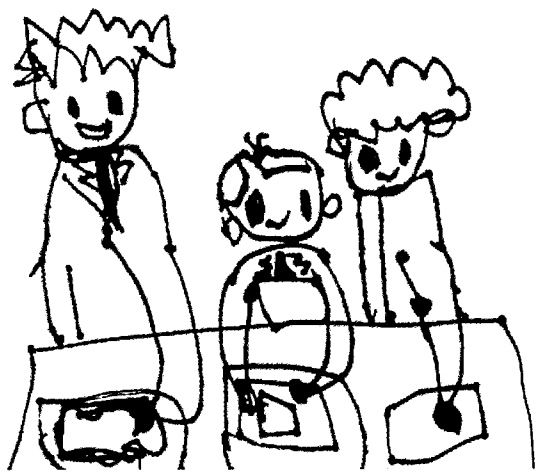


小・中学校等における特別支援教育推進のヒント集

笑顔のために



平成15・16年度広島県特別支援教育推進体制モデル事業

調査研究運営会議

子どもたちの笑顔のために

それを支えるおとなたちの笑顔のために

そしてみんなの笑顔のために

LD・ADHD・
高機能自閉症って
どんな特徴がある
のかな？

具体的な取組みは
どうするのかな？
コーディネーターっ
て何かな？

特別支援教育って
何なのだろう？



こんな悩みはありませんか？

目 次

こんな悩みはありませんか

I	特別支援教育の必要性	1
II	LD・ADHD・高機能自閉症等とは	3
1	LDについて	
	LD(学習障害)	3
	学校が行うLDの実態把握の観点例	4
	LDの子どもへの支援の例	5
2	ADHD, 高機能自閉症等について	
	ADHD(注意欠陥/多動性障害)	7
	高機能自閉症	8
	学校が行うADHD及び	
	高機能自閉症の実態把握の観点例	9
	ADHDの子どもへの支援の例	11
	高機能自閉症の子どもへの支援の例	13
III	具体的な取組み	15
1	具体的な取組みの流れについて	15
2	校内委員会について	17
3	特別支援教育コーディネーターについて	18
4	保護者と連携した取組みについて	19
5	実態把握と支援の記録の例	21
注	引用文献・主な参考文献	23

I

特別支援教育の必要性

「指示が伝わりにくい」、「順序よく話すことが難しい」、「気が散りやすい」、「落ち着きがない」といった学習面や行動面での問題は、どの子にも起こりうることです。

しかし、これらの問題が継続し、指導をしてもなかなか改善がみられない場合、その背景の一つとしてLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、高機能自閉症等の可能性があることも考えられます。



不適切な対応が続くと・・・

例えば、このような場合があります。

- 本人の努力不足、養育や家庭環境等が原因と誤解され、本人や保護者が責められ、苦しむ。
- 叱責や注意を受けやすく、自信を失ったり、周囲への反抗が強くなったりする。
- 担任が自分の指導力の足りなさが原因であると思ひ込み、誰にも相談できないと、一人で苦しむ。

文部科学省は、平成12年度から、LDの児童生徒を対象として、平成15年度からは、LD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒を含めた障害のある児童生徒への総

合的な教育支援体制の整備を目指し、委嘱事業を実施してきました。

また、平成15年3月には「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」⁽¹⁾が公表されました。

平成16年1月には、「小中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」⁽²⁾が示され、これをもとに全国で取組みが始まっています。

さらに、中央教育審議会では、特別支援教育を推進するための制度の在り方について検討が進んでおり、平成16年12月には「特別支援教育」についての基本的な考え方が示されました。

「特別支援教育」とは、障害のある児童生徒等の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、児童生徒等一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導や必要な支援を行うものである。

…中略…、現在、小・中学校において通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援が喫緊の課題となっており、「特別支援教育」においては、特殊教育の対象となっている児童生徒に加え、これらの児童生徒に対しても適切な指導及び必要な支援を行うものである。

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中間報告）」

（平成16年12月1日 中央教育審議会）より

すなわち・・・

特別支援教育は既に始まっています。



LD・ADHD・ 高機能自閉症等とは

I LDについて

LD（学習障害）⁽³⁾

<Learning Disabilities>

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。

聞こえているが指示が伝わっていない（聞く）、順序よく話すことが難しい（話す）、形の似た文字の読み間違い、文字や行とばしが多い（読む）、鏡文字になる、文字の形がくずれる（書く）、繰り上がりや繰り下がりの計算でつまずきが多い（計算する）、計算はできるが、図形や文章題では混乱する（推論する）といったように特定の能力に著しい困難さがみられます。



学校が行うLDの実態把握の観点例⁽⁴⁾

A. 特異な学習困難があること

① 国語又は算数(数学)(以下「国語等」という)の基礎的能力に著しい遅れがある。

- 現在及び過去の学習の記録等から、国語等の評価の観点の中に、著しい遅れを示すものが1以上あることを確認する。この場合、著しい遅れとは、児童生徒の学年に応じ1～2学年以上の遅れがあることを言う。

小学校2, 3年生 1学年以上の遅れ

小学校4年生以上又は中学生 2学年以上の遅れ

② 全般的な知的発達の遅れがない。

- 知能検査等で全般的な知的発達の遅れがないこと、あるいは現在及び過去の学習の記録から、国語、算数(数学)、理科、社会、生活(小学校1及び2年生)、外国語(中学生)の教科の評価の観点で、学年相当の普通程度の能力を示すものが1以上あることを確認する。

B. 他の障害や環境的な要因が直接の原因ではないこと

- 児童生徒の記録を検討し、学習困難が特殊教育の対象となる障害によるものではないこと、あるいは明らかに環境的な要因によるものではないことを確認する。
- ただし、他の障害や環境的な要因による場合であっても、学習障害の判断基準に重複して該当する場合もあることに留意する。
- 重複していると思われる場合は、その障害や環境等の状況などの資料により確認する。

LDの子どもへの支援の例

聞く

活動前に呼びかけをする，座席位置の工夫をする，絵や文字などの見て分かる手がかりを活用する，本人の言葉で指示を再確認するなど。

話す

表現したい気持ちを汲み取ったり受け止めたりする姿勢で接する，話しやすい学級づくりをする，メモや絵などの見て分かる手がかりを活用するなど。

読む

つまづきやすい文字に印を付ける，1行だけが見える切り抜き用紙を活用する，内容を理解しやすい読み方の選択（朗読・黙読）をするなど。

書く

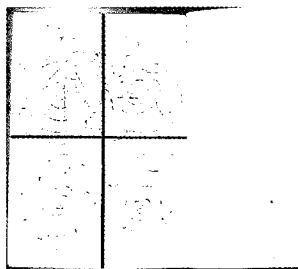
文字探しや迷路学習などにより見る力の向上を図る，大きなマスのノートを活用する，書く前に筆順の始点と終点を確認するなど

計算する

具体物の操作や見て分かるものの活用をする，具体的な場面や図による文章題の内容の理解を図る，モールステップでの取組みをするなど

実践例① ノートの工夫

文字の形を捉えやすいように、B5版を4分割した大きさのマス用の紙を漢字練習用に使いました。自分から学習に取り組む様子も見られ、書き終わると満足そうにしていました。

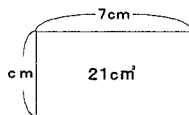


実践例② プrintの活用

何も書かれていないノートに書き込むよりも、Printによる課題提示のほうが分かりやすいようでした。集中して取り組むことができ、落書き等も減りました。

○ 面積が 21cm^2 で、横の長さが 7cm の長方形を作ります。たての長さを何 cm にしたらいでしょう。

(せつめい)



(こたえ)

実践例③ スリット入りシートの活用

半透明のシートにスリットを入れ、一行だけ見えるように工夫しました。他の行にある文字を読むことがなくなり、集中して読むようになりました。

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。

ADHD (注意欠陥/多動性障害) (5)

<Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder>

ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい、手足をそわそわ動かしたり着席していてももじもじしたりする、質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしま



う、といった行動が見られ、自分をコントロールすることが困難な場合がしばしばあります。

高機能自閉症 (6)

<High-Functioning Autism>

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

本人のこだわりのために他の児童生徒の言動が許せないことがある、会話が一方通行であったり応答にならなかつたりすることが多い、相手の気持ちを察したり周りの状況に合わせて行動したりすることが苦手、といった様子が見られ、このため、対人関係やコミュニケーションのトラブルが起きる場合があります。



※アスペルガー症候群

高機能自閉症に似た状態を示す発達障害として、アスペルガー症候群があります。アスペルガー症候群とは、「知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないもの」とされています。

学校が行うADHD及び高機能自閉症の実態把握の観点例(7)

A. 知的発達の状況

- 知的発達の遅れは認められず、全体的には極端に学力が低いことはない。

B. 教科指導における気付き

- 本人の興味のある教科には熱心に参加するが、そうでない教科では退屈そうに見える。
- 本人の興味ある特定分野の知識は大人顔負けのものがある。
- 自分の考えや気持ちを、発表や作文で表現することが苦手である。
- こたわると本人が納得するまで時間をかけて作業等を行うことがある。
- 教師の話や指示を聞いていないように見える。
- 学習のルールやその場面だけの約束ごとを理解できない。
- 一つのことに興味があると、他の事が目に入らないように見える。
- 場面や状況に関係ない発言をする。
- 質問の意図とずれている発表（発言）がある。
- 不注意な間違いをする。
- 必要な物をよくなくす。

C. 行動上の気付き

- 学級の児童生徒全体への一斉の指示だけでは行動に移せないことがある。
- 離席がある、椅子をガタガタさせる等落ち着きがないように見える。
- 順番を待つのが難しい。
- 授業中に友達の邪魔をすることがある。
- 他の児童生徒の発言や教師の話を遮るような発言がある。
- 体育や図画工作・美術等に関する技能が苦手である。
- ルールのある競技やゲームは苦手のように見える。
- 集団活動やグループでの学習を逸脱することがある。
- 本人のこだわりのために、他の児童生徒の言動を許せないことがある。
- 係活動や当番活動は教師や友達に促されてから行うことが多い。
- 自分の持ち物等の整理整頓が難しく、机の周辺が散ら

かっている。

- 準備や後片付けに時間がかかり手際が悪い。
- 時間内で行動したり時間配分が適切にできない。
- 掃除の仕方、衣服の選択や着脱などの基本的な日常生活の技能を習得していない。

D. コミュニケーションや言葉遣いにおける気付き

- 会話が一方通行であったり、応答にならないことが多い。
(自分から質問をしても、相手の回答を待たずに次の話題にいくことがある。)
- 丁寧すぎる言葉遣い(場に合わない、友達どうしても丁寧すぎる話し方)をする。
- 周囲に理解できないような言葉の使い方をする。
- 話し方に抑揚がなく、感情が伝わらないような話し方をする。
- 場面や相手の感情、状況を理解しないで話すことがある。
- 共感する動作(「うなづく」「身振り」「微笑む」等のジェスチャー)が少ない。
- 人に含みのある言葉や嫌味を言われても、気付かないことがある。
- 場や状況に関係なく、周囲の人が困惑するようなことを言うことがある。
- 誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出すことや独り言が多い。

E. 対人関係における気付き

- 友達より教師(大人)と関係をとることを好む。
- 友達との関係の作り方が下手である。
- 一人で遊ぶことや自分の興味で行動することがあるため、休み時間一緒に遊ぶ友達がいないようにみえる。
- ロゲンカ等、友達とのトラブルが多い。
- 邪魔をする、相手をけなす等、友達から嫌われてしまうようなことをする。
- 自分の知識をひけらかすような言動がある。
- 自分が非難されると過剰に反応する。
- いじめを受けやすい。

ADHDの子どもへの支援の例

忘れ物を少なく

メモをとることやメモを見ることを習慣化する、物の置き場所を決めておくなど。

集中しやすい工夫

座席の位置を配慮する（気が散りやすい要因が近くにないように）→入り口、窓際、後方を避ける、机上に不要な物を出さないなど。

指示等の工夫

簡単な分かりやすい指示にする、同時に複数の指示をすることを避ける、指示の復唱を促す、指示内容の手順や内容を掲示するなど。

発言等の約束

話し方・聞き方のルールを確認する、「○○（いつ）になったら聞くから」と約束して待つよう伝える、他の子どもにも配慮しながら発言の機会をつくるなど。

社会生活への対応

授業場面等で順番や簡単なルールのある活動を意図的に取り上げ、ルールを守れたことを賞賛する。注意が必要になったら、子どもが落ち着いた後、行動を振り返るなど。

実践例④ チェック表の活用

チェック表を見ながら、持ち物を自分で確認できるようにしました。忘れ物が減ると朝のあいさつも大きな声でするようになりました。

持ち物チェック表

家を出る前に必ず確認しましょう

1. ふでばこは入っていますか。
2. 鉛筆はけずっていますか。
3. 洗ったハンカチはありますか。
4. ティッシュは3枚はありますか。

実践例⑤ 「これ」「それ」「あれ」を避ける

指示を伝える際に「これを持っていこう」「これをそこ書いて」などの代名詞はなるべく使わないようにし、具体的な言葉で伝えるようにしました。他の子どもたちにとっても分かりやすくなったようで、集団での行動がスムーズになりました。

実践例⑥ パン・パン・パ・パ・パン

指示を出す前には、教師がパン・パン・パ・パ・パンと手拍子を打ちます。それを聞いたら子どもは活動を中止して、同様に手拍子を打ち、手拍子の後は手を膝に置いて聞く姿勢になるという約束にしました。活動を中断すること、注意を教師に向けること、大事な話があることを知ることなどが一度にでき、指示も伝わりやすくなりました。



高機能自閉症の子どもへの支援の例

人とのかかわり

人とのかかわり方を指導する、無理強いしない（おとなや少人数の集団から徐々に）、本人が好んだり、生活上必然性のある活動や遊びの機会を利用するなど。

指示、コミュニケーション

指示や情報はシンプルに提示する、図形や文字による視覚的情報を理解する力が優れていることを活用する、見通しが持てる工夫をする、不適切な表現（自傷、他者への攻撃行動、かんしゃく等）は、その表現の意味（注意を引く、嫌なことから逃げる等）を理解し、別の手段や表現に代替するなど。

興味の限定・こだわり

はじめから全部を変えようとしめない、時間と場所を制限する等から始める、分かりやすいスケジュールや、納得できる交換条件（「〇〇が終わったらしてもいい」）を提示してルールとして取り決め、徐々に定着を促す、予定の変更はなるべく避ける、予定を変更する時は事前に伝えるなど。

感覚

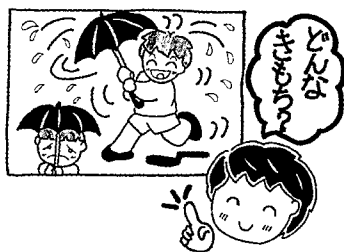
聴覚や触覚等の感覚が過敏な場合は、無理強いせず、不快な刺激が少ない環境となるよう工夫する。

実践例⑦ 落ち着くためのスペースの確保

教室の後ろについたで区切った小スペースをつくり、自分で気持ちを静められる場所を作りました。イライラしてきた時はそこに行き、落ち着いてきたら戻るという約束をしています。

実践例⑧ 人とのかかわり方を一緒に考える

イラストを見ながら、できごとの意味、場面や状況にふさわしくない行動、相手の気持ちなどについて話し合い、どうすればいいかを学習しています。イラストがあると場面や状況が分かりやすくなるようです。



実践例⑨ キーワードで伝える

とるべき行動について、長々と言葉で説明するのではなく、短いキーワード（「負けても怒らない」「失敗した友だちをせめない」など）を活動前や活動中などに示しています。



Ⅲ

具体的な取組み

1

具体的な取組みの流れについて

- ☆ 特別支援教育コーディネーターが学校内外の調整役を果たし、子どもたちへの支援を推進していきます。
- ☆ 担任一人で取り組むのではなく、学校全体で連携・協力して取り組むことができるように校内委員会を設置します。

① 校内研修の実施

まずは、校内の特別支援教育についての理解の推進を図ることが大切です。

- 教職員の理解の推進
- 事例に学ぶ、気づきの共有 等



② 実態把握と情報収集

校内で実態把握を進めます。

本書p.4, p.9,
p.10参照

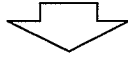
- 子どもの長所は何か
- 子どもが困っていること、つまづいていることは何か
- 主に学習面の課題か、行動面の課題か
- 友だちとの関係はどうか、特徴的な行動は何か



③ 校内委員会における協議

支援の内容・方法等について校内委員会で協議し、計画を立てます。

- 支援内容・方法
- 校内の共通理解と役割分担
- 保護者との連携の内容・方法 等



④ 必要に応じて専門機関との連携

必要に応じて専門機関と連携します。

- 医療機関，福祉機関，相談機関，教育機関，大学等研究機関 等



⑤ 支援の実践

計画に基づき実践します。

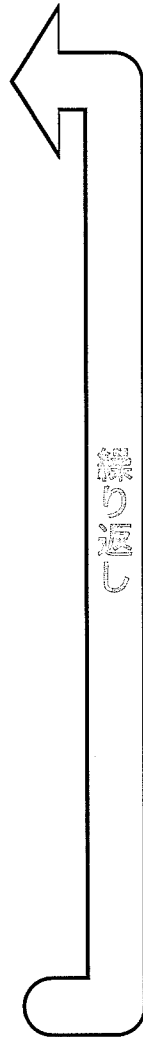
- 学級内及び個別または小集団での支援
- 学習面，行動面への支援
- 保護者，専門機関と連携した支援 等



⑥ 校内委員会における協議

計画・実践等に関する評価をします。

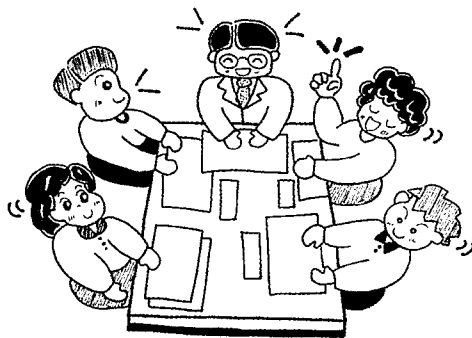
- 子どもの実態の再評価
- 指導内容・方法の評価 等



2 | 校内委員会について

担任一人だけが対応するのではなく、多くの方の協力が必要です。

- 多くの方の智恵と経験談が有効です。
- 校内で連携・協力した取組みが有効です。
- 多方面の関係者との連携が必要です。



校内委員会の具体的内容

- ☆ 校内研修の推進
- ☆ 組織的な実態把握
- ☆ 共通理解
- ☆ 有効な支援内容・方法の検討
- ☆ 家庭・地域、関係機関との連携 等

校内委員会設置の方法

校内の実情により、いくつかの方法が考えられます。

- ☆ 現在ある委員会を活かし、機能を追加する。
- ☆ 新たに委員会を設置する。
- ☆ 現在の委員会を整理・統合し再編成する。 等

3 特別支援教育コーディネーターについて

学校内や外部の関係機関との連絡・調整役、保護者の相談窓口、担任への支援、校内委員会の運営及び推進役を担います。

特別支援教育コーディネーターの具体的活動

校内：校内委員会のための情報収集、準備

担任への支援

校内研修の企画・運営

外部：関係機関の情報収集、整理

専門機関へ相談する際の情報収集、連絡・調整

専門家チーム、巡回相談員との連携

保護者の相談窓口

特別支援教育コーディネーターが身に付けたいもの

- ☆ 校内の先生方からの相談への対応力
- ☆ 学級経営、教科指導等における校内の先生方への指導力
- ☆ 校内、関係機関等との連絡・調整力
- ☆ 校内研修、具体的支援の企画・創造力

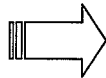
特別支援教育コーディネーター養成研修を活用し、特別支援教育に係る実践力を高める必要があります。

支援を進めていく上での重要なポイントの一つが保護者との連携です。保護者は重要な支援者の一人です。学校と家庭が車の両輪のような協力関係を築ければ、子どもにとってより有効な支援を実施できます。

しかし、子どもの『つまずき』のとらえ方が学校と保護者とで違う場合があるかもしれません。

子どもの「つまずき」のとらえ方の保護者と学校とのずれを少なくしていくことが大切です。保護者が相談の場に近づいていける工夫が必要です。

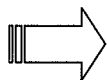
まずは



事実を伝える。

- 問題となった事実のみを伝えるのではなく、そのことにどのように対応したか、今後どのように対応するかも伝える。
(単なる非難と受け取られないような伝え方が必要)
- 学校としては、一人一人の子ども達を大切だと考えており、家庭と一緒に取り組む考えであることを伝える。
- まとめて学期末に伝えるのではなく、ある程度定期的に細かく伝える。
- 家庭で何をしてほしいか、また何をしてほしくないかを伝える。(指導は学校でしましたから、家庭では聞くだけにしてください。等)
- 状況を一緒に見て考える。

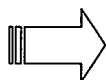
次に



学校の取組みを伝える。

- 担任は、指導を充実させるために自分自身の課題として取り組んでいることを伝える。
- 担任（学校）が専門機関（教育センター等）で指導を受けたり、相談に行ったりしていることを伝える。
- この段階で、保護者が一緒に相談に参加する事を望まれば実現する。

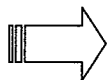
この段階で保護者が相談の場に参加しなくても



保護者に情報提供をする。

- 担任（学校）が専門機関（教育センター等）から受けた情報を保護者に伝える。
- 担任（学校）と保護者とが対立関係に陥らないように留意する。必要があれば、一般的な資料として啓発資料等を渡すが資料を渡す際に、「障害の疑い」などと決めつけないようにする。
- 保護者が資料を見て、相談することを希望されれば、相談の場を紹介する。

学校としての依頼



保護者と学校とが同歩調での取組みをすることを確認する。

- 学校として、保護者にも相談機関を活用してほしいと依頼する。その際、学校は今までも指導・助言を受けており、今後も受ける予定であることを伝える。学校も一緒に取り組んでいくことを確認する。

実態把握と目標

() 年 () 組 (男・女) 氏名 ()
 平成 年 月 記入者 ()

生活面・行動面
学習面
友人関係
家庭・健康・その他, 保護者の思い
相談歴
具体的な事実
長期目標
短期目標

支援記録

() 年 () 組 (男・女) 氏 名 ()

平成 年 月 記入者 ()

担任が考える現在の中心的な課題

校内委員会または巡回指導でのアドバイスを受けての
指導方針，具体的な指導内容・方法



取組みと子どもの変容



新たな課題（指導を受けたい事項）



取組みと子どもの変容



注・引用文献・主な参考文献

- (1) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議：「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」平成15年3月
- (2) 文部科学省：「小中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」平成16年1月
- (3) 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：「学習障害児に対する指導について（報告）」平成11年7月より引用
- (4) 上掲書(3)より引用
- (5) 上掲書(1)より引用
- (6) 上掲書(1)より引用
- (7) 上掲書(1)より引用
- (8) 渥美義賢（研究代表）：「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」独立行政法人国立特殊教育総合研究所 2005
- (9) 廣瀬由美子・東條吉邦・加藤哲文（編著）：「すぐに役立つ自閉症児の特別支援Q&Aマニュアル 通常の学級の先生方のために」東京書籍 2004
- (10) 全国LD親の会：「LD, ADHD, 高機能自閉症とは？ ―特別な教育的ニーズを持つ子ども達―」2004

小・中学校等における特別支援教育推進のヒント集

笑 顔 の た め に

発行日：平成17年3月31日

発 行：平成15・16年度広島県特別支援教育
推進体制モデル事業 調査研究運営会議

問い合わせ先：

広島県立教育センター

障害児教育・教育相談部

〒739-0144

東広島市八本松南一丁目2-1

TEL (082) 428-1188

この冊子は「平成15・16年度広島県特別支援教育推進体制
モデル事業」により発刊するものである。

