

一人一人の教育的ニーズに応じた支援の在り方 に関する調査研究

特殊教育から特別支援教育への転換が進められる中、通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等を含めた特別な教育的支援の必要な児童生徒への支援及び指導体制の確立が喫緊の課題となっている。

本調査研究においては、県内全ての市町村立小・中学校の通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒についての調査を実施し、県内の状況を把握した。

また、平成9・10年度調査研究「学習障害(LD)児等の指導に関する調査研究 - 実態把握、指導内容及び指導方法の在り方について - 」(研究報告書266号)に基づいて作成された ほんとうのわたしを見つけて(認知評価表) を改訂し、新たに ほんとうのわたしを見つけて Ver. 2 (認知・行動評価表) を作成した。さらに、その評価に基づいた 指導法例示ソフト と個別の指導計画に基づく指導事例をまとめた。

埼玉県立総合教育センター特別支援教育担当

次へ

目次

ページ

研究の概要

1	研究主題設定の理由	1
2	研究のねらい	2
3	研究の方法	3
4	研究の経過	3
	【用語解説】	4

通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒に関する調査

1	調査の目的	7
2	調査の方法	7
3	調査の結果	7
4	まとめ	1 2

校内支援体制について

1	校内支援体制の構築	1 3
2	専門機関との連携	1 5
3	保護者との連携	1 6

気付きからアセスメントへ

1 8

ほんとうのわたしを見つけてVer. 2（認知・行動評価表）

1	ほんとうのわたしを見つけて Ver. 2（認知・行動評価表）とは	2 3
2	認知・行動評価表 の使い方	2 4
3	認知・行動評価表 によるアセスメントと教育的支援	2 5

指導法例示ソフト

1	指導法例示ソフト とは	2 9
2	指導法例示ソフト の使い方	2 9

指導事例

1	認知・行動評価表 を活用した指導事例について	3 3
2	事例1 小学校指導事例 「友だちと上手にコミュニケーションがとれないAさん」 指導事例 個別の指導計画	3 4
3	事例2 小学校指導事例 「書くことが苦手で、できないとパニックになるBさん」 指導事例 個別の指導計画	3 6
4	事例3 高等学校指導事例 「人の話をうまく理解できないCさん」 指導事例 個別の指導計画	3 8
	（資料）指導事例ケース枠 個別の指導計画様式	4 0

研究のまとめ

4 2

【資料】

通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒に関する調査用紙	4 4
調査の概要 調査実施要領 調査用紙 1～3 判断基準	

参考資料1 参考資料2

「ほんとうのわたしを見つけてVer. 2（認知・行動評価表）」及び「指導法例示ソフト」の本体へは、第 章及び第 章からそれぞれのリンク先へ進むことができます。

研究主題

一人一人の教育的ニーズに応じた支援の在り方に関する調査研究

研究の概要

1 研究主題設定の理由

今、特殊教育から特別支援教育へと大きく転換が行われている。

平成15年3月の文部科学省調査研究協力者会議の報告「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」）では、特殊教育^{*1}から特別支援教育^{*2}への転換を図る中で、従来の特殊教育対象の障害のある児童生徒だけではなく、LD（学習障害）^{*3}やADHD（注意欠陥/多動性障害）^{*4}、高機能自閉症^{*5}等を含めて特別な教育的支援の必要のある児童生徒の自立や社会参加に向けて必要な支援を行うとした。

平成16年2月、この「最終報告」の答申を受け、中央教育審議会に特別支援教育特別委員会が設けられ、特別支援教育への転換に向けた制度改革等が検討され、平成16年12月に中間報告が出された。

本県においては、これら国の動向等を踏まえながら2つの事業が進められている。

その一つが、平成15年度と16年度の2ヶ年にわたり実施している「特別支援教育推進体制モデル事業^{*6}」である。この事業では、小・中学校における特別支援教育体制の整備を目指し、さいたま市、戸田市、熊谷市の小・中学校に研究を委嘱している。

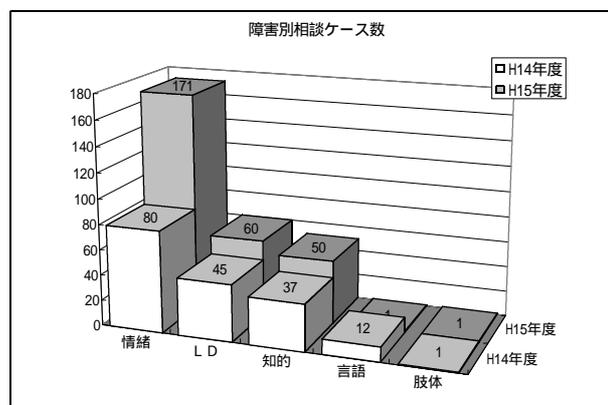
二つ目は、平成16年度、ノーマライゼーション^{*7}の理念に基づく教育の推進を図る新規事業として実施している『障害のある子もない子も「やさしく・たくましく」埼玉っ子づくり事業^{*8}』である。この事業では、支援籍^{*9}、就学支援委員会^{*10}、個別の教育支援計画^{*11}などの新たな制度について、坂戸市と熊谷市をモデル市に指定して実践研究が行われている。

平成15年度の当センターの障害のある子のための教育相談は、その殆どが通常の学級に在籍している児童生徒の相談であった。相談ケース数は過去最高の283件で、昨年比99件、54%増であった。障害別内訳は、右図のとおりである。情緒障害（ADHD、高機能自閉症など）が、前年度80件から171件と倍増し、全体の60%を占めた。

LD（学習障害）、知的障害もそれぞれ3割以上増加した。なお、知的障害の場合、その多くが通常の学級に在籍する軽度の知的障害のケースであった。

これらのことから、保護者及び小・中学校の教職員に、LDやADHD、高機

【図 - 1】障害種別教育相談件数



* 1 ~ * 11 の用語については、P 4 ~ 5 の【用語解説】を参照。

能自閉症等を含めた特別な教育的支援の必要な児童生徒の理解が広がりつつあると推測される。また、家庭や在籍する学級で、社会性や行動面の問題、不適応行動が見られていたところに、社会的な事件等の報道がきっかけとなって申し込んだ等の相談事例も多く見られた。担任やスクールカウンセラー^{*12}にすすめられるケースも増えている。

さらに、小学校、中学校、高等学校において、大きな教育的課題となっているいじめ、不登校、学級がうまく機能しない状況や中途退学などにおいて、LD、ADHD、高機能自閉症等を含めた特別な教育的支援の必要な児童生徒との関連が注目されるようになってきている。平成15年4月に文部科学省不登校問題に関する調査研究協力者会議の「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」^{*13}によれば、不登校の新たな要因・背景として、LD、ADHD等の児童生徒が不登校に至る事例が少なくないとの指摘がある。

以上のような状況から、LD、ADHD、高機能自閉症等を含めた特別な教育的支援の必要な児童生徒への支援・指導體制の確立は、喫緊の課題である。

LD児の指導に関しては、当センターにおいて平成9・10年度に調査研究を行い、平成11年3月に「学習障害（LD）児等の指導 - 実態把握、指導内容、指導方法 - 指導マニュアル」を作成し、県内全小・中学校へ配布した。また、平成15年度の調査研究においては、LD、ADHD、高機能自閉症等に焦点を当て、通常の学級に在籍する特別な配慮の必要とする児童生徒に関する調査及び教員の意識調査を実施するとともに、学校における具体的な指導事例を示し、各学校における特別支援教育体制の推進を支援する研究を行った。

本調査研究においては、平成15年度の調査研究の成果等を踏まえ、引き続き通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒への支援の具体的な指導事例を提示するとともに、小学校、中学校、高等学校において校内でアセスメント^{*14}を行う際に活用できるチェック表を作成する。また、県内小・中学校における通常の学級に在籍する特別な児童生徒の状況調査を実施した。

2 研究のねらい

- (1) 県内全ての小学校・中学校の通常の学級において調査を行い、特別な支援の必要な児童生徒の状況を明らかにするとともに、調査の実施を通じて教職員への特別な支援の必要な児童生徒への理解啓発を図る。
- (2) 小学校、中学校、高等学校において、特別な支援の必要な児童生徒のアセスメントを行う際に活用できるチェック表「ほんとうのわたしを見つけて Ver. 2（認知・行動評価表）」を作成するとともに、その評価から明らかとなった児童生徒の特性や教師の気付きから指導内容や方法が明らかになる「指導法例示ソフト」を作成する。
- (3) LD、ADHD、高機能自閉症等を含めた特別な教育的支援の必要な児童生徒への個別の指導計画^{*15}に基づく指導や支援についての指導事例を研究する。

以上3点を通じて、特別な教育的支援の必要な児童生徒への支援の充実を目指す。

* 12 ~ * 15 の用語については、P 5 ~ 6 の【用語解説】を参照。

3 研究の方法

(1) 調査

ア 小・中学校における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状況調査を全県の市町村立小・中学校のすべての通常の学級において実施する。

イ 調査項目の内容は、平成14年11月、文部科学省より報告された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」に準じて、作成する。

(2) ほんとうのわたしを見つけて Ver. 2 (認知・行動評価表)

当センターにおいて平成9・10年度調査研究で作成された「ほんとうのわたしを見つけて(認知評価表)」を改訂する。改訂の視点として、小学校低学年(1~3年生)、小学校高学年(4年生~6年生)、中・高校生の各生活年齢に対応した3パターンを作成する。学習面に加え、行動面に関する項目も付け加える。

(3) 指導法例示ソフト

当センターにおいて平成9・10年度調査研究の成果である指導マニュアルにある類型別指導事例を、今回改訂した「ほんとうのわたしを見つけて Ver. 2 (認知・行動評価表)」の結果や教師の気付きから児童生徒のニーズを把握し、それに応じた支援の内容や方法が導き出せるものとする。

(4) 指導事例

小学校、高等学校における指導事例について、「ほんとうのわたしを見つけて Ver. 2 (認知・行動評価表)」を活用してアセスメントを行い、個別の指導計画に基づく支援の実際を提示する。

4 研究の経過

第1回研究協力委員会 平成16年6月2日(水)埼玉県立総合教育センター

・調査研究委嘱式(調査研究協力員9名、スーパーバイザー1名を委嘱)

・調査研究の趣旨説明 ・研究内容及び研究体制並びに日程等の協議

第2回研究協力委員会 平成16年6月29日(火)埼玉県立総合教育センター

・上越教育大学教授 加藤哲文先生の講話 「支援とアセスメントの在り方について」

・研究報告書の概要及び執筆分担等

第3回研究協力委員会 平成16年9月7日(火)埼玉県立総合教育センター

・各担当毎に指導事例等の検討

第4回研究協力委員会 平成16年10月22日(金)埼玉県立総合教育センター

・各担当毎に指導事例等の検討

第5回研究協力委員会 平成16年11月12日(金)埼玉県立総合教育センター

・各担当毎に指導事例等の検討及び全体協議

第6回研究協力委員会 平成16年11月24日(水)埼玉県立総合教育センター

・各担当毎に指導事例等の検討及び全体協議

第7回研究協力委員会 平成16年12月8日(水)埼玉県立総合教育センター

・研究報告書(案)全体協議

【用語解説】

* 1 特殊教育

盲・ろう・養護学校や特殊学級及び通級指導教室の特別の場で行われる児童生徒の障害の程度等に応じた教育のこと。

* 2 特別支援教育

従来の特殊教育の対象の障害だけではなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒に対して、その一人一人の教育的ニーズを把握して、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行う教育のこと。

* 3 LD（学習障害）

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困難を示す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。

（文部省 平成11年「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」報告書による教育の定義）

* 4 ADHD（注意欠陥／多動性障害）

年齢あるいは発達上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。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。
（文部科学省 平成15年「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」による教育の定義）

* 5 高機能自閉症

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 - を参考）。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、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 - を参考）。

（文部科学省 平成15年「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」による教育の定義）

* 6 特別支援教育推進体制モデル事業

文部科学省が平成15年度から全都道府県で新たに実施している事業。この事業は、モデル地域の中でLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒への支援体制の構築を目指そうとするものである。

* 7 ノーマライゼーション

障害者を特別視するのではなく、一般社会の中で普通の生活が送れるような条件を整えるべきであり、共に生きることこそがノーマルであるという考え。

* 8 障害のある子もない子も「やさしく・たくましく」埼玉っ子づくり事業

平成15年度埼玉県特別支援教育振興協議会検討結果報告を踏まえ、本県におけるノーマライゼーションの理念に基づく教育の推進を図るための事業である。

平成16・17年度の2ヶ年にわたる熊谷市、坂戸市におけるモデル事業総合研究委嘱事業や健康福祉部との部局連携事業（介助ボランティア育成事業）などの実施により、ノーマライゼーション社会の一層の進展を図る。

* 9 支援籍

学級編制の基礎となる学籍とは異なり、障害のある児童生徒や特別な教育的支援を必要とする児童生徒が、個別の教育支援計画に基づき、在籍する学校（学級）の外に、児童生徒の教育的ニーズに応じた学校（学級）において、ノーマライゼーションの理念に基づく学習を可能な限り実現するための学籍のこと。

* 10 就学支援委員会

LD、ADHD、高機能自閉症により特別な教育的支援を要する児童生徒を含め障害のある児童生徒に対して「支援籍」を含めたきめ細かな支援を図るため、必要に応じて医療・福祉などの専門分野からの助言を教育委員会に対して行うとともに、一人一人への支援を具体化する「個別の教育支援計画」に対する助言を行う機関のこと。

* 11 個別の教育支援計画

LD、ADHDなどの児童生徒を含め障害のある児童生徒一人一人に対するきめ細かな支援を行うため、保護者等との継続的な相談や、医療や福祉などの専門家の助言を受けながら作成する総合的な教育計画のこと。

平成15年の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、障害のある児童生徒一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していこうという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うことを目的に個別の教育支援計画の作成が必要であるとしている。

* 12 スクールカウンセラー

学校内や教育関連施設に勤務し、カウンセリングを中心に相談活動を行う職種のこと。本県では、教育相談体制を充実させるため、児童生徒の心の問題について高度に専門的な知識・経験を有する臨床心理士などの「心の専門家」を、スクールカウンセラーとして中学校・高等学校等に計画的に配置している。

スクールカウンセラーは校長の指導監督のもと次のような活動を行う。（中学校の例） 教職員や保護者に対する指導・助言 生徒へのカウンセリング カウンセリング等に関する情報収集 校長が必要と認めた小学校での指導・助言及び児童へのカウンセリング その他カウンセリング等に関し各学校において適当と認められる事項。平成16年4月現在、本県のスクールカウンセラーの配置状況は、中学校175校、高等学校9校、教育事務所等7名である。

* 13 今後の不登校への対応の在り方について（報告）

文部科学省では、不登校児童生徒数が年々増加し、過去最多を更新するなど、不登校に関する行政課題が多いことから、平成14年9月より「不登校問題に関する調査研究協力者会議」を設置し、その実態と適切な対応の在り方等に関する審議を行い、平成15年3月、これまでの審議を踏まえ報告を取りまとめた。この中で、不登校との関連で新たに指摘されている課題の一つとして、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）等の児童生徒については、周囲との人間関係がうまく構築されない、学習のつまずきが克服できないといった状況が進み、不登校に至る事例が少なくないとの指摘があることが述べら

れている。

さらに、平成15年5月に文部科学省から上記の報告を踏まえ、今後さらに不登校への対応について施策の充実に取り組むとして「不登校対策への対応の在り方について」(文部科学省初等中等教育局長 通知)が出されている。

*14 アセスメント

支援を必要としている子どもの状態像を理解するために、様々な角度から情報を集め、その結果を総合的に、整理、解釈していく過程である。アセスメントを行う方法としては、知能検査や認知能力検査、学力検査など、標準化された検査のほか、行動観察などが考えられる。

「日本LD学会LD・ADHD等関連用語集 LD学会編 日本文化科学社」より

*15 個別の指導計画

学校が、児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細やかな指導が行えるよう、教育課程や指導計画、当該児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導計画や指導内容・方法を盛り込んだもの。平成11年3月告示の盲・聾・養護学校学習指導要領において、自立活動と重複障害者の指導に当たって個別の指導計画を作成することと定められた。

特別支援教育推進体制モデル事業では、小・中学校の通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等を含めた特別な教育的支援の必要な児童生徒についても、必要に応じて作成することが求められている。

通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒に関する調査

1 調査の目的

- (1) 埼玉県の小・中学校における通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の状況を把握し、今後の特別支援教育の基礎資料とする。
- (2) 調査の実施及び調査結果の報告を通じて、小・中学校の教職員がLD、ADHD、高機能自閉症等を含めた特別な教育的支援を必要としている児童生徒の実態について理解を深め、併せて特別支援教育の推進に寄与する。

2 調査の方法

(1) 調査内容

質問項目及び判断基準は、平成14年2月から3月にかけて文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国調査」に準ずる。

なお、質問項目は、3部構成になっており、学習面での様子「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」について30項目、行動面での様子「不注意」「多動性・衝動性」について18項目、行動面での様子「対人関係やこだわり等」について27項目である。

(2) 調査時期

平成16年7月～9月

(3) 調査対象

県内の全市町村立小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒の内、無作為に抽出した1学級当たり10名（男女各5名）の児童生徒とした。対象児童生徒数は、全児童生徒数の32%である。

【表 - 1】調査実施校数等

	対象学校数	対象学級数	全児童生徒数	対象児童生徒数
小学校	820校	13,267学級	400,609名	132,670名
中学校	423校	5,351学級	186,210名	53,510名
合計	1,243校	18,618学級	586,819名	186,180名

回収率 100%

(4) 留意事項

本調査は、通常の学級の担任等の判断に基づくもので、専門家チームによる判断ではなく、医師の診断によるものでもない。したがって、本調査結果は、LD、ADHD、高機能自閉症等の割合を示すものではない。本調査結果は、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合を示すものである。

3 調査の結果

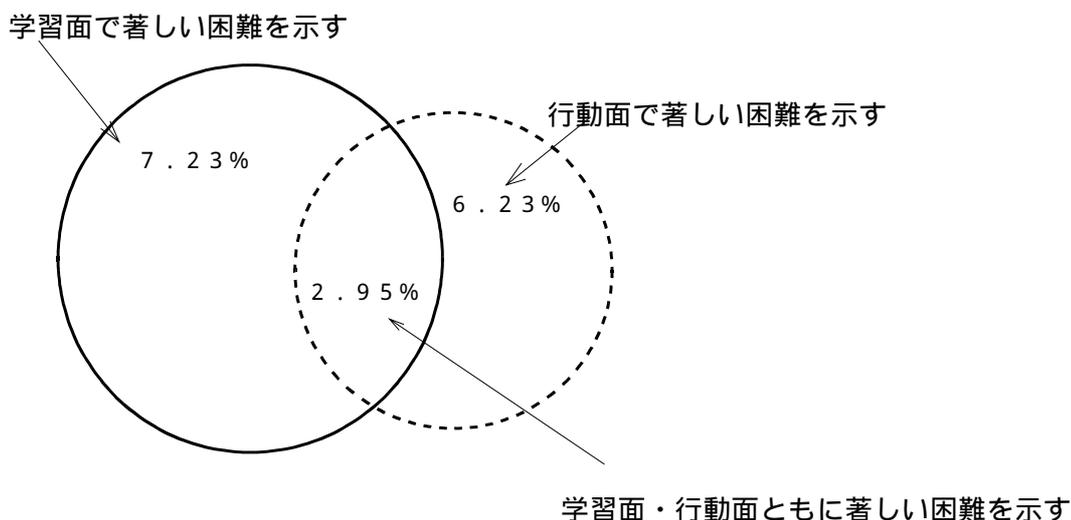
「知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を示す」と通常の学級担任等が回答した児童生徒の割合は、下表に示すように10.5%である。

【表 - 2】「知的遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を示す」と担任教師等が回答した児童生徒の割合

	全体	小学校	中学校
学習面か行動面で著しい困難を示す	10.50%	11.72%	7.50%
学習面で著しい困難を示す	7.23%	8.46%	4.18%
行動面で著しい困難を示す	6.23%	6.56%	5.40%
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	2.95%	3.30%	2.08%

小数点第3位以下の四捨五入の扱いにより、上記表 - 2の数値から計算すると10.51%となる。
 「学習面で著しい困難を示す」とは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の一つあるいは複数で著しい困難を示す場合を示し、一方、「行動面で著しい困難を示す」とは、「不注意」の問題、「多動性 - 衝動性」の問題、あるいは「対人関係やこだわり等」の一つか複数で著しく示す場合を示す。

【図 - 1】(表 - 2の図解)



学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合 10.5%

小数点第3位以下の四捨五入の扱いにより、上記図 - 1の数値から計算すると10.51%となる。

【表 - 3】「知的遅れはないものの、学習面や行動面の各領域で著しい困難を示す」と担任教師等が回答した児童生徒の割合

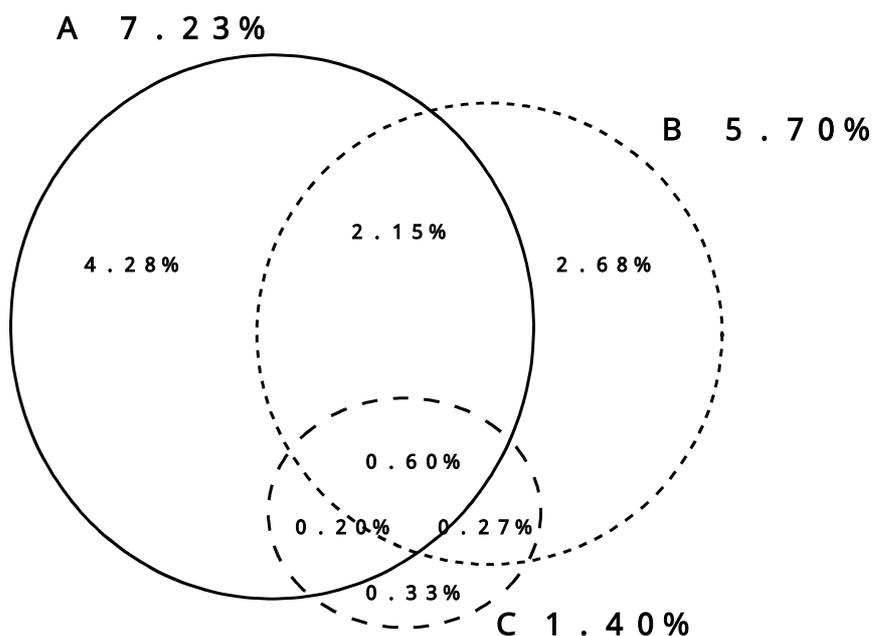
	全体	小学校	中学校
A：「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に著しい困難を示す	7.23%	8.46%	4.18%
B：「不注意」又は「多動性 - 衝動性」の問題で著しい困難を示す	5.70%	6.02%	4.87%
C：「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す	1.40%	1.47%	1.21%

「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に著しい困難を示すとは、その一つあるいは複数で著しい困難を示す場合を示す。

【表 - 4】A・B・Cの状況

	全体	小学校	中学校
Aのみ	4.28%	5.16%	2.10%
Bのみ	2.68%	2.66%	2.72%
Cのみ	0.33%	0.32%	0.37%
AかつB	2.75%	3.08%	1.92%
BかつC	0.87%	0.93%	0.68%
AかつBかつC	0.60%	0.65%	0.45%

【図 - 2】(表 - 3・ - 4の図解)



- A : 「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に著しい困難を示す
 B : 「不注意」又は「多動性 - 衝動性」の問題で著しい困難を示す
 C : 「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す

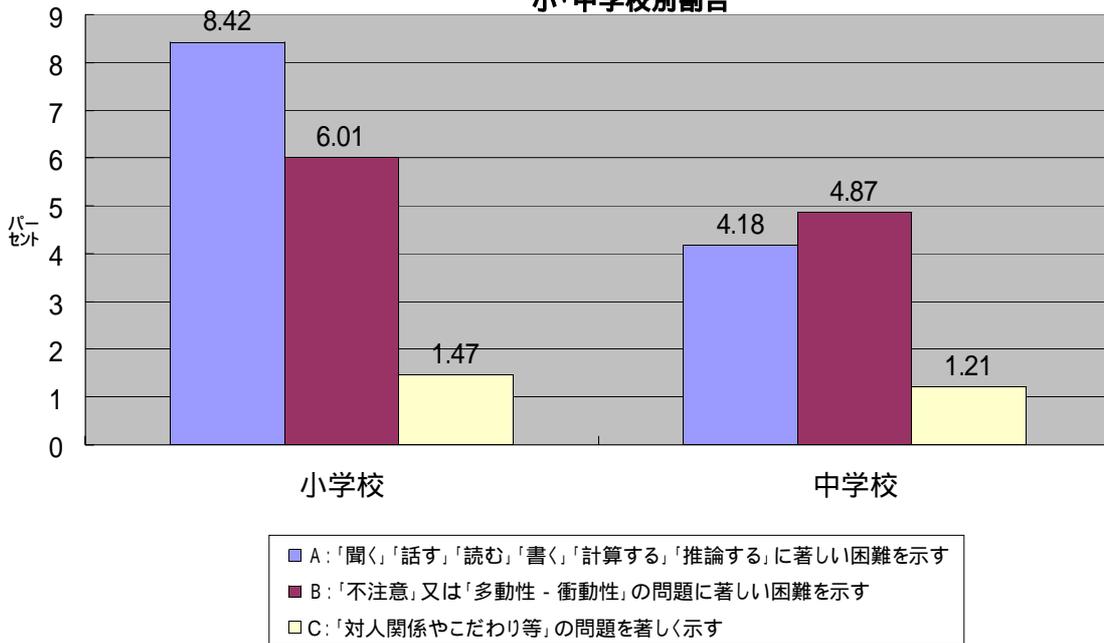
【表 - 5】領域別集計 (各領域の下位項目毎の集計)

	全体	小学校	中学校
「聞く」又は「話す」に著しい困難を示す	4.30%	4.85%	2.92%
「読む」又は「書く」に著しい困難を示す	5.33%	6.44%	2.55%
「計算する」又は「推論する」に著しい困難を示す	5.74%	6.61%	3.59%
「不注意」の問題で著しい困難を示す	5.04%	5.28%	4.46%
「多動性 - 衝動性」の問題で著しい困難を示す	1.82%	1.94%	1.52%
「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す	1.40%	1.47%	1.21%

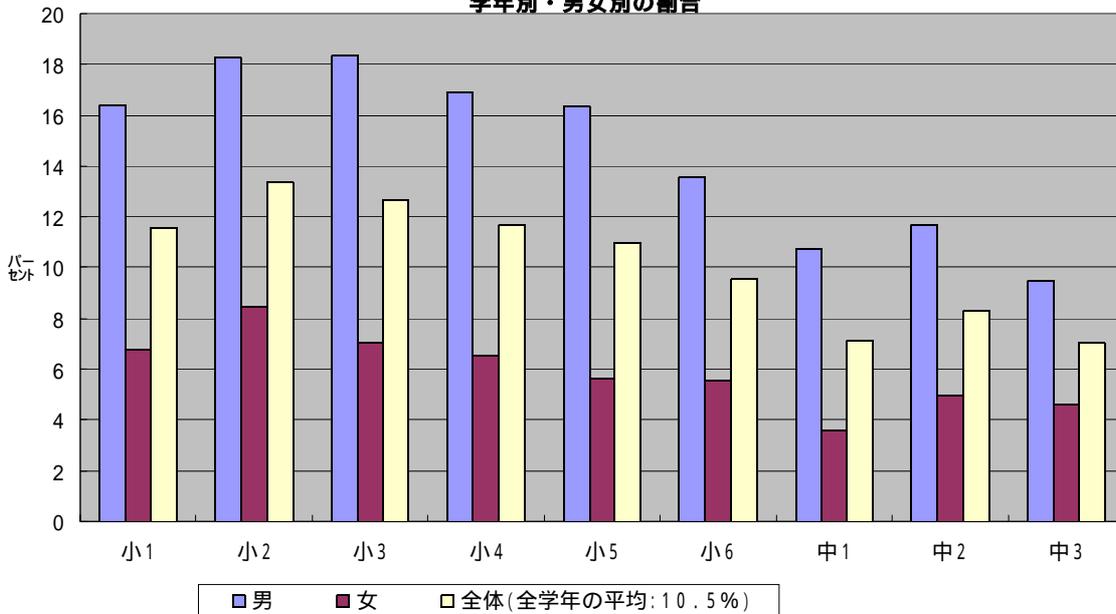
【表 - 6】男女別割合

	全体	小学校	中学校
男	14.96%	16.72	10.61%
女	6.04%	6.71	4.38%

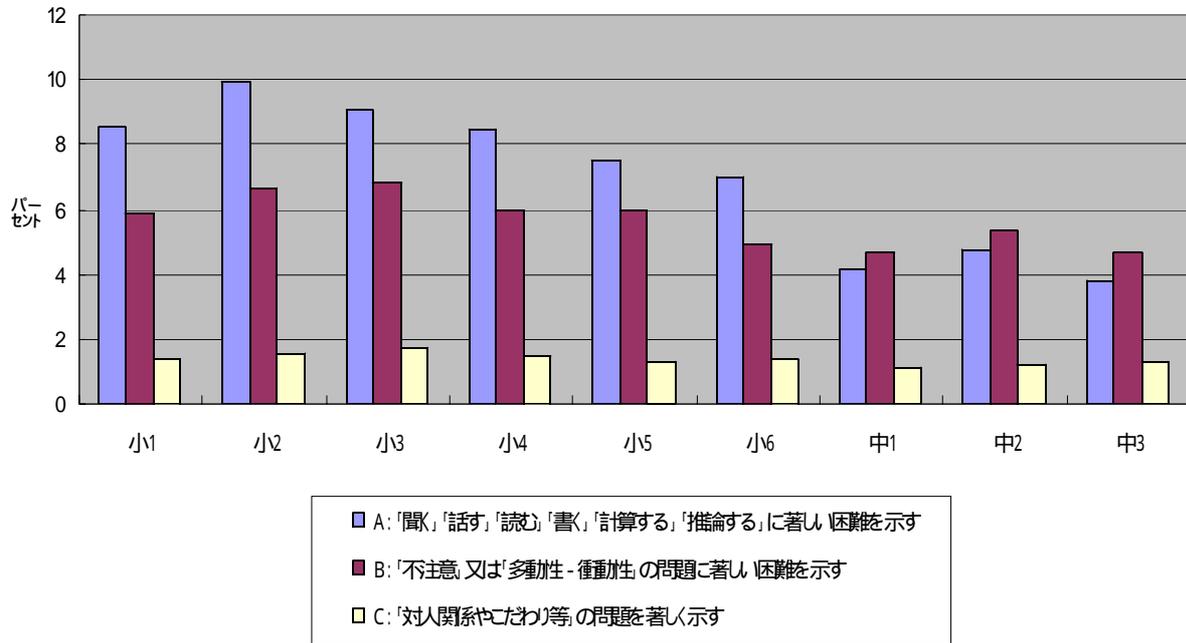
【グラフ - 1】学習面や行動面の各領域で著しい困難を示す児童生徒の小・中学校別割合



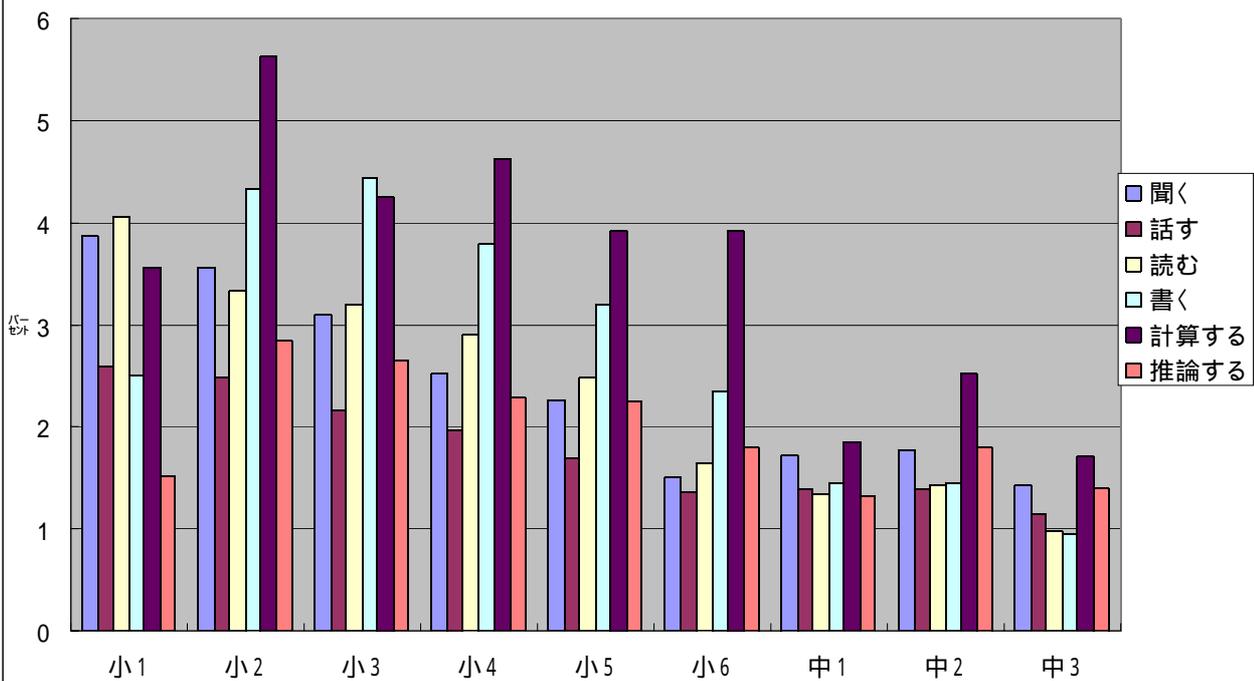
【グラフ - 2】学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒の学年別・男女別の割合

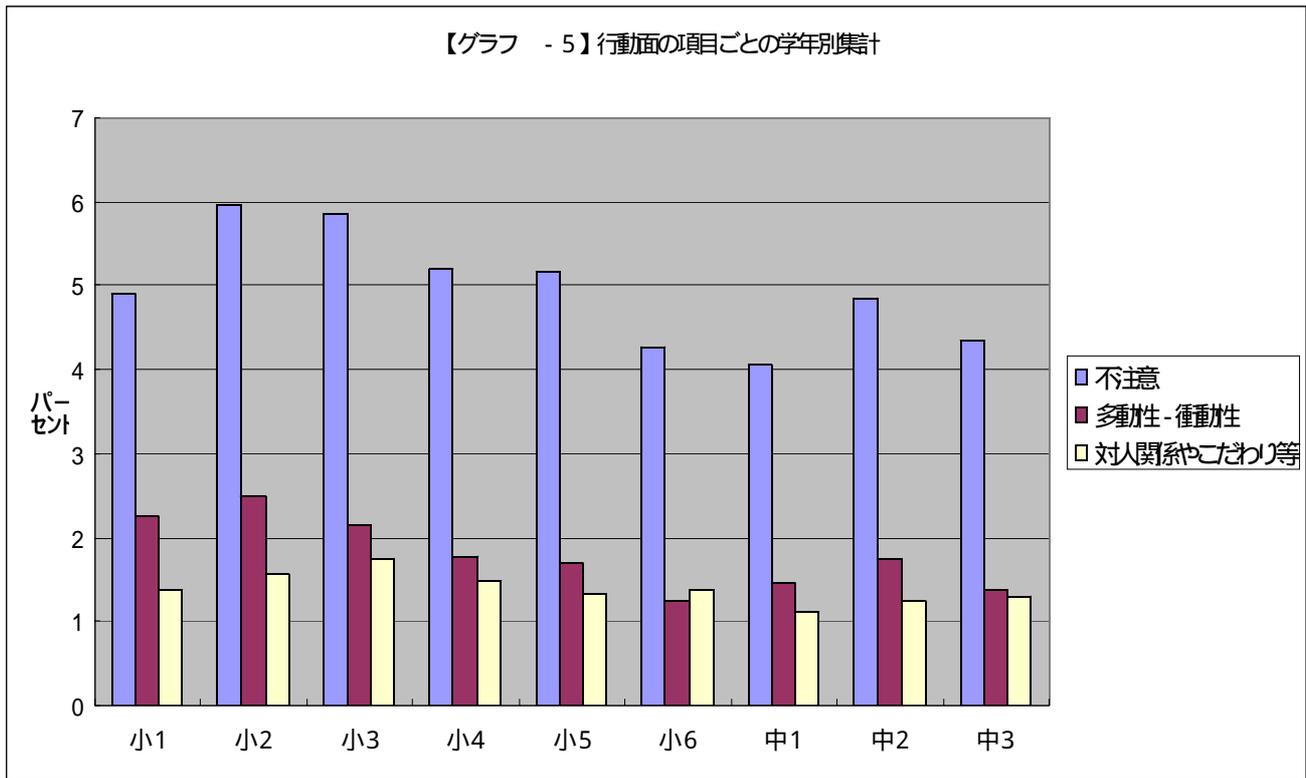


【グラフ - 3】学習面や行動面の各領域で著しい困難を示す児童生徒の
学年別割合



【グラフ - 4】学習面の項目ごとの学年別集計





4 まとめ

- (1) 本県の市町村立小・中学校において、通常の学級に在籍し、「知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を示す」と担任教師等が回答した児童生徒の割合は、10.5%である。この結果には、LD、ADHD、高機能自閉症等を含めて特別な教育的支援の必要な児童生徒が含まれていると考える。
- (2) 上記の結果から、全ての学校、学級において特別な教育的支援の必要な児童生徒が在籍している可能性が高い。
- (3) 小学校では「学習面で著しい困難を示す」割合が、中学校では「行動面で著しい困難を示す」割合が高い。(表 - 2・ - 3、グラフ - 1・ - 3参照)
- (4) 「学習面か行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合」は、小学校2年生の数値が最も高く、中学校3年生に向けて減少する傾向が見られる。また、男女別の割合では、全学年において男子の割合が高い。(グラフ - 2参照)
- (5) 行動面の項目別の結果から、各学年ごとのC「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す割合は、A『「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に著しい困難を示す』やB『「不注意」又は「多動性-衝動性」の問題で著しい困難を示す』の割合に比べ、ほぼ一定の割合を示している。(グラフ - 3参照)
- (6) 学習面の項目ごとの結果から、各項目の中で、小・中学校とも最も高い傾向を示すのは「計算する」であり、次に高い項目は、小学校では「書く」、中学校では「聞く」と「推論する」である。(グラフ - 4参照)
- (7) 行動面の項目ごとの結果から、全学年において「不注意」の割合が高い。(グラフ - 5参照)

校内支援体制について

1 校内支援体制の構築

特別支援教育を推進する上で、これからの小・中学校においては、学校としての全体的総合的な支援体制が必要となる。文部科学省は平成16年1月に「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）を示した。

具体的には、以下のような取組が行われ、また、求められている。

(1) 校内委員会の設置

校内における全体的な支援体制を整備するため校内委員会を設置する。

ア 校内委員会の役割

- ・学習面や行動面で特別な教育的支援が必要な児童生徒に早期に気付く。
- ・特別な教育的支援が必要な児童生徒の実態把握を行い、学級担任の指導への支援方を具体化する。
- ・保護者や関係機関と連携して、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の個別の教育支援計画を作成する。
- ・校内の関係者と連携して、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の個別の指導計画を作成する。
- ・特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導とその保護者との連携について、全教職員の共通理解を図る。そのための校内研修を推進する。
- ・専門家チームに判断を求めるかどうかを検討する。なお、LD、ADHD、高機能自閉症の判断を教員が行うものではないことに十分注意すること。
- ・保護者相談の窓口となるとともに、理解推進の中心となる。

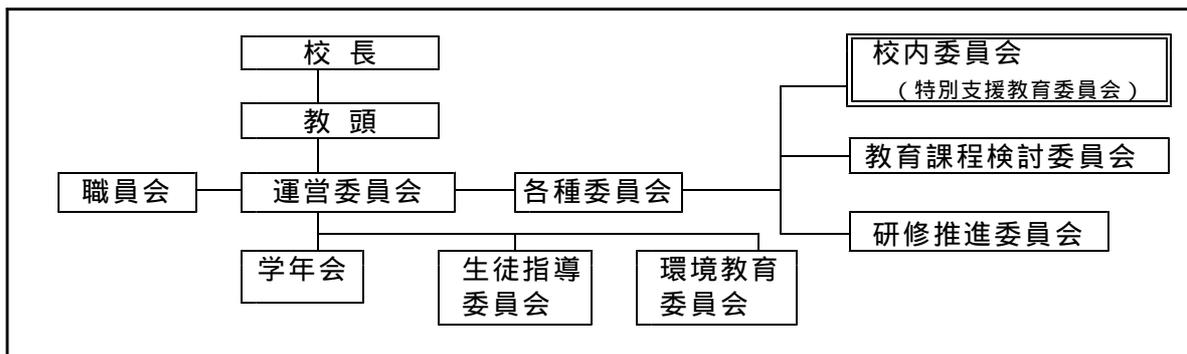
これらの機能を一度にすべて満足させなくても、徐々に機能を拡充していく方法をとることで、これらの基本的な役割を満たしていくことも考えられる。

イ 校内委員会の設置

上記の活動を行う組織の設置の仕方には、新規に設置する。従来ある既存の校内組織に、校内委員会の機能を持たせて拡大する。既存のいくつかの校内組織を整理・統合する。など様々な方法がある。それぞれ利点があるので、各学校状況に応じて設置していくことになる。また、委員会の名称も校内支援委員会等各学校の実情に応じた名称となる。

【図 - 1】特別支援教育校内委員会の校務分掌上の位置付けの例

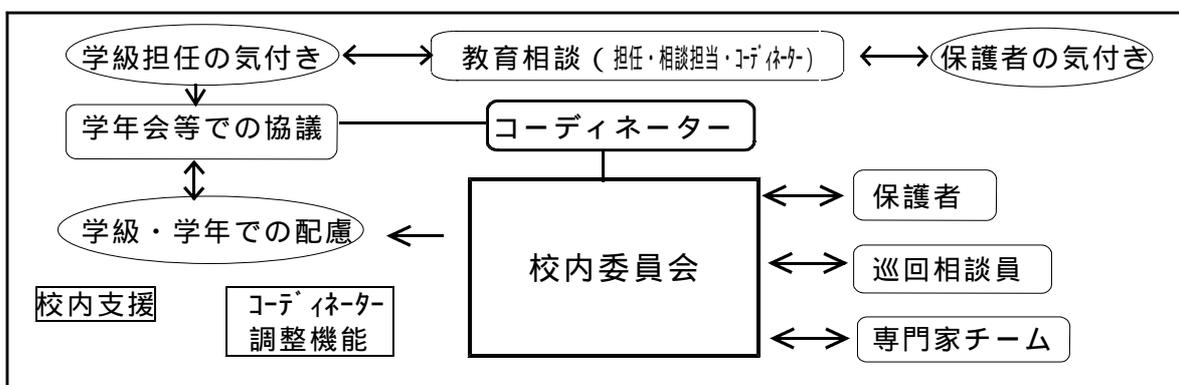
（平成16年3月 特別支援教育推進体制モデル事業（中間報告）より）



ウ 校内委員会の構成員

学校の規模や実情によって一律には考えられないが、例えば校長、教頭を中心に、障害のある子どもの教育について専門性のある教員や養護教諭、その他必要に応じて外部の関係者が考えられる。

【図 - 2】 支援に至るまでの一般的な手順（平成16年1月文部科学省ガイドラインより）



(2) 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

校内の関係者や関係機関との連絡調整や保護者との連絡窓口となるコーディネーター的な役割を担う者を校務分掌に明確に位置付ける。

ア 特別支援教育コーディネーターの役割（校内委員会を中心として）

校内における役割

- ・ 校内委員会のための情報の収集・準備
- ・ 担任への支援
- ・ 校内研修の企画・運営

外部の関係機関との連絡調整などの役割

- ・ 関係機関の情報収集・整理
- ・ 専門機関等への相談をする際の情報収集と連絡調整
- ・ 専門家チーム、巡回相談員との連携

保護者に対する相談窓口

イ 指名に当たっての配慮事項

特別支援教育コーディネーターには、学校全体、そして地域の盲・ろう・養護学校や関係機関にも目を配ることができ、必要な支援を行うために教職員の力を結集できる力量をもった人材を選ぶようにすることが望ましいといえる。各学校の実態に応じて、教頭、教務主任、生徒指導主任等を指名する場合や養護教諭、教育相談担当者を指名する場合、特殊学級や通級指導教室の担当教員を指名する場合など様々な場合が考えられる。

ウ 校務分掌での位置付け

特別支援教育コーディネーターの校務分掌の位置付けは、各学校において特別支援教育コーディネーターが担う役割や校務分掌組織の作り方によって異なる。校内委員会の役割の一つとして位置付ける場合のほか、既存の校務分掌の組織に位置付ける場合等、学校の実情に応じて様々な場合が考えられる。

2 専門機関との連携

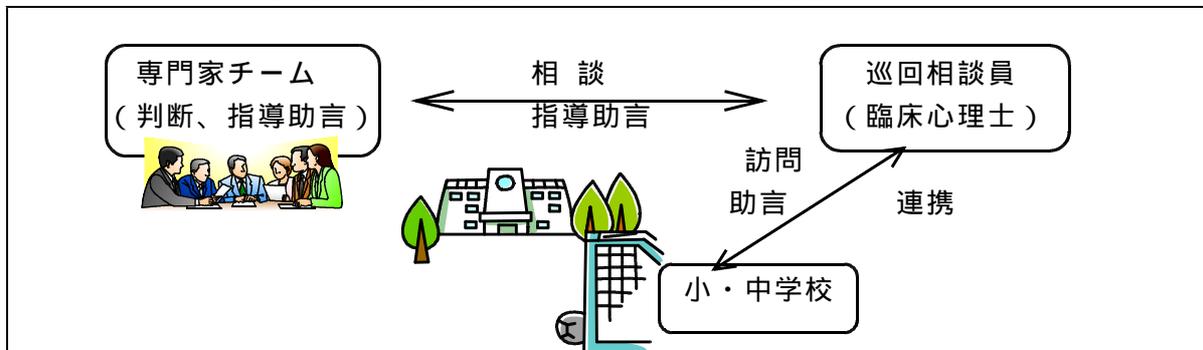
(1) 巡回相談や専門家チームとの連携

本県では、県教育委員会が巡回相談と専門家チームを設け、それぞれ次のような業務を行っている。

巡回相談 LD、ADHD、高機能自閉症等に関する専門的知識、経験を有する者が小・中学校を巡回し、教員に対して、LD、ADHD、高機能自閉症等のある児童生徒に対する指導内容・方法等について指導助言を行う。

専門家チーム 大学教授、医師、臨床心理士、教員、教育委員会関係者で構成された委員会で、小・中学校に対して、LDの判断や、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒への望ましい対応についての専門的意見を示す。

【図 - 3】専門家チームによる学校支援イメージ



(2) 医療、福祉、その他の関係機関との連携

児童生徒の能力や可能性を最大限に伸ばしていくためには、一人一人の障害の状態や程度等の専門的な判断や個々の障害の特性に基づく適切な指導が必要であることから、個別指導に当たっては、教育、心理、医療等の外部の専門家の導入や緊密な連携が求められている。

また、地域の福祉、医療、労働等との連携も不可欠であり、単一又は複数の市町村を網羅する支援体制との関連で対応を考えていくことも必要である。

既に特別支援教育推進体制モデル事業の中で、広域特別支援連携協議会が設置されており、図 - 4 に示すとおり、各市町村・地域において特別支援連携協議会の設置が求められている。

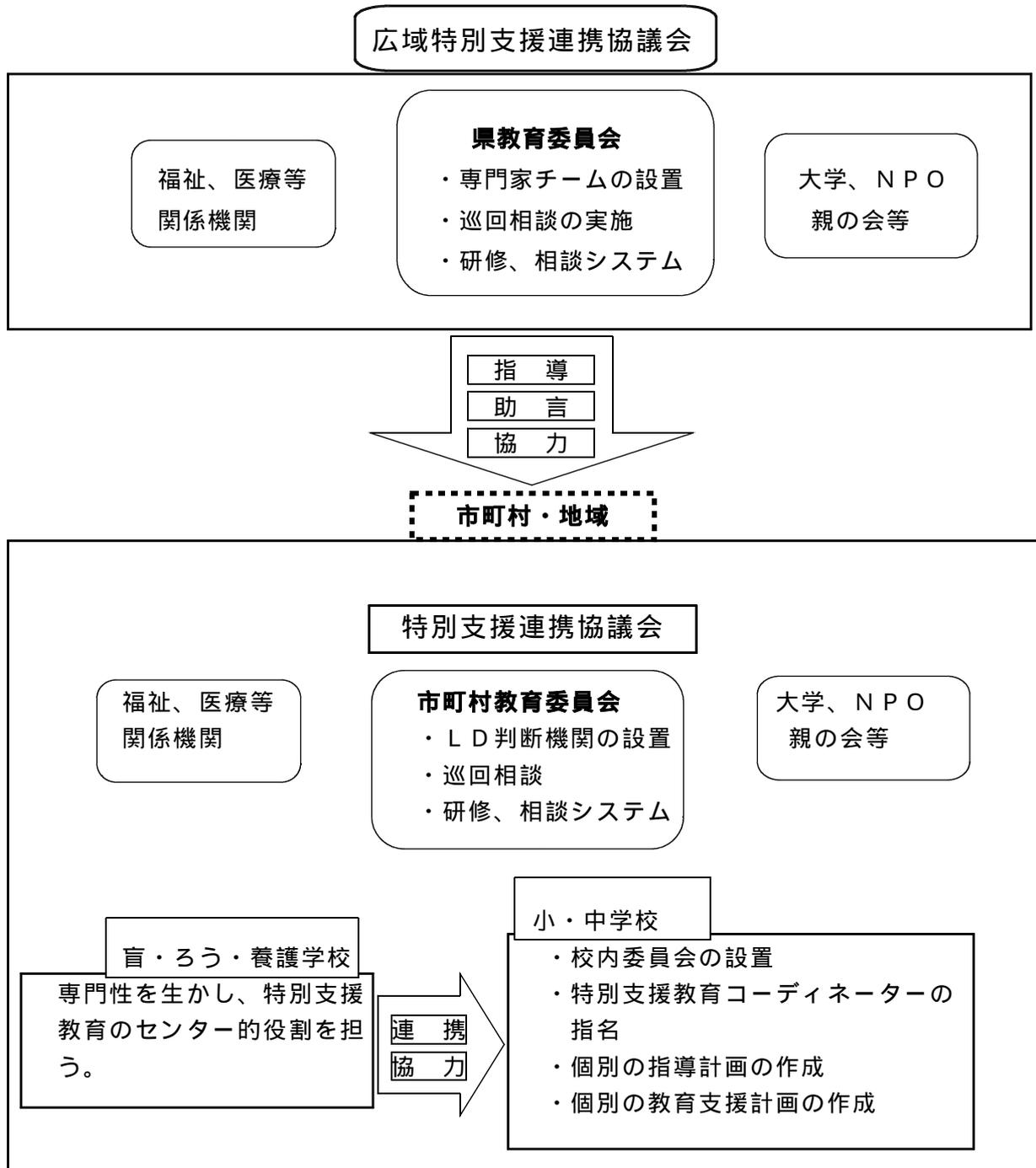
(3) 盲・ろう・養護学校との連携

小・中学校が、障害の状態や特性等に応じた専門的指導を充実させるためには、障害のある児童生徒への専門的な教育を行っている盲・ろう・養護学校と連携を図ることが大切である。

盲・ろう・養護学校は、特別支援学校（仮称）への転換を踏まえ（平成16年12月 中央教育審議会「特別支援教育を推進のための制度の在り方について（中間報告）」より）、特別支援教育のセンター的機能を求められている。具体的には、合同研修会、派遣研修会等の研修会の充実や相談等の実施などが考えられる。

【図 - 4】目指す支援体制像

(平成17年1月14日 埼玉県特別支援教育推進体制モデル事業成果発表会資料より)



3 保護者との連携

保護者に対し、特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応方針等を説明し、理解を得ることが必要である。児童生徒の特別な教育的ニーズに応じた指導を進めていくためには、日常的に学校と保護者の双方が情報を交換しながら、共に協力して児童生徒

に対応していかなければならない。

さらに、連携を進める上では、以下の観点で教育相談を進めることが大切である。

保護者の願いと子どもの見方

- ・保護者の願いと子どもをどのように理解して対応しているかを推察する。その後の連携に役立てる。

家族構成、家族の関係や生活パターン、生活環境など

家庭での様子

- ・食生活、睡眠、余暇の使い方、遊び、手伝い、家庭学習などの生活習慣。特に、得意なこと(学習、活動、遊び)と不得意なこと、好み(活動、遊び)と嫌いなことの情報を得る。

相談・療育歴等

- ・今まで受けてきた発達相談、保育や療育の機関や時期、その内容などを確認する。このことにより発達の遅れや偏りが確認された時期、相談や指導の効果、保護者の姿勢などの情報を得る。

生育歴

- ・妊娠から新生児期、乳児期、幼児期、学童期までの生育と発達の状況を把握する。特に、周産期、出産期の状況、他者との交流の様子、ことばの発達の様子、遊びの様子、運動発達の状況が重要となる。

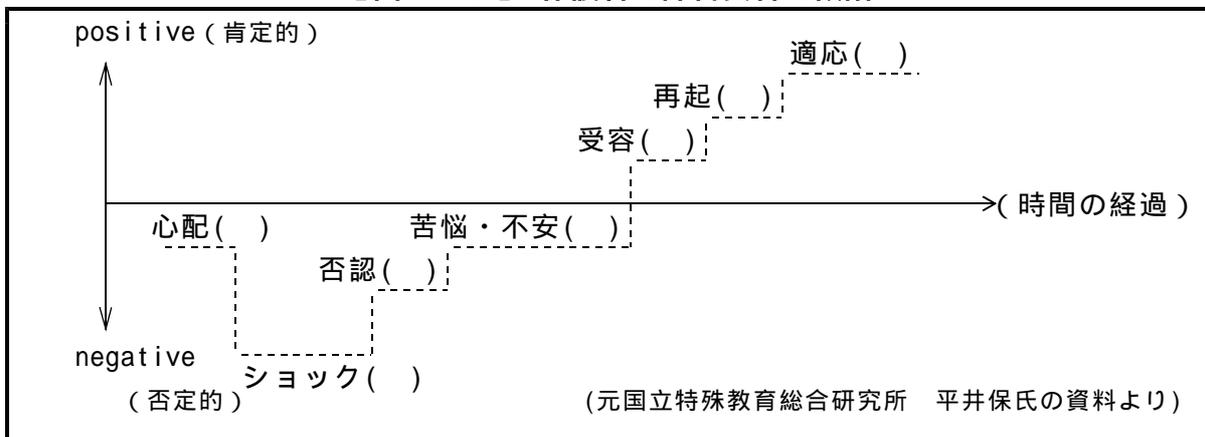
既往歴

- ・乳幼児期にかかった疾患について、主な病気やけがの程度や経過を把握する。特に、けいれん発作、脳炎、髄膜炎、白血病、代謝異常、染色体異常などは配慮事項も含めた情報を得る。
- ・アレルギー症状や重いチック症状などは医学的対応が必要なケースもあるので留意する。

なお、生育歴や既往症歴については、相談を継続する中で保護者が自ら話してくるような状況が望ましい。無遠慮に聞いて保護者の気持ちを傷つけたり、不安を募らせることは避けなければならない。保護者が、気持ちやニーズを整理できるよう適切な情報を提供し、子育ての苦労や障害の理解などについて、保護者から大いに学ぼうすると姿勢が大切である。

保護者との連携を図る際は、下図にあるように、保護者の障害の受容についての段階など、その心情に十分配慮していかなければならない。

【図 - 5】 保護者の障害受容の段階



気付きからアセスメントへ

通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒には、LD（学習障害）やADHD（注意欠陥・多動性障害）、あるいは高機能自閉症等の子どもたちがいる可能性がある。

これらの児童生徒は、知的発達の遅れはないが、中枢神経系の軽微な障害に起因する認知発達、言語発達、運動発達等の発達のつまずきのために、特異な学習の困難さや社会性・行動面の問題を示す子どもたちである。年齢相応に自尊心や感情は育つために、学習面の困難さや生活行動面の不自由さ、生きにくさを強く意識するようになり、その結果、情緒的な不安定さ、不適応行動、不登校等の二次障害の問題を示すようになる。

学校での指導においては、なるべく早くその可能性について気付き、アセスメントを行って特徴や特性等の実態を的確に把握し、配慮や指導支援を立案し、展開することが重要である。

以下は、当センターで作成した実態把握のための用紙（小学校用）を用いたアセスメントの流れである。（図・1）

【ステップ1 わたしたちにきづいて】

はじめに、学級の中の気になる児童生徒を把握する。このことを、スクリーニング、あるいは気付きという。次ページの表『ステップ1 わたしたちにきづいて（スクリーニング表）』（表・1）を用いる。「学習面で気になる子」、「全体的に意欲が感じられない子」等、8つの観点から気付きを行う。実際には学級担任が各項目について該当すると思われる児童生徒名を記入していく。

【ステップ2 わたしはこんな子】

次に、「気付き」において挙げられた児童生徒について、配慮と支援のためのアセスメントを行う。『ステップ2 わたしはこんな子』（表・2）を用いて、大づかみにその児童生徒の実態を把握する。学習面、社会性・行動面、現在の主訴、保護者の願い等について整理する。担任がその児童生徒をどのように見ているかということの資料にもなる。

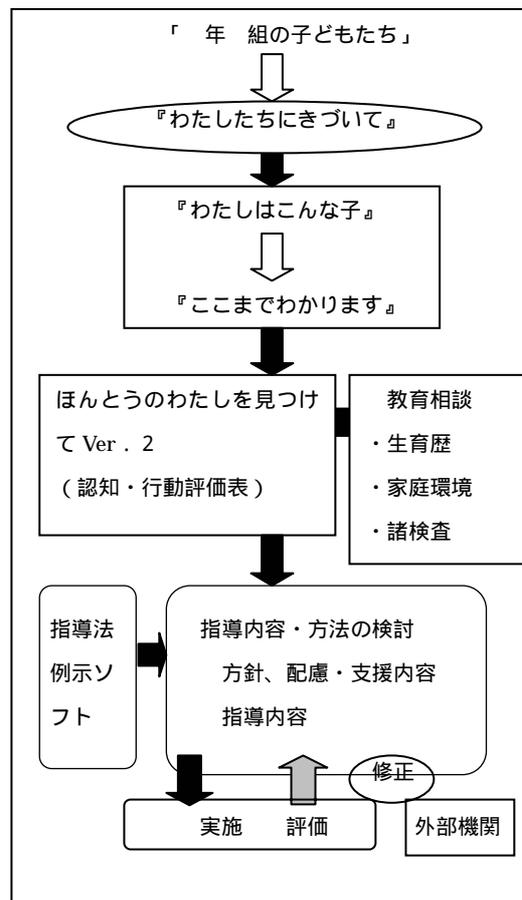
【ステップ3 ここまでわかります】

その上で、『ステップ3 ここまでわかります』（表・3）を用いて、学習面の状況を把握する。通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒の配慮や支援において、学習指導の配慮や支援は不可欠であり、これはそのための大切な資料となる。

学業成績や学力テスト、授業中の行動観察をもとに、国語・算数・体育・図画工作・音楽の5教科について、各項目3～4段階で学習面での状況をチェックする。該当する1～3のレベルにチェックするが、領域によっては複数のチェックになることもある。

これによって、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」または「推論する」の基礎的学能力と運動発達・表現能力について、得意・不得意な面や困難さが明確になり、今後の学習面の配慮や支援を考える上で、大変重要な手がかりとなる。

【図・1】 気付きから支援へ



【表 1】

ステップ1 わたしたちにきづいて (スクリーニング表)

あなたのクラスにこのような児童はいませんか?

_____年_____組

1 学習面で気になる子

.....
.....

2 全体的に意欲を感じられない子

.....

3 意欲的な場面(事柄)とそうでない場面(事柄)の違いが大きい子

.....

4 友達とのトラブルが多い子

.....

5 友達とかかわりをもちたがらない子

.....

6 落ち着きがない、あるいは集中できない子

.....

7 自己コントロールができないことが多い子

.....

8 集団行動についていけないことが多い子

.....

【表 - 2】

ステップ2 わたしはこんな子

____年__組 氏名_____

1 学習面

学習が遅れがちである

得意な教科と不得意な教科がある

得意な教科.....

不得意な教科.....

教科内に、得意な領域と不得意な領域がある

得意な領域.....

不得意な領域.....

2 意欲面

全般的に意欲がない

意欲的な場面（事柄）とそうでない場面（事柄）の違いが大きい

意欲的な場面（事柄）.....

意欲的でない場面（事柄）.....

3 友だち関係

友だちとのトラブルが多い

状況.....

考えられる理由.....

友達とのかかわりをもちたがらない

4 行動面

落ち着きがない、あるいは集中できない

場面や状況.....

5 その他の気になること

6 得意なこと（学習面や生活全般）

7 長所や積極的なこと（性格や行動面）

8 保護者の願い

9 担任の願い

【表 3】 ステップ3 ここまでわかります

____年____組 氏名_____

1

国 語	<p>【言語理解】</p> <p>1 生活上の簡単な指示がなかなか理解できない。</p> <p>2 因果関係など少し複雑な会話になると理解できないことが多い。</p> <p>3 特に問題なし。</p>
	<p>【言語表出】</p> <p>1 会話の内容が単純で、使うことばが著しく限定されている。</p> <p>2 言葉を適切に使用したり、順序よく話したりすることができない。</p> <p>3 特に問題なし。</p>
	<p>【音読】</p> <p>1 読めないひらがながある。</p> <p>2 読み方がたどたどしかったり、勝手読みをすることが多い。または長い文章が読めない。</p> <p>3 読める漢字の数が非常に少ない。</p> <p>4 特に問題なし(学年相応)</p>
	<p>【読解】</p> <p>1 単文で記述されている事実の理解が難しい。</p> <p>2 学年相当の文章における基本的な読解が難しい。</p> <p>3 特に問題なし(学年相応)</p>
	<p>【書字】</p> <p>1 鏡文字や不正確な文字を書くことが多い。</p> <p>2 拗音や促音の表記が不正確、「お」と「を」、「わ」と「は」の表記を混同することがある。</p> <p>3 書ける漢字の数が非常に少ない。</p> <p>4 特に問題なし(学年相応)</p>
	<p>【作文】</p> <p>1 話しことばをそのまま文字に置き換えられない。</p> <p>2 考えていることを文法的に正しく記述することが困難である。</p> <p>3 特に問題なし(学年相応)</p>
	算 数
<p>【測定】</p> <p>1 学年相当の問題を自力で解くことが難しい。</p> <p>2 理解が遅く、つまずきやすい。</p> <p>3 特に問題なし(学年相応)</p>	
<p>【図形】</p> <p>1 学年相当の問題を自力で解くことが難しい。</p> <p>2 理解が遅く、つまずきやすい。</p> <p>3 特に問題なし(学年相応)</p>	

算 数	<p>【文章題】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 一つの問題において解き方を何回か練習しても、その問題を自力で解くことは難しい。 2 同種の問題を繰り返し練習すれば、パターンを利用して自力で式を立てられる。 3 特に問題なし。
体 育	<p>【粗大運動】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 体操やボール運動がうまくできない。 2 体操やボール運動の動きがややぎこちない。 3 特に問題なし。 <p>【平衡感覚】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 片足立ちをすることが5秒間できない。 2 片足立ちが10秒以上はできない。 3 特に問題なし。 <p>【協応動作】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 スキップや縄跳びができない。 2 何回か繰り返すとできることがある。 3 特に問題なし。
図 画 工 作	<p>【描画】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 テーマに関する課題や作業を自力で見いだせない。 2 なぐりがきやはみ出し塗りが多く、長く集中していることができない。 3 特に問題なし。 <p>【工作】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 課題やテーマをどのようにして具体化してよいか見い出せないことが多い。 2 不器用さを自覚していて自信が持てない。 3 つくりたいと思う具体的な形を簡単な形でしか表すことができない。 4 特に問題なし。
音 楽	<p>【歌う】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 自分の歌声や発音に気をつけて歌うことができない。 2 歌詞の表す情景や気持ちを想像して歌うことができない。 3 特に問題なし。 <p>【楽器演奏】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 楽器の演奏が難しい。 2 合奏することが難しい。 3 特に問題なし。

V ほんとうのわたしを見つけて Ver. 2 (認知・行動評価表)

これまで述べてきた気付きからアセスメントの締めくくりは、ほんとうのわたしを見つけて Ver. 2 (認知・行動評価表) を用いた認知発達、社会性・行動面のアセスメントである。これにより、学習の困難さや行動面の問題や不自由さ、対人関係面の不自由さや困難さを「認知発達」の面から確認することができる。

1 ほんとうのわたしを見つけて Ver. 2 (認知・行動評価表) とは

ほんとうのわたしを見つけて Ver. 2 (認知・行動評価表) (以下、認知・行動評価表と記す)は、「学習障害(LD)児等の指導 - 実態把握、指導内容、指導方法 - 指導法マニュアル」(平成11年3月県立南教育センター)にある「ほんとうのわたしを見つけて(認知評価表)」の改訂版である。この認知評価表は、LD(学習障害)が疑われる児童が示す、学習の困難さの状況を理解し、支援するために作成され、主に小学校において用いられてきた。

今回の改訂では、「LDの他、ADHD、高機能自閉症が疑われる児童生徒の実態把握にも使える」「担任の先生が、すぐ使える」「必要な配慮や支援、指導の立案を短時間でできる」などを目指した。改訂のポイントは以下のとおりである。

【その1】 ADHD、高機能自閉症にも対応する発達と行動面の状況を確認できる評価項目

発達の状況と行動面の問題点が同時に確認できる。

1種類のチェックで済むため、使い勝手が向上した。

【その2】 生活年齢にあわせて3種類の認知・行動表

小学校低学年用(1年生~3年生)、小学校高学年用(4年生~6年生)、中学・高校用の各生活年齢に対応した3つのチェック表を作成した。

【その3】 担任制のちがいに応じてチェック方法を選択

チェック項目の配列は、基本的には、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」、生活面等の「評価観点」別に整理した。小学校では学級担任がこれらの観点にしたがって、チェックする。中学・高校では教科担任制であるので、中学・高校生用については教科及び領域別に整理し、それぞれの担当者の情報を得ながら、「教科等の観点」でチェックできるようにした。

【その4】 入力 of 簡素化と結果表示を改善

表計算ソフトを使用することにより、該当の項目にチェックを入れるだけで認知・行動の特性がグラフとして表示でされるようにした。またグラフからは認知情報処理過程の特異なつまずきとともに、学習の困難さや、社会性や行動面の傾向の把握にも活用できるようにした。

なお、正確な実態把握のためには、専門機関等で、WISC・知能検査やK・ABC心理・教育アセスメントバッテリー、ITPA学習能力診断検査など発達や認知等の状況がわかる検査を実施することが望ましい。これにより得られた客観的なデータ、また専門家のアドバイスを基に、配慮や支援を是非見直してほしい。

この認知・行動評価表により実施する配慮、支援は取りあえずの対応であったり、一次的であったりするかもしれない。しかし、困難さや不自由さを示している児童生徒にとって、その子どもの気持ちを受けとめて実施する、速やかな個別の配慮や支援は何よりも大切であると考えます。

2 認知・行動評価表 の使い方

この 認知・行動評価表 は表計算ソフト「Microsoft Excel」を使って作成した。ここでは小学校版を使い、使い方を説明する。

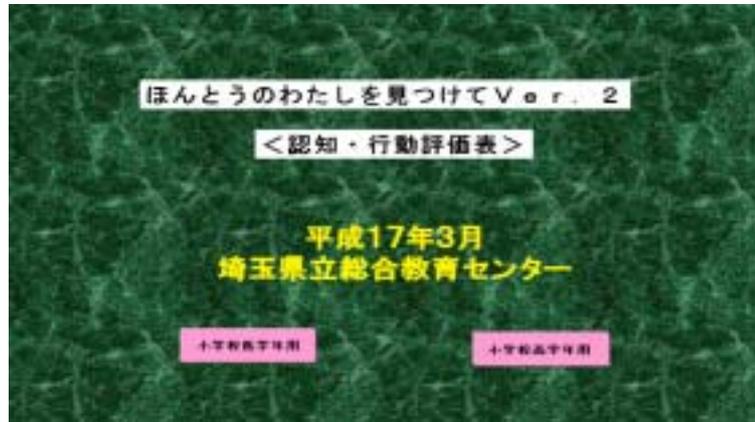
【画面 - 1】 メニュー画面

<メニュー - 画面>

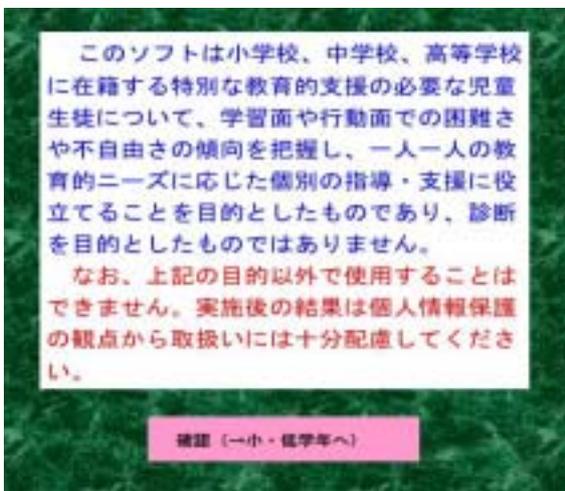
児童の生活年齢に応じて、「低学年用」、「高学年用」のどちらかのボタンをクリックする。

小学校低学年用...小1～3年

小学校高学年用...小4～6年



【画面 - 2】 確認画面



<確認画面>

目的と配慮点について確認する。
読了後は確認ボタンを押す。

<入力表を記入する>

始めに学年、組、氏名を記入する。（記入を忘れるとソフトが動かないので要注意。）

5人まで入力可能。

該当する項目のチェ

ック欄に数字の

「1」を入力する。

*項目数は48

最後に「データ入力

終了」を押す。



A表に切り替わる

【画面 - 3】 データ入力表 小学校低学年用

データ入力表 <小学校低学年用>		ID	1	2	3
		学年	4	5	5
		組	a	b	c
		氏名	あ	い	う
		データ入力終了			
		終了			
1	書く	形や大きさの整った文字が書けない			
2	書く	国字假字が多い			
3	書く	平仮名やカタカナを正確に書けない			
4	書く	板書を複写することにかかり時間がかかる			
5	書く	簡単な作文が書けない			
6	書く	漢字など随記する学習が苦手である			
7	聞く	聞き間違いや取り違いがよくある			
8	聞く	個別にことばで指示してもよく理解できない			
9	聞く	聞き間違いがあり、聞き返し等がよくある			
10	聞く	友達同士の会話についていけない			
11	聞く	簡単な質問に答えられない			
12	算数	数の意味や表し方が分からない(例:十三を103と書く)			
13	算数	量の意味や表し方の理解が難しい			
14	算数	ひし形などの図形を複写することが難しい			
15	算数	筆算で位取りが間違いやすい			
16	算数	文章題で「あわせて」や「違い」などの意味が理解できない			

< 結果を見る >

「A表」には、 【画面 - 4】 A表（小学校低学年用）

各種のボタンがある。クリックすると4種類のグラフに切り替わる。

4種類のボタンで表されるグラフ等の紹介は、次節にて行う。

項目番号	分類項目別割合%	子エッセンス欄	注意の範囲	注意の持続	聴覚的受容	視覚的受容	聴覚記憶	視覚記憶	短期記憶	長期記憶	言語化能力
1	0										
2	0									0	
3	0									0	
4	0								0	0	
5	0									0	0

このソフトは、5人まで入力でき、個々に評価できる。「ID番号」（赤丸印）に該当する児童生徒の番号を入力すると当該児童生徒の評価結果が表示される。

「終了」（青丸印）ボタンをクリックするとメニュー画面に戻る。次の利用のために、メニュー画面に戻るとよい。（この「終了」ボタンは、各表やグラフの画面にも設けてある。）

< 印刷について >

A、B表の印刷については、表全体を「プリント範囲」に指定し、用紙一枚（A4縦）に収まるように縮小印刷するとよい。グラフはA4横のページ設定で印刷できるように設定してあるのでそのまま印刷できる。なお、印刷にあたっては「プレビュー」で確認すると失敗が無い。

< 実際に試して見る >

小学校用は [ここをクリック](#) 認知・行動評価表 小学校低学年用・高学年用へ

（Microsoft Excel ワークシート 484KB）

中学・高校用は [ここをクリック](#) 認知・行動評価表 中学・高校用へ

（Microsoft Excel ワークシート 244KB）

* 本ソフトの著作権は埼玉県立総合教育センターにあります。
 * 本ソフトをコピー及び頒布する際は、上記著作者を明らかにした上で行ってください。
 * 本ソフトの使用にあたっては、使用目的及び使用上の留意事項に基づき、適切にご活用ください。

3 認知・行動評価表 によるアセスメントと教育的支援

(1) 認知・行動評価表 からわかること

この 認知・行動評価表 では、現在の心理学で一般的に用いられる基礎的心理過程を説明する用語を用いて、能力を説明している。表 - 1 「 認知・行動評価表 で用いている認知（情報処理）過程」を参照されたい。

この表からは、認知（情報）処理過程や基礎的心理過程の特性が確認できる。人の行動は、外界の様々な情報を主として目と耳から取り入れ、そのことが何かを理解したことから始まる。障害がなく発達している場合は、見る時、聞く時に注意をきちんと払うことができ、見たり聞いたりしたことを過去の体験や既習の知識を思い出しながら理解することができる。思ったことが言葉になっ

て発せられたり、わかったことを発表したりする。あるいは文字を書き写すなどの行動をすぐやることができる。机に座って所定の学習ができ、友達に声をかけて一緒に遊ぶことができるようになるのである。これらの行動で使われる能力を細かく見てみると、「こちらを見て」と言われた時にそちらを見ることができかどうかという「注意の持続」「視覚的な受容」「視覚記憶」の能力が関係している。説明を聞いてそれを理解する場合は、「聴覚的な受容」「聴覚記憶」「長期記憶」などの能力、また、思ったことを言葉で伝える時には「言語化能力」等様々な能力が関係している。

これらの様々な能力は、児童生徒の成長、発達が順調であれば、年齢相応にバランス良く伸びる。特異な学習の困難さも、行動面や社会性の不自由さや困難さも現れない。一方、中枢神経系に何らかの機能不全や機能障害があると、成長、発達にアンバランスが見られるようになる。これを「発達のつまずき」という。

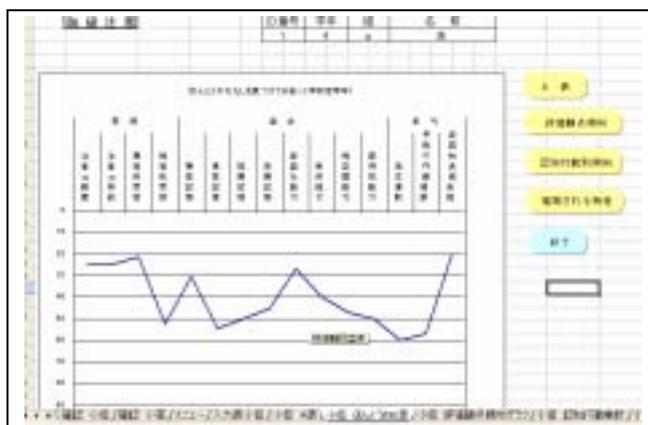
認知・行動評価表 では、次の4種類のグラフから、この「発達のつまずき」や全体的な特性を知ることができる。

ア グラフ1「ほんとうのわたしを見つけて B表」 【画面 - 5】 B表

認知（情報）処理過程の発達の状態を、折れ線グラフで確認することができる。

入力表でチェックした発達の状態を15の認知（情報）処理過程に分け、表示する。0～100は、その「不得意」（「能力がうまくはたらない、できにくい」状態）の度合いを示す。

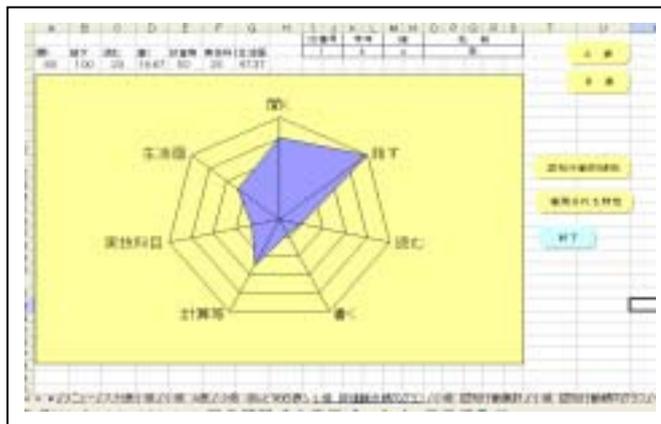
各項目の差が大きい場合は、対象児童生徒に能力差（個人内差）があることが推測される。



【画面 - 6】 評価観点別傾向

イ グラフ2「評価観点別傾向」

「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算等」の基礎的学習能力、実技教科での様子、生活面での様子について、アンバランスを全体的に確認できる。多角形が小さいほどその項目に不自由さや困難さがあることを示す。



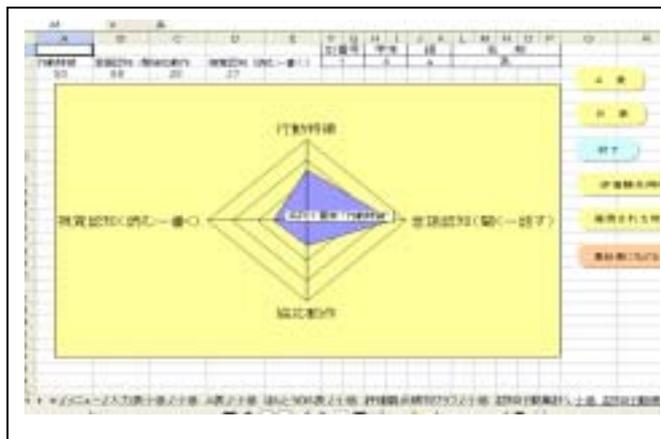
【画面 - 7】 認知・行動面の特性

ウ グラフ3「認知・行動面の特性」

学習の支援に活かす、認知（情報）処理過程の特性や行動特性等を把握できる。多角形が小さいほどその項目に不自由さや困難さがあることを示す。

言語認知の部分が大きければ「聞く-話す」の能力を活かす。

視覚認知や協応動作の部分が小さく



れば、「読む - 書く」の能力や運動動作の不器用さが推測される。

中・高校用には、「協応動作」の項目は設けられていない。

- エ グラフ4「推測される特性」
 グラフから、児童生徒の「特異な学の困難さの傾向」（LDの傾向）、「行動の困難さの傾向」（ADHDの傾向）、「対人関係の困難さの傾向」（高機能自閉的症等の傾向）の大まかな特性を推測できる。

多角形が大きい項目ほど、その項目の特性が強い傾向にあることを示す。

【画面 - 8】 推測される特性



(2) 使用上の留意事項

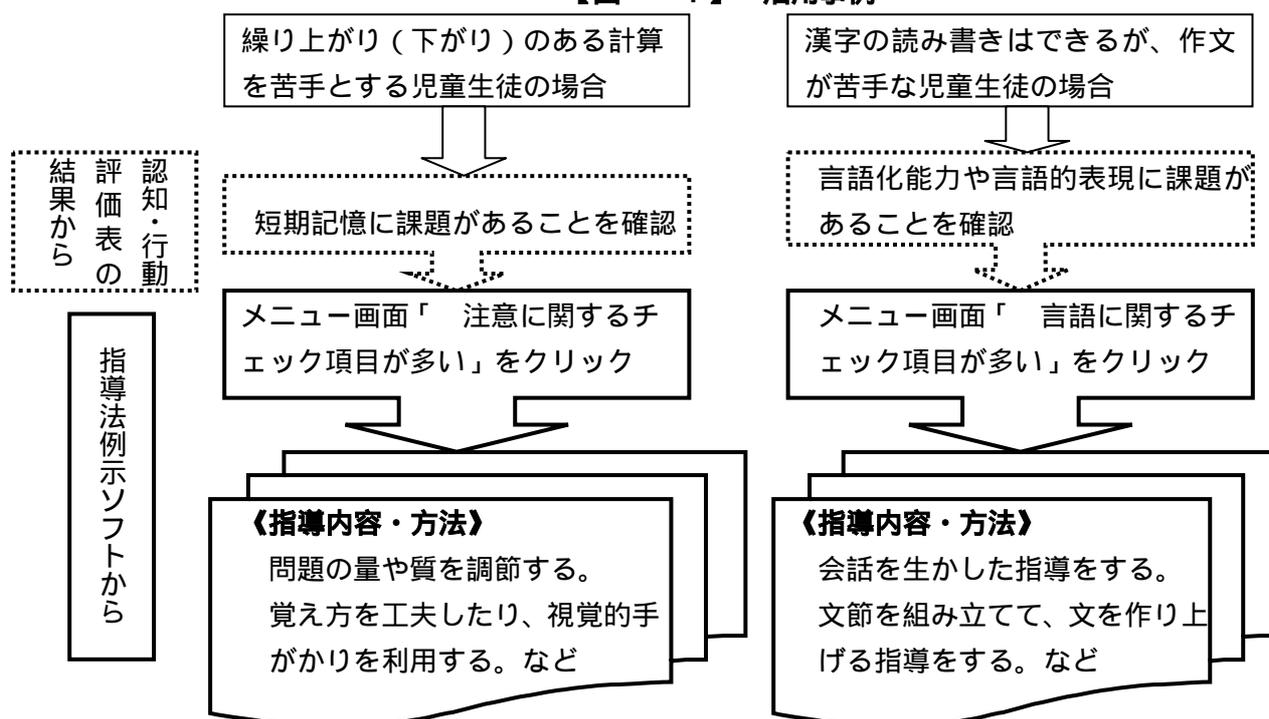
保護者との教育相談から得た生育歴等の情報と関連付けたり、これまでの指導事例等を参考にすることで指導内容や指導法等を導き出すための資料として活用する。

但し、ここでわかった「特性」は、あくまでも「傾向」があるという認識でとどめる。これは児童生徒に応じた配慮・支援を実施するための資料であり、LD、ADHD、高機能自閉症の確定診断や判断は、医師や専門機関（専門家チームなど）に委ねること。

(3) 指導法例示ソフト と関連させた使い方

認知・行動評価表 は、指導法例示ソフト と関連させて作成してある。本ソフトで認知や行動の特性を把握した結果を指導法例示ソフト で活用することで、児童生徒一人一人の特別な教育的ニーズに応じた指導内容・方法等が導き出せる。次章「指導法例示ソフト」の説明に従って活用してほしい。下表に、活用事例を2例示す。

【図 - 1】 活用事例



なお、これまで述べてきたことは、第 4 章の指導事例にその詳細があるので、参照されたい。配慮や支援で大事なことは、得意な能力を「使う」「活かす」である。これによって成功体験が積み重なり、「できそう」「やれそう」という自己有能感、自尊感情を高めることができる。逆に、弱い（落ち込んだ）能力を叱咤激励して「鍛える」などの指導を続けると、教師と児童生徒の間の人間関係を悪化させ、学習面での不自由さや困難さを更に強める。自己有能感や自尊感情も更に低下させ、二次障害を誘発することになる。「苦手を鍛える指導」は極力避けるようにしたい。

【表 - 1】 認知・行動評価表 で用いている認知（情報処理）過程

	認知(情報処理)過程	具 体 的 な 意 味
受 容	注意の範囲	一度に把握しうる刺激の範囲をいう。
	注意の持続	注意を持続できる時間（1秒から数秒程度）をいう。教育的には、同年齢の児童生徒に比して極端に持続できる時間が短く、生活や学習に支障を及ぼす場合を含める。
	聴覚的な受容	聴覚的刺激から、必要な情報を適切にとらえられる状態をいう。
	視覚的な受容	視覚的刺激から、必要な情報を適切にとらえられる状態をいう。
連 合	聴覚記憶	聴覚的情報の記憶。耳から入ってきたことば等の記憶をいう。
	視覚記憶	視覚的情報の記憶。主にその場面を見ることによって得られた情報の記憶をいう。
	短期記憶	約10秒以内までの短期的な記憶をいう。
	長期記憶	長期にわたる永続的な記憶をいう。
	言語化能力	聞いたり読んだりして入力された言語情報を適切に把握する能力をいう。
	数的能力	数量関係を含む情報を受け取り、関連づけたり、整理したり、操作したりする能力をいう。教育的には算数や数学で用いられる能力をいう。
	視空間能力	その場面における空間的關係や状況を把握し、理解する能力をいう。具体的には、物を整理できなかつたり、パーソナルスペースから人間関係等を類推できなかつたりする場合は、この能力との相関が考えられる。
	習得性能力	学習した知識や技能等を活用したり応用したりして、意図的に実行する能力をいう。例えば、漢字を読めたり、書けたりできるようになっても、作文や文章を読むなどの場面で習得している力を発揮できない場合は、この能力との相関が考えられる。
表 出	協応運動	意図的な動作を動作手順に従って、腕、足、体などをバランスよく動かすことをいう。具体的には、ドリブル、縄跳び、水泳などの活動の様子にこの特徴がよく表れる。
	手指の巧緻運動	手指の細やかな動きや協応的な調整運動をいう。具体的には、線や形にそってはさみで切ったり、文字をなぞったりする運動と相関がある。
	言語的表現	話す、書くを主とした言語による適切な表現をいう。

指導法例示ソフト

1 指導法例示ソフト とは

指導法例示ソフト は、前章のほんとうのわたしを見つけてVer. 2（認知・行動評価表）（以下、認知・行動評価表）の結果を受けて、児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた指導上のヒントや、教室ですぐに実践できる授業のアイデアを例示したものである。ここで紹介している内容は、「学習障害（LD）児等の指導マニュアル」（平成11年 県立南教育センター）に掲載されている類型別指導事例を基にして、再構成したものである。

なお、中学校及び高等学校の生徒に活用する際は、本ソフトの指導のヒントや授業のアイデアが小学生を対象として作成されていることを踏まえ、対象の生徒一人一人の教育的ニーズに応じた支援の参考にすること。

2 指導法例示ソフト の使い方

ここでは、教師の気付きや 認知・行動評価表 の結果から 指導法例示ソフト を活用し、特別な教育的支援の必要な児童生徒への支援に向け、指導のヒントや授業のアイデアを検索する際の手順を紹介する。その詳細は、図 - 1「指導法ソフト活用の流れ」で示す。

なお、認知・行動評価表 の結果から本ソフトを活用する際、本ソフトのメニュー画面「に関するチェック項目が多い」と関連する 認知・行動評価表 の認知（情報処理）過程の各項目は、下表のとおりである。

【表 - 1】 指導法例示ソフト と 認知・行動評価表 の項目の相関

指導法例示ソフト	認知・行動評価表
注意に関する項目	注意の範囲、注意の持続、短期記憶
聴覚に関する項目	聴覚的受容、聴覚記憶、言語化能力、言語的表現
視覚に関する項目	視覚的受容、視覚記憶、視空間能力、協応運動
言語に関する項目	言語化能力、言語的表現、習得性能力
数に関する項目	数的能力、視覚的受容、視空間能力、習得性能力
記憶に関する項目	聴覚記憶、視覚記憶、短期記憶、長期記憶、言語化能力、数的能力
運動・動作に関する項目	協応運動、手指の巧緻性
その他の要因	認知・行動評価表 には表れない様々な要因

実際に使用する場合は、下記の [指導法例示ソフトへ](#) をクリックすれば、指導法例示ソフトへジャンプする。必要に応じてコピーし、特別な教育的ニーズのある児童生徒一人一人の支援に役立てていただきたい。

[指導法例示ソフトへ](#)

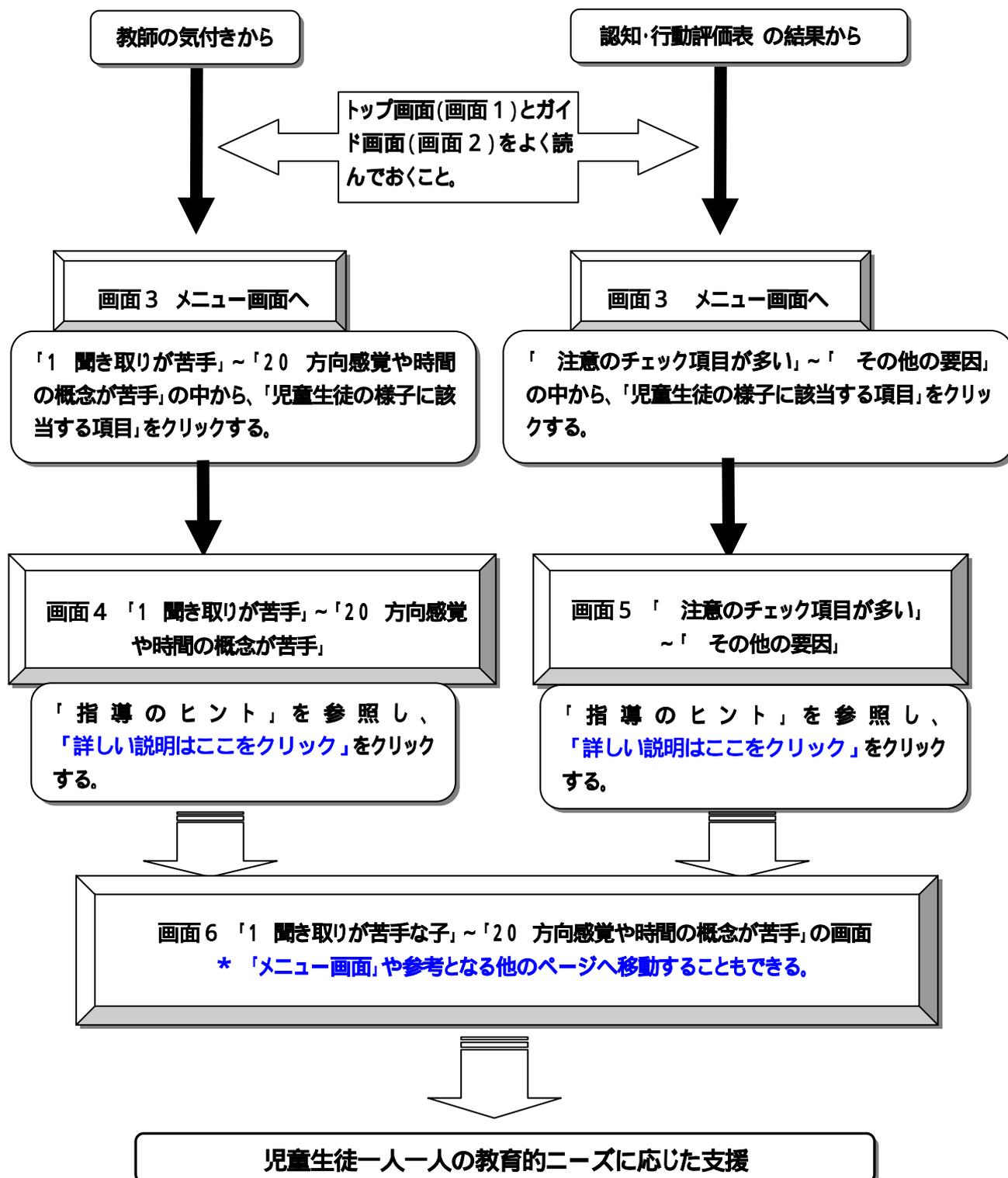
(Microsoft Excel ワークシート 587KB)

* 本ソフトの著作権は埼玉県立総合教育センターにあります。

* 本ソフトをコピー及び頒布する際は、上記著作者を明らかにした上で行ってください。

* 本ソフトの使用に当たっては、使用目的及び使用上の留意事項に基づき、適切にご活用ください。

【図 - 1】 指導法例示ソフト活用の流れ



指導事例

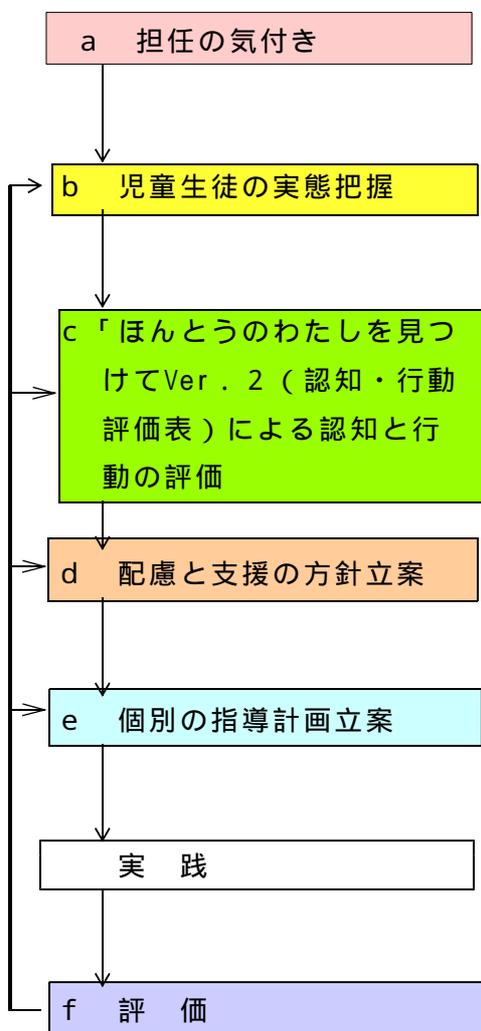
1 認知・行動評価表 を活用した指導事例について

本章で示した3事例（小学校2事例、高等学校1事例）は、認知・行動評価表などを用いて児童生徒の特性を把握し、個別の指導計画の作成とそれに基づいた指導実践をまとめたものである。

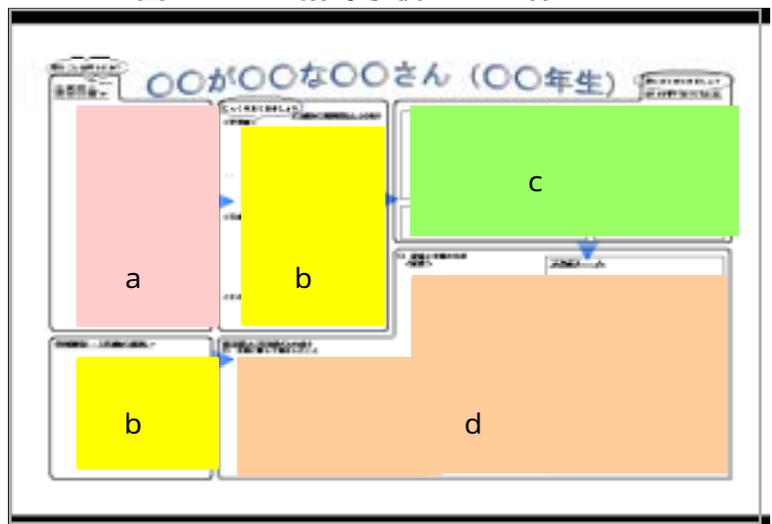
以下に、担任の気付きから個別の指導計画の作成、指導の実際及び評価に至るまでの流れを示す。

なお、本指導事例で使用した「指導事例ケース枠」「個別の指導計画様式」を本章巻末に添付したので、活用いただきたい。

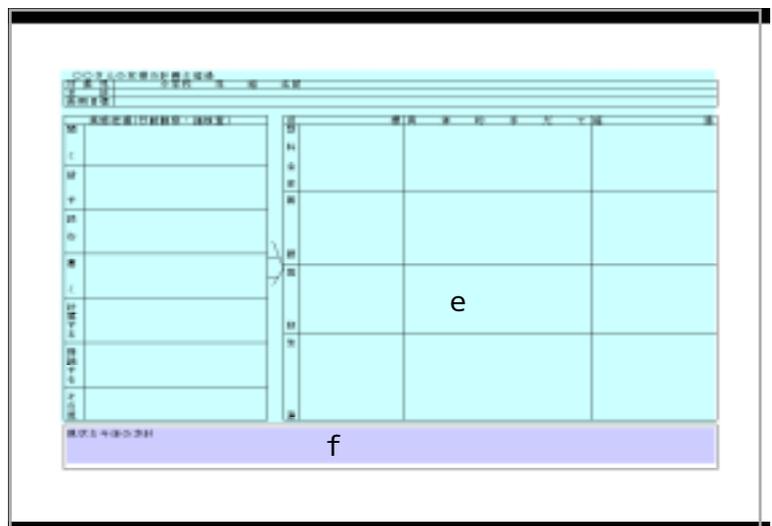
個別の指導計画作成までの流れ



【図 - 1】指導事例ケース枠



【図 - 2】個別の指導計画様式



2 事例1 小学校指導事例

困りごとは何ですか？

友達と上手にコミュニケーションがとれないAさん(小学校1年)

表にまとめてみましょう

認知と行動評価

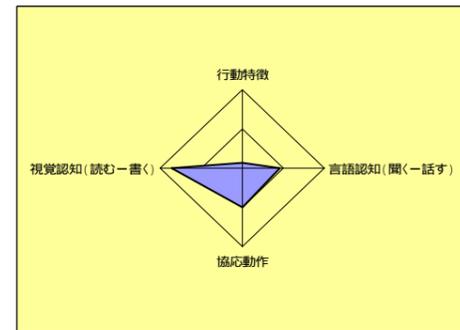
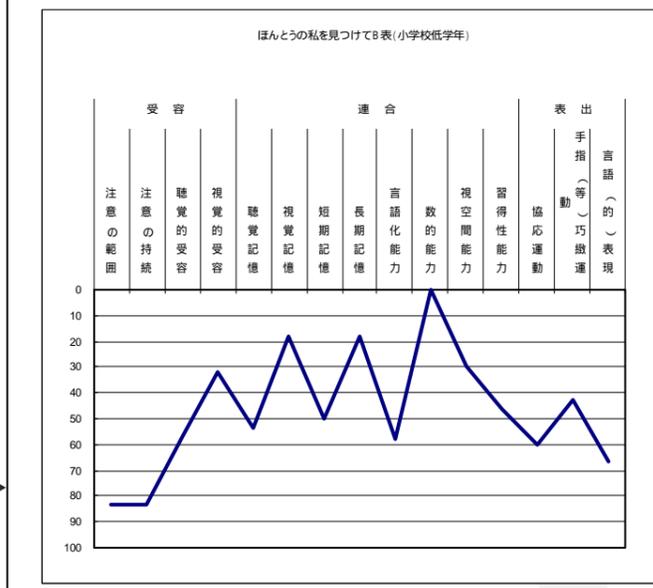
生育歴と現在の様子

幼稚園に入る前はおとなしい子だった。
幼稚園の頃は一人遊びか年下の子どもと遊ぶことが多く、同級生から面倒を見られるタイプであった。母親が、買い物に連れて行くと、どこにでも行ってしまおうので追いかけるのに苦労したようだ。幼稚園では、落ち着きはなかったが、明るい性格でのびのび過ごしていた。行事等で保護者が来園すると興奮した。1年生でも、保護者会や学校行事等で保護者が来ると無邪気に喜んでいて、愛情表現のように大人に体当たりでぶつかったり、キスをしたりすることがあった。止めるように伝え、家からの協力もあり、少しずつそのような行動は減ってきた。
入学式では、落ち着かず目立った。学習では集中力が持続せず、一斉の指導だけでは理解や行動ができない。個別の声掛けのフォローがあれば学習の理解に問題はない。また、よく発言するが指名されないとふてくされる。生活科の学校探検ではグループからはぐれ迷子になることがあった。当番・係活動は、やるべきことを理解するまでに時間がかかる。やる気は人一倍有るが周りはずれてしまうため、友達から苦情を言われることがある。ルールなども理解が遅いため友達と上手に遊ぶことができない。自分の考えを分かりやすく伝えることができないでイライラし、いじめられたと訴えることが度々ある。

じっくりみてみましょう

行動の観察と分析

- <学習面> 得意 苦手・課題
- 算数の計算・国語の文章の暗記が得意である。
 - 文の読解では、人物の気持ちの読み取りが苦手である。
 - 体育では、ルールのある運動が苦手である。
 - 集中力に欠け、一斉指導だけでは理解できないことが多い。
- <行動面>
- 自分より弱い者や年下に優しい。
 - 困っている人に親切にしようという気持ちがある。
 - 係の仕事などやり方がわかると積極的に関わる。
 - 明るくひょうきんである。
 - 一斉に話を聞いたりしている時は、手悪さをしているか、ぼんやりしていることが多い。
 - スローテンポで、身の回りの支度は特に遅い。
 - 今何をすべきか理解して行動できない。
 - 係の活動や当番活動は、やる気はあるが周りはずれてしまい協力的でないと思われがちである。
 - 自分がやりたい事ができないと、しばらくぐずっている。気持ちの切り替えが苦手である。
 - 自分の思いを言葉で分かりやすく伝えることができない。



「心理・発達検査等」
就学時健診の際行なう。
知能検査結果は上。

保護者・児童・担任の願い

- <保護者>
- 友達と楽しく遊んで欲しい。
 - 落ち着いて行動して欲しい。
 - 話をしっかり聞いて欲しい。
- <児童>
- 友達と仲良く遊びたい。
- <担任>
- 友達との交流を上手になって欲しい。
 - 自分の長所を理解して、自信を持って自分の気持ちを伝えられるようになって欲しい。
 - 話を聞けるようになって欲しい。

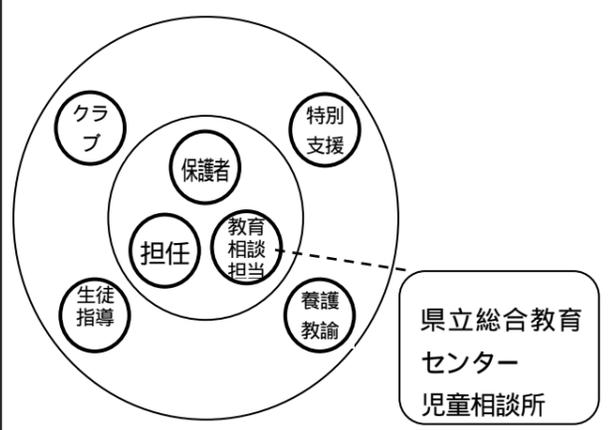
配慮と支援の方針

- 立案に際して着目したこと
ほんとうのわたしを見つけて Ver. 2 より
- 一斉指導では、なかなか理解できなかったのは、注意の範囲・注意の持続・聴覚的受容に課題があると推測される。
 - 聞き取りが苦手であり、自分の考えを相手に上手く伝えることができないのは、聴覚的受容・短期記憶・言語化能力・言語的表現に課題があると推測される。
 - 視覚的受容・視覚記憶などが得意であると推測できるので得意な面を指導に生かしていくことがポイントであると考え。

配慮と支援の方針

- <配慮>
- 教室での席を担任のそばにする。
 - 指示や質問は簡潔にする。言葉だけでなく、絵や図を利用する。(視覚を利用)
 - プリント配り、集めなど授業中に気分転換ができる時間を作る。(注意の持続)
- <支援の方針>
- 友だちと上手にコミュニケーションが取れるようスキルを身につけさせる。(ソーシャルスキルトレーニングの活用)
 - 注意の集中を高める。
 - 視覚に訴える教材教具の提示。
 - Aさんの個性が出せる学級作り。
 - 保護者と連携する。

支援チーム



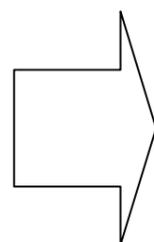
- 支援チームは既存の委員会を利用。
- 担任、教育相談担当が校内での支援チームの中心として連携する。
- 教育相談担当がコーディネーターの役割を担う。
- 支援チームより教職員へ共通理解を図る。
- 今後、保護者の要請によっては外部機関と連携(個別式の知能検査を受けるなど)を図る。

2 事例1 小学校指導事例

個別の指導計画

対象児	小学校1年 組 名前 Aさん	記載日	平成 年 月 日
主訴	友達と上手にコミュニケーションがとれない。		
長期目標	・自分の考えを友達に伝えることができる。 ・集中して授業に取り組み、話が聞けるようになる。		

実態把握（行動観察、諸検査から）	
聞く	<ul style="list-style-type: none"> 聞き取りがうまくできない。 個別に話をすると理解できる。 一斉指導ではぼんやりしてしまう。
話す	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えを相手にうまく伝えられない。 話合いについていけない。 質問に適切に答えられない。
読む	<ul style="list-style-type: none"> 物語、説明文の内容は理解できる。 物語文など心情面の理解は苦手である。 音読は、暗記をしまいすらすら読める。
書く	<ul style="list-style-type: none"> 平仮名は、覚えている。「お」の点を忘れる。鏡文字がある。 板書は、時間がかかるが、丁寧に書く。 作文は、苦手である。担任の質問に答える形で思いをまとめ、担任と会話をしながら一緒に文を作る。
計算する	<ul style="list-style-type: none"> 計算はできる。
推論する	<ul style="list-style-type: none"> 文章問題は、注意して読めば理解できる。
その他	<ul style="list-style-type: none"> 気持ちの表し方や伝え方が適切ではなく、周囲に誤解されやすい。ぼんやりすることがある。 遊びのルールがすぐ理解できないので友達との付き合いが下手である。 就学時健診の知能検査：上。 ほんとうのわたしを見つけて Ver. 2 より聴覚的受容・短期記憶・言語化能力・言語表現に課題がある。



	目標	具体的手立て	経過（5ヶ月後）
教科全体	<ul style="list-style-type: none"> 集中して話が聞ける時間をのばしていく。（最初は、5分集中して授業に参加できる。） 先生の方を見て話を聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> 机の位置の配慮・・・担任のそば 一斉の説明後、個別に説明する。 視覚に訴えた教材教具の提示（図、絵、写真、具体物の提示・板書の工夫。） 集中を促すポイントでの声かけ 時間の見通しを持たせる。 できたところを伝え評価する。 	<ul style="list-style-type: none"> 作業など周りと一緒にできることが多くなってきた。 集中時間の目標を5分から15分に延ばした。
国語	<ul style="list-style-type: none"> よく見て正しく書くことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 形が捉えにくい字や鏡文字になりやすい字は（お、く、ら、な）形抜きを使ってよく見て書かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 取り組むことですぐに鏡文字は改善した。 次の取り組みは作文。
生活・行動	<ul style="list-style-type: none"> 1日1回友達に自分の考えを分かりやすく伝える。 嫌なことがあっても我慢する。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の気持ちを伝えたいとき、どう伝えるか担任と考え、担任がやるのを真似て伝える。できたらほめる。 友達に、親切にしてもらったときは、お礼を言うように助言し、やって見せる。できたらほめる。 固執したり、興奮したりしてしまいそうな場面や事柄を予想し本人と対策を立てて臨む。（例、特別な行事があるときは嬉しくて大興奮するので落ち着くように約束してから臨むようにさせる。） 嫌なことがあっても、我慢できたらほめて自信を持たせる。 学級全員でゲームを通じて、ソーシャルスキルを学び、お互いの良さを見つけ友達との付き合い方を学ぶ。「苦手なことは誰にでもある。困っていたら助け合おう。」を合言葉にして指導をしていく。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えを伝えようとする意欲がみえてきた。 嫌なことがあると固執して、気分を切り替えることに時間がかかるので、事前に予防できることはしておくことと効果があった。 ロールプレイの効果は少しずつだが上がっている。 学級の雰囲気作りを更に進めていく。

現状（ ）と今後の方針（ ）

国語の「文字を書く」ことはできるようになってきた。2学期に入り作文の学習があったが自分ではなかなかメモを作ることができず、担任と一緒に文を構成していった。集中力は以前より身に付いてきた。

クラスの児童達がAさんの性格を少しずつ理解してきたせいか、「いじめられた」と言う言葉が少なくなってきた。

自分の考えを担任と一緒に言うことを繰り返してきたことで自分の思いを伝えようとする気持ちになってきた。

自分の思い通りにいかないとぶつぶつ言い続け、切り替えられないところがまだある。

引き続きソーシャルスキルトレーニングを取り入れ、学校生活において、友達関係とどう接していけばよいか、場面毎に細かく、体験的に指導していく。

2 事例 1 小学校指導事例

困りごとは何ですか？

書くことが苦手で、できないとパニックになるBさん（小学校3年）

表にまとめてみましょう
認知評価の結果

生育歴と現在の様子

幼稚園の時、保護者が落ち着きのない様子が気になり、療育機関に相談し、多動症と診断された。入学後は運動クラブ、学習支援センターに通う。また、スポーツ少年団チームに所属している。

入学当日、入学式場の今までに経験したことのない雰囲気、泣きながら入場を拒んだ。職員と席に着いた後も、そこにいることをいやがり、職員を振り払って出ようとしていた。その後、次第に落ち着き、入学式に参加することができた。

朝会など、みんなが一斉に集まるところには、あまり行きたがらない。慣れてしまうと一緒にいられるが、今度は周りの友だちに話しかけたり、からかったりして、落ち着きのない行動が目立つようになった。

生活面では、自分の身の回りのことや当番活動をほとんどやろうとしない。指示を出しても、逃げてしまうことが多い。しかし、周りの友だちはとても優しく、「できないから手伝ってあげる」という雰囲気が大勢を占めているので、本人はあまり困らない。

学習面では、興味のあること以外は集中できず、席を離れてしまう。遊び半分で出歩くこともあるが、「できない」「わからない」という気持ちから、このような行動が多いようである。特に、形と意味を結びつけることが苦手で、書くことや読むことに対して苦手意識を持っている。

じっくりみてみましょう

行動の観察と分析

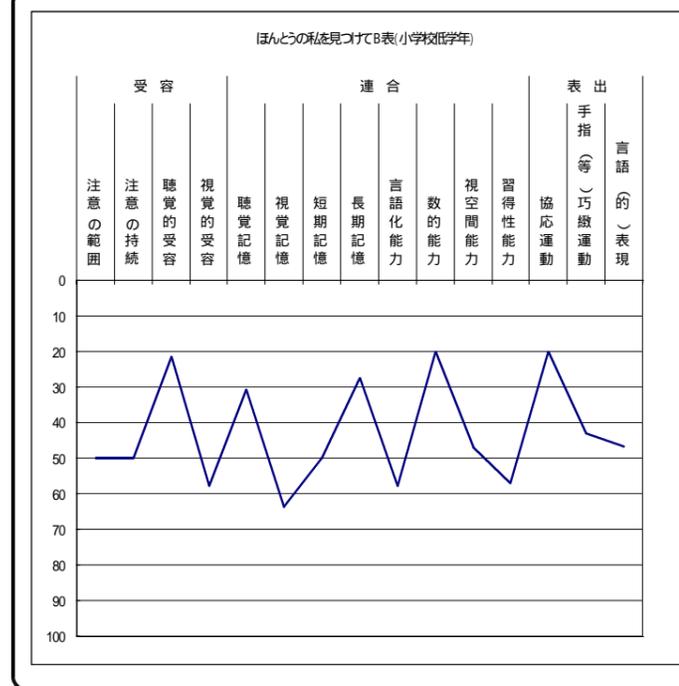
<学習面>
計算が得意である。自分の力で取り組める。運動が得意で、特に鉄棒や走ることが好きである。文字や文章を読んだり、書いたりすることが苦手である。絵画や作文など、想像力を要する学習の時、どうしていいかわからなくなる。

<意欲面>
興味のあることには、高い意欲を示す。自分と周りの友だちを比べ、自分が劣っている感じたときは、何もできなくなる。

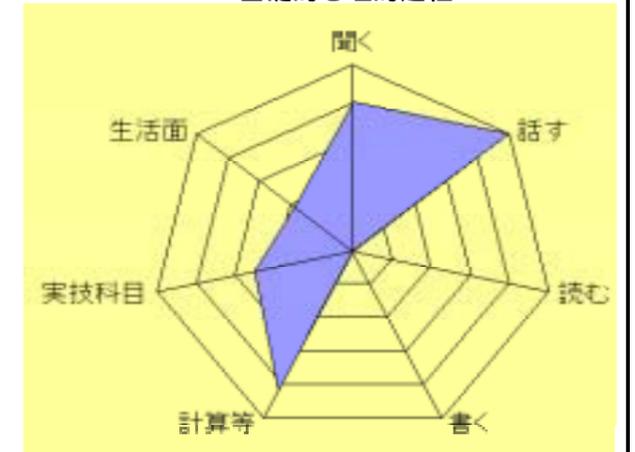
<友だちとの関係>
学級のほとんどの友だちから、やさしく接してもらっている。休み時間は、気の合う友だちと戸外で元気よく遊ぶ。自分の思いが伝わらなったり、友だちに自分の考えや行動を否定されると落ち着きがなくなり、教室から出てしまうことがある。

<行動面>
明るく穏やかな性格である。身の回りの整理・整頓が苦手である。初めてすることや初めての場所にとっても不安を抱く。何もできなくなってしまうことがある。

<気になること>
席に着いていられる時間は10分程度。授業中も、教室内の友だちの椅子の下などについて、寝こんでしまう。一度落ち込むと、気持ちを切り替えることが難しい。



基礎的心理的過程



【心理・発達検査等】
Tk式知能検査を、2年生の時に集団で実施した。偏差値は平均の下。全体への説明で意味がよく分からなかったとのこと。療育機関の先生は、低めの数値ではないかと語っていた。

配慮と支援の方針

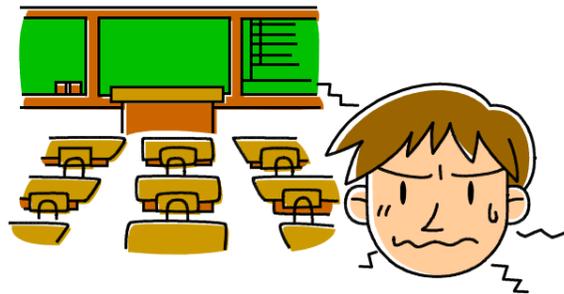
- <配慮>**
- ・プラス面の行動が出たときは、素早くほめる。
 - ・机の位置は一番前とする。また、気の合う友だちを近くに配置する。
 - ・苦手な活動に対しては、学級全体に例示する際に、Bさんを例として取り上げる。
 - ・苦手なことが他の子から指摘されないようにする。
 - ・先生の手伝いが大好きなので、気分転換の手段として使う。
 - ・授業中に気分転換できるリラックスコナーを、学級内に設置する。
 - ・学習内容が一段落したら、気分転換に散歩に行つてよいという約束をつくる。この約束は、学級全体のものとする。
 - ・集団遊びを定期的に行う。
 - ・休み時間終了時等、生活の節目の時刻には、必ず声をかける。

<支援の方針>

- ・教室で過ごせるようにする。
- ・基本的生活習慣を身につける。
- ・授業に参加できるようにする。

保護者・児童の願い

保護者：教室で過ごせるようになって欲しい。
児童：困ったときに、どうしていいかわからない。教えてほしい。



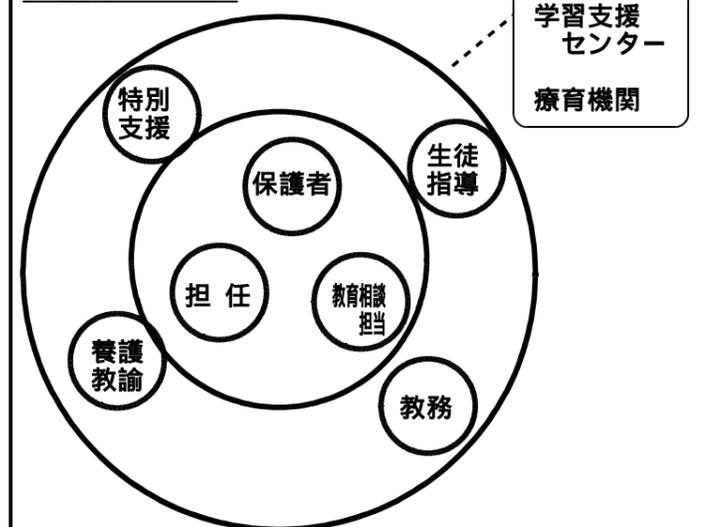
配慮と支援の方針

- 立案に際して着目したこと**
- ・集団行動や創造的な活動、文字の読み書きに対し不安を抱いている。
 - ・自分にできないことや不安なことがあると、それとてもいけないことだという意識が強まり、パニックを起こしたり、体の動きが激しくなったりする。
 - ・友だちとのコミュニケーションはうまくいっている。



居場所の設置（リラックスコナー）

支援チーム



- ・支援チームは既存の生徒指導委員会を活用。
- ・担任、教育相談主任、学年主任、教務が支援チームの中心となり、連携する。
- ・教育相談担当がコーディネーター役を担う。
- ・支援チームで支援を検討し、全職員に確認し、共通理解を図りながら進める。
- ・職員室にいる教職員が、必要に応じて本児に関わる。

3 事例2 小学校指導事例

個別の指導計画

対象児	小学校 3年 組 名前 Bさん	記載日	平成 年 月 日
主訴	書くことが苦手で、困るとパニックを起こし、教室を出てしまう。		
長期目標	・教室で過ごし、授業に参加できるようにする。 ・基本的生活習慣を身につける。		

実態把握(行動観察・諸検査)		目標	具体的手立て	経過
聞く	・気分で集中力が変わる。 ・初めて聞く内容を理解するのに時間がかかる。	教科全体 ・授業に参加できるようになる。	・座席を一番前にする。 ・支援は特別なものでも不平等なものでもない、当たり前のことであるという考えを、学級の児童全員に意識化させる。そこで、支援のために常設するものについては、次のような約束をする。 いつでも誰でも使える。 落ち着いたらやめる。 苦手なことは先生がすぐにお手伝いする。	・2ヶ月で、45分間授業に参加できるようになった。出歩きはあるが、集中するよう指示を出すと着席するようになった。
話す	・自分の思いをきちんと話すことができる。 ・語彙が少ない。			
読む	・音読ができない。	国語 ・音読に慣れる。 ・文字及び漢字練習を確実に行う。	・読みを聞いて、耳から音として文章を覚えさせ本人のペースで書かせる。 ・担任と1対1で会話する中で、本人から出てきたことばを担任がメモし、そのメモを基に書かせる。 ・家庭と連携し漢字ノートに手本を必ず書いておく。	・書くことになれてきている。手伝うことでできた。
書く	・文字(仮名・漢字)をきちんと覚えていない。 ・書くことが極端に苦手である。			
計算する	・計算は得意である。			
推論する	・計算はできるが、文章題は解くことができない。 ・登場人物の気持ちを考えることが苦手である。 ・自分に経験がある内容や好きなことに関しては、饒舌に語る。	生活・行動面 ・教室で過ごせるようになる。 ・係の活動をまじめにできる。 ・身の回りの整理ができるようになる。	・不安要因があるときは、その要因について支援する。また、課題を終了したときに希望するときは、出歩きを時間制限付で許可する。この場合は「外出中カード」を使う。	・取り組もうとしないときは、放課後残ってでもすることを本児に伝え、厳しい方針で臨んだ。できるようになってきた。
その他	・集団行動が苦手である。嫌なことには参加しない。 ・自分を否定されると、パニックになり、その場にいられない。 ・不安があると、引きこもりがちである。 ・運動は大好きで、意欲的に活動できる。			

現状と今後の方針

【個別の指導計画に基づく支援後】

1 現状

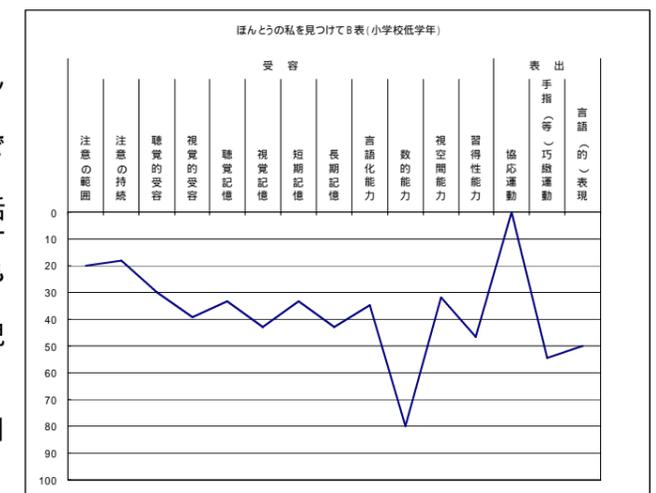
家庭と同一歩調で実践を行ったところ、3~4週間で、ほとんどの身に付けさせたい資質・能力が定着した。支援すべき点としてつけるべき点を、家庭等との連携をもとに徹底できたことが大きな要因ではないかと考える。

身支度については、外出カードを止めた後、こちらが何も言わなければあまりやらない。つい、遊びに目がいってしまうようである。

「文字を書くことが苦手」という特性を「理解と支援を必要とする個性」として、学級みんなに認識してもらうため、学級活動の時間を1時間使い、気持ちを落ち着ける場所や活動探しを行った。教室から出たり、机の下に潜ったりする行動は、そうすることで気持ちが落ち着き、「さあ、やるぞ!」という力を生み出すためのものであることを伝えた。担任に断れば授業中でもやっていいことにした。実際に実行した児童は現在までいないが、互いを認め合う素地を作ることができたと考える。同様に、苦手なことには「できるように工夫し、支援する」という姿勢で、取り組んできた。「ひいき」というようなとらえ方をする児童はいない。

2 今後の方針

進級し、生活環境が変化する中で、現状をどのように保つかが最大の課題である。書く力については、今まで同様の手立てを引き続き行い、実践を積み重ねていく。また、他の児童の「対等」という意識から本児とのトラブルにつながるやりとりも出てきた。今後も注意深く見守り、素早い対応を心がけていきたい。



困りごとは何ですか？

人の話をうまく理解できないCさん(高校1年)

表にまとめてみましょう

生育歴と現在の様子

小学校入学段階では就学相談で特に話題になることはなかったが、保護者は小学校高学年あたりから「年齢のわりには言葉の理解力が不足しているのでは」という不安を感じていた。

中学校では真面目で一生懸命ではあるが、なかなか結果に結びつかないと評価されていた。

高校入学後、学力が低いことや会話がかみ合わないことなどからクラス内においてからかいの対象となることがあり、本人から教室に居づらさと担任に相談があった。そこで、担任から教育相談担当に相談があり、注意深く見守ることとした。

生活面では、おとなしく真面目で不適応行動などはない。性格も優しく、穏やかで怒ったり大声を出したりするようなことはない。しかし、片付けが苦手で身の回りの整理整頓ができず、配布物をなくしたり、部室の鍵を鞆のポケットに入れたままひと月以上忘れていたりしたことがあった。

学習面では、全体への指示だけでは行動を起こせないことがあり、実習科目で補習対象になりながら補習に参加せずにいたことがあった。また、理解の程度にかかわらず「ハイ」と答えてしまうことが多い。

じっくりみてみましょう

行動の観察と分析

<学習面>

：得意 ：苦手・課題

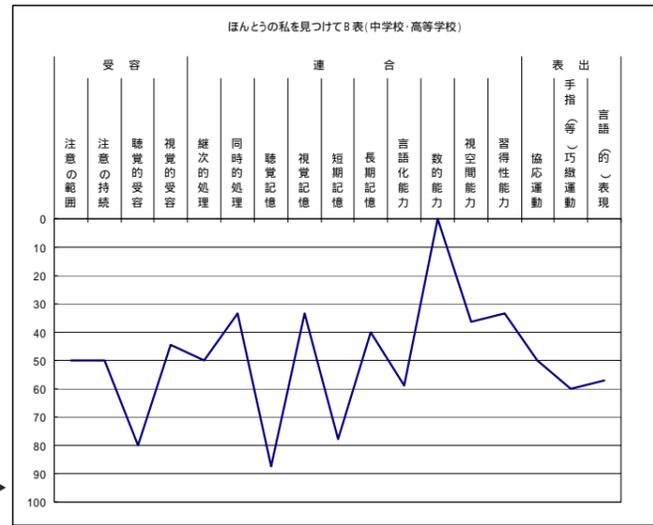
- 漢字の読み書きや分数の四則演算などはある程度できる
- 国語が好きである。(書いて覚えることが好き)
- ◆ 長文を読んで大意をまとめたり、数学の文章題から立式したりすることは苦手。
- ◆ 板書を視写するのが遅い。

<行動面>

- 性格は穏やかでやさしい。挨拶がきちんとできる
- 部活動は中学校以来運動部に所属して練習を休むことはない。
- ◆ 自分の考えをうまくまとめて人に伝えられない。人の話していることをうまく理解できない。
- ◆ 理解の程度にかかわらず「ハイ」と答えてしまう。
- ◆ 個別の指示がないと「ポー」としていることが多くみられる。

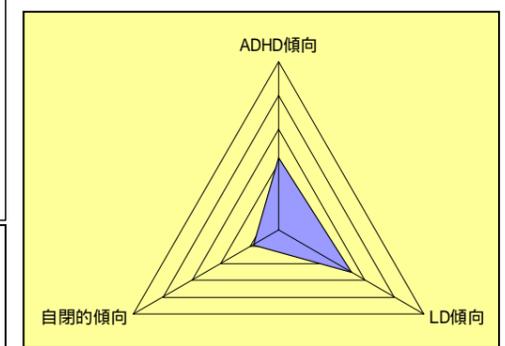
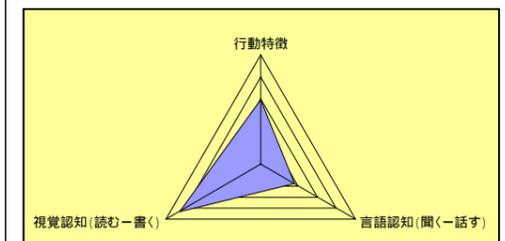
<その他>

- 早寝早起きの習慣があり、健康。
- ◆ 進路に関する意識が低く、何事にも自信がない。



〔心理・発達検査等〕
実施していない。

認知と行動の評価



保護者・生徒の願い

<保護者>

- からかいはじめの対象になって学校に足が向かなくなるのが心配。
- 子どもが将来、社会的自立できるか心配。

<生徒>

- 教室では落ち着いた雰囲気でごしたい。

配慮と支援の方針

立案に際して着目したこと

- ほんとうのわたしを見つけて Ver. 2 B表より、Cさんの聞き取りの苦手さは聴覚的受容や聴覚記憶、短期記憶に要因がありそうである。
- 認知行動別傾向による分類では、言語認知(聞く・話す)の発達に大きな課題があることが分かる。
- 推測される特性では「特異な学習の困難さの傾向(LD傾向)」が推測されている。

配慮と支援の方針

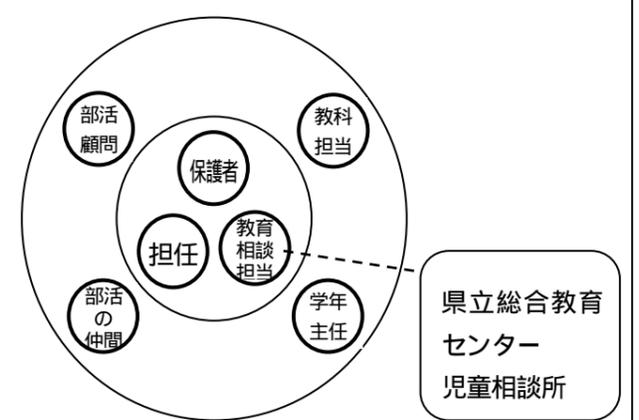
<配慮>

- 教室での席を一番前にする。
- 指示や質問は簡潔にする。
- 教科担当に配慮を要請する。
- 保護者との連絡を密にとる。

<支援の方針>

- 長期記憶は達成出来ているので、注意を向かせること、定着させることが課題である。
- メモをとる習慣をつけさせる。
- 「はい」と「いいえ」を使い分けられるようにする。
- クラスメイトで理解者(協力者)をつくる。

支援チーム



- 担任 教育相談担当が校内でのコア援助チームとして連携する。
- 教育相談担当がコーディネーターの役割を担う。
- 学年主任、部活動顧問が補助的に関わる。
- 部活動の仲間に様子を見守らせる。
- 今後、保護者と話し合い、外部機関と連携(個別式の知能検査を実施するなど)をとる。

4 事例3 高等学校指導事例

個別の指導計画

対象生徒	埼玉県立 高等学校 1年組 Cさん	記載日	平成 年 月 日
主 訴	人の話していることが理解できない 自分の考えを相手にうまく伝えられない。		
長期目標	自分の苦手なことを理解し、カバーする方法を身に付ける。 積極的に他者と関われるような自信をつける。		

実態把握		目標	具体的手立て	経過
聞く	<ul style="list-style-type: none"> 聞き違いがある。 理解していないのに「ハイ」といってしまう。 	学習面	<ul style="list-style-type: none"> ジェスチャーを交えて説明する。 指示は行動を細分化して伝える。 Cさんの方を向いて指示を出す。 全体への指示のあと、個別に指示をする。 実習科目などは補習を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> 明確な変化はまだ確認できていない。 補習の効果があり、検定などにも合格した。
話す	<ul style="list-style-type: none"> 順序立てて話すことが苦手。 質問に適切に答えられない。 緊張が高いように見受けられる。 			
読む	<ul style="list-style-type: none"> 漢字の読みはできる。 	生活・行動面	<ul style="list-style-type: none"> 教科担当がCさんへの理解を深める。 教科担当者にCさんへの対応を説明し協力を求める。 Cさんへの支援チームで引き続き観察と情報交換を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> 教科担当から担任へ情報が集中するようになった。 担任が安心してCさんに対応できるようになった。
書く	<ul style="list-style-type: none"> 黒板の視写は時間がかかるが十分可能。 考えをまとめて書くことが苦手。 			
計算する	<ul style="list-style-type: none"> 基本的な計算技能はある。 		<ul style="list-style-type: none"> 注意して話が聞けるようにする。 聞き漏らしによる不利益を軽減する。 	<ul style="list-style-type: none"> 課題の出し忘れや補習への不参加などは減った。
推論する	<ul style="list-style-type: none"> こちらから誘導すれば推論できる。 			
その他	<ul style="list-style-type: none"> ボーとすることがしばしばある。 整理整頓ができない。 自分が考えを相手にうまく伝えられないことに対する気付きがある。 	<ul style="list-style-type: none"> 学校に居心地のいい環境をつくる。 	<ul style="list-style-type: none"> クラスCさんと気の合いそうなクラスメートに、意図的に関わるよう協力を求める。 放課後は部活動の仲間に様子を見守らせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 課題の出し忘れや補習への不参加などは減った。 部活動中は楽しく過ごしている。 以前より教室の居心地が良くなったと言っている。 補習のときに知り合った友人と休み時間などに談笑していた。

現状()と今後の方針()

現在は部活動や補習などを通じて知り合った同学年の友人と過ごす時間が増えてきており、いじめやからかいなどの心配は減ってきた。また、その友人間では気楽に会話を楽しむことも出来ている。

担任を中心にCさんをサポートする教員と生徒のネットワークが形成されつつある。

補習やメモでの指示などの効果により成績不振の心配は無くなったが、学習面での明確な結果はまだ現れていない。

自分の苦手なことへの理解はまだ不十分なので、能動的な援助要請が出来るように自己理解を促進する。

自分の考えをうまく表現できるように、ソーシャルスキルトレーニングなどを行う。

【指導事例ケース枠】

困りごとは何ですか？

生育歴と
現在の様子

●●が●●な●●さん (●●年生)

表にまとめてみましょう
認知と行動の
評価

じっくりみてみましょう

行動の観察と分析

<学習面> :得意 :苦手・課題

<行動面>

<その他>

Blank box for observation and analysis.

Blank box for observation and analysis.

Blank box for cognitive and behavioral evaluation.

配慮と支援の方針
<配慮>

支援チーム

<支援の方針>

保護者・児童の願い

配慮と支援の方針
立案に際して着目したこと

【個別の指導計画様式】

個別の指導計画

対象児童生徒 主 訴	学校 年 組 名前	記載日	平成 年 月 日
長期目標			

実態把握(行動観察・諸検査)		目 標	具体的手立て	経 過
聞 く		教科全体		
話 す		国 語		
読 む		算 数 (数 学)		
書 く				
計 算 す る		生 活 ・ 行 動 面		
推 論 す る				
そ の 他				

現状と今後の方針

研究のまとめ

現在、これまでの特殊教育の対象の障害だけではなく、LD、ADHD、高機能自閉症等を含めた障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズに応じて、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行う「特別支援教育」が推し進められている。

本調査研究の調査で明らかになった本県における通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒は、10.5%である。このことは、どの学校、どの学級にも特別な教育的支援の必要な児童生徒が在籍している可能性がある状況を表し、通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒への支援が喫緊の教育課題であることを示している。

今後、幼・小・中・高等学校の教師一人一人が、通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等を含めた特別な教育的支援の必要な幼児児童生徒への理解を深め、その一人一人の教育的ニーズに応じた指導及び支援の在り方についての専門性と指導力の向上を図ることが求められている。

以下は、本研究を通じて明らかになったその具体策及び今後の課題である。

1 意識変革 ~指導に困っている子から、支援を必要としている子へ~

特別な教育的支援の必要な児童生徒への支援のスタートは、学級担任などが児童生徒の出すサインに気付くことから始まる。この学級担任による気付きが適切に行われない場合、その児童生徒は「指導に困る子」となり、本人の自己有能感の低下など招き、場合によっては「不登校」などの二次障害を起こすことがある。

気付きからアセスメントを行う際は、本調査研究で示した「ほんとうのわたしを見つけて Ver. 2 (認知・行動評価表)」などを活用しながら、児童生徒の視点に立って、得意なことや不得意なことを見極めることが重要である。

指導及び支援においては、「できること」に着目し、様々な学習活動等において、達成感や成就感を味わわせる成功体験を積み重ね、自己有能感を高めていくことが何よりも大切である。

2 校内支援体制の構築 ~計画的・継続的な教育的支援を行うために~

校内支援体制として、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・配置、校内外の人的・物的教育資源を活用した個別や小集団での指導体制の整備、などが必要である。

これらの校内支援体制を活用して特別な教育的支援の必要な児童生徒について、保護者及び本人のニーズを踏まえて具体的な支援策を検討し、一人一人の教育的ニーズに応じた「個別の指導計画」(個別の教育支援計画)を作成し、計画的に進めることが必要である。さらに、その指導の結果を評価し、目標の設定や課題の内容、具体的な手立て等を必要に応じて見直していくことが重要である。

この Plan-Do-See のプロセスの中で蓄積されていく支援策とそれを実施していく手立ての蓄積が、その学校や先生方の大きな財産となっていくのである。

3 関係機関との連携 ~リーダーシップとコーディネーターの役割~

児童生徒の能力や可能性を最大限に伸ばすためには、教育、心理、医療、福祉、労働等の外部の専門家や市町村就学支援委員会等との連携が不可欠である。今後、各学校及び学級において、特別な教育的支援の必要な児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた支援が行われ、それらが継続的に機能していくためには、特別支援教育の推進に向けて管理職がリーダーシップを発揮するとともに、特別支援教育コーディネーターの役割がより一層重要となってくる。

LD、ADHD、高機能自閉症等を含めた特別な教育的支援の必要な児童生徒に対する支援体制の構築には、上記の3観点に加え、学校、家庭、関係機関が共通理解を図りながら対応していく中で、児童生徒とともに保護者を支援していくことが重要であることを忘れてはならない。

【資料】

通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒に関する調査用紙

別紙 1

「通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒に関する調査」 について

平成16年7月8日(金)

県立総合教育センター

1 目的

- (1) 埼玉県の小・中学校における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調査を行い、今後の特別支援教育推進の基礎資料とする。
- (2) 調査の実施及び調査結果の報告を通じて、小・中学校の教職員がLD、ADHD、高機能自閉症等により特別な教育的支援を必要としている児童生徒についての理解を深め、あわせて特別支援教育の推進に寄与する。

2 調査方法

(1) 調査内容

質問項目及び判断基準は、平成14年2月から3月にかけて文部科学省調査研究会が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国調査」に準ずる。

(2) 調査対象校・学級及び対象児童生徒

埼玉県内の全市町村立小・中学校の全ての通常の学級において実施する。対象児童生徒は、各学級において無作為に抽出した男女各5名、計10名とする。

(3) 調査時期

平成16年7月から9月にかけて実施。

(4) 調査実施に係る手順等

ア 平成16年7月8日(木)総合教育センターにおいて、市町村教育委員会特別支援教育担当者への説明会を開催し、調査方法等の説明及び調査用紙の配布を行う。

イ 市町村教育委員会は管内小・中学校に調査の趣旨及び方法等について説明し、調査用紙等を配布する。

ウ 小・中学校において、「調査実施要領」等に基づき調査を実施する。

エ 市町村教育委員会において、小・中学校からの調査報告を集計する(集計用フロッピーデスクへの入力)。

オ 市町村教育委員会から、各教育事務所長へ平成16年9月24日(金)までに、市町村教育委員会管内小・中学校の集計結果(市町村教育委員会用集計用紙及び集計用フロッピーデスク)を送付する。

なお、さいたま市教育委員会においては、提出先を、県立総合教育センター所長あてとする。

3 調査結果

埼玉県における市町村立小・中学校における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状況を、本県全体の結果としてまとめる。

なお、詳細については、本年度末に総合教育センター研究報告書として報告する。

4 留意事項

調査の実施にあたり、特に以下の3点について御留意願います。

- (1) 調査は、「調査実施要領」の調査手順及び方法により実施する。実施結果については、必ず、学年主任等複数の教員で協議の上回答する。
- (2) 本調査の目的にあるように、本調査により得られる調査結果はLD・ADHD・高機能自閉症の実態を表すものではなく、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調査を行うものである。なお、本県におけるその状況を把握するもので、児童生徒一人一人の実態を把握するものではない。
- (3) 調査の実施に当たっては、質問項目を直接児童生徒に尋ねることなどが無いよう児童生徒の人権に十分配慮するとともに、調査結果及び集計結果の取扱いに際しては、児童生徒の個人情報の保護に留意する。

「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調査」

調査実施要領

埼玉県立総合教育センター

1 調査対象

(1) 調査対象学級及び調査対象児童生徒

ア 通常の学級に在籍する児童生徒が調査の対象となります。調査を実施する児童生徒は、無作為に抽出した男女各5名の計10名^{*1}とします。

イ 視覚障害、聴覚障害、言語障害、知的障害に起因する学習面や生活面の困難さを示す児童生徒は、この調査の対象外となります。^{*2}

(2) 調査対象児童生徒の抽出

校長より指示があります。その指示にしたがい調査対象児童生徒を抽出してください。

2 報告者

調査結果につきましては、必ず校長の承認のもと校長名での報告をお願いします。
なお、集計用紙への公印の押印は不要です。

3 調査実施者

(1) 通常の学級担任が調査を実施し、実施結果について学年主任等複数の教員で協議の上^{*3}御回答ください。

(2) 調査用紙1～3に記載されている質問項目を児童生徒に直接質問することは絶対にしないでください。^{*4}

*1 無作為の抽出となるよう、氏名順の出席名簿などを使用してください。生年月日順など調査結果に影響を与えると思われる名簿は使用できません。校長の指示により、機械的に割り振られることにより、調査対象児童生徒を抽出してください。(例出席名簿の男女各1番～5番)
また、何番から何番までとするかを、学級担任などが決めることはできません。

学級の児童生徒数が男女各5名及び計10名のいずれかに満たない場合は、その学級は、調査対象外の学級となります。また、その学級の児童生徒数などは集計結果には含まれません。

*2 調査対象であるかどうかの判断は、市町村就学指導(支援)委員会及び校内就学相談委員会などの判断を参考に、学年主任等複数の教員で協議してください。担任一人で調査対象であるかどうかの判断を行うことのないようにしてください。なお、本調査の実施に際して、改めて医師の診断や保護者への確認などは必要ありません。

外国籍の児童生徒が、まだ日本語の表出と理解が困難な場合などでは、調査対象外の児童生徒となることもあります。

抽出した10名の中に、調査対象外の児童生徒がいた場合でも、抽出した10名で調査を実施します。ただし、調査対象外の児童生徒への調査は必要ありません。また、集計用紙の記入では、調査対象外の児童生徒の人数も各学級児童(生徒)数に含めて集計してください。

*3 この調査手続きは、本調査結果に重要な影響を及ぼすところで、必要不可欠な調査手順です。省かれたり、割愛されることのないよう重ねてお願いします。

*4 本調査は、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本県における状況を調査するもので、児童生徒一人一人の実態を把握するものではありません。児童生徒の日頃の様子などから総合的に判断してください。

4 集計用紙記入者

集計用紙記入者は、教頭とします。

5 調査時期

平成16年4月から9月上旬までの児童生徒の学習や生活の様子などから総合的に判断してください。なお、同年4月から7月までの児童生徒の学習や生活の様子から総合的に判断して、夏季休業中に本調査を実施することができます。

6 調査の順序

- (1) 本調査に係わる全ての教職員は、別紙7「参考資料1・参考資料2」により、LD、ADHD、高機能自閉症など特別な教育的支援の必要な児童生徒についての理解を深めるとともに、別紙2-1「調査実施要領」にある調査内容や手順などに精通してください。
- (2) 調査実施者は、児童生徒の学習や生活の様子を観察するとともに、指導記録などを確認してください。
- (3) 調査実施者は、各学級に在籍する児童生徒を対象に、別紙2-1「調査実施要領」に基づき、「調査用紙1～3」(別紙2に添付)の各質問について調査を実施する。^{*5}
- (4) (3)の結果について、学年主任等複数の教員が協議し、別紙6「学級担任作業シート」を活用しながら「判断基準」(別紙2に添付)に基づき各質問項目に該当する人数を求める。^{*6}
- (5) 調査実施者は、校内の集計用紙記入者(教頭)に調査結果を報告する。
- (6) 集計用紙記入者は各学級からの調査結果を集約し、別紙5「小学校または中学校用集計用紙記入例」を参照し、別紙4「小学校または中学校用集計用紙」に記入し、校長の承認を得てください。その後、各市町村教育委員会へ集計用紙を提出してください。

7 提出物及び提出先

- (1) 提出物：別紙4「小学校または中学校用集計用紙」(A3判片面印刷で2枚)
- (2) 提出先：市町村教育委員会教育長あて

8 個人情報の保護とその取扱い

- (1) 「調査実施要領」や「小学校または中学校用集計用紙」及び「学級担任作業シート」などの取扱いについて、調査実施中はその取扱いに十分留意し、市町村教育委員会への報告後は、速やかに各小・中学校において適切に処分してください。
- (2) 調査対象児童生徒の抽出方法や調査結果など調査の実施にあたって知り得た事柄は、職務上知り得た秘密となり、秘密を守る義務が生じますので、その取扱いには十分御留意ください。

*5 調査用紙1～3に記載されている質問項目を児童生徒に直接質問することは絶対にしないでください。

調査は、調査対象児童生徒の男女計10名に対し、調査用紙1～3の75項目の設問について必ず全て実施してください。

*6 「学級担任作業シート」に調査用紙2の調査結果のポイントを記入する際、質問項目の奇数番目と偶数番目をそれぞれ集計することになりますので、御注意ください。

「判断基準」は、調査用紙1～3でそれぞれ異なっていますので、御注意ください。

学習面の様子（「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算」「推論」）について お答えください。

（0：ない、1：まれにある、2：ときどきある、3：よくある、の4段階で回答）

1	(1) 聞き間違いがある（「知った」を「行った」と聞き間違える）	0 - 1 - 2 - 3
	(2) 聞きもちがある	0 - 1 - 2 - 3
	(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
	(4) 指示の理解が難しい	0 - 1 - 2 - 3
	(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）	0 - 1 - 2 - 3
2	(6) 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
	(7) ことばにつまったりする	0 - 1 - 2 - 3
	(8) 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
	(9) 思いつくままに話すなど、道筋の通った話をするのが難しい	0 - 1 - 2 - 3
3	(10) 内容をわかりやすく伝えることが難しい	0 - 1 - 2 - 3
	(11) 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
	(12) 文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする	0 - 1 - 2 - 3
	(13) 音読が遅い	0 - 1 - 2 - 3
	(14) 勝手読みがある（「いきました」を「いました」と読む）	0 - 1 - 2 - 3
4	(15) 文章の要点を正しく読むことが難しい	0 - 1 - 2 - 3
	(16) 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
	(17) 独特の筆順で書く	0 - 1 - 2 - 3
	(18) 漢字の細かい部分を書き間違える	0 - 1 - 2 - 3
	(19) 句読点が抜けたり、正しく打つことができない	0 - 1 - 2 - 3
5	(20) 限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書けない	0 - 1 - 2 - 3
	(21) 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。分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている）	0 - 1 - 2 - 3
	(22) 簡単な計算が暗算でできない	0 - 1 - 2 - 3
	(23) 計算をするのにとても時間がかかる	0 - 1 - 2 - 3
	(24) 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
6	(25) 学年相応の文章題を解くのが難しい	0 - 1 - 2 - 3
	(26) 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。「15 cmは150 mm」ということ）	0 - 1 - 2 - 3
	(27) 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
	(28) 事物の因果関係を理解することが難しい	0 - 1 - 2 - 3
	(29) 目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい	0 - 1 - 2 - 3
	(30) 早合点や、飛躍した考えをする	0 - 1 - 2 - 3

行動面での様子（「不注意」「多動性 - 衝動性」）について お答えください。

（0：ない、もしくはほとんどない、1：ときどきある、2：しばしばある、3：非常にしばしばあるの4段階で回答）

(31) 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
(32) 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
(33) 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
(34) 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
(35) 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
(36) 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
(37) 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
(38) 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
(39) 学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい	0 - 1 - 2 - 3
(40) 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
(41) 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	0 - 1 - 2 - 3
(42) 過度にしゃべる	0 - 1 - 2 - 3
(43) 学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう	0 - 1 - 2 - 3
(44) 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
(45) 気が散りやすい	0 - 1 - 2 - 3
(46) 日々の活動で忘れっぽい	0 - 1 - 2 - 3
(47) 順番を待つのが難しい	0 - 1 - 2 - 3
(48) 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

行動面での様子（「対人関係やこだわり等」）について お答えください。

（0：いいえ、1：多少、2：はい、3段階で回答）

(49) 大人びている。ませている	0 - 1 - 2
(50) みんなから、「 博士」「 教授」と思われている（例：カレンダー博士）	0 - 1 - 2
(51) 他の子どもが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
(52) 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
(53) 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
(54) 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
(55) 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	0 - 1 - 2
(56) 独特な声で話すことがある	0 - 1 - 2
(57) 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 （唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ）	0 - 1 - 2
(58) 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
(59) いろいろな事を話すが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない	0 - 1 - 2
(60) 共感性が乏しい	0 - 1 - 2
(61) 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言う	0 - 1 - 2
(62) 独特な目つきをすることがある	0 - 1 - 2
(63) 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	0 - 1 - 2
(64) 友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる	0 - 1 - 2
(65) 仲の良い友人がいない	0 - 1 - 2
(66) 常識が乏しい	0 - 1 - 2
(67) 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
(68) 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
(69) 意図的でなく、顔や体を動かすことがある	0 - 1 - 2
(70) 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
(71) 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
(72) 特定の物に執着がある	0 - 1 - 2
(73) 他の子どもたちから、いじめられることがある	0 - 1 - 2
(74) 独特な表情をしていることがある	0 - 1 - 2
(75) 独特な姿勢をしていることがある	0 - 1 - 2

「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調査」

判断基準

調査用紙1 学習面での様子（「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」）

1～6の6つの質問領域（各5つの設問）の内、少なくとも一つの領域で該当する項目が12ポイント以上であること。

調査用紙2 行動面での様子（「不注意」「多動性-衝動性」）

奇数番目の設問群、または、偶数番目の設問群の少なくとも一つの群で該当する項目が6ポイント以上であること。

ただし、回答の0と1を0点に、2と3を1点にして計算する。

調査用紙3 行動面での様子（「対人関係やこだわり等」）

質問項目の合計が全体で22ポイント以上であること。

LD（学習障害）・ADHD（注意欠陥／多動性障害）・高機能自閉症等の定義

LD（学習障害）の定義

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

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

文部省協力者会議・最終報告（平成11年7月）より

ADHD（注意欠陥／多動性障害）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。

文部科学省「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28日）に添付された参考資料「定義と判断基準（試案）」より

高機能自閉症等の定義

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。

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）

文部科学省「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28日）に添付された参考資料「定義と判断基準（試案）」より

用語解説

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。

文部科学省「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28日）



「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」 調 査 結 果

1. 調査の目的

学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態を明らかにし、今後の施策の在り方や教育の在り方の検討の基礎資料とする。

2. 調査の方法

(1) 調査研究会

以下のメンバーから成る調査研究会により、対象や質問事項等について検討した。

代表	大南英明	帝京大学	教授
副代表	草野弘明	聖母学院中学校・高等学校	校長
	上野一彦	東京学芸大学	副学長
	上林靖子	中央大学文学部	教授
	市川宏伸	都立梅ヶ丘病院	副院長
	渥美義賢	独立行政法人国立特殊教育総合研究所	情緒障害教育研究部長
	柘植雅義	文部科学省初等中等教育局特別支援教育課	特別支援教育調査官
	石塚謙二	〃	特殊教育調査官
	東條吉邦	独立行政法人国立特殊教育総合研究所	分室長
	廣瀬由美子	〃	分室主任研究官
	花輪敏男	〃	情緒障害教育研究室長
	海津亜希子	〃	病弱教育研究部研究員

(2) 質問項目

学習面（「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」）

米国の研究者におけるLDに関するチェックリスト（LDDI）及び、日本の研究者におけるチェックリスト（LDI）（現在標準化中）を参考にして作成。

行動面（「不注意」「多動・衝動性」）

米国の研究者によって作成された、ADHDに関するチェックリスト（ADHD-RS）を参考にして作成。

行動面（「対人関係やこだわり等」）

スウェーデンの研究者によって作成された。高機能自閉症に関するスクリーニング質問紙（ASSQ）を参考にして作成。

質問項目は別添。

(3) 調査対象

全国5地域の公立小学校（1～6年）及び公立中学校（1～3年）の通常の学級に在籍する児童生徒41,579人を対象として、学級担任と教務主任等の複数の教員で判断の上で回答するように依頼した。これは、対象地域の全児童生徒数の2.5%にあたる。

(4) 調査時期

2002年2月から3月にかけて実施。

(5) 回収率

対象学校は370校で回収率は98.9%。対象学級では4328学級で回収率は98.6%。

(6) 基準

質問の試行による信頼性の確認とともに、諸外国の調査で利用された基準を踏まえて本調査における基準を設定。

学習面（「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」）

「聞く」「話す」等の6つの領域（各5つの設問）の内、少なくともひとつの領域で該当項目が12ポイント以上をカウント。

行動面（「不注意」「多動性-衝動性」）

奇数番目の設問群（不注意）または、偶数番目の設問群（「多動性-衝動性」）の少なくとも一つの群で該当する項目が6ポイント以上をカウント。ただし、回答の0、1点を0点に、2、3点を1点にして計算。

行動面（「対人関係やこだわり等」）

該当する項目が22ポイント以上をカウント。

（7）留意事項

本調査は、担任教師による回答に基づくもので、LDの専門家チームによる判断ではなく、医師による診断によるものではない。従って、本調査の結果は、LD・ADHD・高機能自閉症の割合を示すものではないことに注意する必要がある。

3．集計結果

知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を持っていると担任教師が回答した児童生徒の割合は、表1に示すように6.3%である。

表1 知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合

学習面か行動面で著しい困難を示す	6.3%
学習面で著しい困難を示す	4.5%
行動面で著しい困難を示す	2.9%
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.2%

小数点以下の四捨五入の扱いにより下記の表1、2の数値から計算すると6.2%になる。

「学習面で著しい困難を示す」とは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の一つあるいは複数で著しい困難を示す場合を示し、一方、「行動面で著しい困難を示す」とは、「不注意」の問題、「多動性-衝動性」の問題、あるいは「対人関係やこだわり等」の一つか複数で著しく示す場合を示す。

学習面や行動面の各領域で著しい困難を示す割合を表2に示す。

表2 知的発達に遅れはないものの学習面や行動面の各領域で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合

A：「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に著しい困難を示す	4.5%
B：「不注意」又は「多動性-衝動性」の問題を著しく示す	2.5%
C：「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す	0.8%

「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に著しい困難を示すとは、その一つあるいは複数で著しい困難を示す場合を示す。

A・B・Cの重なり状況を表3に示す。

表3 A・B・Cの関連

AかつB	1.1%
BかつC	0.4%
CかつA	0.3%
AかつBかつC	0.2%

各領域の下位項目毎の集計を表4に示す。

表4 領域別集計

「聞く」又は「話す」に著しい困難を示す	1.1%
「読む」又は「書く」に著しい困難を示す	2.5%
「計算する」又は「推論する」に著しい困難を示す	2.8%
「不注意」の問題を著しく示す	1.1%
「多動性・衝動性」の問題を著しく示す	2.3%
「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す	0.8%

男女別の主計を表5に示す

表5 男女別集計

男	8.9%
女	3.7%

4. 参考資料

・LD:

「公立学校の生徒の約5%がLDを有すると同定されている。」
(アメリカ精神医学会DSM - 1994)

「6 - 17歳で5.59%」

(アメリカIDEA第22回議会報告書、教育省2000)

・ADHD:

「有病率は、学齢期の子供で3~5%と見積もられている。」

(アメリカ精神医学会DSM - 1994)

・高機能自閉症:

上記のいずれの資料にも記載なし

質問項目

- 「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」
- ・聞き間違いがある(「知った」を「行った」と聞き間違える)
 - ・聞きもらしがある
 - ・個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい
 - ・指示の理解が難しい
 - ・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)
 - ・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)
 - ・ことばにつまったりする
 - ・単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする
 - ・思いつくままに話すなど、道筋の通って話をするのが難しい
 - ・内容をわかりやすく伝えることが難しい
 - ・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
 - ・文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする
 - ・音読が遅い
 - ・勝手読みがある(「いきました」を「いました」と読む)

- ・文章の要点を正しく読むことが難しい
- ・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）
- ・独特の筆順で書く
- ・漢字の細かい部分を書き間違える
- ・句読点が抜けたり、正しく打つことができない
- ・限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書けない
- ・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。分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている）
- ・簡単な計算が暗算でできない
- ・計算をするのにとっても時間がかかる
- ・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）
- ・学年相応の文章題を解くのが難しい
- ・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。「15 cmは 150 mm」ということ）
- ・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）
- ・事物の因果関係を理解することが難しい
- ・目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい
- ・早合点や、飛躍した考えをする
（0：ない、1：まれにある、2：ときどきある、3：よくある、の4段階で回答）

「不注意」「多動性 - 衝動性」

- ・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
- ・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
- ・課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい
- ・授業中や座っているべき時に席を離れてしまう
- ・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
- ・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
- ・指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない
- ・遊びや余暇活動に大人しく参加することが難しい
- ・学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい
- ・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
- ・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
- ・過度にしゃべる
- ・学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう
- ・質問が終わらない内に出し抜けて答えてしまう
- ・気が散りやすい
- ・順番を待つのが難しい
- ・日々の活動で忘れっぽい
- ・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
（0：ない、もしくはほとんどない、1：ときどきある、2：しばしばある、3：非常にしばしばある、の4段階で回答）

「対人関係やこだわり等」

- ・大人びている。ませている
- ・みんなから、「 博士」「 教授」と思われている（例：カレンダー博士）
- ・他の子どもが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
- ・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

- ・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
 - ・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
 - ・言葉を組み合わせ、自分だけにしか分からないような造語を作る
 - ・独特な声で話すことがある
 - ・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
(唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ)
 - ・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
 - ・いろいろな事を話すが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない
 - ・共感性が乏しい
 - ・周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言う
 - ・独特な目つきをすることがある
 - ・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
 - ・仲の良い友人がいない
 - ・常識が乏しい
 - ・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
 - ・動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある
 - ・意図的でなく、顔や体を動かすことがある
 - ・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
 - ・特定の物に執着がある
 - ・他の子どもたちから、いじめられることがある
 - ・独特な表情をしていることがある
 - ・独特な姿勢をしていることがある
- (0 : いいえ、 1 : 多少、 2 : はい、 の 3 段階で回答)

【参考文献等】

発達障害者支援法（平成16年12月10日、平成17年4月1日施行）

（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/05011301.htm）

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 文部科学省調査研究協力者会議

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

小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）平成16年1月 文部科学省

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

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1日

中央教育審議会 （http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05020701.htm）

ノーマライゼーションの理念に基づく教育をどのように進めるかについて（検討結果報告）

平成15年11月 平成15年度埼玉県特別支援教育振興協議会

（<http://www.pref.saitama.jp/A20/BN00/hp/toksaishu/hokokuindex.htm>）

「LD、ADHD、高機能自閉症」の児童生徒の理解と支援のために

- 特別支援教育推進体制モデル事業（中間報告） - 平成16年3月 埼玉県教育委員会

（<http://www.pref.saitama.lg.jp/A20/BN00/hp/top.htm>）

学習障害（LD）児等の指導 - 実態把握、指導内容、指導方法 - 指導法マニュアル

平成11年3月埼玉県立南教育センター

通常の学級における特別な教育的配慮の必要な児童生徒への支援の在り方に関する調査研究

～ LD、ADHD、高機能自閉症について～ 研究報告書第289号

平成16年3月 埼玉県立総合教育センター

（<http://www.center.spec.ed.jp/d/da.html>）

日本版WISC - 知能検査法 日本版WISC - 刊行委員会 訳編著 日本文化科学社

K・ABCアセスメントと指導 - 解釈の進め方と指導の実際 - 前川久男、石隈利紀、藤田和弘、

松原達哉 編著 丸善メイツ株式会社

ITPA言語学習能力診断検査手引 1993年改訂版 旭出教育研究所 上野一彦、越智啓子、

服部観美佳子 日本版著 日本文化科学社

日本LD学会LD・ADHD等関連用語集 LD学会編 日本文化科学社

LDの教育 上野一彦、牟田悦子、小貫 悟 著 日本文化科学社

スーパーバイザー 上越教育大学 教授 加藤 哲文

研究協力委員	岩槻市立西原小学校	教頭	加藤鉄志朗
	狭山市立富士見小学校	教諭	吉野 和仁
	三芳町立竹間沢小学校	教諭	清水喜久子
	滑川町立宮前小学校	教諭	戸田 昌子
	小川町立東中学校	教諭	増田 博信
	吉川市立東中学校	教諭	松井 宏公
	県立朝霞高等学校	教諭	鯨井 聡
	県立新座高等学校	教諭	四阿 久修
	県立秩父農工高等学校	教諭	中山 義治

幹 事 指導部特別支援教育課 主任指導主事 豊嶋 瑞穂

担 当	県立総合教育センター	副 所 長	小林 芳徳
	同 特別支援教育担当	指導主事	藤村英一郎
		指導主事	小池 浩次
		指導主事	今井 聡美
		指導主事	山田 明