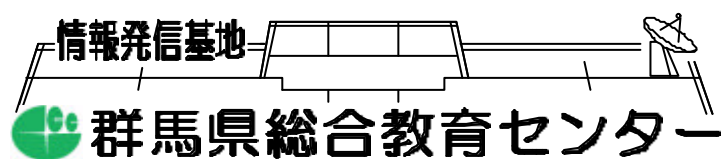


学校全体で取り組む特別支援教育
- LD・AD/HD等の子どもたちの教育の充実 -

平成16年3月



はじめに

近年、教育に対する保護者や地域、社会の関心が高まっています。その中で、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒たちに対する教育支援への関心も高まり、制度上の大きな見直しも進められています。

平成 13 年 1 月、文部科学省の調査研究協力者会議は「21 世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」を公表し、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒等に対する指導の充実を求めています。

また、平成 15 年 3 月に発表した「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」では、「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、AD/HD、高機能自閉症を含めた児童生徒をも対象ととしています。あわせて、個別的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)に制度を改変するなどの提言をしています。

これを受けて、各教育委員会や学校等における総合的な体制を整備するために、本年 1 月「小・中学校における LD(学習障害)、AD/HD(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)」が公表されました。

本県では、平成 13 年度から「学習障害児(LD)に対する指導体制の充実事業」、平成 15 年度から「特別支援教育推進体制モデル事業」に取り組み、LD、AD/HD、高機能自閉症の児童生徒を含めた障害のある児童生徒への、総合的な支援体制の充実を検討しているところです。また、平成 15 年度には、「特別支援教育サポート事業」を始め、特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒に対する指導の充実を図っているところです。

総合教育センターにおいても、平成 9 年度から学習障害児等の教育にかかわる研修講座を毎年開設し、これらの児童生徒の正しい理解とその支援について、研修を通して参加者の資質向上を図っているところです。平成 15 年度は、「LD・AD/HD等の子どもたちの教育の充実」の研修講座で 3 日、「コミュニケーションや行動の問題の理解と対応」の研修講座では「高機能自閉症とアスペルガー障害」について、その理解と指導方法等の研修を実施してまいりました。あわせて、本センターホームページで「気になる子どもの指導」について、情報発信も始めたところです。

本指導資料は、今年度実施した研修講座「LD・AD/HD等の子どもたちの教育の充実」の内容を整理した上で、関係する資料を加えたものです。LD、AD/HD等の児童生徒の理解、支援体制の確立、保護者との連携、具体的な支援の方法などについて、各学校等で特別支援教育の取組を進める際に参考となるものと考えます。この指導資料を校内研修等に活用していただき、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への対応が充実されることを期待します。

発刊に当たって、講演内容の掲載を御承諾いただきました講師の先生方に感謝申し上げます。

平成 16 年 3 月

群馬県総合教育センター所長 津久井 勲

<目次>

ページ

はじめに

通常学級に在籍する学習障害児等に対する支援体制づくりを求めて	1
杉並区立済美小学校校長 加藤 康紀	
軽度障害児への支援	10
- 特別支援教育に期待すること -	
明治学院大学教授 緒方 明子	
校内体制をつくる	14
東京都立江戸川養護学校校長 吉田 昌義	
通常学級における支援の実際	18
世田谷区立松丘小学校教諭 漆澤 恭子	
L D・A D/H Dの子どもたちへの対応について考える	23
- 保護者の立場から -	
全国L D親の会会長 山岡 修	
子どもが生き生きと変わる社会性指導	27
- ソーシャルスキルトレーニング (S S T) -	
埼玉県滑川町立宮前小学校教諭 戸田 昌子	
L D等の子どもたちの理解、支援の工夫、協力学級支援 (校内支援体制) についてのQ & A ^{注1}	37
資料編	44
1. 21世紀の特殊教育の在り方について ~一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について~ (最終報告)	
2. 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)	
3. 小・中学校におけるL D (学習障害), A D H D (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)	
教育センター及び総合教育センターで編集・発行した特殊教育指導資料	60

注1)「L D、A D/H Dの子どもたちの教育の充実」研修講座の第3日に、下記の講師により実施した、L D、A D/H D等の子どもたちの理解・支援の工夫・協力学級支援 (校内支援体制) などについての実践発表及び研究協議の内容を「Q & A形式」でまとめました。

太田市立中央小学校	情緒通級指導教室	教諭	小林 明	「子どもの理解」
伊勢崎市立北小学校	情緒通級指導教室	教諭	政谷 和好	「子どもの理解」
桐生市立西小学校	情緒通級指導教室	教諭	前原 義一	「支援の工夫」
高崎市立中央小学校	情緒通級指導教室	教諭	岸 織江	「支援の工夫」
前橋市立東小学校	情緒特殊学級	教諭	福田 隆一	「協力学級支援」

通常学級に在籍する学習障害児等に対する支援体制づくりを求めて

杉並区立済美小学校校長 加藤 康紀

1 最初に共通理解したい三つのこと

(1) 考え方の変化

ア 障害のある子も通常の学級を基盤として

この背景には、ノーマライゼーション【normalization】(全ての人間が等しく生きることのできる社会の実現)の流れがある。これは、障害者などが地域で皆と等しく普通の生活を営むことを当然とする福祉の基本的考えであり、またそれに基づく運動や施策を示している。

イ 個に応じた支援の提供を

盲・聾・養護学校、小中学校の特殊学級、通級指導学級という障害の種類や対応によるくくりとしての「特別の場」から「個別の教育ニーズ」へと変化をする。

ウ より主体的な生き方を(人間化)

その基本的な考え方の変化により、個人を主体にする施策に変わりつつある。

措置 契約、 養護・訓練 自立活動、 指定 選択、 知識 知恵

(2) 課題の捉え方

現在、「ゆとり」「生きる力」「学力」「いじめ」「不登校」「非行」等の多くの教育課題や教育問題がある。また、通常学級には、LD、AD/HD、高機能自閉症などによって特別な支援を必要とする児童生徒が6%存在していると言われている。それらに課題等を一律に考えることはできない。

図1のように、「Aの課題」の中には「A固有の課題」や「A Bの共通の課題」「A B Cの共通の課題」があり、その下には通常の児童における課題も含まれているのである。

まず、A児にとってどのような課題があり、何から取り組むか。障害による課題なのか、通常の児童と同じ学習プロセスの課題なのか、人間関係の課題のかなどを分析する必要がある。特別支援教育は障害だけを課題の対象とするのではない。

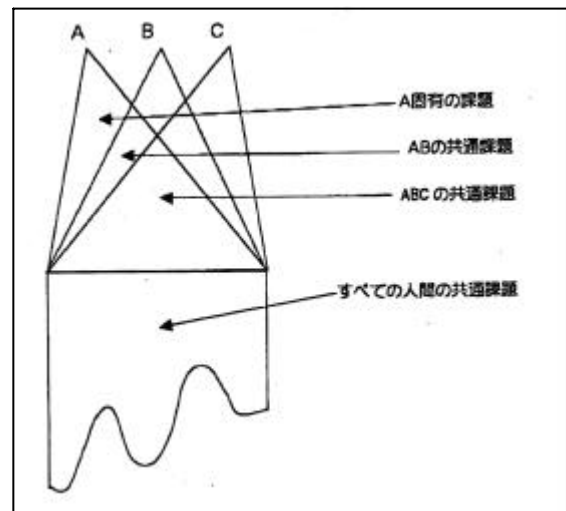


図1 課題の捉え方

(3) 特別支援教育の目的(学校教育の再考)

ア 家庭・地域・学校連携と構造

家庭・地域・学校の連携を考えると、児童の立場から見れば図2のように、明らかに対等と捉えることはできない。まず、家庭が基盤にあり、その一部を重ねて地域が支え、さらに、その一部を重ねて学校が支えらると考えるのがよい。その意味でこれからの学校教育は地域に家庭に

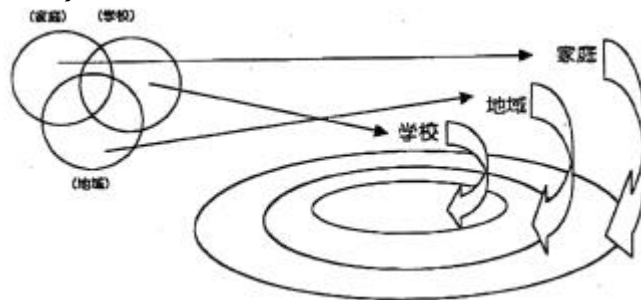


図2 家庭・地域・学校連携と構造

もっと入り込み連携をとることが必要である。

イ 目的的な情報交換 「ゾウの全体像（ゾウ）」

情報の共有化の問題である。よくあることであるが、例えば、一人の児童の指導に関して、保護者と教師と医者との考えが違うことがある。そこで始まるのが、時間や場の無いせいもあるが、互いの否定である。これは教師間や夫婦間でもよくあることである。

そこで、共通理解するとき必要なのが、目的的情報交換である。目的を明確にして話し合いをすること、絶対に互いを対等の関係として否定しないこと、特に保護者は一番大切なパートナーとして扱うことである。そこには好意的関係が芽生えてくる。

『ゾウの全体像（ゾウ）』何人かが（例えば、保護者と医者と教師）大きなゾウのことを知ろうとする。しかし、大きいのでそれぞれは部分しか分からない。全体像がつかめない。この時に各自が好意的な情報交換を実施するとより正確に全体像がわかる。

ウ 通常学級の力 『流れるプールならば「ぼくもおよげる！」』

流れるプールの中では、泳ぎが苦手な子どもも泳ぎやすい。このように、通常学級での全体的な流れは障害のある児童にとって大きな支援になる。しかし、好意的な人間関係や個別の支援が必要であることは言うまでも無い。

2 学習障害児の定義と障害児理解について

(1) 「気になる子」と障害

医学的診断は医師に任すべきことである。広汎性発達障害、LD、AD/HD等の医学的な診断の定義については、ICD-10、DSM- に示されている。ICD-10（疾病及び関連保健問題の国際統計分類）は世界保健機関（WHO）が作成した分類であり、ICD（国際疾病分類）と略される。DSM- は、米国精神医学会の「精神疾患の診断・統計マニュアル」の最新版である。

教師としては、教育という視点から判断を誤らないためにも、定義を学習することも必要ではあるが、多様な「気になる子」を自己の責任や保護者の問題と即断せず、障害という視点から見る力を育成することが必要である。

(2) 文部省協力者会議・最終報告の定義

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。

これは、1999年7月に、文部省・協力者会議（「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」）が「学習障害児に対する指導について」（報告）の中で示したLDの定義であり、現在のところ日本では唯一の公式の定義である。

つまり、知的障害には該当せず（IQ70ないし75以上）、全般的な知的発達に遅れはないものの、一つないし二つ以上の特定の分野において特異な困難を持っているということである。

この定義で取り上げている主な困難な状態とは、下記のとおりである。

言語能力の困難、 読字・書字の困難、 算数・計算の困難、 推論の困難

報告の中でも示されているが、中核症状ではないとの考え方で、定義からははずれたものの、LDはこのほかに下記のような困難を併せ持つことが多いとされている。

社会性の困難、 運動の困難、 注意集中・多動による困難

LDは症候群であり、個々のLD児・者たちが抱える困難は多様である。例えば、聞いて理解することはできるのに、教科書や黒板の字を読んで理解することが困難な読字障害。コミュニケーションや集団行動がうまく取れない社会性の困難などがある。

LDは中枢神経に何らかの機能障害があると推定されているが、現在の医学でははっきりと解明できておらず、また一部の症状を除いて有効な医学的治療法はない。LDは、教育的概念用語として定着しつつあるが、決して学齢期だけの問題ではない。一生涯何らかの困難を伴うものとされている。

(3) 障害が、その子にとってどういうことか。

定義を知っても「わかる」ことにならない。

肢体不自由は、外見的に分かることもあり、一般的に何が障害なのか分かりやすく見える。しかし、それでも分からないことはたくさんある。一人一人異なるのである。例えば、本人の気持ち、母親の気持ちはどうだろう。友人はどうだろう。同じ障害名でも一人一人みんな違う。目や耳や言葉の障害、そして知的障害、自閉症、学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(AD/HD)などでも同様である。

障害が重複している子どももいる。それを教師がわかる(理解する)には、子どもたちが分かるには、保護者や地域の方たちが分かるには、どうしたらいいか。

一言で言えば、実際を見ていただくことである。まず、その人なりに理解することが大切である。「理解しようとする」ということが、行動につながる。偏見がある場合もある。差別がある場合もある。間違える場合もある。それが現実である。恐れてはいけない、その事実からスタートせざるを得ない。

それをできるかぎり正しく理解できるように、環境を整えていくのが教師の役割になる。そのノウハウは現在の教育の中に見出すことは可能である。例えば、車いす体験がある。少しの段差がこれほど移動を困難にすることを知ることができる。階段を昇ることはできない。人の手助けが必要である。今やバリアフリーは社会の常識になった。しかし、これを実感として分かる人はまだ少ないのである。

私たちが学習障害児の心を理解することは難しいが、イメージを持つことは可能である。例えば、次の状態を想像して欲しい。

突然、学習を外国語で教えられたら
終わりの無い行動を強いられたら
自分の行動を一々否定されたら
ものすごい雑音の中で学習することを強いられたら
一ぺんに多くの指示をされたら
ものすごくしたいことが別にあったら
できないことをばかにされたら

大事なことは、「一番悩んでいるのは本人である」ということ、それを分かってあげることが障害児理解の本質なのである。

3 学習障害児(LD)等の全校支援体制について - 学校教育の中で -

(1) 学級における課題を抱える子ども

ア 教師の気づき

通常の学級の中には、LDに限らず様々な課題を抱えた子どもたちがいる。その課題解決は、

一人一人の子どもにとって大切なものであり、力ある教師はそれに気づき深刻に悩んでいる。どのような課題でも、単に学級のこととせず、全校的視野から調和の取れた解決を図らなければならない。

例えば、LD、AD/H Dの場合などに、その状態を障害としての認識を欠くため、教師自身が自分の指導力の無さを責めてしまう場合がある。また、逆に力で押さえ、二次的な障害の原因を作ってしまう場合もある。さらに、周囲の人々が指導力の問題として担任を責めてしまう例などがある。そのためにも、様々な教職員の気づきを、日常的に学校全体で大切に受け入れ、組織的に対応することが必要である。

イ 課題を明確に

その対象となる課題を抱える子どもの実際を知る。大変だとか、指導が困難だと言っているだけでは効果的な指導はできない。その子どもの何が課題であるかを明確にすることである。(図1参照)

その子ども固有の課題と二次的に生じた課題を区別して認識することも大切なことである。

ウ 学級集団の中で

まず学校における学級集団を基本にしながら、課題を抱える子どもの指導に当たる。すべての子どもたちにとって、学校生活が楽しく有意義でなければならない。そのために様々な指導上の工夫が必要である。

その際、担任一人のできることに、協力を得なければできないことを意識しながら考えることが大切である。「すべてできると思うな、すべてできないと思うな」と、背伸びをしない自然体の好意的な学級集団づくりが基本となる。つまり長期戦でいくおおらかさも大切である。

エ 生涯学習の視点から

課題を抱える子どもたちには、これまでの生育過程がある。また、これからも成長と共に変化する。現在のことだけで一喜一憂することなく、家庭や地域をベースに考えながら発達や進路のことも見通して、生涯学習の見地から自立をめざし「生きる力」の育成を図る視点が大切である。(図2参照)

(2) 課題解決型の全校指導体制づくり

次の三つの視点が、課題解決型の全校指導体制づくりのために必要である。

現実よりスタート

実態把握のことである。児童個人や家庭にのみ原因を求めるとなく、友人や地域など環境にのみ問題の所在を求めるとなく、今、現実的にできることからスタートする。

より効果的なアプローチ

科学的な見方・考え方と実践である。長期的展望と現実的対応が必要である。指導法については専門的知識と共に、保護者の意見も取り入れて組み立てる。

課題解決がターゲット

目標はその児童の課題の解決である。個別教育プログラム(IEP)を作成し組織で取り組む。組織のそれぞれが目標を明確にして目的的に行う。

(3) 外に向けての全校指導体制づくり

ア その必要性

学校教育において、LD等の課題を抱える子どもを正しく理解し指導効果を高めるためには、学級担任や直接学習に携わる教師だけでは十分な対応はできない。すべての教職員による指導体制で取り組むことが効果的である。全校指導体制を確立することは、保護者や地域、専門機関や関係諸機関との連携が大切であり、多面的で正確な情報の提供や共有が可能になる。それは責任ある対応をするためにもきわめて重要なことである。

また、校内においても一層多くの情報が入り、指導の手立てが明確になり、無駄がなくなる。

その中で、担任は心理的にも支援を受けることが可能になる。学校全体としては組織的に一貫性を持って継続して指導に当たることができる。

イ 全校指導体制の手順

学校の教育活動は、地域に根ざしているものである。全校指導体制づくりもまず、課題を抱える子どもがいる現実の環境から始めなくてはならない。どんな理想的指導体制を考えても現実の条件が整わなければ不可能である。

例えば、学校への不信があり家庭の協力が得られなければ指導効果は上がらない。また、専門機関と連携を取ることが必要であっても地域に無ければ容易に利用はできない。

その意味で、校内では現在ある教育相談部会や生活指導部会、進路指導部会などの組織を活用するのも現実的である。よりよい指導環境づくりをめざしつつ現実的に対応する。

私は現段階では、まず外部的諸条件を先に満たしたほうが全校指導体制がつくり易く、専門的な見方が深まると考えている。

ウ 外に向けての全校指導体制

まず第一に、図3のように「課題を抱える子ども」を中心に置いた正四面体の環境において、この四つ側面からとらえ、それぞれを充実させ、総合的に調和の取れた対応をする。「学校」「家庭」「専門機関」「地域社会」が、その子どものために、いつ・どこで・何を・何のために・どうするかをしっかりと押さえなければならない。これは、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」文部科学省における「特別支援教育コーディネーター」の大きな役割の一つになるであろう。

「学校」は、孤立した存在であってはならない。

学校外の機関との連携は重要である。

「家庭」は、子どもの生活の基盤であり、心の苗床である。保護者との連携は最も重要なことである。保護者の気持ちを大切にしながら信頼関係をつくり上げ、共通認識の上で指導を進める。

「専門機関」は、医療関係、福祉関係、教育相談関係、特殊学級関係など幅が広い。そのほかに大学や専門の研究所なども門戸を開いている。そこでは、個々の連携のほか、各種研修会や資料の提供を得ることも可能である。また、課題によっては通級指導教室や関係施設との連携も指導に有効である。

「地域社会」との連携は、子どもの生活圏の拡大につながる。児童委員や民生委員、また、社会教育関係の組織との連携を図り、地域の障害児の理解を推進する。

(4) 内に向けての全校指導体制づくり

課題を抱える子への校内での対応は、学校全体の教育活動の一つとして対応する。担任・一般教職員・専門教職員・管理職が、いつ・どこで・何を・何のために・どうするかを互いに共通理解し行動する。

具体的には、それぞれの子どもの状況、学校の状況によって対応は異なる。校内においては、図4の

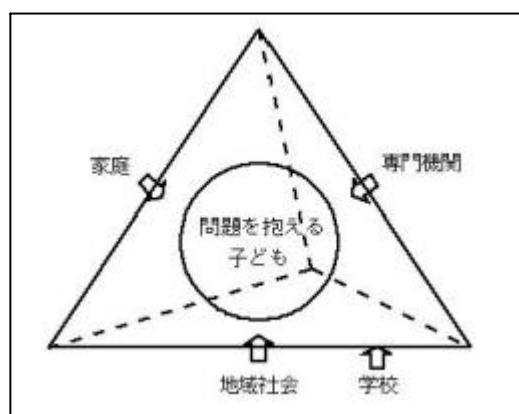


図3 学校・家庭・専門機関・地域社会の連携

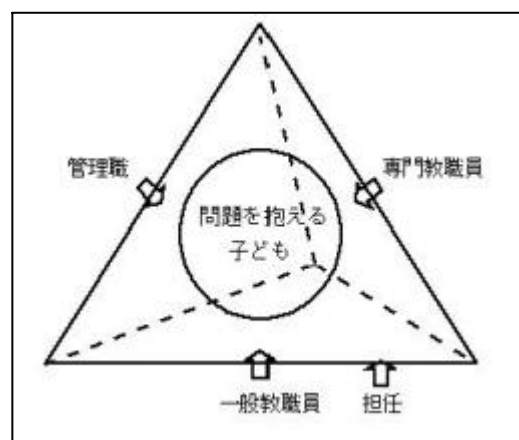


図4 担任・専門教職員・一般教職員・管理職の連携

ように「子どもを中心」に置いた、「担任」・「一般教職員」・「専門教職員」・「管理職」の正四面体の環境において、この四つの側面から総合的にとらえ、それぞれの充実を図る。

個々の役割を明確にすることが大切である。ここから組織としての信頼関係が生まれる。

構成するメンバーが子どもの指導に向けてそれぞれの力や特徴を活かし、役割を果たしてこそ効果が上がる。

「担任」は、子どもを直接指導する。そこからの情報はきわめて新鮮であり大切である。ときには個人的な悩みであったり喜びであったりするが、ほかのメンバーは担任の心を支えることが重要である。担任の日々の情報の中に、指導の手がかりや方法が多く発見される。ＴＴや講師、専科の教師も同様である。

「専門教職員」は、課題に関して専門的知識や経験を有する職員である。教育相談担当教師はもとより、養護教諭、心身障害学級の担任、派遣されたメンタルフレンド(サポーター)等も含まれる。そこでは自らの専門的知識の提供だけでなく、実際の指導も行われる。本校でも巡回相談員(心理療法士)の支援を得て効果を上げている。

「一般教職員」には、教師だけでなく事務職員や用務主事も含まれる。また、臨時の教職員の場合もある。課題を抱える子どもと教職員の接点は学校のあらゆる場面でありえる。全校指導体制の必要のゆえんである。

「管理職」は、校長、教頭である。また組織的に主幹、教務主任、生活指導主任、特活主任などがその役割をすることもある。学校全体の立場から、対外的な窓口となり、組織の調整役となる。特に、保護者との信頼関係を保つことも大切な役割である。

これらの関係者が一体となって、校内委員会を構成する。図5に、校内委員会を中心とした校内体制の具体例を示す。

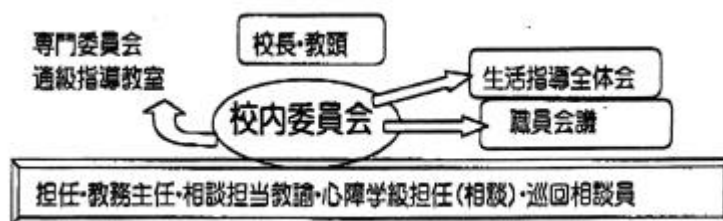


図5 校内委員会と校内体制

(5) 共通理解と課題解決への道

それぞれの学校体制に応じて、校内委員会を設置して、きめ細やかな指導をする。次に、具体的な組織対応について視点を例示する。

ア 学習の場での指導体制づくり

課題を抱える子どもにとって、学習の場で受け入れられることが重要である。適切なことばかけや対応の中で自ら学ぶ力をつけていく。また、心したいことは、人権教育の視点からもその子どもを活かす学習の場づくりが大切である。

授業での指導体制、専科時間の指導体制、補教時の指導体制、休み時間の指導体制、

清掃時間の指導体制、給食時間の指導体制、各種行事時等の指導体制等

イ ささまざまな会議や組織の活用

情報の共有化のために様々な機会を通して、その子どもの対応を検討・協議することである。安全の確保や学習指導のことだけでなく、心の問題も配慮していく。そのことが学校全体の子どもの対する心の育成につながっていく。

職員朝会、職員会議、校内研修会、生活指導全体会、生活指導朝会、特別活動関係の部会等

各行事の部会や児童会、学年会・専科会、保護者会、前担任・次担任との引継ぎ等
ウ 専門的な組織の活用

その子どもの本質的課題は課題解決である。その意味で、専門的知識が必要になる場合も多い。研修会などでそれぞれの専門分野における講師を招くことも効果的である。また、就学時の問題から進路の問題まで一貫した指導が必要である。互いの専門分野の情報を共有することが今後益々必要になってくる。

事例研究会、巡回相談連絡会、教育相談連絡会、生活指導主任会、養護教諭会、地域連絡協議会、特殊学級担任連絡会、福祉関係機関との連絡会等

4 成長し続ける組織の構築

校内委員会の設置などによる全校指導体制は、固定的なものではない。子どもの成長や新たな課題等と共に変化する。また教職員も環境も変化する。一つ一つの課題解決に向けて、児童の幸福な人生を見据えた具体的なアプローチがなされなくてはならない。

現代は、情報化時代である。インターネット等を通しての関係諸機関との情報の共有化やネットワークづくりなどは効果を発揮するだろう。しかし、基本はフェイス対フェイスの温かな人間関係がベースである。その中でこそ、現実の子どもの課題に対応しながら成長し続ける学校教育（全校指導体制）の構築が可能になる。

最後に、学校教育としての「障害のある児童とのかかわり」をまとめるならば、次の三つに集約できると考える。

- ・広い眼差しで(おおらかに)
- ・深い眼差しで(専門性を深めて)
- ・永い眼差しで(継続的に、児童の人生を見通して)

ここでは、LDだけでなく、大きく「課題を抱える子どもと学校体制づくり」を述べた。

特に、これからの学校教育は一人一人の子どもの学習を保障しなくてはならない。それに対応する教育を考えると、教職員一人一人が専門的知識を身につけると同時に、個々の課題に学校のみならず、各種機関との連携や保護者との共通理解などをマネジメントできる体制づくりが必要になってきている。

5 巡回相談員のLD児対応について

ここでは、LD児に対応する具体的な巡回相談員の役割と活用についてまとめてみた。

(資料提供：岡田智)

(1) 子どもの行動観察

学習障害(LD)は全般的な知的発達に遅れはないのに、特定の学習に著しい困難が見られる状態である。また注意欠陥/多動性障害(AD/HD)はその子どもの発達レベルに比べて、非常に落ち着きがない、集中しにくいなどの状態を指す。高機能自閉症は、対人関係がうまく取れない、こだわりが強いなど自閉的な特徴をもっている。いずれの場合も環境要因によって学習や行動上の困難が生じるのではなく、その子どもの発達に偏りがあるためと考えられる。これらの状態に気づくためには、次のような観点から観察する。

ア 全般的な発達レベルに大きな遅れがない

通常学級で行われる国語や算数(数学)など、主要な教科の授業内容を理解できる部分がある。

イ 言語や学習面で困難がある

文字の読み書き、あるいは計算などが苦手、聞いただけでは授業の内容を理解できない、指示どおりに課題をこなすことができない、など

ウ 集団行動上の困難がある

非常に落ち着きがない、友達とのトラブルが多い、など

エ 発達に偏りがある

理解力はあるのに学力がとても低い、成績は悪くないのに行動がとても幼い、特定のことへの知識は豊富なのに一般的な常識を知らない、など

いずれも場面や状況によって子どもの状態が変化することもあるので、複数場面での観察が望まれる。また、実際の教育的支援に活かすためには、その子どもの得意なこと、好きなこと、どんなことばかけや援助が有効かについても観察する。

(2) 担任教師などへコンサルテーション

ア 子どもの環境を調整する

LD等をもつ子どもは気が散りやすく、教師の話に注意を向けたり、課題を持続していったりすることが苦手である。子どもの周囲からなるべく余計な刺激を排除して、集中しやすい環境づくりに配慮する。具体的には、

- ・座席を刺激の多い窓側や出入り口付近から遠避ける
- ・行動の手本になる子どものそばにする
- ・掲示物の位置や掲示の仕方を工夫する
- ・授業中に必要のないものは机にしまうように促す

などが考えられる。

イ わかりやすい話し方を心がける

子どもの集中を高めるには、内容をいかに理解しやすく提示できるかという視点も重要である。指示や説明の内容がわからなくなると、子どもは一層集中しにくくなるからである。基本的な方略としては、

- ・わかりやすい表現で明確に短く話す
- ・絵や図、ジェスチャーなど視覚的な援助を利用する
- ・キーワードを板書する

などが挙げられる。

ウ 授業中の個別の配慮をする

学習に困難をもつ子どもは、できないからやらない、やらないからできないという悪循環に陥りがちである。何ができないのかを踏まえて個別の援助を工夫することで、授業中に子どもが取り組みえない状況を減らしていく。例えば、

- ・ひらがなを覚えていない子どもに50音表の使用を許容する
- ・読むことが苦手な子どもに問題を読み聞かせる

などの援助が考えられる。

エ 周りの子どもたちの理解と協力を得る

LD等をもつ子どもはマイペースで、衝動的な行動を取りやすく、周囲をいらだたせてしまいがちである。周りの子どもたちから注意を受けると、反発して余計に行動が悪化する子どももいる。どのようにかかかわるとよいかを、周囲の子どもに具体的に指導するとともに、教師自身が日頃から子どもの個性を尊重した接し方の見本を示すことが大切である。

オ 保護者との連携

日頃から連絡帳などを通じて、学校や家庭での子どもの様子について理解を共有しておくことが大切である。できなかったことよりも、できたこと、がんばったこと、効果的だった指導法などについて、保護者に伝えるようにする。子どもの状態が悪化したり、トラブルが生じた際には、保護者と協力し合って対応し、再発の防止策についても話し合っておくことが重要である。

(3) 軽度の発達障害児の理解のための校内研修

軽度発達障害への関心を高め、子どもの気持ちの理解を図る

これらの障害が疑われる子どもの多くが通常学級に在籍している事実を伝え、わからないことやできないことの辛さについて「LDの心理的疑似体験プログラム」などで理解を深める。

軽度発達障害児の特性、支援方法について理解を深める

それぞれの発達障害に見られやすい特徴や困難さについてや、学級や学校でどのように対応していったらよいのかについて、その指導方法や配慮方法について理解する。

校内委員会の活用など、学校での支援体制について考える

発達障害のある子どもには、学校全体で支援していくことが有効である。校内委員会の役割や活用について伝え、学校で実現可能な支援体制について考える機会を設ける。

校内委員会、事例検討会をすることで、実際に困難のある子どもについて考える

実際に、気になる子や、問題として上がっている子について、学校全体で検討する。このことで、担任教師が一人で抱え込まないように、また、教員同士でサポートし合えるようにする。学校全体で子どもを見ていく体制も、事例を共有することから生まれる。

個別の指導計画を作成する

効果的な教育的支援を実現させるため、「個別の指導計画」の作成方法やその活用について概説し、実際に担当している児童生徒の「個別の指導計画」の作成を試みる。

軽度障害児への支援 - 特別支援教育に期待すること -

明治学院大学教授 緒方 明子

今日は、テーマを「軽度障害児への支援」とし、副題として「特別支援教育に期待すること」という内容で話を進めたい。

特別支援教育という言葉ができたことについて、たいへんうれしく思っている。たいへん意義のあることであり、今後の動向に期待している。

1 特別なニーズのある子どもたちについて

「今後の特別支援教育の在り方」の最終報告が平成15年3月に出た。これに先立ち、平成14年10月には、中間報告が出ている。報告によれば、通常の学級で知的発達に遅れはないが、学習面、行動面で著しい困難を示す児童生徒が6.3%いる。この数値には、大きな意味がある。対応を考えなければならない児童生徒がこんなにいるということを明らかにした。

現在、特殊教育の場で支援を受けている児童生徒は、1.47%いる。盲・聾・養護学校、固定の特殊学級、通級指導教室で指導を受けている児童生徒の割合である。6.3%に比べると少ないようだが、特殊教育の歴史の中では大きい数値である。これまでは、1%前後であり、少ないときには、0.92%くらい、1%に満たない児童生徒に対応していた。通級による指導が始まり、対象者が増えた。高等部に進学する生徒も増えている。6.3%と1.47%を合わせると、文部科学省では7~8%に対応しなければならないと言っている。この数値は、通常の学級に在籍する知的発達に遅れのある児童生徒が除かれている。軽度発達障害の中で知的障害の割合が一番高いという状況がある。8~10%の児童生徒への支援を考えるくらいの覚悟で取り組んだほうがよい。通常の学級で40人学級の場合には、クラスに3~4人くらいは、授業についていけない、学習に遅れのある子、高学年になると行動面、学校に行けなくなるとかで問題をもつ子がいても不思議ではない。

特別な支援を必要とするのは、障害の有無ではない。診断名のついていない子は支援の対象になるが、診断名のついていない子がたくさんいる。軽度発達障害のAD/HD、LD、高機能自閉症、アスペルガーと言われる子たちは、年齢によって障害名が変わることも多い。国立精神神経センターの田中先生は著書の中で、このことを誤診ではないと言っている。子どもの発達の過程で、発達の年齢段階によって問題の現れ方が変わってくる。受けてきた教育、療育、そのときのニーズによって診断名が変わっていくものであると書かれている。教育的対応は、診断名がないと何も動けないということではない。今、この子が必要としている支援は何なのだろうということが明らかになれば、支援はすぐに始められる。この子が学習障害なのか、AD/HDなのかという診断名をつけるよりも、例えば学習障害児のための特別な支援を必要としているかという見方が大切である。

診断名は、国によっても違っている。アメリカは、AD/HDの診断名を多くつける。イギリスは比較的少ないし、アスペルガーは自閉症に含んで自閉症スペクトラムという対応をしている。その国の文化や教育制度によって変わってくる。

その子どもへの支援を適切にしていくためには、どういうとらえ方をしたらよいかを考えることが大切である。

障害というと、障害そのものは、一生涯もち続けることになるが、何も習得できないとか、ずっと困った状態の中でのいるのではない。障害の有無ではなく、通常の授業で普段使われる教

材の出し方、教示の方法、言葉かけの仕方、指示の出し方、問題文、書き方などでは、学習内容や課題遂行が今の段階ではできない子どもへの援助ととらえる。その子に合った援助の方法を考えていけば、積み重ねもできていくし、課題の遂行もできていくということが、子どもを見ていくときの基本的な考え方になる。

どういう援助がよいのか、どんな時間に個別的援助をすればよいのか、どういう場であればよいのかということが一人一人違う。こういう障害があるからこういう方法があるという一対一対応のためのマニュアルは、本来、なかなか作るのが難しい。一人一人の状態に合わせて、年齢、属している集団、将来何をめざすか、家庭状況などに合わせていくものである。

2 子どもの困難さに気づき、理解しようとする姿勢

子どもの困難さに気づき、理解しようとする姿勢が一番大事である。気づきを大切にしたい。この子は、普通の話しかけ方ではうまく応じられないとか、これだけドリルをやらせているのに計算方法が身に付かないとか、2年生になってもひらがなが読めないとか、何かちょっと違うなという感覚を大事にしたい。文部科学省の研究協力校で対象児をピックアップするときの視点は、担任の先生が気になる子をあげて取り組んでいく学校が多い。LDをピックアップするのではなく、気になる子をあげていくと、その中に学習につまずく子とか、行動面でいろいろな問題がある子とかがいて、その子たちへの対応を積み重ねていくことが、最終的には診断名のつく子への対応になっていくという順序を経ていく。

そこで、気づきが大切になる。大きくなってから問題をかかえている子には、気づいてもらえなかった子が多い。気づかなかったことにより、行動面の問題があって怒られて、学習面でできない子は責められてしまうことが多い。その子自身が、学習についていけないという気持ちを持つようになる。その結果、学習意欲がなくなる、新しいことに取り組まない、積み重ねがない、学力低下の問題、自信がなくなる、学級への所属感がなくなる、まわりから注意ばかり受ける。まわりと同じようにできないことの結果として、学校への不満が蓄積している子、不登校になる子もいる。気づいてやることができれば、実態把握の結果をみて、その子に合った教材の工夫、全員に指示する前に適切な指示をする、教師のそばに席を置く、板書の工夫をすることなどにより、授業への参加や取組がよくなる子がたくさんいる。このように、気づいている場合と気づかないでいる場合とでは、対応が大きく違ってくる。

3 援助を考える

最終報告の中に、「障害のある児童生徒への教育的ニーズを的確に把握し、柔軟に教育的支援を実施する」とある。柔軟にという言葉が大事なキーワードになる。制度に子どもをあてはめるのではなく、子どもの状態に対応を合わせていくことが大切になる。一人一人に合わせていくことが大切になる。大多数の子が少しの援助でその子なりにうまくやっけていける。

その子の状態に合わせた指導がないとうまく進められない子どもについては、個別の教育支援計画がある。校内の協力体制、塾の活用、担任による教材の工夫によって充実した教科の時間をもてることがある。少しでも特殊教育の経験のある先生方は、通常の学級の先生方に120年の歴史の中で積み上げてきたノウハウを活用できるよう広めていただきたい。対象児への支援だけでなく、その子のいる学級、同級生とその保護者への対応も必要になる。苦手な部分だけを引き上げるという考えだけでは十分ではない。

中学2、3年生や高校生のように大きくなった生徒を見ていて思うことは、たくさんの経験をしている生徒は楽しみを見つけることができるということである。経験が大人になってからの生活にものを言う。高校生のグループで電話をかけてピザの宅配を頼む学習をしたときに、電話をかけることに抵抗を示す生徒がいる。割り勘をするときに、割り勘ができない生徒、割

り勘そのものを知らない生徒もいる。一つ一つの積み重ねが大きくなってからものを言う。学習障害という困難さを持っている自分がいて、漢字がなかなか覚えられない、作文も苦手。でも、こういうことをしたいという、あるいは、自分の趣味だとか、自分のいい点をしっかりもっていると、楽しく生活できる。専門学校を見学に行くときに、自分はこういうことをやりたいから、あの専門学校の体験学習に行きたいということを自分の意思としてもてる。こう育てば、もう大丈夫になる。そこまでいくには、保護者の取組を見ていると、ほうっておくのではなく、手をかけて一緒にやってあげる、一部だけ一人でやれるようにする。最終的に一人でできるようにする。高校生になっても、まだ、ひも結びができない生徒もいる。できなければ、人に頼んで、ここまでやってくださいと言える。分からないことがあったときには、説明したり、実際にやってみせたりする。練習場面を保護者が意識的に作った子どもは、苦手であっても挑戦する。できなかつたら、人に頼んでみよう、自分でもやってみようという気になってくる。大人との関係で大事なことは、一緒に楽しめる時間、共有できる時間であり、つまらない番組であっても一緒に楽しめる関係、笑いあえることで人間関係が積み重ねられていく。

4 管理職・特別支援教育の担当者が支援体制をコーディネートする必要がある

一人一人の支援を考えるときには、いろいろな職種の人たちが、いろいろな時間に、保護者を含めて、一日の中の何割かをこの人のためにかかわる、本人が必要としている時間がある。いろいろな角度から支援をしていく必要がある。学校にもいろいろな人が入り、かかわってくる。そこで、コーディネーターの養成が必要になってくる。学校には、すでにコーディネーター役をしている人がいる。特殊教育の経験をもつ管理職や、通級指導教室や特殊学級の先生がそういう役を果たしている。通常の学級で特別な支援を必要とする子どもたちへの支援について、よく知っている先生が行っていることもある。今まであったものをより広げていくことで、コーディネーターを考えてもらいたい。

5 特別支援教育に期待すること

現在、特殊教育を受けている児童生徒が約1.5%である。その一方で、98.5%の児童生徒は特殊教育を受けていない。特別支援教育を必要とする児童生徒が10%いると考えられるので、必要としていない児童生徒は約90%と考えられる。ほとんどの子ども、保護者、先生たちにとって、今までは、特別支援教育が別世界のものだったんだなあ実感している。特別支援教育を知らない教師、管理職が多い。まして、保護者は、関係ないということで、それでも毎日の生活を送ることができるという現状がある。

すべての学校に特別支援教室が設置されて、すべての学級の児童生徒のうちの何人かが特別支援教育を受ける。籍が通常の学級にあれば、一緒に学習をしながら支援を受けられるので、さらに広まっていく。障害のあるなしにかかわらず、特別なニーズのある子どもたちについて少しでも理解してもらうための第一歩は、まず子どもたちを知ってもらうことなので、知ってもらうきっかけができたという意味で、特別支援教育の大きな意義がある。特別支援教育の充実により、子どもたちが大きくなって、地域の中でいろいろな人とかわれるようになっていく基盤ができたと言える。

【質疑】

質問（LD、AD/HD等の姿に関する質問）

テレビの特集でAD/HDのお子さんの特集があった。再現ドラマで、授業中に担任に暴言を言い、机を倒して教室の外に出て行った。実際にAD/HDを担当したことの無い教師にとって、AD/HDへの誤った認識を持つことの危惧を感じる。正しい認識の仕方についてうか

がいたい。

回答

私は、実際には何百人ものお子さんを見たわけではないが、小学校の通常学級のお子さんは、AD/H Dの場合、例えば授業中、「先生、先生」と言って問いかけたり、ロッカーの上に乗ったり、視聴覚室でチョークでいろいろ書いたりするような行動がないわけではない。本人は、悪いことをしているという意識が少なく、例えば視聴覚室に行って何かを見たかったとか、先生にかかわってもらいたい、みんなに注目されたいという気持ちがある。普通なら、自分の気持ちを抑えられるが、それが特に低学年のうちにはできないというのがある。小さいうちは特に目立つ、ちょっと学年が高くなって逆に目立たないように、注意されないようにするような子もいる。自分の居場所がなく、不登校になってしまったり、あるいは教室に入れなくなってしまったりする子もいる。一人一人違った行動を取る。

参考図書として、上林靖子先生の「AD/H Dとはどんな障害か」(2002年)が出ている。とても分かりやすく、よい本だと思う。エジソンクラブから出ている「アスペルガー症候群の理解と対応」という小冊子は、AD/H D、LD、高機能自閉症、アスペルガー症候群の関係がよく書かれている。お子さんを育てた例が書かれている。明治図書から出ている「LD & AD - HD」という機関誌が、学級の事例や用語の説明などよく書かれている。

【まとめ】

子どもたちと接して私たちも変わっていく。障害名が新しくなっても、特殊教育の基本理念は全く同じ。一人一人に応じる教育は変わるものではない。特殊教育の経験から学んだノウハウを広めていって欲しい。

自主研修やセンターの研修などで、実習等も取り入れたものを行い、考え方を広めていって欲しい。

< 参考 >

学習障害の定義

「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。」

AD/H D(注意欠陥/多動性障害)

不注意、多動性、衝動性の3つの側面にかかわる行動特徴が、
その子どもの年齢や発達に比べて顕著に逸脱していること
それらの特徴が6か月以上続いていること
その行動が家庭や学校などの二つ以上の場所で生じること

上林靖子編著：AD/H Dとはどんな障害か - 正しい理解から始まる支援 -

少年写真新聞社(2002)より引用

校内体制をつくる

東京都立江戸川養護学校校長 吉田 昌義

はじめに

教育的ニーズとは何だろうか。教育内容が特別にある、また、指導方法が一つの特徴的なものがある、さらには、施設・設備、これらのものが関係してくる。こういうことがあって、教育的ニーズに応じた教育が成り立つ。例えば、言語障害のお子さんの指導には、外の音が入ってこないという特別な環境が必要である。教育的ニーズに応じた教育をこれから進めていくことだが、LD、AD/HD、高機能自閉症の子どもたちが6.3%、通常の学級の中には2人ぐらいいはいるということである。現にいる。ただ、なかなか気がつきにくい、そういうことから考えてみたい。先生方は、学級の中で子どもたちとのやりとりがうまくいかない。ちょっとはずれてしまっている、ということを経験されていると思う。LDとかAD/HDとか、名前がついたら安心する気がするけれども、名前がついても指導にはうまくつながらないといったことにどう応じるか、ここが問題である。そういうことから、校内体制をどのように整えていったらいいかということで話していきたい。

1 校長の学校経営方針に、特別な教育的ニーズのある児童生徒への対応を位置付ける

言い換えれば、担任の先生の姿勢で子どもが変わるということである。教育観、学校観、子ども観、障害観、こういう見方をきちっと押さえていくことがまず、重要である。

2 学校の教育課程の重点事項等に、特別な教育的ニーズのある児童生徒への対応を示す

学校には教育目標があり、その中に重点事項が示されているが、この中に特別な教育的ニーズということへの対応はどのように表されるか。例えば、各教科等の基礎・基本であるとか、個に応じた指導の充実であるとか、こういった文言が示されると思う。ここに書かれることによって、学校の組織運営、校務分掌、これらにかかわる予算、対外折衝、こういったところが決まってくる。これは根本となるところであるから、学校の重点目標の中には、この特別な教育的ニーズへの対応ということをきちっと位置付ける必要があろうと思われる。

3 各教科等の年間指導計画の作成に当たって、LD等への配慮を考慮する

教科ごとに年間の指導計画を作成するが、この中でLDなど、つまずきのある児童生徒への配慮事項を十分に考慮することができるということが重要である。そこで、年間指導計画を立てる際に、どの教科のどの単元、どの学習活動の所で、どんなことにつまずくだろうな、ということ想定しながら考えればいいということである。

そこで、特に担任から、どういうところでつまずいていたかを聞くことによって、次の授業に生かすことができる。つまり、通常の学級の教科は、学年が進むにつれてスパイラルで内容が構成されている。従って、昨年度やった授業内容の上にまた次の単元を構成するという形をとる。2年生でつまずいた子が3年生、もしくは4年生の所で類似する単元を学習する。そこでまた、つまずきが起きるはずである。そういうことを押さえながら、進めたほうがいいたろうと思う。そこで、課題となっている点を明らかにしながら学習上の配慮する事項を、年間指導計画の中に書き加えるだけで、これがあとあとの月別の指導計画、週案を作る際に非常に役立つと思う。このような配慮事項を示すということは、特にこの児童生徒にとっても分かりやすいわけであるが、ほかの児童生徒にとっても、もちろん分かりやすくなることにつながり、分かる授業を作っていくということにつながる。

4 個別の指導計画を作成する

ある特定の子どもについて、この子にはどの教科のどの単元でどんな活動のときにつまずきやすいか、例えば算数の図形の課題のときに、定規で線を引く。また、ものさしで測るときに、どこを基準に押さえるのか。0の点を押さえられれば、長さが測れる。ここで意外とつまずく。特製のものさしを用意した先生もいる。どういう所で配慮をしたらいいのか、そこを個別の指導計画として作成していくことが重要である。

5 教員の指導体制を整備する

一番基本的な部分は、校長が学年や担任等を決めていくことである。そういう中で、ややもすると転入をしてきた先生に、ちょっと困った子をお願いしてしまうということが生じがちである。ぜひこれは避けていきたいことである。また、学校という組織の中で教育相談体制をどのように位置付けるか、これがやはりこれからの特別支援教育のコーディネーターを設ける際にも大きな課題となってくることである。

担任の側から考えてみた場合に、学級の中で指導上困難な子がいる。このときに、SOSが発信できるかどうかというのが一つの決め手である。どうもほかの先生に言うと自分の学級経営がへたなことをあからさまにするようで恥ずかしいとか、自分は一生懸命勉強してきたんだからなんとなくてれくさいということから、どうしてもSOS発信が遅れる。この点で、ある校長先生と昨日話をしていたら、学生の応援の導入を考えたらどうかと考えたが、担任の方が拒否するんだと悩んでいた。別に学生諸君に自分の授業を見られたってたいしたことないから、先生方はSOS発信はそんなに難しく考えないでほしい。そういうことから、徐々に指導体制が整備されるものと思う。

6 AD/H D等の児童生徒が学習しやすい教育環境をつくる

教育環境の在り方が、彼らが学校生活をしやすいかどうかということにかかわってくる。日頃の学校生活の中で学校の時間割がくるくる変わったり、予定が急に変わったりすると、当初の時間割に書かれたものと違って来る。当然、子どもは混乱する。日々の生活リズムをきちんと整える、時間割の変更を少なくする。もし、変更がある場合には、事前に、例えば前の日の帰り際にノートに書き留めるなどして、時間割変更があることをきちんと伝える。また、当日の朝も確認する。そういうことを丁寧に行うことによって、子どもは生活しやすくなる。

特にAD/H Dの子どもは、注意欠陥と言われるように、なかなか集中できない傾向がある。例えば、外部から入ってくる業者、廊下を通る人、外を歩く人など、自分が座っている席から見た人の動きに気を奪われて、なかなか注意を集中できない。注意を集中しやすい席はどこか考えると、自ずから前の方になってくる。さらに、先生がほかの児童に見えないサイン、ちょっと指をさして注意を示してみたり、さりげなく「やってみたら」と促しをする。サインを出しやすい、子どもが捉えやすい席に子どもが座っていた方がいい。こういうことを考えながら、座席配置を考えていくことが重要であろう。

学習環境を考えると、教室の中の掲示物はたくさんはあってあればいいというものではない。たくさんはあってあるから、どれを見たらいいか分からない。むしろ、逆にシンプルな形で教室の前面を構成する。必要によっては、そこにカーテンをずっと張ってしまっている先生もおいでのになる。この教室の前面、側面、後ろの掲示、こういう環境の構成について、教室を見直していただきたいと思う。とかく、情報量が多くて自分はどこを見たらいいか分からない。何を探したらいいか分からないということから、子どもがとまどい、かつ行動がよそごとになるということにつながっている。

環境の構成でもう一つ、彼らの生活を見ていると、自分の持ち物の整理整頓がなかなかう

まくいかない。やはり、本人が使うものはどのように収納したらいいか、収納方法をどうやってきちんと指導していくか、これが重要である。意外と収納方法がだめなために、ガサガサいつまでたっても、あっちこっち捜してみたりひっくり返してみたり、ということが起きている。こういうことを押さえていただきながら、普段の学習に向かう環境、教室環境を整えて欲しいと思う。

7 事故や緊急時の対応など、危機管理を押さえた体制をつくる

登校時はもちろん、下校時の対応も考えたい。あちこち寄り道をしたり、状況に目を奪われてのぞきこんでいて、ずっとつかつかかってみたり、いろいろやっている。さらに教室から抜け出したときの対応がある。教室から抜け出すと、学校中で大騒ぎをやっていることも多い。友達関係でぶつかったとき、このときの対応が意外と難しい。特に教員がいない、ちょっと教室をあけた間に起きるトラブル、これへの対応が非常に難しい。まず事実の確認から、自分がなぜそういう行動をとったのか、そのプロセスを明らかにしていく。ともすると、教員にあの子がやったんじゃないかという刷り込みがある。事実の確認はいたってクールにやって欲しい。まずそういう思いこみはずしながら、事実確認をする。その上で対応を考えていただきたい。

8 児童生徒や保護者への理解啓発を図る

一人一人の児童、40人いれば異なっている。性格も違うし、身長も違う。これが、みんな金太郎飴みたいだったらおもしろくない。40人、みんな違うからおもしろい。これは、保護者同士みんなが感じ取って欲しい。だから、個性というものがある。

障害って何だろう。障害というものは、たまたまその人についての属性の一つである。属性でしかない。そういう中で、一人一人のいい点、よさを伸ばし、問題をいつの間にか消していくことができるはずである。LDとは何かとか、AD/HDとは何かというそんなことを話してもしょうがない。一人一人の子どもの見方、教育観がこういう所に出てくる。一人一人の子どものよさを最大限に伸ばしながら、問題となっていることを消していく、そんなことを頭の中に置いていただけたらと思う。

9 学校組織における教育相談等の体制の整備をするとともに、特別支援教育コーディネーターを位置付ける

特別支援教育コーディネーター、これは、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」に出されているが、一つは教育相談機能であり、一つは関係機関との連携、また、教員の研修といった大きな機能をもっている。ともすると学校の教育相談部は、今まで位置づけが弱かった。しかし、これからはこの特別支援教育コーディネーターの方がきっちと組織の中に位置付けられ、十分な活躍をして欲しいと思う。

10 研修の機会を設け、児童生徒理解や学級経営などを一層進める

児童生徒のことが話題となっている職員室は非常にいい。その中で、特に、あの子にはこういう配慮をすればいいんだよ、うまくいんだよというように、配慮の情報交換をやるだけで、意外と次の授業の先生もすごく楽しくいくはずである。注意していただきたいのは、特に個人情報飛び交うので、個人情報の保管管理、活用にご注意願いたい。くれぐれも、電車の中でこういうおしゃべりはしないで欲しい。飲み屋へ行っちゃべらないでもらいたい。とかく、学校の先生は、あそこは学校の先生のグループだなと分かるときがある。気をつけよう。

LDとかAD/HDの子たちの場合は、環境によって引き起こされる障害ではない。発達障害である。発達上、出てくる障害である。ともすると、あの子の家庭の環境が悪いんだ、育て

方が悪いんじゃないか、あの子はおばあちゃんに育てられたからだなどと、いろいろ子どもの行動の背景を保護者の状況に、また、家庭の状況に置かれるときがある。しかし、それは違う。

11 通級指導教室や教育相談所との連携を図る

12 心理・医療などの関係諸機関との連携を図る

11番目と12番目を一緒に話す。学校外の関係する機関との連携については、連携を図る際に、保護者との連携をまず十分にとっていただきたいということである。その上で関係機関との連携をとっていただきたい。保護者の了解もなく進めると、あとでトラブルになることがある。その点にご留意いただきながら、必要に応じて管理職の立場から向こうの機関に照会を出していただくといったこともある。先生方は、その子についてどういう状態であるということを知らせる。短い言葉で、分かりやすく説明をする。ここがポイントである。とかく学校の先生は、話が長くなる。何を知りたいかと、ポイントをはっきり押さえる。そうすると、ドクターもたいへん分かりやすい。そんなことを押さえながら連携を考えて欲しい。

最後に、保護者との連携、理解というのは非常にたいへんなことである。LD、AD/HDということをもまだ十分に理解していない保護者もおいでであるし、また、分かっている保護者もおいでになる。その中で、担任と保護者のボタンの掛け違い、ずれが生じる。ここをどう突破していくか、ここが大きな課題であろう。

【質疑】

質問（コーディネーターの役割に関する質問）

特別支援教育コーディネーターの役割と、養成のための研修の進め方についてうかがいたい。

回答

障害のある子ども、保護者、担任から相談を受ける。この点が一つ目の大きな役割だと思う。二つ目は、関係機関との連携を図っていく。三つ目は、校内の研修を図っていく、こういう点が大きい点だと思う。

これらにかかわり、学校の中で教育相談の位置づけをきちっとしていくことが大切だと思う。そのために、3つほど要点をあげたい。

一つは、教員間で、また保護者から信頼される先生。一緒に考えられる先生が求められる。二つ目は、フットワークのいい先生。どこでもすぐとんでいける、ほかの学校でもほかの相談機関でもすぐとんでいける先生。言ってみれば、人と人との潤滑油になれる先生である。三つ目は、情報を持っており、事例に応じて外の機関とつないでくれる先生。

こういう先生が求められる。なかなか、学校の中で教育相談が位置付きにくい。そこで、LD、AD/HD、たくさんの本が出ているので、20冊ぐらい買い込んで、自分の職員室の机の上に置いておく。それだけでも人間は大きく見えるし、あの先生はその勉強をやっているんだなってことが分かる。そういうことで、学校の組織の中で職ができあがって、うまく定着する。ただ、これは個人レベルである。これを数年繰り返していくと、組織として位置付けていくようになる。そんなことを期待している。

【まとめ】

この際、思い切ってチャンネル替えをすること。

先生方の指導は素晴らしい、だが、文章にまとめたり、プレゼンテーションをしたりするのは苦手である。簡潔、分かりやすい、納得のいくことを心がけたい。

情報発信で多くの人に伝えて欲しい。

通常学級における支援の実際

世田谷区立松丘小学校教諭 漆澤 恭子

1 児童理解

担任の仕事の第一歩は児童理解である。職員室に子どものことを気軽に話し合える雰囲気を作り、情報収集と発信のできる場所にすることが大切である。「今、この子は、こういうことをがんばっています。」とか、「こんなことがあったら、それは不安な時だから、肩に手を当ててあげてね」等、その子の行動の見方と対処の仕方を発信しておくといよい。的確な個別の配慮や指導を行うためには、児童の得意なこと、伸ばしたいこと、それから、困難な状況を客観的に把握して、集団指導の中でどんな指導や個別の配慮ができるかを計画したり、その子のよいところを集団の中でどう生かすかを計画し、実践し、検討することが必要となってくる。

通常の学級で使いやすい「個別の指導計画」を試みた。例えば、国語の音読ではすらすら読めないというようなおおまかなとらえではなくて、漢字につまずくとか、単語のまとまりとして読めないというふうに見定めて、具体的に記入して、そこから課題を見つけていく。このことから次のときの無理のない具体的な対応を考える。また、得意な分野や、好きなことを見つけて、一斉の授業に盛り込む。どうしても個別の指導計画とか配慮に留まりがちであるが、一斉の授業、学級での勉強と関連を持たせて指導に当たる。それが通常学級における個別の指導の売りである。通常学級で個別の配慮と指導がほかの所と大きく違うのは、常に学級の授業と接点をもつということである。

		実 態		課題	具体的対応	学級全体での 授業・生活の中で
		意欲・態度・理解・つまずき				
各 国 語 教 科	国 語 科	「海に行く」漢字につまずき拾い読みになる。主人公の気持ちのまとめでは漢字学習		文節のまとまりとして音読する	拡大コピーをした教科書を使う。必要に応じてカラー	「自然の不思議」一文読みに参加する。穴埋めワークシートにまとめる

図1 通常の学級における授業に位置づけた個別の指導計画

このシート(図1)では、「学級全体での授業、生活の中で」という欄を設け、学級全体への活動の関わり方を見通した指導を計画できるようにした。。これらの指導計画を立てるときには、本人や保護者の希望を聞き、期待や見通しを持てるようにしたい。この指導計画は、担任だけのものではなく、学年の担任、教務主任など、その児童の指導に当たる必要な人すべてに知らせておくと、一貫性のある指導に役立つのではないかと考える。

2 学級づくり

次に、特別な支援がどうしても必要になるが、その特別な支援を行えるための学級づくりをしたい。「みんな仲良く、友達は学校の家族、みんな違ってみんないい」これは、うちのクラスの学級の目標。「みんな仲良く、友達は学校の家族」は、子どもたちが作り出した言葉である。学級は、それぞれの個性・違いを認め合い、受け入れられるような場所。個別の配慮や指導をごく普通に受けられるような場所でありたいと思う。

(1) みんな違ってみんないい

私に求められているのは、具体的な話だと思うので、どんなことで「みんな違ってみんないい」ということを子どもに伝えていったかという具体的な話をする。

1年生の担任をしているが、「はなのみち」という教材がある。「くまさんがふくろを見つけました。おや、なにか。いっぱいはいっている。くまさんがともだちのリスさんにききにきました。」という、たった4ページの話教科書の絵を見て子どもたちの自由な発想でお話しをふくらませる。

冬の場面の絵に他の子は、「池に氷が張りました。誰もいません。」「木の葉っぱが落ちました。」など、見たことをどんどん言っていく。その時LDの太郎君、それまでは授業は上の空という感じていたのだが、突然甲高い声で、「池、息してる。」と言った。みんなには印刷の汚れにしか見えなかった小さいボツを見つけて、「池の中で魚が息してるんだ。もう少ししたら、ピョンって魚が飛び出て、みんなを驚かそうと相談してるから息の泡が出てきてるんだ。」と。こういうときはチャンスであり、「ちょっと、待って!」と模造紙を持ちだして、子どもたちの話をまとめながら、大きな本のページみたいに書き出していく。子どもたちは、ますます喜んで色々話し出す。「池が息をしています。だって、池の中でみんなを驚かそうと、魚が相談しています。」から、どんどん続いていく。

ほかのクラスもお話しづくりをしているが、発表会で隣の組の先生が、「池が息してたんだ。へえー、おもしろいなあ。」って褒めてくれる。(ちょっと先にお話ししておくのだが)1組の子どもたちは大喜び。「太郎君の考え、よかったね!」「1組のお話、大成功だったよね。」なんて、牛乳で「1組、ばんざーい」と乾杯。

日常の小さい場をとらえて、それぞれの子のいいところをみんなに知らせていく。こういうことを続けていくと、子どもたちもそれぞれの子のいいところを見つけられるようになる。そして、知らせてくれるようになる。もちろん、その中にはLDの太郎君のことも入っている。よく、「親の背を見て子どもは育つ」と言うが、担任のやり方を見られている感じる。

(2) 「台貸して」は助けての合図

こうやって、日頃から、子どもたちの意識付けをしていくわけだが、それでも、LDのお子さんたちが学級のほかの子どもたちから理解されるまでには、いろんなトラブルがある。算数のとき、ある子に問題文を読んであげたら、「どうして、あの子だけ問題読んであげるの、ずるい。」って言われたことがある。そういうときは黙って、黒板の上の方に引き算の問題の計算を書き続けた。子どもの手が届かない上の方に書いていく。そして、「1番の計算は、はい、くん、2番は、ちゃん。はい、がんばりなさい。」と言う。そうすると、子どもたちは何も言わずに、何があるのかと様子をうかがっている。とにかく、計算問題をやらなくてはいけないので、置いてある小さい踏み台を出して使おうとする。私がすかさず、「ずるーい。」と言う。子どもが、「だって、届かないんだもの。」と言う。そこで、してやったりと、私が「そうだよ、台を使ったら書けるよね。ちゃんも問題を聞いたらできるの。同じだよね。」「台を使って書けるのなら、使おうね。聞いたらできるんだったら、読んでもらおうね。どっちでもいいんだよ」と説明する。

次に私が台に乗る。私が台に乗ると、子どもたちは、「先生は、いらんないじゃない。」と言う。「そうだよ。先生はいらんないね。助けというのは、いる人はもらえばいいんだよ。人によって、助けてもらうことも、違っていいんだよ。いるときは、いつでも助けがもらえるんだよ。欲しいときは、いつでも、台貸してって言っていいんだよ。」と言ったのを、子どもたちは、どういうふうに聞いたのか、子どもたちは何か助けて欲しいとき、私に助けてとか、読んでではなくて、「台、貸して」と言う。「助けて」というのは、子どもには、ちょっと照れくさくて言えないのかなと思う。これは、子どもとの約束だから、「台、貸して」ときたら、何が何でも、助けを出すようにしている。この頃、「先生、これは、引き算?、足し算?」と聞くような子も出てきて、あらあらと思うが、約束で、「台、貸して」と言ったら、助けてあげるという約束だったので、「これは引き算じゃあない方かな。」という答えをしている。

「台さがしをしてみよう。」と子どもたちに声をかけると、いろんな「台」が出てくる。一番分かりやすいところでは、めがねをかけること、それからマイク、隣のクラスの先生は声が大きいからマイクはいらない、でも私は要る。私には必需品であるが、針に糸を通すあの糸通し。ただ、めがねは、かけている人がいるときには配慮が必要である。

(3) 非難されやすい子どもの理解

事前にいただいたご質問の中に、「ほかの児童への指導や配慮、みんなと同じ行動が取れないために、非難されやすい子どもを周囲の子どもたちにどのように理解させたらいいか、どのように言ったらいいか。」というのがあった。みんなと同じ行動が取れない子というと、例えば、体育とか音楽はやらない子がいる。なんでやらないのか聞いても、答えなかったりするのでとても困ってしまうが、できるだけその子に添って考える。例えば、苦手意識があって、うまくできなかったら恥ずかしい、以前言われて恥ずかしい思いをしたのかもしれない。やろうと思っても、イメージがあっても手や足がそのとおりに動いてくれなくて、自分でもへただと思いきりこんでしまっている子もいるかもしれない。音楽の鍵盤ハーモニカの音質が、どうしてもいやだという子もいるかもしれない。

理由があってやらないんじゃないかというふうに考えて、少しでも困難を楽にしてやれたらいいと考える。でも、一緒にやらなくても、まったく離れた場所にいるのではなくて、みんなが見えるような場所がいいかなと思う。ちらちらと、楽しそうな様子が見えるといいと思う。原因が分かったら、それを軽くしてやる。例えば、着替えを手伝うとか、家と連絡をして着替えをしやすい洋服にしてもらうとか、その子のできることを授業に取り入れるとか、そういうふうに配慮していったらどうかと思う。

(4) 障害があるからという言い方

「この子は障害があるからという言い方をしてもいいか、ほかの子に理解をさせるのにそのように言ったらいいか。」という質問があったが、そういうふうにストレートに言う先生はいないと思うけれど、私自身もその子の障害として、例えばLDやAD/HDを理解をさせることをしたことはない。図書室に「障害を知る本」がそろっていて、司書の先生が、「図書室で新しく買った本ですよ。」というふうに、さらりと紹介されたことはある。さきほど、お話ししたように、人はそれぞれ違ってみんないい所があるということを、日常的に話しておく。例えばトラブルでパニックになってしまう子がいるときは、学級に、「自分でもそういうことがあるよね。」と言って、「その原因はいろいろだよ。僕はこれをされたら、僕はそれを言われたら、とってもしやだけれど、Aくんは、このカードをさわられるととてもいやなんだよね。」というふうに、人は違う、それから誰でもイライラすることがあるということを話していったらいいと思う。

本校のスクールカウンセラーの先生が、うちの子どもたちに、「スイッチを押さないようにするといいよ。」とおっしゃった。パニックのスイッチをパチンと押さないように周りの子がその子への接し方を覚えてくれるといいねという話であった。もっとシビアに、「地雷を踏ませないように」と言ったら、私の娘が「ちょっときついね。」と言うので、スイッチのほうがいいかなと思う。接し方を知ることの中味は、「こういうふうに言ったらAちゃんは、分かりやすいよ。」とか、「書いてあげるといいのよ。聞くだけじゃあ、分かりにくいよね。」というふうに、支援の中味を知ることにも含まれるのではないだろうか。

(5) 理解啓発のための授業

その子の個別指導で、必要なことでほかの子を巻き込めることは一緒に巻き込んでいったらどうか、と私は思っている。例えば漢字のテストは、高学年では普通、答えを別枠の解答用紙に書く。それは、ある種のLDの子には難しいということがある。普通の解答用紙では小さくて書きにくいので、拡大して書きやすいようにしてあげる。ドリルの問題を見て書くというの

は難しいので、解答用紙の横にあらかじめ問題を書いてやる。これだけでも、だいぶ楽だったという子がいる。これを見て、「じゃあ僕もこれが使いたい。」と言う子もいるので、「どうぞ、漢字は書くのが目的だから、手段は選ばなくてもいいからね。」と言って、みんなにもあげる。

(6) いくつかの授業例

授業でよく教科書の丸読み（句点読み）という一文読みをする。順番で一文読みをしていくが、どうしてもその子のところでひっかかってしまう。自分がどこを読んでいるのかわからなくなってしまうと、「また、おまえがひっかかっている。」と言われてしまう子だったが、文節ごとに区切りを書いてあげる。とくに一文読みでは、文頭が分かるように、黄色のマーカーで文頭をマークしてやると、一文読みをするのが苦手だったという子が、「マーカーで文頭だけ目について、分かりやすかった。」と言う。文頭にマークをする子はほかにも何人かいる。

連絡帳に「明日の連絡」を書かせるが、黒板に書いてある連絡欄と手元にある連絡帳の形式が同じだと、板書を写しやすいということがある。二日分一緒に書けるように、一枚の紙になっている。板書の形式と一緒にあって、時間割を書いて、宿題を書いて、持ち物を書く欄がある。ただ、そのままでは小さくて書けないので、その子用には大きいシートを作った。そしたら、このほうが書きやすいという子がまた出てくる。下の罫線の所に日記を書くのだが、二日分のは罫が細かいので、「これのほうがいい。」と言って、これを持っていった子もいる。

習字などで廊下にはったりするときに、違いがとても目立ってしまう子がいる。その子は、「どうしても、習字をはりたくない。」という子がいた。毛筆の始筆と終筆を学ぶという学習で、あらかじめ「かご書き」をさせる。「かご書き」について、ほかの子どもたちは始筆と終筆をこれで意識するわけだけれど、その子には、「その上に書いていいよ。」と話した。何も無いときには見通しがきかず、紙からはみ出してしまう子も、これがあることで上手に書ける。本人も、「これならはっていいよ、これが僕の一番だ。」と、とても嬉しそうだった。このように、本人の気持ちが軽くなるような指導、その子にとってよくて、ほかの子にも使えることをいろいろ考えていけるのは、通常の学級担任の楽しみでもある。

(7) 音に敏感な子どもへの対応例

音に敏感なお子さんが出て、椅子を引くというのがけっこう教室でうるさい。すぐ、パニックになってしまうお子さんがいる。難聴・言語教室の先生に教わったが、椅子の脚にテニスボールをはかせると、音が小さくなって楽なようである。椅子を引いたときに、ガーという音がしなくなっている。椅子を引いても音がしないし、子どもは机を持ち上げられない子も、掃除のときに押せばスルスルスルスルっていく。穴をあけるのにコツが要るが、ぜひ、お試しになるといい。ただ、一人当たり8個だから、それが40人になると、ちょっと、大変な数になる。でも、これがとてもヒットであった。子どもたちは、喜んでいる。その子にとっていいことは、他の子たちにもどんどんどんどん使っていこう、ということである。

3 専門機関および保護者との「協働」

専門機関、保護者との協働については、はしょらせていただきたいと思う。

最後に学級内でのトラブルの話。トラブルがおきたときは、本人の指導と学級の指導とを両輪で行うといい。個別の指導では、よくその子話を聞いて気持ちを受け止めてやること。相手にも必要に応じて、その子の気持ちを先生が代弁をしてやる。学級には、「人には一人一人、違いがあることだから、一人一人の考えややり方が違うんだよ。」と、日ごろから話しておく。そして、いじめは、絶対に許さないことなどを、子どもたちに指導していくことが必要である。

学校や学級の子どもの力とか、アイデアはときとして担任を超える。ぜひ、個への指導は、学級全体の指導とともに進めてもらいたいと思う。それは、通常の学級だからできることで、通常の学級のすばらしいところだと思う。そして、担任の楽しさだと思っている。

【質疑】

質問（校内体制や連携に関する質問）

通級指導教室の担当として、通常の学級の先生とどのように連携を図っていったらよいか。

回答

通常の学級担任は、大勢を見るプロ、通級指導の先生は一人一人を見るプロである。

通級指導教室の先生からうかがってきたお話で、お答えにさせていただきたい。

「通級してくる子どもは、まず在籍学級で大部分の時間を過ごしていて、その暮らしの中で困ったり、悩んだりしている状況があること、それがスタートであること。

次に、通級とは、言ってみればサービス機関で、利用したい人が利用したらいいところであること。つまり、利用したくない人は来ないところであるということ。

この二つから、在籍学級担任には、コンビニエンス・ストアのように活用して欲しいなあと思っています。だから、自分の経営するコンビニが流行るためには、チラシをまいたりPRしたりする必要もあります。

『理解されない』と感じるのは、子どものことを一生懸命考えている証拠です。何もしなければ何も感じないですむのですから。

でも、理解されない、と感じたときこういうことを振り返ったらどうでしょう？

- (1) 理解されるための方法が限定的だったり、数も少なかったりしませんか？
- (2) 違う意見が出て、感情的に理解されないと思いませんか？いろんな手だてをすることで、担任の意向にももっと好意的な見方ができるようになるかもしれません。
- (3) 通級は時間帯や、子どもたちの数、指導体制等、通常の学級と違うことも多く、校内でも正しく理解されていないと感じることもあります。その理解を得るためには、ほんとにあれやこれやしてきた経験があります。やっぱり理解されることが大事だと感じたら、できるだけのことをしてみるべきでしょう。その上で、ダメな場合や人もそれはいるでしょう。その時はその時。理解される・させる関係より、学びあえる関係の方がいいなと思います。子どもだけでなく、人は分かりにくいもの、分からせにくいものなのだということは、根本にあるのではないかと思います。そこを分からせたり、分かりあったりするから、この仕事はおもしろいのではないかと思うのです。」

私は、通級指導教室の先生に、次のような点に配慮していただいていたことがあった。

- (1) 専門用語を少なく、分かりやすい言葉で話してくれる。
- (2) 授業参観で、その子もほかの子も視野に入れてくれている。学級として見ていてくれる。つまり、学級の中でのようすから、「これは要求しちゃ無理だな」とか、「その子（対象児）は、あの子とうまくいっているみたいだ」とか、見抜いてくれる。
- (3) 通級学級との連絡帳で、連絡をとれる体制を作ってくれている。
- (4) 毎週、通級の学級だよりを発行して、送ってくれる。その中には、通常の学級で使える教材を、さりげなく入れ込んでくれている。（音読に使える詩、それも言語学級という専門を生かした自作だったり、クロスワードパズルだったり・・・。）また、勉強会の記録だったり、本の紹介だったり、人間性を表すようなものだった。これが、前出のコンビニのチラシかな？と思う。

【まとめ】

クラスには、みんな一人一人がいるから、楽しいという気持ちをもたせたい。

子どもの誕生日に、バースデー・ケーキ（紙粘土製）のろうそくを消して一緒に祝う。そして、肩車のプレゼントをしている。

子どもたち一人一人が、さまざまな場で主役になり、子どもが活かされるクラスにしたい。

LD・AD/HDの子どもたちへの対応について考える

- 保護者の立場から -

全国LD親の会会長 山岡 修

1 全国LD親の会とは

(1) 設立と組織

全国LD親の会は、1990年2月11日、9団体を発起人として設立された。

全国に43都道府県、57団体、総会員数約3,000名を擁している。

空白県は、現在、群馬、岐阜、岡山、島根の各県である。

全国を7つのブロックに分けて活動を行っている。

(2) 主な活動

文部科学省、厚生労働省等中央省庁への要請活動

日本LD学会等の学術団体との交流・情報交換

外部団体との交流

JD（日本障害者協議会）等に参加している。

社会的理解啓発活動として次のような活動を行っている。

ホームページを開設している。 <http://normanet.ne.jp>

小冊子等の発行（「LDってなんだろう」学習障害理解の手引）

4万部作成し、センター等にも配布した。親の会ホームページに掲載している。

公開シンポジウムに500数十名が参加した。参加者の半数が教員である。

<参考> 個人HP：LDSTATION (<http://www.amy.hi-ho.ne.jp/yamaokash/>)

2 特殊教育から特別支援教育へ

(1) わが国の特殊教育の素晴らしい面

戦後、大きな後退もなく拡充されてきた。

質の高さ、きめ細かさにおいて、世界に誇れる水準である。

小中学校1,150万人のうち、就学猶予は、わずか140人である。0.0何%である。

(2) わが国の特殊教育の遅れている点

対象者が1%強であり、主要国に比べて少ない。

最近の報告

2001年1月 「21世紀の特殊教育の在り方について」(最終報告)

2003年3月 「今後の特別支援教育の在り方について」(最終報告)

(3) LD等のMD(Mild Disabilities、軽度発達障害)の子どもたちによりやく焦点が当てられた。

(4) 従来の特殊教育の延長線上では、対応できない。

LDやAD/HDを対象として追加する方法もあるが・・・。それでは、対応できない。

(5) 従来の特殊教育の良い点を生かしながら、構造的な改革を目指す。

120年の歴史を持つわが国の特殊教育の構造改革

軽度発達障害の子どもたちへの教育的対応は、教育全体にも変革をもたらす。

3 教員に求められていること、お願いしたいこと

(1) 保護者が相談に来たとき（泣かせる一言）

「お母さん、考えすぎですよ。」... 先生がLD、AD/HDとかをよく分かっていない。

「こんな子は見たことがありません。」

「お母さん、随分甘やかしてきましたネ。」... 環境要因、やる気、しつけが原因だと思っている。

「私は38人の子どもを見なくてはいけないんです。」

「うちの学校にはLDはいません。」... 中途半端に特殊教育を学んだ人に多い。一番、都合が悪い。

「子どもたちを公平に扱いたいので、特別扱いはできません。」

あの子がいなけりゃ、まとまるクラス... 教師の気持ちが表れている。

(2) 「あの子はLDではないか?。」と思ったとき（泣かせる一言）

「お子さんには、障害があります。」... 親は普通でありたいと願っている。

「私の手には負えません。」

「みんなが困っているんです。」... 当事者の子どもが一番困っている

「一度、どこかで検査を受けてください。」... 他人事である。

「ケアのいい学級にいかれた方がいいのでは?」... 私が担当する子どもではないという気持ちがある。

あの子がいなけりゃ、平和なクラス... 教師の気持ちが表れている。

(3) どんなふうに分らなければいいかのマニュアルはない

一般的な言葉より、個別に応じていく。

「一言」ではなく、本人や保護者の気持ちに添っていく。

保護者を勇気づけ、一緒に取り組む。

その子の良い面から取り上げて考える。

支援の道筋が見えるように話をする。

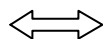
(4) 保護者の心のケアを

クラスのほかの保護者の理解作りが大切である。

この子がいて、私のクラス... こういう気持ちでいて欲しい

(5) 生徒への対応 <対応の3段階>

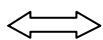
理解：生徒の特性を把握する



やる気の問題

得手、不得手、神経心理学的な特性

配慮：声かけ、指差し、席順、時間、宿題の量

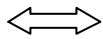


みんなに公平

ゆっくり、見通しを持たせるように話す。

目と耳の両方から情報を入れる。

支援：個別の指導、TT、抜き出し指導



数をこなせば...

(は通常のクラスでも対応可能、 は特別支援教室やTT等で対応)

みんな違って、みんないい... 違いを認める、良い部分を認める

(6) 生徒の心のケアを

LD等の子どもたちは成功体験が少ない



放置すると

自己有能感が育ちにくい

二次的障害につながる

(7) 対応のヒント

結果より、努力や過程を評価する。

出番を作ってあげる。

小さな成功体験を。

クラスの雰囲気作りを・・・。

「君がいて、私のクラス」という気持ちで接していく ... いい雰囲気

4 これからの特別支援教育に必要なこと

- (1) 教員へのサポート体制の確立を
地域のサポート体制の確立と活用を（図1参照）

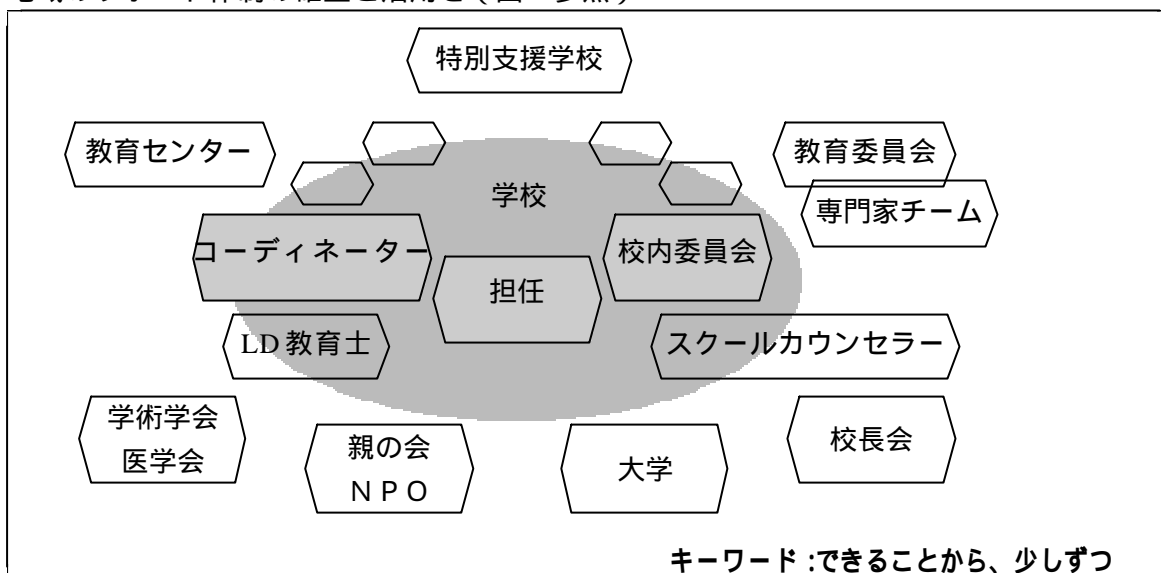


図1 地域サポートの活用

- (2) これからの特別支援教育に必要なこと

LD等の子どもたちには、連続性がある（図2参照）

- ・ LD、AD/HD、高機能自閉症等は、互いに重なり合う部分があり、症状には連続性がある。
- ・ 健常児や障害児の間でも周辺部分では連続性がある。

特別支援教室をうまく機能させるためには効果的、連続性、柔軟性、効率性を追求する。

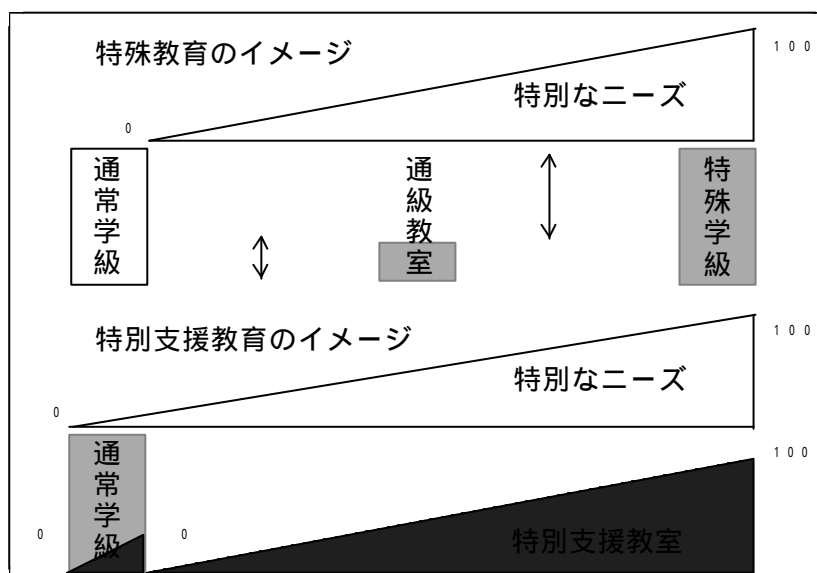


図2 小・中学校における特殊教育と特別支援教育のイメージ

【質疑】

質問1（保護者への対応についての質問）

授業参観で、母親とどうかかわったらよいか。AD/HDの診断については、どう親に説明したらよいか。保護者が学習を教えてしまい、授業に集中できずほかの児童の学習に影響を与えているが、どう対応したらよいか

回答

自分の上の子がLDである。運動会や授業参観では、親として冷や汗をかくことが多かった。

対応は、基本的には、先生が子どもに対するのと同じでよい。子どもは、怒られてばかり、友達にはからかわれている。家では、お母さんからガミガミ怒られている。成功体験がなく、自信を失っている。放置すると、つめかみ、チックから始まり、不登校、非行等の二次的障害に陥ってしまうこともある。

対応として、いいところをほめる。クラスで出番を作る。家では努力を積み上げる。できない自分に目を向けたところで、援助をする。一生懸命になりがちな親は、やりすぎるとよくない。適宜声かけをするなど、授業中に注意を向けられるようにする。幼稚園で自由保育があるが、何をやってもよいというLD児には難しい。保育園のように、時間が決まっていると、見通しが立って動ける。教室での指示も、見通しが持てるようにすると、理解しやすい。

質問2（特別支援教育コーディネーターの在り方）

これからの特別支援教育コーディネーターの在り方にかかわり、人、物、お金について差し支えなかったら教えて欲しい。また、教員は、どういう姿勢で臨んだらよいか教えて欲しい。

回答

平成15、16年度に特別支援教育体制モデル事業が47都道府県で行われており、各県ごとに地域指定をして取り組んでいる。第一年次、第二年次とあり、青森と秋田は、地域指定100%で取り組んでいる。全校に校内委員会を置き、コーディネーターが置かれる予定。（後の調査で、当初から全学校ではなく、順次指名している）

群馬県では、月夜野町で小学校3校、中学校1校、県が指定してやっている。数としては全国的に非常に低いレベルである。

モデル事業とともに、国はガイドラインを作ると言っている。そのあと、16年度中にそのほか、関連法令の改定を行う予定と聞いている。特殊学級や通級による指導を、特別支援教育に転換するには、学校教育法等の法令を改定しなくてはいけない。さっきのガイドラインは、ちょっと早まって15年度中に策定されるだろう。

さらに、標準法があり、40人学級、通級何人に一人教員を配置するというのがある。特別支援教室の教員配置については、生徒何人に教師何人という基準ではなく、総時間数で配置をするのがよいのではないかとされている。地方分権化を反映し、国が全部やるとは限らず、各自治体の実態に応じて設置基準などを決めることになるかもしれない。

名前は特別支援教室でも、形は特殊学級がそのまま残る場合も考えられる。県の裁量でやるようになるかもしれない。

【まとめ】

この子らは、いろいろな考え方をする子である。

LD = Learning Differenceという考え方が大切である。

どの子にも、必ずいい部分があるので、それを認めてあげて、高めていくようにする等が大切。LD等の子どもたちは、自信を失ったり、ストレスを貯めこんでいたりするので、心のよりどころ、心が解放される場があると救われる。

「あなたがいて、私のクラスがある」という気持ちで、先生が子どもを受け入れて、接していただければ良いと思う。

平成16年1月30日、「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）」が公表された。資料を参照のこと。

子どもが生き生きと変わる社会性指導 - ソーシャルスキルトレーニング (SST) -

埼玉県滑川町立宮前小学校教諭 戸田 昌子

1 はじめに

社会性は、年齢や性別、文化によって変わってくるものですが、それらを超えて人間として必要な社会性があります。大切なのは、その子どもに、将来どういう人間に育ててほしいかという将来を見通した社会性を考えていくことです。

私が小学校の特殊学級で6年間担任した子どもが、中学校へ行き総合的な学習の時間に職場体験で私のクラスにやってきたときのことで、給食の時間に、デザートが一個余っていたのですが、その子どもがいきなり取ってムシャムシャと食べ始めました。それを見て、小学校では当たり前に行ってきたルール「お代わりをするときは許可を求めることなど」が、数か月間で消えてしまったことに、私はびっくりしました。小学生時代、このことは大事な社会性として身に付いたと思っていましたが、環境によって変わってしまうものなのだ改めて感じました。中学校に行ってから、障害があるからということで特別扱いされているようで、とても考えさせられる場面でした。

広い意味でのソーシャルスキルには、どんなものがあり各年代との関係はどうなっているかを示したものが次の図です。

生活スキルは、幼児から成人までずっと必要なことです。学力は、重点を置かがちで親も望んでいますが、必要とされるのは学童から思春期までで、学齢期が終わってしまえばほとんど関係なくなってしまうものです。

	生活 スキル	学力	SST	職業 スキル	体力・ 運動能力	趣味・ 余暇	精神安定
幼児	縦線あり		縦線あり		縦線あり	縦線あり	縦線あり
学童	縦線あり	縦線あり	縦線あり	縦線あり	縦線あり	縦線あり	縦線あり
思春期	縦線あり		縦線あり	縦線あり	縦線あり	縦線あり	縦線あり
成人	縦線あり		縦線あり	縦線あり	縦線あり	縦線あり	縦線あり

図1 ソーシャルスキルと各年代との関係
(LD発達相談センターかながわ)

ソーシャルスキルは一生

必要なものです。幼児期には幼児期のソーシャルスキルが必要で、成人になれば職場や地域での人間関係などでソーシャルスキルが必要であり、その年齢に応じたソーシャルスキルがあります。

職業スキルは、最近注目を浴びてきていますが、障害があればあるほど早くから、将来自立していくためにどんな力が必要かを考えていくことが大事です。個別の指導計画を立てるときにも、このことを念頭に置いて考えていく必要があると思います。小学校段階では、何が必要かといえば、係の仕事ができ、毎日遅刻せずに学校に通える体力があればいいという話を聞いたことがあります。今もう一つ注目されていることに趣味・余暇がありますが、これもとても大事なことです。どのように充実した余暇を過ごすか、それは学童期が終わってからとか、余暇ができてからと考えるのでは遅すぎるのです。小学校の時代から、余暇をどう過ごすかということを考えることが大事です。そうした生活が、精神安定にもつながっていくと思いますが、精神安定も、人間として心豊かに、心落ち着けて生活するために大切な要素となります。

ソーシャルスキルをさらに具体的に表すと、次のページの図のようになります。

神奈川県LD発達センターの資料による、LDやAD/HD等の子どもの自然発達について見てみたいと思います。LDといわれる子どもの自然発達では、自己認知のスキル、ルール理

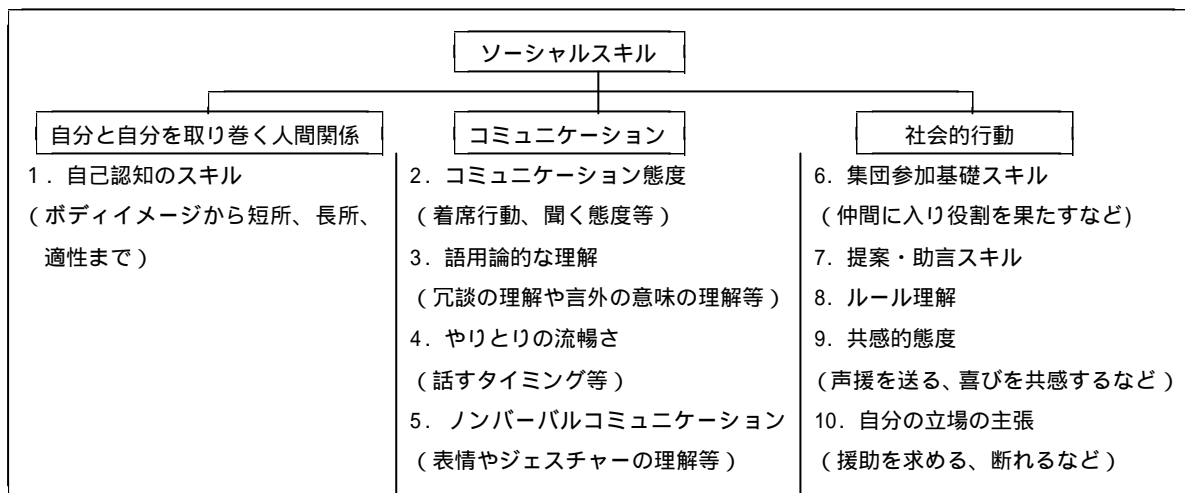


図2 ソーシャルスキルの分類

解、集団参加基礎スキルの面では、高学年になるにつれてのびていくのが特徴です。AD/H Dといわれる子どもの自然発達では、適切な対応を受けないと、二次障害を引き起こし自分はダメなんだということで集団の中に入っていけなくなることもあります。いわゆる高機能自閉症やアスペルガー症候群など広汎性発達障害といわれる子どもの自然発達は、LDやAD/H Dの子どもと比べると、社会性の発達全体が低い状態で、高学年になっても変化が少ないという特徴があります。そのままでは社会性は育ちにくいという厳しい現実を押さえていただき、その子どもの成長・発達のために何ができるか考えていってほしいと思います。

2 ソーシャルスキルとは

(1) 定義

定義は、研究者によっても様々です。概念として分かりやすいものを紹介すると、ソーシャルスキルとは、総じて言えば人間関係に関する知識と具体的な技術やコツのことで、「共感性」「自己統制」「柔軟性」の三点に分けられます。

「共感性」とは、相手の意図や気持ちを理解し、相手の立場に立ってものを考えたり見たりしていく力です。共感性は社会性のベースとなる力ではないかと考えます。

「自己統制」とは、自分の感情や行動をコントロールする力です。自閉症やAD/H Dの子どもは、分かっているにもかかわらずうまくコントロールできないところがありますが、この自己統制はとても大事な力であるといえます。

「柔軟性」とは、場にふさわしい行動ができる力、場面に応じて行動パターンを変えていく力です。

(2) 必要性

なぜソーシャルスキルトレーニング(以下、SST)が必要なのかということについて考えてみたいと思います。「普通に学校に行っていれば自然に身に付くものよ。だからもっと集団に入れなさいよ。」などと言われますが、LDやAD/H Dの子どもたちは、集団の中では自然に学べない、遊べないという、認知障害からくる学びにくさをもっているということをまず理解する必要があります。認知障害は、脳の機能障害です。それは、社会的認知という人との関わりの面でも、対人認知といって人の表情や身振り、雰囲気などを読みとりにくいということにおいても、ハンディを抱えています。ですから、自然には身に付かないので、ただ集団の中に入ればよいというものではありません。自然には身に付かない、未習得な状態ですから教

えていく必要があるのです。

(3) 目的

自分を好きになるというのは、とても大事なことです。自分のことを好きと思える、いいところがある、自慢できることがある、得意なことがあるといった自己評価をしている子どもが、日本には非常に少ないといったデータがあります。自己肯定できない状態からは、心の健全な発達や本当の意味の社会性は育ちにくいと思います。自分を好きだから自分を大切にできる、そして人との関係の中でも人を大切にできる。自分を好きになること、それがSSTの目的ではないかと思います。そこそこの自己像をもつということです。そこそこのいいのです。等身大とよくいいますが、ダメな自分もいれば、こんないいところがある自分もいる、そんな自分をありのままとらえられればいいのではないかと思うのです。

(4) スキルの習得・運用・般化

スキルを学び、いろいろな人、時、場面で使えるようになると、二ついいことがあります。一つは、現在の生活の適応上の問題が改善され、楽しい学校生活が送れるようになり、友達関係も良好になって生活が充実するようになることです。もう一つは、ソーシャルスキルを学ぶことにより、現在だけでなく、将来に渡って対人関係等のつまずきを回避できる予防効果があるということです。

(5) 目標

小学生では、予防的なこともありますし、問題があってもありますが、「こんなときどうする？」と問題解決能力を育成することが第一といえます。楽しい学校生活というのは、子どもにとっては、友達と遊べるいい関係でいられることだと思います。ですから、友達を作ることと同時に維持するスキルも必要になります。小学生にとっては、この二つが目標となるでしょう。

中高生の目標の一つは、計画・立案、実行です。博物館やボウリングに行く、レストランへ食事に行くことなどを、自分たちで話し合ったり、情報を集めたりして、友達と協力しあって計画を立てて実行していくことが、中高生にとって生きた学習になります。もう一つは、自己理解です。中高生になると、自分は何に向いているのだろう、何が好きなんだろう、何だったらがんばれるんだろう、それと反対に、何が苦手なんだろう、こういうことはしたくないといった自己理解をするということです。また、中高生になったら、自分の好きな職業とそのためにはどんな力、適性が必要かといった、現実を知ること必要です。

3 指導方法

良好な人間関係づくりがSSTの究極の目的ですので、苦痛だったり嫌だったりしては身に付きませんし、SSTとはいえません。私は、「楽しかったな、やってよかったな」と思ってもらえるような時間にするよう心がけています。

山本五十六のことばに、「してみせて、言って聞かせて、させてみて、ほめてやらねば人は動かず」というのがあります。「してみせて」とは、どんなときにどうしたらよいのかを、周りの子どもたちを見て学ぶということです。「言って聞かせて」は、ことばで知識や技能等を伝えることです。「させてみて」は、経験の繰り返しになります。技術なので、練習を量的にこなさないと身に付かないと思います。「ほめてやらねば人は動かず」は、教師や親など大人がほめてあげることだけが大事ではなく、自分でも「こういう風にやったらほめてもらった」と意識でき、自分でも自分をほめられるようになれば身に付くのではないかと思います。

(1) SSTの進め方

実態把握

実態把握が一番大切ではないかと思います。その子どものことをよく理解しようとすると、

生育歴から見えてくることがあります。S - M社会生活能力検査によって、社会生活能力が何歳くらいのレベルか、どの面に落ち込みがあるか、どの面が得意かを知ることによって、見えてくることありますので、客観的なデータを取ることも必要です。また、授業中だけでなく休み時間や放課後の様子など、子どものありのままの姿を観察することも大切です。資料のチェックリストを用いることにより、その子どもがどの段階にいるかをとらえることができますし、それをもとに指導目標を立てることもできます。さらに、指導をした後に、1学期又は1年が終わって、この項目のランクが上がったなど客観的な資料として子どもの成長をとらえることができます。このような客観的な尺度をもって、ソーシャルスキルを指導に生かすことができればよいと思います。

指導計画

特殊学級等では、個別の指導計画を作成し、長期目標や短期目標、年間指導計画を立てて指導を行います。通常の学級では、国語、特別活動、道徳、総合的な学習の時間などに計画を立てて実施していただければよいと思います。

実施方法

実施方法としては、学校現場で行うにはゲーム方式とロールプレイがいいと思います。

(2) 指導のポイント

一般的な指導配慮

LDやAD/HDの子どもたちには、特別な指導配慮が必要ですが、ソーシャルスキルは通常の子どもたちにも必要です。通常の学級で行うときは一緒に行うことが多いので、すべての子どもに共通するものとして一般的な指導配慮をとらえてよいと思います。

ア 動機づけ 子どもが自分から積極的にかかわっていきける配慮

子どもが自分から取り組まないと、心も動かないし変わっていかないので、私はこれを大事にしています。精神的に幼ければ幼いほど、この動機づけで決まります。失敗すると、全然ゲームに参加してくれず、SSTどころではありませんので、この動機づけに心を砕きます。動機づけが成功すれば、8～9割成功したと言えると思います。大変な子どもには、できるだけその子どもの興味のあることや興味をもちやすいことを用意したり、選択肢をたくさん設けてその中から自己決定してゲームを始めたりできるようにしていくとよいでしょう。自分が選んだのだからやるしかない、好きなことだからやってみようというような動機づけができるように、知恵を絞っていきます。

イ スモールステップ 課題をその子どもに応じた適切な段階に細分化する

ここで注意したいのは、スモールステップというと、細かくすればいい、簡単にすればいいと思いがちですが、その子どもに応じた適切な段階に細分化するという事です。実態把握をしっかりとしていないと、このスモールステップは失敗すると思います。あまり細かくすると全体が見えなくなって、その子どもの興味が失せてしまうこともありますし、あまり大まかすぎても、子どもが全然ついてきてくれないことがあります。その子どもの実態に合わせた、その子どもを見ながらのスモールステップが必要です。レベル的には、その子どもの実力から見てちょっとがんばればできること、少し考えれば分かることを目標として、スモールステップにしていけばよいと思います。

ウ 繰り返し 子どもが知識や技術を獲得・安定するまで行う

一回SSTの授業をやったから大丈夫ということではなく、学びにくさをもっている子どもたちなので、ハンディをもっていればもっているほど、繰り返してやる必要があります。同じことを繰り返すと飽きてしまうので、子どもたちに分からないようにちょっとずつ目先を変えたり、内容を変えたりしながら、同じねらいのもとに繰り返していくことが大切です。

特別な指導配慮

ア 認知特性の考慮

軽度発達障害の子どもたちは、アンバランスな面をもっています。例えば、聴覚優位なのか視覚優位なのか、そのいずれかによってこちらの対応が変わってきます。聴覚優位の子どもには、できる限りことばで詳しく説明してあげます。通常の子どもよりことばを多くかけ、分かりやすく説明してあげます。視覚優位の子どもには、分かりやすく表や図、実物、ジェスチャーなど、視覚を使った情報を提示してあげます。両方必要な子どももいますので、その子どもには両方使います。

情報処理様式の違いでとらえると、継時処理が得意な子どもには、順番に区切って細かく説明してあげると効果的ですし、同時処理が得意な子どもは、細かく言われても分かりにくいので、「こうするんだよ。」とまとめて全体像や完成したものを提示した方がよいと思います。ですから、子どもの認知特性を踏まえて、どういう説明の仕方、情報提示の仕方がよいか考えて、ゲームのルール説明を行う必要があります。そうでないと、その子どものために行うSSTなのに、肝腎なことが全く伝わっていなかったということになりかねません。

イ 要求水準の調整

集中時間の配慮ということですが、10分しか集中できない子どもに、20分のゲームをすることはつらいことですので、10分で終わるゲームを組み立てたり、10分集中してできたらほめてあげたりします。

こちらでプログラムを立てると、すべてのプログラムを同じようにやってもらいたいと思いがちですが、要求することは子どもによって違うということです。この子どもは、このゲームとこのゲームを一所懸命できたら、あとは苦手なゲームのときにたとえ寝ころんでいても、それをダメというのではなく、得点係や計時係、審判など違う役割や仕事を与えて、その子どもが同じ場で同じ体験ができるように配慮することが必要です。でも、いつもそれでよいというのではなく、徐々にみんなと一緒にできるようにしていくのですが、こうした視点をもっていると、教師も子どもも苦しくならないと思います。

ウ 指導目標の精選

軽度発達障害の子どもは、トラブルメーカーになりがちなため、ともすると目標が多くなりますが、優先順位を決め、目標を絞っていくと、集中した取組ができると思います。指導目標については、教師だけでなく、子どもにも提示していくと、これができるから次はこのことを頑張ればいいのだと、子どもも見通しをもって取り組めるようになります。

エ 即時かつ頻繁なフィードバック

指導である以上は目標がありますので、目標に対して子どもが適切である場合にはほめて強化し、不適切である場合には修正を加えます。AD/HDの子どもは、実行機能の障害といわれているくらい、分かっているようでも、今自分が何をしているのか分からない状態なので、教師側が実行機能の代わりに頻繁にフィードバックするように心がけると、集中力を高めることができるようになります。大切なことは、そのフィードバックが、否定的なことばや前向きでないことばではなく、肯定的でその子どもをのせるような、気持ちをよくさせるようなものであると、行動への動機付けが高まっていくと思います。

オ 行動の見通し・予防的対応

子どもにとって、一時間の活動の流れが分かっていると見通しがつき、自分で気持ちの調整ができます。見通しがもてると、動きたくなくてもあと少しだから我慢しようというように、子ども自身でコントロールできるようになります。

SSTはうまくいくときもありますが、元々苦手な子どもにやっているわけですので、パニックになることも珍しくありません。でも、そういう子どもは、よく見ているとパニックを起

こす前にサインを出します。机をガタガタし始めたり、だんだんおしゃべりが多くなったり、離席を始めたりするなど、パニックの前兆となる行動が見られたら、「してはだめだよ」などと言うのではなく、「よくがんばっているね」「もう少しで大好きなゲームになるよ」などと肯定的なことばをかけ、予防的な対応をするように心がけます。

カ 指導の構造化

指導のプログラムを構造化して、視覚的に提示してあげるといことです。毎時間、並び方や決まった黒板の使用など、環境設定を同じようにしておく、子どもたちは自発的に準備をして SST を楽しみにするようになります。子どもたちが安心して見通しのもちやすい環境設定はとても大事です。

個別学習の必要な子どもには、その子どもに応じてスモールステップを組んで指導していきます。例えば、自閉的な傾向のある子どもは、初めてのことに抵抗感がありパニックに陥りやすいので、事前に知らせたりちょっとやってみたりして、抵抗感をなくすようにします。

キ 情緒面へのケア

まず、分かるということが大事です。最初にも触れましたが、そのままにしておく対人関係につまずいてしまうので、本人に分かるように解説してあげたり、周囲にも通訳してあげたりすることが大切です。あるアスペルガー症候群の子どもで、掃除のときよくトラブルを起こしていた子どもがいます。例えば、太っている友達がいると、指さしながら大きな声で「あ、あの子、太ってる！」と言ってしまうのですが、そのままでは人間関係がまずくなってしまいます。そこで双方に教師の指導が必要になってくるのです。

それから、アスペルガー症候群の子どもは、表情や態度等で人の気持ちを読みとれなくて、その場がすごく険悪な雰囲気になっていても、どんどん言い続けたりやり続けたりするので、表情を読みとるといことをスキルとして意識的に教えていく必要があります。私は、その子どもの個別学習にも、ゲームを取り入れています。勝つと大げさに喜んでみせます。すると、その子どもは不思議そうな顔で、「先生うれしいの？」と聞いてきます。そこで、「勝つとうれしいのよ。こんな顔をするのよ。」と大げさに見せます。負けたときは、「うーん残念、悲しい。」と言いますが、その後必ず「でも大丈夫、またがんばるんだ。」と言って、立ち直りの仕方を見せて教えるようにしています。このように、健常児には考えられないことですが、その子どもの障害特性に応じて、写真や絵だけでなく実際に表情を読みとれるようにする指導も必要だと思います。

(3) 全体的ポイント

ア 場の構造化

ロールプレイですが、具体的な実際の場面を想定した題材を使います。大事なものは、体験的に考えるということ。ことばでは分かっているにもかかわらず実際には分かっていないというのがこの子どもたちの特徴で、このギャップがあるから周囲とのトラブルが絶えないわけです。そのギャップを埋めるために体験的に考えるということになります。場面、状況、人を変え、繰り返しロールプレイをするとよいと思います。

この方法のよいところは、モデルを示して客観的にも考えることができるということ。実際の場面で自分が体験すると、興奮したり混乱したりして、落ち着いて考えられないこともありますが、劇では落ち着いて考えられたりします。また、自分の番でないときは友達などがやっている様子を見て観察もできます。それから、場面のシミュレーションができ、こんな時こうするというイメージがわきます。そして、ロールプレイの一番よいところは、最後にこうするとお互い気持ちいいんだという、心地よい人間関係を体験できるということ。ロールプレイで成功体験として身につけて、それを実際の具体的な場面に出合ったときに出来るようにと考えられるわけです。ですから、ロールプレイで成功しない子どもは、実際の場面では、

さらに成功できないといってよいでしょう。こういう点からも、ロールプレイは大切な学習であると言えます。

イ 子どもの特徴を把握する

問題行動を起こす子どもの場合、問題行動ばかりに目を奪われてしまいがちですが、多面的にとらえることが大切です。それには、心理検査も必要になりますが、それだけでなく、こういうときは失敗するけれども、こういうときにはとてもいい表情をするとかいい行動がとれるといったよい面をとらえられるように、いろいろな角度からその子どもを総合的に見ていけるといいと思います。それが結局、その子どものよいところを生かし、全体的にレベルを引き上げる原動力になります。

「ルールのあるゲームができない」子どもを見たときに、その原因にはいろいろな要素があります。原因を、協調性がない、みんなと遊ぼうとしないといった子どもの性格のせいにしたたり、家庭で遊ばせてないからと家庭のせいにするのではなく、次の図に示すようにいろいろな要素があってその状態像を示しているのので、教育のプロとしてつまずきの原因をしっかりと把握した上で、その子どもに合った指導をしていかななくてはならないと思います。「順番が守れない」「すぐケンカをする」についても、図に示すようにいろいろなつまずきの原因があります。

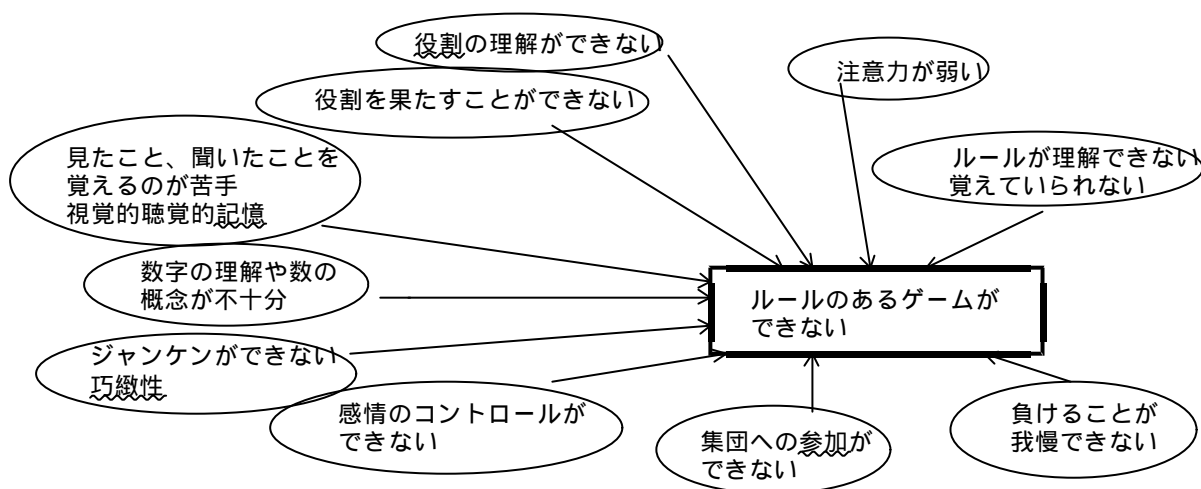


図3 ルールのあるゲームが理解できない子のとらえ方
 (「LD児サポートプログラム」日本文化科学社)

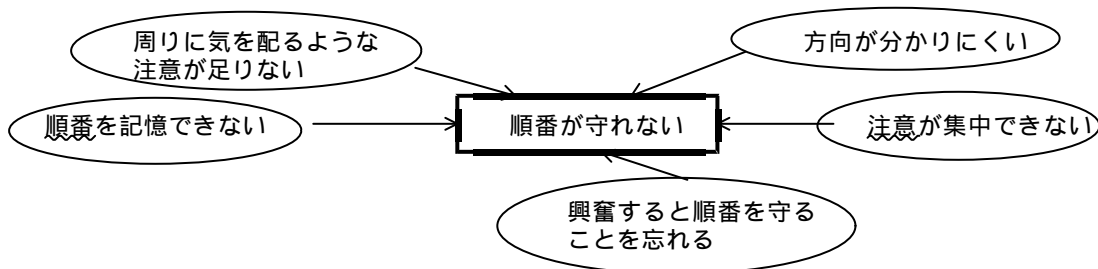


図4 順番が守れない子のとらえ方
 (「LD児サポートプログラム」日本文化科学社)

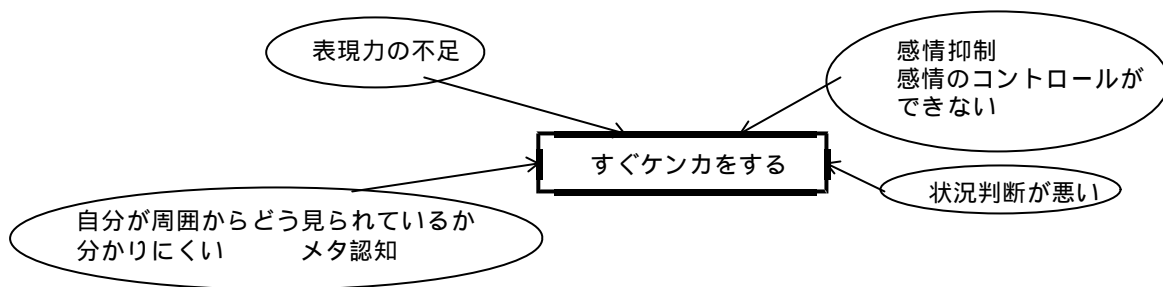


図5 すぐケンカをする子のとらえ方
 (「LD児サポートプログラム」日本文化科学社)

ウ 指導目標、配慮点を明確化

複数の教師で指導する場合には、指導目標や配慮点を明確化し、その子どもの知的水準、認知能力の特徴などを共通理解する必要があります。いろいろなことをいろいろな方法で援助されても、子どもはかえって混乱してしまうので、絞った指導が必要になります。目標も、三つくらい気をつけてほしいことがあった場合、これを一番にしようというように優先順位をつけておくと指導しやすいし、評価も優先順位に基づいてできるのでやりやすいと思います。

エ 成就体験を積む

マズローの図が示しているように、人間の欲求は階層化されていて、ピラミッドの底辺にあるのは「生理的・身体的欲求」で、虐待は生命そのものも脅かされるものです。次は「安全欲求」で、クラスでいじめられていたりすると、この欲求が満たされず、恐怖や苦痛を感じ、幸せな学校生活が保障されないこととなります。これらの欲求の上に「所属・愛情欲求」というのがあり、クラスの一員、家族の一員としての所属欲求が満たされていないと、不安定になります。次に「セルフエスティーム欲求」といって、自己有能感や自己効力感といった表現をされることもあります。所属欲求が満たされてはじめて自己有能感もてる、すなわち認められて、自尊心もてるようになるということです。その上に、「認知的欲求」があって、知的関心、学習意欲というのがあるわけですが、それぞれの位置を押さえておきたいと思います。それまでの階層が満たされて、最終的に精神的ゆとりや向上心、自己達成や生き甲斐などが生まれるという階層になっているのです。



図6 マズローの図

年齢が小さいほど、こうした階層構造を保障してあげる必要があると思います。勉強という前に、その子どもがクラスに自分の居場所があるか、友達とうまくやっているか、そういった面をしっかりと見ることが大切で、勉強だけ求めていっても、それは、土台のないところへ積み上げるのと同じなので、土台となる欲求を保障しながら勉強を考えていく必要があります。

年齢が小さいほど、こうした階層構造を保障してあげる必要があると思います。勉強という前に、その子どもがクラスに自分の居場所があるか、友達とうまくやっているか、そういった面をしっかりと見ることが大切で、勉強だけ求めていっても、それは、土台のないところへ積み上げるのと同じなので、土台となる欲求を保障しながら勉強を考えていく必要があります。

保護者の方にもいえることで、障害のある子どもをもっていると母親も寝不足で大変だったり、地域の中で浮いてしまっていれば、所属感や親和的な感情は満たされていなかったりする

ので、母親の話をよく聞いてあげるなど、こちらで配慮する必要があると思います。そうして、母親の気持ちを安定させてからでないと、学校からのお願いや要求も言えないのではないかと思います。母親にとっても、所属感や愛情、受け入れられるということは必要であると思います。

教師にも大切な視点で、たいへんな子どもがいると、特に小学校では、学級王国で担任一人で抱え込んでしまいがちですが、校内のいろいろな先生がバックアップする体制が必要だと思います。そうすることによって、その担任も所属感や愛情欲求が満たされ、自分もがんばろうという気持ちになれ、がんばればできるという自己有能感も高まるのではないかと思います。

学校にいるときに、人間っていいな、友達っていいな、自分もがんばればできるんだ、自分もこんないいところがあるといった自己肯定ができて、対人関係のよさを実感している子どもは、大人になっていろいろな壁に突き当たっても乗り越えていけるとと思います。自分に自信がなく、みんな敵と思っているような子どもは、大きくなればなるほど固定化し修正がきかなくなるので、早めの成就体験が大事で、成就体験によりソーシャルスキルは高まっていくものと思います。

オ 経験の拡大と般化

これまで成功体験を強調して話してきましたが、実際には当然失敗体験もあるわけです。成功体験をある程度積んだら葛藤場面も設定するのですが、指導の中で気をつけることは、上手な失敗をさせるということです。嫌な失敗体験をさせてしまうと、もうやりたくないというような嫌な思いを残すことになってしまいます。上手な失敗体験というのは、予想された失敗のもとに失敗体験をしても、こういうふうには直せばいいのだ、こうすればいいのだといった解決策をセットで学べる心理的負担の少ないもので、明るい失敗体験、解決策のある失敗体験とも言えます。

般化ということについては、授業でできたら休み時間でもできる、特殊学級でできたら通常の学級でもでき、全校集会や地域でもでき、いろいろなところで生かせるようになることが、本当に身に付いたということなので、般化を考えながらSSTを指導していきたいと思います。

4 ソーシャルスキルトレーニング体験

(1) ロールプレイ

- 気持ちのよいあいさつ
- インストラクション（問題意識をもつ）
- モデリング（気づく）
- リハーサル（体験する）
- フィードバック（ふり返る）



<心を伝える話し方>

- ・相手に近づく
- ・相手をきちんと見る
- ・相手に聞こえる声で
- ・笑顔で言う

あいさつリレー

じょうずな断り方

「断る人」「断られる人」の両方の気持ちを体験してもらう。

例 ・優柔不断なタイプ

- ・パニックになって怒ってしまうタイプ
- ・じょうずに断る
 - ・あやまる
 - ・理由を言う
 - ・断る
 - ・(代わりの意見)

ロールプレイを行う上での配慮点

子どもたちは、演技と日常生活が混同してしまうので、役割の明示とともに、始まりと終わりを明確にする必要がある。

(2) ゲーム

ア 変身ゲーム

導入に適したゲーム

【進め方】

- ・ファッションショーを見る
- ・モデルは変身する(2か所)
 - 子どもの実態によって、グッズを使ったりする
- ・変身したところを見つける(しゃべらない)

イ バクハツドカン

【進め方】

- ・テーマを決める
 - (国、色、花、くだもの、おやつ、教科、給食、友達や先生の名前、文房具、遊びなど)
- ・リーダーが秘密に答えを一つ選ぶ
- ・順番に答えを言う
- ・リーダーの答えを言った人は“ドカーン”となる
- ・罰ゲームをやってもらう
 - (罰ゲームは、事前に話し合いで決めておく。なるべく選択肢を多く用意する。)

ロールプレイ

参考文献「ソーシャルスキル教育で子どもが変わる」図書文化

LD等の子どもの理解

Q 1 どのような方法で実態把握をしていますか？

A1-1 実態把握の方法

LD等の子どもの実態把握の方法や手順として、次のような例が紹介されました。

- 保護者との面談、学級担任や前担任等からの情報収集
- ・内容：生育歴、家庭での様子、学級・学校・園での様子、興味関心など
子どもとのやりとりの中での観察
- ・観察の視点：アイコンタクト、着席指示理解、姿勢、落ち着き、言語理解、言語表現、会話のズレ、その他の指示理解、運動動作、人物画、遊びの様子など
諸検査の実施
- ・必要に応じて次のような諸検査から選択したり組み合わせたりして実施
 - ・ 絵画語い発達検査
 - ・ P R S (LD児・ADHD 児診断のためのテスト)
 - ・ 田中ビネー式知能検査
 - ・ K - A B C 心理教育アセスメントバッテリー
 - ・ W I S C - 知能検査
 - ・ I T P A 言語学習能力診断検査
 - ・ S M 社会生活能力検査
 - ・ フロスティック視知覚発達検査 など
- 打合せ（会議）で検討
- ・上記 ~ の情報をもとに、複数の担当者が意見を出し合う。
- ・これらを受けて指導計画を作成する。

A1-2 実態把握から指導へ

ある通級指導教室では、独自に開発した学力チェックリストやソーシャルスキルチェックリストを用るとともに、運動能力テストや諸検査（P R S、W I S C - 等）の結果から実態把握をしています。

その結果は、右のような様式の「心理教育アセスメント」にまとめています。

各項目の必要事項をまとめる過程で、総合的な見方からLD等の子どもの学校や家庭における学習上や生活上のつまずきの原因を明らかにしていきます。

その上で、対象児に必要なかつ有効な支援の方法を決定していきます。

このように子どもについての情報をいろいろな角度から集め、整理して指導に結びつけていく過程を「心理教育アセスメント」と言います。

心理教育アセスメント		
主訴（本人や保護者が困っている点、改善したいと願っている点） ・		
家族構成、家族状況 ・	生育歴、教育歴 ・	学校、学級状況 ・
学習（国語、算数、その他） ・	言語、コミュニケーション ・	行動、社会性 ・
諸検査結果（知能、認知特性、その他） ・	運動、基本的な生活習慣、その他 ・	興味、強い面、指導に利用できるもの ・
総合アセスメント（評価） ・		
指導仮説 ・		

心理教育アセスメント様式（項目）例

Q 2 子どもを理解する際のポイントは、どんなことでしょうか？

A2-1 子どもや保護者の思いや願いを受け止める

子どもの動向や保護者の意見を批判しないでありのままに見たり聞いたりする。
分からないことは躊躇しないでたずねる。
子どもの視線に立って、保護者と一緒に歩む姿勢を示す。

A2-2 担任や親の「困り感」と子ども自身の「困り感」の違いを知る

担任は「一斉授業ができなくて困っている」と言い、親は「家庭のしつけが悪いと注意されて困っている」と言う。では、子ども自身が困っていることは何でしょうか？

子どもの立場になって「困り感」を考えてみると、担任や親の「困り感」との違いに気付くことができると思います。

A2-3 生活場面での子どもの姿をとらえ、子どもの得意な部分を見つける

教室にいるときの姿だけでなく、家庭や学校、その他の場面など、生活場面全体で子どもの姿をとらえましょう。

その中で、「聴覚的に情報を処理することが得意な子どもか？」「視覚的に情報を処理することが得意な子どもか？」などの視点で、子どもの特徴を知り得意な部分を見つけます。前者ならば「絵よりもことばでの説明」や「言語的・逐次的な説明」が有効であり、具体的には「一つ目は をします。二つ目は をします」などの継次的な説明で支援します。後者ならば「ことばより絵や実物、実演による説明」が有効で、ことばで詳しく説明するよりも、完成したものを見せて「今日はこういうことをします」と支援します。

日ごろの子どもの様子をよく観察して、子どもがどのようなタイプなのか、どのようなやり方を得意とするのかを見つけましょう。

A2-4 問題の背景を探る

子どもの特性、生育歴、家庭環境などの背景の把握に努めましょう。

[例1] 一見すると同じように見える「落ち着きが無く、すぐカッとしてしまう」二人の子どもも、それぞれの子どもの特徴があり背景があります。しかし、背景を探っても簡単に原因を特定して決めつけないようにしています。たとえ家庭環境に問題があると思われなくても「お母さんがんばって！」や「お母さんしっかり！」と言っても問題は解決しません。

[例2] 軽度発達障害と不登校との関係を考えましょう。不登校の中学生の背景には、心理的な問題以外に発達障害が背景にある可能性もあります。しかし、その可能性について知らなければ、適切な対応がなされずに、不登校に至る例もあります。

A2-5 自分（教師自身）の心の動きに気づく

子どもとのかかわりの中で教師にどんな感情が生まれてくるのでしょうか？

教師の気持ちは経験年数とともに、あるいはその時々に移り変わります。「思うようにならずイライラする気持ち」「子どもを導こうとする気持ち」「子どもの思いを察しようとする気持ち」など。そのような自分自身を冷静に認識することが大切です。

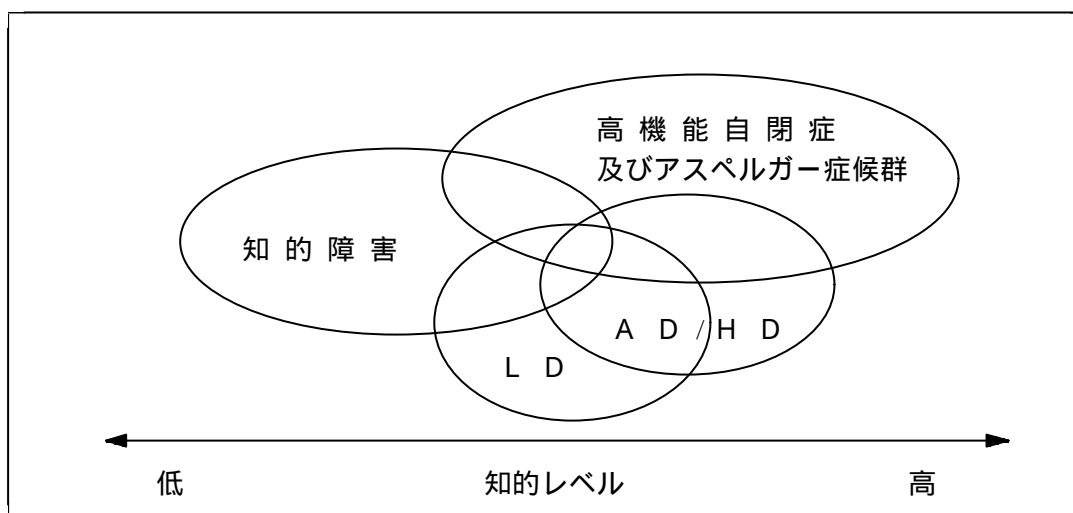
また、教師は「教えよう」「導こう」「何かしてあげよう」という気持ちが強くなりがちです。「今、子どもが何をしてほしいのか？」を感じながら接していくことを大切にしています。

Q 3 子どもの障害名（診断名）をどのようにとらえたいですか？

A3-1 障害名（診断名）に惑わされない

軽度発達障害の子どもたちは、「LD」「AD/HD」「高機能自閉症」「アスペルガー症候群」のそれぞれの障害の特性を併せ持っていることが多いものです。

したがって、それぞれの障害の特性や対応の方法をしっかりと理解しつつ、ひとつの診断名に惑わされないように、子ども自身をしっかりと見つめることを大切にしています。



障害が併存しているイメージ図

「自閉的な傾向」「LD傾向」などということばも安易に使用しないことが大切です。「傾向」があるということが、その子どもの見方を偏ったものにし、見えるものも見えなくなってしまいます。「傾向」と言うことばで簡単にくくらないほうがよいでしょう。

Q 4 保護者との共通理解が得られない場合はどうしますか？

A4 事例の紹介

ことばの教室へ「構音障害」として通級を始めたA男君。実際には行動上の問題を含めて「AD/HD」ではないかと思われました。指導計画の変更のために、改めて実態把握をしようと考えましたが、保護者の理解が得られず検査ができません。

まず、個々の保護者によって、それぞれに考え方や障害を受け入れる心情の段階、家族関係、生活のリズムなどが様々であることを知りましょう。そういった状況の中で、まず第一に安定した生活基盤が得られていることが重要であると考えています。

上記のようなケースの場合には、検査ばかりでなく、まず行動観察という方法もあります。これらのことを担任として理解したうえで、最初はあるがままに受け入れ、担任（学校）としてできることをしっかりやることからスタートします。

そして、指導の結果、子どもが変わり、さらに、その経過の中で保護者の考え方が少しずつ変容して、しだいに保護者との共通理解が得られるようにしています。

L D等の子どもの支援の工夫

Q 5 具体的な支援の工夫について、教えてください。

A5-1 集中して話を聞くことが難しい場合

[教材名] 私はだれでしょう？(手作り教材)

[ねらい] 集中して話を聞いたり、答えたりできるようにする

[進め方]

出題者(動物役)が前に立って、動物の名前が書いてあるカードを解答者に見えないように首から下げる。

解答者が順番に質問する。

「あなたの大きさは?」「あなたは牧場に住んでいますか?」など

出題者は正直に答えたり、答えが分からないときには「わかりません」と言ったりする。

A5-2 場にあった行動が取りにくい場合

[教材名] ソーシャルスキルトレーニング(SST)絵カード(市販の教材)

[ねらい] 状況を認知する

(認知: どうしているの? 予測: 次はどうなるの? 対処: どうすればいいの?)

[進め方の一例]

教師: カード①(スーパーで財布を拾っている場面)を提示して、質問する。

「ここはどこ?」「どうしたの?」

子ども: 「財布を拾おうとしている」などと答える。

教師: カード②(どうしたら良いか分からないので、自分のポケットに入れた場面)を提示して、質問する。「どうなる?」

子ども: 「どろぼうになっちゃうよ」などと答える。

教師: カード③(財布をスーパーの人に渡している場面)を提示して、質問する。

「どうすれば良かったのかな?」

子ども: 「大人の人に渡す」などと答える。

A5-3 個別の指導が難しい場合

- ・ 1週間に1度でも1対1で指導する時間を確保できるように努力しましょう。
- ・ 指導場面での工夫としては、「衝立で刺激を遮断する」「学習スケジュールに順序性をもたせて見通しがもてるようにする」「最後の15分間は必ず教師と一緒に楽しめる時間をつくる」などがあります。
- ・ 得意なことを伸ばして、かかわれる友達を少しずつ増やしていく方向で集団参加につなげていきましょう。

A5-4 「こだわり」が激しい場合

- ・ 「こだわり」の考え方として、周囲に迷惑をかけない範囲のことは、寛容に見ることも必要です。まず「こだわり」をやめさせようと先生がこだわらないことが大切です。
- ・ 本人の「やりたいことは何か?」「できることは何か?」「得意なことは何か?」ということを切り口に教室の中でできることを一つずつ増やしていきましょう。合言葉は「焦らず、ゆっくり、時間をかけて。」

A5-5 予定の変更にパニックになってしまう場合

- ・とにかくできるだけ早く変更を知らせるように努力しましょう。前日あるいは朝のうちに、たとえ直前でも変更があることを本人に分かるように（言って聞かせるだけでなく、実物や写真など目に見えるを工夫して）知らせることが大切です。
- ・自分の気持ちや行動をコントロールすることが苦手な子どもに対しては、自分の机上に行動の目当てとなるカード(キーワード)をはっておく工夫が有効です。
- ・子どもたちにとって、活動の見通しや終わりが分からないことは、不安の一因となります。「きょうは があるよ」「これをやったら終わりだよ」の「 」や「これ」がはっきり分かるように示してやるべきです。

A5-6 指導について相談相手がいない場合

- ・特殊学級で1人担任の場合は、指導方法を相談したり、その成果を確かめあったりすることができず不安なものです。近隣の特殊学級の担任同士で情報交換や相談をするとよいでしょう。
- ・特殊学級の担任が通常学級の担任と話し合う機会をもつことが大切です。
「通常学級の中では何から取り組めるか?」「20分くらい集中してできることは?」などの視点で話をスタートさせ、とにかく一緒に考えましょう。

Q 6 通級指導教室の様子について、教えてください。

A6-1 指導対象の子どもは・・・

原則として、市内の小学校に在籍する小学生及び幼児で、次に示すような事柄の改善が必要な子どもが指導の対象です。

- ・毎日、元気に通園、通学してほしい
- ・友達とかかわりを深めて、楽しく一緒に遊んだり、学習したりしてほしい
- ・自分の思いや言いたいことをもっと上手に表現してほしい
- ・自信をつけて、活発に話をし、学習や遊びに積極的に加わってほしい
- ・友達と楽しくかかわる中で、自己コントロールの力を高めてほしい
- ・集中力を付けて、落ち着いた気持ちで学習してほしい

A6-2 指導の回数は・・・

指導回数は、おおよそ週1回で決められた曜日・時間に通級してきます。子どもの実態に応じて、指導回数や指導時間を柔軟に対応する場合があります。

A6-3 指導の形態は・・・

指導は原則として、1人の子どもに1人の担当がつき、子どもの状況(主訴、年齢等)を考慮し個別の指導や小集団での指導、または両方を取り入れた指導を行っています。

例えばある通級指導教室では、小学生の場合は90分ある指導時間を原則として、個別指導(30分)、集団指導(30分)、自由遊び(30分)の3つに分けています。

個別指導と集団指導については、それぞれのねらいに沿った指導を行います。自由遊びについては、主に、情緒の開放・発散・安定を図ること、集団参加への意欲を育てること、仲間と自由に遊ぶ心地よさを経験することなどをねらった指導を行います。

協力学級（通常の学級）への支援

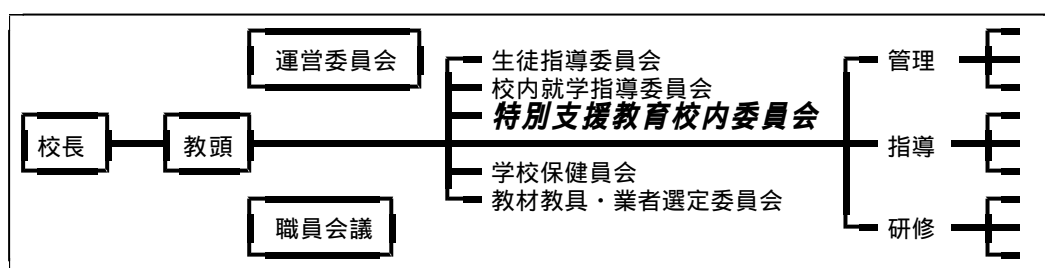
Q 7 協力学級への支援は、どのようにしますか？

A 7 校内支援体制の構築（ある小学校の事例が紹介されました）

現状は？

ア．特別支援教育校内委員会の組織

本校では、特別支援教育校内委員会（または校内委員会という）を、就学指導委員会に教育相談の役割をもたせ、同時に生徒指導委員会との役割が重なる事項については、協同で、又は役割の分担・連携を考えて行っていくこととしました。生徒指導委員会、就学指導委員会、教育相談、特殊教育の各分掌の主任が特別支援教育校内委員会に属し、その分掌の立場で委員会に対して参加し、協力することとしました。



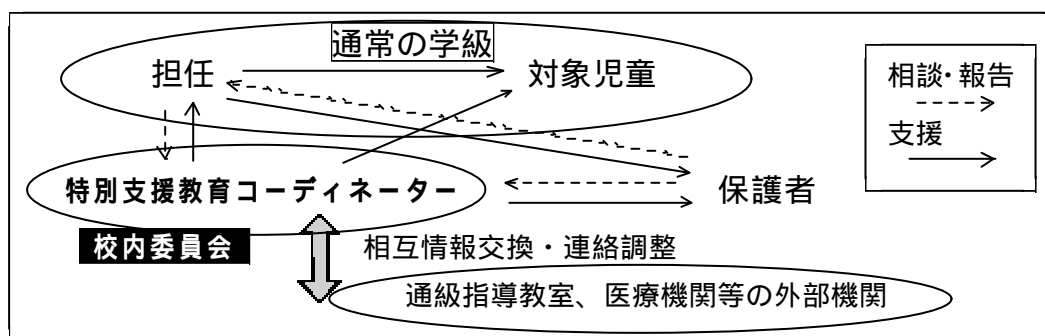
校務分掌組織

イ．特別支援教育校内委員会の参加者

校内委員会主任、校長、教頭、教務主任、学年主任、養護教諭、保健主事、生徒指導主任、教育相談主任、特殊学級担任、就学指導委員、対象児童の担任など
特別支援教育コーディネーター

ウ．特別支援教育校内委員会の実践事項

- ・個別に特別な学習活動への教育的支援の必要な児童の集約・対応の検討・支援
- ・校内就学指導委員会への審査提案
- ・外部施設、医師との連携・調整
- ・教育相談の実施

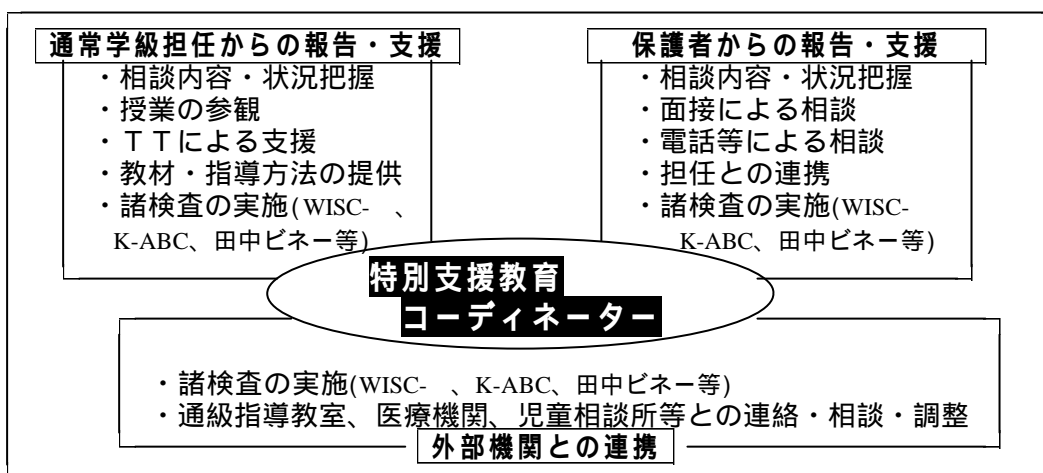


特別支援教育コーディネーターの相談活動

エ．活動方針

- ・特別支援の対象は、通常の学級の中に在籍していながら、TTや取り出しでの個別の指導、個別の教材等が必要であったり、個別の特別な配慮が必要であったりする児童とし、教職員、保護者、本人等から、要請のあった児童とする。
- ・校内に特別教育支援コーディネーターを置く

- ・校内委員会を学期1回を定例として開き、ケース会議や小会議を行い組織的な対応が図れるようにする。
- ・校内委員会は各担任や教職員と情報交換し連携する。
- ・教職員のLD及びその周辺児童に対する理解と具体的な支援に対する研修を充実させていく。(夏季休業中の校内研修の実施、資料の配付)
- ・校内でできる限りの人的・教育的資源を活用していくとともに、外部機関及び人材の活用・連携を充実させていく。
- ・TTや個別の指導が可能な態勢を作っていく。(管理職の協力、養護教諭の協力)
- ・学習に遅れがちな児童はもちろん、誰でも利用できるような放課後のオープン教室の設置について検討する(火曜、木曜の放課後、3時40分から下校時刻まで)



特別支援教育コーディネーターの相談・連携の仕事内容

課題は？

- ア．校内のコーディネーターを含め校内委員会として教育相談時間の確保や連絡調整等を機能的に行うために、職員の理解、協力を得ているが、物理的な限界があり、外部機関等の人材の力を借りなければなかなか動けない実状がある。
- イ．校内委員会としての組織を整備し、ケース会議や情報交換について充実させそして組織的な対応が図れるようにする。
- ウ．校内の特別支援教育についての理解を深めるための研修をさらに行っていく。
- エ．担任の目から見て気になる子については話題にしてもらい、担任が抱え込まないように、できるだけオープンに情報交換できるような校内の雰囲気をつくれるとよい。
- オ．特別支援教育コーディネーターがさらに専門的な知識や技能を磨いていく必要がある。

Q 8 協力学級への支援の際、大切にしていることは何ですか？

A 8 良き理解者を増やす

コーディネーターとして、学校内の理解者を増やすことを心がけました。理解者を増やすとは、子どもに何ができるかを一緒に考えること。コーディネーターとして、指導的な立場ではなく、同僚として、仲間として一緒に考えていくことが大切です。担任、保護者一人一人が、子どものことを受け止める力を高めていくことが大切です。LD等の子どもたちにかかわる私たち指導者が、その責任感と危機感をしっかりと認識することが必要です。なぜならば、気になる子どもたちへの教師の初期のかかわり方によって、二次障害や悪循環を招きかねない怖さが潜んでいるからです。

(資料1)

2001/01 答申等

21世紀の特殊教育の在り方について

～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～

(最終報告)【抜粋】

第3章 特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応について

1 障害の状態等に応じた指導の充実方策

1-2 学習障害児、注意欠陥/多動性障害(ADHD)児、高機能自閉症児等への教育的対応

1. 学習障害児、注意欠陥/多動性障害(ADHD)児、高機能自閉症児等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図るためには、その実態を把握し、判断基準や指導方法を確立することが必要であること。このため、これらの特別な教育的支援を必要とする児童生徒等の実態や指導の状況等について全国的な調査を行うとともに、その成果を踏まえ、教員の専門性を高めるとともに教育関係者や国民一般に対し幅広い理解啓発に努めること。
2. 学習障害児への教育的対応については、一人一人の学習障害の状態に応じた指導方法を確立するため、全国的な実態調査の成果等を踏まえ、実践的な研究を行うこと。また、都道府県及び市町村教育委員会においては、学習障害の実態把握のための体制を整備するとともに、専門家による各学校への巡回指導により、指導方法の充実に努めること。
3. 注意欠陥/多動性障害(ADHD)児や高機能自閉症児等への教育的対応については、国立特殊教育総合研究所における調査研究の成果等を踏まえ、更に調査研究を行い、判断基準等を明らかにするとともに、効果的な指導方法や指導の場、形態等について検討すること。

(1) いわゆる学習障害とは、一般に「全般的な知的発達に遅れはないが、読み書き等のうち特定のものの習得と使用に著しく困難を示す」状態を指す。学習障害の実態については、国内外において学習障害の定義や判断基準が様々であるため、十分明らかになっていない。文部省においては、これまで調査研究協力者会議を設置して検討を行い、平成11年7月に学習障害の判断基準や実態把握等についての試案を提言した報告書がまとめられた。今後、この試案に基づき、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の実態や指導の状況等について全国的な調査を行うことが必要である。

また、この全国的な調査や注意欠陥/多動性障害(ADHD)児、高機能自閉症児、学習障害児等への教育的対応に関する調査研究の成果を踏まえ、指導を担当する教員の専門性を高めることや教育関係者や国民一般への幅広い理解啓発に努めることが必要である。

(2) 国においては、全国的な実態調査や国立特殊教育総合研究所における学習障害児への指導方法等に関する調査研究等の成果に基づき、一人一人の学習障害の状態に応じた指導方法を確立するための実践的な研究を行うことが必要である。また、都道府県教育委員会や市町村教育委員会においては、各学校において学習障害の実態を把握するための組織づくりを行うとともに、各学校における実態把握を支援するため、専門家によるチームを構成して各学校等への巡回指導を行うことなどにより、学習障害に対する実態把握の体制の整備と指導方法の充実に努めることが必要である。

なお、学習障害に対する指導体制については、上記の調査研究の成果等を踏まえ、通級による指導の対象の可能性について引き続き検討する必要がある。

(3) また、注意欠陥/多動性障害（ADHD）児や知的障害を伴わない自閉症である高機能自閉症児などの通常の学校に在籍する児童生徒等については、まだ原因が究明されておらず、研究機関や国立大学附属養護学校等においてその判断基準や指導方法等を確立するための取組が進められている。このため、国において、これまでの国立特殊教育総合研究所における注意欠陥/多動性障害（ADHD）児や高機能自閉症児等への指導方法に関する調査研究の成果等を踏まえ、今後、注意欠陥/多動性障害（ADHD）児や高機能自閉症児等への教育的対応に関する調査研究を行い、判断基準等について明らかにするとともに、効果的な指導方法や指導の場、形態等について検討することが必要である。

また、高機能自閉症児への教育は、現在、かん黙や習癖の異常などのいわゆる情緒障害児と同様に情緒障害教育の対象として主に情緒障害特殊学級等において行われている。しかし、自閉症は中枢神経系の機能不全による発達障害とされている一方、いわゆる情緒障害は、主として対人関係の軋轢などの心因性によるものとされている。

このように、自閉症児と心因性の情緒障害児に対する指導内容や方法は異なるにもかかわらず両方とも情緒障害教育の対象となっていることから、それぞれの特性に応じた指導が適切に行われていない場合もある。このため、今後、高機能自閉症児への教育と心因性の情緒障害児への教育の違いを考慮しつつ、両者に対する教育的対応の在り方を見直していく必要がある。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102.htm)

(資料2)

2003/03/28 答申

今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)【抜粋】

第1章 特殊教育から特別支援教育へ

1 特殊教育の果たしてきた役割

- (1) これまでの特殊教育は、障害の種類や程度に対応して教育の場を整備し、そこできめ細かな教育を効果的に行うという視点で展開されてきた。具体的には、障害の状態によって就学の猶予又は免除を受けることを余儀なくされている児童生徒が多くいる事態を重く受け止めて、教育の機会を確保するため、障害の重い、あるいは障害の重複している児童生徒の教育に軸足を置いて条件整備が行われてきた。

盲・聾・養護学校は平成14年5月現在で、全国に993校設置されている。また、障害の状態によって通学が困難な場合には、教員が家庭等において必要な指導を行う訪問教育の制度を設けて積極的な対応を図ってきた。このほか、小・中学校等に就学して教育を受ける障害のある児童生徒に対しても、障害の状態に応じた適切な教育を行うために、特殊学級の設置、又は、通級による指導(通常の学級に在籍してほとんどの授業を通常の学級で受けながら一部特別の指導を受ける制度のことで通級指導教室と称される)の制度化を図ってきた結果、障害があることを理由に保護者の申請により就学を猶予又は免除された児童生徒は非常に少なくなっている(全学齢児童生徒数の約0.001%)。

現在、特殊教育の対象となっている児童生徒は、義務教育段階でみると、盲・聾・養護学校で約5万1千人、特殊学級については全国の小・中学校の約半数に設置されており、在籍者数は約8万2千人、通級による指導の対象児童生徒数は約3万2千人であり、特殊教育を受けている児童生徒の約7割が小・中学校に就学して、障害に応じた教育を受けている。

- (2) このように、特殊教育は障害の状態等に応じた弾力的な教育的対応にも配慮しつつ、障害のある児童生徒の教育の機会の確保のために重要な役割を果たしてきた。また、この間、盲・聾・養護学校等において、障害の種類や程度に対応した教育上の経験、ノウハウ等の蓄積、障害に対応した施設や設備の整備等の条件整備が進められるなどにより、障害のある児童生徒の教育の基盤整備については、全ての子どもの学習機会を保障するとの視点から、量的な面において概ねナショナルミニマムは達成されているとみることができる。

2 障害のある児童生徒の教育をめぐる諸情勢の変化

- (1) 障害のある児童生徒の教育をめぐることは、最近では、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こと、また、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する児童生徒数について、平成14年文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」(別添)の結果は、その調査の方法が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ないものの、約6%程度の割合で通常の学級に在籍している可能性を示していること、さらに、盲・聾・養護学校に在籍する児童生徒の障害の重度・重複化が進んでおり、概ね半数近くの児童生徒はその障害が重複していること、肢体不自由の養護学校等では日常的に医療的ケアを必要とする児童生徒が増加していること、知的障害養護学校に多く在籍している自閉症の児童生徒に対する適切な指導法の開発が課題と

なっていること等の情勢の変化があり、これらを踏まえて今後の適切な教育的対応を考えていくことが求められている。

- (2) また、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒については、これまでその定義、判断基準が明らかでない等の理由から、学習や生活上での困難を抱える子どもの早期発見、専門家等との連携による適切な指導体制の確立等の十分な対応が図られてきておらず、その教育的対応が重要な課題となっている。今後は、これらの児童生徒についても、特殊教育の対象とされる視覚障害、聴覚障害、知的障害等の児童生徒と分けて考えることなく、一人一人の教育的ニーズに応じて特別の教育的支援を行うという視点に立ち、教育的対応を考えることが必要である。

これにより特別の教育的支援を必要とする範囲は、対象児童生徒数の増加等に見られるように、量的に増加するとともに、対象となる障害種の多様化により、質的に複雑化することとなるため後述する制度の見直し、教育システムの再構築、指導面で高い専門性を有する人材の養成等の取組が必要である。また、人員の配置、施設や設備の整備等について適正な条件整備を図ることも課題の一つであり、近年の国・地方公共団体の厳しい財政事情等を踏まえ、既存の特殊教育のための人的・物的資源の配分の在り方について見直しを行いつつ、また、地方公共団体においては地域の状況等にも対応して、具体的な条件整備の必要性等について検討していくことが肝要である。

第2章 今後の特別支援教育の在り方についての基本的な考え方

1 特別支援教育における基本的視点

- (1) これまでの特殊教育は、障害の種類と程度に応じて盲・聾・養護学校や特殊学級において教育を行う等により、手厚くきめ細かい教育を行うことを基本的な考えとしていた。また、通常の学級に多く在籍すると考えられる LD、ADHD、高機能自閉症により学習や生活についての特別な支援を必要とする児童生徒に対する教育的対応については、従来の特殊教育は必ずしも十分に対応できていない状況にある。

これらの障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な対応を図ることが特別支援教育における基本的視点として重要である。

- (2) また、障害のある児童生徒にとって、自立や社会参加は重要な目的である。可能な限り自らの意思及び力で社会や地域の中で生活していくために、教育、福祉、医療等様々な側面から適切な支援を行っていくことが求められている。

障害のある児童生徒の教育については、自立や社会参加のための基本的な力を培うために障害の状態に応じて行う教科指導に加えて、自立活動の指導、すなわち、障害に起因して生じる種々の困難の改善・克服のための指導という重要な機能がある。この機能に関しては、近年の国際的な障害観の変化も踏まえれば身体機能や構造の欠陥を補うという視点で捉えることは適切ではなく、生活や学習上の困難や制約を改善・克服するために適切な教育及び指導を通じて、障害のある児童生徒の主体的な取組の支援を行うことを特別支援教育の視点として考えていく必要がある。

- (3) 上記のことを踏まえれば、特別支援教育とは、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかった LD、ADHD、高機能自閉症も含めて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、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育を通じて必要な支援を行うものと言うことができる。もとより、この特別支援教育は、障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するためのものと位置付けられる。

この場合に、一人一人の児童生徒の教育的ニーズが何かについて、市町村の教育委員会は、児童生徒本人の視点に立って、専門家はもちろん保護者等関係者の意見等を踏まえて正確に把握するとともに、教育的支援を行う関係者、関係機関等の役割分担を明らかにして適切な教育を行うことが重要である。その際、都道府県の教育委員会は、市町村における教育的ニーズの把握が適切になされるよう、市町村に対する支援や連携について考慮する必要がある。

児童生徒一人一人の教育的ニーズは多様であり、また不変のものでもない。小学校又は盲・聾・養護学校の小学部に入学した者もその実態等に応じて就学先を変更することによりその者の教育的ニーズに対応した教育が可能な場合があることに留意する必要がある。また、小・中学校の特殊学級や盲・聾・養護学校等の利用可能な人的・物的資源を児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて弾力的に活用して適切な教育を行っていくという観点からも、教育の場を固定したものとは考えず、児童生徒の実態等に応じて弾力的に教育の場を用意するという考え方に立って取り組むことが必要である。

- (4) 平成11年7月に関係法令が改正され、地方分権の実現に向けて国と地方公共団体との新しい関係の構築や地方行政体制の整備等が図られたが、この中で、就学事務等は機関委任事務から地方公共団体が行う自治事務に変更された。今後は、児童生徒の教育について、地域の実情を踏まえ、自己決定・自己責任の原則の下で各種事務を行うことが求められるため、例えば就学段階においては教育委員会が中心になって、一人一人の児童生徒の教育的ニーズを踏まえた適切な対応が図られることが必要である。

これまでの特殊教育は、障害の程度に応じて、教育や指導上の条件が整った場で手厚くきめ細かな教育を行うことを重視し、障害のある児童生徒の就学指導の制度としては、やや画一的な面があった。前述の「21世紀の特殊教育の在り方（最終報告）」の提言を受け、国は、学校教育法施行令を改正し、盲・聾・養護学校へ就学すべき基準（就学基準）と就学手続の見直しを行った。これにより、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた教育的対応を適切に行うことが制度的に可能となり、今後は、地方分権の趣旨も踏まえて盲・聾・養護学校など特殊教育において整備された人的・物的資源を活用して、現行制度の一層の弾力化や効率的運用、教育、福祉、医療等の関係機関の連携の充実等により、一層質の高い教育を行うことが重要である。

第4章 特別支援教育を推進する上での小・中学校の在り方について

1 特殊教育に係る小・中学校の制度

- (1) 視覚障害者・聴覚障害者以外にも教育の機会を保障する必要性から、昭和16年の文部省令において、身体虚弱、精神薄弱（現在の知的障害のこと）その他心身に異常のある児童であって特別養護の必要があると認められる者のために教育を行う特別な場として、養護学校とともに、「養護学級」が法制度上位置付けられた。また、昭和22年に制定された学校教育法においては、小・中学校に特殊学級を置くことができる旨規定され、いわゆる中軽度の知的障害者、肢体不自由者、身体虚弱者等に対して、その障害区分ごとに、発達の遅れやその特性から学籍を固定して小集団における発達段階に応じた特別な教育課程や指導法により対応する、いわゆる固定式の場で教育を行うものとされた。

特殊学級の設置目的は上述のとおりであるが、その整備の過程では、知的障害者等の受入れのための養護学校の整備が十分に進まない中で、障害のある児童生徒の教育機会を確保するために小・中学校に特別な教育の場として整備が進められた場合もあった。

また、特殊学級については、その設置の立ち後れから、昭和29年の中央教育審議会答

申においてその計画的設置が提言され、漸次、その整備が進められてきた。最近は、全在籍児童生徒数の増加傾向に比し、学級数の増加傾向が顕著であり、一学級当たり2.79人(平成14年5月現在)となっている。

特殊学級では、在籍児童生徒への障害に応じた特別の教育指導に加えて、通常の学級に在籍する障害のある子どもへの指導を担当する教員の相談支援について、その専門性に合った役割を果たしている例もある。

- (2) 通級による指導は、教科等の指導のほとんどを通常の学級で受けつつ、障害の状態に応じた特別の指導を特別の場で受けるという指導形態で、平成5年に制度化され、その対象児童生徒数は大きく増加している。平成5年(5月時点)に12,259人であったものが、平成10年(5月時点)では倍増し、平成14年5月現在で、義務教育段階では、言語障害、情緒障害、弱視、難聴、肢体不自由、病弱・身体虚弱を対象に31,767人が通級による指導を受けており、うち言語障害が26,453人を占めている。

通級による指導は、障害の状態の改善・克服を目的とした特別の指導を行うものであり、特に必要な場合に教科の内容の補充指導を併せて行うものとされている。また、指導の時間も年間35～105時間(週1～3時間が標準)と短時間である。

なお、平成5年の制度化に当たってはLDを対象とすることについては、定義や判断基準が明らかになっていない等の理由により引き続き検討すべき課題とされている。

他方、通常の学級に在籍する児童生徒が、特定の時間、特定の場所で教科指導を含め必要な教育を受ける指導の形態は、学校によっては、LDの児童生徒に限らず、教科学習につまずきのある児童生徒をも対象に、放課後に自由に参加できるいわゆるオープン教室の形で指導を行い成果を上げている事例がある。

- (3) 平成14年4月に行われた就学指導の在り方の見直しのための学校教育法施行令の改正により、就学基準に該当しても市町村の教育委員会が障害の状態や学校の状況等を踏まえて総合的な判断を行い、小・中学校において適切に教育を受けることができる特別の事情があると認める場合には小・中学校に就学することが可能となった。こうした児童生徒については、これまで特殊教育で培ってきた指導方法、ノウハウを活かすことがますます重要となるため、個別の教育支援計画の作成を通じた小・中学校の学校全体での指導体制の充実や特別支援学校との連携協力が重要である。この点からも、学校内及び関係機関や保護者との連絡調整役として、特別支援教育コーディネーター(仮称)が重要である。

2 LD、ADHD等の現状と対応

- (1) LD、ADHD、高機能自閉症のある通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への教育的対応は緊急かつ重要な課題となってきている。こうした児童生徒が学級にいる場合、担任教員の理解や経験又は学校内での協力体制が十分でないこと等から適切な対応ができない、また、時には、学級としてうまく機能しない状況に至る事例もある。

これらの児童生徒は多様な障害の状態像を示すことがあり、その状態に応じて情緒障害、言語障害等の通級指導教室や特殊学級において教育を受けている場合もあるが、総合的、体系的な対応はなされてこなかった。

- (2) LDについては、通級指導教室に関する調査研究協力者会議の報告(平成4年)で初めてその対応についての検討の必要性が取り上げられ、「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」の報告(平成11年7月)により、その定義、判断・実態把握基準(試案)、指導の方法などが示された。また、平成12年度から、LDのある児童生徒に対する指導体制の充実事業が全国で展開されてきており、同会議の示した定義、判断・実態把握基準等の検証や学校における適切な指導

体制の整備に向けて取り組んでいる。具体的には、小・中学校に校内委員会を設置し学校における実態把握を行うとともに、教育委員会に置かれる専門家チームの意見を踏まえて LD の判断や適切な教育的対応を決定するほか、専門家による巡回指導の有効性の検証を行ってきている。

しかしながら、ADHD や高機能自閉症については、その定義や判断基準が明確になっていないこと等から学校における適切な対応が図られてこなかった。

- (3) LD、ADHD、高機能自閉症により、学習面や生活面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数は、既に述べたとおり、通常の学級に在籍する児童生徒の6%程度と考えられること、また、学習上で著しい困難を示す LD と、行動上で著しい困難を示す ADHD や高機能自閉症とが重複している場合があること、LD、ADHD 等については指導内容や指導上配慮すべき点について類似する点も少なくないことから、個々の障害ごとではなく総合的に対処することが適切な場合も考えられることから、これらの実態を踏まえて効果的かつ効率的に対応することが求められる。

- (4) 本調査研究協力者会議では、ADHD や高機能自閉症について、その定義と判断基準（試案）、学校における実態把握のための観点（試案）、指導方法等（別添資料参照）について作業部会を設置して検討してきた。今後は、同作業部会のとりまとめた内容が実際に学校教育の場で効果的に活用できるよう検証するとともに、学校における適切な指導体制を早急に構築する必要がある。国においては、上述の LD への指導体制の充実事業を通じて整備を進めている支援体制を拡充し、ADHD や高機能自閉症を含めた総合的な支援体制の確立に向けた、「特別支援教育推進体制モデル事業」を平成15年度より開始することを予定しているが、本事業を通じて、地方公共団体と連携を図りながら、早急に学校及び地域における体制整備を図ることが必要である。

ADHD や高機能自閉症は、近年、その教育的対応の重要性が認識されてきている障害であることから、管理職を含む教職員や保護者等への幅広い理解の推進が必要である。

また、LD とともに、ADHD や高機能自閉症といった通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒に関わる教職員に対する研修や相談支援を、国立特殊教育総合研究所や都道府県等の教育センター等において積極的に行う必要がある。

LD、ADHD 等は、個々の児童生徒により多様な状態を示すことがあり、例えば、ADHD の児童生徒が同時に高機能自閉症と判断されること、又は、同時に LD と判断されることもある。このため、これらの児童生徒の教育的ニーズは多岐に渡ることもあることから、国立特殊教育総合研究所においては、当該児童生徒への具体的な指導方法の実践的な研究を引き続き進めるとともに、これまでの研究成果や実践事例をとりまとめ活用し易いものにして、学校や都道府県の教育センター等に対して的確に情報提供することが必要である。

3 学校内における特別支援教育体制の確立の必要性

- (1) このように多様な障害のある児童生徒が小・中学校に就学することを考慮すれば、教職員の理解促進を含め学校全体が組織として一体的に取り組むことを確保する体制の構築、特殊教育により培った指導方法・ノウハウの効果的な活用が不可欠である。また、一人一人の教育的ニーズを把握して適切な教育を行うための計画を作成し、実行するためには盲・聾・養護学校や福祉・医療機関等との連携協力が重要である。このことを踏まえて、LD、ADHD などの障害により、通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒への総合的な支援体制を確立する必要がある。

この点で、LD への最近の教育実践にもみられるように、校内委員会等による学校内の体制整備や障害のある児童生徒の実態把握や指導に対して助言を行う専門家による支援体

制の整備に加えて、児童生徒の指導を直接担当する教員等の学内の関係者、保護者や関係機関との連絡調整役としての特別支援教育コーディネーター（仮称）による対応や、少人数指導や個別指導を行うチーム・ティーチング（TT）の活用は、今後の支援体制を考える際に重要な要素を提供しているといえる。

また、小・中学校に置かれる特別支援教育コーディネーター（仮称）について、各学校で具体的にいかなる機能や役割を担わせるかは、学校や地域の実情によって多様であると考えられるが、少なくとも上述の連絡調整の機能や役割を果たすことを基本として、迅速かつ効果的に学校における体制整備を進めることが重要である。また、その職務を学校内において円滑に実施するために出来る限り指導的な立場にある者がこれに当たることが望まれる。

なお、一般的に言えば、盲・聾・養護学校で指導した、又は、特殊学級や通級指導教室を担当した経験を有する特殊教育の経験者は特別支援教育コーディネーター（仮称）の候補者であるが、それらのものに限らず、コーディネーターとしての高い資質や能力を有する教員が、特別支援教育コーディネーター（仮称）となることも考えられる。このため、教員が必要な知識や技能を身に付けることでコーディネーターとしての役割を果たすために効果的な研修等について具体的な検討が必要である。

- (2) 小・中学校においてこのような体制整備を図るに当たって、小・中学校に蓄積された人的・物的な資源を効果的に活用することに加えて、非常勤講師や特別非常勤講師、高齢者再任用制度による短時間勤務の教員等外部人材の積極的な活用を図るという視点が重要である。また、盲・聾・養護学校から巡回による指導等による支援を効果的に受けるための連携協力も重要であり、その意味で、これまで特殊教育で培われた教育や指導上の知識や経験を中心に、幅広い分野の専門的知識や技術を総合的に活用していくことが必要である。

なお、小・中学校においては、学力の向上を目指した個に応じた指導の充実、不登校やいじめに対する学校内や地域の教育相談体制の充実による対応等種々の取組が既に行われ、今後、更に充実が図られる予定であるが、これらとの有機的な連携に十分留意して、適切な特別支援教育体制を構築していくことが必要である。

また、親の会や NPO の中には LD、ADHD 等の理解の促進等を目的に活発に活動を行っているものがある。こうした草の根的な活動は、教育の充実や効果的な展開を図る上で、重要な役割を果たしうるものと考えられることから、親の会等との連携協力も図りながら取組を行うことも重要なことと考えられる。

- (3) 特殊学級は、盲・聾・養護学校の対象でない比較的障害の軽い児童生徒に対して適切な教育を行う場として設けられたが、この特殊学級については、特定の児童生徒に対する専門的な指導が可能であるという点を評価する意見がある一方で、その在り方については検討すべき点があるとする指摘もある。例えば、障害のない児童生徒との交流の重要性に鑑み多くの時間を交流学习にあて通常の学級に在籍する児童生徒と共に学習する機会を設けている実態を踏まえれば、必ずしも、固定式の教育の場を設ける必要はないのではないかと、障害のある児童生徒の発達や障害等について専門的な知識や技能を有する特殊学級の担当教員は、小・中学校において重要な役割を担うべき者であり、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の教育のためにはもちろん、関係機関との連絡・調整役となるコーディネーター役として活用されるべきではないかと、特殊学級に蓄積された指導上の知識及び経験並びに設備及び機器は、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の指導にも広く活かされるべきであり、特定の児童生徒のみの特別の場として位置付けることは適当ではない、というものである。このような指摘を踏まえ、特殊教育の中で培われた資源を有効に活用してより質の高い教育的支援を行うということを念頭に特別支援教育の在り方を考えてい

く中で、特殊学級の在り方を検討することが必要である。

- (4) 通級による指導は、通常の学級に在籍する軽度の障害のある児童生徒に対する特別の指導を行うための制度として設けられ、近年、対象児童生徒数が増えていることからそのニーズは高いといえる。しかしながら、障害の状態の改善・克服を主たる目的としており、LD のように特定の能力の困難に起因する教科学習の遅れを補う指導が中心となる場合を想定していない、指導時間数が1～3時間と短時間であり、LD、ADHD 等については適切な対応が困難な場合がある、ということ踏まえ通級による指導の制度の目的や指導時間について、より弾力的な対応ができないか検討する必要がある。

- (5) このため、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。

この際、単に、特殊学級や通級指導教室の教員のみで対応するのではなく、学校内の教員全体の理解の促進と支援体制の構築、非常勤講師や特別非常勤講師、高齢者再任用制度による短時間勤務の教員等の活用、「特別支援学校（仮称）」や福祉、医療等関係機関、都道府県等の設置する特殊教育センターに相談し、指導や助言が受けられるような体制を構築して総合的に対応するための仕組みづくりに取り組むことが重要である。

- (6) 特殊学級の機能として、その制度の本来の趣旨を尊重し、盲・聾・養護学校の対象とはいえない程度の教育的ニーズを有する障害のある子どもを教育する機能を今後も持たせることが適当であり、この場合には、これまでの交流学习等の実践でも明らかのように、他の子どもと共に学習すること、又は、生活する時間を共有することが有効であると考えられる。

このため、小・中学校に在籍しながら通常学級とは別に、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教育や指導を行う形態（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考える。

- (7) この場合、例えば、小・中学校の障害のある児童生徒は、障害の状態等に応じてできるだけ自らが在籍する学級において他の児童生徒と共に学習し、生活上の指導を受け、障害に配慮した特別の教科指導や障害に起因する困難の改善・克服に向けた自立活動といった特別の指導が必要な時間を、この特別支援教室において担当の教員等から指導を受けることになる。

特別支援教室の運営形態としては、障害の状態によって、従来の通級指導の対象となる児童生徒のように週に数時間のみこの教室で指導を受ける場合、従来の特殊学級における教育の対象となる児童生徒のように週の相当の時間をこの教室で指導を受ける場合、また、小学校の低学年で集中的に特別の指導をこの教室で受け、高学年ではほとんどの時間を他の児童生徒と共に学習するという場合等様々なものが考えられ、従来の特殊教育の機能を包含しつつ弾力的な対応を可能とするものである。

- (8) 今後、小・中学校における障害の児童生徒への対応を考えるに当たっては、多様な障害種に応じた教育的対応が求められることに留意する必要がある。例えば、学校における教員等の配置についても、各学校に配置された教員がその学校の児童生徒の教育を担当する形態に加えて、特定の学校に一定数の教員を配置し同学校を拠点に他の学校の特別支援教室に出向いて教育や指導を行う巡回指導の形態等、柔軟な対応について具体的に検討することが必要である。

- (9) LD、ADHD 等を含め、障害のある子どもで特別の教育的支援を必要とする者について、上述のような小・中学校での取組に加えて幼稚園、高等学校、高等教育の各段階において

適切な対応を図ることが重要である。

幼児期からの支援を進めるためには、幼稚園全体で支援しあえるような体制の整備、日頃から保護者への理解推進を進めていく研修等の充実が必要である。

文部科学省においては、平成15年度より都道府県教育委員会と連携して幼稚園における障害の状態に応じた個別の指導計画の工夫、教職員の協力体制や障害に配慮した指導体制の在り方等について実践的な調査研究を開始することを予定しており、こうした取組を通じて、LD、ADHD等についても受入れ体制や、指導の充実が図られることが重要である。

また、幼稚園と比べて保育所の在籍幼児数が多い実情を踏まえれば、障害に対応した適切な教育的対応を考えていく上で保育所の役割を軽視することはできない。保育所においても幼稚園と同様の視点から取り組むことが期待され、また、小学校や盲・聾・養護学校の小学部において幼稚園や保育所と日頃からの情報交換を行うことが就学後に児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応した教育を行う上で重要と考えられる。

また、中学校を卒業した後は、高等学校へ進学する生徒も多いことから、高等学校においても、LD、ADHD等へ対応した特別な支援体制を構築することや、研修などを通じて理解推進が図られることが重要である。また、都道府県等の教育委員会に設置された専門家チームが、必要に応じて高等学校への支援を行うことについて検討する必要がある。さらに、養護学校高等部との連携も重要である。

高等教育段階においても、大学において、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由等の学生について、ノートテイクの配置、講義ノートの作成等の障害に応じた教育上の配慮、エレベーター、スロープ等の施設や設備面での整備等の取組が各大学において進められている。また、LD、ADHD等の学生について、大学関係者の理解の促進が図られ、学生に対し相談支援を行う組織体制についての具体的検討や個々の学生への支援の内容や方法についての検討が進められることが重要である。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm)

(資料3)

2004年1月30日

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)の公表について 【抜粋】

第1部 概論(導入)

1. ガイドライン策定の趣旨

(1) ガイドライン策定の背景

学習障害(LD)については,平成11年7月の文部省の「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」の報告「学習障害児に対する指導について」により,その定義,判断基準(試案),指導方法等が示されました。注意欠陥/多動性障害(ADHD),高機能自閉症については,平成15年3月の文部科学省の「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の最終報告「今後の特別支援教育の在り方について」により,これらの障害の定義,判断基準(試案),指導方法等が示されました。また,平成15年3月には,平成14年に文部科学省が調査研究会に委嘱して実施された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の全国実態調査」の結果も出され,LD,ADHD,高機能自閉症を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒は,約6%の割合で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。

この間,平成12~14年度までの間,LDの児童生徒に対する指導体制の充実を図るため「学習障害児(LD)に対する指導体制の充実事業」が全都道府県で実施され,平成15年度からは,ADHDや高機能自閉症をも含めた総合的な支援体制の構築に向けた「特別支援教育推進体制モデル事業」が全都道府県で開始されました。この事業は,一定規模の地域を指定して,地域内の小・中学校において支援体制の構築を目指しています。これにより,平成19年度までに,すべての小・中学校において,LD,ADHD,高機能自閉症の児童生徒に対する支援体制の構築を目指します。

このような中,平成14年12月に,平成15年度からの10年間に講ずべき障害者施策の基本的方向性を定めた新しい「障害者基本計画」が閣議決定され,さらに,前半の5年間に於いて重点的に実施する施策として「重点施策実施5か年計画」(以下「新障害者プラン」という。)が示されました。その新障害者プランの中で,「小・中学校における学習障害(LD),注意欠陥/多動性障害(ADHD)等の児童生徒への教育支援を行う体制を整備するためのガイドラインを平成16年度までに策定する。」が盛り込まれました。

これらを受け,平成15年8月にガイドラインの策定に着手し,平成16年1月にガイドライン(試案)としてとりまとめました。

(2) ガイドラインの役割

本ガイドラインは,全国の小・中学校においてLD,ADHD,高機能自閉症の児童生徒への支援体制の構築に役立ててもらうために作成したものです。本ガイドラインには,今後,全国の小・中学校において支援体制を構築していく際の具体的な方法,手続き,配慮事項などを盛り込んでいます。

教育行政担当者,学校関係者,専門家,保護者においては,本ガイドラインを参考としながら,具体的な方法や手続きなどについては,地域や小・中学校の実情等を踏まえて適宜工夫を加えて活用していくことが大切です。

(3) ガイドラインの検証・改善

今後、全国各地で活用していただき、その有効性や課題等を検証して、必要に応じてその内容等について改善を加えていくこととしています。各地域や各小・中学校における実践を通しての意見や要望等を踏まえ、随時、よりよいものにしていくことを目指しています。(本ガイドラインに関する意見や要望等の提出については巻末をご覧ください。)

2. ガイドラインの構成と使い方

(1) ガイドラインの構成

本ガイドラインは、「第1部 概論(導入)」「第2部 教育行政担当者用(都道府県・市町村教育委員会等)」「第3部 学校用(小・中学校)」「第4部 専門家用」「第5部 保護者・本人用」の5部構成になっています。各部ごとの主な内容は以下のとおりです。

「第1部 概論(導入)」

ガイドライン策定の趣旨や使い方、特別支援教育の考え方及びそれを支える仕組み、LD、ADHD、高機能自閉症の定義や判断基準(試案)、特別支援教育体制の整備の概略等。

「第2部 教育行政担当者用」

特別支援連携協議会の設置、巡回相談の実施や専門家チームの設置、教員の指導力の向上及び理解推進のための研修の企画・実施、特別支援教育体制の整備状況の把握等。

「第3部 学校用」

校長用、特別支援教育コーディネーター用、教員用の3つから構成されています。

校長用では、特別支援教育を視野に入れた学校経営、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名、校内の教職員の理解推進等。

特別支援教育コーディネーター用では、校内の関係者や関係機関との連絡調整、保護者に対する相談窓口、担任への支援、校内委員会での推進役等。

教員用では、気付きと理解、個別の指導計画の活用等。

「第4部 専門家用」

巡回相談員用と専門家チーム用から構成されています。

巡回相談員用では、巡回相談の目的と役割、学校への支援、専門家チームとの連携。

専門家チーム用では、専門家チームの目的と役割、LD、ADHD、高機能自閉症の判断、指導と助言のまとめ方。

「第5部 保護者・本人用」

保護者用と本人用から構成されています。

保護者用では、家庭でできること、学校との連携、学校外の支援。

本人用では、自分のことを知ること、学習面や行動・生活面で気をつけること、学校の先生や専門機関などに支援を受けること。

(2) ガイドラインの使い方

まず、「第1部 概論(導入)」において記述されているガイドライン全体の概略や特別支援教育の基本的な考え方を理解することが大切です。

続いて、それぞれの立場に応じた部に進むこととなりますが、他の立場の部についても随時参照することが大切です。例えば、校長にとっては、特別支援教育コーディネーターや教員に求められることを知っておくことは学校経営上当然必要なことですし、さらには、教育行政担当者、専門家、保護者や本人に求められることについても知っておくことは大切でしょう。また、専門家にとっては、学校内のそれぞれの立場の者がどのような役割を期待されているのか

を知っておくことは重要でしょう。

このように、立場に応じた部のみならず、すべての部について一通り目を通しておくことが大切です。

なお、本ガイドラインに記述されているそれぞれの立場の役割については、必ずしも固定的なものとしてとらえる必要はありません。例えば、特別支援教育コーディネーターと教員との役割について本ガイドラインの示すものと変わることも考えられます。各学校や各地域においては、本ガイドラインを参考にしつつ、その実情等を踏まえ、それぞれの立場の役割分担を検討することが大切です。

3．特別支援教育とは

(1) 特殊教育から特別支援教育への転換

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）」（以下「最終報告」という。）には、「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から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教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る。」ということが示されています。

これは、障害のある児童生徒への教育の考え方についての大きな転換を求めるものです。

最終報告では、「特別支援教育」について次のように定義されています。

特別支援教育とは、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD、ADHD、高機能自閉症も含めて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、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。

このように「特別支援教育」は、児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握して適切な教育的支援を行うものです。

ここで、単に教育とはせず、教育的支援としているのは、障害のある児童生徒については、教育機関が教育を行う際に、教育機関のみならず、福祉、医療、労働等の様々な関係機関との連携・協力が必要であるからです。

(2) 特別支援教育を支える仕組み

最終報告では、特別支援教育を支える上での具体的な仕組みとして、多様なニーズに適切に対応するための「個別の教育支援計画」の策定、校内や関係機関を連絡調整するキーパーソンである「特別支援教育コーディネーター」の指名、質の高い教育的支援を支えるネットワークである「広域特別支援連携協議会」等の設置の3つをあげています。

個別の教育支援計画

「個別の教育支援計画」は、障害のある子どもにかかわる様々な関係者（教育、医療、福祉等の関係機関の関係者、保護者など）が子どもの障害の状態等にかかわる情報を共有化し、教育的支援の目標や内容、関係者の役割分担などについて計画を策定するものです。

障害のある子どもを生涯にわたって支援する視点から、一人一人のニーズを把握して、関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うことが大切であり、このため、教育上の指導や支援を内容とする「個別の教育支援計画」を策定することが重要です。この計画の策定、実施、評価（「Plan-Do-See」のプロセス）を通して、教育的支援をよりよいものに改善していくことが大切です。

一方、「個別の指導計画」は、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等を踏まえて、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・方法等を盛り込んだものです。平成11年3月告示の盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領に

において、重複障害者の指導，自立活動の指導に当たり作成することとされました。小・中学校におけるLD，ADHD，高機能自閉症の児童生徒についても，必要に応じて作成することが望まれます。

特別支援教育コーディネーター

校内や福祉，医療等の関係機関との間の連絡調整役として，あるいは，保護者に対する学校の窓口としてコーディネーター的な役割を担う者を学校の校務に位置付けることにより，校内の関係者や関係機関との連携協力の強化を図ることが重要です。

広域特別支援連携協議会等

学校が地域の関係機関と連携をとりながら適切な教育的支援を行うためには，教育，福祉，医療等の関係機関が連携協力する支援のためのネットワークづくりが大切です。このため都道府県行政レベルで部局横断型の組織を設け，各地域の連携協力体制を支援することが大切です。

なお，最終報告には，次のような制度改正についての具体的な検討の必要性が提言されています。

このような基本的な仕組みのもとに，小・中学校においては，学校としての全体的・総合的な対応の必要性が指摘されました。具体的には，LD，ADHD，高機能自閉症を含めすべての障害のある児童生徒について「個別的教育支援計画」を策定すること，すべての学校に「特別支援教育コーディネーター」を位置付けることが必要と指摘されました。さらに特殊学級や通級による指導の制度を「通常の学級に在籍した上で必要な時間のみ「特別支援教室(仮称)」の場で特別の指導を受けることを可能とする制度に一本化するための具体的な検討が必要であると示されました。

一方，盲・聾・養護学校については，障害の重複化や多様化を踏まえ，障害種にとらわれない学校設置を制度上可能にするとともに，地域において小・中学校等に対する教育上の支援(教員，保護者に対する相談支援等)をこれまで以上に重視し，地域の特別支援教育のセンター的機能を担う学校として「特別支援学校(仮称)」の制度に改めることについて，法律改正を含めた具体的な検討が必要であると示されました。

さらに，特別支援教育体制を支える専門性の強化について，いくつかの提言がありました。

このように特別支援教育は，特定の教育の場，機会のみによって完結するのではなく，教育の場，機会について校内全体，地域全体の中で総合的に考えていこうとするもので，教育の方法をより柔軟にとらえ直すことを求めています。

上述の制度改正については，特別支援教育を行いやすくするための新たなシステムとして提言されているものですが，現行の制度の中で，特別支援教育の考え方への意識の転換，連携協力体制の構築，Plan-Do-Seeのプロセスを通じた支援の改善に漸進的に取り組んでいくことが大切です。

(3) 全国実態調査の結果

平成14年2月から3月にかけて文部科学省が調査研究会に委嘱して実施された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」の結果によると，知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は6.3%であることが明らかになりました。

このうち，次の図のように学習面で著しい困難を示す児童生徒の割合が4.5%，行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合が2.9%，学習面と行動面ともに著しい困難を示す児童生徒の割合が1.2%でした。

この6.3%という数値から，学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒が40人学級では2～3人，30人学級では1～2人在籍している可能性があり，特別な教育的支援を必要とする児童生徒が「どの学級にも在籍している可能性がある」という意識をもつことが大切です。

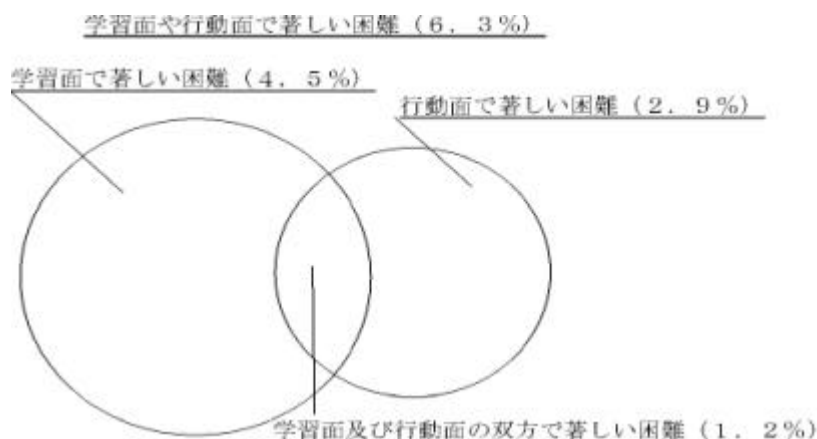


図 知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合

なお、この調査は、担任教師による回答に基づくもので、LDの専門家チームによる判断や医師による診断によるものではないので、その結果が、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒の割合を示すものではないことに注意する必要があります。

また、この調査では、A（「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に著しい困難を示す）、B（「不注意」または「多動性・衝動性」の問題を著しく示す）、C（「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す）の割合を算出しています。それによると、下図のようにAが4.5%、Bが2.5%、Cが0.8%でした。それぞれの数値には、該当領域のみで困難を示しているケースと、該当領域に加え、他領域にも困難さのあるケースが含まれています。この結果から、各々の領域のみで困難を示しているケースがある一方で、2つの領域、さらには3つの領域での困難さのあるケースがあることがわかります。

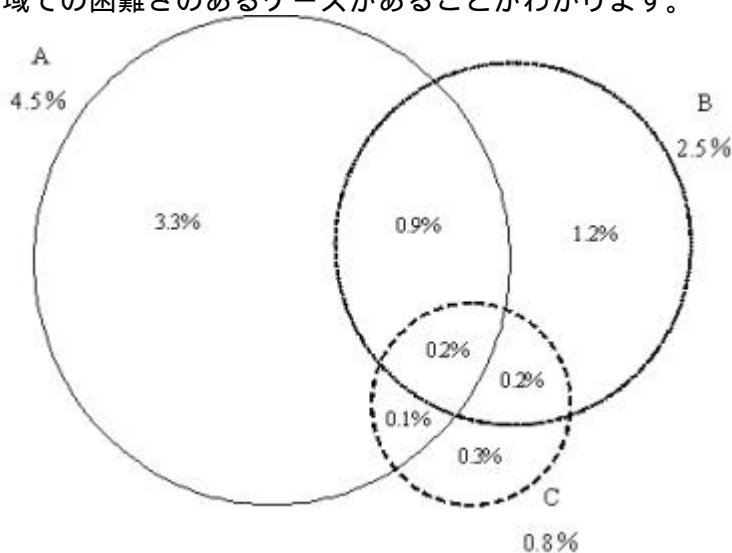


図 知的発達に遅れはないものの学習面や行動面の各領域で著しい困難を示すと担当教師が回答した児童生徒の割合

4. LD, ADHD, 高機能自閉症の定義と判断基準（試案）等

(1) 定義や判断基準（試案）等を示した目的

平成11年7月の「学習障害児に対する指導について（報告）」及び最終報告において、L

D, ADHD, 高機能自閉症の定義と判断基準(試案), 実態把握のための観点(試案), 指導方法が示されました。これらは, 各学校において児童生徒の実態の把握や一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育的支援を行う際の参考として活用されることを意図したものです。

文部科学省の協力者会議においてこれまで示されたLD, ADHD, 高機能自閉症の定義は以下のとおりです。また, これらの判断基準(試案), 実態把握のための観点(試案), 指導方法については, 資料1(p74~82)に掲載しているので参照してください。

(2) LD, ADHD, 高機能自閉症の定義

LD:「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示すものである。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的な原因となるものではない。」

ADHD:「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:「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。」

なお, 近年, アスペルガー症候群や, 広汎性発達障害ということばを聞くことがあります。これらについて最終報告においては「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遅れを伴わないもの」「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」と示されています。

5. 特別支援教育の体制の整備

(1) 支援体制の整備のための取組

これまで, LDの児童生徒への支援体制を構築するため, 平成12~14年度に「学習障害児(LD)に対する指導体制の充実事業」を実施し, 平成15年度からは, LDの児童生徒だけでなくADHD, 高機能自閉症の児童生徒を含めた支援体制を構築するため「特別支援教育推進体制モデル事業」を実施しています。

学習障害(LD)に対する指導体制の充実事業

「学習障害児(LD)に対する指導体制の充実事業」(以下「LDモデル事業」という。)は, 平成12~14年度に全都道府県で実施しました。この事業の基本概念は, いうなれば, 「教師一人による支援からチーム(システム)による支援へ」ということであり, 県内の数校程度のモデル校を対象として, 学校としてLDの児童生徒への支援体制の構築を目指そうとするものです。具体的には, 校内委員会の設置, 教育委員会における専門家チームの設置, 巡回相談の実施の3つの内容から構成されています。校内委員会は各学校に置かれるもので, 校長, 教頭, 担当教員, 特殊教育担当者, 教育相談担当者等で構成され, LDの気付きから, 実態把握を行います。専門家チームは, 指導主事や心理学の専門家, 医師等から構成され, LDかどうかの判断や, 専門的意見を学校(校内委員会)に示します。巡回相談は, 専門家による学校への実際の支援で, 校内での実態把握や個別の指導計画の作成に関する助言, 校内研修会への支援, 保護者への支援等を行います。このLDモデル事業を通して, 判断・実態把握基準(試案)の検討や, 校内支援体制の構築, 指導方法の工夫等を行いました。これらの仕組みについては,

第2部以降で詳しく紹介します。

特別支援教育推進体制モデル事業

このLDモデル事業が平成14年度で終了し、平成15年度からは「特別支援教育推進体制モデル事業」(資料2, p 83, 84 参照)を全都道府県で新たに実施しています。この事業の基本理念は、いうなれば「モデル校での支援体制の構築からモデル地域全体での支援体制の構築へ」ということです。すなわち、LDモデル事業では各県数校程度を対象としていたのに対し、この事業では、全国の公立小・中学校約33,000校のうちの10%を超える約3,600校が対象となり、モデル地域の中でLD, ADHD, 高機能自閉症の児童生徒への支援体制の構築を目指そうとするものです。具体的には、LDモデル事業で成果が確認できた、校内委員会の設置、教育委員会における専門家チームの設置、巡回相談の実施の3つの内容を引き続き実施するとともに、ADHDや高機能自閉症についてその判断基準・実態把握の観点(試案)の検証、特別支援教育コーディネーターの指名と研修の実施等を行うこととしています。

なお、この事業は平成19年度までを目途に、すべての小・中学校においてLD, ADHD, 高機能自閉症の児童生徒に対する支援体制の整備を目指すものです。

(2) 支援体制の整備の概略

上記のように、これまでLD, ADHD, 高機能自閉症の児童生徒への支援体制の整備に向けた事業を実施してきました。

今後、全国各地で支援体制を整備していくに当たっては、教育行政担当者、学校関係者、専門家等の各関係者が、支援体制の全体像を理解しつつ、互いに連携し合いながら、それぞれの役割を發揮することが重要です。

ここで支援体制の全体の概略を図示すると、次のようになります。

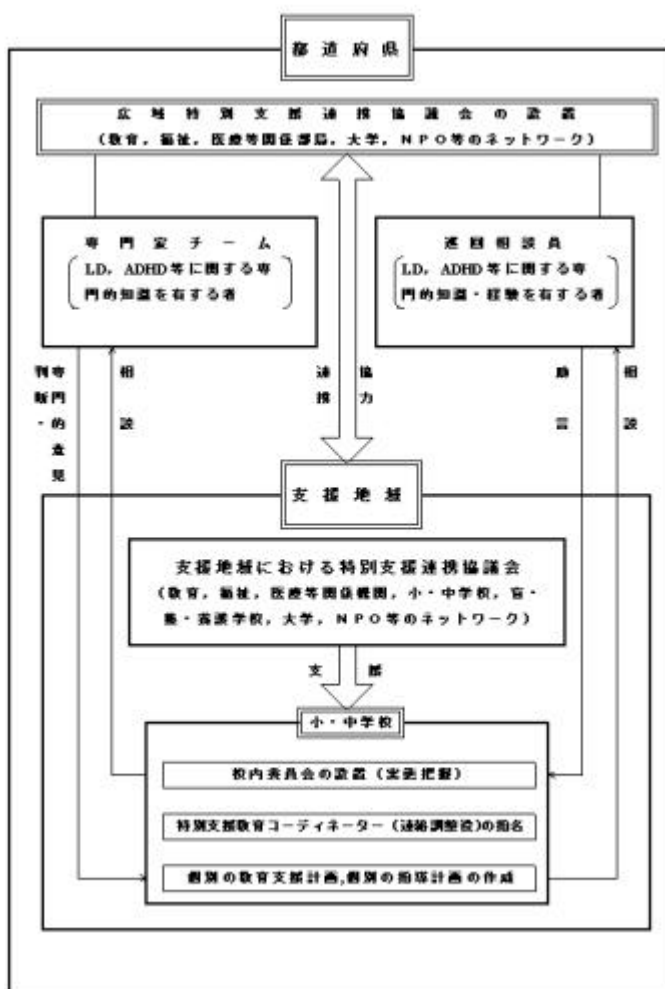


図 支援体制の全体像

(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/01/04013002.htm)

< 教育センター及び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

印：特殊教育センターの 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16集」編集委員

山本 勝昭	群馬県総合教育センター情報相談部長
中澤 栄孝	特別支援教育GL
松本 廣	特別支援教育G 主任指導主事
饗庭 敏彦	同 指導主事
中村 健	同 指導主事
長島 宏	同 指導主事
石川 誠	同 指導主事

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

発行 平成16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>