

IX 発達障害のある児童生徒の指導

1 発達障害とは

(1) 発達障害とは

発達障害とは、発達障害者支援法に「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と定義され、文部科学省も本定義によるとしている。

発達障害者支援法施行令では、「脳機能の障害であって、その症状が通常低年齢において発現するもののうち、言語の障害、協調運動の障害その他厚生労働省令で定める障害」とされ、省令では、「心理的発達の障害並びに行動及び情緒の障害（自閉症スペクトラム障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、言語の障害及び協調運動の障害を除く。）」とされている。

また、平成17年4月1日付け 17文科初第16号 厚生労働省発障第0401008号 文部科学事務次官・厚生労働事務次官通知によれば、「これらの規定により想定される、法の対象となる障害は、脳機能の障害であって、その症状が通常低年齢において発現するもののうち、ICD-10（疾病及び関連保健問題の国際統計分類）における「心理的発達の障害（F80-F89）」及び「小児＜児童＞期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害（F90-F98）」に含まれる障害であること。なお、てんかんなどの中枢神経系の疾患、脳外傷や脳血管障害の後遺症が、上記の障害を伴うものである場合においても、法の対象とするものである。（発達障害者支援法第2条関係）」とされている。

米国精神医学会によるDSM-5では、これまで「自閉性障害」「アスペルガー障害」「広汎性発達障害」と呼ばれていたものを「自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害（ASD）」に統合した。学習障害は「限局性学習症／限局性学習障害」、注意欠陥・多動性障害は「注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害」と呼ばれるようになった。

(2) LD(学習障害)とは

LD (Learning Disabilities)

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。

(文部省の調査研究協力者会議の報告による：平成11年7月2日)

上記の「学習障害」は、教育用語としての定義であるが、医学的には、読みの困難さを示す読字障害、書きの困難さを示す書字障害、算数の困難さを示す算数障害などに分類され、教育用語としての学習障害と比べて、困難や障害をより限定した概念である。

○LDのある児童生徒の抱える困難さ

読み書きの困難さがある場合、普段の会話は学年相応(あるいはそれ以上)なのに、読むことがうまくできない、ノートをとることやテストなどが極端にできないという状態を示す。聞くこと話すことに困難さがある場合は、聞いただけでは、すぐに指示に従えなかったり、思うように話し言葉が出てこなかったりする場合もあり、子どもによっては、得意な教科と苦手な教科の差が極端に大きいという状態を示すこともある。

学習の遅れの状況としては、小学校2・3年生では1学年以上の遅れ、小学校4年生以上は2学年以上の遅れが見られ、かつ、学年相応の力を示すものが1つ以上あることなどが目安となる。

本人は努力しているにもかかわらず、うまくできないのだが、周囲からは「やる気がない」「努力不足」と誤解されることが多い。

(「学習障害児に対する指導について(報告)」を参考)

(3) ADHD(注意欠陥多動性障害)とは

ADHD(Attention Deficit / Hyperactivity Disorder)

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。

※ADHDの定義(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)

不注意や多動性、衝動性等の症状が現れる要因は様々であり、環境要因や他の発達障害（自閉症スペクトラム障害、知的障害等）によるものはADHDではない。ADHDは、親の養育や本人の性格によるものではなく、中枢神経系に何らかの機能不全があると推定されている。主症状は、①不注意②多動性③衝動性の3つである。

①不注意：注意力をコントロールすることが困難。

②多動性：行動的な動きが多い、活動性が高い状態。多動が多弁として現れることもある。

③衝動性：待つことが苦手。刺激に対して反射的に反応してしまう。思いつくとすぐに行動に移してしまう。

○ADHDのある子どもの抱える困難さ

ADHDの子どものはその困難さから、学校生活の中で様々な問題行動を示すことがある。

- ・席を立ち歩いたり教室を抜け出したりする。
- ・そわそわと手や足を動かし落ち着かない。
- ・多弁でおしゃべりが止まらない。
- ・人の話を最後まで聞けない。
- ・他人の会話やゲームを妨害したり、邪魔をしたりしてしまう。

このような行動は注意や叱責的となるが、本人はなかなか行動を修正できない。

(4) 高機能自閉症とは

高機能自閉症（High-Functioning Autism）

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

※高機能自閉症の定義（今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）：平成15年3月）

かつては、親の養育態度が原因であるという誤った考えが広がっていたこともあるが、現在では脳の機能障害であるという理解になっている。

○高機能自閉症のある子どもの抱える困難さ

ア 他人との社会的関係の形成の困難さ

- ・目と目で見つめ合う、身振りなどの多彩な非言語的な行動が困難である。
- ・自分以外の人の感情や考え方を理解することが苦手で、暗黙のルールが分からない。
- ・友だちと仲良くしたい気持ちはあるが、同年齢の仲間関係を作ることが困難である。
- ・楽しい気持ちを他人と共有するなど、気持ちの交流が難しい。

イ 言葉の発達の遅れ

- ・自分の興味のあることだけを一方的に話したり繰り返し同じことを言ったりする。
- ・会話の仕方が形式的であったり、抑揚無く話したり、間合いがとれなかったりする。
- ・含みのある言葉の本当の意味がわからず、表面的に言葉通りに受け取ってしまう。

ウ 興味や関心が狭く特定のものにこだわる

- ・特定のものや事柄に偏った強い興味を持つ。
- ・機械的な記憶は得意であるが、予期しない変化が苦手で、不安な状態になる。

エ 感覚の過敏さ

- ・聴覚、視覚、触覚、嗅覚、痛覚等の様々な感覚に対して、過敏さや鈍感さを持っていることが多い。

2 発達障害のある児童生徒の指導

(1) 通級指導教室における指導目標

【指導目標】

○聞く、話す、書く等の力を高め、学習意欲の形成と学力の向上を図る。

○ソーシャルスキル等の習得を図るとともにコミュニケーション能力を高め、人とかかわる社会性を育てる。

○自己の特性や長所を正しく理解し、意欲的に学び生活しようとする態度を形成する。

LD、ADHD、高機能自閉症等のある児童生徒は、知的な遅れはないものの、「一部の能力の習得と使用に困難を示す」、「必要な情報に注目できなかつたり、注意を持続して集中することが難しかったりする」、「他人の言語的・非言語的なサインから有意義な情報を読み取れなかつたり、その場の状況や自分の置かれている立場が分からなかつたりする」などの困難さがある。

このような基礎となる困難さは、学習の遅れや対人関係の形成困難そして学校生活への不適応に結びつき、本人の心の中に「うまくいかないこと」へのフラストレーションが蓄積される。また、自閉症スペクトラム障害は、まわりの人に対して気分を害する発言をしたり、その場にふさわしい行動がとれなかつたりしても、本人自身は不都合を自覚していないことも多い。フラストレーションの蓄積や本人の無自覚のなかでの失敗、まわりの人からの叱責は、本人をより一層傷つけ、学習不振とともに自己否定の気持ちが強くなつたり、周囲への反発が強くなつたりして、問題行動や不登校等の二次障害に陥りやすくなる。

指導にあたっては、障害特性に応じた環境の構造化や情報の調整、適切な教材の系統性に留意しつつ、まず今できることから積み上げや般化を目指し、スモールステップでの指導を心がけたい。そして、その児童生徒の心情に十分配慮し、自己受容や他者理解を進めつつ、本人の意欲化を図りながら指導することが大切である。特に指導者との信頼関係の形成は不可欠である。

(2) 通常の学級における指導目標及び配慮事項

発達障害及びその可能性のある児童生徒の指導にあたっては、通常の学級において、必要に応じて適切な配慮をしつつ指導することが基本である。通常の学級における手だてとしては、本人の障害等の特性に応じた課題や環境への個別的な対応や配慮と共に、全ての児童生徒を対象にした分かりやすさや取り組みやすさへの配慮が必要である。障害のある子供だけを特別視するのではなく、どの児童生徒も大切にしようとする教員の姿勢は、児童生徒一人一人がお互いを尊重し合い認め合える学級風土の基盤となる。

また、本人の失敗を防ぎ成功体験を積み重ねることとともに、集団の中で認められる機会を意図的に設定し、自己肯定感を高められるよう常に配慮して指導に当たりたい。

通常の学級担任一人による支援だけでは困難な場合もある。校内支援体制づくりに努め、ティーム・ティーチングや少人数指導等を生かす工夫、放課後における教科等の補充指導等も考慮したい。

特に、職員による観察や特別支援学級等での教育相談、専門的な検査の実施、校内委員会での個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成・評価については、関係職員・保護者による共通理解や定期的な情報交換に努めたい。

3 教育課程

(1) 通級指導教室での教育課程の編成

通級指導教室での指導は、特別の教育課程を編成して指導を行う場合であり、その際は特別支援学校小学部・中学部の学習指導要領（自立活動）を参考とする。指導に当たっては、児童生徒の行動上の問題の把握だけでなく、詳しい情報収集のもとでの実態把握が重要となる。専門家からのアドバイス等、校内委員会で得た情報を有効に生かすとともに保護者や本人の教育的ニーズをよく聞き、在籍学級担任とも十分に連携しながら、個別の指導計画を作成する。

通級指導教室での指導を生かすためには、児童生徒が多くを過ごす在籍学級での支援も重要である。個別の指導計画をもとに通級指導教室と在籍学級での指導の連続性に留意したい。（「第2章 通級による指導の運営」参照）

(2) 教育課程編成における週時程表の具体例

	月	火	水	木	金
1		A B	ABCD	E	
2		C D	EFGH	F	I
3	A		小集団		J
4	B			ABCD	K
5	C	I		G	
6	D			H	EFGH

児童生徒は、週時程表で決められた時間に個別指導を受けるが、児童生徒の障害特性に応じた課題や指導内容に応じて個別学習やペア学習、小集団での学習など、指導形態を工夫したい。集中的な指導として、半日単位で小集団の学習をすることで、指導効果をねらうことも考えられる。

※A～Kは児童生徒を表す

標準指導時数については「第2章 II 通級による指導の運営」参照。

(3) 発達障害の自立活動の指導内容

【健康の保持】 <ul style="list-style-type: none">・ 整理整頓の習慣を身に付けたり、髪や着衣など身だしなみを整えたりして、生活習慣の形成を図る。・ 自分の特性に気づき、自分を認め、生活する上で必要な支援を求められるようにする。
【心理的な安定】 <ul style="list-style-type: none">・ 刺激を統制した環境で必要なことに意識を向け、自分に合った課題の取り組み方や安定した参加態度を身に付ける。・ 得意なことを生かして課題をやり遂げ、自信をもたせたり、自分のよさに気付くことができるようにしたりする。
【人間関係の形成】 <ul style="list-style-type: none">・ 相手の言葉や表情などから、立場や考えを推測し、相手と関わる際の具体的な方法を身に付ける。・ 日常よく使われる言葉の意味の理解や意味が分からない時の尋ね方を少人数グループで学習する。
【環境の把握】 <ul style="list-style-type: none">・ 様々な感覚を使って文字等を認識し、補助及び代行手段を活用して周囲の状況を的確に把握する。・ 抽象的な表現、時間や量及び左右の概念等の、基礎的な概念の形成を図る。
【身体の動き】 <ul style="list-style-type: none">・ 日常生活の基本となる姿勢保持や基本動作の改善及び習得をする。・ 使いやすい用具を用いたり、ICT機器を代替として用いたりしながら、書字や描画に取り組む。
【コミュニケーション】 <ul style="list-style-type: none">・ 実体験、写真等と言葉を結びつけ、ICT機器や見る力や聴く力を活用しながら言語の概念を形成する。・ 分からないときに聞き返したり、相手の表情に注目したりして状況に応じたコミュニケーションができるようになる。

4 合理的配慮の観点例(「教育支援資料<文部科学省>平成25年10月」より)

(1) 学習障害のある児童生徒の教育における合理的配慮の観点

①教育内容・方法

①-1 教育内容

①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

読み書きや計算等に関して苦手なことをできるようにする、別の方法で代替する、他の能力で補完するなどに関する指導を行う。(文字の形を見分けることができるようにする、パソコン、デジカメ等の使用、口頭試問による評価 等)

①-1-2 学習内容の変更・調整

「読む」「書く」等特定の学習内容の習得が難しいので、基礎的な内容の習得を確実にすることを重視した学習内容の変更・調整を行う。(習熟のための時間を別に設定、軽重をつけた学習内容の配分 等)

①-2 教育方法

①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

読み書きに時間がかかる場合、本人の能力に合わせた情報を提供する。(文章を読みやすくするために体裁を変える、拡大文字を用いた資料、振り仮名をつける、音声やコンピュータの読み上げ、聴覚情報を併用して伝える 等)

①-2-2 学習機会や体験の確保

身体感覚の発達を促すために活動を通じた指導を行う。(体を大きく使った活動、様々な感覚を同時に使った活動 等) また、活動内容を分かりやすく説明して安心して参加できるようにする。

①-2-3 心理面・健康面の配慮

苦手な学習活動があることで、自尊感情が低下している場合には、成功体験を増やしたり、友達から認められたりする場面を設ける。(文章を理解すること等に時間がかかることを踏まえた時間延長、必要な学習活動

に重点的な時間配分、受容的な学級の雰囲気作り、困ったときに相談できる人や場所の確保 等)

②支援体制

②-1 専門性のある指導体制の整備

特別支援学校や発達障害者支援センター、教育相談担当部署等の外部専門家からの助言等を生かし、指導の充実に努める。また、通級による指導等学校内の資源の有効活用を図る。

②-2 子供、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

努力によっても変わらない苦手なことや生まれつき得意なこと等、様々な個性があることや特定の感覚が過敏な場合もあること等について周囲の子供、教職員、保護者への理解啓発に努める。

②-3 災害時等の支援体制の整備

指示内容を素早く理解し、記憶することや、掲示物を読んで避難経路等を理解することが難しい場合等を踏まえた避難訓練に取り組む。(具体的で分かりやすい説明、不安感を持たずに行動ができるような避難訓練の継続等)

③ 施設・設備

③-1 校内環境のバリアフリー化

特になし

③-2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮

類似した情報が混在していると、必要な情報を選択することが困難になるため、不要な情報を隠したり、必要な情報だけが届くようにしたりできるように校内の環境を整備する。(余分な物を覆うカーテンの設置、視覚的に分かりやすいような表示 等)

(2) ADHDのある児童生徒の教育における合理的配慮の観点

①教育内容・方法

①-1 教育内容

①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

行動を最後までやり遂げることが困難な場合には、途中で忘れないように工夫したり、別の方法で補ったりするための指導を行う。(自分を客観視する、物品の管理方法の工夫、メモの使用 等)

①-1-2 学習内容の変更・調整

注意の集中を持続することが苦手であることを考慮した学習内容の変更・調整を行う。(学習内容を分割して適切な量にする 等)

①-2 教育方法

①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

聞き逃しや見逃し、書類の紛失等が多い場合には伝達する情報を整理して提供する。(提出物の整理整頓・精選、目を合わせての指示、メモ等の視覚情報の活用、静かで集中できる環境づくり 等)

①-2-2 学習機会や体験の確保

好きなものと関連付けるなど興味・関心が持てるように学習活動の導入を工夫し、危険防止策を講じた上で本人が直接参加できる体験学習を通じた指導を行う。

①-2-3 心理面・健康面の配慮

活動に持続的に取り組むことが難しく、また不注意による紛失等の失敗や衝動的な行動が多いので、成功体験を増やし、友達から認められる機会の増加に努める。(十分な活動のための時間の確保、物品管理のための棚等の準備、良い面を認め合えるような受容的な学級の雰囲気作り、感情のコントロール方法の指導、困ったときに相談できる人や場所の確保 等)

②支援体制

②-1 専門性のある指導体制の整備

特別支援学校や発達障害者支援センター、教育相談担当部署等の外部専門家からの助言等を生かし、指導の充実に努める。また、通級による指導等学校内の資源の有効活用を図る。

②-2 子供、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

不適切と受け止められやすい行動についても、本人なりの理由があることや、生まれつきの特性によること、危険な行動等の安全な制止、防止の方策等について、周囲の子供、教職員、保護者への理解啓発に努める。

②-3 災害時等の支援体制の整備

落ち着きを失ったり、指示の途中で動いたりする傾向を踏まえた、避難訓練に取り組む。(項目を絞った短時間での避難指示、行動を過度に規制しない範囲で見守りやパニックの予防 等)

③施設・設備

③-1 校内環境のバリアフリー化

③-2 発達、障害の状態及び特性に応じた指導ができる施設・設備の配慮

注意集中が難しいことや衝動的に行動してしまうこと、落ち着きを取り戻す場所が必要なこと等を考慮した施設・設備を整備する。(余分なものを覆うカーテンの設置、照明器具等の防護対策、危険な場所等の危険防止柵の設置、静かな小部屋の設置 等)

③-3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

災害等発生後、避難場所において落ち着きを取り戻す場所が必要なことを考慮した静かな小空間等を確保する。

(3) 高機能自閉症のある児童生徒の教育における合理的配慮の観点

「第3章 V自閉症・情緒障害のある児童生徒の指導 4合理的配慮の観点」を参照。

5 指導の実際

(1) 指導内容と指導形態

①教科別の指導内容及び指導上の配慮事項(例)

個々の児童生徒において、学習活動を行う場合に生じる困難さが異なることに留意し、個々の児童生徒の困難さに応じた指導内容や指導方法を工夫することが大切である。

国語	<ul style="list-style-type: none"> ○文章を目で追いながら音読することが困難な場合、①文を指等で押さえながら読む。②行間を空けた拡大コピーや分ち書きされたものを用意する。③読む部分だけが見えるスリット等を活用する。 ○自分の立場以外の視点で考えたり他者の感情を理解したりするのが困難な場合、①生活経験に関する例文を示し、行動や会話文の気持ちに気付かせる。②気持ちの移り変わりが分かるキーワードを示し、気持ちの変化を図や矢印で視覚的に分かるように示してから言葉で表現させる。 ○発表や人前で話すことへの不安を抱いている場合、①紙やホワイトボードに書いたものを提示する。②ICT機器を活用して発表するなど、多様な表現方法が選択できるようにする。
社会	<ul style="list-style-type: none"> ○地図等の資料から必要な情報を見付け出したり、読み取ったりすることが困難な場合、①地図等の情報を拡大する。②見る範囲を限定し、視点を明確にする。 ○情報収集や考察等の場面で考える際の視点が定まらない場合、見本を示したワークシートを作成する。
算数・数学	<ul style="list-style-type: none"> ○「商」「等しい」など抽象度の高い言葉の理解が困難な場合、①具体的にイメージがもてるよう興味・関心や生活経験に関連の深い題材を取り上げる。②既習の言葉や分かる言葉に置き換える。 ○文章を読み数量の関係を式に表すことが難しい場合、①経験や興味のある題材を取り上げる。②場面を具体物を用いて動作化させる。③必要な情報に注目できるよう文章を部分ごとに示し、図式化する。 ○空間図形のもつ性質を理解することが難しい場合、①位置関係をイメージできるように、立体模型で特徴のある部分を触らせる。②言葉で特徴を説明し、展開図等と見比べて位置関係を把握する。
理科	<ul style="list-style-type: none"> ○実験の手順や方法の理解が困難であったり、見通しがもてなかったりする場合、①実験の目的を明示する。②実験の手順や方法を視覚的に表したプリント等を掲示したり、配付したりする。 ○事物・現象を観察することが難しい場合、①観察するポイントを示す。②ICT教材を活用する。

音楽 ②	○音楽を形づくっている要素（リズム、速度等）の聴き取りが難しい場合、音楽に合わせて一緒に拍を打ったり体を動かしたりするなどして、要素の表れ方を視覚化、動作化する。 ○楽譜の情報量が多く、どこに注目したらよいのか混乱しやすい場合、①拡大楽譜を用いて色分けする。 ②リズムや旋律を部分的に取り出してカードにするなど、視覚的に情報を整理する。
図工 ・ 美術	○変化を見分けたり、微妙な違いを感じ取ったりすることが難しい場合、①造形的な特徴を理解し、技能を習得するように、経験や実態を考慮して、特徴が分かりやすいものを例示する。②多様な材料や用具を用意したり、種類や数を絞ったりする。 ○形や色などの特徴を捉えることや、自分のイメージをもつことが難しい場合、自分や友人の感じたことや考えたことを言葉にする場を設定する。
技術 ・ 家庭	○周囲の状況に気が散りやすく、加工用の工具や機器を安全に使用することが難しい場合、①個別の対応ができるような作業スペースや作業時間を確保する。②作業を補助するジグを用いる。 ○グループで活動することが難しい場合、①協力する具体的な内容を明確にして役割分担する。②役割が実行できたかを振り返る。
保健 体育	○複雑な動きや用具の操作等が難しい場合、①動きを視覚的又は言語情報に変更したり、簡素化したりして提示する。②動かす体の部位を意識させる。③操作が易しい用具の使用や大きさを工夫する。 ○勝ち負けや記録にこだわり過ぎて、感情をコントロールすることが難しい場合、①事前に活動の見通しを立てる。②勝ったときや負けたとき等の感情の表し方について確認する。
外国語	○音声を聞き取ることが難しい場合、①外国語と日本語の音声やリズムの違いに気付くことができるようリズムやイントネーションを教員が手拍子を打つ。②音の強弱を手を上下に動かして表す。 ○読む手掛かりをつかんだり、細部に注意を向けたりするのが難しい場合、①文字の字体をそろえたり、線上に文字を書いたりする。②語彙・表現等のカードは黒板の貼る位置や順番等に配慮する。
特別の 教科 道徳	○相手の気持ちを想像することが苦手で、字義どおりの解釈をしてしまうことがあることや、暗黙のルールや一般的な常識が理解できないことがあることなど、困難さの状況を十分に理解した上で、他者の心情を理解するために役割を交代して動作化したり、ルールを明文化したりする。①言語コミュニケーションを文字言語に限定せず、口頭で答えることも可能にする。②対話の工夫や幅広い場面で触れ合いをもち信頼関係を築く。③分かりやすく伝えるため絵を用いて、台詞を書き込む。

②領域別の指導内容及び指導上の配慮事項

総合的な学習の時間	○様々な事象を調べたり、得られた情報をまとめたりすることに困難がある場合、着目する点や調べる内容、まとめる手順や調べ方について具体的に提示する。 ○学習の振り返りが難しい場合、学習してきた内容を文章やイラスト、写真等で視覚的に示すなど思い出す手掛かりが得られるようにする。
特別活動	○相手の気持ちを察したり、理解したりすることが苦手な場合、①役割を交代して相手の気持ちを考えたり、相手の意図を理解しやすい場面に置き換えたりする。②イラスト等を活用し視覚的に表す。 ○学校行事等に対し不安や戸惑いがある場合、①見通しがもてるよう活動のねらいや内容、役割(得意なこと)分担を視覚化し、理解しやすい方法で事前指導を行う。②周囲の児童に協力を依頼しておく。

③指導体制と指導の実施

児童生徒の実態によっては、指導体制は次頁のような段階が想定される。各学校の人的配置や物的・空間的・時間的環境整備にもよるが、一人一人の教育的ニーズに応じて、各段階の対応ができる限り可能となる校内支援体制を整える必要がある。指導の実施に当たっては、「通級による指導」と在籍学級での指導・支援等の関連、それぞれの担当者の役割分担を明確にして取り組むことが重要である。そのために、双方の授業を参観したり、ティーム・ティーチングとして直接授業に参加するなどの取組をしたりしながら情報交換に努める。

【指導の場と役割・支援について】

指導の場と役割	段階	指導・支援体制	指導・支援の内容
【通常の学級】 ○指導内容 ・「できる、分かる」を実感する ・集団の中で認められる体験をする（得意なことに打ち込む、伸ばす） ・通級指導教室で学んだことを生かす（社会性） ○通常の学級担任の役割 ・環境調整・教材教具等の工夫をする ・意図的に個を生かす場を設定する ・周りの児童生徒の理解を促す ・一人一人が大切にされる学級風土をつくる ・実態を評価し、通級指導教室担当者に情報を提供する ・保護者との連携を図る	(a) 学級 ・ 学年	・担任による対応のほか、学年や教科担当での対応	・刺激の制御等教室環境の整備、座席、グループ編成の配慮、補助等の対応、教材教具、指示・板書の工夫
	(b) T・T等	・担任以外の職員を活用した少人数指導、ティーム・ティーチング	・集団での学習活動に適應できるようにする支援（説明の個別化、個に応じた教材、他児との関係調整、自己への気づきを促す、情報収集、突発的な個別対応）
	(c) 個別支援	・担任などによる朝自習・放課後等を活用した別室指導	・必要な教科・領域についての実態に応じた個別、小集団指導
【通級による指導】 ○指導内容 ・自分に関する気づきを高める（長所・苦手を補う方法） ・自己コントロール力をつける ・ソーシャルスキルを学ぶ ・クールダウン、振り返りの場を用意する ・得意なことに打ち込む、伸ばす ・教育的ニーズに応じた内容を学びやすい方法で学ぶ、身に付ける ○通級による指導担当者の役割 ・個別の指導計画の作成、修正と通常の学級担任との共通理解、アドバイスをする ・通常の学級での行動観察をする ・通常の学級に在籍する児童の支援をする ・保護者との連携を図る	(d) 通級指導教室	・特別な教育課程による指導（通級指導教室と通常の学級でのそれぞれの担当者との連携による指導・支援）	・個別の指導計画に基づく通級指導教室と通常の学級での指導・支援（各教科等の指導とともに、障害に起因する学習や生活上の困難を改善克服するために必要な個別又は小集団による指導・支援）
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> ＊個別の指導計画は、教育的ニーズのレベルによって、通常の学級担任が作成する場合もある </div>		
○校内委員会での検討（個別の指導計画、支援体制等） ○保護者との連携、支援の共通理解 ○校外の関係機関との連携（特別支援アドバイザーの活用、市町村教育委員会の巡回相談や専門家チームの活用、特別支援学校のセンター的機能の活用）			

(2) 具体的な取組

①指導計画の作成

ア 気づきから指導へ

発達障害は見えにくい障害のため、特別の支援を必要とする児童生徒のつまずきや困難な状況を早期に発見するためには、児童生徒が示す様々なサインに気づくことが大切である。

○児童生徒の困っている状況から (例) ノートを書くときに、他の子に比べてとても時間がかかる。

○指導上の困難から (例) 順番が待てずに、他の人の学習のじゃまをする。

○保護者相談から (例) 翌日の学習準備ができず、何でもカバンにつめこむ。

イ 多角的、総合的な実態把握

発達障害のある児童生徒の教育的ニーズは多様であることから、一人一人の実態把握を単に行動上の問題把握のみならず、教科学習や対人関係の状況、学校生活への適応状況等、様々な観点から行うことが必要である。

問題の背景を正しく捉えるためには、客観的にその状態を示す情報として、諸検査結果、保護者のニーズ、関係機関等からの情報も併せて指導に生かせる情報等の収集を行い、校内委員会等で多角的、総合的に分析する。

【実態把握の領域（例）】

	領 域	方 法
1	基本情報（課題の概要、保護者・本人のニーズ、通常の学級担任からの情報等）	関係者からの聴取・行動観察
2	背景的情報（家庭環境・生育歴・既往歴等）	
3	全般的な知的水準諸検査・行動観察	諸検査・行動観察 （第3章「アセスメントに利用される諸検査等」参照）
4	認知の状況（同時処理・継次処理）（言語理解・知覚統合・注意記憶・処理速度等）	
5	学習面の状況（聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する）	学力チェックリスト、学力検査、ノート・作品等・行動観察
6	行動・情緒面の状況（不注意・多動・衝動性・情緒の安定性）	行動観察・関係者からの聴取、 行動チェックリスト・諸検査等
7	対人関係・社会性の特徴（他者への関心・関わり方・共感性・常識的な判断・集団参加・役割の遂行・コミュニケーションの特徴・こだわり等）	
8	日常生活面の特性（身辺処理・生活習慣等）	関係者からの聴取・行動観察・諸検査等
9	運動面の特性（粗大運動・微細運動）	

ウ 具体的な実態把握と支援の手だて

困難さの背景にある要因を明らかにした上で、目標や支援を考えていくことが大切である。また、「授業に集中できない」という実態であっても、実際は、場面、相手、課題内容、支援の質や量によって集中の度合いは異なるはずである。どのような状況による現れの差異なのかを把握することで具体的な支援策が導き出しやすくなる。「どこまでならできるか」「どのようにすれば取り組みやすくなるか」という情報も支援の重要な手がかりとなる。

学習や生活での様子	推測できるつまずきの要因 ※重複することも考えられる	支援の手だて（例）	
		個別的な対応	学級の中での配慮
指示を理解することが難しい	<ul style="list-style-type: none"> ・注意が集中できない ・聞いた内容の理解が困難 ・聞いた内容を覚えてもらえない 	<ul style="list-style-type: none"> ・視線を合わせたり、名前を呼んだりして注意を引きながら話す ・絵等で視覚的に確認できるようにする ・1回に一つ、具体的に指示する 	<ul style="list-style-type: none"> ・短く、はっきり、ゆっくり話す ・順を追って指示内容を板書する
筋道を立てて話すことが難しい	<ul style="list-style-type: none"> ・記憶することが難しい ・文を構成することが難しい 	<ul style="list-style-type: none"> ・実物、写真、絵を見せて話す ・「いつ」「どこで」などの項目に沿って話す 	<ul style="list-style-type: none"> ・適切な言葉を補いながら、話を促す
文字を正確に書くことが難しい	<ul style="list-style-type: none"> ・形を正確に捉えることが難しい ・形を記憶することが難しい ・目と手の協応が難しい 	<ul style="list-style-type: none"> ・文字の成り立ち等の付加的情報を指導したり、ポイントを声に出したりしながらなぞるようにする ・パーツに分けたり、文字に意味づけをしたりする ・使いやすい道具やパソコンを使用する 	<ul style="list-style-type: none"> ・大きいマス目や罫線のある用紙を選択できるようにする ・ワークシートを活用する

指示に従い課題を最後までやるのが難しい	<ul style="list-style-type: none"> ・指示の内容が理解できていない ・取組み方が分からない ・集中できる時間が短い 	<ul style="list-style-type: none"> ・1回に一つ、具体的に指示する ・分からない時、助けを求めるよう指導する ・個別に注意喚起し集中できるようにする ・課題の内容、活動の量を工夫する 	<ul style="list-style-type: none"> ・できたところまでを評価する ・授業のメリハリをつける
集団の中に入るのが難しい	<ul style="list-style-type: none"> ・あいまいな状況で何をすればいいか分からない ・活動の見通しがもてない ・分からないことを聞くことができない 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループを編成する際、メンバーに留意する ・活動内容や手順を書いて示す ・分からないことや聞きたいことがあったときは手を挙げるよう指導する 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動内容や手順を板書する ・特性を踏まえて役割を分担し、役割を明確にする。

エ 個別の指導計画の作成と指導の実施・評価

<作成上の留意点>

○将来を見通した重点課題・優先内容の選定

困難な状況が複数の領域に渡る場合、目標も多岐に渡り、数多くなりがちである。将来の生活を見通した上で「今、何が課題となるか」ということを本人・保護者とも十分に検討した上で、重点課題を選定し、長期的な展望のもとに現状の優先順位を決定する必要がある。

○困難さの背景に応じた目標の設定

実態の把握に基づき個別の指導計画を作成するが、単に困難な状況を解消することを目標とするのではなく、困難さの背景に応じた目標となるように内容を吟味する必要がある。

○達成可能で、明確に評価できる具体的な目標設定

例えば「授業に集中して取り組む」という目標を設定しても、集中するのが困難という障害特性から起こっている状況であれば、短期間で他の児童生徒と同じ水準を求めても成果は上がらない。結果、教師はもとより、本人にも失望感のみが残ることが予想される。目標を設定する場合は、現時点の実態に応じ、スモールステップを組み、達成可能な具体的な行動目標を設定する。（例：○分間、自席で学習に取り組む）

○口頭による指示以外の分かりやすい支援方法の工夫

手だてを考える際、その場での口頭の指示「～するように助言する」だけでなく、児童生徒自身がより主体的に取り組めるよう事前に本人との話し合い、「約束したことを書き出しておく」「活動の場を分かるように指定する」「手順メモを用意する」等、その場で見ただけで分かる、使えるような支援方法を工夫する。

○集団の規模の大きさや質による編成を工夫する

指導目標によっては、個別、小集団、大集団（通常の学級）等の形態を工夫する。特に、ソーシャルスキルの獲得に関する学習では、ねらいに応じて集団の質（適切なモデルとなる児童生徒を含んだ集団構成や同じような目標をもつ児童生徒の集団構成等）に留意しながら、学びの効果を考える。

○自己の特性や長所を正しく理解するための工夫

多くの時間を通常の学級で過ごすため、ともすると、「他の児童と同じように学習できること、同じように活動できること」を求めることがある。自己コントロール力を高めて集団に適応することは社会生活を送る上で重要なことではあるが、自分の長所を伸ばし、好きな活動に打ち込める場や時間を確保しつつ、「みんなと違う自分」や「自分の長所」を知り、自分に合った方法（方略）で学習や生活ができるよう指導・支援を工夫する必要がある。

<評価・改善>

○個別の指導計画の評価にあたっては、児童生徒の変容を学校・家庭両面で把握する。そして、今、何ができているのか、次はどのように学習すればいいのか、保護者と共通理解を図ることが重要である。

○個別の指導計画の評価・改善のためには学校全体の特別支援教育に関する評価も重要である。支援体制や保護者、地域への情報発信、関係機関との連携等、学校の取組進捗状況をチェックし学校全体の支援体制の改善が個別の指導計画の評価・改善に直接関わってくる。【第1章Ⅱ「学校の取組進捗状況チェックリスト」参照】

例 個別の教育支援計画（プロフィール）

△年 △月 作成

No.

児童氏名	学年 3年	指導開始 ○年 ○月 ○日	担当者氏名
保護者の願い（合理的配慮等）	家庭・地域		関係機関
<ul style="list-style-type: none"> ・ルールを守って、勉強や集団生活ができるようになってほしい。 ・計画の変更を事前に連絡してほしい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・家族構成 ・放課後は学童保育で過ごす。（担当：○） ・宿題は嫌がるが、手伝いは進んで行く。 		<ul style="list-style-type: none"> ・○センター（担当：○） ・○病院児童精神科（担当：○）
通常の学級担任の願い	生育歴（乳幼児期の様子・既往症も含む）		
<ul style="list-style-type: none"> ・学習に集中して取り組めるようになってほしい。 ・感情をコントロールして集団活動に参加できるようになってほしい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・4歳から幼稚園に就園。 ・幼稚園では、教室にいられないことが多かった。指示が入りにくかったとのこと。 		
学習	<ul style="list-style-type: none"> ・一斉の指示を聞いていないことや聞き間違いが多い。注意を向けさせ、個別に説明すると内容を理解することができる。 ・自分の考えを順序立てて話すことが苦手で、身振りなどを加えながら言葉を補おうとする。 ・平仮名の読み書きができるが、漢字は、視写でも筆順や形の細部に誤りが見られる。作文は書きたがらない。 ・暗算は苦手だが、筆算は学年相応の計算力がある。 		
行動・情緒	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ活動が続くと飽きて、学習以外の事に注意が向き、手いたずらをしたり、離席したりすることが多い。 ・約束が果たされなかったり自分が納得できなかったりすると、言動が粗暴になり、気持ちが回復するまでに時間がかかる。落ち着くと他者の気持ちを理解したり、自分の誤解に気づいたりすることができる。 ・時間の切り替えが苦手で、特に国語など書いたり話し合ったりする学習活動に参加することが難しい。 		
対人関係 社会性	<ul style="list-style-type: none"> ・一部の友達と行動を共にすることを好む。 ・掃除、給食当番は、取りかかりは遅いが、確認することで役割を果たすことができる。 ・授業中、ノートを取らず、他児に話しかけ、授業に関係のない物をいじって課題に取り組まないことがあるが、文字を書く以外の作業や活動のある時間は、私語はあるが、課題に取り組み、活動に参加することができる。 		
本人周囲 の気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字、国語は苦手という意識がある。注意されたり、自分の思うようにできなかったりする時は、「どうせ俺なんか。」と投げやりな態度を取ることが多い。 ・課題に取り組まず、授業の妨げになるような態度をとる本児の様子を見て、一部女子が批判的になってきている。 		
日常生活	<ul style="list-style-type: none"> ・机上、身の回りに所持品が落ちていることが多い。忘れ物が多い。 		
運動	<ul style="list-style-type: none"> ・縄跳びや鉄棒は苦手でありたがらないが、速く走ることができ、ボール投げも好きである。 ・はさみの使い方などから特に不器用さはあるが、鉛筆の持ち方に特徴がある。 		
興味関心・ 生かせる点	<ul style="list-style-type: none"> ・算数に関心があり、授業参加態度に意欲がうかがわれる。 ・動きのあるポーズで表情豊かな人物画を描ける。想像力があり、個性的な発想の造形物を作ることができる。 ・困っている人に気付くと、心配する言葉をかけたり、自分の物を貸してあげたり、思いやりがある。 		
諸検査結果	<ul style="list-style-type: none"> ・S-M社会生活能力検査では、特に領域の差はみられず、ほぼ生活年齢相応であった。 ・WISC-IIIでは、知的水準は平均の範囲にあり、動作性IQが言語性IQより有意に高かった。 ・K-ABCの認知処理尺度の標準点も平均レベルで、全体的な知的水準は平均レベルと考えられる。 ・検査中、問いの聞き返しが多く、「符号」では、その都度形を確認しながら記入しており「疲れた」を連発していた。 ・群指数間の差は、知覚統合が平均以上あるが、処理速度、注意記憶、言語理解が有意に低かった。プロフィール分析によると視覚的体制化が優れており、言語概念化・言語的推理・長い言語反応等が低い。 ・K-ABCでは、継次処理尺度より同時処理尺度が有意に高かった。プロフィール分析で、知覚体制化が強い能力とならなかったのは、「手の動作」「位置さがし」など、短期記憶に関する要素が含まれていたからで、視覚的な刺激を相互に関連づけて一つにまとめ上げる力は生かせる力であると思われる。 		
実態の まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・見て理解したり、理解したことを絵や図で表したりすることができるが、筆順に従って文字を正しく覚えることが難しい。経験したことを短い言葉で言うことはできるが、順序立てて整理することが苦手で、漢字が正しく書けないこともあり、文章を書くことに強い抵抗感を持っている。 ・注意集中し続けることが苦手で、また長い言語の内容理解や表出が困難なために意欲が減退し、結果的に学習に集中困難な状況が助長されていることがうかがわれる。 ・集団に参加したい、認められたいという気持ちがあるが、失敗体験を積み重ねるうちに、やりたくないこと、自信のないことから避けようとする行動傾向が出てきており、自尊感情の低下もうかがわれる。 ・一方で、興味のある算数は、数字や図を書くことで記憶を補いながら取り組むことができていることから、他の教科においても興味関心を生かし、本人が学びやすい方法を活用することで、意欲を喚起することが期待できる。 		

個別の指導計画（例）

△年 △月 作成

No.

児童氏名	学年 3年	指導開始 ○年 ○月 ○日	担当者氏名
指導方針	指導時間 週 3日 3時間		
◎余分な刺激を取り除き、情報量を調節し、注意を喚起すること等により、集中しやすい状況をつくる。 ◎視覚的な資料等を活用し、理解のしやすさと記憶を補いながら、見通しをもって意欲的に取り組めるようにする。 ◎視覚的・運動的（動作・操作など）手がかりや関連性を重視した学習法による漢字の習得、構文力の向上を図る。 ◎学級の役に立つ仕事の遂行等を通じて、自尊感情を高められるようにする。 ◎自分の感情や行動に関する気づきを高め、感情の状態に応じた適切な対処方法を活用できるようにする。			
長期目標		通常の学級・家庭での配慮	
生活	①使った物を所定の場所にしまうことができる。 ②リストに記入された物を忘れずに準備することができる。	・持ち物リスト等の確認を支援する。	
学習	③話し手の方に視線を向けて、注意して聞くことができる。 ④1年生までの漢字が書け、2年生までの漢字が読める。 ⑤自分の考えを相手が分かるように話したり、書いたりできる。	・名前を呼んで注意が向いてから話す。 ・部分的に合っている場合はそのことを評価する。 ・言葉や図を補いながら聞き、伝えようとする意欲を失わせないようにする。	
行動・情緒	⑥予定の時刻になったら、活動を切り替えることができる。 ⑦納得できなかつたり、苛立ってきたりしたら、教師に伝える。	・切り替えにくい活動は、事前に約束、予告する。 ・成功体験も含めて、振り返りの話し合いをする。	
社会性・対人関係	⑧苦手とする教科でも、学習活動に参加し、課題に取り組む。	・得意な算数や図工で、評価される、他児を支援できる場面を設定する。	
自己理解	⑨自分の気持ちの変化に気づくことができる。 ⑩自分の長所を一つ言うことができる。		
長期目標との関連	短期目標	手だて 無印：共通 (通)：通級指導教室 (在)：在籍学級	評価
①	・声をかけられたら使った物を所定の場所にしまうことができる。	・使った物を片づける時間を確保する。 ・片づける場所に品物のマークを付ける。	
③	・注意を向けて、内容の正誤を聞き取ることができる。	・音声教材で練習し、内容を徐々に増やす。(通) ・絵や動作等を示し、話の内容に注意を向け易くする。	
④	・1年生までの漢字が読める。 ・1年生までの漢字が書ける。	・絵カードを使って、意味を確認し、見ながら練習する。(通) ・意味の関連性のある漢字を分類し、グループで覚える。(通) ・文脈から予想して読む練習をする。(通) ・間違い探しや部首の組み立てをする。(通) ・未習の漢字は、1年生までの部首で印象付ける。(在) ・書き順序が間違っている、形が正しいことを評価する。(在)	
⑤ ⑦⑨	・「いつ、どこで、だれが、何を、どのようにしたか」の枠に沿って話すことができる。 ・自分の気持ちの状態を表すカードを選ぶことができる。 ・約束した対処法に応じることができる。 1 先生に合図して〇室へ行ってパズル 2 自由帳に絵を描く 3 ふわふわのキーホルダーを握る	・1枚の状況絵と、話の枠組みに沿って分解した絵を活用して話す練習をし、枠組みを(絵)→(文字)→(□)と徐々に減らす(通) ・語彙の定着のために、動作化等を行う。 ・自分の気持ちの状態について状況絵、表情絵などを見ながら話し合い、レベル分けする。(通) ・それぞれのレベルに応じた対処法を話し合っ試し、ルールブックに記録しておく。(通) ・表情や雰囲気の変化に気づいたら、教師からカードを提示し、選ばせたり、約束しておいた対処法に誘ったりする。(在) ・適切なカードが選ばれたり、対応ができたことをほめる。	

<引用・参考文献>

- 1) 教育支援資料（文部科学省初等中等局特別支援教育課）平成25年
- 2) 小学校学習指導要領解説、中学校学習指導要領解説（文部科学省）平成29年
- 3) 特別支援学校学習指導要領説明会配付資料 自立活動編 平成29年
- 4) 国立特別支援教育総合研究所ホームページ