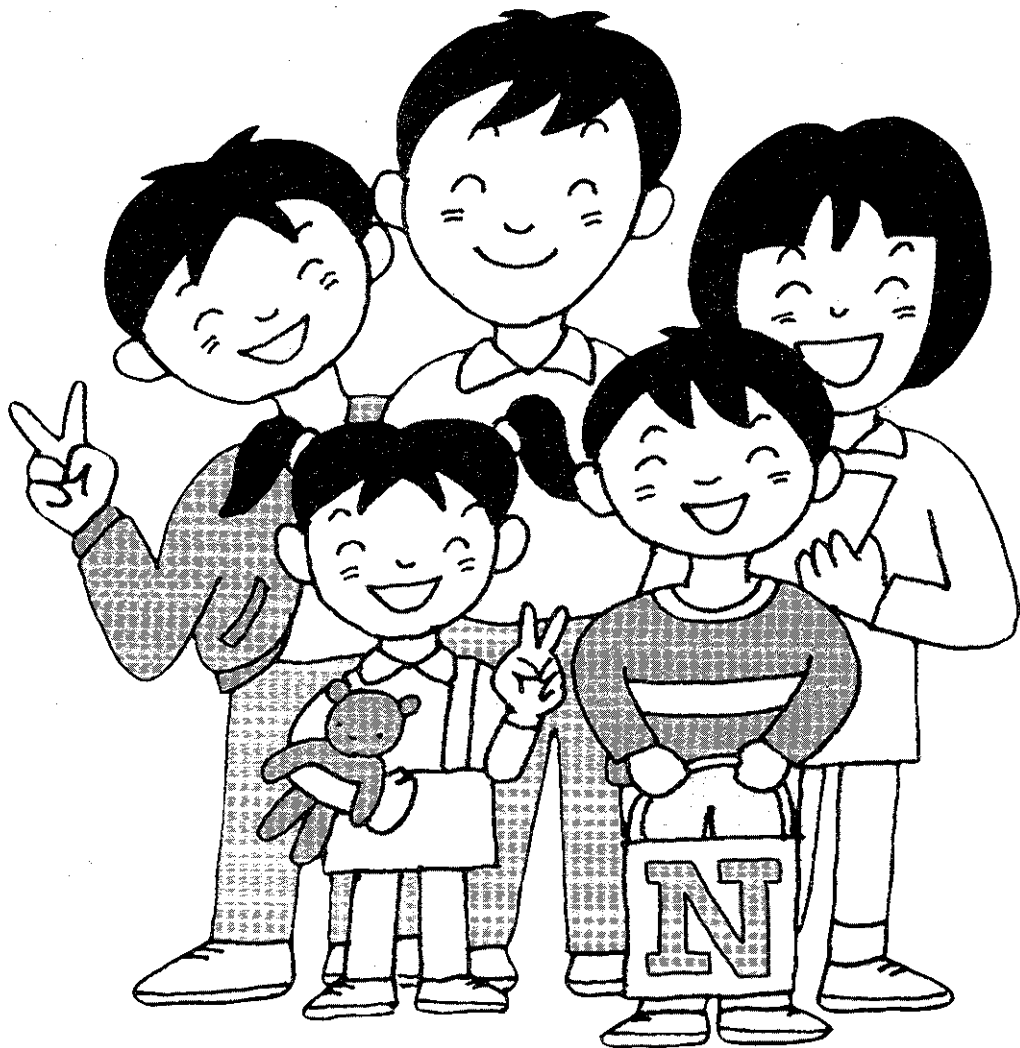


# 一人一人が輝く 教育のために

通常の学級に在籍する特別な教育的支援を  
必要とする子どもの理解と支援



宮城県特殊教育センター

## はじめに

近年、小・中学校の通常の学級において、学びにくさや学校生活に不適應状態を示す子どもたちの存在がクローズ・アップされてきています。

例えば、教科間に著しいアンバランスが見られる子どもや、集中して学習に取り組めない子ども、集団での生活にうまく適應できない子ども、知的能力に比べて学力がよく身に付いていない子ども、運動面でのぎこちなさや不器用さが認められる子ども、同じ失敗を繰り返す子どもなどがその例として挙げられます。

これらの子どもたちの中には、学業不振や、軽度の知的障害、学習障害（LD）、高機能自閉症、注意欠陥多動性障害（ADHD）なども含まれていますが、いずれも特別な教育的支援が必要です。しかし、彼らの問題が周囲の先生方や友達によく理解されず、苦しんでいたり自信を失っていたり、孤立していることも多く見受けられます。一方、多くの先生方がこれらの子どもたちを目の前にして、その理解や対応などについて悩んでいるようです。

このような現状に対して、平成11年7月に文部省（現文部科学省）より「学習障害児に対する指導について（報告）」が出されました。この中で、学習障害児の指導に当たっては、通常の学級での指導を基本とし、校内すべての先生方の共通理解及び協力のもとに、担任が配慮して指導に当たることが求められています。

そこで、特別な教育的支援を必要とする子どもたちへの実践的な指導に取り組んでいる県内各地の先生方の協力を得て、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子どもの理解と支援」について、通常の学級担任の先生方向けに本手引書を作成することにしました。

『すべての子どもたち一人一人が輝き、楽しい学校生活を送れるように、そして自己実現に向かって力強く歩み出せるように』との願いを込め、本手引書を、各学校、学級での取り組みの手掛かりにさせていただければと考えております。

平成13年3月

宮城県特殊教育センター

所長 高橋 八義

平成12年度、通常の学級に在籍し学び難さや学校生活に不適應状態を示す児童生徒の指導の一助にいただければと考え発行しました本手引書が大変好評をいただきました。そこで今回多くの学校、学級のご要望に応え、増刷しました。前回の同様多くの先生方にご活用していただければ幸いに思います。

平成14年3月

宮城県特殊教育センター

所長 秋山 和徳

## 本手引書の利用に当たって

本手引書は、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子どもたちについて、担任の先生方がその理解と具体的な支援をする際のヒントにさせていただこうと考え、編集したものです。

『特別な教育的支援を必要とする』という形容詞がつくと、通常の学級の担任にとってはとても難しいことのように思われがちです。しかし、『特別な教育的支援を必要とする子どもたち』の多くは、日常生活や学習の場面における、ちょっとした工夫や手だてにより、生き生きと輝くようになることが多くあります。本手引書では、具体例を多く取り上げ、平易な文で解説をするように努めました。

その構成は、以下のようになっています。

- ① 第1章「理解と支援のためのポイント」では、よく観察される種々のつまづきや困難を示す子どもたちの状態像を例示するとともに、「こんな子はいませんか？」の参照ページを追っていくと、それらの状態像に対応する理解と支援の要点が述べられています。
- ② 第2章「支援のための手だて」では、教職員として踏まえておいて欲しいこと、子どもを取り巻く学級づくりや学校全体の支援体制の在り方及び連携などについて述べられています。子どもとのかかわりだけではなかなか解決しにくい場合など、参考になると思います。
- ③ 第3章「より理解を深めるために」では、障害の基本的特徴を含めて、知っていてほしいことから載せてあります。子どもの理解や支援の手助けになるよう、更に理解を深めてください。

本手引書は、学習障害（LD）や、軽度の知的障害、高機能自閉症、注意欠陥多動性障害（ADHD）などを中心にして解説を加えています。しかし、子どもたちをその障害に分類したり、当てはめたりすることを意図しておりません。あくまでも、その状態像を受容・理解し、支援の際に活用していただくことを目的としています。担当されている子どもたちの状態とその原因については、これ以外にもいろいろな要素があると考えられます。したがって、ここで述べていることが、一人一人の子どもたちに適した支援になる場合と、そうでない場合が出てくると思われます。

また、本手引書に従って取り組めば、直ちに子どもの問題解決が図られるというものではありません。子どもの年齢や状態によっては、子どもに負担を強いる不得意な面などの改善指導を思いきって止め、得意な面の伸長を図って対応するなどの『見極め』が大切になってきます。

一人で悩まないで、校内の先生方や保護者、専門の相談機関、場合によっては、医師などと連携して支援に当たることが大切です。以上の点に留意して御活用願えればと考えます。

# 目 次

はじめに

本手引書の利用に当たって

## 第1章 理解と支援のためのポイント

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| こんな子はいませんか                  | 1  |
| 考えをまとめて発表したり書いたりすることが苦手な子ども | 7  |
| 文字や文が正しく読めない子ども             | 8  |
| 文字や文が正しく書けない子ども             | 10 |
| 音読はできるが文の読解ができない子ども         | 12 |
| 計算につまずきのある子ども               | 14 |
| 落ち着きのない子ども                  | 16 |
| 体の動きにぎこちなさが見られる子ども          | 18 |
| 話がうまくかみ合わない子ども              | 20 |
| 孤立しがちな子ども                   | 21 |
| こだわりが強い子ども                  | 22 |
| 突発的な行動が多い子ども                | 23 |
| より確かな理解や支援のために              | 24 |

## 第2章 支援のための手だて

|             |    |
|-------------|----|
| 何でも話せる学級づくり | 25 |
| 先生！大きな心で    | 26 |
| こんな先生に出会いたい | 27 |
| 学級での支援のポイント | 28 |
| 校内での支援体制づくり | 30 |
| 校内での支援の実際   | 32 |
| 家庭・保護者との連携  | 34 |
| 学校間の連携      | 36 |
| 相談機関の活用     | 37 |
| 参考図書を紹介     | 38 |

## 第3章 より理解を深めるために

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| 1 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子ども」とは | 39 |
| (1) 「学習障害(LD)」とは                  | 39 |
| (2) 「自閉症」とは                       | 39 |
| (3) 「アスペルガー障害(症候群)」とは             | 41 |
| (4) 「注意欠陥多動性障害(ADHD)」とは           | 41 |
| (5) 「知的(発達)障害とは」                  | 42 |
| 2 学習障害児に対する指導法について                | 44 |
| 3 二次的な問題を防ぐために                    | 45 |
| 4 個別検査とその活用について                   | 46 |
| 5 薬物治療について                        | 49 |
| 6 「特別な教育的支援を必要とする子どもたち」の対応について    | 50 |
| 7 主な相談機関とその手続き                    | 51 |

あとがき

# 第 1 章

## 理解と支援のためのポイント

ここでは、様々な状態像を示す子どもたちの理解とその支援のための具体的な手だてについて解説します。

- こんな子はいませんか？
  - 考えをまとめて発表したり書いたりすることが苦手な子ども
  - 文字や文が正しく読めない子ども
  - 文字や文が正しく書けない子ども
  - 音読はできるが文の読解ができない子ども
  - 計算につまずきのある子ども
  - 落ち着きのない子ども
  - 体の動きにぎこちなさが見られる子ども
  - 話がうまくかみ合わない子ども
  - 孤立しがちな子ども
  - こだわりが強い子ども
  - 突発的な行動が多い子ども
- より確かな理解や支援のために

# こんな子はいませんか？

話す

○「いつ、どこで、だれが、なにを」などの質問に答えられない。  
(P. 12参照)



○文の内容を聞かれても、名詞や一語文でしか答えられない。  
(P. 12参照)

○経験したことや物事を説明することが苦手である。  
(P. 7参照)

○文で話すことができない。  
(P. 20参照)

○会話が一方的で、話題がとびやすい。  
(P. 20参照)

## こんな子はいませんか？

### 書く

○視写に時間がかかり、文字が抜けることがある。

(P. 10参照)

○文字の習得が遅い。

(P. 10参照)

○事柄を整理して話したり書いたりすることができない。

(P. 7参照)

○鏡文字が見られる。

(P. 10参照)

○作文や日記を書くことをいやがる。

(P. 7参照)

○助詞を使った文や主述の対応した文が書けない。

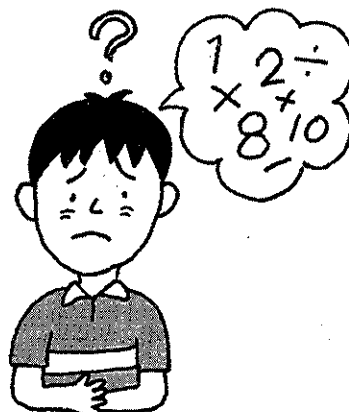
(P. 10参照)

# こんな子はいませんか？

## 読み・計算

○繰り上がりや繰り下がりのある  
計算が苦手である。

(P. 14参照)



○文字や行をとばして読むことが  
多い。

(P. 8参照)

○計算をいやがる。

(P. 14参照)

○形の似ている文字を間違えて読  
む。

(P. 8参照)

○筆算の桁がずれやすい。

(P. 14参照)



## こんな子はいませんか？

### 落ち着き・器用さ



○集中して学習に取り組むことが  
苦手である。

(P. 16参照)

○授業中、落ち着きなく、立ち歩  
くことが見られる。

(P. 16参照)

○興味や関心が移りやすく、ちょっ  
としたことに気を取られやすい。

(P. 16参照)

○歩いたり走ったりする動作が、  
ぎこちない。

(P. 18参照)

○ひも結びやはさみなどの、細か  
い作業が苦手である。

(P. 18参照)

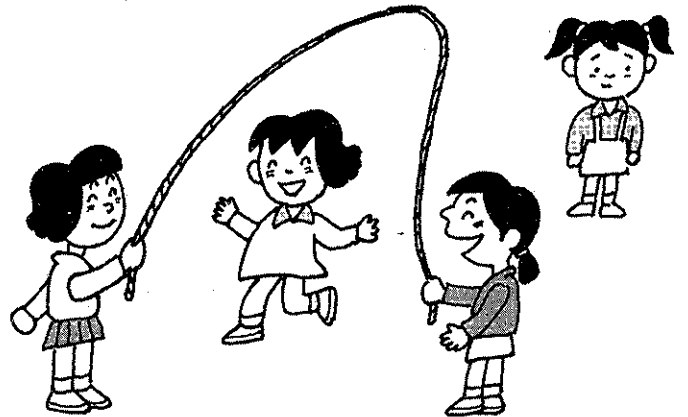
○縄跳びやボール運動が苦手であ  
る。

(P. 18参照)

# こんな子はいませんか？

かかわり

○授業中に発言や挙手が少ない。  
(P. 21参照)



○遊びや小集団活動に参加できず、  
一人でいる。

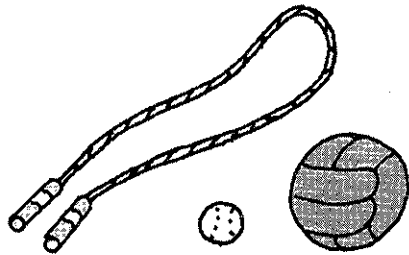
(P. 21参照)

○教師や友達との会話に加わること  
が難しい。

(P. 21参照)

# こんな子はいませんか？

## こだわり・突発的行動



○順序、色、形、音や食べ物、予定にこだわる。

(P. 22参照)

○興味がなかなか他のことに広がらない。

(P. 22参照)

○興味のあることは、いつまでも話し続ける。

(P. 23参照)

○突然、大声をあげたり、乱暴な行動をとる。

(P. 23参照)

○ささいなことでのけんかやトラブルが絶えない。

(P. 23参照)

# 考えをまとめて発表したり 書いたりすることが苦手な子ども

- 事柄を整理して話したり書いたりすることができない。
- 経験したことや物事を説明することが苦手である。
- 作文や日記を書くことをいやがる。

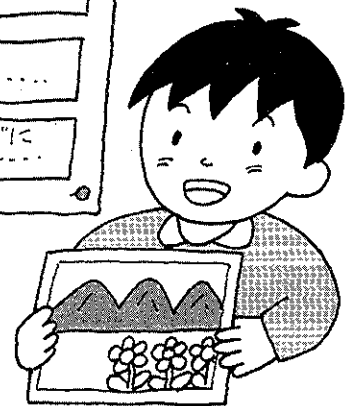
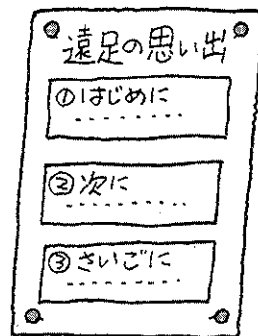
## 理解のポイント

相手を意識して話すことや順序立てて話すことの能力の落ち込み、文章の構成力不足の問題が考えられます。また、聴覚的な記憶力が弱いと、たった今話していたことが何であったか分からなくなる子どももいます。

## 支援のポイント

《ポイント①》 視覚的なもので補いましょう。

- 時間や順序に従い、カードに書かせて発表させましょう。
- 実物や写真・絵などを用いて話を進めさせましょう。



《ポイント②》 書くことの負担を減らしましょう。

- 子どもが話した内容を先生が文章にしましょう。  
そして、徐々に支援する分量を少なくしていきましょう。
- 文のモデルを示し、それを参考にしながら書かせましょう。

発表のときなど、自信をなくさせないために、周囲の子どもへの指導も大切になります。  
笑わない、途中で口をはさまない等の約束を学級全体でつくることも必要です。

\* 「聴覚的な記憶力」とは、耳から入った情報を数秒から数分の間、一時的に保持する力のことをいいます。

# 文字や文が正しく読めない子ども

- 形の似ている文字を間違えて読む。
- 文字や行をとばして読むことが多い。

## 理解のポイント

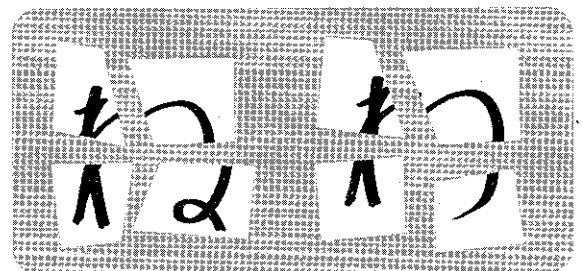
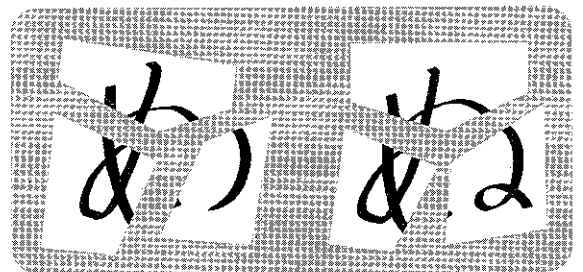
文字は字形と音の一致、それぞれの字形を区別する力がないと、一つ一つの文字として覚えられなくなります。

また、注意を集中することができない場合や、目のスムーズな動きが困難で、ひとまとまりのことばとして読めなくなり、書いてある意味・内容をつかむことができなくなることがあります。

## 支援のポイント

《ポイント①》 文字の違いをとらえさせましょう。

- 文字の特徴（読み）、線の長さ、方向、形はね、止め、筆順、意味等）に注目させ、確認させます。



《ポイント②》 文字を見やすくする工夫をしましょう。

- 文字を大きくしたり、行間を広げたりします。
- 文章をまとまりごとに切り、はり直したりして提示します。

人間は道具を使う動物である、と日々いろいろな道具を使っています。わたしたちは、毎日いろいろな道具を使っています。くぎをうつときには、金づちを使います。野菜や肉を切るときにははうちょうを使い、水を切るときには...

道具を使う動物たち

沢近 十九一

貝



# 文字や文が正しく書けない子ども

- 文字の習得が遅い。
- 鏡文字が見られる。
- 視写に時間がかかり、文字が抜けることがある。
- 助詞を正しく使った文や主述の対応した文が書けない。

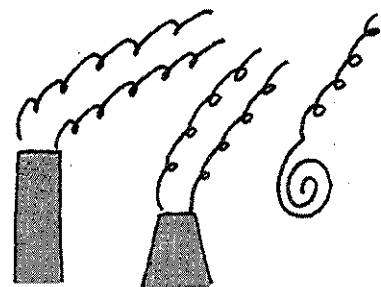
## 理解のポイント

文字を書くためには、線や形の認識力、手指をしなやかに動かすことが求められます。また、文を書くためには、書こうとすることを整理し、ことばに直し、文字を表現するという一連の活動が必要になります。

## 支援のポイント

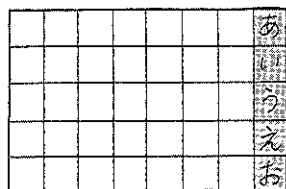
《ポイント①》 しなやかな動きを練習させましょう。

- 意図した長さや向きの線を描くことができる腕、手、指の動きが要求されます。
  - 直線や小さな丸、ジグザグ線をなぞらせます。
  - 絵描き歌に取り組みます。
  - 正しい鉛筆の持ち方を指導します。



《ポイント②》 始筆、終筆を意識する練習をさせましょう。

- 升目の中に文字を書かせてみます。



《ポイント③》 脱字に注意させましょう。

- 文字に対応する確実な読み書きと意味を考えて読み書きする習慣が必要です。
  - 聞いた単語を正確に書き取らせます。
  - 似ている文字や単語（促音の有無など）の違いを確かめさせます。
  - 助詞を用いた会話文で確認します。
  - 音節の確認とともに、一つのまとまりとしてつかませます。

きって を かう。

しょうがっこう

きて を かう。

しょがっこう

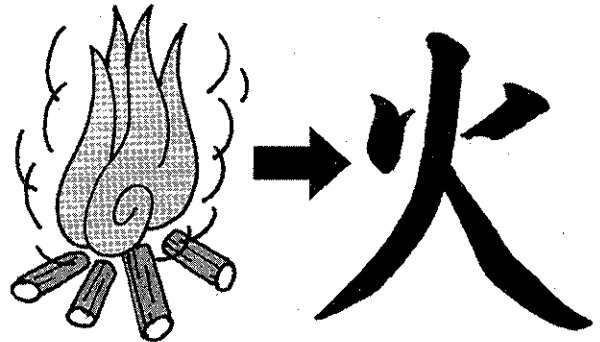
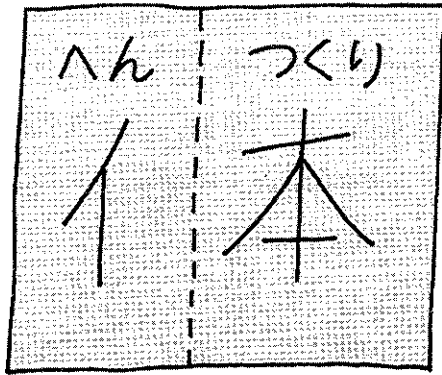
? へんだなあ

#### 《ポイント④》 漢字と友達になりましょう。

○漢字は表意文字であることから、難しい感じがしますが、絵文字としての面白みを持っており、直感的に意味をとらえられやすい点があります。

◦動機付けを十分に図りましょう。

「へん」や「つくり」の意味を覚え、漢字の仲間集めをさせます。



#### 《ポイント⑤》 文を書いてみましょう。

○自分の行動や気持ち、事物をことばと明確に対応させることが必要です。

◦具体物や写真を用意して、思い出しやすくします。

◦主語と述語を確認させます。

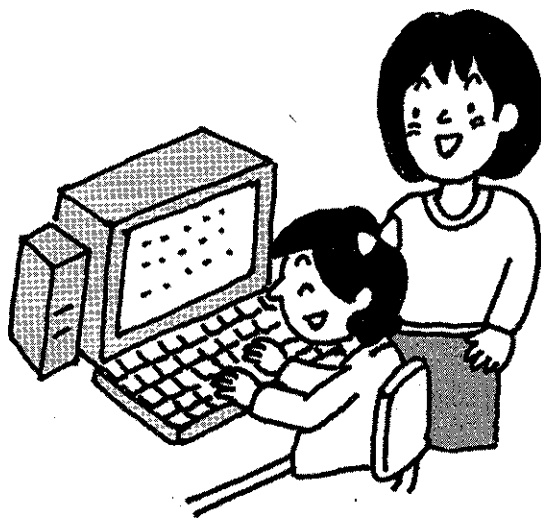
◦助詞はカードを用いて、文の形にするのを助けます。

～  は ……です。

～  が ……しました。

～  へ 行きました。

～  を しました。



文字や文章を視写するような学習だけでは、文字や文を正しく書く能力を育てることはできません。文字や文が正しく書けない子どもを指導するためには、できない原因をしっかりとつかむ必要があります。さらに、苦手意識の強い子どもには、ワープロやパソコンの活用を考えてみましょう。



# 音読はできるが文の読解ができない子ども

- 文の内容を聞かれても、名詞や一語文でしか答えられない。
- 「いつ、どこで、だれが、なにを」などの質問に答えられない。

## 理解のポイント

文章の意味をよく理解できないということは、大きく次の二つが考えられます。

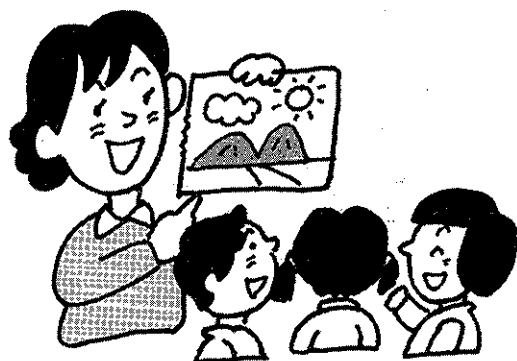
- ① 平仮名、片仮名、漢字などがよく読めない。(よく覚えていない)
- ② 音読はできるが、文章の理解がよくできない。

ここでは②について述べます。文字を読むことに労力を使い過ぎたり、視覚的な記憶に問題があると内容理解が難しい場合があります。

## 支援のポイント

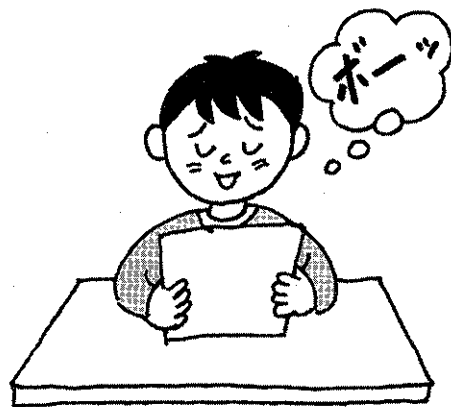
《ポイント①》 手掛かりになるものを工夫しましょう。

- あらかじめ録音テープを聞かせたり、教師が音読したりして理解を助けましょう。
- 文章だけでなく、写真や挿し絵などを見せながら理解させることも有効です。



《ポイント②》 分かりやすい読み方はどちらでしょう。

- 理解をさせるときは、その子にとって音読が良いのか黙読が良いのか確かめてみましょう。



### 《ポイント③》 子どもに合った教材を考えてみましょう。

- 文学的な文章よりも説明的な文章などの方が理解しやすい場合があります。
- 子どもの好きな教材や読み物など、興味関心のある文章も効果的です。



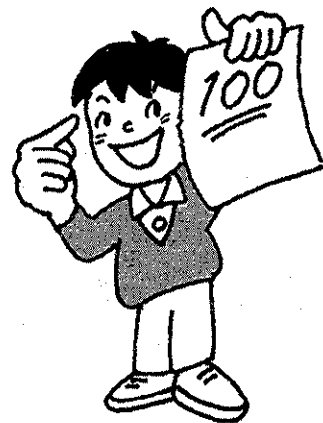
### 《ポイント④》 視覚化、動作化させてみましょう。

- 理解を助けるために、読んだ内容を絵に描かせたり、動作化、劇化させてイメージ化させてみましょう。



### 《ポイント⑤》 簡単な課題から始めましょう。

- 算数の文章題では、数字を○で囲ませたり、求められていることに波線などを引くようにさせてみます。
- 短い文章を用いて、「いつ、どこで、だれが、なにを」などを話したり書いたりする学習をさせてみます。
- 徐々に、粗筋を考えたりする練習もさせてみましょう。



できない面にのみ注目するのではなく、まず、「音読できる」ことを認め、褒めてあげることが大切です。その上で、読解のための有効な手掛かりを工夫・活用しながら、継続的な指導を根気よく積み重ねていくことが大切です。

# 計算につまずきのある子ども

- 計算をいやがる。
- 繰り上がりや繰り下がりのある計算が苦手である。
- 筆算の桁がずれやすい。

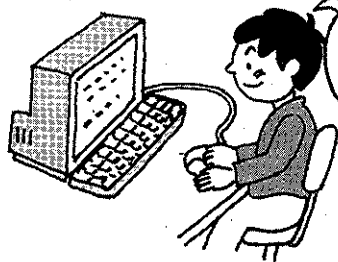
## 理解のポイント

短期記憶の力が弱い場合、繰り上がりや繰り下がりの方処理に困難を示すことがあります。筆算の桁がずれるのは、視覚系の認知の問題も考えられます。失敗経験の積み重ねにより、苦手意識が強まり抵抗感を抱くことになりがちです。子どもが独力で計算をやり遂げ、成就感や成功感、自己有能感を抱き、学習への意欲を引き出すことがポイントです。

## 支援のポイント

### 《ポイント①》

- 計算が苦手で、拒否反応が出ていたら



### 《ポイント②》

- たし算で指を使ったり、数えたりしているとき

答をあらかじめ教えておき、計算の過程に集中できるようにさせます。

間違ったら、間違えないで答えられるところまで戻ります。

答が重要なのではなく、計算の過程が大切であることを教えます。

プリント1枚あたりの出題数も考慮しましょう。(出題数を減らす) 同じ問題をパソコンでさせるのも有効です。

指を使ったり、数えたりすることを最初はとにかく認めることで、子どもが独力で計算をやり遂げ正答を得たという成就感、成功感にひたさせます。

《ポイント③》

○たし算やひき算の計算を  
間違えやすいとき

14+2=  
25-5=



計算の手順を言語化します。(ことばで言わせてみる)

- |  |   |
|--|---|
| $\begin{array}{r} 12 \\ - 8 \\ \hline 4 \end{array}$ | ① 2から8はひけるかどうか<br>② ひけないから繰り下がりのひき算<br>③ 10から8ひいて2<br>④ 2と2をたして4<br>⑤ 4を書く<br>⑥ 12の10は使ったからなし |
|--|---|

言語化するだけでなく、書かせると、なおよく理解できます。

|  |                             |
|--|-----------------------------|
| $\begin{array}{r} 12 \\ - 8 \\ \hline 4 \end{array}$ | $10 - 8 = 2$<br>$2 + 2 = 4$ |
|--|-----------------------------|

易しい段階の計算を多くさせ、達成感や成就感だけでなく、集中力を高め、問題処理の手際を良くしていきます。(ドリル不足の解消)

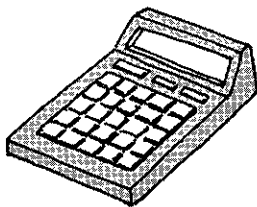
《ポイント④》

○たし算はできるのに、  
ひき算ができなくて  
困っているとき

ひき算は独特の難しさがあるので、たし算が十分(繰り上がり)できてからさせるのも一つの方法です。

《ポイント⑤》

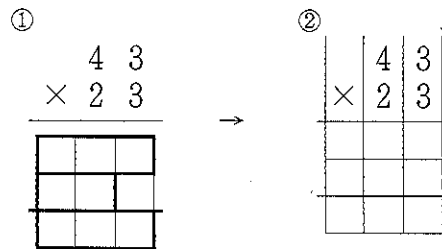
○かけ算やたし算で位どりが  
ずれやすいとき



段階を追って枠をつけていきます。

枠の例①→②など

赤ペンでたて線を書くのも有効です。



計算の学習は、自己評価しやすいことや小学校低学年では算数科学習において占める割合が多いことが特徴です。つまずきの原因を明らかにし、その子に合った指導を工夫することが必要です。中学生では失敗経験からくる強い苦手意識への配慮が大切です。パソコンや電卓などの活用も有効です。

# 落ち着きのない子ども

- 授業中、落ち着きがなく、立ち歩くことが見られる。
- 集中して学習に取り組むことが苦手である。
- 興味や関心が移りやすく、ちょっとしたことに気をとられやすい。

## 理解のポイント

落ち着きのない行動をとってしまうのはどうしてなのか、子どもの立場になって行動の様子をじっくり観察・分析してみましょう。

- ① 授業の内容が十分に理解できないのでは？
- ② ことばによる指示が理解できないのでは？
- ③ 『集団の一員としての自分』という意識が育っていないのでは？
- ④ 『注意力』そのものに問題があるのでは？

などの理由が考えられます。これらのことをもとにして、支援を考えるようにしましょう。

## 支援のポイント

《ポイント①》『好きなこと』、『分かる内容』の課題を準備しましょう。

興味を示す課題を見つけましょう。

○自力で解決できるワーク・シート等も効果的です。

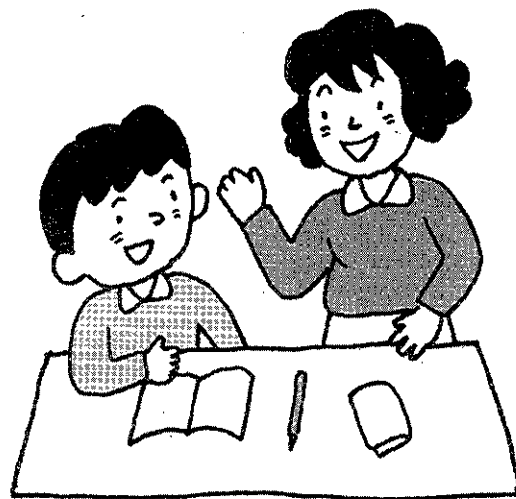
《ポイント②》「分かることば（方法）で話し掛けましょう。

○ことばとともに、文字や絵カード、動作（ジェスチャー）を加えて話し掛けてみましょう。（視覚の活用）

《ポイント③》名前を呼ぶなどして、注意を引きつけて話し掛けましょう。

○集団の中では理解が困難であっても、個別に指示すると理解できることが多いものです。

○集中させる時間は、初めは短時間を目標にし、徐々に伸ばしましょう。「やればできるんだ」という自信が持てるように褒めながら取り組ませましょう。



《ポイント④》 無用の刺激を与えないようにしましょう。

- 周囲に不要なものを置かないようにしましょう。
- 座席の位置を工夫してみましょう。

《ポイント⑤》 日課を工夫しよう。そして課題を明確に示しましょう。

- 生活のリズムなどから、集中しやすい時間帯を見つけましょう。
- 達成可能な課題を提示し、終わったらそこで打ち切りましょう。

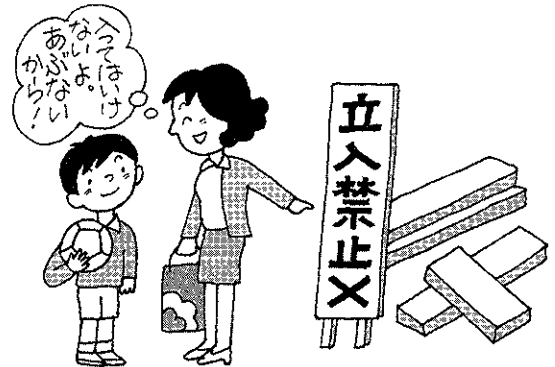
《ポイント⑥》 『多動』には寛容に対処しましょう。(そんなに神経質にならないで…)

- 多動に対しては、約束した時間や場所の範囲内だけなどといった条件をつけて受容しましょう。  
ただし、「放任は禁物」です。
- 好ましい行動が見られたら、大いに褒めることも忘れないようにしましょう。



《ポイント⑦》 社会のルールは段階を追って教えましょう。

- 危険な行動やしてはいけないことに対しては、毅然とした態度ではっきりと注意しましょう。
- 危険な場所には「X」マークを表示するなどして注意を喚起させましょう。
- 保護者と相談の上、医療的な対応を検討する必要がある場合もあります。



多動に対しては、規制だけでは改善は望めません。支援に当たっては、その原因を探るとともに、改善が急がれる必要最低限の行動を選び、重点的に指導を行うようにしましょう。さらに、保護者の同意のもとに、心理や医療面での相談機関を活用してみましょう。

# 体の動きにぎこちなさが見られる子ども

- 歩いたり、走ったりする動作が、ぎこちない。
- ひも結びやはさみなどの、細かい作業が苦手である。
- 縄跳びやボール運動が苦手である。

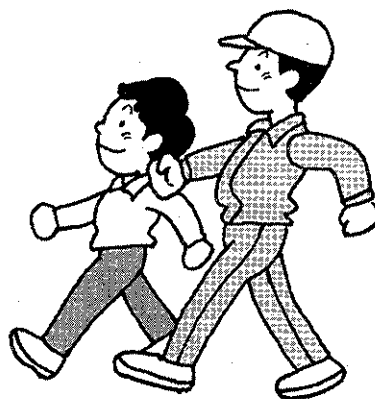
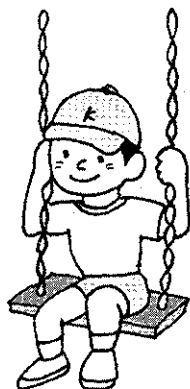
## 理解のポイント

まひなどの障害はないが、運動面でいわゆる「不器用」な状態を示す子どもがいます。自分の身体のイメージがもちにくい、体の各部分の動きのバランスの悪さ、各運動スキルの獲得や協応動作の困難さ…等々、その子どもの苦手な要因をとらえ、その子どもなりの方法を考え、段階的に継続して練習させ、習得を目指していくことが大切です。

## 支援のポイント

《ポイント①》 全身運動を継続して行いましょう。

- 散歩（歩く）、  
階段を組み入れた散歩、  
ブランコ…など、楽しく行う工夫を…



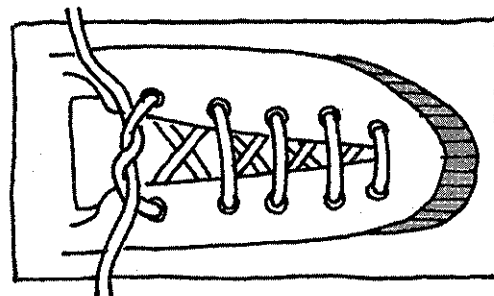
《ポイント②》 状態像に応じて手を添えて指導をしましょう。

- ひも結び  
◦ 教師が手を添えて一緒に行う。



一人で行う

- ひもとおしの練習板を使ってみよう



○はさみの使い方

- ・教師が手を添えて一緒に行う。



一人で行う！

- ・線の上を切る（太い線から→細い線へ）

直線

➡ 山型

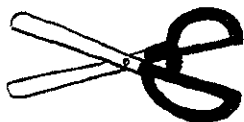
➡ 六角形

➡ 八角形

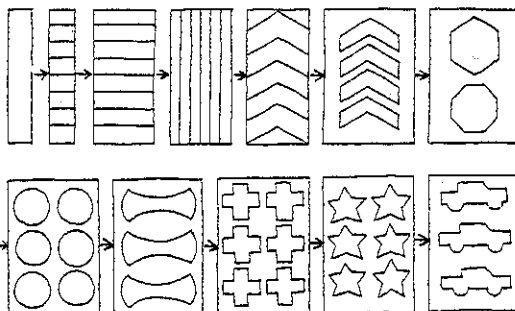
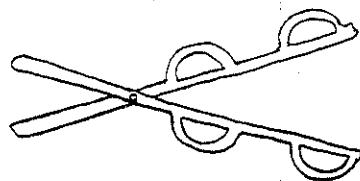
➡ 円

➡ ……切り抜き

ばね付はさみ



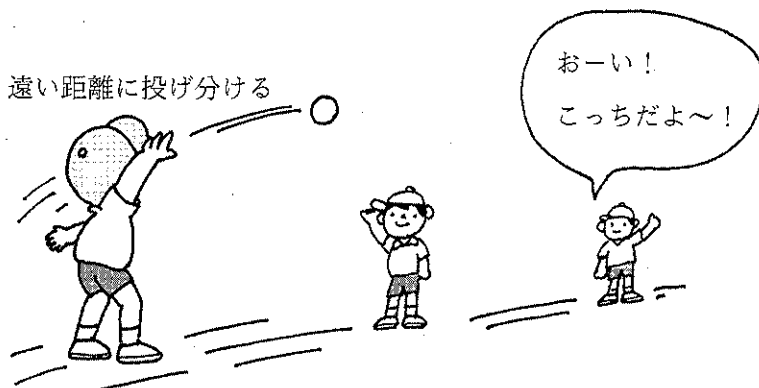
指導用はさみ



《ポイント③》 相手との位置感, 相手との距離感をとらえる練習をさせましょう。

○ボール投げ

- ・近い距離



《ポイント④》 動きを各部に分けて練習させましょう。

○縄跳び

- ・同じ位置で
- ・一定の高さとリズムで
- ・両足で跳ぶ。



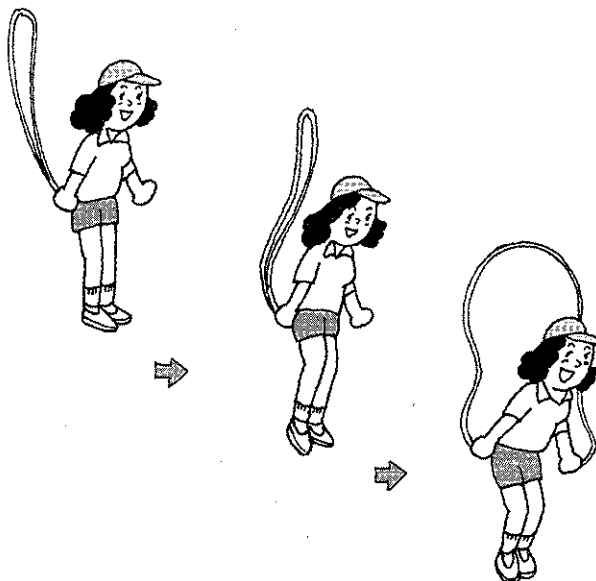
- ・手に縄（二つ折り）を持って回す。



- ・縄（二つ折り）を回したら跳ぶ。



- ・通常の縄跳びの練習に移る。



手先の不器用さ, 運動面での技能習得の弱さは, 学習面よりも, その努力や成果がはっきりとした形で表れてきやすいものです。そのことを周りの子どもたちにも理解させ, 本人が練習に取り組みやすい環境を作っていくことが大切です。習得できないのではなく, 習得に時間がかかるのです。



# 話がうまくかみ合わない子ども

- 文で話すことができない。
- 会話が一方的で、話題がとびやすい。

## 理解のポイント

- ①聴覚系の認知<sup>\*</sup>に困難がある場合、
- ②ことばの内容の理解が困難な場合
- ③状況把握の弱さや話の背景、話し手の心情理解が困難な場合 等  
が原因として考えられます。

## 支援のポイント

《ポイント①》 視覚的なもので補いましょう。

- 実物や動作、写真、絵、文字などを  
ことばと結びつけます。

《ポイント②》 正しい文のモデルを示しましょう。

- 子どもの話の内容をしっかり受け止め、  
欠けている要素を補ったり、場面に  
じた適切なことばを付け加えたりして  
繰り返します。

《ポイント③》 何について話すか、最初に意識づけましょう。

- 話し始めに、「○○について話します。」  
と話題から話させます。



子どもが話したくなるような楽しい体験をたくさんさせましょう。そのときの会話を通して大人が聞き上手になること（うなづく、相づちを打つ、等）で話す意欲を高め、言語理解を助けることが大切です。

\* 「聴覚系の認知」とは、耳からの情報を処理する力のことです。

# 孤立しがちな子ども

- 授業中に発言や挙手が少ない。
- 教師や友達との会話に加わることが難しい。
- 遊びや小集団活動に参加できず、一人でいる。

## 理解のポイント

行動の様子は、年齢によっても個々の子どもによっても、その傾向や程度は様々です。そして、行動上の特徴は、幼稚園や保育所あるいは小学校に進級して気付かれることがあります。

## 支援のポイント

### 《ポイント①》 優しい心、態度で接しましょう

- 優しく共感的な態度で話し掛け、理解しましょう。
- 授業では焦らず、急がず優しく話し掛けましょう。



### 《ポイント②》 子どもの年齢に応じたスキンシップを大切にしましょう

- 握手をする。頭をなでる。手をつなぐ。
- 一緒に外で遊ぶ。ゲームを楽しむ。



### 《ポイント③》 話題を増やしましょう。

- 休み時間、給食、清掃活動などの時間を利用して話題を増やしましょう。

### 《ポイント④》 友達づくりを支援しましょう。

- 座席の配置やグループ編成に配慮しましょう。
- ゲームや外遊びに誘いましょう。

### 《ポイント⑤》 褒めましょう。

- 機会や場面を見つけ、大いに褒めましょう。
- (大げさな表現は控えめに…)



孤立しがちでかわりが少ない子どもに話し掛けても、反応が乏しく通じていないようなことがあります。このような場合でも、焦らず子どものペースに合わせて話し掛けたり、聞いてあげたりして共感すること、そして、その子の良いところを大いに褒め、存在感を認め少しずつ信頼関係を築いていくことが大切です。否定的な対応をすることは、逆効果です。

# こだわりが強い子ども

- 順序、色、形、音や食べ物、予定などにこだわる。
- 興味がなかなか他のことに広がらない。
- 興味のあることだと、いつまでも話し続ける。

## 理解のポイント

こだわっていることの原因として、次のことが考えられます。

- ① 単に興味の対象物として、自分の意識を集中させている。
  - ② 集団行動や他からのストレスから逃避し、自分の気持ちを安定させたり回復させたりしている。
  - ③ 生活習慣によって誤って身に付いてしまった。
  - ④ こだわらざるを得ない心理学的特性のようなものがある。
- こだわりのものとは何かを見極めて支援していく必要があります。

## 支援のポイント

《ポイント①》 迷惑にならないこだわりは個性として認めてあげましょう。

○あまり叱ったり、止めさせたりはしないようにしましょう。「漢字博士」「計算博士」と呼ばれ、特定の領域に優れた能力を発揮できる子どもがいます。自分を向上させるものとして上手に伸ばしてあげましょう。

《ポイント②》 他のものへ興味を誘導したり、話題を変えるようにしましょう。

《ポイント③》 強引に誘わず、子どもが興味を持ってきたら、タイミングを見て誘ってみましょう。

《ポイント④》 誤って身に付いてしまった生活習慣に対しては、根気強く対応しましょう。



生命の危険や他に危害を加えるようなもの以外は、こだわりも一つの個性と考えて、柔軟に対応していきたいものです。焦らずに働き掛け、根気強く指導していきましょう。

# 突発的な行動が多い子ども

- 突然、大声をあげたり、乱暴な行動をとる。
- ささいなことでの、けんかやトラブルが絶えない。

## 理解のポイント

この子どもたちは、「わざとやっているのではなくて、自分をコントロールするすべを見つけ出せないでいる。」という考えで見てください。

また、原因となった状況を振り返らせ、「どうすれば良かったか」を考えさせ、今後の改善のため共感的に理解し、励ましを中心に支援していくことが大切です。

## 支援のポイント

《ポイント①》 落ち着いて対処しましょう。

- 前兆となるサインを見つけましょう。
- 叱ったり、無理に制止させることは逆効果な場合があります。
- 普段から、教師間の協力体制を作っておきましょう。
- 別の部屋で落ち着かせることも必要です。



《ポイント②》 そうしなければならなかった気持ち（わけ）を聞きましょう。

- 子どもが伝えたい気持ちを表現できるよう  
選択肢を用意するなど質問の方法を工夫しましょう。
- 話の内容を整理してあげながら聞きましょう。

《ポイント③》 自分の性格や行動の特徴に気付かせましょう。

- 感情をコントロールする方法を教えましょう。  
(ポケットの中でげんこつを作る 等)
- 望ましい行動ができたら、その都度評価し、認めましょう。

《ポイント④》 「何でも話し合える学級づくり」に努めましょう。

突発的な行動を起こした後は、長くても20~30分で落ち着きますので、その後そっと教室に迎え入れる雰囲気づくりが大切です。学級会等で話題にすることは、ダメージを大きくするばかりです。

頻繁に大声をあげたり乱暴な行動が見られたりする場合には、保護者と相談の上、医療的な対応の検討も必要になってきます。

# より確かな理解や支援のために

特別な教育的支援を必要とする子どもたちの理解や支援においては、学習の遅れがちな子どもたちへの対応と多くの部分で重なり合うことがあります。特に、障害児教育では、一人一人の障害の種類や程度、発達段階や特性に応じた具体的な手だてが数多く蓄積されていますので特殊学級の担任や通級指導教室の担当に相談してみましょう。これらの取り組みは、一人一人を大切にしたい指導であり、多くの子どもにも適用できるものなのです。これらの手だてを活用するとともに、一人一人の良さを認め合いながら、引き出すような理解や支援のあり方が大切です。さらに、校内の先生方の協力を得ながら進めることが大切です。

## ◎より確かな理解のために

### ○正しい実態の把握に努めましょう。

- どのようなつまづきや困難がありますか？
- どんなときに集中しますか？
- どんなことが得意ですか？
- どんなことに興味・関心がありますか？

### ○みんなかけがいのない子どもたちです。

- それぞれの個性やその違いを互いに認め合いましょう。  
『みんな違っていい、みんないい。』の考え方を大切にしましょう。

## ◎より確かな支援のために

### ○自己有能感を育みましょう

- 自分の長所や短所に気付かせましょう。
- 動機付けを図りましょう。(やってみたいな)
- 見通しを持たせましょう。(こうすればできそう)
- 成就感、そして、自信を持たせましょう。(できた、できるんだ)

### ○障害児教育の手法を参考に、指導方法を検討しましょう。

- 適切な課題の設定  
その子なりの課題を設定しましょう。
- 指導内容のスモール・ステップ化  
指導内容を細分化してステップに分け、順に提示しましょう。
- 教材の具体化  
具体的な教材で理解を補いましょう。
- 学習の速度への配慮  
ゆっくりと丁寧に指導しましょう。
- 反復指導  
基礎的な事項を繰り返して指導しましょう。
- フィードバック  
学習の経過や成果を、本人に分かりやすく伝えましょう。



## 第 2 章

# 支援のための手だて

ここでは、特別な教育的支援を必要とする子どもの支援のために学級や学校としての取り組み方や、保護者や相談機関との連携の在り方などについて具体的に解説します。

- 何でも話せる学級づくり
- 先生！大きな心で
- こんな先生に出会いたい
- 学級での支援のポイント
- 校内での支援体制づくり
- 校内での支援の実際
- 学校間の連携
- 家庭・保護者との連携
- 相談機関の活用
- 参考図書の紹介

# 何でも話せる学級づくり

「特別な教育的支援を必要とする子ども」だけでなく、誰もが自然に援助を受けられるような雰囲気のある学級集団を作りましょう。そのためには、学級の子どもたちがお互いの個性を尊重し合う気持ちを育てることが大切です。

## ①一人一人を生かすための学級の基盤作り

### まずは、実態把握を

学級の子どもたち一人一人を理解しようとする担任の姿勢は子どもに反映します。相手のよさを認めようと努める学級の基盤が作られていきます。

## ②周囲の子どもたちの理解と協力

### 失敗を認め合える関係を育てよう

失敗して分かったことやできるようになったことは、みんなの前で大いに褒めましょう。



### 個々が活躍できる場の設定

「特別な教育的支援を必要とする子ども」が、自分にあった課題を安心して行えること、それは、他の子どもも各自の能力に応じて学習できる可能性が広がるということです。

### 「特別な教育的支援を必要とする子ども」の理解を

周囲の子どもたちに、「特別な教育的支援を必要とする子ども」の学習や行動上の困難を理解させることが大切です。決してわざとやっていることではない、本人が一番苦しんでいるということを上手に伝えていきましょう。

集団だからやれないこともあります。逆に集団だからこそ可能になることもたくさんあります。学級の仲間から認められ励まされることによって、自信を付け、自信によって努力する力が生まれます。それは、他の子どもたちにも言えることです。

「特別な教育的支援を必要とする子ども」が学級にいることによって、個を大切に生活指導、学級経営がよりはっきりと意識されると言えます。

# 先生/大きな心で

指導者にゆとりがなくなると、心ないことばや態度が子どもの意欲や自信を失いさせかねさせません。指導したことが、すぐに子どもの行動を大きく変えるとは思えません。指導方法や対応の仕方に不安を感じたり悩みを抱いたときは、他の先生方に相談しましょう。学校全体で協力・連携し、子どもの支援の方法を考えていくことが大切です。

## 先生/追い込まないで

- 「がんばればできる」と子どもを追い込んでいませんか？
- 「みんな、ちゃんとできるよ」と他の子どもと比較していませんか？
- 「どうせできるはずがない」と最初から指導をあきらめていませんか？

## 先生/親を責めないで

親を責めても何も変わりません。

- 「親や家庭のしつけがなっていない」
- 「あの親だからこんな子どもになる」

子どもを責めないで、手助けしてください。

- 「どうしようもない困った子どもだ」

## 先生/分かるように教えて

- 無理に従わせようとしたり、長い説教をいませんか？  
子どもとの信頼関係が崩れます。
- 子どもがカッとなっているときに、厳しく叱っていませんか？  
ますます子どもは混乱します。
- 子どものプライドを傷つけることばで注意していませんか？  
ますます子どもは自信をなくしてしまいます。





# こんな先生に出会いたい

特別な教育的支援を必要とする子どもは、学習や人間関係でつまずき、自信をなくし不安を感じています。褒められる、認められる、成功するといった経験や体験が少ないことが原因の一つにあげられます。そして、このような子どもは自己評価が低く、自分を嫌いになったり劣等感を持ちやすくなります。その結果として、二次的な問題行動を起こすことがあります。指導者は、子どもの思いや特性を正しく理解し、その子どもにのりのできる方法を子ども自身が見つけていく手助けをすることが大切です。

## 見つけ上手な先生

- 行動の特性を見つけ大いに褒めましょう。
- 学習のつまずきを見つけ、丁寧に教えましょう。
- 対人関係のつまずきを見つけ、優しく見守りましょう。

## 聞き上手な先生

- 質問ばかりする聞き方はやめましょう。  
レポート作りには時間がかかります。
- 急がせないで子どもの話を聞きましょう。  
子どもの話にうなずいて聞きましょう。
- 子どもの表情を見ながら話を聞きましょう。  
一人一人が認められる学級を作りましょう。



## 待ち上手な先生

- 子どものペースを尊重しましょう。  
子どもに過度のプレッシャーをかけない。
- 一度にたくさんの課題をさせないようにしましょう。  
スモール・ステップでめあてを確実に理解させましょう。
- 「できた・わかった」を体験させて自信を付けましょう。  
ささいなことでも積み重ねが大切です。



## 褒め上手な先生

- タイミングをとらえ大いに褒めましょう。  
大げさな表現や嘘は控えましょう。
- 子どものプライドを大切にしましょう。  
どんな子どもにもプライドがあります。

「がんばりなさい、努力しなさい」「しっかりしなさい」と叱咤激励しても、あまり効果はありません。日常の子どもの行動や表情、会話から子どもの心を察知し、焦らず無理せず、投げ出さず、心から安心できる学級の中で共感しながら指導していくことが大切です。

# 学級での支援のポイント

## — 学級担任が学級内でできる支援の例 —

「特別な教育的支援を必要とする子どもたち」にできないことを叱責してもうまくいきません。教師側が手だてや方法を変えていくことが必要です。「特性を理解」し、「適した課題」や「手だて」を考えていく視点（発想の転換）が大切です。

### 座席の位置について

- 教師が机間巡視しやすい位置で…
- 窓のそば（外の様子が見えやすい）を避けたり音などにも配慮します。
- その席が本人の好きな場所ならなお結構です…。



### グループ編成について

- 隣の席の子を誰にするのかも重要です…  
「やさしくしてくれる子」「本人にとって行動するときのモデルになるような子」  
「本人の苦手なタイプの子」等、その時々の様子によって配慮します。
- 対人関係を広げることをポイントに、グループ編成に配慮します。

### 情報の出し方について

- 授業などでは文字のみでなくイラストなども使って…
- 指示は一つの文章にたくさんの指示が入らないように。短く具体的に…
- 板書などは要点を押さえて分かりやすく…

## 配慮について

○本人の嫌がる学習は最初は大目に見ることも必要です。

(例：板書の視写を嫌がる→はじめはさせないで、徐々に書かせていく)

○学級のルールなども本人に合ったものから始めてみては…

(給食をもらう順番、係活動、清掃など)



○パニック、興奮したときの居場所→認めてあげ、できれば確保してあげましょう。

(例：教師の机の下、教室の隅、図書室、放送室など)

○自分のとった行動を自己理解(感知し点検)させることも考えてみましょう。

子どもに「次どうするの?」「こんどはどうしたらいいの?」というような質問が有効です。

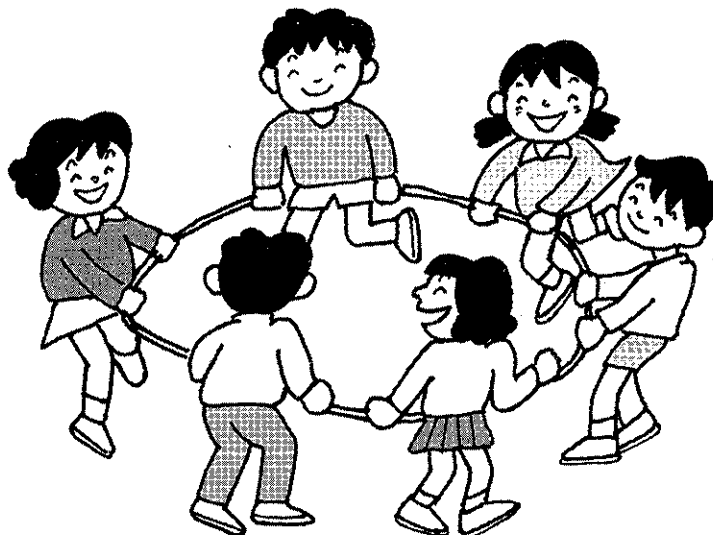
また自分の特性(長所、短所)に気付かせていくことも重要なポイントです。

○一日の終わりにがんばったこと、できなかったことを教師と一対一で話し合うと有効な場合があります。

(集中時間やきまりごとなど)

○クラスの子どもたち(周囲)への話も必要になってきます。そのときは、障害名や病名を言わないで、「担任自身のことば」で伝えていくことが(大変難しいことなのですが)必要です。

(障害名や病名を使うとプライバシーの問題や「誤解」につながる場合があります)

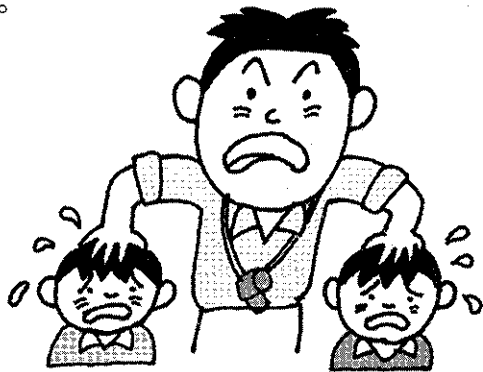


# 校内での支援体制づくり

校内の支援体制づくりは、教職員の意識の転換を図ることから始めましょう。

■子どもの実態を全教職員で共通理解することが大切です。

子どもにとって分かりやすいかわり方をしたり、二次的な問題を防ぐためにも、「子どもを知る」ことから始めましょう。



■校内での協力（支援）体制を整備することが重要です。

担任の先生が一人で悩んだり、問題を抱え込まないようにしましょう。



## 学級担任

### 悩み・迷い

- 困った、困った
- どうしたらよいんだろう。
- 何とかしなくちゃ



### 無理な課題・叱責

- どうしてできないの
- どうしてわかんないの
- どうして我慢できないの

## 子ども

### 不安・自信喪失

- 一生懸命やってるのに
- 先生がこわい



### 二次的問題

- 勉強なんか、いやだ
- 学校に行きたくない

## ポイント1

基礎的な理解を深めるために、校内研修をしましょう。

- 「LD」「ADHD」「広汎性発達障害」等についての理解を深めます。

## ポイント2

校内授業研究の場で、指導法の研修を行いましょう。

- 一斉指導の中での個別指導の在り方などについて深めましょう。
- 子どもの特性の理解
- 子どもの能力・適性に応じた課題や活動方法の提示
- タイムリーな評価
- 校内での実際的な指導方法・体制の検討もできます。



## ポイント3

指導記録の取り方について工夫・検討しましょう。

- 子どもの特性や今までの指導方法を明らかにするためにも指導の経過を記録しておくことが大切です。
- ケース会など共通理解を深める場の設定も工夫しましょう。

## ポイント4

特殊学級の担任等との連携体制をつくりましょう。

- 特殊学級の担任から、子どもの理解や支援について適切な助言を得ることが期待されています。

特殊学級の担任は

- 実態把握の支援ができます。

知的発達レベル、社会生活能力、さらには、特異的な行動についての分析等、発達検査を実施しながら客観的な実態把握についての支援が可能になります。

- 実態に応じた個別的な学習指導法の支援ができます。

教材・教具の工夫や具体的な指導方法の支援等が可能になります。

## ポイント5

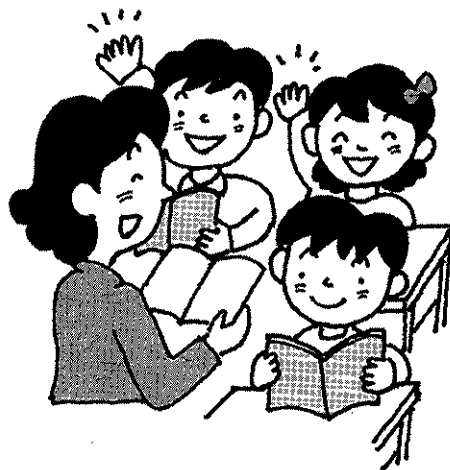
校内就学指導委員会の活用と活性化を図りましょう。

- 「特別な教育的支援を必要とする子どもたち」の共通理解を図る場として、活用してみましょう。
- 学年（部）や教科担任（中学校）の枠を超えた学校全体の協力体制を築きましょう。

# 校内での支援の実際

担任一人に任せることなく、学校全体で取り組むことが大切です。

通常の学級の指導を行いながら特定の子どもへの配慮指導を行うことは、かなりの負担を伴うものと考えられます。効果的な指導を行うには、担任一人に指導を任せることなく、全教職員による支援体制を作っていくことが大切です。



## 小学校では

学級担任が最初に問題に気付くことが多いのですが、自分の責任で解決しようと一人で抱え込んでしまい、支援が後手に回ってしまうことがあります。問題がある程度大きくなってから顕在化してくることがあります。これは絶対に避けなければなりません。

## 中学校では

教科担任制をとっているため学習面でのアンバランスなどの問題は、学級担任との連携がうまく取れていないと、気付きにくく適切な支援ができにくいこととなります。学級担任が中心となって生徒の情報をまとめておくことが大切になります。さらに、これまでの対応によっては、二次的な問題を起こしていることも考えられます。生徒指導部などを活用した連携も求められます。

## 《実践例》

**その1** A小学校では、指導上、特別の教育的支援を必要とする子どもについての情報交換会を定期的に実施しています。まず、学年会で確認をし、校内の全体会へと話題を上げていきます。ここで対象とするのは、

- ☆生活面で問題のある子ども
  - ☆学習面で特に配慮を要する子ども
  - ☆特殊学級在籍の子ども
  - ☆健康面で特に配慮を要する子ども
  - ☆通級指導教室へ通級している子ども
- 等です。

一人一人の子どもについて学級担任が写真、ビデオ等を用いながら配慮点について説明し、質疑応答を行います。全教職員で情報を共有し、同じ認識で指導していくことを確認しています。

**その2** B小学校では、校内就学指導委員会の内容を全教職員で共有し、次年度の就学指導について話し合う中で、問題点や指導方法についての共通理解を図っています。

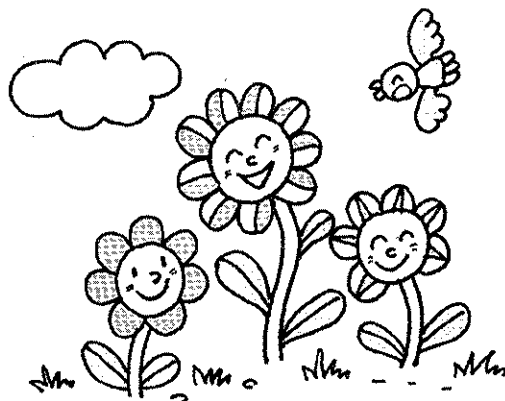


**その3** C小学校では、特殊教育部（特殊学級担任、通級指導教室担当）が中心になり、通常の学級の担任へ支援や助言を行っています。特に、子どもの受容の仕方や教材・教具の工夫などを中心にして、気軽に相談に来れるよう「開かれた特殊教育部」を目指して活動しています。

**その4** D中学校では、学級担任がコーディネーターとして各教科担任から生徒の学習の習得の状況などについて情報集約しています。それを各先生方にフィードバックして、共通理解、そして連携のもとに支援に当たっています。

**その5** E中学校では、生徒指導部が中心になって「特別な教育的支援が必要な生徒」についての研修会を実施しています。障害や受容・支援の仕方について共通理解を深めるとともに、二次的な問題についても全教職員が対応できるようにしています。

※二次的な問題については、45ページを参考にしてください。



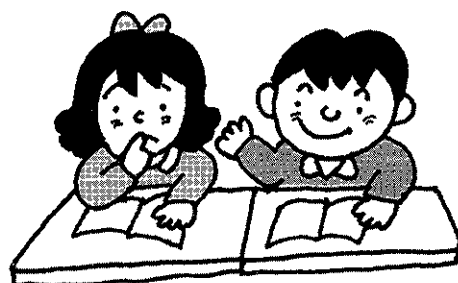
# 家庭・保護者との連携

保護者と十分に話し合い、気持ちや考えを受け止め、共通の認識を持つことから始まります。

## Step 1

担任が個別面談あるいは家庭訪問をし、子どもの様子について保護者と話し合い、問題について共通の認識を持つようにします。

保護者から相談を受けた場合は、受容的に受け止めます。



## Step 2

問題を整理した後、教育相談あるいは、就学指導を担当する校内組織で、指導の方針と具体的な手だてを確認します。

必要であれば、宮城県特殊教育センターにご相談ください。

### ポイント

保護者からの信頼を得ることがすべての指導の基本となります。

## Step 3

保護者に指導の方針等を提示しながら、共通理解のもとに家庭での支援を求めていきます。この際、具体的な手だてについて十分な話し合いを行い、保護者に理解を深めてもらって、協力を得ることが大切です。

指導開始後も連絡帳、電話、家庭訪問等で子どもの様子を常に連絡し合うことが大切です。



子どもの発達を学校がどのように促していこうとしているのか、保護者に提示し、理解してもらえるような環境づくりが重要になってきます。



## ◇保護者への対応

### 保護者の心情を理解し、要望にこたえる

子どもの行動面や学習面について、保護者は様々な不安を抱えていると思います。また、子どもの将来への不安を抱えている保護者もいるのではないのでしょうか。

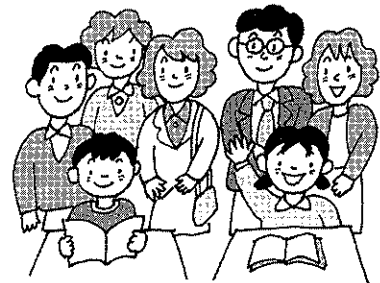
このような保護者の思いに添いつつ、子どもの能力を最大限に伸ばしていくことを共に考えていこうとする姿勢が大切です。



### 懇談会では

参観授業では、子どもの学習の様子を見てもらい、懇談会では子どもが変わっていく姿を話題にします。

また、学習中の様子などに触れる場合、問題点だけを取り上げるのではなく、「できるようになったこと」「続けていくこと」などを具体的に話します。他にも保護者がいる場合は、話す内容に注意しましょう。



### 個別の面談では

保護者が自ら話しやすい雰囲気を作るよう心掛けましょう。子どもの実態に即して、学校と家庭で基本的な生活習慣を身に付けさせていくことなどを話題にします。

子どもの行動については、改善されてきたことなどを中心に話しましょう。あくまでもその子どもを中心に置き「他の子どもが迷惑しているから」など、その子どものマイナス面を話題にしないようにしましょう。

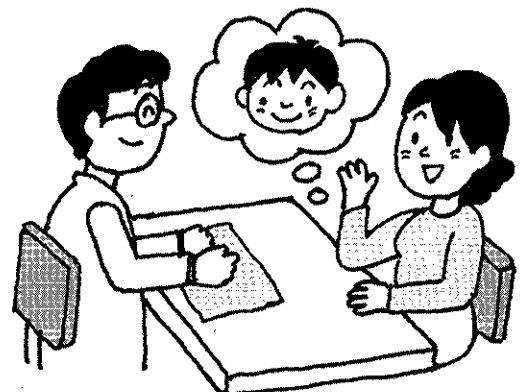
### 特に注意したいこと

#### ①プライバシーに関すること

細心の注意を払う必要があります。

#### ②諸検査の実施について

諸検査の実施に当たっては、事前に保護者の了解を得ておくことも必要です。



指導に当たっては、保護者と十分なコミュニケーションをとることが大切です。

子どもの指導について保護者が何らかの不满を抱えている場合の多くは、保護者が学校の指導について十分に理解していないことに起因しているようです。連絡帳や電話そして家庭訪問等、いろいろな方法で保護者とのコミュニケーションを密にして理解を深めていくことが大切です。

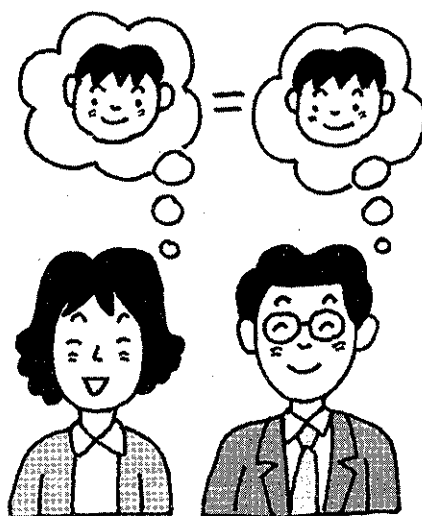
# 学校間の連携

特別な教育的支援を必要とする子どもが保育所、幼稚園から小学校へ、小学校から中学校へとあがるとき、保護者の同意を得て、生活や学習の様子を記録し、伝えていくことによって、よりよい支援が実施可能になります。

## こども像を正しく伝えましょう。

「大変なこどもです。」では実態は伝わりません。

- 観察による記録を残しましょう。
- できないことではなく、「どんな支援をしたときにこんなことができた」ということを伝えましょう。
- 引き継ぎには子どもをよく知った教師が参加しましょう。
- 本人、保護者の許可を得て、連絡帳やVTRなどを活用しましょう。



## 学校間相互の授業参観をしましょう。

- 中学校の教師が小学校に出向いて授業参観をしてみることも大切です。入学後の手だてを予想して立てることができます。
- 小学校の教師が中学校の授業を参観すると、子どもや保護者の支援に役立ちます。

指導記録を必要に応じてとることによって、子どもの変容が分かるようになります。負担にならない程度で、思い付いたときに2～3行程度でよいのです。できないことよりもできることや可能性のあることを見つけて次の学校へ伝えましょう。

また、日頃より地域内の小中学校の交流を深め、情報交換を行うことが大切です。

# 相談機関の活用

相談のテーブルに着くまでが大切です。保護者もまた傷ついているのです。学校での問題を先に出すのではなく、保護者の声を聴くことから始めましょう。他機関への積極的な相談により、良い方向が見えてきます。

保護者の願いや思いに寄り添って一緒に考えましょう。

○親はとても悩んできています。

話をよく聴きましょう。

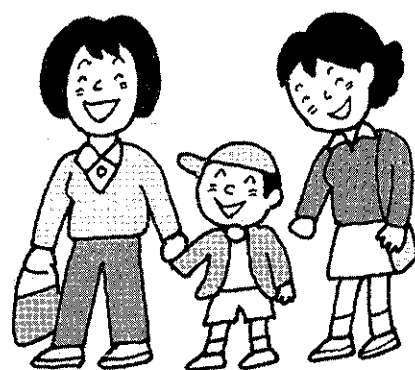
○私見を述べずに、カウンセリングマインドで。

○肯定的に子どもや保護者の悩みを聴いてあげましょう。

○軽率な断定は慎みましょう。

障害名や診断名にかかわることを教師から言うことは避けましょう。

(診断は専門機関でのみ可能です)



一緒に行きましょう。

○本人や保護者の悩みが出たところで相談機関での相談を勧めてみましょう。

「私と一緒に行ってみませんか」を前提に勧めましょう。

相談しましょう。

○対応に困ったときには、問題を整理してみましょう。

教師が「相談が必要だ」と思うところから解決の道が開かれるのです。

○担当教師または保護者のみでも相談できます。

○相談機関では次の内容について相談できます。

障害 発達 心理 就学 福祉 非行 しつけ 不登校 家庭内暴力 虐待 いじめ 性の問題  
進路 学業 その他

\* 相談機関については資料編 (P. 51) 参照

問題を整理し、その方針や手だてを考えるためには専門的な見地からのアドバイスが欠かせません。家庭、学校、相談機関のトライアングルができてると総合的な視点からの支援の在り方が見えてきます。

## 参 考 図 書 の 紹 介

- 森上史朗・柚木 馥 共編 「障害をもつ子どもの遊びの日常指導」 教育出版 1992
- 上野一彦他著 「学習障害児の教育－診断と指導のための実践事例集－」 日本文化科学社 1992
- 財団法人 心身障害児教育財団 編 「援助が必要な子どもたち」 1994
- 上野一彦他 編 「LDとは－症状・原因・診断理解のために」 学習研究社 1996
- 上野一彦他 編 「LD児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導」 学習研究社 1997
- 上野一彦他 編 「LDの領域別指導事例集－集団参加から教科指導まで」 学習研究社 1997
- 文部省編 「みつめよう一人一人を－学習上特別な配慮が必要な子供たち－」 1997
- 竹田契一他著 「言語・コミュニケーション障害の理解と指導」 日本文化科学社 1998
- 上野一彦編 「学級担任のためのLD指導Q&A」 教育出版 1999
- 山本公弘著 「大脳生理学から子どもを見ればよくわかるメンタルヘルス」 東山書房
- 司馬理英子著 「のび太・ジャイアン症候群2－ADHDこれで子どもが変わる」 主婦の友社 1999
- 杉山登志郎・辻井正次編著 「高機能広汎性発達障害－アスペルガー症候群と高機能自閉症」 ブレーン出版 1999
- パトリシア・O・クイン, ジュディス・M・スターン共著 「ブレーキをかけよう1 ADHDとうまくつきあうために」 えじそんくらぶ 1999
- パトリシア・O・クイン 「ブレーキをかけよう2 ADHDとのつきあい方 中学・高校生編」 えじそんくらぶ 1999
- リンダ・J・フィフナー著 「こうすればうまくいく ADHDをもつ子の学校生活」 中央法規出版
- 福島県養護教育センター編 「ADHD（注意欠陥／多動性障害）～子供の理解と支援～」 1999
- 文部省 「学習障害児に対する指導について(報告)」 1999
- 宮城県教育委員会 「障害児就学指導の手引（第四次改訂）」 1999
- 宮城県教育委員会 「新教育課程実施に向けてQ&A」 2000
- 尾崎洋一郎他著 「学習障害（LD）及びその周辺の子どもたち」 同成社 2000
- 北出勝也著 「ちゃんと見えているかな？」 えじそんくらぶ 2000

## 第 3 章

# より理解を深めるために

## ( 資 料 編 )

ここでは、これまで述べてきた事柄について、更に理解を深めていただくために、やや詳しい解説を加えました。「理解と支援のポイント」及び「支援のための手だて」の参考資料として活用願います。

- 1 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子ども」とは
- 2 学習障害児に対する指導方法について
- 3 二次的な問題を防ぐために
- 4 個別検査とその活用について
- 5 薬物治療について
- 6 「特別な教育的支援を必要とする子どもたち」の対応について
- 7 主な相談機関とその手続き

# 1 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子ども」とは

「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子ども」とは、以下に示したような状態にある子どもたちが考えられます。

## (1) 「学習障害」(LD: Learning Disabilities) とは.....

### ① 定義について

平成11年7月に発表された文部省(現文部科学省)の「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」による「学習障害児に対する指導について(報告)」では、次のように定義しています。

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

### ② 特徴について

ア 全般的な知的発達に遅れは見られない。(知能検査結果は標準並みまたはそれ以上である)

イ 「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」能力のうち、特定のものの習得や使用について一つないし複数の著しい困難を示す様々な状態のことをいいます。

「推論する能力」には、図形や数量の理解・処理といった算数や数学における基礎的な推論能力が含まれます。

### ③ 原因について

ア 中枢神経系の何らかの機能障害によるものと推定されます。

(脳の働きに関係する原因が推定される)

学習障害は、脳(中枢神経系)の機能障害が原因であり、取り入れた情報を受けとめ整理し、関係付け、活用する過程のいずれかに十分機能していない部分があると考えられています。

イ 視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害、学習意欲の欠如や好き嫌い、怠け、環境的な要因が直接の原因となるものではありません。

### ④ 行動の自己調整・対人関係について

注意集中の困難や多動、対人関係などの社会的適応性の問題が現れる場合があります。一次的に学習障害と重複し現れる場合と、学習障害による学習上の困難の結果、二次的に現れる場合があります。

### ⑤ 学習障害の領域

- 主領域 { ア: 学力の特異な困難.....読み, 書き, 算数(計算, 推論)  
イ: 話しことばの特異な困難.....聞く, 話す
- 副領域 { ウ: 社会性の困難  
エ: 運動能力の困難 } 副領域の状態だけでは  
オ: 注意集中困難, 多動性 } 学習障害とは言えません。

## (2) 「自閉症」とは.....

自閉症は、行動的症候群であり、その状態像は多様で、かつ知的障害を伴う者から伴わない者まで多岐に

わたっています。また、早期からの適切な教育により、幼児期に見られた特徴的な行動は就学段階では軽減されたり、ことばの理解力や表現力あるいは集団行動面でかなりの成長の見られる者もいます。自閉症の障害の特徴として次の三つの症状を持ちあわせていると言われています。

### ①「対人関係（社会性）の障害」

明らかに他人へのかかわり方が乏しいということです。具体的には

- 集団行動ができない。共同遊びや共同作業ができにくい。
- 自分から人にかかわりを求めていくことができない。求められても無関心である。
- 視線を合わせることが少なく、合わせても瞬間的である。 などです。

### ②「言語発達の異常と遅れ（コミュニケーションの障害）」

ことばの理解ができにくい、言語をコミュニケーション手段としてうまく使えない。

- オウム返しをする。
- ことばがまったくない。ことばの遅れが見られる。
- 話し方に抑揚がなく、一本調子である。（独特のイントネーション）
- 疑問文による要求が見られる。

### ③「固執性（こだわり）などの異常行動」

環境の多様な面に対して奇妙な反応を示す。

- 多動や自傷行為
- 興味の局限（感觸、音等にこだわる）
- 環境の変化を嫌う。（同一性の保持）
- 順序への固執（順序を変えられない）
- 図鑑や時刻表の隅々まで読んでいたりする。
- 手指をばたばたさせることが見られる。 など

以上のような三つの症状（特性）を持っていますが、年齢により、知能により、また、育ってきた環境により一人一人の症状が違うので、勝手に障害を決めつけたりすることはしてはいけません。子どもの障害の特徴や発達過程をしっかりと把握し、指導に当たることが大切です。

先に述べたように、「自閉症」は、多様な状態像を呈する障害ですが、最近の研究で、多くの病因と様々な類縁の病態を持つ相当に広汎な症候群であることが分かってきました。その中で、自閉症の診断基準を部分的に満たす（完全な自閉症ではない）子どもが、厳密な自閉症の数倍いることが報告されるようになってきました。自閉症とこれらその周辺のグループ（部分的に満たす）は「広汎性発達障害」と分類されています。「自閉性障害」「レット障害（症候群）」「崩壊性障害」「アスペルガー障害（症候群）」「非定型自閉症」などと呼ばれているのが、これです。さらに、これら「広汎性発達障害」のうち、知的障害を伴わない（伴っても軽微な）グループを「高機能広汎性発達障害」と呼んでいます。「高機能広汎性発達障害」の存在が明らかになって、その多さが予想以上であることが分かってきました。その一方で、このように多く存在することはあまり知られておらず、しばしば誤った診断が下されたり、「しつけの悪い子ども」という誤解を受けて悩んでいる親子も多くいます。これらの子どもの多くは、通常の学級に在籍していますが、学校や担任の理解や支援によっては、さらに困難で深刻な問題（無理解、不適応、いじめ、叱責、排斥、など）を抱え込むこととなります。以下に、高機能広汎性発達障害の例として、「アスペルガー障害」を紹介します。

(3) 「アスペルガー障害（アスペルガー症候群）」とは・・・

自閉症の三つの大きな特徴のうち、特に、コミュニケーションに関する障害の軽いものをアスペルガー障害（症候群）と言います。言語発達の遅れが少なく、知的には正常であることが多いのですが、自閉症と同様に対人関係や固執性など社会性の障害や興味の著しい偏りがあります。

その特徴として

- 対人関係が稀薄であり、かかわり方が一方的で、学級の中で浮いてしまうことがある。
- 一人でいることを、苦にしない。
- 固執性やこだわりが強い。
- 自閉症と違う点は、発達が良好であり、言語や認知の著しい遅れが見られない。（「自閉症」－「言語障害」といえる）
- 手指が著しく不器用である。
- 8：1の割合で男子に多い。

(4) 「注意欠陥多動性障害（ADHD）」とは・・・・・・・・

ADHDとは、米国精神医学界の「精神疾患の診断・統計マニュアル第4版」（DSM-IV）で取り上げられているAttention-Deficit/Hyperactivity Disorderの頭文字をとったもので、日本語では「注意欠陥多動性障害」と訳されています。不注意、多動性、衝動性を主症状とする障害とされています。

ADHDの子どもたちは、繰り返しの活動は飽きやすい、忘れっぽい、よく考えずに行動する、じっとしてられないなどといったことがよく見られます。しかし、これは、脳の働きに何らかの障害があるため、集中力、注意力、多動、衝動、興奮行動などを自分でコントロールできにくいことによって起こると考えられています。家庭での育て方や環境、子どもの怠けや不真面目、やる気のなさなどによるものではありません。

ADHD児の行動の特性

① 不注意な行動

不注意とは、注意の配分がうまく行かないことです。

- 注意を維持することが難しい。
- いろいろな刺激の中から必要なものを選ぶ力が弱い。
- 素早く注意を切り替える力が弱い。

② 多動性

多動性とは、無目的に動くことです。

- 一つのことじっと遊ぶことが苦手である。
- しょっちゅう手を動かす。
- 授業中じっとして座ってられない。
- 勝手にしゃべる。

③ 衝動性

衝動性とは、自己コントロールがうまくできず、周囲の状況などをよく考えないで行動することです。

- 質問が終わらないのに勝手に答えてしまう。



- 順番を待つことができない。
- 会話やゲームに割り込んできたり、じゃまをしたりする。

これらの行動のすべてが一人の子どもに現れるというものではありません。

#### ADHD児の長所

- 新しいことにどんどん挑戦していく。
- 興味のある活動や場面展開の速い活動には集中して取り組む。
- 感覚が鋭敏で、他の子が気付かない変化や小さなことに気付く。
- どちらかというと外向的で明るい性格が多い。
- 自分を理解してくれる人には信頼を寄せる。
- 静かな所では比較的落ち着いていられる。

#### (5) 「知的（発達）障害」とは・・・・・・・・

知的障害とは、「発達期に起こり、知的機能が低く、適応行動の困難性を伴う状態」を言います。

##### ① 「発達期に起こり」ということ

この障害の多くは、胎生、出生時及び出生後の比較的早い時期に起こります。したがって、発達期以降の外傷性損傷や老齢化に伴う痴呆などによる知的機能の障害とは区別されます。

##### ② 「知的機能が低く」ということ

知的に発達の遅れや障害があるということです。知的機能には、認知、記憶、言語、思考、学習、推理、想像、判断などにかかわる機能が含まれます。知的機能が低いということは、同年齢の児童生徒と比較して知的機能が平均水準より低いということです。

##### ③ 「適応行動の困難性」ということ

同じ年齢段階の地域の仲間と一緒に、自立的に活動し、生活する上で必要とされる技能を適応技能または社会生活技能といます。適応行動の困難性は、適応技能または社会生活技能の低さから生じてきます。

適応技能または社会生活技能には、感覚・運動機能、自己統制機能、健康・安全技能、意思交換技能、職業的技能、余暇活動技能などが含まれます。

適応技能または社会生活技能の低さからくる適応行動の困難性とは、特別な配慮や援助なしに、同年齢段階の仲間と一緒に活動したり生活したりすることが、できにくいということです。

##### ④ 「～を伴う状態」ということ

知的機能が低く、適応行動の困難性を伴う状態とは、発達上の遅れまたは障害の状態にあることをいいます。しかし、この発達上の遅れや障害の状態は、教育的・治療的対応を中心とした環境条件を整えることによって、ある程度改善される場合があります。

主な状態像としては、

##### ア 身辺処理の面では

- ・自分一人ではできず、周囲の手を借りたり、指示を受けたり、時間がかかる。

##### イ 行動面では

- ・一人遊びが多く、集団参加ができにくい。
- ・行動の見通しが持てず、まとまりがない。

- 遊びのルールが理解できず、年下の子と遊びたがる。
- 動作が遅く、不器用なところが見られる。

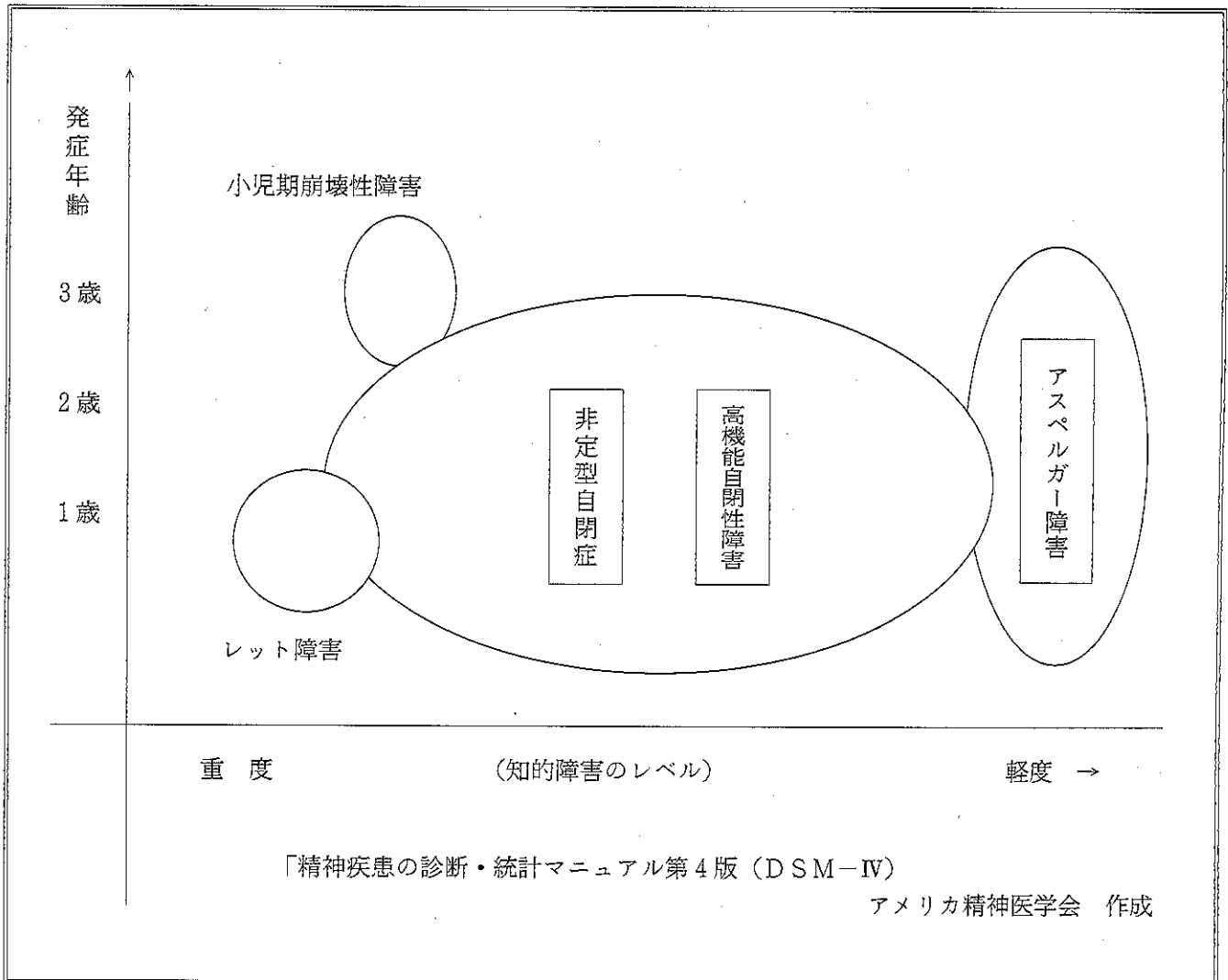
ウ 性格面では

- 固執性が強く、その場その場に適応していくことが困難である。
- 新しい経験を得ようとする意欲が少なく、依存的である。
- 裏表のない素直で正直な性格が多い。

エ 学習面では

- 学習で得た知識が断片的になりやすく、実際の生活に応用されにくい。
- 抽象的な思考が苦手で、実際の・具体的な内容の方が学習しやすい。

などといった特性があります。これらのことを子どもの実態から把握し、指導に活かしていくようにします。



〈図〉 DSM-IVによる広汎性発達障害のとらえ方

## 2 学習障害児に対する指導方法について

ここでは平成11年7月2日文部省（現文部科学省）に出された学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議による「学習障害児に対する指導について（報告）」という報告書で示されている試案を要約して紹介します。

### (1) 学習障害の判断・実態把握基準

学習障害児を効果的に指導するためには、まず当該児童生徒が学習障害であるか否かを判断する必要がある。特に学習障害は、その状態が知的障害や情緒障害と部分的に同様な状態を示す場合もあることから、的確な実態把握を行い、判断することがきわめて重要である。

#### ① 学校における実態把握

○学校における児童生徒の実態把握のための校内委員会の設置

○校内委員会の構成員

・校長、教頭、担任教師、その他必要と思われる者（学年主任、教育相談担当教諭、養護教諭、前担任教師等）

・なお、校外の専門知識を有する者が参加することが望ましい。

○担任教師の気付きや保護者からの申し出による校内委員会での実態把握

・校長が専門家チームに判断を求める前には、保護者に十分な説明を行い、了解を確認する。「学習障害」と決めつけた言い方は絶対にしないこと。

#### ② 校内における学習障害の判断・実態把握基準

○特異な学習困難があること

・国語または算数の基礎的能力の著しい遅れがある。

小学校2、3年では1学年以上の遅れが見られる。

小学4年から中学では2学年以上の遅れが見られる

・全般的な知的発達の遅れがないこと

○他の障害や環境的な要因が直接の原因ではないこと

・学習障害と疑われる状態が一時的でないこと

・校内委員長と保護者の見解の一致による専門家チームへの判断依頼をすること

・行動の自己調整や対人関係に問題が見られる場合、その資料を収集しておくこと

・学習障害の判断は専門家チームに委ね、学校では行わないこと

### (2) 指導上の配慮や工夫

#### ①基本姿勢として

○子どもの自己有能感を育てること。

#### ②実態把握では

○子どもの実態を行動観察や諸検査、保護者からの聞き取りなど総合的に行い、指導の手だてを探ること。

#### ③大切なこととして

○子どもの得意な面を生かし、困難な面を指導していくこと。

○他の子どもたちの理解を促すこと。

○保護者と共通な視点で子どもを見ていくこと。

- ・周囲の正しい理解と適切な対応があれば、確実に多くの課題を乗り越えて成長していける力と可能性を秘めている。

#### ④具体的な方策

○興味関心を生かした課題設定の工夫

○認知特性に合った支援の仕方の工夫

- ・教材の種類とその示し方、板書の仕方、ノートの取り方の指導などの工夫
- ・読み書き計算と強い関係のある、文字、記号、図形の認知等に配慮した指導や手指の巧緻性を高める指導の工夫

○困難な能力を補う教材・教具の工夫

- ・「書くこと」や「計算すること」が特別に困難な場合は、ワープロやコンピュータあるいは電卓など本人が取り組みやすい機器等の併用などの工夫

○スモール・ステップによる指導

○自信や達成感もてる指導の展開の工夫

○学校全体の共通理解及び支援体制をもとにした、担任による指導の工夫

○T Tの活用や個別指導及びオープン教室などの授業形態の工夫

#### ⑤その他

○特殊教育センターなどの教育相談機関の活用

- ・小児科などの医療機関の活用

### 3 二次的な問題を防ぐために

誤った大人の対応で

**いじめ** や **不登校** , **非行** などの問題を生じさせないようにしましょう

#### (1) からかいはいじめの対象になりやすい子どもたち

通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子どもたちには、中枢神経系の機能障害に起因した、学習やコミュニケーション、行動などの特徴が見られます。学習上のつまずきがある、人とコミュニケーションがとりにくい、かかわりが乏しい、興味のあるものだけにしか集中できない、落ち着きがない、こだわりが強い、衝動的であるなどの特徴です。このような特徴があるために、この子どもたちは、からかいはいじめの対象になりやすいところがあります。したがって、教師は、周りの子どもたちとの関係をうまく調整してやる必要があります。

#### (2) 不安やストレスの状態にいる子どもたち

努力しても克服しにくい学習上のつまずきがあるため、子どもたちは劣等感を常に味わいやすいのです。また、人とうまくかかわれないことなどの友人との違いを小学校高学年ぐらになると本人なりに感じ取り、疎外感を味わっています。さらに、学習上のつまずきや社会性の乏しさ、こだわりなどの問題を、教師や保護者が本人の努力不足と考え、本人に強く要求をしたり叱責したりしがちです。その上、教師がしつけの問題として保護者に迫り、その結果保護者のしつけが一層厳しくなったりします。そのため、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子どもたちは、一層意欲や自信を失っていきます。学校でも家庭でも、失敗や叱責体験の連続のなかにあり常に不安やストレスの状態にさらされているのです。

### (3) 二次的な状態像としてのいじめや不登校、非行などの問題

以上のようなことが長く続くと、自信が喪失したり、自己否定感が強くなったり、反動的な行動等子どもたちの人格形成にも影響を与えることになり、いじめや不登校、非行などの問題につながることもあります。いじめや不登校、非行などは、障害そのものの状態ではなく、大人が長い間この子どもたちを正しく理解しないで不適切に対応した結果生じた状態像なのです。

いじめや不登校、非行などの問題に対応するときは、学習や行動などの様子を良く観察し、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子どもの疑いがある場合には、専門の相談機関に相談するなどして、根本の原因を探り、そこから対応を考えていくことが大切です。

小さいときから、学習上の適切な支援をすること、良さを生かすこと、良いところを認め褒めること、自己肯定感を育てること、周りの子どもたちとの関係を調整してやることなどを基本とした対応を継続していくことが重要です。このことによって、軽微な障害に起因する学習や行動上の特徴が緩和され、子どもたちは個性を発揮し社会の一員として自己実現しながら生きていけるようになるのです。

## 4 個別検査とその活用

### (1) 支援の指針を得るための個別検査

学習障害、注意欠陥多動性障害、広汎性発達障害の診断の材料の一つとして、WISC-IIIやK-ABC、ITPAやその他の心理的な検査などが使用されることがありますが、診断名をつけるだけでは子どもにとって意味はありません。これらの診断名が正しく理解されていない現状では、差別につながることもさえるからです。大事なことは、今後どのような支援を行えば良いかの指針を得ることです。子どもの特性を知り、発達や学習の支援を可能にする対策を立てるために、これらの検査の結果を役立てる視点が大事です。また、検査にはさまざまな種類がありますが、それぞれの検査の特徴を生かして、組み合わせで使用し、子どもの全体像をつかむようにするのが望ましいと思います。

### (2) 検査を実施する上での留意点

検査をする際には、保護者の同意を得ることが必要です。また、検査を行った後には、その結果を保護者に分かりやすく説明しなければなりません。その際、具体的で平易なことばを使って説明すること、具体的な支援方法や家庭でできる支援法なども説明を加えることができればよいでしょう。さらに、検査の結果はプライバシーにかかわるものですので、保護者の同意なく、情報が外に出ないように気を付けなければなりません。

検査では、その取り組みの様子をよく観察する必要があります。検査中の態度や反応の速さ、誤り方のパターン、課題の種類による反応の違い、情報入力の特徴、情報処理の特徴、全体の思考のパターン、検査を受けているときの情緒的な反応や集中力などです。そして、これらの検査場面の様子と、これまでの育ちや普段の生活の様子、検査の数値とが一致する場合だけを取り上げ考察することが基本となります。数値だけが子どもから離れて歩き出すことのないようにしてください。

### (3) 個人内差と検査法

通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子どもの学びにくさやつまづきやすさの背景には、その子特有の認知特性や学び方があります。言い換えれば、認知の仕方に同年齢の子どもと比較して極端に

苦手なところがあるために、一般的な教え方では理解や定着が悪いのです。このような個人の中でのアンバランスを個人内差と言います。

私たちはこれまで、落ち込んでいるところや苦手なところを克服させることに力を注ぎがちでした。しかし、一般的に言えば、苦手なところを克服することは困難でかなりの努力を必要とします。得意なところを伸ばすことは比較的楽ですし、そのことが自信を持たせ行動全般にやる気を与え、自分の弱点をカバーする意欲も与えることとなります。また、苦手なところを克服するとき得意なところをうまく使うことや、苦手なところをうまくカバーする方法を教えることも大事なことです。

個人内差をとらえることのできる検査法は、以上のような得意なところや良さに視点を当てた支援法を考えやすくします。そのような支援をすることで、子どもに生きる力をはぐくみ、自己実現する力を育てることができるようになるのです。

#### (4) WISC-III知能検査について

WISC-III知能検査を例にして、検査について説明します。

この検査は、検査者と被検査者が1対1で行う個別式の知能検査です。13の種類の違いの下位検査（図1の下位検査項目参照）から構成されています。この検査は、子どもの全体的な知能水準（全知能指数FIQ）だけでなく、言語性知能（言語性知能指数VIQ）と動作性知能（動作性知能指数PIQ）という枠組みや、言語理解（言語理解群指数）・知覚統合（知覚統合群指数）・注意記憶（注意記憶群指数）・処理速度（処理速度群指数）という枠組み、下位検査の評価点（偏差値SS）のプロフィールなどから、その個人の知能の構造（個人内差など）を明らかにすることができます。

#### (5) 具体的な活用例

小学校5年生のA君を例に挙げて、具体的に説明します。

##### ① A君の様子

###### 得意なこと

- 伝記物などが好きで読みの速度も速いし、内容もよく読みとっている。
- 知識が豊富で、よく話すことができる。

###### 苦手なこと

- 2年生くらいの漢字は書けるが、その他は覚えにくく苦手意識が強い。
- 作文が苦手である。
- 一桁同士の加減の計算を理解するのが遅かった。
- 絵画や粘土制作では完成前にぐちゃぐちゃにしたりつぶしたりすることがある。
- 駅に表示してある交通案内図などを読みとれない。
- 整理整頓が難しい。

###### 行動上の特徴

- 小学校の低学年頃まで落ち着きがなく授業中の離席もあったが、現在は無い。

以上のような様子から、伝記物の読みが速く、難しい話題について知っていて良く話すことができるのに、書くことや算数、空間概念などが苦手であることがうかがわれます。このことが本人の努力が足りないために生じているのか、努力しても努力の成果が現れにくい学びにくさがあるのかを探るとともに支援

方法について考えたいとWISC-IIIを実施しました。

② 検査の結果

検査の結果は図1のとおりです。

(F I Q100, 言語性 I Q114, 動作性 P I Q85)

○全知能指数 (FIQ) が100である。

○言語性知能指数 (VIQ) は114で動作性知能指数 (PIQ) は85であり、その差は19である。

群指数 (知能指数と同じ考え方で統計的に処理されており100前後のところに同年齢の子どもたちの大多数が存在している。) は以下のとおりです。

○『言語理解』の群指数 (「知識」「類似」「単語」「組合せ」の評価点から換算) は123である。

○『知覚統合』の群指数 (「絵画完成」「絵画配列」「積木模様」「組合」の評価点から換算) は85である。

○『注意記憶』の群指数 (「算数」と「数唱」から換算) は85である。

○『処理速度』の群指数 (「符号」「記号」から換算) は83である。

下位検査の評価点 (10点の前後のところに同年齢の子どもたちが多数存在している。) で特徴的なことは以下のとおりです。

○実際の知識を表現する「理解」が17で、同年齢の子どもたちに比べてもずば抜けて高い。

○「算数」「絵画完成」「組合せ」「記号」が5から6で、同年齢の子どもたちに比べてかなり低い。

③ 検査結果と普段の様子などから分かったこと

検査の結果から次のように推察しました。

○知能は正常範囲にあり知的障害はない。

○知的な認知能力に極端なアンバランスがあり本人の努力不足のために学習上の困難が生じているわけではない。

○同年齢の子どもと比べてずば抜けて高く得意な能力は、話をしたり言語を理解したりするなどの能力 (言語理解) である。

○苦手な能力は以下のとおりである。

☆視覚的な情報の要素間の相互関係を認識しこれらの要素を全体へ構成していく能力 (知覚統合)

☆視覚的な情報へ注意を向けたり短時間記憶したりするような能力や、例えば<見て書く>というような視覚と運動を協応させたりする能力 (処理速度)

☆聴覚的な刺激に注意を向けたり短時間記憶したりする能力 (注意記憶)

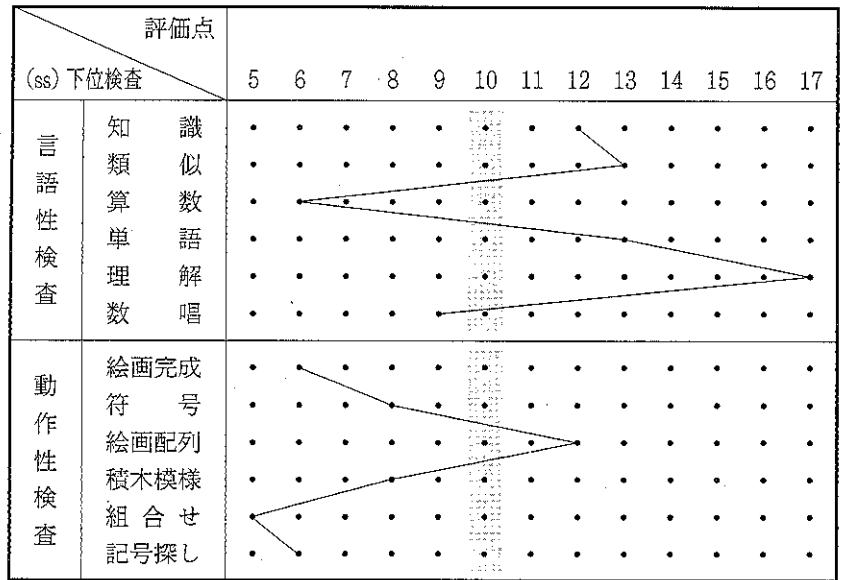


図1 A君のWISC-III知能検査の結果

これらの結果と、これまでの育ちや普段の生活、検査の場面の様子などと一致したことは次のとおりです。

- 言語の概念化や言語的な推理，言語表現，文化的な知識量などの言語性の能力が高い。
- 注意の集中や視覚的な情報の処理，空間概念や図形の認知，協応動作などの能力が低い。

#### ④ 支援の方法

支援のポイントは、高い言語性の能力を活用することです。

- ◎得意な言語性の能力を褒めたり，環境を整えたりすることによって，今以上に伸ばさせるとともに，自己肯定感を持たせる。
- ◎苦手なことを教える際にも得意な言語性の能力をうまく活用する。

支援の方法の例（小さいときの支援の方法も含む）を以下に挙げます。

- 漢字を教える際には，漢字の成り立ちやへんの意味から系統立ててことばで説明しながら教える。描線を「たて」「ばってん」等言語化する。
- 作文では，お話したことを大人がまず書き取って，その後本人が書き写す方法で教える。
- 計算の答えの出し方を，言語化を強調して教える。
- 苦手な算数について興味関心を高めるために，伝記物が好きで言語力もある本児の特性から，数学的な業績のある人の伝記などに触れさせる。
- 図形に関することや機械的な計算などは注意集中の困難さもあって苦手だが，順番に筋道をたてて考える論理的な思考には優れているので，算数の中でもその分野から突破口を作る。
- 書くことの困難さをカバーするため，ワープロやパソコンに切りかえる。

また，苦手な能力を育てるときには，興味関心のあることを生かす工夫が必要です。

- 家庭でできることは，興味のある調理等に継続して取り組ませることで協応動作を高めることができる。

## 5 薬物治療について

### (1) ADHDと薬物療法

ADHDの原因は，まだ十分に解明されていません。ですから，当然のことながら，原因を完全に取り除き，症状をすっかり消失させるといった，魔法のような薬物療法は今のところありません。

**原因を除去する薬物療法はありません！**

一般名ではメチルフェニデート，商品名ではリタリンという薬が現在多く用いられています。この薬は，「中枢神経刺激薬」または，「中枢性興奮剤」に分類されます。「どうして脳を興奮させるようなお薬が落ち着きのない子どもに効くの？」と誰でも疑問に感じると思います。詳しい作用機序はここでは省略しますが，脳の活動をコントロールし，調整する箇所の機能を高めることにより，注意力が持続するようになり落ち着くのだと考えられています。「逆説的効果（パラドキシカル・イフェクト）」と言われます。一部のマスコミで誤って報道されたために，誤解が生じているようですが，法律で取締まりの対象になる「覚醒剤」ではあ



りません。「あの子は覚醒剤がないと落ち着いてられないんだよ」などといった誹謗中傷が実際に起こっています。そうしたことが決して起こらないように気を配ってください。

**覚醒剤ではありません！正しい知識が必要です。**

## (2) その他の薬物療法

二次的に生じている精神症状に対して薬物療法が行われることがあります。たとえば、アスペルガー障害や高機能自閉症の一部には、躁状態とうつ状態を繰り返すといった気分の波が強くなるのが知られています。その場合には、躁状態やうつ状態を改善する薬に加えて、気分の波を軽くしたり、予防する薬が処方されることがあります。てんかん発作がある場合には、発作を抑える薬物療法が必要不可欠になります。あくまでも対症療法ですから、当然限界があります。「薬をのんでいるから、そのうちすっかり治るだろう」というような過剰な期待はしないでください。逆に、「薬物療法なんて、百害あって一利なし」という思い込みも行き過ぎです。子どもたちが、上手に薬と付き合っていくように応援してください。

**過剰な期待は禁物！でも、いわれなき敵視も行き過ぎ！**

(文責：関口博久)

## 6 『特別な教育的支援を必要とする子どもたち』の対応について

### (1) 国内の動向

#### ① 教育の枠組みの変化

文部科学省の「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」は、平成13年1月最終報告を提出しました。その内容は、今後の特殊教育の在り方、就学指導の改善、特別な支援を必要とする児童生徒への対応、改善・充実のための条件整備に関するもので、特に障害の程度に関する基準及び就学の手続きの見直しは、マスコミにも大きく取り上げられたところです。この報告の基本的な主張は、「ノーマライゼーションの理念を促進するために、画一的な普通教育と特殊教育の分離・別学の教育体制を見なおし、一人一人の子どものニーズを把握して、特別な支援を行う必要がある」ということにあります。

#### ② 通常学級の担任の役割

障害児の適切な教育的措置の是非はともかく、障害児が通常の学級に在籍する事例はかなりあります。障害児をかかえる保護者の「通常の学級で学びたい」という強い願いは、中間報告の流れを受けて、今後ますます加速することになるでしょう。つまり21世紀は、たとえ通常の学級の担任でも「障害児のことは特殊教育に任せればいい」と、避けて通る時代ではなくなるという認識が必要です。軽度発達障害の診断は、専門家でもきわめて難しいものですが、直接的に医学的診断にかかわらない教育関係者は、「障害のある子ども」というよりも、「特別な教育的支援を必要とする子ども」という捉え方が重要です。一人一人の子どもの異なるニーズの特定が、教育的に意味のあるものになります。そのためにも、通常の学級担任の研修がいっそう必要になってきます。

### (2) 欧米の動向

平成12年11月に開催された日本LD学会の特別講演で、カンサス大学のJames M. Knight 博士は、アメ

リカには学習障害も含めて、特別な教育的支援を必要とする学習困難児童・生徒が約3割いること、今後は、特殊教育と関連サービスを受ける対象のLearning Disabilities（学習障害）とイギリスで展開されているようなLearning Difficulties（学習困難）の両方へのアプローチが必要なことを言及しています。また児童・生徒、及び教師への教育的対応では、以下のようなことを指摘していましたので紹介します。

- ① 学習の方略－能力特性に合った学習の仕方を児童・生徒に身につけさせること
- ② 教科の内容－必須のもの、重要なもの、高度なものの区分をして指導すること
- ③ 教師の能力開発－学校のキーパーソンを育成して柔軟な学校に変革すること

LDの教育的対応について、先進国のアメリカでも学校とその教師が従来のやり方を変えるということは大変難しいようです。しかし、こうした子どもたちの存在そのものが、少しずつ学校や教師を変えていくことになるという事実は注目すべきでしょう。支援の体制を作るのはそれぞれの地域や学校の事情によって、そう簡単なことではありません。しかし、児童・生徒の能力特性にうまくあった学習の援助のいくつかは、やろうと思えば今すぐにでもできるのです。

（文責：渡 辺 徹）

## 7 県内の主な教育相談機関とその手続き

### (1) 主な教育相談機関

| 相談所・窓口の名称 | 相談の内容  | 電話番号                                       | 備 考   |
|-----------|--|--|---|
| 県特殊教育センター | 障害及び発達の遅れや偏りのあると思われる幼児、児童、生徒のしつけ、養育、発達、入学、進学、学習、進路、就職、医療、障害について<br>対象：幼児、小・中・高校生、保護者、教職員、保育士等<br>月～金 10：00～16：00 | 022-348-2171<br>(相談専用)<br><br>022-376-5432 | 仙台市泉区南中山5-3-1<br>宮城県特殊教育センター内<br><br>電話、来所、巡回（県内9箇所）及び訪問（保育所・幼稚園・学校等）による相談があります。詳細については、電話でお問い合わせ願います。なお、次頁もご覧ください。 |
| 子供の電話教育相談 | いじめや学校不適應についての電話による相談<br>月～金 9：00～20：00<br>土日祝日 10：00～15：00  | 022-213-8341                               | 仙台市青葉区荒巻393<br>宮城県教育研修センター内<br><br>○電話及び来所による相談等があります。<br>詳細については、電話でお問い合わせ願います。                                    |
| 不登校相談センター | 不登校についての相談<br>対象：小・中・高校生<br>保護者、教職員<br>月～金 9：00～16：00  | 022-217-2525                               |   |
| 教 育 相 談   | 不登校、学業、進路、性格、行動など教育全般<br>対象：小・中・高校生<br>保護者、教職員<br>月～金 9：00～16：00   | 022-263-8377                               |   |

## (2) 宮城県特殊教育センターの教育相談の内容と手続き

宮城県特殊教育センターでは、障害及び発達の遅れや偏りがあると思われる乳幼児、児童生徒とその保護者及び教育機関等（幼稚園、保育所、小中学校等）の職員を対象に、しつけ・養育・発達・入学・進学・学習・進路・就職・医療・障害等についての相談を実施しています。子どもたちのために、是非、ご利用ください。（無料です）

相談日時・会場は、当センターから各学校等に配布されている「教育相談実施要項」や「教育相談パンフレット」をご覧ください。また、インターネットのホームページでもご紹介しております。

相談の申込み問合せ先は、いずれも下記になります。

### 宮城県特殊教育センター

〒981-3213 仙台市泉区南中山五丁目3番1号

相談専用ダイヤル 022-348-2171

代表電話 022-376-5432

(<http://tokusyu.myswan.ne.jp>)

#### 電話相談

当センター指導主事が電話による相談を行います。

相談日時は、毎週月曜日～金曜日とします。ただし、休日（祝日等）を除きます。受付時間は午前10時～午後4時とします。ただし、午後12時～午後1時を除きます。

#### 定期巡回教育相談

県内各地域（9箇所）を定期的に（年間7～10回）に巡回して、当センターの指導主事が相談に当たります。

#### 来所教育相談

当センターの施設・設備を活用し、医療と心理の専門相談員との連携を図りながら、相談を行います。

#### 要請教育相談

幼稚園、保育所、学校、市町村等教育委員会等の依頼により、要請先を訪問し、当センター指導主事が相談に当たります。

相談日は毎週月曜日から金曜日までとします。

#### 申込方法

電話で仮予約した後、「教育相談申込カード」または「要請教育相談依頼書」（学校や市町村等教育委員会に送付してあります）に必要事項を記入し、当センターあて郵送してください。

（※要請教育相談を申し込まれる方は、事前に定期巡回教育相談や来所教育相談を受けている方となります。）

## あ　と　が　き

平成13年1月に文部科学省の、『21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議』が最終報告を出しました。特殊教育の今日的な課題として、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等の子どもたちへの指導が大きくクローズ・アップされています。

当センターの事業においても、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子ども」に関する教育相談や研修内容の充実の要望が増えつつあり、LD、ADHDや高機能自閉症等の子どもたちを担任している通常の学級の先生方がどのように対応していけばよいのか悩みを抱えながらも、十分な情報や支援を受けられていない現状がうかがわれます。

このような現状を踏まえ、通常の学級を担任している先生方を対象に、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子ども」をどのように理解し、どのような支援を行えばよいのか具体的に分かりやすく解説する手引きの作成を計画いたしました。

「特別な教育的支援を必要とする子ども」の在籍する通常の学級の経営に当たっては、学級の子どもたちがお互いの個性を尊重し合う気持ちを育て、誰もが自然に援助を受けられるような雰囲気のある学級集団づくりが大切なことは言うまでもありません。担任の先生の理解だけでなく、周囲の子どもたちの理解と協力も必要です。「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子ども」の指導に当たっては、担任一人で抱え込むのではなく、先生方や学校全体で取り組むことが、又、関係諸機関と連携することが大切です。それぞれが責任を果たし協力し合いながら、子どものよりよい発達を目指して共に歩んでいきたいものです。

本手引きは、小中学校で活用しやすいよう、いろいろな事例に対応している先生方に執筆を依頼し、作成いたしました。更に、豊富な相談事例と専門的知識を有する宮城教育大学の渡辺徹先生、関口博久先生に監修をいただきました。編集に当たっては、理解や支援のヒントとなるようポイントを絞って具体的に解説するとともに、イラストを多く入れ、見やすいものとなるよう心掛けました。又、一斉指導の中で配慮して支援できる手だてを考えてみました。しかし、現場の先生方の要望に十分にこたえられたとは言い切れません。今後改善していきたいと考えていますので、御忌憚のない御批判・御意見をお願いいたします。

# 編 集 同 人

## 監 修

|             |     |         |
|-------------|-----|---------|
| 宮 城 教 育 大 学 | 教 授 | 渡 辺 徹   |
| 宮 城 教 育 大 学 | 教 授 | 関 口 博 久 |

## 執筆協力

|              |     |         |
|--------------|-----|---------|
| 塩竈市立第三小学校    | 教 頭 | 中 島 太 郎 |
| 岩沼市立岩沼小学校    | 教 諭 | 佐 藤 瑞 恵 |
| 多賀城市立多賀城小学校  | 〃   | 樋 浦 伸 司 |
| 松島町立松島中学校    | 〃   | 菅 野 潤 一 |
| 松島町立松島第一小学校  | 〃   | 松 本 悦 郎 |
| 利府町立しらかし台小学校 | 〃   | 嶋 栄 子   |
| 石越町立石越小学校    | 〃   | 阿 部 敏 弘 |
| 河南町立鹿又小学校    | 〃   | 福 田 秀 満 |

## 所 員

| 平成13年度       | 平成12年度         | 平成11年度       |
|--------------|----------------|--------------|
| 所 長 秋 山 和 徳  | 所 長 高 橋 八 義    | 主 事 高 橋 純 一  |
| 主査主任 佐 藤 凌 子 | 主 幹 遠 藤 幸 男    | 主任指導主事 黒 田 章 |
| 主 査 堀 内 正 巳  | 主 査 堀 内 正 巳    | 指導主事 門 真 咲 枝 |
| 主任指導主事 江 戸 寿 | 主任指導主事 菅 原 幸 也 | 〃 櫻 田 博      |
| 指導主事 森 利 明   | 指導主事 江 戸 寿     |              |
| 〃 石 野 勝 美    | 〃 森 利 明        |              |
| 〃 塩 澤 美 子    | 〃 長谷川 町 子      |              |
| 〃 渡 邊 康 男    | 〃 野 澤 克 己      |              |
| 〃 菊 池 矢 恵 子  | 〃 渡 邊 康 男      |              |
| 〃 佐々木 清 秀    | 〃 菊 池 矢 恵 子    |              |
| 〃 芳 賀 正 光    | 〃 佐々木 清 秀      |              |
| 〃 相 澤 一 夫    | 〃 芳 賀 正 光      |              |
| 〃 鈴 木 眞 喜 夫  | 〃 松 浦 達 夫      |              |

宮城県特殊教育センター 手引  
(再版)

【発行日】 平成14年3月31日

【発行者】 宮城県特殊教育センター  
所長 秋山和徳

〒981-3213

宮城県仙台市泉区南中山五丁目3番1号

TEL 022-376-5432

FAX 022-376-5435

(<http://tokusyu.myswan.ne.jp>)

【印刷所】 株式会社一正堂印刷

