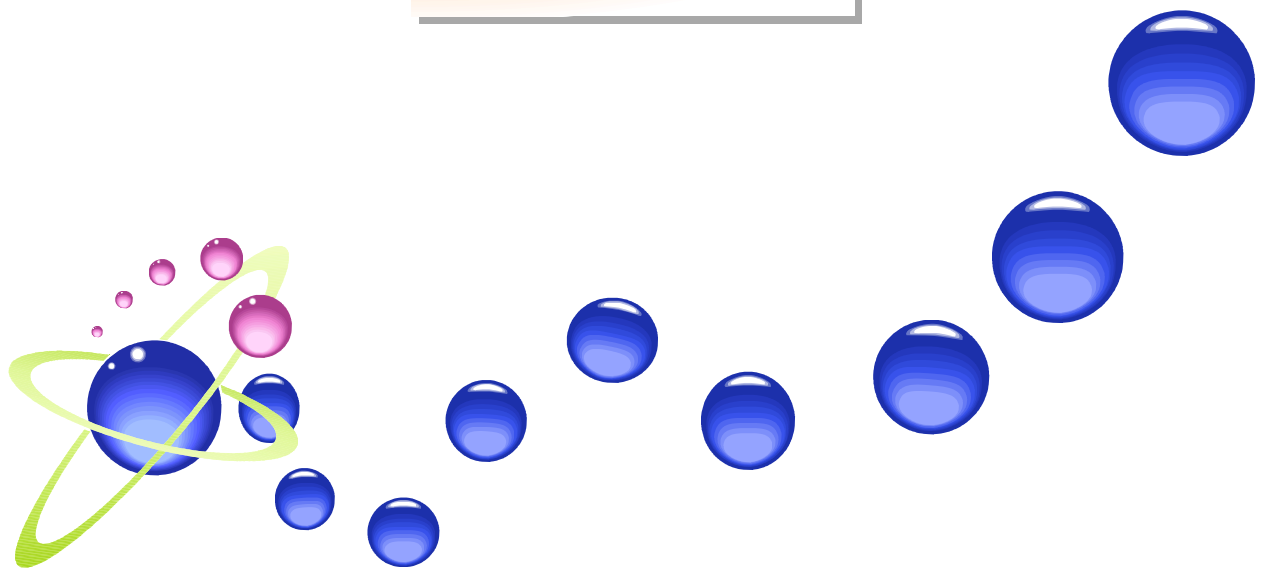


支 援 を つ な ぐ

～ 早 期 か ら の 継 続 し た 支 援 の た め に ～

理 論 編



平成19年3月

山 口 県 教 育 委 員 会

はじめに

特別支援教育においては、障害の重度・重複化への対応、発達障害への適切な指導及び必要な支援などが喫緊の課題となっています。このため、盲学校、聾学校、養護学校を「特別支援学校」に一本化するなどの内容を含む学校教育法の一部が改正され、本年4月1日から施行されることとなり、制度的にも「特別支援教育」が開始されます。

こうした動向を踏まえ、本県では、昨年、特別支援教育のビジョンや実行計画を作成し、特別支援教育の充実に向けた施策を計画的に推進しているところであります。この中で、県内各地域において、医療、保健、福祉、労働等の関係機関と連携した支援を進めるための関係機関連携協議会の開催、医師や臨床心理士等が参画する専門家チームの設置、また、地域コーディネーターが、地域の小・中学校等を巡回して、個別の教育支援計画の作成支援、教育相談等に当たるなど、各地域における相談・支援体制の整備に努めております。

一方、全公立小・中学校において、校内委員会の設置、校内コーディネーターの指名等の校内の相談・支援体制の整備が進んできておりますが、障害のある幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた、きめ細かな支援を行うためには、管理職を含め全教職員の専門性の向上が重要です。

このため、県教委では、本年度、教職員対象の研修用テキストを作成・配布するとともに、全教職員が参加する研修を実施したところであります。

今回作成しましたテキストは、担任や保護者など身近にいる者が、学習障害等に早期に気づき、そのことが早期からの適切な支援に結びつくものとなることをねらいとして編集しております。各学校では、校内研修等で本テキストを積極的に活用し、管理職をはじめ全教職員が一体となり、幼児児童生徒一人ひとりの実態に即した適切な相談・支援に努めていただきたいと考えております。また、支援に当たっては家庭や専門機関等との連携も大切ですので、PTA研修等において保護者への理解・啓発に努めていただくとともに、地域コーディネーター等の活用により、保護者との教育相談の充実をお願いいたします。

終わりにになりましたが、本テキストの編集に際し、監修、資料提供をいただきました金原洋治、田原卓浩、吉田一成、松田信夫、松岡勝彦の各先生方に心から感謝を申し上げます。

平成19年3月

山口県教育委員会

教育長 藤 井 俊 彦

目 次

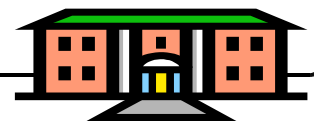
1	これからの特別支援教育	
(1)	特別支援教育の動向	----- 1
ア	国と山口県の動向	----- 1
イ	学校教育法等の主な改正点（平成19年4月1日施行）	
(2)	特別支援教育の理念と基本的な考え方	----- 3
2	学習障害(LD)・注意欠陥/多動性障害(ADHD)・高機能自閉症・ アスペルガー症候群の理解と支援	
(1)	どのくらい在籍していますか？	----- 4
(2)	支援が、なぜ、必要なのですか？	----- 4
(3)	LD・ADHD・高機能自閉症等の障害とは？	----- 5
(4)	LD・ADHD・高機能自閉症等の年齢段階別の特徴とは？	----- 6
3	学校や家庭での支援	
(1)	学校での支援	----- 19
(2)	家庭の役割と家庭と学校との連携	----- 22
4	実践事例 ～地域コーディネーターの巡回相談をとおしての事例～	
(1)	幼児期における支援の事例	----- 24
(2)	小学校における支援の事例	----- 26
(3)	中学校における支援の事例	----- 30
(4)	高等学校における支援の事例	----- 31
(5)	その他 ～県立養護学校のセンター的機能による地域支援～	----- 32
(6)	市町教育委員会の取組の事例	----- 34
【資料1	保護者向けお知らせ例】 特別支援教育の理解・啓発編	----- 36
	・一人ひとりの子どもを大切にする相談・支援体制について	
	・「個別の教育支援計画」について	
【資料2	LD等の実態把握のためのチェックリスト】	----- 38
	・LDチェックリスト(学習面の質問) ～6歳以上～	----- 39
	・ADHDチェックリスト(行動面の質問) ～6歳以上～	----- 41
	・高機能自閉症・アスペルガー症候群チェックリスト	----- 42
	(対人関係やこだわり等の質問) ～6歳以上～	
【資料3	「個別の教育支援計画」作成の手順と活用例】	----- 43

1 これからの特別支援教育

(1) 特別支援教育の動向

ア 国と山口県の動向

山口県の取組	国の動向
平成13・14年度文部科学省委嘱事業 ○学習障害児に対する指導体制の充実事業 平成13・14年度文部科学省委嘱事業 ○障害のある子どものための教育相談体系化推進事業 平成14・15年度文部科学省委嘱事業 ○盲・聾・養護学校専門性向上推進モデル事業 平成15・16年度文部科学省委嘱事業 ○特別支援教育推進体制モデル事業 平成17・18年度文部科学省委嘱事業 ○特別支援教育体制推進事業 平成18年3月 ■山口県特別支援教育ビジョン策定 ・特別支援教育の施策推進の基本方針 平成18年10月 ■山口県特別支援教育ビジョン実行計画作成* ・施策を計画的に推進するための計画	平成13年1月 ◆「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～」 平成14年12月 ◆「障害者基本計画」 ・「個別の教育支援計画」の策定 ・盲・聾・養護学校の地域におけるセンター的役割 平成15年3月 ◆「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」 平成16年1月 ◆「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17年12月 ◆「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18年4月 ◆「学校教育法施行規則」の一部改正 ・LD、ADHDを通級指導教室の対象 ※詳細は(1)イ 学校教育法等の主な改正点を参照



イ 学校教育法等の主な改正点 (平成19年4月1日施行)

①特別支援学校の設置(学校教育法第71条) ・視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱の5障害の種別を超えた学校 ②特別支援学校のセンター的機能(学校教育法第71条の3) ・幼稚園、小・中・高等学校等の要請に応じて、必要な助言又は援助 ③特別支援学級(学校教育法第75条)

山口県では、平成20年度に



- ◆特別支援学校を、「総合支援学校(仮称)」として、移行
- ◆センター的機能の強化のため、「特別支援教育センター」を設置(県内7支援地域)
- ◆特別支援学級を、「支援学級(仮称)」と呼称

[山口県特別支援教育ビジョン実行計画*] (山口県教育委員会のWebページに掲載)

・山口県の今後の特別支援教育の施策を具体的かつ計画的に推進するための計画

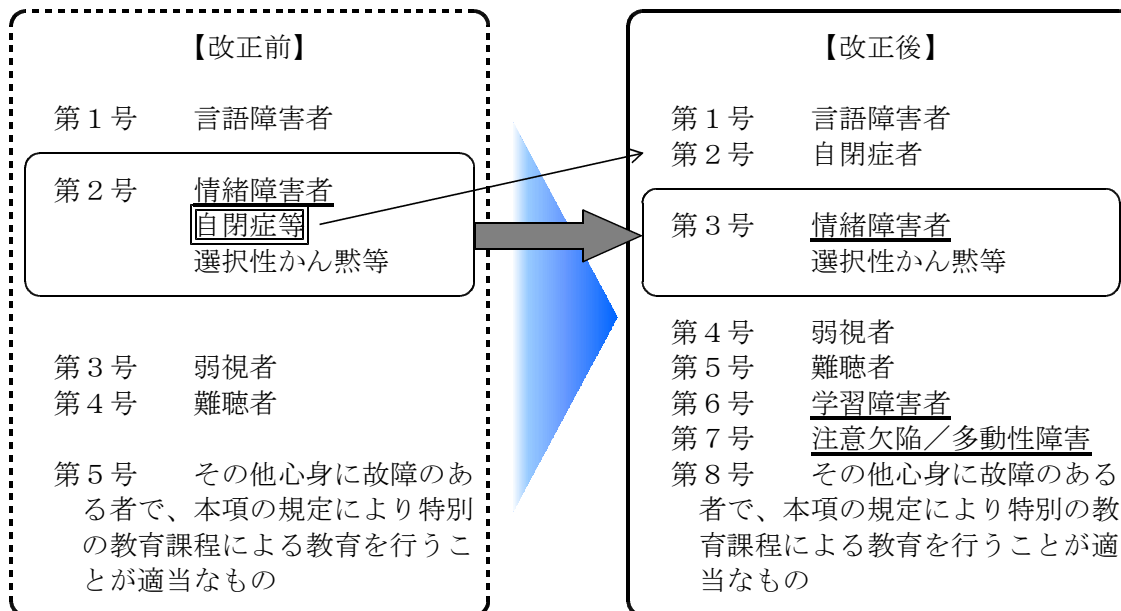
④通級指導教室

学校教育法施行規則第73条（平成18年4月1日施行）

【通級指導教室の対象】

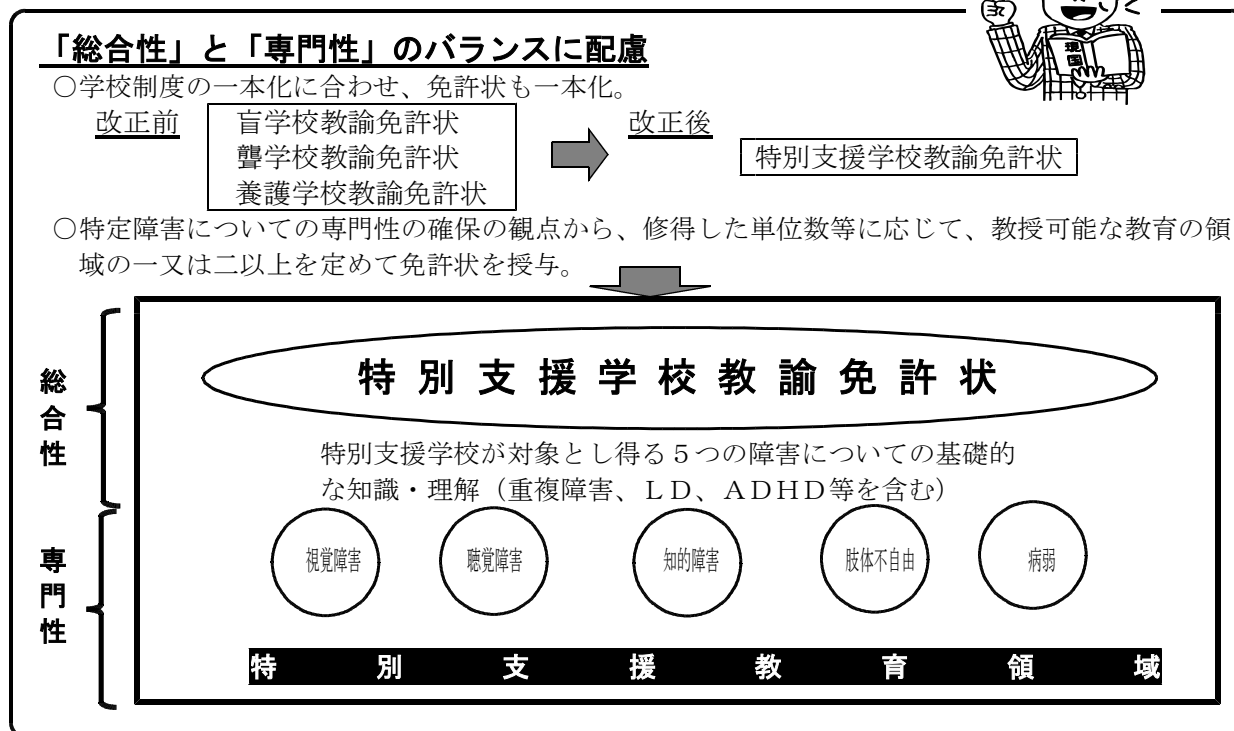
小・中学校等の通常の学級に在籍するLD・ADHDの児童生徒を通級による指導の対象とすること等により、障害のある児童生徒に対する教育の充実を図ります。

（文部科学省：学校教育法施行規則の一部を改正する省令について（概要））



⑤特別支援学校教諭免許状

教育職員免許法の一部改正



※ LD・ADHD・高機能自閉症等が、「発達障害」の表記に変更されました（H19.3.15文科省）ので、本テキストでは、必要に応じて「発達障害」を使用しています。

(2) 特別支援教育の理念と基本的な考え方

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発達障害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。

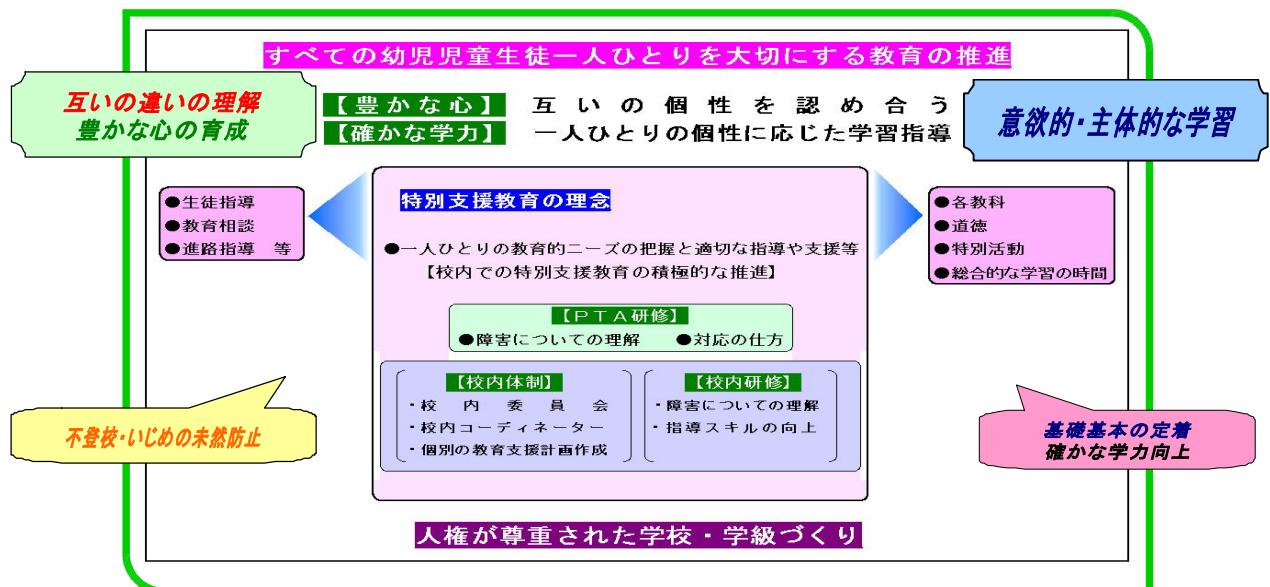
このような教育の状況の変化に適切に対応していくために、一人ひとりの障害の実情や教育的ニーズを把握し、適切な相談・支援を行う「特別支援教育」を積極的に推進し、発達障害を含め障害のある幼児児童生徒等の自立・社会参加に向けて、生きる力を高める教育を充実していくことが必要です。

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だけ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、発達障害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あることから、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。

【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すべての教育活動の中で展開し、人権が尊重される学校づくり・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やよさを認め合うなどの豊かな心の育成や、自ら意欲的・主体的に、学び、考えるなどの確かな学力の向上につながるよう、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。

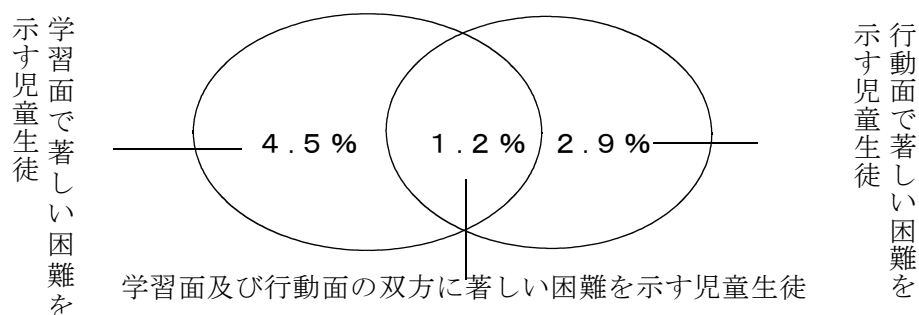
2 学習障害（LD）・注意欠陥／多動性障害（ADHD）・高機能自閉症・アスペルガー症候群の理解と支援

(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、発達障害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、学校教育における課題としてクローズアップされており、その解決が急務とされています。

「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」
*調査時期 平成14年2、3月 *調査対象小・中学校370校(小・中学生41,579人)

学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒 6.3%



(注) この調査結果は、医師等の診断を経たものでないために直ちにこれらの障害と判断することはできず、あくまで可能性を示したものであるとされています。

(2) 支援が、なぜ、必要なのですか？

発達障害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。

発達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^注が施行され、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

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。

(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)。一つのことには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付かれにくい。

* 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。

[言葉の使い方が独特*]

- ・一例：反響言語 (エコラリア) 話しかけられた言葉の一部やすべてを言うこと。
相手：「○○を取ってください。」
本人：「○○を取ってください。」

(4) LD・ADHD・高機能自閉症等の年齢段階別の特徴とは？

教育相談等で、保護者や担任から聴取したお子さんの育児をする上での気づき、学校での様子をまとめたものです。

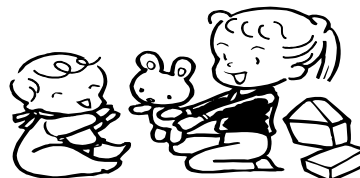
各項目に該当するからといって、そのことがすぐに障害につながるということではありません。

◆学習障害（LD）

【乳幼児（0歳～3歳頃）】

■生活場面

- よく動き、おむつの取り替えが大変である。
- 気むずかしく、よく大きな声を出して泣く。
- かんしゃくを起こしては、抱っこを嫌がる。
- 粘土で団子や蛇等を作ることが苦手である。
- ボールを投げる動作が、とてもぎこちなく見える。
- 平均台等、バランスが必要な運動は苦手である。
- 保育所等での歌や踊りは苦手で、なかなかやろうとしない。
- 音楽にこだわりがあり、好きな曲であれば、何十回でも繰り返して聞く。
- 頑固で思いこみが激しく、勘違いも多い。



■コミュニケーション

- 言葉が聞き取りにくい。
- 話し言葉は一語文が多く、二語文になかなかならない。
- 身振りや表情などを読み取ることが苦手である。

【支援】

- ◆抱っこを嫌がっても、本人の機嫌を見ながら、できるだけスキンシップを行う。
- ◆手指の動きだけではなく、まず、体全体を使った活動をさせるようにする。
- ◆絵本を、ゆっくりと読み聞かせ、本人が反応を示した時は、しっかりと聞くようにする。
- ◆話しやすい話題を取り上げ、話す機会をできるだけ増やす。

【幼児（4歳～6歳頃）】

■生活場面

- 自分の思い通りにならないと、かんしゃくを起こしたり、大騒ぎしたりする。
- 粘土を使った制作や絵を描くことがうまくできない。
- はさみやのり、テープをうまく使えない。
- 鉛筆やクレヨンの筆圧が強すぎたり、逆に弱すぎたりする。
- 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。
- 服をうまくたたむことができない。
- 家族や友だちとの一度決めた約束事などに固執し、それを守ることに厳密である。
- 自分の思い通りにならないと、かんしゃくを起こす。
- 物を数えること、順番にやっていくことが苦手である。
- 一つのことにこだわりを持ち続け、そのことからなかなか離れられない。
- ルールのある遊びやごっこ遊びが苦手である。
- 新しい場面にうまく対処できない。



■学習面・コミュニケーション

- 言葉以外の表情や身振りなどの表現を、理解することや感じる事が苦手である。
- 聞く力が弱く、聞き間違いが多い。
- 身の回りの生活に必要な物の名前と役割を理解していない。
- 「てにをは」等の助詞がうまく使えない。
- 「これ」、「それ」等、指示代名詞を多く使って話すことが多い。
- 比喩的な例え話が苦手である。

【支援】

- ◆学習に集中できるよう、座席の位置や隣席に座る幼児児童生徒を誰にするか等に配慮する。
- ◆口頭の指示は、単純明快で簡潔に行うよう心掛ける。
- ◆指示や説明をする時は、最初に「お話します。」と言ってから始める。
- ◆ビデオ等を使った指導場面では、一旦画面を停止してから説明する。
- ◆手がかりとなる話題を示したり、5W1Hを示してみる。
- ◆できないことが、悪いことであるという評価にならないように配慮する。
- ◆急な予定変更はできるだけ避け、変更するときは、事前に話しておく。
- ◆注意をするときは、本人が落ち着くのを待ち、「～したらもっとよかったね。」と付け加える。
- ◆本人が自信をもてるように、成功体験や認められる場面を作る。



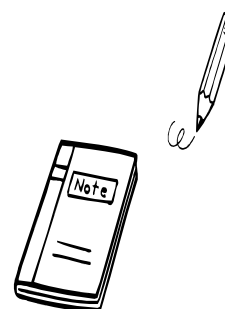
【児童（7歳～9歳頃）】

■行動面

- 先生のやり方や相性が合わず、口答えすることもある。
- 知らない人の前では、非常に緊張し動けなくなることがある。
- 鉛筆で字を書く時、力の入れ具合がうまくいかない。
- 左右や上下の感覚がつかめていない。
- 縄跳びは、手足の協応がうまくいかず、ぎこちなく見える。
- 動作やジェスチャーがぎこちない。マット運動では、手の着き方や回転がスムーズにできない。

■学習面・コミュニケーション

- おしゃべりであるが、しばしば話が横道にそれる。
- 文字を読むことが遅く、読んで理解することができない。
- 漢字の形が整わず、書くのが苦手で、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。
- 単語や文節を区切って読むことができない。
- 行を飛ばしたり、同じ行を繰り返す、読んだりする。
- 助詞などを省略したり、自分勝手に解釈したりして読む。
- 時計の短針と長針を混同してしまい、時間を正確に読めない。
- 筆算では桁を間違ったり、指を使ったりして計算することが多い。
- 九九を一度は暗唱するが、思い出すことが困難である。



■よく見られる生活場面

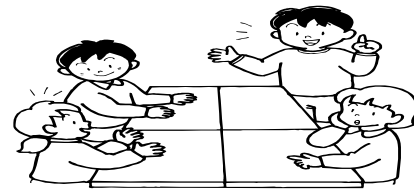
- 特定の物を収集することに熱中し、手元から離そうとしない。
- 遊び方や物の作り方にこだわりがある。
- 何かやろうとすると、周囲の状況に関係なく、すぐに行動に移してしまう。
- 机の上のどこに何があるのかが分からない、また、物が机から床へぼろぼろと落ちる。

- 配布されたプリントを、机やカバンに後から後へ押し込んでいく。また、物をなくしても平気。
- 何度注意されても、宿題や教科書を頻繁に忘れる。
- 本人は片づけているつもりでも、物がまっすぐでなかったり、ぐちゃぐちゃであったりする。

【支援】

- ◆読み落とし箇所を印をつける、フラッシュカードやキーワードの提示、苦手なことを補う具体的な手段・方法（電卓、手帳等）の使用も有効である。
- ◆位取りを色別に明示したり、大きくしたり分かりやすいマス目を利用したりする。
- ◆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の活用も有効である。
- ◆聞いた内容を忘れないようにするために、復唱やメモを活用する。
- ◆ノートに書き写す箇所を枠囲いするなど、目立つようにしておく。
- ◆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）。
- ◆顔を見ての呼名等、話し手に注意を向けさせる。また、ゆっくり、はっきり話す。
- ◆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。
- ◆級友がやっているのを見せる、指示の復唱、カードを利用して視覚的に理解させることも有効な場合がある。
- ◆バインダー、ファイル等を利用し、物の整理がしやすい工夫をする。
- ◆ロッカーや机は仕切り等により、いつも同じ位置に同じ物が整理できるように工夫する。
- ◆日常生活で、本人が対処に困りそうな場面を想定し、ロールプレー等により、事前に対処能力（ソーシャル・スキル*）を身に付けさせる。

【児童（10歳～12歳頃）】

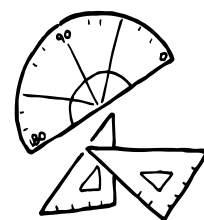


■行動面

- コンパスや分度器等の使い方が苦手で、作図がうまくできない（線に合わせられない、線と線を合わせられない等）。
- ジャンケンで、タイミングを合わせて出すことができない。また、勝敗が理解できない。

■学習面・コミュニケーション

- 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、文章の理解が難しい。
- 決まったパターンの文章しか書けない。
- 筆算をすると桁がずれる。
- 文章題になると、内容の把握が難しく、計算の式が立てられない。
- 時間や図形の問題がとても苦手である。



■よく見られる生活場面

- 独創的で個性的な中学生と見られることもある。
- 自分がこう思ったことは、なかなかゆずろうとしない。

【支援】

- ◆パソコンの漢字変換を利用し、文章を書く練習を取り入れる。
- ◆書ける文章のパターンを増やすようにする。
- ◆漢字の書き始めや筆順に色や印をつけて取り組ませる。
- ◆位を色分けしたり、マス目を利用したりして、視覚的に分かりやすくしておく。
- ◆空想の世界を完全に否定するのではなく、現実との違いを話し合うことも大切である。

【ソーシャル・スキル*】

- ・対人関係を形成し円満に人と関わっていくための方法

【中学（13歳～15歳頃）】



■行動面

- 生活場面において、自分の興味が最優先に考えてしまう。
- 親や保護者と衝突することが多くなり、時に、不登校傾向が見られるようになる。

■学習面・コミュニケーション

- これまでに学習した漢字を、あまり覚えていない。
- 作文などを書くと、コマ切れの文章が多くなる。
- 平仮名の多い文章を書く。また、漢字の多い文章を読むのが苦手である。
- 暗算は苦手で、特に繰り上がりがある場合は混乱してしまう。
- 数学や理科において、ユニークな発想が認められる。

■よく見られる生活場面

- 「どうせ、自分にはできない。」等、自尊感情をさらに低下させる。
- 強そうに見える年長者に対して、非常に怖いというイメージを抱きやすくなる。
- 創造性に富み、個性的な中学生に映ることもある。



【高校・青年（16歳頃～）】

■行動面

- 自分が困っても、支援を求めることをしない。
- 人に挨拶しなければならないことは分かっているが、突然の訪問者等、マニュアル通りでない場合は対応できないことが多い。
- 調理などでは、切ること、煮ること等、手順よくかつ段取りよく進めることができない。

■コミュニケーション

- 漢字を覚えたり、書いたりすることが苦手である。
- 相手の話を聞いて、内容を理解することが難しく、断片的な理解をしてしまう。
- 得意な教科はとても集中して取り組めるが、苦手な教科になるとほとんど手がつかない。

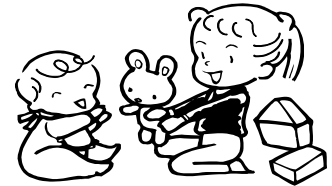
■よく見られる生活場面

- 自分の書いたものや作った物に対して、他のものと比較してコンプレックスを感じる。
- 野菜の新鮮さが、そうでない同じ野菜で比較しなければ分からない。
- 不安・いじめ等により、不眠・痛み・疲れ等の身体的な訴えをすることがある。

【支援】

- ◆自分が困った時に、何を、どのように支援してほしいのかを、周囲の人に具体的に伝えられるように、日頃から繰り返し練習しておくことも一つの方法である。
- ◆製作活動においては、速さや段取りのよさだけを追求させるのではなく、確実性も評価の対象とする。
- ◆社会生活を視野に入れ、書くことへのプレッシャーを継続させないようにするためにも、パソコンを活用させて、文字に対する苦手意識を軽減する。
- ◆人間関係、自信の喪失等で大きなストレスを抱えてしまうケースもあるので、定期的な教育相談による状況の把握が大切である。

◆注意欠陥／多動性障害（ADHD）



【乳幼児（0歳～3歳頃）】

■不注意

- 母乳を飲む力が弱く、周囲の物に気を取られ授乳に集中できないことがある。
- 親がそばを通過しても見ようとしない。
- あやすとほほえむが、笑い声が出ない。
- 人なつこい反面、しつこい面もある。また、逆にあきらめが早い面もある。
- 直接話しかけられても、しばしば聞いていないように見える。

■多動性

- 寝つきが悪く、睡眠中でもよく体を動かす。
- 抱っこされることをあまり喜ばない。また、要求することも少ない。
- とにかくよく動き、じっとしていることが少ない。
- 見知らぬ外出先でも、どんどん動き回り、迷子になりやすい。
- 集団生活の場面で、じっと座っておれず、うろうろ歩き回ったり、かんしゃくを起こしたりと、集団を乱すことが多い。

■衝動性

- いくらあやしても激しく泣き続けるなど、気むずかしい赤ちゃんである。
- 気に入らないことがあると、友だちを噛んだり、叩いたりすることがある。
- 友だちと遊びたいときも、上手に伝えられず、トラブルになることがよくある。
- 必要以上に大きな声で話をしたり、攻撃的な言葉を機関銃のように浴びせたりすることがある。
- 突然、走り出したり、道路に飛び出したりする。また、高い所へ登ることもある。
- 生活全般に渡って、親の言うことを聞かない。
- 高い所から飛び降りようとすることがある。

■よく見られる生活場面

- 食事が不規則である。
- 天井や壁に貼った地図に強い興味を示すなど、特定のことに熱中することがある。
- 水道や川などの水流や風に吹かれる紙の動きなどに熱中する。
- 初対面の人にも臆せず、なれなれしく話しかける。逆に、内気で恥ずかしがることもある。

【支援】

- ◆学校や家庭が連携し、本人の言動で少し大目に見ることができると、絶対に譲らないことを決めておき、メリハリのある対応をする。
- ◆一つの活動が長時間にならないように、短いサイクルで取り組ませる。
- ◆友だちへの意思の伝え方などを、実際に親や教師が演じて見させる。
- ◆授乳時には、できるだけ落ち着いた雰囲気、大人と視線を合わせることができるよう、周囲の刺激を少なくしておく。
- ◆一つの課題に長い時間を取らないようにし、ジェスチャーを交え、声のトーンやスピードに変化を付け、飽きさせないようにする。
- ◆話しかける時は、名前を呼び注意を向けさせた後、短い言葉で伝える。

【幼児（4歳～6歳頃）】



■不注意

- 食べこぼしや、顔や服にご飯が付いていることが多く、また、それが気にならない。
- 使った物、脱いだ服等を、そのままにしておくことが多い。
- 絵を描くときなど、画用紙からはみ出し机を汚してしまう。
- 何度注意しても、同じ過ちを繰り返してしまう。
- 忘れ物が多かったり、自分の言動を思い出せなかったりすることが多い。

■多動性

- 幼稚園や保育所で、友だちと同じ行動がとれない。
- 椅子に座っていても、手足をそわそわ動かしてもじもじする。
- 椅子や机をガタガタ動かすなど、落ち着きがない。



■衝動性

- 思ったことを、すぐに言葉に出してしまうので、トラブルになりやすい。
- 他の友だちが発言していても、おかまいなしに挙手する。
- 急に怒り出し、近くの友だちを叩くことがあり、注意されるとさらに興奮する。

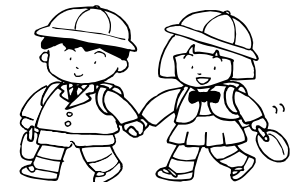
■よく見られる生活場面

- チックや吃音が見られることもある。
- 休み時間が終わっても、園庭等の小動物などに興味を示し戻ってこない。
- 特定の本やおもちゃ等が手元から離せない。
- 思い通りにゲームが運ばないと、勝手にルールを作ったり、途中で止めたりする。
- 順番を待つことができない。
- 家庭以外では、自分の居場所を決め、他人が入ってくることを拒むこともある。

【支援】

- ◆友だちにちょっかいをかけないように、机と机の間を離すなどの工夫をする。
- ◆周囲の幼児の適切な言動を手本にさせたり、本人の適切な言動を誉める。
- ◆何事も急がせない、あわてさせないことが大切である。
- ◆教室の移動時は、一人ではなくグループで移動させ、何か役割を持たせる。
- ◆叱るだけではなく、楽しく待てる工夫をする。
- ◆教室を出る時は、必ず約束ごととして戻る時間を伝える。
- ◆息抜きのための「小休止」、「ストレッチ」などを取り入れる。
- ◆自尊心の低下も多く、叱らないけれども、譲らない態度が大切である。
- ◆早口、大声での叱責は、ますます興奮を助長するので、静かな雰囲気ゆっくり話す。
- ◆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）を利用して注意を促す。

【児童（7歳～9歳頃）】



■不注意

- 思い違いが多い。友だちとのトラブルも多く、遊んでくれる友だちが少なくなる。
- 机やロッカーの整理ができない。
- 授業中、周囲のいろいろなことに気が散り、学習に集中できない。

■多動性

- 縄跳び、マット運動等の身体の巧緻性や調整力が必要な運動が苦手である。
- 板書をノートに書き取るのが苦手で、時間がかかる。



■衝動性

- 相手のことはかまわず、思いついたことをすべて話す。
- 個別に指示されると理解できるが、集団の中では難しい。
- 食事中に、おもしろくないと言って離席したり、茶碗等を投げて割ることもある。

■よく見られる生活場面

- 先生や友だちの意見を素直に受け取らないで、否定的に受けとめやすい。
- 過去に友人から受けた叱責等に非常にこだわり、いつまでも恨みを持ち続けやすい。
- 人が心配してくれていても、不満を抱きやすい。
- 漢字をなかなか覚えられない。また、覚えてもすぐに忘れる。
- 注意されることを回避するために、嘘をつくことが多くなる。
- 兄弟や友人と激しいけんかをすることもありますが、後でその時の状況を聞いても、覚えていないことがある。
- 学習場面などで間違いを指摘されると、「どうせ、できない」としばしばかんしゃくを起こす。
- ちょっと分からないことがあると泣き叫び、最後までできない。
- 先のことを、極端に、あるいは無意味な心配をすることがある。
- 遊ぼうと友だちを誘っておきながら、ちょっとしたことで怒り始めたりする。
- 反抗的で、屁理屈を言ったりするので、仲間はずれに遭いやすい。

【支援】

- ◆興奮しているときには、理解させることを控え、その場から離し、一人で考える場所と時間を与える。落ち着いたら、どうしたかったのかを尋ね、適切な行動を具体的に説明する。
- ◆本人の得意なこと、苦手なことを織り交ぜて取り組ませる。
- ◆目標をスモールステップに区分し、一步一步確実に達成できるように指導する。
- ◆校内にほっとできる安全場所を用意する。
- ◆自分から、うまく SOS を出せるように配慮する。
- ◆宿題は、本人の能力に見合った量にし、達成感が味わえるように配慮する。
- ◆学校での様子を保護者に伝える場合、本人のやる気につながるよう、伝え方に十分配慮し、時間をかけて保護者と十分に話し合う。
- ◆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。
- ◆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。
- ◆姿勢カードや常置場所カード等を利用し、持ち物の確認や整理整頓を指導する。
- ◆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。」「あと何問解けば終わり。」等）
- ◆不適切な言動が予想される場合、「〇〇の場合は、こうする。」といった約束を事前に決めておく。

【児童（10歳～12歳頃）】

■不注意

- その日の学校での活動が、なかなか思い出せない。
- 物にぶつかったり、転んでけがをすることが多く、その原因を物や人の責任に転嫁する。
- 指示や説明を最後まで聞かず、部分的な情報で行動してしまう。



■多動性

- 苦手でうまくできない運動は、いろいろな理由を挙げて避けてしまう。
- 物を作る時は、細かな作業ができず、雑に作ったように見える。
- 落ち着きなく手や体を動かし、じっと席に座ってられない。

■衝動性

- 文章が幼稚で、奇妙で、当該学年の水準より低い。
- 最後まで話を聞かないで、すぐに自分の思いで答える。

■よく見られる生活場面

- 行動面では、反抗的態度が目につくようになる。
- 計算する時、桁を揃えて数字を書くことができず、計算間違いをすることがある。
- できないことが多くなり、自己評価を下げてしまう。
- 「ぼくはだめだ」等、自尊感情がとても低い。
- 整理整頓が苦手で、いつも物がちらかっている。
- 音や動きに対して反応しやすく、注意が散漫になる。
- 友だちはほしいが作れず、孤立することが多くなる。

【支援】

- ◆就寝する前に、学校へ持っていく物を確認するとともに、登校前に再度確認する。
- ◆指示や説明は、「以上」あるいは「終わり」と言われるまで聞く習慣を身に付けさせる。
- ◆話し始める前に、「ちょっといいですか」、「質問があるのですが」と言ってから話し始めるように指導する。
- ◆子どもの動機付けを高める方法として、複数の宿題から選択させることも効果的である。
- ◆子どもが不安に感じている時には、親や教師が安心感を与えるように励ますことが大切である。
- ◆望ましい行動や目標などを紙に書き、目につくように机などに貼っておく。
- ◆些細なことでも意図的に誉めるように努める。
- ◆ノート類はバインダーで整理しやすいようにする。
- ◆不適切な言動があった場合は、そのことを文章で表現させ、本人が気付けばすぐ誉める。
- ◆整理する場所を色で明確に示す。



【中学（13歳～15歳頃）】

■不注意

- 授業中、人の動きや周囲の音等に反応しやすく、集中して学習に取り組むことが難しい。
- 自分が移動した場所に、学習用具や持ち物を置き忘れることが多く、その場所がなかなか思い出せない。

■多動性

- 落ち着きなく手や体を動かし、姿勢の悪さや落ち着きのなさを感じる。
- 教室やその他の教室を、しきりに行ったり来たりする。

■衝動性

- 親と些細なことで衝突することが多い。
- 自分の話したいことを一方的に話した後は、人の話をあまり聞かず次の行動に移る。

■よく見られる生活場面

- 学習等に対して、無気力や投げやりな態度が見られるようになる。
- 気分が変動しやすく、不安感、抑うつ感を抱きやすい。
- 二次的な問題として、自傷、非行等の問題を起こすこともある。
- 学習意欲の低下から、不登校に陥ることもあり、昼夜逆転の生活になることもある。
- 日々の活動を忘れることがしばしば見られる。
- 言動が、年齢に比べて幼さを感じるが多い。

【支援】

- ◆「あなたの話は聞くから、まず、私の話を聞いて。」等、はじめに話す時のルールをしっかりと説明する。
- ◆気が散らないように、教師に近い最前列に座らせることが有効なこともある。
- ◆友だちや大人等、本人の理解者がいることを意識させることが大切である。
- ◆一生懸命に取り組んでいる姿勢をしっかりと認める。
- ◆スケジュール表等を利用し、生活の見通し、計画性等の規則正しい生活に配慮させる。
- ◆日々の生活でいくつかの約束事を決めておき、繰り返し確実に実行させていく。



【高校・青年（16歳頃～）】

■不注意

- 会話に意識を向けることが困難で、参加することができない。
- 一つのことをどうにか最後までやり遂げるが、何かを忘れてたり、やり残してしまう。

■多動性

- じっと座っている活動が苦手で、いつも何かしていないと落ち着かない。

■衝動性

- 母親の些細な言葉に反発しやすく、興奮して自室の壁を叩き穴をあけるほどの行為を伴いやすい。
- ほしい物があると、いつも衝動買いをしてしまう。
- 気が短く、ストレスや欲求不満に耐えられない。

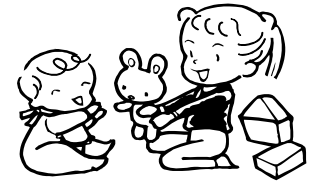
■よく見られる生活場面

- 豊かな創造性、鋭い直感、高い知性を示すことがある。
- きちんとできていても、本人は、実力を発揮できず、目標を達成できていないという感覚をもつ。
- 慢性的な自尊心の低さを感じている。
- 物事を先延ばしにし、物事への取りかかりに時間がかかる。
- 決められたやり方、適切な手順を守ることが困難である。
- 片付けをすることがとても苦手で、片付けるよりも先にどんどん物がたまっていく。
- 行動障害、不安障害、気分障害といった情緒障害の併存が多い。
- 頻繁に強い刺激を求め、退屈な状態に我慢ができない。
- 周囲の状況に注意が払えず、けがや交通事故を起こしやすい。
- 自分から心配の種をあれこれ探す傾向が見られる。
- 後のことを考えず、人に頼まれると何でも引き受けてしまう。

【支援】

- ◆スケジュール表を手元に置き、自分自身で日々の活動を確認できるようにする。
- ◆周囲の人に、苦手なことは伝えておき、サポーターを増やすことが大切だが、いつも援助を受けるばかりでは自尊心が低下するので、配慮が必要である。
- ◆欠点ばかりが目につくときは、自分のことをよく理解してくれている人に長所を聴く。
- ◆思いついたらすぐ連絡できる携帯電話やスケジュール表を活用する。
- ◆タイマー、電子辞書、食器洗機等をうまく利用し、日常生活での支障を軽減する。
- ◆青年期に入ると、以前のような多動は減少することもあるが、反面、知らず知らずのうちにストレスがたまっていることもあるので、本人の話聞くようにする。

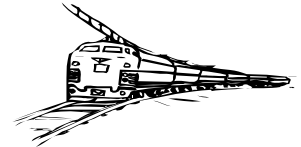
◆アスペルガー症候群・高機能自閉症



【乳幼児（0歳～3歳頃）】

■人との関わり

- じっとしていることが多く、養育に手がかからない。おもちゃがあれば、おとなしくしている。
- 母親が抱かなくても一人で寝入ってしまう。
- 抱くと全身を硬くしたり、背を向けたり、緊張が感じられる。また、抱っこをあまり要求しない。
- 親から離れても、不安な様子を示さず、また、後追いもしない。
- 周囲からの刺激や働きかけに対する反応が低い（特に人に対して）。
- 母子などで同じものを見つめる等（共同注視）、興味を共有することが少ない。
- 視線が合わない、笑顔が少ない、呼んでも振り向かないことが多い。
- 人見知りが見られない。
- 相手の気を引くような行動をするが、関わろうとすると避けたり、視線をそらしたりする。
- 極端に顔を近づけて、人の顔をのぞき込む。
- 人への関心が低く、天井の模様や壁の地図等に関心を示す。



■コミュニケーション

- 声を出して笑うこと、泣くことが比較的少ない。
- 同年齢の子どもと比べて、喃語の出始めが遅い。
- 意味がよく分からない喃語のような発語が多く、独り言のようにぶつぶつぶやくことが多い。
- 早い時期から平仮名、漢字、アルファベットに興味をもち覚える。
- 全国の駅名、市町名等の特定のことに強い興味を示し、機械的によく記憶しており、「〇〇線の駅は？」などと、それに基づいた質問を繰り返すことが多い。

■よく見られる生活場面

- 睡眠が不規則である。
- 小さな音に敏感である反面、大きな音に驚かないといったことがある。
- 突発的な破裂音、ハイピッチの音等の特定の音を極端に嫌がることもある。
- ごっこ遊び、見立て遊びができない。
- 特定のテレビコマーシャルや天気予報などをじっと見ている。
- 換気扇をじっと見ていたり、壁の額縁を動かしたりすることに熱中する。
- 土や砂等が、手や体につくことをとても嫌がり、すぐに取りよう訴えたり、水で洗ったりする。
- 几帳面にいつも同じようにドアを閉めたり、つま先歩き等が見られる。
- 床に絵本を開いて、何かぶつぶつ言うことがある。
- 電車を一定に並べたり、ボールを転がしたりと、短時間で次々に遊びが変わる。
- 部屋や園庭の片隅で、絵本を見たり、砂をいじったりする。
- 思い通りにならないと、手で顔を叩いたり、壁に頭を打ちついたりする。
- 相手が手でバイバイをすると、逆手（手の甲側を向けて）のバイバイをする。
- 立ったまま、その場で回転運動（ぐるぐる回る。）をすることがよくある。

【支援】

- ◆本人の様子を見ながら、できるだけ抱っこなどのスキンシップに心掛ける。
- ◆子どもの反応が乏しくても、大人の方から名前を呼んだり、表情を見せたりする等、積極的に関わり、人をできるだけ意識させていくことが大切である。
- ◆身体を使った遊びや手遊び、粗大遊具などで、身体を接触する機会を増やすなど、感覚体験の共有を図り、身体接触が快適なものであるというイメージを高める。
- ◆自分が納得するまで質問するので、最初から丁寧に分かりやすく説明することに心掛ける。
- ◆大人が仲介し、短い時間であってもよいので、ごっこ遊びに参加させるようにする。
- ◆本人と一緒に遊ぶ中でいろいろな刺激や感触に徐々に慣れさせる。

【幼児（4歳～6歳頃）】



■人との関わり

- 幼稚園入園後、しばらくすると、周囲の子どもに関心を示し、名前を覚えたりする。
- やさしい子どもの関わりを受け入れるようになる。
- 突然、無遠慮な質問をしたり、一方的に話をしたりする。
- 好きな友だちの顔をやたら舐めるなど嫌がられることがある。
- 集団行動は極度に苦手であるが、特に知的な遅れがないと、そのことがあまり問題視されない。
- 人の家を訪問した時のマナー等、社会性など常識の不足が感じられる。
- やたらと競争心が高まり、何でも一番にならないと怒り、周囲をあきれさせる。

■コミュニケーション

- 語彙は少なく、要求語、限定された場面での挨拶語が見られる。
- 数字や乗り物等に、強い興味・関心を示す。
- 単語の羅列が多く、円滑な会話が難しい。
- その場の雰囲気や状況に応じた言動をとることが苦手である。



■よく見られる生活場面

- 幼稚園、保育所への入園当初は、新しい環境に戸惑い、給食が食べられなかったり、トイレで排尿できなかったりする。
- 集団行動をすることが苦手で、自己の興味にこだわる。
- 好きなアニメのキャラクターになりきったような言動が見られる。
- 水道や川などの流水、紐や葉が風に揺られるのを見るのに没頭する。
- 特定の雑誌、ぬいぐるみなどにこだわり、いつも持ち歩いたり、寝る時にも枕元に置いたりする。
- 機器を操作して、何度も曲の同じ部分だけを聞く。
- 友人の家で勝手に冷蔵庫を開けたり、急に泊まると言ったりするなど、周囲を驚かせる。

【支援】

- ◆本人が、周囲の刺激に影響されずに、安心して生活できる環境づくりに配慮する。
- ◆友だちを誘って遊ぶ方法等の友だちとの正しい関わり方を、実際に演じて見せる。
- ◆会話では、言葉とともにジェスチャー等も交えて、相手を意識させるようにする。
- ◆予定変更はできるだけ避ける。新しい体験場面では、事前に見学をしたり、文字や絵などを使って説明したりして、不安を軽減する。
- ◆いじめの対象になりやすいので、日頃の対人関係に留意する。
- ◆不適切な行動や風変わりな行動を、「わざと」「ふざけている」などと受け取らない。

【児童（7歳～9歳頃）】



■人との関わり

- おとなしく、他者からの働きかけがあれば、それなりに関係はもてるので、発達障害と思われないことがある。
- 他者からの働きかけにも、接触を避けたり、呼ばれても来ないことがある。
- 人の気持ちを理解することが苦手である。また、自分の気持ちに合った行動をとることができない。

■コミュニケーション

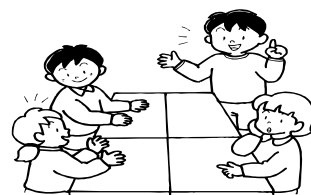
- 同年代の子どもよりも大人に対して積極的に話しかけてくるが、一方的な話題であったりする。
- 非常に難しい言葉を使うが表面的である。また、比喩や冗談が通じない。

■よく見られる生活場面

- 作文や絵が極端に苦手な嫌がることが多い。字は角張った特徴的なものが見られる。
- 暦、昆虫などの特定のことに詳しく、友だちからは〇〇博士と呼ばれることもある。
- 登下校の途中で、気を引かれるものを見つけると、夢中になり遅刻することがある。
- 列車の時刻表等、数字の配列をじっと長時間見ている。
- 本が好きで学級文庫もすぐに読破する。
- 興味のある物を見つけると、迷わずその方向に向かうので、外出するとよく迷子になる。
- 教師の指示に従わず、興味のある授業のみに参加し、それ以外には参加しないこともある。
- 他人との違いを強く意識し始め、たびたびパニックを起こしたり教室から飛び出したりする。
- 暗黙のルール、常識を驚くほど知らない。
- 廊下等をぶつぶつ言いながら歩く様子が見られる。
- 野球などの団体競技は苦手だが、水泳等の個人競技は好きなこともある。
- お決まりの番組を見ないと登校の準備に取りかかれず、そのことで登校時刻に間に合わないことがある。

【 支 援 】

- ◆ 実際場面で、相手の言動と気持ちを関連付けて、具体的に理解させることが大切である。
- ◆ 説明や指示では、指示代名詞をできるだけ使わないようにして話す。
- ◆ 冗談を言う場合は、「冗談だけど」と先に伝えておく。
- ◆ 曖昧な表現や指示語を避け、具体物を示すなど、明確な指示に努める。
- ◆ 一行日記から取り組ませ、文章を書くことに徐々に慣れさせる。
- ◆ 叱責や注意をする際は、本人の気持ちは受けとめつつも行為を改めさせるように留意する。
- ◆ 不適応行動の引き金となった場面や状況から遠ざけ、まず、落ち着くのを待つ。
- ◆ 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。
- ◆ 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、登場する人物に吹き出しを付ける等、視覚的な工夫をして相手の気持ちを理解させる。
- ◆ 低学年では、学校のルールを絵や写真等を使い視覚的にしっかり理解させることが大切である。
- ◆ 本人なりに、「普通に見せるために、努力していること」を周囲が理解する。
- ◆ 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。



【児童（10歳～12歳頃）】

■人との関わり

- 集団生活上のルールに従えるようになり、周囲の者とのトラブルは減少してくるが、逆に周囲からどのように見られているのかを気にするようになる。
- 正義感が強く、自分の主張は変えないことから、友だちとトラブルになることもある。

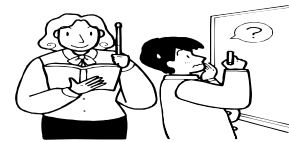
■コミュニケーション

- 友だちからの些細な働きかけを、いじめと受け止めてしまうことがある。
- 友だちとの会話の中でも理屈っぽいため、相手が途中でやめてしまうことがある。

■よく見られる生活場面

- 極端に真面目で一途な面が時として周囲から受け入れられないこともあるが、何か一つのことを最後まで成し遂げる粘り強さがある。
- 自分の不器用さが気になり始め、つらくて登校できないこともある。
- 書けない字があるとイライラして、書き取り用紙をくしゃくしゃにして放り投げる。

【中学（13歳～15歳頃）】



■人との関わり

○タイムスリップ現象が起こり、かつていじめられた等の迫害的な記憶がフラッシュバック*し、対人関係がうまく築けなかったりする。

■コミュニケーション

- 上下関係を考慮した言動が苦手である。
- 校外外で初対面の人に対して、顔見知りであるかのように自分のことを話し始める。

■よく見られる生活場面

- 暗黙の了解、ルールがよく理解できない。
- 物に対して、人に語りかけるように話しかける場面が見られる。

【 支援 】

- ◆不適切な言動に対して、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行う。
- ◆本人の長所を理解している者が身近にいることを伝えておく。
- ◆周囲からの働きかけをいじめと誤解した場合は、すぐに説明し誤解を解いておく。
- ◆イライラした時などは、すぐ行動で表すのではなく、支援を求めるサイン等、担任への意思表示の仕方を教えておく。
- ◆フラッシュバックが起こった時は、まず、場を換えて落ち着くまで待つ。



【高校・青年（16歳頃～）】

■人との関わり

○友達との対応で、いきなり「絶交」と言ってみたり、これまでの会話の内容とは無関係な話をしたりすることがある。

■コミュニケーション

- 苦手な状況や場面になっても援助の依頼ができない。
- 相手とコミュニケーションがうまく図れないことを強く意識し、自分から話すことを極端に避けてしまうこともある。

■よく見られる生活場面

- 不得意なことを安請合いしてしまう。
- うまくできていると思いきみ、周囲の配慮や助言を受け入れない。
- 人とかかわりたいと思っているが、そのやり方が不器用で結果的にトラブルとなる。

【 支援 】

- ◆いけないことは禁止するとともに、許される条件を明確に示す。また、うまくいかない場合の代替の方法を提案する。
- ◆できるだけ成功体験を味わわせ、できなかった場合も一方的に責めない。
- ◆必要なルールやマナーは事前に伝えておき、守れたときには、その場で評価する。
- ◆会話の途中に、話の内容が頻繁に変わるようであれば、一度間をおいてから、まず一つのことを話させるようにする。

【フラッシュバック*】

- ・強い心的外傷を受けた場合に、後になってその出来事が、突然鮮明に思い出されたり、同様に夢に見たりする現象

3 学校や家庭での支援

発達障害の幼児児童生徒への支援は、家庭と学校との連携が大切です。

学校では、調整役である校内コーディネーターの指名、全校で支援していくための協議を行う校内委員会の設置などの校内相談・支援体制の整備が重要となります。

平成18年度中に、県内の全公立小・中学校において体制整備がなされましたが、今後、その実効性のある運用が求められています。

また、発達障害の支援では、早期発見・早期支援が非常に大切であると言われていいます。これらの障害は、なかなか気づきにくいということが指摘されていますが、今後、保護者や幼稚園・保育所の担当者等への理解・啓発を促進し、早期からの支援を進めていく必要があります。

このため、家庭での役割も非常に大切であり、養育上での気づきが早期発見・早期支援につながるように、各地域での相談・支援体制の整備を進めています。

平成20年度には、

発達障害教育支援センター：教育研修所ふれあい教育センター 特別支援教育センター*：県内の7支援地域の拠点となる総合支援学校に設置 サブセンター**：通級指導教室を開設している小・中学校に設置

を設置し、各地域での相談・支援体制を整備するとともに、発達障害に対する専門性の高い教員を「地域コーディネーター*」として、県内各地域に配置し、巡回しての教育相談、研修等にあたっています。特に、発達障害の理解が不十分なままの育児は、親子関係を不適切なものとすることもあり、そのことが、虐待や不適応行動の増幅につながるがあると指摘されています。このためにも、保護者の理解と適切な支援などの役割を改めて考えることも必要となります。

家庭と学校のそれぞれの役割と連携した支援が、発達障害の支援では特に大切となります。

(1) 学校での支援

① 全校体制づくりのポイントは？

発達障害を含め、特別な教育的支援が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。

発達障害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、校内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

[特別支援教育センター*]

- ・本県では、広域的生活圏や福祉との連携を考慮して県内に支援地域を設定して、各支援地域内の拠点校となる総合支援学校（仮称）に「特別支援教育センター」を設置して、地域における相談・支援体制の構築を進めます。

[サブセンター**]

- ・総合支援学校（仮称）には学習障害等の支援に対する十分な蓄積がないため、当分の間、小・中学校の地域コーディネーターを配置している通級指導教室にサブセンターを設置します。

② 校内委員会の役割は？

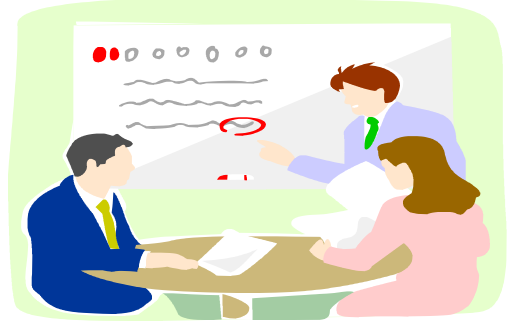
保護者と連携を図りながら、学級担任や授業担当者の気づきを整理するなど、LD・ADHD・高機能自閉症等の特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒の実態把握を行い、よりよい指導や支援の内容、方法等について検討し、全教職員が共通理解を図り、全校体制での支援をつくっていくことが校内委員会の役割です。

○幼児児童生徒の実態把握

- ・担任の気づ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」、「個別の指導計画」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、ティーム・ティーチング、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」、「個別の指導計画」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。
- ・ふれあい教育センター、地域コーディネーター*、特別支援学校、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。
- ・発達障害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。

【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)

【事例検討会議・校内委員会…支援検討のための話し合い例】

会 議	参 加 者	主 な 内 容
学年事例検討会議 (4～5月)	同学年教師、校内コーディネーター等	・実態把握、支援の共通理解等
校内支援委員会 (6月)	校長、教頭、教務、生徒指導、学年主任、担任等	・校内の実態把握と支援方針 ・校内支援体制・協力体制確認
校内事例検討・研修会 (8月)	全教職員・臨床心理士・地域コーディネーター等	・発達障害の理解と支援の在り方等
教育相談 (随時)	校内コーディネーター、担任	・保護者との連携、支援
校内支援委員会 (11月)	校長、教頭、教務、生徒指導、学年主任、担任等	・児童生徒の変容と支援方針・方法の検討等
校内支援委員会 (3月)	校長、教頭、教務、生徒指導、学年主任、担任等	・児童生徒の変容と次年度への引継ぎ等

【地域コーディネーター*】

- ・発達障害の幼児児童生徒や保護者、担任等への支援を行うために、地域の学校等への巡回相談や巡回指導、校内支援体制についての助言など、地域の特別支援教育の充実に取り組んでいます。

校内委員会で、共通理解した事例を以下に示します。発達障害を含め障害のある幼児児童生徒には、一人ひとりの実態に即した対応が必要となります。

<事例1 授業中の友だちとのトラブル、教室から飛び出した場合の担任としての対応は？>

- ・学級全体を落ち着かせる。 ・当該児童生徒を含め安全の確保 ・課題の提示と自習
- ・他教員への援助要請(校内連絡網による管理職への連絡)
- ・別室等における関係児童生徒から状況把握 ・必要に応じて保護者への連絡

<事例2 他の児童生徒が、「〇〇君だけずるい」といった場合の対応は？>

- ・学年、発達段階に応じて、きちんと説明する。 ・保護者との連携(どのように話すか。)
- ・当該児童生徒だけでなく、他の児童生徒へも、同じ気持ちで接していることも話す。
- ・言葉だけの説明ではなく、日頃から児童生徒に接する際の姿勢が大切

<事例3 保護者との話し合いを行う場合の留意点は？>

- ・話し合いの目的を具体的に伝える。 ・保護者の来校予定時刻前から、対応の準備をしておく(他の用事で待たせない配慮)。
- ・出席者について、保護者に事前に連絡しておく。 ・日時や場所の調整は保護者の都合を優先する。
- ・座る位置の配慮(保護者には入口に背を向けた位置に座ってもらう。)等

学習に集中できる教室環境の整備

黒板と席の距離は遠くはないですか？

座席位置も大切です。
教室の後ろの方では、自分より前の友だちの動きが気になり、学習に集中できないことがあります。
先生がすぐに声を掛けやすい最前列がよい場合、最後列の方が落ち着く場合などもあり、児童生徒の実態に応じた工夫が大切です。



友だちとの席の間隔は適切ですか？

隣の席が近過ぎると、友だちの言動が気になることがあります。
席の間隔も大切になることがあります。



掲示物が学習の妨げになっていませんか？

掲示物が風に揺れてガサガサと音を立てることがありますが、音刺激に過敏な子どもにとっては、大変気になります。
また、教室の前方の壁への掲示物や先生の机の上に置いてある物が、必要以上に気になる児童生徒もいます。
改めて教室を見回したり、目を閉じて耳を澄ませたりすることにより、教室内の学習環境を確認してみてもいいでしょう。



学習環境の整備はできていますか？

発達障害の児童生徒は、普段と変わった様子に、敏感なこともあります。一度気になると、納得できるまで、触ったり、質問したりしないと、気持ちが納まらない場合があります。環境整備に努めるとともに、事前に説明しておくなどの配慮が必要です。

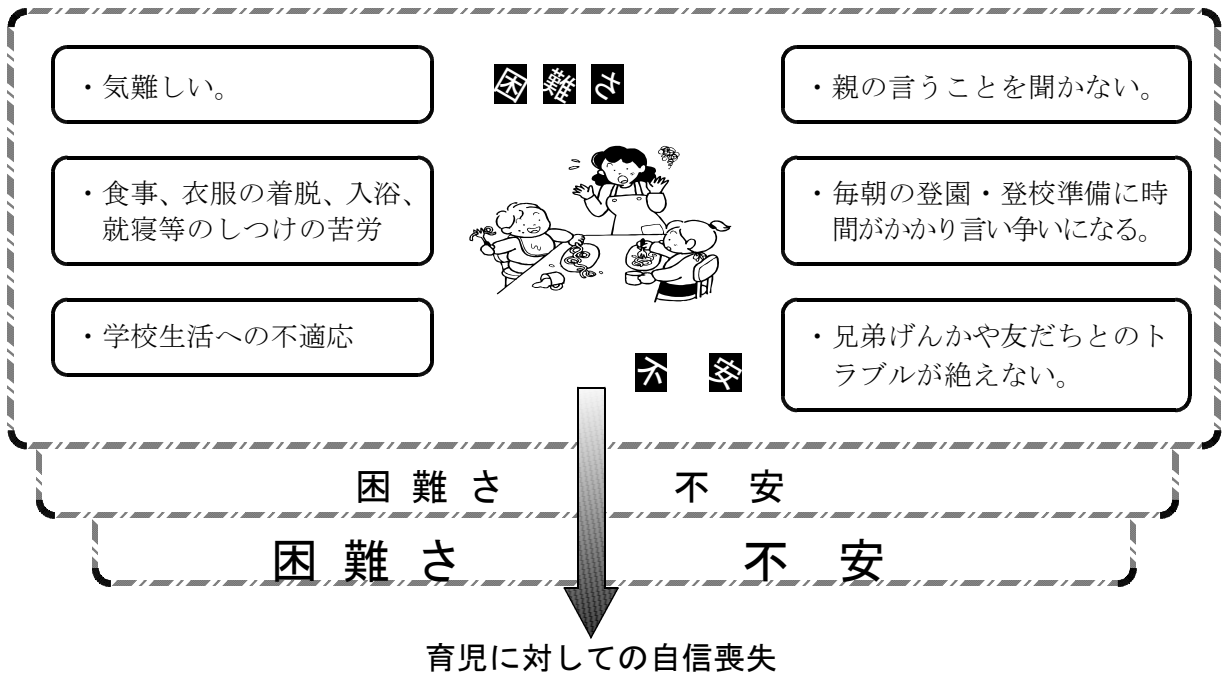


(2) 家庭の役割と家庭と学校との連携



保護者は育児に関する困難さや不安を感じています。子どもの支援に当たっては、家庭と学校がそれぞれの役割を果たすとともに相互の連携が大切です。

- ◆ 育児に対しての困難さや不安が積み重なると、「愛情不足」、「親失格」ではないかと感じるようになり、育児放棄の状況に陥ったり、逆に強く子どもに当たり、そのことが虐待につながる場合もあると指摘されることもあります。

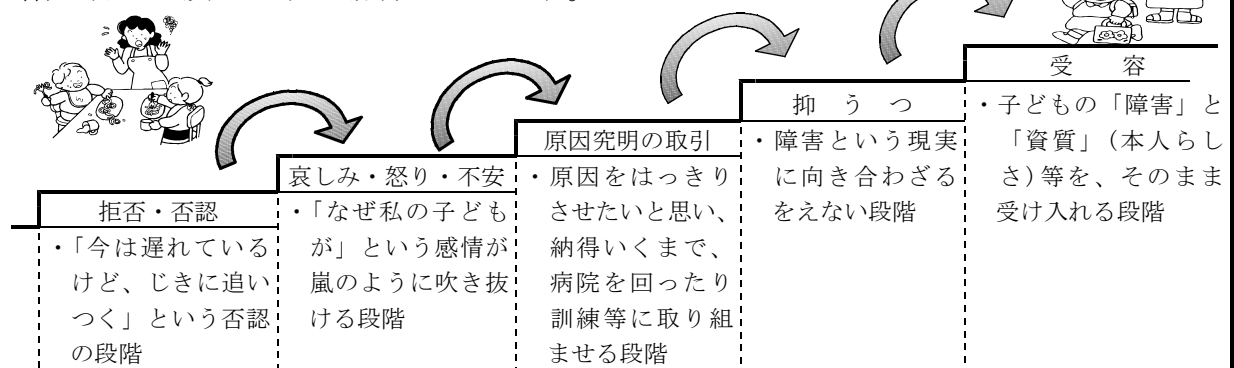


育児における困難さや不安、子どもの不登校等の不適応行動の背景には、発達障害が潜んでいる場合があると指摘されることもあります。

このため、早期発見が早期支援に結びつくように、相談・支援体制を構築することが大切です。

【保護者の障害の受容】

保護者が、我が子の障害を受け止めるまでに、D. ドローター(Drotar.)は、次のような段階を必要とするとしています。保護者の思いは、これらの段階を行きつ戻りつする場合があります。



*参考文献

「わかってほしい気になる子 - 自閉症・ADHDなどと向き合う保育 -」 田中康雄著 学習研究社 2004年

子どもは、保護者の育児に対する困難さや不安を敏感に感じ取ります。

子ども は、「自分勝手」「努力不足」などと、幼い頃から注意や叱られることが多く、徐々に自信を失い、自尊心を低下させていくこととなります。



不適應の増幅

【対応】

このような悪循環に陥った親子関係を調整・修正し、二次的に引き起こされる不適應を軽減したり、未然に防止することが大切です。

兄弟姉妹との比較や関係によるストレス、父親の無関心、障害を理解しないままでの厳しい躾などの不適切な対応では、社会性や信頼関係の基礎が育ちません。そのまま、幼稚園や学校へ通うようになると、新しい環境や集団生活など苦手なことを多く経験するようになり、帰宅後に落ち着きがない、夜中に起き上がるなど、そのストレス反応が見られることもあります。

◆「自分勝手」ではなく、自分自身ではどうしても行動をコントロールすることができない。

◆「努力不足」ではなく、やる気があってもどうしてもできない。

こういった子どもの特性を理解し、適切な支援を行うことが大切です。

家庭教育の役割

保護者が、わが子の実態を理解、受容し適切な支援をすることが大切です。子どもが、社会参加・自立していく上で、規律、人への思いやり、人間関係を身に付けていくことは大変重要であり、これらの基礎は、家庭においてこそ培われていきます。

したがって、保護者が子どもに、お手本となる行動を示したり、臨床心理士等の専門家や学校等と連携し、場に応じた適切な支援を行ったりすることが、社会性、思いやり、信頼関係を築く上で重要となります。

そのためにも、

- ◆早期発見と障害についての理解
- ◆障害の特性に応じた養育
- ◆親子関係の見直し
- ◆幼稚園や学校との連携を密にした家庭教育

などが大切となりますので、医師や臨床心理士等の専門家による診断やカウンセリングなどによる支援が重要な役割を果たしていきます。

専門家の助言を得ながら、幼稚園や学校と連携を図りながら、家庭での役割を果たしていくことが大切です。

4 実践事例

～ 地域コーディネーターの巡回相談をとおしての事例 ～

本県では、平成18年度から地域コーディネーターが、県内の全小・中学校を巡回訪問して、「個別の教育支援計画」の作成支援に当たるとともに、幼稚園・保育所、小・中・高等学校等からの要請に応じて教育相談や学習障害等の児童生徒の支援の在り方について助言を行っています。

ここでは、その取組の事例を紹介します。

(1) 幼児期における支援の事例

地域コーディネーターが幼稚園等からの要請に応じて、巡回訪問による支援を行った事例を紹介します。

【かっとなると衝動的に行動してしまう子どもの指導例：年中男児】

○概要： 診断はされていないが、発達障害が疑われる園児

自分の思いどおりにならないと友だちを叩いたり、教室を飛び出したりする。また、保育士を叩く、蹴るということもあり、友だちのおもちゃの貸し借りもうまくできない。

○指導内容・指導方法

対人関係の問題は、状況把握や社会的な判断力の弱さ、衝動性のコントロール不足、ストレスに対する耐性の低さなどから生じていると考えられるので、社会的行動のレパトリーを増やすために、保育士と協力して、ソーシャル・スキル・トレーニングを行いました。

SST(ソーシャル・スキル・トレーニング)の指導

↓
内容 あいさつ、自己紹介、上手な聞き方、質問、仲間の誘い方、仲間への入り方、上手な断り方、物の貸し借り、あたたかい言葉がけ、相手の気持ちの理解、問題解決の仕方 等

方法 人形劇、絵本、ペープサートや紙芝居を使った話と
ロールプレー（役割演技）

↓
簡単にいうと、「事前練習で具体的な行動を学んでおく」ということです。

指導場面 1. シナリオを作る。（学ばせたいスキルを何にするか？）

例) 物の貸し借り「上手な借り方・断り方」

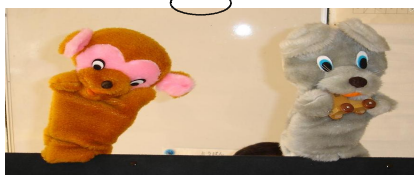
◎友だちから借りるとき「借してね。」と言う。

◎断るときは「後でね。」と言う。

◎断られたときは「後で借してね。」「終わったら借してね。」と言って、他の物を探す。

2. 問題場面の提示（人形劇やペープサート）

友だちが持っているおもちゃがほしいなあ…

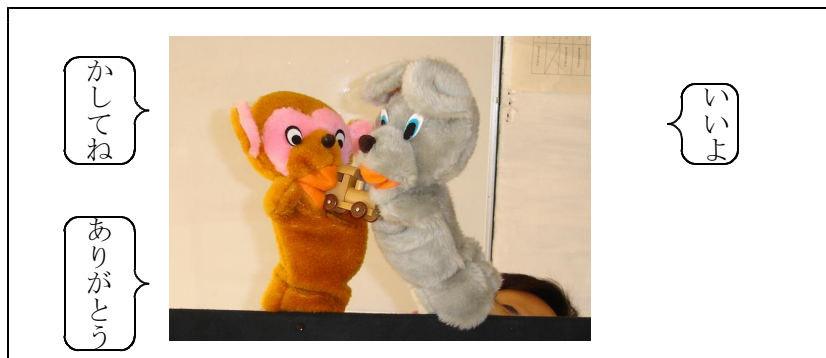


3. どのように言えばいいか？（園児に聞く）

Q：「何て言ったらいいかな？」（先生）
A：「借して。」「借してね。」など(子ども)
Q：「貸してあげるときは、何て言うの？」（先生）
A：「どうぞ。」「いいよ。」「終わったら返してね。」（子ども）
Q：「貸してあげたくないときは、何て言うの？」（先生）
A：「だめ。」「あとでね。」（子ども）
Q：「『だめ。』『あとでね。』って言われたら何て言うの？」（先生）
A：「『終わったら借してね。』って言うといいね。」（先生）
「他のおもちゃを探そうね。」（先生）

4. モデルを示して見せる。（主人公が行う）

～イメージ作り（間接体験・間接リハーサル）～



5. 行動リハーサル「主人公の役をやってみたい人？」

- ・園児に主人公の人形（ペープサート）を持たせて言わせてみる。
- ・大人が相手をして成功体験させる。

6. いいところをほめる。「ちゃんと『貸してね。』って言えたね。」

7. 約束を確認する。

「借して欲しいときは、『借してね。』って言おうね。」

「断るときは、『あとでね。』って言おうね。」

「『あとでね。』って言われたら、『終わったら借してね。』って言って、ほかのおもちゃであそぼうね。」



約束（場面）がイメージできるポスター等にして教室やプレイルームに掲示する。

8. 現実場面で支援して成功させほめる。（般化）

【まとめ】

◆子どもたちは、成長の過程で様々な人間関係を体験しながらソーシャルスキルを身に付けていきます。例えば、物をもらって黙っていると「ありがとうと言いなさい。」と言われたり、友だちを叩くと「何て言って謝るの？」と尋ねられたりします。このように子どもたちは、まずは日常の体験からソーシャルスキルを身に付けます。

◆子どもたちは、他人の言動を観察し、その行動をモデルとして真似てみることで、ソーシャルスキルを学びます。子どもたちがモデルに選ぶのは、親、兄弟姉妹、教師、テレビなどのキャラクターが多いようです。これまでの研究によれば、尊敬している人、権威のある人、自分と何かの共通点がある人がモデルになりやすいと報告されています。

◆ロールプレイでソーシャル・スキル・トレーニングを指導することは、とても有効だと考えられます。また、ロールプレイでソーシャルスキルトレーニングを指導することの最大のメリットは、受入れ側のスキルや心構えができることです。

(2) 小学校における支援の事例

地域コーディネーターが小学校からの要請に応じて、巡回訪問による支援を行った事例を紹介します。学校からの地域コーディネーターに対する派遣要請で最も多いのが、いわゆる「気になる」児童生徒への相談・支援に関するものです。

その場合、児童生徒の実態や学級等における状況等を的確に把握することが大切であり、訪問に際しては、概ね以下の手順で支援を行っています。

- ①授業参観等を行い児童生徒の実態を把握する。
- ②ノートや作品等により学習状況等を評価する。
- ③関係者（担任等）との面談をとおして、児童生徒の情報について聴取する。
- ④関係者を集めて「現状分析と課題」「指導方針と指導内容」について協議する。
- ⑤ WISC - III等の心理検査の実施（※必要に応じて、保護者の了解の元に）
- ⑥保護者との面談

こうして得られた情報をもとに、地域コーディネーターが参加して、校内事例検討会を実施し、支援の在り方について協議し、必要に応じて「個別の教育支援計画」を作成します。

LD等の児童生徒の多くは通常の学級に在籍しており、学校生活への適応について考える上で、学級における当該児童生徒だけではなく、学級担任、教科担任、級友等との関係等の状況を把握する必要があります。

このため、地域コーディネーターが学校を訪問する際は、授業参観が大切となりますが、一斉指導の場面では、学級担任等が当該児童生徒の障害に気付いていない、あるいは、障害の特性や心理を理解した上での支援につながっていない場合もあります。

授業参観における気付きの事例を以下に紹介します。

【小学校1年生通常の学級：高機能自閉症】

（算数科：「10の合成分解」を答える場面）

担任：	7 のカードを示し、「10は、いくつといくつでしょう。」
級友：	「10は、7と3です。」
担任：	6 のカードを提示する。
級友：	「10は、6と4です。」と、大きな声で、一斉に答える。
対象児：	「…。」皆が、何を答えているのか、何故、そんなに盛り上がっているのか、自分は何をどうすればいいのか分からず、不安な様子である。 机の上にあった消しゴムを口にくわえる。
担任：	「〇〇くん、消しゴムを口に入れないの。」
対象児：	（こうすれば、先生は、ぼくに注目してくれる！） また消しゴムを口に入れる。
担任：	8 のカードを提示する。
級友：	「先生、〇〇くんが消しゴムを口に入れていました。」
級友：	「え〜。」「また〜。」「いけんのよ〜。」「きたな〜い。」など、口々にブーイング。

- 対象児は、担任の注意を引きたいという気持ちを、消しゴムを口に入れることでアピールしたのかも知れない。しかし、担任や周囲の児童に注意されることで、ますますやる気を失うという悪循環に陥っていた。

担任は、こういった心理になかなか気付かず、また、他の児童のこともあり、注意せざるを得ない。こういった積み重ねが、本人の自己評価を下げ、周囲の児童も対象児を叱ったり、邪魔者扱いをしたり、そのことがいじめにつながることもあります。早い時点で、悪循環を断ち切り、対象児が自己有能感を高められるような支援が大切です。

- 対象児は、学校訪問の事前の情報や学級での行動観察から、「高機能自閉症」が疑われた。自閉症の児童生徒の示す「いわゆる問題行動」は、「指示された内容」「置かれている状況」等が理解できない場面で生じやすく、周囲の者の支援が大切である。
このため、

- | | | |
|-------------|---|-------------------|
| ①習慣（ルーティン）化 | → | いつもの決まった流れ |
| ②場所の構造化 | → | 活動内容と場所の対応 |
| ③具体物による説明 | → | 具体物により直接体験 |
| ④色分けによる指示 | → | 色カード、テープ等の活用 |
| ⑤絵や写真による説明 | → | 活動内容等の絵カード、写真等の活用 |
| ⑥文字による指示 | → | 「静かに。」「座る。」などの指示 |
| ⑦文章による指示 | → | 指示書、手順書の活用 |

- 対象児は、言葉による説明よりも、目で見て理解することの方が得意（視覚優位）であったので、視覚的な教材・教具を活用することを支援の基本とした（自閉症に限らず、視覚優位の児童生徒が多いことに留意する必要がある）。
- 対象児の、コミュニケーションや学習に関する実態把握は、以下の項目等について実施した。



- ・話し言葉の理解の程度（語彙力、一度に理解できる内容の数、文章の長さ等）
- ・文字（ひらがな、漢字等）の理解の程度
- ・書字能力の程度
- ・文章の読解力の程度
- ・絵カード、写真の理解や説明能力の程度
- ・数能力の程度
- ・視写、聴写能力

【小学校3年生通常の学級：物事を最後までやり遂げられない児童の指導例】

○担任の主訴

- ・物事を最後までやり遂げられない。

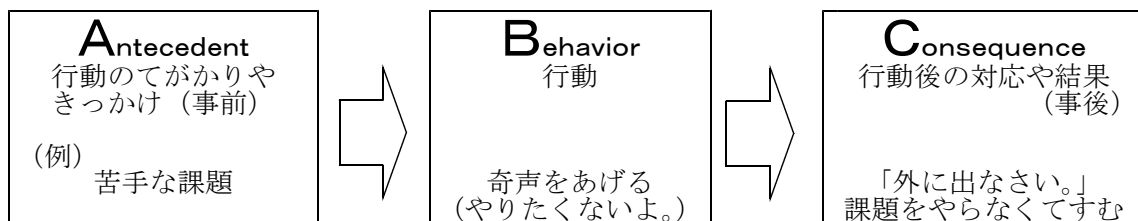
○教育相談

- ・担任との教育相談では、問題が起きる状況や対応、目標等が明確でないため、具体的に支援を検討するため、「ABC分析」を活用した校内事例検討会を開催した。

ABC分析とは？

応用行動分析学における「行動を理解する」ための枠組である。子どもの行動は、子どもの置かれている環境との相互作用により生じる。子どもの行動を変容させるためには、行動の前後に起こっている出来事を知り、それらをコントロールするという「個人」と「環境」に対する双方向的なアプローチが必要となる。

子どもの行動について「なぜ?」「どうして?」と感じたときに、前後の出来事から行動の意味を読みとる方法をABC分析という。



<事例検討会までに>

事例検討会で必要な行動記録については、アセスメントシート*などいろいろな様式があり、自由記述での記録も有効ですが、以下の点に留意する必要があります。

【アセスメント*】

- ・発達実態の把握を目指して、構造や機能の正常な面にも着目しながら、子どもの特性や機能を広範囲に査定することによって、発達の全体像をとらえようとする。

子どもの気になる行動について考える

子どもの気になる行動について考えるには、判断材料となる事実の記録が必要です。家庭生活や学校・園生活における気になる場面をエピソードとして記録していただくことができれば、客観的に考えることができます。

まずは、継続的に1週間「気になる行動」の記録から始めてみてください。

＜気になる子どもの行動記録＞

・事実を、5W1H（いつ、どこで、何を、どのように）の形で具体的に記入しましょう。

- ①体操服へ着替えた後、脱いだ服が教室に散乱
→自分の席で着がえるよう指導 → 席の床にシャツ、ズボンが転がっている。
→気がつくたびに呼んで片付けさせるが、定着しない。
- ②赤白帽子や体操服を入れる袋が、どこにあるか分からなくなることがよくある。
決められた所に片付けられず、下駄箱やロッカーの上に落ちていたり、床に転がっていたりする。→ その度に呼んで片付けさせる現状である。
- ③着替えに時間がかかる。さっさと着替えることができない。
途中で外のことに気が向くと、そちらが気になってしまう。その都度、「早く着がえなさい。」と声をかけるが、急いで着がえる様子は見られない。
- ④給食を食べるのが遅い。（好き嫌いがあるわけではない。）
食べながらよくおしゃべりをしている。
「早く食べないと時間がないよ。」と声かけするが、友だちの話にすぐ反応して、おしゃべりしてしまう。食事の途中で気が散って集中して食べられない。
- ⑤連絡帳に日課を書くことになっているが、遊んでしまうので、呼びに行くと「あっ、そうだった。」と言って書く。

OABC分析を利用した事例検討会議の進め方

記録の中から具体的な行動を取り上げて、ストラテジーシート*を使ってABC分析を行います。事例検討会議の目的は、気になる行動に対して、具体的な対応策を検討することです。

ストラテジーシートの記入やABC分析の方法については、「兵庫教育大学/発達心理臨床研究センター/井上雅彦」先生の講座を参考にしています。

ABC分析の練習例

＜事例＞着替えの場面

通常の学級3年のS君は、休み時間に体操服に着替えるときに、脱いだ服が教室のあちらこちらに散乱する。担任は、自分の席で着替えるように指導したが、床にシャツや靴下、ズボンが転がっている。気がつくたびに、呼んで片付けさせるが定着しない。

- ストラテジーシートの記入は、①「B行動」→②「A事前」→③「C事後」の順が記入しやすいです。「C事後」に記入する内容には、正解はありませんが、子どもの行動から、行動の意味（注目要求、物品要求、回避など）を推測することになります。



- 「A事前」「B行動」「C事後」の記入ができれば、第二段階として、具体的な対応を考えていきます。ストラテジーシートの「事前の対応の工夫」「望ましい行動」「ほめ方・楽しい活動」「起こってしまったときの対応」について、それぞれ記入し検討していきます。



- 「C事後」を判断材料に「事前の対応の工夫」を考えていきます。

【ストラテジーシート*】

- ・ストラテジーとは、日本語に訳すると「方略」という意味で、教育の場で使用する場合は、成果を上げるための方法ととらえることができる。



- 「事前の対応の工夫」を考える際は、とにかくたくさんアイディアを挙げるのが大切になります。関係者が集まって知恵を出し合うブレインストーミングです。アイディアについては、事例検討会議の場では実行可能かどうかは吟味しません。出されたアイディアについて一つひとつ、吟味を加えることは、逆にアイディアを出しにくくし、事例検討会議が行き詰まってしまう。アイディアの実行可能性については、事例検討会議後に指導者が吟味を加えながら可能性の高いものから実行に移していきます。



- 「望ましい行動」は、スモールステップ化して考えることが大切です。最終目標を考え、最終目標に至るまでの行動をいくつかの段階に分けて子どもの行動を設定します。最初は、援助を受けながらの行動でもよいことにします。援助を少しずつ減らすことで最終目標に近づけます。スモールステップの要素としては、課題の時間や量やレベル、援助等を変数として変えていきます。



- 望ましい行動は、気になる行動に代わる代替行動もあります。一度に多くのことを求めず、子どもが今の力でできるわかりやすい行動を設定することが大切です。



- そして子どもの行動に対する結果として「ほめ方・楽しみな活動」をたくさん用意しておきます。成功体験をプラス強化することで望ましい行動も増えていきます。



- 事前の対応の工夫をし、望ましい行動をスモールステップで設定してもなお、望ましくない行動が「起こってしまったときの対応」の基本原則は、達成レベルを下げて、成功体験させるということです。感情的に叱るのではなく、どう行動したらよいかを具体的に教え、援助つきでもよいので少しでも実行させてほめる（成功体験で終える）ことです。

【まとめ】

◆担任一人で問題を抱え込み悩むのではなく、学年、あるいは学校全体の課題としてとらえ、校内の知恵を集結して、身近でできることを考え、協力して実行してみることです。

◆事例検討会議で注意しなければならないことは、単なる事例報告に終わらないことです。「あのクラスには、そのような実態の子どもがいたのか」という関心事で終わり、その場限りの話題になってしまわないように、具体的な事実や行動をもとに具体的な対応策を検討することが必要です。

◆指導者は、単に「～は、問題行動だ」という一面的な見方をせず、その行動がどのような意味をもっているのか、あるいは、どのような働きをしているのか、ということ把握して、正しい対応策を見つけるようにしなければなりません。

(3) 中学校における支援の事例

【中学校における校内相談・支援体制の整備についての支援事例】

発達障害のある生徒が、不適応を起こさず、充実した学校生活を送れるように校内の相談・支援体制の整備について支援した事例を紹介する。

○活動の実際<かん黙の生徒に対する相談・支援>

担任の意見：学校ではほとんどしゃべらず、表情があまり豊かでない。家でもあまりしゃべらないことから保護者も心配している。音読はできるため、精神的なケアが必要な生徒ではないか。

○教育相談

・保護者との面談

専門機関を紹介した。幼児期から言葉が遅れていたのが心配であった。生徒をより理解し、学習面での支援のために個別の発達検査を実施することとなる。

・担任との面談

担任から、対象生徒の学校での様子を聞く。学級内での友達とのコミュニケーションが課題であり、成績は下がり気味ではあるが問題とはとらえていない。

・本人との面談

本人の了解を得て、個別の発達検査を行う。検査中、本人から友人や学習に関する話を聞き、学習面に課題をもっていることが分かった。

検査の結果、認知発達に偏りが見られた。結果に基づいて授業で話を聞くときの注意や家庭学習で重点的に取り組むことをアドバイスする。

<まとめ>

・保護者、担任等との協議

検査結果を伝える。

「絵や図を基に考えることは得意である」「ことばを使って考えることが苦手である」等認知面に特徴があり、言葉の理解や使用に困難を示している。このため、視覚的な情報を提示して具体的なイメージがもてるように支援する必要がある、支援体制を整備して授業での配慮を行う。

日頃の生徒の様子や検査結果を基に、本人が抱えている問題と支援について協議し、授業での指示や説明の仕方、配慮事項等についていくつか確認した。

○まとめ

保護者からの生育歴に関する情報、保護者の了解を得て実施した検査結果等から、認知発達、特に言語面に課題のある学習障害が疑われた。

本人のこれまでの学習、友人とのコミュニケーション等における失敗の積み重ね等により、かん黙に陥ったのではないかと考え、生徒本人のつらさを保護者、教員間で共有できた。

この結果を受け、校内委員会において、校内コーディネーターや担任だけでなく、学年主任、教育相談担当、生徒指導担当等の支援に関わる教員が参加し、支援について話し合った。

その中で、板書や教材の提示方法等の授業における配慮事項、生活場面における支援について活発に話し合うことができた。

今後、保護者との教育相談を重ね、「個別の教育支援計画」を作成し、校内における相談・支援体制の整備を進めていくことを全校で確認した。

(4) 高等学校における支援の事例

【生徒への教育相談】

○対象生徒

診断は受けていないが、高機能自閉症の特徴によく似ている困難さを抱えていると思われる。

○初回の対応

対象生徒は、学校生活において困難な状況にあるのではないかという養護教諭からの気づきに基づき、学校から要請を受け学校を訪問し教育相談を実施した。

初回は、養護教諭、担任、教育相談担当者から、生徒の学校での状況を聴取し、具体的に問題を整理した。その概要は、以下のとおりである。

対人関係 及びコミュニケーション	昼休みなど、図書室で本を読んで過ごすなど、一人でいることが多く、また、用事もないのに職員室前でもよく見受けられる。 質問されても、なかなか声が出ず、答えられないことも多いが、体育祭の運営について、クラス全員を相手に一人で主張したことがある。 担任との交換日記（日課や伝達事項等）には、本人の感じたことを三人称で表現するとともに、創作に近い物語もよく書いている。 一斉指導場面での指示・説明の聞き取りや理解が困難である。
こだわり	特にはないようである。
学習	板書をノートに写すことが苦手である。 体育（特にサッカー）は好きだが、技能的には劣る。 絵を描くことが好きで、その方面に進学したい希望を以前に持っていた。 授業中に眠たそうにしていることが多く、15分くらいボーとしていることがあり、その間のことは覚えていないことがよくある。
日常生活 その他	校内での教室移動で迷子になることがある。 本を読むことが好きで、自宅でも長時間、読むことが多い。 交換日記に、担任や保護者から貼ってもらっているその日の重要な予定を忘れることが度々ある。 性器を触っていることを担任（女性）に懇談で相談したことがある。また、母親も自宅で同様な行為を複数回目撃している。 進路に関しては、まだ、定まったものはない。
家庭	4人兄弟の2番目で、弟はアスペルガー症候群の診断を受けている。母親は、本人に対してかなり支配的な言い方をする。

○生徒との面談

生徒との面談では、本人が感じている困難さや不安感について、ゆっくりと話し合い、また、了解が得られた点だけを担任に伝えることを約束した。

面談が進む中で、徐々に、自己評価と他者からの評価とのずれ（例：自分の感じていることや考えていることが、どうして笑われるのかよくわからない、どこか違っているようだが、どこがどう違っているのかが分からない、だから自分は一人でいる方が楽だ等）を訴えた。

また、他者とどのように対応していけばよいのか分からないが、何とかしたいという気持ちを持っていることを話した。

話し合いの中で、本人の気持や困難さの背景を、以下のように整理することができた。

- ◆ 機械的な知識はあるが、知識を結びつけて推論する能力に劣る。
- ◆ 語彙が少ない。
- ◆ 短期記憶力に劣る。
- ◆ 社会的スキルが未熟である。
- ◆ 感覚過敏があり、特に、聴覚刺激で混乱を招きやすい。
- ◆ 図と地の弁別ができにくいという視知覚の問題から、板書を書き写すことが苦手である。
- ◆ 言葉によるコミュニケーション能力が劣り、集団場面でストレスをためやすい。

生活場面で、具体的な選択を迫られた場合、判断に困るという不安（例えば、進学先の選択、友人にどのように話しかけるのか等）について、一緒に解決方法を考えた。

その中で、特に本人が気にしていたのは、性的な欲求のことであり、学校場面でも、欲求を抑えら

れないことがあり、担任にも相談したことがあるなど、緊急の課題と判断した。

面談の中で、性的な欲求は誰にでもあること、また自然な欲求であるが他者には知られないようにするプライベートなものであること、さらに、性的な欲求を解消する方法として、家庭内において場所と時間帯を決めることを確認した。

○関係者との打ち合わせ

面談後、担任、教育相談担当者、養護教諭、スクールカウンセラー等と、生徒が抱える不安や悩み等について、情報交換・協議し、具体的な支援方針を決定した。

■本人がその日に行うべき事項の伝達

伝達事項は箇条書きとする。一日分のスケジュールを作成し、マーカー等の利用による明確化と終了事項のチェック欄による確認をさせる。

■学習方法の確立

確実に習得すべき内容の明確化及び各教科ごとの学習方法等の助言及び家庭における学習方法について、範囲、時間、順序等について助言を行う。

■内容の確認等が必要な場合

話しあったり、本人の意思や気持ちを確認したりすることが必要な場合は、目の前で紙に箇条書きにまとめて確認する。

■不安などを訴えてきた場合の対処方法

本人から援助を求める申し出があることを、全教員が共通理解し、その対応を確認した。

(5) その他

～県立養護学校のセンター的機能による地域支援～

盲・聾・養護学校（平成19年度から特別支援学校）の幼稚園・保育所、小・中学校、高等学校等に対するセンター的機能が重要となっており、教育相談、研修等における役割について、様々な取り組みを進めています。

【地域研修会の開催】

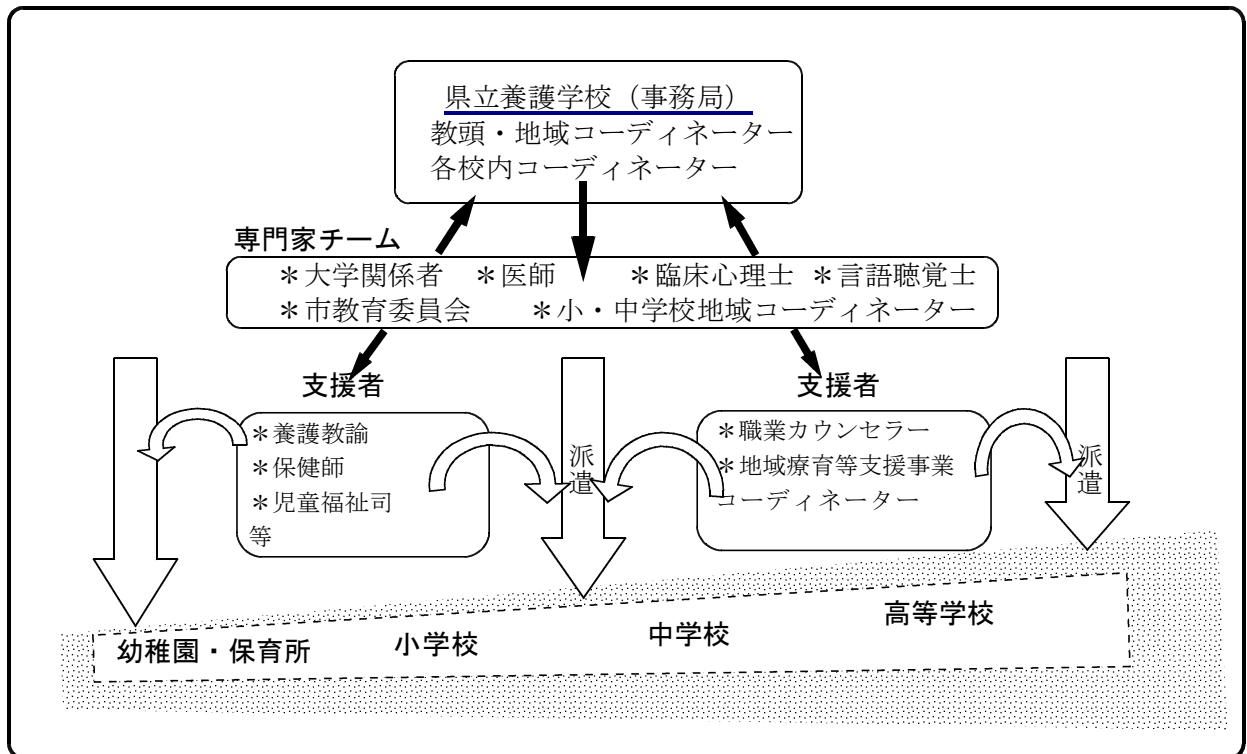
地域の幼稚園・保育所の教員、小・中学校、高等学校の校内コーディネーターや保育、教育相談等の担当者を対象として研修会を開催しました。また、このうち2回は、幼・保・小・中・高等学校連絡協議会を同時に開催し、特別支援教育に関する課題の協議や情報交換を行いました。

月日	テーマ	講師	具体的な内容
7月	○養護学校での教育活動 ○コーディネーターの役割・資質	養護学校教員他	・公開授業 ・コーディネーターの資質・心構え等
8月	○発達障害の理解と支援 ○就学時健診における配慮事項等について	小児科医 養護学校教員他 地域コーディネーター	・LD等の基礎的な理解と支援 ・発達スクリーニング検査の実施手順等
10月	○青年期における障害のある生徒の教育について	大学教授	・豊かな青年期を築くための教育とは
11月	○自閉症の見方、捉え方、指導方法について	養護学校教員	・自閉症児の指導事例 ～自閉症児が変わるとき～
12月	○児童生徒の実態を踏まえた授業実践について	養護学校教員他	・公開授業、情報提供(研究協議)
1月	○発達障害児の親として感じたこと	保護者	・子育てを通して感じたこと ・学校教育に望むこと
2月	○地域コーディネーターの取組	地域コーディネーター	・巡回訪問を通して

【関係機関と連携した支援の実践事例～専門家チームのシステム～】

地域における福祉、医療、労働等の関係機関が連携した支援をするための関係機関連携協議会の事務局を養護学校に設置しています。また、この関係機関連携協議会の中に、医師や臨床心理士等による教育相談や支援を行うための専門家チームを設置しています。

ここでは、専門家チームのシステムを紹介します。



活動としては、地域コーディネーターが中心に事務局と連携を図りながら派遣員を選出・決定します。その際に、必要に応じて関係機関の中からも支援者として派遣の依頼をします。

つまり、派遣要請の内容や相談対象の幼児児童生徒の年齢に応じて、事務局と専門家がチームを編成し派遣できるようにしています。

(6) 市町教育委員会の取り組みの事例

〇〇市教育委員会の特別支援教育の推進の取組

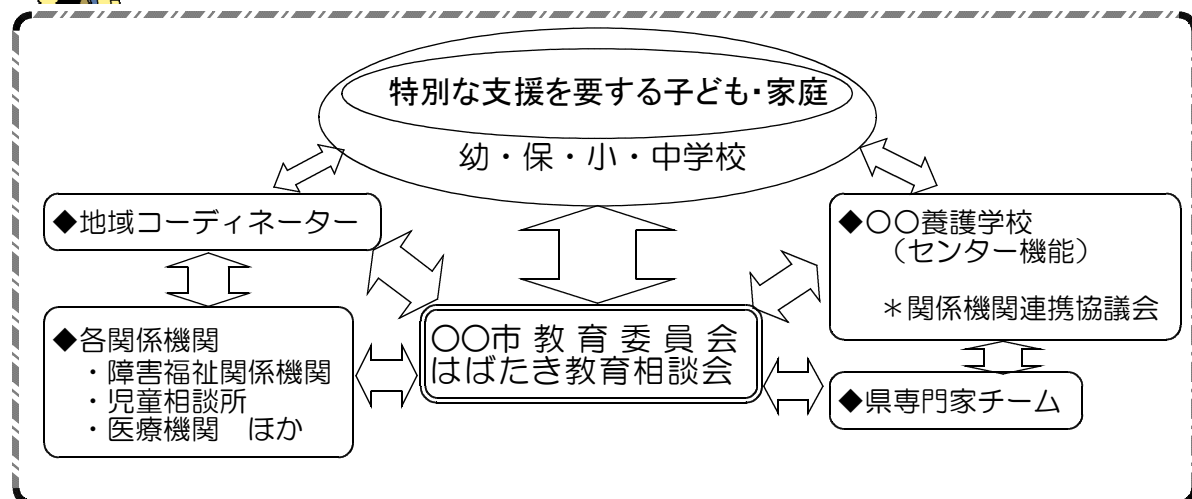
市町教育委員会でも、特別支援教育の推進にむけて様々な取り組みを進めています。

ここでは、早くから、教育、福祉、医療等の関係機関が連携した相談・支援ネットワークの構築を進めてきた〇〇市教育委員会の取組を紹介します。

障害の早期発見・早期支援、就学期における相談・支援、自立や社会参加に向けた就労支援等を行うためには、関係機関と連携したきめ細かな相談・支援のネットワークが大切です。



〇〇市教育委員会では、特別支援教育を推進するために次のような取組を進めています。



◆小・中学校への働きかけについて

教職員

- 校長会・教頭会・校内コーディネーター研修会等で、特別支援教育への理解を推進するための施策等の説明を行っています。
- 市の研修や教育相談等の予定や取組を文書で学校に送り、管理職だけでなく校内コーディネーターも含め教職員に周知が図れるようにしています。
- 校内研修会への臨床心理士や地域コーディネーター等の派遣について、学校からの要請を常時受け付け、学校への支援ができる体制をとっています。

保護者

- 保護者とともに授業を参観し、必要に応じて学校・保護者・関係機関が連携を図れるように、地域コーディネーターや校内コーディネーターと協力し、支援について検討する場の設定を行っています。

学校間の連携

- 昨年度から「市内各幼稚園・保育所・小学校等連携協議会」を開催し、情報提供・情報交換や支援の引継ぎを行っています。

保護者への特別支援教育の理解・啓発

【理解・啓発の取組】

- 年度はじめに、市相談機関一覧表を、全ての幼稚園、小・中学校の家庭数分を配付しています。
- 市独自の取組として、各関係機関の専門職員が一体となり、幼児期からの相談・支援のための『はばたき教育相談会』を実施しています。

◆相談員の構成

医療関係者、臨床心理士、福祉施設関係者、養護学校教員、地域コーディネーター、教育委員会関係者 等



【取組の成果】

- 保護者や学校からの就学相談も含め相談件数が増加しています。
- 『はばたき教育相談会』を契機に、保護者と一緒に個別の教育支援計画を作成したことで、入学前に、校内で支援の在り方や体制づくりを検討することができ、学校生活へのスムーズな移行が可能となりました。

【事例】

子育て支援課職員より連絡

子どもの就学について不安を抱いている保護者がいるので、相談をお願いしたい。

〇〇市教育委員会で検討し対応を開始

- ①保護者との電話による相談対応
- ②〇〇市福祉事務所家庭児童相談員との協議
- ③保育所での様子の聞き取りと保育参観
- ④就学時健康診断に保護者と一緒に同行
- ⑤専門家による発達検査と教育相談の実施
- ⑥通常の学級と特別支援学級の参観と指導についての説明会を計画。
- ⑦発達障害の疑いにより医療機関と連携

教育相談のポイント

- ★保護者の思いをしっかりと聞く。
- ★専門家の意見を基に、保護者と一緒に考える。
- ★情報提供のために情報を収集しておく。
- ★就学先が決まっても、いつでも相談を継続できるようにしておく。

〇〇市就学指導委員会の審議・判定・・・適切な就学へ

※『はばたき教育相談会』

〇〇市独自の取組で、教育、福祉、医療等の関係機関の専門職員が一体となって、教育相談及び支援を継続的に行っています。

- ①定例 はばたき教育相談会（年2回実施）
- ②臨時 はばたき教育相談会（年間を通じて随時受けている相談）

平成19年(2007年)〇〇月〇〇日

保護者様

〇市立〇〇小学校 校長 〇〇〇〇

一人ひとりの子どもを大切にす相談・支援体制について

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

さて、近年、ノーマライゼーションの理念の広がり、障害の重度化、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発達障害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。

このような状況の中で、学校教育法等の改正により、平成19年4月1日より、「特別支援教育」が制度上始まりますが、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」の推進は、障害の有無にかかわらず、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ります。

そのために、県内の小・中学校におきましては、教職員が特別支援教育について共通理解を図り、児童（生徒）への支援を学校全体で取り組んでおり、その中心的役割を校内コーディネーターが担っています。

校内コーディネーターの役割は、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」の企画・運営や、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、保護者への支援等を行うことです。

本校では、〇〇教諭を校内コーディネーターとして指名し、特別支援教育の充実に取り組んでおりますので、お子さんの学習面や生活面で、気がかりなことがありましたら遠慮なくご相談ください。

お子さんへのより適切な支援を行うためには、保護者の皆様に、学校の特別支援教育の取組についてご理解、ご協力をいただき連携を図っていくことが大切と考えておりますので、どうぞよろしくお願い申し上げます。

【資料 1 - ② 保護者向けお知らせ例】

平成 1 9 年 (2007 年) ○○ 月 ○○ 日

保 護 者 様

○市立○○小学校 校長 ○○○○

「個別の教育支援計画」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」の充実に取り組んでいるところでございます。障害のある児童（生徒）の支援におきましては、計画的、継続した支援が大変重要であります。その計画的、継続した支援を行うためのものとして、「個別の教育支援計画」がございします。

「個別の教育支援計画」は、幼児児童生徒の一人ひとりの教育的ニーズを把握し、乳幼児期から学校卒業後までを見通した長期的な視点で、福祉、医療、労働等の関係機関が連携して教育的支援を行うために作成する計画です。

作成に当たりましては、お子さんの指導や支援の方針、学校と家庭のそれぞれの役割につきまして、十分に共通理解を図ってまいりますし、保護者からいただいた情報は、慎重に取扱いいたします。

山口県では、平成 1 7 年度に県内の盲・聾・養護学校に在籍するすべての幼児児童生徒について、「個別の教育支援計画」を作成しており、昨年度から、小・中学校においても、作成の推進を図っています。

作成された「個別の教育支援計画」は、校内や中学校への支援の引継ぎに役立ててまいりますので、お子さんの支援に関すること、「個別の教育支援計画」の作成等につきましてのご相談があれば、本校の校内コーディネーターの○○教諭が、担当しておりますので、ご遠慮なくご連絡ください。

【資料2 LD等の実態把握のためのチェックリスト】

LD等の幼児児童生徒の支援に当たっては、早期発見がとても大切であり、医師が関係機関連携協議会に設置する専門家チームへ参画したり、学校医が校内研修で講師を務めたりするなど、学校と医療機関等との連携が進められています。

ここでは、山口県小児科医会が作成した「小児科医のための子どものこころの相談ガイドブック」に掲載したLD等のチェックリストの紹介をします。このチェックリストは、平成14年に文部科学省が小・中学校を対象に実施した全国調査に用いられた質問用紙を整理、修正し作成したものです。

小児科医はチェックリストを、診断する際の一つの資料として使用していますが、学校現場では、実態把握や教育的判断、特性を知るための手がかりとして活用することができます。

チェックリストへの記入に当たっては、行動観察によって子どもの実態を評価するため、評価者の性格や知識、経験などにより基準のとらえ方に微妙な違いが出てきますので、できるだけ客観的な評価となるように、複数の人がチェックをし、その結果を比較することをお勧めします。

評価の際の注意点

子どもの置かれている環境や評価する者の実態把握の違いにより、その評価に違いが見られることがある。例えば、保護者と教師の場合であれば、子どもにとってある程度の努力を求められる学校と、意のままに振る舞うことができる家庭との違いや、刺激の量、兄弟関係、しつけ、親子の相性、生活リズム等の環境の違いから、1ランク程度の差がよくある。

このチェックリストを活用するときは、以下の点に注意して使用することが大切である。

1. 保護者の評価点が子どもの実態よりも低い

保護者に発達障害等についての知識がなく、障害に気づいていない場合。あるいは、自分も子どもの頃は同じ状態だったととらえる場合や、障害を認めたくないと考えている場合。

2. 保護者の評価点が子どもの実態より高い

保護者の性格が几帳面過ぎる場合や、保護者が心配し過ぎたり不安傾向が見られる場合。親子の相性が悪く、子育てに疲れきっている場合。

3. 教師の評価点が子どもの実態よりも低い

子どもの行動が、多動性や衝動性等はあまり見られない場合や、おとなしい性格の場合。また、教師が発達障害に関する知識が十分でなく、子どもの言動が気になっていても性格や個性と考えたり、子どもの行動観察をする期間が十分でない場合。

4. 教師の評価点が子どもの実態より高い

教師の性格がとても几帳面であったり、子どもとの相性があまりよくない場合。

5. 男女差について

ADHDの女子は不注意型が多い。また、高機能自閉症やアスペルガー症候群の女子では、内面では困っていても破壊的な行動があまり見られず、周囲からは一見適応しているように見えることが多い。

陽性の場合の評価について

チェックリストによる評価が陽性であっても、必ずしも、LD・ADHD・高機能自閉症やアスペルガー症候群だとは言えない。それは、子どもの行動は環境によって左右されやすいことや、子ども自身は行動を言語化しないことが多いからである。また、児童虐待、精神遅滞、境界知能、不安障害、強迫性障害、うつ、統合失調症等は、発達障害とよく似た行動が見られるので、幅広く鑑別する必要がある。

また、LD・ADHD・高機能自閉症等のチェックリストが3つとも陽性の場合、保護者が子どもを心配し過ぎることや知的障害があることが考えられる。3つの障害は重複することも多いが、その場合、高機能自閉症やアスペルガー症候群の支援に重点を置く。

不登校等について

不登校やいじめ、かん黙、うつ、心身の不調、非行等では、その背景に軽度の発達障害がある場合が多いので、チェックリストを活用してみる。

LDチェックリスト（学習面の質問） ～6歳以上～

	ない	まれにある	ときどきある	よくある
1. 聞く 〈 〉点				
・聞き間違いがある（「知った」を「行った」と聞き間違える）	0	1	2	3
・聞きもらしがある	0	1	2	3
・個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい	0	1	2	3
・指示の理解が難しい	0	1	2	3
・話し合いが難しい（話し合いの流れが理解できず、ついていけない）	0	1	2	3
2. 話す 〈 〉点				
・適切な速さで話すことが難しい（たどたどしく話す。とても早口である）	0	1	2	3
・ことばにつまったりする	0	1	2	3
・単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする	0	1	2	3
・思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい	0	1	2	3
・内容をわかりやすく伝えることが難しい	0	1	2	3
3. 読む 〈 〉点				
・初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える	0	1	2	3
・文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読みだりする	0	1	2	3
・音読が遅い	0	1	2	3
・勝手読みがある（「いきました」を「いました」と読む）	0	1	2	3
・文章の要点を正しく読みとることが難しい	0	1	2	3
4. 書く 〈 〉点				
・読みにくい字を書く（字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない）	0	1	2	3
・独特の筆順で書く	0	1	2	3
・漢字の細かい部分を書き間違える	0	1	2	3
・句読点が抜けたり、正しく打つことができない	0	1	2	3
・限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書けない	0	1	2	3

LDチェックリスト（学習面の質問） ～6歳以上～

	ない	まれにある	ときどきある	よくある
5. 計算する 〈 〉 点				
・ 学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい（三千四十七を300047や347と書く。分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている）	0	1	2	3
・ 簡単な計算が暗算でできない	0	1	2	3
・ 計算をするのにとても時間がかかる	0	1	2	3
・ 答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい（四則混合の計算。2つの立式を必要とする計算）	0	1	2	3
・ 学年相応の文章題を解くのが難しい	0	1	2	3
6. 推論する 〈 〉 点				
・ 学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい（長さやかさの比較。「15cmは150mm」ということ）	0	1	2	3
・ 学年相応の図形を描くことが難しい（丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図）	0	1	2	3
・ 事物の因果関係を理解することが難しい	0	1	2	3
・ 目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい	0	1	2	3
・ 早合点や、飛躍した考えをする	0	1	2	3

判定基準：1～6の領域の内、少なくともひとつの領域で該当項目が12ポイント以上をカウントする

『米国におけるLDに関するチェックリスト（LDDI）』、及び、『日本の研究者におけるチェックリスト』を参考にして作成。

ADHDチェックリスト（行動面の質問） ～6歳以上～

最近6ヶ月間のお子さんの行動について、年齢にふさわしくない程度の行動が見られる場合にあってはまるとお答え下さい。

1. 不注意	〈 〉点	ない、もしくは ほとんどない	ときどき ある	しばしば ある	非常にしばしば ある
学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする		0	1	2	3
課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい		0	1	2	3
面と向かって話しかけられているのに、聞いていないように見える		0	1	2	3
指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない		0	1	2	3
学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい		0	1	2	3
集中して努力を続けなければならない課題（学校の勉強や宿題など）を避ける		0	1	2	3
学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう		0	1	2	3
気が散りやすい		0	1	2	3
日々の活動で忘れっぽい		0	1	2	3

2. 多動性—衝動性	〈 〉点	ない、もしくは ほとんどない	ときどき ある	しばしば ある	非常にしばしば ある
手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする		0	1	2	3
授業中や座っているべき時に席を離れてしまう		0	1	2	3
きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする		0	1	2	3
遊びや余暇活動に大人しく参加することが難しい		0	1	2	3
じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する		0	1	2	3
過度にしゃべる		0	1	2	3
質問が終わらない内に出し抜けに答えてしまう		0	1	2	3
順番を待つのが難しい		0	1	2	3
他の人がしていることをさえぎったり、じやましたりする		0	1	2	3

- ・判断基準：回答の0、1点を0点に、2、3点を1点にして計算し、6ポイント以上が陽性。
1又は2の開設群の少なくとも1つの群で該当する項目が6ポイント以上をカウントする。
- ・『米国の研究者によって作成された、ADHDに関するチェックリスト（ADHD—RS）』を参考にして作成。

高機能自閉症・アスペルガー症候群チェックリスト
(対人関係やこだわり等の質問) ～6歳以上～

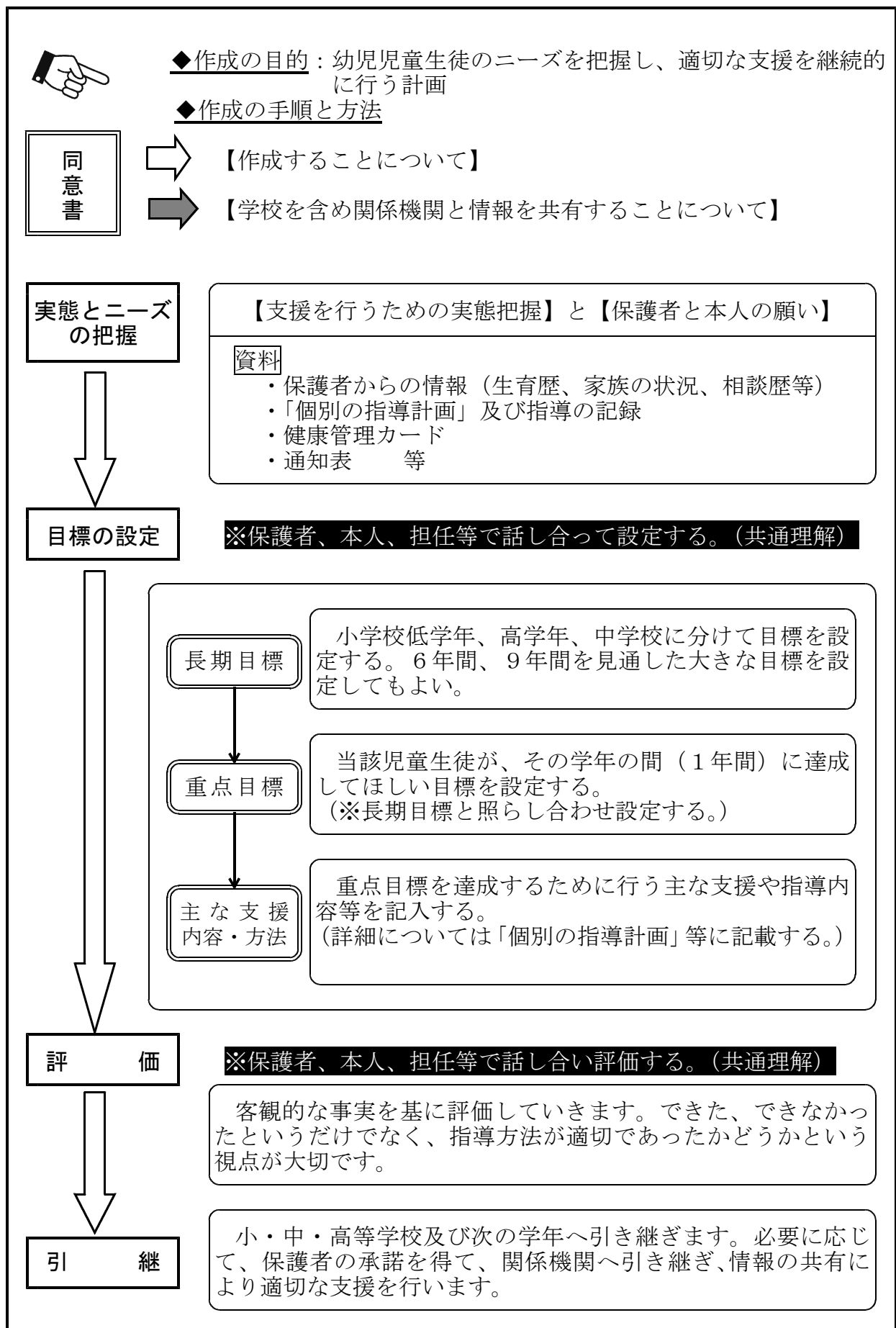
最もよく当てはまるところに○をつけてください。

	いいえ	多少	はい
大人びている。ませている。	0	1	2
みんなから、「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている (例：カレンダー博士)	0	1	2
他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、 「自分だけの知識世界」を持っている	0	1	2
特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味 をきちんとは理解していない	0	1	2
含みのある言葉や嫌みを言われても分からず、言葉通りに 受けとめてしまうことがある	0	1	2
会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合い が取れなかったりすることがある	0	1	2
言葉を組み合わせて、自分だけにしか分からないような 造語を作る	0	1	2
独特な声で話すことがある	0	1	2
誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声 を出す(例：唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ)	0	1	2
とても得意なことがある一方で、極端に不得手なもの がある	0	1	2
いろいろなことを話す、その時の場面や相手の感情や 立場を理解しない	0	1	2
共感性が乏しい	0	1	2
周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言っ てしまう	0	1	2
独特な目つきをすることがある	0	1	2
友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達 関係をうまく築けない	0	1	2
友達のそばにいても、一人で遊んでいる	0	1	2
仲の良い友人がいない	0	1	2
常識が乏しい	0	1	2
球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが 及ばない	0	1	2
動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことが ある	0	1	2
意図的でなく、顔や体を動かすことがある	0	1	2
ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な 日常の活動ができなくなることがある	0	1	2
自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌 がる	0	1	2
特定の物に執着がある	0	1	2
他の子どもたちから、いじめられることがある	0	1	2
独特な表情をしていることがある	0	1	2
独特な姿勢をしていることがある	0	1	2
合計	() 点		

判定基準：教師がチェックする場合は22ポイント以上をカウントする
(※保護者がチェックする場合は18ポイント以上をカウントする)

スウェーデンの研究者によって作成された、『高機能自閉症に関するスクリーニング質問用紙(ASSQ)]を参考にして作成

【資料3 「個別の教育支援計画」作成の手順と活用例】



【幼稚園における個別の教育支援計画の作成と活用(関係機関との連携)事例】

【実態と作成の経緯】

- ◆対象幼児：中度の知的障害を伴う自閉症で、幼児対象の通級指導を受けている。
保護者は、どこへ就学させることがよいか悩んでいた。
- ◆作成の経緯：対象幼児は、市内の幼稚園の他に、地域の療育施設、医療機関での継続的な発達相談を受けている。より適正就学に向け、これらの情報を整理し、適切な支援を行うため保護者との教育相談の中で、「個別の教育支援計画」を作成することになった。

【作成の実際】

- 「個別の教育支援計画」作成に当たって
対象幼児の通っている幼稚園では、これまでに作成したことや障害のある幼児の支援に対する蓄積が少ないため、地域コーディネーターが中心となって作成することとした。
- 保護者との連携
生育歴、療育歴等の情報、保護者の願い等については、保護者に聴取しながら記入した。医療機関やその他の機関の所見、幼稚園での様子、発達検査結果等については、保護者を通じて収集した。
- 「就学相談会」での活用
保護者から市の就学相談会に対して提出された「個別の教育支援計画」を協議資料として活用した。就学相談会では、発達検査を実施することとなっているが、「個別の教育支援計画」に記入のある発達検査結果を活用することで、相談会での検査は省略された。
就学相談会は短い時間での相談なので、保護者は、本児の実態等についてうまく伝えられるかといった不安や心配を抱えていたが、「個別の教育支援計画」があることで解消されたとのことであった。
- 就学先（小学校）への参考資料として活用予定
就学先において参考資料として活用するため、時点修正をして情報を引き継ぐ予定である。

【小学校にける個別の教育支援計画の作成の事例】

通常の学級に在籍する学習障害等の児童生徒の保護者は、児童生徒への「期待」や障害に対する理解不足から、我が子の障害を受け入れられないこともあるので、保護者との連携においては、保護者の心情に十分に配慮しながら作成の趣旨等を説明する必要があります。

【障害の理解と支援体制】

- 当該児童生徒の保護者の障害についての理解
 - ・学校生活における実態
- 校内委員会での検討
 - ・行動観察等の客観的な実態把握に基づく支援の検討
- 個別の支援の必要性和支援体制
 - ・現在の支援体制
 - ・支援による効果
- 支援による変容と実情
 - ・支援による効果と学校の対応
 - ・家庭での役割

【「個別の教育支援計画」の作成】

- 支援の方向性
 - ・本人、保護者の願い
 - ・将来を見通した支援の検討
- 「個別の教育支援計画」の必要性和作成
障害の理解、支援の在り方について、時間をかけて共通理解を図ってきたことが、「個別の教育支援計画」の作成につながった。

◎相談先一覧（平成19年度予定）

【特別支援学校】

学 校 名	対 象 障 害	住 所	TEL
盲 学 校	視 覚 障 害	下関市幡生町 1-1-22	0832-32-1431
(*)聾 学 校	聴 覚 障 害	山口市鑄銭司南原 2364-6	083-986-2007
〃 下関分校	聴 覚 障 害	下関市古屋町 1-2-1	0832-52-3173
(*)岩国養護学校	知 的 障 害	岩国市錦見 3-7-11	0827-43-4331
(*)田布施養護学校	知 的 障 害	田布施町大字川西 1030	0820-52-3572
(*)周南養護学校	肢 体 不 自 由	周南市大字久米 761	0834-29-1331
徳山養護学校	知 的 障 害	周南市大字栗屋字小踏中崎 267-1	0834-25-5378
(*)防府養護学校	肢 体 不 自 由	防府市大字浜方 205-3	0835-22-6108
(*)山口養護学校	知 的 障 害	山口市朝田 585-1	083-934-4811
〃 みほり分校	情 緒 障 害	山口市大内御堀 951	083-922-8618
(*)宇部養護学校	知 的 障 害	宇部市大字東須恵字吉信 813	0836-41-4036
(*)下関養護学校	知 的 障 害	下関市富任町 8-9-1	0832-58-3033
豊浦養護学校	病 弱	下関市豊浦町大字小串 7-136	0837-72-1331
(*)萩養護学校	知 的 障 害	萩市椿東中ノ迫 5816-1	0838-25-7280

(*)地域コーディネーター配置校

【小・中学校地域コーディネーター配置校】

市 町	学 校 名	市 町	学 校 名
岩 国 市	岩 国 市 立麻里布小学校	宇 部 市	宇 部 市 立 岬 小 学 校
〃	岩 国 市 立 東 小 学 校	〃	宇 部 市 立 神 原 中 学 校
柳 井 市	柳 井 市 立 柳 井 小 学 校	山 陽 小 野 田 市	山 陽 小 野 田 市 立 赤 崎 小 学 校
光 市	光 市 立 浅 江 中 学 校	美 祢 市	美 祢 市 立 大 嶺 小 学 校
下 松 市	下 松 市 立 下 松 小 学 校	下 関 市	下 関 市 立 名 池 小 学 校
周 南 市	周 南 市 立 徳 山 小 学 校	〃	下 関 市 立 山 の 田 中 学 校
防 府 市	防 府 市 立 佐 波 小 学 校	長 門 市	長 門 市 立 仙 崎 小 学 校
山 口 市	山 口 市 立 白 石 小 学 校	萩 市	萩 市 立 明 倫 小 学 校
〃	山 口 市 立 瀧 上 中 学 校		

【監修者】

かねはら小児科 院長（小児科医） 金 原 洋 治 先生
 たはらクリニック院長（小児科医） 田 原 卓 浩 先生
 山口大学教育学部 学部長 吉 田 一 成 先生
 山口大学教育学部 教 授 松 田 信 夫 先生
 山口大学教育学部 助教授 松 岡 勝 彦 先生