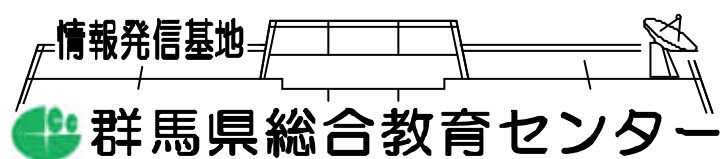


特別支援教育指導資料第17集

すべての教員のための
『特別支援教育入門ガイドブック』

平成17年3月



はじめに

特別支援教育を推進するため、県内の小・中学校では「特別支援教育コーディネーター」を指名したり「校内委員会」を設置したりしています。

昨年12月には、中央教育審議会から「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)」が報告されました。この中間報告では、障害のある児童生徒等に対する教育の現状を踏まえて、今後の特別支援教育の在り方とともに、盲・聾・養護学校制度や教員免許制度の見直しについて提案しています。

あわせて、小・中学校の通常の学級に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援を喫緊の課題ととらえ、これまでの特殊教育の対象であった児童生徒への適切な対応も含めて、学校教育全体の課題として取り組むために、小・中学校の制度的な見直しの必要性も提案しています。

本県では、特別支援教育推進のための総合的な支援体制の充実を目指して「特別支援教育体制推進事業」が実施されており、平成17年度はさらに指定地域を拡大します。また、各教育事務所に「特別支援教育専門相談員」が配置されます。

総合教育センターでは、平成17年度から小・中学校の特別支援教育コーディネーターの役割を果たす教員を対象に「特別支援教育コーディネーター養成講座」を実施し、小・中学校の全教員が協力してLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒のニーズに対応するために必要な情報の提供をします。また、盲・聾・養護学校で「地域での発達相談」や「関係機関との連携・支援」を担当する教員を対象に「盲・聾・養護学校センター的機能充実研修講座」を実施し、盲・聾・養護学校がセンター的機能を発揮することにより、特別支援教育の充実を図りたいと考えています。

小・中学校の教員からは、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒の実態に応じた具体的な指導の手だてに関する情報の提供が求められています。そこで、これらの児童生徒の「学習上気になる具体的な子ども像(行動例)」を取り上げて、その行動の背景を考え、実際の支援・方法を提案する指導資料を作成しました。

今回は限られた子ども像しか取り上げることはできませんでしたが、一人一人の児童生徒の行動を理解し、児童生徒のニーズに応じた指導・支援を実施するために参考にしていただけのもので信じております。この指導資料を、特別支援教育コーディネーターや校内委員会を中心にした校内での話し合いなどの機会に利用していただければ幸いです。

最後になりましたが、本指導資料の編集に当たって、県内でこのような児童生徒の指導に深くかかわっている方に編集委員として御協力をいただきましたことに、心より厚く感謝申し上げます。

平成17年3月

群馬県総合教育センター所長 津久井 勲

この冊子を活用される方に

この冊子は、小・中学校で指導にあたられている先生方に、日ごろ、「学習上、気になる」と感じている子どもへの支援の在り方について考えていただくためのものです。

「特別支援教育とは」では、「特殊教育」から「特別支援教育」への転換についてや、小・中学校における特別支援教育の推進にかかわる基本的な事柄を取り上げました。

「『学習上、気になる子ども』の理解と対応」では、具体的に、「学習上、気になる子ども」についていくつかの子ども像を取り上げて、考えられる背景と、具体的な支援の方法が提案してあります。

もちろん、取り上げた子ども像が、それぞれの先生方のかかわっている子どもとは違うかもしれませんが、また、同じような様子を見せていても、取り上げた要因以外によることもありますし、いくつかの要因が重なっていることもあります。この冊子を、その子どもの正しい理解や支援等を考える手がかりとしていただければと願っております。

「資料編」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（中間報告）」【一部抜粋】、支援等を考えていただくための参考図書、これまでに総合教育センターで編集・発行した特別支援教育指導資料の一覧を掲載しました。

この冊子の編集にあたり、「子どもの様子」「気になる行動の背景」「支援・手だて」のそれぞれの間で、特に関連が強いと思われる場合に、それぞれの項目を示す「ア、イ、ウ」の記号を対応させました。例えば、「子どもの様子」のイと「支援・手だて」のイが対応しています。

ご利用いただくときには、1つの「気になる子ども」像だけでなく他の子ども像についての記述にも目を通していただくと、参考にいただける部分があると思います。

また、本指導資料で取り上げた子ども像から、安易にLD（学習障害）・ADHD（注意欠陥／多動性障害）・高機能自閉症等などのレッテル貼りだけをして、必要な支援を行わない事態に陥らないようにと考え、これらの用語の使用には慎重な対応をしました。今後、必要に応じて、この冊子をきっかけにさせていただきながら、これらの障害等についても研修していただくことがよいと考えています。

一人一人の子どもの能力や可能性を最大限に伸ばしていくためには、専門的な判断や、適切な指導が必要になります。福祉・医療・労働等の外部の関係機関や、地域との連携を積極的に進めていくことが大切です。

ここに示した支援等は、一人の「学習上、気になる子ども」だけのものではなく、学級の他の子どもにも有効であることが多くあります。このことは、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中間報告）」にも触れられています。（「資料編」参照）

また、特定の子どもの支援と感じさせないために、誰にも苦手なことがあり、苦手なことには助けを求めてもよいこと、用意された支援等は誰でも活用できること、得意な人のわずかな手助けで、よりスムーズに活動できることもあることなどを、学級全体で確認しておくとういでしょう。ごく自然に助け合える人間関係を築くことができれば、気になる子どもも特別な子どもではなくなると思います。

一人一人の教育的ニーズを把握して、その子どものよさを認めながらもてる力を発揮させていく姿勢は、障害のあるなしにかかわらず大切なことだと考えます。

最後に、今後この冊子を更に改善していくためにも、皆さんからの御意見をお寄せくださいますようお願いいたします。

<目次>

ページ

はじめに

この冊子を活用される方に

I 特別支援教育とは・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

II 「学習上、気になる子ども」の理解と対応

<学習中に・・・>

1. 授業中、席に着いていられない・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 4
2. 授業中、落ち着きがなく、集中して学習に取り組めない・・・・・・ 6
3. 全体への指示だけでは分かりにくい・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 8
4. 算数が苦手・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 10
5. 授業中、騒いでしまう・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 12

【アセスメントとは】

6. その場の状況に合わないことや自分の好きなことばかりを話す・・・・・・ 14
7. 文章を読むことが苦手・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 16
8. 文字を書くことが苦手・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 18
9. 手指の細かな動きが苦手・体の動きがぎこちない・・・・・・・・・・・・ 20
10. 学校ではしゃべりたがらない・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 22

【構成的グループエンカウンターとは】

<遊びや生活の中で・・・>

11. 集団のルールが守れない・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 24
12. 友だちとうまくかかわれない・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 26
13. 友だちとのトラブルが多い・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 28
14. 人への関心が少なく集団に入っていこうとしない・・・・・・・・・・・・ 30

【アカデミックスキルとは】

15. 身のまわりを片付けるのが苦手・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 32

【構造化とは】

16. 時間が守れない・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 34
17. 自分を表現することが苦手・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 36

【ソーシャルスキルとは】

<気になるこだわり>

18. こだわりがある・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 38

【ワーキングメモリーとは】

19. 音や光などの刺激に過敏に反応してしまう・・・・・・・・・・・・ 40


III 資料編・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 42

1. 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）【一部抜粋】
2. 参考図書
3. 総合教育センターで編集・発行した特別支援教育指導資料

< 学習中に・・・ >


1 . 授業中、席に着いていられない

席から離れる
じっとしていられない
教室から出ていってしまう

 4 ページへ


2 . 授業中、落ち着きがなく、集中して学習に取り組めない

学習習慣が定着していない
ストレスや欲求不満がある
集中することが苦手
自分の興味や関心にとらわれてしまう

 6 ページへ


3 . 全体への指示だけでは分かりにくい

みんなから遅れてしまう

 8 ページへ


4 . 算数が苦手

数唱がたどたどしい
用語の理解が難しい
順序の理解が難しい
時間の理解が苦手
図形や、文章題がとても苦手

 10 ページへ


5 . 授業中、騒いでしまう

自分勝手に発言する
少しのことで騒ぎ出す

 12 ページへ


6 . その場の状況に合わないことや自分の好きなことばかりを話す

思ったことをすぐに口にする
会話でのやりとりが苦手
話が次々に変わる

 14 ページへ


7 . 文章を読むことが苦手

たどたどしい読み方をする
勝手に読んでしまう

 16 ページへ


8 . 文字を書くことが苦手

文字を覚えるのが苦手
バランスよく書くことが苦手

 18 ページへ


9 . 手指の細かな動きが苦手・体の動きがぎこちない

手先の細かな動きが苦手
体をバランスよく動かすことが苦手

 20 ページへ

10 . 学校ではしゃべりたがらない


指名されると、黙ってしまう

 22 ページへ

< 遊びや生活の中で... >


1 1 . 集団のルールが守れない

約束や順番が守れない
係活動をしない

 24ページへ


1 2 . 友だちとうまくかわれない

よそよそしすぎる
なれなれしすぎる
突然いなくなってしまう

 26ページへ


1 3 . 友だちとのトラブルが多い

すぐにけんかになる
乱暴
譲るのが苦手

 28ページへ


1 4 . 人への関心が少なく 集団に入っていこうとしない

一人で遊んでいることが多い

 30ページへ


1 5 . 身のまわりを片付けるのが苦手

机やそのまわりも散らかっている
探し物が見つからない

 32ページへ


1 6 . 時間が守れない

休み時間が終わってもまだ遊んでいる
時間を待てない

 34ページへ

1 7 . 自分を表現することが苦手


自分の気持ちをうまく伝えられない
困った方法で注目を集めようとする

 36ページへ

< 気になるこだわり >


1 8 . こだわりがある

お気に入りの持ち物が手放せない
急な予定の変更が苦手

 38ページへ

1 9 . 音や光などの刺激に過敏に反応してしまう

大きな音や特定の音がとても気になる
目に映るものや特定のマークなどがとても気になる
さわり心地や臭いなどがとても気になる

 40ページへ

1. 特殊教育から特別支援教育へ

これまでの特殊教育は、障害の種類と程度等に応じて、特別な場で指導を行うもので、その特別な場とは、大きく3種類あります。1つ目は盲・聾・養護学校です。2つ目は、特殊学級です。3つ目は通級指導教室です。これらの特別な場の中で、国で定められた基準を元に指導を受ける場を決めています。

平成14年に文部科学省が実施した全国実態調査では、LD・ADHD・高機能自閉症により学習や生活の面で特別な教育的支援を必要としている児童生徒は、6.3%の割合で小・中学校の通常の学級に在籍している可能性があることが示されました。

(注)この調査結果は、担任教師による回答に基づくもので、あくまでも可能性を示したものです。

特別支援教育では、これまでの特殊教育の対象であった児童生徒に加えて、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対しても適切な指導及び支援を行うこととしています。

特別支援教育は、これらの児童生徒も含めて一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な教育的支援を行うことを目指します。

なお、これに伴って、盲・聾・養護学校を障害種にとらわれない学校制度(特別支援学校(仮称))も提案されています。中教審の中間報告では、特殊学級を存続し、同時に小・中学校の特殊学級や通級による指導の在り方を見直して、「特別支援教室(仮称)」とすることにも触れています。

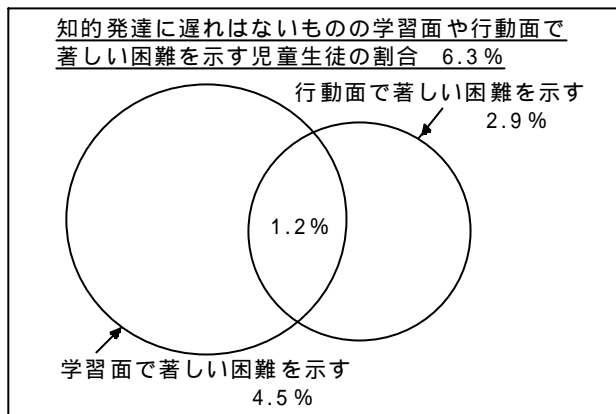


図1 特別な教育的支援が必要な児童

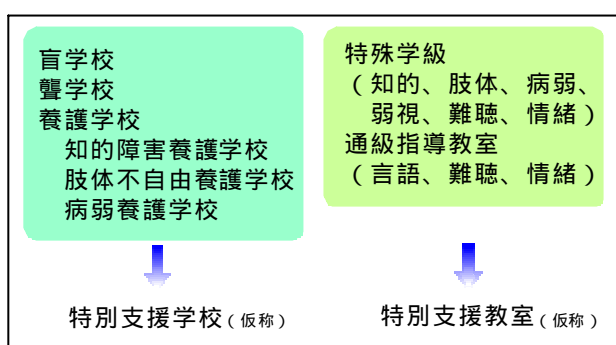


図2 県内の特殊教育の場(H15.5.1現在)

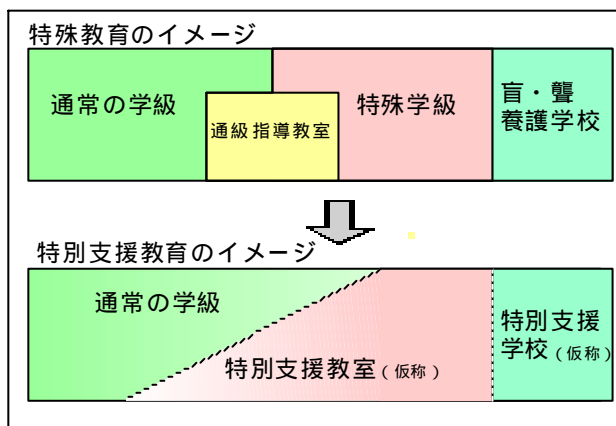


図3 特殊教育から特別支援教育へ

2. 小・中学校における特別支援教育の推進に当たって

特別支援教育を推進するために、特殊学級等の制度の見直しの他に重要な改革点が3つあります。

(1) 特別支援教育コーディネーター

特別な教育的支援を必要とする児童生徒等に対する指導の充実のために、全職員の協力の下、校内体制の整備や関係機関との連絡調整を進めるときの、とりまとめ役としての機能を果たすことが期待されます。役割や機能に応じて、複数の職員で担当することも考えられます。

主な役割は、次の3つです。

- 校内の関係者との連絡調整
- 関係機関との連絡調整
- 保護者との関係づくり

(2) 校内委員会

校内における全体的な支援体制を整備するために設置されるものです。主な役割は、以下のとおりです。

- 特別な教育的支援が必要な児童生徒への気付き
- 児童生徒の実態把握と、学級担任への具体的支援の検討
- 個別の教育支援計画の作成
- 個別の指導計画の作成
- 全職員の共通理解と、そのための校内研修の実施
- 保護者相談の窓口及び理解の推進

(3) 個別の教育支援計画



図4 個別の教育支援計画と他の支援（計画）との関連 (1)

「個別の教育支援計画」は、障害のある子どもにかかわる教育、医療、福祉等の関係者や保護者が、子どもの障害の状態等に関する情報を共有化し、教育的支援の目標や内容、関係者の役割分担等について計画するものです。国の障害者施策を閣議でまとめた「障害者基本計画」で示された『個別の支援計画』と同じものです。

「個別の指導計画」は、すでに学習指導要領に書かれています。児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該児童生徒の「個別の教育支援計画」を踏まえて、より具体的に児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法を盛り込んだ計画です。

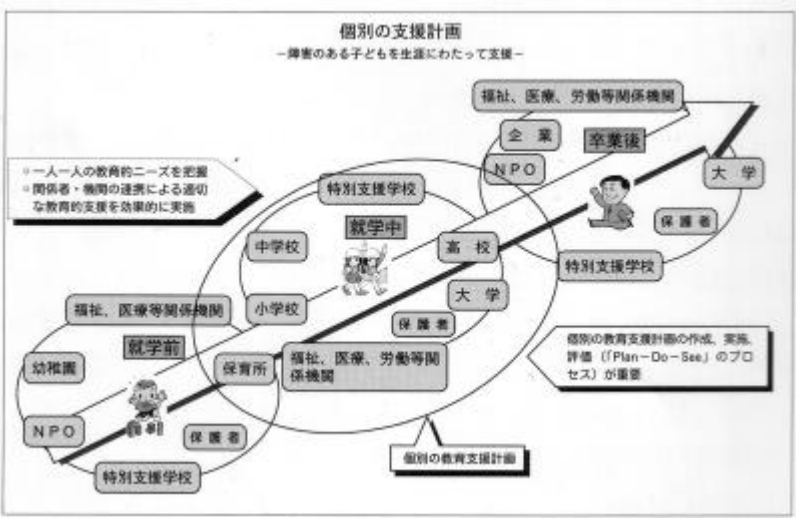


図5 個別の支援計画（全体） (2)

(注) 1、2の図は、『盲・聾・養護学校における「個別の教育支援計画」』全国特殊学校長会編集（ジアース教育新社）から引用

3. 支援を考え、実施するときには

「学習上、気になる子ども」は、学習の遅れや生徒指導上の問題が顕著でなければ見過ごされてしまうこともあります。これらの子どものうちの多くは、適切な支援で苦手さを克服することができますが、不適切な対応が二次的な障害（不安や不登校など）につながることもあります。

このような子どもへの支援を考えたり、実施したりする時に注意していただきたいことがあります。

(1) 困っているのは誰？

「気になっている」のは多くの場合が先生方であり、その子どもにとってみれば「学習を進めていく上で、困っている」のです。このことが忘れられて、注意されることが増えたり、必要以上の努力を求められたりすると、自分に自信をもつことが難しくなる二次障害につながる場合もあります。

(2) 子どもの力を引き出すために

これらのことを保護者の問題とすることや、まして本人の問題とすることのないように十分注意しなければなりません。その子どものどこに目を向けていけばよいのかを明らかにして、かかわっていくことが大切です。また、担任の指導力や学級経営の問題と捉えて、担任一人が抱え込んでしまうことがあります。これまでの実践で、チームで問題に取り組むことの有効性は明かですので、その方向へ舵を切る必要があります。

(3) 支援のための体制づくり

校長のリーダーシップの下、特別支援教育コーディネーターを中心に、

校内委員会の活性化

学校全体で支援していけるような体制づくり

専門医や専門機関等の外部機関と連携

を進めることが重要です。



【参考】

- 1) 21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）（平成13年1月、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）

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等に対する指導の充実を求めています。

- 2) 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、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議）

「特殊教育」から「特別支援教育」への転換を図るとして、従来の特殊教育で対象としていた児童生徒だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めた児童生徒をも対象とすること、個別の教育支援計画の策定、「特別支援教育コーディネーター」の配置、盲・聾・養護学校と特殊学級・通級指導教室をそれぞれ「特別支援学校」と「特別支援教室」（「」はいずれも仮称）に制度を改変することなどを提言しています。

- 3) 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15年1月、文部科学省）

各教育委員会や学校等における、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への総合的な体制を整備するためのガイドラインを示したものです。改善のための審議が続けられていますが、取り上げられた内容について、できることから始めることが期待されています。

- 4) 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、中央教育審議会）

特別支援教育を推進するための学校制度等の在り方について、提言されています。（「資料編」参照）

1 授業中、席に着いてられない

(1) 子どもの様子

席から離れる

興味のおもむくままに出歩いてしまったり、授業中に席から離れてしまったりする。

じっとしてられない

椅子に座っている姿勢がだんだん崩れて、落ちてしまいそうになったり、体の一部が絶えず動いたりしている。

教室から出て行ってしまふ

授業中にすっといなくなつて、空き教室のロッカーなどに入り込んでしまふ。



(2) 気になる行動の背景

ア いろいろな刺激に対して過敏に反応する

授業中、教室のカレンダーや教師の机の上の物が気になってしまい、本人は座っていなければならないということや、今授業中であるということを感じはしていても、そのこととは別に、思わず反応して興味のある物の所へ行ってしまう。窓の外の飛行機や体育の授業の様子などが目に入って来たときに、それらの外の刺激に対して即座に反応してしまい、窓の方へ行ってしまう。

イ 言葉を聞いて理解することが苦手

話し言葉によるコミュニケーションの力がとても弱く、内容を聞き取ることが難しい子どもの場合、一斉授業の中で教師が出す指示や発問、説明の言葉が理解できず、与えられた課題や今何をしなければいけないかということが分からない状況になって、自分の興味・関心に従って席を立ってしまうことがあります。また、出歩くことを教師に言葉で注意されても理解することができず、席に戻ることに難しいこともあります。

今の状況が分からないために、動いたり、姿勢を変えたり、手悪さをしたりしながら自分に刺激を与え、座ったままでいるという刺激と置き換えているとも考えられます。

ウ 時間をもて余してしまう

課題を終えた後の空いた時間をもて余してしまい、学習以外の興味・関心のあることや空想の世界、イメージの世界に気持ちが向いてしまったり、本人はまったく自覚がなく突然立ち上がり、出歩いてしまったりするということも考えられます。

エ 学級内がその子どもにとって、精神的に安定してられる場所となっていない

何か、そこから逃げ出したくなる要因があり、自分が安定できる場所を探し、そこで気持ちの調整を図っているのかもしれませんが。授業の課題が分からず、自分が何をしていたらよいのか混乱していたり、学習が分からなかったりということが積み重なり、自己否定的な気持ちになっているのかもしれませんが。

他にも、「興味・関心が移りやすく集中力が持続しない」「衝動的に動き出してしまうという特性をもっている」「時間や場面を適切に把握し行動するということが苦手」「休み時間の出来事や活動を引きずっている」といった場合もあります。

(3) 支援・手だて

ア いろいろな刺激に対して過敏に反応する子どもには

様々な刺激に対して敏感な子どもですから、学習の場での余計な刺激を極力少なくすることが、手だてとしてあげられます。例えば、教室内の掲示を必要以上にはしないことや、授業とは関係のない物を子どもの目につきやすい教卓やロッカーといった場所に置かないこと、窓に遮光フィルムを貼るなどの工夫もよいでしょう。その他にも、教室内外の音が聞こえることへの過敏さにも注意が必要です。机や椅子のがたつく音や絶えず音がする水槽のポンプの音などを防ぐために、遮音の工夫も大切です。見えること聞こえることの刺激から、極力遠ざけられるような場所に席を設けたりすることもよいでしょう。

イ 言葉を聞いて理解することが苦手な子どもには

聞き取る力が弱いなど、課題や活動内容が分からずに教室から出てしまう場合には、話し言葉中心の課題に取り組んだり授業の展開に合わせたりしていくのが大変になることがあります。こういった子どもには、「今は何をするのか」ということを短く具体的に提示して、やるべき活動を理解させていきます。例えば、絵や短い文をカードにして提示したり、分かりやすい短い言葉で指示をしたりします。ときには、その子ができる課題に絞って提示するということも必要です。そして、課題が達成できたときには、誉めたり御褒美をあげたりして、達成感や自己肯定感をもたせていくことも重要です。

ウ 時間をもて余してしまう子どもには

空いた時間をもて余してしまうということに対しては、今取り組んでいる課題の次に行う課題を、事前に分かりやすいようにカードや表に図示しておいたり、取り組める用意をしておいたりするとよいでしょう。また、無意識に立ち上がってしまう子どもには、立ち上がるその瞬間にひと声かけたり、そっと肩に手を触れたりして、短く、はっきりとした刺激を与えることを繰り返すと、立ち上がることを抑えられることがあります。

エ 学級内がその子どもにとって、精神的に安定していられる場所となっていない場合には

学級内にいることがつらくて突然外へ出てしまうという場合には、出て行くことを叱るのではなく、出かなくてはられない状況にあるという子どもの気持ちに理解を示し、「行ってらっしゃい。待ってるよ。」といった姿勢が大事になるでしょう。先生と子どもとの間に出て行くときのサインや約束を作り、先生に知らせてから出て行くという方法もよいでしょう。あらかじめ、その子どもの落ち着く場所がどこか、いくつくらいあるかということを知っておく必要があります。

興味・関心が移りやすく衝動的に出て行く場合には、話し言葉での注意や指示が子どもに届きにくいことが考えられます。気持ちが落ち着いた後に、衝動的に動いてしまったきっかけや気持ちの揺らぎなどについて、子どもと話をしながら原因を探るとともに、そういう気持ちになったときのサインや約束を先生と子ども間で決めておくともよいでしょう。教室から出たりどこかにこもったりしたときには、手の空いている先生に連絡し、その子どもをそっと見守ってもらうなどの協力をお願いすることも重要なことです。

気になる行動を起こしたときには、短く分かりやすく叱ることは必要です。しかし、その子ども自身が集団や先生から「大切にされている。」という思いを抱けるようにして、二次的な障害を引き起こすような自己否定感をもたせないようすることが重要です。

2 授業中、落ち着きがなく、集中して学習に取り組めない

(1) 子どもの様子

低学年には、落ち着きがないと思われる子どもが多く、活気のあるクラスほどその傾向が強いことがあります。しかし、いざ授業が始まればきちんと集中して取り組める子どもがほとんどです。従って、学習に取り組もうとするときに集中できなかつたり、学年が進んでもあまり変化が見られなかつたりする子どもには、何らかの特別な背景があると考えられます。

ア 学習習慣が定着していない

小学校に入学して間もない子どもたちの多くは、学級全体に話しかけても、教師の言うことを一度で聞き取って理解することはなかなか難しいものです。しかし、学習環境に慣れるにしたがって、次第に理解度は高まってきます。中には、学習習慣がなかなか身につかず、授業中に私語が止まらなかつたり、出歩いたりする子どももいます。

イ ストレスや欲求不満がある

こうした子どもたちの中には、自分を取り巻く状況等に対する不満やストレスなどによって、気持ちが不安定になり、落ち着いた雰囲気での学習に集中することが難しい子どもがいます。適切な支援がないまま学年が進み、自分だけで取り組む学習から友だちとの協同思考を必要とする高学年になると、さらに学習への集中力が要求されますので、困難さが増すことになります。

ウ 集中することが苦手なため、衝動的な行動をとってしまう

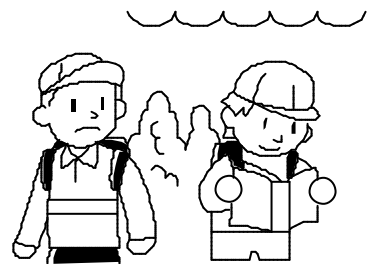
教師や友だちの話に注目して聞くことが難しく、学習の準備ができなかつたり、授業とは直接関係のないことを始めたりします。ときには、授業中に教師の指示に従わず、自分の不満を表し、暴言を吐いたり、泣きわめいたり、離席したりします。周囲の人々からは一見自分勝手な行為と受け取られやすく、自分でもどうしたら落ち着いた行動ができるのかが分かりません。

こうした子どもの背景には、集中することが苦手なため、衝動的な行動をとってしまう子どもがいます。

エ 自分の興味や関心にとらわれて行動してしまう

今の周囲の状況の下で自分が何をしなければならぬかを正しく把握することが苦手で、授業中、落ち着いて学習に取り組むことが難しい子どもがいます。周囲の人々が自分にどんな態度で学習に取り組んでほしいと思っているかを察知することが苦手で、自分の興味のある物に気持ちが奪われてしまい、学習への集中力が削がれてしまいます。それに加えて、友だちとの約束を守れなかつたり、感情のコントロールができずパニック

になったりすることもあります。また、他人の気持ちを察することが苦手で、落ち着きがない、集中力に欠けるといったこともあります。



(2) 気になる行動の背景

未学習と考えられるア、不満やストレスが原因のイと、注意の困難や状況認知の困難などが推定されるウ、エは異なった原因と考えられます。

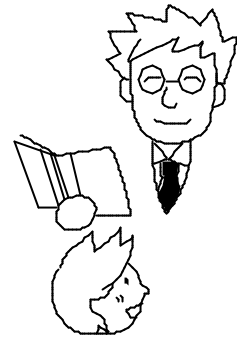
ウ、エの場合、彼らが落ち着いて学習に取り組めないことに、脳の中枢神経系に起因している多動性や衝動性がかかわっている可能性があります。そのような場合は、単なる叱責だけでは彼らの思考力や判断力を一時的に中断させることにしかならないことがあります。

また、話す人の方向に目を向けて聞くこと、相手の話を理解したら、それなりのあいづちを打つことなど、日常会話に必要な対人関係能力やコミュニケーション能力などの発達に遅れが見られることがあります。そのことが、落ち着かない原因になっていることも考えられます。

(3) 支援・手だて

取り組みやすいことから始めます

学習に集中して取り組めない子どもの背景は様々ですが、どのような方法をとれば、より集中させることができるのかということについて、観察や記録を通して探ります。名前を呼んだり指名したりする、近くに行き言葉をかけたり軽く肩をたたいたりする、学習の変わり目などで全員が同じ動作をするなど、容易に取り組めそうなことから取り入れてみます。



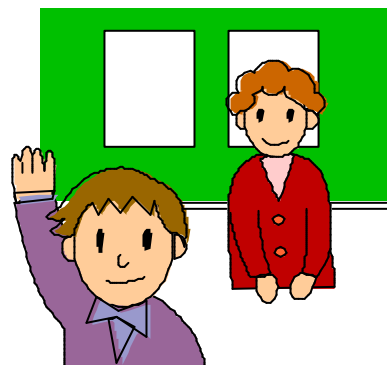
学級の信頼関係を大切にします

こうした子どもの支援で注意しなければならないことは、ルールに従わない行動をとったり、理由がはっきりしない突然の行動が見られたりするために、周囲の子どもたちとの信頼関係を築くことが難しいということです。学級担任は、その子どもだけに目を向けるのではなく、学級の子どもたち一人一人に居場所がもてるように配慮する必要があります。また、学級の雰囲気として、少し気になることがあっても許せるくらいの気持ちのゆとりがもてるとよいでしょう。それには、お互いが「　　さんは　　は困るけれども、こんなよいところがあるよ。」と言えるような、相手を認める人間関係作りが大切です。

学校全体で取り組みます

こうした子どもへの支援は、全校での取り組みが不可欠です。学級としてのルールが多くの子どもたちに定着したと思われる時期に、学習に落ち着いて取り組めない子どもがいるような場合、特別支援教育コーディネーターを通して、校内組織として検討できる場に話題を投げかけ、今後どのような指導体制で取り組んでいくかを明確にします。

学級担任は特別支援教育コーディネーターの支援を受けて、子どもの当面する課題を明らかにして、個別の教育支援計画を立案し、例えば、個別指導の充実を図ったり、小集団指導を取り入れた授業を展開したりします。また、校内指導組織を強化して、チームティーチングによる個に応じた対応を図るなど、学校全体で共通理解して協力体制で臨みます。



外部の専門機関等との連携が有効な場合もあります。例えば、心理的な解放を図ったり、社会的スキルを学習するために、情緒障害通級指導教室などに相談したりする方法があります。

3 全体への指示だけでは分かりにくい

(1) 子どもの様子

みんなから遅れてしまう

「机を後ろに寄せてから掃きましょう。」

「体育は、体育館でマット運動をします。体育着に着替え、体育館シューズを持って集まってください。」

このような場面で、全体への指示だけでは分からない様子で、個別に確認が必要であったり、知らない言葉や長い言葉を正しく聞き取れず、話の内容を間違っているとらえてしまったりする子どもがいます。

子どもたちは、学校生活の様々な場面で言葉による指示で行動しています。全体への指示だけで行動することができなかつたり、行動が遅れてしまったりすると、いろいろな活動に支障をきたすだけでなく、学校生活全般に対して自信をなくしてしまうかもしれません。

(2) 気になる行動の背景

Aさんは、小学校3年になると忘れ物をしたり、宿題忘れをしたりする様子がみられるようになりました。担任の先生は、「まじめなAさんがなぜ？」と思い、家庭訪問の際にお母さんにたずねてみました。家での様子は次のようでした。『小さいときから、聞いていない様子や適当な答えが返ってこないことが多いので、「耳でも悪いのかな？」と心配していました。耳の検査をしてもらうと異常なしだったので、「どうしてだろう？」とは思っていました。忘れ物や宿題忘れのことは知りませんでした。』

Aさんに聞いてみると、「連絡帳を書くとき、速くて分からない、何を言っているのか分からない」ということでした。Aさんの様子をよく観察してみると、友だちの様子を見てから行動していること、周りをキョロキョロ見ていること、ニコニコしてはいるが自分からは積極的に話しかけないことなどがわかりました。

Aさんは、言葉を聞いて書いたり理解したりすることが苦手なことが考えられます。そのため、大事な連絡を連絡帳に書くことができず、忘れ物をしたり、宿題のことが分からなかつたりしたのです。

私たちは、一般に次のようなプロセスを踏んで聞いた言葉を理解しています。このうちどこに困難さがあっても、言葉を聞いて指示されたことを正しく理解して、行動することは難しいでしょう。

音に気づく

音を選択する

音を聞き分ける・聞き取る

音を記憶しておく

音を意味のある言葉と結びつける

ア 音に気づくことに困難さがある

学級という集団に向けられた指示が、自分にも向けられていることに気づかず、違うことをしていたり、隣の子とも話をしていたりするかもしれません。

イ 音を選択することに困難がある

たくさんの音の中で必要な音を拾い出すのが苦手です。私たちのまわりには、たくさんの音があります。静かだと思いう授業中でも、校庭で体育をする音、隣のクラスの音、椅子のガタガタする音などたくさんの音があふれています。その中で、必要な話し声を選んで集中して聞いているのです。これに困難さがある子どもは、いろいろな音に反応したり、集中して音を聞くことが苦手だったりするので落ち着かない様子がみられるのかもしれません。

ウ 音を聞き分ける・聞き取ることに困難さがある

わずかな言葉の違いを聞き分けたり、聞き取ったりするのが苦手です。「カラス」を「ガラス」と聞き間違えたり、「そろばん」を「こくばん」と聞き取ってしまったります。日常会話はとても速く、しかも音は瞬時に消えてしまいます。聞き分ける力や聞き取る力が弱いと、言葉を正しく理解することが難しくなります。

エ 音を記憶しておくことに困難さがある

聞いたことがない言葉を聞き取れなかったり、簡単な指示なら分かりますが複雑な指示や複数の指示になると分からなくなったりしてしまいます。



オ 音を意味のある言葉と結びつけることに困難さがある

知っている言葉が少なく、なかなか語彙が増えないという様子がみられるのかもしれませんが。知っている言葉だけで、話の内容を十分理解することはできません。この状態は、ちょうど知らない外国語を聞いているのと似ていて、いくつかの知っている単語だけで話を理解しようとするようなものです。

その他の背景として、状況を判断する力が弱く、見通しを立てるのが苦手な場合も考えられます。今、何をやるのかということをとっさに判断し、行動することが苦手なのです。このような子どもは、やるべきことに優先順位をつけることができないので、行動が遅れがちになってしまいます。

(3) 支援・手だて

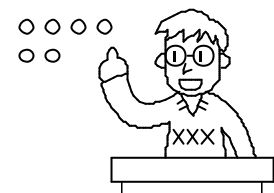
話を聞くときの約束を作ります

まずは、聞く態度を作っていくことが大切です。本人だけでなく、学級全体に「聞く力」がついてくると、自然に静かな環境となり、教師の声が届きやすくなります。

「注意して聞く」ときの合図を決めておくのもよいでしょう。低学年ですと、騒がしくなったときや大事な話をするときなどに、「教師がたたいた数だけ手をたたく」というルールを決めて、注意を促す方法をとっている学級をみかけます。そばに行って、肩に触れるなどの方法も、注意を促すのによいでしょう。

見ても分かる工夫をします

視覚的な補助手段があると、ぐんと分かりやすくなります。具体的には、個別の指示メモ（「音楽は、リコーダーを持って」と書いたメモを渡すなど）、要点を板書する、連絡黒板などを別に用意して掲示するなどです。



わかりやすい言葉を使います

説明や言葉かけは、少しかみ砕いた内容で伝えるように心がけると、意味が分かりやすくなり、本人も活動しやすくなるでしょう。

言葉の意味理解が苦手な子どもは、分からない言葉を言葉や文字で説明しても、理解できない場合があります。写真や「ことば絵事典」などを活用して、意味を正しく理解させていくことが大切です。学年が上がり、「自分は聞いた言葉を理解するのが苦手だ」ということを自覚したときには、知らない言葉を書きとめておくように促していくとよいでしょう。その場で聞けないときは、「家に帰って調べる・教えてもらう」などの行動をとり、分からない言葉や知らない言葉に対処して、理解していこうとする態度を育てていくことが大切です。

座席の配慮も効果的です。前から2、3番目で教師が立つ位置に近い席であれば、指示や説明の声が届きやすいでしょう。

4 算数が苦手

(1) 子どもの様子

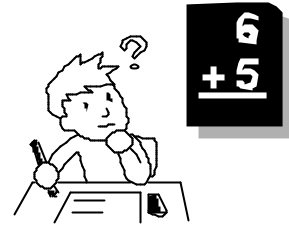
算数・数学の計算、文章題、図形などの問題で、特定のものが苦手な子どもがいます。

ア 数唱がたどたどしかったり、間違えたりして、正しく唱えられない。算数に関する用語の理解が難しい

イ 順序の理解が難しい。短期記憶（計算等の作業のために必要な短い間記憶しておけばよい力）が弱い

ウ 時間の認知が困難。図形に関する問題が特に苦手

エ 計算問題はできるが、文章題になると簡単な内容のものでも困難である



(2) 気になる行動の背景

授業の中で必要なことは、つまずきの特徴を正確に把握することです。どのようなスキルが獲得されているのかを確認し、習得が困難なスキルについてはその要因を把握することが必要です。

ア 数唱がたどたどしい。算数に関する用語の理解が難しい

数唱がたどたどしく間違えやすかったり、正しく唱えられなかったりします。また、算数に関する用語の理解が難しい子どもは、数の概念が十分には身についておらず、経験的にも家族の人数や兄弟の人数など、日々よくふれあう数についても理解できていない場合があります。

正しく数を読めない場合、数字は正しく読めるが位取りの概念が身についていない場合と、数詞と数字を正しく対応させることが困難である場合など、一つのつまずきでも特徴は異なることがあるため、丁寧なつまずきの背景の理解が必要です。

イ 順序の理解が難しい

順序の理解が難しい子どもは、聴覚的な処理が困難な場合が考えられます。例えば「かけ算九九」では、音のリズムで覚えた方が覚えやすいタイプと、表を見て覚える方が覚えやすいタイプがありますが、自分の特徴にあった覚え方でないために苦労している場合が考えられます。短期記憶できる数は、年齢が上がるに従って増え、大人で6～7程度です。年齢や作業記憶する経験の違いによって個人差があります。繰り返しの作業により、覚えやすくなります。

ウ 時間の認知や、図形に関する問題が特に苦手

時間の認知が困難であったり、図形に関する問題が特に苦手だったりする子どもは、目に見えない抽象的な事柄をイメージすることが難しい場合があります。また、言語の理解が困難な場合も考えられます。

エ 文章題が特に苦手

計算問題はできるが、文章題になると簡単な内容のものでも困難な子どもは、文字を読むことが苦手であったり、文章を読んで意味をとらえることが苦手であったりすることが考えられます。「文章を読むことが苦手」の項目（p16）も参照してください。

(3) 支援・手だて

日常生活の中で「数」「時間」「図形」に触れる機会を増やします

身近でよく使う数について、繰り返し具体物と一致させながらの操作活動を増やしていくこと

が必要です。意識的に、算数に関する用語を活用して生活する場面を作るとよいでしょう。例えば「たす」「引く」「分ける」等は、給食時に容易に場面を作り出すことができます。

子どもの特徴によって、取り組み方を少し違った角度から考えることで、改善できる場合も多いものです。記憶の代替手段として視覚的な支援（例：公式一覧メモ、かけ算九九表等）の方法を工夫したり、音のリズムで記憶する方法を導入したりすることで、一番苦手になっていた部分の助けになり、達成感を味わうことができる子どももいます。

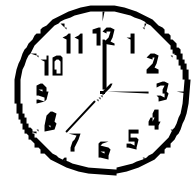
時間に関しては、タイマーや砂時計などを使って、例えば、短い時間についてどれくらいか目に見える形で伝えていく方法が理解しやすいと思います。

例 大好きなCM = x秒
カップラーメン = 3分
チャイムからチャイムまで = 10分 } など

また、時刻については、次のような例を生かしていくとよいでしょう。

例 給食の始まり = 12:20
お気に入りのTV = 金曜日の夜7:00 } など

子どもが知りたい興味・関心の高いものから伝えていくことで関心が広がることも期待されます。



図形に関しては、生活の中で目にするものと形を比較させながら、特に活用頻度の高いものを選んで伝えていくことで、少しずつ理解ができると思います。写真や具体物を活用して図形のイメージと結びつける支援が効果的だと思います。算数学習用パソコンソフトの活用も効果的です。

例) 折り紙 = 四角 = 正方形 布団 = 長四角 = 長方形
硬貨 = 丸 = 円 おにぎり = 三角 = 正三角形
サンドイッチ = 三角 = 直角三角形
文章題は具体物や絵を活用して

問題文の中の重要なところを で囲んだり、マーカーで印を付けたりして、内容をとらえやすくします。また、内容を簡単な絵や図で表して、考えさせるとよいでしょう。つまずきやすい問題は、簡単な例題を具体物を使って物語風にして与えたり、必要に応じて解き方を示すなどして練習します。子どもに問題作りをさせるのも効果的です。



授業を進めるときのポイント

一般的な授業の支援では、次のようなことがあげられます。

教材・教具は興味・関心を第一義に、課題が明確なもの、典型的なものを使う。

教材提示は、はじめと終わりが明確なこと。提示に時間をかけすぎないこと。

質問や指示は短く話す。一回の指示の内容は一つ、選択肢の用意、生活での活用。

賞賛は、個に応じた誉め方を工夫する。小さなことでも誉める。

モデルを示すときは、要点を押さえた、短く典型的なものにする。

このような点に留意して、できるだけ、具体的な事物と結びつけて考えられるよう工夫して、日々の生活の中で繰り返し伝えていきます。

時間の認知が困難な子どもへの支援については、「時間が守れない」の項目（p34）を参照してください。

5 授業中、騒いでしまう

(1) 子どもの様子

自分勝手に発言する

新学期の頃は、元気な子どもがいる学級では自分の発言を採り上げてくれないと不満を示すことが多くあります。しばらくして学習習慣が確立すると、授業中発言を制止されても自分が発言できる番まで我慢できるようになります。しかし、学級集団としてまとまる時期がきても、授業中の発言のルールを守れず、自分の発言を制止されたり、後回しにされたりすると、騒いだり、暴言を吐いたりする子どもがいます。

(2) 気になる行動の背景

注目を集めたい

まだ幼さが残っていたり、目立ちたがり屋な性格の子どもは、周囲の関心を引こうと、教師のちょっとした対応の拙さをきっかけに、騒いだり、反抗したりして目立ちたがることがあります。

冷静な判断ができなかったり、苦手だったりする

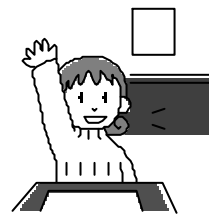
発言を制止されたなど、ちょっとしたきっかけで混乱をして、周囲の状況をよく把握できずに自分勝手な行動をとってしまうこともあります。例えば、手を挙げている子どもが多いので順番に指しているのに、自分の番がくるまで待てない。後で「どうして待てなかったか」と個別に聞いてみると、「よくないことをした」と冷静に判断できることがよくあります。

自分が「したい」(あるいは「したくない」)と衝動的に思ったことを、自分の置かれている状況を考えて「する」か「しない」が適切に判断することが苦手な子どもがいます。彼らが、「騒ぐ」「暴言を吐く」などの衝動的な行動を引き起こす原因の一つに、「いくつかの課題を一度に与えられてしまった」ということがあります。このようなとき、子どもは、「どうしたらよいか分からない」「こんなことはできないぞ」という思いが増大し、衝動的な行動をとってしまうことがあります。

(3) 支援・手だて

ア 適切な発言の仕方を習得させる

衝動的な行動をする子どもたちは、急に叱られたり、禁止されたりするとかえってむきになり、自分勝手な行動をやり遂げようすることがあります。そこで、きつく叱ったり禁止したりするよりも、「発言したくても発言できないで、順番を待つことがある」「発言をするまで上手に待つとはこういうこと」「今は友だちが発言しているから、よく聞くこと」などを具体的な対処の仕方を示して理解させてから、実行させるようにするとよいでしょう。そのとき、本人の不安定な気持ちを、「言いたかった。悔しい。」「もっと言いたいことがあった。残念だ。」などのように言葉に出させてその気持ちを受け止め、安定した心理状態の下で、より適切な発言の仕方を学べるように配慮することが望まれます。



イ 少しの努力に対しても、まめに誉める

落ち着いて友だちの発言を聞いたり、自分の発言する順番がくるまで待っていられたりしたときには、当然できることだと考えず、まず努力していたことを誉めます。誉めることは、子どもの自尊心を高める効果があります。誉められた子どもはさらに「先生から誉められたい」という気持ちが高まり、授業中に騒いだり、暴言を吐いたりすることが少なくなり、自分がとった行動に対して自信をもつようになります。

ウ 言葉かけを工夫する

教師の指示の出し方によって、子どもの衝動的な行動を予防できるといわれています。例えば、「一度にたくさんのことを指示しない」といった配慮が不可欠です。学級全体の子どもたちに、一度にたくさんのことを伝えなければならないときでも、やり方を具体的に示すといった配慮がなくてはなりません。また、取り組ませたい内容や活動の順序を明確にして、課題を解決するまでの見通しをもたせることも必要です。どうしてもよく分からないときには、誰かに聞くという習慣が身につけられるように支援することも大切です。

エ すぐに成果を期待せず、将来に希望をもたせる

子どもが、授業中に騒ぐことや暴言を吐くことなどはよくない行動であると気づくようになってからも、なかなかすぐには改善されないことがよくあります。すぐに改善しないからと叱られ続けると、子どもはよくない行動を改められないばかりか、「自分はダメな子だ」と自己を否定するような心理状態に追い込まれてしまいかねません。「もう少し大きくなればできるようになるからね」「前よりもずっと我慢できるようになったね」などと励まし、将来に希望をもたせるような支援が望まれます。



アセスメントとは

支援を必要としている子どもの状態像を理解するために、対象に関する情報を様々な角度から集め、その結果を総合的に、整理、解釈していく過程である。

最初のアセスメントでは、子どもの主とする問題がどこにあるのか、その問題の背景にはどのような要因があるのか、どのようなニーズをもっているか、優れている能力などを把握する。実際に支援が始まってからのアセスメントでは、当初の状態像の見立ては妥当であったか、子どもの発達の経過はどうであるか、なされた支援はその子どもにとって適当であるかなどを把握することが目的になる。

方法としては、知能検査や認知能力検査、学力検査など、標準化された検査のほか、子どもの作品の分析、教師自作のテスト、行動観察、インタビューなどが考えられる。

(日本LD学会 LD・ADHD等関連用語集 日本LD学会編 日本文化科学社 から引用)

6 その場の状況に合わないことや 自分の好きなことばかりを話す

(1) 子どもの様子

Bさんのように、場面にあった会話が困難な子どもにもいくつかのタイプがあります。

ア 思ったことをすぐに口にしてしまう

乱暴な言葉遣いをする。友だちの発言の揚げ足をとったり、秘密をみんなの前で話したりしてしまう。自分だけ一方的に話す。授業で、先生の説明や教科書の資料などに反応して、思いついたことを口にしてしまう。

イ 会話でのやりとりが苦手

難しい表現や話題を好み、子どもがあまり使わないような言い回しをする。子ども同士で楽しく会話ができない。

ウ 話していることが次々と変わってしまう

まわりくどい言い方が多かったり、説明をしようとしても話がまとまらず、何が言いたいのがよく分からない。

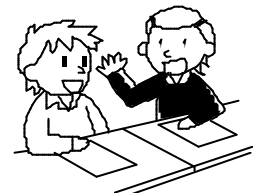
Bさんは、勉強が得意な女の子です。しかし、男の子との間でトラブルが絶えません。「それはいけないんだ、あれはいけないんだ。」と、ことあるごとに注意めいた言動をするのです。でも、単純に正義感からとも思えません。どうやら、友だちとどんな会話をしようのか分からないようなのです。それで、自分から話しかけると、注意の言葉ばかりになってしまいます。

Bさんのしゃべり始めは遅かったそうです。今でもランドセルにプリントや連絡帳を上手にしまうことができなかったり、運動はとても苦手だったり、言葉の面だけでなくその他にもいろいろとBさんなりの苦労があることが分かってきました。

(2) 気になる行動の背景

ア 思ったことをすぐに口にしてしまう

自分と相手、今がどんな時間なのか、どう行動すべきなのかなど、自分と周囲との関係が見えていないことが考えられます。自分にも相手にも注意が向いていない状態です。思いついたことをそのまま口にしたたり、相手の言葉に反射的に応答したりしているのでしょう。しかし、いずれの場合も、悪気はありません。暗黙のルールや、気持ちとしての常識とでもいうような感覚についての理解は、とても苦手な子どもたちです。それだけに、自分の興味・関心事になると、一方的や衝動的に話し出してしまう。また、気が済むまで話すと、または話の途中であっても、次の話題へと自分中心に話を切り換えてしまいます。



イ 会話でのやりとりが苦手

自分が興味・関心のある言葉や話題は、驚くほど覚えが早く、いつまでも記憶しています。そして、自分が興味・関心をもっていることは、相手も同じく興味・関心をもっていると思ってしまうことが多いのです。また、表情や仕草などから、相手の気持ちを読み取ったりすることはとても苦手です。ですから、相手が迷惑に思っていることに気がつかないまま、かまわず難しい言葉や子どもらしくない話題を話してしまいます。それから、話すときに自分で使っているにもかかわらず、その言葉の意味が分からなかったり、説明の言葉は上手に使えても自分の意思や気持ちを伝える言葉を上手に使えなかったりすることが多いのです。また、聞くときには、言葉をそのままストレートに解釈する傾向が強く、言葉の裏の意味や行間を読むといったことがとても苦手な子どもだということも知っておいてください。

ウ 話していることが次々と変わってしまう

話している途中で、心に思いついたことや自分が使った言葉によって、別の言葉の連想が起こり、話題が次々と変わってしまいます。めまぐるしく移り変わる行動面での衝動性や転導性（刺激に強く影響されて当初の行動から他の行動へ導かれてしまう様子）と同じく、言葉の面での衝動性や転導性が考えられます。

(3) 支援・手だて

ア 思ったことをすぐに口にしてしまう子どもには

授業中の発言スキルについてみんなの約束事を作り、話し方の例をみんなで確認できる位置に貼ります。例えば、「わたしは、……と思います。」「その理由は……です。」「……君に質問があります。」などの簡単な例を、意見発表用や質問用などに分けていくつか例示します。ただし、過度にパターン化したり、束縛してしまったりしないようにすることもとても大切なことです。それから、発言や質問を受ける時間帯を授業開始時に知らせておく方法もあります。例えば、漢字の確認、黙読、意味調べ、質問コーナー、ドリル、答え合わせ、質問コーナーなどの用紙を黒板に貼っておいて、1時間の授業の流れを示すことは、子どもが時間の区切りを整理する上で有効な支援となります。また、時計に発言や質問を受ける時間の印をつけて視覚化して示したり、「この説明が終わったら」などと教科書を指し示したりするなど、具体的に分かりやすい方法や指示を用いることが大切です。問題となる言動を起こすたびに、説明したり指示を出したりするよりも、視覚に訴える方がこうした子どもにとっては、はるかに分かりやすい支援となります。言葉による指示だけでは行動できない子どもも、分かりやすい視覚的な指示があると順序だてた行動がとれるようになってきます。また、言葉だけの指示を行う際には、先生が子どもと同じような声の大きさや話し方の速さで対応するのではなく、子どもに指示がより入りやすいように、声の調子や強弱、速さなどに注意して指示を出すように心がけてください。

席の配置も大切です。挑発的な発言をしやすい子どもが近くにいと、エスカレートしやすくなります。スキンシップのとりやすさなどを考えると、教師に近い席が有効です。

イ 会話でのやりとりが苦手な子どもには

同年齢の子どもとの会話は避けられがちです。子どもは興味・関心のないことにはつきあってくれませんが、大人はある程度我慢して話につきあってくれますので、どうしても先生のまわりに来て話しかけることが多くなるのでしょう。忙しいときは仕方ありませんが、少しつきあうことも必要なことです。そして、話の中から子どもらしい部分を拾って対応してください。また、「先生が好きなのは～」とか「最近先生が興味をもったのは～」などと例を挙げて、子どもらしい話題に気づかせることも有効な支援になります。その場に別の子どもがいれば、その話題を答えやすいものに変えて一緒に話題に引き入れるのもよいと思います。大切なことは、その子どもの話題や話し方の違和感から、まわりの子どもたちに疎外されないようにすることです。

ウ 話していることが次々と変わってしまう子どもには

話し始める前に、これから話す話題について子どもと先生の両方で確認してください。そのとき、話題を子ども自身に言わせることが重要です。先生からの話しかけだけで話し始めないようにします。そして、話している途中で話題がずれ始めたら、話題を両者でもう一度確認し合います。また、子どもの話が終わったときに、先生が要点をまとめて、必要なら子どもらしい言い方に置き直して聞かせることも、次への話し方の見本として大切な支援になります。

7 文章を読むことが苦手

子どもの文字の習得は、幼児期から小学校前期における大きな課題の一つです。一般的には、話し言葉の習得の後、書き言葉へ移行していくと考えられています。話し言葉は生活のための言葉、書き言葉は学習するための言葉とも言われています。ですから、書き言葉である文字の習得につまずきがみられると、その後の学習に大きく影響を及ぼすことになります。

(1) 子どもの様子

ア たどたどしい読み方をする

ひらがなやカタカナも拾い読みになったり、文章を読むときにたどたどしくなったりします。

イ 勝手に読んでしまう

文章を読むときに、行をとばしたり、文末を変えてしまったりします。

(2) 気になる行動の背景

ア たどたどしい読み方をする

Cさんは、小学校2年生になると時々登校を渋る様子がみられるようになりました。普段は明るくとても活動的です。友だちともよく遊んだり話したりしています。お母さんと担任が何が原因なのだろうと様子を観察してみると、テストがある日に多いことが分かりました。Cさんとよく話してみると、字が分からないこと、テストの問題が読めないことが分かりました。Cさんは、ひらがなやカタカナは拾い読みの状態です。しかし、本人がとても困っていて傷ついているとは思ってもみませんでした。

<文字の弁別が苦手>

Cさんのような子どもの中には、理解力や情緒的なことが問題なのではなく、「字を読むことや覚えること」に困難があると考えられる子どもがいます。このような子どもの背景の一つとして、文字の形や順序を見て正しくとらえることが苦手であることが考えられます。「あ」と「お」、「ぬ」と「め」、「水」と「氷」など形が似ている字を混同してしまったり、「おつかい」を「おかつい」のように順序を誤ったりしてしまうのです。また、文字と音とを対応させることが苦手な場合も考えられます。文字を読むことが苦手な子どもは、聞いた音を文字に変換する過程に何らかのつまずきの原因があるのではないかと考える専門家もいます。



<「文字のまとまり」をとらえるのが苦手>

一応文章を読むことはできていても、スムーズさに欠けるたどたどしい読み方をする子どもは、その文章の意味を理解していないことが予想されます。文章を読んでいく際には、見つけた文字のまとまりを語彙と結びつけて、意味理解していくということを瞬時に行っています。たどたどしい読み方をする子どもは、「文字のまとまり」を見つける、語彙と結びつける、記憶するのいずれかの過程につまずきの原因があるのではないかと考えられます。

イ 勝手に読んでしまう

文章を読むときに、行をとばしたり、文末を変えてしまったりする子どもの背景の一つとして、注意・集中の困難さが考えられます。今読んでいる文章を注視し、そのまま追っていけずに、行をとばしたり読み間違ったりするのです。このような子どもは、他の行動面でも、忘れ物が多かったり、落ち着きがなくあわてていたりといった注意・集中の困難さが見受けられることが多くあります。

また、『図と地』の弁別（背景の中から、見たいところを選んで見続ける力）がうまくできない場合もあります。多くの文字が並ぶ中で、今読むところを他の文字と区別できないのです。文字が歪んで見えたり、重なって見えたりすることもあるようです。この



(3) 支援・手だて

ア たどたどしい読み方をする子どもには

<文字の弁別が苦手な場合には>

低学年のうち、興味のある題材を教材にして、ひらがな・カタカナを丁寧に覚える時間を作ることが大切です。似ている文字の特徴を声を出して試してみるのもよいでしょう（「め」と「ぬ」：ぬはくるり）。言葉で丁寧に説明するなど、見る以外の手だてを使うことで、理解が容易になる場合も多くあります。文字を指でなぞって、文字の違いに気づかせるのもよいでしょう。例えば、「あ」は「十」に「の」を書く、「お」は「十」のしっぽで「の」を書き、点を付けると言葉で説明しながら、なぞり書きの練習をします。慣れてきたら文章をなぞり、なぞり方の違いに気づかせながら文字と音を結びつけていくとよいでしょう。

<「文字のまとめり」をとらえるのが苦手な場合には>

文字を読むには、「見る・聞く・記憶しておく」といった一連の作業を、瞬時に頭の中でしています。また、「いちご」は、「い」「ち」「ご」の三つの音でできている、「い」「ち」「ご」の順に並んでいるといった知識も必要です。「いちご」のように文字のまとめりを で囲んでおく支援も有効です。

中学年以降になると、学習の進度と本人の文字学習の進度に大きな開きが出てしまうでしょう。学習内容が理解できるよう、次のような手だてをとることが大切です。

- ・教科書の文字はふりがなをふる。
 - ・教科書は文字を拡大したり、分かち書きをしたり、行間をあけたりして読みやすくする。
 - ・事前に知らない言葉の意味を説明しておく。
 - ・プリントやテストなどは、ふりがなをふったものを用意する。
- （誰もが必要に応じて選択してよいことにすると、支援を受け入れやすいでしょう。）

家庭学習では、簡単な図形の違いに気づく課題、しりとりや音遊び、スリーヒントクイズなど、本人の興味に合わせた文字学習を進めていくとよいでしょう。本人の興味に合わせた内容の読み物を、読み聞かせるのも理解力をつけていくために有効です。

イ 勝手に読んでしまう子どもには

注意・集中が困難な子どもには、『今、どこを読んでいるのか』ということ、常に意識させるとよいでしょう。「指で行をなぞる」「定規や厚紙などをあてる」といった手だてが有効です。また、他の物に注意がいかないように、机の上は必要な物以外は置かないなど整理された環境を考へていくことも大切なことの一つです。



図と地の弁別がうまくできない子どもには、読む行だけが見える用具を工夫するとよいでしょう。例えば、教科書の幅に合わせて切った厚紙に、一行分だけが見えるような隙間を作り、読みながらずらしていくという方法も有効です。

8 文字を書くことが苦手

学年が上がるにつれて、『文字を書く』という学習形態が多くとられるようになります。文字を書くことが苦手な子どもは、学習意欲がだんだんと低くなってしまいうこともあるので、子どもの様子に合わせた手だてをとることが大切です。

(1) 子どもの様子

ア 文字をなかなか覚えられない（書けない）

イ 文字をバランスよく書くことが苦手

偏（へん）と旁（つくり）がバラバラであったり、細かいところに注意して書くことが苦手である。

(2) 気になる行動の背景

ア 文字をなかなか覚えられない（書けない）

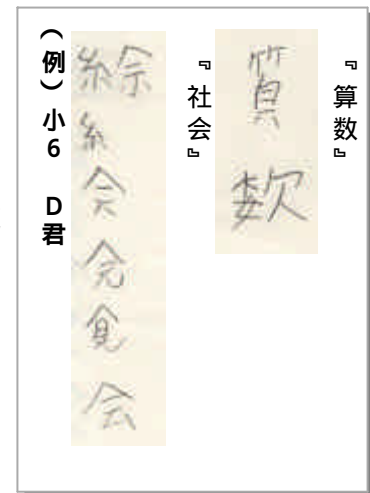
文字をなかなか覚えられない子どもの場合、背景に目で見えて物をとらえる力が弱いことがあると考えられます。物の形をとらえたり記憶したりすることが苦手なのです。また、文字を読むことができなければ書くことはできないので、読みでのつまずきがあるかもしれません。

右の例は、D君が聞いた言葉を書いたものです。社会の会の字は何度も何度も正しい字になるように自分で訂正しています。書いた字を見ては、「これじゃ、違う。」「記憶、記憶、出てこい。」と言っていました。D君は、教科書などによく出てくる漢字を読むことはできます。しかし、聞いた言葉を文字に書くことに困難があるのです。このように文章を読んだり、見て書いたりすること（視写）はできても、聞いた文字を書いたりすることができない子どももいます。文章を書くと、誤字や脱字が多く、助詞や長音、カタカナなどでの間違いが目立ちます。このような子どもは、言葉を聞いて文字や語を思い浮かべる力に弱さがあると考えられます。

イ 文字をバランスよく書くことが苦手

文字をバランスよく書くことが苦手な、ノートのマス目からはみ出すような大きな文字だったり、マス目がないと文字の形をうまくとれなかったりする子どもを見かけることがあります。筆圧が一定でなく、書いたり消したりを繰り返すため、ノート全体が汚れていることもあります。このような子どもは、見て物の形をとらえる力や、物と物との距離、自分と物との関係や距離などをとらえる力が弱いことが背景にあると考えられます。また、見た情報を書くという運動に変えることに困難さがある場合も考えられます。このような子どもは、書くこと以外にも体の動きがぎこちなかったり、手先を細かく使うことが苦手だったりするかもしれません。

衝動性が強く、自分の動きのコントロールが苦手なことが、背景にある場合もあります。このような子どもの書く文字は、筆づかいに勢いがあり、それを止められない、「止める・はら



う・はねる」など運筆の細部に注意がはられていない印象を受けます。

(3) 支援・手だて

ア 文字をなかなか覚えられない(書けない)子どもには

文字をなかなか覚えられない子どもには、形は分かっているか、絵の表現はどうかということからまずは確認してみてください。形の弁別ができていない子どもは、線や図形のなぞり書きやぬり絵などを通して、形を意識させていくことから始めてもよいでしょう。「斜め、まっすぐ、角、丸く」などの言葉と線や図を一致させておくことも大切です。

記憶が苦手な場合は、動作を言葉にして、覚える手がかりを与えるとよいでしょう(「はらって、てん」など)。

1年生で学習する漢字は、その後の漢字の部首となったり、基本となったりするので、確実に覚えることが大切です。

聞いた文字を書けない子どもには、学習している文字や言葉をカルタにしてみるとよいでしょう。普通、聞いた言葉を書くときには、頭の中で文字(言葉)をイメージします。しかし、文字が書けない子どもの中には、このイメージして思い出すことが苦手な子どもが多いのです。カルタを、イメージして思い出すためのきっかけとして取り入れていくことにより、イメージする道筋を作っていくのです。



間違い探しや迷路遊びなどを取り入れて、細かな違いに気づく力を育てていくこともよいでしょう。似ている文字や誤った文字と正しい文字を見分ける課題、長音や助詞が間違った文章を直す課題なども取り入れていくとよいでしょう。

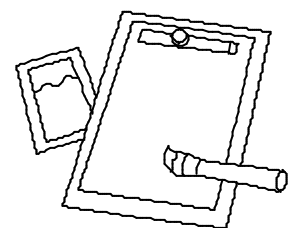
イ 文字をバランスよく書くことが苦手な子どもには

大切なのは、「文字を書くこと自体を嫌いにならない」支援を考えていくことです。細かいところを何度も直され、間違えた文字を何行も書かされたりすると、文字を書くことが嫌いになってしまいがちです。子どもの意欲の程度に応じて、書き順にこだわらないなど、評価の厳密さや与える課題の量を加減していくことが大切です。

はじめは、大きなマス目のノートを使用するとよいでしょう。斜めの線や曲線をなぞる課題やぬり絵なども家庭学習(宿題)として取り入れるとよいでしょう。

文字の要素を丁寧に言葉で説明すると、覚えやすくなります。例えば、「手はカタカナのノを書いて、横に線が二本、縦の線ははねる」などのようにです。文字を見て書くことのように見た情報を手の運動に変えるのが苦手な子どもの場合は、耳からも情報をゆっくり順に入れると、分かりやすくなることが多くあります。

衝動性が強く自分の動きのコントロールが苦手な子どもの場合は、一枚に一字(例えば習字など)の課題を取り入れ、大きな動きの中で、「止める・はらう・はねる」といった細部に注意させるとよいでしょう。形が整ってきたら、紙の大きさを小さくしていったり、一枚に書く文字を増やしたりして、その子どもの状態に合わせた課題を与えていくことが大切です。また、手先を細かく使うことが苦



手な場合は、体全体の動きのような、より大きな動きを育てていくという観点から、その子どもをみていく必要があります。

9 手指の細かな動きが苦手・体の動きがぎこちない

(1) 子どもの様子

手指の細かな動きが苦手

鉛筆が正しく持てず、文字や図表などが上手に書けなかったり、マス目の中にバランスよく文字が書けなかったりする。箸が上手に使えなくて、こぼしたり食べるのが遅くなったりしてしまう。定規を使って直線をうまく引いたり、コンパスで円を描いたりできない。切取線をはさみで切ると、ギザギザした切り方になってしまう。縦笛を演奏するとき指が穴からずれたり、必要のない指まで動いてしまったりする。

体全体をバランスよく使うのが苦手

鉄棒の前回りおりの途中で手を離して落下する。準備体操がぎくしゃくして不自然な感じを受ける。縄跳びや球技等で、手足がバラバラの動きをしているように見える。行進で右手と右足が一緒に出てしまう。ダンスで左右の動きが分からなかったり、模倣ができなかったりする。片足立ちなどのバランスをとる運動や、スキップなどリズムカルな動きが苦手である。転びやすい。絶えず体を動かしていたり、姿勢が崩れやすかったりする。



(2) 気になる行動の背景

ア 必要以上に余分な力が入ってしまう

手先を使う際に、肩や首、腕や手指などに必要以上に余分な力が入ってしまい、指先や手を上手にコントロールできないことや、体のいろいろな部位に余分な力が入りすぎてしまい、体幹や手足の動きをコントロールしてまとまりのある動きを作れないことがあります。

イ 視覚でものをとらえる力が弱い

視力はよくても、ものの仕組みや関連などを理解しにくい場合があります。見えているはずの線や面に気がつかなかったり、注目しにくかったりするのです。そのために、目からの情報を手指などにうまく伝えられず、手先の作業や運動に支障をきたしている場合があります。

多くの子どもが喜んで遊ぶことでも、この子どもたちには、積木でおうちが作れない・パズルは合わせる部分が見つからない・間違い探しは比べられない・迷路は同じ場所で何度も迷ってしまうということがあります。また、オセロゲームで縦と横のラインは分かるけれども、何度言われても斜めのラインに注目できない子どももいます。

ウ 全身の協応運動が苦手

運動の際に軸足や利き手が決まっていない、自分の身体感覚（ボディイメージ）がうまくつかめていない、手・足・体を協調させて動かすことが上手にできないなどの理由により、体全体で運動を企画したり、構成したりすることが苦手な場合があります。また、平衡感覚の発達が十分でないために、バランス運動が苦手な場合もあります。

エ 筋力が弱い

筋力そのものが弱いために、すぐに転んだり、姿勢や運動のコントロールがうまくできなかったり、同じ姿勢をとり続けることができなくて絶えず体を動かしたりしている場合もあります。

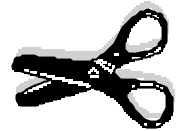
(3) 支援・手だて

ア 必要以上に余分な力が入ってしまう子どもには

作業が苦手な子どもの中には、運動がぎくしゃくしていると感じられる子どもがいます。指・手足・体幹の必要な部位だけでなく、体全体に力が入ってしまいます。作業に必要なでない部位の力を抜かせるために、力が入っている肩に先生が手をそっと置いて、「余分な力を抜いてね」と言葉をかけます。

力が入っている・抜けているということ自体意識できない子どもがいます。例えば、はさみを使うときに肩に力が入ってしまう子どもには、首をすくめるようにして肩を上げて数十秒力を入れ、肩まわりの筋肉を固くさせて、力が入っている状態を意識させます。子どもが「疲れた～」と言ったらやめます。この肩をおろした状態が、余分な力が抜けた状態であることに気づかせます。そこではさみを持たせると、上手に切れることもあります。

特に低学年の子どもでは、できない作業については先生の手助けが必要です。改善の基礎作りとして、折り紙・コマ回し・トランプ・おはじき・ブロック・粘土などの指や手を使う遊びを、家族で楽しむよう呼びかけるのもよいでしょう。



イ 視覚でものをとらえる力が弱い子どもには

視覚的な認知面に困難のある子どもは、図形を写したり絵を描いたり、図工の作品作りも苦手です。こうした子どもには、

手指を使った遊びで、手指の動きを目で確認させる。

なぞり描きで手指の運動をたどらせる。

など、視覚と運動の協調性を育てる支援をします。

ウ 全身の協応運動が苦手な子どもには

このような子どもに対しては、1)お手本を見せる(視覚での援助)、2)体の動かし方を言語化してその子どもに言葉で言わせて意識化させる(言葉での援助)、3)子どもの体を実際に動かしてあげる(具体的な体への援助)、4)ゆっくりした動きでさせる(動き作りへの援助)などをします。固定遊具等を用いたサーキット運動は、いろいろな動きができ、遊びの要素もあるので、運動の苦手な子どもでも比較的楽しめます。

手指の細かな動きが苦手な子どもにとって、体全体を使った運動や遊びが作業時の巧緻性獲得の基礎になることも多いものです。上手でなくても続けられれば上達します。自信をなくさせない、仲間から疎外させないことが最も大切なことです。

エ 筋力が弱い子どもには

筋力が弱く疲れやすいために、姿勢を保持できない子どももいます。例えば、背筋が弱くて腹筋を主に使っていると、すぐに机にうつぶせになる、肘をつく、椅子に膝を立てる、床に寝ころぶといったことが多くなります。同じ姿勢をとり続けることは、動くこと以上に大変なのです。筋力を養う意味でも、休み時間に校庭で遊ぶことを勧めてください。鉄棒や登り棒やうんていなどの遊びが楽しめればより効果的ですが、鬼ごっこで校庭を走り回るだけでもよいでしょう。また、家事を手伝う、休日に親子で散歩する、公園でアスレチック遊びをするといったことでも次第に筋力ついてきますので、家庭に協力をお願いすることもよいでしょう。低学年のうちにこのような筋力の問題のある子どもに気づくことは、とても大切なことです。楽しく体を動かしていくうちに、少しずつですが必ず改善されてきますので、運動嫌いにさせないことが重要です。

10 学校ではしゃべりたがらない

(1) 子どもの様子

授業中に指名されると、黙ってしまう

その場で硬直してしまい、動けなくなってしまうこともあります。学校では、ごく親しい友だちなどとは簡単な会話をするもありますが、それ以外はほとんど話しません。家に帰ると、にぎやかなくらいに話ができます。



(2) 気になる行動の背景

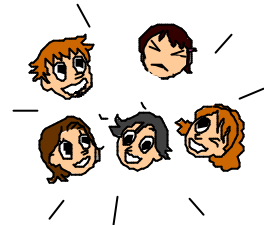
ア つらい経験からみんなの前では話すことを避けている

例えば、自尊心の強い子どもにとって、みんなの前で、できない自分をさらけ出すことは耐え難い苦痛です。過去に、みんなの前で失敗したり、思いもよらないことで大恥をかいてしまった経験（周囲にはそう見えなくても、本人にはそう思えたということもあります）は、心に大きな傷となって残ります。また、周囲に対して敏感な子どもや人に対して恐怖感を抱いている子どもは、普段から目立たないようにしているのですが、たまたま注目をあびてしまったときは、その場から逃げ出したい気持ちになったり、泣き出したりしてしまうことがあります。

つらい経験をした子どもは、そのような状況に陥ることを避けようとする思いから、みんなの前では黙っている方が無難であると考えます。そして、無意識のうちに、話さないという行動をとるわけです。

イ 集団の中でどう話したらよいか分からない

家の中で家族とは安心して話すことはできても、家庭から一步外へ出た社会の中では、うまくしゃべれない子どもがいます。友だちや先生とどうかかわっていいか分からなかったり、いろいろな場面でどう自分を表現していいか分からなかったりするため、集団の場では臆してしまい、話せなくなることがあります。



ウ 人と話すための力が十分発達していない

話すためには、人の話を聞いてその場の状況を理解し、自分の考えを言葉にして表現できる知的な能力が必要です。また、声を出すための口腔内の機能が備わっているかどうかも大切なポイントになります。しゃべりたがらないということは、そのような能力や機能が十分発達していないことも考えられます。

(3) 支援・手だて

ア つらい経験からみんなの前では話すことを避けている子どもには

過去の経験が原因となって話したがらない場合は、失敗を恐れて話さないわけですから、授業中に発表を強要したりして、本人が話さなければならない場面を設定するのは逆効果です。まずは、本人の「話さない」という現状を認めてあげることです。「話さなくてもいいんだよ」という気持ちで、待つことが第一です。子どもは誰でもできるようになりたいという気持ちをもってきます。できるまで待つことが何よりも大切な支援となります。そして、ほんの少しの進歩でも、

見逃さずに認めます。例えば、小さな声でもみんなの前で「はい」と言えたら、または一行でも本読みができたなら、大いに誉めて、自信をもたせます。また、対人恐怖のある子どもには、言葉を介した対面的な指導より、指導者と本人とが横に並んで行うスキンシップの方が、効果があります。そうすることで、指導者との人間関係を築くことができます。

クラスに対しては、学級活動などで構成的グループエンカウターのエクササイズ等を行うことによって、他者を理解したり受容できる子どもや学級集団を育成したりすることが大切です。友だちのありのままを受け入れることができ、お互いのよさや可能性も認めることができる学級を作っていきます。

指導者との人間関係ができ、学級集団の受け入れ態勢が整うことで、本人が安心していられる環境が作られます。次には、本人が自分自身の力やよさを認めることができるようにします。また、図画工作の絵が上手に描けたことや掃除でほうきが上手に使えたことなど、日常の観察から気づいたよさを継続的に本人に伝えることも、とても大切です。

失敗をして傷ついた子どもの中には、まわりの期待に応えようとする気持ちが強い子どもがいます。学校でいい子でいようとするあまり、失敗したらどうしようと緊張してしまいます。「先生の前では、失敗してもいいんだよ」とプレッシャーから解放することも、大きな支援となります。

イ 集団の中でどう話したらよいか分からない子どもには

まわりとのかかわり方がよく分からないときは、人とのコミュニケーションのとり方や集団生活での行動の仕方を理解し、その技術を会得させることが大切になります。例えば、友だちに話しかけるときの言い方、友だちの誘いの断り方、けんかをしたときの仲直りの仕方、指名されて分からないときの返事の仕方、みんなの前で話をするときや困ったときの言い方など、様々な場面に対応できることが集団生活には必要です。本人がこんな場面でこんなことができるようになりたいという目標を一つ一つ設定し、どう受け答えしたり行動したりするとよいかを指導者と本人とで考えます。そして、状況を設定し、何度も練習することで、集団生活の場面で行動する技術と自信を身につけるようにします。実際の場で行動できるか試してみて、何が足りなかったのかを考えて練習し、これを繰り返して、やりとりをする力を身につけるようにします。

ウ 人と話すための力が十分発達していない子どもには

聞いて理解する力や言葉で表現する力を育てるためには、国語の教科書の本読みなどを通して、言葉の種類を増やしていきます。本の読み聞かせが継続的にできると効果的です。聞く力や話す力を育てたりすることと併せて、他の教科の指導を通して、全般的な発達を促すことも重要です。

舌の動きがぎこちなかったり、発音が気になったりするときは、ことばの教室の先生に相談するとよいでしょう。

構成的グループエンカウターとは

エンカウターとは、ホンネを表現し合い、それを互いに認め合う体験のことです。この体験が、自分や他者への気づきを深めさせ、人とともに生きる喜びや、わが道を力強く歩む勇氣をもたらします。

構成的グループエンカウターとは、リーダーの指示した課題をグループで行い、そのときの気持ちを率直に語り合うこと「心と心のキャッチボール」を通して、徐々にエンカウター体験を深めていくものです。

「構成的グループエンカウター公式ネットワーク」事務局 Webページ から引用

1 1 集団のルールが守れない

(1) 子どもの様子

約束や順番が守れない

クラスの約束や遊びのルールが守れなかったり、順番が守れなかったりします。

係活動をしない

学級内の係活動や掃除などのときに、自分の仕事をしない子どもがいます。



(2) 気になる行動の背景

ア 約束やルールが守れない

場面のちょっとした変化に対応することが苦手な子どもかもしれません。学級のルールやゲームのルールは複雑に絡み合っていて、こちらを立てればあちらが立たずといった状況もしばしば起きます。そんなときには、臨機応変に判断する力が必要になってきます。しかし、変化に対応する力が弱い子どもは、そのちょっとした変化で混乱をしてしまいます。特に、場面によってルールが異なって見えるようなときには、適応すべきルールが分からず混乱したり、ルールを破ったりしてしまうのかもしれません。その結果、まわりの人から、ルール破りであるとか自分勝手であるというふうに思われてしまうと考えられます。

また、約束といった抽象的な概念が分かりにくい子どももいます。こちらが、「約束ね」と言ったことに対して「はい」と答えたので、理解したと思って、実は、「～ね」と言われたので単純に「はい」と答えただけなのかもしれません。他にも、約束という意味は分かっている、つい忘れてしまうという子どももいます。

イ 順番が守れない

時間というものを把握することが苦手な子どもがいます。「次は何があるのか。」といったことを、順を追って理解することが難しいのかもしれません。

また、相手の気持ちを想像したり、状況を把握したりすることが難しいという、想像力や社会性が乏しい子どもの場合も、順番を守れないことがあります。

他にも、自分がやりたいという気持ちが先行してしまい、順番を待つことができずに衝動的に割り込んでしまったり、次から次へとめまぐるしく動き回ったりする子どももいます。このような子どもは、一つの活動が終わった後に空いた時間ができると、待つことができず次から次へと新しいことが目に入ってしまうため、じっとしてられないことがあります。

ウ 係活動をしない

係活動の内容が分かっていないために混乱してしまうことがあります。

掃除のときに、先生が「机を運んでから、床のゴミをほうきで掃いて、よく絞った雑巾で床を拭いて、また机を運んでね。」と、話し言葉で一連の活動について説明しても、先生の声はこの子どもの耳に届いてはいるけれど、

掃除という活動を実行に移すことには結びつかず、何をするのが分からずにいるとも考えられます。友だちが机を運んだり床を拭いたりする動きを見て、それと同じことをしているだけかもしれません。

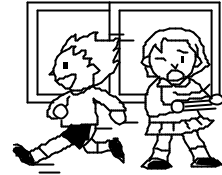


暗黙の了解やその場の状況に対応することが苦手な子どももいます。掃除のときに、机を運んだ後に友だちがほうきで掃くので、自分も掃き始めます。しかし、この子どもはこの日、ほうきの係ではなく床拭きの係だったので、みんなから「掃いちゃダメ」と言われて困惑します。自分では、確実に人の動きを見て同じようにやっていることが、合っていることもあれば、違っていて叱られることもあるのでは、混乱してしまいます。係活動をしないのは、混乱状況から逃れる方が得策だ、という自分なりの解決方法を生み出しているとも考えられます。

(3) 支援・手だて

ア 約束やルールが守れない子どもには

ロールプレイ（役割演技）やゲームなどを通して、ルールに従って活動するという体験を少しずつ積み重ねていきます。このときに、ルール破りがあったりトラブルがあったりするかもしれませんが、そのことを一つ一つ注意していくのではなく、うまくルールに従えたときに誉めたり御褒美をあげたりするようにします。どうしても注意しなくてはならないときには、短く端的に話し、後に引かないように気をつけます。ルールを文字や絵カードにして掲示するなど、いつでも確認できるようにするとよいでしょう。



イ 順番が守れない子どもには

時間の流れが理解できないため、待てば自分の番になることが分からずに混乱してしまう子どもには、「 ちゃんの次が ちゃん。」といったことを簡単な文字や絵、図で示して、順番を視覚的に分かりやすくしながらゲームを進めることもよい方法です。このような工夫がされた、順番のあるゲームや遊びをたくさん経験することで、「こういうときは、こういうふうにするんだな。」といった対応の仕方が理解されていきます。

衝動的に次から次へと活動してしまうため、待つことができない子どもには、順番を示した図などとともに、自分の番がくるまでの空いた時間にすることを前もって用意しておくのも一つの方法です。このような子どもにとって、じっと待つことはとてもつらいことです。我慢させたり、注意したりするばかりでは、効果は期待できません。順番を待つ間に、「 君の のところを見てね。」など視点をはっきり示して友だちの様子を見るように促したり、分かりやすく簡単な係を担当させたりするなど、空いている時間の活動について工夫するとよいでしょう。そして、順番が待てたときに、誉めるようにします。

ウ 係活動をしない子どもには

係活動の内容を時間の流れに沿って図示したりカード化したりして、その子どもが係活動の一つ一つを把握しやすいように示す工夫をするとよいでしょう。時間の流れに沿って図示することは、活動の始めから終わりまでがきちんと示されるので、見通しをもつことが苦手な子どもは活動しやすくなります。

また、状況が次々と変わるということではできる限り避けます。変化に対応できないことが、大変な混乱につながってしまうからです。いつもと同じということが、安心して取り組める重要なポイントの一つになります。もし変更する場合には、できるだけ早くそのことを伝え、変わったところは丁寧に説明し、新しい活動の流れを新たに図示するようにします。

得意な係活動を見つけて継続させ、できたときに誉めるのもよいでしょう。

12 友だちとうまくかかわれない

(1) 子どもの様子

よそよそしすぎたり、なれなれしすぎたりする

友だちや知人に対して、相手のことを考えたかわりが苦手な子どもがいます。よそよそしすぎたり、反対になれなれしすぎたりしてうまくかわりがもてないことがあります。

突然いなくなってしまう

鬼ごっこで自分が鬼になると怒ってしまったり、集団で行動しているのに、理由も告げずにその場を立ち去ってしまったりする子どももいます。

(2) 気になる行動の背景

ア ルールや全体の状況が分からない

物事（特に遊び等）のルール全体を理解できていない場合や、一つのことに集中すると全体の流れや周囲の状況を関連づけて理解できない場合があります。口約束のルールは消えてしまうので、記憶されていない場合も考えられます。

また、物事の段取りや時間配分について考えることが苦手とも考えられます。

イ 我慢が苦手で、怒りやすい

お互いに少しずつ我慢しながらかかわっていることを知らなかったり、自分だけがたくさん我慢をしていると感じたりしていることも考えられます。あるいは、我慢したことでよかった体験等が少なかったのかもしれない。

ウ 会話でのやりとりがうまくできない

相手が聞いているかどうかまわすに会話を続けてしまい、自分の関心事について一方的に詳しく話すので、やりとりが成立しないことがあります。また、相手が忙しかったり、別の人と話している途中であったりしても、かまわず話を続けるようなこともあります。これは、相手の気持ちを察することが苦手であったり、自分の予定は遵守するが、相手にも予定があることを知らなかったりすることもあります。こだわりがある場合もあります。

集団で行動しているのに、仲間に理由も告げずに突然姿を消して、心配をかける子どもも同じようなことが考えられます。

(3) 支援・手だて

E君の場合、遊び等のルールを理解できていない、一つのことに集中すると全体の流れや周囲の状況を関連づけて理解できない、言葉の意味を理解しきれていないことなどが考えられます。

落ち着いてから、「休み時間の終了5分前で遊びをやめて教室に戻ろう。」「分からないときに

4年生のE君は、休み時間に友だちとキックベースをするのが一日の中で一番好きな時間です。

ある日、休み時間終了後、「昇降口でE君がきれた！」との友だちの報告にかけつけると、手当たり次第に友だちをぶったり、ものに当たったりしていました。

とりあえずその場は友だちを離し、「E君も困っているんだね。助けてあげたいんだよ。理由を聞かせて。」と尋ねると、少し落ち着きました。

友だちの話やE君の話をつきあわせると、キックベースの自分の打順の直前で、休み時間5分前の合図が鳴り、ゲームが終わってしまったことが原因だったようです。「みんなが、ぼくの順番だからやめたのだ。」と、勘違いしていました。



は怒る前に、友だちに理由を尋ねよう。」「怒りたい気持ちを話して聞いてもらおう。」と伝えたら納得して、ぶってしまった友だちに謝ることができました。

ア ルールや全体の状況が分からない子どもには

物事（特に遊び等）のルール全体を理解できていない子どもや、一つのことに集中すると全体の流れや周囲の状況を関連づけて理解できない子どもも、授業中は段取りや見通しがある程度もてるので、トラブルになることは少ないですが、休み時間等にトラブルが起こることがよくあります。学校では予定にそって行動することを確認し、特に休み時間等の予定も伝えておくことで、解決される場合があります。

子どもたちの集団遊びの内容は多岐にわたっているように思いますが、好んでよく遊ぶメニューは意外と少ないものです。頻繁に遊ぶものや、トラブルが起こりやすいものについては、一つ一つのルールを本人に分かる言葉でかみ砕いたり、メモにしたりして説明することで本人の苦勞も減り、遊び仲間との関係をよりスムーズに築くことができます。

イ 我慢が苦手な、怒りやすい子どもには

小さな我慢を練習する積み重ねも必要です。スモールステップで、我慢ができたときにはさかさ賞賛しながら、我慢の許容量を広げていくよう支援していきます。

ウ 会話でのやりとりがうまくできない子どもには

まわりの人とのつきあい方の技術（スキル）が、まだ十分には身につけていないことが考えられます。多くの子どもは、話をするとき相手の表情を見たり、視線を確認したりすることで、今聞いてくれているかどうかについて、自分なりの判断をしながら会話を進めていくことを、ごく自然に学び取ってきています。

唐突に会話が始まったり、一方的に話し続けられたりしても、相手はあまり興味がない場合もあること、話を聞き続けていてもあまり楽しい気持ちになれない場合もあるということを、折に触れて簡単な言葉で伝えていくとよいでしょう。

また、会話に入る前に、「ぼくの話聞いてください。」とか「今、時間がありますか？」と、相手の予定を尋ねる言葉を使えるように支援することも、トラブルの軽減につながります。

集団で行動しているのに、仲間に理由も告げずに突然姿を消して心配をかける子どもに、その理由を聞いてみると、「トイレに行きたかった」「稽古事の予定があった」というような意外と簡単な理由である場合も多いものです。

立ち去るときには理由を伝える必要があること、そのことによって仲間とスムーズにつきあうことができるということを、本人に分かる言葉にして伝えと、容易に解決することがあります。理由を伝えるということは、自分の次の予定を言葉にして伝えることで、それほど難しいことではないことも、少しずつ理解できるように支援します。必要に応じて、親しい友だちや級友にも協力をしてもらおうと、より強化できるでしょう。本人が立ち去ろうとするときに理由を尋ねてもらい、答えてくれたら、「それじゃ、待っているよ！」（中座の時）とか「じゃあね、バイバイ！」（帰宅の時）など、相手の予定に応じた別れの挨拶をもらうことで、理由を伝えることが身につくことが期待されます。

指示や支援の方法も音声言語だけに頼らず、視覚的に表す（文字やイラスト、写真等）ことで理解がしやすくなる場合もあります。

友だちとのかかわりを支援するときには、周囲の子どもへの協力と配慮も同時に行っていくと、より効果的です。その際、特定のクラスメートが重荷に感じるということのないように、十分な配慮と支援も必要になります。

13 友だちとのトラブルが多い

(1) 子どもの様子

すぐにけんかになる

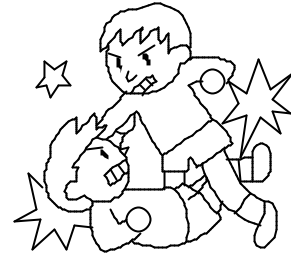
イライラして、些細なことでけんかになったり、突然、友だちに手を出したりしてしまい、トラブルが絶えない。

乱暴

少々のことですぐキレて、乱暴になる。

譲るのが苦手

相手のことが考えられずに、物の取り合いになってしまうことがある。



(2) 気になる行動の背景

強いストレスがある

朝食をとらないで登校した子どもは、集中して学習に取り組むことが難しくなります。また、友だちとけんかをしたり、保護者に強く注意されたりしたようなときも気持ちが不安定になりやすく、学校で落ち着かなくなったり、つい前の席の子どもにちょっかいを出してトラブルになったりします。

何らかの理由で、コミュニケーションがうまくとれずにいる子どもは、所属したいという欲求が満たされずにイライラして、辺り構わずあたり散らしてしまうこともあります。

学習内容がその子どもに合っていないため、クラスで授業を受けることが苦痛になっている子どもにとっては、学習そのものがストレスになっていることもあります。

個性が強い

気が短い傾向にある子どもは、ついカッとなり些細なことからけんかになってしまうことがあります。性格的なことが原因ですので、興奮はそう続かず、冷静に振り返ることができます。

大切なことは、ゆっくりと話を聞くことです。けんかのきっかけとなったことを思い起こさせ、相手の気持ちも考えるようにし、次回はトラブルを回避できるようにアドバイスをします。

我慢できたときは十分誉めて、我慢の許容範囲を少しずつ広げていくようにすることで、トラブルが減ってきます。

精神的な発達が十分ではない

まだ幼くて、相手の存在や友だちがあって集団があることを理解できない子どもは、自己中心的で、譲ることができずにトラブルを起こすことがあります。



(3) 支援・手だて

トラブルの原因やきっかけを探します

トラブルを起こす原因は一つとは限りません。いくつか原因が複雑に絡み合っている場合が多

くあります。問題が起こったときに、本人や周囲の状況をよく観察して、多方面から考察して原因を探り、見極めることが支援の第一歩です。

何らかの欲求不満があるときは、どんな欲求が満たされていないのかを観察して見極めます。例えば、友だちとコミュニケーションがうまくとれていないような場合は、遊びの集団に少しずつ参加できるように支援をしたり、どのような言葉のやりとりをするとよいかを一緒に練習したりすることが大切です。特に年齢の低い子どもは、大人との関係や気のあった友だちとの関係を築くことから始めるとよいでしょう。

トラブルになってしまったら

トラブルを起こして興奮状態のときは、抱きかかえることも有効です。けんかそのものを止めることもできますし、何よりスキンシップにもなります。また、周囲の子どもには、先生がその子どもを嫌っているのではないことも伝わり、集団から排除されることもないでしょう。

そして、「悔しかったねえ、苦しかったねえ」とそのときの気持ちを代弁します。気持ちが落ち着くと、客観的に考えることができるようになりますので、ゆったりとした気持ちで本人と話をし、けんかの原因を探ります。その子どもにとってストレスとなる行為や物があったかもしれませんし、友だちとのやりとりの中で言葉の行き違いがあったかもしれません。ストレスとなるものは、一時的に取り除くことも一つの方法です。様子を見ながら、本人が乗り越えることができるようであれば、少しずつ元に戻して克服させ、適応できるようにします。そして、キレイで我慢ができるようになったら大いに誉めます。

大人との関係作りをしましょう

我慢をすることが苦手な子どもには、我慢する力が身につくように支援します。まずは、担任との信頼関係を作ります。放課後など教室に残っているときを利用して、一対一で話をしたりスキンシップをしたりして、担任とコミュニケーションがとれるようにします。担任の話を聞いてくれるようになったら、トラブルを起こしたときに時機を逃さず、いけないことはいけないとその場でしっかり叱り、諭すように話します。我慢ができたり、取り合いになっても物を譲ることができたりしたときは、みんなの前で誉めます。このようにして徐々に我慢が身につくように支援します。



また、家庭の協力が得られるようであれば、例えば、だっこしながら学校でのことを聞いてもらい、親子で感情が行き来するようなコミュニケーションをとってもらうようにお願いします。学校からは、学級で本人ががんばっていることや改善された点を伝えていくとよいでしょう。

集団活動の経験が少ないと、そのルールが十分には理解できず、トラブルになることがあります。このようなときには、やみくもに叱ったり、ただ甘やかしたりするのではなく、よいことはよい、悪いことは悪いと一つ一つその場で理解させ、学習させていくとよいでしょう。

まだ考え方が幼くて、相手とのかかわりがうまくできない子どもには、生活の中でよいことと悪いことをその都度分かりやすく話します。このようなことの繰り返しを通して、状況を理解してまわりに受け入れられる行動ができるように支援していきます。

14 人への関心が少なく集団に入っていこうとしない

(1) 子どもの様子

一人で遊んでいることが多い

友だちへの関心があまりなく、自分の興味・関心のあることに集中しています。休み時間などでも一人で好きなことをして過ごしていることが多いようです。

友だちが誘いかけても反応がないように見えたり、誘われて仲間に入ってもいつの間にかみんなの遊びから離れ、一人で別なことをしていたりします。

同年代の友だちにはあまりかかわろうとしないのに、年下の子どもや大人には自分からかかわっていく子どももいます。

(2) 気になる行動の背景

まわりに合わせるのが苦手

このような子どもの中には、相手の気持ちを考えたり相手に合わせて行動したりするのが苦手で、友だちとかかわろうとしないタイプの子どものいます。特に、同年代の子どもからは同じ行動を要求される場合が多く、自分のペースでかかわりにくいので避けようとすることもあります。

その一方、自分の思い通りになる年下や自分に合わせてくれる大人にはかかわりの負担が少ないので、自分から近づいていく場合があります。

「当たり前」がよく分からない

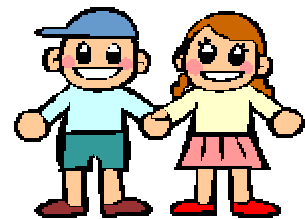
このタイプの子どものは、日常生活のちょっとしたやりとりや当たり前とされているような決まりごとの意味がよく分かっていないことが多く、一緒に遊ぼうとしても友だちとのやりとりや勝ち負けなどの集団遊びのおもしろさが分からず楽しめません。そればかりか、まわりと違うことをして「ルール違反」「自分勝手なことばかりする」と言われてしまい、友だちにかかわろうという気持ちがなかなかもてないようです。

(3) 支援・手だて

まず、先生との関係作り

このような子どもには、無理に集団に入れたり友だちを作ることを目指したりするのではなく、人とかかわるスキルを具体的に学習しながら、友だちとかかわることの楽しさが味わえるように配慮していきます。

教師がその子どもとペアになって遊びに参加するなど、教師がかかわりの仲立ちをします。うまくかかわれるように、ルールは事前に図などで示しながら教えておき、順番を待つなど暗黙のルールのようなことや、相手の表情や気持ちなどはその場面で分かりやすく伝え、適切なふるまい方を教えていきます。友だちとうまくかかわれた経験や楽しさを味わわせるようにします。



少人数の友だちとかかわる体験

教師の仲立ちで慣れてきたら、クラスの中でその子どもを理解し、サポートしてくれる友だちを見つけ、その子どもについてもらいます。教師と同じように他の子どもとの仲立ちをしてもらいますが、任せっきりにするとお互いに負担に感じることがあります。最初は、場面を区切ってサポートをしてもらうのがよいようです。また、サポートをしてもらった後には、二人にそのときの様子を聞き、誉めたりアドバイスをしたりするなどの配慮を忘れないようにしましょう。

例えば、砂遊びが好きでいつも一人で遊んでいるようなとき、何人かのクラスの子どもの一緒にその子どもの遊びに入れてもらいましょう。最初は同じ場所に居ることからスタートして、だんだんと近づいて、ゆっくりと穏やかにやりとりができるようにしてみます。同じ遊びでも、他の人がかかるとまたおもしろいと感じてもらうことが肝心です。

二人で机を運ぶ、二人三脚、手押し車のような相手を意識しなければできない活動を意図的に取り入れます。うまくできない場合は、大人と練習してみます。かけ声をかけ合うことや、相手の動きに合わせるなどを学ばせていきます。やって楽しかったという体験になるよう、配慮をします。



慣れてきたら、他にサポートできる友だちと二人組の役割活動に取り組ませ、できたときに二人を誉めてかかわることへの自信がもてるようにしていくのもよいでしょう。

中には、休み時間は一人で好きなことをすると決めている子どももいます。その子どもなりに情緒を安定させるためのようです。ときどき誘ってみますが、その子どもの意思を尊重して無理に集団に入れられない方がよいようです。

こんな子どももいます...

子どもたちの中には、静かに一人で遊ぶのが好きなタイプの子どものがいます。

促されれば、仲間に入ってきてやりとりもできます。

このようなタイプの子どものは、やさしく見守っていてあげると、いずれ気の合う友だちを見つけ、その子どもなりのスタイルで集団にかかわってくるようになるようです。



アカデミックスキルとは

学習を成立させるために必要な技能、能力。例えば、読みの能力に関するスキルであれば、文字と音とを対応させることや語彙の知識、理解などがある。書くことに関するスキルであれば、つづり方や、視覚と運動とを協応させること、語用などが考えられる。算数については、数・量の概念の理解や、操作、文章題を解くことなどがあげられる。

(日本LD学会 LD・ADHD等関連用語集 日本LD学会編 日本文化科学社 から引用)

15 身のまわりを片付けるのが苦手

(1) 子どもの様子

机やそのまわりも散らかっている

自分の持ち物などを片付けるのが苦手で、机の上にはいろいろな物が散らかっています。前の時間に使った教科書やノートが、そのまま出しっぱなしです。朝配られたプリントや返されたテスト、図工の時間のはさみやのり、ゴミもそのままです。たくさんの物が散乱する机の上でノートを書いたり作業したりするので、机の上からいろいろな物が落ちてしまいます。机の上ばかりでなく、机のまわりもその子どもの物で散らかっています。

探し物が見つからない

よく見ると、机の中やカバンの中もごちゃごちゃです。机の奥には、しばらく前のプリントなどがぐちゃぐちゃになってつまっています。ですから、いざ、必要になって何かを出そうと思っても大変！ごちゃごちゃの中をかき分けるように探すのでなかなか見つかりません。見つからないときも多く、学習に取りかかるのが遅れ、なかなか落ち着いて取り組めません。



(2) 気になる行動の背景

どうして片付けられないの

このような子どもたちに「片付けなさい」と言っても、それだけではうまく片付けられません。具体的に何をどこへしまえばいいのかわからなかったりします。空間の認知力が弱いため、机やカバンなどの空間に物をうまく入れることが苦手だったり、目にした物に注意がいてしまい一つの作業を続けることが苦手だったり、何が大事な物で、何がそうでない物なのかの区別がうまくできなかったりなどの理由が考えられます。

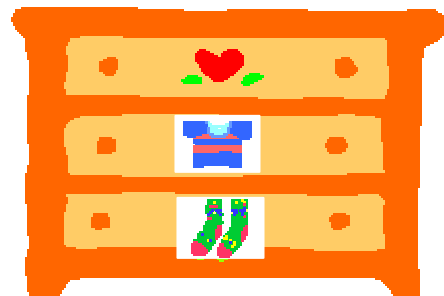
分かっているのに

「片付けなさい」「整理整頓をきなさい」と耳にたこができるくらい聞いてはいます。また、しなくてはいけないことはよく承知していますが、やりたくてもどうしてもうまくできないのです。そのため、ストレスを感じていることも多いようです。そのことをまず指導者が理解した上で、その子どもに合った手だてを考えていきます。

(3) 支援・手だて

置き場所を分かりやすくします

ロッカーや机の中に、そこに片付ける物の絵カードを貼り、道具を片付ける場所を目で見えて判断できるようにします。道具箱にしきりをしたり、しまう物の形を描いておいたりして形に合わせてしまわせませす。本人に分かる方法で、「何を」「どこへ」しまうかを明確にし、具体的に教えることが大切です。



取りあえず置く場所を作ります

プリントや学習用具などをどこにしまったらいいのか、その場ですぐに判断することが苦手だったり、片付けていると他のものに気を取られてしまったりする子どもには、「取りあえず置く場所」を作ります。机の横に大きめの箱を用意して、「 ちゃんの箱」とします。机の中にきちんとしまえなくとも、この箱に入れておけばいいというようにします。そして、放課後などの時間を使って、一緒に片付ける練習をします。

自分から片付けをしていたら、はっきりと言葉にして誉めましょう。やって当たり前と思わないで、よい行動を強化していきます。

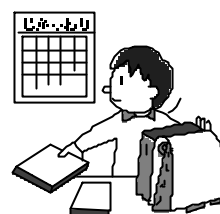
学習用具を管理する工夫

各教科の学習用具を、ジッパー付きのビニールケースなどに入れるようにします。教科ごとに色を決め、目印になるシールなどを貼っておくとよいでしょう。各教科の色別シールを貼った時間割も用意し、それを見ながら次の時間のビニールケースを出させ、授業が終わったら学習用具の色を確かめて、その色のビニールケースに入れるように促します。「～の学習で使う物」という関連性に気づかせ、まとめて準備や片付けができるようにしていきます。



片付ける習慣作り

低学年では、学級全体で学習準備の仕方や片付けの仕方など学習の基本的な習慣が身に付くよう、クラスの目標にしながら取り組むのも一つの方法です。何を出してどこに置くのか、また何をどこへしまうのかを、机の上にテープなどで線を引いて置き場所を示したり、道具箱の中もしまう場所にしきりをしたりして、見て分かるようにすることが大切です。準備の時間、片付けの時間を確保することも必要です。



<机>	
本・ノート	ふでばこ

構造化とは

構造化とは、指導および学習を組織化、体系化することである。

場所や場面の構造化では、活動と場所や場面对応させて、今やるべき活動をわかりやすくしたり、集中しやすくしたりする。

スケジュールや時間の構造化では、あらかじめ活動の時間割をわかるようにしておき、見通しをもって自発的に活動できるようにする。一つの活動から次の活動に移るときには、終わったことをチェックしたり確認したりできるようにしておく。

活動内容や順序の構造化では、活動の要素と目標または活動の最終段階および活動の手順をわかるように示し、何をどのようにすればいいのか見通しをもって行い目標が達成できるようにする。

(日本LD学会 LD・ADHD等関連用語集 日本LD学会編 日本文化科学社 から引用)

16 時間が守れない

(1) 子どもの様子

授業が始まって、まだ遊んでいる

休み時間が終わっても、遊んでいて教室に戻れなかったり、次の活動に移るときには、その都度指示が必要だったりする子どもがいます。

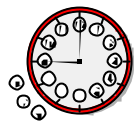
時間を待てない

待つことが苦手だったり、物事が予定どおりに進まないとともに不安になったりする子どもがいます

(2) 気になる行動の背景

ア 物事を行う順序や時間の流れがつかみにくい

場所（空間）や時間といった感覚をもつことが苦手なことが考えられます。このような子どもにとって、一日の生活の流れや活動の流れに対して見通しをもつということは難しいことなのです。ですから、今、与えられている課題が分かり、そのことを着実に行って、次の活動への区切りや次の活動は何をするのかということが分からず、関係のない行動をとってしまうことがあります。



話を聞いて内容をつかむことが苦手な子どももいます。教師の話の話を聞いているように見えますが、「はじめに～をして、次に～をして、その次に～。」といった次から次へと出される指示は、理解されずに通り過ぎていってしまっている可能性があります。ですから、一斉指導の中で話し言葉による指示が中心になってくると、最後の指示や印象的なことだけを覚え、場面に関係なく印象に残った指示を行動に移してしまうこともあります。

イ チャイムが鳴っても、言葉かけをしないといつまでも遊んでいる

一日の流れや活動の区切りということが理解できなかったり、活動に見通しをもてなかったりして、今やっている活動をそのまま継続してしまうということも



また、一度集中するとまわりが見えなくなってしまう、みんなが教室に戻っても一人で遊びに集中しているということもあります。まわりの変化にすぐに対応して、臨機応変に活動を変えられるという力が弱いことも考えられます。

特に、一日の流れの中で「このことは必ずやる」というようにこだわりをもっている子どもの場合には、その活動を中断して学習に入るということは難しいことです。その子ども以外にも教室内でいつまでも遊んでしまう子どもがいたり、遊ぶ場と学習の場が同じ空間にあったりすると、活動を切り替えるのが難しくなります。

ウ 時間的に待たされることが苦手

自分がやりたいという気持ち先行して衝動的に次から次へと活動してしまい、待つことができない子どもがいます。一つの活動が終わった後に空いた時間ができると、じっとしていられず、順番を守らなかったり勝手に動き回ってしまったりします。

また、融通を利かせるということが分かりにくい子どももいます。例えば、「12時にお弁当を出す。」という約束をしたが、12時5分になってしまった。そのことで怒ったり、騒いだりと混乱をしてしまうのです。12時とは言ってもその場の状況で多少は前後することもあるという暗黙

の理解が理解できず、変化に対応できなくなってしまうのです。

(3) 支援・手だて

ア 物事を行う順序や時間の流れがつかみにくい子どもには

時間の流れや、過去、現在、未来といったことが理解できず、一日の流れに乗れない子どもには、登校から下校までの流れを図示するのがよいでしょう。場面ごとに絵や簡単な文字のカード等を用意して黒板等にかけておき、活動が終わったらその場面のカードをはずして次の活動へ移るようにします。はっきりと目に見える形で流れが示されていると、混乱しにくくなります。

話し言葉を聞いて内容を理解するのが苦手という子どもの場合にも、図示することは効果的です。学習活動の流れの中の一つ一つの活動を、時間に沿って絵や図、簡単な文字で表しておく、次の活動を確かめながら進めていくことができます。

丁寧に指示を出そうとするあまり「活動一つに指示一つ」と考え、その都度話し言葉で、「やって」と指示し、それが終わると「次は」というようにしていくと、今の活動が全体のどこまで進んでいるのか分からない、いつ終わるのか分からないという不安が生まれ、集中力を欠いたり、混乱したりすることがあります。活動全体を絵や図、簡単な文字で示すことによって、始めと終わりについて、しっかりと目で分かり把握できるようにすることは、とても大切なことです。

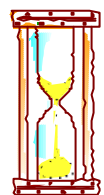
イ チャイムが鳴っても、言葉かけをしないといつまでも遊んでいる子どもには

活動の区切りが分からずにいつまでも遊んでしまう子どもには、一日の流れを掲示して毎朝確認をするとよいでしょう。一日の活動の流れを確認することができれば、簡単な言葉かけで次の活動に移れることもあります。変化に対応するという事は、とても難しいことです。様々な場面で次にやることを明示し、さらに区切りのきっかけを教師が出していきます。このことの繰り返しを通して、子どもの活動の変化に対応できる力の向上を目指します。

学習の場と遊びの場が同じになっていると、休み時間が終わっても遊びが継続しがちです。遊ぶ空間と学習する空間を視覚的に分けたり、活動に合わせて空間を移動したりすることも効果があります。例えば、遊びの空間と学習の空間との間にちょっとした「ついたて」を置いたり、カーペットを敷いたりするとよいでしょう。

ウ 時間的に待たされることが苦手な子どもには

相手の気持ちや状況が理解できず、時間的に待てないという子どもは、順番やルールについても理解することが苦手ということがあります。例えば、トランプ遊びで自分の順番になるまで待てず、友だちの番にもかかわらず割り込んでしまいます。そんなときに、言葉で「　　ちゃん、順番抜かししちゃダメでしょう！」などと言ってもカッとなってしまっただけです。「　　ちゃんの次が　　ちゃん。」といったことを図示するなどして分かりやすくしながら、ゲームを進めるとよいでしょう。二～三人で行うゲームや遊びから体験すると、待つ時間が少なく参加しやすくなります。順番のあるゲームや遊びをたくさん経験することで、「こういうときはこういうふうにするんだな。」といった対応の仕方を、子ども自身が学んでいきます。



暗黙の理解が分からないという子どもには、意図的にそうした状況を作り出して体験させるというのもよいでしょう。ただし、初めは小さな負荷にとどめておきます。あまり負荷が大きくて、パニックになってしまうようでは好ましくありません。こうした経験を積み重ねることで、対処の方法を学ぶことができます。

学習活動中の空いた時間が待てないという子どもについては、「授業中、席に着いてられない」の項目(p4)を参照してください。

17 自分を表現することが苦手

(1) 子どもの様子

自分の気持ちをうまく伝えられない

自分の気持ちを友だちに伝えることが苦手で、まわりとかかわろうとしなかつたり、また、泣きわめいたり怒ったり、わざと危ないことをしてみたりと、まわりを驚かせるような方法でかかわろうとすることもあります。



困った方法で注目を集めようとする

嫌なことがあってイライラすると、自分の体の一部をたたいたりひっかいたりしてしまう子どもや、人の嫌がるようなことをして、注目を引こうとする子どももいます。

(2) 気になる行動の背景

ア 強い不安がある

子どもは誰でも、まわりからよい評価を得たいという思いをもっています。中には、その気持ちが際だって強かったり、いろいろなことを上手にできないことに強い不安を感じたりする子どももいます。

その不安から、何か学校でできないことがあると、自分の気持ちをうまく表現できず、イライラして自分の体に当たることがあります。かさぶたになるくらい足をひっかいてみたり、せっかくできたかさぶたもはがしたりすることもあります。

また、できないで困っているという今の自分を表現することができず、泣きわめいたり怒ったりして集団行動がとれないことがあります。できない自分と向き合うことから避けるために学校を休んだり、家に引きこもってしまったりすることもあります。

イ 不満を感じている

何らかの理由で、自分が集団に受け止められている感じがもてなくなってしまったとき、親や教師、友だちの注意を自分に向けたいと考え、突飛な行動に出ることがあります。わざと授業中に教室から出てみたり、危険なことをしたりして、無意識のうちに追いかけてきてもらうのを待っています。「先生、ぼくの方を見て！心配して！」と訴えているわけです。

ウ 学習内容が合っていない

クラスの学習内容がその子どもに合っていないとき、不適応を起こすことがあります。学習そのものがストレスとなり、クラスにいることもつらくて、集団の動きについて行けなかつたり泣きわめいたりすることもあります。



(3) 支援・手だて

ア 強い不安がある子どもには

強い不安を感じていると思われるときは、手を握ったりだっこしたりしてスキンシップをしながら、安心感を与えます。

できないことへの不安が強い場合は、「できなくてもだいじょうぶだよ」というゆとりをもっ

て接することが支援の始まりです。不安でパニックになっているときには、「いやだったね」と気持ちを代弁して落ち着くのを待ちます。「この次は『先生、 ができなくて困ってたの』と言えるといいね」と、感情を表現するスキルも教えていきます。

家庭の理解を得ることも大切です。保護者の不安も受け止めながら、学校生活の中でのその子どもの活躍する姿やよさを伝えて、保護者も一緒にその子どものよさや能力を認めていけるように支援します。

イ 不満を感じている子どもには

クラスの一員として認めてもらっていないという気持ちになっていると思われるときは、まず教師との人間関係を築いてから、構成的グループエンカウンター等を行い、お互いを認め合える学級集団を作ります。お互いのよさや可能性を認めることができるように、自己受容や他者受容のエクササイズを行うとよいでしょう。

その上で、まわりに受け入れてもらえるかかわり方について一緒に考えます。例えば、授業中に指名されるまで「はいはい、はいはい」と大きな声で訴え、先生の話も友だちの発表も聞けないときは、「先生は、必ずあなたを指すから安心してね。だけど、このままではみんなの勉強も進まなくなってしまうって困るね。どうすればみんなと一緒に意見が発表できるかな。『はい』は1回だけにしようね。」などと話を進めていきます。



ウ 学習内容が合っていない子どもには

その子どもに合った学習内容や方法、環境を整えることも大切です。課題の与え方を、その子どもの実状に応じて変えてみるのもいいでしょう。例えば、みんなと同じ課題を与えるときも、まず基本の問題をやらせて、できたところで十分誉めます。また、教師の目が届きやすいところに席を変えて、授業中に言葉をかけやすくすることも有効です。



ソーシャルスキルとは

私たちが社会の中で生活をするときには、周りの人たちとの間で、社会的習慣に従って、言葉や身ぶり、表情などで意志や感情を伝え合う。また、他人の性格や意志、感情などについて判断するときも、相手の言葉や身ぶり、表情などの外見的な手がかりを利用している。言葉や身ぶり、表情などの手がかり（対人的行動）や、電話のかけ方、バスの乗り方などの社会生活上必要な技術のことを、ソーシャルスキル（社会的スキル）と呼ぶ。

ソーシャルスキルは先天的なものではなく、練習や経験によって習得される。ソーシャルスキルがまずいと、仲間たちから拒否されたりし、孤立しやすく、円滑な社会生活が難しくなり、様々な二次的問題が生じやすくなる。

（日本LD学会 LD・ADHD等関連用語集 日本LD学会編 日本文化科学社 から引用）

18 こだわりがある

(1) 子どもの様子

「こだわり」とは

自分の好きな物や好きなこと、あるいは自分なりのやり方がはっきりしていて場面や状況に応じて柔軟に対応できない様子を「こだわり」と言っています。

例えば、Fさんは小さいときに買ってもらったクマのぬいぐるみが大好きです。それをいつも手元に置いておかなければ落ち着きません。暇があるとクマに話しかけています。無理に取り上げようとするとうパニックになってしまいます。

G君は時間にこだわりをもっています。予定時刻どおりに日課が始まったり終わったりしないと大騒ぎになってしまいます。急な授業変更にも耐えられません。

Hさんは電車や高速道路が大好きです。授業中でも地図を眺めていることがあります。ときにはまわりの人に、とても詳しい知識を一方向的に際限なく話したり、同じ質問を繰り返したりします。そして相手が興味を示さないと、最後にはそんなことも知らないのかと相手の気持ちを逆なでするような言動をして、トラブルになってしまうこともあります。



食べ物にこだわりをもつと、ポテトチップスは〇〇製菓の と決めていて買い置きしておかないと不安になってしまったり、 食品のふりかけをかけないとご飯を食べなかったりというような子どももいます。

(2) 気になる行動の背景

こだわりは、その子どもそれぞれでいろいろな様相があります。多くは、第三者にあまり理解されないことが多いのですが、それらは情緒の安定を図るために行っている場合が多いようです。ただ制止するだけでは情緒的な不安定を引き出してしまいます。なぜそんな物とか、そんなことにこだわってとってしまうのですが、基本的には広い意味での個性としてまずは受容し、消去をすることを目指すのではなく、みんなにより許容されやすいものに変えていくのがよいようです。

ただし、こだわりの中には人を巻き込んだり、人に迷惑をかけたりのような行動もあります。それを情緒の安定のためと言ってそのままにしておいては、両者が困る結果になってしまいますので、制限を加える方向や別のものに置き換えていく方向で指導していきます。

(3) 支援・手だて

不安を少なくするために

こだわりの行動をする場所や時間を決めて、その範囲の中であれば行ってよいことにします。「地図を見るのは休み時間ならばよい」「教室の中ならばよい」など、初めのうちはなかなか守れないことがあるかもしれませんが、時間をかけて根気よく指導することが大切です。

特定の物にこだわり、それを常に持っていなければ落ち着かないようなときには、調子のよ

いときにそれを少しずつ遠ざけたりそのものをだんだん小さくしていったりします。

(例)・クマのぬいぐるみ

クマのアップリケの小物 クマのハンカチ クマのマーク

スケジュールや道順などにこだわる時には、前もって変更することを伝えて納得をさせ、不安を軽減していきます。見通しをもてるようにすると、納得することが多いようです。



こだわりを別の形に変えていく。

(例)・スケジュールにこだわる

予定表係(明日の予定を毎日黒板に書き、みんなに伝える係)

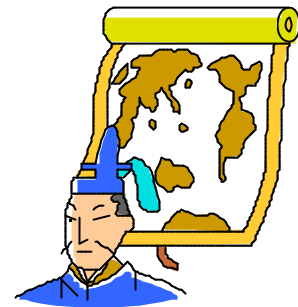
・一番に「並ぶ」ことにこだわる

一番「静かにする」、一番「丁寧にする」等、一番の内容を変えていく

食べ物へのこだわりは、そればかりを食べるといふようではやはり健康面での心配が出てきますので、一日を見通して食べる量を約束して適量に調整していきます。なかなか別なものを口にしないときには、これを食べたなら好きなものが食べられるというように約束をして、いろいろなものの味に慣れるようにしていきます。

こだわりを特性ととらえて

こだわりは、一つのことに集中できる一つの能力とも考えられます。知的な活動に向けられたときには、他の人には及ばない力を発揮することがあります。前述のHさんのように電車博士、地図博士となったり、歴史博士・漢字博士・虫博士等、その子どものよさとして見守りたいところです。



しかし、四六時中どこでもでは困ることが多いので、時間や場所を約束したり、話をするときも「話を聞いてもらえますか」「話を

していいですか」と相手の承諾を得てから話をするというおつきあいのルールや、たとえ相手が知らなくても「そんなこと知らないの」というような言葉は使ったりしてはいけないことを教えたりします。また、クラスでHさんの得意なところを紹介して、みんなに認められるようにすると、共通の話題で子ども同士のかかわりの機会が増えることも期待できます。

こだわりに、まわりがこだわらないことが大切なようです。ときには、子どもと同じようにやってみて、子どもとのかかわりを楽しんでみるのもよいでしょう。子どもとのコミュニケーションの糸口になるかもしれません。

ワーキングメモリーとは

ワーキングメモリーは短期記憶の概念から発展した概念で、短期記憶が一定時間の情報の貯蔵機能を重視するのに対し、ワーキングメモリーは日常生活に必要な様々な認知機能(例えば会話、読書、計算、推理など)を用いる際に情報がいかに操作され変換されるかといった、情報の処理機能を重視する。すなわち、ワーキングメモリーは単に情報を保持するだけでなく、すでに学習した知識や経験を常に参照しながら、より目的に近づくために進む並列的な処理過程を支える働きといえる。

(日本LD学会 LD・ADHD等関連用語集 日本LD学会編 日本文化科学社 から引用)

19 音や光などの刺激に過敏に反応してしまう

(1) 子どもの様子

ア 音に敏感である

上の階の物音、隣の教室の声、廊下を歩く足音、音楽室の楽器や歌声、校庭・体育館・プールでのホイッスルや歓声など、いろいろな音や声が気になってしかたない。サイレンや宣伝カーの音声が聞こえるとつい騒いでしまう。クラスのガヤガヤした話し声やひそひそ話す声、また椅子や机から出る音、給食中の食器の音などが気になってしまう。大きな音や何の音なのか分からない音はとても怖がったり不安になったりする。

イ 光や目に映るものに敏感である

反射光が壁や天井に映る様子を心を奪われたようにじっと見ている。光沢がある表面の光の様子などに気をとられてしまう。窓から入る木漏れ日、窓ガラスや鏡などが気になる。換気扇・扇風機などの回転するものや動くものを凝視している。特定のロゴや、服・天井・壁のデザインパターンなどをじっと見入っている。複雑な漢字やアルファベット、道路標識や地図記号などに強烈とも思えるような興味をもっている。

ウ 音や光以外の刺激に敏感である

給食の好き嫌いが激しい。友だちや先生と手をつながない。半ズボンや半袖の体操服が着られない。体操帽をかぶるのをいやがったり、散髪をいやがったりする。服の襟や袖口が気になり、決まった服しか着ない。トイレの芳香剤や消毒の臭いが気になる。その他、著しく敏感なものがある。



(2) 気になる行動の背景

ア 音に敏感である

私たちの耳は、周囲すべての方向の音を拾う無指向性のマイクにも、聞きたい音だけクローズアップして拾う集音マイクにもなります。状況に応じて自然に使い分けているのです。しかし、音が気になる子どもにとっては、聞きたい音だけを上手に拾って他の音を小さく聞くことができないために、いろいろな音が気になってしかたないのです。

イ 光や目に映るものに敏感である

一般的に多くの人にとって、光・模様・回転パターンなどは、目をひくのですが、魅せられるほどひかれることは少ないものです。そのために、私たちはそうしたものをあまり注意して見ません。しかし、それらのものを彼らと一緒にしてしばらく見続けてみると、純粹に不思議なものであったり、きれいに感じられたりもします。このような子どもたちは、私たちが見落としている感覚刺激の対象を、敏感に一つ一つ丁寧に拾っているのでしょう。そして、それらを見落すことが難しいのです。

ウ 音や光以外の刺激に敏感である

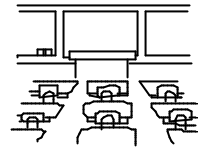
味覚や歯ざわりや舌ざわり、または口の中の感覚が過敏すぎるために、口の中に入れてだけで我慢できない感覚に支配されてしまいます。手や皮膚に触れた感覚・臭いなどに対してもとても敏感で、他の感覚は閉ざされてしまったと思われるくらい、その一つの感覚にすべての注意が向けられてしまっているのです。しかし、そうした過敏さも学年が進むにつれて少しずつ軽減されてきます。

給食指導などが代表的ですが、食べず嫌いによるものなのか過敏によるものなのかをじっくり観察して見極め、もしも過敏によるものであれば無理をしない指導が大切です。

(3) 支援・手だて

座席への配慮

光や音声など各種の刺激が、最小になるような座席の位置を考えてください。また、学校の立地条件などから学年やクラスの配置について、学校全体で考慮しあえるとよいと思います。



かかわり方の工夫

何かの感覚刺激にとらわれてしまっているときでも、その子どもの横を通ったり、指名して教科書を読ませたりするだけでも、その興味のある刺激から引き戻すことができることが多いと思います。また普段の授業の中でも、その子どもの名前をさりげなく取り入れる、意識的に視線を多く合わせる、机間指導の際に肩に手を置いたりしてスキンシップをとるなど、別の刺激を意識的に挟むことも有効な方法です。

授業の進め方の工夫

1時間ずっと椅子に座ったままで、先生の説明だけで進んでしまう授業は、こうした子どもたちのほとんどが苦手です。そこで、普段の授業でも、ドリル・色塗り・切り取り・貼り付けなどの作業的な学習、体を使った学習、グループでの話し合い学習などを、バランスよく組み合わせ取り入れるようにします。他の子どもたちが作業に取り組んでいる間に個別に対応することもできますし、何より自分のすることが分って作業に取り組んでいる間は、いろいろな感覚刺激にとらわれなくてすむ時間となります。ただし、作業的な学習などでは、量的・時間的な見通しがもてるような提示の仕方を工夫してください。

先生との関係作り

問題となる行動をとっていない状態のときに、先生がその子どもとたくさんかかわるのも、よい行動を支援するという意味でとても大切なことです。何かを心を奪われてからそれに対応するというのではなく、心を奪われない状況作りを普段から工夫することの方がより重要と考えてください。

感覚刺激にとらわれてしまうことがとても多い子どもの場合には、時間や場所等を決めてその行動を認めることが必要なこともあります。

お母さんの手記

子どもが小さい頃には、いろいろ苦労しました。極端にひどくはありませんでしたが、育てにくい子どもでした。当時はただただ必死だったように思います。

怖いものには、暗所・海・怪獣や怪人が出るヒーローものの番組・人混み・鏡・窓ガラス(自分が映るため)などがありました。それから、敏感なものには、大きな音・味覚や歯ざわりや舌ざわり・におい・肌ざわりなどがありました。また、執着したものには、くつした(両手にはめていると安心)・肌ざわりのよい長袖の服と長ズボン(暑くても脱がない)・ぬいぐるみ(今も寝る時は必要ですが、行事などへは持って行かなくても我慢ができるようになった)などがありました。一言で言えば、寝ない・食べない・着替えのできない子でした。そして、大きな災害の様子をテレビで見たため、今は噴火・地震・津波のことが、怖かったり気になったりしているようです。

しかし、今あらためて思い返すと、成長とともにこだわりや敏感さがなくなって、生活しやすくなっていることに驚くとともに、大きく成長していることに気がつきました。

特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中間報告）【一部抜粋】

平成16年12月1日

中央教育審議会

はじめに

我が国社会は、障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会に移行しつつある。障害のある児童生徒の教育については、「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」（平成13年10月9日初等中等教育局長決定により設置）が平成15年3月にとりまとめた「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（以下、「協力者会議最終報告」という。）において、障害の種類や程度に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等（注1）の児童生徒も含め、障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図るとともに、その推進体制を整備することが提言された。これを受け平成15年度から開始された国の委嘱事業等を通じ、特別支援教育の取組は、各教育委員会及び学校において積極的に推進され、着実に広がっている。

協力者会議最終報告においては、

盲・聾・養護学校を障害種にとらわれない学校制度（特別支援学校（仮称））にするとともに、地域の特別支援教育のセンター的機能を有する学校とすること

小・中学校における特別支援教育の体制を確立するとともに、特殊学級や通級による指導の在り方を見直すこと

教員等の専門性を強化するための免許制度の改善

などの制度的な課題について、具体的検討の必要性が指摘されている。

本審議会では、初等中等教育分科会に特別支援教育特別委員会を設置（平成16年2月24日）し、同委員会において、特別支援教育を一層推進すべきであるとの認識の下、学校制度等の在り方について検討を重ねてきたが、このたび、その結果を以下のように取りまとめ、「中間報告」として公表することとした。

今後、この「中間報告」に対して各界各層から広く意見をいただき、それらを踏まえつつ、さらに審議を進めることにしたい。本審議会における検討が、特別支援教育の着実な前進につながることを強く期待する。

（注1）LDは学習障害（Learning Disabilities）、ADHDは、注意欠陥／多動性障害（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder）を意味し、「等」はアスペルガー症候群を含む。

第1章 障害のある児童生徒等に対する教育の現状と課題

1. 現状と課題

これまでの特殊教育においては、障害のある児童生徒等が自立し社会参加する資質を培うため、一人一人の障害の種類や程度に応じて、盲・聾・養護学校（幼稚部・小学部・中学部・高等部）並びに小・中学校の特殊学級及び通級による指導において、きめ細かな教育が行われてきた。近年、養護学校や特殊学級に在籍している児童生徒が増加する傾向にあり、通級による指導を受けている者も平成5年度の制度開始以降増加してきている。現在、特殊教育の対象となる児童生徒等は約21万6千人（全体の約1.3%）であり、このうち、義務教育段階は約17万2千人（全学齢児童

生徒数の約1.6%)となっている。

これまで小・中学部における訪問教育(通学して教育を受けることが困難な児童生徒に対し、教員が家庭、児童福祉施設、医療機関等を訪問して行う教育)の対象となっていた障害の重い児童生徒の盲・聾・養護学校への受入れが進むとともに、盲・聾・養護学校(小・中学部)においては、現在、約43.5%(肢体不自由養護学校においては約74.8%)の児童生徒が重複障害学級に在籍している。こうした障害の重度・重複化に伴い、盲・聾・養護学校においては、医療・福祉関係機関と密接に連携した適切な対応が求められている。

また、特殊学級に在籍する児童生徒や通級による指導の対象となっている児童生徒についても、関係機関と連携した学校全体での適切な対応や、障害のない児童生徒との交流及び共同学習の促進、担当教員の専門性向上などが課題となっている。

さらに近年、医学や心理学等の進展、社会におけるノーマライゼーションの理念の浸透等により、障害の概念や範囲も変化している。平成14年に文部科学省が実施した全国実態調査では、小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒のうち、LD・ADHD・高機能自閉症により学習や生活の面で特別な教育的支援を必要としている者が約6%程度の割合で存在する可能性(注2)が示されており、これらの児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援は、学校教育における喫緊の課題となっている。

(注2)この調査結果は、医師等の診断を経たものでないため直ちにこれらの障害と判断することはできず、あくまで可能性を示したものである。

2. 障害者施策を巡る国内外の動向

近年、障害者施策を巡る国内外の状況は大きく進展してきている。

1992(平成4)年に国連アジア太平洋経済社会委員会(ESCAP)が決議した「アジア太平洋障害者の十年」の最終年に当たる2002(平成14)年、この「十年」がESCAP総会において我が国の主唱によりさらに10年延長され、同年10月に滋賀県で開催されたハイレベル政府間会合において、すべての人のための障壁のないかつ権利に基づく社会に向けた行動課題「びわこミレニアムフレームワーク」が採択された。

また、「アジア太平洋障害者の十年」が始まることを契機として、障害者の自立と社会参加の一層の促進を図ることを基本理念として、心身障害者対策基本法の一部改正により、平成5年12月に障害者基本法が公布された。障害者基本法は、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策を総合的かつ計画的に推進し障害者の福祉を増進することを目的としているが、平成16年6月に一部改正され、基本的理念として障害者に対して障害を理由として差別その他の権利利益を侵害してはならない旨が規定されたほか、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習の積極的推進による相互理解の促進についても規定がなされた。

さらに、平成14年12月、平成15年度を初年度として10年間を見通した障害者関連施策の基本的な方向を盛り込んだ新しい「障害者基本計画」が閣議決定された。障害者基本計画は、新長期計画における「リハビリテーション」及び「ノーマライゼーション」の理念を継承するとともに、障害者の社会への参加、参画に向けた施策の一層の推進を図るため、10年間に講ずべき障害者施策の基本的方向について定めたものであるが、この中において、障害のある子ども一人一人のニーズに応じてきめ細かな支援を行うために乳幼児期から学校卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行うとともに、学習障害、注意欠陥/多動性障害、自閉症などについて教育的支援を行うなど教育・療育に特別のニーズのある子どもについて適切に対応することが基本方針として盛り込まれた。

また、現在、LD・ADHD・高機能自閉症等に関して、早期発見、早期療育、教育、就労等に対する国及び地方公共団体等の責務を明らかにすること等を目的とした議員立法（「発達障害者支援法案」）の検討が進められるなど、発達障害者・児に対する総合的な支援の充実が重要な政策課題となっている。

第2章 特別支援教育の理念と基本的な考え方

協力者会議最終報告では、特殊教育の果たしてきた役割や障害のある子どもの教育をめぐる諸情勢の変化を踏まえつつ、「特別支援教育」の理念と基本的な考え方が提言されている。

これまでの「特殊教育」では、障害の種類や程度に応じて盲・聾・養護学校や特殊学級といった特別な場で指導を行うことにより、手厚くきめ細かい教育を行うことに重点が置かれてきた。

「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。

また、すでに述べたとおり、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。

すでに、文部科学省においては、平成13年の組織再編により「特別支援教育課」が設置されており、都道府県教育委員会等の組織においても「特別支援教育」を用いる例が増加してきている。

また、平成15年度から開始された全都道府県教育委員会に対する委嘱事業等を通じて、各都道府県等では、「特別支援連携協議会」、「専門家チーム」の設置「巡回相談員」の実施などが、また、各学校では、「校内委員会」の設置、「特別支援教育コーディネーター」の指名、「個別の教育支援計画」の策定（注3）などが推進され、特別支援教育の実施体制整備が着実に進められている。

今後、特別支援教育の理念と基本的考え方の一層の普及・定着を図るため、学校教育法等における「特殊教育」の用語を改めることを含め、関係法令への位置付けを検討する必要がある。

（注3）「個別の教育支援計画」とは、障害のある児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な支援を行うことを目的として策定されるもので、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な側面からの取組を含め関係機関、関係部局の密接な連携協力を確保することが不可欠であり、教育的支援を行うに当たり同計画を活用することが意図されている。なお、「新障害者プラン」（障害者基本計画の重点施策実施5か年計画）の中では、盲・聾・養護学校において「個別の支援計画」を平成17年度までに策定することとされている。この「個別の支援計画」と「個別の教育支援計画」の関係については、「個別の支援計画」を関係機関等が連携協力して策定するときに、学校や教育委員会などの教育機関等が中心になる場合に、「個別の教育支援計画」と呼称しているもので、概念としては同じものである。

このことは、従来の特殊教育が果たしてきた役割や実績を否定するものではなく、むしろ、これを継承・発展させていこうとするものである。したがって、特別支援教育は、これまで特殊教育の枠組みの下で培われてきた教育水準や教員の専門性が維持・向上できるような方向で推進されることが必要である。

また、LD・ADHD・高機能自閉症等の状態を示す児童生徒等が、いじめの対象となったり不登校になる場合があり、それが二次的な障害を引き起こしているとの指摘もあることから、特別支

援教育の推進により、いじめや不登校を未然に防止する効果も期待される。さらに、これらの児童生徒等については、障害に関する医学的診断の確定にこだわらず、常に教育的ニーズを把握しそれに対応した指導等を行う必要があるが、こうした考え方が学校全体に浸透することにより、障害の有無にかかわらず、当該学校における児童生徒等の確かな学力の向上や豊かな心の育成にも資するものと言える。こうしたことから、特別支援教育の理念と基本的考え方が普及・定着することは、現在の学校教育が抱えている様々な課題の解決や改革に大いに資すると考えられることなどから、積極的な意義を有するものである。

我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会である。その実現のため、障害者基本法や障害者基本計画に基づき、ノーマライゼーションの理念に基づく障害者の社会への参加・参画に向けた総合的な施策が政府全体で推進されており、その中で、学校教育は重要な役割を果たすことが求められている。その意味で、特別支援教育の理念や基本的考え方が、学校教育関係者のみならず国民全体に共有されることを目指すべきである。

第3章 盲・聾・養護学校制度の見直しについて

1. 障害種別を超えた学校制度について

(1) 基本的な考え方

今後、障害のある児童生徒等一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行う特別支援教育を進めていくうえで、現在の盲・聾・養護学校の制度を様々な教育的ニーズに適切に対応し得るものとする必要がある。

特に、第1章で述べたように、現在、盲・聾・養護学校に在籍する児童生徒のうち、半数近く(肢体不自由養護学校においては約4分の3)の児童生徒が重複障害学級に在籍するなど、障害の重度・重複化への対応が喫緊の課題となっている。

このような課題に対応するため、各都道府県等では、複数の障害に対応する併設型養護学校の設置や、児童生徒数の推移等を踏まえた盲・聾・養護学校の配置見直しなどに関する検討が進められている。現在推進されている地方分権の進展も踏まえれば、国の制度をより柔軟なものとすることによって、こうした工夫や努力を促進することも重要である。

このため、協力者会議最終報告で提言されているとおり、現在の盲・聾・養護学校を、障害種別を超えた学校制度(「特別支援学校(仮称)」)とすることが適当である。

これにより、各都道府県等において、複数の障害に対応した学校を効果的に設置することが容易となることから、地域の実情に応じたきめ細かい教育の一層の充実に資することが期待される。

(2) 特別支援学校(仮称)の内容

対象となる障害種別について

特別支援学校(仮称)は、基本的には現在の盲・聾・養護学校の対象となっている5種類の障害種別(盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱)及びこれらの重複障害に対応した教育を行う学校制度とすることが適当である。

特別支援学校(仮称)の制度は、各都道府県等において、複数の障害に対応した教育を行う学校の設置を可能とするものであるが、これまでのように特定の障害に対応した学校を設けることも可能である。具体的にいかなる障害に対応した教育を行う学校とするかについては、地域における教育に対するニーズ等に応じて弾力的に判断されることとなる。

これに関連し、協力者会議最終報告では、特別支援学校(仮称)において、例えば「視覚障害部

門、「知的障害部門」等の「教育部門」を設けることが提言されている。この「教育部門」は、各障害種別ごとの専門性を確保する観点から、これを設けることが有効であると考えられる。複数の障害に対応した併設型養護学校の中には、固定的組織としての部門を設けることなく柔軟な運営を行っている例があり、特別支援学校（仮称）では児童生徒等の障害に応じた弾力的な教育課程や指導方法による教育の実施が求められることも踏まえると、その具体的内容はできる限り設置者等に委ねることが適当である。

対象とする障害種別に関し、LD・ADHD・高機能自閉症等については、小・中学校等における特別な指導内容・方法が十分に確立されていない現状にかんがみ、これらの児童生徒等に対する適切な指導や必要な支援の在り方についても、特別支援学校（仮称）が、後述のセンター的機能の発揮等を通じて先導的役割を果たすことが期待される。

なお、自閉症については、その特別な指導内容・方法に着目し、知的障害養護学校において自閉症のある児童生徒等の学級を設ける運用も行われており、また、平成16年度から筑波大学附属久里浜養護学校が自閉症のある幼児児童を受け入れる学校に転換したところである。今後、これらの実績も踏まえ、知的障害と自閉症を併せ有する児童生徒等に対し、この2つの障害の違いを考慮しつつ、障害の特性に応じた対応について、引き続き研究を進める必要がある。

配置について

いかなる形態の特別支援学校（仮称）をどのように配置していくかについては、都道府県等において、地理的な状況や各障害種別ごとの教育的ニーズの状況など、それぞれの地域の実情に応じたきめ細かい検討に基づいて判断されることになるが、その際、次のような視点についても十分考慮される必要がある。

- ア．一人一人の教育的ニーズに対応する特別支援教育の理念や、障害の重度・重複化に対応するという特別支援学校（仮称）の趣旨に照らし、特別支援学校（仮称）は、可能な限り複数の障害に対応できるようにするべきとの視点
- イ．障害のある児童生徒等が、できる限り地域の身近な場で教育を受けられるようにするべきとの視点
- ウ．障害の特性に応じて、同一障害の児童生徒等による一定規模の集団が学校教育の中で確保される必要があるとの視点
- エ．学校の形態に応じて、各障害種別ごとの専門性が確保され、専門的指導により児童生徒等の能力を可能な限り発揮できるようにする視点
- オ．特別支援教育のセンター的機能が効果的に発揮されるようにする視点

名称について

特別支援学校（仮称）が制度として発足した場合、特別支援学校（仮称）の名称が普及・定着するまでには一定の期間を要すると考えられる。一方、これまでの各障害種別における専門的指導の蓄積や、私立の学校が建学の精神に基づく特色ある教育活動を展開していることなども踏まえれば、主として特定の障害に対応する形態の特別支援学校（仮称）については、引き続き「盲学校」、「聾学校」又は「養護学校」と称することができるようにすることを含めて検討することが適当である。

教育課程について

特別支援学校（仮称）においては、障害のある児童生徒等一人一人の教育的ニーズに対応した効果的かつ弾力的な教育課程編成が期待される。特別支援学校（仮称）の学習指導要領等は、現在の盲・聾・養護学校の学習指導要領等の内容を見直して定められることとなるが、障害種別を超えたグループ別の教育課程編成の可能性や、平成17年度までに策定することとされている「個別の教

育支援計画」との関係を検討することも必要であり、引き続き検討を行うことが適当である。

2. 特別支援教育のセンター的機能について

(1) 基本的な考え方

今後、地域において特別支援教育を推進する体制を整備していくうえで、特別支援学校（仮称）は中核的な役割を担うことが期待される。特に、小・中学校に在籍する障害のある児童生徒について、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め、その教育的ニーズに応じた適切な教育を提供していくためには、特別支援学校（仮称）が、教育上の高い専門性を生かしながら地域の小・中学校を積極的に支援していくことが求められる。

これまでも、盲・聾・養護学校の学習指導要領等において、盲・聾・養護学校は、「地域の実態や家庭の要請等により、障害のある児童生徒等又はその保護者に対して教育相談を行うなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすよう努めること」と規定されており、すでに様々な形で、地域の小・中学校教員や保護者に対する教育相談等の取組が進められている。

今後、特別支援学校（仮称）の機能として、小・中学校等に対する支援などを行う地域の特別支援教育のセンター的機能を、明確に位置付けることを検討する必要がある。

(2) センター的機能の具体的内容

いかなる形態の特別支援学校（仮称）をどのように配置していくかについては、各都道府県等において検討されるべきものであるため、センター的機能についても、すべての特別支援学校（仮称）が制度的に一律の機能を担うこととするのは現実的ではなく、各学校の実情に応じて弾力的に対応できるようにすることが適当である。

なお、盲・聾・養護学校における先進的な事例を踏まえ、特別支援学校（仮称）に期待されるセンター的機能を例示すれば、以下のとおりである。

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

このうち、小・中学校等の教員への支援機能、特別支援教育等に関する相談・情報提供機能、障害のある児童生徒等への指導機能、医療、福祉、労働などの関係機関等との連絡・調整機能については、具体的には以下のような内容が考えられる。

小・中学校等の教員への支援機能については、個々の児童生徒の指導に関する助言・相談のほか、個別の教育支援計画の策定に当たっての支援などが考えられる。

特別支援教育等に関する相談・情報提供機能については、地域の小・中学校等に在籍する児童生徒等や保護者への相談・情報提供のほか、幼稚園等における障害のある幼児への教育相談が考えられる。これまでも、盲学校及び聾学校の幼稚部では、乳幼児期の子どもを対象とした早期からの教育相談を実施している場合があるが、障害者基本計画において乳幼児期からの一貫した相談支援体制の構築を図ることとされていることも踏まえ、今後、それぞれの地域の実情に応じて、こうした取組を広げていくことが期待される。

障害のある児童生徒等への指導機能については、小・中学校等の児童生徒等を対象とする通級による指導や『いわゆる「巡回による指導」(後述)』が考えられる。これらの実施に当たっては、小

・中学校等との十分な連携が必要である。これまでも、聾学校を中心に、このような指導が実施されている場合があり、今後、それぞれの地域の実情に応じて、こうした取組を広げていくことが考えられる。

医療、福祉、労働などの関係機関等との連絡・調整機能については、個別の教育支援計画の策定に当たり、医療、福祉、労働などの関係機関等との連絡・調整を行うことなどが考えられる。

なお、障害者基本法において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習を積極的に進める旨が規定されたことを踏まえ、今後、盲・聾・養護学校（特別支援学校（仮称））に在籍する児童生徒と、地域の小・中学校等の児童生徒との交流及び共同学習の機会が適切に設けられることを促進すべきである。

（３）センター的機能が有効に発揮されるための体制整備

特別支援学校（仮称）がセンター的機能を発揮するためには、特別支援学校（仮称）間での適切な連携が行われるとともに、多くの特別支援学校（仮称）の管理運営を担う都道府県教育委員会と、小・中学校の管理運営を担う市町村教育委員会とが十分に連携し、小・中学校が円滑に支援を受けられるような環境を醸成していくことが重要である。その際、地域の実情に応じて、小・中学校の特殊学級等が特別支援学校（仮称）と連携・協力して、センター的機能の一翼を担う場合もあり得ることに留意する必要がある。

障害のある児童生徒等の支援については、医療、福祉、労働関係機関等との適切な連携も重要であるが、このためには、関係行政機関等の相互連携の下で広域的な地域支援のための有機的なネットワークが形成されることが有効である。すでに各都道府県レベルで「障害保健福祉圏域」や教育事務所単位での支援地域の設定などが行われているが、この中に特別支援学校（仮称）のセンター的機能が適切に位置付けられる必要がある。その際、「障害者プラン」（障害者基本計画の重点施策実施５か年計画）において、平成１６年度までに策定することとされている「地域において一貫して効果的な相談支援を行う体制を整備するためのガイドライン」の内容にも留意する必要がある。

特別支援学校（仮称）がセンター的役割を有効に発揮するためには、高い専門性を有する教員が適切に養成・配置されることが必要であり、任命権者である各都道府県教育委員会等においては、人事上の配慮が望まれる。また、各学校においては、校長のリーダーシップの下に、それぞれに求められる役割に応じて目的・目標を明確にして、組織や運営の在り方を再構築し、その成果を定期的に評価するなど一層効果的な学校経営が求められる。さらに、センター的機能のための分掌や組織（例えば「地域支援部」など）を設けて校内の組織体制を明確にすることが望ましい。

第４章 小・中学校における制度的見直しについて

１．基本的な考え方

近年、小・中学校において、通常の学級に在籍しているＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症等の児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援が喫緊の課題となっている。また、特殊学級に在籍する児童生徒や通級による指導の対象となっている児童生徒についても、関係機関と連携した適切な対応等が求められている。

さらに、平成１６年６月４日に公布された障害者基本法の一部改正法により、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない旨（第１４条第３項）が規定された。

これまで、小・中学校における障害のある児童生徒の教育は、主として特殊学級等において行われてきたが、今後は、これらの課題を含め、学校全体の課題として取り組んでいくことが求められ

る。

このため、小・中学校における特別支援教育の推進に関して、通常の学級も含めた教育活動全体での適切な推進が図られるよう、関係法令等における位置付けについて検討するとともに、教育委員会や学校における推進体制の整備を促進することが必要である。

また、小・中学校における特別支援教育の推進に当たっては、障害のある児童生徒の保護者はもとより、通常の学級を担当する教員や、障害のない児童生徒及びその保護者の理解と協力が不可欠となるため、国及び各教育委員会においては、研修や広報活動等を通じた普及啓発を積極的に推進することが重要である。

2．LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援の必要性

協力者会議最終報告においては、通常の学級に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒について、これらの定義と判断基準（試案）等を示しつつ、適切な指導及び必要な支援を行うための小・中学校の体制整備の具体的な在り方が提言された。

これを受け、文部科学省においては、平成16年1月に教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）を作成し、すべての教育委員会及び小・中学校に配布するとともに、平成15年度から開始された全都道府県教育委員会に対する委嘱事業などを通じ、教育委員会に「専門家チーム」を設置することや、すべての小・中学校において「特別支援教育コーディネーター」（後述）を指名すること等を内容とする推進体制整備が行われることを目指している。

通常の学級に在籍しているこれらの児童生徒への指導及び支援は、学校教育における喫緊の課題となっており、引き続き小・中学校の体制整備を推進することが必要である。その際、厚生労働省における発達障害者支援施策との連携を図るとともに、小・中学校の教職員や保護者に対する理解と啓発を一層推進することが重要である。また、医師をはじめとする専門家の絶対数が不足していることから、その養成・確保の方策についても検討されることを期待したい。

LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒の状態像は様々であり、周囲の環境によって変化することも多いため、個別のかつ弾力的な指導及び支援が必要となる。このため、各学校における教育課程の実施の形態についても、通常の学級における教員の適切な配慮、チーム・ティーチングの活用、個別指導や学習内容の習熟の程度に応じた指導等の工夫などに加え、必要に応じて、通常の学級を離れた特別の場での指導及び支援を受けられるようにすることが有効である。

このため、後述のとおり、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する特別の場での指導及び支援を制度的に位置付けることを含めて、現行制度の見直しを行うことが必要である。その際、特別の教育課程を編成して指導することが適当な者の範囲・要件や、その具体的な指導内容・方法について国立特殊教育総合研究所における研究等を推進しつつ、検討を進める必要がある。

3．特殊学級等の見直し

全国の小・中学校の特殊学級の平均在籍者数は約2.8人（平成15年5月1日現在）となっているが、障害種別あるいは都道府県別の平均在籍者数には幅があり、その運用実態は様々となっている。

特殊学級には、すべての時間を当該特殊学級で過ごし、教育を受ける必要のある児童生徒がいる一方で、相当の時間を通常の学級との交流教育という形で障害のない児童生徒とともに過ごすことが可能な児童生徒もみられ、その実態は、児童生徒の障害の種類や程度、学校の実情等に応じて様々である。

また、特殊学級を担当する教員については、当該学級に在籍する児童生徒への指導に加え、通常

の学級に在籍する障害のある児童生徒に対する通級による指導と類似した支援やいわゆる「巡回による指導」を行ったり、通常の学級を担当する教員に対する相談支援を行ったりしている例もみられる一方で、十分な専門性を有しない教員が配置されるなど、必ずしも効果的に活用されていない例もみられる。

さらに、通級による指導については、指導時間数及び対象となる障害が限定されており、特別支援教育を推進する観点から、より弾力的な対応ができるようにする必要がある。

協力者会議最終報告においては、「特殊学級や通級指導教室について、その学級編制や指導の実態を踏まえ必要な見直しを行いつつ、障害の多様化を踏まえ柔軟かつ弾力的な対応が可能となるような制度の在り方について具体的に検討していく必要がある」とともに、「制度として全授業時間固定式の学級を維持するのではなく、通常の学級に在籍した上で障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導を必要な時間のみ特別の場で行う形態（例えば「特別支援教室（仮称）」）とすることについて具体的な検討が必要」との提言が行われた。

「特別支援教室（仮称）」の構想が目指すものは、各学校に、障害のある児童生徒の実態に応じて特別支援教育を担当する教員が柔軟に配置されるとともに、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒も含め、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍しながら、特別の場で適切な指導及び必要な支援を受けることができるような弾力的なシステムを構築することであると考えられる。

この考え方は、小・中学校における特別支援教育を推進するうえで、極めて重要であり、また、すでに特殊学級と通常の学級との交流教育という形で弾力的な運用が行われている例があることも踏まえれば、「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムを実現する方向で、制度的見直しを行うことが適当である。

しかしながら、現行の特殊学級等を直ちに廃止することに関しては、障害の種類によっては固定式の学級の方が教育上の効果が高いとの意見があることや、重度の障害のある児童生徒が在籍している場合もあること、さらには特殊学級に在籍する児童生徒の保護者の中には固定式の学級が有する機能の維持を望む意見があることなどに配慮する必要がある。

また、特殊学級等の各都道府県等における運用や在籍する児童生徒の実態に幅がある中で、場や空間を指して用いられることが多い「教室」を制度化するに際しては、現行の「学級」編制を基本とする公立学校の教職員配置システムとの関連を検討することが必要である。

さらに、特殊学級や通級による指導を担当する教員には障害のある児童生徒の教育に係る専門性が求められるが、今後、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への指導及び支援を含め、特別支援教室（仮称）の構想を実現するためには、担当教員のより高い専門性が確保されることが必要である。

以上を踏まえ、「特別支援教室（仮称）」の構想を実現するための制度的見直しについては、研究開発学校やモデル校などによる先導的な取組を早急に開始するとともに、固定式の学級が有する機能を維持できるような制度の在り方や、教職員配置及び教員の専門性の確保の在り方について、具体的に検討を進めることが適当である。

また、新たな制度の円滑な実施を図る観点から、以下のような現行制度の弾力化等を行うことも併せて検討するとともに、小・中学校における総合的な体制整備（後述）を着実に進める必要がある。こうした弾力的な取組みが広がっていくことにより、「特別支援教室（仮称）」の構想の実現につながっていくものと考えられる。

ア．特殊学級における交流及び共同学習の促進と担当教員の活用

小・中学校の学習指導要領では、「特殊学級又は通級による指導については、教師間の連携に努

め、効果的な指導を行うこと」や、障害のない児童生徒と障害のある児童生徒との「交流の機会を設けること」が定められているが、その趣旨が徹底されていない場合もみられる。

障害者基本法において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習を積極的に進める旨が規定されたことも踏まえ、特殊学級を担当する教員と通常の学級を担当する教員の連携の下で、特殊学級に在籍する児童生徒が通常の学級で学ぶ機会が適切に設けられることを一層促進すべきである。

また、交流及び共同学習の機会が充実されるとともに、特別支援学校（仮称）のセンター的機能が発揮されることを前提とすれば、特殊学級を担当する教員が、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への指導及び支援も含め、これまで以上に特別支援教育に関する多様な役割を担うことも可能となると考えられる。

以上を踏まえ、小・中学校において障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援が効果的に行われるようにするため、特殊学級を担当する教員の一層の活用を進めることが必要である。

また、特殊学級や通級による指導を担当する教員について、高い専門性を有する者が適切に養成・配置されることが必要であり、任命権者である各都道府県教育委員会等において、人事上の配慮が望まれる。

イ．通級による指導の見直し

通級による指導については、指導時間数の制限を緩和することや、対象となる障害の種類にLD・ADHDを加えること（高機能自閉症等については現在でも必要に応じて対象とすることが可能）を含め、特別支援教育の観点から弾力的な運用が可能となる方向で見直しを行う必要がある。

通級による指導の形態には、学校内での実施だけでなく、児童生徒が他の小・中学校や盲・聾・養護学校に出向く形態や、教員が他の学校を巡回訪問する形態もみられる。今後、特別支援学校（仮称）のセンター的機能が発揮されるとともに、特殊学級担当教員の活用が促進されることによって、各地域の実情に応じて、こうした多様な形態による運用が広がることが期待される。

ウ．いわゆる「巡回による指導」について

障害のある児童生徒に対する指導及び支援の一つとして、小・中学校や盲・聾・養護学校の教員が複数の学校を巡回訪問して指導を行う形態がみられる。このいわゆる「巡回による指導」については、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する教育課程外の個別指導として、週に1回未満の頻度で行われている例がある。

いわゆる「巡回による指導」のうち、定期的実施されており、かつ、教育課程の一部として位置付け得る内容であるものについては、その制度的な位置付けを明確化する必要がある。その際、いわゆる「巡回による指導」を受け入れる学校における授業時間の調整、指導に当たる教員の身分、円滑な実施を確保するための仕組みについても併せて検討を行う必要がある。

また、実施形態については、通級による指導と同様に、特別支援学校（仮称）のセンター的機能や特殊学級担当教員の活用も含め、多様な形態による弾力的運用を可能とすることが適当である。

エ．その他

いわゆる院内学級については、現行制度の維持を前提としつつ、短期間の在籍であっても学籍移動の手続きが必要となることや、児童生徒数の変動を適切に反映した学級編制を行うことが困難であるなどの課題が指摘されていることから、制度の運用実態を見きわめつつ、その在り方について調査研究を行う必要がある。

第5章 教員免許制度の見直しについて

平成14年2月の本審議会の答申「今後の教員免許制度の在り方について」では、障害のある児童生徒等の重度・重複化等の課題に対応するため、「現在、盲・聾・養護学校の別となっている特殊教育諸学校免許状の総合化については、早急に実現すべき課題として、教員養成部会に専門委員会を設けて具体的な検討を進める」旨が示された。

これを踏まえ、教員養成部会に「特殊教育免許の総合化に関するワーキンググループ」が設置され、盲・聾・養護学校教員の免許制度について、障害の種類に対応した専門性を確保しつつ、多様な障害に対応することが可能となることを目指し、免許制度の改善について検討が行われてきた。

本審議会としては、協力者会議最終報告を踏まえた制度的見直しに関連する以下の事項も含め、引き続き教員養成部会において総合的な審議を行い、その結果を答申に反映することが適当である。

特別支援学校（仮称）の教員免許制度について

特別支援学校（仮称）の教員には、障害の種類に応じた優れた専門性が求められる一方、多様な児童生徒等の受入れやセンター的機能の発揮により、様々な障害に関する幅広く基礎的な知識も必要となる。こうした資質能力を確保するための特別支援学校（仮称）の教員免許制度について検討する必要がある。

小・中学校の特別支援教育に携わる教員の免許制度について

現行の教員免許制度においては、特殊学級や通級による指導を担当する教員には特殊教育免許状の保有は義務付けられていないが、今後、特別支援教育を担当する教員については、特別支援教育に関する高い専門性と幅広い資質能力が求められるようになることから、その在り方について検討する必要がある。

第6章 関連する諸課題について

1. 総合的な体制整備に関する課題について

障害者基本計画においては、障害者の社会への参加や参画に向けた施策の一層の推進を図ることを目的に、障害のある者一人一人のニーズに対応して総合的かつ適切な支援を行うことを基本方針としつつ、乳幼児期から学校卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行うこと等が示されている。

これを踏まえ、協力者会議最終報告では、学校教育における体制整備の方向性として、関係機関の有機的な連携と協力、「個別の教育支援計画」、「特別支援教育コーディネーター」（注4）などの具体的な内容が提言された。

（注4）協力者会議最終報告においては、小・中学校又は盲・聾・養護学校において、関係機関との連携協力の体制整備を図るために、各学校において、障害のある児童生徒の発達や障害全般に関する一般的な知識及びカウンセリングマインドを有する学校内及び関係機関や保護者との連絡調整役としてのコーディネーター的な役割を担う者として提言されている。

文部科学省においては、全都道府県教育委員会に対する委嘱事業等を通じ、平成19年度を目標として、全ての小・中学校において総合的な支援体制を整備することを目指している。

この委嘱事業においては、各都道府県等のレベルで、「特別支援連携協議会」や「専門家チーム」の設置、「巡回相談員」による小・中学校への指導・助言などが推進されており、また、各学校のレベルでは、「校内委員会」の設置、「特別支援教育コーディネーター」の指名、「個別の教育支援計画策定委員会」の設置などが推進されている。

引き続き、こうした体制整備を推進するとともに、その進捗状況を踏まえつつ、以下のような制

度的課題についても検討する必要がある。

個別の教育支援計画及び個別の指導計画について

個別の教育支援計画については、いわゆる「新障害者プラン」(障害者基本計画の重点施策実施5か年計画)において、盲・聾・養護学校において平成17年度までに策定することとされている。今後、小・中学校も含めた策定の推進を検討するとともに、関係機関と連携した効果的な運用方法を確立する必要がある。また、今後の運用状況を踏まえつつ「個別の指導計画」と併せて学習指導要領等への位置付けを行うことや、就学事務における取扱いなどを検討する必要がある。

特別支援教育コーディネーターについて

協力者会議最終報告及び平成16年1月に文部科学省より公表された「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)」においては、すべての盲・聾・養護学校及び小・中学校において、特別支援教育コーディネーターを指名し、校務分掌に明確に位置付けることが求められている。今後は、引き続き研修等を通じた人材養成を推進しつつ、可能な限りコーディネーターとしての校務に専念できるよう必要な配慮が行われるようにすることや、いじめや不登校等に対応する小・中学校の生徒指導体制の整備と関連付けた活用も含め、一層の効果的・効率的運用を促す必要がある。また、盲・聾・養護学校(特別支援学校)においては、センター的機能を担う中核的存在としてコーディネーターが適切に位置付けられるようにすることも重要である。これらを含め、今後の各学校における運用状況を踏まえつつ、その在り方について引き続き検討する必要がある。

2. 国の役割について

国においては、以上のような制度的な見直し等を進めるに当たり、各都道府県・市町村の教育委員会や各学校に対して、見直し等の全体像や移行スケジュールを含む明確な方針を適時・適切に提示することにより、円滑な移行が図られるようにすることが必要である。

また、特別支援教育にかかる制度的な見直し等を進めるに際しては、義務教育費国庫負担制度の改革の動向等を踏まえつつ、教職員配置等の所要の条件整備についても併せて検討する必要がある。

さらに、特別支援教育を取り巻く状況の変化等を踏まえ、政策的ニーズの高い課題や喫緊の課題に対応した専門的な研究・研修を一層充実していくことが、国の重要な責務であり、国立特殊教育総合研究所における戦略的・機動的な事業の展開が必要である。また、その際、大学等の関係機関との連携協力による取組が重要である。

なお、特別支援教育の推進など障害のある児童生徒に対する支援については、例えば、スポーツ活動などを通じて自立及び社会参加を支援する地域の取組や、障害のある子どもの放課後のケアなど厚生労働省等における関連施策と十分連携しながら推進することが望まれる。

3. 特別支援教育の普及啓発について

今回の制度的見直し等を進めるに当たっては、特別支援教育の理念と基本的考え方が、盲・聾・養護学校の校長はもちろんのこと、小・中学校等の校長をはじめとする学校のすべての教職員はもとより、国民一般に広く理解・共有されるようにすることが重要である。

特に、小・中学校において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習の機会が充実されるようにすることや、特別支援教室(仮称)の構想を実現するためには、通常の学級を担当する教員や、障害のない児童生徒及びその保護者の理解と協力が不可欠となる。このため、国及び各教育委員会においては、研修や広報活動等を通じた普及啓発を積極的に推進すべきである。

なお、障害のある幼児児童の小・中学校への就学や個別の教育支援計画の策定については、十分

な制度の周知を図りつつ、保護者の理解を得られるような形で進めていく必要がある。

4．後期中等教育等における特別支援教育の在り方について

今後、高等学校に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の生徒に対する指導及び支援の在り方や、養護学校（特別支援学校（仮称））高等部の充実方策など、後期中等教育における特別支援教育の推進に係る諸課題について、早急な検討が必要である。特に、障害者の自立と社会参加を支援する観点から、中学校や関係機関と連携しつつ、就労を目指した職業教育の充実や高等教育機関での修学支援を図ることは重要な課題である。

さらに、LD・ADHD・高機能自閉症等への対応については、幼児段階での早期発見・早期支援が重要であることから、幼稚園及び保育所との連携を考慮しながら、幼児段階における特別支援教育の推進の在り方についても検討が必要である。

5．その他

現在の学校教育法における特殊教育の規定にある「欠陥」や「心身の故障」等の語については、特別支援教育の理念にふさわしくないのではないかとの考え方もあることから、特別支援教育への転換に伴う法令上の用語等の見直しについて法制的な検討を行う必要がある。

学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）及び高機能自閉症について

学習障害(LD)の定義 < Learning Disabilities >

(平成 11 年 7 月の「学習障害児に対する指導について(報告)」より抜粋)

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。

注意欠陥／多動性障害（ADHD）の定義 < Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder >

(平成 15 年 3 月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より抜粋)

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。

高機能自閉症の定義 < High-Functioning Autism >

(平成 15 年 3 月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より抜粋)

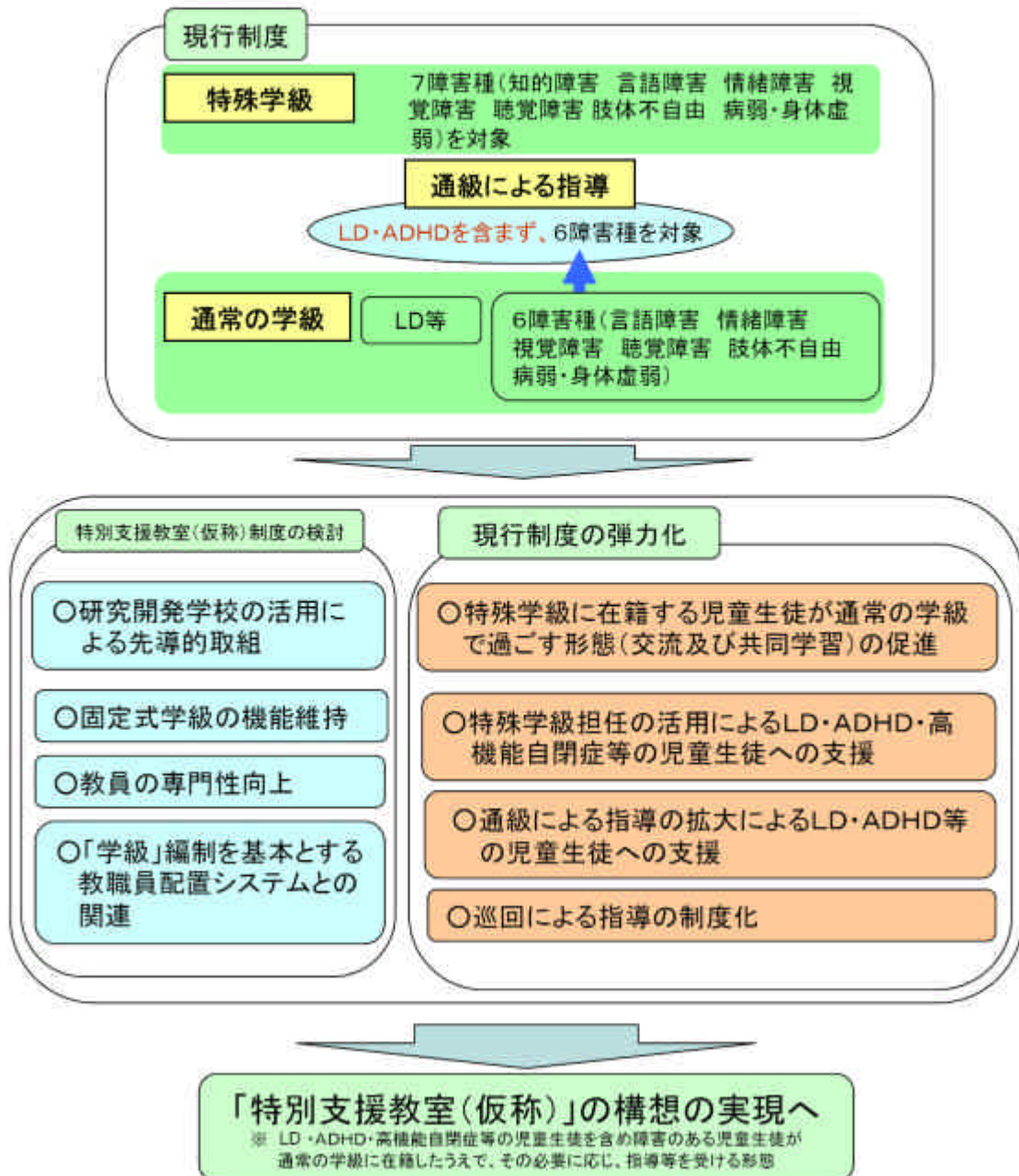
高機能自閉症とは、3 歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。

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。

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である。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類されるものである。

小・中学校における特別支援教育の推進

「特別支援教室(仮称)」の構想が目指しているシステムの実現を目指す。



《参考図書》

- 21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告） 文部科学省 平成13年1月
- 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告） 文部科学省 平成15年3月
- 小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案） 文部科学省 平成15年1月
- 月刊実践障害児教育 LDの子どもたちの算数のつまずきを考える
海津亜希子 著 学習研究社 平成15年10月
- 月刊実践障害児教育 発達を重視した算数・数学の指導のあり方
泉裕志 著 学習研究社 平成16年10月
- 自閉症指導シリーズ2 こだわりをとく 平井信義 村田保太郎 編 教育出版 昭和57年4月
- 友達ができにくい子どもたち 社会性の発達と援助法
石崎朝世 編著 すずき出版 平成8年12月
- 遅れている子どもを育てる かず 山下勲 江藤モモヨ 著 日本文化科学社 平成9年1月
- LD（学習障害）の子どもたち 子どものためのバリアフリーブック障害を知る本8
上野一彦 編 大月書店 平成10年11月
- 学習障害（LD）及びその周辺の子どものたち 特性に対する対応を考える
尾崎洋一郎 草野和子 中村敦 他著 同成社 平成12年4月
- こども達のための『困った時辞典』
森正人・多田早百合・船橋奈生子 著 中央出版 平成12年7月
- 長所活用型指導で子どもが変わるpart2 国語・算数・遊び・日常生活のつまずきの指導
藤田和弘 監 熊谷恵子 青山真二 編著 図書文化 平成12年8月
- ADHD及びその周辺の子どものたち 特性に対する対応を考える
尾崎洋一郎 池田英俊 草野和子 著 同成社 平成13年3月
- LDの教育 学校におけるLDの判断と指導
上野一彦 牟田悦子 小貫悟 編著 日本文化科学社 平成13年7月
- 高機能自閉症アスペルガー症候群入門 正しい理解と対応のために
内山登紀夫 水野薫 吉田友子編 中央法規 平成14年3月
- アスペルガー症候群と高機能自閉症の理解とサポート よりよいソ・シャルスキルが身につく
杉山登志郎 編著 学習研究社 平成14年12月
- 石隈・田村式援助シ・トによるチ・ム援助入門 学校心理学・実践編
石隈利紀 田村節子 著 図書文化社 平成15年3月
- 自閉症ガイドブックシリーズ2 学齢期編 社団法人日本自閉症協会 平成15年3月
- 子どもの視点で考える問題行動解決支援ブック
ロバート・E・オニール 著 茨木俊夫 監 学苑社 平成15年4月
- 高機能自閉症・アスペルガー症候群 「そのらしさ」を生かす子育て
吉田友子 著 中央法規出版 平成15年7月
- ぼくのアスペルガー症候群 ケネス・ホール 著 東京書籍 平成13年12月
- 十人十色なカエルの子 特別なやり方が必要な子どもたちの理解のために
落合みどり 著 東京書籍 平成15年9月
- つまずきのある子の学習支援と学級経営 通常の学級におけるLD・ADHD・高機能自閉症の指導
吉田昌義 河村久 吉川光子 柘植雅義 編著 東洋館出版社 平成15年10月

- LD、ADHDなどの子どもへの場面別サポートガイド 通常の学級の先生のための特別支援教育
高橋あつ子 編著 ほんの森出版 平成16年5月
- ゲーム感覚で学ぼう、コミュニケーションスキル 田中和代 著 黎明書房 平成16年5月
- 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
廣瀬由美子 東條吉邦 加藤哲文 編著 東京書籍 平成16年5月
- 盲・聾・養護学校における「個別の教育支援計画」
全国特殊学校長会 ジアース教育新社 平成16年6月
- 発達障害のある子の困り感に寄り添う支援
通常の学級に学ぶLD・ADHD・アスペの子どもへの手立て
佐藤暁 著 学習研究社 平成16年9月
- わかってほしい！気になる子 自閉症・ADHDなどと向き合う保育
田中康雄 監修 学習研究社 平成16年10月
- 「気になる子ども」の配慮と支援 学習障害(LD)・ADHD・高機能自閉症児の正しい理解と対応
新井英靖 茨城大学教育学部付属養護学校 編著 中央法規 平成16年11月
- 教師のためのLD・ADHD教育支援マニュアル
エドナ・D・コーブランド ヴァレリー・L・ラヴ 編 田中康雄 監 明石書店 平成16年12月
- やさしい自閉症のススメ 藤村出 著 社会福祉法人横浜やまびこの里
- 子どもとの接し方10章 篁一誠 著 社会福祉法人横浜やまびこの里

< 総合教育センターで編集・発行した特殊教育指導資料 >

- ・第1集 学習指導案の作成にあたって - 精神薄弱教育 - 平成元年3月
- ・第2集 職場実習の実施にあたって - 精神薄弱教育 - 平成2年3月
- ・第3集 学校と家庭との連携にあたって 平成3年3月
- ・第4集 小学校特殊学級の年間指導計画の作成にあたって 平成4年3月
- ・第5集 精神薄弱特殊学級と通常の学級との交流教育の推進にあたって 平成5年3月
- ・第6集 ことばの障害とその指導 平成6年3月
- ・第7集 中学校特殊学級の年間指導計画の作成にあたって 平成7年3月
- ・第8集 特異な行動のある子どもの理解と援助
- 自分の要求をうまく表現できない子どもの指導 - 平成8年3月
- ・第9集 障害のある子どもの実態把握の方法 平成9年3月
- ・第10集 個に応じた指導の実践 平成10年3月
- ・第11集 特殊教育におけるコンピュータの活用 平成11年3月
- ・第12集 障害のある子どもの教材・教具 平成12年3月
- 第13集 特殊教育におけるインターネットの利用
- 特殊学級や通級指導教室での活用に向けて - 平成13年3月
- 第14集 新しく特殊学級等の担任になった人のためのQ & A・101 平成14年3月
- 第15集 知的障害特殊学級における指導計画の作成 平成15年3月

< 総合教育センターで編集・発行した特別支援教育指導資料 >

- 第16集 学校全体で取り組む特別支援教育
- LD・ADHD等の子どもたちの教育の充実 - 平成16年3月

印：特別支援教育センターの Web ページで閲覧することができます。

「特別支援教育指導資料第17集」編集委員（五十音順）

新井 千栄子	太田市立藪塚本町小学校	教諭
神田 珠美	富岡市立富岡小学校	教諭
栗原 一	太田市立中央小学校	教諭
中山 篤	藤岡市立美土里小学校	教諭
林 和高	群馬県教育委員会高校教育課特別支援教育グループ	指導主事
古瀬 優子	館林市立第二小学校	教諭
峯岸 幸弘	高崎市立中央小学校	教諭
山口 裕子	前橋市立桃瀬小学校	教諭

なお、群馬県総合教育センターにおいては、次の者が編集・作成に当たった。

山本 勝昭	情報相談部長
松本 廣	特別支援教育グループリーダー
饗庭 敏彦	特別支援教育グループ 主任指導主事
中村 健	同 指導主事
長島 宏	同 指導主事
飯塚 幹雄	同 指導主事

すべての教員のための
『特別支援教育入門ガイドブック』

発行 平成17年3月
発行者 群馬県総合教育センター
所長 津久井 勲
群馬県伊勢崎市今泉町一丁目233-2
TEL 0270-26-9211(代)
URL:<http://www.center.gsn.ed.jp/tokusyu/index.html>