

LD、ADHD、高機能自閉症 支援ガイド

～ 一人一人の理解と

一人一人のニーズに応じた支援のために ～

京 都 府 教 育 委 員 会

特別支援教育推進体制モデル事業調査研究運営会議

目 次

はじめに	1
本冊子の構成と使い方	2
第1部 LD、ADHD、高機能自閉症等の子どもの様子、考えられる要因と支援の手立て	
1 聞くことが苦手なんだ	4
2 うまく話せないんだ	6
3 読むことが苦手なんだ	8
4 うまく書けないんだ	10
5 計算が苦手なんだ	12
6 文章題が苦手なんだ	14
7 まわりが気になって集中できないんだ	16
8 わかってるんだけど落ち着けないんだ	18
9 衝動的に動いてしまうんだ	20
10 人との関係がうまくいかないんだ	22
11 コミュニケーションがうまくとれないんだ	24
12 なにか気になってしかたがないんだ	26
不器用な子どもへの配慮と支援	28
特に行動上の問題が見られるときの対応	29
第2部 「特別な教育的支援を必要とする子ども」を支援する体制の整備	
「特別な教育的支援を必要とする子ども」を支援する学校体制	31
学校を支援するシステムの整備	35
総合推進地域宇治市における取組	36
第3部 専門家、保護者からのメッセージ	
精神科医からのメッセージ	39
小児科医からのメッセージ	40
作業療法士からのメッセージ	41
臨床心理士からのメッセージ	42
保護者からのメッセージ	43
保護者の手記	44
Q&A「医療や心理の専門機関を訪ねるときに大切なこと」	46
調査研究運営会議及び専門家チーム委員名簿、執筆者一覧	47

はじめに

平成15年3月、文部科学省の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議より「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が出され、「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る」ことが提起されました。

また、平成14年12月に閣議決定された「障害者基本計画」に基づき決定された「重点施策実施5か年計画」において、「小・中学校における学習障害（LD）、注意欠陥/多動性障害（ADHD）等の児童生徒への教育的支援を行う体制を整備するためのガイドラインを平成16年度までに策定する」ことが示されました。これを受けて文部科学省が作成した「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的支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」が、この1月、全国の都道府県教育委員会に通知されたところです。

京都府では、文部科学省「学習障害（LD）に対する指導体制の充実事業」（平成13,14年度）に続いて、「特別支援教育推進体制モデル事業」（平成15,16年度）の指定を受け、宇治市を総合推進地域、乙訓・山城の5市3町を推進地域に指定し、小・中学校の通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒への支援の取組を進めてきました。

総合推進地域では、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の支援方策を検討し、全体的な支援体制を整備するため、「校内委員会」をすべての小・中学校に設置しました。そして、チームの要となる「特別支援教育コーディネーター」を位置付け、こうした児童生徒への支援を進めています。また、推進地域の小・中学校でも、現在こうした取組が進んできています。

この事業では、担任が指導の困難さを感じたり、保護者が相談を希望する児童生徒に対して、その配慮や支援方法を具体的に検討して実践し、その評価を通してその児童生徒に応じた支援につなげていくことを特に大切にしています。各指定地域では、学校からの依頼を受け、教育・医療・福祉等各分野の専門家で構成する巡回相談のチームや専門家チームが、様々な情報をもとにケースのアセスメントを行い、支援方法の提示と継続的なサポートを行っています。また、府の巡回相談のチームとともに学校を支援する指定地域の巡回相談員（その市町のコーディネーター）を位置付けて小・中学校への支援を行っています。

府内のすべての学校において、担任をはじめ児童生徒に関わる大人が「その子の学びにくさ」に気づき、その原因と今までの指導内容を見直し、「今、ここでできる」配慮や支援を始めること、そしてそれを学校として組織的に取り組むことが期待されています。

本冊子が特別な教育的支援を必要とする児童生徒への配慮や支援のヒントになり、学校での支援体制を作っていく上での参考になることを願っています。

特別支援教育推進体制モデル事業調査研究運営会議

委員長 友久 久雄

本冊子の構成と使い方

本冊子は3部構成になっています。

第1部は、LD、ADHD、高機能自閉症等のある子ども、及び共通する特性のある子どもについて、典型的な状態を紹介しながら、子どものようす（具体的な様子をそれぞれ4つずつ例示）、考えられる要因、支援の手立ての例を対応させてまとめたものです。

- ◇1～6の各項は、主としてLDによく見られる状態（①聞く、②話す、③読む、④書く、⑤計算する、⑥推論する）に対応しています。
- ◇7～9の各項は、主としてADHDによく見られる状態（⑦不注意、⑧多動、⑨衝動）に対応しています。
- ◇10～12の各項は、主として高機能自閉症等（アスペルガー症候群を含み、知的障害のない広汎性発達障害）によく見られる状態（⑩対人的相互交渉、⑪コミュニケーション、⑫こだわりや想像力）に対応しています。

なお、ここに例として記した具体的な子どもの様子と要因は、必ずしも直接対応しているわけではなく、同じような様子に見えても別の要因によることがあります。また、いくつかの要因が重複している場合も少なくありません。もちろん、ここに記した様子が見られる子どもがすべてLD、ADHD、高機能自閉症等であるとは限りません。子どもの様子だけを見て障害名を付けることがないように、十分留意してください。

子どもは一人一人みな違います。ここに取り上げたものは典型的な例であり、先生方の目の前の子どもにぴったり合うとは限りませんが、先生方が一人一人の子どもの支援について考えようとするときのヒントになればと願っています。

第2部は、LD、ADHD、高機能自閉症等の子どもを含めて、障害のある子どもを支援する体制の整備についてまとめたものです。

特に、小・中学校における支援体制については、すべての小・中学校で必要となる学校体制について、その目的と整備方法や留意点についてQ&A形式でまとめています。

また、学校を支援するシステムについても例示しています。

各学校や市町村でシステムを整備する参考にしていただければと願っています。

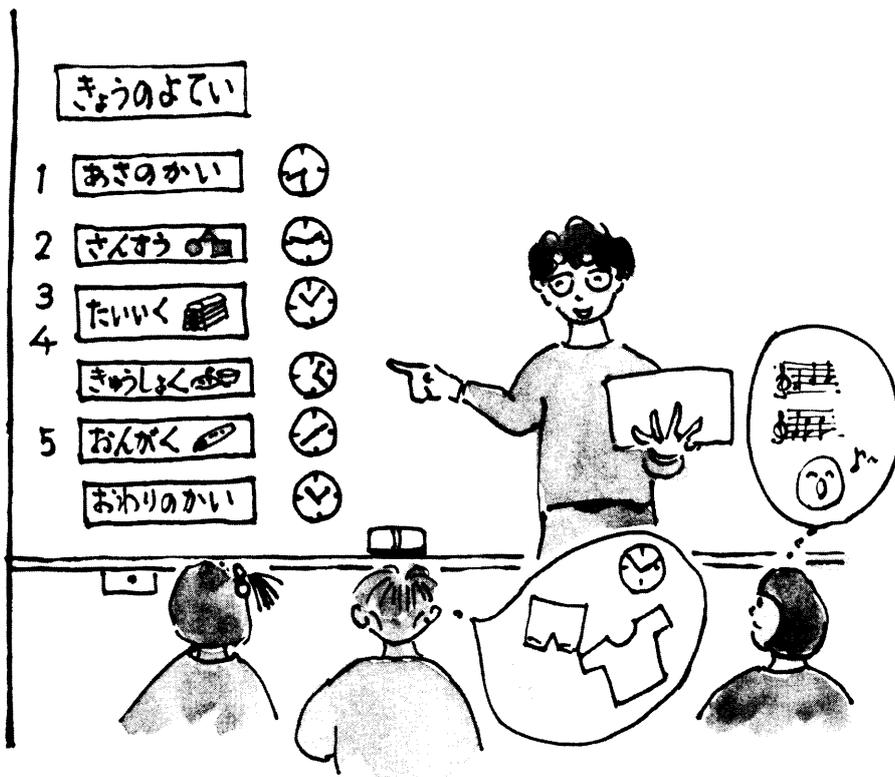
第3部は、医療・心理の分野の専門家や保護者からの先生方へのメッセージです。

保護者の思いを受け止めていただくとともに、教育以外の専門家の助言として参考にしていただくようお願いします。

なお、支援体制の整備に当たっては、「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）を参考にしてください。

また、児童生徒への具体的な支援方法を考える際には、京都府総合教育センター障害児教育部のホームページ「LD、ADHD等サポートマニュアル」などを参考にしてください。

第 1 部



1 聞くことが苦手なんだ

Aさんは小学校4年生です。先生の話は前を向いて聞いているのですが、話が終わるとすぐに「えっ？先生何をするの？」「先生わかりません。」「先生もう1回言ってください。」などすぐに聞きにきます。

また、必要な物をいくつか出すように指示した時は、まわりをキョロキョロ見ながらしています。

廊下や運動場から声や音が聞こえてくると先生の話の聞きにくそうにしています。Aさんは、聞こうとしているのに聞くことに苦労していることがわかりました。

このように聞くことに苦労している子どもがいます。

- ・いくつかの指示を一度に言われると、覚えておくことができず、すぐに忘れてしまう。
- ・教室の外から入ってくる音や声が気になる。
- ・音を聞き分けることに苦労してしまう。(例：ラ行とダ行を聞き分けることが難しい。)
- ・話を聞いているけれども理解することに苦労してしまう。

これらの「子どもの様子」「考えられる要因」「支援の手立て」を考えると次のページのようになります。





<p>いくつかの指示を一度に言われると、覚えておくことができず、すぐに忘れてしまう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・聞いて少しの間記憶しておくことが苦手である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・必要な情報を短いことばで端的に伝える。 ・具体物を示したり、黒板に書くなど目で見てわかりやすい支援を行う。
--	---	---

<p>教室の外から入ってくる音や声が気になる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・必要な話とそうでない音などを区別しにくい。 (刺激を選択することが難しい。) 	<ul style="list-style-type: none"> ・座席を前にするなどの工夫を行う。 ・興味を引きつけてから話をする。 ・注目しやすいように図や絵などを利用し、見てわかる教材等を取り入れる。
-----------------------------	---	--

<p>音を聞き分けることに苦労してしまう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・音として聞こえているのだけれども似た音を聞き分けることが弱い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・正しい発音を聞かせる。 ・文字当てごっこ、ことば集めなど興味を持って聞きたいと思えるゲームなどを設定する。 ・教室全体が聞きやすくなるような環境をつくる。
---------------------------	--	--

<p>話を聞いているけれども理解することに苦労してしまう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・聞いただけではイメージできにくい。 ・聞いて理解する力が弱い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ていねいなことばかけを行う。 ・ことばの意味を図や絵を使って説明する。 ・興味を引き出す課題の工夫を行う。
-----------------------------------	---	--

2 うまく話せないんだ

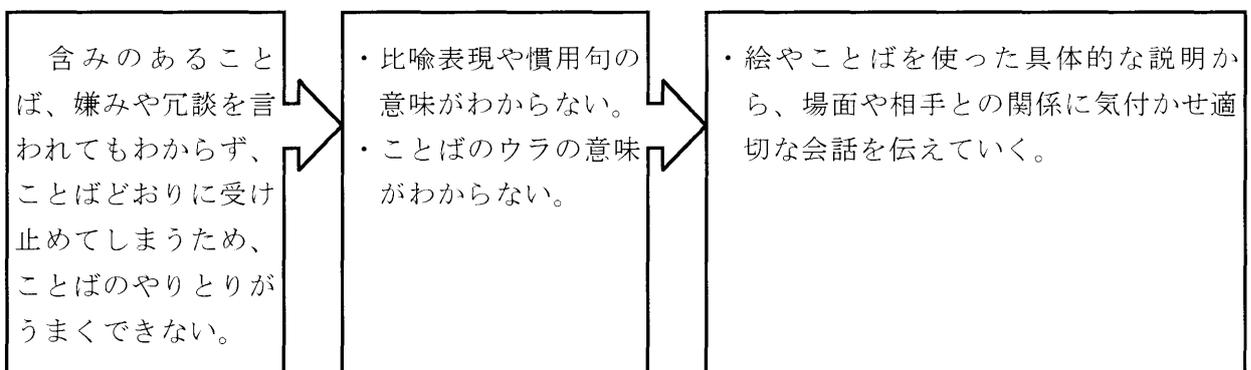
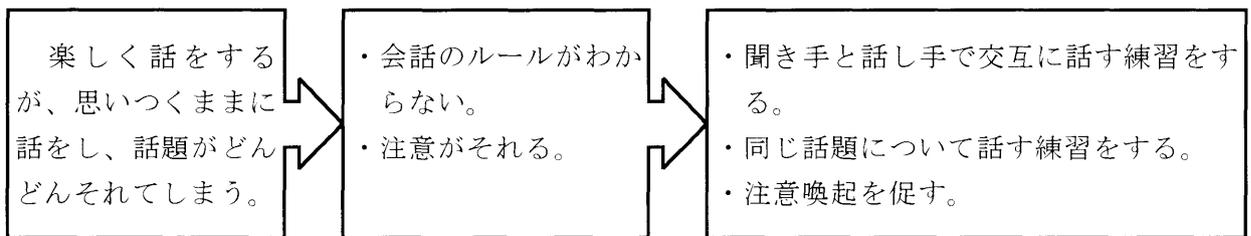
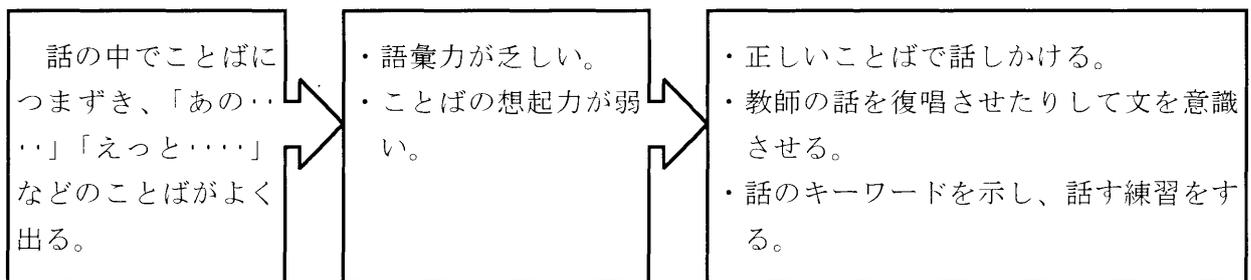
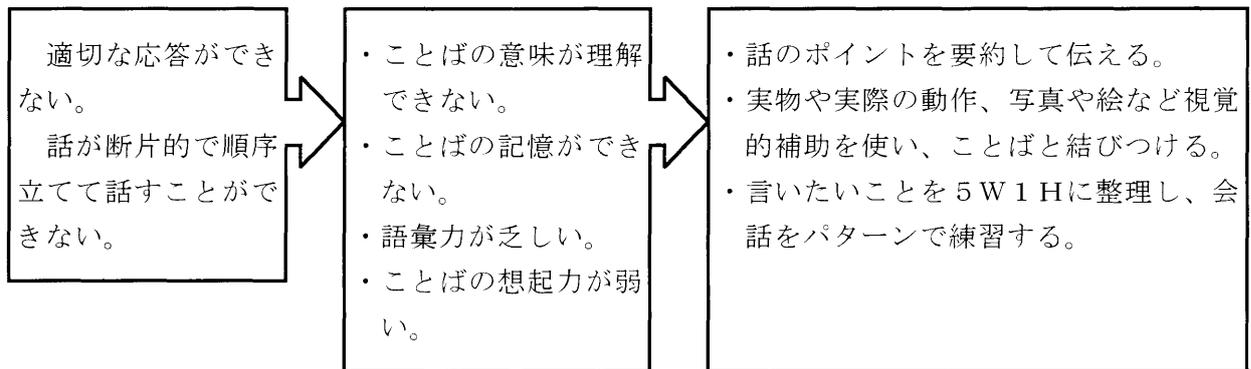
小学校1年生のBさんは自分の思いや経験したことを伝えたいという思いがあり、先生や友だちに積極的に話しかけます。しかし、突然に話しかけたり、話が断片的で順序だてて話すことができません。そのため、話しかけられた人には何の話か理解できません。担任の先生は、よくわからない話に対してあいづちを打つことができず、「えっ何?」「もう一回言って。」と、聞き返すことが多くなりがちです。Bさんは何度も聞き返されるので、怒って黙り込んでしまうことがあります。友だちからは、「Bさん、何言ってんのかわからへん。」と言われ、みんながわかってくれないことを気にするようになり、話を途中でやめてしまうこともあります。

このように話すことに苦労している子どもがいます。

- ・適切な応答ができない。話が断片的で順序立てて話すことができない。
- ・話の中でことばにつまずき「あの……」「えっと……」などのことばがよく出る。
- ・楽しく話をするが、思いつくままに話をし、話題がどんどんそれてしまう。
- ・含みのあることば、嫌みや冗談を言われてもわからず、ことばどおりに受け止めてしまうため、ことばのやりとりがうまくできない。

これらの「子どもの様子」「考えられる要因」「支援の手立て」を考えると次のページのようになります。





3 読むことが苦手なんだ

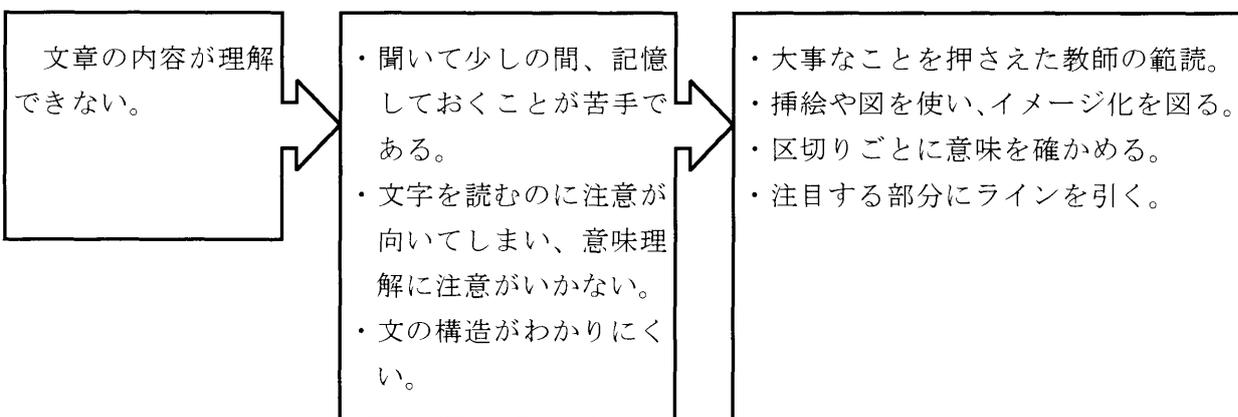
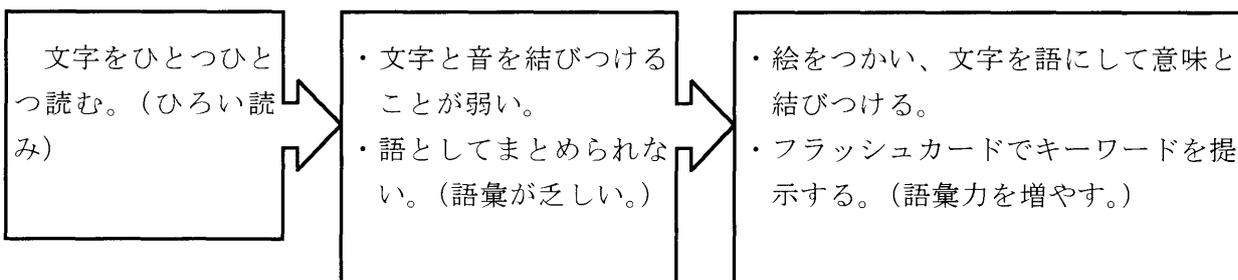
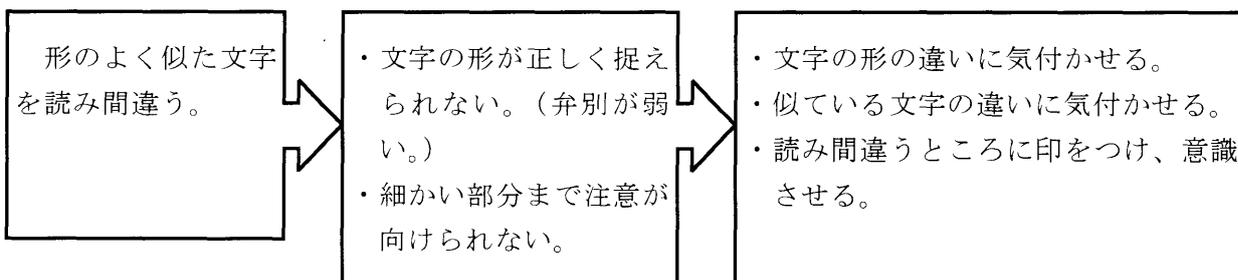
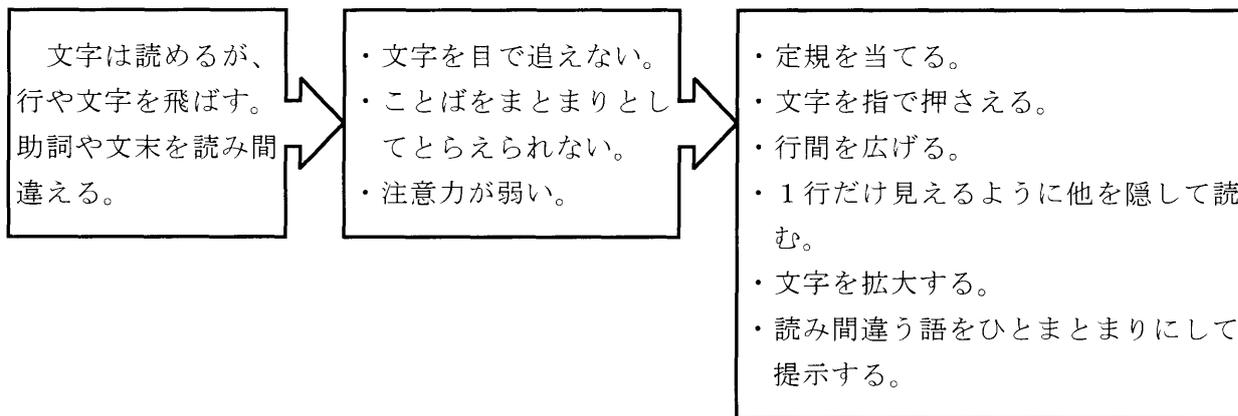
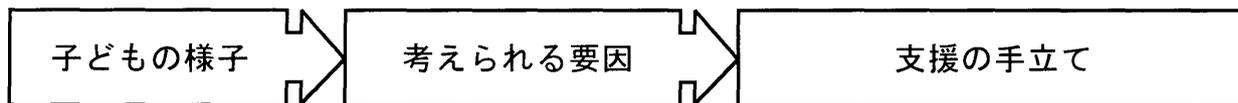
Cさんは小学校2年生です。国語の教科書を読んでいるときに、どこを読んでいるかわからなくなってしまう、読むのを止めてしまいます。また字を抜かしたり、文の語尾を勝手に読み替えたり、行を飛ばしたりすることもあります。一人ずつの本読みでは、自信なさそうに下を向いて、暗い表情になってしまいます。担任が間違いを指摘したり、正しい読み方を教えようとして声をかけると、机に伏してしまい、読もうとしないこともあります。

このように読むことに苦労している子どもがいます。

- ・文字は読めるが、行や文字を飛ばす。助詞や文末を読み間違える。
- ・形のよく似た文字を読み間違える。(ひらがなでは「さ」と「き」、「め」と「ぬ」など、漢字では「目と日」、「氷と永」など、アルファベットでは「pとq」、「bとd」などよく似た文字を間違える。)
- ・文字をひとつひとつ読む。(ひろい読み)
- ・文章の内容が理解できない。(内容について、「なぜ、どうして」と理由を問われると答えられない。)

これらの「子どもの様子」「考えられる要因」「支援の手立て」を考えると次のページのようになります。





4 うまく書けないんだ

Dさんは、小学校2年生です。家ではとても元気な子で、生活の中で困ることはありません。幼稚園の時は、どちらかというとしっかりもののDさんでした。

しかし、小学校に入学し、教科の学習が始まるようになると、元気がなくなってきました。ひらがなはなんとか覚えたのですが、「きょうりゅう」を「きやりゅ」や「きゅうりゅ」と書いてしまいます。また、「きゅうり」は「きょうり」、「きやらめる」は「きゅらめる」になってしまいました。

なんとなく「このような文字」ということはわかっているのですが、正確に書くことができません。「にゅ」「みゃ」のように書くことが少ない文字については、「みゅ?」「にゃ?」と聞き返すことも多く、またなかなか文字が思い出せないようです。

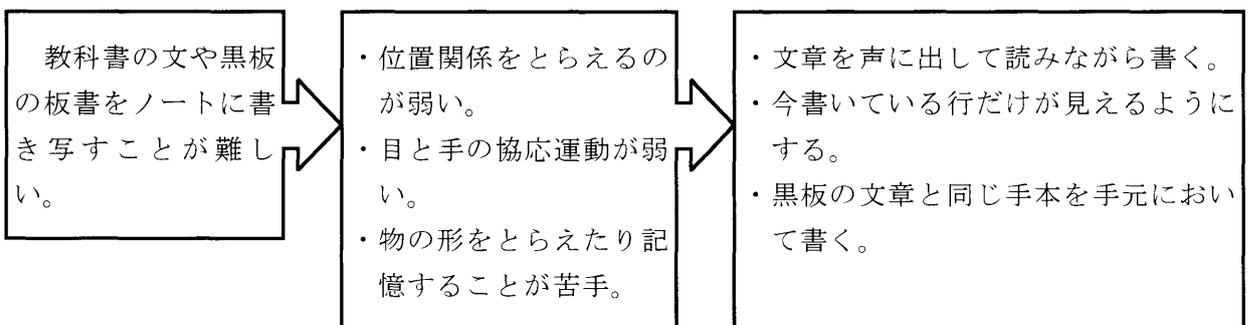
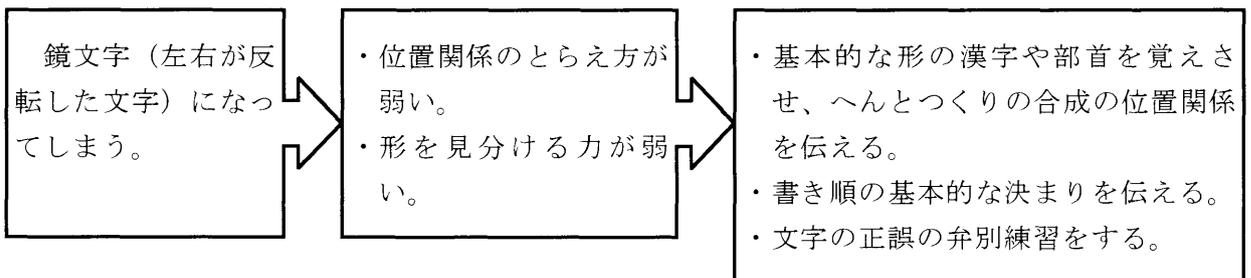
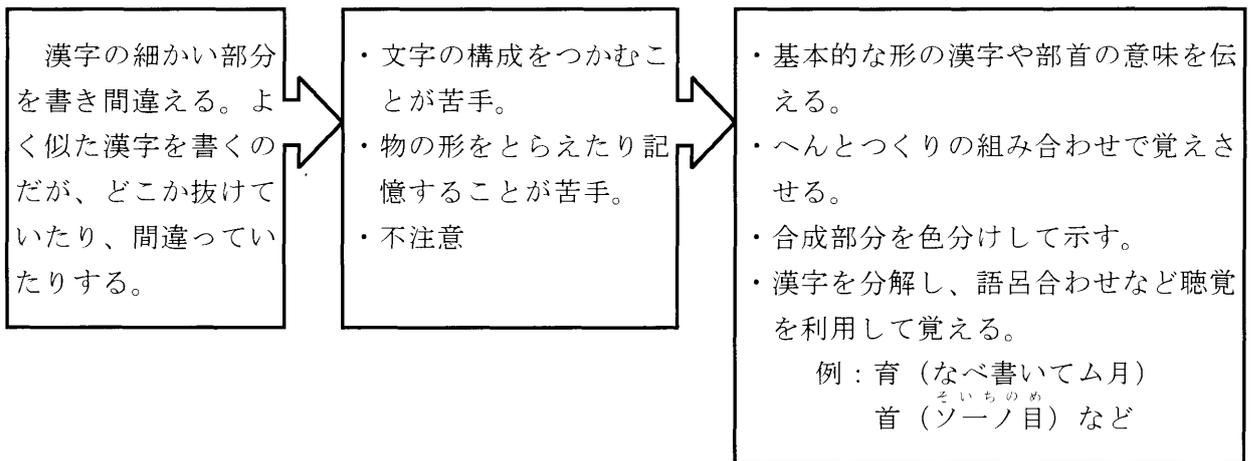
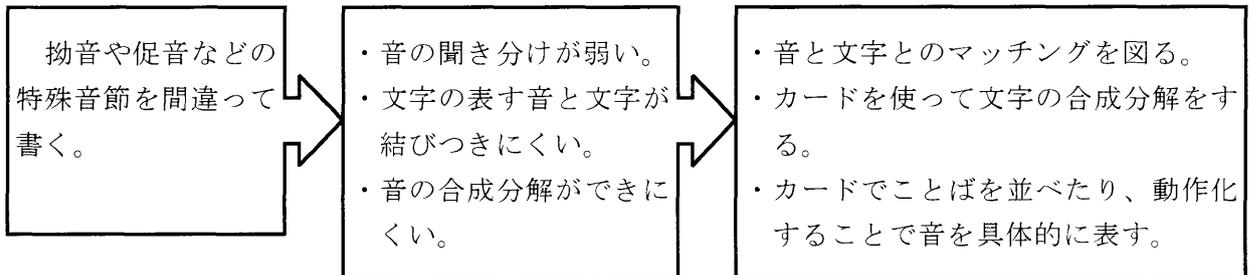
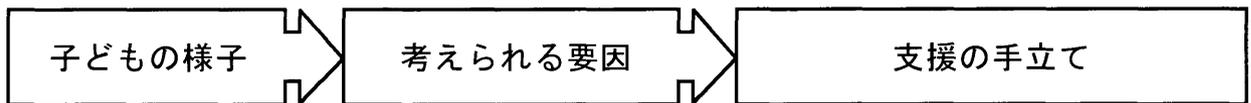
「つまる音」や「ねじれた音」のような特殊音節の表記になったとたんに、うまく書けなくなってしまいました。

このように書くことに苦労している子どもがいます。

- ・拗音や促音などの特殊音節を間違えて書く。
- ・漢字の細かい部分を書き間違える。よく似た漢字を書くのだが、どこか抜けていたり、間違っていたりする。
- ・鏡文字（左右が反転した文字）になってしまう。
- ・教科書の文や黒板の板書をノートに書き写すことが難しい。

これらの「子どもの様子」「考えられる要因」「支援の手立て」を考えると次のページのようになります。





5 計算が苦手なんだ

Eさんは小学校3年生です。運動は得意で、遊びのリーダーです。休み時間になるとみんなをさそって外へ遊びに行きます。

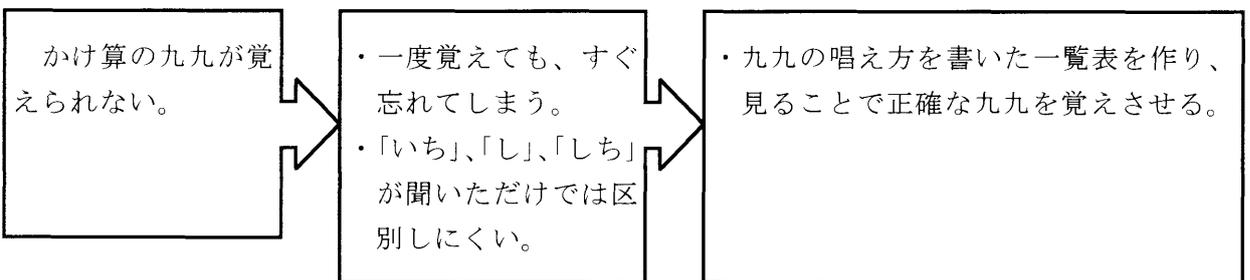
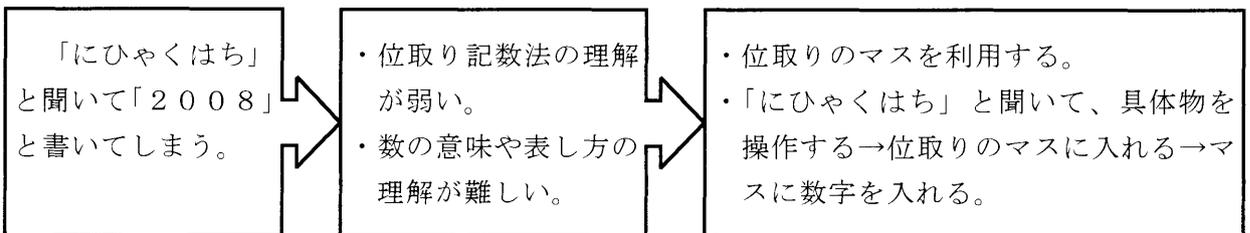
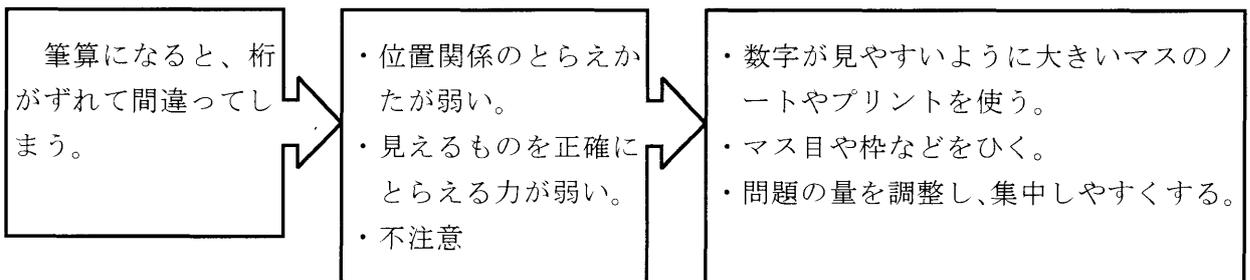
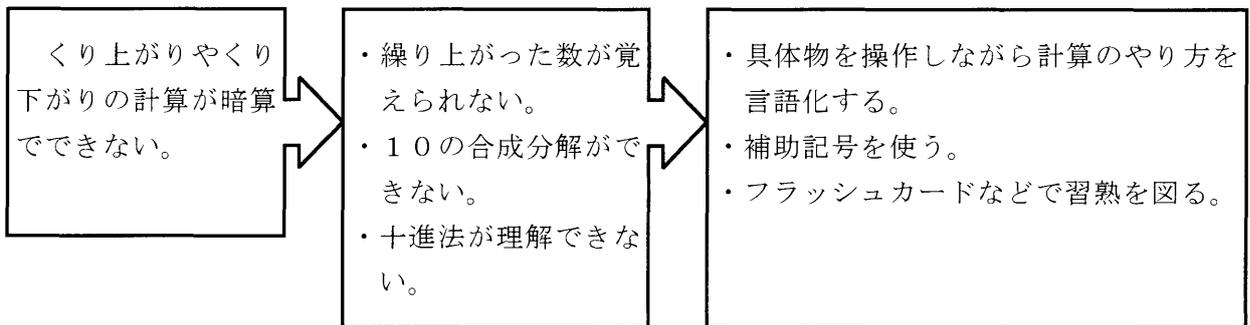
こんな元気なEさんですが、算数の時間はどうも苦手です。かけ算の九九は覚えたのですが、ひき算がなかなかできません。特にくり下がりのあるひき算が暗算でできないのです。「 $14 - 8$ 」の答えがすぐに出てこないために、計算に対して苦手意識をもっています。計算を見ると「こんないやや。」と思ってしまいます。

このように計算で苦労している子どもがいます。

- ・ くり上がりやくり下がりの計算が暗算でできない。
- ・ 筆算になると、桁がずれて間違ってしまう。
- ・ 「にひゃくはち」と聞いて「 2008 」と書いてしまう。(数の意味や表し方の理解が難しい。)
- ・ かけ算の九九が覚えられない。

これらの「子どもの様子」「考えられる要因」「支援の手立て」を考えると次のページのようになります。





6 文章題が苦手なんだ

Fさんは小学校3年生です。お話をするのは得意でよく発表もします。一つ一つの計算も正確にします。けれども、算数の文章題を解くのは大変苦手です。「クラスでれんげをつみにいきました。教室にかえって8つの花びんに分けると、どの花びんも6本ずつになりました。れんげを何本つんできたのでしょうか。」という問題を考える時も上手に読めるのですが、どう解いたらよいかわかりません。とうとう最後は、問題に書いてある数字を適当につかって「 $8 + 6 = 14$ 」と立式してしまうので正解になりません。

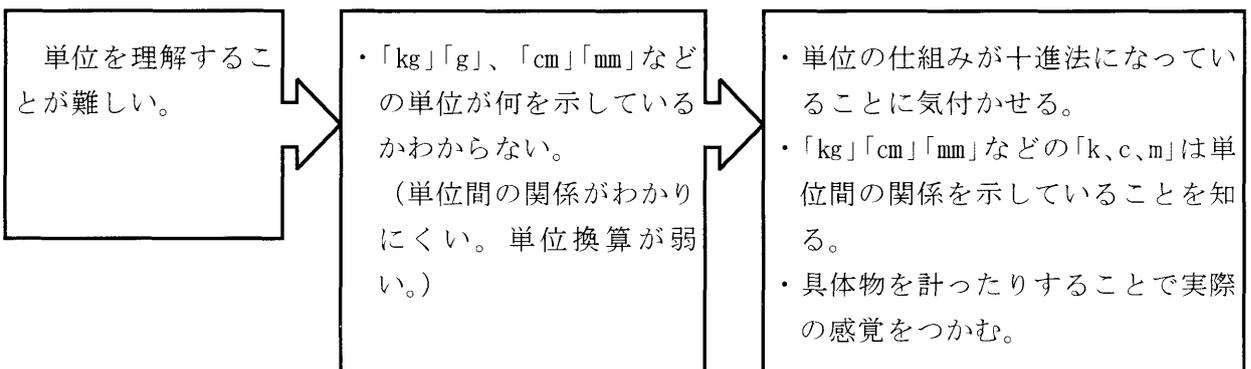
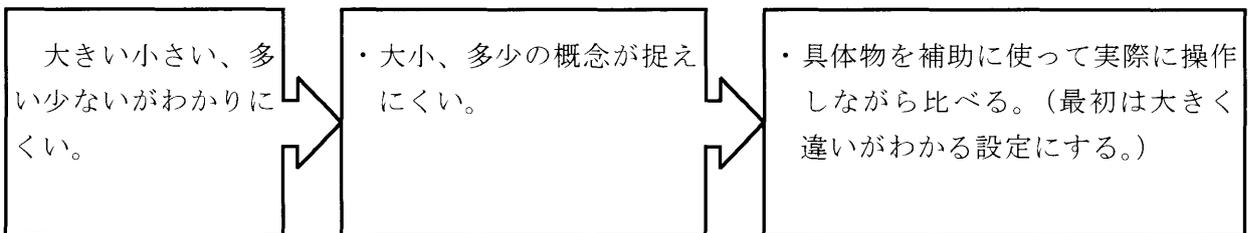
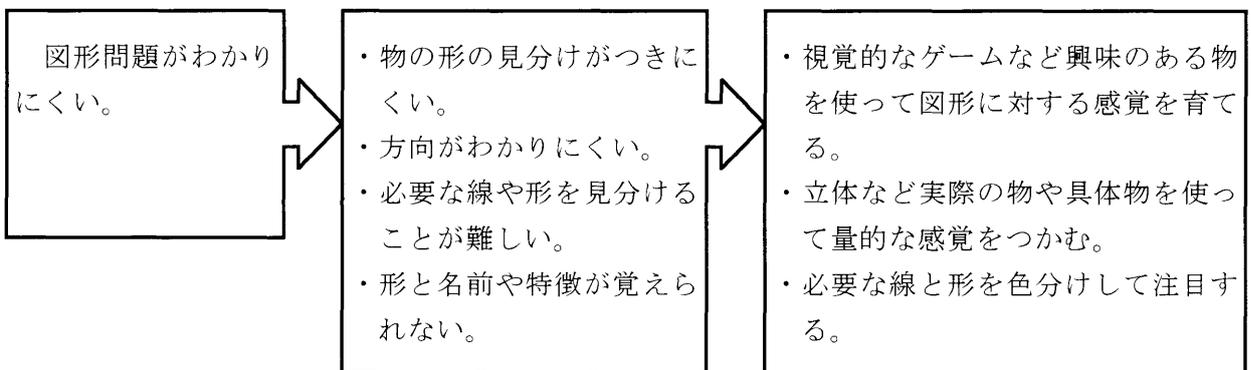
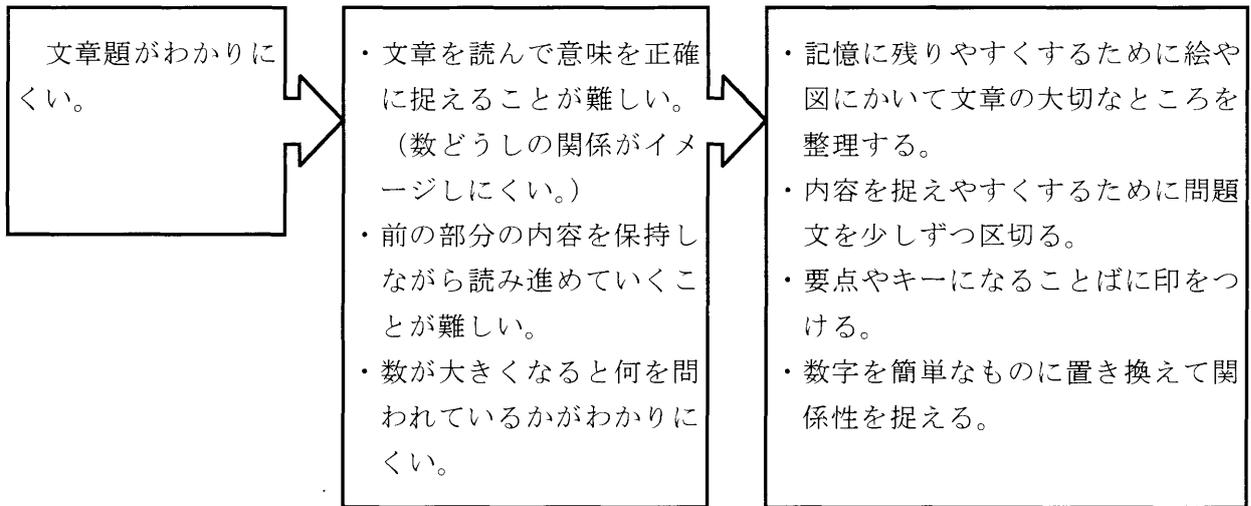
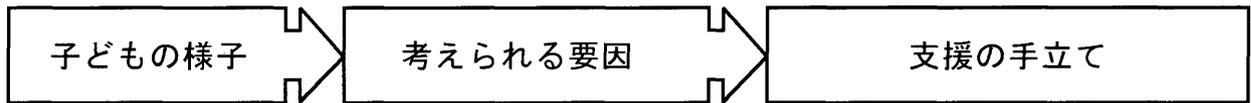
間違いが続くので、だんだん算数が嫌いになってしまいました。

このように推論することに苦勞している子どもがいます。

- ・文章題がわかりにくい。
- ・図形問題がわかりにくい。
- ・大きい小さい、多い少ないがわかりにくい。
- ・単位を理解することが難しい。

これらの「子どもの様子」「考えられる要因」「支援の手立て」を考えると次のページのようになります。





7 まわりが気になって集中できないんだ

Gさんは小学校1年生です。小学校の生活や学習は目新しく楽しいようで、何に対しても興味いっぱいです。

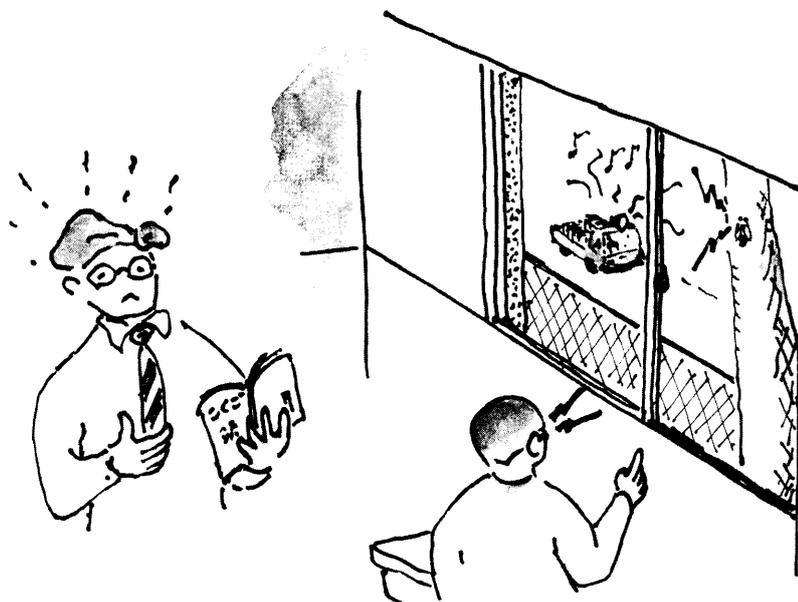
何かおもしろそうな教材を見ると、「何だろう。」と気になって仕方がありません。説明の声は届いていないようです。あとになって「どうするの?」と聞きに行くこととなります。

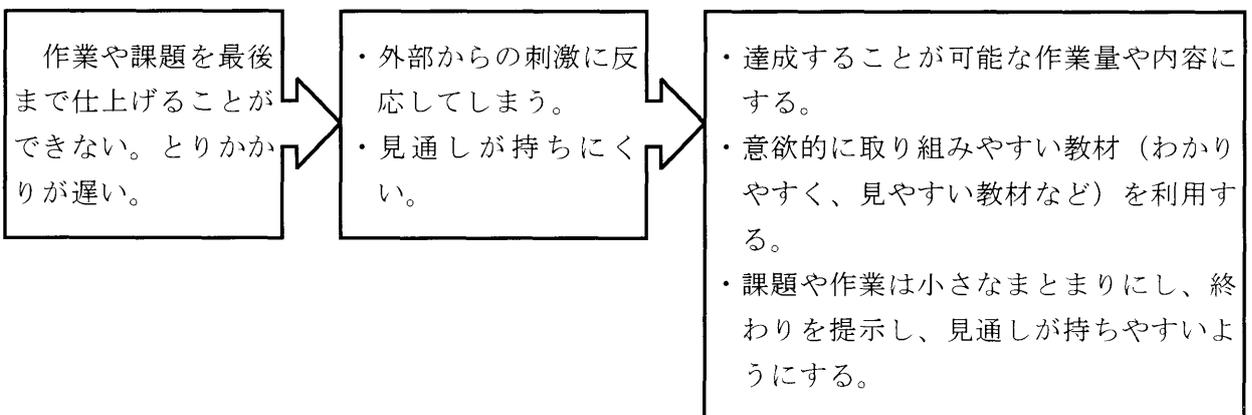
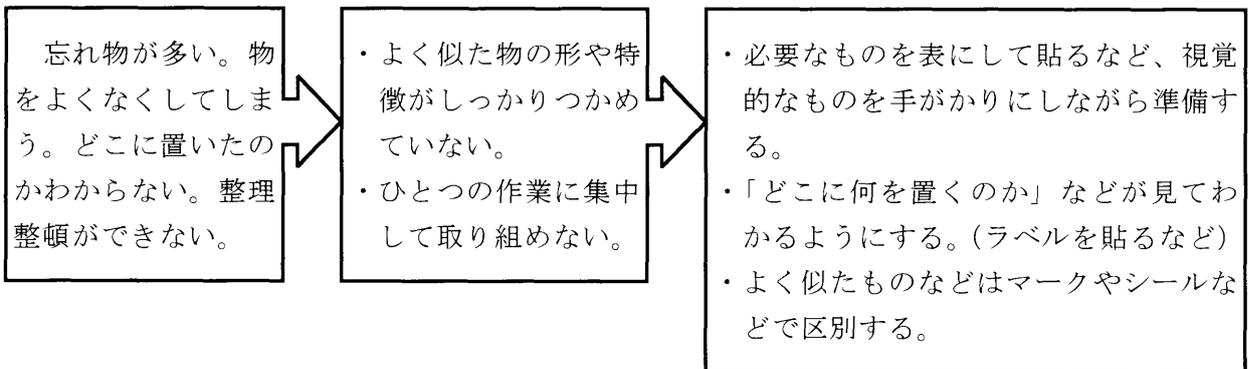
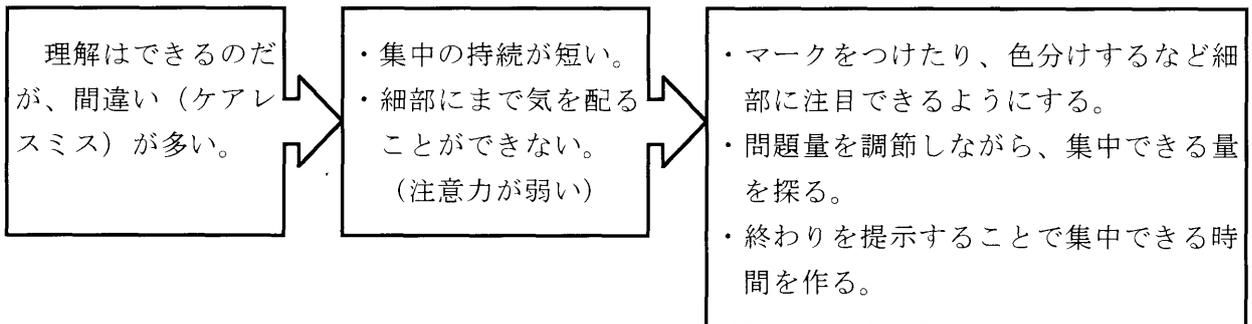
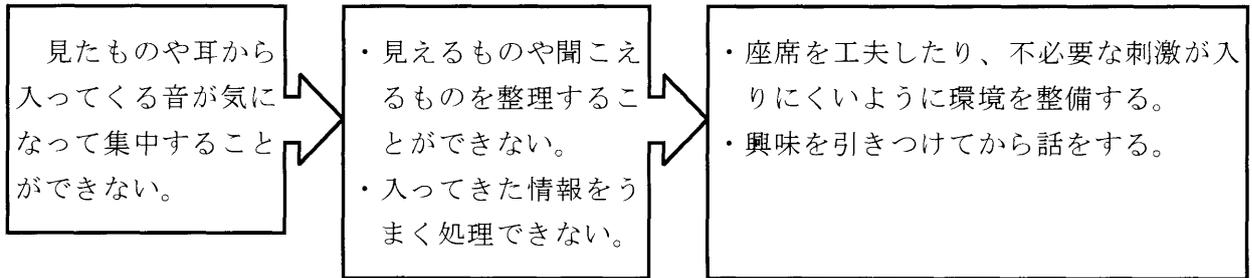
また、プールから「ピー」という笛の音が聞こえてくると気になって仕方ありません。おちおち椅子に座っていることができず、椅子の上に立ってプールの方を見ています。先生が注意するのですが、注意されている時に「ピー」と音がすると、またプールが気になり、見てしまいます。

このように集中するのに苦労している子どもがいます。

- ・見たものや耳から入ってくる音が気になって集中することができない。
- ・理解はできるのだが、間違い（ケアレスミス）が多い。
- ・忘れ物が多い。物をよくなくしてしまう。どこに置いたのかわからない。整理整頓ができない。
- ・作業や課題を最後まで仕上げることができない。とりかかりが遅い。

これらの「子どもの様子」「考えられる要因」「支援の手立て」を考えると次のページようになります。





8 わかってるんだけど落ち着けないんだ

Hさんは中学生です。どの学習もよく理解しているのですが、授業中に席を立つことがたびたびあります。先生に注意されると一旦席にもどりますが、しばらくすると立ってしまいます。

席に着いている時は、えんぴつや消しゴムで遊んでいます。

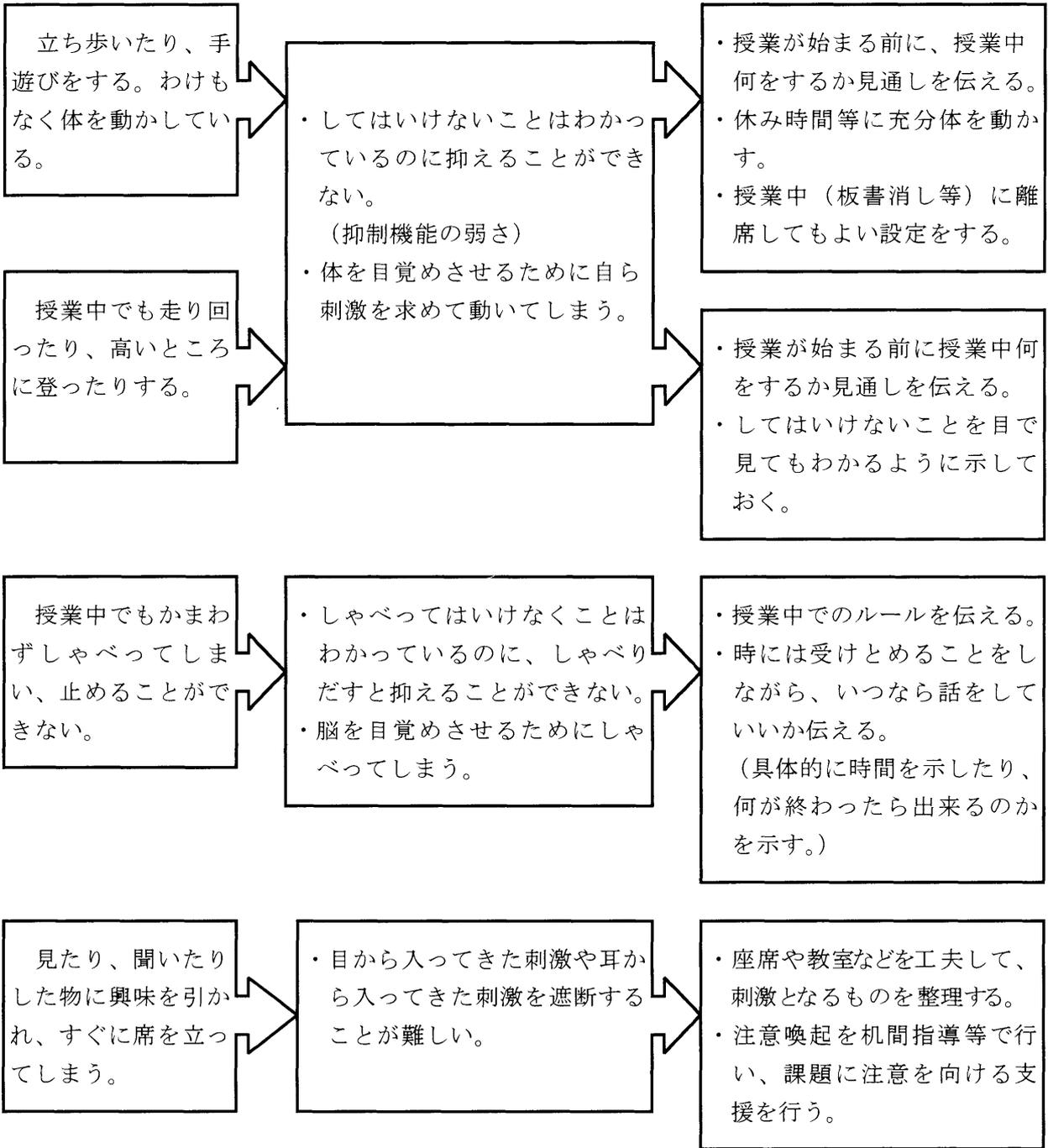
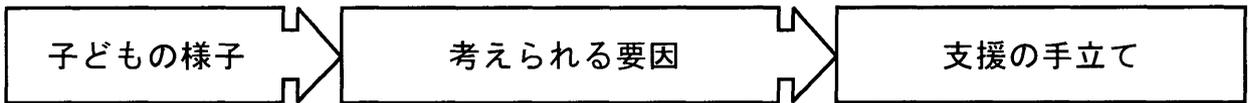
また、両手を組んで背伸びをしてみたり、体をわけもなく動かしている姿も見られます。素足が心地よいらしく靴を脱いでいることがあります。立ち歩くことなど、してはいけないとわかっているようですが、行動を止めることがなかなかできにくい様子が見られます。

このように落ち着くことに苦労している子どもがいます。

- ・立ち歩いたり、手遊びをする。わけもなく体を動かしている。
- ・授業中でも走り回ったり、高いところに登ったりする。
- ・授業中でもかまわずしゃべってしまい、止めることができない。
- ・見たり、聞いたりした物に興味を引かれ、すぐに席を立ってしまう。

これらの「子どもの様子」「考えられる要因」「支援の手立て」を考えると次のページのようになります。





9 衝動的に動いてしまうんだ

小学校1年生のIさんは、とても元気で毎日張り切って学校に登校しています。朝の会では先生がいつもお話をしてくれます。今日も先生がお話を始めました。

「みんな元気ですか。昨日は、」「あんな、昨日〇〇でおもちゃ買ってもらった。ブロックで車作った。それから…」 「Iさんちょっと待って、先生が今お話をしているからね。皆さん、昨日は子ども、」「子どもの日やろ。知ってる知ってる。ドラえもんを見た。それで…」 と、先生の話が終わらないうちにすぐ話し出してしまふIさんです。

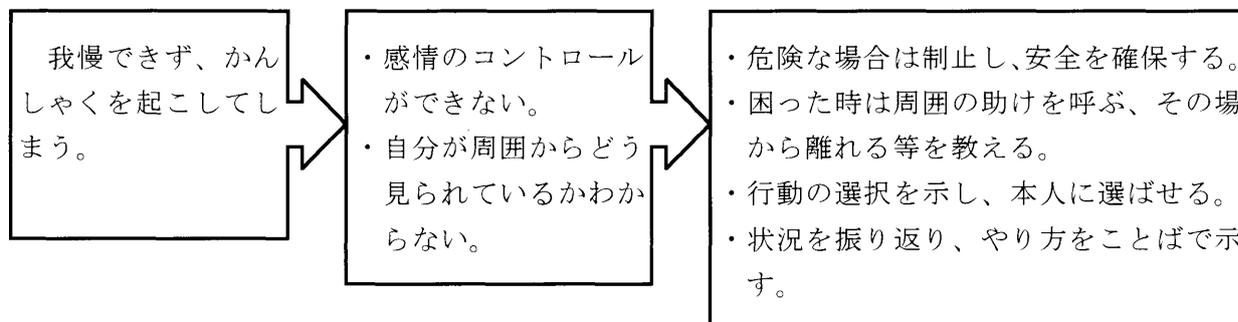
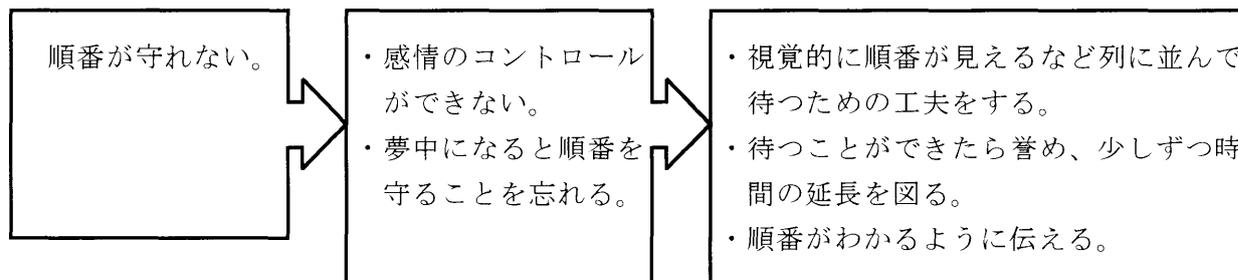
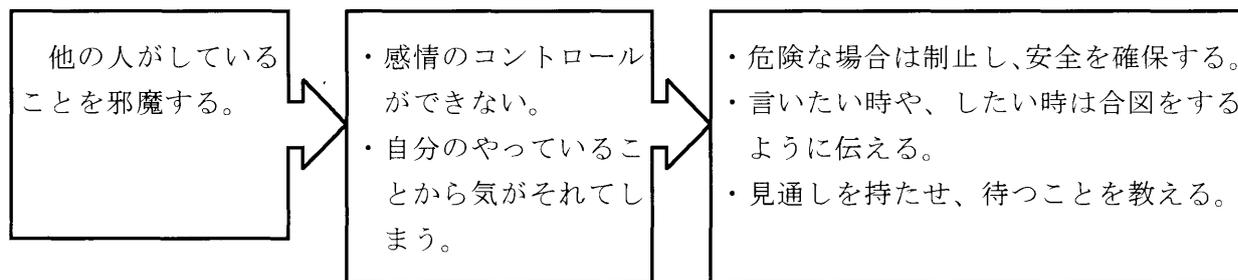
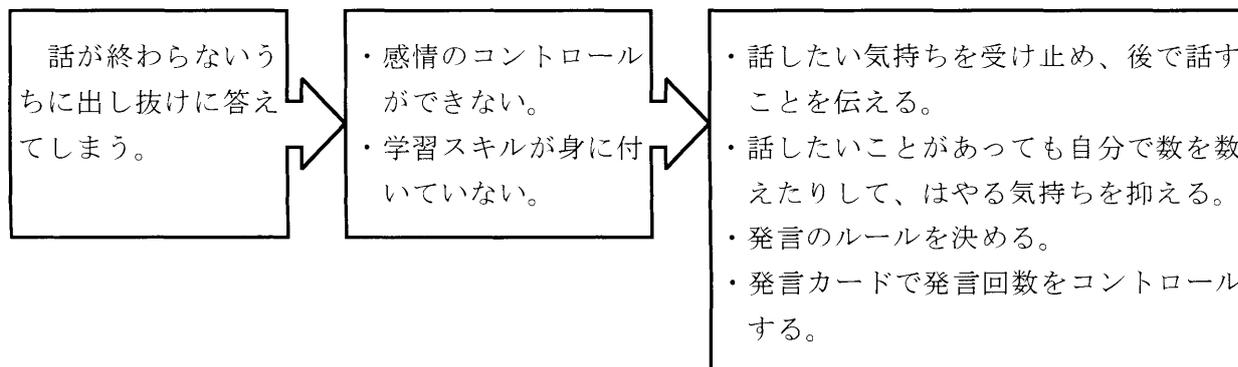
担任の先生は、そのたび話が中断されるので「今、先生が話しているでしょう。あとで聞かせてね。」と、Iさんを注意します。国語や算数などの勉強でも、先生の話や質問の途中ですぐ話しかけてしまい、何度も注意を受けます。

このように衝動的な様子が見られる子どもがいます。

- ・話が終わらないうちに出し抜けて答えてしまう。
- ・他の人がしていることの邪魔をする。
- ・順番が守れない。
- ・我慢できず、かんしゃくを起こしてしまう。

これらの「子どもの様子」「考えられる要因」「支援の手立て」を考えると次のページのようになります。





10 人との関係がうまくいかないんだ

Jさんは中学生です。班で歴史新聞作りの内容を話し合っていた時のことです。「何時代を選ぶか」で友だち同士が言い合いになり、けんかになりました。他の子は、はらはらして止めに入ろうとしています。

その時Jさんは「安土桃山時代がいいと思います。」と目の前のけんかが目に入っていない様子です。他の子から「何言ってるの！けんかしてはるやろ！」ときつい口調で注意されたのですが、「じゃあ、平安時代でもいいです。」と返事しました。

このようなことが時々あり、Jさんは、自分勝手に思いやりがないと誤解されてしまうことがよくあります。

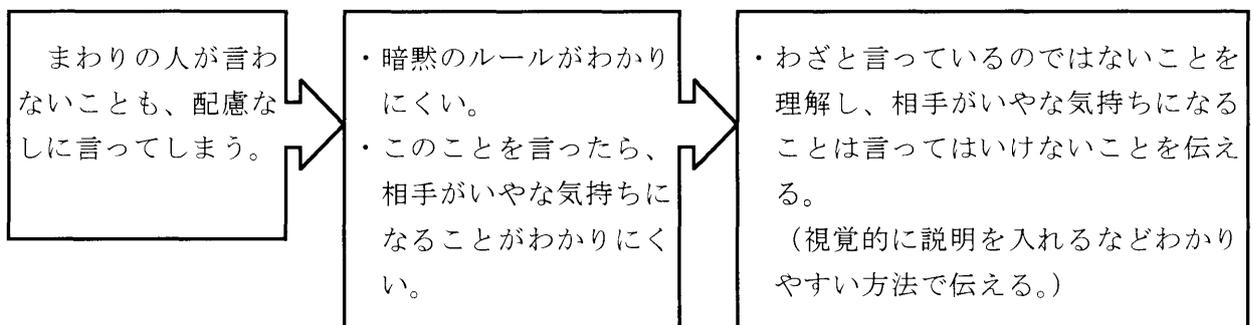
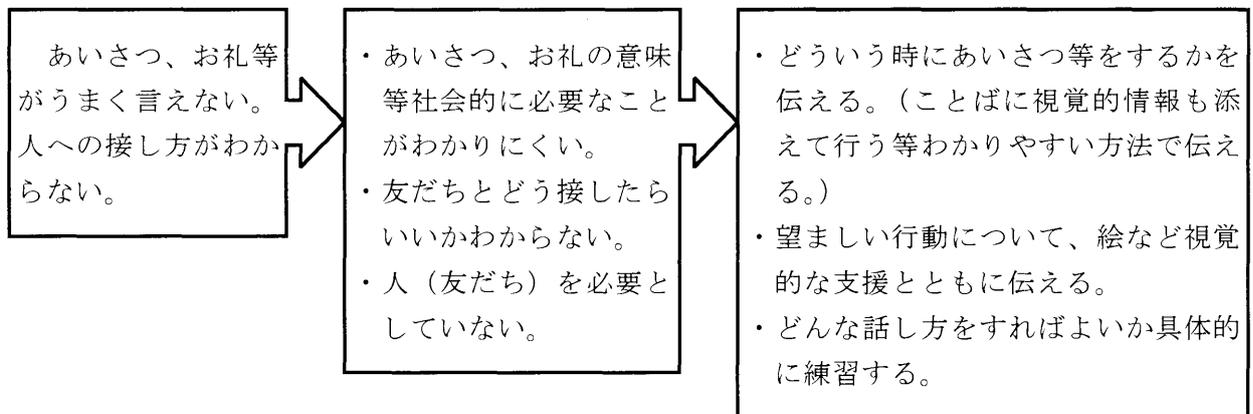
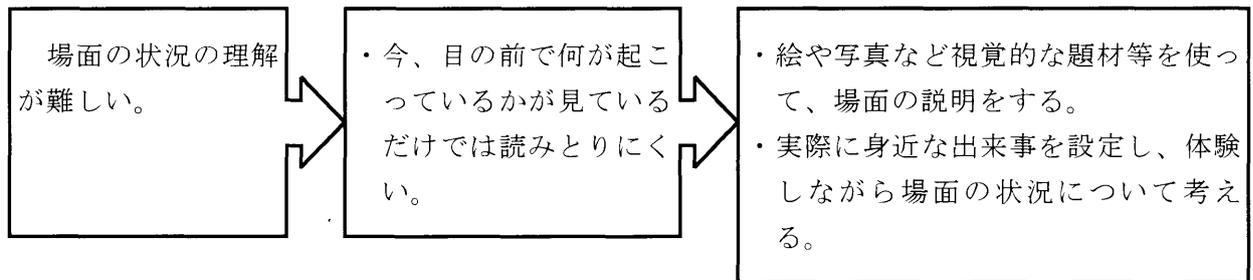
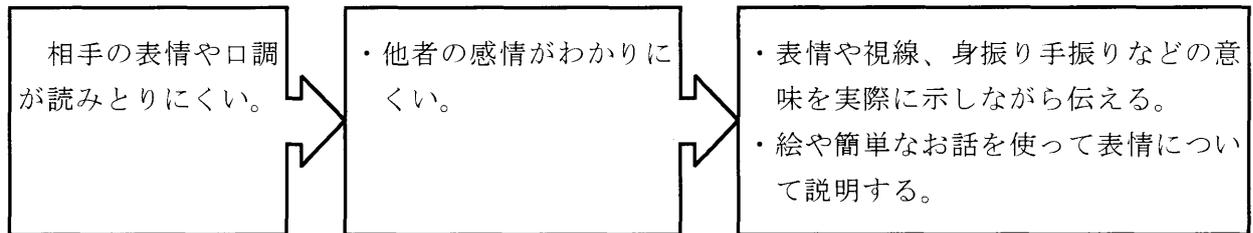
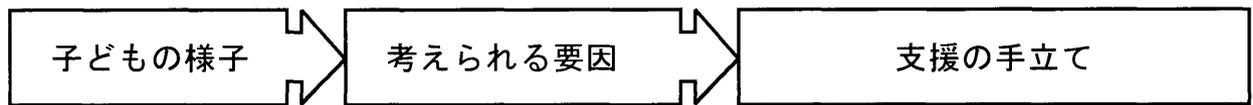
Jさんは思いやりがいいのではなく、友だちの表情や場面の理解ができにくいのです。

このように自分と他者との関係がわかりにくいことで苦労している子どもがいます。

- ・相手の表情や口調が読みとりにくい。
- ・場面の状況の理解が難しい。
- ・あいさつ、お礼等がうまく言えない。人への接し方がわからない。
- ・まわりの人と言わないことも、配慮なしに言ってしまう。

これらの「子どもの様子」「考えられる要因」「支援の手立て」を考えると次のページのようになります。





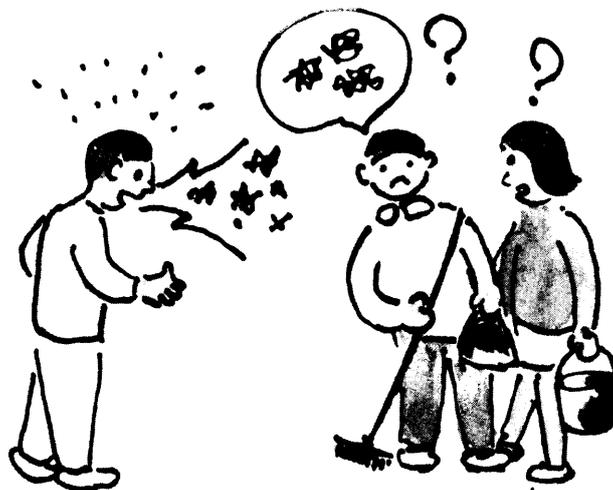
11 コミュニケーションがうまくとれないんだ

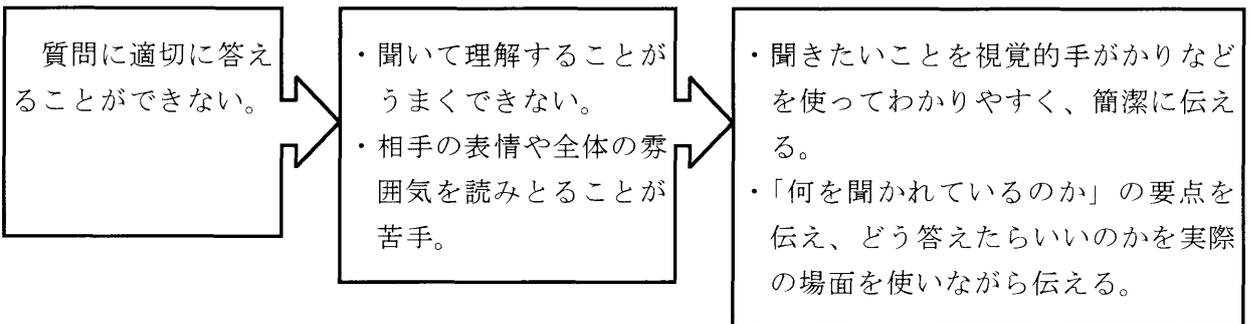
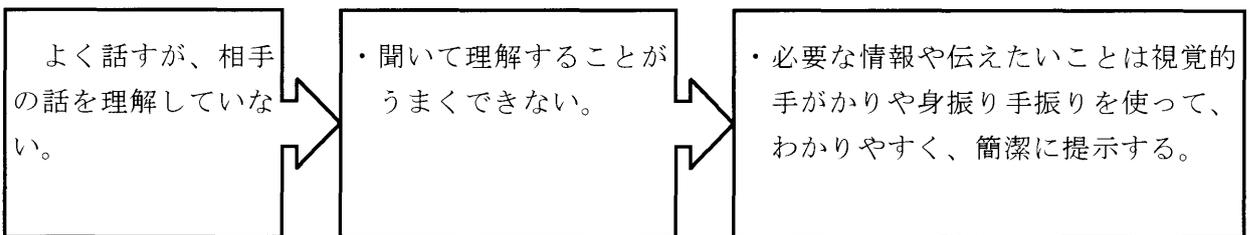
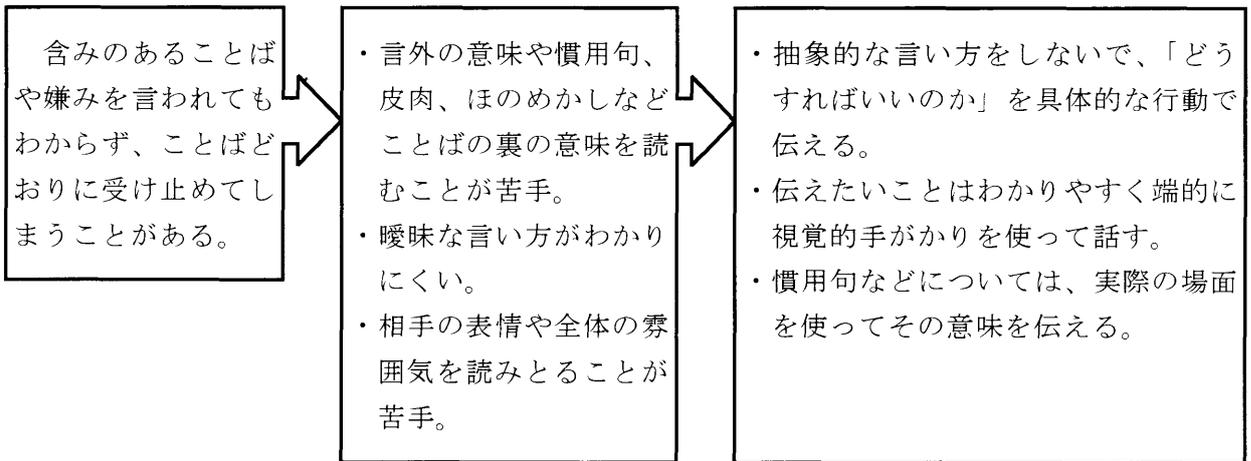
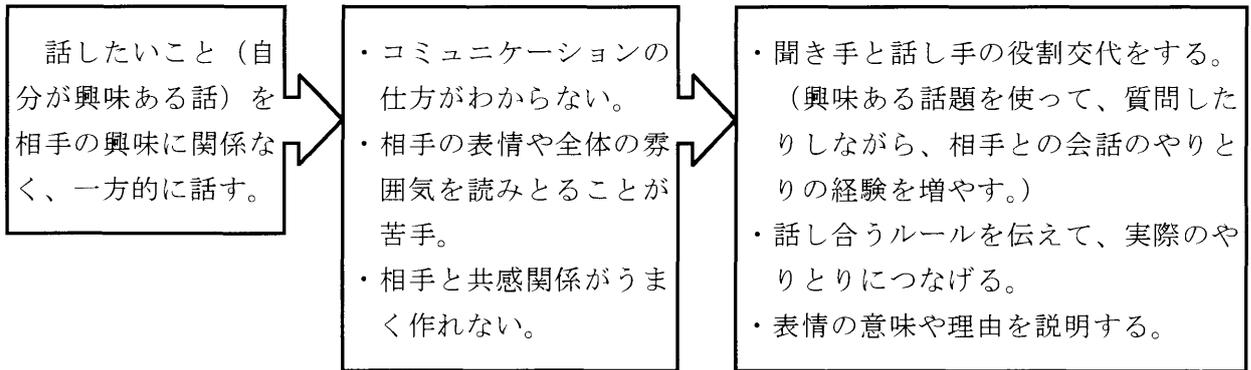
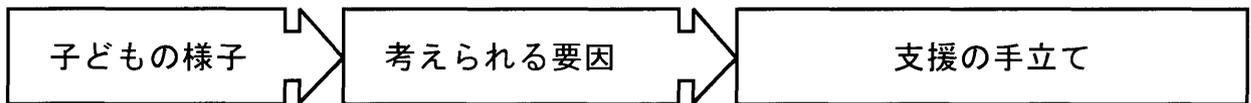
Kさんは小学校4年生です。自分の大好きな電車のことになると、とてもよく話します。「あのね、新幹線の〇〇〇系統はね、……」とアナウンサーが話すような標準語でペラペラと話します。相手が聞いていなくても、関係ないようです。聞いているMさんは困ったような、もう聞きたくないような様子です。しかし、Mさんのそんな様子には気付きません。いつまでも話しています。Mさんが違う話をして、その話題について話すのではなく、また大好きな電車の話になります。MさんはKさんと話しをするのがおもしろくなくなりました。

このようにコミュニケーションをとることに苦労している子どもがいます。

- ・話したいこと（自分が興味ある話）を相手の興味に関係なく、一方的に話す。
- ・含みのあることばや嫌みを言われてもわからず、ことばどおりに受け止めてしまうことがある。
- ・よく話すが、相手の話を理解していない。
- ・質問に適切に答えることができない。

これらの「子どもの様子」「考えられる要因」「支援の手立て」を考えると次のページのようになります。





12 なにか気になってしかたがないんだ

小学校1年生のLさんは小さい頃から水が大好きな子どもでした。小学校に入学したあとも、水に夢中になっている状況が見られます。給食時間に手を洗いに行ったきり教室に戻ってこないことがあります。

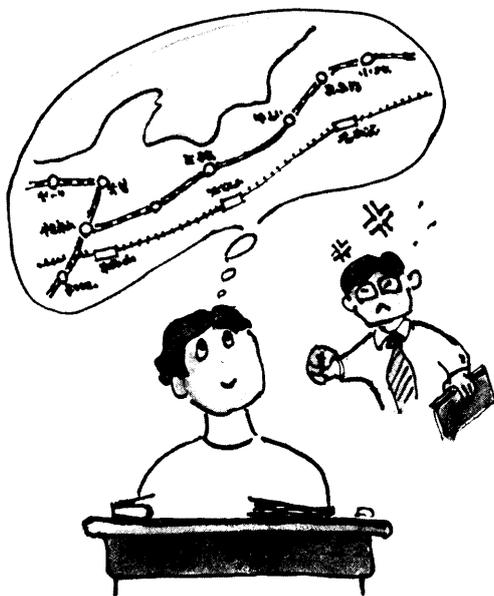
担任の先生が見に行くと、水道の水をジャージャー出してジッと見ています。時々水の流れに手を入れて、指の間から流れる水を見ています。「Lさん、もういただきますをするよ。」と、先生が声をかけてもやめることができず、給食時間に遅れてしまいます。

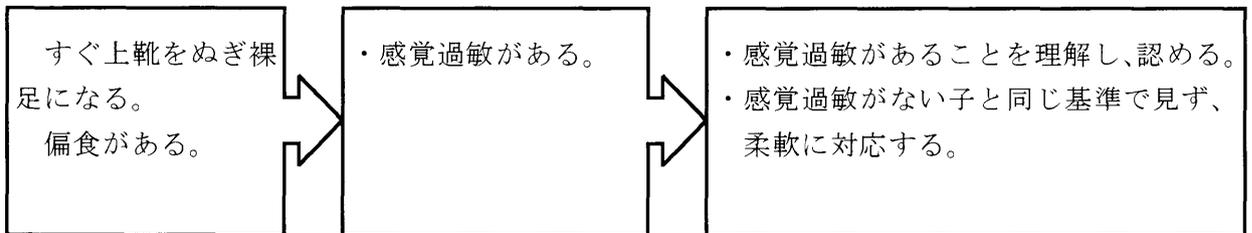
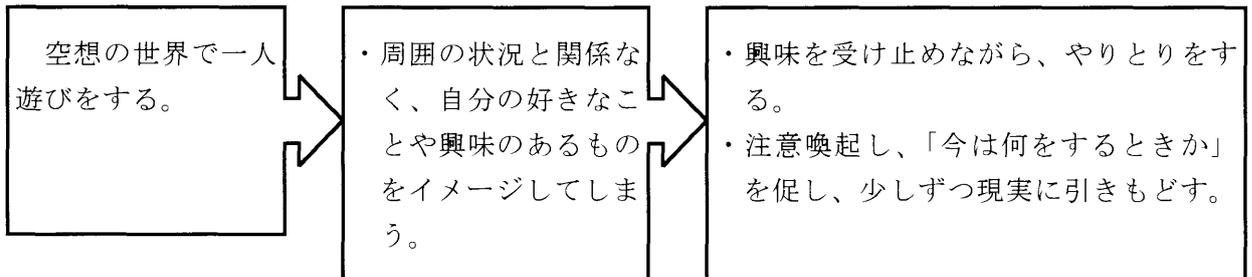
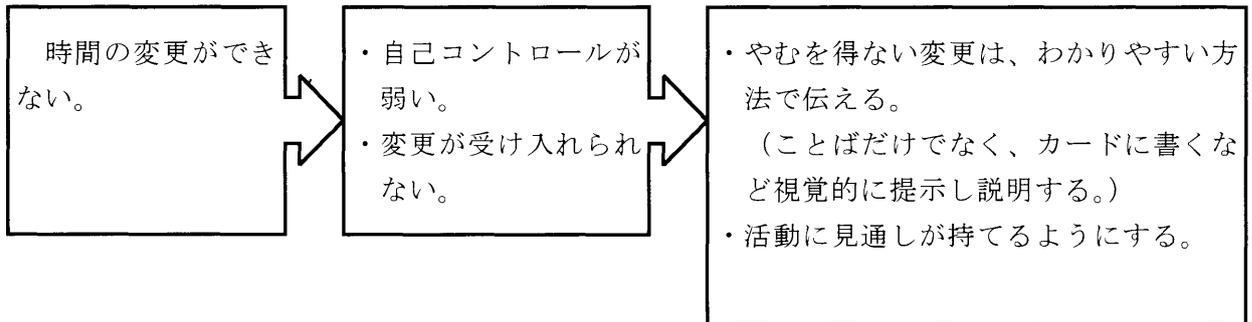
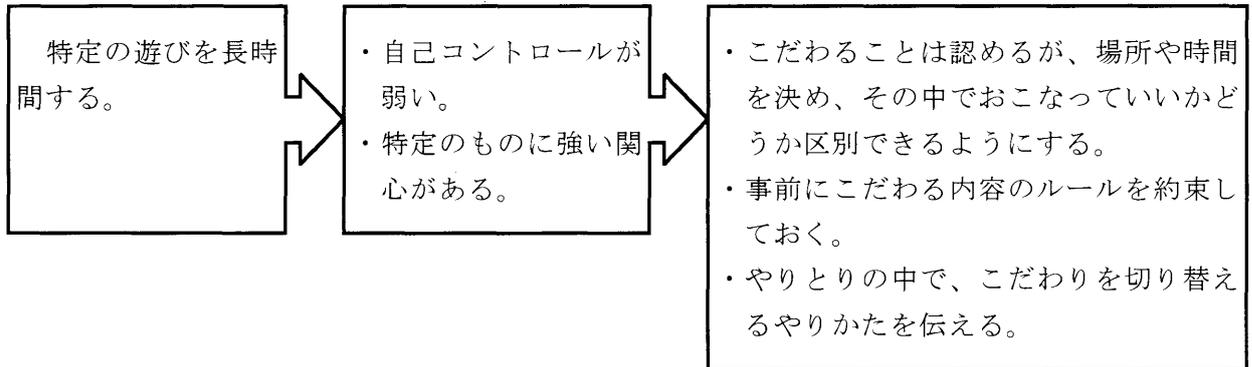
掃除時間にぞうきんを洗いに行ったら戻ってきません。図工時間に絵の具の水を入れに行ったら、またそこで遊んでしまうLさんです。

このようにこだわりの様子が見られる子どもがいます。

- ・ 特定の遊びを長時間する。
- ・ 時間の変更ができない。
- ・ 空想の世界で一人遊びをする。
- ・ すぐ上靴をぬぎ裸足になる。偏食がある。

これらの「子どもの様子」「考えられる要因」「支援の手立て」を考えると次のページのようになります。





不器用な子どもへの配慮と支援

第1部の各項で紹介した子どもの中には、身体のぎこちなさがあったり、極端に手指が不器用な子どもがいます。

この子どもたちは、すべきことは分かっているのですが、思ったとおり体や手指などをコントロールすることが難しいのです。

例

- ・ 黒板の文字をノートに写すとき、形がうまくとれずに時間がかかり、最後まで写すことができない。
- ・ 消しゴムの使い方が下手で、強く消し過ぎてしまい、ノートがやぶれてしまう。
- ・ 彫刻刀を使って思うように彫ることができず、時間がかかってしまう。
- ・ スキップやなわとびなど、小学校の中学年になっても思うようにできない。
- ・ はさみなどを使って紙をうまく切ることが出来ない。

この子どもたちは、教師がしっかり様子を見て理解していないと誤解されてしまいます。教師から「はやく写しなさい。」「どうしてノートをやぶってしまうの。」「先生の話聞いていないからちゃんと彫れないんだよ。」「友だちのやっているのを見たらできるでしょ。」「線に合わせて切ったらいいだけでしょ。」などと言われて、自信を失ってしまうケースがあります。粗大運動や微細運動がうまくいかずに苦労していることをなかなか理解してもらえず、怠けたり、いい加減にしていると思われてしまうのです。

このような対応をしていると、「先生はわかってくれない。どうせ練習をしても下手だから。」「どうせ『遅い』と叱られるから、やっても無駄だ。」という気持ちになってしまいます。

不器用な子に対しては、本人が一番苦労していることを理解するとともに、その特性に応じた体全体への働きかけや手指のいろいろな感覚を体験的に学ぶ支援をすることが必要です。

また、不器用な子どもに対してだけでなくすべての子どもへの支援の際に最も大切なことは、自信と意欲を育てるために、少しの変化を認めて誉める（プラスの評価をする）ことです。「自分でできた」という満足感や達成感が持てるような支援を行い、「自己有能感」を育てることが大切です。

誉めるときには、他の子と比べて誉めるのではなく、その子自身がどれくらい変容したかに目を向けて誉めること、結果ばかりではなくプロセスや努力している点を見つけて誉めることが必要です。また、子ども自身も「なるほど。」と思えるような誉め方をしたいものです。そのような誉め方をするためには、その子の立場に立ってその子の困難を理解し、その子の変化をプラス思考でしっかりととらえることが必要です。

どんな子どもに対しても言えることですが、特にLD、ADHD、高機能自閉症の子どもや著しく不器用な子どもに対して、漫然と「よくできた。」「がんばったからできた。」「自信を持ってしなさい。」と励ますだけでは効果がないばかりか、「自己有能感」を育てることにはつながらないので気をつけたいものです。

特に行動上の問題が見られるときの対応

「教室を飛び出してしまう」「他の子どもに手を出してしまう」等の問題が見られる場合は、担任にとってさし迫った課題となります。また、児童生徒自身にとっても二次的な課題が生まれやすくなり、時間がたつほどストレスをためていきます。特に、他の児童生徒を傷つける言動がみられる場合は緊急な対応が必要となります。

本人を励まし続けるキーパーソンの存在が大切です。

どのような場合も、担任と子どもとの基本的な信頼関係がなければなりません。担任が否定的な気持ちでは、行動の改善は難しく、成果はみられません。何よりも、担任等が本人を励まし続けるキーパーソンになることが大切です。

冷静に整理しましょう。

- ・どのようなときに、どんな動きをするかを観察し、記録します。どのように働きかけたらどうだったかなど、指導や支援内容との関わりで見えていくことも大切です。
- ・なぜそのような動きをするのか要因を考えてみましょう。本人に聞いてみることも有効です。

整理し、仮説を持って働きかけてみましょう。

①改善すべき行動、②無視する行動、③良い行動 と大まかに分けてみて、次のように働きかけてみましょう。

- ・①は一貫した方針、厳しい姿勢で対応する。
(①の中で、最優先して取り組みたい改善行動を、本人と話し合っただけで目標にする。なお、目標は欲張らず、「少し頑張れば達成できるもの」にすることが大切です。)
- ・②は、気になる行動でも、差し当たって不都合がなければふれない。少なくとも、本人へのマイナス評価刺激を避ける。
- ・③はことさら大きく誉める。

本人が理解でき、励みになる評価を行いましょう。

本人のがんばり、達成感を保護者とも共有し、共に励まして取り組むことが大切です。カードやポイント表を作成したり、カレンダーを活用したりして、本人が見て成果を確認できるようにすることが特に重要です。

初めのうちは、ごほうびを「強化子」として置くことも効果的です。大好きなゲームや喜ぶことを「〇〇を頑張ったら～ができる」と、本人と話し合っただけで決めればよいでしょう。そして、次第にクラス他の子どもたちと同じ条件で取り組めるようにしていきましょう。

保護者との連携や特別な学校体制について

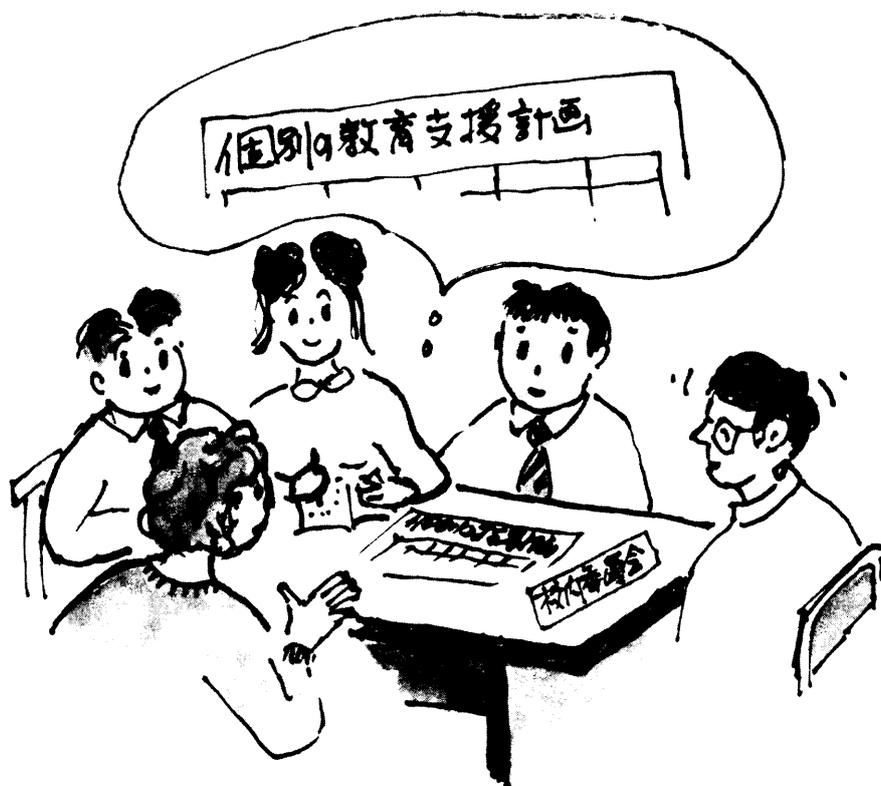
特別な教育的支援が必要な子どもへの支援にあたっては保護者との連携や校内委員会での検討による支援が必要ですが、緊急な対応が必要な場合には特に重要です。

いち早く保護者と連携し、共通認識の基に要因を分析して対応方法を考えましょう。

その場合、問題となる事実を保護者に連絡することは必要ですが、問題事象だけを羅列して保護者に伝えても、ましてや教師が困っている行動を保護者の力で何とかしてほしいと求めても事態は改善しません。それどころか、学校と保護者との溝を深めることにもなりかねません。「子どもの問題事象を子どもや親の責任にはせず、教職員の力を結集して取り組むことを前提に、保護者と共に育てる」姿勢で対応することが何よりも大切です。

なお、必要があれば、保護者の了承のもとに担任外の支援を検討し、他の教員が関わることも有効です。特に、他の児童生徒に危害が及ぶ場合は、双方の安全確保のために、支援体制を校内全体で組む必要があります。

第 2 部



「特別な教育的支援を必要とする子ども」を支援する学校体制

チームとして取り組むことが不可欠

各学校におけるこのチームが「校内委員会」

特別支援教育の基本的なスタンスは、障害のある子どもに対して「特別の場で(特別の場だけで)、特別の先生が、特別の指導をする」ことから、「子どもに関わるすべての人が、連携しながら、それぞれの場で適切に支援する」ことへの転換です。

どんなに子ども理解に優れ、どんなに指導力のある先生が一人だけで頑張っても、子どもに関わる他の人々の関わりが不適切では有効な支援にはなりません。また、担任の先生個人がとらえたその子の実態や工夫してみた手立てがその子の認知特性などに合っているとは限りません。もし、その子の認知特性などに合わない特別な手立てがされたら、子どもはかえって辛い学校生活を送らなければならなくなります。

そのためには、「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」によって指導や支援のプログラムを明確に設定して、保護者を含めた関係者の共通理解の下に実践し、その結果を評価して次の指導や支援に反映させていく(Plan-Do-Seeのしくみを確立して実践する)ことが必要で、チームとして取り組むことが必要になります。

各学校におけるこのチームが「校内委員会」です。

I 「校内委員会」の具体的な役割は何ですか？

- ①LD、ADHD、高機能自閉症等を含め、特別な教育的支援を必要とする子どもに気付き、一人一人の実態把握を行う。
 - ・特別な教育的支援を必要としている全校の子どもを把握する。
 - ・特に、教職員間で共通理解をして関わるが必要な子どもについて情報交換をし、共通理解の内容を検討する。
 - ・支援を必要としている子どもの実態をつまづきの内容とその要因等を相互に関連付けながら総合的に整理し、その配慮や支援の内容について検討する。
- ②特別な教育的支援を必要とする子どもへの指導をサポートする。
 - ・子どもの指導や保護者との相談について担任等にアドバイスをを行う。
 - ・必要な校内支援体制の整備について検討したり、その運営をする。
 - ・特別な教育的支援を必要とする子どもの理解や支援についての研修を企画し、運営する。
 - ・教育相談の窓口を設置したり、必要に応じて保護者との教育相談に関わる。
- ③関係機関や地域との連携を行う。
 - ・医療機関、福祉機関、他の教育機関や地域等との連携を行う。

II 「校内委員会」は新たに作るべきですか？

新たに設置した学校もあれば、障害児教育や教育相談の校務分掌をもとにして、活動内容を充実させた学校もあります。

新たに設置したところでは、「今までの慣習にとらわれない動き方をしたい。」という意図が伺えます。また、障害児教育や教育相談等の分掌を「個別支援」全体を統括する校務分掌として統合し、整備したところもあるようです。

III 「校内委員会」の構成はどうすればいいのでしょうか？

モデル事業の中では、「校長、教頭、担任教師、その他必要と思われる者」と例示されていますが、A校で最適の構成であってもB校では学校の実態に合っているとは限りません。また、実際に動いてみなければ、十分に機能するかどうかは分かりません。

機能的に活動できる構成を考えましょう。

また、個々のケースに対する具体的な支援方法を考え合うための会合と、システムを検討するための会合では参加すべきメンバーが違って当然です。臨機応変に参加メンバーを変えるなど、機能的に活動できる開催方法も考えましょう。

IV 「校内委員会」には校長や教頭など、管理職は入るのでしょうか？

モデル事業の要項に基づき校長や教頭等の管理職が入っているところが多いと思われますが、他の校務分掌との整合性から入っていないところもあるようです。

ただし、この校内委員会は研究や協議だけを行うのではなく、保護者や地域、他機関との連携に関わるものであるため、一定の権限や責任が必要になることに留意することが大切です。上記の機能を持つことが出来るなら、必ずしも委員会組織にせず、他の校務分掌と同様の「部」の形態でも差し支えありません。

V 「校内委員会」という名称にしなればいけないのですか？

その必要はありません。従来の名前のままでもかまいません。

ただし、このチームの役割は、単に就学の間を協議するためのものではありませんし、ましてや「保護者を説得する」方法を検討するためのものであってはなりません。したがって、例えば「校内就学指導委員会」をもとにして活動する場合などは、Iにあげた新たな役割が反映される名前を工夫するのがいいのではないのでしょうか。

校内委員会の「核」、連携の「要」になる「特別支援教育コーディネーター」

校内委員会がどれだけその役割を果たしていくことができるか、また、チームで取り組むということが単なる理念で終わらず、一人一人の具体的な支援につながるか否かは、校内委員会の核となる教員の動きにかかっています。

特別支援教育コーディネーターは校内委員会の核であり、連携の要です。

I 「特別支援教育コーディネーター」は何をすればよいのですか？

- ①校内委員会のリーダーとして校内支援体制の中心となり、校内の調整を行う。
 - ・特別な教育的支援を必要とする子どもを把握する。
 - ・子どもを支援する教職員相互の調整を行い、担任や保護者を支える。
 - ・校内の資源を活用した支援（通級指導教室、オープン教室等の特別の場や指導補助員等の関わり）の在り方について校内のシステムを統括する。
 - ・教職員が理解を深める取組の中心となる。
- ②必要に応じて、保護者や他の教育機関、医療機関、福祉機関との連携や調整を行う。
 - ・スクールカウンセラー、他校の通級指導教室、盲・聾・養護学校、市町村教育委員会の教育相談窓口、教育センター等との連携を図り、調整の窓口となる。
 - ・保護者や医療機関、福祉機関等との連携を図り、調整の窓口となる。
- ③子どもへの具体的な支援内容を明らかにするチームの要となり、担任等に対して、具体的な指導や対応について、アドバイス等の支援を行う。
 - ・個別の指導計画を担任と共に作成したり、個別の指導計画を作成するときに支援をする。
 - ・認知特性などを踏まえた指導や対応について、担任等へのアドバイスを行う。
 - ・校内の資源を活用した支援についてアドバイスを行う。
 - ・相談支援チーム（巡回相談員や専門家チーム）への報告内容を整理してケース会議等に参加するとともに、専門家の助言内容を分かりやすく校内に伝えたり、その助言に基づく実現可能な手立てを検討し、個別の指導計画や個別の教育支援計画に反映させる。

①と②は、「コーディネーション」の機能、③は「コンサルテーション」の機能です。「特別支援教育コーディネーター」にはどちらの役割も期待されますが、少なくとも①と②は必須です。③は専門性のある他の教員が行うことにしてもよいでしょう。

また、①と②についても、「特別支援教育コーディネーター」が一人で行うものではありません。一人で請け負っているのはチームとしての支援にならないことに留意しましょう。コーディネーターは「主役」ではありません。「主役」は、担任の先生、保護者、その他その子どもに関わる人々です。「特別支援教育コーディネーター」は、あくまでも、子どもを支援する人と人をつなぐことを通して、一人一人の子どもに応じた支援を紡いでいく連絡・調整役です。

II 「特別支援教育コーディネーター」は障害児教育の経験者でなくてはならないのでしょうか？

そんなことはありません。Iの①と②で述べたコーディネーションの役割は、障害児教育の経験者の方が堪能だとは限りません。

また、③で述べたコンサルテーションの役割も、LD、ADHD、高機能自閉症等の子どもたちの多くが通常の学級で学んでいることを考えると、集団の中で様々な子どもを指導してきた先生（集団の中での個別指導や個に応じた指導の経験のある先生）の方が支援のノウハウを持っていることも考えられます。

ただし、障害についての必要最低限の知識を持っていることが望まれますが、これについては、「養成研修会」等を活用してください。

III 「特別支援教育コーディネーター」に求められる資質・能力は何でしょうか？

以上の役割を持つ「特別支援教育コーディネーター」に求められる資質・能力については、独立行政法人国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究部研究室長の徳永豊氏が次の4つをあげておられます。

- ・コミュニケーションスキル（関係者の意見を聞き、支持をしながらまとめる。）
- ・時間管理スキル（業務の優先順位を判断し、効果的に時間を管理する。）
- ・リーダーシップスキル（信頼を得、連携を効果的に進めるために助言する。）
- ・課題解決スキル（関係者と相談しながら適切に判断し、処理する。）

コーディネーションの役割が必須であることを考えると、人との関係をつくるのが好きな人が向いており、人との関係をつくるのが苦手な人や、意見や立場の違う人とすぐ対立する人は向いていないのではないのでしょうか。また、慎重な人よりも、好奇心が旺盛で、フットワークのよい人、失敗を恐れず前向きにチャレンジするのが好きな人が向いているのではないのでしょうか。

IV 「特別支援教育コーディネーター」は決めておかなければならないのですか？

「Plan-Do-See」のサイクルによる個々の子どもの支援を統括し、保護者や地域、他機関との連携に関わる校内委員会の核及び連携の要としての位置付けを明確にしておく必要があります。したがって、校長の権限と責任において、分掌に明確に位置付けておくことが大切です。

学校を支援するシステムの整備

各校の校内委員会やコーディネーターを支援できるしくみが期待される

「子どもを支援する人を支援する」しくみを重層的に整備することが大切

「特別な教育的支援を必要とする子ども」を支援する学校体制の整備が実際に一人一人の子どもへの支援につながるためには、各学校において「子どもを支援するための具体的な手立てが分かり、大きな負担なく、楽に支援できるようになること」が必要です。

すべての学校に「校内委員会」を整備し、「特別支援教育コーディネーター」を位置付けるのはその第一歩ですが、専門性の面から考えると、実際のところ、各校には様々な制限があると思われる。また、専門性の高いコーディネーターがいる学校でも、その先生の転勤によって学校の専門性が低下することも考えられます。

そこで、各校のコーディネーターを支援できる地域全体のコーディネーターが期待されます。つまり、「子どもを支援する人を支援する」しくみを重層的に整備することが大切です。

モデル事業での「専門家チーム」と地域のコーディネーター

モデル事業でこの役割を担っているのが専門家チームです。京都府の専門家チームは、精神科医、小児科医、作業療法士、臨床心理士、児童相談所の心理判定員、市町村の発達相談員、LD等に専門性を有する教育職員などで構成され、総合推進地域ではケース検討会、推進地域では巡回相談を行い、学校を支援しています。

総合推進地域の宇治市では、特別支援教育研究委員会を立ち上げました。市の指導主事、ことばの教室担当者の中からLD等に高い専門性を有する者による市独自の相談支援チームを編成して市内小・中学校への巡回相談を行い、学校を支援しています。平成15年度は、計66回の巡回相談を実施し、のべ105ケースの相談を行いました。この取組は、市内の教員による他校への支援ですので、特別な財源がなくても実施可能なものです。次のページにその取組を紹介していますので、参考にしてください。

推進地域の向日市、長岡京市、大山崎町、城陽市、八幡市、京田辺市、久御山町、木津町では、各市町の教育委員会がLD等に専門性を有する市町内の教員を巡回相談員（地域のコーディネーター）に指名し、モデル事業の専門家チームの委員と共に学校を訪問し、巡回相談を行いました。平成15年度は各市町ともモデルケースの相談だけでしたが、地域のコーディネーターが中心になってさらに多くのケースについて学校を支援することが期待されています。

京都府の「養護学校・地域等連携推進事業」

京都府では、平成15年度から「養護学校・地域等連携推進事業」を始めました。これは、モデル事業の手法を取り入れ、養護学校に医療・心理・福祉・教育等の各分野の専門家で構成される専門家チーム（相談支援チーム）を置いて地域支援をするものです。

平成15年度は与謝の海養護学校と桃山養護学校の2校からの出発でしたが、実施校を順次広げ、すべての地域で活用できるよう整備していく予定です。積極的に活用してください。

総合推進地域宇治市における取組

宇治市のA中学校では、校内委員会が開かれています。今回は担任の気付きから出されたケースについての協議です。

校内の特別支援教育コーディネーターは、保護者との相談を経て、具体的な支援の手だてを探るために市の相談支援チームへ巡回相談を依頼しました。

後日、巡回相談員（市のコーディネーター）が学校を訪問します。

実際に参観等を行ったり、校内委員会からアセスメントの説明を受け、理解と支援のための相談を行います。学校は、相談の中で出された支援のためのヒントを整理し、その子どもに合わせた手だてを検討します。

さらに必要なケースについては、府の専門家チームにも相談を依頼し、いろいろな分野の専門家に助言を受け、子どもの理解と支援に生かします。

これは、宇治市内の小・中学校が本年度から設置した「特別支援教育校内委員会」の活動の様子です。

LD、ADHD、高機能自閉症を含め特別な教育的支援を必要としている子どもの実態把握を行い、一人一人の教育的ニーズに応じた具体的な支援をチームで検討している様子がわかります。

宇治市では、子どもを支援するシステムが各学校において構築され始めたことを受けて、その学校を支援するシステムとして市独自の相談支援チームを立ち上げました。（図1参照）

関係機関とネットワークを創りながら、各小・中学校への巡回相談などを実施しています。

【学校の要請を受けて毎月行われる巡回相談】

毎月3～4回の巡回相談日を設定し、校内委員会活動の様々な要請に応じています。

その内容には、次のようなものがあります。

- ①児童生徒の捉え方と支援の内容についての相談（今年度は約100ケース）
- ②校内委員会での実態把握について
- ③校内の特別支援教育コーディネーターへの支援
- ④専門的な立場からの保護者との相談
- ⑤LD、ADHD、高機能自閉症を含め特別な教育的支援を必要としている子どもの理解と支援のための研修会への協力

【相談の例】

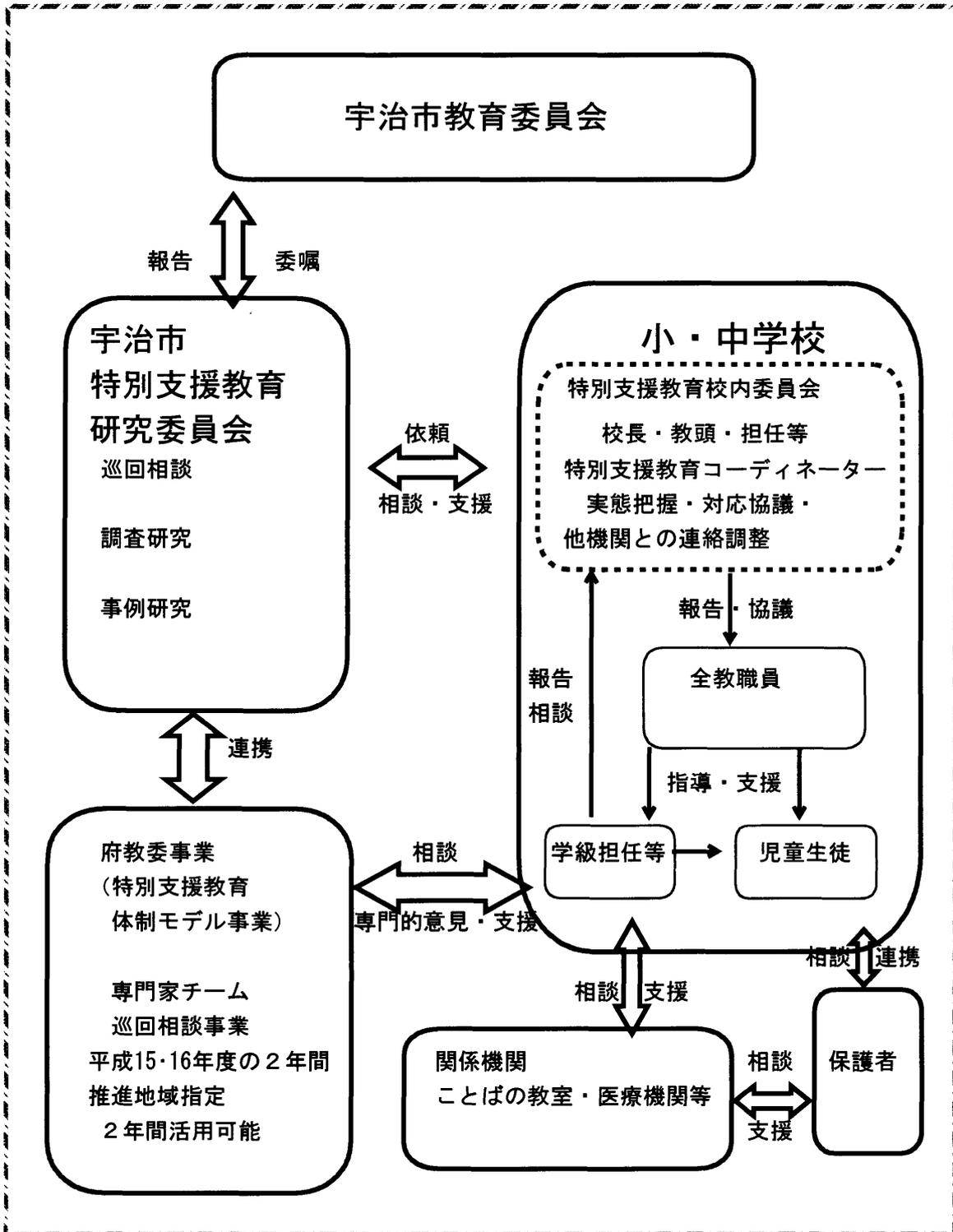
「教室からの飛び出し」をどのように考え、対応したらいいのかについて巡回相談を行いました。

この子どもには、知的な発達遅れはありません。しかし、ことばを受け止める力が弱く、社会的な約束やルールが分かりにくいので、学校生活の中でも「どうすればいいのか」が分からず、自分勝手に見える行動をしてしまっているととらえました。

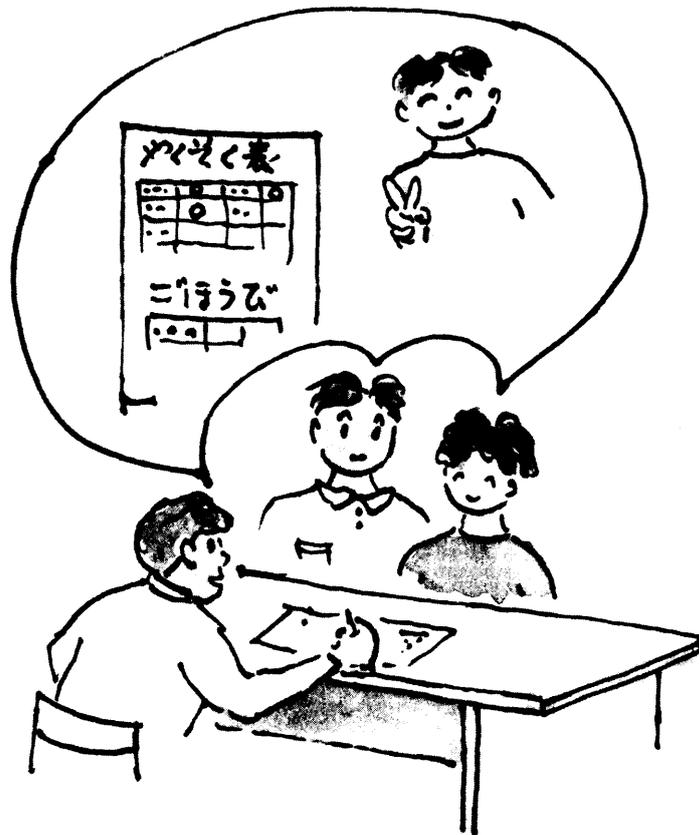
そこで、「今、何をするのか」を分かりやすく、端的に伝えるとともに、「学校では先生の言うことを聞いて行動すればうまくいく」という経験を積めるよう支援することが大切であるとのアドバイスを行いました。

アドバイスを受けて、学校では「教室から出てはいけない」ではなく、「今、どうすればいいのかを伝える」という視点で全校職員が共通理解して対応しました。その結果、教室からの飛び出しは減少し、2か月後には、教室の中で落ち着いて学習できるようになりました。手だての有効性を検証することができたケースです。

【図1】 学校を支援するシステム（宇治市の例）



第 3 部



精神科医からのメッセージ

専門家チーム委員（精神科医） 有賀 やよい

「学習障害児に対する指導体制の充実事業」、「特別支援教育推進体制モデル事業」で専門家チームに加わって丸3年。この事業を通して出会った元気のいい子どもたちと、悩める保護者や学校の先生方の数も、等比級数的増加の一途をたどっている。巡回相談や研修会を入れると、この3年間は、病院よりずっと長く学校で仕事することになった。それぞれの先生が工夫を重ねた細かい手立てが成果を上げ、子どもたちが学校で生き生きし始めているのを実感でき、嬉しい限りである。

ここで、今まで行ってきた精神科医としての関わり方を簡単に紹介したい。

1 精神医学的診断の順序

- (1) 知的障害ではなく、社会心理的要因(児童虐待を受けたなど)からくる行動や情緒の障害、てんかんや他の精神障害(躁うつ病や統合失調症など)の症状ではないことの確認。
- (2) 現在の状態像が、DSM-IVまたはICD-10の記述式診断の次の項目に該当すること。
 - ・学習障害(LD) ・注意欠陥多動性障害(ADHD) ・広汎性発達障害(PDD)ただし、いずれかひとつ、もしくは任意の2つ以上の組み合わせがあり得る。

2 認知行動パターンの把握

脳波検査や頭部MRIなどの補助検査と発達検査、神経心理学的検査の分析より、認知機能や運動機能、行動パターン、対人関係の特徴を把握する。

3 治療

薬物療法では、中枢性興奮剤、抗てんかん薬、抗精神病薬のいずれかを、状態に合わせて、どのような改善を目標に投与するかを明確にし、服薬時間、回数、投与量を調整する。

行動療法や精神療法については、個々の子どもの特徴と環境に応じて組み合わせる。

4 問題点

- (1) 診断の際に必要な「同年齢の子どもたち、同じ発達年齢の子どもたちと比べて明らかに不適応的」の判断で、主観を排除しきれない。
- (2) 通常、年齢が上がるにつれ状態像が変わる(多動傾向の減少、コミュニケーション能力の発達など)が、過去の診断名が残ったままなので、今では不適切な対応の原因になっていることがある。
- (3) 特にADHDについては、不注意優勢型の診断基準に含まれる病因や病態がまちまちなので、治療や対応に結びつきにくい。より実態に即し、治療と結びつく下位分類が必要である。

特別支援教育の裾野が広がるにつれ、今求められているのは、2で述べた子どもの認知や言語・運動・対人関係などの特徴を、脳の解剖学や生理学に添った形で読み解くことである。これが充たされれば、現場の先生方に対して、合理的かつ直接役立つ支援方法のヒントが今以上に提供可能となり、精神医療と特別支援教育との連携がますます発展するものと信じている。

今後ともよろしく申し上げます。

小児科医からのメッセージ

専門家チーム委員（小児科医） 小谷 裕実

本年度より京都府の専門家チームに加えていただき、巡回相談では、これまで保護者や教諭経由でしか聞けなかった子どもの姿を直に見るといった機会に恵まれた。

まずは、このチームでのケース検討に名乗りを上げてこられた先生方に、感謝したい。先生方の中で、人から子ども理解とそれに基づく指導内容の評価を受ける勇気を持ち合わせている方がどれだけいるであろうか。様々な職種の集まりである専門家チームは、それぞれの専門性をいかんなく発揮して、担任の指導から学校体制に至るまでしっかり、はっきりとアセスメントをする。普通の学校では、この鋭い矢に耐えうる力があるかどうか疑問である。

さて、小児科医が病院を飛び出し、学校に入って何をするか。

挨拶もそこそこに、他のメンバーと共に子どもの様子をできるだけ自然な形で観察する。市町村のコーディネーターや担任の先生たちがまとめたアセスメント票をもとに様々な方向から質問して得た情報を加えて、「診断仮説」を立て、医師の立場から助言する。

ここでは診断でなく、あくまで「診断仮説」であることを強調しておきたい。小児科の場合、診断は保護者が病院に連れて行き、初めて下されるべきものである。また、成人の場合とは異なり、保護者といったキーパーソンなしには治療につながらないのが子どもの治療の大原則である。保護者は、子どもの病気のサインをみつけ、速やかに医療機関に連れて行き、必要な医療を受けさせる義務がある。身体疾患の場合には、誰もがその必要性を疑うことがない。

問題は、発達障害の場合である。発見できなくても命に別状はないし、多くの場合「学校不適応」という形で症状が現れ、「本人のせい」にされてしまう。確かに生命に別状はないが、「生き地獄を味わわなければならない子ども」が後を絶たない。子どもの立場に立って考えると、保護者も学校も共に、適切な養育・教育をしたかどうかを評価されるべきである。今後、このような子どもたちの症状を見落とし、不適切な養育・教育をしたとして、責任が追及されることも想定されよう。

この一年間、専門家チームでのケース検討、巡回相談でのケース相談で出されてくる先生方の評価がかなり正確であり、ADHD、高機能広汎性発達障害ではないかと思当をつける目もかなり鋭いことがわかった。認知機能の評価を行い、指導仮説を立てる力も育ち始めている。

一方、まだまだ課題として残っていることは、従来の指導法にとらわれない個別教育プログラムの充実と体系化、その見直しと修正ができる力量と組織力、そして何よりも保護者と信頼関係を築き、保護者を教育のパートナーとして引き寄せ、育て、連携を図ろうとする学校の姿勢であると考えられる。まずは正しく、子どものアセスメントと共に自分たちの教育のアセスメントをして、問題点を整理する。そして、キーパーソンである保護者に寄り添い共に歩む構えを示し、保護者と相談しながら子どもに応じたプログラムを考えていこう。

私たちの理解や教育に不備があれば、子どもたちがリトマス紙となり、私たちにすぐに知らせてくれる。このような子どもたちの反応を、早く読みとる感性こそ、われわれ大人に求められていることである。

作業療法士からのメッセージ

専門家チーム委員（作業療法士） 加藤 寿宏

作業療法士の仕事

作業療法はひとの日々の暮らしを構成する様々な作業を治療・援助の手段とし、身体やこころ、発達に障害をもったひとの「生活の自律と適応」を支援します。

作業療法士は軽度発達障害（LD、ADHD、高機能広汎性発達障害など）のある子どもの行動をどのように考えるのか？

私たちは、彼らの抱える困難さの原因を脳機能の視点から考えます。

脳の話は難しいと思いがちですが、脳は「環境から感覚を受け取り、それを判断・解釈し、行動・運動として表現する」という単純な回路で説明できます。この回路でまず大事なことは感覚の受け取りです。感覚は「脳の栄養素」といわれるほど脳の発達に重要なものです。感覚は一般に五感（視・聴・嗅・味・触）として知られていますが、私たちはそこに運動感覚（関節の曲がり具合、どの方向に動いているかという運動の感覚）と前庭感覚（重力や加速度を感じる感覚）を加えた7つを考えます。感覚の受け取り方は、個人差のみでなく、同じ個体であっても感覚の種類によって違いがあります。例えば、触られるのは敏感（触覚は敏感）だが、ジェットコースターはいくら乗っても平気（前庭感覚は鈍感）というひともあります。

軽度発達障害のある子どもの多くは、感覚の受け取り方に問題があり、それが彼らの困難さや問題行動の原因となっています。

「多動」の子どもの中には前庭、運動感覚が脳に入りやすく、「栄養不足」となるため、自分で動いて感覚を取り込もうとする子もいます。「乱暴」な子どもの中には、触られることに過敏で、友達の手が少し触れたことが原因でけんかになってしまう場合もあります。

「文字を覚えられない」原因の一つに、手がどのように動いているのか感じにくい場合があります。文字を覚えるのも、ただ見て覚えるのではなく、身体の運動で覚えるのです。

作業療法士による支援

このように考えると、「多動」「乱暴」「文字を覚えられない」の原因が見えてきます。「栄養不足」で自分から動いて感覚を取り込もうとしている「多動」の子どもをじっとさせておけば、もっと「栄養不足」になってしまいます。動きが感じとれず「文字を覚えられない」子どもに何度も何度も文字を書かすことは有効でしょうか？

私たち作業療法士は見える現象に対して対症療法的に支援するのではなく、原因を分析し、その原因に対して支援を行います。多動の子どもには、もっと身体を活動させ、脳に感覚という栄養を手えることで行動の調整を支援します。また文字が覚えられない子どもには、運動感覚が脳でうまく感じとれるよう支援をします。

しかし、多動や文字を覚えられない原因は一つではありません。そのため、詳しい評価と個に応じた支援が必要となります。作業療法士による支援は一人一人の子どもに合わせたオーダーメイドなのです。

まとめ

現代の子どもは、生活環境の変化によって、視覚・聴覚からは大量に感覚が入り、その他の感覚からは入りにくくなっています。ひとはすべての感覚がバランスよく脳に入ることによって健全な発達を遂げるのです。学習の基盤は、子ども時代に7つの感覚すべてを駆使し、身体を動かすことで脳と身体を動かすことと学習には密接な関係があるのです。

軽度発達障害のある子どもの示す姿は、私たち大人に現代社会や教育の在り方をもう一度考え直すよう身を挺して訴えかけている気がしてなりません。

臨床心理士からのメッセージ

専門家チーム委員（臨床心理士） 今野 芳子

障害児教育が特別支援教育へと変わりつつある時に特別支援教育推進体制モデル事業の専門家チームに入れていただき1年が経ちました。専門家チームでは臨床心理の立場から意見を述べさせていただきますが、気づいたことを整理してみましょう。

1つは、校内委員会の充実と支援体制の広がりについてです。

一人一人の子どもに対する総合的な教育支援体制の必要性は、スクールカウンセラーとして活動を開始したときから痛感しています。

不登校などの子どもの援助に当たっては、まず派遣された市町村の地域資源を探し出し、リストアップすることからスタートします。次はその地域資源に足を運び、自分の目で見、聞き話し、一人一人の不登校の児童生徒への支援体制を組んでいきます。このように心理臨床の世界でも今や学校内だけでなく、病院やフリースクール、行政の機関など学校をとりまく資源を総合的に活用して支援する体制が必要となっています。

この特別支援教育推進体制モデル事業でも、医療・福祉・心理・教育等の各分野のスタッフで構成される専門家チームでケース検討が行われ、また、学校に赴いて子どもの様子を参観しながら協議することができました。訪問するたびに、校内委員会やコーディネーターの先生の説明がわかりやすくなってきており、事業の浸透ぶりが感じられます。

2つ目は、相談が低学年から始まるようになり、特別な教育的支援を必要とする子を早期からつかんできていることです。

中・高学年、中学生と年齢が高くなるほど、困難を抱えてしまったADHDや高機能自閉症の子どもは自己評価が低くなり、自分を「だめな自分」と感じ、保護者は「育て方の下手な親」と感じ苦しむことが多くなります。「早い気づき」による適切な対応は、こじれ（二次障害の発生）を少なくし、本人も保護者も「等身大の自己評価」をしながら、楽に生活できることにつながります。

3つ目は、支援と配慮のためのポイントとなる状況を的確に把握され整理されてきていることです。

先生方の報告も、「……できない」「……しない」に代表される「ないないづくし」の表現が次第に少なくなり、「○学期には……するようになった」「教師が……のような支援の工夫をしたところ、……できるようになった」という報告に変わってきています。そこには、子どもの困難な状況を子どもの障害のせいにするのではなく、支援内容との関係でとらえ、確実に支援のポイントを把握されてきていることを感じます。

最後に、子どもへの支援を臨床心理の立場で見えていくとき、次の点が大切になります。

- ①先生や保護者の問題とされる「子ども像」の背景に社会心理的な要因が絡んでいるかどうか、二次障害の有無や程度はどうか
- ②社会心理的な問題がからんでいるとすれば、発達のどの段階のどんな課題か
- ③原因の如何を問わず、その課題をくぐる芽が今の環境にあるかどうか、環境を改善していく家庭と学校のキーパーソンは誰か
- ④学校と家庭のキーパーソンは、どんな見通しを持ちながら関わっていくのか

この事業がすべての子どもの実態の把握と援助の助けとなればと考えています。

保護者からのメッセージ

京都LD親の会「たんぼぼ」会長 松村 哲宏

平成11年7月に報告された「学習障害児に対する指導について(報告)」を受け、平成12年度からモデル事業が開始されました。そして平成15年3月、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」が報告されました。

平成11年から「いつになったら、自分の子どもに適切な指導をしてもらえる『順番』が来るのだろう」という思いが募っていた親にとって、「やっと、これで私の子供にも学校で陽が当たる！」という嬉しさでいっぱいです。

「特別支援教育」に寄せる親の思いは、たいへん大きなものなのです。

今まで、子どもの特性がなかなか理解してもらえなかったり、適切な指導を受けられなかったりして、親も子どもも大変な苦勞を強いられてきたのです。また、不適切な対応の結果、二次障害が起り、不登校になる子どももいました。今回の最終報告により、各地の教育委員会でも軽度発達障害についての研修や指導方法の研究がされ始め、少しずつ理解の輪が広がってきました。これからは学校も教師も「理解出来ない」「対応出来ない」と言えない状況になってきたことは、親や子どもにとってとても画期的なことなのです。

正直、軽度発達障害のある子どもを持つ親も、子育てに悩んでいます。日々の生活の中でひとつひとつのことを教えるのにとっても時間がかかる。同じことを何度言ってもなかなか身に付かない。「どうすれば目の前の課題をクリア出来るのか」、親はあの手この手を工夫しながら、手探りで日々奮闘しているのです。子どもの方も同じことを何度も言われる。年齢が上がってくれば「なぜ自分は出来ないんだろう」と色々悩み、苦勞しています。

このように、親も子もお互いにとっても大変な思いをしています。学校・教師の支援がなければ、とてもしんどいことなのです。ましてや、学校・教師の理解がなければ、とても辛い状態になってしまうのです。

今、盛んに、子育てには「学校・地域・家庭」の連携が不可欠と言われていますが、軽度発達障害のある子どもにとっては、「学校・地域・家庭」の連携なくして健やかな発達を図ることは難しいと思います。さらに、相談機関など専門家との連携も欠かせません。確かに学校・教師は「教育のプロ」かもしれません。しかし、医療的な対応が必要な子どもに対してはどうでしょうか。胸を張って「プロです。」と言えるのでしょうか。プロでない部分は、その道のプロの助言なり指導を受けることが大切ではないでしょうか。

子どもは、一日の大半を学校で過ごしています。学年が上がってくれば、起きている間は、家で過ごすより学校で過ごす時間の方が長くなってきます。学校では先生方が困るような問題がなくても、そのストレスを家で発散し、「家では大変」という状況もあります。

このように、「連携」は欠かせないものなのです。

「特別支援教育」は決して「特別扱い」ではありません。必要な配慮です。子どもは一人一人みな違いますが、軽度発達障害のある子どもたちは理解の仕方が人とは少し違うのです。「特別支援教育」を充実させ、「個を大切に作る教育」を行っていくことによって、「特別支援教育」なんて大袈裟なものが要らなくなる時が来ることを期待しています。

保護者の手記

今年中学校を卒業するお子さんを持つ保護者（京都LD親の会会員）の手記 （小・中学校を振り返って）

「僕はクラスの中で一番頭が悪い。」と帰宅して泣いた小五の春から五年。この春には義務教育を終了し、自分で決めた世界へ足を踏み入れようとしています。

学校生活がうまく出来なくなってきたとき、「何か変？」を個性としてとらえ、LDを理解してもらうための、まさに「闘い」の日々でしたが、進行形のまま春を迎えようとしています。

子どもと密接な関係を持つ学校と家庭。どちらも子どもを思う気持ちを大切にしているはずなのに、思いが交わることなく平行線のまま流れていく時間。そこには、学校の閉鎖性と担任が変わるたびに「リセット」を感じました。

相談機関と連携をとるなどの処置がなかったり、親との話し合いはあっても、子どものありのままの姿を受け止めるのではなく、学校の範疇に子供を取り入れようとしているように感じました。なぜ、わからないことをわからないと言えないのか。考えなければならないことが何であるのかさえわかっていない、理解しようという態度が感じられないときもありました。

また、子どもが興味を持ち取り組んでいたことが、担任が変わることで「リセット」されていく現実。担任だけで子どもを囲ってしまう「担任王国」でなく、学校全体が共通理解の下、連絡を強化し、関係維持に継続性を持たせて欲しいと思います。

さらに、学校とうまくつながらないから、教育委員会を訪ねることもあります。教育委員会も、学校が子どもを理解し子どもと向き合えるよう、支援して欲しいと思います。

親は子どもにLDやADHDのレッテルを貼りたいのではありません。レッテルを貼らないと子どもへの対処を理解してもらえないからLDやADHDという言葉を使いながら理解を求めてきたのです。

親がその言葉を口にする前に、教師が一人一人の個性を認め、一人一人の子どもを理解していただきたいと思います。そして、教師が過ごし易いように子どもを造るのではなく、子ども一人一人は輝くような可能性を秘めた個人であるという思いを強く持って関わっていただきたいと願っています。

成人したお子さんを持つ保護者の手記

(学校生活と子育てを振り返って)

障害が分かって20年。今も娘は日常生活の中で多くの手助けを必要としている。

そうは見えないけれど、例えば、自分の体や髪を洗うこと、身のまわりの整理、お金の計算、字を書いたり手作業など難しいことがたくさんある。

理解してもらいにくいし、多くの不便さをそのまま抱えている。また、不調の時期もあるし、薬もこしばらく飲み続けなければならない。

それでも、生き生きと仕事に通い、休みには好きなだけ寝ている。買い物も外出も好き、家の手伝いも少しはする。家族と食事を楽しく摂れるし、おしゃべりも出来る。年齢なりにお洒落や音楽に興味を持ち、不十分だけれど彼女なりに気持ちを伝えながら人と関わっている。

今は、当たり前前に暮らせているかなと思う。

こんなふうに障害を抱えていても、周りや家族に支えられて普通に暮らせるとは、小さい頃は考えていなかった。先は暗く、不安が大きく、どうなってしまうかと思っていた。と言うか、私の中の「普通」の概念もこの20年で大きく変わったけれど。

当時、LDと診断されたけれど、理解してもらうことは難しかった。

学校という「みんないっしょ」の世界の中では、障害児も「ひとくくり」だった。担任の先生に「こういう方法でなら……」と恐る恐る伝えても、一人一人違った方法で教えるという発想はなかったようだ。もっとも、親だって付き合いながら理解できるようになったのだけれど。

20年経ってようやく最近はLD、ADHDの名前が知られ始め、当時は考えられなかった個別支援（個別指導のことではなく、一人一人の分かり方等、個々のニーズが違って当たり前であることを前提に、その人にあった支援をすること）という言葉も耳にするようになった。求めれば、情報もたくさんある。そうは言っても、現実に学校で個別支援がされるのはまだ先のことだろうし、名前が先行してマイナスもあるかもしれない。援助を必要としている子ども一人一人に必要な手が差し伸べられることを祈りたい。

理解をするということは本当に難しい。でも、理解が難しくても、「ここに居ていいんだよ。」「人と違ってそのままでいいんだよ。」と一人一人に肯定的なメッセージを伝えていくことは最低限必要だし、それがとても大切なことだと思う。

理解しようとしても難しい場合、どうか何よりも暖かい目で、評価せずに見守ってほしい。教師の手立てが通じないときも、子どものせいにはしないでほしい。その手立てがうまくいかず子どもを混乱させておいて、冷たく放っておくことはないようにしてほしい。

「支えられている。」という気持ちを持つことが出来たら生きていける。

これからも、娘がささやかでも地域で当たり前の暮らしを長く続けられることを心から願っている。

Q & A 「医療や心理の専門機関を訪ねるときに大切なこと」

LD、ADHD、高機能自閉症等のある子どもへの支援には、専門機関との連携が大切です。医療や心理の専門機関との連携にあたっての留意点をQ & Aの形で整理してみました。

I 医療や心理の専門機関との連携（専門機関のフォロー）はなぜ大切なのでしょうか。

- ・「問題」が、何に起因しているかを専門的な視点から明らかにすることにより、その子の障害や特性にきちんと対応した支援の手立てを考えることが出来ます。
- ・一見同じように見える子どもの状況でも、その原因が異なっていることがあります。専門機関では、数多くの子どもの診察や相談を行っており、子どもが呈している状態が何に起因しているのか、どのような視点を持って支援すればよいのかなどについての蓄積があります。
- ・医学的な診断や投薬の判断は医師にのみ認められています。特に、投薬等による支援が必要な場合は不可欠です。

II 特に保護者や本人にとって、医療や心理の専門機関のフォローはなぜ大切なのでしょうか。

- ・医師の診断など専門機関における診断は、決して「レッテルを貼る」のが目的ではありません。本人の抱えている「問題」が「気持の持ちよう」や「育て方」によるものではなく、発達上の課題や障害に起因していることを周囲の大人が認識する大切な機会です。
- ・発達上の課題や障害に起因する「問題」を抱えている子どもの中には、学校卒業後も継続して支援が必要な場合も少なくありません。医療や心理の視点から、定期的・継続的に支援を受けることが出来、必要に応じて生涯を通しての継続的な支援を受けることが出来ます。
- ・発達上の課題や障害に起因する「問題」の場合は、成長するにしたがって「問題」の現れ方が変わっていくことが多く、中には成長の節目に深刻な症状を呈することがあります。そのような場合も、年少時から継続的にフォローを受けておくことによって、その子の発達の経過を踏まえたよりの確で総合的な判断による支援を受けることが出来ます。
- ・保護者がキーパーソンになり、子どもが大人になる過程で人的、物的な環境整備をしていくためにも、専門機関からの定期的なアドバイスは有効です。

III 多動が見られるので、すぐ受診するよう保護者に勧めたいのですが。

ちょっと待ってください。

何のために受診するよう勧めるのか、受診した後、学校としてどのように支援しようとしているのかをもう一度しっかり考えてみましょう。

学校として子どもの見立てや支援の見立て（仮説）をせずに受診してもらっても、その後の学校での支援につながるばかりか、保護者に無用な不安を強いることにもなりかねません。

学校での子どもの指導は保護者と連携して学校が責任を持って行う（子どもの状況を子どもの障害のせいにしたり、学校で教師が困っていることの解決を安易に保護者に求めない）、専門機関の助言を生かして「今、ここで出来る」手立てを工夫しながらその子を支援するという学校の姿勢を明らかにして保護者と相談を深める中で、保護者の希望を尊重しながら勧めることが大切です。

IV 学校での指導方法を専門家に教えてもらいたいのですが。

ちょっと待ってください。

その子の発達上の課題や障害にはどのような特徴があり、医学や心理学の視点からはどのような配慮が必要かは詳しく説明してもらい、助言を受けることは大切です。しかし、学校でどのように指導するのかを考えるのは教育の専門家としての教師の仕事です。

仮に、医療や心理の専門家から「教室の中での手立て」について具体的な助言があったとしても、その内容を練り直して取り組まなければ効果は望めません。また、その手立てどおりにしてうまくいかなかったときに、助言の趣旨を生かした指導の手立てを工夫することが出来ません。

本事業の調査研究運営会議委員長で精神科医でもある友久先生が、「特別支援教育コーディネーター養成基礎研修会」の講義で次のような趣旨の話をされています。

「先生の中には、教室での指導法のハウツウを尋ねてくる人がいる。中には、教材の作り方まで尋ねる人さえいる。学校の先生が医者にどのような教材を使ってどう指導するかと尋ねるのは、医者が学校の先生に患者の治療法を尋ねるのと同じである。先生方は教育の専門家として、医者からの助言を生かしてもっと自分で指導方法を考えてほしい。」

V それでは、医療や心理の専門家の助言を生かすためには、どんな点に留意すればよいでしょうか。

- ・「自分にとってこの子がどれだけ大変か」というような教師の思いを聞いてもらうために相談するのではなく、「どのようなときに、どのような状態になるのか」「どのように働きかけたら、どのようになった」という事実を冷静に整理して相談することが大切です。特に、肯定的なエピソードをできるだけたくさん示すことが有効です。
そのためには、仮にうまくいってなくても、指導の仮説を持って子どもへの指導をすることが必要です。
- ・相談する相手から問われる可能性のある情報（例えば、生育歴上の必要なエピソード等）を整理しておいて相談することが大切です。
そのためには、良い関係の中で保護者との相談が進められていることが必要ですし、子どもの「問題」の原因についても仮説を持っていることが必要です。
なお、他の機関に情報を提供する場合には、本人又は保護者の了解が必要なことは言うまでもありません。個人情報の管理には十分留意してください。
- ・特に、投薬のある場合には、投薬時刻と効果との関係について、事実に基づき整理しておくことが大切です。
- ・たとえ指導が難しい子どもであっても、「医師の力で何とかしてほしい。」「手っ取り早くうまくいく方法だけ教えてほしい。」「どこか別の場で指導したり、誰か別の教師が付いて一対一で指導すべきだと言ってほしい。」という思いを持って相談した場合には、専門家に相談しても得るものはほとんどありません。
もちろん、自分の指導の責任だとして一人で抱え込むことは最も良くないことですが、「この子のために“教育の専門家である自分”には何が出来るか」、「教師である自分しかできないことを見つけない」という気持ちが大切です。こういう気持ちを持ちながら、事実を冷静に整理して相談すれば、必ず得るものがあります。

特別支援教育推進体制モデル事業 調査研究運営会議及び専門家チーム委員名簿

調査研究運営会議

氏名	所属・職名
竹田 契一	大阪医科大学客員教授(日本LD学会常任理事、大阪教育大学名誉教授)
友久 久雄	龍谷大学教授(京都教育大学名誉教授、精神科医)
堀上 暁美	京都府教育庁指導部障害児教育課長
青山 芳文	京都府教育庁指導部障害児教育課総括指導主事
矢原 守	京都府総合教育センター障害児教育部長
鋒山 智子	京都府総合教育センター研究主事兼指導主事
丸岡 智子	乙訓教育局教育課長
木下 均	山城教育局教育課長
山田 明	宇治市教育委員会教育指導課長
高橋 広行	宇治市教育委員会教育指導課指導主事
藤谷 幸彦	宇治市立大久保小学校長
安井 加代子	宇治市立宇治小学校教諭

専門家チーム

氏名	所属・職名等	備考
有賀 やよい	精神科医	医師(精神科医)
小谷 裕実	京都教育大学助教授	医師(小児科医)
加藤 寿宏	京都大学医学部保健学科講師(作業療法専攻)	作業療法士
今野 芳子	京都文教短期大学講師	臨床心理士
木村 辰己	宇治児童相談所相談判定課心理判定員	
柳生 祥子	宇治市保健福祉部保健推進課発達相談員	
青山 芳文	京都府教育庁指導部障害児教育課総括指導主事	LD教育士SV
鋒山 智子	京都府総合教育センター研究主事兼指導主事	LD教育士SV
西出 淳子	山城教育局指導主事	
高橋 広行	宇治市教育委員会教育指導課指導主事	臨床発達心理士
安井 加代子	宇治市立宇治小学校教諭(通級指導教室担任)	LD教育士
岡野 康子	宇治市立平盛小学校教諭(通級指導教室担任)	臨床発達心理士

執筆者一覧

- 第1部 1～12の各項：高橋 広行、安井 加代子、岡野 康子
 コラム「不器用な子への配慮」：高橋 広行
 特に行動上の問題が見られるときの対応：鋒山 智子
- 第2部 「特別な教育的支援を必要とする子ども」を支援する学校体制：青山 芳文
 学校を支援するシステムの整備：青山 芳文
 総合推進地域宇治市における取組：高橋 広行
- 第3部 精神科医からのメッセージ：有賀 やよい
 小児科医からのメッセージ：小谷 裕実
 作業療法士からのメッセージ：加藤 寿宏
 臨床心理士からのメッセージ：今野 芳子
 保護者からのメッセージ：松村 哲宏(京都LD親の会会長)
 保護者の手記：お二人の保護者に書いていただきました。
 Q&A「医療や心理の専門機関を訪ねるときの大切なこと」：青山 芳文
- 挿絵 矢原 守(京都府総合教育センター障害児教育部長)

本冊子の編集にあたって、京都LD親の会にご協力をいただきました。

京都府特別支援教育推進体制モデル事業調査研究運営会議

LD、ADHD、高機能自閉症支援ガイド
～ 一人一人の理解と
一人一人のニーズに応じた支援のために ～

平成16年3月31日

京都府教育委員会

〒602-8570 京都市上京区下立売通新町西入藪ノ内町

TEL : (075)414-5835 (障害児教育課)

FAX : (075)414-5847
