

理論編

1 発達障害について

(1) LDとは

LD(学習障害)とは、全般的な知的発達に遅れはないが、学習面で特徴のあるつまずきや特定の分野の習得に困難さを示す障害です。

LDは単なる学習遅進や学業不振ではなく、その背景に脳の機能障害があり、その結果、特異な学習困難を引き起こしていると考えられています。

全般的な知的発達に遅れはないので、障害だと気づかれにくく、周りに理解されにくいことから、学習に対する意欲や自己肯定感を低下させてしまうことも少なくありません。



LD(学習障害)の定義

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

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

「学習障害児に対する指導について(報告)」 平成11年7月2日

学習障害及び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

特徴的な様子

LDの児童生徒には、次のような様子などが見られます。

【聞くことが苦手】

- 聞き間違いがある。(「知った」を「行った」と聞き違えるなど。)
- 聞きもらしがある。
- 個別に言われると聞き取れるが、集団場面では聞き取るのが難しい。 など

【話すことが苦手】

- たどたどしく話したり、とても早口だったりする。
- ことばにつまったりする。
- 思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい。 など

【読むことが苦手】

- 音読が遅い。
- 文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読みだしたりする。
- 勝手読みがある。(「いきました」を「いました」と読むなど。) など

【書くことが苦手】

- 字の形や大きさが整っていなかったり、まっすぐに書けなかったりする。
- 漢字の細かい部分を書き間違える。
- 限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書けない。 など

【計算することが苦手】

- 簡単な計算の暗算ができない。
- 学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい。(三千四十七を300047や347と書いたりする。)
- 九九の習得に時間がかかる。 など

【推論することが苦手】

- 学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい。
- 学年相応の図形を描くことが難しい。
- 事物の因果関係を理解することが難しい。 など

特性について**○視覚認知による要因**

周りのものを見るとき、私たちは、見えるもの全体の中から「見たいもの」に意識を集中し、焦点を絞ることにより、そのものをしっかり「見る」ことができます。LDの子どもで、文字の細かい部分の識別が難しい、教科書の行を飛ばし読みするなどの様子が見られる場合、この機能がうまく働いていないことが考えられます。

また、目と手の協応がうまくできない子どもは、文字をマスの中に入れて書けなかったり、罫線にそって書けないこともあります。

重なった線の認知や位置関係の認知(前後左右や上下、縦・横・高さ等)が苦手な子どもの場合、よく似た文字の識別が難しい、鏡文字を書く、漢字の細かい部分を書き間違ふ、字が汚い、整理整頓ができないなどの困難があったりします。

○聴覚認知による要因

話を聞くととき、私たちは、関係のない音や声は意識の外に置き、聞きたい声に注意を集中することができます。しかし、LDの子どもで、集団の場では話をうまく聞けずに聞き逃してしまうなどの様子が見られる場合、この機能がうまく働いていない可能性があります。

また、聞いた言葉などを短い時間だけ記憶にとどめておくという短期記憶が弱い子どももいます。そのため、一度に複数の指示を与えると覚えられず、聞き直したりすることがあります。

短期記憶が弱い子どもは、繰り上がりや繰り下がりのある計算をするときに、繰り上がった数をたしたり、借りた数をひいたりすることを忘れてしまうなどの困難があったりもします。

OLDの児童生徒は、手先の不器用さや全身を協応させる運動が苦手な子もいます。

日常の遊びや体育の時間、授業中の手先の作業などが他の子と同じようにできずに、自尊感情の低下にもつながることがあるので気をつける必要があります。



LDの児童生徒の場合、このような困難さを保護者や教師など周囲の人たちが理解できずに、「怠けている」「努力しない」「やる気がない」などと評価されてしまいがちです。

実際は人一倍努力しているけれど、本人の力だけではどうしてもうまくできない困難さがあることを、周囲の大人がまず理解することが大切です。



(2) ADHDとは

ADHDは注意欠陥多動性障害といわれ、不注意、多動性、衝動性などの行動上の特徴があります。

年齢あるいは発達に不釣り合いに、注意の集中が困難であったり、周囲の刺激に反応してすぐ動いてしまったり、衝動のコントロールが難しく我慢することが苦手であったりします。

そのため、能力があるのに努力をしない、不真面目であると周りから思われやすく、良好な人間関係が築かれにくいことから、問題行動や対人不信などの二次障害に結びついてしまうことがあります。



ADHDの定義

ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

平成15年3月 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 答申
「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」から

特徴的な様子

【不注意】

- 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。
- 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見える。
- 気が散りやすい。
- 日々の活動で忘れっぽい。

など

【多動性】

- 手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする。
- 授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。
- 遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい。
- 過度にしゃべる。

など

【衝動性】

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

など

特性について

ADHDは中枢神経系の機能障害であり、脳内の神経伝達物質が影響しているなどといわれています。

子どもによって状況は異なりますが、不注意優勢型や多動性・衝動性優勢型、両者の混合型の3つのタイプに大別されます。

○不注意優勢型については

特に集団の中では教師の指示に注意を集中することが苦手です。指示をするときは、注意を引きつけ注目させてから、はっきりとしたことばで話すなどの配慮が必要です。

また、長い時間集中することも苦手です。活動の区切りを短くする、教師に近い席にして、こまめに声かけをするなどの配慮が必要です。

○多動性、衝動性優勢型については

周囲の刺激にすぐに反応して動いてしまったり、周りの状況にかかわらず衝動的に行動したりしがちです。いずれも、本人は無意識にしてしまうものでありますが、「落ち着きがない」、「自分勝手」、「聞き分けがない」などと、まわりから非難されることが多くなります。

多動性は、年齢とともに徐々に目立たなくなることが多いと言われますが、学習内容が分からなくなったり、周りからのマイナスの評価が自信と意欲の低下につながってしまうことなどから、早期からの適切な対応が必要です。

まず、不要な刺激が入らないよう、目に入る情報を絞ったり、刺激の強い窓側の席は避けたり、興奮したときに気持ちを落ち着けるための部屋(場所)を確保したりするなど、行動の特性に合わせた支援が大切になります。

また、多動性や衝動性については、薬物療法が効果的なケースもあります。

○ 行動上の問題については一貫した対応をとることが大切です。

その際、してはいけない行動や、その理由を理解しないまま叱責されると、反発心が強く残ります。また、叱られることやうまくできないことが続くと、自信を失い自己評価も下がってしまいます。大切なことは、子どもに共感的にかかわり、望ましい行動を積極的にほめることです。

○ ADHDの子どもは、ひらめきや個性的な感性をもっていたり、好きなことには熱中する長所をもっていたりします。

一方、適切な対応がされない場合、非行や不登校、いじめ、家庭内暴力、ひきこもりなどの二次障害を引き起こすことも考えられます。集中できるための環境を整え、自分の行動をコントロールするなどの自己管理能力を高めながら、自尊感情を育て、自信をつけることに主眼をおいた指導・支援が重要です。



(3) 高機能自閉症 アスペルガー症候群とは

高機能自閉症やアスペルガー症候群は、ともに自閉症の一種であり、広汎性発達障害(Pervasive Developmental Disorders・・・PDDと略称)に分類されるもので、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると考えられています。

知的な遅れはないのに、周囲と会話がかみ合わなかったり、相手の気持ちを察しない発言をしたり、特定のことにこだわったりすることなどが多く、トラブルを起こす子、自分勝手な子と見られてしまうことがあります。

これらは、脳の機能障害に起因するものであり、親の育て方や環境、わがままなどによるものではありません。



高機能自閉症・アスペルガー症候群の定義

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

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

○アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、^{※1}広汎性発達障害に分類されるものである。

平成15年3月 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 答申
「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」から

※1 「広汎性発達障害」: 自閉性障害カテゴリー(自閉症、レット障害、小児期崩壊性障害、アスペルガー症候群など)の総称。

特徴的な様子

高機能自閉症の児童生徒は、一般的に次のような様子などが見られます。

【①人への反応やかかわりの乏しさ、社会的関係形成の困難さ】

- 友だちと仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友だち関係をうまく築けない。
- いろいろな事を話すが、その時の状況や相手の感情・立場を理解しない。
- 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言う。 など

【②ことばの発達の遅れ】

- 含みのあることばの本当の意味が分からず、ことば通りに受けとめてしまうことがある。
- 会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある。 など

【③興味や関心が狭く特定のものにこだわる】

- 他の子どもには興味がないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」をもっている。
- 空想の世界(ファンタジー)に遊ぶことがあり、現実との切り替えが難しい場合がある。
- とても得意なことがある一方で、極端に苦手なものがある。
- 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。 など

特性について

先に述べたように、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、自閉症の一種であり、その場の雰囲気や相手の状況を考えること、相手がどのように感じているかを察すること、相手の表情や身振りなどの非言語的な要素を理解することなどが苦手です。

そして、ことばを相手や場所、時間などに応じて使い分けていくことが苦手であったり、ことばの意味を深くとらえることができにくく、ことば通りに受け取って、裏の意味を理解しにくかったりします。

これらのことから、マイペースすぎたり、相手の気持ちを傷つけることが分からずに嫌がるようなことばを発したり、会話がかみ合わなかったりすることから、周囲の子どもたちとトラブルになってしまうことがあります。

また、興味や関心が限定されやすく、一度気になることができるので、注意がそこに引きつけられて離れにくくなる場合があります。その結果、特定の事柄に関する知識が豊富になる反面、状況に合わせた行動が取りにくくなったりします。

さらに、突然、過去の不快な経験を思い起こし(フラッシュバック)、パニックになり、トラブルにつながってしまうこともあります。

その他に、高機能自閉症やアスペルガー症候群の子どもは、音、光、味、臭い、触覚などの感覚に過敏である例がよく見られます。

- ・ざわざわした騒音や運動会のピストルの音が苦手。
- ・衣服の材質によって強い不快を感じることもあり、特定の服しか着ることができない。
- ・体に触れられるのを極端に嫌がる。
- ・特定の食べ物の味に敏感で、食べることができない。

以上のような感覚の過敏性から、学校生活での困難や不適応を伴っている場合があることについても理解が必要です。

- 高機能自閉症やアスペルガー症候群の子どもは、障害があるということが理解されにくく、いじめの対象になりやすいので、注意が必要です。
- 他の子どもと同じようにできそうなことがうまくできず、勝手な子、わがままな子などと周りからは見られてしまいます。でも、一番困っているのは、どう対応してよいか分かりにくい、この子どもたち自身なのです。
- 彼らのこのような困難さを理解した上で、対人関係のスキルを1つ1つ具体的に教えたり、得意なことを生かしていけるよう支援していく必要があります。



2 学校全体での取組を

(1) 校内委員会の役割

学校には、子どもたちの困難さを把握し支援するために、従来から、校内就学委員会、特殊教育部、生徒指導部、教育相談部などの部会が設置されており、それぞれが機能してきた状況にありましたが、特別支援教育への移行の中であらためて、校内委員会を設置することの重要性が唱えられてきました。

なぜ、今、校内委員会の設置が必要とされているのでしょうか。

現在、通常の学級には様々な特性をもった子どもたちが在籍しており、個々のニーズに応じた教育の充実が求められています。その際、例えば子どもが授業に集中できない原因が、家庭環境によるもの、発達障害によるものなど一つに割り切ることが難しく、そのどちらの影響も受けているケースがあります。学校においては、発達障害だけに限らず困難な状況にある子どもすべてに対し、個々のニーズに応じた教育を、授業はもとより学校生活のあらゆる場面で展開していく必要があるのです。

そのためには、特別な支援が必要な子どもの実態把握や、具体的な支援策についての全職員の共通理解が必要となります。それを推進していく中心となるのが、特別支援教育校内委員会なのです。

また、特別な支援を必要としている子どもに対する適切な教育を推進していくためには、どの子にもわかりやすい授業、どの子も認められ過ごしやすい学級づくりが求められてきます。そういう意味から、特別支援教育の推進は、発達障害等の子どもたちだけでなく学校にいるすべての子どもに関わってくることであるといえます。

学校にいるすべての子どもが円滑な学校生活が送れるように学校全体で取り組む、そのために校内委員会を組織することが必要なのです。

— 校内委員会の役割 —

- 特別な支援が必要な子どもの実態把握
- 担任、保護者に対する支援
- 専門機関との連携
- 教職員に対する特別支援教育の意識付け
- 特別支援教育に関する校内体制の確立

などが考えられます。

※ 平成16年に文部科学省から出された「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」(以下、「ガイドライン」と表記する。)では、校内委員会の役割について、以下のよう挙げられています。

- 学習面や行動面で特別な教育的支援が必要な児童生徒に早期に気付く。
- 特別な教育的支援が必要な児童生徒の実態把握を行い、学級担任の指導への支援方を

具体化する。

- 保護者や関係機関と連携して、特別な教育的支援を必要とする個別の教育支援計画を作成する。
- 校内関係者と連携して、特別な教育的支援を必要とする個別の指導計画を作成する。
- 特別な教育的支援が必要な児童生徒への指導とその保護者との連携について、全教職員の共通理解を図る。また、そのための校内研修を推進する。
- 専門家チームに判断を求めるかどうかを検討する。なお、LD、ADHD、高機能自閉症の判断を教員が行うものではないことに十分注意すること。
- 保護者相談の窓口となるとともに、理解推進の中心となる。
これらの機能を一度にすべて満足させなくとも、徐々に機能を拡充していく方法をとること
これらの基本的な役割を満たしていくことも考えられます。

○校内体制の在り方について

校内委員会は、単に設置するだけでなく、それがうまく機能していかなければなりません。

「個のニーズ」に応じた適切な支援を行っていくためには、柔軟で弾力的な対応が求められ、校内委員会は、それに対応できる組織でなくてはなりません。そのためには、特別支援教育の対象となる子どもに対する対応を含め、情報交換や必要な対処などについて臨機応変に相談し合うなど、学校全体の柔軟で弾力的な動きが必要となります。

また、特別支援教育コーディネーターの在り方も、特別支援教育を推進する上で大きなポイントとなります。

コーディネーターの役割は、教職員や保護者の相談活動、外部機関との交渉、研修の立案など、いろいろな分野にわたります。その役割を十分果たしていくための工夫として、コーディネーターの複数指名が考えられます。複数で担当することにより、互いに補い合っながら進めることができ、校内全体の特別支援教育の活動を広げることができるのではないかと思います。

学校全体での取組を進めていくにあたっては、できることから一歩ずつ進めていき、変えやすいところから変えていくことから始めていくことが大切です。

そして、学力や生徒指導の問題を含め、気になる子どもの多種多様な実態について、教職員が「子ども自身が困難を感じている」と受け止めることができる意識を醸成していくことが求められています。

※ 「ガイドライン」では、特別支援教育コーディネーターの役割について、以下のように挙げられています。

〈校内における役割〉

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

〈外部の関係機関との連絡調整などの役割〉

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

(2) 校内委員会活動の実際

A小学校の実践より

「支援する学校として」

どの学級にも気になる子どもがいる。その内容は、学習面、生徒指導面、特別支援教育に関することなど様々である。

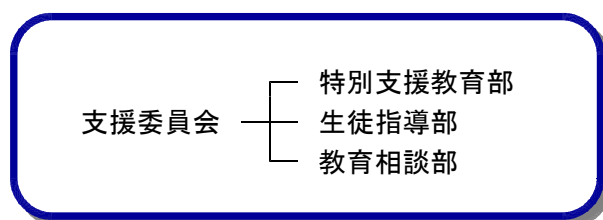
A小学校では、現職教育等で、子どもの「気になるところ」を出して話し合ってきた。一人の子どもの「気になるところ」が多方面にわたり、複数の視点による支援が必要であることが多いこと、また、気になる行動は、学校生活のいろいろな場面で起こることなどについて話し合っていく中、教職員全員で子どもにかかわっていくという意識をもつことが大切であると考えようになってきた。

そこで校内組織の再編に取りかかることになった。

○ 組織作り

ア 【支援委員会(校内委員会)を作る】

A小学校では、これまで、「特別支援教育部」「生徒指導部」があったが、加えて「教育相談部」を作り、その総括として「支援委員会」(校内委員会)を立ち上げることにした。この「支援委員会」は校内就学指導委員会の機能も兼ね備えてる。



※支援委員会は特別支援教育部、生徒指導部、教育相談部のそれぞれの部長と特別支援教育コーディネーター2人で構成する。

※それぞれの部に、各学年から1人ずつが所属する。

※3つの部のいずれかに、教員全員が所属する。

〈年間計画〉

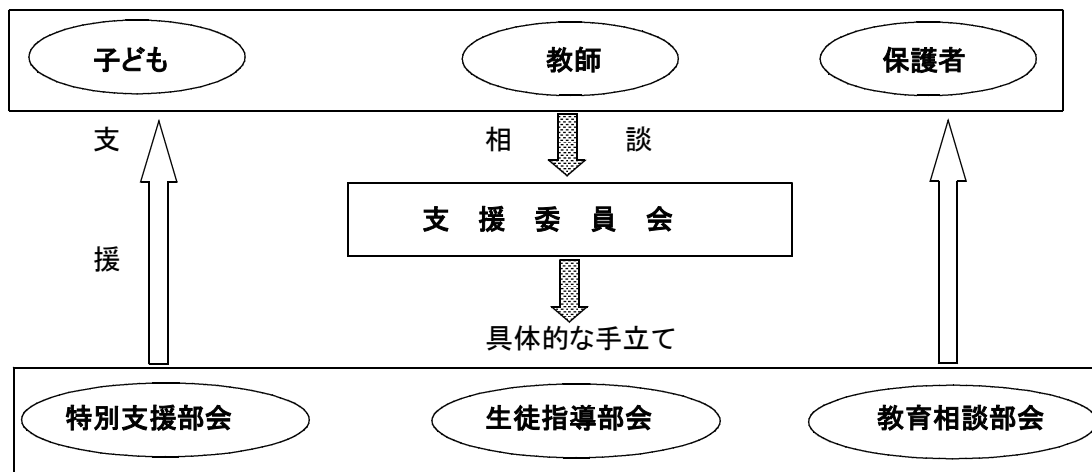
4月	組織について 「学級経営チェックポイント」提案 個別の指導計画の提案 運動会の支援の検討 子どもの実態把握、情報交換
5月	和歌山大学コーディネーター養成課程学生の受け入れ 校内研修会 子どもの実態把握 情報交換 支援策検討
6月	子どもの実態把握 情報交換 支援策検討 国立特別支援教育総合研究所、県・市教育委員会からの指導
7月	個人懇談会からの情報収集 1学期の反省

	子どもの実態把握 情報交換 支援策検討 夏休みのケース会議計画
9月	新入児健康診断 内容の検討 子どもの実態把握 情報交換 支援策検討
10月	新入児健康診断の結果の検討 子どもの実態把握 情報交換 支援策検討
11月	県・市教育委員会からの指導 子どもの実態把握 情報交換 支援策検討
12月	個人懇談会からの情報収集 2学期の反省 子どもの実態把握 情報交換 支援策検討
1月	次年度の支援についての検討 子どもの実態把握 情報交換 支援策検討
2月	国立特別支援教育総合研究所、県・市教育委員会からの指導 子どもの実態把握 情報交換 支援策検討
3月	本年度の反省

イ 【コーディネーターの複数指名】

- ・教頭……………外部との連携を中心とする。
- ・情緒障害学級担任…部会等の調整連絡を中心とする。

システムを図で表すと



○ 取組

ア 【支援委員会について】

- 子どもの情報が支援委員会に集まってくるので、対応についてすぐに話し合うことができた。
- 支援委員会で「みんなが分かる授業」をすることの大切さ、保護者・子どもへの啓発、子どもの実態把握の取組について話し合うことができた。

「みんなが分かる授業」に向けて

☆現職教育の授業研究で視点を決めた協議ができています。

- ・板書……………色チョークの使い方、子どもが見やすい字の大きさ、配列、レイアウト
- ・発問……………教師の発問のスピード、ことば数、声の大きさ、発問の内容
- ・教師の動き…机間指導の仕方、子どもが前で発表している時の立ち位置
- ・教材・教具 ……考えの助けとなる教材、教具の使い方、個に合わせた教具の工夫
- ・教室環境……子どもが集中しやすい掲示物、黒板の工夫

保護者・子どもへの啓発

- ・リソースルームや情緒障害学級での取り出し指導を望む保護者が出てきた。(※)
- ・子どものことで気になることを保護者が相談に来るようになり、相談することにより、保護者が落ち着くことができています。そのため子どもも安定して学校生活を過ごすことができています。
- ・新入児健康診断で特別支援教育について話をしているので、入学後すぐに保護者が相談に来られたり、担任が声をかけても抵抗なく相談できたりするようになってきた。早期の対応が可能になった。

※A小学校は、県の「特別支援学級の弾力的運用」の研究指定校である。

子どもの実態把握

- ・気になるところがある子どもについて、担任の気づきが早くなり、手立てを早期に考えられるようになった。
- ・担任がコーディネーターに相談に来ることが多くなり、コーディネーターが教室に入って、子どもの様子を観察する機会が増えた。
- ・そのために、複数の観点で子どもを見ることができるようになった

イ 【コーディネーターの複数制について】

○コーディネーター…教頭

- ・外部機関との連携が取りやすかった。
- ・職員の動きが分かりやすいため、情報がつかみやすかった。
- ・保護者との連絡の窓口になっているために情報が入ってきやすかった。
- ・子どもや保護者の朝からの情報がすぐにキャッチでき、担任に伝えることができたので、支援や手立てを早く考えることができた。

○コーディネーター…情緒障害学級担任

- ・気になるところがある子どもがいる学級に支援に入ったので、その子どもの困っている状況や特徴がとらえやすかった。
- ・専門性を生かし、現職教育の授業研究後の研究協議で、「気になるところがある子ども」の特徴をとらえて、発問や板書などの授業の進め方について提案した。そのことが授業改善につながっていった。

一人でコーディネーターの仕事をすることは大変だったが、複数制にしたことで、相談しながら仕事をするできるようになった。また、弱いところを補い合うこともできて、有効であったと考えている。

ウ 【学校全体での取組を通して】

現職教育での授業研究等をすすめる中、教材研究の中で子どもたちに「このことを分かってほしい。」そのために、「発問をどうすればよいのか、板書をどうすればよいのか、どんな教具を使えばよいのか」という話し合いが常日頃からなされるようになってきた。

また、その話し合いについても、机上だけで行うのではなく、板書内容等について黒板に掲示物を貼って動かしてみたり、チョークの使い方について、「ここは何色を使おうか」、「何を色チョークで書こうか」など、実際の場面を想定しながら行うようになってきている。

休憩時間にも、特別な支援が必要だと思われる子どものために何を用意しておけばよいかを話し合ったり、子どもたちの授業の様子が話にでてくることが多くなってきた。

このような授業改善の取組を進めていく中、子どもたちから、「できた。」、「これなら僕もできる。」という声が聞かれ、意欲的に学習に取り組む姿が見られるようになってきた。「支援を必要としている子どもが自信をもち、喜んで学習に参加できる。」、これが何よりも教師にとって励みになった。この気持ちを子どもに持ち続けさせるために、これからも教材研究を続けていかなければならないと考えている。

教室環境についても教職員の工夫がみられるようになった。

まず、教室の前の掲示がすっきりしてきた。どの教室に行っても、子どもたちの気が散らないように考えた掲示がなされている。

また、1日の授業の予定が掲示され、時間が終わると消されていくなど、子どもたちにとって、次に何をすればいいのかがよく分かる工夫がなされている。

低学年では、登校した時に「どんな順番で、何を、どうすればよいか」が、写真やことばで掲示されている。その掲示を手がかりに、子どもたちが朝の片付けや用意を自分でする習慣が身に付いてきている。

このように、学校全体で、子どもたちが日々、見通しをもって、安心して過ごせるように配慮している。

担任している子どもだけを見ているのではなく、学校の児童全員について、掃除の時間や休み時間、廊下などで見かけた時など、あらゆる機会を通じて、良いことは褒め、気になることは注意をするように心がけてきた。

教職員が、互いに気づいたことや出来事を職員室で報告したり、会議の時に話し合ったりして情報交換することで、一人一人の子どもについての共通理解が図られ、それぞれのクラス以外の子どもが把握できるようになってきている。子どものことで悩んでいる教員がいれば相談に乗り、必要に応じて部会を持つこともある。部会では、いろいろな立場の教員(前担任、掃除担当、養護教諭など)から、具体的な対応策についてアドバイスがなされる。このような支え合いにより、気持ちが楽になり、また、問題に向き合えるようになったことが幾度もあった。

緊急に話し合わなければいけないことが起こったときは、すぐに部会を開くように努めている。また、内容により合同の会議を開いたり、次の日の職員朝礼で、必ず話し合った内容を伝え、教

職員の共通理解を図ることも心がけている。

このような日々の取組により、授業中、子どもたちが落ち着いて教師の話を聞き、授業にも意欲的に取り組めるようになってきたのではないかと感じられる。また、廊下を静かに歩くなど、生活面での変化も見られ、トラブルが起こっても、小さなうちに解決できることが多くなってきたように思われる。

このように、少しずつではあるが、教職員全員が、授業改善・学級経営・教室環境の整備などを意識し、学校全体で組織的な取組を進めるよう努力している。

今後、

○構成メンバーが変わってもこの取組を維持していく。

○子どもの将来を視野に入れ、今、つけておかなければならない力が何かを考えながら、学級経営や授業改善の取組を更に推し進めていく。

ことが課題である。



3 個別の指導計画を立てよう

(1) 個別の指導計画とは

特別な支援が必要な子どもに対する指導には、校内委員会等で検討した事項を生かし、多角的・総合的な観点から個別の指導計画を作成するとともに、活用及び評価のサイクルをつくることが重要です。

個別の指導計画の定義について、平成16年1月に文部科学省が示した「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」では、次のように述べられています。

個別の指導計画とは、児童一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容、方法を盛り込んだものです。

また、新学習指導要領では、小中学校に在籍する発達障害を含め障害のある児童生徒の指導にあたり、個々の障害に応じた必要な配慮を適切に行うことについて、次のように明記されています。

○小学校学習指導要領（平成20年3月28日公示）

第1章 第4の2(7) 「障害のある児童の指導」

障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。

特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。

○小学校学習指導要領解説（平成20年6月）

「総則編」 第3章 教育課程の編成及び実施

第5節 教育課程実施上の配慮事項 7 障害のある児童の指導

指導に当たっては、例えば、障害のある児童一人一人について、指導の目標や内容、配慮事項などを示した計画（個別の指導計画）を作成し、教職員の共通理解の下にきめ細かな指導を行うことが考えられる。

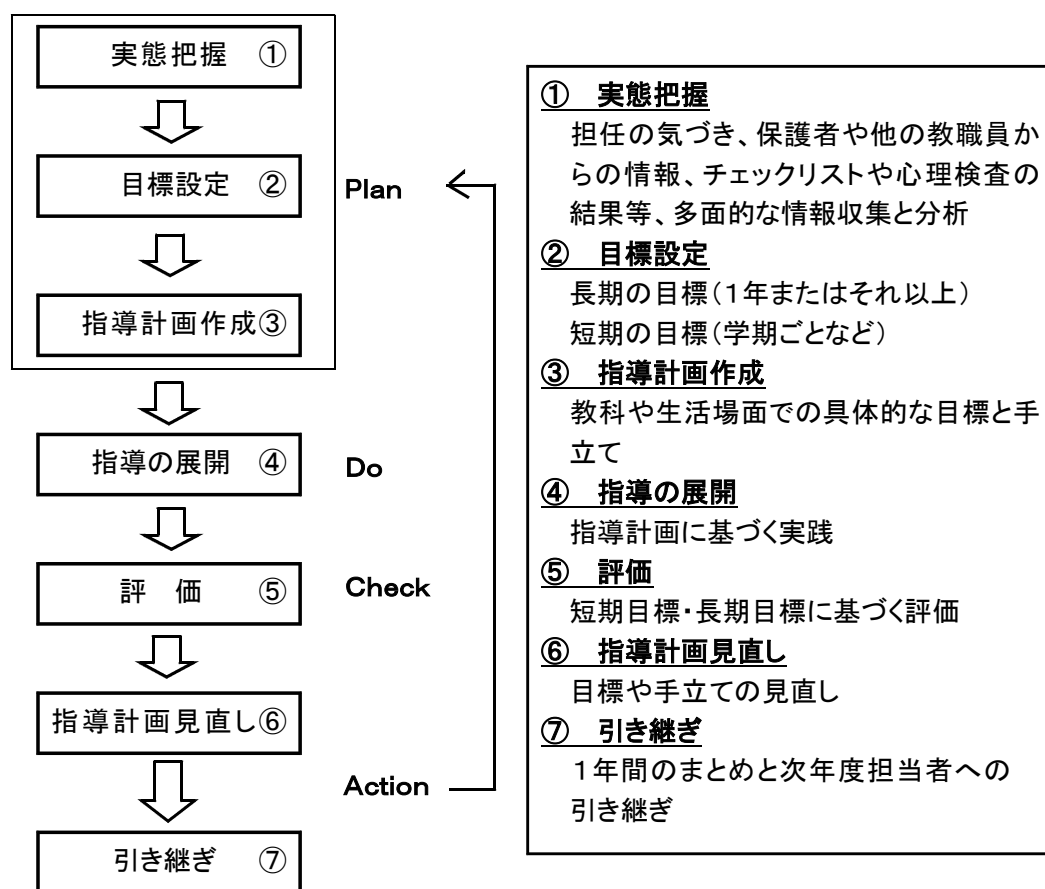
個別の指導計画を作成することには、以下のような利点があります。

- 子どもの全体像を把握することにより、指導の方向性を明確にすることができる。
- 具体的な目標や手立てが明らかになり、きめ細かな指導が可能になる。
- 評価に基づいた有効な引き継ぎが可能になり、指導の継続性と発展性が保たれる。
- 子どもの指導について、他の教職員や保護者との共通理解が図られる。

なお、個別の指導計画は、平成11年3月に公示された「盲・聾・養護学校学習指導要領」において、重複障害者及び自立活動の指導にあたって作成することが示されて以来、盲・聾・養護学校(特別支援学校)では、個別の指導計画の作成・活用・評価に関する実践が蓄積されているところと見られます。新学習指導要領に示されているように、特別支援学校等の助言又は援助を積極的に活用することにも留意しましょう。

(2) 個別の指導計画作成のポイント

○個別の指導計画作成の手順



○個別の指導計画作成にあたって

次のことがらに留意しながら、個別の指導計画を作成します。

①実態把握(次項「アセスメントについて」参照)

- ・子どもにかかわる人々からできるだけ多面的に情報を収集すること。(校内委員会やケース会議等を効果的に活用することが重要です。)
- ・子どもの課題ばかりでなく、長所(得意なこと等)に目を向けること。

②目標設定

- ・子どもの側に立った(子どものニーズに即した)目標を設定すること。
- ・設定期間(長期・短期)に対応した評価可能な目標を設定すること。(具体的な行動目標)

- ・「いつ」「どのような場面で」などの条件や、達成基準を明示すること。
- ・否定的表現(～しない)ではなく、肯定的表現(～ができるようになる)による目標設定をすること。

③指導計画作成

- ・優先順位を決め、目標や支援内容を絞ること。
- ・苦手なことの克服ばかりでなく、子どもの長所や好きなことへのアプローチを行うこと。
- ・実際の指導場面に活用できるように、具体的な目標や支援内容(手立て)を記述すること。

④指導の展開

- ・子どもが自己肯定感、達成感をもてるよう工夫すること。

○アセスメントについて

子どもを理解するための情報の収集と分析をアセスメントといいます。個別の指導計画を作成するには、多面的に情報を収集し、総合的に評価することが大切です。

①生育歴等の聴き取り

保護者から生育歴や相談歴を聴き取ります。また、必要に応じて、保護者の了解に基づき、幼稚園・保育所などから情報を得ます。

②行動観察

学習の様子、ノートや作品、行動の様子、コミュニケーションのとり方等を観察します。家庭での様子を聞いたり、前担任や他教科の担任などからも情報を得たりします。

③心理検査

発達障害の子ども学習や行動の困難さの背景に、認知能力(情報処理能力)のアンバランスがみられることが少なくありません。知的発達水準や認知能力の特性をアセスメントすることが必要です。困難さの背景を探るとともに子どもがもっている強い認知能力を把握することで効果的な支援の方法を考えることができます。知的発達水準や認知能力を調べる心理検査としてWISC-Ⅲ知能検査(コラム参照)や、K-ABC心理・教育アセスメントバッテリーなどがあります。

～～子どもの得意な認知能力(情報処理能力)を活用しよう～～

目からの情報の処理 ⇔ 耳からの情報の処理

言語による情報処理 ⇔ 非言語的な情報処理

同時処理(同時に存在する複数の情報を処理) ⇔ 継次処理(情報を時間的な順序で処理)

④環境のアセスメント

学習や行動の困難さの原因は、子どもに内在することだけではありません。分かりにくい状況、できにくい状況になっていないか、かかわり手(指導者も含む)のかかわり方に問題はないか、利用できる資源はないかなど、環境にも目を向けなければなりません。

○個人情報について

個別の指導計画には、多くの個人情報が記載されます。情報収集や記載にあたっては、それが必要不可欠な情報なのか等、慎重に検討する必要があります。また、個別の指導計画の管理(保存・閲覧)について、十分な配慮が求められます。

(3) 個別の指導計画の様式例

個別の指導計画 1 (実態票)

児童氏名		性別		生年月日	年 月 日生
学校・学年	学校 第 学年 (組)				
障害の状況	障害名 ()				
生育歴	<div style="border: 2px solid orange; padding: 5px; display: inline-block;"> ※就学前の発達状況(生活リズム・始語・始歩・対人関係など)を保護者から聴き取る。保育又は教育歴は、関係機関欄に記入する。 </div>				
諸検査結果	<input type="checkbox"/> 検査名 () <input type="checkbox"/> 実施機関 () <input type="checkbox"/> 実施日 (年 月 日) <input type="checkbox"/> 結果 <input type="checkbox"/> 所見				
関係機関	<div style="border: 2px solid orange; padding: 5px; display: inline-block;"> ※これまでに本児が関わった相談機関、医療・保健・福祉機関など、本児を支援する資源を明確化する。担当者名や期間(頻度)も記入することが望ましい。 </div>				
本人の願い		保護者の要望・意見		担任等の願い	
領域	実 態			課題と考えられること	
学 習					
行 動					
社会性 (コミュニケーション)					
身体・運動					
得意なこと・好きなこと					
<div style="border: 2px solid orange; padding: 5px; display: inline-block;"> ※指導の手だてを工夫する際に活用できそうな事柄を積極的に取り上げる。 </div>					

作成日 (年 月 日) 作成者氏名 ()

個別の指導計画2（計画票）

児童氏名	指導予定期間		年 月 ~ 年 月
長期目標	<p>※学年修了時まで達成可能と考えられる目標を設定する。</p>		
領域	短期目標	手 だ て	評 価
学 習	<p>※実態票に記述した「願い」や「実態」「課題」をふまえる。 ※指導予定期間終了時まで達成可能と考えられる目標を具体的な行動目標として設定する。 ※評価できる目標を設定する。 （例：“楽しむ”…評価しにくい） ※長期目標と関連づける。 ※優先順に記述する。</p>		<p>※目標をふまえた評価であることに留意する。 ※目標に対する到達の度合いとともに、目標及び手だての妥当性についても検討する。</p>
行 動			
社 会 性		<p>※「いつ」「だれが」「どの場面で」「どのように」など、具体的に記述する。 ※実態票に記述した「得意なこと・好きなこと」が活用できるように工夫する。</p>	
身 体 ・ 運 動			
そ の 他			
引き継ぎ事項	<p>※次期に向けての課題や留意事項をまとめて記述する。</p>		

作成日（ 年 月 日） 作成者氏名（ ）
 評価日（ 年 月 日） 評価者氏名（ ）

コラム

WISC-Ⅲ知能検査について

WISC-Ⅲは、アメリカのウェクスラー(D. Wechsler)によって開発されたWISCの第3版で、日本版WISC-Ⅲは、1998年に作成されました。日本版の適応年齢は、5歳0ヶ月から16歳11ヶ月です。(ウェクスラー式の知能検査には、WISC-Ⅲの他に幼児用のWPPSI、成人用のWAIS-Ⅲがあります。)

WISC-Ⅲは言語性検査と動作性検査からできており、言語性検査から「言語性IQ(VIQ)」を、動作性検査から「動作性IQ(PIQ)」を、両検査から「全検査IQ(FIQ)」を算出します。さらに下位検査を組合せ4種類の「群指数」を算出します。

全検査IQにより全般的な知能の水準が測定できることに加え、言語性IQ、動作性IQの比較、群指数間の比較、下位検査の評価点の比較により、個人内差(その子どもの中で、どの能力が強く、どの能力が弱い)を調べることができます。個人内差を把握することで、学習や行動上の困難の背景を理解したり、強い能力を活用したりするなど効果的な支援の方法を考えることができます。

言語性検査

下位検査名	検査の概要	測定される能力
②知識	日常的な事項や場所、歴史上の人物等、一般的な知識に関する質問をして、それにことばで答えさせる。	一般的事実についての知識量
④類似	共通のもの、あるいは共通の概念を持つ2つのことばを口頭で提示し、それらのものや概念がどのように類似しているか答えさせる。	論理的なカテゴリー的思考力、言語理解力、言語表現力
⑥算数	算数の問題を口頭で提示し、暗算で答えさせる。	計算力、聴覚的短期記憶
⑧単語	単語を口頭で提示し、その意味を答えさせる。	言語理解力、言語表現力、語い力
⑩理解	日常的問題の解決や社会的なルールなどのついで理解に関する一連の質問をして、それに口頭で答えさせる。	言語理解力、言語表現力、社会的な理解
⑫数唱 ※	決められた数字を読んで聞かせ、それと同じ順番で(順唱)、あるいは逆の順番で(逆唱)その数字を言わせる。	聴覚的短期記憶、注意力

動作性検査

下位検査名	検査の概要	測定される能力
①絵画完成	絵カードを見せ、その絵の中で欠けている重要な部分を指さしかことばで答えさせる。	視覚認知、視覚的長期記憶、本質的な部分を見つける力
③符号	幾何図形または数字と対になっている簡単な記号を書き写させる。	機械的作業の処理速度、視覚的短期記憶
⑤絵画配列	短い物語を描いた何枚かの絵カードを決められた順序に並べて見せ、物語の意味が通るように並べかえさせる。	結果を予測する力、常識的な因果の理解、時間概念
⑦積木模様	モデルとなる模様(積木またはカード)を提示し、同じ模様を積木を用いて作らせる。	図形刺激の視知覚と空間的処理能力
⑨組合せ	ピースを特定の配列で提示し、それを組み合わせて具体物の形を完成させる。	視覚認知、思考の柔軟性、部分間の関係を予測する力
⑪記号探し ※	左側の刺激記号が右側の記号グループの中にあるかどうかを判断させ、「ある」または「ない」に○をつけさせる。	機械的作業の処理速度、視覚的短期記憶
⑬迷路 ※	迷路の中央にある人の印から始めて、袋小路に入ったり壁を突き抜けたりしないようにして、出口まで鉛筆で線を引かせる。	視覚的パターンをたどる力、見通し能力

言語性検査、動作性検査とも、①～⑬の数字は実施順序、※は補助検査でIQの算出には用いない。

群指数

群指数名	構成する下位検査	測定される能力
言語理解(VC)	知識、類似、単語、理解	言語的な情報や、言語的な知識を状況に合わせて応用できる能力
知覚統合(PO)	絵画完成、絵画配列、積木模様、組合せ、迷路	視覚的な情報を関連づけ、全体として意味あるものへまとめ上げる能力
注意記憶(FD)	算数、数唱	注意を持続させて聴覚的な情報を正確に取り込み、記憶する能力
処理速度(PS)	符号、記号探し	視覚的な情報を、事務的に数多く、正確に処理していく能力

事例

右図の事例は、通常の学級に在籍する小学校3年男児のWISC-Ⅲの検査結果です。

この児童は、漢字の読み書き(特に書き)や算数の図形問題が苦手です。WISC-Ⅲを行ったところ、全検査IQ(FIQ)は86で知能水準は「平均の下」ですが、言語性IQ(VIQ)が103、動作性IQ(PIQ)が71でした。群指数も「知覚統合PO」と「処理速度PS」が低くなっていました。視覚的な情報処理より聴覚的な情報処理が得意と言えます。

この児童に対しては、聴覚的な情報処理や言語理解能力を活用した指導が効果的であると考えられます。例えば、漢字指導においては、「親(という漢字)は、木の上に立って見る」など、漢字の構成要素をことばにするなどの支援が考えられます。

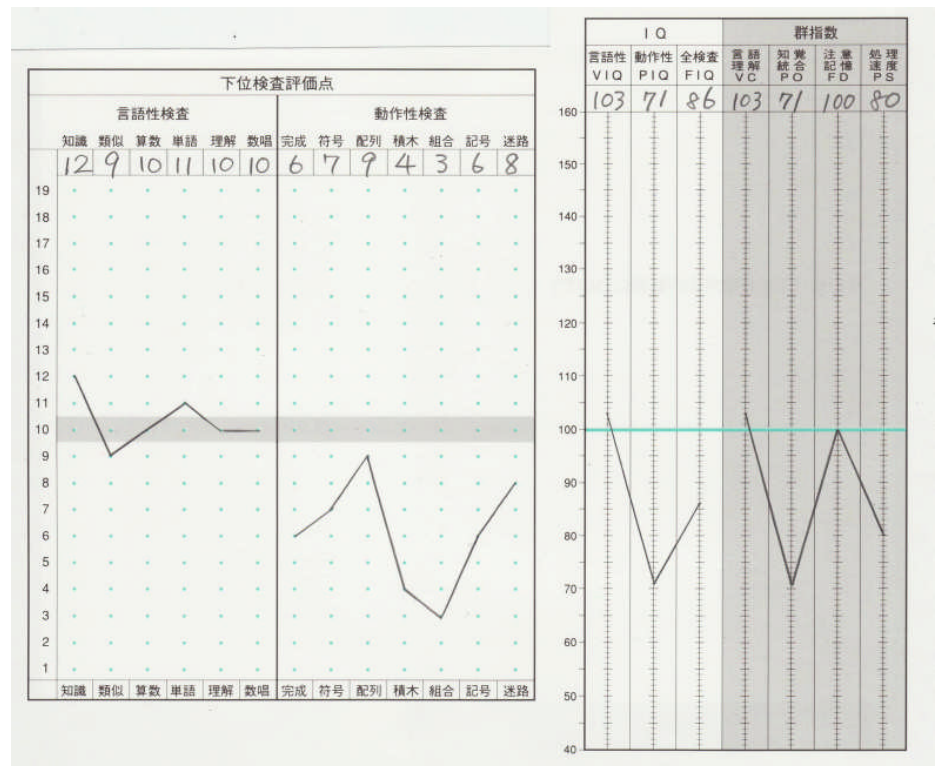


図 WISC-Ⅲの検査結果

検査実施上の注意

- ・検査を行うにあたっては、保護者の了解が必要です。
- ・子どもが検査場面でベストの能力を発揮できるように、子どもと信頼関係を形成し維持することが大切です。
- ・検査マニュアルに添った実施とともに、生育歴、学習の状況や生活の様子、検査時の子どもの様子等から総合的に解釈します。

参考文献

- ・藤田和弘、上野一彦、前川久男、石隈利紀、大六一志編著 WISC-Ⅲアセスメント事例集 =理論と実際= 日本文化科学社 2005
- ・上野一彦、海津亜希子、服部美佳子編著 軽度発達障害の心理アセスメント WISC-Ⅲの上手な利用と事例 日本文化科学社 2005

