

特別支援教育の理解 Q & A

特別な教育的支援が必要な子どもたち

# 魅力ある支援に向けて

- LD・ADHD・高機能自閉症の理解と支援 -



高知県教育センター

---

# はじめに

---

クラスの中に、落ち着きがない、運動がぎこちない、忘れ物が多い、授業中に立ち歩く、かっとなりやすいなどの気になる子どもがいないでしょうか。このような子どもたちの中には、LD、ADHD、高機能自閉症といわれる子どもたちがいるかもしれません。

LD（学習障害）やADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症ということばが、学校教育にかかわる人々の間で話され始めて久しくなりました。

通常の学級に在籍しているこの子どもたちの行動は「問題のある行動」ととらえがちです。しかしそれらは、子どもたちが指導の改善を求めているサインではないでしょうか。この子どもたち一人一人を伸ばしていくのためのよりよい支援が、今日の学校教育の新たなテーマとなっています。

しかしながら一方でまだまだ、これらのことばや意味する概念などについて一般的になっているとはいえない現状があります。

そこで、この冊子はLD、ADHD、高機能自閉症の基本的な理解と対応について知っていただくことを目的に作成しました。先生方が、気になる子どもが発しているサインを受け止めて一人一人のニーズを理解し、支援をしていくための一助となりましたら幸いです。



---

# 目次

---

はじめに

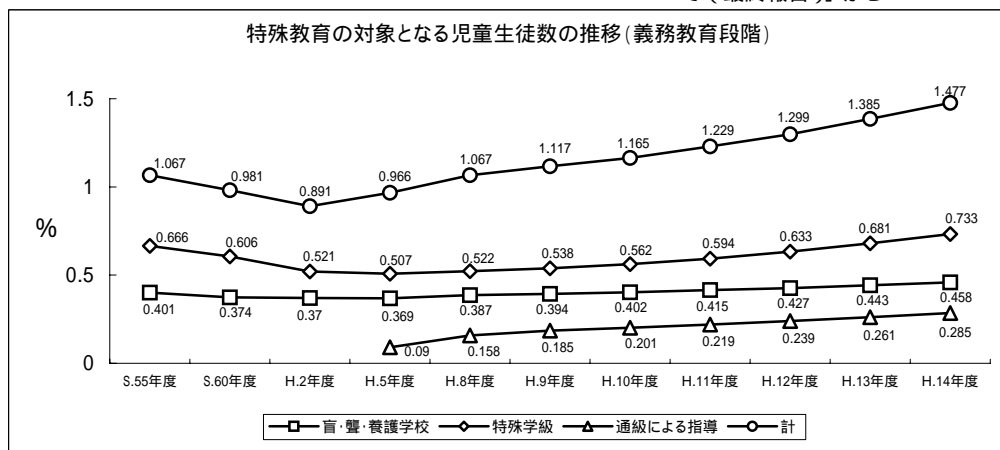
Q 1 学校において、なぜLD（学習障害）やADHD（注意欠陥／多動性障害）・高機能自閉症への対応が話題になることが多くなったのですか	1
Q 2 LD（学習障害）とは、どのような状態ですか	3
Q 3 LDの子どもたちへの支援は、どのように行えばよいでしょうか	5
Q 4 ADHD（注意欠陥／多動性障害）とはどのような状態ですか	7
Q 5 ADHDの子どもたちへの支援は、どのように行えばよいでしょうか	9
Q 6 高機能自閉症とはどのような状態ですか	12
Q 7 高機能自閉症の子どもたちへの支援は、どのように行えばよいでしょうか	14
Q 8 学校全体で子どもたちを支援するためには、どのように取り組めばよいでしょうか	16
Q 9 特別支援教育コーディネーターとは	18
Q 10 連携する専門機関としてどのようなところがありますか	20
<資料編>	
「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」より抜粋	22
定義と判断基準（試案）等	24
1 ADHDの定義と判断基準（試案）	
2 高機能自閉症の定義と判断基準（試案）	
3 学校における実態把握のための観点（試案）	
4 指導方法	

おわりに

# Q 1 学校において、なぜLD(学習障害)やADHD(注意欠陥/多動性障害)・高機能自閉症への対応が話題になることが多くなったのですか

## 1 障害のある児童生徒の教育をめぐる情勢の変化

養護学校や障害児学級(1)に在籍する児童生徒など、障害児教育の対象となる児童生徒数については下の表のように増加傾向にあります。「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」から



こうしたなか、平成14年に文部科学省が全国の4万人以上の小・中学の児童生徒を対象に「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」を実施しました。それによると、「学習面や行動面で著しい困難を示す」児童生徒の割合が6.3%(2)の割合で通常の学級に在籍していることが明らかになりました。

これに既に特別な支援を受けている障害児学級の児童生徒(0.7%)を加えると、特別支援教育のニーズを持つ児童生徒の合計は7%以上(40人学級の場合2~3人)にもなることを示しているといえます。

こうした現状を踏まえ、障害のある子どもたちへの適切な教育的支援の在り方について抜本的に見直すことが必要となってきました。

(1)高知県では、一般的に「障害児学級」と呼びますが、法令上(学校教育法第75条)では「特殊学級」となっています。  
 (2)この数値は、担任による回答に基づくもので、LDの専門家の判断や医師の診断によるものではありません。

## 2 LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒の現状

一方、このような現状にもかかわらず、LD、ADHD、高機能自閉症については、障害の原因や定義、判断基準など、まだ十分に研究が進んでいない部分もあり、担任の理解や経験または学校内での協力体制が十分でないなどの理由から、適切な対応ができなかったり、時には学級としてうまく機能しないといった深刻な状況に至るケースも見られるようになりました。

LD、ADHD、高機能自閉症は、一般には軽度発達障害と呼ばれています。しか

し、適切な対応がなされない場合には、しばしば深刻な二次障害が引き起こされることを考えると、必ずしも“軽度”な発達障害とはいえません。

周囲にこれらの障害についての知識や理解がない場合、LD、ADHD、高機能自閉症の子どもたちは、運動機能に明白な障害がなく、ことばがあり、全般的な学習には顕著な遅れがないため、障害があるとは認知されないことが多くあります。

そして「学習意欲がない」「自分勝手にわがまま」「乱暴」「しつけができていない」などと思われて、配慮や支援が必要な子どもたちであるとは理解されないことが多くあります。そればかりか、学校でも家庭でも終始しかられたり、同級生からのいじめにあっていることが少なくありません。

その結果として、これらの子どもたちは自己評価が極めて低くなり、学習への意欲の低下、自暴自棄、暴力的な行動の頻発、などの二次障害を引き起こすこともあります。こうした二次障害が起きてくると保護者や教師の接し方は一層厳しいものになり、これがさらに二次障害を強めるという悪循環に陥ります。

これらのことから、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育的支援は緊急かつ重要な課題であると認識されるようになってきました。

### 3 今後の特別支援教育についての最終報告

こうした通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒や、障害児学級及び盲・聾・養護学校の児童生徒への教育的支援の在り方について、平成15年3月に文部科学省が設置した「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が公表されました。

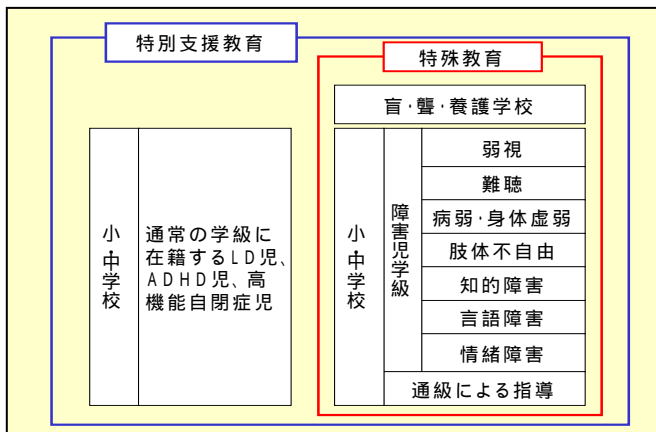
これからの障害のある児童生徒への支援について次のように示されています。

「場」の特殊教育 から 「個」の特別支援教育 へ

(1) これまでの、障害の程度等に応じて養護学校や障害児学級などの特別な「場」に重点を置いて指導を行ってきた「特殊教育」から、障害のある児童生徒一人一人(=「個」)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」への転換を図ります。

特別支援教育 = 従来の特殊教育に加え、通常の学級にいるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒も対象とする

(2) これまでの特殊教育は図のように盲・聾・養護学校、小・中学校の障害児学級、そして通級による指導の児童生徒を支援の対象としてきました。



これからの特別支援教育では、従来の特殊教育の対象に加え、小・中学校の通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒を含めて支援を行います。

(資料参照)

# Q 2 LD (学習障害)とは、どのような状態ですか

## 1 学習障害 ( Learning Disabilities ) とは

Learning Disabilities の頭文字をとって「LD」と表すこともあります。  
平成11年に文部省 ( 現文部科学省 ) から下記のような定義が出されました。

LD	Learning Disabilities	学習障害
<p>学習障害(LD)とは</p> <p>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。</p> <p>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。</p>		
<p>平成11年7月2日 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</p>		

### 【要 点】

- ・ 全般的な知的発達の遅れは見られない。
- ・ 学習上の基礎的能力のうち特定のものを習得し、使用することに著しい困難がある。

小・低学年・・・1学年以上の遅れ  
小・高学年，中学校・・・2学年以上の遅れ

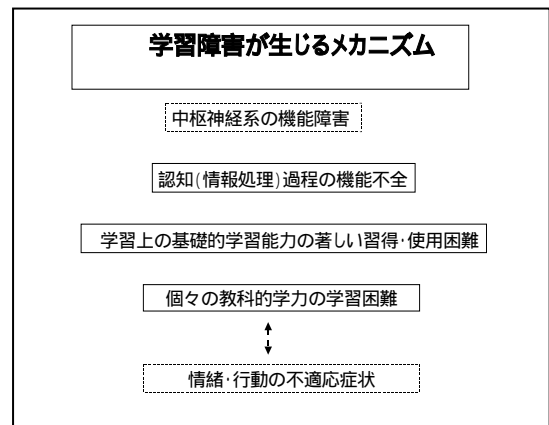
- ・ 中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。
- ・ 視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

## 2 LDが生じるメカニズム

定義にもあるように、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると考えられています。そのことにより、認知過程 ( さまざまな感覚器官を通して入ってくる情報を受けとめ、整理し、関係づけ、表出する過程 ) が十分機能せず、学習上の基礎的能力 ( 聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する ) の著しい習得・使用の困難に結びついていると考えられます。

また、不器用であるとか運動面や動作の能力、注意が散りやすく落ち着きがないという行動面や対人関係などの社会的適応性の問題は、定義の中核症状とはされていませんが、これらの問題を伴う場合が多いので、指導にあたっては十分に配慮する必要があります。

また、特異な学習困難から自信や意欲をなくしたり、自己評価が低くなったりして生じる二次的な障害に関しては十分な配慮をしていかなければなりません。



## 3 LDの特徴

<p><b>聞く</b></p> <p>集中して話を聞くことができない 何度も聞き返す 似た音を聞き間違える 聞かれたことと違う答えをする</p>	<p><b>話す</b></p> <p>話しているうちに話題が 飛んだりずれたりする 指示代名詞を使つての会話が多い 助詞がうまく使えない</p>
---	---

<p><b>読む</b></p> <p>促音、拗音などを読み間違える 似た文字の弁別ができない 文字をぬかしたり、付け加えたりして読む 行を飛ばして読む 読解が困難である</p>	<p><b>書く</b></p> <p>鏡文字がある ノートへの書き写しに時間がかかる 漢字など一画多く(少なく)書いてしまう まとまりのある文章が書けない</p>
<p><b>計算する</b></p> <p>筆算で桁をそろえて計算できない かけ算九九の習得に時間がかかる</p>	<p><b>推論する</b></p> <p>一つ一つの文は読めるが、それらをまとめて理解することが難しい 図形をうまく書き写すことができない</p>
<p><b>その他の特徴</b></p> <p>社会的知覚の問題 社会性の困難 身体的知覚の問題 体全体を使う動き 微細運動</p>	<p>この他のつまづきをみせることもあります。 子どもの様子をよく観察することが大切です。</p>

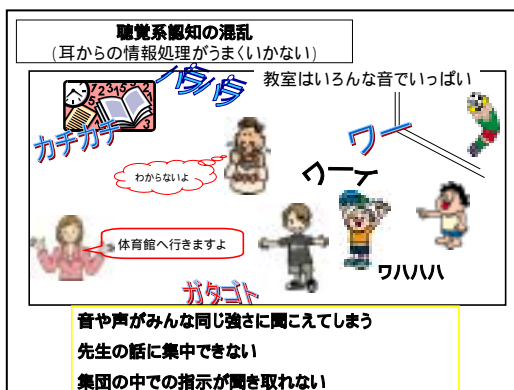
LDは、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されており、そのため下記のような認知の混乱が起きていると考えられます。

(1) 聴覚系認知の混乱

私たちは話を聞くとき、「聞き取りたい音や声(図)」に注意を集中して、「他の音や声(地)」は意識の外に留まっています。

しかしLDの子どもの中には、聞いて理解することがうまくいかない子どもがいます。そのために、似た音を聞き誤る、内容の理解ができない、勘違いのような行動が見られる、落ち着きがないように見えるなどの様子が見られます。

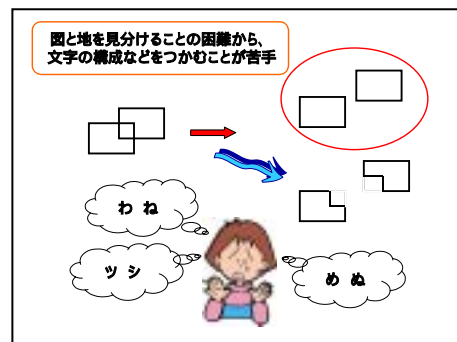
また、短い時間だけ記憶にとどめておくという短期記憶の弱さが加わると、指示されたことを忘れてしまう、くり下がりのある計算をするとなりから借りたことを忘れてしまうなどの困難も見られます。



(2) 視覚系認知の混乱

私たちは何かを見ようとするとき、「見たいもの」を浮かび上がらせ、その他のものは意識の外におくことにより「見る」ということができます。しかし、視覚系認知の混乱がある場合、教科書の文字を追えない、行を飛ばし読みするなどの様子が見られます。

また、重なりのあるものが苦手な場合、よく似た文字を読み間違え、漢字を書くとき線が足りなかったり多かったりする、細かい部分が不正確であったりすることがあります。そして、空間認知(ものの位置関係・上下、左右、前後、東西南北、遠近、縦横等)の混乱がある場合には、地図の見方がわからない、体の身体部位の感覚がつかみにくい、ロッカーの位置がなかなか覚えられないなどの様子が見受けられることもあります。



---

## Q 3 LDの子どもたちへの支援は、どのように行えばよいでしょうか

---

LD（学習障害）といっても、その症状は様々です。まず、一人一人のつまずきや支援の必要な部分を把握し、個に応じた手立てを考えていくことが大切です。

- 1 子どもを大切にしたかわりを  
つまずきの様子（いつ・どこで・どのような）をよく観察し原因を探ります。  
一人一人特有の学び方があるという視点を持ち、できないところだけでなく伸ばしたい面もみつけましょう。  
一人で抱えこむのではなく、複数の教員の共通理解のもと指導を行う必要があります。
- 2 学習指導の工夫  
LDの子どもたちは、学習内容を習得するのに時間がかかったり、その子ども特有の困難さがみられたりします。授業の際には、学習の見通しが立ち、学習に取り組みやすいようにしましょう。
- 3 成就感を味わえるようにし、自信をつける  
一度に多くのことを求めず、できるようになったことをほめるようにします。「できた」という経験を積み重ねることで、学習に対する自信が生まれ、意欲的で主体的な活動につながっていきます。
- 4 有効な学習の場の設定  
LDの子どもたちは通常の学級に在籍しており、通常の学級における指導を基本に対応していくことが重要です。しかし、学級担任の指導を確かにするために、教職員の共通理解を図ることも大切です。T・Tや特別な指導による対応など個に応じた手立ても工夫しましょう。

### 5 具体的な支援・指導

#### (1)「聞く」ことが苦手

「注意の集中に問題があって話が聞けない」  
「言われていることが理解できないために聞き返してしまう」「理解はできているけれど記憶することができなくて忘れてしまう」ということが考えられます。まず、注意を喚起してから話すように心がけましょう。

そして、例えば、発問する前にそっと肩に手をあてる、絵や写真、カードなど視覚情報を用いて集中を助けるなどの支援があります。また、伝言ゲームなど「聞く」ことで楽しめる要素のあるものを取り入れていくことも有効です。





(2)「話す」ことが苦手

「事柄や順序を整理して話すことが苦手」「会話が一方的で話題が飛びやすい」「似ていることばを間違えてしまう」ことが考えられます。このような場合には、時間や順序に従いカードに書いて話をする、「はじめに」「次に」「最後に」などの話し方のパターンを練習する、話し始めに何について話すのかを確認してから話し始めるなどの指導が考えられます。

(3)「読む」ことが苦手

「目で字の形を捉えることが苦手」「一行のなかに並ぶ文字を追いかけてたりすることがうまくできない」場合があります。また、「拾い読みのため、意味上のかたまりとして単語を捉えることができない」「文字を間違った音として覚え、そのままで読んでしまう」ことも考えられます。

まず、「ひらがな、カタカナ」を正確に捉えているかを確認してみましょう。そして、単語として把握できているかも確認してみましょう。フラッシュカードを使う、指で文字を追う、スリットの入った用紙を活用し読む行だけが見えるものを使用する、ことばの意味理解を補うことも必要でしょう。

「音読」の学習では、授業前に読む場所を決め、いっしょに練習することなども支援の一つとして考えられます。

(4)「書く」ことが苦手

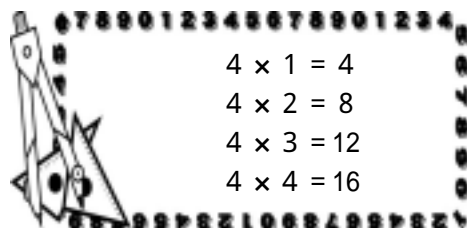
「目で見ただけの情報を正確に捉え、文字という形で表現することが苦手」「不器用のため書くことへの抵抗がある」ことなどが考えられます。また、「聞いた音と文字を対応させることができない」こともあります。このような場合、拗音、促音のつ



まずきも考えられます。支援としては、生活のなかで経験することや身近にある物を活字にする、また、文字の大きさ、使用するノートのマス目の大きさ、色等への配慮をしてみましょう。また、不器用な子どもへは濃い鉛筆の使用、グリップの使用も考えられます。そして、子どもの正面で指示し、ゆっくりとした口調で話すことを心がけ、聞く音と文字とを対応させる手立ても必要でしょう。

(5)「算数」が苦手(九九、筆算等)

九九を覚えることが苦手な子どものなかには「聴覚系の認知の弱さ」「短気記憶の弱さ」がある場合が考えられます。また、分からないための不安や混乱が九九を覚えることへの妨げになっている場合があります。カセットテープの使用、九九カードの使用等が考えられます。



$$4 \times 1 = 4$$
$$4 \times 2 = 8$$
$$4 \times 3 = 12$$
$$4 \times 4 = 16$$

筆算の苦手な子どものなかには「空間認知の混乱」があるために、位がうまくそろえられない、また「短期記憶の弱さ」があるために、くり上がったことやくり下がったことを忘れてしまい計算間違いがあるなどが考えられます。このような場合には、マス目のあるノートの使用、くり上がりくり下がりの方の数の記入、ノートやプリントの背面の色を変えてみるなどの手立てが考えられます。

いくつかの困難と支援について述べてきましたが、これは一部に過ぎません。ですから、例えば「聞く」ことが苦手であること一つをとっても、この他の背景がある場合、支援の方法も変わってきます。子どもの様子をよく観察し、実態把握をしっかりとしていくことが基本となるでしょう。

# Q 4 ADHD (注意欠陥/多動性障害)とはどのような状態ですか

## 1 ADHDとは

興味のあることには集中できるのに、嫌いなことや苦手なことに対しては取り組もうとしない、周囲の刺激にすぐ反応し、注意がそれやすい、あるいは、おしゃべりがなかなか止まらないという子どもたちがいます。このような様子は、時として多くの子どもに見られることがあります。一時的な状態ではなく、しばしばみられ、状態が続く子どもたちの中にはADHDといわれる子どもがいるかもしれません。

ADHDとは、Attention Deficit/Hyperactivity Disorderの略で、「注意欠陥/多動性障害」と訳されています。

アメリカ精神医学会の「DSM-IV」にある診断名であり、同診断では「不注意」「多動性」「衝動性」の三つの症状が中核となっています。

7歳以前から、その特徴がみられ、社会生活や学校生活を営む上での困難がみられます。

その原因については、十分に解明されていませんが、中枢神経系に何らかの機能不全があるとされています。

24ページ参照



## 2 ADHDの症状

### 不注意

注意を十分に払えないため、簡単な間違いが多い。同じ間違いを繰り返すことがみられる。

集中力が持続せず、課題や遊びへの取り組みが続かない。興味のないことには集中できない。

話が聞けず、空想にふけることがある。授業中手遊びが多い。

指示の内容が理解できずに、行動できない。指示を忘れてしまう。

順序よく取り組むことが難しい。

苦手な課題を避けようとする。

教科書やノート等の忘れ物が多い。持ち物をよくなくす。

他からの刺激に惑わされ、気が散る。

注意や集中がうまくできず、目的のある行動がとれないため、先にあげたような症状がみられることがあります。

ADHDの子どもは、不適応な症状として、三つの症状が同時に出現することが多く、「多動性」「衝動性」が目立ちやすいのですが、動きが少ない「不注意」優位のタイプもいるので、注意や気づきが大切です。

## 多動性

みんなが着席しているところで、席を立ち、歩き回る。

着席していても、身体がたえず、もじもじ、そわそわ動いている。

高いところに登ったり飛び降りたりする。

絶えずしゃべっており、相手や場所を考えないでしゃべる。

本来、子どもは落ち着きがないものです。幼児期には、多くの子どもたちが「多動」の様子を示しますが、「多動」に関しては、単に落ち着きがないとかいうのでなく、発達段階にふさわしくないといったことや、周りの状況に合わせた動きができないといったことが、判断基準のポイントとなります。

適切な支援ができることによって、その多くが、年齢があがるにつれ「多動」が目立たなくなるといわれています。

## 衝動性

質問が終わるまえに出し抜けに答えてしまう

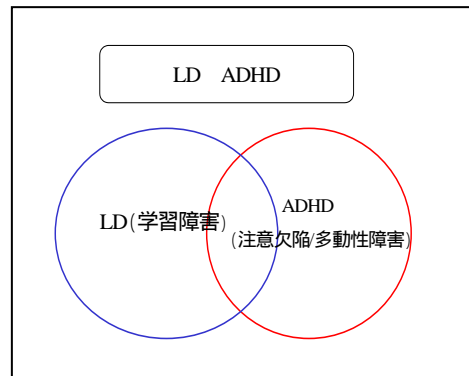
順番が守れない

人の会話や遊びに割り込む等人の邪魔をする

集団生活を送るにあたっては、「ルールが守れない」「我慢ができない」という不適切な行動が目立ってきます。学校や家庭での環境や対応の仕方によっては、改善することも悪化することもあると考えられます。

### 3 LDとADHDの関係

ADHDは行動発達の面で、LD(Q2参考)は認知発達面での問題であり、両者は同じものではありません。しかし、ADHDの子どもの多くに、学習上の問題があり、知的水準に比べ学力が身に付かないということがみられます。集中力が持続しないため、落ち着いて課題に取り組めないことや話が聞けないということ等も関係しています。そのため、ADHDの半数以上がLDを併せ持つといわれています。



### 4 問題となる二次障害

ADHDの子どもたちは、幼児期から周りが困るような行動をとるため、強く叱られたり、注意を受けたりすることが度々あります。してはいけない意味や行動を自覚せぬまま叱責されると、反発心が強くなります。また、叱られることやうまくできないことが続くと、自信を失い自己評価を下げるようになります。そして心理面だけでなく、適切な対応がされない場合、非行や不登校、いじめ、家庭内暴力、ひきこもり等二次障害を引き起こすことも時にはみられます。そのため、ADHDの子どもたちの支援に関しては、自尊感情を育て、自信をつけることを主眼におきながら、二次障害を防ぐことが重要となってきます。

# Q 5 ADHDの子どもたちへの支援は、どのように行えばよいでしょうか

ADHDの子どもたちの不適応な症状は、本人のわがままなためでも、家庭でのしつけのためでもありません。そして、周りの環境に順応できず困っているのは子どもたち自身なのかも知れません。その視点をもって、子どもたちへの支援を考えていきましょう。

## 1 本人の特性を理解する

まず、特性を理解することから始めましょう。苦手なことや、どのような場面で、どのような行動をとるかといった実態を把握するとともに、本人の得意なことや興味関心を持っていることを見だし、そのことを伸ばし自信をつけるようにしましょう。嫌いなことや苦手なことには取り組もうとしない傾向もあるので、スモールステップでできることを増やしていきましょう。

## 2 ほめることで自信をつける

叱ったり、力づくで押さえたりすることは逆効果です。少しでもできることを見つけ、しっかりとほめてあげましょう。ほめられることや認められることは、子どもたちの自信につながり、意欲を持って取り組もうという姿勢を育てます。それは、即効性があるわけではなく、長期の持続的な指導が必要です。


ただし、危ないことや、乱暴なことに関しては、毅然とした態度で注意し、わかりやすいことばで、なぜいけないのかを説明することが大切です。

### 学級での支援のポイント

行動をコントロールできるほめ方などを工夫する

「はやく席につくことが出来たね」  
「すぐに教科書と本を出したね」  
「字を丁寧に書いているね」

ほめ言葉をたくさん  
思い浮かべて見ましょう



## 3 学習の環境を整え、指示の出し方を工夫

ADHDの子どもたちは、集団の中では不適応な行動が多くても、個別や少人数では比較的落ち着いている様子がみられます。情報を処理することが苦手な子どもたちにとっては、不要な刺激については配慮することが大切です。

また、注意を喚起するためには教師に近い席にし、刺激の強い窓側の席は避ける等、座席の位置にも工夫しましょう。


指示については、注意を引きつけ注目させてから、はっきりとしたことばで話すことが効果的です。指示や手順については、短くわかりやすくするとともに、視覚的な補助手段を取り入れることが大切です。

集中時間についても、すこしずつ伸ばしていくようにしましょう。子どもと一緒に目標を決めたり、学習の最後は一緒に終わることを目標にしたりし、それができたらほめるようにしましょう。

### 学級での支援のポイント

- 掲示物、学習用具の配置や量、色を工夫する
- 身の周りや物音や声
- 指示や説明の工夫
- 座席の位置の配慮
- 集中時間の考慮

等



#### 4 ソーシャルスキルを身につける


ADHDの子どもたちは、多くの子どもたちが幼児期から人とのつきあいで自然と身につける社会生活を送るための技能（ソーシャルスキル）が身に付きにくいことがみられます。そのため、話の聞き方、挨拶の仕方、仲間への入り方等ソーシャルスキルの向上を図ることが大切です。その際、相手の意図や気持ちを理解することや、感情や行動をコントロールする力を付けることが重要となってきます。予想される場面や、具体的な場面を捉え、よりよい行動を示し（モデリング）実際に演じてみせる（ロールプレイ）こと等を通して、適切な行動が身につくようにすることが大切です。

**学級での支援のポイント**

自分をコントロールする技術を見つける

- カードなどを見る
- お守りを身につける
- 深呼吸をする
- 落ち着く場所を決めておく

等



#### 5 保護者との連携

ADHDの子どもたちの保護者は、診断を受けるまで、自分の子育てが悪いのではないかと悩んだり、しつけが悪いと周りから批判されたり辛い思いをしています。学校との対応がうまくいかず、子どもの捉え方が行き違うことについて悩んでいる保護者もいます。保護者が混乱したり不安定であったりすると、子どもたちにも大きな影響を与えます。まずは、保護者が安定すること、そして、学校との信頼関係を作っていくことが大切です。そのためには、子どもの良いところを見つけ、ほめて育てていく視点を共有していきましょう。そして、学校で取り組んでいる支援について理解を求めながら、家庭での対応について話し合いを重ねることが大切です。

#### 6 周りの理解

ADHDの子どもたちは、周りの関わり方によって大きく変わってきます。学校においては全教職員が共通理解をし、子どもを支援していかなければなりません。研修を行い、正しい理解をすること、複数の眼でみて対応の方法を考えて行くことが大切です。担任一人で抱え込まず、校内で連携し、協力体制を作り対応していきましょう。

また、周りの子どもたちへの理解については、ADHDの子どもの行動ばかりに注目するのではなく、みんなそれぞれ違いがあることを受け止め、一人一人を互いに認め合う学級経営を基本とし、その子の苦手とすることや、困った行動が決してわざとやっているのではないことを伝え、がんばっていることや、評価する点を理解できるようにすることが大切です。



## 7 具体的な支援

### 話を聞いてないように見える

- ・ みんなの中で指示したことが聞けない
- ・ 空想にふける
- ・ 手遊びが多い
- ・ 反応が少ない



- ・ 静かにし注目させてから、話を始める
- ・ 指示は、具体的なことばで、短く簡潔にまとめる
- ・ 全員の中で話すときは、子どもの肩に手をかけながら、注意を向けさせてから話す
- ・ 全員に話した後、個別の確認をする
- ・ 必要に応じて、写真や絵カード等の視覚の手がかりを用いる

### 作業や課題を仕上げられない

- ・ 課題への取りかかりに時間がかかる
- ・ 飽きっぽい
- ・ 課題が終わらないうちに、他のことを始め、完成させることができない



- ・ 外からの刺激を取り除き、座席の位置に配慮する等、集中できる環境をつくる
- ・ 子どもが「できる」と見通しが立てられるような課題の量にし、内容を考慮する
- ・ 集中力が切れ続かないときは、自由にできる時間も取り入れ、切り換えができるようにする

### 多動性が強く、離席する

- ・ じっとしてられず、席をたって歩き回る
- ・ 机の下にもぐりこむ
- ・ 教室から出ていく



- ・ 集中できる時間や、離席は2回までは可というような約束事を決める
- ・ 今からしようとする行動を、ことばで言う習慣を付ける
- ・ 教材配布係等、動いてもよい状況を作る
- ・ 授業中に活躍の場を与える
- ・ 生活にめりはりがつくように、時間割りの組み方を工夫する
- ・ 休み時間や学習の前に活動エネルギーを発散させ、集中しやすくする

### 人の邪魔をする

- ・ 人の会話や遊びに割り込み、流れを中断させる
- ・ 人のしていることを邪魔をする
- ・ 気に入らないことがあると、乱暴する



- ・ 行動の理由を尋ね、「～したかったんだね」と共感的に気持ちを受け止めてから、どうすればよいかということばや行動を教える
- ・ 攻撃的な感情が生じたときには、その場を離れる方法をとるなど衝動をコントロールする方法を身につけさせる
- ・ 危険な行為については、その場でわかり、理由について説明する
- ・ 友だちと遊ぶ楽しさや、協力する体験を重ねさせる

# Q 6 高機能自閉症とはどのような状態ですか

高機能自閉症を理解するためには、まず自閉症を理解する必要があります。

## 1 自閉症の診断基準と原因

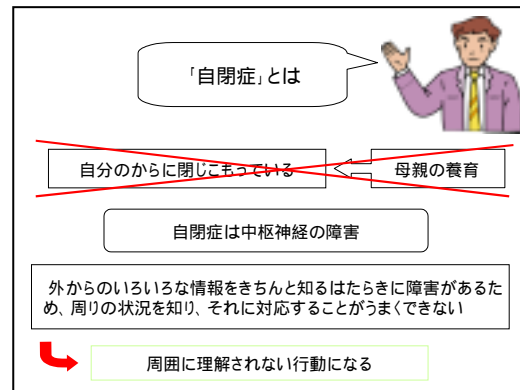
自閉症の診断では、次の3点が基準となっています。

- ・ 相互的な人との交流が困難  
視線が合わない、感情表現が難しい、  
集団行動がとりにくい
- ・ 言語を中心としたコミュニケーションの障害
- ・ 興味や行動の幅が狭く、こだわりが  
みられる

自閉症は中枢神経の障害です。心理的な原因や環境的な要因によるものではありません。

目や耳などの感覚器官に問題はありませんが、そこから脳内に入ってくる情報を処理する過程に課題があります。そのため、一般の人とは違った感じ方（認知）をしていると思われます。

また、知的発達の面で遅れのある子どもが多くいます。

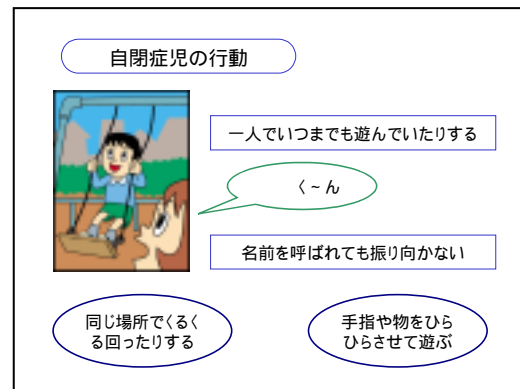


## 2 自閉症の行動

自閉症は認知の発達に大きな偏りがあります。そのため、学習面や行動面に大きな困難が生じます。

たとえば名前を呼ばれても反応しなかったり、いつまでも一人で遊んでいたりするなど、コミュニケーションに課題がある場合や、変化がきらいで時間や場所、順序や物、日程などへのこだわりがあることなどがあります。

また、偏食がある子どもも多くいます。牛乳や野菜、魚などを食べられないことがあります。 25ページ参照

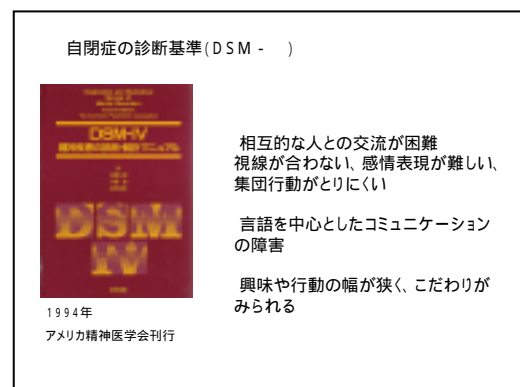


## 3 高機能自閉症とは

### (1) 高機能自閉症

自閉症の診断基準がみられ、知的発達の遅れをとまなわないものを高機能自閉症といいます。

この場合の「高機能」という表現は、必ずしも知的能力が平均よりも高いということの意味してはではありません。「明らかな知的発達の遅れがない」という意味で使われています。



したがって、「高機能」といっても知的能力が境界域の人から非常に高い人までいます。

#### (2) アスペルガー症候群

知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものをアスペルガー症候群といいます。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（Pervasive Developmental Disorders・・・PDDと略称）に分類されます。

### 4 高機能自閉症の症状

#### (1) 社会性の欠如

他者との交流がスムーズにいかない状態がありますが、高機能の場合は慣れ親しんだ環境では、社会性の欠如が目立たないことがあります。この子どもたちを理解するためには、友達との遊びの場面などを詳細に観察することや、発達の過程を知ることが必要です

#### (2) コミュニケーションの障害

高機能の子どもたちはことばがないということはありません。しかし、その使い方が問題となっています。

覚えたことばを相手や場所、時間などに応じて調節していくことに課題があります。また、ことばの意味を深くとらえることができにくく、字義のみの意味理解にとどまることがあります。

また、相手の表情や身振りなどの非言語的な要素の理解が難しく、ことば以外の表現をコミュニケーションの手段とすることがあまりありません。

これらのために相手の気持ちを傷つけることがわからずに、いやがるようなことばを発してトラブルとなることがあります。また、恥ずかしさがわからないこともあります。

#### (3) 想像力の不足

物を何かにみたてることや現実の経験に想像力を働かせて、アレンジすることが苦手です。

想像力が働きにくいいため遊びなどのレパートリーや方法がかぎられてしまい、同一性を保持しようとするためにこだわり行動があらわれます。

#### (4) 感覚異常

視覚、聴覚、味覚、臭覚、皮膚感覚の全ての感覚に過敏さ、あるいは鈍感さがみられることがあります。

視覚が過敏なため、目に入った文字を読んでしまったり、聴覚が過敏なために犬の吠える声や運動会のピストルの音を怖がったりします。


また、皮膚感覚が鈍感なために暑さや寒さをあまり感じないこともあります。

味覚の過敏さは極端な偏食というようなものとしてあらわれる場合があります。

#### (5) 運動のぎこちなさ

歩き方や走り方がぎくしゃくしている、運動競技が苦手、字が上手に書けないなどとしてあらわれます。

ストレスのたまった状態や緊張している状態のときに、体を前後にゆすることやその場で飛び上がったたりすることがあらわれることがあります。

感じ方に一貫性がない	
	・耳が聞こえない、ことばや音に反応しないようにみえることがある。
	・掃除機の音や犬の吠える声などをいやがることもある。
・暑さ、寒さなどに敏感であったり、逆に感じなかったりする。	
「聴覚過敏」や「触覚過敏」など、「感覚過敏」のある子どもがかなりの数存在する	
運動会などで、ピストルの音をいやがる場合がある。	



# Q 7 高機能自閉症の子どもたちへの支援は、どのように行えばよいでしょうか

## 1 学習指導

### (1) 授業態度

高機能自閉症の子どもは、知的能力の偏りやこだわりから、時間を忘れるほど取り組む教科もあれば、全く興味を示さずに取り組まない教科もあるといわれています。


まずは、集団の中にいることができるようになることを目標にして取り組みます。

次に、学習をすすめるにあたっては、何時何分まで行う、教科書の何ページまですすめるなど、本人に見とおしができるように配慮します。

自閉症は、いろいろな情報は耳で聞くことよりも目で見ることの方が入りやすい「視覚優位」といわれています。

学習の手順や何をどこまで行うかを文字化して、提示することが効果的であると思われる。また、絵や写真を活用することも方法としてあります。

机の位置は一番前の教師のすぐそばが、声をかけやすく余計な刺激が少なく、良いと考えられます。



泣いたり怒ったりすることは、できるだけ本人もしたくないのです

できるだけ情緒が安定した状態ですごしたいのです

他の子どもたちと同じようにしようとすると、トラブルが生じます。認知の特性を理解して、いかに適切に支援するかが課題です。

指導に関しては、耳で聞くより目で見ての理解の方が優れている。(視覚優位)

### (2) ことばの理解

言語発達に偏りや遅れがあるために、文章の読解や作文などを苦手とすることが多くあります。

ことばかけについては「きちんとしましょう」というようなあいまいな表現を避け、具体的で見通しのもてるよう「椅子にすわりましょう」「何時何分までにこの問題に答えましょう」というような指示をします。

また、指示はゆっくりと簡潔にし、一度に複数の指示をしないようにします。複雑な指示の際は、自閉症の視覚優位という特性を考慮し、紙や黒板に書くようにします。

### (3) 日程の変更

特別活動など日頃と違う生活の流れでは、日程などへのこだわりや活動の見通しがわからないことから、情緒が不安定になることがあります。また、遠足などでは初めての場所への不安があることもあります。事前にそれらへの対応を行っておく必要があります。

日程が変更になることを、カレンダーや時間割、行事の内容等を視覚情報化し、有効に活用して、事前に本人が理解できるようにします。

行事で


行事になると落ち着かない

泣いて参加をしない

どう理解するか

新任障害児学級担任研修会

日頃の生活の流れと異なるため、苦痛を感じる。そのうえで無理に参加させられると不適応となる。



事前に日程が変更となることを十分に伝えておく。

## 2 生活指導

### (1) 友だちとの関係

高機能自閉症の子どもは、多くの子どもの中に入って協調して行動することが苦手です。そのために、遊びから外れてしまったりトラブルを起こしたりすることがあります。

教師が遊びや学習の場面で子どもたちの仲立ちとなり、活動を行い、相手を意識することや順番やルールを守るというスキルを学べるようにします。



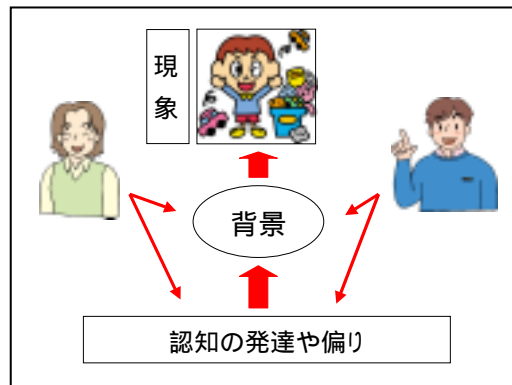
### (2) 生活習慣や集団のきまり

身だしなみに無頓着であったり、行儀が悪い、社会のルールを理解して行動できないということがあります。

身だしなみに無頓着な場合は「きちんとしなさい」というようなあいまいな表現ではなく、具体的に改めることをその都度注意します。

使った道具などを片付けることができない子どももいます。次の活動に移る前に、使った道具を片付けることができたかどうか評価をすることなどで注意します。

花壇の水撒きが役割になっている子どもは、雨の日でも水撒きをしているということがあります。状況に応じてルールを柔軟に変えることが難しいためです。このような場合はロールプレイの方法で判断や対応を学びます。



高機能自閉症の子どもたちの行動は、理解しがたいものがあるかもしれませんが、しかし、そこには必ず背景が存在します。その部分を理解しようとしないと支援の方法は見つけにくいものです。

背景を理解するためには、子どもたちの認知の発達や偏りを把握することが不可欠です。

気になる行動や問題となる事柄の現象面のみにとらわれることなく、背景に目を向けることが大切です。

## 3 担任としての姿勢

学級担任一人が気になる子どものことを考えても、なかなか良い方策は浮かばないことがあります。一人で抱え込むのではなく、管理職や他の学級担任、養護教諭と連携し、多くの目で情報収集し、共通理解を図った上で方策を考えることが良いと思われます。

また、専門機関と連携をとる場合があります。その際は保護者の理解と協力が必要になります。「あなたの子どもさんは ができないから...」というようなネガティブな内容を話題にするのではなく、「子どもさんにとってより良い方法を一緒に考えましょう」という姿勢で話をすることが、理解につながるものと考えます。

# Q 8 学校全体で子どもたちを支援するためには、どのように取り組めばよいでしょうか

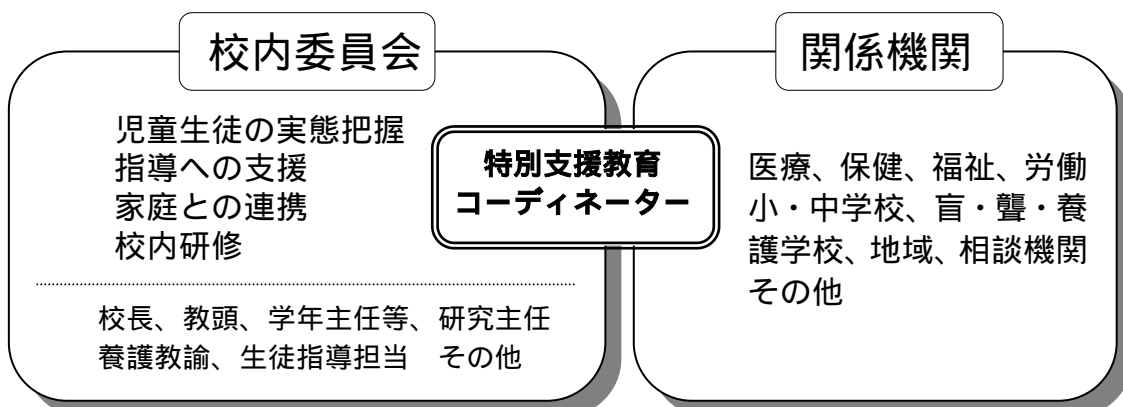
## 1 校内支援体制と「校内委員会」

LD、ADHD、高機能自閉症など、小・中学校の通常の学級に在籍する配慮を必要とする児童生徒の教育は、これまでは担任となった教師だけに任されてきた側面があります。それだけに教師の力量が強く求められてきました。同じように、小・中学校では、これまでは障害のある子どもは障害児学級で教育するという考えのもとで、取り組みの多くの部分を障害児学級の担任の工夫や努力に負ってきました。

平成15年3月に文部科学省の「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」から「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が出されました。

その中では、現在の障害児学級や通級指導教室は、たとえば、「特別支援教室（仮称）」といった形態で教育や指導を行う事が示されています。新たに対象となるLD、ADHD、高機能自閉症などの児童生徒は、個々のニーズに応じて必要な時間数だけ校内通級の形で「特別支援教室」で指導を受けることが可能になります。こうした児童生徒の、個々のニーズに応じた支援を行うということは、これまでよりもはるかに多くの児童生徒に対して、特別な教育的支援を行うことを示しています。そのため『最終報告』では小・中学校の在り方について多くの提案がなされています。

その一つが小・中学校における全校的な支援体制の確立です。具体的には「校内委員会」を設置して、障害のある児童生徒を直接担当する教師だけでなく、管理職をはじめとするすべての教師が、障害のある児童生徒に対する理解を深め、共通の認識をもって、下図のように学校全体として組織的に対応することが提言されています。



これまでのように、担当教師が子どもたちが示すさまざまな問題や困難を一人で抱え込むのではなく、効果的な指導や対応に向けてその児童生徒の問題や課題を学校全体として共有し全校的な支援体制をとることが、これからの特別支援教育では重要なポイントとなります。

## 2 校内委員会をどのように組織するのか

特別な支援が必要な子どもたちを学校全体で支援するためには「校内委員会」を設置して、情報や専門的視点の共有、他機関からの支援、効果的な研修などを行うことが必要となります。

「校内委員会」の設置については学校の実情に合わせた様々な形が考えられます。方法としては、

- (1) 校内の既存の委員会をベースにし、その内容や機能、活動を見直して、整理統合して「校内委員会」をつくる。
- (2) 校内の既存の委員会（例えば就学指導委員会など）に「校内委員会」の機能を持たせる。
- (3) 「校内委員会」を新規の委員会としてとらえ、新しくつくる。

などが考えられます。各学校の組織や置かれている状況は様々ですので、それぞれの学校の実情に合わせてつくる必要があります。

「校内委員会」を中心とした校内支援体制は、

### 校内委員会

特別な支援を必要とする児童生徒の存在に気づき、実態を把握する

児童生徒の指導や対応の工夫を検討し、それを実践して評価する

必要に応じて関係する専門機関との連携を図り、校外からの支援を得る

こうした役割を担うこととなります。



# Q 9

# 特別支援教育コーディネーターとは

## 1 特別支援教育コーディネーター

「校内委員会」とともに、もう一つ校内において大切な役割を担うのが「特別支援教育コーディネーター」です。『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』の中においても、特別支援教育コーディネーターを小・中学校と特別支援学校の校務として位置づけ、校内や関係機関との連携協力を図ることが示されています。

これからの特別支援教育において、特別支援教育コーディネーターは鍵となる大切な役割を担います。しかし、これまでにない新しいシステムですので、取り組みを進めつつ、課題を整理していくことが必要です。

## 2 なぜコーディネーターが必要なのですか

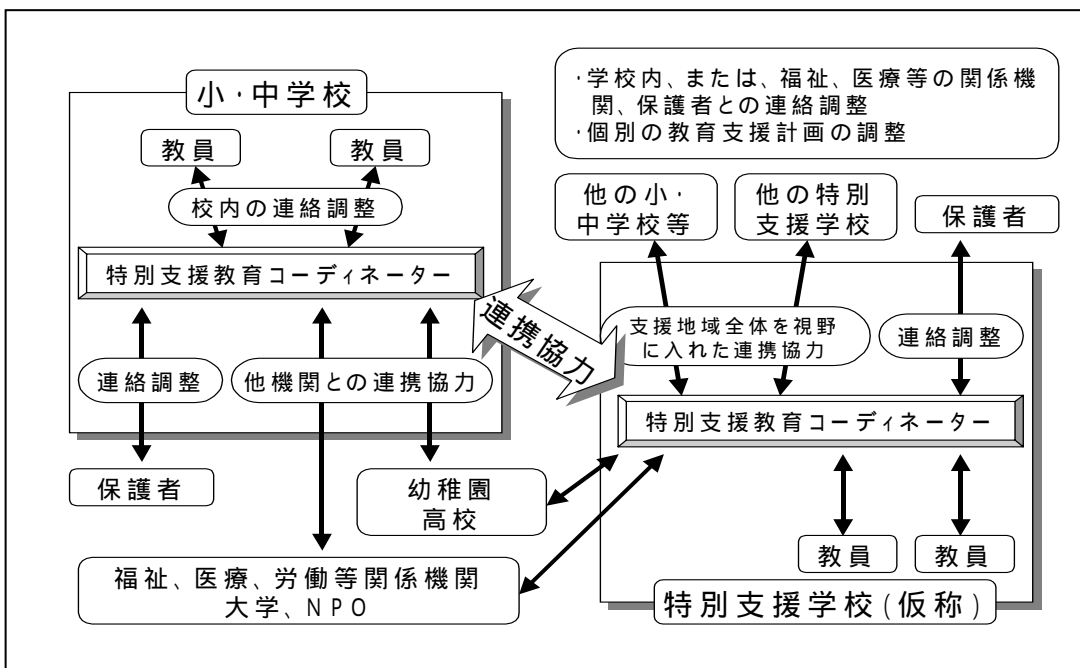
通常の学級や障害児学級、そして盲・聾・養護学校にはさまざまな教育的ニーズのある児童生徒がいます。従来はこのような児童生徒に対して学級担任が中心となって、関係する教職員間や保護者などと連絡調整を行いながら、望ましい指導を考えてきました。

こうした連携・協力をより発展させ、効率よく展開し、適切な支援を行うためには関係者相互の連絡調整を行うことを目的とする特別支援教育コーディネーターが必要となります。

子どもたちは、学級担任や専科の教員、養護教諭、学校長、クラスメイト、保護者、医療・福祉関係の人々、地域社会などの環境に囲まれています。特別支援教育コーディネーターの役割は、子どもたちを取り巻くこれらの環境をうまくコーディネートして、特別な支援を必要とする子どもたちの幸せにつなげていくことなのです。

## 3 コーディネーターの役割と内容

特別支援教育コーディネーターの役割の全体像は次のようなものです。



特別支援教育コーディネーターの役割と内容は大きく分けると、次のようなものです。盲・聾・養護学校のコーディネーターについては、地域支援の機能を果たすため、(1)～(5)に加え(6)(7)の役割も期待されます。

小・中学校	
役割	内容
(1) 校内の関係者や関係機関との連絡調整	校内の関係者や医療、福祉等の関係機関との連絡調整、保護者との関係づくりを行います。
(2) 保護者に対する相談窓口	保護者に対する学校の相談窓口となり、保護者を支援します。
(3) 担任への支援	担任の教師に対して、相談に応じたり、助言したりするなどの支援を行います。
(4) 巡回相談や専門家チームとの連携	校内での適切な教育的支援につながるよう教育委員会に設置されている専門家チームとの連携を図ります。
(5) 校内委員会での推進役	校内委員会の適切で円滑な運営がなされるよう推進役を担います。

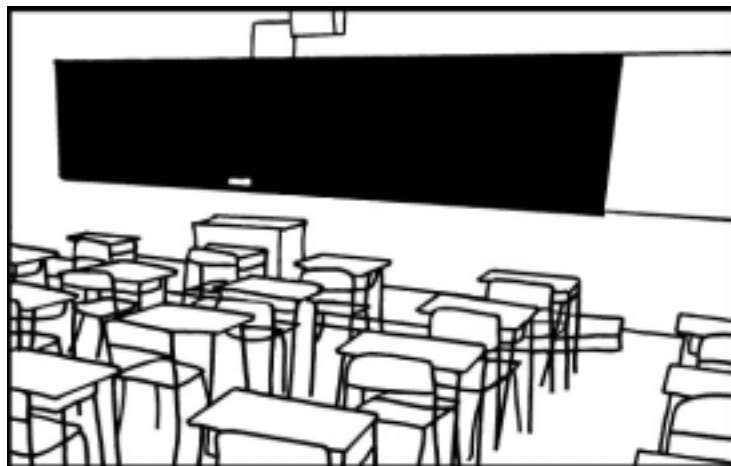
+

特別支援学校	
役割	内容
(6) 小・中学校への支援 (7) 地域内の特別支援教育の核としての関係機関との連絡調整	ネットワークの構築、専門機関との交渉や人間関係の構築、協力関係を推進するための情報収集と情報共有

#### < 専門家チーム >

教育委員会には、教育委員会の職員、障害児学級や通級指導教室の担当教員、通常の学級の担当教員、盲・聾・養護学校の教員、心理学の専門家、医師等で構成される専門家チームが置かれます。専門家チームの主な役割は次のとおりです。

- ・ LD、ADHD、高機能自閉症か否かの判断
- ・ 児童生徒への望ましい教育的対応について専門的意見等の提示



# Q10 連携する専門機関としてどのようなところがありますか

これからの特別支援教育においては、各小・中学校や特別支援学校（仮称）専門機関等が有機的なネットワークを構築して子どもたちを支援していくことになります。連携する専門機関としては次のようなところがあります。

## 1 公立盲・聾・養護学校

障害種別	設置者	学校名	所在地 (電話番号)	設置学部 (学科)
視覚障害	県	盲学校	〒780-0926 高知市大膳町6番32号 (088-823-8721)	幼・小・中・ 高(普通科・保健医療科) 高専攻科(理療科)
聴覚障害	県	高知ろう学校	〒780-0972 高知市中万々78番地 (088-823-1640)	幼・小・中・ 高(普通科・産業技術科) 高専攻科(産業工芸科・被服科・理美容科・自動車塗装科)
知的障害	県	山田養護学校	〒782-0016 香美郡土佐山田町山田1361 (0887-52-2195)	小・中・高(普通科)
		日高養護学校	〒781-2151 高岡郡日高村下分60番地 (0889-24-5306)	小・中・高(普通科)
		中村養護学校	〒787-0010 中村市古津賀3091 (0880-34-1511)	小・中・高(普通科)
	市	高知市立養護学校	〒780-0945 高知市本宮町125番地 (088-843-0579)	幼・小・中・高(普通科)
肢体不自由	県	高知若草養護学校	〒781-0303 吾川郡春野町弘岡下2980-1 (088-894-5335)	小・中・高(普通科)
		子鹿園分校	〒780-8081 高知市若草町10-26 (088-844-1837)	小・中
		国立高知病院分校	〒780-8077 高知市朝倉西町1-2-25 (088-843-1819)	小・中・高(普通科)
		土佐希望の家分校	〒783-0022 南国市小籠105 (088-863-3882)	小・中・高
		中村養護学校 幡多希望の家分校	〒787-0782 宿毛市平田町中山867-6 (0880-62-2151)	小・中
病弱	県	高知江の口養護学校	〒780-0062 高知市新本町2丁目13番51号 (088-823-6737)	小・中・高(普通科)
		高知大学医学部 附属病院分校	〒783-0043 南国市岡豊町小蓮 (088-866-8624)	小・中

## 2 療育福祉センター・児童相談所

児童相談所名	設置者	所在地（電話番号）
療育福祉センター	県	〒780-8081 高知市若草町10-5 (088)844-5400
中央児童相談所	県	〒781-5102 高知市大津甲770-1 (088)866-6791
幡多児童相談所	県	〒787-0050 中村市渡川1-6-21 (0880)37-3159

## 3 相談・研修の機関

機関名	設置者	所在地（電話番号）	相談等の内容
高知県教育センター	県	〒781-5103 高知市大津乙181番地 (088)866-3890	障害のある子どもや、特別な教育的支援の必要な子どもについての相談
高知県心の教育センター	県	〒780-8031 高知市大原町132番地 (088)833-2932	いじめや不登校、子どもの教育に関する悩み等



## 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

### 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）のポイント

近年の障害のある児童生徒の教育をめぐる諸情勢の変化等を踏まえて、今後の特別支援教育の在り方について、平成13年秋に調査研究協力者会議を設置して検討を行ってきたところであるが、同会議ではこれまでの調査審議を踏まえ最終報告をとりまとめた（平成15年3月）。そのポイントは以下のとおり。

#### 1. 現状認識

特殊教育諸学校（盲・聾・養護学校）若しくは特殊学級に在籍する又は通級による指導を受ける児童生徒の比率は近年増加しており、義務教育段階に占める比率は平成5年度0.965%、平成14年度1.477%となっている（平成2年度より減少傾向から増加傾向に転換）。

重度・重複障害のある児童生徒が増加するとともに、LD、ADHD等通常の学級等において指導が行われている児童生徒への対応も課題になるなど、障害のある児童生徒の教育について対象児童生徒数の量的な拡大傾向、対象となる障害種の多様化による質的な複雑化も進行。

特殊教育教諭免許状保有率が特殊教育諸学校の教員の半数程度であるなど専門性が不十分な状況。また、専門性の向上のためには、個々の教員の専門性の確保はもちろん障害の多様化の実態に対応して幅広い分野の専門家の活用や関連部局間及び機関間の連携が不可欠。

教育の方法論として、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを専門家や保護者の意見を基に正確に把握して、自立や社会参加を支援するという考え方への転換が求められている。

近年の厳しい財政事情等を踏まえ、既存の人的・物的資源の配分について見直しを行いつつ、また、地方分権にも十分配慮して、新たな体制・システムの構築を図ることが必要。

#### 2. 基本的方向と取組

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。

##### (1) 特別支援教育の在り方の基本的考え方

「個別の教育支援計画」(多様なニーズに適切に対応する仕組み)

##### 【特別支援教育】

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。

障害のある子どもを生涯にわたって支援する観点から、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ために、教育上の指導や支援を内容とする「個別の教育支援計画」の策定、実施、評価（「Plan-Do-See」のプロセス）が重要。

#### 特別支援教育コーディネーター（教育的支援を行う人・機関を連絡調整するキーパーソン）

学内、または、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の役割を担う者として学校に置くことにより、教育的支援を行う人、機関との連携協力の強化が重要。

#### 広域特別支援連携協議会等（質の高い教育支援を支えるネットワーク）

地域における総合的な教育的支援のために有効な教育、福祉、医療等の関係機関の連携協力を確保するための仕組みで、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等が考えられる。

### （２）特別支援教育を推進する上での学校の在り方

#### 盲・聾・養護学校から特別支援学校へ

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など）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役割を担う学校として「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。

#### 小・中学校における特殊学級から学校としての全体的・総合的な対応へ

LD、ADHD等を含めすべての障害のある子どもについて教育的支援の目標や基本的な内容等からなる「個別の教育支援計画」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置くことの必要性とともに、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の必要な時間のみ「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。

### （３）特別支援教育体制を支える専門性の強化

- ・ 国立特殊教育総合研究所、国立久里浜養護学校のほか、研究実績の豊富な大学等が密接に連携協力することにより、専門性の高い総合的な特別支援教育体制の構築を図ることが重要である。
- ・ 同研究所は、企画調整機能を強化し、より効果的・効率的な研究・研修推進体制を構築。
- ・ 同養護学校は、近年課題となっている自閉症の教育研究を行う学校として基礎的な研究を含め総合的な取組のため、大学の附属学校となり、その機能が最大限に発揮されることが期待。
- ・ なお、特殊教育教諭免許状については、障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、総合化など制度の改善が期待。

以上

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

（参考3）

## 定義と判断基準(試案)等

### 1. ADHDの定義と判断基準(試案)

#### 1-1. 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。

アメリカ精神医学会によるDSM-（精神疾患の診断・統計マニュアル:第4版）を参考にした。

#### 1-2. ADHD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. 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ヵ月以上続いている。

##### 不注意

- ・ 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。
- ・ 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避ける。
- ・ 学習などの課題や活動に必要な物をなくしてしまう。
- ・ 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歳以前に存在し、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認められる。
4. 知的障害(軽度を除く)、自閉症などが認められない。

アメリカにおけるチェックリストADHD-RS(学校用)及びDSM- を参考にした。

## 2. 高機能自閉症の定義と判断基準(試案)

### 2-1. 高機能自閉症の定義

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。

本定義は、DSM- を参考にした。

アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである(DSM- を参照)。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(Pervasive Developmental Disorders・・・PDDと略称)に分類されるものである(DSM- を参照)。

### 2-2. 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つくるのが困難である。
- ・ 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。

#### 【高機能自閉症における具体例】

- ・ 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。
- ・ 友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる。
- ・ 球技やゲームをする時、仲間と協力してプレーすることが考えられない。
- ・ いろいろな事を話す、その時の状況や相手の感情、立場を理解しない。
- ・ 共感を得ることが難しい。
- ・ 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うってしまう。

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。

#### 【高機能自閉症における具体例】

- ・ 含みのある言葉の本当の意味が分からず、表面的に言葉通りに受けとめてしまうことがある。
- ・ 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。

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、手や指をぱたぱたさせるなど）をする。
- ・ 物の一部に持続して熱中する。

【高機能自閉症における具体例】

- ・ みんなから、「 博士」「 教授」と思われている（例:カレンダー博士）。
- ・ 他の子どもは興味がないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている。
- ・ 空想の世界（ファンタジー）に遊ぶことがあり、現実との切り替えが難しい場合がある。
- ・ 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。
- ・ 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。
- ・ 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。
- ・ 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。

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．社会生活や学校生活に不応が認められること。

D S M - 及び、スウェーデンで開発された高機能自閉症スペクトラムのスクリーニング質問紙 A S S Q を参考にした。

定義、判断基準についての留意事項

A D H D や高機能自閉症等は、医学の領域において研究、形成された概念である。教育的対応のための定義や判断基準は、現在ある医学的な操作的診断基準に準じて作成する必要がある。

判断基準は、都道府県教育委員会がその判断及び指導方法等について学校を支援するために設置することになる専門家で構成された組織（以下、「専門家チーム」という）において活用することを想定した。

専門家チームでは、医療機関と連携して、必要に応じて医学的診断が受けられるようにしておく必要がある。

### 3．学校における実態把握のための観点（試案）

#### 3 - 1．実態把握の基本方針と留意事項

（基本方針）

学校における実態把握については、担任教員等の気づきを促すことを目的とすることが重要である。

障害種別を判断するためではなく、行動面や対人関係において特別な教育的支援の必要性を判断するための観点であることを認識する必要がある。

学校では、校内委員会を設置し、同委員会において、担任等の気づきや該当児童生徒に見られる様々な活動の実態を整理し、専門家チームで活用できるようにすることが求められる。専門家チームでは、このような学校における実態把握をも含めて、総合的に判断をすることになる。

（留意事項）

A D H D や高機能自閉症等、障害の医学的診断は医師が行うものであるが、教員や保護

者は、学校生活や家庭生活の中での状態を把握する必要がある。  
授業や学校生活において、実際に見られる様々な特徴を把握できるような観点を設定する必要がある。  
高機能自閉症等の一部には、行動としては現れにくい児童生徒の内面的な困難さもあることに留意する必要がある。  
授業等における担任の気付きを、注意集中困難、多動性、衝動性、対人関係、言葉の発達、興味・関心などの観点から、その状態や頻度について整理し、校内委員会に報告する。

### 3 - 2 . 実態把握のための観点 ( 試案 )

#### < 知的発達の状況 >

- ・ 知的発達の遅れは認められず、全体的には極端に学力が低いことはない。

#### < 教科指導における気付き >

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

#### < 行動上の気付き >

- ・ 学級の児童生徒全体への一斉の指示だけでは行動に移せないことがある。
- ・ 離席がある、椅子をガタガタさせる等落ち着きがないように見える。
- ・ 順番を待つのが難しい。
- ・ 授業中に友達の邪魔をすることがある。
- ・ 他の児童生徒の発言や教師の話を遮るような発言がある。
- ・ 体育や図画工作・美術等に関する技能が苦手である。
- ・ ルールのある競技やゲームは苦手のように見える。
- ・ 集団活動やグループでの学習を逸脱することがある。
- ・ 本人のこだわりのために、他の児童生徒の言動を許せないことがある。
- ・ 係活動や当番活動は教師や友達に促されてから行うことが多い。
- ・ 自分の持ち物等の整理整頓が難しく、机の周辺が散らかっている。
- ・ 準備や後片付けに時間がかかり手際が悪い。
- ・ 時間内で行動したり時間配分が適切にできない。
- ・ 掃除の仕方、衣服の選択や着脱などの基本的な日常生活の技能を習得していない。

#### < コミュニケーションや言葉遣いにおける気付き >

- ・ 会話が一方通行であったり、応答にならないことが多い。  
( 自分から質問をしても、相手の回答を待たずに次の話題に行くことがある。 )
- ・ 丁寧すぎる言葉遣い ( 場に合わない、友達どうしても丁寧すぎる話し方 ) をする。
- ・ 周囲に理解できないような言葉の使い方をする。

- ・話し方に抑揚がなく、感情が伝わらないような話し方をする。
- ・場面や相手の感情、状況を理解しないで話すことがある。
- ・共感する動作（「うなづく」「身振り」「微笑む」等のジェスチャー）が少ない。
- ・人に含みのある言葉や嫌味を言われても、気付かないことがある。
- ・場や状況に関係なく、周囲の人が困惑するようなことを言うことがある。
- ・誰かに何かを伝える目的がなくても場面に関係なく声を出すことや独り言が多い。

#### <対人関係における気付き>

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

DSM - 、ASSQ、「ADHD児の理解と学級経営」（仙台市教育センター、平成13年度）、「注意欠陥/多動性障害（ADHD）等の児童・生徒の指導の在り方に関する研究」（東京都立教育研究所、平成11年度）を参考にした。

## 4. 指導方法

### 4-1. 基本的な考え

#### （ADHDの指導・高機能自閉症等の指導共通）

- ・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒の教育的ニーズは多様であることから、一人一人の実態把握を、単に行動上の問題の把握のみならず、教科学習や対人関係の形成の状況、学校生活への適応状況など様々な観点から行うことが必要である。
- ・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒の保護者、クラスメイト、クラスメイトの保護者への理解推進も積極的に進める必要がある。
- ・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒に対して、個別の指導計画による指導が見られ、効果を上げている例も見られるが、当該児童生徒への一層の教育の充実ということから、その作成にあたっては、通級指導教室や特殊学級など校内の特殊教育の担当者からの支援を得ることが望ましい。個別の指導計画を作成し、運用するに当たっては、保護者への十分な理解と連携が求められる。個別の指導計画の作成や運用の在り方については、研究開発学校における取り組みの成果等を参考に検討することが考えられる。
- ・知的発達には遅れがないものの学習面や行動面で様々な状態を示し、社会的適応にも困難を示すことがあることから、生徒によっては中等教育段階の早い時期から、障害の特性に配慮した職業に関する教育が必要である。

#### （ADHDの指導）

- ・多動行動等に対応するためには、小学生など低年齢段階からの適切な指導が重要である。
- ・生活技能（主として対人関係技能）を身に付けることが大切である。その際には、適切な行動に向けての自己管理能力を高めることも大切である。
- ・問題行動、非行等への配慮が必要である。
- ・自信回復や自尊心（自己有能感）の確立、さらには自分で自分の行動を振り返ったり、他者が自分をどうとらえているのかを理解したりすることも大切である。

- ・ 投薬（中枢刺激剤等）の効果が認められる場合があることから、医療との連携が重要である。

（高機能自閉症等の指導）

- ・ 光や音、身体接触などの刺激への過敏性があること、問題を全体的に理解することが不得意であること、過去の不快な体験を思い出してパニック等を起こすこと等の特性に対応することが大切である。
- ・ 主として心因性の要因による選択性かん黙等への対応とは異なり、その特性に応じた指導ができるように指導の場に関する検討が必要である。その際には、通常の学級における特性に応じた補充的な教育内容やその指導方法等について検討が必要である。
- ・ 2 次的障害が顕著に現れる場合もあることから、特に思春期には丁寧な対応が重要である。
- ・ アスペルガー症候群は、言語機能に大きな困難性を有しないが、その他の行動特性は自閉症と同様であることから、教育的対応上は高機能自閉症と同様と考えることができる。

4 - 2 . 具体的な配慮

（ADHDの指導・高機能自閉症等の指導共通）

- (a) 共感的理解の態度をもち、児童生徒の長所や良さを見つけ、それを大切にしたい対応を図る。
- (b) 社会生活を営む上で必要な様々な技能を高める(ソーシャルスキルトレーニング)。それらは、ゲーム、競技、ロールプレイ等による方法が有効である。
- (c) 短い言葉で個別的な指示をする（受け入れやすい情報提示、具体的で理解しやすい情報提示）。
- (d) いじめ、不登校などに対応する。
- (e) 本人自らが障害の行動特性を理解し、その中で課題とその可能な解決法、目標を持つなど対処方法を編み出すよう支援する。
- (f) 校内の支援体制を整える。
- (g) 周囲の子どもへの理解と配慮を推進する。
- (h) 通級指導教室での自信と意欲の回復を図る（スモールステップでの指導等による）。
- (i) 通級指導教室担当者は、在籍学級担任への児童生徒の実態や学習・行動の状況等に関する情報提供や助言をする。
- (j) 医療機関と連携する。

（ADHDの指導）

- (a) 叱責よりは、できたことを褒める対応をする。
- (b) 問題行動への対応では、行動観察から出現の傾向・共通性・メッセージを読み取る。
- (c) 不適応をおこしている行動については、その児童生徒と一緒に解決の約束を決め、自力ですることと支援が必要な部分を明確にしておく。
- (d) グループ活動でのメンバー構成に配慮する。
- (e) 刺激の少ない学習環境（机の位置）を設定する。

（高機能自閉症の指導）

- (a) 図形や文字による視覚的情報の理解能力が優れていることを活用する。
- (b) 学習環境を本人に分かりやすく整理し提示する等の構造化する。
- (c) 問題行動への対応では、問題行動は表現方法のひとつとして理解し、それを別の方法で表現することを教える。
- (d) 環境の構造化のアイデアを取り入れること（見通しがもてる工夫や、ケースによっ



ては個別的な指導ができる刺激の少ないコーナーや部屋の活用等)が効果的である。  
(e) 情報の受け入れ方や心情の理解などにおいて、障害のない者とは大きく異なることを踏まえた対応をする。

上記の具体的な配慮は、すべての年齢層に共通というわけではなく、年齢によって、異なることに注意する必要がある。また、同年齢であっても、個々の状態に応じて配慮事項は変わることにも注意する必要がある。

また、いくつかの指導実践では、通常の学級で可能な配慮と、通級指導教室等における配慮が有効な場合もあることが報告されている。

---

# おわりに

---

LD（学習障害）やADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症についての基本的な理解と対応について説明してきました。この子どもたち皆に共通した内容もありますが、あてはまらない内容もあろうかと思えます。これは、一人一人の状態が違っていることが多いためと思えます。状態が違っているということは、必要な教育的支援も一人一人異なることとなります。

高知県教育センターでは、子どもたちの健やかな成長とよりよい支援を先生方と一緒に考えるために、ハートフル教育相談を行っています。相談の仕方には次のような方法があります。お気軽にご相談ください。

- ・ 電話での相談  
電話による相談です。当センターの相談専用ダイヤル（088-866-9270）に直接かけてください。  
月～金 8：30～17：00（休日、祝日はのぞきます。）
- ・ 県内各会場での相談  
県内各地において会場を決めて開催する相談です。開催地、実施日については年度当初にリーフレットを学校などに配布し、お知らせします。
- ・ 高知県教育センターに来所しての相談  
当センターに来所して行う相談です。あらかじめ電話で予約をしてください。（088-866-9270）
- ・ 日程、会場等の都合がつかない場合は、ご相談ください。

一人一人に応じた教育的支援を行うにあたっての一助となれば幸いです。

平成16年3月

---

## 参考文献

- 『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
- 季刊『特別支援教育』No.11（文部科学省）
- 『学級担任のためのLD指導Q&A』上野一彦 編 教育出版
- 『LDの教育』上野一彦 牟田悦子 小貫悟 編著 日本文化科学社
- 『学習障害（LD）及びその周辺の子どもたち』尾崎洋一郎 他 同成社
- 『LDとは何か』日本LD学会編 上野一彦・中根晃 責任編集 日本文化科学社
- 『LD・ADHD特別支援マニュアル』森孝一著 明治図書
- 『ADHDサポートガイド』森孝一著 明治図書
- 『ADHD及びその周辺の子どもたち』尾崎洋一郎他著 同成社
- 『通常学級におけるAD/HDDの指導』全国情緒障害教育研究会編 日本文化科学社
- 『はじめようADHDの子どもへの支援 理解のためのQ&A』福岡県教育委員会福岡県教育センター
- 『高機能自閉症 アスペルガー症候群入門』内川登紀夫・水野薫・吉田友子 著 中央法規
- 『障害を知る本 自閉症の子どもたち』茂木俊彦＝監修 大田昌孝＝編 稲沢潤子＝文大月書店
- 『月刊実践障害児教育』GAKKEN / 2003年7月号
- 『発達の遅れと教育』全日本特別支援教育連盟