

資料編 支援体制の構築と支援の実現のための資料

特別支援教育コーディネーターの役割は、各学校、各地域で、特別支援教育を推進することです。特別支援教育コーディネーターが行う具体的な活動は、多岐にわたり、また、一律ではありません。それぞれの地域や学校の状況に応じ、また、指名された特別支援教育コーディネーターの技能、教職経験などによっても様々です。

この章では、特別支援教育コーディネーターが、それぞれの学校で進められている特別支援教育を推進する諸活動に役立つ資料を掲載しました。

資料編 支援体制の構築と支援の実現の実現のための資料

1. 障害についての知識

- (1) 視覚障害
- (2) 聴覚障害
- (3) 知的障害
- (4) 肢体不自由
- (5) 病弱・身体虚弱
- (6) 言語障害
- (7) 情緒障害
- (8) LD・ADHD・高機能自閉症等

2. 校内の支援組織を構築するために

- 盲・聾・養護学校では ー支援組織の考え方 支援組織（例）ー
- 小・中学校では ー支援組織の考え方 支援組織（例）ー

3. 特別支援教育を進めるために

- 特別支援教育年間活動計画（例）（小・中学校）
- 校内の実態把握整理票（例）（小学校）

4. 個別の支援を進めるために

- 校内委員会開催計画（例）
- 個別の実態把握シート（例）

5. 個人情報の保護のために

6. より詳しく知るための参考資料

1. 障害についての知識

通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある児童生徒についての理解と支援を進める手がかりとして、役立ててください。

また、国立特殊教育総合研究所のwebページ「障害のある子どもの教育の広場－障害のある子どもの教育について学ぶ－」（<http://www.nise.go.jp>）にも参考情報が掲載されています。

(1) 視覚障害

「就学指導資料」（平成14年6月 文部科学省特別支援教育課）に記述されていることを要約して紹介します。

【視覚障害とは】

視覚障害とは、視機能の永続的低下の総称です。視機能が低下していても、それが短期間に回復する場合は視覚障害とはいいません。視機能には、視力、視野、色覚、光覚などの各種機能があります。したがって、視覚障害とは、視力障害、視野障害、色覚障害、光覚障害（明順応障害、暗順応障害）などをいいます。

【視覚障害のある児童生徒にみられる行動等の特徴】

通常、外界からの情報の80%以上が視覚を通して得られるといわれていますが、視覚障害のある児童生徒は、この視覚を通しての情報が十分に得られないために、日常生活や学習において様々な支障や困難を伴うことが多いのです。また、その程度は、幼児期の養育環境、早期教育の状態、さらに、本人の能力や性格などによって、個人ごとに大きく異なります。例えば、同じような視力値であるのに、日常生活動作にいろいろな問題を示す児童生徒もいれば、低い視力や視覚以外の感覚を十分に活用して、支障なく対応している児童生徒も少なくありません。

【盲児】

視力障害の程度が、日常生活において、視覚を必要とする行動が聴覚や触覚などの視覚以外の感覚を活用することによって行われる児童生徒を「盲児」と呼んでいます。通常の読み書きが困難で点字を使用します。

「盲児」は、一人で歩くことも、視覚以外の感覚を活用して行っています。しかし、初めて経験する事柄や未知の場面においては、それらに慣れるまで支援が必要な場合が多く、また、日常生活における環境の判断は、聴覚の動きに頼ることが多いのです。外界の物音や、靴音の反射音などが環境判断の手掛かりになることもあります。外気の流れやにおいもその一助となるときがあります。

【弱視児】

視力が十分でないために、見ようとする物に目を著しく近づけたり、良い方の眼だけを使うことがあるのが「弱視児」の特徴です。遠近感覚が不十分になり、ボール遊びや目と手の協応動作などが不得手である場合があります。

【視野狭窄】

また、視野の狭窄が強い場合には、例えば、横から近づいてくるものに気づかなかったり、ボールを投げられた場合、単に視力が低くだけならば、受け止めようとする動作がみられるが、視野に狭窄があるとボールが身体に当たるまで気づかない場合もあります。

【夜盲】

その他、夜盲があると、明るい所では不自由はないが、少しでも暗い所では手探りになります。夕方になると戸外で遊ぶことができないし、雨降りの日などは行動が慎重になる傾向がみられます。視野狭窄が強い場合も、夜盲と同じような行動がみられることが少なくありません。

※ 視覚障害のある児童生徒の教育は、その障害の状況によって、盲学校、弱視特殊学級、通級による指導（弱視）で行っています。視覚障害のある児童生徒の教育に関する情報は、これらの教育機関からも得ることができます。

(2) 聴覚障害

「就学指導資料」（平成14年6月 文部科学省特別支援教育課）に記述されていることを要約して紹介します。

【聴覚障害とは】

聴覚障害とは、聴覚機能の永続的低下の総称です。聴力障害、聴覚過敏、錯聴、耳鳴りなどがこの中に含まれるが、聴覚感度の低下を示す聴力障害がほとんどであるため、一般的に聴覚障害といえば聴力障害のことを指しています。このような状態が乳幼児期に起こると、時期や程度、あるいは医療や教育においてどのように対応したかによってもまちまちですが、言語発達やコミュニケーション技能上に、また、社会性や情緒などの知的・精神的な発達の面に種々の課題が生じます。

【聴覚障害のある児童生徒の特性と教育的対応】

【聴覚障害の程度による特徴】

平均聴力レベル20～40dBの聴覚障害は、話声語を4～5m、ささやき語を50cm以内で聞き取れるが、日常生活面では聞き返しが多くなります。一対一の会話場面では支障は少ないのですが、学校などの集団の中では周囲の騒音に妨害されて聞き取れないことがあります。小学校などで座席が後ろの方であったりすると、教室の騒音等により教師の話が正確に聞き取れず、その結果言語力が伸びにくかったりして、学力の遅滞が生じたり周囲とのコミュニケーションがスムーズに行われなかったりして情緒が不安定になったりすることがあります。

平均聴力レベル40～60dBの聴覚障害は通常の話し声を1.5～4.5mで聞き取れるので、言語習得前に障害が生じた場合でも、生活上の支障はそれほど大きくありませんが、学習上では、言語力不足が問題になります。言語発達の遅れや発音の障害が顕著になりやすいので、教育的な配慮が必要です。

平均聴力レベル60～80dBの聴覚障害は、通常の話し声を0.2～1.5mで聞き取れるので、補聴器の装用が適正であれば、耳だけでの会話聴取が可能である場合もあります。言語習得前に障害が生じた場合、障害の程度や言語環境の違いなどで言語発達の状態は様々ですが、適切な教育的対応が行われなければ、わずかな生活言語を獲得するにとどまってしまう場合が多いので、適切な教育的な対応が不可欠です。

平均聴力レベル80dB以上の聴覚障害で、早期に障害が生じた場合には、適切な教育的対応を行わないと言語習得が著しく困難となります。

聴覚障害の程度については、児童生徒の一人一人の聴力型、補聴器や人工内耳の装用、早期からの教育的対応の状況等、個々の実態は様々です。

【通常の学級での教育的対応】

教室の座席配置、授業の際の教師の話し方などの工夫により、話し言葉によるコミュニケーションの円滑化を図ることが第一に必要です。教室内の音環境を考慮し、FM補聴器等を使用して、教師の声が安定して聴覚障害の児童生徒に届くような配慮や、補助教材等の工夫が必要です。その他、状況によっては、人間関係の調整や危険防止などの面でも若干の配慮を要することがあります。

また、児童生徒によっては、視覚的な情報を手がかりにことばを理解することがあるので、顔全体や口元を見やすくしたり、板書や空書をする必要もあります。

※ 聴覚障害のある児童生徒の教育は、その障害の状況によって、聾学校、難聴特殊学級、通級による指導（難聴）で行っています。聴覚障害のある児童生徒の教育に関する情報は、これらの教育機関からも得ることができます。

(3) 知的障害

「就学指導資料」(平成14年6月 文部科学省特別支援教育課)に記述されていることを要約して紹介します。

[知的障害とは]

知的障害とは、「発達期に起こり、知的機能の発達に明らかな遅れがあり、適応行動の困難性を伴う状態」をいいます。

知的機能は、認知や言語などにかかわる機能であり、「知的機能の発達に明らかな遅れがあり」とは、精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に同年齢の児童生徒の平均的水準より、明らかに遅れがあることを意味しています。

「発達期に起こり」とは、発達期(一般的には18歳以下)以降のけがや加齢による知的機能の低下による知的機能の障害とは区別されることを意味しています。

適応行動は、「他人との意思の交換」「日常生活や社会生活」「安全」「仕事」「余暇利用」等に関する機能として考えられ、「適応行動の困難性を伴う状態」とは、適応行動がその年齢で一般的に要求される状態までに至っておらず、全体的な発達の遅れとして現れていることを意味しています。

[知的障害のある児童生徒の学習上の特性と教育的対応]

盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説-各教科、道徳、特別活動編-では、知的障害のある児童生徒の学習上の特性として、次のように述べています。

学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活に応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことがみられます。また、実際的な生活経験が不足しがちであるとともに、抽象的な内容より、実際の・具体的な内容の指導が効果的です。

「就学指導の手引き」(平成14年6月 文部科学省特別支援教育課)では、学習上の特性に応じた教育的対応として、次の9点を述べています。

1. 児童生徒の実態等に即した指導内容を選択・組織する。
2. 児童生徒の実態等に即した規則的でまとまりのある学校生活を送れるようにする。
3. 自立し、社会参加することができるように、身辺生活・社会生活に必要な知識、技能及び態度が身に付くようにする。
4. 職業教育を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能が育つようにする。
5. 生活に結びついた実際の具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際的な状況下で指導する。
6. 生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるようにする。
7. 児童生徒の興味・関心を引く教材・教具等を用意するとともに、目的が達成しやすいように段階的な指導を工夫するなどして、学習活動への意欲が育つようにする。
8. できる限り成功体験を多くするとともに、自発的・自主的活動を大切に、主体的活動を助長する。
9. 児童生徒一人一人が集団の中で役割を得て、その活動を遂行できるように工夫するとともに、知的障害に伴う発達の不均衡な面等への個別的な対応を徹底する。

国立特殊教育総合研究所 Webページ「障害のある子どもの広場-障害のある子どもの教育について学ぶ」より抜粋

※ 知的障害のある児童生徒の教育は、その障害の状況によって、養護学校(知的障害)、知的障害特殊学級で行っています。知的障害のある児童生徒の教育に関する情報は、これらの教育機関からも得ることができます。

(4) 肢体不自由

「就学指導資料」（平成14年6月 文部科学省特別支援教育課）に記述されていることを要約して紹介します。

〔肢体不自由とは〕

医学的には、発生原因のいかんを問わず、四肢体幹に永続的な障害があるものを、肢体不自由といいます。

〔形態的側面では〕

先天性のものと、生後、事故などにより四肢等が切断されたことによるものがあります。また、関節や脊柱が硬くなって拘縮や変形を生じているものがあります。

〔機能的側面では〕

中枢神経の損傷による脳性まひを中心とした脳原性疾患が多くみられ、この場合、肢体不自由のほかに、知能の発達の遅れなど、種々の随伴障害を伴うことがあります。

〔心理学的、教育的側面からみた肢体不自由〕

肢体不自由児は、上肢、下肢又は体幹の運動・動作の障害のため、起立、歩行、階段の昇降、いすへの腰掛け、物の持ち運び、机上の物の取扱い、書写、食事、衣服の着脱、整容、用便など、日常生活や学習上の運動・動作の全部又は一部に困難があります。これらの運動・動作には、起立・歩行のように、主に下肢や平衡反応にかかわるもの、書写・食事のように、主に上肢や目と手の協応動作にかかわるもの、物の持ち運び・衣服の着脱・用便のように、肢体全体にかかわるものがあります。

前述したような運動・動作の困難は、姿勢保持の工夫と運動・動作の補助的手段の活用によって軽減されることが少なくありません。なお、この補助的手段には、座位姿勢の安定のためのいす、作業能力向上のための机、移動のためのつえ・歩行器・車いす、廊下や階段に取り付けた手すりなどのほか、よく用いられる物としては、持ちやすいように握りを太くしたり、ベルトを取り付けたりしたスプーンや鉛筆、食器やノートを机上に固定する器具、着脱しやすいようにデザインされたボタンやファスナーを用いて扱いやすくした衣服、手すりを取り付けた便器などがあります。

障害に応じた配慮について、「交流教育ハンドブック」（文部科学省平成16年4月）には、次のように記述されています。

- ① 歩行を妨げたり、ぶつかったりしないように注意する。
- ② 松葉づえや車いす等を使用する児童生徒が階段や段差のある所で困っている場合には、どうしたらよいかを尋ね、それぞれの児童生徒に合った方法で援助する。また、必要に応じて周囲の人たちの協力を求め、安全な方法で介助するようにする。
- ③ 車いすを押すときには、ゆっくり押すように心がける。また、前方に段差や坂道がないかを確認するようにする。
- ④ 話をする時には、それぞれの児童生徒の目の高さに合わせるように努め、気持ちを伝えるようにする。

※ 肢体不自由のある児童生徒の教育は、その障害の状況によって、養護学校（肢体不自由）、肢体不自由特殊学級で行っています。肢体不自由のある児童生徒の教育に関する情報は、これらの教育機関からも得ることができます。

(5) 病弱・身体虚弱

「就学指導資料」(平成14年6月 文部科学省特別支援教育課)に記述されていることを要約して紹介します。

【病弱・身体虚弱とは】

病弱という言葉は医学用語ではなく、病気に罹っているため体力が弱っている状態を示す一般的な意味で用いられています。病弱とは、慢性疾患等のため長期にわたり医療や生活規制を必要とする状態を指し、また、病状が慢性に経過する疾患に限り、急性のものは含めません。学校教育法施行令第22条の3においては、病弱者とは、慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のもので、身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のものであるとされています。

身体虚弱という言葉も医学用語ではなく、体が弱いことを意味する一般的な用語です。身体虚弱とは、先天的又は後天的な原因により、身体機能の異常を示したり、疾病に対する抵抗力が低下したり、あるいはこれらの現象が起りやすい状態をいいます。身体虚弱の特徴としては、病気にかかりやすく、かかると重くなりやすく、また治りにくいことが挙げられます。疲労しやすく、疲労の回復も遅いといえます。身体の発育や栄養の状態がよくなく、顔色が悪く、貧血の傾向がある、アレルギー症状をたびたび繰り返す、頭痛、腹痛があるなどで、これらをいくつか併せ持っていることが多くあります。

【病弱教育の対象として比較的多くみられる病気】

- (ア) 気管支喘息
- (イ) 腎臓病
- (ウ) 進行性筋ジストロフィー
- (エ) 悪性新生物
- (オ) 心臓病
- (カ) 糖尿病
- (キ) 血友病
- (ク) 整形外科的疾患
- (ケ) てんかん
- (コ) 重症心身障害
- (サ) アトピー性皮膚炎
- (シ) 肥満(症)
- (ス) 心身症

【教育的対応の意義】

従前は、「病気の子供に無理して勉強させなくてもよいのではないか。」「無理して学校に行かせ、病状が悪化したら大変である。」などと考えるのが一般的な傾向でした。しかし、近年、医学等の進歩に伴い入院の短期化や短期間の入院の繰り返しなど病弱児の療養生活が大きく変化してきていること、病弱養護学校や病院内の病弱・身体虚弱特殊学級などの実践から、病弱・身体虚弱の状態や生活環境などに応じた適切な教育を行うことは、病弱児の学習の空白や遅れを補完するだけでなく、生活を充実させ、心理的な安定を促すとともに、心身の成長・発達に好ましい影響を与え、また、教育は、病気自体を治すものではないが、情緒の安定や意欲の向上が治療効果を高めたり、健康状態の回復・改善等を促したりすることに有効に働くものと考えられるようになってきました。

※ 病弱・身体虚弱のある児童生徒の教育は、その状況によって、養護学校(病弱)、身体虚弱特殊学級で行っています。病弱・身体虚弱のある児童生徒の教育に関する情報は、これらの教育機関からも得ることができます。

(6) 言語障害

「就学指導資料」（平成14年6月 文部科学省特別支援教育課）に記述されていることを要約して紹介します。

【言語障害とは】

言語障害は、言語情報の伝達及び処理過程における様々な障害を包括する広範な概念です。一般的には、言語の受容から表出に至るまでのいずれかのレベルにおいて障害がある状態であり、その実態は複雑多岐にわたっています。具体的にその状態を示すとすれば、その社会の一般の聞き手にとって、言葉そのものに注意が引かれるような話し方をする状態及びそのために本人が社会的な不都合を来すような状態であるといえます。

【言語障害のある児童生徒の特性と教育的対応】

(ア) 環境との相互作用が強い障害であること

言語は環境から学ぶことによって発達するので、特に児童生徒を取り巻く環境の在り方が、言語障害の状態に大きな影響を与えます。また、言語障害は児童生徒の社会生活にも大きな影響を与えるもので、社会生活上、失敗した経験が言語障害に与える影響も少なくありません。児童生徒の言語障害の状態のみにとらわれることなく、児童生徒と保護者や学級担任及び級友等とのかかわりにも留意する必要があります。

(イ) 見逃されやすい障害であること

言語障害は、児童生徒にとっても、その障害について隠そうと思えば隠せることが多いため、表面的に表れる障害の状況は異なり、児童生徒自身が感じている苦しみが予想以上に大きかったり、劣等感、欲求不満などの情緒面への影響が大きいことがあります。児童生徒の内面性にも目を向ける必要があります。

(ウ) 医療との関連が大きな障害であること

言語障害は、構音器官等の器質的な面との関連でとらえる必要があります。特に、口蓋裂等による言語障害は、医療との関連に留意する必要があります。

(エ) 発達的な観点を重視する必要がある障害であること

言語障害には、発達的にその状態を改善・克服できたり、状態が変化していったりするものが少なくありません。児童生徒の発達の状態にも目を向ける必要があります。

【言語障害の種類】

【構音障害（こうおんしょうがい）】

話し言葉の使用において、「さかな」を「たかな」、あるいは「たいこ」を「たいと」などのように、一定の音をほぼ習慣的に誤って発音する状態を指しています。器質的な要因で起こる場合と発音の獲得過程で誤った学習をした結果が習慣化したと思われる場合があります。

【吃音（きつおん）】

自分で話したい内容は明確であるにもかかわらず、同じ音の繰り返しや、引き伸ばし、声が出ないなど、流暢さに欠ける話し方をする状態を指します。今のところ、その原因は、十分には分かっていません。

【言語機能の基礎的事項の発達の遅れや偏り】

話す、聞く等の言語機能の基礎的事項に発達の遅れや偏りのある状態です。聴覚障害、知的発達の遅れ等他の障害に伴って生じる場合もあります。その場合には、それぞれの障害に対応した指導が必要となります。

※ 言語障害のある児童生徒の教育は、その障害の状況によって、言語障害特殊学級、通級による指導（言語障害）で行っています。言語障害のある児童生徒の教育に関する情報は、これらの教育機関からも得ることができます。

(7) 情緒障害

「就学指導資料」(平成14年6月 文部科学省特別支援教育課)に記述されていることを要約して紹介します。

[情緒障害とは]

情緒障害とは、情緒の現れ方が偏っていたり、その現れ方が激しかったりする状態を、自分の意思ではコントロールできないことが継続し、学校生活や社会生活に支障となる状態であるといえます。

情緒が激しく現れることは、一般の子供や大人にも起こることであるが、多くは一過性であり、すぐに消滅するのでほとんど問題にされることがありません。しかし、それが何度も繰り返され、極端な現れ方をして、社会的な不適応状態をきたす場合があります。そのような状態にある子供については、特別な教育的対応が必要です。

情緒障害の現れ方としては、自分自身が脅かされると感じるなどして、閉じこもるような傾向が強くなったり、適切な対人関係が形成できなかつたりする一方で、他人を攻撃したり、破壊的であつたりするような行動も見られます。さらに、多動、常同行動、チックなどとして現れる場合もあります。情緒障害の原因としては、従来から、主として人間関係のあつれきなどの心理的な要因と、中枢神経系の機能障害や機能不全が想定されており、そのいずれかにあてはめることは困難でしたが、自閉症及びそれに類するものの原因は、中枢神経系の機能障害や機能不全であるとするのが定説になっています。

[情緒障害のある児童生徒の特性]

情緒障害には、「発達障害に包括される自閉症とそれに類するもの」と「主として心理的な要因の関与が大きいとされている社会的適応が困難である選択性かん黙、不登校、その他の状態(多動、常同行動、チックなど)」があります。

[自閉症]

自閉症は、以下の特徴によって規定され、医学でいう広汎性発達障害に含まれる障害です。

- ・人への反応やかかわりの乏しさなど、社会的関係の形成に特有の困難さが見られる。
- ・言葉の発達に遅れや問題がある。
- ・興味や関心が狭く、特定のものにこだわる。
- ・以上の諸特徴が、遅くとも3歳までに現れる。

これらの特徴は、軽い程度から極めて重い程度まで見られ、一人一人の状態像は多様です。また、4～6歳ごろに多動性が見られることもありますが、適切な教育や経験によって、多動性を含み、諸特徴が目立たなくなることが多く、また、自閉症は、その70%程度が知的障害を併せ有するとされており、知的機能の発達の遅れがない場合は、一般に高機能自閉症と呼ばれています。

[選択性かん黙]

選択性かん黙とは、一般に、発声器官等に器質的・機能的な障害はないのですが、心理的な要因により、特定の状況で音声や言葉を出せず、学業等に支障がある状態です。

選択性かん黙は、自閉症等とは異なり、言語を習得し、理解することには特別な障害はないことに留意する必要があります。

原因は、一般に、集団に対する恐怖、人間関係のあつれきなどが指摘されています。また、その状態が著しい場合には、知的障害や自閉症などと区別しにくいこともあるので、多方面からの調査を基にした総合的な判断が必要です。

[不登校]

不登校の要因は様々ですが、情緒障害教育の対象としての不登校は、心理的、情緒的理由により、登校できず家に閉じこもっていたり、家を出ても登校できない状態です。そして、本人は登校しなければならないことを意識しており、登校しようとするができないという社会的不適応になっている状態です。

- ※ 情緒障害のある児童生徒の教育は、その障害の状況によって、情緒障害特殊学級、通級による指導(情緒障害)で行っています。情緒障害のある児童生徒の教育に関する情報は、これらの教育機関からも得ることができます。なお、高機能自閉症は、情緒障害特殊学級、通級による指導(情緒障害)の対象となっています。

(8) LD・ADHD・高機能自閉症等

小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）（平成16年1月 文部科学省）に記述されていることがらの要点を紹介します。

[LD・ADHD・高機能自閉症等とは]

〔LD（学習障害）〕

基本的には全般的な知的発達に遅れはないのですが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を示します。LD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ていますが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や環境的な要因が直接的な原因となるものではありません。

〔ADHD〕

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す。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ています。

〔高機能自閉症〕

3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害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います。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ています。

アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の遅れを伴わないものです。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類されるものと示されています。

[LD・ADHD・高機能自閉症の判断基準（試案）]

〔LD（学習障害）〕

- A. 知的能力の評価
全般的な知的発達の遅れがない。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
国語等の基礎的能力に著しいアンバランスがある。
- C. 医学的な評価
- 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

〔ADHD（注意欠陥／多動性障害）〕

- A. 以下の「不注意」「多動性」「衝動性」に関する設問に該当する項目が多く、少なくとも、その状態が6カ月以上続いている。
 - 不注意
 - 多動性
 - 衝動性
- B. 「不注意」「多動性」「衝動性」のうちのいくつかが7歳以前に存在し、社会生活や学校生活を営む上で支障がある。
- C. 著しい不適応が学校や家庭などの複数の場面で認められる
- D. 知的障害（軽度を除く）、自閉症などが認められない

〔高機能自閉症〕

- A. 知的発達の遅れが認められないこと
- B. 以下の項目に多く該当する
 - 人への反応やかかわりの乏しさ、社会的関係形成の困難さ
 - 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
- C. 社会生活や学校生活に不適応が認められること

[LD・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒への教育的対応]

[LD（学習障害）への教育的対応]

LDまたはそれに類似した児童生徒への指導では、これらの子どもたちが興味・関心、達成感をもてるような授業を組み立てることが基本です。

また、理解を促すため、スモールステップによる指導や、定着を図るため、繰り返し行うなど、まずは、一般的な学習原理の適用が考えられます。

さらにLDは、認知能力のアンバランスが推測されることから、苦手な領域や課題に対し、優れた能力を活かして学べるよう、教材の特徴や提示の仕方等を配慮することも重要です。それと同時に、ワープロや計算機など、代替手段の導入も考慮する必要があります。特に困難な領域や課題に対しては、個に応じた指導が可能なティームティーチングの活用や個別指導の時間を設定するなどの支援も考えることが重要です。

[LD・ADHD・高機能自閉症の判断基準（試案）]

ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒の教育的ニーズは多様であることから、行動面の実態把握に加え、教科学習や対人関係等、学校生活への適応状況を総合的な観点から行うことが必要です。

過去の失敗経験の積み重ねから、自信を失っていることも少なくないため、支援にあたっては、まず、自尊心、自己有能感の向上に配慮することが重要です。また、社会生活を営むにあたって、具体的なスキルの獲得をめざしたソーシャルスキルトレーニングも有効でしょう。

同時に、周囲（例えば、クラスメイト、その保護者等）への理解啓発も積極的に進める必要があります。社会的適応にも困難を示すことがあることから、生徒によっては中等教育段階の早い時期から、障害の特性に配慮した職業に関する教育も考慮する必要があります。

[ADHDへの特別な配慮事項]

- ・多動への対応については、早期からの適切な指導を行う。
- ・投薬（中枢刺激剤等）との併用による効果も認められることから医療との連携も考慮する

[高機能自閉症等への特別な配慮事項]

- ・光や音、身体接触などの刺激への過敏性があること、問題を前後の文脈の中で総合的に捉えることが苦手なこと、さらには、過去の不快な体験を思い出して混乱状態に陥るなどの特性もあることから、周囲がこれらのことについて十分に理解し、対応する
- ・見通しがもてない状況や、変化が多い状況など、不確定要素の多い状況では、不安感が高まり、困惑しやすいため、「いつ、どこで、何をするか」など、具体的に示す
- ・特に思春期に入ると、情緒的な問題を示すこともあるので、医療とも連携しながら、丁寧に対応する

*アスペルガー症候群は、言語機能に大きなつまずきはみられませんが、その他の行動特性は自閉症と同様であるため、基本的には、高機能自閉症と教育的対応に大きな相違はないと考えられます。

- ※ LD・ADHD・高機能自閉症等のある子どもの教育は、通常の学級で留意して指導するほか、その障害の状況に応じて、言語障害に伴う場合には、言語障害特殊学級、通級による指導（言語障害）の中で、高機能自閉症等については、情緒障害特殊学級、通級による指導（情緒障害）の中で行っています。
LD・ADHD・高機能自閉症等のある子どもの教育に関する情報は、これらの教育機関からも得ることができます。

2. 校内の支援組織を構築するために

特別支援教育を進めるためには、校内の支援組織を構築する必要があります。校内支援組織の構成には様々な考え方があります。ここでは、いくつかの組織例と特別支援教育コーディネーターとの関係・役割を整理しました。

(1) 盲・聾・養護学校では、

在籍する児童生徒への支援を行う既存の組織の機能を整理し、効率化を図ること、地域支援を行う組織の機能を整理することが必要でしょう。

地域のセンター的機能に関わる組織との関連付けを行うことも必要でしょう。

校内の限られた人的資源を有効に活用するために、既存の組織の見直しを行いましょう。

盲・聾・養護学校の運営組織 センター的機能の組織化

在籍児童生徒の指導・支援組織の整理

既に学校では、在籍する児童生徒の指導・支援を行う様々な組織が構成されてきました。

就学相談や進路指導等いわゆる入り口と出口の部分の分掌、医療的なケア、より専門的な指導のために専門機関との連携を行う機能や保護者の相談、児童生徒の相談を行うための機能等、各機能をより組織的に効率的に行うことができるように見直しを行います。

地域支援組織の整理

既に学校では、各学校が培った専門性や施設・設備を生かし、地域の小・中学校の教員への指導・支援や保護者に対し教育相談等を行ってきました。教育相談部、自立活動部、交流部等地域との関わりに関する分掌を整理したり、在籍する児童生徒への指導・支援の組織と関連を見直していくことが必要でしょう。

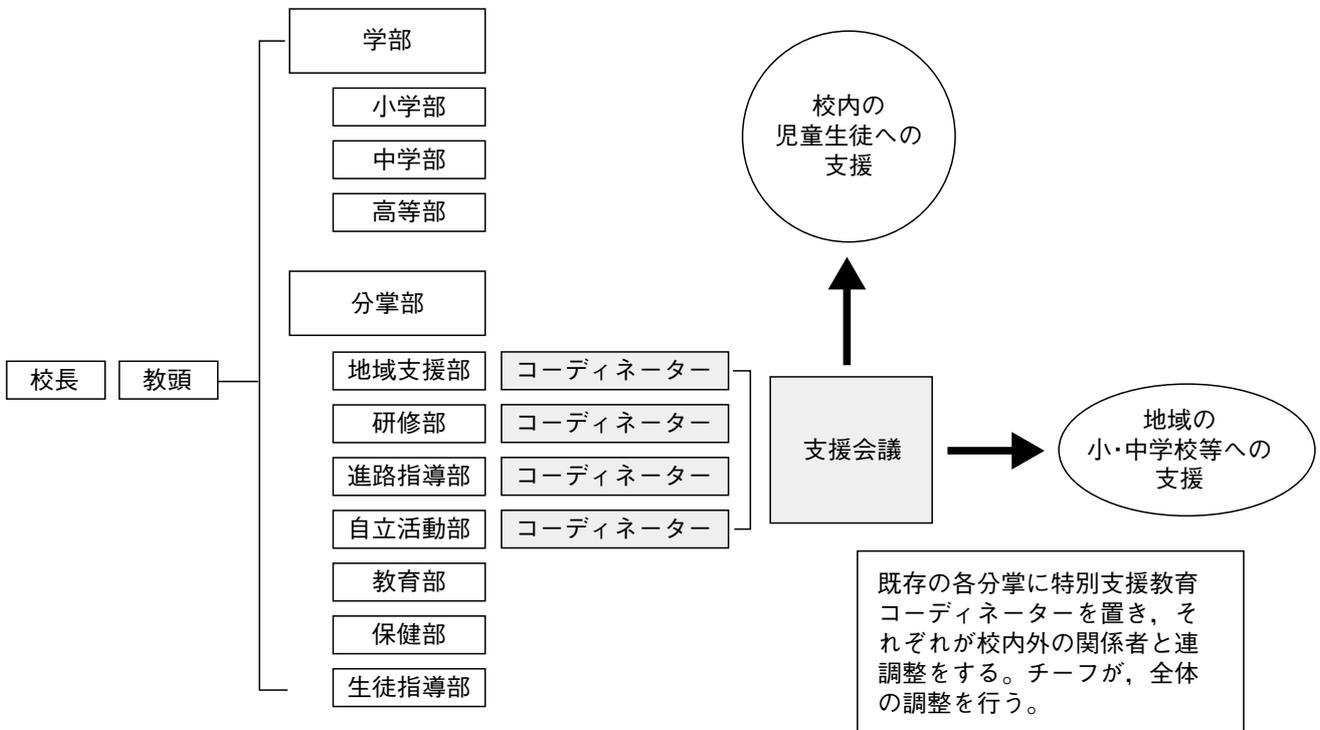
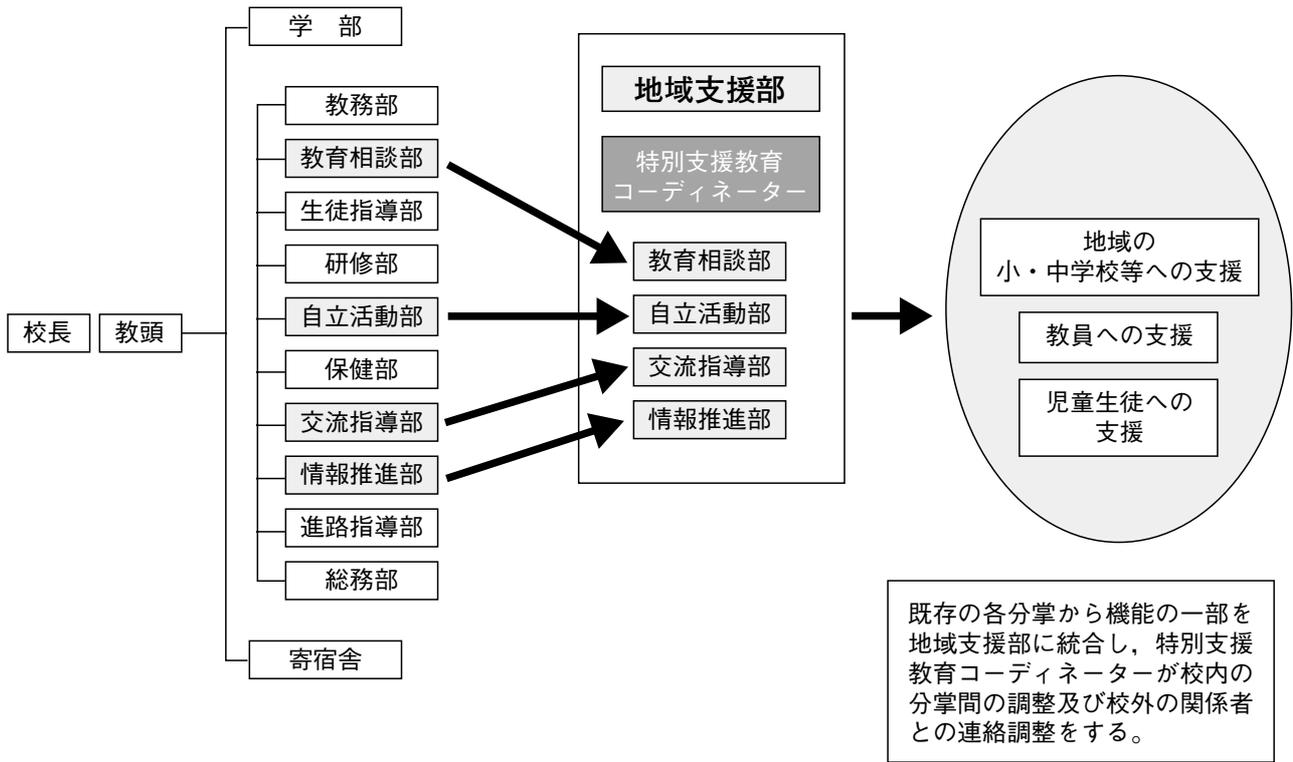
既存の組織の拡充

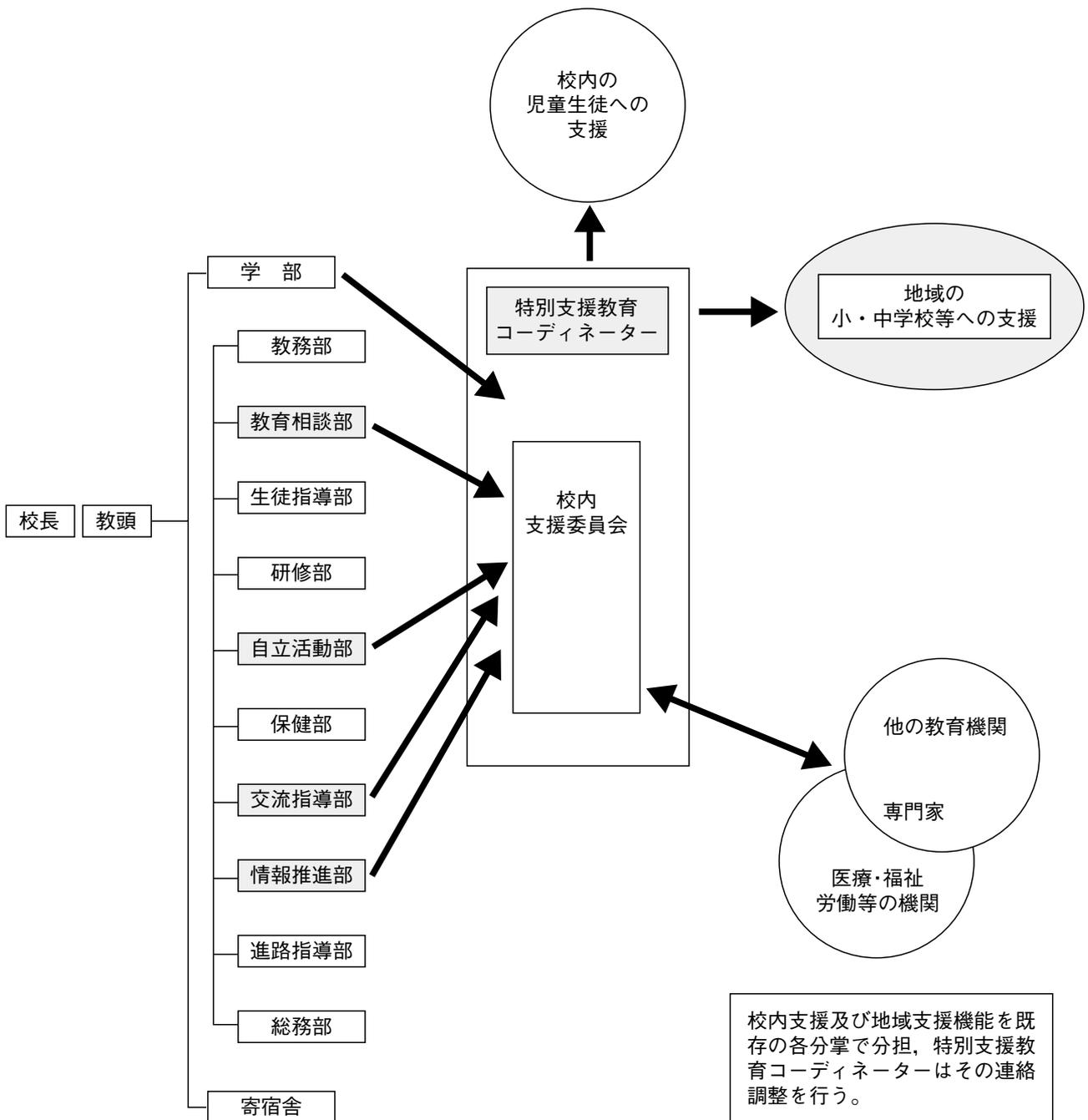
教育相談部の組織を拡充して、地域の教育相談を充実させる、自立活動部の機能を拡充し、地域への支援を充実させる、交流指導部の機能を充実させて地域への啓発や支援を充実させる等既存の組織機能を拡大充実させる取り組みが考えられます。

地域支援組織を新設

新しい組織として地域支援組織を新設し、既存組織の機能と関連付けて運営することも考えられます。

盲・聾・養護学校の運営組織（例）





(2) 小・中学校では

特別支援教育の機能を学校運営組織の中に有効に位置付けるには、各学校の規模や職員構成等の状況を把握し、既存の組織との関係を整理して位置付けることが大切です。

いくつかの関連する機能を統合したり、既存の組織を拡充したり、新たに組織を作るなどの方法があります。

生徒指導、教育相談、学校保健、就学相談等の関係する既存の組織を整理したり、相互に関連付ける必要があるでしょう。

小・中学校の運営組織 既存の組織との整理・関連付け

既存の組織を整理・統合する

一人一人の児童生徒への支援や対応を行う既存の組織を整理・統合します。例えば、生徒指導部、教育相談部、学校保健部、就学相談部等の組織を新しい組織として再構成します。組織が大きくなるので、会議の開催を工夫したり、内容によって会議の構成員を工夫する必要があるでしょう。

既存の組織を拡充する

これまでの就学指導部や生徒指導部の組織の中に、特別支援教育に対応する機能を付加していきます。
生徒指導部は生徒指導上の課題を検討しますが、個々の児童生徒への対応として、特別支援教育も含めて検討します。

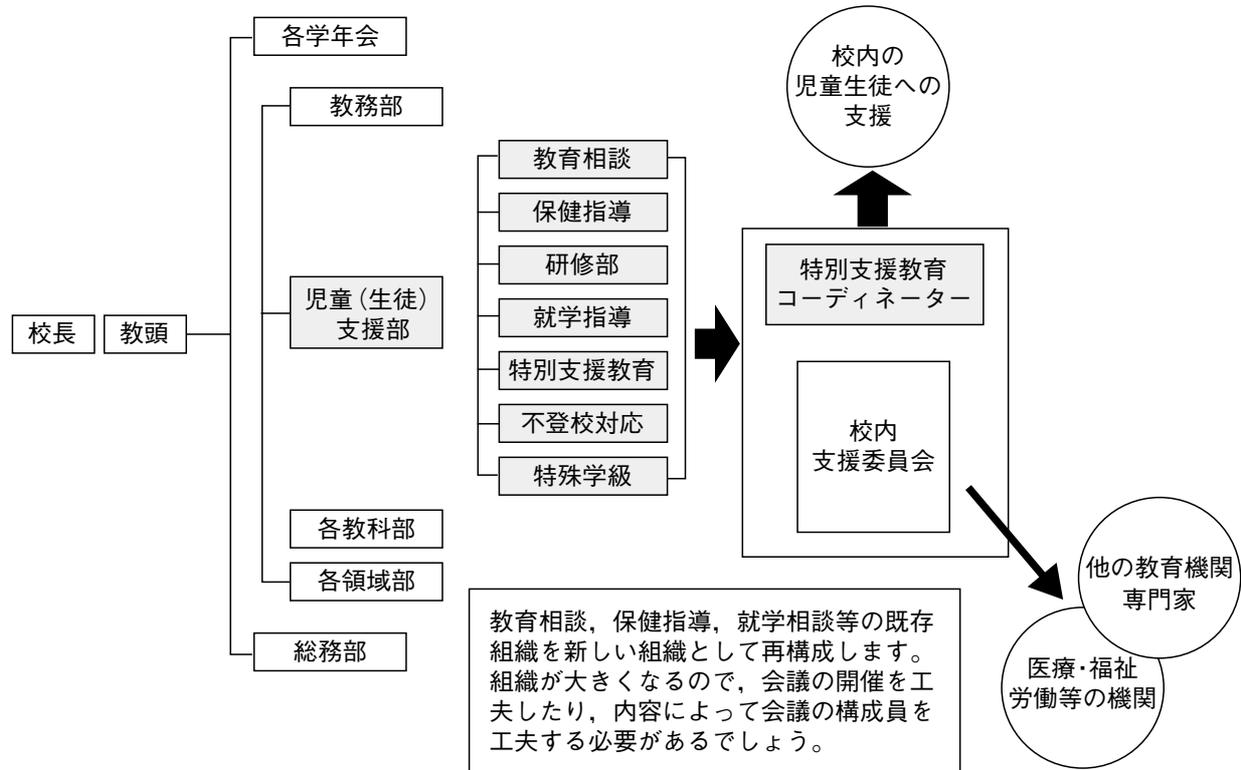
新規に組織を構成する

これまでにない新しい組織として構成します。
新しい課題に向かうことで、職員の意識を高めることができます。

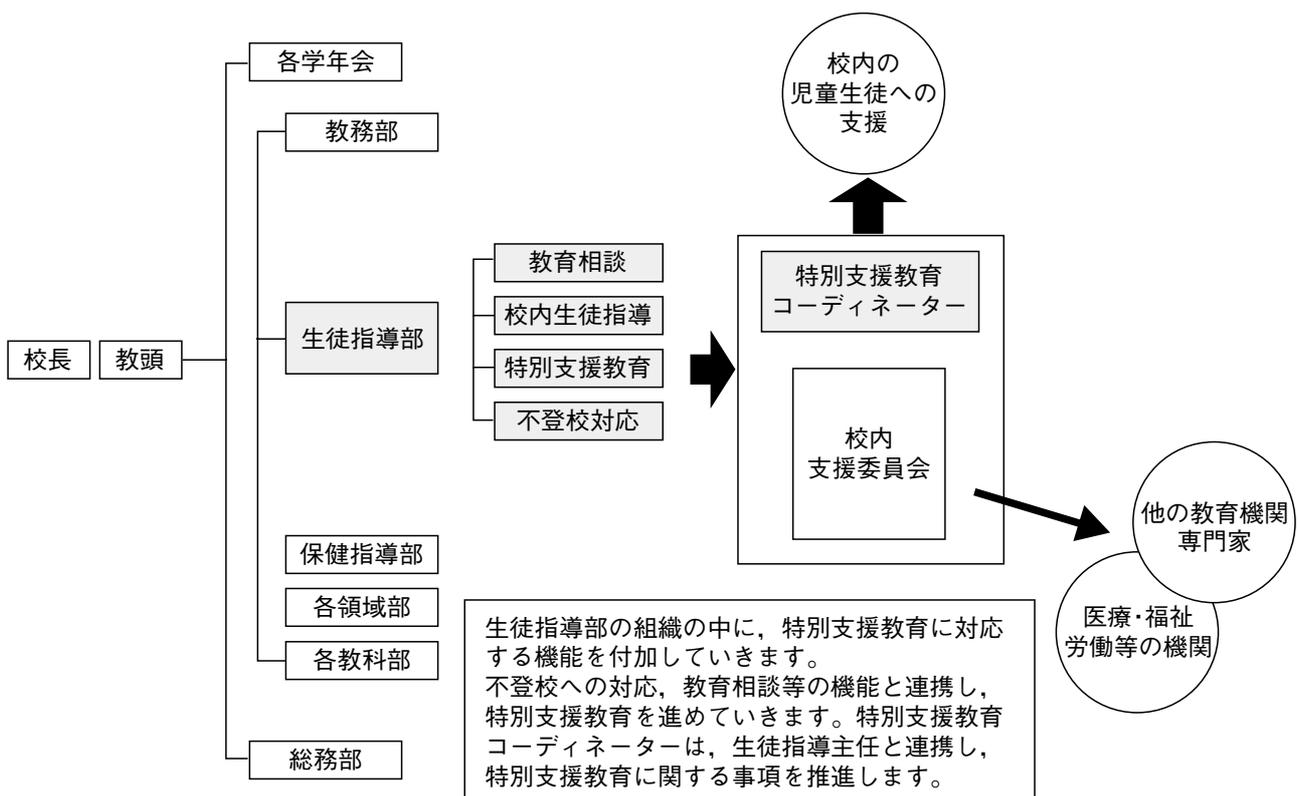
校内研究組織を発展させる

豊かな心の育成や学力向上等校内の教育課題に向かう研究組織として構成し、支援体制を充実させた実践もあります。

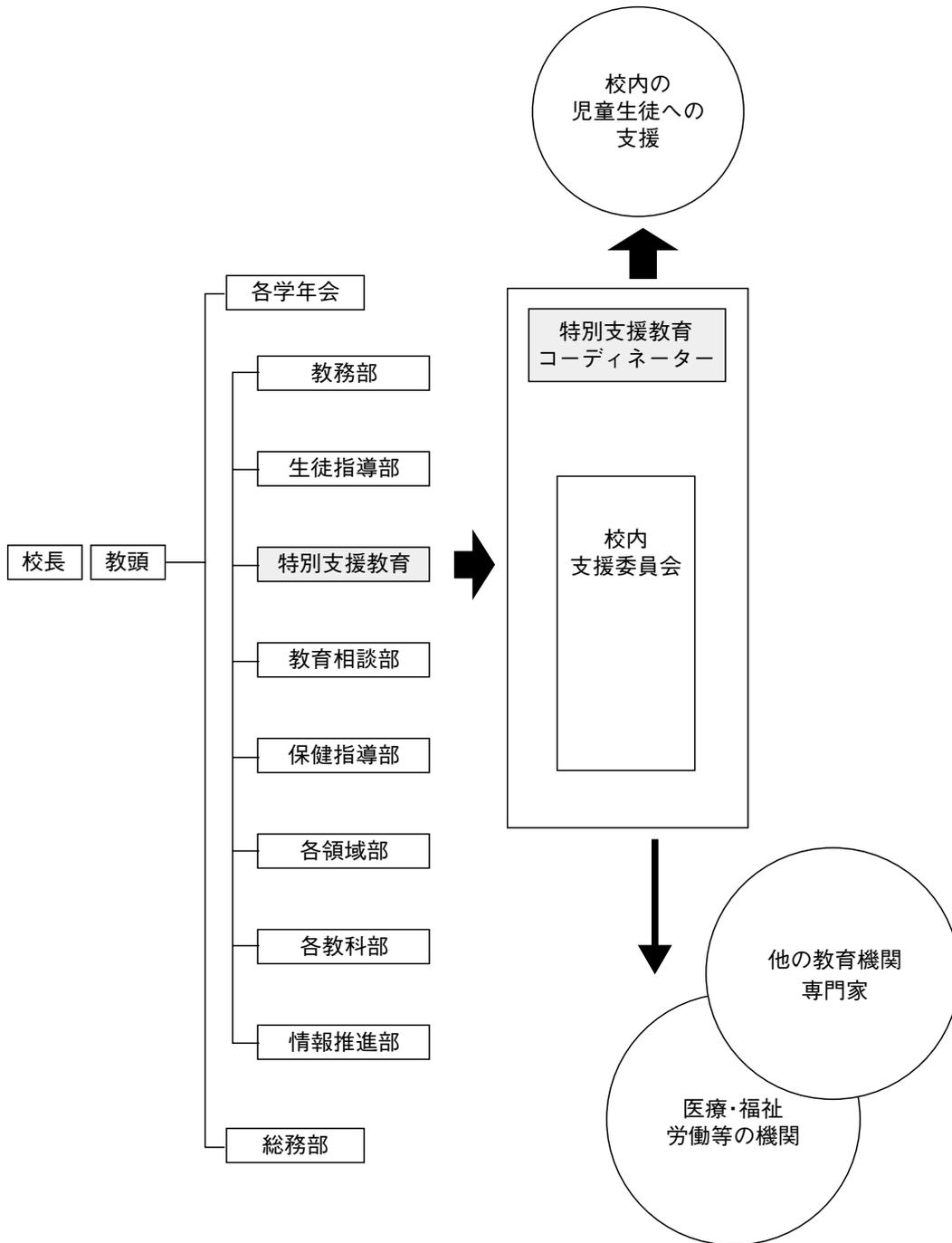
既存の組織を整理・統合する



既存の組織を拡充する



新規に組織として構成する



特別支援教育コーディネーターは、組織のチーフとして既存の組織の機能との連携を進める必要があります。これまでにない新しい組織として構成します。新しい課題に向かうことで、職員の意識を高めることができます。新しくチームワークを形成したり、会議日程の調整などの課題があります。

校内の実態把握整理表（例）

（取り扱い注意）

校内の実態の把握・各学級の児童の実態整理票			記入者		
児童についての学級担任からの情報			校内支援体制の必要性 についての意見 ①学級で配慮する ②学年体制が必要 ③校内体制が必要	保護者からの情報 及び相談等の有無	
				↓	↓
(1) 障害のある子ども（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病・虚弱、言語障害、情緒障害）					
年・組	児童	性別	障害等の状況と配慮事項		
保護者からの情報があれば記入する。保護者からの情報はないが、観察により気になる場合は記入する。 関係機関の指導・支援を受けている場合はその機関と概要を記入する。					
(2) LD・ADHD・高機能自閉症等					
年・組	児童	性別	学級での状況と配慮事項		
保護者からの情報で、上記の判断（診断）を受けている場合に記入する。 関係機関の指導・支援を受けている場合はその機関と概要を記入する。					
(3) 同様の学習上、行動上の課題のある子ども					
年・組	児童	性別	障害等の状況と配慮事項		
担任の観察で気になる場合及び、保護者からの相談や情報がある場合に記入する。					

※ 学年毎に取りまとめることも考えられます。学年会の時に、学級の状況を情報交換する中で、支援が必要な児童や気になる児童への気付きが促されます。

4. 個別の支援を進めるために

(1) 校内支援委員会（校内委員会）開催計画（例）（小学校の場合）

校内支援委員会（校内委員会）スケジュール

対象児童の決定	当該児童の担任及び関係職員・校長等と協議し、校内委員会の開催を決める。		
委員会の招集	委員会への参加職員の構成を検討し、開催日程を調整する。		
児童の情報収集	担任、関係職員、保護者等から児童の実態に関する情報を収集する。（実態把握票を活用）		
情報の整理	集まった情報を整理し、資料を作成する。		
委員会の開催	開会	(1) 趣旨・進め方の説明	コーディネーター
	実態把握	(2) 担任から児童の概要の説明 ※収集された情報（資料）を配付（提示）	当該児童の担任
		(3) 参加者関係者からの補足情報説明	参加者関係者
	判断	(4) 質問と回答を経て、問題状況の整理と確認 (5) 実態を把握し、児童の状況を判断する。	参加者
	支援者の検討	(6) 支援の検討 ①当面の支援の検討 ②専門家への助言の依頼必要性の検討 ③個別の指導計画作成の必要についての検討 ④支援の決定と確認 支援の内容（実施者・実施内容） 実施機関及び評価時期	参加者
閉会		(7) 次回の日程確認	コーディネーター
情報の共有	全体会で、校内委員会の決定事項を説明し共通理解を図る。		コーディネーター
支援状況のモニター	決定した支援策について、その実施状況をモニターし、必要に応じ、支援関係者に働きかける。		コーディネーター

※ 校内委員会開催時間は、長時間にならないように必要な情報はあらかじめ収集し、（実態把握シート等を活用）整理を行い、可能ならば事前に配付するなどをしていくと効率的に会を進めることができます。

※ 校内委員会での検討の様子や結果については、校内職員への説明等を通して、共有する必要があります。

個別の実態把握シート（例）

（取り扱い注意）

児童の実態把握シート	（記入 年 月 日） 担任／関係者記入
児童氏名	（ 学年・ 組 性別 ） 記入者名
課題となる事柄	
生活や学習の状況（学習面、健康面、運動面、心理面、社会性等）	
優れた所、不得意な所	
生育歴・家庭での状況	
保護者の状況の判断と対応への考え	
支援・指導等の対応についての意見	
子どもの状況の考察・見立てについての意見	
その他	

※ 児童の実態を把握するために、校内の関係者から多面的に情報を収集するといいでしょう。
校内委員会への参加ができない時には、事前に聞き取ったり、様式を使っての情報収集が考えられます。

5. 個人情報の保護のために

個人情報は、個人の人格尊重の理念の下に慎重に取り扱われるべきものです。
児童生徒の指導・支援にあたっては、個人情報の保護には、十分に留意する必要があります。

1. 児童生徒の指導・支援にあたって取り扱う情報

各学校での指導・支援にあたって、取り扱われる個人情報には次のようなものがあると考えられます。

(1) 保護者（本人）から取得する個人情報

学校からの質問紙、面接等によって取得される個人情報

児童生徒の指導・支援にあたり、保護者（本人）から質問紙、面接等により取得された情報

(2) 関連機関等から取得される個人情報

児童生徒の指導・支援にあたり、関係機関等から取得された情報

(3) 学校での指導・支援の経過で取得される個人情報

児童生徒の指導・支援の経過や結果として得られた個人情報

2. 個人情報の保護について留意すべき事項には、次のようなことが考えられます。

(1) 利用・取得に関して、

利用の目的を明示して取得し、取得した個人情報は目的以外には使用しない。

利用の目的に照らして、不要な情報は取得しない。

個人情報は、利用する者の範囲を明示し、それ以外の者は使用しない。

個人情報は、不適切な手段で取得しない。

(2) 適正・安全管理に関して

個人情報は、適切な期間を明示し保管・管理し、期間を終了した段階で、適切に削除・廃棄する。

個人情報は、改ざんされたり、不用意に削除されたり、紛失することのないように適切に管理する。

個人情報は、漏洩・盗難のないように適切に管理する。

(3) 第三者への提供と引き継ぎ

取得した個人情報を関係機関・学校などの第三者に提供する場合には、事前に、保護者（本人）の了解を得る。

取得した個人情報を関係機関・学校などの第三者に引き継ぐ場合には、事前に、保護者（本人）の了解を得る。

(4) 保護者（本人）からの要望

取得した個人情報について、開示、修正、利用の停止、廃棄などの要望に適切に応じる。
個人情報の取り扱いについての質問・要望等相談に応じる。

3. 個人情報の保護に関する指針

文部科学省は、個人情報の保護に関する法律（平成15年法律第57号）の規定に基づき、「学校等における生徒等に関する個人情報の適正な取扱いを確保するために事業者が講ずべき措置に関する指針」（平成16年11月）を告示しています。また、個人情報保護に関する取り決めを制定している自治体もあります。

その他、医療・福祉領域では、厚生労働省が、「医療・介護関係事業者における個人情報の適切な取扱いのためのガイドライン」（平成16年12月）「福祉関係事業者における個人情報の適正な取扱いのためのガイドライン」（平成16年11月）を策定しています。

個人情報の保護の趣旨、関係法令等の規定を踏まえ、それぞれの学校では、個人情報の保護の規則を制定したり、また、保護者（本人）への個人情報の保護に関する宣言（プライバシーポリシー）などを策定することも考えられます。

6. より詳しく知るための参考資料

【文部科学省】

このガイドブックでは、以下の文献を参考にし、また、引用しています。

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

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（平成15年3月）

【国立特殊教育総合研究所】

独立行政法人国立特殊教育総合研究所では、特別支援教育に関する様々な情報を提供しています。

■出版物

以下の出版物が発刊されています。

障害のある子どもの教育相談マニュアルVer.1『はじめての教育相談』	ジアース教育新社
障害のある子どもの教育相談マニュアルVer.2『地域を支える教育相談』	ジアース教育新社
『LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド』	東洋館出版社
『自閉症教育実践ガイドブック』今の充実と明日への展望	ジアース教育新社
『自閉症教育実践ケースブック』より確かな指導の追究	ジアース教育新社
『発達障害のある学生支援ガイドブック』	
確かな学びと充実した生活をめざして	ジアース教育新社
『交流教育ハンドブック』（平成16年4月文部科学省著作）	ジアース教育新社
『通級による障害児指導ガイドブック』	障害児教育財団
『「拡大教科書」作成マニュアル』拡大教科書作成へのアプローチ	ジアース教育新社
『ICF活用の試み』障害のある子どもの支援を中心に	ジアース教育新社

■研究成果報告書等

その他、各種研究活動の研究成果報告書を当研究所のWebサイト<http://www.nise.go.jp>に掲載しています。

本書を執筆・編集したプロジェクト研究「特別支援教育コーディネーターに関する実際研究」に関する情報も研究所のWebサイトに掲載していますので、ご参照ください。