

支援のための校内体制づくり
～ LD等の幼児児童生徒への支援～

平成18年3月

山 口 県 教 育 委 員 会

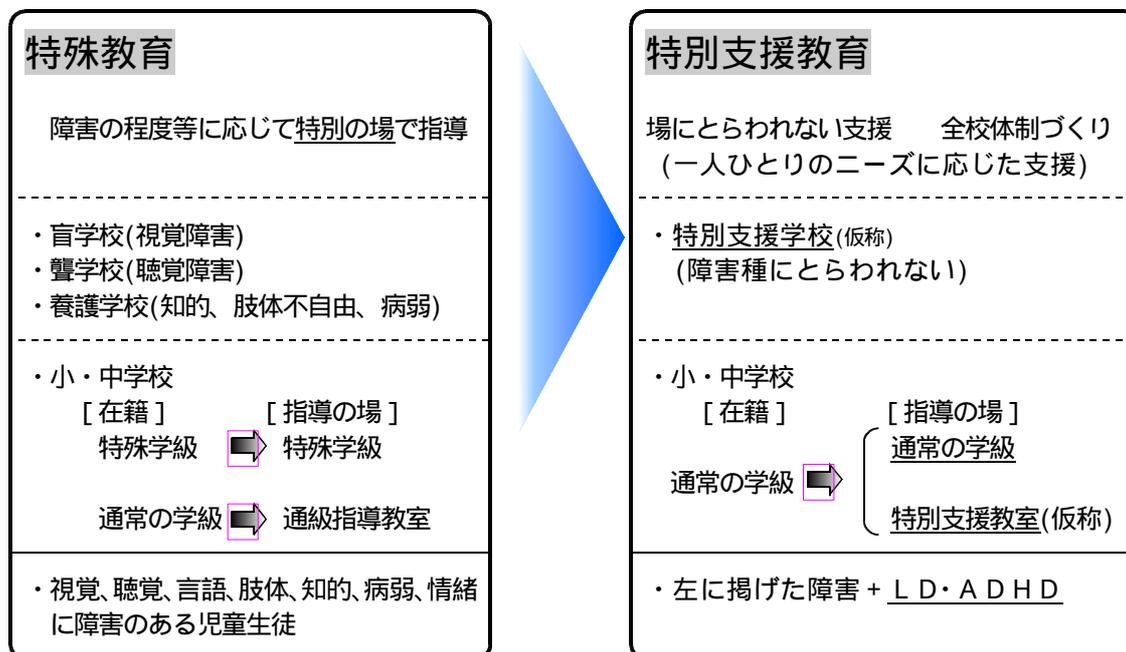
目 次

(ページ)

| | | | |
|--------|-----------------------------------------------------|-------|----|
| 1 | 特別支援教育の理念と基本的な考え方 | ----- | 1 |
| (1) | 特殊教育から特別支援教育へ | | |
| (2) | 中央教育審議会答申：盲・聾・養護学校から特別支援学校へ 小・中学校における特別支援教育の推進 | | |
| (3) | 一人ひとりを大切にする教育と特別支援教育の推進 | | |
| (4) | 交流及び共同学習 | | |
| 2 | 山口県特別支援教育ビジョンの概要 | ----- | 5 |
| 3 | 盲・聾・養護学校や特殊学級等での教育の現状 | ----- | 6 |
| 4 | LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児児童生徒への支援Q & A | ----- | 8 |
| (1) | どのくらい在籍していますか？ | | |
| (2) | 支援が、なぜ、必要なのか？ | | |
| (3) | LD・ADHD・高機能自閉症等の障害とは？ | | |
| (4) | 支援の留意点は？ | | |
| (5) | 具体的な支援は？ | | |
| (6) | 障害のある幼児児童生徒への支援は？ ・知的障害、肢体不自由、病弱、弱視、難聴、言語障害、情緒障害 | | |
| (7) | 実態把握のためには？ | | |
| 5 | 「個別の教育支援計画」の作成 | ----- | 17 |
| 6 | 校内体制づくりQ & A | ----- | 18 |
| (1) | 全校体制づくりのポイントは？ | | |
| (2) | 校内委員会の役割は？ | | |
| (3) | 校長の役割は？ | | |
| (4) | 校内コーディネーターの役割は？ | | |
| (5) | 校内研修会の充実を図るには？ | | |
| (6) | 校内事例検討会の留意点・具体例は？ | | |
| (7) | 保護者との連携の留意点は？ | | |
| (8) | 周囲の幼児児童生徒や保護者の理解を図るには？ | | |
| (9) | 地域コーディネーターの役割は？ | | |
| (10) | 盲・聾・養護学校のセンター的機能とは？ | | |
| (11) | 関係機関連携協議会とは？ | | |
| (12) | 専門家チームとは？ | | |
| (13) | 相談機関等は？ | | |
| | 【資料1：保護者向けお知らせ例】 | ----- | 32 |
| | 【資料2：実態把握のためのチェックリスト】 | ----- | 33 |

1 特別支援教育の理念と基本的な考え方

(1) 特殊教育から特別支援教育へ



特別支援教育に係る中教審答申(H17.12.8)・学校教育法改正(H18改正・H19施行予定)
山口県特別支援教育ビジョン策定(H17)

特別支援教育の理念と基本的な考え方

これまで、障害の種類や程度に応じて、盲・聾・養護学校や特殊学級等の特別な場で指導を行う「特殊教育」を推進し、一定の成果を上げてきましたが、近年、ノーマライゼーションの理念の広がり、障害の重度・重複化、多様化、さらには、小・中学校の通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への支援が重要な課題となるなど、障害のある幼児児童生徒の教育の状況が大きく変化しています。

このような教育の状況の変化に適切に対応していくために、一人ひとりの障害の実情や教育的ニーズを把握し、適切な相談・支援を行う「特別支援教育」を積極的に推進し、LD・ADHD・高機能自閉症等を含め障害のある幼児児童生徒等の自立・社会参加に向けて、生きる力を高める教育を充実していくことが必要です。

したがって、特別支援教育は、従来の特殊教育のように担当する教員が専門的に進めるものではなく、全ての教員が特別支援教育の理念を理解し、LD・ADHD・高機能自閉症等を含め障害についての正しい理解と適切な支援を行うことが必要です。

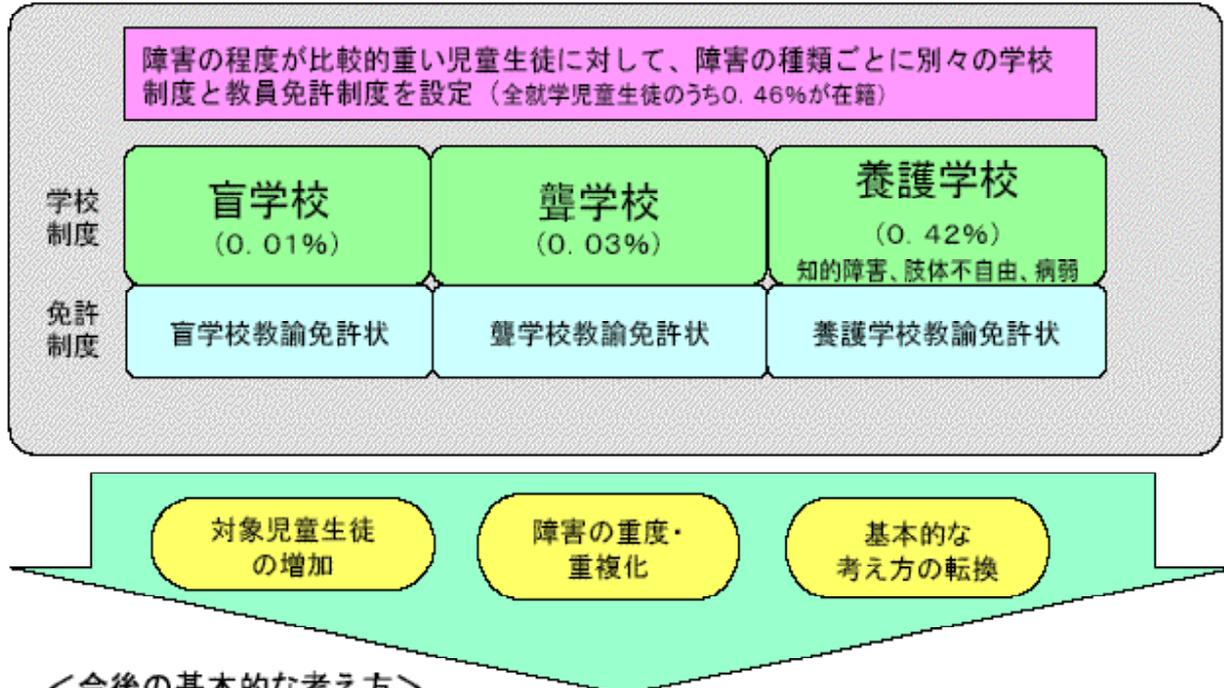
【中教審答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(H17.12.8)抜粋】

LD・ADHD・高機能自閉症等の状態を示す幼児児童生徒が、いじめの対象となったり不適応を起こしたりする場合があります。それが不登校につながる場合があるなどとの指摘もことから、学校全体で特別支援教育を推進することにより、いじめや不登校を未然に防止する効果も期待される。さらに、これらの幼児児童生徒については、障害に関する医学的診断の確定にこだわらず、常に教育的ニーズを把握しそれに対応した指導等を行う必要があるが、こうした考え方が学校全体に浸透することにより、障害の有無にかかわらず、当該学校における幼児児童生徒の確かな学力の向上や豊かな心の育成にも資すると考えられることなどから、積極的な意義を有するものである。

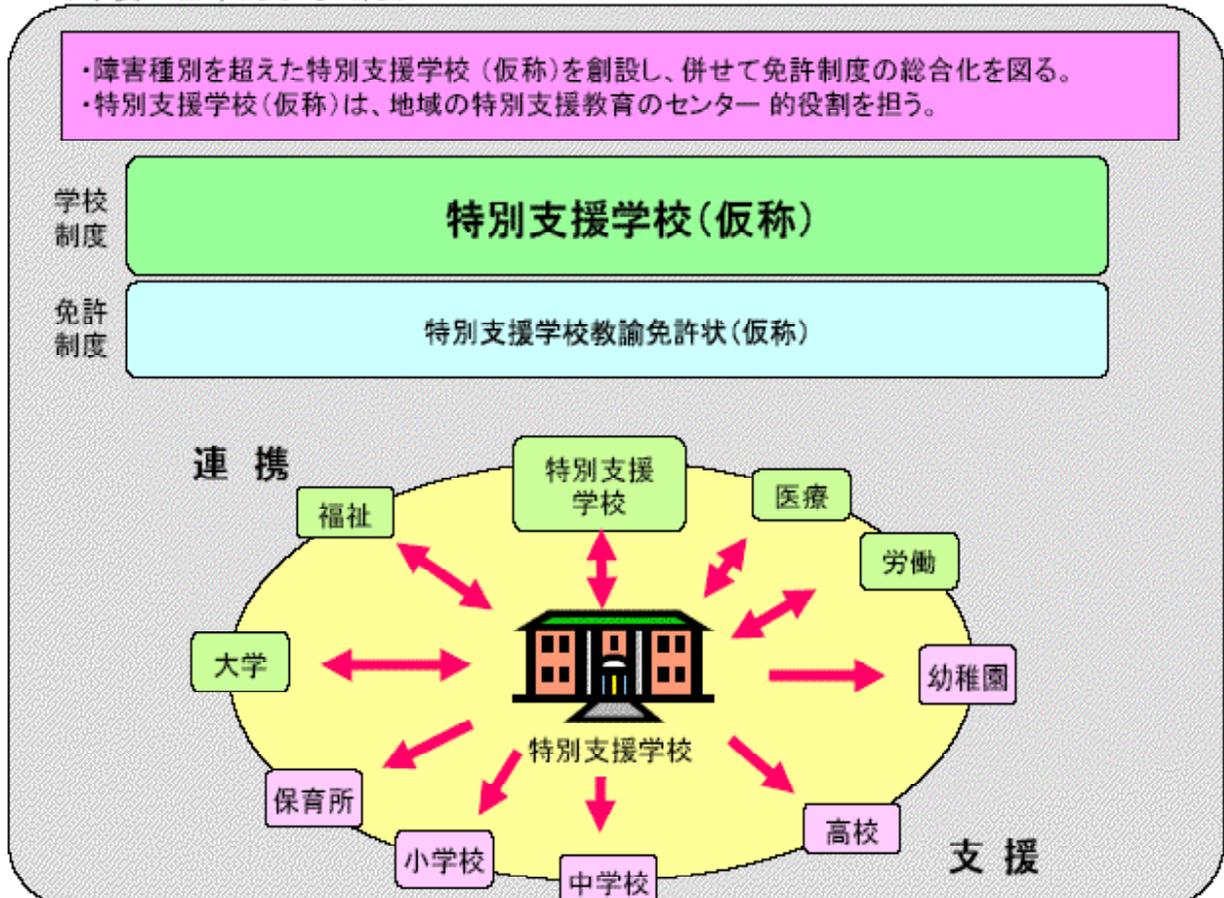
(2) 中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」
(H17.12.8)

盲・聾・養護学校から特別支援学校へ

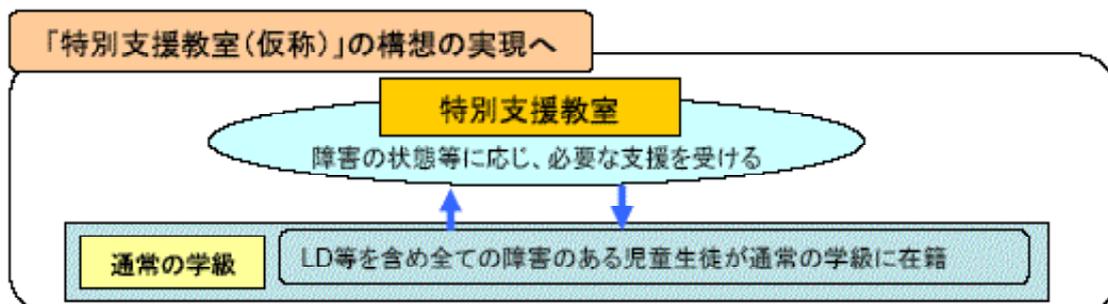
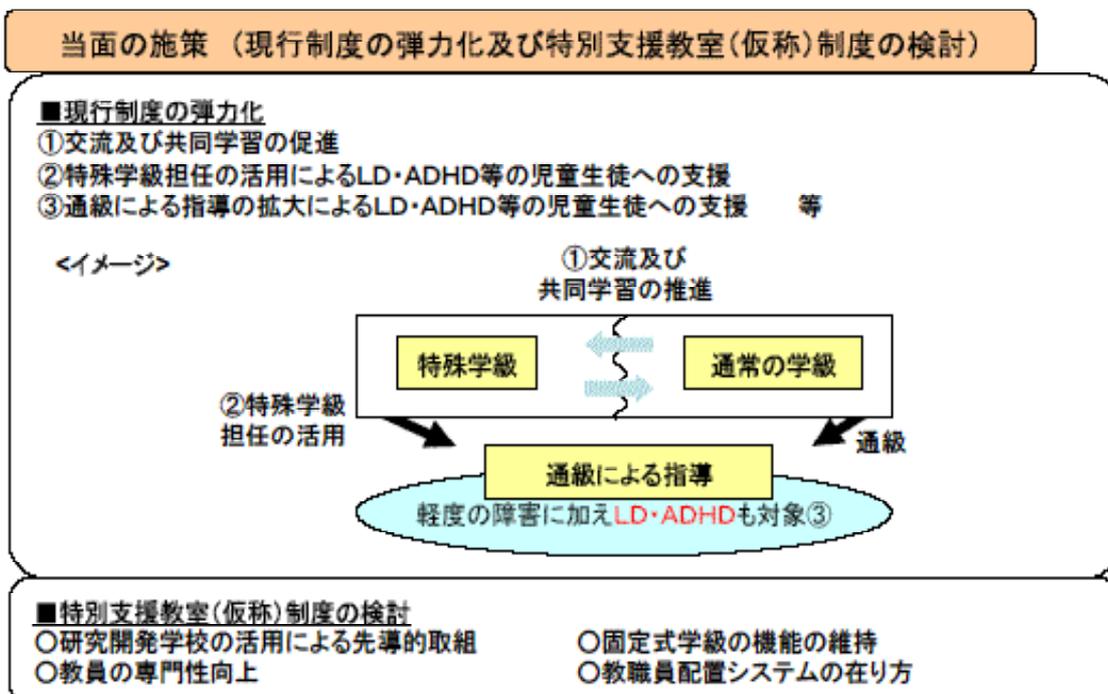
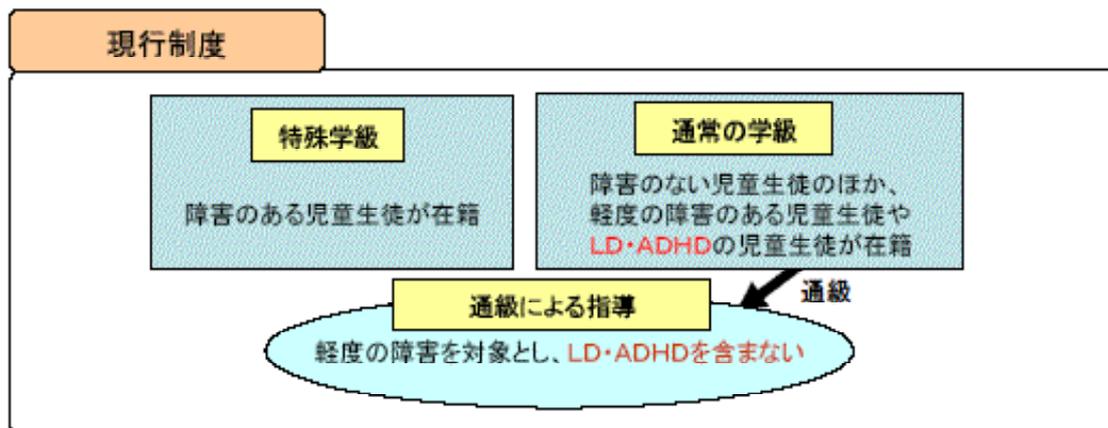
<現 状>



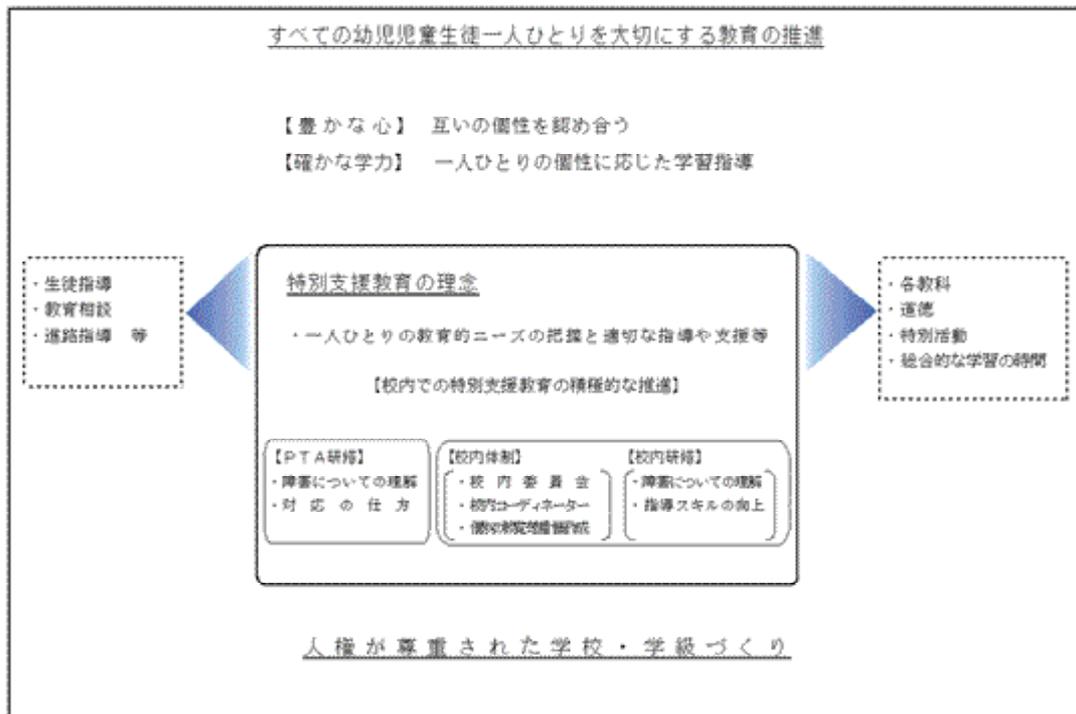
<今後の基本的な考え方>



小・中学校における特別支援教育の推進



(3) 一人ひとりを大切にする教育と特別支援教育の推進



障害のある・ないに関わらず、すべての幼児児童生徒一人ひとりを大切にする教育を学校における全ての教育活動の中で展開し、人権が尊重された学校づくり・学級づくりを積極的に推進していくことが重要です。

この中で、一人ひとりの教育的ニーズに応じて適切な指導や支援を行う特別支援教育の推進が、すべての幼児児童生徒が互いの違いを理解し、思いやりの心を育むなど豊かな心の育成や、自ら意欲的・主体的に、学び、考えるなどの確かな学力の育成につながるよう、教職員が共通理解し、全校体制で取り組んでいくことが大切です。

(4) 交流及び共同学習



すべての子どもたちが、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間関係を育てるために、障害のある子どもたちや障害のない子どもたち、地域社会の人々と活動をともしめる機会を多くもつことが重要であり、そのことが、相互理解を促進することにもつながります。

このため、学校内での交流、学校間での交流、地域社会との交流などを実施しています。

今後とも、障害のある子どもたちの自立や社会参加に向けて、障害の実態や学校の実情に応じて、交流及び共同学習の取組みを進めていきます。

2 山口県特別支援教育ビジョンの概要

(1) ビジョンの基本目標

「一人ひとりの生きる力を高め、自立・社会参加を支える、心ふれあう教育の実現」

障害のある幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、適切な相談・支援を通して生きる力を高め、地域の連携の中で、自立・社会参加を支える、心ふれあう特別支援教育を推進します。

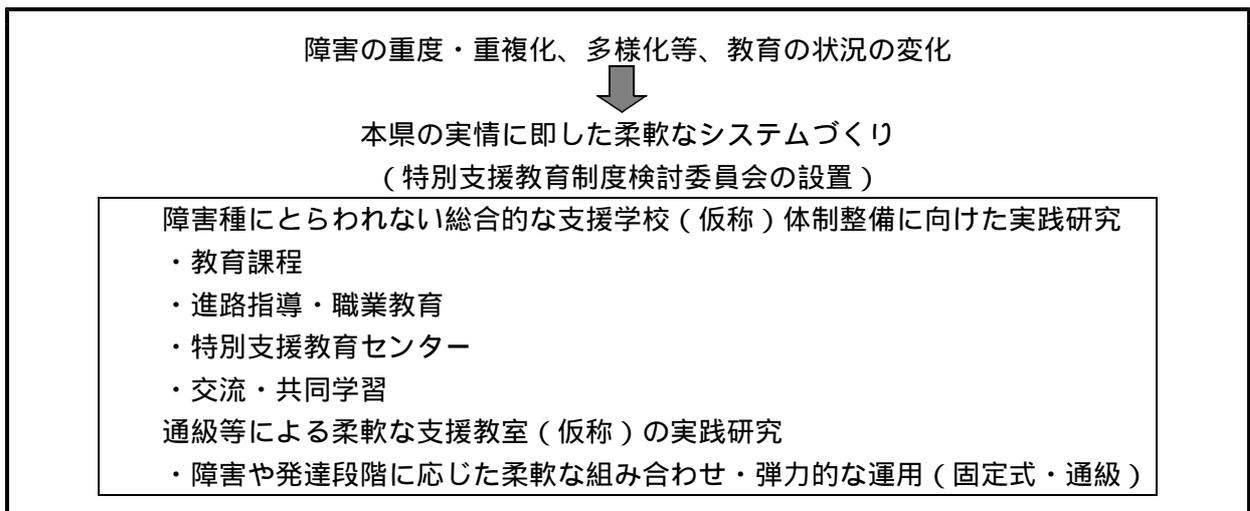
[基本的な方向性]

一人ひとりのニーズに応じた教育課程の充実と地域に開かれた学校づくり
 自立・社会参加に向けたネットワークづくり
 発達段階に応じたきめ細かな相談・支援体制づくり
 安心・安全な信頼される学校づくり

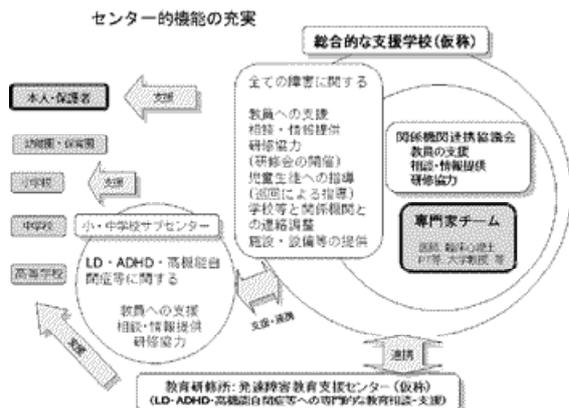
(2) ビジョンの性格 本県の特別支援教育の施策推進の基本方針

(3) ビジョンの期間 平成18年度～平成27年度(10年間)

(4) 特別支援教育を推進するための学校制度



(5) きめ細かな相談・支援のためのセンター的機能の充実と教職員の専門性の向上



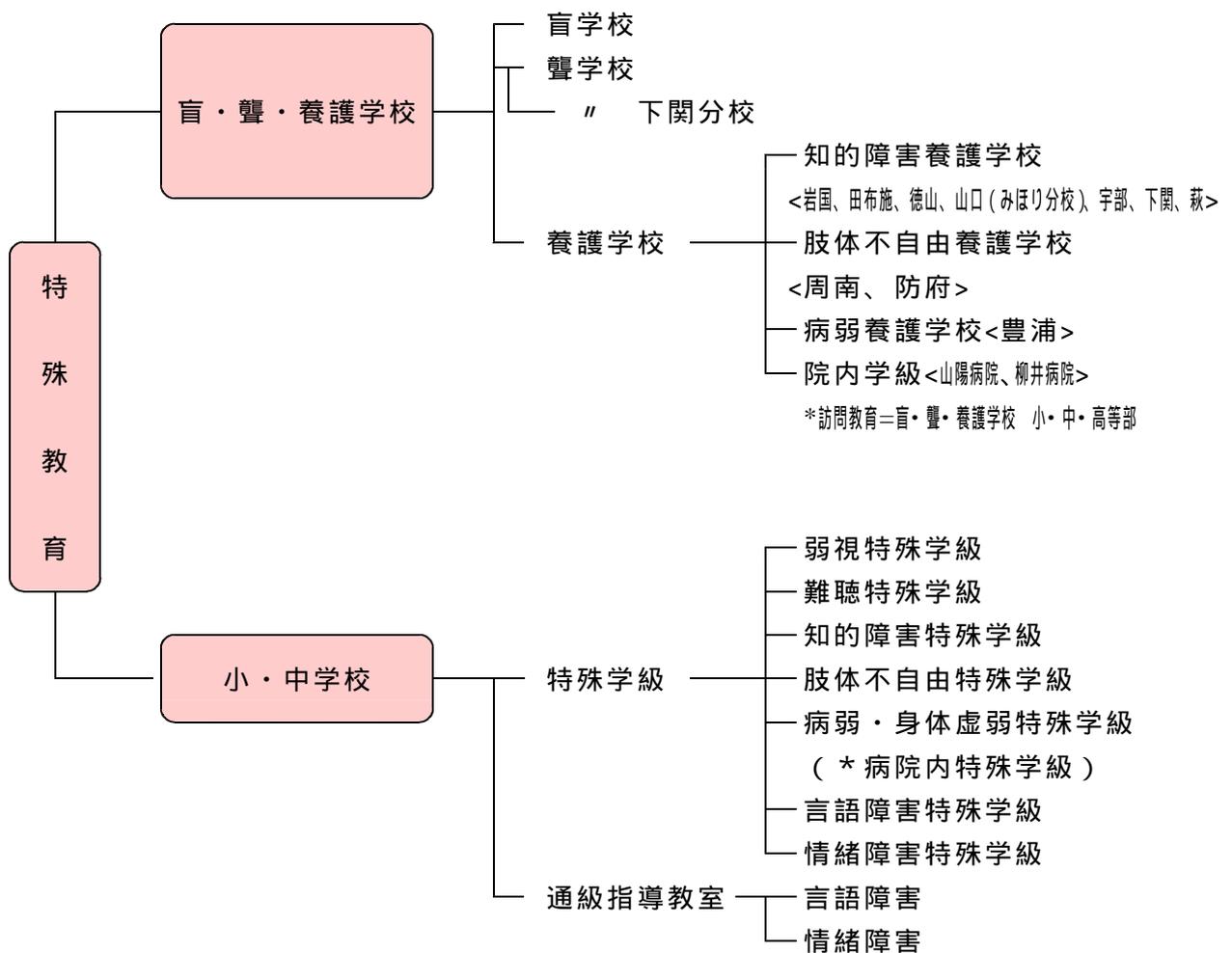
教職員の専門性の向上

- ・継続的・主体的な研修
- 全教職員による校内研修・事例検討会
- 管理職研修、担当者研修
- ・外部人材の活用による高い専門性の確保
- ・免許状の取得促進

3 盲・聾・養護学校や特殊学級等での教育の現状

障害のある幼児児童生徒の教育は、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために、障害の種類、程度や発達段階に応じて、盲・聾・養護学校や、小・中学校の特殊学級、通級指導教室等において、小・中・高等学校等に準ずる教育活動を行っています。

現在、県内には、盲学校1校、聾学校1校（1分校）、養護学校10校（1分校、2院内学級）を設置するとともに、小・中学校には、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、難聴、言語障害、弱視、情緒障害特殊学級及び、通級指導教室を設置し、児童生徒の障害の実情や発達段階に応じた教育活動を行っています。





視覚障害の幼児児童生徒の教育 <弱視特殊学級・盲学校>

見えない、あるいは見えにくい状態にある幼児児童生徒の教育は、障害の状態に応じて、拡大文字、点字、OA機器等を使って行われます。
なお、盲学校高等部では、普通科教育と理療の専門教育を行います。



聴覚障害の幼児児童生徒の教育 <難聴特殊学級・聾学校>

聞こえない、あるいは聞こえにくい状態にある幼児児童生徒に、音やことばを聞き分ける訓練やコミュニケーション能力を身に付ける指導が行われます。
なお、聾学校高等部では、普通科教育と職業自立を目指した専門教育を行います。



知的障害の児童生徒の教育 <知的障害特殊学級・養護学校>

知的発達に障害のある児童生徒の教育は、一人ひとりの発達段階を十分考慮しながら、日常生活の指導及び社会生活や集団生活の中での適応力を高める指導を中心に行われます。
なお、養護学校高等部では職業自立を目指した教育も行います。



肢体不自由の児童生徒の教育 <肢体不自由特殊学級・養護学校>

体幹や手足に運動機能等の障害がある児童生徒には、医療と連携を図りながら、各教科や自立を目指した主体的な活動、運動や動作の学習等、細かい配慮の下で教育を行います。



病弱等の児童生徒の教育<病弱・身体虚弱特殊学級・養護学校>

長期の入院や通院治療が必要な児童生徒には、医療と緊密な連携を図りながら、各教科や種々の困難を改善・克服するための指導を行います。
養護学校では、心身症の児童生徒も就学しています。



ことばに障害のある児童生徒の教育 <言語障害特殊学級>

特定の語音を正しく発音できない、あるいは、ことばの発達が遅れているなどの児童生徒には、言語能力を高めるため、発音や発語の指導を行います。



情緒障害の児童生徒の教育 <情緒障害特殊学級>

自閉症や心理的な要因による選択性かん黙などのため、適切な行動をとりにくい児童生徒には、コミュニケーションや対人関係の改善を図る指導を行います。
情緒障害児短期治療施設にいる児童生徒を対象にした養護学校もあります。



通級による指導 <通級指導教室>

通級による指導は、通常の学級に在籍し、比較的軽度の言語障害、情緒障害等の障害のある児童生徒に対して、障害の状況に応じた特別の指導を通級指導教室等の特別の指導の場で行うものです。各教科等の指導は、在籍校の通常の学級で行います。

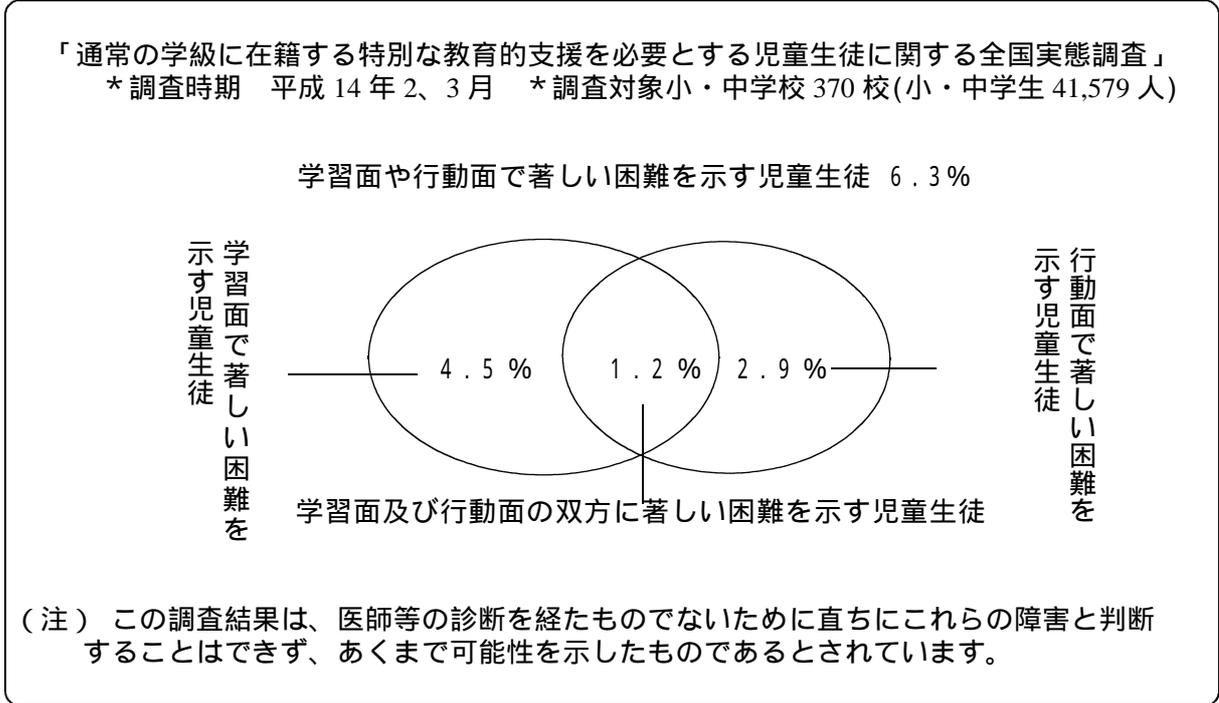


訪問教育 <養護学校等>

障害が重く、通学して教育を受けることが困難な児童生徒には、養護学校等から家庭や施設・医療機関等に教員を派遣して教育を行います。

(1)どのくらい在籍していますか？

平成14年度の文部科学省の「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」では、小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒のうち、LD・ADHD・高機能自閉症等により学習や生活の面で特別な支援を必要としている児童生徒が約6%程度の割合で在籍している可能性(注)が示されており、これらの児童生徒に対する適切な指導や支援は、学校教育における喫緊の課題となっています。



(2)支援が、なぜ、必要なのか？

LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒の多くは通常の学級に在籍していますが、周囲から受け入れられ、適切な支援が行われることにより、順調に成長していくことができます。

しかし、学習面でのつまずきや対人関係がうまくとれない等、自分に自信がもてない、周囲から受け入れられない等により、いじめの対象となったり不適応を起こしたりする場合があります、それが不登校につながる場合があると指摘されています。

LD・ADHD・高機能自閉症等の障害により引き起こされる様々な問題が起きないように、周囲の者が十分に理解して対応していくことが重要です。

また、平成17年4月には、発達障害者支援法が施行され、学校でも校内外の支援体制を整備し、適切に対応していくことが重要な課題となっています。

(注) 発達障害者支援法の趣旨

自閉症やLD・ADHD・高機能自閉症等の発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにするとともに、発達障害者の自立及び社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図ることを趣旨としている。

(3)LD・ADHD・高機能自閉症等の障害とは？

学習や対人関係等に特別な支援を必要とするLD・ADHD・高機能自閉症・アスペルガー症候群の障害の原因としては、いずれも中枢神経系の機能障害があると推定されており、環境的な要因が直接的な原因ではありません。

- 1 LD (学習障害:Learning Disabilities)
全般的な知的発達の遅れはない。
聞く、話す、読む、書く、計算する、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。
- 2 ADHD (注意欠陥 / 多動性障害:Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)
注意が集中できない (不注意)
一つのことに注意を集中したり持続したりできない。
じっとしていない (多動性)
じっとできない、席についていられない、しゃべり続ける、手足をそわそわ動かす等。
出し抜けに答える、順番が待てない (衝動性)
外からの刺激に即座に反応する、熟慮せずに行動する等。
- 3 高機能自閉症
<知的発達の遅れを伴わない自閉症>
自閉症とは、
人との関係がとりにくい。
コミュニケーションにおいて言葉の使い方が独特である。
興味や関心が特定のものに限定されている、反復的常同的行動の特徴がある。
- 4 アスペルガー症候群
自閉症の特徴と同じであるが、言語の発達に障害がないので、周囲からその障害に気づかれにくい。

* 広汎性発達障害

LDのように特定の能力の障害ではなく、人との関係をつくるための能力や学習の基礎となる認知の障害がある。

自閉症、アスペルガー症候群等がこれに含まれる。

(4) 支援の留意点は？

LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児児童生徒は、軽度発達障害と言われることがあり、問題が「軽度」ととらえられがちですが、逆に問題が

- ・発見されにくい
- ・認められにくい
- ・理解されにくい

といった難しさがあります。

知的発達の遅れがないので、学習上のつまずきや生活上の問題は、本人の努力不足や保護者の養育の問題として誤解されがちです。

一人ひとりの特性、得意とするところ、苦手なところが異なっており、一人ひとりの心理的な特性を理解し、教育的ニーズに応じて支援することが重要です。

1 基本的な支援

セルフイメージを高める

- ・得意な面や努力している点をほめたり認めたりして、自信を持たせる。

周囲との連携の必要性

- ・保護者と日頃から連絡を取り合い、課題を共有し信頼関係を築くことが大切。
- ・学校全体で共通理解に努め、支援方法や支援する役割などを話し合う場をもつ。

一人ひとりに応じた目標や学習内容の設定

- ・一人ひとりに応じた目標や学習内容・方法等を設定するように心がける。

2 学習面での支援

指示の出し方、集中のさせ方

- ・学級全体に指示した後に、個別にもう一度短く要点を絞って伝える。

視覚情報の活用、さまざまな活動を取り入れる

- ・関係を図で表したり、写真やビデオなどで視覚的に訴えたりし、イメージを膨らませ、課題への集中力を高める。
- ・聞く、読む、書く、発表する、身体表現をするなどのさまざまな活動を適宜組み合わせ、メリハリのある授業を心がける。(このことは他の幼児児童生徒にも分かりやすい授業となる。)

3 行動面での支援

ほめ方、叱り方

- ・頭ごなしに叱らない。結果のみでなく、本人の頑張ろうとする姿をほめる。

自己コントロールの方法の指導

- ・見通しをもちやすくするために、学級のルール、学習の予定、行事などは視覚的に分かりやすく掲示し、幼児児童生徒がその都度見て確認できる環境をつくる。

不適応行動の原因理解と環境調整

- ・光や音など本人にとって不快な感覚がないか、周囲からの不適切な対応がないかを確認し、改善を図る。

(5)具体的な支援は？

LDの幼児児童生徒への支援

座席の位置は、教員の近くか、隣席に座る幼児児童生徒を誰にするかを配慮する。また、窓側の席は気が散りやすいこともある。

板書を工夫する。(色を多用しない、大きい字で書く、簡潔にまとめる等)

宿題や自主学習は、本人の学習意欲や学習能力に合わせた課題となるよう配慮する。

行飛ばしなど本を読むことが困難な場合は、スリット入り透明シートを活用する。

ノートのマス目を大きくする、問題プリント等の文字を大きくするなどの配慮や、集中力が持続するように、問題量を少なくし数回に分けて実施する等の工夫をする。

本人が、日常生活で、対処に困りそうな場面を想定したロールプレイング等により、事前に対処技能(ソーシャルスキル)を指導しておく。

ADHDの幼児児童生徒への支援

ゆっくりとしたペースで話し、内容を理解しているか確認する。

視覚刺激(絵カードや写真等)を補助手段として使って、注意を十分引きつける。

メモ帳などを利用して、提出物やスケジュールの確認をさせる。

刺激ができるだけ少なくなるよう学習環境(教室掲示、机の位置)を整備する。

教室の環境を整え、気が散らないように不要な物は片付けておき、指示は簡潔にする。

やることに優先順位をつけさせた「やることリスト」を作成・活用させる。また、チェック表等を利用して、持ち物の確認や整理整頓を指導し、自分で確認して気が付くようにさせる。(例:姿勢カード、常置場所絵カード)

周囲の幼児児童生徒の適切な言動を手本にさせたり、本人の適切な言動をほめたりする。

授業中の離席やおしゃべりなどには、視覚的な手がかり(例:おしゃべり信号機)などを活用し、学習の見通しを具体的に示す(「あと何分がんばろう」「あと何問解けばよい」など)。

不適切な言動が予想される場合、「の場合は、こうする」といった約束を事前に決めておく。

高機能自閉症の幼児児童生徒への支援

短い言葉で、個別に指示をする。

話し言葉だけではなく、図形や文字等の視覚情報を活用して理解を促す。

本人独特の認知の仕方があることを理解し、自分の考え方を押しつけない。

本人なりに、「普通に見せる」ために、努力していることを理解する。

人と付き合うときのコツや注意すべきポイントを繰り返し教える。

曖昧な表現や指示語を避け、具体的に示すなど、明確な指示に努める。

日常生活の場面を示した絵カード(ソーシャルスキル絵カード)などを利用して、登場する人物に吹き出しを付け、相手の気持ちを理解させる。

予定変更がある場合や新しい体験場面では、事前に、文字や絵で説明しておく。
手順表などを活用し、自分の予定を確認させる。
予測できないことに対して不安が強いので、事前に十分説明しておく。
いじめの対象になりやすいので、対人関係に留意する。

アスペルガー症候群のある幼児児童生徒への支援

上記の高機能自閉症への支援を基本とするが、アスペルガー症候群の幼児児童生徒への支援では、次の点に留意する。

不適切な行動や風変わりな行動を、「わざと」、「ふざけている」と受けとらない。

本人が安心して生活できる環境づくりに心がける。

不適切な言動等に対して、感情的に叱ると、「拒否された」という気持ちだけが強く残るので、冷静に、分かりやすく丁寧な説明や指導をする。

日常生活の場面を想定したロールプレイングなどを通じて適切な対応レパトリーを増やす。

成人期には対人関係が改善されることも多いので、長期的な視点から支援する。

ここでは、LD等への支援を個別に掲げましたが、これらの障害の示す特徴は、重複していることもありますので、幼児児童生徒の発達段階、実情等に応じた支援が必要です。

(6) 障害のある幼児児童生徒への支援は？

・知的障害、肢体不自由、病弱、弱視、難聴、言語障害、情緒障害

障害のある幼児児童生徒は、障害の種類や程度に応じて、盲・聾・養護学校や特殊学級等において、指導や支援を受けていますが、通常の学級にも、LD・ADHD・高機能自閉症等を含め知的障害、肢体不自由等の障害のある幼児児童生徒も在籍し、学習しています。

指導や支援に当たっては、次の留意点等に配慮しながら、一人ひとりの実情や特性に応じて、学習方法や助言を工夫することが必要です。

< 知的障害 >

指導内容等：基本的な生活習慣の育成や、社会生活に必要な言語の理解や表現、数量の処理、対人関係、集団生活、職業生活、家庭生活に必要な知識、技能、態度の習得 等

指導や支援の留意点

- ・能力、興味関心、発達段階などに応じた活動内容を用意する。
- ・活動の手順や方法を図示等により具体的に説明するなど、見通しをもたせる。
- ・具体的な言葉かけや教材教具の工夫など一人ひとりに応じた支援をする。
- ・学校生活の中でも、手伝いの場面など、認める機会を意図的に用意する。
- ・問題行動などを叱るよりも、望ましい行動等を認める。

< 肢体不自由 >

実態に応じて、各教科の指導や通常の学級との交流を工夫し、保護者や主治医等と連携しながら、指導や支援を行います。

指導や支援の留意点

- ・個人差を考慮し、教材・教具や補助具の開発・工夫
- ・靴箱・ロッカー・机等の位置や高さの工夫、座位を保持するイスなどの用意
- ・ワープロやコンピューター等の入力装置の工夫
- ・コミュニケーションエイド（入力した文字を音声で表現する機器）の活用
- ・安全で破損しにくい材質・設計の椅子の利用 等

< 病弱・身体虚弱 >

医師や保護者等との連携により、健康状態等に配慮しながら指導や支援を行います。

指導や支援の留意点

- ・学習面の遅れの補償
- ・病気や学習、進学等への不安や焦りへの配慮 等

< 弱視 >

拡大教科書、拡大読書器、弱視レンズ等の活用により、視機能を補助しながら指導や支援を行います。

指導や支援の留意点

- ・教室の照明の調整や文字を拡大した教材等の用意
- ・弱視に適したレンズ・ルーペ類の使用
- ・目と手の協応動作等による視知覚訓練
- ・実物に触れたり、実際に体験する機会を増やす 等

< 難聴 >

幼児児童生徒の実態に応じて、補聴器等の活用により、「聴く・話す」という基本的な能力を身に付けさせ、豊かなコミュニケーション能力を養い、言語能力を獲得させることに重点を置いた指導や支援を行います。

指導や支援の留意点

- ・表情や身振り、筆談、空書の活用
- ・板書や絵、図などの活用により、視覚的な把握への配慮
- ・話しかける場合、幼児児童生徒から口元が見えるような配慮
- ・集団補聴器やFM補聴器の定期的な点検 等

< 言語障害 >

「聞く」「話す」「読む」「書く」過程における障害の状況やコミュニケーション能力等の実態を十分把握した上で、指導や支援を行います。

指導や支援の留意点

- ・話しやすいように、楽しい雰囲気や好ましい人間関係の構築に配慮
- ・話し方より、話そうとしている内容への傾聴
- ・指導内容・方法を工夫し、達成感や成就感への配慮 等

< 情緒障害 >

対人関係、言語・コミュニケーション能力及び認知能力の改善に配慮し、知的発達に障害のある場合は、知的発達にも配慮しながら、指導や支援を行います。

指導や支援の留意点

- ・医師や臨床心理士等との連携による支援
- ・幼児児童生徒のペースの尊重
- ・絵カード、写真等の具体的な指示など、見通しがもてるような配慮 等

(7)実態把握のためには？

一人ひとりの実情に応じて適切な指導や支援をするためには、きめ細かな実態把握を的確に行い、保護者と十分連携をとりながら、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を作成することが重要です。

「個別の教育支援計画」等は、校内コーディネーターの協力により、学級担任が作成しますが、校内で共通理解を図りながら全校体制で支援を行うことが大切であり、このため、校内委員会で十分に検討することが必要です。

また、校内の教員での事例検討が困難な場合は、地域コーディネーターや医療、福祉、労働等の専門家の助言を求めることが大切です。

なお、実態把握のために情報を収集する場合は、保護者の了解や、収集した個人情報の適切な管理等が必要です。

- * 個別の教育支援計画の様式や作成上の留意点は、教育庁特別支援教育推進室のホームページからダウンロードできます。

実態把握の内容

実態把握は、発達の段階、学習の状況、学校や家庭での行動、医学的診断、生育歴、心理検査等、総合的に実施することが大切です。

LD・ADHD・高機能自閉症等に対する心理検査

LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児児童生徒の心理的評価のために使用される代表的な検査としては、「WISC - 知能検査」、「田中ビネー知能検査」、「K - ABC心理・教育アセスメントバッテリー」、「ITPA言語学習能力診断検査」等があります。

以下に、その特徴等を説明します。

参考文献：「最新 心理テスト法入門 - 基礎知識と技法習得のために - 」
松原達哉 編著 日本文化科学社 1995

| | |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 検査名 | WISC - 知能検査 Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition |
| 著者 | 原著者 Wechsler, D 日本語版 日本版WISC - 刊行委員会 東洋、上野一彦、藤田和弘、前川久雄、石隈利紀、佐野秀樹 |
| 目的 | 個人の多面的な知的機能の特性を把握する。 |
| 特徴 | ・ 知能検査の結果から包括的な一般知能を言語性、動作性、全検査の3つの知能指数（IQ）を測定することができる。 ・ 因子分析から得られた4つの群指数（言語理解、知覚統合、注意記憶、処理速度）の値より、子どもの指導に有効な特徴を得られる。 ・ 知的発達の状態を評価点の「個人内差」の観点からプロフィール分析することで、LDや知的発達の遅れのある子どもの指導に有効な資料を提供する。 |
| 適応年齢 | 5歳0ヶ月～16歳11ヶ月 |
| 所用時間 | 約60分 |
| 問題構成 | < 言語性下位検査 > 知識、類似、算数、単語、理解、数唱 < 動作性下位検査 > 絵画完成、符号、絵画配列、積木模様、組合せ、記号探し、迷路 |

| | |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 検査名 | 田中ビネー知能検査 Tanaka Binet Scale of Intelligence |
| 著者 | 原著者 Binet, A 日本語版 田中教育研究所 編著 |
| 目的 | 個人の知的発達水準を総合的に把握する。知的障害の診断及び指導に役立つ。 |
| 特徴 | <ul style="list-style-type: none"> ・現代の子どもの発達に即した、新しい知能尺度に作り直してある。 ・発達年齢で1歳級以下の発達を捉える指標として「発達チェック」項目が作成されている。これは、実際にその場で反応ができなくても、保護者や保育士が日頃の子どもの様子を観察して、チェックできる内容である。 ・図版のカラー化と用具の大型化の工夫がなされている。 ・マニュアルを分冊化（理論マニュアル、実施マニュアル、採点マニュアル）し、実施や採点しやすいように工夫されている。 ・知能発達の分析に役立つアセスメントシートが採用されている。 |
| 適応年齢 | 2歳～成人 |
| 所用時間 | 30分～60分（被験者によって変動あり） |
| 問題構成 | 問題は、言語、動作、記憶、数量、知覚、推理、構成など様々な内容からなるが、一般知能を測定している。3歳級までが12問ずつ、4歳～13歳までは6問ずつ、成人問題をA01～A12まで配置している。難易度は年齢が上がるにつれて難しくなっている。 |

| | |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 検査名 | K - A B C 心理・教育アセスメントバッテリー Kaufman Assessment Battery for Children |
| 著者 | 原著者 Alan S. Kaufman Nadeen L. Kaufman 日本語版 松原達哉、藤田和弘、前川久男、石隈利紀 |
| 目的 | 知能と習得度を個別に測定し、知能の特性を認知処理過程から詳しく分析する。その結果を総合的に評価し指導に役立つ。 |
| 特徴 | <ul style="list-style-type: none"> ・認知過程を継次処理と同時処理から評価し、得意な学習スタイルを見つける。 ・「例題」と「ティーチングアイテム」で、課題が要求していることを十分に理解させた上で問題を実施するので、幼児や障害のある子どもの知的活動を適切に評価できる。 ・下位検査の組合せにより、非言語性尺度として実施できる。 ・イーゼルの使用により、手引きなしでも簡単に検査を実施できる。 |
| 適応年齢 | 2歳～12歳11ヶ月 |
| 所用時間 | 約15分～約60分 |
| 問題構成 | <ul style="list-style-type: none"> < 継次処理尺度 > <ul style="list-style-type: none"> 手の動作、数唱、語の配列 < 同時処理尺度 > <ul style="list-style-type: none"> 魔法の窓、顔さがし、絵の統合、模様の構成、視覚類推、位置さがし < 習得度尺度 > <ul style="list-style-type: none"> 表現語い、算数、なぞなぞ、ことばの読み、文の理解 |

| | |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 検査名 | I T P A 言語学習能力診断検査 1993年改訂版 Illinois Test of Psycholinguistic Abilities |
| 著者 | 原著者 Kirk, S. A. McCarthy, J. J. Kirk, W. D. 日本語版 旭出学園教育研究所 上野一彦、越智啓子、服部美佳子 |
| 目的 | 情報処理に関する臨床モデルから知的能力を分析的に見る。認知発達に遅れや偏りのあるLDなどの認知構造理解に有効である。 |
| 特徴 | <ul style="list-style-type: none"> ・人が情報を受け取り、それを解釈して、他の人に伝えるというコミュニケーションの過程の中から10の要素を選びそれぞれの機能を測定する。 ・「個人内差」を測定することができ、子どもの発達の様相を多面的に捉えることができる。 ・10歳以上の子どもでも粗点を言語学習年齢（PLA）に換算して、プロフィール表示ができる。 |
| 適応年齢 | 3歳～9歳11ヶ月 |
| 所用時間 | 約60分 |
| 問題構成 | <ul style="list-style-type: none"> < 視覚問題 > 絵の理解、絵の類推、動作の表現、絵さがし、形の記憶 < 聴覚問題 > ことばの理解、ことばの類推、ことばの表現、文の構成、数の記憶 |

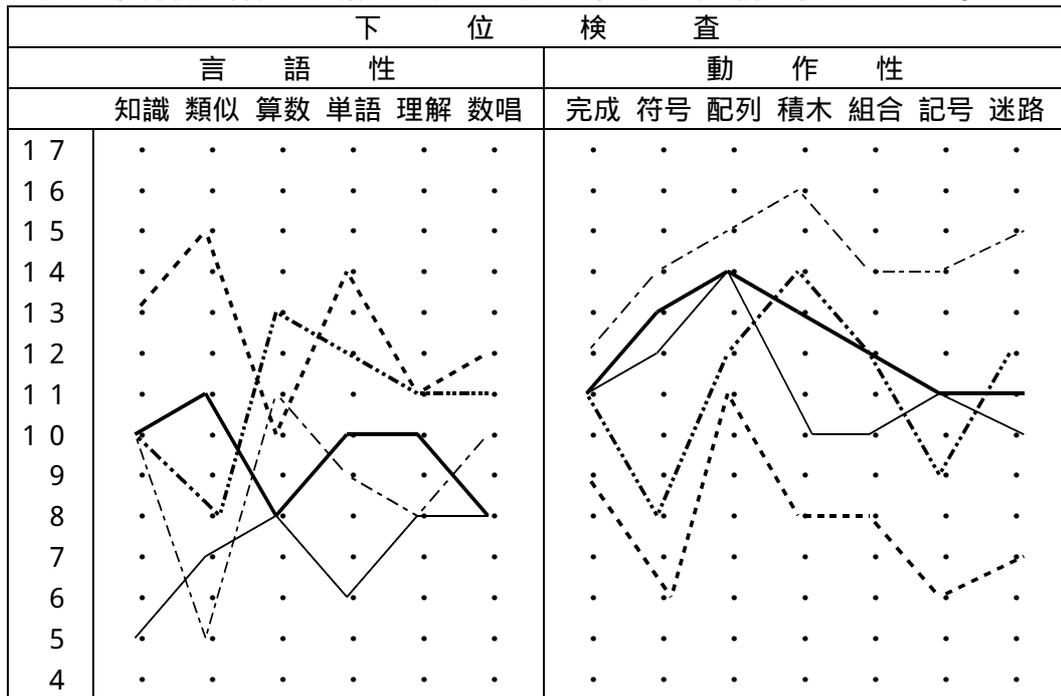
これらの検査は、教育研修所ふれあい教育センター、盲・聾・養護学校等で実施できますし、検査器具の貸出しもできます。

心理検査は実態把握のために有効な方法ですが、結果をどのように指導に生かすかについては、必要に応じて専門家に助言を求めることが大切です。

以下に、WISC - に現れるLD・ADHD・高機能自閉症等の特徴を紹介します。

WISC - の検査結果の見方(例)

WISC - の検査結果に見られる、LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー症候群の特徴例を下表に示しています。すべての幼児児童生徒がこういった特徴を示すということではありませんが、障害の特性を理解する手だてとして、典型的な例を示しています。



—— 言語性LD

ことばの発達の遅れが小学校の低学年頃までみられることも多い。文章を読むことに困難を示し、学習がなかなか定着しない。

----- 非言語性LD

符号と記号の値が低く、処理能力が遅い。また、積木や組合の値も低く、不器用さが目立つ。書字障害がある場合もある。

----- 高機能自閉症

類似の値が低く、抽象的な思考に困難を示す。積木や組合の値は高く、視覚による機械的記憶力は高い。

----- アスペルガー症候群

高機能自閉症と比べ、単語や理解の値が高い。不器用さがあるため、書くスピードが遅くなることもあり、符号、記号の値が低い場合もある。

—— 不注意が優勢のADHD

不注意傾向が強い場合、聞き取りの際、何度も「もう一回言って」と繰り返し聞き返すことがある。答え方が短いことばであることが多い。

5 「個別の教育支援計画」の作成

「個別の教育支援計画」は、乳幼児期から学校卒業後までの長期的な視点に立って、幼児児童生徒一人ひとりの障害の実情や教育的ニーズを踏まえて適切な支援を行うために、福祉・医療・心理・労働等の関係機関等との連携・協力に基づき、保護者の同意のもとに作成します。

個別の教育支援計画の作成のためには、次のようなステップが考えられます。

- Step 1 情報の収集 実態把握、家族の状況、保護者の要望、関係機関の情報等
- Step 2 目標の設定 校内委員会での検討：短期目標、中・長期目標
- Step 3 実際の支援 校内支援体制、家庭や専門機関との連携等
- Step 4 評価・修正 校内委員会での検討、保護者との協議等

個別の教育支援計画の活用

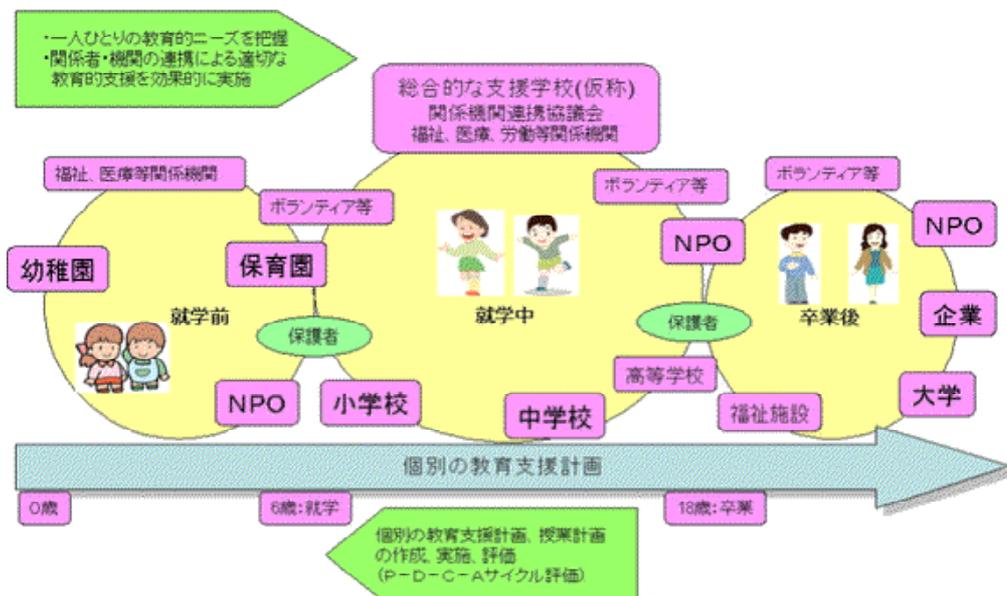
個別の教育支援計画を通して、支援に関わる者が、幼児児童生徒の実情や教育的ニーズ等についての情報の共有に努め、共通理解を図りながら、継続して支援を行うことが必要であり、きめ細かな支援のために、保護者との十分な連携のもとで、この計画を活用していくことが大切です。

盲・聾・養護学校や小・中学校においては、幼児児童生徒一人ひとりの教育支援計画を、保護者の同意を得て次の学校へ引き継ぎ、幼稚園・保育園・小学校・中学校・高等学校等の連携を強化し、きめ細かな支援を行っていくことが大切です。

また、関係機関と共通理解を図りながら連携した支援を行っていくためには、次の学校への就学に際して、保護者を通して関係機関からの助言等を確認するとともに、平素から、関係機関からの助言等を含め、生活の様子等について保護者と連絡をとりあっておくことが必要です。

個別の教育支援計画

－障害のある児童生徒の乳幼児期から学校卒業後までを見通し、関係機関が連携して支援するために－



6 校内体制づくりQ & A

(1) 全校体制づくりのポイントは？

LD・ADHD・高機能自閉症等を含め、特別な教育的支援の必要な幼児児童生徒は、適切な支援がないと、学習や人間関係において困難な状況に直面することも多く、不適応状態に陥りやすいため、**障害の特性等についての全教職員の共通理解、全校体制での支援が重要**です。

LD等の幼児児童生徒への担任一人での支援には限界があることを、全教職員が共通理解し、校内委員会等で支援の在り方を検討し、いつでも、どこでも、だれもが対応できる体制をつくる必要があります。

そのためにも、特別支援教育コーディネーター等の役割を明確化しておくことが大切です。

また、学校におけるきめ細かな支援には、保護者や専門機関との連携も重要です。

< 校内体制をつくる時のポイント >

- ・ 校内委員会の設置
- ・ 校内特別支援教育コーディネーター（以下「校内コーディネーター」）の役割の明確化
- ・ 校内研修会、事例検討会の計画的な実施
- ・ 幼児児童生徒の実情についての的確な把握・情報の共有化
- ・ 適切な支援についての保護者との打ち合わせ

(2) 校内委員会の役割は？

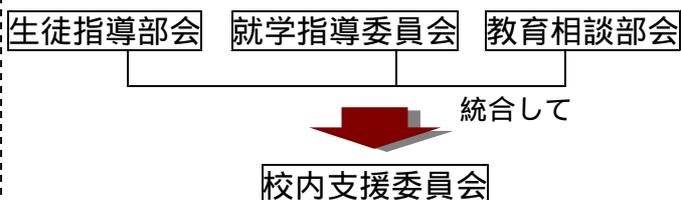
保護者と連携を図りながら、学級担任や授業担当者の気づきを整理するなど、LD・ADHD・高機能自閉症等の特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒の実態把握を行い、よりよい指導や支援の内容、方法等について検討し、全教職員が共通理解を図り、全校体制での支援をつくっていくことが校内委員会の役割です。

【校内委員会の設置例】

生徒指導部会や就学指導委員会及び教育相談部会で、特別な教育的支援の必要な幼児児童生徒への支援の在り方について検討し、支援に努めている学校があります。

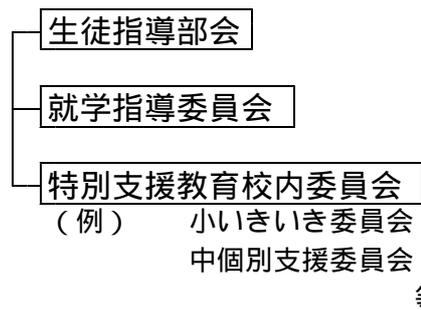
これまでの各種の校内委員会を活用する場合や新たに設置する場合が考えられます。

【既存の委員会を活用する場合】(例)



【生徒指導部会や就学指導委員会及び教育相談部会の内容や機能を見直してさらに整理・統合する】

【新たに設置する場合】(例)



【校内委員会の役割】

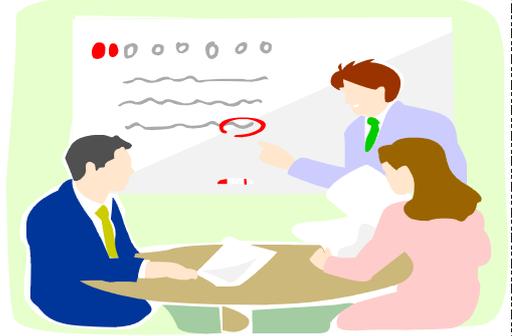
各学校の実情に即した支援体制づくり

幼児児童生徒の実態把握

- ・担任の気付きや保護者の思いをよく聴く。
- ・学習面や行動面での実態を把握する。
- ・保護者を通して関係機関等からの情報を収集する。

担任へのアドバイス

- ・指導や支援の方策を具体化する。
- ・担任に対する相談を行う。
- ・個別の教育支援計画、指導計画について助言する。



支援体制の検討

- ・個別指導やグループ指導、TT、放課後を活用した指導等を検討する。
- ・個別の教育支援計画・指導計画を検討し、支援について全教職員で共通理解を図る。

家庭や地域社会、関係機関との連携

- ・PTA や地域を対象として、学校の特別支援教育の推進について理解・啓発を行う。
- ・教育センター、養護学校、医療、福祉等との連携を図る。

校内研修の充実

- ・障害のある幼児児童生徒への支援について理解を深める。
- ・LD・ADHD・高機能自閉症等を含め特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒への具体的な指導方法、指導上の留意点等について理解を深め、専門性の向上に努める。

【具体例の紹介】

< A小学校 校内いきいき委員会 >

いきいき委員会の役割

- 1 通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童への理解と支援
- 2 障害のある児童への理解と支援
- 3 不適応行動を示す児童への理解と支援

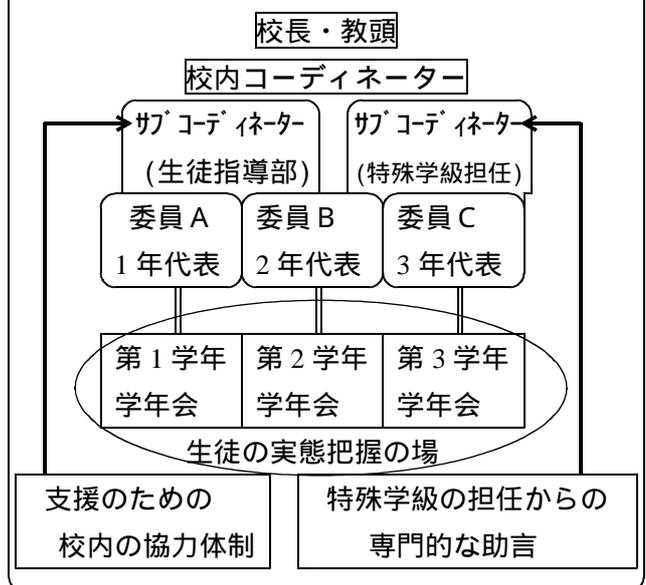
メンバー：校長、教頭、教務、生徒指導部

各学年代表、各該当児童の担任、
特殊学級担任、養護教諭 等

生徒指導部が主管し、毎月1回開催

随時、養護学校と連携

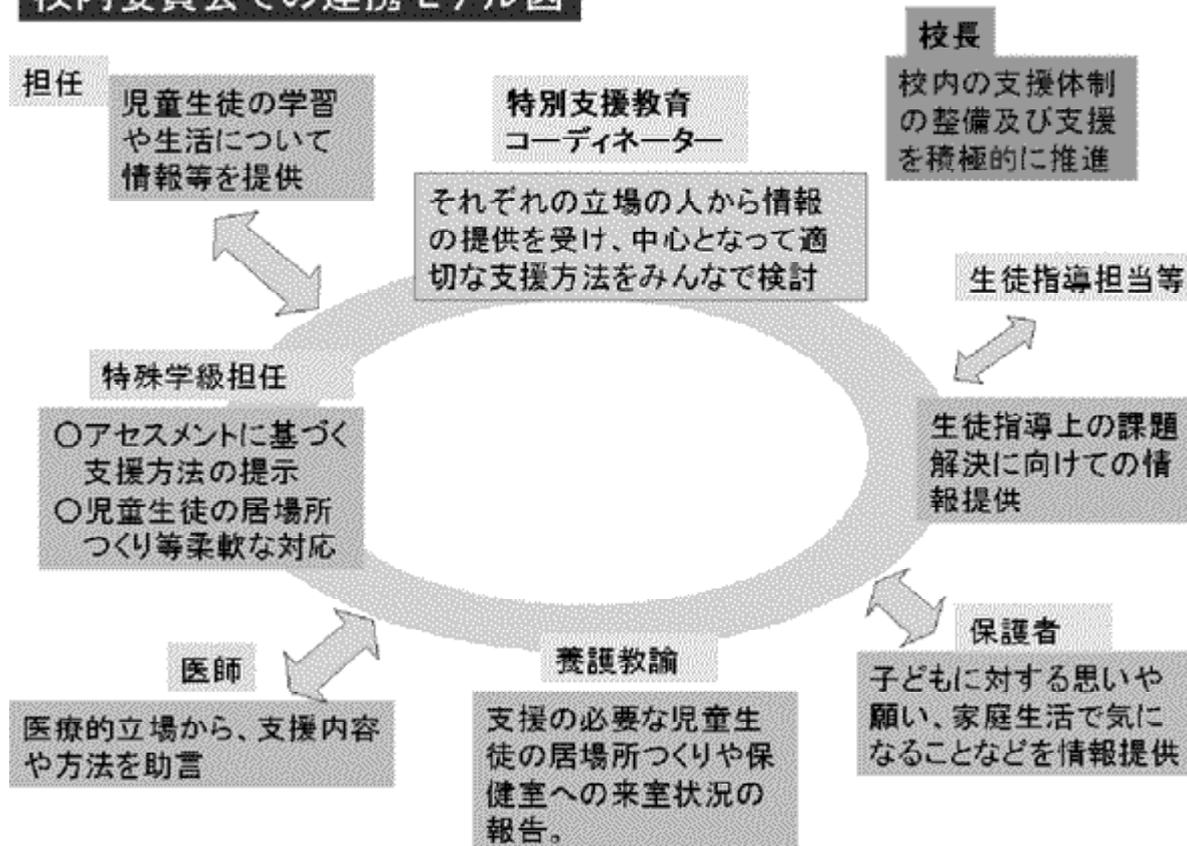
< B中学校 個別支援委員会 >



〔校内委員会での協議・検討を進めるための留意点〕

- ・管理職の特別支援教育についての理解、校内支援体制づくりのリーダーシップ
- ・校内コーディネーターの連絡調整
- ・支援の方法等についての校内の共通理解
- ・いじめや不登校など生徒指導上の課題との関連についての検討
- ・学校の実情に応じた委員会構成メンバーの設定
(例：生徒指導・教育相談・進路指導・教務担当者、学年主任、養護教諭等)

校内委員会での連携モデル図



〔校内委員会での協議・検討を踏まえた児童への支援の実践例〕

児童の実態把握

| 対象児童の実態把握 | 学習・生活 | 認知・言語 | 情緒・社会性 | 健康・運動 | 家庭環境 |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> ・字を書くことや描画が苦手を取り組もうとしないので、何らかの手立てが必要である。 ・授業中に、大声を出したり隣の子どもにちょっかいをかけたりすることが多い。 ・整理整頓が難しい。忘れ物が多い。 | <ul style="list-style-type: none"> ・心理検査は未実施。全体的な知能の遅れは感じられない。 ・国語科等の特定の教科が苦手である。得意な教科もある。 ・話を聞くことが苦手であり、集団の中での話の理解は難しい。 | <ul style="list-style-type: none"> ・友達への乱暴な行動が多く、トラブルになる。 ・課題の量が多いと感じると取り組まないことがある。 ・教員に対して反抗的である。注意しても、「うるさい」ということもある。 | <ul style="list-style-type: none"> ・手先が不器用で、なぞり書きが難しい。 ・運動は好きであるが、苦手なものもある。 | <ul style="list-style-type: none"> ・学校の取組みには協力的であるが、特別な支援には消極的である。 |

担任からの校内コーディネーターへの相談

担任は、保護者と話し合いをもち、支援のために、いろいろと取り組んできたが、状況はあまり改善されていない印象をもっている。

また、学級も落ち着かない雰囲気がみられ、どうにかしなければと悩んでいたが、校内コーディネーターからの働きかけで、対応等について相談が行われた。

校内コーディネーターの対応

校内コーディネーターは、学習状況や学級での友だちとの関わりなどを踏まえ、全校体制での支援が必要であると考え、校長へ状況を報告した。校長は、校内委員会を開催し、全校での支援について、協議することを決定した。

担任と校内コーディネーターが保護者と話し合いをもち、学校、家庭、関係機関が連携をとりながら、支援を進めていくことについて共通理解を図った。

また、校内委員会を開催し、全校体制での支援について、協議することの了解を得た。

具体的な対策や支援

TTを活用した支援

楽しい学び舎づくりサポート事業の加配を利用して、本学級のTTの時間を増やすことにした。また、2学期からは、校内コーディネーターも可能な時にはTTに入るようにした。

支援のための接し方の工夫

休み時間と授業の区別をもたせるために、授業開始時には個別に声かけを十分に行う。苦手な課題については、量的な配慮をする。決めた量は確実に行うよう支援する。

授業中の態度や友達へのかかわり方などで不適切な行動があった場合は、叱ることよりも好ましい行動の仕方をていねいに教える。また、適切な行動やがんばりがあった場合はしっかりほめる。

家庭との連携

電話や連絡帳で、学校や家庭での様子を連絡し合った。家庭では、保護者が、学校からの連絡（情報）をもとに、本人から学校の様子や出来事を聞き、よいところをほめたり、不適切な行動について正しい方法を教えたりした。

変容の様子

学習面・授業中の態度

授業への取組みに改善が認められる。板書をノートに写すことが増えてきた。授業中「分からん、いやだ」などと言ったり、隣の子どもにちょっかいをかけたりすることはあるが、個別に説明や指示をすれば、課題に取り組むことができるようになった。

友達との関係

周囲の子どもへの乱暴が減ってきた。手を出すこともあるが、謝ることができるようになったので、トラブルには発展しなくなった。また、周囲の子どもが本人のがんばりやよい行動を認め、帰りの会などでほめるようになった。

保護者との連携

保護者は、特別な支援について肯定的になり、2学期末の個人懇談で関係機関の臨床心理士との相談にも前向きな考えを述べた。

【ケース会議・校内委員会...支援検討のための話し合い】

| 会 議 | 参 加 者 | 主 な 内 容 |
|--------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 学年ケース会議 (5月下旬) | 同学年教師、児童支援担当、少人数専科、コーディネーター | ・実態の報告と対応の検討 ・隣接学級での対応の共通理解 |
| 学年ケース会議 (7月下旬) | 同学年教師、児童支援担当、少人数専科、コーディネーター | ・変容の報告、支援の有効性の検討 ・支援の量と方法の再検討、隣接学級との共通理解 |
| 校内支援委員会 (8月上旬) | 校長、教頭、教務、生徒指導、学年主任、担任、児童支援、校内コーディネーター等 | ・支援の方向性の決定と共通理解と全校協力体制確認 ・担任がこれまでの対応等について報告 ・専門家からの助言による、支援の再検討 |
| 校内事例検討会 (8月下旬) | 全教職員・臨床心理士(校内コーディネーターが軸絡調整) | ・気になる子どもへの支援の共通理解 |
| 教育相談(随時) | 校内コーディネーター、担任 | ・支援のあり方、保護者への対応 |
| 学級懇談会 (10月中旬) | 担任、学級の保護者、校内コーディネーター | ・気になる子どもの状態と変容の見通しの説明 ・全校体制の支援の必要性を確認 |
| 教育相談 (10月中旬) | 担任、対象児の保護者、校内コーディネーター | ・家庭と学校の情報交換 ・学校と家庭の連携、心理検査や関係機関の紹介 |
| 学年ケース会議 (10月下旬) | 同学年教師、教務、生徒指導、児童支援、特学ことばの教室、校内コーディネーター等 | ・具体的な支援のあり方の検討と決定 |
| 校内支援委員会 (11月中旬) | 校長、教頭、教務、生徒指導、学年主任、担任、児童支援、校内コーディネーター等 | ・臨床心理士が、授業参観、保護者面談、発達検査等を基に、児童の実態について説明し、支援のあり方について指導・助言 ・再度、全校体制による支援を確認 |
| 2学期末懇談 | 担任、保護者 | ・学校や家庭での様子の定期的な情報交換、発達検査の結果の共通理解 ・臨床心理士による相談の継続の確認 |
| 校内支援委員会 (3月下旬) | 校長、教頭、教務、生徒指導、学年主任、担任、児童支援、校内コーディネーター等 | ・支援が適切であったかどうか協議 ・新年度に向けて、継続的な支援を続けるための共通理解 |

(3) 校長の役割は？

学校における特別支援教育の推進に当たっては、校長のリーダーシップが重要であり、校長が、特別支援教育に関する研修会に参加するなど、特別支援教育について理解を深めることが大切です。

また、担任の疑問点や課題などを受けとめ、担任を支援していくという姿勢も大切であり、学校経営上の留意点としては次のようなことが考えられます。

- 1 教員一人による支援から学校体制による支援への意識の向上(意識改革)
- 2 学級担任や障害のある児童生徒本人を、組織として支えるために必要な校内支援組織の構築(組織改革)
- 3 個々の幼児児童生徒の特性を理解し対応する教員の指導力の向上(資質向上)
- 4 各教科・領域の指導計画作成に当たっての配慮事項の検討と具体化(指導改善)
- 5 すべての幼児児童生徒にとって「わかる」「できる」を実感できる教育環境の整備(教育環境の整備)
- 6 特別支援教育についての児童生徒や保護者への理解推進(理解推進)
- 7 幼児児童生徒の安全確保と対応方針の確立(安全確保)
- 8 外部の専門機関等との連携の推進(地域連携)

(4) 校内コーディネーターの役割は？

【校内コーディネーターの主な役割】

学校の実情や事例によって多少異なりますが、次のようなことを主な役割として取り組んでおり、高等学校においても教育相談等の校内担当者がこの役割を担当することが必要です。

校内での連絡調整

- ・ 幼児児童生徒への支援を学校全体でどのように進めていくかを検討する「校内委員会」での中心的役割。
- ・ 幼児児童生徒の実態や保護者の願い等を考慮した「個別の教育支援計画」の作成・管理に関すること。
- ・ 担任や保護者への支援。

保護者、関係機関との連携

- ・ 保護者や関係機関との連携に際しての学校の窓口としての役割

【校内コーディネーターに指名される教員】

校内コーディネーターには、学校全体の教育活動や、地域の盲・聾・養護学校、関係機関との連携にも配慮し、必要な支援を行うために教職員の力を調整・結集できる人が求められます。学校の実情に応じて、校内で中心的役割を果たしている教員が指名されることが大切です。

校内コーディネーターに求められる、

連絡調整に関する知識・技能

LD・ADHD・高機能自閉症等に関する知識

教育相談に関する知識・技能

等についての基礎的・基本的な内容を身に付け、実践を通してより専門性を高めていくことが必要です。

コーディネーターに求められる資質・技能

(小学校・中学校)

- 連絡・調整に関すること
 - ・校内における特別支援教育体制の構築に関すること
- 特別な教育的ニーズのある児童生徒や保護者の理解に関すること
- 障害のある児童生徒の発達や障害全般に関する一般的な知識
 - ・児童生徒、保護者、担任との信頼関係に基づいた相談
- 障害のある児童生徒など教育実践の充実に関すること
 - ・障害のある児童生徒の教育に関する一般的な知識
 - ・個別の指導計画の作成、実施、評価、及び個別の教育支援計画に関すること

コーディネーターに求められる資質・技能

(盲・聾・養護学校)

- 連絡・調整に関すること
 - ・地域における関係機関とのネットワークの構築に関すること
- 特別な教育的ニーズのある児童生徒や保護者の理解に関すること
 - ・障害のある児童生徒、特にLD・ADHD・高機能自閉症等に関する知識
 - ・児童生徒、保護者、担任との信頼関係に基づいた相談
- 教育実践の充実に関すること
 - ・障害のある児童生徒の教育に関する知識
 - ・個別の指導計画の有効な運用及び個別の教育支援計画に関すること

【 校内コーディネーターの活動例 】

- 1 校内での連絡調整
 - ・学年ケース会議を企画運営し、幼児児童生徒の実態把握と具体的な支援を検討する。
 - ・「個別の教育支援計画」を、毎年度、検討するとともに次学年に引き継いでいく。
 - ・全校レベルで共通理解し、支援していく必要がある場合は、校内委員会を開催して検討する。
 - ・就学先の変更等に関係する場合は、校内就学指導委員会で検討する。
- 2 望ましい支援方針の立案
 - ・特別支援教育に関わる担任や保護者からの相談に対応する。
 - ・必要に応じて、保護者の同意を得て幼児児童生徒の心理検査を実施し、客観的な資料を作成する。
 - ・検査や相談を踏まえ、IT、少人数、通級指導等の支援方法を検討する。
- 3 保護者、関係機関との連携
 - ・保護者への教育相談を実施し、その結果に応じて専門的な機関を紹介したり、担任と協力しながら、必要な支援について保護者と打ち合わせを行う。
 - ・日頃から、専門機関に関する情報収集を行い、各機関の担当者とコミュニケーションを図っておく。
- 4 校内研修・事例検討会等
 - ・研修計画を作成し、校内研修会や事例検討会を計画的に実施する。
 - ・年間を通じて、特別支援教育にかかわる情報を随時、提供していく。

幼児児童生徒への教育的支援では、保護者との信頼関係が大切であり、事前に十分な説明を行うことが重要です。

小・中学校や盲・聾・養護学校の地域特別支援教育コーディネーター（以下「地域コーディネーター」）は、地域の小・中学校等へ、学校の相談・支援体制づくりや指導内容・方法等について助言を行っています。

幼稚園や高等学校においても、校内でのきめ細かな支援を推進するための、総合的な調整等を担当する教員が必要です。

(5) 校内研修会の充実を図るには？

【校内研修会の目的】

校内研修会の主な目的は、特別な支援を必要としている幼児児童生徒を理解し、具体的な支援方法や関係機関等に関する知識を提供し、校内支援体制の確認と支援についての理解を深め、きめ細かな支援を行っていくことです。

【年間計画の立案】

年間研修計画を立て、特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒の障害の特性や支援について理解を深めるため、全教職員が参加する継続的な研修が大切です。

【年間計画例】

| | 1 学 期 | 夏季休業中 | 2 学 期 | 3 学 期 |
|------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 研 修 内 容 | ○ LD 等についての基礎的知識に関する研修（共通理解を図る場） ○ 幼児児童生徒の実態把握（情報交換の場） | —————→ ○ 支援の課題等の整理 支援計画作成 | ○ 事例検討会 ・ 学習指導上の配慮点 ・ 生活面での配慮点 （具体的な支援方法を明確にする場） ○ 授業研究会 | —————→ ○ 幼児児童生徒の変容と今後の課題を確認 ○ 次年度の改善点整理 |

(6) 校内事例検討会の留意点・具体例は？

特別な教育的支援を必要としている幼児児童生徒の支援について、実態や課題等を踏まえ全教員が共通理解を図り、協力して支援を進めることが大切です。

また、臨床心理士等の専門家を招聘して事例検討会等をもつことは、個々の事例についての理解を深めるだけでなく、事例検討の力や、きめ細かな支援を実践していく力を身に付けることにつながります。

【事例検討会の目的】

- ・ 幼児児童生徒の多面的な理解
- ・ これまでの支援等についての評価、指導方針の修正

【事例検討会を進める上での留意点】

1 幼児児童生徒を理解するために

- ・ 幼児児童生徒の学習や行動について、簡単なレポートを作成する。
- ・ 参加者は、事前に、確認したいこと、気になること等をメモしておく。
- ・ 好ましい結果に結びついた支援を参考にして、協力できる事項を考える姿勢で参加する。
- ・ 長所に焦点をあてた幼児児童生徒理解を進める。

2 指導方針の修正

- ・ 幼児児童生徒の課題についての原因や背景についての仮説を立て、見通しをもつ。
- ・ これまでの支援を振り返り、今後の指導・支援をよりよいものにしていく。

校内事例検討会の具体例

【事例 中学校Bさんのケース 校内事例検討会開催のきっかけ】

A先生から、Bさんへの支援、学級全体への配慮、保護者との連携の在り方等についての相談があり、校内事例検討会で話し合うことになった。

【校内事例検討会での協議手順】

事例提示 特徴的な行動の背景や支援の検討 グループ協議
 アイデア・意見の整理 支援に向けての行動計画の作成

【校内事例検討会での確認事項及び支援に向けての行動計画】

| Bさんについての確認事項 | | | | |
|---------------|----------------------------------------------------|--------------|--------------|------------|
| | 学習面 | 心理・社会面 | 進路面 | 健康面 |
| いいところ | ・個別支援ではやる気が出る | ・よく挨拶ができる。 | ・もの作りに関心がある。 | |
| 気になるところ | ・全体的な学力の不足。 | ・集団での指導に反抗的。 | | ・アトピー性皮膚炎 |
| これまでの対応 | ・簡単な練習問題の復習 | ・挨拶についてほめる。 | | ・通院治療を勧めた。 |
| 現時点での目標 | ・友だちとのトラブルをなくし、人間関係を深めさせる。 | | | |
| これまでの援助における方針 | ・よりよい行動パターンに気づかせる。 ・Bさんの言動に注意し、よいところを見つけすぐにほめる。 | | | |

| 支援に向けての行動計画 | | |
|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| | どんな援助を行うか | 誰が誰に対して |
| 学習面 | ・意欲をもって取り組める課題の用意 | ・授業者 本人 |
| 言語・運動面 | ・本人の話をよく聞く。言語を通して自分でしっかり考えようとする態度を育てる。 | ・全教職員 本人 |
| 心理・社会面 | ・よいところをほめる。 ・教育相談を随時行う。 | ・全教職員 本人 ・担任 本人 |
| 生活面・進路面 | ・整理整頓の方法を具体的に教える。 ・提出物のメモ用紙をつくる。 | ・担任 本人 |
| 健康面 | ・アトピー性皮膚炎について受診を勧める。 | ・養護教諭 保護者 |
| その他 ・保護者との連携 ・関係機関との連携 ・実施上の留意点 | ・母親への心理的支援が必要。 ・行動計画は、1ヶ月間継続的に実施する。その後は、定期的な支援の振り返りと見直しを行いながら継続した支援を行う。 | ・コーディネーター 保護者 |

(7) 保護者との連携の留意点は？

LD等を含め特別な配慮の必要な幼児児童生徒の支援では、周囲の者の一致した、また、一貫した支援が大切であり、学校と家庭とが十分に連携を図ることが重要です。
 保護者には、子育ての心配や苦勞、慢性的な疲労感があつて、精神的に疲れている場合があります。子育ての大変さを共感し、じっくり話を聞くことが大切です。
 また、保護者の話の中に、支援や連携のポイントがたくさんあることを念頭に置いて保護者の話を聞くことや、保護者とともに、支援していく姿勢が大切です。

- 保護者との連携のポイントとしては、
 子どもの状態について事実を共有する
- ・日々、連絡帳や電話等で連絡を取り合う関係をつくっていく。
 - ・学校と保護者が、お互いの考え方を知らるために相談の場をもち、問題となっている事実のみを伝えるのではなく、そのことにどのように支援・指導したか、今後どのように支援・指導するかを丁寧に説明する。
- 保護者と一緒に考えていく
- ・家庭と一緒に取り組みたい考えがあることを伝える。
 - ・指導を充実させるために、学校の取組みを伝え、同じ歩調で進むために、家庭でも実行できることをしてもらおう。

| 【参考資料】 「保護者の子どもに対する思い」 | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Q. 「いつ頃、お子さんの障害に気づかれましたか」 | 気づき |
| A. 「2～3歳の頃、 <u>何となく、感じていましたね。</u> 兄の成長の様子や周囲の人からの意見を聞いて、不安を感じていました。」 | 原因究明 |
| Q. 「お子さんのことで、どこかに相談に行かれたことはありますか」 | 否定 |
| A. 「心配になって、 <u>本を読みあさったり、保育園から紹介された病院にも行ってみました。</u> しかし、当時は、この部分はあっているけれど、ここは違うからと、 <u>本に書いてあることや言われたことを全部否定していましたね。認めたくはない、という思いが強かったのだと思います。</u> 」 | 否定 |
| Q. 「小学校に入学されてからは、どんな様子でしたか」 | 取(訓練) |
| A. 「集団行動が苦手で、嫌なことがあると教室を飛び出したり、授業中もじっとしていることができませんでした。また、忘れ物も多く、 <u>いろいろと叱ったり、無理な努力を強いることも多かったです。</u> 」 | 抑うつ |
| Q. 「その時分のお母さんの気持ちはどうでしたか」 | 哀しみ |
| A. 「 <u>本人の様子を見ていると辛い時もありました。</u> <u>一番辛かったのは、本人が泣きながら『僕は努力しているんだけど、できないんだ』と訴えてきた時でした。</u> <u>担任の先生に『配慮してください』と本人の様子を伝えたこともあります。</u> それでも、本人のわがままとかやる気のなさのせいにされることもありました。」 | 怒り |
| Q. 「お子さんの障害を受け入れられた転機はありましたか」 | 受容 |
| A. 「ものの見方や考え方は、そんなに変わるものではないですが、 <u>本人のことを自分が理解しなければという思いから、障害を受けとめることができたと思います。</u> それから、 <u>本人を認める言葉が増えた</u> と思います。」 | 受容 |
| Q. 「今でも不安はありますか」 | 不安 |
| A. 「もちろんです。何か起きないかという不安な気持ちは、今でもあります。本人自身、 <u>努力をしていますが、できないことも多いですから。</u> <u>友だちや先生など周囲の人に認めてもらい、受け入れてほしいというのが、本当の気持ちです。甘いかもしれませんが、それほど、いろいろなことが、この10数年の間あったからでしょう。」</u> | 不安 願 |

(8) 周囲の幼児児童生徒や保護者の理解を図るには？

LD等の特別な配慮を必要とする幼児児童生徒へのきめ細かな支援のためには、周囲の理解が重要であり、周囲の幼児児童生徒や保護者の理解を得ることで、本人がもっている力を発揮しやすくなります。

1 周囲の保護者の理解を図るために

校長等は、校内コーディネーター等が保護者との連絡調整をスムーズに行うためにも、保護者会等で、特別な配慮を必要とする幼児児童生徒への支援方針を説明し、保護者の理解を得ることが大切です。

学級担任は、保護者の理解を図る場を、公開授業等で設定することも必要です。

2 周囲の幼児児童生徒の理解を図るために

(1) 担任の姿勢

- ・ 幼児児童生徒は、担任など教員の対応を真似ることが多く、よい手本を見せることが大切です。
- ・ 上手くかかわる幼児児童生徒をほめることで、理解の輪が広がっていきます。
- ・ 特別な配慮を必要とする幼児児童生徒に対し、特別な手立てが必要です。

(2) 互いのよさを認め支え合う人間関係づくりの学級経営

- ・ 特別な配慮を必要とする幼児児童生徒を含め、人それぞれが持つ多様な感じ方、かかわり方、表現の仕方があることを、折にふれ、ホームルーム等で丁寧に、わかりやすく説明することが大切です。
- ・ ノーマライゼーションや障害についての適切な理解、互いに支え合うことの大切さ等を理解できるよう、平素から学級活動を検討することが必要です。
- ・ 人間関係づくりの活動を計画的に実施し、お互いが認め合うことができる場面を設定していくことが大切です。

(3) すべての児童生徒が「自分も大切にされている」と感じる接し方

- ・ 一人ひとりのよさや可能性に着目し、本人の努力の過程を含め、プラスの評価を取り入れながら、バランスのよい評価、次の活動への意欲を強くもつことができる評価となるよう留意することが大切です。
- ・ ノートチェックや連絡帳、学級日誌、作文等の機会に、温かく励ますコメントやほめるコメントなどを書くことも大切です。
- ・ 一人ひとりのよさが、活動場面で主体的に出せる学級経営が大切です。

(4) プライバシーの保護への十分な配慮

- ・ 本人や保護者の思いに十分配慮し、説明等が独りよがりの考えに基づくものにならないよう留意することが必要です。判断が難しい場合は、どう伝えるか、どのタイミングで伝えるのがよいか、学年内の他の教員や教頭など、周囲に相談することが必要です。

(5) 児童生徒や保護者へのわかりやすく、具体的な説明

- ・ 周囲の児童生徒への説明では、協力すること、支え合うことの大切さが理解できるよう、具体的な例や原因や根拠を丁寧に、簡潔に伝えることが大切です。
- ・ これまでの指導やかかわりによる学級の子どもの変化を踏まえ、今後の見通しや方針などを、分かりやすく、具体的に説明することが大切です。

個人情報、管理の在り方を含め、厳正に対応することが重要です。

周囲の児童生徒や保護者への関わりの中で、本人への支援の状況を、保護者と十分話し合いながら、調整していくことが大切です。

(9) 地域コーディネーターの役割は？

地域コーディネーターは、通常の学級等に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等を含め特別な教育的支援を必要とする児童生徒について、地域の小・中学校の担任への助言や、保護者との教育相談を行っています。

【地域コーディネーターの主な役割】

通級指導教室又は特殊学級での児童生徒への指導
地域の学校等の担任、保護者への教育相談・助言・資料提供等
通級指導教室又は特殊学級の担当者への助言等
関係機関との連携や情報交換等
校内や地域における研修の推進
児童生徒の「個別の教育支援計画」、「指導計画」等の作成支援等

(10) 盲・聾・養護学校のセンター的機能とは？

盲・聾・養護学校は、特別支援教育における教育相談等のセンターとしての役割を担っていますが、今後、地域における中心的な役割が期待されており、中央教育審議会から出された「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」では、以下の6項目が示されています。

【特別支援学校(仮称)のセンター的機能】

小・中学校等の教員への支援機能
特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
障害のある幼児児童生徒への指導機能
医療、福祉、労働などの関係機関等との連絡・調整機能
小・中学校等の教員に対する研修協力機能
地域の障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能

* なお、平成18年度から、盲・聾・養護学校のセンターや、小・中学校のサブセンターの実践研究に取り組み、相互の連携を図りながら、地域の小・中学校等への相談・支援機能の強化を図っていきます。

(11) 関係機関連携協議会とは？

関係機関連携協議会は、障害のある児童生徒の乳幼児期から学校卒業後までを見通して、教育、福祉、医療、労働等の関係機関が連携して支援するために設置しており、「個別の教育支援計画」の作成や活用等について協議するとともに、保護者等に対し専門的な相談・支援を行う、医師、臨床心理士等の専門家チームを置いています。

【関係機関連携協議会のメンバー】

- ・医療関係（医師等）
- ・労働関係（公共職業安定所、障害者職業センター等）
- ・福祉関係（児童相談所、福祉事務所、保健センター等）
- ・教育行政関係（市町教育委員会等）
- ・学校関係（小・中学校長、地域コーディネーター等）

【役割】

「個別の教育支援計画」の作成に当たり、保護者の同意を得て、関係機関が連携して、児童生徒に関する必要な情報を伝達したり、共有したりするためのシステムを地域の実情に即して構築する。

(12) 専門家チームとは？

関係機関連携協議会に置く専門家チームは、地域における児童生徒の相談・支援体制の充実に向けて、小・中学校や保護者からの要請に応じて、小・中学校を訪問して、障害についての専門的な指導や助言等を行っています。

特に、指導や支援が困難な事例においては、専門家からの助言を「個別の教育支援計画」に取り入れるなど、指導や支援を改善していくことが重要です。

【専門家チームの構成メンバー】

- | | |
|--------|---------------|
| ・医師 | ・臨床心理士 |
| ・大学関係者 | ・地域コーディネーター 等 |

【活用について】

専門家チームからの助言等が必要な場合、小・中学校や盲・聾・養護学校に配置する地域コーディネーターに連絡をすれば、地域コーディネーターが調整を図ります。

専門的な指導や助言を受けるに当たっては、事前に校内委員会で事例検討を行い、児童生徒の日頃の学習面や生活面での様子等、実態や課題等を整理しておくことが大切です。

整理する内容としては、次のものなどが考えられます。

- ・国語科、算数科等での学習の状況
- ・学校や家庭での様子
- ・発達検査を行っていればその検査結果 等

* 実態把握を行う際の参考 【資料2：実態把握のためのチェックリスト】

(13) 相談機関等は？

校内研修や児童生徒の実態把握、具体的な教育的支援について、次のような専門機関等で相談をすることができます。

1 盲・聾・養護学校

盲・聾・養護学校では、障害のある幼児児童生徒や保護者等に対して、就学や養育等についての教育相談を行っています。

また、県内8地域の養護学校に係関係機関連携協議会を設置し、この中に、医師・臨床心理士等の専門家チームを置き、専門的な相談・支援を行っています。

2 地域コーディネーター

小・中学校や養護学校等に配置されており、各地域において、幼児児童生徒・担任・保護者への相談・支援、そのための巡回指導や、特別支援教育に関する校内研修の助言等に取り組んでいます。

3 ふれあい教育センター

サテライト研修を実施し、心理検査の仕方やLD等への支援、障害の理解と個別の指導計画等について、学校に出かけての相談・支援・助言等を行っています。

幼児児童生徒や保護者、担任等への教育相談も行っており、発達検査等を用いた実態把握により、支援方法についての具体的なアドバイスを行っています。

また、医師等の専門家や定期的な教育相談も実施しています。

詳細については、教育研修所のWebページで確認することもできます。



【資料 1 : 保護者向けお知らせ例】

平成 1 6 年 (2004 年) 月 日

保護者様

市立 小学校 校長

一人ひとりの子どもを大切にす教育的支援について

皆様には、日ごろより本校の教育に対しましてご協力・ご支援いただきまして誠にありがとうございます。

さて、本校では平成 1 6 年度、文部科学省委嘱の「特別支援教育推進体制モデル事業」に、山口県教育委員会の協力校として研究に取り組んでおります。

これからの教育は、一人ひとりのお子さんの個性や可能性を尊重し、「そのお子さんが必要としている特別な教育的支援をしていこう」という方向で進められています。

そのような動きの中で、最近注目されていることの一つに通常の学級に在籍している学習障害 (LD)、注意欠陥 / 多動性障害 (ADHD)、高機能自閉症等を含め特別な配慮を必要とする児童生徒への教育的支援の在り方があります。

例えば、LDでは、「理解力はあるのに、文字を読むのが苦手」というようにどこかとても苦手な部分があって、つらい思いをしているお子さんがいます。それなのに、はっきり目に見えるつまずきはないので、まわりから誤解されて傷ついてしまいます。苦手な部分を理解して、他の得意な部分でそれを補えば、素晴らしい仕事ができたり人生を楽しく過ごしたりできるのです。

その他、ADHDや高機能自閉症等の児童生徒も、学習や集団行動の面において、苦悩していますが、通常の学級に在籍していることが多いため、周囲の者になかなか理解してもらえず、だんだんと自分自身に自信をもてなくなることもあります。

また、保護者の方も養育に不安を抱いておられることもよくあります。学校と家庭とが協力して支援していくことが大切です。周囲の者が理解した上で、「特別な教育的配慮を必要としているお子さんへの教育的支援」を考えることは、すべての子どもたちが自分らしく豊かに学習していくことへの支援につながります。

一人ひとりのお子さんへの支援につきましては、保護者と学校が共通した考えのもとで行うことが大切です。学習面・行動面などで気がかりなことなどがありましたら遠慮なく担任までお申し出ください。

学校全体の支援体制を作っていくためには皆様のご理解とご協力が必要ですので、よろしく願い申し上げます。

【資料2：実態把握のためのチェックリスト】

実態把握のためのチェックリスト

クラスの中の特別な教育的支援が必要な子どもを理解するために(5歳児、年中・年長)

【留意点】 このチェックリストは、理解する上での参考にするためのものです。
LD等の障害の診断のためのチェックリストではありません。

次の項目にあげていることが、他の幼児に比べて際だっている場合、該当する項目に を付けてください。

| | 項 目 | |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------|--|
| 学 習 に つ な が る 事 柄 | 読み取るのが難しい絵を描く。 | |
| | 人物画では、同年齢の子どものもものに比べて幼い印象を受ける。 | |
| | 粘土でお団子やへびの形を作るのが難しい。 | |
| | 鉛筆やクレヨンの筆圧が強すぎたり、弱すぎたりする。 | |
| | ことばの発達に遅れがある。(発音の悪さ、聞き取りにくい言葉、語彙が少ないなど) | |
| | 聞く力が弱く、聞き間違いが多い。 | |
| | 絵の中の間違い探しをするとき、なかなか見つけられない。 | |
| | 大小、多少の概念、10以下の数の対応など基本的な数概念が理解できない。 | |
| | 平均台の方向など、バランスをうまく取れない。 | |
| | 服などをうまくたたむことができない。 | |
| 行 動 | ボールがうまく投げられなかったり、受けることが難しかったりする。 | |
| | ハサミやのり、テープをうまく使えない。 | |
| | 靴の左右が反対になっていたり、服を後ろ前に着たりする。 | |
| | 「お口を閉じて。」と言われるぐらい、おしゃべりが止まらない。 | |
| | 忘れものや、物をなくしてしまうことが多い。 | |
| | 食べこぼしや、顔や服にご飯粒が付いていることが多い。 | |
| | 人の話を聞いていない感じがする。 | |
| | 待つことが苦手で、結果的に他の子どもを妨害したり、じゃまをしたりしてしまう。 | |
| | 自分の思い通りにならないと、かんしゃくを起こしたり、大騒ぎをする。 | |
| | 音など外からの刺激に対して敏感に反応し、注意が散漫になる。 | |
| 面 | いつも動き回っていて、じっとしていない。 | |
| | 急に道に飛び出したり、高いところにあがったり、危険と思われる行動が多い。 | |
| | おもちゃなどを出しっぱなしにするなど、片付けが苦手である。 | |
| | 段ボールの中に入ったり、カーテンにくるまったり自分の安全基地を作る。 | |
| | 予定外のことが起こると混乱しやすい。 | |
| コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン | 抱っこされることなどを嫌がっているように見える。 | |
| | 会話が成り立たないことがある。 | |
| | 興味があることなら注意を向けるが、そうでないときは話を聞こうとしない。 | |
| | 集団で何かするのが苦手。 | |
| | 一人でいつも同じ遊びを繰り返している。 | |
| | 友だちと上手に遊べない。 | |
| | ごっこ遊び(見立て遊び)ができない。 | |
| | 何か話したいことがあると、辺り構わずしゃべる。 | |
| 大人のような言葉遣い(口調)をする。 | | |
| 相手の言っていることが、伝わっていないように感じる。 | | |

* コミュニケーションについては、友だちとのやりとりの場面で判断してください。

困難さや難しさが目立ちますが、得意なことが理解され、認められていると本人が意識できるよう
にしっかりほめていくことが大切です。支援の第一歩は思いやりのある言葉がけです。そのために
正しい理解が不可欠です。

クラスの中の特別な教育的支援が必要な子どもを理解するために(小学校1～3年)

【留意点】 このチェックリストは、理解する上での参考にするためのものです。
LD等の障害の診断のためのチェックリストではありません。

次の項目にあげていることが、他の児童に比べて際だっている場合、該当する項目に を付けてください。

| | 項 目 | |
|-------------------------------------------|-------------------------------------|--|
| 学 習 面 | 漢字の形が整わず、書くのが苦手。判読しにくい字を書く。 | |
| | 鏡文字や似たような字を間違えて書く。 | |
| | 単語や文節で区切って読むことができない。 | |
| | 黙読で読むと、文章の内容を理解することが難しい。 | |
| | 行を飛ばしたり、同じところを読んだりする。 | |
| | 助詞などを省略したり、自分で勝手に解釈したりして読む。 | |
| | 筆算では、桁を間違いやすい。 | |
| | 文章題になると、内容把握(考え)が難しく、計算の式が立てられない。 | |
| | 簡単な計算も、指を使って計算をすることが多い。 | |
| | 時間や図形の問題が苦手である。 | |
| 面 | 運動すると体の動きがぎこちない。(体育など) | |
| | とても不器用に感じる。(図画工作など) | |
| | 左右や上下の感覚がつかめていない。 | |
| 行 動 面 | 机の周りが散らかっている。 | |
| | 忘れものや物をなくしてしまうことが多い。 | |
| | 落ちつきなく手や体を動かし、じっと席に着いていられない。 | |
| | 個別に指示されると理解できるが、集団の中では難しい。 | |
| | 最後まで話を聞かずに、答えたり、自分の言いたいことを言ったりする。 | |
| | カッとなりやすく、状況判断ができにくい。 | |
| | 音など外からの刺激に敏感に反応し、注意が散漫になる。 | |
| | 学習の課題や活動を順序立てて行うことが難しい。 | |
| | 順番を待つのが難しい。 | |
| | ちょっとしたミスが多い。同じミスを繰り返す。 | |
| 面 | 興味や行動にこだわりがある。 | |
| | 予定外のことが起こると混乱しやすい。予測が立てにくい。 | |
| | 動作やジェスチャーがぎこちない。 | |
| コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン | 相手が言ったことをそのまま受け止める。 (冗談が通じない。) | |
| | 相手の気持ちを考えず、自分の興味あることを延々と話す。 | |
| | 独特なしゃべり方をする。 (抑揚のない言葉、方言のない言葉など) | |
| | 友達が側にいても、コミュニケーションが取れず、一人で遊んでいる。 | |
| | 同年齢の子どもと仲間関係をつくるのが苦手である。 | |
| | ごっこ遊び(見立て遊び)ができない。または、できなかった。 | |
| | まわりの雰囲気理解できない。または、できにくい。 | |

* コミュニケーションについては、友だちとのやりとりの場面で判断してください。

困難さや難しさが目立ちますが、得意なことが理解され、認められていると本人が意識できるよう
にしっかりほめていくことが大切です。支援の第一歩は思いやりのある言葉がけです。そのためにも
正しい理解が不可欠です。

クラスの中の特別な教育的支援が必要な子どもを理解するために(小学校4～6年)

【留意点】 このチェックリストは、理解する上での参考にするためのものです。
LD等の障害の診断のためのチェックリストではありません。

次の項目にあげていることが、他の児童に比べて際だっている場合、該当する項目に を付けてください。

| | 項 目 | |
|-------------------------------------------|--------------------------------------|--|
| 学 習 面 | 漢字の形が整わず、書くのが苦手。判読しにくい字を書く。 | |
| | 学年が進んでも、平仮名ばかりで文章を書く。 | |
| | 読み方がたどたどしい。 | |
| | 黙読で読むと、文章理解がさっぱりできない。 | |
| | 助詞などを省略したり、自分で勝手に解釈したりして読む。 | |
| | 決まったパターンの文章しか書かない。(例えば、「楽しかったです。」など) | |
| | 筆算をすると桁がずれやすい。 | |
| | 文章題になると、内容把握(考え)が難しく、計算の式が立てられない。 | |
| | 計算をするのに、とても時間がかかる。 | |
| | 時間や図形の問題が苦手である。 | |
| 面 | 運動すると体の動きがぎこちない。(体育など) | |
| | とても不器用に感じる。(図画工作、家庭科など) | |
| | 左右や上下の感覚がつかめていない。 | |
| 行 動 面 | 整理整頓が苦手である。机の周りが散らかっている。 | |
| | 忘れものや物をなくしてしまうことが多い。 | |
| | 落ちつきなく手や体を動かし、じっと席に着いていられない。 | |
| | 先生の話に注意を向けず、ぼうっとした感じである。 | |
| | 最後まで話を聞かずに、答えたり、自分の言いたいことを言ったりする。 | |
| | カッとなりやすく、状況判断ができにくい。 | |
| | 音など外からの刺激に敏感に反応し、注意が散漫になる。 | |
| | 気持ちを集中させて、努力しなければならない課題を避けたがる。 | |
| | 他の人がしていることをさえぎったり、邪魔したりする。 | |
| | ちょっとしたミスが多い。同じミスを繰り返す。 | |
| 面 | 興味や行動にこだわりがある。 | |
| | 予定外のことが起こると混乱しやすい。予測が立てにくい。 | |
| | 動作やジェスチャーがぎこちない。 | |
| | | |
| コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン | 相手が言ったことをそのまま受け止める。 (冗談が通じない。) | |
| | 相手の気持ちを考えず、自分の興味あることを延々と話す。 | |
| | 独特なしゃべり方をする。 (抑揚のない言葉、方言のない言葉など) | |
| | 球技やゲームをするとき、仲間と協力することに考えが及ばない。 | |
| | 話し言葉の遅れがあり、身振りなどにより補えない。 | |
| | まわりの雰囲気理解できない。または、できにくい。 | |
| | 楽しい気持ちを他人と共有することや気持ちの交流が苦手である。 | |
| | | |

* コミュニケーションについては、友だちとのやりとりの場面で判断してください。

困難さや難しさが目立ちますが、得意なことが理解され、認められていると本人が意識できるようにしっかりほめていくことが大切です。支援の第一歩は思いやりのある言葉がけです。そのために正しい理解が不可欠です。

クラスの中の特別な教育的支援が必要な子どもを理解するために(中学校)

【留意点】 このチェックリストは、理解する上での参考にするためのものです。
LD等の障害の診断のためのチェックリストではありません。

次の項目にあげていることが、他の生徒に比べて際だっている場合、該当する項目に を付けてください。

| | 項 目 | |
|-------------------------------------------|-------------------------------------|--|
| 学 習 面 | 漢字の形が整わず、書くのが苦手。判読しにくい字を書く。 | |
| | 平仮名の多い文章を書く。 | |
| | 覚えていない漢字が多い。 | |
| | マンガは読めるが、漢字の多い本を読むのは苦手。 | |
| | 助詞などを省略したり、自分で勝手に解釈したりして読む。 | |
| | 黙読で読むと、文章理解がさっぱりできない。 | |
| | 暗算が苦手である。 | |
| | 文章題になると、内容把握(考え)が難しく、計算の式が立てられない。 | |
| | 計算をするのに、とても時間がかかる。 | |
| | 時間や図形の問題が苦手である。 | |
| | 運動すると体の動きがぎこちない。(体育など) | |
| | とても不器用を感じる。(美術、技術・家庭科など) | |
| 左右や上下の感覚がつかめていない。 | | |
| 行 動 面 | 整理整頓が苦手である。 | |
| | 忘れものや物をなくしてしまうことが多い。 | |
| | 落ちつきなく手や体を動かし、姿勢の悪さを感じる。 | |
| | 日々の活動で忘れっぽいことが多い。 | |
| | 最後まで話を聞かずに、答えたり、自分の言いたいことを言ったりする。 | |
| | カッとなりやすく、状況判断ができにくい。 | |
| | 音など外からの刺激に敏感に反応し、注意が散漫になる。 | |
| | 気持ちを集中させて、努力しなければならない課題を避けたがる。 | |
| | きちんとした行動がとれない。行動が年相応より幼い。 | |
| | ちょっとしたミスが多い。同じミスを繰り返す。 | |
| | 興味や行動にこだわりがある。 | |
| | 予定外のことが起こると混乱しやすい。予測が立てにくい。 | |
| 動作やジェスチャーがぎこちない。 | | |
| コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン | 相手が言ったことをそのまま受け止める。 (冗談が通じない。) | |
| | 相手の気持ちを考えず、自分の興味あることを延々と話す。 | |
| | 独特なしゃべり方をする。 (抑揚のない言葉、方言のない言葉など) | |
| | 現実と空想の世界の区別がつきにくいことを言う。 | |
| | 楽しい気持ちを他人と共有することや気持ちの交流が苦手である。 | |
| | 自分一人、独特な世界を持っている。 | |
| | まわりの雰囲気理解できない。または、できにくい。 | |

* コミュニケーションについては、友だちとのやりとりの場面で判断してください。

困難さや難しさが目立ちますが、得意なことが理解され、認められていると本人が意識できるよう
にしっかりほめていくことが大切です。支援の第一歩は思いやりのある言葉がけです。そのためにも
正しい理解が不可欠です。

クラスの中の特別な教育的支援が必要な子どもを理解するために(高等学校)

【留意点】 このチェックリストは、理解する上での参考にするためのものです。
LD等の障害の診断のためのチェックリストではありません。

次の項目にあげていることが、他の生徒に比べて際だっている場合、該当する項目に を付けてください。

| 項 目 | | |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|--|
| 学 習 面 | 字を書くことをめんどくさがったり、嫌がったりする。 | |
| | 自分の書いた字に対するコンプレックスがある。 | |
| | 漢字を覚えたり書いたりすることが苦手である。 | |
| | マンガ本は読むが、漢字の多い本を読むのは苦手である。 | |
| | 相手の話を聞いて、内容を理解するのが苦手である。 | |
| | 黙読での、文章理解が難しい。 | |
| | 2桁以上の暗算が苦手である。 | |
| | 幾何学のような空間を扱う問題が難しい。 | |
| | 計算問題を解くのに、とても時間がかかる。 | |
| | 問題文の意味の理解に時間がかかり、解答を考えることが難しい。 | |
| | 運動での体の動きがぎこちない。(体育など) | |
| | とても不器用に感じる。(芸術、家庭など) | |
| 得意な教科と苦手な教科の差が激しい。 | | |
| 行 動 面 | 整理整頓が苦手である。 | |
| | 忘れものや物をなくすことが多い。 | |
| | 落ちつきなく手や体を動かし、姿勢の悪さを感じる。 | |
| | 日々の活動に意欲が見られない。 | |
| | 早とちりや思いこみが多い。 | |
| | カッとなりやすく、人や物にあたってしまう。 | |
| | 音など外からの刺激に敏感に反応し、注意が散漫になる。 | |
| | 気持ちを集中させて、コツコツと解くような課題を避けたがる。 | |
| | きちんとした行動がとれず、行動が年齢に比べて幼い印象を受ける。 | |
| | ちょっとしたミスが多く、同じミスを繰り返す印象を受ける。 | |
| | あまり深く考えない言動が多々ある。 | |
| | 予定外のことが起こると混乱しやすい。予測が立てにくい。 | |
| 動作やジェスチャーがぎこちない。 | | |
| コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン | 自分が他の人とどことなく違うという意識をもっている。 | |
| | 自分の思いを言葉にして、うまく伝えるのが苦手である。 | |
| | 独特なしゃべり方をする。(抑揚のない言葉、方言のない言葉など) | |
| | 自分の言動を周囲がどのように見ているのか、あるいは、他者の思いを推測することが苦手である。 | |
| | 対人関係で問題を起こしたことがある。 | |
| | 自分一人の、独特な世界をもっている印象を受ける。 | |
| まわりの雰囲気を理解することが苦手である。 | | |
| 正義感が強く、自己主張が強い。 | | |

* コミュニケーションについては、友だちとのやりとりの場面で判断してください。

困難さや難しさが目立ちますが、得意なことが理解され、認められていると本人が意識できるよう
にしっかりほめていくことが大切です。支援の第一歩は思いやりのある言葉がけです。そのためにも
正しい理解が不可欠です。