

特別支援教育の理解 Q&A

特別な教育的支援を必要とする子どもたち

—LD・ADHD・高機能自閉症の理解と支援—

よりそいながら
みつめながら



高知県教育センター

は じ め に

今、特別支援教育に多くの強い関心が寄せられています。「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）でいくつかのことが提言されていますがその中に一人一人の教育的ニーズを把握しての支援やその支援をするための校内体制づくり等があげられており、各地域、各校でその取組が進められています。

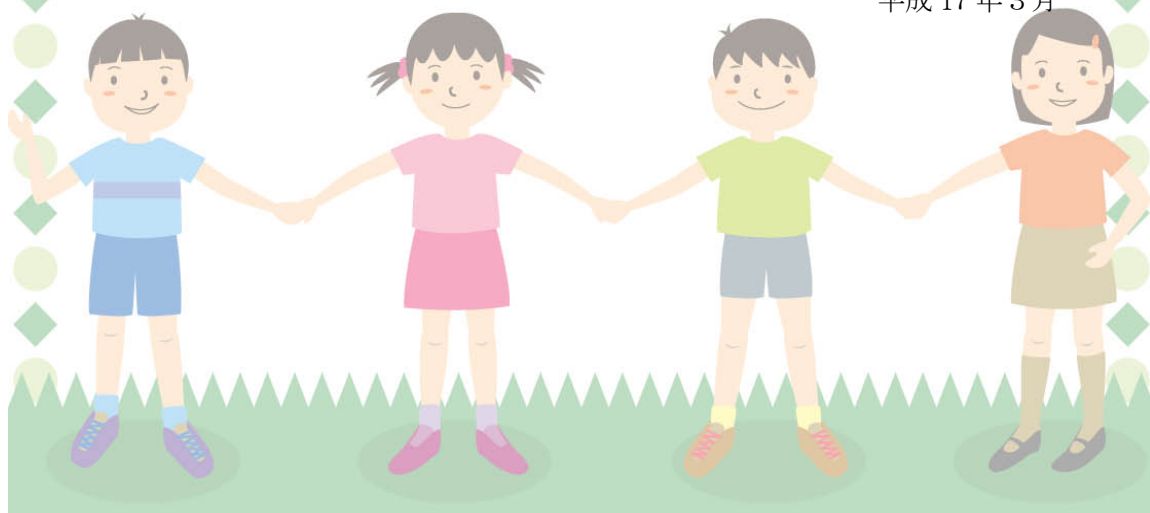
当教育センターの相談においても、従来の障害のある子どもたちの相談に加え、クラスの中にいる「落ち着きがない」「忘れ物が多い」「授業中に立ち歩く」「学習のつまずきがある」等、気になる子どもたちの相談が多く寄せられています。先生方が、どう対応したらよいのだろうかと支援方法について悩まれるということが、特別な教育的ニーズへの気づきとなるといえます。子どもたちの困っている状況や課題となっている行動の背景に目を配り、個々に応じた支援の方法を知り取り組むことが、一人一人を伸ばすことになるのではないのでしょうか。

また、それは、特別な教育的ニーズを必要とする子どもたちだけでなく、すべての子どもたちの良さに気がつく見方や支援へとつながっていくものだともいえます。

この冊子は、LD（学習障害）や ADHD（注意欠陥／多動性障害）高機能自閉症の子どもたちへの基本的な理解と対応について知っていただき、〈具体的な場面〉で示した事例で、支援の方法を参考にさせていただくことを目的に作成しています。

子どもたちの目の前のハードルの高さは、一人一人違うので、この冊子に掲載した事例をそのままあてはめることにはならないかも知れませんが、支援のヒントとしていただくとともに、各学校で、特別支援教育コーディネーターの先生を中心として校内体制づくりを推進するにあたって活用していただけたら幸いです。

平成 17 年 3 月



目次

I	特別支援教育とは	1
II	校内支援体制及び校内委員会とは	2
III	特別支援教育コーディネーターとは	4
IV	LD（学習障害）とは	6
V	ADHD（注意欠陥／多動性障害）とは	10
VI	高機能自閉症とは	15
＜具体的な場面で＞		
Q 1	漢字をおぼえることが難しいのですが・・・	19
Q 2	音読がスムーズにできません	20
Q 3	九九がなかなかおぼえられません	22
Q 4	リコーダーの演奏が苦手です	23
Q 5	作文を書くことが苦手です	24
Q 6	文章問題を解くことが難しいのですが・・・	26
Q 7	運動が苦手で、なわとび等がうまくできません	27
Q 8	指示されたことを何度も確認したり、聞き返したりするのですが・・・	28
Q 9	話し合い活動やグループ学習への参加が難しいのですが・・・	29
Q10	授業中に動き回り、気に入らないことがあると教室を出て行きます	30
Q11	課題を最後までやり通すことが難しいのですが・・・	31
Q12	友だちが発表をしているとき、突然発言します	32
Q13	順番や学習のルールを守ることができません	33
Q14	忘れ物が多いのですが・・・	34

Q15	新学期になると落ち着かず、行事などに参加できにくい面があります	3 5
Q16	苦手なことに取り組むことをさけ、指示に対しても「どうせ僕なんか・・・」といった投げやりな態度で活動に臨もうとしません	3 6
Q17	こだわりが強く、次の活動に取り組むことがなかなかできません	3 7
Q18	会話が成り立たず、自分だけが一方的にしゃべってしまいます。また、見たままを言葉に出してしまい、トラブルになります	3 8
Q19	友だちとのトラブルが多く、突然友だちを叩いたり、蹴ったりします	3 9
Q20	友だちとのかかわりが難しく、一人で行動することが多いのですが・・・	4 0
Q21	特別な教育的支援を必要とする子どもがいます。周りの子どもたちへどのように理解させていけばよいでしょうか	4 1

<資料>

「学習障害児に対する指導について（報告）」より抜粋	4 2
「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 （参考様式）	4 4
実態把握様式「チェックリスト」	5 1
「児童の実態」	5 5
個別の指導計画	5 6

I 特別支援教育とは

平成 15 年 3 月に出された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、特殊教育の果たしてきた役割や障害のある子どもの教育をめぐる諸情勢の変化を踏まえつつ、「特別支援教育」の理念と基本的な考え方が提言されています。

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

「特別支援教育」とは、従来の特殊教育の対象となっている子どもに加え、現在、通常の学級に在籍する LD、ADHD、高機能自閉症等の子どもへの適切な指導及び必要な支援を行うものです。

すでに、文部科学省においては、平成 13 年の省庁再編により「特殊教育課」の課の名称が「特別支援教育課」と変更されており、高知県においても平成 15 年度より「障害児教育室」から「特別支援教育課」と変更されました。当教育センターにおいてもそれまで「障害児教育班」という名称を用いていましたが「学校支援部 特別支援教育担当」と変更し、これまで以上に特別な教育的支援の必要な子ども、保護者、教職員への相談等に力を入れているところです。

また、平成 15 年度から開始された全都道府県教育委員会に対する国からの委嘱事業等を通じて、一定規模の地域を指定して、指定地域内の全ての小・中学校において校内支援体制の構築に取り組むとともに、その地域全体をカバーするような支援体制整備が進められています。

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中間報告）」（平成 16 年 12 月）において、今後、特別支援教育の理念と基本的な考え方の一層の普及・定着を図るため、学校教育法等における「特殊教育」の用語を改めることを含め、関係法令への位置付けを検討する必要があるとされています。このことは、従来の特殊教育が果たしてきた役割や実績を否定するものではなく、むしろ、これを継承・発展させていこうとするものであり、特殊教育の枠組みの下で培われてきた教育水準や教員の専門性が維持・向上できるような方向で推進されることが必要であるとされています。

- (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。

「場」の特殊教育 から **「個」の特別支援教育** へ

- (2) これまでの特殊教育は盲・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子ども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、高機能自閉症等の子どもを含めて支援を行います。

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、高機能自閉症等の児童生徒も対象とする

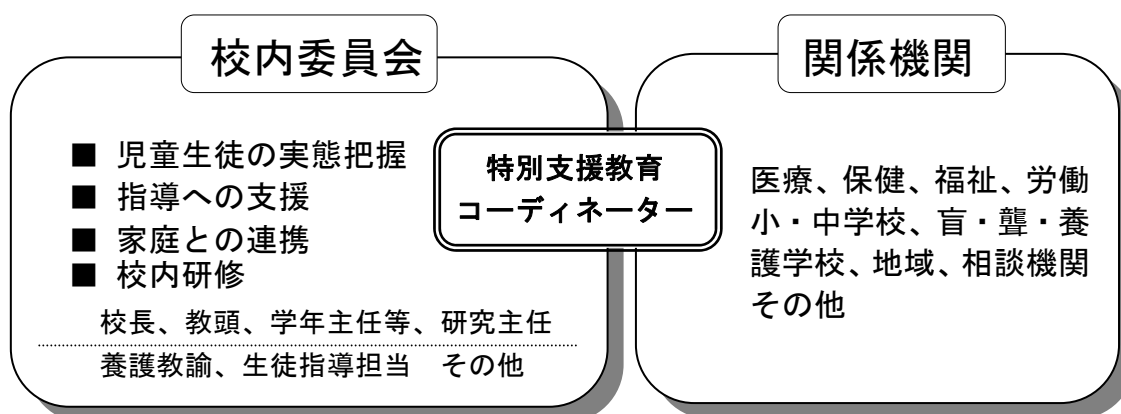
Ⅱ 校内支援体制及び校内委員会とは

1 校内支援体制と「校内委員会」

平成15年3月に文部科学省の「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ことが示されています。新たに対象となるLD、ADHD、高機能自閉症等の子どもは、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（仮称）」で指導を受けることが可能になります。こうした子どもの、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子どもに対して、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、特別な教育的支援を必要とする子ども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、これらの子ども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の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、その子ども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

特別な教育的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さまざま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、整理統合した形で「校内委員会」を設置する。
- (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」の機能を持たせて拡大する。
- (3) 「校内委員会」を新規の委員会としてとらえ、新しく設置する。

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さまざまですので、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。

校内支援体制を構築するために「校内委員会」は、以下の役割を担うこととなります。

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



Ⅲ 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キーパーソン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、取組を進めつつ、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

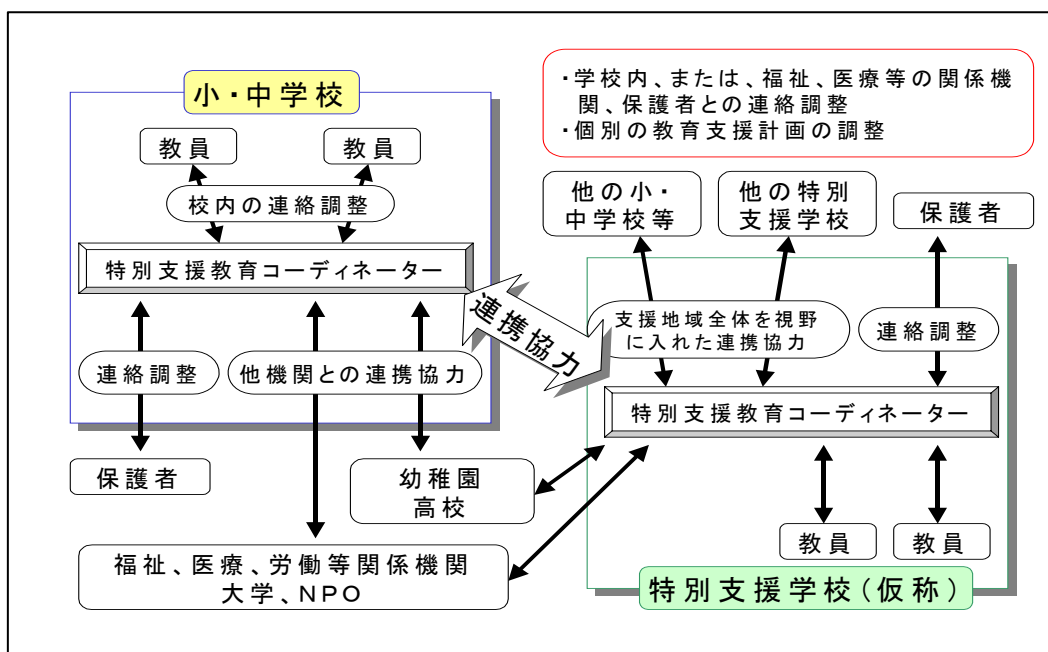
通常の学級や障害児学級、そして盲・聾・養護学校にはさまざまな教育的ニーズのある子どもがいます。従来はこのような子どもに対して学級担任が中心となって、関係する教職員間や保護者などと連絡調整を行いながら、望ましい指導を考えてきました。

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、特別な教育的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。

+

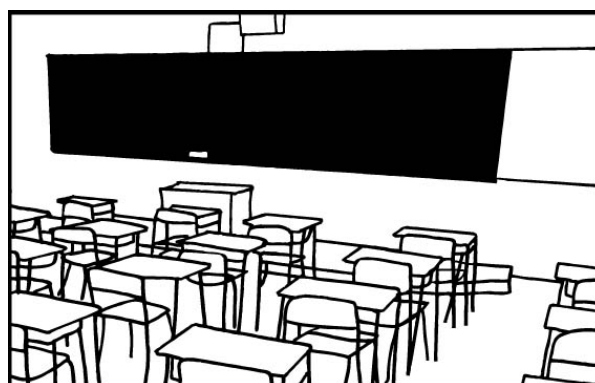
特別支援学校（仮称）

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、医師、心理学の専門家、障害児学級担当教員、通常の学級担当教員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
- ・ 子どもへの望ましい教育的対応について専門的意見等の提示

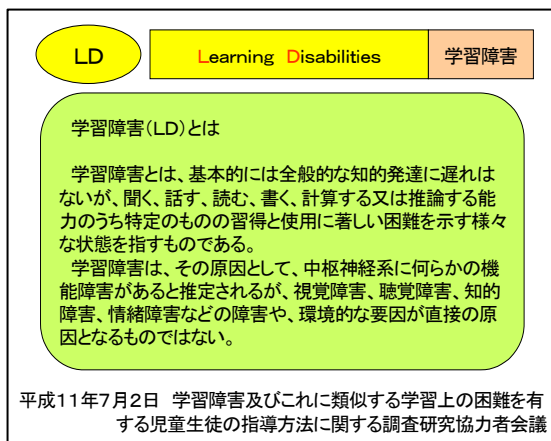


IV LD（学習障害）とは

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。



【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

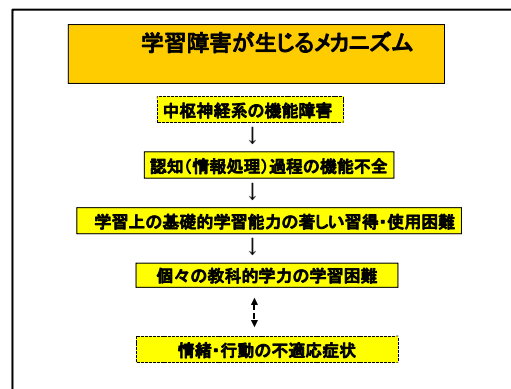
- ・ 中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。
- ・ 視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

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、注意力が散漫で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

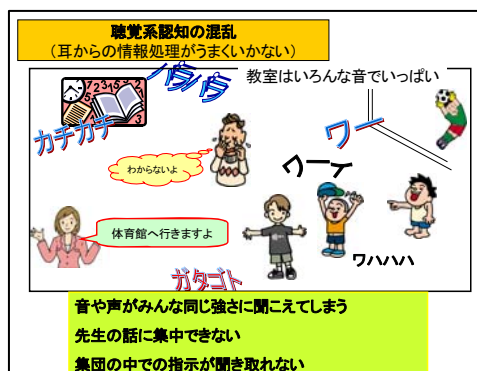
聞く	話す
○集中して話を聞くことができない	○話しているうちに話題が
○何度も聞き返す	飛んだりずれたりする
○似た音を聞き間違える	○指示代名詞を使つての会話が多い
○聞かれたことと違う答えをする	○助詞がうまく使えない

読む ○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	書く ○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
計算する ○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	推論する ○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
その他の特徴 ○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	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。

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）」は意識の外にしています。しかしLD



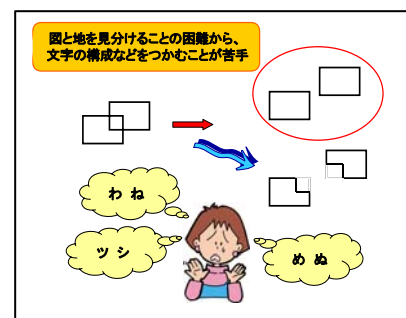
Dの子どもの中には、聞いて理解することがうまくいかない子どもがいます。そのために、似た音を聞き誤る、内容の理解ができない、勘違いのような行動が見られる、落ち着きがないように見えるなどの様子が見られます。

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。



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、学習に対しての自信が生まれ、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。

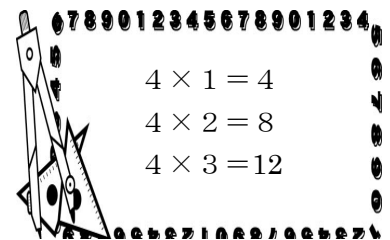
「音読」の学習では、授業前に読む場所を決め、いっしょに練習することなども支援の一つとして考えられます。

(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。



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していくことが基本となるでしょう。

V ADHD（注意欠陥/多動性障害）とは

1 ADHDとは

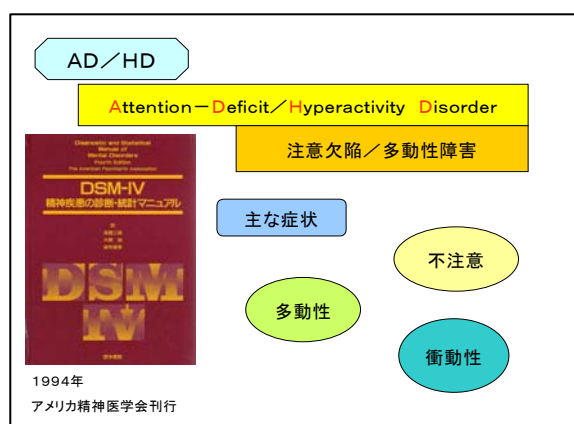
興味のあることには集中できるのに、嫌いなことや苦手なことに対しては取り組もうとしない、周囲の刺激にすぐ反応し、注意がそれやすい、あるいは、おしゃべりがなかなか止まらないという子どもたちがいます。このような様子は、時として多くの子どもに見られることがあります。一時的な状態ではなく、しばしばみられ、状態が続く子どもたちの中にはADHDといわれる子どもがいるかもしれません。

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。



2 ADHDの症状

不注意

- ① 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。
- ② 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。
- ③ 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。
- ④ 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。
- ⑤ 順序よく取り組むことが難しい。
- ⑥ 苦手な課題を避けようとする。
- ⑦ 教科書やノート等の忘れ物が多い。持ち物をよくなくす。
- ⑧ 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

- ① みんなが着席しているところで、席を立ち、歩き回る。
- ② 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。
- ③ 高いところに登ったり飛び降りたりする。
- ④ 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。

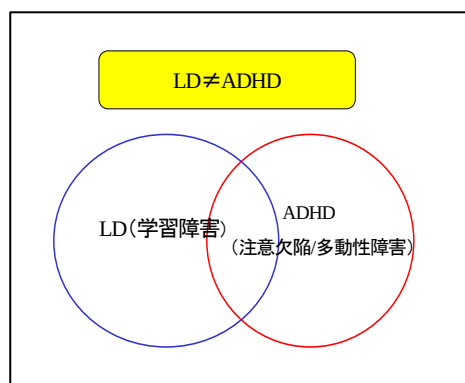
衝 動 性

- ① 質問が終わるまえに出し抜けに答えてしまう
- ② 順番が守れない
- ③ 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の子どもの中に、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。

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

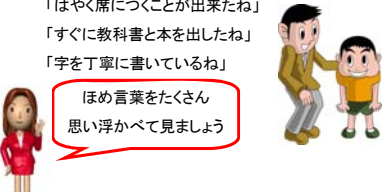
行動をコントロールできるほめ方などを工夫する

「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ることが効果的です。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、自由に行える時間も取り入れ、切り換えができるようにする

多動性が強く、離席する

- ・ じっとしていられず、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、その場でしっかり、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

VI 高機能自閉症とは

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

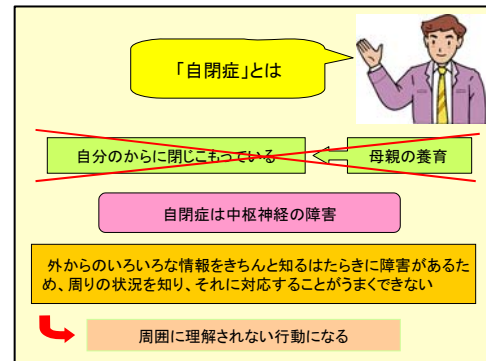
自閉症の診断では、次の3点が基準となっています。

- ・ 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。

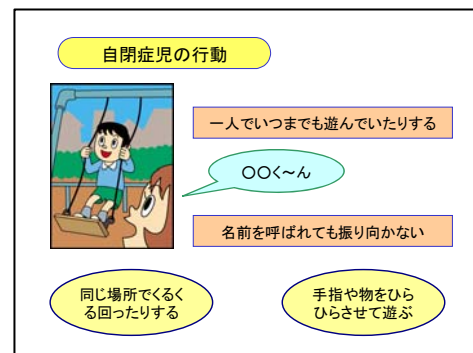


2 自閉症の行動

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。

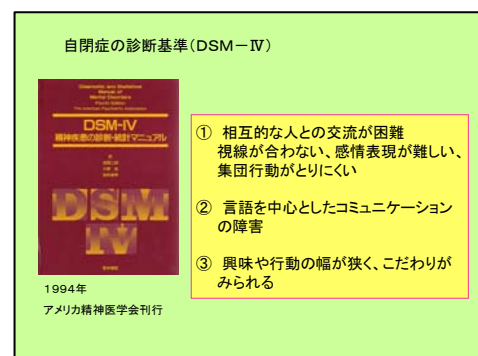


3 高機能自閉症とは

(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もし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いるわけではありません。「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、友だち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。

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。

(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ことがあらわれることがあります。

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。

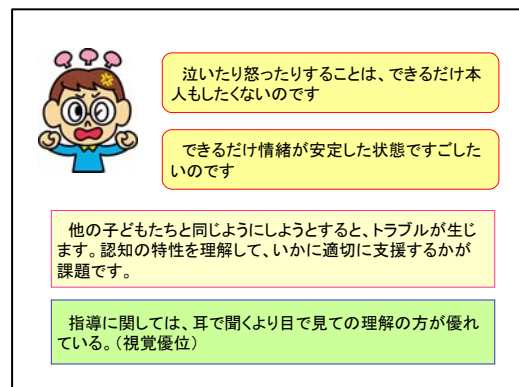
まずは、集団の中にいることができるようになることを目標にして取り組みます。

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、本人に見通しが持て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ます。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。



(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。

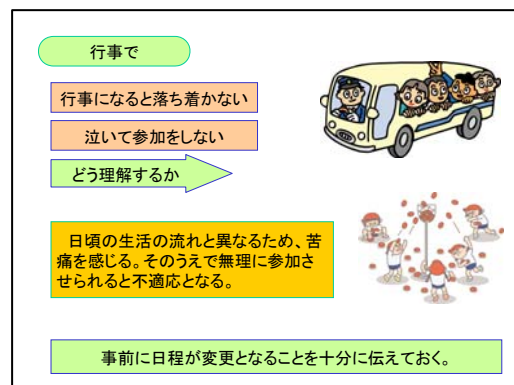
ことばかけについては「きちんとしましょう」というようなあいまいな表現を避け、具体的で見通しの持てるよう「椅子にすわりましょう」「何時何分までにこの問題に答えましょう」というような指示をします。

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。

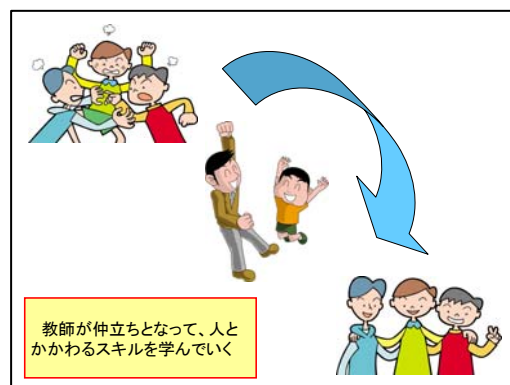


2 生活指導

(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。



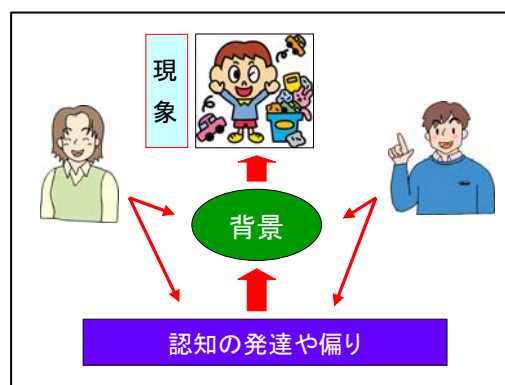
(2) 生活習慣や集団のきまり

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。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〇〇ができないから…」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。



具体的な場面で

Q 1 漢字をおぼえることが難しいのですが・・・

【考えられる背景】

- 視覚系認知に混乱があり、漢字の形をうまくとらえられない
- 不器用なため形がうまくとらえられない
- 形はとらえられるのに読みが十分できず書けない
(1文字1音でない漢字や複数の読み方をする)
- 記憶することが難しく、書くことができない

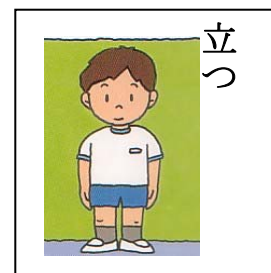
【支援への手がかり】

☆ 漢字の形を認識する

文字を拡大して、直線、曲線、点がどのように構成されているのか理解させましょう。漢字をモールや輪ゴムでかたどったりする方法は、形を認識するとともに書くことに抵抗がある子どもにとって楽しみながらできる教材です。また、ます目のあるノートを使用し、文字の始点、終点をしるしてバランスよく書ける手立てをとってみましょう。点と点を結ぶ、枠からはみださないように書くなどの教材は、協応運動を助けることにもつながるので、取り入れてみるとよいでしょう。

☆ 絵と漢字を関連付けて覚える

漢字の意味を絵（視覚的支援）でとらえることで漢字を習得できる場合があります。子ども自身がカードを作成し習得していったという事例もあります。また、漢字カルタを使用する等、漢字（文字）に対して抵抗感を持たないように、興味関心を大切にしながら学べるようにしたいものです。



☆ カテゴリー別に覚える

例えば、教室にあるものとして「黒板」「えん筆」「机」、身体各部位として「目」「耳」「口」、色として「赤」「青」「黄」というように学年別での習得にこだわらないで、いろいろなカテゴリーで分け漢字を学んでいくと、実生活と結びついて覚えやすい子どももいます。

☆ 漢字の構成を言葉に置き換える

「立」：「たてーよこーたてーたてーよこ」「森」：「木×3」「公」：「公園の公はハム」

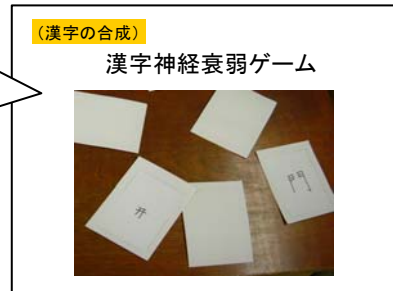
☆ 漢字を部分に分ける



漢字を分解したものをカードにし、神経衰弱ゲームをする。合成してできる漢字は何か？

筆順に沿って指導。偏やつくりの位置が□で示されているので、バランスを取りやすい。

☆ 漢字神経衰弱



Q2 音読がスムーズにできません

【考えられる背景】

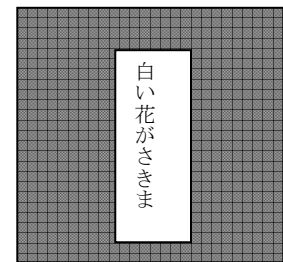
- 視覚的にはとらえられているが、周りの文字と混乱してしまう
- 文字と音が一致していない。形の似た文字を読み間違ふ
「あ」という文字を見て「文字である」と認識し「a」という音と結びつけて声に出すことがうまくいかない場合があります。
- 単語を一つのことばとしてとらえられない
まとまりのある文字の集合（単語）としてとらえられない
例：「りん／ごのは／ながさきました」
- 文字をうまく追うことができず、スムーズに読めない
- 特殊音節の理解が十分でない

【支援への手がかり】

☆ 読む部分だけが見えるようにする

定規や紙を当てる、読む部分だけが見える右のようなページカバーを用いる、文字を指で追いながら読む等、どこを読むのか確認しながら読んでいくような手立てを取ってみましょう。

また、文節ごとに、斜線を引く、蛍光ペンで色分けするなどの手立てで読みやすくなる場合があります。



☆ 単語カード（フラッシュカード）を活用する

単語カードを活用し、文字と音との一致を確かなものにしましょう。まず、1文字次に2文字単語、3文字単語、拗音を含む単語、短文へとステップアップして読めるようにしていきます。

☆ 特殊音節の読みのつまずき

1文字1音でないため、難しい課題となります。促音や拗音のような特殊音節は、発音の仕方がわからなかったり、音を切るところがどこなのかわからなかったり、清音でそのまま読んでしまうなど混乱がみられます。特殊音節の入った単語のカードで読みの練習を繰り返す、促音なら小さい「っ」のところは口から空気が出ていないこと体験させること等で意識させてみましょう。

（例）点線を谷に折り、読みの練習をしながら、「こぷ」と「こっぷ」の違いを視覚と聴覚において認識させる。



☆ 黙読してから読むようにする

何が書かれているのか確認して読むことができるので安心して読むことができます。

☆ 目の追視運動機能を高める

例えば、メトロノームの針の動きに合わせて目を動かす、羅列した数字や文字を左右、上下に読むなどゲーム感覚で取り組ませてみることで文字をスムーズに追うことができるようになる場合があります。

1	4	5	6	2
3		2		7
4	8		9	
8	4	3	6	1

あ	け	に	い	お
わ	さ	ゆ	え	ふ
よ	う	ぬ	と	も
そ	み	き	く	て

☆ 事前に練習をする

音読を学級で行う場合は、前もって読む場所を本人に知らせておき、事前に練習をしておきます。友だちの前で読むことは意外と緊張しそのために集中できず、持っている力が十分出せない場合があります。読むことで自信がなくならないよう励ましながらいきましょう。また、先生や友だちの音読を聞きながら読むことでゆとりを持って読むことができます。



Q3 九九がなかなかおぼえられません

【考えられる背景】

- 聴覚系認知に課題がある
- 記憶に課題がある

【支援への手がかり】

☆ 視覚的な支援を取り入れる

九九表や九九カードを持たせることにより、安心感が生まれ、落ち着いて学習できることも考えられます。また、写真のような教材を用いて、自分で唱えながら、あるいは指導者が唱え、答えを出していく方法は、子ども自身が目で確認しながら進めることができます。



☆ 九九カード等の活用

九九カードを使ってカルタをします。指導者が読み上げ、子どもがカードを取っていく、またその反対など役割を交代して進めます。聞くことに集中し、視覚的にも確認できます。

☆ リズムやメロディで覚える

聴覚系認知に弱さを見せる子どもは、似た音を聞き誤るということがあります。例えば、4の段、7の段、8の段です。九九の歌を活用しながら、リズムやメロディーで覚えていく方法も取り入れてみましょう。

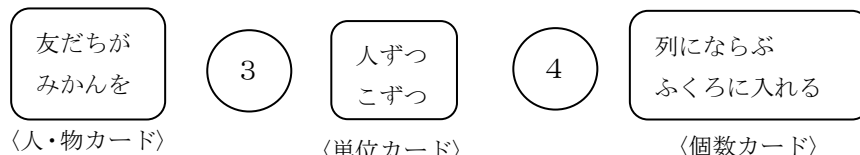
☆ 九九の意味理解をする

式から問題を考える

①九九カードをもとに、言語化する

$3 \times 4 = 12$ 「3が4で12になる。」

②お話を作る（ことばを選択できるようまとめたカードを提示する）

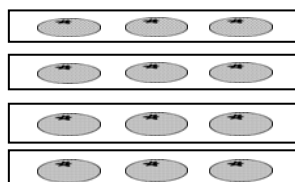


③問題文を作る

「みかんを3こずつ4ふくろに入れます。全部で何こになりますか。」「12こ」

具体的なものから式を考える

○絵カードを見て、言語化していく。



「一列にみかんが3こあります」

「それが4列あります」

「全部で12こになります。これは $3 \times 4 = 12$ とあらわします」

九九を唱えることのみに力を入れてしまうと、なかなか暗唱できない子どもにとっては苦手意識ばかりが強くなってしまいます。視覚情報も与え、九九の意味も理解させながら進めていくことが大切です。

Q4 リコーダーの演奏が苦手です

【考えられる背景】

- 協応運動がうまくいかず、スムーズに指を動かすことができない
- 楽譜を読むことが難しく、演奏することができない



【支援への手がかり】

☆ 協応運動能力を高める

目と手の協応が上手くできないということが考えられます。リコーダー演奏から離れて、例えば箸を使って大豆を皿から皿に運ぶゲーム、雑巾絞り、はさみなどを使用して協応運動のトレーニングをしてみることも考えてみましょう。

☆ 粗大運動を取り入れる

手先だけの運動を考えて細かい作業をこなそうと繰り返し行っていると、苦痛になってしまうことがあります。風船バレーやキャッチボール等、楽しみながら取り組める活動を取り入れてみましょう

☆ スモールステップで取り組む

リコーダーの演奏には、一度にいくつかの操作をしなければなりません。リコーダーの小さな穴を指で閉じたり開いたり（穴がどこにあるか確かめながら）、息を吹き込む、楽譜を読む、リズムをとるなどです。不器用な子どもにとっては、これほどのことを一度にやってしまうということは大変なことです。

- ① 高さや大きさを気にせずに吹いて、音を出すことだけを練習します。
- ② 音の長さや大きさがコントロールできるようにしましょう。
- ③ 片手だけの穴の開け閉めの練習をしましょう。
- ④ 片手で音を出す練習をしましょう。
- ⑤ 両手で穴の開け閉めの練習をしましょう。
- ⑥ 両手で音を出す練習をしましょう。

課題を段階に分けて、指導をしていきましょう。

☆ 階名をふる

楽譜を読むということは、私たちが考えている以上に難しい作業です。まず、五線のどの部分に音符があり、その音がどの音なのか、また、リズムはどうかを見分けるなければいけません。このような場合は、楽譜に階名をふります。また、リズムを単調にし、簡単にする、見やすいように楽譜を拡大するなどの方法が考えられます。

子どもたちは音楽が大好きです。楽器の演奏も楽しみの一つとなりますが、努力してもどうしてもうまくいかないときは、子どもと話し合いながら、楽器を代える、歌をうたう、鑑賞することを中心にする等、音楽が好きでいられる方法をとることが大切ではないでしょうか。

Q5 作文を書くことが苦手です

【考えられる背景】

- 文字を書くことへの抵抗から書くことができない
- 経験したことを思い出せず、作文にすることができない
- 書き方（構成）が分からない
- 語い力、表現力が不足している

【支援への手がかり】

☆ 「書く」ことが楽しいと思える活動を取り入れる

『いつ、どこでゲーム』のように、「いつ、どこで、だれが、なにを、どうした」という部分の担当を決め、一人が一つの課題を考えてカードに書きます。できたら、カードを集めて読み上げていきます。意表をつく文章の出来上がりが場を盛り上げ楽しさを増すことでしょう。このような活動を通して文を作ることや、「書く」ことのおもしろさを味わうことが大切です。

☆ 代替手段を考える

作文が苦手な子どもの中には、「文字を書く」ことに対して抵抗感を持っている子どもがいます。「書く」ことを拒否しがちな子どもの場合、まず指導者が聞き取り、まとめ、視写することから始めてみることも大切です。また、パソコンなどを利用、「書く」ことへの抵抗感を避けることを必要とする場合もあります。

☆ 記録を残す

行事などの作文を書くときは、時間ごと、ポイントごとに風景や子どもの様子を記録（写真など）で残し、様子を思い出しながら順を追って書かせることは、記憶に課題がある子どもにとっては手がかりとなるでしょう。

☆ パターンを覚える

身近な出来事を取り上げ書いてみましょう。

例えば、「朝ごはん」「登校時のこと」「休み時間」のことなどを題材に、下記のようなパターン化されたプリントに記入していきます。記入した後は、声に出して読みます。このような活動を通して、簡単な文の構成がどのようなになっているのか覚えさせます。次の段階として、できた文章を書き写すことや記入する部分を増やし、文の構成を複雑にするなどの手立てをとります。

（ ）時間目の休み時間に、ぼくは（ ）さんと
（ ）をして遊びました。
（ ）はうまくできました。楽しかったです。

☆ 絵を見て簡単な文作りに挑戦する

話の順番のあるカードを用い、文作りに挑戦します。はじめは数枚のカードを、次にカードを増やして、そして、複雑な絵本を用い、子どもや風景の様子を見て文を作る等ステップアップを図ります。

(例)

【絵を見て、お話を作しましょう】



絵：『わかるかな？』ことばの教材集 3

とうきょうきょうざい

Q：夏休みのことです。野球ぼうしをかぶっている男の子はどうしていますか？



絵：『くもんのことば絵じてん』くもん出版

☆ 五感で感じたことを書く

日々の出来事の中で、基本的な作文の形式をつかませることが大切です。5W1Hを基本とした形式で文を構成していきます。その他に、「目」「鼻」「口」「耳」「手」などの絵を提示し、例えば「見えるものは何だったかな？色は？形は？」「においはどんなだった？」と聞き、五感で感じたことを思い出し書くようにすると、詳しく書くことができます。

思いついてみよう

わたしは、

いつ（きのう、きょう、วันหยุดに）

どこで（おうちで、学校で、公園で、）

だれと（〇〇さんと、お父さんと、いもうとと、）

なにを（ドッジボールを、絵本を、買い物）

どうした（した、読んだ、買った）

何が見えたのかな？

どんな話をしたの？

何か聞こえてきたかな？

Q6 文章問題を解くことが難しいのですが・・・

【考えられる背景】

- 問題文を読むことが苦手なために取り組むことができない
- 推論することが苦手である
- 意味理解ができない

【支援への手がかり】

☆ 読む手立てを工夫する

文章を読むことが苦手な場合、文章を指でたどったり、読む部分だけが見えるようなページカバーを用いたりして読むことへの抵抗感を下げる工夫をします。

☆ 問題文の数を少なくする

プリントにたくさんの問題があると、それだけで抵抗を覚え、取り組むことさえ拒否してしまう子どもがいます。そういった場合には、問題数を減らす、やる部分に枠をつけてどれだけやるのかの見通しを持たせる、問題文を拡大するなどの手立てが考えられます。

☆ 文章を読み、具体的なイメージをつかむ

問題文の意味理解ができていないか把握をします。文を短く切り、まずその部分だけの意味理解ができるように、具体物や図、表を用いて理解を進めていきます。

☆ キーワードに注目する

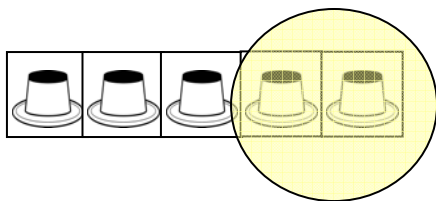
問題文の「合わせて」「ぜんぶで」「のこりは」というキーワードを見つけて、何算であるのか見当をつけていきます。

☆ 指導者が問題文を読む

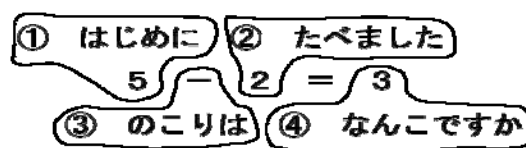
文章を読むことに精一杯で、問題そのものを考えることができずにいる子どももいます。そういった場合には、指導者が問題文を読むことで、問題を理解し、解ける場合があります。

(例) 図に表す

プリンが5こあります。2こたべました。のこりはなんこですか。



(例) 見通しをもたせる



(例) 拡大する

- 1 色紙126まいを、何人かで同じ数ずつ分けたら、1人分が6まいになりました。何人で分けたのでしょうか。
- 2 テープを4m買うと180円でした。1mのねだんは何円でしょう。
- 3 1こ52円のみかんを6こ買いました。全部でいくらになりますか。

- 1 色紙126まいを、何人かで同じ数ずつ分けたら、1人分が6まいになりました。何人で分けたのでしょうか。
- 2 テープを4m買うと180円でした。1mのねだんは何円でしょう。

Q7 運動が苦手で、なわとび等がうまくできません

【考えられる背景】

- 自分の体の各部位、対象物との関係についてのボディイメージが認識できない
- 手足の動きを思うようにコントロールできないため、協応運動が苦手
- 運動に対して上手にできないことや失敗の積み重ねから、心理的抵抗が生じる

【支援への手がかり】

☆ ボディイメージを認識し、育てることができるような活動を取り入れる

鏡を見ながら、頭・首・肩・腹・足・腕・肘・指等の各部位を押さえたり、動かしたり、音楽に合わせて動かすことでボディイメージを育てます。自分の体を等身大に描き、身体各部位を確認することも役立ちます。動作を模倣することや、くぐり抜ける、しゃがむ動作を取り入れ、障害物のあるコースを通る活動等を通して、身体と対象物との関係についてのイメージを育てる方法もあります。このように自分の体を意識するボディイメージができて初めて、自分の体を思う通りに動かすことができるといえます。

☆ 協応運動能力を高める

たとえば、転がるボールをとったり、投げたり、ドリブル運動を行うことで協応性を高めることができます。線の上を歩くことや、バランスボールを使ってバランス能力を高める活動など、楽しみながらできることを取り入れるような工夫をしましょう。

☆ スモールステップで成功体験を積み重ねる

特定の運動を身体各部位に分けて、スモールステップで取り組みましょう。

- なわとび
- ① なわを使わず、同じ高さのリズムで跳ぶ練習をする
 - ② なわとびを半分に切った状態のひもやリボンを使って回す等の肩の大きな動きを経験させる
 - ③ 片方の手になわを持って、回すタイミングに合わせて飛び上がる練習をする
 - ④ 跳ぶこと、なわを回すタイミングがとれてきたら両方合わせた練習を行う

少しがんばればできる状況を設定し、できたらほめていき、成功体験を積み重ねるようにしましょう。



Q 8 指示されたことを何度も確認したり、聞き返したりするのですが・・・

【考えられる背景】

- 雑音や話し声から、注目すべき音（声）を選び出し聞き取ることがうまくできない
- 耳からの情報を記憶しておくことが難しい
- 言われていることの意味が理解できていない
- 聴力の問題がある（軽度な難聴を疑ってみる必要がある場合もあります）

【支援への手がかり】

☆ 聞き取りやすい場（環境）を設定する。

静かな環境にし、注目をさせてから「今から○つのことを話します。」というように、見通しを持たせ、聞くことを促します。

☆ 具体的に短く指示をする

指示することは、子どもが分かりやすいように、短い言葉にまとめて、簡潔に話します。質問内容が長すぎたり、たくさんあったりすると記憶にとどめておくことができず、聞き返してしまうといった状態になります。

☆ 個別に声かけをする

全体指導した後、個別に声かけをする、指示する内容を板書する、メモに書き、渡す等視覚で確認できる方法を用いながら行動することを教えていくことも大切です。また、子ども自身がメモをとる習慣をつけ、その子どもなりに課題を克服する手法を教えていくことも大切です。

☆ 意味理解ができていない

聞こえてはいるのだけれど、質問されていることが理解できていない場合があります。行動観察をしながら、どのような場面、内容の理解が難しいのか把握していきます。その上で、具体物や絵、図などを用いて意味理解を助けていくことが大切でしょう。また、子どもが好きなキャラクターを使って4コママンガ等で、言葉の意味理解を深める活動も考えられます。



Q9 話し合い活動やグループ学習への参加が難しいのですが・・・

【考えられる背景】

- 聴覚系認知に困難があるため、周囲の音や声と同じ強さで聞こえてしまい、話し合いの内容を正確に把握することが難しい
- 短期記憶に課題があるために、会話の内容を整理しながら聞くことが難しい
- 物事をイメージする力が弱く、周囲の状況を読み取ったり、先のことを予測することが難しい
- 語いが乏しかったり、語の想起が困難であるため、複雑な会話が困難である

【支援への手がかり】

☆ 視覚的な提示を工夫し、話し合いの流れを明確にする

話し合う事柄を、黒板などに箇条書きにして提示し、何を話し合うのかを分かるようにします。また、話し合っている途中でも、今、どの部分を話し合っているのかが分からなくなることもありますので、話し合いの流れを順番に書き出します。

このような視覚的な援助をすることによって、話し合いの流れを予測し、見通しをもって参加できるように配慮することが大切です。

☆ しっかりと話を聞くとともに話し合いのルールを決める

話し始めるのに時間がかかってしまったり、話をしているうちに話題がずれていってしまう様子が見られることがあります。指導者は、本人が話そうとしている気持ちを汲み取ることを大切にし、子どもの話した内容について、不十分なところは、問いかけながら適切な言葉を付け足してあげましょう。

また、本人が安心して話ができるように、周囲の友だちには、話をしている途中で笑わない、発言の途中で話をさえぎらない、聞きたいことは話し終わってから等のルールを決める等の配慮も必要です。

☆ 話し合いへの参加の仕方等を評価する

前回の話し合いの場面では、一度も発言がなかったけれど、今回は話すことができた等、子どものできた部分を見つめ、評価していくことが次回への意欲につながります。



Q10 授業中に動き回り、気に入らないことがあると教室を出て行きます

【考えられる背景】

- 多動性、衝動性が強いために、じっとしていることが難しかったり、何か気になることがあるとすぐに気をとられるなど、注意集中を持続することが困難
- 本人が課題が分からなかったり、今取り組んでいることに興味が持てなかったりする時間が存在する

【支援への手がかり】

☆ 子どもの実態を正確に把握する

どのくらいの時間なら座っていることができるのか、どんな場面で席を離れることが多いのかを観察し、記録をとってみましょう。どのような時にその行動が起こり、どのような行動をとったのか、またその行動の結果どのようなになったのかを細かく把握することにより、有効な支援を考える手がかりになります。

☆ あらかじめ授業のスケジュールを示し、スモールステップで課題を提示する

その時間に学習する内容を黒板に貼っておくこと等、視覚的援助の方法を有効に使い、見通しを持って行動することができるようにします。子どもの実態に応じて自分で〇分まで勉強するなどの目標を決め、守れたらシールをはったりして、評価することも有効な手立てです。

☆ 教材・教室の工夫や、体を動かす活動を取り入れる

絵、写真など視覚的援助を学習の中に取り入れるとともに、席を離れてもできるような体験的な学習を取り入れることも大切です。また、授業の合間に、黒板を消す、プリントを配るなどの体を動かしても良い機会や場面を設けることも有効です。

☆ 落ち着ける場所を確保する

どうしても、教室から飛び出してしまう子どもには、教室から飛び出す前に止め、落ち着ける場所に連れて行き、気持ちが落ち着いたら戻るように話をしていきます。気持ちが不安定になったとき、自分から許可を得て決められた場所に行くことができることを保障することも考えられます。その際、教室からの出方や戻り方を本人と約束していくことが大切です。教職員の協力体制を図りながら、一貫した校内支援体制を確立していきましょう。

(例) 外出許可カード

名前	月	日	()
行き先	時間	担任から	他の先生から

Q 1 1 課題を最後までやり通すことが難しいのですが・・・

【考えられる背景】

- 注意集中ができず、課題を続けることが難しい
- 何をすればいいのか分からず課題を遂行できない

【支援への手がかり】

☆ 聞き取りやすい場（環境）を設定する

教室の席は、注意や集中がそれてしまいがちな廊下側や、体育の様子が見える運動場側は避け、指導者がすぐに声をかけやすく、体に触れて注意を喚起しやすい場所にします。

☆ 刺激となるものははずす

注意がそれやすい子どもは、黒板にあるマグネットや指導者の机の上に置いてあるものに興味を引かれ、今やるべきことを忘れてしまうといったことがあります。必要以上に興味関心を示してしまうような掲示物ははずしたり、カーテン等で隠したりするようにします。

☆ 注意集中力を高める

子どもたちは、ゲームが大変好きです。注意集中力を高めることを目標にしたゲームを活用してみましょう。例えば、「鼻・鼻・鼻」というゲームは、リーダーが「鼻・鼻・鼻・〇〇」と言ったら、その他の人は〇〇の部分に触ります。間違えた人は次のリーダーになります。上手くできだしたら触るところを〇〇以外のところにするなどバージョンアップを図ることも考えられます。このゲームは、注意集中して指示する人の声を聞き、動きを見ることにより楽しめるゲームです。その他にも「何でもバスケット」など楽しみながら聴覚と視覚を使い、注意集中力を高める活動を試みてみましょう。

☆ 適切な課題を設定する

子どもに合った課題、量の設定をします。そして、課題ができたらかードを作成し、シール等で評価します。カードなどを作成し、シールなどで評価をします。できたということを目に見える形で確認することで達成感や意欲へとつなげていくことが大切です。

☆ 課題の途中であることを意識する

課題が途中で終わったときは、途中の作品を出来上がりとして提示するよりも、これから仕上げていく過程であることを見る側にも本人にも意識させることです。そして、指導者とともに休み時間や放課後を活用しながら仕上げていきましょう。また、掲示する作品には『ただ今、製作中です』というようなお知らせをしておきます。いつも途中で終わり、そのままにしておくことは、子ども自身仕上げたという達成感が持てないため、自分に対する自信が育ちにくいことも考えられます。ここまでは仕上げるという目標を決め、そしてそのための支援が必要となります。



Q12 友だちが発表をしているとき、突然発言します

【考えられる背景】

- 衝動をコントロールする力が弱いため、自分の頭に浮かんだことを、すぐに話し始めたり、行動に移す
- 周囲の状況を判断することが難しい
- 約束やマナーそのものを理解していない

【支援への手がかり】

☆ 具体的で分かりやすい指示の出し方をする

「これから〇〇について、話をします。『おわり』というまで、静かに聞きましょう。」
というように、具体的な言葉でどのようにしなければならないかを教え、最後まで聞くことができるように促していきます。

☆ 否定的な声かけより、肯定的な声かけをする

その場面で、どのようにしたら良いのか本人に分かるように注意をします。「静かにしなさい」と制止するのではなく、「〇〇さんの発表を最後まで聞きましょう。」というふうに肯定的な言い方で伝えましょう。また、それができたら評価をするようにしましょう。子どもに信頼される働きかけを心がけ、その時の気分で叱ったり褒めたりしないように心がけることが大切です。

☆ ルールを見えやすい場所に掲示する

「友だちが発表している時は、静かに聞く」などのルールを本人が目にしやすい場所に提示してみましょう。

☆ 発言する時や話を聞くときのルールを作る

聞くだけでは、本人もしんどくなるので、子どもにも話す場面を意識的に作っていきます。また、発言カードや挙手時のサインなど、発言回数や長さの約束を作ったり、具体的な目標をたてて、実践したときには、「よくできました」のシールをはったりして、目に見える形で評価をしてあげることが大切です。

☆ 過剰な反応を控える

担任や周りが反応することが、その行動の強化になっていることがあります。その場合には過剰に反応せず、周りの子どもが騒がないように対処することが大切です。



Q 1 3 順番や学習のルールを守ることができません

【考えられる背景】

- ルールそのものの理解ができていない
- ルールに無関心である
- 興味関心のあるものに夢中になってしまい、ルールが守れない

【支援への手がかり】

☆ 順番やルールを視覚的に提示する

活動や遊びの中での順番やルールを守ることが難しい原因のひとつに、ルールが視覚的に提示されていることが少なく、目に見えないものであることが考えられます。

そこで、視覚的に理解できる指示の出し方を工夫します。例えば、頻繁に必要とすることは絵カードとして作っておき、それ以外のことは板書するなどします。また、運動場での遊びの場面で並ぶ位置を決めておく等の配慮も有効な場合もあります。

☆ 待つ時間が退屈にならない工夫をする

ADHDの子どもたちはじっとがまんすることが苦手です。自分がしたいことはすぐ行動に移してしまいがちで、衝動性が高いことが特性の一つです。したがって「待つ」という時間を退屈でないようにする工夫が必要となります。

こうした時は発想の転換をしましょう。自分の順番が来るまで、一定の範囲を決めて動いていい、という約束をすることも一つの方法です。そして、あと何人になったら戻ってくるということを決めておいて、少しずつ待つ人数を増やしていきます。そして、がまんして待つことができた場合は大いにほめたり、待つ時間が少しでも長くなるよう、言葉かけをしたりして、励ましてあげましょう。

☆ より良い行動を指導する

学習のルールが守れなくて全体の流れを中断するような場面では、近くに行き、「〇〇をしたかったんだね。」と気持ちを受け止め、「でも今は〇〇をしているから、あとで〇〇をしようね。」と静かに諭します。

また、順番が待てなくて行動が乱暴になったり、本人自身や周囲の子どもたちが危険な状況になるような行動が見られたときは、毅然とした態度で臨むことが大切です。そして気持ちが落ち着いてから、どのようにしたらよかったのかを一緒に考えていきます。



このように、状況や場面に応じて対応することが大切です。

Q14 忘れ物が多いのですが・・・

【考えられる背景】

- 短期記憶に弱さがあるので、聞いたことを思い出すことができない
- 不注意という特性のため、持って行く物を一つ一つ確認しながら準備することができない

【支援への手がかり】

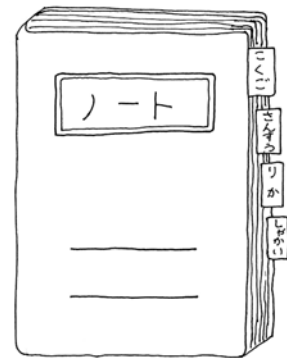
☆ メモをとる

「大切なことはメモをとる」ということを練習したり、習慣化するように考えてみましょう。連絡帳を書く時間を毎日の学校生活の中に設定し、書きぬかりがないか確認します。連絡帳も子どもの実態に合わせ、明日の時間割や宿題、家庭への配布物等をひとまとめにできる専用のファイルを工夫することも効果的です。

このとき大切なことは、「連絡帳はカバンのこのポケットにしまう」「特別教室へ移動するときはこの表で持ち物を確認する」といったことをルールとして決め、習慣化することです。一貫した根気強い指導と、家庭での協力が得られるような取組が大切になります。

☆ 視覚的に分かりやすい方法を工夫する

時間割にそって準備をする際、時間割表の見方が分からない子どもや、時間割表のどこを見ていたのかが分からなくなってしまう子どもがいます。こうしたときは曜日ごとの時間割表を作ったり、1校時ごとにシールを貼りながら時間割りをすると間違いや見落としが少なくなります。また、学習する内容を絵カードにして視覚的に分かりやすくするなどの工夫も効果的です。



☆ 発想の転換をする

通常ならば各教科ごとにノートを準備しますが、こうしたやり方だと忘れてしまうことがどうしても多くなってしまいます。そこで発想を変えて、ノートを一冊のファイルにしてしまうことも効果的です。こうすれば準備の際に見落として忘れてしまうことも少なくなりますし、特別教室へノートを持って行く際も忘れることが少なくなると思われます。

☆ 忘れ物をしたときの対処の仕方を身につける

忘れ物が少なくなるようにする工夫も大切ですが、忘れ物をしたときにどう対処するのか（ソーシャルスキル）を身につけることも大切です。
「先生、～を忘れました。」「～を忘れたので貸してください」と担任や友だちへ頼むことや「～を貸してくれてありがとう。助かりました。」とお礼を言うことなどをスキルとして身につけるようにします。

Q15 新学期になると落ち着かず、行事などに参加できにくい面があります

【考えられる背景】

- 環境や日課などが変わると見通しが持てず、不安定になる

【支援への手がかり】

☆ 見通しを持たせる

いつもと違う環境におかれたり、予定されていたことが突然変更になると、見通しが持てず、不安になり、混乱してしまう子どもがいます。例えば、長期の休みが終わった後の新学期などは、家での生活から状況が一変するので気持ちが不安定になることが多くあります。こうした場合は家庭の協力も得ながら事前に知らせることが効果的です。具体的にはカレンダー等に予定を書き込んで、これまでとは生活のパターンが変わることを意識させます。また、「9月1日から学校が始まります。」というように、言葉に出したりするなどして意識付けすることも効果的です。

○月○日は社会見学で
△△に行きます。バス
に乗って行きます。



学校生活では日課の変更はたくさんあります。こうしたときも同じように、できるだけ早めに知らせることが大切です。ポイントは、視覚から入ってくる情報の方が認知しやすい場合が多いので、絵カード、イラスト、板書などにより視覚情報化して伝える工夫をすることです。

変更を受け入れられず、興奮気味になった場合は、無理やり全体の流れに合わせて行動させることは逆効果です。落ち着く場所を用意する、気持ちを切り替える等落ち着くのを待ってみましょう。

☆ 事前の学習や練習をする

場所や内容がわかっている行事ならば、それに関する事前の学習をすることが効果的です。どこに行くのか、どうやって行くのか、どんな内容なのか、といったことを写真やビデオ等を使い視覚的にイメージしやすくして説明します。

また、体育館で行う行事や活動は、事前に子どもと一緒に体育館に行って場所を確認すると心の準備ができ、落ち着いて参加できることもあります。

Q16 苦手なことに取り組むことをさけ、指示に対して「どうせ僕なんか…」といった投げやりな態度で活動に臨もうとしません

【考えられる背景】

- 自信がないため、課題を避けようとする
- 自分に対しての良いイメージが持てないため、自己肯定感が低い

【支援への手がかり】

☆ スモールステップでできることを増やしていく

まず、本人が苦手なことやどのような場面で、どのような行動をとるのかという特性を理解しましょう。自信がないため苦手なことを避けようという傾向もみられるので、その子どもに適した課題を設定し、成功体験を積み重ねることができるような手順やスモールステップを示していくことが大事です。例えば、苦手な課題に取り組むことをいやがるときには、集中できる時間を考慮したり、課題の内容や量を工夫したりする配慮が必要です。

また、苦手なことに取り組めるようにするためには、苦手なことにだけ視点をあてるのではなく、長所を伸ばすという発想も持ちましょう。そのように取り組むことによって、自信や意欲へとつながっていきます。

☆ ほめることで自信をつける

例えば、ADHD の子どもは、幼児期から叱られることや注意を受けることが多く自己肯定感が低くなりがちです。自分に自信が持てないことやうまくできないことの積み重ねから年齢が高くなるにつれ、不安障害や反抗的な行動、問題行動、不登校等二次障害を引き起こすこともみられます。

少しでもできることを見つけ、しっかりとほめていきましょう。ほめられることで子どもは自分の良さに気がつき、認められることが自信につながります。



Q17 こだわりが強く、次の活動に取り組むことがなかなかできません

【考えられる背景】

- 興味の対象が限られているため、自分の好きなことだけに組み、切り替えが難しい
- 同じ順序や状態でないと不安になり、予測できないことや変化に対しては苦痛を感じる
- こだわらざるを得ない心理的特性（同一性保持行動）から、特定の物や色、テレビ番組や話題についてこだわる
- 新しいことや経験したことのないことに不安を感じるため、変化をいやがる

【支援への手がかり】

環境が変わるとなかなかなじみにくかったり、予定の変更を極端にいやがったりする子どもたちがいます。また、生活の流れや、道順、物の位置が変わることに苦痛を感じます。自分がこだわっていることについて思い通りにならないと、泣いたり、物を投げたりする場合があります。その考えられる背景はいろいろですが、こだわりを単なるわがままととらえるのではなく、特性を理解し、よりよい対応の仕方を考えていきましょう。

☆ こだわりも許容する

周囲の迷惑にならないこだわりは、ある程度認めますが、場所や時間を区切る等して、してはいけないときと良いときの区別をつけるようにします。また、こだわりが良い面に表われることもあるので（几帳面にしないと気がすまない子を係り活動やあいさつの手本にする）、指導に活用したり、長所に変えていくようにしましょう。また、こだわりを一度になくすことは難しいので、特定のものにこだわるときは、その対象物を小さくしたり、少しずつ変化させたりすることが大切です。

☆ 視覚教材の活用

予定の変更をいやがる場合は、事前に絵カードや写真カード等視覚教材を使って予定をはっきりと知らせておくことが大切です。また、見通しが持てるように終了をはっきりさせる、変更は早めに知らせる等配慮が必要です。

☆ こだわりの活用

興味のあることは集中して行うが、そのことにこだわり、なかなか切り替えが難しい場合は、「〇〇が終わったら〇〇」というふうに課題の後に、こだわっていることや好きなことができるように設定をし、興味の対象の拡大を図るようにしましょう。

☆ やわらげる言葉

勝つことにこだわり、ゲームに負けると泣いてしまったり、みんなで楽しんでいるゲームを壊そうとする場合があります。ゲームの楽しさを感じさせるとともに、勝ちにこだわる子どもに対して、「だいじょうぶ」「次がんばろうよ」「負けても泣かない」等事前にこだわりをやわらげる言葉をかけることも大切です。

Q18 会話が成り立たず、自分だけが一方的にしゃべってしまいます。また、見たままを言葉に出してしまい、トラブルになります

【考えられる背景】

- コミュニケーションに課題があり、自分の興味関心を優先し、相手の反応を受け止めながら会話をすることが困難なため、一方的にしゃべってしまう場面が多くみられる
- 相手の気持ちを推察することや、他者の立場に立って考えることが苦手なため、思ったことをそのまま言葉に出してしまう

【支援への手がかり】

☆ 会話技能の向上

話し手との距離の取り方や声の大きさ、自分の興味だけで話を進めないことを事前に約束すること等が大切です。話しかけるとときには相手に近づき、「〇〇さん（相手の名前）」「あのね」と呼びかけることや、相手が話をしている途中で話したくなったら、「話していいですか？」という等のルールを教えるようにしましょう。

☆ 適切な話題

会話はその話を共有することで進んでいき、いわば、言葉のキャッチボールが必要です。例えば、自閉症の子どもたちは、その楽しさを共有することが難しく、一方的に自分の興味関心のある話だけを続けてしまい、相手をうんざりさせてしまいます。そのため「虫の一生」「地球の進化」の話などは、博学な知識を持ち、びっくりするくらい詳しい話ができるのに、こちらの質問には答えることができないという状況がみられます。本人の興味関心があることを共有していきながら、本人が答えられるような質問をし、話題をふくらませていき、やりとりの楽しさを味わわせることが大切です。

☆ ソーシャルスキルを身につけよう

友だちの失敗をしつこく指摘したり、人の気にしていることを言ったりすると人間関係もぎくしゃくしてしまいます。ロールプレイをしながら、相手はどんな気持ちでいるのか、この状況で言うてはいけないことなどを覚えていくことも必要です。また、表情の絵を見て表情をまねたり、感情を言語化することも、人の気持ちを理解することにつながります。教師との間で練習を行いながら、次第に小集団でのやりとりにつなげて、ソーシャルスキルの向上を図りましょう。



Q19 友だちとのトラブルが多く、突然友だちを叩いたり、蹴ったりします

【考えられる背景】

- コミュニケーションの力（自分の気持ちを伝える、他者の気持ちを理解する等）や状況判断が十分育っていないため、葛藤場面でいらいらする
- 自信がなく、見通しが持てないことへの不安から、自分を守るために攻撃的な態度で抵抗する
- 心理的ストレスから乱暴な行動にでてしまい、自己コントロールが難しい

【支援への手がかり】

☆ 気持ちを表現できるようにする

トラブルのあと、子どもが落ち着いた状況の中で、友だちに乱暴な行為をしたときの前後の気持ちについて、流れを追って話を聞きます。上手に伝えられなくて黙ってしまったときは、「～したとき、君はいやな気持ちだったのかな？」と、推測される理由を代弁してあげましょう。

自分の気持ちについて振り返ることができると、いらいらしたりカッとなる気持ちを本人が受け止めることができるようになり、落ち着くことができます。

☆ ソーシャルスキルトレーニングを行う

友だちとのかかわりを持ちたいのにうまく表現することができず、トラブルになってしまうことがあります。例えば、遊びに入りたい時には教師が仲立ちとなり、「あそぼー、入れて」と言う練習をし、友だちと上手に接する方法を教えます。また、友だちの表情をよみとることができず、場にそぐわない行動をとってしまいがちな場合、写真やビデオ等を使って、こんな時どうしたら良いか考えたり、ロールプレイで役割を決めて行います。友だちとかかわるより良い方法を身につけ、日常生活に生かすことができるようにしましょう。

☆ 行動のコントロールの仕方を具体的に教える

例えば「友だちを叩かない」という具体的で達成可能な目標を設定し、少しでもできたらほめるようにしましょう。どうしても自分の気持ちが抑えられない時は、深呼吸をしたり、数を数えたり、自分に言い聞かせることによって気持ちを落ち着かせ、行動をコントロールする力を身につけることを提案しましょう。それとともに、自分の気持ちを発散したり、伝えたりできる場所や人を見つけることも安定することにつながります。

☆ 危険な行動については毅然とした態度で制止する

周囲へ危険が及ぶ行為をしたとき等、危ないことは危ない、いけないことはいけないと指導します。ただし、子どもが受け入れやすい形で、注意の仕方を工夫しましょう。



Q20 友だちとのかかわりが難しく、一人で行動することが多いのですが …

【考えられる背景】

- 人とかかわることが苦手で、相手に心を開きにくい自閉的な傾向が見られる
- コミュニケーションに課題があり、人と関わるのが難しい

【支援への手がかり】

☆ 実態把握をする

まず、子どもの状態を把握します。例えば休み時間をどのように過ごしているのか、自分からはたらきかけることがあるのか、(どんなとき、誰に、どんな内容で、時間的には) 他者からはたらきかけられたときの反応、表情、応答の様子等をみながら、行動の背景をみて支援の方法を工夫しましょう。

☆ コミュニケーションの向上

前提として、会話をするときは、相手への配慮や思いやりが大切であることを伝えます。絵カードなどを活用しながら、動作や様子を表す言葉、生活の中の言葉などの語彙を増やし、上手に話せたら認めてあげるようにしましょう。

コミュニケーションのとり方を学ばせたり、支援をしながら、自己肯定感を高め自信をつけるようにしましょう。

☆ 学級の友だちと共通の遊びを通して、みんなと一緒に楽しむ体験をする

友だちとかかわりたいのだけれど、どのように仲間に入ってよいのか分からない、遊び方が分からないということがあります。そのような時は、始めのうちは担任がみんなで遊べるゲームを紹介し一緒に遊び、ルールが分からないときなど、必要に応じて助言します。次第に子どもたち自身で遊びを計画することにつなげ、ルールを間違えた友だちにも優しく教えてあげることが約束しましょう。



Q21 特別な教育的支援を必要とする子どもがいます。周りの子どもたちへどのように理解させていけばよいでしょうか

【支援への手がかり】

☆ 特性を理解する

保護者の了解を得ながら、本児の特性を理解する場を設けることが、必要となる場合があります。

周りの子どもたちへは、本児の苦手なことや得意なことを正しく伝え、苦手なことが「わがままやふざけ」等からきているのではなく、周りの人たちの支援が必要であることを根気よく説明します。

また、苦手さの疑似体験や説話、紙芝居などを通して、友だちの「痛み」を共感できるようにしましょう。

☆ 一人一人の「よさ」を認めあう学級・学校づくり

「みんなちがって、みんないい」の言葉通り、一人一人の個性の違いを認め、互いに受容し、一人一人の可能性を最大限に引き出すようにします。「器用さ、正確さ、速さ」など、能力的な「よさ」ではなく、「元気な挨拶ができる、友だちに優しい、小さなことでよくよしない」など、子どもの存在そのものを含めた子どもの「よさ」を見つけ、認めていくことが大切です。このような視点で子どもに接すると、どの子にも「よさ」が見えてきます。

☆ 指導者の対応がモデルとなる

指導者の言動は、周りの子どものモデルとなります。肯定的な見方や適切な対応が、誰もが大切にされていると感じられる学級づくりの基盤となることは、言うまでもありません。日々の生活の中で、子どもたちが感じていることを理解するとともに、何でも話し合える学級の雰囲気づくりをしていくことが大切です。



資料



「学習障害児に対する指導について（報告）」平成11年7月2日

学習障害及びそ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より抜粋

1 定義

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を示すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接的な原因となるものではない。

2 専門家チームにおける判断基準と留意事項

(1) 判断基準

次の判断基準に基づき、原則としてチーム全員の了解に基づき判断を行う。

A. 知的能力の評価

① 全般的な知的発達の遅れがない。

- ・個別式知能検査の結果から、全般的な知的発達の遅れがないことを確認する。
- ・知的障害との境界付近の値を示すとともに、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論するのいずれかの学習の基礎的能力に特に著しい困難を示す場合は、その知的発達の遅れの程度や社会的適応性を考慮し、知的障害としての教育的対応が適当か、学習障害としての教育的対応が適当か判断する。

② 認知能力のアンバランスがある。

- ・必要に応じ、複数の心理検査を実施し、対象児童生徒の認知能力にアンバランスがあることを確認するとともに、その特徴を把握する。

B. 国語等の基礎的能力の評価

○ 国語等の基礎的能力に著しいアンバランスがある。

- ・校内委員会が提出した資料から、国語等の基礎的能力に著しいアンバランスがあることと、その特徴を把握する。ただし、小学校高学年以降にあっては、基礎的能力の遅れが全般的な遅れにつながっていることがあるので留意する必要がある。
- ・国語等の基礎的能力の著しいアンバランスは、標準的な学力検査等の検査、調査により確認する。
- ・国語等について標準的な学力検査を実施している場合には、その学力偏差値と知能検査の結果の知能偏差値の差がマイナスで、その差が一定の標準偏差以上あることを確認する。

なお、上記A及びBの評価の判断に必要な資料が得られていない場合は、不足の資料の再提出を校内委員会に求める。さらに必要に応じて、対象の児童生徒が在籍する学校での授業態度などの行動観察や保護者との面談などを実施する。

また、下記のC及びDの評価及び判断にも十分配慮する。

C. 医学的な評価

- 学習障害の判断に当たっては、必要に応じて医学的な評価を受けることとする。
 - ・主治医の診断書や意見書などが提出されている場合には、学習障害を発生させる可能性のある疾患や状態像が認められるかどうか検討する。
 - ・胎生期周生期の状態、既往歴、生育歴あるいは検査結果から、中枢神経系機能障害（学習障害の原因となり得る状態像及びさらに重大な疾患）を疑う所見が見られた場合には、必要に応じて専門の医師又は医療機関に医学的評価を依頼する。

D. 他の障害や環境的要因が直接的原因でないことの判断

- ① 収集された資料から、他の障害や環境的要因が学習困難の直接的原因ではないことを確認する。
 - ・校内委員会で収集した資料から、他の障害や環境的要因が学習困難の直接の原因であるとは説明できないことを確認する。
 - ・判断に必要な資料が得られていない場合は、不足の資料の再提出を校内委員会に求めることとする。さらに再提出された資料によっても十分に判断できない場合には、必要に応じて、対象の児童生徒が在籍する学校での授業態度などの行動観察や保護者との面談などを実施する。
- ② 他の障害の診断をする場合には次の事項に留意する。
 - ・注意欠陥多動障害や広汎性発達障害が学習上の困難の直接の原因である場合は学習障害ではないが、注意欠陥多動障害と学習障害が重複する場合があることや、一部の広汎性発達障害と学習障害の近接性にかんがみて、注意欠陥多動障害や広汎性発達障害の診断があることのみで学習障害を否定せずに慎重な判断を行う必要がある。
 - ・発達性言語障害、発達性協調運動障害と学習障害は重複して出現することがあり得ることに留意する必要がある。
 - ・知的障害と学習障害は基本的には重複しないが、過去に知的障害と疑われたことがあることのみで学習障害を否定せず、「A. 知的能力の評価」の基準により判断する。

「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

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

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

※本定義は、DSM-IV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-IV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-IV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。

【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。

○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。

【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適応が認められること。

※DSM-Ⅳ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ASSQを参考にした。

※定義、判断基準についての留意事項

- ADHD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、担任教員等の気付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、担任等の気付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)

○ADHD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。
- ・ こだ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いくことがある。)
- ・ 丁寧すぎる言葉遣い（場に合わない、友達どうしても丁寧すぎる話し方）をする。
- ・ 周囲に理解できないような言葉の使い方をする。
- ・ 話し方に抑揚がなく、感情が伝わらないような話し方をする。
- ・ 場面や相手の感情、状況を理解しないで話すことがある。
- ・ 共感する動作（「うなずく」「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見える。
- ・ 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-Ⅳ、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は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。

評価は、0 ない、1 まれにある、2 ときどきある、3 よくある、該当しなければ斜線を引いてください。

	チェック項目	チェック	具体的な言動や気付いたこと	
聞く	聞き間違いがある。（「知った」を「行った」と聞きまちがえる。）	0 1 2 3		
	聞きもらしがある。	0 1 2 3		
	個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい。	0 1 2 3		
	指示の理解が難しい。	0 1 2 3		
	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。）	0 1 2 3		
話す	適切な速さで話すことが難しい。（たどたどしく話す。とても早口である。）	0 1 2 3		
	ことばにつまったりする。	0 1 2 3		
	単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする。	0 1 2 3		
	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。	0 1 2 3		
	内容を分かりやすく伝えることが難しい。	0 1 2 3		
読む	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。	0 1 2 3		
	文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返して読んだりする。	0 1 2 3		
	音読が遅い。	0 1 2 3		
	勝手読みがある。（「いきました」を「いました」と読む。）	0 1 2 3		
	文章の要点を正しく読み取ることが難しい。	0 1 2 3		
書く	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。）	0 1 2 3		
	独特の筆順で書く。	0 1 2 3		
	漢字の細かい部分を書き間違える。	0 1 2 3		
	句読点が抜けたり、正しく打つことができない。	0 1 2 3		
	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。	0 1 2 3		
計算する	学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい。（三千四十七を300047や347と書く。分母の大きいほうが分数の値として大きいと思っている。）	0 1 2 3		
	簡単な計算が暗算でできない。	0 1 2 3		
	計算をするのにとても時間がかかる。	0 1 2 3		
	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。（四則混合の計算。2つの立式を必要とする計算。）	0 1 2 3		
	学年相応の文章題を解くのが難しい。	0 1 2 3		
推論する	学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい。（長さやかさの比較。「15cmは150mm」ということ。）	0 1 2 3		
	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）。	0 1 2 3		
	事物の因果関係を理解することが難しい。	0 1 2 3		
	目的に添って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい。	0 1 2 3		
	早合点や、飛躍した考えをする。	0 1 2 3		
備考			記入者	

評価は、0 ない、1 ごくたまにある、2 ときどきある、3 よくある、該当しなければ斜線を引いてください。

	チェック項目	チェック	具体的な言動や気付いたこと		
読む	読み方がたどたどしかったり、読み飛ばし、読み間違いが多い。	0 1 2 3			
	短文の理解や、文章に記述してある事実の理解が困難である。	0 1 2 3			
書く	読解（判読）難しいほどの文字を書く。字の形がうまくとれない。	0 1 2 3			
	拗音、促音の表記が不正確、「おとを」「わとは」の表記に混同がある	0 1 2 3			
	板書が写せない。板書を写すのに極端に時間がかかる。	0 1 2 3			
	話し言葉を文章にしたり、文法的に正しい文章で記述することができない。	0 1 2 3			
聞く	複数（複雑）の指示が聞き取れなくて、その都度まごついたり混乱する。	0 1 2 3			
	普段は簡単な指示に従えるが、しばしば周囲の手助けを必要とする。	0 1 2 3			
	学級の話し合いについていけず、また理解することが難しい。	0 1 2 3			
	書いてある情報なら覚えられるが、口頭の指示は覚えていられない。	0 1 2 3			
話す	いつも幼稚な言葉を使ったり、語彙も少なく描写的な言葉の使用がない。	0 1 2 3			
	考えていることを話すとき、たびたび言葉につまり「あの、その」になる。	0 1 2 3			
	文法的に誤りの多い不完全な話し方をする。	0 1 2 3			
	話す内容がバラバラで、事実を関係づけて述べるのが困難である。	0 1 2 3			
数学	数と計算について、2学年以上の遅れがある。	0 1 2 3			
	定規やグラフの目盛りの読み取りや作図ができない。	0 1 2 3			
	学年相応の文章題について、自力で解くのは難しい。	0 1 2 3			
推論	事象の因果関係を理解することが困難で、早合点や飛躍した考えをする。	0 1 2 3			
	十分に考えたり、順序立てして課題解決に向かうことができない。	0 1 2 3			
英語	アルファベットを完全に書けない。	0 1 2 3			
	英語が読めても、書くことが難しい。	0 1 2 3			
	英語を話したりできるが、読むことが難しい。	0 1 2 3			
注意 集中 衝動	非常に注意が散漫で、一つのことに注意を集中することが難しい。	0 1 2 3			
	自己抑制ができずに、非常に興奮しやすい。	0 1 2 3			
	質問が多い。注意しても多弁が止まらない。同じ話題を繰り返してしゃべる。	0 1 2 3			
社会性	孤立している。友人関係がうまくもてない。	0 1 2 3			
	自分に課せられた仕事（係・当番）に対して、責任をとることができない。	0 1 2 3			
	宿題、約束事、提出物などが、注意されてもやり遂げられない。	0 1 2 3			
	初対面の人に馴れ馴れしい。教師に対して友だちのような言葉で話す。	0 1 2 3			
協応運動	全身運動（走・跳・投）が極端にぎこちない。	0 1 2 3			
	左右や方向の指示を聞いても、的確に行動できない。	0 1 2 3			
	同じ姿勢を保っていることが難しい。（立位・座位）	0 1 2 3			
手先	極端に手先が不器用である。（鉛筆・定規・道具・楽器の使用・工作など）	0 1 2 3			
備考					記入者

チェックリスト ADHD

学校名 () 学年 () 氏名 ()

評価は、0 ほとんどない、 1 ときどきある、2 しばしばある、 3 非常にしばしばある、該当しなければ斜線を引いてください。

	チェック項目	チェック	具体的な言動や気付いたこと	
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。	0 1 2 3		
	課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。	0 1 2 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みえる。	0 1 2 3		
	指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない。	0 1 2 3		
	学習などの課題や活動を順序立てて行うことが難しい。	0 1 2 3		
	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。	0 1 2 3		
	学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう。	0 1 2 3		
	気が散りやすい。	0 1 2 3		
	日々の活動で忘れっぽい。	0 1 2 3		
多動性	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。	0 1 2 3		
	授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。	0 1 2 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。	0 1 2 3		
	遊びや余暇活動に大人しく参加することが難しい。	0 1 2 3		
	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。	0 1 2 3		
	過度にしゃべる。	0 1 2 3		
衝動性	質問が終わらない内に出し抜けに答えてしまう。	0 1 2 3		
	順番を待つのが難しい。	0 1 2 3		
	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	0 1 2 3		
備考			記入者	

チェックリスト 高機能自閉症

学校名 () 学年 () 氏名 ()

評価は、0 いいえ、1 多少、2 はい、該当しなければ斜線を引いてください。

	チェック項目	チェック	具体的な言動や気付いたこと	
人との かかわり	友だちと仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友だち関係をうまく築けない。	0 1 2		
	友だちのそばにはいるが、一人で遊んでいる。	0 1 2		
	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。	0 1 2		
	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。	0 1 2		
	共感を得ることが難しい。	0 1 2		
	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。	0 1 2		
ことば	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。	0 1 2		
	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。	0 1 2		
こだわり	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)	0 1 2		
	他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている。	0 1 2		
	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。	0 1 2		
	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。	0 1 2		
	とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある。	0 1 2		
	ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある。	0 1 2		
	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。	0 1 2		
その他	常識的な判断が難しいことがある。	0 1 2		
	動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある。	0 1 2		
備考			記入者	

年 月 日 ()

児 童 の 実 態

児 童	氏名: 性別:男 女 生年月日:平成 年 月 日 (歳)		
家族構成		生育暦	

児 童 の 様 子	聞く	
	話す	
	読む	
	書く	
	計算する	
	推論する	
	運動 (粗大・微細)	
	注意	
	多動	
	衝動	
	対人関係	
	興味関心	

心理検査の結果	
---------	--

保護者の願い	担任の願い	本人の願い

個別の指導計画

氏 名		男 女	学校	学年
指導期間		年 月 日～ 年 月 日	指導頻度・時間	月 回 時間
指導機関と形態			指導者	
指導方針				
長期目標 1				
短期目標			評 価	
1 学期				
2 学期				
3 学期				
長期目標 2				
短期目標			評 価	
1 学期				
2 学期				
3 学期				
学校・家庭での配慮事項				

おわりに

この冊子は、特別な教育的支援を必要とする子どもたちへの支援のヒントになることを願い作成いたしました。基本的なかかわりかたについては共通するところがありますが、具体的な支援や、方法については、一人一人に合わせた対応が求められることと思います。

どの子どもたちもが、生き生きとした学校生活を送るためには、校内での支援体制を確立し、よりよい支援を考えることが大切です。そのためには、当センターで実施していますハートフル教育相談や校内研修を活用していただき、一緒に考えていきましょう。

高知県教育センター 特別支援教育担当

088-866-7378(直通)

088-866-9270(相談専用)



【引用・参考文献】

- 『気になる子どもとのつきあい方』 辻 誠一 編 明治図書
- 『LD（学習障害）―理解・啓発ガイドブック―』 奈良県立教育研究所
- 『ADHD―理解・啓発ガイドブック―』 奈良県立教育研究所
- 『学習障害（LD）及びその周辺の子どもたち』 尾崎 洋一郎他 著 同成社
- 『LD、ADHD、高機能自閉症等 気になる子への支援 完全Q&A』
石塚 謙二他 編著 小学館
- 『発達障害のある子の困り感に寄り添う支援』 佐藤 暁 著 学習研究社
- 『ADHD及びその周辺の子どもたち』 尾崎 洋一郎他 著 同成社
- 『ADHDサポートガイド』 森 孝一 編著 明治図書
- 『のび太・ジャイアン症候群』 司馬 理英子 著 主婦の友社
- 『どのクラスにもいる“特別な教育的ニーズのある子”への支援』
東京コーディネーター研究会
- 『学級担任のためのLD指導 Q&A』 上野 一彦 編 教育出版
- 『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 編
日本文化科学社
- 『通常の学級におけるLD・ADHD・高機能自閉症の指導』
吉田 昌義他 著 東洋館出版社
- 『教室で行う特別支援教育』 国分康孝 国分久子 監修 図書文化
- 『月刊 実践障害児教育 7月号』 2004 Vol.373 Gakkn
- 『くもんのことば絵じてん』 くもん出版
- 『わかるかな？ ことばの教材集3』 とうきょうきょうざい
- 『ちゃんと見えてるかな？』 北出勝也 著 えじそんブックレット⑤
- 『わたし 出会い 発見 Part5』 高田 一宏 監修 大阪府人権教育研究協議会編
- 『長所活用型指導で子どもが変わる Part2』 藤田和弘 監修 図書文化