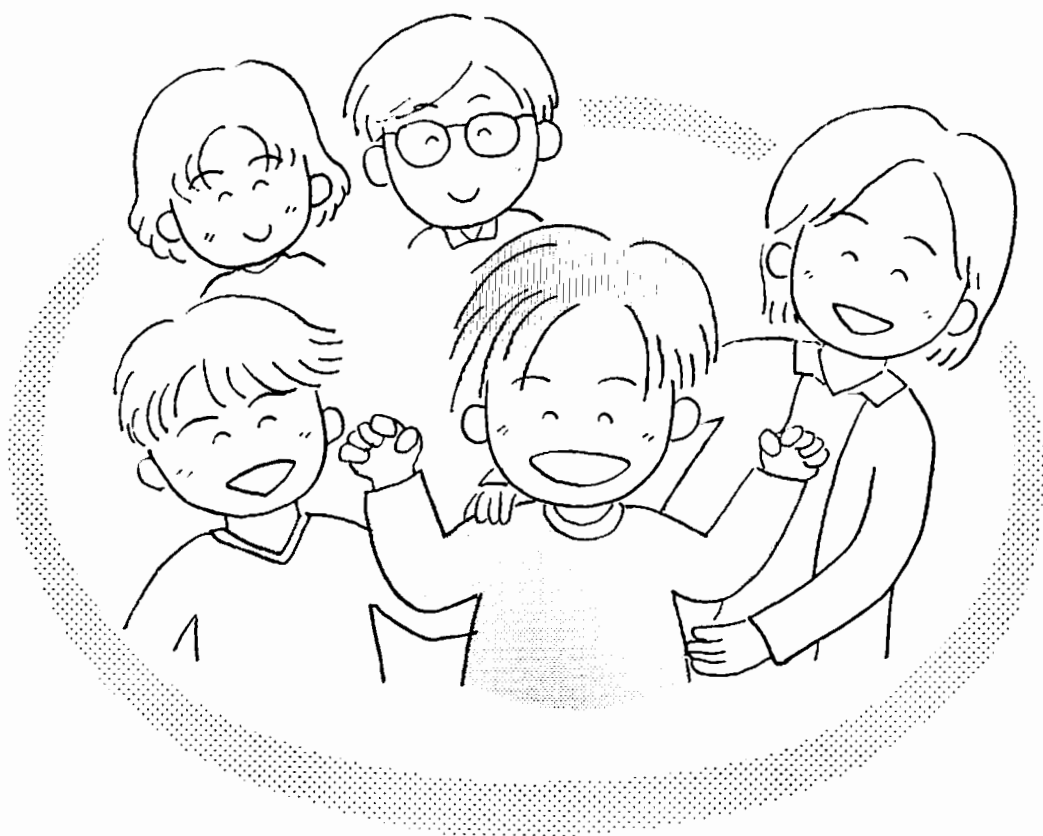


特別な支援を必要とする子どもの 参 考 資 料



平成16年3月

特別支援教育推進体制モデル事業に係る
調査研究運営会議

目 次

はじめに

第 1 章	特別な支援を必要とする子どもたち	
第 1 節	特別支援教育	・ ・ ・ ・ 1
第 2 節	特別な支援を必要とする子どもたち	
1	学習障害（LD）	・ ・ ・ ・ 3
2	注意欠陥／多動性障害（ADHD）	・ ・ ・ ・ 5
3	高機能自閉症	・ ・ ・ ・ 7
第 2 章	校内支援体制の整備	
第 1 節	基本的な考え方	・ ・ ・ ・ 9
第 2 節	校内支援体制づくり	
1	学校全体としての意識改革	・ ・ ・ ・ 10
2	校内委員会	・ ・ ・ ・ 10
3	個別の教育支援計画と個別の指導計画	・ ・ ・ ・ 11
4	校内資源の見直し	・ ・ ・ ・ 14
5	関係機関等との連携	・ ・ ・ ・ 14
第 3 章	指導の基本的考え方と具体例	
第 1 節	子どもの理解にあたって	・ ・ ・ ・ 20
第 2 節	指導にあたって	・ ・ ・ ・ 23
第 3 節	指導の具体例	
1	聞くことが苦手な子の場合	・ ・ ・ ・ 26
2	話すことが苦手な子の場合	・ ・ ・ ・ 28
3	読むことが苦手な子の場合	・ ・ ・ ・ 30
4	書くことが苦手な子の場合	・ ・ ・ ・ 34
5	計算が苦手な子の場合	・ ・ ・ ・ 37
6	推論が苦手な子の場合	・ ・ ・ ・ 40
7	注意が散りやすい子の場合	・ ・ ・ ・ 42
8	落ち着きのない子の場合	・ ・ ・ ・ 44
9	衝動的な行動をとる子の場合	・ ・ ・ ・ 46
10	人との関係がとりにくい子の場合	・ ・ ・ ・ 48
11	コミュニケーションが苦手な子の場合	・ ・ ・ ・ 50
12	こだわりの強い子の場合	・ ・ ・ ・ 52
第 4 章	保護者との連携	・ ・ ・ ・ 54

参考資料

1	チェックシート（Ⅰ～Ⅲ）	・ ・ ・ ・ 57
2	チェックシート結果表	・ ・ ・ ・ 65
3	チェックシートⅣ	・ ・ ・ ・ 66
4	就学前チェックシート	・ ・ ・ ・ 73
5	専門機関	・ ・ ・ ・ 75
6	学校だより	・ ・ ・ ・ 77
7	WISC-Ⅲ，K-ABC	・ ・ ・ ・ 78
8	事業に係る委員，資料作成委員，参考文献一覧	・ ・ ・ ・ 80

は　じ　め　に

平成 14 年度の文部科学省の調査によると、通常の学級の在籍すると推測される LD, ADHD, 高機能自閉症等の児童生徒の数は、約 6.3 %との結果が出ています。

通常の学級に在籍し、学習面や生活面で、特別な教育的支援を必要とする LD, ADHD等の児童生徒には、その障害のために、学びにくさやつまずきやすさがあります。特別な支援が必要となるのですが、支援の遅れや対応のまずさのために、二次障害を起こしてしまったり、学力不振や不登校等に陥ってしまったりと、苦しめるケースも一部にみられます。

このような状況の中、国は平成 15 年 3 月に、「今後の特別支援教育の在り方」（最終報告）、平成 16 年 1 月には「小・中学校における LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」を出し、障害児教育から特別支援教育への大きく方向転換を図っています。

特別支援教育は、従来の障害児教育の対象の児童生徒だけでなく、通常の学級の児童生徒のもつ様々な教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行うものであり、すべての児童生徒の学力の向上をめざす教育なのです。

徳島県としても、特別な教育的支援を必要とする児童生徒への支援体制を整備・充実していくことは、早急に解決すべき課題であるとして、特別支援教育の推進を図っているところです。

平成 13・14 年度に文部科学省指定の「学習障害児に対する指導体制の充実事業」に取り組み、その成果は「学習障害（LD）児に関する指導資料」として各校へ配布しています。

また、平成15年度からは徳島市と鳴門市を推進地域としてモデル事業を実施し、平成16年度からは、徳島県全ての幼稚園、小学校、中学校において特別支援教育の推進を予定しています。

本参考資料が、各学校の実態に応じて、特別支援教育を推進していく際の資料として、御活用されることを期待しております。

終わりにになりましたが、本参考資料作成にあたり、熱心に御検討をいただき御協力くださった関係各位に対しまして、心から感謝の意を表します。

第1章 特別な支援を必要とする子どもたち

第1節 特別支援教育

1 特別支援教育とは

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）では、「障害の程度等に応じ特別な場で指導を行う『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る。これは、障害のある児童への教育の考えかたのみならず、教育全体の在り方について大きな転換を求めるものである。

最終報告では、「特別支援教育」を次のように定義している。

特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症等を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、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。

2 特別な支援を必要とする子どもたちの現状

これまでの障害児教育は、子どもの障害の種類や程度に応じて、教育の場を整備して、きめ細かな教育を効果的に行うという視点で取り組まれ、その対象となる児童生徒の割合は全体の約1.4%であった。

特別支援教育は、通常の学級在籍するLD、ADHD、高機能自閉症などの児童生徒も教育的支援の対象として含まれる。平成14年2月から3月にかけて国により実施された「通常の学級に在籍する特別な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、知的発達の遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を持っていると担任教師が回答した児童生徒の割合は、全児童生徒数の6.3%にのぼる。

特別支援教育では、従来の障害児教育の対象者、通常の学級に在籍する軽度の発達障害のため学びにくさを有している児童生徒を対象に、その一人一人の教育的ニーズを把握し、そのニーズに応じた適切な教育や指導を通して必要な支援を行うことになる。

3 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、

- ・ 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指名
- ・ 広域特別支援連携協議会等の設置

をあげている。

(1) 「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、在籍している学校が中心となり、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ある。

(2) 「特別支援教育コーディネーター」

「特別支援教育コーディネーター」は、担任や保護者からの相談の窓口であり、相談にたいしての校内の連絡調整を行う。また、必要に応じて福祉、医療や地域の盲・聾・養護学校等の関係機関との連絡調整を行う。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必要である。

(3) 「広域特別支援連携協議会」

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した支援のためのネットワークをつくることが大切である。県としては、県行政レベルでの部局横断型の広域連携協議会をつくること、県立総合教育センターを中核に県内を3地域に分けた「地域特別支援連携協議会」を設けることで、市町村をサポートする体制を考えている。

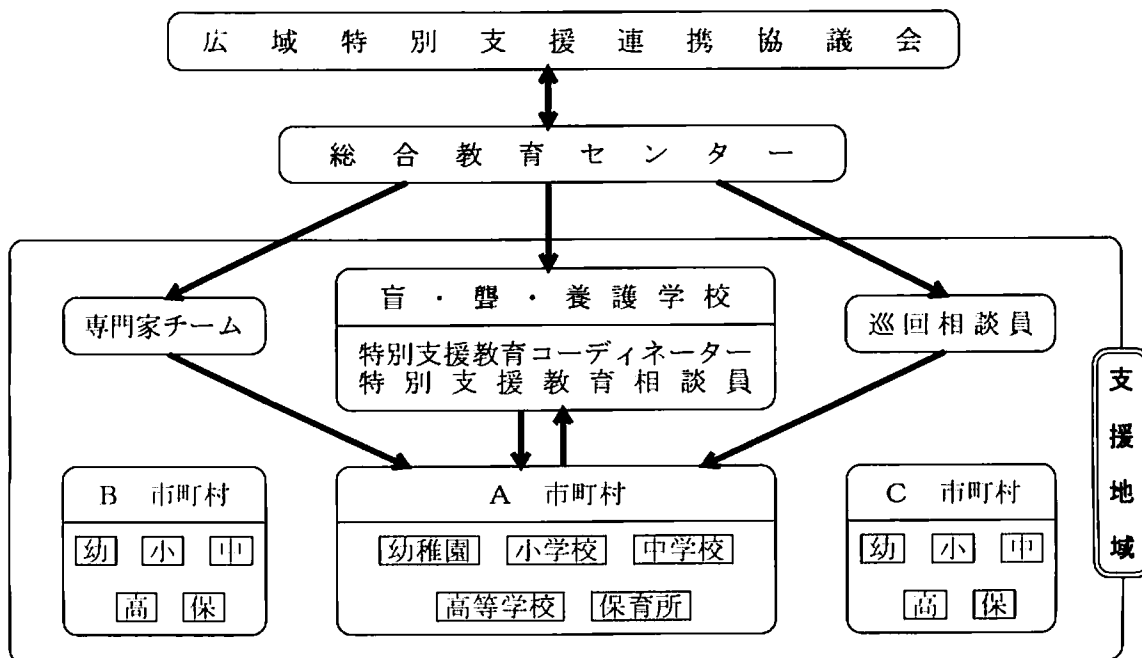


図 特別支援教育体制イメージ図

＜学習障害（LD）の実態把握基準＞

1. 特異な学習困難があること

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

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

小2，3年 1学年以上の遅れ

小4年以上又は中学 2学年以上の遅れ

なお、国語等について標準的な学力検査の結果があれば、それにより確認する。

- 聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のいずれかに著しい遅れがあることを、学業成績、日頃の授業態度、提出作品、ノートの記事、保護者から聞いた生活の状況等、その判断の根拠となった資料等により確認する。

(2) 全般的な知的発達の遅れがない

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

2. 他の障害や環境的な要因が直接の原因ではないこと

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

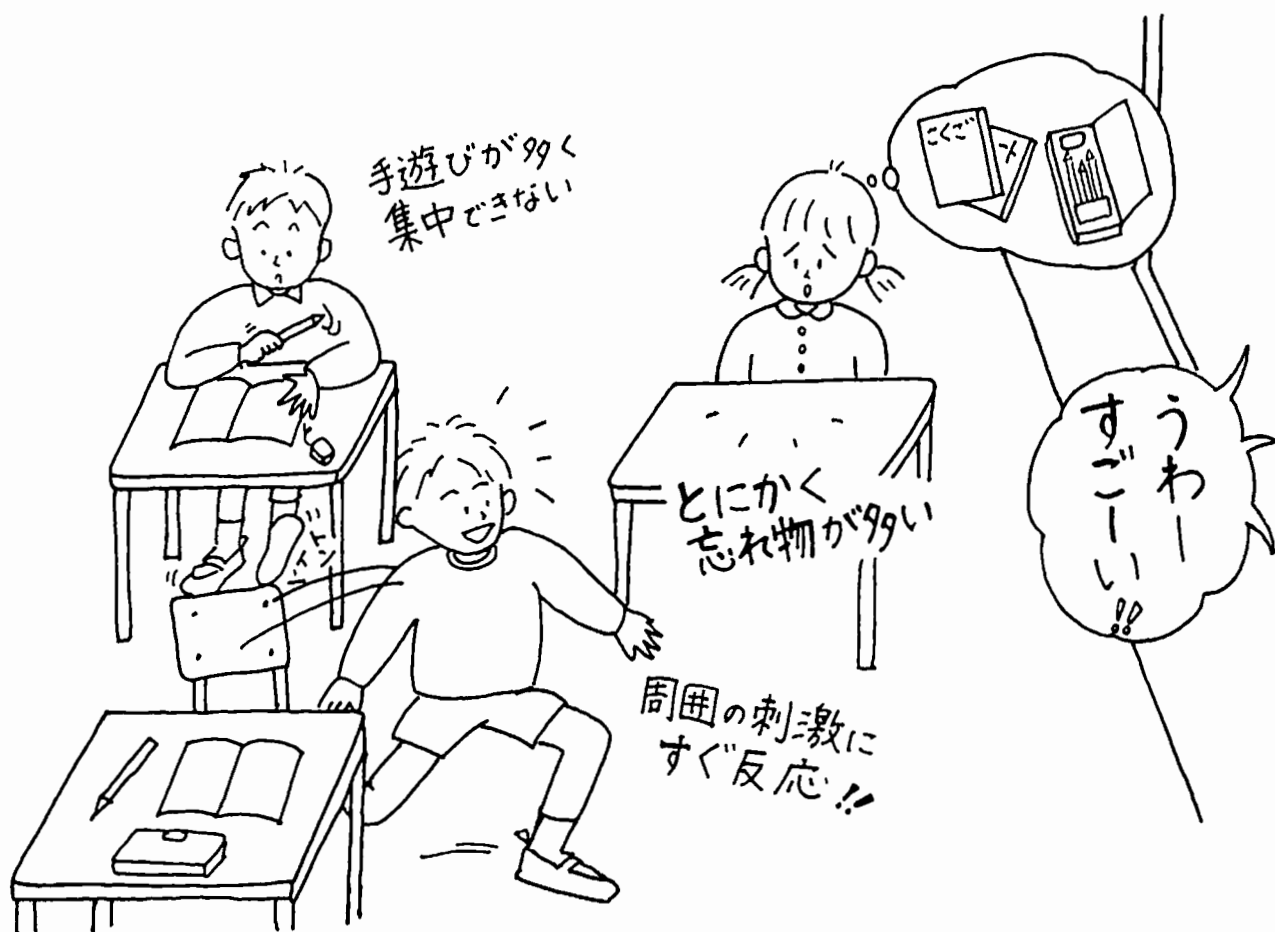
2 注意欠陥／多動性障害（ADHD）

<ADHDの定義>

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才以前に現れ，その症状が継続し，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。

「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）」より抜粋



<ADHDの判断基準>

以下の規準に該当する場合は、教育的、心理学的、医学的な観点からの詳細な調査が必要である。

1. 以下の「不注意」「多動性」「衝動性」に関する設問に該当する項目が多く、少なくとも、その状態が6ヶ月以上続いている。

○不注意

- ・学校での勉強、細かいところで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする。
- ・課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。
- ・面と向かって話しかけられているのに、聞いていないようにみえる。
- ・指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない。
- ・学習などの課題や活動を順序立てて行うことが難しい。
- ・気持ちを集中させて努力し続けなければならない課題をさける。
- ・学習などの課題や活動に必要なものをなくしてしまう。
- ・気が散りやすい。
- ・日々の活動で忘れっぽい。

○多動性

- ・手足をそわそわ動かしたり、着席していてもじもじしたりする。
- ・授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。
- ・きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする。
- ・遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい。
- ・じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する。
- ・過度にしゃべる。

○衝動性

- ・質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまう。
- ・順番を待つのが難しい。
- ・他の人がしていることをさえぎったり、じゃまをしたりする。

2. 「不注意」「多動性」「衝動性」のうちのいくつかが7才以前に存在し、社会生活や学校生活を営む上で支障がある。

3. 著しい不適応が学校や家庭などの複数の場面で見られる。

4. 知的障害（軽度を除く）、自閉症が認められない。

3 高機能自閉症

<高機能自閉症の定義>

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

また、中枢神経系の何らかの要因による機能不全があると推定される。

「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）」より抜粋



言外の意味・そのことばに込められた意図が分からない

＜高機能自閉症の判断基準＞

以下の基準に該当する場合は、教育的、心理学的、医学的な観点からの詳細な調査が必要である。

1. 知的発達の遅れが認められないこと。

2. 以下の項目に多く該当する。

○人への反応やかかわりの乏しさ、社会的関係形成の困難さ

- ・目と目で見つめ合う、身振りなどの多彩な非言語的な行動が困難である。
- ・同年齢の仲間関係を作ることが困難である。
- ・楽しい気持ちを他人と共有することや気持ちでの交流が困難である。

○言葉の発達の遅れ

- ・話し言葉の遅れがあり、身振りなどにより補おうとしない。
- ・他人と会話を開始し継続する能力に明らかな困難性がある。
- ・常同的で反復的な言葉の使用または独特な言語がある。
- ・その年齢に相応した、変化に富んだ自発的なごっこ遊びや社会性のある物まね遊びができない。

○興味や関心が狭く特定のものにこだわること

- ・強いこだわりがあり、限定された興味だけに熱中する。
- ・特定の習慣や手順にかたくなにこだわる。
- ・反復的な変わった行動（例えば、手や指をばたばたさせるなど）をする。
- ・物の一部に持続して熱中する。

○その他の高機能自閉症における特徴

- ・常識的な判断が難しいことがある。
- ・動作やジェスチャーがぎこちない。

3. 社会性や学校生活に不適応が認められること。

第2章 校内支援体制の整備

第1節 基本的な考え方

特別な支援を必要とする児童生徒は、多様な状態を示し、教育的ニーズは多岐にわたる。これらの児童生徒へ効果的な教育的支援を行うためには、日ごろの教育内容の達成度を確認するとともに、心理検査等で個々の特性を知り、対応を考える必要がある。また、担任や保護者ばかりでなく、校内の全教職員が共通理解をして適切な対応をとることが望まれる。そのためには、各校において校長のリーダーシップのもと、以下のようなことに留意し、系統的な支援を行うための組織と仕組みを構築する必要がある。

- 学校全体としての意識の改革
- 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と校務分掌への位置付け
- 校内の教職員の理解推進と専門性の向上
- 保護者や地域関係機関との連携

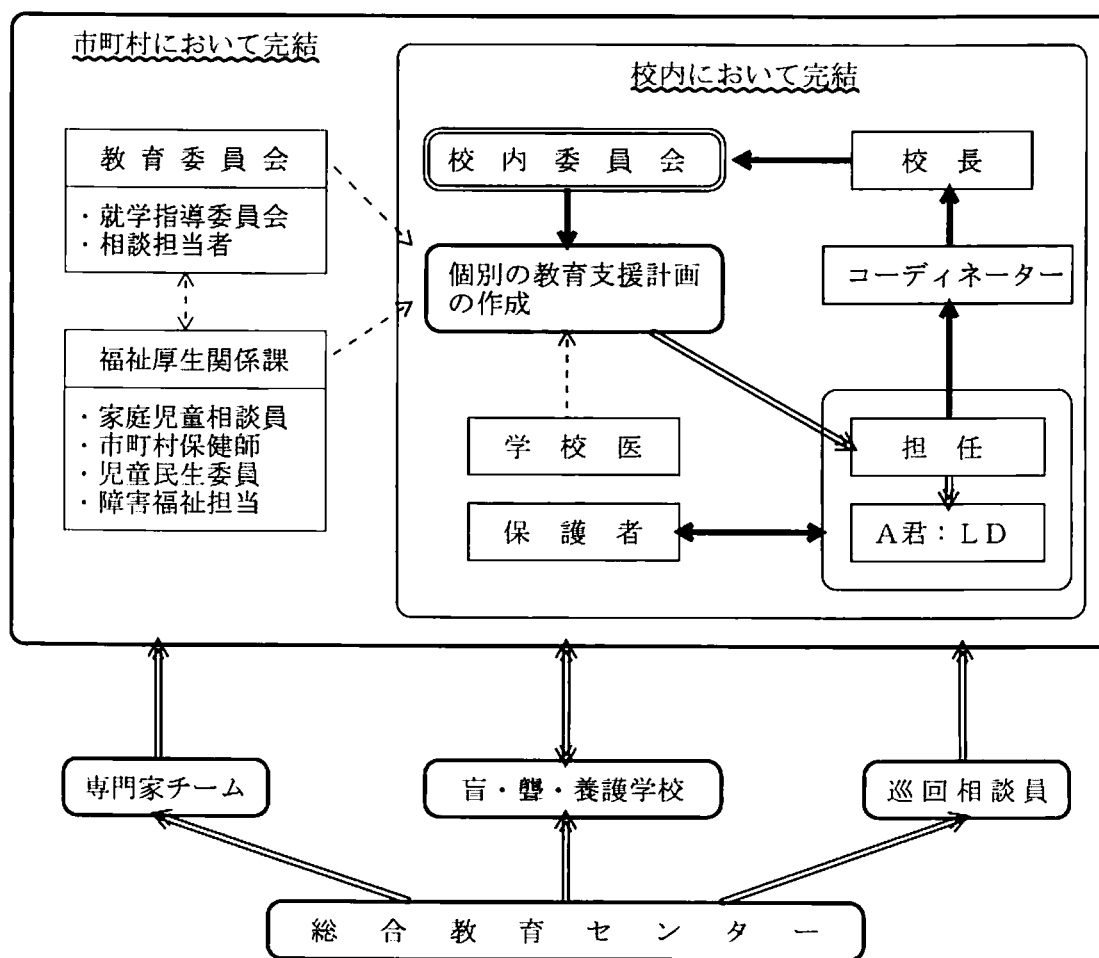


図 校内支援体制のイメージ図

第2節 校内支援体制づくり

1 学校全体としての意識の変革

これまでの障害児教育は、盲・聾・養護学校、障害児学級、通級指導教室という特別の教育の場で行われてきた。特別支援教育では、それらの児童生徒だけでなく、通常の学級に在籍しているLD、ADHD、高機能自閉症などの児童生徒も対象として、教育的ニーズを把握して、適切な教育や指導を通して必要な支援を行うことになる。そのためには、校内の組織や教師の意識の改革が必要である。各学校の取組として、以下の点に留意することが大切となる。

- 教師一人による支援から学校全体での支援への教師の意識改革
- 担任や本人を支えるために必要な校内委員会等の校内支援組織の構築
- 個々の児童生徒の特性を理解し対応するための教師の指導力の向上
- 各教科・領域の指導計画作成に当たっての配慮事項の検討と手立て
- 教室備品の精選、置き場所の固定など、分かりやすい教育環境の整備
- 特別支援教育についての児童生徒や保護者への理解推進
- 児童生徒の安全確保と対応方針の確立
- 外部の専門機関との連携の推進

2 校内委員会

「校内委員会」は、その校に在籍する特別な支援が必要な児童生徒の実態把握、指導内容、指導方法、指導体制などを校内の状況に照らして検討する会議で、校内組織として位置付ける必要がある。校長が主催し、特別支援教育コーディネーターがその運営や連絡調整の中心的な役割を果たす。

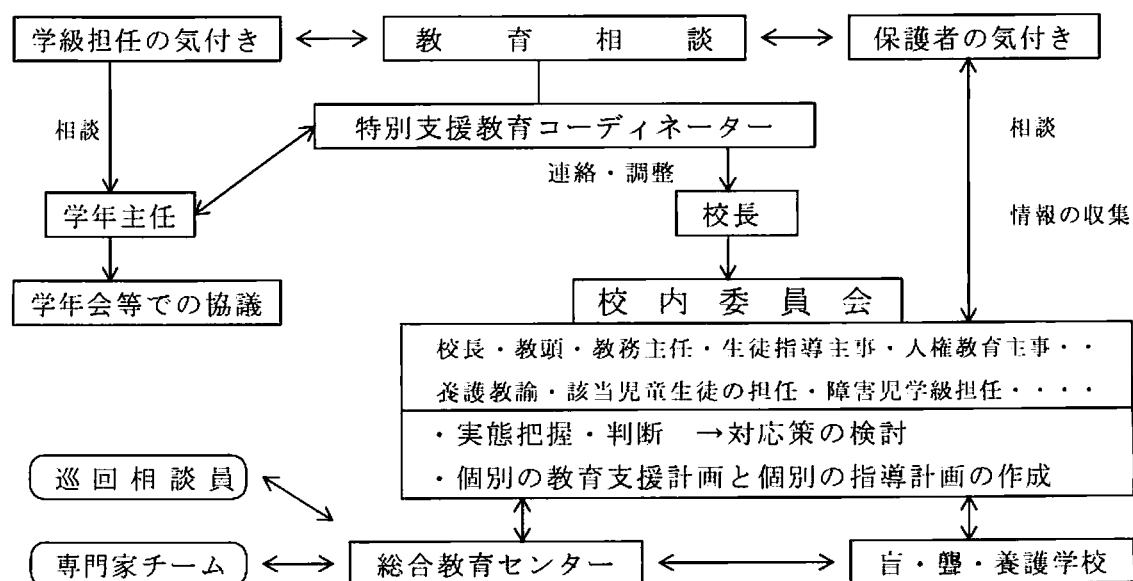


図 支援にいたるまでの一般的な手順

校内委員会の設置の仕方には、

- ①新規の委員会として捉え、新たに設置する。
- ②従来ある既存の校内組織に、校内委員会の機能をもたせて拡大する。
- ③既存のいくつかの校内組織を整理・統合して設置する。

など様々な方法がある。設置の仕方や名称、構成員などは特に規定されていないため、各学校の実状を踏まえて工夫し、実質的に活用できる組織として設置していくことが大切である。

3 個別の教育支援計画と個別の指導計画

「個別の教育支援計画」は、障害のある児童生徒にかかわる様々な関係者が、保護者の了承のもと、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ある。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、関係者や関係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、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必要がある。

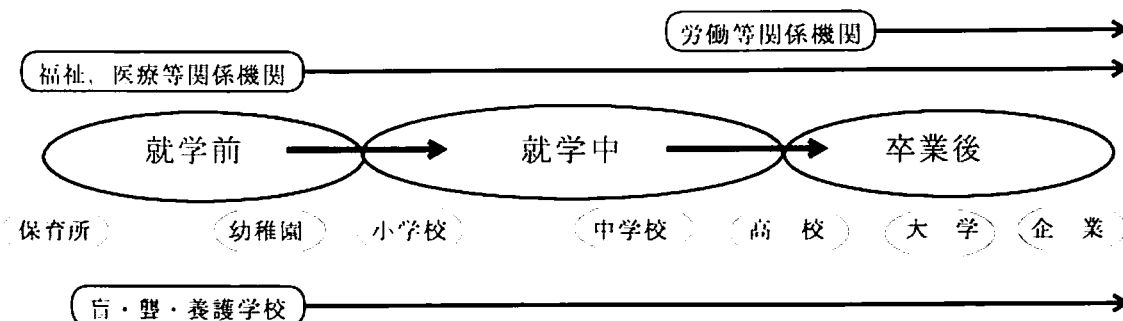


図 個別の教育支援計画イメージ図

「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に、「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・方法を盛り込んだものである。

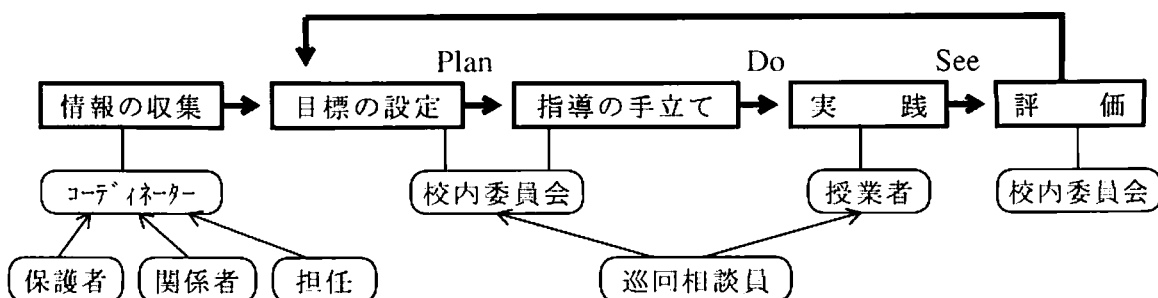


図 個別の指導計画作成の手順

(1) 個別の教育支援計画

① 対 象

障害のある幼児や児童生徒で、特別な教育的支援が必要な者。

○障害の範囲

視覚障害，聴覚障害，知的障害，肢体不自由，病弱，言語障害，情緒障害，LD，ADHD，高機能自閉症 等

② 内 容

- 1) 特別な教育的ニーズの内容
- 2) 適切な支援の目標と内容（個別の指導計画よりも長期的な視点で）
- 3) 教育的支援を行う者・機関（保護者を含めた具体的な役割分担）

③ 手 順

- 1) 実態把握（心理検査，詳細な行動観察，学習状況，保護者の意見等）
- 2) 実態に即した指導目標の設定
- 3) 具体的な教育的支援内容
- 4) 評価（支援の効果，内容・方法のあり方について）

◎ 計画作成のための組織体制・システムの整備

- 1) 都道府県等は，広域特別支援連携協議会の設置等システムの構築を行う。
- 2) 各校においては，特別支援コーディネイターを置き，校内計画作成委員会のような組織体制の整備を図る。

その場合，障害のある児童生徒の指導を担当する教員等が支援計画の作成・実施の中心となる。

- 3) 小・中学校においては，相談・巡回指導等の支援が得られる体制の整備が重要である。
- 4) 支援計画の作成，改訂の引き継ぎシステムの構築を図る。
- 5) 福祉，医療，労働等との連携を図り，総合的な支援計画にしていく。
- 6) 支援計画の作成・改訂に際して，保護者の積極的な参画を促す。
- 7) 個人情報保護が確保されるよう，管理や使用のあり方を検討する。

(2) 個別の指導計画

① 作成の手順

特別な教育的支援を必要とする児童生徒に，具体的にどのように支援をしていくのか校内委員会で検討し，一人一人の教育的ニーズに応じた計画を立てていく。

1) 情報収集

担任が観察した様子，保護者や関係者からの情報，個別に蓄積されたファイル等から，配慮や支援が必要な実態を把握する。

（「文字を読むのが苦手」「文字がうまく書けない」など）

2) 目標の設定

具体的に(行動レベルで)目標を設定する。学年→学期→単元→本時と、より具体的に目標を立てていくことが大切である。

(「単語をまとまりとして読む」「マス目の中に文字を書く」など)

3) 手立ての工夫

目標を達成するために、具体的な手立てを設定する。実施期間を設定しておく定期的に評価を行うことができる。

(特別な指導内容が必要→その内容・期間を記載→結果を記載)

(特別な指導方法が必要→その方法・期間を記載→結果を記載)

(特別な配慮が必要→その配慮事項・期間を記載→結果を記載)

② 校内委員会での評価

個別の指導計画による指導の結果、目標を達成あるいは本人の努力が見られた場合は、より高い目標を設定する。状況が変わらない場合には、目標の見直し・手立ての見直しをする。

③ 引き継ぎ

適切な指導が一貫して行われるよう、取り組みの結果を「個別の指導計画」に記録・蓄積し、引き継いでいく。その際、話し合いをもつことが望まれる。

(3) 相談ファイル

教育支援計画等の文書を引き継いでいくことは、将来の就労や生活に向けて一貫した教育を積み上げるためには重要な要素である。園内・校内で担任がかわる場合や、進学や転校により学校がかわる場合には、担当者が子どもへの教育をどのように実施してきたのかを説明したり、質問したりして引き継いでいくことが大切である。そのために、その子どもの情報をまとめた文書ファイル(個人ファイル)を準備すると引き継ぎに役立つ。

この中には、個別の教育支援計画、個別の指導計画、過去に在学していた学校の記録、各学年の記録などをまとめておきたい。また、例にあるような「相談ファイル(引継書)」を使用することも有効である。

相談ファイル(引継書)への記入内容は、各学校で工夫するとよいが、子どもの様子をすべて記入するというより、特に気になることを伝えることにより、次の担任が効果的な指導をすることができるヒントになると思われる。

個人ファイルは、個人情報であるため、その扱いに十分注意をしなければならない。(マル秘扱い、原則として情報開示、等)

4 校内資源の見直し

特別支援教育では、各幼稚園、小学校、中学校において支援体制を考えていくことになる。対象となる児童生徒は広がるが、施設面、設備面、人材面等の行財政資源については、現在ある資源をもとに、その効果的な活用方法を検討していくことになる。

その場合、学習の内容・理解度等に応じてリソースを有効利用することが考えられる。リソースとは、特別な教育的ニーズのある子への物的・人的対応を意味する。例えば、個別に学習することができる場を教室の一部や空き教室に設けること・教材教具の利用（物的対応）や担任以外の校内の支援者の援助を受けること（人的対応）などもリソースにあたる。それぞれの学校に配置されている障害児学級の教材や障害児教育担当者もリソースとして多いに活用していきたいものである。そのためには、常に子どものもつニーズを共通理解し、校内の支援体制を確立しておくことが大切である。

5 関係機関等との連携

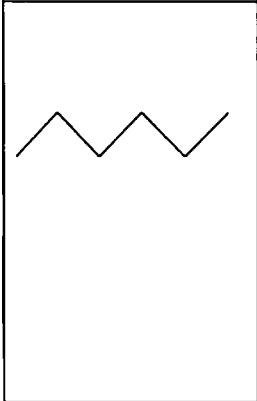
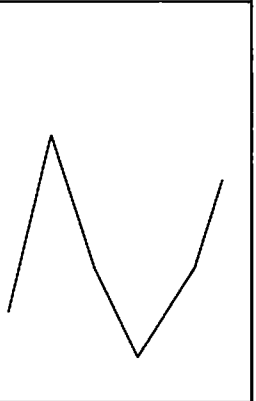
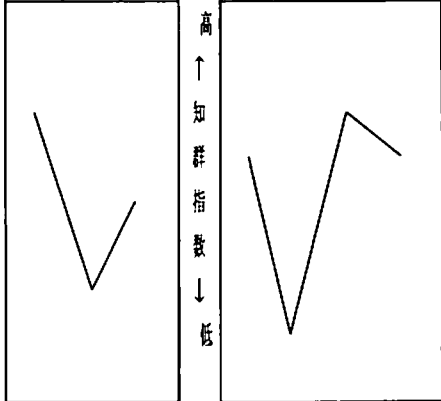
一人一人の教育的ニーズを把握して適切な教育を行うためには、盲・聾・養護学校や福祉・医療機関との連携も大切である。その連携で中心的な役割を果たすのが「特別支援教育コーディネーター」である。特別な教育的支援を必要とする児童生徒にかかわる教師や保護者、関係機関との連絡調整を行う特別支援教育コーディネーターの役割は大きい。その役割が校内において円滑に行えるよう、できる限り指導的な立場にあるものがこれに当たることが望まれる。

また、校内における特別支援教育を推進していく上で、児童生徒や保護者への正しい理解を深めていくことが大切である。児童生徒向けには、儀式的な行事や全校朝会のあいさつを通して、保護者向けには、学校だよりや保護者総会等でのあいさつなどで、校長が先頭に立って理解を進める努力を行うことが求められる。

特別な支援が必要な児童生徒の教育的ニーズに応じた教育を推進するためには、その保護者に対して、学びにくさに関する状況を伝えるとともに、学校における対応方針を説明し、理解を得ることが必要となる。担任や特別支援教育コーディネーターが中心となり保護者との連絡調整を図ることになるが、校長も積極的に関わり保護者の理解の推進を図ることが重要となる。そのためには、学校と保護者との普段からの信頼関係を深めておく必要がある。学校と家庭が連携し、情報交換をしながら協力して子どもへ対応していくことが大切である。

(参考例)

個別の指導計画

5年〇組		児 童		〇〇 〇〇		男・女		担 任		〇〇 〇〇			
個別検査	<WISC-III>												
	言語性検査						動作性検査						
	知識 類似 算数 単語 理解 数唱						完成 符号 配列 積木 組合 記号						
													
	高 ↑ 知 能 指 数 ↓ 低						高 ↑ 知 能 指 数 ↓ 低						
児童の様子	言語性						動作性		全検査		言語 知覚 注意 処理 理解 統合 記憶 速度		
	VIQ						PIQ		FIQ				
	高 ↑ 知 能 指 数 ↓ 低						高 ↑ 知 能 指 数 ↓ 低		高 ↑ 知 能 指 数 ↓ 低		高 ↑ 知 能 指 数 ↓ 低		
	<学習面>												
	- 画数の多い漢字や仮名遣い（促音など）において十分に理解できていない。 - 文字を見て書くことはできているが、雑に書くために小さなミスがめだつ。 - 作文を書くときは、何をどう書き始めようかを考えるのに時間がかかる。短い文を羅列することはできるが、十分に内容を伝えきれる文章にはなりにくい。												
行動面の配慮事項	<行動面>												
	- 元気で休み時間には、大きな声で気の合う友だちと遊んでいる。しかし、新学期の新しい環境になじめない面があり、体調 がすぐれないことが多い。 - 安全面に対する注意が十分にできなくて、周囲の様子や自分の体調を考えないで行動してけがをすることが多い。												
	国語						国語						
	- 新出漢字の点画の細かい部分を理解する。 - 漢字ノートのマス目の大きい物を使う。 - 板書した内容をノートに正確に書き写す。 - 音読の指導の中で漢字の読みと仮名づかいを繰り返し練習する。（読み仮名や、印を付ける等）						- 画数の少ない字はできた。 - 読んでから書く習慣を支援してきた。 - 自主的に音読ができるようになってきている。						
	行動面の配慮事項						行動面の配慮事項						
- 目標時間まで、課題に集中できるようにする。 - 生活のリズムを崩し体調の不良に結びついているため、規則正しい生活を保護者にもお願いする。 - 危険な行為を十分に理解できず、行動してしまい、けがをすることも多いので遊びや運動の中で危険な状態を機会を捉えて教えていく。 - ストレスを発散する自由な時間と場所を確保する。 - 本人の自信の持てる内容を見つけて認めていく。						- 座席の配慮や興味のある物を準備した環境の中でなら話が集中して聞ける。 - 保護者の協力が得られた。 - 危険な行為を教える声かけが継続的に必要。 - 休み時間の遊びで気持ちの切り替えをさせた。							

(参考例)

個別の指導計画

(4)年 児童氏名(00 00)

記入日	2003年 5月12日 年 8月 1日 年12月15日		記入者	担任 〇〇 〇〇	
児童の実態	・落ち着いて集団行動に参加できている。 ・毎日の行動パターンを自分なりに作っていて 変わることを嫌うが、パニックにまではならず、話をすると納得できる。 ・決められたことは、困惑しても指示があるまで続けてしまう。 ・声の音量調節がうまくいかない。休み時間に独り言を言っている時もある。		学習面	・個別の学習では、学年相当の漢字と計算の一部に取り組めるまでになってきている。 ・学習への意欲が高いが、無理な内容について自分から分からないと言うことが許せない気持ちがありがんばりすぎてしまう。 ・交流学級で、教科のワーク等を写すことはできるが、内容理解までは難しい。教科は、個人目標を決めてる必要がある。	
医療や教育検査等の記録	WISC-III 2003年4月実施 VIQ62 群指数 PIQ70 VC60 FD78 FIQ62 PO69 PS80		K-ABC 2003年5月実施 継次処理尺度 80 同時処理尺度 78 認知処理過程 76 習得度尺度 76		
保護者の願い	・もう少し何事も丁寧になってほしい。 ・片づけができるようになってほしい。(必要かどうかの区別ができるように) ・忘れ物をチェックできるようにしてほしい。 ・学習は、できるところまでや興味のあることだけで、ストレスにならない程度でよい。		担任の願い	・こだわりが和らいだので、自分の思いが言葉でうまく伝えられると楽であろう。 ・学習内容に得意な分野ができてきた。その内容をのばしたい。 ・休み時間に多くの子どもと一緒に遊べるようになってほしい。	
長期目標	・文章を読んで、話の内容をおおよそ理解できる。 ・簡単な四則計算ができる。 ・好きなことを見つけ、友だちと遊ぶ。 ・場に応じたマナーを身につける。	短期目標	1学期	2学期	3学期
		・国語辞典で調べて教科書を読む。 ・簡単なかけ算の筆算ができる。 ・休み時間は外に出て遊ぶ。 ・学用品を机の中に入れる。	・国語辞典で調べて教科書を読む。 ・簡単な割算の筆算ができる。 ・休み時間は友だちを遊びに誘う。 ・ハンカチ・ティッシュを使う。	・簡単な漢字の読みを覚えて教科書を読む。 ・簡単なかけ算と割算の筆算ができる。 ・休み時間は、得意な縄跳びに参加する。 ・場に応じた声の大きさを考えて話す。	

徳島県「障害のある子どものための教育相談体系化推進事業」資料より

(参考例)

個別の指導計画 () 年 児童氏名 ()

記入日		年 月 日 年 月 日 年 月 日		記入者			
児童の実態	行動面			学習面			
医療や教育検査等の記録							
保護者の願い				担任の願い			
長期目標			短期目標	1 学期		2 学期	
				3 学期			

(参考例)

相談ファイル (引継書)				
年 組		ふりがな 児童氏名	男 ・ 女	
保 護 者 の 願 い				
担 任 所 見	気になること		指導のポイント	
	学習			
	生活			
教 育 相 談 等	校内		校外	
そ の 他				
記入日	年	月	日	記入者

(参考例)

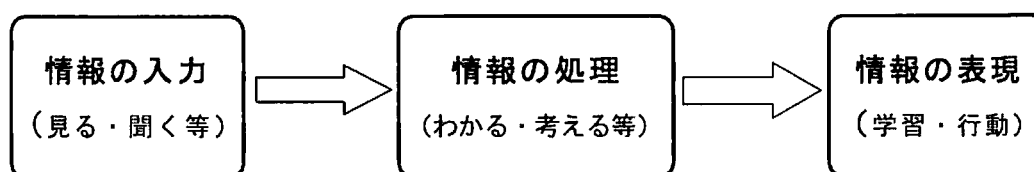
相談ファイル (引継書)				
2年 1組		ふりがな 児童氏名	〇〇 〇〇	男 ・ 女
保護者の願い	・ 学校で衝動的な行動をして、友達にけがをさせないようにして欲しい。 ・ 多くの先生に、子どもの特徴を知って、指導してもらいたい。			
担任所見	気になること		指導のポイント	
	学習 ・ 文字が枠の中に入らない。丁寧に書くことが難しい。 ・ 計算は早くできるが、間違いが多い。 ・ 全体に指示をすると、聞いていないために何をするのかを、何度も聞きに来る。		・ うまく書けた文字をほめる。文字を枠で囲み、形を確認する。 ・ ゆっくり計算して、もう一度みなおすことを声かけする。 ・ 指示の前に、名前を呼ぶなどの注意を向けさせる。指示内容を簡単に板書する。	
教育相談等	生活 ・ 靴の左右を間違えてはく。 ・ 食事の時に、食べ物が散乱する。 ・ 興味のある物を見つけると、チャイムが鳴っても気づかない。 ・ 周囲の様子を考えないで、危険な行動をしてしまう。		・ 正しくはけている時にほめる。 ・ こぼした物を、自分で片づけられるように方法を教える。 ・ 時間や危険な行動に対して気づかせるために職員や子どもどうしでの声かけを進める。	
	校内 7月 個人懇談 個別検査 (WISC-III) (母親, 担任, コーディネーター)		校外 鳴門教育大学 巡回相談員	
その他	・ 保護者は、相談機関として病院へ行くことも考えているようだが、両親の考えが違うため、教育相談には今後も慎重な対応が重要である。			
記入日	年	月	日	記入者 〇〇 〇〇

第3章 指導の基本的考え方と具体例

第1節 子どもの理解にあたって

1 子どもの情報処理過程

子どもの理解にあたって認知（情報処理）過程の特性があることを理解しておくことが大切である。



教師の見ている子どものつまずきは、上記の図の情報の表現の部分である。しかし、そのつまずきの原因が情報の入力や処理のどこの部分の問題であるのかを探ることが、その子にあった支援を考える上で役に立ってくる。

子どもが学習活動において情報を取り込む段階（情報の入力）で、次のような困難さをもっている場合がある。

《聴覚系の認知について》

聴覚系の認知に難しさがある場合、聴力検査などでは問題がなくても聞いて理解することがむずかしくなる。

- ・ 音や声がみんな同じ刺激で聞こえてしまうため、教室内の声や物音を全て聞き取ってしまい騒音の中で居るような状態になる。そのため、本人が指示を聞く気持ちがあっても話に集中できず、集団での指示を聞き取ることが難しくなる。
- ・ 子音や特殊音節の聞き取りが難しいために話の内容が理解しにくくなる。

聴覚系の認知困難に記憶の難しさが加わると聞いたことを記憶することができにくいため理解が十分に進まない状態になる。

《視知覚の認知について》

視知覚の認知に難しさがあると、視力検査では問題がないが、見て理解することがむずかしくなる。

- ・全ての視覚からの情報が目にとびこんでくる状態になり、見るべき物にポイントを絞れなくなる。そのため、教科書の文字を目で追うことができなかつたり、行を読みとぼしたり、画数の多い文字の細部が不正確であつたりすることがおこる。
- ・空間認知の困難が生じた場合には、鏡文字や筆算の桁がずれたりして、本人が思っている以上に間違いの指摘を受け、意欲をなくすことになる。



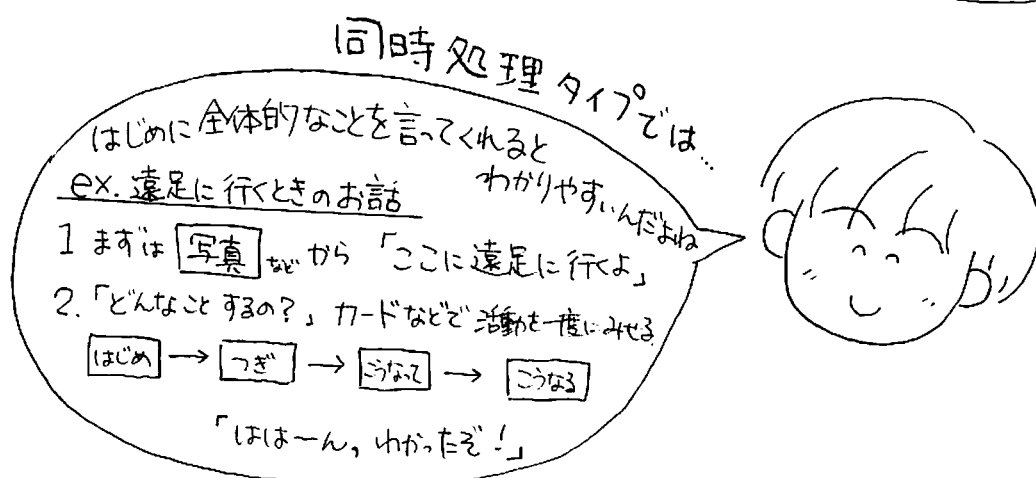
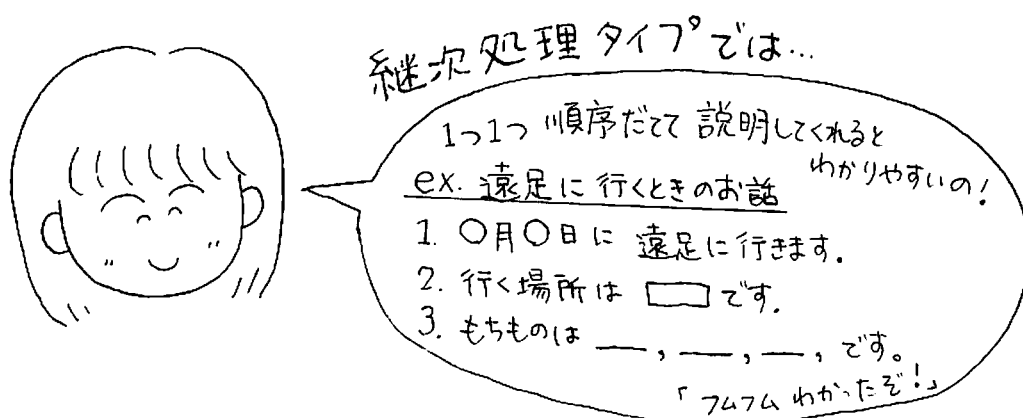
2 情報処理における子どものタイプ

次に、聴覚や視覚から取り込んだ情報を処理する過程（情報の処理）においても、子どもの個性を知るために次のようなことが手がかりとなる。

継次処理タイプ・・・一つ一つの要素ごとを順番に考えることが得意
同時処理タイプ・・・いくつかある情報を同時にまとめて考えることが得意。

それぞれのタイプのどちらかが極端に強かったり弱かったりすると、同じ学習内容も指導方法により理解が進んだり困難になったりすることがおこってくる。

このような子どもの特性を理解して指導方法を考えたり、配慮を考えたりすることは、特定の子どものためでなく、全ての子どものための優しい学習環境を整えることになるのである。



第2節 指導にあたって

LD児，ADHD児，高機能自閉症児の多くは，指導する際に特別な配慮が必要な子どもたちである。また，その多くは通常の学級に在籍している。そこでLD児等を通常の学級において指導するときの配慮すべき点についていくつか述べる。具体的には，個別の指導計画を作って個々の子どもに対応することが必要になってくる。

個を大切にした学級づくり

通常の学級にいる特別な教育的支援が必要な子どもたちが，楽しく学習したり生活したりするためには，まわりの友だちの温かい励ましや理解が必要不可欠である。例えば，個別の指導を行う場合，まわりの理解が得られていないと「何でAさんだけが」という印象を他の子どもにもたせてしまうことになりかねない。これらの子どもが安心して学習に取り組み実力を発揮することができるよう，教師は個性や個人差といった面からの説明をまわりの子に随時行う必要がある。どの子にもよさや短所があり，そのよさを最大限に生かすことが大切であることを話し合ったり，個人のもっているよさをまわりに知らせたりすることで，特別な支援が必要な子どもたちはもとより全ての子どもが自己も他も大切にできるようになっていくと考える。これらの子どもたちを大切にできる学級は，全ての子どもにとっても居心地のよい学級となる。



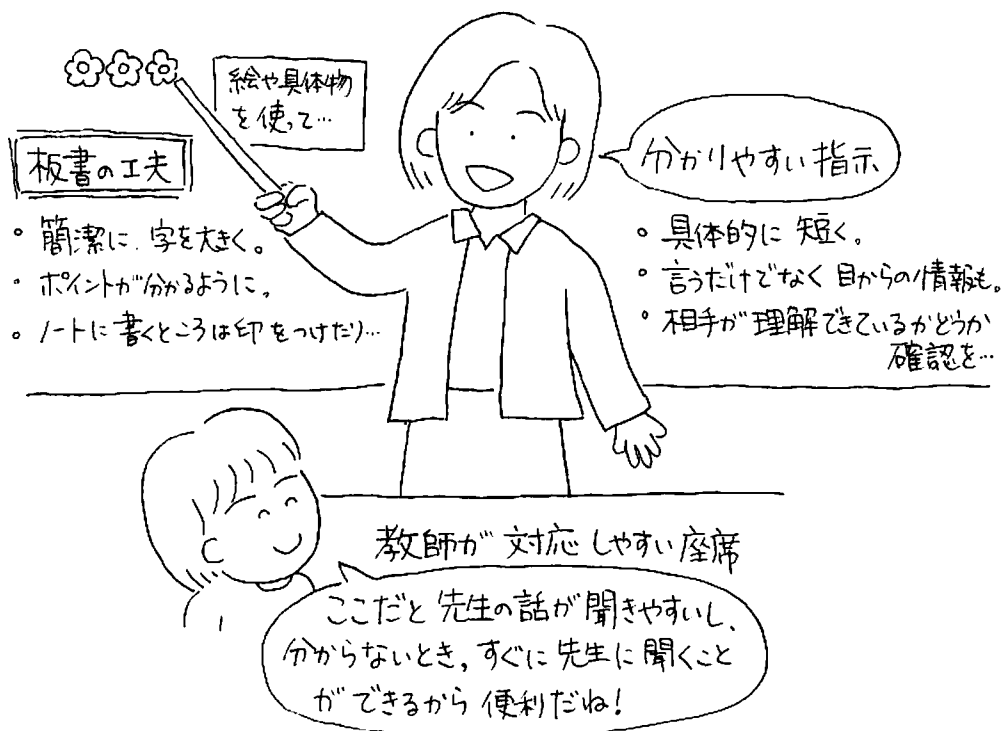
学 習 環 境 の 整 備

LD児，ADHD児，高機能自閉症児は，学習につまずきやすいばかりでなく，授業中の注意集中が難しい場合も多いので，学習環境の整備において次のような配慮が必要である。

配 慮 点

- 簡単で分かりやすい指示や言葉がけ。
- 学習に集中しやすく，教師も対応しやすい座席への配慮。
- 子ども相互の助け合いができる学級の雰囲気づくり。
- 支援の手助けになる掲示物の工夫。（例えば，足し算の表など）
- 努力のあとが見えるような作品の掲示。

また，学習の内容・理解度等に応じてリソースを有効利用することが考えられる。リソースとは特別なニーズをもつ子への物的・人的対応を意味し，例えば，個別に学習することができる場を教室の一部や空き教室に設けること（物的対応）や担任以外の校内の支援者の援助を受けること（人的対応）などもリソースにあたる。個々の学校に配置されている障害児学級の教材や障害児教育担当者もリソースとして多いに活用していきたいものである。そのためには，常に子どものもつニーズを共通理解し，校内の支援体制を確立しておくことが大切である。



特性に合わせた教材・教科指導

LD児，ADHD児，高機能自閉症児は，個々に得意なことや苦手なことをもっている。各種検査（WISC-Ⅲ，K-ABC，学力テスト，日頃の行動観察）等を用いてその子の得意分野を知り，それを生かすことができるような教材を工夫する必要がある。（例えば，視覚的な情報を処理するのが得意な子には，聴覚的な情報よりも視覚的な手がかりを多く与える等）

配 慮 点

- 注意を促す適切な声かけ。
- ポイントがつかみやすい板書。
- 一斉指導の場合でも常に個別に対応できる机間指導。
- 効果的なチーム・ティーチングの工夫。

できることは数多くほめ、自己肯定感をもたせる指導の工夫

特別な教育的支援を必要とする子どもたちは，長年の学業不振等により自信をなくしている場合が多い。そこで，実現可能なスモールステップの目標を設定する。その達成の喜びを数多く経験することによって，「自分はこんな風にやればできるんだ。」と自信がもてるような，指導の方法を工夫していく必要がある。できないことを問題にするのではなく，自己肯定感を強めることが大切である。

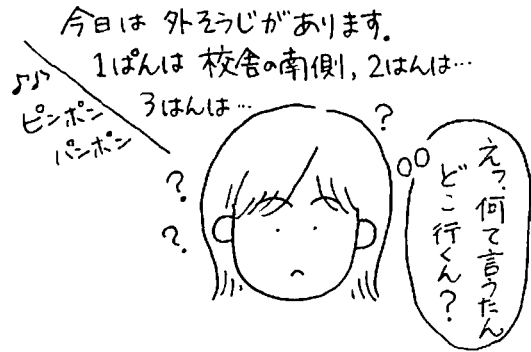


第3節 指導の具体例

聞くことが苦手な子の場合

具体的な子どもの姿

- ・聞き間違いや覚え間違いが多い。
- ・同じことを何度も聞いてくる。
- ・聞いたことをすぐ忘れる。
- ・頼んだことが正確にできない。
(2つ以上の指示を聞くと混乱する)
- ・周りの様子を見て行動するので、
出遅れがちになる。
- ・気が散りやすく、集中して聞けない。
- ・個別に言われると聞き取れるが、集団の中では難しい。
(集団の中の一人として言われると、指示が全く通らない)
- ・言葉だけの指示では理解しにくい。



考えられること

- ・聞き慣れない言葉を、正確に聞き取ることがむずかしい。
- ・耳からの情報を記憶しておくことがむずかしい。
- ・雑音や他の話し声から目的の話し声を選び出し、集中して聞くのが苦手である。
- ・聞いた言葉の意味が分からない。
- ・聞いてはいても、十分に聞き取れていない。
- ・小さな声が聞き取りにくい場合は、軽度難聴の疑いもある。(養護教諭と相談したり、専門家に相談することを勧めたりする必要がある。)

支援への手がかかり

《注意を引きつけて》

- ・声をかけたり肩に手をおいたりして、注意を引きつけてから話しかける。
- ・目の高さを同じにして話しかける。

《話は具体的に短く》

- ・やさしい表現を用い、理解しているかどうか確認しながら話す。

《視覚的な補助手段を取り入れて》

- ・耳から聞くだけでは集中できない場合、絵や写真・プリント・板書・カードなどの視覚的情報を用いて、集中を助ける。

具 体 例

《用事を頼むとき》

- ・最後まで聞き取らせてから、取りかからせる。
- ・簡単なメモを取らせる。
- ・頼む用事を，1つ→2つ→3つと増やしていく。

《「聞く耳」を育てる場の設定》

- ・読み聞かせや朗読の場を設定する。

《「聞く耳」を育てる遊びをする》

例えば，

ア しりとり……語尾1字のしりとり

語尾2字のしりとり

知っている名字のしりとり

友達の名前のしりとり

（言われた人が手をつないでいくのも楽しい）

・名字のしりとり

あき→きしもと→とよた→たにわき

・名前のしりとり

まゆ→ゆみ→みつる

さや→やすこ→こうへい

イ 伝言ゲーム…始めは，短い文で3～4人くらいから。

「猛獣狩りにいこう」〔猛獣狩りでリーダーが見つけた動物の文字数だけ人数を集め，グループになるゲーム。〕

＊リーダーの言った動物の名前を覚えておく。そのことばがいくつの音からできているかを，聞き分けることが大切。

「船長さんの命令」（船長さんの話を最後まで聞いて指示に従うゲーム）

＊「船長さんの命令です。……してください。」と言うと，みんなは言われたとおりにする。「船長さんの命令です。」がない時は従わない。

ウ なぞなぞ

話すことが苦手な子の場合

具体的な子どもの姿

- ・自分からはあまり話をしたがない。
- ・人前で話すことをとてもいやがる。
- ・言葉に詰まって自分の言いたいことを話すことができない。
- ・発音がはっきりせず、何を言っているのかわかりにくい。
- ・指示代名詞（あれ、これ等）が多く出てくる。
- ・学年相応に、順序立ててまとめた内容の話をすることができない。
- ・話題と合わない話をする。（コミュニケーションに問題は？）



考えられること

- ・語彙が少ないため、言いたいことをどう表現していいかわからない。
- ・物事の記憶がしにくいため、起こったことを順序立てて整理できない。
- ・発音しにくい音があったり音が抜けたりと、発音上の問題を抱えている。
- ・助詞や接続詞など、文法が理解できていない。
- ・聞き取る力の弱さから、相手の言ったことがわからない。
- ・相手の表情やまわりの状況、文脈を理解することができない。
- ・発音のしにくさや会話の成立のむずかしさから失敗経験が多くなり、話すことに抵抗感がある。

支援への手がかかり

《内容を整理して分かりやすく話す》

- ・教師は、話の前に、「いつ、どこで、誰が、何を、どのように」といった決まったパターンのメモを使って、物事を整理してから話す。

《正しい表現方法を示す》

- ・子どもの言いたいことを聞き取り、正しい文章にして子どもに示す。
例：「～ちゃんはこのことが言いたいんだね。それからどうしたの？」
- ・助詞の使い方や構文の誤りなどがある場合は、具体的に物や絵を用いて示し、実際の場面で確認しながら理解を促し、正しい言い方を示す。
- ・話がずれてきたときには「～の話だったよね」とさりげなく気付かせる。

《正しい発音の練習》

- ・音を正しく聞き分ける力を高めながら、少しずつ発音が正しくできるようにする。
- ・音読や一斉読みを工夫し、正しい発音を身に付けさせる。

《話す経験を多くつくる》

- ・1対1や少人数の場合での少人数での会話から練習し、話すことに慣れさせる。
ソーシャルスキルトレーニング（「人との関係がとりにくい子の場合」を参照）

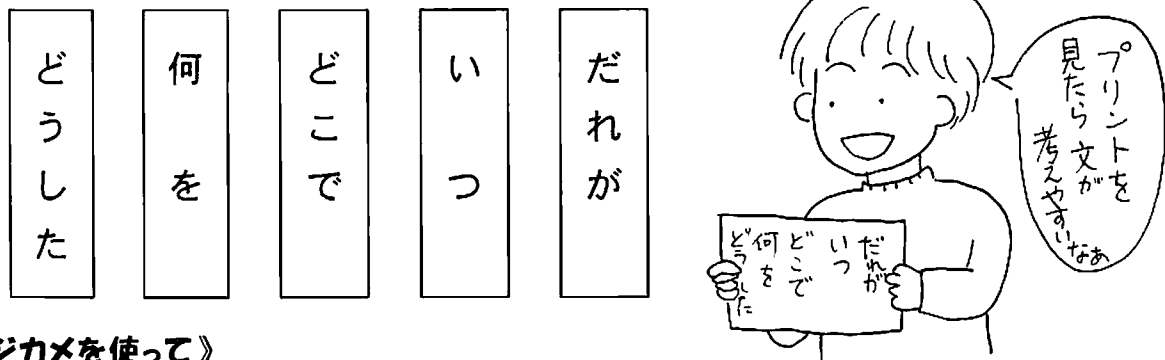
《話しやすい雰囲気づくり》

- ・温かく安心感のある雰囲気づくりを心がけ、十分に時間をとって聞く。

具 体 例

《「だれが、いつ、どこで、何を、どうした」整理カード(プリント)》

- ・話すときや文作りの際には、カード（またはプリント）を用意し、一つ一つ埋めていく作業をしてから、そのことをみんなの前で話すようにする。
- ・一人で難しいときには、はじめは指導者が聞き取って書いてみせることも有効。その後、言葉を増やしていくように言葉がけをしていくのもよい。
- ・できるだけ頻繁に使い、定着を図る。日記や1分間スピーチなどの機会を捉えて指導していく。
- ・一人が一つずつ言葉を考え、文として作っていくようなゲームを導入として行うなど、楽しく文を作ることができるようにする。



《デジカメを使って》

- ・出来事を思い出して話すときには、あらかじめデジカメ等で写真を撮っておき、それを手がかりにしながら話すことも効果的である。



読むことが苦手な子の場合

具体的な子どもの姿

○ 文字の認知の段階で

- ・ ひらがなが読めない。単語のまとまりとして読めない。
- ・ カタカナが読めない。
- ・ 拗音や長音を一音として読めない。

○ 音読の段階で

- ・ 文節読みができない。
- ・ 音読を嫌う。
- ・ 文中の語句を抜かしたり、行をとばしたりする。
- ・ 文末などを違う言葉に置き換えて読んでしまう。
- ・ 漢字を読みこなせない。



○ 文章の内容理解の段階で

- ・ 文章の内容についての質問に答えられない。
- ・ 文中の登場人物の気持ちが読み取れない。

考えられること

- ・ 形や文字の区別がうまくできていない。
- ・ 文字と音とを結びつけることがスムーズにできない。
- ・ ばらばらの音をつなげるのに時間がかかり、まとまった意味のあることばとしてとらえられない。
- ・ 語彙力が弱い。(知っていることばが少ない。)
- ・ 読みを進めていて、次に出て来そうなことばの予想ができない。
- ・ 紙面から、見たいところだけを読んで見続ける力が弱い。
- ・ 漢字の読みでは、音や訓での音の変換が複雑でむずかしい。
- ・ 記憶に弱さをもち、次々と出てくる文章を読んでいる度に前の文章が消え去っていく。
- ・ 抽象思考や関係づけの力の弱さがある。
- ・ 見え方に問題があることも考えられる。(養護教諭と相談したり、時には専門家に相談することを勧めたりする必要がある。)

支援への手がかかり

《形の区別の練習》

- ・ 形はめパズルなどの図形の弁別の学習を取り入れる。
- ・ ひらがな一字一字のちがいをを見つけさせる学習を取り入れる。
- ・ 子どもの名前を書いたカードを目につく場所に貼り，文字に慣れさせる。
- ・ カードを使って単語をすばやく読み取る練習をさせる。

《興味あるものや身近なものを手がかかりに》

- ・ きりんの「き」のように意味と結びつける。
- ・ 読める文字を中心に教え，意欲をもって取り組めるよう配慮する。
- ・ 絵があるもの，興味をもてるもの，短いもの，楽しみながら中身の判断できるものを教材として選び，文字に親しめるようにする。
- ・ 漢字の学習では，課題を少なくし，自分の名前や身のまわりの漢字について，いくつかの読み方があることや，意味があることを理解することから始める。

《読みを助ける教具や指導の工夫》

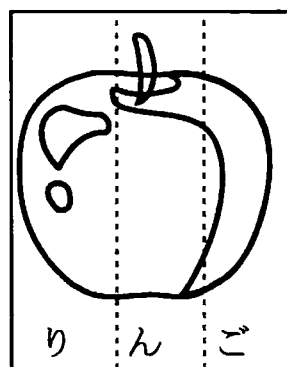
- ・ 文字を指で押さえながら読む等，読む所だけを目立つようにする。
- ・ 板書の字の大きさを変えたり，工夫してプリントを作ったりする。
- ・ 記憶を補う手段を工夫する。（アンダーラインを引くなど）

具 体 例

《ひらがな一つずつが

正しく読めない場合》

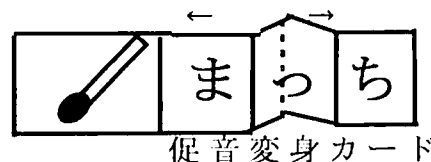
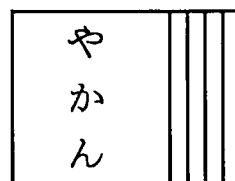
段階に合わせて
カードをつくる。



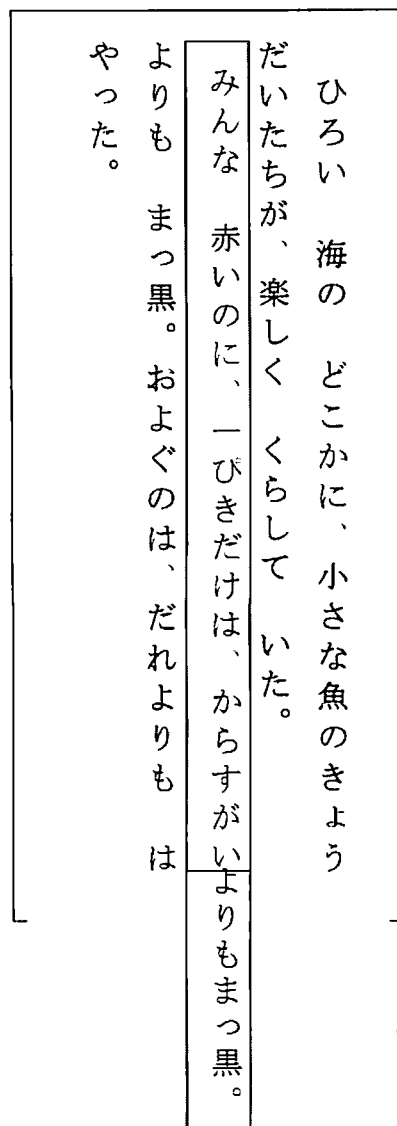
《単語をまとまりとして

読めない場合》

すばやく
カードをめくり
読ませる。



《 背景から見たいところだけを選んで見続ける力の弱い場合 》



1行分のスリットをあけた厚紙を使い、今読んでいる場所しか見えないようにする。



※下敷きで隠したり定規を当てる。



※指で押さえながら読む。

と徐々に簡単な方法にする。



文の終わりまで読めない場合は、
 文末を空いているスペースに書き込む。

《 音読を中心にした場合……たどり読み・音読が苦手など 》

・ 音読の力は、授業でつける。

・ 正しく読める → 速く読める を原則とする。

追い読み

・・・教師が読んだのと同じ一文を子ども全員で読む。



一人一文読み
 全員読み

・・・子どもどうしで交代して読み、
 読み方をチェックする。



先生の前で

・・・緊張の中で読む。

《漢字を読みこなせない場合》

- ・ゲームで漢字を覚えられるようにする。

漢字カルタで（読み札と漢字をマッチングするゲーム）

パソコンの漢字の学習ソフトで

新聞や広告からの漢字探し

《文の内容を読み取れない場合》

ア 短文から学習する

赤い チューリップが、さきました。

質問 「何色のチューリップが、さきましたか。」

分からなければ赤いを他の色に置き換えて考えさせる。

練習を積み重ねると、質問に対して答えをさがそうとするようになる。

イ 実用につながる文を読む

（簡単なものの作りを文を読みながら行う。）

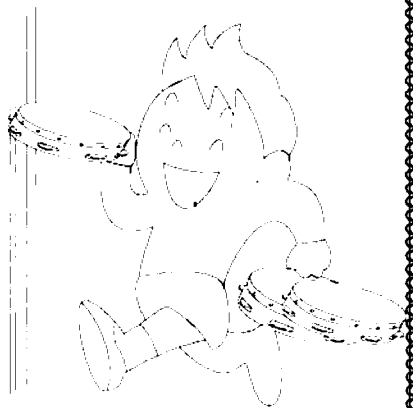
（伝言の書いてある文を読む。）

（文を読み、宝物さがしをするなどゲームを行う。）

（手紙やマニュアル本を読む。）



音楽係さんへ
音楽室から
タンバリンを
3つ教室に
持ってきて
おいてください。



宝さがしゲーム
その宝物の、
ヒントとなる
ひみつの手紙が、
運動場の東の
さくらの木に
かくされています。

・高学年以上の場合

物語や説明文の読み方の基本を教える。

大切なことがどこに書かれているかや段落などについての意味を教え、焦点を合わせて読めるように短い文で練習する。

（段落ごとに見出しをつけるなど）

書くことが苦手な子の場合

具体的な子どもの姿

- ・読みにくい字を書く。
- ・マスや行からはみ出す。
- ・黒板の字が視写できない。
- ・鏡文字をよく書く。
- ・拗音や促音などの表記を間違える。
- ・書き順を覚えにくい。
- ・聞き取り（聞いて書く）が苦手である。
- ・当て字を書いてしまう。
- ・作文や日記を書くことが苦手である。



考えられること

- ・目と手の協調がうまくとれない。
- ・文字の形をとらえたり記憶することが苦手である。
(部分が抜けたり、違う形になってしまう)
- ・聞いた言葉と文字の形を結びつけて記憶できない。
(小さい「ゃ、ゅ、ょ、っ」のような特殊音節を間違いやすい)
- ・語彙が少なく、決まりきった表現しかできない。
- ・経験した記憶があいまいになっていたり、すっかり忘れている。
- ・聞いたことを書きとめる力に弱さがある。

支援への手がかり

《目と手の協応性を高める》

- ・指先の作業を多く取り入れる。

《音を聞き分ける力を高める》

- ・言葉遊びを通して、文字の表す音を聞き分ける練習をする。

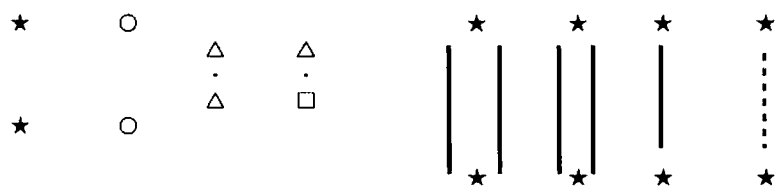
《板書の工夫》

- ・色によって見えにくいものがあるので、子どもの実態に合わせて工夫する。
- ・文字の大きさや内容、分量等について教師が自己評価し、常にわかりやすい板書を心がける。

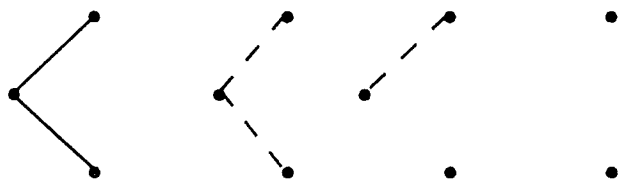
具 体 例

《文字がうまく書けない場合》

ア 線を引く練習をする。



イ 文字をなぞる練習をする。(始筆と終筆を意識して)



ウ ノートやプリントを工夫する。

マス目の大きさや行幅の広さの違う用紙を準備し、子どもの書きやすいものを使う。

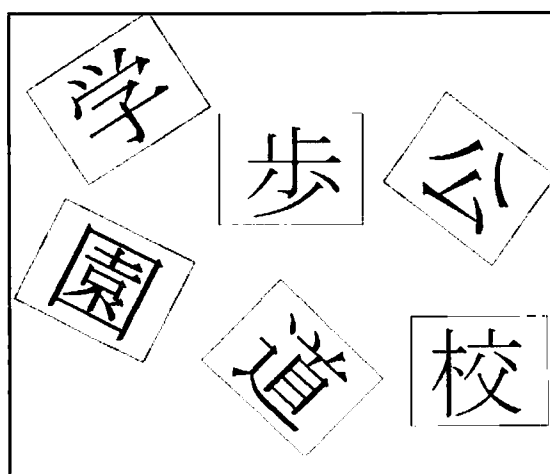
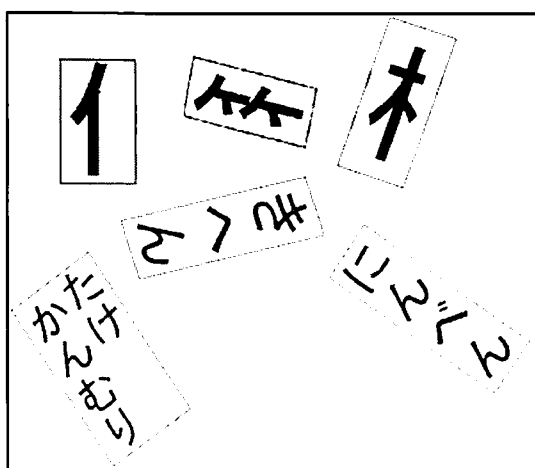
《漢字が覚えにくい場合》

ア 「へん」と「つくり」に分け、意味のあるまとまりとして学習する。

イ カードを使って……・部首合わせ（部首の呼び方と部首のマッチング）

・漢字札と読み札のマッチング

・熟語づくり



- ウ 絵描き歌のように言いながら覚える方法もある。
例えば、「頭」は「一口ソー ーノ目ハ」のように

《黒板の字を視写しにくい場合》

- ア 視写する部分をワクで囲む。
イ 視写しない部分は消す。
メモやプリントをノートの横に置いて、書き写す。
隣の子のノートを見せてもらう。
ウ 視写のトレーニングをする。

《文章を書くのが苦手な場合》

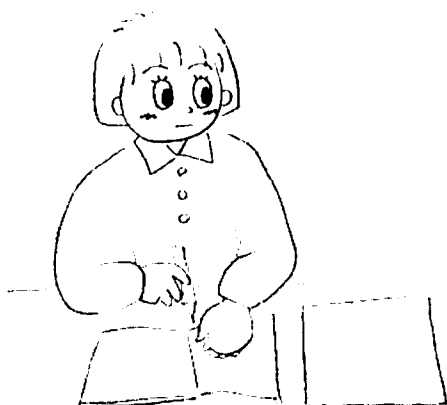
- ア 子どもの話の中から、書きたいことをうまく聞き出す。
書く順に話を聞いて、書き取っていく。(口述筆記をする)
口述筆記したものを見ながら、書かせる。
慣れてきたら、手助けする部分を減らしていく。

- イ 出来事の順にそって書きやすいように書き出しカードを準備する。

さ い ご に	そ れ か ら	つ ぎ に	は じ め に
------------------	------------------	-------------	------------------

《高学年で機械好きの子の場合》

パソコンを補助手段として使うことも一つの方法。
(必要であれば、ローマ字表をもたせておく)



計算が苦手な子の場合

具体的な子どもの姿

- ・ 繰り上がりや繰り下がりがわからない。
- ・ かけ算九九の修得がむずかしい。
- ・ かけ算・わり算の筆算で位がずれる。
- ・ 分数、小数の意味や表し方がわからない。
- ・ 加減乗除を適切に用いることができない。
- ・ 計算が確実にできない。



考えられること

- ・ 数の概念が未熟である（数についての感覚が成熟していない）。
- ・ 記憶することが苦手である。
- ・ 順序立てた思考が苦手である。
- ・ 空間位置関係の感覚が弱い（どこに何を書くかわからない）。
- ・ 筆算などで、数を具体的に操作することができない。

支援への手がかかり

《学習への動機付けを図る》

- ・ 目的意識をもって、主体的に取り組めるように、ゲームなどを活用して、子どもの動機づけを図る。

《数概念の育成》

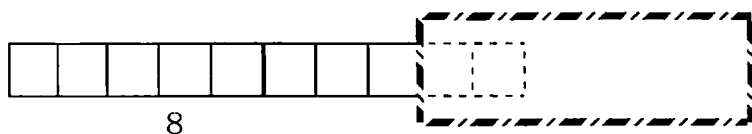
- ・ 日常生活の中で、数える経験を増やすなどして、数についての感覚を豊かにする。

《教材教具の工夫》

- ・ タイルやお金など具体物を活用する。
- ・ 計算に自信がもてるまで、九九カードや計算下敷きなどを持たせる。
- ・ 位取りが正確にできるように、マス目のノートを活用したり、各位の数を色別に示したりする。
- ・ 問題数を少なくして余白を多く取ったり、大きな字にしたりと、計算の負担感をなくす。
- ・ 「たてる・かける・ひく・おろす」（割り算の筆算の場合）などといった計算の手順をわかりやすく表示す。

具 体 例

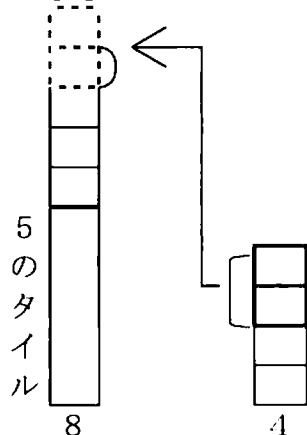
《マス目を使って－10の合成分解－》



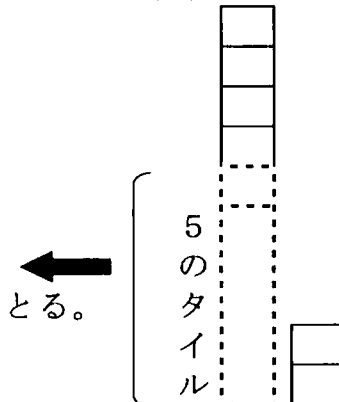
10マスを描いた用紙を準備し、半透明の物でマスをかくすと、かくした数の補数がわかる。

《タイルを使って－繰り上がりのあるたし算・繰り下がりのあるひき算－》

8 + 4 なら



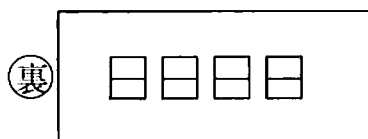
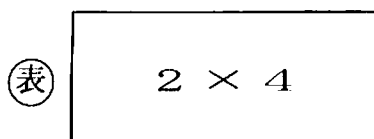
12 - 6 なら



8は、10より2小さい。
4は、2と2の和。
8と2で10。
10と2で12。

12は、10と2の和。
10から6をとって4。
4と2で6。

《カードを使って－かけ算の意味を視覚的に知らせる－》



2の4つつ分

《四則計算の定着・習熟を目指して》

前回のタイムをもとに、自分の目標タイムを決め①10までの数の合成・分解②25マス計算③50マスかけ算九九④100マス計算と順次、進んでいく。

始業前や放課後等にドリル学習の時間を設定し、計算力の定着を図る。毎日の積み重ねが大切である。また、計算プリントやドリルは、様々な段階のものを用意して、子ども自身に選択させ等、主体的に取り組ませる工夫が必要である。一人一人の能力を伸ばし、満足感を感じ取らせたい。

25マス(+)計算						月	日	名前
目標タイム						分	秒	
+	9	8	7	5	6			
6								
5								
9								
7								
8								
タイム						分	秒	正答数
								個

25問(+)計算		月	日
目標タイム		分	秒
6 + 9 =	6 + 8 =		
5 + 9 =	5 + 8 =		
9 + 9 =	9 + 8 =		
7 + 9 =	7 + 8 =		
8 + 9 =	8 + 8 =		

[問題用紙の例]

マス目での計算が苦手な子どもには横書きの問題用紙を用意するなど、個々の実態に合わせた配慮をする。

個々に記録用紙を持ち、自分のタイムや正答数などを記録していくことで成果を実感できる。

《ワークシートを使った割り算の練習》

		7の段の練習問題	応用問題
①	割り算 考え方	$7 \div 7 = \square$ $7 \times \square = 7$	$15 \div 3 = \square$ $3 \times \square = 15$
②	割り算 考え方	$14 \div 7 = \square$ $7 \times \square = 14$	$42 \div 6 = \square$ $6 \times \square = 42$
③	割り算 考え方	$21 \div 7 = \square$ $7 \times \square = 21$	$24 \div 3 = \square$ $3 \times \square = 24$
④	割り算	$28 \div 7 = \square$	$64 \div 8 = \square$

穴あき九九の答え＝割り算の答えということが目で見てわかる。

推論が苦手な子の場合

具体的な子どもの姿

- ・ 簡単な図形を模写することがむずかしい。
- ・ 時間の概念を表す言葉がなかなか理解しにくい。
- ・ 筋道を立てて考えることが、むずかしい。
- ・ 学年相応の簡単な文章題を解くのが苦手である。
(四則の活用の仕方や数量関係がわからない。)
- ・ ものさしや計器の目盛りを読むことが、得意ではない。
- ・ 表やグラフに表したり、その特徴や傾向を読みとることができにくい。
- ・ 先を見通した行動がとりにくいので、トラブルが多い。
(「衝動的な行動をとる子の場合」を参照)



考えられること

- ・ 空間の認知能力が弱いため、図形の特徴をとらえるのがむずかしい。
- ・ 文章を読み取ることが困難なので、問題の意味を理解するのがむずかしい。
- ・ 推論・論理的思考ができにくいため、課題をどのような方針で解決していけばよいのか見通しを立てることがむずかしい。
- ・ 抽象的な表現を理解することがむずかしい。

支援への手がかり

《教材教具の工夫》

- ・ 具体物を用いた操作活動を取り入れる。
- ・ 安全で、使いやすい道具を選ぶ。
- ・ 問題文の内容を図や手順表などを利用して、視覚的にわかりやすく示す。
- ・ 時計やものさし、全円分度器など理解しやすい教材を用いる。
- ・ 生活の中での算数的場面を教材化する。

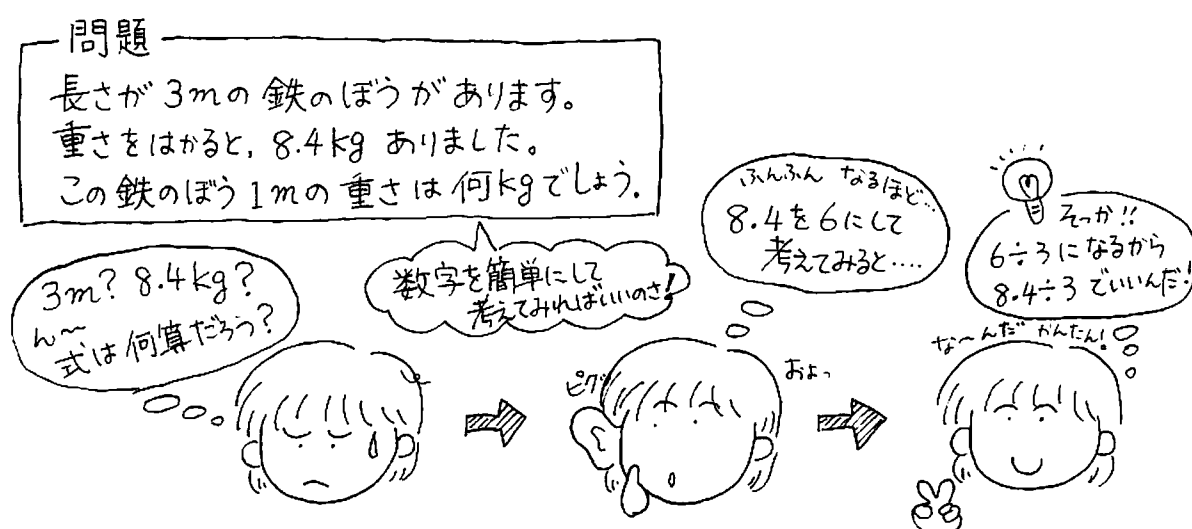
《スモールステップときめ細かな支援》

- ・ 課題の質や分量を工夫し、スモールステップで取り組ませ自信をつける。
- ・ 問題文を読むときに、要点に印を付けながら読むようにさせる。最初は印を付けるところを具体的に教える。

具 体 例

《算数の文章題を解く場合》

- ・ 具体物を使って問題文どおりに操作させ、文章題の内容を理解しやすくする。
- ・ 複雑な問題文は短く簡単な文になおしたり、考えやすいように内容を整理して示したりして理解を助ける。
- ・ 問題文を図や絵を用いて表現し、内容を理解しやすくする。
- ・ 用語や公式を覚えられない場合は、掲示したりカードなどを書いて持たせたりして、定着を図る。
- ・ 小数や分数を含んだ問題では、整数に置き換えて考える。



《図形の問題を解く場合》

- ・ 棒を使っていろいろな形を作り、辺や頂点に注目させる。
- ・ ○、△、□などのカードを使って、仲間分けや別の形を作るゲームなどを取り入れ図形の問題に親しませる。
- ・ 定規やコンパス・分度器などは、長さや大きさの違う物をいろいろ試してみても、一番使いやすいものを選ぶ。(全円分度器を使う。)
- ・ 道具を使うときは、手を添えていっしょにする。手本をゆっくり示す。
- ・ 道具を使うときのこつをわかりやすく話したり、絵カードなどを提示したりして説明する。

例 コンパス

- ① 針をしっかりノートにさす。
- ② 利き手で上のつまみを持つ。
- ③ 反対側の手でノートを押さえる。
- ④ 手前の方から描き出し、描こうとする方向にコンパスを少し倒して描く。

注意が散りやすい子の場合

具体的な子どもの姿

- ・学習や係等の仕事，その他の活動で，失敗をすることが多い。
- ・学習や遊びの中で注意を持続することがむずかしい。
- ・直接話しかけているのに，視線が合わず，聞いていないように見える。
- ・学習や係の仕事等に根気よく取り組みにくい。
- ・指示に従えず，やらなければならないことを最後までやり遂げられない。
- ・活動を順序よく行うことがむずかしい。
- ・持ち物をよく紛失する。
- ・聞いたことをすぐ忘れる。
- ・毎日，習慣としている活動を忘れてしまうことがある。



考えられること

- ・注意の持続が短いために，意識的にひとつのことに集中できない。
- ・刺激にすぐ反応するため，ひとつのことに集中できない。
- ・指示とは関係ない周囲の物や音に注意が向いている。
- ・目的を達成するために計画したり，以前の経験を思い出して応用することが得意でない。
- ・聞いてその場で短い間だけ覚えておく記憶に問題がある。
- ・総合的に判断するのがむずかしい。

支援への手がかかり

《座席の位置を配慮する》

- ・その子が落ち着ける位置や，友だちがよく見える位置にするよう配慮する。

《注意をむかせる》

- ・意図的に名前を呼んだり，肩に手をかけたり，絵や写真など目からの情報を用いたりして，子どもの気持ちを教師や学習の方に向けさせる。

- ・教師は注意が散りやすい子どもと、視線を合わせながら話す。
- ・指示は、具体的なことばで、短くはっきりと指示する。

《落ち着いた環境づくり》

- ・音の刺激や興味をひく掲示物など、刺激の多いものをできるだけ取り除いた環境をつくる。
- ・保護者と協力して、子どもの持ち物は、学習に必要な物だけにし、て登校させる。持ち物にはすべて、名前以外にも目印をつける。
- ・場所の移動の際は、必ず持ち物を確認する習慣を身につけさせる。
- ・毎日繰り返させる活動をカードなどに書き、目で見て分かるようにする。(実態に合わせて、絵や文字で)

《作業に集中できる手だて》

- ・作業や課題は、子どもの実態に合わせ、負担にならないように小くに分け、見通しが立てられるようにする。
- ・注意集中が途中でできなくなったら、時間を決めて休ませる。

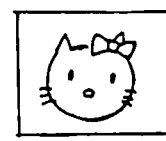
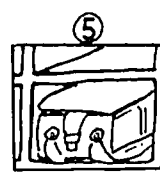
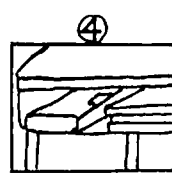
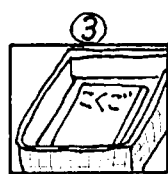
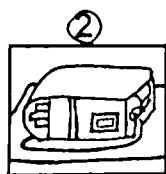
《理解への手だて》

- ・作業内容を簡条書きにし、活動の順序を子どもと一緒に考える。
(実態に合わせて絵カードを利用)
- ・好ましい行動のモデルを子どもにわかりやすく示す。

具 体 例

《朝教室に入って何をしたいかわからない場合》

- ① 「おはようございます。」を言う。
- ② ランドセルをおろす。
- ③ 宿題を出す。
- ④ ランドセルの中のものをつくえの中に入れる。
- ⑤ ランドセルをかたづける。



1つの活動が終わるごとにカードを外したり
印をつけたりして確認する

大好きなもので
おしまい

絵カードから文字のカードに、最後は、カードがなくても行動できるようにほめながら指導し、徐々に取り除いていく。

落ち着きのない子の場合

具体的な子どもの姿

- ・手足をごそごとよく動かしていたり，席に着いていても体をもじもじさせていたりする。
- ・授業中に，勝手に教室から出たり，席を不用意に離れたりする。
- ・じっとしていなければならない時に走り回ったり，高い所登ったりする。
- ・じっとできない，または，突然何かに駆り立てられたように動き回る。
- ・静かに遊ぶことができない。
- ・おしゃべりが多く，注意されても止めようとしない。



考えられること

- ・身体面・生活面などで落ち着けない原因がある。
- ・その子どもにとって気になるものや，興味をひくものが近くにある。
- ・行動を抑制する機能がうまく働かない等，脳内のドーパミン等の神経伝達物質に問題がある。

支援への手がかり

《先ずは，思いを受け止める》

- ・望ましくない行動には理由があると考え，頭ごなしに叱らない。

《わかりやすい指示を与える》

- ・ルールや指示などはわかりやすく短い言葉ではっきりと示す。
- ・活動しやすい環境を整え，集中力の持続時間に配慮した課題を与える。
- ・自分で取り組める目標をつくる。

《自分に自信をもたせる》

- ・努力していることや身につけてほしいことができるようになったら，すぐにほめるようにする。
- ・自分をコントロールする方法を身につけさせる。

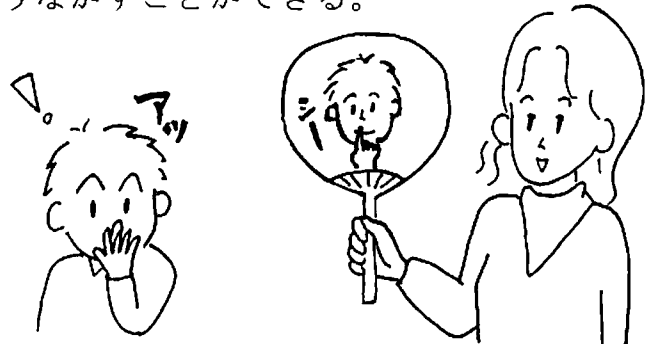
具 体 例

《授業中、席を離れ、学習に集中できにくい子の場合》

- ・「席を離れたくなったら静かに手を挙げて先生に知らせる。」「席を離れられるのは2回まで。」など、授業中のきまりを児童と相談して決める。席を離れる際は指定されたフリースペースで過ごすことを約束する。めあてが守れたら、必ずほめる。きまり（ルール）は、望ましい授業の態度が身につく内容に少しずつ変えていく。
- ・授業の中で活躍の場をつくったり、教材を配布してもらったりするなど動くことができるようにする。課題が一区切りついたときの気分転換の方法を決めておくのもよい（のびをする、好きな本を読むなど）。
- ・あらかじめ授業の終了時刻と、それが終われば何ができるかを知らせておく。
例「〇時〇分で算数のお勉強が終わるよ。その後の15分間は、外で遊ぶことができるよ。」など
- ・「先生を見て、話がよく聞けているね。」などのように、望ましい行動が見られたらすぐほめるようにする。

《おしゃべりが多く、とまらない子の場合》

- ・しゃべってよいときとよくないときを視覚的に知らせる。
- ・静かにすることを知らせる絵（口にひとさし指をあてている絵など）をうちわに貼り、教師がそのうちわを持っているときは、口を閉じて話を聞くというルールをつくる。なかなか話がとまらない子どもには、そのうちわを目の前にもっていくなどして、注意をうながすことができる。



- ・くだものの模型などを用意し、それを持っている人だけがしゃべることができるというルールをゲーム感覚で楽しむ。くだものを手渡したり、さっと取り上げたりしておしゃべりをやめる感じをつかませる。

衝動的な行動をとる子の場合

具体的な子どもの姿

- ・急に席を離れたり、教室から飛び出したりする。
- ・すぐに手が出てしまったり、かっとなって物を投げたりする。
- ・急に怒り出す。
- ・しゃべってはいけないような場面で、一方的に話し出す。
- ・遊びの時など順番が待てず、割り込んだりして絶えずトラブルになる。



考えられること

- ・言語理解や対人関係の理解などが十分でなく、周りの状況を理解することがむずかしい。
- ・先のことを予想することがしにくいため、自分のしたことがどういうことになるのか分からない。（「推論が苦手な子の場合」参照）
- ・問題の回避や、周囲の注目を集めようとする行動が習慣化している。
- ・子どもが衝動的な行動を起こす原因になっているものがあるのではないかと。（こだわりや知覚過敏などはありませんか？「こだわりが強いこの場合」参照）
- ・中枢神経系の機能がうまく働かず、行動を制御する力が弱いのかかもしれない。
- ・幼児期にネグレクト（育児拒否）や虐待を受けていることもある。

支援への手がかり

《達成感をもたせ自信をつける》

- ・正しいことを教え、少しでも改善が見られたときはほめていくようにし、子どもの自己肯定感が高まるようにする。
- ・座っている時間を始めから45分と考えるのではなく、5分、10分の着席といった達成可能で分かりやすい目標をもたせる。
- ・めあてが達成したらたくさんほめ、少しずつ長く席に座れるようにする。

《行動を容認する》

- ・教室を飛び出す時はすぐに制止するのではなく、まず肯定してみる。
それから、少しずつ条件を付ける。「出て行ってもいいけど、～してね。」
- ・動いたりしゃべったりしてもいい時間や場所の範囲を決めておく。

《行動の原因を考える》

- ・衝動的な行動を起こしている原因が何なのかを考え、原因となるものから遠ざけたり、刺激が強くないように対応を考える。

《教師の冷静な指導》

- ・子どもの衝動的な行動に、教師が感情的になったり、いちいち反応したりしないように冷静に対応する。
- ・危ない行為自体はすぐに制止する。その後が大切で、先ず、落ち着かせてから本人の気持ちを聞く。その上で、何がいけなかったのかを分かるように説明する。

具 体 例

《めあてカード》

ア めあてを決め、カードに書く。

例えば、○5分座る。

○先生の合図を見たら、おしゃべりをやめる。

○友達をたたかない、など。

※ めあては子どもと相談しながら決めていく。少し頑張ればできそうなめあてにすることが大切。一度に1つずつ。

イ めあてが守れたらシールを貼る。

※ できるようになってきたことが本人にも見てわかるようにしていく。
シールがたまれば少しのごほうびを与えることも有効である。

めあて ()				
月	火	水	木	金
反省				



人との関係がとりにくい子の場合

具体的な子どもの姿

- ・場の状況にふさわしくないことや、見たままの事実を口にしてしまう。
- ・相手にはおかまいなしに、自分の言いたいことを繰り返ししゃべる。
- ・友達とかかわりたいと思っているが、うまくかかわれずにいる。
- ・友だちより教師と関係をとることが多い。
- ・一方的なかかわり方をして迷惑がられている。
- ・ささいなことでもけんかになる。
- ・自分の気持ちを言葉にしたり、人に伝えたりすることが少ない。
- ・友達と一緒にいるが、全く関わりがなく並行遊びをしている。
- ・ある特定の場面では、話したり、活動したりできなくなる。



考えられること

- ・場面の雰囲気を読みとることが苦手なために、相手の気持ちや都合を気遣うことができなかったり、共感性、想像力（推測）が乏しいために相手の気持ちを察することができなかったりする。
- ・楽しみ・興味・達成感等を他人と分かち合うことができにくいために、自らも他者にこれらを求めず、二者間関係が成立していない。
- ・何らかの心理的要因により過緊張状態に陥る。

支援への手がかかり

《人とかかわり方をきめ細かに指導》

- ・トラブルの後で本当はどうすればよかったのか具体的なアドバイスをし、自分の言い方・行動から周囲の人がどんな感じを受けるのかを考えさせる。
- ・場面や状況に応じたふるまい（ソーシャルスキル）や会話の仕方を場面場面で教えていく。
- ・「うれしい」「楽しい」「悲しい」「痛い」「いやだ」などの基本的な感情語を本人の経験と重ねながら教え、相手の表情から感情を読みとる練習をする。

《周りとの関係づくりへの支援》

- ・頼りになりそうな少数の遊び相手を見つけ、ルールのやさしい遊びや本人の得意な遊びをとりあげて一緒に遊ぶ機会をつくる。
- ・子どもの言いたいことや気持ちを言葉に表して代わりに伝えてあげる。

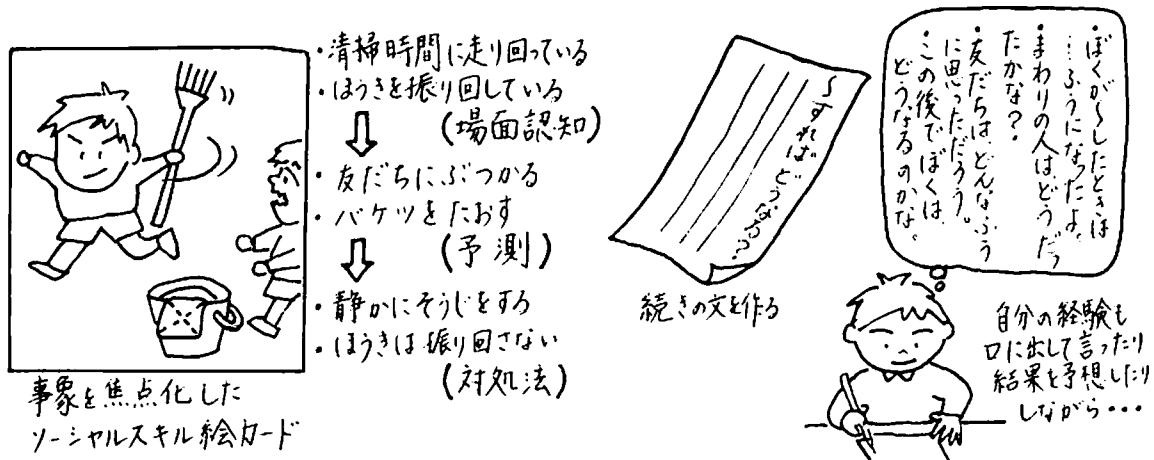
具 体 例

社会性など抽象的なことは視覚的に図示して説明してあげましょう。

ソーシャルスキル : 人とうまく生きていくための能力

ソーシャルキュー : 人の行動や顔の表情などで表されるその場の状況や要求されている行動を示唆するサイン

《状況を理解し、その後の結果を予測する力をつけるために》



・清掃時間に走り回っている
・ほうきを振り回している
↓ (場面認知)
・友だちにぶつかる
・バケツをたおす
↓ (予測)
・静かにそらじをやる
・ほうきは振り回さない
(対処法)

事象を焦点化した
ソーシャルスキル絵カード

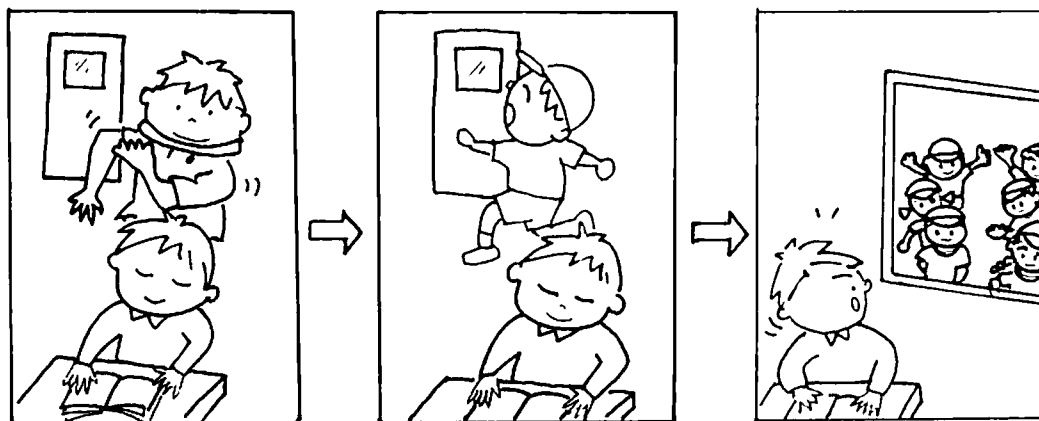
続きの文を作る

自分の経験も
口に出して言ったり
結果も予想したり
しながら...

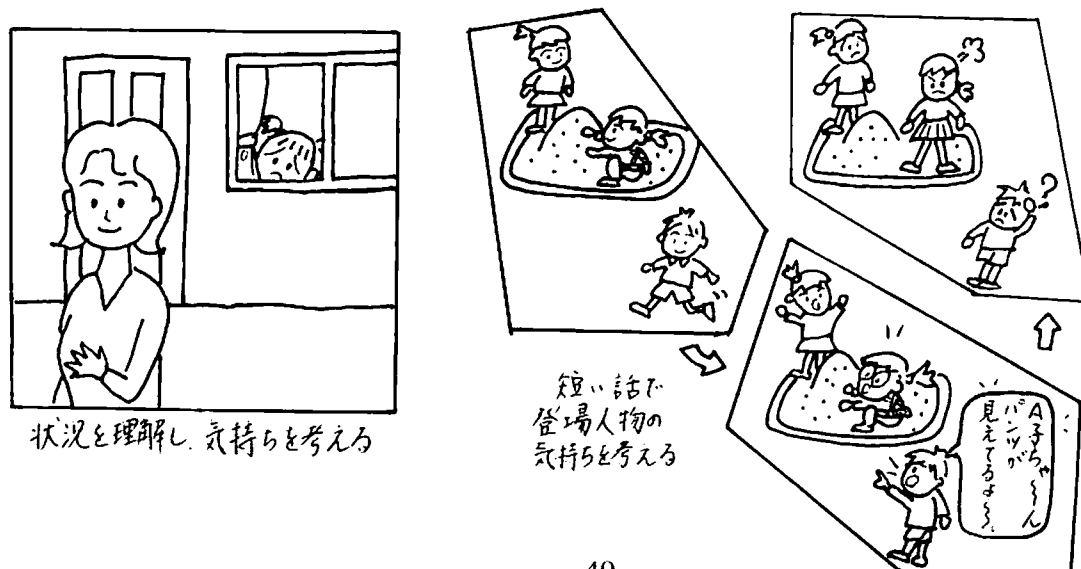
ぼくがしたとよほ
ふうになうたよ
まわりの人はどうだ
うかな？
友だちはどんなふう
に思ったんだろう？
この後でぼくは
どうなるのかな。

《トラブルが発生した原因とその解決方法を考えさせるために》

トラブルの状況を絵にして説明。(実際に起きたトラブルを振り返って指導する時に有効)



《空間や時間的文脈に沿った気持ちの理解のために》



状況と理解し、気持ちを考える

短い話で
登場人物の
気持ちと考える

A子ちゃん
見えてるよ...

コミュニケーションが苦手な子の場合

具体的な子どもの姿

- ・ 人に含みのある言葉や嫌みを言われても気付かないことがある。
- ・ 言葉づかいが丁寧すぎる。
- ・ 周囲が理解できないような言葉のつかい方をする。
- ・ 話し方に抑揚がなく、感情の伝わらないような話し方をする。
- ・ 会話が一方通行であったり、応答にならないことがある。
- ・ 周りの人が困惑するようなことを言うことがある。
- ・ 共感する動作（「うなづく」「身ぶり」「ほほえむ」等のジェスチャー）が少ない。
- ・ だれかに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声に出したり、独り言を言ったりする。



考えられること

- ・ 自ら発する言葉は、多いものの話しかけられたことばが理解できていない。
- ・ 相手の立場に立って状況をとらえたり、相手とのやりとりから相手の気持ちや意図することに共感したり、言葉以外の情報を取り入れたりすることができないために会話がうまく進まない。

支援への手がかり

《表現の仕方を教える》

- ・ 適切な断り方や助けの求め方、聞き返し方を教える。
- ・ 状況にふさわしい話し方や会話のルールを教え、練習させる。

《わかりやすい指示》

- ・ イラストや文字を併用して、目と耳の両方から刺激が入るようにする。
- ・ 簡単明瞭に話す。
- ・ 分かりやすい言葉、具体的な内容で指示したり、指導したりする。
- ・ 「～してはいけません。」ではなく、「～します。」「～しましょう。」など肯定的な言い方で話す。

《人とのかわり方の練習》

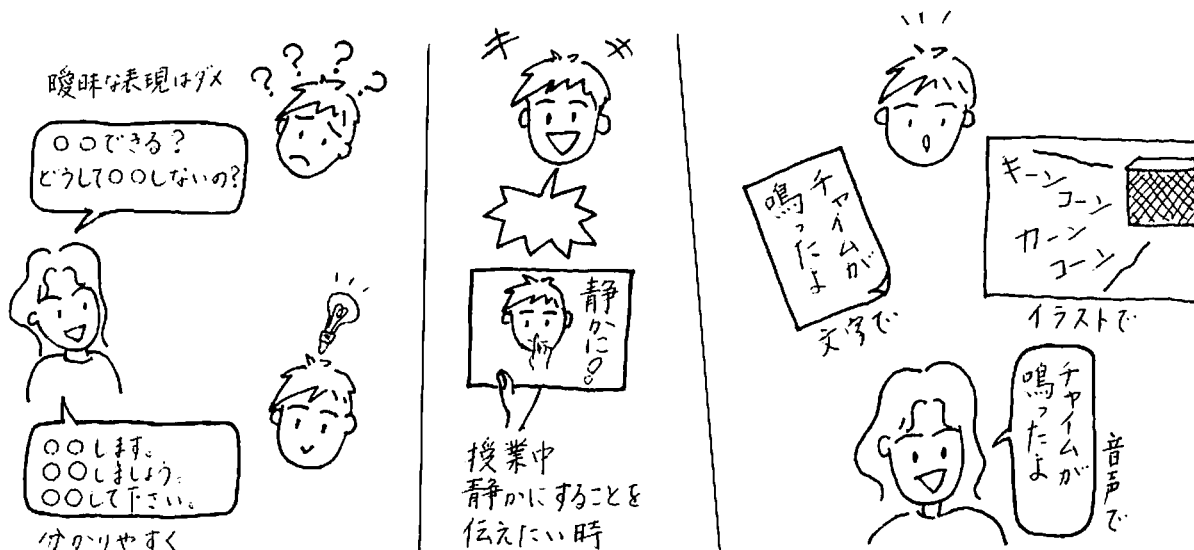
- ・ 絵カードを使い、本人の体験と重ねて、様々な場面での感情や情動を言葉にする練習をする。

具 体 例

《表現することへの支援》

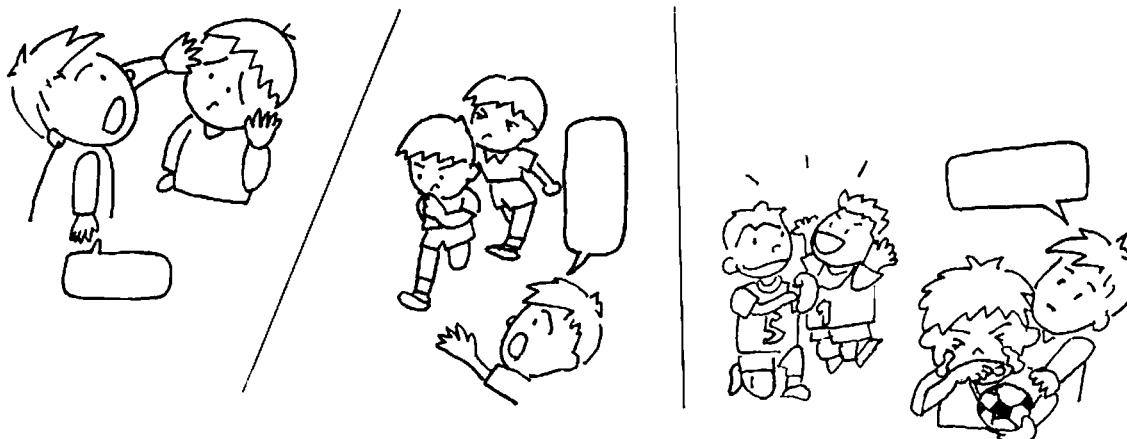


《理解することへの支援》



《人との相互作用への支援》

相手の表情や様子から状況を理解し、どのような対応（声かけ）をすればよいか考える。



こだわりの強い子の場合

具体的な子どもの姿

- ・興味や関心の対象が限定していて、そればかりに夢中になる。
- ・図鑑的知識をもっているだけで、意味がわかっていない。
- ・特定の習慣や手順にかたくなにこだわり、変更や変化を嫌がる。
- ・何かに没頭すると、他の事が一切目に入らず一切他のことをしようとししない。
- ・ある行動や考えに強くこだわることで、簡単な日常の活動ができなくなることがある。
- ・空想の世界に遊ぶことがあり、現実との切替がむずかしい場合がある。



考えられること

- ・新しいものや確かでないものに耐えきれないために不安になる。だから、「同じであること」にこだわり、「同じであること」で安心している。
- ・想像力（推測）と創造性に問題があるために、特定のものにこだわったり、同じ行為を繰り返したりする。また、柔軟な思考や行動がうまくできない。

支援への手がかかり

《自己肯定感を高める》

- ・得た知識を生かすことで周りからの評価を高め、本人の自己肯定感を高める。
- ・すべての行動（問題行動も同様）には、必ず理由があることを頭に入れておく。

《させるための指導方法の工夫》

- ・時間・場所の区切りや気持ちの切り替えは、今やっていることをやめさせるよりも、次にすべきことを提示したほうが有効なことが多い。
- ・時間の観念と予定した活動の順序を示すスケジュールを常に教え、見通しをもたせて不安を和らげる。急な変更は避け、変更を要する場合にはできるだけ早急にスケジュールを書きかえ、内容も説明する。

《こだわりをよい方向へ向ける》

- ・限定された興味・関心を学習や活動への動機づけを高めるために活用する。
- ・「こだわり」が、楽しみと息抜きを得る手段となっている場合もある。
- ・自分の世界への没入は、現実からの逃避の場合があるので、現実世界での活動が理解できるように活動内容や指示の仕方を工夫する。

具 体 例

《自分の持ち物にこだわり、忘れたり、なくしたりするとうまく対処できない》

ソーシャルストーリー：状況と本人のとるべき行動を論理的に教えるためのストーリー

学校で勉強する時にはいろいろな道具を使います。例えば、教科書・筆箱・赤白帽・リコーダーなどです。たいていは、忘れずに持ってきますが、たまに忘れることがあります。忘れた時やなくした時にはとても困ります。でも大丈夫。そんな時には先生に知らせて助けてもらいます。それで OK なのです。

《正答・勝負にこだわり、まちがったり、負けたりするとひどく動揺する》

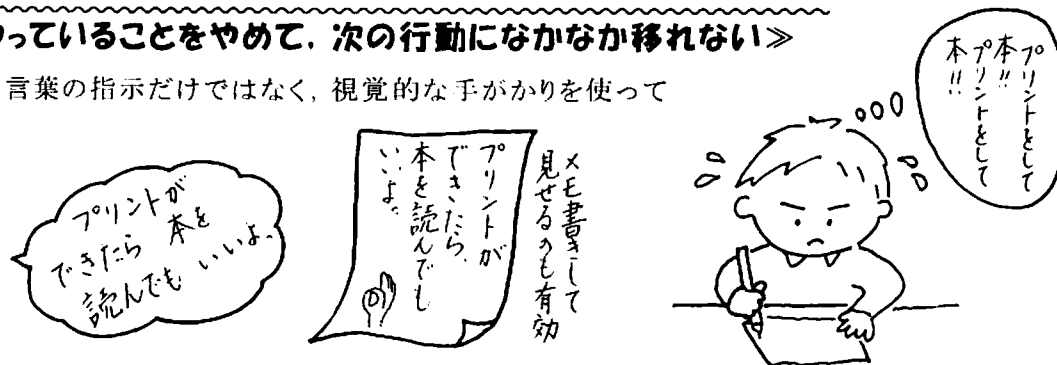
* 言葉に興味があり、新しく知り得た言葉を使いたがること、形式化することを好むということを利用して・・・合い言葉・決まり文句・モットー



* 意図的にまちがいや負けを経験させることもスキル習得には必要!

《やっていることをやめて、次の行動になかなか移れない》

* 言葉の指示だけではなく、視覚的な手がかりを使って



* 望ましい行動を増やしていくことでこだわり行動を減らしていく

積み重ねることが大切です。

行 動	シール
チャイムがなったら 席につく	😊
分からないときは ヒントをもらう	😊
腹がたったときは ふいにこぼる	😞



評価する行動の数は2～3程度、
しだいに増やしていくとよい。

第4章 保護者との連携

学校での取り組みや関連機関との連携を進めるためには、保護者の理解が必要になる。子どもの特別な教育的ニーズに応えるための教育実践を行うためには、子どもがどのようなつまずきで困っているのか、そのためにどのような指導方法があるのかを、保護者に説明して協力を得ることが効果的な指導に結びつく。しかし、様々な偏見や意見の違いで、支援体制への理解を得られない保護者もある。その場合でも、担任だけでなく、その子どものことを理解している者（校内委員会の構成員等）が、学校での学習や生活の様子をきちんと伝えていくことが後々にも重要になってくる。早期の支援が効果的であるが、そうできない場合でも、学校側からの情報を常に保護者に伝えていく努力は欠かさないようにしたい。

第1節 特別支援教育についての理解推進

保護者の理解推進を進めるには、学校全体の理解推進が大変重要になる。一人一人を大切にしたい教育を目指す特別支援教育は、特定の子どものためではなく、全ての子どものために大切であることを知らせるために次のような内容を伝えたい。

- ・子どもには、それぞれ個性があり、興味や関心、能力などにちがいはある。一人一人が大切な存在であり、それぞれがよさや可能性をもっていること。
- ・21世紀の新しい教育では、「一人一人のニーズ（必要とするもの）に応じた多様な教育」が求められている。特別な教育的ニーズをもつ子どもたちへの支援が必要であること。
- ・学びにくさやつまずきを知るためのチェックリストを紹介したり、気になる子どもの様子を紹介したり（県教育委員会パンフレット等）校内の支援体制を紹介したりすることで、教育相談がしやすい環境を作っていること。
- ・一人の子どものための指導方法が、周囲の子どもたちの学習理解を容易にするために役に立つことになったり、教師や指導者が子どもたちの理解状況を深く見るための目を育てることになる。

このようなことを、PTAの懇談会や家庭教育学級、学校だより等を通して知らせていきたい。

第2節 個別の教育支援に対する理解推進

個別の教育相談を保護者に勧める場合、保護者が担任や学校に対して不信感や抵抗感をもってしまわないか、心配であるという学校現場の声を聞くことがある。初めて教育相談を勧められた保護者にとって、個別検査や相談機関の話聞くことは、大きな不安になる場合がある。子どものためにすべきことを考えるのは担任も保護者も同じであるが、考える方向が違ってしまう場合も起こりうる。教師として、保護者にアドバイスすることは、「子どものために相談をした方がよい。」ではなく、「指導する教師の指導方針や子ども理解のために資料が欲しい。」ということ伝えることである。相談を受けたことが指導に結びつかないのであれば、相談や検査の意味がない。一人の子どもに対する担任や学校の前向きな姿をみせることで、少しずつ理解を勧めることを目指したい。そのためにも、先に書いたような保護者への情報伝達を毎年十分に行うことを引き継いでいくことが大切である。



参考資料

1	チェックシート（Ⅰ～Ⅲ）	
	チェックシート利用マニュアル	・ ・ ・ ・ 57
	チェックシートⅠ	・ ・ ・ ・ 59
	チェックシートⅡ（低学年・高学年・中学生用）	・ ・ ・ ・ 60
	チェックシートⅢ	・ ・ ・ ・ 63
2	チェックシート結果表	・ ・ ・ ・ 65
3	チェックシートⅣ	
	チェックシート利用マニュアル	・ ・ ・ ・ 66
	チェックシートⅣ	・ ・ ・ ・ 67
	紹介状（様式，記入例）	・ ・ ・ ・ 70
4	就学前チェックシート	・ ・ ・ ・ 73
5	専門機関	・ ・ ・ ・ 75
6	学校だより	・ ・ ・ ・ 77
7	WISC-Ⅲ，K-ABC	・ ・ ・ ・ 78
8	事業に係る委員，資料作成委員，参考文献一覧	・ ・ ・ ・ 80

資料 1

チェックシート（徳島版）利用マニュアル

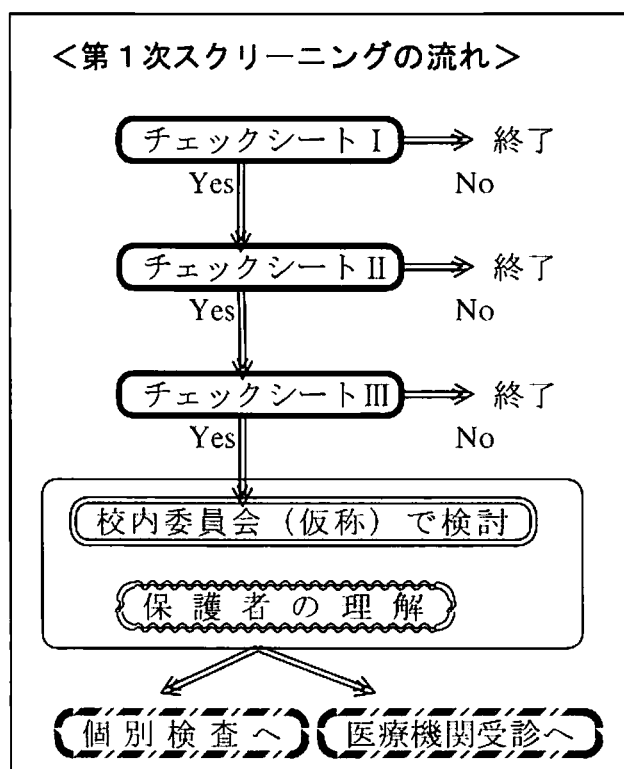
1. はじめに

このチェックシートは、地域の学校の通常の学級に在籍している「特別な支援を必要とする子ども」をチェックするために、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」における判断基準（試案）を参考として、徳島県教育委員会学校教育課が作成したものです。

前述の最終報告によると、通常の学級に在籍している子どもの中には、学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（AD/HD）、高機能自閉症等により学びにくさやつまずきのある子が約6%在籍していると示されています。これらの子どもたちは、全般的にみると知的な遅れはありませんが、ある特定の分野においては学びにくさを有しています。学年が進むにつれ、苦手な分野での学びにくさは顕著になることがあります。中には、それが要因となり二次的な社会的問題行動に発展する場合があります。

このチェックシートは、これらの学びにくさやつまずきのある子どもを学校場面での観察によるチェックを通し、早期に発見し、対応を考えることを目的としています。

2. チェックシートの記入にあたって



チェックシートは3種類あり、3段階のチェックシートになっています。より適切な評価をするために、必ず複数の教師の目でチェックすることが大切です。

- (1) チェックシートⅠ「気になる子いませんか！」
通常の学級に在籍する子ども全員を対象として実施してください。

【判 断】チェックあり→チェックシートⅡへ
チェックなし→終了

- (2) チェックシートⅡ「気づきチェックシート」
ここでは、チェックシートⅠに該当する子どもについて個別に全項目をチェックします。小学校低学年用、小学校高学年用、中学生用の3種類があるので、該当する学年用のチェックシートで実施してください。

【判 断】チェックあり→チェックシートⅢへ
チェックなし→終了

チェックシートⅡの右端に、括弧書きで数字が記されています。2項目中一つでも該当

があればチェックシートⅢの括弧で示された数字の項目へ進んでください。

- (3) チェックシートⅢ「つまずきチェックシート」

このチェックシートは、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」における判断基準（試案）を基に作成しています。チェックシートⅡの該当項目すべてをチェックしてください。より詳しい実態把握のためには、すべての項目のチェックをお勧めします。

【判 断】領域によってポイントの出し方が違うので注意をしてください。

- ① (1) 聞く～(6) 推論する

それぞれの項目を0～3点の4段階で評価し、一つの領域5項目の合計がその領域のポイントとなります。少なくとも一つの領域で得点合計が12ポイント以上の場合、その領域において顕著な学びにくさを有していると判断できます。

② (7) 不注意・(8) 多動性－衝動性

それぞれの項目を0～3点の4段階で評価します。0点と1点は0ポイント、2点と3点は1ポイントに換算し、一つの領域9項目の合計がその領域のポイントとなります。一つ以上の領域で6ポイント以上の場合、行動面などに顕著な学びにくさを有していると判断できます。

③ (9) 対人関係やこだわり等

それぞれの項目を0～2点の3段階で評価します。全27項目の合計がこの領域のポイントとなります。合計ポイントが22以上の場合、集団参加や行動面などに顕著な学びにくさを有していると判断できます。

(4) 校内委員会（仮称）等での検討

チェックシートの実施により、学びにくさを有していると判断された子どもについては、各学校で設置している校内委員会（仮称）等において、チェックシートの結果や学習状況、社会生活状況等の資料を基に、個別検査の必要性、医療機関受診の必要性、校内における今後の支援についての方策などを検討する必要があります。支援の仕方など、校内の全教職員で共通理解して関わるのが大切です。

3. 個別検査の実施、医療機関の受診にあたって

チェックシートⅢで、顕著な学びにくさを有していると校内委員会（仮称）等で判断された場合、個別の心理検査（WISC-Ⅲ、WISC-R、K-ABC等）を実施し、領域別の達成度から学びにくさの要因を分析することができます。また、医療機関を受診することにより、学びにくさの要因を医学面からも分析することができます。個別検査や医療機関からの情報により、より子どもの実態に応じた対応を考えることが可能となります。個別検査の実施を勧めるか、医療機関の受診を勧めるかについては、校内委員会（仮称）等で十分な検討をしてください。個別検査については、前述のポイント数には至っていないけれども、一項目以上で高ポイントがついている場合は実施をお勧めします。

個別検査の実施、医療機関の受診にあたっては、次のことに注意をしてください。

(1) 個別検査の実施にあたって

- ① 検査の目的、必要性などを保護者に説明し、必ず保護者の了解のもとに実施をしてください。
- ② 検査結果は個人情報ですから、記録用紙等の管理を確実にお願いします。
- ③ 検査から得られた情報を、必ず保護者へ報告してください。

(2) 医療機関受診にあたって

- ① 医療機関受診を保護者に勧める場合、その必要性等を十分に説明し、納得の上で受診してもらってください。
- ② 医療機関受診は必ず保護者に行ってもらってください。教師のみで児童生徒を連れて医療機関へ行くことはできません。
- ③ 受診結果は、保護者から聞いてください。教師が受診した医療機関へ直接連絡することはできません。
- ④ 受診結果、診断名など、職務上知り得た情報であるため守秘義務があることを常に意識してください。

気になる子いませんか！

学校	年	番号	性別
----	---	----	----

通常の学級の中にも、学びにくさのある子どもがいます。担当をしている子どもたちの中で、下の項目で気になる子がいないかチェックしてみてください。

集団行動が
うまく
できない！

全体への指示
がとおらない！

じっとしてられない！
（おちつきがない！）

勉強が
進まない！

みんなと一緒に
遊べない！

トラブルを
おこしやすい！

どれかに該当しましたら
チェックシートⅡへ

気づきチェックシート[小学校低学年用]

学校	年	番号	性別
----	---	----	----

気になる子がいたら、以下の項目に該当するかチェックしてみてください。
 チェックが入った場合は、チェックシート【Ⅲ】へ進んでください。

- | | |
|---|---|
| <p>1 _____</p> <p>かるたとりやしりとりあそびが苦手である。</p> | <p>2 _____</p> <p>簡単な指示でもことばだけでは行動に移せないことがある。⇒ (1・7・8・9)へ</p> |
| <p>3 _____</p> <p>友だちと話はするが、断片的で内容が伝わりにくい。</p> | <p>4 _____</p> <p>「はい」「いいえ」などの意思表示ができない。⇒ (2・7・8・9)へ</p> |
| <p>5 _____</p> <p>音読が苦手で、文字や行をとばして読むことが多い。</p> | <p>6 _____</p> <p>単語をかたまりとしてとらえて読むことができない⇒ (3・7・8・9)へ</p> |
| <p>7 _____</p> <p>枠の中に文字が書けなかったり、鏡文字が多い。</p> | <p>8 _____</p> <p>黒板の文字を書き写すのに時間がかかる。⇒ (4・7・8・9)へ</p> |
| <p>9 _____</p> <p>2桁の数の大小が理解できない。</p> | <p>10 _____</p> <p>たし算やひき算の計算をまちがったり時間がかかったりする⇒ (5・7・8・9)へ</p> |
| <p>11 _____</p> <p>図形の特徴をとらえての弁別ができない。</p> | <p>12 _____</p> <p>～から、～まで、～よりなどのことばの意味がわからない。⇒ (6・7・8・9)へ</p> |
| <p>13 _____</p> <p>授業中など気が散りやすい。</p> | <p>14 _____</p> <p>活動に対する注意の集中時間が短い。⇒ (7・8・9)へ</p> |
| <p>15 _____</p> <p>授業中など、よく席立ちをする。</p> | <p>16 _____</p> <p>話を最後まで聞かずに行動することがよくある。⇒ (7・8・9)へ</p> |
| <p>17 _____</p> <p>自分の思ったことを場を意識せずに言うてしまう。</p> | <p>18 _____</p> <p>ある行動や考えに強くこだわる⇒ (7・8・9)へ</p> |

チェックシート [Ⅱ-②] **気づきチェックシート[小学校高学年用]**

学校	年	番号	性別
----	---	----	----

気になる子がいたら、以下の項目に該当するかチェックしてみてください。
チェックが入った場合は、チェックシート [Ⅲ] へ進んでください。

1 _____ クイズやなぞなぞが苦手である。	2 _____ 集団の中で、ことばの指示や注意が理解できない。	⇒ (1・7・8・9)へ
3 _____ 相手が聞いて分かるように整理して話すことができない。	4 _____ よく話をするが会話が一方的で話題が飛びやすい。	⇒ (2・7・8・9)へ
5 _____ 音読が苦手で、読みまちがえたり、同じ行を読むことが多い。	6 _____ 文字は読めるがその内容を読みとることができない。	⇒ (3・7・8・9)へ
7 _____ 書き順をまちがえたり画数の多い漢字が覚えにくい。	8 _____ 伝えたいことを文章で書きあらわすことが苦手である。	⇒ (4・7・8・9)へ
9 _____ 3桁や4桁の数になると読みまちがいがよくある。	10 _____ くり上がり、くり下がりの意味がわからない。	⇒ (5・7・8・9)へ
11 _____ 図形の角、辺、頂点などの特徴をとらえての弁別ができない。	12 _____ 前後、左右、上下などの空間を表すことばの意味がわからない。	⇒ (6・7・8・9)へ
13 _____ 授業中など気が散りやすい。	14 _____ 活動に対する注意の集中時間が短い。	⇒ (7・8・9)へ
15 _____ 授業中など、よく席立ちをする。	16 _____ 話を最後まで聞かずに行動することがよくある。	⇒ (7・8・9)へ
17 _____ 自分の思ったことを場を意識せずに言う。	18 _____ ある行動や考えに強くこだわる。	⇒ (7・8・9)へ

気づきチェックシート[中学生]

学校	年	番号	性別
----	---	----	----

気になる子がいたら、以下の項目に該当するかチェックしてみてください。

チェックが入った場合は、チェックシート [Ⅲ] へ進んでください。

1

少し複雑な会話になると答えがずれたり関係のないことを言う。

2

いくつかの用事を一度に頼むと、こなすことができない。

⇒ (1・7・8・9)へ

3

相手が聞いて分かるように整理して話すことができない。

4

会話中に「4W1H」の基本要素が抜ける。

⇒ (2・7・8・9)へ

5

助詞や文末を読みまちがえることがよくある。

6

文章は読めるがその内容や理由を問われると答えられない。

⇒ (3・7・8・9)へ

7

黒板や教科書などの文字や文章を写すと、書きとばしがある。

8

作文や日記を書くことを極端に嫌がる。

⇒ (4・7・8・9)へ

9

分数や小数の意味がわからない。

10

計算に時間がかかったり、筆算の計算では桁がずれやすい。

⇒ (5・7・8・9)へ

11

立方体や直方体の特徴をとらえて見取り図や展開図が描けない。

12

平行四辺形、台形、ひし形などの特徴が理解できない。

⇒ (6・7・8・9)へ

13

授業中など気が散りやすい。

14

活動に対する注意の集中時間が短い。

⇒ (7・8・9)へ

15

授業中など、よく席立ちをする。

16

話を最後まで聞かずに行動することがよくある。

⇒ (7・8・9)へ

17

自分の思ったことを場を意識せずに言う。

18

ある行動や考えに強くこだわることもある。

⇒ (7・8・9)へ

つまずきチェックシート

学校	年	番号	性別
----	---	----	----

- (1)～(6)は、少なくとも一つの領域で得点合計12ポイント以上の場合 ⇒個別検査へ
 (7)と(8)は、一つ以上の領域で6ポイント以上の場合 ⇒個別検査へ
 (9)は、すべての項目の合計が22ポイント以上の場合 ⇒個別検査へ

(1) 聞く (チェック：0＝ない、1＝まれにある、2＝ときどきある、3＝よくある)

					得点
1	聞き間違いがある。(「知った」を「行った」と聞き間違える)	3	2	1	0
2	聞きもらしがある。	3	2	1	0
3	個別に言われると聞き取れるが、集団指示では難しい。	3	2	1	0
4	指示の理解が難しい。	3	2	1	0
5	話し合いが難しい。(話し合いの流れが理解できず、ついていけない)	3	2	1	0
得点合計					

(2) 話す (チェック：0＝ない、1＝まれにある、2＝ときどきある、3＝よくある)

					得点
1	適切な速さで話すことが難しい。(たどたどしく話す。とても早口)	3	2	1	0
2	ことばにつまったりする。	3	2	1	0
3	単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする。	3	2	1	0
4	思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい。	3	2	1	0
5	内容をわかりやすく伝えることが難しい。	3	2	1	0
得点合計					

(3) 読む (チェック：0＝ない、1＝まれにある、2＝ときどきある、3＝よくある)

					得点
1	初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える。	3	2	1	0
2	文中の語句や行を抜かしたり、繰り返して読んだりする。	3	2	1	0
3	音読が遅い。	3	2	1	0
4	勝手読みがある。(「いきました」と「いました」と読む)	3	2	1	0
5	文章の要点を正しく読みとることが難しい。	3	2	1	0
得点合計					

(4) 書く (チェック：0＝ない、1＝まれにある、2＝ときどきある、3＝よくある)

					得点
1	読みにくい字を書く。(字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない)	3	2	1	0
2	独特の筆順で書く。	3	2	1	0
3	漢字の細かい部分を書き間違える。	3	2	1	0
4	句読点が抜けたり、正しく打つことができない。	3	2	1	0
5	限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない。	3	2	1	0
得点合計					

(5) 計算する (チェック：0＝ない、1＝まれにある、2＝ときどきある、3＝よくある)

					得点
1	学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい。	3	2	1	0
2	簡単な計算が暗算でできない。	3	2	1	0
3	計算をするのにとても時間がかかる。	3	2	1	0
4	答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい。	3	2	1	0
5	学年相応の文章題を解くのが難しい。	3	2	1	0
得点合計					

(6) 推論する (チェック：0＝ない、1＝まれにある、2＝ときどきある、3＝よくある)

					得点
1	学年相応の量を比較することが難しい。(長さやかさの比較。「15cmは150mm」ということ)	3	2	1	0
2	学年相応の図形を描くことが難しい。(丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図)	3	2	1	0
3	事物の因果関係を理解することが難しい。	3	2	1	0
4	目的にそって行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい。	3	2	1	0
5	早合点や、飛躍した考えをする。	3	2	1	0
得点合計					

(7)「不注意」 (チェック：0＝ない、1＝ときどきある、2＝しばしばある、3＝非常にしばしばある)

※ 得点換算方法：0と1＝0点 2と3＝1点

					得点
1	学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする。	3	2	1	0
2	課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。	3	2	1	0
3	面と向かって話しかけられているのに、聞いていないように見える。	3	2	1	0
4	指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない。	3	2	1	0
5	学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい。	3	2	1	0
6	集中して努力を続けなければならない課題（学校の勉強や宿題など）を避ける。	3	2	1	0
7	学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう。	3	2	1	0
8	気が散りやすい。	3	2	1	0
9	日々の活動で忘れっぽい。	3	2	1	0
得点合計					

(8)「多動性－衝動性」 (チェック：0＝ない、1＝ときどきある、2＝しばしばある、3＝非常にしばしばある)

※ 得点換算方法：0と1＝0点 2と3＝1点

					得点
1	手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする。	3	2	1	0
2	授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。	3	2	1	0
3	きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする。	3	2	1	0
4	遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい。	3	2	1	0
5	じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する。	3	2	1	0
6	過度にしゃべる。	3	2	1	0
7	質問が終わらない内に出し抜けて答えてしまう。	3	2	1	0
8	順番を待つのが難しい。	3	2	1	0
9	他の人がしていることをさえぎったり、じゃまをしたりする。	3	2	1	0
得点合計					

(9)「対人関係やこだわり等」

(チェック：0＝いいえ、1＝多少、2＝はい)

					得点
1	大人びている。ませている。	2	1	0	
2	みんなから「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている。(例：カレンダー博士)	2	1	0	
3	他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの世界」を持っている。	2	1	0	
4	特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない。	2	1	0	
5	含みのある言葉や嫌みを言われても分からず、言葉通りに受け止めてしまうことがある。	2	1	0	
6	会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある。	2	1	0	
7	言葉を組み合わせて、自分だけにしか分からないような造語を作る。	2	1	0	
8	独特な声で話すことがある。	2	1	0	
9	誰かに何かを伝える目的がなくとも場面に関係なく声を出す。(唇を鳴らす、喉払い、喉を鳴らす、叫ぶ)	2	1	0	
10	とても得意なことがある一方で、極端に苦手なものがある。	2	1	0	
11	いろいろなことを話すが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない。	2	1	0	
12	共感性が乏しい。	2	1	0	
13	周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うてしまう。	2	1	0	
14	独特な目つきをすることがある。	2	1	0	
15	友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない。	2	1	0	
16	友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる。	2	1	0	
17	仲の良い友人がいない。	2	1	0	
18	常識が乏しい。	2	1	0	
19	球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない。	2	1	0	
20	動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある。	2	1	0	
21	意図的でなく、顔や体を動かすことがある。	2	1	0	
22	ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある。	2	1	0	
23	自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。	2	1	0	
24	特定の物に執着がある。	2	1	0	
25	他の子どもたちから、いじめられることがある	2	1	0	
26	独特な表情をしていることがある。	2	1	0	
27	独特な姿勢をしていることがある。	2	1	0	
得点合計					

資料 2

チェックシート結果表

()年()組 ()名

	氏名	聞く	話す	読む	書く	計算する	推論する	不注意	多動性 衝動性	対人関係 こだわり
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										

この表は、クラスで担任が自分の暮らすの傾向をつかむときの参考となります。

自分のクラスは、聞くという項目が苦手な子どもが多いとか、具体的な指導の
配慮事項として、使うことができます。

資料 3

チェックシートⅣ（徳島版）利用マニュアル

1. はじめに

このチェックシートは、チェックシートⅢ（徳島版）で、顕著な学びにくさを有していると校内委員会（仮称）等で判断された子どもの中で、医療機関の受診をする場合にご利用下さい。

2. 保護者に医療機関受診を勧めるにあたって

- (1) 医療機関受診を保護者に勧めるか否か、チェックシートⅢの結果等をもとに校内委員会（仮称）等で、その必要性を十分検討し、判断してください。
- (2) 医療機関受診を保護者に勧める場合、その必要性等を十分に説明し、保護者の納得の上で受診してもらってください。
- (3) 医療機関受診は必ず保護者に行ってもらってください。教師のみで児童生徒を連れて医療機関へ行くことはできません。
- (4) 受診結果は、個人情報です。必ず保護者から聞いてください。教師が受診した医療機関へ直接連絡することはできません。また、受診結果、診断名など、職務上知り得た情報であるため守秘義務があることを常に意識してください。
- (5) 保護者に行きつけの医療機関がある場合には、そこの受診をお勧め下さい。ない場合には、学校医を通して、専門の医療機関を紹介してもらってください。その場合、保護者の了承のもと、『子どものこころ支援マニュアル（徳島県医師会学校医部会メンタルヘルス対策委員会）』75ページの紹介状を作成し、学校医にご提出下さい。

3. チェックシートⅣの利用にあたって

- (1) このチェックシートは、医療機関を受診する場合に利用するものです。
- (2) 記入者は保護者です。家庭でのお子さんの様子から判断して記入していただき、受診時に医療機関へ提出してもらってください。

4. 記入の方法と記入の規準

(1) 記入の方法

最近のお子さんの状態を思い出していただき当てはまるところに○をつけてもらってください。
また、今は目立たなくなったけれど、幼少期など過去に目立っていた場合は、△を付けてもらってください。

(2) 記入の基準

周りの同年齢の子供さんと比較して、同じようにできるときは「目立たない」となります。
その基準から判断して、ずれの程度の強さにより「多少目立つ」「かなり目立つ」「非常に目立つ」の3段階に分けて判断してもらってください。

このチェックシートは、お子さんの家庭での様子を見て、御家族の判断で記入をしてください。

記入の方法：最近のお子さんの状態を思い出して当てはまるところに○をつけてください。

また、今は目立たなくなっただけで、幼少期など過去に目立っていた場合は、△を付けてください。

記入の基準：周りの同年齢の子供さんと比較して、同じようにできるときは「目立たない」となります。その基準から判断して、ずれの程度の強さにより「多少目立つ」「かなり目立つ」「非常に目立つ」の3段階に分けて判断してください。

	チエック項目	目立たない	多少目立つ	かなり目立つ	非常に目立つ
1	座っていてもそわそわしたり、もぞもぞしたりする。				
2	着席時の姿勢が悪い。				
3	落ち着きがない。じっとしていない。				
4	周りの友だちと一緒に遊びや子供会活動などに参加せず、一人でいることが多い。				
5	静かにしていなければならないときに、必要以上にしゃべったり、動き回ったりする。				
6	集中して努力を続けなければならない課題を避ける。				
7	気分が変わりやすく、ささいなことで不機嫌になる。また、ささいなことでつまづいて、かんしゃくをおこしてしまう。				
8	かんしゃくをおこすとおさまりが悪く、回復するのに時間がかかる。				
9	集中して課題や遊びを続けるのが苦手で、すぐに他のものに興味が移る。				
10	授業中など、座っておくべき時に席を立ってしまう。				
11	面と向かって話しかけられているのに、聞いていないようにみえる。				
12	学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい。				
13	勉強で、細かいところまで注意が払えず、不注意な間違いをする。				
14	周りからの刺激ですぐに注意がそれるため、今していることを投げ出してしまう。				
15	文房具などのなくし物が多い。				
16	聞いたことをすぐに忘れる。				
17	日常生活で忘れっぽいことが多く、いちいち指示がいる。				
18	したくや準備に時間がかかる。いちいち指示がいる。				
19	ぼんやりしている。				
20	友だちに自分からけんかをしかけることがよくある。				
21	質問が終わらないうちに出し抜けて答える。				
22	遊びや授業中の活動などで順番が待てない。				
23	他人の会話に割り込む。さえぎったり、じゃまをしたりする。				

24	遠慮すべきところで、しゃべりすぎる。				
25	自分がこうしようと思った事に対して、がまんができない。				
26	すぐにわかってしまうようなうそをついてしまう。				
27	叱られたときなど、自分の非を認めず、他人のせいにする。				
28	公共の場で不適切なことばを言う。				
29	思いついたことを場面に関係なく突然言う。				
30	身の回りのことが同年齢の友だちに比べて遅れている。				
31	友だちや先生、家族と交わした約束が守れない。				
32	危険なことがわからない。				
33	社会的なルールを理解したり、状況に応じて判断して行動することが苦手である。				
34	球技やゲームをするときに仲間と協力することに気づかない。				
35	日常生活場面で自分流のルールを設定し、行動する。				
36	周りの人が恥ずかしいと感じる行動をしても、恥ずかしさを感じていない。羞恥心（しゅうちしん）がない。				
37	勉強や徒競走などで、周りの人と競争しようとする意識が乏しい。				
38	近くに居る人が手を挙げたり、遠くで聞こえる雷の音など、ささいなことでおびえる。				
39	運動が苦手である。身のこなしがぎこちないところがある。				
40	折紙を折ったり、はさみで線のとおりに切ることが苦手である。				
41	自分だけに言われると聞き取れるが、人勢に向かっていったことを聞き取ることは難しい。				
42	ことばによる指示が通りにくい。				
43	質問の取り違えをする。				
44	話し合いの流れが理解できず、ついていくことが難しい。				
45	内容をわかりやすく伝えるなど、言葉による表現が苦手である。				
46	単語だけを並べたり、短い文で内容的に乏しい話をしたりする。				
47	会話が一方的である。				
48	思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい。				
49	文章の読みまちがいがある。				
50	文中の語句や行を抜かしたり、同じところを繰り返し読んだりする。				
51	文章中の人物の気持ちや要点を読みとることが難しい。				
52	早口でたどたどしく話す。				
53	ことばにつまることが多い。				
54	「来ました」と読むところを「いました」と読むなど、かつて読みがある。				
55	読みにくい字を書く。				
56	音読がおそい。				
57	漢字の細かい部分を書きまちがえる。				
58	文章の「、」や「。」が抜けたり、正しく打つことができない。				
59	限られた量の作文が苦手である。決まったパターンの文章しか書けない。				
60	同年齢の友だちと同じように、数の意味や表し方についての理解が難しい。				

6 1	計算をするのに時間がかかる。				
6 2	目的を持って行動を計画することが苦手である。また、必要に応じてそれを修正することが難しい。				
6 3	会話の聞き取りなど、早合点で判断したり、内容的に飛躍した考えをする。				
6 4	簡単な計算の暗算ができない。				
6 5	同じ年齢の子どもが取り組んでいる算数の文章題が苦手である。				
6 6	同じ年齢の子どもが取り組んでいる量の比較や量を示す単位を理解することが難しい。				
6 7	同じ年齢の子どもが取り組んでいる図形を描くことが難しい。				
6 8	いろいろなことを話す、その時の場面や相手の気持ち、立場を理解しない。				
6 9	周りの人が困惑するようなことでも、遠慮なく言ってしまう。				
7 0	友だちと仲良くしたい気持ちはあるけれども、同じ年齢の友だちとの仲間関係をうまく築けない。				
7 1	友だちのそばにはいるが、一人で遊んでいる。				
7 2	ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の生活ができなくなることがある。				
7 3	自分なりの独特の日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。				
7 4	特定の物に執着する。				
7 5	からかわれたり、いじめられたりすることがある。				
7 6	空想の世界で遊ぶことがあり、変更や変化を嫌がる。				
7 7	喜怒哀楽を表現する表情が乏しい。				
7 8	視線を合わせる、身振りなどで自分の考えを表現するなどことば以外による行動が乏しい。				
7 9	独り言を言う。				
8 0	楽しい気持ちや悲しい気持ちを他人と共有することや気持ちでの交流が難しい。				
8 1	年令に応じたごっこ遊びや社会性のある物まねなどができない。				
8 2	突然抱きついたり、顔を近づけたり、他者と不自然なコンタクトの取り方をする。				
8 3	日常生活場面で、知っている人と知らない人を区別した関わりが持ちにくい。				
8 4	場面やスケジュールの変更が困難である。				
8 5	予定や今している活動など何度も確認しながら行動する。				
8 6	寝付きが悪かったり、夜中に何度も起きたりする。				
8 7	野菜や肉など特定のものが苦手だったり、ピラフのような食材がよくわからないものが苦手である。				
8 8	いつも、からだ全体または一部に力が入っている。				
8 9	特定のことを鮮明に覚えていて、思い出しては急に怒り出したり、怖がったりする。				
9 0	それをしたらこうなるといふ、物事の因果関係を理解することが難しい。				

その他、気になることがありましたらお書きください。

(様式1)

学校医から相談機関への紹介状

学校記入欄

※相談者が保護者・本人以外の時は必ず本人の承諾を得ること

児童生徒氏名	(男・女) () 歳		
住 所	電話 () FAX ()		
相 談 者		本人との関係	
該当する項目にチェックを入れ、該当項目についての学校での状況を御記入ください。			
チェック	相 談 内 容	学 校 で の 状 況	
	聞くことの困難		
	話すことの困難		
	読むことの困難		
	書くことの困難		
	計算することの困難		
	推論することの困難		
	不注意		
	多動性・衝動性		
	対人関係やこだわり等		
学校での状況については上記のとおりです。よろしくお願いします。			
() 学校長 (印)			
記入者 ()			

校医記入欄

所 見	
校 医 名	(印)

(様式1)

学校医から相談機関への紹介状

学校記入欄

※相談者が保護者・本人以外の時は必ず本人の承諾を得ること

児童生徒氏名	(男・女)()歳		
住 所	電話 () FAX ()		
相 談 者		本人との関係	
該当する項目にチェックを入れ、該当項目に関しての学校での状況を御記入ください。			
チェック	相 談 内 容	学 校 で の 状 況	
	聞くことの困難	※チェックシートⅢでチェックが入った項目についてのみ、状況の概要を記入ください。 ※学級担任や特別支援教育コーディネーター、養護教諭等で記入してください。 ※学校欄記入後、学校医に記入してもらい紹介状を完了させてください。 ※紹介状は保護者から相談機関へと持参されます。 ※養護教諭は、紹介状の写しを学校で保管しておいてください。	
	話すことの困難		
	読むことの困難		
	書くことの困難		
	計算することの困難		
	推論することの困難		
	不注意		
	多動性－衝動性		
	対人関係やこだわり等		
学校での状況については上記のとおりです。よろしくお願いします。 () 学校長 (印) 記入者 ()			

校医記入欄

所 見 ※学校医は、学校の記入した内容から所見を記入し、学校へ紹介状を返してください。	
校 医 名	(印)

(様式 2)

相談機関から学校への紹介状返事

専門機関記入欄					
担 当 者		相談機関名			
連 絡 先	住所 電話（ ） FAX（ ）				
児童生徒名	（男・女）（ ）歳		学校名		
（所 見） 					
（薬剤についての情報） 					
（学校生活で注意すること） 					
（今後の相談・受診予定） 					

(相談機関は、保護者をとおして学校へ返してください)

資料 4

就学前チェックシート **気づきチェックシート[就学前幼児(5才)用]**

気になる子どもがいたら、以下の項目に該当するかチェックしてください。

1 集団の中で名まえ をよばれても 返事をしない	2 身の回りのことなど、 ことばの指示だけでは 行動に移せない	⇒ 聞 く
3 3語文を話すことが できない	4 「かして」「ありがとう」 など、必要なときに 言うことができない	⇒ 話 す
5 絵本などの 文字や数字に 興味を示さない	6 自分の名まえを よむことが できない	⇒ 読 む
7 鉛筆やクレヨンで 書こうとしなかったり、 なぐり書きである	8 まねて○（始点と終点 が合うこと）や十字が かけない	⇒ 書 く
9 5までの数の概念が 育っていない	10 「大きい」「小さい」 など、比較する ことばがわからない	⇒ 計算する
11 ○□△などの 仲間分けが できない	12 赤、青、黄、緑 などの色の概念が わからない	⇒ 推論する
13 手先が不器用で、 細かな作業が 苦手である	14 体の動きが ぎくしゃく している	⇒ 運 動
15 注意散漫で おちつきがない	16 遊戯中など、 ぼんやりする ことが多い。	⇒ 行 動

こんな力身に付いているかな！[就学前幼児(5才)用]

この表は、遠城寺式・乳幼児分析的発達検査と津守式・乳幼児精神発達検査の質問内容を元に作成したものです。

利用方法：気になる子どもがいたら、チェックしてください。

※注意 幼児の場合、身近な社会環境や家庭環境、生活経験などにより、達成度は違ってきます。各項とも、個人差が見られますので御注意ください。

	就学前(3～4才)	就学前(4～5才)
聞く	1. 簡単な言いつけを理解している 2. 目、耳、口や身に付けている物をたずねると、指し示す 3. 名まえを呼ばれると返事をする	1. 聞いていた話がとぎれそうになると「そしてどうしたの」と催促する 2. なぞなぞやしりとり遊びをする 3. かわいそうな話を聞くと、涙ぐむ
話す	1. 簡単な質問に答える 2. 2～3語文の文章を言う 3. 言いたいことがたくさんあって、「あのね」と話しかけてくる 4. 名前をきくと、姓と名を言う	1. 経験したことを、他の子に話す 2. 同年齢の子どもと話が出る 3. 自分の姓名を言う 4. テレビのことなど友だち同士で話す
読む	1. 絵本をみて、知っている物の名まえを言ったり、さしたりする 2. 本を読んでいるように、何かしきりに言っている 3. 本をひとりで、かなり長い間、見て楽しんでいる	1. 自分の名まえを読む 2. 絵本をみながら、子ども同士でいろいろなことを話し合う 3. わからない字があると、大人にきく 4. 平仮名の短いことばを、一字ずつ拾い読みをする
書く	1. 鉛筆でめちやくちやがきをする 2. 鉛筆などで、ぐるぐる丸を書く 3. 鉛筆、クレヨンで1つの丸を書く	1. まちがえると、消しゴムを使ってなおす 2. 十字をかく
計算	1. 積木を縦や横に並べる 2. 「大きい」「小さい」がわかる 3. 3個の物を数えることができる	1. 数字をひろい読みする 2. さいころの数がわかる 3. 数字を書く
推論する	1. 積木で、トンネル、門の形をつくる 2. 「長い」「短い」がわかる 3. 「高い」「低い」がわかる	1. 時計を見て、何時か興味を持つ 2. 友だちとかるたをして、どちらが勝ったか数えて決める 3. ジャンケンで、勝ち負けがわかる
運動・動作	1. 長時間ひとりで歩く 2. 物にぶら下がる 3. ぶらんこに立って乗れる 4. 足を交互に出して、階段をあがる 5. 鋏を使って、紙、布を切る 6. のりをつけて、貼り付ける 7. ひもの結び目をほどこいて、物を出す	1. スキップをする 2. ジャングルジムをひとりで登る 3. 補助輪付きの自転車に乗る 4. 紙ひこうきを、よく飛ばうように自分で工夫して折る 5. 自分で洋服の着脱ができる
行動	1. 欲しい物があっても、いいきかせれば、がまんができる 2. 年下の子どもの世話をやきたがる 3. 友だちと一緒に、物を操作して遊ぶ 4. 友だちとけんかをする、いいつけにくる	1. 注射されていたくてもがまんしようとする 2. 友だちと協力して、砂山などを使って遊ぶ 3. 数人が一緒になって、子どもが発案したごっこ遊びをする

資料5

専 門 機 関

名 称	住 所 ・ メール番号	電 話
鳴門教育大学学校教育学部 障害児教育講座	〒 772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島 748 E-mail thashimo@naruto-u.ac.jp (橋本研究室) E-mail shimaday@naruto-u.ac.jp (島田研究室)	088-687-6316 088-687-6311
徳島文理大学人間生活学部 児童学科 人間福祉学科	〒 770-8514 徳島市山城町西浜傍示 180 三橋 謙一郎 研究室 E-mail mihashi@tokushima.bunri-u.ac.jp 寒川 伊佐男 研究室 位頭 義仁 研究室	088-622-9611 内線(2914) 内線(2942) 内戦(6114)
四国大学 生活科学部 児童学科障害児教育研究室	〒 771-1192 徳島市応神町古川字戎子野 23-1 E-mail y-imura@shikoku-u.ac.jp	088-665-1300 内線(2112)
徳島県児童相談所	〒 770-0942 徳島市昭和町 5 丁目 5 番地の 1	088-622-2205
医 療 機 関	日本小児神経学会会員	
	徳島大学医学部 附属病院小児科	〒 770-8063 徳島市蔵本町 3 丁目 50-1 088-633-7132
	徳島県立中央病院小児科	〒 779-8539 徳島市蔵本町 1-10-3 088-631-7151
	徳島県立ひのみね整肢 医療センター	〒 773-0015 小松島市中田町新開 4-1 E-mail hinomine@basil.ocn.ne.jp 08853-2-0903
	徳島県立三好病院小児科	〒 778-8503 三好郡池田町シマ 815-2 E-mail V Z D 00756@nifty.ne.jp 0883-72-6910
	麻植協同病院小児科	〒 776-8511 麻植郡鴨島町鴨島 252 0883-24-2101
	医療法人 田山チャイルドクリニック	〒 770-0004 徳島市南田宮 4 丁目 8-7 Email child@orange.ocn.ne.jp 088-633-2055
	すずえこどもクリニック	〒 770-8070 徳島市八万町沖須賀 21-1 E-mail irukacli@nmt.ne.jp 088-668-7676
	ひうら小児科	〒 770-0025 徳島市佐古 5 番町 10-7 E-mail k-hiura@sage.ocn.ne.jp 088-626-2503
	ふじのクリニック	〒 773-0023 小松島市坂野町字平田 18-4 E-mail kayof@opal.nmt.ne.jp 08853-7-0250
	児童精神科医	
	宮内クリニック	〒 770-0047 徳島市名東町 2 番地 659 E-mail ofmiyauchi@mb.tcn.ne.jp 088-633-5535

名 称		住 所 ・ メール番号	電 話
障 害 児 教 育 諸 学 校	盲学校	〒 770-8063 徳島市南二軒屋町 2 丁目 4-55 E-mail tokumou@educet.plala.or.jp	088-622-6255
	聾学校	〒 770-0853 徳島市中徳島町 2 丁目 104 番地 E-mail tokurou@mb.tcn.ne.jp	088-652-8594
	板野養護学校	〒 779-0105 板野郡板野町大寺字大向北 1-2 E-mail itayou@itayou.ed.jp	088-672-3456
	国府養護学校	〒 779-3126 徳島市国府町矢野字松木 348 番 E-mail kokufuyo@educet.plala.or.jp	088-642-4055
	国府養護学校 池田分校	〒 778-0020 三好郡池田町州津井関 1103-3 E-mail ikokufuyo@tcr.mkk.ed.jp	0883-72-5281
	鴨島養護学校	〒 776-0031 麻植郡鴨島町敷地字井堰 1392-2 E-mail mail@kamoyo.ed.jp	0883-24-6670
	ひのみね養護学校	〒 773-0015 小松島市中田町新開 4-1 E-mail hinomine@hinomine.ed.jp	08853-2-7847
	阿南養護学校	〒 774-0049 阿南市下大野町大山田 52 E-mail ananyo@stannet.ne.jp	0884-22-2010
	阿南養護学校ひわさ分校	〒 779-2302 海部郡日和佐町北河内字本村 360 E-mail hiwassay@mb.infoeddy.ne.jp	0884-77-2181
	鳴門教育大学 附属養護学校	〒 770-0803 徳島市上吉野町 2 丁目 1 番地 E-mail minto@hansch.naruto-u.ac.jp	088-653-0151
L D 教 育 士	外儀やよひ	〒 775-0004 海部郡牟岐町川長山戸 133-2 E-mail tonois@nmt.ne.jp	0884-72-1759
	酒井 禮子	〒 770-8082 徳島市八万町川南 85-13	088-668-7065
	椎野 広久	〒 770-0867 徳島市新南福島 1-6-3 E-mail gzs01005@nifty.ne.jp	088-625-7893
徳島県教育研修センター (H 16. 10. 31 まで)		〒 770-0941 徳島市万代町 5-22-9	088-653-6169
徳島県立総合教育センター (H 16. 11. 1 から)		〒 779-0108 板野郡板野町犬伏字東谷 1-7	088-672-5200

特別な支援を必要とする子どもたちへの指導を行うためには、正確な実態把握・判断をすることがきわめて重要であり、心理学や医学の専門家との連携は不可欠なものである。



「一人一人を大切にする教育」の実現に努めています

～ 学習や生活面で気になったらご相談を ～

子どもは一人一人ちがう存在であり、個性があり、興味・関心や能力などに個人差があります。どの子もそれぞれによさや課題を持っています。21世紀は、「今より少人数で、どの子にもその子のニーズ（必要とするもの）に応じた多様な教育」が求められています。

- ◆学習の一部の面でつまずいている子
- ◆やる気（意欲）が出ない子
- ◆多動で落ち着きのない子
- ◆人間関係がうまくいかない子など

こうした子は、学校や家庭で努力しても、その原因が分からなかったり、よく理解されなかったりしたまま、本人のせいにされがちでした。

しかし、各国での医学・教育の専門的研究が進むにつれて、そのような子どもたちの中には、本人の努力不足ではなく、つまずいている諸原因があることも分かってきました。

- 「聞く・話す・読む・書く」「計算する」「推論する」など、学習に必要な基礎・基本となるところで、何かつまずきがあるのでは？
- 学校や家庭などの教育環境において、本人に合っていない要素があるのでは？

本人や保護者、教師も原因や教育の仕方がよく分からずに、悩んだり苦しんだりあきらめたりしていることがあったかと思われます。

本校では、今年も教育委員会や鳴門教育大学などの協力を得て、二人の教師で授業を行ったり、放課後などに自由に勉強できる「リソースルーム」で個別学習指導をしたりする工夫をしています。



【リソースルーム】の利用時間（原則として）

- ◇ 月・火・金 …… 6校時
- ◇ 月・火・水・金 … 放課後（15:30～16:15）
- ◎ 指導は、本校の教員、鳴門教育大学大学院生などが、相談に乗ったり、学習指導に応じたりしています。

もし、学習や行動面で、次のような気がかりな点がある方、リソースルーム利用を希望される方は、お気軽に担任までご相談ください。

☆こんな子、いませんか？

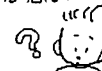
ぼんやりすることが多い



一生懸命本を読むんだけど、同じ行を読んだりとばしたりする



1対1で話すとよくわかるのに集団の中ではどうも理解が悪い
一人指示と違う行動をとってしまう



筆算のけたがすれやすい

$$\begin{array}{r} 730 \\ + 56 \\ \hline 1290 \end{array}$$

いろいろなことをよく知っているのに数の理解が進まない



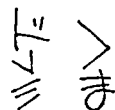
おしゃべりなんだけど話がとんだりずれていく



たずねられたことに対して答えがずれていたり関係のないことを言ったりする



文字を書くのが苦手
鏡文字がなかなかおらない



強いこだわりがあったり
興味の偏りがある



他の子に比べてすごく不器用
運動すると体の動きが何だかぎこちない



とにかく落ち着きがない



資料 7

WISC-Ⅲ 知能検査

1 検査の目的

「児童生徒の知能を個別に精密に診断し、個人内差を明らかにする。」

個人差（全般的知能発達水準）

同じ年齢の子どもと比べて、どのくらいできてどれくらいできないのかを問題にする視点である。

個人内差（認知能力の偏り）

個々の子ども中で、能力のアンバランス、能力の偏りを把握する視点である。

2 実態把握のために

個別の教育支援計画を作成する際には、まず子どもの実態を正しく客観的に把握しなければならない。その際、多く用いられているのがWISC-Ⅲ（5歳から16歳11か月の子どもに適用）である。この検査を行うことにより、全般的知能発達水準と個人内差を把握することができる。

WISC-Ⅲは、13個の下位検査（10個の基本検査と3個の補助検査）からなっており、全IQに加えて言語性IQと動作性IQを求めることができる。言語性IQは5個の言語性検査（知識、類似、算数、単語、理解、数唱^{*}）から、動作性IQは5個の動作性検査（絵画完成、符号、絵画配列、積木模様、組合せ、記号探し^{*}、迷路^{*}）によって求められる。^{*}：補助検査

言語性IQと動作性IQの格差、さらに下位検査間の格差によって、その子どもの特徴や指導の手がかりを知ることができる。（言語性IQ>動作性IQだと耳からの情報を重視し、言語性IQ<動作性IQだと目からの情報を重視するなど）

下位検査の区分

第一因子：言語理解（知識、類似、単語、理解）

第二因子：知覚統合（絵画完成、絵画配列、積木模様、組合せ）

第三因子：注意記憶（算数、数唱）…聴覚的短期記憶

第四因子：処理速度（符号、記号探し）…視覚的短期記憶

認知処理様式（詳しくは、K-ABCで検査）

継次処理に関係するもの（算数、数唱、符号）

同時処理に関係するもの（絵画完成、積木模様、組合せ）

K－A B C 心理・教育アセスメントバッテリー

1 検査の目的

「幼児・児童の知能と習得度を個別に測定する。」

「知能の特性を継次処理－同時処理のモデルから明らかにして指導に役立てる。」

継次処理…情報を１つずつ連続的に順番に処理するスタイル

例：検査者によって示された一連の手の動作を再生する。

同時処理…情報を空間的に全体としてまとめて処理するスタイル

例：一部分が欠けている絵から描かれているものの名前を当てる。

2 K－A B C の特徴

(1) 知能（情報を認知的に処理して新しい問題を解決する能力）と習得度（数やことばの知識と読みの力）を分けて測定できる。

(2) 知能を「継次処理－同時処理」の認知処理過程で測定することにより、子どもの得意な認知処理スタイルを発見し、検査結果を指導に結びつけることができる。

3 より詳しく実態を把握するために

WISC知能検査は、それまでに学習した事柄を測定する検査（特に言語性検査）が多く、新しい問題に対する適応能力を予測できないと考え、K－A B C（２歳６か月から１２歳１１か月の子どもに適用…ただし、知的な遅れがある場合は１３歳以上でも実施可能）が作られた。

また、心理・教育アセスメントバッテリーという名前の通り、検査結果が指導に結びつきやすいように作られている。

K－A B Cは、１４個の下位検査から構成されているが、年齢によって実施する下位検査が異なるため、実際に行うのは６～１１個である。

指導の手がかり

継次処理＞同時処理	段階的な教え方，部分から全体へ，順序性の重視，聴覚的／言語的な手がかり，時間的・分析的
継次処理＜同時処理	全体をふまえた教え方，全体から部分へ，関連性の重視，視覚的／運動的な手がかり，空間的・統合的

資料 8

〈平成15年度特別支援教育推進体制モデル事業に係る委員〉

調査研究運営会議			
	所 属	役職	氏 名
学識経験者(医学)	鳴門教育大学	教授	橋本 俊顕
	(医学) 南海病院	理事長	川端 正義
	(心理) 徳島大学医学部	カウンセラー	黒葛原 健太郎
	(教育) 徳島市立助任小学校	校長	森野 正治
関 係 機 関	徳島県児童相談所	判定課長	谷口 史朗
	徳島県教育研修センター	次長	田村 伸代
	徳島県立阿南養護学校	校長	平井 良明
学 校	徳島市立大松小学校	校長	益田 豊秀
	徳島市立城東小学校	校長	山田 勝彦
	徳島市立加茂名中学校	校長	田中 隆弘
	鳴門市立桑島小学校	校長	山本 哲生
	鳴門市立瀬戸中学校	校長	中安 三郎
教育委員会	徳島市教育委員会	教育次長	高橋 義治
	鳴門市教育委員会	教育次長	岩久保 和義
	徳島県教育委員会学校教育課	課長	佐藤 勉
	徳島県教育委員会学校教育課 障害教育指導室	室長	服部 英昭
	徳島県教育委員会学校教育課	主幹	小島 信子

専門家チーム			
	所 属	役職	氏 名
医 学	鳴門教育大学	教授	橋本 俊顕
	水井医院	院長	水井 三雄
	徳島大学医学部	助教授	森 健治
心理学	鳴門教育大学	助教授	島田 恭仁
	徳島大学医学部	カウンセラー	黒葛原 健太郎
教育	徳島市立助任小学校	校長	森野 正治
関係機関	徳島県教育研修センター相談課	研修主事	川田 人包
教育委員会	徳島県教育委員会学校教育課 障害児教育指導室	班長	外儀 やよひ
	徳島県教育委員会学校教育課 障害児教育指導室	指導主事	山越 明
	徳島県教育委員会学校教育課 障害児教育指導室	指導主事	富樫 敏彦

ブロック別専門家チーム			
医 学		心 理	
所 属	氏 名	所 属	氏 名
徳島大学医学部 附属病院小児科	森 健治	徳島大学医学部 附属病院第一外科	黒葛原健太郎
徳島大学医学部 附属病院精神科	友竹 正人	鳴門教育大学	島田 恭仁
ひのみね整肢医療センター	島川 清司	NPOこども発達研究室 きりん	椎野 広久
宮内クリニック	宮内和瑞子		笹木よしの 長田 育子
ひうら小児科	日浦 恭一	臨床心理士	川瀬 久美子
医療法人 田山チャイルドクリニック	田山 正伸	臨床心理士	後藤 真紀

事務局（徳島県教育委員会）			
学校教育課障害児教育指導室	外磯やよひ 指導班長	山越 明 指導主事	
学校教育課小中学校指導担当	三原 博志 指導班長	勝瀬奈奈子 指導主事	

〈平成15年度 LD, ADHD等総合推進地域〉

徳島市，鳴門市の全公立幼稚園，小学校，中学校

〈特別な支援を必要とする子どもの参考資料 作成委員〉

（職名は平成16年3月末現在）

天野 邦秀	板東小学校	教諭
板倉 弘美	八万南小学校	教諭
井上 智子	桑野小学校	教諭
岡谷 あかね	堀江南小学校	教諭
小笠 元子	国府小学校	教諭
滝川 明美	郡里小学校	教諭
早川 貴久子	桑島小学校	教諭
吉岡 美香	助任小学校	教諭

資料 9

〈参考文献一覧〉

- 『学習障害（LD）及びその周辺の子どもたち—特性に対する対応を考える—』
尾崎洋一郎，草野和子，中村敦，池田英俊（編集）（2000）同成社
- 『ADHD及びその周辺の子どもたち—特性に対する対応を考える—』
尾崎洋一郎，池田英俊，錦戸恵子，草野和子（編集）（2000）同成社
- 『LD児サポートプログラム—LD児はどこでつまづくのか，どう教えるのか』
竹田契一（監修）太田信子，西岡有香，田畑友子（著）（2000）日本文化科学社
- 『学級担任のためのLD指導』 上野一彦（編）（1996）教育出版株式会社
- 『図説LD児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導』
竹田契一，里見恵子，西岡有香（著）（1997）日本文化科学社
- 『LD教育選書3 LDの領域別指導事例集 集団参加から教科指導まで』
上野一彦，二上哲志，北脇三知也，牟田悦子，緒方朋子（編集）（1997）学習研究社
- 『学習障害（LD）ってなに？』 高野清純，渡辺弥生（著）（1998）黎明書房
- 『学級担任のためのLD指導Q&A』 上野一彦（編）（2003）教育出版株式会社
- 『育てるカウンセリングによる教室課題対応全書 9 教室で行う特別支援教育』
國分康孝，國分久子（監修）月森久江，朝日滋也，岸田優代（編集）図書文化社
- 『LD教育選書 3 LDの領域別指導事例集—集団参加から教科指導まで—』
上野一彦，二上哲志，北脇三知也，牟田悦子，緒方明子（編集）学習研究社
- 『LDの領域別指導事例集 集団参加から教科指導まで』
編集代表 上野一彦 学習研究社
- 『LD・ADHD特別支援マニュアル 通常クラスでの配慮と指導』
森 孝一 著 明治図書
- 『ADHDサポートガイド わかりやすい指導のコツ』 森 孝一 編著 明治図書
- 『嫌な子・ダメな子なんて言わないで ADHDを持つ子の姿と支援法』
監修 えじそんくらぶ代表 高山 恵子，品川 裕香 著 小学館
- 『LD&ADHD 10月号 特集 計算や推論につまずく子への支援』
編集長 上野一彦 明治図書
- 『ぼくのアスペルガー症候群』 ケネス・ホール著 野坂悦子訳 東京書籍
- 『ガイドブック・アスペルガー症候群，親と専門家のために』
トニー・アトウッド著 富田真紀・内山登喜夫・鈴木正子訳 東京書籍
- 『障害児の授業研究 冬号』宮崎直男/障害児の授業研究会編 明治図書
- 『心理テスト法入門 第4版—基礎知識と 技法習得のために—』
松原達哉（2002）（編著）日本文化科学社
- 『通常の学級におけるAD／HDの指導』
全国情緒障害教育研究会（2003）（編）日本文化科学社
- 『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（2001）（編著）日本文化科学社
- 『新・個別の教育計画と個別アプローチ—ラン—日本型IEPの実現を目指して—』
清水貞夫（2000）（監修）学苑社
- 『障害児のための個別の指導計画・授業案 ・授業実践の方法』
太田正己（2003）（編著）黎明書房
- 『LD・ADHD（ひとりでできる力）を育てる—指導・支援・個別教育計画の実践—』
長澤正樹（2003）（編著）川島書店
- 『今後の特別支援教育の在り方』（最終報告）
特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議
- 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
- 『LD，ADHD高機能自閉症 支援ガイドブック』 滋賀県教育委員会
- 『学習障害（LD）児に関する指導資料』 徳島県教育委員会