

研究報告書  
第 70 号  
I01-10

L D 児、A D H D 児等の支援の  
在り方についての研究

最終報告

2003. 3

山形県教育センター

## は し が き

平成14年10月に「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」から「今後の特別支援教育の在り方について」の中間まとめが出されました。それによると、「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、LD、ADHD、高機能自閉症により学習や生活に特別な支援を必要としている児童生徒は、全就学児童生徒の約6%の割合で通常の学級に在籍していることが分かりました。この数字は学習活動や学校生活における様々な場面で、通常の子どもたち以上に支援が必要な児童生徒が1学級あたり2名程度存在していることを示しています。

文部科学省が、省内の「特殊教育課」を「特別支援教育課」に改めたのも、従来の「特殊教育」の枠の中に入りきらない子どもたちが大勢存在し、彼らへの様々な支援が学校で必要になってきているからであります。

学校はすべての子どもたちが充実した学校生活を送ることを念頭に、様々な指導の手立てを講じています。しかし、LDやADHD等の障害のある子どもたちへの適切な対応は十分とはいえない状況です。学校現場では、担任が一人で悩みを抱え込んでいる場合も多くあり、実際、このことに関する当教育センターへの相談も増加しています。

当教育センターでは、「学習障害(LD)児や注意欠陥/多動性障害(ADHD)児」に関する調査研究を3年計画で進めてまいりました。この調査研究においては、特別な教育的支援を必要とする児童生徒等の実態を把握するとともに、学校としての取り組みの在り方を明らかにし、その成果を各学校に提示していくことをねらいとしています。最終年次にあたる今年度は、これまでの成果を踏まえ、研究協力校や「つまずきのある児童生徒指導支援事業」の指導相談員の御協力を得ながら、通常の学級に在籍する、LD児やADHD児等に対する支援の在り方を、学校の役割を中心にまとめました。

研究を進めていく中で、実態の把握や判断基準、支援方法の確立が必要であるとともに、教員の専門性を高め、保護者や一般の方々に対しても幅広い理解啓発に努めることが大切であると分かりました。本研究報告書の内容はまだ道半ばではありますが、各学校の実践に有効に活用いただければ幸いです。

最後に、調査研究を進めるに当たり、山形県立保健医療大学教授佐竹真次先生はじめ研究協力者の皆様、研究協力校として全校をあげて多大な御協力をいただいた、寒河江市立寒河江小学校、河北町立河北中学校の校長先生はじめ教職員の皆様に心より感謝申し上げます。

平成15年3月

山形県教育センター

所長 鈴木 強 太

## 目 次

はしがき

第1章	研究の概要	1
	1 研究主題	1
	2 研究の趣旨	1
	3 研究の目的	1
	4 研究の方法	1
	5 第1年次(平成12年度)研究の概要	2
	(1) 教員に対する意識調査	2
	(2) 学校ヒアリング訪問調査	2
	(3) 学習障害児等指導相談員に関する調査	2
	6 第2年次(平成13年度)研究の概要	3
	(1) 学校の役割の明確化	3
	(2) 実態把握のための調査票の作成	3
	(3) 指導プログラムの試み	3
	7 第3年次(平成14年度)研究の概要	3
第2章	LD、ADHD児等の理解と支援	4
	1 定義と判断基準	4
	2 LD、ADHD児等の児童生徒を担当したら	6
	3 タイプ別支援の方法	7
	4 校内委員会の役割	9
	5 関係諸機関との連携	10
第3章	一人一人に応じた支援	11
	1 研究協力校での取り組み	11
	(1) 寒河江市立寒河江小学校	11
	(2) 河北町立河北中学校	15
	2 「学習につまずきのある児童生徒指導支援事業」でかかわった事例	18
第4章	研修講座「LD、ADHD児等の教育研修講座」アンケートより	42
	1 ねらいと内容	42
	2 集計結果	43
	3 まとめ	44
第5章	研究のまとめと今後の課題	45
	参考文献	46
	特別寄稿 佐竹 真次(山形県立保健医療大学)	47
	参考資料 平成13・14年度「学習障害児(LD)に対する指導体制の充実事業」	49
	巻末資料	53
	1 LD、ADHD児等の実態把握のための調査票1～4	
	2 関係諸機関と連携を図るための各種様式	

## 第1章 研究の概要

### 研究協力者・研究協力校・研究担当者

#### < 研究協力者 >

山形県立保健医療大学	教 授	佐竹真次	(平成12・13・14年度)
山形県立山形養護学校	校 長	黒木 仁	(平成13・14年度)
寒河江市立寒河江小学校	教 頭	佐藤藤彰	(平成13年度)
寒河江市立寒河江小学校	教 頭	八矢好幸	(平成14年度)
河北町立河北中学校	教 諭	大泉裕之	(平成13・14年度)
天童市立津山小学校	教 諭	高橋真琴	(平成13・14年度)
山形県教育庁義務教育課	主任指導主事	齊藤 隆	(平成12年度)
山形県教育庁義務教育課	指 導 主 事	岡崎祐治	(平成12・13・14年度)

#### < 研究協力校 >

寒河江市立寒河江小学校	校 長	佐藤彬夫	(平成13・14年度)
河北町立河北中学校	校 長	菱沼修一	(平成13・14年度)

#### < 研究担当者 >

特殊教育部長	黒木 仁	(平成12年度)
指導主事、特殊教育部長	伊藤真次	(平成12・13・14年度)
指 導 主 事	高橋秀一	(平成13・14年度)
指 導 主 事	岡村 廣	(平成12・13年度)
指 導 主 事	田中宏美	(平成14年度)
指 導 主 事	藤井信二	(平成12・13・14年度)
指 導 主 事	青柳敦子	(平成12年度)
指 導 主 事	佐藤政彦	(平成12年度)

### 1 研究主題

「学習障害(LD)児、注意欠陥/多動性障害(ADHD)児等の支援のあり方についての研究」

### 2 研究主題設定の趣旨

近年、通常の学級で学ぶ子どもたちの中に、知的には全般的な遅れがないのに、読み、書き、計算といった学習を苦手としたり、集中力や落ち着きがなく友だちともうまくかかわれない等の集団生活がうまくできない子どもがいることが明らかになってきた。このような子どもたちは、学習障害(以下LDとする)児、注意欠陥/多動性障害(以下ADHDとする)児と呼ばれ、学習や集団生活に著しい困難を示すことが報告されている。それぞれの子どもたちが、適切な理解のもとに一人一人の能力に応じた支援を受けることなく、辛い思いをしながら、周囲の子どもたちにも様々な影響を及ぼしている。学級崩壊や不登校、いじめ等の問題の背景にこういった子どもたちの存在があるのではないか、という報告もある。

そこで、当センターでは、LDやADHDといわれる児童生徒に対して、一人一人の特性に応じた支援の在り方、さらに担任や学校への支援の在り方について調査研究を行うことにした。

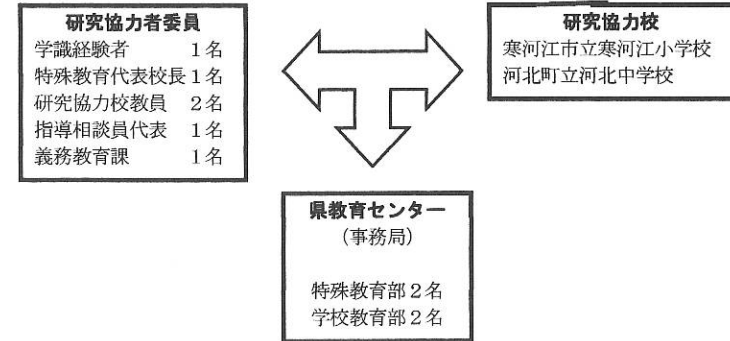
### 3 研究の目的

LD、ADHD児等の指導のあり方を次の3点から明らかにすることを目的とした。

- (1) 実態把握の在り方  
学習上のつまずきや行動上の課題等の実態を把握する方法を明らかにする。
- (2) 指導法と支援の在り方  
一人一人のつまずきの状態と特性に応じた具体的な指導法と支援の在り方を探る。
- (3) 校内支援体制の在り方  
関係諸機関との連携を含めた支援体制の在り方を探る。

### 4 研究の方法

- (1) 研究の組織



#### (2) 各委員等の役割

- ・ 研究協力者委員 : それぞれの立場から研究に対して意見を述べ、研究の指導助言にあたる。
- ・ 研究協力校 : 学校での具体的な取り組みの状況について資料を提供する。
- ・ 事務局 : 研究の推進と連絡調整にあたる。



## 5 第1年次(平成12年度)研究の概要

### (1) 「教員に対する意識調査」結果

LD児等の問題に関して、本県の教員の理解の状況を調査した。結果は以下のとおりである。

- ・今までLD児等の指導で困った経験がある教職員が、3割程度いることがわかった。
- ・LD児の症状について正しく理解できていない教員が24%いた。
- ・ADHD児の症状について正しく理解できない教員が同様に24%いた。
- ・文部省及び県教委の学習障害児に関する指導資料を読んだことのある教員は約20%であった。
- ・県教委で実施している「学習障害児等理解啓発事業」を知っている教員は5%であった。
- ・今後のLD児等の支援として最も必要な対策としては、学校担任等関係者の研修が40%と最も高かった。
- ・次は管理職の研修20%、3番目に校内における個別指導体制の確立18%となっていた。

### (2) 学校ヒアリング訪問調査「対象となる児童生徒のいる学校に向いて担任等に対しての面談調査」

LD児、ADHD児の疑いのある児童生徒を抱える県内11校で、どのような支援がなされているのか担任等に対して面談による調査を行った。

- ・学校として、教職員がどのように対応しようとしているかを明らかにすることができた。
- ・対象児について配慮や工夫している事はどんなことか、校内の職員それぞれがどんな役割でどんな対応がなされているかを調査し、参考とすべき主な支援を次のようにまとめた。

- ① 担任だけに負担をかけない支援
- ② 指導上の留意点
  - ア) けじめのある対応
  - イ) パニックへの対応
  - ウ) 成就体験を繰り返させる事
  - エ) 実態に応じた課題の設定
  - オ) 個別の指導体制づくり
- ③ 関係相談機関の積極的な活用

### (3) 学習障害児等指導相談員に関する調査

- ・県教委の「学習障害児等理解啓発事業」の教職員周知率は5%ときわめて低率である。
- ・各地域においてLD児等の指導で困っている担任教員等の支援をする指導相談員の支援活動について、その成果と課題を調査した。
- ・指導相談員はLD児等の理解啓発の目的で講師として活躍したり、学校からの要請により困っている事例について相談にのり、適切な対応がなされている。
- ・この制度はまだ十分知られていないというのが現状である。もっと積極的な活用がなされることが大きな課題である。そのために、指導相談員も各地域にもっと配置されることが望まれる。

## 6 第2年次(平成13年度)研究の概要

### (1) 学校の役割の明確化

LD児、ADHD児等の支援にあたって、学校は組織的に対応することが重要である。先生方は、LD、ADHD かもしれないと思ったときの対応をどのようにしたらいいのか(初期の対応として、誰に・どうやって相談し・判定してもらえるのか・その時の保護者への説明等)に関心があり、校内の支援体制を整備し、組織としての支援ができるようになることを望んでいる。その組織の核になるのが校内委員会である。新規に立ち上げることも考えられるが、既成の委員会を対象範囲を広げて活用していくことも大切であることが分かった。

また、校内委員会にはキーパーソンになる職員を配置し、担任との相談や委員会の運営調整の窓口になることも重要なファクターであることも見えてきた。養護教諭、教育相談担当者、生徒指導担当者、特殊学級担当者等、その学校の人的な配置の特徴を踏まえて決めていくことが重要である。

### (2) 実態把握のための調査票の作成

平成11年7月に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として出された「学習障害児に対する指導について」にある判断や実態把握基準に沿ったものを参考にして調査票を作成した。

また、「国語」「算数(数学)」の習得度調査票はこのたび改訂された新学習指導要領の内容に沿ったもので作成した。

### (3) 指導プログラムの試み

LD児、ADHD児等の支援の在り方を考えるとき、最も大切であり難しいのが個々のケースにあった指導プログラムを用意することである。支援体制を整備して活用していく最大の目的はここにある。担任だけでなく学校の教職員全体や外部機関とも連携してより良い指導プログラムの準備が、こういった子どもたちの支援には欠かせない。

そこで、研究協力校や指導相談員さらに県教育センターにおける実践事例をまとめ、有効な指導プログラムの試みの一端を示した。学校における指導プログラム(学級での指導と個別の指導も含めて)、家庭における接し方関わり方の例として活用していただきたい。

## 7 第3年次(平成14年度)研究の概要

### (1) 3年間の研究のまとめ

平成12年度から3年計画で進めてきた、「学習障害(LD)児、注意欠陥/多動性障害(ADHD)児等の支援のあり方についての研究」の最終年度に当たり、3年間の研究成果をまとめ第2章以下に示した。

## 第2章 LD、ADHD児等の理解と支援

### 1 定義と判断基準

#### (1) LDについて

##### ①LDの定義（「学習障害児に対する指導について」：平成11年7月の研究協力者会議報告より）

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。

##### ②LDの判断基準

次の判断基準に基づき、原則として専門家チーム全員の了解によって判断する。

#### A. 知的能力の評価

- ①全般的な知的発達に遅れはない。
- ②認知能力のアンバランスがある。

#### B. 国語等の基礎的能力の評価

- ①国語等の基礎的能力に著しいアンバランスがある。

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

- ①視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの他の障害が直接の原因となっていない。

#### 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

#### (2) ADHDについて

##### ①ADHDの定義（「今後の特別支援教育の在り方について」：平成14年10月研究協力者会議中間まとめより）

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。

##### ②ADHDの判断基準

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

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

##### ○不注意

- 1 学校の勉強で、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。
- 2 課題や遊びの活動で注意を集中しつづけることが難しい。
- 3 面と向かって話しかけられているのに、聞いていないようにみえる。
- 4 指示に従えず、また、仕事を最後までやり遂げない。
- 5 学習などの課題や活動を順序立てて行うことが難しい。
- 6 気持ちを集中させて努力し続けなければならない課題（学校での勉強や宿題）を避ける。
- 7 学習などの課題や活動に必要なものをなくしてしまう。
- 8 気が散りやすい。
- 9 日々の活動で忘れっぽい。

##### ○多動性

- 1 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。
- 2 授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。
- 3 きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする。
- 4 遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい。
- 5 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。
- 6 過度にしゃべる。

##### ○衝動性

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

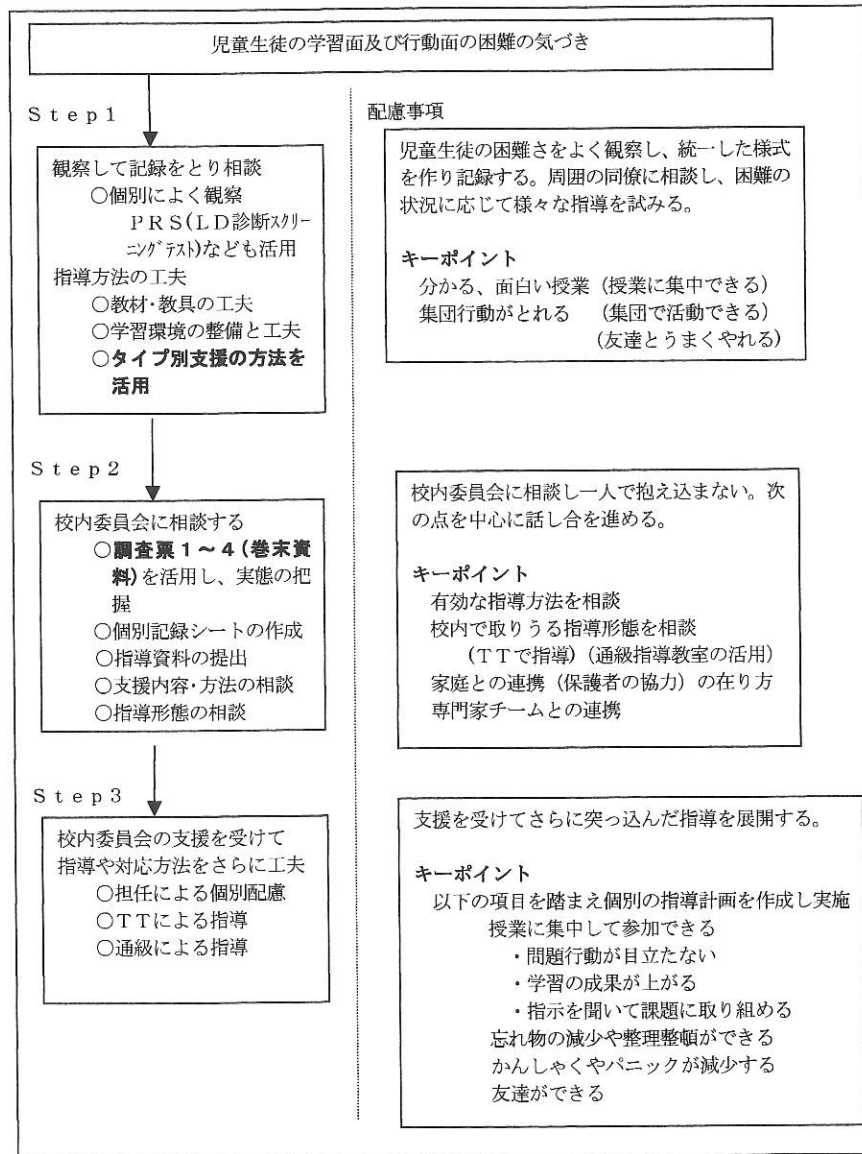
#### 2. 「不注意」「多動性」「衝動性」のうちのいくつかが7歳以前に存在し、社会生活や学校生活を営む上で支障がある。

#### 3. 著しい不適応が学校や家庭などの複数の場面で認められる。

#### 4. 知的障害（軽度を除く）、自閉症などが認められない。

## 2 LD、ADHD児等の児童生徒を担任したら

児童生徒の学習面や行動面に困難な状況があることに気づいたら、下記のStep1から3を参考にして対応を工夫してみよう。



※専門家チーム：（平成13・14年度文部科学省委嘱充実事業モデルによる）

## 3 タイプ別支援の方法

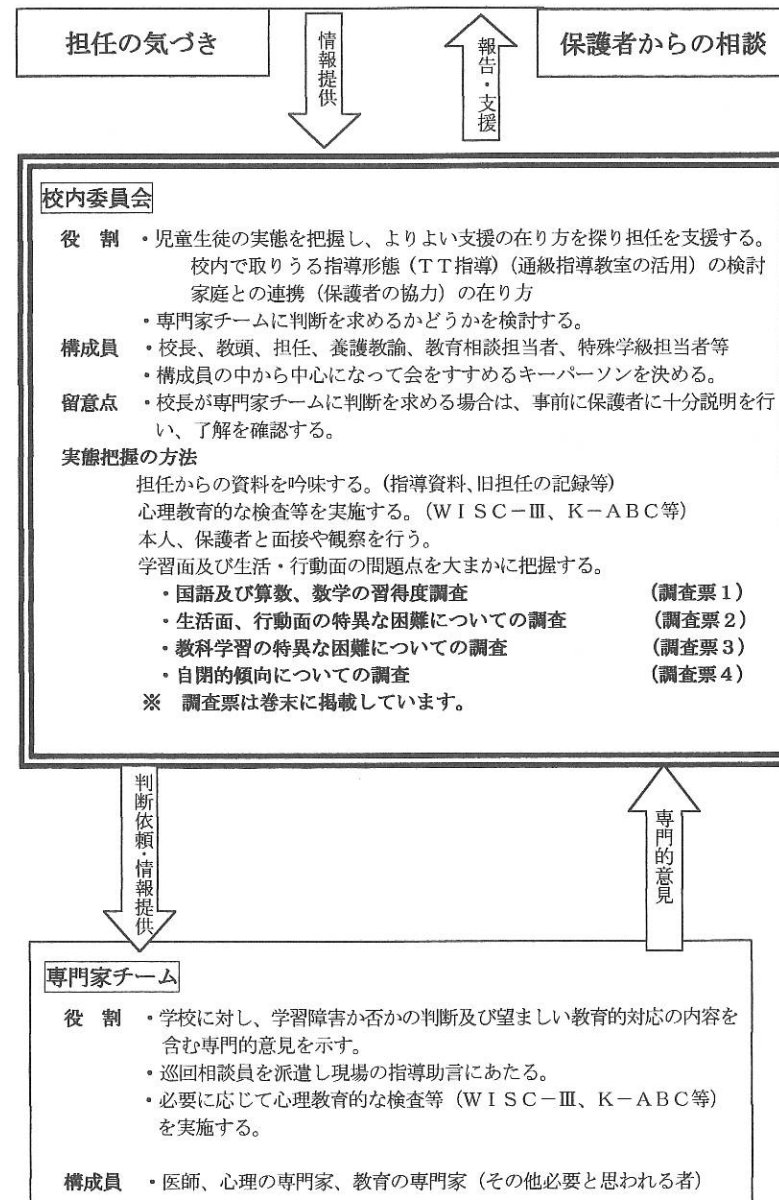
LDやADHD児等の児童生徒を支援する場合、下記のようなタイプ別の支援の方法を参考にして、日頃の指導内容や方法を工夫することが大切です。

タイプ	子どもの様子	つまずきの要因	つきたい力及び対応の仕方
聞き取りが苦手な子	聞き落とすことが多く、約束事や連絡が正確に聞き取れず、生活に支障をきたす。	・注意して聞けない。 ・語彙が少なく言葉の意味が分からない。 ・短期記憶が弱い。	・分かりやすい言葉で簡潔に話す。 ・全体指示の後に、個別に同じ指示を繰り返す。 ・視覚的情報（絵や写真）を併用して伝える。 ・楽しい会話の機会を意識的に設定し、聞いたことを、何回か復唱させる。
伝えることが苦手な子	伝えようとするが、うまく考えがまとまらず思うように伝わらない。	・表現語彙が少ない。 ・話を組み立てられない。 ・自信がない。	・いつ、誰が、どこで、何を、等のポイントをおさえた理解ができるようにする。 ・話し方のパターンを習得させ実際の生活に生かす。 ・朝の会などで身近な話題を、誰が、いつ、どこで、のパターンで分かりやすく話す習慣を身につける。
読みがたどしどしい子	一字一字の文字は読めるが、すらすらと読めない。また、とばし読みもある。	・文字を意味のまとまりとして把握できない。 ・自分の思い込みで読む。	・教科書の文章をわから書きにし、色別にしたリ、線を引いたりして、読み聞かせ、後に一緒に読みや一人読みを行う。 ・文末を読み替えてしまう場合は、文末の文字に○をつけて注意を促す。 ・漢字が読めないときは振り仮名をふる。
読みとりが難しい子	読めるが、いつ、誰が、どこで、何を、といった基本的内容が読みとれない。	・知っている言葉の数が少ない。 ・文字や単語と実物を結びつける力が弱い。	・文を読ませるとき、内容にあった写真や絵を同時に提示する。 ・単語をフラッシュカードにし、絵カードを選び取る（その逆もできる）ゲーム等を行う。 ・文を読む前に、「質問」を知らせ、読み終わってからあらためて質問する。大事な所に線を引かせ読ませる。
書くことが苦手な子	視写ができなかったり、手本がある文字は書けるが、ない場合書けなかったりする。	・手本を見ながらでも書けない場合は、見る力や再生する力が弱い。 ・見れば書ける場合は文字の形の記憶ができない。	・歌などにあわせ文字を身体表現させる。 ・背中に指で書かれた文字を当てる。 ・後ろに手を回し、持った「切抜き文字」を当てる。 ・見ながらでも書けない場合は、書字を直ちに指導する前に、その前段となる視覚認知力を高める指導を取り入れる。（フロスティック視覚学習等を利用する。）
計算が苦手な子	九九がなかなか覚えられない。たし算ひき算も正確にできない。	・数の大小、順序性、合成分解が理解できない。 ・数の記憶力が弱い。	・おはじきやタイル、場合によっては指などの具体物を利用する。 ・九九の歌のテープを利用したり、筆算のやり方を図解したりして、覚えやすくなるように手がかりを増やす。 ・書きやすいノートやプリントを工夫し、問題の量や質を調整する。

	子どもの様子	つまずきの要因	つけない力及び対応の仕方		
忘れ物が多い子	教科書やノートをよく忘れ使うときまめで気づかない。宿題もよく忘れる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>記憶することが難しい。</li> <li>前もって準備する習慣ができていない。</li> <li>連絡事項をよく聞いたり、掲示物をよく見たりする注意力に欠ける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>連絡帳などを用意しメモを取る習慣を身につける。</li> <li>メモの記載事項と持ってきたものを自分で照合させ、忘れ物がないか自分で確認する習慣を身につけさせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>家庭と協力して、連絡帳を見て必要なものをそろえる、ランドセルに入れる、という活動を必要に応じて保護者の援助のもとさせる。</li> <li>できたら大いにほめる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>宿題は、自分の力でできる分量と内容を調整する。</li> <li>宿題をする習慣が身についていない場合は、ほんの数分で完了できる課題を毎日続ける。できたらほめ、自信とやる気を持たせる。</li> </ul>
友だちとのトラブルが多い子	相手の気持ちを考えずに行動したり、傷つける発言をしたりするため、なかなか仲の良い友達ができない。	<ul style="list-style-type: none"> <li>その場の雰囲気や他人の感情が把握できない。</li> <li>ルールが飲み込まず自己中心的な行動をとる。</li> <li>言葉で自分の気持ちをうまく表現できない。</li> <li>叱られたり、非難されることが多く、被害者意識が強い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>劇などの体験を通して人の気持ちが分かるようにする。(ビデオにとった自分の行動や表情を落ち着いたときに見せる。)</li> <li>(顔の写真や絵を使って、表情と感情の関係を理解させる。)</li> <li>(ロールプレイングを行う。)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ルールの理解を深めるため、視覚的に紙に書いて確認させたり、繰り返し復唱させたりする。</li> <li>トラブルによってその子を色眼鏡で見ることがないように留意し、よいところを学級内でも意識的に紹介するように配慮する。</li> <li>家庭との連絡方法を工夫し、よいことを家庭に伝えられるようにする。</li> </ul>	
落ち着きがなく集中できない子	授業に集中できず、絵を描いたり、えんぴつで遊ぶことが多い。感情の起伏が大きく、友だちに暴力を振るったり、教室を出て行ったりする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>同年齢児に比べ注意集中力の発達が著しく遅れている。</li> <li>同年齢児に比べルールや状況の理解力が劣っている。</li> <li>興味関心に極端な偏りがみられ、それが自分勝手な行動と映る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>できる限り気が散らないような環境作りを心がける。(窓際の席は避ける。机には学習に必要な最小限のものしか置かない。黒板の周りの掲示物もできるだけ簡素にする。)</li> <li>離席行動が激しい場合は、他児に迷惑をかけない範囲で、行動の範囲を「教室にいる」「教室の後にいる」等ゆるやかな指導も取り入れる。</li> <li>実態にあった課題の量と質を調整し、やってできた、という成就感をもたせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>興味を持っている事柄を利用して、課題を達成させる。(絵を描くことに熱中している時に、突然やめさせたりすると、かえって收拾がつかなくなる。そうかといって放任もできない。そこで、教師側の指導目標にそって、子どもと事前に話し合っ、課題達成後に、ご褒美として絵を描くことを容認する。その場合、他児に事前指導したり、保護者の理解を得ることも必要である。)</li> </ul>	
自分を抑えられない子	自分の思うとおりにならなかつたり、物や物を投げたり、暴力を振るったりして、他に当り散らす。	<ul style="list-style-type: none"> <li>感情を上手に抑えられないため、不適切な行動をとる。</li> <li>周囲のものにはやし立てられると、より衝動的な行動をとってしまう。</li> <li>行動の結果を予想したり、見通す力が乏しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>気持ちのコントロール法を学ばせる。(イライラしてきたら深呼吸をする、ゆっくり10まで数える、等々)</li> <li>かっとなって興奮してしまったら、おさまるまで待ち、その後で、場所を変えて穏やかに話しかける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>問題となった行動を必要以上に責めず、まずなだめ、落ち着いたら自分の行動を振り返らせ、問題となる行動に代わる行動を習得させる。</li> <li>周囲の子どもたちの対応でより興奮させてしまうことがないように、学級の雰囲気づくりに努める。</li> <li>日頃の学習活動で、順番を守ったり、結果を予測させたりして、見通す力を育てる。</li> </ul>	

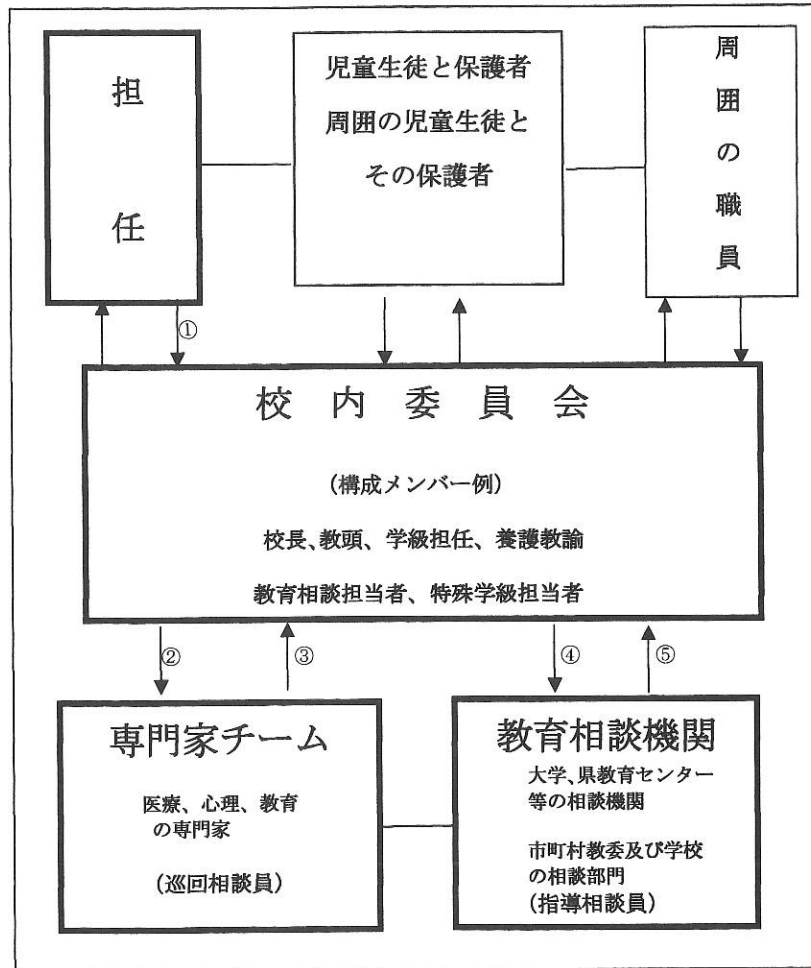
#### 4 校内委員会の役割

学校においては、LDやADHD児等の児童生徒に組織的に対応することが求められます。校内委員会はその役割を担うものであり、中に核となるキーパーソンを置くことが重要です。



5 関係諸機関との連携

LDやADHD児等の支援には外部の機関との連携が不可欠です。下記の図を参考に関係諸機関との連携を深めましょう。



- ①：様式 1 (校内委員会への相談依頼のための個別記録シート) (80 ページ)
- ②：様式 1 (専門家チームへの相談依頼のための個別記録シート) (80 ページ)
- 様式 2 (個別記録シート記入例) (84 ページ)
- ③：様式 3 (専門家チームから学校へ判断等の意見を伝えるシート) (86 ページ)
- ④：様式 4 (指導相談員の派遣依頼) (87 ページ)
- ⑤：資料 1 (相談できる関係諸機関の一覧表) (88 ページ)

この章では、LD、ADHD児等の支援の在り方を、研究協力校及び「学習につまずきのある児童生徒指導支援事業」指導相談員の事例を通して考察する。

1 研究協力校での取り組み

今年度、研究協力校として、寒河江市立寒河江小学校と河北町立河北中学校の2校を委嘱した。それぞれの学校において取組まれた事例を次に報告する。

「LD、ADHD児等への取り組み」

寒河江市立寒河江小学校

1 はじめに

本校では12年度から3年間、学習障害児等への支援のあり方について、研究と研修を重ねてきた。県教育センターや県教育委員会からの支援を仰ぎながら、校内の教育相談委員会での指導の方針を受けて、担任及び学年所属職員がどのように対象児童へ接するべきか等について模索してきた。特に今回は、2名の児童の実践例を述べながら、巡回相談員や専門家チームとの連携について考えてみたい。

2 事例研究

実践事例 1

(1) 対象児 A児 2年男子

(2) 担任の気づき

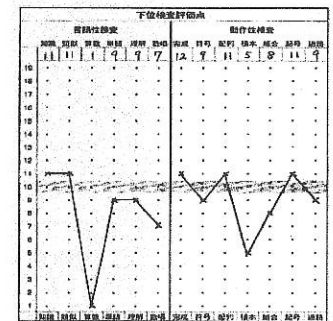
- ① 教室での集団行動や一斉学習には参加せず、教室を離れて学年ホールや図書室で本を読んでいることが多い。
- ② 比較的読みはできるが、書くことと数概念はほとんど身についていない。
- ③ 気に入らないことがあると、物を放り投げたり靴を投げたり、暴力を振るったりして当たるがあった。
- ④ イ列の構音障害があり、ことばの教室に通級している。
- ⑤ 障害児学級の教室に行き、自分から加わっていることがある。
- ⑥ チェックリストでは、社会性の行動特徴で、10項目中5項目についてチェックが見られる。
- ⑦ 特異な困難についての調査表について(平成13年度実施)

【学習態度、生活面】 20 / 47

【聞く、話す、読む、書く】【算数】 10 / 60

【その他の教科、自閉的傾向】 6 / 41

- ⑧ WISC-IIIのプロフィールは右のようになっている。
- ⑨ 今年度4月に医療機関を訪れ診断を仰いだところ、軽いADHDかもしれないということで、薬を処方してもらったが父の反対で服用していない。



(3) 校内委員会でのケースの検討

- ① 6月上旬、現在の実態把握のために担任より資料を提示してもらった。
- ② 7月10日、校内での教育相談委員会を充実させ、指導方針を確認する。
  - ・ 一日の学習計画を立てたノート(パスポート)での一日のスケジュールの確認。
  - ・ できるだけ多くの声掛けを行い、かかわりを深めていく。
  - ・ 手伝いなどを通して、認められる活動を多く仕組む。
  - ・ 学習生活指導補助員の協力を得て個別の指導をはかる。
  - ・ できるだけいい点を認めるような形で保護者との連携をはかる。
- ③ 10月1日、教育相談委員会で、現在の実態についての話し合いを行い、今後の指導方針の確認を行う。同時に巡回相談員の来校の日程と相談内容を話し合う。



#### (4) 巡回相談員との相談

- ① 昨年度2回と今年度は10月28日に、巡回相談員の先生より授業及び生活場面でのA児の様子を実際に観察してもらい、指導のあり方について話をしてもらった。
- ② 今年度は特に、できるだけ普段の生活の実態をみてもらうために、午前中半日間見てもらい、午後担任を含めて話し合いを持った。
- ③ 話し合いの中で、次のような点が指摘された。
  - ・ 幼児期からの人間関係での育ちの欠如がみられる。(父母と、同年齢児と)
  - ・ 思考力の発達段階で、抽象的思考への移行ができていない。
  - ・ 心の居場所の模索をしているのではないか。
  - ・ 家族のかかわりの中で、父親のかかわりが見えてこない。
- ④ 1月10日に、全職員で巡回相談員の先生を招いての研修会を実施した。
  - ・ ADHDに関する一般的理解、行動問題、こだわり行動、パニック等について、本校の2名の児童の行動ともかかわらせながら講話を聞いた。
- ⑤ 1月22日にA児の父親と巡回相談員の先生との面談を行った。(主な骨子)
  - ・ 兄、弟との関係も含めた多様な人間関係の形成が大切である。
  - ・ 劣等感を自信に変えていく必要がある。
  - ・ みんなに追いつくことよりも、やる気をおこさせる。(スポ小などやりたいことがあったらやらせてみる。)
  - ・ A児が好きになれる人をつくっていく。

#### (5) 専門家チームへの相談

- ① 11月に「個別記録シート」を提出し、1月に専門家チームによる話し合いを行った。
- ② 1月8日、専門家チームによる話し合いを行い、2月12日、専門家チームからの報告を受けた。主な骨子として次のような内容であった。
  - ・ 現段階では学習障害か否かの判断はできないが、書く活動や計算にアンバランスが見られるとともに、注意と集中の領域に主な問題があると予想される。
  - ・ 個別学習や小集団学習等の指導形態の工夫、好きな学習からのスタートによる自信と意欲を持たせる指導等を心がける。
  - ・ 「パスポート」を利用するなどして約束事を守る大切さや生活リズムの育成に取り組む。
  - ・ 運動をさせることで、気分の転換と発散をさせる。
  - ・ 今後とも専門機関と連携しながら、継続したカウンセリングの必要がある。
  - ・ 家庭ともさらに十分な連絡を取り合っていく。

#### (6) 校内委員会での具体的な指導の手立てで確認したこと

- ① 単に教室の授業に参加するという形態上の問題にとらわれず、常に何を育てるのかという点を見据えながら接していく。
- ② 心を開かせるという指導方針のもとで、1対1でのかかわりを大切にしながら、お手伝いで褒められると喜ぶという点をうまく生かして、かかわりを深めていく。
- ③ 特殊学級との交流などを通し、本来持っている優しさを育てる。
- ④ 一日の学習計画を立て、計画に従った行動をすることで我慢強さと自立性を育てる。

#### (7) 実際に指導したこと・配慮したこと

- ① パスポートを作り、好きな場所に移動したり、本を読んだり、コンピュータでの学習を行う時に、必ず近くの教員にパスポートを見せるようにした。
- ② 学習生活指導補助員の助けを借りて、個別の算数学習などを行った。
- ③ ことばの教室での言語指導とともに、国語や算数の個別指導を行った。
- ④ 体育のリレーなど、好きな教科の学習を伸ばすように心掛けた。
- ⑤ 保護者との連携で、連絡カードを活用し、できるだけいい点を報告しようと心がけた。
- ⑥ 家庭でCDプレイヤーを利用し、九九の学習に取り組んだ。

#### (8) まとめと課題(◆印は課題)

- ・ 10月ごろまではほとんど教室にいることはなく、図書室で本を読んだり、気が向けば職員室に来て、コンピュータでお絵描きをしていることが多かった。
- ・ 11月2日に行われた文化祭には、おみこしかつぎに参加した。

- ・ 巡回相談員の先生の話聞く中で、A児のつまずきの実態が明確になるとともに、A児の昨年から1年間の育ちを認めていただき、教職員のA児に対する見方が変わってきた。
- ・ これまでは常に母親のみのかかわりだったが、11月中旬ごろに父親がA児の学習の実態を知るに及んで、一緒に学習するようになった。父親からのきびしい指導もあったのだと思うが、この頃から教室で学習する時間が増えてきた。人形劇の感想文を書いたり算数のプリントにも取り組む様になってきた。
- ・ 「学校に俺が行ってどうなる」と言っていた父親に変化が見られ、A児にも大きな変化が見られるようになった。巡回相談員の先生と直接保護者が話し合いを持つことができ、指導の方針が一本化されたように思う。巡回相談員の先生の話を生かしながら、さらに専門家チームとの連携を深めていきたい。
- ◆ 人目を引くためにわざと抜け出したり、指示に従わないこともある。また最近教室にいる時間が少なくなり、安定しない。対応のしかたやかかわり方など新たな工夫の必要性も感じている。
- ◆ 数概念等の学習の遅れをどう指導すればいいか日々悩みながら実践している。
- ◆ 大人とのかかわりと子ども同士のかかわりのバランスとタイミングを見据えた指導の必要性を感じる。

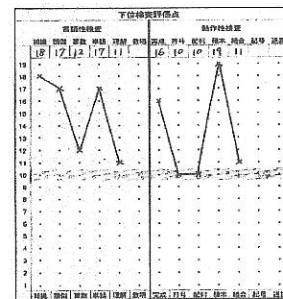
#### 実践事例2

(1) 対象児 B児 4年男子

(2) 担任の気づき

- ① 知識が豊富で、特に理数系の力は他の児童がついていけない程レベルが高い。発言も多く、発想が豊かである。
- ② 一方で技能教科を苦手とし、思うように図工の作品が完成しなかったり、音楽で笛が吹けなかったり、身体が動かせなかったりするとパニック状態になり、物を投げたりする。
- ③ 各種の大会や人数の多い所をきらい、マラソン大会でビリになりそうになるとコースアウトしたり、合唱の途中で抜け出したり、避難訓練で一人だけ全く別の方向に逃げたりして、集団から離れようとするところがある。
- ④ 清掃中に下足箱の上に昇り作業にかかわらない場面も時々ある。
- ⑤ 特異な困難についての調査表について(平成13年実施)
 

【学習態度、生活面】	11 / 47
【聞く、話す、読む、書く】【算数】	0 / 67
【その他の教科、自閉的傾向】	16 / 41
- ⑥ WISC-Ⅲのプロフィールは右のようになっている。
- ⑦ これまで県内の医療機関で診察と相談を仰いでいる。



#### (3) 校内委員会でのケースの検討

- ① 6月上旬、現在の実態把握のために担任より資料を提示してもらった。
- ② 7月10日、校内での教育相談委員会を充実させ、指導方針を確認する。
  - ・ 自分で事態を予想しながら、整理統合して乗り越えられる力を育てる。
  - ・ 他人に危害を加えたり、危険な行動を慎む力を育てる。
  - ・ できるだけいい点を認めるような形での保護者との連携をはかる。
- ③ 10月23日、教育相談委員会で、現在の実態についての話し合いを行い、今後の指導方針の確認を行う。同時に巡回相談員の来校の日程と相談内容を話し合う。
- ④ 10月29日、巡回相談員による観察と相談会を設ける。

#### (4) 巡回相談員との相談

- ① 昨年度2回と今年度は10月28日に、巡回相談員の先生より授業及び生活場面でのB児の様子を実際に観察してもらい、指導のあり方について話をしてもらった。
- ② 今年度は特に、できるだけ普段の生活の実態をみてもらうために、午前中半日間見てもらい、午後担任を含めて話し合いを持った。

- ③ 話し合いの中で、次のような点が指摘された。
- ・ 自分なりのこだわりがあり、ものごとはこうあるべきと考え、内面の順序が乱れるとパニックをおこす。
- ④ 1月に、全職員で巡回相談員を招いての研修会を実施した。
- ・ ADHDに関する一般的理解、行動問題、こだわり行動、パニック等について、本校の2名の児童の行動ともからみあわせながら講話を聞いた。
- (5) 専門家チームへの相談
- ① 11月に「個別記録シート」を提出し、1月に専門家チームによる話し合いを行った。
- ② 1月8日、専門家チームによる話し合いを行い、2月12日、専門家チームからの報告を受けた。主な骨子として次のような内容であった。
- ・ 現段階では学習障害か否かの判断はできないが、著しい個人内差が見られ、こだわりや衝動性で特異な面が見られ、広汎性発達障害の疑いがある。
  - ・ 自分本位などところがあり、対人関係を中心にした社会性の欠如が見られる。
  - ・ 自分の行動、その時の気持ちを本人の言葉で整理させていく。
  - ・ パニックの予測とそれを乗り越える支援を考えていく。
  - ・ 専門機関への定期的な受診とカウンセリングが必要である。
- (6) 校内委員会での具体的な指導の手立ての確認と実際の指導
- ① 一日の学習計画や日程を事前にきちんと連絡し、できるだけパニックの起こりにくい状況をつくる。
- ② 行事等の出番に対しては、繰り返しの練習を通し、自分の中で納得できるよう徐々に慣れさせる。
- ③ 学習中の自由発言に対しては、時々認めながらもいちいち反応することはせず、人に迷惑をかけない限り見過ごす。
- ④ こだわりの構造を敵視したり否定的に見たりしないで、ある程度受け入れる。
- ⑤ 他人を傷つけたり危険な状態になったときは、毅然とした態度で論ずる。
- ⑥ パニックに陥った時は、担任がそばに寄り添いじっくりと話を聞き、心の落ち着きを待つ。
- ⑦ 保護者との連絡は、実際に起こした行動を知らせながら、その時の対処の仕方を話し合っていく。
- (7) まとめと課題（◆印は課題）
- ・ パニックに陥らないように事前の指導と準備を心がけていたので、回数は減っていると思われる。また、パニックになった時の対応についても担任を中心にわかりかけてきた。
  - ・ 保護者との連絡で、家族でも対応のしかたを一緒に考えていきたいという方向に向かってきており、専門機関との連携も図れるようになってきた。
  - ・ 専門家チームのアドバイスも含めて巡回相談員の先生の話聞く中で、B児の内面やこだわりの実態が見えるようになり、対処のしかたについても方向性が見えてきた。
  - ◆ まだ技能教科においては、自分のめざすものとのギャップが大きく、途中でやめてしまうことも多く、対応に苦慮している。
  - ◆ 担任との関わりが良好に作用しているが、担任以外の教職員の関わりと対応の方法についても検討を加えていかなければならない。
- 3 おわりに
- 3年間の実践を通して、校内の委員会の立ち上げとともに、担任一人が悩むような事態に陥ることなく、学校全体として見守る体制ができたことが大きな力になっている。また、巡回相談員をはじめ専門の先生方と連携をとるなかで、とかく児童を否定的に見がちな視点が改められ、多角的で長期の展望に立った見方ができるようになっている。専門家チームに相談できるという支援体制が学校にとって大きな安心にもなっている。是非今後ともに続けていただきたいシステムである。
- ただ、家族との連携という点において、担任や養護教諭が連絡をとるということは勿論大切なことではあるが、担任や養護教諭とは違った立場の専門的な第三者的な相談者がいれば、ある意味で相談しやすい雰囲気もできるのではないかと感じることも多かった。
- この支援体制の成果を生かしながら、是非発展させていきたいと考えている。

- 1 はじめに
- 最近の教育相談活動の中で、不登校や問題行動等の背景に、LD、ADHD児の存在を強く感じる。本校では、このような「特別な支援を必要とする子どもたち」をどう支援していくかについて研修を重ね、校内指導体制を組織して、外部の専門機関と連携を取りながら指導にあたっている。

- 2 つまずきの様子
- (1) 生育等
- 小さい時分から粗暴な行為があり、そのたびに後始末をしてきたことで、かなり親も手を焼いていた様子。
- (2) 小学校時代の様子
- 集中力が不足。知識はあるが、努力不足のため能力を生かしきれていない。基本的な生活習慣が身に付いていない。集団の前で叱ると逆効果。絵が好きでよく描いていた。落ち着きがない。家庭内暴力あり。粗暴な言動が多く、気の弱い子や低学年の子に暴力をふるう。良さを認めると得意満面となる。
- (3) 中学校の授業の様子
- 中学入学当初から、授業中は落ち着きがなく、突発的に発言してしまうことが多く見られ、他の生徒たちもじつくり授業に取り組みなくなることがあったので、教科担任全員でよく観察してみることにした。
- 教科担任11名が県教育センター作成の調査票により観察した結果。
- 『I 授業場面』で、全17項目中、半数以上の教師が感じていたことは以下の9項目である。

- ②席に座っていても落ち着きのない行動が目立つ
- ③非常によくしゃべる
- ⑤注意を持続して課題に取り組むことが難しい
- ⑥新しいもの、難しそうなものだと初めから学習や活動に取り組もうとしない。
- ⑨他児にちょっかいを出すことがとても多い
- ⑩質問を最後まで聞かない内に答えを言うことがある
- ⑫いつも教師の注意をひこうとする
- ⑬指示に従うことができない
- ⑭教師の働きかけに対して口ごたえが多い

- (4) 中学校の生活の様子
- 担任等が県教育センター作成の調査票により観察した結果。
- 『II 休み時間帯』で、全8項目中、教師が感じていたことは以下の5項目である。

- ④相手の嫌がることをしたり、言ったりすることが多い。
- ⑤乱暴である
- ⑥けんかが多い
- ⑦他人の会話に割り込むことがよくある
- ⑧仲間はずれやいじめの対象になりやすい

- 『III 学校生活全般』で、全21項目中、教師が感じていたことは以下の6項目である。

- ①忘れ物が極端に多い
- ③整理整頓が苦手で、机やロッカーの中などがいつも乱雑である。
- ④あとさきかまわず行動することがよくある

- ⑭よくものをなくしたり壊したりする  
⑮平気で危険なことをする ⑯感情のコントロールがうまくできない

『学習態度、生活面の特異な困難についての調査票』の結果

総合集計 20/46

教研式学年別知能検査 ISS 62

- 3 つまづきをどう受け止めるか
- ・幼児期から落ち着きがなく、物事に集中できない様子は、中学校に入学してからも続いている。これは本人の意識とか努力だけでは克服できないのではないか。
  - ・家族や友人とのトラブルが続く、自己イメージが悪くなり、2次の障害を起こしているのではないか。
  - ・しつけや学校教育だけの問題とせず、医療の手も借りながら指導する必要があるのではないか。
- 4 どんな力を育てるか
- ・一時的に薬の力も借りて、少しでも落ち着いて、集中できる環境を作り、本人にやればできるという希望を持たせる。
  - ・気持ちのコントロール法を学ばせ、トラブルを少なくし、心を開いて、安心して友達と生活できるようにしながら、他人と信じ合える気持ちを育てる。
- 5 具体的な問題行動と指導したこと(◎)
- 4月 身体計測後、Aと喧嘩になり、はさみを取り出してむかう。  
◎プロジェクトチームを組む。小学校と連絡を取る。
- 6月 BとCが喧嘩をしていたところに来て、Dにパンチを入れた。
- 6月 E子から軽く注意されたのに対し、蹴りを入れる。  
◎ADHDが疑われるので、教科担任11人に授業場面の調査票に基づいて観察してもらう。  
担任に休み時間と生活全般の調査票に基づいて観察してもらう。  
◎母親に來校してもらい、教育相談主任と学年主任、担任が話し合う。  
・小さいときから手を焼いていた、言い聞かせてもわからないので、体で覚えさせようとしていた。  
・学校での様子を確認し、県教委作成のリーフレットを母にも見てもらい、ADHDの傾向があることを伝える。  
・医療機関での受診を勧めたところ、精神科でなく、土曜日にも診察する所を紹介してほしいという要望があった。
- 7月 ◎巡回相談員とも相談し、小児科医院を紹介するが、忙しいことを理由になかなか受診してもらえないので、学校側で予約を取り、一緒に行ってもらうことにした。
- 7月 Fとトラブルを起こし、コンパスを持って追いかける。  
◎教育相談主任による本人との話し合い。  
・最初は目をつり上げて威嚇する姿も見られたが、次第に話ができるようになった。  
・「小学校時代は刃物を持たなくても、大声を出せば相手が逃げた。」  
・いつもトラブルを起こしてしまう自分がいやだ。「もうだめだ。」  
・母からは病院に行くことは聞いていたが、詳しくは聞いていなかった。  
・病院のことを話し、一緒に行こうと言ったら喜んで帰った。
- 7月 ◎本人、母が医療機関を受診。教育相談主任が付きそ。  
・ADHDの診断。投薬を受ける。  
・本人も母も治療を継続する気になってくれた。  
授業中居眠りをするところがあるが、友達とのトラブルは無くなった。
- 8月 Gとトラブル。その日は服薬を忘れたとのこと。
- 10月 Hから頭をたたかれたが、本人は涙を流しながら我慢し、攻撃しなかった。  
◎担任、主任がほめる。母親にも連絡。

11月 清掃中ベランダにたまっていた水をIにかけてトラブル。

◎教育相談主任が指導する。

- ・最初から反省の気持ちが見えた。
- ・「服薬を忘れてしまった。」
- ・「自分でも小学校の頃より我慢できるようになったような気がする。」
- ・「これからも成長できるような気がする。」と自分自身で振り返ることができるようになった。

## 6 配慮したこと

### (1) 個別的な配慮

- ・学級担任と教科担任による調査票を使つての行動観察
- ・教育相談主任による本人への教育相談
- ・教育相談主任による保護者への教育相談
- ・LD等校内委員会での相談と判断
- ・プロジェクトチームを組んでの組織的対応
- ・医療機関による治療
- ・学年担任及び教科担任によるADHDの研修会の実施
- ・TTによる指導(数学、英語、理科)
- ・教室以外の居場所の確保(保健室)
- ・座席を教師の近くに固定
- ・係り活動は給食時のあいさつ係に固定

### (2) 学級内での他の生徒への指導

- ・本人への理解と適切な関わり方を指導

### (3) 巡回相談員との連携

- ・担任、教科担任、教育相談主任それぞれの指導のあり方や対応の仕方について指導助言をもらう。

## 7 指導の経過と残された課題

- ・入学当初は、「自分を守るため」といって刃物を持つ行為があったが、ADHDへの治療行為と学校での対応により、危険な行為はなくなった。
- ・間違つた行為をしてしまった時は、素直に反省し、教師の指導も受け入れるようになった。
- ・自分を理解しようとし始め、不安なときは、教師に助けを求めようようになった。
- ・将来に希望がもてるようになりつつある。
- ・教科によっては、これまでの学習の不足もあり、積極的に取り組めないところもある。それに対する個別の学習プログラムの検討がこれからの課題である。

## 8 指導で工夫すべきポイント

### (1) 担任による正しい理解をはかる。

- ・LD児、ADHD児等の学習や行動面の指導のしにくさの気付きを大切にす。
- ・一人で悩まないでまわりの職員に相談する。(教育相談主任へ)
- ・調査票を活用して大まかな実態を把握する。

### (2) 学校全体で組織的に対応する。

- ・LD等校内委員会を組織する。
- ・全教職員が共通理解を持って、指導にあたるように、研修を深める。
- ・校内委員会を実質的に動かすキーパーソン(教育相談主任)を決め、その人を中心に担任を支援する。

### (3) 本人・保護者を精神的に支える。

- ・「がんばってきたんだけど損することが多かったんだね」等の言葉掛けにより、本人や保護者の心を開き、教師の言葉の受け入れをはかる。
- ・うまくいったときは本人を褒めるのはもちろん、保護者にも伝えて、一緒に喜び合う。



## 2 「学習につまずきのある児童生徒指導支援事業」でかかわった事例報告

県教育委員会は、「学習につまずきのある児童生徒指導支援事業」を行っている。指導相談員はその事業の推進のために委嘱された県内各地域にいる教員である。県教育センターで長期研修生としてLD、ADHD児等の支援の在り方について研修を修めた教員を中心に現在9名が支援活動を行っている。

今回はその中から下記の7名が取り組んだ事例を以下に報告します。なお、報告書の掲載順はランダムです。

氏名	所属
金子 弘	山形市立第三小学校
小田中 善勝	天童市立天童北部小学校
佐藤 一三	新庄市立新庄小学校
白石 侯明	米沢市立興譲小学校
中村 守	鶴岡市立朝陽第四小学校
富樫 桂子	楡引町立楡引中学校
伊藤 保子	山形県立山形養護学校

### 報告1 ADHD児に対しての学校の支援システムの在り方

#### 1 事例の概要

- 通常小学級の学籍の低学年2名、6年生1名（いずれも男子）が、「多動」なために教室で座って授業を受けられないことが多い、ということで相談を受ける。
- 学校において、午前中2回の観察をさせてもらいながら、実態把握を行った。
  - 低学年2名は、授業を抜け出すことはあるものの、概ね教室内で授業に参加している。それぞれ子どもが活躍できる場面を設定したりしている現在の指導の継続を勧めた。
  - 6年生の児童は、1～4年生までは何とか教室の中において授業を受けていたが、5年生のときに環境が替わって、徐々に保健室登校となった。自分の意にそぐわない時はパニック状態で抵抗するため、なかなか手を出せず、保健室から自分の教室に行くこともあるようだが、校内を徘徊したりすることもあった。
- 6年生のA君に関しての状況を理解してもらうため、「ADHDの特徴の理解とその対応」に関しての研修会を行った。  
本事例では、そこから得た「学校の中での支援の在り方や課題」などについて考察を行った。

#### 2 実態把握

A君の実態把握は、次のように行った。

- 授業中、休み時間の行動観察  
自分の興味ある学習には、おとなしく参加するが、そうでないときはパニック的な情緒不安の様子を見せ、教員の関わりを拒否している。  
低学年の「多動な2名」の児童に関心があり、口うるさく注意したりして関わろうとする。本人には悪気がなく、下級生を注意しようとしているのだが、きつく注意をするといった言動で一方的な関わり方のために周囲の人からは、いじめているように見えるときもある。
- 心理検査（WISC-III）の実施
  - 知的水準は「平均の下」の範囲である。
  - 言語性IQと動作性IQの差は28で、言語性IQと動作性IQを比べると言語性能力が動作性能力よりも優位の結果が出た。
  - 下位検査からは、聴覚的な短期記憶が良好であること、家庭環境や学校での学習の成果が出ている結果がでた反面、日常的問題解決と社会的なルールなどについての質問では、聞かれている意図が理解できずに答えられない傾向があり、学校生活でやや不適応の状況にあることとも関連があるようだ。

- 担任や教育相談担当の先生からの聞き取り
  - 医師からはADHDと診断され、服薬もしている（保護者からの情報）。
  - 気が向いたときは教室にも入るが、その他は、情緒的に不安定な言動を見せたり、落ち着いてはいるが学校内を徘徊したりしている。

以上のことから、A君の大まかな実態として得られたことは次のようなことである。

- ①学習のような一般的な知識を一問一答で答えることは、本児の知的能力からすれば容易なことであり、言語性の検査では高得点をあげることができた。
- ②しかし、日常生活の中でのコミュニケーションを伴うような「日常的問題解決」や「社会的なルール」などは、一般知識を得ることよりはるかに複雑でわずらわしいことである。  
A君が、下級生の特定の子に一方的な指示・叱責のみのコミュニケーションをとろうとしていたり、嫌なことには泣きわめいて拒否するなどの言動が本児のコミュニケーションレベルの幼さを表している。
- ③A君が同年齢の集団生活を避ける原因は、前述のようなコミュニケーション能力の不足に起因することが考えられ、今後、集団の中に帰属できるようなソーシャルスキルの指導と周囲の理解が望まれる。

#### 3 指導方針

今現在6年生のA君には、小学校生活は残り数ヶ月しかないことを考え、次のような指導方針を考えた。

##### 卒業までに学校としてA君にどのようなことができるのか。

- ・学習の時間に「その教科の価値・目標の達成」の前に、望ましい行動の習得に重点を置く。（但し、A君の状態像の変化によって、その教科の価値と望ましい行動の習得の割合は異なってくる。）
- ・中学校への申し送りはどのように行うのか。  
得意なこと、苦手なこと、サポートはどのように実施したのか。

#### 4 実際の手立て

具体的手立てを考える材料として、以下のようなことを考慮する必要がある。

- (1) A君の得意なこと、好きなことは何なのか  
それらを用いて、A君とコミュニケーションを図っていく。
- (2) A君とコミュニケーションを取れるのは誰なのか？  
誰が取るべきなのか。担任はもちろんだが、学校内での理解推進役や保護者との連携を行えるコーディネーター役のできる人が関わっていった方がスムーズにできる。
- (3) 保護者との連携も視野に入れる。  
ADHDに関しての知識も豊富な保護者と連携していくことは重要なことである。  
家族という時は落ちついて過ごしているといった情報もある。学校との違いは何なのかを探るためには情報交換が是非必要である。

A君の「信頼と尊敬」を得るためには、以上の3点が是非必要である。

以上のことができた上で、次に「学習習慣の確立」を考えていく。

- (4) A君が興味関心のあることから学習していく。  
集中できる時間にもよるが、短時間でできることをいくつか組み合わせる。  
休憩時間までに「見通し」が立つような工夫も必要である。
- (5) 集会や行事の時間の遅れに対する不安への対応も考えておく。  
集会等で予定時間を過ぎてしまったときのことを考えておく。  
A君自身が何分までなら許せるのか、砂時計やタイマーなどを用いて時間感覚を育てていく。  
予定の時間を過ぎてしまった時には、黙ってその場を離れて次の行動に取り掛かってもいいことを事前に打ち合わせておくなどの工夫をすることも重要である。  
以上のことをふまえて「ADHDの基本的な理解について」の研修会を行った。

## 5 その後の経過と今後の課題

指導相談員として自校でも担任を持ちながら、他校の相談活動に関わったが、やはり自ずと限界があり継続しての十分な相談活動は実施できなかった。

しかし、その後のA君の様子としては「パソコン」や「作業を伴う活動」に興味を持ち、積極的に活動へ参加することができた。また、保護者も学校との話し合いやA君の学校での様子を考え合わせ、進路の選択肢には通常学級の他に特殊学級も入れている、とのことであった。

前述のA君を通して、以下のような学校における課題が浮かび上がってきた。

### (1) 障害の基本的な知識を学ぶ。

LD・ADHDにどう接するかについて、基本的な型を学ぶ必要がある。

「ADHDは、本人の努力不足や家庭のしつけが原因ではありません。脳内の神経伝達物質に関する何らかの障害があって生じますので、その基本的な理解を深めることが支援のスタートです。」 ※『ADHDのサポートガイド』（明治図書、森孝一著）より

ADHDが障害のひとつであるということを受け止めて接する必要があることを理解する。

医師が「熟があるから風邪」と決め付けて診断・治療をすることがないと同じように、判断や指導について必要なより多くの基礎知識をもつことは必須である。単なるわがままと捉えるのか、障害からきている言動なのかを見極められる情報・基礎知識を持つことが、各学校に求められている。

### (2) 指導法を研修する。

ADHDであれば、「ワーキングメモリの不足」がキーワードとなってくる。それに対処するには、「短い説明で短時間でできることをさせる」「望ましい状態をほめることで継続させる」「一緒に作業する」などの基本的な指導法が浮かび上がってくる。「その子だけに特別扱いはできない」という教員がいるが、特別支援教育の指導法の中には通常の教室にいる子どもにも実は有効な方法であることが多い。そして、これらのことを踏まえた上で教材について考えていくことが重要である。

### (3) 学校+医師の専門的組織の設立

子どもの可能性をより引き出すには、専門的知識をもった医師の助言と家庭の連携が不可欠である。それらの情報を統括しながら方針を示していく「校内委員会」のような組織が必要とされている。そして、その委員会を機能的に進めるシステム、例えばコーディネーターのような役割ができる管理職、教育相談担当、生徒指導担当が必要とされてきている。

## 6 終わりに

今後、この分野の研究が進むにつれて情報はますます多くなっていくことに加え、保護者がこの分野に関して今まで以上に興味・知識を持っていくことが予想される。学校がそれらの流れに比べて、立ち遅れないように、新しい「特別教育の支援システム」作りが求められてきている。

## 報告2

### LD、ADHD児等に対する支援体制作り

#### 1 はじめに

昨年度、「学習につまずきのある児童生徒指導支援事業」（以下、「支援事業」と略）の指導相談員の委嘱を受け、今年度が2年目になる。昨年度は、手探りの中での実践であったが、今年度は昨年の反省をもとに、できる限り継続的な相談につながっていくように心がけた。また、支援事業そのものも少しずつ知られてきたこともあり、研修会よりも具体的な相談が増えてきた。この報告では、様々な相談事例をまとめてみたいと思う。

#### 2 今年度の実践

##### (1) 配布資料の作成にあたって

今年度の資料を作成するにあたって、昨年度の資料に付け加えて、次のような点に重点を置き作成した。

- ・「障害がある、ないということはどういうことか。」という視点から、線引きして分けることが大切なのではないこと。ある、なしの線引きできないこと。また、子どもの発達全体をみることの大切さを理解してもらえるようにした。
- ・LDやADHDについて理解することは、LDやADHDと診断されている児童だけでなく、全ての児童の学習面、生活面の指導にも、とても役に立つということを強調した。
- ・山形県教育センター研究中間報告書（2年次）「LD児・ADHD児等の支援の在り方についての研究」に示されている「LD児・ADHD児等の支援体制全図」をのせ、各学校における体制作りが重要であることを理解してもらえるようにした。

また、研修会後によく出される次のような質問に対しては、あらかじめ資料を準備しておいた。

- ①「LDやADHDについてはだいたい理解できたが、受け持っている子は障害か、それとも、ただのわがままか。」
- ②「～の場合には、いろいろな問題行動は、家庭のしつけや対人関係（環境）などが問題なのではないか。」
- ③「保護者に医療機関を紹介し、早く診断を受けた方がいいのではないか…。」
- ④「ADHDと思われる児童に、薬をすすめてみたいのだが…。」
- ⑤「LDやADHDと診断されていても、大人になると治るといふ事例を聞いたことがあるのだが本当か。」

##### (2) 各学校を訪問するにあたって

支援事業に関わって、依頼があった場合は、できる限り担任または教育相談担当者として打ち合わせをするようにした。

- ・気になっている児童の様子について、余裕があれば資料を作成しておいてもらう。
- ・授業参観の仕方について、子ども達に対する配慮として、一人の児童を見に来たのではなく、みんなの勉強の様子を見に来たことを言っておいてもらう。
- ・研修会を行う場合には、一般的なことだけでなく、参観した児童の様子にふれながら進めるようにする。
- ・時間の許す限り、担任、同じ学年の先生、教育相談担当者そして校長先生、教頭先生と今後の方向性について話し合うようにする。
- ・訪問した後の経過や様子について、電話などで情報を聞き、継続的にフォローできるようにする。場合によっては、保護者との相談も行う。

### (3) 支援事業における相談事例について

本校では、在籍児童の指導のみならず、地域の要請に応じて、教育相談を行っているが、支援事業の広がりと共に相談も増えてきている。また、相談も小学校だけでなく、多方面からくるようになってきた。また、保護者の要望がある場合、本校に来てもらい定期的・継続的な指導を行っている。

担任の先生との話し合いでは、特に次の視点を大切に考えているようにした。

- \*指導方法を変更する必要があるかどうか。必要であればどうしていくか。
- \*小グループや個別の指導が必要であるかどうか。その体制作りは可能か。

#### 事例①A校（研修会をきっかけにして、保護者との教育相談、児童の指導に関わった例）

##### ア、主な本人の様子

- ・興味のある学習（漢字や計算）には取り組むが、興味がなくなったり、自分のしたいことがあったりすると、席を離れていなくなってしまう。全校集会などの時には、何か物をさわっていないと気がすまない。
- ・周りの友達に、学習に関係のないことを話しかけたり、ちょっかいをかけたりする。話を聞いていないので課題をやりとげることができないことがある。

↓ <学校の紹介で保護者と連絡をとり、教育相談を行うことになった。>

##### イ、保護者との話し合いより

- ・親としての関わり方が悪かったのではないかという気持ちを持っていたので、決してしつけや関わりが悪かったのではなく、自分でうまくコントロールできなかった状態だったのではないかとこのことを理解してもらった。また、そのことを他の家族にも伝えてもらうようにした。
- ・「学校ではなかなか課題をやりとげることができない。家でも宿題をさせるには何度も声がけしなければならない。」など保護者として気になっていることがいろいろあった。そこで、まず、保護者が日常的に関わる機会の多い宿題についての取り組みせ方について、具体的な手立てを話し合った。

↓ <保護者の希望もあり、教育相談を継続することになった。>

##### ウ、その後の様子

- ・学校と保護者と話し合ったことについて連絡をとった。現在は、学級の支援体制として教務主任の先生などあいている時間を見つけてT Tで入ってくれるようになった。T Tの先生がいる時は、離席しないで学習に取り組んでいる。
- ・保護者の意識も高まり、時間を見つけて子どもの様子を学校に見に行ったり、学習に取り組めるように側でサポートしたりするようになった。教育相談も継続しているので、その都度悩んでいることを出してもらい、一つずつ手立てを考えるようにしている。

##### エ、その他（課題等）

- ・T Tでつかない場合でも課題に取り組めるようになるために、セルフコントロールする力をいかにして育てていくか。
- ・興味のある漢字や計算以外の学習について、つまずき（文章の読み、内容理解など）もあるようなので実態を把握し、今後の手立てについて検討していく。

#### 事例②B校（授業を参観し、担任や関係する先生方と、対応について話し合った例～小学校～）

##### ア、主な本人の様子

- ・学習に対する意欲は見られるが、話を聞いていないことがあり、課題をやりとげることができない。また、聞いていても、しばらくしてから答えようとするので、学習場面に合わない発言になってしまう。先生に当ててもらいたいために、席を離れ前に行くので授業の流れが切れてしまうこともある。以前は当ててもらえないとどこかに行こうとすることも見られたが、今はほとんどなくなっている。
- ・宿題の漢字をノートに写す場面では、いつまでもノートを出さず、みんなが終わる頃に友達から教えてもらい、写し始める。写し始めた後も、とぎれとぎれになって、声がけされることが増えてしまう。

↓

##### イ、先生方との話し合いより

- ・本児が席を離れて担任の先生のところに来る度に、授業の流れがとぎれ他の子ども達にも影響している様子がうかがえるので、座席の位置を工夫していくとともに、席を離れにくくするために席の両側に友達に座るようにするなど試していったらどうか。
- ・指示が理解できていないことがあるため、指示は短く分かりやすく、また本児とアイコンタクトをとった後に話すなどの工夫をする。指示を簡潔にすることは、本児のためにもなるが、クラス全体のためにもなっていくと思われる。
- ・漢字の宿題など、「自分から気付いて写さないと、最後は自分が困る」というとらえ方ではなく、写しやすような手立てをとり、達成させていくことで自分からやろうという意欲を育てていった方が効果的。また、達成することで学習の様子をとらえ気付け力も育つてくると思われる。

↓

##### ウ、その後の様子

- ・席替えをして黒板に近いところにし、また両脇に友達がいるので席を離れて前にも来なくなった。両脇の友達には、何でもしてあげるのではなく、「今、何をしているのか。」ということに気付かせてあげるような声がけをしてもらうように話している。本児も今の席の位置が気に入って、「3学期もここがいい。」と自分から言い、同じ場所になった。話の聞き方もよくなっている。
- ・学習において達成できたという満足感が、生活全般に好影響を与え、集団登校や下校では、家庭に依存している部分があったのが、一人でできるようになってきた。また、家庭での学習の取り組みも意欲的になってきている。

↓

##### エ、その他（課題等）

- ・現在は、とても落ち着いており、担任の先生との一斉学習も十分にできるので、今後とも情報交換を密にし、対応について話し合っていくことができればと考えている。

#### 事例③C校（授業を参観し、担任や関係する先生方と、対応について話し合った例～中学校～）

##### ア、主な本人の様子→事前に保護者からの協力もあり、様々な情報を得た後に授業参観。

- ・一斉場面の指示では理解することができないことがあるため、ノートをとったりプリントを書かないままで終わってしまうことが多い。そのため結果的に「分からない」「できない」というようになってしまい、「このままで高校に行けるのだろうか。」という不安も強くなり、自己評価が下がってしまっている。
- ・プリントを持ち帰らないために宿題ができなかったり、連絡された持ち物が分からなくて準備できなかったりすることがある。

↓

##### イ、先生方との話し合いより

- ・興味や自信のある学習もあり、また、授業中個別に声がけされるとすることが分かって取り組めることもあるので、机間支援の時に、意識的に声をかけていく。
- ・宿題のプリントを持ち帰らせたり、持ち物のメモをとらせたりすることは、本人のプライドもあり声がけの仕方が難しいということがあるので、全体に確認するような言い方をすることで、個別の声がけをするなどの配慮も必要ではないか。
- ・進路に対する不安があるので、これからの進路指導が大切であり、学習意欲にも関わってくると思われる。

↓

##### ウ、その後の様子

- ・本人は、先生達のことばがけが変わってきていると感じており、自分が得意としている学習で結果を出し自信を持つことができた。しかし、ちょっとしたことで「やっぱりだめかな。」というような気持ちになることもまだ見られる。
- ・進路に関しては、話し合いの機会もあり意欲も見られたが、あせりもまだ残っている。

↓

### A君が楽しく中学校生活をおくるために

— はじめに —

A君が通う中学校が、“学習障害”と診断された生徒を受け入れるのは初めてである。A君を受け入れるにあたっては、少しでも気持ちを落ち着けて学習や生活に取り組みやすいようにとの配慮から、昨年度末に在籍小学校・教育委員会・受け入れ中学校との連絡会を持った。また、今年度始めには、時間をとって生徒理解の研修会を行った。

しかし、A君が実際に入学して学習がはじまると、教職員は、学習障害の症状とそこから派生する様々な問題に直面することとなった。中学校では教科担任制をとっているため、問題は担任だけのものではなく、教科担任・部活動顧問・委員会活動担当・養護教諭等、かかわったすべての教職員のものであった。

もともと大きな中学校ではない。一つの出来事は全教職員の関心事になり得る。A君の入学からほぼ一年が経過するが、現在は同学年の生徒や教職員全員でA君を見守っている状況である。

この報告は、通常の中学校で、教職員が協力して学習障害児のサポートを行った事例である。

#### 1 A君の状況

##### (1) 学習の状況

中学1年生で、通常の学級に在籍する男子。知的には正常値に位置し、教科やその領域毎の能力の差が大きいのが特徴である。

同学年の生徒より言葉の知識が豊富で、漢字も読むだけならかなり難しいものでも読むことができる。文章の音読が得意で、大抵の文章は読み間違いがない。また、教師に自分の気持ちを言葉で伝えることもできる。

しかし、書く領域になると落ち込みが激しく、判読しにくい乱雑な文字を書いたり、促音や拗音を省略して書いたりする。

記憶力に優れ、電車の時刻表に強い関心を示して時刻や電車の名前を記憶している。その一方で、数学的な思考は苦手で、図形の構成要素間の関係を理解したり、表やグラフから数量間の関係を読みとったりする能力は極端に劣る。また、+・-・×・÷を組み合わせた複雑な操作を要する計算も苦手である。

今年度教研式知能検査では、「理解力」「記憶力」の項が5段階評価で4の段階であった。反面、物事を筋道立てて考える論理的思考力は1段階である。学力検査では、国語・社会・理科が3段階なのに対し、数学の得点が低く、1段階・アンダーアチーバーという結果が出ている。

国語・社会は得意教科で、授業中に挙手をして発表することも多く、授業に活気を与えてくれる存在になっている。

<書字の状況>～正月休みの課題から～

① 仮名遣い……線a・dを現代仮名遣いに直してすべてひらがなで書きなさい。

② 題名……線①「おぼえて」の意味を全学年内で書きなさい。

③ 内容……線②「二三日ばかり、見歩くとありますが、その理由を述べている言葉を古文の文章の中から書き出ささい。

④ 動作①……線③「水をくみ歩く」④「船より下りて」の主語をそれぞれから書きなさい。

ア かぐや姫  
イ 天人の身をかりをした女性  
ウ くももの星

⑤ 会話文……この文章には「」のついでにない会話文があります。その一文を「中」の文章中から書き出ささい。

振子をする。(おんぼり)

大きさが違う。(ちがう)

ダムが決壊する。(たむがくわい)

詳しい説明書。(くわんせつ)

根拠を示す。(こたへ)

こがしが吹く。(こがし)

帽子をかぶる。(ぼうし)

大雪に襲われる。(おとろ)

⑥ 漢字……線a・dを現代仮名遣いに直してすべてひらがなで書きなさい。

なまはら  
うめし  
うめし

#### エ、その他(課題等)

- この事例に関しては、進路のことも関係してくるので、学校だけでなく、保護者とも情報交換する機会を持ち、学校と保護者との調整など少しでも役に立てればと思っている。
- 最終的には、本人の学力の充実を図っていくことが、自己評価を高める上でも大切なキーポイントになってくると思われる。

#### 3 事例を通して

これらの事例を通して考えたことは、とても困って支援事業に相談してくる場合が多いので、話し合いによって、何らかの方向性が少しでも見えてくるようにしたいということである。そのために先生方や保護者に伝えたポイントは、次の2つにまとまってきたように思う。

- することを示すこと (何をするのか簡潔に伝えること)
- 達成させること (達成できる段階からスタートする)  
(達成したという結果を見せる)  
(結果を本人にフィードバックし、実感させる)

特に何かを目標として一つひとつ達成させていくことが、お互いの信頼関係(担任と子ども、担任と保護者、支援相談員と担任・保護者)につながり、継続的な支援につながっていくのだと実感している。

また、支援の体制作りについては、次のようないくつかのプランを示し、それぞれの学校・家庭(特に学校)で、できるものを考えてもらえればと思っている。

- 担任が中心となり、クラスの中で特別な支援を行っていく。
  - 時間のある先生が個別について指導する。(1対1、またはTT)
  - 特殊学級の担任の先生と連携して指導にあたる。
  - 学年が複数学級である場合、合同で教科学習を行い、役割分担をして指導にあたる。
- (例) A先生…一斉指導でも十分に学習についていけない子ども達の指導  
B先生…具体物などを使用しながら学習することが必要な子ども達の指導  
C先生…小集団または個別の対応が必要な子ども達の指導

これらの体制作りに関わっての一番の課題は、「その体制を一時的なものにならないように、いかにして継続できるものを考えていくか。」ということだと考える。また、体制が整ったら、保護者に対してもきちんと説明がなされればベストだと思う。

#### 4 おわりに

ここにのせている事例の子ども達の様子や話し合いの内容はほんの一部であるが、振り返ってみると、はたして十分な支援ができたのだろうかと思わせられる。しかし、「子どもの見方が変わった。」「子どもとの関わり方が分かってきた。」等の感想をいただくと、これからもできることをやっていかなければという思いは強くなってきたように思う。

また、今年度は、支援事業をきっかけとして広がりが見られ、幼稚園や学童の研修会に参加させてもらったり、親の集まりに参加させてもらったりして、いろいろな意見を聞くことができた。地区の教育研究発表会では、支援事業に関わった経過報告をさせてもらったが、110名にも及ぶ先生方に参加していただき、LDやADHDに対する関心の高さをうかがうことができた。

今後とも支援事業が中心となって、LDやADHD児等の支援に関わって、連携やネットワーク作りが進んでいけばと思っている。



## (2) 生活の様子

明るく人なつこい性格である。だれにでも話しかけ、だれとでも会話ができる。

部活動は美術部に所属し、うまくできないことも多いが、部員と仲良く制作に取り組んでいる。

整理整頓が苦手、ロッカーの中や机の中はいつも乱雑。授業で必要なものもすぐには取り出せない状況である。当然忘れ物や物の紛失も多い。

細かい手指の動きが必要な活動は苦手である。ボタンかけ、ひも結び等はうまくできないので、服装もだらしなくなりがちである。しかし、本人はいつこうに気にならない。着替えに時間がかかるため、体育の後は授業に遅れることもしばしばである。

身体のバランスが悪く、階段でつまずくこともよくある。走るが好きではないので、体育の授業は見学が多い。

他生徒とのかかわりの中で、嫌なことを言われることもあるようだが、よほどのことがないかぎり落ち込まないたくましさを持っている。何かあっても、先生方と会話をすることで精神的な安定が保たれている様子が見られる。

週1回医療機関において作業療法士による手指の訓練を受けている。

## (3) 家庭の考え

A君が小学3年生の時にLDと診断されたことから、当時、家族はA君への個別指導を望んだようである。しかし、個別指導がA君自身のストレスとなった様子がみられたことから、現在は、みんなと一緒に学習や生活ができる環境を望んでいるようだ。

## 2 つまずきの受け止めと育てたい力の設定

A君を観察してみると、言語性は比較的良好なのに比べて、空間的な情報処理を必要とする課題への取り組みは極端に劣る。中学校の生活においては、ノートを取ることが大きな学習活動になる。空間的な情報処理が苦手なA君には板書を写すことが大変なエネルギーを要する活動になる。事実、ノートは、ほとんどの場合最初の1~2行で止めてしまいか、ノートそのものをなくしてしまうかであった。苦手な活動を無理強いするより、むしろ得意な言語性の活動を多くする方が効果的だろう。もっとも、授業に関係のない発言も多いのだが・・・。

また、中学校に入学して直面したのが、学習用具の準備ができず忘れ物が極端に多い、という問題であった。中学校の学習用具は1教科につきノートも含めて4~6冊のワークや資料集を使うといった多さである。時間割にそってそれらをすべて準備して持ってくるのはA君にとっては非常に困難な作業である。この点を何とかしなければ、いつも叱られ自己のマイナスイメージだけがふくらむことになってしまう。

A君の生活でもうひとつ目立つのは、動作の遅さである。中学校の生活はとにかく時間とのたたかい。着替え・食事等、どれをとっても短時間に済ませることが求められる。4月当初は、次の授業の先生が教室に入ってもまだ着替えが終わらないといった状況が日常茶飯事であった。

当然、これらはクラスメートたちから冷たい目で見られる材料になる。中には、面と向かって非難する生徒もおり、口げんかになることも多かった。

この状況をふまえ、A君が少しでも楽しくみんなと一緒に学校生活を送ることができるように、育てたい力を次のように確認した。

- 言葉によるコミュニケーションの基礎的能力を伸ばす。
  - ・自分の思いの伝え方を学習する。
  - ・教師を仲介役とすることでクラスの中での対人関係を構築する。
- どんなことも、できるだけがんばってみようとする気持ちを持つ。

数学をはじめとする空間的な情報処理能力を伸ばすことももちろん必要なことではあるが、中学校の通常の学級に在籍する生徒として、自分の居場所を持ち、前向きに進んでいける力をつけることを優先したねらいを設定した。

## 3 指導したこと

### (1) 教職員に対して

がんばってもできないから“障害”である。教師側がA君が物事を処理できる状況を作ってやることで障害からくる問題を軽減できることを基本的な対応事項としておさえた。

A君は、言葉に強いという特徴を持っている生徒である。言語を媒介とした学習は、書く活動が入らない限り活躍の場面が多くあるはずである。そこで、次のようなことが有効であることを示した。

- A君の言葉の知識を利用し、得意なことを中心に活躍させ、みんなの前でほめることの繰り返しで自己存在感を持つことにつながる。
- 制止や叱責のみの対応から二次障害を引き起こすこともあるので、論理的思考を必要とすることなど、がんばってもできないことは状況により軽減した方がいいこと。
- ちょっとがんばればできると思われることは、A君と話し合いをして、取り組もうとする気持ちを持たせ、励ましながら最後までしっかり完了させること。
- 話したいという気持ちがあるので勝手な発言も多いと思われるが、発言していいところと待つところをしっかりと知らせること。合わせて、発言を制止したときは、後で必ず話す機会を与えること。また、コミュニケーション能力を伸ばすために、休憩時間等のA君の話にはできるだけつき合い、しっかり気持ちを伝える訓練をすることも必要であることを確認した。

### (2) A君に対して

中学校入学当初、学校生活を楽しみながらも、時折疲れて保健室を利用することが多かった。

しかし、体育以外の学習の場合は、「なんとなく気分がのらない」状態がほとんどだったので、休み時間に話し合いをして次の授業に出よう促した。ただし、授業の途中、どうしてもだめなときは、担当の先生にきちんと話をして（何がどうだから授業ができないのかを話して）教室を出してもらうことは良しとした。

また、授業に遅れたときは、前の時間が何の授業で、なぜ遅れたのかを担当の先生にきちんと話すことを約束した。

## 4 指導の経過～教職員全員で配慮したこと～

- ① 担任をはじめ、教職員は学習障害児と接するのは初めてである。まず、担任の先生に学習障害の基本症状を理解してもらう必要があった。担任の先生には、大月書店刊「障害を知る本⑧LD（学習障害）の子どもたち」を読んでもらった。また、研修会や親の会の活動状況の情報なども提供した。
- ② A君の忘れ物は大きな問題であった。当初、各教科担任はA君に忘れ物をしないようにしつつ言ったが、当然の事ながら効果はなかった。生徒理解の研修会で、教師側がA君の忘れ物がなくなるように配慮して初めて他児と同じスタートラインに立てるのだということを確認した。担任は連絡ノートを準備し、毎日翌日の授業と持ち物を書かせるようにした。しかし、「書く」活動が入るので、確認しないと効果はなかった。そこで、5月からは、毎日終わりの会の時に副担任が側について、翌日の準備物や提出物、連絡事項などを知らせるとともにノートに書かせるようにした。場合によっては教師がメモしてやった。担任は保護者と連絡を取り、学習用具の準備が滞っている状況を伝え、A君と一緒に準備してやってほしいとお願いした。
- ③ A君は、注意が持続しないことも多い。座席は、教卓の近くに、教師が声をかけやすいようにした。近くの席には気の利いた生徒や仲のいい生徒を配置した。トラブルを起こしやすい生徒とは席を離し、活動を一緒にしなくても良いようにした。
- ④ 学習内容についていけないことが多い数学と英語の授業は、一部にTTを取り入れて、個別指導ができる体制をとっている。また、数学の少人数指導では、「じっくりコース」でA君にあった課題で学習している。

- ⑤ 日々の宿題を毎日しっかりやって提出するのは、A君にとって至難の業である。また、長期休業中の課題は、書いてマスをうめる課題が多いのでなおさらである。このような課題については、内容を一部軽減して取り組ませるようにした。また、課題によっては（課題作文など）ワープロの使用も認めている。結果、夏期休業中の自由研究は、得意分野の社会科でJRについての自由研究に積極的に取り組むことができた。
- ⑥ 突発的な思いつき発言や学習内容に関係ないこと話してしまったりすることの多いA君である。反面、得意分野ではいい発言や発表もある。ほめるときは全体の場で賞賛し、本人に自信を持たせるとともに、まわりの生徒にもA君を認めてもらう雰囲気を作るようにした。
- ⑦ A君は、先生方に話しかけることが多い。自分の事を聞いてもらうことで情緒的な安定を得ている部分もある。休み時間等廊下ですれ違ったときには、教職員ができるだけ話しかけるようにした。友達に嫌なことを言われても、先生方と話すことで大きなマイナス面が表に出ずに済んでいる。

## 5 課題として残っていること

一学期は教職員も慣れずに、情報交換しながらその都度話し合っ問題に対応してきた。二学期頃になるとA君の状況にも慣れ、対応もなんとかうまくできるようになった。クラスや同学年の生徒も本人の状況を理解し、場面場面で声をかけることができるようになった。担任は、時折保護者と話し合いを持ち、学校生活の状況を話したり、保護者の意向を聞いたりしている。保護者は、本人が楽しく学校に通学していることを何よりも喜んでいてということであった。

現在、次のようなことが課題として残っている。

- <A君自身のこと>
- ・着替えや行動が遅い。急ぐ様子もみられない。
  - ・A君を待って授業が始められないこともあるが、そのことでまわりに迷惑をかけているということに気づかない。
- <各教科学習について>
- ・得意なことや好きな学習には積極的に取り組むし、課題にも向かおうとするが、体育などの嫌な学習には参加しようとしにくい。各教科で工夫しながら学習に参加させようとしているが、なかなかうまくいかないこともある。
  - ・手先を使う学習は苦手なので、集中力が続かず、周りを巻き込んでうるさくなることもある。
- <学校全体として>
- ・現在行われている中学校の各教科の評価がA君の力を評価しきれているか疑問が残る。絶対評価が行われているとはいえ、評定はどうしても低くならざるを得ない。（ノートを取ったり、定期テストが評定に関係するので）評価のあるべき姿を考えなければならない。

## — おわりに —

一年が経過しようとしている今、教職員は、A君が学習障害であることを意識せずに生活している。他生徒と区別なく接しており、特別な生徒という感覚はなくなっている。まだまだ問題が起きることも多いが、その時、その場にいた教職員がうまく対応するという連携ができてきているのは、大変嬉しいことである。

## 報告4

### ひらがなの読み書きに困難を示す児童に対する支援

#### 1 児童の様子

A 男君 (小1)

- (1) 家族構成 父、母、姉、本児、妹、祖父、祖母
- (2) 生育歴 発達の既往に関する特記事項なし
- (3) 就学時検診 名前が書けなかった。時々「難しくくてできない」と言った。
- (4) 保護者の気づき
  - ・まだ、字を覚えられない。
  - ・テレビで見た知的障害のある子どもと似ているようだ。
- (5) 担任の気づき
  - ・ひらがなを覚えるのが遅い。(11月中旬で読める文字は20文字)
  - ・計算は指を使ってできるが、文字が読めないため文章題は理解が難しい。
- (6) 学年、教育相談、担任などからの情報
  - ・コミュニケーション  
担任や学年の先生だけでなく、補欠の先生にも自分から近づいていって話しかけ、自分のことを教える。  
言葉が繋がらなかつたり、状況と関係ないことを話すせいか、年少や年中児のような印象を与えるが、コミュニケーションの意欲は強い。
  - ・授業態度や集団行動  
そわそわせず、学習中は落ち着いている。  
学習意欲があり、課題が終わらないと休み時間も担任と学習する。  
運動会や遠足ではみんなと一緒に行動できた。
  - ・身辺処理  
着替えやトイレは一人で行える。  
給食当番の仕事は順序通りはできないが、意欲的に取り組む。
  - ・空間認知  
整列するときなどどこに並ぶか分からないことがある。  
学習発表会は、自分の立つ位置が分からず、友だちから連れて行ってもらった。
  - ・不安感  
「どうするの？」と繰り返し聞きに来ることがある。  
心配事があると、そのことから離れられなくなり、同じことを何度も言う。  
自分を見てほしいという気持ちがあるような印象を受ける。
  - ・学習意欲とメタ認知  
1学期、「ぼくに教えて」と休み時間も進んで担任と学習した。  
2学期、自分が分からないことに気づき始め、休み時間の自主学習をしなくなった。  
「ぼく学校に来てよかった。数字も字も書けるようになったもの。幼稚園では何もできなかったんだ。学校大好き。」(11月20日)
- (7) 実態チェック
  - 旭出学園チェック表
  - ・問題なしの項目  
国語 話す 自発性  
作業 持続性 (課題が終わらないと休み時間も続ける。)  
授業参加 (落ち着いて参加している。)

・おおよそできるの項目

国語 話す 疎通性、話題  
算数 教 教唱、1対1対応

概念 計算能力（指を使って何とか答えを出せるが、まだ間違える。）  
空間

体育 動作模倣、走る、ボール

図工 絵 模倣力、人物画（頭、目、口、鼻、眉毛、胴、腕、手、足をかくことができる。）、自由画

道具使用（はさみ、のり、セロハンテープ、絵の具など）

作業 整理・整頓・片づけ

その他 友だち関係（友だちに自分から言葉をかけることができる。）

・問題ありの項目

国語 読む 平仮名（読める字が少ない。）

片仮名

漢字（習った漢字が読めない。）

読み方（小さい「つ」「ゆ」を含む単語を間違えて読む。助詞「は」「を」を読み間違える。）

読解・指示文（文中の単語や文節で正しく区切って読むことができない。文中の単語や文末を勝手にかえて読む。単語や行をとばしたり繰り返したりする。）

書く 読解・短い文章（内容が理解できない。）

平仮名（拗音・促音・長音の単語を間違えて書く。）

片仮名（拗音、促音を抜かしたり間違えたりする。）

漢字（習った漢字が書けない。独特の筆順で書く。）

字の形（読みにくい字を書く。）

視写（単語の中の文字を抜かしたり順序を入れ替えたりする）

作文・好き嫌い

作文・補助

作文・内容（文の組み立てがおかしい。内容が乏しい。）

聞く 指示理解（分からないときは、指示を確認したり聞きに来たりする）

作業 微細運動能力（左右が分からなかった。）

手順の理解

(8) 検査結果

WISC-III 全検査 IQ: 94 言語性 IQ: 97 動作性 IQ: 92

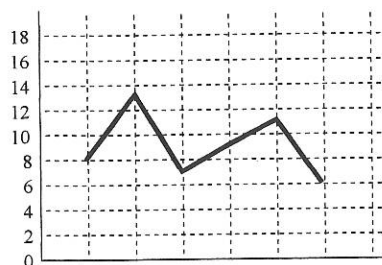
言語理解: 102 知覚統合: 79

注意記憶: 79 処理速度: 108

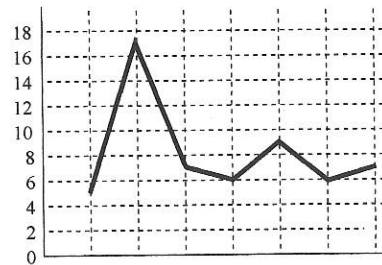
下位検査評価点

言語性検査

動作性検査



知識 類似 算数 単語 理解 教唱



完成 符号 配列 積木 組合 記号 迷路

検査時の様子

- ・知的障害特殊学級に1週間1度通級し、3回にわたり検査を実施した。一つ一つの低位検査項目に興味を示し、コツが分かると次々進むことができた。話しながら考えたり、言いながら並べたりする様子が見られた。

2 児童の問題点

(1) 認知のばらつき

WISC-IIIの全検査IQ94、言語性IQ97、動作性IQ92という検査結果から、知的な遅れはないと考えられる。また、言語性と動作性との間にも有意差は見られない。

しかし、低位検査の評価点にばらつきが大きいことや、群指数でも言語理解102、処理速度108に対して知覚統合79、注意記憶79といった結果から個人内差があることが予想される。

(2) 算数のつまずき

言語性の低位検査《類似》と《理解》の高さは、A男君の優れた力である。反面、《算数》《教唱》は苦手な領域であり、特別な支援を必要であることが予想される。1対1対応ができるが、まだ間違えながら指を使って計算する段階であることは、数概念を身につけるためには個別の指導が必要であること、20を02、15を50、19を910と数字を書き間違えることもあり、位取りの理解が困難であることを示しているのではないだろうか。

(3) 文字習得の困難

動作性の低位検査《完成》《積木》《記号》の低さ、群指数の知覚統合79という数字は、A男君の空間認知が困難であること、視覚上のつまずきが文字の習得を困難にしているのではないかと想像される。前記の20を02、15を50、19を910と書き間違えることは、位取りの理解だけではなく、空間認知のつまずきからも想像できる。

また、並ぶ場所が分からないという不便さもこの結果から納得できる。

3 つけていきたい力

(1) 文字の習得

なんと言っても学習は文字を媒介として進められる。教科の学習を進めていくにはやはり文字の習得を欠かすことはできない。文字の読み書きをA男君の認知しやすい手だてを取って習得させることが必要である。

(2) 空間認知

A男君が文字を習得しづらいのは、上記のように空間認知の困難さが考えられる。そこで、文字の学習と同時に、左右、上下、前後など空間の理解を促す必要があると考えられる。この力が、自分の並ぶ場所の理解や算数の大きな数の計算や筆算などにつながっていくと考えられる。

(3) 数概念および立式

数概念も教科の学習を進めていく上で欠かすことができない力である。指、タイل、おはじき、お金などA男君の理解しやすいあるいは操作しやすい半具体物を活用して数概念を身につけさせる必要がある。また、文章題も数概念が身につくことを待ただけでなく、言語理解が優れている点を利用して、文章を読んであげて理解させ、立式できる力もつけていきたい。

(4) 学習への意欲

1学期、「ぼくに教えて」と休み時間も自分から担任と学習した様子や「ぼく学校に来てよかった。数字も字も書けるようになったもの。学校大好き。」という11月の言葉から、前向きな児童であることが想像される。2学期、自分が分からないことに気づき始めたという情報があったが、この意欲や前向きさを持続させることが、最も大切なことと考える。

4 支援および配慮事項

(1) 空間認知および視覚

空間認知の困難の背景には、視覚のつまずきがあるのだろうか。もし、可能であるならフロスティック視覚発達検査をして、視覚の中でもどの

領域につまづきが見られるのかを把握し、その領域の視知覚訓練をしていくことも一つの方法かと考える。

また、文字学習を進めていく上で、画数の少ない簡単な文字や形のとりやすい字から練習するなどを配慮していきたい。学習が進み漢字を指導していく際には、漢字の成り立ち、へんやつくりなど意味づけを説明しながら進めた方が言語理解の優位な A 男君には分かりやすいと考えられる。

(2) パソコンや視聴覚機器を活用しての文字学習

文字指導を進めていく上で、苦手意識が強くなってしまった際には、A 男君が現在興味をもっているパソコンなどを活用することを勧めたい。また、文字導入のための玩具やピコなどの視聴覚機器を使い楽しみながら文字を習得させたい。

(3) 得意分野を伸ばす ～ミニ〇〇博士になろう～

学習への意欲を持続させ、自信を持たせるために、理科や社会など興味をもっている分野の知識を広げ、ミニ昆虫博士やミニ県名博士など「これなら友だちに負けないぞ」といった力もつけさせたい。運動面や音楽、図工でもいいと思う。

(4) 不安感を弱めていくには

「どうするの？」と繰り返し聞きに来たり、心配事があると、そのことから離れられなくなり同じことを何度も言うという不安感が強い面に対しても配慮が必要である。下位検査《数唱》の評価点が低かったが、これは短期記憶の困難さが想像される。指示されたことを繰り返し聞きに来るというのは、短期記憶の困難さから来る行動とも考えられる。その苦手を克服するための手段として先生に繰り返し尋ねに来ると考えると、少しは先生も楽になるのではないだろうか。

繰り返し同じことを尋ねる児童でも、視覚的な情報を認知しやすい児童に対してはカードの活用などが考えられるが、A 男君は反対のタイプなので、面倒でも根気強く話し言葉で説明してやったり返事してやったりすることが、必要なのではないかと考えられる。

5 課題

- ・ 空間認知のつまづきに配慮しながら、文字の学習がどの程度進められるか。
- ・ WISC-III の群指数、注意記憶も低い分野である。記憶の困難が文字習得に影響していることが、強く表れてきた際にはその面へのアプローチが必要になってくるだろう。

～おわりに～

A 男君の小学校を訪問して研修会をさせていただいたのが 1 月中旬だった。検査結果をいただいたのが、1 月初旬。その結果を分析して、支援としてまとめたのが 1 月中旬。今回ほど訪問先の学校から情報をいただき、学ばさせていただいたことはなかった。これも、訪問先の学校の校長先生はじめ諸先生方が前向きに子ども理解に努め指導にあたっていらっしゃることで、教育相談の係として窓口になって下さった知的障害特殊学級担任の先生の専門的な知識や技能のおかげと感謝でいっぱいである。

また、研修会当日、担任の先生はじめ A 男君の情報を提供して下さる先生方の子どもの見つめる温かさに感心させられた。A 男君の一生懸命描いた傑作を見逃さない先生方の目、しっかり折るべき所を折らなかったから A 男君の作品だけ立体的になってすごくいいとクラス代表で廊下に掲示して下さる配慮。そして、何よりも「ぼく学校に来てよかった。数字も字も書けるようになったもの。学校大好き。」と A 君自身に言わせる先生との信頼関係、日頃の温かな指導の積み重ね。研修させていただいたのは、むしろ私であることを実感している。

報告 5

小学校 3 年読字障害の児童との関わりから

1 はじめに

A 男との関わりが始まったのは、ある医療機関から「LD のようだが、教育の立場から関わってもらえないか」と話してきたことがきっかけである。

A 男は小学校 2 年であったが、生活能力には顕著な落ち込みはないのに読み書きができないということで受診したということであった。この A 男の事例をとおして、病院の医師との連携、保護者のサポート、在籍する小学校との関わり等について振り返り、今後の支援の在り方について考えたい。

2 つまづきの様子

(1) 保護者からの聞き取りから

幼児期から文字に興味を示すことがなかった。小学校に入学し文字の読み書きができないことに気づいたが、時期が来ればできるようになると思家でとても頑張らせてきたが、やはり難しい。

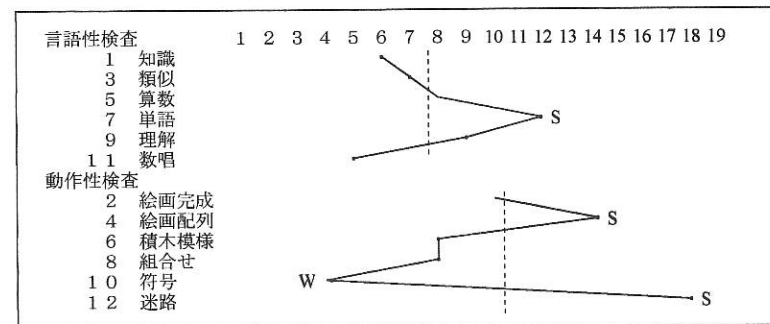
(2) 諸検査の結果

① PRS、「国語、算数の教科学習の修得度調査票」(県教育センター版)

- ・ 国語では読み・書きを中心としたつまづきが認められる。  
県教育センター版でのチェック数 聞く・話す (7/16) 読む・書く (19/25)
- ・ 算数では数学的思考や計算には大きなつまづきはないが、読み取りや表記、図形、位置関係の理解などにつまづきがある。
- ・ 音楽や体育では動きのぎこちなさ、不器用さなどがうかがえる。

② WISC-R 知能検査

I Q 90 (言語性 I Q 90、動作性 I Q 93)



\* 知的な遅れは認められず、言語性 I Q、動作性 I Q ともに「平均」に位置する。しかし、各下位検査の評価点の差が 14 点と非常に大きく、アンバランスな発達の状態がうかがえる。

- ・ 抽象的な推理力に基づく問題解決能力、新しい状況に適用する能力の方が強く、既習事項から情報を検索する能力やモデルを再構成する力は強い。
- ・ 短い表現で的確に答えることは難しい。
- ・ 短期記憶力が弱い。
- ・ 計画能力は優れている。



③K-A B C

・総合尺度間の比較から

継次処理<同時処理(有意差:5%)

習得度<同時処理(有意差:1%)

・プロフィール分析表による能力と影響因の仮説候補リスト

保護者からの聞き取り、①の調査結果から、指示できると思われるものを選んだものである。

強い能力と影響因	弱い能力と影響因
○S ・視覚的細部への注意 ・空間能力 ・運動機能の関与を特に必要としない 視覚的体制化 ・固執性(影)	○W ・読み能力 ・教科学習の基礎知識 △W ・モデルの再生 ・短期記憶(聴覚)

④I T P A

・言語学習年齢 PLA 7-4

・聴覚、視覚共に受容過程は良好といえる。

・配列記憶能力の聴覚(数の記憶)に有意な落ち込みが見られる。

・聴覚-音声回路<視覚-運動回路の傾向がある。

(3) 診断及び総合的な解釈

①医療機関の診断

学習障害(読字障害)

②総合的な解釈

・本児の読み書きの障害は、知的障害からくるものではない。

・情報の受容としては、視覚的な情報も聴覚的な情報も入っているものの、記憶(特に聴覚記憶)の問題が読み書きの障害の大きな原因になっていると考えられる。

・視覚的な情報として入っていたとしても、「モデルを再構成する力」が弱いために、文字を視写したり、体の動きを模倣したり(運動)することにつまずきが生じていると考えられる。

・認知処理様式としては、継次処理より同時処理が優位と考えられる。

3 総合的な解釈から得られる指導の指針

(1) 読み書きの指導をはじめ、本児の同時処理の能力を活用した指導方略を用いて指導にあたる。

同時処理型指導方略とは、①全体をふまえた教え方をする ②全体を把握してから部分(細部)へ向かう ③関連性を重視する ④視覚的・運動的の手がかりを用いる ⑤空間的的な手がかりを用いたり、統合的な手法で問題解決を図る という5つの方法を重視した指導である。

文字の読みの指導では、1文字1文字(1音節)ずつ理解させるのではなく、「いぬ」「うさぎ」等の一つ一つの言葉をまとまりとして読むことができるようにさせる。絵カードなどの視覚的な情報を一緒に提示するようにする。まとまりとして言葉が読めるようになったら、「い」「ぬ」等の1文字(1音)を意識させ、区切って読むことができるようにさせる。「いぬ」「いす」等の言葉から同じ音である「い」の文字を意識させる。同じ文字を色分けして視覚的な手がかりとして文字を認識させる。50音表の配列など位置関係を手がかりにする。ひらがなの学習からとこだわらずに、表意文字である漢字を意味と形を関連づけて学習させ、漢字交じりの言葉の読みの学習から行う。このような指導が例として挙げられる。

(2) 聴覚的な記憶力の弱さを補いながら指導する。

・学習や生活のいろいろな場面で言葉だけの説明でなく、視覚的なヒント(絵や目印など簡単なものでよい)と一緒に提示する。

・指示は端的な表現で。同時にいくつもの指示を与えず、一つの指示から。

・聴覚記憶を徐々に伸ばしていくための指導を行う。(ゲーム等を取り入れて)

(3) 「モデルを再構成する力」の弱さを配慮した指導を行う。

・書きの指導をする場合は、単純な視写ではなく、文字の構成要素を色別にして全体の中の部分を意識させたり書き順を明確にしたりして、再生しやすい状態になるようヒントを与える。

・運動や様々な動きも模倣させようとしても難しいので、具体的にどの部分をどのように動かしていくか手を取ってやらせてみることも必要であろう。

(4) その他

・読み書きにつまずきがあっても他の能力が落ちているわけではないので、学習のねらいを明確にして年齢相応の理解力や判断力、他の学力を伸ばしていく。例えば、作文の学習では「正しい文字を書く」ことがねらいではないので、「順序よく」「表現豊かに」「心情を詳しく」などねらいに応じて口頭で表現させ、それを録音したり先生や保護者が書き取ったりすることで力をつけていくことができるだろう。

・読み書きという学習の基本となるところのつまずきであるため、低学年の段階から自信を失うことが心配である。一人で行えること、方法は違っても自分なりの工夫をすればできることがたくさんあることに気付かせる、活躍の場を作っていく等、自信を持たせる働きかけが必要である。

4 保護者及び学校への対応

(1) 保護者、小学校担任、病院医師、相談員の話し合い

平成14年4月、医学的診断及び教育サイドからの指導指針を説明するため話し合いをもった。そこで、それぞれの担当から前述3に挙げた内容について説明した。

(2) 保護者の相談と家庭での取り組み

・5月、6月、7月と月に1回の定期通院があり医師からは医学面での治療や関わりがあった。並行して、教育的な立場から家庭での生活を中心に相談を行った。

・家で出来ることは何かないだろうかという保護者にやってもらったことは、

①聴覚的な記憶力を伸ばすために「伝言を頼む」という手伝いをさせる。

「お父さんに『○○○』と言ってきて」

・伝えさせる内容は、はっきり的確な表現で。

・必ずその場で復唱させてから行かせる。

・最初は短く、しだいに長く。

・覚えられない時はわかるようなメモ(絵でもマークでも)を書かせる。

・きちんと伝言できたなら感謝する、誉めるなどしてできたことを認める。

実施してもらったところ、初めは短い伝言も覚えられないことに驚き、聴覚記憶が弱いということが実感できたという話だったが、繰り返すうちに短い文であれば復唱して覚えて伝えられるようになり、7月には長い文も覚えて伝言できるようになったということであった。

②日記など書く宿題ができた時は、書きたいことを言葉で言わせて、お母さんがメモをしてあげること。書く時はお母さんのメモを見ながら文字を書く作業に取り組みさせること。書いて見せて書き順などのヒントをあげながら書かせること。

実際に取り組んだところ、以前は短い文を書くことも難しかったのが、内容的には出来事その他に自分の気持ちも書いてある、原稿用紙1枚以上の長い作文を書くことができたということであった。こんなに長い作文が書けた、先生にも誉められたと、嬉しそうにその作文を見せてくれた。

③絵本の読み聞かせをしてあげること。いろいろな分野の本を選び、興味を広げてあげること。

絵をよく見せて、ポイントとなる言葉があれば絵と文字を指さして見せたりしながら読むこと。

とても喜んで話を聞いているということであった。内容はよく理解しており、学校でもお薦めの本として紹介したりしていたということであった。

④絵(写真)カードと文字カードを使ってカルタ遊びをすること

デジカメで写真を撮り、裏に単語を書いて遊んでみた。デジカメで身近なものを撮るという楽しさもあって楽しみながら取り組んだということであった。部屋の中の物に「テレビ」などのカードを貼ってみたが、片仮名だと混乱するだろうかというような心配もあったようだが、ひらがなやカタカナを1文字ずつ覚えることがねらいではないので、片仮名で書くべきものは片仮名で表示することを勧めた。

・3回の相談を進める中でいくつか気になることもあった。

一つは保護者が熱心になるあまり、A男本人に負担がかかり始めていないのかということであった。会うたびに嬉しい報告は聞けたもののふと見せるお母さんの沈んだ表情と、もっとさせなければと思いつめたような表情が気にかかった。と同時に、A男本人が友達との関わりの中で自分のつまずきに敏感になっており、自信を持ってないでいたことである。学校での不安とそして家に帰ってきてからも頑張りを要求されるとA男の精神的負担はいかばかりかと心配になった。

保護者にそんなに頑張らなくていいこと、A男の長所はたくさんあること、長所を伸ばすことの方が大切であることを相談に来るたびに確認した。

### (3) 学校への対応

4月の話し合い以降は、直接的な関わりはないままに1学期が過ぎた。保護者の話から、学校では個別指導の時間を設定して指導してくれていること、担任の先生や個別指導を担当してくれている先生が悩んでいるらしいことが伝わってきた。

そこで、8月に「学習につまずきのある児童生徒支援事業」の研修会によって直接学校に出向き、学習障害について、A男のケースはどんなつまずきなのか、どんな指導が必要なのかについて話し合いをもつことができた。

この機会をとおして、4月に行ったような四者の話し合いを行ったとしても、小学校の現場では戸惑いが多く、なぜこのようにつまずくのか、有効な指導法というのは具体的にどのようなものがあるのかをはじめとして、学習障害(LD)と診断を受けた児童の日常生活の一つ一つのことに悩んでいる先生方の姿が見えてきた。

A男の場合は、学習の基本となる読み書きの障害ということで、読み書きの力をつけるためには、個別に関わる時間を利用して指導プログラムを立てて指導していくことが必要と思われる。しかし、特殊教育担当教員もいない小学校の現場では、特別な支援を必要とする児童の指導計画を立てるということはなかなか難しいことと思われる。「学習につまずきのある児童生徒支援事業」の相談員が指導計画を立てるところまで援助ができればよいのだろうと思っている。

### 5 その後の経過と残された課題

その後、様々な事情により通院や相談の回数がなかなかとれなくなった。LD児の親の会の研修会で会った時や電話での保護者の話によると、8月の研修会以後、学校の先生方がそれまで以上に気にかけてくれるようになり、勉強ではとても工夫して下さっているとのことであった。国語の個別の時間では、A男がストーリーを考え話したことを先生がワープロで打ち、挿絵はA男が描いて自作絵本を作ったという。ストーリーがとてもおもしろく楽しい絵本が完成したととても嬉しそうに話してくれた。

読み書きはなかなか難しいが、頑張って取り組んでいるということである。時々、僕はだめだと落ち込むこともあるが楽しいこともあるので頑張れるということであった。

このA男の事例をとおして「学習につまずきのある児童生徒支援事業」を考える時、医療機関との連携の在り方や、個別の指導プログラムの必要性を感じながらもそこまでできないという現実が、大きな課題として挙げられるのではないだろうか。

指導プログラムを立てるには児童の学校での生活を知り、指導者とも十分話し合いをもつ必要があるが、面倒な手続きを踏まないで指導相談員が学校に出向くことはできないという現状がある。さらに、指導相談員は自分の学校でも多くの仕事をかかえており、それらの仕事を終えた後でないと取り組めないという現状もある。

小学校・中学校にはA男のように支援を必要としている児童生徒が多数在籍し、学校であるいは学級の中で悩んでいる教員も多いと思われる。必要な時に複雑な手続きなしに学校間で行き来ができ、関係者でケース会を開いたり指導計画を作成したりとチームで支援できるような体制を作っていくことが、今後の「学習につまずきのある児童生徒支援事業」に求められるのではないだろうか。

## 報告6

### ADHD児に対する支援の在り方

#### A児 小学校5年男子の例

#### 1 つまずきの様子

##### 授業中の様子

- 現在は授業中座って参加することができるようになったが、学習に取り組むことなく、一人で何かつぶやきながら紙をちぎったり、のりで遊んだりしていることが多い。
- 尿検査の時に容器を忘れ、保健の先生から新しい容器をもらったが、家に連絡をとる話題に及んだ時、怒って容器を廊下へ投げつけたことがあった。
- 音楽の時間はほとんど学習の準備をしたことがなく、誰かのそばに行つて邪魔をして楽しんでいる。グループの練習に入れない時などは、音楽室から勝手に出て行ってしまふことがある。
- ほとんど宿題をしていくことはない。
- 時々宿題をしていくときは、係の児童に渡さないで、自分の手で担任に直接渡さないで気がすまない。
- 最近は減ってきたが、自分のやりたいことを止められたり、否定されるような言葉かけをされると、ものすごい勢いで暴れる事がある。(物を投げた。机やイスを倒す。ノートを手あたりしだいに破いて捨てる等・・・)
- 何もないのに朝から不機嫌で、級友に当り散らすことがある。
- 体育が得意で、持久走やスキー、水泳などではクラスの上位に入る。球技も得意で、体育の授業には抵抗なく参加する。

##### ノートや作文など

- 文字を書くことには低学年の時からかなりの抵抗を示し、取り組むことが少なく、ノートを使って遊ぶことがほとんどであった。3年生の時は、ノートの枠に関係なくごちゃごちゃ文字を書いていた。

##### チェックリストの結果

I <「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」>に関することで該当した項目は次の通りである。

- 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(話し合いの流れが理解できず、ついていけない)。
- 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。
- 思いっくままに話すなど、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。
- 音読が遅い。
- 文章の要点を正しく読みとることが難しい。
- 読みにくい字を書く(字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない)。
- 独特の筆順で書く。
- 漢字の細かい部分を書き間違える。
- 句読点が抜けたり、正しく打つことができない。
- 限られた量の作文や、決まったパターンで文章しか書かない。
- 簡単な計算が暗算でできない。

- 答えを得るのいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい（四則混合の計算。2つの立式を必要とする計算）。
- 学年相応の文章題を解くのが難しい。
- 学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい（長さやかさの比較。「15cmは150mm」ということ）。
- 学年相応の図形を描くことが難しい（丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図）。  
⇒ 90ポイント中65ポイント：LDの傾向も考えられる。

## II <「不注意」「多動性—衝動性」>に関する事で該当した項目は次の通りである。

- 学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする。
- 手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする。
- 課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。
- 授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。
- 面と向かって話しかけられているのに、聞いていないようにみえる。
- きちんとしていなければならぬ時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする。
- 指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない。
- 遊びや余暇活動に大人しく参加することが難しい。
- 学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい。
- じっとしていない。または何かを駆り立てられるように活動する。
- 集中して努力を続けなければならない課題（学校の勉強や宿題など）を避ける。
- 学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう。
- 質問が終わらない内に出し抜けて答えてしまう。
- 気が散りやすい。
- 順番を待つのが難しい。
- 日々の活動で忘れっぽい。
- 他の人がしていることをさえぎったり、じゃましたりする。  
⇒ 18ポイント中16ポイント：ADHDが疑われる。

## <「対人関係やこだわり等」>に関する事で該当した項目は次の通りである。

- 独特な声で話すことがある。
- 誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出す（例：唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ）。
- とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある。
- いろいろな事を話すが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない。
- 共感性が乏しい。
- 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うてしまう。  
⇒ 54ポイント中23ポイント：高機能自閉症あるいは広範性発達障害が疑われる。

## 2 つまずきをどう受け止めるか

- ① 文字を用いる学習が苦手であることと、理論立てていく思考が苦手なことからなところから視覚認知力の未発達による学習障害と、ADHDの疑いがある。認知特性的には同時処理能力が得意なタイプではないかと思われる。
- ② さまざまな不適応行動は、自尊感情の低下による情緒不安定のためが大きいのではないかと思われる。
- ③ また、もう一つの原因には、言葉による自己表現が乏しく、気持ちを表しきれず、イライラして粗暴な行動に出るということも考えられる。

## 3 どんな力を育てるか

- ① 直観力を大切にし、得意な算数を伸ばす。
- ② あらゆる場におけることばでの表現力の向上を図る。
- ③ 何よりも基調として、自尊感情を高めることを大切にしたい。
- ④ 社会性の向上を図る。

## 4 指導したこと

- ① 本児は体育が得意であるということから、まずその力を十分に発揮し、子供たちの間からも認めてもらえるような環境を整え、たくさん誉める。
- ② 本児の行う問題行動に対して、先生はじめ子供たちからも忠告や注意をしない。問題に対して止めるだけに留める。
- ③ 何に対しても、誉めることを中心にする。
- ④ 教室の掲示物には目に付くところの物を少なくする。

## 5 配慮したこと

- ① 他の児童に対して、A児への対応の仕方を先生の身を持って教示し、ある程理解してもらう。わからない児童には、個別的に指導していく。
- ② 保護者に対しては、真正面から対立するのではなく、「聞く」に徹する。無理難題もまずは、受け止めてから。どうしても無理な場合にはその後、相談をしながら行うと効果的。
- ③ 児童の実態を保護者に理解してもらおうと出来ない状況を何でもそのまま報告すると、逆効果である。児童と同じく、まずは誉める。やってほしいことは一つに絞る。

## 6 指導の経過と残された課題

- ① その後、落ち着いてすごしている。
- ② 他の児童の対応が上手になってきた。A児が今までのように、わがままな行動などの問題のある行動をおこしても、そっとしてくれるようになった。そしてそれ以上の連鎖的な問題行動がなくなった。
- ③ 勉強に対しても、わからないところを素直に担任に聞くことができるようになった。
- ④ また、級友から教えられたことにも素直に受け入れることができるようになってきた。
- ⑤ 課題とすれば、保護者がA児に対して勉強の出来を厳しく強要することで、A児の感情が不安定になること。
- ⑥ また、保護者は担任に対しても勉強をしっかりとさせて欲しいことを願い、要求してくるが、要求の割に基本的な生活習慣が身につけていない。担任と保護者の子供に望むことの違いをなくし、信頼関係を強くすること。児童の気持ちが安定し、学習に意欲的に取り組むようになれば、これも解決してくるよう思う。

## ADHD児に対する支援の在り方

## B児 小学校5年男子の例

## 1 つまづきの様子

低学年の頃より落ち着きがなく、動き回っていた。

現在も集中できない、落ち着きがない、他の人に対して攻撃的(刃物を好む、低学年の首を絞める。「殺すぞ」「死ぬ」という言葉をいって人を脅す)、乱暴なためにトラブルが多い。そのたびに指導するがまた繰り返してしまう。クラスの友達とはトラブルがあるものの注意したり、仲間として面倒をみたりしている。

《授業参観での様子》

教師が見ている時には落ち着いて国語のプリントに取り組んでいたが、教師が教室を出て担任だけになると、周りの子にちょっかいを出したり、椅子が上がったりしていた。担任からの報告でも、集中できる時間が短く騒いだり勝手なことをして学習の雰囲気や壊す態度が見られる。

## 2 つまづきをどう受け止めるか

学校では、ADHDに似ていることから、実態を考慮に入れた取り組みをしてきたが、いっこうに状態が良くなり、4年時には友達をケガさせたり、ガラスを割るなどの暴力的な行動が目立つようになった。そこで平成13年に医療機関を受診し、典型的なADHDであると診断を受け、現在一日一回朝に薬を服用している。

薬を飲んだ時は以前に比べ落ち着いて学習に取り組めることも見られるようになった。家庭科での物作りや体を動かす活動は得意であり生き生きとした姿が見られるが、学力も低位であり国語や算数等座っての学習は苦手にしている。わからないと周りにちょっかいを出すなど落ち着きのなさに輪をかけている。交友関係では、同学年の子供たちは面倒をみてくれるものと一緒に遊ぶ仲間でもなく、下の学年の子供たちを相手にして遊んでいる。勝手放題の振る舞いをしてしまい遊びに行った家庭でも煙たがられている。

## 3 どんな力を育てるか

学習態度と社会性を育てていく必要がある。

学習への取り組み態度を改善していくために国語や算数などの学習面での落ち込みに「わかる、できる」ことを増やしていく必要がある。そのことで自信を持って学習に参加できるのではないかと。また家庭での愛情不足や自分を認めてもらえないなどの点、あるいは学習内容がわからないことも加わって友達への攻撃的な態度が見られる。相手の気持ちを考えたり、読みとったりしていく力を育てていくことが必要。ただ、高学年あるいは大変な子供であるということもあり、担任だけでは十分な対応しきれないと思う。

## 4 指導したこと

本校は小中の併設校であり、本児の学年も5年生であることから、研修会では中学校の先生方も入ってADHDについての研修を行った。その中で、ADHDの原因は脳の機能障害であり、本人の努力不足や家庭のしつけが問題ではないこと、本人は頑張ろうとしているがうまくできなくて苦しんでいるという実態をまず伝えた。失敗や挫折が多く自分に自信が持てないでいるので、成就感や達成感を得られる機会を設け、僅かなことでもみんなの前で誉めていってほしいことをお願いした。

《学習面》

国語・算数については、よい考えを持っているものの文章で表すことが苦手だったりするので机間巡視など個別に突き刺さっていく。学習課題は本人のプライドもあるので同じものを与えていくが、できない場面が多く、ヒントを与える等個別での支援をしていく必要がある。全体での指示が通らないようなので、個別への声かけをしていくことが必要。ただ30名近くの児童がおり、本児一人に個別指導は無理がある現状なので、学校全体でT指導などを試みていく必要がある。全ての時間が無理な場合、特に必要な単元や時間だけ協力してもらおう形が必要である。合わせて体育や家庭科などの得意な教科で活躍する場面を多く作ってやる。

《生活面》

5年生のクラスの子供たちも面倒をみてくれているようであるが、負担に感じているのも事実である。友達とも休み時間に一緒に遊ぶことは見られず休日も一人で遊んでいる姿を見るところだった。誰かと遊びたいという気持ちがあり、それが低学年の子の首を絞めるなどの行動になってしまったこともあった。友達との関係を改善していくためにも社会性を育てていく必要がある。また、その都度「次はどうすればよいか。」「相手はどんな気持ちになったか。」と言うことを考えさせたり、わからなければ教えていく必要がある。ただ、何もかにもきちんとしていこうとすると叱られ続ける状態が続くので、暴力をふるうとか友達を傷つけるなど絶対指導が必要な時を決めていく。子供自身にもどの程度のことなら頑張ることができるかを話し合っただけで頑張りカードなど目標になるものを作り意識づけていく手だてもできるのではと思う。

《保護者との連携》

父親が暴力をふるうこともあり養育に参加していない。母親は本児について、病気ではなく父親の幼い頃に似ておりいつか治ると考えており昨年から薬の服用についても渋りがちである。そのため朝薬を飲ませないこともあったりした。子供の学校での生活について保護者に知らせていき、マイナス面を知らせるのではなく、良いことを知らせていくことで関係を改善していく必要がある。

## 5 配慮したこと

教師の中に、薬を飲んだことで落ち着いてきたために薬に頼りがちになっているところも感じられたが、薬は補助剤であり指導を通りやすくするための条件整備にしかならない。あくまで教育での指導が一番必要であることを強調した。

また、同じ学校の別の相談でADHDの疑いがある子供は、病院で診断してもらおうといひのはかか聞かれたが、保護者にとって病院に行くということは大きな決断と共に、我が子が病気だという宣告にもなるので、県教育センターの教育相談などそれ以外の相談箇所も報告しながら検討してもらえばと話した。

## 6 指導の経過と残された課題

12月に相談を行った事例であり、経過については今後聞いていく必要があるが、現在まで連絡は入っていない。他校の事例についても1度きりで継続して相談に乗っていくことをこちら側からもしていくことが必要だと感じる。

保護者は、父親も学校時代同じような様子だったが現在は普通に暮らしているので本児についても深刻に受け止めておらず、病気ではないので薬を飲まなくてもよいのではと思っており話し合いが必要である。今回の事例は5年生の例であり、行動面のみならず学習面でも大きな課題を抱えている。担任一人が抱え込まないで、学校全体としてそれぞれの立場で指導していかないと中学校にそのまま進むと大きな問題になりかねないと思う。保護者、特に母親任せの所があるので子供の良いところを知らせながら、父親も交えた指導が必要と考えた。ただ担任の年齢も若く、これまでの経過から見ると保護者は学校に協力的ではないので、2学期の懇談会の時に子供の様子を知らせ、その後も継続的に知らせていくと共に、時期を見て管理職を交えて話し合いの場をもっていく必要があることをお願いした。



## 第4章 研修講座 「LD、ADHD児等の教育研修講座」アンケートより

今年度より新規講座として、「LD、ADHD児等の教育研修講座」が開設された。この講座の目的は、小・中学校の通常の学級担任の悩みに応えようとするものである。各教育事務所からの受講希望者が定員の2倍を超えたため、研修会場を天童市中央公民館に移して、希望者全員を受け入れて実施した。その際、次のようなアンケートを実施したのでその集計結果を報告する。

### 1 わらいと内容

このアンケートは、今後の県教育センターの調査研究及び研修講座の企画運営に資するため、LD児等の支援に関して県内の先生方がどのような意識をもっているのかを、具体的なテーマについて応えてもらうことで把握しようとした。そのテーマとは次のようである。

- ① 聴講希望の理由
- ② 指導上困っているか
- ③ 校内の指導体制の整備状況
- ④ 研修の希望
- ⑤ オープンセミナーの感想

具体的なアンケートの内容は次のようです。

平成14年度 LD、ADHD児等の教育研修講座アンケート

該当するもの丸をつけてください

I 勤務校 (小学校 中学校 その他)

II 職名 (教諭 養護教諭 その他)

III この講座に参加した理由

- 1 現在、LD、ADHD児等を担任しているから
- 2 勤務校にLD、ADHD児等が在籍しているから
- 3 今後、必要と感じたから

IV 今まで、LD、ADHD児等の指導で困った経験の有無

- 1 LD、ADHD児等の担任をして困った経験がある(現在困っている)
- 2 LD、ADHD児等が同学年・学校にいて、相談にのっている
- 3 LD、ADHD児等の中で、困っている事例を知っている

V どのような支援が望まれるか

- 1 担任が授業中又は授業以外の時間に個別に指導する
- 2 T・T又は担任以外の先生が授業中に個別に指導する
- 3 担任以外の先生が授業以外の時間に個別に指導する
- 4 特殊学級に通級して指導する
- 5 その他 ( )

VI 校内指導体制(組織)の確立の有無

- 1 校内委員会が組織されている
- 2 生徒指導あるいは教育相談担当者が主になって対応している
- 3 LD、ADHD児の関係者(担任、養護教諭、管理職など)が集まり、対応している
- 4 基本的には、ほとんど担任の対応に任せられている

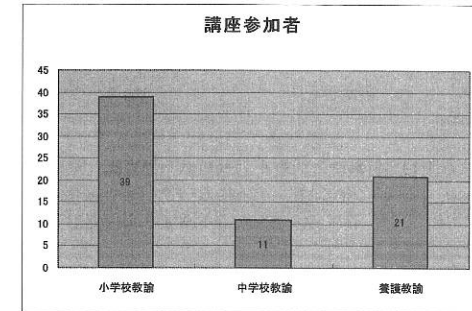
IX 県教育センター発行の「LD、ADHD児等の支援のあり方についての研究」中間報告書と「学習のつまずきや落ち着きのなさが目立つ子どもたちについて」のリーフレットについて

- 1 活用している
- 2 知っている
- 3 見たことはある
- 4 その他 ( )

## 2 集計結果

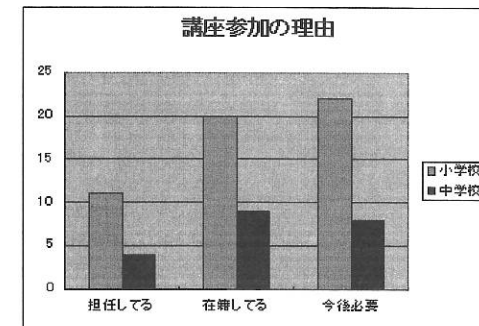
### ①参加者職名内訳

- ・小学校の先生の関心が高い
- ・養護教諭の参加も目立つ



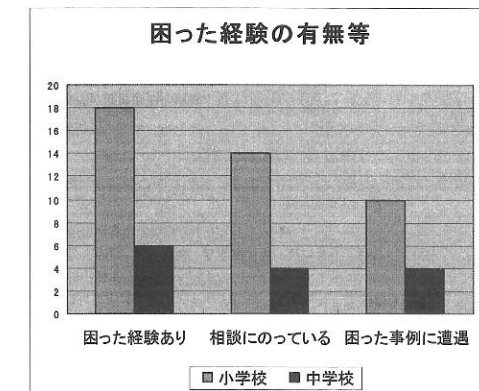
### ②講座に参加した理由

- ・今後、必要と感じたから在籍しているから、という理由が多かった。
- ・現に担任している、という割合は少なかった。



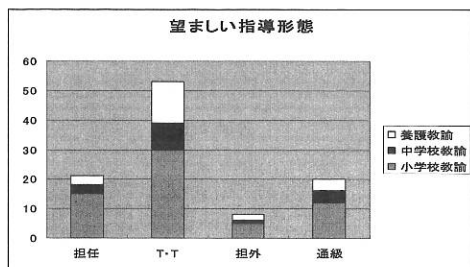
### ③指導で困った経験の有無

- ・何らかの形で困った経験を持ったことがある割合が高い。
- ・相談にのっている件数を含めるとかなり高い割合になる。



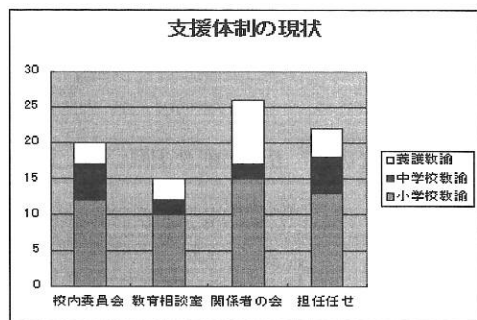
#### ④どのような支援が望まれるか

- ・授業中にT・Tでの指導形態を望む割合が高い。養護教諭もそれを支持する率が高いのが興味深い。
- ・担任の工夫だけでは限界ととらえている。



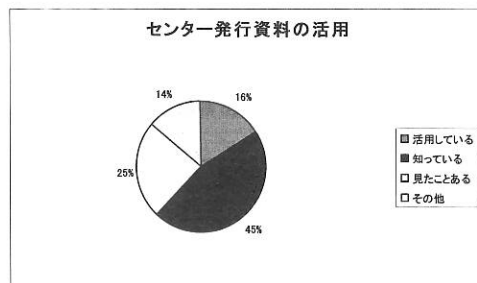
#### ⑤校内指導体制（組織）の現状

- ・その都度、関係者が集まって話し合いを持っている割合が高い。特に養護教諭ではこの割合が突出している。
- ・何らかの形で校内委員会が組織されているが、担任任せである割合も高い。校内組織があっても十分機能していないことも考えられる。



#### ⑥県教育センター発行の「中間報告書」と「リーフレット」の活用について

- ・活用している割合が16%、知っているも含めると61%に上った。
- ・県教育センターで発行した資料が目にとまっていることがうかがえる。



#### 3 まとめ

- ①これまで、指導上困った経験をもっている、あるいは、相談にのった経験があるといった割合が高くLD、ADHD児等の子どもたちが身近な存在になってきていることがうかがわれる。
- ②これまでの学習指導や生徒指導の概念では対応できないと感じている教員が多く、研修の必要性を訴える声が強い。
- ③校内委員会が何らかの形で設置されている学校が多くなってきたが、実質的には担任任せになっている割合も多く、委員会が十分機能していないという見方ができる。問題が出てきたときに関係者がその都度集まって対応している、といった割合の高さにつながっている。
- ④養護教諭の回答では、担任任せになっている割合が18%と低く、教諭の回答の30%と差が出ている。これは、養護教諭が積極的にこの問題に関心を持って動いている学校では担任任せになっている割合が低いととらえることができる。養護教諭の果たす役割が大きいと感じる。

## 第5章 研究のまとめと今後の課題

### 1 研究のまとめ

#### (1)校内体制の整備について

LD、ADHD児等に校内で対応しようとする場合、全職員の共通理解を図ることが大切であり、そのため校内の体制を整える必要がある。そこで整備された組織を通して、職員に対するこのような子供たちの理解啓発、担任に対する具体的支援、保護者や外部機関との連携の仕方などに取り組むことが重要である。

そのことを受けてこの研究では校内委員会の組織化とその役割を明確に示した。

#### (2)実態のとらえ方について

子ども一人一人の実態を比較的簡便にしかもより正確にとらえることを念頭において次のような調査票を作成した。また、学級担任が持っている指導資料も含めて実態把握情報を活用する様式を示した。

- ①国語及び算数、数学の習得度調査票の作成
- ②生活面、行動面の特異な困難についての調査票の作成
- ③教科学習の特異な困難についての調査票の作成
- ④自閉的傾向についての調査表の作成
- ⑤個別記録シートの様式を検討

#### (3)支援の在り方について

上記の方法で得られた情報をもとにどのようにして支援していくかを基本的な方法をタイプ別にまとめた。また指導事例をなるべく多く取り上げて参考資料とした。

- ①具体的な支援方法をまとめた表の作成
- ②指導相談員の指導事例や県教育センターの相談事例をまとめて掲載

#### (4)外部機関との連携について

学校や担任及び保護者を支援する外部の相談機関が少しずつ整備されてきている。そこで、各地域で拠点となる機関を整理し、どのような手順で連携をとっていくかについてモデルパターンを示した。

- ①専門家チームの組織化と巡回相談員や指導相談員の派遣
- ②教育相談機関との連携 (山形大学教育学部や保健医療大学等とのつながり)
- ③医療機関との連携 (山形大学医学部、県立総合療育訓練センター、国立療養所山形病院等とのつながり)

### 2 今後の課題

#### (1)実態をとらえるための評価法の更なる見直し

各学校において、課題をかかえた児童生徒に対して適切な支援の手立てを講ずるためには、まず第一に教師が課題に気づくこと、第二にその課題の内容を把握することである。本研究では、実態を把握する調査票を作成したが、今後、実際に使用していく中で見直しを図る必要がある。

#### (2)指導事例の更なる収集

本報告書では、様々な課題状況を取り上げてその支援の在り方を探るため、なるべく多くの指導事例を集めて掲載した。今後、各学校で実践を積み重ねる中でさらに事例を蓄積し、整理して参考となるような研究を積み重ねていく必要がある。

#### (3)専門機関としての機能の充実

3年間の調査研究を通して、LDやADHDといわれる子どもたちのつまずきの状況や周りの支援の大切さを知ることができた。県教育センターがこのような子どもたちの相談機関として、しかも専門の相談機関としてその機能を充実させていく必要性を痛感する。3年間の研究の成果を研修講座や教育相談に生かしてこれたことはよかった点として評価できるが、まだまだ、専門性を磨いていく取り組みが継続して行われるべきと考える。

## 参 考 文 献

- 1 文部科学省「21世紀の特殊教育の在り方について」(2001)
- 2 文部科学省「学習障害児に対する指導について」(1999)
- 3 文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について」(2002)
- 4 国立特殊教育総合研究所「教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究」(1995)
- 5 国立特殊教育総合研究所「学習困難児の指導方法に関する実証的研究」(1999)
- 6 富山県総合教育センター「学習障害(LD)児等への教育的支援の在り方」(2001)
- 7 京都府総合教育センター「学習障害(LD)を含む学習困難な児童生徒の指導方法」(1998)
- 8 京都府総合教育センター「不登校や学習障害等を示す児童生徒への援助・指導」(1999)
- 9 京都市立永松記念教育センター「いわゆる『学習障害(LD)』に関する実態把握と教育的手立てのあり方について」(1995)
- 10 小関康之著「幼児期からの学習障害 基本的な理解とアプローチ」中央法規出版刊(1991)
- 11 上野一彦等編「LD教育選書1 LDとは 症状・原因・診断理解のために」学習研究社刊(1995)
- 12 上野一彦等編「LD教育選書2 LDの教育と医学 学習課題と教育方法」学習研究社刊(1996)
- 13 日本LD学会編「わかるLDシリーズ1 LDとは何かー基本的な理解のためにー」日本文化科学社刊(1996)
- 14 上野一彦編「学級担任のためのLD指導Q&A」教育出版刊(1996)
- 15 文部省「学習障害(LD)児等の理解に向けて みつめよう一人一人をー学習上特別な配慮が必要な子どもたちー」(1994)
- 16 上野一彦等編「LD教育選書3 LDの領域別指導事例集 集団参加から教科指導まで」学習研究社刊(1997)
- 17 日本LD学会編「わかるLDシリーズ2 LDの見分け方」日本科学社(1997)
- 18 文部省「みつめよう一人一人をー学習上特別な配慮が必要な子どもたちー」(1995)
- 19 山形県教育委員会「一人一人に応じた教育」(1996)
- 20 日本LD学会編「わかるLDシリーズ3 LDと学校教育」日本科学社刊(1998)
- 21 藤田和弘等編著「特殊学級・養護学校用 長所活用型 指導で子どもが変わるー認知処理様式を生かす国語・算数・作業学習の指導方略ー」図書文化社(1998)
- 22 茂木俊彦監修「障害を知る本⑧ LD(学習障害)の子どもたち」大月書店(1998)
- 22 文部省「学習障害児に対する指導について(報告)」(1997)
- 23 平山論等編「教科別にみる学習障害児の教科指導」福村出版刊(2000)
- 24 山口薫編著「学習障害・学習困難への教育的対応～日本の学校教育改革を目指して～」文教資料協会刊(2000)
- 25 竹田契一監修「LD児サポートプログラム LD児はどこでつまづくのか、どう教えるのか」日本科学社刊(2000)
- 26 尾崎洋一郎他著「学習障害(LD)及びその周辺の子どものたち」同成社刊(2000)
- 27 藤田和弘監修「小学校 個別指導用 長所活用型 指導で子どもが変わる Part 2ー国語・算数・遊び・日常生活の指導ー」図書文化社(2000)

## 特別寄稿

# LD児・ADHD児の特別支援教育への コンサルテーションについて

佐竹 真次(山形県立保健医療大学)

## 1. はじめに

近年、LD児・ADHD児の教育について、教育現場からのコンサルテーション依頼を受けることが急激に増えてきた。それらの学校の多くは熱心な教育姿勢を持ち、何らかの形でティーム・ティーチング(TT)の体制を工夫し、山形県教育センター(2001; 2002; 2003)が示すような校内委員会も設置されていた。

その段階で現場から求められたことは、対象児が表出する問題行動をどうコントロールするかという方法論に関するものが多くを占めた。しかし、対象児に対してどのような適切行動を標的行動として指導したらいいのか、そのような指導をどのような方法でならサポートできるのか、といった前向きな質問がなされることは多くなかった。

そこで、問題行動を制御している要因を同定し、その要因によって適切行動を強化し、ついには問題行動を適切行動に置き換えることを趣旨とする、機能的アセスメントを利用した学校コンサルテーションを実施した。機能的アセスメントは定式化された手続きを備えているが、そのような名称を用いなくても、工夫された現場の教育実践には同様の手続きを履行して成果を上げているものが多い(たとえば山形県教育センター(2003)の事例報告など)。その後、同様の依頼が急増し、マンパワーの不足から対応しきれなくなったために、大量コンサルテーションを意図して「ADHD児のためのクラスルーム・マネージメントのチェックリスト」を用いたメール・コンサルテーションを開始した。さらに、対象児の親の面接を行ってみると、親の中にも子どもを強化する能力の低下している者の多いことが判明した。そこで、親が子どもの適切行動を積極的に発見しそれを確実に強化する技術と意欲を獲得するために、親向けに行動分析的カウンセリング「ほめほめ会」を開始した。

ここではそれらの実践の概要について報告する。

## 2. 機能的アセスメントを利用したコンサルテーション

小学校普通学級に在籍するADHD児童に対して、機能的アセスメントとそれにもとづく介入を実施した。機能的アセスメントは、行動評定、仮説の生成、仮説の評価の3段階を応用行動分析学的手法によって行うものである。介入仮説は、(a)友達に注目されなくても行う適切行動、および、不適切行動を表出しない状態に対して明確な正の強化子(トークンエコノミー)を用意する、(b)課題従事行動を頻繁に賞賛する、(c)友達に妨害や暴力を与えたときには冷静に注意する、とした。介入の結果、課題従事行動の増加傾向が示され、挑戦的暴力的行動もエスカレートしなくなり、また、親と担任との信頼関係にも一定の改善がみられた。このことから、普通学級でのADHD児に対する機能的アセスメントの有効性と、普段の授業場面への適用可能性が示された。この報告は佐竹(2001)、山形県教育センター(2001)でなされている。

## 3. COCMAを用いた大量コンサルテーション

「ADHD児のためのクラスルーム・マネージメントのチェックリスト」(Check List of Classroom Management for ADHD (COCMA) を、ADHD児の教育のために、学級の状況がどの程度調整されているかを問うチェックリストとして作成した。チェックすることで現在の状況を確認したり、今後の方向性のヒントを得ることを目的としている。リストは、①問題(障害)の理解について6項目、②環境・機会について6項目、③指導について21項目、④学習について8項目、⑤保護者について5項目、⑥校内システムについて10項目の計56項目からなっている。これらの項目は、井上(1999)、ウィットム(2002)、山形県教育センター(2001; 2002; 2003)をはじめ、多くの実践的な先行研究を参考にして選択した。

このリストをきっかけにして、クラスルーム・マネージメント(学級運営)が調整されると、間接的にADHD児の行動や学習の姿勢にき変化がみられるようになることが多い。対象児の2カ月間の変化を、1カ月に1回、計3回のインフォーマルな行動観察(担任や養護教諭による)のほか、コナーズとパークレーの行動評定チェックリストを用いて確認する。また、希望に応じて、メールによるコンサルテーションを継続する。

#### 4. 「ほめほめ会」という名の親カウンセリング

親が子どもの適切行動を強化しなければ、何のためのクラスルーム・マネジメントか？何のための学校コンサルテーションか？

LDのあるADHD児の母親との面接で、「子どもがよい行動を表出したらほめてください」と依頼したとき、母親は「私には子どもをほめる力がありません。先生、私をほめてください」と言った。LD児・ADHD児の母親の中にも、子育てに関する夫の無理解と非協力、姑との葛藤などに悩み、子どもの行動を適切に強化することができない人が多い。母親自身が人からほめられていなければ、子どもをほめることは難しいと考え、LD児・ADHD児の母親向けに「ほめほめ会」を開始した。

LD児・ADHD児には気になる行動や問題行動が目立ちやすいので、どうしてもほめる機会が少なくなってしまう。そこで、母親に1日2つのイベントについて、ほめネタ（ほめる対象となった子どもの行動）とほめセリフ（実際にほめた母親のセリフ）を、大学ノートに毎日記録してもらおう。1カ月に約60イベント蓄積される。1カ月に1回、母親と約1時間面接し、母親のほめ行動群を詳しく聞きながら要約的に転記し、子どもの望ましい行動変容のエピソードとともに、バックアップ強化（杉山・島宗・佐藤・マロット・マロット, 1998）として筆者がまとめて精一杯ほめる。

ほめイベントをノートに書いてみると、「今までほめネタにいかにか気づかずして過ぎていたか、ほめたつもりでもいかにほめことばになっていなかったか、などがよくわかる」と母親は言うようになる。慣れてくると母親はほめネタをつぎつぎと探すことができるようになり、ほめことばもいやみにならず、さらりとほめることができるようになる。こうして、母親がほめノートに記載する行動と子どもの適切行動をほめる行動が維持される。このような取り組みは適切行動の分化強化の考え方に基いている（杉山・島宗・佐藤・マロット・マロット, 1998）。母親による子どもの行動観察のほか、行動評定チェックリストによって子どもの行動変容を評価し、さらに、母親自身の自己効力感、自尊感情、不安等をも評価する。

#### 5. おわりに

筆者の勤務する地域では、特別支援教育のコンサルテーションの専門家と考えられる人材が決定的に不足している。たしかに、専門機関の職員や教育センター等で研修を積んだ相談員、特殊教育の教員、スクールカウンセラー等が優れたコンサルテーションを実施しているよき事例も見られる。しかし、多くはまた試行錯誤段階といえる。そのような中で、校内システム等のハード面の充実とともに、コンサルタントを支援する便利なソフトの開発も必要に迫られていると考えさせられる。山形県教育センター(2001; 2002; 2003)の3年間にわたる研究にも、そのようなニーズに真摯に対応しようとした努力の跡がうかがわれる。また、筆者の今回の報告も同様の現実にもとづく未完成の実践の一部である。なお、COCMAや「ほめほめ会」は間接的なアプローチであるため、それが効果をもたらさない場合は、機能的アセスメントによる直接的なコンサルテーションを実施する必要がある。

#### 追記

COCMAや「ほめほめ会」等について情報をご希望の方はeメールにて [ssatake@yachts.ac.jp](mailto:ssatake@yachts.ac.jp) までご連絡ください。

#### 文献

- 井上とも子(1999)：注意欠陥・多動性障害への教育的アプローチ — 情緒障害通級指導教室での指導を中心にして。発達障害研究, 21, 3, 192-201.
- 佐竹真次(2001)：小学校普通学級におけるADHDと疑われる児童への機能アセスメントによるアプローチ。山形保健医療研究, 4, 43-50.
- シンシア・ウィットム(2002)：読んで学べるADHDのペアレントトレーニング（上林靖子ら訳）。明石書店。
- 杉山尚子・島宗理・佐藤方哉・R. マロット・M. マロット(1998)：行動分析学入門。産業図書。
- 山形県教育センター(2001)：LD児、ADHD児等の支援の在り方についての研究（中間報告1年次）。
- 山形県教育センター(2002)：LD児、ADHD児等の支援の在り方についての研究（中間報告2年次）。
- 山形県教育センター(2003)：LD児、ADHD児等の支援の在り方についての研究（最終報告3年次）。

### 平成13・14年度学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業 実施要項

山形県教育委員会

#### 1. 事業の目的

平成11年7月「学習障害及びこれと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」からの報告である「学習障害児に対する指導について」に示された学習障害の判断・実態把握の基準（試案）等が具体的に有効であるかどうか検証するため、寒河江市立寒河江小学校及び河北町立河北中学校を研究協力校に依頼し、学習障害の判定を受けた児童生徒の指導方法のあり方についてモデル事業を実施する。

また、指導の充実を図るため、学習障害に関する専門的知識・経験を有する相談員が、研究協力校の教員に対し、学習障害児に対する指導内容・方法についての指導助言等の巡回相談を行う。

これらにより、学習障害児に対する指導体制の整備、効果的な指導を行うための方策について実践研究を行う。

#### 2. 事業の概要

##### (1) 事業の組織

学習障害児の支援システムを具体的に実践するために、学習障害の専門家から成る「専門家チーム」を設置する。また、研究協力校に「校内委員会」を設置し、実態把握や判断、指導等について、校外の専門家と学校の連携による学習障害児の支援について検討する。併せて、専門家チームの2名による巡回相談事業を行う。

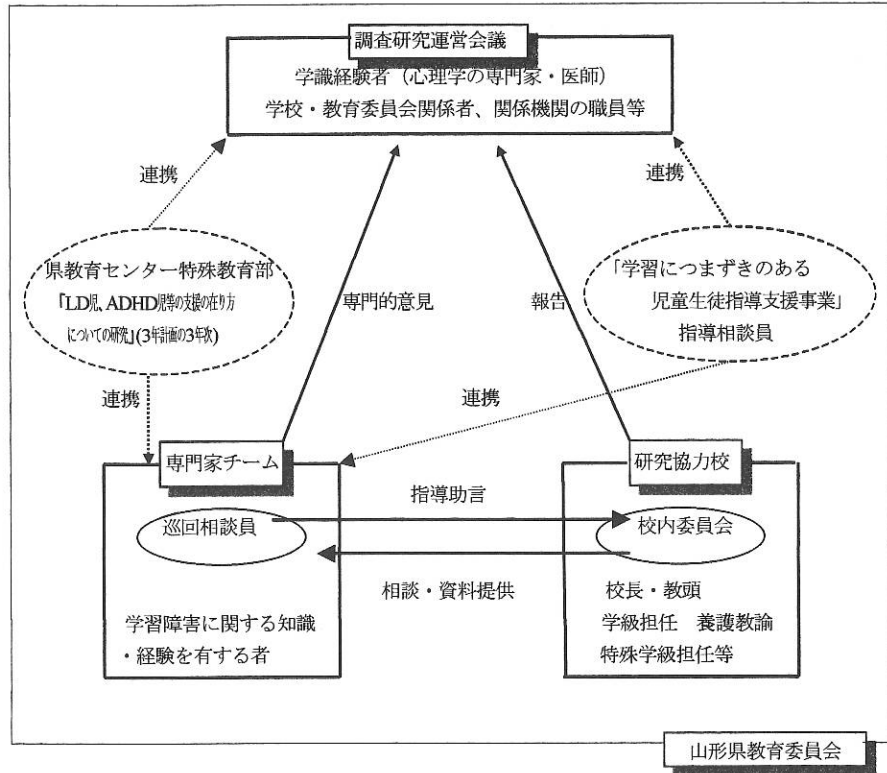
これらの組織の連携を図り、研究を推進するための「調査研究運営会議」を設置する。

##### 【各組織の目的】

組 織	目 的
1 校内委員会の設置	① 児童生徒の実態を把握するために、校長、教頭、担任教師、その他必要と思われる者で構成する「校内委員会」を設ける。 ② 学習障害に対する校内の理解推進を行う。 ③ 学習障害児支援のため、巡回相談事業の活用を図る。 ④ 専門家チームへの相談・資料提供を行う。 ⑤ 調査運営会議への取り組み状況の報告を行う。
2 専門家チームの設置	校内委員会から提出された事例について、学習障害の判断及び指導に関する助言を行う。
3 巡回相談員による巡回相談	研究協力校2校の要請に応じ、当該学校の教員に、学習障害児に対する指導内容・方法等の指導・助言を行う。
4 調査研究運営会議の設置	① 学習障害児に対する指導体制の充実を図るために、本事業に係る企画・運営を行う。 ② 学習障害児に対する専門委員会による実践研究の成果及び課題及びびについて検討する。 ③ 巡回相談事業の成果と課題等について検討を行う。



(2) 組織の関係図



□ 県教育センター特殊教育部の研究について

【研究主題】「LD児、ADHD児等の支援の在り方についての研究」(3年計画の3年次)  
 【目的】学習や集団生活に困難を示すLD児・ADHD児等に対して、一人一人の特性に応じた支援の在り方を探り、保護者・担任・学校等への支援体制を検討する。

□ 「学習につまずきのある児童生徒指導支援事業」について

【目的】通常の学級で学ぶ、学習につまずきのある児童生徒 (LD児等) の指導に悩む担任、学校等に対し、指導相談員を派遣し、相談を受け、学習障害等の理解の推進を図り、支援の在り方を助言する。

3. 事業の進捗状況

- (1) 調査研究運営会議・・・年2回の実施予定
- (2) 専門家チーム会議・・・随時
- (3) 校内委員会・・・順次実施予定
- (4) 巡回相談・・・各協力校年間8回

H13 6	・文部科学省主催連絡協議会への参加 (担当指導主事) ・研究協力校、調査研究運営会議、専門家チーム、巡回相談員の委嘱 ●文部省への計画書提出				
	調査研究運営会議	専門家チーム	校内委員会	巡回相談	備考
9	第1回会議(9/6)			寒河江小 河北中	
10	<input type="checkbox"/> 事業、年間計画、実態調査項目等についての協議	判定資料についての検討	・校内委員会の設置 ・研修会等 ・事例について (随時)	巡回①12/10 <input type="checkbox"/> 事例相談	巡回①12/5 <input type="checkbox"/> 事例相談
11				巡回②12/11 <input type="checkbox"/> 事例相談	巡回②12/12 <input type="checkbox"/> 事例相談
12					巡回③1/9 <input type="checkbox"/> 研修会
1				巡回③2/12 <input type="checkbox"/> 事例相談	巡回④1/30 <input type="checkbox"/> 研修会
2				巡回④2/15 <input type="checkbox"/> 事例相談	巡回⑤2/13 <input type="checkbox"/> 事例相談
3	第2回会議 (3/12)				2/18つまずき事業 研究協議会 中間報告の提出
	<input type="checkbox"/> 今年度の事業の成果と課題についての協議				

# 巻末資料

H14						
6		第1回会議6/12 <input type="checkbox"/> 柳瀬の森、越後の杜が樹		巡回⑥10/28 <input type="checkbox"/> 事例相談	巡回⑦10/18 <input type="checkbox"/> 事例相談	
10			(随時)	巡回⑦10/29 <input type="checkbox"/> 事例相談		
12					巡回⑧12/18	
1		第2回会議1/8 <input type="checkbox"/> 事例検討		巡回⑧1/10 <input type="checkbox"/> 研修会	<input type="checkbox"/> 事例相談	
2		<input type="checkbox"/> 専門家チームから校内委員会への意見説明		巡回⑨1/22 <input type="checkbox"/> 保護者相談	巡回⑨2/4 <input type="checkbox"/> WISC-III検査	2/19つまずき事業 研究協議会 2/24置賜地区LD等 研修会
3	第3回運営会議(3/7) <input type="checkbox"/> 事業の成果、今後の課題の整理			巡回⑩2/12 <input type="checkbox"/> 専門家チームからの意見説明	巡回⑩2/10 <input type="checkbox"/> 保護者相談 <input type="checkbox"/> 専門家チームからの意見説明	研究報告書の提出

## 4. 調査研究運営会議、専門家チーム、巡回相談員メンバー

運営会議	専門家チーム	巡回相談員	所属	職名	氏名	備考
○			寒河江市立寒河江小学校	校長	佐藤 彬夫	研究協力校代表
○			河北町立河北中学校	校長	菱沼 修一	"
○			寒河江市教育委員会	講師	安孫子一彦	研究協力校代表
○			河北町教育委員会	講師	原田 孝夫	"
○	○		県立山形養護学校	校長	黒木 仁	障害児支援センター代表
○	○		県教育センター	教諭	伊藤 真次	
○	○		山形市立第三小学校	教諭	金子 弘	LD支援センター代表
○	○		山形県総合療育訓練センター	小児科医	伊東 愛子	
○	○	○	山形大学附属病院	臨床心理士	森岡由起子	
○	○	○	羽陽学園短期大学	講師	千田 久子	
事務局			村山教育事務所	講師	水戸部修治	
			県教育庁義務教育課	主任講師	武田 正司	
				講師	岡崎 祐治	

## 資料1 LD、ADHD児等の実態把握のための調査票1～4

### ◎小学校用

- ・国語及び算数、数学の習得度調査票 (調査票1) (54ページ)
- ・特異な困難についての調査票について (57ページ)
- 生活面、行動面の特異な困難についての調査票 (調査票2) (58ページ)
- 教科学習の特異な困難についての調査票
- 1～3年生用 (調査票3) (60ページ)
- 4～6年生用 (調査票3) (63ページ)
- 自閉的傾向についての調査票 (調査票4) (67ページ)

### ◎中学校用

- ・国語及び算数、数学の習得度調査票 (調査票1) (69ページ)
- ・特異な困難についての調査票について (72ページ)
- 生活面、行動面の特異な困難についての調査票 (調査票2) (73ページ)
- 教科学習の特異な困難についての調査票 (調査票3) (75ページ)
- 自閉的傾向についての調査票 (調査票4) (78ページ)

## 資料2 関係諸機関との連携を図るための各種様式

- 様式1 校内委員会への相談依頼のため及び 専門家チームへの相談依頼のための個別記録シート (80ページ)
- 様式2 個別記録シート記入例 (84ページ)
- 様式3 専門家チームから学校へ判断等の意見を伝えるシート (86ページ)
- 様式4 指導相談員の派遣依頼 (87ページ)
- 資料1 相談できる関係諸機関の一覧表 (88ページ)

調査票1

国語及び算数の習得度調査票 (小学校用)

対象児名 \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 組 \_\_\_\_\_ 番 (男女)

調査1

学習の記録等から、国語、算数の評価の観点の中に、著しい遅れを示すものが1つ以上あることを確認する。  
著しい遅れとは、次のとおりである。

- 第2・3学年においては、1学年以上の遅れ
- 第4～6学年については、2学年以上の遅れ

なお、国語、算数の標準的な学力検査の結果があればそれにより確認する。  
また、下記の調査1-A(国語)及び1-B(算数)を利用して確認してもよい。

調査1-A(国語)

※別紙「学習内容表 国語」を参照して次の問いにお答えください。

- 第2・3学年においては、1学年下(第4～6学年については2学年下)の各領域の内容の80%程度を習得していますか? **【はい いいえ】**
- 「はい」と答えた場合 → 1学年以上(第4～6学年については2学年以上)の遅れがみられる領域について、現在おおよそどの段階にあるか、下記の表の該当する項目の□の中に「✓」を記入してください。なお、就学前と思われる場合は「就学前」の欄に記入してください。

	就学前	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年
話す聞く	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
書く	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
読む	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
言語事項	発音発声	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	文字	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	表記	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	語	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	文章	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	書写	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

調査1-B(算数)

※別紙「学習内容表 算数」を参照して次の問いにお答えください。

- 第2・3学年においては、1学年下(第4～6学年については2学年下)の各領域の内容の80%程度を習得していますか? **【はい いいえ】**
- 「はい」と答えた場合 → 1学年以上(第4～6学年については2学年以上)の遅れがみられる領域について、現在おおよそどの段階にあるか、下記の表の該当する項目の□の中に「✓」を記入してください。なお、就学前と思われる場合は「就学前」の欄に記入してください。

	就学前	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年
数と計算	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
量と測定	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
図形	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
数量関係	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
用語記号	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

「学習内容表 国語」

	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年
話す聞く	1. 知らせたい事を選び、事柄の順序を答えながら、相手に分かるように話すこと。 2. 大事な事や事とでないようにしながら、興味をもつて聞くこと。 3. 身近な事柄について、話題に沿って、話し合うこと。	1. 伝えたい事を選び、自分の考えが分かるように筋道を立てて、相手や目的に応じた適切な言葉遣いで話すこと。 2. 話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をよめること。 3. 互いの考えの相違点や共通点を考えながら、並んで話し合うこと。
書く	1. 相手や目的を考えながら、書くこと。 2. 自分や自分の考えを整理しながら、筋道を立てて書くこと。 3. 必要に応じて、自分の考えを整理しながら、筋道を立てて書くこと。 4. 事柄の順序を答えながら、相手に分かるように書くこと。 5. 文章の読みやすさを意識して書くこと。	1. 相手や目的に応じて、適切に書くこと。 2. 必要に応じて、自分の考えを整理しながら、筋道を立てて書くこと。 3. 必要に応じて、自分の考えを整理しながら、筋道を立てて書くこと。 4. 事柄の順序を答えながら、相手に分かるように書くこと。 5. 文章の読みやすさを意識して書くこと。
読む	1. 読みやすい文章に興味をもち、読むこと。 2. 筋道の順序や事柄の順序を答えながら、内容を理解すること。 3. 必要に応じて、自分の考えを整理しながら、筋道を立てて書くこと。 4. 事柄の順序を答えながら、相手に分かるように書くこと。 5. 文章の読みやすさを意識して書くこと。	1. いろいろな読み物に興味をもち、読むこと。 2. 筋道の順序や事柄の順序を答えながら、内容を理解すること。 3. 必要に応じて、自分の考えを整理しながら、筋道を立てて書くこと。 4. 事柄の順序を答えながら、相手に分かるように書くこと。 5. 文章の読みやすさを意識して書くこと。
発音発声	1. 平仮名及び片仮名を聞き、書くこと。また、片仮名で書かれた文や文章の中で使うこと。 2. 第1学年においては、別紙の学習内容表(以下「1学年別漢字配当表」という。)の第1学年に配当された漢字について、発音や読み方を聞き、書くこと。 3. 第2学年においては、別紙の学習内容表(以下「2学年別漢字配当表」という。)の第2学年に配当された漢字について、発音や読み方を聞き、書くこと。	1. 第3学年及び第4学年の各学年においては、学年別漢字配当表の当該学年までに配当されている漢字を聞き、書くこと。 2. 漢字の読み方を聞き、書くこと。 3. 第4学年においては、日常使われている簡単な漢字について、ローマ字で表されたものを聞き、また、ローマ字で書くこと。
表記	1. 発音、読み、書き、綴りなどの表記が、助詞の「は」「へ」及び「を」を本文の中で正しく使うこと。 2. 句読点の打ち方や、かぎ(「」)の使い方を理解して文章の中で使うこと。	1. 送り仮名に注意して書き、また、活用についての意識をもつこと。 2. 句読点を適切に打ち、また、段落の始め、段落の部分などの必要な箇所は行を改めて書くこと。
言語事項	1. 文の中における主語と述語との関係に注意すること。 2. 文の中における主語と述語との関係に注意すること。	1. 表現の工夫や、必要に応じて、自分の考えを整理しながら、筋道を立てて書くこと。 2. 必要に応じて、自分の考えを整理しながら、筋道を立てて書くこと。
文章	1. 文章の構成や普通文の書き方を理解して、また、意味が書かれた文章に慣れること。	1. 相手やその場の状況に応じて丁寧な言葉遣いで話し、また、文章の文体と文体の違いに注意しながら書くこと。
書写	1. 姿勢や用紙の持ち方を正しく、丁寧に書くこと。 2. 点線の長短、横線や縦線に注意して、筆順に従って文字を正しく書くこと。	1. 文字の傾きや間隔に注意して、文字の形を整えて書くこと。 2. 文字の大きさや間隔に注意して書くこと。 3. 毛筆を使用し、点線の長短や文字の傾きや文字の組立方に注意しながら、文字の形を整えて書くこと。



調査票 2 : 【生活面、行動面】の特異な困難についての調査票

氏名 ( )

学校 年生

集計用紙

I 授業場面

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨
- ⑩
- ⑪
- ⑫
- ⑬
- ⑭
- ⑮
- ⑯
- ⑰
- ⑱

II 休み時間

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦

I 生活全般

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨
- ⑩
- ⑪
- ⑫
- ⑬
- ⑭
- ⑮
- ⑯
- ⑰
- ⑱
- ⑳

チェック数 (生活面、行動面)

/ 45

I 授業場面で以下のような様子が見られますか

- ① 必要もないのによく席を立つ
- ② 席に座っていても落ち着きのない行動 (絶えず体を動かす、椅子をがたがたさせるなど) が目立つ
- ③ 非常によくしゃべる
- ④ 話にまとまりがなく、何を言ってるのかよく分からない
- ⑤ 注意を持続して課題に取り組むことが難しい
- ⑥ 特に新しいもの、難しそうなものだと「分からない、出来ない」と言って初めから学習や活動へ取り組もうとしない
- ⑦ 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
- ⑧ 黒板の視写に時間がかかる
- ⑨ ポーツとしている場面が多く見られる
- ⑩ 他児にちょっかいを出すことがとても多い
- ⑪ 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
- ⑫ 質問を最後まで聞かないうちに答えを言うことがある
- ⑬ いつも教師の注意をひこうとする
- ⑭ 指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げることができない
- ⑮ 教師の働きかけに対して口ごたえが多い
- ⑯ 質問に対して的外れの答えをすることが多い
- ⑰ 質問をされた時や発表の時などに、吃音やチックが出やすい
- ⑱ 知的な能力のわりには、成績が伸びないように思われる

II 休み時間帯で以下のような様子が見られますか

- ① ゲームや集団の場面で、自分の順番が来るのを待てない
- ② 集団のゲームのルールがよく分からない
- ③ いつも一人でいて、友達と口をきくことはあまりない
- ④ 相手の嫌がることをしたり、言ったりすることが多い
- ⑤ 乱暴で、けんかが多い
- ⑥ 他人の会話に割り込むことがよくある
- ⑦ 仲間はずれやいじめの対象になりやすい

III 学校生活全般に関して以下のような様子が見られますか

- ① 忘れ物が極端に多い
- ② 遅刻が多い
- ③ 整理整頓が苦手で、机やロッカーの中などがいつも乱雑である
- ④ 偏食、過食、小食などが著しい
- ⑤ ボタンのかけはずし、ひも結びなどが下手である
- ⑥ 動作が遅い
- ⑦ 服装が極端にだらしない
- ⑧ 食事や着替えにやたらと時間がかかる
- ⑨ 羞恥心にかける
- ⑩ あとさきかまわず行動することがよくある
- ⑪ よく物をなくしたり壊したりする
- ⑫ 言動が同年齢の子と比べて幼い
- ⑬ 周囲の刺激から影響を受けやすく、気が散りやすい
- ⑭ 簡単な地図を見て行動することができない
- ⑮ 平気で危険なことをする
- ⑯ 冗談や皮肉が通じない
- ⑰ 感情のコントロールがうまくできない
- ⑱ 他の子どもから影響を受けやすい
- ⑲ 日々の活動で忘れっぽい
- ⑳ 相手の顔を見て会話することができない





- ① 3位数までの数を正確に読んだり、書き表すことが困難である
- ② 二十三を203というように書き表すことがある
- ③ 1から100までの数唱に時間がかかったり、同じ数を二度言ったり、ある数を抜かしたりする
- ④ 二つ以上の数を順序どおり並べたり、大小を比較することができない

III 計算

- ① +、-、×、÷、=などの記号の意味が理解できない
- ② 足し算や引き算を行う際に、自分勝手なルールを作り、それに従って計算することがある
- ③ 1位数同士の計算に30秒以上かかることがある
- ④ 1位数同士の足し算が暗算でできない
- ⑤ 2位数以上の筆算をする際、位をそろえることが難しい
- ⑥ 2位数以上の足し算をする際、計算を左の桁から始めてしまう
- ⑦ 筆算をする際、それぞれの桁を別々に独立して計算してしまう
- ⑧ 3つ以上の数の含まれる計算ができない(例 4+5-8)

IV 数学的思考、空間・時間の概念、記憶など

- ① 文章題を読んで、加法や減法の立式をすることができない
- ② 3と4をいっしょにすれば7が分かるのに、7が3といくつか分からない
- ③ 加法と減法など、計算相互の関係が分からない
- ④ 多い、少ない/長い、短い/広い、狭い/太い、細い/重い、軽いなどの意味がわからない
- ⑤ ~の上に(~の下に)、~の右側に(~の左側に)、~の前に(~の後ろに)、近い、遠いなどの空間を表す言葉の意味が分からない
- ⑥ きのうち・今日・あした、去年・今年・来年・より早いより遅いなどの時間の概念を表す言葉の意味が分からない
- ⑦ アナログ時計を見て時刻を読めない
- ⑧ 算数の用語や記号がなかなか覚えられない
- ⑨ 電話番号のような多くの桁の数字を記憶することが難しい
- ⑩ 九九の暗唱ができない
- ⑪ 20cmが具体的にどのくらいなのか分からない
- ⑫ ものさしを使って1cm単位の長さ(例:10cm)を測ることができない

【音楽】

- ① 鍵盤ハーモニカで学年相当の曲を演奏することが難しい
- ② 身体表現をしながら歌をうたうことが難しい
- ③ 簡単なリズムを手拍子で打つことが難しい

【図工】

- ① はさみを使い、直線や曲線に沿って紙を切ることが難しい
- ② 小刀等の刃物を安全に使うことが難しい
- ③ 折り紙の端をそろえて折ることが難しい
- ④ 感じたこと、思ったことを自由に絵や立体(粘土細工など)に表すことが難しい
- ⑤ 幼い絵を描く

【体育】

- ① 走の運動(かけっこ、リレー等)がうまくできない
- ② 跳の運動(幅跳び、ゴム跳び等)がうまくできない
- ③ 力試しの運動(片足相撲等)がうまくできない
- ④ 器械・器具を使つての運動(登り棒、鉄棒等)がうまくできない
- ⑤ 縄跳びがうまくできない
- ⑥ ボール操作(投げる、受け止める、渡す、蹴る、ドリブル等)がうまくできない
- ⑦ プールでの水遊びがうまくできない
- ⑧ 模倣の運動がうまくできない
- ⑨ ゲーム(鬼ごっこ、ドッジボール等)がうまくできない
- ⑩ スキップがうまくできない
- ⑪ 縦隊の集合、整とん、行進がうまくできない
- ⑫ 利き手をはっきりしない

調査票3:【教科学習】の特異な困難についての調査票(小学校4~6年生)

氏名 ( )

学校 年生

集計用紙

【国語】

I 聞く

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦

II 話す

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨

III 読む

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨
- ⑩
- ⑪

IV 書く

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨
- ⑩
- ⑪
- ⑫
- ⑬
- ⑭

【音楽】

- ①
- ②
- ③
- ④

【図工】

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤

【算数】

I 図形

- ①
- ②
- ③

II 数

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦

III 計算

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨
- ⑩
- ⑪
- ⑫

IV 数量

- ①
- ②

V 思考

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨
- ⑩

【体育】

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨
- ⑩
- ⑪
- ⑫
- ⑬
- ⑭
- ⑮

チェック数(教科学習)  / 99

## 【国語】

## I 聞く

- ①簡単な単語の意味を取り違える
- ②指示がよく理解できず、まごつく
- ③聞き間違いが多い
- ④聞いたことがなかなか覚えられない
- ⑤相手の話をいつも聞いていないように思える
- ⑥学級の話し合いについていけない
- ⑦ちょっとした雑音でも注意がそれやすい

## II 話す

- ①意味のある話し言葉がない
- ②特定の音節の発音ができない
- ③特定の音を別の音に置き換えて発音する
- ④幼児語が多い
- ⑤発音、声の大きさ、抑揚、話す速度などが変である
- ⑥文法的に誤りのある話し方をすることが多い
- ⑦的確な言葉を見つけれなかったり、つまったりすることが多い
- ⑧相手が聞いて分かるように話せない
- ⑨自分だけに意味の分かる言葉を使って話す

## III 読む

- ①読めない平仮名がある
- ②読めない片仮名がある
- ③促音(「っ」)や拗音(「しゃ、ちょ」など)を読み間違える
- ④助詞「は」「を」「へ」などを読み間違える
- ⑤接続詞(だから、けれども、など)を読み間違える
- ⑥文字の順序を読み間違えたり(おどろき→おろどき)、混同して読むことが多い(ドレミ→ドラミ)
- ⑦一字一字は読めるが、たどり読みである
- ⑧指でなぞりながら文字を読む
- ⑨文字を抜かしたり、付け加えたりして読む
- ⑩行をとばして読む
- ⑪文章の内容がつかめない

## IV 書く

- ①書けない平仮名がある
- ②書けない片仮名がある
- ③促音や拗音を間違えて書く
- ④助詞「は」「を」「へ」などを混同して書く
- ⑤接続詞「だから」「けれども」などを適切に使用できない
- ⑥判読しにくい乱雑な文字を書く
- ⑦文字の大きさが整わない
- ⑧漢字の細かい部分を間違えて書く
- ⑨鏡文字を書く
- ⑩漢字のへんとつくりを反対に書く
- ⑪文字を省略したり(がっこう→がこう)、転化させたり(花だん→花ざん)して書く
- ⑫当て字を書く(お母さん→おかあ三、シャワー→車わあ)
- ⑬文字を並べるだけで、意味のある文章が書けない
- ⑭黒板の文字を視写するのに時間がかかる

## 【算数】

## I 図形

- ①三角定規やコンパスなどの器具を用いて、図形(多角形、円)を描き表すことが難しい
- ②図形の見取り図や立体図などを描くことが難しい
- ③図形の構成要素(辺、頂点、角、直径、中心など)や構成要素間の関係を理解することが難しい

## II 数

- ①小数の表記が困難である
- ②分数を小数に書き直すことができない
- ③小数点以下第2位までの数(例: 3.75)の値が具体的に理解できない
- ④分数の表記が困難である
- ⑤小数を分数に書き直すことができない
- ⑥分母の大きいほうが、分数としての値が大きいと理解している
- ⑦帯分数を仮分数に直す、あるいは、その逆の操作を行うことが難しい

## III 計算

- ①+、-、×、÷、=、<、>などの記号の意味が理解できない
- ②四則計算を行う際に、自分勝手なルールを作り、それに従って計算することがある(例: 0を含んだ計算式については、いつもその部分を無視して計算する)
- ③2位数同士の計算に30秒以上かかることがある
- ④2位数同士の加法や減法の計算が暗算でできない
- ⑤2位数以上の筆算をする際、位をそろえることが難しい
- ⑥乗算の筆算において、位取りを誤る
- ⑦加法や減法の筆算をする際、計算を左の桁から始めてしまう
- ⑧筆算をする際、それぞれの桁を別々に独立して計算してしまう
- ⑨多くの操作を要する計算問題(例:  $9 \div 3 + 2 \times 4$ )を解くことができない
- ⑩分数や小数の計算ができない
- ⑪乗法と除法の関係というような、計算相互の関係が理解できない
- ⑫単位の換算(例:  $12\text{cm} \leftrightarrow 120\text{mm}$ )ができない

## IV 数量関係

- ①表やグラフから数量間の関係を読み取ることができない
- ②変化する数量間の関係を、表やグラフで表すことができない

## V 数学的思考、空間・時間の概念、記憶など

- ①文章で書かれた問題を読んで、式をたてることができない
- ②位置や空間の概念を表す言葉(上下、左右、前後など)の意味が理解できない
- ③時間の概念を表す言葉(～より早い(前)/～より遅い(後)など)の意味が理解できない
- ④アナログ時計の時刻が読めない
- ⑤時間(時、分、秒)の計算ができない
- ⑥暦(年、月、週、日)の計算ができない
- ⑦九九の暗唱ができない
- ⑧算数の用語や記号、また面積などを求める公式がなかなか覚えられない
- ⑨日常生活に必要な程度のおおよその長さ、重さが具体的に理解できない
- ⑩ものさしを使って5ミリ単位の長さ(例:  $18.5\text{cm}$ )を測ることができない



調査票4：【自閉的傾向】についての調査票

(3/3)

【音楽】

- ①リコーダーで学年相当の曲を演奏することが難しい
- ②正しい音程やリズムで歌をうたうことが難しい
- ③合唱や合奏することが難しい
- ④打楽器などを使って、簡単なリズムを打つことが難しい

【図工】

- ①はさみを使い、直線や曲線に沿って紙を切ることが難しい
- ②小刀、彫刻刀、のこぎり等の刃物を安全に使うことが難しい
- ③折り紙の端をそろえて折ることが難しい
- ④見たこと、感じたこと、想像したこと絵や立体(粘土細工など)に表すことが難しい
- ⑤幼い絵を描く

【体育】

- ①体操（徒手体操等）がうまくできない
- ②マット運動がうまくできない
- ③鉄棒がうまくできない
- ④跳び箱がうまくできない
- ⑤陸上運動（リレー、短距離走、障害走、走り幅跳び、走り高跳び）がうまくできない
- ⑥水泳がうまくできない
- ⑦縄跳びがうまくできない
- ⑧ボール操作がうまくできない
- ⑨表現運動（フォークダンス）がうまくできない
- ⑩ルールのあるゲームがうまくできない
- ⑪縦隊及び横隊の集合、整とん、列の増減などがうまくできない
- ⑫スキップがうまくできない
- ⑬片足で5秒以上立っていることができない
- ⑭勝ち負けに異常にこだわる
- ⑮利き手や利き足がはっきりしていない

氏名 ( )

学校 年生

集計用紙

<input type="checkbox"/> ①
<input type="checkbox"/> ②
<input type="checkbox"/> ③
<input type="checkbox"/> ④
<input type="checkbox"/> ⑤
<input type="checkbox"/> ⑥
<input type="checkbox"/> ⑦
<input type="checkbox"/> ⑧
<input type="checkbox"/> ⑨
<input type="checkbox"/> ⑩
<input type="checkbox"/> ⑪
<input type="checkbox"/> ⑫
<input type="checkbox"/> ⑬
<input type="checkbox"/> ⑭
<input type="checkbox"/> ⑮
<input type="checkbox"/> ⑯
<input type="checkbox"/> ⑰
<input type="checkbox"/> ⑱
<input type="checkbox"/> ⑲
<input type="checkbox"/> ⑳

<input type="checkbox"/> ㉑
<input type="checkbox"/> ㉒
<input type="checkbox"/> ㉓
<input type="checkbox"/> ㉔
<input type="checkbox"/> ㉕
<input type="checkbox"/> ㉖
<input type="checkbox"/> ㉗

チェック数 (自閉的傾向)  / 27

【自閉的傾向について】

- ①他者への関心が乏しい
- ②視線が合いにくい
- ③相手の気持ちがよく分からない
- ④他者から関わられることをいやがる
- ⑤模倣や社会性のある遊びが難しい
- ⑥含みのある言葉や嫌みを言われても分からず、言葉どおりに受け止めてしまう
- ⑦周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言う
- ⑧誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出す（唇を鳴らす、独り言、叫ぶ）
- ⑨自分の言いたいことだけを一方的に話し、相手の感情や立場を理解しない
- ⑩同じ質問を繰り返すことが多い
- ⑪言葉を組み合わせ、自分だけにしか分からないような造語を作る
- ⑫友達のおそばに入るが、一人で遊んでいる
- ⑬仲のよい友達がいない
- ⑭友だちと仲良くしたい気持ちはあるが、友だち関係をうまく築けない
- ⑮球技やゲームをするとき、仲間と協力することに考えが及ばない
- ⑯独特な目つきをすることがある
- ⑰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
- ⑱物事の順序や物の置き場所などに異常にこだわる
- ⑲物の臭いや感触（水、砂等）に異常にこだわる
- ⑳特定の物に執着がある
- ㉑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
- ㉒特定の分野で（駅の名前、カレンダー等）で、並はずれた記憶力や才能を示す
- ㉓他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている
- ㉔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
- ㉕とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある
- ㉖動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある
- ㉗意図的でなく、顔や体を動かすことがある

調査票1

国語及び数学、算数の習得度調査票（中学校用）

対象児名 \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 組 \_\_\_\_\_ 番（男 女）

調査1

学習の記録等から、国語、算数の評価の観点の中に、著しい遅れを示すものが1つ以上あることを確認する。著しい遅れとは、2学年以上の遅れがある場合を指す。

なお、国語、数学・算数の標準的な学力検査の結果があればそれにより確認する。また、下記の調査1-C（国語）及び1-D（数学・算数）を利用して確認してもよい。

調査1-C（国語）

※別紙「学習内容表 国語」を参照して次の問いにお答えください。

1. 2学年下の各領域の内容（第2学年ならば小学校6年生の内容）の80%程度を習得していますか

【はい いいえ】

2. 「いいえ」と答えた場合 → 2学年以上の遅れがみられる領域について、現在おおよそどの段階にあるか、下記の表の該当する項目の□の中に「✓」を記入してください。なお、小5以前の能力と思われる場合は「小5前」の欄に記入してください。

	小5前	第5学年及び第6学年	中学校第1学年
話す聞く	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
書く	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
読む	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
言語事項	発音発声	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	文字	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	表記	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	語句	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	文章	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	言葉遣い	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
書写	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

調査1-D（数学・算数）

※別紙「学習内容表 数学・算数」を参照して次の問いにお答えください。

1. 2学年下の各領域の内容（第2学年ならば小学校6年生の内容）の80%程度を習得していますか？

【はい いいえ】

2. 「いいえ」と答えた場合 → 2学年以上の遅れがみられる領域について、現在おおよそどの段階にあるか、下記の表の該当する項目の□の中に「✓」を記入してください。なお、小5以前の能力と思われる場合は「小5前」の欄に記入してください。

	小5前	小第5学年	小第6学年	中第1学年
数と計算	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
量と測定	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
図形	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
数量関係	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
用語記号	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

「学習内容表 国語」		第5学年及び第6学年	中学段階1学年
話す聞く	1. 考えや事や自分の意図が分かるように基の立てて工夫しながら、目的や場に応じた適切な言葉遣いで話すこと。 2. 話し手の意図や考えながら基の内容を聞くこと。 3. 自分の立場や意図をはっきりさせながら、前面に話し合うこと。	1. 考えや事や自分の意図が分かるように基の立てて工夫しながら、目的や場に応じた適切な言葉遣いで話すこと。 2. 話し手の意図や考えながら基の内容を聞くこと。 3. 自分の立場や意図をはっきりさせながら、前面に話し合うこと。	1. 自分の考えや事や相手も相手に理解してもらえらるよう話しし、話し手の意図を考えながら話の内容を理解し合うこと。 2. 話し手の意図や考えながら基の内容を聞き出し、自分も相手に理解し合うこと。 3. 全体と部分、事象と意見との関係を注視して、話し手・相手を取ったりして、自分の考え合いの場面や方向などをとらえて的確に話ししたり、それぞれの発言を注視して聞いたりして、自分の考えをまとめること。 4. 身近な生活や学習の中からの経験をもとに、材料を挙げて、自分の考えをまとめること。 5. 伝えたい事象や事柄、課題及び自分の考えや気持ち等を明確にする。自分の考えや気持ちを相手に伝えること。 6. 自分の考えや気持ちを相手に伝えるために、適切な場面や状況などを選択すること。 7. 書いた文章を読み返し、表記や語句の用法、敬語の仕方などを確かめて、読みやすく分りやすい文章にする。書いた文章を互いに読み合い、題材のとらえ方や材料の組み合わせ方などについて自分の表現の参考にする。
書く	1. 目的や意図に応じて、自分の考えを効果的に書くこと。 2. 必要のある事項を効果的に書くこと。 3. 自分や他人の立場や意図を効果的に書くこと。 4. 事象と意見、場面や方向などを効果的に書くこと。 5. 必要の情報を得るために、効果的な読み方を工夫すること。	1. 目的や意図に応じて、自分の考えを効果的に書くこと。 2. 必要のある事項を効果的に書くこと。 3. 自分や他人の立場や意図を効果的に書くこと。 4. 事象と意見、場面や方向などを効果的に書くこと。 5. 必要の情報を得るために、効果的な読み方を工夫すること。	1. 身近な生活や学習の中からの経験をもとに、材料を挙げて、自分の考えをまとめること。 2. 伝えたい事象や事柄、課題及び自分の考えや気持ちを明確にする。自分の考えや気持ちを相手に伝えること。 3. 自分の考えや気持ちを相手に伝えるために、適切な場面や状況などを選択すること。 4. 書いた文章を読み返し、表記や語句の用法、敬語の仕方などを確かめて、読みやすく分りやすい文章にする。書いた文章を互いに読み合い、題材のとらえ方や材料の組み合わせ方などについて自分の表現の参考にする。
読む	1. 自分の考えを広げたり深めたりするために、必要な資料を選んだり読むこと。 2. 目的や意図に応じて、文章の内容を効果的に読むこと。 3. 必要のある事項を効果的に読むこと。 4. 自分や他人の立場や意図を効果的に読むこと。 5. 必要の情報を得るために、効果的な読み方を工夫すること。	1. 自分の考えを広げたり深めたりするために、必要な資料を選んだり読むこと。 2. 目的や意図に応じて、文章の内容を効果的に読むこと。 3. 必要のある事項を効果的に読むこと。 4. 自分や他人の立場や意図を効果的に読むこと。 5. 必要の情報を得るために、効果的な読み方を工夫すること。	1. 文脈の中における語句の意味や主題をとらえ、理解すること。 2. 文章の中心に照らして内容をとらえ、目的や必要に応じて要約すること。 3. 文章の中心の部分と追加的部分、事象と意見を注視して、文章の構成や展開を正確にとらえること。 4. 内容の展開に留意すること。 5. 文章の展開を効果的に読むこと。 6. 文章の展開を効果的に読むこと。 7. 文章の展開を効果的に読むこと。 8. 文章の展開を効果的に読むこと。 9. 文章の展開を効果的に読むこと。 10. 文章の展開を効果的に読むこと。
発音	1. 発音の正確さを保つこと。 2. 発音の正確さを保つこと。 3. 発音の正確さを保つこと。	1. 発音の正確さを保つこと。 2. 発音の正確さを保つこと。 3. 発音の正確さを保つこと。	1. 発音の正確さを保つこと。 2. 発音の正確さを保つこと。 3. 発音の正確さを保つこと。
単語	1. 単語の意味や発音を正確に読みとること。 2. 単語の意味や発音を正確に読みとること。 3. 単語の意味や発音を正確に読みとること。	1. 単語の意味や発音を正確に読みとること。 2. 単語の意味や発音を正確に読みとること。 3. 単語の意味や発音を正確に読みとること。	1. 単語の意味や発音を正確に読みとること。 2. 単語の意味や発音を正確に読みとること。 3. 単語の意味や発音を正確に読みとること。
文法	1. 文法規則を正確に読みとること。 2. 文法規則を正確に読みとること。 3. 文法規則を正確に読みとること。	1. 文法規則を正確に読みとること。 2. 文法規則を正確に読みとること。 3. 文法規則を正確に読みとること。	1. 文法規則を正確に読みとること。 2. 文法規則を正確に読みとること。 3. 文法規則を正確に読みとること。
語彙	1. 語彙の正確さを保つこと。 2. 語彙の正確さを保つこと。 3. 語彙の正確さを保つこと。	1. 語彙の正確さを保つこと。 2. 語彙の正確さを保つこと。 3. 語彙の正確さを保つこと。	1. 語彙の正確さを保つこと。 2. 語彙の正確さを保つこと。 3. 語彙の正確さを保つこと。
文法事項	1. 文法事項の正確さを保つこと。 2. 文法事項の正確さを保つこと。 3. 文法事項の正確さを保つこと。	1. 文法事項の正確さを保つこと。 2. 文法事項の正確さを保つこと。 3. 文法事項の正確さを保つこと。	1. 文法事項の正確さを保つこと。 2. 文法事項の正確さを保つこと。 3. 文法事項の正確さを保つこと。
書き	1. 書きの正確さを保つこと。 2. 書きの正確さを保つこと。 3. 書きの正確さを保つこと。	1. 書きの正確さを保つこと。 2. 書きの正確さを保つこと。 3. 書きの正確さを保つこと。	1. 書きの正確さを保つこと。 2. 書きの正確さを保つこと。 3. 書きの正確さを保つこと。
文章	1. 文章の構成や発音、音韻の調子に留意すること。 2. 文章の構成や発音、音韻の調子に留意すること。 3. 文章の構成や発音、音韻の調子に留意すること。	1. 文章の構成や発音、音韻の調子に留意すること。 2. 文章の構成や発音、音韻の調子に留意すること。 3. 文章の構成や発音、音韻の調子に留意すること。	1. 話し言葉と書き言葉との違いについて理解し、適切に使うこと。 2. 単語の調子について理解し、指示語や接続詞及びこれらと向しように働きもつ語句などに注意すること。 3. 文字の形、大きさ、配字や字間、読みやすさを保つこと。 4. 漢字の構成とそれに関した漢字に留意して書き、漢字の行書の基本的な書き方を理解して書くこと。
言語	1. 言語の正確さを保つこと。 2. 言語の正確さを保つこと。 3. 言語の正確さを保つこと。	1. 言語の正確さを保つこと。 2. 言語の正確さを保つこと。 3. 言語の正確さを保つこと。	1. 言語の正確さを保つこと。 2. 言語の正確さを保つこと。 3. 言語の正確さを保つこと。
事項	1. 事項の正確さを保つこと。 2. 事項の正確さを保つこと。 3. 事項の正確さを保つこと。	1. 事項の正確さを保つこと。 2. 事項の正確さを保つこと。 3. 事項の正確さを保つこと。	1. 事象と意見の関係を注視して、話し手・相手を取ったりして、自分の考えをまとめること。 2. 話し手の意図や考えながら基の内容を聞き出し、自分も相手に理解し合うこと。 3. 全体と部分、事象と意見との関係を注視して、話し手・相手を取ったりして、自分の考えをまとめること。 4. 身近な生活や学習の中からの経験をもとに、材料を挙げて、自分の考えをまとめること。 5. 伝えたい事象や事柄、課題及び自分の考えや気持ちを明確にする。自分の考えや気持ちを相手に伝えること。 6. 自分の考えや気持ちを相手に伝えるために、適切な場面や状況などを選択すること。 7. 書いた文章を読み返し、表記や語句の用法、敬語の仕方などを確かめて、読みやすく分りやすい文章にする。書いた文章を互いに読み合い、題材のとらえ方や材料の組み合わせ方などについて自分の表現の参考にする。
文章	1. 文章の構成や発音、音韻の調子に留意すること。 2. 文章の構成や発音、音韻の調子に留意すること。 3. 文章の構成や発音、音韻の調子に留意すること。	1. 文章の構成や発音、音韻の調子に留意すること。 2. 文章の構成や発音、音韻の調子に留意すること。 3. 文章の構成や発音、音韻の調子に留意すること。	1. 話し言葉と書き言葉との違いについて理解し、適切に使うこと。 2. 単語の調子について理解し、指示語や接続詞及びこれらと向しように働きもつ語句などに注意すること。 3. 文字の形、大きさ、配字や字間、読みやすさを保つこと。 4. 漢字の構成とそれに関した漢字に留意して書き、漢字の行書の基本的な書き方を理解して書くこと。

「学習内容表 数学」		第6学年	中学段階1学年
数と計算	1. 数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。 2. 数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。 3. 数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。	1. 約数、倍数、素数について知る。2. 約数の性質、素数の性質について知る。3. 数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。4. 数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。5. 数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。6. 数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。7. 数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。8. 数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。	1. 数の数の必要性を知り、正の数の負の意味を理解すること。 2. 正の数の負の意味を理解し、簡単な計算ができること。 3. 文字を用いることの意味を理解すること。 4. 算数で用いた式や法則の活用がわかること。 5. 算数で用いた式や法則の活用がわかること。 6. 算数で用いた式や法則の活用がわかること。 7. 算数で用いた式や法則の活用がわかること。 8. 算数で用いた式や法則の活用がわかること。 9. 算数で用いた式や法則の活用がわかること。 10. 算数で用いた式や法則の活用がわかること。
量と測定	1. 量の測定、単位換算の関係を正確に読みとること。 2. 量の測定、単位換算の関係を正確に読みとること。 3. 量の測定、単位換算の関係を正確に読みとること。	1. 身の回りにある図形について、その性質を知らせ、おおよその面積を求めること。2. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。3. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。4. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。5. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。6. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。7. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。8. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。	1. 基本的な図形を認識し、その性質を知らせ、おおよその面積を求めること。2. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。3. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。4. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。5. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。6. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。7. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。8. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。
図形	1. 図形の性質、面積、体積の関係を正確に読みとること。 2. 図形の性質、面積、体積の関係を正確に読みとること。 3. 図形の性質、面積、体積の関係を正確に読みとること。	1. 立方体及び直方体の性質について理解すること。2. 立方体及び直方体の面積の求め方を理解すること。3. 立方体及び直方体の体積の求め方を理解すること。4. 立方体及び直方体の面積の求め方を理解すること。5. 立方体及び直方体の体積の求め方を理解すること。6. 立方体及び直方体の面積の求め方を理解すること。7. 立方体及び直方体の体積の求め方を理解すること。8. 立方体及び直方体の面積の求め方を理解すること。	1. 基本的な図形を認識し、その性質を知らせ、おおよその面積を求めること。2. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。3. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。4. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。5. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。6. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。7. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。8. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。
代数	1. 代数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。 2. 代数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。 3. 代数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。	1. 代数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。2. 代数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。3. 代数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。4. 代数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。5. 代数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。6. 代数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。7. 代数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。8. 代数の性質、乗法、除法の関係を正確に読みとること。	1. 基本的な図形を認識し、その性質を知らせ、おおよその面積を求めること。2. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。3. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。4. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。5. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。6. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。7. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。8. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。
幾何	1. 幾何の性質、面積、体積の関係を正確に読みとること。 2. 幾何の性質、面積、体積の関係を正確に読みとること。 3. 幾何の性質、面積、体積の関係を正確に読みとること。	1. 幾何の性質、面積、体積の関係を正確に読みとること。2. 幾何の性質、面積、体積の関係を正確に読みとること。3. 幾何の性質、面積、体積の関係を正確に読みとること。4. 幾何の性質、面積、体積の関係を正確に読みとること。5. 幾何の性質、面積、体積の関係を正確に読みとること。6. 幾何の性質、面積、体積の関係を正確に読みとること。7. 幾何の性質、面積、体積の関係を正確に読みとること。8. 幾何の性質、面積、体積の関係を正確に読みとること。	1. 基本的な図形を認識し、その性質を知らせ、おおよその面積を求めること。2. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。3. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。4. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。5. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。6. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。7. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。8. 面積の単位換算の関係を正確に読みとること。

特異な困難についての調査票について (中学校)

対象児名 \_\_\_\_\_年 \_\_\_\_\_組 \_\_\_\_\_番 (男 女)

調査票2

別紙の「生活面、行動面」の特異な困難についての調査票を使って、不注意、多動性、衝動性等を調べる。他の児童・生徒と比べて特に顕著であると思われる場合、□の中に「✓」を記入する。よく分からない場合は、□の中に「/」を記入する。なお、記入後、「✓」の数を、集計用紙を使いチェック数の欄に記入する。  
集計の結果、それぞれの項目に1/3以上のチェックがある場合は、生活面や行動面において特異な困難があると考えられる。また、ADHDの傾向も読み取れる。

調査票3

別紙の「教科学習」の特異な困難についての調査票を使って、学習における特異な困難を調べる。他の児童・生徒と比べて特に顕著であると思われる場合、□の中に「✓」を記入する。まだ学習していない場合やよく分からない場合は、□の中に「/」を記入する。なお、記入後、「✓」の数を、集計用紙を使いチェック数の欄に記入する。  
集計の結果、それぞれの項目に1/3以上のチェックがある場合は、学習のある面に特異な困難があると考えられる。また、その項目がある特定のものである場合はLDの傾向も読み取れる。

調査票4

別紙の「自閉的傾向」についての調査票を使って、自閉的な傾向について調べる。他の児童・生徒と比べて特に顕著であると思われる場合、□の中に「✓」を記入する。よく分からない場合は、□の中に「/」を記入する。なお、記入後、「✓」の数を、集計用紙を使いチェック数の欄に記入する。  
集計の結果、2/3以上の項目にチェックがある場合、自閉的な傾向が読み取れる。

調査票2：【生活面、行動面】の特異な困難についての調査票

氏名 ( ) 学校 年生

集計用紙

I 授業場面

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨
- ⑩
- ⑪
- ⑫
- ⑬
- ⑭
- ⑮
- ⑯
- ⑰
- ⑱

II 休み時間

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦

I 生活全般

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨
- ⑩
- ⑪
- ⑫
- ⑬
- ⑭
- ⑮
- ⑯
- ⑰
- ⑱
- ⑳

チェック数 (生活面、行動面)  / 45

I 授業場面で以下のような様子が見られますか

- ①必要もないのによく席を立つ
- ②席に座っていても落ち着きのない行動（絶えず体を動かす、椅子をがたがたさせるなど）が目立つ
- ③非常によくしゃべる
- ④話にまとまりがなく、何を言ってるのかよく分からない
- ⑤注意を持続して課題に取り組むことが難しい
- ⑥特に新しいもの、難しそうなものだと「分からない、出来ない」と言って初めから学習や活動へ取り組もうとしない
- ⑦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
- ⑧黒板の視写に時間がかかる
- ⑨ポーッとしている場面が多く見られる
- ⑩他児にちょっかいを出すことがとても多い
- ⑪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
- ⑫質問を最後まで聞かないうちに答えを言うことがある
- ⑬いつも教師の注意をひこうとする
- ⑭指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げることができない
- ⑮教師の働きかけに対して口ごたえが多い
- ⑯質問に対して的外れの答えをすることが多い
- ⑰質問をされた時や発表の時などに、吃音やチックが出やすい
- ⑱知的な能力のわりには、成績が伸びないように思われる

II 休み時間帯で以下のような様子が見られますか

- ①ゲームや集団の場面で、自分の順番が来るのを待てない
- ②集団のゲームのルールがよく分からない
- ③いつも一人でいて、友達と口をきくことはあまりない
- ④相手の嫌がることをしたり、言ったりすることが多い
- ⑤乱暴で、けんかが多い
- ⑥他人の会話に割り込むことがよくある
- ⑦仲間はすれやいじめの対象になりやすい

III 学校生活全般に関して以下のような様子が見られますか

- ①忘れ物が極端に多い
- ②遅刻が多い
- ③整理整頓が苦手で、机やロッカーの中などがいつも乱雑である
- ④偏食、過食、小食などが著しい
- ⑤ボタンのかけはずし、ひも結びなどが下手である
- ⑥動作が遅い
- ⑦服装が極端にだらしない
- ⑧食事や着替えにやたらと時間がかかる
- ⑨羞恥心にかける
- ⑩あとさきかまわず行動することがよくある
- ⑪よく物をなくしたり壊したりする
- ⑫言動が同年齢の子と比べて幼い
- ⑬周囲の刺激から影響を受けやすく、気が散りやすい
- ⑭簡単な地図を見て行動することができない
- ⑮平気で危険なことをする
- ⑯冗談や皮肉を通じない
- ⑰感情のコントロールがうまくできない
- ⑱他の子どもから影響を受けやすい
- ⑲日々の活動で忘れっぽい
- ⑳相手の顔を見て会話することができない

調査票3：【教科学習】の特異な困難についての調査票（中学生用）

氏名 ( )

学校 年生

集計用紙

【国語】

I 聞く

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦

II 話す

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥

III 読む

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧

IV 書く

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨
- ⑩

【英語】

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦

【体育】

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨
- ⑩
- ⑪
- ⑫
- ⑬

【数学】

I 図形

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤

II 数・計算

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨

III 思考他

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨
- ⑩

【音楽】

- ①
- ②
- ③
- ④

【美術】

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤

チェック数 (教科学習)  / 84



## 【国語】

## I 聞く

- ①簡単な単語の意味を取り違える
- ②指示がよく理解できず、まごつく
- ③聞き間違いが多い
- ④聞いたことがなかなか覚えられない
- ⑤相手の話をいつも聞いていないように思える
- ⑥学級の話し合いについていけない
- ⑦ちょっとした雑音でも注意がそれやすい

## II 話す

- ①特定の音節の発音ができない
- ②発音、声の大きさ、抑揚、話す速度などが変である
- ③文法的に誤りのある話し方をすることが多い
- ④的確な言葉を見つけられなかったり、つまったりすることが多い
- ⑤相手が聞いて分かるように話せない
- ⑥自分だけに意味の分かる言葉を使って話す

## III 読む

- ①促音（「っ」）や拗音（「しゃ、ちょ」など）を読み間違える
- ②助詞「は」「を」「へ」などを読み間違える
- ③接続詞（だから、けれども、など）を読み間違える
- ④文字の順序を読み間違えたり（おどろき→おろどき）、混同して読むことが多い（ドレミ→ドラミ）
- ⑤一字一字は読めるが、たどり読みである
- ⑥文字を抜かしたり、付け加えたりして読む
- ⑦行をとばして読む
- ⑧文章の内容がつかめない

## IV 書く

- ①促音や拗音を間違えて書く
- ②助詞「は」「を」「へ」などを混同して書く
- ③接続詞「だから」「けれども」などを適切に使用できない
- ④判読しにくい乱雑な文字を書く
- ⑤文字の大きさが整わない
- ⑥漢字の細かい部分を間違えて書く
- ⑦文字を省略したり（がっこう→がこう）、転化させたり（花だん→花ざん）して書く
- ⑧当て字を書く（お母さん→おかあ三、シャワー→車わあ）
- ⑨文字を並べるだけで、意味のある文章が書けない
- ⑩黒板の文字を視写するのに時間がかかる

## 【数学】

## I 図形

- ①三角定規やコンパスなどの器具を用いて、図形（多角形や円）を描き表すことが難しい
- ②図形の見取り図や立体図などを描くことが難しい
- ③図形の構成要素（辺、頂点、角、直径、中心など）や構成要素間の関係を理解することが難しい
- ④図形の合同、対称を理解することが難しい
- ⑤簡単な立体の展開図をかくことが難しい

## II 数・計算

- ①小数を分数に書き直す、あるいはその逆の操作を行うことが難しい
- ②小数点以下第3位までの数（例：4.375）の値が具体的に理解できない
- ③多くの操作を要する計算問題（例： $12 \times 8 - 18 \div 3$ ）を解くことができない
- ④2位数以上の筆算をする際、位をそろえることが難しい
- ⑤加法や減法及び乗法の筆算をする際、計算を左の桁から始めてしまう
- ⑥分数や小数の四則計算ができない

- ⑦加法と減法、乗法と除法の関係というような、計算相互の関係が理解できない
- ⑧単位の換算（例： $2500\text{g} \Leftrightarrow 2.5\text{kg}$ ）ができない
- ⑨2位数×（または÷）1位数の計算が暗算でできない

## III 数学的思考、空間・時間の概念、記憶など

- ①表やグラフから数量間の関係を読み取ることができない
- ②変化する数量間の関係を、表やグラフで表すことができない
- ③文章で書かれた問題を読んで、式をたてることができない
- ④位置や空間の概念を表す言葉（上下、左右、前後など）の意味が理解できない
- ⑤時間の概念を表す言葉（～より早い（前）／～より遅い（後）など）の意味が理解できない
- ⑥時間（時、分、秒）や暦（年、月、週、日）の計算ができない
- ⑦日常生活に必要な程度のおおよその長さ、重さ、体積が具体的に理解できない
- ⑧九九の暗唱ができない
- ⑨数学の用語や記号、また面積や体積などを求める公式がなかなか覚えられない
- ⑩電話番号のような多くの桁の数字を記憶することが難しい

## 【英語】

- ①単語をよく聞き間違える
- ②発音できない単語が多い
- ③「b」「d」「p」を間違えて読んだり、書いたりする
- ④単語の綴りに間違いが多い
- ⑤単語をとばして読んだり、発音を間違えたりする
- ⑥文章を読むことはできるが、意味がつかめない
- ⑦簡単な作文ができない

## 【音楽】

- ①楽器を使って学年相当の曲を演奏することが難しい
- ②正しい音程やリズムで歌をうたうことが難しい
- ③合唱や合奏することが難しい
- ④打楽器などを使って、簡単なリズムを打つことが難しい

## 【美術】

- ①はさみを使い、直線や曲線に沿って紙を切ることが難しい
- ②小刀、彫刻刀、のこぎり等の刃物を安全に使うことが難しい
- ③折り紙の端をそろえて折ることができない
- ④見たこと、感じたこと、想像したこと絵や立体（粘土細工など）に表すことが難しい
- ⑤幼い絵を描く

## 【体育】

- ①体操（徒手体操等）がうまくできない
- ②器械運動（マット運動、鉄棒、平均台、跳び箱）がうまくできない
- ③陸上運動（短距離、障害走、走り幅跳び、走り高跳びなど）がうまくできない
- ④水泳がうまくできない
- ⑤球技がうまくできない
- ⑥ダンスがうまくできない
- ⑦ルールのあるゲームがうまくできない
- ⑧集合、整とん、列の増減、方向転換などがうまくできない
- ⑨スキップがうまくできない
- ⑩片足で10秒以上立っていることができない
- ⑪縄跳びがうまくできない
- ⑫勝ち負けに異常にこだわる
- ⑬利き手や利き足がはっきりしていない

調査票 4 : 【自閉的傾向】 についての調査票

氏名 ( )

学校 年生

集計用紙

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨
- ⑩
- ⑪
- ⑫
- ⑬
- ⑭
- ⑮
- ⑯
- ⑰
- ⑱
- ⑳

- ㉑
- ㉒
- ㉓
- ㉔
- ㉕
- ㉖
- ㉗

チェック数 (自閉的傾向)  / 27

【自閉的傾向について】

- ① 他者への関心が乏しい
- ② 視線が合いにくい
- ③ 相手の気持ちがよく分からない
- ④ 他者から関わられることをいやがる
- ⑤ 模倣や社会性のある遊びが難しい
- ⑥ 含みのある言葉や嫌みを言われても分からず、言葉どおりに受け止めてしまう
- ⑦ 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言う
- ⑧ 誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出す (唇を鳴らす、独り言、叫ぶ)
- ⑨ 自分の言いたいことだけを一方的に話し、相手の感情や立場を理解しない
- ⑩ 同じ質問を繰り返すことが多い
- ⑪ 言葉を組み合わせ、自分だけにしか分からないような造語を作る
- ⑫ 友達のをそばに入るが、一人で遊んでいる
- ⑬ 仲のよい友達がない
- ⑭ 友だちと仲良くしたい気持ちはあるが、友だち関係をうまく築けない
- ⑮ 球技やゲームをするとき、仲間と協力することに考えが及ばない
- ⑯ 独特な目つきをすることがある
- ⑰ 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
- ⑱ 物事の順序や物の置き場所などに異常にこだわる
- ⑲ 物の臭いや感触 (水、砂等) に異常にこだわる
- ⑳ 特定の物に執着がある
- ㉑ 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
- ㉒ 特定の分野で (駅の名前、カレンダー等) で、並はずれた記憶力や才能を示す
- ㉓ 他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている
- ㉔ 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
- ㉕ とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある
- ㉖ 動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある
- ㉗ 意図的でなく、顔や体を動かすことがある

(小学校用)

個別記録シート(専門家チームに提出する資料と兼ねる)

事例番号	性別 ( )	記入月日	平成 年 月 日
学年	学年	年齢	歳
① 生育歴 家庭環境等			

A 学習の状況

②教科の評定		国語	社会	算数	理科	音楽	図工	家庭	体育
	前年度								
	今年度								
③諸検査の 記録									
④学習の状況									
⑤ノートや 作品等から									

B. 生活・行動の状況

⑥学校生活の 状況	
⑦家庭や地域 における 生活の状況	
⑧保護者の 意見	

C. 担当者所見等

⑨担当者の 所見	
⑩専門家チー ムへの依頼事 項	

(中学校用)

個別記録シート(専門家チームに提出する資料と兼ねる)

事例番号	性別 ( )	記入月日	平成 年 月 日
学年	学年	年齢	歳
① 生育歴 家庭環境等			

A 学習の状況

②教科の評定		国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保体	技家	英語
	前年度									
	今年度									
③諸検査の 記録										
④学習の状況										
⑤ノートや 作品等から										

B. 生活・行動の状況

⑥学校生活の 状況	
⑦家庭や地域 における 生活の状況	
⑧保護者の 意見	

C. 担当者所見等

⑨担当者の 所見	
⑩専門家チー ムへの依頼事 項	

個別記録シート記入例

事例番号	性別 ( )	記入月日	平成	年	月	日
学年	学年	年齢	歳			
① 生育歴 家庭環境等	<p>※保護者との面談や就学時に得られた内容等を記入</p> <p>※学習障害と疑われる状態が環境的な要因によるもの（例えば養育方針、態度）かどうかを専門家チームにおいて判断する時に参考とするものである。</p> <p>また、他の障害や病院に通ったことなどがあればここに記入する。</p> <p>※保護者からの申し出もあり、すでに医師の診断書が提出されている場合は別に添付する。</p> <p>※家庭環境は、家族構成や本人と家族との関係等を記述するが、保護者の協力が得られる範囲にとどめる。</p>					

A 学習の状況

②教科の評定	国語	社会	算数	理科	音楽	図工	家庭	体育
	前年度							
	今年度							
③諸検査の記録	<p>※中学一年生の場合は小学校6年生のものを記入</p> <p>※学力検査、知能検査、心理検査等実施したことがあれば、その結果を記入する。</p> <p>※就学時健康診断の検査等も含む。特に無い場合は、空欄とする。</p> <p>※ここには概要を記し、必要があればコピー等を添付する。</p>							
④学習の状況	<p>※授業場面を観察し、学習障害と疑われる状況を記述する。指導の経過などの記録があれば添付する。</p> <p>※中学校においては、各教科担任からも十分に情報を得ておく必要がある。</p>							
⑤ノートや作品等から	<p>※ノートの記述や提出作品等の資料から、文字の書き方、描写などの特異性と未熟性が見られるかを記述する。あるいは、該当箇所のコピーを添付する。</p>							

B. 生活・行動の状況

⑥学校生活の状況	<p>※学校生活で見られる学習以外の生活の状況、行動特徴などを記述する。基本的な生活、友人関係、係や委員会活動などの場面で気になる事柄を中心に書く</p>
⑦家庭や地域における生活の状況	<p>※本人や保護者からの情報をもとに、家庭や地域における生活の様子を記入する。</p> <p>家庭での手伝い、習い事や塾、ボランティア活動などの地域の活動等もやっている場合は記入する。</p>
⑧保護者の意見	<p>※保護者から聞き取った様々な悩みや願い、意見等を記述し、当面の指導事項や長期的な指導目標を設定する時の参考とする。</p>

C. 担当者所見等

⑨担当者の所見	<p>※基本的には、学級担任が記入する。該当児童・生徒をこのように理解し、指導しているということ、学校経営の中で配慮していること、学級経営の中で配慮していること、保護者との連携の現状などがその内容となる。</p>
⑩専門家チームへの依頼事項	<p>※専門家チームに依頼する場合のみ記入する。</p> <p>※学校として、あるいは学級担任として専門委員会に依頼したい事項を記入する。</p> <p>※専門委員会は、○学習障害か否かの判断 ○指導を行うにふさわしい教育の形態 ○教育内容についての指導・助言 ○教育に際しての留意事項等についての専門的意見を示すことになっているが、それ以外に、学校として、担任として専門委員会に聞きたいことがあれば記入する。</p>



事例番号	判断日	平成	年	月	日
学 年	第 学年	性別	年 齢	歳	か 月
A 学習障害の判断					
<input type="checkbox"/> 学習障害であると判断されますので、 <input type="checkbox"/> 学習障害ではないと判断されますが、以下の事項について配慮してください。 <input type="checkbox"/> 現段階では、いずれとも判断しかねますが、					
判断の根拠					
B 望ましい対応					
1 教育について					
・教育形態 ・教育内容 ・留意事項 など					
2 医療について					
3 その他の留意事項					
以上のとおり判断いたします					
平成 年 月 日					

# 通常の学級担任を支援します

学習につまずきのある児童生徒指導支援事業

## 担任の悩みの相談に応じたり、学習障害についての研修を支援します

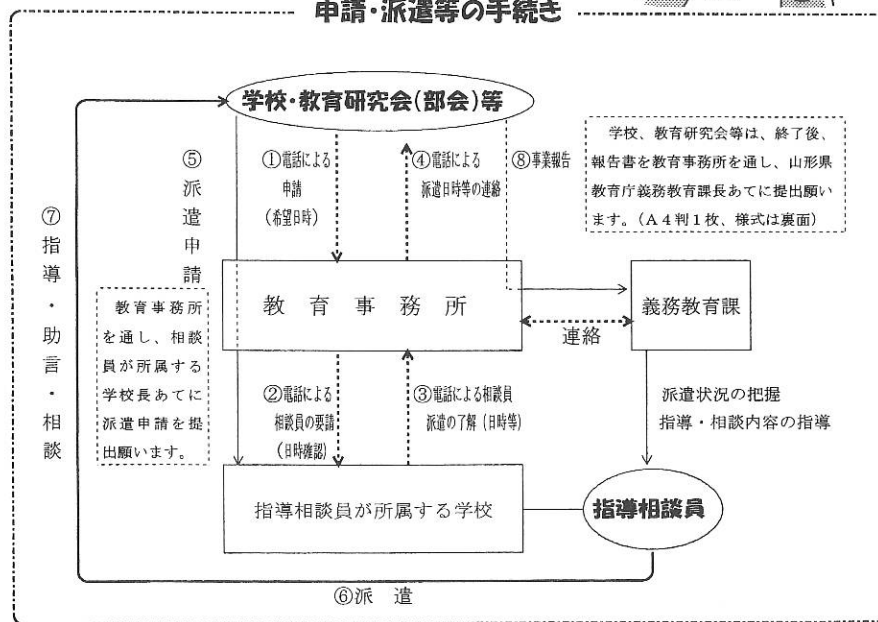
たとえば・・・

- ・知的な遅れはないが、特定のことがどうしてもできない子どもへの支援の仕方がわからない。
- ・一つの分野の学習だけにつまずきのある子どもの指導方法がわからない。
- ・周囲のちょっとしたことによく気をとられる子どもへの配慮の仕方がわからない。
- ・新しい場面になるとどうしてよいかわからなくなる子どもへの指導の仕方がわからない。
- ・学習障害についての校内研修をするのだが、講師をお願いしたい。
- ・市町村教育研究会の部会で、学習障害についての研修をしたい。

※困っている担任の相談や校内研修会等学校だけでなく、各地域の教育研究会等での講師としても派遣します。



### 申請・派遣等の手続き



・詳しくは、各教育事務所にお問い合わせください。

相談できる関係諸機関

1 医療機関(専門医による医学的相談)

名 称	電 話	住 所
山形大学附属病院	023-633-1122	山形市飯田西2-2-2
国立療養所山形病院	023-684-5566	山形市行才126-2
県立総合療育訓練センター	023-673-3366	上山市河崎3-7-1
米沢市立米沢病院	0238-22-2450	米沢市相生町6-36
酒田市立酒田病院	0234-23-1111	酒田市千石町2-3-20
鶴岡協立病院	0235-23-6060	鶴岡市文園町9-3
中央児童相談所	023-622-2543	山形市十日町1-6-6
庄内児童相談所	0235-22-0790	鶴岡市道形町49-6

2 教育相談機関(指導及び養育に関わる相談)

名 称	電 話	住 所
県教育センター	023-654-8181	天童市大字山元字犬倉津 2515
山形大学教育学部 心理教育相談室	023-628-4376 (f a x 兼用)	山形市小白川町1-4-12
県立保健医療大学 教育相談室	023-686-6661 (f a x 専用)	山形市上柳260

3 学習につまずきのある児童生徒指導支援事業

学校や担任の相談に応じたり、研修を支援するために専門の指導相談員を派遣する事業があります。申し込みは最寄の教育事務所へ。

村山管内の小中学校	0237-86-8111
最上管内の小中学校	0233-22-1111
置賜管内の小中学校	0238-88-5111
庄内管内の小中学校	0235-66-2111

---

平成15年3月31日 発行  
 発行所 山形県教育センター  
 天童市大字山元字犬倉津2515  
 電話 (023) 654-2155

---