

自律教育  
シリーズ

第1集

LD・ADHD児等のための  
自律教育校内支援体制の手引

# みんなで支援 みんなが笑顔



平成16年(2004年)1月  
自律教育研究会

表紙の絵は、飯田市立飯田東中学校第3学年 坂神将太さんの作品です。

この「自律教育校内支援体制の手引」は、長野県総合教育センターのホームページ (<http://www.edu-ctr.pref.nagano.jp/>) にすべて掲載します。

# 特殊教育から自律教育へ

平成15年3月に、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議より「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告が出され、従来の「特殊教育」から「特別支援教育」への転換が図られようとしています。

## 自律教育の定義

長野県教育委員会では、「特殊教育」を「自律教育」へと変更しました。「自律教育」は、障害のある児童生徒の特別な教育的ニーズに対応する教育として、長野県教育委員会が独自に名付けたものです。

自律（Self-Reliance）には、「自ら考え、判断し、結論を出し、その通りに実行しようとする」という意味があります。言い換えるならば、自律教育の中で、自己選択・自己決定しながら、主体的に生活する力を身に付けていくことを願っているということです。

自律教育への変更を受け、自律教育課では、

- 支援対象として、これまでの盲・ろう・養護学校や自律学級に在籍する児童生徒に加え、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も含めること
- 自立と社会参加を目指す児童生徒の自律的な生き方を教育的に支援することなどにより、諸課題に取り組んでいこうと考えております。

## 支援が必要な児童生徒

近年、特に通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等（以下「LD・ADHD等」という）のある児童生徒への対応が緊急かつ重要な課題となってきています。文部科学省の調査では、医師等による診断を受けたものではありませんが、約6%の割合で通常の学級に在籍している可能性があるとしています。

## 教師一人による支援から組織による支援へ

これからは、LD・ADHD等の特別な教育的支援の必要な児童生徒がどの学級にもいることを前提に、学校経営・学級経営をする必要があります。

これまでのように、障害があれば自律学級や通級指導教室に指導をゆだねるというのではなく、特別な教育的ニーズに対して、学校全体で、組織として対応する姿勢が必要となります。つまり、校内支援体制の確立が重要になってきているということです。

校内支援体制の確立とは、特別な支援を必要とする児童生徒の存在を職員全員が認知することに始まり、その児童生徒の個別の指導計画の作成や実施・評価を校内のシステムとして取り組めるようにすることを意味しています。また、保護者や関係機関、専門機関と連携を図り、校外からの支援を受けることも必要となります。

このような認識に基づいて、今回、LD・ADHD等のある児童生徒を支援するための校内支援体制の構築や運営の在り方についてまとめ、本手引として作成いたしました。

各学校におきましては、校内支援体制の重要性をご理解いただいた上で、本手引を今後の取り組みの参考にしていただくことによって、特別な教育的ニーズのある児童生徒への適切な教育的対応を進めていただきたいと思います。

平成16年1月

長野県教育委員会

# 目 次

## 特殊教育から自律教育へ

### 第Ⅰ章 支援体制の在り方

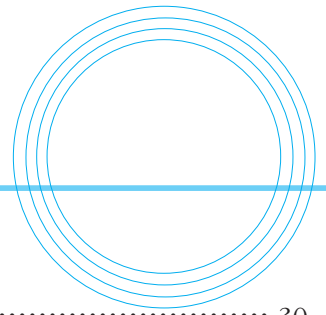
- 1 校内支援体制をつくろう ..... 4
- 2 校内委員会を立ち上げよう ..... 6
- 3 自律教育コーディネーターが必要です ..... 8
- 4 校内支援体制を充実させよう ..... 10
- 5 専門家チームと連携しよう ..... 12
- 6 巡回相談員と連携しよう ..... 14

### 第Ⅱ章 Q&A

- Q1 新年度に、まず、すべきことは？ ..... 16
- Q2 1年間の見通しをもって取り組むには？ ..... 17
- Q3 校内支援体制のもとで、担任の仕事はどう変わる？ ..... 18
- Q4 周囲の児童生徒や保護者の理解を得るには？ ..... 18
- Q5 専門的なことは難しくて分からないという時は？ ..... 19
- Q6 忙しい時でもできる連携のコツは？ ..... 19
- Q7 同一步調で支援に取り組むコツは？ ..... 20
- Q8 実態把握のポイントは？ ..... 21
- Q9 管理職として心掛けることは？ ..... 21
- Q10 学年主任として心掛けることは？ ..... 22
- Q11 教科担任（専科）として心掛けることは？ ..... 22
- Q12 養護教諭として心掛けることは？ ..... 23

### 第Ⅲ章 個別の指導計画の作成

- 1 個別の指導計画が必要です ..... 24
- 2 気づきを大切にしよう ..... 25
- 3 実態把握と考察をしよう ..... 26
- 4 個別の指導計画（短期）をつくろう ..... 28



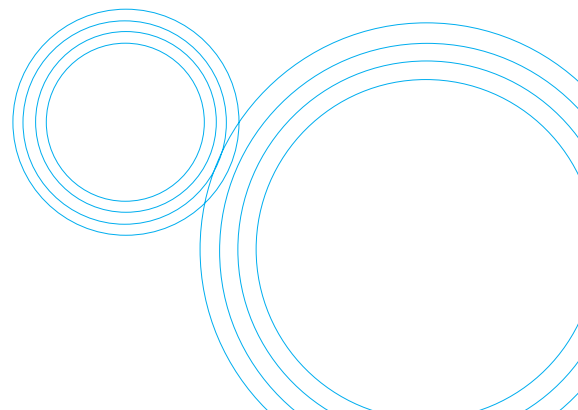
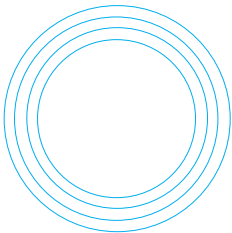
## 第Ⅳ章 支援の実際

実践化へのヒント	30
事例 1	32
教室に入れなくなり保健室登校をはじめたゆきさん（小学校 1 年）…LD（学習障害）	
事例 2	36
書字困難があり、言語理解が難しいあきらさん（小学校 1～3 年）…LD（学習障害）	
事例 3	40
友だちとのトラブルが増えたたいちさん（中学校 2 年）…LD（学習障害）	
事例 4	44
体の不調を訴えて保健室へ行くようになったとおるさん（小学校 3 年） …ADHD（注意欠陥/多動性障害）	
事例 5	48
友だちとうまくかかわることができないゆうたさん（小学校 4 年） …ADHD（注意欠陥/多動性障害）	
事例 6	52
授業中、教室にいられなくなったかずきさん（小学校 4 年）…アスペルガー症候群	

## 資 料

1 相談できる県内関係機関	56
2 主な心理検査	58
3 チェックリスト（LD・ADHD・高機能自閉症等に関するもの）	60
4 実態把握と考察	68
5 個別の指導計画（短期）	69
6 参考文献の紹介	70

平成15年度自律教育研究委員会





# 支援体制の在り方

担任一人でLD・ADHD等のある児童生徒一人一人に対応していくには相当の困難があります。そのために、学校として、全職員の共通理解のもとに、いつでも、だれでもが対応できる校内支援体制をつくる必要があります。

## 1

## 校内支援体制をつくろう

小・中学校では、学習・集団行動上で困難を抱える児童生徒について、担任・保護者が校内委員会へ申し出ます。校内委員会では、自律教育コーディネーターが中心となって実態把握を行い、個別の指導計画を作成したり、専門機関に相談した方がよいかどうかを検討したりします。また、家庭とも連絡を取りながら、通常の学級での適切な支援の方法を考え、通常の学級以外の場における支援について検討します。更に、障害のある子どもを幼児期から学校卒業後まで生涯にわたって支援するために、幼稚園・保育園・小学校・中学校・高等学校等の連携を図っていきます。

このようなシステムとして、LD・ADHD等のある児童生徒の支援を進める校内支援体制をつくり上げる必要性が高まっています。

一方、校内委員会から相談のあった児童生徒について評価・判断し、専門的な意見を述べる専門家チームと各校を回って直接支援・助言を行う巡回相談員が、地域の小・中学校をサポートする校外からの支援体制を整備することも求められています。

### まず意識の改革を

「周りの状況に順応しにくい」ということは、見方を変えると、「周りの状況を調整していくことで適応できる」ということです。このように児童生徒の見方を変えるところから、目の前の児童生徒への対応の工夫が生まれてきます。その中で、自己有能感をはぐくんで情緒の安定を図ったり、学習環境を整え、視覚的に分かりやすく、見通しをもてるようにした学習を展開したりするなど、その子に合わせた支援の工夫と改善を図ることが大切です。

### 校内支援体制づくりを

#### ◆校内委員会の設置

特別な支援を必要とする児童生徒には、学習・生活を含めて、その子に応じた計画的・効果的な支援プログラムが必要です。そのために、児童生徒の実態把握や支援内容、支援の在り方などを検討する組織的な校内支援体制をつくるのが大切です。その中心として機能するのが校内委員会です。校内委員会は、校務分掌に明確に位置づけることが重要です。

#### ◆自律教育コーディネーターの指名

担任をはじめ校内の職員・保護者・外部の専門家が連携し、協力しながら、児童生徒の教育的ニーズに応じて適切な教育を準備することが求められています。この連携・協力を効率よく展開するためには、関係者相互の連絡・調整が必要です。この総合的な支援の調整・まとめの役割を担うのが自律教育コーディネーターです。

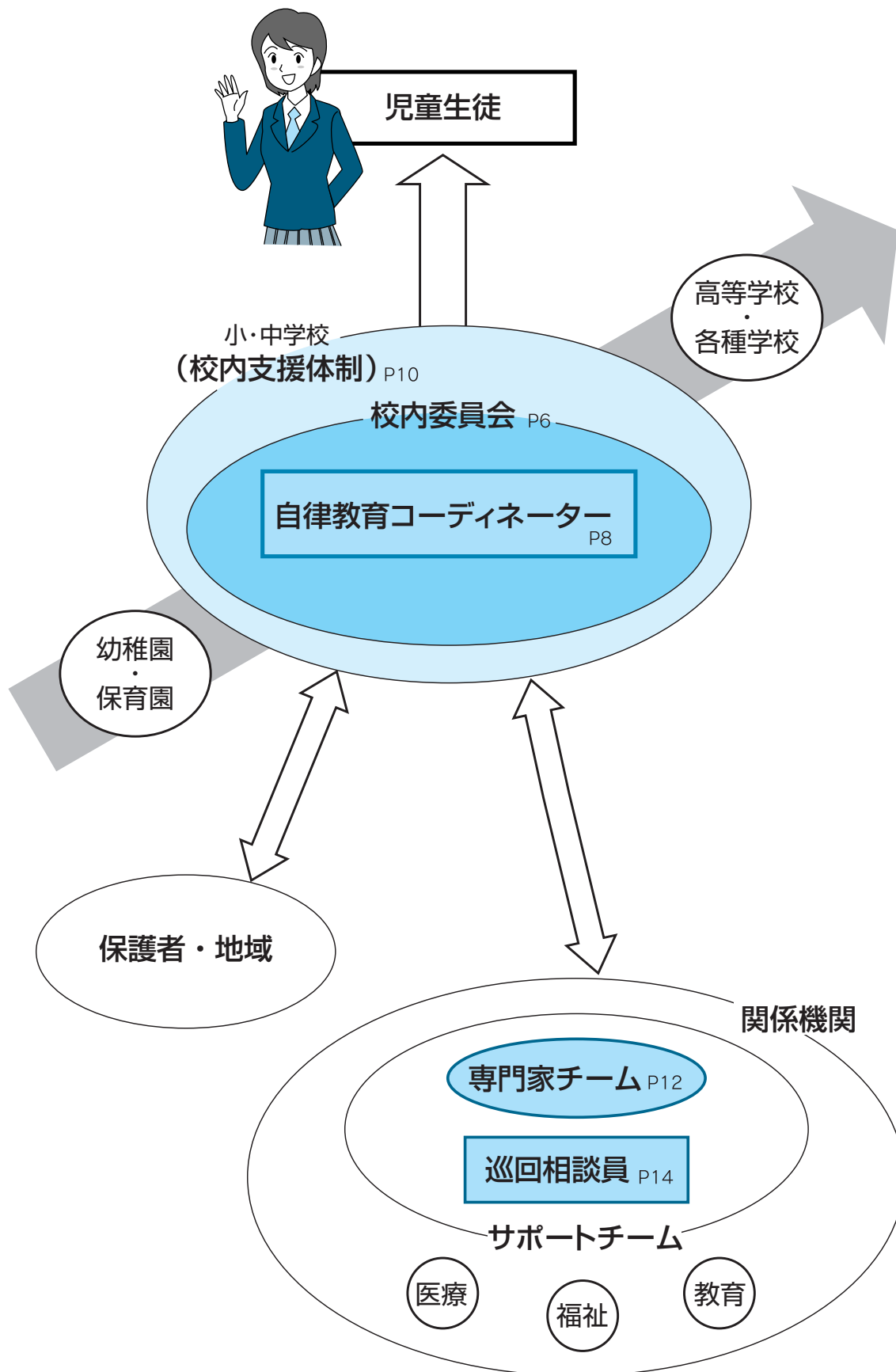
#### ◆校内研修の実施

特別な教育的支援が必要な児童生徒の支援に当たっては、LD・ADHD等のある児童生徒が抱える困難さや支援の在り方について全職員が十分に共通理解を深めた上で、学校全体で支援を進める必要があります。そうした意味から校内研修は非常に大切なものとなります。

### 保護者との連携を

まず保護者の話をよく聞き、保護者が感じている課題を把握し、共通理解を図ります。その中で、学校や家庭でできることを話し合い、ともに取り組んでいく姿勢を築いていきます。

# 支援体制



## 2

## 校内委員会を立ち上げよう

校内委員会は、LD・ADHD等のある児童生徒を早期に把握し、具体的な支援の在り方や専門機関との連携を検討するために中心的な役割を果たす校内の組織です。既存の委員会へ新たな機能を加えることでも推進できます。校内委員会で話し合われた内容は、あらゆる機会を通して全職員で共通理解できるようにします。

## 校内支援体制づくりと校内研修

## ◆構成メンバーの例（各校の実情に応じて構成します）

自律教育コーディネーター	総合的な支援の調整・まとめ役
校長	学校運営の責任者
教頭・教務主任	渉外、時間割などの全体運営の調整役
学年主任	学年の調整役
学級担任	当該児童生徒の直接的支援者
養護教諭	保健・健康関係の支援者
自律教育担当者	児童生徒理解及び当該児童生徒の支援者
その他校内外の関係者	アドバイザー

## ◆小委員会の設置

- 当該児童生徒に関係することの多い職員に絞って、弾力的に組織します。すぐに支援していただける機動力が求められます。
- メンバー構成例：自律教育コーディネーター、学級担任、自律教育担当者、養護教諭など

## ◆校内研修の企画・推進

- 各校の実情に応じて最優先の課題となることを洗い出し、研修の場を設定します（研修担当者は、自律教育コーディネーターでなくても構いません）。  
研修内容としては次の3つのことが考えられます。
  - ・ LD・ADHD等の基本的理解や自律教育の現状
  - ・ LD・ADHD等のある児童生徒への対応の仕方
  - ・ 事例研究による当該児童生徒の理解と支援の方法

## 情報収集と個別の指導計画の作成

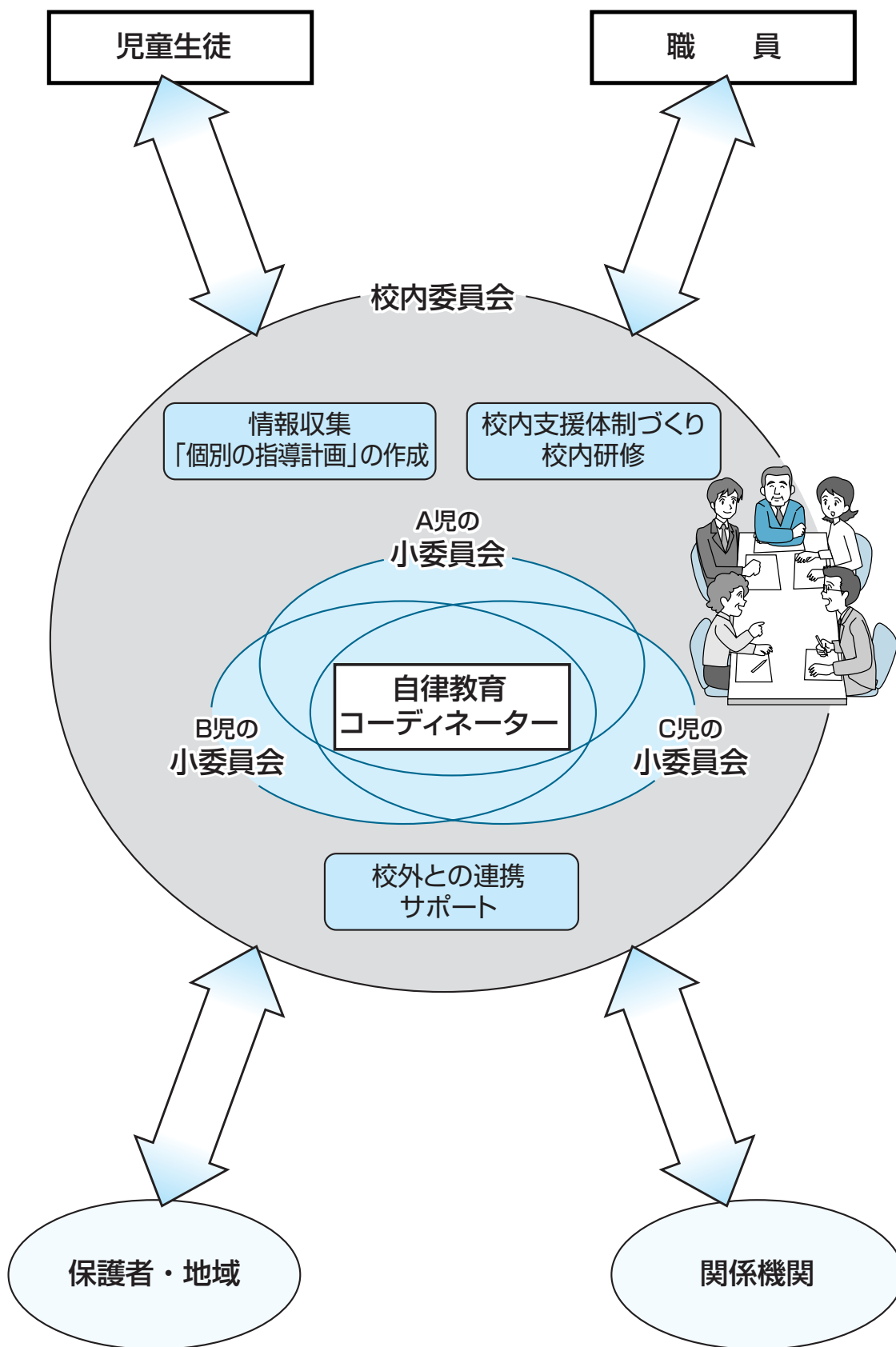
- 当該児童生徒の様子やその支援の現状について情報収集をし、実態を把握します。
- 実態把握から個別の指導計画の検討・実施・評価を行い、担任へのサポートをします。  
(\*第三章「個別の指導計画が必要です」P24参照)
- 情報収集と個別の指導計画の作成を積極的に支援することで、担任が一人で抱え込まないように、校内組織としてサポートしていく姿勢が大切です。

## 校外との連携とサポート

- 校内委員会での話し合いを基に必要なに応じて関係機関と連携します。
  - ・ 関係機関との連絡・調整は、教頭と自律教育コーディネーターが連携して行います。
  - ・ 専門機関への判断依頼などが必要な場合は、担任・学校長及び自律教育コーディネーターなどが保護者に十分な説明を行い、承諾を得てから実施します。
- 保護者は大切なパートナーです。連携をとりながら、必要に応じて教育相談を通してのサポートもします。また、自律教育に関する保護者や地域対象の研修会も計画しましょう。



## 校内委員会の役割



## 3

## 自律教育コーディネーターが必要です

特別な支援を必要とする児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育を準備するためには、関係者相互の連絡・調整を行う自律教育コーディネーターが必要です。校内の教員から指名され、校務として位置付けます。自律教育コーディネーターには、校内委員会の中心的推進者として、学校内の連絡・調整の機能や関係機関に対する連携の窓口としての役割などが期待されています。学級担任を支援するという大きな役割があります。

## 校内の連絡・調整

## ◆学級担任・学年会・教科担任（専科）との連携

- 特別な支援を受ける必要があると思われる児童生徒についての相談を受けたり助言をしたりしながら、今後の支援の方向を決めます。
- 学級担任が個別の指導計画を作成するのを支援します。

## ◆校内委員会との連携

- 担任や保護者からの相談を受け、情報を収集して整理し、情報提供をします。
- 小委員会に出席し、支援内容や支援体制、諸検査の必要性などについて検討します。

## ◆他の委員会との連携

- 生徒指導委員会などとの連携・・・学級経営や心を寄せたい児童生徒の話し合いなどから出される情報を把握し、校内における支援の必要な児童生徒をリストアップするなど、機会あるごとに情報収集することも大切です。
- 校内就学指導委員会との連携・・・校内就学指導委員会と連携しながら、適切な就学について考えます。

## 保護者との連絡・調整

保護者からの相談を受けたり、必要な諸検査の実施や専門機関への相談についての了解を得たりします。また、個別の指導計画の立案を含めて、今後の支援の方向について相談をしたり成果を報告したりします。平素から信頼関係を築いておきましょう。

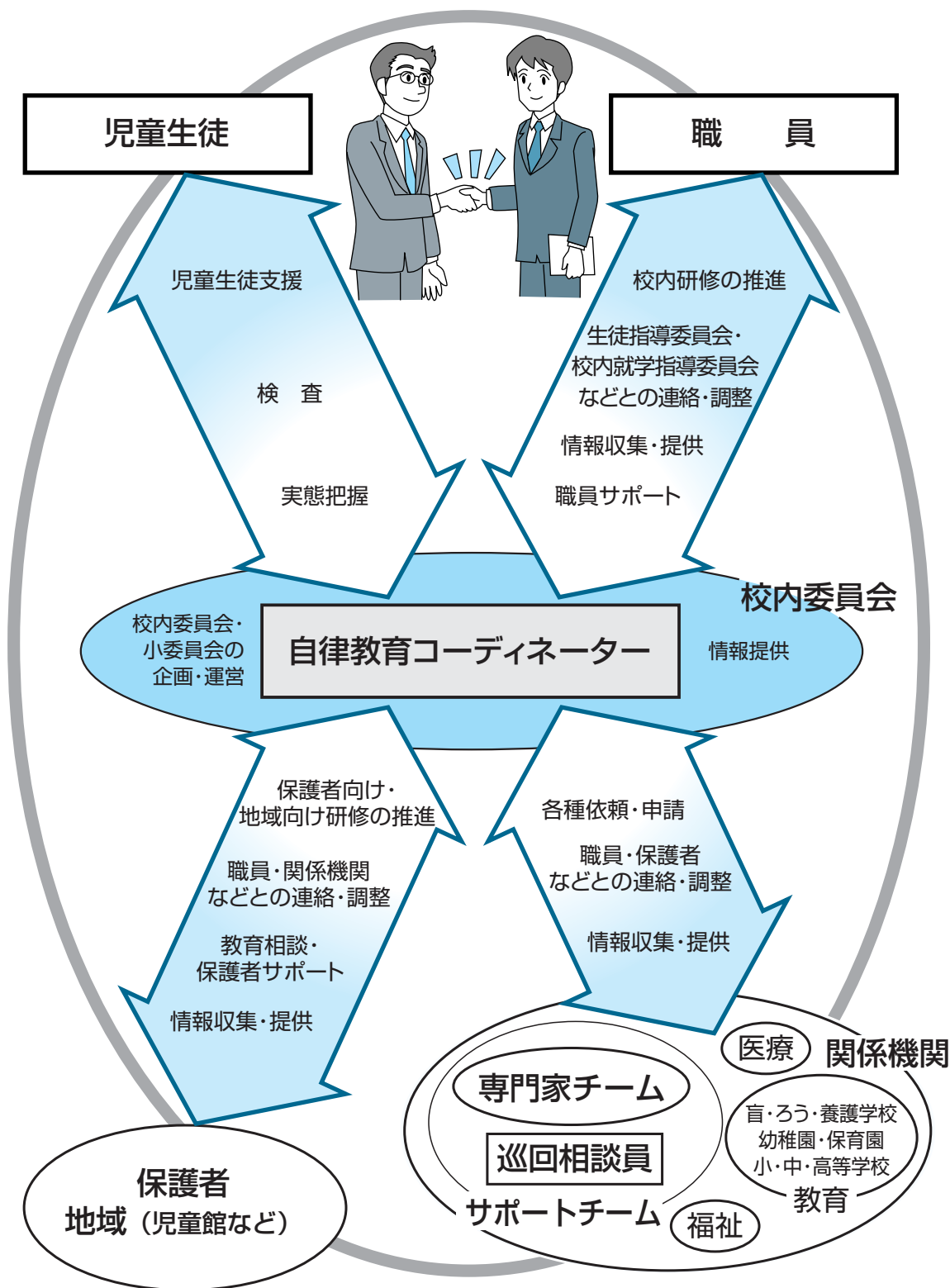
## 関係機関との連携・協力

専門機関からの支援を得るために、教頭と連携しながら校外の関係機関との連絡・調整を行ったり保護者へ紹介したりします。専門機関とのつながりは、大きな財産です。

## LD・ADHD等についての啓発

特別な支援を必要とする児童生徒の理解を深めるために、研修担当者と連携しながら職員や保護者対象の研修を企画し、講師との打合せなど連絡・調整を行います。関係機関からの情報に注意を払いましょう。

## 自律教育コーディネーターの役割



## 4

## 校内支援体制を充実させよう

校内支援体制が整えられたところで、様々な工夫をし、より効果的な運用ができるようにしましょう。その際には、様々な人々や機関との連携をより豊かにしていくことがキーワードとなるでしょう。

## 教師間の連携を強めるために

## ◆支援を必要とする児童生徒の実態と支援方針の共通理解

支援を必要とする児童生徒の実態と支援方針について全職員が共通理解することで、支援がスムーズに行われるので教育効果も上がり、2次的な障害も防ぐことができます。

## ◆複数の目による児童生徒理解

複数の教師が協力して支援を行ったり、複数の目で見たりしながら児童生徒理解に努めます。

(例) 学年合同での体育や音楽、生活科の実施。養護教諭・教科担任・自律教育担当者との合同授業。教科担任との情報交換。授業公開。など

## ◆小委員会（\*P6参照）

自律教育コーディネーターと担任・関係職員による小規模な教育相談の場です。必要に応じてその都度集まりをもちます。参加している教師が、子どもの情報（現在の課題・家庭環境・生育歴・保護者の考えなど）を持ち寄って話し合い、教育的ニーズの把握を行い、素早く適切な対応をしていきます。

## ◆職員会（学年会，学年主任会）

協議項目に「子どもの様子」を必須で設け、配慮を必要とする児童生徒について、学校（学年）で共通理解を図り、共に支援の方法を考えていきます。

## 個別の支援体制を充実させるために

## ◆通常の学級における支援の例

- 担任が配慮しての支援
- ティームティーチングによる支援
  - ・通級指導教室担当者がT・Tとして入る。
  - ・空き時間の教師がT・Tとして入る。
  - ・学年の中で日課を調整してT・Tとして入る（例：5時限授業日を学級によって異なる日に設定し、6時限目の空いている教師がサブティーチャーとして6時限目に他の学級に入る）。
  - ・加配の教員がT・Tに入る。

## ◆通常の学級以外の場における支援の例

- 少人数学習（コース別・習熟度別）の活用
- 自律学級との連携
- 言語障害通級指導教室（ことばの教室）への通級
- リソースルーム（オープン教室）の開設・・・個別支援，教育相談
  - ・校内の教員，学生ボランティア（巡回相談をしている大学教官の研究室からの派遣）などによる運営
- 専門家による巡回相談

## 保護者との連携を強めるために

### ◆保護者への啓発

- あらかじめ保護者向けの講演会や研修会を設けて、LD・ADHD等の理解を深めておくことは重要です。そうした事前の理解によって、個別の対応がスムーズになります。
- 学校が保護者向けに学校便りを発行することは、保護者が子どもの障害に気がつく、学校への相談がしやすくなる、地域で理解されるなどの効果があります。

### ◆諸検査を受けるに当たって

子どもに合った学習支援方法を工夫するために行うものであること、また、検査結果を生活の中に生かして対応していくものであることなどを具体的に説明することが大切です。

諸検査を実施するには、保護者の承諾が必要です。

### ◆検査結果を伝えるに当たって

LD・ADHD等と判断された時は、「学習環境やその場の状況などで学習や活動に十分力を出し切れない時がある。それを支援の方法の工夫で補っていく」ということを伝えます。更に、今後の支援方法について、学校で努力・工夫する点や家庭で配慮する点などを保護者とともに話し合うようにします。検査結果を伝えるに当たっては、担任が伝える場合もありますが、担任と保護者の良好な関係を保ったり、保護者の精神的ケアをしたりするために、巡回相談員などを通すほうがよい場合もあります。

## 地域との連携を強めるために

当該児童生徒が地域の児童館や育成会など様々な集団の中で活動するに当たって、適切な支援が行えるように、保護者の了解の下に継続的に情報交換を行います。

LD・ADHD等のある児童生徒についての理解を得るために、地域の関係者への啓発を行います。

## 幼稚園・保育園・小・中学校との連携を強めるために

### ◆保育・授業参観

幼稚園・保育園・小・中学校の授業（特にLD・ADHD等のある幼児児童生徒の様子）を互いに見学し合ったり研究会議に参加したりして、教材の工夫や授業改善、共通理解に努めます。

### ◆連絡会

生活面・学習面・学校行事面など、様々な角度から情報交換を継続的に行います。

配慮を必要とする児童生徒の生活支援・学習支援上の留意点について、小学校の担任あるいは自律教育コーディネーターが把握している状況を中学校へ伝えます。また、中学校の自律教育コーディネーターが小学校に出向き、児童生徒の実態についての資料収集を行ったり、自律教育コーディネーターや6年生の担任に直接会って情報交換を行ったりします。

また、小学校の自律教育コーディネーターや就学前教育係などが、幼稚園・保育園と連絡を取って、当該児童についての情報交換を行ったり保育参観を行って実態を把握したりします。

このような連絡会を各校の実情に応じて定期的にもつことが大切です。



## 5

## 専門家チームと連携しよう

LD・ADHD等のある児童生徒への校外からの支援の中核として、今後、それぞれの市町村などに専門家チームを設置することが必要になります。

専門家チームは、校内委員会から相談のあった児童生徒について専門的な見地からの評価・判断と望ましい教育的対応や校内支援体制の在り方について支援・助言を行います。それとともに巡回相談を行い、支援内容・支援方法・支援体制の在り方について具体的に示すことで、各校の校内委員会を支援します。

### ◆構成メンバーの例

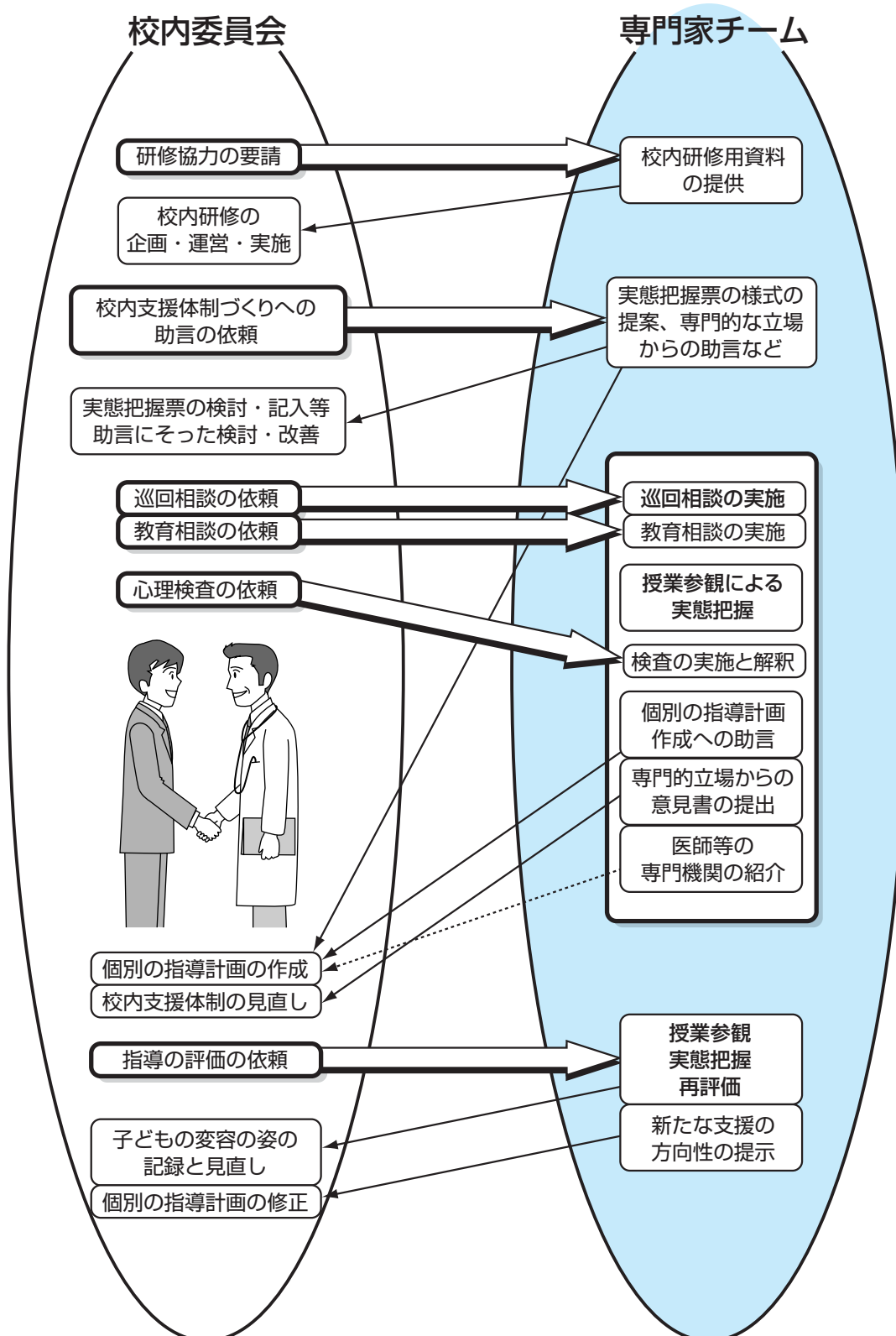
学識経験者（大学の教官など）、医師（精神科医・小児科医など）、心理の専門家（臨床心理士など）、専門的知識を有する教員、保健所職員、児童相談所職員、療育支援コーディネーター、スクールカウンセラー、中間教室相談員、教育委員会職員、親の会関係者、巡回相談員 など

以上の中から各地域の実情に応じて、メンバーが構成されます。

### ◆役 割

観 点	専門的意見の主な内容
判 断	・LD・ADHD等であるかどうか。どのような支援が必要な児童生徒であるか。
判断根拠	・校内委員会から提出された学習の資料・心理検査等の結果・実態把握票・医療に関する情報、授業・学校生活における評価及び様子の分析結果を基にしてLD・ADHD等であると判断した根拠について述べる。
教育内容 配慮事項	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援上の基本的配慮事項</li> <li>・集団生活にかかわる支援内容と支援方法</li> <li>・教科などにかかわる支援内容と支援方法</li> <li>・個別の課題</li> </ul> } などについての意見を述べる。
教育形態	<ul style="list-style-type: none"> <li>・通常の学級集団での支援の在り方</li> <li>・通常の学級におけるT・Tの活用の仕方</li> <li>・小集団での支援の在り方</li> <li>・個別の支援の在り方</li> </ul> } などについての助言、現状の学校資源をどのように活用するかについての意見を述べる。
留意事項	<ul style="list-style-type: none"> <li>・環境の配慮</li> <li>・支援に当たっての配慮事項（現状から将来に向けての見通しなど）</li> </ul>

## 専門家チームとの連携



## 6

## 巡回相談員と連携しよう

LD・ADHD等のある児童生徒の教育に関する学校外の専門家を巡回相談員と呼びます。この巡回相談員が、ニーズのある学校からの申請により、児童生徒の実態把握や支援の方法を学級担任や関係職員に対して直接助言したり保護者面接を行ったりします。

巡回相談員が専門家チームに加わっていることで、専門家チームの判断手順が簡略化できたり実態把握がより確実なものになったりします。

## 実態把握

学級担任や保護者からの情報や諸検査による実態把握のほかに、学校生活での行動を直接観察することによって、資料だけでは伝わりにくい集団内での行動や社会性などの実態も把握します。

## 学級担任・関係職員への支援・助言、精神面のサポート

当該児童生徒の特性に応じた支援や対応の仕方、一斉指導場面や学級経営における配慮事項について具体的に助言をします。また学級担任の悩みを直接聞いたり答えたりすることで、精神面へのサポートをします。

## 児童生徒理解の促進と支援体制の整備に関する助言

LD・ADHD等のある児童生徒の特性や支援方法・配慮事項について、全職員で共通理解できるように援助したり個別の指導計画を作成するための助言をしたりします。

更に、当該児童生徒への効果的な支援のためにだれがどのようにかかわったらよいかなど、支援体制の整備に関する助言も行います。また、必要に応じて心理検査を実施したり研修会の講師を務めたりします。

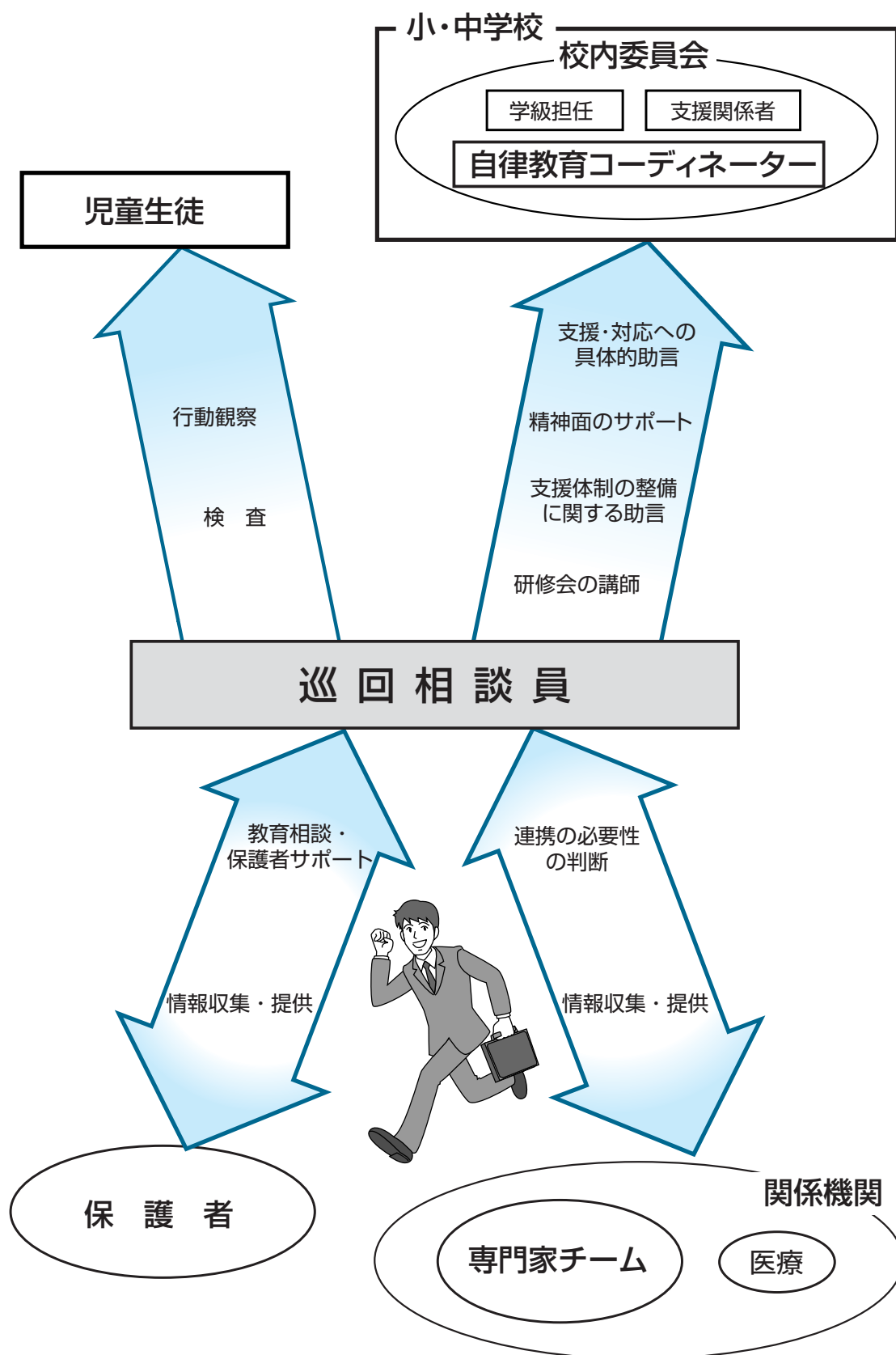
## 保護者との教育相談

必要に応じて保護者と懇談する機会を設け、家庭での悩みを聞いたり、児童生徒の特性について専門的な立場から話をしたりします。また、専門的な立場から保護者と学校との橋渡しをし、今後の方向についての助言をします。

## 専門家チーム・専門機関への橋渡し

専門家チームによる支援の必要性や医療機関との連携の必要性を判断することにより、学校と専門機関をつなぎ、一人一人のニーズに応じた支援を可能にします。

## 巡回相談員との連携



校内支援体制づくりにかかわる疑問を中心にQ&Aの形式でまとめました。今後の具体的な実践の中で、更に適切な方法が見いだされることを願っています。

Q1

## 新年度に、まず、すべきことは？

4月末までに準備しておくことについて例を示します。取り組みの中で、各校独自の進め方を工夫していきましょう。

### 校長

- 自律教育コーディネーターが、関係機関に出向く上での便宜を図る。  
なお、「校内委員会」と「自律教育コーディネーター」は、校務分掌の中にあらかじめ位置付けておく。

### 教頭

- 第1回校内委員会開催の日程・場所・参加者についての連絡・調整をする。  
なお、開催日は、年間行事予定表に位置付けておく。
- 関係機関との連絡・調整をする。

### 自律教育コーディネーター

- 第1回校内委員会の企画・運営をする。
- 職員会での説明をする。

年間推進計画（P17参照）  
校内支援体制づくり（P4参照）  
校内委員会の役割（他の校務分掌との役割分担の確認）（P6参照）  
自律教育コーディネーターの役割（P8参照）  
気づきについて（P25参照）など

### 学級担任

- 支援を必要としている児童生徒のリストアップをする。
- 保護者からの情報収集（懇談、家庭訪問など）をする。
- チェックリストに基づく行動観察（P60参照）をする。

### 養護教諭

- 健康面・精神面で配慮を必要としている児童生徒をリストアップする。
- 服薬を必要としている児童生徒をリストアップする。



## Q2

## 1年間の見通しをもって取り組むには？

小学校を例として1年間の活動の流れを紹介します。この例も参考にしながら各校の実情に合わせた推進計画を作成しましょう。

## 4月

校内委員会の設置  
自律教育コーディネーターの指名 【校長】

LD・ADHD等の校内研修 【校内委員会・巡回相談員（講師）】

年間推進計画の検討 【校内委員会】

自律教育の取り組みについての職員への説明 【職員会】

自律教育の取り組みについての保護者への説明 【校長（PTA総会）】

## 5月

チェックリストなどを使っての実態把握 【学級担任】

実態把握の情報の整理  
該当児童の授業参観 【校内委員会】

巡回相談員への協力要請  
教育相談の実施 【巡回相談員・保護者・自律教育コーディネーター（教頭）】

個別検査の実施（保護者の承諾後） 【巡回相談員・自律教育コーディネーター】

検査結果の解釈  
個別の指導計画原案の作成 【校内委員会・巡回相談員】

専門家チームへの協力要請 【校内委員会・自律教育コーディネーター（教頭）】

個別の指導計画の作成（専門家チームの意見・巡回相談員の助言） 【校内委員会】

↓  
個別の指導計画の実施 【全校】

↓  
9月 個別の指導計画の評価・見直し（巡回相談員へも相談） 【校内委員会】

保護者向け研修会の実施 【校内委員会】

## 1月

該当児童の授業参観 【校内委員会】

個別の指導計画の評価と修正 【校内委員会】

## 2月

年間のまとめと次年度の方向の検討 【職員会】

来年度の校内支援体制づくりの検討 【校内委員会】

## Q3

## 校内支援体制のもとで、担任の仕事はどう変わる？

児童生徒への対応で困っている時に、学校体制として組織的にかかわるようになるので、担任が一人で悩まなくてもよくなります。

ただし、自律教育コーディネーターに任せれば何も考えなくてよいというわけではありません。支援の方向性を決めだす重要な情報は、直接かかわることの多い担任がもっています。組織的な対応ができるかどうかの鍵を握る立場として、次の点を大切にしましょう。

## 1 児童生徒との関係を見直してみましょう。

今までと同じ考え方や方法で関係づくりをしても何も変わりません。「かき乱す子」ではなく「適切な支援を必要としている子」としてとらえ直しましょう。

校内委員会で示された取り組みをしているか、自己チェックが必要です。

## 2 日々の記録をとりましょう。

「後で・・・」は禁物。走り書きで十分なので、その日のうちにメモをする習慣を身に付けましょう。実態把握のポイントがつかめると記録も簡単です。

担任として、基本的な障害の理解と対応の仕方を学ぶ必要があります。しかし、専門的なことは自律教育コーディネーターに聞くことができます。実践を積み重ねることで、様々な児童生徒のニーズに適切に対応できる指導力が身に付けられます。

## Q4

## 周囲の児童生徒や保護者の理解を得るには？

障害のある児童生徒を適切に支援するためには、学級全体への指導や保護者会での対応も欠かせません。一例として、次の点を工夫してみましょう。

## 学級全体への指導は…

## 1 よくできているところを具体的に褒めましょう。

自己有能感の高い学級集団にすると同時に、担任との信頼関係を強める効果があります。学級集団として望ましい行動のモデルが明確になれば、アイコンタクトや自然なタッチだけでも褒められている実感もてるでしょう。できるようになったことでも、方法を変えながら褒め続けることがポイントです。特別扱いと感じられぬように、さりげなく、しかも計画的に褒めることが重要です。お互いのよさを認め合う集団づくりが大切です。

## 2 担任の代弁によって言葉を引き出しましょう。

トラブルが起きた時、双方の言い分を聞いていくと、答えられなくなって話が先に進まなくなることがあります。そんな時は、「本当は、〇〇〇したかったの？」と、気持ちを察して問い掛けましょう。原因の追及よりも、代弁者として児童生徒の思いを引き出すことが大切です。

## 保護者会での対応は…

## 1 「友だち同士のトラブル」などに対してどのように対応するか明言しましょう。

担任は、校内委員会で検討された個別の指導計画に基づき、学級内で対応するとともに、保護者会でも説明します（あらかじめ該当児童生徒の保護者の了解を得ておきましょう）。

## 2 障害についての説明を該当児童生徒の保護者自身にしていadakいましょう。

障害名を出さなくても、どんな様子なのか、どんなことに悩み、どんな対応をしようとしているのかなどを説明していただくことで、子育てに悩む親同士として、理解し合えることがあります。

Q5

## 専門的なことは難しくて分からないという時は？

LD・ADHD等の専門的なことへの理解が十分でなくても、周囲の方に協力を求めることにより適切な対応ができます。

落ち着きがない、トラブルが多い、パニックを起こすなどの児童生徒に出会うと、どう支援していいのかわかってしまいがちです。そんな時は、ことが起きた状況を見返すと同時に、「分からないから教えて」と周りの人に遠慮なく声を掛けるとよいでしょう。

### 学級担任ならば…

自律教育コーディネーターや自律教育担当者に相談してみましょう。校内には、指導した経験のある先生方がいるかもしれません。

### コーディネーターならば…

外部の専門機関に相談してみましょう。一人のコーディネーターがすべての障害についての専門性を有することは難しいことです。

「分からないことを解決する方法」を身に付けることが必要です。専門的なことに詳しい人や専門機関を数多く把握し、必要に応じて連携し、うまく助けてもらうことが大切です。

学級担任の主体的なコミュニケーションが次々に連携を生み、結果として児童生徒を取り巻く体制は専門性を増すこととなります。

(参照 相談できる外部機関 P56)

Q6

## 忙しい時でもできる連携のコツは？

支援する人にとって、どんなねらいで何をしたらよいか迷うことが多いでしょう。

連携のための小委員会を計画的・定期的に開く、一日の生活の中で気づいたことを報告し合う時間を確保する、学年会や教科会で事前に対応を検討することなどは、とても大切なことです。

しかし、時間の制約もあり、なかなか機会を設定できないのが実情でしょう。そこで普段から次のことを心掛けたいものです。

### 1 チャンスを見のがさないようにしましょう。

学年会・職員会の折や廊下ですれ違った時の立ち話、休憩時間・放課後などの気軽な会話の中で伝え合しましょう。

### 2 単元計画や週予定などを文書で交換しましょう。

定期通信や計画案のコピーの配布、交換用ノートの利用、指導記録・気づきなどをメモにより伝えましょう。

### 3 早目に計画を立てましょう。

週の授業計画・行事計画などは早目に作成し、見通しをもって連携できるようにしましょう。

児童生徒が前向きに参加・活動ができそうな場面や対応方法を探り、育つ機会をのがさないようにしましょう。



Q8

## 実態把握のポイントは？

「できないこと」「できたこと」それだけに注目するのみでは、有効な支援につながりません。同じ事柄でも、できない時とできる時の両面について、その条件とともに把握することが大切です。

例えば、『新聞』という漢字の読みについて把握する時は…

【悪い例】 『『新聞』が読めない』

【ややよい例】 『『新聞』に読み仮名を付けると読める』

【よい例】 『『新聞』の読み。友だちが読んだ直後の指名では読めない。  
読み仮名を付けると読める』

よい例から、「耳からの情報よりも、目からの情報を手掛かりにした方が、分かりやすいかもしれない」ということを考えることができます。これを基に、読み仮名も全部付けるのか、最初の一文字だけでいいのかなど、支援の方法を工夫します。

Q9

## 管理職として心掛けることは？

担当職員に任せきりにせず、自律教育におけるリーダーシップを発揮することが求められます。次はその一例です。

### 1 自らが自律教育の実践者となりましょう。

教室に足を運んだり給食時に食事をともにしたりするなど、管理職自らが主体的に実践したいものです。該当児童生徒が理解できるように、内容や表現、時間配分を考慮した校長講話をすることも大切なことです。管理職の積極的な取り組みが職員全体の士気を高めることにもつながります。

### 2 職員全員で理解し、協力し合う体制をつくりましょう。

職員朝会や職員会の話題として情報交換の機会をつくり、共通理解を図ることが必要です。ねぎらいの言葉を掛けたり自ら話題に取り上げたりして、職場の雰囲気を活活化しましょう。よい支援は全体の場で取り上げ、改善すべき点は個別に話をするなど、職員の自己有能感が高まるような接し方が大切です。経験を生かし、相談をもちかけたり助言したりする関係も大切にしましょう。

### 3 機能的な校務分掌を組織しましょう。

忙しい現場に新たな課題が増えたと感じるのではなく、今までの校務分掌を見直し、職員がそれぞれの立場で機能的にかかわれる校務分掌を組織します。校内委員会と小委員会が連携して機能できるようなメンバーの構成をすることも大切です。

### 4 外部との連絡・調整の便宜を図りましょう。

連携できる専門機関をリストアップし、校外の専門機関と職員がスムーズに連携できる基盤をつくりたいものです。必要に応じて即座に連携できる開かれた学校づくりを心掛けることが大切です。



## Q10

## 学年主任として心掛けることは？

学年主任には、職員が互いに思いや悩みを出しやすい関係を築けるよう、リーダーシップを発揮することが求められます。学級担任の主体的な役割を認めながらも、学級・学年の垣根を取り払い、風通しのよい職員関係づくりをすることがポイントです。一例として、次のような取り組みをしてみましょう。

## 1 学年会の運営

行事の事前に該当児童生徒への対応を協議題に位置付けます。担任の提案を促し、必要に応じて、柔軟に計画変更の指示を出すことも大切です。

## 2 担任との連携

担任からの報告を待つのではなく、担任から情報を引き出すかわりをもちましょう。

## 3 学年内の連携

学年主任自らが、該当児童生徒に対する気づきを報告することはもちろん、ほかの学級担任からの報告も促し、学年内の連携を築きましょう。

## 4 学校全体との連携

担任が主体的に動けるように、自律教育コーディネーターや管理職などとの連絡・調整をします。学年内で対応しきれないことは、積極的に協力を求めましょう。

## 5 評価

個別の指導計画に基づく方向に沿うように、日々の支援体制のチェックをします。特に、担任が自分の支援に自信がもてるように、よかった場面を取り上げ、賞賛することを大切にしましょう。

## Q11

## 教科担任（専科）として心掛けることは？

教科担任（専科）は、授業を通して児童生徒に活躍の場を提供できる重要な役割を担っています。児童生徒の普段の生活が見えにくい分、意識的な連携が必要になります。一例として、次のような取り組みをしてみましょう。

## 1 学級担任と同一歩調をとりましょう。

個別の指導計画の重要箇所を担任と確認します。自分一人で考えたやり方ではなく、担任と同一歩調で対応することが重要です。授業での姿はなるべくその日のうちに連絡します。

## 2 授業改善をしましょう。

事前準備や計画が重要です。例えば、活躍できる場や褒めることができそうな場面を設けたりヒントカードを用意したりします。特別扱いと感じられないように、さりげなく支援することが自己有能感を高めることにつながります。一人への配慮は、同様の傾向のある児童生徒にとっても有効な手だてです。それが「わかる授業づくり」につながります。

なお、学習を意図的に乱すような行動には、冷静に対処することが大切です。

Q12

## 養護教諭として心掛けることは？

養護教諭は、健康面・精神面での支えとなる大事な存在です。全校の児童生徒に対応しながら、なおかつ、該当児童生徒への配慮をしていくには、工夫が必要です。一例として、次のような取り組みをしてみましょう。

### 1 安心ができて約束が守れる保健室の経営をしましょう。

安心できる場としての雰囲気づくりは言うまでもありません。その上で、児童生徒と決まりをつくって、利用に当たっての約束が守れるようにしましょう。状況に応じて時間や活動などの制限をすることも大切です。なお、保健室ですべて引き受けてしまうと負担になる場合もあります。遠慮なく、担任や自律教育コーディネーターに相談しましょう。

### 2 立場・役割を踏まえた対応を使い分けましょう。

児童生徒にはカウンセリング的な対応が必要でしょう。一方、職員や保護者には、悩みを受け止める役になる場合や相談や助言をする役になる場合など、様々な状況が考えられます。役割の使い分けが大切です。

### 3 薬の扱いについて相談にのりましょう。

担任・保護者や、服薬している児童生徒に対して、専門的な立場から助言をしましょう。法的な規制もありますから、対応には配慮しましょう。

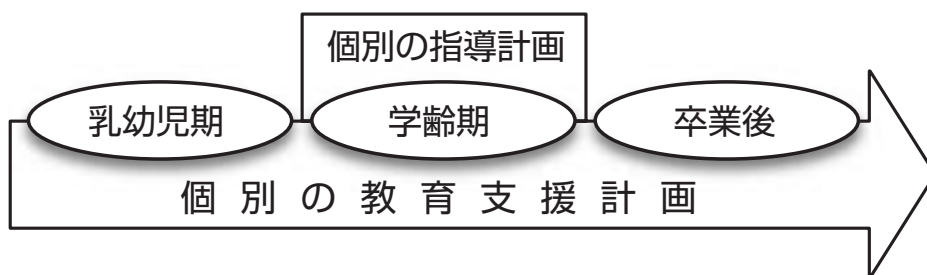
#### 「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」「個別の支援計画」

「個別の指導計画」とは、その子の実態やその子らしさ（個人内における優勢な能力など）に基づき、学習内容や支援方法をねらいとあわせて示したものです。

障害のある児童生徒の学齢期に、学校が中心となり、保護者や関係者と連携しながら作成します。

「個別の教育支援計画」は、長期的な視点で、乳幼児期から学校卒業後まで一貫して的確な教育的支援を行うことを目的として作成されるものです。関係機関が集まり、連携・協力しながら作成します。個別の教育支援計画を踏まえ、より具体的な指導内容を盛り込んだものが個別の指導計画となります。

なお、個別の教育支援計画は、福祉などで用いられている「個別の支援計画」と基本的には同じものです。



# 個別の指導計画の作成

「気づき→実態把握と考察→個別の指導計画の作成」の手順を進めます。学級担任と自律教育コーディネーター・校内委員会が有機的に連携しながら作成しましょう。

## 1

### 個別の指導計画が必要です

個別の教育的支援が必要な学齢期の児童生徒に対して、学校が中心になって作成するのが個別の指導計画です。一人一人のニーズを正確に把握して、適切な教育的支援を効果的に行うためにも、関係者が連携して支援していくためにも必要不可欠なものです。教育課程に基づき、指導の目標と内容・支援の仕方を具体化することができます。このことにより、具体的な評価もできるようになります。

更に、評価を基に、今までの計画に工夫や修正を加え、実施・評価を繰り返すというP-D-S (Plan-Do-See) サイクルを導入すると、より適切な支援ができるようになります

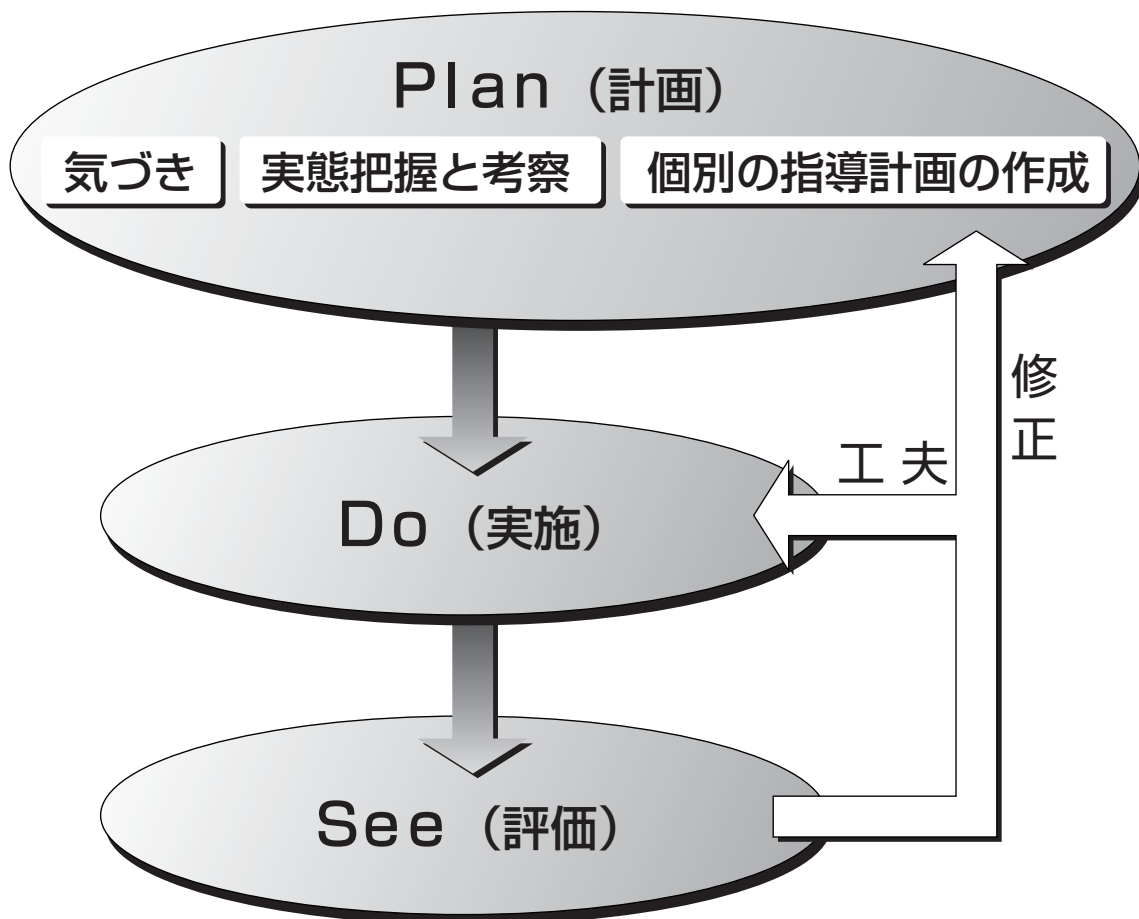


図 P-D-Sサイクルの例

## 2

## 気づきを大切にしよう

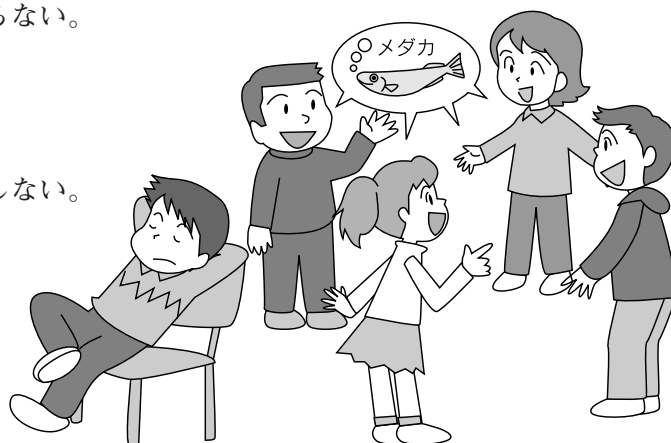
どんな児童生徒に支援が必要なのでしょう。当たり前と思って見ている普段の姿を、もう一度観察してみましょう。「おやっ?」と思う児童生徒が、学級内にいませんか。

- 読んでいるうちに勝手な読み方をする。
- ノート一杯に漢字練習をするのに、ちっとも点数が取れない。
- 文章題になると面倒くさくなってやらない。
- できないのは算数だけ。  
やればできるはずだけれど、やらない。
- 体育がある日は登校を渋る。



- 何度注意しても宿題をやってこない。
- 余計なことを言って授業のじゃまをする。
- 話したばかりのことを質問してくる。
- いつも1番でないとふてくされる。
- けんかの原因が思い出せない。
- 頼み事をすると、幾つかは忘れてしまう。

- 気が利かない。言われた通りにしかやらない。
- 融通が利かない。頑固でわがまま。
- 一人でぶつぶつ言っていることがある。
- 漢字や計算は得意なのに、グループ学習になると話し合いに参加しない。



LD・ADHD等の概念が教育現場に浸透してきたのは、つい最近のことです。経験や勘だけでは解決できないケースも多いのはそのためです。できない理由を無意識のうちに性格やしつけに求め、あきらめてしまっていることはないでしょうか。

このような姿に気づいた時には、スクリーニングチェックリストが役立ちます。もっと大事なことは、遠慮せず気軽に相談し合えるような職員同士の開かれた関係づくりです。

■もっと詳しくチェックしたい→P60

## 3

## 実態把握と考察をしよう

実態把握のポイントは、行動の観察や保護者の願いなどの情報を基に、その子のよい面が発揮されるような特徴に焦点を絞り込んでいくことにあります。その特徴を基に、長期的な見通しに立って支援の方向を決めていきます。

ここでは、その形式の例を紹介します（通常の学級用としての例です。盲・ろう・養護学校や自律学級で使用してきた従来の個別の指導計画の形式でも作成できます）。

児童生徒氏名		( 年 男・女 )	記入者氏名	年 月
生育歴・家庭環境 (担任記入)	◆胎児期・乳幼児期の様子、家族構成・家族の関係、虐待の有無などを記述します。		◆教科、行動、コミュニケーション、対人関係など、チェックリストの観点を参考に、特徴的な姿を記述します。	
日常生活の姿 (担任記入)				
保護者の意向 (担任記入)	◆現在の願いや、将来の見通しなどについて、聞き取って記述します。		◆生まれつきのものか、取り巻く環境のためかを考察しながら、それらを総合して全体像を把握します。 ◆長所や自信がもてそうなことを見付けだすことがポイントです。	
諸検査の結果・医学的所見 (委員会記入)				
総合的な考察 (委員会記入)	◆学習・生活場面で活躍できそうなこと、学校としての具体的対応方法などを記述します。 ◆専門家チームや巡回相談員からの情報があれば、記述します。		◆学習・生活場面で活躍できそうなこと、学校としての具体的対応方法などを記述します。 ◆専門家チームや巡回相談員からの情報があれば、記述します。	
支援の方向 (委員会記入)				

■諸検査の例を知りたい→P58

■形式をコピーしたい→P68



## 気づき→実態把握と考察→個別の指導計画の作成

実態把握と考察の記入例を紹介します。

児童氏名 長野 太郎 (小3年 男・女)	記入者氏名 信濃 邦子	○年 ○月
----------------------	-------------	-------

<b>生育歴・家庭環境 (担任記入)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・父, 母, 姉, 本人の4人家族</li> <li>・両親は仲がよく, 本児についても協力的である。父親は「自分も小さい頃は落ち着きがなかった」と言っている。被虐待無し。</li> <li>・胎児期より強くけることが多く, そのため母親は腹部に苦痛を感じるほどであった。</li> <li>・保育園では多動が目立ち, 友だちとのトラブルが多かったため, 加配保育士をつけて対応していた。</li> </ul>	<b>日常生活の姿 (担任記入)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>〈教科〉</li> <li>・算数の単純計算は速くできる。</li> <li>・文章理解には抵抗があるが音読は上手。</li> <li>・音楽が好きで, 特にリコーダーの演奏は得意。</li> <li>〈行動〉</li> <li>・順番が待てずに割り込んでしまうことがある。</li> <li>・昆虫が好きで, 学級のカブトムシの世話を自分から進んでやっている。</li> <li>・何をやるかをはっきりと黒板に書くと, 集団行動がとれる。</li> <li>・アニメのキャラクターやせりふをよく覚えていて, 友だちとごっこ遊びをして楽しんでいる。</li> <li>〈コミュニケーション〉</li> <li>・ささいなことからけんかになることがあり, そんな時は注意を聞き入れることができない。</li> <li>・どんな人にも, 物おじしないで話しかけていく。</li> <li>〈対人関係〉</li> <li>・興奮してくると自分の思いを言葉でうまく伝えられなくなる。</li> <li>・ひょうきんな行動で周囲の友だちを笑わせようとすることが多い。</li> </ul>
---	---

<b>保護者の意向 (担任記入)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・通常の学級の中で他の児童と一緒に仲良く成長して欲しい。</li> <li>・落ち着いて学習に取り組み, 文章の理解もできるようにしてほしい。</li> </ul>	
--	--

<b>諸検査の結果・医学的所見 (委員会記入)</b> <p>教研式集団知能検査 SS62</p> <p>医学的所見 未受診</p>	
--	--

<b>総合的な考察 (委員会記入)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・多動性・衝動性が強く, 文章理解が不得手ということからADHDとLDを併せ有することが疑われる。</li> <li>・算数の単純計算やリコーダーの演奏には自信をもっているが, その反面, 言葉で伝えようとしていたり相手の気持ちを考えたりすることは苦手である。</li> <li>・定められた場面を利用するごっこあそびやロールプレイのような活動であれば, うまく行動することができそうである。</li> <li>・友人関係ではトラブルもあるが, むしろ自分からかわりをもとうとしてのトラブルとみることができるのではないかと。</li> </ul>
--

<b>支援の方向 (委員会記入)</b> <p>通常の学級の中で, 友だちと仲良く活動したり, 落ち着いて学習したりすることができるように以下の事項に配慮する。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 算数では計算ドリル等を10問程度に区切ったものを使用し, 短時間で終わることを繰り返し学習できるようにすることで, 更に技能の向上を図り, 自信をつけていくことができるようにする。</li> <li>2 リコーダーが得意なところから, クラス全体の前で発表する機会を設けるなどして, 更に自信をもてるようにすることができそうである。その時に一人だけではなくグループ発表することで, 友だちと協調して行動する経験をもったり, 周囲に認められたりする機会も増えると予想される。</li> <li>3 落ち着いている時に, かかわり方や言い方を学習していけば, 周囲との関係は好転していくものと思われる。こんな時にどのように言えばよいかを, 好きなキャラクターになぞらえたロールプレイ学習などで学習していくのも有効ではないかと思われる。</li> <li>4 教室での座席は窓際を避け, 前から2番目くらいにするなどして, 余計な刺激を排除するとともに, 友だちの行動を見て自分の行動を判断しやすいように配慮する。</li> </ol> <p>※ 専門家チームに心理検査を依頼して, 本児の認知能力などの実態を考察してもらう。その情報を基にした支援方法について専門家からのアドバイスを受ける方向で考えたい。</p>
--

注：専門家チームの助言を受けることでより具体的な支援を考えることが可能となる。



4

# 個別の指導計画（短期）をつくろう

実態把握と考察を基に、「個別の指導計画（短期）」を立案します。より具体的な支援をするための内容ですから、1ヶ月間程度を目安に指導計画を立案します。学級担任が原案を作成しましょう。ここでは、最も簡単な例を紹介します。各校で使いやすい形式を工夫しましょう。

◆「観点」

顕著な姿を示す観点のみをピックアップして記述します。空欄があってもかまいません。

◆年月

1ヶ月単位ぐらいで、できる範囲の内容を計画します。

## 個別の指導計画（短期）

学校

児童生徒氏名 ( 年 男・女 ) 記入者氏名 ○年○月～○年○月

観点	ねらい	方法	形態	評価
教科	◆「ねらい」 気になっていることのうち、一番取り組みやすいことに絞って記述します。			◆「評価」 端的に変容の姿を記述します。実感としての成果の有無を記述するだけでもよいでしょう。支援の方向を継続するのか修正するのか、記述しておきます。
行動		◆「方法」 場面、時間を限定し、日常的に繰り返しできる、具体的内容を記述します。		
コミュニケーション・言葉遣い				
対人関係			◆「形態」 学級の教室でT・T、空いている特別教室での個別学習などと記述します。「だれが」「どこで」を明記します。	

■形式をコピーしたい→P69

気づき→実態把握と考察→個別の指導計画の作成

「個別の指導計画（短期）」の記入例を紹介します。

個別の指導計画（短期）

〇〇小学校

児童氏名 長野 太郎 (小3年 男・女)		記入者氏名 信濃 邦子		〇年〇月～〇年〇月	
観点	ねらい	方法	形態	評価	
教科	<ul style="list-style-type: none"> <li>余りのあるわり算の計算が正確にできる。</li> <li>余りのないわり算の文章題が解ける。</li> <li>自信をもってリコーダー奏ができる。(アマリリス)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>定着のために10問ずつに分けた計算ドリルを用いる。</li> <li>具体物を教師と一緒に操作し、意味を問う。</li> <li>グループの発表の場を増やし、認められる機会を多くする。</li> </ul>	<p>3年生教室：T・T (ことばの教室：週3時間個別指導)</p> <p>音楽室：専科</p>	<p><b>*この欄は、1ヶ月後に評価して記入する。</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1式で解ける文章題はできるようになった。</li> <li>進んで友だちの前で演奏する。友だちの演奏を褒めることができた。</li> </ul>	
行動	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業のはじめ30分間は座ってられる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習内容、手順、準備品などを図や文字で明示する。</li> <li>席に着いている状態を認めて褒める。</li> </ul>	関係全職員	<ul style="list-style-type: none"> <li>図や文字を基に、活動の手順が分かりやすいように指示をすることにより、注意を聞き入れることが増えた。</li> </ul>	
コミュニケーション・言葉遣い	<ul style="list-style-type: none"> <li>担任と1対1で話す時は、言葉の意味の理解が正しくできる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>言葉の意味のくい違いがみられる時は、「〇〇だね」というような端的な言葉に変えて確認する。</li> </ul>	担任	<ul style="list-style-type: none"> <li>1対1で落ち着いて会話する時には、確認により、意味理解ができていようだ。継続して取り組む。</li> </ul>	
対人関係	<ul style="list-style-type: none"> <li>遊びで順番を守る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>遊びに入る前に順番を確認する。順番カードを用意する。1番でなくてもよいことがある遊びを取り入れる。</li> <li>学級会などでロールプレイを取り入れ、適切な行動の仕方を考えることができるようにする。</li> </ul>	関係全職員	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師が支援する時には、順番を守れることが増えた。</li> </ul>	

# 支援の実際

## 実践化へのヒント

### 1

## 『困った子』ではなく、『困っている子』

LD・ADHD等のある児童生徒への支援は、教師が専門的な知識をもつことでより気づきやすくなり、個々の教育的ニーズに応じた支援が可能になってきます。ですから、校内で研修会を開いたり校外の研修会に参加したりすることが重要です。しかし、教師が専門的な知識をもっていない場合も少なくありません。そうかといってあわてることはありません。教師が児童生徒一人一人に寄せる愛情こそが「おやっ？」という教師の気づきを生み、児童生徒が求める教育的ニーズをとらえて支援を開始していく原動力となるのです。LD・ADHD等のある児童生徒は「困った子」ではなく、「困っている子」なのです。

実際の支援でまず担任教師が困るのは、実態を把握し考察する段階でしょう。この段階が不十分だと支援の方向は見えません。自分一人で抱え込まず、校内の同僚に向けて発信し、多くの目で見てもらいましょう。例えば、自律教育担当者、養護教諭、教育相談係、生徒指導主事、学年主任などが相談しやすいかもしれません。

そして、諸検査の実施・専門機関との連携によって専門的な理解を深め、支援の方針を立てていくのです。支援においては、児童生徒の得意な面を見だし、支援に生かしていくことが重要です。そのため、今後専門機関などとの連携が不可欠になると思われます。

本章の事例でもこうした一連の流れや専門的な理解に立った支援が展開されています。



### 2

## 『その子』への支援が『すべての子』への支援に

LD・ADHD等があるとすぐに個別支援をイメージしがちです。当然個別支援は必要ですが、通常の学級に在籍する場合、「その子」への支援が実は「すべての子」への支援につながり、結果として学級集団の成長につながるといえるでしょう。

例えば学習支援です。「視覚的教材を使う」「具体的で分かりやすい言葉で説明する」「指示を短く端的にする」「授業の流れをパターン化し、見通しがもてるようにする」などは、LD・ADHD等のある児童生徒のみならず、すべての児童生徒に有効な学習支援となります。また、こうした児童生徒が学級内で活躍できるように工夫していくことは、学級の友だちがその児童生徒のよさに気づき、「友だちにはそれぞれのよさがある」という心情をはぐくむとともに、人への温かい眼差しへと発展

していくことでしょう。LD・ADHD等のある児童生徒は、必ずや学級集団が育つための“ダイヤモンド”（かけがえのない一人）となるはずです。

しかし、行動が学級集団に影響を与えるような場合、通常の学級において担任教師一人で支援していくことは困難です。自律学級などを利用した学校生活づくりを行ったりチームティーチングを行ったりするなど、実際の支援も複数の教師が連携して進められるよう校内支援体制を工夫することが重要です。管理職のリーダーシップが求められるところです。

## 3

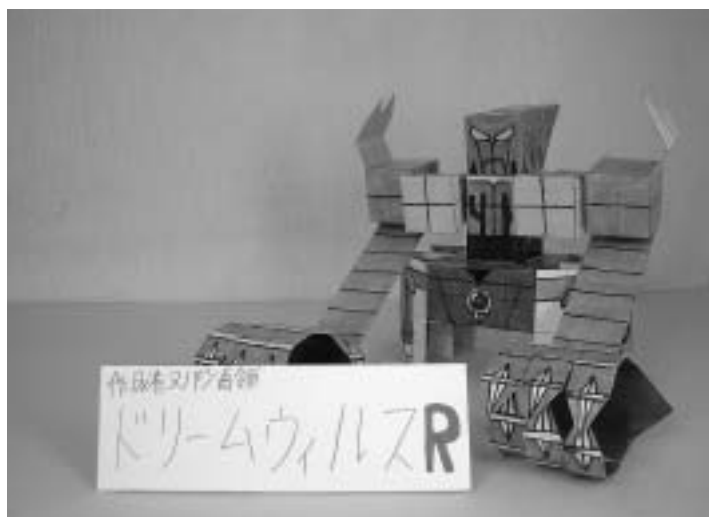
## 連携のかなめ「自律教育コーディネーター」

チームによる支援の重要性を述べましたが、どちらかという教師は連携があまり得意ではないようです。それは、教師の仕事が自己完結型であったり、仕事が細かく分掌化されていたりするからでしょう。問題を一人で抱え込んでしまい、周りも支援を申し出にくい雰囲気になっている場合も少なくありません。したがって、連携の土台づくりを日常的に進めていく必要があります。教室を開いて、授業を見合ったり指導計画を交換し合ったりすることなどが効果的ようです。そして、支援にかかわる教師・保護者・関係機関をつないで校内支援体制を組織し、牽引していく役割が必要となります。その役割を担うのが「自律教育コーディネーター（以後、コーディネーター）」です。

本章の事例では、すでに様々な立場の教師がコーディネーターの役割を果たしています。例えば、自律教育の担当者、ことばの教室の担当者、担任自身、校長などです。今後は、指名されたコーディネーターがその役割を担っていきます。しかし、対応するケースは教育的ニーズのあるすべての児童生徒に及びますし、コーディネーター一人だけで対応していくのでは負担が大きすぎます。それゆえ、校内委員会がサポートして、柔軟に対応していくことが必要となります。

このように機能させるためには、校内委員会を校務分掌に位置付けていくことが必要です。特に、教育相談機能をもった分掌に設置するのがよいでしょう。

それぞれの学校では、すでにコーディネーターの役割を担っている方もいると思われます。自校の取り組みの成果を全職員で確認し合い、その上に立って新たな学校支援体制づくりを進めたいものです。



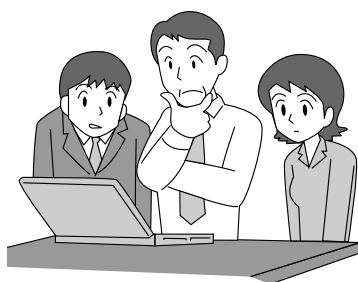
# 事例 1

## 教室に入れなくなり保健室登校をはじめたゆきさん (小学校1年) LD (学習障害)



「運動会、もうだめだ」

運動会前にかいた木。不安のためか倒れている。



ゆきさんはとてもよくしゃべる女の子。友だちとのトラブルが続き、「掃除の仕方が分からない」「並び方が分からない」などの不安から、4月末より教室に入れなくなりました。

### 保健室を居場所にするゆきさん

保護者の悩み ←→ 担任・養護教諭の気づき

○どうして学校を嫌がるの？ ○認知面のアンバランス？



ことばの教室での教育相談

医療機関からの助言  
(資料3)



校内委員会(就学指導委員会)での諸検査の実施(資料2)

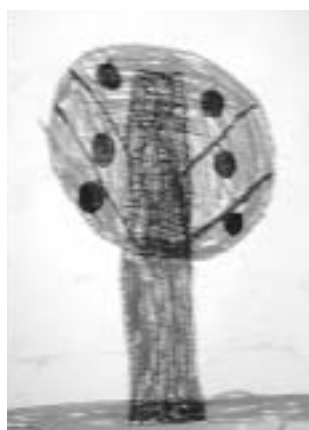
### <支援のポイント>

#### ことばの教室

- 個別の指導計画(資料1)に基づく特別な支援
- 医療機関のアドバイスの具体化
- 母親への支援(カウンセリング)

#### 通常の学級・保健室

- 認知の特性に応じた支援
- 安心していられる学級集団づくり
- 保護者との連携



「少しずつ分かってきたよ」

運動会後にかいた木。自信がついたのか、木がしっかりと立ち上がった。

通常の学級の中で安定



運動会に参加できたことで自信をもち、教室に少しずつ行けるようになりました。友だちとのトラブルや新しいことにまだ不安はありますが、ことばの教室にも通いながら、休むことなく通常の学級での生活を送っています。



## ●保健室を居場所に

ゆきさんは入学後、友だちとのトラブルが続き、「掃除の仕方が分からない」などを理由に登校を渋るようになりました。担任が家庭訪問すると「保健室ならいい」と保健室登校を始めました。物おじせず人と話したり字を読んだりするのに、人とのかわり方や整理整頓が苦手で、順番や日常的なルールがなかなか覚えられません。認知面のアンバランスさを疑った担任と養護教諭は、ことばの教室に相談しました。ことばの教室では、母親との教育相談や諸検査を実施し、集団不適應の状態になっている原因を明らかにして、支援の方法を探ることにしました。

## ●認知の特性に応じて支援を工夫

### 検査の結果

WISC-Ⅲ : 言語性IQ > 動作性IQ (有意差あり)

K-ABC : 継次処理能力 > 同時処理能力 (有意差あり)

※用語についてはP58参照

諸検査の結果から、認知面でのアンバランスのあることが集団不適應の原因ではないかと考えました。校内委員会では、ことばの教室への通級と医療機関との連携が決まりました。

ことばの教室担当は、継次処理能力が優位なゆきさんと一緒にスケジュール表を作るようにしました。スケジュール表で「教室」と決めた時間は、「自分が決めたから」と行ける日もできました。保護者には諸検査の結果を伝え、医療機関の受診を承諾していただきました。

## ●医療機関のアドバイスから支援を工夫

ゆきさんはLDと診断されました。医師の助言から、「まず見学から始める」「本人がやれそうなところから参加する」「いつも〇〇さんの後ろに並ぶ」「隣の□□さんが、出番などを教える」などの支援の方針を立てました。母親とは、「嫌だと思ふことは、無理にやらせない」「叱らず褒める」「得意なことができるようにする」ということを確認しました。

ある日、母親から「運動会の練習が不安で登校を渋って泣いているゆきさんに『その場にいるだけでいいよ』と言うとほっとした様子で登校を始めた」と、うれしそうな声で電話がありました。家庭との連絡を密にして練習を進めた結果、運動会では全種目に出場できました。

ことばの教室では、心理療法士のアドバイスから、場面や状況を読み取り判断する力や言葉の意味理解の力などを高める指導を行いました。また、担任と相談して、運動会の支援の仕方、当番や掃除の手順表の掲示、注意を集中させてからの説明、分かりやすい板書の工夫、注意が集中するよう前から2番目の席にするなど、教室で配慮する内容を確認し合いました。

## ●教室へ行けるようになったゆきさん

12月のある朝、「もう大丈夫」と自らかばんを持って教室に行き、その日から教室を中心とした生活をするようになりました。まだ、友だちとのトラブルはありますが、「分からないことが多い学校生活」から「分かることが増えつつある学校生活」になってきているようです。



## 【資料1】ことばの教室における個別の指導計画

児童氏名		ゆき	小学校 1年	週1回 通級
児童 の 実 態	生育歴 家庭環境 諸検査 医学的所見	<p>主 訴：言われていることや状況が分からず不安になりやすい。 人の気持ちを考えずにものを言うので友だちとトラブルになることがある。</p> <p>家族構成：父、母、本児の3人家族。</p> <p>発 達 面：乳幼児期→人見知りなし。初語：1歳2か月。歩き始め：1歳3か月。すぐ気が散る、どこかそわそわしている、物の置き忘れがあるなど不注意の面があった。</p> <p>検査結果：WISC-Ⅲの結果 言語性&gt;動作性（有意差：5%） K-ABCの結果 継次処理&gt;同時処理（有意差：5%） 他は有意差なし</p> <p>診 断：学習障害（小1 ○○医院）</p>		
	言語症状	<p>○ 認知面のアンバランスや情報の取り入れ方の偏りがあり、場面や状況の読み取りや判断が難しい。</p> <p>○ よくしゃべるが、言葉の意味理解面の弱さがみられる。</p>		
	本人の願い	<p>○ みんなと同じように楽しい学校生活をしたい。友だちと一緒に遊びたい。</p> <p>○ ルールや先生の言っていることなどが分かるようになりたい。</p>		
	学校での様子	<p>○ 話し好きで、本を読むことが好き。知らない人にも気軽に話し掛ける。</p> <p>○ 学校生活やゲームのルール・順番などが分かりにくい、教師の指示が通りにくい、新しい状況や環境への適応がうまくできない、思ったことをパッと一言で言うので友だちとトラブルになりやすい、忘れ物が多い、整理整頓ができていない、ケアレスミスがあるなどがみられる。</p>		
	家庭での状況・願い	<p>・小さいころから字の読み書き、鉛筆の持ち方、なわとびなどを教えてきた。大切にしている反面、命令的にかかわっていることもある。宿題や行事などで不安になって泣くことがある。</p> <p>・喜んで学校に行ってもらいたい。状況や人の気持ちが分かるようになってほしい。</p>		
目標	<p>1 自分で決めた活動に、目当てや見通しをもって喜んで取り組み、満足感や成就感を味わうことができる。</p> <p>2 場面や状況に合った言葉の意味を理解し、相手や場面に応じた対応やコミュニケーションができる。</p>			
指導の 方針	<p>1 実際の体験や具体物（半具体物）と言語（文）を対応させたり、場面と記述を結び付けて示したりすることで、場面と記述を結び付けて状況を理解したり、場面や状況に合ったことばの意味を理解したりすることができるようにする。</p> <p>2 本児の興味関心にそい、得意なしゃべることや読むこと・書くことを取り入れる。実感することや体験することも取り入れるなどして、本児が喜んで取り組めるように配慮する。</p> <p>3 注意の集中を図るために、聴覚情報に加え、興味のある視覚情報も利用しながら学習を進めていく。</p> <p>4 指導に当たっては、本児の得意な継次処理能力を生かした指導（段階を踏む、部分から全体へ、順序性を重視する、聴覚的・言語的な手掛かり、継次的・分析的な情報の示し方）を用いるが、興味のある視覚的情報を取り入れながら、同時処理能力も育てるようにする。</p>			
指導 内容	<p>1 体験的学習→遊具を使った感覚統合的な遊び・手芸活動・調理活動などを実施する。その時、絵や写真に簡単な文が添えられたものを使う。継次的に提示するためにカード方式のレシピや手順表を使う。常に言葉の意味と体験を対応させる。</p> <p>2 お話づくり→ままごと遊びなどしながら、お話をつくって遊ぶ。吹き出しのある絵に言葉を入れる。→4枚の絵を順番に示し、教師とともに場面に合ったせりふやナレーションを考えながらお話づくりをする。役を交代したり吹き出しにせりふやナレーションを書いたりして、登場人物の気持ちや状況・場面に合った言葉を考える。</p> <p>3 ゲーム・ことば遊び→好きなキャラクターのゲームをする時に、端的にルールを説明したり実際にやったりしながら、ルールに沿って遊ぶことの楽しさを味わう。</p>			
学級での 指導	<p>安心して学校生活が送れるように、家庭・ことばの教室・保健室・医療機関と連携する。</p> <p>1 ことばの教室や医療機関からのアドバイスを受けながら、認知の特性に応じた配慮・支援を行う。</p> <p>2 家庭や保健室と日常的に連絡を取り合いながら、母親やゆきさんとの信頼関係を深めていく。</p> <p>3 ゆきさんが安心していられることができる学級集団づくりを行う。</p>			

### 【資料2】 諸検査の結果から

#### WISC-III

- (1) 知的水準は平均である。
- (2) 言語性IQ > 動作性IQ  
差が30近い(5%水準で有意差あり)。
- (3) 下位検査では積木が低い。

#### K-ABC

- (1) 継次処理尺度 > 同時処理尺度 標準得点の差が20近い(5%水準で有意差あり)。
- (2) 下位検査では数唱やなどなどが強い。文の理解が弱い。

#### ○ WISC-III 検査後の対応

単なるしつけや指導及び本人の怠けの問題でなく、本児の認知にアンバランスがあることによって起きている不適応ではないかということをも母親や担任に伝える。医療機関での受診を勧める。

#### ○ K-ABC 検査後の対応

どの時間をどこでやるかを連絡帳の時間割欄に担任や養護教諭と相談しながら記入し、見通しを立てる(ゆきさんのスケジュールづくり [一日の構造化])。

- (1) K-ABCでは同時処理、WISC-IIIでは動作性の評価点が低いことから、場面や状況の読み取り・判断が難しいようだ。
- (2) WISC-IIIの積木の評価点が低いことから、視覚認知(空間認知)が苦手だと予想される。そのために、空間認知・順番などが分かりにくいようだ。
- (3) 言葉の理解が高そうに見えるが、「言葉で説明されるものは難しい」「長い文章が分かりにくい」ことから、読むことや話すことはできるが、言葉の意味を理解していくことが苦手なようだ。
- (4) 情報入力の方では、簡単な言語指示や意味のある体験や具体物などを、一つずつ提示していくと理解しやすいと思われる。

### 【資料3】 医療機関からの助言

#### <家庭へ>

- 本人が嫌だと思ふこと、だめだと思ふことは、無理にやらせなくてもいい。
- 家庭では、感情的に怒ってはいけない。
- よい面を褒める。
- 得意なことに取り組む。

#### <学校へ>

- 居場所(保健室でも情緒障害自律学級でも、本人の行きたいところ)を大切にす。
- 新しいことは、まず、見学から始める。運動会も、できる種目に出られればよいと考える。
- 抽象的なことは理解しにくいので、具体的に場面を分かりやすくし、言葉を具体的にす。
- できるだけ短い言葉を繰り返す。
- 並び順が分からない→具体的に、～さんの後ろ・目印・この時は～の後ろなど分かりやすくす。
- 意味理解の問題→実感すること・経験することが大事。  
・本とビデオが一緒になっている教材がよい(場面と記述を結び付けてとらえることが大事)。
- 活動に際して  
・全体的な流れをあらかじめ分かっていることが大事(スケジュール・新しい状況への取り組み)。



連絡帳に書かれたゆきさんのある日の日課  
左は学級、右はゆきさんのスケジュール



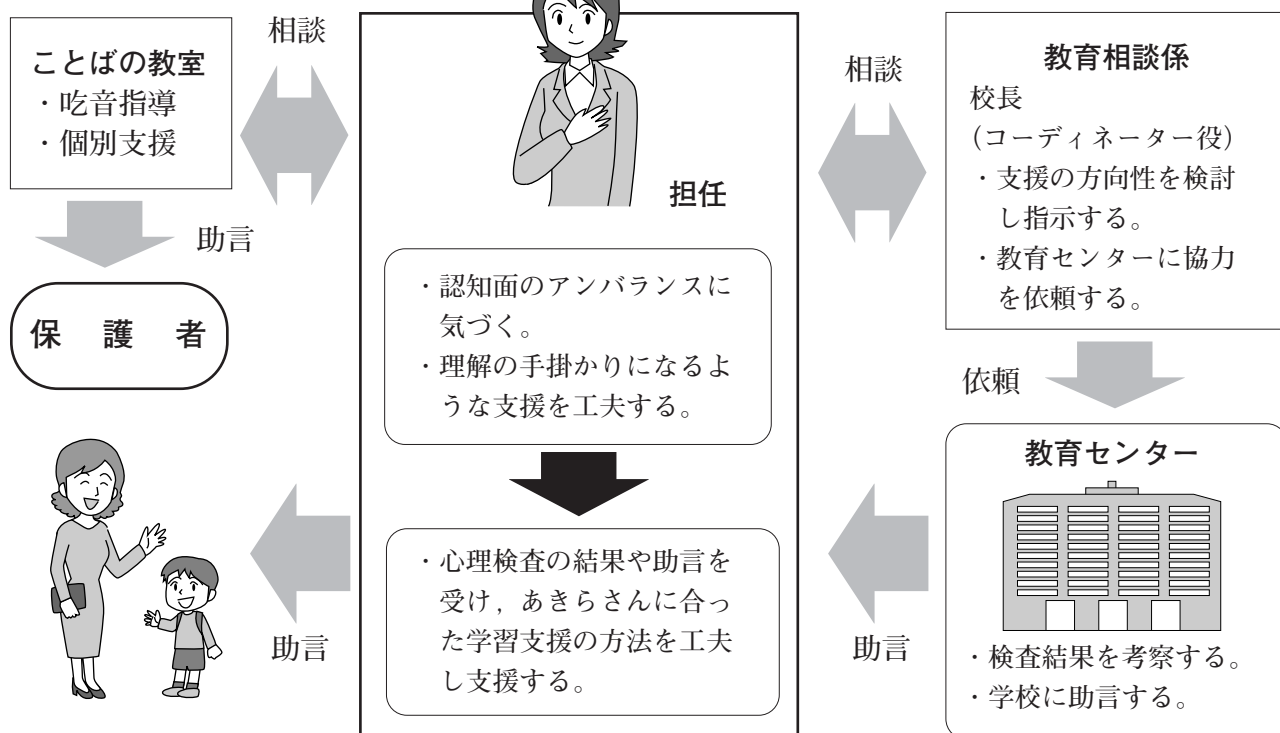
ことばの教室  
<調理活動>  
カード式のレシピで  
継次的に作り方を示す。

## 事例 2 書字困難があり、言語理解が難しいあきらさん (小学校1～3年)

LD (学習障害)



あきらさんは、元気な1年生。にこにこ話し掛けてくれますが吃音があり、話すことに抵抗があります。授業では教師や友だちの話の内容を理解するのに時間がかかるせいか、指示ややり方が分からず困っていることもあります。写し書きが苦手で、平仮名や漢字もなかなか覚えられません。



### <支援のポイント>

- 1 通常の学級での学習支援とことばの教室での個別支援を連携して行う支援体制づくり
- 2 学習の場面などで、あきらさんの得意な面を踏まえた指示の仕方・話し方・聞き方の工夫
- 3 通常の学級での学習内容や学習方法への、検査結果に基づいた専門機関の助言の活用

3年生になった今、あきらさんは自分から進んで学習に取り組むようになり、挙手や発言も多くなりました。また、歌やリコーダーなど様々な学習場面でのびのびと表現する姿が見られるようになり、自信が出てきたことがうかがえます。文章問題も分かるようになりたいと頑張っています。

## ●「おやっ？」と思う担任の気づきから

あきらさんは、友だちに意地悪をしたり迷惑を掛けたりすることはありません。ただ、学習内容を理解するのに時間がかかることがありました。しかし、学習内容によってはすらすらと問題が解けることもありました。「ただ理解できないわけではないのでは」と担任は疑問に感じていました。

## ●連携しながら支援の方法を模索

担任は、つまづいている学習内容は何か、どのように支援したら理解できるのかを考え、教材や授業展開を工夫するように心掛けました。また、吃音があることから、通級している「ことばの教室」の担当者に相談し、学習でつまづいている内容についても個別の支援を依頼しました。

「ことばの教室」の担当者の提案で、保護者の理解も得ながらWISC-Ⅲを実施しました。校長が検査結果の考察を教育センターに依頼し、次のような助言が届きました。

- (概略)
- ・聴覚的刺激に弱く、視覚的刺激に強い。
  - ・概念の定着が難しい。
  - ・長い文や多語文を聞いた時、記憶の関係か、言葉を覚えて意味を把握することが難しい。

## 学習支援のポイント（＊「支援の実際」(p.38・39) 参照)

視覚的刺激に強い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指を折りながら話を聞くように助言する。</li> <li>・文章題では、図や絵を添えたり色別のアンダーラインを引いたりする。</li> <li>・映像を残し、視覚的にイメージ化できるようにする（資料1）。</li> </ul>
概念の把握が難しい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚的にイメージ化を図るとともに、生活と結び付いた言葉で説明する（資料2）。</li> <li>・子ども同士の言葉・意見を大切に授業展開をする（4 学習の定着）。</li> </ul>
文の意味を把握するのが難しい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指示を短くする。説明を簡潔・簡単にする。</li> <li>・文章題では分かったことや出す答えは何かを整理して提示する。</li> <li>・単元によっては授業の流れのパターン化を図る（資料4）。</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あきらさんが苦手としている計算では、教科書の方法にこだわらず、得意な方法を取り入れる（資料3）。</li> </ul>

## ●学習への取り組みが変わってきたあきらさん

それまで学習への取り組みが消極的だったあきらさんは、認められる場面が多くなったり学習の仕方が分かってきたりしたことで、授業中挙手したり発言したりする姿が目立ってきました。友だちの前で積極的に話すことも増えました。漢字の学習では得意な視覚的イメージで覚え、定着するようになってきました。また、算数の計算では位取りも理解し、筆算もスムーズにできるようになりました。

こうした取り組みを現在の3年生まで継続してきています。「先生。そろばん簡単だね」とうれしそうに学習に取り組むあきらさんです。

あきらさんへの支援の実際を紹介します。



学級集団の中でできる効果的な学習支援を考えてみました。

学習支援のポイント：視覚的・聴覚的・触覚的・運動的・社会的刺激に強いところを生かす。

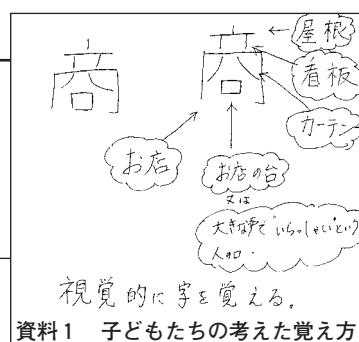


- 生活に結びついた具体的な言葉を使用する。
- 指示・説明は簡単・簡潔にする。
- 得意な方法を取り入れる。

## 1 漢字の学習（1～3年）

- ▲ つまずき：平仮名・片仮名・漢字が、なかなか覚えられない。
- 支援の方針と実際

- (1) 文字の成り立ちなどの学習を取り入れ、視覚的な印象を残す。
- (2) 全体の形を大まかに把握できるようにする。
- (3) 書き順を色分けし、順番を意識したり弁別しやすくしたりする。
- (4) 偏・旁により文字の構成を考える、唱歌や子どもたちの考えた覚え方（資料1）を活用するなど、様々な方法を提案し、あきらさんの得意な方法で覚えられるようにする。

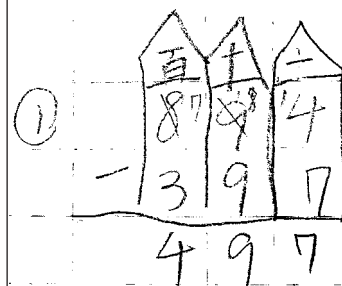


## 2 繰り上がりのある足し算・引き算の筆算（3年）

- ▲ つまずき：数字をそろえて書けない。  
位の意味が分かりにくい（例：二百一を2001と書き間違えることがよくある）。  
繰り上がり，繰り下がりの意味が分からないことが多い。
- 支援の方針と実際（\*算数の同好会の実践を参考にしました。）

- (1) 数字をそろえて書けるように，マス目のノートを使い，位が分かる縦線を書くようにする。
- (2) 概念の定着を図るため，生活で使用する言葉を使う（資料2）。

- 一の位は「1のおうち」，十の位は「10のおうち」
- +（たす）・-（ひく）は「大家さんの命令」
- 答えは地下に書くので，地面の線をひき，「地下1階」に
- 繰り上がりは「引っ越し」



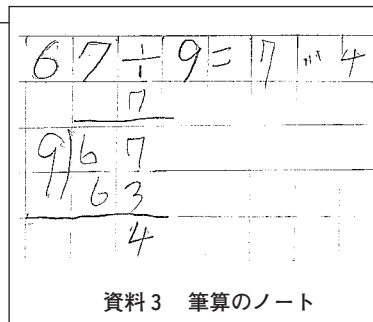
資料2 筆算のノート



### 3 簡単な暗算（1～3年）

- ▲ つまずき：13÷4というような暗算の計算の学習で、暗算の仕方や順序が理解できない。
- 支援の方針と実際

- (1) 計算の操作が視覚的に見えやすい筆算を利用して学習する（資料3）。
- (2) 教科書の順番では筆算の導入はまだ先であるが、あきらさんに応じたやりやすい方法の提示を大切にする。
- (3) 自分の力でできることが分かれば、自信をもって自ら計算に取り組むことが期待できる。



### 4 学習の定着（3年）

- ▲ つまずき：前に学習したことを忘れてしまうことが多く、知識や概念の定着に時間がかかる。
- 支援の方針と実際

- (1) 児童の言葉で授業を進め、学習内容を確認していく。
- (2) 児童の様々な考え方を引き出し、かかわり合って学習することで、あきらさんの学びのヒントになるような方法を見いだしていく。

### 5 学習の見通しややり方の理解（1～3年）

- ▲ つまずき：学習の見通しがもてない。  
授業や学習の仕方を理解するのに時間がかかる。
- 支援の方針と実際

- (1) 授業によっては、授業の流れのパターン化を図っていく。  
例：漢字・かけ算など（資料4）。
- (2) 学習の見通しがもてると手順ややり方に戸惑わず、積極的に授業に取り組むことが期待できる。

- 1 指書き
- 2 読み
- 3 熟語集め
- 4 覚え方
- 5 書き順
- 6 空中書き
- 7 暗記書き
- 8 漢字練習

資料4 漢字の学習の流れ

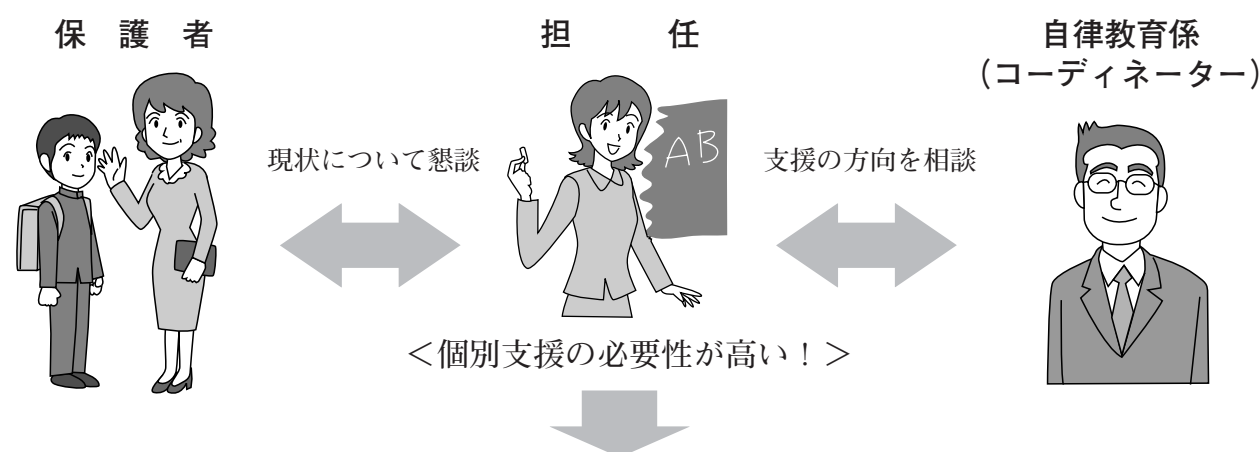


## 事例 3 友だちとのトラブルが増えたたいちさん (中学校2年)

LD (学習障害)

たいちさんはイラストが得意で、ゲームキャラクターをカードに精緻にかくのが好きです。しかし、中学校の教科学習に苦戦したり、対人関係がうまくいかなかったりしてイライラが募り、友だちとのトラブルが増えてきました。

### 【担任の発信から支援体制をつくる】



実態把握と考察  
個別の指導計画

校内委員会 (就学指導委員会)

指導計画の修正  
保護者への説明

<計画に沿って個別支援>

<個別支援に対する評価>

通常の学級における支援

- 認知特性に沿った指導
- 級友との人間関係の調整

連携

情緒障害自律学級における支援

- 個別指導 (国語, 数学, 英語等)
- ソーシャル・スキル・トレーニング

社会性 (人とのかかわり) を高めるための学習です。実際の学習については、「授業の工夫」を参照。

### <支援のポイント>

- 1 通常の学級での指導と情緒障害自律学級での個別支援を連携して行う支援体制
- 2 情緒障害自律学級におけるカウンセリングとソーシャル・スキル・トレーニング
- 3 実態把握と考察に基づいた学習支援の工夫 (視覚的教材の利用など)

たいちさんは友だちとのトラブルが減り、落ち着いて生活できるようになってきました。また、トラブルがあっても情緒障害自律学級へ自分から出掛け、気持ちを落ち着けてから教室へ戻るようになりました。抵抗があった教科学習にも、時間を決めて取り組むようになっていきました。

## ●友だちとのトラブルが増えたたいちさん

たいちさんは、小学校時代「ことばの教室」に通っていました。中学入学後は、保護者の願いから通常の学級に在籍し学習していましたが、思いが伝わりにくかったり休み時間にからかいの対象になったりしたことから、友だちとのトラブルが増えてきました。担任は周りの生徒に理解を求めつつ、たいちさんに個別にかかわってきました。授業内容も分からないことがあり、面白く感じられません。授業中、好きなゲームキャラクターのイラストをかいて過ごすことが多くなってきました。

## ●担任の発信による、保護者、自律教育係との連携

中学2年生になると、たいちさんから友だちとのトラブルについての訴えが多くなりました。学級担任は自律教育係と相談し保護者に現状を伝えました。その結果、学習面・情緒面にかかわる個別支援の必要性を理解していただき、情緒障害自律学級で体験的に学習してみることにになりました。

たいちさんとの面接では、友だちへの不満が攻撃的な言葉とともに語られ、カウンセリングやソーシャル・スキル・トレーニングの必要性が感じられました。そこで、国語、数学、英語の時間は、情緒障害自律学級で個別に学習を進めるようにしました。たいちさんも保護者も体験学習から、それを希望しました。

## ●情緒障害自律学級での支援を通常の学級での支援へ

ストレス軽減のために1時間は得意な活動を位置付けた上で、次の支援を行いました。

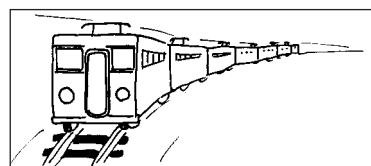
- WISC-Ⅲの結果、視覚的な情報処理が得意なことが分かったので、視覚的教材（イラストなど）を利用して学習を個別に行いました。例えば、英単語の学習では、フラッシュカードの表に英単語、裏にその意味でなくイラストをかいてセットで覚えるようにしました。フラッシュカードは、学習中の注意集中力を高めることにも役立ちました。
- 情緒障害自律学級の学習に慣れてきてからはグループワークにも参加し、人との付き合い方を身に付ける取り組みも始めました。また、初期段階ではカウンセリングを行いました。
- 通常の学級の授業でも視覚的な教材を利用するなどの配慮をしました。

## ●落ち着いた学校生活を送れるようになったたいちさん

たいちさんは級友について攻撃的な言葉で語ることが少なくなり、比較的落ち着いた学校生活を送ることができるようになりました。また、こうした一連の支援の連携を通して保護者の意識が変化し、たいちさんの進路について頻繁に相談に來たり授業の様子を参観したりするようになりました。

保護者の意見を取り入れ、支援計画を評価・修正しながら、将来に向けた支援を進めていきたいと思ひます。

train

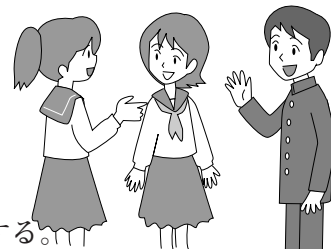


英語のフラッシュカード



<対処法・表現法の提案>

- (1) 深呼吸 (3回) してみる。
- (2) 情緒障害自律学級に避難して気持ちを鎮める。
  - ① 個別スペースで気持ちが鎮まるまで時間を過ごす。
  - ② 事実やその時の感情について情緒障害自律学級担任と整理する。
- (3) 担任は「怒り」を鎮められたことを褒め、具体的対処法・表現法を一緒に考える。



たいちさんに上の方法を提案し、本人も了承しました。カウンセリングや情緒障害自律学級での授業でトラブルは減りました。学級で「怒り」を感じた時には、情緒障害自律学級に来て、落ち着いてから教室に戻るようになっています。

**2** 友だちとよりよくかかわる経験を積む —授業の工夫 その2—

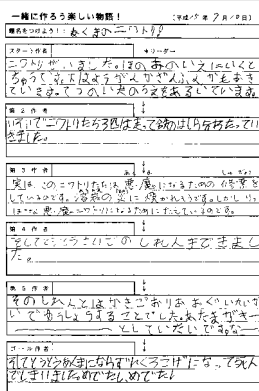
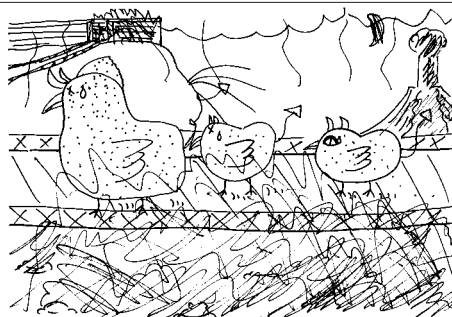
国語の授業に小グループ (2人~4人) で絵画や物語を創作する活動を行いました。最初は教師と2人で、その後グループで行いました。ルールを設定して友だちとかかわり、友だちの表現を受け入れ自分も表現するという経験を積みます。

<授業の流れ>

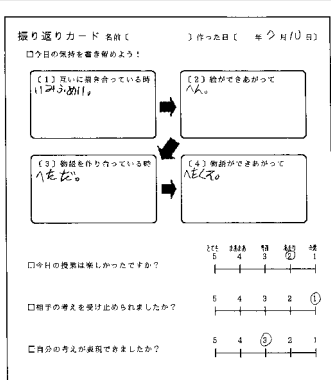
- (1) インストラクション  
やり方・ルールの説明
- (2) エクササイズ  
リーダーが1本の線、あるいは一つの形をかき、それをモチーフに交代で絵をかいていく。  
出来上がった絵を基にイメージし、交代で物語をつくっていく。
- (3) シェアリング  
「振り返りカード」で振り返る。  
\* ここまでを1時間の授業で行う。  
\* 出来上がった物語を利用して漢字、文の成り立ち、作文の書き方などの学習を行って完成させる。

資料3 共同絵画

それぞれが使用する油性ペンの色を変え、かかわりの様子を見る。



資料4 共同物語  
絵画のイメージに物語をつくる。

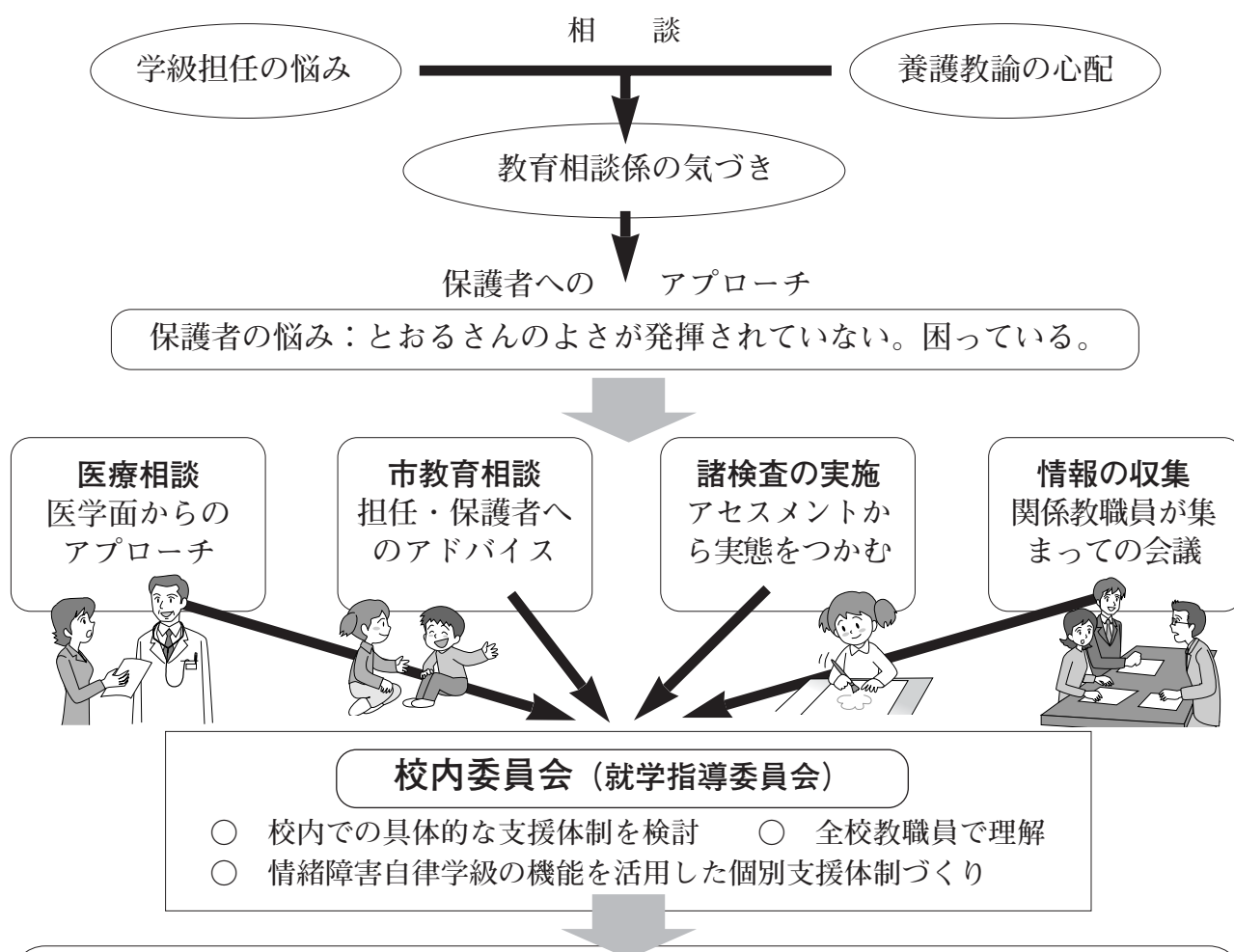


資料5 振り返りシート  
自分の考えは表現できた。

<これらの実践は、次の文献を参考にした> 河村茂雄編著「ワークシートによる教室復帰エクササイズ」(図書文化社) 本田恵子著「キレやすい子の理解と対応 学校でのアンガーマネジメント・プログラム」(ほんの森出版)

事例  
4体の不調を訴えて保健室へ行くようになったとおるさん  
(小学校3年) ADHD (注意欠陥/多動性障害)

とおるさんは、釣りや歴史・科学など、興味をもったことについては物知りで、仲がよい先生や友だちとはおしゃべりが止まりません。でも、授業中や大きな行事の前には頭痛や腹痛・吐き気を訴えて保健室に行くことが多くなりました。生活全体に活力がありません。



## &lt;支援のポイント&gt;

- 1 教育相談機関・医療機関との連携
- 2 通常の学級に主体を置きながら、情緒障害自律学級の間を利用する個別支援体制
- 3 家庭との連携 (休息とエネルギーを蓄えるやすらぎの間、家庭教師)

とおるさんは、「実験タイム」で生き生きと活動する姿を見せました。学級の友だちに活動を発表したり材料集めを依頼したりする中で、友だちの名前も覚え始めました。漢字練習を自主的に始めるなど、学習への意欲も少しずつ回復してきています。

「実験タイム」の活動内容

- ・スライムを作ろう
- ・べっこうあめを作ろう
- ・タタイ・テ・ピザ
- ・カマ・デ・ショコラ
- ・わたあめ製造器 など



## ● 1日に何度も保健室に行くようになったとおるさん

とおるさんは、頭痛や吐き気を訴えては保健室に行くようになりました。授業中も活力がなく、机に突っ伏している姿が目立ちます。担任は、心の不安定さが体調に表れてきているのではないかと考え、保健室での対応を養護教諭にお願いするとともに、教育相談係に相談しました。

一つずつ声を掛けないとノートや教科書を用意せずボーッとしているように見えるのに、授業が終わると「ああ、疲れたあ」と言っていることや友だちとのかわりが薄くなっていることから、より詳細な実態把握と考察が必要だとアドバイスを受けた担任は、早速保護者に連絡を取りました。

## ●実態把握と考察・医療相談

母親は、家庭でも学習の理解や定着が悪くなってきたこと、帰宅後の過ごし方も活力がないことを気にしていました。数回の懇談後、とおるさんが力を発揮できないで困っている現状を正しく理解するための心理検査の実施について、保護者の了解を得ることができました。

個別式心理検査の結果、注意を集中させることに大変努力が必要であることが分かりました。言語による論理的な思考の苦手さももちあわせていました。

医学面からのアプローチが必要なことも予想されたので医療機関への相談を勧め、受診していただきました。とおるさんはADHDと診断され、薬を服用することになりました。

## ●生き生きとした学校生活をつくり出すために —情緒障害自律学級の機能の活用—

薬の服用と併せて学校生活の見直しをしました。文を読んだり書いたりすることは苦手でしたが、安心できる先生や友だちのおしゃべりが好きでした。興味をもったことについては、ニュースやテレビ番組で見聞きしたこと、おうちの人と話したことなどをどんどん吸収し、自分の情報にしていきます。科学的な事柄にも関心をもっていることが分かりました。

そこで、情緒障害自律学級で週に1回（放課後）、いろいろな実験や工作に取り組む「実験タイム」を設けることにしました。しんごさんと2人で活動します。活動の中では毎回プリントが用意され、読む・書く・待つ・活動を振り返る・片付けるなど、とおるさんが必要としている学習スキルを身に付けることをねらいました。好きな活動なので頑張ることができ、自分のペースでゆっくりたくさんおしゃべりできて、楽しく明るい雰囲気の中で失敗してもあきらめずもう一度チャレンジする姿も見られました。3年生のクラスの友だちに「実験タイム」の活動を紹介したり材料の寄付を呼び掛けたりする場面では、堂々と発表することもできました。

通常の学級では、座席を工夫したり指示を一つずつ短く分けてできたかどうか結果を確認したりするなど、担任が授業の工夫を続けていきました。

## ●家庭生活での工夫 —保護者と同じ歩調で—

母親との相談は定期的に重ね、なかなかとれない疲労感にゆったりと寄り添っていただくようお願いしました。父親もおるさんをゆったり見守ってくれました。学習については、お兄さんのようにかかわってくれる家庭教師をお願いし、学習への意欲も少しずつ回復してきています。

とおるさんへの支援の実際を紹介します。



## 1 実験タイム

- 日時 毎週月曜日（低学年下校 2：15）の放課後 2：15～3：30 を充てる。
- 参加者 とおるさん（小学校 3 年生）  
しんごさん（小学校 3 年生）
- ※ 授業参加については、保護者の了解を得ています。
- 場所 情緒障害自律学級の教室
- 指導者 情緒障害自律学級担任

### <ねらい>

（1）自分の興味ある活動を中心に据えることで以下の学習スキルを身に付けることができる。

- ① よく説明を聞く（聞き取る）。
- ② よく説明を読む（文字に積極的に触れる）。
- ③ 順番を守る。
- ④ 待つ。
- ⑤ 予想する。考える。それを言葉に表す。
- ⑥ メモをとる。
- ⑦ 片付けをする。
- ⑧ 活動を振り返る。

（2）充実感・満足感を味わうことができる。



- 学習の流れ
  - （1）はじめのあいさつ
  - （2）今日やることの確認
  - （3）約束の確認
    - ① よく聞く・よく読む・よく考える。
    - ② 席を離れている間は実験をストップする。
  - （4）プリントを読みながら、実験を進行

2人に相談し形式を決定  
横書き・罫線なし・14ポイント、行間広く、  
文字を色分けする。

－ 1 －

実験タイム カルメ焼きを作ろう

月 日

「べっこうあめ」に一工夫で「カルメ焼き」ができるよ。タイミングがむずかしいので、おいしくできるまで何回でもちょうせんだ!!

<材料>

- ・ さとう
- ・ 水
- ・ 重曹（じゅうそう）

<その他 用意するもの>

- ・ マッチ
  - ・ 燃えさし入れ
  - ・ アルコールランプ
  - ・ わりばし
  - ・ たまじゃくし
- アルミカップで失敗してしまったので、たまじゃくしにしてみます。

－ 2 －

<カルメ焼きを作る>

- ① たまじゃくしにさとうと少しの水を入れる。  
\* 水の量に注意！ べっこうあめの作り方のコツを生かしてね。
- ② アルコールランプに火をつけ、たまじゃくしをかざして、熱を加える。
- ③ □になったら、たまじゃくしを火からおろし、すばやく重曹を少し加えて、わりばしで一気にかきまぜる。
- ④ ゆっくりとふくらむので、固まるまで30秒間くらいそのまま待つ。
- ⑤ もう一度火にかけ、たまじゃくしのふちのカルメ焼きが少しとけたら、アルミホイルの上にひっくり返す。ポンと落ちて、できあがり。

<アルコールランプの使い方>

- \* べっこうあめのときのプリントを見ましょう。
- やくそく 火のあつかいには注意！  
やけどをしない。

\* 実験中のつぶやき・おしゃべりは歓迎、自分なりの工夫も大歓迎、失敗も大・大歓迎

- (5) 片付け・まとめ
- (6) 終わりのあいさつ
- (7) (宿題)

\* 今日やったことのプリントを見せながら、保護者に報告する。

- 3 -  
 〈ここから一工夫〉  
 重曹を入れるタイミングがむずかしいよ。うまくふくらむかどうかはタイミングしだいです。どんなタイミングがいいか、何回かちょうせんして、みつけてみよう。  
 (以下省略)

- 学習参加の様子を知らせる。
- ・親子の話題にしていただく。
- ・頑張ったことを大いに認めてもらう。



別の日に、親との懇談時間を設ける。

## 2 通常の学級の中での授業の工夫

- (1) 座席を前の方にする。
- (2) 指示を出す前に、注意が向いていることを確認する。  
→ (必要に応じて) 座席の近くに行く、肩に手を置く。
- (3) 指示は短く、一つずつする。  
→ できているか結果を(目で)確認する。
- (4) 教科書やプリントへの色付けをする。
- (5) とおるさんが活躍できる場をつくる。=物知りな面、生活体験の豊かさを生かす。
- (6) 休み時間や放課後にとおるさんとおしゃべりを楽しむ。



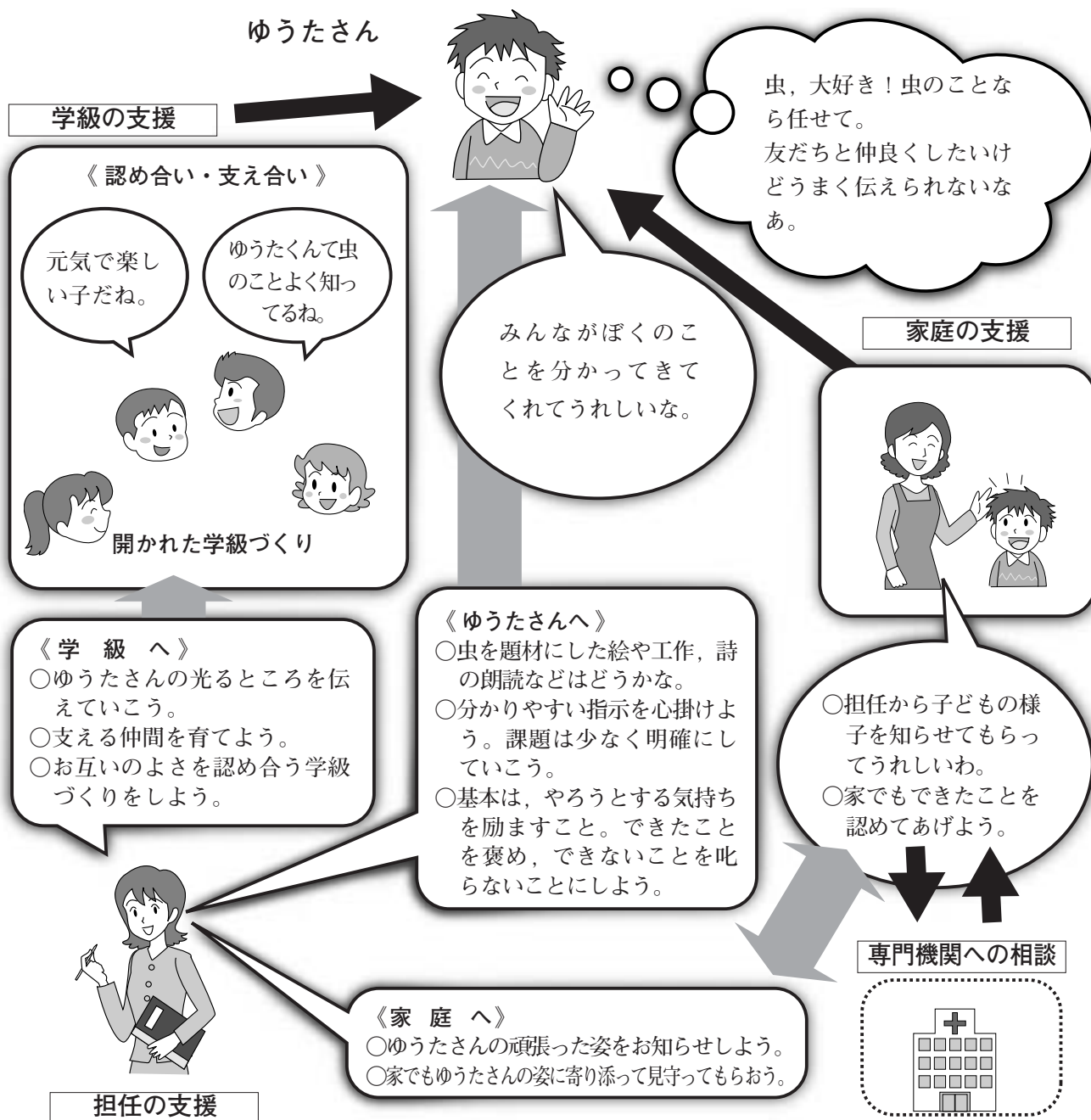
## 3 行動の変容

- (1) 薬を服用し始めてから、授業中に自分から教科書やノートを開くようになりました。板書をノートに視写するようになり、授業に参加している場面が多くなりました。
- (2) 頭痛を訴えることが少なくなりました。
- (3) 帰宅後、一人で宿題をやるようになりました。友だちとも誘い合って遊ぶようになり、母親から「生活全体が生き生きとしてきたようです」という連絡を受けました。
- (4) 学級担任以外に情緒障害自律学級担任も加わったことで、話をしたり甘えたりできる存在が増え、休み時間や放課後、話したいことがあるとおしゃべりしていくようになりました。
- (5) 「実験タイム」参加者の2人とも薬を服用していたことが、「ぼくだけじゃないんだ」という安心感になっていたように感じます。2人がお互いの薬のことを話したり、母親同士も情報交換ができてきたようです。

# 事例 5

## 友だちとうまくかかわることができないゆうたさん (小学校4年) ADHD (注意欠陥/多動性障害)

ゆうたさんは「虫博士」。虫の名前や特徴をよく知っていて、集めるのも得意な活発な子です。けれども、動きが激しいために友だちからは乱暴な子と思われがちです。言葉でうまく気持ちを伝えられないためについ手を出してしまい、友だちとうまくかかわることができません。



大好きな題材を用いたことで自信をもち、友だちや家族に認められることが増えることで、気持ちが安定してきました。学級集団もお互いを支え合うことができるように成長しています。

## ●多動で友だちとうまくかかわれなかったゆうたさん

ゆうたさんは生き物が大好き。名前や特徴をよく知っていて、低学年のときは「虫博士」と呼ばれていました。野外活動ではだれよりも虫を集めて、友だちをびっくりさせることがありました。

4年生で学級替え。新しい友だちと仲良くしたいけれど言葉ではうまく伝えられず、つい手を出すことになってしまいました。動きが激しく急に抱き付くなどの衝動的な行動が多いため、ゆうたさんのことをあまり知らない友だちからは、乱暴な子と思われがちでした。

## ●キーワードは大好きな「虫」

少しでも集中して活動できるように、ゆうたさんの大好きなことを生かした学習活動を展開しました。キーワードは「虫」。虫を題材にしたお話や詩の読み聞かせをする時は、席も離れずよく聞きました。虫たちが主人公の詩の朗読が始まると喜んで取り組み、家の人にも聞いてもらってきました。何度も繰り返して読むうちに、すっかり暗唱してしまいました。主人公になりきり張り切って読むゆうたさんに友だちも大喜びです。読むことに抵抗感の強かったゆうたさんでしたが、この朗読をきっかけに自信が生まれ、落ち着いて取り組めることが多くなりました。

工作でも、虫を題材にすると黙々と活動しました。多動も好意的に受け入れられることが増え、時々ひょうきんなことを言って友だちを笑わせるゆうたさんは、次第に人気者になっていきました。

## ●家庭との連携でよさを認める場面を

朗読に熱中するゆうたさんの姿は家族の心を大きく動かしました。そこで、毎日の様子を連絡ノートで知らせたり相談の時間をとったりして、家族にも認めてもらえるように働き掛けました。

### 《家庭にお願いしたこと》

- 担任からよかったことや頑張っていることを伝え、家でもうんと褒めてもらう。
- 友だちとトラブルがあっても強く叱らない。話をよく聞き、不安を取り除くように努める。
- 宿題は時間を決めて取り組み、できないところがあっても叱らない。学習量が少なくてもできたことを認める。

「家で褒められることが増えてうれしい」と、母親から喜びの感想が寄せられました。ゆうたさんは学級や家庭など、様々な場面で褒められ、気持ちが安定する日が多くなりました。

## ●ゆうたさんと学級集団の成長

「虫」をキーワードにした活動に夢中になって取り組むゆうたさんを通して、友だちは「みんなよさがある」ということに気づいていきました。ゆうたさんを理解する友だちが生まれ、ゆうたさんが授業中に落ち着かない時、上手にサポートする姿も見られるようになりました。ゆうたさんも自分のありのままを認めてもらえたことで、安心して友だちとかかわろうとするようになりました。今では一人遊びが減り、休み時間になると友だちと一緒にキックベースを楽しんでいます。



学級の歩みの中で生まれた  
ゆうたさんの作品を紹介します。



ゆうたさんの成長  
は、学級の成長でも  
あります。

## 1 詩集「のはらうた」との出会い（4年）



ゆうたさんが作った「おれはかまきり」の原稿とお面

虫たちが主人公で分かりやすく  
楽しい作品に大喜びのゆうたさ  
ん。

「かまきりりゅうじ」の「おれ  
はかまきり」の詩がお気に入り  
でした。覚えた詩を発表すること  
になってやる気満々。暗唱のため  
に自分から視写した原稿を作っ  
て練習し、発表の日には家でかま  
きりのお面を作ってきました。

お面をつけての発表は、身振り  
手振りも自然に付いて、「かまき  
りりゅうじ」になりきっての大熱  
演でした。

## 2 色紙作りへ（5年）

書写の学習の中で、「生活の中の書写」に  
取り組む活動を行った時のこと。

学級のみんなが親しんできた「のはらう  
た」の中から、好きな作品を選び自由に絵  
を添えて色紙を作ることにしました。ゆう  
たさんは「たんぼぼはるか」の「ねがいご  
と」を選びました。初めて虫以外のものか  
ら題材を選択しました。

下書きも終わってよいよ本番。真っ白  
な色紙を前に真剣です。緊張のために小筆  
を持つ手が震えていました。ものも言わず  
1時間、じっと集中して文字を書き、線か  
らはみ出さないように気を付けながら丁寧  
に色付けをして仕上げました。

細かな作業や文字を書くことが苦手だったゆ  
うたさんですが、一番に仕上がったこの色紙を見て、学級みんなが「オーッ」と感動のため息をつ  
きました。



「のはらうた」を色紙に

### 3 学級通信を通じて理解を広げる（6年）



学級通信より（6年）

子どもたちの光った姿や心にとま  
ったことを共感し合うことが目的で  
発行していた学級通信に、ゆうたさ  
んへの称賛の言葉もできるだけ逃さ  
ず載せるようにしました。

よい評価を共有することがゆうた  
さんへの理解を一層深め、ゆうたさ  
ん自身も自信をもてるだろうと考え  
ました。詩の朗読や様々な作品作り  
の中でゆうたさんの光る姿をたくさ  
ん見つけてきた子どもたちは、素直  
な気持ちでその思いを日記に綴って  
きました。

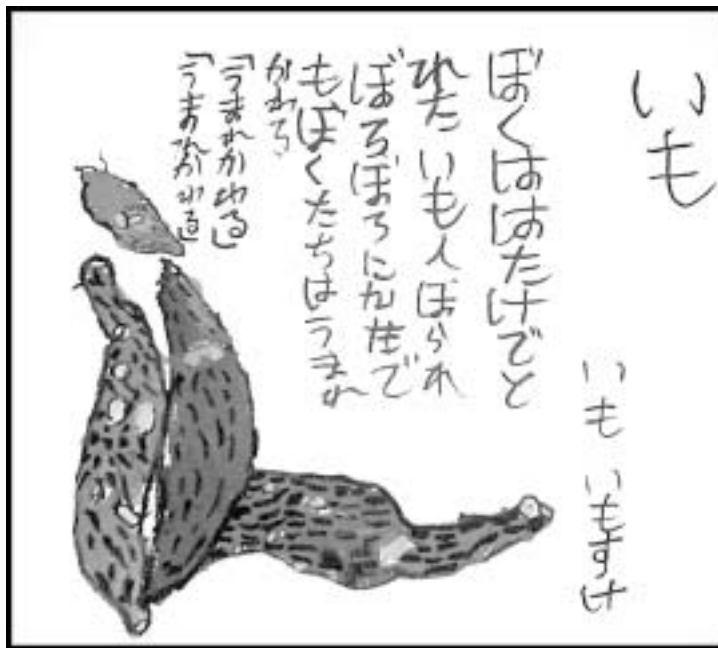
家庭でもそれを読んでもらうこと  
で、おうちの人たちにも子どもたち  
の目を通したありのままのよさが伝  
わることを願いました。

### 4 たくさんの成長（6年）

卒業が近付いたころ、気に入ったも  
のを見つけて絵をかき、それに詩を添  
えて色紙にすることになりました。

ゆうたさんは学級で掘ったさつま芋  
の調理の残りを見つけてきました。あ  
れこれ考えて作った詩は「のはらうた」  
のような楽しさがありました。画面構  
成も迷うことなくあっという間に構図  
が決まり、色も生き生きとして、味  
のある色紙が出来上がりました。“虫博士”  
だったゆうたさんの関心や創造力は、  
様々な方面に向かって広がってきて  
いたようです。

物事を見つめる目が確かさを増し、  
一つのことにかかなり長い時間集中して  
取り組めるようにもなりました。



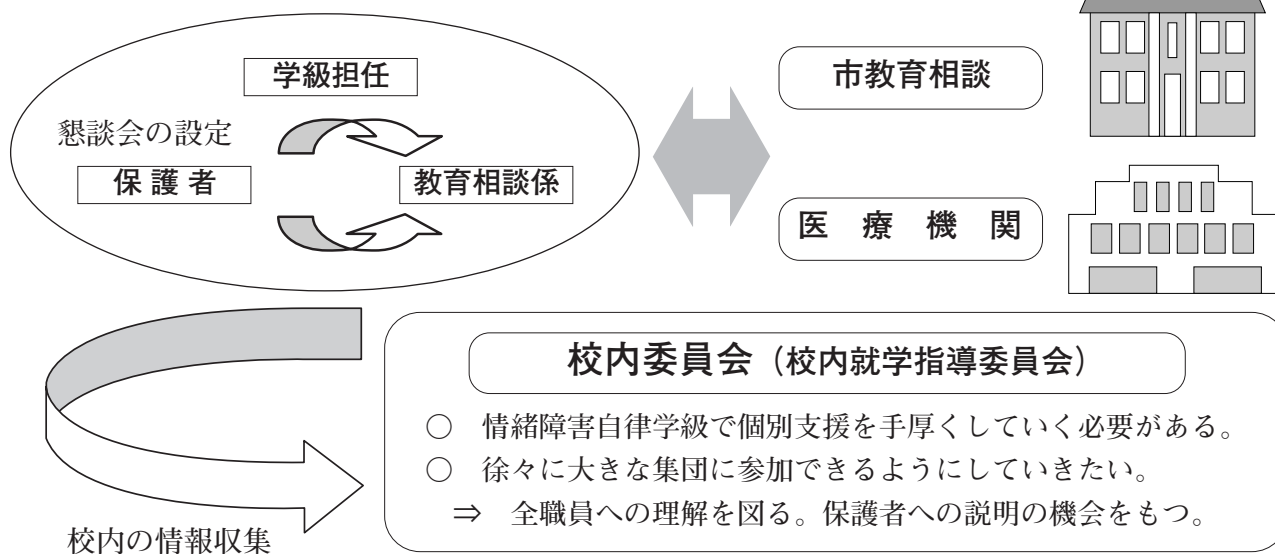
色紙：自作の絵と詩で 6年

## 事例 6 授業中、教室にいられなくなったかずきさん (小学校4年)

アスペルガー症候群



かずきさんは4年生のクラス替えの後、授業中に教室にすることができなくなってきました。廊下でボール遊びをしていたり図書館で本を読んだりしています。友だちともうまく遊べないようです。



### <支援のポイント>

#### 情緒障害自律学級

- 教師、学級の友だちとの信頼関係を築く。
- 教科学習の支援を行う。
- 少人数での活動を楽しめるようにする。
- ロールプレイなどの活動を取り入れる。

連携

#### 通常の学級

- 学級の子どもたちとの関係が切れないように遊びや活動に誘うことを続ける。



安定するにしたがって…

- ▲新しい場面の前に活動を説明することで
- ▲情障担任が活動の始めに寄り添うことで
- ▲トラブルが生じた後も  
ゆっくり説明することで

- 学級の活動に参加できる時間・場所が徐々に増える。
- 児童会・クラブ活動に参加できる。
- 行事に友だちと一緒に参加できる。

不安定になると行動できなくなったりこだわり行動に入ってしまったたりすることは続きましたが、徐々に行動が安定してきました。中学校でも情緒障害自律学級での個別支援を受けながら、自分のペースで学校生活を楽しむことができました。

## ●教室に入らないかずきさん

授業時間中、教室前の廊下でドッジボールをつかずきさん。担任が声を掛けてもボール遊びを続けます。姿が見えない時は、図書館の書架の陰でお気に入りの本を読んでいます。「テストプリントだと、好んで学習するのになあ…」担任の先生はどう対応したらいいのか困っていました。

友だちとのトラブルの多さも悩みでした。気に入らないことがあると、「悪い人、〇〇、〇〇。ぼくは許さない」と名指しで紙に書いてはり出したり壁に書いたりします。一方的に仲間外しにされたと感じて怒ったり、遊びたくてボールを取ってしまったたりすることが原因だったので、両者が納得いくように説明することが大変でした。

## ●保護者の了解を得て実態把握と考察へ

3年生のときに転入してきたこともあり、集団行動がとれないことを保護者に伝えても、周囲の友だちを問題にし、かずきさんに目が向きません。教育相談係も加わり何回も懇談がもたれました。学校生活の様子を見に来てもらった時、友だちと一緒にやるように注意する母親を無視し続けたかずきさん。「何とかしたい」と、保護者も諸検査の実施と教育相談を受けることに同意しました。

## ●安心できる学校生活のもととなる信頼関係を — 情緒障害自律学級での指導 —

検査・相談の結果、発達全体に大きな遅れは認められないが、他者には他者の心のあり方があることを理解できていないことが分かりました。認知のアンバランス（言語理解・概念化・空間認知が苦手）もありました。医療機関では「アスペルガー症候群」であると診断されました。集団への不適応が強く現れていることから、情緒障害自律学級で学習していくことになりました。

### 《情緒障害自律学級での4つの課題》

- 1 担任との信頼関係を太く築く。⇒ 「この人の言うことならきいてみよう」という関係
- 2 認知の特性に応じた学習方法で教科学習の理解を支援する。
- 3 少人数の中でコミュニケーションを楽しむ。⇒ 「一緒に活動すると楽しい」という経験
- 4 ロールプレイによりソーシャルスキルを獲得する。⇒ 心地よい人間関係の体験

「きみならどうする」というロールプレイの時間は、登場人物にかずきさんの抱えている問題を重ねて直接的に働き掛けました。5人の学級集団の仲がよく、のびのびとした雰囲気、よいかかわり方を体験する時間となりました。人間関係を築くことに成功する体験は自信になったようです。

かずきさんは5年生になってから急速に行動が安定していきました。国語・算数以外の教科学習は徐々に通常の学級で取り組むようにしました。新しい場面や自分の気持ちがうまく伝えられない場面では、不安定になり行動できなくなったりこだわった行動になったりしてしまうことは続きましたが、ゆっくり説明することで集団の中に戻っていけるようになりました。

中学校は情緒障害自律学級で個別の支援を受け、社会体育の場にも参加するようになりました。現在、かずきさんは高校生。クラブ活動を楽しみながら、高校生活を送っています。



かずきさんへの支援の実際を紹介します。



## 1 4年ごろの対人関係の問題

かずきさんのコミュニケーション上のトラブルは、「わがまま」「自分勝手」ととらえられやすい面をもっています。トラブルが重なるにつれて自己評価は低くなり、集団への期待感や所属感はどんどん薄れ、集団不適應という形になって現れてきていたと思われます。

かずきさんのトラブルを生じやすくしている認知面の特徴を、次のようにとらえました。

- ① 言語理解・概念化の力に弱さがあり、思いや考えを話し言葉にすることが苦手。
- ② 物事を関係付けて考えることが苦手。
- ③ 「自分の気持ち」「相手の気持ち」に違いがあることの理解が不十分。

特に、③の特徴に気づかずに対応していた周囲に対し、「ぼくの気持ちを知っているのに、その通りに動いてくれない」と考えて怒りだしてしまうのだということが分かってきました。

「ぼくはボールで遊びたい」

周囲の人もぼくがボールで遊びたいことを知っているはずだ。

「いじわるをされた。悪い人だ」

ボールで遊びたいことを知っているのにじゃまをして悪い人だ。

## 2 具体的な支援の実際

### (1) ロールプレイ「きみならどうする」

5人の学級集団で、日常生活場面を取り上げたロールプレイを楽しみながらよりよいコミュニケーション・スキルを使った成功体験をする時間を設定しました。合い言葉は「お互いにもっと気持ちよいやり方はないかな」。

簡単でオールマイティーな「あいさつ」や「ありがとう」といった言葉を使えるようになることから、徐々に相手の行為に応じて自分の気持ちを伝えようと言葉を選ぶような場面へと展開していきました。

具体的で動きのある活動なので、かずきさんは興味をもって取り組んでいました。あいさつや「ありがとう」の言葉を使う場面では、自信をもって演じていました。

しかし、自分だったらどうしようか考える場面では「けんかはいけない。仲良くしないといけない」と観念的なことは言えましたが、具体的にどう言葉を掛けたらいいのか分かりません。「ごめんなさい」と謝ることが精一杯でした。

#### <授業の流れ>

- ① 教師（と補助者）によるプレイを見る。
- ② 見ていて分かったこと、感じたことを出し合う。
- ③ 自分だったらどうしようか考える。
- ④ 自分の考えたやり方で演じてみる。
- ④' 友だちのプレイを見る。
- ⑤ 感じたことを出し合う。
- ⑥ 別の方法で演じてみる。
- ⑦ ④～⑦くり返し。
- ⑧ 1時間の振り返り。



### <ターゲットにする行為>

- ① 気持ちよいあいさつ  
おはよう、さよなら
  - ② 気持ちを伝える言葉  
ありがとう、ごめんなさい、  
お願いします
  - ③ 相手との関係の中でお互いに  
気持ちよく思いを伝える、遊び  
に誘う、誘いを断る、貸しても  
らう、友だちを注意する
- 例) 絵をかくことが大好きで絵をかき始めると夢中になって周囲が見えなくなってしまう「だいちゃん」。休み時間に「一緒に遊ぼう」と誘いにきた友だちを無視したことからトラブルになる場面

しかし、友だちの演技をまねて自分なりに演じるようになると、「うまく言えた」と満足そうな表情を見せるようになりました。また、言われた人を演じることで「嫌な気持ちがある」ことを体験し、言葉にして確認できました。

- ① 具体的な場にふさわしい言葉遣いを知ったこと
- ② 実際に演じてみて相手の気持ちがあったこと
- ③ トラブルの場面での両者の立場・思いの違いを聞いて納得できたこと
- ④ うまく乗り切れた自分に満足できたこと

かずきさんにとって考えることが多く、かつ達成感のある楽しい時間になっていきました。

## (2) 少人数で楽しく活動する

好きな活動・得意な活動の中では、気持ちに余裕がもてるようでした。「風船バレー」「三角ベース」など、かずきさんが好きな遊びを情緒障害自律学級の友だちと小集団で楽しみました。具体的な遊び場面で、ボールを「はい」と手渡ししたり「ナイス」「ドンマイ」といった声を掛けたりするようになっていきました。失敗した友だちを責める言葉も聞かれませんでした。

不器用さがあるかずきさんにはやや負荷のかかる調理や小物作りの活動でも、小集団の中では声を掛けたり道具を譲り合ったりすることができるようになっていきました。

## (3) 葛藤処理の方法

かずきさんは普段は衝動性の強さを感じさせない子でしたが、トラブルの後で、自分の気持ちの収まりがつかないとその場を飛び出し、攻撃的な言葉を落書きして不満を表していました。

### 《イライラしたときの約束》

- ① 情緒障害自律学級へ避難してくること。
- ② 個室（カーテンで教室内に仕切りを設けた）の中で自由に過ごしていい。
- ③ 友だちが傷つく言葉ははり出してはいけない。

そこで、左のような約束を決めて繰り返し話ししました。周囲の友だちの理解が深まるとともにかずきさんのかかわり方が上手になり、次第に自律学級への避難は減ってきました。

また、かずきさんが腹を立てた時に書く文字が判読できない線になってきまし

た。読んだ人が傷つかないために、かずきさんが自分なりに工夫した文字なのかもしれません。

かずきさんなりに遊べる友だちが、情緒障害自律学級の友だちから原学級の数名の男子へと広がっていきました。

※ 参考図書：上野一彦編著「きみならどうする」（日本文化科学社）

## 資料1

## 相談できる県内関係機関

## 教育関係機関

機関名	電話	備考
長野県総合教育センター	0 2 6 3 - 5 3 - 8 8 1 1	
佐久教育事務所	0 2 6 7 - 6 3 - 3 1 8 2	
上田教育事務所	0 2 6 8 - 2 7 - 7 8 3 0	
伊那教育事務所	0 2 6 5 - 7 2 - 4 6 4 7	
飯田教育事務所	0 2 6 5 - 5 3 - 0 4 6 2	
松本教育事務所	0 2 6 3 - 4 7 - 7 8 3 0	
長野教育事務所	0 2 6 - 2 3 2 - 7 8 3 0	
長野盲学校	0 2 6 - 2 4 3 - 7 7 8 9	
松本盲学校	0 2 6 3 - 3 2 - 1 8 1 5	
長野ろう学校	0 2 6 - 2 4 1 - 5 3 2 0	
松本ろう学校	0 2 6 3 - 5 8 - 3 0 9 4	
長野養護学校	0 2 6 - 2 9 6 - 8 3 9 3	
伊那養護学校	0 2 6 5 - 7 2 - 2 8 9 5	
松本養護学校	0 2 6 3 - 5 9 - 2 2 3 4	
上田養護学校	0 2 6 8 - 3 5 - 2 5 8 0	
飯田養護学校	0 2 6 5 - 3 3 - 3 7 1 1	
安曇養護学校	0 2 6 1 - 6 2 - 4 9 2 0	
小諸養護学校	0 2 6 7 - 2 2 - 6 3 0 0	
飯山養護学校	0 2 6 9 - 6 7 - 2 5 8 0	
諏訪養護学校	0 2 6 6 - 6 2 - 5 6 0 0	
木曾養護学校	0 2 6 4 - 2 2 - 3 5 5 3	
花田養護学校	0 2 6 6 - 2 8 - 3 0 3 3	
稲荷山養護学校	0 2 6 - 2 7 2 - 2 0 6 8	
若槻養護学校	0 2 6 - 2 9 5 - 5 0 6 0	
寿台養護学校	0 2 6 3 - 8 6 - 0 0 4 6	

## 福祉関係機関

中央児童相談所	0 2 6 - 2 2 8 - 0 4 4 1	
松本児童相談所	0 2 6 3 - 3 3 - 1 1 1 0	
飯田児童相談所	0 2 6 5 - 2 5 - 8 3 0 0	
諏訪児童相談所	0 2 6 6 - 5 2 - 0 0 5 6	
佐久児童相談所	0 2 6 7 - 6 7 - 3 4 3 7	
何でもハロー青少年	0 2 6 - 2 3 5 - 7 1 0 0	
精神保健福祉センター	0 2 6 - 2 2 7 - 1 8 1 0	
(心の電話相談室)	0 2 6 - 2 2 4 - 3 6 2 6	

## 保健関係機関

機関名	電話	備考
佐久保健所	0 2 6 7 - 6 3 - 3 1 6 2	
佐久保健所小諸支所	0 2 6 7 - 2 2 - 0 7 1 7	
上田保健所	0 2 6 8 - 2 5 - 7 1 4 7	
諏訪保健所	0 2 6 6 - 5 7 - 2 9 2 5	
伊那保健所	0 2 6 5 - 7 6 - 6 8 3 5	
飯田保健所	0 2 6 5 - 5 3 - 0 4 4 2	
飯田保健所阿南支所	0 2 6 0 - 2 2 - 2 2 0 6	
木曾保健所	0 2 6 4 - 2 5 - 2 2 3 1	
松本保健所	0 2 6 3 - 4 0 - 1 9 3 7	
松本保健所豊科支所	0 2 6 3 - 7 2 - 2 1 3 5	
大町保健所	0 2 6 1 - 2 3 - 6 5 2 5	
長野保健所	0 2 6 - 2 2 3 - 2 1 3 1	
長野保健所須坂支所	0 2 6 - 2 4 5 - 0 8 7 0	
長野保健所千曲支所	0 2 6 - 2 7 2 - 4 6 4 6	
北信保健所	0 2 6 9 - 6 2 - 3 1 0 5	
北信保健所中野支所	0 2 6 9 - 2 2 - 3 1 8 5	
長野市保健所	0 2 6 - 2 2 6 - 9 9 4 1	

## 医療関係機関

佐久総合病院	0 2 6 7 - 8 2 - 3 1 3 1	
佐久市立国保浅間総合病院	0 2 6 7 - 6 7 - 2 2 9 5	
国立療養所東長野病院	0 2 6 - 2 9 6 - 1 1 1 1	
長野赤十字病院	0 2 6 - 2 2 6 - 4 1 3 1	
長野市民病院	0 2 6 - 2 9 5 - 1 1 9 9	
国立療養所中信松本病院	0 2 6 3 - 5 8 - 3 1 2 1	
信州大学医学部附属病院	0 2 6 3 - 3 5 - 4 6 0 0	子どものこころ診療部
県立こども病院	0 2 6 3 - 7 3 - 6 7 0 0	
信濃医療福祉センター	0 2 6 6 - 2 7 - 8 4 1 4	医療相談室
市営伊那中央総合病院	0 2 6 5 - 7 2 - 3 1 2 1	
飯田市立病院	0 2 6 5 - 2 1 - 1 2 5 5	
昭和伊南総合病院	0 2 6 5 - 8 2 - 2 1 2 1	

注1)医療機関については関係機関の一部を掲載しました。地域の医療機関と連携してください。

注2)他にも各市町村によっては教育相談室があります。詳しくは各市町村教育委員会にお尋ねください。

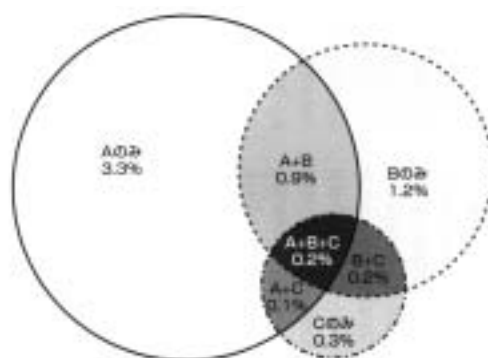
<p>ウィスク スリー WISC-Ⅲ 知能検査</p>	<p>知的発達の遅れがあるかどうかを知ることができます。また、認知の特徴として、言葉と絵のどちらを用いる指示が理解しやすいのか、数多くの伝達事項を覚えていられるかなどを知ることができます。行動や対人関係の特徴を分析する基にもなります。基本的な検査ですので、各学校で実施できる体制が必要です。</p> <p>《用語》</p> <p>◆言語性IQ (V I Q) : 一般的には、「言語能力」。場合によっては、「聴覚的な情報処理能力」ととらえます。</p> <p>◆動作性IQ (P I Q) : 一般的には、「非言語能力」。場合によっては、「視覚的な情報処理能力」ととらえます。</p> <p>「V I Q」と「P I Q」の差を比較することにより、個人内の能力の偏りを知るための指標にします。ちなみに、「全IQ (F I Q)」は、同年齢の他の児童生徒と比較し、知的な遅れがあるかどうかの指標とします。「V I Q」と「P I Q」の差が、統計学的に意味のある程大きい時、「全IQ」の値は参考となりません。</p>
<p>ケーエービーシー K-A B C心理・教育 アセスメントバッテリー</p>	<p>一人一人の学び方に合わせ、どんな手だてが有効かを知ることができます。漢字学習を例に挙げると、①筆順を重視したり短文とセットで読み書きしたりする方法、②絵や成り立ちと結びついたり似たような字を集めたりする方法のようにおおまかに2つの方法を使い分ける必要性が明確になります。また、学び方に合った学習を積み重ねてきたかどうかも知ることができます。授業改善のきっかけをつくることができますでしょう。</p> <p>《用語》</p> <p>◆継次処理：情報を一つずつ連続的に順番に処理するスタイル（上記①）</p> <p>◆同時処理：情報を空間的に全体としてまとめて処理するスタイル（上記②）</p> <p>目的地までの到達方法について説明を受ける場合を例に挙げると、「目印や交差点の名称、前後左右の進行方向や距離など、進む順に説明を受けた方が分かりやすい場合」は「継次処理」が得意といえましょう。「地図を広げ、現在の場所と目的地を示された方が分かりやすい場合」は「同時処理」が得意といえましょう。</p>
<p>アイティーピーイー I T P A 言語学習能力 診断結果</p>	<p>見たり聴いたりしたことを基に、考えたり表現したりする上で、苦手なことを明確にし、カバーする方法を知ることができます。例えば、書くことが苦手な場合には、見て書く・なぞって写す・聴いて書く・一度話してから書くなど、一人一人に合わせた有効な方法を見いだすことができます。読み・書きの力を保証するためのヒントを得ることができるでしょう。</p>

ピーアールエス アール <b>PRS-R</b> (LD児診断のためのスクリーニング・テスト)	児童生徒は直接居合わせる必要がないスクリーニングテストです。視点に基づき行動観察するだけなので、担任が単独で実施可能です。LDの傾向の有無、「言語性LD」「非言語性LD」といった特徴を把握することができます。気になった時にすぐに実施できるよう学校に常備しておきましょう。
<b>フロスティック視知覚発達検査</b>	学習困難や情緒障害を起こす子どもの中には、視知覚能力の発達が不十分である場合が多いとされています。そこで、目から情報を受け取り筆記で応答する方法から視知覚に関する能力と運筆に伴う器用さを把握し、指導に役立てるものです。
<b>ベンダー・ゲシュタルト・テスト</b>	9個の図形を模写することでその心理的過程を探り、視覚・運動知覚機能の成熟と学業成績・器質障害・情緒の問題などとの関係を統合して児童の姿を把握することができます。
<b>投影法</b>	バウムテスト・H.T.P.テスト・家族画等を用いて子どものおかれている環境や子どもの心理状態を推測します。ただし、投影法は臨床経験豊かな専門家でないと解釈に危険を伴います。あくまでも、背景情報から得られた解釈を補助するための資料として扱うことがよいでしょう。

## LD, ADHD等のある児童生徒の割合

75項目に及ぶチェックリストを用いて実施された「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」(文部科学省, 2003年)によると、「知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難をもっていると教師が回答した児童生徒」の割合は、6.3%でした。学級一つあたり2.3人の割合です。

また、カテゴリAの4.5%も注目すべき値です。観点を定めて見返すことで、学習上の困難を示す児童生徒の姿が浮かび上がるといえるでしょう。目立ちやすい行動面のみに振り回されることなく、丁寧に実態を把握していく重要性が感じられます。



— A: 「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に著しい困難を示す  
 - - - B: 「不注意」または「多動性-衝動性」の問題を著しく示す  
 - · - C: 「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す

図 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 (全国5地域 41,579人が対象)







## B) LDチェックリスト (二次精査)

小学校用

記入日 ( 年 月 日)

記入者 ( )

フリガナ		男・女	生年月日 (年齢)	
名前			平成 年 月 日	( 歳)
在籍校	立 学校	学 年	第 学年	

項 目		ない	どちらともいえない	ややその傾向がある	傾向が強い
国語	聞く	1 集団の中で、言葉の指示や注意が理解できない。			
		2 聞いたことをすぐに忘れてしまう。			
		3 話を聞く時注意の集中・持続時間が短い。			
	話す	4 幼稚な言葉を使ったり、特定の音節の発音ができなかったりする。			
		5 単語などが出にくい。			
		6 順序を整理して話すことが難しい。			
		7 話題がとびやすい。			
	読む	8 一つの話題に固執する。			
		9 似た文字を間違えて読みやすい。			
		10 漢字の読み間違いが多い (音読みと訓読みの混乱, 順序の逆転等)。			
		11 助詞や文末を読み間違える (勝手読み)。			
		12 一字一字は読めるが、拾い読みである。			
		13 文字や行をとばして読む。			
	書く	14 読む時に過度に緊張する。			
		15 話のあらすじや文章の大体を読み取ることができない。			
		16 「く」と「へ」, 「し」と「つ」等の似た文字を間違えて書く。			
		17 鏡文字が多い。			
		18 枠やマスの中に文字が書けずにはみ出す。			
		19 黒板や教科書の文字を視写するのに時間がかかる。			
		20 拗音や促音を正しく書けない。			
		21 話したいことや伝えたいことを文字で書くのが苦手である。			
算数	計	22 89を98と読んだり, ジュウゴを105と書いたりする。			
		23 数唱において, 二度言ったり抜かしたりするなどして時間がかかる。			
	算	24 数字の「3」と量の「3個」などを対応させて理解することができない。			
		25 十一×÷の記号の意味が理解できない。			
		26 繰り上がりのある足し算ができない。			
		27 繰り下がりのある引き算ができない。			
		28 筆算表記で, 位をそろえることが難しい (2年生以上)。			
29 九九の暗唱や, 九九を使った計算ができない (2年生以上)。					

算 数	図 形	30	形(○△□など)の仲間分けができない。				
		31	おおよその形を視写することができない。				
		32	図形などをかくことが苦手である。				
	数学 的 思 考	33	定規やコンパスを使うことが難しい(2年生以上)。				
		34	簡単な文章題を読んで立式することができない。				
		35	表(時間割表など)の意味が分からない。				
運 動	粗大 運動	36	時間の流れや暦の意味が理解できない。				
		37	バランスをとるのが難しい。				
		38	スキップができない。				
		39	リズムに合わせて体を動かすことが苦手である。				
		40	相手の動きに合わせて、同じ動きができない。				
	微細 運動	41	前転ができない。				
		42	ボールの扱いがぎこちない。				
		43	紙の幅をそろえて折ることができない。				
		44	はさみで線に沿って切ることができない。				
		45	鉛筆や消しゴムの使い方がぎこちない。				
社 会 性	行動 特 徴	46	閉じた丸がかけない。				
		47	席にじっと座っていることが難しい。				
		48	注意がそれやすく、持続することが難しい。				
		49	気に入らないことがあると乱暴な行動をとる。				
		50	我慢できずにかんしゃくを起こす。				
		51	掃除・給食当番をやらない。				
		52	作業が極端に遅い。				
		53	好きなことにしか集中できない。				
		54	ゲーム等で負けることを受容ができない。				
		55	できそうもないとすぐに諦めたり怒ったりする。				
	対 人 関 係	56	ある物音や雰囲気への恐怖心が強い(運動会のピストルの音等)。				
		57	いじめられやすい。				
		58	人の嫌がることをしたり言ったりする。				
		59	人にちょっかいを出し、注意を引こうとする。				
		60	自分勝手なことを言ったりしたりして遊びが続かない。				
生 活 習 慣	61	ルールが分からなくて遊べない。					
	62	あいさつやお願いなどの仕方が身に付いていない。					
	63	冗談が通じない。					
	64	相手の気持ちが読み取れない。					
	65	宿題や提出物、学校で使う物の忘れ物が多い。					
生 活 習 慣	66	ノートや教材などをいつもと違った場所に置いたり机やロッカーの中が乱雑になったりする。					
	67	ボタンがけ、ファスナー締め、靴ひも結びなどがうまくできない。					
	68	偏食や過食、小食が見られる。					
	69	食器を使って食事をとることが上手でなく、食べこぼしが多い。					

C) LDチェックリスト (二次精査)

中学校用

記入日 ( 年 月 日)

記入者 ( )

フリガナ		男・女	生年月日 (年齢)	
名前			平成 年 月 日	( 歳)
在籍校	立 学校	学 年	第 学年	

項 目		ない	どちらともいえない	ややその傾向がある	傾向が強い
国語	聞く	1 複数の(複雑な)指示が聞き取れなくて、その都度まごついたり混乱したりする。			
		2 普段は簡単な指示に従えるが、しばしば周囲の手助けを必要とする。			
		3 学級の話し合いについていけず、理解することも困難である。			
		4 書いてある情報なら覚えられるが、口頭の指示は覚えていられない。			
	話す	5 いつも幼稚な言葉をつかったり語彙も少なく描写的な言葉の使用が少なかったりする。			
		6 考えていることを話す時、たびたび言葉につまり「その、あの」になる。			
		7 文法的に誤りの多い不完全な話し方をする。			
		8 話す内容がバラバラで、事実を関係付けて述べるのが困難である。			
	読む	9 読み方がたどたどしかったり、読みとぼし、読み違いが多かったりする。			
		10 単文の理解や文章に記述してある事実の理解が困難である。			
	書く	11 判読が難しいほどの文字を書く。字の形がうまくとれない。			
		12 拗音・促音の表記が不正確である。			
		13 「お」と「を」、「わ」と「は」の表記に混同がある。			
		14 板書が写せない、または写すのに極端に時間がかかる。			
		15 話し言葉を文章にしたり文法的に正しい文章で記述したりすることが難しい。			
数学	16 数と計算について、2年以上の遅れがある。				
	17 定規やグラフの目盛りの読み取りや、作図が困難である。				
	18 学年相応の文章題について、自力で解くことが難しい。				
推論	19 事象の因果関係を理解することが困難で、早合点や飛躍した考えをする。				
	20 十分に考えたり順序立てて課題解決に向かったりすることができない。				
英語	21 アルファベットを完全に書けない。				
	22 英語が読めても、書くことは難しい。				
	23 英語を話すことはできるが、読むことが難しい。				



注意・集中・衝動	24	注意が散漫で、一つのことに注意を集中することが難しい。				
	25	自己統制ができず、非常に興奮しやすい。				
	26	質問が多く、注意しても多弁が止まらない。同じ話題を繰り返してしゃべる。				
社会性	27	孤立している。友だち関係のもち方が下手。				
	28	自分に課せられた仕事（係・当番）に対して、責任をもって成し遂げることができない。				
	29	宿題が提出できなかったり約束事が守れなかったりする。				
	30	初対面の人に妙になれなれしい。教師に対して友だちのような言葉で話す。				
協応運動	31	全身運動（走・跳・投）が極端にぎこちない。				
	32	左右や方向の指示を聞いても、的確に行動できない。				
	33	同じ姿勢を保っていることが難しい（立位・座位）。				
手先	34	極端に手先が不器用である（鉛筆・定規・道具・楽器などの使用、工作など）。				

## チェックリストの利用の仕方

### 1 スクリーニングチェックリスト（絞り込みのための一次精査用）

（目的）

・LDやADHD等の傾向があるかどうかを見つけるために利用します。

（使い方）

- ① 担任がクラス全員について実施します。
- ② 「その傾向が強い」というところに丸が多くついた児童生徒に関しては、発達障害を原因とするつまずきも考えられるので、校内委員会で取り上げるようにします。

### 2 障害別チェックリスト（二次精査用）

- ① スクリーニングチェックリストを通して、「その傾向が強い」というところに○が多くついた児童生徒に関しては、障害別のチェックリストを行うことで、より正確に障害の症状があるかどうかを推測できます。
- ② この検査で「傾向が強い」というところに○が多くついた児童生徒に関しては、心理検査を実施したり、専門機関に相談したりすることがよいでしょう。

### 3 チェックリストを利用するに当たっての注意事項

- ① 保護者の了解を得てから実施します。
- ② チェックリストは、各々の障害の症状の有無をみるものであり、判断したり診断したりするものではありません。

## D) ADHDチェックリスト（二次精査）

記入日（ 年 月 日）

記入者（ ）

フリガナ		男・女	生年月日（年齢）			
名前			平成 年 月 日	（ 歳）		
在籍校	立 学校	学 年	第	学年		

- ◆以下の「不注意」「多動性」「衝動性」に関する設問に該当する項目が多く、少なくとも、その状態が6カ月以上続いていること。
- ◆次の「不注意」「多動性」「衝動性」のうちのいくつかが7歳以前に存在し、社会生活や学校生活を営む上で支障があること。
- ◆著しい不適応が学校や家庭などの複数の場面で認められること。
- ◆知的障害（軽度を除く）、自閉症などが認められないこと。

項 目		ない	どちらともいえない	ややその傾向がある	傾向が強い
不 注 意	1 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。				
	2 課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。				
	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みえる。				
	4 指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない。				
	5 学習などの課題や活動を順序立てて行うことが難しい。				
	6 気持ちを集中させて努力し続けなければならない課題を避ける。				
	7 学習などの課題や活動に必要な物をなくしてしまう。				
	8 気が散りやすい。				
	9 日々の活動で忘れっぽい。				
多 動 性	10 手足をそわそわ動かしたり、着席していてもじもじしたりする。				
	11 授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。				
	12 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。				
	13 遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい。				
	14 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。				
15 過度にしゃべる。					
衝 動 性	16 質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまう。				
	17 順番を待つのが難しい。				
	18 他の人がしていることをさえぎったり、じゃましたりする。				

## E) 高機能自閉症チェックリスト (二次精査)

記入日 ( 年 月 日)

記入者 ( )

フリガナ		男 ・ 女	生年月日 (年齢)	
名前			平成 年 月 日	( 歳)
在籍校	立 学校	学 年	第 学年	

- ◆以下の基準に該当する場合は、教育的、心理学的、医学的な観点からの詳細な調査が必要である。
- ◆知的発達の遅れが認められないこと。
- ◆社会生活や学校生活に不適応が認められること。
- ◆以下の項目に多く該当すること。

項 目		ない	どちらともいえない	ややその傾向がある	傾向が強い
社会的関係形成	1 目と目で見つめ合う、身振りなどの多彩な非言語的な行動が困難である。				
	2 同年齢の仲間関係をつくるのが困難である。				
	3 楽しい気持ちを他人と共有することや気持ちでの交流が困難である。				
言葉の発達の遅れ	4 話し言葉の遅れがあり、身振りなどにより補おうとしない。				
	5 他人と会話を開始し継続する能力に明らかな困難性がある。				
	6 常同的で反復的な言葉の使用または独特な言語がある。				
	7 その年齢に相応した、変化に富んだ自発的なごっこ遊びや社会性のある物まね遊びができない。				
固執性	8 強いこだわりがあり、限定された興味だけに熱中する。				
	9 特定の習慣や手順にかたくなにこだわる。				
	10 反復的な変わった行動 (例えば、手や指をぱたぱたさせるなど) をする。				
その他	11 物の一部に持続して熱中する。				
	12 常識的な判断が難しいことがある。				
	13 動作やジェスチャーがぎこちない。				



## 資料5 個別の指導計画（短期）

## 個別の指導計画（短期）

学校

児童生徒氏名		( 年 男・女)	記入者氏名	年 月～ 年 月	
観 点	ね ら い	方 法	形 態	評 価	
教 科					
行 動					
コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン ・ 言 葉 遣 い					
対 人 関 係					



## 1 心理検査

心理テスト法入門 松原達哉編著 日本文化科学社  
 K-ABCアセスメントと指導 前川久男他編集 丸善メイツ株式会社  
 ITPAの理論とその活用 旭出学園教育研究所編 日本文化科学社

## 2 LD (学習障害)

学習障害 (LD) 柘植雅義著 中公新書  
 LD教育選書 (①LDとは ②LDの教育と医学 ③LDの領域別指導事例集)  
 上野一彦他編集 学習研究社  
 分かるLDシリーズ①～⑥ 日本LD学会編 日本文化科学社  
 親と子で考える学習障害 楓セビル訳 研究社出版  
 LD児の認知発達と教育 高山佳子著 川島書店  
 LD児の指導法入門 鈴木健治・佐々木徳子著 川島書店  
 図説LD児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導 竹田契一他著 日本文化科学社  
 LD児サポートプログラム 竹田契一監修 日本文化科学社  
 LDの教育 上野一彦他編著 日本文化科学社  
 学習能力の障害 森永良子・上村菊朗共訳 日本文化科学社  
 学習障害 齋藤久子監修 ブレーン出版

## 3 ADHD (注意欠陥/多動性障害)

「多動性障害」児 榊原洋一著 講談社+α新書  
 集中できない子どもたち 榊原洋一著 小学館  
 ADHDをもつ子の学校生活 上村靖子他監訳 中央法規  
 多動な子どもたちQ&A 石崎朝世編著 すずき出版  
 バークレー先生のADHDのすべて 海輪由香子訳 VOICE  
 バークレー先生の反抗的な子も8ステップでうまくいく 海輪由香子訳 VOICE  
 手のつけられない子それはADHDのせいだった 沢木昇訳 扶桑社  
 のび太・ジャイアン症候群 司馬理英子著 主婦の友社  
 ADHDこれで子どもが変わる 司馬理英子著 主婦の友社  
 ADHD子どもが輝く親と教師の接し方 司馬理英子著 主婦の友社  
 読んで学べるADHDのペアレントトレーニング 上村靖子他訳 明石書店  
 ADHDの子どもたち 中根晃他訳 金剛出版  
 ADHDの明日に向かって 田中康雄著 星和書店

## 4 高機能自閉症・アスペルガー症候群

高機能自閉症・アスペルガー症候群入門 内山登紀夫他著 中央法規  
 アスペルガー症候群と学習障害 榊原洋一著 講談社+α新書  
 ガイドブックアスペルガー症候群 富田真紀他訳 東京書籍  
 アスペルガー症候群と高機能自閉症 服巻繁他訳 エンパワメント研究所  
 高機能広汎性発達障害 杉山登志郎他編著 ブレーン出版  
 アスペルガー症候群と高機能自閉症の理解とサポート 杉山登志郎編著 学習研究社  
 アスペルガー症候群とパニックへの対処法 富田真紀監訳 東京書籍

## 5 その他

特別支援教育のための精神・神経医学 杉山登志郎・原仁共著 学習研究社  
 教室の中の気がかりな子 中村圭佐・氏家靖浩編 朱鷺書房  
 チーム援助入門 石隈利紀・田村節子著 図書文化  
 LDとADHD 上野一彦著 講談社+α親書

\* 国立特殊教育総合研究所の図書室利用案内でも、参考文献を検索することができます。  
<http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/toshokan.html>

## 平成15年度 自律教育研究委員会

### 研究委員

荻原 恵己	佐久市立野沢小学校	関谷 洋子	長野市立裾花小学校
長田 文孝	長野市立裾花中学校	寺尾 文子	長野市立三陽中学校
尾沼 志郎	寿台養護学校	中村 真市	穂高町立穂高西小学校
片桐 俊男	飯田市立飯田東中学校	馬場 博雄	花田養護学校
加藤 健三	若槻養護学校	人羅善次郎	川上村立川上第一小学校
後藤 充子	塩尻市立塩尻西小学校	牧内 和美	長野市立東条小学校
齋藤 良直	松本市立島立小学校	矢木 奈美	長野市立川田小学校
島村 優子	松本市立本郷小学校	山田富佐子	飯山養護学校

委員長 副委員長

### 長野県教育委員会

勝 山 幸 則	総合教育センター自律教育部 専門主事
中 澤 寛	自律教育課指導係 主任指導主事兼指導係長
宮 坂 正	自律教育課指導係 指導主事
岡 田 哲 夫	自律教育課指導係 指導主事
樋 口 一 宗	自律教育課指導課 指導主事

自律教育シリーズ第1集

LD・ADHD 児等のための  
自律教育校内支援体制の手引

**みんなで支援 みんなが笑顔**

平成16年1月20日 印刷

平成16年1月30日 発行

長野県教育委員会