

あさの準備

朝、登校して教室に入っても、自分のカバンを机の上に放り投げて遊びに行っている子どもや、カバンの中から教科書を出しかけたまま、おしゃべりをしている子どもがいます。また、教科書やプリントを無造作に机の中に突っ込んでいる子どももいます。

そのため、朝の会が始まっても、荷物の片付けが終わっていなかったり、全員が着席するのに時間がかかったりしてスムーズに授業が始められません。

このような子どもたちの行動をどう理解して、どのように対応していくことが良いのでしょうか。

なぜでしょう？

- 活動に見通しを持つことが難しいため、物事にとりかかれない。
また、どれだけの作業をすればよいか把握できていないため、途中で遊びに行ってしまうことがある。
- 物の位置や方向を理解することが難しいため、どこに何を置けばいいのか解らなくなることがあり、整理して片付けることが苦手である。
- 片付けの途中で注意がそれてしまうため、最後まで取り組めないことがある。

支援のポイント

- 登校後にしなければいけないことをわかりやすく知らせる。
- 本人が確認できる方法を試し、できたことを誉める。

支援の手だて

活動に見通しがもてない子

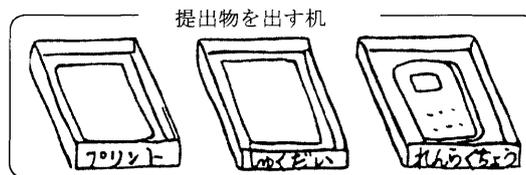
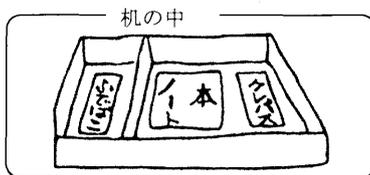
- 具体的な手順をわかりやすく知らせる。
- 一つ一つの作業を図表や目印で提示し、それを確かめながら持ち物の片付けをさせる。
- 忘れやすいところは、色をつけたり ⇒ 文字を大きくしたりして強調する。

登校後すること

- 1 連絡帳を出す → 先生の机の上
- 3 教科書、筆箱を出す → 机の中
- 2 宿題を出す → ③給食台の上
- 4 かばんを置く → 一棚の中
- 5 元気に遊ぶ

どこに何を置けばいいかわからない子

- 意識して整理することができるよう、物の置き場所をわかりやすくする。
- 片付ける場所に文字・図・写真、また子どもの好きなキャラクターなどの絵を目印として貼り視覚的に示す。
- 引き出しの底に絵カードなどを貼り、それに合わせて学習用具等を置く習慣を付ける。



注意がそれてしまう子

- 一つ一つの作業を意識させる。
子どもたちの中には、表で一度に全ての手順を示すと混乱したり、注意がそれる子がいる。このような子には、単語帳方式により手順を示すことも有効である。

単語帳方式の手順の示し方



カードをめくると次の作業が現れる

ひとつ作業が終わったらカードをめくり、次が見えるようにする。
活動中どの作業をやっているか意識させる。
メモを見ながら取り組めるようになったら、手順の一部をバラバラのカードにして、自分で順番を考えて取り組ませる。

休み時間

みんなで遊んでいる時に、順番やルールが守れなかったり、すぐにかんしゃくを起こしてしまう子や、一緒に友達と楽しむことができない子がいます。また、休み時間などに友達とのトラブルを起こしたり、友達の輪に入れずに一人で過ごしたりする子もいます。

そのため、周りの友達からは「自分勝手」、「思いやりがない」、「変わった人」などと誤解され、ますます周りの友達から受け入れられなくなっています。

このような子どもたちの行動をどう理解し、どのように対応していくのが良いのでしょうか。

なぜでしょう？

- 人と関わりたいと思わないため、一人でいる。
- 社会性の弱さや経験不足のため、自分の思いをうまく友達に伝えらず、遊びの輪に入れにくい。
- 負けたくない、一番しかイヤなど、自分の感情を抑えられないため、トラブルになる。
- 周囲の状況や相手の気持ちの読みとりや、暗黙のルールなどの理解が苦手なため、トラブルになる。



支援のポイント

- 遊びに参加しても「大丈夫!」「楽しい!」という状況をつくる。
- トラブルが起こる前に行動を予測し、望ましい行動を事前に教えておく。
- 日頃から、友達同士の特性や良い面が認め合えるような学級作りに努め、周りの子どもたちの理解も図る。

支援の手だて



人と関わりたいと思わない

- 一人で過ごす時間を認めつつ、少しずつ集団への参加を促す。
- 一人でいると、ほっとする子もいる。無理に集団に入れようとする前にその気持ちを理解するよう心がける。

社会性の弱さや経験不足

- 学級活動などで全員が参加できる楽しいゲームや活動の場を計画する。
- 一緒に遊びたい気持ちを伝える言葉を身に付けさせる。
- 教師が仲立ちになって「入れて!」と一緒に参加して、楽しさを体験させる。
- 協力して準備や片づけをする経験を積ませる。

自分の感情を抑えられない

- 予測される望ましくない行動に基づいて、頑張り目標カードを作成。
- 少人数のロールプレイなどを活用して、それぞれの立場の理解や、望ましい行動についてのトレーニングを重ねる。

〈目標カードの例〉

※カードの目標は、本人と相談して決めましょう。

(きょうは〇〇のゲームをします)

大切なことは

- ①ルールをまもって楽しみます。
- ②負けても、くやしきもちは先生に聞いてもらいます

相手の気持ちの読みとりなどが苦手

- 楽しく遊べたことなどを話し合う場を持ち、次の行動につながるように評価する。
- トラブルになった場面を客観的に考える時間を作り、相手の気持ちや適切な行動を教えていく。(ソーシャルスキルトレーニング)
- トラブルや失敗が想定できる場合は、あらかじめ適切な行動を覚えておき、失敗させないように配慮する。

給食の時間



給食当番なのにその場からいなくなったり、フラフラと遊んだりする子がいます。また、偏食が強く、特定のものしか食べない子もいます。

このような子どもたちの行動をどう理解して、どのように対応していくことが良いのでしょうか。

なぜでしょう？

- においや音が気になって給食当番に集中できない。
- 見通しがもてないため、配膳の時に友達とどのように協力すれば良いのかわからない。
- 子ども独特の味覚の特性の他、知覚性過敏による偏食もある。

支援のポイント

- クラスの友達に困っている児童の様子をわかりやすく話し、協力できることを一緒に考える。〔正しく理解する〕
- 当番の仕事をわかりやすく示した「マニュアルカード」を掲示したり教員が持ったりする。
- 好き嫌いのほかに、感覚、知覚も影響することに留意する。



支援の手だて

正しく理解する

- 好き嫌いか、他の理由か、なぜ難しいのかを一緒に考える。
- 友達と一緒にならできることがあるので、友達にサポートを頼む。

自分の仕事がわからない

- 給食当番の仕事の流れを示す。

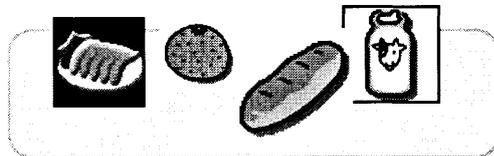
配膳の流れ

- ① 手を洗う
- ② 給食着を着る。
- ③ 牛乳を配る。

… …

絵

どの皿にどれだけ配膳するかの
1人分の配膳モデルを作る。



何をどの様に運び、どこに配膳するのか絵で示す。

- 事前に献立表をみて、自分のできそうな仕事を決めておくなど、子ども自身が見通しを持ち、計画的に当番ができるように配慮する。
〔教員と一緒に考え、アドバイスする〕

子どもの味覚の特性や知覚性過敏が考えられる

- 家庭との連絡を密にして、家庭の様子から嫌いなにおいや音を把握し、クラスみんなにも知らせてわかってもらう。
(特別扱いとの誤解を与えないよう、理由を伝えて説明する)
- 単なる好き嫌いか、感覚の問題かを見極め、無理に食べさせることを避けつつ、食事の幅が広がるように働きかけていく。

そうじ当番



そうじ当番なのに、当番活動の意味がわからず、何もせずぼつんと立ってる子や、みんなが作業をしている時でもフラフラして雑巾やほうきで遊んでいる子がいます。周りの友達からは、さぼってばかりいる子とされています。

このような子どもたちをどのように理解し、支援すれば良いのでしょうか。

なぜでしょう？

- 自分のものだと思っている道具を他の人が使い、トラブルが起こる。
- 集中して続けてやれなかったり、何をして良いかわからず、他のことに気が移ってしまう。〔集中ができず、衝動性が強い〕
- みんなと一緒に仕事をしようとするが、やることが分からない。

支援のポイント

- 自分たちで、そうじのルールやきまりを考える。
- そうじ場所によっていろいろなマニュアルカードを工夫して作る。
- はじめの音楽や終わりの音楽を流し、そうじに区切りやリズムをつける。
- そうじの結果は罰ではなく、必ず頑張った子どもへ評価（褒め）を与える。

支援の手だて

けんかをしたり文句ばかり言ったりする（協力できない）

- グループの決め方を工夫してみる。
友達関係に配慮して掃除のペアを作り、協力できる組合せを考える。
仕事がうまく分担できるよう受け持ち場所や役割を考える。
- 仕事の分担や進め方を工夫してみる。
自分たちでルールを決め納得がいく内容にする。（教師の支援が必要）
場所によって作業の範囲や時間、役割や分担をはっきり決める。
「ちゃんとやって」でなく具体的に伝える。ex. 「ゴミを50個拾う」など。

何もせずにぶらぶらしている（何をしたらいいかわからない）

- 何をどのようにするか絵や文字で書いたものを貼る。
- 机やバケツを置く場所に印をつけておく。

机の場所



ゴミを集める場所



- 具体的な内容を明示する。

教室のはき方

- ① 教室の後ろから前に向かって掃く。(写真・図)
- ② ゴミは教室の前に集め、ちりとりで取る。
- ③ 机を戻して、ほうきを用具箱にしまう。(図示で向きを示す。)

ex.

そうじの仕方

- ① 机をさげる
- ② 前をはく
- ③ ゴミを○に集める
- ④ 前を雑巾でふく
- ⑤ 机を前にはこぶ
- ⑥ 後をはく、拭く
- ⑦ 机をもどす (絵でも良い)

決められた仕事を忘れてしまう

- 自分の仕事をチェックできるようにする。
- ① 掃除場所に掃除前と後の絵を貼り、終了後に状況を確認する。

机の整頓 前	黒板	はき方	片づけ
きれいになったかな？			
仕上状況			

- ② 何をどのように掃除するのかをわかりやすく図示したカードなどを作り携帯させる。

そうじの時間や内容が変更になったとき

- 仕事量を具体的に示す。
「黒板を拭いて、バケツを片付ければ終わりだよ。」
「今日はいつもと違って、○時○分に終わるよ。」
「残り5分だよ、ゴミをとったら終わりだよ。」



卒業式、入学式

卒業式や入学式では、決められた場所に長時間静かにじっと座っていなければなりません。入学式は事前に練習ができない新入生にとって、状況の予測ができず、いつ終わるかもわかりません。卒業式では卒業生一人一人の動きに注目が集まります。また全体の動きに合わせて行動することも多いです。

どちらの式も厳粛に行われるものであるだけに、「じっと座って話が聞けない。」「うろうろ立ち歩く。」などの行動は目をひきます。

このような子どもたちの行動をどう理解して、どのような支援をすれば良いのでしょうか。

なぜでしょう？

- 初めての場所が苦手で、不安になる。
- 先の見通しが持ちにくく、いつまで我慢すればよいかわからない。
- 人よりもじっとしていることが苦手である。
- ことばによる説明が理解しにくく、一斉指示で動くことが難しい。

支援のポイント

- 環境を整え、参加しやすい状況をつくる。
(見てわかる情報やリハーサル)
- 実態に合わせた式への参加目標を設定する。
(みんなと同じように参加できなくてもOK)
- 子どものがんばりを認め、参加意欲を育てる。
(できたところをほめる)

支援の具体例

子どもの不安を取り除く

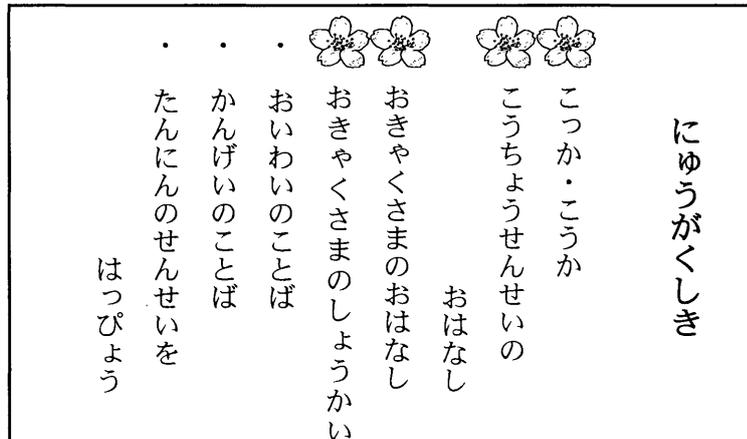
- 会場を下見する。
入学式は練習なしでいきなり本番を迎えます。初めて経験することを苦手とする子どもがいます。前日に一度会場を下見して、自分の座る場所、家の人や先生の座る場を確認しておくことで不安が和らぐことがあります。
- 前年度の式をビデオで見せる。
式の流れを事前につかみ、雰囲気になれることができます。

式の見通しを持たせる

- 式の進行状況を視覚的に示す。

「今、式がどこまで進んでいて、あとどれだけで終わるのか」といった流れがわかると、がんばれる子がいます。軽度の発達障害がない子であっても、低学年の場合は誰にとってもわかりやすい支援だと言えます。

e x. ひらがなで書かれた式次第を使います。



※ 終了のマーク（花）を貼っていくと、文字が読めない子でも進行状況がわかります。

気分転換を図る

- 座席を配慮し、励ましの言葉を頻繁にかけます。
声をかけやすい場所に座席を準備します。座っていることが難しくなってきたときには、早めに励ましの声をかけます。
- 頑張っているのはいたものの、我慢の限界だと判断した場合には、頑張っていることを認めた上で、一度会場から出てリフレッシュすることを促します。気分が変わることで、また頑張ろうという気持ちになれます。

動くことを容認する

- 全く動かないようにすることは難しいので、どこまでの動きであれば許されるのか、事前に話し合っておくことも大切です。

特別支援教育の視点を加味した理解と対応

発達障害の理解が進み、学校でも支援の輪が広がってきました

LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー症候群などの理解が進み、学校の中での理解と支援の輪が広がってきました。

以前なら「怠け」だと誤解されていた子が理解されることが増え、必要な子に対してはその子の特性に応じた対応の工夫が増えてきました。そして、何よりも「育て方が悪い」と親が非難されることが減ってきたように思います。

子ども理解の望ましい変化がアセスメント票の記述の中に見られます

専門家チームのケース会議や巡回相談の場には、学校が作成したアセスメント票が出され、ケースの理解及び支援の方向とその手立てについて検討されます。

少し前までは、アセスメント票の記述に、教師の「この子に困っている」という思いや子どものマイナス面ばかりが目立ちましたが、最近は事実を端的にかつ冷静に表現しているものが増えてきており、子どもへの理解と支援が広がっていることを強く感じます。

しかし、発達障害の視点からの解釈だけでは子どもの課題を見誤ります

一方、子どもの行動や状態を発達障害の視点だけで解釈してしまう傾向が目につきます。

例えば、「落ち着きがなく、先生の話をしっかり聞けなければ、即ADHDまたはその周辺の子ども」だと考えることなどです。しかし、「落ち着きがなく、集団の中で先生の話をしっかり聞けない」ように見える場合にも様々なケースがあることは言うまでもありません。

—— 落ち着きがなく、先生の話をしっかり聞けないように見える場合 ——

- ・個性の範囲であって、気にすべき程度ではない。
- ・過保護や過干渉での育ちがあり、集団の中での自立心や自律の力が培われていない。
- ・発達上の幼さがあり、子どもの状況はその発達に見合った集中力である。
- ・軽い発達の遅れがあり、本人の興味関心と学習内容とのずれが大きい。
- ・授業そのものが面白くなく、メリハリに欠け、そのことを行動で表現している。
- ・ADHDなど発達障害のために、刺激を整理することができず落ち着かない。 等

まして、「教室からの飛び出しはADHDの多動性の現れ」「暴言・暴力はADHDの衝動性の現れ」「被害意識からパニックを起こすのは相手の気持ちが分からないアスペルガー症候群の特徴」などというのは見当外れの場合が少なくありません。また、仮に間違っていない場合であっても、このような短絡的な理解では子どもへの支援にはつながりません。

子どもを育てる教育機関である学校が留意すべきことがあります

私たちは、医療や心理の機関ではなく、「子どもを育てる教育機関」である学校で子どもたちを支援しています。私たちが留意すべき点を6つに整理してみました。

1 発達障害の視点だけではなく、他の視点からも多面的に子どもを理解しましょう

前のページで述べたように、例えば「落ち着きがなく、先生の話をしっかり聞けない」というケースでもその原因は様々です。

安易に発達障害のレッテルを貼ることなく、発達や育ちをしっかりと見つめ、教師を含めた環境との関係を十分に吟味するなど、多面的に子どもを理解しましょう。

2 仮に発達障害があっても、「その行動」が発達障害のためだとは限りません

例えば、暴言や暴力をADHDの衝動性のせいに行っていることはありませんか？

多動・衝動型のADHDであっても、衝動性が即、教室からの飛び出しや暴言や暴力に結びつくわけではありません。こうした行動は、対応のまずさによって追い詰められた行動であったり、育ちの上での未熟さから来たりすることの方が多いのです。

3 「困った行動」だけをいくら整理しても、発達障害を理解することはできません

判断仮説の検討にあたって、トラブルばかりを整理していることはありませんか？

人は誰でも追い詰められると、原因の如何を問わず似たような行動をとるものです。したがって、トラブルばかりに目を奪われていると、その原因に迫っていくことができません。むしろ、トラブルではない場面での気になるエピソードの整理によって子どもの理解が深まります。

4 診断名は「障害があるから仕方がない」と考えるためのものではありません

その診断のある子どもへの適切な対応や支援の方向が分かるから役立つのです

診断名を聞いて、「やっぱりか。それならしかたがない。」と考えていることはありませんか？

例えば、ADHDという診断は「何もせずに待つ時間を可能な限り少なくして、動きのある活動を用意する」、PDDという診断は「あらかじめ見通しを持てるような支援をすることによってトラブルを回避することができ、主体的な活動への参加を促すことができる」ということです。

注) PDD：高機能自閉症、アスペルガー症候群等を含む広汎性発達障害

5 同じ診断名でも、具体的な対応は一人一人の子どもによって違います

例えば、PDDの診断があれば、即「絵カード」と考えていることはありませんか？

構造化して対応をパターン化することはPDDのある子どもにとって分かりやすい支援ですが、私たち教師の方がパターンに縛られたのでは適切な支援にはなりません。具体的な対応は一人一人違います。また、その子どもの特性の理解に基づいた臨機応変な対応こそ最も大切です。

6 「対応」は支援の第一歩ですが、「子どもを育てること」が親と学校の仕事です

例えば、PDDの子どもに対して、パニックを起こさないような分かりやすい指示をして自己決定を尊重することや、ソーシャルストーリー等を使って望ましい行動を指導することが有効であることは間違いありません。しかし、「対応」ばかりに目を奪われていることはありませんか？

適切な対応によって獲得した力は、学級集団などの社会の中で使うことによってはじめて身につくのです。発達障害があっても普通の経験を広げ、育てていくことが親と学校の仕事です。

診察室での見立てを教室に届け、教室での効果を診察室へ返す

<ドクターからの所見>

あけぼの小学校 特別支援教育コーディネーター 様

受診児童氏名 伊呂波 A太

上記の生徒様が、〇月〇日、お母さまと受診されました。

問診、お母さまによるチェックリストの結果、およびA太君との面談と行動観察から、A太君には以下の特徴を認めました。

- ・社会的能力：思考の柔軟性が乏しく、状況判断（常識）ではなく彼固有の経験や論理に従って判断する傾向があります。例えば、年齢の小さい子に対しても自分が正しいと思えば容赦なく叱ったり、「静かに自習」と言われると少しの私語も許さないなどです。
自分が正しいと思うルールが通らなかつたり、否定された時など、感情のコントロールができず怒ってしまうことが多いようです。公共の場で大きな声で歌うのは、他者から見た自分のイメージが弱いため、本来なら羞恥心に抑制されるような行動が出てしまうと考えられます。
- ・コミュニケーションにおける特徴：A君の話し方にはいくつかの特徴があります。
書きことばのような堅苦しさ、文法的過り、知識をひけらかしていると誤解されそうな細部にこだわった話し方、字義通りの解釈、視線のあいにくさ、交互性のある会話になりにくい、などです。
- ・興味の集中：辞典で知識を得ることに興味が高く、その程度も「止めないとごはんも食べない」というほど過度です。
- ・参考所見：偏食、みんなの歌声が苦手、奇妙な書き順、著しい爪噛み。

以上よりアスペルガー症候群の多くの診断基準を満たしますが、一度の受診で診断確定することは、それ以外の合併症状を見のがしてしまう危険性を含んでおりますし、アスペルガー症候群であるとしても、「どんなアスペルガー症候群でどんな支援が必要か」という詳細について、もっと検討させて頂く必要があると思います。しばらくフォローアップさせて頂きたいと思います。

今後の方針については、①反応のおもしろさからいじめを受けないように配慮すること、②社会常識理解のための説明（ソーシャルストーリーズ）、③学力の保障、と考えています。

今後ともよろしくご依頼申し上げます。

なごやか病院 小児科医師 山川 花代

<所見を受け取ったら>

A太君のお母さんから、ドクターのお手紙を受け立った担任のB先生は、すぐに特別支援教育コーディネーターのC先生に相談し、今後の指導を校内委員会で検討してもらうことにしました。

<アセスメント票の作成>

C先生
(コーディネーター)
の仕事

- ・教頭・教務等と相談し、検討日を設定し、校内委員会のメンバーに連絡
- ・A太君の学級での様子、学習の状況等必要な情報を担任から聞き取り一緒にアセスメント票を作成（巡回相談員等にも協力要請してまとめる）

B先生(担任)
の仕事

- ・A太君のお母さんと教育相談。校内委員会で検討し、日々の学級での指導に生かすプラン作成の了承をもらう。家庭での様子も聞いておく。

<支援の検討と個別の指導計画の作成> P-D-C-A

校内委員会で検討し、B先生が通常の学級指導の中で活用できる個別の指導計画を立てました。また、コミュニケーション指導についてアドバイスをもらうため、市の巡回相談員をしている通級指導教室担当者にも指導計画の作成に参加してもらいました。

伊呂波 A太	あけぼの小学校 ○ 年	担任 B 光男	作成日 月 日
指導上の配慮	・いじめへの配慮	・社会常識理解への説明	・学力の保障
学級での指導	具体的支援の例	家庭での支援	評価
<ul style="list-style-type: none"> ・人権学習の視点で一人一人を大切にしている指導により、いじめのない学級経営を行う ・アスペルガー症候群への対応を基本に、授業の中で気付いた場面を使って適切な行動を具体的に教えていく [場面に応じた声の大きさ調節] 例) 声(音)の大きさがイメージできる絵を掲示する   	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉遣いや行動で、個人攻撃を許さない ・相手の立場で「どう応援してほしいか」を考える指導 例) 「大声で歌う」 <ul style="list-style-type: none"> ・その場で否定しない ・VTR 等を活用し、客観的に声の大きさを自覚させる ・場に合った声の大きさを具体的に教える ・うまく調節できた(しようとした)ときにほめる 	<ul style="list-style-type: none"> ・教室と同じ、声の大きさ調節用の掲示物 ・うまく調節できたときにほめる。 	

<学級での指導で実践> P-D-C-A

B先生は1週間、この目標を意識し指導を行いました。

<校内委員会で再度検討> P-D-C-A

アスペルガー症候群のA太君にとって、絵の掲示物は声の大きさを意識するには良かったのですが、実物を見ていないので音の大きさは実感しにくかったようです。

<目標手立ての再検討> P-D-C-A

B先生は今後も「声の大きさ」を折りにふれ意識させるようにしながらA太君の得意な計算の力をつけることで、学力の基礎と同時に「やればできる」自信をつけさせることにしました。

<個別の指導計画の修正> P-D-C-A

学級での指導	具体的支援の例	家庭での支援	評価
適切な行動を教える [場面に応じた声の大きさ調節]	・うまく調節できた(しようとした)時ほめる	・教室と同じ、声の大きさ調節用の掲示物	効果がわかりにくかった
短時間でもできる計算練習により計算力をつけ、自信につなげる	・毎朝5分間の計算練習をクラス全体で行う	・毎日1枚の計算練習をし、目に見える成果として保管する	(学期末に評価)

* 校内研修会を実施し全教員の理解と支援を得る。「アスペルガー症候群について指導事例に基づく研修」

<評価の共有>

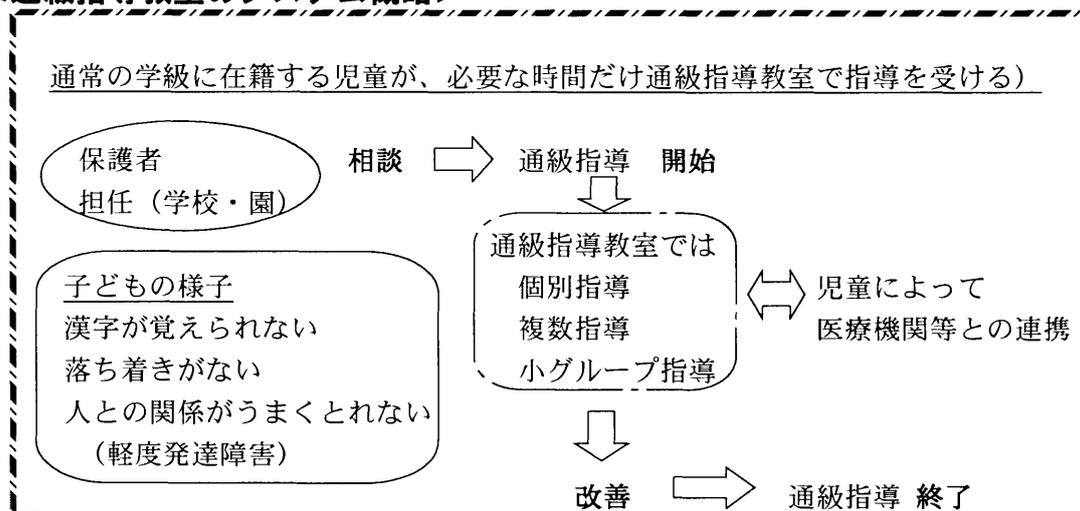
それぞれの指導計画に取り組んだ様子と評価をお母さんに渡し、次回のドクター診察に持参してもらい、ドクターのアドバイスをもらう予定です。

診断名がつくことイコール障害児学級対象児という意味ではありません。また、診断名がないから支援が必要ないわけでもありません。

医療面のプロである医師と、教育面のプロである教師がそれぞれの分野で力を発揮して連携することにより、「その児童生徒にとって必要な支援は何か」を考えていきましょう。

通級指導教室との連携

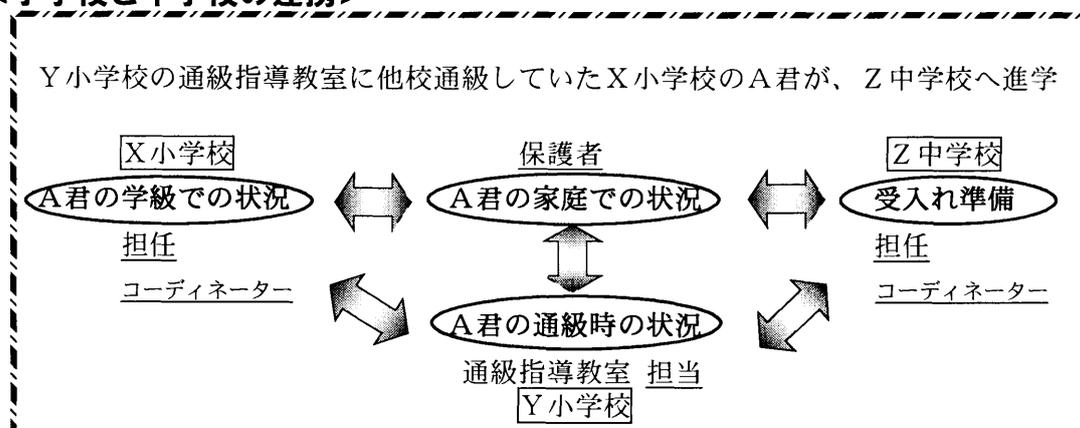
<通級指導教室のシステム概略>



<軽度発達障害のある児童への通級指導教室での関わり>

- 軽度発達障害の子ども達の中には、社会性・コミュニケーションの力をつけるのが難しく、比較的長期間、個別の指導計画を立てて計画的に指導しています。
- 通常の学級では1・2年で担任が替わることが多いのに対し、通級指導教室の担当は、比較的長い期間を通して児童を見ることが出来ます。
- 通級指導教室では個別指導、グループ指導があります。個別指導場面では、学級では見られない良い面が見られることもあります。保護者や担任との連絡を密にし、良い面も課題となる面も伝えられるよう心がけています。
- 指導期間中、指導や支援に役立てるため保護者の了解のもとに、WISC-III知能検査など様々な検査を実施しています。

<小学校と中学校の連携>



- 特別支援教育コーディネーターがそれぞれの学校の窓口となって支援の継続のための連絡調整役となり、通級していた児童も含めて個々の支援を要する児童についての様子を中学校に伝えます。
- 通級指導教室での様子や諸検査結果等については、保護者の意向に合わせ、了解のもとに必要なに応じて伝えられます。
- 通級指導教室の担当者が特別支援教育コーディネーターを兼ねていることも多いです。