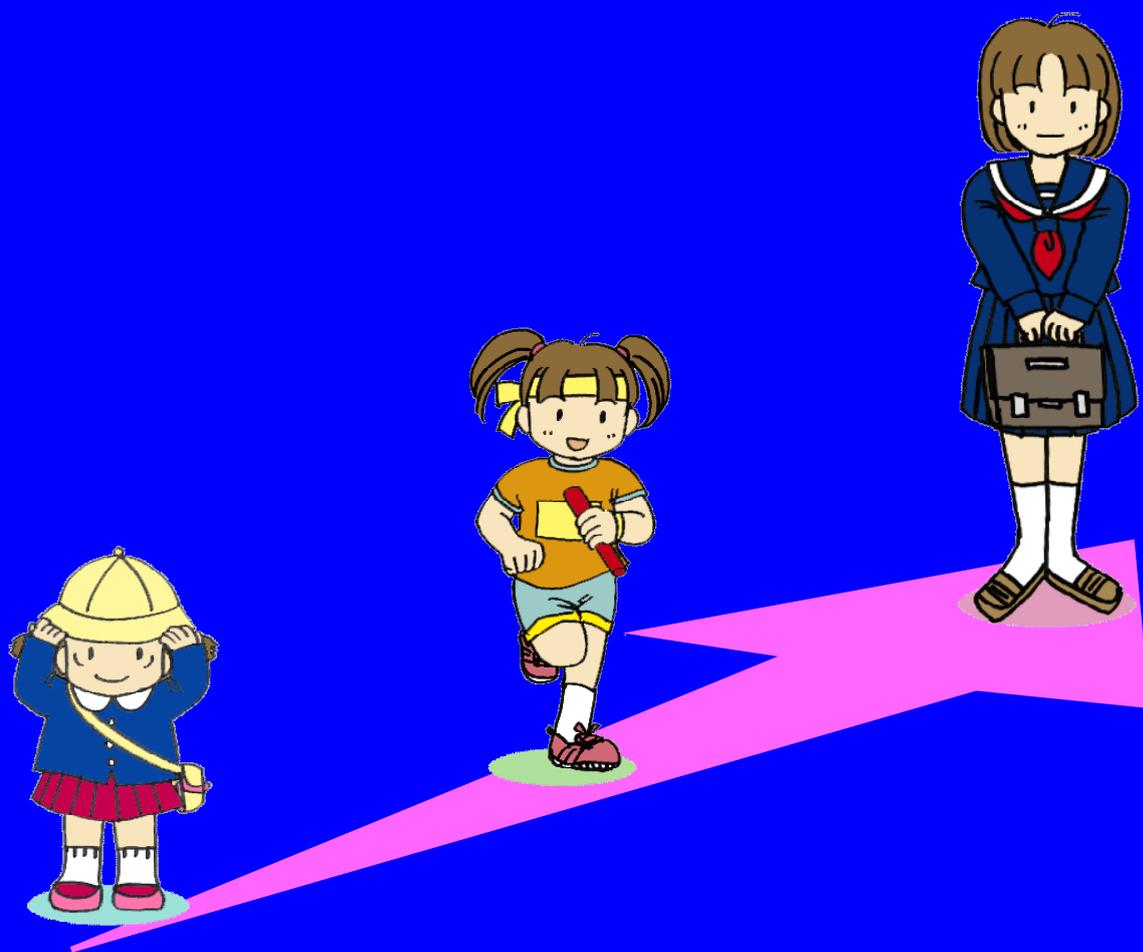


北海道の特別支援教育コーディネーター・学級担任必読

ここがポイント 北海道の特別支援教育



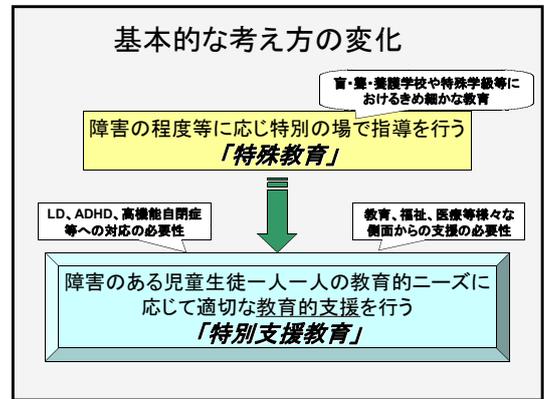
北海道学校教育研究会

Q1

特別支援教育とは？

A

障害の程度等に応じて特別の場で指導を行う「特殊教育」から、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を行い、従来の特殊教育の果たしてきた役割を継承・発展させています。

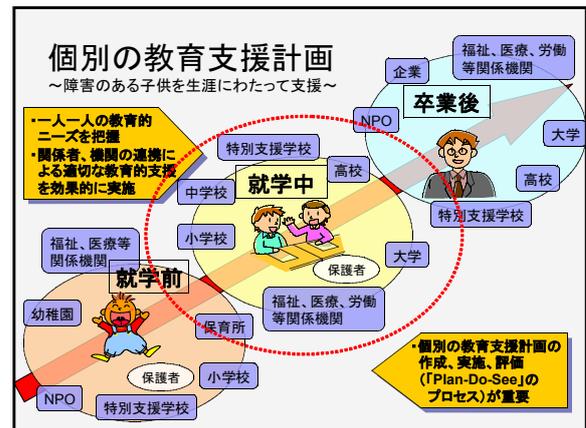


特別支援教育の基本的な仕組みとして、3点があげられています。

○ 個別の教育支援計画（多様なニーズに適切に対応する仕組み）

個別の教育支援計画は、障害のある児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後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しています。

この教育的支援は、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な側面からの取組が必要であり、関係機関、関係部局の密接な連携協力を確保することが不可欠です。他分野で同様の視点から個別の支援計画が作成される場合は、教育的支援を行うに当たり同計画を活用することを含め教育と他分野との一体となった対応が確保されることが重要です。

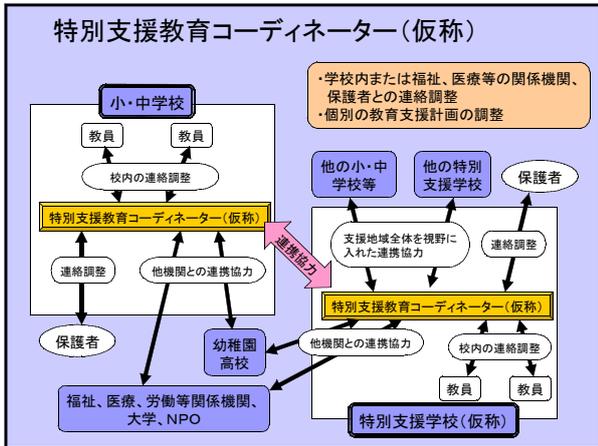


○ 特別支援教育コーディネーター

（教育的支援を行う人・機関を連絡調整するキーパーソン）

障害のある児童生徒の教育的支援をより適切に行うためには、学内、または、福祉・医療等の関係機関との連絡調整役として、あるいは、保護者に対する学校の窓口の役割を担う者として、学校に置くことにより、教育的支援を行う人や機関との連携協力の強化を図っていくことが重要です。

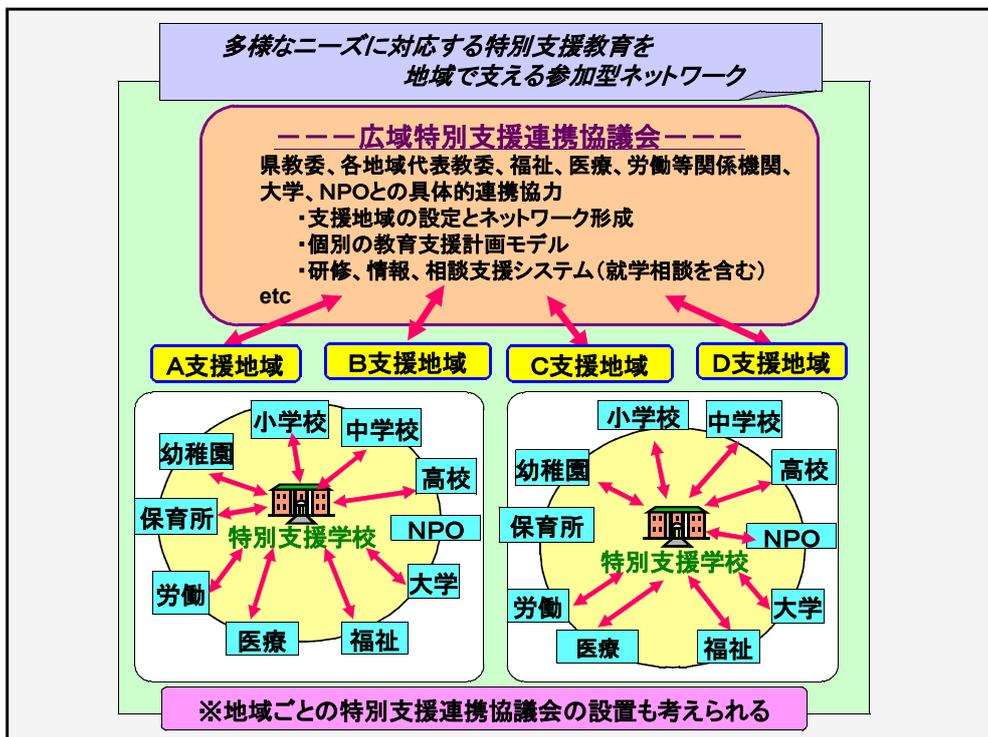
このような役割を担う特別支援教育コーディネーターを置くことで、個別の教育支援計画の策定等が円滑に進められていくことが期待されます。特別支援教育コーディネーターは直接の実行者というより、全体が円滑に進むように触媒のような役割を果たす者ととらえることもできます。



	小・中学校の特別支援教育コーディネーター	盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーター
具体的な役割	1 学校内の関係者や関係機関との連絡・調整	1 学校内の関係者や関係機関との連絡・調整
	2 保護者に対する学校の窓口としての機能	2 保護者に対する学校の窓口としての機能
		+
		3 小・中学校等への支援
	4 地域内の特別支援教育の核として関係機関との密接な連絡・調整	

○ 広域特別支援連携協議会（質の高い教育支援を支えるネットワーク）

学校が地域の様々な機関と連携をとっていくことが容易かつ円滑に行われるようにすることや、学校がサポートを受けやすい環境にしていくために、行政が中心となって特別支援教育のネットワークを形成していく必要があります。地域における総合的な教育支援のために有効な教育、福祉、医療等の関係機関の連携協力を確保するための仕組みで、都道府県行政レベルでの部局横断型組織を設け、各地域の連携協力体制を支援すること等が考えられます。



Q2

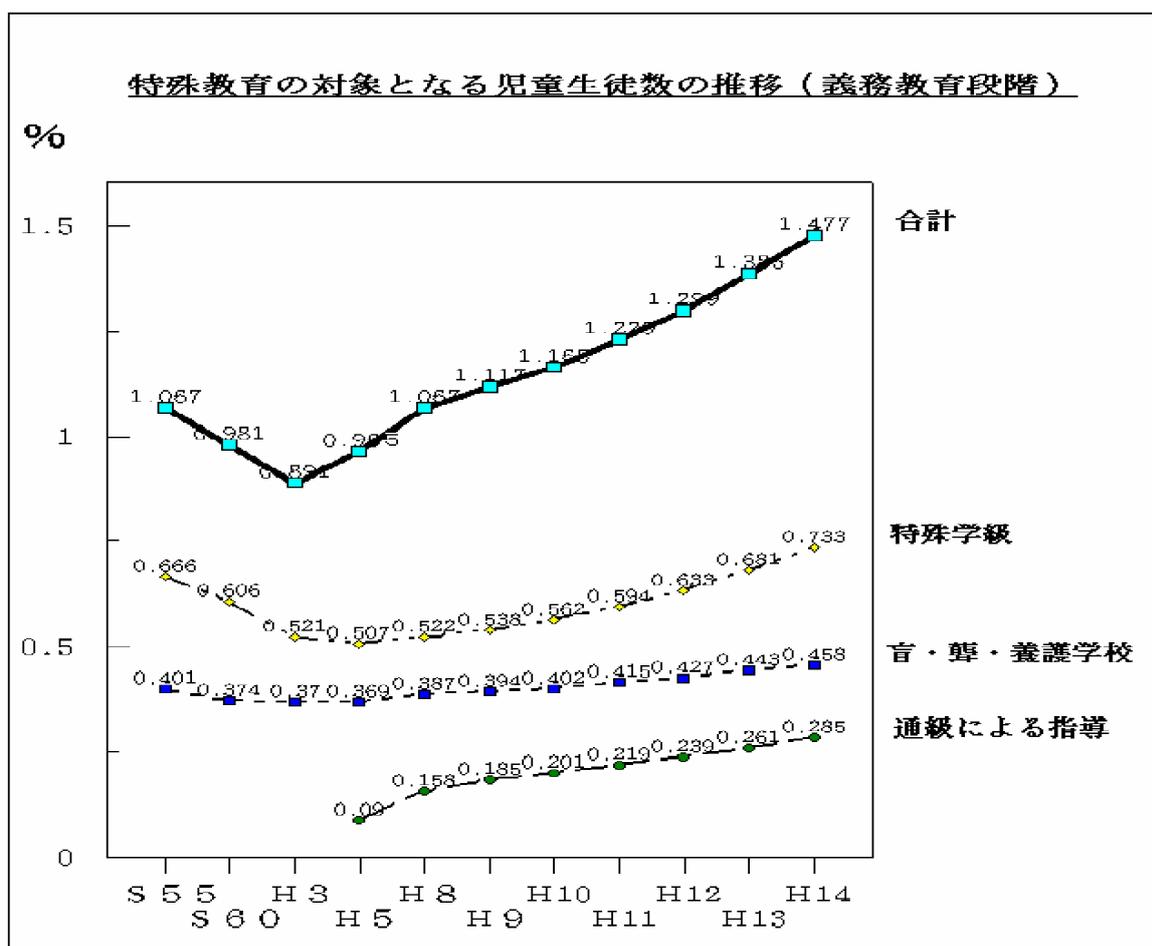
特別支援教育の対象は？

A

従前の特殊教育の対象者に加えて、学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等、通常の学級に在籍している児童生徒を含めて対象になります。

○ 特殊教育の対象者の増加

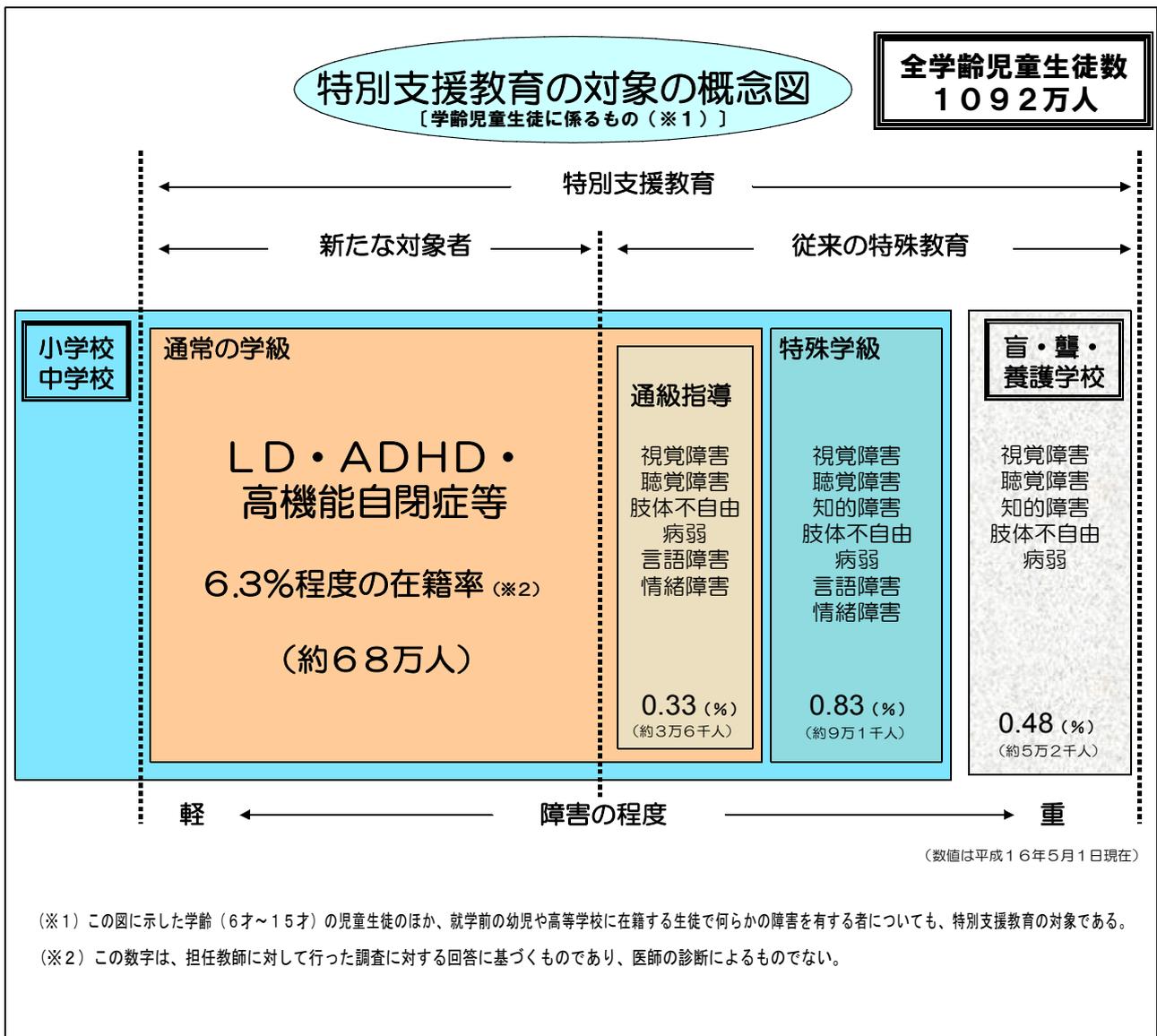
盲・聾・養護学校、若しくは特殊学級に在籍する又は通級による指導を受ける児童生徒の比率は近年増加しており、義務教育段階に占める比率は平成5年度の0.965%から、平成14年度には1.477%となっています。特に、養護学校は平成9年度から、特殊学級は平成8年度から実数としても増加しており、また、平成5年度に制度化された通級による指導を受けている児童生徒がほぼ一貫して増加しています。



今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）より

○ 障害のある児童生徒の広がり・多様化

盲・聾・養護学校に在籍する児童生徒の障害の状態については、重度化、重複化の傾向が継続しており、特に肢体不自由養護学校では4人中3人が重複障害のある児童生徒です。また、学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）等、通常の学級において指導が行われている児童生徒への対応が課題になっていますが、文部科学省が平成14年3月に実施した「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実態調査」によれば、学習面か行動面で著しい困難を示す児童生徒は、約6%の割合で通常の学級に在籍している可能性を示していること（医師等専門家の判断によるものでないので直ちにこれらの障害と判断できるものでないことに注意）にもかんがみれば、障害のある児童生徒の教育について対象児童生徒の広がり、対象となる障害の多様化が進行していることに留意する必要があります。



特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）より

Q3

特別支援教育の現状と課題とは？

A

中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（答申）では、①盲・聾・養護学校や特殊学級等に在籍する児童生徒の比率の増加、②障害の重度・重複化、多様化への対応、③通常の学級に在籍するLD、ADHD等の児童生徒への対応、④特殊教育教諭免許保有率の問題、⑤教師の専門性の向上や関係機関との連携等が指摘されています。

○ 特別支援教育を推進する上での盲・聾・養護学校の課題

今後の盲・聾・養護学校については、「特別支援学校（仮称）」として、多様な教育的ニーズに対応するために、特定の障害種にとらわれない学校設置を制度上可能にし、地域の実情やニーズに応じて、柔軟に対応できるようにすることが検討されています。

この制度では、例えば、複数の障害に対応して、それぞれに応じた部門のある学校を設けることができます。これにより、盲・聾・養護学校としては制度上なくなる方向ですが、障害のある子どもに対する教育・指導機能はなくなるわけではありません。むしろ、地域の状況等を踏まえ、的確に障害の状態に応じた教育を行うという点では、一人一人の子どもの障害等に対応した教育の専門性が、これまで以上に求められることになると考えられます。

今後、「特別支援学校（仮称）」は、一定の地域における障害のある子どもの教育・指導のために、その専門性を磨き、より一層、信頼感と存在感のある学校となることが求められます。

また、「特別支援学校（仮称）」は、小・中学校等に在籍する子どもの保護者からの教育相談や教員からの専門機関としての役割を果たすことが重要となります。そのため盲・聾・養護学校は、地域のセンター的機能を有する学校としての役割の重要性を踏まえ、今できるセンター的機能について研究的な視点で積極的に取り組むことが重要です。

センター的機能の例

- 1 教員への支援機能
- 2 相談・情報提供機能
- 3 児童生徒等への指導機能
- 4 関係機関等との連絡・調整機能
- 5 研修協力機能
- 6 施設設備等の提供機能

教職員の意識改革

盲・聾・養護学校の教職員は、センター的機能についての理解認識を深めて、一人一人の意識改革を図ることが必要です。

校内組織の体制整備

盲・聾・養護学校は、地域の実情に応じてセンター的機能を明確化した上で校内組織を整備し、効率よく支援を展開することが必要です。

○ 盲の幼児児童生徒の指導に対する相談 ○ 関係機関との連絡・調整
 ○ 教職相談・研修提供 ○ 研修の協力
 ○ 盲の幼児児童生徒への指導 ○ 施設設備の提供

幼稚園、小・中学校、高等学校等からの支援の要請
 地域支援部
 特別支援教育
 コーディネーター
 事務部門
 教務部門
 金務部門
 学校としての支援の提供
 ・教員への支援 ・教育相談 ・通級による指導 ・地域に公開した研修会の開催 等

専門性の向上

盲・聾・養護学校は、これまで特殊教育の枠組みの中で培われてきた教育水準や教員の専門性をさらに向上させていくことが必要です。

学校評価システムの推進

より総合的かつ客観的な評価に基づいて改善・充実を図ることが必要です。そのためには、Plan-Do-Check-Actionというマネジメントサイクルに基づいた学校評価システムを推進していくことが大切です。

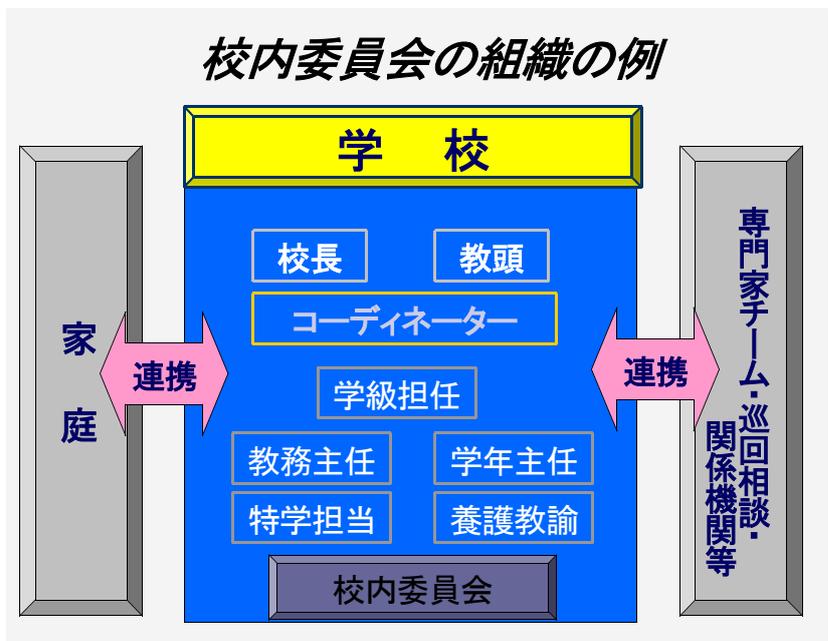
○ 特別支援教育を推進する上での小・中学校の課題

小・中学校には、これまでの特殊教育の対象の子ども他、通常の学級の中にLD等の障害のある子どもが在籍していることがわかってきました。そのため、各小・中学校では、これらのLD等の児童生徒に対する教育的支援を行うために、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名など、校内支援体制づくりを推進し、学校全体が総合的かつ組織的に取り組む体制を構築することが求められています。

また、特殊学級等では、在籍児童生徒に適切に対応するとともに、LD等の特別な教育的支援が必要な子どもについても適切に対応できる支援体制づくりが肝要です。

一方、特殊学級では、子どもの実態に応じて、障害のない子どもとの交流教育や共同学習を推進する観点から、子どもの教育的ニーズに応じて、時間的にも内容的にも弾力的に対応できるようにすることが大切です。

他にも、LD等の障害のある子どもの教育についての校内研修や保護者等への理解・啓発に取り組むことも必要です。



Q4

特別支援教育推進体制モデル事業とは？

A

特別支援教育推進体制モデル事業は、平成15～16年度に 全都道府県で実施されたもので、各県は一定規模の地域を指定し地域内の小・中学校における支援体制の構築を目指したものです。

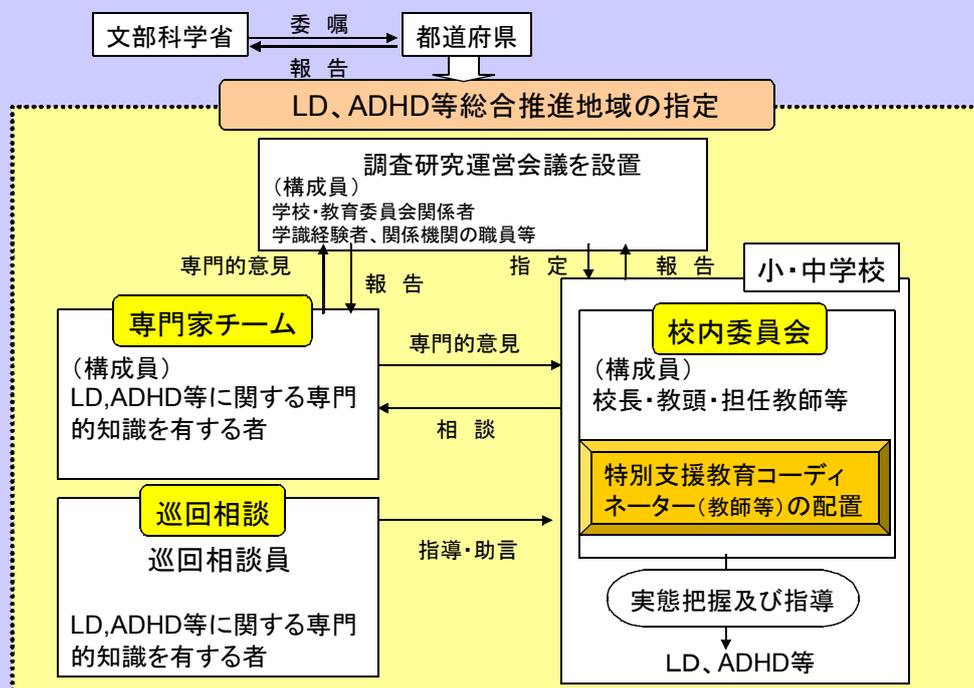
また、平成17年度は、特別支援教育体制推進事業として、幼稚園、高等学校を含めた支援体制の整備に取り組んでいます。

○ 具体的には

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、個別の指導計画の作成、個別の教育支援計画の作成、専門家チームの支援、巡回相談による支援、盲・聾・養護学校からの支援からなる支援体制の構築目指し、平成16年度からは、「特別支援連携協議会」の設置、「個別の教育支援計画」策定検討委員会の設置、盲・聾・養護学校におけるセンター的機能の発揮が加わりました。

なお、本モデル事業は、モデル事業実施要項によると、「平成19年度までにはすべ

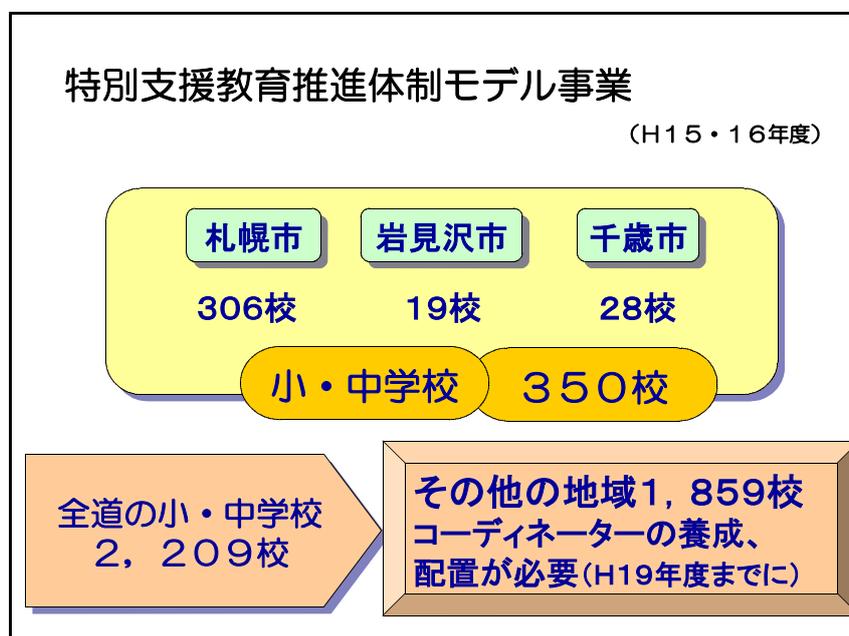
特別支援教育推進体制モデル事業



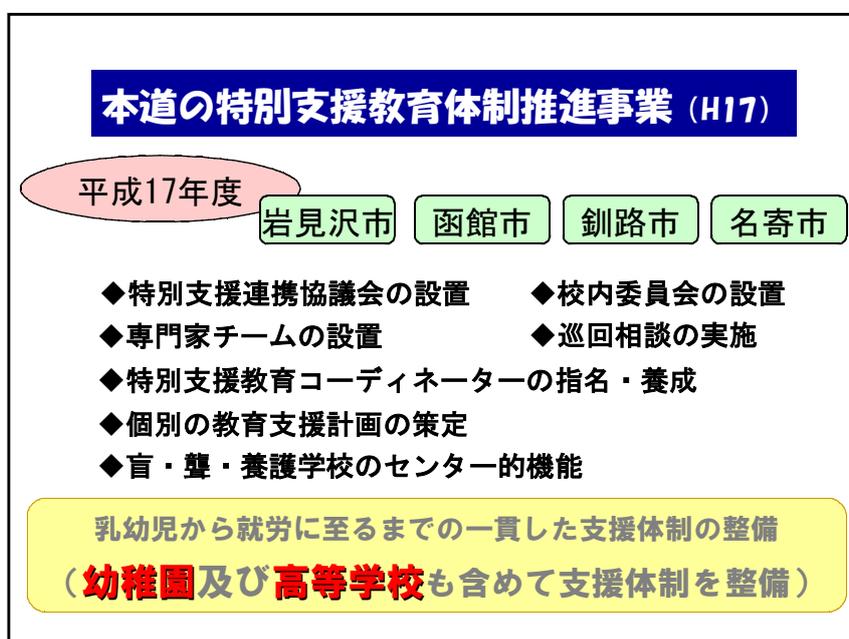
ての小・中学校においてLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒に対する支援体制の整備をめざすものである。」としています。

○ 北海道におけるモデル事業

北海道では、平成15～16年度、札幌市、岩見沢市、千歳市の3市で実施しました。対象児童生徒の実態把握や校内支援体制の整備を行い、平成16年度は個別の教育支援計画策定を行いました。



平成17年度は、「特別支援教育体制推進事業」と名称を変更し、岩見沢市、名寄市、釧路市、函館市の4市で実施しています。小・中学校はもとより幼稚園、高等学校を含めて支援体制の整備を図ることを目的に推進しています。



Q5

今後の特別支援教育の動向は？

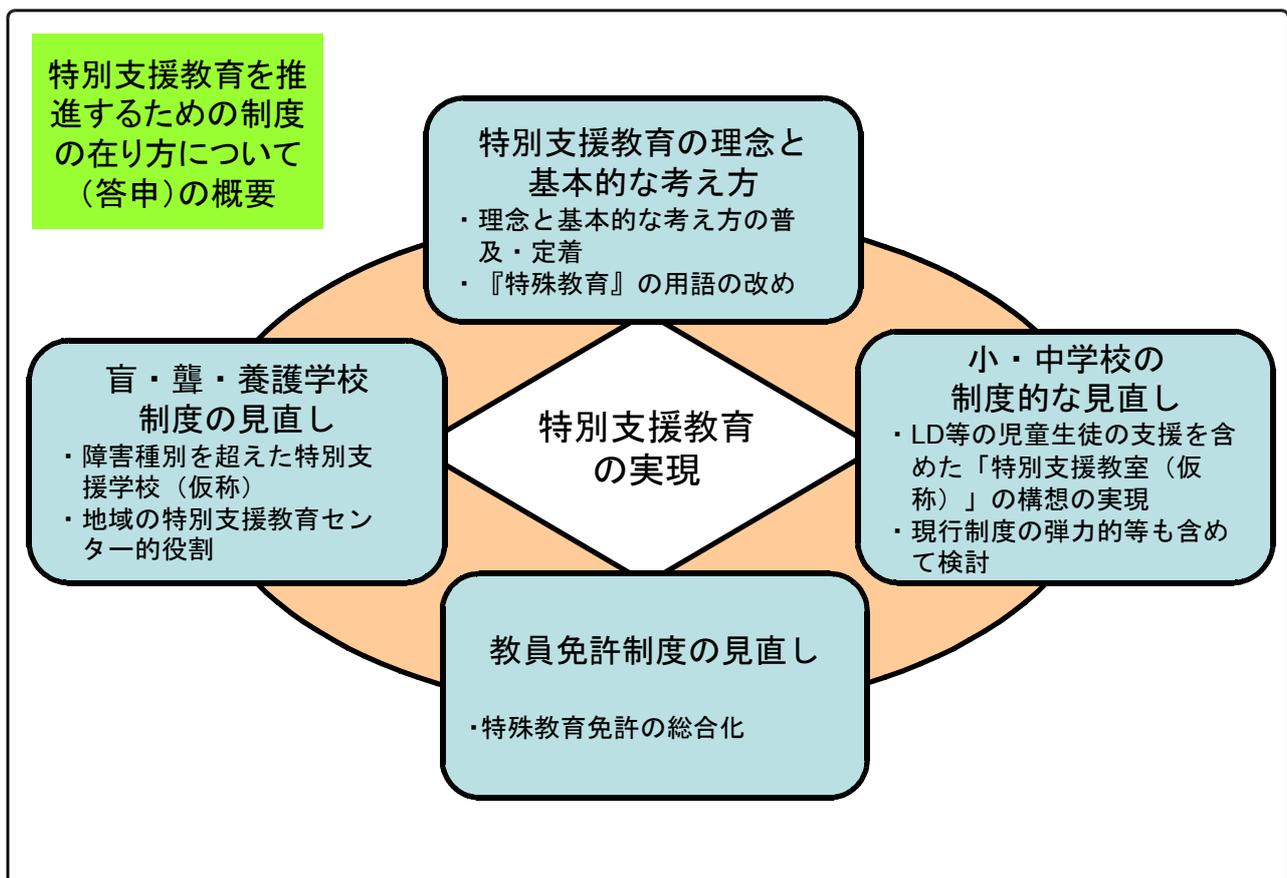
A

平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」に基づき、平成16年2月から中央教育審議会初等中等教育分科会の特別支援教育特別委員会は特別支援教育の制度的な整備の検討を進め、平成17年12月に中央教育審議会は「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」の答申が示されました。

今後、平成18年の国会審議を経て、早ければ平成19年度から特別支援教育制度がスタートすると考えられています。

○ 特殊教育から特別支援教育への制度的な見直し

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(答申)の内容について、ポイントをまとめると次の図のような制度的な見直しが行われます。



○ 特別支援教育の転換への経緯と今後の見通し

近年の特別支援教育への推進に向けた国や道教委の取組や特別支援教育の動向等の概要をまとめると下図のようになります。

	国の動き	道教委の取組
平成13年度	<ul style="list-style-type: none"> ●文部省→文部科学省 ●特殊教育課→特別支援教育課 ●21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告) 	<p>○学習障害児(LD)に対する指導体制の充実事業(～14年度)</p> <p>【モデル事業】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・札幌市立八軒北小学校 ・LDの判断・実態把握体制等に関するモデル ・巡回相談
平成14年度	<ul style="list-style-type: none"> ●学校教育法施行令の一部改正(就学基準の見直し) ●「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」結果発表 	
平成15年度	<p>○特別支援教育推進体制モデル事業(～16年度)</p> <ul style="list-style-type: none"> ●今後の特別支援教育の在り方について(最終報告) □障害者基本計画 □支援費制度 	<p>【モデル事業】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・札幌市・岩見沢市・千歳市 ・校内体制整備 ・専門家チーム設置 ・巡回相談の充実 ・コーディネーターの養成
平成16年度	<ul style="list-style-type: none"> ●小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒の教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案) ●中央教育審議会初等中等教育分科会「特別支援教育特別委員会」の設置 ●特別支援教育を推進するため制度の在り方について(中間報告) 	
平成17年度	<p>○特別支援教育体制推進事業</p> <p>□発達障害者支援法施行</p> <ul style="list-style-type: none"> ●特別支援教育を推進するため制度の在り方について(答申) 	<p>【モデル事業】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・岩見沢市・函館市・釧路市・名寄市 ・特別支援教育推進体制モデル事業の内容に、特別支援連携協議会の設置、個別の教育支援計画の策定、対象を・幼稚園、高等学校へ拡大、盲・聾・養護学校のセンター的機能の推進 <ul style="list-style-type: none"> ●特別支援教育の在り方検討委員会の設置
平成18年度	<ul style="list-style-type: none"> ●(予定)国会審議(制度改正) 	<ul style="list-style-type: none"> ●(予定)特別支援教育の在り方検討委員会の報告
平成19年度	<ul style="list-style-type: none"> ●(予定)特別支援教育の制度実施 	

今後の特別支援教育の在り方について(最終報告) H15.3

- 一人一人の教育的ニーズに応じた特別支援教育への転換
- 盲・聾・養護学校を特別支援学校へ
- 特殊学級・通級指導教室を特別支援教室へ
- 個別の教育支援計画の策定
- 特別支援教育コーディネーターの指名
- 広域特別支援連携協議会の設置

発達障害者支援法(H17.4施行)

- 発達障害の定義と法的な位置付けの確立
- 乳幼児期から成人期までの地域における一貫した支援の促進
- 専門家の確保と関係者の緊密な連携の確保
- 子育てに対する国民の不安の軽減

特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申) H17.12

- 盲・聾・養護学校制度の見直し
 - ・重度・重複化に対応
 - ・センター的機能の付与
- 小・中学校における制度的見直し
 - ・LD等への支援の仕組み
 - ・特殊学級制度の弾力化
- 教員免許制度の見直し
 - ・特別支援学校教諭免許状

Q6

特別支援教室とは？

A

特別支援教室とは、小・中学校において、障害のある児童生徒の実態に応じて特別支援教育を担当する教員が柔軟に配置されるとともに、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒も含め、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍しながら、特別の場で適切な指導及び必要な支援を受けることができるような弾力的なシステムを指します。

○ 特殊学級等の見直し

特殊学級には、すべての時間を当該特殊学級で過ごし、教育を受ける必要のある児童生徒がいる一方で、相当の時間を通常の学級との交流教育という形で障害のない児童生徒と共に過ごすことが可能な児童生徒もあり、その実態は、児童生徒の障害の種類や程度、学校の実情等に応じて様々です。

また、通級による指導については、指導時間数及び対象となる障害が限定されており、特別支援教育を推進する観点から、より弾力的な対応ができるようにすることが求められています。

○ 特別支援教室のイメージ

LD、ADHD、高機能自閉症等を含め、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍し、教員の適切な配慮、ティーム・ティーチング、個別指導や学習内容の習熟に応じた指導などの工夫により教育課程を履修しつつ、必要な時間に特別の指導を受ける教室として、例えば次のような形態が想定されています。

○特別支援教室Ⅰ

- ・ほとんどの時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

○特別支援教室Ⅱ

- ・比較的多くの時間を通常の学級で指導を受けつつ、障害の状態に応じ、相当程度の時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

○特別支援教室Ⅲ

- ・一部の時間のみ特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

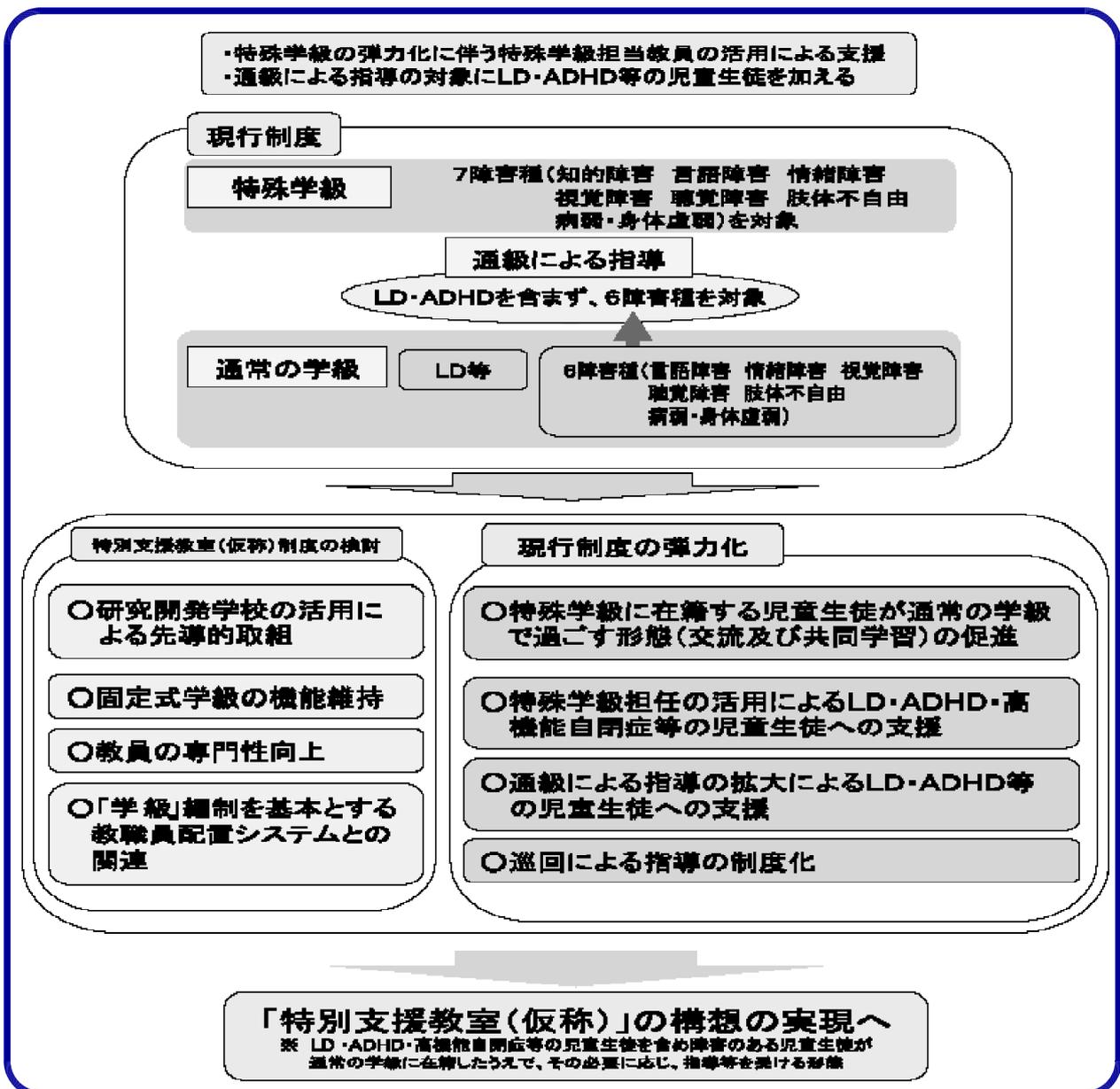
これらの形態の中間的なものも考えられます。

特別支援教室をどのように配置していくかについては、地域の実情、個々の児童生徒の障害の状態、適切な指導及び必要な支援の内容・程度に応じ、柔軟かつ適切に対応することが重要です。

○ 特別支援教室に向けた当面の取組

特別支援教室の実現に向け、小・中学校における総合的な体制整備を着実に進め、研究開発学校やモデル校における事例・課題等の情報の収集しながら、制度改正に向けた取組として以下の点について検討・推進することが必要です。

- ア 特殊学級における交流及び共同学習の促進と担当教員の活用
- イ 通級による指導の見直し
- ウ いわゆる「巡回による指導」の在り方



Q7

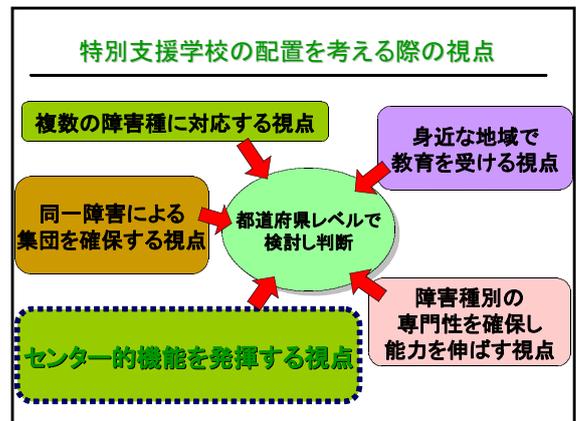
特別支援学校とは？

A

「特別支援教育を推進するための制度の在り方（答申）」（平成17年12月、中央教育審議会）では、「現在の盲・聾・養護学校を障害種別を超えた学校制度（特別支援学校（仮称））とすることが適当。」としています。さらに、特別支援学校の機能として小中学校等に対する支援などを行うセンター的機能の具体例が示されています。

○ 障害種別を超えた学校制度

現在、盲・聾・養護学校に在籍する児童生徒の半数近くが重複障害学級に在籍するなど、障害の重度・重複化への対応が喫緊の課題となっています。そこで、特別支援学校（仮称）の制度は、各都道府県等において、複数の障害に対応した教育を行う学校を設置することを容易とします。一方で、各障害種別の専門性の確保の観点から、これまでのように特定の障害に対応した学校を設けることも可能となります。

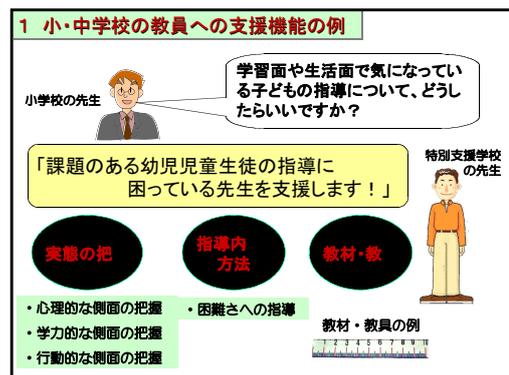


○ 特別支援教育のセンター的機能

同答申では、特別支援学校に期待されるセンター的機能として、下の6つの機能が例示されています。また、「すべての特別支援学校が制度的に一律の機能を担うこととするのは現実的ではなく、各学校の実情に応じて弾力的に対応できるようにすることが適当である。」と示されています。

センター的機能の例

- ① 小・中学校等の教員への支援機能
- ② 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
- ③ 障害のある児童生徒等への指導機能
- ④ 医療、福祉、労働などの関係機関等との連携・調整機能
- ⑤ 小・中学校等の教員に対する研修協力機能
- ⑥ 地域の障害のある児童生徒等への施設設備等の提供機能



Q1 いわゆる「軽度発達障害」とは？

A

「軽度発達障害」については、アメリカ精神医学会のDSM-IV（精神疾患の診断・統計マニュアル）においてもカテゴリーとして無く、使用する場合に留意する必要があります。一般的に、知的障害の程度が「軽度」または伴わないLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、HFPPD（高機能自閉症、アスペルガー症候群、特定不能の広汎性発達障害の高機能群）、発達性協調運動障害といった発達障害を抱えている状態を言います。

○ 発達障害支援法及び同法の政省令における発達障害の定義

「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。

○ LD、ADHD、高機能自閉症の状態像

LD

- 一対一で話す時指示がおろが、集団の中では話を聞いていないようにみえる。
- 文字を書くのが苦手で、書いた文字が鏡文字になったり、文字が抜けたりする
- 算数の筆算をすると桁がずれてしまう。
- 同年齢他の子どもに比べ、極端に不器用で、体の動きがぎこちない
- 本を読むとき、何度も同じ行を読んだり、行を飛ばしたりする。
- よくしゃべるが、途中で話がとんだり、内容がずれたりする

このような状態像が、そのままLD、ADHD、高機能自閉症につながるものではありませんが、学習や集団生活などに影響がある場合は、特別の支援が必要になります。

ADHD

- そわそわして落ち着きがないことが多い。
- 整理や整頓が苦手で忘れ物が多い。
- 集中力が持続せず、まわりの刺激に対して気が散りやすい。
- 話を最後まで聞かずに質問の途中で答えを行ってしまう。
- 興味がある物にすぐにとびついてしまい、待つのが難しい。
- ちょっとしたことに対して、カッとなりやすい。

高機能自閉症

- 年齢の割に話し方が大人びている。
- ある分野についてとても関心が強く、知識が豊富である。
- 独特の言葉遣いや表現をする。
- 冗談が通じず、言われたことを真に受けやすい。
- においや音に対して敏感に反応する。
- 内容は正しいが、言われた相手が困ることも平気で口にしてしまう。
- その場の雰囲気を読めないで行動する。

Q2

全国実態調査結果の6.3%と

は？

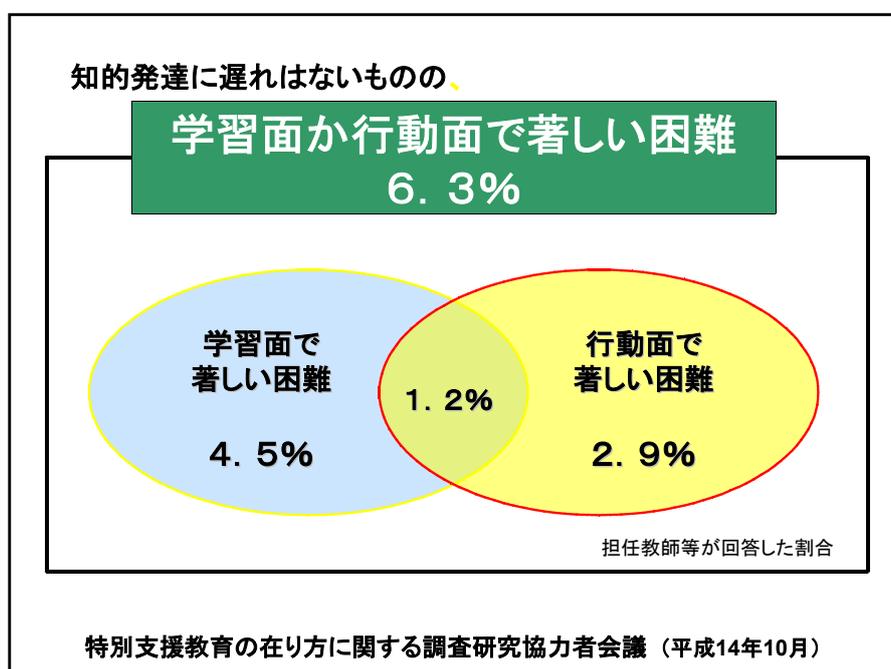
A

平成14年度に特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議は「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全国実態調査」を全国5地域の学級担任と教務主任等の複数の教員で判断した上での回答を求めた質問紙調査法という形で行われました。(対象：公立小学校1年生～中学校3年生までの通常の学級に在籍する児童生徒(41,579人))結果は、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が6.3%であることが明らかになりました。

○ 学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合

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、次の図に示すように6.3%でした。

「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します。



Q3

LDの定義と状態像とは？

A

基本的には全般的な知的発達の遅れはみられません。しかし、視覚や聴覚などの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、相互に関係付け、表出する過程のどこかが十分に機能しないことが予想されます。

○ LD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。

「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者会議

○ LDの基本的な理解



学習障害(LD)の基本的な理解

学習障害の定義の主な要素

全般的な知的発達の遅れがない

- 1 学力(読み、書き、算数)に困難
- 2 話し言葉(聞く、話す)に困難



小2, 3年
1学年以上の遅れ

小4年以上
2学年以上の遅れ

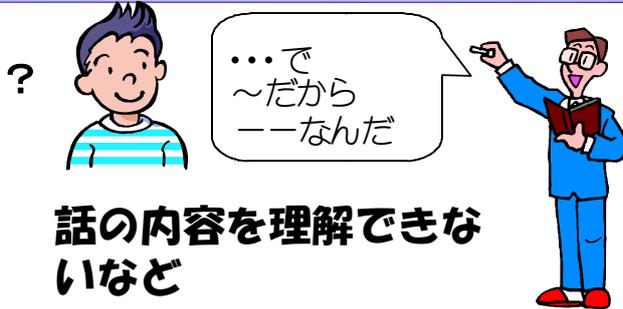
学習障害に関連する要素

- 3 社会性(ソーシャルスキル、社会的認知能力)に困難
- 4 運動能力(協応運動、運動調整能力)に困難
- 5 注意力(注意の集中や持続力の障害、多動、多弁)に困難

○ LDの状態像

以下に示した状態像がそのままLDにつながるものではありませんが、学習や生活に影響がある場合は、支援が必要になります。

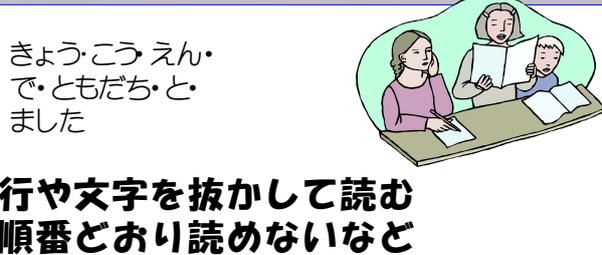
「聞く」に関する困難



「話す」に関する困難



「読む」に関する困難



「書く」に関する困難



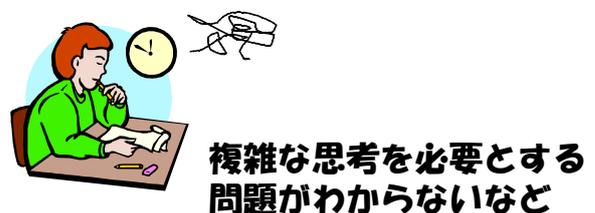
「計算する」に関する困難



LDの実態把握のためのチェックリスト

- 「聞く」
- 聞き間違いがある
 - 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
- 「話す」
- 適切な速さで話すことが難しい
 - 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、筋道の通った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
- 「読む」
- 初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える
 - 文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読み返したりする
 - 音読が遅い
 - 勝手読みがある
 - 文章の要点を正しく読みとることが難しい
- 「書く」
- 読みにくい字を書く
 - 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かない
- 「計算する」
- 学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい
 - 簡単な計算が暗算でできない
 - 計算をするのにとても時間がかかる
 - 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
 - 学年相応の文章題を解くのが難しい
- 「推論する」
- 学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい
 - 学年相応の図形を描くことが難しい
 - 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

「推論する」に関する困難



Q4

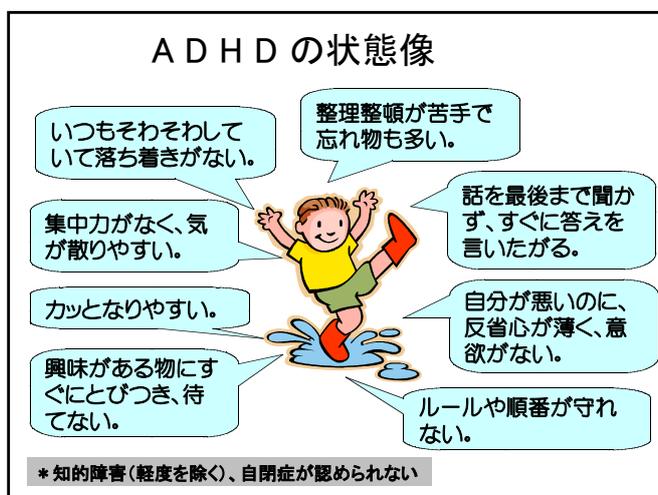
ADHDの定義と状態像とは？

A

ADHDの子どもは、周りの状況に自分の行動を合わせるより、興味・関心が向くままに行動したり、衝動的な行動を自分でコントロールできないという困難さを抱えている子どもたちです。このような行動上の課題を本人の性格や保護者の養育の問題ととらえるのではなく、特別な教育的支援を必要とする困難さであると理解する必要があります。

○ ADHDの子ども

「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。」「話を最後まで聴くことができない。」「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。」このような行動面で課題のある子どもたちの中には、ADHD（注意欠陥／多動性障害）の子どもがいます。

○ ADHDの定義

ADHDの定義と判断基準の試案が平成15年3月の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議の最終報告「今後の特別支援教育の在り方について」の中に示されています。定義は次のとおりです。

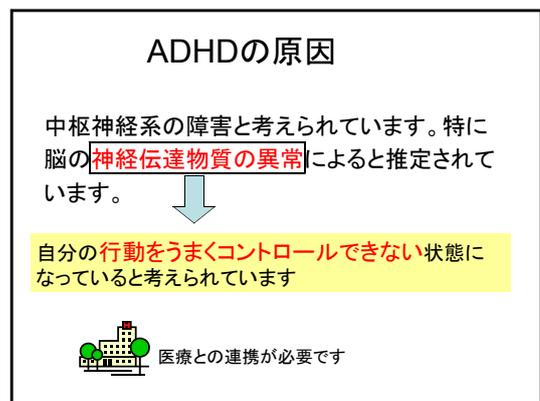
ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

「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

○ ADHDの判断基準

ADHDの判断については、下に示した判断基準によって行われますが、専門家チームにおいて活用されることを前提に作成されているため、学校での使用に際しては留意する必要があります。

また、医学的な評価が実施されていることが望ましいため、必要に応じて判断の後に、医療機関の受診を勧めていくことが大切です。



○ 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「学校生活の様子を観察」「学習・日常生活・行動等のチェックリスト」「家庭からの情報」等から探ります。なお、ADHDの医学的診断は医師が行うものであることに留意する必要があります。

ADHDの判断基準

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

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

「不注意」

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

「多動性」

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

「衝動性」

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

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

3. 著しい不適応が学校や家庭などの複数の場面で認められる。

4. 知的障害（軽度を除く）、自閉症などが認められない。

今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）より

Q5

高機能自閉症の定義と状態像とは？

A

「デリカシーがない」「〇〇博士」「わがまま」など、一面的な理解がされがちな子どもの中に、高機能自閉症（アスペルガー症候群を含む）の子どもがいます。高機能自閉症の子どもについては、行動上の問題を把握するだけでなく、教科学習や対人関係の形成、学校生活への適応の状況等、様々な観点から実態を把握する必要があります。

○ 高機能自閉症の子ども

「周りの人が困惑することを言ってしまう。」「言葉の意味を額面通りに受け取ってしまう。」「とても得意なことがある一方で、極端に苦手なものがある。」「日課の変更などを嫌う。」「その場の雰囲気を読めない。」など、対人関係やコミュニケーションに課題のある子どもたちの中には、高機能自閉症の子どもがいます。



○ 高機能自閉症の定義

高機能自閉症の定義と判断基準については、平成15年3月の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議の最終報告「今後の特別支援教育の在り方について」の中に示されています。定義は次のとおりです。

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

この定義に示されている3つの要素すべてを満たしていないために明確な診断が出されず、広汎性発達障害の診断を受けている例や、ADHD等と同じような状態像を示す

例もあります。

また、定義のような特徴以外に、光や音、身体接触などの刺激への過敏性、問題を全体的に理解することが不得意、過去の不快な体験を思い出してパニックを起こす等の状態がみられる場合もあります。

なお、アスペルガー症候群は、知的発達遅れを伴わず、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とされています。

○高機能自閉症の判断基準

高機能自閉症の判断については、下に示した判断基準によって行われますが、医学的な評価が実施されていることが望ましいため、必要に応じて判断の後に、医療機関の受診を勧めていくことが大切です。

高機能自閉症の判断基準

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

1. 知的発達の遅れが認められないこと。
2. 以下の項目に多く該当する。

「人への反応やかかわりの乏しさ、社会的関係形成の困難さ」

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

「言葉の発達の遅れ」

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

「興味や関心が狭く特定のものにこだわること」

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

「その他の高機能自閉症における特徴」

- 常識的な判断が難しいことがある。
- 動作やジェスチャーがぎこちない。

3. 社会生活や学校生活に不応が認められること。

今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）より

Q6

特別な教育的ニーズとは？

A

特別支援教育における特別な教育的ニーズとは、障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて適切な教育的支援を行うための一人一人の教育的ニーズのことをさし、特別支援教育における基本的視点として重要です。児童生徒一人一人の教育的ニーズは多様であり、また不変のものではありません。

○ 「特別な教育的ニーズ」という言葉の経緯

「特別な教育的ニーズ」という表現は、平成13年1月に出された「21世紀の特殊教育の在り方（最終報告）」の中で、「これからの特殊教育は、児童生徒等の障害の重度・重複化や多様化及び社会の変化等を踏まえ、一人一人の能力を最大限に伸ばし、自立や社会参加するための基盤となる「生きる力」を培うため、障害のある児童生徒等の視点に立って児童生徒等の**特別な教育的ニーズ**を把握し、必要な教育的支援を行うという考え方に転換する必要がある。」とあります。

その後、平成15年3月に出された「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）では、「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒一人一人の**教育的ニーズ**に応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図る。」として、障害の種類や程度よりも児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な対応を図ることが重要と示されました。

○ 特別な教育的ニーズとは

この最終報告では、一人一人の児童生徒の教育的ニーズが何かについて、「市町村の教育委員会は、児童生徒本人の視点に立って、専門家はもちろん保護者等関係者の意見等を踏まえて正確に把握するとともに、教育的支援を行う関係者、関係機関等の役割分担を明らかにして適切な教育を行うことが重要である。その際、都道府県の教育委員会は、市町村における教育的ニーズの把握が適切になされるよう、市町村に対する支援や連携について考慮する必要がある。」と示しています。

Q7

特別な教育的ニーズの把握とは(アセスメント)?

A

特別支援教育を行うためには、まず、支援の必要な子どもたちの実態を把握すること(アセスメント)が大切です。アセスメントとは、子どもの現在の状態や特性、特別な教育的ニーズを把握して個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、適切な支援につなげていくことです。

○ 特別な教育的ニーズの把握

子どものもつ特別な教育的ニーズを把握するためには、様々な方法を駆使して知的・言語的側面、身体的・運動的側面、心理的・行動的側面、対人的・社会的側面、環境的側面などから多面的総合的に明らかにしていく必要があります。一人一人の子どものニーズを具体的に把握することは、適切な教育的支援を行うための大前提となります。

また、障害のある児童生徒のニーズは教育、福祉、医療等様々な観点から生じうるものです。これらのニーズに対応した施策はそれぞれ独自に展開できるものもありますが、類似しているもの、又は密接不可分なものも少なくありません。したがって、教育という側面から対応を考えるに当たっても、福祉、医療等の面からの対応の重要性も踏まえて関係機関等の連携協力に十分配慮することが必要となります。

○ 特別な教育的ニーズを把握するためには

特別な教育的ニーズの把握するためには、次のような内容・方法が考えられます。

(1) 基礎的情報の収集

発達の遅れや学習のつまずき、あるいは対人関係などで困難をもち、特別な教育的支援が必要と思われる子どもについて、その生育歴、既往歴、心身の発達状況、学習状況、特別な教育的対応の有無、日常生活や家庭環境などに関する基礎的な情報を総合的かつ慎重に収集します。主な方法としては、保護者や本人との面接、行動観察、家庭状況調査票、他の専門機関や他の担当者からの報告等があります。

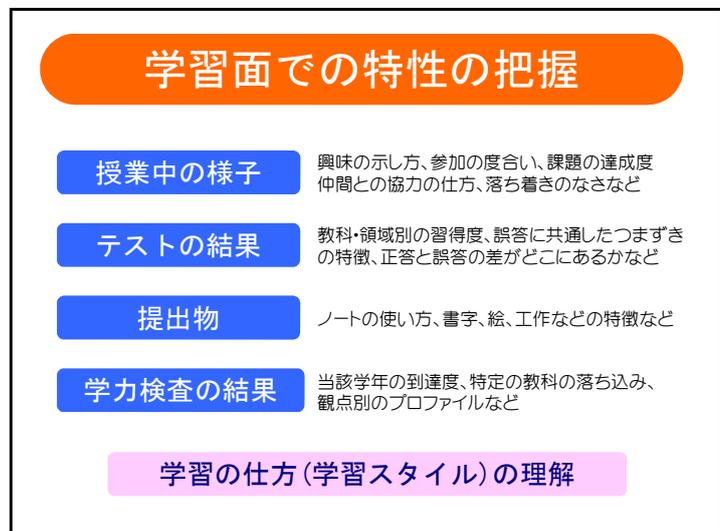
なお、行動観察については、ただ漠然と見るのではなく、その行動の生起状況を詳細に見ていくことが重要です。つまり、どのような時に、どのような場面で、どのようにして、その行動が生起するかを具体的に押さえていく中で、子どもにとってその行動の持つ意味を理解していく必要があります。

(2) 全般的な知的水準や認知処理特性等の把握

学習や行動上のつまずきの背景を理解するために個別の知能検査等の心理検査を活用します。心理検査には、知能検査、発達検査、性格検査等様々な種類がありますが、特別な教育的ニーズをもった子どもの場合、一種類あるいは一回の検査結果からのみで子どものニーズを把握することは難しいので、複数の適切な心理検査を組み合わせ（テスト・バッテリー）用いるなど、慎重に活用することが望まれます。検査はともすると数値的な結果を出すことのみで終始しがちですが、できるできないにとらわれたり、結果としての数値だけを鵜呑みにしないで、プロフィールなどから個人内差異をとらえるとともに、どのようにするとできるか、どのように失敗したのかなどの心理検査の中の下位検査項目への取り組みを多面的に分析していくことが大切です。

(3) 学習面や行動・生活面の特性の把握

学習上のつまずきや遅れ、行動上のつまずきを把握することは、子どもを理解するために重要であるばかりでなく、教師による指導・支援につながるものとして実態把握の中心となります。学習面の特性の把握では、標準化された学力検査を利用したり、ノート、作文、絵、日記、観察等から把握します。行動面では、授業や休み時間の過ごし方、教師や友達とのかかわり方などを観察して行動面の特性や課題を把握します。その際に苦手な面だけでなく得意な面やうまくいっている面、好きなことなども把握する必要があります。これらのことから支援につながるヒントになることもあります。



以上のような内容・方法の他に本人あるいは保護者からの希望や要望を直接聞き出すことにより、特別な教育的ニーズを把握することも大切です。

児童生徒一人一人の教育的ニーズは多様であり、また不変のものではありません。実際に指導を行って、その目標や方法が適切であったか否かを評価し、それに基づいて仮説を修正し、さらに新たな指導を展開していくという循環的な過程から特別な教育的ニーズを把握することが大切です。したがって、指導過程そのものが特別な教育的ニーズの把握の過程であり、ニーズの正確な把握の過程それ自体が指導そのものとなります。

Q1

なぜ校内支援体制が必要なのか？

A

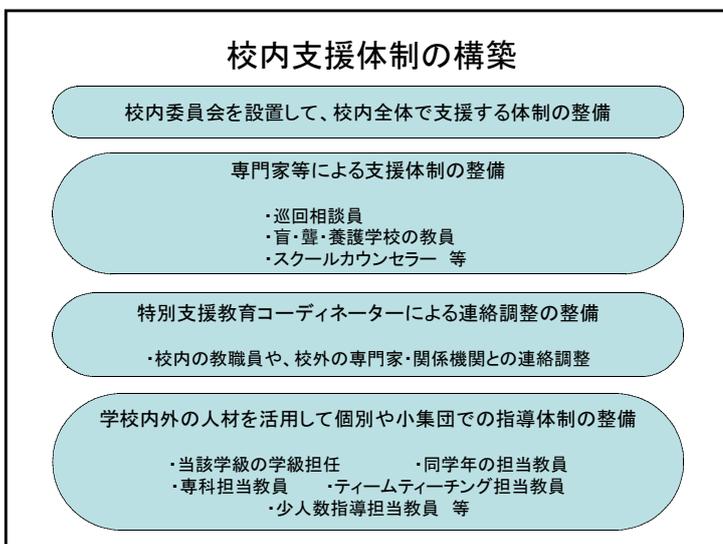
特別支援教育では、従来の特殊教育が対象としてきた子ども達だけではなく、通常の学級に在籍するLD等の児童生徒の多様な教育的ニーズにも積極的に答えていくことが求められています。そのため、特別な支援を必要とする児童生徒について学校の全職員が理解し、その児童生徒の個別の指導計画の作成、実施、評価を校内体制として取り組んでいくことが大切です。

○ 校内支援体制の必要性

小・中学校の通常の学級に在籍しているLD、ADHD、高機能自閉症等の障害のある児童生徒に適切な指導・支援を行うためには、教職員の理解の促進を含め、学校全体が組織として一体的に取り組む体制の構築や、特殊教育により培った指導方法・ノウハウの効果的な活用が不可欠です。

また、一人一人の教育的ニーズを把握して適切な教育を行うための個別の教育支援計画を作成し、実行するためには盲・聾・養護学校や福祉・医療機関等との連携協力が重要になります。

平成16年1月に出された「小・中学校におけるLD、ADHD、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）」でも、学校経営における留意点として「教師一人による支援から学校全体での支援への意識の向上」「学級担任や障害のある児童生徒本人を組織として支えるために必要な校内支援組織の構築」を明らかにしています。担任や一部の教師だけが支援を行うのではなく、チームによる支援体制をつくり、校内における情報の共有や協力体制の構築を図ることが特別支援教育には求められています。



Q2

校内委員会の役割とは？

A

小・中学校等では、LD等を含め障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び支援を全校の協力体制の下で、組織的に行うことが大切です。そのため、校内における全体的な支援体制を整備するために校内委員会を設置します。

○ 校内委員会の設置

校内委員会では、担任の気付きや保護者の申し出に基づきLD、ADHD、高機能自閉症等の特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態把握を行い、保護者と連携を図った上で、よりよい指導や支援の内容や方法についての検討を行います。設置については、各学校の実情に応じて①新規②③などの方法があります。

○ 校内委員会の役割

【児童生徒の実態把握】

- ・担任の気付きや保護者の申し出
- ・学習面や行動面での困難さ
- ・児童生徒に関する情報収集

【支援体制の検討】

- ・ティーム・ティーチング (TT)、個別の指導やグループ指導、放課後を活用した指導等の検討
- ・個別の教育支援計画の策定の連絡調整

【担任へのアドバイス】

- ・指導や支援の仕方
- ・担任に対する相談
- ・個別の指導計画、個別の教育支援計画の策定

【関係機関との連携】

- ・特殊教育センター、教育研究所
- ・盲・聾・養護学校
- ・医療・福祉、労働機関
- ・相談機関 ・教育委員会等

【家庭や地域社会との連携】

- ・特別支援教育の理解、啓発
- ・PTAや地域を対象の研修会
- ・先進地域の情報の収集

【校内研修の充実】

- ・LD、ADHD、高機能自閉症等を含めた障害のある児童生徒の理解と対応
- ・具体的な指導及び支援の在り方



Q3

特別支援教育コーディネーターの役割とは？

A

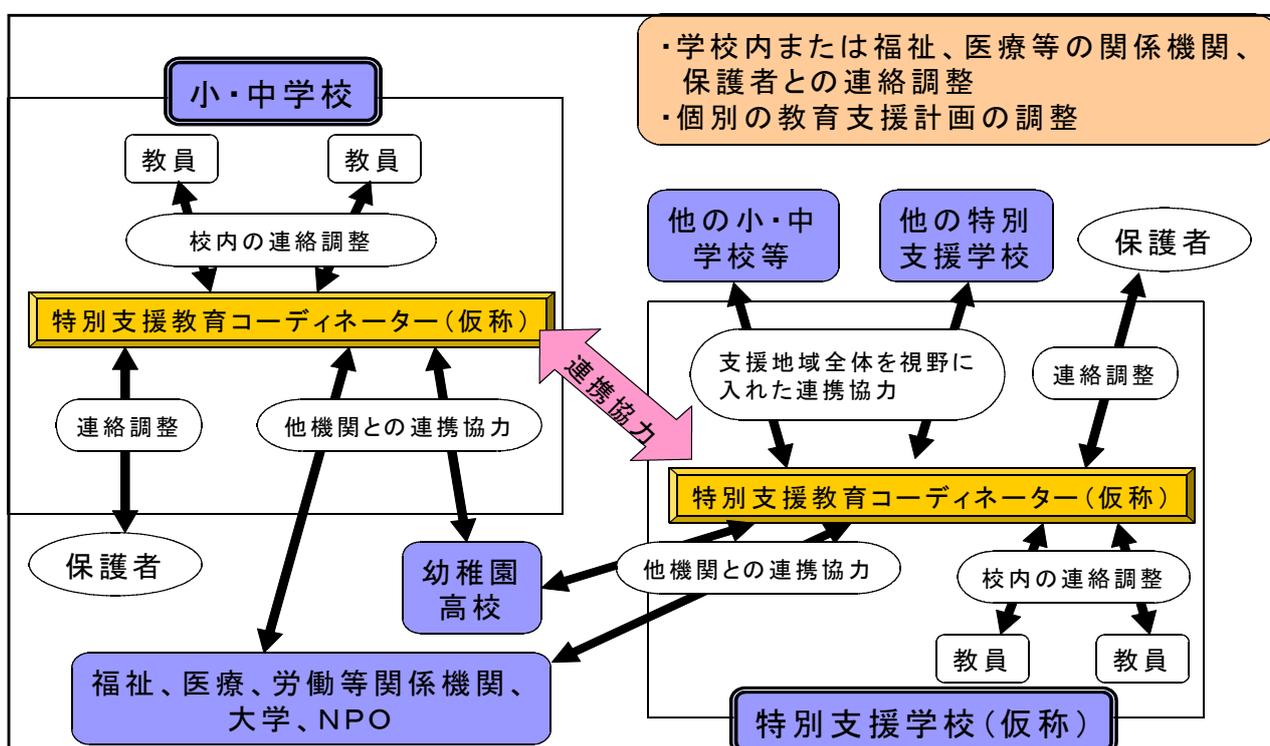
特別支援教育コーディネーターは、学校内及び校外の関係者や関係機関との連絡調整役、保護者に対する相談の窓口、担任への支援、校内委員会の運営や推進役としての役割を担っています。

○ 校内の関係者や関係機関との連絡調整

校内では、特別な教育的支援を必要としている児童生徒等のニーズを把握し、校内委員会が運営されるように、短期的、長期的な見通しをもって会議に臨みます。また、地域の盲・聾・養護学校や医療、福祉等の関係機関との連絡調整を進め、地域の乳幼児健診や発達相談、療育システム、医療機関についての情報を整理しておくことが大切です。

○ 保護者に対する相談窓口

保護者の気持ちを受け止め、保護者とともに対応策を考えるなどの保護者への支援を行います。受容と共感を大切にして、保護者との信頼関係を築き、児童生徒等への願いや課題とされているところなどをていねいに聞き取ることが大切です。さらに、必要に応じて療育や医療等の経過についての情報を把握します。



○ 担任への支援

担任からの相談に耳を傾け、児童生徒等の情報を多角的に聞き取ります。担任とともに、児童生徒等の取り巻く状況を整理します。

状況を判断し、担任ができることなどを見極めながら助言をします。助言は、今後の対応の見通しを説明することがもっとも大切です。それと同時に、校内における組織的な支援体制についても検討していきます。

○ 校内委員会での推進役

校内の状況を把握し、ケース会議などを開催し、個別の教育支援計画の策定や個別の指導計画の作成への参画、校内研修の企画や実施など、校内委員会が適切に円滑な運営がなされるよう推進役を担います。

学習面、行動面で気になる児童生徒が学校、学級にいる場合や、児童生徒への指導に悩んでいる教員がいる場合等、校内の状況を把握できるような校内体制がとれるように提案をしたりするなど、教職員の気付きとニーズの把握をします。

日頃から、保護者の学校への要望やニーズを把握し、子どもについて気になるときの担任以外の相談窓口があることを広報しておきます。

特別支援教育や教育相談に関する研修を受けていたり、活用できる資格等のある教員の情報を把握しておきます。

また、ケース会議などを開催し、個別の教育支援計画の策定や個別の指導計画の作成への参画、場合によっては、巡回相談や専門家チームとの連携を進めることも必要です。

校内研修の企画や実施などを進めるに当たっては、教職員の特別支援教育に関する意識や知識を把握した上で、LD、ADHD、高機能自閉症等についての具体的な知識、指導方法等を研修会の内容として明確にします。外部の講師には、事前に校内の教職員の特別支援教育に関する理解やニーズ、学校の状況を十分に提供しておくことが必要です。実施後には、教職員の意見を収集しながら、次回の研修会の改善に役立てることが大切です。



校内の状況の把握と情報収集の推進

- ・教職員の気付きとニーズの把握
- ・保護者のニーズの把握
- ・校内リソースの把握

ケース会議の開催と校内委員会

- ・必要に応じて小グループで検討
- ・ケース会議の実施状況の把握
- ・内容の整理と校内委員会での報告

Q4

幼稚園における取り組みの事例は？

A

幼稚園においては、一人一人の特別な教育的ニーズのある子どもの実態に応じて支援していくことが必要です。子ども達が活動の中で、どのような状況で困っているのかを把握し、その実態に応じてどのような配慮が必要かを園全体で共通理解を図り、望ましい支援支援体制を構築することが必要です。2つの事例を紹介します。

○ 自閉症のS君(5歳8か月)に対する支援の事例

A幼稚園では、S君の入園当初の実態をとらえ、専門機関に相談をしました。B病院の作業療法士の助言をもとに、S君が集団活動の場面でも力を発

■ B病院での作業療法士による1か月に2~4回の個別訓練

- ・ 感覚統合療法を中心にした訓練
- ・ 訓練でできた行動を集団場面でも発揮するための助言
- ・ 保護者とともにも集団で遊ぶときの基本的な援助を考える

揮できるように基本的な援助の仕方について、園全体で共通理解を図り取り組みました。

また、就学に向けて引き続き望ましい援助がなされるようにB病院との連携を確認しました。

<年中>の様子

	本幼児の実態	働きかけ
生活習慣	食事：座って食べる時間がかかる。 排泄：排便を予告するようになる。 更衣：制服の着脱など教師にしてみらおうとする。	・ 本人が拒否しない程度に着席を促す。 ・ 排便のタイミングを予測し、トイレへ誘導する。 ・ 必要な援助をしながら少しずつ自分

<年長>の様子

	本幼児の実態	働きかけ
生活習慣	食事：声かけで着席してられる。 排泄：自分で行きたいときに行く。 更衣：ボタンのかけ外しができず、シャツをズボンにしまうことができない。	・ 食事の後半に、着席を促す声かけをする。 ・ 不十分なところは必要に応じて援助する。
対人	・ 基本的には一人で遊ぶ。 ・ 自分より体格の小さい友達との	・ かかわりが過度にならないように適切

S君は、4歳1か月の時に2年保育で入園し、B病院に通って指導を受けていました。入園当初は、多動で教

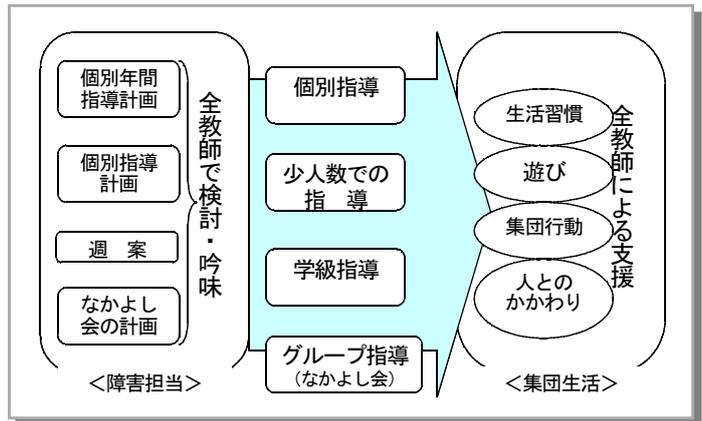
- ・ 年長学級に進級後、専門機関の教育相談を受ける。
- ・ 障害のある卒園児の母親から、小学校の活動の様子等について助言を受ける。
- ・ 保護者が専門機関の十分な教育相談を受けるため、就学先への理解が深まる。
- ・ 事前に保護者の了解を得て、園長や担任、作業療法士が就学指導委員会で幼稚園の様子を直接話すことで十分に検討される。

室の中にいられず、行動を止められると大声で泣いたり、耳をふさぐなどの行動がみら

れました。身辺処理では排便が自立しておらず、食事では立ち歩きが多く、食べている途中に何度も教室から出ていく行動もみられました。B病院と連携し2年間の指導の結果、S君の行動も少しずつ落ち着き、自分から友達と手をつなぐまでになりました。

○ 園全体での支援体制を整備した事例

B幼稚園では、保護者の安心感と信頼感を培うために、幼児の的確な実態把握に努めています。幼児の好きな物や場所、動きや言葉、身辺処理の状況、人とのかかわりの実態などを詳しく教えてもらいます。入園前の家庭や療育



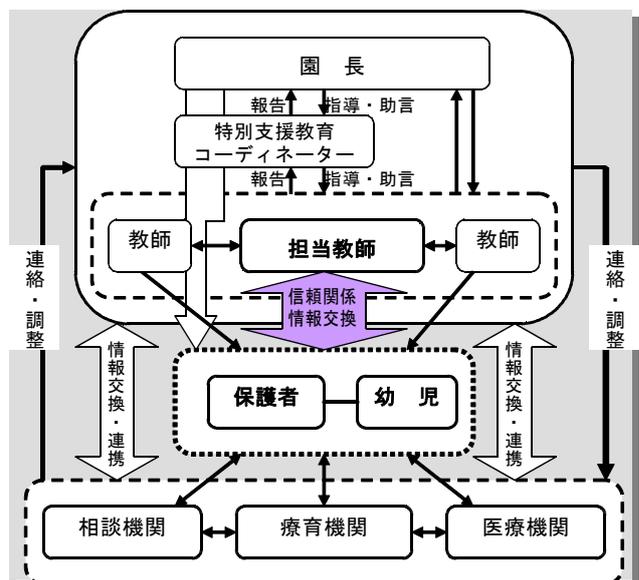
機関などでの指導経過等を踏まえ、指導内容や方法を計画します。1年間の見通しや指導方針を立てる「個別年間指導計画」、さらに2～3か月に区切った「個別指導計画(期案)」の作成を通して、細かな指導内容・方法について、園全体で検討し共通理解を図って指導に当たっています。また、幼児の実態や活動内容によって個別、少人数、学級などの学習形態を工夫しています。グループ指導担当の教師との連携し、障害児担当の教師が効果的で望ましい経験や指導について配慮しています。

保護者の多くは、我が子の障害について十分理解しきれていなかったり、接し方や課題、今後の成長の見通しを見出せなかったりするなど“揺れ”の状態にあることがあり、我が子の姿に一喜一憂して不安定になりがちです。保護者を支援することが幼児の支援にもつながるため、十分に信頼関係を築くようにしています。

幼稚園には広汎性発達障害、自閉症などの診断された幼児と、言葉や発達の遅れ、行動面に課題はあるが診断を受けていない幼児など多様な実態があります。

そのため、幼児がすでに利用している療育・医療機関、相談機関との連携が重要です。保護者の了承を得て、入園前から各機関と連絡をとります。また、様々な研修の機会を通して障害の理解と実態に応じた指導法を学ぶとともに、一人一人の幼児に応じたかかわり方や指導法も探っています。

卒園の1年前くらいから、一人一人の実態に応じてより細やかな就学先との連絡や相談が重要になり、療育・相談機関との連携を密にしながら、保護者自身が我が子の課題と配慮点などを具体的に把握し、就学先に直接伝えられるよう助言しています。



Q5

小学校における取り組みの事例は？

A

特別な教育的ニーズのある子どもを学校全体で支えることが必要です。そのため、校内委員会を組織し、チームによる継続的な支援ができるような支援体制をつくります。特別支援教育コーディネーターを指名し、校内的な相談窓口や外部の関係機関との連携の窓口とします。また、校内研修の中に特別支援教育に関する内容を盛り込み、学校全体で、特別な教育的支援が必要な児童について理解を深めるとともに、学校便り等を活用し、保護者への理解・啓発の工夫を行います。

○ 校内委員会の組織

校内委員会の設置の仕方には、①新たに校内委員会を設置する、②既存の校内組織に校内委員会機能を加える、③既存のいくつかの校内組織を整理・統合して校内委員会を設置する、などが考えられます。設置に当たっては、各学校の事情を考慮して、校務分掌に適切に位置付けます。校内委員会の構成員は、校長、教頭、教務主任、生徒指導主事、通級指導教室担任教員、特殊学級担任、養護教諭、対象児童の学級担任、学年主任等、その他必要に応じて外部の関係者が考えられます。

A小学校では、既存の校内組織である生徒指導委員会を発展させ、特別支援教育の理念を明確に打ち出した「子ども支援委員会」を立ち上げました。

A小学校 子ども支援委員会

子ども支援委員会の目的

- 1 通常の学級に在籍する軽度発達障害児童への対応
- 2 特殊学級で通常の学級での指導が可能な児童への対応
- 3 家庭の養育が十分でなく配慮を必要とする児童への対応
- 4 いじめ、不登校等の不適応行動を示している児童への対応
- 5 就学指導が必要と思われる児童への対応

担任が「困り感」や「不思議感」を抱いている指導上気になる児童すべてを支援の対象に

子ども支援委員会の構成

校長、教頭、教務、コーディネーター(生徒指導部)各学年の担当、該当児童の担任は随時、特殊学級担任、養護教諭

生徒指導部が主管し、月に1回開催する

○ 特別支援教育コーディネーターの指名

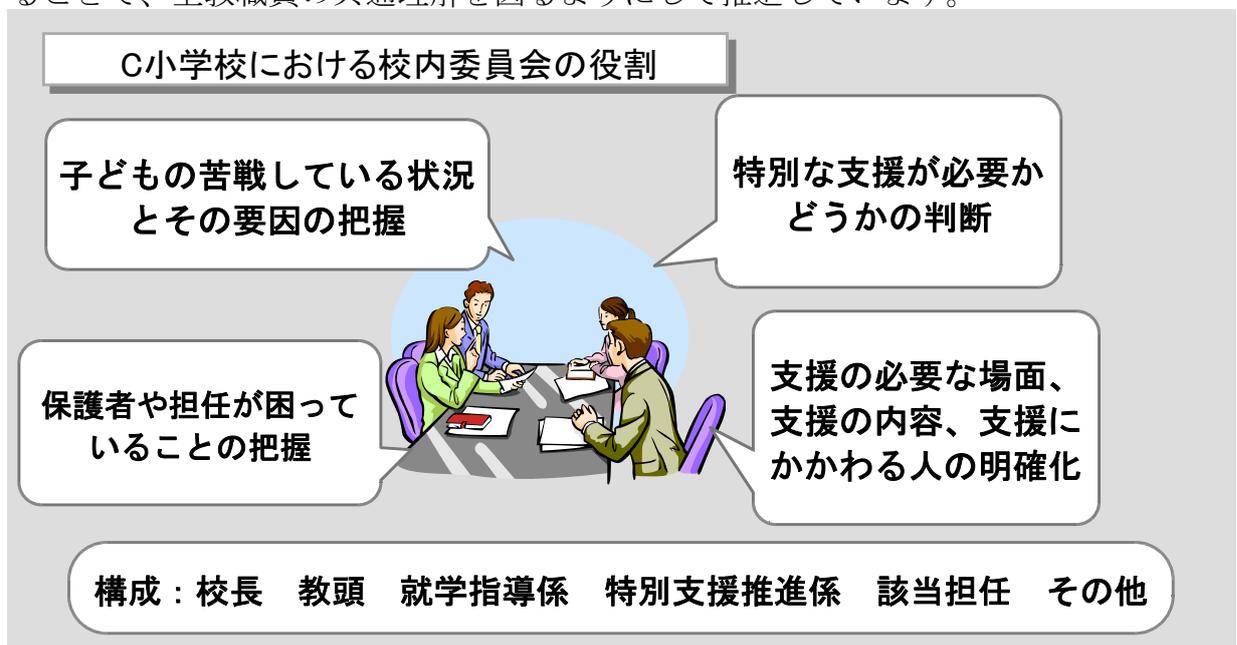
特別支援教育コーディネーターを指名し、校務分掌に明確に位置付けます。特別支援教育コーディネーターは、校内の関係者や関係機関との連絡調整や保護者の連絡窓口となるコーディネーター的な役割を担います。

B小学校では、校務分掌に「特別支援教育部」を設置し、特別支援教育部長が特別支援教育コーディネーターとして活動しています。

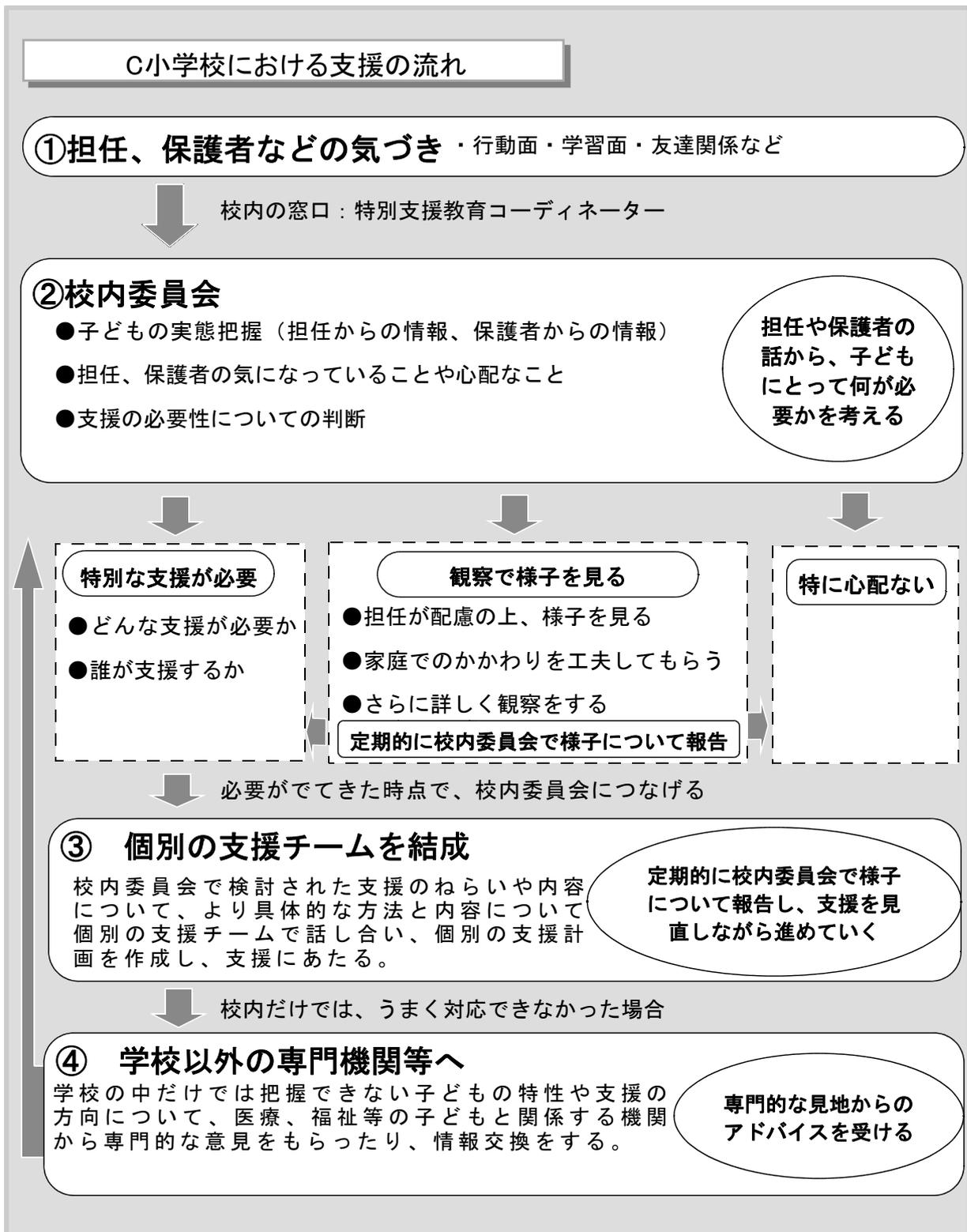


○ 支援の流れ

C小学校では、校内委員会の役割と支援の流れを明確にし、学校経営計画の中に明記することで、全教職員の共通理解を図るようにして推進しています。

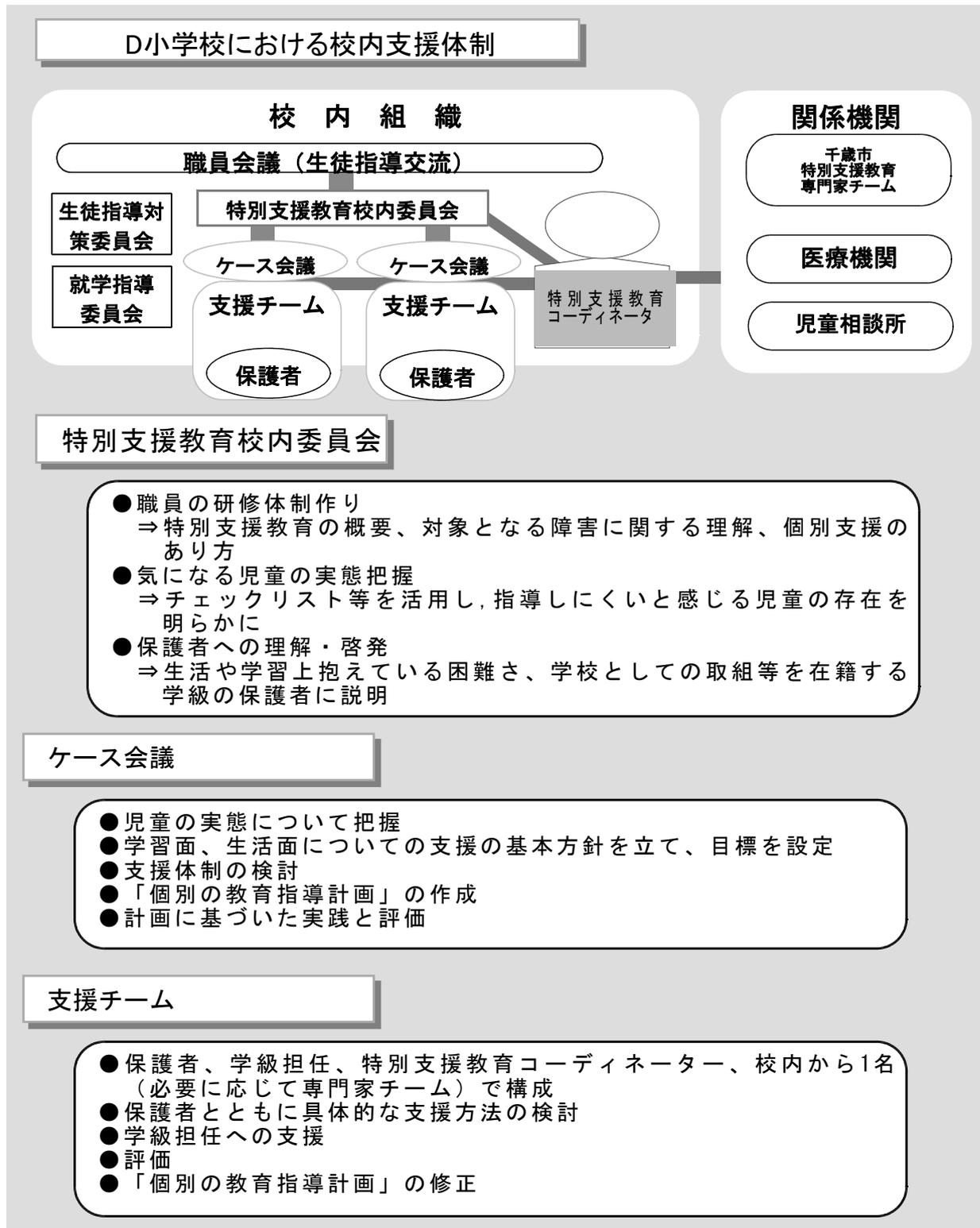


校内委員会は、管理職、当該学級担任、就学指導係、コーディネーターを基本のメンバーとし、必要に応じて、校内の様々な職員が参加します。コーディネーターは、担任や保護者、本人からの相談窓口となります。相談があった場合には、本人や保護者のニーズを踏まえ、子どもの困難を理解し、どういう支援が必要か、メンバーの意見や情報を整理し、学校でどのような支援ができるかを話し合い、その内容を確認して、個別の指導計画にまとめます。



D小学校では、校内委員会の役割を明確にし、一人一人の児童についてのケース会議を行うとともに、支援チームを設けて具体的な支援体制を構築しています。

また、職員会議のなかで生徒指導に関する意見交流の時間をもち、児童の様子を伝え合えるほど、学校全体が共通理解を深めるための工夫を行います。



Q6

中学校における取り組みの事例は？

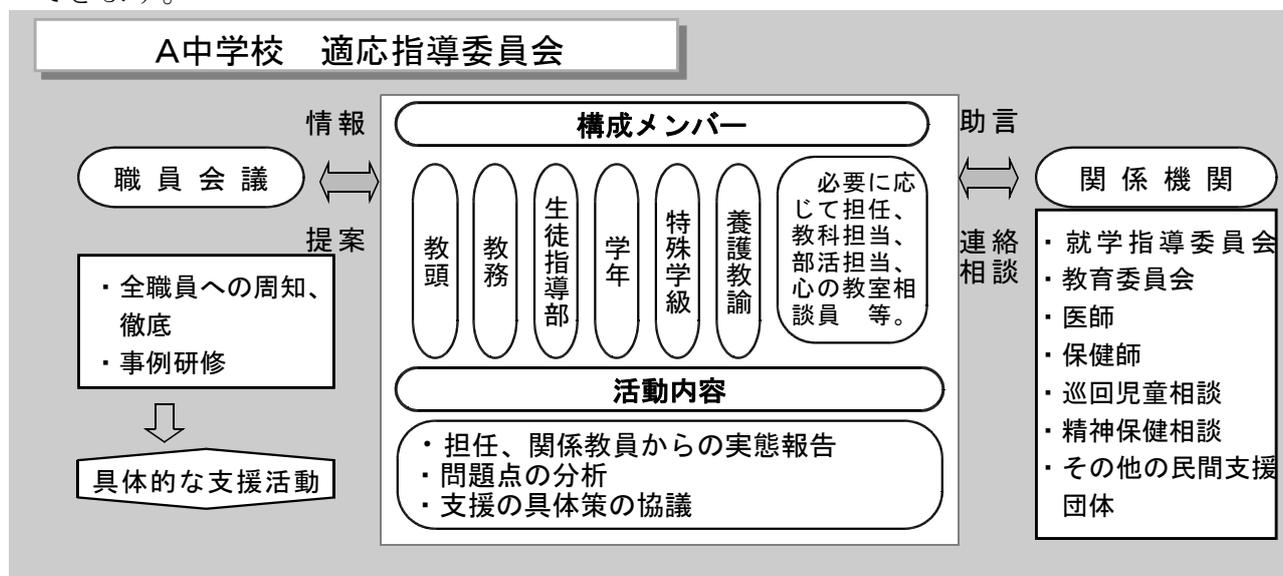
A

中学校において、校内支援体制を構築するためには、学級担任が把握している情報のほか、教科担任や部活動担当者など様々な立場で生徒に接している教員からの情報を集約し、問題点の分析や支援の在り方について全教職員が共通理解ができるようにすることが重要です。

○ A 中学校における支援体制

A 中学校では、行動上の問題が多い生徒、学力的に適応の難しい生徒、不登校の生徒、LDやADHD、高機能自閉症等の生徒に対し、一人一人に応じた支援をする目的で、適応指導委員会を組織しています。

適応指導委員会は、担任一人の視点だけでなく、様々な視点から問題点を議論し、解決策を考える機能を持ちます。委員会で話し合われた内容は、職員会議を通して全職員に周知、徹底され、学校生活の様々な場面で、それぞれの教員により具体的な支援が展開されます。また、関係機関との連携の窓口としての機能をもたせることで、他機関を利用した相談等が容易になり、個に応じた支援をより一層充実させる体制とすることができます。



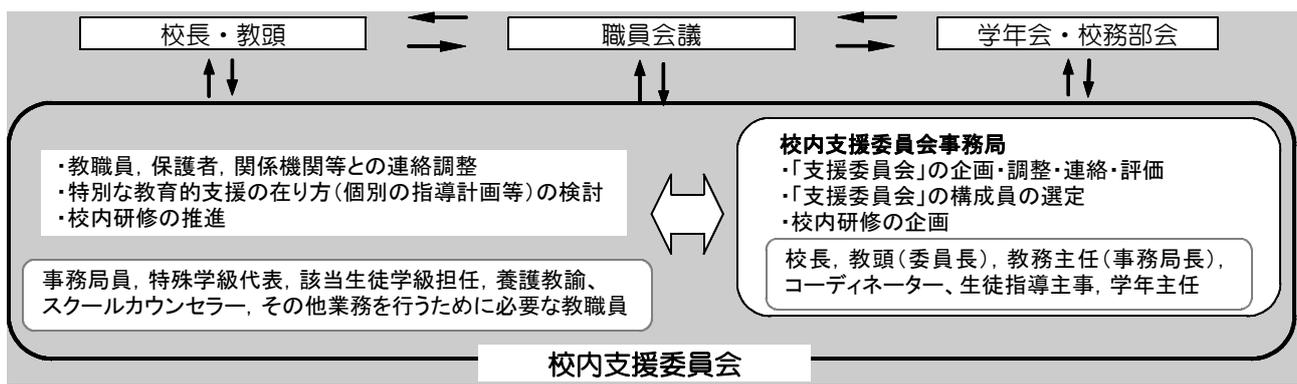
○ B 中学校における支援体制

B 中学校では、校内支援委員会を効果的に機能させるために、次の2点を工夫しています。

- ・校内委員会に事務局を設置し、フットワークのよい組織とする。
- ・特別支援教育コーディネーターを2名とし、それぞれが得意分野を担当することで、取組の深化を図る。

全校体制で取り組まなければ特別支援教育の成果を上げることはできませんが、組織が大きくなるほど、組織のフットワークが重くなり、委員会開催の日程調整だけでもたいへんな作業になります。B中学校では、委員会を効果的に機能させるように、企画や調整を担う事務局を設けて取り組んでいます。

B中学校 校内支援委員会



○ C中学校における支援体制

C中学校では、校内就学指導委員会の組織を改編し、「校内学びの支援委員会」を立ち上げました。特殊学級設置校であることから、特殊学級担任教員を特別支援教育コーディネーターに指名し、専門的な視野からのアドバイスができるように組織しました。また、学年会が生徒の実態把握の場として最も適切と考えられるため、各学年の代表を支援委員会の中に含めるように組織しました。

C中学校 校内学びの支援委員会

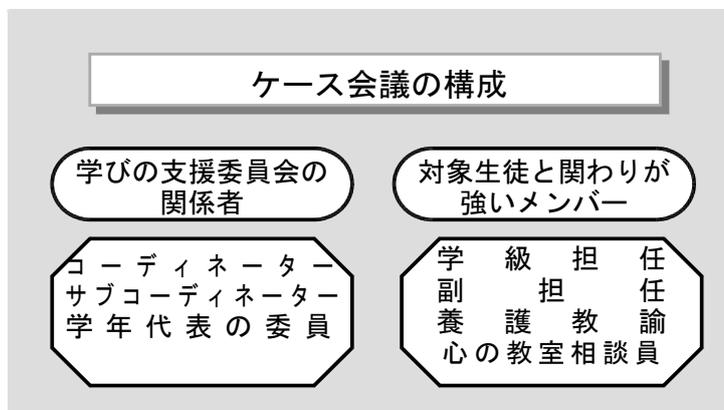
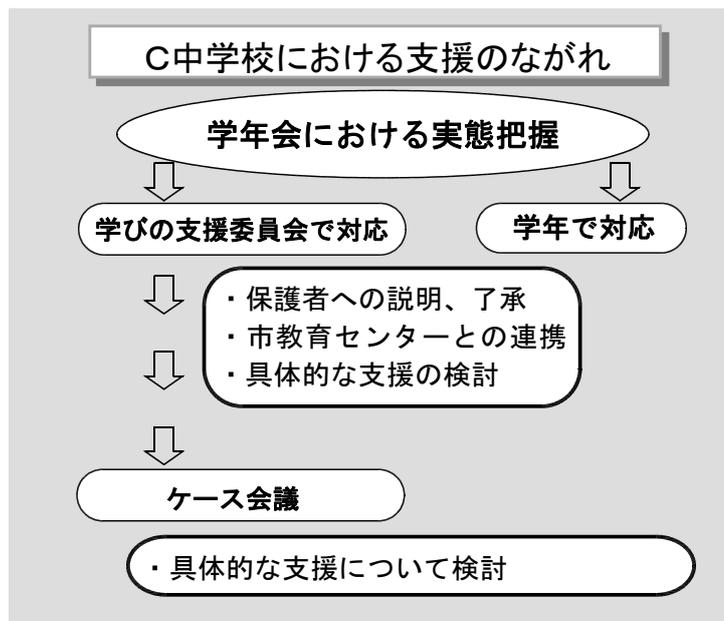


学年会を生徒の実態把握の場として位置付け、学級担任、副担任（学年所属）、教科担任など、それぞれの立場で多面的に生徒を見ていきます。複数の教師の様々な視点から情報交換は、客観的な実態把握のために有効な手段であるといえます。

学年会では生徒の実態把握を積み重ね、必要に応じて学びの支援委員会による対応を要請しています。

外部機関との連携を図る場合には、保護者に十分な説明を行い、了承を得てから連携を図っています。

実際の支援方法の検討は、ケース会議で行っています。ケース会議は、対象生徒を指導している関係者が集まり、実態に応じた柔軟な対応ができるように工夫するための会議です。ケース会議では、具体的な支援を考え、実施していきます。対象生徒の様子については、学年会や家庭との連絡により確認し、支援の方法等について評価し、改善をしています。



○ D 中学校における支援体制

D 中学校では、障害のある生徒の実態や発達上の諸問題を把握し、適切な指導の在り方や適切な進路について検討する「生徒支援委員会」を設置しています。また、特別な支援を受けていることが他の生徒に知れることを憂慮する生徒に配慮して、支援の場として「支援教室」を開設し、授業時間中のほか、放課後や土日、長期休業中を利用して、生徒の特性に応じた継続した学習支援に取り組んでいます。

支援教室の目的

通常の学級に在籍する生徒で、いわゆる軽度の発達障害の疑いのある生徒、不登校生徒、基礎的な学力が身に付いていない生徒に応じ、発達段階や認知特性に応じた日常的な学習支援や学校生活における教育的支援を、組織的計画的に実践する。

支援教室の目的は、上記のような押さえがされていますが、実際に対象としている生徒は、特別な教育的ニーズのある生徒に限らず、幅広く考えてすすめています。

対象生徒

- ・勉強をもっとしたい生徒で、学習を自主的に希望する生徒
- ・軽度の発達障害の疑いのある生徒
- ・教室に入ることができない不登校の生徒
- ・著しく基礎的・基本的な学力が身に付いていない、学習支援を要する生徒
- ・特殊学級に在籍し、一部通常の学級で授業を受け、個別指導を受けながら高等学校進学を目標にしている生徒

支援教室への参加は、生徒自身の希望や、生徒からの申し出によることを原則にしています。支援が必要な生徒の中には参加を希望しない生徒もいますが、そのような生徒も参加への意欲がもてるように、日常的な教育相談を充実することが重要です。

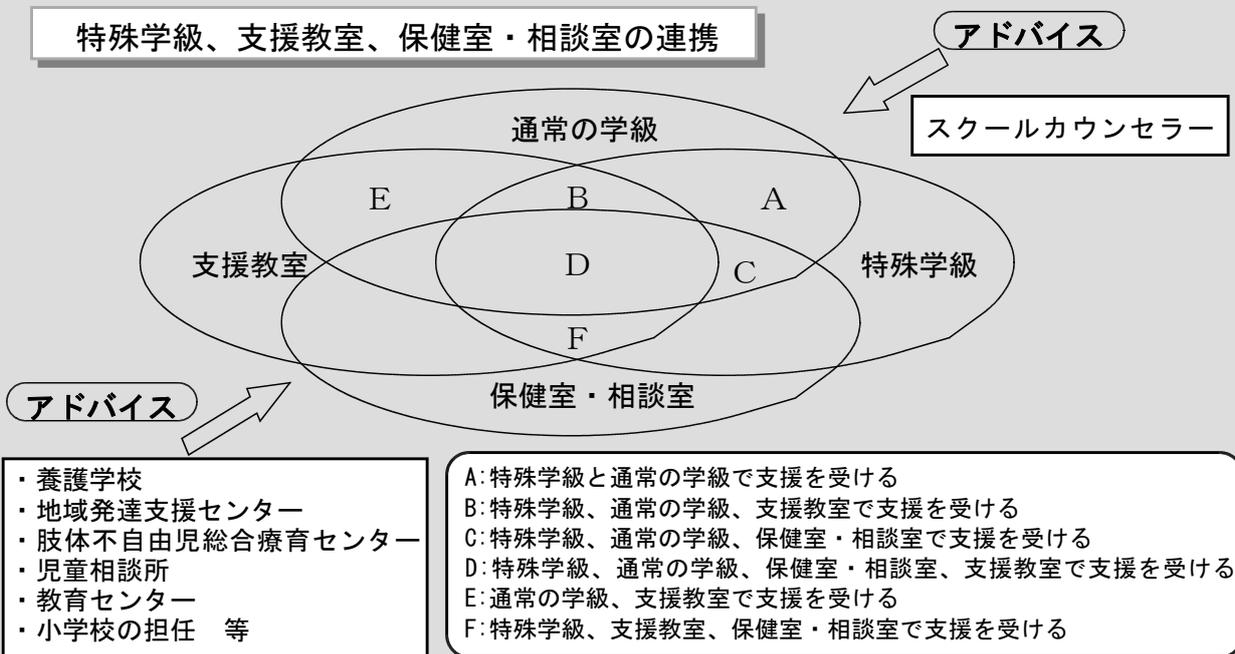
支援教室での支援の内容は、右のようなものですが、支援が必要な生徒だけではなく、もっと勉強したいという生徒も、本人の希望により参加するなど、様々なニーズにこたえられることが大切です。

支援教室のほかに、通常の学級、特殊学級、保健室や相談室を利用し、支援が必要な生徒に、必要な支援と安定して学習できる環境や場を工夫しています。

支援の内容

- わからないことをわかるように説明、指導、応援する内容
- 「読み」「書き」「計算する」ことができるようにする内容
- 基本的な生活習慣を確立することができるようにする内容
- 友達と遊んだり、おしゃべりできるようにする内容

特殊学級、支援教室、保健室・相談室の連携



Q7

高等学校における取り組みの事例は？

A

高等学校における校内体制としての取組の事例は、まだ少ないのが現状です。平成17年度特別支援教育体制推進事業では、道内の4推進地域（岩見沢、釧路、函館、名寄）において、幼稚園及び高等学校を含めて支援体制を構築することが求められているところです。

ここでは、アスペルガー症候群と診断された生徒（Aさん）が教職員の共通理解によって、校内支援体制を構築していった高等学校における取組の事例を紹介します。

○ 事例の概要

Aさんは、高等学校入学後に医師からアスペルガー症候群*と診断された生徒です。同級生とのコミュニケーションによる関係を上手く保つことができない。物事への集中力が欠ける。実習や実技教科等の学習場面で不適応がみられ、成績不振の状態が続きました。

Aさんへの対応としては、全校的な支援体制を組んで支援を行いました。



※ アスペルガー症候群：

知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものです。

自閉症は「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す。

○ 教師との信頼関係を築く

自閉性の症状が顕著に現れた時期には、周りとの接触を拒み、支援もままならない状態でしたが、Aさんの話をじっくり聞く、一つ一つの行動や行うことの確認などを根気強く働きかけることで、次第に心を開いてくれるようになりました。最後まで、同世代の生徒達とのコミュニケーションは苦手なところはありませんでしたが、話を聞くのが上手なベテランの先生に信頼を寄せて、少しずつ話をするようになりました。

このような姿勢で進めることで、休み時間には、相談室や保健室、校務補室に足を運

ぶようになり、教職員とのコミュニケーションができるようになり、その後の指導は、大変スムーズに進みました。

このように、教師との信頼関係を基本として、本人が話せる人がいることや環境や体制が整うことが大切です。

○ 安心できる場所を確保する

Aさんに「一人になりたい」「気になることが解決するまでは、他のことが手につかない」という衝動が起きたときには、医師のアドバイスに従って、静かな場所で過ごせるように配慮しました。

ただし、学校の決まりや集団生活のルールを全く無視するわけではなく、その都度、Aさんとの約束を通して、集団の一員であるということを意識付けながら支援しました。

○ クラスの生徒によるサポート・理解を得る

学校行事の際には、周囲の生徒のサポートが必要になります。プライバシーの問題もあり、症状についての具体的な説明はできませんでしたが、何人かの生徒にサポートをお願いしました。

クラスの中心的な存在の生徒が核となり、周囲の生徒も自然にその生徒に影響され、それぞれの持ち味で、Aさんの個性をありのままに受け入れ、上手に付き合っていく方法を見つけることができました。

○ 家庭、医療機関との連携を図る

Aさんは、高等学校入学後、次第に特徴的な行動や症状が出始めたことで、保護者と2～3度にわたって情報の交換をしました。その中で、迅速な対応や最善の支援をしていく必要があることから、医療機関を受診することになりました。

その後は、保護者と本人、学級担任、教育相談担当の教員、教頭が病院へ行き、医師との話の中から、学校としてできることや状態に合わせた支援の方法について、数回にわたって確認を行いました。その際、学校の様子をまとめたものを持参し、具体的に説明を行い、医師からの助言を受けました。

○ 情報の共有のための勉強会を実施する

Aさんは、自分が満足するまで何度も繰り返し質問をしたり、一つのことに執着して没頭したりするなどの行動の特徴がありました。そこで、教育相談委員会が中心となり、障害の状態を知るための勉強会を実施しました。このことにより、これらの行動については、言葉のかけ方を工夫したり、特別のルールを作って対応することで、Aさんにとって学校生活が徐々に分かりやすいものになっていきました。

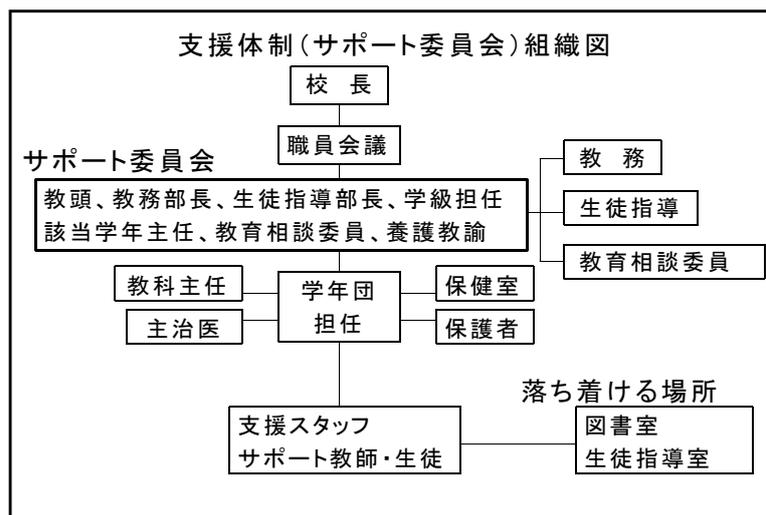
一見、他の生徒と異なっているように見えるAさんの言動についても、障害の特性を理解すると、Aさん自身にははっきりとした意味があり、その意味がわかるとAさんの言動にそれほど苦慮することはなくなりました。

例えば、Aさんに何か質問されたときには、「YES」か「NO」のどちらかではっきりと答えることが重要であり、周囲の者がより良く理解してもらおうとするあまりに、抽象的な説明を加えると、そのことがAさんを混乱させる原因になり、Aさんが自分で納得するまで、さらに、繰り返し質問をするという行動に陥りやすくしてしまっている所がありました。特に、Aさんの学校生活の様子や見学旅行などの学校行事の様子については、全職員にAさんの情報を伝えることで、それぞれの立場でのかかわり方がわかり、Aさんと周囲とのコミュニケーションは、円滑になりました。

○ 学校組織としての支援体制を構築する

前述のような流れの中から、校内で支援していくための「サポート委員会」として校内体制を整え対応することにした（下図参照）。

校内体制は学級担任の負担を軽減するだけではなく、Aさんに適切な支援をする上で、有効に機能するものになりました。「サポート委員会」は、何か問題が発生したときや、学校としての適切な対応を行うことが必要なときに協議し、職員会議などで全職員に対して経過報告や協力依頼をするという調整機能を持ちました。



学校全体による組織的な支援体制や多くの教職員による適切な支援は、学級担任だけではなく、保護者にも大きな支えになるとともに、Aさん自身の支えになりました。信頼関係を通して生まれる安心感は、Aさんを卒業に導くための原動力になりました。

さまざまな取り組みを通して、教師はもちろん、Aさんにかかわった生徒たちも多くのことを学びました。さまざまな価値観、感受性、行動パターンなど、個性に応じて対応して、柔軟かつ臨機応変に指導することができるように、事例研究等を通して、さらに力量を高めていく必要があります。

Q1

気付きから支援はどうしたらよいか？

A

児童生徒のつまずきや困難さに対する担任や保護者の気付きを契機に校内委員会で実態把握を行い、支援の内容や方法について検討し、実際に支援を行っていきます。

気付きから支援までの流れ



○ 気付き

児童生徒が抱えている困難さについては「担任の気付き」又は「保護者の気付き」が、実態把握の契機になります。児童生徒の困難さに担任が気付くためには、担任は、授業や日常的なかかわりの中で一人一人の児童生徒の状況を的確に把握していることが必要です。また、日頃から、保護者が相談しやすい関係づくりをしておくことが大切です。

○ 校内委員会での検討①：児童生徒の実態把握

児童生徒の発達や障害の状態、抱えている困難の状況について情報を収集します。評価のために用いる各教科のテスト、絵画、作文等の資料のほかに、実態を把握できるチェックリスト等を用いることが効果的です。また、個別の心理検査を実施すると、より的確な情報が得られます。

○ 校内委員会での検討②：担任へのアドバイスの検討

実態把握で得られた情報をもとに指導や支援の内容・方法について検討し、担任が行っている指導等に対してアドバイスをします。校内委員会は、担任への相談機能を果たします。

○ 校内委員会での検討③：支援体制の検討

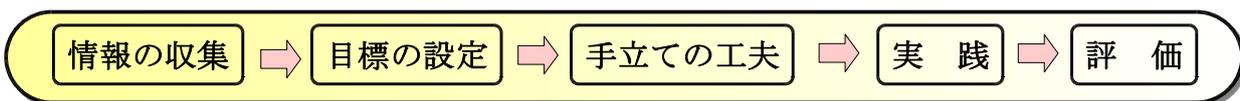
児童生徒の状況に応じて、学級担任が配慮して指導することのほか、チーム・ティーチングによる指導、放課後等のオープン教室等を利用した個別指導、特殊学級からの

支援、通級による指導の活用などの支援の形態を、指導時数、期間などとあわせて検討し、支援体制を整えます。特別な教育的支援を行う場合は、保護者との連携を大切にしながら進めることが大切です。

○ 個別の指導計画の作成

気付きと実態把握をもとに、具体的にどのように支援していくかを検討し、一人一人の教育的ニーズに応じた個別の指導計画を作成します。

計画の立案については、児童生徒の実態に関する様々な情報や校内委員会の検討をもとに、支援の方針や学習面や生活面について、長期的な目標と短期的な目標を設定し、指導の手立てを工夫します。



	内 容	手 だ て	結果 (○できた●できなかった◆課題)
国 語	読) 一つの花	<ul style="list-style-type: none"> 板書で登場人物を色分けしたり、吹き出しにしたりする。 文中の「お父さん」という言葉にマスキングをする。 	○板書や教科書のマーキングを手がかりに「お父さん」の気持ちを学習シートにまとめることができた。
	読) 体を守るしくみ	<ul style="list-style-type: none"> 何がどうしたかを表した言葉に線を引かせる。 板書で書き方を示してから学習シートに分かったことを書かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○初めは時間がかかったが、学習が進むにつれて速く正確に線が引けるようになった。 ○板書を手がかりに学習シートにまとめる。

○ 支援の実際 (例)

A君の日課 (例)

1	理 科
2	算 数
3	音 楽
4	国 語
5	体 育
放 課 後	ふれあいルーム

学級担任による配慮した指導
〈主な指導内容〉
・「体のしくみ」を読んで、分かったことと調べたいことを表に整理する。

チーム・ティーチングによる指導
〈主な指導内容〉
・100マス計算
・四捨五入して一万の位までの概数にする。

オープン教室 (放課後)
〈主な指導内容〉
・宿題のプリント学習
・「自分の身体」について、調べたいことを書く。

通級による指導 (対象となる場合)
〈指導内容の例〉
・遊びやゲームを通じた言語の指導
(なぞなぞ遊び、ボールゲーム等)

通級による指導 (他校)

Q2

保護者への理解はどうしたらよいか？

A

保護者の心情を理解し、子どもの養育に対して肯定的な気持ちになるように精神的な支援を行うことが必要になります。

発達や行動の改善を促すためには、子どもの「できること」、「できそうなこと」、「できないこと」を明らかにして、家庭や学校等で必要とされる指導課題を示し、子どもの興味・関心、よさ、「できること」、「できそうなこと」を十分に生かし、目標や指導内容・方法を考え、具体的に示していくことが大切です。

○ 障害の受容に向けての支援

障害のある子どもの保護者であるとともに、身近で、よき支援者として客観的な視点が必要であることに保護者自らが気付くことができるように支援していくことが大切です。

障害の受容に向けての保護者への支援

- ・子どものあるがままを受け止める。
- ・子どもを理解しようとする気持ちを促進する。
- ・障害や発達の状態、行動上の問題等を理解する。
- ・子どもの行動に対して肯定的で積極的な見方を育てる。
- ・これまでの養育態度を確認し、必要に応じて見直し、改善する。
- ・日常生活におけるかかわりの大切さに気付く。

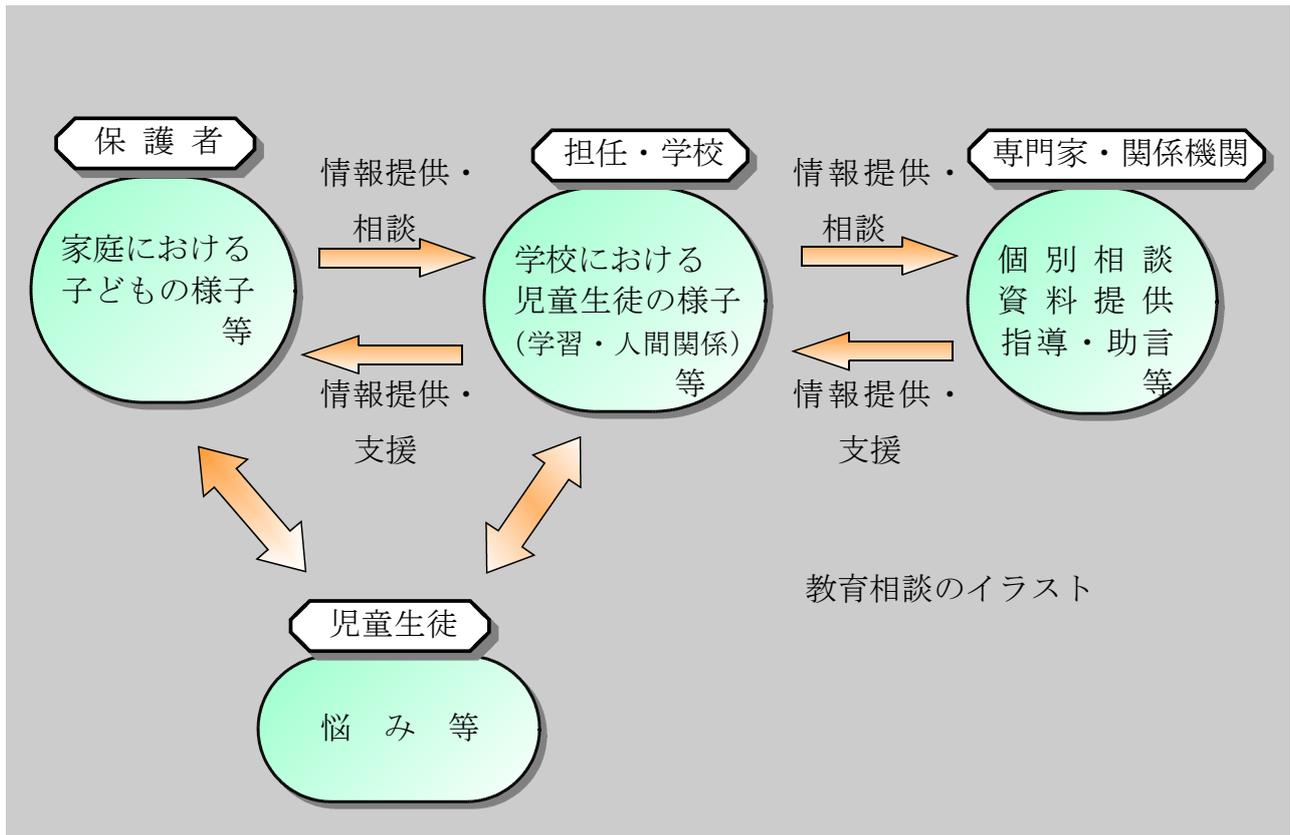
○ 子どもとのかかわりを深めるための支援

5つの支援

- ☆心理的支援：不安や悩みを共感的に受け止め、保護者が安定した気持ちで子どもとかわれるように支援する。
- ☆子ども理解の支援：子どもの実態を正しく理解し、現在の発達課題や今求められているかかわりを保護者自ら見いだせるよう支援する。
- ☆実践的支援：生活の場面で活用できるように、具体的にアドバイスしたり、モデルを示し支援する。
- ☆情報提供の支援：障害や発達に関する情報を提供し、正しい理解と対応ができるよう支援する。
- ☆環境調整の支援：特に母親が家族の中で孤立せず、父親などの理解と協力を得て、子育てができるように支援する。

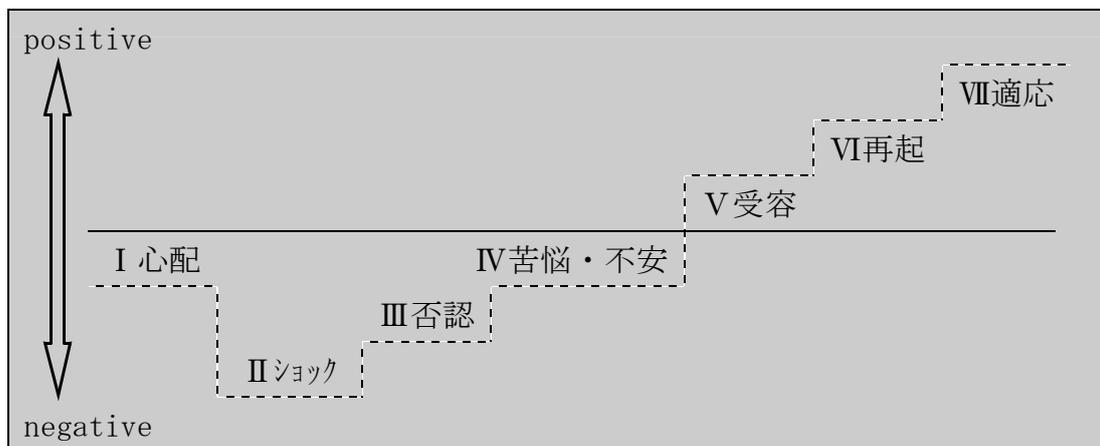
○ 保護者との協力体制づくり

児童生徒の教育的ニーズに応じた指導をしていくためには、日常的に担任・学校と保護者が情報を交換しながら共に協力して児童生徒に対する協力体制づくりが大切です。



保護者の心情の時間的経過

障害のある子どもを持つ保護者の精神的な適応過程について、平井(1998)は、心配、ショック、否認、苦悩・不安、受容、再起、適応の7段階を経ることを唱えています。



障害のある子どもを育てる親の心情の時間的経過 (平井1998)

Q3 LDへの支援 ①

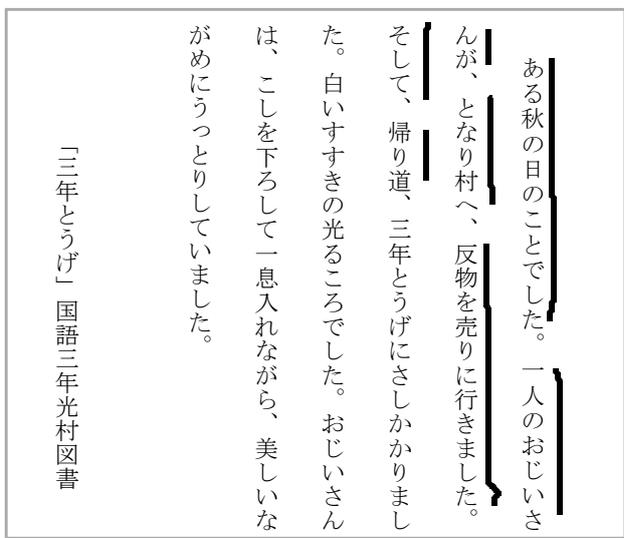
音読が苦手な子どもの場合(その1)

A

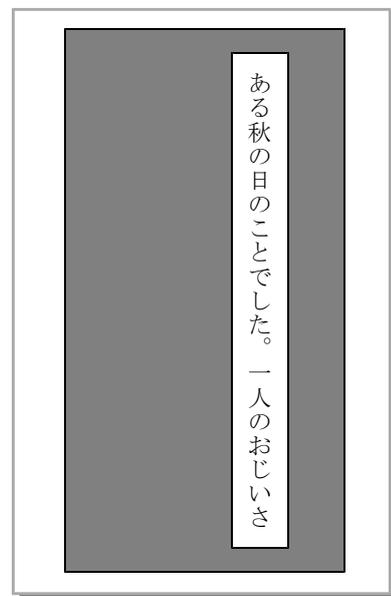
同じ文字を2度読んだり、文字や行をとばしながら読んだり、文節を正しく区切りながら読むことができない児童生徒の場合には、読みの練習を多くしたり、漢字に読み仮名をつけたりするだけでは、読むことの上達にはつながらないことがあります。文章や単語をまとまりとして捉えられるような視覚的な手がかりを与えることが必要です。

○ マーカーなどによる色分けや、一行ずつ見えるような遮蔽シートを使う

マーカー等で色分けをして、読み飛ばしや重ね読みに自分で気付くような視覚的手がかりを与えます。また、厚紙などに1行分の穴を空けた補助シートを作成し、読むべき行を明確にさせます。プリントを読ませる場合には、音読しながら線を引かせるのも行とばしを少なくする方法です。文章を目で追いながら、教師や友達と声を合わせての一斉読みも音読上達のための効果的な方法です。



【線を引きながら音読】



【1行ずつ見えるページカバーの活用】

Q3 LDへの支援 ②

音読が苦手な子どもの場合 (その2)

A

音読が苦手な子どもは、教科書を読ませると、単語をまとまりとして捉えることができず、単語や文章の意味をとれなかったり、スムーズに音読することができない子どもの場合には、文節分かち書きされた文章を読ませると、音読への抵抗感が少なくなります。

○ 文節で分かち書きされた文章を読ませる

2年生後半になると国語の教科書では、文節分かち書きがなくなります。読むことが苦手な児童にとっては、単語の区切りがわからず、「山のでこぼこ道を歩いていました。」という文章を読み「『こぼこ道』ってどういう道ですか」というような質問をしてくることもあります。

読むことにつまずきのある子どもは、句読点だけでは文節ごとのまとまりが捉えられず、ことばの意味がつかめなくなることが多いので、文節ごとに線を引いたり、文節を丸で囲んで、単語のまとまりを捉えさせたり、ワープロなどを使って教科書の文章を文節分かち書きして提示し読ませます。

教師が一文ずつ読み、その追読をさせて、文章のリズムをつかませることも効果があります。

はじめに、ありの巣から少しはなれた所に、ひとつまみのさとうをおきました。しばらくすると、一ぴきのありが、そのさとうを見つけてきました。これは、えさをさがすために、外に出たはたらきありです。ありは、やがて、巣に帰って行きました。

「アリの行列」国語3年上光村図書



はじめに、ありの巣から少しはなれた所に、ひとつまみのさとうをおきました。しばらくすると、一ぴきのありが、そのさとうを見つけてきました。これは、えさをさがすために、外に出たはたらきありです。ありは、やがて、巣に帰って行きました。

Q3 LDへの支援 ③

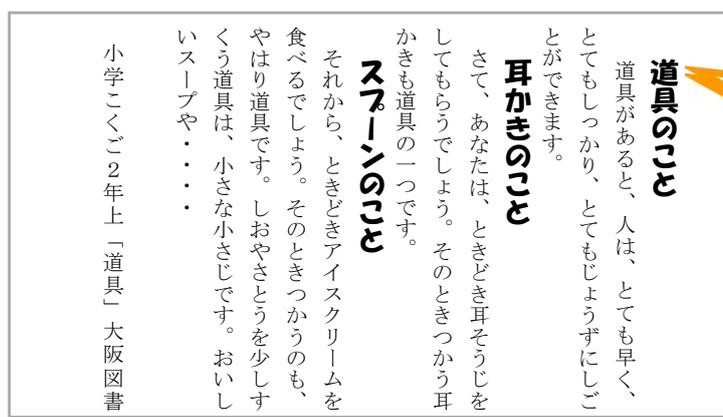
音読はできるのに内容を読みとれない子どもの場合

A

教科書の文章をすらすら音読することができるのに、書かれている内容について質問すると答えられなかったり、あらすじを全くとらえていなかったりする場合には、短いまとまりごとに書かれていることを確認させながら読み進めていくことが大切です。

○ 段落ごとに題や小見出しをつけながら読ませる

物語文や説明文を読み進めるときは、段落ごとに何が書かれているのかを意識させながら読ませるようにします。そのためには、教科書の余白やノート等に題や小見出しを書くようにさせます。それがキーワードになり、あらすじをまとめるときに役立ちます。



文章のまとまりごとの題や見出しを空白部分に書かせる。

○ 挿絵を利用する

文章と教科書に描かれている挿絵だけでは、内容を読みとることができないことがあります。そのような場合には、挿絵の枚数を増やして、絵を見ることによってあらすじをつかむことができるように工夫します。絵本などを利用すると教科書に省かれている絵を提示することができます。また、読み取ることができた児童生徒に挿絵を描かせ、それを授業の中で使用することも効果的な方法です。

Q3 LDへの支援 ④

登場人物の気持ちを読みとることが難しい場合

A

音読はできるのに登場人物の行動や気持ちを読みとることが難しい場合には、文章だけから想像させるのではなく、文章に書かれていることを動作化させたり、友達同士で劇化させ、なぜそのような行動をしたのかを、実際の行動から考えさせることが効果的です。

○ 動作化をさせる

文章に書かれていることを、まず動作に置き換え、正しく読みとっているかどうかを確認します。読みとりが正しい場合には「なぜ、そのようなことをしたのか」「あなた（児童生徒）だったら、どうするか？」と自分に置き換えさせて、登場人物の行動に近づかせていくことが効果的です。場面劇などを演じさせることによって、気持ちを想像させることも一つの方法です。友達の発表を聞くことにより、いろいろな考え方があることを知る機会にもなります。

○ 登場人物のせりふを考えさせる

内容の読解が難しい子どもにとって「このときの登場人物の気持ちは？」「どうしてそんなことをしたのでしょうか？」という質問では、どのように答えていいのかわからないために答えられないことが多いようです。「(挿絵を指しながら) おじいさんはなんと言っていますか？」「(主人公の) 女の子は、この(挿絵の) 場面では、なんと言っているの？」と心情を会話に置き換えて発表させると、登場人物の気持ちを児童生徒自身の言葉で発表しやすくなります。

【表情を考えさせたりセリフを書かせたりします】



Q3 LDへの支援 ⑤

計算はできるのに文章問題が 苦手な子どもの場合

A

計算の手順は身につけているのに、文章問題になると書かれている内容がどのようなことが理解できず、式が立てられない場合には、読んだことを文字や図に表しながら考える習慣をつけることが大切です。

○ 文章題では図を描く習慣をつけさせる

文章問題になると、すぐに「これは、足し算？引き算？、かけ算？わり算？」と尋ねてくる児童は算数の考え方を身につけているとは言えません。文章問題のねらいは答えを出すことではなく、考える方法をマスターすることです。問題文で尋ねられている考え方が理解できればその後の指導の方策は見つけることができます。そのためには、

- ・文章題を読んだら絵や図に表す。(数字なども書き込む)
- ・絵や図に書いたら文章は見ないで、絵や図だけで答えを見つける。
- ・答えの求め方がわかったら、それから式を立てる。 など

といった習慣をつけることが大切です。小学校程度までの文章題では、文章に書かれていることを絵や図に表し答えを求める経験を積ませることが大切です。

【児童のノートより】

みどりのかめと青いかめがいます。みどりのかめは青いかめより6ぴき多いです。
今、数えたらみどりのかめは10ぴきいました。かめはぜんぶで何ぴきいますか。

絵図（子どもの描いた絵図のコピーを添付しています）

Q3 LDへの支援 ⑥

板書を写すのに時間がかかる 子どもの場合

A

板書をノートに写させると、他の児童生徒に比べて時間がかかったり、文字や行が抜け落ちてしまう場合には、書き写させる分量を調整したり、板書計画に基づいたワークシートを用意しておき、空欄の部分だけ、写させるというような方法も効果的です。

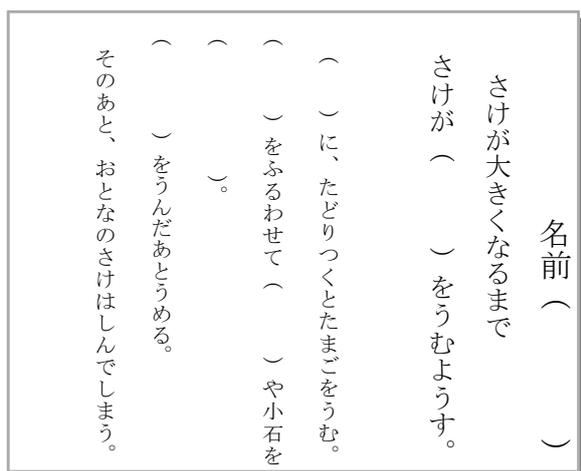
○ 少しずつ写させる

書くことが苦手な児童生徒にとっては、黒板全面をノートに写すことは大変です。黒板をいくつかのまとまりにわけて、「ここまで写すことができたなら手を挙げる」という約束をし、写し終わるごとに添削をします。写し間違いがあっても、すぐに修正することができ、また、評価をこまめにすることによって本人の書く意欲を高めることができます。

書く部分がわかりやすいように、色チョークで印などをつけることも効果があります。

○ 板書計画に基づいたワークシートを用意する

あらかじめ板書計画に基づいた板書内容と同じワークシートを用意しておきます。児童生徒の実態に応じて空欄の量を調整し、穴埋め式のワークシートに黒板を写させるようにします。早く書き終わった場合には、学習内容を読み返すこともできます。ワークシートは書くことが苦手な児童だけではなく、学級全体で使用することもできます。



全部写さなくても
いいから
みんあす余裕も
あるよ



Q3 LDへの支援 ⑦

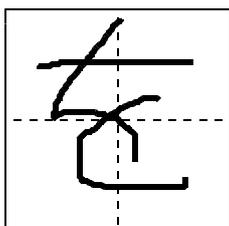
文字の大きさが一定ではなくバランスもとれない場合

A

升目や罫線を意識させ、書かせる方法が効果的です。なぞり書きから始めてうまくなぞることができるようになったら、一画ごとに始まりの点、終わりの点を示し、一画の長さや、文字の大きさに注意させながら書かせるようにします。

○ 十字リーダー入りの升目のノートを使用する

文字の書き始めがどこなのかを意識させ、お手本通りに書かせます。はじめはなぞり書きから練習させ、慣れてきたら十字リーダー入りの升目の中に文字を書かせます。その際、一画ごとの書き始めの位置と書き終わりの位置がお手本と同じになるようにさせます。「『を』の字は、ここから始まって、ここで終わる」と升目の位置を言いながら書かせることも効果的な方法です。

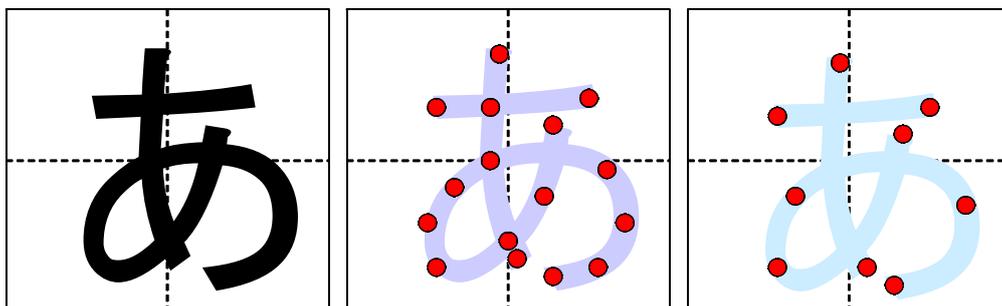


「を」は左上のマスからはじまって
右下のマスで終わりだな・・・。



○ 升目の中に書き始めの点、書き終わりの点を打つ

書き始めの点や、書き終わりの点を赤鉛筆などで示し、文字を書かせるようにします。児童の実態に応じて点を多くすると、バランスのとれた文字を書くことができ本人の自信につながります。



Q3 LDへの支援 ⑧

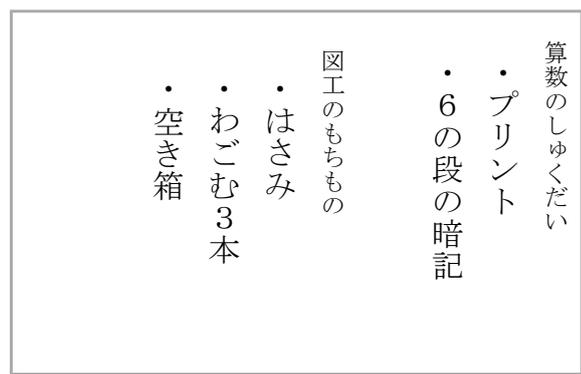
指示や説明を聞くことが難しい 子どもの場合

A

短期記憶が弱く、指示されたことができなかったり、忘れ物が多い子どもの場合には、児童生徒が記憶できる量に配慮して話す、メモをとる習慣をつけさせる、思い出す手がかりとなるものを工夫するなどの配慮が必要です。

○ 指示は要点を絞って短く話す

話をする前に何について話をするのか（話の概要）、いくつ話をするのかを知らせておき、要点が捉えられやすいようにすると指示を理解しやすくなります。また、話した後には要点を黒板に書き、視覚的にわかりやすいようにすることが大切です。



【黒板に話のポイントを書く】

○ 話し終わったら内容の確認をする

「2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、説明の後「この指はなんの話だった？」と確認をします。聞いたことを話すことによって、記憶にとどめやすくなります。



Q4 ADHDへの支援 ①

話を聞いていない子どもへの関わり方はどのようにしたら？

A

話を最後まで聞くことが難しい子どもには、伝える情報についてポイントを簡潔に示したり、強調する部分は視覚的な情報等を活用したりします。



○ 視覚的な情報を活用します

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します。



ここは～ですよね。
○○さん。

○ 名前を呼びながら話します

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します。

○ 指示代名詞を用いずに話します

話し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します。

「しっかり聞いて」
「ていねいに書いて」
「きれいに片付けて」



これでは何をしてもよいか分かりません。

「線からはみださないように書いて」
「図と同じように並べて」



Q4 ADHDへの支援 ②

集中力がない子どもへの関わり方はどのようにしたら？

A

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子どもには、教室環境を整えたり、集中する時間に合わせた学習内容を構成したりします。

○ 刺激となる掲示物等を工夫するなど、教室環境を整えます

- ・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付けて音を出さないようにします。
- ・教室後方のロッカー等にカーテンを掛けるようにします。
- ・机の上には授業に必要なもの以外は置かないようにします。

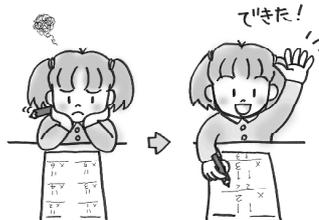


○ 視覚情報に集中させるために配慮します

- ・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します。
- ・ unnecessary 刺激を除去するために、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します。
- ・見やすく注目しやすい、色の濃淡のはっきりした組み合わせを用いるなど色彩を工夫します。

- ・ 1つの課題は、できるだけ短時間で達成できるようにします。
- ・ 単純な課題から、少しずつ複雑な課題に取り組ませます。

○ 集中できる時間を考慮した内容や量の課題を設定します



○ 手がかりを示します

- ・ 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します。

Q4 ADHDへの支援 ③

物をなくすことが多い子どもへの関わり方はどのようにしたら？

A

物をなくすことが多かったり、忘れ物が多い子どもには、持ち物にシールなどのわかりやすい目印を付けたり、持ち帰るものを確認する手だてを活用したりします。

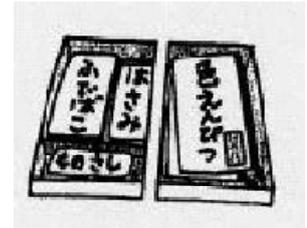


○ 目印を付けます

視覚的に分かり易い目印となるものを付けるなどして、区別しやすくします。

○ しまう場所を決めます

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ことにします。また、ロッカーや机の中などの物の片づけ場所を決めます。



引き出しの中の道具指定図

○ 指示する際には、ポイントを絞って話します

「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します。大切なことはいつも掲示したり、メモをとらせ確認することも有効です。

1. あしたは・・・
- 2.

○ 帰る準備をする際に、すべきことを確認する手順表をみながら下校準備をさせます

お便りケースや宝物箱を作り、先生が「大事だよ」といったものは必ずその箱にいれさせます。



Q4 ADHDへの支援 ④

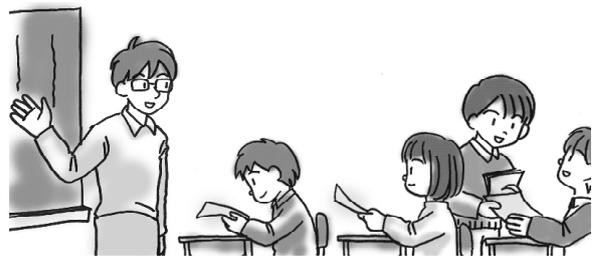
授業中の離席が目立つ子どもへの関わり方はどのようにしたら？

A

授業中にじっと座っていられずに立ち歩いたり、着席していてももじもじしたりする子どもには、体を動かす機会を作ったり基本的に手や足を置いておく場所が分かるようにしたりします。

- 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ります

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ます。



・授業中に、黒板を消したりプリントを配ったりするなど、体を動かす機会を与えます。

- 離席したときは、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ます



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ます。また、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します。

- 基本的に手や足を置いておく場所を決めます

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いて、いる場所が分かる工夫をします。



Q4 ADHDへの支援 ⑤

過度に話してしまう子どもへの関わり方はどのようにしたら？

A

その場の状況を考えずにしゃべりすぎたり、最後まで質問を聞かずに答えてしまう子どもには、質問の終わりについての見通しを持たせたり、発言のルールを学級全体で決め、それに沿って発表させたりします。

○ 発言のタイミングが分かるようにします

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たり、発表順番札でいつ発表できるかを明確にして待たせたりします。また、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ます。



○ 質問の内容を具体的に示します

質問の内容を理解させた上で、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します。

行きたい
ばしょ

えん足に
ついて

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 はなす
- ともだちが はなしおわたたら てをあげる
- せんせいや、ともだちのはなしを よくきこう



○ 「声の大きさ」「会話の順序」「話し合いの仕方」「発表の仕方」などのルールを学級全体で決め、それに沿って発表させます

ルールに沿わず他の人の話をさえぎったり、話しの論点がずれたときには一言謝るように促します。

Q4 ADHDへの支援 ⑥

集会などで大声で話し始める子どもへの 関わり方はどのようにしたら？

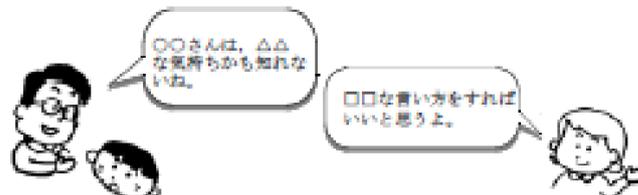
A

相手の立場やその場の状況を考えずにしゃべる子どもには、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をします。



○ ロールプレイを活用します

- ・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理解を促します。



- ・何が良くなかったか、どのようにしたら良かったかを考えさせ、実際に再現して練習します。

<p>相手</p> <p>自分</p>	<p>相手</p> <p>自分</p>
<p>友達が親しみを込めて「おい、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。</p> <p>↓</p> <p>「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。」</p> <p>↓</p> <p>「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。</p>	

○ 話し方の約束や合図を決めて練習します

- 「話し方」「聞き方」「合図の絵カード」などを決めて練習をします。

Q4 ADHDへの支援 ⑦

並んで待つことができない子どもへの関わり方はどのようにしたら？

A

順番を待つのが難しかったり、一番になりたがる子どもには、待つ負担を軽減したり、待つ場所や時間などを視覚的に分かりやすく提示したりします。

○ 並んだり待ったりする時間や場所をはっきりと決めます

分かりやすくラインを引いて示したり、「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します。



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。

自作タイムログ

○ 待つ負担を軽減しながら、待つことに慣れさせます

- ・課題の順序や課題の選択など、長く待たないでよい状況を作ります。
- ・自分が何番目なのか数えて確認させます。
- ・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します。その後、数を増やして待つ時間を長くしていきます。

Q4 ADHDへの支援 ⑧

人の邪魔をする子どもへの関わり方はどのようにしたら？

A

他の人の活動を妨げたりすることがある子どもには、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ます。



○ 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ます

・ 周りに危害が及ぶことをしたときは、その行動の何が悪かったのかを伝えます。



危険なことなどに対しては、ADHDのために起こる行動であることを踏まえた上で、毅然とした態度で、一貫性のある指導をします。

- ・ 行動の理由を尋ねます。
- ・ 相手の気持ちについて考えさせるとともに、どうすればよかったのかを具体的に教えます。

・ 「なぜそうするのか」よりも、「何をしたかったのか」、「こうすればいいよ」という代わりにする行動を具体的に教えます。

○ 機会を捉えてマナーについて具体的に教えます

○ 攻撃的な感情が生じたときには、その場から離れることを教えます



興奮したときは・・・

- ・ 落ち着く場所を認めます。
- ・ 落ち着くまで指示をせず見守ります。
- ・ 落ち着いた時に、マナー等について話します。

Q5 高機能自閉症への支援 ①

人との関わり方は、どのように支援したらよいか？

A

高機能自閉症の子どもたちの情報の受け入れ方や心情の理解の仕方などは独特であることを理解することが大切です。なぜそのような行動をするのかを理解した上で、状況を具体的に説明したり、適切な対応方法を具体的に示していくことが大切です。

○ 場の状況や相手の気持ちなどの理解を促すための支援

困難な状態の具体例①

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。

困難な状態の具体例②

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。



配慮のポイント！

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、どういふ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。

具体的な支援の内容・方法

▶ 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。

▶ 具体的な場面をとおして、相手の意図や気持ちを伝える

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。



- ・ 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、場の状況に気づかせる。
- ・ 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「違っていい」ことを知らせていく。

ソーシャルストーリーとは

自閉症などの発達障害の子どもが社会的な場面で上手に対応できるように、文章などでその場面をできるだけ正確に説明し、上手な対応の仕方を明確にして理解しやすくする方法です。児童生徒が社会的な場面や対人関係の場面で失敗しやすい背景には、暗黙のルールがわからない、相手の意図や事情を察することが苦手、誤った状況理解のしかたをしているなどが考えられるので、目に見えないルールや対人関係の情報を正確に、視覚的に提供しながら指導することが効果的です。

○ 場の状況に応じた相手に応じた行動を促すための支援

困難な状態の具体例③

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。



配慮のポイント!

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。

具体的な支援の内容・方法

▶ 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

「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、保健室に行ってくださいか?」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 ()

Q5 高機能自閉症への支援 ②

コミュニケーションへの支援は、どのようにしたらよいか？

A

指示や説明をする際には、視覚的な情報を活用して伝えるようにし、機能的なコミュニケーションの力を育てることが大切です。また、言葉遣いや敬語の使い方等については、それぞれの場面で適切な表現方法を伝えていく必要があります。

○ 話を理解したり、気持ちや出来事などを表現することへの支援

困難な状態の具体例①

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。



視覚的な情報を活用する。

困難な状態の具体例②

自分がわ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。

配慮のポイント！

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。

困難な状態の具体例③

拒否を表現することが難しい。



表情や言語表現だけ判断せず、前後の状況等で判断する。

具体的な支援の内容・方法

▶ 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げ、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。

おしえてください



▶ 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

- ・指示や説明は、簡潔で具体的にし、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

○ 同じことを何度も聞くことへの支援

困難な状態の具体例④

何度も同じことを確かめることがある。



配慮のポイント!

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。

具体的な支援の内容・方法

▶ 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。

○ 特徴的な話し方に対する支援

困難な状態の具体例⑤

形式的で抑揚のない話し方をすることがある。



配慮のポイント!

イントネーションの指導よりも、言葉そのものの持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。

具体的な支援の内容・方法

▶ 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。

Q5 高機能自閉症への支援 ③

興味の範囲に対する支援は、どのようにしたらよいか？

A

興味の範囲を広げるような働きかけをするとともに、学習や日常生活において、こだわりを禁止するのではなく、逆に活用する方向を探ることが大切です。

○ 予定の変更に対応できないことへの支援

困難な状態の具体例①

予定の変更への対応が難しい。



配慮のポイント！



視覚的な情報を提示して、見通しがもてるようにする。

具体的な支援の内容・方法

▶ 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)



○ こだわりへの支援

困難な状態の具体例②

特定のものへのこだわりが強い。

- ・興味・関心のある対象に限られ、それに夢中になる。



配慮のポイント!



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。

具体的な支援の内容・方法

- ▶ **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。

○ ゲームの勝敗や順番に対するこだわりへの支援

困難な状態の具体例③

ゲームやスポーツの勝敗に過度にこだわる。



配慮のポイント!



こだわりの原因や背景を探る。

具体的な支援の内容・方法

- ▶ **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。

Q5 高機能自閉症への支援 ④

特異な行動に対しては、どのように支援したらよいか？

A

行動を起こさせる原因や背景を把握し、その原因を取り除いたり、安心できる状況作りをすることが大切です。また、行動を禁止したり止めたりするのではなく、子どもの気持ちの表現方法の一つとして理解し、別の表現方法を教えていくことも必要です。

○ 感覚の過敏性に対する支援

困難な状態の具体例①

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



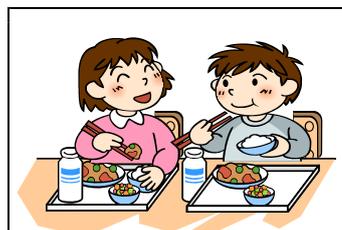
配慮のポイント！

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ちを表現する方法を教えます。

具体的な支援の内容・方法

▶ 本人への指導と合わせて、周囲の者に、この困難さについての理解を促す

- ・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。



◆ 偏食の指導

- 一日・一つずつ・一ずつ
- 目標を達成できたらほめる
- 食べられない原因は何か、どういう条件（調理法、味付け、形状、食器の大きさ、材質など）であれば食べられるか、を確認しながら

○ 不随意的な動きに対する支援

困難な状態の具体例②

付随的な筋肉の動き（チック）や発声が見られる。



配慮のポイント！

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する。

具体的な支援の内容・方法

- ▶ 本人への指導と合わせて、周囲の人に対する理解を促す。
- ▶ 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。

Q5 高機能自閉症への支援 ⑤

「構造化」とは？

A

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①

★ 教室、席、ロッカー、特別教室などの見分けがつかない。

★ 授業時間や休み時間の区別がつかない。



☆ 色分けをする、目印をつける

☆ 表示や絵・写真を掲示する

(子どもにとってわかりやすい表示内容を工夫)



○月○日○ようび

1 朝の時間	写真	活動や場所 が分かる写 真や絵カ ード
2 運動リズム	写真	
3 音楽	写真	

文字カード

学習に見通しをもたせやすくした日課ボード

○ 学校における構造化の例②

★ 自分のやるべきことがわからない。



☆ 課題の順番について本人がわかるようにに細分化した手順表を作成し、それを見ながら行動する。

【手洗いの手順表】
(例)



○ 学校における構造化の例③

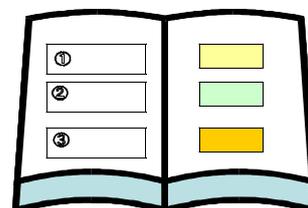
★ 「時間の推移」や「仕事の経過」がわからなくて、不安に陥りやすい。



☆ 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。



Q6

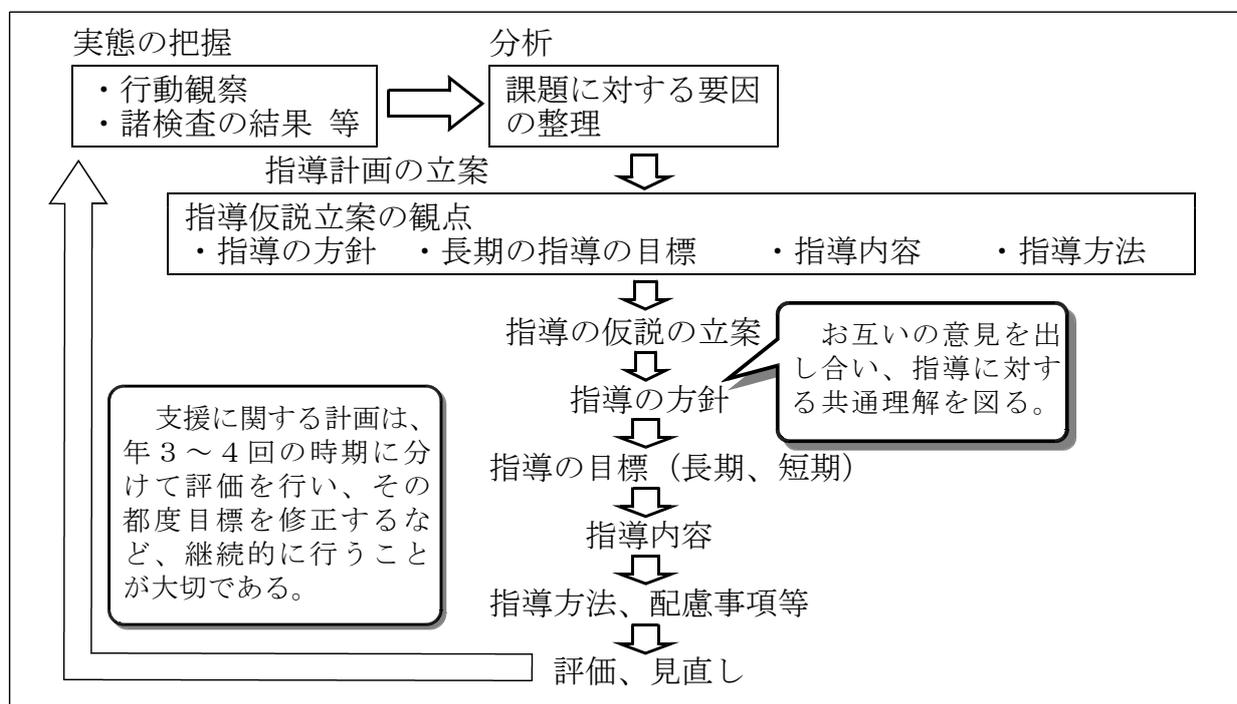
チーム・ティーチングはどのように進めたらよいか？

A

チーム・ティーチングにより授業を効果的に進めるためには、授業にかかわる教師が協力して実態の把握や題材・単元の指導計画の検討、指導計画に基づいた教材・教具の作成、単元終了後の評価を行うことが必要です。

実際の授業場面においては、それぞれの教師が児童生徒にどのように働きかけをするのかなど、役割を明確にし、共通の認識をもって授業を展開することが大切です。

○ 実態把握から指導仮説立案、実施・評価までの手順



○ 複数の教師が協力するチーム・ティーチングの利点

授業においてチーフとなる教師が授業をリードし、サブとなる教師がチーフとなる教師の指導を補充するなどの役割を担うは、次ような利点があります。

- ① 児童生徒の実態を、多くの視点から理解することができる。
- ② 個々の教師の専門性や特性を生かし想像的に授業を実施することができる。
- ③ 学習グループを多様に編成することができ、一人一人の能力や特性に応じた指導が可能になる。

○ **チーム・ティーチングの陥りやすい点**

チーム・ティーチングが不適切に運用された場合、次のような点に留意して進めることが大切です。

- | | |
|-----------------------------------|----|
| ① 教師が依存的になり、児童生徒への働きかけが滞る。 | |
| ② サブとなる教師の働きかけが児童生徒の補助や管理だけに終始する。 | |
| ③ その場限りの対応を取る傾向がある。 | |
| ④ 指導目標にそわない授業になる可能性がある。 | など |

○ **ティー・ティーチングの指導パターン例**

児童生徒が小集団の場合：学級内での授業など

[パターンA]

チーフとなる指導者：1名

子ども：4名

サブとなる指導者：1名

[パターンB]

チーフとなる指導者：1名

子ども：4名

サブとなる指導者：1名

[パターンC]

チーフとなる指導者：1名

子ども：4名

サブとなる指導者：1名

チーフの指導者は、全体の進行や学習内容の説明、合図、手本等の教示、全体指導の中での部分的な個別の配慮等を行う。

サブの指導者は、行動や認知特性に応じた個別に配慮した学習の援助、意欲付け、教材・教具の準備、機器の操作等を行う。

—— は、直接指導する。
 - - - - は、補完的に指導する。

児童生徒が大集団の場合：交流学习等

[パターンD]

チーフとなる指導者：1名

子ども：6名

サブとなる指導者：2名

[パターンE]

チーフとなる指導者：1名

子ども：6名

サブとなる指導者：2名

[パターンF]

チーフとなる指導者：1名

子ども：6名

サブとなる指導者：2名

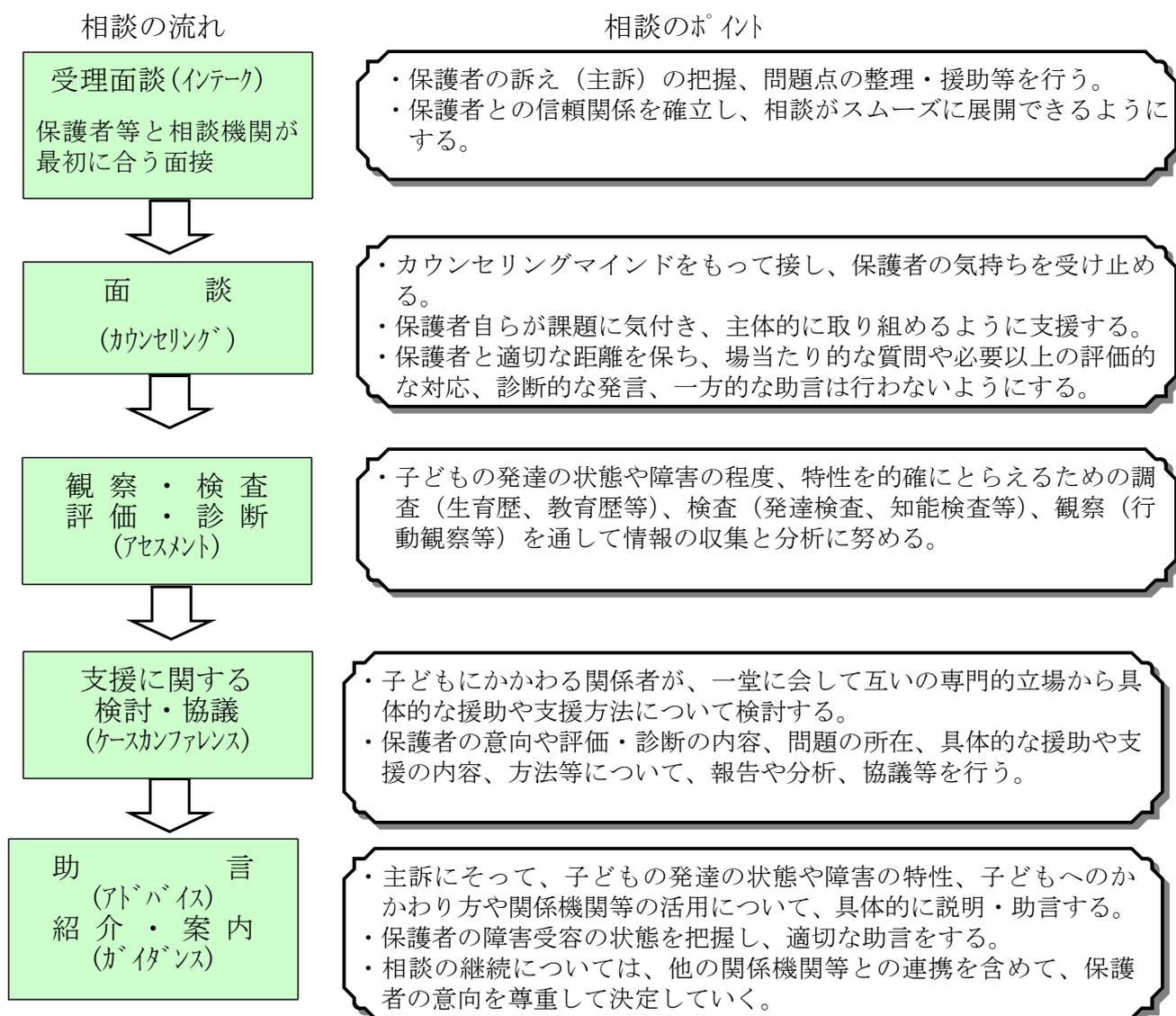
Q7

相談支援はどのように進めたらよいか？

A

特別支援教育における教育相談は、指導内容・方法や就学、進路、行動、心理など教育にかかわる相談が中心となりますが、家庭における生活や医療、福祉等に関する内容等、本人を取り巻く生活環境についても確認しながら進めることが大切です。

○ 障害のある子ども及びその保護者の教育相談の流れと教育相談のポイント



相談支援のポイント

就学相談

- 就学に対する保護者の思い、不安、願いや考え等を傾聴し、共感的理解に努め、温かい人間関係の中で、保護者と信頼関係を築きながら相談にあたる。
- 子どもの障害や発達等の状態について、保護者の話や行動観察、心理検査、関係機関等から総合的に情報を収集するなどして、実態を的確に把握しながら相談にあたる。
- 子どもの全人的な発達を捉え、それを伸張させようとする考え方を基盤にした相談に努める。
- 保護者に就学に関する多様な情報を正確に提供し、保護者自身が就学先について適切に判断できるように支援する相談に努める。
- 就学時期が近づくと保護者の心情は揺れ動くことがあるので、相談は早期から継続して開始し、心理的負担を軽減するように支援する相談に努める。
- 特別支援教育の内容や就学の場についての正しい理解が得られるような相談に努める。
- 法令等に基づいた教育措置を踏まえた上で、それぞれの就学の場で行われる教育の内容等について理解が得られるような相談に努める。
- 各市町村教育委員会の就学指導の在り方や状況等を踏まえて相談にあたる。

進路相談

- 本人の長所、短所、特性、適性等の理解を促し、自己理解を深めることができるように支援する相談に努める。
- 本人の将来に対する希望や生きがい等を踏まえながら卒業後の自立的な生活に結びつくように支援する相談を行うとともに、自己選択や自己決定を大切にしたい相談に努める。
- 様々な就労の形態を踏まえながら、職業観の育成を支援する相談に努める。
- 保護者への適切な情報提供や情報収集を支援する相談に努める。
- 各学年（学部）段階を踏まえた本人及び保護者に対する進路相談に努める。
- 福祉や労働機関等と連携し、地域での社会生活や職業生活を支援する相談に努める。

指導内容・方法に関する相談

- 障害に基づく種々の困難を明確にし、改善・克服するための具体的な指導内容や方法の理解を支援する相談に努める。
- ライフステージごとの発達課題を踏まえながら、指導の目標やかかわり方等の見通しについて整理できるように支援する相談に努める。
- 家庭や学校などの機能と役割が明確になり、かかわり方等について整理できるように支援する相談に努める。

障害や発達の状態に関する相談

- 保護者の気持ちに共感的に寄り添い、保護者が子どもの障害を認め、受け入れ、前向きに養育に取り組めるように支援する相談に努める。
- 子どもの発達全体を促すようなかかわり方や、子どもの発達の見通しがもてるように支援する相談に努める。
- 保護者の障害に対する理解と障害特性に応じたかかわり方を具体的に支援し、良好な親子関係を形成することを支援する相談に努める。
- 障害の状態の改善や軽減、二次的な障害の予防を支援する相談に努める。
- 適切な療育や教育を受けるための情報提供や情報収集を支援する相談に努める。

LD、ADHD等に関する相談

- 保護者や学級担任等の気付きや不安、悩み等を話す機会と場所を確保するとともに、障害の理解と適切な対応を支援する相談に努める。
- 心理検査等により認知特性を把握し、学習や生活等についての具体的な対応を支援する相談に努める。
- 行動観察やエピソード等により行動特性等を把握し、人的・物的環境調整やかかわり方等についての具体的な対応を支援する相談に努める。
- 他の保護者や児童生徒等への理解・啓発の在り方について、具体的な対応を支援する相談に努める。
- 地域の資源を活用するとともに、教育、医療、福祉、労働等の関係機関と連絡調整を行いながらコーディネーター的役割を果たして相談にあたる。
- 学校や地域のコーディネーター的な立場の人と連携を取りながら相談にあたる。

Q8

教育課程への位置付けはどのように進めたらよいか？

A

学校における教育課程への位置付けは、各教科及び道徳、総合的な学習の時間、特別活動の領域における位置付けと教師間の協力体制などの指導体制等に分けて考えることが大切です。

○ 校長の学校経営を踏まえた教育課程への位置付けの例

特別支援教育の推進を障害のある子どものみを対象にした教育と捉えるのではなく、どの子どもにとっても大切な視点として捉え、校長の学校経営の基底として「特別支援教育の推進」を明確に位置付けることが大切です。

また、重点的に推進するための方策を明確にするとともに、具体的な到達目標を全職員に示すことが重要です。

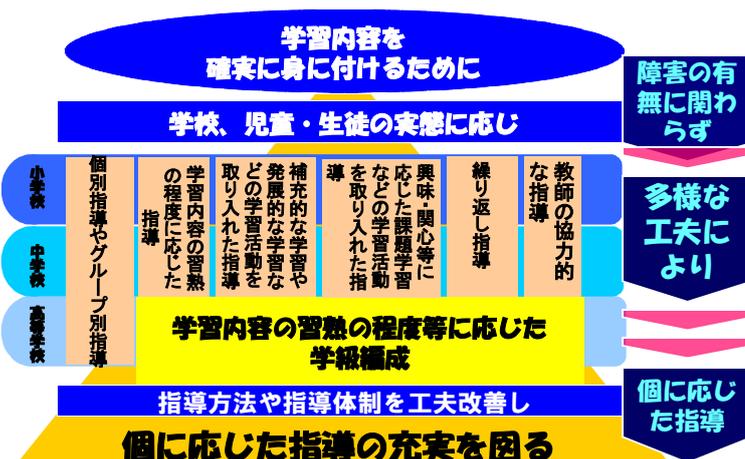


○ 各教科での指導：個に応じた指導の発達段階等の構造図（学習指導要領より）

小・中学校、高等学校では、各教科における個に応じた指導の充実を図ることが学習指導要領には示されています。児童生徒一人一人の学習習熟の程度等に応じた個別指導やグループ別指導を工夫することが必要です。

また、児童生徒の認知特性等を理解し、その特性に応じた指導を工夫することも大切な視点です。

個に応じた指導



○ 道徳教育：子ども達にソーシャルスキルを身に付けさせる実践例

LD等の子ども達は、対人関係やコミュニケーションに課題を抱えていることが多く、友達とトラブルが起こることがあります。そのため、道徳教育の一環として、対人関係等のソーシャルスキルを高めるための具体的な取組を明確にし、学校全体で行ったり、場面の疑似体験（ロールプレイ）などを通して身に付けさせることが大切です。

「感謝」などの気持ちを表現できる子どもをきちんと育てる

- 担任がモデルを示したり、手伝ってあげることが大切
- 「待つこと」「手伝うこと」「助け合うこと」ができる学級になる

「感謝」などのことは

・担任が、「待ってくれた子」、「手伝ってくれた子」、「助けてくれた子」に、「ありがとう」を言うことが、子どもたちのモデルに
 ・「ありがとう」、「ごめんなさい」が言えない子どもには、担任が代わって言うことにより、子どもたちの心がつながる。

言葉がけの例



道民意識調査 11.15
 子どもたちは社会性や規範意識が薄く、道徳心が低下している。
 45.7%

○ 総合的な学習の時間での指導：障害等のシミュレーション体験例

障害のある子どもの理解については、総合的な学習の時間における指導で積極的に行い、障害についての理解・啓発をすることが必要です。また、近隣の盲・聾・養護学校等を利用して障害等のシミュレーション体験を通して理解・啓発を図ることも大変有効です。

盲・聾・養護学校等を活用したシミュレーションによる体験的学習

盲学校でのアイマスク体験



養護学校での車イス体験



ろう学校での「耳塞ぎ」体験



妊産婦の体験



○ 全教育活動での留意：誉める教育を徹底して、自己有用感や自尊感情を高揚・向上

人から誉められたり、認められることは、誰にとってもうれしいことです。障害のある子どもに限らず、児童生徒の発達段階に応じた誉める教育を徹底することにより、難しいことや努力が必要なことに対する意欲や耐性を高めることができるようになります。全教育活動において誉める教育をベースとしながら意欲のある子どもを育てることが必要です。（関連事項：P107コラム2）



Q1 「個別の教育支援計画」とは？

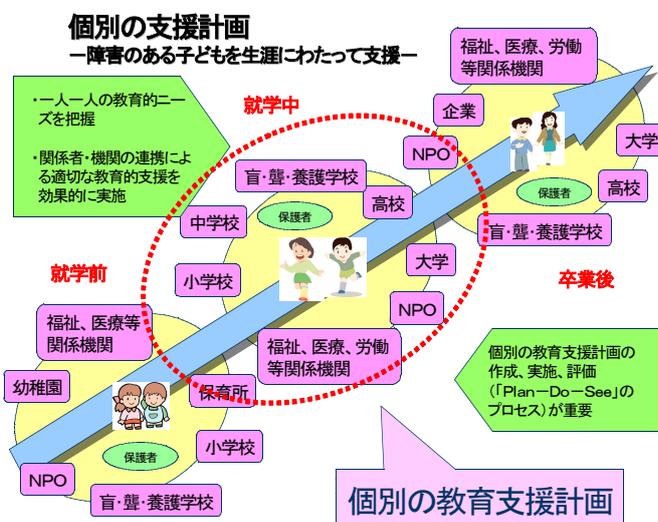
A

「個別の教育支援計画」とは、障害のある児童生徒を生涯にわたって支援する観点から、学校が中心となって一人一人のニーズを正確に把握し、保護者や医療、保健、福祉、労働等の関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うための中核的なツールとなるものです。

北海道教育委員会では、「個別の教育支援計画策定検討会議」（文部科学省委嘱「特別支援教育推進体制モデル事業」（平成15・16年度））において、各学校で個別の教育支援計画を作成する際の手引きとなる「個別の教育支援計画モデル（試案）」を平成17年4月に策定しました。

○ 「個別の教育支援計画」の対象

「個別の教育支援計画」の作成は、障害のある児童生徒で、本人・保護者が申し出た者、及び学校等の関係機関が支援の必要性に気付き、本人・保護者が同意した者が対象となります。障害の範囲は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱、言語障害、情緒障害に加えて、LD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害となります。



○ 「個別の教育支援計画」の内容

「個別の教育支援計画モデル」では、次のような内容が挙げられています。

- (1) フェイスシート…「氏名・住所等」「妊娠・出産・発育の様子」「特記すべき生育歴及びその他の事項」「特徴」「支援マップ」
- (2) 週間生活スケジュール
- (3) 個別の教育支援計画…「本人・保護者の希望」「課題の設定理由」「課題・支援の目標」「支援内容・機関等」「支援者（機関）の連携」
- (4) 相談・支援の記録…「内容・結果」「担当」

「個別の教育支援計画モデル」は、北海道教育委員会小中・特殊教育課のホームページ (http://www.tokucen.hokkaido-c.ed.jp/03tokubetushien/doukyoui_index.html) 及び北海道立特殊教育センターのホームページ (http://www.tokucen.hokkaido-c.ed.jp/03tokubetushien/tokubetushien_index.htm) からダウンロードできます。

フェイスシート

(作成日:平成 年 月 日 学年:)

住所等			
フリガナ	性別	生年月日	年 月 日 生
氏名	電話番号		
住所 千			
入所施設 無・有			
主障害	他の障害		
診断名	療育手帳 (. . . . 交付)		
身障手帳 (. . . . 交付)	発達障害 診断手帳	(. . . . 交付)	
氏名	緊急連絡先		
住所 千			
家族構成図			
氏名	生年・学年	続柄	
学校名	担当教諭		
住所 千	電話番号	TEL/FAX	
	寄宿舍入舎	有・無	

出産・発育の様子

胎生期	妊娠中の母親の健康状態 : 良・他 妊娠中の病状等 : 無・有(病名) 薬の服用状況 : 無・有	・ 妊娠中に気になったこと	
出生期	妊娠期間	出生体重	・ 医師の診断や出産時に気になったこと
	分娩	普通・逆子・鉗子・吸引・帝王切開・他	
	様子	普通・衰弱・仮死・双子・臍帯でん結・他	
	泣き方	良好・他 (A P S)	
乳幼児期	黄疸	普通・軽・重	保育器使用 無・有(日)
	首の座り (歳 月)	はいはい (歳 月)	一人歩き (歳 月)
乳幼児期	おしっこやうんちを予告する (歳 月)	一人でおしっこ (歳 月)	うんち (歳 月)
乳幼児期	トレーナーなどの簡単な服を一人で着替える (歳 月)		

支援マップ

【凡例】	【補足】
→ : 支援や連携の方向性を表す。	
→ (太さ): 支援や連携の強さを線の太さで表す	

(様式2)

週間生活スケジュール

氏名 ()

時間 \ 曜日	月	火	水	木	金	土	日
6:00							
8:00							
10:00							
12:00							
14:00							

週・月・年単位など定期的なスケジュール	
その他	

療育・教育の状況

幼児期	備考(就学の変更等)
小学校	
中学校	
高校	

医療にかかわる特記事項

--

特記すべき生育歴及びその他の事項

--

特徴

得意なこと、好きなこと、興味・関心の強いこと	
苦手なこと、嫌いなこと、さげなければならぬこと	

項立てについては、障害種等に応じて、適切に設定する。
必要に応じて、補完する様式を設ける。

身辺処理	・ 衣服の着脱、食事、排せつ等の状況
健康の保持	・ 日常生活における、健康の自己管理の状況
心理的な安定	・ 社会参加に際しての、心理面や対人関係の状況
環境の把握	・ 的確に判断し行動するための、感覚を活用した環境の把握の状況
身体の動き	・ 日常生活や作業に必要な、基本動作の習得の状況
コミュニケーション	・ 場や相手に応じた、コミュニケーションの状況

個別の教育支援計画

氏名	性別	学校名
作成者	作成日	平成 年 月 日 (. . . 修正)

本人・保護者の希望

現在の希望	将来の希望

希望の設定の理由

--

課題・支援の目標

課題	支援の目標(長期)

支援内容・機関等

支援の目標(短期)	支援内容	支援機関・連絡先	評価時期	評価

支援者(機関)の連携

項目(会議等)	連携機関(担当者)	内容	備考
期 日	コーディネーター		

相談・支援の記録

氏名 (○ ○ ○ ○)

項目	時期・期間	内容・結果	担当
相談・支援機関等			

* 相談・支援機関等: 相談、治療、訓練、診断、生活支援等の機関などの活用歴

○ 「個別の教育支援計画」作成の手順

「個別の教育支援計画」は、以下のような手順で、計画の作成・実施・評価を行います。なお、学校内での手続きについては、学級担任による検討、特別支援教育コーディネーターによる助言、校内委員会での計画の検討のプロセスを経るとともに保護者の意向を踏まえて決定します。

【障害のある児童生徒の実態把握】

- 本人・保護者や関係機関とともに、情報を把握します。
 - ・ 本人の状況（障害や発達の状況等）
 - ・ 本人を取り巻く環境（家族や支援者の状況）
 - ・ 本人及び周辺の課題
 - ・ 現在及び将来の生活についての希望
 - ・ 援助資源の整理
 - ・ 支援マップ 等
- ◇ 学校においては、学級担任やコーディネーター等が行います。
- ◇ 引継ぎ資料（就学前の個別の支援計画等）がある場合は、それを活用します。

【支援の目標、内容及び担当機関等の明確化】

- 支援の目標を設定し、必要とされる支援について、教育、医療、保健、福祉、労働、家庭等の各支援者（機関）の役割と支援内容の調整を図るようにします。

【支援の実施】

- 計画に基づき、支援を行います。
- ◇ 保護者や関係機関と連携して、学級担任が中心となって、コーディネーター等の助言を得て、支援を行います。
- ◇ 学校での具体的な指導及び支援については、計画に基づいて作成された個別の指導計画等により行います。

【評価】

- 支援の目標に基づき、支援の成果について評価を行います。
- ◇ 本人・保護者や関係機関とともに、学級担任が中心となって、コーディネーター等の助言を得て、評価を行います。
- ◇ 関係機関等の役割に応じて、評価の内容、時期、評価者を明確にしておくことが大切です。
- ◇ 評価の時期については、個々の課題や目標等によって異なるので、個別に設定します。
- ◇ 「計画－実施－評価」のマネジメントサイクルにおいて、随時評価を行います。

○ 「個別の教育支援計画」の作成・実施のためのシステムの整備

1 盲・聾・養護学校、小・中学校の組織体制

「個別の教育支援計画」は、校内体制を整え、組織的に作成に当たることが必要です。そのためには、校内で作成に係る協議を行う組織を設けることが重要です。とくに、小・中学校では、特別支援教育コーディネーターを中心に校内委員会等で検討し、職員会議等で全教職員の共通理解を図ることが大切です。

2 小・中学校等への支援体制

盲・聾・養護学校と小・中学校等とが組織的に連携し、計画の作成・実施・評価についての研修や具体的な指導内容・方法等についての協議を行うことが重要です。この場合、盲・聾・養護学校は、障害の理解のための諸検査の実施や個別の指導計画の作成、個に応じた指導のノウハウや教材、評価方法等の専門性を分かりやすく提供することが求められます。

3 計画の引継の体制

対象児童生徒の就学や進学、転学等により、主な支援者（機関）が変更となる場合には、継続して適切な支援が行われるように、本人・保護者と主な支援者（機関）は、次の主な支援者（機関）に計画の管理を引き継ぐようにします。

4 医療、保健、福祉、労働等との連携

小・中学校等においては、関係機関に係る情報について、教育委員会や教育センター、盲・聾・養護学校等から得ることも有効です。教育以外の分野との連携が円滑に行われるよう日常的な機関間の連携が重要であり、計画作成担当機関におけるコーディネーター的役割の者及び関係機関の協力部署及び担当者の明確化を図るなど地域内での連携システムを構築することが大切です。

5 保護者との連携

「個別の教育支援計画」の作成・実施・評価に当たっては、保護者の積極的な参画を促し、保護者の願いや意向、意見などを十分反映させることが大切であり、保護者も支援者の一人であることについて、相互に理解を深める必要があります。

6 個人情報の保護

「個別の教育支援計画」については、個人情報の保護が確保されることが不可欠です。その管理や使用の具体的なあり方について十分に検討することが必要です。

Q2

専門家チームの役割とは？

A

専門家チームは、地域の学校からあげられてきた児童生徒の事例について、LD、ADHD、高機能自閉症か否かの判断を行うとともに、望ましい教育的対応や指導について専門的意見の提示や助言を行うことを目的として教育委員会に設置されるものです。

○ 専門家チームの構成員

専門家チームは、以下のような構成員で編成されます。

- 教育委員会の職員
- 特殊学級、通級指導教室の担当教員
- 通常の学級の担当教員
- 盲・聾・養護学校の教員
- 心理学の専門家
- 医師 等

【必要に応じて】

- 福祉関係者
- 保健関係者
- 対象となる児童生徒が在籍する学校の特別支援教育コーディネーター
- 保護者 等

対象となる児童生徒の状態や学校のニーズに応じて会議を機動的に開催できるようにするためには、構成員の数が多くなりすぎないように考慮することが大切です。

○ 専門家チームの役割

専門家チームの役割としては、以下のようなことが求められています。



LD,ADHD,高機能自閉症か否かの判断

児童生徒への望ましい教育的対応についての専門的意見の提示

学校の支援体制についての指導・助言

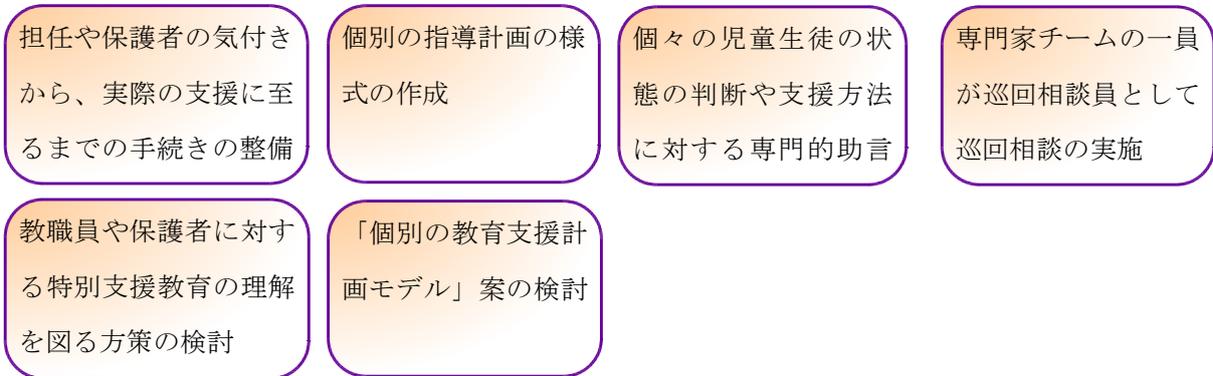
保護者・本人への説明

校内研修への支援等

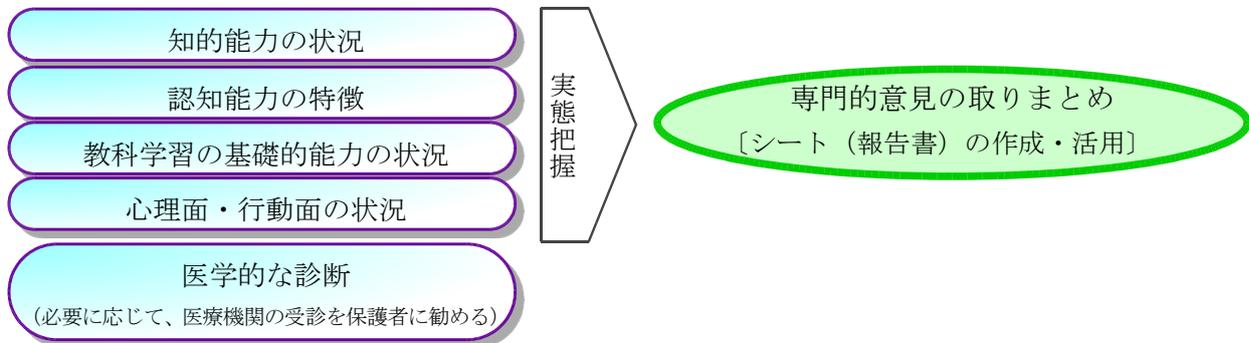
○ 北海道における専門家チームの設置

平成15・16年度「特別支援教育推進体制モデル事業」の推進地域の教育委員会に設置しました。構成員は、教育委員会の職員、学識経験者、臨床心理士、医師（児童精神科医、小児科医）、盲・聾・養護学校教員、小・中学校教員、特殊教育センター所員等です。

○ 実際に果たした役割



○ LD、ADHD、高機能自閉症か否かを判断する方法・手続き



○ 専門的意見を学校に提示する方法・手続き

学校が適切に理解できるように手続き等を明確にしておく必要があります。例えば、

- ・教育委員会をとおして特別支援教育コーディネーターに伝える。
- ・専門家チーム会議において解説を加え、出席した当該学校の特別支援教育コーディネーターに伝える。
- ・事前に学校へ提示し、巡回相談員がコーディネーター等に対して解説する。など

○ 成果と課題

成果

- ・LD等か否かを判断し、学校に対して専門的意見を示すことで、児童生徒の理解が深まり、校内において具体的な支援を行うことができた。
- ・保護者の理解を得る際に配慮することや個に応じた指導の進め方について研修するとともに、生徒指導上の課題との関連や他の児童生徒への対応などについて、検討することができた。

課題

- ・専門家チームでのLD等か否かを判断や教育的対応の検討効率的に進めるために、就学時における相談など、地域の教育相談のシステムとの連携を図る必要がある。

Q3

地域支援のネットワークはどのように築いたら？

A

地域全体で障害のある幼児児童生徒の多様な教育的ニーズに柔軟に対応していく体制を構築するためには、盲・聾・養護学校や小・中学校、医療・福祉・労働機関等の専門機関が連携協力する支援のためのネットワークづくりが必要です。

○ 地域支援のネットワークの構築にむけて

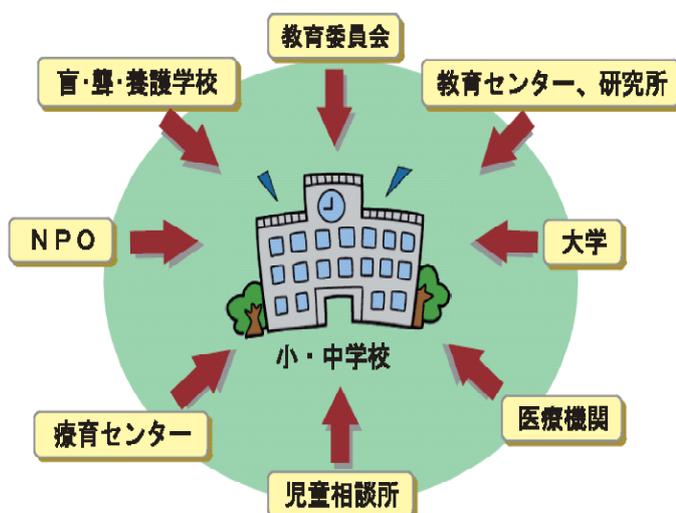
地域支援におけるネットワークの構築にむけて、以下のような地域の教育資源等を実状に即して生かす工夫を行うことが考えられます。

- ・盲・聾・養護学校のセンター的機能のネットワークの生かした組織
- ・市町村教育委員会が中心となる組織
- ・療育センターや保健福祉事務所圏域等の相談ネットワークを活用した組織
- ・民生・児童委員、家庭相談員、大学等の相談機関、子育てサークル等地域の関係団体との連携の充実を図る組織

○ 地域支援のネットワークの活用

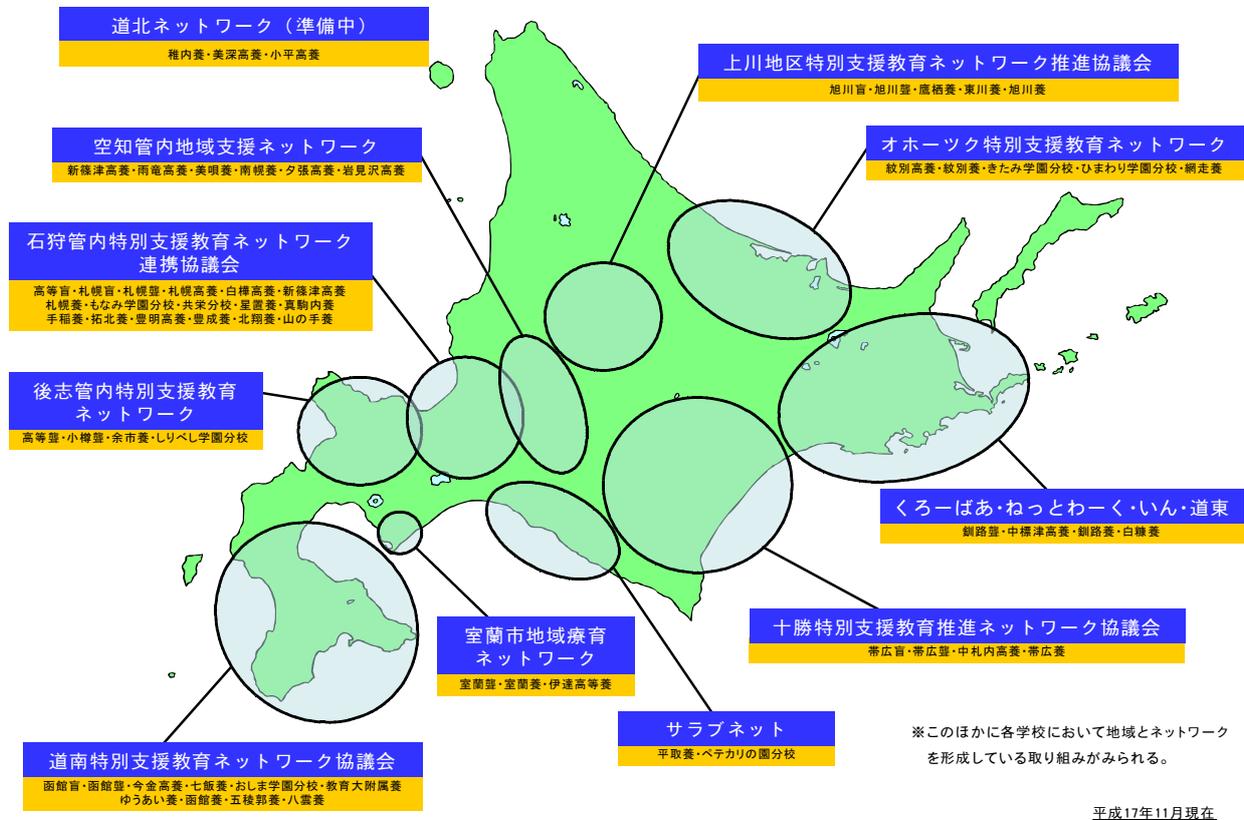
LD、ADHD、高機能自閉症等への支援について、校内の取組だけでは十分でない場合には、地域の教育、医療、福祉、労働等の関係機関と連携して、支援を行うことが大切です。特に、障害のある幼児児童生徒への専門的な教育を行っている盲・聾・養護学校や教育センター等と、教育相談や研修会の実施などにおいて連携することが考えられます。

地域支援のネットワーク（単一又は複数の市町村を網羅する支援体制）がある場合には、それを積極的に活用するようにします。



○ 北海道における盲・聾・養護学校の地域支援ネットワーク

盲・聾・養護学校を中心とした地域支援ネットワークは、これまでの教育相談のネットワークから地域のセンター的役割を發揮するためのネットワークへと転換されてきています。支援の内容としては、特別支援教育等に係る情報の提供や教育相談、特別な教育的支援が必要な幼児児童生徒の支援内容、方法の検討など、地域や学校の実状に応じた取組が進められています。



●事例(理解・啓発)

北海道東川養護学校では、特別支援教育のセンター的機能を發揮するために、学校として提供できる支援の内容を明らかにして、理解・啓発用のポスターを作成し、管内の学校、関係機関等に配布しています。

こんな子どもたちはいませんか?
文字を書くのが苦手な、
ひらがなで書けるだけの子供も
います。

このように落ち着き・不安・心配
などは、子ども達がいかに
びびりながら生活している
可能性があります。

こんなことで困っていませんか?
勉強が苦手な子もいます。
授業中に集中できない子も
います。

「みんな違って
みんな才能がある」
(個性を大切に育てよう)

**み手伝いします!
特別支援教育**

特別教育から特別支援教育へ
従来の特別教育の延長の枠を超えて、
個別のニーズに応じた支援を提供する
体制を整えています。

東川養護学校のお手伝い
・ 気になる子どもを理解するための資料や情報を紹介します。
・ 気になる子どもに対する個別の指導方法、教材の工夫などを
一緒に考えます。
・ 特別支援教育と子どもとの関係等に関する研修会を開催し
ます。
・ 体験学習や学習交流の場や施設訪問等を提供します。

特別な支援が必要な子どもたち
LD
読書や算数・国語・理科・社会・英語などの
学習が苦手な子どもや、授業中に集中でき
ない子ども、授業中にしゃべりすぎる子
どもなどです。
ADHD
授業中に集中できない、授業中や授業
後、周囲の話を聞かず、授業内容が
わからず、授業中にしゃべりすぎる子
どもなどです。

高橋浩由朗先生
特別支援教育コーディネーター、特別
支援教育推進委員、特別支援教育
実践、指導実践の経験と知識を
活かして、特別支援教育の推進
に尽力しています。

まぎゅこ相談下さい!
北海道東川養護学校
TEL (0166) 02-4500
FAX (0166) 02-4507
〒071-1410 北海道東川市東川町五丁目
0166-024500

Q4

広域特別支援連携協議会とは？

A

広域特別支援連絡協議会とは、都道府県レベルにおいて障害のある子どもの指導・支援にかかわる教育、福祉、医療、労働等の関係部局の連携協力を円滑にするためのネットワークです。この協議会は教育委員会、保健福祉部局、衛生部局、労働部局及び大学やNPO等の関係者で構成される組織です。

○ 広域特別支援連携協議会の設置

各関係行政部局や大学、NPO等の関係者が、それぞれの専門的な支援内容等の情報を共有することにより、障害のある子どもの多様なニーズに応え、総合的な支援を行うことができます。そして、都道府県レベルにおいても、保健所、福祉事務所、公共職業安定所、市区町村教育委員会等具体的な支援を行う実施機関が総合的な支援を確実に行うことができるようになります。



例えば、保健福祉部局が所管する保育所等の情報は、協議会を通して学齢前の早期教育相談において共有され、関係機関の幅広い連携へとつながります。また、協議会における労働部局等との共通理解及び協力により、就労の実施や就労後のフォローアップの充実へとつながります。つまり、この協議会が有効に機能することにより、障害のある子どもを乳幼児期から卒業後まで、一貫して支援していく統括的システムが構築されることとなります。

○ 協議会の役割

- ① 支援地域の設定とネットワーク形成（例えば、障害保健福祉圏域と整合性をとり、弾力的に設定）
- ② 個別の教育支援計画（個別の支援計画）モデルの策定
- ③ 研修、情報提供、相談に関する総合的な支援体制の構築等

問題行動等に対応するため関係機関とのネットワークが形成されている場合には、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への対応方策と生徒指導上の諸問題への解決方策と重なる場合も考えられることなどから、相互に関連を図ることも大切です。

○ 多様なニーズに対応する特別支援教育を地域で支える参加型のネットワーク

障害のある子どものニーズに応じた教育的支援を適切に行うために、実務担当レベルのネットワークとして、「支援地域における特別支援連携協議会」の設置も必要です。その場合、盲・聾・養護学校の教育相談ネットワーク（前述）を活用したり、市町村教育委員会が中心となって行う組織が考えられます。



広域特別支援連携協議会（都道府県レベルネットワーク）

都道府県教育委員会、各地域代表教育委員会、福祉・医療・労働等関係機関、大学、NPOとの具体的連携協力

- ・ 支援地域の設定とネットワークの形成
- ・ 個別の教育支援計画（個別の支援計画）のモデル策定
- ・ 研修、情報提供、相談支援体制（就学相談を含む）の構築等



●北海道では

北海道教育委員会では、LD、ADHD、高機能自閉症等の幼児児童生徒を含め、障害のある幼児児童生徒に対する支援体制の整備を促進するため、教育、医療、保健、福祉、労働等の関係部局、大学、親の会、NPO等の関係者からなる「広域特別支援連携協議会」を設置しました。

また、この事業は、発達障害者支援法の施行も踏まえ、厚生労働省の「発達障害者支援体制整備事業」の担当部局である保健福祉部と連携協働して実施しています。

北海道では、平成17年10月27日に「広域特別連携協議会」と「発達障害者支援体制整備検討委員会」の第1回合同会議が行われました。医療や福祉、労働、教育などの関係機関が、所管事業の枠を超えて一堂に会し、発達障害者の乳幼児期から成人期までの一貫した全道的な支援体制の構築を目指すための協議が行われました。

Q5 盲・聾・養護学校と連携を図るには？

A

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・聾・養護学校と連携を図ることが大切です。

現在、盲・聾・養護学校では、センター的機能の充実を図るための取組を行っており、具体的には、研修会等の実施、小中学校等への講師派遣、教育相談の実施などを行っています。

以下、6つのセンター的機能を紹介します。

- 教員への支援機能 「課題のある児童生徒の指導に困っている先生を支援します！」



小学校の先生

学習面や生活面で気になる児童生徒をどのように指導していったらいいですか？

- 児童生徒の教育的ニーズを的確にとらえるために、行動の理解、心理検査の実施や解釈等から実態を把握することが必要です。
- 教育的ニーズを踏まえた指導内容・方法の工夫が大切です。
- 児童生徒の困難さに応じた教材・教具の活用が効果的です。



特別支援教育コーディネーターの先生

- 相談・情報提供機能 「児童生徒についての相談や指導に関する情報を提供します！」



保護者

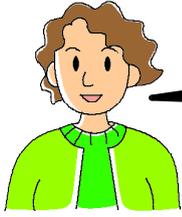
子どもの発達が気になるので、かかわり方や進路について相談したいのですが？

- 子育てに関する悩みや不安を解消し、児童生徒と保護者の方が安定した気持ちでよりよい生活ができるように、児童生徒の発達の状態の把握と、家庭や学校でのかかわり方についての相談を行います。
- 卒業後の進路に関する情報、支援費等の福祉制度に関する情報、親の会の情報等、特別支援教育にかかわる様々な情報を提供いたします。



特別支援教育コーディネーターの先生

○ 児童生徒等への指導機能 「教育的なニーズを把握して適切な指導を行います！」



中学校の先生

LD等、特別な教育的支援が必要な児童生徒への指導を行ってくれるのですか？

○「通級による指導」やいわゆる「巡回による指導」で一人一人の教育的ニーズに応じた指導を実施します。
○児童生徒への指導に当たっては、保護者の了解を得た上で幼稚園、小・中学校、高等学校と十分に連携を図りながら計画的に実施いたします。



特別支援教育コーディネーターの先生

○ 関係機関等との連絡・調整機能 「関係機関と連携することができるように連絡・調整をします！」



高等学校の先生

連携を図ることができる関係機関は、どのようなところがありますか？

○福祉や医療、労働機関等の関係機関についての情報の提協や連携・調整を行います。



特別支援教育コーディネーターの先生

○ 研修協力機能 「先生や保護者の方々の研修に協力します！」



中学校の先生

ADHDや高機能自閉症等の児童生徒に対する指導法について研修したいのですが？

○夏季や冬季の長期休業を利用して、様々な研修会や講演会等を公開しています。
○校内研修会や地域で行われる研修会等に講師を派遣します。



特別支援教育コーディネーターの先生

○ 施設設備等の提供機能 「障害のある方の余暇や生涯学習、交流活動を支援します！」

ボランティア



先生

盲・聾・養護学校の施設設備を利用することができますか？

○障害のある児童生徒の休日が充実するような活動の機会や施設設備の提供をします。
○障害のある方の生涯学習の支援として、文化、芸術、スポーツ等の活動の機会や、施設設備の提供をします。
○障害のある方が地域の人々と交流することができるように、積極的に学校を公開するなどの理解・啓発活動を行っています。

保護者

卒業生



特別支援教育コーディネーターの先生

Q6

これからの特殊学級や通級指導教室の担当者の役割とは？

A

今後、特殊学級等は「特別支援教室（仮称）」に転換されます。

そのため、特殊学級や通級指導教室では、LD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒も含め、障害のある児童生徒が適切な指導及び必要な支援を受けることができるように、現行制度において、弾力的な取組を工夫することが求められています。

現時点から、特殊学級や通級指導教室との担当者との密接な連携を行いLD等の児童生徒への支援の在り方について積極的に取り組むことが大切です。

○ 児童生徒を支援する校内リソースの担当者としての役割

<通常の学級の担任からの相談への対応>

- ・ 特殊学級や通級指導教室の担当者として、児童生徒の理解と解釈について多角的な視点で総合的な解釈になるように心がけます。また、組織的な援助や関わりを視野に入れて説明します。

<学年会での支援の在り方の検討>

- ・ 児童生徒の緊急課題の見極めや言動について解釈をしていきます。
- ・ 支援の方法や具体的な配慮の仕方、教材の提供等について助言します。
- ・ 学年としての共通理解が図られるように話し合いをします。

<児童生徒へ直接支援をする場合の留意点>

- ・ 通常の学級の担任の指導内容やねらいに沿えるように事前に話し合いをもちます。
- ・ 実際の指導場面では、支援する児童生徒へ個別に関わるることについて周りの児童生徒の動向に注意しながら、十分に配慮していきます。
- ・ 学校行事等では、組織の中の一員として動きつつ、担任との連携のもと、さりげない支援をしていきます。

○ 担任からの依頼で行う個別指導や少人数指導

- ・ 通常の学級の担任から個別指導を依頼された場合、本人の意見をよく聞き、支援してほしいことを把握して指導内容を考えます。
- ・ 通常の学級の担任から少人数での支援を依頼された場合、指導のねらいとして、

集団で学習する方法を学ばせる、ソーシャルスキルを養う、友達とのかかわり方を学ばせるなど、ねらいを明確にしながら指導に当たります。

- ・本人にとっての精神的な支えとなるような居場所づくりをしたり、相談相手として支えていくことも重要なことです。
- ・特殊学級や通級指導教室の担任等との協力体制の在り方については、独立行政法人国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究「小・中学校における障害のある子どもへの教育の支援体制に関する研究（H16～H18年度）」を参考にし、取り組むことが大切です。（P80 コラム1を参照）

○ 校内委員会への協力と専門的な知識の活用

- ・児童生徒について知り得ている情報を校内委員会へ提供していきます。
- ・校内委員会で個別の指導計画を作成する場合、話し合いに参加して、担当者として援助できることや役割を明確にしていきます。
- ・校内委員会での話し合いの中では専門用語を使用しないでわかりやすく児童生徒の状況を説明するようにします。
- ・教室での具体的な支援の方法や具体的な教材・教具について示したり、アイデアを提供していきます。

○ 保護者への支援（教育相談等）

- ・通常の学級の担任から依頼があって保護者の相談を行う場合はあらかじめ担任から情報を収集します。
- ・担任とも相談しながら保護者との面談は継続して支援していきます。
- ・担任とともに保護者を支援する場合には、担任への支援も視野に入れて、補助的な立場で支援していきます。
- ・保護者や担任から要望があれば専門機関についての情報も提供します。



○ コーディネーターとの連携

- ・校内の特別支援教育コーディネーターは、定期的に情報交換を行います。
- ・不定期な場合は、情報交換の方法を工夫し、校内事情の把握に努めます。
- ・コーディネーターから援助の依頼を受けた場合は、校内におけるコーディネーターとの役割分担を明確にして効果的な支援体制が構築できるように協力します。

Q7

大学、教育センター、相談機関 の機能とは？

A

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についての専門的な判断や障害の特性に基づく適切な指導が必要になることから、大学、特殊教育センター、相談機関（児童相談所等）など、外部の専門家からの助言を受けたり、利用できる機能があります。

特に、各機関においてはW e b ページを作成しており、様々な情報が掲載されていますので、日頃から情報を収集するなどして、密接な連携に努めることが大切です。

○ 大学との連携

大学では、心理カウンセラーや臨床心理士など、心理学の専門家による教育相談を行っている場合があります。また、障害の理解や障害特性に応じた指導内容、方法についての助言を受けることにより、多角的な視点で児童生徒を捉えることができます。このことにより授業実践の充実や教師の専門性の向上につながります。

○ 北海道立特殊教育センターとの連携

北海道立特殊教育センターは、北海道における特別支援教育の振興を図るために設置されており、道民の特別支援教育に関する相談や教育関係職員に対する研究や研修等に関する事業を行っています。

教育相談事業では、障害のある乳幼児や児童生徒について、障害等の状態を総合的な観点からの的確に把握し、保護者や関係者等に対して就学や学校教育等についての教育相談を行っています。教育相談には4つの形態があり、主な内容は次の通りです。

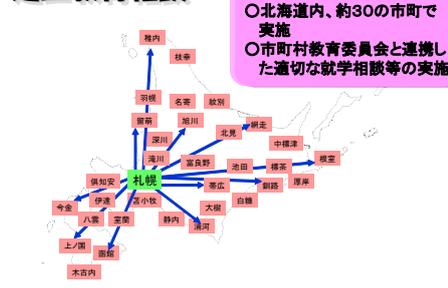
◇ 来所教育相談

来所が可能な障害のある乳幼児や児童生徒の保護者や関係者に対して、併設機関である北海道児童相談所や北海道立心身障害者総合相談所の専門的機能を生かして、就学や学校教育等についての相談を行っています。

◇ 巡回教育相談

来所が困難な障害のある乳幼児や児童生徒の保護者や関係者などに対して、道内の約30の市町にセンターの所員が出向いて行っています。（毎年、6月～9月の期間）

巡回教育相談



◇ 訪問教育相談

幼児や児童生徒が所属する幼稚園や小・中学校等からの要請により、各学校等にセンターの職員が訪問し、行動観察等に基づいた指導内容・方法等に関する相談を行っています。日常の教育活動の中の様子から、より具体的な指導や支援の方法等について助言を受けることができます。

◇ 電話や手紙・Eメール等による相談

保護者からの電話や手紙・Eメール等により相談を受けることができます。学校の担任等の関係者から、児童生徒等の指導上の工夫や配慮点などについても相談することができます。

研究・研修事業では、幼稚園、小・中学校、盲・聾・養護学校、高等学校等における教育上の課題に応じた研究や特別支援教育にかかわる教師の基礎的、専門的な実践力を図るための研修講座等の実施をしています。障害のある子どもの指導の在り方や日常の授業改善の視点についての助言を受けることができ、教師の基礎的、専門的な実践力の向上につながります。

広報啓発・情報教育事業では、機関誌や指導資料等の発行及び特別支援教育に関する様々な情報を提供しています。また、Webページでは、特別支援教育に関する情報や障害のある子どもの指導内容・方法に関する内容等を閲覧することができます。

○ 児童相談所との連携

児童相談所は、児童福祉法に基づき、各都道府県・指定都市に必ず1つ以上設置されています。道内には、児童相談所が分室を含めて10カ所あります。

また、児童相談所の内容としては右の表のような内容を行っており、児童（満18歳に満たない者）及びその家庭に関する問題についての相談や、児童及びその保護者の指導などを行っています。

児童相談所における児童相談の内容

種 別	内 容	
養護相談	父又は母等保護者の家出、失踪、死亡、離婚、入院、稼働及び服役等による養育困難児、棄児、迷子、被虐待児、被放任児、親権を喪失した親の子、後見人を持たぬ児童等環境的問題を有する児童、養子縁組に関する相談	
保健相談	未熟児、虚弱児、ツベルクリン反応陽転児、内部機能障害、小児喘息、その他の疾患（精神疾患を含む）を有する児童に関する相談	
障害相談	肢体不自由相談	肢体不自由児、運動発達の遅れに関する相談
	視聴覚障害相談	盲（弱視を含む）、ろう（難聴を含む）等視聴覚障害児に関する相談
	言語発達障害等相談	構音障害、吃音、失語等音声や言語の機能障害をもつ児童、言語発達遅滞、注意集中障害を有する児童等に関する相談
	重症心身障害相談	重症心身障害児（者）に対する相談
	知的障害相談	知的障害児に関する相談
	自閉症相談	自閉症若しくは自閉症同様の症状を呈する児童に関する相談
非行相談	ぐ犯行為等相談	虚言癖、浪費癖、家出、浮浪、乱暴、性的逸脱等のぐ犯行為、問題行動のある児童、警察署からぐ犯少年として通告のあった児童、又は触法行為があったと思量されても警察署から法第25条による通告のない児童に関する相談
	触法行動相談	触法行為があったとして警察署から法第25条による通告のあった児童、犯罪少年に関して家庭裁判所から送致のあった児童に関する相談
育成相談	性格行動相談	児童の人格の発達上問題となる反抗、友達と遊べない、落ち着きがない、内気、緘黙、不活発、家庭内暴力等性格行動上の問題を有する児童に関する相談
	不登校相談	いわゆる登校（登園）拒否等学校教育法に基づく学校（幼稚園を含む）及び児童福祉法に基づく保育所に在籍中で登校（園）できない、又はしていない状態にある児童に関する相談
	適性相談	進学適性、職業適性、学業不振等に関する相談
	しつけ相談	家庭内における幼児のしつけ、児童の性教育、遊び等に関する相談

（児童相談所HPより引用）

Q8

医療機関や療育機関との連携の在り方とは？

A

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、医療、療育、心理等の外部の専門家との連携が求められます。

障害のある子どもの発達を支援するためには、早期発見から早期療育、学齢期への円滑な移行など年齢に応じた指導・支援が大切です。

学校教育が医療機関や療育機関と連携することによって、乳幼児期からの一貫した指導・支援が充実します。

○ 医療機関との連携

LD、ADHD、高機能自閉症は、「中枢神経系に何らかの機能不全がある」と推定されています。原因は完全に解明されていないため、医学的に根本的な治療をする方法もないというのが現状ですから、児童精神科医との連携が必要です。

特に、ADHDについては、薬物療法など医学的な診断や治療が必要な場合があるため、医療との連携を図ることが大切です。また、障害についての理解や学校教育に関する医師からの助言を受けるなど医療機関と積極的に連携を図り、LD、ADHD、高機能自閉症の子どもに対する支援体制を構築することが必要です。



○ 療育機関との連携

療育機関は、障害の早期発見と早期療育、相談支援を主な機能としており、障害や発達に関して支援を必要とする子どもとその家族を対象に療育・支援を行っています。幼児期からの指導の経過や配慮点などが継続的に学齢期に引き継がれ、一貫した指導・支援が行えるように連携することが必要です。

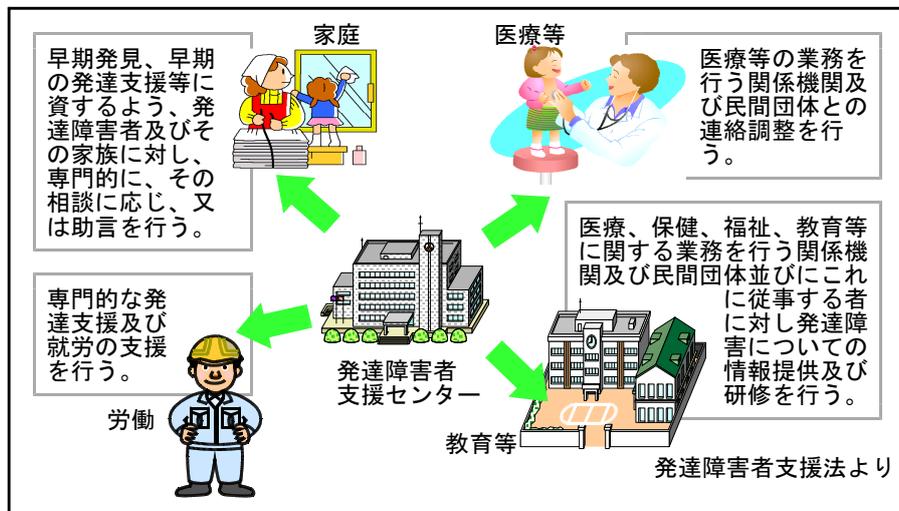
療育機関としては、障害種別や程度によって、障害児療育センター（肢体不自由児総合療育センター）、障害児施設（知的障害児、ろうあ児、肢体不自由児等）、自閉症・発達障害者支援センター、児童デイサービス事業（母子通園センター・子ども発達支援センター等）などがあります。

◇ 児童デイサービス事業（子ども発達支援センター、母子通園センター）

子ども発達支援センター（母子通園センター）の児童デイサービス事業は、各市町村が障害や発達に遅れのある就学前の幼児や特に指導が必要と認められる児童に対して、相談支援と個別的・集団的指導を行い、幼児・児童の発育・発達を促し、円滑な社会生活へつなげることを目的として行われています。道内には、75のセンターがあります。

◇ 北海道発達障害者支援（地域）センター

発達障害を有するために日常生活又は社会生活に制限を受ける者及びその家族等（以下、発達障害者等という）に対する支援を総合的に行う地域の拠点として、発達障害者等に対し専門的視点から支援を行うとともに、市町村の体制整備並びに医療、保健、福祉、教育及び就労等の関係機関及び民間団体等との連携強化等により、発達障害者等に対する地域における支援体制の整備を推進し、発達障害者等の福祉の向上を図ることを目的としています。



道内では、平成14年から函館市に「北海道発達障害者支援センター」を開設しています。平成17年からは帯広市・旭川市に「北海道発達障害者支援地域センター」を開設しています。また、札幌市には「札幌市自閉症・発達障害支援センター」（札幌市自閉症者自立支援センター内）を開設しています。

◇ 北海道障害者総合相談支援センター

障害のある人が地域で安心して生活できるよう、年齢、障害種別等を超えて総合的な相談支援を行うとともに、市町村における地域生活支援体制の構築に向けて必要な支援を行うために14の保健福祉事務所圏域（支庁）ごとに設置されています。（平成17年11月現在、12圏域に設置）



Q9 幼稚園、小・中学校、高等学校との連携はどのようにしたら？

A

幼稚園や保育所と小学校、小・中学校や中・高等学校などの学校間の接続、学校卒業後の進路先との連携において、引継ぎの不十分さや指導の連続性が保てないなどの課題がみられます。

「個別の教育支援計画」や「個別移行支援計画」などを有効に活用し、障害のある子どもに長期的な見通しをもって、一貫した支援ができるようにします。

○ 幼稚園や保育所と小学校との連携

- ・ 保護者の了解を得た上で、小学校入学前から幼稚園や保育所との連携を図り、幼稚園や保育所における幼児の活動の様子を観察したり、小学校入学後に幼稚園、保育所の職員の参観などを行います。
- ・ 発達支援センター(母子通園センターなど)に通う幼児については、発達支援センターの職員との情報交換を行い、幼児の発達の状況や配慮事項について入学前から確認をしておきます。

○ 小・中学校や中・高等学校の学校間の連携

- ・ 在学中から学校における生活や学習の様子を小・中及び中・高の教師(コーディネーター)が観察することが入学後の対応にとって大変有効です。
- ・ 通常の学級においても「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を作成し、指導の一貫性を保つことも必要です。
- ・ 人とのコミュニケーションに課題があり友達とのトラブルが多い、不登校の様子がみられる児童生徒については、引き継ぎは綿密に行い、本人・保護者に安心して就学できるように配慮をします。

○ 学校卒業後の関係機関との連携

- ・ 学校卒業を迎える生徒には、在学中から福祉や労働に関するサービス内容等の情報やジョブコーチ(職場適応援助者)の活用などの情報提供を行います。
- ・ 就労に向けたスムーズな移行を迎えるために職場実習の実施などを通して、就労先との連携を図ることが大切です。

Q10

卒業後の就労に向けて労働機関の機能とは？

A

LD、ADHD、高機能自閉症等の学校卒業後の就労を支援するために必要な体制の整備が必要であり、公共職業安定所、地域障害者職業センター、障害者就業・生活支援センター、社会福祉協議会、教育委員会その他の関係機関及び民間団体相互に連携しながら、生徒の特性に応じた適切な就労の機会の確保が求められています。

ハローワーク（公共職業安定所）や地域障害者職業センター等と連携しながら、卒業後の就労に向けた支援の在り方について研究することが大切です。



○ 地域障害者職業センター

地域障害者職業センターは、地域における職業リハビリテーションの中核として、障害者に対して職業評価、職業指導、職場適応援助者（ジョブコーチ）による支援事業、職業準備支援事業、OA講習等、障害の種類及び程度に応じた具体的な支援を行っています。また、事業主に対して雇用管理に関する助言・援助も行っています。北海道には「北海道障害者職業センター（札幌市北区）及び旭川支所があります。

●●●ジョブコーチによる支援事業●●●
障害者の就職及び職場適応をすすめるために、ジョブコーチを職場に派遣し、障害者に対する直接的・専門支援と合わせて、企業の担当者や職場の従業員に対して、障害を理解するための援助、必要に応じて仕事の内容や職場環境の改善等の助言等を行います。



●障害者就業・生活支援センター

就職や職場への定着に当たって就業前における支援とあわせ、生活面における支援を必要とする障害者を対象として、就業及び日常生活、社会生活上の相談・支援を一体的に行う施設です。以下のセンターは社会福祉法人が運営しています。

- ・札幌障害者就業・生活支援センター（サポートinサッポロ）
- ・小樽後志地域障害者就業・生活支援センター（ひろば）
- ・函館障害者就業・生活支援センター（すてっぷ）

Q11

親の会等ではどのような活動をしていますか？

A

LD、ADHD、高機能自閉症関係の親の会やNPOとしては、各地方に支部組織をもっており、次の3つの団体があります。この他にも各地域ごとに積極的に活動を行っているいくつかの関係団体があります。

○ 全国LD（学習障害）親の会

平成2年に設立し、主な活動としては、関係行政機関に対するLDへの理解を高めるための活動、日本LD学会等の研究者等との交流など社会的理解の向上に取り組んでいます。41都道府県に54団体があります。保護者の勉強会、キャンプ、算数教室、有識者の講演会、子育て報告会、学校・職場見学会等を行っています。

連絡先 住所：〒162-0823 東京都新宿区神楽河岸1-1 東京ボランティアセンター気付27号
電話：なし FAX：020-4669-0604（A4、1枚以内のみ受信可）
E-mail：jpad@mbm.nifty.com URL：http://www.normanet.ne.jp/~zenkokld/

○ 特定非営利活動法人（NPO法人）えじそんくらぶ

平成10年に設立し、平成14年にNPOとなる。主な活動としては、ADHDのある子どもとその家族の支援のほか、最新情報の収集と研究等に取り組んでいます。15都道府県にえじそんくらぶの会があり、講演会の開催、個人・集団指導、SST、カウンセリング、会報誌発行等を行っています。

連絡先 住所：〒358-0003 埼玉県入間市豊岡1-1-924
電話：なし FAX：042-962-8683
E-mail：info@e-club.jp URL：http://www.e-club.jp

○ 社団法人 日本自閉症協会

昭和43年に自閉症児親の会全国協議会を結成し、平成元年に社団法人となる。主な活動としては、医療、教育、福祉、労働問題等の行政活動を中心に、研究、資料収集、療育キャンプ、保護者研修、福祉相談、機関誌等の発行を行っています。全都道府県に支部があります。

連絡先 住所：〒104-0044 東京都中央区明石町6-22ダヴィンチ築地2 6F
電話：03-3545-3380 FAX：03-3545-3381
E-mail：asj@mub.biglobe.ne.jp URL：http://www.autism.or.jp

Q1

支援の必要な子どもを含めた学級経営とは？

A

LD等の児童生徒への支援を進めていくに当たって、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になります。その基盤として、日ごろから、一人一人の個性をよさとして認め合ったり、一人一人の違いをお互いに認め、尊重し合う雰囲気をつくる学級経営に努めることが大切です。

○ 何でも話せる雰囲気をつくる

間違ふ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など、他の子どもを認め合える学級の雰囲気をつくるようにします。とりわけ、学年があがるにしたがって、優劣を気にしたり自尊心が強くなる傾向があります。できないで人を判断したり、できないことを恥ずかしく思うあまり、思っていることを話しにくい学級になる傾向がみられることから、どんな答えでもその答えの「よさ」を見つけ教師が言語化してあげることが大切です。他の児童生徒にも、人の意見の「よさ」を見つけ、認めながら自分の意見を述べるよう促します。そして児童生徒の中に『違いを認め合える雰囲気』をつくるように指導します。



君の考えは〇〇〇がと
てもいいね

そうか、こうすればいいんだ。
また頑張ろう！



○ 一人一人が活躍できる場をつくる

児童生徒一人一人の得意不得意やよさに着目していくことが基本です。配慮が必要な児童生徒は、本人なりに努力していても、なかなか周りに評価されないことが多くなりがちです。努力が実を結ばないと、人は徐々に意欲を失ったり、自信をなくしたり



してしまいます。逆に、ほめられたり人から認められると、認められた面をさらに伸ばそうと意識が強くなります。どの子にも学習や生活の場面で、自己有用感や満足感を味わうことができる機会を多く設定するよう心がけましょう。

○ 子どもの困難について理解を促す

支援が必要な児童生徒の多くは、日常的に他の児童生徒には理解しにくい行動を取ることがあります。児童生徒も、理由が分かれば納得でき、トラブルになるような対応を避けることができますが、分からないと感情的に対応したり、敬遠してしまう状況をつくってしまいます。行動の背景や意味について、「あなたは〇〇を見て〇〇だと思ったから〇〇したんだね」というように言葉で表現することで、周りの児童生徒に自然に理由を説明することができます。



○ 禁止の表現はできるだけ避ける

「〇〇したらだめでしょう」「何やってるの」と行動を禁止する言葉をつい使ってしまうがちですが、支援の必要な児童生徒は「これはだめということは次はこうしたらいいんだ」と考えて、適切な行動に調節しにくいことが多いです。しかも、いつも担任から注意されている姿を目にすることで、他の児童生徒もその子を低く評価してしまう危険があります。できるだけ具体的に、やるべきことを促すような言葉がけをしましょう。

○ 教師が対応のモデルを示す

児童生徒は教師の日常の態度や言動から多大な影響を受けます。担任がどのように配慮しているのか、いろいろな場面での対応を実際に目にすることで、自分達もどのように接したらよいか理解していきます。LD等の児童生徒の学習や生活上の困難さやつまずきについては、本人が困っている現れであることを理解して、共感的にかかわっていくことが重要です。

○ 他の児童生徒をサポートに

支援の必要な児童生徒は、どうしても気になったり気を遣うことが多くなります。それによって、他の児童生徒に我慢をさせたり、待たせたりすることもしばしば起こります。他の児童生徒にとって不公平感が募ると、担任に対する不満からいじめに発展することも考えられます。担任一人で対応するだけでなく、児童生徒も支援者としての役割を意識できるようにすることが大切です。

Q2

他の児童生徒への理解・啓発はどのように進めたらよいか？

A

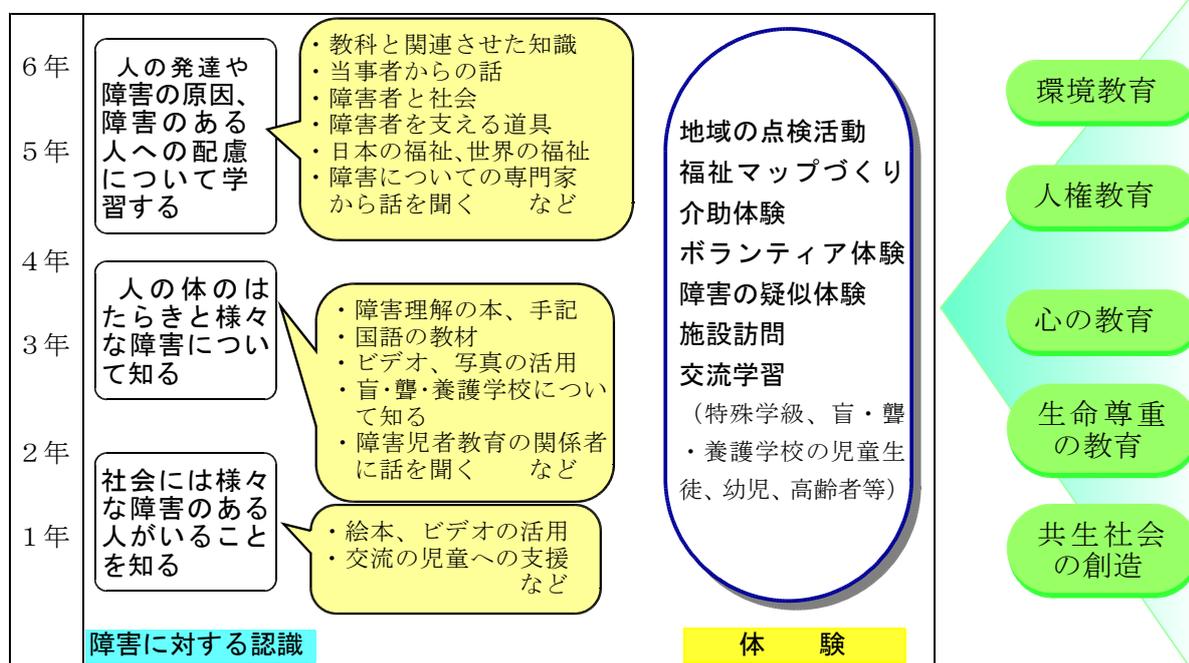
総合的な学習の時間や道徳などの時間を活用して、教育課程に位置付けて学校全体で児童生徒に障害に対する正しい理解を促すとともに、日ごろから偏見のない態度を育成することが大切です。日常の先生方の態度や言動から子どもたちは多大な影響を受けますから、授業として取り扱うだけではなく、一人一人の違いや個性を尊重し大切に思っていることを先生方自身の行動で示すことが大切です。

○ 障害について正しい理解を促す

特別支援教育を校内で具現化していくためには、児童生徒の理解が不可欠です。しかし、理解の仕方は年齢段階によっても異なりますから、障害を理解する指導等を教育課程に位置付けて、学年段階でカリキュラムを組み、系統的に指導を進めることが望ましいです。授業を通じて、一般的な障害の理解から相手の困難に対する共感的理解を促したり、できないことや難しいことも、みんなの理解と支援があれば克服できることなどに気付かせることが大切です。そして、社会の中の障害のある人だけではなく、身近な友達も、実は支援を必要としている存在であることに目を向けさせることが大切です。

※障害を理解するための年間指導計画例

ねがい 「一人一人のよさに気づき互いに認め助け合う児童を育てたい」



○ 必要としているサポートと上手にサポートしている事例で伝える

児童生徒の生活の場は学級内だけではありません。学年や学校全体で行う教科や学校行事、学年縦割りでの活動などさまざまな場面が想定されますから、校内委員会等で共通理解された児童生徒の対応は、全校的に徹底されることが必要です。

教師が知っているだけではなく、児童生徒にも学級や学年を越えて、配慮の仕方について伝えておくことはとても大切です。その際、個人名や障害名で配慮を要請するのではなく、必要としている具体的なサポートの内容や、以前から上手にサポートできている事例を取り上げながら、場面に応じた支援方法を伝えることが必要です。

○ 支援体制や支援の仕方についての理解・啓発を図る

LD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒の障害に関する理解を図るとともに、個別指導の必要性やパニックなどの行動問題への対応の仕方についても周囲の児童生徒に理解・啓発することが大切です。クラスメイトは日常的に本人にかかわることが多い良き支援者であることから、正しい障害に対する理解・啓発に努めることが大切です。正しい知識を知らされないまま対応している場合があるので留意することが必要です。

コラム2 「よいところ」を伸ばそう

北海道教育委員会ホームページ (<http://www.dokyoi.pref.hokkaido.jp/>) の相馬秋夫教育長のページ～保護者の皆さん、子ども達に夢をもたせよう～からの引用です。

子どもを育てる視点として、最も基本的な大人の心構えが示されています。障害があってもなくても、大切な大人の心構えです。



「よいところ」を伸ばそう

北海道教育委員会ホームページ 相馬教育長のページ
～保護者の皆さん、子どもたちに夢をもたせよう～から

- 子どもの頃は、ほめられて認めてもらえるとてもうれしいものです。
- 認められると頑張ろうという気持ちになりますし、仲間を作っていく時のきっかけにもなるでしょう。
- だれでも一つは「よいところ」を持っており、そして、それをどう生かし、伸ばしていくかが私たち大人の責務であると思います。大人の一言で子どもは変容する可能性を秘めています。
- また、「よいところ」を伸ばし育てていくことが、心の豊かさにも大きく繋がっていくものと思います。

Q3

他の児童生徒への理解・啓発を図る授業はどうしたらよいか？

A

いわゆる軽度発達障害の児童生徒にとって、身近なよき支援者として、同級生の理解と協力等を得ることが最も大切になります。障害についての正しい理解と認識をもたせるための授業を計画的に実施することが必要です。また、特定の児童生徒について理解を図るための授業が求められる場合も考えられます。

○ 授業を通じて理解を進める

総合的な学習の時間等で、障害児・者や高齢者と触れ合う機会や体験等を設定する学習がみられますが、直接体験だけでなく、障害に対する科学的な認識をもたせる学習に計画的に組み込むことも重要です。映像や障害に関する本を題材に話し合いをしたり、共感的な理解を深めるために障害の疑似体験を行ったりする授業を工夫すると実感として理解を深めることができます。

漠然とした障害観から、より具体的に、自分の感じ方を通して障害のある人の困難と気持ちに気付くことが大切です。そのためには、教師自ら障害についてしっかり学ぶ必要があります。校内の特殊学級や通級指導教室の担任の支援を仰いだり、地域の盲・聾・養護学校や特殊教育センター等の機関と連携しながら進めることも必要です。

※A君をクラスで理解するための授業例

学習指導案 「障害（高機能広汎性発達障害）の理解と対応」

- 1 本時のねらい 高機能広汎性発達障害の児童について、同級生の理解を深め、対応の仕方を考える。
- 2 本時の展開（6年）

	教師の活動	児童の活動
導入	・本時のねらい、内容について	
展開	1 他の人が考えていることを理解する力について 2 他の人がどのように感じているかを理解する力について 3 高機能広汎性発達障害について	・他の人が理解したり考えたりしていることについて、人は非常に正確に推測することができることを考える。 <友達が物を探す行為から何を考えているかを予想する> ・5感（視覚、聴覚、味覚、嗅覚、触覚）については、誰からも教わらないことを確認する。 ・人が何を感じ、どのような気持ちになっているかを知るために、どのような手がかりを使っているか確認する。 <感情を表す写真から感情を読み取る> ・人が予測することや感情を読み取ることが困難な障害について考える。
整理	・本時のまとめについて	・感想文の記入

Q3

他の児童生徒への理解・啓発を図る授業はどうしたらよいか？

A

いわゆる軽度発達障害の児童生徒にとって、身近なよき支援者として、同級生の理解と協力等を得ることが最も大切になります。障害についての正しい理解と認識をもたせるための授業を計画的に実施することが必要です。また、特定の児童生徒について理解を図るための授業が求められる場合も考えられます。

○ 授業を通じて理解を進める

総合的な学習の時間等で、障害児・者や高齢者と触れ合う機会や体験等を設定する学習がみられますが、直接体験だけでなく、障害に対する科学的な認識をもたせる学習に計画的に組み込むことも重要です。映像や障害に関する本を題材に話し合いをしたり、共感的な理解を深めるために障害の疑似体験を行ったりする授業を工夫すると実感として理解を深めることができます。

漠然とした障害観から、より具体的に、自分の感じ方を通して障害のある人の困難と気持ちに気付くことが大切です。そのためには、教師自ら障害についてしっかり学ぶ必要があります。校内の特殊学級や通級指導教室の担任の支援を仰いだり、地域の盲・聾・養護学校や特殊教育センター等の機関と連携しながら進めることも必要です。

※A君をクラスで理解するための授業例

学習指導案 「障害（高機能広汎性発達障害）の理解と対応」

- 1 本時のねらい 高機能広汎性発達障害の児童について、同級生の理解を深め、対応の仕方を考える。
- 2 本時の展開（6年）

	教師の活動	児童の活動
導入 展開	<ul style="list-style-type: none"> ・本時のねらい、内容について 1 他の人が考えていることを理解する力について 2 他の人がどのように感じているかを理解する力について 3 高機能広汎性発達障害について 	<ul style="list-style-type: none"> ・他の人が理解したり考えたりしていることについて、人は非常に正確に推測することができることを考える。 <友達が物を探す行為から何を考えているかを予想する> ・5感（視覚、聴覚、味覚、嗅覚、触覚）については、誰からも教わらないことを確認する。 ・人が何を感じ、どのような気持ちになっているかを知るために、どのような手がかりを使っているか確認する。 <感情を表す写真から感情を読み取る> ・人が予測することや感情を読み取ることが困難な障害について考える。
整理	<ul style="list-style-type: none"> ・本時のまとめについて 	<ul style="list-style-type: none"> ・感想文の記入

Q4

保護者全体への理解・啓発はどのように進めたらよいか？

A

校内で特別支援教育を推進していくことについては、保護者全体の理解・啓発を進めながら学校全体として支援に対する理解が得られるように、校長や特別支援教育コーディネーターが積極的に情報を発信するように努めます。校内における組織的な取組の状況や対応方法等についても定期的に通信等を出すなどして周知を図ります。

特別な教育的支援の必要な児童生徒については、個人情報に配慮しながら、PTA研修会や保護者会などを通じて、生活や学習上の困難さについて具体的に情報を提供するとともに、校内支援体制や指導・支援の対応についての理解を促すようにします。



○ 様々な困難のある子どもとその支援について知る機会をつくる

一人一人の教育的なニーズに応じた指導・支援を行うには、いろいろな人の理解と協力が不可欠です。本人を取り巻く児童生徒の理解・啓発は最も重要ですが、その子ども達に最も影響を与える保護者が理解を深めることが同じくらいに重要です。本人にも、他の児童生徒にも、保護者にも理解されていると校内支援はスムーズに進めることができます。

まずは、PTAや保護者が特別支援教育について正しく理解してもらうことを基本に、校長からメッセージ等を伝えるとともに、校内支援委員会や特別支援教育コーディネーターを中心にPTA研修会を設定するなど、学校としての取組が見えるように工夫します。

また、各学級では学級懇談会等を活用して支援の具体例を示したり、支援したことが特定の子どもだけではなく、どの子にも有効な支援であることを理解してもらうことも大切なポイントです。

生徒指導や教育相談など、これまで行われている保護者との相談の機会も活用して、保護者一人一人に特別支援教育の理解を広げていくことも大切です。

特別支援教育に対する正しい理解こそが最大の支援です。

○ プライバシーに配慮する

児童生徒本人の保護者に協力が得られれば、保護者から直接、子育ての大変さや、日常の苦勞、支援の内容などを話してもらうことで、保護者同士の連帯感が生まれ、円滑な支援の輪が広がることもあります。

しかし、まだ時期が適切ではない場合や、どの学年のどの子が該当するといった情報が噂のように伝わることは、当事者の保護者に対して疑念を植え付けたり、孤立感をも



たせることにもなりかねません。説明の際には、個人情報に細心の注意が必要です。個人や障害名が特定されて支援が始まるのではなく、どの子どもにも等しく支援の機会があり、その支援を最適化するために校内支援体制が組まれることを誠意をもって伝えていくことが大切です。

○ 管理職が重要です

平成16年1月、文部科学省から「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）」では、特別支援教育の推進には校長先生のリーダーシップが重要な役割を担うことが示されています。特別支援教育を視野に入れた学校経営を行い、全校的な支援体制を構築するために、校長自ら研修するとともに、教職員を強力に牽引していくことが望まれます。

保護者に対して教職員が一丸となって取り組んでいる姿勢を伝え、保護者からの質問や要望に対してきちんと応えていくことが、保護者の安心と信頼につながり、全校の保護者の理解や協力を得ていくこととなります。



○ 豊かな心をはぐくむ学校教育を推進する

特別支援教育は障害のある子どもに限った話ではなく、どの子どもにも当てはまる学校教育の基本的な視点です。子ども一人一人の発達や特性を理解し、自己有用感を高め、自ら学び考える力を培うために、どのような指導が必要なのかを考える契機として特別支援教育を捉えることが必要です。

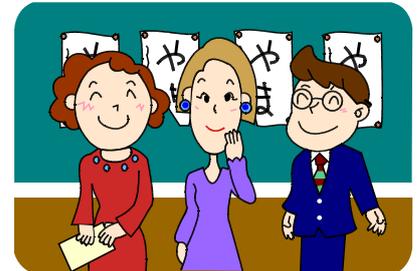
家庭と連携し、学校や家庭の役割を考えたり、障害や個性について家庭で話し合うきっかけとするなど、子ども一人一人が豊かな心をはぐくむ学校教育について考えることが必要です。

Q5

地域への理解・啓発はどのように進めたらよいか？

A

地域に開かれた学校の観点から、地域に対しても特別支援教育に関する理解を促す取組が必要です。まずは、学校の教育活動の理解・啓発を図り、学校教育に関心をもってもらう取組を行います。



地域の人々と教育活動を通じて連携を深める、学童保育や地域の児童館等との連携を図る、関係機関との情報交換の機会を確保するなどの取組があげられます。

○ 学校の教育活動を理解・啓発する

教育は学校の中だけで完結するものではなく、学校、家庭、地域社会が協働することによって多様で効果的な教育環境が整えられます。すでに地域社会と連携し、創意工夫された教育活動が実施されているところですが、特別支援教育についても地域の協力を得るために、地域に対する理解・啓発活動に取り組むことが大切です。

地域の行事に積極的に参加したり、地域貢献を行っていくことなどをおして、地域の方々の学校に対する関心を高めるとともに、校内で行われている教育活動について、積極的に地域の方々に伝えることが大切です。

また、特別支援教育については、マスコミ等を通じて知られていますが、身近な学校でも取り組んでいることを伝え、学校教育の大きな柱として特別支援教育について機会あるごとに説明していくことが必要です。

○ 地域の教育資源を活用する

子どもの生活の場は、学童保育、児童館、プールや塾などの習い事、アルバイト等も含めると、非常に多岐に渡っています。そこでは、学校の中では見せない子どもの姿もあります。あるいは、指導員や地域の方々が把握している情報もあるかもしれません。連携していくことによっていろいろな情報を得ることができ、それらの場所での支援の仕方を交流することによって、子どもへの支援はさらに充実するものとなります。

また、地域の人材を活用して、ゲストティーチャーや学生ボランティアなど、積極的に学校の教育活動を支援してもらうことにつながります。

小・中学校における L D(学習障害), A D H D(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 1 6 年 1 月

文 部 科 学 省

はじめに

平成15年3月の「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」においては、小・中学校においてLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育的支援を行うための総合的な体制を早急に確立することが必要と提言されました。

また、平成14年12月24日に閣議決定された「障害者基本計画」の基本方針においては、「学習障害、注意欠陥/多動性障害、自閉症などについて教育的支援を行うなど教育・療育に特別のニーズのある子どもについて適切に対応する」ことが盛り込まれるとともに、それに基づき決定された「重点施策実施5か年計画」においては、「小・中学校における学習障害（LD）、注意欠陥/多動性障害（ADHD）等の児童生徒への教育支援を行う体制を整備するためのガイドラインを平成16年度までに策定する」ことが示されました。

文部科学省では、これらを受けて、平成15年度から総合的な支援体制の整備を図るためのモデル事業を実施するとともに、平成15年8月から小・中学校におけるLD、ADHD、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の作成に着手し検討を重ね、このたび、ガイドライン（試案）としてとりまとめるに至りました。

各都道府県や各市町村の教育委員会や特殊教育センター等の担当者、各小・中学校の校長・特別支援教育コーディネーター・教員、専門家チームの構成員や巡回相談員、保護者や本人におかれては、これを参考として活用し、総合的な支援体制の整備に努めていただくことを期待します。

特に、関係各位におかれましては、特別支援教育への意識の転換、学校や地域における連携協力体制の構築、Plan-Do-Seeのプロセスを通じた支援の改善に、できるところから漸進的に取り組んでいただくことをお願いします。

本ガイドライン（試案）は、今後、全国各地での実践を通して、その有効性や課題等を検証しつつ、更に活用しやすいものとなるよう必要な改善を加えていきたいと考えています。

作成に当たっては、策定協力者の方々、本人用の資料提供者の方々、厚生労働省障害保健福祉部の関係官及び独立行政法人国立特殊教育総合研究所の研究メンバーの方々から多大な御協力を得ました。御協力くださった各位に対し、心から感謝の意を表します。

平成16年1月

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課長

上 月 正 博

目次

第1部 概論（導入）

1. ガイドライン策定の趣旨	2
2. ガイドラインの構成と使い方	3
3. 特別支援教育とは	5
4. LD, ADHD, 高機能自閉症の定義と判断基準（試案）等	8
5. 特別支援教育の体制の整備	9

第2部 教育行政担当者用（都道府県・市町村教育委員会等）

1. 特別支援連携協議会の設置	12
2. 相談支援と情報提供	14
3. 研修と調査研究	15
4. 特別支援教育体制の整備状況の把握	16

第3部 学校用（小・中学校）

校長用

1. 特別支援教育を視野に入れた学校経営	18
2. 校内委員会の設置	20
3. 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	22
4. 校内の教職員の理解推進と専門性の向上	23
5. 保護者との連携の推進	24
6. 専門機関との連携の推進	25

特別支援教育コーディネーター用

1. 校内の関係者や関係機関との連絡調整	26
2. 保護者に対する相談窓口	27
3. 担任への支援	28
4. 巡回相談や専門家チームとの連携	29
5. 校内委員会での推進役	30
6. 校内での連絡調整の例（様々な対応のヒントとして）	33

教員用

1. 気づきと理解	34
2. 個別の指導計画の活用	36

3. 支援の実際（学級担任や教科担任としての配慮や支援）	38
4. 支援の実際（担任の配慮や支援を支える仕組み）	40
5. 保護者との連携	41
6. 通級指導教室及び特殊学級の担当者の役割	43

第4部 専門家用

巡回相談員用

1. 巡回相談の目的と役割	46
2. 学校への支援	47
3. 専門家チームとの連携	48

専門家チーム用

1. 専門家チームの目的と役割	49
2. LD, ADHD, 高機能自閉症の判断	50
3. 判断と助言のまとめ方	51

第5部 保護者・本人用

保護者用

1. 子どもの理解と保護者の心構え	54
2. 家庭でできること	56
3. 学校との連携	58
4. 学校外の支援	60

本人用

1. 自分のことを知るために	62
2. 学習面や行動面・生活面で気をつけること	65
3. サポートを受ける（その1）（お母さんやお父さん、友だちから）	68
4. サポートを受ける（その2）（学校の先生、学校以外の専門家から）	71

参考資料

資料1：LD, ADHD, 高機能自閉症の判断基準（試案）、実態把握のための観点（試案）、指導方法	76
資料2：「特別支援教育推進体制モデル事業」の概要	85
資料3：特別支援教育コーディネーター養成研修について ～その役割、資質・技能、及び養成研修の内容例～	87
資料4：教育センターにおける研修プログラムの例	91
資料5：個別の指導計画の様式例	93
資料6：専門家チーム報告書の作成例	105

策定協力者及び資料提供者名簿

索引

第 1 部 概 論 (導 入)

1. ガイドライン策定の趣旨

(1) ガイドライン策定の背景

学習障害(LD)については、平成11年7月の文部省の「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」の報告「学習障害児に対する指導について」により、その定義、判断基準(試案)、指導方法等が示されました。注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症については、平成15年3月の文部科学省の「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の最終報告「今後の特別支援教育の在り方について」により、これらの障害の定義、判断基準(試案)、指導方法等が示されました。また、平成15年3月には、平成14年に文部科学省が調査研究会に委嘱して実施された「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の全国実態調査」の結果も出され、LD、ADHD、高機能自閉症を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒は、約6%の割合で通常の学級に在籍している可能性があることが示されました。

この間、平成12～14年度までの間、LDの児童生徒に対する指導体制の充実を図るため「学習障害児(LD)に対する指導体制の充実事業」が全都道府県で実施され、平成15年度からは、ADHDや高機能自閉症をも含めた総合的な支援体制の構築に向けた「特別支援教育推進体制モデル事業」が全都道府県で開始されました。この事業は、一定規模の地域を指定して、地域内の小・中学校において支援体制の構築を目指しています。これにより、平成19年度までに、すべての小・中学校において、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒に対する支援体制の構築を目指します。

このような中、平成14年12月に、平成15年度からの10年間に講ずべき障害者施策の基本的方向性を定めた新しい「障害者基本計画」が閣議決定され、さらに、前半の5年間に重点的に実施する施策として「重点施策実施5か年計画」(以下「新障害者プラン」という。)が示されました。その新障害者プランの中で、「小・中学校における学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)等の児童生徒への教育支援を行う体制を整備するためのガイドラインを平成16年度までに策定する。」が盛り込まれました。

これらを受け、平成15年8月にガイドラインの策定に着手し、平成16年1月にガイドライン(試案)としてとりまとめました。

(2) ガイドラインの役割

本ガイドラインは、全国の小・中学校においてLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への支援体制の構築に役立ててもらうために作成したものです。本ガイドラインには、今後、全国の小・中学校において支援体制を構築していく際の具体的な方法、手続き、配慮事項などを盛り込んでいます。

教育行政担当者、学校関係者、専門家、保護者においては、本ガイドラインを参考としながら、具体的な方法や手続きなどについては、地域や小・中学校の実情等を踏まえて適宜工夫を加えて活用していくことが大切です。

(3) ガイドラインの検証・改善

今後、全国各地で活用していただき、その有効性や課題等を検証して、必要に応じてその内容等について改善を加えていくこととしています。各地域や各小・中学校における実践を通しての意見や要望等を踏まえ、随時、よりよいものにしていくことを目指しています。(本ガイドラインに関する意見や要望等の提出については巻末をご覧ください。)

2. ガイドラインの構成と使い方

(1) ガイドラインの構成

本ガイドラインは、「第1部 概論(導入)」「第2部 教育行政担当者用(都道府県・市町村教育委員会等)」「第3部 学校用(小・中学校)」「第4部 専門家用」「第5部 保護者・本人用」の5部構成になっています。各部ごとの主な内容は以下のとおりです。

「第1部 概論(導入)」

ガイドライン策定の趣旨や使い方, 特別支援教育の考え方及びそれを支える仕組み, LD, ADHD, 高機能自閉症の定義や判断基準(試案), 特別支援教育体制の整備の概略等。

「第2部 教育行政担当者用」

特別支援連携協議会の設置, 巡回相談の実施や専門家チームの設置, 教員の指導力の向上及び理解推進のための研修の企画・実施, 特別支援教育体制の整備状況の把握等。

「第3部 学校用」

校長用, 特別支援教育コーディネーター用, 教員用の3つから構成されています。

校長用では, 特別支援教育を視野に入れた学校経営, 校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名, 校内の教職員の理解推進等。

特別支援教育コーディネーター用では, 校内の関係者や関係機関との連絡調整, 保護者に対する相談窓口, 担任への支援, 校内委員会での推進役等。

教員用では, 気付きと理解, 個別の指導計画の活用等。

「第4部 専門家用」

巡回相談員用と専門家チーム用から構成されています。

巡回相談員用では, 巡回相談の目的と役割, 学校への支援, 専門家チームとの連携。

専門家チーム用では, 専門家チームの目的と役割, LD, ADHD, 高機能自閉症の判断, 指導と助言のまとめ方。

「第5部 保護者・本人用」

保護者用と本人用から構成されています。

保護者用では, 家庭でできること, 学校との連携, 学校外の支援。

本人用では, 自分のことを知ること, 学習面や行動・生活面で気をつけること, 学校の先生や専門機関などに支援を受けること。

なお, 巻末に, 参考資料を添付してあります。

(2) ガイドラインの使い方

まず, 「第1部 概論(導入)」において記述されているガイドライン全体の概略や特別支援教育の基本的な考え方を理解することが大切です。

続いて, それぞれの立場に応じた部に進むこととなりますが, 他の立場の部についても随時参照することが大切です。例えば, 校長にとっては, 特別支援教育コーディネーターや教員に求められることを知っておくことは学校経営上当然必要なことですし, さらには, 教育行政担当者, 専門家, 保護者や本人に求められることについても知っておくことは大切でしょう。また, 専門家にとっては, 学校内のそれぞれの立場の者がどのよ

うな役割を期待されているのかを知っておくことは重要でしょう。

このように、立場に応じた部のみならず、すべての部について一通り目を通しておくことが大切です。

なお、本ガイドラインに記述されているそれぞれの立場の役割については、必ずしも固定的なものとしてとらえる必要はありません。例えば、特別支援教育コーディネーターと教員との役割について本ガイドラインの示すものと変わることも考えられます。各学校や各地域においては、本ガイドラインを参考にしつつ、その実情等を踏まえ、それぞれの立場の役割分担を検討することが大切です。

3. 特別支援教育とは

(1) 特殊教育から特別支援教育への転換

平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(以下「最終報告」という。)には、「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る。」ということが示されています。

これは、障害のある児童生徒への教育の考え方についての大きな転換を求めるものです。

最終報告では、「特別支援教育」について次のように定義されています。

特別支援教育とは、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD, ADHD, 高機能自閉症も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、当該児童生徒の持てる力を高め、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。

このように「特別支援教育」は、児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握して適切な教育的支援を行うものです。

ここで、単に教育とはせず、教育的支援としているのは、障害のある児童生徒については、教育機関が教育を行う際に、教育機関のみならず、福祉、医療、労働等の様々な関係機関との連携・協力が必要であるからです。

(2) 特別支援教育を支える仕組み

最終報告では、特別支援教育を支える上での具体的な仕組みとして、多様なニーズに適切に対応するための「個別の教育支援計画」の策定、校内や関係機関を連絡調整するキーパーソンである「特別支援教育コーディネーター」の指名、質の高い教育的支援を支えるネットワークである「広域特別支援連携協議会」等の設置の3つをあげています。

個別の教育支援計画

「個別の教育支援計画」は、障害のある子どもにかかわる様々な関係者(教育、医療、福祉等の関係機関の関係者、保護者など)が子どもの障害の状態等にかかわる情報を共有化し、教育的支援の目標や内容、関係者の役割分担などについて計画を策定するものです。

障害のある子どもを生涯にわたって支援する視点から、一人一人のニーズを把握して、関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うことが大切であり、このため、教育上の指導や支援を内容とする「個別の教育支援計画」を策定することが重要です。この計画の策定、実施、評価(「Plan-Do-See」のプロセス)を通して、教育的支援をよりよいものに改善していくことが大切です。

一方、「個別の指導計画」は、児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における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、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだものです。平成11年3月告示の盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領において、重複障害者の指導、自立活動の指導に当たり作成することとされました。小・中学校におけるLD, ADHD, 高機能自閉症の児童生徒についても、必要に応じて作成することが望まれます。

特別支援教育コーディネーター

校内や福祉、医療等の関係機関との間の連絡調整役として、あるいは、保護者に対する学校の窓口としてコーディネーター的な役割を担う者を学校の校務に位置付けることにより、校内の関係者や関係機関との連携協力の強化を図ることが重要です。

広域特別支援連携協議会等

学校が地域の関係機関と連携をとりながら適切な教育的支援を行うためには、教育、福祉、医療等の関係機関が連携協力する支援のためのネットワークづくりが大切です。このため都道府県行政レベルで部局横断型の組織を設け、各地域の連携協力体制を支援することが大切です。

なお、最終報告には、次のような制度改正についての具体的な検討の必要性が提言されています。

このような基本的な仕組みのもとに、小・中学校においては、学校としての全体的・総合的な対応の必要性が指摘されました。具体的には、LD、ADHD、高機能自閉症を含めすべての障害のある児童生徒について「個別の教育支援計画」を策定すること、すべての学校に「特別支援教育コーディネーター」を位置付けることが必要と指摘されました。さらに特殊学級や通級による指導の制度を、通常の学級に在籍した上での必要な時間のみ「特別支援教室（仮称）」の場で特別の指導を受けることを可能とする制度に一本化するための具体的な検討が必要であると示されました。

一方、盲・聾・養護学校については、障害の重複化や多様化を踏まえ、障害種にとらわれない学校設置を制度上可能にするとともに、地域において小・中学校等に対する教育上の支援（教員、保護者に対する相談支援等）をこれまで以上に重視し、地域の特別支援教育のセンター的機能を担う学校として「特別支援学校（仮称）」の制度に改めることについて、法律改正を含めた具体的な検討が必要であると示されました。

さらに、特別支援教育体制を支える専門性の強化について、いくつかの提言がありました。

このように特別支援教育は、特定の教育の場、機会のみによって完結するのではなく、教育の場、機会について校内全体、地域全体の中で総合的に考えていこうとするもので、教育の方法をより柔軟にとらえ直すことを求めています。

上述の制度改正については、特別支援教育を行いやすくするための新たなシステムとして提言されているものですが、現行の制度の中で、特別支援教育の考え方への意識の転換、連携協力体制の構築、Plan-Do-Seeのプロセスを通じた支援の改善に漸進的に取り組んでいくことが大切です。

（３）全国実態調査の結果

平成14年2月から3月にかけて文部科学省が調査研究会に委嘱して実施された「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」の結果によると、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児童生徒の割合は6.3%であることが明らかになりました。

このうち、次の図のように学習面で著しい困難を示す児童生徒の割合が4.5%、行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合が2.9%、学習面と行動面ともに著しい困難を示す児童生徒の割合が1.2%でした。

この6.3%という数値から、学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒が40人学級では2～3人、30人学級では1～2人在籍している可能性があり、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が「どの学級にも在籍している可能性がある」という意識をもつことが大切です。

学習面や行動面で著しい困難（6.3%）

学習面で著しい困難（4.5%）

行動面で著しい困難（2.9%）

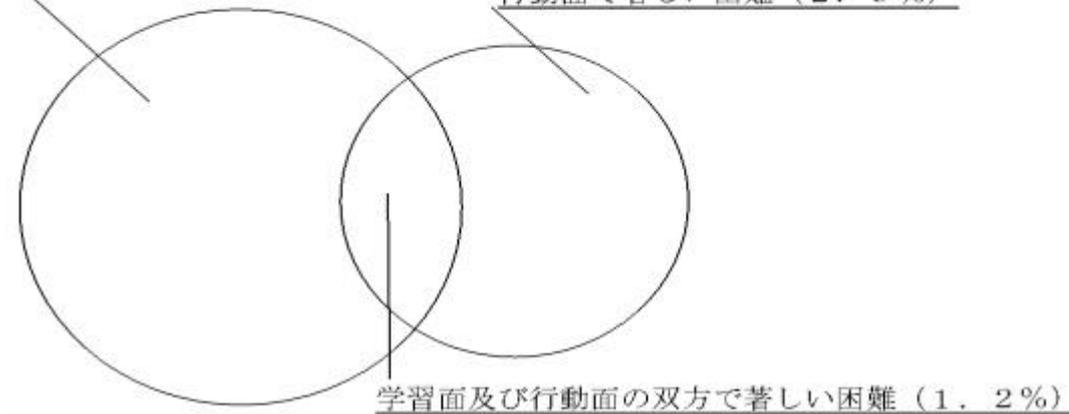


図 知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合

なお、この調査は、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や医師による診断によるものではないので、その結果が、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒の割合を示すものではないことに注意する必要があります。

また、この調査では、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）、B（「不注意」または「多動性・衝動性」の問題を著しく示す）、C（「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す）の割合を算出しています。それによると、下図のようにAが4.5%、Bが2.5%、Cが0.8%でした。それぞれの数値には、該当領域のみで困難を示しているケースと、該当領域に加え、他領域にも困難さのあるケースが含まれています。この結果から、各々の領域のみで困難を示しているケースがある一方で、2つの領域、さらには3つの領域での困難さのあるケースがあることがわかります。

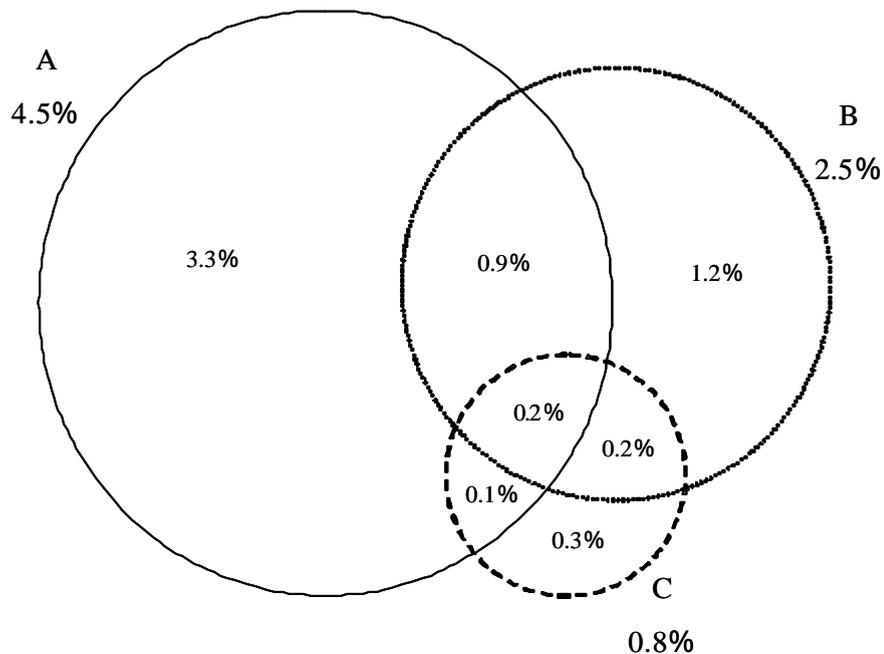


図 知的発達に遅れはないものの学習面や行動面の各領域で著しい困難を示すと担当教師が回答した児童生徒の割合

4．LD，ADHD，高機能自閉症の定義と判断基準（試案）等

（１）定義や判断基準（試案）等を示した目的

平成11年7月の「学習障害児に対する指導について（報告）」及び最終報告において、LD，ADHD，高機能自閉症の定義と判断基準（試案），実態把握のための観点（試案），指導方法が示されました。これらは、各学校において児童生徒の実態の把握や一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育的支援を行う際の参考として活用されることを意図したものです。

文部科学省の協力者会議においてこれまで示されたLD，ADHD，高機能自閉症の定義は以下のとおりです。また、これらの判断基準（試案），実態把握のための観点（試案），指導方法については、資料1（p74～82）に掲載しているので参照してください。

（２）LD，ADHD，高機能自閉症の定義

LD：「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を示すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接的な原因となるものではない。」

ADHD：「ADHDとは、年齢あるいは発達に釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。」

高機能自閉症：「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。」

なお、近年、アスペルガー症候群や、広汎性発達障害ということばを聞くことがあります。これらについて最終報告においては「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遅れを伴わないもの」「なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類されるもの」と示されています。

5．特別支援教育の体制の整備

(1) 支援体制の整備のための取組

これまで、LDの児童生徒への支援体制を構築するため、平成12～14年度に「学習障害児(LD)に対する指導体制の充実事業」を実施し、平成15年度からは、LDの児童生徒だけでなくADHD、高機能自閉症の児童生徒を含めた支援体制を構築するため「特別支援教育推進体制モデル事業」を実施しています。

学習障害(LD)に対する指導体制の充実事業

「学習障害児(LD)に対する指導体制の充実事業」(以下「LDモデル事業」という。)は、平成12～14年度に全都道府県で実施しました。この事業の基本概念は、いうなれば、「教師一人による支援からチーム(システム)による支援へ」ということであり、県内の数校程度のモデル校を対象として、学校としてLD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す。具体的には、校内委員会の設置、教育委員会における専門家チームの設置、巡回相談の実施の3つの内容から構成されています。校内委員会は各学校に置かれるもので、校長、教頭、担当教員、特殊教育担当者、教育相談担当者等で構成され、LDの気付きから、実態把握を行います。専門家チームは、指導主事や心理学の専門家、医師等から構成され、LDかどうかの判断や、専門的意見を学校(校内委員会)に示します。巡回相談は、専門家による学校への実際の支援で、校内での実態把握や個別の指導計画の作成に関する助言、校内研修会への支援、保護者への支援等を行います。このLDモデル事業を通して、判断・実態把握基準(試案)の検討や、校内支援体制の構築、指導方法の工夫等を行いました。これらの仕組みについては、第2部以降で詳しく紹介します。

特別支援教育推進体制モデル事業

このLDモデル事業が平成14年度で終了し、平成15年度からは「特別支援教育推進体制モデル事業」(資料2, p 83, 84 参照)を全都道府県で新たに実施しています。この事業の基本理念は、いうなれば「モデル校での支援体制の構築からモデル地域全体での支援体制の構築へ」ということです。すなわち、LDモデル事業では各県数校程度を対象としていたのに対し、この事業では、全国の公立小・中学校約33,000校のうちの10%を越える約3,600校が対象となり、モデル地域の中でLD, ADHD, 高機能自閉症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す。具体的には、LDモデル事業で成果が確認できた、校内委員会の設置、教育委員会における専門家チームの設置、巡回相談の実施の3つの内容を引き続き実施するとともに、ADHDや高機能自閉症についてその判断基準・実態把握の観点(試案)の検証、特別支援教育コーディネーターの指名と研修の実施等を行うこととしています。

なお、この事業は平成19年度までを目途に、すべての小・中学校においてLD, ADHD, 高機能自閉症の児童生徒に対する支援体制の整備を目指すものです。

(2) 支援体制の整備の概略

上記のように、これまでLD, ADHD, 高機能自閉症の児童生徒への支援体制の整備に向けた事業を実施してきました。

今後、全国各地で支援体制を整備していくに当たっては、教育行政担当者、学校関係者、専門家等の各関係者が、支援体制の全体像を理解しつつ、互いに連携し合いながら、それぞれの役割を發揮することが重要です。

ここで支援体制の全体の概略を図示すると、次のようになります。

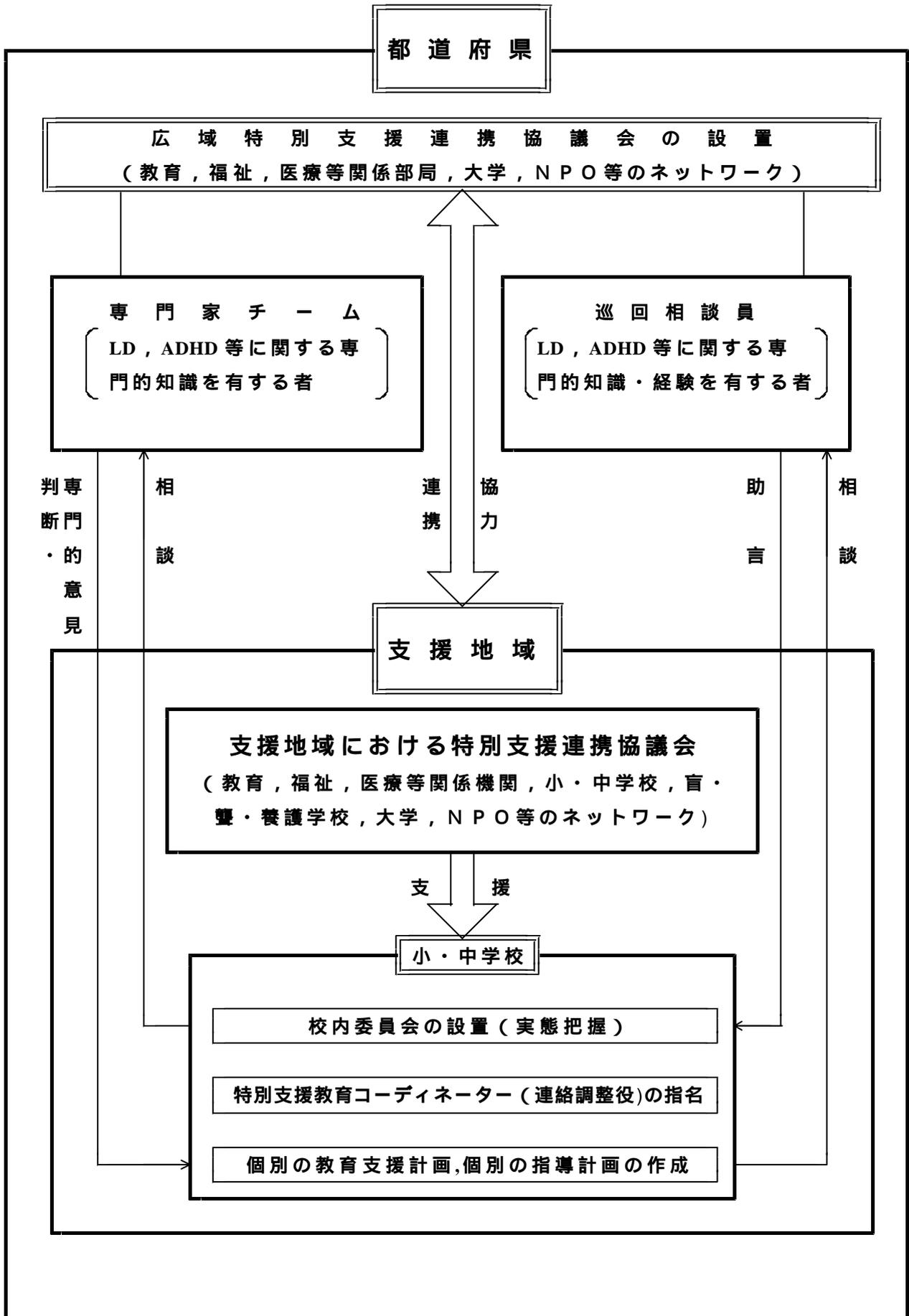


図 支援体制の全体像

第 2 部 教育行政担当者用
(都道府県・市町村教育委員会等)

1. 特別支援連携協議会の設置

都道府県レベル及び一定規模の地域レベル(以下「支援地域」という。)での教育・福祉・医療等の関係機関部局とのネットワークを構築します。

(1) 広域特別支援連携協議会の設置(都道府県レベルにおけるネットワーク)

広域特別支援連携協議会とは、都道府県レベルにおいて障害のある子どもの指導・支援にかかわる教育、福祉、医療、労働等の関係部局の連携協力を円滑にするためのネットワークです。この協議会は、教育委員会、保健福祉部局、衛生部局、労働部局及び大学やNPO等の関係者で構成される組織です。

各関係行政部局や大学、NPO等の関係者が、それぞれの専門的な支援内容等の情報を共有することにより、障害のある子どもの多様なニーズに応え、総合的な支援を行うことができます。そして、都道府県レベルでの関係部局・機関との連携が緊密になることにより、地域レベルにおいても、保健所、福祉事務所、公共職業安定所、市区町村教育委員会等具体的な支援を行う実施機関が総合的な支援を確実に行うことができるようになります。

例えば、保健福祉部局が所管する保育所等の情報は、協議会を通して学齢前の早期教育相談において共有され、関係機関の幅広い連携へとつながります。また、協議会における労働部局等との共通理解及び協力により、就労の実施や就労後のフォローアップの充実へとつながります。つまり、この協議会が有効に機能することにより、障害のある子どもを乳幼児期から卒業後まで、一貫して支援していく統括的システムが構築されることとなります。

この協議会の役割は、支援地域の設定とネットワーク形成(例えば障害保健福祉圏域と整合性をとり、弾力的に設定)、個別の教育支援計画(個別の支援計画)モデルの策定、研修、情報提供、相談に関する総合的な支援体制の構築等です。都道府県内の各支援地域の特別支援連携協議会を援助し、補強するために、常に情報収集及び情報提供を行う必要があります。

なお、問題行動等に対応するため関係機関とのネットワークが形成されている場合には、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への対応方策と生徒指導上の諸問題への解決方策と重なる場合も考えられることから、相互に関連を図ることも大切です。

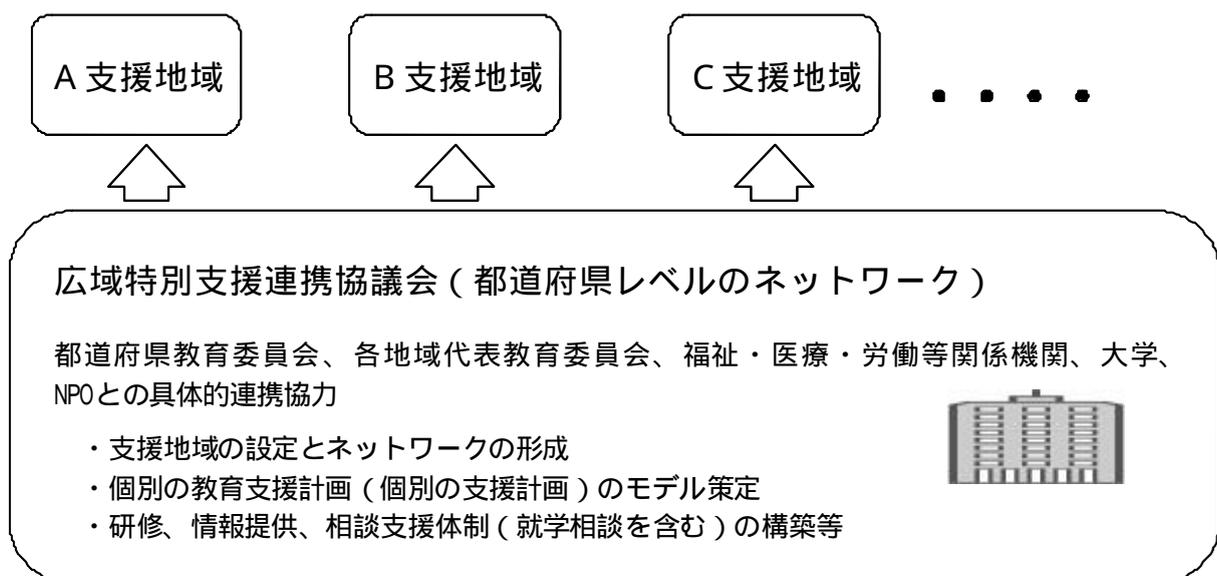


図 多様なニーズに対応する特別支援教育を地域で支える参加型のネットワーク

平成14年12月に閣議決定された障害者基本計画では「障害のある子どもの発達段階に応じて、関係機関が適切な役割分担の下に、一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う計画(個別の支援計画)を策定して効果的な支援を行う」と示された。このように障害のある子どもについては、乳幼児期から生涯にわたり、福祉、医療、労働、教育等の関係機関が一人一人のニーズを把握して支援のための計画を策定する必要がある、これを「個別の支援計画」と総称する。「個別の教育支援計画」は、教育機関が「個別の支援計画」を策定する場合の呼称である。

(2) 支援地域における特別支援連携協議会の設置(支援地域におけるネットワーク)

障害のある子どものニーズに応じた教育的支援を適切に行うためには、広域特別支援連携協議会とともに、実務担当者レベルのネットワークを構築する必要があります。このため、各支援地域においては、「支援地域における特別支援連携協議会」を設置することが望まれます。この協議会の設置に当たっては、以下のように、地域の教育資源等を実態に即して生かす工夫を行うことが大切です。

具体的には、まず、盲・聾・養護学校の教育相談のネットワークを生かし、盲・聾・養護学校が連絡調整を図り、関係機関と連携しながら地域を支援する組織が考えられます。この他にもいろいろな在り方が考えられます。例えば、各学校と直接関係する市区町村教育委員会や教育事務所が中心となり、関係機関と連絡調整を図りながら地域を支援する組織です。また、療育センターや障害児(者)地域療育等支援事業等の相談支援ネットワークを活用して、地域を支援する組織です。ここでは、療育センターと学校における連絡調整を行う者の相互の連携が重要となります。さらに、市町村の各部局を統合し、相談窓口の一元化を図りながら、民生・児童委員、家庭相談員、大学等の相談機関、子育てサークル等地域の関係団体との連携の充実を図る組織も考えられます。

(3) 特別支援教育ネットワーク推進委員会の設置(国レベルにおけるネットワーク)

平成15年4月に、各都道府県や支援地域でのネットワークづくりの推進に役立ててもらうために、国レベルにおいて特別支援教育に係る14の団体から構成する「特別支援教育ネットワーク推進委員会」を設置しました。

14団体は次のとおりです。

【校長会】

・全国連合小学校長会 ・全日本中学校長会 ・全国特殊学級設置学校長協会 ・全国特殊学校長会

【全国特殊教育センター協議会】

・国立特殊教育総合研究所(協議会の代表)

【国立大学教育実践研究関連センター協議会】

・東京学芸大学教育学部附属教育実践センター(協議会の代表)

【学会(教育学系・心理学系・医学系・その他)】

・日本LD学会 ・日本特殊教育学会 ・日本発達障害学会 ・日本小児神経学会
・日本児童青年精神医学会

【親の会&NPO】

・全国LD親の会 ・NPO法人えじそんくらぶ ・日本自閉症協会

これらの団体の概要や連絡先については、文部科学省のホームページ

(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/f_03110701.htm)で見ることができます。

2. 相談支援と情報提供

各学校において専門家による指導・助言等の相談支援が受けられるようにするとともに、保護者や地域の人々への理解推進のため、LD、ADHD、高機能自閉症についての適切な情報を提供します。

(1) 巡回相談の実施及び専門家チームの設置

巡回相談は、LD、ADHD、高機能自閉症に関する専門的な知識や技能を有する巡回相談員が学校を訪問し、実態把握や評価、指導内容・方法、学校の支援体制、校内の理解啓発、保護者や関係機関との連携等について、指導や助言を行うものです。

専門家チームは、地域の学校からあげられてきた児童生徒の事例について、LD、ADHD、高機能自閉症か否かの判断を行うとともに、望ましい教育的対応や指導について専門的意見の提示や助言を行うことを目的として設置します。教育委員会の職員、特殊学級や通級指導教室の担当教員、通常の学級の担当教員、盲・聾・養護学校の教員、心理学の専門家、医師等で構成します。また、検討の場に該当学校の教員を加えるなどして、具体的で実効性のある助言をすることが大切です。(詳しくは第4部 専門家用を参照のこと。)

巡回相談と専門家チームは、都道府県や政令指定都市の段階で取り組むことが重要ですが、複数の専門家チームを設置したり、実情に応じて地方教育事務所や広域行政地域で設置したりする等、都道府県や指定都市内の全域をカバーできるよう整備することが大切です。

巡回相談も専門家チームも、学校、教員を支援するという重要な役割が求められます。それだけに、高い専門性と機動性が求められますが、その一方で、この両立が課題となります。大学関係者や医師だけでなく、学校の教員を充てるなどして、地域の実情に応じて柔軟に構成することが大切です。また、巡回相談員の計画的な養成やその専門性を高める研修を行うこと、巡回相談員相互の情報交換の場をもつことも大切です。さらに、巡回相談員と専門家チームの連携協力も求められます。

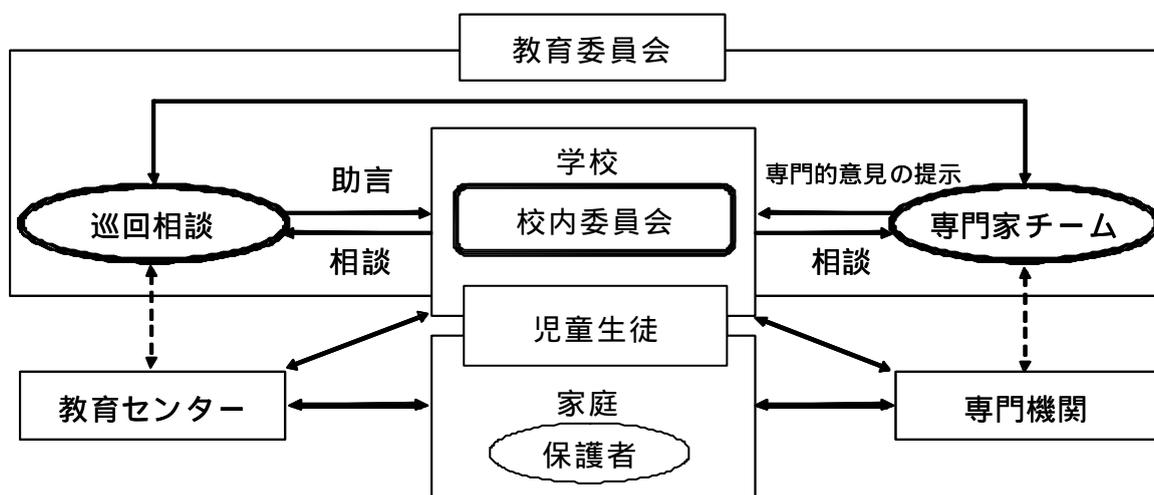


図 校内委員会、巡回相談、専門家チームの関係

(2) 保護者や地域の人々への理解推進

LD、ADHD、高機能自閉症及びそれらの児童生徒の指導方法等について、保護者や地域の人々に対する理解を進めていくことが大切です。このため、LD、ADHD、高機能自閉症について紹介したパンフレットの作成・配布等により情報提供を行ったり、福祉・医療部局や大学、NPO等と連携して保護者や地域住民を対象としたセミナーを開催したりするなど、適切な情報の提供に努めていくことが求められます。

3 . 研修と調査研究

LD , ADHD , 高機能自閉症についての理解の推進や指導力の向上を図るための教員研修を企画 , 実施するとともに , 学校における取組を支援するなどのための調査や研究を行います。

(1) 研修の企画・実施・評価

従来の特殊教育に関する研修に加え , 各校に位置付けられる特別支援教育コーディネーターの養成に関する研修や通常の学級の教員等を対象とした LD , ADHD , 高機能自閉症の児童生徒への理解及び指導方法等についての研修を実施する必要があります。資料 3 (p 87 ~ 90) に国が参考として提示した特別支援教育コーディネーター養成研修の例を掲載しているので参照してください。また , 全校的な支援体制を構築する上で校長等の管理職がリーダーシップを発揮することが求められており , 管理職等に対する研修についても検討することが大切です。

研修の企画・実施

研修の企画に当たっては , 研修の対象者や目的を明確にして , その具体的な内容や実施方法 , 回数等を検討していくことが大切です。例えば , LD , ADHD , 高機能自閉症についてある程度の知識のある教員を対象にした場合 , 講義に終始するのではなく演習を多く取り入れるなど , 受講者の指導力を高めるとともに学校での実践に活用できるようにすることが考えられるでしょう。教育センターにおける研修プログラムの例を資料 4 (p 91 , 92) にあげていますので参照してください。

研修会の評価

研修の実施後 , その成果や課題を的確に把握し , 評価することが大切です。評価の方法の例としては , 次のようなことが考えられます。

担当者自らが各講座に出席して , 受講者の取組の様子を見たり , 講師から意見や感想を聞いたりして評価する方法。

研修会終了直後に , 受講者からアンケート形式で研修内容や研修方法等についての率直な意見を集約して評価する方法。

研修会終了数ヶ月経過した時点で , 研修の成果を学校での実践にどのように生かしたか , 実践に活用するためには何が課題となっているのかなどを聞き評価する方法。

これらの評価の結果を次年度の研修計画や研修内容の立案の際に活用し , よりよいものに改善していくことが大切です。

(2) 調査や研究の実施及び成果の活用

教育センターや教育委員会における調査や研究は , 学校の支援や特別支援教育の推進体制の整備等の観点からのものが考えられます。いずれにしても調査の結果や研究の成果を適切に活用し役立てていくことが大切です。一例として , 調査研究の内容及び調査結果の活用について紹介します。

調査内容の例

学級の学習面や行動面で気になる児童生徒の状況 (担任向け)

児童生徒の具体的な状況と対応 (担任向け)

校内支援体制の実際 (管理職向け)

調査結果の活用例

これら調査の結果を分析し , 次のような活用を行います。

学校への支援 (各校の状況により巡回相談等での担任・管理職への指導助言)

調査結果の公表 (教育委員会における特別支援教育の推進のための施策に反映)

4．特別支援教育体制の整備状況の把握

各地域や学校における特別支援教育体制の整備状況を継続的に把握します。

各都道府県や市町村の教育委員会においては、各地域や学校における特別支援教育体制の整備状況を把握するため、必要な調査項目を定め、調査を実施していくことが求められます。調査結果の評価を行い、今後の体制整備の改善につなげていくことが重要です。また、定期的の実施することで改善の進捗状況が分かるようにすることも望まれます。

調査項目としては、例えば、次のようなものが考えられます。

(都道府県教育委員会における例)

- ・ 支援地域における特別支援連携協議会の設置状況
- ・ 支援地域又は市町村教育委員会における研修の実施状況
- ・ 各小・中学校における校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名の状況
- ・ 親の会やNPO法人等の活動状況や意見

第3部 学校用（小・中学校）

校長用

1. 特別支援教育を視野に入れた学校経営

リーダーシップを発揮して、特別支援教育を視野に入れた学校経営を行い、全校的な支援体制を確立します。

(1) 校長のリーダーシップと学校経営

校長自身の研修の必要性

小・中学校における特別支援教育の全校的な支援体制を確立するに当たって、校長自身がこのことの意義を正確にとらえ、リーダーシップを発揮することが大切です。そのためには、各教育委員会等が実施する研修に参加したり、校長会等での情報交換を活発に行ったりすることによって、常に認識を新たにしていける必要があります。

学校経営計画への明確な位置付け

各学校が特別支援教育に組織（システム）として全校で取り組むためには、校長が作成する学校経営計画（学校経営方針）に特別支援教育についての基本的な考え方や方針を示すことが必要です。そして、その中で、特別な教育的支援を必要とする児童生徒への指導を学級担任任せにするのではなく、校長が先頭に立って、全教職員が協力し合い学校全体としての対応を組織的、計画的に進めるということを明確に打ち出す必要があります。

校長の指導性の発揮

学校における特別支援教育の推進は、校長の指導性の発揮いかんによって大きく変わるものです。校内体制については、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、学校内外の人材活用、近隣の盲・聾・養護学校や関係機関との連携等、さまざまな角度からの推進が求められます。また、校内支援体制の構築、校内委員会による児童生徒の実態把握、個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成、支援の実施、評価、改善のプロセスについて、校内全体で取り組めるよう校長がリーダーシップを発揮していくことが大切です。

学校経営上の留意点

学校経営上、校長が念頭におくべき事項には、次のような内容がありますが、教頭や特別支援教育コーディネーターをはじめ校内全体で取り組んでいくこととなります。

教師一人による支援から学校全体での支援への意識の向上（意識改革）

学級担任や障害のある児童生徒本人を組織として支えるために必要な校内支援組織の構築（組織改革）

個々の児童生徒の特性を理解し対応する教員の指導力の向上（資質向上）

各教科・領域の指導計画作成に当たっての配慮事項の検討と具体化（指導改善）

すべての児童生徒にとって「分かる」「できる」を実感できる教育環境の整備（教育環境の整備）

特別支援教育についての児童生徒や保護者への理解推進（理解推進）

児童生徒の安全確保と対応方針の確立（安全確保）

外部の専門機関等との連携の推進（地域連携）

(2) 校内支援体制の構築

校内の支援体制を確立するに当たっては、系統的な支援を行うための組織と仕組みを構築する必要があります。具体的には、次のような体制の構築を目指します。

校内委員会を設置して、校内全体で支援する体制を整備する。

特別支援教育コーディネーターを指名し、校内の教職員や、校外の専門家・関係機関との連絡調整に当たる仕組みを整備する。

該当学級の学級担任だけでなく、同学年の担当教員、専科担当教員、その他ティームティーチング担当教員、少人数指導担当教員等、学校内外の人材を活用して個別や小集団での指導体制を整備する。

巡回相談員、盲・聾・養護学校の教員など専門知識を有する教員、スクールカウンセラー等心理学の専門家等による支援体制を整備する。

なお、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒がいじめや児童虐待の被害を受けている場合や、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、不登校に至っている場合などにおいては、例えば校内の生徒指導体制との連携を図るなど、総合的に児童生徒への対応を図る必要がある場合もあります。学校の状況等によっては、このような総合的な取組を円滑に行えるような体制を組むことも重要でしょう。

(3) 校内就学指導の在り方 ~ 校内委員会との関連で ~

校内には就学指導委員会を組織している学校も多くあります。

特別支援教育の体制整備を進める中で、この組織は特別支援教育の校内委員会の機能に包括される場合が多いと考えられます。組織としての在り方は変わっても、就学前から就学後までの一貫した支援を行うための校内での検討を進めていく場をもつことは、これからも必要なことです。

今後は、特殊学級や盲・聾・養護学校での教育が望ましいかどうかというだけでなく、専門家チームや巡回相談員等の支援を受けながら、どのような支援がどの程度必要なのかを明らかにしながら、保護者とも協力して対応することが大切です。

(4) 校内支援体制についての保護者や地域への周知

特別支援教育を推進するために、当該児童生徒自身の自己理解を図るとともに、児童生徒や保護者への正しい理解を広めていくことが重要です。

例えば、次のようなあらゆる機会をとらえて理解の推進を図る必要があります。その際、校長が先頭に立って理解を進める努力を行うことが求められます。

児童生徒向けには、儀式的行事でのあいさつ、全校朝会での講話等。

保護者向けには、学校だよりやPTA総会、研修会等でのあいさつ等。

地域向けには、学校評議員への教育方針や教育状況の説明の中でふれたり、学校保健委員会等での議題に取り上げたりする等。

2. 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します。

(1) 校内委員会の役割の明確化と支援までの手順の確認

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個別の教育支援計画を作成する。

校内関係者と連携して、特別な教育的支援を必要とする個別の指導計画を作成する。

特別な教育的支援が必要な児童生徒へ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。また、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とも、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ます。

支援までの手順

校内における支援を開始するまでには、保護者の理解のもとに、必要に応じて外部の専門家による判断等を踏まえて、実態把握と必要な支援内容を明確にし、校内委員会による教職員の共通理解を図りながら進めていくことが大切です。

実際の支援に至るまでの手順は、児童生徒によっても、また、学校の支援体制によっても違いがありますが、一般的には次のような手順が考えられます。

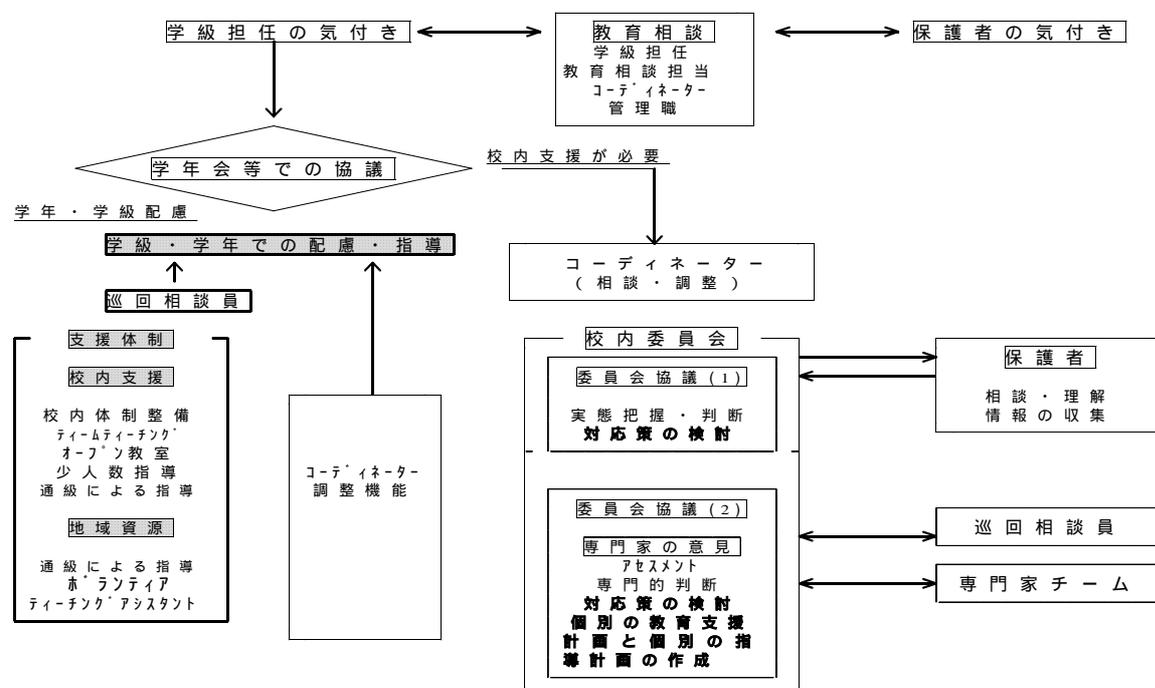


図 支援に至るまでの一般的な手順

(2) 校内委員会の組織及び構成

校内委員会の設置

校内委員会の設置の仕方には、次のようにさまざまな方法があります。それぞれ利点があり、各学校の実情を考えて設置していくことが大切です。

新規の委員会としてとらえ、新たに設置する。

従来ある既存の校内組織に、校内委員会の機能をもたせて拡大する。(活用できる校内組織としては、生徒指導部、学習指導部、教育相談部、校内就学指導委員会、人権尊重教育委員会等、各学校の実情に応じて考えられます。)

既存のいくつかの校内組織を整理・統合して設置する。

校務分掌上の位置付け

校内組織の設置は小・中学校によっても異なり、学校規模や上記の設置方法等によっても異なることから、ここでは一例を示します。なお、校内委員会の名称には、特別支援教育委員会、校内支援委員会、個別支援委員会等各学校の実態に応じた名称が考えられます。

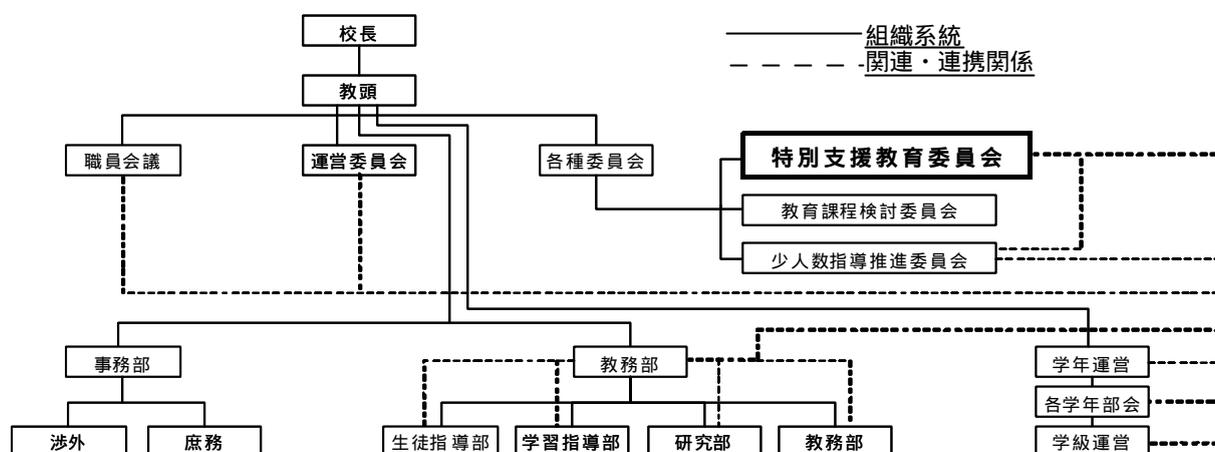


図 特別支援教育校内委員会の校務分掌上の位置付けの例

委員会の構成員

各学校の規模や実情によって一律には考えられませんが、一例を示します。例えば、校長、教頭、教務主任、生徒指導主事、通級指導教室担当教員、特殊学級担任、養護教諭、対象の児童生徒の学級担任、学年主任等、その他必要に応じて外部の関係者が考えられます。大切なことは、学校としての支援方針を決め、支援体制を作るために必要な人たちから構成することです。

(3) 校内での支援の評価

校内委員会で支援の対象となった児童生徒への支援の状況については、定期的に校内委員会に報告するとともに、校内の教職員が共通理解を図っておくことが大切です。そして、学期ごとや年度ごとなど定期的に支援の内容や方法について評価を行い、必要な見直しを行います。

その際には、保護者の参画を得て、家庭における状況の変化などの意見を参考にすることが大切です。

3. 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携調整や保護者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ます。

(1) 特別支援教育コーディネーターの役割

特別支援教育コーディネーターは、学校内の関係者や外部の関係機関との連絡調整役、保護者に対する相談窓口、担任への支援、校内委員会の運営や推進役といった役割を担っています。具体的には次のような活動が考えられます。

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

(2) 指名に当たっての配慮事項

コーディネーターには、学校全体、そして地域の盲・聾・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ます。各学校の実情に応じて、教頭、教務主任、生徒指導主事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ます。

国立特殊教育総合研究所や各教育委員会等のコーディネーター養成研修に積極的に参加させ、校内でも計画的に準備を始めることが大切です。

(3) 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上の位置付けは、各学校においてコーディネーターが担う役割や校務分掌組織のつくり方によって異なってくることが予想されます。校内委員会の役割の一つとして位置付ける場合のほか、既存の生活指導部や教育相談部等の組織に位置付ける場合等、各学校の実情によりさまざまに考えられます。各学校の校長の判断で、最も実情に即した位置付けをしていくことが求められます。

なお、例えば、平成15年5月の文部科学省初等中等教育局長通知「不登校への対応の在り方」により、各学校には不登校対応のコーディネーター的な役割を担う者を位置付けることが求められていますが、特別支援教育コーディネーターと不登校対応のコーディネーターについては、それぞれの役割が重なり合う場合も考えられることから、相互に連携を図ることが大切です。また、学校の実態等に応じ、双方の役割を担うコーディネーターの指名も考えられるでしょう。

4．校内の教職員の理解推進と専門性の向上

校内の教職員の理解推進や指導力の向上を図るため、研修の推進が求められます。

(1) 校内研修の推進

特別な教育的支援を必要とする児童生徒への指導を校内で適切に行うためには、教員の十分な共通理解とLD, ADHD, 高機能自閉症への専門的知識や理解が欠かせません。そのために、校内研修を組織的に活用し教員の意識改革や特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する指導力を高めていくことが求められます。

例えば、次のような研修の例が考えられます。

- ・ LD, ADHD, 高機能自閉症の理解
- ・ 特別な教育的支援が必要な児童生徒の実態把握
- ・ 個別の指導計画の作成
- ・ 指導の実際
- ・ 関係機関との連携
- ・ 保護者との連携
- ・ 校内支援体制の構築 等

(2) 学校外における研修への参加推進

国立特殊教育総合研究所や教育委員会、教育センターが開催するコーディネーター養成のための研修、LD, ADHD, 高機能自閉症の理解を深めるための研修や指導力の向上を図るための研修に積極的に参加させることが大切です。また、関係する学会や団体が開催する研修や大学での公開セミナー等についても、その必要性等に応じて参加を促すことが考えられます。

5 . 保護者との連携の推進

保護者への理解の推進を図るとともに、保護者と協力して支援する体制づくりが求められます。

(1) 保護者への理解推進

保護者に対し、自校における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、理解を得ることは大切です。コーディネーター等が保護者との連絡調整の窓口となる役割を担うこととなりますが、校長はリーダーシップを発揮して保護者の理解の推進を図ることが重要となります。

(2) 保護者との協力

保護者が不安に思ったことや心配事を学級担任や学校に自由に相談できるかどうかは学校と保護者との信頼関係の深さにかかっています。しかし、多くの場合「こんなことを相談してもよいものか」「どんなふうに話したらいいか」等なかなか学校に相談できない保護者が多いのが現状ではないでしょうか。また、担任もこんなことを保護者に伝えてもよいのかと躊躇してしまうこともあるでしょう。

しかし、児童生徒の教育的ニーズに応じた指導を進めていくためには、日常的に双方が情報を交換しながら共に協力して子どもに対応することが必要です。そして、学校、保護者双方が協力して児童生徒の支援を行うために、下記のような保護者との協力体制づくりも欠かせません。

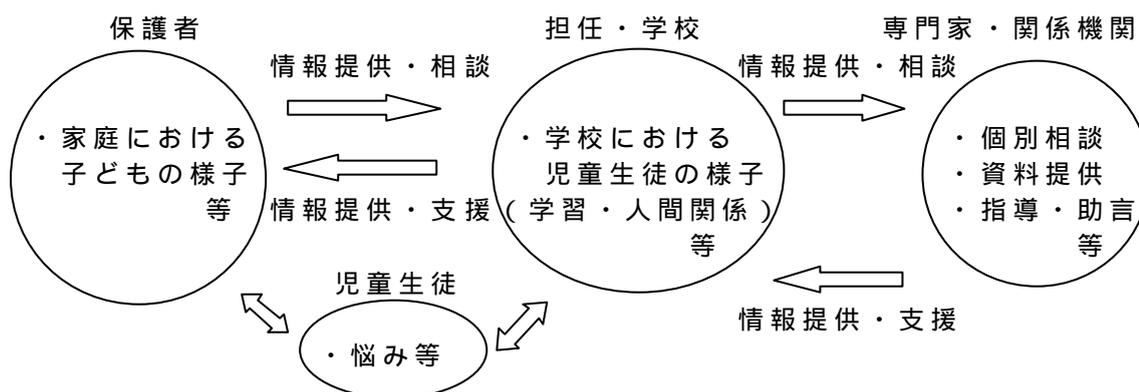


図 保護者との協力体制

6．専門機関との連携の推進

広い視野をもって、専門家や医療、福祉等の関係機関との連携を推進していくことが求められます。

(1) 巡回相談員や専門家チームとの連携

教育委員会は、LD、ADHD、高機能自閉症に関する専門的な知識や技能を有する者を巡回相談員として委嘱します。巡回相談員の主な役割は次のとおりです。

- ・児童生徒に対する指導内容・方法に関する助言
- ・学校の支援体制に関する助言 等

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

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

校長は、広い視野の中でリーダーシップを発揮して、教育委員会に設置される巡回相談員や専門家チームからの適切な助言等を受けられるよう連携を進めていくことが大切です。

(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ます。

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す。さらに、企業、地域の人材、保護者等の民間の人材の活用やNPO法人との連携・協力も考慮する必要があります。

さらに、大学との連携を深め、学生ボランティアを活用していくことも有効な方策として考えられます。

(3) 盲・聾・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・聾・養護学校と連携を図ることが大切です。具体的には、合同研修会、派遣研修等の研修会の充実や、巡回相談の実施などが考えられます。

特別支援教育コーディネーター用

特殊学級や通級指導教室の担当者がコーディネーターに指名されている場合は、教員用の「6. 通級指導教室及び特殊学級の担当者の役割」も参照してください。

1. 校内の関係者や関係機関との連絡調整

校内の関係者や医療、福祉等の関係機関との連絡調整、保護者との関係づくりを行います。

(1) 校内の関係者との連絡調整

- ・校内委員会の推進役として、校内の教職員の連絡調整役を行います。(詳細は p30, 「5. 校内委員会での推進役(1) 校内委員会での役割」を参照)。

(2) 関係機関との連絡調整

- ・関係機関との連絡調整が必要になった場合の窓口となります。
- ・地域の乳幼児検診、発達相談や療育システム、医療機関について情報を収集し整理しておきます。必要に応じて教員や保護者へ情報を伝えます。
- ・校内の児童生徒についての情報を他機関から収集したり、他機関と情報交換をする場合は、保護者へ説明し理解を求めることが望ましいでしょう。
- ・医療機関や相談機関につなぐ場合は、結果のフィードバックやフォローアップ体制について事前に確認しておきます。

ケース会議のための情報収集と準備

- ・保護者の理解のもとに、以前、該当児童生徒にかかわっていた方々からも、情報を収集しておくことが望ましいでしょう。

(3) 保護者との関係づくり

通常の学級の中で、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に効果的な教育活動を行うためには、障害のある児童生徒の保護者のみならず、障害のない児童生徒の保護者への理解を進めることが大切です。

そのために学校として、自校の教育や対応の方針を具体的に説明し、理解を得ることは欠くことのできないものです。さらに、一人一人に対応した指導や個々のケースに応じた対応への理解を進めることも大切です。

保護者への理解を推進する上では、個人情報保護の観点から情報の管理を慎重にし、誤解や学校への不信感が生じないよう配慮することが重要です。その上で、学校だよりやPTA活動、教育相談等の機会を活用してわかりやすく説明することが大切です。

2．保護者に対する相談窓口

保護者に対する学校の相談窓口となり，保護者を支援します。

(1) 保護者の気持ちの受け止め

- ・保護者の気持ちの受け止めは，受容と共感を大切にしながら信頼関係が築けるように配慮します。
- ・保護者の児童生徒への願いや，課題と思っているところ，学習面，行動面，対人関係を丁寧に聞き取っていきます。
- ・必要に応じて保護者から家庭の様子，生育歴，療育や医療等の経過についての情報を把握します。

(2) 保護者とともに考える対応策

- ・話合いの中から，状況を整理し，問題点や改善点について徐々に内容を絞っていき，答えを早急に求めないことが重要です。
- ・家庭，学校，関係者が共通理解をしながら，それぞれの立場でできることを考え，一貫性のある対応策が導き出せるようにしていきます。

(3) 保護者への支援体制

- ・担任とコーディネーターが連絡を取り合うことを保護者に説明し，担任とともに組織的・継続的に保護者を支援することへの理解を得ます。
- ・状況によっては，校内委員会や専門家チームでの検討について説明します。
- ・学校体制として，例えば保護者からの相談窓口をコーディネーターだけでなく校内委員会のメンバーも含める等，複数の窓口を用意することも考慮します。

3 . 担任への支援

担任の教師に対して、相談に応じたり、助言したりするなどの支援を行います。

(1) 担任の相談から状況を整理する

- ・担任から相談があった場合、担任の話に耳を傾けます。そして、話の内容や状況から児童生徒の情報を偏りなく多角的に聞き取っていきます。
- ・担任と一緒に、児童生徒を取り巻く状況の整理をしていきます。一緒に整理をするうちに、担任が自分の悩みを解決していく糸口が見つかる場合があります。

(2) 担任とともに行う児童生徒理解と支援体制

- ・状況判断をし、担任ができることを見極めながら助言をしていきます。担任の児童生徒への理解を深めるために、総合的な理解を進めたり、今後の対応への見通しを説明したりすることが大切です。
- ・校内における組織的な支援体制や、担任への支援体制の模索を行っていきます。

なお、児童生徒が直接相談に来た場合は、ていねいに事情を聞き、相談内容を把握した上で、担任と連携をとり、児童生徒を取り巻く状況を整理していきます。

4．巡回相談や専門家チームとの連携

校内での適切な教育的支援につながるよう教育委員会に設置されている巡回相談や専門家チームとの連携を図ります。

(1) 巡回相談員との連携

- ・校内委員会として、年間を通じて巡回相談員の相談日、相談者の調整を行います。
- ・巡回相談員の校内委員会への参加も含めて校内の相談体制づくりを模索します。
- ・巡回相談員と、ケースについての話し合いができることが望ましいでしょう。

(2) 専門家チームとの連携

専門家チームへの判断依頼

- ・校内委員会において、専門家チームに依頼する必要についての検討をします。
- ・専門家チームに報告する資料を校内委員会の構成員が分担して作成し提出します。(校内委員会で収集した情報、校内委員会における実態把握・評価と判断、個別の教育支援計画や個別の指導計画、専門家チームに依頼する理由と依頼の内容等)
- ・専門家チームに判断を求める前には、保護者に十分な説明を行い理解を得ることが大切です。

専門家チームからの指導・助言の活用

- ・専門家チームへの連絡調整と専門家チームからの情報を収集します。
- ・専門家チームからの助言を、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成や改善、校内での支援につなげていきます。

5．校内委員会での推進役

校内委員会の適切で円滑な運営がなされるよう推進役を担います。

(1) 校内委員会での役割

- ・特別な教育的支援を必要としている児童生徒のニーズを把握し、校内委員会が運営されるように、長期的、短期的見通しをもちながら会議に臨むことは、推進役として大変重要なことです。その際、保護者と連絡して進めることが大切です。
- ・校内委員会においては、児童生徒についての情報提供や専門家チームへの判断を依頼するための協議を円滑にできるように推進していきます。
- ・個別の指導計画については、校内委員会で話し合いをしながら作成し、コーディネーターとして援助できることや校内での支援の役割を明確にすることが重要です。

(2) 校内の状況の把握と情報収集の推進

教職員の気付きとニーズの把握

- ・学習面、行動面で気になる児童生徒が学校、学級にいる場合や、児童生徒への指導について悩んでいる教員がいる場合等、コーディネーターや校内委員会が校内の状況を把握できるような校内体制をつくるよう提案していきます。
- ・問題行動などが見られる場合には、早急な対応が可能な機動性のある体制がとれるようにします。

保護者のニーズの把握

- ・日頃から、保護者の学校への要望やニーズを把握しておきます。
- ・保護者が子どもについて気になるとき、学級担任以外にも、コーディネーター等の相談窓口があることを広報しておきます。

校内リソースの把握

- ・特別支援教育や教育相談について研修を受けていたり、活用できる資格等をもっていたりする教職員についての情報が把握できるようにしておきます。

(3) ケース会議の開催と校内委員会

ケース会議のための情報収集と進め方

- ・ケース会議が必要と考えられる児童生徒については、校内委員会だけでなく、必要に応じて柔軟にかかわりのある人たちで小さなチームをつくってケースを検討する会議を運営します。
- ・保護者の協力のもとに、以前、該当児童生徒にかかわっていた方々から、情報を収集できるよう連絡調整してみることが望ましいでしょう。
- ・会議の進め方として、児童生徒の状況報告、児童生徒の現状と課題の明確化、これからの具体的な取組みや指導方針の確認等が考えられます。

ケース会議の結果と校内委員会

- ・ケース会議の結果を記録して、個別の指導計画につなげます。
- ・コーディネーターは、小グループでのケース会議の実施状況を把握し、会議の内容を校内委員会で報告し合い、職員間の共通理解を図るとともに、必要に応じて校内委員会で専門家チームに判断等を依頼するかどうか検討します。

(4) 個別の教育支援計画の作成に向けて

個別の教育支援計画とは、該当の児童生徒に対して、乳幼児期から就労までの長期的な視点で部局横断的に関係機関(教育、福祉、医療等)が連携して作成するものです。作成に当たっては、例えば「個別の教育支援計画」策定検討委員会を設置して検討を行うことも考えられます。また、作成作業においては保護者の積極的な参画を促し、計画の内容や実施について保護者の意見を十分に聞いて、計画を作成・実施し改善していくことが重要です。個別の教育支援計画については、第1部の「3. 特別支援教育とは(2) 特別支援教育を支える仕組み」や、第5部の保護者用「3. 学校との連携(4) 個別の教育支援計画と個別の指導計画」を参照してください。

個別の教育支援計画については、これまで取組がほとんど行われていないことなどから、児童生徒の状況や学校の実情等に応じて、まずは保護者との連携を図りながら情報を収集して作成にとりかかることとし、作成・実施・評価のプロセスを通して改善を加えていくことが大切です。

- ・ 個別の教育支援計画の作成に当たり、外部の関係者・関係機関と連携協力する際の重要な役割を果たします。
- ・ 幼稚園・保育所等から小学校、中学校の関係機関等の間での情報の交換を行うことが大切です。
- ・ 個別の教育支援計画に記載された内容については、十分に把握していることが大切です。また、収集した情報を整理し、個別の教育支援計画の改善の際に活用しやすいようになっていることも大切です。
- ・ 個人情報については、適切な取扱いがなされるように留意します。

(5) 校内委員会での個別の指導計画の作成への参画

個別の指導計画については、第1部の「3. 特別支援教育とは(2) 特別支援教育を支える仕組み」、教員用「2. 個別の指導計画の活用」や、第5部の保護者用「3. 学校との連携(4) 個別の教育支援計画と個別の指導計画」を参照してください。

- ・ 校内委員会で、個別の指導計画に盛り込む基本的な事項(例：児童生徒の状態・状況についての判断、指導・援助についての基本方針等)を検討します。
- ・ 作成された個別の指導計画を校内での会議等で報告し、教職員間の共通理解を図ります。コーディネーターとしては、共通理解の徹底、個別の指導計画が実施されやすいような支援体制の提案、その他必要な連絡調整を行っていきます。
- ・ 実施後の評価は、指導に当たる教員とともに、校内委員会において評価を行います。それに基づき、個別の指導計画の必要な改善を行っていきます。なお、学期ごとや学年ごとなど定期的に評価を行うことが望ましいでしょう。

(6) 校内研修の企画と実施

研修会の立案

- ・ 教職員の特別支援教育に関する意識や知識を把握するとともに、研修内容等の要望も聞いて、LD、ADHD、高機能自閉症についての具体的な知識、指導の方法等、研修会で目指すことを明確にします。
- ・ 年間計画については、教職員の理解が具体的な支援につながる研修内容を企画します。

研修会の実施と評価

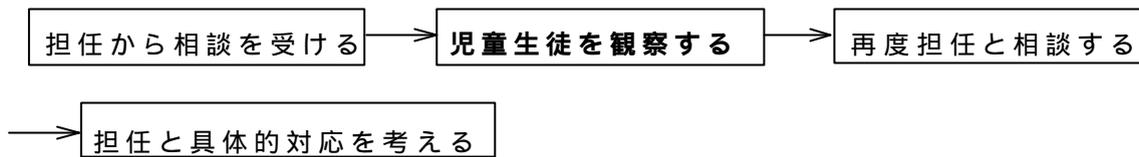
- ・ 外部の講師には ,事前に校内の教職員の特別支援教育に関する理解やニーズ ,学校の状況についての情報を提供しておきます。
- ・ 実施後は ,実際の学級経営や指導に役立っているか ,教職員の意見をていねいに収集しながら ,次回の研修会の内容の改善に役立てます。

6. 校内での連絡調整の例（様々な対応のヒントとして）

例えば、相談への対応といっても、担任からの場合や保護者からの場合など様々な場合が考えられます。ここでは、いくつかの場合を想定して、対応方法のヒントとなるよう連絡調整の例を紹介します。

担任から児童生徒についての相談を受けた場合

《ポイント》児童生徒を自分自身で観察すると、相談内容が把握しやすくなります。



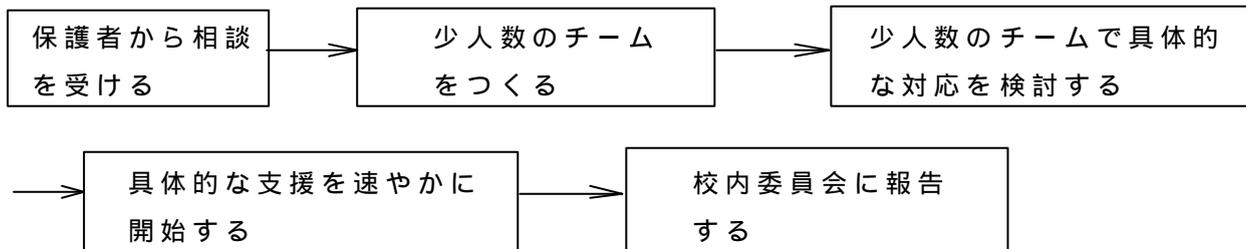
保護者からの相談に対応する場合

《ポイント》保護者とは、一度で完結させようとしないで、ていねいに連絡を取り合うようにします。



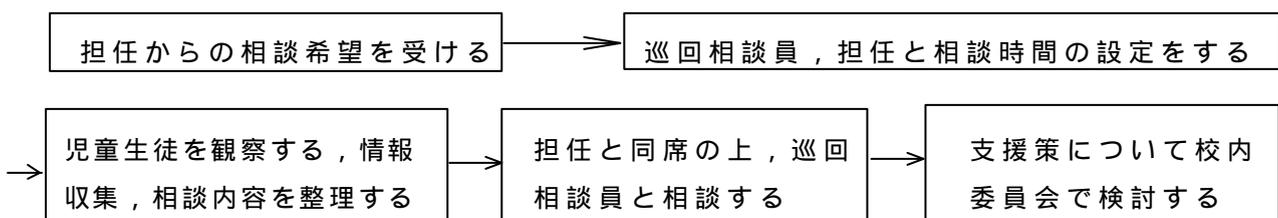
少人数のチーム体制で弾力的に対応する場合

《ポイント》コーディネーター、担任、保護者といった少人数のチームをつくり、速やかに弾力的に対応することが考えられます。



巡回相談員へ担任が相談する場合

《ポイント》時間に制限があるので、効率よく相談できるよう事前に相談内容の整理と情報収集をしておく。



教員用

1. 気付きと理解

児童生徒の出すサインに気付き、つまずきや困難などの状況を理解します。

(1) 学級担任や教科担任としての気付きと理解

児童生徒一人一人に適切な教育的支援をしていくスタートとなるのは、児童生徒の出している様々なサインに対して「変だな?」「どうしてかな?」という担任の気付きです。そして、「変だな?」「どうしてかな?」と気付いたら、次に「いつ」「どこで」「どのような時」「どんな問題が起こるか」を観察し、問題となっているつまずきや困難などの様子を正確に把握することが大切です。

児童生徒の出しているサインの中には、「これはサインなのかな?」と思うようなものもありますが、それを見逃してしまったために、適切な対応が遅れてしまうこともあります。場合によっては、問題行動等につながることもあります。担任として、児童生徒の出すサインに気付く感性をもつことが大切といえるでしょう。

担任の児童生徒のサインに対しての気付きは、次のような場面や機会にあります。そのいくつかを例にあげてみます。

児童生徒の困っている状況からの気付きと理解の例

担任教師の学習や生活場面で子どもが困っている状況からの気付きです。

担任の気付き

黒板の文字を写す時になると手が止まってしまうのはなぜかな?
書くのに他の子より必要以上に時間がかかるのはなぜだろう?

担任の理解と手立ての例

視力の問題はないかな。座席を前にして大きな文字で板書してみよう。
書く量や時間を調整し、字形については大目にみることにしよう。

指導上の困難からの気付きと理解の例

担任教師の指導上困っている場面や状況からの気付きです。

担任の気付き

授業中 10 分くらいすると立ち歩きが始まってしまう。注意したら座るが、すぐまた離席してしまう。

担任の理解と手立ての例

学習内容や今取り組むことがわからないのかな。15 分の取組を目標にした内容や量にしてみよう。
離席は 5 分だけ認めよう。

保護者相談での気付きと理解の例

担任教師の家庭訪問や教育相談における保護者からの情報による気付きです。

担任の気付き

翌日の学習用具の準備が一人ではできません。とりあえずカバンの中に様々な物を詰めこんでいるという状態です。

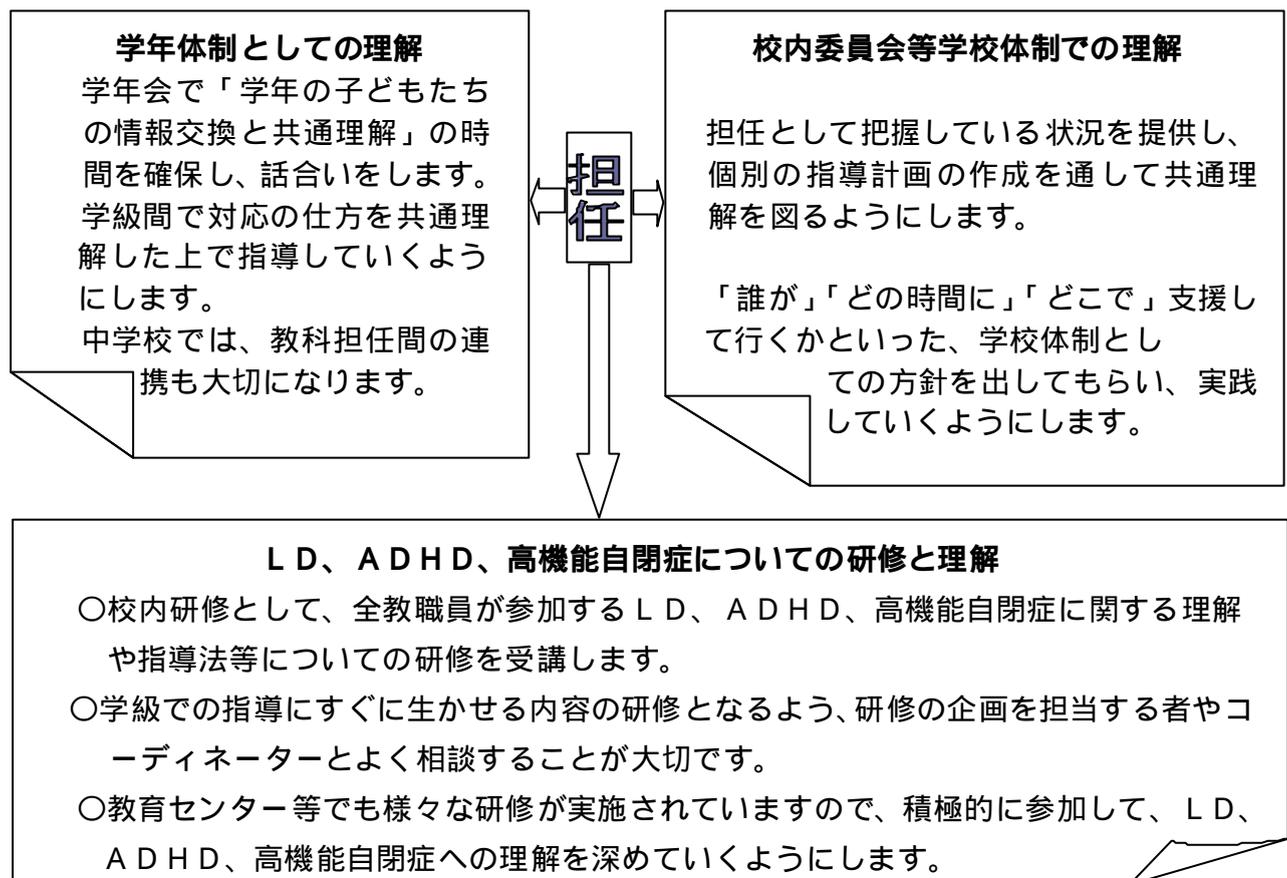
担任の理解と手立ての例

学校で机の回りが散乱している原因の一つだな。
家庭に持ち物準備表をもたせて、保護者に準備の協力を得よう。

担任の気付きの記録をとっておくとともに、「担任としてどのような対応や支援をしたか」「児童生徒の反応はどうだったか」等も記録するようにします。この記録は、校内委員会で提示する資料づくり、個別の指導計画の立案・作成、保護者面接等の際に役立つ貴重な資料となるからです。

(2) 学校体制としての気付きと理解

児童生徒のつまずきや困難の状況やその原因の理解、指導方針等が果たして正しいかどうか、不安もあるかと思えます。特に原因の理解については正しくとらえないと、その後の指導も間違った方向で進めてしまう場合も起こります。学年会や校内委員会は、担任のそうした不安を取り除く場ですので大いに活用したいものです。そのためには、担任が率直に悩みを話せる雰囲気のある学校であることが何よりも大切といえます。



2．個別の指導計画の活用

児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応した個別の指導計画を立案・作成するとともに、それに基づく指導の結果を評価し、改善につなげていきます。

(1) 個別の指導計画の立案・作成

気付きから手立てへ

気付きと理解の次は、特別な教育的支援を必要とする児童生徒一人一人に、具体的にどのように支援していくかを検討し、一人一人の教育的ニーズに応じた計画を立てます。それが個別の指導計画の立案です。個別の指導計画は、校内関係者との連携のもとに校内委員会で作成しますが、ここでの話合いで担任のもつ様々な情報が必要になります。したがって、担任の日々の記録が大切になります。個別の指導計画の立案・作成の具体例や様式例については、「3．支援の実際」及び資料5「個別の指導計画の様式例」(p93~104)を参照してください。

個別の指導計画の立案、作成は、主に次のような手順で行うことが考えられます。

情報の収集

担任が観察した様子、保護者や関係者の情報(少人数でのチームによるケース会議記録)、個別に蓄積されたファイル等から、配慮や支援が必要な実態を把握します。例としては、「文字読みが苦手」「文字がうまく書けない」「集中が続かず他のことに気をとられてしまう」などです。

目標の設定

児童生徒にとっての具体的な目標を設定します。例えば「指示を理解する」「机を整理する」「ワークシートの枠中に文字を書く」などが考えられます。ただし、目標は焦点を絞った方がよいでしょう。通常、目標の設定に当たっては、単元、学期、学年ごとなどに行うことが大切です。

手立ての工夫

目標に対する具体的な手立てを設定します。例えば、配慮としては、「保護者と1週間ごとに情報交換をする」「さりげなく応援してくれる友達を同じグループにする」「座席の位置を前にする」などです。支援としては、「全体への指示の後、その子に指示をして理解したかどうかチェックする」「1時間目の開始までに机上に学習の準備ができるよう特製のチェック表を導入する」「大きめのマス目のワークシートを用意する」などです。児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて、目標、手立てや実施の方法、実施期間等を具体的に書きます。

(2) 個別の指導計画の評価

設定された目標に沿って指導した結果、どのように変わったか等について、校内委員会で評価を行います。

個別の指導計画に基づく指導の結果として、本人の努力が認められた場合や目標を達成した場合はその子をほめてあげることが大切です。また、状況が変わらない場合には、巡回相談員の活用も図りつつ、目標の設定や課題の内容、具体的な手立ての設定などを見直していくことが重要です。

引継ぎ

次の担任が児童生徒を理解しやすいように、一連の取組みの結果を個別の指導計画に記録しましょう。引継ぎは、個別の指導計画を渡すだけでなく、時間をとって話し合いをもつことが望まれます。また、進学や転学等の際には、適切な指導が一貫して行われるよう計画が引き継がれていくことが大切です。

個別の指導計画については、第3部 特別支援教育コーディネーター用の「5. 校内委員会での推進役(5)校内委員会での個別の指導計画の作成への参画」及び第5部 保護者用「3. 学校との連携(4)個別の教育支援計画と個別の指導計画」も参考にしてください。

3. 支援の実際（学級担任や教科担任としての配慮や支援）

ここでは、学級担任や教科担任としての具体的な配慮や支援の例を紹介します。

（１）基本的な配慮

- ・ 児童生徒の苦手な面を責めるのではなく、得意な面や努力している面を見つけて、ほめたり、クラスでさりげなく紹介したり、あるいは、単元全体の中のどこかに活躍できる場면을意図的に取り込んで発表の機会をつくったりして、自信をもたせるようにしましょう。
- ・ 児童生徒の学習面での苦手なことや偏りについて理解しましょう。苦手なことをたくさん要求したり、みんなと同じ水準を要求したりするのではなく、一人一人の違いを大切に、努力や達成を認め、励ましていくようにしましょう。
- ・ 児童生徒が安心して学習や活動に参加できるようにグループ編成や座席の位置などを工夫したり、仲間との遊びに入れるように担任から働きかけたりして、友達との関係がよい方向に広がるようにしましょう。なお、特別な配慮を必要とする児童生徒を意識しすぎるばかりに、差別感や孤立感等をもたせたり、他の子に不公平感を抱かせたりしないよう十分留意しましょう。
- ・ クラスの児童生徒に対し、LD、ADHD、高機能自閉症について話題にする時は、児童生徒の発達段階等を踏まえ、適切な配慮が必要となります。
- ・ 保護者とのこまめな前向きな情報交換を心がけましょう。小学校低学年などでは普段から連絡帳や電話で連絡を取り合ったり、必要によって話し合いをしたりする機会を設けましょう。
- ・ 学級経営案の中に特別支援教育による支援の視点を位置付けましょう。

（２）具体的な支援

学習面での支援

【指示の伝え方】例えば、クラス全体には、注目させてから短かくポイントを絞って指示をし、そのポイントを板書します。聞き取りが苦手な児童生徒には、クラス全体への指示の後、個別にもう一度指示を伝えます。さらに、伝えたことを理解したかどうか復唱させたり、行動を見たりしてチェックします。

【課題の出し方】例えば、書くことの苦手な児童生徒への対応としては、学習プリントやワークシートは、本人と相談の上一定の大きさのマス目のあるものを用意します。消しゴムで消したときに破れにくい紙を渡します。また、言葉だけではイメージがつかみにくい児童生徒への対応として、図や絵や写真など、言葉以外に視覚的な手がかりを提示します。読むことの苦手な児童生徒への対応としては、教科書の漢字にふりがなをふるようにします。文字の位置を指で押さえながら読んだり、読んでいる行だけが見えるカバーシートを使ったりします。また、文字を拡大したり、分かち書きしたりしたプリントを用意します。これらのことは、家庭と連携して行うことが考えられるでしょう。

【事前の打合せ】学年でのチームティーチングや少人数学習等を生かした支援を設定しましょう。その際には、授業前に、担任とチームティーチングや少人数担当教員が支援を必要とする児童生徒の対応について必要な打合せをすることが大切です。

行動面での支援

【見通しをもたせる】教室でのルール、決まりごと、スケジュール等は視覚的に分かりやすく掲示し、児童生徒が目で見確認できるようにしましょう。また、一日の予定は朝の会などで児童生徒に説明し、もし変更があればできるだけ早く知らせましょう。落ち着きがなくじっと座っていることができない、

整理整頓ができない、次の学習の用意ができないといった場合(特に小学校低学年)は、次の手立てが有効な場合があります。なお、実施の際は、児童生徒の実態に合わせて方法を工夫することが大切です。

改善したい行動例	集中が続かず座る姿勢が崩れがち	机上の学習の用意や整理が困難
目標の設定の例 意識をもたせるようにします	<p>要因として、注意集中が続かない、姿勢保持が困難などが考えられます。</p> <p>正しい座り方について本人と話し合い、姿勢よく座ることを目標にすることと取組の方法について確認し合います。</p>	<p>何度も叱ったり注意をしたりしないようにします。</p> <p>本人とゆっくり話し合い、学習の前に机上の整理を目標にすることと取組の方法について確認し合います。</p>
手立ての工夫の例 見通しをもたせるようにします。	<p>特に焦点をあてたい時間を決めて、最初から長時間姿勢よく座ることをねらわず、短時間から始めます。</p> <p>毎回、チェックすることを伝え、伝えた瞬間に姿勢を直してもプラスの評価をします。</p> <p>結果はその都度本人に知らせ、できたときはていねいにほめます。</p>	<p>チェック表を作成し、数日は担任が本人と一緒につけます。</p> <p>評価は、最も焦点をあてたい時間に絞ります。数日間実施後、様子を見て本人チェックにします。</p> <p>焦点をあてる時間を増やし、最終的に、チェックリストなしで行動できるようにします。</p>
目標の行動ができたかどうかのチェックとフォローアップの例 自信をもたせるようにします。	<p>本人が視覚的にチェックできるシートを用意します。努力したときや達成したときは、チャンスを逃さずほめるようにします。</p> <p>また、本人が継続して実施できるようにします。</p>	

・クラス全体でソーシャルスキルを学習しましょう。例えば、下記のように望ましい行動について絵カードやロールプレイ等で学習し、実際の場面で活用する方法が考えられます。また、高機能自閉症の児童生徒には、対人関係上の困難さが予想される場面の対処について、一定のルールとして事前に説明しておく効果がある場合があります。

グループで双六ゲームをしている絵をみる
(負けそうな子が駒を投げて止めようとしている)

絵の感想を話し合う
(負けるから止めると言ったら楽しくない。負けることは誰にでもある等)

実際に遊ぶ
(負けても最後まで一緒に遊ぶ)

4．支援の実際（担任の配慮や支援を支える仕組み）

ここでは、担任の配慮や支援を支える具体的な仕組みの例を紹介します。

（１）校内の様々なリソースを活用した支援

校内委員会との連携

支援を要する児童生徒への対応は学校全体としての取組が大変重要です。担任だけの支援では限界があります。そこで、支援を要する児童生徒への対応について、コーディネーターの協力を得ながら学年で話し合うとともに、校内委員会に報告し、担任を中心としたチームで検討するようにしましょう。

通級指導教室や特殊学級の活用

地域の学校に通級指導教室や特殊学級がある場合は、教育相談を実施したり、障害のある児童生徒への専門的な検査や指導等を実施したりしていることがあります。保護者や学校と検討し、そのようなサービスを活用するかどうか話し合っていきます。

オープン教室の設置と活用

学校でオープン教室を設置して、その活用を工夫することで成果を上げているところがあります。例えば、通常の学級での一斉授業では、なかなかできにくい個別の対応が必要な児童生徒がいる場合、放課後に指導教員と一緒に学習をするという方法です。ここでは、視覚的に分かりやすい学習環境を用意し、興味に合わせた学習ができるようにしたり、刺激の少ない学習用の区画をつくったり、パソコンを活用したりするなどの方法が考えられます。なお、ここでの指導者としては、通級指導教室や特殊学級の担当教員、各学級や各教科の担任教員等が考えられます。

（２）学校外と連携した支援

専門家チームや巡回相談員との相談

校内委員会を通して、専門家チームのメンバーや巡回相談員と、支援の在り方や個別の指導計画の作成について話し合うことが考えられます。

医療との連携

A D H D 等の診断は、学校での児童生徒の観察や担任のチェックが大変重要な判断材料になります。気になる行動やその変化等はできる限りメモや記録をつけるようにします。また、医師の診断により、児童生徒が各種の薬を飲む場合の薬効評価は、家庭ではなかなかできません。薬を飲んだ時間を把握し、児童生徒が薬を飲んだ時と飲んでいない時の様子を保護者を通して医師に伝えることが望まれます。

保健や福祉の関係機関との連携

児童生徒や家庭の状況によっては、コーディネーターと情報交換しつつ、保健や福祉の関係機関との連携が必要な場合があります。関係機関との連携を進めていくことが大切となります。

盲・聾・養護学校との連携

盲・聾・養護学校が地域のセンター的機能を発揮することが期待されていることから、最近では、小・中学校に向けて教育相談を積極的に実施したり、小・中学校等において校内研修を実施する際には様々な協力や支援を行ったりする学校が増えてきています。盲・聾・養護学校の教育機能や相談機能の活用も検討することが大切です。

5．保護者との連携

保護者との情報交換を通してニーズを把握するとともに、支援の方法等について保護者に説明し理解を得ます。

(1) 保護者との情報交換

保護者との信頼関係

担任は、担当した学級のすべての児童生徒に適切な指導をしなければなりません。支援を必要とする児童生徒に気付いたら、保護者との情報交換を心がけます。その大前提になるのが、保護者との信頼関係です。保護者の気持ちを受容、共感して受け止めることを心がけて話し合ひましょう。その際、コーディネーターとの連携協力のもとに行うことが大切です。

保護者のニーズの把握

保護者は、その児童生徒を育ててきた最も身近な理解者であり、我が子の学習面や行動面での困難さもいち早く感じ取っています。学習面、行動面、対人関係等についての保護者のニーズを聞き取っていきましょう。

関連情報の把握

児童生徒の困難な要因を考えて手立てを提案していくためには、以下の情報を把握しておくことが考えられます。

家庭の様子、生育歴（言語、社会性、運動等）、医療機関の受診歴、就学前の様子や小学校での状況等これらの情報を保護者の理解を得て収集し、共に検討していきます。

まずできることから取り組む

コーディネーターの協力を得つつ、早急に担任ができる効果的な教育の在り方を具体的に検討し、まずできることから取り組んでみましょう。効果が確認できたら、また次の手立てを考えることができます。

(2) 保護者を含むチームでの話合い

チームとしての対応

指導が困難な場合の多くは、担任一人では解決の方策が見つげにくいことにあります。そのような場合は、いち早く様々な方法が検討されるように、校内委員会等で話合いをもちます。担任、コーディネーター、保護者、児童生徒にかかわる人々がチームとして援助することが重要です。同学年の担任、校内委員会、巡回相談員の活用等、段階に応じてチームでの検討が考えられます。なお、個別の教育支援計画の作成に当たっては、保護者の参画を促すことが大切です。

チームでの会議の実施

会議の実施に当たっては、コーディネーターと連携協力し、次のことを行うことが考えられます。

- ・ 会議の参加者の決定
- ・ 会議の時間、進め方、記録の仕方の決定
- ・ 会議のまとめと個別の教育支援計画や個別の指導計画への反映

(3) 保護者への説明

個別の指導計画についての説明

児童生徒の教育的ニーズに応じた適切な教育的支援を行うには、より正確な児童生徒の状態の把握が重

要となります。その際、情報の収集や実態把握を行うことが考えられます。担任は、得られた情報も参考にし、必要に応じて校内・校外の関係者にも提供した上で、個別の指導計画を立てることについて、保護者に説明し理解を得ておくことが大切です。

就学前情報の必要性及び引継の説明

就学した直後に教育的支援の必要性があると考えられた場合には、就学前の情報が役立ちます。保護者等から必要な情報を得て、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成と支援に生かすことも大切です。また、転学や進学の際には同様の配慮を行う必要があるでしょう。

個人情報の適切な取扱い

児童生徒の個人情報の管理に際しては、個人のプライバシーが損なわれないよう適切な取扱いに注意します。

6．通級指導教室及び特殊学級の担当者の役割

ここでは、校内に通級指導教室や特殊学級が設置されている場合、その担当者が校内でどのような役割があるかを述べています。また、担当者が特別支援教育コーディネーターに指名されている場合は、第3部の「特別支援教育コーディネーター用」を参考にしてください。

(1) 児童生徒を支援する校内リソースの担当者としての役割

担任からの相談への対応

担任からの相談の場合、まず話を聞くようにします。できるだけ偏りなく情報を聞き取り、一緒に状況を整理していきます。その際、一方的な情報収集に偏らないよう留意します。

相談内容から状況がつかめ助言をする場合、その担任の理解の範囲を見極めながら担任の実行できる内容を助言していきます。

障害児教育の担当者としての児童生徒の理解と解釈を求められた時は、多角的に考えられる児童生徒像として、総合的な解釈になるよう心がけます。組織的な援助やかかわりを視野に入れて説明していくことが望まれます。

学年会での支援の在り方の検討

担当者としての専門性を生かして、情報収集と問題の発見に協力します。学年会での情報交換の中から状態の把握が必要とされた児童生徒について、集会時や学校行事などでの行動観察や、学習や行動の特徴から総合的に考えて実態把握していきます。学年会等では、その児童生徒の緊急課題の見極めや言動についての解釈、支援の仕方や具体的な配慮の仕方、教材の提供等について助言したり、学年としての共通理解について話し合ったりしていきます。

児童生徒へ直接支援をする場合の留意点

通常の学級における活動の中で支援する場合は、あくまでも担任の指導内容やねらいに沿えるように事前に話し合いをもちます。実際の指導場面では、周囲の児童生徒の動向に注目しながらも、支援する児童生徒へ個別にかかわり過ぎることで、逆に差別感や孤立感、羞恥心などが生まれぬよう十分配慮します。

選択教科、総合的な学習の時間などの指導の場合も同様です。学校行事や学年行事等では、組織の中の一員としての動きをしつつ、担任の連携のもとに、さりげなく支援していきます。

(2) 担任からの依頼で行う個別指導や少人数指導

- ・個別の支援を行う場合、まず本人の意見をよく聞き、支援してほしいことを把握して指導内容を考えていきます。
- ・少人数での支援を行う場合、指導のねらいとして集団で学習する方法を学ばせる、ソーシャルスキルを養う、友達とのかかわり方を学ばせるなど、ねらいを明確にしながら指導に当たります。さらに、精神的な支えとなるよう居場所づくりや相談相手として支えていくことも重要なことです。
- ・担任との連携については、「4．支援の実際(1) 校内の様々なリソースを活用した支援」を参照してください。

(3) 校内委員会への協力と専門的な知識の活用

- ・児童生徒について知り得ている情報を校内委員会へ提供していきます。
- ・校内委員会で個別の指導計画の作成をする場合，できれば話合いに参加して，担当者として援助できることや役割を明確にしていくことが望まれます。
- ・校内委員会での話合いの中ではなるべく専門用語を使用しないで児童生徒の状況を説明するようにします。教室での具体的な支援の方法や具体的な教材，教具について示したり，アイデアを提供したりするなど，専門的な知識を活用していきます。

(4) 保護者への支援（教育相談等）

- ・担任から依頼があって保護者の相談を行う場合，あらかじめ担任から情報を得ておくといよいでしょう。1回の面談で完結しようとせず，担任とも相談しながら面談を継続して支援していきます。保護者によっては，安心して話せるようになり，子育てへの見通しがもてたら，具体的な指導や助言をしていきます。
- ・担任とともに保護者を支援する場合には，担任への支援も視野に入れ，補助的な立場で支援していきます。要望があれば専門機関についての情報も提供します。

(5) コーディネーターとの連携

校内の特別支援教育コーディネーターとは，できれば定期的な情報交換を行うことが望ましいでしょう。しかし，不定期でも情報交換しあって校内事情の把握に努めます。コーディネーターから援助の依頼を受けた場合も，校内におけるコーディネーターとの役割分担を明確にし，効果的な支援体制が構築できるよう協力していきます。

第4部 專門家用

巡回相談員用

1. 巡回相談の目的と役割

(1) 目的

児童生徒一人一人のニーズを把握し、児童生徒が必要とする支援の内容と方法を明らかにするために、担任、特別支援教育コーディネーター、保護者など児童生徒の支援を実施する者の相談を受け、助言することが巡回相談の目的です。また、支援の実施と評価についても学校に協力します。

(2) 役割

巡回相談の役割としては、次のようなことが求められます。

- ・対象となる児童生徒や学校のニーズの把握と指導内容・方法に関する助言
- ・校内における支援体制づくりへの助言
- ・個別の指導計画の作成への協力
- ・専門家チームと学校の間をつなぐこと
- ・校内での実態把握の実施への助言
- ・授業場面の観察 等

このような役割を担うこととなりますので、機動的かつ柔軟に学校への助言等が行える ようにすることが求められます。また、学校に対して適切な助言を行うためには、校内の窓口となるコーディネーター等との連携を深めるとともに、専門家チームと有機的・効果的に連携協力していくことが大切です。

(3) 巡回相談員に必要な知識と技能

巡回相談を実施していくためには次のような知識と技術が必要とされます。

特別支援教育に関する知識と技能

LD, ADHD, 高機能自閉症など発達障害に関する知識

児童生徒のつまずきや困難さを理解し、LD, ADHD, 高機能自閉症の特性を配慮した支援を行うために、LD, ADHD, 高機能自閉症など発達障害などに関する知識が必要です。

アセスメントの知識と技能

心理検査等を実施し、結果を解釈するだけでなく、行動観察や生育歴等の情報も総合して児童生徒のニーズを把握することが大切です。

教師への支援に関する知識と技能

他機関との連携に関する知識と技能

各機関の役割を把握し、密接な連携が行われるような配慮をしつつ連携体制を推進していくことが必要です。

学校や地域の中で可能な支援体制に関する知識

個人情報の保護に関する知識

対象となる児童生徒のニーズを把握していくときに、多くの個人情報を収集しなければならないこともありますが、個人情報の取扱いに留意することが必要です。

2．学校への支援

(1) 学校のニーズの把握

教師や保護者の気付きによって対象となる児童生徒が特定されている場合は，その児童生徒について，担任やコーディネーター，管理職等の学校関係者との情報交換や保護者等との面談，授業場面の観察，授業以外の活動場面の観察，検査等を行って児童生徒の状態を把握するとともに，学校のニーズも把握します。また，特定されている児童生徒以外にも支援を必要とする児童生徒がいることを想定して，担任及び学校全体の気付きを促していくことも大切です。

(2) 教師への支援

教師の悩みや迷いを明確にし，対象児童生徒の実態を正確に把握することができるような情報を提供します。児童生徒の実態を把握するための視点を提供することが必要な場合もあります。また，具体的な対応方法について，教師の主体性を重視しながらも，支援の方法についてのアイデアや教材を紹介します。

(3) 校内委員会への支援

支援が継続して行われるよう，校内支援体制の整備に協力します。既存の分掌・委員会等を有効に生かすことに留意しつつ，新しい取組で成功した例などを紹介することにより，柔軟な取組が行われるように助言します。

(4) 校内研修会や理解推進等の支援

校内研修会には次のような目的があります。第1に特別な支援を必要としている児童生徒への気付きを促すことです。第2に，支援が必要な児童生徒に対する具体的な対応の方法に関する知識を提供することです。第3に，校内支援体制の意義と体制づくりについての理解を深めることです。これらの目的が十分に達成される形で校内研修会が実施されるように，学校のニーズに合う講師を紹介したり，自らが講師として協力したりします。また，学校のニーズに合うように，研修会の内容について助言します。さらに，児童生徒を対象とした理解推進のための活動について助言，協力することも大切です。

(5) 保護者との連携・支援

校内で行われる保護者向けの研修会に協力します。また，校内委員会からの要請に応じて，児童生徒の状態を保護者に説明したり，家庭での対応について助言したりします。

3．専門家チームとの連携

(1) 学校と専門家チームをつなぐ

校内委員会から専門家チームに判断を依頼する場合、必要に応じて、巡回によって把握した児童生徒の実態を基礎資料として提供します。また、専門家チームから判断と助言が提示された場合、その内容を授業や学校生活に具体的に位置付けるために、教師に対して説明や助言をします。なお、専門家チームとの連携を深めるため、必要に応じて専門家チームの会議に参加することも考えられます。

(2) 研修等

地域の巡回相談員間の情報交換の場や研修の機会を設けることにより、巡回相談員の資質の向上を図ります。巡回相談員、専門家チームの構成員が中心となって、実際に児童生徒の支援にかかわる関係者が定期的な事例研究会を開催していきます。

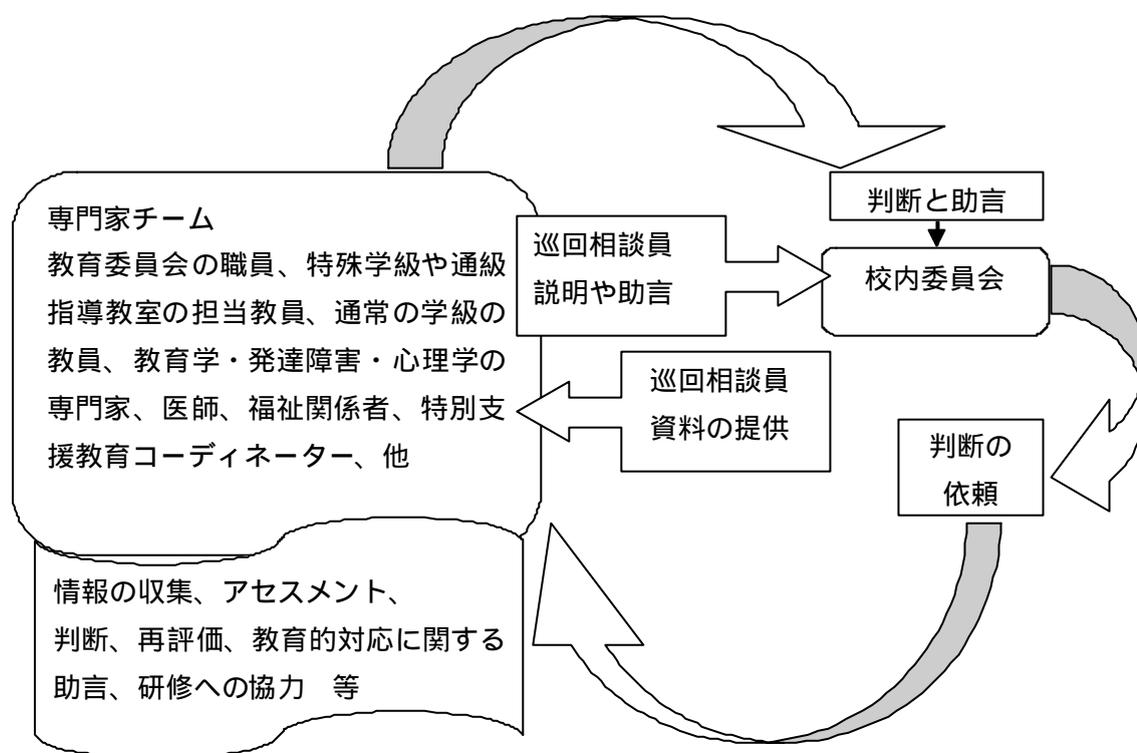


図 巡回相談員と専門家チームとの連携

専門家チーム用

1. 専門家チームの目的と役割

(1) 目的

専門家チームは、学校からの申し出に応じてLD, ADHD, 高機能自閉症か否かの判断と対象となる児童生徒への望ましい教育的対応について専門的な意見の提示や助言を行うことを目的として教育委員会に設置されるものです。LD, ADHD, 高機能自閉症ではないと判断された場合、あるいは他の障害を併せ有するような場合にも、どのような障害あるいは困難さを有する児童生徒であるかを示し、望ましい教育的対応について専門的な意見を述べることを期待されています。

(2) 役割

専門家チームの役割としては、次のようなことが求められます。

- ・LD, ADHD, 高機能自閉症か否かの判断
- ・児童生徒への望ましい教育的対応についての専門的意見の提示
- ・学校の支援体制についての指導・助言
- ・保護者, 本人への説明
- ・校内研修への支援 等

学校に対して適切な支援を行うためには、校内の窓口となるコーディネーター等との連携を深めるとともに、巡回相談員と有機的・効果的に連携協力していくことが大切です。

(3) 構成員と規模

専門家チームは、教育委員会や特殊教育センター等における専門家による相談機関と位置付けられます。

構成員

チームは、教育委員会の職員、特殊学級や通級指導教室の担当教員、通常の学級の担当教員、盲・聾・養護学校の教員、心理学の専門家、医師等での構成が考えられます。さらに、福祉関係者、保健関係者、対象となる児童生徒が在籍する学校の特別支援教育コーディネーター、保護者等が必要に応じて参加できるシステムにしておくことにより、的確で具体的な対応の内容・方法を示すことができると考えられます。対象となる児童生徒の状態や学校のニーズに応じて会議を随時開催できるようなチームを構成するためには、構成員の数が多くなりすぎないように考慮することも大切です。

各地域におけるLD, ADHD, 高機能自閉症について専門的知識を有する者については、「特別支援教育ネットワーク推進委員会」を構成する関係団体に問い合わせることができます（p13,14参照）。

チームの規模

地域規模や資源、対象児童生徒、緊急性に応じて柔軟に考えていくことが大切です。都道府県に一つだけ設置されている場合は、学校と専門家チームの情報交換が時機を逃すことなく行うことが難しくなることが多いようです。的確な判断と学校や地域の実態に応じた教育的対応の内容を示すためには、対象の児童生徒が在籍する学校での行動観察や保護者との面談が必要となる場合もあります。学校や保護者のニーズに応えることができるようにするためには、教育事務所単位や市区町村単位等でチームを構成することが考えられます。会議開催のための日程調整、必要な情報の収集、メンバーの意見の集約等、実務的な作業も多々ありますので、機動力のあるチームを構成することによって、専門家チームの機能が発揮されるようにすることが大切です。

2. LD, ADHD, 高機能自閉症の判断

(1) 判断の手順の概略

通常の学級には様々な困難を示す児童生徒が在籍しています。その状態がわかりにくいために適切に対応されないまま学校生活を送り、いわゆる二次的な障害を示すようになっていく児童生徒もいます。多様な困難に加え、家庭での対応が十分になされていない、あるいは不適切であるために問題が増幅されることもあります。

以上のような現状を踏まえ、次のような観点から判断を行います。

知的能力の評価

個別式知能検査の結果から知的能力の評価を行います。

認知能力のアンバランス

知能検査だけではなく、他の心理検査も必要に応じて実施し、対象となる児童生徒の認知能力の特徴を把握します。

教科の学習に関する基礎的能力の評価

校内委員会から提出された資料、学力検査等の結果から、学習の到達度やつまずきの特徴を把握します。

心理面・行動面の評価

校内委員会から提出された資料、巡回相談員や専門家チームの構成員が行った行動観察の資料等から心理・行動面の特徴を把握します。

医学的な評価

対象となる児童生徒に医学的な評価が実施されていることが望ましいので、必要に応じて判断の後に保護者への助言として、医療機関の受診を勧めます。特に、ADHD、高機能自閉症の可能性がある場合は、必要に応じて医療機関への受診を勧めていくことが大切です。

以上のような観点から収集した情報に基づき、資料に掲載した判断基準に従って専門家チームとしての判断を行います。

(2) 配慮事項

一度LD等の判断が行われた後（判断されなかった場合も含めて）も、定期的な見直しを行うことができる体制を作っておくことが必要です。これまで判断が行われた事例の中にも、障害の状態が変化していく場合があること、年齢段階によって必要とされる支援の内容が変化していくことが予測されることから、判断と助言の内容を見直していくことができるような体制にしておくことが望まれます。

また、判断と助言に基づいた教育的支援が、学校でどのように実施されているのか、どのように効果をあげているかなどを追跡評価していくことも専門家チームの役割です。

3．判断と助言のまとめ方

(1) 専門家チームの意見の内容

専門家チームは、対象となる児童生徒の状態について判断の結果を示しますが、併せて、判断の根拠についても報告することが重要です。また、児童生徒の特性とその特性の生かし方、支援の方法や配慮事項についても伝えることが大切です。

(2) 学校への助言

支援の方法については、学校において、教科の学習や学校生活の中に具体的に位置付けられる内容でなくてはなりません。各教科の授業場面や係活動、休み時間などの学校生活の中で、担任が中心となって実行できる対応について、できるだけ具体的に示すことが大切です。専門的意見をまとめた報告書の作成例については、資料6 (P105～108) を参照してください。

口頭での説明が必要な場合もありますが、この場合、巡回相談員が専門家チームの構成員であれば、巡回相談員が判断結果と助言の内容を説明することが望ましいといえます。

必要に応じて、学級経営、指導形態、指導方法など可能な校内支援体制への工夫についても助言します。

これらの助言を行う際は、学校で作成されていく個別の指導計画へとつながるような内容であることが大切です。

(3) 巡回相談員への助言

専門家チームによる専門的意見等を巡回相談員に伝え、巡回相談員が各学校を支援する際に役立てることが大切です。

(4) 保護者への助言

児童生徒の特性の説明だけでなく、家庭で実行できるような配慮事項を具体的に伝えます。保護者が児童生徒の状態を理解し、家庭の中でできる配慮を意欲的に取り組むことができるよう助言します。ADHD等の判断がなされた場合は、必要に応じて専門医がいる医療機関を紹介し、受診するように勧めていきます。

第 5 部 保護者・本人用

保護者用

1. 子どもの理解と保護者の心構え

(1) 子どもの気付きと理解

早期の気付きと、早期からの支援が後の子どもの成長発達に効果的なことは言うまでもありません。子どもに何らかのつまずきがあるのではないかと気付いた場合は、早いうちに専門機関等に相談し、場合によっては診断を受けておくことが望まれます。

LD, ADHD, 高機能自閉症は、全般にわたり発達に遅れがあるわけではないので、気付くことが難しいと言われることがあります。しかし、その一方で、親の会の調査によれば、言葉の遅れ、特定のものへのこだわり、動作がぎこちない、集団行動が取れない等の特性から、大半の保護者は3歳位までに子どもに何らかの障害があるのではないかと気付いています。

LD, ADHD, 高機能自閉症の子どもたちは、幼児期には診断が難しい場合や、その状態が成長に従って変わってくる場合もありますが、保護者は子どもが得意なこと、苦手なこと等、子どもの特性をきちんと把握し理解した上で、それに合わせた援助や療育に将来を見据えて取り組んでいくことが大切です。

(2) 保護者の心構え

一般に、保護者が子どもの障害に気付き、受容に至るまでには、下記に示すようなプロセスを経ていく傾向があるとされています。多くの保護者から、もっと早く対応しておけばよかったという声があがっています。障害を受容していくことは難しいことですが、結果として子どもにもよい影響を与えることにつながります。

疑念・混乱

LD, ADHD, 高機能自閉症の子どもたちは、乳幼児期には育てにくかったり、逆に手間がかからなかったりする場合がありますが、通常の発達とずれを示すことがあります。幼児期には、何か気になるという思いを多くの保護者が感じるようです。落ち着きがなかったり、集団行動が取れなかったりする場合には、育て方の問題として責められる場合もあります。原因が分からないために、子どもの様子に心配を抱きつつも否認したり、混乱に陥ったりしてしまいます。

ショックと安堵

こうした葛藤の時期を経て診断を受け、LD, ADHD, 高機能自閉症といった診断名が付いた時には大きなショックを受けます。一方で、育て方の問題ではなかったことが明確になったことで、多くの保護者が一瞬ほっとした気持ちになります。

努力・挑戦

そして何とか発達の遅れを取り返そうという取組が始まります。親子ともに目の前にある課題や行動等に対して一所懸命取り組みます。

障害の受容

以上のような段階を経て、子どもの状態を正面から受け入れられるようになります。目の前の課題に背伸びして取り組むのではなく、将来を見通して現実的な対処への取組を始めます。

適切に支援・療育を重ねていくと、苦手な部分を克服したり、得意な分野で補うことにより問題を克服したりして、目立たなくなるケースもあります。しかし、各種の支援や療育を重ねても、どうしても克服できない苦手な部分が残りに、生涯にわたり何らかの困難を伴うケースもあります。

(3) 子どもの心のケア

LD, ADHD, 高機能自閉症の子どもたちは, 一所懸命やっているのに勉強がうまくいかない, 周囲から仲間はずれにされ, 忘れ物をして先生から叱られる等, 成功体験が少なくストレスを貯め込んで, 自信を失ってしまったりする場合があります。こうしたことの積み重ねで意欲を失ってしまったり, いわゆる二次的な障害に陥ったりする場合があります。家庭内では, 小さな成功体験の場を作ったり, よいところを誉めたり, 好きな遊びの時間を作ったり, 自信を付けさせたり, 精神的に解放される場面を作ったりすることが大切です。

また, 本人が自分は他の人とはどこか変わっていると気付き, 思い悩む時が来ます。子どもがそのようなサインを出して来た時には, 子どもの不安を解消するために, 子ども自身の自分への気付きに添って説明することが必要です。子どものよい点を話題にし, 人はそれぞれ個性や違いがあり, 得意なことや苦手なことがあること, 障害や困難は子ども自身のほんの一部に過ぎないこと, 苦手な部分を補うためには努力が必要なことなどを, 子どもの自尊心を尊重しながら, 理解できるように説明することが大切です。

さらに, 保護者は親として子どもの養育に取り組むだけでなく, よき支援者であることが求められます。時として叱ったり, 厳しく教えたりすることも必要となりますが, そうした中にも子どもが常に保護者の愛情を感じ取れるよう心がけ, 子どもの心を支え続けるよき理解者として, 共に歩んでいくことが大切です。

(4) 医療からの支援

LD, ADHD, 高機能自閉症の子どもたちは「中枢神経系に何らかの機能不全がある」と推定されていますが, 原因は完全に解明されているわけではありません。また, 医学的に根本的な治療をする方法もないというのが現状です。

これらの子どもたちには, 医学的な診断が必要な場合がありますし, 医療からの支援が有効な場合もあります。特にADHDについては, 子どもによっては症状の抑制に高い効果を示す薬があり, 薬物療法が用いられることがあります。

しかし現状では, これらの薬については健康保険の適用外であり, また, 副作用がおこる場合等もあり, 専門医と相談して納得した上で, 慎重に使用することが求められます。

ADHDの薬物療法はあくまでも症状を一時的に抑制するものであり, 根本的に治療するものではありません。しかし, 注意集中困難などの主症状を一時的に抑制することにより, 療育に効果が出てきたり, 本来もっている能力を發揮したりすることが期待できます。

2. 家庭でできること

(1) 子どもとのかかわり方

愛情のメッセージを絶やさない

子どもに自信をもたせ、自己の存在感、生きがい等を育てていくことが、二次的な障害を未然に防ぎ障害を克服する力となっていきます。保護者は、時には叱ったり、厳しく接したりすることが必要ですが、その場合でも「私は貴方が可愛くて、好きで、誰よりも愛している！」というメッセージを絶えず送り続けることがとても大切です。

子どもと保護者の信頼関係の樹立

子どもの困難を克服していくためには、子どもと保護者が信頼関係を築き上げ、一緒になって取り組んでいくことが必要です。そのためには上述の愛情のメッセージとともに子どもを認め信頼している姿勢を示すことなどから、家庭の中で子どもとの信頼関係を築き上げていくことが、人間として人生を豊かに送るための土台づくりになっていきます。

他の子どもの発達との違いを見極めること

特に知的に高い子どもほどLD, ADHD, 高機能自閉症かどうかの見極めが困難な場合があります。性格の偏りなのか見極めが難しい場合もありますが、発達のアンバランスを生活全般にわたって観察することにより見分けることができます。早期に発見し、適切にかかわっていくことが、将来の社会生活をスムーズに送れるようにするために何より大切です。

細かいことはあまり注意しないこと

勉強面や生活面など不得意な部分の改善に一所懸命取り組んでいると、いつも注意をしているような状況に陥ってしまいがちです。こうなると、かえって逆効果になり、子どもと保護者がともに精神的にまいってしまいます。これだけはというポイントに絞って、細かいことはあまり注意しないことが時には必要です。

(2) 生活面

LD, ADHD, 高機能自閉症の子どもたちの中には、学校の勉強は何とかこなすものの、基本的な生活習慣が身に付かないまま、成人期を迎えてしまう場合が多く見受けられます。整理整頓、金銭管理、身だしなみ、忘れ物をしない等は自立に欠かせないスキルであり、将来を見据えて幼少期から日常生活の中で計画的に取り組んでいくことが大切です。

また、家事などの手伝いに取り組ませることも大切です。洗濯物たたみ、食器洗い、部屋の掃除、風呂の掃除など、子どもが一人で行うのが難しいことは、最初は一緒に取り組み、徐々に援助を減らして、一人でこなせるようにしていきます。やり方を覚えた時や、手伝いができた時は必ず誉めるなど、意欲を高め、楽しく取り組めるように心がけます。

(3) 行動面

こだわり、自分勝手、強迫観念、対人関係の形成の困難さ等、子どもたちがもつ特性は、周囲の理解を得ることが難しく、学校生活だけでなく将来自立し社会生活を送って行く際にも問題になってきます。この子どもたちは、経験のないことについて頭では判っていても実際の場面でうまく対応できないことがあります。本人の特性を生かしながら、社会に適応していくためには、人間関係をスムーズにしていくための対応の仕方を身に付けていくことが大切です。様々な経験や体験学習をする中で考えさせながら、対処方法を身に付けさせ

たり、行動の自己調節、自己制御の心を育てたりすることも必要です。

子どもが自己制御を身に付け、多動、パニック等の行動面の問題を克服していくことは簡単ではありません。無理じいや周囲の焦りは、かえって逆効果になることもありますので、じっくりと取り組むことが必要です。本人がストレスを少しずつ発散でき、親子ともに精神的に解放できる場を作ることも忘れてはならない大切なことです。

(4) 学習面

LD、ADHD、高機能自閉症の子どもたちは、全般的には知的発達に遅れがなく、周囲から学習面の遅れを本人のやる気のなさや努力不足と思われがちです。しかし、視覚・聴覚等の認知特性や注意集中等に困難があるために、子どもそれぞれに、得意な分野、不得意な分野があります。学校の先生とも相談しながらその特性に合わせた取組が必要です。

家庭で勉強に取り組む時にも、学校の先生に相談しましょう。また、専門機関を利用している場合は、担当の先生とも相談して、役割分担をしながら、一貫性のある指導となるよう心がける必要があります。

不得意な分野については、子どもをつまずきを把握し、スモール・ステップで取り組みます。不得意な分野で追いつめたり、無理に努力を強要したりすると逆効果になりかねません。小さな成功や努力を誉め、自信や意欲を高めるように心がけます。例えば計算については、電卓を使うなどの補助具を活用することにより、その問題を克服していく方法もあります。

机上の勉強では理解が難しいことでも、身近なことや実体験に結び付けると理解しやすくなります。例えば、今日学校であったことを話す、旅行に行く場所を一緒に地図で調べる、アルバムの写真を見ながらその時の話をする、買い物の計画を立てて金額を計算してみる等、実体験と結び付け、楽しみながら取り組めるようにすると効果的です。

不得意な分野にばかり目を向けるのではなく、得意な分野を伸ばすように心がけることが大切です。得意な分野が伸びてくると、やればできるという気持ちが育ち、本人の自信にもなります。また、このことによって不得意な分野をカバーすることや、自立に生かすことにつながりますので、うまく支援していくことが大切です。

3．学校との連携

(1) 連携の方法

担任との信頼関係の構築

まず、重要なのは、担任の先生との間に信頼関係を築くことです。必要に応じて、校長先生、養護教諭、担任の先生と話し合う場をもちます。お互いの立場を理解し合い、子どものためによい方法をともに考えるという態度で臨むことが重要です。

情報の共有化

情報の共有化が重要です。連絡帳や電話、メールなどを使い、お互いに負担にならない程度に、連絡は密にするよう心がけます。先生には、参考になると思う資料は簡潔にまとめて渡すようにします。特に、薬の服用等を行っている場合は、主治医の先生と相談しながら、学校での子どもの様子をよく観察してもらうなど細かいサポートが必要です。

情報の引継ぎ

学年や学校が変わる時に、取り組んできたことが途切れたり、環境の変化で子どもが落ち着きをなくしたりする場合があります。新旧の担任の先生や関係者の間で情報が適切に引き継がれることが大切です。場合によっては、話し合いの場を設けてもらうことが考えられます。学校に校長から指名された特別支援教育コーディネーターがいる場合には、学校内外の関係者間の調整を担うようになりますので、コーディネーターと相談することがよいでしょう。

周囲の保護者との関係

子どもの行動面の問題等から、子どもや保護者が孤立してしまう場合があります。学校や周囲の保護者に対してLD、ADHD、高機能自閉症ということを話すかどうか、またクラスの子どもたちにどう説明するかも難しい問題ですが、うまく伝えることで、周囲の誤解を解き、状況を好転させるきっかけとなる場合もあります。また、クラスの子どもや保護者の理解と協力を得ていくには、積極的にPTA活動に協力したり、保護者同士お互いの人間関係や協力関係を深めたりすることが効果的です。

盲・聾・養護学校の活用

盲・聾・養護学校は、その地域の相談のセンター的機能を担うことが求められています。専門的な知識をもった先生や様々な資格を有する専門家がいる場合もあり、相談窓口を開設している学校が多くなってきました。地域の盲・聾・養護学校について情報を収集し、活用することも考えられます。

(2) 家庭の様子を伝える

生育歴や療育歴を中心に、日常生活での特徴的な行動や家庭で実施して効果的であった対応の方法を具体的に伝えます。担任の先生に理解しやすいように簡潔にまとめます。さらに専門機関・療育機関を利用している場合は、その取組の資料を渡すだけでなく、その機関の専門家（医師、カウンセラー等）を学校に紹介し、可能なら学校での話し合いに参加してもらったり、担任の先生に話を聞いてもらったりしましょう。

(3) 学校での様子を知る

家庭と学校では、子どもの状態が違うことがよくあります。特に学校の中での友達関係や休み時間などの様子を知ることは大切です。成功体験があるか、いじめはないか、クラスに居場所はあるか、集団の中でトラブルがないかなどの観点を挙げ、担任の先生から話を聞きましょう。先生に子どものことで気になることや困っていることがないか、保護者の方から尋ねることも大切です。また、可能であれば、学校に出向き子どもの様子を直接観察してみると、学習態度や授業中の様子などを把握することができます。

(4) 個別の教育支援計画と個別の指導計画

「個別の教育支援計画」

これは一人一人の障害のある子どもについて、乳幼児期から学校卒業後まで、一貫した長期的な計画を策定しようとするものです。より長期的視野に立った支援が必要な子どもたちですから、子どもの成長に伴い関係機関間の連携を図っていくことが大切です。また、個別の教育支援計画の作成作業においては、保護者が積極的に参画していくことが期待されます(第1部の「3. 特別支援教育とは(2) 特別支援教育を支える仕組み 個別の教育支援計画」参照)。

「個別の指導計画」

これは、児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだ指導計画で、例えば、単元や学期、学年等ごとに作成され、それに基づいた指導が行われます。校内委員会において計画が作成されますが、児童生徒の実態把握に当たっては、保護者等との連携に十分配慮する必要があることから、必要な情報を提供することが求められます。児童生徒の認知の偏りや情緒の状態などを考慮し、国語や算数・数学など特定の教科の個別指導や社会性、行動上等の計画を作成します。計画を立て、それに基づき実践し、その結果を評価し次の改善につなげる一連の過程(Plan-Do-See)を繰り返していくことが重要です。(第1部「3. 特別支援教育とは(2) 特別支援教育を支える仕組み」及び、第3部の教員用「2. 個別の指導計画の活用」を参照)

4．学校外の支援

(1) 専門機関の利用

L D , A D H D , 高機能自閉症については、学校外の機関や団体を活用していくことも大切です。相談、診断、療育、医療、自助団体等様々な機関や団体がありますが、それぞれ専門領域、対応方法、方針等が異なります。費用負担を伴う場合もあるので、関係者や地元の親の会等で情報を得るなど、事前に検討した上で利用する必要があります。

様々な専門機関と得られる支援の例

(教育相談(相談)、診断、判定、個別指導、集団指導、機能訓練、薬物療法、カウンセリング等、個々の機関によって専門領域や取り扱う内容が異なります。)

- ・教育委員会や教育センター
- ・児童相談所
- ・大学の研究室や教育実践総合センター
- ・医療機関(精神科、神経科、小児科等)
- ・民間の教育機関
- ・その他

(障害者福祉センター、障害児療育センター、障害児施設、自閉症・発達障害支援センター等)

(2) 親の会、NPOの活用

L D , A D H D , 高機能自閉症関係の親の会やNPOとしては、各地方に支部組織をもつ次の3つの団体があります。この他にも各地域ごとに積極的に活動を行っているいくつかの関係団体があります。

全国L D (学習障害)親の会

- ・歴史と主な活動 平成2年2月に設立。主な活動として、関係行政機関に対するL Dへの理解を高めるための活動、日本L D学会等の研究者等との交流、ウェブサイトの開設などを通じた社会的理解の向上に取り組んでいます。また、日本障害者協議会等に加え、他の障害者団体や支援団体との交流・情報交換を行っています。会報「かけはし」の発行等により、各地の親の会への情報提供や活動支援に取り組んでいます。
- ・各支部の活動 41都道府県に54団体があります。保護者の勉強会、キャンプ、算数教室、有識者の講演会、子育て報告会、学校・職場見学会等を行っています。また、自治体や関係機関などに対して、L Dへの理解を高めるための啓発活動を行っています。
- ・組織 加盟団体は54団体、総会員数は約3,000名。全国7ブロックの理事制で運営。
- ・入会方法 各地域の親の会に直接問い合わせ

(全国L D親の会のHPに各会の連絡先を掲載)

- ・連絡先 住所：〒162-0823 東京都新宿区神楽河岸1-1

東京ボランティアセンター27号

電話：なし FAX：020-4669-0604 (A4一枚以内のみ受信可)

E-Mail：jpalld@mbm.nifty.com

URL：http://www.normanet.ne.jp/~zenkokld/

特定非営利活動法人（NPO法人）えじそんくらぶ

- ・歴史と主な活動 平成10年に設立。平成14年1月特定非営利活動法人化。主な事業は、ADHDのある子どもとその家族の支援のほか、最新情報の収集と研究、医療・心理・教育等の専門家の支援と連携にも取り組んでいます。具体的には、書籍発刊、講演会開催、個人・集団指導、ソーシャルスキルトレーニング、カウンセリング、ペアレントトレーニング、会報誌発行、ボランティアの養成など。
- ・各支部の活動 現在15都道府県に地元のNPOえじそんくらぶ会員が設立した「えじそんくらぶの会」があり、本部と連携して講演会開催、個人・集団指導、SST、カウンセリング、会報誌発行等を行っています。会員としては当事者、保護者を中心に教育、医療、心理、福祉関係者などの専門家が参加しています。
- ・組織 会員数（正会員及び準会員）約1,200名。代表、副代表、理事、監事で構成
- ・入会方法 事務局に問い合わせ又はホームページから。各地のえじそんくらぶの会については、直接各会へ問い合わせ。
- ・連絡先 住所：〒358-0011 埼玉県入間市豊岡1-1-1-924
電話：042-962-8683 F A X：042-962-8683
E-Mail：info@e-club.jp U R L：http://www.e-club.jp

社団法人 日本自閉症協会

- ・歴史と主な活動 昭和43年に自閉症児親の会全国協議会を結成し、平成元年には社団法人日本自閉症協会となりました。主な事業として、医療、教育、福祉、労働問題等の行政活動を中心にし、研究、資料収集、療育キャンプ、保護者研修、福祉相談、機関誌（「いとしご」）や研究誌の発行、図書類の刊行などを行っています。
- ・各支部の活動 各都道府県に支部があり、高機能部会を設けている支部もあります。各支部では、保護者からの相談に応じたり研修会を実施したりするなど地方活動の拠点となり、専門家などの協力を得て、自閉症児・者のよりよい社会環境づくりの活動をしています。
- ・組織 会員数（正会員、賛助会員）11,625名。会長、副会長、常務理事、理事、監事、評議員で構成
- ・入会方法 保護者は各支部を通して申し込む。その他は本部へ電話で問い合わせ
- ・連絡先 住所：〒162-0051 東京都新宿区西早稲田2-2-8
電話：03-3232-6478 F A X：03-5273-8438
E-Mail：asj@mub.biglobe.ne.jp U R L：http://www.autism.or.jp/

本人用

「LD, ADHD, 高機能自閉症の3人の青年から意見をいただきました。
これらの意見は、本人の経験や気持ちをよくあらわしており、本人、保護者
をはじめ、教員や関係者にも参考になるものです。の枠でくくられたもの
は、「本人からのメッセージ」として一部アレンジして掲載するものです。」

1. 自分のことを知るために

自分が得意なこと、不得意なことを理解しておこう

計算はできるけれど応用問題はできない、体育は得意だけれど工作の細かいことは
苦手、ついつい忘れ物をしてしまう、みんなと合わせて行動するのは苦手など、みんなそ
れぞれに、得意なことや苦手なことがあります。苦手なことは、努力したり工夫したり
することにより、じょうずになることができます。しかしその前に、自分が得意なこと、
苦手なこと、直した方がよいことなどについて、自分で理解しておくことが大切です。

自分では気がつかないこともありますから、お母さん、お父さんやクラスの先生や専門家
の先生などから教えてもらおうとよいでしょう。分かるまで教えてもらい、どうやったらでき
るようになるかについても、アドバイスを受けるようにしましょう。

「私は他の子があまり知らないようなことをいろいろ知っていた。たとえば、他の学校
の住所、生徒数、先生の人数を知っていたし、世界の都市の人口とか車についてはくわ
しかった。」

一人一人が違っているのは当たりまえで、それはすばらしいことです

人間は一人一人がそれぞれ違っていて、顔、背の高さ、好きな食べ物などがまったく同じ
人というのはいないし、みんな違うからよいのです。苦手なことや「やりにくさ」がある人

は「自分は何か人と違う」と感じて悩むことがあります。苦手なことや「やりにくさ」はその人のすべてではなく、ほんの一部にすぎません。だれでも得意な面、不得意な面がありますが、得意な面やよい面を大いに伸ばし、不得意な面にも努力して取り組んでいくことが大切なのです。

不得意な(弱い)ところだけに目を向けるのではなく、自分の得意な(強い)ところに目を向けよう

「サッカーはクラスで一番だね」「虫のことは何でも知っている」「いつもちゃんとあいさつができて、えらいね」など、得意なことやよい面について、お母さん、お父さんや先生にほめられたり、友だちから認められたりすると、うれしいものです。

不得意なことがあると、どうしてもそれが気になってしまいますが、得意なことやよい面をさらに伸ばしたり、アピールしたりしていくことも大切です。

「塾の先生のアルバイトでは、つい提出する書類を忘れてしまったり、遅刻してしまったりといったことが起こってしまう。その代わりに、ADHDやLD傾向のお子さんを教えると、他の先生よりうまく教えることができる。また、自分の意見をうまくまとめて話すことは昔から得意だったので、特に小論文の授業ではわかりやすいという評価を得ている。

このように、自分の欠点を改善することだけにやっきになるよりは、それらの欠点を補って余りある長所を自分の中に発見してそれを積極的にアピールしていく方が、仕事をうまくやっていくことができると私は考えている。」

診断名は同じでも、どんな「やりにくさ」があるかは人によって違います

LDは、「話を聞く」「言葉を話す」「文字を読む」「字を書く」「計算する」などのどこかに「やりにくさ」があることをまとめて表す診断名です。ですから、診断名は同じでも、どの部分に「やりにくさ」があるかは、人によって違います。

例えば、A君とBさんは二人ともLDと診断されています。A君は、計算と体育が苦手だけれど、本を読むことや作文は得意。Bさんは、本を読むのは苦手だけれど、計算は得意。というように同じ診断名でも「やりにくさ」のある部分が違うのです。

LD、ADHD、高機能自閉症という診断名だけではなく、自分がどの部分に「やりにくさ」があって、どこが不得意な部分なのか、そしてどのように改善していけばよいのかを知っておくことが大切です。

「私は歴史、地理、漢字は得意だった。算数の計算はできるけれど応用問題はできなかった。文章を理解するのが苦手で、『どういことを言っているのか述べよ』というような問題は、苦手だった。物の名前だったら説明できるけど、言葉は毎日使っているけど説明することができない。たとえば『社会ってどういう意味？』と聞かれても答えられない。」

自分のことを知る方法

だれでも、自分のことは自分ではわからないものです。自分について知りたいと思ったら、まずお母さんやお父さんに聞いてみましょう。自分が得意なこと、不得意なことなどを聞いて、得意な点やよい点を伸ばし、不得意な点は少しでもへらすように取り組んでみましょう。

自分のことをくわしく知りたい場合は、専門家の先生の診断を受けるという方法もあります。診断というのは、専門家の先生にくわしく調べて判断してもらうことで、何種類かの検査やテストを受ける必要があります。

2. 学習面や行動面・生活面で気をつけること

(1) 学習面で気をつけること

苦手、きらいと思っていることも、あきらめないで取り組んでみよう

忘れ物をしたり、宿題を忘れてたりしてしまう、先生の話に集中できないことがある、服の着替えがおそいなど、苦手なことがあっても、それはずっと続くものとは限りません。苦手なことを「どうせできない。」とあきらめてしまうと、できるようにはなりません。努力したり工夫したりして取り組めば、少しずつできるようになります。苦手で、きらいと思っていることでも、少しできるようになってくると「やればできる」ということが分かって、おもしろくなってくるものです。できそうなことを見つけ、まずやってみましょう。そして苦手なことが一つできるようになったら、他のことにも取り組んでみましょう。

自分に合う勉強の方法を教えてください、見つけよう

苦手なことでも、やり方を変えてみたり、工夫して取り組んだりするとできるようになることがあります。たとえば、計算が苦手な場合に、何度も繰り返し練習する、計算の手順を小さく分けて、どこで間違いやすいのかを見つけて練習する、計算のやりかたを変えてみる（かけ算を足し算で考えるなど）、暗算で間違えることが多ければ筆算を使う、などいろいろな方法があります。学校の先生や専門家の先生に相談して、自分に合う学び方を教えてください、見つけるようにしましょう。

いろいろな道具をうまく使おう

LDのある人は、工夫したり努力したりしても「やりにくさ」をうまくカバーできないことがあります。そういう場合は、視力がよくない人がメガネをかけるように、色々な助けや道具を利用する方法があるので、先生などに相談してみましょう。

教科書などの字を読むことが苦手な人は、字の下に線を引いたり、拡大した教科書を使ったりすることにより、読みやすくなります。字を書くことに困難がある人は、パソコンを使って文を書くことも一つの方法です。その他にも、計算機やテープレコーダーなど、いろいろな道具を使って、苦手な部分をカバーする方法を見つけましょう。

「私は字を書くことがとても苦手なため、小・中学校では文章を書くことがずっと苦痛だったが、高校のときにパソコンを使うようになってから文章を書くことが全く苦にならなくなった。パソコンという道具の存在によって、文章を書くという苦手なことが一気に得意なことになった。」

(2) 行動面・生活面で気をつけること

好きなこと、熱中できること、得意なことを見つけよう

だれでも苦手なことやきらいなことに取り組む時は、おもしろさを感じることはできないし、集中することがむずかしいものです。ところが、得意なことや好きなことなら集中できるのです。このように熱中できることがあると、上達も早く得意なことが増えてきますし、いやなことがあっても気分を変えることができます。

自分で、好きなこと、熱中できること、得意なことを見つけるようにしましょう。

絵を描くとか、世界の天気予報を調べるなど、得意なことや好きなことなら集中できる。苦手なことになると、みんなについていけないし、一緒にやるのがむずかしかった。」

心を落ち着ける方法、コツを身に付けよう

いやなことがあったり、がまんしたり、無理をしたりすると、少しずつエネルギーがたまってきて、イライラして爆発してしまいます。

運動をしたり、好きなことに熱中したり、小さな爆発をたまに起こして、エネルギー

を少しずつ使うことにより、イライラや大きな爆発ばくはつが起きるのを防ぐふせことができたという人もいます。もし、イライラして爆発ばくはつしそうだと感じた時は、静しずかな場所に行って一人でしばらくいることで、気持ちを落ち着かせることができます。自分なりに、イライラや爆発ばくはつを防ふせいだり、抑おさえたりするコツを身に付けるようにしましょう。

「私は、人と合わせることができなかった。ずっとトイレに入っている時もあった。安心するためだったと思う。そっとしておいてほしい時もあった。」

宿題、持ち物、約束やくそくを忘れないように、メモやノートを使ってみよう

ついつい宿題や持ち物を忘れてしまうことが多い人は、思い出せるように工夫くふうをすることが大切です。忘れてはいけないことはメモやノートに書いて毎朝見るようにする、約束やくそくしたら部屋のカレンダーに書き込むようにするなど、工夫くふうしてみましょう。

自分の身の回りのことは、自分でできるようにしよう

食事、片付け、服の着替えきが、トイレ、フロなど、自分の身の回りのことで、できることが増ふえると、自信じしんがつきますし、好きすなところにも自由に行くことができるようになります。身の回りのことは自分でできるようにしていくためには、学校だけでなく家での取組も大切です。目標もくひょうを決めて、少しずつ取り組んでいきましょう。

うまく話ができるようになろう

相手に自分が言いたいことを伝えたり、相手が言っていることをちゃんとわかったりすることは、とても大切なことです。いきなり話しださないで、「ちょっといいですか」「質問しつもんがあるのですが」と言ってから、話し始めましょう。また、人の話を聞く時は、話を最後さいごまで聞くようにし、分からないことがあったら、質問しつもんしましょう。

3. サポートを受ける（その1）（お母さんやお父さん，友だちから）

みなさんのまわりには，お母さんやお父さん，友だち，学校の担任の先生，特別支援教育
コーディネーターの先生，通級指導教室や特殊学級の先生，学校外のいろいろな専門家の
先生などがいます。こうしたまわりの人たちに，自分だけではうまくいかない「やりにく
さ」や悩みについて，サポート（支援）を受けることが大切です。

（1）お母さんやお父さんから

お母さんやお父さんは，あなたが生まれてからずっと，あなたのことを育て，見守ってき
ているので，あなたのことを一番よく分かっています。また，お母さんやお父さんは，あな
たが「やりにくさ」を乗り越えて，成長していくことを心から願っています。

よく話し合ってみよう

学校であったこと，うれしかったこと，悲しかったことなど，自分の気持ちや考えをすな
おに話しましょう。また，困っていること，分からないことなども相談してみましょう。

一緒に取り組んでみよう

お母さんやお父さんに協力してもらって，不得意なことや苦手なことを乗り越えてい
きましょう。家の中で身につけることもたくさんありますので，お母さんやお父さんに教え
てもらったり，相手になってもらったりしながら，前向きに取り組んでいきましょう。

「親が他の友だちとの比較を口にすることがよくあり，とても苦痛だった。子どもの
長所を見て伸ばすように取り組んでほしいと思う。」

(2) 友だちから

自分のことを理解^{りかい}してくれる友だちを作るようにしよう

いいことがあった時にいっしょに喜^{よろこ}べる、困^{こま}っている時にお互いに助け合う、元気の
ない時に励^{はげ}まし合うなど、なかのよい友だちがいると、楽しいし、元気が出てきます。

また、友だちに助けてもらったり、友だちを助けたり、時には注意をしてくれたり、いっしょに喜んだりすることを通じて、いろいろなことを学びあうことができるのです。

「運動会はきらいだったし、みんなに合わせようとしたけれど、むずかしかった。みんなが僕^{ぼく}に合わせよう^{くふう}と工夫するなど、まわりの人がよくしてくれたので、がんばろうと思った。」

自分の障^{しょうがい}害^{こんなん}や困難^{こんなん}のことを、他の人にうまく伝えられるようになるろう

友だちとして、なかよくつきあっていくためには、友だちに自分のことを分かってもらうことが大切です。自分の障^{しょうがい}害^{こんなん}や困難^{こんなん}については、いきなり伝えるのではなく、ある程度^{ていど}、自分のことを分かってもらえるようになってからにし、実^{じっさい}際^{さい}にどんなこと^{こま}で困^{こま}っているのかを具体的^{くたいてき}に話すようにしましょう。友だちにいつどのように^{つた}伝えるかはむずかしいし、勇^{ゆう}気^きがいることです。

「クラスの人が小さい声で、僕^{ぼく}の障^{しょうがい}害^{こんなん}のことを話していた。何で分かったのだろうと思った。なぜ悪いことのようにコソコソ言うのだろうと思って、いやな感じがした。」

「ノートをとることなど自分が苦手なことについて助けてもらえる友だちがいるとよい。」

あいさつをしよう

友だちに助けてもらったなら、「どうもありがとう」と、きちんとお礼を言いましょう。友だちの方もお礼を言われると、とても気分がいいし、「助けてあげてよかった」と思ってくれます。また、友だちの物をこわしてしまったり、約束を守れなかったりした時は、「ごめんなさい」と、気持ちをこめてあやまりましょう。

また朝、友だちや先生と会ったら「おはよう」「おはようございます」と自分からあいさつしましょう。「こんにちは」「さようなら」など、気持ちよくあいさつができると、自分も気分いいものですし、友だちとなかよくすることができます。

同じようなタイプの友だちをつくろう

同じようなタイプの友だちがいると、とても楽な気持ちでつきあうことができます。友だちから「主人公になったつもりで読むと物語がよく分かるよ」「イライラした時は、しばらく一人になって深呼吸をすると、気持ちが落ち着くよ」「メモがなくなって、また忘れ物をしてしまった」など、うまくいったことや失敗したことなどの話を聞くこともできて、とても役に立ちます。様々な支援をしてくれる機関や親の会などに行くと、同じようなタイプの友だちと知り合うことができる場合もあります。

「同じ傾向のある子どもが集まる会に参加すると、とても貴重な経験になると思う。自分よりもさらに大変な状況におかれている人の話を聞いたり、反対にうまくやっている人たちの生活上や学習上の工夫などを知ったりすることは、自分の障害に対する理解を深めたり、自分自身を見つめ直したりすることに、大きな助けになった。」

4. サポートを受ける(その2)(学校の先生, 学校以外の^{せんもんか}専門家から)

(1) 担任^{たんにん}の先生から

あなたのことをよく理解^{りかい}してもらおう

担任^{たんにん}の先生には, あなたが得意^{とくい}なこと, 不得意^{ふとくい}なことをよく理解^{りかい}してもらいましょう。お母さんやお父さん, 前の担任^{たんにん}の先生から説明^{せつめい}してもらおうと, うまくいくこともあります。

「小学校の1・2年の時の担任^{たんにん}の先生は, ぼくのことを分かってくれたのでよかった。けれど, 3~6年の時はあまり分かってもらえなかったし, 人といっしょのようにできないので, 自信^{じしん}を失^うってしまった。どの先生も, 『ぼくにはちょっと違う所があるのだ』ということを知^ちが分かってくれたらよかったのに, と思う。」

得意^{とくい}な部分やがんばりにも目を向けてもらおう

不得意^{ふとくい}な部分が多いと, 先生もそこに目が行ってしまいがちです。得意^{とくい}な部分やがんばりにも目を向けてもらいましょう。たとえば, 国^{おほ}の名前^なをたくさん覚^{おぼ}えた, リコーダーを吹^ふけるようになった, 自転車^{おぼ}に乗^のれるようになった, というようなことを先生にも話^{はな}しましょう。

「中学校の時, 最初^{さいしよ}の頃^{ころ}は授^{じゆぎよう}業^{ぎよう}を聞^きいていなくて, ノートには関係^{かんけい}ないことを書^かいていた。ある時, 先生が『ちゃんと黒板^{くろばん}に書^かいてあることを書^かきなさい』と言^いってくれたことをきっかけに, 黒板^{くろばん}を写^{うつ}すようになり, 授^{じゆぎよう}業^{ぎよう}を聞^きくようになってきた。そうしたら, ちよつとずつ授^{じゆぎよう}業^{ぎよう}が理^り解^{かい}できるようになった。」

まず, 担任^{たんにん}の先生に相談^{さうだん}してみよう

勉強^{べんきやう}でわからないこと, 友だちのこと, 休^{やす}み時間^{じかん}のこと, 分^わからないこと, 悩^{なや}んでいること, 困^{こま}っていることがあったら, まず担任^{たんにん}の先生に相談^{さうだん}してみましよう。いろいろと相談^{さうだん}す

ると、アドバイスしてくれたり、^{こま}困っていることを解決する^{かいけつ}方法を^{ほうほう}いっしょに考えてくれたりすると思います。

「^{ぼく}僕がここまで^{とくべつ}こられたのも、いろんな人が特別に助けてくれたからだと思う。学校ではつらかった時もあったけど、みんなからきられなかったからよかったと思う。」

(2) ^{とくべつしえんきょういく}学校の特別支援教育コーディネーター、^{つうきゅうしどうきょうしつ}通級指導教室や^{とくしゅがっきゅう}特殊学級の先生から

「^{とくべつしえんきょういく}特別支援教育コーディネーター」というのは、勉強などに^{こま}困っている人の相談に乗ったり、アドバイスをしたり、学校以外の^{せんもんか}専門家を^{しょうかい}紹介してくれたり、^{れんらく}連絡をとってくれたりする先生です。これからはどの学校にも^{とくべつしえんきょういく}「特別支援教育コーディネーター」の先生がいるようにしていくことになっています。

「^{つうきゅうしどうきょうしつ}通級指導教室」、^{とくしゅがっきゅう}「特殊学級」というのは、いろいろな^{しょうがい}障害や^{こんなん}困難のある人が勉強している教室や学級のことです。

^{こま}困っていることを相談してみよう

^{とくべつしえんきょういく}特別支援教育コーディネーターや^{つうきゅうしどうきょうしつ}通級指導教室や^{とくしゅがっきゅう}特殊学級の先生に、^{こま}困っていることや分からないことを相談してみましょう。

「^{つうきゅうしどうきょうしつ}通級指導教室では、^{こべつ}苦手な勉強を個別に教わり、いろいろ分かるようになったやればできるってことが分かった。体育も教えてくれて、ボールをけるのがうまくなった。前転もそれまでは^{ほね}骨が^お折れると思ってやらなかったけど、^{けっきょく}結局やったらできたし、^{ほね}骨も^お折れてなかったので安心した。」

「言われて気がつくことが多くあった。たとえば、食べ方がきたないことを注意されて、きれいに食べるようになった。」

(3) 学校以外の専門家から

学校の外にも、教育センター、病院、大学など、あなたをサポートしてくれる所があって、いろいろな専門家の先生が診断、相談、指導などしてくれます。

自分の障害や困難をよく分かってくれて、頼りになる先生を見つけよう

専門家の先生はそれぞれ得意なことが違っているし、いろいろなタイプの先生がいます。

自分の障害や困難をよく分かってくれて、相談にのってくれたり、指導してくれたりする先生がいたら、とても心強いものです。

「専門家の先生は、私が歴史を好きなことを知っていたので、私の成長について、第二次世界大戦後の日本の高度成長にたとえて、ぼくに分かるように話してくれて、『このままにしていはいけない、がんばれ』と、言ってくれた。日本も戦後、がんばって復興したから今の姿がある、その話を聞いて自分もがんばれると思った。」

參考資料

LD, ADHD, 高機能自閉症の判断基準(試案), 実態把握のための観点(試案), 指導方法

LDについては、「学習障害児に対する指導について(報告)」(平成11年7月)、ADHDと高機能自閉症については、「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)から引用。

判断基準

LD(学習障害)

次の判断基準に基づき、原則としてチーム全員の了解に基づき判断を行う。

A. 知的能力の評価

全般的な知的発達の遅れがない。

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

認知能力のアンバランスがある。

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

B. 国語等の基礎的能力の評価

国語等の基礎的能力に著しいアンバランスがある。

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

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

また、下記のC及びDの評価及び判断にも十分配慮する。

C. 医学的な評価

学習障害の判断に当たっては、必要に応じて医学的な評価を受けることとする。

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

D. 他の障害や環境的要因が直接的原因でないことの判断

収集された資料から、他の障害や環境的要因が学習困難の直接的原因ではないことを確認する。

- ・校内委員会で収集した資料から，他の障害や環境的要因が学習困難の直接の原因であるとは説明できないことを確認する。
- ・判断に必要な資料が得られていない場合は，不足の資料の再提出を校内委員会に求めることとする。さらに再提出された資料によっても十分に判断できない場合には，必要に応じて，対象の児童生徒が在籍する学校での授業態度などの行動観察や保護者との面談などを実施する。

他の障害の診断をする場合には次の事項に留意する。

- ・注意欠陥多動障害や広汎性発達障害が学習上の困難の直接の原因である場合は学習障害ではないが，注意欠陥多動障害と学習障害が重複する場合があることや，一部の広汎性発達障害と学習障害の近接性にかんがみて，注意欠陥多動障害や広汎性発達障害の診断があることのみで学習障害を否定せずに慎重な判断を行う必要がある。
- ・発達性言語障害，発達性協調運動障害と学習障害は重複して出現することがあり得ることに留意する必要がある。
- ・知的障害と学習障害は基本的には重複しないが，過去に知的障害と疑われたことがあることのみで学習障害を否定せず，「A．知的能力の評価」の基準により判断する。

ADHD（注意欠陥／多動性障害）

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

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

不注意

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

多動性

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

衝動性

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

- B. 「不注意」「多動性」「衝動性」のうちのいくつかが7歳以前に存在し、社会生活や学校生活を営む上で支障がある。
- C. 著しい不適応が学校や家庭などの複数の場面で認められる。
- D. 知的障害（軽度を除く）、自閉症などが認められない。

高機能自閉症

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

- A. 知的発達の遅れが認められないこと。
- B. 以下の項目に多く該当する。

人への反応やかかわりの乏しさ、社会的関係形成の困難さ

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

【高機能自閉症における具体例】

- ・友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない。
- ・友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる。
- ・球技やゲームをする時、仲間と協力してプレーすることが考えられない。
- ・いろいろな事を話すが、その時の状況や相手の感情、立場を理解しない。
- ・共感を得ることが難しい。
- ・周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うてしまう。

言葉の発達の遅れ

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

【高機能自閉症における具体例】

- ・含みのある言葉の本当の意味が分からず、表面的に言葉通りに受けとめてしまうことがある。
- ・会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある。

興味や関心が狭く特定のものにこだわること

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

【高機能自閉症における具体例】

- ・みんなから、「博士」「教授」と思われている（例：カレンダー博士）。
- ・他の子どもは興味がないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている。
- ・空想の世界（ファンタジー）に遊ぶことがあり、現実との切り替えが難しい場合がある。
- ・特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない。
- ・とても得意なことがある一方で、極端に苦手なものがある。
- ・ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある。

- ・自分なりの独特な日課や手順があり，変更や変化を嫌がる。

その他の高機能自閉症における特徴

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

C．社会生活や学校生活に不適應が認められること。

実態把握のための観点（試案）

LD(学習障害)

A．特異な学習困難があること

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

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

小学校2，3年生 1学年以上の遅れ

小学校4年生以上又は中学生 2学年以上の遅れ

全般的な知的発達の遅れがない。

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

B．他の障害や環境的な要因が直接の原因ではないこと

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

ADHD（注意欠陥／多動性障害）及び高機能自閉症

A．基本方針

- ・学校における実態把握については，担任教員等の気付きを促すことを目的とすることが重要である。
- ・障害種別を判断するためではなく，行動面や対人関係において特別な教育的支援の必要性を判断するための観点であることを認識する必要がある。
- ・学校では，校内委員会を設置し，同委員会において，担任等の気付きや該当児童生徒に見られる様々な活動の実態を整理し，専門家チームで活用できるようにすることが求められる。専門家チームでは，このような学校における実態把握をも含めて，総合的に判断をすることになる。

B．留意事項

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

C．観点

知的発達の状況

- ・ 知的発達の遅れは認められず，全体的には極端に学力が低いことはない。

教科指導における気付き

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

行動上の気付き

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

- ・掃除の仕方，衣服の選択や着脱などの基本的な日常生活の技能を習得していない。
- コミュニケーションや言葉遣いにおける気付き
- ・会話が一方通行であったり，応答にならないことが多い。
(自分から質問をしても，相手の回答を待たずに次の話題に行くことがある。)
 - ・丁寧すぎる言葉遣い(場に合わない，友達どうしても丁寧すぎる話し方)をする。
 - ・周囲に理解できないような言葉の使い方をする。
 - ・話し方に抑揚がなく，感情が伝わらないような話し方をする。
 - ・場面や相手の感情，状況を理解しないで話すことがある。
 - ・共感する動作(「うなづく」「身振り」「微笑む」等のジェスチャー)が少ない。
 - ・人に含みのある言葉や嫌味を言われても，気付かないことがある。
 - ・場や状況に関係なく，周囲の人が困惑するようなことを言うことがある。
 - ・誰かに何かを伝える目的がなくても，場面に関係なく声を出すことや独り言が多い。

対人関係における気付き

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

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

指導方法

LD(学習障害)

- A．従来の特殊教育の特徴は，教科の指導と並んで障害に基づく種々の困難の改善・克服を目指す自立活動の指導を行うことにある。これに対し，学習障害児に対する指導は，特定の能力の困難に起因する教科学習の遅れを補う教科の指導が中心となる。このため，学習障害とは別の理由により教科学習に遅れが見られる児童生徒に対する指導内容・方法と重複する部分も少なくなく，学習障害に特有の指導内容・方法を明確に示すことは現時点では困難である。ただし，反面これは，障害のない児童生徒に対する指導においても，学習障害児に対する指導内容・方法を広く活用することができるということも意味している。
- B．また，従来の特殊教育においては，障害の種類や程度に応じた固有な指導内容・方

法，あるいは指導形態があるが，学習障害児については，困難のある特定の能力の種類により指導方法等が異なることもあり，学習障害児に共通した一般的な指導方法は現時点では確立されていない。

さらに，同一の能力に困難を有していても，個々の学習障害児に生じている学習上のつまずきや困難などは様々であり，これらを改善するためには，個々の実態に応じた指導を行うことが必要である。

その際，個々の児童生徒の認知能力の特性に着目した指導内容・方法を工夫することが有効である。

C．具体的指導方法については，調査研究協力校や国立特殊教育総合研究所等における研究が参考となる。

まず，調査研究協力校における研究では，学習障害児又はそれに類似した児童生徒に対する指導方法として，学習障害児等が興味・関心を持って授業に参加できるような指導や，達成感を持てるような指導が大きな効果を上げたことが報告されている。具体的には，困難のある能力を補うための教材を用いた指導，スモールステップによる指導，自信をつけさせたりやる気を持たせることができる指導，同一の課題を繰り返して実施する根気・集中力を養う指導といった例が挙げられている。

また，国立特殊教育総合研究所における研究では，児童生徒のつまずきに速やかに気付いて個に応じた指導をすることが可能なティームティーチングの活用や，集団の中では落ち着きがないため一斉指導では学習に集中できない児童生徒に対する個別指導が効果を上げたことが報告されている。とりわけ，それぞれの児童生徒の認知能力の特性や学習の仕方に配慮して個別に指導計画を設け，苦手な分野の学習にも長所を生かせるような指導が重要であること，具体的には，

教材の種類とその示し方，板書の仕方，ノートの取り方の指導などの工夫が大切であること

読み書き計算と強い関係のある，文字，記号，図形の認知等に配慮した指導や手指の巧緻性を高める指導も有用であること

「書くこと」や「計算すること」が特別に困難な場合には，ワープロやコンピュータあるいは電卓など本人が取り組みやすい機器等の併用が効果的であることが報告されている。

ADHD（注意欠陥／多動性障害）及び高機能自閉症等

A．基本的な考え方

< ADHDの指導・高機能自閉症等の指導共通 >

- ・ ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒の教育的ニーズは多様であることから，一人一人の実態把握を，単に行動上の問題の把握のみならず，教科学習や対人関係の形成の状況，学校生活への適応状況など様々な観点から行うことが必要である。
- ・ ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒の保護者，クラスメイト，クラスメイトの保護者への理解推進も積極的に進める必要がある。
- ・ ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒に対して，個別の指導計画による指導が見られ，効果を上げている例も見られるが，当該児童生徒への一層の教育の充実と

いうことから，その作成にあたっては，通級指導教室や特殊学級など校内の特殊教育の担当者からの支援を得ることが望ましい。個別の指導計画を作成し，運用するにあたっては，保護者への十分な理解と連携が求められる。個別の指導計画の作成や運用の在り方については，研究開発学校における取り組みの成果等を参考に検討することが考えられる。

- ・知的発達には遅れがないものの学習面や行動面で様々な状態を示し，社会的適応にも困難を示すことがあることから，生徒によっては中等教育段階の早い時期から，障害の特性に配慮した職業に関する教育が必要である。

< ADHD の指導 >

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

< 高機能自閉症等の指導 >

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

B．具体的な配慮

< ADHD の指導・高機能自閉症等の指導共通 >

- ・共感的理解の態度をもち，児童生徒の長所や良さを見つけ，それを大切にした対応を図る。
- ・社会生活を営む上で必要な様々な技能を高める（ソーシャルスキルトレーニング）。それらは，ゲーム，競技，ロールプレイ等による方法が有効である。
- ・短い言葉で個別的な指示をする（受け入れやすい情報提示，具体的で理解しやすい情報提示）。
- ・いじめ，不登校などに対応する。

- ・本人自らが障害の行動特性を理解し，その中で課題とその可能な解決法，目標を持つなど対処方法を編み出すよう支援する。
- ・校内の支援体制を整える。
- ・周囲の子どもへの理解と配慮を推進する。
- ・通級指導教室での自信と意欲の回復を図る（スモールステップでの指導等による）。
- ・通級指導教室担当者は，在籍学級担任への児童生徒の実態や学習・行動の状況等に関する情報提供や助言をする。
- ・医療機関と連携する。

< ADHD の指導 >

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

< 高機能自閉症等の指導 >

- ・図形や文字による視覚的情報の理解能力が優れていることを活用する。
- ・学習環境を本人に分かりやすく整理し提示する等の構造化する。
- ・問題行動への対応では，問題行動は表現方法のひとつとして理解し，それを別の方法で表現することを教える。
- ・環境の構造化のアイデアを取り入れること（見通しがもてる工夫や，ケースによっては個別的な指導ができる刺激の少ないコーナーや部屋の活用等）が効果的である。
- ・情報の受け入れ方や心情の理解などにおいて，障害のない者とは大きく異なることを踏まえた対応をする。

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

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

「特別支援教育推進体制モデル事業」の概要

平成15年度予算額

98,990千円

1 趣 旨

平成11年7月の「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指導方法に関する調査研究協力者会議」の報告に基づいて、学習障害(LD)のある児童生徒に関する指導体制の充実事業を行い、各学校における学習障害(LD)のある児童生徒の実態を把握し、巡回相談を行うことにより、指導の充実を図ってきたところである。

また、「21世紀の特殊教育の在り方について(平成13年1月)」の最終報告を踏まえて、小・中学校等に在籍する注意欠陥/多動性障害(ADHD)や高機能自閉症等のある児童生徒など特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応が求められていることから、平成15年3月の「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は、これらの障害の定義、判断基準(試案)等が示されたところである。

このため、学習障害(LD)のある児童生徒に加え、注意欠陥/多動性障害(ADHD)や高機能自閉症のある児童生徒を含めた、総合的な支援体制の充実を図るためのモデル事業を実施する。

2 内 容

注意欠陥/多動性障害(ADHD)や高機能自閉症のある児童生徒等に対する指導のための体制整備

学習障害(LD)のある児童生徒に対する指導体制の充実事業で組織された教育委員会の専門家チーム、学校における校内委員会を活用し、注意欠陥/多動性障害(ADHD)や高機能自閉症のある児童生徒を含めた判断・実態把握を行うための支援体制を整備する。また、判断・実態把握基準の有効性を検証するとともに、学校内での注意欠陥/多動性障害(ADHD)や高機能自閉症等のある児童生徒に対する適切な指導のための体制整備の充実を図る。

特別支援教育コーディネーター

特別な支援を必要とする児童生徒については、その一人一人の教育的ニーズに対応して計画的に、かつ適切に教育を行うことが重要である。このため、小・中学校に設置された校内委員会で担当教師等に指導・助言を行ったり、教育委員会の指導主事と連携調整を図るほか、福祉・医療機関等の関係機関との連絡調整を行うなど、各学校において指導的な役割を担う特別支援教育コーディネーターの在り方について検討を行う。

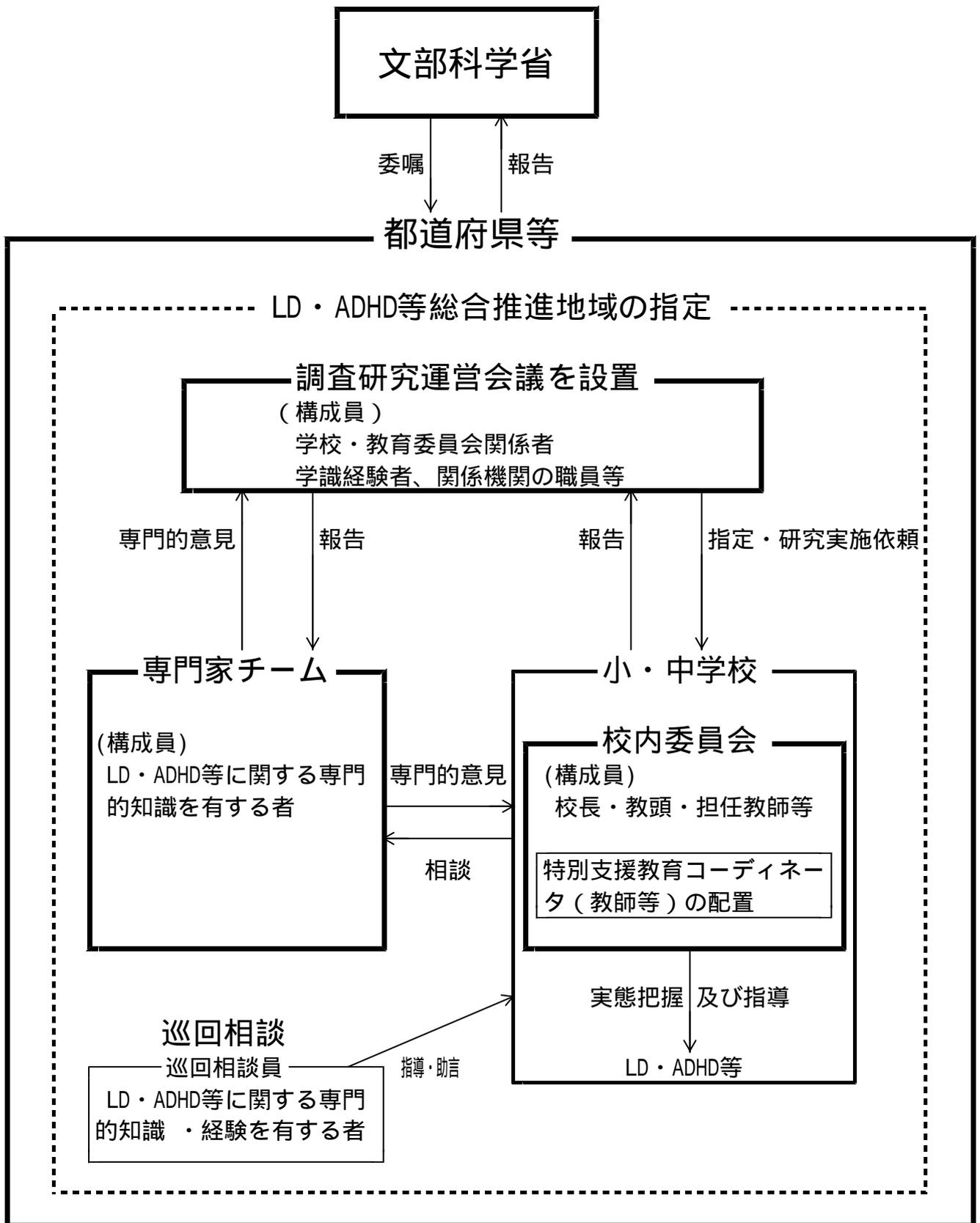
巡回相談

小・中学校の教員を対象に、専門家による巡回相談事業を実施し、学習障害(LD)注意欠陥/多動性障害(ADHD)や高機能自閉症等のある児童生徒へも対象を拡充し、指導方法の確立を図る。

委嘱先

47都道府県

特別支援教育推進体制モデル事業



特別支援教育コーディネーター養成研修について ～その役割，資質・技能，及び養成研修の内容例～

特別支援教育コーディネーターの役割

特別支援教育コーディネーターを校務として明確に位置付けることにより，校内の教職員全体の特別支援教育に対する理解のもと学校内の協力体制を構築するとともに，小・中学校又は盲・聾・養護学校と関係機関との連携協力体制の整備を図る。

具体的な役割として，小・中学校の特別支援教育コーディネーターは，(1) 校内の関係者や関係機関との連絡・調整，及び，(2) 保護者に対する学校の窓口として機能することが期待される。一方，盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーターは，これらに地域支援の機能として，(3)小・中学校等への支援が加わることを踏まえ，(4)地域内の特別支援教育の核として関係機関とのより密接な連絡調整が期待される。

特別支援教育コーディネーターに求められる資質・技能

1 小・中学校の特別支援教育コーディネーター

(1) 連絡・調整に関すること

- 校内における特別支援教育体制の構築に関すること
 - ・協力関係を推進するための情報収集，情報共有
 - ・交渉力や人間関係調整力

(2) 特別な教育的ニーズのある児童生徒や保護者の理解に関すること

- 障害のある児童生徒の発達や障害全般に関する一般的な知識
 - ・特にLD，ADHD等の軽度発達障害
- 児童生徒，保護者，担任との相談
 - ・カウンセリングマインド

(3) 障害のある児童生徒など教育実践の充実にに関すること

- 障害のある児童生徒の教育に関する一般的な知識
 - ・関係する法令
 - ・教育課程や指導方法（特にLD，ADHD等の軽度発達障害）
- 個別の指導計画の作成・実施・評価及び個別の教育支援計画に関すること
 - ・少人数指導や個別指導などチーム・ティーチングの活用等

2 盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーター

(1) 連絡・調整に関すること

- 地域における関係機関とのネットワークの構築に関すること

- ・協力関係を推進するための情報収集，情報共有
 - ・交渉力や人間関係調整力
 - ・ネットワークの構築力
- (2) 特別な教育的ニーズのある児童生徒や保護者の理解に関すること
障害のある児童生徒，特にLD，ADHD等の軽度発達障害
児童生徒，保護者，担任との相談
- ・カウンセリングマインド
- (3) 障害のある児童生徒など教育実践の充実に関すること
障害のある児童生徒の教育に係る知識
- ・関係する法令
 - ・教育課程や指導方法（特にLD，ADHD等の軽度発達障害）
- 個別の教育支援計画の作成・実施・評価
- ・少人数指導や個別指導などチーム・ティーチングの活用等

特別支援教育コーディネーター養成研修の内容例

1 小・中学校の特別支援教育コーディネーターに関する事柄

形態	講義等の題目	内 容
講義	特別支援教育コーディネーター概論	コーディネート（連絡・調整）の目的，小・中学校の特別支援教育コーディネーターの役割，校内におけるコーディネーションの実際，特別支援教育推進上の配慮事項について
講義	コーディネーターに求められる個人情報管理	コーディネーターに求められる人権の認識，個別の指導計画作成等に係る個人情報等，個人情報の管理の在り方について
講義	支援体制の構築とチームによる支援	学校内における特別支援教育体制の構築（例えば，校内委員会の設置・運営，校内支援体制の構築，保護者や関係機関との協力関係の推進，個別の指導計画の作成等），少人数指導や個別指導を行うチーム・ティーチングの活用等のチームによる支援の進め方について
講義	特別な教育的ニーズのある児童生徒の教育の実践に関	障害のある児童生徒の発達や障害全般に関する一般的な知識 ・特にLD，ADHD等の軽度発達障害

	すること	<p>障害のある児童生徒の教育に関する一般的な知識</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 関係する法令 ・ 教育課程や指導方法（特にLD，ADHD等の軽度発達障害） ・ 個別の指導計画の作成・実施・評価 ・ 個別の教育支援計画について ・ 少人数指導や個別指導などチーム・ティーチングの活用 <p>児童生徒，保護者，担任との相談</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ カウンセリングマインド
演習	事例研究 チームによる支援	学校内における特別支援教育体制の構築の事例に基づく研究協議
演習	連絡・調整力の養成・向上	<p>連携協力関係を推進するための情報収集，情報共有の効果的な進め方</p> <p>交渉力の学習</p> <p>人間関係調整力の学習</p>
講義	コーディネーションの計画と評価	コーディネーションによる全体的な取組の評価とその生かし方について

2 盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーターに関する事柄

形態	講義等の題目	内 容
講義	特別支援教育コーディネーター概論	特別支援教育に係る法令，特別支援教育コーディネーターの目的及び役割，地域におけるコーディネーションの実際，特別支援教育推進上の配慮事項について
講義	コーディネーターに求められる個人情報管理	コーディネーターに求められる人権の認識，個別の教育支援計画作成等に係る個人情報等，個人情報の管理の在り方について
講義	支援体制の構築とチームによる支援	小・中学校等内における特別支援教育体制の構築（例えば，校内委員会の設置・運営，校内支援体

		<p>制の構築 , 保護者や関係機関との協力関係の推進 , 個別の教育支援計画の作成等) , 少人数指導や個別指導を行うチーム・ティーチングの活用等のチームによる支援の進め方について</p>
講義	<p>関係機関とのネットワークの構築</p>	<p>ネットワークづくりが必要な関係機関の情報収集 , 関係機関の担当者リストの作成等 , 関係機関とのネットワークの構築の進め方 , 及び地域における関係機関等との連絡・調整の実際について</p>
講義	<p>特別な教育的ニーズのある児童生徒の教育の実践に関すること</p>	<p>障害のある児童生徒 , 特にLD , ADHD等の軽度発達障害</p> <p>障害のある児童生徒の教育に関する知識</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 関係する法令 ・ 教育課程や指導方法 (特にLD , ADHD等の軽度発達障害) ・ 個別の指導計画の作成・実施・評価 ・ 個別の教育支援計画の作成・実施・評価 ・ 少人数指導や個別指導などチーム・ティーチングの活用 <p>児童生徒 , 保護者 , 担任との相談</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ カウンセリングマインド
演習	<p>事例研究 チームによる支援</p>	<p>小・中学校等内における特別支援教育体制の構築の事例に基づく研究協議</p>
演習	<p>事例研究 ネットワークの構築</p>	<p>関係機関とのネットワークの構築の事例に基づく研究協議</p>
演習	<p>連絡・調整力の養成・向上</p>	<p>連携協力関係を推進するための情報収集 , 情報共有の効果的な進め方</p> <p>交渉力の学習</p> <p>人間関係調整力の学習</p> <p>ネットワークの構築</p>
講義	<p>コーディネーションの計画と評価</p>	<p>コーディネーションによる全体的な取組の評価とその生かし方について</p>

教育センターにおける研修プログラムの例

特別支援教育コーディネーターを養成するための研修

研修種別：対象者全員

対象者：各校の特別支援教育コーディネーター

研修目的：特別支援教育コーディネーターとしての必要な知識の習得と実践的指導力の育成を図る。

回	研修内容例	時間
1	○特別支援教育とは（講義） ○特別支援教育コーディネーターの役割（講義） ○個人情報の管理（講義）	半日
2	○校内委員会の機能（講義） ○支援体制づくりの実際（演習） 代表者による提案・協議	半日
3	○LD, ADHD, 高機能自閉症の理解と支援（講義） ○従来の特教育対象の児童生徒の理解（講義）	1日
4	○LD, ADHD, 高機能自閉症の児童生徒の実態のとりえ方, 教育的診断の仕方, 個別の指導計画作成上の留意点（講義） ○個別の指導計画の立案（演習） 全員が作成	1日
5	○ソーシャルスキルトレーニングの実際（演習） 個別の指導計画とビデオによる提案・協議	半日
6	○授業における支援の実際（演習） 個別の指導計画とビデオによる提案・協議	半日
7	○コーディネーションの評価と次年度の計画立案（演習） 全員がレポート作成, 代表者による発表	半日

通常学級の担任のLD, ADHD, 高機能自閉症に対する理解を深めるための研修

研修種別：希望者

対象者：通常学級の担任, 特殊学級担任, 養護教諭, 養護学校担任

研修目的：LD, ADHD, 高機能自閉症に対する基礎的な知識を取得し理解を深める。

回	研修内容例	時間
1	○特別支援教育の概要（講義） ○LD・ADHDの理解と支援の在り方（講義）	1日
2	○高機能自閉症の理解と支援の在り方（講義） ○事例協議・質疑応答（演習） 事例協議については, 事前に事例提供者を求め, レポート作成を依頼しておくようにします。	1日

通常学級の担任のLD, ADHD, 高機能自閉症に対する指導力をつけるための研修

研修種別：希望者

対象者：通常学級の担任, 特殊学級担任, 養護教諭, 養護学校担任

研修回数：2回程度

研修目的：通常学級の学級に在籍するLD, ADHD, 高機能自閉症の問題点のとりえ方や指導目標・手立て等, 個別の指導計画の立案を通して指導方法を学ぶ。

回	研修内容例	時間
1	○事例の対象児童生徒の問題点のとりえ方や指導目標・手立ての立案の仕方（講義） ○個別の指導計画の立案（演習）	1日
2	○個別の指導計画の立案（演習） ○協議内容の発表・講師の指導助言（演習・講義）	1日

管理職の特別支援教育全般についての理解を深めるための研修

研修種別：対象者全員

対象者：校長及び教頭

研修目的：管理職として、特別支援教育についての理解を深め、校内委員会等の支援体制づくりの一助とする。

回	研修内容例	時間
1	○特別支援教育の概要（講義） ○コーディネーターの指名上の留意点（講義） ○校内委員会と支援体制づくり（講義） 2年目以降は、支援体制の実際として提案・協議を取り入れた内容に発展させていくとよいでしょう。	1日

初任者の特別支援教育やLD，ADHD，高機能自閉症に対する理解を深めるための研修

研修種別：対象者全員

対象者：初任者

研修目的：特別支援教育や軽度発達障害について学び、初任者としての必要な知識を習得する。

回	研修内容例	時間
1	○特別支援教育の概要（講義） ○LD，ADHD，高機能自閉症について（講義） ○LD，ADHD，高機能自閉症に対する支援の在り方（講義）	1日

教職経験者の特別支援教育やLD，ADHD，高機能自閉症に対する理解を深めるための研修

研修種別：対象者全員

対象者：初任者

研修目的：10年の教職経験を生かし、LD，ADHD，高機能自閉症の指導の実際について事例協議を通してよりよい支援の在り方を学ぶ。

回	研修内容例	時間
1	○支援の実際（事例提案・協議） ○講師による指導助言（講義）	1日

巡回相談員としての専門性や資質の向上を図るための研修

研修種別：対象者全員

対象者：巡回相談員

研修目的：事例協議，研修講座での指導助言，授業研究等を通して，巡回相談員としての専門性や資質の向上を図る。

回	研修内容例	時間
1	○事例児童生徒の情報分析と個別の指導計画の立案（演習）	半日
2	○1学期の指導経過報告（演習） ○指導助言する講座の事例検討（演習）	1日
3	○他講座での指導助言（実践）	1日
4	○2学期の指導計画の立案（演習） ○授業検討（演習） 指導案検討	1日
5	○授業における支援の実際（実践）	半日
6	○事例児童生徒の変容と課題（演習） ○コーディネーションの評価（演習）	半日

巡回相談員は「専門的知識を有する者」という前提で研修内容例を示しています。

個別の指導計画の様式例

- < 例 1 > ・現在の実態を詳しく書き込むようになっている
 ・長期目標や主な指導の場と学期ごとの取り組みを分けて書き込んでいくようになっている。
 ・収集した実態を分析し、指導の方向性を検討するようになっている。
 (H . . 作成) 担任名

氏 名		生年月日	年	月	日	歳	第	学年	組	
諸検査										
現 在 の 実 態	子保 ども 護 者 の 願 い									
	健康 面									
	運動 手 先									
	学 習 態 度									
	学 業	国 語								
		算 数 ・ 数 学								
		そ の 他 の 教 科								
	社 会 性 ・ 情 緒 面 等									
実 態 の 分 析 と 指 導 の 方 向 性										

(Aタイプ)

今年度の目標(長期目標)		主な指導の場
学習面		
生活面		
社会性・対人関係		

()学期の取り組み		
	指導計画	指導結果
学習面・生活面・社会性・対人関係		変容と課題
具体的手立て		手立てについての評価
評価の観点		来学期の方向

(Bタイプ)

今年度の目標(長期目標)		主な指導の場
学習面		
生活面		
社会性・ 対人関係		

()学期の取り組み	
指導目標	具体的手立て
学習面・生活面・社会性・対人関係	
指導の評価(変容と課題・手立ての有効性)	来学期の指導の方向性

「(教科名)」 年間指導計画

作成者 (. .) 平成 年度

氏名		性別		学年		担任		作成月日	
----	--	----	--	----	--	----	--	------	--

月	題材 / 単元名	支援形態	学習形態	学習内容	時間	場所	その他の指導事項
4							
5							
6							
7							
9							
10							
11							
12							
1							
2							
3							

支援形態	担任の配慮で 複数の教師で 個別で取り出して 専門家の協力で
学習形態	一斉 グループ 個別 コース別
学習内容	同じ内容 一部別内容 別内容
時間	時間内 時間外
場所	通常の学級で 特別な場を設けて 通級指導教室を利用して 校外で

単元ごとの「個別の指導計画」 教科名「 _____ 」

作成者(_____) 平成 _____ 年度

氏名		性別		学年		担任		作成月日	
----	--	----	--	----	--	----	--	------	--

1 単元の取組に当たって

単元名	単元期間	月 日 ~ 月 日
本単元における目標	支援方法	
本単元において学習する内容		
これまでの学習から予想される姿		

2 単元の記録

日	学習内容	めあて	支援の方法	学習の様子

3 単元を振り返って

本単元で学習した内容	
支援方法について	
単元を通じた様子	
成果	
課題	

- < 例 3 > ・学期ごとの支援の重点と支援体制を書き込むようになっている。
 ・学期での振り返りでは専門家・保護者の欄も設けている。
 ・各種の検査結果も詳しく書き込めるようになっている。

年間の「個別の指導計画」 作成者() 平成 年度

氏名		性別		学年		担任		作成日	
----	--	----	--	----	--	----	--	-----	--

前年度 までの 気付き	学 習	国check							
		算check							
		その他							
日常生活 対人関係									
	得意なこと・好きなこと								
検査 結果 保護者 他機関	検査名	実施期日	結 果				他 機 関 等 と の か か わ り		
	PRS		言語性	非言語性	総合				
	知能検査		SS	IQ					
	学力検査		国語SS	算数SS					
	学力検査		国語SS	算数SS					
	WISC		VIQ	PIQ	FIQ		保 護 者 の 気 付 き		
	K-ABC		経次処理	同時処理	認知処理	習得度			
	備考								
支 援 の 方 針	学 習								
	日常生活 対人関係								
学 期 ご と の 支 援 計 画	学期	支援の重点			支援体制				
	1								
	2								
	3								

支援形態	担任の配慮で 複数の教師で 個別で取り出して 専門家の協力で
学習形態	一斉 グループ 個別 コース別
学習内容	同じ内容 一部別内容 別内容
時間	時間内 時間外
場所	通常の学級で 特別な場を設けて 通級指導教室を利用して 校外で

3 学期を振り返って

	変化がみられたこと	課題となったこと	専門家・保護者の意見等
1 学 期			
2 学 期			
3 学 期			

4 1年間を振り返って

成果がみられたこと	
次年度への課題と引継事項	

() 学期 個別の指導計画 作成者 (. .) 平成 年度

氏名		性別		学年		担任		作成日	
----	--	----	--	----	--	----	--	-----	--

1 重点とする支援の計画

内容			支援体制	
	目あて			
	月 日	~ 月 日		

2 指導・支援の経過

日	内容	目あて	手立て	子どもの様子

< 例 4 >

- ・ 単元ごとに書き込むようになっている。
- ・ 具体的な手立てやその評価をより明確にしている。
- ・ 対象児童生徒にとって必要と思われた箇所のみ記入する（全てをうめなくてもよい）。

平成 年度

対象児童生徒	年 組 (名前)	記載日	年 月 日 ~ 年 月 日	記載者 (全員)	
--------	-------------	-----	------------------	-------------	--

	単元名	本児の目標	目標設定理由 (本児の実態)	目標についての 評価	具体的な手立て		手立てへの 評価
教科全体					教科全体		
国語					国語		
算数 数学					算数 数学		
他の 教科					他の 教科		
生活 行動 面					生活 行動 面		
家庭					家庭		

< 例 5 > 基本的な配慮・支援と教科での配慮・支援を分けて書き込んでいくようになっている。

対象児	年 組 ()	記載日	年 月 日
記載者		チームメンバー	

基本的な配慮・支援 (全ての教科で共通すること,あるいは行動面)			
実態把握	目標設定	具体的な手立て	結果及び手立ての評価, 考察

教科での配慮・支援 (配慮・支援が特に必要な教科)					
教科	単元領域	実態把握	目標設定	具体的な手立て	結果, 手立ての評価, 考察

- < 例 6 >
- ・ 気付きをていねいに記述するようになっている。
 - ・ 緊急な課題に対応することも想定している。
 - ・ 中学生向けの様式になっている。

一学期用

氏名	年 組	担任名
気付き	担任より	
	保護者より	
	生徒より	
緊急な課題	現 状 と 課 題	具 体 的 な 対 応 ・ 支 援 策
	状況	担任
	背景	学級
	解釈	家庭 その他
教科での課題・部活・その他	教科学習の状況（困難の順位をつける）	具体的な対応、補助、配慮、支援策
	国語	
	数学	
	英語	
	その他の教科	
	その他（部活）	
人生活関・係	現 状 と 課 題	具 体 的 な 支 援 内 容
家庭	現 状 と 課 題	具 体 的 な 助 言 内 容

専門家チーム報告書の作成例

< 例 1 >

学校名	小学校 2 学年	組	性別	男子	氏名	担任
1. 判断の結果						
<p>学習障害である。 主に、読むことと書くことに特異な困難がある。</p>						
2. 判断の根拠						
A. 知的能力の評価						
[1] 全般的な知的発達						
<p>知能検査を実施し、全般的な知的発達は正常範囲にあることが確認された。</p>						
[2] 認知能力のアンバランス						
<p>言語理解力は年齢平均の水準にあり、言語の聴覚的な情報を処理する過程は意味理解、記憶、連合、表出においても年齢相応に発達していることを示している。一方、視知覚統合力は年齢からすると明らかに不十分であり、視覚認知、その記憶、体制化、表出において劣っている。本児の場合、刺激を同時に処理することは非常に不得手であり、それと比べて順序立てて継次的に処理することの方が得手とする。したがって、視覚的情報を同時的に処理することを求められる時に最も困難を示す。しかし、継次的な情報処理を用いることで学習が補完されていることも予想される。また、視覚 - 運動協応性の稚拙さは顕著である。</p>						
B. 国語・算数の基礎的能力の評価						
<p>観点別到達度学力検査を実施し、国語についてはおおよそ 1 年生段階の到達度、算数の計算についてはおおよそ 2 年生段階の到達度であると判断された。また、以下項目で学習困難な状況があり、主に国語において特異な困難が認められた。</p> <p>「聞くこと」おそらく注意が散漫なため、指示理解が不正確になりやすい。複数の指示は聞き漏らしが多い。</p> <p>「話すこと」順序立てての話が苦手である。単語の想起が困難な面がある。</p> <p>「読むこと」ひらがな、漢字の読みでは、逐字読みや読み間違いが見られる。文章の音読になるとさらに困難が目立ち、読みの速度は遅く、読み間違いも多くなる。読解問題は読まずに回答してしまう。</p> <p>「書くこと」文字の形や大きさなどが整わず、書字にあきらかな困難がみられる。ひらがなよりも漢字でより困難が目立つ。ひらがなは間違いなく書くが、かたかなは完全には習得できていない。漢字は 1 年生の配当のものも習得できていない。文字の模写に苦労している。</p> <p>[計算] 数の概念は獲得している。計算は速く、正確である。ただし、筆算では桁がずれて誤ることがある。</p> <p>[図形] 形の弁別はできているが、図形の模写は非常に苦手である。定規等の使用が困難。</p>						
C. 医学的な評価						
読み書き障害の疑い。発達性協調運動障害。視覚運動協応に顕著な困難。						
D. 他の障害や環境的要因が直接的原因でないことの判断						
[1] 他の障害や環境的要因						
<p>保護者との面談から、本児は発達期において、始歩や始語に遅れがみられた。その後も運動面の発達は同齡児と比べて遅かった。保護者は本児を愛情豊かに養育されてきたと思われる。本児なりの発達を見守る姿勢と、同時にそれを促進するような支援や教育を考えたい意向とをもっている。環境的には学習を阻害すると考えられる要因は見当たらない。</p>						
[2] 他の障害の診断						
<p>医学的には発達性協調運動障害をもつと診断された。観察からも、いわゆる不器用さは顕著であった。これは学習上の問題を生じる一要因となっているだろう。しかし、本児の学習上の困難さはその認知機能のアンバランスが最大の原因として考えられる。</p>						

<p>3．指導を行うにふさわしい教育形態と配慮事項</p> <p>A．教育形態</p> <p>(1)通常の学級における指導を基本とする。</p> <p>(2)教員，通級指導教室での指導，個別による指導などを行う。</p> <p>B．指導上の基本的配慮事項</p> <p>本児の認知機能の特徴及び基礎的学力の状態からいくつかの留意点があげられる。</p> <p>(1)言語理解力は年齢相応であることから，指示理解にみられる困難は本児の注意力の問題によるところが大きいだろう。重要な情報は，注意を喚起し，注意の集中を確認しながら与えることは必要である。</p> <p>(2)視覚統合力が劣っていることから文字や図形の認知（把握）に弱さがある。加えて，運動協応性の不器用さから，書字や作図にはかなりの困難をきたしている。従って，一連の課題には，視覚的情報の内容と提示の仕方に工夫を配するとともに，耳から入る言語情報を付加することが有効となるだろう。</p> <p>(3)本児の外部からの情報の受け取りや対応の特徴から，課題は部分から全体へ，順序性の重視，聴覚的・言語的手がかり等を利用した学習方法が有効になると考えられる。</p> <p>C．教科に関わる指導方法</p> <p><国語></p> <p>[聞く]声かけ，合図などの注意喚起に留意する。</p> <p>[話す]話す事柄を整理させる。（内容の柱・その順序の構成等話し方の技術の習得）</p> <p>[読む]親指と人差し指で単語 や文節等をはさみ，語句をまとめりとして読む読み方を活用する。 聴覚的記憶力が良好なので，文や詩の暗唱，斉読の教材を活用し，読むことへの意欲を高める。</p> <p>[書く]文字サイズとマス目を配慮したノートを活用する。 漢字学習については，文字の構成部分を筆順に従ってリズムよく唱えながら覚える方法での学習が有効である。 ノートのマス目と合わせたマス目黒板を活用する等して，板書の視写を助ける。</p> <p><算数></p> <p>[図形]ノートのマス目と合わせたマス目黒板を活用する等して，板書の視写を助ける。</p> <p>D．その他の配慮事項</p> <p>(1) 個別指導の時間の設定 書字，読字については，特に担任等による個別指導が有効と考えられるので，全体の学習環境を考えながら，検討を要する。</p> <p>(2) 通級による指導 利用可能であれば，個別的な指導内容を設定する。</p> <p>(3) 保護者への支援 学習の要点や指導上の工夫についての情報の提供等を通して家庭学習との協調を進める。保護者への支援を考慮することが望まれる。</p> <p>(4) 環境整備 一斉指導場面での座席の配慮 視覚的な言語環境を整備する（本人が読みやすいように，文字情報の提示の仕方を工夫する）</p> <p>(5) その他 本児の中に形成されつつある学習へ向かう姿勢を損なうことなく，学習を進めていくことが必要である。そのためには，苦手領域の補習を強調するのではなく，より得手とすることを盛り込み，学習及び学校生活への意欲を育てていくことが大切である。ワープロの活用等代替システムにも触れさせる。</p> <p>4．再評価</p> <p>（指導方法及び配慮事項による教育的対応の効果の有無，並びに引き続き特別な支援や配慮を要するか否かを，必要な指導期間を経た後に評価する予定である）</p>
--

< 例 2 >

学校名	小学校 5 学年	組	性別	女子	氏名	担任
1. 判断の結果						
<p>学習障害と判断される。 算数と書くことに特異な困難がある。</p>						
2. 判断の根拠						
A. 知的能力の評価						
[1] 全般的な知的発達						
<p>知能検査を実施した結果、全般的な知的発達は正常範囲にあることが確認された。</p>						
[2] 認知能力のアンバランス						
<p>認知能力はWISC - 検査及びK - ABC検査によって評価した。 言語理解力は、年齢相応の発達水準を示しており、言語的な情報を処理する過程（理解、表出面ともに）は良好である。一方、視覚的な情報を認知すること自体には明らかな問題はみられないが、空間操作能力においては問題が認められる。また、聴覚及び視覚的短期記憶の問題も疑われる。空間操作や記憶面の難しさに対しては、言語的な手がかりを用いることで学習が保障されていることが予測される。思考能力は長けているが、全体的に処理を要するのに時間がかかるようである。</p>						
B. 国語・算数の基礎的能力の評価						
<p>観点別到達度学力検査を実施し、国語については、おおよそ4年から5年生段階の到達度にあるが、漢字を書くことについては2学年以上の遅れが認められる。また、算数においては、全般的に1～2学年程度の遅れがみられ、おおよそ3年生段階の到達度であると判断された。</p> <p>「聞くこと」：特に困難は認められない。 「話すこと」：口数は少ないが、こちらの問いに対する応答は的確である。 「読むこと」：単語及び文章とも読みに関する速度、正確さに目立った問題はみられない。読解も良好である。 「書くこと」：特に、漢字を書くことに困難がある。3年配当の漢字でも正当率50%に満たない。書字は丁寧である。 「数と計算」：加・減・乗法については正確に行うことができるが、間に0が入る計算、余りのある除法については手続きが習得されていない。但し、演算方法の選択、立式は正確に行うことができる。 「量と測定」：単位の概念が安定していない。また、角度についての問題も難しい。 「図形」：二等辺三角形、ひし形、平行四辺形等の図形の基本的な性質が理解されていない。 「数量関係」：グラフや表のグラフや表の読み取りが難しい。</p>						
C. 医学的な評価						
<p>訴えからすると、発達性計算障害が疑われるが、読み書きの問題の有無を調べる必要がある。ADHDあるいは広汎性発達障害等は疑われない。現在まで脳機能検査は受けていないので、とりあえず脳波検査を受けることを勧める。やや不器用であるが、発達性協調運動障害とは診断できない。</p>						
D. 他の障害や環境的要因が直接的原因でないことの判断						
[1] 他の障害や環境的要因						
<p>保護者との面談から乳幼児時期の運動、言語の発達はゆっくりではあるが、遅れはみられなかった。但し、ことばの理解は十分と思われる反面、無口でことば数が少なかった。また、母親の後追いや人見知りが強く、母子分離の面では未だに不十分などところがある。就学後、読み書きの問題が出てきたので、家庭で保護者（母親）が学習をみてきた。家庭環境面で、生活上の変化に伴い、本児にも心理的負荷が掛かっていることは予想される。しかし、学習上の困難はその発現時期と内容から判断して、これらの環境要因が直接の原因となっているとは考えにくい。</p>						
[2] 他の障害の診断						
<p>学習上の困難を生じると予想される疾患、その他の障害は認められない。</p>						

<p>3．指導を行うにふさわしい教育形態と配慮事項</p> <p>A．教育の場と形態</p> <p>(1)通常の学級における指導を基本とする。</p> <p>(2)必要に応じて加配の運用，個別による指導等を行う。</p> <p>B．指導上の基本的配慮事項</p> <p>本児の認知能力特性及び基礎的学力の状態からいくつかの配慮点が挙げられる。</p> <p>(1) 文字や図形の操作，記憶に弱さがある。これらの力を要する一連の課題には，提示の仕方や内容説明の際に，工夫を配することが考えられる</p> <p>(2) 本児の認知能力特性から，言語的な手がかりの利用が有効と思われる。また，身近な生活体験と関連付けて示すことも有効であろう。何かを記憶する時には，単に繰り返し覚えさせるのではなく，意味付け等することが重要である。</p> <p>(3) 反応はゆっくりとしているが，内容を理解し，推論を進める能力はあるので，本児が情報を処理するに足る時間的余裕も配慮する必要がある。</p> <p>C．教科に関わる指導方法</p> <p>(1)国語</p> <p>国語に関しては，本児の得意とする領域なので，現在の達成度の維持を図るとともに，有能感を味わわせる機会を多く設定する。</p> <p>但し，漢字学習については配慮を要する。具体的には，ただ単に繰り返し書いて覚えさせるというやり方ではなく，意味付けを行う等して，記憶することへの負担を考える必要がある。</p> <p>(2)算数</p> <p>「数と計算」：現時点では，大きなつまずきはないが，間に0が入った計算，余りのある除法に関しては，計算の手続きが安定していないので，これらについての手続きを再度確認にする必要がある。</p> <p>「量と測定」「図形」「数量関係」：これらのつまずきについては，まず，基本的な概念が正確に習得されていないところが多々みられた。これらに関しては，目で見て覚えたり，頭の中だけでイメージしたり，作業や活動を通して概念を導き出したりするよりは，「言語的な説明を用いて，身近な体験等と関連付けて」説明をした方が，より本児の理解が促進されると予測される。これから新たに学ぼうとしている課題（概念）については，それぞれことばで明確に定義付けを行い，1つずつ整理することが必要と考える。</p> <p>D．その他の配慮事項</p> <p>(1)個別指導（放課後等）</p> <p>特に算数と漢字学習についての個別もしくは配慮指導が望まれる。</p> <p>(2)保護者への学習情報の提供</p> <p>家庭での補習学習への助言，また，必要に応じて教材（宿題）の提供を行うことが考えられる。</p> <p>(3)その他</p> <p>本児は，とてもおとなしく，自分から積極的に活動することは少ない。しかし，親しい友人と一緒にあれば活動範囲も広がるため，グループ編成等で配慮を行い，本児の心理的な安定を確保することが考えられる。</p>
<p>4．再評価</p> <p>（指導方法及び配慮事項による教育的対応の効果の有無，並びに引き続き特別な支援や配慮を要するか否かを，必要な指導期間を経た後に評価する予定である）</p>

資料5「個別の指導計画の様式例」は、下記の機関・個人が作成したものを参考に修正を行ったものです。

千葉市養護教育センター

熊本県熊本市立慶徳小学校

国立特殊教育総合研究所 海津亜希子研究員

滋賀県甲賀郡甲西町立三雲小学校 西谷淳教諭

東京都杉並区立中瀬中学校 月森久江教諭

資料6「専門家チーム報告書の作成例」は、独立行政法人国立特殊教育総合研究所が行った研究の報告書「学習障害児の実態把握，指導方法，支援体制に関する実証的研究」に記載されたものに一部修正を加えたものです。

策定協力者及び資料提供者名簿（五十音順）

（職名は平成16年1月現在）

ガイドライン策定協力者

赤間 宏	仙台市教育委員会教育相談課指導主事
石隈 利紀	筑波大学心理学系教授
伊藤 逞子	社団法人神奈川学習障害教育研究協会相談・指導室長
緒方 明子	明治学院大学文学部教授
金澤 義廣	千葉市養護教育センター指導主事
河村 久	東京都渋谷区立臨川小学校長
小枝 達也	鳥取大学教育地域科学部教授（障害児病理学）
酒井 晴夫	東京都三鷹市立第二中学校長
篠原 幹浩	福岡県教育委員会教育振興部義務教育課指導主事
須田 初枝	社団法人日本自閉症協会副会長
高山 恵子	NPO法人えじそんくらぶ代表
田中 康雄	国立精神・神経センター精神保健研究所児童・思春期精神保健部 児童期精神保健研究室長
月森 久江	東京都杉並区立中瀬中学校教諭
鳥海 順子	山梨大学教育人間科学部教授（附属教育実践総合センター）
西谷 淳	滋賀県甲西町立三雲小学校教諭
鋒山 智子	京都府総合教育センター指導主事
山岡 修	全国LD親の会会長

資料提供者（本人用）

鈴木 大知	大学生
藤堂 高直	大学生
松本 太一	大学院生

本ガイドラインの策定に当たっては、厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部及び独立行政法人国立特殊教育総合研究所から協力を得た。

厚生労働省

大塚 晃	社会・援護局障害保健福祉部企画課障害福祉専門官
山口 和彦	社会・援護局障害保健福祉部障害福祉課障害福祉専門官

独立行政法人国立特殊教育総合研究所

小林 倫代	聴覚・言語障害教育研究部言語機能障害教育研究室長
松村 勲由	聴覚・言語障害教育研究部言語器質障害教育研究室長
佐藤 克敏	知的障害教育研究部軽度知的障害教育研究室主任研究官
篁 倫子	病弱教育研究部病弱教育研究室長
海津 亜希子	病弱教育研究部病弱教育研究室研究員
花輪 敏男	情緒障害教育研究部情緒障害教育研究室長
大柴 文枝	情緒障害教育研究部情緒障害教育研究室主任研究官
是枝 喜代治	情緒障害教育研究部情緒障害教育研究室主任研究官
棟方 哲弥	情報教育研究部教育工学研究室長
廣瀬 由美子	分室主任研究官

なお、文部科学省においては、次の者が本ガイドラインの策定に当たった。

上月 正博	初等中等教育局特別支援教育課長
内藤 敏也	初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育企画官
石塚 等	初等中等教育局特別支援教育課課長補佐(併)軽度発達障害支援専門官
柘植 雅義	初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官

索引

あ行

アスペルガー症候群	8
アセスメント	46
A D H D (注意欠陥 / 多動性障害)	8, 61
L D (学習障害)	8, 60
L D モデル事業	9
N P O 法人えじそんくらぶ	13, 61

か行

学習障害児に対する指導について(報告)	8
気付き	30, 34, 35, 54
広域特別支援連携協議会	6, 12
高機能自閉症	8, 61
校内委員会	9, 19, 20, 21, 30, 31, 35, 40, 44, 47
校内研修	23, 31, 32, 47
広汎性発達障害	8
個別の教育支援計画	5, 13, 31, 59
個別の指導計画	5, 31, 36, 41, 59, 93
今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)	2, 5

さ行

支援地域	12, 13
支援地域における特別支援連携協議会	10, 13
障害者基本計画	2, 13
実態把握のための観点(試案)	8
重点施策実施5か年計画	2
巡回相談	9, 14, 25, 29, 46, 47
専門家チーム	9, 14, 25, 29, 48, 49, 51
専門家チーム報告書	105
専門的意見	51
全国L D 親の会	13, 60

た行

特別支援教育	5
特別支援学校(仮称)	6
特別支援教室(仮称)	6
特別支援教育コーディネーター	6, 22, 26, 72
特別支援教育コーディネーター養成研修	15, 87

特別支援教育推進体制モデル事業	-----	2, 9, 85
特別支援教育ネットワーク推進委員会	-----	13
特殊学級	-----	43, 72
通級指導教室	-----	43, 72
定義	-----	8
チームティーチング	-----	19, 38

な行

日本自閉症協会	-----	13, 61
---------	-------	--------

は行

判断基準(試案)	-----	8, 76
----------	-------	-------

本ガイドラインについての意見・要望等

本ガイドラインについて御意見や御要望等がございましたら、電子メールにより、下記宛てに御提出ください。

御意見、御要望等については今後のガイドラインの改善の参考とさせていただきます。
なお、御意見、御要望等に対しては個別に回答いたしかねますので、その旨、ご了解ください。

本件担当： 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課振興係
メールアドレス： tokubetu@mext.go.jp

文部科学省における発達障害のある児童生徒に対する取組みについて

発達障害者支援法（平成16年12月10日法律第167号）が平成17年4月1日から施行されることを踏まえ、同日付で、文部科学省及び厚生労働省の両事務次官名の通知を発出し、さらに、文部科学省では、各都道府県教育委員会等の関係機関長に対し、関係局長連名通知を発出し、発達障害のある児童生徒等への支援を促した。（別紙1）

また、文部科学省においては、以下の施策を推進しつつ、その充実に努めている。

(1)「特別支援教育体制推進事業」による総合的な支援体制の整備

平成15年度から、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への総合的な支援体制の整備充実に図るためのモデル事業を47都道府県で実施。

平成17年度予算においては、発達障害者支援法の施行も踏まえ、厚生労働省との連携を強化し、乳幼児から就労に至るまでの一貫した支援体制の整備をより一層充実させるため、本事業の対象を小・中学校に加え、幼稚園及び高等学校へ拡大し、予算を拡充。

なお、本事業の実施に当たっては、厚生労働省の「発達障害者支援体制整備事業」と連携協働の下に実施。

（16年度予算額：146、303千円 → 17年度予算額：202、769千円）

[事業内容]（別紙2）

①校内委員会の設置

小・中学校において校内委員会を設置し、LD・ADHD・高機能自閉症の実態把握や支援策を検討。

②特別支援教育コーディネーターの指名

小・中学校において、専門家チーム、医療、福祉等の関係機関や保護者との連絡調整を行う特別支援教育コーディネーターを指名。

③専門家チームの設置

教育委員会において心理学の専門家や医師、教員等から構成される専門家チームを設置し、小・中学校に対しLD・ADHD・高機能自閉症か否かの判断や教育的対応を提示。

④巡回相談の実施

教育委員会においてLD・ADHD・高機能自閉症の専門的知識を有する者を巡回相談員として委嘱し、小・中学校の教員に対し指導内容・方法を指導・助言。

⑤特別支援連携協議会の設置

特別支援教育体制を支えるため、行政レベルの部局横断型の連携協議会を設置。

⑥個別の教育支援計画策定検討委員会の設置

個別の教育支援計画の策定方法を検討する委員会を小中学校、盲・聾・養護学校に設置。

⑦盲・聾・養護学校におけるセンター的機能

盲・聾・養護学校が地域の小中学校への教育的支援を行う際の連携協力の在り方を検討。

(2) 教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）の策定

平成16年1月に、「小・中学校におけるLD・ADHD・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）」を策定し、全ての教育委員会や小・中学校等に配布。

なお、発達障害者支援法の施行を踏まえ、今後必要な見直しを図る。

(3) 国立特殊教育総合研究所における研修・研究等

独立行政法人国立特殊教育総合研究所においては、発達障害に対応する教員等への研修の充実が図られるとともに、発達障害に焦点を置いた指導法等に関する専門的な研究が進められている。

【研 修】

①「LD・ADHD・高機能自閉症児担当指導者養成研修」の実施

平成15年度から、各都道府県でのLD・ADHD・高機能自閉症の児童生徒への教育に指導的役割を果たす者に対し指導力の向上を図るための研修を実施。

②「自閉症教育推進指導者講習会」の実施

平成17年度から、各都道府県での自閉症の児童生徒への教育に指導的役割を果たす者に対し指導力の向上を図るための研修を実施。

③「特別支援教育コーディネーター指導者養成研修」の実施

平成15年度から、各都道府県での特別支援教育コーディネーター養成に指導的役割を果たす者を養成するための研修を実施。平成15年度から19年度までの5年間を目途に養成。

【主な研究例】

①小中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導および支援体制に関する研究 ～LD、ADHD等の指導方法を中心に～（平成15年度～17年度）

※上記研究成果として17年3月に「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」を発行。

②養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究 ～知的障害養護学校における指導内容、指導法、環境整備を中心に～（平成15年度～17年度）

※上記研究成果として平成16年6月に「自閉症教育実践ガイドブック」を発行。

③軽度知的障害学生に対する高等教育機関等における支援体制に関する研究 （平成14年度～16年度）

※上記研究成果として平成17年3月に「発達障害のある学生支援ガイドブック」を発行。

(4) 自閉症児の教育内容・方法等を研究開発する筑波大学附属久里浜養護学校

これまで重度・重複障害のある児童生徒に関する教育研究を目的としてきた「国立久里浜養護学校」については、平成16年4月から心身障害教育研究が充実している筑波大学の附属学校として自閉症の教育研究を行う養護学校に改組・移行したところであり、障害のある子どもの教育について研究実績の豊富な筑波大学の附属学校として、大学の基礎研究と国立特殊教育総合研究所の実際的な研究との密接な連携が確保され、自閉症の児童生徒の教育研究を支える学校としての機能が発揮されている。（別紙3）

(5) 中央教育審議会における特別支援教育を推進するための制度的な検討

特別支援教育に関する制度的な見直しについても、平成16年2月に中央教育審議会初等中等教育分科会に「特別支援教育特別委員会」を設置し、特別支援教育を推進するための制度の在り方についてご議論いただき、同年12月1日に中央教育審議会として中間報告を公表し、広く意見募集を実施したところ。今後、これらの意見等を踏まえながら、さらに答申に向けて審議を進めているところである。（別紙4）

(別紙1)

17文科初第211号

平成17年4月1日

各 都 道 府 県 知 事
各 都 道 府 県 教 育 委 員 会 教 育 長
各 指 定 都 市 教 育 委 員 会 教 育 長
各 国 公 私 立 大 学 長
各 国 公 私 立 高 等 専 門 学 校 長
独 立 行 政 法 人 国 立 特 殊 教 育 総 合 研 究 所 理 事 長
殿

文部科学省初等中等教育局長
錢 谷 眞 美

(印影印刷)

文部科学省高等教育局長
石 川 明

(印影印刷)

文部科学省スポーツ・青少年局長
素 川 富 司

(印影印刷)

発達障害のある児童生徒等への支援について (通知)

「発達障害者支援法」(平成16年法律第167号)、「発達障害者支援法施行令」
(平成17年政令第150号) 及び「発達障害者支援法施行規則」(平成17年厚生労

働省令第81号)の趣旨及び概要については、「発達障害者支援法の施行について」(平成17年4月1日付け17文科初第16号・厚生労働省発障第0401008号)をもってお知らせしました。

本法の施行に伴い、教育の部分について、留意すべき事項については下記のとおりですので、十分に御了知の上、適切に対処下さるようお願いいたします。

また、都道府県知事及び都道府県教育委員会におかれては、域内の区市町村教育委員会、所管の学校への周知に努めていただきますようお願いいたします。

記

第1 発達障害について

1 対象となる障害

本法における発達障害とは、脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもののうち、ICD-10(疾病及び関連保健問題の国際統計分類)における「心理的発達の障害(F80-89)」及び「小児(児童)期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害(F90-98)」に含まれる障害であるが、これらは、基本的に、従来から、盲・聾・養護学校、特殊学級若しくは通級による指導の対象となっているもの、又は小学校及び中学校(以下「小学校等」という。)の通常の学級に在籍する学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、高機能自閉症及びアスペルガー症候群(以下「LD等」という。)の児童生徒に対する支援体制整備の対象とされているものであること。

2 発達障害の早期発見

市町村教育委員会は、学校保健法(昭和33年法律第56号)第4条に規定する健康診断を行うに当たり、発達障害の早期発見に十分留意するとともに、発達障害の疑いのある者に対し、継続的に相談を行い、必要に応じ、早期に医学的又は心理的判断がなされるよう、また、就学後に適切な教育的支援を受けられるよう必要な措置をとること。

なお、その際には、関係部局や関係機関との緊密な連携の下、必要に応じ、専門家等の協力を得ること。

第2 発達障害のある児童生徒等への支援について

1 学校における発達障害のある幼児児童生徒への支援

(1) 文部科学省としては、平成19年度までを目途に、全ての小学校等の

通常の学級に在籍するLD等を含む障害のある児童生徒に対する適切な教育的支援のための支援体制を整備することを目指し、各都道府県への委嘱事業を通じ、次のような取組を進めることとしていること。また、平成17年度においては、幼稚園及び高等学校についても、一貫した支援体制の整備を推進するため、同様の取組を進めていること。

なお、教育委員会及び学校において支援体制を整備する際には、平成16年1月に文部科学省が作成した「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）」を参考にされたい。

① 教育委員会における専門家チームの設置及び巡回相談の実施

都道府県及び指定都市教育委員会において、LD等か否かの判断や望ましい教育的対応について、専門的な意見等を小学校等に提示する専門家チームを設置すること。また、小学校等を巡回して教員等に指導内容や方法に関する指導や助言を行う巡回相談を実施すること。

② 小学校等における校内の体制整備

小学校等においては、校長のリーダーシップの下、全校的な支援体制を確立するため、LD等の実態把握や支援方策の検討等を行う校内委員会を設置するとともに、関係機関との連絡調整や保護者の連絡窓口、校内委員会の推進役としてのコーディネーター的な役割を担う教員（以下「特別支援教育コーディネーター」という。）を指名し、これらを校務分掌に明確に位置付けること。

③ 小学校等における「個別の指導計画」及び「個別の教育支援計画」の作成

小学校等においては、必要に応じ、児童生徒一人一人のニーズに応じた指導目標や内容、方法等を示した「個別の指導計画」及び関係機関の連携による乳幼児期から学校卒業後まで一貫した支援を行うための教育的支援の目標や内容等を盛り込んだ「個別の教育支援計画」の作成を進めること。

- (2) 盲・聾・養護学校、小学校等の特殊学級及び通級による指導においては、自閉症の幼児児童生徒に対する適切な指導の推進を図ること。その際には、「個別の指導計画」及び「個別の教育支援計画」の作成を進めること。

2 就労の支援

都道府県及び教育委員会は、必要に応じ、発達障害者が就労のための準備を適切に行えるようにするための支援が学校において行われるよ

う必要な措置を講じること。

3 発達障害のある児童生徒等の権利擁護

教育委員会及び学校においては、個人情報漏洩したり差別的な取り扱いがなされたりすることがないように発達障害のある児童生徒等の権利擁護に十分配慮して、適切な教育的支援、支援体制の整備等を行うとともに、保護者及び幼児児童生徒に対して、発達障害に関する理解を深めるため、必要な普及啓発を行うこと。

4 関係部局の連携

LD等の幼児児童生徒の支援体制の整備に当たっては、ある都道府県や市町村の教育委員会においては、学校と地域の関係機関との連携協力による支援体制の整備を推進するため、広域又は地域の特別支援連携協議会の設置を通じ、医療、保健、福祉、労働等の関係部局とのネットワークを構築すること。

5 大学及び高等専門学校における教育上の配慮

発達障害のある学生に対し、障害の状態に応じて、例えば、試験を受ける環境等についての配慮や、これらの学生の学生生活や進路等についての相談に適切に対応する等の配慮を行うこと。

第3 発達障害に関する専門性の向上について

1 教員の専門性の向上

(1) 大学における教員養成について、盲・聾・養護学校、小学校等並びに幼稚園及び高等学校の教員養成課程において、発達障害に関する内容も含めて取扱うこととするよう、その充実に努めること。

(2) 各都道府県教育委員会においては、これらの研修を踏まえ、平成19年度までを目途に、すべての小学校等において特別支援教育コーディネーターの指名がなされるよう、研修を計画的に実施する必要があること。併せて、小学校等の教員に対して、発達障害に関する普及啓発を行うとともに、指導力の向上を図るための研修を実施すること。

その際、独立行政法人国立特殊教育総合研究所においては、各都道府県において特別支援教育コーディネーター養成又はLD等の指導についてに指導的な役割を果たす教育委員会の指導主事や教員を養成するための研修を実施していること、また、平成17年度からは、新たに各都道府県における自閉症の幼児児童生徒の教育に指導的な役割を果たす教育委員会の指導主事や教員を対象に「自閉症教育推進指導者講

習会」を実施することとしていることに留意されたい。

2 発達障害に関する調査研究

独立行政法人国立特殊教育総合研究所においては、発達障害に関する主な研究として、次に掲げる研究を実施しており、その成果をまとめているため、活用されたいこと。

(1) 「小・中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究」(平成15年度～17年度)

小・中学校に在籍するLD等の特別な支援を必要とする児童生徒に対する指導内容や方法の在り方について研究を実施していること。その成果として「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」が平成17年3月に作成されたこと。

(2) 「養護学校における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究」(平成15年度～17年度)

知的障害養護学校における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の増加に伴い、自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた指導内容や指導法について研究を実施していること。その成果として「自閉症教育実践ガイドブック」が平成16年6月に作成されたこと。

(3) 「軽度知的障害学生に対する高等教育機関等における支援体制に関する研究」(平成14年度～16年度)

高等教育機関における、知的障害や学習障害等のある学生の学習困難の状態や実際の支援内容・方法について、その状況を明らかにするとともに、適切な支援内容・方法の在り方について検討したこと。その成果として「発達障害のある学生支援ガイドブック」が平成17年3月に作成されたこと。

【本件連絡先】

文部科学省初等中等教育局

特別支援教育課企画調査係

〒100-8959 東京都千代田区丸の内2-5-1

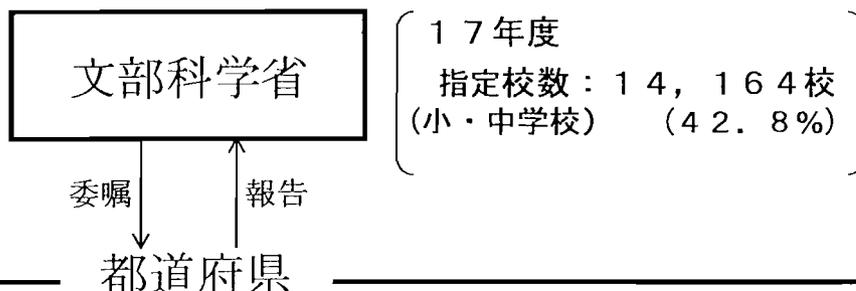
電話：03-5253-4111 (代表) 内線2433

FAX：03-6734-3737

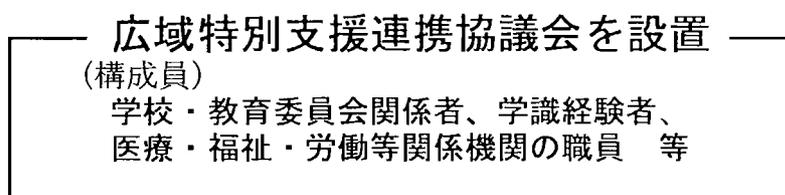
E-mail：tokubetu@mext.go.jp

特別支援教育体制推進事業

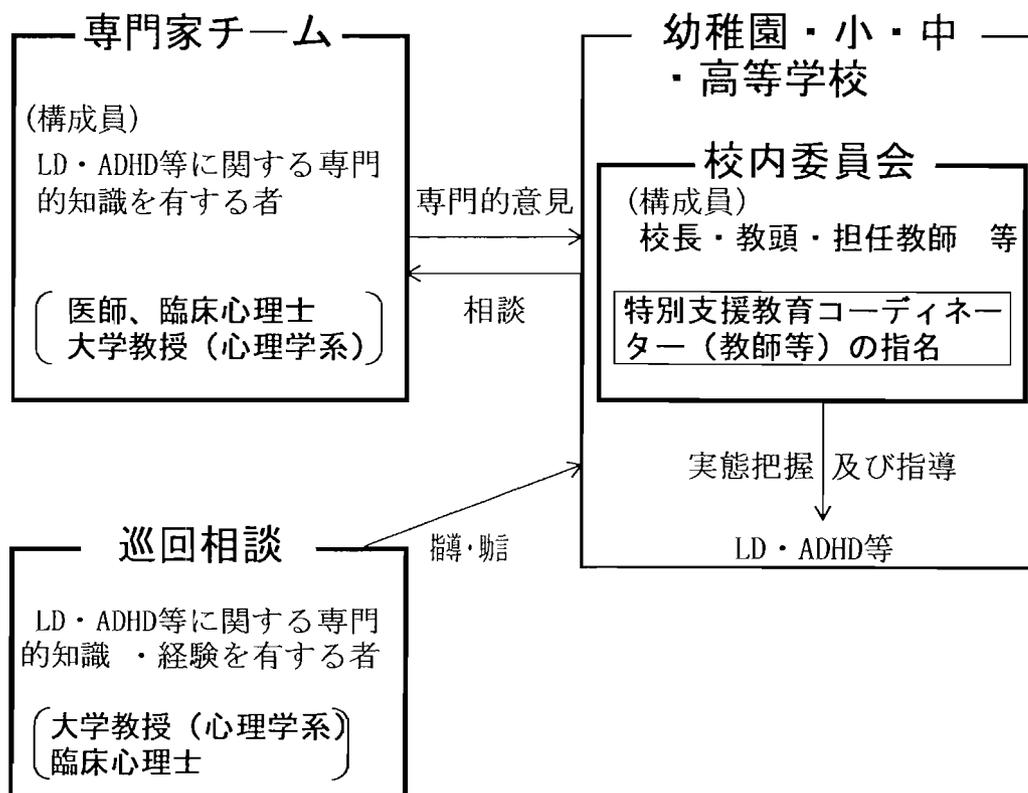
〔 16年度予算額：146,303千円
17年度予算額：202,769千円 〕



特別支援教育コーディネーター養成研修の実施



LD・ADHD等推進地域の指定



筑波大学附属久里浜養護学校の誕生

国立久里浜養護学校が、自閉症児の教育内容・方法等を研究開発する学校として、新たにスタートしました！！

これまでの国立久里浜養護学校は

- ◆ 国立大学等が国立大学法人化されたことに伴い、これまで国立特殊教育総合研究所と相互協力のもと、重度・重複障害児を対象に教育研究を行ってきた国立久里浜養護学校は、平成16年4月1日から、筑波大学附属久里浜養護学校へと転換しました。

筑波大学附属久里浜養護学校は

- ◆ 教育対象児は、知的障害を併せ有する自閉症児、知的障害を伴う強度行動障害のある自閉症児を中心に受け入れています。
- ◆ 本校は、自閉症の教育研究に特化した養護学校として、国立特殊教育総合研究所と連携協力し、自閉症児のための指導法、教材・教具、教育課程等の研究開発に取り組んでいます。

教育課程の研究開発は

- ◆ 知的障害を伴う自閉症の幼児児童に対する効果的な指導内容を選択し、それらをまとめて発達水準ごとに配列して、授業時数との関連において総合的に組織した、自閉症児のための教育課程を開発し、本校としての提言を行います。

平成16年度の学級編制等は

区分	幼稚園部			小学部						計
	3歳	4歳	5歳	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	
学級数	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
児童等数	4	4	5	13	5	6	1	4	2	44

教育指導体制は

校長	教頭	教諭	養護教諭	計	寄宿舎指導員	事務職員等
		29		29	6	

中央教育審議会特別支援教育特別委員会における検討について（別紙4）

文部科学省特別支援教育課

設置の目的

LD、ADHD等を含む、児童生徒の障害の多様化の状況を踏まえ、児童生徒一人一人の教育的ニーズに適切に対応していくことを目的とした「特別支援教育」への転換を図るための制度的な検討を行う。

平成15年3月「今後の特別支援教育の在り方について」（調査協力者会議 最終報告）

- | | | |
|---------------------|---|-------------------------------|
| ○学校における特別支援教育の推進体制 | → | ○特別支援教育推進体制モデル事業
（平成15年度～） |
| ○教育委員会における推進体制 | → | ○LD、ADHD等のガイドライン
（平成16年1月） |
| ○特別支援教育に対応した制度的な見直し | | |

中央教育審議会における審議日程

- | | | |
|-------------|-----------------------|-----------------------|
| 平成16年 2月24日 | 初等中等教育分科会 | 「特別委員会」を設置 |
| | 第1回 | 特別支援教育に関する意見交換 |
| | 第2回～第5回 | 関係団体からのヒアリング |
| | 第6回～第8回 | 盲・聾・養護学校制度の見直し |
| | 第9回～第10回 | 小・中学校における特別支援教育体制について |
| | 第11回～第13回 | 中間報告（案）の審議 |
| 平成16年10月20日 | 初等中等教育分科会 | 中間報告（案）の審議 |
| 平成16年11月26日 | 中央教育審議会総会 | 中間報告（案）の審議 |
| 平成16年12月 1日 | 中央教育審議会総会 | 中間報告 公表 |
| 平成16年12月 2日 | 中間報告への意見募集開始（～12月24日） | |
| 平成17年 | 第14回～第17回 | 意見募集の結果を受けた審議 |

主な検討課題

■盲・聾・養護学校制度の見直し

- ・現在、障害種ごとの盲学校、聾学校、養護学校を、障害の重度・重複化等に対応した特別支援学校制度（仮称）に転換
- ・地域の小・中学校を支援する「センター的機能」を付与

■小・中学校における特別支援教育の推進体制の整備

- ・通常学級にいるLD、ADHD等の児童生徒に対する支援の仕組み
- ・現在の特殊学級制度の弾力化

■その他関連する事項

※特別支援教育を担当する教員の免許の仕組みについては、教員養成部会において平成17年4月26日に「特殊教育免許の総合化（報告）」をとりまとめたところ。本報告の内容は答申に盛り込まれることとなる。

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)の概要

○特別支援教育の理念と基本的な考え方

- ・「特別支援教育」とは、障害のある児童生徒等の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、児童生徒等一人一人の教育的ニーズを把握し、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、適切な指導や必要な支援を行うもの。また、「特別支援教育」においては、特殊教育の対象となっている児童生徒に加え、小・中学校において通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対しても適切な指導及び必要な支援を行うもの。
- ・今後、特別支援教育の理念と基本的考え方の一層の普及・定着を図るため、学校教育法等における「特殊教育」の用語を改めることを含め、関係法令への位置付けを検討することが必要。

○盲・聾・養護学校制度の見直しについて

- ・盲・聾・養護学校に在籍する児童生徒のうち、半数近く（肢体不自由養護学校においては約4分の3）の児童生徒が重複障害学級に在籍するなど、障害の重度・重複化への対応が喫緊の課題となっており、現在の盲・聾・養護学校を、障害種別を超えた学校制度（特別支援学校（仮称））とすることが適当。
- ・特別支援学校（仮称）の機能として、小・中学校等に対する支援などを行う地域の特別支援教育のセンター的機能を明確に位置付けることの検討が必要。

○小・中学校における制度的見直し

- ・「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムを実現する方向で、制度的見直しを行うことが適当であり、研究開発学校やモデル校などによる先導的な取組を早急に開始するとともに、固定式の学級が有する機能を維持できるような制度の在り方や教職員配置及び教員の専門性の確保の在り方について、具体的に検討を進めることが適当。

(注)「特別支援教室（仮称）」：LD等も含め障害のある児童生徒が通常の学級在籍したうえで、その必要に応じ指導等を受ける形態

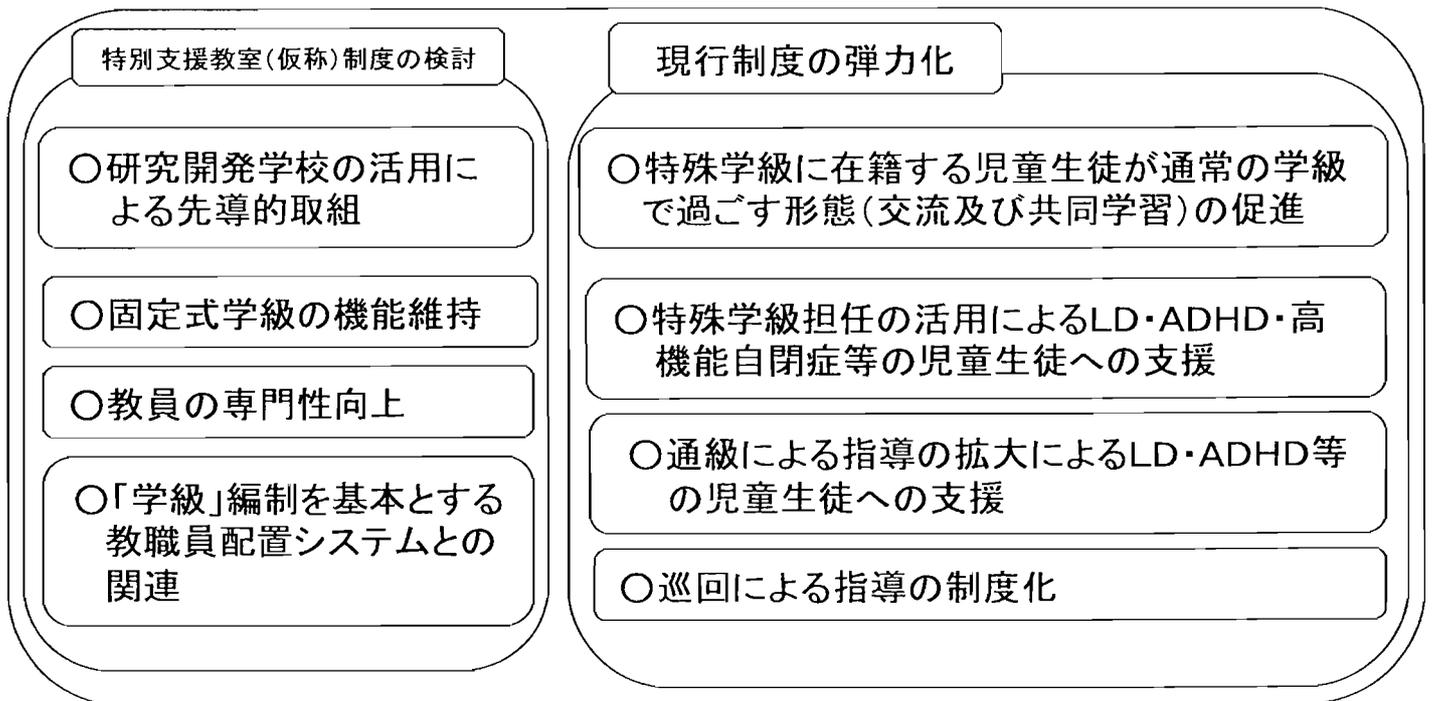
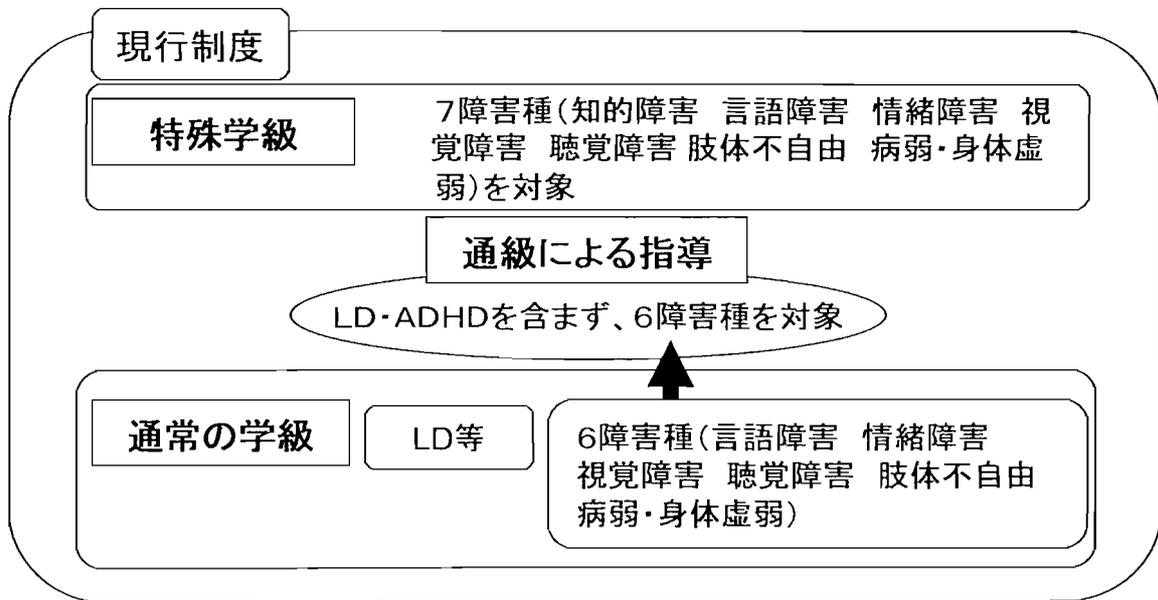
- ・新たな制度の円滑な実施を図る観点から、特殊学級及び通級による指導等にかかる現行制度の弾力化等を行うことも併せて検討するとともに、小・中学校における総合的な体制整備を着実に進めることが必要。

○教員免許制度の見直しについて

- ・教員養成部会に「特殊教育免許の総合化に関するワーキンググループ」が設置されおり、盲・聾・養護学校教員の免許制度について、協力者会議最終報告を踏まえた制度的見直しに関連する事項も含め、引き続き教員養成部会において総合的な審議を行い、その結果を答申に反映することが適当。

小・中学校における特別支援教育の推進

「特別支援教室(仮称)」の構想が目指しているシステムの実現を目指す。



「特別支援教室(仮称)」の構想の実現へ

※ LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め障害のある児童生徒が通常の学級に在籍したうえで、その必要に応じ、指導等を受ける形態

盲・聾・養護学校から特別支援学校へ

<現 状>

障害の程度が比較的重い児童生徒に対して、障害の種類ごとに別々の学校

※全就学児童生徒のうち0.46%が在籍

盲学校
(0.01%)

聾学校
(0.03%)

養護学校
(0.42%)
・知的障害
・肢体不自由
・病弱



対象児童生徒の増加

障害の重度・重複化

基本的な考え方の転換

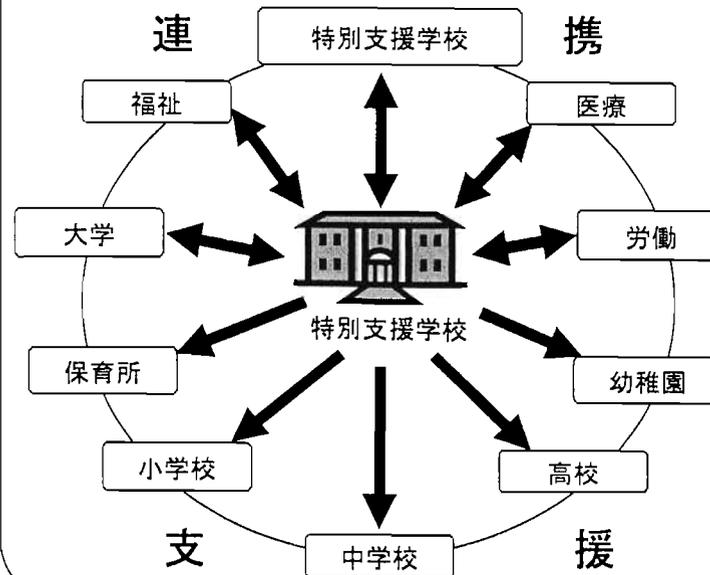
<今後の基本的な考え方>

- ・障害種別を超えた特別支援学校(仮称)とする。
- ・地域の特別支援教育のセンター的役割を担う。

特別支援学校(仮称)

(例)

- ・知的障害 + 肢体不自由部門
- ・聴覚障害部門のみ



特殊教育免許の総合化について(報告)の概要

これまでの審議の経緯

◆審議の経緯

◎ 平成13年4月の文部科学大臣の諮問により、今後の教員免許制度の在り方について検討を進めてきた中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会において、障害のある児童生徒等の重度・重複化等の課題に対応するため、現在、盲・聾・養護学校の別となっている特殊教育諸学校免許状の総合化については、早急に実現すべき課題であるとの方向性が出された。

◎ これを受け、教員養成部会の下に、平成13年12月に「特殊教育免許総合化に関するワーキンググループ」を設置。17回にわたり専門的な調査審議が行われ、教員養成部会での審議や一般への意見募集を経て平成17年4月22日(金)に本報告がとりまとめられた。

◆主な検討課題

- 1: 今後の特別支援教育に対応する教員養成カリキュラムの在り方
- 2: 免許制度の内容

特殊教育免許の総合化について(報告)の概要

【新しい免許状の種類】

①基本的な考え方

障害種別を超えた学校制度として新たに創設される「特別支援学校(仮称)」の教諭として、障害の種類に対応した専門性を確保しつつ、LD・ADHD・高機能自閉症等を含めた総合的な専門性を担保する免許状

②免許状の種類

普通免許状、臨時免許状の2種類を設け、うち普通免許状については、以下の3種類の免許状を設ける。

- 専修免許状：修士課程修了程度、特定障害に対するより深い専門的知識等に加え、特別支援学校(仮称)のセンター的機能を総合的にコーディネートするために必要な知識技能等を修得
- 一種免許状：特別支援教育を担当する教員の標準的な免許状。(詳細は下記③参照)
- 二種免許状：一種免許状の取得を原則としつつ、特別支援教育について専門性のある教員を少しでも多く確保するため、全ての障害種に共通する最低限必要な基礎的知識や指導法の基礎等を修得

③免許状の授与方法

学士の学位等+小中学校等の普通免許状+ 特別支援教育に関する科目(仮称)
→特別支援学校教諭免許状(仮称)

＜特別支援学校教諭一種免許状(仮称)授与の場合＞

最低修得単位数26単位以上を履修

- ・特別支援教育の基礎理論等全ての障害種に共通する基礎的知識
- ・障害児(視覚障害等の5障害種の他言語障害、情緒障害、軽度発達障害等含む)の指導法等の基礎
- ・選択科目(8単位)において特定の障害種に関する一定の専門的知識、指導法等

④免許状の保有に関する取扱い

- ・当分の間、特殊教育免許の保有を要しないこととしている教育職員免許法附則第16項については、新たな「特別支援学校教諭免許状(仮称)」の保有率の向上のための方策とともに、時限を設けて廃止
- ・現に盲・聾・養護学校教諭免許状を有する者については、保有免許の種類等に応じて一定の講習を受講することとするなど新たな特別支援教育の円滑な実施のための措置が必要

⑤小中学校等の特別支援教育に関わる教員への対応

- ・当面「特別支援学校教諭免許状(仮称)」の取得や、小中学校等の教員養成カリキュラムにおける特別支援教育に関する内容の充実を促進
- ・将来的な課題として、小中学校等の教員養成カリキュラム全体の見直しの中で、特別支援教育に関する科目等の適切な位置づけが必要

特別支援教育を推進するための制度の在り方について
(答申)

平成17年12月8日
中央教育審議会

目 次

はじめに	1
第1章 障害のある幼児児童生徒に対する教育の現状と課題	2
1. 現状と課題	
2. 障害者施策を巡る国内外の動向	
第2章 特別支援教育の理念と基本的な考え方	5
第3章 盲・聾・養護学校制度の見直しについて	7
1. 障害種別を超えた学校制度について	
(1) 基本的な考え方	
(2) 特別支援学校（仮称）の内容	
2. 特別支援教育のセンター的機能について	
(1) 基本的な考え方	
(2) センター的機能の具体的内容	
(3) センター的機能が有効に発揮されるための体制整備	
第4章 小・中学校における制度的見直しについて	13
1. 基本的な考え方	
2. LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援 の必要性	
3. 特殊学級等の見直し	
(1) 特殊学級及び通級による指導の現状と課題	
(2) 「特別支援教室（仮称）」の構想について	
(3) 「特別支援教室（仮称）」の制度化に係る検討課題	
(4) 「特別支援教室（仮称）」に向けた当面の方策	
第5章 教員免許制度の見直しについて	19
1. 基本的な考え方	
2. 特別支援学校教諭免許状（仮称）の在り方	
(1) 特別支援学校教諭免許状（仮称）の対象範囲	
(2) 障害種別ごとの専門性の確保の在り方	
(3) 特別支援学校教諭免許状（仮称）の種類・内容	
(4) 特別支援学校（仮称）教員の養成カリキュラムの在り方	
3. 現職教員の特別支援学校教諭免許状（仮称）の取得促進	
4. その他の課題	

第6章 関連する諸課題について	24
1. 総合的な体制整備に関する課題について	
2. 障害のある児童生徒の就学の在り方について	
3. 特別支援教育の普及啓発について	
4. 就学前及び後期中等教育等における特別支援教育の在り方について	
5. 法令上の用語等の見直しについて	
6. 国の役割について	
参考資料	34
・ 特別支援教育の対象の概念図	
・ 盲・聾・養護学校の現状	
・ 特殊学級、通級による指導の現状	
・ 学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）及び高機能自閉症 について	
・ 特別支援教育の推進体制整備について（平成17年度委嘱事業の概要）	
・ 盲・聾・養護学校と小・中学校との間の転学状況（義務教育段階） 一 国・公・私一（平成15年度）	
・ 小・中学校における認定就学者数の推移（各年5月1日現在）	
・ 特別支援教育特別委員会の設置について	
・ 特別支援教育特別委員会委員名簿	
・ 特別支援教育を推進するための制度の在り方に関する審議の経過	
答申の概要	55

はじめに

我が国は、障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会に移行しつつある。障害のある子どもの教育については、「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」（平成13年10月9日初等中等教育局長決定により設置）が平成15年3月にとりまとめた「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（以下、「協力者会議最終報告」という。）において、障害の種類や程度に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等（注1）の児童生徒も含め、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適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図るとともに、その推進体制を整備することが提言された。これを受け平成15年度から開始された国の委嘱事業（後述）等を通じ、特別支援教育に対する取組は、各教育委員会及び学校において積極的に推進され、着実に広がっている。

協力者会議最終報告においては、

- ① 盲・聾・養護学校を障害種にとらわれない学校制度（特別支援学校（仮称））にするとともに、地域の特別支援教育のセンター的機能を有する学校とすること
- ② 小・中学校における特別支援教育の体制を確立するとともに、特殊学級や通級による指導の在り方を見直すこと
- ③ 教員等の専門性を強化するための免許制度の改善などの制度的な課題について、具体的検討の必要性が指摘されている。

中央教育審議会では、平成16年2月24日、初等中等教育分科会に特別支援教育特別委員会を設置し、同委員会において、特別支援教育を一層推進すべきであるとの認識の下、学校制度等の在り方について検討を重ね、同年12月1日に中間報告を取りまとめた。

中間報告後、広く意見募集を行い、幅広く国民各位からの意見を徴し、それらを参考に更に審議を深め、このたび、本答申を取りまとめた。今後、特別支援教育が着実に推進されることを強く期待する。

（注1）LDは学習障害（Learning Disabilities）、ADHDは、注意欠陥／多動性障害（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder）を意味し、「等」はアスペルガー症候群を含む。

第1章 障害のある幼児児童生徒に対する教育の現状と課題

1. 現状と課題

これまでの特殊教育においては、障害のある幼児児童生徒が自立し社会参加する資質を培うため、一人一人の障害の種類や程度に応じて、盲・聾・養護学校（幼稚部・小学部・中学部・高等部）並びに小・中学校の特殊学級及び通級による指導において、きめ細かな教育が行われてきた。近年、養護学校や特殊学級に在籍している児童生徒が増加する傾向にあり、通級による指導を受けている児童生徒も平成5年度の制度開始以降増加してきている。現在、特殊教育の対象となる幼児児童生徒は約22万5千人（全体の約1.4%）であり、このうち、義務教育段階は約17万9千人（全学齢児童生徒数の約1.6%）となっている。

これまで小・中学部における訪問教育（通学して教育を受けることが困難な児童生徒に対し、教員が家庭、児童福祉施設、医療機関等を訪問して行う教育）の対象となっていた障害の重い児童生徒の盲・聾・養護学校への受入れが進むとともに、盲・聾・養護学校（小・中学部）においては、現在、約43.3%（肢体不自由養護学校においては約75.3%）の児童生徒が重複障害学級に在籍している。こうした障害の重度・重複化に伴い、盲・聾・養護学校においては、福祉・医療・労働などの関係機関等と密接に連携した適切な対応が求められている。

また、特殊学級に在籍する児童生徒や通級による指導の対象となっている児童生徒についても、関係機関と連携した学校全体での適切な対応や、障害のない児童生徒との交流及び共同学習の促進、担当教員の専門性向上などが課題となっている。

さらに近年、医学や心理学等の進展、社会におけるノーマライゼーションの理念の浸透等により、障害の概念や範囲も変化している。平成14年に文部科学省が実施した全国実態調査では、小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒のうち、LD・ADHD・高機能自閉症により学習や生活の面で特別な教育的支援を必要としている児童生徒が約6%程度の割合で存在する可能性（注2）が示されており、これらの児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援は、学校教育における喫緊の課題となっている。

（注2）この調査結果は、医師等の診断を経たものでないため直ちにこれらの障害と判断することはできず、あくまで可能性を示したものである。

2. 障害者施策を巡る国内外の動向

近年、障害者施策を巡る国内外の状況は大きく変化してきている。

国際的な動向としては、1993（平成5）年に、国際連合総会において、障害のある人がそれぞれの社会の市民として、他の人々と同じ権利と義務を行使できることを確保することを目的として、「障害者の機会均等化に関する標準規則」が採択され、1994（平成6）年には、スペインのサラマンカで開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」において、障害のある子どもを含めた万人のための学校を提唱した「サラマンカ宣言」が採択された。

また、1992（平成4）年に国連アジア太平洋経済社会委員会（ESCAP）が決議した「アジア太平洋障害者の十年」の最終年に当たる2002（平成14）年には、ESCAP 総会において我が国の主唱により、この「十年」がさらに10年延長され、同年10月に滋賀県で開催されたハイレベル政府間会合においては、インクルーシブでバリアフリーかつ権利に基づく社会に向けた行動課題「びわこミレニアムフレームワーク」が採択された。

さらに、2001（平成13）年には、国際連合総会において、「障害者の人権及び尊厳を保護・促進するための包括的・総合的な国際条約」決議案が採択され、条約案策定のため、「障害者権利条約に関する国連総会アドホック委員会」が設置された。現在、障害者権利条約の策定に向けた審議が行われているところである。

国内的な動向としては、「アジア太平洋障害者の十年」が始まることを契機として、障害者の自立と社会参加の一層の促進を図ることを基本理念として、心身障害者対策基本法の一部改正により、平成5年12月に障害者基本法が公布された。障害者基本法は、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策を総合的かつ計画的に推進し障害者の福祉を増進することを目的としているが、平成16年6月に一部改正され、基本的理念として障害者に対して障害を理由として差別その他の権利利益を侵害してはならない旨が規定されたほか、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習の積極的推進による相互理解の促進についても規定が設けられた。

また、平成14年12月、平成15年度を初年度として10年間を見通した障害者関連施策の基本的な方向を盛り込んだ新しい「障害者基本計画」が閣議決定された。障害者基本計画は、1993（平成5）年度からおおむね10年間を計画期間とする「障害者対策に関する新長期計画」における「リハビリテーション」及び「ノーマライゼーション」の理念を継承するとともに、障害者の社会への参加、参画に向けた施策の一層の推進を図るため、10年間に講ずべき障害者施策の基本的方向について定めたものであるが、この中において、障害のある子ども

一人一人のニーズに応じてきめ細かな支援を行うために乳幼児期から学校卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行うとともに、学習障害、注意欠陥／多動性障害、自閉症などについて教育的支援を行うなど教育・療育に特別のニーズのある子どもについて適切に対応することが基本方針として盛り込まれた。

さらに、平成16年12月、発達障害に関し、早期発見や発達支援に対する国及び地方公共団体の責務を明らかにし、学校教育における支援や就労の支援等を定めた発達障害者支援法が成立し、平成17年4月1日に施行された。発達障害者に対する総合的な支援の充実が重要な政策課題となっている（注3）。

（注3） 発達障害者支援法及び同法の政省令における発達障害とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもののうち、言語の障害、協調運動の障害、心理的発達の障害、行動及び情緒の障害とされている。

これらには、従来から特殊教育の対象となっている障害が含まれるほか、小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒が有するLD、ADHD、高機能自閉症等も含まれる。

第2章 特別支援教育の理念と基本的な考え方

協力者会議最終報告では、特殊教育の果たしてきた役割や障害のある子どもの教育をめぐる諸情勢の変化を踏まえつつ、「特別支援教育」の理念と基本的な考え方が提言されている。

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

「特別支援教育」とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、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、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、すでに述べたとおり、現在、小・中学校において通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援が喫緊の課題となっており、「特別支援教育」においては、特殊教育の対象となっている幼児児童生徒に加え、これらの児童生徒に対しても適切な指導及び必要な支援を行うものである。

すでに、文部科学省においては、平成13年の組織再編により「特別支援教育課」が設置されており、都道府県教育委員会等の組織においても組織名称等に「特別支援教育」を用いる例が増加してきている。

また、平成15年度から開始された全都道府県教育委員会に対する委嘱事業（後述）等を通じ、取組に差はあるものの、全体としては特別支援教育の実施体制整備が着実に進められている。

今後、特別支援教育の理念と基本的考え方の一層の普及・定着を図るため、学校教育法等における「特殊教育」の用語を改めることを含め、関係法令における位置付けを検討する必要がある。

このことは、従来の特殊教育が果たしてきた役割や実績を否定するものではなく、むしろ、これを継承・発展させていこうとするものである。したがって、特別支援教育は、これまで特殊教育の枠組みの下で培われてきた教育水準や教員の専門性が維持・向上できるような方向で推進されることが必要である。

また、LD・ADHD・高機能自閉症等の状態を示す幼児児童生徒が、いじめの対象となったり不適応を起こしたりする場合があります、それが不登校につながる

場合があるなどとの指摘もあることから、学校全体で特別支援教育を推進することにより、いじめや不登校を未然に防止する効果も期待される。さらに、これらの幼児児童生徒については、障害に関する医学的診断の確定にこだわらず、常に教育的ニーズを把握しそれに対応した指導等を行う必要があるが、こうした考え方が学校全体に浸透することにより、障害の有無にかかわらず、当該学校における幼児児童生徒の確かな学力の向上や豊かな心の育成にも資するものと言える。こうしたことから、特別支援教育の理念と基本的考え方が普及・定着することは、現在の学校教育が抱えている様々な課題の解決や改革に大いに資すると考えられることなどから、積極的な意義を有するものである。

我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会である。その実現のため、障害者基本法や障害者基本計画に基づき、ノーマライゼーションの理念に基づく障害者の社会への参加・参画に向けた総合的な施策が政府全体で推進されており、その中で、学校教育は、障害者の自立と社会参加を見通した取組を含め、重要な役割を果たすことが求められている。その意味で、特別支援教育の理念や基本的考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指すべきである。

第3章 盲・聾・養護学校制度の見直しについて

1. 障害種別を超えた学校制度について

(1) 基本的な考え方

今後、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行う特別支援教育を進めていく上で、現在の盲・聾・養護学校の制度を様々な教育的ニーズに適切に対応し得るものとする必要がある。

特に、第1章で述べたように、現在、盲・聾・養護学校（小・中学部）に在籍する児童生徒のうち、半数近く（肢体不自由養護学校においては約4分の3）の児童生徒が重複障害学級に在籍するなど、障害の重度・重複化への対応が喫緊の課題となっている。

このような課題に対応するため、各都道府県等では、複数の障害に対応する併設型養護学校の設置や、幼児児童生徒数の推移等を踏まえた盲・聾・養護学校の配置見直しなどに関する検討が進められている。現在推進されている地方分権の進展も踏まえれば、国の制度をより柔軟なものとすることによって、こうした工夫や努力を促進することも重要である。

このため、協力者会議最終報告で提言されているとおり、現在の盲・聾・養護学校を、障害種別を超えた学校制度（「特別支援学校（仮称）」）とすることが適当である。

これにより、各都道府県等において、複数の障害に対応した学校を効果的に設置することが容易となることから、地域の実情に応じたきめ細かい教育の一層の充実に資することが期待される。

(2) 特別支援学校（仮称）の内容

① 対象となる障害種別について

特別支援学校（仮称）は、基本的には現在の盲・聾・養護学校の対象となっている5種類の障害種別（盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱）及びこれらの重複障害に対応した教育を行う学校制度とすることが適当である。

特別支援学校（仮称）の制度は、各都道府県等において、複数の障害に対応した教育を行う学校の設置を可能とするものであるが、これまでのように特定の障

害に対応した学校を設けることも可能である。具体的にいかなる障害に対応した教育を行う学校とするかについては、地域における教育に対するニーズ等に応じて弾力的に判断されることとなる。

これに関連し、協力者会議最終報告では、特別支援学校（仮称）において、例えば、「視覚障害部門」、「知的障害部門」等の「教育部門」を設けることが提言されている。この「教育部門」は、各障害種別ごとの指導の専門性を確保する観点から、これを設けることが有効であると考えられる。複数の障害に対応した併設型養護学校の中には、固定的組織としての部門を設けることなく柔軟な運営を行っている例があり、特別支援学校（仮称）では幼児児童生徒の障害の状態に応じた弾力的な教育課程や指導方法による教育の実施が求められることも踏まえると、その具体的内容はできる限り設置者等に委ねるような形で制度的位置付けを検討すべきである。

対象とする障害種別に関し、LD・ADHD・高機能自閉症等については、小・中学校等（「等」は幼稚園、中等教育学校及び高等学校を指す。以下、同じ。）における特別な指導内容・方法が十分に確立されていない現状にかんがみ、これらの幼児児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援の在り方についても、特別支援学校（仮称）が、後述のセンター的機能の発揮等を通じて先導的役割を果たすことが期待される。

なお、自閉症については、その特別な指導内容・方法に着目し、知的障害養護学校において自閉症を併せ有する幼児児童生徒の学級を設ける運用も行われており、また、平成16年度から筑波大学附属久里浜養護学校が自閉症のある幼児児童を受け入れる学校に転換したところである。今後、これらの実績も踏まえ、知的障害と自閉症を併せ有する幼児児童生徒に対し、この2つの障害の違いを考慮しつつ、障害の特性に応じた対応について、引き続き研究を進める必要がある。

② 配置について

いかなる形態の特別支援学校（仮称）をどのように配置していくかについては、都道府県等において、地理的な状況や各障害種別ごとの教育的ニーズの状況など、それぞれの地域の実情に応じたきめ細かい検討に基づいて判断されることになるが、その際、次のような視点についても十分考慮される必要がある。

ア. 一人一人の教育的ニーズに対応する特別支援教育の理念や、障害の重度・重複化に対応するという特別支援学校（仮称）の趣旨に照らし、特別支援学校（仮称）は、可能な限り複数の障害に対応できるようにするべきとの視点

イ. 障害のある幼児児童生徒が、できる限り地域の身近な場で教育を受けられ

るようにするべきとの視点

ウ. 障害の特性に応じて、同一障害の幼児児童生徒による一定規模の集団が学校教育の中で確保される必要があるとの視点

エ. 学校の形態に応じて、各障害種別ごとの専門性が確保され、専門的指導により幼児児童生徒の能力を可能な限り発揮できるようにする視点

オ. 特別支援教育のセンター的機能が効果的に発揮されるようにする視点

③ 名称について

特別支援学校（仮称）が制度として発足した場合、特別支援学校（仮称）の名称が普及・定着するまでには一定の期間を要すると考えられる。一方、これまでの各障害種別における専門的指導の蓄積や、私立の学校が建学の精神に基づく特色ある教育活動を展開していることなども踏まえれば、主として特定の障害に対応する形態の特別支援学校（仮称）については、引き続き「盲学校」、「聾学校」又は「養護学校」と称することができるよう検討することが適当である。

④ 教育課程について

特別支援学校（仮称）においては、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応した効果的かつ弾力的な教育課程編成が期待される。特別支援学校（仮称）の学習指導要領等は、現在の盲・聾・養護学校の学習指導要領等の内容を見直して定められることとなるが、障害種別を超えたグループ別の教育課程編成の可能性や、平成17年度までに策定することとされている「個別の教育支援計画」との関係を検討することも必要であり、引き続き検討を行うことが適当である。

2. 特別支援教育のセンター的機能について

（1）基本的な考え方

今後、地域において特別支援教育を推進する体制を整備していく上で、特別支援学校（仮称）は中核的な役割を担うことが期待される。特に、小・中学校に在籍する障害のある児童生徒について、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め、その教育的ニーズに応じた適切な教育を提供していくためには、特別支援学校（仮称）が、教育上の高い専門性を生かしながら地域の小・中学校を積極的に支援していくことが求められる。

これまでも、盲・聾・養護学校の学習指導要領等において、盲・聾・養護学校は、「地域の実態や家庭の要請等により、障害のある児童生徒等又はその保護者に対して教育相談を行うなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすよう努めること」と規定されており、すでに様々な形で、地域の小・中学校教員や保護者に対する教育相談等の取組が進められている。

今後、特別支援学校（仮称）の機能として、小・中学校等に対する支援などを行う地域の特別支援教育のセンター的機能を、関係法令等において明確に位置付けることを検討する必要がある。

（２）センター的機能の具体的内容

いかなる形態の特別支援学校（仮称）をどのように配置していくかについては、各都道府県等において検討されるべきものであるため、センター的機能についても、すべての特別支援学校（仮称）が制度的に一律の機能を担うこととするのは現実的ではなく、各学校の実情に応じて弾力的に対応できるようにすることが適当である。

なお、盲・聾・養護学校における先進的な事例を踏まえ、特別支援学校（仮称）に期待されるセンター的機能を例示すれば、以下のとおりである。

- ① 小・中学校等の教員への支援機能
- ② 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
- ③ 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能
- ④ 福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能
- ⑤ 小・中学校等の教員に対する研修協力機能
- ⑥ 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能

このうち、小・中学校等の教員への支援機能、特別支援教育等に関する相談・情報提供機能、障害のある幼児児童生徒への指導機能、福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能については、具体的には以下のような内容が考えられる。

小・中学校等の教員への支援機能については、個々の幼児児童生徒の指導に関する助言・相談のほか、個別の教育支援計画の策定に当たっての支援などが考えられる。

特別支援教育等に関する相談・情報提供機能については、地域の小・中学校等に在籍する幼児児童生徒や保護者への相談・情報提供のほか、幼稚園等における障害のある幼児への教育相談が考えられる。これまでも、盲学校及び聾学校の幼稚部では、乳幼児期の子どもを対象とした早期からの教育相談を実施している場合があるが、障害者基本計画において乳幼児期からの一貫した相談支援体制の構築を図ることとされていることも踏まえ、今後、それぞれの地域の実情に応じて、こうした取組を広げていくことが期待される。

障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能については、小・中学校の児童生徒を対象とする通級による指導や『いわゆる「巡回による指導」(後述)』のほか、盲・聾学校を中心に就学前の幼児や乳幼児に対して行われてきた指導及び支援が考えられる。これらの実施に当たっては、小・中学校等との十分な連携が必要であり、今後、それぞれの地域の実情に応じて、こうした取組を広げていくことが考えられる。

福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能については、個別の教育支援計画の策定に当たり、福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整を行うことなどが考えられる。

なお、障害者基本法において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習を積極的に進める旨が規定されたことを踏まえ、今後、盲・聾・養護学校（特別支援学校（仮称））に在籍する児童生徒と、地域の小・中・高等学校等（「等」は中等教育学校を指す。以下、同じ。）の児童生徒との交流及び共同学習の機会が適切に設けられることを促進するべきである。

（３）センター的機能が有効に発揮されるための体制整備

特別支援学校（仮称）がセンター的機能を発揮するためには、特別支援学校（仮称）間での適切な連携が行われるとともに、多くの特別支援学校（仮称）の管理運営を担う都道府県教育委員会と、小・中学校の管理運営を担う市町村教育委員会とが十分に連携し、小・中学校が円滑に支援を受けられるような環境を醸成していくことが重要である。その際、地域の実情に応じて、小・中学校の特殊学級等が特別支援学校（仮称）と連携協力して、センター的機能の一翼を担う場合もあり得ることに留意する必要がある。

障害のある幼児児童生徒への支援については、福祉、医療、労働などの関係機関等との適切な連携も重要であるが、このためには、関係行政機関等の相互連携の下で広域的な地域支援のための有機的なネットワークが形成されることが有効である。すでに各都道府県レベルで「障害保健福祉圏域」や教育事務所単位での支援地域の設定などが行われているが、この中に特別支援学校（仮称）のセンタ

一的機能が適切に位置付けられる必要がある。その際、「新障害者プラン」（障害者基本計画の重点施策実施5か年計画）において、策定することとされている「地域において一貫して効果的な相談支援を行う体制を整備するためのガイドライン」の内容にも留意する必要がある。

特別支援学校（仮称）がセンター的機能を有効に発揮するためには、高い専門性を有する教員が適切に養成・配置されることが必要であり、任命権者である各都道府県教育委員会等においては、人事上の配慮が望まれる。また、各学校においては、校長のリーダーシップの下に、それぞれに求められる役割に応じて目的・目標を明確にして、組織や運営の在り方を再構築し、その成果を定期的に評価するなど一層効果的な学校経営が求められる。さらに、センター的機能のための分掌や組織（例えば「地域支援部」など）を設けて校内の組織体制を明確にすることが望ましい。

第4章 小・中学校における制度的見直しについて

1. 基本的な考え方

近年、小・中学校において、通常の学級に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援が喫緊の課題となっている。また、特殊学級に在籍する児童生徒や通級による指導の対象となっている児童生徒についても、関係機関と連携した適切な対応が求められている。

さらに、平成16年6月4日に公布された障害者基本法の一部改正により、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない旨が規定された。

これまで、小・中学校における障害のある児童生徒の教育は、主として特殊学級等において行われてきたが、今後は、これらの課題を含め、学校全体の課題として取り組んでいくことが求められる。その際、特別支援学校（仮称）のセンター的機能が発揮されることを踏まえれば、小・中学校においては特別支援学校（仮称）との連携協力を積極的に推進すべきである。

このため、小・中学校における特別支援教育の推進に関して、通常の学級も含めた教育活動全体での適切な推進が図られるよう、関係法令等における位置付けについて検討するとともに、教育委員会や学校における推進体制の整備を促進することが必要である。

また、小・中学校における特別支援教育の推進に当たっては、障害のある児童生徒の保護者はもとより、通常の学級を担当する教員や、障害のない児童生徒及びその保護者の理解と協力が不可欠となるため、国及び各教育委員会においては、研修や広報活動等を通じた普及啓発を積極的に推進することが重要である。

2. LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援の必要性

協力者会議最終報告においては、通常の学級に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒について、これらの定義と判断基準（試案）等を示しつつ、適切な指導及び必要な支援を行うための小・中学校の体制整備の具体的な在り方が提言された。

これを受け、文部科学省においては、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）」を公表し、すべての教育委員会及び小・中学校に配布するとともに、平成15年度から開始された全都道府県教育委員会に対する委嘱事業（後述）などを通じ、教育委員会に「専門家チーム」を設置することや、すべての小・中学校において「特別支援教育コーディネーター」（後述）を指名すること等を内容とする推進体制が整備されることを目指している。

通常の学級に在籍しているこれらの児童生徒への指導及び支援は、学校教育における喫緊の課題となっており、引き続き小・中学校の体制整備を推進することが必要である。その際、厚生労働省における発達障害者支援施策との連携を図るとともに、小・中学校の教職員や保護者に対する理解と啓発を一層推進することが重要である。また、医師をはじめとする専門家の絶対数が不足していることから、その養成・確保の方策についても検討されることを期待したい。

LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒の状態像は様々であり、周囲の環境によって変化することも多いため、個別かつ弾力的な指導及び支援が必要となる。このため、各学校における教育課程の実施の形態についても、通常の学級における教員の適切な配慮、ティーム・ティーチングの活用、個別指導や学習内容の習熟の程度に応じた指導の工夫などに加え、必要に応じて、通常の学級を離れた特別の場での指導及び支援を受けられるようにすることが有効である。

このため、後述のとおり、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する特別の場での指導及び支援を制度的に位置付けることを含めて、現行制度の見直しを行うことが必要である。その際、特別の教育課程を編成して指導することが適当な者の範囲・要件や、その具体的な指導内容・方法について国立特殊教育総合研究所における研究等を推進しつつ、検討を進める必要がある。

3. 特殊学級等の見直し

(1) 特殊学級及び通級による指導の現状と課題

全国の小・中学校の特殊学級の平均在籍者数は約2.8人（平成16年5月1日現在）となっているが、障害種別あるいは都道府県別の平均在籍者数には幅があり、その実態は様々となっている。

特殊学級には、すべての時間を当該特殊学級で過ごし、教育を受ける必要のある児童生徒がいる一方で、相当の時間を通常の学級との交流教育という形で障害のない児童生徒と共に過ごすことが可能な児童生徒もみられ、その実態は、児童生徒の障害の種類や程度、学校の実情等に応じて様々である。

また、特殊学級を担当する教員については、当該学級に在籍する児童生徒への指導に加え、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒に対する通級による指導と類似した支援やいわゆる「巡回による指導」を行ったり、通常の学級を担当する教員に対する相談支援を行ったりしている例もみられる一方で、十分な専門性を有しない教員が配置されるなど、必ずしも効果的に活用されていない例もみられる。

さらに、通級による指導については、指導時間数及び対象となる障害が限定されており、特別支援教育を推進する観点から、より弾力的な対応ができるようにする必要がある。

(2) 「特別支援教室（仮称）」の構想について

協力者会議最終報告においては、「特殊学級や通級指導教室について、その学級編制や指導の実態を踏まえ必要な見直しを行いつつ、障害の多様化を踏まえ柔軟かつ弾力的な対応が可能となるような制度の在り方について具体的に検討していく必要がある」とともに、「制度として全授業時間固定式の学級を維持するのではなく、通常の学級に在籍した上で障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導を必要な時間のみ特別の場で行う形態（例えば「特別支援教室（仮称）」）とすることについて具体的な検討が必要」との提言が行われた。

「特別支援教室（仮称）」の構想が目指すものは、各学校に、障害のある児童生徒の実態に応じて特別支援教育を担当する教員が柔軟に配置されるとともに、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒も含め、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍しながら、特別の場で適切な指導及び必要な支援を受けることができるような弾力的なシステムを構築することであると考えられる。

この考え方は、小・中学校における特別支援教育を推進する上で、極めて重要であり、また、すでに特殊学級と通常の学級との交流教育という形で弾力的な運用が行われている例があることも踏まえれば、「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムを実現する方向で、制度的見直しを行うことが適当である。

具体的な「特別支援教室（仮称）」のイメージについては、LD・ADHD・高機能自閉症等を含め、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍し、教員の適切な配慮、ティーム・ティーチング、個別指導や学習内容の習熟に応じた指導などの工夫により通常の学級において教育を受けつつ、必要な時間に特別の指導を受ける教室として、例えば以下のような形態が想定される。いかなる形

態の特別支援教室をどのように配置していくかについては、地域の実情、個々の児童生徒の障害の状態、適切な指導及び必要な支援の内容・程度に応じ、柔軟かつ適切に対応することが重要である。

○特別支援教室Ⅰ

ほとんどの時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

○特別支援教室Ⅱ

比較的多くの時間を通常の学級で指導を受けつつ、障害の状態に応じ、相当程度の時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

○特別支援教室Ⅲ

一部の時間のみ特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

これらの形態は、あくまでも例示としてのイメージであって、当然のことながらこれらの形態の中間的なものやこれらの形態を組み合わせたものなども考えられる。

なお、設置者である市町村教育委員会においては、各小・中学校の「特別支援教室（仮称）」が有するそれぞれの専門性を前提にしながら、特別支援教育のセンター的機能を有する特別支援学校（仮称）及び関係機関との連携協力を進めるなど、各地域におけるニーズに応じた地域全体における総合的な支援体制を構築することが重要である。

（３）「特別支援教室（仮称）」の制度化に係る検討課題

「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムの実現に向けては、現行の特殊学級等を直ちに廃止することに関して、障害の種類によっては固定式の学級の方が教育上の効果が高いとの意見があることや、重度の障害のある児童生徒が在籍している場合もあること、さらには特殊学級に在籍する児童生徒の保護者の中には固定式の学級が有する機能の維持を望む意見があることなどに配慮し、弾力的な運用が可能となる制度とする必要がある。

また、特殊学級等の各都道府県等における運用や在籍する児童生徒の実態に幅がある中で、場や空間を指して用いられることが多い「教室」の制度化については、現行の「学級」編制を基本とする公立学校の教職員配置システムとの関連を検討することが必要である。

さらに、特殊学級や通級による指導を担当する教員には障害のある児童生徒の教育に係る専門性が求められているところであるが、今後、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への指導及び支援を含め、「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムを実現するためには、担当教員のより高い専門性が確保されることが必要である。

(4)「特別支援教室(仮称)」に向けた当面の方策

以上を踏まえ、「特別支援教室(仮称)」の実現に向けた第一段階として、まず、小・中学校における総合的な体制整備(後述)を着実に進めつつ、以下のような現行制度等の見直しを行うことが適当である。これにより、小・中学校の通常の学級に在籍するLD等の児童生徒に対する特別の場での指導及び支援が可能となる。また、引き続き研究開発学校やモデル校などを活用し、制度化に向けた事例・課題等の情報の収集に努めることとともに、その優れた実践を全国に発信することも重要である。

「特別支援教室(仮称)」の構想が目指しているシステムの法令上の位置付けの明確化等のさらなる制度改正については、これらの取組の実施状況も踏まえ、検討することが適当である。

ア. 特殊学級における交流及び共同学習の促進と担当教員の活用

小・中学校の学習指導要領では、「特殊学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと」や、障害のない児童生徒と障害のある児童生徒との「交流の機会を設けること」が定められているが、その趣旨が徹底されていない場合もみられる。

障害者基本法において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習を積極的に進める旨が規定されたことも踏まえ、特殊学級を担当する教員と通常の学級を担当する教員の連携の下で、特殊学級に在籍する児童生徒が通常の学級で学ぶ機会が適切に設けられることを一層促進するとともに、その際の教育内容の充実に努めるべきである。

また、交流及び共同学習の機会が充実されるとともに、特別支援学校(仮称)のセンター的機能が発揮されることを前提とすれば、特殊学級を担当する教員が、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への指導及び支援も含め、これまで以上に特別支援教育に関する多様な役割を担うことも可能となると考えられる。

以上を踏まえ、小・中学校において障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援が効果的に行われるようにするため、特殊学級を担当する教員の一層の活用を進めることが必要である。

また、特殊学級や通級による指導を担当する教員について、高い専門性を有する者が適切に養成・配置されることが必要であり、任命権者である各都道府県教育委員会等において、人事上の配慮が望まれる。

イ. 通級による指導の見直し

通級による指導については、現在でも、必要に応じ、高機能自閉症等を対象とすることが可能であるが、これに加え、LD・ADHDもその対象とすべきである。これに併せて、指導時間数の制限を緩和することや担当教員の専門性を踏まえた指導の対象となる児童生徒の障害種別についても特別支援教育の観点から弾力的な運用が可能となる方向で見直しを行う必要がある。

通級による指導の形態には、学校内での実施だけでなく、児童生徒が他の小・中学校や盲・聾・養護学校に出向く形態や、教員が他の学校を巡回訪問する形態もみられる。今後、特別支援学校（仮称）のセンター的機能が発揮されるとともに、特殊学級担当教員の活用が促進されることによって、各地域の実情に応じて、こうした多様な形態による運用が広がることが期待される。

ウ. いわゆる「巡回による指導」について

障害のある児童生徒に対する指導及び支援の一つとして、小・中学校や盲・聾・養護学校の教員が複数の学校を巡回訪問して指導を行う形態がみられる。このいわゆる「巡回による指導」については、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する教育課程外の個別指導として、週に1回未満程度の頻度で行われている例がある。

いわゆる「巡回による指導」のうち、定期的実施されており、かつ、教育課程の一部として位置付けることができる内容であるものについては、その制度的な位置付けを明確化する必要がある。その際、いわゆる「巡回による指導」を受け入れる学校における授業時間の調整、指導に当たる教員の身分、円滑な実施を確保するための仕組みについても併せて検討を行う必要がある。

また、実施形態については、通級による指導と同様に、特別支援学校（仮称）のセンター的機能や特殊学級担当教員の活用も含め、多様な形態による弾力的運用を可能とすることが適当である。

エ. その他

いわゆる院内学級については、現行制度の維持を前提としつつ、短期間の在籍であっても学籍移動の手続きが必要となることや、児童生徒数の変動を適切に反映した学級編制を行うことが困難であるなどの課題が指摘されていることから、制度の運用実態を見きわめつつ、その在り方について調査研究を行う必要がある。

第5章 教員免許制度の見直しについて

1. 基本的な考え方

特別支援教育を担当する教員は、障害の種類に応じた専門性が求められる一方、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応した適切な指導及び支援を行うことや、特別支援学校（仮称）が、地域の小・中学校等に対する支援を行うといった、特別支援教育のセンター的機能を担うために、特別支援学校（仮称）の対象となる5種類の障害種別（盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱）以外の、言語障害、情緒障害に加えて、LD・ADHD・高機能自閉症等を含めた様々な障害に関する幅広く基礎的な知識を有していることが期待される。

そのため、今後、特別支援教育を担当する教員について、免許状で担保すべき資質能力としては、

- ・特別支援教育全般に関する基礎的な知識
- ・障害のある幼児児童生徒の心理、生理及び病理に関する一般的な知識・理解
- ・障害のある幼児児童生徒の教育課程及び指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力（重複障害児の指導に関する知識・理解を含む）
- ・小・中学校等の支援のために必要なLD・ADHD・高機能自閉症等に関する知識・理解及び実践的指導力

などをひととおりに身に付けた上で、新たに創設される特別支援学校（仮称）の教員として、他の特別支援教育担当教員とチームを組み協力しながら、様々な障害のある個々の幼児児童生徒への教育を担当できる能力を最小限有していることを中心として捉えることが重要である。

また、幼児児童生徒の発達段階に応じた専門性を確保するため、学校種ごとに免許状の種類を設けている現行の教員免許制度の趣旨等を踏まえ、今後の特別支援教育に対応するための免許制度とするためには、免許状の種類としては、従前どおり小・中学校等の免許状を基礎として、新たに創設される特別支援学校（仮称）の教諭が有することを前提とした特別支援学校教諭免許状（仮称）とする。

なお、特別支援学校（仮称）のみならず、小・中学校の特殊学級や通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への対応も含めた特別支援教育を担当する教員の資質を担保するものとして、「特別支援教育免許状」を構想すべきとの議論もある。これについては、今後の特別支援教育の在り方のみならず、免許制度全体の見直しを視野に入れつつ、中長期的な課題として検討していくことが適当である。

小・中学校における特殊学級や通級による指導を担当する教員や、LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児児童生徒に対する特別な指導を担当する教員についても、特別支援教育に関する専門性が求められることから、当面、都道府県教育

委員会等が開設する現職研修の受講や特別支援学校教諭免許状（仮称）の取得、小・中学校等の教員養成カリキュラムにおける特別支援教育に関する内容の充実を促進することが必要である。

今後、小・中学校等の教員養成カリキュラム全体の見直しの中で、「教職に関する科目」等において、特別支援教育に関する科目等が適切に位置付けられることが必要である。

2. 特別支援学校教諭免許状（仮称）の在り方

（1）特別支援学校教諭免許状（仮称）の対象範囲

特別支援学校教諭免許状（仮称）は、学校種に対応した免許状として、特別支援学校（仮称）の教員が有するものとしつつ、小・中学校における特殊学級や通級による指導を担当する教員や、LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児児童生徒に対する特別な指導を担当する教員の専門性向上にも資するものとして位置付けることが適当である。

（2）障害種別ごとの専門性の確保の在り方

特別支援学校教諭免許状（仮称）において担保することが求められる資質能力としては、新たな特別支援教育の理念や、様々な障害種別に共通する基本的な知識等が想定されていることから、従来の特種教育免許に比して修得すべき内容が増加することとなるが、基礎となる小・中学校等の免許状に加えてこの免許状を取得することが必要であることを踏まえ、大学における教職課程の編成に当たり工夫が求められる。

具体的には、現在の特殊教育免許状取得に必要な単位数から若干増える単位数を設定し、例えば、特別支援教育に関する基本的な事項について、各障害種別で重複する部分はできる限りまとめることとして、各障害種別の教育の概要や小・中学校等における特別支援教育の概要も含めて概論としておさえつつ、教育課程や各障害種別ごとの指導法の基礎を別途修得することとし、その上で選択的に特定の障害種別についての指導法等を重点的に修得することとするのが適切である。

（3）特別支援学校教諭免許状（仮称）の種類・内容

現行の教員免許制度の趣旨を踏まえて、特別支援教育担当教員の資質の維持・向上を図るためには、普通免許状、臨時免許状の2種類を設け、大学における養成を原則とする普通免許状を中心とするべきである。

普通免許状の種類としては、修業年限や修得単位数に応じて大学等から多様な人材を得ることにより教員組織全体の活性化を図るとともに、上位の免許状等の取得を目指すことによる現職教員の自発的な研修を促すため、他の教員の場合と同様、専修免許状、一種免許状、二種免許状の3種類を設けることとし、各免許状には以下のような内容が考慮されるべきである。

① 一種免許状

特別支援教育を担当する教員の標準的な免許状として、すべての障害種別に共通する基礎的知識・指導方法や、複数の障害のある児童生徒等の心理、生理及び病理や、教育課程及び指導法の基礎を身に付け、その上で、例えば視覚障害や聴覚障害など特別支援学校（仮称）の対象となる5種類の障害種別（盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱）から1障害種別を選択するか、又は、大学の履修設定に応じて、選択した1障害種別に加えその他の障害種別（言語障害、情緒障害、LD・ADHD・高機能自閉症等を含む）についても選択して、一定の専門的な知識、指導方法等を身に付ける。

② 専修免許状

特定の障害種別に対するより深い専門的知識、指導方法等に加え、重度・重複化への対応、地域の小・中学校等における特別支援教育を視野に入れたコーディネートや、特別支援学校（仮称）のセンター的機能を総合的にコーディネートするために必要な知識や技能を身に付ける。

③ 二種免許状

一種免許状の取得を原則としつつ、特別支援教育についての専門性のある教員を少しでも多く確保するため、すべての障害種別に共通する最小限必要な基礎的・基本的知識や、各障害種別に対応した指導方法の基礎を身に付ける。

この免許状は、特別支援教育担当教員を確保するための経過措置として、新たな特別支援学校（仮称）の教員の免許状取得率向上を図るために取得すべき免許状として捉える。

上記①～③の免許状については、大学における4年間の養成を経た一種免許状を標準とするが、特別支援教育に関する一層の専門性を確保するためには、専修免許状の取得が望ましい。また、二種免許状については、その取得後、特別支援教育を担当する教員が有することが原則である一種免許状の取得を目指すものとする。

また、これらの免許状については、小・中学校における特殊学級や通級による指導を担当する教員や、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する特別な指導を担当する教員が取得することを目指すものとしても期待する。

（４）特別支援学校（仮称）教員の養成カリキュラムの在り方

現在の「特殊教育に関する科目」を、「特別支援教育に関する科目（仮称）」とし、「特別支援教育の基礎理論」、「障害のある幼児児童生徒の心理、生理及び病理」、「障害のある幼児児童生徒の教育課程及び指導法」、「障害のある幼児児童生徒についての教育実習」について、必要単位数を修得することが必要と考える。
（具体的には、別紙の内容を参照。）

なお、特別支援教育を推進するために必要となる、個別の教育支援計画を策定するために必要な資質能力、特別支援学校（仮称）のセンター的機能、特別支援教育コーディネーターの役割等、教員がチームとして障害のある個々の幼児児童生徒に対応していくために必要な知識、福祉・医療・労働などの関係機関等との連絡・調整のための必要な知識等については、上記の「特別支援教育の基礎理論」においてその基礎となる知識等を修得するとともに、指導的立場や特別支援教育コーディネーターとなる者等が、専修免許状取得の際に更にそれらの知識等を深める学修を積むことや、現職研修を積極的に実施することが必要である。

３．現職教員の特別支援学校教諭免許状（仮称）の取得促進

特別支援教育を担当する専門性のある教員の確保・増大を図るために、現職教員が一定の実務経験と大学や教育委員会による教育職員免許法における認定講習（以下「免許法認定講習」という。）等での単位修得により、特別支援学校教諭普通免許状（仮称）の取得を促進することが必要であり、講習等を開設する関係機関がこれまで以上に、単位修得の機会を拡大するよう努めることが重要である。

現在、特殊教育に関する科目の免許法認定講習等は、都道府県・指定都市の教育委員会や国立特殊教育総合研究所等において行われているが、これらにおける講習を拡大するとともに、例えば、研修の実施権限を有する中核市の教育委員会においても実施できるよう措置することを検討することが必要である。

また、現在の盲・聾・養護学校、小・中学校の特殊学級及び通級による指導における実務経験を、新たな特別支援学校教諭免許状（仮称）の取得に活かす仕組みを設けることを検討することが必要である。

４．その他の課題

特別支援学校教諭免許状（仮称）の創設に際し、現に盲・聾・養護学校教諭免許状を有する者については、特別支援学校（仮称）の教員となることができるよ

う、保有免許の種類等に応じて一定の講習等を受講することとするなど、新たな特別支援教育の円滑な実施のために必要な措置を講ずることが必要である。

また、特別支援教育に係る教職員の採用、配置、研修の改善に関し、都道府県教育委員会等においては、採用、配置、研修等を通じて特別支援教育関係教員の専門性の一層の向上に努めることが必要である。今後、少なくとも特別支援学校（仮称）の教員を採用するに当たっては、特別支援学校教諭免許状（仮称）の保有を前提とするとともに、採用後の特別支援学校（仮称）の担当教員に対する現職研修の充実に努めることが重要であり、都道府県教育委員会等において研修等を担当する指導主事等に、専門性の高い者を配置するなど、教育委員会等における特別支援教育担当職員の充実が求められる。

その際、国立特殊教育総合研究所において実施されている各都道府県における指導的立場に立つ者を対象とした研修も活用することが望まれる。

さらに、現職研修の充実に関しては、盲・聾・養護学校だけでなく、小・中学校等の教員についても特別支援教育に関する知識の修得が期待されるとともに、特殊学級等の担当教員については、特別支援教育に関する現職研修を一層充実し、特別支援学校教諭免許状（仮称）の取得を促進することが重要である。

なお、当分の間、特殊教育免許の保有を要しないこととしている教育職員免許法附則第16項について、新たな特別支援学校教諭免許状（仮称）の普及状況等を見極めた上で、当該免許状の保有率向上のための方策とともに、時限を設けて廃止することが適当である。

このほか、現在、盲・聾・養護学校教諭免許状とは別に設けられている特殊教科の免許状については、制度創設の理念や各々の免許状の活用状況の実態にかんがみると、特定の分野に幅広い人材を得るための方途として、現在でも一定の存在意義を有するものと考えられるため、当面は引き続き存続させることとしつつも、特殊教科の免許状の活用状況、大学における教員養成の原則等を踏まえ、精選を検討する必要がある。

今後、小・中学校等の特別支援教育にかかわる教員資格の将来的課題として、「特別支援教室（仮称）」の構想を実現するためには、担当教員のより高い専門性が確保されることが必要である。このため、第4章において示した「特別支援教室（仮称）」の実現に向けた現行制度の見直しの成果等も踏まえながら、担当教員の資格の在り方について検討を行うことが必要である。

第6章 関連する諸課題について

1. 総合的な体制整備に関する課題について

障害者基本計画においては、障害者の社会への参加や参画に向けた施策の一層の推進を図ることを目的に、障害者一人一人のニーズに対応して総合的かつ適切な支援を行うことを基本方針としつつ、乳幼児期から学校卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行うこと等が示されている。

これを踏まえ、協力者会議最終報告では、学校教育における体制整備の方向性として、関係機関の有機的な連携と協力、「個別の教育支援計画」（注4）、「特別支援教育コーディネーター」（注5）などの具体的な内容が提言された。

文部科学省においては、全都道府県教育委員会に対する委嘱事業（注6）等を通じ、平成19年度を目標として、すべての小・中学校において総合的な支援体制を整備することを目指している。

この委嘱事業においては、各都道府県等のレベルで、「特別支援連携協議会」や「専門家チーム」の設置、「巡回相談員」による小・中学校への指導・助言などが推進されており、また、各学校のレベルでは、「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、「個別の教育支援計画」の策定などが推進されている。

引き続き、こうした体制整備を推進するとともに、その進捗状況を踏まえつつ、以下のような課題についても検討する必要がある。

① 個別の教育支援計画及び個別の指導計画について

個別の教育支援計画については、今後、小・中学校も含めた策定の推進を検討するとともに、関係機関と連携した効果的な運用方法を確立する必要がある。また、今後の運用状況を踏まえつつ、「個別の指導計画」と併せて学習指導要領等への位置付けを行うことや、就学相談・指導や卒業後の就労支援における活用などを検討する必要がある。

② 特別支援教育コーディネーターについて

協力者会議最終報告及び平成16年1月に文部科学省より公表された「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）」においては、すべての盲・聾・養護学校及び小・中学校において、特別支援教育コーディネーターを指名し、校務分掌に明確に位置付けることが求められている。今後は、

引き続き研修等を通じた人材養成を推進しつつ、可能な限りコーディネーターとしての校務に専念できるよう必要な配慮が行われるようにすることや、いじめや不登校等に対応する小・中学校の生徒指導体制の整備と関連付けた活用も含め、一層の効果的・効率的運用を促す必要がある。また、盲・聾・養護学校（特別支援学校（仮称））においては、センター的機能を担う中核的存在としてコーディネーターが適切に位置付けられるようにすることも重要である。

なお、特別支援教育コーディネーターの指名に関しては、校務分掌における位置付け、必要とされる研修や一定の経験等をどの程度求めていくのかについて様々な意見があるところであり、これらを含め、今後の各学校における運用状況を踏まえつつ、その在り方について引き続き検討する必要がある。

③ 学校内外の人材の活用と関係機関との連携協力

総合的な支援体制整備に当たっては、生徒指導主事、養護教諭、スクールカウンセラー、学校医などの学校内の人材はもとより医師、看護師、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士等の外部の専門家の総合的な活用を図ることや福祉、医療、労働など関係機関等との連携協力を進める必要がある。さらに、親の会や NPO 等との連携を図り、全体として有機的なネットワークを構築する必要がある。

（注 4）「個別の教育支援計画」とは、障害のある幼児児童生徒の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くという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な支援を行うことを目的として策定されるもので、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な側面からの取組を含め関係機関、関係部局の密接な連携協力を確保することが不可欠であり、教育的支援を行うに当たり同計画を活用することが意図されている。なお、「新障害者プラン」（障害者基本計画の重点施策実施5か年計画）の中では、盲・聾・養護学校において「個別の支援計画」を平成17年度までに策定することとされている。この「個別の支援計画」と「個別の教育支援計画」の関係については、「個別の支援計画」を関係機関等が連携協力して策定するときに、学校や教育委員会などの教育機関等が中心になる場合に、「個別の教育支援計画」と呼称しているもので、概念としては同じものである。

（注 5）特別支援教育コーディネーターについて、協力者会議最終報告では、小・中学校又は盲・聾・養護学校において関係機関との連携協力の体制整備を図るために、各学校において、障害のある児童生徒の発達や障害全般に関する一般的な知識及びカウンセリングマインドを有する学校内及び関係機関や保護者との連絡調整役としてのコーディネーター的な役割を担う者として提言されている。

（注 6）文部科学省では、平成15年度から「特別支援教育推進体制モデル事業（平成17年度からは「特別支援教育体制推進事業」とし、厚生労働省の「発達障害者支援体制整備事業」と連携協働して実施している。）」を全都道府県に委嘱し

て推進している。本事業においては、各都道府県において推進地域を設定し、推進地域内の小・中学校等においては、幼児児童生徒の実態把握や適切な支援方法等について検討を行うための「校内委員会」の設置や、「特別支援教育コーディネーター」の指名、「個別的教育支援計画」の策定を行うこととしている。また、各都道府県教育委員会等においては、教育委員会の職員、教員、心理学の専門家、医師等により構成され、小・中学校等からの申し出に応じ、LD、ADHD、高機能自閉症か否かの判断や望ましい教育的対応等の専門的な意見を示すための「専門家チーム」の設置、小・中学校等を定期的に巡回し、LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児児童生徒に対する指導内容・方法に関する指導や助言を行う「巡回相談」の実施及び障害のある幼児児童生徒に対する総合的な支援体制の整備を促進するため、教育、福祉、医療、労働等の関係部局や、大学、親の会、NPO等の関係者からなる「特別支援連携協議会」を設置することとしている。

2. 障害のある児童生徒の就学の在り方について

児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して適切な指導及び必要な支援を行うという特別支援教育の理念にかんがみると、障害のある児童生徒の義務教育諸学校への就学相談・指導は、就学時のみならず就学後を含めて一層重要な役割を担うこととなる。このため、その在り方については、以下の観点を含め、引き続き検討し、必要な見直しを行うことが適当である。その際には、国際的な動向や平成14年9月から実施されている認定就学制度の運用状況等にも十分留意することが必要である。

- ① 就学指導に際しての児童生徒の教育的ニーズの的確な把握及び反映の一層の充実
 - ア) 児童生徒の教育的ニーズをきめ細かく把握しこれを就学先の決定に反映するための調査・審議を専門的に行う機関である就学指導委員会等の構成、開催方法等
 - イ) 児童生徒本人及び保護者の意向を把握しこれを就学先の決定に反映するための就学指導の在り方
 - ウ) 乳幼児期からの相談体制の構築を含めた就学前からの教育相談の在り方
 - エ) 個別の支援計画の活用を含めた関係機関等と連携した就学指導の在り方
- ② 就学後における児童生徒の教育的ニーズの的確な把握及び反映の一層の充実
 - ア) 就学後における継続した就学相談・指導の在り方
 - イ) 校内委員会等の校内組織の在り方
 - ウ) 児童生徒の教育的ニーズを反映した転学の弾力化

など、就学後において児童生徒の教育的ニーズを的確に把握しこれを教育内容や就学先の決定に反映する取組を一層充実する観点

③ 就学指導についての的確な説明及び情報提供の一層の充実

障害のある児童生徒の就学指導の過程や就学先における教育内容等について、児童生徒及び保護者に対する説明及び情報提供を一層充実する観点

3. 特別支援教育の普及啓発について

今回の制度的見直し等を進めるに当たっては、特別支援教育の理念と基本的考え方が、盲・聾・養護学校の校長はもちろんのこと、小・中学校等の校長をはじめとする学校のすべての教職員はもとより、国民一般に広く理解・共有されるようにすることが重要である。

特に、小・中・高等学校等において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習の機会が充実されるようにすることが重要であるとともに、「特別支援教室（仮称）」の構想を実現するためには、通常の学級を担当する教員や、障害のない児童生徒及びその保護者の理解と協力が不可欠となる。このため、国及び教育委員会においては、研修や広報活動等を通じた普及啓発を積極的に推進すべきである。

なお、障害のある児童生徒の義務教育諸学校への就学や個別の教育支援計画の策定については、十分な制度の周知を図りつつ、保護者の理解を得られるような形で進めていく必要がある。

4. 就学前及び後期中等教育等における特別支援教育の在り方について

LD・ADHD・高機能自閉症等を含めた障害のある子どもへの対応については、幼児段階での早期発見・早期支援が重要であることから、幼稚園及び保育所との連携を考慮しながら、幼児段階における特別支援教育の推進の在り方についても検討が必要である。

また、今後、高等学校に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の生徒に対する指導及び支援の在り方、養護学校（特別支援学校（仮称））高等部の充実方策や、障害のある児童生徒に係る前期中等教育と後期中等教育との接続の在り方など、後期中等教育における特別支援教育の推進に係る諸課題について、早急な検討が必要である。特に、障害者の自立と社会参加を支援する観点から、中学校や関係機関と連携しつつ、就労を目指した職業教育の充実を図ることは重要な課題である。さらに、高等教育機関での修学支援を図ることも重要である。

5. 法令上の用語等の見直しについて

現在の学校教育法における特殊教育の規定にある「欠陥」や「心身の故障」等の語については、特別支援教育の理念にふさわしくないと考えられることから、特別支援教育への転換に伴う法令上の用語等の見直しについて法制的な検討を行う必要がある。

6. 国の役割について

国においては、以上のような制度的な見直し等を進めるに当たり、各都道府県・市町村の教育委員会や各学校に対して、見直し等の全体像や移行スケジュールを含む明確な方針を適時・適切に提示することにより、円滑な移行が図られるようにすることが必要である。

また、特別支援教育に係る制度的な見直し等を進めるに際しては、引き続き教育の機会均等及び教育水準の維持向上が図られることが重要である。このような観点から、義務教育費国庫負担制度の改革の動向等を踏まえつつ、教職員配置等の所要の条件整備についても併せて検討する必要がある。その際、盲・聾・養護学校（特別支援学校（仮称））等に就学する幼児児童生徒の保護者に係る経済的負担については、引き続きその軽減に努めることが重要である。

さらに、特別支援教育を取り巻く状況の変化等を踏まえ、政策的ニーズの高い課題や教育現場等の喫緊の課題に対応した専門的な研究・研修を一層充実していくことが、国の重要な責務である。国立特殊教育総合研究所においては、これまで以上に、教育現場のニーズに応じて教員の実践的な指導力を向上させるための戦略的かつ機動的な研究活動や研修事業等の展開を図り、特別支援教育のナショナルセンターとしての役割を十全に果たすことが強く期待される。また、その際、大学等の関係機関との連携協力による取組が重要である。

なお、特別支援教育の推進など障害のある幼児児童生徒に対する支援については、例えば、スポーツ活動などを通じて自立及び社会参加を支援する地域の取組や、障害のある子どもの学校休業日や放課後の支援など厚生労働省等における関連施策と十分連携しながら推進することが望まれる。

(別紙)

特別支援学校教諭一種免許状（仮称）授与に必要な科目と最低修得単位数
（案）

1. 特別支援教育の基礎理論に関する科目（2単位）

- 特別支援教育の基本的な考え方、特別支援学校の教育（自立活動を含む）、小・中学校等における特別支援教育

2. 障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目（4単位）

- 各障害児の心理、生理及び病理に関する事項
- 諸検査の基礎

3. 障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法（各障害種別に関する自立活動を含む）に関する科目（9単位）

- 視覚障害児の指導（点字の指導を含む。）
- 聴覚障害児の指導（聴覚や手話等を活用した言語指導を含む。）
- 知的障害児の指導（教科別の指導、領域・教科を合わせた指導等を含む。）
- 肢体不自由児の指導
- 病弱児の指導
- 言語障害児の指導（構音指導を含む。）
- 情緒障害児の指導
- 重複障害児の指導
- LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児、児童又は生徒の指導

4. 障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習（3単位）

- 事前及び事後の指導（1単位）
- 特別支援学校（仮称）での実習（2単位）

5. 選択必修科目（8単位）

- 特定の障害種別（特別支援学校（仮称）の対象となる5種類の障害種別から1障害種別を選択、又は選択した1障害種別に加えその他の障害種別（言語障害、情緒障害、LD・ADHD・高機能自閉症等を含む）についても選択）について、児童生徒等の心理、生理及び病理に関する科目並びに教育課程各論及び指導法に関する科目

(参考)

特別支援学校免許状（一種免許状）のカリキュラム案

I 特別支援教育の基礎理論に関する科目 【2単位】

1. 特別支援教育の基本的な考え方

- ①特別支援教育とは
- ②特別支援教育に関わる制度
- ③障害児の教育の歴史
- ④特別支援教育の対象
- ⑤個別の教育支援計画の趣旨
- ⑥学習指導要領と教育課程の編成（個別の教育支援計画の位置づけと個別の指導計画との関係を含む）、編成時の配慮事項（訪問教育を含む）

2. 特別支援学校の教育

- (1) 特別支援学校における教育の概要
視覚障害教育・聴覚障害教育・知的障害教育（自閉症の教育を含む）
肢体不自由教育・病弱教育・重複障害教育
- (2) 教育課程の編成と指導
- (3) 自立活動
 - ①自立活動の目標
 - ②自立活動の内容
健康の保持
心理的な安定
環境の把握
身体の動き
コミュニケーション
 - ③自立活動と個別の指導計画の作成
- (4) 特別支援教育コーディネーターの役割
- (5) センターの機能とその役割

3. 小・中学校等における特別支援教育

- (1) 特殊学級、通級による指導の仕組み
- (2) 特別支援教育コーディネーターの役割と関係機関と連携した校内支援体制の確立

Ⅱ 障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目【4単位】

1. 障害児の心理

- (1) 視覚障害児の心理及び発達と実態把握
- (2) 聴覚障害児の心理及び発達と実態把握
- (3) 知的障害児の心理及び発達と実態把握
- (4) 肢体不自由児の心理及び発達と実態把握
- (5) 病弱児の心理及び発達と実態把握
- (6) 言語障害児の心理及び発達と実態把握
- (7) 情緒障害児の心理及び発達と実態把握
- (8) LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒等の心理及び発達と実態把握

2. 障害児の生理と病理

- (1) 発生期、胎生期及び周産期における障害
 - ① 遺伝及び遺伝性疾患
 - ② 染色体異常
 - ③ 発生・出生
- (2) 中枢神経系における障害
 - ① 脳・神経系とその障害
 - ② 精神病理
- (3) 運動及び感覚機能における障害
 - ① 運動機能とその障害
 - ② 視覚とその障害
 - ③ 聴覚・平衡感覚とその障害
 - ④ 言語障害
- (4) 障害に対する医療的対応
 - ① 医療的なケア
 - ② 病弱児・身体虚弱児への対応
- (5) 生育期における障害の起因等
生育期における障害の主な起因とその対応

3. 諸検査の基礎

- (1) 検査の意義とアセスメント
- (2) 主な検査の種類と方法及び留意事項
 - ① 発達検査法
 - ② 知能検査法
 - ③ 視覚検査法
 - ④ 聴覚検査法
 - ⑤ 音声・言語・コミュニケーションに関する検査法
 - ⑥ 生理学的検査法
- (3) 諸検査の活用と実際

Ⅲ 障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法（各障害種別に関する自立活動を含む）に関する科目【9単位】

1. 障害児の指導

(1) 視覚障害児の指導

- ア 視覚障害児に応じた教育課程編成
- イ 各教科の指導の工夫
- ウ 職業教育と進路指導
- エ 自立活動の具体的指導（点字の指導を含む）
- オ 情報機器等の活用

(2) 聴覚障害児の指導

- ア 聴覚障害児に応じた教育課程編成
- イ 各教科の指導の工夫
- ウ 職業教育と進路指導
- エ 自立活動の具体的指導（聴覚や手話等を活用した言語指導を含む）
- オ 情報機器等の活用

(3) 知的障害児の指導

- ア 知的障害児に応じた教育課程編成
- イ 各教科等の指導の工夫（教科別の指導、領域・教科を合わせた指導等を含む）
- ウ 職業教育と進路指導
- エ 自立活動の具体的指導
- オ 情報機器等の活用

(4) 肢体不自由児の指導

- ア 肢体不自由児に応じた教育課程編成
- イ 各教科の指導の工夫
- ウ 職業教育と進路指導
- エ 自立活動の具体的指導
- オ 情報機器等の活用

(5) 病弱児の指導

- ア 病弱児に応じた教育課程編成
- イ 各教科の指導の工夫
- ウ 職業教育と進路指導
- エ 自立活動の具体的指導
- オ 情報機器等の活用

(6) 言語障害児の指導

- ア 言語障害児に応じた教育課程編成
- イ 各教科の指導の工夫
- ウ 自立活動の具体的指導（構音指導を含む）
- エ 情報機器等の活用

(7) 情緒障害児の指導

- ア 情緒障害児に応じた教育課程編成
- イ 各教科の指導の工夫
- ウ 自閉症等の特性に応じた指導
- エ 選択性かん黙等の特性に応じた指導

2. 重複障害児の指導

(1) 重複障害児の概念

- ① 重複障害児の概念（重度・重複障害を含む）
- ② 重複障害児の実態把握と指導

(2) 重複障害児の教育課程編成と個別の指導計画

- ① 重複障害児教育課程編成上の特例等
- ② 個別の指導計画の作成
- ③ 評価とその方法

(3) 重複障害児の指導の実際

- ① 知的障害と他の障害との重複障害
- ② 視覚障害と聴覚障害との重複障害
- ③ その他の重複障害

3. LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児、児童又は生徒の指導

(1) 学習面や行動面における気付きと実態把握

(2) 個別の指導計画の作成と評価

(3) 指導の実際

- ① 学習面での著しい困難への対応
- ② 行動面での著しい困難への対応
- ③ LD・ADHD・高機能自閉症等の特性に応じた指導
- ④ 通常の学級における指導と特別の場における指導

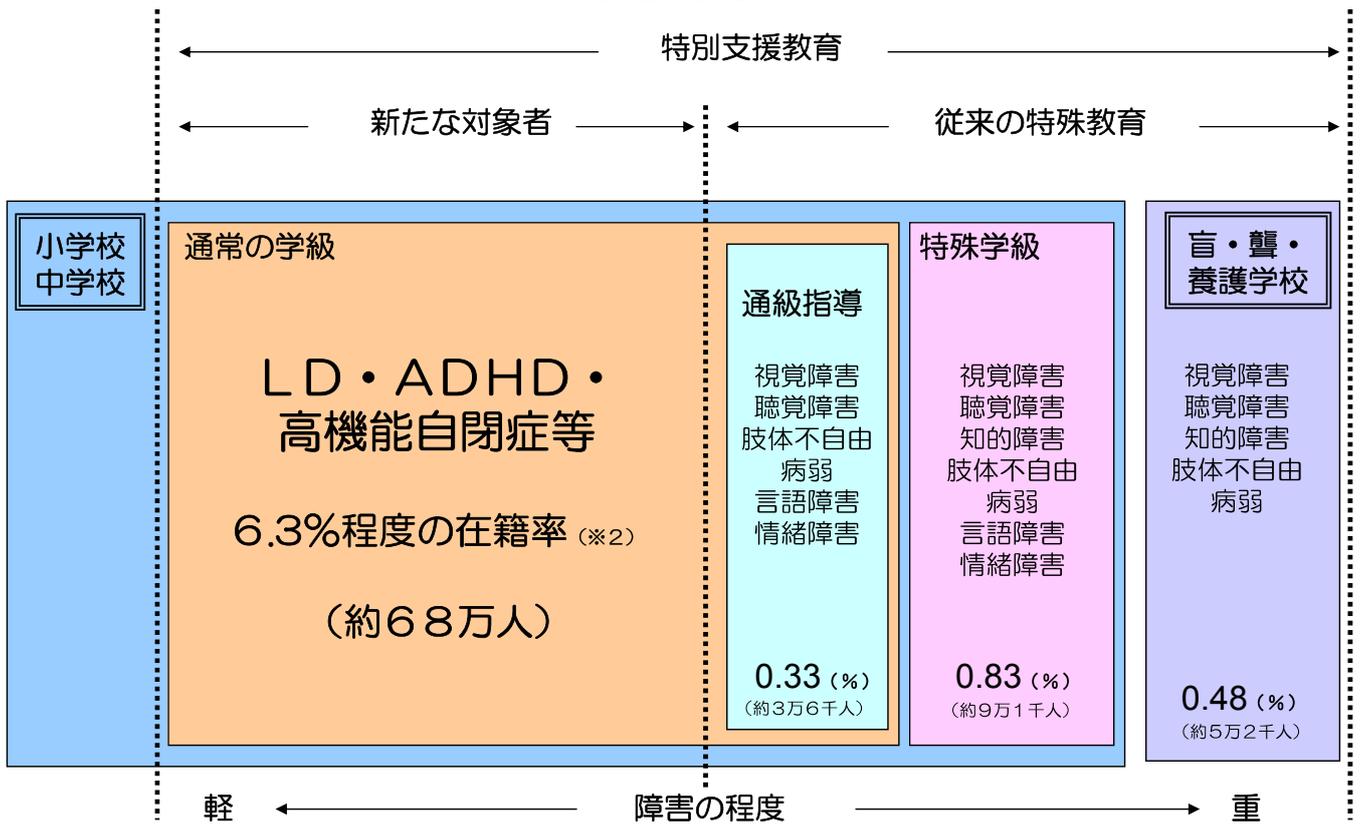
(4) 特別支援教育コーディネーターの役割と関係機関と連携した校内支援体制の確立

参 考 资 料

特別支援教育の対象の概念図

[学齢児童生徒に係るもの(※1)]

全学齢児童生徒数
1092万人



(※1) この図に示した学齢(6才～15才)の児童生徒のほか、就学前の幼児や高等学校に在籍する生徒で何らかの障害を有する者についても、特別支援教育の対象である。

(※2) この数字は、担任教師に対して行った調査に対する回答に基づくものであり、医師の診断によるものではない。

(数値は平成16年5月1日現在)

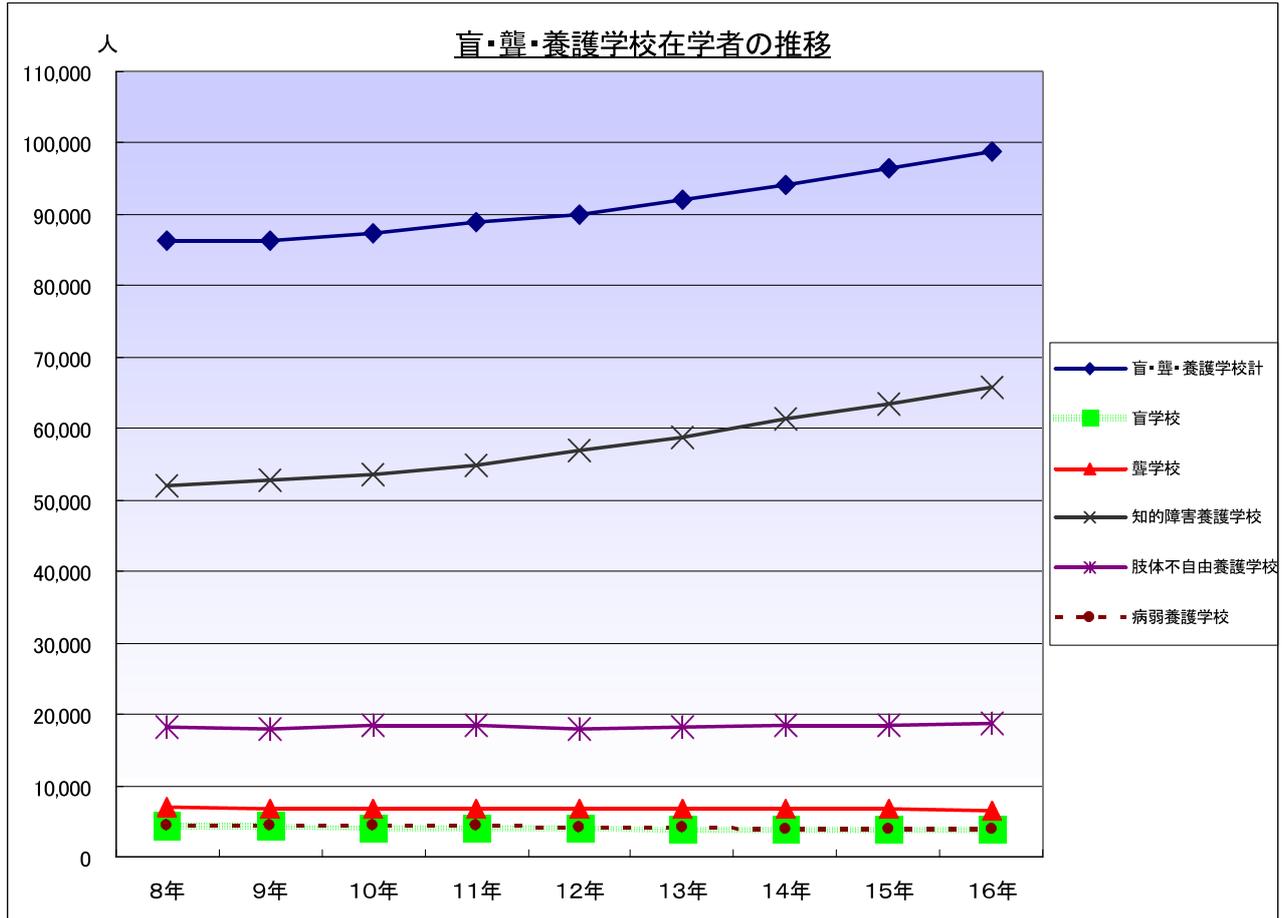
盲・聾・養護学校の現状

1 盲・聾・養護学校に在学する児童生徒の状況

盲・聾・養護学校の在学幼児児童生徒数を見ると、知的障害者が大きく増加している。
また、障害が重いため通学できない子どもに対しては、教員が家庭、施設、病院などに出向いて指導する訪問教育を行っている。

(平成16年5月1日現在)

区分	学校数	在学者数(人)					本務 教員数	本務 職員数	
		幼稚部	小学部	中学部	高等部	計			
盲学校	71校	271	668	497	2,434	3,870	3,409	1,847	
聾学校	106	1,287	2,175	1,112	1,999	6,573	4,935	1,948	
養護学校	計	822	130	28,078	20,275	39,870	88,353	53,912	12,101
	知的障害	528	59	18,970	14,457	32,204	65,690	35,514	7,821
	肢体不自由	202	68	7,705	4,492	6,491	18,756	14,961	3,602
	病弱	92	3	1,403	1,326	1,175	3,907	3,437	678
総計	999	1,688	30,921	21,884	44,303	98,796	62,256	15,896	



2 部別盲・聾・養護学校数と設置率

(平成16年5月1日現在)

区分		学校数	幼稚部	小学部	中学部	高等部
盲学校		71校	48校 (67.6%)	64校 (90.1%)	65校 (91.5%)	59校 (83.1%)
聾学校		106	97 (91.5%)	99 (93.4%)	92 (86.8%)	70 (66.0%)
養 護 学 校	計	822	26 (3.2%)	750 (91.2%)	751 (91.4%)	670 (81.5%)
	知的障害養護学校	528	12 (2.3%)	465 (88.1%)	468 (88.6%)	458 (86.7%)
	肢体不自由養護学校	202	13 (6.4%)	196 (97.0%)	196 (97.0%)	163 (80.7%)
	病弱養護学校	92	1 (1.1%)	89 (96.7%)	87 (94.6%)	49 (53.3%)
総計		999	171 (17.1%)	913 (91.4%)	908 (90.9%)	799 (80.0%)

3 障害の重度・重複化について

(1) 盲・聾・養護学校重複障害学級数・在籍者数

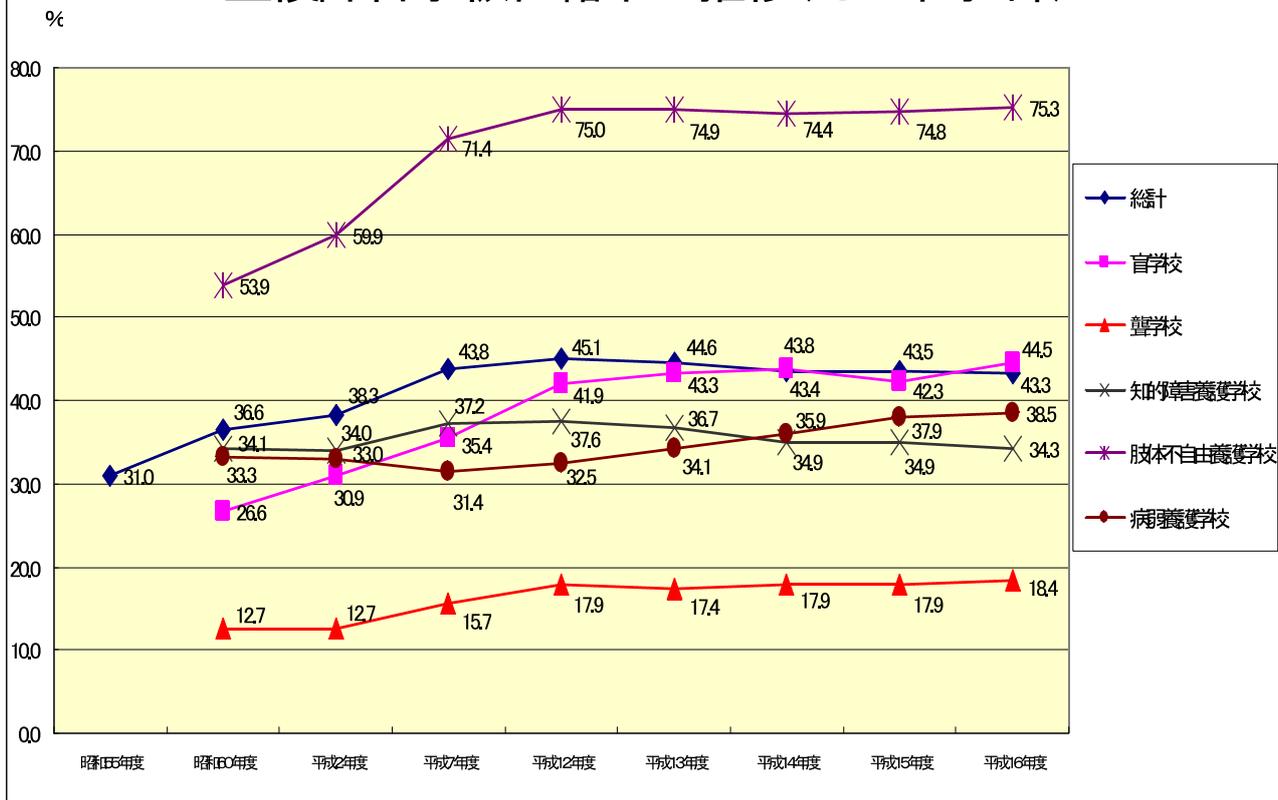
盲・聾・養護学校に在籍する幼児児童生徒のうち、現在、半数近く（肢体不自由養護学校においては、約4分の3）の幼児児童生徒が重複障害学級に在籍している。

(平成16年5月1日現在)

学校種別	区分	学 級 数					在 籍 者 数					高等部に重複障害学級を置く学校数 校
		幼稚部	小学部	中学部	高等部	計	幼稚部	小学部	中学部	高等部	計	
盲	学 校	27	139	90	87	343	68	327	192	183	770	47
聾	学 校	40	182	93	82	397	101	419	186	178	884	43(1)
養 護 学 校	知的障害	4	2,687	1,679	1,927	6,297	7	7,211	4,270	5,218	16,706	358(8)
	肢体不自由	4	2,165	1,220	1,381	4,770	11	5,954	3,232	3,871	13,068	159(4)
	病 弱	—	252	209	194	655	—	572	478	489	1,539	43
	小 計	8	5,104	3,108	3,502	11,722	18	13,737	7,980	9,578	31,313	560(12)
計		75	5,425	3,291	3,671	12,462	187	14,483	8,358	9,939	32,967	650(13)

(注) () 内は分校数であり、内数である。

重複障害学級在籍率の推移(小・中学部)

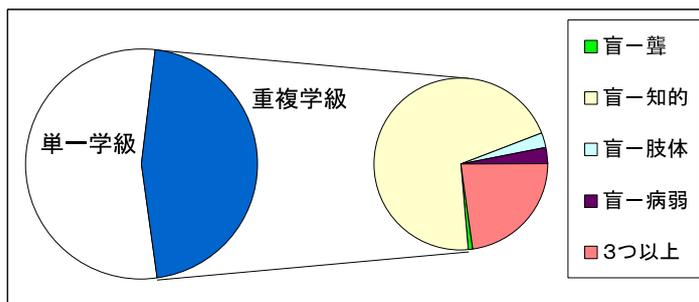


(2) 盲・聾・養護学校(小・中学部)の重複障害学級に在籍する児童生徒数の割合

(学校教育法施行令第22条の3に定める障害の種類を対象とする。)

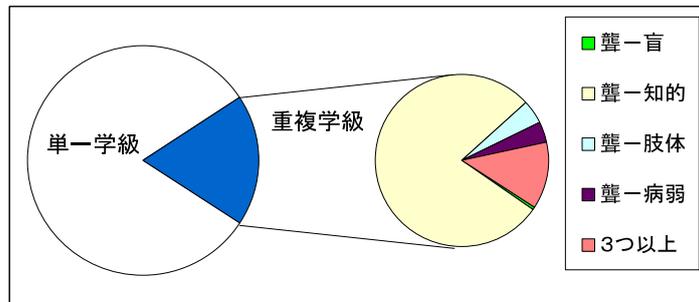
盲学校

重複障害学級在籍者		45.8%
内訳	盲一聾	0.8%
	盲一知的	70.5%
	盲一肢体	2.9%
	盲一病弱	3.1%
	3つ以上の重複	22.7%



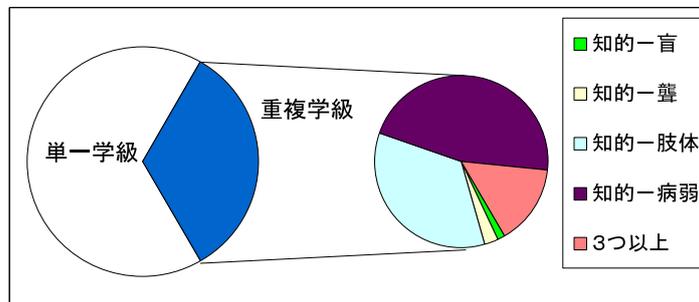
聾学校

重複障害学級在籍者		18.4%
内訳	聾一盲	0.7%
	聾一知的	78.6%
	聾一肢体	4.4%
	聾一病弱	3.8%
	3つ以上の重複	12.5%



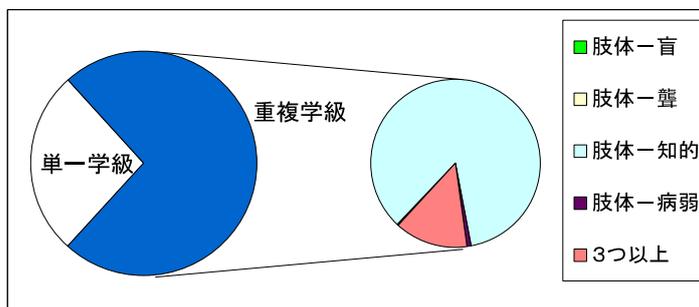
知的障害養護学校

重複障害学級在籍者		33.3%
内訳	知的一盲	1.5%
	知的一聾	2.3%
	知的一肢体	34.7%
	知的一病弱	46.5%
	3つ以上の重複	15.0%



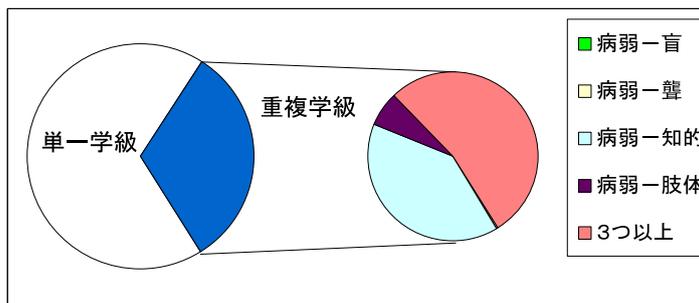
肢体不自由養護学校

重複障害学級在籍者		73.3%
内訳	肢体一盲	0.2%
	肢体一聾	0.1%
	肢体一知的	85.1%
	肢体一病弱	0.9%
	3つ以上の重複	13.8%



病弱養護学校

重複障害学級在籍者		32.1%
内訳	病弱一盲	0.0%
	病弱一聾	0.4%
	病弱一知的	39.5%
	病弱一肢体	6.8%
	3つ以上の重複	53.3%



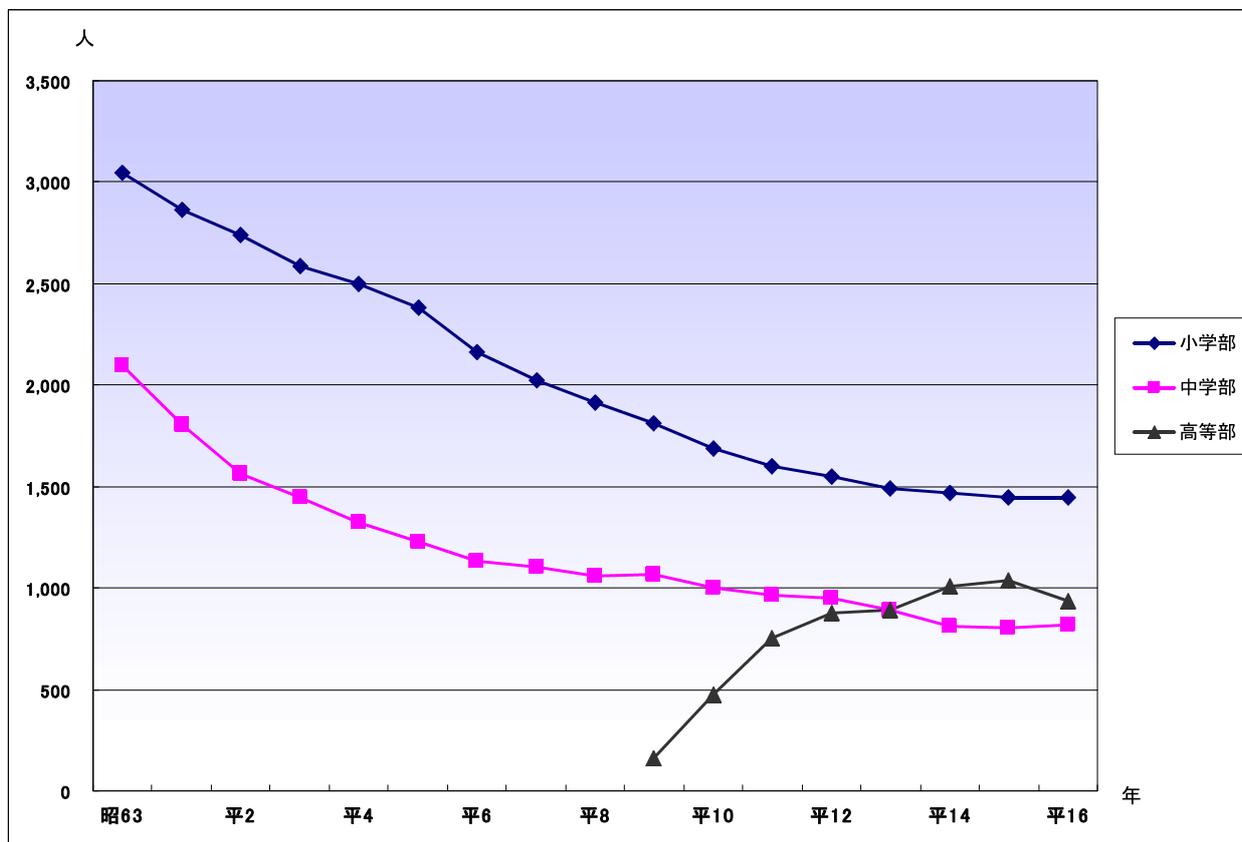
合計

重複障害学級在籍者		42.2%
-----------	--	-------

(3) 訪問教育対象児童生徒数の推移（盲・聾・養護学校小・中・高等部）

訪問教育は、重度又は重複障害のため、養護学校等に通学して教育を受けることが困難な児童生徒に対し、養護学校の教員が家庭、児童福祉施設、医療機関等を訪問して行う教育である。

小・中学部では昭和54年度から訪問教育が実施されていたが、高等部についても、高等部への進学ニーズの向上に対応するため、平成9年度より試行的に実施され、平成12年度から本格実施している。



※医療的ケアへの対応

盲・聾・養護学校においては、障害の重度・重複化に伴い、たんの吸引や経管栄養などの医療的ケアを必要とする児童生徒への医療、福祉関係機関と密接に連携した適切な対応が求められている。

このため、文部科学省では、平成10年度より、10県に委嘱して養護学校と医療、福祉関係機関との連携の在り方などについて実践的な研究を行ってきた。15年度からは、その成果も踏まえ、厚生労働省との連携の下、盲・聾・養護学校における関係者の連携、医療・福祉等関係機関及び都道府県の関係部局間の連携や看護師と教員の連携の在り方について実践的な研究を行うなど、盲・聾・養護学校において、医療安全の確保が確実となるような実施体制の整備を進めている。

4. 卒業者の進路状況（平成16年3月卒業者）

（1） 中学部（中学校特殊学級）卒業者の進路状況（カッコ内は卒業者に対する割合）

区分	卒業者	進学者	教育訓練機関等	就職者	施設・医療機関	その他
盲・聾・養護学校中等部計	人 7,465	人 7,173 (96.1%)	人 18 (0.2%)	人 4 (0.1%)	人 177 (2.4%)	人 95 (1.3%)
盲学校	172	169 (98.3%)	1 (0.6%)	0 —	1 (0.6%)	1 (0.6%)
聾学校	445	443 (99.6%)	0 —	0 —	0 —	2 (0.4%)
養護学校計	6,848	6,559 (95.8%)	17 (0.2%)	4 (0.1%)	176 (2.6%)	92 (1.3%)
知的障害養護学校	4,895	4,695 (95.9%)	0 —	1 (0.02%)	153 (3.1%)	46 (0.9%)
肢体不自由養護学校	1,390	1,351 (97.2%)	0 —	0 —	18 (1.3%)	21 (1.5%)
病弱養護学校	563	513 (91.1%)	17 (3.0%)	3 (0.5%)	5 (0.9%)	25 (4.4%)
中学校特殊学級計	9,781	8,700 (88.9%)	332 (3.4%)	240 (2.5%)	509 (5.2%)	

（2） 高等部卒業者の進路状況（カッコ内は卒業者に対する割合）

区分	卒業者	進学者	教育訓練機関等	就職者	施設・医療機関	その他
盲・聾・養護学校高等部計	人 12,473	人 527 (4.2%)	人 437 (3.5%)	人 2,544 (20.4%)	人 6,967 (55.9%)	人 1,998 (16.0%)
盲学校	302	131 (43.4%)	11 (3.6%)	36 (11.9%)	76 (25.2%)	48 (15.9%)
聾学校	504	237 (47.0%)	47 (9.3%)	159 (31.5%)	43 (8.5%)	18 (3.6%)
養護学校計	11,667	159 (1.4%)	379 (3.2%)	2,349 (20.1%)	6,848 (58.7%)	1,932 (16.6%)
知的障害養護学校	9,414	81 (0.9%)	260 (2.8%)	2,180 (23.2%)	5,431 (57.7%)	1,462 (15.5%)
肢体不自由養護学校	1,884	35 (1.9%)	87 (4.6%)	121 (6.4%)	1,262 (67.0%)	379 (20.1%)
病弱養護学校	369	43 (11.7%)	32 (8.7%)	48 (13.0%)	155 (42.0%)	91 (24.7%)

※四捨五入のため、各区分の比率の計は必ずしも100%にはならない。

特殊学級、通級による指導の現状

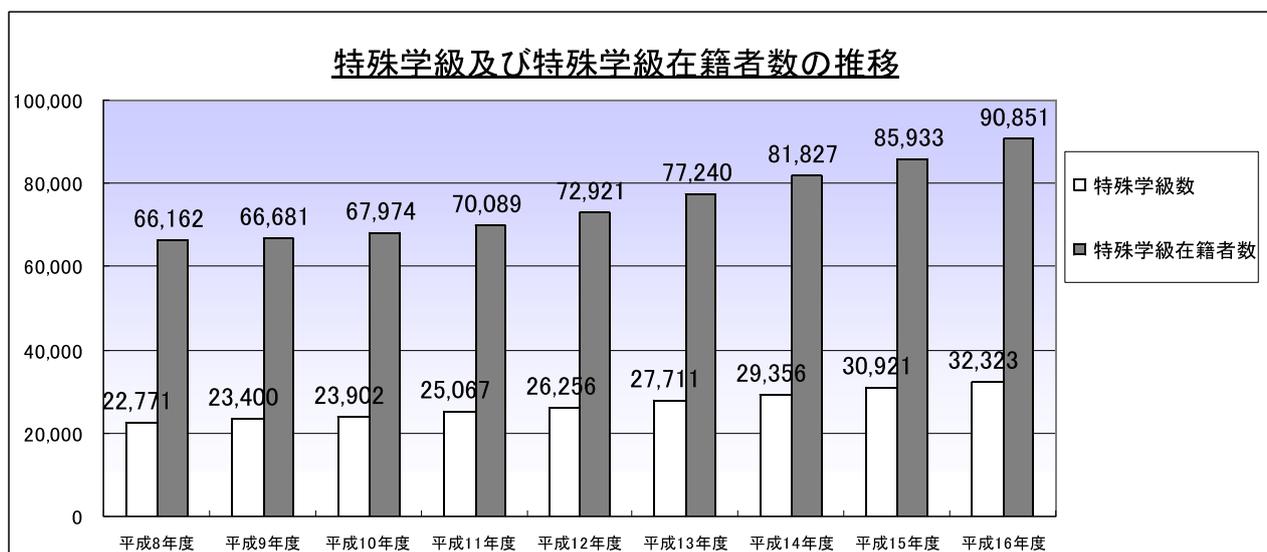
1 特殊学級に在籍する児童生徒の現状

特殊学級は、障害の比較的軽い子どものために小・中学校に置かれている学級であり、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、情緒障害の学級がある。

(平成16年5月1日現在)

区分	小学校		中学校		合計	
	学級数	児童数	学級数	生徒数	学級数	児童生徒数
知的障害	12,465	37,905	6,131	19,178	18,596	57,083
肢体不自由	1,534	2,743	520	808	2,054	3,551
病弱・虚弱 (※ 院内学級を含む)	623	1,282	254	455	877	1,737
弱視	166	205	47	62	213	267
難聴	428	806	186	332	614	1,138
言語障害	311	1,146	27	47	338	1,193
情緒障害	6,909	19,028	2,722	6,854	9,631	25,882
総計	22,436	63,115	9,887	27,736	32,323	90,851

※院内学級とは、学校教育法第75条の2の規定「前項に掲げる学校は、疾病により療養中の児童及び生徒に対して、特殊学級を設け、又は教員を派遣して、教育を行うことができる。」に基づいて病院内に設置される病弱・身体虚弱の特殊学級をいう。



2 特殊学級設置校数及び担当教員数

区分	学校別		
	小学校	中学校	計
特殊学級を設置する学校数	13,624校(58.2%)	6,401校(57.7%)	20,025校(58.0%)
設置者別内訳	国立	8	8
	公立	13,615	6,392
	私立	1	1
全学校数	23,420	11,102	34,522
特殊学級担当教員数	23,761人	10,613人	34,374人
設置者別内訳	国立	32	31
	公立	23,714	10,573
	私立	15	9
上記のうち、盲・聾・養護学校諭免許状所有者	7,458人(31.4%)	2,692人(25.4%)	10,150人(29.5%)

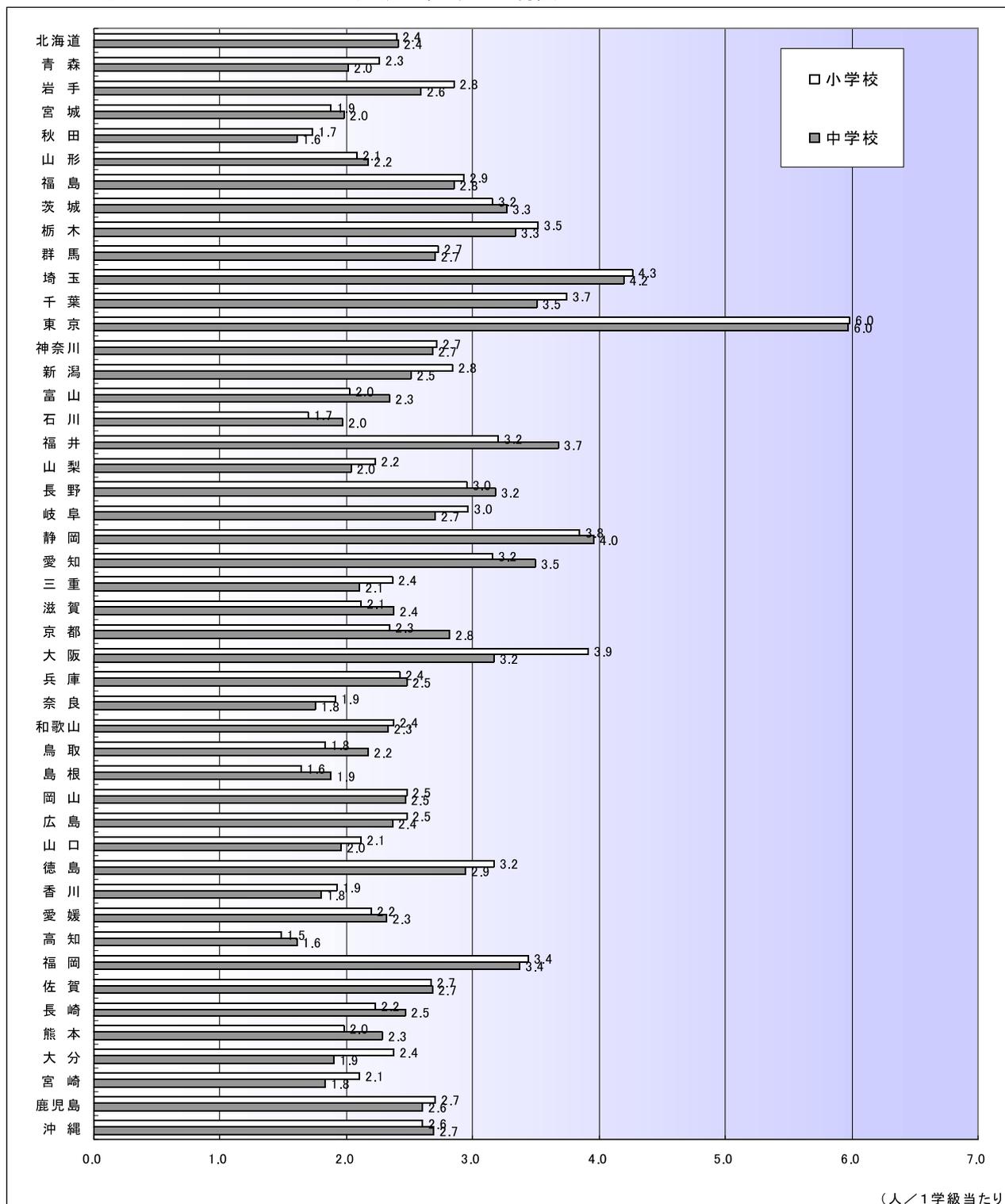
3 特殊学級の平均在籍者数について

(1) 各学級別 平均在籍者数

(平成16年5月1日現在)

区分	知的障害	肢体不自由	病弱・ 身体虚弱	弱視	難聴	言語障害	情緒障害	計
小学校	3.0	1.8	2.1	1.2	1.9	3.7	2.8	2.8
中学校	3.1	1.6	1.8	1.3	1.8	1.7	2.5	2.8

(2) 都道府県別 平均在籍者数 (平成16年5月1日現在)



4 特殊学級に在籍する児童生徒数—都道府県別—

(平成16年5月1日現在)

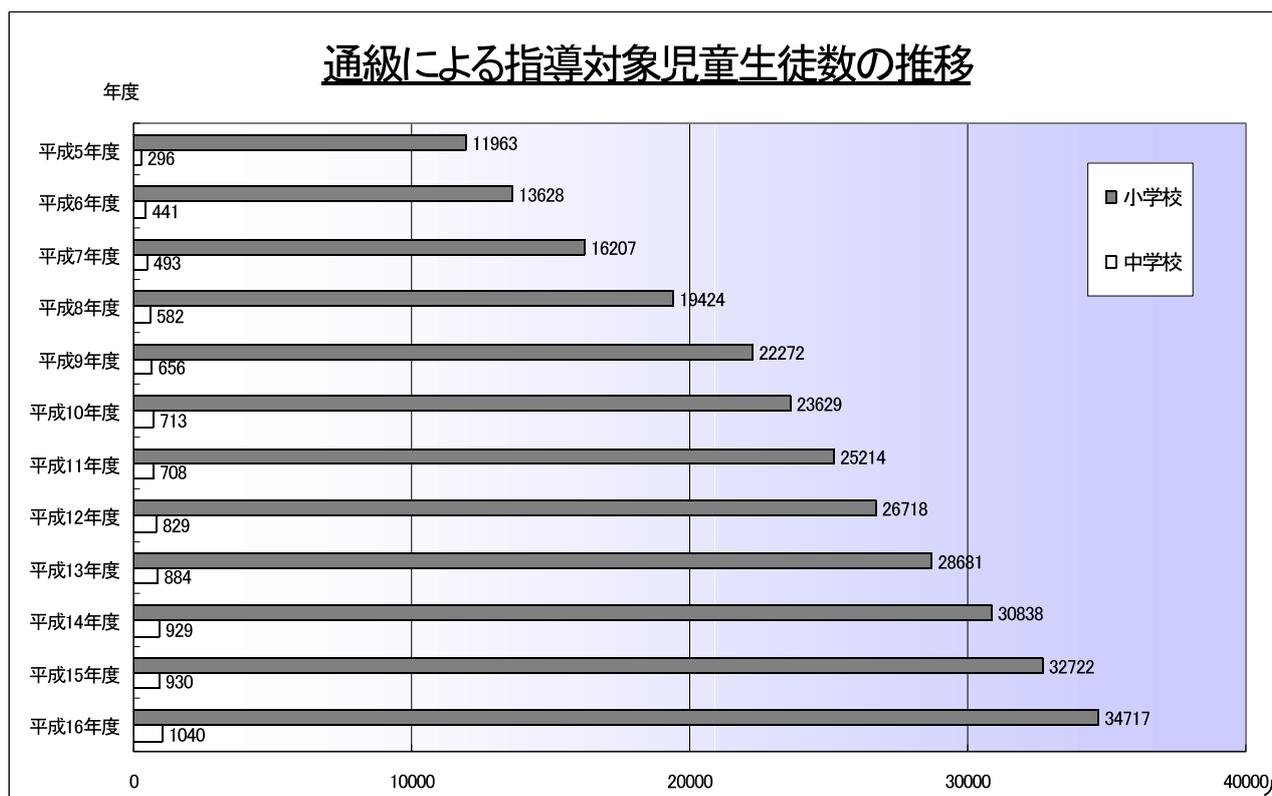
区 分	小 学 校									中 学 校								
	計	知的障害	肢体不自由	病弱・ 身体虚弱	弱視	難聴	言語障害	情緒障害	計	知的障害	肢体不自由	病弱・ 身体虚弱	弱視	難聴	言語障害	情緒障害		
計	63,115	37,905	2,743	1,282	205	806	1,146	19,028	27,736	19,178	808	455	62	332	47	6,854		
国 立	110	110	—	—	—	—	—	—	147	147	—	—	—	—	—	—		
公 立	62,827	37,795	2,743	1,282	205	806	1,146	18,850	27,482	19,031	808	455	62	332	47	6,747		
私 立	178	—	—	—	—	—	—	178	107	—	—	—	—	—	—	107		
公立の内訳																		
1 北海道	3,113	1,442	193	67	9	21	134	1,247	1,578	858	68	42	3	9	22	576		
2 青森	619	440	6	7	1	18	2	145	275	195	1	11	—	10	—	58		
3 岩手	575	433	5	8	—	18	—	110	318	280	3	1	—	10	—	24		
4 宮城	1,259	605	80	71	19	24	—	460	611	375	41	31	2	8	—	154		
5 秋田	479	292	47	22	4	21	—	92	167	128	4	5	2	5	—	23		
6 山形	582	359	31	10	—	1	—	181	280	189	16	4	—	2	—	69		
7 福島	886	657	13	2	4	7	—	203	373	316	6	2	—	1	—	48		
8 茨城	2,070	1,122	—	—	—	16	198	734	989	596	—	—	—	4	8	381		
9 栃木	1,065	687	8	—	—	35	2	331	477	362	3	—	—	14	—	98		
10 群馬	925	800	12	3	—	9	—	101	436	383	2	—	1	5	—	45		
11 埼玉県	2,435	1,644	6	3	12	12	—	770	1,172	863	1	6	2	—	—	300		
12 千葉県	3,168	1,899	—	12	2	46	693	516	1,117	918	—	6	—	7	5	181		
13 東京都	3,521	3,152	59	204	—	—	—	106	1,757	1,703	13	2	—	—	—	39		
14 神奈川県	4,404	1,953	140	76	22	27	—	2,186	1,819	996	44	28	5	5	—	741		
15 新潟	1,281	743	50	23	4	10	—	451	530	369	7	10	—	4	—	140		
16 富山	428	313	3	9	—	7	13	83	152	144	—	—	—	—	—	8		
17 石川	480	283	49	7	—	2	—	138	169	125	7	6	—	—	—	31		
18 福井	378	207	—	—	—	19	—	152	169	139	—	—	—	—	—	30		
19 山梨	436	354	18	5	4	5	—	46	159	143	—	3	—	—	—	13		
20 長野	1,412	867	5	17	—	9	—	514	983	555	1	24	—	1	—	402		
21 岐阜	1,139	744	28	9	—	17	—	341	570	447	10	3	—	11	—	99		
22 静岡県	1,463	1,160	14	3	9	8	—	269	755	649	1	1	—	—	—	104		
23 愛知県	3,351	2,017	9	68	3	13	3	1,238	1,651	1,155	—	20	—	3	—	471		
24 三重	1,190	625	109	8	2	4	—	442	393	230	22	1	—	3	—	137		
25 滋賀	947	553	66	41	11	19	—	257	414	295	25	10	—	7	—	77		
26 京都	1,287	886	30	2	1	39	—	329	689	523	12	6	1	22	—	125		
27 大阪	6,866	2,528	995	252	13	92	—	2,986	2,174	868	286	75	20	39	1	886		
28 兵庫県	2,909	1,776	194	17	14	90	5	813	1,166	771	66	12	5	33	—	278		
29 奈良	1,079	514	103	87	27	31	—	317	384	203	37	40	8	14	—	82		
30 和歌山	647	459	52	28	—	—	—	108	279	211	11	15	—	—	—	42		
31 鳥取	383	224	13	4	1	8	—	133	211	129	7	4	—	6	—	64		
32 島根	459	277	25	13	9	8	—	127	235	159	3	5	1	4	—	63		
33 岡山	1,189	753	7	21	8	24	—	376	489	336	4	5	2	11	—	131		
34 広島	1,528	965	38	38	6	41	—	440	655	388	18	17	3	34	—	195		
35 山口	729	373	52	3	2	12	4	283	296	172	14	3	—	6	—	101		
36 徳島	607	370	—	—	—	5	—	232	235	174	—	1	—	2	—	58		
37 香川	610	326	53	20	2	19	—	190	194	127	13	5	1	3	—	45		
38 愛媛	743	435	29	15	1	15	—	248	320	230	7	3	—	8	—	72		
39 高知	544	278	70	27	5	26	12	126	229	108	23	7	3	12	—	74		
40 福岡	1,773	1,402	36	40	3	20	—	272	826	718	4	16	1	8	—	79		
41 佐賀	422	351	5	3	1	—	—	62	206	189	3	1	—	3	—	10		
42 長門	452	338	13	9	1	3	1	87	242	209	1	3	—	1	—	28		
43 熊本	761	414	50	14	1	20	—	262	374	247	20	14	—	8	—	85		
44 大分	439	321	4	4	—	4	—	83	146	120	1	4	—	3	—	16		
45 宮崎	430	344	—	—	—	—	—	86	209	188	—	—	—	—	—	21		
46 鹿児島	740	592	18	6	—	2	—	122	340	300	3	3	—	1	—	33		
47 沖縄	624	518	5	—	—	10	37	54	269	248	—	—	—	5	6	10		

5 通級による指導

通級による指導は、小・中学校の通常学級に在籍している障害の軽い子どもが、ほとんどの授業を通常の学級で受けながら、障害の状態等に応じた特別の指導を特別な場（通級指導教室）で受ける指導形態である。通級の対象は、言語障害、情緒障害、弱視、難聴などである。

(平成15年度5月1日現在)

区分	小学校				中学校				合計		
	自校通級	他校通級	巡回指導	計	自校通級	他校通級	巡回指導	計	自校通級	他校通級	巡回指導
言語障害	10,734	17,454	550	132	38	83	11	28,870 80.7%	10,772	17,537	561
情緒障害	1,064	3,226	99	644	178	451	15	5,033 14.1%	1,242	3,677	114
弱視	15	108	14	15	4	7	4	152 0.4%	19	115	18
難聴	304	1,026	118	246	74	141	31	1,694 4.7%	378	1,167	149
肢体不自由	1	0	0	1	1	0	0	2 0.01%	2	0	0
病弱・ 身体虚弱	0	4	0	2	0	2	0	6 0.02%	0	6	0
計	12,118	21,818	781	1,040 2.9%	295	684	61	35,757 100.0%	12,413 34.7%	22,502 62.9%	842 2.4%



6 通級による指導を受けている児童生徒数—都道府県別—

(平成16年5月1日現在)

区 分	小 学 校							中 学 校						
	計	言語障害	情緒障害	弱視	難聴	肢体不自由	病弱・ 身体虚弱	計	言語障害	情緒障害	弱視	難聴	肢体不自由	病弱・ 身体虚弱
計	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人
1 北海道	2,270	2,193	-	8	69	-	-	18	14	-	-	4	-	-
2 青森	424	398	17	-	5	-	4	4	-	1	-	1	-	2
3 岩手	1,277	1,259	-	-	18	-	-	8	-	-	-	8	-	-
4 宮城	1,342	1,342	-	-	-	-	-	8	-	-	-	8	-	-
5 秋田	237	234	-	-	3	-	-	1	-	-	-	1	-	-
6 山形	750	748	2	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-
7 福島	303	294	-	-	9	-	-	5	5	-	-	-	-	-
8 茨城	349	276	73	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-
9 栃木	1,160	970	184	-	6	-	-	24	-	24	-	-	-	-
10 群馬	1,439	1,197	219	-	23	-	-	22	6	12	-	4	-	-
11 埼玉県	1,655	1,336	161	-	158	-	-	23	5	-	-	18	-	-
12 千葉県	2,535	2,279	222	2	32	-	-	32	7	13	-	12	-	-
13 東京都	3,586	1,799	1,458	58	271	-	-	447	-	373	5	69	-	-
14 神奈川県	2,560	1,853	526	15	166	-	-	105	16	60	3	26	-	-
15 新潟	991	928	19	-	44	-	-	16	-	3	-	13	-	-
16 富山	230	187	43	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17 石川	269	253	-	2	14	-	-	16	10	-	1	5	-	-
18 福井	92	36	45	-	11	-	-	20	-	20	-	-	-	-
19 山梨	385	346	35	-	4	-	-	10	6	1	-	3	-	-
20 長野	522	522	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21 岐阜	775	718	57	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22 静岡県	869	849	-	-	19	1	-	6	-	-	1	4	1	-
23 愛知県	620	424	133	-	63	-	-	42	-	28	-	14	-	-
24 三重	235	218	-	2	15	-	-	10	7	-	-	3	-	-
25 滋賀	403	403	-	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	-
26 京都府	1,514	1,434	-	12	68	-	-	12	-	-	4	8	-	-
27 大阪府	1,118	931	109	13	65	-	-	42	21	8	-	13	-	-
28 兵庫県	575	267	195	12	101	-	-	38	-	30	1	7	-	-
29 奈良	203	197	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
30 和歌山	139	125	-	-	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-
31 鳥取	91	80	-	-	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
32 島根	398	264	117	-	17	-	-	40	7	29	-	4	-	-
33 岡山	738	540	192	-	6	-	-	2	-	2	-	-	-	-
34 広島	554	419	67	10	58	-	-	-	-	-	-	-	-	-
35 山口	647	602	45	-	-	-	-	6	6	-	-	-	-	-
36 徳島	197	197	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
37 香川	24	18	-	-	6	-	-	1	-	-	-	1	-	-
38 愛媛	478	468	3	-	7	-	-	2	-	-	-	2	-	-
39 高知	88	88	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
40 福岡	694	423	192	2	77	-	-	63	17	39	-	7	-	-
41 佐賀	271	271	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
42 長崎	384	235	134	-	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-
43 熊本	348	263	63	-	22	-	-	6	-	-	-	6	-	-
44 大分	89	82	-	-	7	-	-	5	-	-	-	5	-	-
45 宮崎	190	137	41	1	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
46 鹿児島	484	420	37	-	27	-	-	-	-	-	-	-	-	-
47 沖縄	215	215	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）及び高機能自閉症について

①学習障害(LD)の定義 <Learning Disabilities>

(平成11年7月の「学習障害児に対する指導について(報告)」より抜粋)

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。

②注意欠陥／多動性障害（ADHD）の定義 <Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder>

(平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より抜粋)

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。

③高機能自閉症の定義 <High-Functioning Autism>

(平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より抜粋)

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。

※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。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、**広汎性発達障害**に分類されるものである。

特別支援教育の推進体制整備について(平成17年度委嘱事業の概要)

文 部 科 学 省

委 嘱

都 道 府 県

広域特別支援連携協議会

関係部局横断型のネットワーク構築



特別支援教育コーディネーター
養成研修の実施



専門家チームの設置



巡回相談の実施



推 進 地 域

地域における特別支援連携協議会

関係部局横断型のネットワーク構築



盲・聾・養護学校
センター的機能

教育センター



幼稚園

○ 校内体制の整備

一貫した支援



小・中学校

校内体制の整備

- 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
- 個別の教育支援計画策定

高等学校



○ 校内体制の整備

医療機関

児童相談所

通園施設

早期発見

- 1.6歳児健診
- 3歳児健診
- 就学時健診

早期発達支援

- 幼稚園
- 保育所

特別支援教育

- 小・中・高校

放課後支援

- 学童保育

就労移行支援

- 高校

就労支援

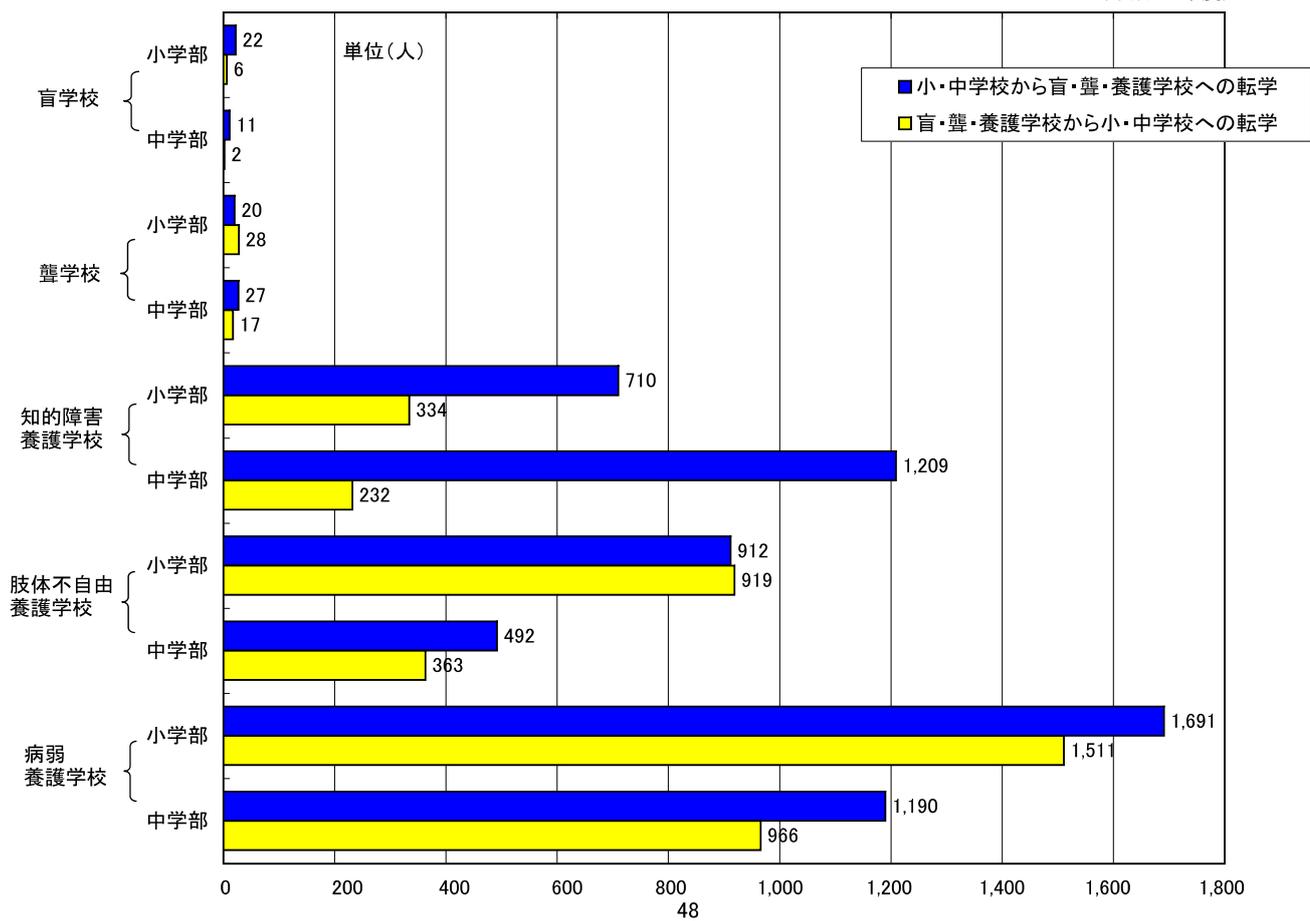
- 障害者職業センター

地域生活支援

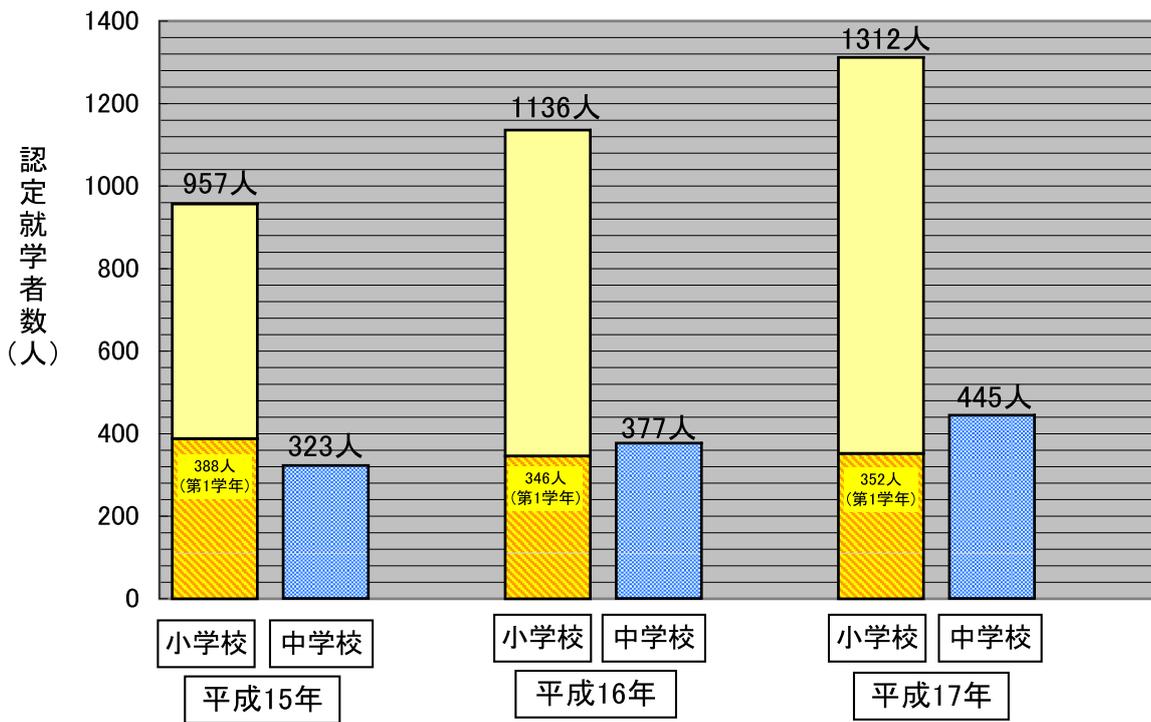
- 支援センター

個別の支援計画

盲・聾・養護学校と小・中学校との間の転学状況(義務教育段階) 一 国・公・私 一
 (平成15年度)



小・中学校における認定就学者数の推移(各年5月1日現在)



特別支援教育特別委員会の設置について

平成 16 年 2 月 24 日
初等中等教育分科会

I 特別委員会を設置する理由

特別支援教育の推進に関する重要事項を調査審議するため、初等中等教育分科会に特別委員会を設けて審議することが適切である。

II 具体的な検討項目案

1. 盲・聾・養護学校制度の見直し
2. 小・中学校における特別支援教育の推進体制の整備
3. その他

特別支援教育特別委員会 委員名簿

委員 長	高 倉	翔	明海大学長
委員 長代理	宮 崎	英 憲	東洋大学文学部教授
	阿 部	貴 明	社団法人東京都小学校PTA協議会顧問 (前 社団法人東京都小学校PTA協議会 会長)
	市 川	宏 伸	東京都立梅ヶ丘病院長
	伊 東	公 章	全国公立学校難聴・言語障害教育研究協 議会顧問 (前 世田谷区立駒沢小学校長)
	伊 藤	美奈子	慶應義塾大学教職課程センター助教授
	今 井	英 弥	船橋市立旭中学校教諭
	大 南	英 明	帝京大学文学部教授
	川 邊	重 彦	前 武蔵野市教育委員会教育長
	斎 藤	佐 和	筑波大学教授
	佐 藤	昇	町田市立鶴川第二中学校長
	瀬 戸	ひとみ	神奈川県立茅ヶ崎養護学校教諭
	中 島	幸 男	福岡県芦屋町教育委員会教育長
	西 嶋	美那子	横河ヒューマンクリエイト株式会社 人財開発アドバイザー
	藤 田	直 子	茨城県守谷市立松前台小学校教諭
	藤 原	治	社会福祉法人全日本手をつなぐ育成会理 事長
	宮 田	広 善	姫路市総合福祉通園センター所長
	横 山	洋 吉	東京都副知事
	山 岡	修	全国LD親の会会長

(役職は、平成17年11月21日現在)

特別支援教育を推進するための制度の在り方に関する審議の経過

○第1回 平成16年3月18日（木）

特別支援教育の在り方について自由討議

○第2回 平成16年4月21日（水）

特別支援教育の在り方について関係団体からのヒアリング

【ヒアリング団体】

全国特殊学校長会
各障害種別全国PTA 連合会
全国連合小学校長会
全国特殊学級設置学校長協会

○第3回 平成16年4月28日（水）

特別支援教育の在り方について関係団体からのヒアリング

【ヒアリング団体】

全日本中学校長会

○第4回 平成16年5月11日（火）

特別支援教育の在り方について関係団体からのヒアリング

【ヒアリング団体】

社会福祉法人日本盲人会連合
社団法人全国肢体不自由児・者父母の会連合会
社会福祉法人全国重症心身障害児（者）を守る会
NPO 法人難病のこども支援全国ネットワーク
財団法人全日本聾啞連盟
全国難聴児をもつ親の会
全国言語障害児をもつ親の会
社会福祉法人全日本手をつなぐ育成会
社団法人日本自閉症協会
NPO 法人えじそんくらぶ
全国LD（学習障害）親の会

○第5回 平成16年5月17日（月）

特別支援教育の在り方について関係団体からのヒアリング

【ヒアリング団体】

山形県教育委員会
寒河江市教育委員会
長野県教育委員会
長野市教育委員会

京都府教育委員会
長崎県教育委員会
長崎市教育委員会

○第6回 平成16年5月31日(月)

盲・聾・養護学校制度の見直し

○第7回 平成16年6月15日(火)

盲・聾・養護学校制度の見直し

○第8回 平成16年6月25日(金)

- (1) 盲・聾・養護学校制度の見直し
- (2) LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への対応について

○第9回 平成16年7月13日(火)

小・中学校における特別支援教育体制について

○第10回 平成16年7月27日(火)

小・中学校における特別支援教育体制について

○第11回 平成16年9月13日(月)

「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)(案)
について

○第12回 平成16年9月28日(火)

「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)(案)
について

○第13回 平成16年10月13日(水)

「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)(案)
について

○第29回 初等中等教育分科会 平成16年10月20日(水)

「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)(案)
の審議

○第44回 中央教育審議会総会 平成16年11月26日(金)

「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)(案)
の審議

○第14回 平成17年1月31日(月)

「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)」に対する意見募集の結果について

○第15回 平成17年3月29日(火)

「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)に対する意見募集等を踏まえた答申案の作成について

○第16回 平成17年4月26日(火)

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申素案)」について

○第17回 平成17年5月31日(火)

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申素案)」について

○第18回 平成17年7月29日(金)

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申素案)」について

○第19回 平成17年9月27日(火)

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申素案)」について

○第20回 平成17年10月13日(木)

障害のある児童生徒の就学について

○第21回 平成17年11月1日(火)

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」(案)について

○第22回 平成17年11月21日(月)

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」(案)について

○第36回 初等中等教育分科会 平成17年12月5日(月)

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」(案)の審議

○第53回 中央教育審議会総会 平成17年12月8日(木)

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」(案)の審議

答申の概要

特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)の概要

特別支援教育の理念と基本的な考え方

- 障害のある幼児児童生徒の教育の基本的な考え方について、特別な場で教育を行う従来の「特殊教育」から、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」に転換。

盲・聾・養護学校制度の見直しについて

- 幼児児童生徒の障害の重度・重複化に対応し、一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行うことができるよう、盲・聾・養護学校を、障害種別を超えた学校制度（「特別支援学校（仮称）」）に転換。
- 「特別支援学校（仮称）」の機能として、小・中学校等に対する支援を行う地域の特別支援教育のセンターとしての機能を明確に位置付ける。

小・中学校における制度的見直しについて

- 小・中学校において特別支援教育を推進すべきことを、関係法令において明確に位置付ける。
- 「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムの実現に向け、①小・中学校における総合的な体制整備、②LD・ADHDの児童生徒を新たに「通級による指導」の対象とするなど、現行の特殊学級や「通級による指導」等に関する制度の弾力化、③研究開発学校やモデル校における実践研究などの取組を推進。

(注)「特別支援教室（仮称）」とは、LD・ADHD・高機能自閉症等も含め障害のある児童生徒が通常の学級在籍した上で、一人一人の障害に応じた特別な指導を必要な時間のみ特別の場で行う形態。

- 上記の取組の実施状況も踏まえ、特殊学級が有する機能の維持、教職員配置との関連や教員の専門性の確保等に留意しつつ、「特別支援教室（仮称）」の構想が目指しているシステムの法令上の位置づけの明確化等について今後検討。

教員免許制度の見直しについて

- 盲・聾・養護学校の「特別支援学校」（仮称）への転換に伴い、学校の種別ごとに設けられている教員免許状を、障害の種類に対応した専門性を確保しつつ、LD・ADHD・高機能自閉症等を含めた総合的な専門性を担保する「特別支援学校教員免許状（仮称）」に転換。
- 「当分の間、盲・聾・養護学校の教員は特殊教育免許の保有を要しない」としている経過措置を、時限を設けて廃止。

盲・聾・養護学校から特別支援学校へ

<現 状>

障害の程度が比較的重い児童生徒に対して、障害の種類ごとに別々の学校制度と教員免許制度を設定（全就学児童生徒のうち0.46%が在籍）

学校制度	盲学校 (0.01%)	聾学校 (0.03%)	養護学校 (0.42%) 知的障害、肢体不自由、病弱
免許制度	盲学校教諭免許状	聾学校教諭免許状	養護学校教諭免許状

対象児童生徒の増加

障害の重度・重複化

基本的な考え方の転換

<今後の基本的な考え方>

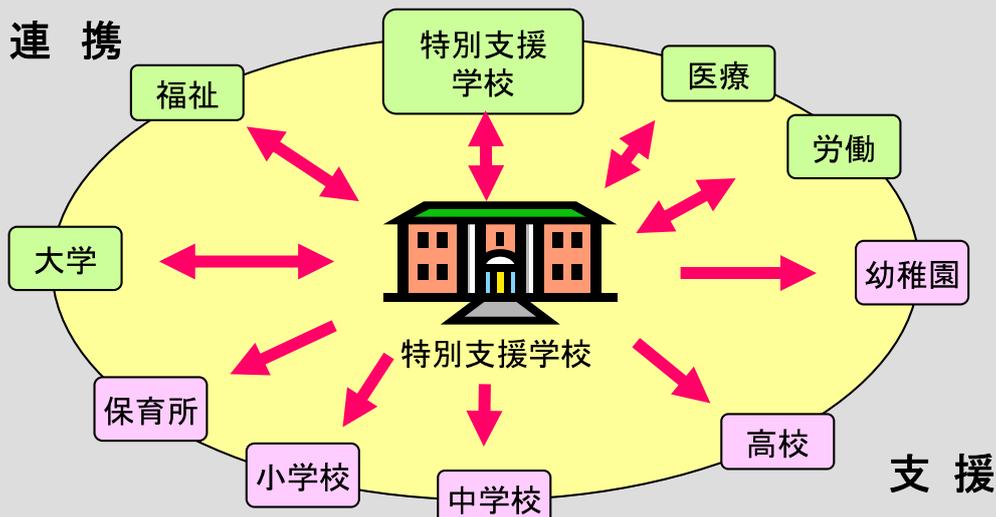
- ・障害種別を超えた特別支援学校（仮称）を創設し、併せて免許制度の総合化を図る。
- ・特別支援学校（仮称）は、地域の特別支援教育のセンター的役割を担う。

学校制度

特別支援学校（仮称）

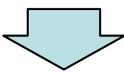
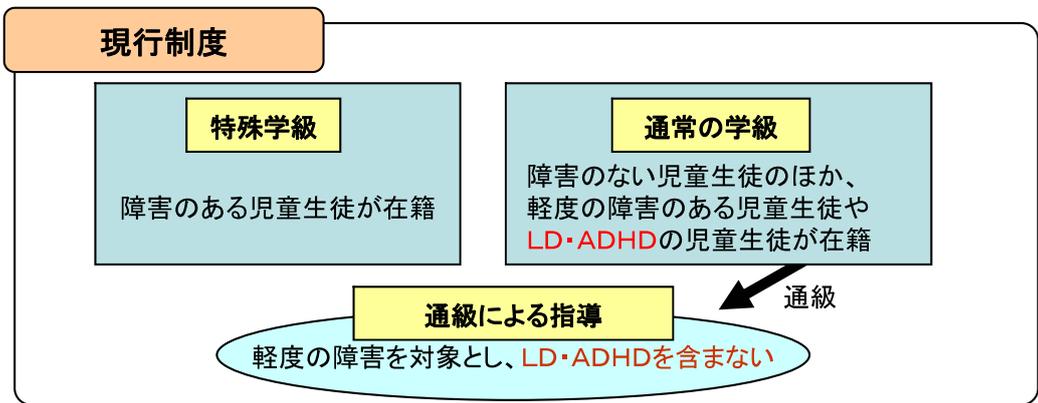
免許制度

特別支援学校教諭免許状（仮称）



小・中学校における特別支援教育の推進

LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め障害のある児童生徒が通常の学級に在籍したうえで、その必要に応じ、指導等を受ける形態（「特別支援教室（仮称）」）の構想を段階的に実現



現行制度の弾力化及び特別支援教室（仮称）制度の検討

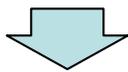
■現行制度の弾力化

- ①交流及び共同学習の促進
- ②特殊学級担任の活用によるLD・ADHD等の児童生徒への支援
- ③通級による指導の拡大によるLD・ADHD等の児童生徒への支援 等

<イメージ>

■特別支援教室（仮称）制度の検討

- 研究開発学校の活用による先導的取組
- 教員の専門性向上
- 固定式学級の機能の維持
- 教職員配置システムの在り方



「特別支援教室（仮称）」の構想の実現へ

