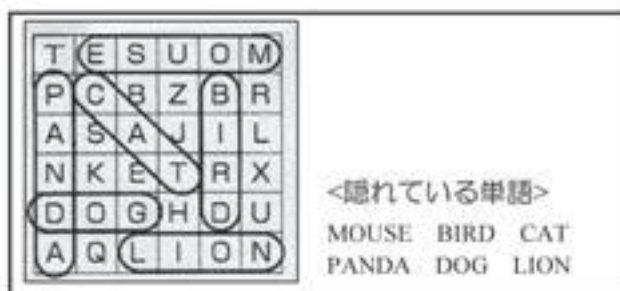
単語を覚える際には音を介在させるとよいでしょう。音と絵やその意味とを結びつけて、さらに音と文字（英単語）とを結びつけることにより、文字と意味を結びつける方法が考えられます。英単語を書くことも、「ディ・オー・シー、ドッグ」などと声を出して練習させながら覚えさせることも有効かもしれません（図 23）。また、視覚的短期記憶、視覚的構造認知が弱いことを補うため、表面がざらざらした壁紙をボードにはり、音読しながら指で単語をなぞらせるといった、触覚記憶を利用する方法もあります。



【図 23 音を介して文字と意味を結びつける方法】

楽しくゲーム感覚でつづりに慣れさせる方法には、ランダムに並べられた文字の中から、縦、横、斜めの直線の中に隠れている言葉を探す「ワードサーチゲーム」（図 24）があります。

以上のようにその生徒の特性を理解して、得意とする方法を軸に多面的な情報提供をして諸感覚を活用させるようアプローチすることで、生徒のできることを増やしていき、達成感や成就感を味わわせ、学習に集中する時間を増やしていくことができると思います。



【図 24 ワードサーチゲーム】

（図 23・図 24 は、月森久江『教室でできる特別支援教育のアイデア 中学校編』図書文化社 2006 より引用。）

## Q48 学習の準備・片付けができない生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

始業時に学習に必要なものを机の上に準備できなかつたり、必要のないものを机やロッカーの中に片付けたりすることができません。机上や席の周辺が乱雑になり、学習活動に集中できないことが多く見られます。

### A

関連項目：Q8、Q26、Q27

学習の準備・片付けが難しいということについては、①学習に必要なものとそうでないものの区別ができない、②片付けの仕方が分からない、③必要なものを準備できない（どこに片付けたかが分からない）などの問題点が考えられます。「〇〇を出しなさい」「〇〇を〇〇にしまいなさい」などといった指示を聞いても、耳から入力した情報を処理する力が弱かつたり、空間を認知する力が弱かつたりした場合、こうしたことが起こってきます。また、自分の持ち物に対する意識が乏しい場合、自分のものと他の生徒のものをとり違えてしまうということも起こってきます。その結果、机や席の周辺が乱雑なために、学習活動に集中できないという事態を招いてしまいがちです。

そこで、具体的な対応策として、まず、学習に必要なものとそうでないものの区別ができない点については、必要なものをリスト化し、それを確認する習慣を身に付けさせることが必要です。教科によって準備するものは違います。板書を写すための筆記用具はもちろんのこと、副読本や教材なども必要です。そうしたものを教科ごとにリストにまとめ、常に生徒の手元に置き、参照できる状況を整えましょう。リストについては、文字による表記だけではなく、写真やイラストを使用した方が理解しやすい場合もあるでしょう。また、生徒本人がリストを使って確認するということは、取り扱いやすい大きさや形状なども生徒の実態に応じて配慮しておかなければなりません。

実際の指導場面においては、「リストを見なさい」というだけでは、生徒は学習の準備ができません。リストを指示しながら、一つ一つのを生徒と確認しながら準備・片付けをし、その手続きを確認していきましょう。1日の学習活動すべてについて準備・片付けができることが望ましいのはもちろんですが、最初からそうすることは、生徒にとって過剰な負担になる場合があります。そのため生徒の興味関心に基づいて、取り組ませる場面を増やしていくようにすると良いでしょう。指導を進めていくと、生徒が一人で処理できる部分が見られるようになってきます。その際にできたことを即座に評価する（ほめる）ことも大切なポイントです。評価されたことが次への意欲につながります。

次に、片付けの仕方が分からない点について、言葉による指示だけでは生徒には伝わりません。具体的に片付ける場所を指差しながら生徒と一緒に確認したりすることも必要でしょう。また、片付けるべき場所を目に見える形で提示することで理解を促すことも考えられます。具体的には、机やロッカーの中に片付けた様子を写真やイラストにして提示したり、片付ける場所ごとに写真やイラストを使った片付け方を示したシートを用意したりするという方法がそれにあたります。

こうした手掛かりをもとにして実際には片付けをしていくわけですが、ここで気をつけておかなければならないことは、視覚的な補助手段として作成したリストやシートが、生徒にとって本当に使いやすいものであるかどうかということです。情報量が多すぎたり、片付けをする場所の分け方が細かすぎたりすると、手助けになるどころか、片付けようとする生徒を混乱させるものにもなりかねません。

さらに、必要なものを準備できない（どこに片付けたかが分からない）点については、物を片付ける先を一定にしておき、その「定位置」を生徒に理解しやすい形で提示することがまず必要です。定位置を決めておくことは、必要なものを取り出したり、探したりすることを容易にするほか、必要でなくなったものを片付ける際にも、片付けをする目安として利用することができます。この場合にも生徒にとって有用なリストやシートなどの視覚的な補助手段を用意しましょう。

また、自分自身の机上が整理できないという場合についても、机上に定位置を決めておくことで整理をしやすくすることができます。そしてそれ以上に有効な支援として考えられることは、必要でなくなったものは片付け、必要なもののみを机上に置くように指示を出すことです。そしてこの作業を、授業開始前にはなくその前の授業の終了直前にさせるとよいでしょう。生徒自身の机上に学習活動に必要なものと不必要なものが混在していると、学習活動に対する意識も集中させることが難しくなります。机上の整理は、頭の中（意識）の整理でもあります。生徒一人一人の机上が整理整頓するということは、学習活動に対する意識を促すために有効かつ必要な手続きとすることができます。

自分自身の机や個人ロッカーの中のもの、指導者の具体的な指示や支援、視覚的な補助手段を使って準備や片付けができるようになると、自分自身の持ち物に対する所有感も次第に強くなっていきます。そうしたことで、自分の持ち物と他の生徒の持ち物とを意識的に分けることができるようになってきます。しかしながら、自分自身のものを管理していくなかで、ものを無くしてしまうことも起こり得ます。そうした際に、指導者として生徒にどう対応すればよいでしょうか。「何で無くしたの!」「どこにしまっておいたの!」と叱責するなど、これまでの生徒の行為を否定的に取り扱う言動は逆効果です。叱責することなく、支援する手立てを事前に講じておくことが必要です。それは必要なものの予備をあらかじめ準備しておくことです。必要なものが見つからず、その責任を追究されることで、生徒の自尊感情は傷つき、これまでできていた準備や片付けに対する生徒の自信は失われてしまいます。そうした事態に対応するためにも、予備のものを有効に使いましょう。

必要なものの準備・片付けが生徒自身の力でできることが最終的な目標です。ですから、最初から完璧を目指すのは、生徒にとっても指導者にとっても非常に困難であり負担になります。無理をすることなく、「できるところ」から始めることが問題点の改善を図るうえで肝要なところです。そして指導を進めていく過程においては現状を確認することを忘れてはなりません。これは、指導者のみに必要なことではなく、生徒自身にとっても必要な手続きです。「今日は片付けがうまくできた。」「先生に言われる前に必要なものの準備ができた。」といったプラスの評価は生徒自身にとっては大切なものですが、「この片付けがうまくいかなかった。」「ここは先生に手伝ってもらった。」などといった、できなかったことを確認することの方を教員としては大切にすべきではないでしょうか。そうした確認を経て支援方法を改善することで、さらに指導を進めていくことが可能となります。



## Q49 忘れ物が多い生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

宿題や提出物、授業の準備物などを学校へ忘れずに持っていくことが難しかったり、学校において、特別教室への移動の際、必要なものを忘れることが多かったです。

### A

関連項目：Q29


忘れ物をするという事は、必要なものが分からないというよりは、むしろ必要なものが分かっているにもかかわらず準備することができないことによって生じる問題であると考えられます。その対策としては、①生徒に与える情報を極力整理した状態で提供すること、②視覚的な補助手段を活用すること、③生徒自身に「確認する」という意識づけを行い自分で考えて行動する力を育てていくこと、といった点について配慮する必要があります。

それでは、対策について具体的に考えていきましょう。まず、課題や提出物などの学校へ持って来るもの（もしくは学校から家庭へ持ち帰るもの）については、それを入れたり、綴じたりできるケースやファイルを準備することで、情報の一元化を図りましょう。併せて、そうした「入れ物」に入れるべきものを書いたリストを準備することも忘れずに行いましょう。「入れ物」については、生徒が容易に出し入れや、中身の確認ができる形状のものを選ぶ必要があります。ケースであれば、その大きさや材質、出し入れの際にはファスナーで開閉するのか、ふたを開け閉めするのかなど、生徒に応じてふさわしいものを用意しましょう。ファイルであれば、その大きさや材質はもちろん、2穴ファイルがよいのか、クリアファイルがよいのか、2穴ファイルであれば、綴じ具の形状はどうか、クリアファイルであれば、ポケットの数はどれくらいがよいのか、カテゴリー別に分けるための見出しや仕切りは必要かなどが生徒に合ったファイルを選ぶポイントになるでしょう。

リストについては、ものの名前を記載する欄だけでなく、そのものを「入れ物」に入れたかどうかをチェックできる欄も必要でしょう。ものの名前についても、文字だけではなく、写真やイラストがあれば、視覚的側面からさらに情報を取り入れることが容易になります。また、宿題は赤、集金は緑などというようにカテゴリー別にシンボルカラーを決めて、カラーラベルで識別することも視覚的な補助手段としては有効な手立てということが出来ます。

学校において、特別教室への移動の際に必要なものを準備する場面についてはどうでしょうか。これらについても、特別教室ごとに必要なもののリストを用意しましょう。特別教室名（当該教室の写真も貼付してもいいでしょう）、必要なものの名前（写真やイラスト）、チェック欄などを1枚のカードにまとめます。このカードづくりについては、生徒と一緒に取り組むことも、意識化という意味においては有効な活動であるといえます。ただ準備していくうえで気をつけなければいけないこともあります。それは、情報の一元化をすすめるあまり、情報を盛り込みすぎたり、細かく分類し過ぎたりすることで、逆に分かりにくくしてしまうことです。この点には気をつけておかないと、生徒を混乱させてしまうことにもなりかねません。情報は、「誰もが」「分かりやすい」形であることが、大切なのです。

さて、忘れ物を減らす取り組みについて、物質的な準備はできました。次は、生徒と一緒に宿題や準備物を実際に整えていきましょう。宿題や準備物を準備し、ケースに入れる（もしくはファイルに綴じる）までにはおおよそ以下のような作業の「流れ」があります。

- 
- ① 必要なものを準備する
  - ② リストを見て確認する
  - ③ 入れるものをリスト上でチェックする
  - ④ ケースに入れる（もしくはファイルに綴じる）

初めのうちは本人だけに任せずに、教員（もしくは保護者）と一緒にいき、準備物をどのように扱えばよいのか、その手順を確かめるとともに慣れさせていきましょう。生徒が手順に慣れてくれば、支援の手は徐々に少なくしていき、生徒が準備物を用意するうえで、自分で確認したり、自分で考えたりする機会を増やしていきましょう。そうした生徒の様子を見ながら、準備物を用意する手順のうち、どこができていないのか、あるいはどこが十分でないのかといった点を確認しましょう。

もう一つ大切なことは、こうした毎回の取り組みに対して指導者（もしくは保護者）は生徒ができたこと、あるいはできなかったことを生徒に分かる形で評価をすることです。こうした評価はすぐに行うことが大切です。必要なものを忘れずに持ってくる（あるいは持っていく）ことができたかを学校、家庭それぞれで直ちに確認（評価）しましょう。用意ができた時点で一度確認し、学校、家庭でもう一度確認する。そうした二重の評価が生徒本人の意識に働きかけ、生徒の「忘れ物をしないように用意するぞ」という意欲を育て、情報を取り扱うスキルの向上を図ることにつながっていきます。

最後に、忘れ物をした場合にどう対応するかについて触れておきます。

生徒が忘れ物をしてしまった場合、「また忘れ物をして！」「どうして持ってこなかったの！」「いつになったら忘れ物がなくなるの！」などできなかったことをあげつらい、くどくどしく指摘したり、叱責したりすることは控えましょう。成功経験に乏しく、自尊感情が傷つきやすい彼らです。「忘れ物をしてしまった」と否定的な感情にとらわれてしまい、忘れ物を繰り返してしまうという悪循環に陥ってしまう場合も考えられます。

そうしたことを防ぐ方策として考えられるのが、あらかじめ必要なものの予備を準備しておくことです。これについては、生徒本人にも存在を知らせておき、「もし、忘れ物をしたときには使ってもいいよ。」と伝えておきましょう。これはクラス全体の生徒が利用可能であるということも併せて伝えておきましょう。そうすることで、「忘れ物をしたらどうしよう」という不安感からは少なからず解放されるはずです。

## Q50 時間を守ることが難しい生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

始業時までには席につけなかったり、特別教室への移動が間に合わなかったりする  
ことが多くあります。また、決められた時間までに課題をこなすということも難しいよ  
うです。時計を見て、時刻を読むことはできるようですが・・・。

関連項目：Q62

### A

時計を示しながら「今何時ですか？」とたずねると、正確に「〇時〇分です。」と答えることはできますが、「〇時〇分までに体育館に集合しなさい。」とか、「〇分間課題に取り組みなさい。」といった指示にはほとんどの場合従うことができない生徒がいます。また「もう少ししてから…」とか、「あとで…」といった表現を理解できないといった生徒もいます。さらに、学校での日課を順を追ってこなすことが難しかったり、給食の配膳や清掃の手順を理解することが難しい生徒もいます。

元来、時間という目に見えない、抽象的な概念を把握する力に課題のある生徒たちは、上に示したような行動をとることがよくあります。こうした生徒たちに時間に対する意識をもたせ、学校での日課や諸活動をスムーズにこなせるように指導するにはどのようにすればよいのでしょうか。

私たちは、時間の長さや経過を時計の動きによって確認しています。時間という目には見えない概念を時計という道具を使って視覚化し、理解しやすい形で情報として入手し、時系列を意識しながら物事を処理しています。同じように、時間の長さや経過に対する理解についてつまずきのある生徒にとっても、時計を使って時間という概念を視覚化することが支援の第一歩ということが出来ます。しかし、時間の流れということを理解する力に課題があるために、始業時刻や終業時刻といった「止まっている」時間を時計から読み取ることは比較的簡単であると思われませんが、始業時刻や終業時刻までの残り時間といった「動いている」時間＝時間の流れあるいは経過を時計から読み取ることは非常に困難な作業であるといえます。そうした流れを視覚化する道具がタイマーや砂時計といったものになります。表示される数字が刻々と変わっていく、点灯したランプの数が減っていく、ガラス管の中を砂がどんどん落ちていく。そうした現象を通して時間の流れを理解することが出来ます。生徒の実態や使用する場面や場所に応じた形でこうした道具を使って、時間の視覚化を積極的にすすめていきましょう。



また、私たちがよく使う「もう少ししてから…」とか、「あとで…」といった表現についても、時間の「量」についての情報を表現する言葉としてはあいまいなものになりますので、そうした言葉の使用は極力控えなければなりません。「〇時〇分に始めます（終わります）。」「〇〇の次に〇〇をします。」の方が理解しやすい表現であるといえます。

以上、時間に関する情報をどういった形で伝えていくかについて述べてきましたが、次は、実際の指導場面において時間の「量」をどのように伝えていくかについて考えてみましょう。

まず、情報として生徒に提供する量ですが、より少ないところから始めることが大切です。具体的には給食の配膳や清掃といった学校での日課の一部を取り出して、比較的短い時間の中での活動を通

して時間に対する生徒の意識を育てるようにしましょう。この場合にも、ただ単に「〇時〇分から〇時〇分まで清掃をする」というように時間経過だけを伝えるのではなく、実際に取り組む活動（清掃であれば、「ほうきで掃く」や「ぞうきんでふく」など）について手順を追って併せて伝える（これについても写真などを使った視覚化がより有効です）ことで、活動に対する見通しをもちやすくしましょう。

次に、「〇分間」という時間の「量」に対する生徒の理解を促すためには、学習活動の中で「〇分間でこの課題をこなす」といった場면을積極的に設定してみる取り組みが有効でしょう。一定の時間の中で自分自身はどのような活動がどれくらいできるのか、それを生徒に具体的に考えさせる機会をもちましょう。これについては、タイマーを使ったり、結果を記録したりするなどゲーム感覚で取り組めるようにすると生徒もより意欲的に取り組むことができるでしょう。この取り組みでは、時間の「量」に対する理解を進めるのが目的ですが、それと同時に、生徒が活動に対して見通しを立てる力を育んだり、効率的に活動を進めようとする力を身に付けさせたりすることも大切な目的となります。

また、学校での日課を理解させる取り組みも進めていきましょう。まず、時間割や諸活動についてその流れを視覚化していきましょう。視覚化を進めることで、日課に対する理解は必ず進んでいきます。さらに意識化を進めるためには、視覚化された材料などを使って情報を提供するだけでなく、時間割や給食の配膳、清掃などの活動の流れを掲示したりする役割を生徒に与えてみる（係活動として取り組ませてみる）ことも効果的だと思われます。

さらに、ある活動について、先ず説明を聞いて、次に実際に行動に移す場合に、「これから何をするのか」「いつからいつまでするのか」「活動の流れはどうなっているのか」などについてのメモを事前にとらせ、それを確認しながら実際の活動に取り組ませることも有効です。初めのうちはメモをとることは難しいことかもしれません。そのためにメモをとる場面を限定したり、メモの書式を書きやすいものに整えたり、指導者が各項目を確認したりしながら実際の作業を進めていきましょう。そして、メモに従った行動がとれたかどうかについて、指導者だけではなく生徒自身が確認（評価）できる欄も用意しておき、事後の評価を必ず指導者が生徒と一緒に行うようにすることも大切です。

時間という抽象的な概念を取り扱うことは、それを具体的な形にしたとしても非常に難しいことだといえます。それゆえ、指導にあたっては、結果を急ぐことなく、小さなステップで少しずつすすめていくことが大切です。それと同時に、生徒のがんばりをしっかりと評価してあげることも非常に大切なこととすることができます。



## Q51 発達障害が疑われる生徒に対する基本的な対応について教えてください。

発達障害が疑われる中1の生徒です。自分の気に入らないことがあると、すぐに暴言を吐いたり、教室を出て行ったりして授業をストップさせてしまいます。基本的な対応についてどのようにすればよいのでしょうか。

### A

関連項目：Q64、Q65、Q73

一口に発達障害と言っても、本人の症状はさまざまです。また、中学生は第二性徴の発現による体の成長や、子どもから大人への対応を求められることでの精神的な不安定さも伴ってきます。発達障害の疑いがある生徒の場合、暴言にせよ、離席にせよ授業が自分に必要だという意識が弱かったり、集中できなかつたりするため、他の生徒の迷惑を顧みず衝動的に行動してしまいがちです。また小学生と比べ、行動そのものがエスカレートしがちで、保護者や教職員では対応できない状態になり、反社会的な行動を起こしたり警察の補導を受けたりすることもあります。発達障害という問題そのものから、さらに問題が複雑化し、生徒指導上の問題等の二次的障害が、中学生という発達段階ではしばしば見られるようになります。

授業の進め方は、教室環境から調整してみましょう。座席の位置、教室掲示、一日の時間割とその変更、提出物の管理など、学級担任や教科担任と共通理解を図って、生徒や教員が授業に取り組みやすい環境を整えましょう。また、巡回相談員、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター、教育相談にかかわるスクールカウンセラー、「アルプスカがわ」の発達障害支援の専門員など、多くの機関と相談する中で問題解決の糸口が見つかるかもしれません。

#### 1 本人、保護者とよく話し合い、解決方法を探りましょう。

問題がエスカレートする背景には、本人や家族が発達障害をうまくとらえられない場合があります。なぜ授業がいやなのか？を考えた時、本人だけの問題としてとらえるのではなく、教員の対応や教室環境を工夫することで変容する場合があります。障害を本人の特性としてとらえ、その特性が活かせる方法を考えていくことが重要です。本人が医療機関に通院しているのであれば、同伴して医師や言語聴覚士、臨床心理士などに本人の状況を客観的に評価してもらい、行動が調整できない原因を探りましょう。

#### 2 校内委員会やケース会を開きましょう。

中学校では、部活動、生徒指導などを放課後の時間に行っており、なかなか話し合いの機会が持てないという声を聞きます。情報を共通理解するために、担任や学年主任、特別支援教育コーディネーター、教頭、校長がよく話し合って、会議の時間を工夫して協議したいものです。

#### 3 対応は多面的に考えましょう。

家族・本人は、医療機関や専門機関での指導を受けること、授業者はあらかじめ進度を板書するような見通しのもちやすい授業の工夫を行うこと、学校は、生徒が授業中に退室した際にきちんと対応できるように、教員の配置等を工夫すること、また、学校支援ボランティアや次年度の体制整備のための検討など、それぞれに対応できることを工夫して解決の道を探りましょう。

## Q52 カットとなりやすく、感情のコントロールがうまくできない生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

学級の友だちが掃除をきちんとしない、給食を食べるのが遅いなどが気になり、強い口調で注意します。また、自分のことが話題になると、悪口を言われているのかと勘違いをして怒り出すなどのトラブルが絶えません。

### A

関連項目：Q38

衝動性の強い生徒は、周囲の言動に対してすぐにカットとなり、それがもとでトラブルを起こすことがあります。自分で怒りの感情や衝動をコントロールする力が弱いのです。そこで、相手を傷つけたり、人間関係を壊したりしないように、感情や衝動をコントロールする適切な方法をトレーニングによって身に付けていく必要があります。まずは、授業として学級全体でスキルを確認していきます。

【スキル獲得のための授業の進め方】

- 1 「怒りはどんな時に起きるか」「体にどんな変化が起こるか」を考える  
相手と自分に影響を与えた体験を思い出す。
  - 「怒り」を我慢するのではなく、うまく感情をコントロールすることが大事だということに気づかせる。
- 2 4つの怒りのコントロール法を教える
  - 深呼吸をする「大きく息を吸って、ゆっくり吐き出す」（繰り返す）
  - 数を数える「5、4、3、2、1。はい、落ち着きます。」
  - 自己会話をする「落ち着いて。大丈夫。」
  - 心地よいイメージを思い浮かべる（目を閉じて）「海にぶかぶか浮いている自分」など
- 3 自分に適したコントロール法を考える  
場面をいくつか想定して、その場合の対処法を考える。
  - 4～5人のグループになり、各自のコントロール法を発表する。
  - それぞれの対処法のよさを話し合わせ、対処法の多様性に気づかせる。
- 4 チェックカードをつけ、スキルの定着化を図る
  - 「気持ちのコントロール」チェックカードを活用する（図25）。

月 日		
気持ちを上手くコントロールできた時は、 どんな時ですか。		
どのような方法で コントロールしましたか。（うまく できたら○）	深呼吸	
	数を数える	
	自己会話	
	心地よいイメージ	
感じたことを書こう		

【図25 「気持ちのコントロール」チェックカード】

5 トラブルが起こった後の個別の対応方法について

- トラブルの経緯や相手と自分の気持ちを整理し、どうすればよかったかについて振り返るようにする。黒板や紙などに文章や絵で書き、視覚的に整理して考えやすくする。
- 保健室や空き教室等を利用して、一人でクールダウンさせる。ただ一人にしておくと危険な場合もあるので、様子を随時観察しておく必要がある。



## Q53 対人関係がうまく図れない生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

発達障害のある子どもたちの中には、周囲が嫌がるような言動が目立ち、友だちとのトラブルが絶えなかったり、みんなと離れ一人で行動したがったりすることがしばしば見られます。学級などの集団において、「浮いた」存在になってしまっていることも少なくありません。このような対人関係の面での困難については、彼らの用いるソーシャルスキルが適切でない場合が多いものと考えられています。

### A

関連項目：Q37

思春期になると、それまでのさまざまな体験などから、学校生活などにおける仲間関係が固定されてきます。一方で、自分と価値観や考え方が似ている相手を探し、より深い仲間の関係をつくろうとします。友人の数やつきあい方などで相手を評価し、自分より劣っていると感じた相手に対しては軽蔑したり、無視したりするようなことが起こってくる時期でもあります。

この時期、発達障害のある子どもたちは、自分が周囲の生徒と違っていることを感じ、集団の中で違和感をもつようになることがあります。「共通の話題がないため、相手にされない」、「すぐにかっとなり手が出てしまうので、周囲から避けられる」、「からかわれると本気になって怒ってしまうので、おもしろがられてやられてしまう」、「場の状況や空気が読めないで、場違いな言動をとってしまう」などと訴えてくることがあります。また、実際に友だちと上手にかかわった経験が少ないために、どうやってかかわったらよいのか分からないという状況であることも考えられるでしょう。人との距離のとり方も上手ではありません。年齢相応の社会的な行動や状況に合わせた行動も身に付きにくいので、年齢より幼い行動をとったり、状況判断能力の弱さから自己中心的な判断をしたりしてしまいがちです。見当外れな行動は、周囲からは奇異に見え、結果として注意されることが増えたり仲間外れにされたり、いじめの対象となったりすることにつながります。

発達障害のある生徒は、自分を否定的に評価したり、抑うつ的あるいは攻撃的になったりして、学校不応が顕著になる場合があります。このような生徒たちに対しては、自分の個性をよく理解して長所を活かすように指導することが大変重要になってきます。そのためには、否定的自己認知を修正し、長所を十分発揮できるためのソーシャルスキルを身に付けさせる必要があります。また、この年代になると、学校卒業後の生活を見通して必要なスキルを身に付ける必要も出てきます。卒業後の就労等を考えた場合、対人関係のスキルがとても重要になってくることは明らかです。具体的な指導の手立てとして、次のようなことが考えられます。

#### 1 ロールプレイを使う

トラブルになった時の場面を実際に劇で演じたり、四コマ漫画やプリントで再現したりすることができます。

劇では、指導者がその生徒役を演じます。トラブルになった言葉遣いや行動も真似して見せます。その生徒が演技を嫌がる場合は、その様子を側で見させるようにします。演技を見た感想から、自分の言動のどこがいけなかったか、どのようにすればトラブルがおきなかったか考えさせます。本人に劣等感を感じさせたり、反抗的な気持ちを起こさせたりしないように注意しながら行うことが大切です。教員と一緒にトラブルになった原因を探るためにノートに書いて振り返りをさせ



ることも一つの方法です。

## 2 表情や動きに注意させる

実際に近い事例を想定して、AさんBさんに分かれて話をします。

### 例

AさんはBさんと昨日見たテレビ番組について話をしていますが、Aさんは自分がおもしろかったお笑いの話ばかりをしています。Bさんは、つまらなくなり違う話題にしようと思いますが、それにAさんは、気がつきません。この時のBさんの表情や言葉から、Bさんの気持ちを言語化して考えさせることができます。この時のAさんの気持ちと、Bさんの気持ちを言葉で書きます。Aさんの嫌な気持ちになかなか気づくことができない場合は、Aさんの表情や動きは、「嫌だ。」の合図であることを教えます。

## 3 言ってはいけない言葉や態度を知らせる

自分の思ったことや感じたこと、実際に見たままのことを何気なく口にしてしまうことがあります。その様子を見た場合は、個別に注意することが必要です。その時に、「〇〇〇」と言ってはいけないと言うだけでなく、どうして言ってはいけないかという理由や「〇〇〇」などの良い言い方の例を挙げるのが大切です（特に、身体や顔、成績などのことについては、言い方に気を付けるように教えましょう）。

### 例

- 試合で負けた先輩に対して「先輩なのに、弱いですね。」→（先輩は負けて悔しい、辛い思いをしている）→「相手が強かったですね。」
- 太っている友だちが、給食をたくさん食べている様子を見て「そんなに食べたらブクブクになるよ。ダイエットしたら。」→（体や顔のことは、言ってはいけない）

いろいろな場面を繰り返し練習していくことが必要です。また、学級活動や道徳などでも取り上げて、学級全体で取り組むこともできます。

相手の気持ちを推し量ることが苦手な生徒は、相手の表情やしぐさを見ていなかったり、表情の意味や言葉のニュアンスを理解できていなかったりすることがあります。また、常識的な理解や暗黙のルールを知らないこともあります。自分の言葉が相手にどのように受け止められているのか、分かっていないことでトラブルになることも多いので、まずは、自分の言動や相手の気持ちを考えていくことから始めてみましょう。



## Q54 発達障害のある生徒に対する部活動での支援とは、 どのように考えればよいのでしょうか？

部活動中、よく友だちとトラブルを起こします。その都度、個別に呼んで指導するのですが、その後もなかなか改善されません。顧問として部活動をどのように運営していけばよいか悩んでいます。

### A

関連項目：Q82

部活動は、どの生徒にとっても自己を生かすことのできる有意義な場であることは言うまでもありません。運動部・文化部問わず、自分がやってみたい活動を選び、同じ目的をもった仲間とともに、目標に向かって取り組むことは、人間として成長していく上でもとても意味のあることです。発達障害のある生徒にとっても、自己を成長させる機会を随所で得ることのできる有益な場であるのです。そこで、そのような生徒にとっての部活動について、2つの面から考えてみましょう。1つは、発達障害のある生徒の言動を改善していくためのソーシャルスキルトレーニングの場として、もう1つは、発達障害のある生徒が自分の好きなことに専念できる落ち着いた場として、という面です。

まず前者におけるソーシャルスキルトレーニングの場として、どのような内容が考えられるのでしょうか。よく問題としてあげられるのが、対人関係の問題です。①自己中心的なプレーでチームの中で浮いた存在になってしまう。②友だちに対する配慮にかけられる言葉かけが原因で、けんかになってしまう。③ルールや約束事を守らず（忘れてしまう）、友だちから嫌悪を買う。このように、発達障害のある生徒の特性が理解されない場合、トラブルは絶えず起こります。

まず、ここでは、集団で活動する意義を部員全体に徹底しましょう。自分の意思で入部し、仲間とともに目標の到達を目指す仲間集団であるということです。その中で、自己と他者の特性や関係を考え、協調することの大切さを理解させ、助け合いながら集団力を高めていくことを大きなテーマとしましょう。これが明確に部活動の中に位置付いていれば、友だち同士の意見の衝突も中傷にはなりません。目標に向かう中で、発達障害のある生徒の不適切な言動は、当然周囲から指摘を受けます。その指摘を、非難ととらえるのではなく、全体の統制を損なうものとして、しっかりと指摘された内容を伝え、そのためにどのような考えでどのような言動をしていかなければいけないのかを集団の中で教えていきましょう。生徒を孤立させず、全体指導の中で、発達障害のある生徒も引き上げていくことが大切です。また、同様に、持続力や集中力においても、仲間とともに取り組む連帯感の中で養っていきましょう。

注意欠陥多動性障害のある生徒の中には、その特性がよい方向で表現されれば、積極的で決断力があり、楽天的で周囲を明るくする元気さなども有しているため、全体の中で貴重な存在になることも少なくありません。また、高機能自閉症等のある生徒においても、思わぬ知識や技能を有していて友だちをあっという間に驚かせることもよくあることです。こういった部分も、指導者はしっかりと見極め、うまく生徒たちに集団の中での役割を与えつつ、目標の達成に向けてマネジメントをしていくことは重要です。成功体験や、存在価値、やる気などを、巧みに味わわせていくことも部活動でできる指導の一つでしょう。

発達障害のある生徒を含めて、個々の特性を見極め、生かしつつ、全体で頑張っ、小さなことでも達成できれば、しっかりとそれを認め賞賛していく。このことで、仲間とともに自分にもできた喜び、仲間の一員である喜びを味わわせていきたいものです。特性に即した細かい配慮やトラブルに対する個別の指導ということについては、日常の生活と違いはありません。それ以上に、部活動という集団を使っていかに連帯感、達成感を味わわせることができるかが顧問にとっての大きな仕事です。自分で選んで入った部活動だからこそ、生徒たちは前向きに頑張り、さまざまな試練にも耐えるだけの意識（覚悟）を備えています。この環境を小さな社会として、発達障害のある生徒を常に意識したスキルトレーニングを部活動の内容に即して与えていくことを考えていきましょう。

次に、後者の落ち着いた場としての部活動についてです。これは、二次的障害を起こさせない対応としても意味をもつ場合があります。自閉症のある生徒の中には、その特性から、こだわりが強かったり、自分の世界に没頭したり、また、友だちとのトラブルから孤立化して悩み、自己の存在を否定的にとらえたり、学校に来る価値を見いだせなくなってしまったりする者がいます。このような生徒にとって、部活動は、楽しみを見いだせる場として、大きな意味をもちます。

こだわりが強い生徒の中には、自分の好みや得意なものがはっきりしている者が少なくありません。例えば、小さい頃から電車に興味があり、今や鉄道について語らせたら右に出る者はいないとか、昆虫博士、漢字博士、数学博士などと言われ、その知識や能力においては誰にも負けることがないなど、それぞれに好みに即した知識や能力を有している者がいます。また、いつも、自分に自信がなく、おどおどしたそぶりが多く見られる生徒でも、詩や小説を書くことに熱中することで心を落ち着かせたり、漫画やキャラクターを創作してその中で自分を生かしたりする者もいます。

このような特性のある生徒にも、自分の好みに基づいた活動の場として部活動を活用することはとても意味があります。部活動という規模で運営できなければ、同好会、愛好会といったレベルでもよいでしょう。同じ興味・関心をもった数人の仲間運営するものから、教員と1対1で活動するものまで、状況に応じていろいろな形態が考えられるでしょう。友だちとのトラブルが多く、不登校傾向にあった生徒への対応として、その生徒の興味・関心を理解して、週に1回、同じ鉄道に興味のある教員が1対1で鉄道について語ったり、調べたりする活動を鉄道愛好会と称して行ったことで、その生徒も、その日を楽しみに登校するようになり、徐々に学校生活が安定していったという例がありました。これは、生徒が自分の居場所を鉄道愛好会の中に見出したということです。このような場がそれぞれにあると生徒たちも自分を表現する場ができて、自分の存在価値を見出しつつ、学校生活も徐々に前向きになってくることでしょう。つまり、発達障害のある生徒を生かすという学校としての支援ということです。これらの活動については、全校集会や文化祭もしくは一般の展覧会やコンクール等で発表するといった機会を利用して、意図的に設定するなどして、生徒が徐々に世界を広げ、全体の中での自己を意識できるように配慮することも部活動等でできる支援です。

教員は、多忙な中、なかなか個別に対応しきれない現状はあるかも知れませんが、トラブルが起こった後の対応する時間を考えれば、週に1度の数時間は、決して余分な時間とはならないでしょう。教員が対応しきれない場合でも、その活動の場を与えていくだけでも意味はあります。そんな学校、そんな教員の集団であれば、発達障害のある生徒はもちろん、どの生徒も自己を生かすことのできる学校生活を送れることでしょう。

## Q55 生活や学習に意欲がわかず、不登校傾向にある生徒に対して、どのように指導したらよいのでしょうか？

授業中に、ぼんやりしていることが多く、休み時間には、一人で過ごしています。あらゆることに投げやりで意欲が見られません。最近では、遅刻するようになり、欠席も目立つようになりました。

### A

関連項目：Q40、Q56、Q68、Q83

生徒の実態を的確に把握し、どのような背景で起きている「不登校」なのかを見極め、対応することが大切です。特に生徒の背景に発達障害がある場合、小さい頃から困難な状況を経験していることで劣等意識が募り、不登校などの二次的障害を起している可能性があります。

発達障害（傾向）のある生徒にとって、中学生期は

- ① 学習の抽象度と速度が一気に増す時期
- ② 学業成績が自己評価の大きなものさしとなる時期
- ③ コミュニケーションの不足から友人関係の問題が起こりやすい時期

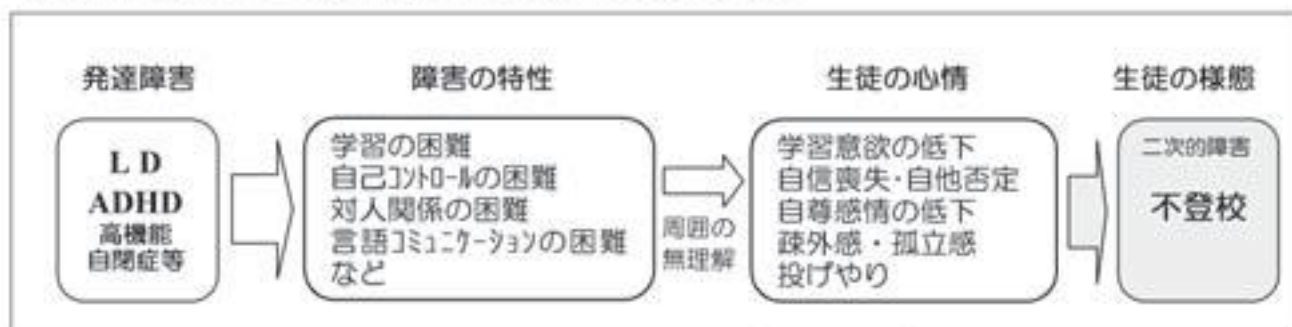
であり、最も大変な時期といえます。

学業成績が伸び悩む場合には、自信を失い、「どうせ自分はやってもできないのだから…」と、投げやりな気持ちから自尊感情を低下させ、徐々に学校へ行くことを渋り始め、不登校になっていくパターンが見られます。友人関係の問題の中で、深刻ないじめ体験などを抱えている場合は、学校という不愉快な場への参加を拒否するようになるパターンが見られます。ただし、集団行動への意欲がまったく存在せず、「学校なんてつまらないから行かない」などのように合理化をすることによって、大変あっさりとして登校を拒否する場合も見受けられます（図26）。

それでは、上記のような場合、どのように対応したらよいのでしょうか。

まず、登校を渋る原因を明確にし、それを取り除く必要があります。学習面の問題なのか、友人関係の問題なのか等、課題を明確にし、それに対応した手立てを実施していく必要があります。原因を明確にするために必要なのが、生徒が学校の中で何でも話しやすい人（キーパーソン）をつくることです。キーパーソンは、じっくりと生徒の思いを聞き、話をすることで、なんらかの原因を見つけることができると思います。そしてその原因を一つずつ取り除いていきましょう。そうすることで、生徒の

心の中の不安を、少しずつ軽減させることができるでしょう。



【図26 発達障害のある生徒の不登校に至るプロセス】

原因が学習面の問題の場合は、どのような学習につまずきや困難をもっているのかを把握することに努めながら対応を考えます。例えば、板書をノートに書き写すことに負担を感じていれば、それを軽減する方法を検討する必要がありますし、「文字の読み書きにつまずきがある」場合は、電子辞書やパソコン等を活用するなど、個別や少人数学習で対応することを考えていく必要があります。

いじめ体験が核になって、被害的な関係が基盤となっている場合には、「安全が確保された教育の場」を提供することが何より大切です。例えば、相談室等の個別対応教室の活用により、信頼している教員と向かい合うことで、自分の気持ちや考えを表現できるようになり、ひいては登校への意欲が出てくるようになるケースもあります。

集団参加への意欲が見られない不登校の場合には、登校に対して積極的にトークンエコノミー<sup>\*1)</sup>を活用したり、登校後自由にパソコンを使える時間を設定したりするなど、本人の興味のある内容のものを、本人や保護者と相談しながら取り組ませることも考えてみましょう。

発達障害のある生徒は、日常生活や学校生活の場面で、随所につまずきや困難を示します。教員間の共通理解の下、生徒の対応に臨むことが大切です。時には、スクールカウンセラーの協力も必要です。また、より医療的な対応が必要な場合もあります。保護者と相談しながらじっくり考えていきましょう。

以上、対応の仕方を考えてきましたが、不登校の現象のみをとらえ、とにかく学校に登校させることに目的をおくのではなく、その背景に潜んでいる原因を的確に見極め、対応していくことが重要です。学習の問題、交友関係の問題のさらにその奥に発達障害が疑われることも少なくないため、この点にも十分注意を払っていく必要があります。



\*1) トークンエコノミーは、行動療法の一つです。良い行動をしたら、すぐに褒めます。そして良い行動を点数制にして、これをやったら10点、30点たまったらご褒美にゲームや本人の好きなことをするなどの工夫をします。気をつけることは、行動を具体的に示し、そして、ハードルを低めに設定することです。学校への登校に際しては、一つの例として、学校に登校できたら1ポイントを獲得できるというルールをつくりましょう。そのポイントが10ポイントたまると、本人の好きなことができるというシステムで考えてみましょう。本人と相談しながら進めていくことが重要です。また、目に見える形にしてシールや数字を書いて、いつでも振り返ることができるよう配慮します。

**Q56** 自尊感情の低下から、二次的障害を示した生徒に対して、どのように指導すればよいのでしょうか？

自尊感情が低く、全てに投げやりな態度が見られます。「自分はだめな子だ」と思い、学習や生活において無気力です。投げやりな態度から友だちとトラブルになることが多くなってきました。カッとなって暴力をふるったり、暴言をはいたりして、嫌がらせのような行動に出ることもあります。

**A**

関連項目：Q40、Q55、Q68、Q83

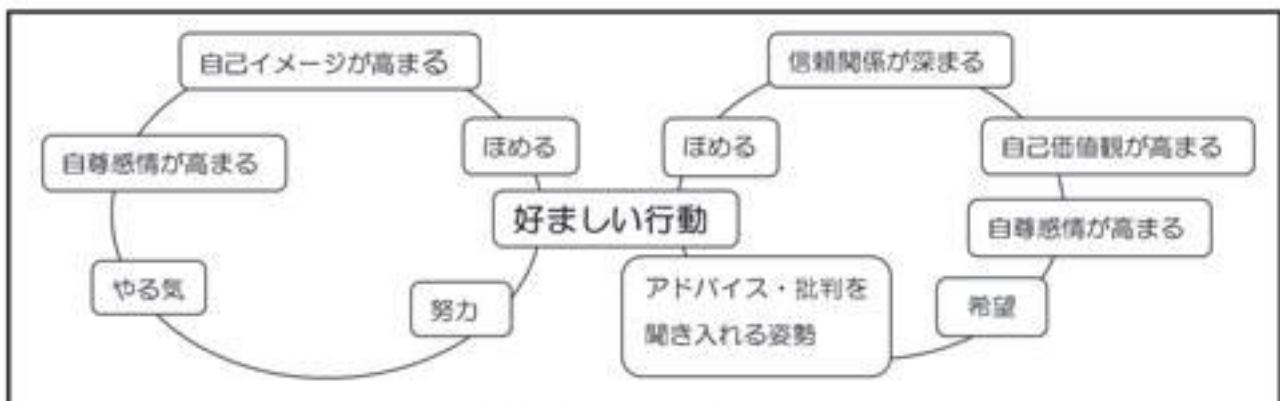
最も大切なことは、自尊感情の低下から二次的障害を引き起こしていることに考慮して、「自尊感情を高める支援」をしていくことです。

発達障害のある生徒と接する上で重要なのは「自尊感情を高めること」です。発達障害のある生徒は、褒められることが人一倍やる気のもとになります。自尊感情の低い子どもをしかってしまうと、ますます「自分はだめなんだ」と追い込むことになり、自尊感情はますます低下します。

例えば、学習障害のある生徒は「どうして自分だけ、読んだり書いたりできないんだろう。みんなはできるのに。」と感じています。小学校の中学年以降その思いをひきずっているときに、周りから「どうしてできないんだ。」と叱責されると、「どうせ、やってもむだだ。」と思うようになり、自尊感情が低下していきます。これが、『行動の悪循環』の状態です。

では、この『悪循環』を『好循環』に変えるにはどうしたらよいのでしょうか。

まず、できないことや苦手なことを問題にする前に、よいところに目を向けましょう。問題行動ではなく、好ましい行動を見つけて「ほめる」のです。ほめられると、自尊感情が高まり、やる気が出て努力するという『好循環』に変換していくのです（図 27）。彼らの少しの変化や行動を見逃さず、認めると、少しずつ変わってきます。ほめることがなければ、つくってほめることも必要です。できてあたりまえのことにも、あえてほめ言葉をそえましょう。例えば、「おはよう」と生徒の方からあいさつをした場合、「おはよう〇〇さん」と名前を入れて返すのがよいでしょう。「これを運んでほしい。」と手伝いを頼んだ場合、「ありがとう。助かった。」と感謝の気持ちを伝える等、日ごろから「きみのことは気にかけてるよ。」という関係で、かかわっていくことが重要です。



【図 27 行動の好循環】

(田中康雄『わかってほしい！気になる子』学習研究社 2004)

子どもは、教員から認められるということが最も嬉しいものです。根気強く信頼関係を深めていきましょう。

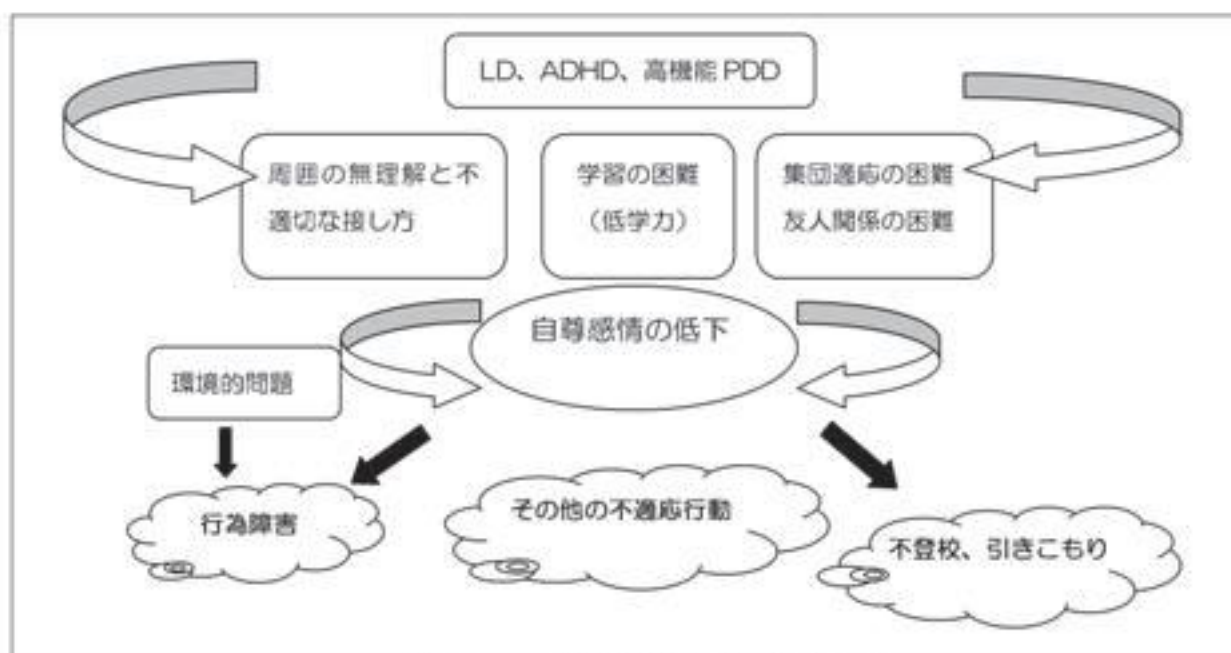
自尊感情を高める支援としては、学校や家庭でのかかわり方が大変重要となってきます。そのポイントは次のとおりです（田中康雄『わかってほしい！気になる子』学習研究社 2004）。

- ① 注意は個人的に、褒めるときはみんなの前で
- ② 指示は具体的に短く、穏やかに
- ③ 人格を否定しない。悪いのは人ではなく行動

学校で取り組めるものとして、次のような場を設定することが有効だと考えます。

- ① できたという成功体験を積ませる
- ② 自分はできるという自信を育てる
- ③ 自分は役に立つという体験を与える

「うまくいった」「認められた」「できる」という自信がもてたとき、好ましい行動の循環に変わってきます。彼らを理解してくれる人が気長にかかわってくれることで、二次的障害を防ぐことができます。二次的障害が生じるプロセスについては、図 28 に示したような流れが想定されます。二次的障害についてはQ83 を参照してください。



【図 28 二次的障害が生じるプロセス】

（花熊 鏡「軽度発達障害の子どもの支援」講演資料から）

## Q57 発達障害の疑いのある生徒の高等学校進学にあたり、進学先や保護者とどのような連携を図ればよいのでしょうか？

発達障害のある生徒たちの特性を、進路先の高校側に対して、障害理解を含めてどのような方法で伝えたらよいのか困っています。また保護者との連携すべき点について教えてください。

### A

関連項目：Q44、Q71

中学校から高校への連携はとても大切です。特に、気になることを列挙するのではなく、中学校で成し遂げたことや、支援した成功例の記録を残して伝えることで、障害特性の理解にも結びつくと同時に高校側の安心感にもつながるはずです。個別の教育支援計画の策定がなされている場合は、その旨を伝え、関係機関の支援状況等を含め本人の支援の経過について、保護者より情報提供してもらいつつ、連携を図ってもらえるようお願いしておきましょう。

特に、生徒の特性に応じた環境配慮や具体的な支援方法、支援ツール（写真 10）等を映像化したり、具体物を見せたりしながら説明してください。また、小集団やチームティーチングの効果的な実践記録があれば伝えてください。一方的な講義授業や単調な指導形態が苦手な生徒がいることも正直に伝え方がよいでしょう。

保護者や本人に対しては、高校にも相談ののってくれる特別支援教育コーディネーターや養護教諭、スクールカウンセラーがいることを入学以前に情報として伝えておきましょう。入学前に学校に出向き、学校のカリキュラムや配慮事項を聞いたり、サポート体制を確認しておいたりすることも本人や保護者への安心感につながります。

入学式当日から失敗してしまって登校をしぶったケースもあります。本人にとって初めての環境への不安は実に大きく、敏感な心理状態になっています。事前に通学練習や学校周辺の様子を調べておくことも保護者に伝えておきましょう。高校生活をできるだけリラックスした状態でスタートすることができるよう配慮しましょう。

入学後は、できるだけ早期に校内委員会を設定してもらい、生徒が困難を示す内容について、進学先の教員が、共通理解のもと指導・支援してもらえるよう依頼しておきましょう。



【写真 10 自分の仕事の手順】



## Q58 子どもの自立を促す望ましい保護者と子どもの関係について教えてください。

子どもの困難やつまずきに対し、必要以上に保護者がかかわることで、生徒に自ら考え行動する力がなかなか身に付きません。保護者にどのようにアドバイスをすればよいのでしょうか。

### A

関連項目：Q18、Q41、Q84、Q85

発達障害のある子どもも、障害のない子どもと同じように成長します。しかしながら、精神面においては、同年齢の障害のない子どもと比べて幼く、そのことで同年齢の子どもと対等にかかわることができない場合があります。そのため、保護者としては子どもの様子が心配であることもあり、必要以上にかかわったり干渉したりということが多くなる傾向にあります。当然のことながらこのような状態が続くと、ますます子ども自身の成長とは反対の結果へ向かうこととなり、いつまでたっても自分自身で物事を決めたり、問題を解決したりということができなくなってしまいます。場合によっては保護者が子どもの「障害」に気づかず、単に「おとなしい子」としてと認識しているだけであったり、気づいていながら問題を先送りしていたりするというような場合もあるようです。



そこで、自分で物事を決める、自分で問題を解決するなどの機会を設けることを、保護者は心がける必要があるでしょう。例えば、日常生活における様々な場面で、子どもに自己選択、自己決定をさせるようにしていきます。ただ漠然と「どうする?」、「何にする?」というように聞くのではなく、具体的に分かりやすい方法で選択肢を提示し、そこから選ぶようにさせます。選択肢の内容については、できるだけ詳しく伝えるようにします。選択肢の数については、少ないものから始めて徐々に増やしていくようにします。そして自己決定した物事が終了すれば、そのことについて肯定的に認めることが重要です。この自己選択、自己決定については、中学校卒業後の進路決定の際にも要求されることとなります。

次に、起こった問題やトラブルを子どもが自分で解決するようにします。保護者としてはすぐに叱ってしまったり、結論だけを押し付けたりしてしまいがちです。まず子どもの話をよく聞いて、子どもの気持ちに共感することを大切にするように伝えましょう。その上で、子どもの言動が、その状況においてふさわしかったのかどうか、適切な答えを一緒に考え、今後、同じようなことが起こった際には、一緒に考えた対応を実践してみることを約束するように提案してみてもよいでしょう。

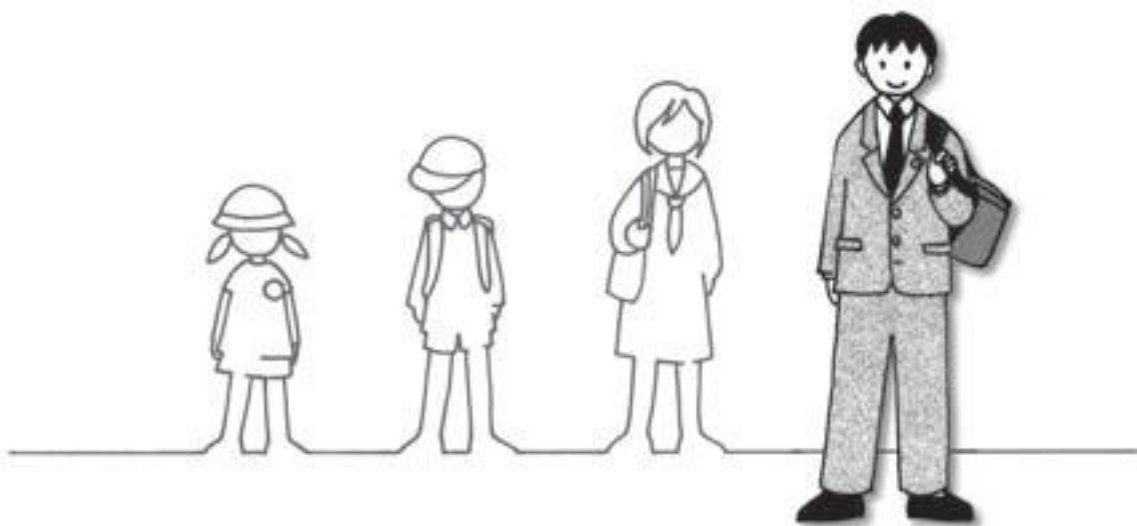
教員から保護者へ子どもの様子を伝える際には、「困っていたのでこのようにやってみました」、「こうすれば分かりやすかったです」、「家庭でこのようなことはありませんか?」のような伝え方によって、保護者とともに考えていきたいという気持ちを表し、理解を求めましょう。学校として外部の関係機関の活用について、保護者に伝えることが必要になる場合もあります。このようなど

きは、特別支援教育コーディネーターや担任だけで伝えるのではなく、校長や教頭も同席して、「学校全体で子どものことを考えているので家庭の協力もお願いしたい」という姿勢を示すことが重要です。

中学校期の子どもたちに対する支援において、最も優先させなければならないことの1つは、子どもの自尊感情を高めることです。学校や家庭、地域などにおいて、「そこにともにいる」ことの実感を実感できるようにすることが重要です。家庭でも何らかの役割を与え、そのことを果たすことによって「認められている」、「感謝されている」という体験を少しずつ積み重ねていける取り組みをしてみましょう。



# 高等学校



## Q59 学習の進み具合の確認や評価のポイントについて教えてください。

学習の進み具合の確認や評価をしていくときのポイント、次の学習内容や授業内容の改善につなげるための工夫などはどのようにしていけばよいでしょうか。

### A

学習を進めていく上で、どれだけ理解できているのかを確認することが必要です。ただ、発達障害のある生徒については、他の生徒と同様に評価する観点と個々の実態に合わせて評価する観点が必要になることがあります。

昨今、学校における指導と評価の一体化を目指した授業実践が求められています。そのような状況の中で、シラバスの作成や評価規準の設定及び評価方法には各校とも工夫されていると思います。その中で、発達障害のある生徒への評価を行う際に、その場面や時期などに頭を悩ませる場面が増えてきているのではないのでしょうか。どのように学習状況を把握するかということは、何を評価するかということで、それは生徒にどんな学力を身に付けさせたいかを確認するということでもあります。したがって、見とるための評価の視点を考えるときには、まず何を評価するのかを明らかにする必要があります。そして、その学力について、「知識・理解」や「思考・判断」などの観点と、「関心・意欲・態度」という観点も含めての評価を実施していくこととなります。

評価を進めていく中で、評価方法によって得られた資料を目標と照らし合わせていく活動（目標の実現状況を判断する）が「見とり」になります。発達障害のある生徒を見とるときには、「知識・理解」の点についてはテストで評価できる場合が多いと思います。しかし、テストの問題の作成方法によっては、得点にも大きく違いが出てくる場合があります。したがって、テスト問題の作成方法への配慮をすることも必要になってきます。口答試験や質問紙法（選択問題）、テスト用紙の構造化などがなされることによって得点も違ってきます。まずは視覚処理や聴覚処理などの状況を念頭におきながら、テスト問題を作成し評価することが重要になってきます。そして、各教科の担当の先生と情報交換しながら、学習の状況を見とるための共通認識を確立することも大切になります。

また、「関心・意欲・態度」の評価は、より難しいものと感じるのではないのでしょうか。例えば、「授業中ノートをとらない」、「授業中寝てしまう」などを評価する場合、マイナス面だけの行動として判断してしまうこともあるかもしれません。「授業中ノートをとらない」などの原因は、単に授業への無関心だけとも限りません。その行動に対する意味づけが評価のポイントとして必要になってきます。それは、視覚的な情報処理能力の弱さのためにノートがうまくとれなかったり、聴覚的な処理が難しく聞きとりが十分できずに提出物が出せなかったり、感覚刺激の過剰な流入から自己防衛的に刺激を遮断していたりするという原因が隠れている場合があるからです。その原因を把握しなければ、個人を正確に評価することは難しくなります。生徒の困難さを理解できなければ、マイナスイメージだけを強調することになります。生徒を評価する際には、一人一人の行動や特性、困難さなどを知ることが大切です。

教員間の連携も重要です。学習状況の把握に関する情報交換や意見交換を行い、評価の客観性や信頼性を高めることが重要です。見とりや評価の共通性を高めるために、常日頃の生徒の実態把握と教

員間の連携を大切にしてください。特別支援教育コーディネーターと相談して、教員間における情報交換会などを設けてみてはどうでしょうか。

実態を把握するための視点や、教科ごとの難しさなどについては、巡回相談や特別支援学校と連携することで参考になる情報を入手できる場合があります。特別支援教育コーディネーターに相談・依頼してみてください。さまざまな機関と連携することで、評価の視点も拡大することが期待されます。積極的な活用をしてください。

## Q60 単位修得において、一斉指導の中でどのような支援をすればよいのか教えてください。

学習状況が思わしくなく、定期考査でも点数がとれない生徒がいます。そのため単位修得及び進級が難しい状態です。学校としてどのように考え、どのような対応をしたらよいのか悩んでいます。

### A

高等学校でよく聞かれるのが、この単位修得の問題です。高等学校の学習指導要領及び単位修得基準に照らし、それに満たない生徒に対して単位を与えることは難しく、進級に関する会議においても常に問題となる点です。特に発達障害の診断を受けている生徒に対しては、他の生徒と同じ判断基準で評価を行うことが妥当なのかどうか、教員間でも意見が分かれるところでしょう。

現在においても、学習状況が思わしくない生徒に対しては、考査や補習後のレポート提出等、さまざまな方法で学習を補う配慮がなされていることと思います。いずれにしても、学校全体で明確な指針を策定し、教員間で共通理解を形成する必要があります。大切なことは、障害を問わず、生徒たちの個々の特性をふまえた上で、分かる授業の実践と各生徒の個人内評価を重視して各教員がさまざまな工夫をし、その内容を教員同士で共有化することでしょう。

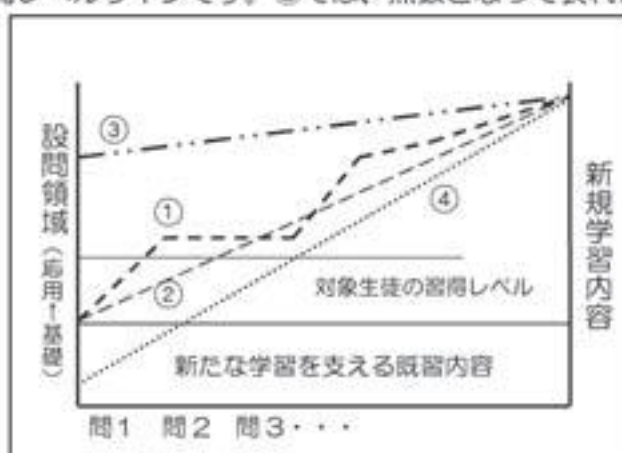
そのためには、まず、生徒個々の特性をしっかりと認識する必要があります。単に学習態度やテストの点数で評価してしまうのではなく、問題となる状況に対して、どのような要因があるのかを把握していくことを考えていきましょう。例えば、聴覚系の認知や注意集中に問題のある生徒の場合、教員の説明を十分に理解できず、その結果、テストでも十分に解答することができない可能性があります。そのような状況に対して「しっかりテストに備えて勉強しましょう。」と励ましても、問題は解決されません。授業の構造から見直していく必要があるでしょう。以下に授業における配慮ポイントを簡単に示してみます。

- 一斉学習、グループ学習、個別学習を適宜使い分ける授業方法
- 教員の説明に対し、思考・操作・作業・発表・実験等を組み合わせた授業構造
- 視覚的教材等を併用し具体的イメージの提示による思考の支援
- 授業内容の概要や思考ポイントを示したプリント等の配布による補助支援
- 板書の構成や板書内容の精選、チョークの色使い等、学習内容を焦点化する理解支援

上記の内容は、全ての生徒に有効な支援であり、授業の活性化にもつながります。分かる授業を構想する上で困難を示す生徒を意識した配慮や、生徒の自尊感情が損なわれない配慮がなされていることが理想です。（※個々の特性に合わせた具体的支援の詳細については他項目を参照。）

次にテストの工夫について考えてみましょう。発達障害のある生徒に対する配慮として、他の生徒とは内容や答え方を別にしたテスト問題を作成することは難しいことです。例えば、記述解答問題を記号解答問題に切り替えるとか、設問数を少なくし各問の配点を高くして同じ百点満点に換算するなど、単位修得の観点からも問題が残ります。このような考え方は、現実的に難しいかも知れませんが、ここでも、全生徒共通のテストの実施に際する配慮点を中心に考えていきます。

定期考査は、一定期間内の学習の成果を評価することから、その範囲内で出題することが一般的です。ただし、学習に何らかの困難があり習得度に差が見られる場合、個人内では少しずつ習得レベルは向上していたとしても、はかる基準がそれ以上の範囲では点数となって表れることはありません。そこで、新たに学習した内容をどれだけ習得したかに終始するのではなく、その単元や内容を全体的に分析し、新たな学習内容を支える既習の基本内容も含めてテストを構成していくことを考えてみましょう。図 29 は、テストの内容構成の基本的なパターンを示したものです。発達障害のある生徒の習得レベルのラインに対して、①から④の構成をあてはめてみると、設問数に対して正答可能数の差が見えてきます。①・②は一般的なライン、③は高レベルラインです。③では、点数となって表れませんし、①・②では単位修得基準に満たないかもしれません。④のパターンでは既習内容を含めることで正答可能数が増すことが分かります。過去に既習内容領域の習得が不十分であっても、現段階で習得していれば、それを評価することもできますし、個人内評価として発達障害の生徒にも自分の学習状況レベルが認識できます。点数がとれず否定的に自己を捉えてしまいがちな生徒に対して、自信と意欲を与えることにもつながります。この基本パターンを参考にして、いろいろと工夫してみましょう。



【図 29 テストの出題内容構成】

なお、障害の特性からどうしても個別に配慮が必要な場合もあります。読み書きに困難を抱えている生徒に対して、「問題文の拡大表記」、「問題文の漢字表記にふりがなをつける」、「ひらがな解答を許可する」、「解答欄を大きくする」、「注意を要する部分にアンダーラインを付す」などは考えられる配慮です。聞こえに困難がある生徒に対するヒアリング問題での座席配慮や別室対応なども必要になる場合があります。いずれにしても受験環境を調整することは個別対応として必要でしょう。

この他にも、生徒を評価する材料は、さまざまあるでしょう。定期考査に至るまでの各学習内容を小テスト化して、基礎的知識、技能をその都度評価し積み上げていくことや、レポートや作品の評価点を充分加味していくこと、また、発言や発表等も関心・意欲として考慮することなどです。当然日常で行われている評価ではありますが、それを系統的、项目的に整理し、学習全体を総合的に評価できるよう見直してみましょう。「いつ、何を、どのように評価するのか」を考え直すことは意味のあることです。その中で、発達障害のある生徒に対して、「〇〇の困難があるため、この時に、この部分について、このように評価しよう」という評価計画が見えてくることでしょう。

生徒は、単位修得をめざし努力します。しかし、何らかの困難が原因でその修得基準に満たなければ、自尊感情は低下し、劣等意識ばかりが大きくなります。小さな努力や進歩を的確に評価し、何をどのように学習すればよいのかを、成功体験を味わわせながら自分自身で実感し見定めることができるようにしましょう。そして、周囲の生徒や一定の評価基準などを比較対象とするのではなく、個別の評価基準を明確に本人に意識づけし、今後の進路に対する目標をもたせることを考えて支援していくことが大切です。

## Q61 友だちづくりなど、コミュニケーションに関する問題について、どのような支援をすればよいのでしょうか？

学級の中では一人で過ごしていることが多く、なかなか友だち付き合いが苦手なようです。学級の仲間との友だちづくりにおいて、どのような支援をすればよいか考えています。

### A

関連項目：Q37、Q53、Q63

友だち関係を形成するにあたって、コミュニケーションに関する課題はさまざまです。高校に入るまでも、たくさんのトラブルを体験していることが多いと考えられます。その原因については、周りの人だけに問題があると感じている場合や、自分自身にあると思いついていたりする場合があります。ほとんどの場合、あまりよい体験はできていないのではないのでしょうか。なかには、周りに理解者がいて、友だちとの距離感や声のかけ方、自分の感情のコントロールの仕方を学習することができた生徒もいます。まずは、その生徒がどのような人間関係・友だち関係を今まで体験してきたのかをしっかりと聞くことから始めましょう。

友だち関係をうまく築けない生徒がいたら、まずは教員がその生徒のよき理解者になるのです。そして、その生徒の体験を聞くことを通して、教員との信頼関係を形成した後に、人とのかかわり方、特に思春期における人とのつきあい方について学ばせる必要があります。高校生の年代になると、周りの生徒はうまく合わないと感じると、あまりかかわりを持とうとはしなくなります。また、反対に、周りの生徒に利用されるなど、本人には自覚がないまま法律に触れるようなことをさせられることも起こり得ます。いずれにしても、将来、社会に出ていくことを考えると、教員などの大人の支援が今まで以上に必要になる時期です。

では、学校内で考えられる友だち関係における具体的な問題点を想定してみます。

- 約束や時間が守れない。
- 些細なことでカッとなり暴言を吐いたり、暴力をふるったりしてしまう。
- 相手の感情を考えないで、自分の興味だけで一方的に話をしてしまう。
- 友だちからからかわれることの意味を理解できない。
- 友だちの欠点や苦手なこと、容姿などについてストレートに聞いてしまう。
- 友だちにしつこく質問する。

などがあります。このようなことをされた生徒は、当初怒ってぶつかっても、いずれは相手にせずに無視をしたり、近づかなくなったりします。対人関係に問題のある生徒は、なぜ他の生徒が自分を敬遠しているのか、それが自分の言動に基づいているということが理解できないため、再三同じことを繰り返してしまいます。その結果、友だち関係がつかれないまま過ごすことになるのです。

そこで、このような問題点を抱えている生徒に対して、どのように支援すればよいのでしょうか。まず本人への支援では、

- 教員がよき理解者になる。
- うまくいかないときは、いつでも教員に相談すればいいと理解させる。
- パニックになったときに、クールダウンする場所を決めておく。



- 友だちとけんかや言い争いなどをしたときに、なぜそうなったのかを振り返らせる。
- あいさつなどの基本的な会話の仕方や、友だちへの声のかけ方、話の聴き方などについて、その方法を具体的に体験させながら理解させる。
- 表情の読み取り方を学習させる。
- 友だちとトラブルになりそうだと感じた時の対応のため、自分で落ち着くための方法（一人になれる場所をつくる、体を動かす、約束を書いた紙を見るなど）を考えさせる。

などが考えられます。

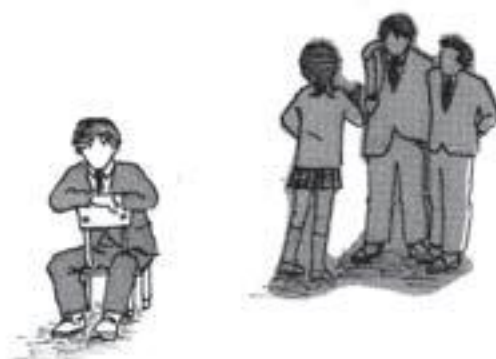
また、教員や他の生徒に対しては、教員間で、トラブル時などの対応方法の共通認識を図ったうえで、

- 場の雰囲気や状況を理解できない、グループ学習が苦手である、相手の話を聞かないなどの状況を「個人の特性」として認識し、苦手なところがあることを理解してもらう。
- 言葉だけの情報では、周りの状況が理解しにくかったり、どのように行動したらよいか分からなかったりすることを知ってもらう。
- 生活上の困難さ（言葉通りに受け止めてしまう、気持ちの切り替えが難しい、予定の急な変化に対応できないなど）を理解して、サポートできる体制を考えてもらう。

などが考えられます。

友だち間でのトラブルが絶えない困った生徒と思われるかもしれませんが、でも、本当に困っているのは、当の本人なのです。友だちが欲しい、みんなと楽しく話したいなどと考えてはいるのですが、なかなかうまくいかずに悩んでいます。

問題のある生徒を個人的に指導していくことは当然必要なことですが、それ以上にまわりがその生徒を理解し、支援する意識をもって対応することの方がさらに重要です。個人的特性を責めるよりも将来に向けて応援する姿勢を学級や学校のなかにつくりたいものです。問題となる言動を「許しながら指導する」。このような環境をつくってこそ、問題のある生徒は、安心して学校生活を送ることができ、ひいては自己の言動を振り返ることができるようになるのです。教員がしっかりイニシアティブをとり、問題のある生徒に対する個別の支援と、人としての生き方を考えた集団づくりに力を注ぎ、融和的な人間集団の中で全体を成長させることを考えていきましょう。



## Q62 マナーや社会性を身に付けさせる指導方法について教えてください。

社会生活や学校生活を送るうえで、一般的なマナーが身に付いていません。具体的にどのような方法でマナーや社会性を身に付けさせていけばよいのでしょうか。また、反対に、周りの人が気にしないようなルールを守ろうとしたり、自分の考えを押し通そうとしたりして行動が制限されてしまうような場合は、どのようにかわればよいのでしょうか。

### A

関連項目：Q50

高校生の年代になると行動範囲や友人関係が広がり、社会のルールに沿って活動しなければならない機会がより広がります。しかし、一般的にみんなが知っているだろうと思われる社会的なマナーや慣習などが十分に理解できていないことがあります。そこで、求められるマナーや一般常識、社会性などについては、周りから十分な具体的支援を受けながら、その場面ごとに対応の仕方や振る舞い方を丁寧に学んだり、自分の行動を見つめ直して整理したりする必要があります。

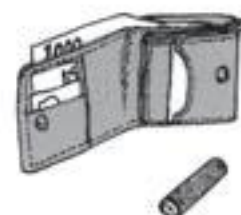
では、問題点とその支援方法について考えていきましょう。

#### 1 学校内でのルールを守ることについて

- 登校時間や授業の始まりの時間などを守れなかったり間違えたりしてしまう。
  - ・ 始まりと終わりの時間を見て確認するための日課表を持ち歩かせる。
  - ・ スケジュール表や電子手帳などのスケジュール・アラーム機能を活用する。
- 宿題やレポートなどの提出物を忘れてしまう。
  - ・ 提出期日に向けてのタイムスケジュールをつくらせる。
  - ・ 自分自身でスケジュールにチェックさせる。
- 自分勝手に発言したり、他の人の発言を聞かなかったりする。
  - ・ 話し合うときには、相手の話を最後まで聞くということを確認し、聞き終わってから話し始めるようにさせる。
- 対人間での振る舞い方が分からない。
  - ・ ロールプレイなどを通して、あいさつの仕方やどの場面でどのような会話をすればよいかを体験的に学ばせる。
- グループ内での役割分担が守れない。
  - ・ 役割内容を簡単で分かりやすいものにし、活動の直前に役割が何であるかを確認させる。
- 気に入らないことがあると暴れたり、いなくなったりする。
  - ・気に入らないことがあってイライラしそうなときは、教員に了解を得てから別室で気持ちを落ち着かせたり、軽い運動をして気分転換をしたりする習慣を身に付けさせる。

2 社会でのルールを守ることについて

- お金の使い方が荒い。
  - ・ お金の管理方法を教える。
  - ・ 計画的に使う練習をする（金銭感覚を身に付けさせる）。
  - ・ 貯金の方法を理解させる。
- 公共交通機関の利用の方法やマナーが分からない。
  - ・ 利用方法やマナーについて調べ、チェックリストなどを作成して、実際に利用するなかで支援者とともに確認する。
- 分からないことがあったときの対応の仕方がうまくできない。
  - ・ 分からないことは質問してよいことを確認する。
  - ・ 質問するときの方法やそのタイミングに関するルールを作っておき、場面ごとに練習していくようにする。
- レストランやうどん屋で順番を待つことが難しい。
  - ・ 支援してくれる友だちなどと実際に利用しながら、どのように待てばよいのか、どのように注文すればよいのかを体験しながら学習する。



この他にも、問題と感じられる行動はたくさんあります。就職や進学など、将来の生活についても考えなければならない時期なので、余計に周りを悩ませてしまいます。本人もどう振舞えばよいのか、どのように行動すればよいのか分からないで悩んでいます。行動だけにとらわれるのではなく、その背景にある原因を見つめて支援していきましょう。



## Q63 年齢より幼く見えたり感じたりする生徒への対応は、どのようにすればよいのでしょうか？

「高校生なのに・・・」と思うことがあります。たとえば、「妙に引っ付いてくる」「興味を引こうと声をよくかけてくる」などの行動がある時には、どのように対応していけばよいのでしょうか。

### A

関連項目：Q37、Q53、Q61

年齢より幼く見えることの意味することは何でしょうか。人にかかわってもらいたいという表れなのか、社会・生活経験の不足なのか、知的な問題なのか、それらを特定するのは難しい場合があります。そのような場合は、まずは、生徒の生育歴について確認してみましょう。幼い頃の家庭環境が不安定で、特定の保育者から十分な愛情を受けることが少なかった場合、行動面でその愛情不足を他の人に過剰に求めたり、あるいは逆に他者との情緒的な関係を回避したりすることがあります。反応性愛着障害といわれるものです。症状的には発達障害のある生徒と同じような行動をとることが多いので、見間違えてしまうことがあります。反応性愛着障害なら、対応方法も変わってきます。対応を誤ると、人間関係を構成することができず、問題行動として表れる場合もあります。このようなケースの場合、専門機関との連携は欠かせません。一人で解決しようとするのではなく、チームで対応を考えるよう心がけましょう。

また、社会経験の不足や人とのコミュニケーションのとり方が未熟なために幼く見えるということもあります。それまでのさまざまな環境の中で対人関係の作り方の困難さからくる経験不足であり、人との距離のとり方の学習の不十分さが原因として考えられます。高校生の年代になるとまわりの生徒も距離をとってしまい、ますます人とのかかわりを体験する場面が少なくなってしまうことがあります。離れていくのと反対に攻撃の対象になる場合もあります。学級や学校の中でのその生徒の位置関係を捉え、どのような人間関係を形成しているのかを把握しておく必要があります。

幼さなどは、見た目で感じる部分でもありますが、内面の幼さもあります。人とのかかわり方に苦しんでいたり、困っていたりしている状況を理解して、幼児期からの愛情の形成の体験のやり直しや人に認められる体験、自尊感情が育つような体験、自分の存在を確認できる体験などを、学校生活の中で体験できるように支援していく必要があります。

まずは、幼さの原因を見つけ出し、困っている点などを確認していかなければなりません。そして、必要な支援やかかわりをどのように進めていくのかを、校内委員会を中心に学校全体の共通理解の下に進めていかなければなりません。発達障害のある生徒のみならず、その生徒をとり巻く生徒も含めて、人とのかかわり方を人の集団の中で教えていくことが大切です。

## Q64 こだわりの強さに対して、どのように働きかければよいのでしょうか？

自分勝手な行動をする、急な予定変更に対応できないなど、こだわりと思われるような行動をとることが多く見られます。どのように対応すればよいのでしょうか。

### A

関連項目：Q51、Q65、Q73

こだわりは、誰しもがもっているもので、決して悪いものではありません。ただ、発達障害のある生徒のなかには、そのこだわりが特異であったり、執拗であったりするために、「わがまま」と言われたり「理解できない」と言われたりして、周囲から敬遠されてしまうことがあります。問題は、周囲の人々の意向や理解から外れたときに起こることが多いため、そのこだわりの方向性を周囲が理解できるように、また、本人の利益となるように転換させることが支援となります。

そこで、次の3つに分けて考えてみることにします。

#### 1 プラスにとらえるこだわり

生徒の個性にとらえることができるこだわりは、できるだけ大切にしたいものです。例えば、学習において、ほとんど無気力でどの教科にも興味を示さない生徒が、数字や数式には特別に興味を示し、休み時間でもノートに計算式を書き込んで何か計算をしていたとします。周囲はその没頭ぶりを異様と感じ敬遠しているのですが、本人はそれを意識していません。無気力で興味を示さない教科の担任も、この生徒を高く評価はしていません。

一つの教科に集中することと、どの教科にも集中させ学習させることのメリット・デメリットについて、簡単には比較できないでしょう。まさに、このような生徒の場合は、数字や数式へのこだわりは裏を返せば特技です。この点をふまえて、教員は、共通理解のもと、このこだわりを専門領域として高め、将来の方向性を見出していけるよう指導する必要があります。すなわち、こだわりを専門の域に引き上げることを念頭に支援し、専門職等の道を拓く指導が出来るということです。となれば、こだわりはいずれ卓越した能力として開花し、また評価されるものとなるでしょう。

#### 2 理解を要するこだわり

こだわりを許容し、自主的な修正を見守ることが大切です。人が見向きもしないようなものへの興味・関心、高校生の年齢に不釣り合いな興味・関心などに対して、周囲が「高校生にもなって…」と批判的な態度を示すことはよくあります。例えば、それは折り込み広告の切り抜きであったり、キャラクター人形であったりします。

一般的な感覚とかけ離れたこだわりは、ややもすると「変だ」と受け取られ、非難されたり止めさせられたりします。教員も、大人に成長させようとして、高校生にしては不釣り合いだと判断したこだわりに対して、否定的な指導をする方向で考えるかもしれません。ただ、このこだわりは、生徒の精神的な安定を維持する大切なアイテムである場合も少なくありません。必要以上に指導を行った結果、その生徒の精神的なバランスを崩してしまう場合も決して少なくなく、この点は常に気をつけておかなければいけないことです。あくまでも個人的で、本人や他人に弊害のない範囲であれば、そのこだわりを許容する姿勢が欲しいものです。社会的にそのこだわりが今後何らかのデメリットとして認知される可能性がある場合は、生徒との交わりの中で、徐々に他のものへの関心

へと導く指導が必要となるでしょう。これについては、日頃より生徒の嗜好の観察を行い、どんな場面でどんなものに興味・関心を示すかをチェックしておくことが重要となります。

### 3. やわらげたいこだわり

不安が原因で起こるこだわりがあります。この場合は、その不安を少しずつ周囲の配慮で軽減することが大切です。例えば、臨機応変にその場の状況に応じて判断し行動することが苦手な生徒は、事前に行動パターンを自分の中で組み立てて、その通りに動こうとします。それはとっさの判断を求められて、それにうまく対応できずに困った経験を何度もしてきたことに裏づけられているとも言えます。本人は、困ることを避けるために、必要以上に自分のパターンを提示して動こうとする結果、それが周囲にはこだわりとして判断されるのです。道をまちがえて困った経験がある場合は、何が何でも決められた道を歩こうとして、たとえ工事中で迂回しなければいけない場合でも、それをせずに工事中の道を無理矢理通ろうとして怒られるということもあります。

このような場合は、なるべく事前に、情報を提供し、変更等に際する心構えをさせる配慮が必要です。「臨機応変に対応しなさい」などの言葉がけは、効果的な指導にはなりません。事前に不安を取り除くため、分かっている変更は事前に知らせ、何がどのように変更となったのかを理解させつつその場合の対応を知らせます。場合によってはメモを渡し、いつでも確認できるように配慮することも大切です。変化に際した対応を数多く経験することで、徐々に不安も取り除かれ、こだわりも緩和されていくのです。

以上のように、こだわりは、その生徒にとっては「安心への対応」ということが言えます。高校生の時期は、それだけでなく自己実現に向けて多くの不安を抱える時期です。うまく不安を取り除けない場合には、パニックを起こすきっかけになることも少なくありません。また、自分のこだわりを批判されれば、安心材料の喪失から、一切身動きがとれなくなり引きこもってしまう場合もあります。これらのことを全教員が共通理解し、生徒が安心して生活できるよう配慮するとともに、一方では、一つずつ新たな対応方法を生徒に具体的に提示し理解させながら、さまざまな場面に対応できるためのスキルを重ねていく指導が求められていくのです。

## Q65 担任としてのかかわり方について教えてください。

発達障害の疑いがある生徒の担任になりましたが、保護者から「支援、配慮を必要とする」との申し出がありました。どのようにかかわっていけばよいのか迷っています。

### A

関連項目：Q51、Q64、Q73

学校生活を順調に過ごすことができるよう、生徒の「つまずきや困難」に気づき、それに寄り添った支援をしていくことが望まれます。そのためには、常にその生徒の視点から状況を捉え、理解しようとする姿勢が大切です。

まず、保護者との面談（家庭訪問）を行い、本人の特性を把握すると同時に、対応する上での留意点を確認しておきます。また、保護者の了承を得た上で中学校とも情報交換を行い、個別の教育支援計画を確認し、今までの指導歴や関係機関との連携状態を把握します。その後、速やかに特別支援教育コーディネーターと連携して校内委員会を開き、支援のポイントや配慮事項を確認し、全教員の共通理解を図っていきます。これに基づき担任は、生徒とかかわることで信頼関係を構築し、本人が、心理的安定を得られるよう支援していきます。担任は、決して一人で抱え込むことなく、必ず他の教員と生徒の状態について情報交換を行い、適切な支援へとつなげていけるようにしていきましょう。

特に気をつけたいのが周りの生徒との人間関係です。知的な遅れのない自閉症によく見られる「場の空気・雰囲気に合わせて振る舞いができない」、「言葉を字義通りに理解してしまい、冗談が通じない」「社会生活における『暗黙の了解』を理解できない」などの特徴は、ともすれば友だちとのトラブルを起こしがちです。クラスの状況を観察し、トラブル等を見過ごさないように気をつけます。トラブルが起こったときには、適切なコミュニケーションがとれないことを非難したり、責めたりせず、その気持ちに共感すると同時に、一緒に振り返り、相手の気持ちを教え、自分の立場に置き換えて理解できるようにし、どう対応したらよかったのかを伝えていくことが必要です。その際、トラブルについて簡単な絵で表し、吹き出し等を使って気持ちや行動を書かせるなど、視覚的に確認できるようにするとよいでしょう。すぐに対応できるようにはならないかもしれませんが、繰り返していく中で、そのパターンに応じた対応の仕方として身に付けていきます。

その他、次のようなことが考えられます。①教室等の環境を整備する。予定や連絡事項を掲示し、前もってスケジュールが分かるようにする。また、急な変更もあることを前もって説明しておき、変更があった場合は口頭での連絡だけでなく、予定表に記入する。②単位修得についてなど卒業や進級に関わる重要な内容については、全体での説明だけでなく、個別に、また視覚的に認識できるよう用紙にまとめるなどして説明し、理解しやすいようにする。③各授業担当者との連絡を密にし、個別の指導計画を作成して支援内容の統一を図るようにする。④抽象的な言葉や比喻等を不用意に用いないようにし、一度にたくさんのは言わず、指示は一つ（多くても二つ）だけにする。

これ以外にも対応はさまざまですが、何はともあれ発達障害の生徒に対して学級内に支持的風土をつくるのが、担任として最も重要です。かかわり方と並行しつつ、学級全体を融和的な生徒集団へと高めていき、発達障害の生徒が安心して学校生活を送ることができるよう全力を尽くしましょう。

## Q66 進路指導(進学や就職)における配慮事項について教えてください。

3年生になり進路選択の時期になりました。発達障害のある生徒であるため、就職するにせよ進学するにせよ、面接や試験にうまく対応できるのか、合格しても果たしてうまく適応できるのか心配です。進路を決定する上での支援を含めて、どのような配慮をすればよいのでしょうか。

## A

進路指導を大きく分けると、本人に対する指導、保護者との連携、関係諸機関との連携が考えられます。

本人に対する指導としては、まず適切な自己理解が図れるように支援することが大切です。特に、周囲から否定的な評価をされることが多く、自信がもてず、活動への意欲が乏しい生徒に対しては、まずは自分自身を肯定的に捉えるきっかけになるような取組みを考慮してみましょう。そこで、学校生活において望ましい行動を的確に評価して本人に伝えることで、自尊感情を育み、自分のよさや得意な面などを客観的に把握できるようにしていきましょう。そのような自己理解を基盤として、本人が自分の特性にあった進路を考えていけるように、情報の収集・選択の支援をしていきます。生徒によっては、興味・関心の狭さから表面的なとらえ方になりやすかったり、こだわりをもっていたりする場合があるので、特定のものに偏ることのないように留意する必要があります。具体例として、次のようなものがあります。

- ・ 卒業生に講話をしてもらう（それぞれの進路先の話や試験に向けてのアドバイスを内容とする。話だけではイメージしにくいので、写真やビデオ等を用意すると効果的）。
- ・ 就労の場合には、職場体験実習の機会を何回か設定する。
- ・ 進学の場合には、学校見学会やオープンキャンパスに参加し、模擬授業等を受けるようにする。
- ・ オープンキャンパスだけでは不十分な場合は、実際の授業に1日又は1時間参加させてもらうことが可能な学校もあるので相手校に相談してみる。

できるだけ模擬体験の機会を設定し、どのようなところなのか、どのようなことをするのかなど自分の目で確認し、見通しが立てられるようにすることが重要です。受験に際しても、実際の試験会場に前もって行き、スケジュールに合わせて行動し、見通しをもって当日の試験に臨むようにアドバイスしたり、模擬面接の機会を設けたりするとよいでしょう。

保護者との連携では、本人の特性を理解し、自立を図るためにはいかに支援していくのがよいのかを話し合い、共通理解を図ることが大切です。保護者の了解を得て、進路先へ本人の状態を知らせ、個に即した配慮を依頼することも考慮してみましょう。また、卒業後は本人が進路先にうまく適応できるよう、進路先の学校や職場との間で支援できる体制をつくっておくことも大切です。

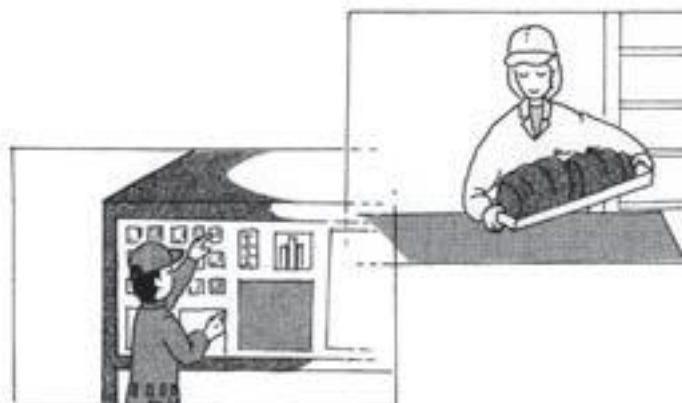


関係諸機関との連携では、まず、進路先との連携があります。本人の発達や状態にあわせた環境を用意できるよう、本人の特性や対応での留意点をあらかじめ伝えておき、配慮してもらえるようにしておきます。その際に、特別な支援をお願いする際の窓口や担当の方と入学（入社）前に三者面談しておく効果的です。受験時の配慮<sup>\*1)</sup>を依頼する必要がある場合も考えられます。また、コミュニケーションについての問題が心配されますので、周りの人たちに対しても理解と具体的な対応の配慮を要請しておくとい良いでしょう。

就労の場合、就職先が決まらないときなど、学校での求人だけでなく、以下のような機関の活用も検討してみてもはいかがでしょうか。

- ・ ハローワークの障害者窓口<sup>①</sup>にいき、発達障害を有する求職者として登録する。
- ・ 発達障害者支援センター〔アルプスカがわ〕に相談する。
- ・ 香川障害者職業センターに相談する（必要に応じて検査や訓練が行われる）。
- ・ 障害者就業・生活支援センター〔共生（東かがわ市）、オリーブ（高松市）、くばら（丸亀市）、つばさ（観音寺市）〕に相談する。
- ・ 職業リハビリテーションセンター<sup>②</sup>〔国立吉備高原職業リハビリテーションセンターなど〕での職業訓練を検討する。

これらは、それぞれが連携し本人にあった支援を考え、就労へと導いていくものです。卒業後も特性に応じた支援を利用できるよう、関係諸機関との連携を築き、早期から個別移行支援計画を策定していくことが望まれます。在学時に利用しなくても、将来必要となってくることも考えられますので、連携先はどういったところがあるのか知らせておくとい良いでしょう。



\*1) 他の受験生が不利益を被らない範囲において、障害の状況に応じて配慮を行う学校もありますので、問い合せてみるとい良いでしょう。

\*2) ハローワークでは発達障害者として求人登録をしている方などの募集条件があり、地域障害者職業センターで職業相談、職業適性検査、学力テスト等の評価を受けて、職業訓練の受講が適当と認められなければ応募することができません。

## Q67 注意欠陥多動性障害（ADHD）の成長と変化について教えてください。

ADHDの診断がある生徒ですが、最近、行動の仕方が変化してきて、落ち着いてきたように感じる場合があります。他の状態（LD、アスペルガー症候群など）に変わってきたように思うのですが、どういうことでしょうか？

### A

関連項目：Q90

ADHD の生徒は、成長とともに行動が落ち着いてきたように見えることがあります。それは、本人が社会的なスキルを身に付けたことや、周囲が本人の特性を理解して適切に対応したことで、本人が落ち着いて行動できるようになったのかもしれません。あるいは、服薬などの医療的なケアにより、不適応行動が軽減されて、落ち着いてくるということもあります。また、一見落ち着いてきたように見えても、実は人とのかかわりを避けているのではないかと思われる場合もあります。このように、成長するにつれて何らかの行動上の変化は生じますが、ADHD そのものが治癒したり、障害がLDやアスペルガー症候群等に変化したりするというものではありません。

ADHD には、①不注意、②多動性、③衝動性の三つの特徴があります。一方、アスペルガー症候群の特徴としても、コミュニケーションの苦手さからくる行動として、多動傾向や衝動的行動が認められます。実際、アスペルガー症候群の子どもの中には、幼少期に ADHD と診断されるケースもあります。それは、その時期の行動が ADHD の診断基準に当てはまっていたということになります。また、ADHD のある生徒は、LD を合併する場合があります。幼少期や小学校低学年の頃には ADHD の特徴が前面に出ていたものが、上記のように本人の社会性の獲得や環境の調整により行動が落ち着いてくる反面、学年が進むとともに学業不振という学習面での困難として LD の特徴が前面に出てくる場合があります。

さらに ADHD の中には、年齢とともに多動傾向や衝動性が減少し、不注意のみが特徴として残るケースもあります。集中すべき時に集中できず、集団への適応も難しくなり自己評価を下げることで、人とのかかわりを求めなくなってしまうこともあります。

このように、子どもの頃に ADHD と診断されても、成長とともに状態像が変わり、診断名が変更されるケースもあるのです。従って、診断名にとらわれることなく、子どもの実態に応じた指導や支援の在り方を常に考えていかなければなりません。そのためには、「個別の教育支援計画」を活用し、医療機関等の活用状況や家庭での様子などを把握しておく必要があります。また、校内研修による全教職員への理解啓発を図ることも必要です。そのほか、親の会やNPO法人等さまざまな機関からの情報収集、特別支援学校との連携など、相談できる場所を確保しながら、個々の生徒の実態の変化に対応していくようにしましょう。

## Q68 不登校傾向や反社会的行動、自傷行為などについて、 どのように対応すればよいのでしょうか？

入学してからしばらくは元気に登校していたのですが、最近一人でいることが多くなったと思っていたら、急に学校を休むようになりました。どのようにかかわってあげればよいかわかっています。

関連項目：Q40、Q55、Q56、Q83

### A

早急に、その原因に応じた指導をすることが望めます。

発達障害のある生徒は、交友関係や学業面など、学校生活全般においてつまずきや困難を感じ、「劣等感」を抱くことが多く、ストレスをためがちです。そして、その状態に気づかず、適切な支援がなされないままになってしまうと精神的に追い詰められてしまい、不登校やさまざまな問題行動といった不適応行動を起こしてしまうことがあります。さらに、「自分はダメな人間だ」、「自分は価値のない人間だ」という思いが高じると、自殺や非行、犯罪といった最悪の状態に陥ってしまうこともあります。そのため、普段から長所を見つけ、褒めることや認めることを通して自己評価（自尊心）を高め、その防止に努めることが必要です。

不登校のきっかけは、いじめ、学校行事、クラス替え、カリキュラムの変更、学習の困難さ、教員との関係等さまざまなようですが、はっきりしない場合もあります。その際、「登校する気持ちになるまでゆっくりと待ちましょう」という対応では通用しないばかりか、かえって状況を悪化させてしまうことがあります。「学校に行きたいけれど行けない」という悩みではなく、学校という不愉快な場への参加を拒否していたり、集団行動への意欲が全く存在せず「学校なんてつまらないから行かない」とあっさりとして登校を拒否していたりするのです。そのため、本人にとって学校に行かないという環境は快適なものとなってしまい、それが習慣化されると元に戻りにくくなってしまいます。それだけに早期に対応することが望めます。本人と向き合い、「なぜ学校に来ないのか、来られないのか」原因を探り、その原因を取り除かなければなりません。その際、どのような場面が本人にとって居心地が悪かったかを分析することが必要と考えられています。また、本人を理解する上で、中学校との情報交換や各教科担任間での共通理解も必要です。

いじめなどの被害的な対人関係が基盤となっている場合には、安全が確保された場を提供できるようにすることが第一です。その上で被害的に感じられる場面を一つずつチェックしていき、周りの人はなぜそのような行動をとったのか、本人はどのようにすればよかったのかを教えていくことが必要です。そこでは、相手にどうしてほしいのかといった本人の気持ちを聞くことも忘れてはいけません。



参加したくない活動、参加したくても参加できない活動等がある場合には、なぜ参加したくないのか、参加できないのかを聞き、そのこだわりも認めながら、対応を考えるのもよいでしょう。

時間はかかりますが、「学校は毎日来るところ」、「自分の居場所は学校にある」ということを認識できると、登校パターンができていき、不登校が嘘のように改善されることもあるのです。

反社会的行動も、周りの無理解が要因の一つになっている場合があります。「他者に認められたいという思いは強いのに、その衝動性や軽率さから逆に嫌われ孤立してしまう。」「嫌がられているとは知らずに後を追いかけて嫌われてしまい、仲間はすれになる。」など、本人はいたって真剣に行動したのにそれが理解されなかった場合、その被害的な感情は行き場がなくなり、怒りが強まってくるのです。それが高じてくると反社会的行動を起こしてしまう可能性があります。これを防ぐためには、怒りが強まってきたときに、今の感情をすぐに伝えることのできる人をつくっておくことや、ノートに気持ちを書き綴るなど気持ちを静める本人なりの方法を探しておくことなどが考えられます。また、自分も集団の大事な一員なのだという自己評価や自尊心を高めておくことも重要です。と同時に、悪意なくとった行動が社会的に不適切であると判断される場合は、ロールプレイ<sup>\*1)</sup>やソーシャルスキルトレーニング<sup>\*2)</sup>を利用し、適切な行動のとり方を教えていくことが必要です。

自傷行為は、反社会的行動とは逆に、その行動が自分自身に向けられたものと考えられるでしょう。周りに受け入れられない自分、認められない自分に傷つき、そのどうしようもない感情から自分を傷つけてしまうのです。この場合も、まず、そうするに至った気持ちを受け止め、理解することが大切です。そして、自傷行為そのものはいけないうことだと、冷静に、しかし厳しく注意するとともに、あらゆる場面で少しずつ自分を大切にすることを高めていけるよう支援していくとよいでしょう。その際、頭ごなしに叱ったり教員の価値観を押し付けたりしないように注意します。

いずれの場合も、その気持ちを受け止め、本人を認めることが大切です。そして、「苦手なこと、できないことを問題にする前によいところに注目し褒める」「得意なこと、よいところを伸ばし、成功経験や達成感を味わわせる」ことを通し、自己評価や自尊心を高め、「自分自身を大事にする、自己を受容する」ことができるように支援していきましょう。ただし、自己受容の際には、本人が自分自身の障害について理解しているかどうかの問題になってくる場合があります。自分の障害について知るといことは、自己理解・自己受容を図り、その後の社会生活を営みやすくするためにも重要といわれています。しかし、障害の告知がまだなされていない場合は、本人だけでなく周囲もそれを受け入れるだけの状況が整った適切な時期を選ばなければなりません。そのため、この件については保護者や医療機関等の関係機関とも相談の上、慎重な対応が求められます。



\*1) ロールプレイとは、現実にかかる場面を想定して、複数の人がそれぞれ役を演じ、疑似体験を通じて、ある事柄が実際に起こったときに適切に対応できるようにする学習方法の一つのことです。

\*2) ソーシャルスキルトレーニング (SST) とは、社会で生きていくのに必要な技術を習得する練習のことです。

# 全般



## Q69 就学相談や就学指導について教えてください。

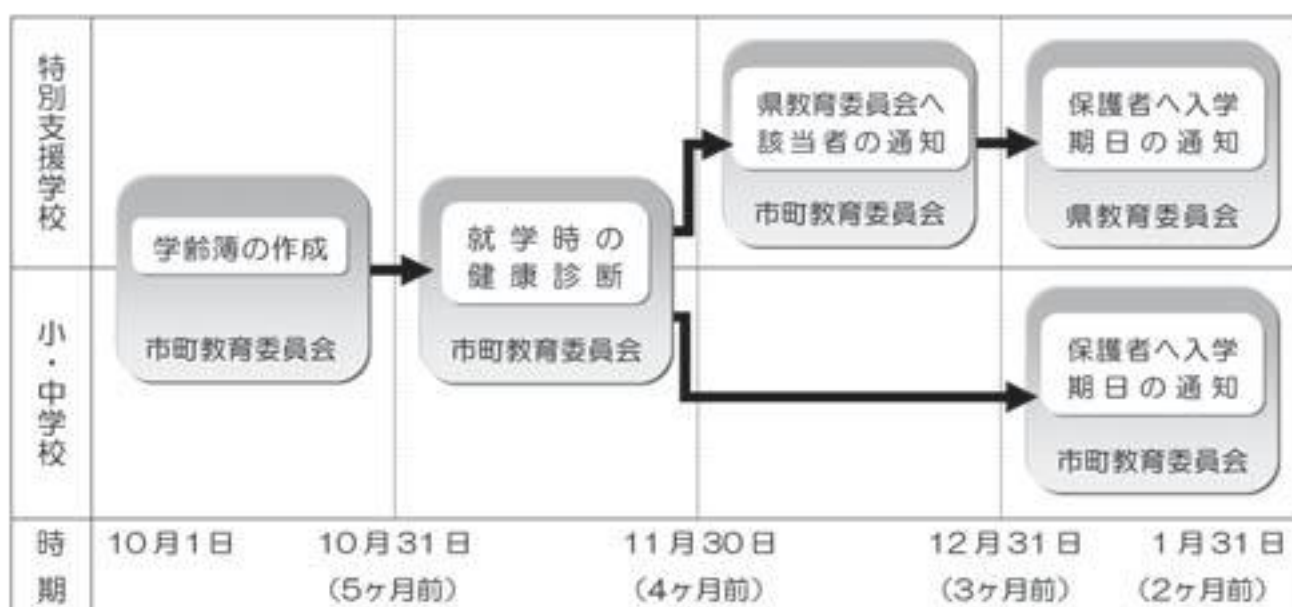
ことばの発達や集団活動への参加の様子で気になる子どもがいます。就学について相談したいのですが、どうすればよいのか分かりません。また、就学指導がどのように進んでいくのか知りたいです。

### A

関連項目：Q19、Q43、Q57、Q70

特別な教育的支援を必要とする子どもたちの就学相談は、居住する市町の教育委員会が窓口となっています。市町教育委員会は、当該幼児児童生徒について学習面・行動面・生活面・社会性などの実態、就学に関する保護者の意向、在籍校・園（所）の意見等の調査や、心理検査を実施し、情報をまとめます。市町の教育委員会が設置する就学指導委員会<sup>\*1</sup>では、まとめた情報と就学基準を基に就学及び就学後の教育内容について審議し、適切と思われる就学先について意見をまとめて示します。学齢簿の作成から就学に至るまでは、図 30 のような流れになっています。

これとは別に、県下の各特別支援学校では、依頼に応じ随時教育相談を行うとともに、新たに入学することとなる幼児児童生徒及びその保護者に対して、体験入学等を実施しています。また、盲学校、聾学校、香川東部養護学校、香川中部養護学校、香川丸亀養護学校、香川西部養護学校及び香川大学教育学部附属特別支援学校では、障害等のある幼児とその保護者に対して、年間 20 回程度の継続した相談・指導も行っています。いずれも、保護者等が申し込む場合は事前に学校への連絡が必要です。



【図 30 就学の流れ】

\*1) 就学指導委員会は、学校教育法施行令第 18 条の2で、「市町村の教育委員会は、・・・その保護者及び教育学、医学、心理学その他の障害のある児童生徒等の就学に関する専門的知識を有する者の意見を聴くものとする。」と規定されています。

## Q70 就学や進学の際の学校間の連携はどのようにすればよいのでしょうか？

就学や進学に当たり、幼児児童生徒がスムーズに移行できるように考えているのですが、その際の異校種間連携について、どのようなものが望ましいのでしょうか。

### A

関連項目：Q19、Q44、Q57、Q69

それまでの幼児児童生徒の実態や、特別な支援の内容を引き継ぐことは、幼児児童生徒が、できるだけ早く新しい環境に馴染むためにとても重要なことです。サポートファイル「かけはし」により、また、保護者の協力を得ながら、個別の教育支援計画や個別の指導計画に基づいて具体的な引き継ぎを行いましょ。その際には、認知（学習）面や行動面のことを記録等に基づいて話をするようになりますが、アセスメント（田中ビネー知能検査、WSC-Ⅲ等）の結果があればそれも準備しておきます。スムーズな連携が図れるよう、各学校の特別支援教育コーディネーターが窓口となり進めていくとよいでしょう（コーディネーターの役割については、Q79参照）。

幼稚園・保育所から小学校へ、小学校から中学校へ、中学校から高等学校へ引き継ぐときの留意点について、以下に記していきます。

#### 1 幼稚園・保育所から小学校へ

幼稚園や保育所での様子はもちろんですが、3歳児健診等の際に「気になる」といわれた点、また、その後、療育相談等に出向いているかどうか、療育機関で訓練等を受けているかどうかというような情報を中心にみていきます。

幼児の状態を伝えるときに、保護者等、幼児の周りにいる人の情報がとても大切です。個人情報の管理に気をつけながら、保護者の協力を得て、できるだけ幼児の行動等の背景になっている家庭等の状況を把握するように努めましょ。

#### 2 小学校から中学校へ

小学校では、主として学級担任が児童にかかわっていますが、子どもの姿を多面的にとらえる必要があることから特別支援教育コーディネーターや他の教員や特別支援教育支援員等からの情報も集めて、中学校へ引き継ぐようにします。

中学校になると、教科担任制になり、より多くの教員がかかわるようになります。最も理想的なのは、各教科でかかわる全教員に引き継がれることですが、時間調整等で難しい面があると思われます。生徒指導等では、学年団の組織が有効に機能しているようですので、学年団で引継ぎを行うということも有効であると考えられます。団長を中心にチームで支援するための方策を話し合う、良い機会にもなるでしょう。

また内容に関して、例えば服薬についての情報は、思春期にかけて特に重要なことですので引き継ぐ必要がありますが、保護者から中学校に伝えてもらうとよいでしょう。医療的な配慮が必要なケースの場合には、養護教諭を支援チームの一員としておくことがよいでしょう。

#### 3 中学校から高等学校へ

小学校入学、あるいは中学校入学時には環境が大きく変わり、発達障害のある幼児児童生徒はそ

の都度、新しい環境に適應するために大変な苦勞を強いられます。高等学校へ進学した場合、それまで育ってきた土地から離れ、友だちとも離れ離れになり、学習面でもより高度になる等、どの生徒にとっても、これまでと比べて最も環境が変わるといっても過言ではありません。そのような環境の変化に対して適應力のある生徒はよいのですが、発達障害、特に集団適應に課題のある生徒にとっては大変厳しいものとなります。このようなことから、中学校のときの友人関係や学習面での得意・不得意等を、保護者の協力を得ながら、きめ細やかに引き継ぐ必要があります。高校生になると、一見落ち着いているように見えますが、実は、問題が内面化している場合があり、引きこもりや不登校等の二次的障害や統合失調症、気分障害等の併発症を引き起こす可能性もありますので、十分な引継ぎを行って、予防することが大切です。

また、この時期は、自分というものを見つめ始める時期です。中学生時代にどれくらい自分の特性に気が付いているか、あるいは、自分自身がその特性を認めているかということ把握して、それを高等学校の教員に引き継ぐことは、高等学校での支援を円滑に進めるために大変重要です。



## Q71 個別の教育支援計画や個別の指導計画は作成しなければならぬのでしょうか？

個別の教育支援計画や、個別の指導計画を作成することは、保育や指導の際に大変有効であることは理解していますが、そのための時間を確保するのが難しいのが現状です。

### A

関連項目：Q72

平成14年に障害者施策推進本部が決定した重点施策実施5か年計画（新障害者プラン）で、「盲・聾・養護学校において個別の支援計画を平成17年度までに策定する」と目標が示されました。特別支援学校では、すでに策定が行われています。また、個別の指導計画については、学習指導要領で、自立活動や重複障害の児童生徒に関する作成が示されていますが、実際には、各教科や領域等についても作成し、個別の指導計画と、通知表を一体化している特別支援学校もあります。平成21年3月に告示された新学習指導要領では、特別支援学校において個別の指導計画と個別の教育支援計画の作成が義務付けられています。

小・中学校においては、平成20年3月に告示された小学校の新学習指導要領の総則に「障害のある児童等については・・・、例えば指導についての計画または家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援の計画を個別に作成すること等により、個々の児童の障害等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」とあります。同じく平成20年3月告示の中学校学習指導要領にも同様の表記があり、個別の指導計画や個別の教育支援計画が、学習指導要領の中に明記されました。今後は、全ての小・中学校においても、発達障害を含めた障害のある児童生徒について、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成することが求められます。なお、幼稚園においても幼稚園教育要領の第3章指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項に小・中学校と同様の表記があります。（巻末の資料3「『個別の教育支援計画』に関する法規等による記載内容」を参照。）

教員にとって当初は負担を感じるかも知れませんが、個別の教育支援計画や、個別の指導計画を作成することで、幼児児童生徒のニーズや指導のポイント等が明確になり、日々の指導に役に立てることができると期待されています。また、専門機関と連携する機会にも資料として活用することができます。このように、指導の方向性を明確にして、連携した取り組みを行うことができれば、個々の教員の負担は軽減されるものと考えられます。

個別の教育支援計画については、平成21年度から、教育、福祉、医療等を含めた全機関が、香川県統一の様式<sup>\*1</sup>を使用するための試行に入ることとなっているため、その積極的な活用が望まれています。なお、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成に関する情報が少ないようでしたら、教育委員会や特別支援学校等のアドバイスを受けるようにすると良いでしょう。

\*1) 巻末の資料4「支援ファイル」(p143)を参照してください。



## Q73 発達障害のある子どもを大切にしたい学級経営の在り方について教えてください。

ルールがなかなか守れなかったり、自分の思い通りにならないと粗暴な言動が押さえきれなかったりなどして級友に迷惑をかける子どもがおり、学級全体が落ち着かず、トラブルが絶えません。また、「同じことをしているのに、どうして〇〇さんは、厳しく注意されないの?」とか、「どうして、〇〇さんは、宿題の量が違うの?」といった不満や、きまりが守れない友だちに対して、あの子は言っても無駄だから、言わないでおこうといった風潮に対して、学級集団の中でどのように指導をしたらよいか、困っています。

### A

関連項目：Q51、Q64、Q65

子どもたちが学級集団としてしっかりつながっていくためには、一人一人がお互いの存在を意識し、お互いの気持ちを理解することで、お互いを認め合う気持ちをもつことが必要です。

発達障害のある子どもたちは、それぞれに不得意をもっています。それに対する個別の配慮は、時として不平等感を他の子どもたちに抱かせ、それがもとで不満を言ったり、対象の子どもを個人攻撃したりすることも少なくないかもしれません。お互いを理解し、認め合う心を育てるためには、教員のイニシアティブは不可欠ですが、その基本は、「みんな一人一人違う。違っているのが当たり前。違っているから一人一人役割があり、生きている意味があるんだ。」といった考え方をもちこたえていきたいと思います。子ども一人一人が、自分の存在価値を見だし、自尊感情を高めることができる学級経営は豊かに子どもたちを育てるための教員の基本姿勢であるといえるでしょう。

#### 1 みんなが主役に

発達障害のある子どもたちは、学習や対人関係などでつまずきを感じ、学校生活に少なからずストレスを抱えています。イライラしたり、自信をなくして学習意欲が低下したりしている姿を見ると、周囲の友だちが遠のいてしまい、子どもたちの心がつながっていけない状態になってしまいます。しかしながら、学級集団のなかで、自分が他の人から認められている実感をもてると、そこは居心地のいい場所になります。子どもたち一人一人が、主役になれる場を設定していくことを考えていきましょう。

子どもたちの得意なことや好きなこと、がんばっていることを把握して、教科学習や特別活動の時間に発揮できる機会をつくったり、「〇〇さんのいいところさがし」等、帰りの会などの短時間でも継続的にできる取り組みを考えていくことも一方法です。

#### 2 約束を守る

集団生活を送るためには、集団全員の共通理解に基づいた「ルール」が必ず必要になります。日常生活や学習時間中などそれぞれの場面で守らなければならないことがたくさんあります。一見、誰もができてあたりまえといった内容でも、まだ十分に教えられていなかったり、身に付けていなかったりする現状も見受けられます。

まずは、全体で学級の実態に合わせて、重点的に取り組んでいきたい内容を話し合い、きまりとして守ることを約束しましょう。きまりは短い合い言葉にしたり、教室に掲示したりして常に約束

したことが意識できるようにします。そして、評価の機会をタイミングよくとり、子どもたち自身が自分の行動の振り返りができるようにしていきましょう。

その中で、一人一人のできることにはみんな違いがあって、まだできていないことを一つずつできるようにしていくことが大切です。みんなそれぞれに違っていることを全ての子どもたちと確認し、子どもたち同士がお互いの努力を認め合えるように、教員は、それぞれのめあてに対して細かな指導をしていくことが大切です。

### 3 楽しさの共有

友だちを意識するには、一人でするより、皆でするから楽しいという体験が大切です。しかし、友だちとどうかかわったらよいか分からない子どもたちもいますから、簡単なコミュニケーションを取り入れたゲームを繰り返したり、一緒に活動しやすい子どもの班構成を考えたりして、人とのかわりがスムーズにできるよう支援していくことが必要です。その時、どの子どもも自分の存在を認めてほしいと願っていますので、配慮を必要としている子どもだけへのかわりになっていないか、常に振り返ってみることが大切です。学級の全ての子どもたちのよさやがんばりをいつも認め、励ましていきましょう。

「勉強が分からない」「勉強がおもしろくない」ということが子どもたちのストレスを生み、学習参加ができなくなったり、授業妨害につながったりしてしまうこともまれではありません。「分かる」「できる」ことが自信につながり、自尊感情が高まって、学級集団での存在感を実感できるようになります。

### 4 誰にも分かりやすい授業の展開

今まで、言葉だけで説明してきたことを、視覚的にとらえやすいように絵や図に描いて説明したり、プロジェクターを使って提示したりすることで、「今までより、よく分かった」という実感がもてるようになります。また、漢字の学習で、漢字のパーツを組み合わせる覚え方を紹介すると、他の子どもたちにも効果的です。

発達障害の子どもたちにとって分かりやすい授業は、当然、他の子どもたちにとっても分かりやすい授業であり、全ての子どもたちが「勉強がよく分かった」という満足感を得ることができるのです。この満足感が、多様な人を受け入れていくことができる大事な基盤になるのです。

### 5 「分からない」「できない」と言える学級

教員の講義中心の一方的な授業は、子どもたちにとって聞くだけとなり、その理解度を自分自身で確認することさえ、難しくなります。指示的であったり、十分に考える時間を与えられなかったりした場合でも同じです。子ども一人一人の理解度に目を配りながら、それぞれに対応した支援を時には個人的に、また時には全体的にしながら授業を展開する教員には、おのずと子どもは手を挙げて教員を呼び止めます。常に子どもたちの特性を認識し、授業前の準備を怠らずに、子どもたちが「分からない」「できない」と言ったら、それをチャンスととらえましょう。子どもが言う「分からない」は「分かりたい」という欲求です。用意していた支援ツールを提示し、「分からせる」ことをすれば、子どもは「できた」満足感を得ることができ、自信にもつながります。自分にも分かる喜びを実感できれば、次の欲求へ発展していきます。「分からない」という言葉が飛び交う教室は、誰もが授業を楽しく受けている学級なのです。

## Q74 リソースルームと通級指導教室について教えてください。

最近、発達障害の疑いがある子どもたちにとってリソースルームでの学びが効果的だという話を聞きましたが、それはどのようなものなのでしょうか。また、通級指導教室とは違うのでしょうか。

### A

リソースルームは、元来、アメリカで導入された支援教室のことです。ここでは、特別な支援を要する子どもたちに対して、通常の授業とは別に、個別の学習指導を行うことが目的とされます。例えば、学習障害によって、文字の読み書きに困難のある子どもたちへの支援や、長い外国生活を経て移住した子どもたちが英語での授業内容を理解しにくい場合の支援、また、通常の学習からさらに先に学習を進ませることが効果的な能力の優れた子どもたちに対しての支援も対象となっており、障害に限らずあらゆる子どもたちの特別なニーズ（special needs）に対応する教室であると言えます。

日本でも地域によってリソースルームという名称を使って、特別支援学級や通級による指導教室、相談室等での相談や支援が行われていますが、その内容は、発達障害を起因とした困難に対応した支援が主流であるようです。今後、リソースルームという名称とその支援内容が明確化されるかもしれませんが、現在はその在り方を試行している段階といえるでしょう。

本県では、リソースルームという名称の支援教室は現在のところありませんが、障害に伴う特別なニーズを必要とする子どもたちに対して支援を行う教室として「通級指導教室」があります。

通級指導教室とは、「通級による指導」を行う場として用いている名称です。「通級による指導」については、平成5年4月1日施行の学校教育法施行規則の改正によって制度化され、さらに、平成18年4月1日施行の学校教育法施行規則の改正<sup>\*)</sup>に伴い、それまでの障害者に、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者も加えて指導できるようになりました。

この制度は、子どもの障害に伴う種々の困難の改善又は克服を目的とする指導及び障害の状態に応じて各教科の内容を補充するために行うもので、特別の教育課程によることができることとされています。これは、小・中学校の教育課程に加える、または一部を組み替えてその指導をすることができることを意味しています。このような指導は通常、放課後に行われることが多いかもしれませんが、時間数が多くなればなるほど、子どもにかかる負担は大きくなるため、標準的な小・中学校の教育課程の一部を通級による指導の時間に替えて行うことができるということです。

特別の教育課程によることができる時間数については、年間35単位時間から280単位時間までとされており、週1単位時間から8単位時間までが標準とされています。ただし、学習障害および注意欠陥多動性障害の子どもに関しては、月1単位時間程度でも指導上の効果が期待できる場合があることから、年間10単位時間が下限とされました。

\*1) 現行の学校教育法施行規則第140条に、「小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程において、次の各号の一に該当する児童又は生徒（特別支援学級の児童及び生徒は除く。）のうち～（後略）」とあり、「言語障害者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、難聴者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者、その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの」として障害種が明記されています。

さて、県下で行われている、通級による指導の形態について以下に示します。

- 1 各市において「通級指導教室」として設置され、通級による指導を担当する教員が1名配属されている形態
- 2 1の内容に加え、担当教員が近隣の学校を巡回し、巡回校に在籍する児童生徒を指導する形態
- 3 各学校内において特別支援学級や相談室、保健室、空き教室等を利用して、当該校の教員が指導に当たる形態

1・2については、特定の障害種に対応した「通級指導教室」として、自校の子どもたちはもちろん、近隣の学校の子どもたちも受け入れて指導しています。2では1に加えて、担当教員が曜日や時間を指定して近隣の学校へ赴き、そこで指導に当たっています。3については、各学校内において、子どものニーズに応じて必要な支援を行うもので、特別支援学級の担任が特別支援学級の教室を使って指導に当たっている例（特別支援学級の弾力的運用）や、数名の教員が、それぞれの持ち時間数の中に組み込んで空き教室等を利用して指導に当たっている例など、学校ごとに工夫された指導が行われています。

表1は上記1・2に該当する通級指導教室です。現在は小学校6校と県立聾学校の計7校が、それぞれ障害種に対応して設置しています。今後は、設置されていない地域を含めて積極的に増設が検討されており、中学校にも設置していく方針です。また、高等学校には通級による指導教室の設置が認められていないものの、特別支援教育コーディネーター等を中心に支援体制が整備され始めています。

なお、表1の7校において、通級による指導を希望する場合は、学校長より市町の教育委員会を通じて申し込むことで活用することができます（市が異なる場合は教育委員会同士で連絡する）。県立聾学校については、市町教育委員会より県教育委員会を通じて申し込むこととなっています。詳しくは、各学校等に配布されている「『通級による指導』実施上の手引き（改訂版）」（香川県教育委員会 平成18年4月）に示されています。

また、通級指導教室における相談活動も実施されていますので、日常の指導に関する疑問等を相談することができます。保護者からの悩み等に関しても、一緒に考えてもらうことができますので、遠慮なく相談してみるとよいでしょう。

通級による指導は、子どもたちの個々のニーズに応じた指導形態として、ますます重要性を増すことが考えられます。各学校内でも通級による指導が充実されていくことはとても意味のあることですので、積極的に実践し研究していきましょう。

【表1 香川県内の通級指導教室設置校】  
（「平成20年度 香川の特別支援教育」H20.5.1 現在）

障害種別	設置校	教室数	設置年
学習障害、 注意欠陥多動性障害	さぬき市長尾小学校	1教室	H20
	高松市立松島小学校	1教室	H19
	坂出市立林田小学校	1教室	H18
	三豊市立院院小学校	1教室	H19
言語障害	丸亀市立城北小学校	1教室	H5
	観音寺市立観音寺南小学校	1教室	H5
聴覚、言語障害	香川県立聾学校	1教室	H13

## Q75 全校生に対する理解啓発は、どのように図ればよいのでしょうか？

学級では、認め合い、分かり合える関係づくりができてきているのですが、他の学年の子どもたちは、発達障害のある子どもの言動を表面的にしか見られず、マイナスイメージで捉えてしまっているのが気になります。どのような機会をつくり、どんなことを話していけばよいのでしょうか。

### A

教育活動全般を通して「一人一人のもっている力は、みんな同じではないこと。みんな必ずよいところがあること。そして、自分の力で何事も一生懸命取り組むことが何よりも素晴らしいこと」を伝えていきます。そして、友だちのがんばりやよいところを見つけ、認めていくことで、他者を尊重する態度を身に付けていきたいものです。

#### 1 学校行事・特別活動において

集団の中で自分を発揮できにくい子どもたちの特性をしっかりと見極め、その子どもたちの好きなことや得意なことを生かして活動構成をすることにより、子どもたち一人一人のがんばりやよさが全校生に認められる機会になります。また、本人にとっては、学級集団の一員として自分の役割を果たすことによって、集団の中での自分の存在を実感できる貴重な場面になります。

#### 2 全校集会において

集団の中で、みんなとちがった行動や学習をしている子どもたちには、それぞれ理由があること、そして、どのようにしたら、できなかったことが少しずつできるようになるのかといったことを、子どもたちの状況を見ながら具体的に話していくことができれば、さらに日常生活に生かしていけることでしょう。小学校では絵本の読み聞かせ、中学校・高等学校では講話や弁論等、現実的イメージや日常への置き換えができる身近な内容がよいのではないのでしょうか。

また、全校生の前で得意なことを発表できる場を設けることもよいでしょう。子どもたち一人一人に活躍の場を与え、友だちの特技を知ることは、互いに認め合う場としてよい機会です。例えば、得意なピアノ演奏を披露し、みんなから賞賛される体験は、他にできないことがたくさんあっても子どもにとっては大きな自信につながります。

#### 3 道徳の時間において

他者理解に際しては、人の気持ちをどれだけ理解できるかが大きく影響します。いろいろな葛藤場面を通して、自分の心をしっかりと見つめる時間がとても大切です。子どもたちの身近な出来事から題材を取りつつ、人の心の弱さ、悲しみ、辛さなどをしっかり語り合い、友だちを互いに認め合える心の醸成を図りたいものです。自分自身が今後どんな人間として生きていくのかといった、生き方の問題としても、自分なりの望ましい方向性を見出せるように支援していきたいものです。

## Q76 発達障害に対する教員の認識は、どうあるべきでしょうか？

子どもの姿を見ていて、発達障害なのか・精神的な問題なのか・しつけの問題なのか等で議論になることがあります。どのように考えて対応をしていけばよいのでしょうか。特別支援教育をすすめていく際に、教員間の連携が必要だとよく言われますが、具体的にはどのようなことに気をつければよいのでしょうか。

### A

関連項目：Q72、Q78

近年、校内研修はもとより、県内外のさまざまな研修で、発達障害に関する研修を受ける機会が増えてきています。しかしながら、いざ学校で子どもを前にして対応を考えると、その対応に迷いや不安を抱き、何がもっとも適切な支援なのか分からないということも少なくありません。学校だけで対応できるものなのか、巡回相談を利用する必要があるのか、医療機関と連携を図らなければいけないのか、専門家チームに委ねた方がよいのか、いろいろ悩むことも多いと思います。

学校が、子どもの様態を把握する場合でも、発達障害が背景にあり、そこから二次的障害を起こしているような場合には、なかなか見極めが難しいものです。生活面、学習面で示される問題の原因を、家庭環境・本人のやる気のなさ・被虐待・生徒指導上の問題等々として、その表面化された事象に対する対策に奔走したとしても、その根底にある発達障害に原因を見出していかなければ、根本的な解決には至りません。また、対応についても、「障害があるので仕方がない」と、障害を理解した対応をしているつもりでも、実際は「配慮という排除」を行ってしまっている場合もあるかもしれません。

ここで大切なのは、いずれにしても子どもの困っている状態像を明らかにし、教員全体の共通理解を図りつつ、個別の指導計画を作成して短期目標・長期目標を明確に示し、支援方針を共有することです。各教員から報告される子どもの状態像を集約していくことで、問題点ははっきりしていきます。それぞれの状態に共通する原因も見えてきます。また、同時に、どのような場面であれば問題が起きないのかということも併行して情報を集約すれば、さらに子どもを取り巻く環境の問題や心理的な作用等も見えてくるかもしれません。つまり、常に子どもの様態を中心に据えて分析していくことが大切であって、障害名から子どもの状態を限定してしまったり、二次的障害の様態を主症状と決めつけてしまったりしないことです。また、「障害だから仕方がない」という考え方においても、「仕方がない」という対応はありません。つまりきや困難のある子どもたちですから、「仕方がない」という場面はもちろんあります。ただ、ここでいう「仕方がない」は、「だからどのような支援をするか」を考えるためのもので、決して指導・支援をあきらめたり、子どもの活動を放任したりするものではないのです。

作成した方針は、PDCA（Plan-Do-Check-Act）サイクルを念頭に置いて常に検討していきましょう。うまくいかなかったことは、再度検討し、その他、巡回相談員や専門家チーム委員、近隣の特別支援学校等にも相談してみるとよいでしょう。子どもの改善された内容については、必ず全教員で共有し、その支援方法を的確につかみながら、他の支援にも派生させて考えていくことで、さらに子どもの様態が明らかになっていくでしょう。これを繰り返し行っていくことが、教員としての発達障害の支援に際する最も大切な考え方なのです。



## Q77 教職員研修は、どのように進めればよいのでしょうか？

特別支援教育を進めるにあたり、その必要性の認識や教職員間の共通理解を図るために、どのような研修を行えばよいのでしょうか。

### A

文部科学省の「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 1 月）には、「特別な教育的支援を必要とする児童生徒への指導を校内で適切に行うためには、教員の十分な共通理解と LD、ADHD、高機能自閉症への専門的知識や理解が欠かせません。そのためには、校内研修を組織的に活用し教員の意識改革や特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する指導力を高めていくことが求められます。」とあります。そして次のような研修の例が挙げられています。LD・ADHD・高機能自閉症の理解、特別な教育的支援が必要な児童生徒の実態把握、個別の指導計画の作成、指導の実践、関係諸機関との連携、保護者との連携、校内支援体制の構築等です。

つまり、つまずきや困難の原因に関する理解と支援の手立てが主な内容となっています。これまで、「困った子ども」と見ていた児童生徒を「なぜ困っているのだろう」と特別支援教育の視点で見直すことによって、新たな子どもの姿や支援の方向性が見えてきます。どの学校でも、一般的な「発達障害」に関する研修はなされているでしょうが、具体的な子どもの実態と合わせながら、深めていきたいものです。

とはいうものの、特別支援教育に関する研修を、すぐには始めにくい学校もあるでしょう。それぞれの学校には優先すべき課題があるからです。そこで、日常行われる指導法等を目的とした研究授業において、特別に支援が必要な子どもたちに関しても研究テーマの一つに加えてみてはどうでしょうか。例えば、教室に居られない、授業を妨害する、授業についていけない、授業に集中できない等々の問題のある子どもたちの支援方法も、あわせて協議するとよいでしょう。

生徒指導に関しても同様です。今学校が抱えている諸問題が、特別支援教育の視点からアプローチすることで、その一部については解決される可能性があるということを示すことができます。表面上、生徒指導面の諸問題が発現していても、その背景に発達障害による困難さが存在することがあります。その点は、二次的障害を防止する意味でも、全教員が意識して子どもたちを見つめていく必要があり、決して切り離して考えるものではないのです。

特別支援教育の必要性が認識されつつある昨今、さまざまな研修会や講演会<sup>\*1</sup>が開催されています。情報は、県教育委員会特別支援教育課のホームページで紹介されています。特に夏休み等の長期休業期間には、いろいろな研修会等が企画されていますので、情報を紹介し合い、誘い合って参加する雰囲気をつくっていきましょう。また学んできたことを報告し合う機会を設けたり、日々の実践に取り入れたりしながら、各教員の研修内容を共有することも積極的に行いましょう。

\*1) 巻末の資料 1 「特別支援教育に関する研修会等予定一覧」(p137) を参照してください。

## Q78 校内の支援体制は、どのように組んでいけばよいのでしょうか？

校内の支援体制づくりが必要と言われます。特別支援教育コーディネーターの指名や、校内委員会の設置はできたのですが、実際の指導に生かすためにはどのように支援体制を組んでいけばよいのでしょうか。

### A

関連項目：Q79、Q80、Q81

文部科学省の「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1月）には、「（2）校内支援体制の構築」の項に「校内の支援体制を確立するに当たっては、系統的な支援を行うための組織と仕組みを構築する必要があります。」として、具体的には、下記のような内容が示されています。

- 校内委員会を設置し、学校全体で支援する体制の整備
- 特別支援教育コーディネーターを指名し、教職員、専門家、関係機関との連絡調整に当たる仕組みの整備
- 学校内外の人材を活用して、個別や小集団での指導体制の整備
- 巡回相談員等専門知識を有する教員、心理学の専門家等による支援体制の整備

また生徒指導体制との連携を図る等、総合的に対応が図れる体制を組む必要も述べられています。さらに、支援にいたるまでの一般的な手順についても例が示されています。

では実際にどのように整備していけばよいのでしょうか。校内委員会や特別支援教育コーディネーターを校務分掌の中に位置づけることは、もうほとんどの学校でできています。しかしながら、実際の場面で誰がどう支援し、どう体制を組んでいくのかは、ケースによっても異なり難しい面があるようです。

支援のための会が開かれ、支援の方針や具体策が話し合われます。そこでは「いつ」「どこで」「誰が」「どのような」支援をしていくのかを決めていきます。

例えば、担任はまず学級でできる授業の工夫や、学級集団づくりの見直し、空き時間の教員がTTで対応、特別支援学級で個別支援、できるだけ同じ人が対応できるよう教務は時間割を調整、専科担当者が朝の会等にTTで支援、担任と連携をとりながら保護者は家庭で頑張りや賞賛、保健室では温かい対応、生徒指導担当者は校内のルールを見直す、支援員の配置を要請、通級指導教室の活用、巡回相談の利用、医療機関の紹介等、さまざまな対応が考えられます。校内委員会では、このように子どもへの支援方針と照らし合わせて効果的と考えられる方策を練り支援体制をつくっていきます。そのためには、まず子どもの実態を的確に把握して、情報を共有したうえで、チーム支援を行います。これらの支援の基本方針を全教員で共通理解しておくことが必要です。

またチーム支援を行うためには、特別支援教育コーディネーターは自校において活用可能な資源（協力を得られる人的資源や利用できる場所など）を把握しておく必要があります。さらに校外の専門機関やボランティア等の地域資源についても情報をキャッチし把握しておくことや、それらとの連絡調整の仕組みの整備が必要です。校内委員会は、特別支援教育コーディネーターを中心としながらも学校全体で子どもを支える体制の構築が求められています。

## Q79 特別支援教育コーディネーターの役割とは、どのようなもの でしょうか？

今年度初めて特別支援教育コーディネーターに指名されたのですが、どのようなことをすればよいのか分かりません。基本的な役割について教えてください。

### A

関連項目：Q78、Q80、Q81

特別支援教育コーディネーターの役割は、文部科学省の「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1月）によると、以下のように記されています。

まず一つ目は、校内委員会の運営等、校内における役割です。次に、保護者に対する相談窓口としての役割、そして関係諸機関との連絡調整をする役割です。

それでは、それぞれについて、どのような仕事があるのでしょうか。具体的に挙げてみましょう。

#### 1 校内における役割

(1) 校内委員会の計画立案、運営	(8) 担任への支援
(2) 実態調査（チェックシート、アンケート、聞き取り等）	・ 支援を要する子に気付く
(3) 個別の指導計画、支援計画、学級経営案等の作成依頼	・ 担任との相談や授業等の観察
(4) 職員研修の企画・開催。研修会等の案内	・ 支援方法のアドバイス
(5) 保護者や児童への啓発計画、実施	・ 関係者との連絡調整
(6) 校内就学指導委員会の資料作りと運営	・ 支援者配置、時間割調整等依頼
(7) 次年度への引継ぎ資料作成と引継ぎ会の計画、実施	・ ケース会議の実施
	・ 校内委員会へのつなぎ

#### 2 保護者との相談窓口

- (1) 保護者への支援窓口となって、相談を受け付ける。
- (2) 主として学級担任が対応をする場合でも、必要に応じて、同席し助言する。

#### 3 関係諸機関との連絡調整

地域特別支援連携協議会などに出席し、スクールカウンセラー、巡回相談員、専門家チーム、教育委員会、医療・福祉・保健等の資源を活用できるよう連絡調整する。

特別支援教育コーディネーターは、特別支援教育に関する舵取り役です。本人や保護者、担任に寄り添いながら、どのような支援ができるのかを考え、その体制をつくるリーダーシップをとることで、子どもの実態を把握し、支援の手立てを考え、実行、評価し、さらなる支援を考えていく。これらをより有効に進めるためには、チームで取り組む必要があります。さらに、学校全体が、一人一人を大切にしたい教育実践が行えるよう教職員の知識、意欲の向上を図る必要があります。そのためのリーダーシップをとるのです。幼児児童生徒一人一人が、豊かな生活を送ることができるよう、特別支援教育コーディネーターに期待されているものは大きいでしょう。

**Q80** 教員間の連携について気をつけるポイントを教えてください。

特別支援教育を進めていく際に、教員間の連携が必要だとよく言われますが、具体的にはどのようなことに気をつければよいのでしょうか。

**A**

関連項目：Q78、Q79、Q81

連携に当たって、まずは、該当する子どもの学習状況や行動記録をもとにして校内委員会を開催し、特別支援教育コーディネーターが中心となって管理職、学級担任、TT教員、専科教員、養護教諭、教育相談担当者等が各々の立場から子どものつまずきや困難な状況を洗い出し、原因分析と課題判断を行うことから始めましょう。そして、実施可能な範囲で個別の指導計画を作成しましょう。ここで重要なのは「考え得る範囲で、できる範囲で」という視点です。いくら立派な計画ができてでも実施不可能では何にもならないからです。

小学校では、基本的に登校から下校まで学級担任が担当しますから、「朝から調子が悪い」「〇時間目にトラブルが発生した」などを全て知って対応にあたれるという利点があります。実際の現場では、小学校であっても音楽専科・少人数指導・クラブ活動・委員会活動・総合的な学習の時間などで担任以外が該当児にかかわることが少なくありません。中学・高校では教科担任制ですし、時間的に生徒と関わる時間が長い部活動指導担当者も大きなウェイトを占めるでしょう。

同じ子どもであっても教科によって、担任によって、場面によって（体調によっても）比較的よい適応が図れている場合と、最初から不応状態を示している場合があるでしょう。また、担任の見方・感じ方も同じではないはず。よいところや困っているところを見つけ、それに対する対応策を考える場合も一面的な見方をしないためにはケース会を開くことが大切です。

さらに、状況に応じてその場できめ細やかな支援・対応を図るという面では、直接毎日顔を合わせる教員同士のこまめな情報交換が必須であると考えます。時間をとらずにできることが大切なので、直接伝言する・ファイルを作成してメモ書きを蓄積していくなどの方法を試されてはいかがでしょうか。その際に、要となる先生（学年主任、学級担任、特別支援教育コーディネーター、養護教諭など）を決めておき情報が分散したままにならないようにすることもポイントになってきます。特に中学校などでは、ほとんどの活動が学年団単位で行われることが多いのですが、特別支援教育コーディネーターが複数配置されている学校が少ないという現状を考えると、各学年団に担当者を決めておくことは重要です。学年団で支援を行うという考え方は、担任がほとんどの授業を受け持っている小学校では、担任の孤立化を防ぐことができるというメリットもあります。

## Q81 ケース会議は、どのように運営すればよいのでしょうか？

特別支援教育コーディネーターとしてケース会議を開催しようと思います。どのようなことに注意しながら進めていけばよいのでしょうか。

### A

関連項目：Q78、Q79、Q80

ケース会議は、子どものつまずきや困難に対してどのように対応すればよいのかをチームで話し合う場です。まず、なぜ個人でなくチーム（保護者も含め）による支援が必要なのか、次のような共通理解が大切です。

- 1 子どもを効果的に支援するには、支援者一人のもつ情報だけでは十分でないから
- 2 支援者が一人で行える支援には限りがあるから
- 3 支援者がそれぞれ異なる方針でかかわることは子どもをさらに混乱させる危険性があるから

さて、ケース会議といっても、年度当初に校内委員会の年間計画の中に組み込まれたものから、その時々で必要に応じて早急な対応を検討する会議まで、さまざまでしょう。前もって計画された検討会では、事例の検討とともに、どのように考え、進めていくかの研修の場にすることもできます。このような機会に専門家をアドバイザーとして招聘することも効果的かもしれません。

ケース会議を開くにあたり、事前の準備として、ケースに関する情報の収集が必要です。主訴、よさ、気になる所、願い、生育歴、相談等の経歴、学習面、心理・社会面、進路面、健康面、家族の様子等の状況、諸検査の結果、子どもをとりまく社会資源、等々のことを個別の教育支援計画などを利用して調べ、資料として前もって準備しておきます。また、記入枠のみのワークシートを準備しておき、当日出席者から報告される内容を記入していくのもよいでしょう。会議では、情報の共有方針についての討議→具体的な援助の方法を討議といった流れで進めます。討議はそれぞれの意見が出しやすいように、工夫する必要があるでしょう。このような過程を通して、個別の指導計画をよりよいものにしていきます。

必要に応じてのケース会議では、タイムリーに開くため、最小限の関係者のみで話し合います。今困っていることにどう対応すればよいのかを検討しますが、これはできるだけ具体的に誰がどの場でどのように対応するのか、期間はとりあえずいつまでとするかを話し合います。そして次の予定を立て、次からの会議では実践した対応への評価を行い、変化に応じて支援方針や支援案を修正します。ここで大切なことは成果を焦らず実現可能な小さなステップを積み重ねることです。ただし、方針を見直し支援案を修正したにもかかわらず、変化が見られなかったり悪化したりした場合には、管理職も含め学校全体で対応を見直し、必要に応じて専門機関の活用を考えてみることも大切です。

ケース会議をもつにあたり、特別支援教育コーディネーターは会議を開くタイミングを見極め、（特に保護者や子どもの心情を配慮して）開催を計画し、司会者の役割を担います。そこでは時間と内容の管理者としての配慮や和やかな雰囲気維持にも配慮したいものです。

その他、会の目的を明確にすることや、検討事項に優先順位をつけることも大切です。また話題が外れないように、情報収集→援助の方針→援助案の検討→決定といった流れで話し合いをリードしたり、事前・事後の連絡確認（特に関係者への報告は早めに）や次回開催日の周知などをしたりする必要があります。

## Q82 発達障害のある子どもを自己理解から自己受容へ導くには、どのように支援すればよいのでしょうか？

自分に自信がもてず、何事にも投げやりな態度を示す子どもです。自己肯定感を育むことが大切であると考えますが、どのように対応したらよいのか分かりません。

### A

関連項目：Q54

がんばっているつもりだがうまくいかない、周りの人と何か違う自分、どうせ自分なんか何もできないと考え、自分自身をとらえきれなくて困っている子どもたちが少なくないようです。

このような場合は、自分の得意・不得意、興味のあることなどを自己認識するということが必要になってきます。自分自身できちんと自分のことをとらえることができる子どもはほとんどいません。自己理解には周囲の大人の手助けが必要なのです。家族がその役割を果たす場合もありますし、教員でなければできない状況もあるかもしれません。カウンセラーや専門機関に委ねた方がよいケースもあります。適切な援助を受ければ自己理解（苦手なこともあるけど、得意なこともあるということ）は、小学校低学年からでも可能でしょう。

この自己理解は、自己受容がなされるための大切な条件です。自己受容とは「あるがままの自分を受け入れる」ということですが、何の手だても無いのでは「受け入れる」ことはできません。その手助けを担任や保護者が行えるかどうかポイントになってくるのです。

たとえば「わたしは、言われたことをすぐに忘れるダメな子」ではなく「わたしは、忘れやすいのでメモをとる。そしてメモを見ることを忘れないようにする。それでOK!」と言うことです。ただ、きちんと有効なメモをとれるようにすること、メモをなくさないこと、メモを見ることを忘れないこと、不必要になったメモは整理することなどは本人ができるようになるまで指導・助言・支援することを忘れてはなりません。

さらに次に示すような前向きな理解の仕方は、自己肯定感を育むためにも自己受容のためにも必須です。「ひとつのことに集中できない、すぐに気がそれる」→「多くのことに興味をもてる、同時にいくつもの仕事をこなせる、ひらめきがうまれる」、「待つことが苦手、考えなしに行動してしまう」→「実行力と行動力がある」、「こだわりが強い」→「納得するまで、辛抱強く取り組める」、「自己中心的」→「周りの影響を受けにくい」などです。障害という言葉は使わずに、自分の個性としてそのまま受け止めるという姿勢がマイナスイメージをもちにくく、将来に向けて短所を長所に変えて生きていける力の源になっていくのです。さらに、自己肯定感を高めるため、「①人格と行動を分ける。子どもの人格は傷つけずに、行動をどう改善すればいいかを伝える。②頭ごなしに叱るなど、マイナスの言動を減らし、肯定的な言動を増やす。③良いところ、本人ががんばっているところを見つけて伸ばす。④ちょっとがんばれば達成感が得られる「実力プラスワン」の課題を選ぶ。⑤失敗したときに、ねぎらいの言葉をかける。⑥うまくいかないときに、さりげなくサポートする。⑦「ありがとう」と言われる体験を増やす。」という7つのポイント（高山恵子『おっちょこちょいにつけるクスリ』ぶどう社 2007.）は示唆にあふれています。

## Q83 二次的障害とは、どのようなことをいうのでしょうか？

発達障害のある子どもたちへの支援を考える際に、二次的障害を引き起こさないことが重要であると聞きますが、どのような状態をいうのでしょうか。

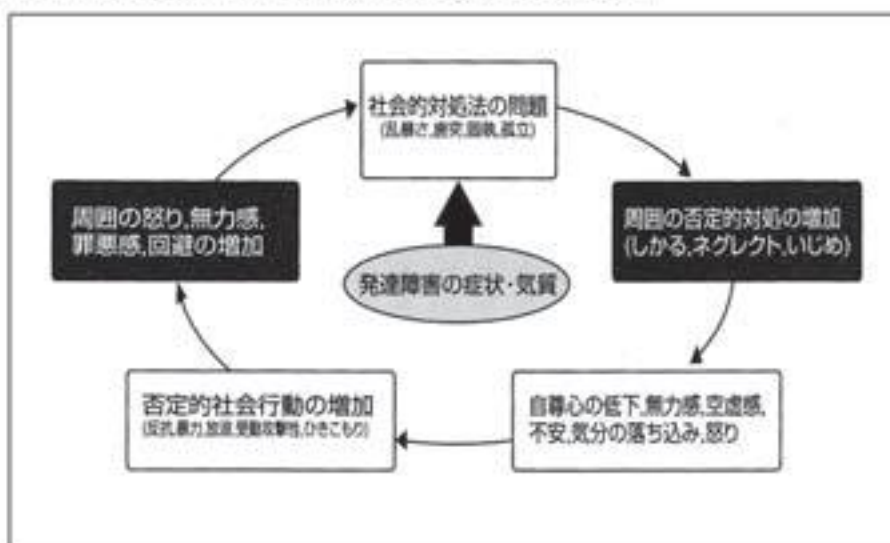
**A**

関連項目：Q40、Q55、Q56、Q68

発達障害のある子どもたちは、がんばっているのに勉強がうまくいかない、周囲から仲間はずれにされる、先生から叱られるなど成功経験が少なく、ストレスをためて自信を失うことが多いといわれています。そのような状態が長く続くと、無気力や不登校になったり、ときには、精神的な障害となってあらわれてしまうことさえあります。子どもが抱えている困難さを周囲が理解して対応しきれていないために、本来抱えている困難さとは別に、情緒面や行動面で問題が生じてしまうことを二次的障害といいます。換言すれば、二次的障害とは、発達障害を主障害とする子どもが、家庭や学校、社会での対応のまずさや無理解から不適応を起し、他の環境的な要因もかかわることで不登校や引きこもり（非社会的行動）、あるいは反社会的行動などを示すことを意味しています。

自己評価の低下した状態が長く続くと、うつ病類似の症状が出現することがあります。この場合、精神面の症状としては、興味や関心がなくなり、楽しめなくなる、知的活動などの能力・能率の低下、意欲や気力、集中力がなくなる、不安になるといったことが挙げられます。また、身体面の症状としては、食欲の増減・変化、睡眠障害、全身のだるさなどが挙げられます。

自尊心、自己評価の低下に伴うストレス、怒りが外部に向かうと、反抗挑戦性障害から行為障害の経過をたどる場合があります。「反抗挑戦性障害」とは、自分にとって有益なことであっても反対したり、周囲に対して挑戦・挑発的かつ反抗的な態度・行動を当然のようにしてしまったりするような状態のことです。「行為障害」とは、問題行動がエスカレートし、万引きなどの触法行為、人や動物に対する過度の攻撃性や暴力、重大な規則違反などがみられるような状態のことです。図32に示したような悪循環におちいると対応や支援が難しくなってきます。



【図32 二次的障害出現の悪循環】

(原簿万比古「二次障害とは何か」『実践障害児教育』2008年4月号 学研)

二次的障害を防ぐためには、一人一人の特性を理解して、自己肯定感を高められるような支援の工夫が大切です。自己肯定感を高める支援としては、子どもの苦しみへの共感（「つらかったね。」「悲しかったね。」）、特性に応じた環境調整・できる状況づくり、できたときや望ましい行動をしているときにしっかりほめる、励ますといったことが挙げられます。

行為障害に発展するまでに、適切な理解の下で十分かつ適切な指導・療育が受けられないと、対応は困難極まりない状態になってしまいます。二次的障害が深刻な場合には、教育的サポートだけでは対応できません。この場合、特別支援教育コーディネーターは、各地域に設置された地域特別支援連携協議会にて協議及び連携を図りながら包括的な支援を実施していくことが大切です。また、その際、関係諸機関の支援内容等を個別の教育支援計画に記載し、それぞれの機関が他機関の支援内容を把握しつつ、より効果的な支援が行えるよう、情報交換、共通理解を図っていきます。

二次的障害は、適切な支援によって防ぐことが可能です。そのためにも、関係諸機関と常に連携を図り、即対応できるように心がけましょう。



## Q84 子どものつまずきや困難を理解していない保護者に対して、どのように対応すればよいのでしょうか？

簡単なきまりやルールが守れず、自分の思いで行動します。また、自分のしている行動を中止されると、大きな声を出します。保護者に状況を説明しても、性格であるとあまり気にしていない様子です。また、家庭での様子を聞いてもあまり話してくれません。

### A

関連項目：Q18、Q41、Q58、Q85

保護者が子どもの困難や問題等についての話し合いに消極的であることには、いくつかの理由があると思います。教員は、保護者の思いに寄り添いながら、子どもを支援していく姿勢が必要でしょう。

まず、保護者の心情から考えると、学校で気になる行動を示す子どもの保護者は、子どもの行動が気になりつつも、成長とともに改善することへの期待感と逆に将来への不安感をもっている場合が多いのではないのでしょうか。そのため、そのことに対して、学校から改めて指摘されることへの抵抗感があると考えられます。また、学校では気になる行動の子どもも、家庭では個別の対応（苦手なことをさせない等）のため、保護者は子どもが学校の集団活動の場ではつまずきや困難を抱えていることを理解できない場合もあるのです。

一方、教員は、集団活動が難しい場面があることや、子どもの成長が感じられないこと等から、子どもの気になる面を伝え、家庭と情報の共有を図って成長を見守りたいと考えます。

そこで、その対応として、子どもの学校での指導方法について、その方向性を決め、関係する教員が共通理解をした上で取り組みつつ、その結果について日々の詳細な記録をつけていきましょう。そして、保護者との懇談の折りに、「△口が苦手なので、▽〇の支援をしたら自ら取り組むことができ、～ができるようになりました。」と支援の具体的な方法と結果を話して子どもの成長を保護者と共有しましょう。そのような積み重ねで、保護者が学校の指導方法を信頼するようになり、子どもの成長を支えるために教員と同じ目的に向かっているという心の交流が図れるようになるのです。

また、授業参観についても、定められた日だけでなく、「ご都合のいい日に、いつでもおいでください。」と提案して、できるだけ子どもの日常の様々な様子も知ってもらおうとともに学校の取り組みへの理解も得られるようにしましょう。

保護者の理解を得ることは、難しい場合もありますが、家庭と学校で支援の方法が異なれば混乱するのは子どもです。望ましい支援をして、着実に子どもを成長させることで、学校での取り組みを理解してもらえるように、常に子どもの変化に気を配りましょう。また、保護者に理解を得るための取り組みは長期にわたることもありますので、学校での取り組みの方向が、担任等が代わったとしても引き継げるように学校としての支援体制を確立しておきましょう。

## Q85 発達障害に関する保護者の理解を促すためには、 どのようにすればよいのでしょうか？

「どうして片付けができないの！」「最後まで話を聞きなさい！」等、わが子の問題行動ばかりに目が向いて、叱ることに疲れている保護者。また、学校での子どもたちの遊び方やかわり方が気に入り、心配したり、不安を感じたりしている保護者の方々も少なくありません。学校での子どもたちの特性や支援について教員はどのように伝えていけばよいのでしょうか。

### A

関連項目：Q18、Q41、Q58、Q84

発達障害については新聞やテレビなどで取り上げられることも多く、一般的な理解が広がってきています。しかし、日常生活や学校生活におけるつまずきや困難さは、学年や周囲の理解などにより一人一人で異なっており、対応も違ってきます。

周囲の子どもたちはもちろんのこと、保護者の理解を深めていくためには、具体的な場面での困難さを伝え、適切な対応や支援方法を伝えていくことが最も大切です。

また、子育ての中で、子どもの成長・発達の仕方には個人差があることや、保護者が愛情をもってほめて育てることなども大切です。そこで、子どもの育ち方の見方や対応の仕方などについて、参考になる内容を以下に紹介します。

#### 1 定期的な通信発行で

学校からの情報発信の手段として、定期的に発行されている「お便り」があります。学校便り、学年団便り、学級便り、保健便り等確実に保護者の手元に配布されています。この「お便り」の一部を利用してもいいですし、「特別支援教育便り」として単独に発行することもよいでしょう。

【テーマ例】 「子どもを伸ばすよい叱り方」「ほめて育てる」「学び方のちがい」

「整理のしかた」「自分を表現する力」「がまんできる心」

「なかまづくりゲーム」「自分の動きをコントロールすること」など

#### 2 学級懇談会・個人懇談会の場で

担任と保護者や同じ学級の保護者同士がつながっていくことは、子ども理解を進める上で重要なことです。そのため、懇談会での情報交換はとても大切な時間です。日頃の子育てで心配なことや、不安に思うことを気軽に話し合える雰囲気づくりに努めましょう。また、日常の生活場面を設定してのほめ方や叱り方、言葉のかけ方などを演習形式でやってみるのも具体的理解を促すにはよい方法です。

#### 3 PTA研修会で

PTAの年度研修計画の中に、発達障害に関する内容の研修を企画するのもいい機会になります。テーマについては、多くの保護者が抱えている悩みを、アンケートや聞きとり等で把握し、考えられる原因やその対応方法などをとり上げていきます。専門家を招いて話してもらうのもよいでしょう。今まで何気なく見ていた子どもの姿を見直すことで、特別支援教育のさらなる理解が進むことと思われれます。

## Q86 虐待が疑われる場合、どのようにすればよいのでしょうか？

けがやあざが繰り返し認められます。本人にけがの理由を聞いてもはっきり言いません。また、母親に治療、受診を勧めても応じてもらえません。空腹であることが多く、他の子どもの給食に手を出したり、残したものを食べようとしたりします。

## A

しつけのつもりで行った行為でも、子どもの心身に著しい害を及ぼすものであれば、それはしつけではなく虐待となります。虐待の内容としては、殴る、蹴るなどの「身体的虐待」、食事を与えない、病気で病院に連れて行かないなど子育てを放棄する「ネグレクト」、言葉による脅しなどによる「心理的虐待」、「性的虐待」などが挙げられます。

担任はひとりで情報を抱え込まないようにしましょう。ケースによっては、子どもの安全確保のために早期の対応が必要な場合があります。確信がなくても「気づき」の段階で、学校内の担任、管理職、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、スクールカウンセラーなどで情報を共有し、役割分担をして対応していきましょう。

同時に、学校として速やかに児童相談所<sup>\*1</sup>に相談・連絡（通告）しましょう。児童相談所では、専門のスタッフがカウンセリングや一時保護など、親子のケアにあたってくれます。また、ケースによっては、子どもの就学前までの情報を多くもっている地域の保健所とも連携をとりましょう。改正児童虐待防止法では、虐待を受けたと疑われる場合でも、気づいた個人もしくは組織に通告が義務付けられています。

保護者への対応については、非難したり、指導したりせず（「こうしなさい」「こうするべきです」は言わない）、支援が受けられることや支援機関、支援者の存在を知らせるといったことが基本となります。問題は短期間では解決しないことが多いことから、児童相談所を中心として、学校を含めた関係機関で連携して対応していきましょう。

\*1) 本県では、高松市に子ども女性相談センター（担当地域は、高松市・さぬき市・東かがわ市・小豆郡・木田郡・香川郡）丸亀市に西部子ども相談センター（担当地域は、丸亀市・坂出市・普通寺市・観音寺市・三豊市・綾歌郡・仲多度郡）があります。

## Q87 連携訪問と巡回相談の活用の仕方について教えてください。

特別支援学級の担任が初めてということもあり、子どもの実態に合った支援の方法がよく分かりません。また、通常の学級にも行動面や学習面で気になる子どもがおり、学級担任もどのように指導をしたらよいのか困っています。そこで、連携訪問や巡回相談を利用したいのですが、それらの違いについて教えてください。

### A

県教育委員会では、保育所、幼稚園、小・中学校及び高等学校に在籍する障害のある幼児児童生徒に対する指導内容及び指導方法の工夫・改善を図ることを目的に、連携訪問及び巡回相談といった相談支援事業を行っています。

連携訪問は、小・中学校の特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒（保育所・幼稚園においては障害のある幼児）を対象としています。県教育委員会が委嘱する連携訪問員（主に特別支援学校の教員）が学校を訪問して相談支援にあたります。形態は、授業参観、担当者や管理職との懇談（必要に応じて保護者も参加することがあります）など、各学校の実情に合わせた柔軟な対応がなされています。子どもの実態把握の方法や観点、個に即した指導内容や指導方法、教材教員の工夫、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成、進路についての相談など内容についても各学校の実情やニーズに合わせて構成することができます。連携訪問を希望する各学校は、それぞれの障害種に応じた特別支援学校に連絡し、日程や内容等を調整して進めましょう。

巡回相談については、主として通常の学級に在籍する学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等のある幼児児童生徒を対象としています。障害のある子どもの教育に関する専門的な知識や技能を有する巡回相談員（教育、福祉、医療、心理等の専門家）が各学校を訪問し、実態把握や評価、指導内容・方法、学校の支援体制、校内の理解啓発、保護者や関係機関との連携等について指導や助言を行います<sup>\*1</sup>。学校全体で子どもを指導支援することができるよう特別支援教育コーディネーターは、担任をはじめ管理職や同学年団の教員等も相談会に参加するよう働きかけましょう。巡回相談を希望する場合は、学校は、申込書を年度当初に県教育委員会特別支援教育課へ提出し、実施決定の通知を受けた後、巡回相談員と期日等の調整を図り進めていきます。

なお、連携訪問と巡回相談のほかにも、各特別支援学校では、教育相談や教材教員の紹介、参考図書貸し出し、講演会・研修会の案内等様々な支援を行っていますので、問い合わせてみるとよいでしょう。

特別な配慮を必要とする子どもの指導は、担任一人で行うのではなく、学校全体での支援が必要ですので、連携訪問や巡回相談で得た知見を教員間で共通理解し、次の支援に生かしていくことが重要です。

\*1) 連携訪問や巡回相談においては、原則として、診断や心理検査等は実施しておりません。

## Q88 特別支援教育支援員との連携は、どのように図ればよいのでしょうか？

特別支援教育支援員が配置されました。特別支援教育コーディネーターとして、支援員の先生とどのように連携していけばよいのか考えています。

### A

特別支援教育支援員は、平成18年の学校教育法等の一部改正による特別支援教育への転換を受けて、平成19年度に措置されました。平成20年度には、全国の小・中学校等に配置されています。その主な役割は、以下のようになります<sup>\*1)</sup>。

- 1 基本的な生活習慣の確立のための日常生活上の介助（例：食事や更衣の介助）
- 2 発達障害の児童生徒に対する学習支援（例：読字困難な児童に教科書の読み上げをする）
- 3 学習活動、教室間移動等における介助（例：車椅子の介助）
- 4 児童生徒の健康・安全確保関係（例：他害や自傷など危険な行動の防止）
- 5 学校行事における介助（例：修学旅行等での乗り物への乗降介助）
- 6 周囲の児童生徒の障害理解促進（例：友だちとしての接し方の助言）

通常の学級では、2が主な業務となっています。多くの場合、特別支援教育コーディネーターは授業を担当しているため、校内の特別な支援を要する子どもと日常的に長く関わることはできません。そのため、支援員からの情報はとても貴重です。また、校内委員会で話し合われた方針に沿って実際上の支援にも協力してもらえます。特別支援教育コーディネーター、担任、管理職と支援員との間で、効果的に意思疎通を図るために考慮すべき点をいくつか挙げていきます。

特別支援教育支援員は、一般公募されている場合もあり、特別支援教育の知識や技能はさまざまです。子どもたちへの指導について責任を負うのは、あくまでも学級担任等です。支援員は、授業そのものを行うことはできません。このことを把握した上で連携を図っていきましょう。

実際の支援を進めていく際には、支援の対象となる子どもたちが何に困っているのかを確認してもらったり、逆に見極めてもらったりしましょう。その上で、長期的あるいは短期的目標、指導内容と支援の進め方について協議して、共通認識を図るようにします。その際、個別の指導計画や教育支援計画を基に話し合うとよいでしょう。支援を要する子どもたちの状態は日々変化しています。ですから、支援員は固定的に活用するのではなく、柔軟に対応できるよう心がけましょう。また、支援員が毎日記録する支援日誌は、日々の子どもの生姿を映し出していますから、適宜目を通しておくともよいでしょう。

また、県教育委員会が行っている「学生支援員の活用」という事業もあります。この事業は、県内の大学から推薦のあった学生を「学生支援員」として小・中学校に配置し、通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒に対し、学習補助等の支援を行うことで、校内支援体制の一層の充実を図ることを目的としています。学生支援員との連携のポイントも基本的には特別支援教育支援員と同じです。担当教員は、学生支援員に対して、支援の対象となる児童生徒のつまずきや困難、それに対する支援内容や方法について説明し、協力関係を確認して、よりよい支援を工夫してみましょう。

\*1) 『特別支援教育支援員』を活用するために（平成19年6月 文部科学省）

## Q89 行動が気になる子どもですが、医師の診断を受けるよう勧めた方がよいのでしょうか？

集団活動のときに、突然教室を飛び出したり、台の上が上がったりすることがあります。着替え等をしていても、集中できない日は教室内を歩き回りますが、個別にことばかけをしたら自分でできます。対応に悩んでいます。家庭では困っていないようで、医療機関等での診断も受けていません。

### A

関連項目：Q90

子どもの突然と思われる行動や、集団での活動に集中できないことは、子どもなりの何らかの理由があります。行動をよく観察し、気づきのチェックシートや幼児発達生活観察表<sup>\*1</sup>等を利用して、子どものつまずきや困難をまず、教員・保育士が理解して対応することが大切です。

まず、担任は、特別支援教育コーディネーター等の協力を得ながら、飛び出した場合にはその都度「何をしに行こうとしたの？」と聞いてみたり、落ち着けない理由を聞いてみたりしてください。また、日々の記録をとり、それを参考に支援の具体的な方法を検討して全教員の共通理解のもと取り組んでみましょう。その後は、支援にともなう経過観察を行い、支援方法の継続・変更等の検討を重ねていきましょう。

思いのほか行動に変化が見られない場合は、新たな支援の具体的な方法を検討するために医療機関等と連携することもよい方法です。例えば、多動性のある子どもに対しては薬物療法が効果を示すこともあります。そのためには、保護者の理解が必要です。子どもに対する日々の支援に関する記録等を提示しつつ、学校（園）での様子を話してみましょう。その際には、「〇〇できるようにするために、このような支援をしてきました。ここまでできるようになりましたが、まだ〇〇は難しいようです。」と、成長の段階を向上的な視点で話していきましょう。そして、望まれる成長のためにより効果的で具体的な支援を望む教員・保育士の思いを伝え、また、さらなる支援の方法を見出すためにも医療機関の見解等も参考としたいという旨を伝えていきましょう。専門家に判断してもらうことで、より子どもの特性が具体的に把握できれば、さらなる具体的な支援方法を見出すこともできます。

教員・保育士も子どもの成長を願う保護者と同じ気持ちであることを理解してもらうことが、最も重要であり、保護者に安心感を与えることで保護者と教員・保育士の連携支援が可能になるのです。

そして、診断を受けた場合、その子どもの「障害名」に注目して「〇〇障害のAさんだから仕方ない」という認識をするのではなく、「Aさんは△△のことが苦手な傾向があることが分かったので□□の方法で支援をしていきましょう」ということを保護者に伝え、医療機関との連携が意味のあるものであったことを実感させることができるよう、新たな支援方法について全教員で共通理解を図り支援をしていきましょう。

\*1) 保育所・幼稚園等就学前の気になる子どもの行動の理解と支援のポイントを把握できるチェックシート（『気になる子どもの気づきと支援の手引き』平成19年香川県健康福祉部発行）。

## Q90 特別支援教育における診断と判断について教えてください。

発達障害のある子どもに対して、必要な支援をしたいと思っていますが、誰がどのように診断、判断をすればよいのでしょうか。また、その違いについてもよく分かりません。

### A

関連項目：Q67、Q89

最も簡単に言えば、診断は医療における用語です。医師によってのみ診断がなされ、その診断に基づいて治療的対応がなされます。特別支援教育ではしばしば判断という用語が用いられますが、これは、「特別な教育的支援の必要性については、医学的診断のあるなしにかかわらず、子どもの実態把握をもとに教育、心理、医学の各側面から総合的に判断する」ということなのです。

医学における診断とは、本来、その疾患の原因、症状、経過、治療、予後および予防対策がワンセットの医療モデルとしてすべて明らかになっているものです。すなわち診断を下すことは原因を見つけることであり、それによって薬や手術などの治療方針もワクチン投与などの予防対策もそのほとんどが決まってしまうのです。しかし、これは原因が明らかになっている疾患についてであって、原因が不明であるものについては、原因からの診断ではなく、症状（症候群）からの診断を行うこととなります。症状からの診断に対しては、原因治療はできませんから対症療法にならざるを得ません。もちろん原因が明らかであっても、その原因への対策がいまだ未確立の場合にも治療としては対症療法になるのです。

子どもの心の発達にかかわる障害には原因が不明のものが多く、また原因が分かっているにもかかわらず根本的な治療ができないものも少なくありません。しかも発達障害に関しては上述の医療モデルが未確立であり、医療が関わることができるのは診断と訓練、あと ADHD 等に対するささやかな薬物療法くらいのもので、あくまでも主体は療育と特別支援教育にあるのです。逆に言えば、適切な療育と教育のないところでの発達障害の診断は本人・保護者とその周辺の不安をいたすらにかき立てるだけです。

平成 15 年 3 月の「今後の特別支援教育のあり方について(最終報告)」には、「障害の程度に応じ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」ということが明示され、また、特別支援教育については「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかった LD、ADHD、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、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」と定義しています。ここで、単に教育とはせずに「教育的支援」とか「必要な支援」としているのは、障害のある児童生徒については、教育機関が教育を行う際に、教育機関のみならず、福祉、医療、労働等のさまざまな関係機関との連携・協力が必要であるからです。

それでは医学的診断はどの程度必要なのでしょうか？ 特別支援教育と言えば「LD、ADHD、高機能自閉症等」が決まり文句となっている感があり、まずは医学的な診断が求められるかのような先入観をもたれがちです。しかし特別支援教育の対象となる子どもに関しては、前述したように「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく」という文言からも、支援の対象を広げるためのものであって、医学的診断が下されたものに限定するためのものではありません。

平成 16 年 1 月の「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（試案）」の資料 1 に LD、ADHD、高機能自閉症の定義と判断基準（診断基準ではありません）があげられています。これら発達障害の判断は専門家チームにゆだねられることが多いのですが、特に LD に関しては、判断基準に基づいて原則として（専門家）チーム全員の了解に基づき判断を行うとされ、医学的な評価は必要に応じて依頼するということとなります。つまり、LD の判断のために必要なものは知的能力の評価（個別知能検査の結果と認知能力のアンバランス）と国語等の基礎的な学力のアンバランスが認められることであって、医師の診断が必要であるという記載はどこにもありません。また、ADHD と高機能自閉症においては、判断基準に該当する場合は教育的、心理学的、医学的な観点からの詳細な調査が必要であると記載されており、必要に応じて医療機関への受診を勧めるとあります。ここでもその子どもを特別支援教育の対象とすべきかどうかの「判断」（「診断」という言葉に置き換えることができないということに注意してください）には、担任、特別支援教育コーディネーター及び校内委員会による実態把握と理解を得るための保護者への慎重な説明とがまず優先されるべきであり、医学的診断はその中の一部にすぎないのです。

なお、平成 19 年 3 月に文科省特別支援教育課は「『発達障害』の用語の使用について」という通知を出し、それまで曖昧に使われていた「軽度発達障害」という用語を用いないというだけでなく、それまで使用していた「LD、ADHD、高機能自閉症等」という表記も今後、発達障害者支援法の定義による「発達障害」という表記に置き換えることを周知しました。発達障害者支援法の発達障害は、あくまでも行政政策上の定義であって、医学的あるいは学術的な発達障害とは同じものではありません。そして、この通知の別紙 2 に「発達障害」の範囲として次のように規定しています。

すなわち、発達障害者支援法第 2 条の発達障害の定義（範囲）には、広汎性発達障害、LD、ADHD 以外に、「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で発現するものとして政令で定めるもの」という項目があげられています。つまり政令によって発達障害の範囲は変化し得るということです。現在のところ「発達障害者支援法施行令」によって、脳機能の障害であってその症状が通常低年齢で発現するもののうち「言語の障害」「協調運動の障害」「その他厚生労働省令で定める障害」が発達障害に加えられており、さらに厚生労働省令「発達障害者支援法施行規則」によって ICD-10（疾病及び関連保健問題の国際統計分類第 10 版）における「心理的発達の障害（F80-89）」および「行動及び情緒の障害（F90-98）」が追加されています。さらに「文部科学事務次官・厚生労働事務次官通知」として法の対象となる障害にてんかんなどの中枢神経系の疾患も含める旨の記載もあります。

以上のような紹介をしますと、特に ICD-10 の話になると、やはり医学的診断が重要ではないかという印象を持たれるかも知れません。しかし、いわゆる学習障害の歴史をみてもコミュニケーションの障害と教科の学習障害としての LD、行動面の障害である ADHD および社会性の障害としてのアスペルガー症候群・高機能自閉症等の 3 つの障害以外に取り残されていた、いわゆる不器用な子どもたち（発達性協調運動障害）が加えられることになったわけです。場面緘黙やチックなどの子どもの行動および情緒発達の問題や神経症様発症の問題も、従来の特級教育における情緒障害教育の対象であり、それを再確認したものと考えれば大きな問題ではありません。

いずれにしても「まず診断ありき」ではなく「まず支援を必要としている子どもありき」なのです。身体の病気であれば診断が変われば治療や投薬内容が変わりますが、特別支援教育では、適切な実態把握と子どものニーズから教育的対応が選ばれるべきであって、診断がないから支援体制が組めないとか、ADHD がアスペルガー症候群に診断が変わったので急いで対応を変えるなどということは、まったく不合理なことであることに気づいてもらいたいところです。



## Q91 発達障害の子どもに使用する薬について教えてください。

保護者より、病院を受診した際に薬を処方されたという連絡を受けました。薬については知識がないのですが、発達障害の子どもに対してどのような時にどのような薬を使用するのか教えてください。

### A

#### 1 薬物療法はどのような場合に行うのでしょうか。

発達障害の子どもへの薬物の投与は基本的には対症療法であり、

- ① 発達障害の子どもたちに特有の症状を軽減するため
- ② てんかんなどの合併症の治療のため
- ③ 二次的障害の予防・治療のため

などの目的で行うものであり、根本的な治療方法ではありません。

対症療法というのは、多動やてんかん、自傷行為などの症状があるために学校や家庭での生活に支障をきたしている場合、その特定の症状を軽減するために投薬をすることをいいます。したがって、薬物の投与は発達障害の人に対する対応方法の第1選択とはなりません。発達障害のある子どもに対する対応方法の第1選択は、それぞれの子どもの特性を周りの人たちが理解し、その特性に合わせた働きかけを行っていくことです。

また、使用する場合も出来るだけ少量を投与することが大切です。薬には副作用があることを忘れてはいけません。周りの人たちのために投薬を行うのではなく、本人にどのようなメリットがあるかを考えて、投薬しなければなりません。

対症療法ですから、投薬を行うときには多動、自傷行為、睡眠障害といった症状のうち、どの症状をターゲットにしているのかということを考えて投薬しなくてはなりません。

薬を飲むことによって発達障害のある子ども特有の症状が少しでも軽減され、集団行動に参加できたり、他の人たちとの関係が少しでも良好になったり、成功体験が増えたりするなどの事があれば本人にとっても、周りにとっても望ましいことでしょう。

#### 2 最近、よく使用されている薬について

##### (1) メチルフェニデート（コンサータ®）

平成19年12月にADHDに対する適応が認められたコンサータ®が発売されました。コンサータ®は徐放剤であり、不注意や多動・衝動性などの症状に12時間程度の効果があるといわれています。しかし、効果には個人差があります。また、昼食時の食欲低下や心悸亢進がみられることがあります。6歳以上13歳未満の小児に適応があります。てんかんがある場合には慎重に投与をすることになっていますので、投与開始前に脳波を取っておくことが望ましいでしょう。

##### (2) 抗けいれん薬

てんかんの合併がある場合にはカルバマセピン（テグレート®）やバルプロ酸ナトリウム（デパケン®、セレニカR®）がよく使用されます。これらの薬には気持ちを落ち着かせる作用もあり、多動・衝動性を抑えるために使用することもあります。

## (3) 選択的セロトニン再取り込み阻害剤 (SSRI)

抗不安薬・抗うつ薬であり、フルボキサミン（デプロメール®・ルボックス®）が代表的です。発達障害の子どもではこだわりが強い場合やメチルフェニデートで効果のない多動・衝動性の強い場合に使用することがあります。

## (4) 抗精神病薬

最近はリスペリドン（リスパダール®）が比較的よく使用されています。自傷行為が強い、攻撃性が強い、パニックが激しいなど問題行動が強く、それに対する対応が急がれる場合に使用することがあります。

## Q92 アセスメントについて教えてください。

最近、研修会などでアセスメントということばをよく聞きますが、アセスメントとは何なのでしょう。

### A

アセスメントは従来「査定」と訳出されてきました。多くの場合、能力的側面についての評価という意味合いです。文部科学省のいう発達障害および知的障害については、子どもの実態に合わせて WISC-Ⅲなどの知能検査を実施して、子どもの能力を幾つかの要素（項目）から推測します。そして、そこから得られた結果は、個別の教育支援計画を立てるための重要な資料となるのです。ここでは WISC-Ⅲも含め簡単に心理的アセスメントについて示しておきます。詳しくは、それぞれの検査の理論と解釈について、まず、その検査等のマニュアルをお読みください。

#### 1 アセスメントの基本

まず、心理検査実施の目的が何かよく考える必要があります。どのような障害かではなく、その子どもの成長にどのような教育と環境が必要かを知る必要のあるとき、保護者（と時として本人）の理解を得て、その検査に習熟した検査者によって実施されなければなりません。検査結果は、多くの場合プロフィールという検査結果の個別グラフで示されますが、検査時の子どもの様子も貴重な情報であり、このことも含めて、予め検査者に対して、検査時の子どもの所見と検査結果とをまとめて、詳細に報告するよう求めておくといよいでしょう。保護者に対する説明も必要です。スクールカウンセラーを検査者として活用する場合は、単に検査だけでなく、授業観察や面接なども依頼した方がよいでしょう。所要時間も考えておいてください。学外の検査者が WISC-Ⅲを実施する場合は、40分（観察・面接・レポート）+30分（担任等面接）+120分（検査実施）+50分（保護者・学校への説明）=4時間、という予定を組むのがよいでしょう。また、アセスメントは、知能検査等の数値を用いるものばかりではありません。行動観察や描画なども大切なアセスメントとなります。巡回相談員から、子どものノートや絵も見せてほしいと依頼を受けた経験があると思いますが、これにもアセスメントの意味があります。

アセスメントは、子どもを理解しようとする試みのひとつですが、結果のみを見ただけでは、子どもを理解したことにならないことにも十分な注意が必要です。

#### 2 テストバッテリー

テストバッテリーは、教育心理学等で学んだ概念だと思います。子どもを多面的に理解する上で大変重要なことです。知能検査だけでは、ひとつの側面を見ることにしかありません。そもそも検査というものの自体操作的に定義され、考案されたもので、本来の知能は、知能検査結果の「知能」とは異なります。この点も踏まえ、可能な限り、複数の検査を組み合わせたアセスメントが望まれます。たとえば、高機能自閉症や自閉症と思われる子どもの場合、どのようなバッテリーがよいでしょう。答は一様ではありませんが、二次的に問題行動（加害行動や自傷行為など）が発生していると思われるなら、WISC-Ⅲや K-ABC（認知機能の特性を見出し、効果的な学習方法を検討するなどの目的で利用されるバッテリー）に加え、描画検査や SCT（文章完成法）なども併せて実施しておきたいところですし、自尊感情や適応性なども重要な指標となり、同時に、その学級の状

態についても検討を要する事柄だと思われます。更に、これはテストバッテリーではありませんが、当該の子どもの「困難さ」に焦点を当て、教員や教室等の環境、そして、保護者の状態についても情報が必要でしょう。

### 3 検査者など

検査実施には、その検査と観察に習熟した検査者が当たる必要があります。訓練された臨床心理士や学校心理士などの専門家やプログラムのある研修を受けた教員等は、決して多くはありません。検査者が学校内にいない場合、検査者を探すことになると思いますが、先程述べた検査の目的をできれば文章化して、検査者と十分な打ち合わせを行ってください。また、打ち合わせの中で出てくる検査者の提案にも耳を傾けてください。お互いに多忙な中での日程調整になりがちですが、十分な時間設定をおこなうことをお奨めします。

今後のことにも触れておきたいと思います。使用頻度の高い検査については、教員が実施できるようになることが必要だと思います。習熟には時間と訓練が必要ですが、教育委員会が開催する研修や心理学関連学会の講座などの情報を集め、積極的に参加してみてください。子どもたちの教育・支援に必要なものであるとの認識を高めてください。

### 4 支援計画

検査結果は、十分な説明と理解を伴って初めて意味をもちます。説明する者の力量も重要ですが、検査者に検査と解釈の講義まで求めることはできませんから、説明を受ける側、特に教員も検査について一定程度の知識が必要となります。プロフィールを見て、ある程度のことが理解できる教員が増えるだけでも子どもの状態理解がスムーズに進みます。多くの場合、結果の説明には、誤差などの情報も含まれると思われますが、検査者や検査実施時の子どもの状態によっても結果は異なることがありますので、このことも含めて、説明してもらうのがよいでしょう。

結果の解釈・検討は、検査者・担任・特別支援教育コーディネーター等が複数で行うことが望まれます。支援（援助）チームが初めから参加すると、円滑に支援計画と支援の場が形成されますので、計画的に準備してください。

アセスメントで得られた結果の中には、能力の高低の部分があると思いますが、他の子どもたちとの比較ではなく、その子どもの能力間の高低に着目することが必要です。特に、高い項目（領域）と低いそれとの距離（差）に、その子どもの行動特性を見極めるポイントのひとつが見出せることが多いでしょう。これまで、「努力が足りない」と言われ続けて、辛い思いをしてきた子どもの場合、アセスメントによって理解が深まることは、支援に直結します。また、「低い」ところを高くしようとする計画に偏ることなく、子どもが学校生活を送りやすくするにはどうしたら良いか、そのヒントをアセスメントに求めるようにポイントを絞ってください。支援計画は、教員側の知恵の絞り方が試される場面です。

### 5 個人情報

個人情報を保護する観点と保護者・子どもとの信頼関係に十分に留意してください。

## Q93 地域特別支援連携協議会の活用方法について教えてください。

関係機関と連携を図るために、地域特別支援連携協議会があると聞いたのですが、地域特別支援連携協議会のことがよく分かりません。また、どのように活用すればよいのかも分かりません。

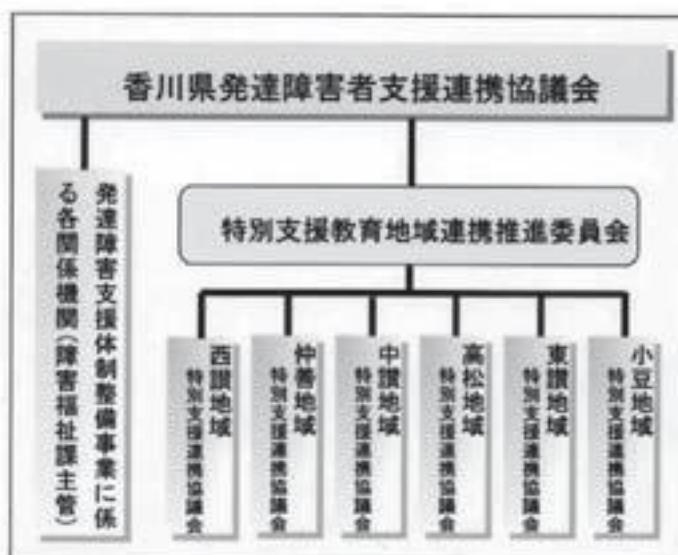
### A

県教育委員会では、地域における教育と福祉・医療・保健・労働等の関係諸機関との連携体制の構築を目指して、平成18年度から地域特別支援連携協議会を設置しています。当初は、県内を東讃、小豆、高松、中讃、西讃の5か所の地域に設置していましたが、現在は【図33】のように6か所の地域設定となっています。（各特別支援連携協議会に所属する市町は下記のとおりです。）

- ①小豆地域（小豆島町・土庄町）
- ②東讃地域（さぬき市・東かがわ市）
- ③高松地域（高松市・三木町・直島町）
- ④中讃地域（丸亀市・坂出市・綾川町・宇多津町）
- ⑤仲善地域（善通寺市・多度津町・琴平町・まんのう町）
- ⑥西讃地域（観音寺市・三豊市）

構成メンバーとしては、教育分野から幼・保・小・中・高等学校長の代表、幼・小・中・高等学校の特別支援教育コーディネーター（以下コーディネーター）の代表、特別支援学校のコーディネーター、地域の市町教育委員会の担当などで、さらに地域のPTAの代表者も参加しています。関係諸機関としては、市町の福祉課、母子保健課、相談支援事業者、障害福祉相談所、保健福祉事務所、医療機関（医師）、ハローワークなどが参加し、参加した各機関の取組や活用できる資源についての情報交換、地域での連携の在り方が検討されています。

また、平成20年度からは、事務局を各地域の中心となる市町教育委員会に置き、「香川県発達障害者支援連携協議会」\*1)の教育関係部会として「特別支援教育地域推進委員会」\*2)を新たに設置しました。



【図33 各会議の組織的関係図】

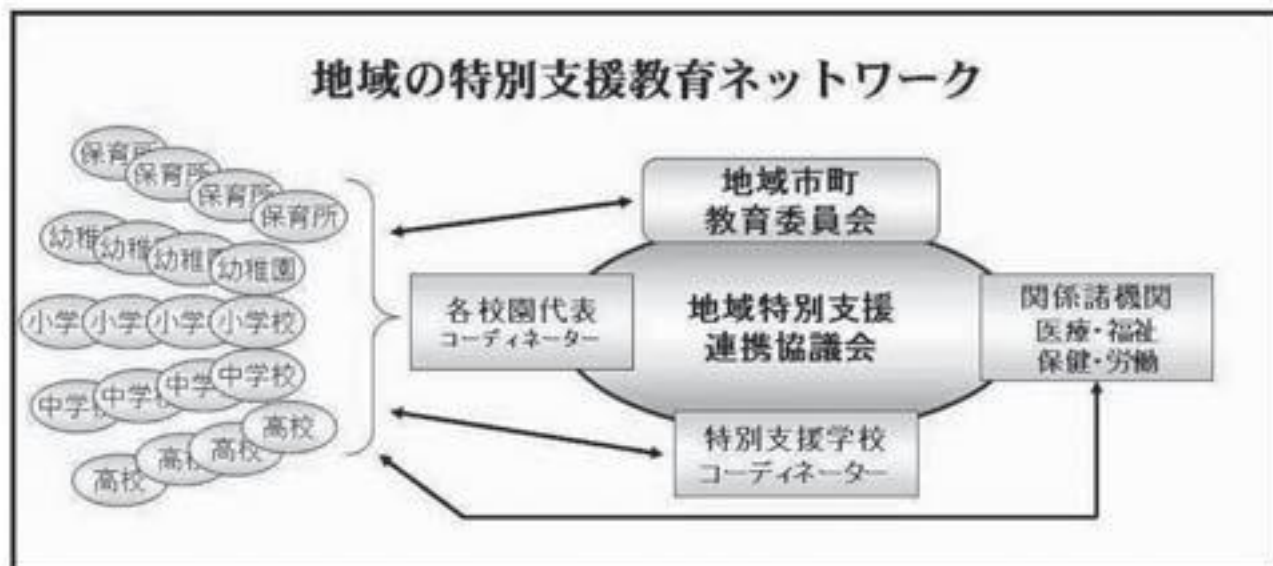
- \*1) 香川県発達障害者支援連携協議会は、厚生労働省事業「発達障害支援体制整備事業」（県障害福祉課主管）と文部科学省事業「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」（特別支援教育課主管）の同事業のなかで共同設置された協議会です。
- \*2) 特別支援教育地域推進委員会は、教育関係者で組織する会で、6地域の代表市町教育委員会（主管委員会）指導主事及び幼小中高等学校の各コーディネーターの代表、地域の特別支援学校コーディネーター代表から組織され、特別支援教育課が運営しています。

ここでは、各地域での先進的な取組み等について情報交換をすることで、地域間の連携を図りながら、各地域の特別支援教育を総合的に推進する役割を果たします。

今後、地域特別支援連携協議会では、各地域の社会資源を有効に活用し、各学校等のコーディネーターが関係諸機関とつながりやすい効果的なシステムを構築する必要があります。そのツールとして有効なものが、サポートファイル「かけはし」です。これは、発達障害のある子どもも含め、特別に支援の必要な子どもすべてに有効なものであり、子どもを中心に据え、関係諸機関が円滑に連携を図るための支援ツールです。地域特別支援連携協議会においても、このサポートファイル「かけはし」に対する関係諸機関との共通理解や有効活用の方法について議論がなされています。地域特別支援連携協議会に参加する代表コーディネーターは、地域内の各学校等のコーディネーターと常に連携を図り、外部の専門機関や特別支援学校からの情報を伝達したり、サポートファイル「かけはし」を活用したケース会等を開催したりするなど、各学校等のコーディネーターの窓口となる必要があります。各学校等のコーディネーターにおいては、各地域の代表コーディネーターにまず相談をしてみましょう。

特別支援学校については、すでに構築されているネットワークを十分活用しながら、各市町教育委員会と連携を図り、幼稚園・保育所・小学校・中学校・高等学校を側面からサポートしていくことで、地域の特別支援教育のセンター的機能をますます発揮していくことが期待されます。

各学校等のコーディネーターが安心して相談できる体制づくりのためにも、地域特別支援連携協議会の積極的な運営が必要です。それぞれの地域で、顔の見えるネットワークづくりを進めていきましょう（図34）。



【図34 地域における特別支援教育のネットワーク概念図】



# 參考資料

## 資料1

## 特別支援教育に関する研修会等予定一覧

月	研修会名	研修会の概要	主催	対象者
5月	新任特別支援教育担当 教員研修会	障害と教育課程等	教育セ	小・中特別支援学級担 任・特
5月～ 3月	特別支援教育コーディネーター養 成専門研修	事例検討、演習等	県教委	小・中・高
5月～ 6月	特別支援教育担当 教員障害種別研修会	特別支援教育の現状と課 題、授業研究等	教育セ	小・中特別支援学級担任、 特
夏 季 休業中	新任特別支援教育 コーディネーター研修会	特教コーディネーターの 役割等	教育セ	幼・小・中・高 特別支援教育コ―ディネ ーター
夏 季 休業中	WISC-Ⅲ 知能検査研修講座	検査法演習	教育セ	小・中・高
夏 季 休業中	発達障害の理解と支援	発達障害の子どもの理解 と支援	教育セ	幼・小・中・高
8月	特別支援教育研修会	講演、各校種別・テーマ 別分科会	県教委	全校種
9月	就学指導研究協議会	就学指導に関する協議等	県教委	幼・保・小・中・特
10月	かがやき特別支援教育 県民フォーラム	講演、シンポジウム 体験発表等	県教委	全校種・一般
夏 季 休業中	香川県小学校教育研究会 特別支援教育部会夏季研修会	実践提案発表、講演会	香小研	小・特
夏 季 休業中	香川県中学校教育研究会 特別支援教育部会夏季研修会	実践提案発表、講演会	香中研	中・特
夏 季 休業中	香川県高等学校特別支援教育部会 自立活動研究会	毎年テーマを決めて講演 会	香高研	全校種
夏 季 休業中	香川県高等学校特別支援教育部会 自立活動研究会	感覚運動指導に関する講 演会	香高研	全校種
夏 季 休業中	香川県高等学校特別支援教育部会 言語・難聴研究会	毎年テーマを決めて講演 会	香高研	全校種
夏 季 休業中	香川県特別支援教育研究会 夏季研修会	毎年テーマを決めて講演 会	香特研	全校種
夏 季 休業中	香川県特別支援教育研究会 早期教育部会夏季研修会	毎年テーマを決めて講演 会	香特研	幼・保・特

\* 詳しくは各主催者までお問い合わせください。なお、この他にも各特別支援学校では、公開講演会や学習会等を実施しております。各学校にお問い合わせか、もしくは県教委特別支援教育課のHPをご覧ください。

\* 経路について：教育セ・香川県教育センター、県教委・香川県教育委員会、香小研・香川県小学校教育研究会、香中研・香川県中学校教育研究会、香高研・香川県高等学校教育研究会、香特研・香川県特別支援教育研究会。



資料2 就学基準 (特別支援学校・特別支援学級・通級による指導)

	(1) 特別支援学校	(2) 特別支援学級	(3) 通級による指導
視覚障害者	両眼の視力がおおむね 0.3 未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のも	拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度のも	拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの
聴覚障害者	両耳の聴力レベルがおおむね 60 デシベル以上のものうち、補聴器等の使用によっても通常の話し声を解することが不可能又は著しく困難な程度のも	補聴器等の使用によっても通常の話し声を解することが困難な程度のも	補聴器等の使用によっても通常の話し声を解することが困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの
知的障害者	① 知的発達遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻りに援助を必要とする程度のも ② 知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないものうち、社会生活への適応が著しく困難なもの	知的発達遅滞があり、他人との意思疎通に軽度の困難があり日常生活を営むのに一部援助が必要で、社会生活への適応が困難である程度であるもの	
肢体不自由者	① 肢体不自由の状態が補装具の使用によっても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のも ② 肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないものうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度のも	補装具によっても歩行や筆記等日常生活における基本的な動作に軽度の困難がある程度のも	肢体不自由、病弱又は身体虚弱の程度が、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のも
病弱・身体虚弱者	① 慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のも ② 身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のも	① 慢性の呼吸器疾患その他疾患の状態が持続的又は間欠的に医療又は生活の管理を必要とする程度のも ② 身体虚弱の状態が持続的に生活の管理を必要とする程度のも	
言語障害者		口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達遅れがある者、その他これに準じる者(これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。)で、その程度が著しいもの	口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達遅れがある者、その他これに準じる者(これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。)で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のも

	(1) 特別支援学校	(2) 特別支援学級	(3) 通級による指導
情緒障害者		① 自閉症又はそれに類するもので、他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のものである ② 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のものである * 欄外下(4)参照	主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のものである
自閉症者			自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするものである
学習障害者			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もので、一部特別な指導を必要とする程度のものである
注意欠陥多動性障害者			年齢又は発達に不釣り合いな注意力、又は衝動性・多動性が認められ、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすもので、一部特別な指導を必要とする程度のものである

- (1) 特別支援学校の就学基準については、学校教育法施行令第22条の3（視覚障害者等の障害の程度）による。
- (2) 特別支援学級の就学基準については、平成14年5月27日付け14文科初第291号文部科学省初等中等教育局長通知「障害のある児童生徒の就学について」による。
- (3) 通級による指導の就学基準については、平成18年3月31日付け17文科初第1178号文部科学省初等中等教育局長通知「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について」による。
- (4) 「情緒障害者」を対象とする特別支援学級の名称について、平成21年2月3日付け20文科初第1167号文部科学省初等中等教育局長通知「『情緒障害』を対象とする特別支援学級の名称について」において、従来の「キ 情緒障害者」を、「キ 自閉症・情緒障害者」と改めることが示された。

## 資料3 「個別の教育支援計画」に関する記載内容（文部科学省）

### ◆ 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1月)文部科学省

#### 第3部 学校用(小・中学校)

#### ○ 特別支援教育コーディネーター用

#### 5 校内委員会での推進役

##### (4) 個別の教育支援計画の作成に向けて

個別の教育支援計画とは、該当の児童生徒に対して、乳幼児期から就労までの長期的な視点で部局横断的に関係機関(教育、福祉、医療等)が連携して作成するものです。作成に当たっては、例えば「個別の教育支援計画」策定検討委員会を設置して検討を行うことも考えられます。また、作成作業においては保護者の積極的な参画を促し、計画の内容や実施について保護者の意見を十分に聞いて、計画を作成・実施し改善していくことが重要です。個別の教育支援計画については、第1部の「3. 特別支援教育とは(2) 特別支援教育を支える仕組み」や、第5部の保護者用「3. 学校との連携(4) 個別の教育支援計画と個別の指導計画」を参照してください。

個別の教育支援計画については、これまで取組がほとんど行われていないことなどから、児童生徒の状況や学校の実情等に応じて、まずは保護者との連携を図りながら情報を収集して作成にとりかかるとし、作成・実施・評価のプロセスを通して改善を加えていくことが大切です。

- 個別の教育支援計画の作成に当たり、外部の関係者・関係機関と連携協力する際の重要な役割を果たします。
- 幼稚園・保育所等から小学校、中学校の関係機関等の間での情報の交換を行うことが大切です。
- 個別の教育支援計画に記載された内容については、十分に把握していることが大切です。また、収集した情報を整理し、個別の教育支援計画の改善の機に活用しやすいようになっていることも大切です。
- 個人情報については、適切な取扱いがなされるように留意します。

### ◆ 発達障害のある児童生徒等への支援について(通知)17文科初第211号(平成17年4月1日)文部科学省

#### 第2 発達障害のある児童生徒等への支援について

##### 1 学校における発達障害のある幼児児童生徒への支援

##### (1)③ 小学校等における「個別の指導計画」及び「個別の教育支援計画」の作成

小学校等においては、必要に応じ、児童生徒一人一人のニーズに応じた指導目標や内容、方法等を示した「個別の指導計画」及び関係機関の連携による乳幼児期から学校卒業後まで一貫した支援を行うための教育的支援の目標や内容等を盛り込んだ「個別の教育支援計画」の作成を進めること。

- (2) 盲・聾・養護学校、小学校等の特殊学級及び通級による指導においては、自閉症の幼児児童生徒に対する適切な指導の推進を図ること。その際、は、「個別の指導計画」及び「個別の教育支援計画」の作成を進めること。

◆ 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)(平成17年12月8日)中央教育審議会

第6章 関連する課題について

1 総合的な体制整備に関する課題について

① 個別の教育支援計画及び個別の指導計画について

個別の教育支援計画については、今後、小・中学校も含めた策定の推進を検討するとともに、関係機関と連携した効果的な運用方法を確立する必要がある。また、今後の運用状況を踏まえつつ、「個別の指導計画」と併せて学習指導要領等への位置付けを行うことや、就学相談・指導や卒業後の就労支援における活用などを検討する必要がある。

(注4) 「個別の教育支援計画」とは、障害のある幼児児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、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もので、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な側面からの取組を含め関係機関、関係部局の密接な連携協力を確保することが不可欠であり、教育的支援を行うに当たり同計画を活用することが意図されている。なお、「新障害者プラン」(障害者基本計画の重点施策実施5か年計画)で言われている「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等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ある。

◆ 特別支援教育の推進について(通知)19文科初第125号(平成19年4月1日)文部科学省

3 特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組

(4) 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用

特別支援学校においては、長期的な視点に立ち、乳幼児期から学校卒業後まで一貫した教育的支援を行うため、医療、福祉、労働等の様々な側面からの取組を含めた「個別の教育支援計画」を活用した効果的な支援を進めること。

また、小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の教育支援計画」を策定するなど、関係機関と連携を図った効果的な支援を進めること。

8 厚生労働省関係機関等との連携

各学校及び各教育委員会等は、必要に応じ、発達障害者支援センター、児童相談所、保健センター、ハローワーク等、福祉、医療、保健、労働関係機関との連携を図ること。

## ◆ 各学習指導要領等

### ● 保育所保育指針(平成20年3月告示、平成21年4月施行)

#### 第4章 1 保育の計画

##### (3) 指導計画の作成上、特に留意すべき事項

##### ウ 障害のある子どもの保育

(7) 障害のある子どもの保育については、一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導計画の中に位置付けること。また、子どもの状況に応じた保育を実施する観点から、家庭や関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成するなど適切な対応を図ること。

### ● 幼稚園教育要領(平成20年3月告示、平成21年4月施行)

#### 第3章 第1 指導計画の作成に当たっての留意事項

##### 2 特に留意する事項

(2) 障害のある幼児の指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉などの業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。

### ● 学習指導要領(小・中学校)(平成20年3月告示、小は平成23年4月から、中は平成24年4月から施行。ただし、本規定は、移行措置により、平成21年4月から施行。)

#### 第1章 総則

##### 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

##### 2 以上のほか、次の事項に配慮するものとする。

(8) 障害のある児童(生徒)などについては、(略)指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童(生徒)の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教諭職の連携に努め、効果的な指導を行うこと。

### ● 学習指導要領(高等学校)(平成21年3月告示、平成25年4月から学年進んで施行。ただし、本規定は、移行措置により、平成22年4月から施行。)

#### 第1章 総則

##### 第5款 5 教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項

(8) 障害のある生徒などについては、(略)指導についての計画又は家庭や医療、福祉、労働等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の生徒の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。

## 資料4

## ファイルI (基礎情報)

初記入年月日(平成 年 月 日)

ふりがな 氏名			性別	男・女	生年月日	平成 年 月 日	
ふりがな 保護者 氏名			住所	〒			
			TEL	TEL			
家 族 構 成	続柄	氏 名	生 年	続柄	氏 名	生 年	
備 考							

相談の きっかけ				
電話(  ) 電話(0055- )				
幼児・児童・生徒の各成長段階における様態				区
各教育段階	よい点 (得意なこと・好きなこと)	気になる点 (苦手なこと)	配慮点	
3歳児 (3歳以下)				
就学前 (3歳以上)				
小学校前 (3歳以上)				
小学校後 (6歳以上)				
中学校 (9歳以上)				
高等学校 (9歳以上)				
大学 専門学校 その他				

訓練歴 相談歴 健診歴 利用機関等	年	支援機関名	支援者名	障害名 病名 (年月日) 病院名 診断者名	(平成 年 月 日) 病院科 医師名:		
				医療歴	年	受診医療機関名 (病院・担当医師)	

検査結果等	年	検査名・検査結果	検査者名	手帳等	名称	冊数	年月	備考
保健士7名								

教育諸機関在籍歴			
期間	校名(所)名	期間	校名(所)名

## ファイルⅡ (長期展望と支援)

氏名 ( ) (No. )

本人・保護者 願い・目標 (年月日)	支援の方針・内容・評価等		機関・担当者名 (年月日)
	家庭・学校等	教育・福祉・医療 保健・労働等	



## 資料5 香川県における福祉、医療、労働等の主な関係機関

### 1 福祉関係機関

#### (1) 市町障害福祉担当窓口

※ 障害のある方の地域における福祉の窓口として、障害者福祉に関する指導と相談に応じます。障害者手帳の申請や交付についても、こちらが窓口となります。

	名 称	所 在 地	電話番号
1	高松市福祉事務所	高松市番町 1-8-15	(087)839-2333
2	丸亀市福祉事務所	丸亀市大手町 2-3-1	(0877)24-8805
3	坂出市福祉事務所	坂出市室町 2-3-5	(0877)44-5007
4	善通寺市福祉事務所	善通寺市文京町 2-1-1	(0877)63-6309
5	観音寺市福祉事務所	観音寺市坂本町 1-1-1	(0875)23-3963
6	さぬき市福祉事務所	さぬき市長尾東 888-5	(0879)52-2516
7	東かがわ市福祉事務所	東かがわ市三本松 1172	(0879)26-1228
8	三豊市福祉事務所	三豊市豊中町本山甲 201-1	(0875)62-1125
9	土庄町保健福祉課	小豆郡土庄町甲 559-2	(0879)62-7002
10	小豆島町住民福祉課	小豆郡小豆島町池田 2100-4	(0879)82-7004
11	三木町健康福祉課	木田郡三木町大字氷上 310	(087)891-3304
12	直島町住民福祉課	香川郡直島町 1122-1	(087)892-2223
13	宇多津町保健福祉課	綾歌郡宇多津町 1881	(0877)49-8003
14	綾川町健康福祉課	綾歌郡綾川町滝宮 299	(087)876-1113
15	琴平町福祉保健課	仲多度郡琴平町榎井 817-10	(0877)75-6706
16	多度津町福祉保健課	仲多度郡多度津町栄町 1-1-91	(0877)33-4488
17	まんのう町福祉保健課	仲多度郡まんのう町吉野下 430	(0877)73-0102

#### (2) 相談支援機関（公的機関）

※ 障害のある方の全般的相談に応じるとともに、必要な検査や指導などを行います。

18	障害福祉相談所	高松市田村町 1114	(087)867-2696
19	子ども女性相談センター	高松市西宝町 2-6-32	(087)862-8861
20	西部子ども相談センター	丸亀市土器町東 8-526	(0877)24-3173
21	精神保健福祉センター	高松市松島町 1-17-28	(087)831-3151
22	東讃保健福祉事務所	高松市番町 5-4-15	(087)831-1531
23	小豆総合事務所	小豆郡土庄町海崎甲 2079-5	(0879)62-1418
24	中讃保健福祉事務所	丸亀市土器町東 8-526	(0877)24-9960
25	西讃保健福祉事務所	観音寺市坂本町 7-3-18	(0875)25-3082
26	高松市保健センター	高松市桜町 1-9-12	(087)839-2363

## 2 相談支援機関（民間の機関で主なもの）

※ 障害のある方の相談に応じ、必要な情報の提供及び助言を行ったり、障害福祉サービスを適切に利用できるようサービス利用計画を作成する機関です。

	名 称	所 在 地	電話番号
27	相談支援センター白鳥	東かがわ市松原 1400-1	(0879)25-1188
28	障害者生活支援センターましみず	さぬき市寒川町石田東甲 761-9	(0879)43-1104
29	生活支援センターのぞみ	さぬき市長尾名 104-4	(0879)52-1351
30	きらら	小豆郡土庄町上庄 463-2	(0879)62-4636
31	相談支援事業所オリーブ	小豆郡小豆島町池田字下地 2519-7	(0879)75-2310
32	香川県立川原みどり園	高松市川原町 418	(087)885-8600
33	地域生活支援センターこだま	高松市木太町 1997-3	(087)861-7621
34	精神障害者地域生活支援センターほっと	高松市川島東町 1941-1	(087)840-3770
35	障害者生活支援センターたかまつ	高松市田村町 1114	(087)815-0330
36	障害者生活支援センターあい	高松市前田東町 585-5	(087)847-1021
37	なかまの里相談支援事業「おんぷっと」	高松市国分寺町新名 2209-20	(087)874-0103
38	あじの里地域生活支援センター	高松市庵治町 4151-7	(087)870-3506
39	支援センターこがも	高松市香南町横井 551-1	(087)879-0423
40	障害者生活支援センターピア	坂出市府中町字南谷 5001-2	(0877)56-3070
41	野の花	丸亀市飯山町東坂元字橋見 1987-1	(0877)98-1741
42	障害者生活支援センターふらっと	善通寺市文京町二丁目 1-4	(0877)64-0705
43	障害者生活支援センター「結」	三豊市高瀬町佐段乙 443-1	(0875)74-7211
44	指定相談支援事業所高瀬荘	三豊市高瀬町佐段乙 425-3	(0875)74-7811
45	地域支援センターまるやま	観音寺市流岡町 750-1	(0875)23-2070
46	社会福祉法人琴平町社会福祉協議会	仲多度郡琴平町榎井 891-1	(0877)75-1371
47	香川大学教育学部特別支援教室すばる	坂出市青葉町 2-7	(0877)46-8532

## 3 医療機関

※ 発達障害等の診察・診断のできる病院です。

48	小児科内科 三好病院	東かがわ市大谷 813-1	(0879)25-3503
49	土庄中央病院 小児科	小豆郡土庄町海崎甲 1400-2	(0879)62-1211
50	香大医学部附属耳鼻科・小児科・精神科	木田郡三木町大字池戸 1750-1	(087)898-5111
51	香大医学部 子どもと家族・こころの診療部	木田郡三木町大字池戸 1750-1	(087)891-2420
52	講陽堂 松原病院 小児科	木田郡三木町大字池戸 3232-1	(087)898-0620
53	NTT西日本高松診療所 精神科	高松市瑞光町 649-8	(087)839-9620
54	屋島総合病院 発達外来 自閉症外来	高松市屋島西町 1857-1	(087)841-9141
55	高松平和病院小児科	高松市栗林町 1-4-1	(087)833-8113
56	かがわ総合リハビリテーションセンター病院小児科	高松市田村町 1114	(087)867-6001

	名 称	所 在 地	電話番号
57	県立中央病院 小児科	高松市番町5-4-16	(087)835-2222
58	済生会病院 小児科	高松市多肥上町1331-1	(087)868-1551
59	五色台クリニック	高松市寿町1丁目1-5	(087)822-2311
60	西春日小児科医院	高松市松並町559-3	(087)867-7070
61	もりもとこどもクリニック	丸亀市土器町東4-713-5	(0877)25-9228
62	香川リハビリ病院 精神科	善通寺市善通寺町2603	(0877)62-0885
63	麻田診療「リハビリテーションセンター」	丸亀市津森町162-4	(0877)23-5555
64	三豊総合病院	三豊市豊浜町松浜708	(0875)52-3366

※ その他の医療機関については、香川県障害福祉課のホームページ

<http://www.pref.kagawa.jp/shogaihukushi/fukushijoho/> を開き、障害者自立支援情報「発達障害医療機関リスト」をご参照ください。

#### 4 労働関係機関（公的機関）

※ 障害者職業センターは障害者に対する職業評価や職業指導に加え、職場準備支援・職場適応援助者（ジョブコーチ）による支援・精神障害者総合雇用支援等の事業を実施しています。

※ ハローワークは職業相談員を配置し、職業相談、就職あっせんから就職後の職場適応指導までを行っています。

65	香川障害者職業センター	高松市観光通2丁目5-20	(087)861-6868
66	ハローワーク小豆	小豆郡土庄町吉ヶ浦6195-3	(0879)62-1411
67	ハローワーク東かがわ	東かがわ市三本松591-1 大内総合庁舎	(0879)25-3167
68	ハローワークさぬき	さぬき市長尾東889-1	(0879)52-2595
69	ハローワーク高松	高松市花ノ宮町2-2-3	(087)869-8609
70	ハローワーク丸亀	丸亀市中府町1-6-36	(0877)21-8609
71	ハローワーク坂出	坂出市文京町1-4-38	(0877)46-5545
72	ハローワーク観音寺	観音寺市坂本町7-8-6	(0875)25-4521
73	しごとプラザ高松	高松市常磐町1-9-1	(087)834-8609

#### 5 障害者就業・生活支援センター

※ 職業生活における自立を図るために、就業に伴う日常生活又は社会生活上の支援が必要な障害者に対して、福祉部門と雇用部門との連携をとりつつ、職業準備訓練から就職・職場定着に至るまでの相談、援助を一貫して行います。

74	共生	東かがわ市松原1331-5 白鳥ホーム内	(0879)24-3701
75	オリーブ	高松市勅使町398-18 あゆみ園内	(087)869-4649
76	くばら	丸亀市杵原町189-1	(0877)64-6010
77	つばさ	観音寺市流岡町750-1	(0875)23-2070

## 書 籍

- 相川亮・佐藤正二「実践！ソーシャルスキル教育中学校」図書文化、2007
- 秋山千枝子・堀口孝広「スクールカウンセリングマニュアル 特別支援教育時代に」日本小児医療出版社、2007
- 石塚利紀・田村節子「石塚・田村式 援助シートによるチーム支援入門」図書文化、2005
- 井上眞子・杉本陽子「はじめのいっほ」学研、2008
- 上野一彦「小中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の子どもへの教育支援」教育発達研究所、2004
- 上野一彦・海東亜希子・阪田美佐子「軽度発達障害の心理アセスメント」日本文化科学社、2005
- 上野一彦・董 倫子・海東亜希子「LD」（LD判断のための調査票）」日本文化科学社、2005
- 上野一彦・岡田智「実践ソーシャルスキルマニュアル」明台図書、2006
- 上野一彦・花熊 晴「軽度発達障害の教育—LD・ADHD・高機能PDD等への特別支援—」日本文化科学社、2006
- えじそんくらぶ「おっちょこちょいにつけるクスリ」ぶどう社、2007
- 尾形羊一郎 他「学習障害（LD）及びその周辺の子どもたち」同成社、2000
- 尾形羊一郎 他「ADHD及びその周辺の子どもたち」同成社、2001
- 尾形羊一郎 他「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」同成社、2005
- 小澤美代子「上手な登校刺激の与え方」ほんの森出版、2003
- 香川県教育委員会「平成20年度 香川の特別支援教育」2008
- 黒川君江 他「教室で気になる子LD、ADHD、高機能自閉症への手だてとヒント」小学館、2005
- 河村友雄「学級担任の特別支援教育」図書文化、2006
- 毛束真知子「絵でわかる言語指導」学研、2002
- 厚生労働省 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構「事業主と障害者のための雇用ガイド 障害者の雇用支援のために」2008
- 厚生労働省 職業能力開発局発達障害者に対する効果的な職業訓練の在り方に関する研究会（監修）「発達障害のある人の職業訓練ハンドブック」独立行政法人雇用・能力開発機構 職業能力開発総合大学校 能力開発研究センター、2008
- こくま会教育開発室（編）「ひとりごとっくん20 形を使った創造画」こくま会幼児教育実践研究所、2006
- 小林重雄「応用行動分析学入門」学苑社、1997
- 佐々木正美・上野一彦・中川悦子「ほくのことわかって！LD児への手引」朝日新聞厚生文化事業団、1999
- 佐々木正美「アスペルガー症候群の子どもを育てる本 学校編」講談社、2008
- 佐々木正美「思春期のアスペルガー症候群」講談社、2008
- 佐藤眞二「通常学級の特別支援 今日からできる！40の提案」日本文化科学社、2008
- 佐藤 晴「発達障害のある子の困り感に寄り添う支援」学研、2004
- 佐藤 晴「見て分かる困り感に寄り添う支援の実践」学研、2006
- 佐藤 晴「特別支援教育コーディネーターの手引き」東洋館出版社、2008
- 里見恵子「高機能広汎性発達障害の教育的支援」明台図書、2008
- 杉山登志郎・原 仁「特別支援教育のための精神・神経医学」学研、2003
- 杉山登志郎「アスペルガー症候群と高機能自閉症の理解とサポート」学研、2004
- 全国特別学校長会編「盲・聾・養護学校における『個別的教育支援計画』」シアース教育新社、2004
- 高橋あつ子「特別支援教育『校内研修』ハンドブック」明台図書、2007
- 高山恵子・品川裕香「LD・ADHD・アスペルガー症候群 気になる子がぐんぐん伸びる授業」小学館、2007

- 竹田契一・里見恵子・西野有香「LD児の言語コミュニケーション障害の理解と指導」日本文化科学社、1997
- 竹田契一(監修)「LDサポートプログラム」日本文化科学社、2000
- 田中和代・岩佐亜紀「高機能自閉症・アスペルガー障害・ADHD・LDの子のSSTの進め方」黎明書房、2008
- 田中康雄「わかってほしい! 気になる子」学研、2004
- 田中康雄「軽度発達障害のある子のライフサイクルに合わせた理解と対応」学研、2006
- 月森久江「教室でできる特別支援教育のアイデア 172 小学校編」図書文化、2005
- 月森久江「教室でできる特別支援教育のアイデア 中学校編」図書文化、2006
- 柘植雅義 他「中学・高校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導」東洋館出版社、2007
- 柘植雅義・井上雅彦「発達障害の子を育てる家族への支援」金子書房、2007
- 特別支援教育士資格認定協会(編)「SENS 養成セミナー 特別支援教育の理論と実践 II 指導」金剛社版、2007
- 独立行政法人国立特別教育総合研究所「自閉症教育実践ガイドブック」シーアス教育新社、2004
- 独立行政法人国立特別教育総合研究所「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」東洋館出版、2005
- 中川啓子「ことばをかくむ」ふどう社、1986
- キャスリーン・ナドー & エレン・ディクソン「きみもきっとうまくいく」東京書籍、2001
- 二宮信一「ココロとカラダはくしあそび」学研、2005
- 日本LD学会「LD・ADHD等障害理解集 第2版」日本文化科学社、2006
- 日本LD学会「新版 LD・ADHD等心理的認知体験プログラム」、2007
- 平山 諭・甲本卓志「ADHD症状を抑える授業力」明治図書、2006
- 平山 諭「こんなときどうすればいい? 発達障害への対応」明治図書、2008
- 廣瀬由美子・佐藤克敏「通常の学級担任がつくる個別の指導計画」東洋館出版社、2006
- 藤野 博「アニメーション版・心の発達課題 ver.2」教育出版、2005
- 本田恵子・鈴木真理「表情カード」クリエイションアカデミー、2005
- 三木俊一「単元別まるわかり! シリーズ図形・作図習熟プリント」清文堂書店、2005
- 森 孝一「ADHD サポートガイド」明治図書、2002
- 森 孝一「ADHD サポートガイド ーわかりやすい指導のコツー」明治図書、2004
- 文部科学省「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、2004
- 文部科学省「『特別支援教育支援員』を活用するために」文部科学省、2007
- 山岡 修 他「LD・ADHD・高機能自閉症とは?」全国LD親の会、2006
- 瀧沢誠正「よくわかる特別支援教育」ミネルヴァ書房、2008
- 吉田昌義・河村 久・吉川光子・柘植雅義「通常の学級におけるLD・ADHD・高機能自閉症の指導」東洋館出版社、2003
- WHO(訳:中根允文 他)「ICD-10 精神および行動の障害 DCR 研究用診断基準(新訂版)」医学書院、2008
- 雑誌・紀要等**
- 「LD&ADHD」(月刊 明治図書、No.6 (2003)、15 (2005)、18 (2006))
- 「香川大学教育学部特別支援教室すばる研究紀要」香川大学教育学部特別支援教室すばる、2006
- 「香川大学教育学部附属特別支援学校 第14回 特別支援教育研究大会 資料集」香川大学教育学部附属特別支援学校、2007
- 「実証型児童教育」(月刊 学研、4月号、6月号、7月号 (2008))
- 「北海道立特別教育センター研究紀要」北海道立特別教育センター、第19号 (2006)
- 「特別支援教育」(季刊 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、24号 (2007))

# 索 引

## ■ あ行 ■

アスペルガー症候群	99
アセスメント	104, 132
遊び	2, 3, 51
・運動遊び	22
・感覚遊び	17
・集団遊び	6
・好きな遊び	3, 8
・一人遊び	2, 4, 8
いじめ	100
イメージ	27, 62
意欲	38, 77, 108
英単語	63
ADHD→注意欠陥多動性障害	
LD→学習障害	
音読	44, 62

## ■ か行 ■

カード	
・イラストカード	8, 30, 66
・色カード	42
・絵カード	6, 8, 9, 12, 13, 14, 18, 19 20, 47, 51, 96
・お話カード	27
・写真カード	6, 8, 9, 14, 19, 35, 66
・順番カード	46
・手順カード	12
・表情カード	13, 31, 47, 51
・文字カード	36, 41, 44
・約束カード	3
書く	29
・漢字の想起	61
・漢字を書く	29, 61
学習困難	42, 77, 80
学習障害	79, 80, 99, 128
学業不振	77, 99
学生支援員	126
片付け	8, 12, 36, 64
学級経営	49, 108
活動	6
・集団活動	4, 8
・制作活動	6, 8
過敏性	5, 40, 52
感覚過敏	4, 16, 17, 23, 40, 44, 49, 52
眼球運動	32
キーパーソン	55, 77
記憶	39, 62, 63
器質的障害	20
虐待	124
協応	30
行事	9, 58

・運動会	8, 16, 44
・卒業式	44
・発表会	8, 9
教室環境	5, 43, 70, 96
クールダウン	72, 89
計算	32
ケース会	70, 107, 116, 118
ゲーム	10, 51, 54
けんか	13, 90
健康診断	25, 58
行為障害	80, 120
高機能自閉症	75, 80, 128
校内委員会	56, 70, 81, 93, 96, 115 116, 118, 129
校内研修	99, 113, 114, 116
校内支援体制	115, 116
心の理論	47
5W1H	27
こだわり	52, 94, 97, 100
ことば	11, 20
・言語化	11, 32, 74
・言語発達	19, 20
・語彙	19
・ことばの使い方	11
個別の教育支援計画	57, 59, 81, 96, 99, 104 106, 107, 116, 126, 135
個別の指導計画	57, 59, 96, 104, 106, 107 113, 114, 116, 126
コミック会話	50
コミュニケーション	3, 10, 14, 49, 50, 89, 93, 96
コントロール	10, 22, 40, 52, 71
・自己コントロール	14, 48

## ■ さ行 ■

作文	31
視覚	29, 35, 87
・視覚的短期記憶	29, 63
・視覚認知	33, 63
時間を守る	68, 89
自己理解	97, 101, 119
自己受容	101, 119
自傷行為	100, 130
姿勢	22
自尊感情	48, 54, 65, 67, 77, 79, 80 83, 87, 93, 97, 101, 108 132
失敗経験	43, 44, 46, 47, 48
自分勝手	42, 43
社会性	10, 46, 50, 91, 99
就学	25, 58, 104
就学指導（相談）	103
習慣化	38
集中力	4, 18

授業構造	87
宿題	38
巡回相談	86, 113, 115, 125
準備	36, 64
賞賛	38
衝動	40, 46, 99, 101, 130
情報処理	50
診断	127, 128
信頼関係	24
心理検査	132
進路指導	59, 97
スキル	12, 95
・ソーシャルスキル	47, 49, 51, 73
・ソーシャルスキルトレーニング	75, 101
スクールカウンセラー	78, 81, 124, 132
図形	33
スケジュール表	3, 4, 8, 9, 10, 91
ストレス	16, 17, 61, 100, 120
スモールステップ	23, 29, 36, 37, 43, 45
成功体験	39, 67, 75, 101
整理整頓	12, 35, 37
想起	19, 61

■ た行 ■

対人関係	54, 73, 89, 93, 100
第二次性徴	70
タイムアイド	6
・タイムタイマー	4, 6, 9, 10, 69
・タイムログ	6
達成感	37, 43, 48, 76, 101
多動	40, 99, 130
単位修得	87, 96
短期記憶	29, 32, 35
担任	96, 104, 115, 116, 117
地域特別支援連携協議会	116, 121, 134
チェックシート	116, 127
注意欠陥多動性障害	75, 80, 99, 110, 128
注意集中	35, 87
注意力	18
聴覚	
・聴覚認知	19, 87
・聴覚刺激	62
・聴力	18
通級指導教室	110, 115
通級による指導	59, 110
定期考査	87
手順	8, 32, 35, 41, 67, 68, 81
テストバッテリー	132
電子辞書・電子手帳	78, (91)
トークンエコノミー	78
特別支援教育コーディネーター	25, 55, 56, 58, 59, 81, 82, 86, 96, 104, 107, 111, 115, 116, 117, 118, 121, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 134

特別支援教育支援員	104, 126
読解	62
トラブル	13, 47, 71, 73, 75, 82, 89, 96

■ な行 ■

ニーズ	56, 107, 111
二次的障害	39, 70, 76, 77, 79, 105, 113, 114, 120, 130
人間関係	49, 89, 93
認知	33
・空間認知	33, 36, 64
・視覚認知	33, 63
・自己認知	73
・聴覚認知	19, 87
・状況認知	46

■ は行 ■

パソコン	31, 78
パターン化	38, 95
発達障害	54, 56, 75, 77, 81, 100
話す	27
パニック	4, 15, 40, 44, 52, 89, 95, 131
場を読む	73
反抗挑戦性障害	120
反社会的行動	101, 120
反応性愛着障害	93
板書	78, 87
般化	49
フィードバック	49
ひきこもり	80, 105, 120
評価	85, 88
・自己評価	48, 101, 120
・評価基準	88
フラッシュバック	52
部活動	75
不器用	33
服薬	99, 104, 130
不注意	99, 130
不適応行動	53, 80, 100
不登校	49, 54, 76, 77, 80, 100, 105, 120
プライド	43
偏食	23
暴言	48, 89
暴力	48, 89
ボディイメージ	22, 33

■ ま行 ■

見通し	4, 8, 10, 23, 35, 36, 38, 42, 69, 97
無関心	49
モデリング	49
モデル	6, 37, 43

問題行動 4, 79, 93, 100, 131

■ や行 ■

約束 10, 89, 108  
読む 62

■ ら行 ■

理解 35, 62  
・指示理解 35  
・心情理解 50  
理解啓発 112, 116, 122, 123  
リスト 36, 64, 66  
離席 40, 53, 70  
リソースルーム 110  
リハーサル 49, 58  
リライト教材 62  
ルール 3, 10, 36, 37, 40, 41, 42, 46  
50, 54, 74, 75, 91, 108, 122  
・順番が守れない 10, 46, 92  
劣等感 73, 100  
連携 25, 48  
・NPO団体 57, 99  
・親の会 57, 99  
・専門（関係）機関連携 48, 55, 56, 93, 98, 115, 116  
121, 135  
・学校間連携 25, 104  
・教員間連携 117  
・保護者連携 24, 55, 56, 81, 82, 97, 116  
122, 127  
連携訪問 125  
連絡帳 24, 39, 41, 55  
ロールプレイ 73, 91, 101

■ わ行 ■

ワーキングメモリー 32  
ワークシート 61, 63, 118  
わがまま 94  
忘れ物 39, 66



## 執筆・作成者紹介

### 専門家チーム委員

恵羅	修吉（えら しゅうきち	香川大学教育学部教授）代表
繪内	利啓（えない としひろ	香川大学教育学部教授）
会沢	勲（あいざわ いさお	四国学院大学文学部教育学科教授）
村川	和義（むらかわ かずよし	屋島総合病院小児科部長）
長谷川	順一（はせがわ じゅんいち	香川大学教育学部教授）
宮前	義和（みやまえ よしかず	香川大学教育学部准教授）
坂井	聡（さかい さとし	香川大学教育学部准教授）
馬場	広充（ばば ひろみち	香川大学教育学部特別支援教室すばる次長）
川田	行雄（かわた ゆきお	香川県子ども女性相談センター判定課長）
植松	克友（うえまつ よしとも	高松市立木太北部小学校教諭）
大西	時喜子（おおにし ときこ	観音寺市立豊浜中学校教諭）
内山	宜子（うちやま よしこ	香川県立高松養護学校教諭）
野瀬	五鈴（のせ いすず	特別支援教育課副主幹）
佐藤	宏一（さとう こういち	特別支援教育課主任指導主事）

### 巡回相談員

安部	忠明（あべ ただあき	高松市立古高松小学校教諭）
小川	培江（おがわ ますえ	三豊市立詫間小学校教諭）
鎌田	昌代（かまだ まさよ	高松市立松島小学校教諭）
車谷	眞弓（くるまたに まゆみ	坂出市立林田小学校教諭）
佐藤	和代（さとう かずよ	高松市立川島小学校教諭）
多田羅	洋子（たたら ようこ	坂出市立中央小学校教諭）
田所	満知子（たどころ まちこ	坂出市立林田小学校教諭）
馬場	晶子（ばば あきこ	高松市立川島小学校教諭）
真鍋	智子（まなべ さとこ	さぬき市立長尾小学校教諭）
脇	邦之（わき くにゆき	香川県立盲学校教諭）
黒田	仁美（くろだ ひとみ	香川県立盲学校教諭）
堀	雅之（ほり まさゆき	香川県立盲学校教諭）
野田	知良（のだ ともよし	香川県立聾学校教諭）
立藤	律子（たてふじ りつこ	香川県立聾学校教諭）
元谷	美保（もとたに みほ	香川県立聾学校教諭）
藤田	五郎（ふじた ごろう	香川県立高松養護学校教諭）
藤田	明（ふじた あきら	香川県立高松養護学校教諭）
木村	清己（きむら きよみ	香川県立高松養護学校教諭）
川村	美佐子（かわむら みさこ	香川県立善通寺養護学校教諭）

長船	幸代（おさふね ゆきよ	香川県立善通寺養護学校教諭）
田中	千恵（たなか ちえ	香川県立善通寺養護学校教諭）
丸橋	順子（まるはし じゅんこ	香川県立善通寺養護学校教諭）
多木	彩（たき あや	香川県立善通寺養護学校教諭）
藤尾	知成（ふじお ともなり	香川県立香川東部養護学校教諭）
吉鷹	清昌（よしたか きよまさ	香川県立香川東部養護学校教諭）
中村	昌子（なかむら まさこ	香川県立香川東部養護学校教諭）
坂井	彰子（さかい あきこ	香川県立香川中部養護学校教諭）
高井	和美（たかい かすみ	香川県立香川中部養護学校教諭）
小野	理恵子（おの りえこ	香川県立香川中部養護学校教諭）
高橋	伸子（たかはし のぶこ	香川県立香川丸亀養護学校教諭）
原田	田佳子（はらだ たかこ	香川県立香川丸亀養護学校教諭）
松浦	隆（まつうら たかし	香川県立香川丸亀養護学校教諭）
我部山	光弘（かべやま みつひろ	香川県立香川西部養護学校教諭）
合田	通恵（ごうだ みちえ	香川県立香川西部養護学校教諭）
竹森	富士子（たけもり ふじこ	香川県立香川西部養護学校教諭）
梶尾	由美子（かしお ゆみこ	香川大学教育学部附属特別支援学校教頭）

## 表 紙

井上	猛（いのうえ たけし	香川県立善通寺第一高等学校教諭）
----	------------	------------------

## 香川県教育委員会事務局

竹内	秀夫（たけうち ひでお	特別支援教育課長）
野瀬	五鈴（のせ いすず	特別支援教育課副主幹）
山本	麻有里（やまもと まゆり	特別支援教育課主任指導主事）
田中	豊（たなか ゆたか	特別支援教育課主任指導主事）
佐藤	宏一（さとう こういち	特別支援教育課主任指導主事）

## おわりに：監修者から

教育の場でよく引用されることばの一つに、金子みすゞの「みんなちがって、みんないい」があります。何度聞いても「良いことばだ」と感心し、そして同時に「重たいことばだ」と受け止めています。「みんなちがって、みんないい」が当たり前になるまでに、これから何度このことばが繰り返されるのでしょうか。私たちは、「みんなちがって、みんないい」を実現するために、一人ひとりの子どもの「ちがい」をしっかりと受け止めていきたいものです。「ちがい」を理解すること、「ちがい」に配慮した支援や教育を実践していくこと、「ちがい」へ対応するには知識も努力も時間も必要です。「ちがい」への対応が難しく感じられることは、どの教員にも起こりうることです。そのような時に、その教員ひとりが抱え込むのではなく、みんなで対応できるような校内体制が確立されていることが大切となります。みんなちがっているのですから、みんなで支援していくことが重要で、その意識と体制が特別支援教育の発展にとって重要な鍵となっているように思われます。

この「特別支援教育ガイドブック」は、巡回相談員として活躍されている先生方を中心に執筆されました。実際の巡回相談のなかで経験されたいろいろなケースを思い起こしながら、執筆されたものと思います。まだ文章にまとめることは難しいけれど、機会があればこんなことも伝えておきたい、と心残りになっている内容もあることでしょう。特別支援教育は動き始めたばかりです。このガイドブックも遠くない将来にきっと改訂されることになるでしょう。それまでもっと経験を蓄積して、更なる内容の充実をめざしていきましょう。また、このガイドブックには、教育委員会事務局特別支援教育課の方々により、香川県の地域資源が満載されています。ガイドブックをめくれば、何かの資源につながっていきます。是非とも有効に活用して欲しいと思います。

最後に、このガイドブックが、子どもたちを豊かに支える教員のみなさまを支えるために役立つことを願っております。

香川大学教育学部教授 惠羅 修吉

教員のための

「特別支援教育ガイドブック」

—発達障害のある子どもたちを豊かに支えるために—

発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業（文部科学省）

2009年3月

香川県教育委員会事務局特別支援教育課

監修／恵羅修吉（香川大学教育学部教授）

〒760-8582 香川県高松市天神前6番1号

TEL 087-832-3757

FAX 087-806-0232

URL <http://www.pref.kagawa.jp/kenkyoui/>

E-mail [tokubetsusien@pref.kagawa.lg.jp](mailto:tokubetsusien@pref.kagawa.lg.jp)

