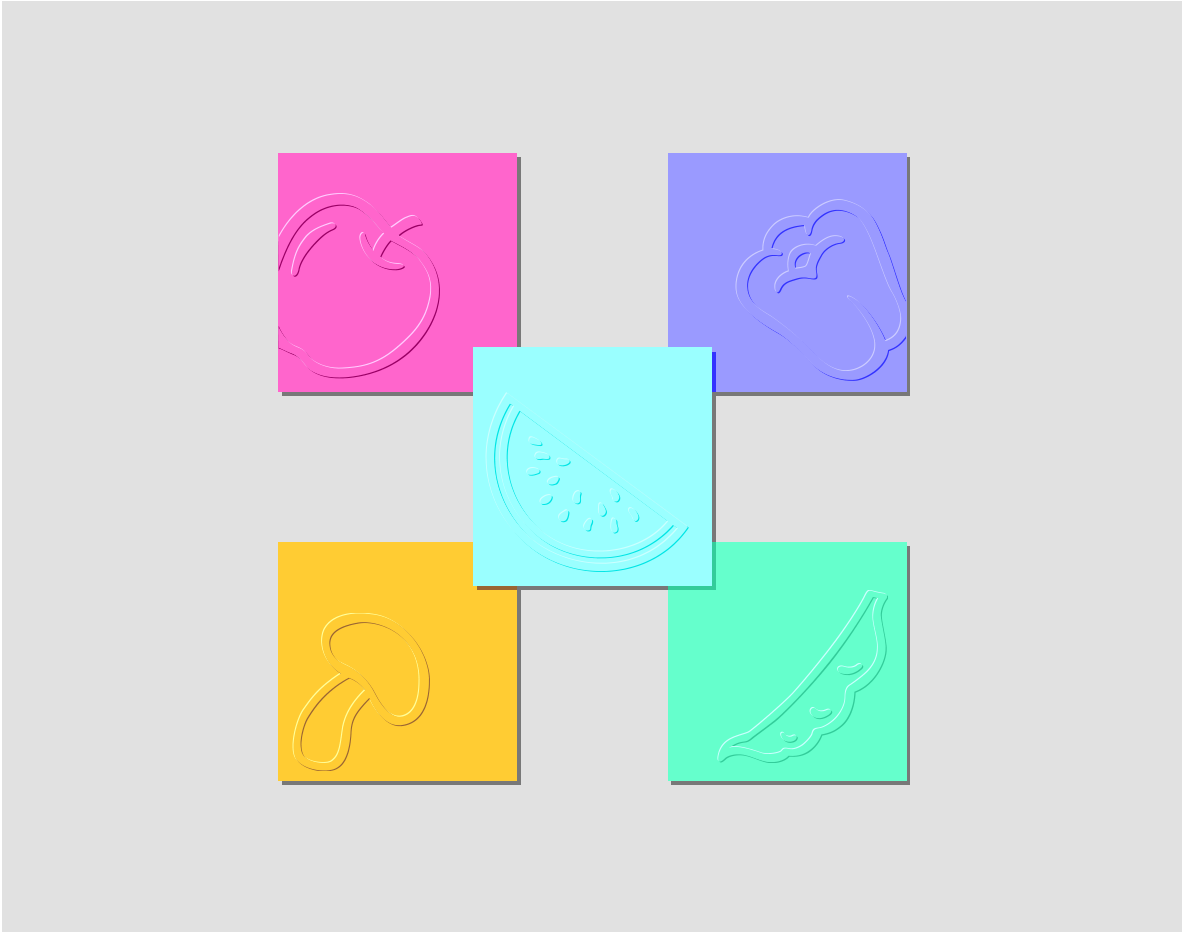
特別支援教育研修資料

PEARLS　OF　WISDOM

How we should care for LD,ADHD,HFA

～特殊教育のノウハウの活用～



北海道立特殊教育センター

PEARLS OF WISDOM

「知恵袋」の意。特別な教育的支援を必要とする児童生徒への支援を推進するに当たって、手がかりとなる特殊教育のノウハウを表します。

本誌の内容を参考にしながら、特別な教育的支援を必要とする児童生徒一人一人の教育的ニーズや、本人、保護者、関係者の願いに応じて、個に応じた配慮の仕方や指導内容・方法を工夫してください。

ま　え　が　き

特別支援教育を推進するに当たっては、通常の学級に在籍する軽度発達障害のある児童生徒に対する支援の在り方が課題となります。LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒の指導については、教育的な定義が示され、児童生徒の適切な実態把握とともに、一人一人の教育的ニーズに応じた特別な教育的支援を行うこととされています。しかし、通常の学級に在籍するこのような児童生徒に対しては、具体的にどのような指導を行うことが望ましいかということについて、明確に示されたものがありません。今後の特別支援教育の在り方についての最終報告の中では、特殊教育で培われた指導のノウハウを活用した取組を実践することが考えられると述べられております。

このような状況を踏まえ、当センターでは、平成１４年度「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の教育に関する研究」を研究紀要にまとめ、軽度発達障害児の理解と対応に関する内容を整理し、LD等の児童生徒に対する具体的な配慮のポイントを明らかにしました。この内容と、平成１３年度に研修資料として作成した「特殊教育における専門性」の中から各障害ごとの実践知、技術知を結びつけることにより、LD等の児童生徒に効果的な指導内容・方法を提供することができると考え、本誌をとりまとめました。

児童生徒一人一人の状態を適切に把握した上で、それぞれの特徴、課題に応じた支援や適切な指導内容を工夫することにより、LD等の児童生徒が生き生きとした学校生活を送ることができるものと考えております。

各学校においては、LD等の児童生徒に対する指導の手がかりとして、本誌をご活用いただきたいと願っております。

平成１６年３月

北海道立特殊教育センター所長

鈴　木　重　男

目　　次

まえがき

１　LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒の理解
（１）LDの児童生徒の理解・・・・・・・・・・・・・・・・・・・１
（２）ADHDの児童生徒の理解・・・・・・・・・・・・・・・・・２
（３）高機能自閉症の児童生徒の理解・・・・・・・・・・・・・３
（４）LD等の児童生徒の指導の形態と場・・・・・・・・・・・・３

２　具体的な配慮のポイントに対する支援の内容・方法
（１）聞くことの困難さへの支援・・・・・・・・・・・・・・・４
（２）話すことの困難さへの支援・・・・・・・・・・・・・・・７
（３）読むことの困難さへの支援・・・・・・・・・・・・・・・９
（４）書くことの困難さへの支援・・・・・・・・・・・・・・・11
（５）計算することの困難さへの支援・・・・・・・・・・・・・13
（６）推論することの困難さへの支援・・・・・・・・・・・・・14
（７）注意の集中の困難さへの支援・・・・・・・・・・・・・・16
（８）動きの困難さへの支援・・・・・・・・・・・・・・・・・17
（９）衝動性への支援・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・21
(10) 人とのかかわりの支援・・・・・・・・・・・・・・・・・22
(11) コミュニケーションの支援・・・・・・・・・・・・・・・24
(12) 興味の範囲への支援・・・・・・・・・・・・・・・・・・25
(13) 特異な行動への支援・・・・・・・・・・・・・・・・・・26

３　各教科等の困難に対する支援の内容・方法・・・・・・・・28

４　授業の展開と指導上の配慮の例　・・・・・・・・・・・・34

※２の項目の区分
　内容的に類似している部分がありますが、(1)～(6)は LD、(7)～(9)はＡＤＨＤ、(10)～(13)は高機能自閉症に対応しています。

1　LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒の理解

LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒を指導する場合には、児童生徒の状態像や特徴を適切に理解することが必要です。LD については、平成11年７月の「学習障害児に対する指導について」の報告で、ADHD、高機能自閉症については、平成15年３月に「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告において定義と判断基準などが示されています。

LD 等の児童生徒を指導するに当たっては、これらの事項に加えて、実態把握の方法、対応の基本などを理解した上で指導することが大切です。

(1)　ＬＤの児童生徒の理解

【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。

「学習障害児に対する指導について」（報告）
学習障害及びこれに類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

【定義について】

○基本的には知的障害のような全般的な発達の遅れはみられない。
○様々な感覚器官を通して入ってくる情報を受け止め、整理し、関係付け、表出する過程のいずれかが十分に機能しないことが予想される。

【状態像の例】

○聞き間違いや聞きもらしがあり、集団への指示や説明を聞き取りにくい。
○筋道の通った話をするのが難しい。
○文章の語句や行を抜かしたり繰り返し読んだりする。
○漢字の細かい部分を書き間違える。
○暗算が難しく、計算に時間がかかる。
○早合点や飛躍した考えをする。

【実態把握の方法】

○聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のどの部分に著しい遅れがあるかを探る。

○学校生活の様子
○学習・日常生活・行動等のﾁｪｯｸﾘｽﾄ
○家庭からの情報
○関係機関からの情報
○専門家チームの判断

○標準学力検査
○ＰＲＳ（LD児診断のためのスクリーニングテスト）
○ＷＩＳＣ－Ⅲ知能検査
○Ｋ－ＡＢＣ心理・教育アセスメントバッテリー
○ＩＴＰＡ言語学習能力診断検査

【対応の基本】

○つまずきの原因に応じた対応を工夫する
→　指導内容をスモールステップ化する
→　具体的な教材を活用する
→　学習速度に応じた働きかけを行う
→　基礎・基本については、繰り返し指導する
→　学習の経過や成果を、分かりやすく伝える など

認知特性に配慮した手だてを講じる
一人一人に応じた適切な手だてを講じる
行動の自己調整の仕方を教える
自分の良いところに気付かせる
自己イメージを高めさせる

(2) ＡＤＨＤの児童生徒の理解

【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。

「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）　特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議

【定義について】

○「不注意」「多動性」「衝動性」の項目に該当する状態が６か月以上続いている。
○「不注意」「多動性」「衝動性」のうちいくつかが７歳以前に存在し、生活上支障がある。
○不適応の状態が複数の場面で認められる。
○知的障害（軽度を除く）、自閉症が認められない。
※医療との連携が必要である。

【状態像の例】

○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。
○話を最後まで聞くことが難しい。
○気が散りやすく、学習課題や活動に必要な物をなくしてしまうことが多い。
○質問が終わらない内に、出し抜けに答えてしまう。
○ルールや順番を守ることが難しい。
○整理整頓が苦手である。

【実態把握の方法】

○行動の原因として考えられるのは、不注意によるものか、多動－衝動性によるものか、両方が混合しているものかを探る。

○学校生活の様子
○学習・日常生活・行動等のチェックリスト
○家庭からの情報
○関係機関からの情報
○専門家チームの判断

○標準学力検査
○ＡＤＨＤ－ＲＳ（学校用）
○ＷＩＳＣ－Ⅲ知能検査
○Ｋ－ＡＢＣ心理・教育アセスメントバッテリー

【対応の基本】

○集中できる状況を作る
　→　集中できるためにどのように環境を整えればよいか
　→　集中できる時間や課題の量はどのくらいか　など
○得意な部分を探る
　→　長所を見つけて評価する機会を増やす
　→　周囲の理解を促す　など
○行動上の問題については一貫した対応をする
　→　共感的にかかわることを基本に接する
　→　増やしたい行動は積極的にほめる　など

自己評価を低下させない
説明的な対応をする
見通しをもたせる
対人関係のスキルを身に付けさせる

(3) 高機能自閉症の児童生徒の理解

【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。

「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）　特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議

【定義について】

○言葉の発達の遅れや、社会的関係形成の困難さによるコミュニケーションのとりにくさから、非言語性の LD と混同しやすい。
○行動面では、多動性や不注意、衝動性など、ADHD の状態像に似た状態を示すことがある。
※医療との連携が必要である。

【状態像の例】

○一般的に興味をもたれないようなことに興味があり、独特の「自分の世界」をもっている。
○その場の状況や相手の気持ちを理解することが難しい。
○社交辞令が通じず、言葉を額面通りに受け取ってしまうことが多い。
○時間や手順など特定のことに強くこだわり、変化への対応が苦手である。

【実態把握の方法】

○得意な情報処理の仕方や、有効なコミュニケーションの方法を探る。

○学校生活の様子
○学習・日常生活・行動等のチェックリスト
○家庭からの情報
○関係機関からの情報
○専門家チームの判断

○標準学力検査
○ＤＳＭ－Ⅳ
○ＷＩＳＣ－Ⅲ知能検査
○Ｋ－ＡＢＣ心理･教育アセスメントバッテリー

【対応の基本】

○情報の処理の仕方を探ること
　→　視覚的な情報を活用する　など
○学習に取り組めるための時間的、空間的な環境を整えること
　→　活動に見通しをもてるための環境を探る
　→　集中できるための環境を探る　など
○指示や説明は具体的にすること
　→　視覚的、数量的に示す　など

コミュニケーションの方法と情報処理の方法を理解して対応する
対人関係スキルを高める
特有の感覚や過敏性を理解する

(4) LD等の児童生徒の指導の形態と場

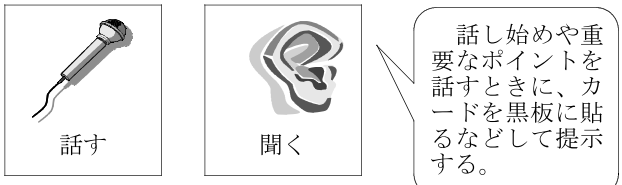
①通常の学級における指導
　・担任が配慮して指導
　・ティームティーチングによる指導、授業時間外の個別指導
②通常の学級以外の場における指導
　・習熟度別の指導
　・特別な場での個別指導
③専門家による巡回指導
④地域の社会資源の活用

具体的な支援
→ 通常の学級での配慮した支援
→ 特別な場などでの支援（個別の対応を含む）

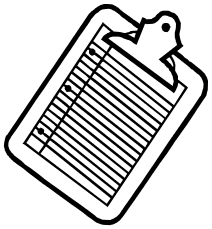
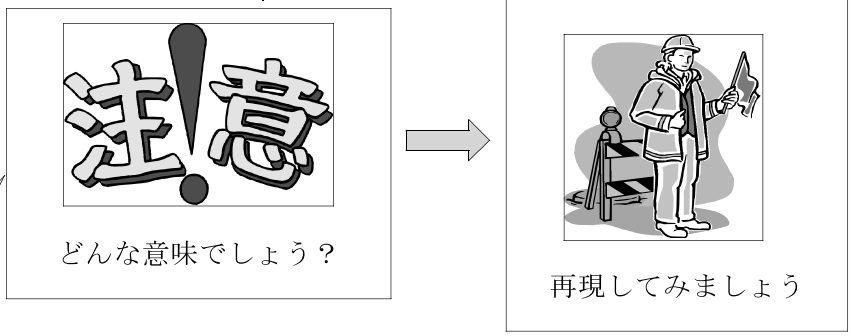
２　具体的な配慮のポイントに対する支援の内容・方法

(1)　聞くことの困難さへの支援

困難な状態 （困難な状態の具体例）	配慮のポイント	支援の内容・方法 （通常の学級での配慮した支援例）
○全体への指示や説明を聞くことが難しい。 ・指示内容についての理解が困難なため、指示に従うことが難しい。 ・全体に話していることを自分に話していると理解していない。	○話し始める前や重要なポイントを話す前に、視線を合わせたり、名前を呼んだり、注意を向けるためあらかじめ決めてある合図をするなどして話し手への注意を喚起する。	**○視線を合わせながら話す** ・悲しみ、驚きなど、場の状況や心の動き、あるいは話の内容によって、表情を豊かにして話をする。 **○名前を呼びながら話す** ・学級全体に話していることは、自分に対しても伝えられているということを意識させるために、時々対象となる児童生徒の名前を呼ぶことで注意を喚起する。 **○話されている内容を理解しているかどうかについて確認する** ・質問に答えさせたり、実際に行動させて理解しているかどうかの確認をする。
○正確な音として聞き取ることが難しい。	○ゆっくり、はっきり伝え、写真や具体物などの視覚的な情報を併用する。	**○言葉を意識付けるように話す** ・話しかけるときには、母音を意識してやや大きめの明るい声で口形に注意してリズミカルに話したり、重要な単語を強調して話したりして、児童生徒に言葉を意識付けるようにする。 **○文字による確認の手だてをとる** ・聞き間違えそうな言葉が分かれば、板書する、空中に書く（空書）、手の平に書くなど、文字による確認の手だてをとる。また、児童に空書させることにより、どのように聞き取ったかを確認する。 **○指示代名詞を用いないで話す** ・話の内容の理解を促し、混乱させないように、指示代名詞を用いないで、できるだけ具体的に話をする。 **○指示に合わせて、内容を箇条書きにしたものや活動を表すシンボルなどを黒板に貼る** ・事前に、話す内容のキーワードを書いた紙を用意し、話をするのと同時にその紙を提示したり、黒板などに貼ったりしておく。また、黒板には、カーテンをつけておき、適宜、紙を隠して思い出させるような働きかけをする。



合図用のカード

○新たに聞いた言葉をなかなか覚えられない。	○言葉が表す意味を端的に示す具体的な経験をできる限り、学習や生活場面で用意し、言葉と意味内容を印象付ける。	**○図や絵と文字と言葉を合わせる** ・図に合わせて文字､言葉を同時に提示し、それらが同じものを表していることについての理解を図る。 **○新たに聞いた言葉を教室等に掲示して常に目に触れるようにしておいたり、日常的に使用する場を設ける**
○聞いた内容を記憶にとどめることが難しく忘れてしまう。 ・ちょっとした雑音でも注意がそれやすい。 ・話を最後まで聞くことが難しい。	○児童生徒が記憶できる量に配慮して話す。 ○メモを取る習慣を身に付けさせる。 ○思い出す手がかりとなるものを工夫する。 	**○要点を絞って短く話す** ・話す前に何について話をするのか（全体像)、いくつ話をするのか（ポイントの数）を知らせる。 **○指示した後、指示内容が分かるプリントを配布する** **○話の内容を記録するように促す（メモをとる時間を設定する）** ・話の後に、聞いた内容を忘れないようメモをとる時間を設定する。 ・メモ用紙の記入枠を話の内容に応じて変更する。 **○話の後に内容の確認をする** ・「３つの話をします」等、伝える内容の項目数を指の本数で示し、指１本ずつ示しながら説明をして、後で「この指は何の話だった？」と確認をする。
○意味を理解することが難しい。 ・話が通じにくいことがある。 ・話し合いをすることが難しい。	○分かりにくい言葉や内容の言い回しを避け、具体例を示したり、絵などの補助手段を工夫したりする。  理解が難しい言葉については、絵を見せて実際にその場面を教師や児童生徒が言葉と動作で再現して、言葉の意味を理解しやすいようにする。	**○動作化を通して理解を図る** ・理解することが難しい言葉については、その言葉を使用する具体的な場面を再現して理解を図る。 **○どこでつまずいているかを確認する** ・理解している部分と理解していない部分を確認して、理解していない部分に対して具体物や半具体物の手がかりを利用して理解を促す。

特別な場などでの支援例

個別に対応する場合や特殊学級及び通級による指導などの特別な場などで、必要に応じて支援を行います。

聞き間違いや聞き取りにくい特定の音がある場合の支援の例

音の聞き分け練習

会話などにおいて、相手の言葉を正しく聞き取るためには、正しい音と誤った音を聞き分ける力を育むことが必要です。基本的には、児童生徒の状態に応じながら、次の①～⑤の順に練習を進めます。

① 音の聞き出し

いろいろな音の中から、対象の音（聞き分けづらい音）が、あるかないかを聞き出す。

（例）「サ」の音があったかなかったかを当てる。

（教師）「サカナ」→（児童）「ある」　「タイコ」→ 「ない」

② 音の語中位置弁別

聞き分けづらい音について、単語の中で語頭、語中、語尾のどの位置にあるかを聞き分ける。

（例）「サ」の音がどの位置にあったかを当てる。

（教師）「サクラ」→（児童）「はじめ」（語頭）　「アサヒ」→「まんなか」（語中）

「カサ」　→「おわり」（語尾）

③ 音の異同弁別

教師などの他者が発音する２つの音が、同じ音か違う音かを聞き分ける。

（例）聞き分けづらい「サ」の音と他の音が、同じ音か違う音かを当てる。

（教師）「サ」→（児童）「同じ」　「タ」→「違う」　「カ」→「違う」

④ 音の正誤弁別

教師などの他者が発音する２つの音が、正しい音か誤った音かを聞き分ける。

（例）聞き分けづらい「サ」の音と他の音が、正しい音か誤った音かを当てる。

（教師）「サ」→（児童）「同じ」　「サ（歪んだサの音）」→「違う」

⑤ 音の比較・照合

児童生徒が自分自身で発音した音と、正しい音とを聞き比べ、評価する（発音の誤りがある児童生徒については、正しい発音が出始めた段階で行う）。

（例）聞き分けづらい「サ」について発音し、録音する。その後再生し、児童が正しい音と録音とを聞き比べて評価する。

音の聞き取りビンゴカード

し	ひ	ろ	ど
だ	ら	ち	り
ぎ	び	ぬ	む
ざ	ば	み	に

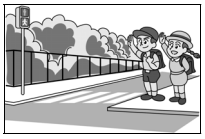
平仮名一文字の音を注意して聞き取り、聞いた音を表す平仮名に○をつけていく「ビンゴゲーム」である。遊びながら注意して聞こうとする意欲を高めることにより、聞くことへの興味・関心や聞こうとする態度の向上が図られる。

音の聞き分け

50円ください。



ご注意ください。



（教師）　「５０円ください」

（児童）　「５０円ください？
ご注意ください？
どっちかな？」

音の聞き分けに課題がある児童生徒は、正しい音を聞いても分からないことがある。

必要に応じて、文字や具体物を活用しながら、音の違いに気付かせることが効果的である。

※実際の指導は、聾学校やことばの教室と連携を図りながら行うことが望ましいです。

⑵　話すことの困難さへの支援

困難な状態 （困難な状態の具体例）	配慮のポイント	支援の内容・方法 （通常の学級での配慮した支援例）
○構音に課題がみられる。 ・発音しにくい音や言葉がある。 ・話す際の抑揚が不自然である。 ・適切な声の大きさや速さで話すことが難しい。	○歌を歌ったり、好きな文章を音読するなど、息のコントロールや舌の動きをなめらかに行えるようにする。 構音とは「話し言葉としてその国語に出てくるひとつひとつの語音を出す」こと。	**○会話など、言葉によるコミュニケーションを楽しませる** ・構音の誤りを指摘せず、正しい構音のモデルを示しながら、会話などを楽しむ場面を設け、話す意欲を高める。 **○苦手な部分より上手に発音できた部分をほめ、自信をもたせる** **○教師とともに声を合わせて音読する** ・教師とともに適切な抑揚や速さで音読する場面を設け、言葉の誤りについての不安等を軽減させる。
○頭に浮かんだことを端的に話すことが難しい。 ・的確な言葉を見つけられなかったり、言葉に詰まったりする。 ○指示代名詞を使うことが多い。 ・使う言葉の数が少ない。	○せかさずゆったりとした雰囲気を作って話をするように促す。 ○具体的な絵や動作を活用して、言葉の使い方を教える。	**○伝えたいという気持ちを受け止め、共感して、話す意欲を育てる** ・文法などを指摘するより、内容に共感して聞いてから、正しい表現の仕方を知らせる。 **○絵や文字で表現するよう促す** ・頭に浮かんだことをまず絵や文字で表現させ、その後、教師が内容を補足し、児童生徒と確認しながら、伝えたい内容を整理した上で、指示代名詞を用いずに具体的な絵や動作を活用して話をするように促す。
○話しているうちに内容がそれてしまう。 ・その場に応じた話をすることが難しい。 ・話す内容が乏しい。	○話す前に内容を確認して、話題がそれてきたら５Ｗ１Ｈを意識して話すよう促す。	**○視覚的な情報を使って確認する** ・「いつ？」「どこで？」などの項目を書いたカードを活用して、話す内容について意識をもたせて話をさせる。 ・話すことの視点を５Ｗ１Ｈのカードに対応させて整理する。 **○話すポイントを確認するよう促す** ・カードで話す内容を確認しながら、話し終わったカードは裏返すなどにより、話し終わった項目とこれから話す項目を確認するよう意識させる。 **○体験したことに基づいて、具体的に話す** ・自分の経験したことを絵に描き、それを使って発表する活動を行う。

特別な場などでの支援例

話すことの困難さへの支援については、話す意欲を高める支援を重視して取り組みます。必要に応じて、個別に対応する時間や特殊学級及び通級による指導など特別の場で支援を行います。

話すことの困難さへの支援の例

構音の練習

構音に課題がある児童には、構音の仕方を正しく練習する必要がある場合があります。

「サ」の構音の練習例

「サ」が他の音と正しく聞き分けられていることを確認した後、次のように練習を進めます。
正しく聞き分けられていない場合は、聞き分け練習（Ｐ６）を行います。

舌先を下の前歯の裏につけて軽く口を開く。

⇩

ストローの一方の先端を舌（前方の真ん中）の上にのせ、軽く歯で噛む。

⇩

その状態から少し舌の前の部分を盛り上げる（ストローをおし上げる）ようにする。

⇩

ストローのもう一方の先端をコップの水の浅いところに入れ、息を出す。
（水面にプクプクあわが出る）

⇩

ストローを口から抜いて［s］音（サ行音の子音）を確認する。

⇩

［s］音を伸ばした後に「ア」（母音）をつける。

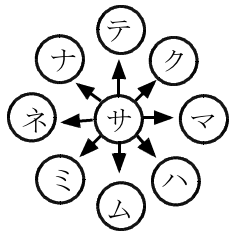
伸ばす長さを短くしていきながら、「サ」を導く。



⇩

「サ」の後にいろいろな音を続けて言う練習をする（右図参照）。
「サテ」「サナ」「サネ」「サミ」「サム」

次に、同じようにして意味のある単語を言う練習をする。
「サケ」「サイ」「サメ」「サル」「サト」



⇩

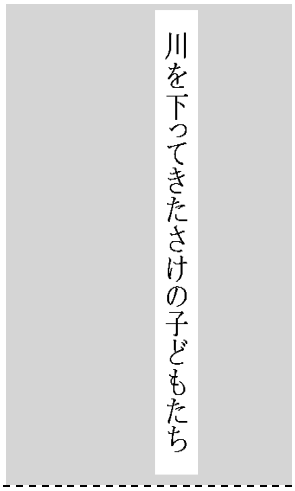
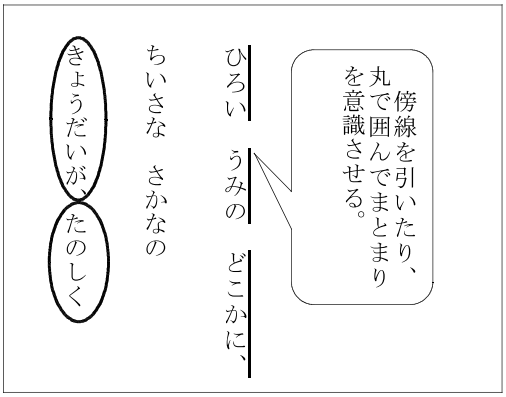
文の中で正しく「サ」が言えるように練習する。

⇩

会話の中で正しく「サ」が言えるように練習する。

※実際の指導は、聾学校やことばの教室と連携を図りながら行うことが望ましいです。

⑶　読むことの困難さへの支援

困難な状態 （困難な状態の具体例）	配慮のポイント	支援の内容・方法 （通常の学級での配慮した支援例）
○読み飛ばしや読み替えによる間違いが多い。 ・平仮名、片仮名、漢字の読み間違いがある。 ・単語や文節に正しく区切って読むことが難しい。 ・単語の一部を省略して読むことがある（「いきました」を「いました」）。 ・文中の単語や行を飛ばしたり、繰り返したりすることがある。	○マーカー等による色分けや、１行ずつ見えるページカバーを活用させる。 	**○文字を大きくはっきり見せる** ・文字の大きさ、書体を工夫する。 ・文字を拡大した掲示物を用意し、それを黒板に貼って指示棒でなぞりながら読ませる。 **○読みやすく見せる** ・分かち書きにした文章を読ませる。 **○文字（行）をマスキングする** ・下敷きなどに１行分の穴を開けた補助具（マスキング）を作成し、読むべき行を明確にする。 **○教師とともに声を合わせて音読する** ・文章の全てや一部分を教師と児童生徒が声を合わせて読む。 ・教師と児童生徒が交互に文章を読み合う。
○文字は読めても単語や文として読むことが難しい。 ・文字の拾い読み ・促音や拗音などの特殊音節のある単語を読み間違える。	○文字と音との対応を意識させる。 ○文とそれに対応する意味内容について、体験を通して理解させる。 	**○二音ずつ区切って読ませたり、声に出しながら書いたりする** ・単語を二音ずつ区切って読む練習をする。 （例）タンポポ→**タン　ポポ** **○スモールステップで読む練習を行う** ・単語から、文節、１行の短文、行替えのある文、パラグラフへと、徐々に読む分量を増やしていく。 **○日常的な行動とともに言葉を理解するように促す** ・毎日生活に役立つ簡単な伝言を黒板等に書いておき、実際に行動させる。 （例） 「今日の算数では、ハサミを使うので道具箱からハサミを出して机の中に入れておいてください。」
○文を読むことができても、内容を理解することが難しい。 ・文章の中の場面の様子を読み取ることが難しい。	○段落などの短いまとまりで読み、意味の理解を高めさせる。	**○興味・関心を向けさせる** ・児童生徒の興味・関心の高い題材を活用し、一緒に文章を読んで、区切りごとに教師が文章に対する感想を言い、内容の理解の手助けをする。

・文章の中の登場人物の気持ちを読み取ることが難しい。		**○短いまとまりで内容の理解を深める** ・段落などのまとまりで、内容を箇条書きにした掲示物を視覚的なヒントとして示すなどして活用する。 **○視覚的なイメージで捉えやすくする** ・挿絵を活用したり、読み取った内容を動作で表したり、絵に描かせて、場面へのイメージをもたせる。

特別な場などでの支援例

個別に対応する場合や特殊学級及び通級による指導などの特別な場などで、必要に応じて支援を行います。

読むことの困難さへの支援の例

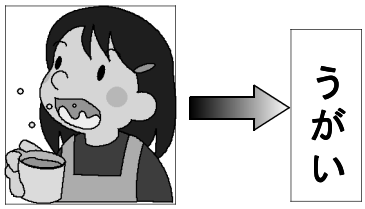
文字を単語として読むことが難しいときの支援

○単語のカルタ取りをする

・絵カードを見せて、その絵が単語で書かれている文字カードをとる。はじめは、１文字の単語から始めて２文字単語、３文字単語と文字数を増やした単語でカルタ取りをする。

（例）

１文字単語「う（鵜）」「え（絵）」「お（尾）」「か（蚊）」・・・
２文字単語「あお」「うえ」「かき」「くつ」・・・
３文字単語「あるく」「うがい」「たべる」「からす」・・・
４文字単語「かみなり」「くうこう」「スケート」・・・
５文字単語「こいのぼり」「ほけんしつ」・・・



絵カード　　文字カード

○ひらがなの表をつかって単語探しをする

・ひらがなの表の文字を使って単語を作る。一度使ったひらがなに×印をつけて消していき、残った文字で単語を作っていく。

文として読むことが難しいときの支援

○単語を組み合わせて文を作って読む

・「だれが」「いつ」「どこで」「なにをした」のカテゴリーで単語をたくさん作っておき、それぞれのカテゴリーから１枚ずつ単語を抜き出して文章を作り読む。

（例）

だれが　　**いつ**　　**どこで**　　**なにをした**

「ジャガイモくん」は「きのう」「山」で「キャンプをした。」

○文を単語に分解させる

・文がいくつの単語から構成されるかを見つけ、すごろくを用いてその数だけコマを進ませるなど、遊びを通して理解を図る。

○興味のもてる行動を伴う指示をする

・ゲームや宝探しなどで「～に行って、黄色い箱をあける」のような行動が伴う指示を書いた文章を読ませて、実際に行動させて理解を深める。

（例）

「たいいくかんに　いって　あおい　フープを　一つ　もってくる。」

(4) 書くことの困難さへの支援

困難な状態 （困難な状態の具体例）	配慮のポイント	支援の内容・方法 （通常の学級での配慮した支援例）
○板書を書き写すのに時間がかかる。 ・板書の文字を何度も見直しながら、書き写している。	○文字を視写しやすい教材教具等を工夫する。 ○視写に代わるものを配布して、書く量を減らす。	**○書字見本用の文字カードを作成する** ・書字の練習用に、ノートの横に見本を置いて視写できるようにさせる。 **○単語のまとまりで視写させる** **○ノートの罫線の間隔や太さ、マス目の大きさを工夫する** ・児童生徒にとって見やすい罫線やマス目のノートを用意する。 **○学習の展開に沿ったワークシートを用意して視写する分量を減らす**

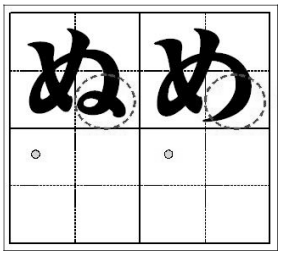
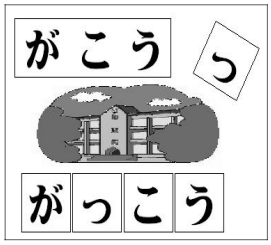
書くことの困難さへの支援の例－①

構文の学習

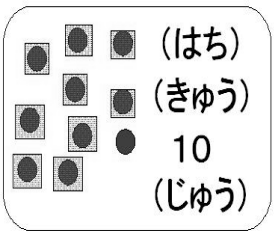
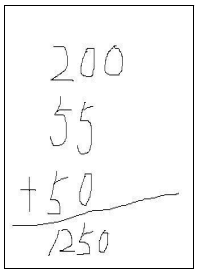
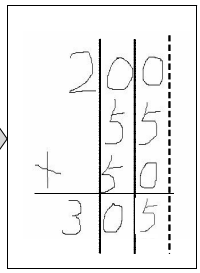
困難な状態 （困難な状態の具体例）	配慮のポイント	時間を設けて行う支援の内容・方法 （特別な場などでの支援例）
○主語、述語の文を作ることが難しいなど文法構造の理解が難しい。	○基本的な文のパターンを意識させ、文を作るように促す。 **だれが →「キララさんが」** **いつ →「きのう」** **どこで →「すなはまで」** **なにをした →「サケを　つりあげた。」**	**○絵カードを用いて主語と述語の関係を示す** ・主語について書かれた絵カード等のグループと述語について書かれた絵カードのグループの中から、それぞれ一つずつ選んで組み合わせて文にして説明する。 **○自分が経験したことを文章にする** ・自分が経験したことを文章にすることにより、主語、述語の関係を理解させる。 ・「いつ」、「どこで」、「だれが」などの５Ｗ１Ｈを意識させながら、書く内容を組み立てさせる。
○助詞の誤用が多い。	○児童生徒の話の内容を聞き取り、不足している言葉を教師が補って話しかけ、それを児童生徒が模倣して話すように促す。	**○不足している話の内容に気付かせる** ・話の展開を箇条書きや描画などで表し、不足している内容に気付かせたり、話を引き出すための言葉がけを行う。 **○不足している話の内容を補わせる** ・言いたいことを察して言葉にして児童生徒に伝えたり、内容を補足したりする。 **○助詞を意識させて話をさせる** ・三語文の話では、３本の指を単語一つに見立てて、単語一つを言いながら、指を１本なぞり、助詞の部分は指先に来るようにして助詞を意識させる。 **○助詞の違いによる意味の違いを絵や動作によって気付かせる** ・会話場面では､役割を交代して動作化し、意味の違いに気付かせる。

書くことの困難さへの支援の例－②

文字、単語、文章の学習

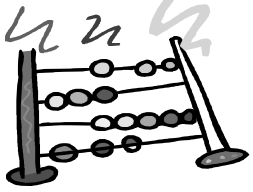
困難な状態 （困難な状態の具体例）	配慮のポイント	時間を設けて行う支援の内容・方法 （特別な場などでの支援例）
○文字を書くことに困難がみられる。 ・似通った平仮名や片仮名を書き間違えることがある。 ・習った漢字を書くことが難しい。 ・独特の筆順で書く。 ・漢字の偏とつくりが逆になる。 ・鏡文字になる。	○文字などの形の特徴とそれに対応する手の動きに注意を向けるように促す。  ○トレーシングペーパーを活用し、偏とつくりを意識する機会を増やす。	**○点と点をつなぐ、線をなぞる練習を行う** ・１番から、２番へなど、番号のついた点と点をつないだり線をなぞることから、文字を正しい筆順や形で書く練習へと発展させる。 **○マス目に補助線を入れる** ・書き出しの位置を分かりやすくしたり、書字のバランスを整えやすくする。 **○興味・関心のもてるものから取り組む** ・児童生徒の興味・関心や生活にかかわりの深い事物の文字から学習する。 **○似通った平仮名、片仮名の違う部分や同じ部分にマーキングして、両者の違いを意識させ区別する練習をする** **○偏とつくりを分割した文字を組み合わせて漢字を作るゲームを行う**
○単語を正確に書くことに課題がみられる。 ・文字の順序を書き間違えたり、混同したりして書く。 ・促音や拗音、長音などの特殊音節のある単語を書き間違える。 （「がっこう」→「がこう」）	○単語を書くときに、読みながら書くように促す。  	**○単語を単音に分解させる** ・単語がいくつの単音から構成されているかについて見つけさせる。 **○単音から単語を構成させる** ・単音（ひらがな１文字）のカードを用い、それらを組み合わせていろいろな言葉を作らせる。 **○書き間違えた単語や正しい単語をまぜたカードのカルタ取りをする** ・書き間違えた単語を読んでカルタ取りをさせ、文字と音を結びつける。
○文章を正しく書くことに困難がみられる。 ・思いつくままに書き、筋道の通った文章にならない。 ・事実の羅列が多く、内容が乏しい。 ・パターン化した文章が多い。 ・指示語や接続語の使い方ができていない。	○書く内容を項目ごとに分け、項目ごとの接続を考えて文章を作るように促す。  	**○５Ｗ１Ｈに気を付けて文を書き、文のつながりを考えて、文の順序を決めて文章に整理する** **○時間の経過を表した絵や、写真を並べて、それを手がかりに文章にする** **○時間の経過に合わせて文章を書かせる** ・「朝起きた時、家で」→「学校に行くとちゅうで」→「学校についてから」→「授業中に」→などとそれぞれの時間の経過に合わせて文を書き、接続詞を用いて、文章化させる。

⑸　計算することの困難さへの支援

<table>
<tr><th>困難な状態
（困難な状態の具体例）</th><th>配慮のポイント</th><th>支援の内容・方法
（通常の学級での配慮した支援例）</th></tr>
<tr><td>○数字を読んだり書いたりすることに困難がみられる。
・形が似ている数字の混同がみられる。
・十五を105のように書き表したり、四十二を24のように、位を逆に書くことがある。</td><td>○おはじきなどの視覚的な補助手段を活用しながら、数字を読んだり書いたりさせる。
<table><tr><td>10の位</td><td>１の位</td></tr><tr><td>3</td><td>2</td></tr></table></td><td>○視覚的な手がかりを活用して、数字の区別ができるようにする
・形が似ている数字は、違いを強調して書いた数字と読み方を教室等に掲示しておき、違いに気付きやすいようにする。
○半具体物や表を用いて位取りを理解させる
・10の位、１の位についての数を表の中に書かせ、理解を図る。
・タイルなどを利用して、視覚的に位取りを理解しやすくする。</td></tr>
<tr><td>○数の概念の理解が難しい。
・数唱はできるが、集合数として、正しく数えることが難しい。
・ばらばらに置かれたおはじきを数えることが難しい。</td><td>○日常的に数を意識する機会を増やすとともに具体物の操作を通して数を考えさせる。
  </td><td>○具体物と数字のマッチングを図る
・ブロックやタイル、マグネットなどを用いて、具体物の数を表す数字を視覚的にイメージできるようにさせる（例：３という数字を見て、３つのブロックの固まりをイメージできるようにする）。
○数えたものとこれから数えるものを区別しやすい補助具を工夫する
・セロファン紙などで数えたおはじきをかくしながら数える。慣れてきたら、補助具の手掛かりを少なくしていく。</td></tr>
<tr><td>○数の大小比較に困難がみられる。
・１から100までの数字の大小に時間がかかる。</td><td>○視覚的な補助手段を活用しながら、数と視覚的なイメージを結びつける。</td><td>○具体物と数直線を合わせて指導する
・数直線の中の10ずつの数値に合わせて、マグネットのタイルなどを置き、数の大小についての理解を図る。</td></tr>
<tr><td>○筆算で桁をそろえることが難しい。
 
  </td><td>○計算の細かいステップを提示する。</td><td>○縦に補助線を入れた筆算用の用紙を用いる
・補助線を入れることにより、桁をそろえ、計算の対象となる数字を明確に把握させる。
○電卓を使う
・学年が上がっても、筆算が難しい場合には、文章題などで電卓を使用する。</td></tr>
</table>

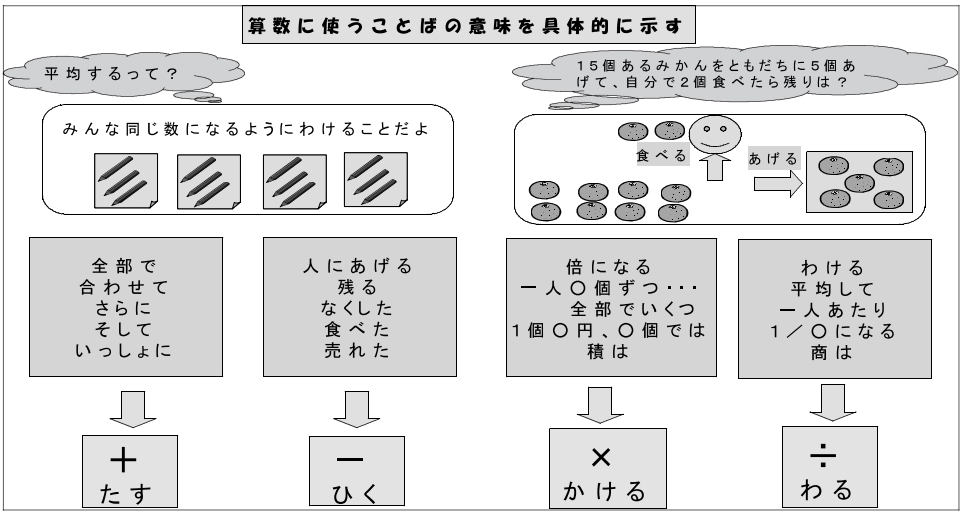
計算することの困難さへの支援の例

集合数と順序数の学習

困難な状態 （困難な状態の具体例）	配慮のポイント	時間を設けて行う支援の内容・方法 （特別な場などでの支援例）
○数の概念の理解が難しい。 ・数唱はできるが、集合数として、正しく数えることが難しい。 ・一度数えた数量を場所や並べ方を変えると、もう一度数え直す。 ・○番目のような順序数についての理解が難しい。	○日常的に数を意識する機会を増やすとともに、具体物の操作を通して数を考えさせる。 	**○場所や配列に関係なく、個数が同じであることについて、個数を競うゲームとその結果を数える活動を通して視覚的に実感させる** **○双六などのゲームやオリエンテーリングなどを通して、「○○番目」という言葉と実際の操作を一致させて理解を促す**

(6) 推論することの困難さへの支援

困難な状態 （困難な状態の具体例）	配慮のポイント	支援の内容・方法 （通常の学級での配慮した支援例）
○文章題を解くことができない。 ・文章題を読んで立式することが難しい。 ・問題に出てくる算数の用語（合わせて、全部で、違い、残り）の意味が理解できない。	○文章の内容にそって具体物を操作して内容を再現する。	**○文章題を絵に表すなど、題意を視覚的に理解できるようにする** ・文章題の種類に応じて、題意を絵に表すための枠や手がかりとなる言葉を記入したワークシートを用意する。 **○買い物など、生活体験や体験的な活動と関連させて行う** ・算数の用語の意味を実際の経験と関連させて視覚的に理解できる掲示を行ったり、学習の手引きとなるカードにまとめて、児童生徒の手元に置いておくなどする。



推論することの困難さへの支援の例

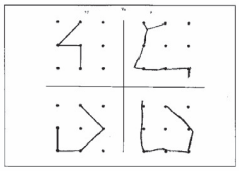
表、グラフ、図形の学習

困難な状態 （困難な状態の具体例）	配慮のポイント	時間を設けて行う支援の内容・方法 （特別な場などでの支援例）
○表やグラフの問題を解くことに困難がみられる。 ・表やグラフが何を表しているのか、どう読んだらよいか分からない。 ・表やグラフにまとめることができない。	○表の構造や縦軸と横軸の関係について、運動遊びやゲームなどを通して二次元の関係を感覚的に理解させる。	**○得点で競うゲームを通して表やグラフを理解する** ・教師と個別に得点を競うゲームを行い、縦軸と横軸それぞれ２項目での表を用いて表し理解を図る。 ・表とともに棒グラフなどで得点結果を表し、理解を図る。 Aくん：１回目 １点、２目目 ０点 先生：１回目 ０点、２目目 １点
○図形を理解したり、図形を描いたりすることが難しい。 ・前後、左右、上下など位置や空間の概念を表す言葉の意味を理解することが難しい。 ・形を構成したり分解したりすることが難しい。 ・図形を模写することが難しい（三角定規などの器具の使用）。 ・立方体や直方体などの見取り図や立面図などを描くことができない。	○始点と終点をはっきり示し、必要に応じて補助線等を用い、どんな図形（形）を描くかを明確にしてから描く。 ○身近にある具体物を教材として用いる。	**○学習のステップを細かくして、スモールステップで図形を描く練習を行う** ・①図形のなぞり、②線を一つ結ぶと図形が完成、③点と点を結ぶと図形が完成、④モデルを見て模写、へと順を追って描く練習をさせる。 **○興味・関心のもてるものから取り組む** ・絵描き歌を活用するなど、児童の関心の高いものを描かせる。 **○立体の具体物や展開のできるモデルを用いて理解を図る** ・お菓子の空き箱など、身近な立方体や直方体などの物を用いて、特徴についての理解を図る。 ・工作用紙を用いて立体の作製、展開を繰り返し行い、特徴についての理解を図る。

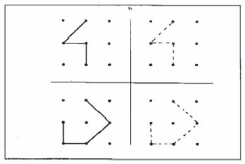
位置や空間の概念の基礎的な学習

位置や空間の概念をスモールステップで学習

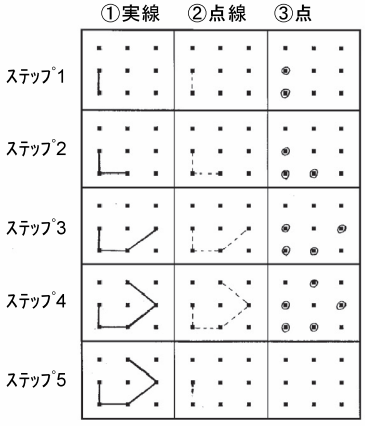
指導前



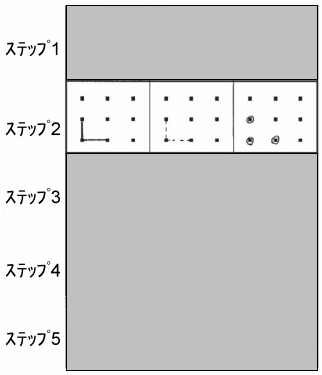
見本を見ながら点線をなぞって図形をイメージする。



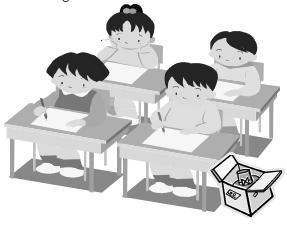
各ステップごとに①、②、③の順で線なぞりや、点結びを行い、部分から全体のイメージへ発展させる。



書くところ以外の点が気になる場合は、書くところ以外をマスキングして、注意を向けイメージしやすいように工夫する。



(7)　注意の集中の困難さへの支援

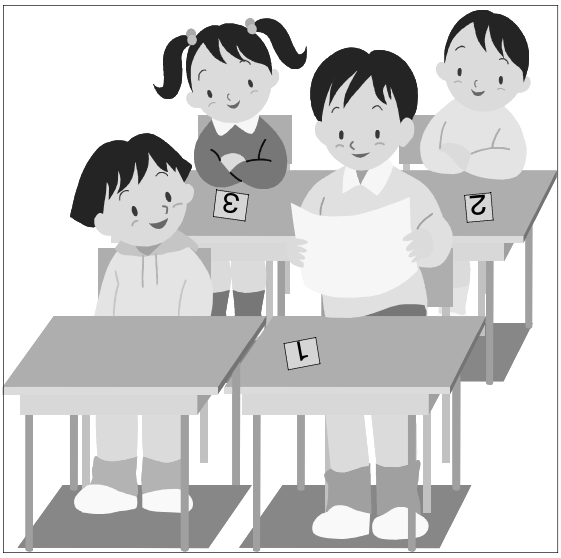
困難な状態 （困難な状態の具体例）	配慮のポイント	支援の内容・方法 （通常の学級での配慮した支援例）
○話を最後まで聞くことが難しい。 ・話の途中でしゃべり始める。 ・話をしていても席を立つ。	○伝える情報についてポイントを簡潔に示し、強調する部分は視覚的な情報等を活用する。 ○席を立ったときには、理由を聞き、理由を確認した上で、質問なら後で、他に気になったことがあれば授業中は我慢することを伝える。	**○視覚的な情報を活用する** ・話にまつわる具体的な絵や文字カードなどの教材を用意し、それを順に見せながら話をする。 **○名前を呼びながら話す** ・全体に話していることを自分にも話していることと意識させるために、時々名前を呼んで注意を喚起する。 **○指示代名詞を用いないで話す** ・話の内容の理解を促し、混乱させないために、できるだけ具体的に話をする。
○気が散りやすく、必要以上に刺激に反応してしまうことやぼんやりしていることが多い。 ・教室内の掲示板に注意がいく。 ・教室外から聞こえる音に聞き入る。  	○刺激となる掲示物等を工夫するなど、教室環境を整えるとともに、学習の区切りを小刻みにするなど、集中できる時間に合わせた学習内容を構成する。 ○落ち着きのない子、ちょっかいをかけやすい子同士の席は、距離をとる。	**○学習環境を配慮する** ・机や椅子を動かす音に、過敏な反応をするようであれば、机と椅子の脚にテニスボールをつけて音を出さないようにする。 **○視覚情報に注意を集中させるための配慮** **・単純化、焦点化する。** 視覚的情報を与えるときには、一度に多くの情報を含んだ物を見せず、見せたい物を焦点化する。 **・不必要な刺激を除去する** 図と地のコントラストを明確にし、見せたい物の背景にある余計な情報を除去する。 **・色彩を工夫する** 見やすくて注目しやすい、色の濃淡のはっきりした組合せを用いる。 **・教室後方のロッカー等にカーテンを掛ける。** **・机の上には授業に必要なもの以外は置かない。**
○物をなくすことが多い。 	○持ち物には、名前のほかにシールなどの分かりやすい目印を付けるなどして区別しやすくする。また、しまうときには声をかける。	**○目印を付ける** ・視覚的に分かり易い目印となるものを付けるなどして、区別しやすくする。 **○しまう場所を決める** ・使ったものを「とりあえず入れておく箱」を用意し、時間のあるときにゆっくり整理する。

○聞いたことを忘れることが多い。 ○忘れ物が多い。 	○大切なことは復唱したり、メモを取って貼っておく。 ○持ち帰るものを確認する手だてを活用する。	**○指示する際は、ポイントを絞って話す** ・「１、～。２、～。」というように、手順や大切なことがいくつあるのか、記憶に残りやすいように話をする。 **○帰る準備をする際に、するべきことを確認する手順表をみながら下校準備をする** ・お便りケース、又は宝物箱を作り、先生が「大事だよ」といったものは必ずその箱に入れさせる。
○やるべきことに最後まで取り組むことが難しい。 ・持続を要する課題に従事することを避けたがる。	○課題の優先順位、手順について絵カードや文字カードに表して必要な場所に掲示し、自分で考えたり、小休止を入れたりさせる。	**○手がかりをしめす** ・児童生徒の関心のある題材を使ったり、紙芝居やテレビ画面など注目しやすい一定の枠を活用する。

(8) 動きの困難さへの支援

困難な状態 （困難な状態の具体例）	配慮のポイント	支援の内容・方法 （通常の学級での配慮した支援例）
○じっと座っていられずに立ち歩くことがある。 ・授業中の離席が目立つ。 	○自分がしようとしていることを言葉で表現したり、具体的な時間の目標を自分で決めさせたりする。	**○学級の学習ルールに沿って自分の席を離れたり、体を動かす機会を作る** ・学習係などの担当として、授業中に先生の手伝いをする機会を設ける。 **○自分の席を離れたときに、どうしたのか声をかけ、本人に理由を自覚する機会を設ける** ・理由があることであれば用事を済ませて席に戻ることを告げ、理由が不明確な場合は授業後にするように伝 える。 ・行動の意味（機能）を説明して、席を離れた理由を他の児童が理解できるようにする。

・状況に合わない不適切な状況で余計に走り回ったり、高いところへ上ったりする。 ○手足をそわそわ動かしていることが多い。	○基本的に手や足を置いておく場所が分かるようにする。	**○着席時の手は膝の上、体育館等ではフープや目印になるものを置き、いる場所が分かりやすいようにする**
○相手の立場やその場の状況を考えずにしゃべったり、最後まで質問を聞かずに答えてしまう。 ・しゃべりすぎる。 ・話の途中で自分勝手にしゃべり始める。	○質問の終わりについての見通しをもたせる。 ○質問の内容を具体的に板書する。 ○発言のルールを学級全体で決め、それに沿って発表する。	**○発言のタイミングが分かるようにする** ・発言カードをもたせ、カードを先生に渡してから発言させる。 ・発言順番札でいつ発表できるかを明確にして待たせる。 ・発言の前に「ちょっといいですか」「質問があります」等、許可をもらってから話すようにさせる。 **○発言のポイント「何について」「どう思った」等を明確にしてから話すように促す** **○他の人の話をさえぎったり、話の論点がずれたときは一言謝るようにさせる**



話をする順番が分かるように、番号札を示す。

いけんを　いうときの　やくそく

○てを　あげて、なまえを　よばれてから　はなそう
○ともだちが、はなしおわったら　てを　あげよう
○せんせいや、ともだちの　はなしを　よくきこう



目につく所に掲示しておき、自分から確認できるようにする。

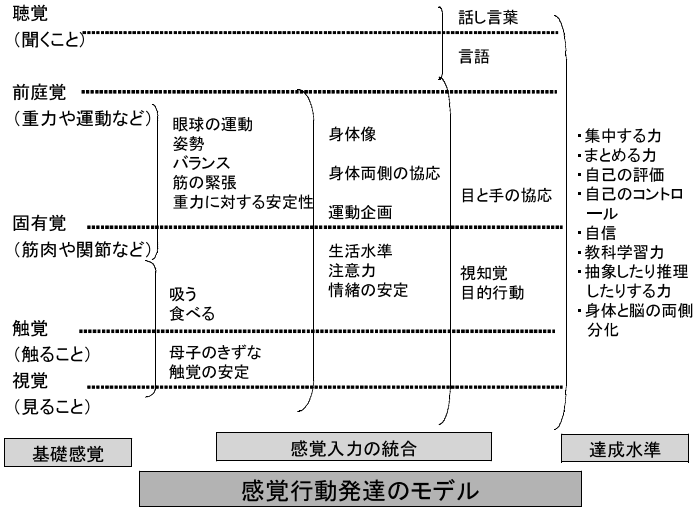
特別な場などでの支援例

個別に対応する場合や特殊学級及び通級による指導などの特別な場などで、必要に応じて支援を行います。

動きをコントロールするための指導技法の例①

感覚統合法

学習上の困難を示す児童生徒たちの中には、不器用であるとか、多動な反面、協調運動の苦手さを指摘されることもありますが、その背景には基本的な感覚である触覚、前庭覚や固有覚の働きと、さまざまな感覚間の統合が不十分と思われる場合があります。感覚統合法は、感覚の入力、特に前庭覚や筋肉、関節などの固有覚、あるいは触覚からの入力をできるだけ統合し、自発的な適応反応に高めるよう配慮し、それを制御できることを学ばせていくものです。



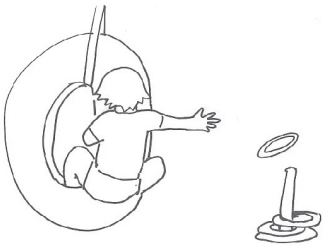
＜指導の基本原理＞

①触覚系と前庭系の健常化を図る
②原始的姿勢反射の統合を進める
③平衡反応を発達させる
④視運動を正常化させる
⑤身体両側の感覚運動機能の協調性を高める
⑥視覚的形態と空間知覚を発達させる

＜指導内容の観点＞

・姿勢反射の抑制や促進に有効なもの
・触覚遊びを中心に組み立てられるもの
・前庭刺激（主に揺れの感覚）を与えられるもの
・全身運動と微細運動をすすめるもの
・協応動作が自然にはかられるようなもの
・上下肢の動きを高めるもの

課題の例

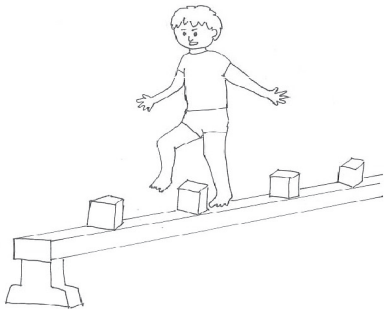


タイヤチューブなどにつかまり、輪投げをします。揺れながら、輪投げをするということは、姿勢を保持し体のバランスをとることと、目的物に向かって物を投げるという二つの動作を同時に行うため、複雑な調整力が必要です。さらに、揺れる中で目的物を注視するので、眼球運動と目と手の協応動作の向上が図られます。

＜姿勢反応と目と手の協応を促す課題＞

平均台に昇ったり、降りたり、渡ったり、障害物を避けながら歩いたりします。平均台をくぐるという運動も身体図式を確立する課題になります。運動は裸足で行うと、足裏の触覚を刺激することができます。多動に見える児童生徒でも、このような運動では非常にぎこちなく、恐怖心さえ示すことがあります。

その他にも、校庭の大型遊具、フープ、縄跳び、ゴム跳びなど、日常の道具を使って工夫した運動を行うことができますが、児童生徒の感覚不統合性を的確に判断し、指導のプログラムを立てた上で行うことが望ましいです。



＜平衡感覚と調整力を促す課題＞

（坂本龍生・花熊　暁〔1997〕「新・感覚統合法の理論と実践」より）

特別な場などでの支援例

個別に対応する場合や特殊学級及び通級による指導などの特別な場などで、必要に応じて支援を行います。

動きをコントロールするための指導技法の例②

動作法とは

「動作法」とは、脳性まひ児の動作不自由の改善を目的として開発された「動作訓練」を、自閉症や多動児などの行動的な問題の改善を目的として適用する場合の指導法を指しています。具体的には、教師が特定の動作（例：あぐら座で背すじを伸ばす）を課題として与え、その動作を適切に遂行するように児童生徒に努力させることにより、動作の自己コントロールを促す援助法です。

指導のポイント

自閉症児や多動傾向のある児童生徒は、身体の部分に不当な緊張があり、本人も気付いていない場合が多くあります。動作課題を用いて不当な緊張に気付かせ緊張を緩めるとともに、適度な力の入れ方を学習させることが指導のポイントとなります。

動作課題の例



〈肩押さえ〉

ねらい
興奮や衝動をおさめて、落ち着かせる。

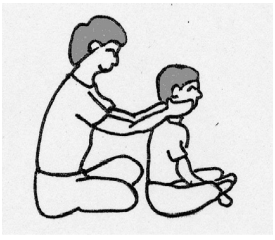
手　順
①児童生徒が動こうとし始めた所で、肩においた手で柔らかく受け止める。
②動きが落ち着く方向に少しずつ押さえ、児童生徒が興奮をおさめるのを待つ。



〈腕上げ動作〉

ねらい
腕を上げる方向に緩めて、戻させるようにする。

手　順
①児童生徒の肘を伸ばし、ゆっくりと腕を上げる。
②途中で動きが止まったり力を入れてきたら、そのまま児童生徒が緩めるのを待つ。



〈腰を起こす動作〉

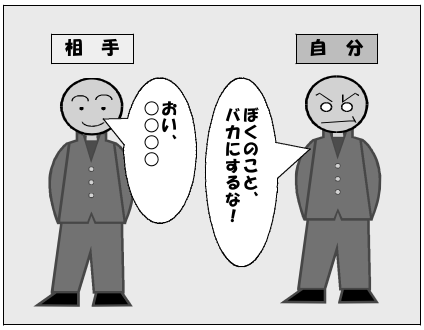
ねらい
腰を起こす方向に緩めて、動かす。

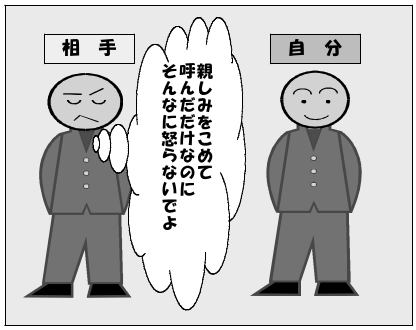
手　順
①肩に当てた手で下方に軽く負荷をかけ､腰を折らせる。
②首がまっすぐになるように援助する。
③教師の脚で腰を押し下げるようにしながら、腰を立たせる。

（大野清志、村田茂編〔2003〕「動作法ハンドブック　基礎編・応用編」より）

※実際の指導は、養護学校と連携を図りながら行うことが望ましいです。

⑼　衝動性への支援

<table>
<tr><th>困難な状態
（困難な状態の具体例）</th><th>配慮のポイント</th><th>支援の内容・方法
（通常の学級での配慮した支援例）</th></tr>
<tr><td>○相手の立場やその場の状況を考えずにしゃべる。
・集会の場などで大声で話し始める。</td><td>○ロールプレイを活用したり、声の大きさや話し方等について具体的な例を用いて練習させる。</td><td>○本人の気持ち、友達の気持ち、先生の気持ちを言葉で表現して状況の理解を促す
○何がよくなかったのか、どうすればよかったかを考えさせ、実際に再現して練習させる</td></tr>
<tr><td colspan="3">




友達が親しみを込めて「おーい、何々」とニックネームで呼びかけてくれたが、ニックネームということが分からないから、「ぼくのこと、馬鹿にするな！」と、けんかのように怒って言い返してしまった。
↓
「もしかしたら、僕は間違ったことを言っちゃったのかもしれない。」
↓
「お友達は、『僕は、親しみを込めてこう呼んでみたのに、そんなに怒らないでよ。』と思ったんじゃない？」と教えたら、「そうだったのか！」と、友達の気持ちに気付いた。
</td></tr>
<tr><td>○順番を待つのが難しい。
・並んで待つことができない。
・質問が終わる前に出し抜けに答えてしまう。
スイッチを入れると赤いライトが５つ光り、一定時間ごとライトが一つずつ消えていき、最後にブザーとともに緑のライトが光り、時間の終了を告げる装置。時間設定は３分間と１分間。</td><td>○待つ場所や待つ時間などを視覚的にわかりやすく提示する。
 
自作タイムログ</td><td>○待つ負担を軽減しながら、待つことに慣れさせる
・長時間待つ場合は、前後の児童に理解してもらい、あと数人になったら呼んでもらうようにする。その後、数を増やして待つ時間を長くしていく。
・自分が何番目なのか数えて確認させる。
・「タイムログ」（残量表示タイマー）など視覚的に分かりやすいものを活用する。</td></tr>
<tr><td>○他の人の活動を妨げたりすることがある。</td><td>○絵カードなどを活用して、行動の意味や相手への影響について感じ取らせる。</td><td>○トラブルになった状況を書き表し、何がよくなかったのか、相手の気持ちを説明したり、どこでどうすべきだったかを考えさせる</td></tr>
</table>

(10) 人とのかかわりの支援

困難な状態 （困難な状態の具体例）	配慮のポイント	支援の内容・方法 （通常の学級での配慮した支援例）
○その場の状況や前後関係、身振りや表情等の言葉以外の非言語的なコミュニケーションを理解することが難しい。 ○相手の感情や立場を理解することが難しい。 ・場の状況にふさわしくないことや見たままの事実を言ってしまう。 ・状況の変化に応じて、意見を変えることの理解が難しい。 ・他人の行動が自分の思い通りでない場合、許すことができない。	○具体的な場面ごとに、場の状況、相手の感情や立場について説明しどういう反応をすればよいか、相手の意図をどう解釈すればよいかについて、具体的に説明して理解を促す。	**○視覚的に理解しやすい手段を活用する** ・ソーシャル(社会的)ストーリーを活用した指導を通して、望ましい行動の理解を促す。 **○具体的な場面を通して、相手の意図や気持ちを伝える** ・ロールプレイなど、立場を交代して役割を演技する活動を通して、相手の意図や感情、場の状況に気付かせる。 ・その場の状況を言葉で表現する際には、小さい声で言うことや、頭の中で考えるだけにとどめることなどを指導する。 ・日常生活の中で機会を利用したり、場面を設定したりする中で、「変えることもあり得る」ことや「違ってもいい」ことを知らせていく。
○相手の思いなどに関係なく、自分の言いたいことを繰り返し話す。 ・一方的なかかわりをすることがある。 ・人との適切な距離を保つことが難しい。	○その場の状況や相手に応じたかかわり方を具体的に示す。 ○相手とかかわりがもてる遊び方や具体的な指標を示すなどの工夫をする。	**○集団での活動の際には、活動内容と手順が視覚的に分かるようにする** ・あらかじめシナリオ（約束表など）をつくり、シナリオを確認しながら行動したり、自分でチェックするように促す。 **○役割を決めたやりとり遊びの中で、気持ちを話したり、考えたりする機会を設定する**

ソーシャルストーリー

帰りの会で先生が話をしています。
先生がみんなに話すとき、あなたの方を見ていないことがあります。
でも先生はあなたにも話を聞いてほしいと思っています。
先生の話は大切です。先生の話はしっかり聞きましょう。
先生の顔を見て聞きましょう。



「約束表」

学校で

●ゲームで負けても大声を出さない （　）
●友達がぶつかっても、すぐにおこらず「どうしたの?」と聞く （　）
●授業中にイライラしたら「先生、保健室に行っていいですか?」と聞く （　）

家に帰ってから

●食事は、お母さんと兄さんが席に着くまで待つ （　）

特別な場などでの支援例

個別に対応する場合や特殊学級及び通級による指導などの特別な場などで、必要に応じて支援を行います。

高機能自閉症児への支援（構造化）の例

高機能自閉症児の支援に当たって

本人自身の心情や意思を尊重することが大切であり、そのためには、教師と児童生徒との信頼関係の形成が不可欠となります。そして、高機能自閉症の児童生徒の特性を知り、その特異な反応や行動を理解することが重要です。「高機能自閉症」は「自閉症」としての特有な困難さが多く、その特性に基づいた支援や配慮が必要です。また、一人一人の障害の状態の違いが大きく、個々の教育的ニーズに対応した支援や配慮が大切です。

構造化とは？

自閉症児の認知特性の一つに「環境・状況・場面の意味の理解しにくさ」があります。構造化とは、自閉症児のこのような困難さに対して、視覚優位の情報処理の特長を生かし、「場所や時間の意味を分かりやすく整備・調整する」ことです。

学校における構造化の例

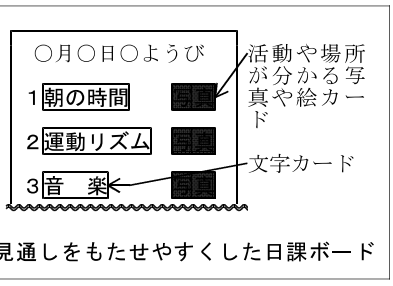


○自分の教室、席、ロッカー、特別教室などの見分けがつかない。

☞　それぞれ色分けしたり、自分の好きな目印をつける。

○同じ部屋が、教室（勉強の場）になったり食堂（給食の場）になったりするなど、状況の変化が分からない。授業時間と休み時間の区別がつかない。

☞　分かりやすい表示や絵・写真などを掲示して、現在の「場」と「自分がすべき行動」を明確にする。



学習に見通しをもたせやすくした日課ボード

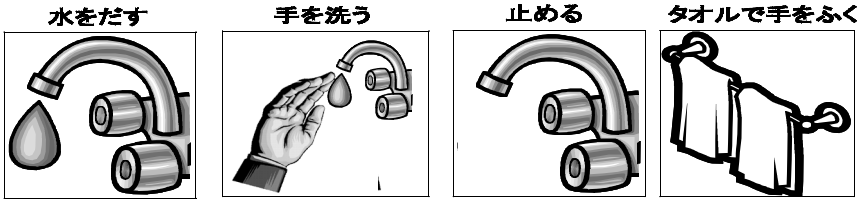
○時間割が進行していて、次の授業に入っていることが分からない。

☞　学習内容が分かるように標示を工夫する。

○自分のやるべきことが分からなくて、手を休めることが多かったり、回避傾向がみられる。

☞　課題の順番について、本人が分かるように細分化した手順書を作り、それを見ながら行動する。

【手洗いの手順書の例】



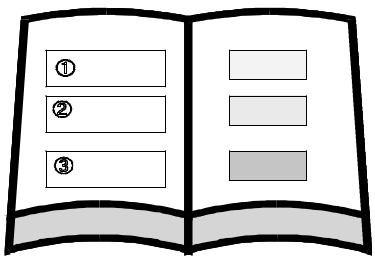
○「時間の推移」や「仕事の経過」が分からなくて、不安に陥りやすい。

☞　順番はどうか、現在どこをやっているか、あとどれくらい課題があるかなどを、線分・色分けした図形や砂時計、キッチンタイマーなどを使って、数量化して分かりやすく提示する。









（朝日新聞厚生文化事業団「自閉症の人たちを支援するということ」ほかより）

(11) コミュニケーションの支援

困難な状態 （困難な状態の具体例）	配慮のポイント	支援の内容・方法 （通常の学級での配慮した支援例）
○情報の処理に偏りがある。 ・聴覚的な情報を理解することが難しい。 ○自分が分からない状況や困っていることについて表現することが難しい。 ○拒否を表現することが難しい。	○視覚的な情報を活用する。 ○周囲を見て合わせているのか、自ら判断して行動しているのか、行動の基準がどこにあるかを見極める。 ○表情や言語表現だけで判断せず、前後の状況等で判断する。	**○言葉による指示や説明だけでなく視覚的な情報を合わせて提示する** ・複雑な内容の説明をさけ、質問内容を簡潔に具体的な例やものを活用して話をする。 ・視覚的な情報への依存度の高さについて理解し、その子に合った情報の示し方を工夫する。 **○自らの判断で主体的に行動できるような機会を設定する** ・簡潔で具体的な指示や説明を行い、必要に応じて視覚的な情報を活用する。  **○言語表現だけでなく、文字や非言語的サイン等を用いるなど表現方法のレパートリーを拡大できるようにする**
○何度も同じことを確かめることがある。	○楽しみにしていることよりも不安に感じている場合が多く、繰り返すことで自分自身に言い聞かせている機能があることを理解する。	**○見通しを持たせ、不安感を取り除く** ・質問に対して答えることと併せて、活動等について視覚的に確かめることができる情報を提示する。 ・これまでの経験や前後の状況等から、質問の真意や機能について見極めて対応する。
○形式的で抑揚のない話し方をすることがある。	○イントネーションの指導よりも、言葉そのもののもつ機能を優先してコミュニケーションの仕方を指導する。	**○主語と述語の関係について、絵カードを活用しながら理解を促し、さらに、目的語や助詞を加えながら、内容をひろげ、言葉の理解力を高める** ・主語の絵カードと述語の絵カードを組み合わせる。 ・主語の絵カードと述語の絵カードの間に助詞のカードを入れる。 ・主語の絵カード、述語の絵カード、助詞のカードの他に、目的語等のカードを入れて文を作る。

特別な場などでの支援例

個別に対応する場合や特殊学級及び通級による指導などの特別な場などで、必要に応じて支援を行います。

コミュニケーションが困難な場合の支援の例

インリアル

インリアル（INREAL）とは、INter REActive Learning and Communicationの略で、児童生徒と大人が相互に反応し合うことで学習とコミュニケーションを促進しようとするものです。インリアルでは、かかわる側の基本姿勢として「ソウル（ＳＯＵＬ）」を設けています。

Ｓilence	児童生徒が場面に慣れ、自分から行動を始められるまで静かに見守り
Ｏbservation	児童生徒の発達の状態やコミュニケーション能力を観察し
Ｕnderstanding	児童生徒の気持ちや行動をよく理解し
Ｌistening	児童生徒の言葉やそれ以外のサインに十分、耳を傾ける

これらの基本姿勢を基に、次のようなかかわりをとりながら
児童生徒のコミュニケーション能力と意欲の向上を図ります。

言語心理学的技法

ミラリング	児童生徒の行動をそのまままねる
モニタリング	児童生徒の音声や言葉をそのまままねる
パラレルトーク	児童生徒の気持ちや行動を言葉で表現する
リフレクティング	児童生徒の発音や文法の間違いを正しく言い直して聞かせる
エキスパンション	児童生徒が話した言葉を意味的、文法的に広げて返す
モデリング	児童生徒に新しい言葉や会話のモデルを示す

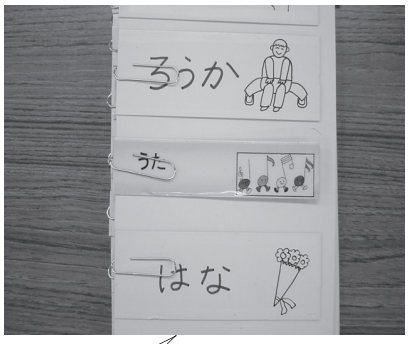


（竹田契一、里見恵子編著〔1994〕「インリアル・アプローチ」より）

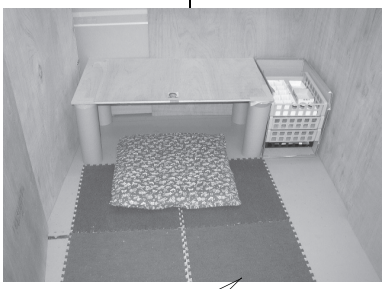
(12) 興味の範囲への支援

困難な状態 （困難な状態の具体例）	配慮のポイント	支援の内容・方法 （通常の学級での配慮した支援例）
○特定のものへのこだわりが強い。 ・興味・関心のある対象が限られ、それに夢中になる。	○こだわりを肯定的に評価することを基本として、本人が納得し周囲も認めることができる行動に変えていく。	**○こだわりについては、将来にわたって容認できるものと、できないものに分類し、容認できないことについては、優先順位をつけて対応する** ・対症療法的な禁止ではなく、周囲の状況や年齢に合った行動へ変換を図るようにする。 ・こだわりの内容については、少しずつ不確定要素を組み込み対応を求めるなどして、柔軟性を高めていく。

○ゲームやスポーツの勝敗に過度にこだわる。	○こだわりの原因や背景を探る。	**○原因や背景に応じた対応をする** ・何にこだわっているのか、原因を探り、周囲の変化で対応が可能か、本人への指導が必要かを見極め、勝敗などよりゲームを楽しむという価値観があることを知らせる。
○予定の変更への対応が難しい。	○視覚的な情報を提示して、見通しがもてるようにする。	**○落ち着いて行動できるようにするために、見通しをもてるようにする** ・視覚的な情報を活用して、見通しがもてるような環境を整える。 **○やむを得ず予定を変更する場合は、適応することだけを求めずに、児童生徒にとって分かりやすい手段を用いて事前に伝えるようにする**



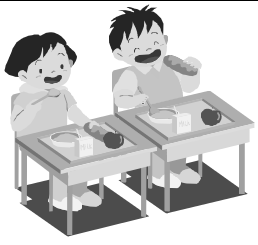
スケジュール
（時間の構造化）


学習環境の構造化
（物理的構造化）



(13) 特異な行動への支援

困難な状態 （困難な状態の具体例）	配慮のポイント	支援の内容・方法 （通常の学級での配慮した支援例）
○特定の刺激に対して過敏に反応する。 ・耳ふさぎ、目ふさぎ ・触覚過敏、偏食	○原因となる刺激を除くとともに、どうしてほしいかという自分の気持を表現する方法を教える。	**○原因となる刺激を把握し、取り除いたり、安定する場を確保する。** ・光や音、触覚、味覚等に過敏さがあることを理解して対応し、我慢することだけを求めたり、無理をさせたりしない。 ・必要に応じて、安定できる場所や活動を確保する。
○不随意的な筋肉の動き（チック）や発声がみられる。	○身体面での特徴を理解し、否定的な印象を本人や周囲が持たないように配慮する。	**○本人への指導と合わせて、周囲の者に、この困難さの理解を促す** **○特異な行動を行うことが望ましくない場とやってもよい場を区別させる**



◆偏食の対応

○「一日・一つずつ・一口ずつ」

○「目標を達成できたらほめる」

○「食べられない原因は何で、どういう条件（調理法・味付け・形状・食器の大きさ、材質など）なら食べられるか」を確認しながら

他の児童生徒への理解を促すために

ＬＤ等の児童生徒への適切な支援を進めていくに当たっては、学級で一緒に学習している他の児童生徒の理解を促していくことが重要なポイントとなります。その基盤として、一人一人の違いを認め合い、お互いを尊重し合うことができる雰囲気をつくることが大切です。

学級経営上配慮したいこと

○　**何でも話せる雰囲気をつくりましょう**

間違うことは恥ずかしいことではないこと、人と異なる意見を言うことは悪いことではないこと等、「違うこと」＝「悪いこと」ではなく、『違いを認め合える雰囲気』を大切にします。

○　**一人一人が活躍できる場をつくりましょう**

児童生徒一人一人のよさに着目していくことを基本とし、学習や生活の場面で有用感や満足感を味わうことができる機会を多くしていきます。

○　**理解を促しましょう**

配慮が必要な児童生徒の多動や衝動的な行動などについて、行動の背景や意味について「あなたは○○したかったんだね」というように言葉で表現していくことを通して、理解を促していきます。

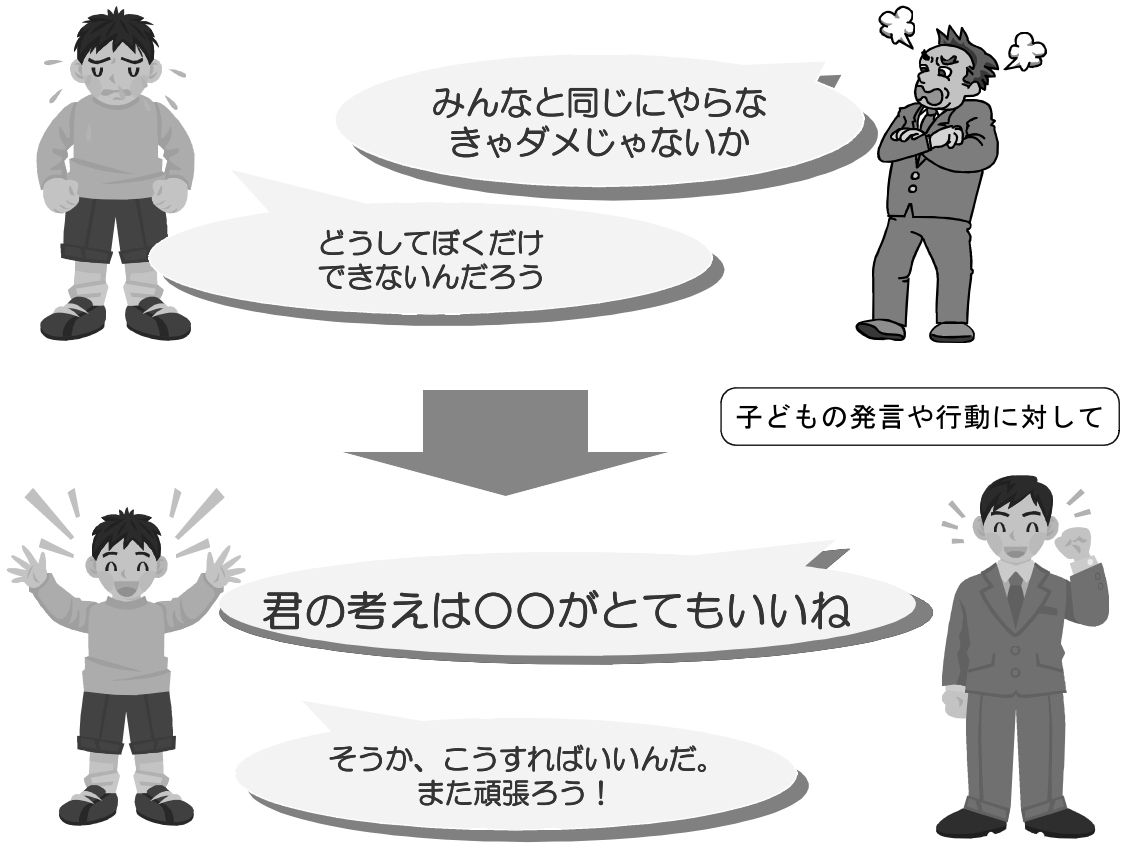
○　**禁止の表現はできるだけ避けましょう**

行動を禁止するのではなく、やるべきことを促すような言葉掛けをします。

（例）　「列から離れてふらふらしたらダメ。」→「○○さんの後ろに並びましょう。」

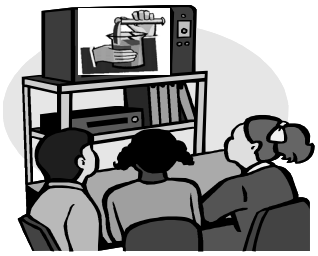
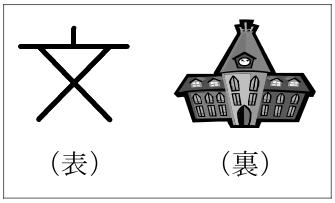
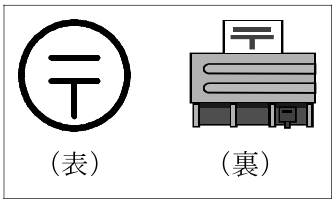
◎　**教師がモデルを示しましょう**

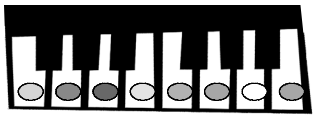
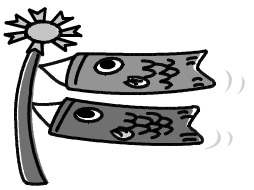
一人一人の違いを認め合い、お互いを尊重し合うことができる雰囲気をつくるためには、教師の姿勢が重要です。上記のポイントに加えて、ＬＤ等の学習や生活上のつまずきについては、本人も困っているということを理解して、共感的にかかわっていくことが重要です。

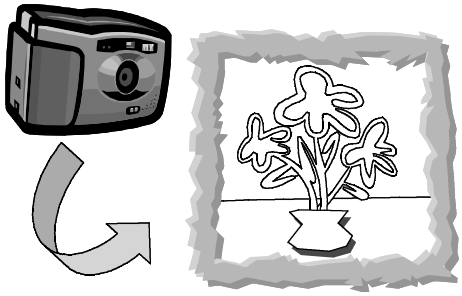


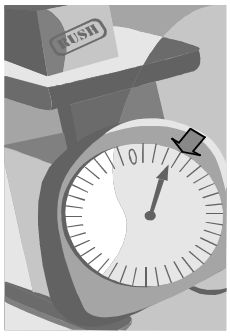
３　各教科等の困難に対する支援の内容・方法

教科名等	想定される困難	支援の内容・方法
国語	○教科書を読んでいた児童生徒が読めない漢字が出てきた途端、読むのを止めてしまい、何もやらなくなってしまった。 ○教科書を読んでいて、行を飛ばしても平気で読み続けている。	○児童生徒の読みの実態を把握し、読めない漢字に仮名をふるなどする。また、あまり先を急がせずに、調子良く読めたところ、うまくいったところで止めてほめ､達成感を感じ取らせるようにする。 ○音読する際には､文節や句ごとに傍線を引いたり、丸で囲んだりして、言葉のまとまりを意識させ、その言葉のまとまりを一気に読むようにさせる。 ○拡大コピーを利用するなど、見やすい教材を作成する。
算数	○繰り上がりや繰り下がりのある計算になると難しい。 ○下学年の学習内容になるとなかなか計算しようとしない。 ○文章問題を理解し、立式することが難しい。 ○数字の大小は分かるが、量の多少が分からない。 ○コンパスや定規等の学習用具を使った作図が難しい。 ○長さなどの単位の関係が分かりにくい。 ○立体図形の構造が分からない。	○タイルやブロック､絵カード等の具体物を使って、数の合成や分解の基本的な理解を図る。計算の手続きとブロックの操作を並行して扱い、関連付けて指導する。 ○自分の分かるところから始めることが、恥ずかしくないということを、学級経営の柱のひとつに位置付ける。 ・既成のプリントをそのまま使わずに、児童生徒の興味・関心をひく問題を作成する。 ○生活や経験と関連付けた問題文で文章題の形式に慣れさせる。 ○文章内の関係を絵に描いたり、図式化する。 ・合併、増加、求残、求差、求補を表す言葉を整理し、具体物の操作を通して理解させる。 ・文章内の未知数の位置について、図式化する。 ○具体的なものの量を比べて順番に並べたり数字に置き換えて理解させる。 ○作図の手順を示すとともに、作業途中まで援助したり、目盛りが読みやすいように大きめの定規や分度器を用いて作図させる。 ○具体物を操作しながら、長さ比べを行い、長さを感覚的にとらえさせたあと、単位と関係付ける。 ○工作用紙等で立体図形が構成されている図形を組み合わせて立体を作らせる。
理科	○実験のとき、怖がってなかなか近づくことが難しい。 ○継続した観察学習に取り組むことが難しい。	○テレビやパソコン等の映像を通して、実験の内容を知らせたり、教育用コンテンツを活用する。 ○観察する対象やどこを観察するのかなどのポイントを絞り､数量を入れて記録がとれるようにする。

	○実験の結果を科学的な事象と関連付けて考えることが難しい。 	○学習の見通しがもてるようなワークシートを工夫したり、関連付けて考える範囲を限定する。 ・仮説の選択肢を提示し、問題意識をもたせるとともに、現象をイラスト化して視覚的にイメージさせる。
社会	○地図を見ても場所が分からない。	○実際に教室や廊下等を使って、位置関係を具体的に調べ校内マップを作成したり、ランドマーク(目印)を知らせてイメージしやすいように工夫する。
	○地図記号が覚えられない。  （表）　（裏）  （表）　（裏）	○地図の記号と建物等の写真などを一つずつカードにして意味を理解させる。学校周辺の地域にある身近なものを中心に記憶ゲームを行ったり、地図上のオリエンテーリングなどを行い、地図記号に親しませる。
	○地名が覚えられない。	○地名だけではなく、児童生徒の関心の強い特徴的なもの（マークの好きな児童生徒には、き章、動植物の好きな児童生徒には町の花や鳥など）と関連付けて指導する。
	○地図を見ても位置関係が混乱する。	○机上で地図だけを見せるのではなく、校外に出て東西南北にある建物等を活用してオリエンテーリングなどの学習をしたり、立体的な模型を使って位置関係の学習をする。
	○年代を覚えたり、歴史に関する理解が進まない。	○年表を色別に分けたり、出来事を矢印などで関係付け、視覚的に理解しやすいようにする。
	○グラフを見て量を読み取ることができない。	○グラフの量と具体的な量を対応させるように教材・教具を工夫する（大きい単位のものは代替となる具体物を使用する)。
	○意見がまとまらない。	○一言で答えられる具体的な質問からはじめ、考えさせるような問いかけをしながら意見を引き出し最後に、教師側で「こう思ったんだね。」と意見をまとめる。
英語	○ＡＬＴに話しかけられたとき、言葉が出ず、下を向いたままになる。 	○新しい事項に挑戦する際には、期待感の他に不安感を感じることが多いので、初めから失敗しないように、あらかじめ内容を知らせたり、練習するなどの事前の学習をする。特に、事前にＡＬＴと学習内容やかかわり方などの具体的な打ち合わせをする。

生活	○地域の散策をしてもなかなか興味を持てるものが少ない。	○カメラやデジカメを持って散策に出かけ、自分で建物や景色などを撮影し、学校で友達と一緒に見せ合いながら、話し合いをする。
音楽	○太鼓をたたく際にリズムがとれず困る。 ○音譜が読めない。 （五線譜と音符の位置が分からない） （どこを歌っているのが分からない） ○リコーダーや鍵盤ハーモニカの演奏ができない（指の動きがついていけない）。  ○音に敏感で音楽室にいられない。 ○目新しい楽器があると触らないでいられない。 ○合唱はできるが独唱ができない。 ○独唱はできるが合唱ができない。 ○歌詞の表す情景や気持ちが理解できない。	○初めは太鼓に触れずに、手拍子や足を使うなど、遊びながらリズムのとり方を覚えさせる。 また、他の音に影響を受けている場合も考えられるため、リズムだけを意識できる音（メトロノームなど）を聞かせて練習する。 ○五線譜を拡大したり、音符の読みを書き入れるなどして読ませる。 ○音符の位置を視覚的にとらえやすくするため、第三線に色をつけるなどして強調する。 ○音域が広くない曲を速度を変えて練習したり、息を吐く練習と指を動かす練習を別々にする。 ○リコーダーの穴をいくつかテープでふさぎ、限定した音の範囲で演奏する。 ○指使いの簡単な数小節だけを繰り返し練習し、合奏のときは、その小節だけソロで演奏する場面を設けて達成感をもたせる。 ○楽譜の音符に色別のシールを貼り、鍵盤等にも対応する位置に同色のシールを貼る。 ○苦手な音を事前に調べたり、必要に応じて耳栓をするなどして、聞かせる音を調整する。 ○授業終了後の休み時間などに自由に楽器に触れる時間を設定することを最初に伝え、安心して学習に取り組めるようにする。 ○全員からグループに分けて合唱させ、徐々に１グループの人数を少なくして歌わせていく。 ○一人で歌うパートを徐々に少なくし、グループで歌える部分を増やすようにしていく。 ○絵を描いた歌詞カードを使ったり、歌詞の情景を紙芝居風に見せるなど視覚的にイメージしやすくする。  やねより　たかい こいのぼり （絵を描いた歌詞カード）
体育	○体を動かすのが極端に苦手で、体育館に行こうとしない。	○単純な動作による運動遊びやゲームから入るなど学習の内容を工夫して、できそうなことを増やしていく。

	○整列後、その場にじっとしていられない。	○自分のできるところから始めることが、恥ずかしくないということを、学級経営の柱のひとつに位置付けて指導する。適切に言葉がけをしたり、フープなどの目印を置く。
	○集合する位置､場所がわからない。 	○集合する場所をテープで示したり、三角コーンを置いたりして目印を付け、分かりやすくする。
	○ゲームで敵と味方が混乱し、興奮しやすい。 ○勝ち負けにこだわり、負けると泣き叫けび、八つ当たりする。 ○ゲームのルールが覚えられない。	○自分と異なる色の帽子やユニフォームなどを着ている者が敵と一目で分かるようにする。 ○大人との対戦を通して、少しずつ負ける経験をさせ、勝敗にこだわらずに楽しめることを理解させる。 ○理解できるルールだけでゲームを行ったり、「このゲームではこのルールを！」といった守るべきルールを絞って取り組ませる。また、ルールを絵や文字などで表し、いつでも確認できるように貼り出しておく。
	○集団で行動することが苦手。	○指示する場合は、短い言葉で端的に話し、新しい課題には、手本を見せ、具体的な動きを示し、必要に応じて個別に補助をする。
図工・美術	○「自由に描いてごらん」と言われると何を描いたらよいか決められない。 ○下書きの線を意識して描いたり、色を塗ったりできない。 ○ハサミなどを使って作業をすることが苦手で、怪我をしやすい。	○言葉で質問し、形や色についてイメージさせてから、実際に形を描き、色を塗る練習をする。 何を描いたらいいか具体的に伝える。 ○下書きの線を太く示したり、色を塗った後にも線が消えてしまわないように工夫する。 ○刃の開閉が楽にできる道具を用意し、困難なところは適宜援助して苦手意識をもたせないようにする。
	○写生をするのが苦手。 	○実際の場面をどのくらいの範囲でキャンバスに表すか、デジカメで写真を撮っておよその構成やレイアウトを示すとともに､どこから描いていくか、どこを見るかの手がかりを教える。 ○パソコンのお絵かきソフトで練習し、絵のイメージをもたせる 。 
技術・	○調理実習などの手順をおって作業することが苦手。	○ＶＴＲ等を利用して事前に手順や必要な事項を学習させるとともに、絵カードや見本などで次の作業を分かりやすく知らせる。

家庭	○作業の順序をよく忘れる。	○手順を確認できるように、文字や絵のカードを貼り出すなど、作業の工程ごとにチェックできるようにする。 
	 ○計量器で分量を量れない。	○計量器の目盛りに印をつけたり、スプーン一杯入れるごとにおはじきを一個置くなど、見て分かるような手がかりの活用を通して、何杯入れたかを確認させる。
道徳	○授業中に教室を出て、なかなか戻ってこないことがある。	○安全面に配慮するため、居場所を確認し、落ち着くまで待つ。また、できるだけ一緒にかかわることで、教室から離れる理由を調べる。 ○「授業中教室から出たいときには、必ず一定の約束に従って理由を先生に伝える。」というルールをつくり、出そうなときには理由を確認して、用事が済んだら戻るよう伝える。
	○忘れ物が多く、よく物をなくす。	○教室内に宿題や持ち物を書いて知らせるコーナーを設けて自ら確認できるようにする。一日の最後に、特定のノートに明日の持ち物を書き出す習慣をつけさせる。
	○持ち物の整理や、自分の物と他人の物との区別ができない。	○しまう場所を明らかにするために、物と同じ色のシールを貼ったり、専用の入れ物を設けたり、使った物を入れておく箱などを用意するとともに、一日の最後に整理する時間を設ける。
	○友達とのけんかが絶えず、友達の言ったことに過敏に反応して怒り出したり、人が嫌がったり、困っていることがわからない。	○気持ちが落ち着いた後、決して叱らず、友達の発言の意味や相手がどう思っているかを具体的な手がかりを示しながら考えさせる。
	○仕事を最後までやり遂げない。	○仕事の終わりがハッキリするよう、事前に「これで終わり」という状態を示し、見通しをもたせる。仕事の内容を細かい手順に分けて書き出し、一つずつチェックさせながら取り組ませる。

特別活動	○普段は友達と話せるのに、みんなの前に出ると話すことが難しい。	○特定の場所やその場の雰囲気で話ができなくなることがあるため、友達と順番を替えて、話せるようになるまで待ったり、友達と一緒に話すなど、友達との関係を大切にしながら、児童生徒の話そうとする気持ちを高めるような言葉がけをする。 ○ロールプレイなどで、あらかじめ予想される場面を疑似体験させるなど、話す内容や話し方について考えさせる。
	○掃除の要領がわからず、取り組めない。 ○全校集会などで騒ぎ出す。	○掃除の順番を黒板やカードに書き出し、終わった順に確認させる。 ○見通しを理解させるために、個別の進行表を持たせる。 ☑ ①窓を開ける ☑ ②机・椅子を運ぶ ☑ ③床を掃く ☐ ④ごみを取る ☐ ⑤床を拭く ☐ ⑥机・椅子を並べる ☐ ⑦机上や棚を拭く ☐ ⑧ごみを捨てる ☐ ⑨窓を閉める
	○校外での活動中に勝手に行動し、いなくなることがある。 ○学級会などで指名していないのに勝手に話し出す。	○どのようなことに興味があるかを把握するとともに、児童生徒の行動の目的（逃避、注目、欲求など）を理解し、安全に配慮しながら対応する。 ○学級会などの場では、指名してから話ができるルールを意識させるために、発言の機会があることを事前に知らせ、どのくらいできたかを肯定的に評価する。
総合的な学習の時間	○自分で課題を設定したり、方法を見つけたりすることができない。 ○学習の成果や自分の考えをまとめて話すことができない。	○いくつかの課題例や方法を示し、その中から自分で選択させる。 ○どんなことが成果か課題かを考える視点を具体的に示したり、成果や自分の考えの要点を箇条書きにしてまとめるように促す。 ○成果や考えをカードに書き、カードの並べ替えをさせながらまとめ方を考えさせる。
その他（行動）	○授業中「ボーッ」としていることが多い。 ○動きが多く落ち着かない。	○生活リズムの変化や投薬の状況を確認しておくとともに、児童生徒の関心の高い教材・教具を利用して集中できる時間を長く保つ。 ○落ち着きのないことを注意するのではなく、少しでも落ち着いている場面をほめるとともに、適切な役割（プリント配布など）を与え、動いてもよい場面を設定する。

４　授業の展開と指導上の配慮の例

「言葉を読んだり書いたりするのが苦手な児童への対応例」

国語科学習指導案　１年生

(1) 単元名　　ことばであそぼう
(2) ねらい　　いろいろなことば遊びを楽しみながら、学んだことを確かめる。
(3) 指導計画　省略
(4) 本時のねらい
①学級のねらい・・動作を表す言葉を読んだり書いたりできる。
②本児のねらいと支援
・ねらい　動作を表す言葉を視写したり、読んだりすることができる。
・支援　□絵や写真などの視覚的補助手段を用いるとともに、言葉に対する関心と意欲が高まるゲームを行う。
□机間巡視で、正しく書けているか確認し、児童のよさを見つけ、励ます。
③展開

学 習 活 動	学級への支援と留意点(□)評価(◎)	本児への支援(□)、評価(◎)
1 本時の学習課題を確認する。	□動作を表す言葉の学習を行うことについて確認する。 ・絵（写真）カードなどを提示したのち、ゲームの要領を実演したＶＴＲを短時間視聴させる。	□ＶＴＲ視聴後、その内容を分かりやすく示す絵カードを提示して、内容の確認を行いやすくする。
2 スリーヒントゲームをする。	□絵（写真）カード、フラッシュカードを用いて、テンポよく行う。 ◎動作を表す言葉を正しく、読めたか。【発言】	□読み間違えても、正しい読み方をその場で教えて再度読ませ、ほめる。 ◎自分から挙手して読もうとしたか。【観察】
3 動作を表す言葉の組み合わせゲームを行う。	□いくつかの動作を表す言葉を構成する平仮名のカードを用意する。 ◎動作を表す言葉をカードで構成できたか。【観察】	□できるだけ自分で探しやすいように始めはカードを減らす。 ◎できた単語を読むことができたか。【発言】
4 ジェスチャーゲームをする。 ①ジェスチャーを考え、平仮名でカードに記入する。 ②４人１組で出題者と回答者に分かれる。 ③回答者は提示されたジェスチャーを見てカードに言葉を記入する。	□ジェスチャーは２のゲームで行った言葉をはじめに扱い、次に出題者が考えた言葉をジェスチャーで出題する。 □回答者は①のカードの裏に回答を記入する。 □問題作りは同じ文字を何度使ってもよいこととする。 ◎動作を表す言葉を正しく、考えたり、書いたりできたか。【観察】	□２で扱ったカードを見てジェスチャーを表す言葉をカードに書いてもよいことにする。 □出題の際に分からないときは出題するペアの児童や教師が、ジェスチャーや書き言葉について援助する。 □言葉を考えて書くことが難しい場合には、文字数に対応するマス目のカードに、児童や教師が話した言葉を記入するよう援助する。 ◎動作を表す言葉を考えて出題したり、書いたりできたか。【観察】
5 本時の学習を振り返る。 ・感想や頑張ったことを発表する。	□これからの学習への意欲が高まるように、それぞれの児童のがんばりを認め、励ます。	□しっかり読めたことや丁寧に書いていたことをほめる。

ポイント
課題の数を減らすことにより、課題の達成を容易にし、学習への集中をしやすくするとともに、成就感を味わわせる支援

ポイント
言葉を動作に表すことが苦手なことに対する支援

ポイント
課題の難易度を下げ、音のイメージと文字との対応を図る支援

「内容の読み取りが苦手な児童への対応例」

国語科学習指導案　５年生

(1) 単元名　　海にねむる未来（説明文）
(2) ねらい
①本文で説明されている内容について、段落の要点や段落相互の関係に注目して読み取り、筆者の考えをとらえる。併せて、自然環境への関心を持つ（興味・関心）。
②、③省略
(3) 指導計画　省略
(4) 本時のねらい
①学級のねらい・・「海にねむる未来」を読み、段落の文章の要点をとらえる。
②本児への支援
・学習の要点を押さえるためにカードを用いたり、蛍光ペンを利用したりするなど、操作的な活動を多く取り入れ、学習に持続的に取り組めるようにする。
・１単位時間の学習の見通しを黒板に図示するとともに、現在、取り組んでいる学習ステップを示す表示を工夫する。
・机間巡視では、本児の教科書のページ、ノート等の記入状況、文具の整理状況を確認するとともに、よさを見いだしてほめるように心がける。
③展開

学 習 活 動	学級への支援と留意点(□)評価(◎)	本児への支援(□)、評価(◎)
1 新出漢字の復習テストをする。	□一人で取り組むコースと２人ペアで取り組むコースを用意する。 解答用紙のマスの大きさは、２種類用意し、全員にどちらかを選択させる。	
2 本時のねらいを知る。	□前時の内容を思い出す。	□学習の見通しを示すステップ表を見て、前時と本時の内容を確認する。
3 各段落ごとに要点を考える。 ①Ａのまとまりについて、キーセンテンスをおさえる。	□OHPシートに書いた教材文をスクリーンに投影する。 ＊シートは巻き取りタイプ □段落の中で筆者が伝えたい内容を表すと思われる、キーセンテンスに傍線を引き、自分の考えを発表する。 □発表されたセンテンス部分にカード型のカラーシートを重ね、他の児童の考えを視覚的に理解しやすくする。 ◎段落の要点をとらえたか。【観察】	□教科書のキーセンテンスに傍線を引く。 □自分の考えを発表する。 □キーセンテンスの部分にカラーマーカーで線を引く。 ◎キーセンテンスをとらえることができたか。　【観察】
②Ｂ、Ｃのまとまりについて文章構成を考える。	□班別に要点を表すキーセンテンスについて話し合い、発表する。 □段落文頭の接続語の意味と役割を考える。 ◎段落の要点をとらえたか。【観察】	□発表内容をもとに、教科書の該当部分に傍線を引く。 □キーセンテンスの部分にカラーマーカーで線を引く。
4 Ａ、Ｂ、Ｃの段落の相互の関係を考える。	□要点を記入したカードを黒板に掲示し、接続詞に注目しながら、段落間の関係を考えやすくする。 □児童の発言をもとに、話し合って整理した内容を黒板に図解する。 ◎段落の要点を理解し、それを図にまとめることができたか。【ノート】	□ＡＢＣのカードを時間の流れの順に黒板に並べて貼ることとOHPシートを貼る手伝いをする。 〔机間巡視による指導〕 □学習ペアの児童が本児に働きかける際に、活動を支援する。 ◎内容の概略を理解することができたか。 ◎指示に従って作業ができたか。【ノート 】
5 次時の予告をする。		◎最後まで集中して取り組めたか。　【観察】

ポイント
漢字の細部への注意や全体構成などへの注目が難しい児童や、手指の巧緻性に課題がある児童への支援。学級全体に選択させることも大切な配慮

ポイント
段落内のキーセンテンスを視覚的に明示する支援

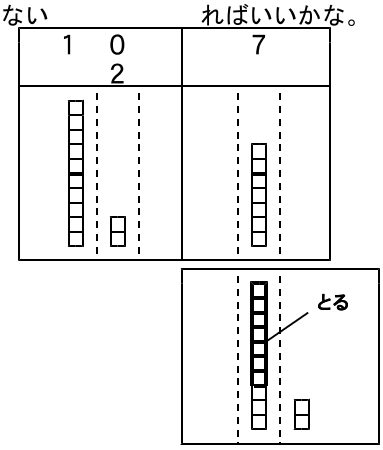
ポイント
段落間の関係を視覚的にとらえさせるための支援

ポイント
学習を持続させ、望ましい対人関係を形成する支援

「文章題が苦手な児童への対応例」

算数科学習指導案　１年生

(1) 単元名　　引き算の筆算
(2) ねらい　　筆算形式による２位数と１位数の減法の計算の仕方について理解し、それを適切に用いる能力を伸ばす。
(3) 指導計画　省略
(4) 本時のねらい
①学級のねらい・・２位数－１位数の筆算の仕方を理解し、その計算ができる。
②本児への支援
・被減数と減数の区別をしっかりつけるため、減数を「取る数」と押さえる。
・算数ブロックなどの具体物の操作を通して答えを求める活動を取り入れる。
・10-7などの学習を思い出し、計算プリントを用意して再度練習する時間を設定する。
③展開

学 習 活 動	学級への支援と留意点(□)評価(◎)	本児への支援(□)、評価(◎)
1 題意をとらえ立式する。		
１２個あるみかんを友だちに７個あげました。のこりは、いくつですか。		
○既習事項をもとに立式する。	□問題を板書するか、紙に書いて提示する。	□何を求めようとしているのかが分かるように問題文を読むとともに、題意を示す図を提示し、題意の確認をする。
○既習の計算との違いを考える。	□10-7ではなく、12-7であることを確認する。 □既習事項を想起させ、計算方法に結びつけるようにする。	□次の計算へ集中させるため立式へのヒントを与え、できたか確かめる。
2 既習事項を生かして、12-7の計算の仕方を考える。	□ブロックを使って考える。 ２から７はひけない　一の位をどうすればいいかな。  ◎２位数－１位数の筆算の仕方を考えようとしていたか。　【観察】	□ブロックの操作を手伝う。 □「２から７はひけないね」と児童の思考過程を導く話しかけをする。 □「12は10といくつかな」、「10から７をひくといくつかな」、「ひいてのこった数とのこりの２をたすといくつかな」と計算のステップを書いた学習シートを用意し、順に考えて被減数をブロックに置き換えて「減数だけ取る」操作活動をするように働きかける。 ◎12-7の計算ができたか。学習シートの計算の手順についての問題（空欄記入方式）に答えたか。　【プリント】 ◎ブロックの操作活動で答えを求め、計算手順の問題に答えることができたか。　【観察】
3 各自の考えを発表し、答えを確認する。	□何人かの児童に自分の考えを説明させていく。 □10から７をひくことををおさえる ◎２位数－１位数＝１位数の筆算の仕方を理解したか。【発言・観察】	□友だちの説明を聞いたり、発表するように促す。 ◎学習シートをもとに、計算の手順を説明できたか。 【発言・観察】

ポイント
活動が途切れないように細かく評価し、一つ一つ励ましの言葉がけをする。

ポイント
計算のステップを視覚的に理解するとともに、イメージして説明できるようにする。

【引用・参考文献】

1　上野一彦・牟田悦子・小貫悟（2001）ＬＤの教育－学校におけるＬＤの判断と指導－．日本文化科学社.
2　大野清志・村田茂編（2003）動作法ハンドブック　基礎編～初心者のための技法入門～＜改訂版＞．慶應義塾大学出版会.
3　大野清志・村田茂編（2003）動作法ハンドブック　応用編～行動問題、心の健康、スポーツへの技法適用．慶應義塾大学出版会.
4　坂本龍生・花熊　暁（1997）新・感覚統合法の理論と実践．学習研究社.
5　竹田契一・里見恵子（1994）インリアル・アプローチ．日本文化科学社.
6　北海道立特殊教育センター（2002）特殊教育における専門性について～指導における実践知の追求～.
7　北海道立特殊教育センター（2003）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の教育に関する研究－ＬＤ児、ＡＤＨＤ児及び高機能自閉症児等の支援の充実を図る校内体制等について－．平成14年度研究紀要第16号，65-125.
8　吉田昌義・柘植雅義・河村久・吉川光子（2003）通常の学級におけるＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症の指導．東洋館出版社.

【参考図書・雑誌一覧】

＜図書＞

1	アスペルガー症候群の理解と対応	田中康雄他著	えじそんブックレット	2003
2	アスペルガー症候群と高機能自閉症の理解とサポート	杉山登志郎編著	学研	2002
3	ありのままの子育て	明石洋子	ぶどう社	2002
4	ＡＤＨＤの明日に向かって	田中康雄	星和書店	2001
5	ＡＤＨＤのすべて	ラッセル・Ａ・バークレー	ヴォイス	2000
6	ＡＤＨＤ児を救う愛の環境コントロール	平山　諭	ブレーン出版	2001
7	ＡＤＨＤの子育て・医療・教育	楠本伸枝他編著	かもがわ出版	2002
8	ADHD、LD、HFPDD、軽度MR児保健指導マニュアル	小枝達也編著	診断と治療社	2002
9	ＡＤＨＤ及び周辺の子どもたち	尾崎洋一郎他	同成社	2001
10	ＬＤ＆ＡＤＨＤ	上野一彦他著	安田生命社会事業団	2002
11	ＬＤ、ＡＤＨＤ、高機能自閉症の指導	吉田昌義他編著	東洋館出版社	2003
12	応用行動分析学入門	小林重雄監修	学苑社	1997
13	教えて私の「脳みそ」のかたち	岡野高明・ニキ・リンコ	花風社	2002
14	学習障害（ＬＤ）	柘植雅義	中公新書	2002
15	学習障害・学習困難への教育的対応	山口薫編著	文教資料協会	2000
16	学習障害（ＬＤ）及び周辺の子どもたち	尾崎洋一郎他	同成社	2000
17	コミュニケーションのための10のアイデア	坂井聡	エンパワメント研究所	2002
18	自閉症ガイドブック　学齢期編	日本自閉症協会		2003
19	自閉症　成人期に向けての準備	パトリシア・ハウリン	ぶどう社	2000
20	自閉症児の教育と支援	全国知的障害養護学校長会編	東洋館出版社	2003
21	自閉症の人たちへの援助システム	朝日新聞厚生文化事業団	朝日福祉ガイドブック	1999
22	自閉症の人たちを支援するということ	朝日新聞厚生文化事業団	朝日福祉ガイドブック	2001
23	自閉症の人のライフサポート	梅永雄二	福村出版	2001
24	自閉症療育ハンドブック	佐々木正美	学研	1993
25	自立への子育て	明石洋子	ぶどう社	2003
26	先生のためのやさしいブリーフセラピー	森俊夫	ほんの森出版	2000
27	特別支援教育のための精神・神経医学	杉山登志郎・原仁	学研	2003
28	長所活用型指導で子どもが変わる	藤田和弘他編著	図書文化	1998
29	長所活用型指導で子どもが変わるPart②	藤田和弘他編著	図書文化	2000
30	発達障害児者の問題行動	志賀利一	エンパワメント研究所	2000
31	ボクたちのサポーターになって!!２	田中康雄・高山恵子編著	えじそんブックレット	2002

＜雑誌＞

32	ＬＤ＆ＡＤＨＤ	年４回発行の雑誌	明治図書
33	月刊　学校教育相談	毎月発行	ほんの森出版

当センターでは、特別支援教育への理解・啓発を図るために、平成 15 年度から、「センターだより」を「特別支援教育だより」に改め、今までに創刊号と第２号を発行しております。







ＬＤ、ＡＤＨＤ等の児童生徒の支援についてのパンフレットが刊行されます！

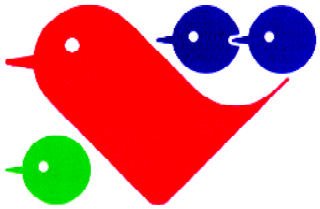
「通常の学級に在籍するＬＤ、ＡＤＨＤ等の児童生徒の支援のために」
（北海道教育庁生涯学習部小中・特殊教育課，平成１６年３月）

特別支援教育研修資料

発行日　平成１６年３月
発行　北海道立特殊教育センター
北海道札幌市中央区円山西町２丁目１－１
TEL　011-612-6211　FAX　011-612-6213
編集　北海道立特殊教育センター
鈴木重男　伊藤政勝　髙嶋利次郎　西村　泉
長谷弘之　堀川厚志　千葉聡美　田中良広
矢口　明　宗石健太郎　木村浩紀　室岡弘明
上林宏文　小原直哉　日向正明
編集協力　北海道教育庁生涯学習部小中・特殊教育課
特別支援教育指導グループ

※本資料は当センターホームページ（http://www.tokucen.hokkaido-c.ed.jp）でもご覧いただけます。

ハートに、じーん。



探してごらん、優しい気持ち。

心の教育推進キャンペーン