

第Ⅲ章 気になる児童生徒の指導や支援の充実のために (2022年4月追補版)

*** 目次 ***

1 特性に応じた指導や支援

| | |
|--|-----|
| (1) 一人一人の特性等に応じた指導や支援のために～学習指導要領を中心に考える～ | 2 |
| (2) 障がいのある子どもの指導や支援の基本 | 4 |
| (3) 障がいのある児童生徒の「教育的ニーズ」 | 6 |
| (4) 障がい種別の教育的対応のためのコーディネートアイデア(例) | |
| ① 視覚障がい | 8 |
| ② 聴覚障がい | 18 |
| ③ 知的障がい | 27 |
| ④ 肢体不自由 | 37 |
| ⑤ 病弱・身体虚弱 | 49 |
| ⑥ 言語障がい | 60 |
| ⑦ 情緒障がい | 74 |
| ⑧ 自閉症 | 86 |
| ⑨ 学習障がい | 96 |
| ⑩ 注意欠陥多動性障がい | 106 |
| ☆ 医療的ケアとは | 117 |

2022年4月追補版について

本コーディネートハンドブックは、インクルーシブ教育システムの推進のために、特別支援教育の基礎知識やアイデアを、現場の先生方に分かりやすく伝えることを目的に作成しています。本センターWebサイトにおける発信からスタートし、2019年、2020年には冊子にして福島県内の教育委員会や各学校へ配付してきました。

2021年6月30日、文部科学省初等中等教育局「障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～」が公表され、従来の「教育支援資料」が改訂されたことを受け、本コーディネートハンドブックの一部を見直し、このたび追補版の資料を作成しました。

追補版では、これまでの記載内容を生かしつつ、「障害のある子供の教育支援の手引」の内容を中心に更新しています。「障害のある子供の教育支援の手引」の概要や教育的ニーズの整理についての理解のために御活用いただければ幸いです。

(1) 一人一人の特性等に応じた指導や支援のために ～学習指導要領を中心に考える～

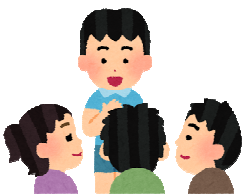
平成29年7月に示された小学校学習指導要領解説総則編、中学校学習指導要領解説総則編、平成30年7月に示された高等学校学習指導要領解説総則編では、特別支援教育において大切な視点を次のように述べています。

特別支援教育において大切な視点は、児童〔生徒〕一人一人の障害等により、学習上又は生活上の困難が異なることに十分留意し、個々の児童（生徒）の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を検討し、適切な指導を行うことであると言える。

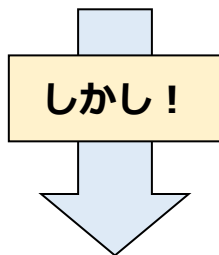
*（生徒）は中学校・高等学校学習指導要領での表記

*下線は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記

(a) 特性に応じた指導や支援を行う前に、大切にしたい視点



**障がいの種類や程度に関する知識は、私たちの教育の指導・支援の選択肢を広げます。
そのことが、児童生徒の未来も広げます。**



「児童生徒一人一人の」という視点がポイントです。

障がいの種類や程度によって一律に指導内容や指導法が決まるわけではありません。

目の前の子どもに合わせて、何が効果的なのかは、本人・保護者、同僚等で話し合いながら決めていくことが大切です。障がいの状態や抱えている学習上又は生活上の困難さは一人一人違います。

だからこそ「児童生徒一人一人の」という視点で子どもの特性等を捉えていく姿勢が大切だと考えます。



(b) 特性に応じた指導・支援の【10の視点】

小学校、中学校、高等学校の「学習指導要領解説」における各教科等の解説では、障がいのある児童生徒などへの配慮事項について次のように述べています。

障害のある児童〔生徒〕などの指導に当たっては、個々の児童〔生徒〕によって、見えにくさ、聞こえにくさ、道具の操作の困難さ、移動上の制約、健康面や安全面での制約、発音のしにくさ、心理的な不安定、人間関係形成の困難さ、読み書きや計算等の困難さ、注意の集中を持続することが苦手であることなど、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、個々の児童の困難さに応じた指導内容や指導方法を工夫することを、各教科等において示している。

*〔生徒〕は中学校・高等学校学習指導要領で表記

*下線は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記



学習活動を行う場合に生じる困難さについて、学習指導要領解説では次の困難さを記載しています。

- ①見えにくさ
- ②聞こえにくさ
- ③道具の操作の困難さ
- ④移動上の制約
- ⑤健康面や安全面での制約
- ⑥発音のしにくさ
- ⑦心理的な不安定
- ⑧人間関係形成の困難さ
- ⑨読み書きや計算等の困難さ
- ⑩注意の集中を持続することが苦手

*この視点以外にも、様々な困難さが考えられることにも留意が必要です。

学習上の困難さに対して、全ての各教科等の学習指導要領解説において、その指導内容や指導方法の工夫を示しています。その際、各教科等の目標や内容の趣旨、学習活動のねらいを踏まえ、学習内容の変更や学習活動の代替えを安易に行うことがないように留意するとともに、児童生徒の学習負担や心理面にも配慮する必要があります。

当センターでは、この記載のある10の項目を【10の視点】と位置付けています。



今回の学習指導要領で示されている各教科等の指導内容や指導方法の工夫の具体的内容は、福島県特別支援教育センターWebサイトで『障がいのある児童生徒などへの配慮』の中で紹介しています。

私たちの指導・支援の幅を広げることで、
子どもたちの学びのチャンスが広がります！

(2) 障がいのある子どもの指導や支援の基本

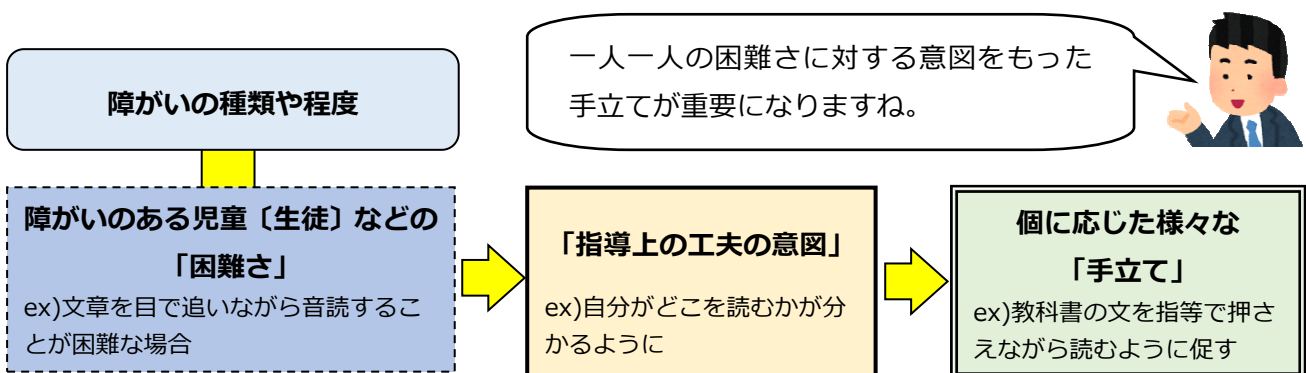
(a) 障がいの状態等に応じた指導

小学校学習指導要領解説総則編(H29)、中学校学習指導要領解説総則編(H29)及び高等学校学習指導要領解説総則編(H30)には、次の記載があります。

障害のある児童〔生徒〕などには、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、情緒障害、自閉症、LD(学習障害)、ADHD(注意欠陥多動性障害)などのほか、学習面又は行動面において困難のある児童〔生徒〕で発達障害の可能性のある者も含まれている。このような**障害の種類や程度を的確に把握した上で**、障害のある児童〔生徒〕などの**「困難さ」**に対する**「指導上の工夫の意図」**を理解し、個に応じた様々な**「手立て」**を検討し、指導に当たっていく必要がある。

*〔 〕は中学校学習指導要領解説総則編での表記

*下線は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記



学習指導要領解説の各教科等編(H29/H30)には、各教科等ごとに「障がいのある児童生徒への配慮についての事項」として、「困難さ」「指導上の工夫の意図」「手立て」についての具体的な例示が記載されています。(下記は、小学校学習指導要領解説国語科編 P160 からの抜粋)

例えば、国語科における配慮として、次のようなものが考えられる。

- 文章を目で追いながら音読することが困難な場合には、自分がどこを読むのかが分かるように教科書の文を指等で押さえながら読むよう促すこと、行間を空けるために拡大コピーをしたものを用意すること、語のまとまりや区切りが分かるように分かち書きされたものを用意すること、読む部分だけが見える自助具(スリット等)を活用することなどの配慮をする。

*下線は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記

*下線_____は「困難さ」、下線_____は「指導上の工夫の意図」、下線_____は「手立て」を表しています。

他の教科等の例については、本センターWebサイト版「コーディネートハンドブック2020『障がいのある児童生徒などへの配慮』教科等コーディネートアイディア(例)」にまとめていますので、ぜひご参照ください。<https://special-center.fcs.ed.jp/>【コーディネートハンドブック2020版】

(b) 参考となる資料

小学校学習指導要領解説総則編 (H29)、中学校学習指導要領解説総則編 (H29) 及び高等学校学習指導要領解説総則編 (H30) には、次の記載があります。

小学校〔中学校〕学習指導要領解説の各教科等編のほか、**文部科学省が作成する「教育支援資料」などを参考にしながら**、全ての教師が障害に関する知識や配慮等についての正しい理解と認識を深め、障害のある児童〔生徒〕などに対する組織的な対応ができるようにしていくことが重要である。～(中略)～このように障害の種類や程度を十分に理解して指導方法の工夫を行うことが大切である。

*〔 〕は、中学校学習指導要領解説総則編での表記

*下線、太字は、本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記

ここで示された「教育支援資料 (平成 25 年 10 月)」は、「**障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～ (令和 3 年 6 月)**」に改訂されました。



(c) 「障害のある子供の教育支援の手引」とは

令和 3 年 6 月に公表された「障害のある子供の教育支援の手引」には、改訂の趣旨が次のように示されています。(「はじめに」から一部を抜粋)

今般、同有識者会議報告*を踏まえ、「教育支援資料」の内容について、障害のある子供の就学先となる学校 (小中学校等、特別支援学校) や学びの場 (通常の学級・通級による指導・特別支援学級) の適切な選択に資するよう改訂を行うとともに、就学に係る一連のプロセスとそれを構成する一つ一つの取組の趣旨を、就学に関わる関係者の全てに理解してほしいことから、「障害のある子供の教育支援の手引」と名称を改定しました。

*文部科学省「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告 (令和 3 年 1 月)」



障がいのある子どもの「教育的ニーズ」を整理するための考え方や、就学先の学校や学びの場を判断する際に重視すべき事項等の記載を充実するなど、**障がいのある子どもやその保護者、市区町村教育委員会を始め、多様な関係者が多角的、客観的に参画しながら就学を始めとする必要な支援を行う際の基本的な考え方が記載されています。**

※文部科学省の Web サイトでダウンロードできます。また、書籍 (ジアース教育新社) も販売されています (左写真)。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250_00001.htm

障がいのある子どもの教育支援の正しい理解と認識が、各学校での指導や支援の基盤になります

(3) 障がいのある児童生徒の「教育的ニーズ」

(a) 「障害のある子供の教育支援の手引」*の概要

令和3年6月、文部科学省から公表された「障害のある子どもの教育支援の手引」は下記の構成で整理されています。

第1編 障害のある子供の教育支援の基本的な考え方

- 1 障害のある子供の教育に求められること
- 2 早期からの一貫した教育支援
- 3 今日的な障害の捉えと対応

第1編では、「教育的ニーズ」や「合理的配慮」等の障がいのある子どもの教育支援に係る基本的考え方を解説しています。

第2編 就学に関する事前の相談・支援、就学先決定、就学先変更のモデルプロセス

- 第1章 就学先決定等の仕組みに関する基本的な考え方
- 第2章 就学に向けた様々な事前の準備を支援するための活動
- 第3章 法令に基づく就学先の具体的な検討と決定プロセス
- 第4章 就学後の学びの場の柔軟な見直しとそのプロセス
- 第5章 適切な支援を行うに当たって期待されるネットワークの構築
- 第6章 就学に関わる関係者に求められるもの～相談担当者的心構えと求められる専門性～

第2編では、従前からの教育相談・就学先決定のモデルプロセスを、実際の就学に係る一連のプロセスに沿って、①事前の相談・支援、②法令に明記された就学先決定の手続き、③就学後の学びの場の見直しに分けて詳説しています。

第3編 障害の状態等に応じた教育的対応

- I 視覚障害／II 聴覚障害／III 知的障害／IV 肢体不自由
- V 病弱・身体虚弱／VI 言語障害／VII 自閉症
- VIII 情緒障害／IX 学習障害／X 注意欠陥多動性障害

第3編では、第1編の「教育的ニーズ」の内容を障がい種ごとに具体化し、就学先となる学校や学びの場を判断する際に重視すべき事項の記載が充実しました。

○別冊 小学校等における医療的ケア実施支援資料～医療的ケア児を安心・安全に受け入れるために

近年、小中学校等における医療的ケア児の就学に関する相談等が増えていることを踏まえ、医療的ケア児の受入れに際し、就学に関わる関係者の全てが、理解しておくべき基本的な考え方等が示されています。

自立と社会参加を見据え、その時点でその子どもに最も必要な教育を提供することが大切です。
そのためにも、子ども一人一人「教育的ニーズ」を整理することが大切になります。



* 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（令和3年6月）」

(b) 「教育的ニーズ」とは

「障害のある子供の教育支援の手引」(令和3年6月)では、次のように記載されています。

教育的ニーズとは、子供一人一人の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等(以下「障害の状態等」という。)を把握して、具体的にどのような特別な指導内容や教育上の合理的配慮を含む支援の内容が必要とされるかということを検討することで整理されるものである。そして、こうして把握・整理した、子供一人一人の障害の状態等や教育的ニーズ、本人及び保護者の意見、教育学、医学、心理学等、専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から、就学先の学校や学びの場を判断することが必要である。

*下線、太字は、本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記

教育的ニーズを整理するために

対象となる子供の教育的ニーズを整理する際、最も大切にしなければならないことは、子供の自立と社会参加を見据え、その時点でその子供に最も必要な教育を提供することである。そうした教育的ニーズを整理するには、三つの観点(①障害の状態等、②特別な指導内容、③教育上の合理的配慮を含む必要な支援の内容)を踏まえることが大切である。～略～

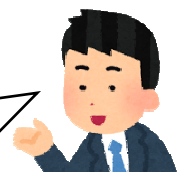
*下線、太字は、本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記

「障害のある子供の教育支援の手引」(令和3年6月)の記載事項を踏まえ、「教育的ニーズ」を整理するための観点について、下記の表に整理しました。

| 教育的ニーズを整理するための観点 | | 観点ごとに示された各視点 |
|------------------|----------------------------------|---|
| 観点① | 〇〇障がいの状態等の把握 | ・医学的側面からの把握 ・心理学的・教育的側面からの把握 |
| 観点② | 〇〇障がいのある子どもに特に必要な指導内容 | ・就学前までに特に必要とされる養育の内容 ・義務教育までに特に必要とされる指導内容 |
| 観点③ | 〇〇障がいのある子どもの教育上の合理的配慮を含む必要な支援の内容 | ・「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)の「別表」の観点による配慮の検討 |

それぞれの観点・視点に関する具体的な内容については、障がい種ごとに把握すべき事項もあるため、それらについては「第3編 障害の状態等に応じた教育的対応」のI~X(各障がい種別)の1の「(2) 教育的ニーズを整理するための観点」を参照する。

本ハンドブック別添「障がい種別の教育的対応のためのコーディネートアイデア(例)」には、各障がい種ごとの具体例を掲載しています。障がいのある児童生徒一人一人の「教育的ニーズ」の整理に、ぜひご活用ください。



障がいのある児童生徒一人一人の「教育的ニーズ」に応える教育を

☆「医療的ケア」って何？

近年、学校に在籍する日常生活及び社会生活を営むために恒常的に医療的ケアを受けることが必要不可欠である児童生徒等（以下「医療的ケア児」という）は年々増加しています。学校における医療的ケアの実施は、医療的ケア児に対する教育面・安全面で、大きな意義をもつものです。

子どもたちがそれぞれの学校、学びの場で、安全の確保が保証され、必要な医療的ケアを受けながら、充実した学校生活を送るために、知っておきたい事項を「小学校等における医療的ケア実施支援資料」を参考にまとめてみました。



(a) 医行為と医療的ケアについて

医師及び看護師などの免許を有さない者による医行為は、法律で禁止されています。

「医行為」とは、「医師の医学的判断及び技術をもって行わなければ、人体に危害を及ぼし、又は危害を及ぼすおそれのある行為を反復継続する意思をもって行うこと」

「医療的ケア」とは、一般的に、「病院などの医療機関以外の場所（学校や自宅など）で日常的に継続して行われる、喀痰吸引や経管栄養、気管切開部の衛生管理、導尿、インスリン注射などの医行為」と、されています。



医療的ケアの児の実態は多様で、歩いたり活発に動き回ったりすることが可能な児童生徒等も在籍します。具体的な医療的ケアの状態等に応じた対応については「小学校等における医療的ケア実施支援資料」に記載してあります

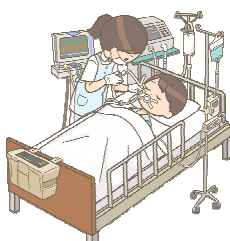


私は気管切開をしていて、喀痰吸引の医療的ケアを一日に○回程度必要とします。

私は口から食べ物を摂取することが難しいので、給食の時には胃ろうから栄養を摂取しています。



私は人工呼吸器による呼吸管理をしながら学校に通っています。



(b) 学校等における医療的ケアの実施者について



「日常的に継続して行われる医行為」である「医療的ケア」を小学校等で実施することは可能ですか。その際、医療的ケアの実施者は誰ですか。

- ・ 医師、看護師
- ・ 介護福祉士、認定特定行為業務従事者
- ・ 医療的ケア児本人、保護者

が、医療的ケアを実施することができます。



認定特定行為業務従事者とは、社会福祉士及び介護福祉士法に基づく喀痰吸引等研修を修了し、都道府県知事に認定を受けた介護職員等（教職員含む）です。医師の指示の下、看護師と連携し、医療的ケアのうち、喀痰吸引と経管栄養の一部を行うことができます。

(c) 医療的ケアと教育活動における留意点について

医療的ケア児一人一人の種類や内容によって、その対応は異なります。

「小学校等における医療的ケア実施支援資料」第3編には、医療的ケア児の状態等に応じた対応として、医療的ケアの種類ごとに記載されています。



第3編 医療的ケア児の状態等に応じた対応

- 第1章 喀痰吸引
- 第2章 人工呼吸器による呼吸管理（酸素療法を含む）
- 第3章 気管切開部の管理
- 第4章 経管栄養
- 第5章 導尿
- 第6章 人工肛門（ストーマ）
- 第7章 血糖値測定・インスリン注射

各章について

- 1 ○○（医療的ケアの種類）とは
- 2 教職員が教育活動を行うに当たって留意すること
看護師等が医療的ケアを行うに当たって留意することが記載されています。

私たち教師は、教育活動を行う際「教職員が教育活動を行うに当たって留意すること」を踏まえた上で、その活動が困難又は不可能な場合は、学習内容の変更・調整をしたり、必要に応じて特別の教育課程の編成などを検討したりすることも重要です。



まずは医療的ケアについて知ること、医療的ケア児にとって、医療的ケアが生活や学びを支える日常的なものであることを理解する必要がありますね。医療的ケア児の学びの場は、医療的ケアを含めた教育的二ーズを基に検討する必要がありますね。

☆ 視覚障がいのある子どもの理解のために

視覚障がいのある子どもを理解するために、基本的な事項について、「障害のある子供の教育支援の手引」を参考にまとめてみました。



「視覚障がい」とは

視覚障がいとは、視機能の永続的な低下により、学習や生活に支障がある状態をいう。学習では、動作の模倣、文字の読み書き、事物の確認の困難等がある。また、生活では、慣れない場所においては、物の位置や人の動きを即時的に判断することが困難であって、他者の存在に気付いたり、顔の表情を察したりすることが困難であり、単独で移動することや、相手の意図や感情の変化を読み取ることが難しい等がある。

<主な障がいの分類>

視力障がい

視力は、ものの形を見分ける力で、一般的に両眼で見た場合の遠見の矯正視力が0.3程度まで低下すると、教育上特別な支援や配慮が必要になる。



光覚障がい

光覚障がいには、暗順応障がいと明順応障がいがある。前者は、うす暗い光の中で目が慣れるのに著しく時間がかかるもので、夜盲といわれる状態である。後者は、明るい所で目が慣れにくく見えにくい状態で、昼盲という。また、通常の光でもまぶしさを強く感じる現象を羞明しゅうめいという。

視野障がい

視野とは、正面を見ている場合に、同時に上下左右などの各方向が見える範囲である。この範囲が、周囲の方から狭くなって中心付近だけが残ったものを求心性視野狭窄、逆に、周囲は見えるが、中心部だけが見えない場所を中心暗点という。



「見えにくさがあるからプリントを拡大する」支援は、視野障がいの場合、見えにくくなる可能性があることに注意です。

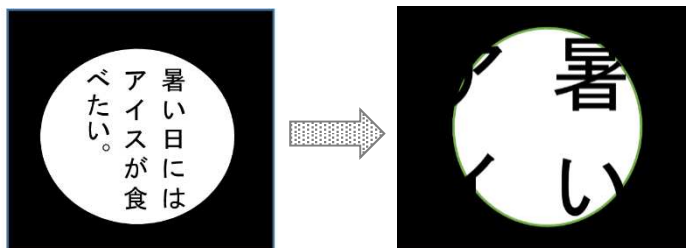
<このように見えているかもしれません。>



求心性視野狭窄



中心暗点



求心性視野狭窄の場合 (イメージです。)

<主な眼疾患> 小眼球、先天白内障、先天緑内障、視神経萎縮、網膜色素変性、網膜芽細胞腫、未熟児網膜症、強度近視など

* 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～(令和3年6月) P60～

【視覚障がいのある子どもたち】

次のような様子が見られることはありませんか？

見え方、見えにくさは一人一人異なります。

地域支援センター 目の相談室 のびのび (県立視覚支援学校内) の資料から、以下のチェックリストを転載します。かかわっている子どもが、実は見えにくさで困っているのではないか、という視点で確認してみてください。

- 本を読んだり字を書いたりするとき、極端に目を近付けて見る。
- 顔を傾けたり斜めにしたりして見る。
- 人と向かい合うときに視線が合わない。
- 不慣れな場所で、物にぶつかったり段差でつまずいたりする。
- 明るいところで極端にまぶしがる。
- 暗がりで行動がゆっくりになる。

生まれてからずっと見えにくい状態が続いていると、自分自身で見えにくさに気付くことができません。そのため、本人から見えにくさを訴えることはなく、周りも本人の見えにくさに気付かないことがあります。

地域支援センター 目の相談室 のびのび

教育相談専用 TEL 080-7347-3908 URL <https://fukushima-sb.fcs.ed.jp/目の相談>
(福島県立視覚支援学校内 福島市森合町6番34号 TEL 024-534-2574)

積極的にセンター的機能を活用し、専門的な視点からの助言をもらうことで、その子が最大限に学ぶことができる学習環境を整えることができます。



【本人の障がいの状態を把握するためのポイントとして】

- ◆ 実は弱視である児童生徒に対して、見えているだろうと思って、学習中に板書をノートに書き写さないなどのことを学習意欲のせいにしていませんか？
- ◆ 本人にどういった学習環境だと勉強しやすいか、聞いたことはありますか？
* 本人は、自分が見えている環境が当たり前だと思っていることもあり、特に困っていないこともあります。そういった場合は、文字の大きさ、行間等の違うパターンを提示し、本人に読みやすいのはどちらかを考えてもらうと良いかも知れません。
- ◆ 視覚以外に、本人が判断するために日々使っている感覚を知っていますか？
- ◆ 視覚補助具があることをかかわる関係者は知っていますか？



☆ 視覚障がいのある子どもの教育的ニーズの整理① ～障がいの状態等の把握～

視覚障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『①障がいの状態等の把握』について、「障害のある子供のための教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」本編をご参照ください。



ア 医学的側面からの把握

障がいに関する基礎的な情報の把握

| 把握する事項 | 留意点等 |
|---------------------|---|
| a 既往・生育歴 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 出生週数 ・ 出生時体重 ・ 出生時の状態 ・ 保育器の使用 ・ 障がいの発見及び疑いの診断の時期 ・ 治療及び予後 |
| b 視覚障害の状態 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 眼疾患名 ・ 眼疾患発症の時期 ・ 合併疾患名 ・ 視力（遠見視力及び近見視力（裸眼視力、矯正視力）） ・ 視野障がいの有無 ・ 光覚障がいの有無 ・ 視力以外の視機能評価：両眼視の状態、追視の状態等 ・ 視覚管理上の配慮等（全身運動の制限の有無） |
| c 現在使用中の補装具等 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 眼鏡等の使用（眼鏡・コンタクト・遮光眼鏡） ・ 弱視レンズの種類（遠用、近用） ・ 使用する視覚補助具と使用の頻度（常用、特定時） |

【観察について】

- ・ 小さい部屋や大きな部屋、施設内の移動の仕方を含め観察する。
- ・ 子どもが慣れない相手とのコミュニケーションに不安を感じている場合は、保護者から日頃観察している点を聞き取ったり相談等のときにおける子どもと保護者との関わりの様子から子どもの行動等で気になる点を把握したりする。
- ・ 素材の異なるおもちゃを用意し、物に対する顔の向きや距離、眼球の動き、おもちゃの受け渡しの際の手の動き、姿勢、音や素材に対する反応、人への要求などの側面を観察する。

【医療機関からの情報の把握について】

- ・ 検査結果、その間の診断や進行性の眼疾患、それに基づく眼鏡等の調整、調光の必要性などの医学的所見
- ・ 視力の発達に関する評価結果、見え方を補う様々な工夫、関係機関との連携などの内容

イ 心理学的、教育的側面からの把握

(ア) 発達の状態等に関すること

| 把握する事項 | 留意点等 |
|----------------------|--|
| a 身体の健康と安全 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 睡眠、覚醒、食事、排泄、視覚管理上の配慮として眼球への衝撃を与えてしまう運動の制限等や健康状態 |
| b 保有する視覚の活用状況 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 使用する文字の選択、適切な文字教材（字体、文字サイズ、最小可読指標、行間・文字間等の条件）、眼鏡や遮光眼鏡等の習慣、アイパッチの活用状況、照明器具の使用 |
| c 基本的な生活習慣の形成 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 食事、排せつ、衣服の着脱、慣れた場所における単独歩行の技能 |

| | |
|---|---|
| d 運動・動作 | <ul style="list-style-type: none"> ・移動(歩行、階段の昇降、方向感覚等)・目と手の協応動作の状況 ・道具・遊具の使用に関する探索操作のための手指の活用 |
| e 感覚機能の発達 | <ul style="list-style-type: none"> ・保有する視覚、聴覚等の感覚の活用の仕方・目と手の協応動作・空間における上下、前後、左右などの位置関係等の状態・(必要に応じて)標準化された検査 |
| f 知能の発達 | <ul style="list-style-type: none"> ・ものの機能や属性、形、色、空間の概念、時間の概念、言葉の概念、数量の概念等の実態・(必要に応じて)標準化された検査 |
| g 意思の相互伝達的能力 | <ul style="list-style-type: none"> ・言葉による事柄の理解・耳から入る情報をイメージする力(誤ったイメージを作り上げていないか)・(動詞や形容詞の使い方などの言語の発達の段階を把握するため)絵画語彙検査等の標準化された個別検査 |
| h 情緒の安定 | <ul style="list-style-type: none"> ・屋外での活動が消極的で単独行動が少ない・自己選択や意思の決定が弱く人の意見に流される |
| i 社会性の発達 | <ul style="list-style-type: none"> ・遊び・対人関係・社会生活への経験・事物等への興味や関心・遊びの様子・保護者の子どもへの関わり方 |
| (イ) 本人の障がいの状態等に関すること | |
| a 障がいの理解 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の障がいに気づき、障がいを受け止めているか ・自分のできないこと・できることについての認識をもっているか ・自分のできないことに関して、悩みをもっているか ・自分の行動について、自分なりの自己評価ができるか ・自分のできないことに関して、先生や友達の援助を適切に求めることができるか ・家族が、子どもに対して障害についてどの程度教えているか ・子ども自身が、認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等で障がいを認識する場面に出会っているか |
| b 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習上又は生活上の困難を改善・克服するために、自分から工夫するなどの積極的な姿勢が身についているか ・学習上又は生活上の困難を克服しようとする意欲をもっているか ・補助的手段を使いこなすことができるか ・保有する感覚機能を生かす最も望ましい環境条件を理解しているか |
| c 自立への意欲 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分で周囲の状況を察知して、行動しようとするか ・周囲の状況を判断して、自分自身で安全管理ができるか。 ・できることは、自分でやろうとする意欲があるか ・受け身となる行動が多いか |
| d 対人関係 | <ul style="list-style-type: none"> ・実用的なコミュニケーションが可能であるか。 ・アイ・コンタクトはどの程度可能か。 ・協調性があり、友達と仲良くできるか。 ・集団に積極的に参加することができるか。 ・集団生活の中で、一定の役割を果たすことができるか。 ・自分の意思を十分表現することができるか。 |
| e 学習意欲や学習に対する取組の姿勢 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習の態度(着席行動、傾聴態度)が身に付いているか。 ・学習や課題に対して主体的に取り組む態度が見られるか。 ・学習や課題に対する理解力や集中力があるか。 ・年齢相応の態度や姿勢で学習活動に参加し、内容が理解できるか。 ・はさみやステープラー、バットやボール等の道具を使用する活動に苦手意識はないか。 |

| (ウ) 諸検査等の実施 | |
|---|---|
| a 個別検査の種類 | <ul style="list-style-type: none"> ① 5 m の距離から 1 個ずつ提示できる遠用ランドルト単独指標を用いた遠見視力検査 ② 30 cm の距離から近見視力標を用いた近見視力検査 ③ 最も見やすい距離まで目を近付けた場合、どれだけ小さな指標を見分けることができるか(近見用ランドルト単独指標を用いた最小可読指標の検査) ④ 視力以外の視機能評価 (フロスティッグ視知覚発達検査等の標準化された検査) |
| b 検査実施上の工夫等 | <ul style="list-style-type: none"> ① 文字による指示を音声で伝えるなど代替表現の工夫 ② 障がいの状態や程度を考慮した検査時間の延長 ③ 検査者による補助(被検者の指示によって、検査を部分的に助ける) |
| c 検査結果の評価 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 検査の下位項目ごとにその内容を十分に分析し、構造的に見て評価する ・ 知能検査の結果から、何らかの問題が予見される場合には、例えば、言語学習能力診断検査、視知覚発達検査などの関連する検査を実施し、問題の所在を細部にわたって明らかにする。 (行動観察による) ・ 障がいに対する自己理解の程度 ・ 課題に取り組む姿勢 ・ 新しい場面への適応能力 ・ 判断力の確実さや速度 ・ 集中力等 |
| d 発達検査等について | <ul style="list-style-type: none"> ・ 検査者が子どもの様子を観察しながら、発達の段階を明らかにする方法 ・ 保護者または子どもの状態を日常的に観察している認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等の担当者に記入してもらう方法 ※子どもの発達の全体像を概括的に把握するよう留める |
| e 行動観察について | <ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの行動全般にわたって継続的に行う ・ 現在の子どもの様子、これまでの発達の状況や気になっていることなどについて保護者と面談をしてから行動観察を行う ・ 直接子どもとの関わりや働きかけを通して行う動的な観察が有効 ・ 子どもの発達の遅れている側面を補う視点からの指導の可能性についても把握する |
| (工) 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握 | |
| 学校での集団生活に向けた情報 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 遊びの中での友達との関わりや興味や関心、社会性の発達など |
| 成長過程 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 認定こども園・幼稚園・保育所児童発達支援施設等における成長過程 |

☆ 視覚障がいのある子どもの教育的ニーズの整理② ～特別な指導内容～

視覚障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『②特別な指導内容』について、「障害のある子供のための教育支援の手引」から、義務教育段階にかかわる部分について一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」本編をご参照ください。



視覚障がいのある子どもに対する特別な指導内容

ア 保有する視機能の活用と向上を図ること

発達段階に応じて、眼の構造や働き、自己の視力や視野などの状態について十分な理解を図ることが必要である。その上で、保有する視機能を維持及び効果的に活用する必要がある。そのため、学習中の姿勢に留意したり、危険な場面での対処方法を学んだり、両眼で物を追視したりするなどして、視機能の発達を適切に促すことができるように指導することが大切である。

イ 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

事物・事象の全体像を捉え、必要な情報を抽出して、的確な概念を形成することが難しい。そこで、子供が触覚や保有する視覚などを用い、対象物の形や大きさ、手触り、構造、機能等を観察することで、概念を形成できるようにするとともに、それらの概念を日常の学習や生活と結び付けて考えたり、活用したりすることができるように指導することが大切である。

ウ 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること

小さな文字や地図などの細部、ホームの案内表示など遠くのものを読み取ることが難しいことがある。そこで、遠用・近用などの各種の弱視レンズなどの視覚補助具、地図や資料を拡大するために、タブレット型端末などを効果的に活用できるように指導することが大切である。

エ 状況に応じたコミュニケーションに関すること

視覚的な情報の入手に困難があることから、場に応じた話題の選択や、部屋の広さや状況に応じた声の大きさの調節、話し方などに課題が見られることが少なくない。こうした場合、例えば、相手の声の様子や握手をした際の手の感覚から相手の体格や年齢などを推測して話を進めたり、声の響き方から部屋の広さや相手との距離を判断して声の出し方を調節したりするなど、場や状況に応じた話し方を身に付ける指導を行う必要がある。

オ 身体の移動能力に関すること

発達段階に応じて、伝い歩きやガイド歩行、他者に援助を依頼する方法などを身に付けて安全に目的地まで行けるように指導することが重要である。また、見えにくい子供の場合は、保有する視覚を十分に活用したり、視覚補助具を適切に使ったりできる力を付けることも必要である。

上記ア～オは、代表的な例になるため、子どもの実態によっては、上記以外の特別な指導内容も考えられることに留意することが大切です。



その子に最も適切な教育を提供するために、必要となる「特別な指導内容」を把握しましょう。

☆ 視覚障がいのある子どもの教育的ニーズの整理③ ～合理的配慮を含む必要な支援の内容～

視覚障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『③合理的配慮を含む必要な支援の内容』について、「障害のある子供のための教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」本編をご参照ください。



(ア) 教育内容

a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

見えにくさを補うことができるようにするための指導を行うために

- 例) 視覚補助具の効果的な活用 他者へ積極的にかかわる意欲や態度の育成
- 見えやすい環境を知り自ら整えることができるようにする 等

b 学習内容の変更・調整

視覚情報が得にくいことを考慮した学習内容の変更・調整を行うために

- 例) 状況等の丁寧な説明 観察では必要に応じて近づくことや触感覚の併用
- 複雑な図の理解や読むことに時間がかかること等を踏まえた時間延長
- 体育等における安全確保 等

(イ) 教育方法

a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

見えにくさに応じた教材及び情報の提供を行うために

- 例) 聞くことで内容が理解できる説明や資料 拡大コピー
- 拡大文字を用いた資料
- 触ることのできないもの（遠くのもの、動きの速いもの等）を確認できる模型や写真 等
- 視覚障がいを補う視覚補助具やICTを活用した情報の保障（画面拡大、色の調整、読み上げソフトウェア 等）

b 学習機会や体験の確保

見えにくさからの概念形成の難しさを補うために

- 例) 実物や模型に触る等、能動的な学習活動を多く設ける。
- 気づきにくい事柄や理解しにくい事柄（遠かったり大きかったりして触れられないもの、動くものとその動き方等）の状況を説明する。
- 学習の予定を事前に知らせ、学習の過程や状況をその都度説明することで、主体的に状況の判断ができるように指導を行う。

C 心理面・健康面の配慮

- 例) 自己の視覚障がいを理解し、眼疾の進行や事故を防止できるようにする。
- 身の回りの状況が分かりやすい校内の環境作り
- 見えにくいときに、自信をもって尋ねられるような雰囲気を作る。
- 視覚に障がいがある子ども等が集まる交流の機会の情報提供を行う。

(ア) 専門性のある指導体制の整備

- 例) 特別支援学校(視覚障がい)のセンター的機能の活用
- 弱視特別支援学級等の専門性を活用
- 眼科医からのアドバイスを日常生活に必要な配慮に生かす。
- 点字図書館等の地域資源の活用

(イ) 子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

- 例) その子特有の見えにくさ、使用する視覚補助具・教材について周囲の子ども、教職員、保護者への理解啓発に努める。

(ウ) 災害時等の支援体制の整備

- 例) 見えにくさに配慮して災害とその際の対応や避難について理解できるようにする。
- 緊急時の安全確保ができる校内体制を整備する。

(ア) 校内環境のバリアフリー化

- 例) 廊下等も含めて校内の十分な明るさの確保
- 分かりやすい目印
- 段差等を明確に分かるようにして安全を確保する。

(イ) 発達、障がいの状態及び特性に応じた指導ができる施設・設備の配慮

見えやすいように環境を整備するために

- 例) まぶしさを防ぐために光の調整を可能にする設備(ブラインドやカーテン、スタンド等)
- 必要に応じて教室に拡大読書器を設置する。

(ウ) 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

- 例) 避難経路に明確な目印や照明を設置する。

上記ア～ウは、代表的な例であり、学校や学びの場の基礎的環境整備の状況や、子どもの実態によっては、上記以外の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容も考えられることに留意することが大切です。

【参考資料】教育的ニーズを整理するための調査事項の例(視覚障がい) Word版

以下の資料は、視覚障がいのある子どもの教育的ニーズを整理するための三つの観点を踏まえて調査票の参考例として調査事項等を示したものである。

| 1 視覚障がいのある子どもの教育的ニーズについて～教育的ニーズを整理するための観点～ | | |
|--|--|-----|
| ① 視覚障がいの状態等の把握 | | |
| 視 点 | 事 項 | 記 録 |
| 医学的側面 | 障がいに関する基礎的な情報の把握 | |
| | 既往・生育歴 | |
| | 視覚障がいの状態 | |
| | 現在使用中の補装具等 | |
| 心理学的 教育的側面 | 発達の状態等に関すること | |
| | 身体健康と安全 | |
| | 保有する視覚の活用状況 | |
| | 基本的な生活習慣の形成 | |
| | 運動・動作 | |
| | 感覚機能の発達 | |
| | 知能の発達 | |
| | 意思の相互伝達能力 | |
| | 情緒の安定 | |
| | 社会性の発達 | |
| | 本人の障がいの状態等に関すること | |
| | 障がいの理解 | |
| | 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力 | |
| | 自立への意欲 | |
| | 対人関係 | |
| | 学習意欲や学習に対する取組の姿勢 | |
| | 諸検査等の実施 | |
| | 個別検査の種類 | |
| | 検査実施上の工夫等 | |
| | 検査結果の評価 | |
| 発達検査 | | |
| 行動観察 | | |
| 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握 | | |
| ② 視覚障がいのある子どもに対する特別な指導内容 | | |
| 視機能の発達を促す | | |
| 的確な概念形成と言葉の活用 | | |
| 状況の理解と変化への対応や他者の意図や感情の理解 | | |
| 保有する視機能の活用と向上を図ること | | |
| 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること | | |

| | | |
|---|-------------------------------------|--|
| | 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること | |
| | 状況に応じたコミュニケーションに関すること | |
| | 身体の移動能力に関すること | |
| ③ 視覚障がいのある子どもの教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容 | | |
| ア 教育内容・方法 | (ア)教育内容 | |
| | a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮 | |
| | b 学習内容の変更・調整 | |
| | (イ)教育方法 | |
| | a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮 | |
| | b 学習機会や体験の確保 | |
| | c 心理面・健康面の配慮 | |
| イ 支援体制 | (ア)専門性のある指導体制の整備 | |
| | (イ)子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮 | |
| | (ウ)災害等の支援体制の整備 | |
| ウ 施設・設備 | (ア)校内環境のバリアフリー化 | |
| | (イ)発達、障がい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 | |
| | (ウ)災害等への対応に必要な施設・設備の配慮 | |

| | | |
|----------------------|-------------|--|
| 2 学校や学びの場について | | |
| 設置者の受け入れ体制 | 小・中学校の状況 | |
| 本人・保護者の希望 | 希望する学校、教育の場 | |
| | 希望する通学方法 | |

| | | |
|--------------------|--|--|
| 3 その他 | | |
| 併せ有する他の障がいの有無と障がい種 | | |
| | | |

参考・引用：文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（令和3年6月）」

☆ 聴覚障がいのある子どもの理解のために

聴覚障がいを理解するために、基本的な事項について、「障害のある子供の教育支援の手引」を参考にまとめてみました。



「聴覚障がい」とは

聴覚障害とは、身の周りの音や話し言葉が聞こえにくかったり、ほとんど聞こえなかったりする状態をいう。聴覚障がいの状態（聴覚障害の程度や聞こえ方、言語発達の状態）は、一人一人異なっている。



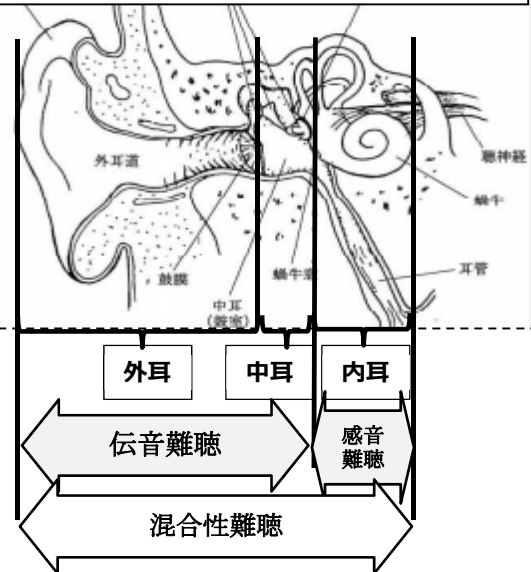
聴覚障がいの子どもの教育では、早期発見と早期からの教育的対応が極めて重要となります。早期からその発達に応じた必要な支援を行うことは、その後の子どもの自立や社会参加に大きな影響があります。

<主な障がいの分類>

聴覚器官は、**外耳、中耳、内耳、聴覚伝導路、聴覚中枢**からなっている。これらは、外界にある**音の振動を受け止め、これを内耳の感覚細胞まで送り込む作業をしている伝音部分**と、送られた**音の振動を感覚細胞で感じ、神経興奮（インパルス）に換え、脳幹の神経伝導路を通過して大脳の聴皮質に送る感音部分**に大別される。

図：「聴覚器官」

(障害のある子供の教育支援の手引より引用)



<障がい部位による分類>

聴覚器官のどの部位に原因があるかによって、**伝音難聴**と**感音難聴**に分けられる。また、感音難聴を末梢神経性（迷路性又は内耳性）難聴と中枢神経性（後迷路性）難聴に分けることもある。伝音難聴と感音難聴が併存するものを**混合性難聴**という。

一般に伝音難聴では、音が小さく聞こえるだけであるが、感音難聴では、音がひずんで聞こえるために言葉の音の明瞭度が著しく低下することが多い。

【障がいの程度による分類】

障がいの程度には、かすかな音や言葉を聞き取るのに不自由を感じるが日常生活には、ほとんど支障のないものから、身近にあるいろいろな音や言葉が全く聞こえないものまであり、その程度によって軽度難聴、中等度難聴、高度難聴及び最重度難聴に分けられます。障がいの程度を示す基準は、オーディオメータで測定した聴力レベル（dB：デシベル）で示され、正常聴力レベルは、正常音が聞き取れる最小の音圧で、オーディオメータの25 dB以下に当たります。


* 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（令和3年6月）P89～

| 【環境音や音声の大きさ】 | (単位 dB) |
|------------------------|---------|
| 深夜の郊外、ささやき声 | 0~20 |
| 静かな事務所、静かな(普通の)会話 | 30~50 |
| 静かな車の中 | 60 |
| 騒がしい事務所、大声の会話 | 70 |
| セミの声 | 80 |
| 叫び声 | 90 |
| 電車の通るガード下、30 cmの近くの叫び声 | 100 |
| 自動車の警笛 | 110 |
| ジェット機の騒音、30 cmの近くのサイレン | 120 |


保護者から、「聴力は、80 dB くらいです。」と聞いたら、「やっとせみの声の有無が聞こえる聴カレベル」など私たちがイメージできることは支援につながります。ただし、音や音声を感じ取る力(音の検出)と、音を聞き分ける力(音の弁別)、音の意味を理解する力は別です。また聞こえ方もさまざまです。

相手の話し方や騒音の有無などにも影響される聞こえ方
 聴覚障がいのある子どもの聞こえや話の理解は、聴カレベルや補聴器装用域値などの値だけで決定されるものではなく、相手の話し方や騒音の有無などにも影響されます。





【補聴器と人工内耳の違いが分からないのですが…】




補聴器は外からの音を増幅させる機器で、人工内耳は、内耳に埋め込んだ電極により、神経に直接音の電気信号を送る機器です。

補聴器
 「補聴器」とは、音を増幅して話声の聴取を援助する機能を備えた携帯型の医療機器で、通常マイクロホン、電子回路、イヤホンで構成されています。外観上から、ポケット型、耳掛け型、RIC型、耳あな型、眼鏡型などに分類されます。

個々の聴カの状態に応じて補聴器の調整を行うことをフィッティングといい、適切なフィッティングを行うことは補聴器装用を行うための必要条件です。

人工内耳
 「人工内耳」は、現在世界で普及している人工臓器の一つで、難聴があつて補聴器での装用効果が不十分である際に手術の適応となり得ます。一般的には、人工内耳を装用した状態で、20~40 dB 程度の装用域値が得られる場合が多いです。

人工内耳では手術で蝸牛に電極を埋め込むプロセスと、外部装置を調整して装用するプロセスが必要となり、手術前後には、医療機関、特別支援学校、療育機関、両親や家族の支援が重要です。



補聴援助機器について
 補聴援助機器を用いれば、2.4GHz 帯の無線通信を用いることによって、騒音や距離の影響を受けことなく補聴器や人工内耳に音や音声の情報を送ることができます。外部からの雑音が多い教室でも視聴覚教材の音源を無線通信で直接聴いたり、楽器音が響いている中でもマイクを経由して口頭指示を伝えたりすることができます。

☆ 聴覚障がいのある子どもの教育的ニーズの整理① ～障がいの状態等の把握～

聴覚障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『①障がいの状態等の把握』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



ア 医学的側面からの把握

障がいに関する基礎的な情報の把握

| 把握する事項 | 留意点等 |
|---------------------------|---|
| a 既往・生育歴 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 出生週数 ・ 出生時体重 ・ 出生時の状態 ・ 保育器の使用 ・ 障がいの発見及び確定診断の時期 ・ 治療歴及び予後 |
| b 聴覚障がいの状態や聞こえの発達等 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 診断名 (感音難聴・混合性難聴・伝音難聴) ・ 聴覚疾患発病の時期・失聴時期 ・ 聴覚障がいに合併しうる他の障がい (視覚障がい・知的障がい・運動発達障がい等) ・ 合併疾患名 ・ 両耳の聴力レベル・補聴器・人工内耳装用下での聴取能 (装用下聴力) ・ 聞こえの状態 (標準聴力検査、遊戯聴力検査、語音聴力検査など) ・ 聞こえの発達 |
| c 現在使用中の補装具等 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 補聴器や人工内耳の使用状況 (補聴器・人工内耳なし/両耳・片耳) ・ 補聴援助機器の使用状況 (補聴援助機器の種類/使用場面) |

【観察について】

聴覚障がいのある子供は、周囲の物や出来事など視覚を活用して把握したり、相手の表情や動作を手掛かりに話を理解したりしていることが多いため、遊具を用いた遊びや物のやり取りができるプレイルームのような所で観察することが望ましい。この場合、遊びの中で音や音声に対する反応や言葉の理解と表出、人との関わりなどの側面を観察する必要がある。また、同席している保護者との関わり様子も重要な情報となる。ただし、慣れない相手とコミュニケーションをすることに不安を感じている場合は、保護者が日頃子供を観察している点や保護者と子供との関わり様子などを聴取することで把握することも考えられる。

【医療機関からの情報の把握について】

現在の医療機関をはじめ、これまでにかかっていた専門の医療機関がある場合には、その間の診断や検査結果、それに基づく補聴器や人工内耳の調整など、医学的所見を把握することが重要である。また、病院で言語聴覚士による訓練等を受けている場合もあるため、聴力の発達に関する評価結果、聞こえ方を補う様々な工夫、関係機関との連携などの内容も重要な情報となる。

イ 心理学的、教育的側面からの把握

| (ア) 発達の状態等に関すること | |
|---|---|
| 把握する事項 | 留意点等 |
| a 身体の健康と安全 | <ul style="list-style-type: none"> ・睡眠、覚醒、食事、排せつ等の生活のリズム ・健康状態について |
| b 保有する聴覚の活用状況 | <ul style="list-style-type: none"> ・補聴器や人工内耳等の装用習慣 ・補聴援助機器の活用 ・音や音声の聴取や理解などについて |
| c 基本的な生活習慣の形成 | <ul style="list-style-type: none"> ・食事、排せつ、衣服の着脱等の基本的な生活習慣に関する自立の程度 |
| d 運動能力 | <ul style="list-style-type: none"> ・歩行や階段の上り下り、跳躍 ・粗大運動の状態、微細運動の状態 ・道具・遊具等の使用状況 <p style="text-align: right;">等</p> |
| e 意思の相互伝達能力 | <ul style="list-style-type: none"> ・言葉による事柄の理解や表出、コミュニケーションの方法 (音声、読話、キュード・スピーチ、手話、指文字など) ・補助手段としての身振り、絵カードなどの必要性 ・家庭での意思の疎通の状態 <p style="text-align: right;">等</p> |
| f 感覚機能の発達 | <ul style="list-style-type: none"> ・保有する視覚、聴覚等の感覚の活用の仕方 ・目と手の協応動作 ・図と地の知覚 ・空間における上下、前後、左右などの位置関係等の状態 <p style="text-align: right;">等</p> |
| g 知能の発達 | <ul style="list-style-type: none"> ・ものの機能や属性、色・形・大きさを弁別するための概念 ・空間の概念、時間の概念、言葉の概念、数量の概念 <p style="text-align: right;">等</p> |
| h 情緒の安定 | <ul style="list-style-type: none"> ・多動や自傷などの行動が見られるか。 ・集中力はどうか。 <p style="text-align: right;">等</p> |
| i 社会性の発達 | <ul style="list-style-type: none"> ・遊びや対人関係 ・これまでの社会生活の経験 ・事物等への興味や関心などの状態 <p style="text-align: right;">等</p> |
| (イ) 本人の障がいの状態等に関すること | |
| a 障がいの理解 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の障がいに気付き、障がいを受け止めているか。 ・自分のできないことやできることについての認識をもっているか。 ・自分の行動について、自分なりの自己評価ができるか。 ・自分のできないことに関して、先生や友達の援助を適切に求めることができるか。 <p style="text-align: right;">等</p> |
| b 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力 | <ul style="list-style-type: none"> ・障がいによる学習上又は生活上の困難を克服しようとする意欲をもっているか。 ・障がいによる学習上又は生活上の困難を改善するために、自分から相手に話の内容を確かめたり、自分の話が相手に伝わったか様子を見たりするなどの態度を身に付け、行動しようとしているか。 ・補聴援助機器のマイクを話し手である大人に渡したり、写真や絵などを使ったりするなど補助的手段を使おうとしているか。 |
| c 自立への意欲 | <ul style="list-style-type: none"> ・行動する際、教師や友達のすることに注目するなど、自分で周囲の状況を把握しようとしているか。 ・教師や友達のすることなど周囲の状況を手掛かりにして、安全のためのルールや約束を理解し守ることができるか。 ・できることは、自分でやろうとする意欲があるか。 <p style="text-align: right;">等</p> |

| | |
|--|--|
| <p>d 対人関係</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 実用的なコミュニケーションが可能であるか。 ・ 協調性があり、友達と仲良くできるか。 ・ 集団に積極的に参加することができるか。 ・ 集団生活の中で、一定の役割を果たすことができるか。 等 |
| <p>e 学習意欲や学習に対する取組の姿勢</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習の態度（着席行動、傾聴態度）が身に付いているか。 ・ 学習や課題に対して主体的に取り組む態度が見られるか。 ・ 読み・書きなどの技能や速度はどうか。 等 |
| <p>(ウ) 諸検査等の実施及び留意点</p> | |
| <p>a 個別式検査の種類</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 聞こえに関する検査 ・ 言語発達やコミュニケーションなどに関する検査 ・ 知能検査 ・ 発達検査 等 <p>慣れない相手とのコミュニケーションや音声による指示理解や表出に困難があること、視覚を通して周囲の状況を把握することに配慮して検査を行う必要がある。</p> |
| <p>b 発達検査等について</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 検査者が子供の様子を観察し、発達の段階を明らかにする。 ・ 保護者又は子供の状態を日常的に観察している認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等の担当者に記入してもらう。 ・ 社会性の発達等については、社会性の発達検査等を利用する。 (発達検査等の結果の評価に当たっては、言語理解及び表出面での遅れがあることにも十分考慮し、子供の発達の全体像を概括的に把握するようとどめておくことが必要である。) |
| <p>c 検査実施上の工夫等</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 音声の聞き取りにくさが結果に影響を及ぼし、低い結果になることが多い。言語性の検査と併せて、例えば絵や動作などで指示したり、動作や指さしなどで回答を求めたりする非言語性の検査を行うことが望ましい。 <ol style="list-style-type: none"> ①補聴システムの活用により音声の聞き取りをしやすくする工夫 ②音声による指示を文字で伝えるなど代替による指示や伝達の工夫 ③障がいの状態や程度を考慮した検査時間の延長 ④検査者による補助（被検者の要請によって、検査を部分的に助ける）というような方法が考えられる。 |
| <p>d 検査結果の評価</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 検査で得られた数値を評価結果として使用する場合には、検査の下位項目ごとにその内容を十分に分析し、構造的に見て評価する。 |
| <p>e 行動観察について</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 行動観察は、子供の行動全般にわたって継続的に行うことが望ましい。 |
| <p>(工) 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握</p> | |
| <p>集団生活に向けた情報成長過程</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 遊びの中での友達との関わりや興味や関心、社会性の発達など |

☆ 聴覚障がいのある子どもの教育的ニーズの整理② ～特別な指導内容～

聴覚障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『②特別な指導内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



聴覚障がいのある子どもに対する特別な指導内容

* 下線、太字は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記 (以下同様)

ア 就学前

聴覚の発達は、新生児期から急速に進み、これに伴い言葉等の発達も促されることから、早期からの教育が極めて重要である。

(ア) 聴覚の活用に関すること

子供の保有する聴力の程度に応じて、補聴器や人工内耳等を活用して音や音声を聞く態度を身に付けるようにすることが必要である。また、遊びや生活の中で補聴器や人工内耳等の装用に慣れ、音や音声と具体的な事物や出来事とを結び付けながら音の存在に気付いたり、弁別したり、音の意味を理解したりすることが必要である。

(イ) 言葉の習得と概念の形成に関すること

言葉の習得には、その背景となるイメージ等の概念の形成が大切である。このため、遊びや生活を通して、保有する聴覚や視覚的な情報などを活用しながら言葉の習得と概念の形成を図る指導が必要である。補聴器や人工内耳等を装用して、発話できるようになった場合においても、文の理解や表出、抽象的な意味の語彙の理解など、言葉の発達の諸側面に関する評価に基づく計画的な指導が必要である。

(ウ) 言葉を用いて人との関わりを深めたり、知識を広げたりする態度や習慣に関すること

言葉の習得は、単に名称を理解することだけでなく、人との関わりを深めることや、知識の習得や思考力の伸長などにつながるため、子供の発達の程度に応じた段階的な言葉の指導が必要である。人との関わりについては、子供の実態に応じて、言葉や視覚的な情報など様々な方法によって心の通い合いを図り、コミュニケーションや人との関わりに対する意欲や態度を育む必要がある。これは、その後の言葉や社会性の発達の基礎として特に大切なことである。

(ア)～(ウ)で述べた特別な指導内容が十分に習得されなければ、聴覚障がいの状態等が比較的軽い場合であっても言葉を始めとする他の発達の諸側面に二次的な影響を及ぼしてしまうことがある。

特別な指導内容を、例えば、語彙や文法といった指導内容の要素のみを取り上げて教えたり、覚えさせたりするのは、乳幼児期の発達の特性にそわない場合がある。このため、子供が興味や関心をもって取り組める体験を用意したり、言葉を用いる必然性のある自然な場面を設定したり、教師がモデルとなる発話や行動をしてみせたりするといった人的・物的な環境の構成が必要である。

イ 義務教育段階

(ア) 自分の障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること

聴覚障がいのある子供の音の聞こえや話の理解は、聴力レベルや補聴器装用域値などの値だけで決定されるものではなく、相手の話し方や騒音の有無などにも影響される。このため、聴覚障がいのある子供の発達段階に合わせて、どのような音や声が聞こえるか、あるいは聞き取れないのか、時と場合によって聞こえたり聞こえなかったりするといった聴覚障がいの特性を理解するための指導が必要である。

このような障がいの特性の理解に基づき、自分が聞き取ったり、理解したりすることができるよう、例えば、周囲が騒々しいため補聴援助機器のマイクを装着してほしいことを話者に伝えたり、要点を筆談してもらうよう求めたりするなど、生活環境の調整に関する指導も必要である。

(イ) 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること

自分自身の聞こえにくさによって、人と関わる際にどのような困難が生じるのかや、新しい体験をする際にどのように行動したり、周囲に働きかけたりするとよいのかを考えたり、体験したりすることを通して、積極的に問題解決に向かう意欲を育てる指導が必要である。

(ウ) 他者の意図や感情を理解することや集団への参加に関すること

相手の言動や起こった出来事などに至るまでの状況の経緯を振り返りながら順序立てて考えるなど、出来事の流れに基づいて相手の意図や感情などを判断することを指導する必要がある。

会話の背景を想像したり、実際の場面を活用したりして、ルールや常識の意味を理解したり、自分のとるべき行動や相手に与える印象を考えたりする指導が必要である。

(エ) 保有する聴覚の活用やその補助及び代行手段の活用に関すること

保有する聴覚を最大限活用するよう、様々な音や音声を聴取したり、聴取した音の意味を理解したりして、音や音声に対するイメージを豊かにするなどの指導が必要である。その際、補聴器や人工内耳を装着していても、音や音声を完全に聞き取れるわけではないため、例えば、補聴援助機器を活用して聞き取りやすくするといった補助手段の活用に関する指導も必要である。また、聴覚の活用に加えて振動を通して音の大小やリズムを感じとるなど代行手段の活用に関する指導も大切である。

(オ) 意思の疎通を図るための言語の受容と表出に関すること

意思の疎通を図るためには、意思を表現したり、受け止めたりする方法をもつことが必要である。このため、子供の聴覚障がいの状態等に応じて、保有する聴覚や視覚を活用すること、言葉を構成する音節や音韻の構造や文字に関する知識等を用いて受け止めた内容を理解すること、言葉が使われている状況と言葉の意味とを一致させて伝えることなどを指導する必要がある。

(カ) 生活や学習に必要な言語概念の形成や言語による思考力の伸長に関すること

事物については名称に加えて形状や用途などの属性を取り扱うなど言語概念の形成を図る指導が必要である。また、発達の段階に応じた語彙の拡充、助詞や動詞の活用など文法体系を身に付けるための指導も必要である。また、生活や学習での思考や判断を支えるのも言語の重要な役割である。このため、出来事の原因と結果、人物の行動とその理由などを表現するといった言語による思考力を伸長するための指導も重要である。

(キ) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

コミュニケーションを適切かつ円滑に行うため、どのような手段を用いるかは、それを用いる子供の障がいの状態や発達の段階等とそれぞれの手段のもつ特徴とを考慮することが大切である。聴覚障がいのある子供が、状況に応じて主体的にコミュニケーション手段の選択と活用を図るようになるために、具体的な場面で円滑なコミュニケーションを行うことができるよう、伝わりやすい手段や伝え方について考えたり実践したりするなどの指導が必要である。

上記のア～イは、代表的な例になるため、子どもの実態によっては、上記以外の特別な指導内容も考えられることに留意することが大切です。

☆ 聴覚障がいのある子どもの教育的ニーズの整理③
 ～合理的配慮を含む必要な支援の内容～

聴覚障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『③合理的配慮を含む必要な支援の内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



ア
教育内容・方法

(ア) 教育内容

a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

聞こえにくさを補うことができるようにするための配慮を行う。

- 例) 補聴援助機器等の活用
- 相手や状況に応じた適切なコミュニケーション手段の活用 等

b 学習内容の変更・調整

音声による情報が受容しにくいことを考慮した学習内容の変更・調整を行う。

- 例) ヒアリング等における音質・音量等の調整や文字による代替問題の用意
- 運動競技における音による合図を視覚的に表示 等

(イ) 教育方法

a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

聞こえにくさに応じた視覚的な情報の提供を行う。

- 例) 分かりやすい板書 身振り、手話、文字等の使用 等

聞こえにくさに応じた環境構成を図る。

- 例) 座席の位置 話者の音量調整 等

b 学習機会や体験の確保

言語概念が形成されるよう体験したことや事物と言葉とを結び付けるよう配慮して指導を行う。 等

c 心理面・健康面の配慮

周囲の話し声や音などの情報が入らないことによる孤立感を感じさせないような学級の雰囲気作りを図る。 等

イ
支援体制

(ア) 専門性のある指導体制の整備

- 例) 特別支援学校のセンター的機能の活用
- 難聴特別支援学級の活用
- 医療機関等の専門性を活用
- 親の会等との連携による、学習会や交流会の活用

(イ) 子供、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

例) 使用する補聴器・人工内耳や多様なコミュニケーション手段について、周囲の子供、教職員、保護者への理解啓発に努める。

(ウ) 災害時等の支援体制の整備

例) 放送等による避難指示を聞き取ることができない子供に対し、緊急時の安全確保と避難誘導等を迅速に行うための校内体制を整備する。

(ア) 校内環境のバリアフリー化

放送等の音声情報を視覚的に受容することができる校内環境を整備する。

例) 教室等の字幕放送受信システム 等

(イ) 発達、障がいの状態及び特性に応じた指導ができる施設・設備の配慮

教室等の聞こえの環境を整備する。

例) 絨毯(じゅうたん)・畳の指導室の確保

補聴援助機器を活用するための Bluetooth 機器との接続

行事における進行次第・挨拶文や劇の台詞(せりふ)等の文字表示 等

(ウ) 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

緊急情報を視覚的に受容することができる設備を設置する。

上記ア～ウは、代表的な例であり、学校や学びの場の基礎的環境整備の状況や、子どもの実態によっては、上記以外の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容も考えられることに留意することが大切です。

なお、合理的配慮を提供するにあたっては、その決定までのプロセスを大切にしながら、本人・保護者等と連携しながら考えていきましょう。



【参考資料】教育的ニーズを整理するための調査事項の例(聴覚障がい) Word版

以下の資料は、聴覚障がいのある子どもの教育的ニーズを整理するための三つの観点を踏まえて調査票の参考例として調査事項等を示したものである。

| 1 聴覚障がいのある子どもの教育的ニーズについて～教育的ニーズを整理するための観点～ | | |
|--|--|-----|
| ① 聴覚障がいの状態等の把握 | | |
| 視 点 | 事 項 | 記 録 |
| 医学的側面 | 障がいに関する基礎的な情報の把握 | |
| | 既往・生育歴 | |
| | 聴覚障がいの状況 | |
| | 現在使用中の補装具等 | |
| 心理学的 教育的側面 | 発達の状態等に関すること | |
| | 身体健康と安全 | |
| | 保有する聴覚の活用状況 | |
| | 基本的な生活習慣の形成 | |
| | 運動能力 | |
| | 意思の相互伝達能力 | |
| | 感覚機能の発達 | |
| | 知能の発達 | |
| | 情緒の安定 | |
| | 社会性の発達 | |
| | 本人の障がいの状態等に関すること | |
| | 障がいの理解 | |
| | 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力 | |
| | 自立への意欲 | |
| | 対人関係 | |
| | 学習意欲や学習に対する取組の姿勢 | |
| | 諸検査等の実施 | |
| | 個別式検査の種類 | |
| | 発達検査 | |
| | 検査実施上の工夫等 | |
| | 検査結果の評価 | |
| | 行動観察 | |
| | 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握 | |
| 集団生活に向けた情報、成長過程 | | |
| ② 聴覚障がいのある子どもに対する特別な指導内容 | | |
| 就学前 | | |
| 聴覚の活用に関すること | | |
| 言葉の習得と概念の形成に関すること | | |
| 言葉を用いて人との関わりを深めたり、知識を広げたりする態度や | | |

| | | |
|---|---|--|
| 習慣 | | |
| 義務教育段階 | | |
| 自分の障がいの特性の理解と生活環境の調整に関すること | | |
| 他者の意見や感情を理解することや集団への参加に関すること | | |
| 保有する聴覚の活用やその補助手段及び代行手段の活用に関する こと | | |
| 意思の疎通を図るための言語の受容と表出に関すること | | |
| 生活や学習に必要な言語概念の形成や言語による思考力の伸長に 関すること | | |
| コミュニケーション手段の選択と活用に関すること | | |
| ③ 聴覚障がいのある子どもの教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容 | | |
| ア 教育 内容 ・ 方法 | (ア)教育内容 | |
| | a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配 慮 | |
| | b 学習内容の変更・調整 | |
| | (イ)教育方法 | |
| | a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮 | |
| | b 学習機会や体験の確保 | |
| イ 支 援 体 制 | (ア)専門性のある指導体制の整備 | |
| | (イ)子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るため の配慮 | |
| | (ウ)災害等の支援体制の整備 | |
| ウ 施 設 ・ 設 備 | (ア)校内環境のバリアフリー化 | |
| | (イ)発達、障がい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 | |
| | (ウ)災害等への対応に必要な施設・設備の配慮 | |

| | | |
|----------------------|------------------|--|
| 2 学校や学びの場について | | |
| 設置者の受け入 れ体制 | 特別支援学校(聴覚障がい)の状況 | |
| | 小・中学校の状況 | |
| 本人・保護者の 希望 | 希望する教育の場 | |
| | 希望する通学方法 | |

| | | |
|--------------------|--|--|
| 3 その他 | | |
| 併せ有する他の障がいの有無と障がい種 | | |
| | | |

参考・引用：文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的二
ーズを踏まえた学びの充実に向けて～（令和3年6月）

☆ 知的障がいのある子どもの理解のために

知的障がいのある子どもを理解するために、基本的な事項について、「障害のある子供の教育支援の手引」を参考にまとめてみました。



「知的障がい」とは

知的障害とは、一般に、同年齢の子供と比べて、「認知や言語などにかかわる知的機能」の発達に遅れが認められ、「他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力」も不十分であり、特別な支援や配慮が必要な状態とされている。また、その状態は、環境的・社会的条件で変わり得る可能性があると言われている。

「知的機能の発達の明らかな遅れ」

知的機能とは、認知や言語などに関係する機能です。その発達に明らかな遅れがあるということは、精神機能のうち、情緒面とは区別される**知的面に、同年齢の子供と比較した際に、平均的な水準より有意な遅れが明らかにあるということ**である。



知能検査や発達検査の結果を参考にすることが考えられますが、発達期は変動が大きい場合があること、検査時の身体的・心理的状态、生活環境、教育環境などの影響があることを考慮して解釈する必要があります。

* 下線、太字は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記 (以下同様)

「適応行動の困難さ」

適応行動に困難さがあるということは、適応能力が十分に育っていないということであり、具体的には、**他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについて、その年齢段階に標準的に要求されるまでには至っていない**ということである。よって、適応行動の問題とは、適応行動の習得や習熟に困難があるために、実際の生活において支障や不利益を来している状態といえる。



適応機能検査や行動観察による把握が考えられます。同年齢の子供と遊んだり、一緒に行動したりできるか、その年齢段階において標準的に要求される身辺処理ができるかどうかなどが基準になります。

「知的発達の明らかな遅れ」と「適応行動の困難さ」は、両方が同時に存在することになります。そのため、知的障がいの状態等の把握には「知的発達の明らかな遅れ」と「適応行動の困難さ」を関連付けて把握しておくことが必要です。

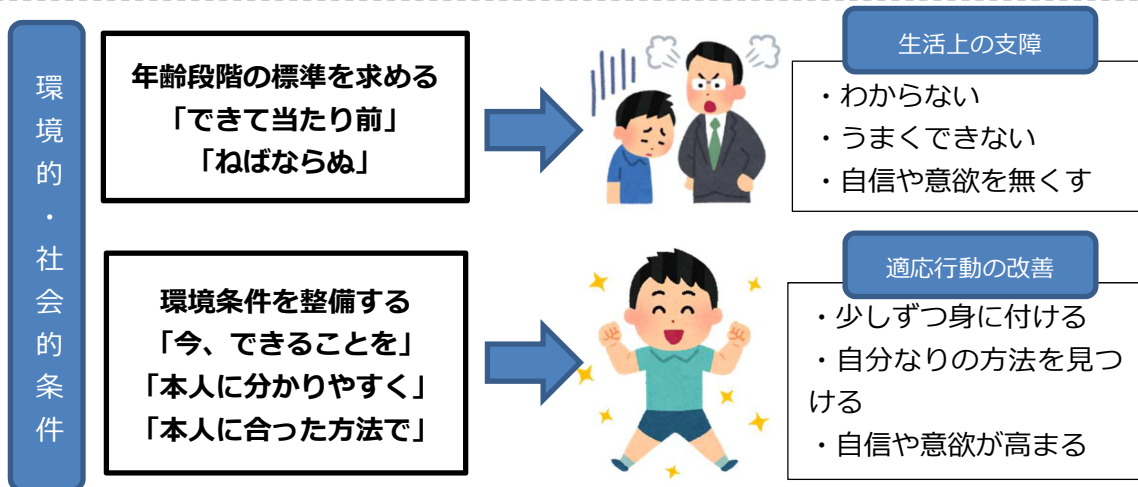


* 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～(令和3年6月) P120～

「環境的・社会的条件との関係で変わり得る可能性」

発達上の遅れ又は障害の状態等は、ある程度、持続するものであるが、絶対的に不変であるということではない。特に、幼児期の発達検査に基づく判断は学童期の実態と異なる場合がある。また、発達検査や知能検査上、軽度の遅れの段階にある子供の判断は、経過を追いつつ慎重にする必要がある。**教育的対応を含む広義の環境条件を整備することによって、知的発達の遅れがあまり目立たなくなったり、適応行動がある程度改善されたりする場合もある。**さらに、適応行動の問題は、**その適応行動が要求されない状況になると顕在化しなくなる**ということもある。

つまり、**知的障害は、個体の条件だけでなく、環境的・社会的条件との関係で、その障害の状態が変わり得る場合がある**ことに留意する必要がある。



保護者や教師など、周囲の大人も環境の一部です。本人が今できることを基盤としながら生活できるようにしたり、身に付けさせたいことを、本人に分かりやすい方法で指導したりするなど、教育的対応がとても大切になります。

知的障がいのある児童生徒の学習上の特性

知的障害のある子供の学習上の特性としては、**学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面の中で生かすことが難しい**ことが挙げられる。そのため、**実際の生活場面に即しながら、繰り返して学習することにより、必要な知識や技能等を身に付けられるようにする継続的、段階的な指導が重要**となる。また、抽象的な内容の指導よりも、**実際の生活場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的**である。



特別支援学校学習指導要領解説各教科等編 (H30) には、知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえた教育的対応の基本 (第4章第2節の2) が示されています。指導に当たる場合の基本として、参考にしてください。

☆ 知的障がいのある子どもの教育的ニーズの整理① ～障がいの状態等の把握～

知的障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『①障がいの状態等の把握』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



ア 医学的側面からの把握

| 障がいに関する基礎的な情報の把握 | |
|------------------------------------|---|
| 把握する事項 | 留意点等 |
| a 既往・生育歴 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 出生週数 ・ 出生時体重 ・ 出生時の状態 ・ 保育器の使用 ・ 入院歴や服薬 ・ 原因疾患の有無 ・ 育った国や言語環境 |
| b 知的機能の発達の明らかな遅れ | <ul style="list-style-type: none"> ・ 知的機能とは、認知や言語などに関係する機能である。 ・ 精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に、同年齢の子どもと比較した際に、平均的な水準より有意な遅れが明らかにあるということ。 ・ 知的機能の発達の遅れについて把握しておく必要がある。 ・ 使用した知能検査等の誤差の範囲及び検査時の被検査者の身体的・心理的状态、検査者と被検査者との信頼関係の状態などの影響を考慮する必要もある。 |
| c 適応行動の困難さ | <ul style="list-style-type: none"> ・ 適応行動とは、「日常生活において機能するために人々が学習した、概念的社会的及び実用的なスキルの集合」とされる。 ・ 他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについて、その年齢段階に標準的に要求されるまでには至っていないということ。 ・ 子ども一人一人に必要な支援や配慮なしに、適応行動の習得が可能であるかどうか把握しておく必要がある。 ・ 特別な支援や配慮なしに、同じ年齢段階の者に標準的に要求されるものと同様の適応行動をとることが可能であるかどうか調査することが大切である。 |
| d 知的発達の明らかな遅れと適応行動の困難さを伴う状態 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 知的発達の明らかな遅れと適応行動の困難さの両方が同時に存在する状態を意味する。 ・ b と c について関連付けて把握しておく必要がある。 ・ 幼児期の発達検査に基づく判断は学童期の実態と異なる場合がある。 ・ 発達検査や知能検査上、軽度の遅れの段階にある子どもの判断は、経過を追いつつ慎重にする必要がある。 |
| e 知的機能の障がいの発現時期 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 発達期以降の外傷性頭部損傷や老齢化などに伴う知的機能の低下とは区別され、発達期における知的機能の障がいとして位置付けられる。 ・ 知的機能の障がいの発現時期について把握しておく必要がある。 |
| f 併存症と合併症 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 併存症 (自閉症、運動機能障がい等) ・ 合併症 (てんかん、精神障がい等) |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ・麻痺 (まひ)、アレルギー性疾患などの身体的状況 等 ・視覚障がい、聴覚障がい 等 |
| <p>【観察について】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・適切な支援を行うために、他者とのやり取りを通して、有効なコミュニケーションの手段や働きかけに対する理解の状況について見取ったり、着替え、摂食、排せつなどのADL (日常生活動作) の状況を把握したりすることが必要である。その際、同年齢の友達と遊んだり、一緒に行動したりすることができるかどうかということや、その年齢段階において標準的に要求される身辺処理の能力の状況などが基準となる。 <p>【医療機関からの情報の把握について】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・現在の医療機関をはじめ、これまでににかかっていた専門の医療機関がある場合には、その間の診断や検査結果、それに基づく治療方法、緊急時の対応など、医学的所見を把握することが重要である。 | |

イ 心理学的、教育的側面からの把握

| (ア) 発達の状態等に関すること | |
|--------------------------------------|--|
| 把握する事項 | 留意点等 |
| a 身辺自立 | <ul style="list-style-type: none"> ・食事、排せつ、着替え、清潔行動 (手洗い、歯磨き等) などの日常生活習慣行動について把握する。 |
| b 社会生活能力 | <ul style="list-style-type: none"> ・買い物、乗り物の利用、公共機関の利用などのライフスキルについて把握する。 |
| c 社会性 | <ul style="list-style-type: none"> ・社会的ルールを理解、集団行動などの社会的行動や対人関係などの対人スキルについて把握する。 |
| d 学習技能 | <ul style="list-style-type: none"> ・読字、書字、計算、推論などの力について把握する。 |
| e 運動機能 | <ul style="list-style-type: none"> ・協調運動、運動動作技能、持久力などについて把握する。 |
| f 意思の伝達能力と手段 | <ul style="list-style-type: none"> ・言語の理解と表出の状況及びコミュニケーションの手段などについて把握する。 |
| (イ) 本人の障がいの状態等に関すること | |
| a 学習意欲、学習に対する取組の姿勢や学習内容の習得の状況 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習の態度 (着席行動、姿勢保持) が身に付いているか。 ・学習や課題に対して主体的に取り組む態度が見られるか。 ・学習や課題に対する理解力や集中力があるか。 ・読み・書き・計算などの学習の習得の状況はどうか。 |
| b 自立への意欲 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分で周囲の状況を把握して、行動しようとするか。 ・周囲の状況を判断して、自分自身で安全管理や危険回避ができるか。 ・自分でできることを、他者に依存していないか。 ・周囲の支援を活用して、自分のやりたいことを実現しようとするか。 |
| c 対人関係 | <ul style="list-style-type: none"> ・実用的なコミュニケーションが可能であるか。 ・協調性があり、友達と仲良くできるか。 ・集団に積極的に参加することができるか。 ・集団生活の中で、一定の役割を果たすことができるか。 ・自分の意思を十分表現することができるか。 |

| | |
|---|---|
| d 身体の動き | <ul style="list-style-type: none"> ・粗大運動が円滑にできているか。 ・微細運動が円滑にできているか。 ・目と手の協応動作が円滑にできているか。 |
| e 自己の理解 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲をもっているか。 ・自分のできないこと・できることについての認識をもっているか。 ・自分のできないことに関して、教師や友達の支援を適切に求めることができるか。 |
| (ウ) 諸検査等の実施 | |
| 行動観察 | <ul style="list-style-type: none"> ・同年齢の子供と遊んだり、一緒に行動したりすることができるかどうか、その年齢段階において標準的に要求される身辺処理ができるかどうかなどが基準となる。 |
| a 知能発達検査 | <ul style="list-style-type: none"> ・田中ビネー知能検査 ・Wechsler 式知能検査 (WISC-IV) ・K-ABC ・新版K式発達テスト ・津守稲毛発達テスト ・ASQ-3 ・遠城寺式乳幼児分析的発達検査 ・KIDS 乳幼児発達ケースなど |
| b 適応機能検査 | <ul style="list-style-type: none"> ・新版SM式社会能力検査 ・日本版 Vineland- II 適応行動尺度 ・ASA旭出式社会適応スキル検査 など |
| c 検査実施上の工夫等 | <ul style="list-style-type: none"> ・習熟した検査者が担当することが重要である。 ・事前に検査者と子どもが一緒に遊ぶなどして、信頼関係を築いておく。 ①設定された場で検査項目ごとに、検査者が被検査者に反応を求めながら判断する方法 ②被検査者の行動観察をする方法 ③被検査者をよく知る保護者等に尋ねたり、記録様式を定めて保護者等に記入してもらったりして、検査項目ごとに「できる・できない」を判断する方法 (「もう少しで達成しそうである」など記録を残しておく。) |
| d 検査結果の評価 | <ul style="list-style-type: none"> ・知能指数等は、発達期であれば変動が大きい場合がある。 ・低年齢の段階においては、心理的・社会的環境条件の影響を比較的受けやすく、結果の解釈に当たっては、生活環境、教育環境などの条件を考慮する必要がある。 ・同一の知能検査や発達検査の実施間隔は、検査に対する学習効果を排除するため、1年から2年程度空けることが一般的である。 ・他の障がいを併せ有する場合は、その障がいの特性を十分に考慮した上で、検査の結果を解釈することが大切になる。 |
| e 行動観察について | <ul style="list-style-type: none"> ・行動観察や生活調査によって適応行動の困難さを判断する場合は、同年齢の子どもと遊んだり、一緒に行動したりすることができるかどうか、その年齢段階において標準的に要求される身辺処理ができるかどうかなどが基準となる。 |
| (工) 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握 | |
| 学校での集団生活に向けた情報 | <ul style="list-style-type: none"> ・遊びの中での友達との関わりや興味や関心、社会性の発達など |
| 成長過程 | <ul style="list-style-type: none"> ・認定こども園・幼稚園・保育所児童発達支援施設等における子どもの成長過程について情報を得る。 |

☆ 知的障がいのある子どもの教育的ニーズの整理② ～特別な指導内容～

知的障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『②特別な指導内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



知的障がいのある子どもに対する特別な指導内容

*下線、太字は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記 (以下同様)

ア 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること

知的障がいのある子どもは、コミュニケーションが苦手で、人と関わることに消極的になったり、受け身的な態度になったりすることがある。このことの要因としては、音声言語が不明瞭だったり、相手の言葉が理解できなかったりすることに加えて、失敗経験から人と関わることに自信がもてなかったり、周囲の人への依存心が強かったりすることなどが考えられる。

そのため、まずは自分の考えや要求が伝わったり、相手の意図を受け止めたりする双方向のコミュニケーションが成立する成功体験を積み重ねることができるように指導することが必要である。そして、他者とのコミュニケーションにおいて成功経験を積み重ねることで、子供が自ら積極的に人と関わろうとする意欲を育てることが大切である。

イ 自己の理解と行動の調整に関すること

知的障がいのある子どもは、過去の失敗経験等の積み重ねにより、自分に対する自信がもてず、行動することをためらいがちになることがある。

このような場合は、まず、本人が容易にできる活動を設定し、成就感を味わうことができるようにして、徐々に自信を回復しながら、自己に肯定的な感情を高めていくことができるように指導することが大切である。

ウ 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること

知的障がいのある子どもは、自分の身体に対する意識や概念が十分に育っていないため、ものや人にぶつかったり、簡単な動作をまねすることが難しかったりすることがある。

そこで、粗大運動や微細運動を通して、全身及び身体の各部位を意識して動かしたり、身体の各部位の名称やその位置などを言葉で理解したりすることができるように指導することが必要である。このような指導を通して、子供が自分の身体に対する意識を高めながら、自分の身体を基点として、位置、方向、遠近についての状況の把握や状況に応じた行動につなげられるようにすることが大切である。

エ 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

知的障がいのある子どもは、概念を形成する過程で、必要な視覚情報に注目することが難しかったり、読み取りや理解に時間がかかったりすることがある。

そこで、興味や関心のあることや生活上の場面を取り上げ、実物や写真などを使って見たり読んだり、理解したりできるようにすることで、確実に認知や行動の手掛かりとなる概念の形成につなげていくように指導することが大切である。

オ 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること

知的障がいのある子どもは、知的発達の状態等に比較して、着替えにおけるボタンの着脱やはさみなどの道具の操作などが難しいことがある。このことの要因としては、手指の巧緻性などの運動面の困難さや、課題に集中して取り組む持続性の困難さなどの他、目と手の協応動作などの認知面の課題、あるいは日常生活場面等における経験不足などが考えられる。

このような場合には、道具等の使用に慣れていけるよう、興味や関心をもてる内容や課題を工夫し、使いやすい適切な道具や素材を用いて指導することが大切である。

カ 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること

知的障がいのある子どもは、粗大な運動や動作には問題は見られないものの、細かい手先を使った作業の遂行が難しかったり、その持続が難しかったりすることがある。このことの要因としては、自分の身体の各部位への意識が十分に高まっていないことや、手指の巧緻性などの運動面の困難さ、課題に集中して取り組む持続性の困難さなどのほか、目と手の協応動作などの認知面の課題、あるいは日常生活場面等における経験不足などが考えられる。また、見通しをもちにくいことから持続するのが難しいことも考えられる。

このような場合には、手遊びやビーズなどを仕分ける活動、ひもにビーズを通す活動など、子供が両手や目と手の協応動作などができるような活動を用意して指導することが必要である。その際、単に訓練的な活動とならないよう、興味や関心のもてる内容や課題を工夫し、楽しんで取り組めるようにしたり、ものづくりをとおして、他者から認められ、達成感が得られるようにしたりするなど、意欲的に取り組めるようにしながら指導することが大切である。

キ コミュニケーションの基礎的能力に関すること

知的障がいのある子どもは、自分の気持ちや要求を適切に相手に伝えられなかったり、相手の意図が理解できなかったりしてコミュニケーションが成立しにくいことがある。

そこで、自分の気持ちを表した絵カードを使ったり、簡単なジェスチャーを交えたりするなど、要求を伝える手段を広げることができるように指導することが必要である。また、人とのやりとりや人と協力して遂行するゲームをしたりするなど、コミュニケーションの基礎的な能力の活用を促す学習などを通して、自分の意図を伝えたり、相手の意図を理解したりすることができるように指導し、子供が他者と適切な関わりができるようにすることが大切である。

ク コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

知的障がいのある子どもは、対人関係において緊張したり、記憶の保持などが困難であったりするため、適切に意思を伝えることが難しいことが見られる。

そこで、タブレット型端末に入れた写真や手順表などの情報を手掛かりとすることや、音声出力や文字・写真など、代替手段を選択し活用したコミュニケーションができるように指導することが大切である。

上記ア～クは、代表的な例になるため、子どもの実態によっては、上記以外の特別な指導内容も考えられることに留意することが大切です。



その子に最も適切な教育を提供するために、必要となる「特別な指導内容」を把握しましょう。

☆ 知的障がいのある子どもの教育的ニーズの整理③
～合理的配慮を含む必要な支援の内容～

知的障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『③合理的配慮を含む必要な支援の内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



ア
教育内容・方法

(ア) 教育内容

a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

できるだけ実生活につながる技術や態度を身に付けられるようにするとともに、社会生活上の規範やルールの理解を促すよう配慮する。

b 学習内容の変更・調整

知的発達の違いにより、一般的に学習内容の習得が困難な場合があることから、理解の程度に応じた学習内容の変更・調整を行う。

- 例) 焦点化を図ること
- 基礎的・基本的な学習内容を重視すること
- 生活上必要な言葉等の意味を確実に理解できるようにすること 等

(イ) 教育方法

a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

知的発達の違いに応じた分かりやすい指示や教材・教具を提供する。

- 例) 文字の拡大や読み仮名の付加
- 話し方の工夫 文の長さの調整
- 具体的な用語の使用 動作化や視覚化の活用
- 数量等の理解を促すための絵カードや文字カード
- 数え棒 パソコンの活用 等

b 学習機会や体験の確保

知的発達の違いにより、実際的な生活に役立つ技術や態度の習得が困難であることから、

- 例) 調理実習や宿泊学習等の具体的な活動場面において、家庭においても生かすことのできる力が向上するように指導する。
- 学習活動が円滑に進むように、図や写真を活用した日課表や活動予定表等を活用し、自主的に判断し見通しをもって活動できるように指導する。

c 心理面・健康面の配慮

知的発達の違い等によって、友人関係を十分には形成できないことや、年齢が高まるにつれて友人関係の維持が困難になることへの配慮をする。

- 例) 学級集団の一員として所属意識がもてるように学級全体で取り組む活動を工夫する。
- 自尊感情や自己肯定感、ストレス等の状態を踏まえた適切な対応を図る。

イ
支援体制

(ア) 専門性のある指導体制の整備

- 例) 専門家からの支援
 特別支援学校(知的障がい)のセンター的機能の活用
 特別支援学級の活用
 てんかん等への対応のために、必要に応じた医療機関との連携

(イ) 子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

- 例) 知的障がいの状態は他者から分かりにくいこと、かつ、その特性として、実体験による知識等の習得が必要であることから、特性を踏まえた対応ができるように、周囲の子どもや教職員、保護者への理解啓発に努める。

(ウ) 災害時等の支援体制の整備

- 例) 適切な避難等の行動の仕方が分からず混乱することを想定した避難誘導のための校内体制を整備する。

ウ
施設・設備

(ア) 校内環境のバリアフリー化

- 例) 自主的な移動ができるよう、導線や目的の場所が視覚的に理解できるようにするなどの校内環境を整備する。

(イ) 発達、障がいの状態及び特性に応じた指導ができる施設・設備の配慮

- 例) 危険性を予知できないことによる高所からの落下やけが等が見られることから、安全性を確保した校内環境を整備する。
 必要に応じて、生活体験を主とした活動ができる場を用意する。

(ウ) 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

- 例) 災害等発生後における行動の仕方が分からないことによる混乱した心理状態に対応できるように、簡潔な導線、分かりやすい設備の配置、明るさの確保等を考慮して施設・設備を整備する。

上記ア～ウは、代表的な例であり、学校や学びの場の基礎的環境整備の状況や、子どもの実態によっては、上記以外の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容も考えられることに留意することが大切です。

なお、合理的配慮を提供するにあたっては、その決定までのプロセスを大切にしながら、本人・保護者等と連携しながら考えていきましょう。



【参考資料】教育的ニーズを整理するための調査事項の例(知的障がい) Word版

以下の資料は、知的障がいのある子どもの教育的ニーズを整理するための三つの観点を踏まえて調査票の参考例として調査事項等を示したものである。

| 1 知的障がいのある子どもの教育的ニーズについて～教育的ニーズを整理するための観点～ | | |
|--|-----------------------------|-----|
| ① 知的障がいの状態等の把握 | | |
| 視 点 | 事 項 | 記 録 |
| 医学的側面 | 障がいに関する基礎的な情報の把握 | |
| | 既往・生育歴 | |
| | 知的機能の発達の明らかな遅れ | |
| | 適応行動の困難さ | |
| | 知的発達の明らかな遅れと適応行動の困難さを伴う | |
| | 知的機能の障がいの発現時期 | |
| | 併存症と合併症 | |
| 心理学的 教育的側面 | 発達の状態等に関すること | |
| | 身辺自立 | |
| | 社会生活能力 | |
| | 社会性 | |
| | 学習技能 | |
| | 運動機能 | |
| | 意思の伝達能力と手段 | |
| | 本人の障がいの状態等に関すること | |
| | 学習意欲、学習に対する取組の姿勢や学習内容の習得の状況 | |
| | 自立への意欲 | |
| | 対人関係 | |
| | 身体の動き | |
| | 自己の理解 | |
| | 諸検査等の実施 | |
| | 行動観察 | |
| | 検査の結果 | |
| 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握 | | |
| 学校での集団生活に向けた情報 | | |
| 成長過程 | | |
| ② 知的障がいのある子どもに対する特別な指導内容 | | |
| 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること | | |
| 自己の理解と行動の調整に関すること | | |
| 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること | | |

| | | |
|---|-------------------------------------|--|
| | 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること | |
| | 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること | |
| | 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること | |
| | コミュニケーションの基礎的能力に関すること | |
| | コミュニケーション手段の選択と活用に関すること | |
| ③ 知的障がいのある子どもの教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容 | | |
| ア 教育内容・方法 | (ア)教育内容 | |
| | a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮 | |
| | b 学習内容の変更・調整 | |
| | (イ)教育方法 | |
| | a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮 | |
| | b 学習機会や体験の確保 | |
| | c 心理面・健康面の配慮 | |
| イ 支援体制 | (ア)専門性のある指導体制の整備 | |
| | (イ)子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮 | |
| | (ウ)災害等の支援体制の整備 | |
| ウ 施設・設備 | (ア)校内環境のバリアフリー化 | |
| | (イ)発達、障がい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 | |
| | (ウ)災害等への対応に必要な施設・設備の配慮 | |

| | | |
|----------------------|-------------|--|
| 2 学校や学びの場について | | |
| 設置者の受け入れ体制 | 小・中学校の状況 | |
| 本人・保護者の希望 | 希望する学校、教育の場 | |
| | 希望する通学方法 | |

| | | |
|--------------------|--|--|
| 3 その他 | | |
| 併せ有する他の障がいの有無と障がい種 | | |
| | | |

参考・引用：文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（令和3年6月）」

☆ 肢体不自由のある子どもの理解のために

肢体不自由を理解するために、基本的な事項について、「障害のある子供の教育支援の手引」を参考にしてまとめました。



「肢体不自由」とは

肢体不自由とは、身体の動きに関する器官が、病気やけがで損なわれ、歩行や筆記などの日常生活動作が困難な状態をいう。

<肢体不自由の主な病類>

脳原性疾患：脳性まひ、水頭症、髄膜炎後遺症 等

脊椎・脊髄疾患：二分脊椎、脊髄損傷 等

筋疾患：進行性筋ジストロフィー症、重症筋無力症 等

骨系統疾患：先天性骨形成不全 等

骨関節疾患：ペルテス病、先天性股関節脱臼 等

肢体不自由の起因疾患で最も多くの割合を占めているのは、**脳性まひ**を主とする脳原性疾患であるとされています。ここでは、脳性まひにみられる症状に絞って「障害のある子供のための教育支援の手引」を見ていきましょう。



【「脳性まひ」の症状として】

脳性まひの症状は、発育・発達について変化するが、小学校高学年の時期に達する時期には、ほぼ固定してくる。主な症状の一つとして、筋緊張の異常、特に亢進あるいは低下とその変動を伴う不随意運動が見られる。

障がいの範囲は、手足だけ、左右どちらかの半身のみ、あるいはその両方にまたがるなどいろいろですが、**症状をタイプ**で分けると4つありますが、多数を占めているのは次の2つです。

* 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（令和3年6月）P143～

痙直型

体がつっぱって関節なども固くなり、手足が自由に動かせないタイプです。

痙直型の脳性まひの人は足が内またのようになることが多いです。足の裏を床に平らにつけることが難しいです。

アテトーゼ型

アテトーゼ型は、**体や頭が自分の意思とは関係なくゆれてしまい、いつもふらふらしているような状態が目立つタイプです。**

アテトーゼ型の人には、頭や体がゆれたりします。筋肉が思わぬ方向に動き、そりかえったり、体がねじれたりします。



体の姿勢だけでなく、学習の時に、文字を読みにくそうだったり、話しにくそうだったりすることがあるのですが…

「障害のある子供の教育支援の手引」に、その理由が書かれています。



脳性まひには、種々の随伴障がいを伴うことがあり、肢体不自由だけの単一障がいのことは少なく、知的障がい、言語障がい、病弱、視覚障がい、聴覚障がい等の一つ又は複数の障がいを併せ有する重複障がいが多い。身体的・精神的側面で多くの問題を抱えていると言える。脳性まひの病型別の随伴障がいを述べると、次のとおりである。

痙直型

知的障がい、てんかん、視覚障がい、言語障がいなどが随伴することがある。

身体的には、成長につれて関節拘縮や脱臼・変形を来すことがよく知られている。

アテトーゼ型

この型には知能の高い者がしばしば見られる。意思疎通の面での問題は、他者の話す内容は理解できるが、構音障がいがあるために、他者には聞き取りにくい。しばしば難聴を伴う。

身体的には、年齢が高くなると、けい髄症による頸部痛の他、上肢のしびれ感や筋力低下を訴えることがある。

随伴している障がいの程度や状態をよく把握し、学習上の困難さについて、**身体的な支援と認知的な支援**を考えていく必要があります。

また、身体的な支援・認知的な支援に加え、**心理的側面への支援**が必要です。自分でできること、支援によってできること、できないことへの認識を育て、**障がいの受容**につなげていき、そして**自立と社会参加**に向けての支援につないでいくことが重要です。



☆ 肢体不自由のある子どもの教育的ニーズの整理①
～障がいの状態等の把握～

肢体不自由のある子どもの教育的ニーズを整理する観点『①障がいの状態等の把握』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



ア 医学的側面からの把握

障がいに関する基礎的な情報の把握

| 把握する事項 | 留意点等 |
|----------------------------|---|
| a 既往・生育歴 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 出生週数 ・ 出生時体重 ・ 出生時の状態 ・ 保育器の使用 ・ 生後哺乳力 ・ けいれん発作と高熱疾患 ・ 入院歴や服薬 ・ 障がいの発見及び確定診断の時期 <p>これらを把握する際には、例えば、けいれん発作の場合には、頻度、発作時の様子、抗けいれん剤の服用の有無、具体的な対応、回復までの時間などを把握することが大切となる。また、高熱の場合もけいれん発作同様に、頻度、発熱時の様子、服薬など細部にわたって把握することが大切となる。</p> |
| b 乳幼児期の姿勢や運動・動作の発達等 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 姿勢の保持：頸の座り、座位保持、立位保持 ・ 姿勢の返還：寝返り、立ち上がり ・ 移動運動：はいはい、伝い歩き、ひとり歩き ・ 手の操作：物の握り、物のつまみ、持ち換え、利き手 <p>これらを観察する際には、何か月で可能になったかを把握するとともに、例えば、一人で座位をとれるか移動はどのようにして行うか玩具をどのようにして使いこなすか等の姿勢や運動・動作の発達等を把握することが大切となる。</p> |
| c 医療的ケアの実施状況 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 経管栄養(鼻腔留置管からの注入、胃ろう、腸ろう、口腔ろト) ・ 喀痰吸引(口腔、鼻腔、咽頭より奥の気道、気管切開部、経鼻咽頭I/Aウイ) ・ その他(ネブライザー等による薬液吸入、酸素療法、人工呼吸器、導尿等) <p>なお、これらを把握する際には、例えば、吸引をする場合には、いつ、どのような姿勢や状態で実施するのか、1回の処置に要する時間など、主治医の指示書に基づき、細部にわたって把握することが大切となる。</p> <p>これらに加え、医療的ケアについては、「学校における医療的ケアの今後の対応について(平成31年3月20日付け30文科初第1769号文部科学省初等中等教育局長通知)」と別冊「小学校等における医療的ケア実施支援資料～医療的ケア児を安心・安全に受け入れるために～」を参照すること。</p> |
| d 口腔機能の発達や食形態等の状況 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 口腔機能：食物を口に取り込む動き、かむ動き、飲み込む動き 等 ・ 食形態：大きさ、軟らかさ、粘性(水分も含む) 等 ・ 食環境：食事、水分摂取の時間・回数・量、食事時の姿勢、食器具の選定、食後のケア 等 ・ 既往歴：誤嚥性肺炎、食物アレルギー(原因食物) 等 ・ その他：偏食の有無、除去食の必要性 等 <p>なお、これらの状況を把握する際には、保護者を通じて日常生活での様子や医療機関から情報を把握することが大切となる。特に、既往歴として誤嚥性肺炎がある場合は、食形態や食物を飲み込む動きに応じた一口量、口に取り込みやすい専用のスプーンなどについて具体的に把握することが大切となる。</p> |

| | |
|--|---|
| e 現在使用中の補装具等 | <ul style="list-style-type: none"> ・車いす ・歩行器 ・座位保持装置 ・つえ ・短下肢装具 ・靴型装具 ・その他 <p>補装具の使用に当たっては、医療機関での定期的な受診の状況を把握し、子どもの障害の状態等の変化や身体的な成長に応じた適切な補装具を使用できるようにしておくことも大切となる。</p> |
| <p>【観察について】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 本人及び保護者と相談する場合は、玩具の使い方などの観察を通して、姿勢や運動・動作などの発達の状態を把握することが大切であることから、プレイルームのような所で観察することが望ましい。 ・ 脳性まひの子どもについては、母親が抱いた状態で相対し、子どもに安心感を与えるなどの配慮が必要である。 ・ 側弯、変形、拘縮や疾患等の進行に伴う変化については、保護者が日頃、観察していることや主治医からの情報を十分に聞き取り、把握することが大切となる。 <p>【医療機関からの情報の把握について】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 診断や検査結果、それに基づく治療方法、緊急時の対応など、医学的所見の把握が重要である。 ・ あらかじめ保護者を通じて主治医から情報を把握、対応できるようにしておく。 | |

イ 心理学的、教育的側面からの把握

| (ア) 発達の状態等に関すること | |
|-------------------------|---|
| 把握する事項 | 留意点等 |
| a 身体の健康と安全 | ・睡眠、覚醒、食事、排せつ等の生活のリズムや健康状態 |
| b 姿勢 | <ul style="list-style-type: none"> ・無理なく活動できる姿勢や安定した姿勢のとり方 ・姿勢変換の方法、補装具の調整や管理、休息の必要性及び時間帯 |
| c 基本的な生活習慣の形成 | ・食事、排せつ、衣服の着脱等の基本的な生活習慣に関する自立の程度や介助の方法等 |
| d 運動・動作 | <ul style="list-style-type: none"> ・遊具や道具等を使用する際の上肢の動かし方などの粗大運動の状態やその可動範囲、小さな物を手で握ったり、指でつまんだりする微細運動の状態を把握する。 ・また、筆記能力については、文字の大きさ、運筆の状態や速度、筆記用具等の補助具の必要性、特別な教材・教具の準備、コンピュータ等による補助的手段の必要性について把握する。 |
| e 意思の伝達能力と手段 | <ul style="list-style-type: none"> ・言語の理解と表出、コミュニケーションの手段としての補助的手段の必要性 ・必要に応じて、言語能力を把握するために、標準化された検査の実施 |
| f 感覚機能の発達 | <ul style="list-style-type: none"> ・保有する視覚、聴覚等の感覚の活用の仕方 ・視知覚の面については、目と手の協応動作、図と地の知覚、空間における上下、前後、左右などの位置関係等の状態 ※必要に応じて、標準化された検査の実施 |
| g 知能の発達 | <ul style="list-style-type: none"> ・ものの機能や属性、形、色、空間の概念、時間の概念、言葉の概念、数量の概念等 ・必要に応じて、標準化された検査の実施 |
| h 情緒の安定 | <ul style="list-style-type: none"> ・環境の変化等による不安な状態や表情の変化 ・過度な緊張や意思の伝達のストレス等による多動や自傷などの行動、集中力の継続 |
| i 社会性の発達 | <ul style="list-style-type: none"> ・遊びや対人関係、これまでの社会生活の経験、事物等への興味や関心 ・遊びの様子については、どういった発達の状態にあるのか。他者との関わりの基盤 ・必要に応じて、標準化された検査の実施 |

| | |
|---|---|
| <p>j 障がいが重度で重複している子ども</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 食事及び水分摂取の時間や回数 ・ 量、調理形態、摂取時の姿勢や援助方法 ・ 口腔機能の状態 ・ 排せつの時間帯・回数、方法、排せつのサインの有無 ・ 呼吸、体温調節機能、服薬の種類や時間 ・ 発熱、てんかん発作の有無とその状態 ・ 嘔吐、下痢、便秘 ・ 関節の拘縮、変形の予防、筋力の維持・強化、側弯による姿勢管理 ・ 感染症等への対応 |
| <p>(イ) 本人の障害の状態等に関すること</p> | |
| <p>a 障がいの理解</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の障がいや障がいによる困難に気づき、障がいを受け止めているか。 ・ 自分のできないこと・できることについての認識をもっているか。 ・ 自分のできないことに関して、悩みをもっているか。 ・ 自分の行動について、自分なりの自己評価ができるか。 ・ 自分のできないことに関して、先生や友達の援助を適切に求めることができるか。 ・ 家族が、子どもに対して身体各部の状態の理解や保護等について、どの程度教えているか。 ・ 子ども自身が、認定こども園 ・ 幼稚園 ・ 保育所、児童発達支援施設等で、障害を認識する場面に出会っているか。 |
| <p>b 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 障がいを正しく認識し、障がいによる学習上又は生活上の困難を克服しようとする意欲をもっているか。 ・ 使用している補助具や補助的手段の使い方や扱い方を理解しているか。 ・ 使用している補助具や補助的手段を使い、障がいによる学習上又は生活上の困難の改善・克服のために、自分から工夫するなどの積極的な姿勢が身に付いているか。 |
| <p>c 自立への意欲</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分で周囲の状況を把握して、行動しようとするか。 ・ 周囲の状況を判断して、自分自身で安全管理や危険回避ができるか。 ・ 自分でできることを、他者に依存していないか。 ・ 周囲の援助を活用して、自分のやりたいことを実現しようとするか。 |
| <p>d 対人関係</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 実用的なコミュニケーションが可能であるか。 ・ 協調性があり、友達と仲良くできるか。 ・ 集団に積極的に参加することができるか。 ・ 集団生活の中で、一定の役割を果たすことができるか。 ・ 自分の意思を十分表現することができるか。 |
| <p>e 学習意欲や学習に対する取組の姿勢</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習の態度（着席行動、姿勢保持）が身に付いているか。 ・ 学習や課題に対して主体的に取り組む態度が見られるか。 ・ 学習や課題に対する理解力や集中力があるか。 ・ 年齢相応の態度や姿勢で学習活動に参加できるか。 ・ 読み・書きなどの技能や速度はどうか。 |
| <p>(ウ) 諸検査等の実施</p> | |
| <p>a 検査の種類</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 時間制限がある集団式知能検査のみではなく、個別式知能検査も実施すること。 |
| <p>b 検査実施上の工夫等</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 知能検査は、言語障害や上肢の障害による表出手段の著しい困難などのために、妥当性の高い検査値を求めることができない場合があるので、検査目的を明確にするとともに、その結果を弾力的に解釈できるような工夫を行って実施する必要がある。 ・ 代替表現の工夫 ・ 検査時間の延長 ・ 検査者の補助 ※ 工夫や配慮の記録 |

| | |
|--|--|
| <p>c 検査結果の評価</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・知能検査による数値を評価として使用する場合には、構造的に見て評価する。 ・何らかの問題が予見される場合には、問題の所在を細部にわたって明らかにする。 ・個別検査中の行動等については、障害に対する自己理解の状態、課題に取り組む姿勢、新しい場面への適応能力、判断力の確実さや速度、集中力等について評価する。 |
| <p>d 発達検査等について</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・検査者が子どもの様子を観察しながら、発達の状態を明らかにする方法、保護者又は認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等の担当者が記入する方法がある。 |
| <p>e 行動観察について</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・行動観察は、子どもの行動全般にわたって継続的に行うことが望ましい。 ・行動観察は、どのような条件や支援があれば可能なのかなど、子どもの発達の遅れている側面を補う視点からの指導の可能性についても把握することが必要である。 |
| <p>(工) 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握</p> | |
| <p>学校での集団生活に向けた情報</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・集団生活を送る上で、把握しておきたい情報として、遊びの中での友達との関わりや興味や関心、社会性の発達などがある。 |
| <p>成長過程</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等における子どもの成長過程について情報を得る。 |

☆ 肢体不自由のある子どもの教育的ニーズの整理② ～特別な指導内容～

肢体不自由のある子どもの教育的ニーズを整理する観点『②特別な指導内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



肢体不自由のある子どもに対する特別な指導内容

*下線、太字は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記 (以下同様)

ア 姿勢に関すること

学習に対する興味や関心、意欲を高め、集中力や活動力をより引き出すためには、あらゆる運動・動作の基礎となる臥位、座位、立位などの姿勢づくりに積極的に取り組むことが必要である。

イ 保有する感覚の活用に関すること

肢体不自由のある子どもの場合は、保有する視覚、聴覚、触覚、嗅覚、固有覚、前庭覚などの感覚を有効に活用することが困難な場合がある。特に、障がい^が重度で重複している場合、視覚、聴覚、触覚と併せて、姿勢の変化や筋、関節の動きなどを感じ取る固有覚や、重力や動きの加速度を感じ取る前庭覚を活用できるように、適切な内容を選択し、丁寧に指導する必要がある。その際、それらを個々の感覚ごとに捉えるだけでなく、相互に関連付けて捉え、保有する感覚で受け止めやすいように情報の提示の仕方を工夫することが大切である。

また、脳性まひ等のある肢体不自由のある子どもの場合は、筋緊張等によって身体からの感覚情報をフィードバックして、行動したり、表現したりすることに困難が生じやすいため、注視、追視、協応動作等の困難が見られる。その場合、例えば、目の前にある興味のある玩具等の対象物を注視したり、ゆっくり動く対象物を追視したりする力を高め、対象物に手を伸ばしたり、倒したりすることで目と手の動きを協調させていく指導内容などが考えられる。また、見えにくさへの対応としては、不要な刺激を減らし、提示する情報量や提示の仕方を配慮するとともに、教材、教具の工夫も求められる。

ウ 基礎的な概念の形成に関すること

肢体不自由のある子どもは、身体の動きに困難があることから、様々なことを体験する機会が不足したまま、言葉や知識を習得していることがあり、言葉を知っていても意味の理解が不十分であったり、概念が不確かなまま用語や数字を使ったりすることがある。そのため、具体物を見る、触れる、数えるなどの活動や、実物を観察する、測るなどの体験的な活動を取り入れ、感じたことや気付いたこと、特徴などを言語化し、言葉の意味付けや言語概念、数量などの基礎的な概念の形成を的確に図る指導内容が必要である。

このような基礎的な概念の形成の不確かさは、各教科等の学習における思考する、判断する、推理する、イメージすることなどに影響を及ぼすことが少なくないため、適切な内容を選択し、丁寧に指導する必要がある。

エ 表出・表現する力に関すること

上肢の障がいのために、書字動作やコンピュータ等の操作に困難が伴う場合がある。そのためICTやAT (Assistive Technology : 支援技術) などを用いて、入出力装置の開発や活用を進め、子ども一人一人の障がいの状態等に応じた適切な補助具や補助的手段を工夫しながら、主体的な学習活動ができるような指導内容を取り上げる必要がある。

また、言語障がいを随伴している肢体不自由のある子どもに対しては、言語の表出や表現の代替手段等の選択・活用によって、状況に応じたコミュニケーションが円滑にできるよう指導する必要がある。特に、障がいの重い子どもの場合には、表情や身体の動き等の中に表出の手掛かりを見いだし、コミュニケーションに必要な基礎的な内容の定着を図る指導が必要である。

オ 健康及び医療的なニーズへの対応に関すること

障がいの状態等が重度である子どもの多くが、健康状態が安定していなかったり、体力が弱かったり、感染症への配慮が必要だったり、生命活動が脆弱であったりする。そのため、保護者や主治医、看護師等と密接な連携を図り、関節の拘縮や変形の予防、筋力の維持・強化、呼吸や摂食機能の維持・向上など、に対応するための指導内容にも継続的に取り組むことが必要である。

カ 障がいの理解に関すること

中途障がいも含め肢体不自由のある子どもの場合、障がいを理解し、自己を確立し (自己理解、自己管理、自己肯定感等)、障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲を高めるような指導内容を選択し、関連付けた指導を進めることが必要である。

以上のことから、肢体不自由のある子どもの教育的ニーズを整理する際、当該の子どもに対する特別な指導内容を把握することが必要である。

上記ア～カは、代表的な例を挙げているため、子どもの実態によっては、上記以外の特別な指導内容も考えられることに留意することが大切です。



その子に最も適切な教育を提供するために、必要となる「特別な指導内容」を把握しましょう。

☆ 肢体不自由のある子どもの教育的ニーズの整理③ ～合理的配慮を含む必要な支援の内容～

肢体不自由のある子どもの教育的ニーズを整理する観点『③合理的配慮を含む必要な支援の内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



(ア) 教育内容

a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

道具の操作の困難や移動上の制約等を改善できるように配慮する（片手で使うことができる道具の効果的な活用、校内の移動しにくい場所の移動方法について考えること及び実際の移動の支援等）。

b 学習内容の変更・調整

上肢の不自由により時間がかかることや活動が困難な場合の学習内容の変更・調整を行う（書く時間の延長、書いたり計算したりする量の軽減、体育等での運動の内容を変更等）。

(イ) 教育方法

a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

書字や計算が困難な子どもに対して上肢の機能に応じた教材や支援機器を提供する。

- 例) 書字の能力に応じたプリント
 計算ドリルの学習にコンピュータを使用
 会話が困難な子供にはコミュニケーションを支援する機器の活用
 （文字盤や音声出力型の機器等）

b 学習機会や体験の確保

経験の不足から理解しにくいことや、移動の困難さから参加が難しい活動については、一緒に参加することができる手段等を講じる。

- 例) 新しい単元に入る前に新出の語句や未経験と思われる活動のリストを示し予習できるようにする。
 車椅子使用の子どもが栽培活動に参加できるよう高い位置に花壇を作る。

c 心理面・健康面の配慮

下肢の不自由による転倒のしやすさ、車椅子使用に伴う健康上の問題等を踏まえた配慮を行う。

- 例) 体育の時間における膝や肘のサポーターの使用
 長距離の移動時の介助者の確保
 車椅子使用時の疲労に対する姿勢の変換及びそのためのスペースの確保

イ
支援体制

(ア) 専門性のある指導体制の整備

体育担当教員、養護教諭、栄養職員、学校医を含むサポートチームが教育的ニーズを把握し支援の内容や方法を検討する。

- 例) 必要に応じて特別支援学校からの支援
 理学療法士 (PT)、作業療法士 (OT)、言語聴覚士 (ST) 等の指導助言
 医療的ケアが必要な場合には主治医、看護師等の医療関係者との連携

(イ) 子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

例) 移動や日常生活動作に制約があることや、移動しやすさを確保するために協力できることなどについて、周囲の子供、教職員、保護者への理解啓発に努める。

(ウ) 災害時等の支援体制の整備

移動の困難さを踏まえた避難の方法や体制及び避難後に必要となる支援体制を整備する。

- 例) 車椅子で避難する際の経路や人的体制の確保
 移動が遅れる場合の対応方法の検討
 避難後に必要な支援の一覧表の作成等)。

ウ
施設・設備

(ア) 校内環境のバリアフリー化

車椅子による移動やつえを用いた歩行ができるように、教室配置の工夫や施設改修を行う。

- 例) 段差の解消 スロープ 手すり 引戸
 自動ドア エレベーター バリアフリースイレの設置

(イ) 発達、障がいの状態及び特性に応じた指導ができる施設・設備の配慮

上肢や下肢の動きの制約に対して施設・設備を工夫又は改修するとともに、車椅子等で移動しやすいような空間を確保する。

- 例) 上下式のレバーの水栓 教室内を車椅子で移動できる空間
 廊下の障害物除去 姿勢を変換できる場所
 休憩スペース の設置

(ウ) 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

移動の困難さに対して避難経路を確保し、必要な施設・設備の整備を行うとともに、災害等発生後の必要な物品を準備する

- 例) 車椅子 担架 非常用電源や手動で使える機器

上記ア～ウは、代表的な例であり、学校や学びの場の基礎的環境整備の状況や、子どもの実態によっては、上記以外の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容も考えられることに留意することが大切です。

なお、合理的配慮を提供するにあたっては、その決定までのプロセスを大切にしながら、本人・保護者等と連携しながら考えていきましょう。



【参考資料】教育的ニーズを整理するための調査事項の例(肢体不自由) Word版

以下の資料は、肢体不自由のある子どもの教育的ニーズを整理するための三つの観点を踏まえて調査票の参考例として調査事項等を示したものである。

| 1 肢体不自由のある子どもの教育的ニーズについて～教育的ニーズを整理するための観点～ | | |
|--|---|-----|
| ① 肢体不自由の状態等の把握 | | |
| 視 点 | 事 項 | 記 録 |
| 医学的側面 | 障がいに関する基礎的な情報の把握 | |
| | 既往・生育歴 | |
| | 乳幼児期の姿勢や運動・動作の発達等 | |
| | 医療的ケアの実施状況 | |
| | 口腔機能の発達や食形態等の状況 | |
| | 現在使用中の補装具等 | |
| | 医療機関からの情報の把握 | |
| 心理学的 教育的側面 | 発達の状態等に関すること | |
| | ・身体の健康と安全 | |
| | ・姿勢 | |
| | ・基本的な生活習慣の形成 | |
| | ・運動・動作 | |
| | ・意思の伝達能力と手段 | |
| | ・感覚機能の発達 | |
| | ・知能の発達 | |
| | ・情緒の安定 | |
| | ・社会性の発達 | |
| | ・障がいが重度で重複している子ども | |
| | 本人の障がいの状態等に関すること | |
| | ・障がいの理解 | |
| | ・障がいによる学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力 | |
| | ・自立への意欲 | |
| | ・対人関係 | |
| | ・学習意欲や学習に対する取組の姿勢 | |
| | 諸検査等の実施 | |
| | 行動観察 | |
| | 検査の結果 | |
| 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握 | | |
| ・集団生活に向けた情報 | | |
| ・成長過程 | | |
| ② 肢体不自由のある子どもに対する特別な指導内容 | | |
| | ・姿勢に関すること | |
| | ・保有する感覚の活用に関すること | |

| | | |
|---|-------------------------------------|--|
| | ・基礎的な概念の形成に関すること | |
| | ・表出・表現する力に関すること | |
| | ・健康及び医療的なニーズへの対応に関すること | |
| | ・障がいの理解に関すること | |
| ③ 肢体不自由のある子どもの教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容 | | |
| ア 教育内容・方法 | (ア)教育内容 | |
| | a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮 | |
| | b 学習内容の変更・調整 | |
| | (イ)教育方法 | |
| | a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮 | |
| | b 学習機会や体験の確保 | |
| イ 支援体制 | (ア)専門性のある指導体制の整備 | |
| | (イ)子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮 | |
| | (ウ)災害等の支援体制の整備 | |
| ウ 施設・設備 | (ア)校内環境のバリアフリー化 | |
| | (イ)発達、障がい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 | |
| | (ウ)災害等への対応に必要な施設・設備の配慮 | |

| | | |
|----------------------|-------------|--|
| 2 学校や学びの場について | | |
| 設置者の受け入れ体制 | 小・中学校の状況 | |
| 本人・保護者の希望 | 希望する学校、教育の場 | |
| | 希望する通学方法 | |

| | | |
|--------------------|--|--|
| 3 その他 | | |
| 併せ有する他の障がいの有無と障がい種 | | |
| | | |

参考・引用：文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（令和3年6月）

☆ 病弱・身体虚弱の子どもの理解のために

病弱・身体虚弱の子供の教育支援の基本的な考え方について、「障害のある子供の教育支援の手引」を参考にしてまとめました。



「病弱・身体虚弱」とは

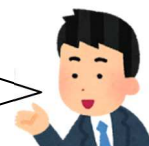
病弱とは、心身が病気のため弱っている状態をいう。また、身体虚弱とは、病気ではないが身体が不調な状態が続く、病気にかかりやすいといった状態をいう。これらの用語は、このような状態が継続して起こる、又は繰り返し起こる場合に用いられており、例えば風邪のように一時的な場合は該当しない。

病弱・身体虚弱の理解

病弱教育では、病気等の自己管理能力を育成することは重要なことである。病弱・身体虚弱の子供にとって必要な生活規制とは、他人からの規制ではなく「生活の自己管理」と考えて取り組むことが大切である。なお、「生活の自己管理をする力」とは、運動や安静、食事などの日常の諸活動において、必要な服薬を守るとともに、病気等の特性等を理解し、心身の状態に応じて参加可能な活動を判断し、必要なときに必要な援助を求めることができること、などを意味する。

病弱教育の対象となる病気等

「障害のある子供の教育支援の手引」には、これらの症状や必要な配慮等が書かれています。



- | | |
|---------------|---------------------------------------|
| ① 悪性新生物 | ア 白血病 イ 神経芽腫 (神経芽細胞腫) |
| ② 腎臓病 | ア 急性糸球体腎炎 イ 慢性糸球体腎炎 ウ ネフローゼ症候群 |
| ③ 気管支喘息(ぜんそく) | |
| ④ 心臓病 | ア 心室中隔欠損 イ 心房中隔欠損 ウ 心筋症 エ 川崎病 |
| ⑤ 糖尿病 | ア 1型糖尿病 イ 2型糖尿病 |
| ⑥ 血友病 | |
| ⑦ アレルギー疾患 | ア アトピー性皮膚炎 イ 食物アレルギー |
| ⑧ てんかん | ア 緊急対応を要する発作 イ 危険を排除しながら見守るのが中心の発作 |
| ⑨ 筋ジストロフィー | |
| ⑩ 整形外科的疾患 | ア 二分脊椎症 イ 骨形成不全症 ウ ペルテス病 エ 脊椎側弯症 |
| ⑪ 肥満 (症) | |
| ⑫ 心身症 | ア 反復性腹痛 イ 頭痛 ウ 摂食障害 |
| ⑬ うつ病等の精神疾患 | |
| ⑭ 重症心身障がい | |
| ⑮ その他 | |

③、⑧、⑩などについては、肢体不自由のある子どもの理解や支援内容 (106p～) についても参考にすると役立ちます。

* 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～ (令和3年6月) P172～

病気の子どもや入院している子どもたちの気持ち

病気の子どもや入院している子どもの気持ちは、年齢や発達の段階、病状、性格、環境等により様々です。また、その時々で変化することもあります。しかし、多くの子どもに共通することは、不安やストレスとともに、喪失感を感じていることです。「病気になったのは、自分が悪かったから」と感じることも多くあります。

病気の子どもや入院している子どもの状態や心理的な傾向としては、次のようなことがあげられます。



児童期

- 入院や治療のため欠席が多くなることなどから学習が遅れることがあり、焦燥感や不安を感じる。
- 学級内で孤立しがちになり、友達から取り残されるという疎外感や不安が高まる。
- 活動の制限から経験不足になり、ものの見方や考え方が偏ることがある。
- 友達関係や社会適応がうまくいかないことがある。

思春期

- 学習の遅れなどから、進路や将来に大きな不安を感じる。
- 活動の制限や薬の副作用などにストレスを感じ、意欲が低下することがある。
- 外見の変化に劣等感を感じることもある。
- 時には保護者や医療関係者に反発したり、治療を否定したりする。



病気の子どもや入院している子どもたちの心理的な背景を知ること
とで、子どもたちへの言葉かけが変わってきます。安心して、学習や
生活の見通しがもてるようにしたいですね。



参考：「病気の子どもや入院している子どものための支援ハンドブック」福島県特別支援教育センター（2017）

<https://special-center.fcs.ed.jp/病気の子どもたちへの支援>

退院後について

病気によっては、退院後も引き続き通院や感染予防等が必要なことがあるため、退院後すぐに入院前にいた小・中学校等に通学することが難しい場合があります。そのため、入院中だけでなく退院後も病気に対する十分な配慮が必要であり、そのような子どもが特別な教育的支援を必要とする場合には、各学校において、病弱教育の対象として対応することが求められます。

☆ 病弱・身体虚弱の子どもの教育的ニーズの整理① ～障がいの状態等の把握～

病弱・身体虚弱の子どもの教育的ニーズを整理する観点『①障がいの状態等の把握』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」本編をご参照ください。



ア 医学的側面からの把握

障がいに関する基礎的な情報の把握

| 把握する事項 | 留意点等 |
|-----------------------|---|
| a 既往・生育歴 | ・ 出生週数 ・ 出生時体重 ・ 出生時の状態 ・ 保育器の使用 ・ 病気等の発見及び確定診断の時期 |
| b 病気等の状態 | ・ 診断名 ・ 通院歴 ・ 入院歴 ・ 手術歴 ・ 症状 ・ 治療方法 ・ 服薬 ・ 予後 ・ 生活規制の種類・程度 |
| c 心身の状態や発達 | ・ 身体の状態や発達 ・ 精神的な状態や発達 |
| d 医療的ケアの実施状況 | ・ 経管栄養 IVH 中心静脈栄養 ・ 喀痰吸引 ・ その他 ・ これらを把握する際には、吸引をする場合には、いつ、どのような状態で実施するのか、1回の処置に要する時間など、主治医の指示書に基づき、細部にわたって把握することが必要になる。加えて、「学校における医療的ケアの今後の対応について」と「小学校等における医療的ケア実施支援資料～医療的ケア児を安心・安全に受け入れるために～」を参照すること。 |
| e 現在使用中の機器や補装具 | ・ 医療的ケアに必要な機器等 ・ 車椅子等の移動補助具 ・ 入出力支援機器等 |

【観察について】

・ 本人及び保護者と相談をする場合は、本人の病気等の状態に応じて実施できるように、本人が安心できる環境を用意し、聞き取りや観察を通して、身体の状態や精神的な状態について把握することが大切である。

【医療機関等からの情報の把握】

・ 現在の医療機関をはじめ、これまでにかかっていた専門の医療機関がある場合には、診断や検査結果、それに基づく医学的所見を把握することが重要である。病院で CLS による保育等も行われている場合もあるため、療育の内容なども重要な情報となる。

【保護者からの情報の把握】

・ 保護者が日頃本人の状態について観察している点や保護者との関わりの様子などから聞き取って把握することが必要である。また、同席している保護者との関わりの様子も重要な情報となる。
・ 単に疾患名だけでなく進行性のものであるかどうか、治療の過程や予後はどうかなどについても把握しておくことが大切である。また、必要な場合には、本人や保護者の許可を得た上で、主治医等から必要な情報を得ることも、病弱・身体虚弱の子どもの場合は特に重要である。

イ 心理学的、教育的側面からの把握

| (ア) 発達の状態等に関すること | |
|---|---|
| 把握する事項 | 留意点等 |
| a 身体の健康と安全 | ・睡眠、覚醒、食事、排せつ等の生活リズムや健康状態 |
| b 姿勢 | ・無理なく活動できる姿勢や身体の状態が安定した姿勢のとり方 ・姿勢変換や補装具の調整や管理、休息の必要性、時間帯やその内容 |
| c 基本的な生活習慣の形成 | ・食事、排せつ、衣服の着脱等の基本的な生活習慣に関する自立の程度や介助の方法等 |
| d 運動・動作 | ・粗大運動の状態や可動範囲 ・微細運動の状態 ・筆記能力 (文字の大きさ、運筆の状態や速度、筆記用具等の補助具の必要性、特別な教材・教具の準備、コンピュータ等による補助手段の必要性) |
| e 意思の伝達能力と手段 | ・言語の理解と表出、コミュニケーションの補助手段の必要性 |
| f 感覚機能の発達 | ・保有する視覚や聴覚等の感覚の活用の仕方 ・目と手の協応動作、図と地の弁別、空間における上下、前後、左右などの位置関係等の状態 |
| g 知能の発達 | ・ものの機能や属性、形、色、空間の概念、時間の概念、言葉の概念、数量の概念 等 |
| h 情緒の安定 | ・多動や自傷などの行動が見られるか、集中力はどうかなど |
| i 社会性の発達 | ・これまでの社会生活の経験や事物等への興味や関心などの状態 ・他者とのかかわりの基盤について |
| j 障がい重度で重複している子ども | ・食事及び水分摂取の時間や回数・量 ・食物の調理形態、摂取時の姿勢や援助の方法 ・排せつの時間帯・回数、方法、排せつのサインの有無 ・嘔吐、下痢、便秘 ・その他、関節の収縮や変形の予防、筋力の維持・強化、側弯による姿勢管理や骨折のしやすさによる活動の制限や感染症等への対応を含め、医師の診察を通じて把握したり、子どもへの対応について指導・助言を受けたりすることが大切である。 |
| (イ) 本人の障がいの状態等に関すること | |
| a 病気等の理解 | ・自分の病気等に気づき、受け止めているか。 ・自分のできないこと・できることについての認識をもっているか。 ・自分のできないことに関して、悩みをもっているか。 ・自分のできないことに関して、先生や友だちの援助を適切に求めることができるか。 ・家族が子どもに対して病気等についてどの程度教えているか。 など |
| b 病気等による学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力 | ・病気等による学習上又は生活上の困難の改善のために、自分から工夫するなどの積極的な姿勢が身に付いているか。 ・病気等による学習上又は生活上の困難の改善のために、補助手段の使い方や扱い方を理解しているか。 |

| | |
|--|---|
| <p>c 自立への意欲</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・基本的な生活習慣の確立とともに、精神面においても、主体的に自立しようとしている姿が見られるか。 ・自分で周囲の状況を把握して、行動しようとするか。 ・周囲の状況を判断して、自分自身で安全管理や危機回避ができるか。 ・できることは、自分でやろうとする意欲があるか。 ・受け身となるような行動が少ないか。 |
| <p>d 対人関係</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・実用的なコミュニケーションが可能であるか。 ・協調性があり、友達と仲良くできるか。 ・集団に積極的に参加することができるか。 ・集団生活の中で、一定の役割を果たすことができるか。 ・自分の意思を十分表現することができるか。 |
| <p>e 学習意欲や学習に対する取組の姿勢</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・学習の態度（着席行動、傾聴態度）が身に付いているか。 ・学習や課題に対して主体的に取り組む態度が見られるか。 ・学習や課題に対する理解力や集中力があるか。 ・年齢相応の態度や姿勢で学習活動に参加できるか。 ・読み・書きなどの技能や速度等はどうか。 |
| <p>(ウ) 諸検査等の実施</p> | |
| <p>個別式検査の活用</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・慣れない相手とのコミュニケーションや身体の状態によっては、指示理解や表出に困難があることに配慮して検査を行う必要がある。 |
| <p>発達検査等について</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・発達検査等の結果の評価に当たっては、運動面や言語表出面での遅れがあることも十分考慮し、子どもの発達の全体像を概率的に把握するようとどめておくことが必要である。 |
| <p>検査結果の評価</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・検査で得られた数値を評価結果として使用する場合には、検査の下位項目ごとにその内容を十分に分析し、構造的にみて評価する必要がある。 |
| <p>検査実施上の工夫等</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・標準化された検査では、指示理解や表出に困難がある場合、低い成績になることが多い。 |
| <p>行動観察について</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・行動観察は、子どもの行動全般にわたって継続的に行うことが望ましい。 ・また、できるか、できないかだけでなく、どのような条件や援助があれば可能なのかなど、発達の遅れている側面を補う視点からの指導の可能性についても把握することが必要である。 |
| <p>(工) 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握</p> | |
| <p>学校での集団生活に向けた情報 成長過程</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・遊びの中での友達との関わりや興味や関心、社会性の発達など ・認定こども園・幼稚園・保育所児童発達支援施設等における成長過程 |

☆ 病弱・身体虚弱の子どもの教育的ニーズの整理② ～特別な指導内容～

病弱・身体虚弱の子どもの教育的ニーズを整理する観点『②特別な指導内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」本編をご参照ください。



病弱・身体虚弱の子どもに対する特別な指導内容

*下線、太字は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記 (以下同様)

ア 病気等の状態の理解と生活管理に関すること

病弱教育では、病気等の自己管理能力を育成することは重要な指導内容の一つである。そのため、病弱・身体虚弱の子どもにとって必要な生活規制とは、他人からの規制ではなく「生活の自己管理」と考えて取り組むことが大切である。また、「生活の自己管理」をする力とは、運動や安静、食事などの日常の諸活動において、必要な服薬を守る力、自身の病気等の特性等を理解した上で心身の状態に応じて参加可能な活動を判断する力 (自己選択・自己決定力)、必要なときに必要な支援・援助を求めることができる力であり、それらを育成することが必要である。

イ 情緒の安定に関すること

療養中は、情緒が不安定な状態になることがある。悩みを打ち明けたり、自分の不安な気持ちを表現できるようにしたり、心理的な不安を表現できるような活動をしたりするなどして、情緒の安定を図ることができるように指導することが必要である。その際、治療計画によっては、入院と退院を繰り返すことがあり、感染予防のため退院中も学校に登校できないことがある。このような場合には、Web会議システム等を活用して学習に対する不安を軽減するような指導を工夫することが大切である。

ウ 病気等による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること

筋ジストロフィーのある子どもの場合、小学部低学年のころは歩行が可能であるが、年齢が上がるにつれて歩行が困難になり、その後、車椅子又は電動車椅子の利用や人口呼吸器などが必要となることが多い。また、同じ病棟内の友達の病気の進行を見ていることから将来の自分の病状についても認識している場合がある。

こうした状況にある子どもに対しては、卒業後も視野に入れながら学習や運動において打ち込むことができることを見つけ、それに取り組むことにより、生きがいを感じることができるよう工夫し、少しでも困難を改善しようとする意欲の向上を図る指導が大切である。

エ 移動能力や移動手段に関すること

心臓疾患のある子どもの場合、心臓への負担がかかることから歩行による移動が制限されることがあり、必要に応じて歩行器や電動車椅子等の補助的手段を活用することになる。このような場合には、医師の指導を踏まえ、病気等の状態や移動距離、活動内容によって適切な移動手段を選択し、心臓に過度の負担をかけることなく移動の範囲が維持できるよう指導することが大切である。

オ コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

進行性の病気の子どもの場合、症状が進行して言葉による表出が困難になることがある。今後の進行状況を見極め、今まで出来ていたことが出来なくなることによる自己肯定感（自己を肯定的に捉える感情）の低下と、そのことに対する心のケアに留意するとともに、コミュニケーション手段を本人と一緒に考え、自己選択・自己決定の機会を確保しながらコミュニケーション手段を活用する力を獲得していくことも大切である。

カ 表出・表現する力の育成

病気等により、書字動作やコンピュータ等の操作に困難が伴う場合がある。そのため ICT や AT (Assistive Technology : 支援技術) など入出力装置を適宜活用し、子ども一人一人の病気等の状態等に応じた補助用具を工夫しながら、主体的な学習活動ができるような指導内容を取り上げる必要がある。

上記ア～カは、代表的な例になるため、子どもの実態によっては、上記以外の特別な指導内容も考えられることに留意することが大切です。



その子に最も適切な教育を提供するために、必要となる「特別な指導内容」を把握しましょう。

☆ 病弱・身体虚弱の子どもの教育的ニーズの整理③ ～合理的配慮を含む必要な支援の内容～

病弱・身体虚弱の子どもの教育的ニーズを整理するための観点『③合理的配慮を含む必要な支援の内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」本編をご参照ください。



ア 教育内容・方法

(ア) 教育内容

a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

服薬管理や環境調整、病状に応じた対応等ができるよう指導を行う。

- 例) 服薬の意味と定期的な服薬の必要性の理解
- 指示された服薬量の徹底
- 薬の理解とその対応 等

b 学習内容の変更・調整

病気等により実施が困難な学習内容等について、主治医からの指導・助言や学校生活管理指導表に基づいた変更・調整を行う。

- 例) 習熟度に応じた教材の準備
- 実技を実施可能なものに変更
- 入院等による学習空白を考慮した学習内容に変更・調整 等

(イ) 教育方法

a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

病気等のため移動範囲や活動量が制限されている場合に、ICT 等を活用し、間接的な体験や他の人とのコミュニケーションの機会を提供する。

- 例) 友達との手紙やメールの交換
- Web 会議システム等を活用したリアルタイムのコミュニケーション
- インターネット等を活用した疑似体験 等

b 学習機会や体験の確保

入院時の教育の機会や短期間で入退院を繰り返す子どもの教育の機会を確保する。

- 例) VR 動画等の活用
- ビニール手袋を着用して物に直接触れるなど感染症対策を考慮
- Web 会議システム等を活用した遠隔地の友達と協働した取組 等

c 心理面・健康面の配慮

入院や手術、病気の進行への不安等を理解し、心理状態に応じて弾力的に行う。

- 例) 健康状態に応じた支援
- アレルギーの原因となる物質の除去
- 病状に応じた適切な運動等について医療機関と連携 等

イ
支援体制

(ア) 専門性のある指導体制の整備

- 例) 病気等のために必要な生活規制や必要な支援を明確にする。
 急な病状の変化に対応できるように校内体制を整備する。
 医療的ケアが必要な場合には看護師等、医療関係者との連携を図る。

(イ) 子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

- 例) 病状によっては特別な支援を必要とするという理解を広め、病状が急変した場合に緊急な対応ができるよう、子ども、教職員、保護者の理解啓発に努める。

(ウ) 災害時等の支援体制の整備

- 例) 医療機関への搬送や必要とする医療機関からの支援を受けることができるようにするなど、子どもの病気等に応じた支援体制を整備する。

ウ
施設・設備

(ア) 校内環境のバリアフリー化

- 例) 心臓病等のため階段を使用しての移動が困難な場合や子どもが自ら医療上の処置を必要とする場合等に対応できる施設・設備を整備する。

(イ) 発達、障がいの状態及び特性に応じた指導ができる施設・設備の配慮

- 例) 病気等の状態に応じて、健康状態や衛生状態の維持、心理的な安定等を考慮した施設・設備を整備する。

(ウ) 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

- 例) 病気等のため迅速に避難できない子どもの避難経路を確保する。
 薬や非常電源を確保するとともに、長期間の停電に備え手動で使える機器等を整備する。

上記ア～ウは、代表的な例であり、学校や学びの場の基礎的環境整備の状況や、子どもの実態によっては、上記以外の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容も考えられることに留意することが大切です。

なお、合理的配慮を提供するにあたっては、その決定までのプロセスを大切にしながら、本人・保護者等と連携しながら考えていきましょう。



【参考資料】教育的ニーズを整理するための調査事項の例(病弱・身体虚弱) Word 版

以下の資料は、病弱・身体虚弱のある子どもの教育的ニーズを整理するための三つの観点を踏まえて調査票の参考例として調査事項等を示したものである。

| 1 病弱・身体虚弱の子どもの教育的ニーズについて～教育的ニーズを整理するための観点～ | | |
|--|---|-----|
| ① 病弱・身体虚弱の状態等の把握 | | |
| 視 点 | 事 項 | 記 録 |
| 医学的側面 | 障がいに関する基礎的な情報の把握 | |
| | 既往・生育歴 | |
| | 病気等の状態 | |
| | 心身の状態や発達 | |
| | 医療的ケアの実施状況 | |
| | 現在使用中の機器や補装具等 | |
| 心理学的 教育的側面 | 発達の状態等に関すること | |
| | ・身体の健康と安全 | |
| | ・姿勢 | |
| | ・基本的な生活習慣の形成 | |
| | ・運動・動作 | |
| | ・意思の伝達能力と手段 | |
| | ・感覚機能の発達 | |
| | ・知能の発達 | |
| | ・情緒の安定 | |
| | ・社会性の発達 | |
| | ・障がいが重度で重複している子ども | |
| | 本人の障がいの状態等に関すること | |
| | ・病気等の理解 | |
| | ・病気等による学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力 | |
| | ・自立への意欲 | |
| | ・対人関係 | |
| | ・学習意欲や学習に対する取組の姿勢 | |
| | 諸検査等の実施 | |
| | 個別式検査の活用 | |
| | 発達検査等について | |
| | 検査結果の評価 | |
| | 検査実施上の工夫等 | |
| | 行動観察について | |
| 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握 | | |
| ・学校での集団生活に向けた情報 | | |
| ・成長過程 | | |

| ② 病弱・身体虚弱の子どもに対する特別な指導内容 | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|--|
| | 病気等の状態の理解と生活管理に関すること | |
| | 情緒の安定に関すること | |
| | 病気等にとる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること | |
| | 移動能力や移動手段に関すること | |
| | コミュニケーション手段の選択と活用に関すること | |
| | 表出・表現する力の育成 | |
| ③ 病弱・身体虚弱の子どもの教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容 | | |
| ア 教育内容・方法 | (ア)教育内容 | |
| | a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮 | |
| | b 学習内容の変更・調整 | |
| | (イ)教育方法 | |
| | a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮 | |
| | b 学習機会や体験の確保 | |
| | c 心理面・健康面の配慮 | |
| イ 支援体制 | (ア)専門性のある指導体制の整備 | |
| | (イ)子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮 | |
| | (ウ)災害等の支援体制の整備 | |
| ウ 施設・設備 | (ア)校内環境のバリアフリー化 | |
| | (イ)発達、障がい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 | |
| | (ウ)災害等への対応に必要な施設・設備の配慮 | |

| 2 学校や学びの場について | | |
|---------------|-------------|--|
| 設置者の受け入れ体制 | 小・中学校の状況 | |
| 本人・保護者の希望 | 希望する学校、教育の場 | |
| | 希望する通学方法 | |

| 3 その他 | | |
|--------------------|--|--|
| 併せ有する他の障がいの有無と障がい種 | | |
| | | |

参考・引用：文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（令和3年6月）

☆ 言語障がいのある子どもの理解のために

言語障がいを理解するために、基本的な事項について、「障害のある子供の教育支援の手引」を参考にしてまとめました。



「言語障がい」とは

言語障害とは、発音が不明瞭であったり、話し言葉のリズムがスムーズでなかったりするため、話し言葉によるコミュニケーションが円滑に進まない状況であること、また、そのため本人が引け目を感じるなど社会生活上不都合な状態であることをいう。

<言語障がいの分類>

- ① **耳で聞いた特徴に基づく分類**・・・発音の誤り、吃音など
- ② **言葉の発達という観点からの分類**・・・話す、聞く等言語機能の基礎的事項における発達の遅れや偏りなど
- ③ **原因による分類**・・・口蓋裂、聴覚障がい、脳性まひなど

<構音障がいの分類と状態>

構音障がいとは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いいます。

【①原因による分類】

○器質性構音障がい

口唇、舌、歯等の構音器官の構造や、それらの器官の機能の異常が原因となつて生ずる構音障がいである。

○機能性（発達性）構音障がい

聴覚、構音器官などに器質的疾患がなく、成長過程での構音の習得において誤った構音が固定化したと考えられる障がいである。

【②音声的な特徴による分類】

耳で聞いた際の音声的な特徴から分類すると、構音障がいのタイプとしては次のようなものが挙げられます。

置換…ある音が他の音に置き換わるタイプ。
(例)「さかな」([sakana])を「たかな」([takana])と発音する。

ひずみ…ある音が不正確に発音されている状態で、日本語にない音として発音される。音声記号で表すことは難しい。
(例)「[ka]と[ta]の間」など。

省略…必要な音を省略して発音するタイプ。
(例)「ラッパ」([rappa])を「アッパ」([appa])等と発音する。

オサカナ
見たのね

オタカナみたよ



年齢が上がるにつれて誤った発音の仕方が定着し、緊張している場合もあります。そのような時は無理をせず、まずは、本人の緊張をほぐすところから始めましょう。

* 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～(令和3年6月) P217～

<吃音の状態や特性>

【吃音】

自分で話したい内容が明確にあるにもかかわらず、また構音器官のまひ等がないにもかかわらず、話そうとするとともに、同じ音の繰り返しや、引き伸ばし、声が出ないなど、いわゆる流暢さに欠ける話し方をする状態を指します。現在のところ、原因は不明です。

吃音のある子供の話し言葉の状態

語頭音の繰り返し (連発)

話するときの最初の音や、文のはじめの音を何回も繰り返す話し方。吃音の初期の段階に多く、幼児期によくみられる話し方。(例)「ぼ、ぼ、ぼぼ、ぼくは・・・」

語頭音の引き伸ばし (伸発)

話するときの最初の音や、文のはじめの音を引き伸ばす話し方。(例)「ぼおーくは・・・」

語頭音の阻止 (難発)

語のはじめだけでなく、途中で生じる場合もあり、声や語音が非常に出にくい状態。比較的進行した吃音に多いと言われている。

吃音の特性

特性①「吃音状態の変動」

子どもの状態は、日によったり、場の状況や相手、話の内容により変動するものである(『吃音の波現象』と呼ぶ)。実態把握に当たっては、本人の様々な状況での発語行動(発語に伴って生じる随伴症状も含めて)を観察し、検討しなければならない。

特性②「人や場面に対する恐怖や回避」

苦手、避けて通りたいと思う特定の場面(音読や、電話をかける場面など)を意識的に又は無意識的に避けようとする子どももいる。今までに失敗した経験の積み重ねの結果であろうと思われる。

特性③「随伴症状」

発語に伴って生じる身体運動(まばたき、体をゆする、足踏み、首振りなど)のことを随伴症状と呼び、これも吃音症状が進展した子どもに特徴的なものである。

特性④「社会性の発達・自己肯定感に対する影響」

子どもの社会性の発達や自己肯定感にも、吃音は重大な影響を与えることになりやすい。したがって、以下の点に留意が必要である。

- ・ 本人の吃音に対する受け止め方。
- ・ 保護者や学級担任、級友等の吃音に対する感じ方、本人に対する感じ方及び態度。



自由で楽な雰囲気の中で、話しやすい人が相手であれば、子どもは流暢に、あるいは軽い吃音状態を伴いながらも、楽に話せます。ですので、吃音のある子どもたちへの指導では、

- ・ 話しやすい環境づくり
- ・ 「楽に話せた」という感触を得ることができる経験の積み重ねが必要です。まずは、子どもとの「雰囲気づくり」から始めてみましょう。

☆ 言語障がいのある子どもの教育的ニーズの整理①
～障がいの状態等の把握～

言語障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『①障がいの状態等の把握』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



ア 医学的側面からの把握

| 障がいに関する基礎的な情報の把握 | |
|--|---|
| 把握する事項 | 留意点等 |
| a 既往・生育歴 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 出生週数 ・ 出生時体重 ・ 出生時の状態 ・ 保育器の使用 ・ 障がいの発見及び確定診断の時期 ・ 治療歴及び予後 ・ 育った国や言語環境 ・ 身体や運動の育ち (首のすわり、はいはい、始歩など) ・ 言語・コミュニケーションの様子 (喃語の初発、始語、二語文開始、人見知りや後追いの有無や程度など) |
| b 言語障がいの状態 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 診断名 ・ 言語疾患発病の時期 ・ 合併疾患名 |
| c 音声や構音の状態 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 音声 (共鳴、音質、大小、緊張の有無、発声に際しての特徴的随伴動作の有無など) ・ 構音 (単音節、単語、会話明瞭度など) |
| d 音の聴覚的な記録力 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 語音弁別 ・ 聴覚的記録力 ・ 被刺激性 |
| e 発語器官の運動 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 摂食運動の可否 (嚙 (か) む、吸う、飲み込むなど) ・ 舌や口唇の動き ・ 軟口蓋や咽頭部の動き |
| f 発語の内容 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 文法的側面 ・ 文脈の整合性 ・ 言語発達 |
| g 話し言葉の流暢性の状態 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 吃音のパターン ・ 吃音の頻度 ・ 苦手とする場面や音 |
| <p>【観察について】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 言語障がいのある子どもは、話すことや言葉によるやり取りに自信が無かったり、相手の表情や動作を手掛かりに行動したりしていることがあるため、緊張を伴いやすい。そのため、プレイルームのような場所で、子どもがその場に慣れ、楽しんで相手とのコミュニケーションができるよう工夫しながら観察することが望ましい。 ・ 観察の際は、遊びの中で相手の話に対する反応や、言葉の理解と表出、人との関わりなどの側面を注視しておく必要がある。また、同席している保護者との関わりの様子を観察し、記録しておくことも重要な情報となる。なお、慣れない場所で知らない相手とのコミュニケーションに子どもが不安を感じている場合は、保護者が日頃子どもを観察している点や保護者と子どもとの関わりの様子などを聴取することで把握することも考えられる。 <p>【医療機関等からの情報の把握】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 現在の医療機関をはじめ、これまでにかかっていた専門の医療機関がある場合には、診断や検査結果など、医学的所見を把握することが重要である。また、病院や療育施設で言語聴覚士による訓練等を受けている場合もあるため、言語発達等に関する検査や評価結果、支援の内容なども重要な情報となる。 | |

イ 心理学的、教育的側面からの把握

| (ア) 発達の状態等に関すること | |
|-----------------------------|---|
| 把握する事項 | 留意点等 |
| a 身体の健康と安全 | ・睡眠・覚醒・食事・排せつ等の生活リズムや健康状態 |
| b 聴覚的な記憶力の状態 | ・音の違いに気付いたり、聞いた音と自分の発する音との違いに気付いたりしているかなどについて把握する。 |
| c 基本的な生活習慣の形成 | ・食事・排せつ・衣服の着脱等の基本的な生活習慣に関する自立の程度 |
| d 運動能力 | ・運動については、歩行や階段の上り下り、跳躍等について把握する。 ・粗大運動の状態、道具・遊具等の使用状況、小さな物を手で握ったり、指でつまんだりする微細運動の状態について把握する。 |
| e 意思の相互伝達の能力 | ・言葉による事柄の理解や表出、絵カードなど補助手段の必要性について把握する。 ・必要に応じて、標準化された個別検査を実施し、言語能力を高めるための指導課題の把握に努める。 |
| f 感覚機能の発達 | ・保有する視覚、聴覚等の感覚の活用の仕方を把握する。 ・視知覚の面については、目と手の協応動作、図と地の知覚、空間における上下、前後、左右などの位置関係等の状態について、適切な教材等を用意して把握する。 ・必要に応じて、視知覚等の発達の状態を把握するために、標準化された検査を実施する。 |
| g 知能の発達 | ・知能に関する認知や概念の形成については、ものの機能や属性、色、形、大きさを弁別するための概念、空間の概念、時間の概念、言葉の概念、数量の概念等について、適切な教材等を用意して、発達段階や学習上の困難についての把握に努める。 ・知能の発達を的確に把握するためには、標準化された個別検査を実施する。 |
| h 情緒の安定 | ・多動や自傷などの行動が見られるか、集中力はどうかなどを、行動観察を通して把握する。 |
| i 社会性の発達 | ・遊びや対人関係をはじめとして、これまでの社会生活の経験や、事物等への興味や関心などの状態について把握する。 ・遊びの様子については、どういった発達の状態にあるのかを把握する。 ・身近な存在である保護者との遊び方や関わりの様子から、他者との関わりの基盤について把握する。 ・必要に応じて、社会性の発達を把握するために、標準化された検査の実施を実施する。 |
| (イ) 本人の障がいの状態等に関すること | |
| a 障がいの理解 | ・自分の障がいに気付き、障がいを受け止めているか。 ・自分のできないことやできることについての認識をもっているか。 ・自分のできないことに関して、悩みをもっているか。 ・自分の行動について、自分なりの自己評価ができるか。 ・自分のできないことに関して、先生や友達の援助を適切に求めることができるか。 |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ・家族が、子どもに対して障がいについてどの程度教えているか。 ・子ども自身が、認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等で、障がいを認識する場面に出会っているか。 <p>※子どもによっては、幼児期から自分の障がいに気付いている場合があり、障がいの理解の状態について、認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等の協力を得て、把握することも考えられる。</p> |
| b 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力 | <ul style="list-style-type: none"> ・障がいによる学習上又は生活上の困難を克服しようとする意欲をもっているか。 ・障がいによる学習上又は生活上の困難の改善のために、自分から相手に話の内容を確かめたり、自分の話が相手に伝わったか様子を見たりするなどの態度を身に付け、行動しようとしているか。 ・障がいによる学習上又は生活上の困難の改善のために、補助的手段を使いこなそうとしているか。 |
| c 自立への意欲 | <ul style="list-style-type: none"> ・行動する際、教師や友達のすることに注目するなど、自分で周囲の状況を把握しようとしているか。 ・教師や友達のすることなど周囲の状況を手掛かりにして、安全のためのルールや約束を理解し守ることができるか。 ・できることは、自分でやろうとする意欲があるか。 ・受け身となるような行動が少ないか。 |
| d 対人関係 | <ul style="list-style-type: none"> ・実用的なコミュニケーションが可能であるか。 ・協調性があり、友達と仲良くできるか。 ・集団に積極的に参加することができるか。 ・集団生活の中で、一定の役割を果たすことができるか。 ・自分の意思を十分表現することができるか。 <p>※保護者や認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等と連携して把握する。</p> |
| e 学習意欲や学習に対する取組の姿勢 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習の態度（着席行動、傾聴態度）が身に付いているか。 ・学習や課題に対して主体的に取り組む態度が見られるか。 ・学習や課題に対する理解力や集中力があるか。 ・年齢相応の態度や姿勢で学習活動に参加できるか。 ・読み・書きなどの技能や速度はどうか。 |
| (ウ) 諸検査等の実施 | |
| a 個別式検査の種類 | <ul style="list-style-type: none"> ・言語発達やコミュニケーションなどに関する検査、知能検査、発達検査等が挙げられる。 ・慣れない相手とのコミュニケーションや音声による表出に困難があることに配慮して検査を行う必要がある。このため、例えば標準化された知能検査を行う場合には、時間制限がある集団式知能検査のみではなく、好ましい人間関係を保ちながら、もてる能力を十分引き出すことが可能な個別式の検査を実施することが考えられる。 |
| b 発達検査等について | <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの発達の全体像を概括的に把握する方法の一つに、発達検査の利用が挙げられる。この場合は、検査者が子どもの様子を観察しながら、発達段階を明らかにする方法と、保護者又は子どもの状態を日常的に観察している認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等の担当者に記入してもらう方法とがある。また、社会性の発達等については、社会性の発達検査等を利用することも一つの方法である。ただし、発達検査等の結果の評価に当た |

| | |
|---|---|
| | <p>っては、言語理解及び表出面での遅れや困難さなどがあることにも十分考慮し、子どもの発達の全体像を概括的に把握するようとどめておくことが必要である。</p> |
| c 検査実施上の工夫等 | <ul style="list-style-type: none"> 標準化された検査には、検査者が指示をしたり、回答を求めたりする際に、音声を用いるものが多いため、音声によるやり取りの困難さが結果に影響を及ぼし低い成績になることが考えられる。このため、言語性の検査と併せて、例えば絵や動作などで指示したり、動作や指さしなどで回答を求めたりする非言語性の検査を行うことも考えられる。 言語性の検査を実施する場合、実施方法の工夫や改善は、問題の内容や難易度を変えることによって、検査の信頼性や妥当性を低下させないように留意しながら、①障がいの状態や程度を考慮した検査時間の延長、②検査者による補助（被検者の求めに応じて、検査者が検査を部分的に助ける）というような方法が考えられる。このような工夫や配慮をした場合は、子どもの状態や反応と合わせて記録しておくことが必要である。 |
| d 検査結果の評価 | <ul style="list-style-type: none"> 検査で得られた数値を評価結果として使用する場合には、検査の下位項目ごとにその内容を十分に分析し、構造的に見て評価する必要がある。なお、知能検査の結果を基に、知能を構造的・内容的に見て、何らかの問題が予見される場合には、例えば、言語・コミュニケーション発達スケール(LCSA)、視知覚発達検査などの関連する検査を実施し、問題の所在を細部にわたって明らかにすることが必要である。個別検査中の行動等については、丁寧に観察を行う、障がいに対する自己理解の程度、課題に取り組む姿勢、新しい場面への適応能力、判断力の確実さや速度、集中力等について評価することが大切である。 |
| e 行動観察について | <ul style="list-style-type: none"> 子どもの行動全般にわたって継続的に行うことが望ましい。したがって、行動観察に当たっては、事前に保護者と面接し、現在の子どもの様子を踏まえ、子どものこれまでの発達の状況などについて、詳細に把握していくことが必要である。 直接子どもとの関わりや働き掛けを通して行う動的な観察が有効であり、できるか、できないかの観点からの把握だけでなく、どのような条件や援助があれば可能なのかなど、子どもの発達の可能性についても把握することが必要である。 |
| (工) 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握 | |
| 学校での集団生活に向けた情報 | <ul style="list-style-type: none"> 学校での集団生活を送る上で、把握しておきたい情報として、遊びの中での友達との関わりや、興味や関心などの社会性や精神面等の発達などがある。これらのことについては、就学に係る短時間の行動観察よりも、認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等での日常生活を通して把握した方が、子どもの成長過程についてより詳細な情報が得られることが期待できる。 |
| 成長過程 | |

☆ 言語障がいのある子どもの教育的ニーズの整理②
～特別な指導内容～

言語障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『②特別な指導内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



言語障がいのある子どもに対する特別な指導内容

* 下線、太字は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記 (以下同様)

ア 構音障がいの指導

(ア) 発語器官の運動機能の向上に関すること

構音障がいの中には、構音器官の運動機能が不十分であることに起因するものがある。特に、舌運動機能の不全及び口蓋裂などの場合にみられる呼気の操作に問題がある場合がそれに当たる。このような状態の子どもに対しては、構音器官の運動機能の向上に関する指導が必要である。構音器官の運動としては、C S S機能 (Chewing / 噛 (か) むこと、Sucking / 吸うこと、Swallowing / 飲み込むこと)といわれる運動があり、その適否を調べ、必要な運動機能の習得を目指した指導が考えられるが、単に舌の挙上等、個々の運動を取り出して行うのではなく、構音動作を併用して進めることが有効である。

口唇裂を含め、口蓋機能 (鼻腔と口腔を隔てて、口腔に内圧をつくる鼻咽腔閉鎖機能等) が適切に働かないか不全の状態である場合には、構音時の呼気の流れが口腔の前方に向かわず、鼻腔方向に向かうことがあります、摩擦音 ([s] 等)、破擦音 ([ts] 等)、破裂音 ([k] [p] [t] 等) 等の構音に必要な口腔内圧が得られないことがある。この場合には、呼気流を口腔前方に向けるための指導を行う必要がある。

(イ) 音の聴覚的な認知力の向上に関すること

正しい構音と自分の構音との違いが区別できなかつたり、音と音の比較や照合ができにくかつたり、あるいは音の記憶や再生の面に遅れや偏りがあったりする者が少なくない。このような子どもに対しては、聴覚的なフィードバックを成立させるための指導が必要である。

- a 特定の音を聞き出す
- b 音と音の比較をする
- c 誤った音と正しい音とを聞き分ける
- d 複数の音を、ひとまとまりとして記憶し再生する

(ウ) 構音の誘導に関すること

誤った構音の仕方を覚えてしまつたり、適切な構音の仕方を知らなかつたりする子どもに対して、正しい構音の仕方を習得させるための指導が必要である。

- a 構音可能な音から誘導する指導
- b 構音器官の位置や動きを指示して、正しい構音運動を習得させる指導
- c 結果的に正しい構音の仕方になる運動を用いる指導
- d 聴覚刺激による指導 e キーワードを用いた指導 f 母音変換法

(エ) 障がいの状態の理解と生活管理に関すること

口蓋裂の既往歴がある子どもの場合、滲出性中耳炎やむし歯などになりやすいことがある。このため、自分の聞こえの状態に留意したり、丁寧な歯磨きの習慣を身に付けたりするなど、病気の予防や健康管理を自らできるようにする指導が必要である。

イ 話し言葉の流暢(りゅうちょう)性に関わる障がいの指導

(ア) 自由な雰囲気中で「楽に話す」ことを奨励する環境作りに関すること

言葉の話しやすさは、本人の気持ちや周囲の接し方によって変化するものである。自由で楽な雰囲気の中で、話しやすい人を相手に話すときに、子どもは流暢に、あるいは軽い語頭音の繰り返し(連発)や引き伸ばし(伸発)、阻止(難発)を伴いながらも、楽に話せることが多い。このため、このような状況を設定し、子どもが「楽に話せた」という感触を得ることができるような経験を重ねる指導が必要である。

低学年の子どもにおいては、自由な遊びや身近な生活の場を用意し、教師との間で、受容的で温かな関係をつくり、そこでの子どもの自発的な行動を奨励することが大切な指導となる。自分の吃音やその他の非流暢性に対して不安を抱いている子どもについては、共感的な関係を築く中で楽に話せたと実感できる経験を重ねていく指導が必要である。いずれにしても、子どもの話に対し興味をもって話を聞いてくれる聞き手の存在によって、子どもは自分の話し方についてではなく、話の内容を考えながら話すという態度が育つと考えられる。したがって、ほとんどの吃音のある子どもがこのような指導を必要としているといえる。

(イ) 「楽に話す」体験をさせる方法に関すること

吃音に悩む子どもは、言葉が出なくなることに対して強い不安を感じている場合が多い。これらの子どもには、楽に話せたという体験をする指導を通して、話す自信や意欲につながることもある。例えば、音読の場合、他者と一緒に声を合わせて読むなどの方法によって流暢性が得られることが多い。また、そのほかにも、子どもの聴覚的フィードバックを利用する方法等も一時的な流暢性を得る上では有効な場合がある。

これらの方法で得られる流暢性は、一時的な体験にとどまることが多いため、流暢に話すことを強調しすぎると、むしろ、非流暢にしか話せない自分を恥じることにもなりかねないので、注意が必要である。

(ウ) 難発から抜け出す方法に関すること

吃音に悩む子どもは、日常生活において急に話せなくなるとか、声が出なくなるという経験(難発)をもっており、そのときにどうするかで悩んでいることが多い。このような状態に対しては、声が詰まって出てこなくなったときにどうすればよいかを指導することが必要な場合もある。

- 例えば
- ・声が詰まったときの口や体の構えを一度解消し、はじめからやり直す。
 - ・息を少しずつ吐き出しながら話す。
 - ・最初の語音をゆっくりと引き伸ばして発語する。

などが用いられているが、個々の事例で異なることが多いので、子どもとともに考えて適切な練習をすることが大切である。

(エ) 苦手な場面や語音に対する緊張の解消に関すること

吃音に悩む子どもは、実際の生活で失敗したり、困ったりした経験をもっている場合がある。これらの経験により、子どもは苦手な場面や特定の語音に対する緊張を抱いていることが多い。この

ようにして形成された緊張を解消することは、子どもの社会生活の充実やその自己実現を図る上で大切な指導である。例えば、子どもと教師との温かな人間関係を前提とし、自分が苦手な場面を想定して特定の語音を繰り返し練習したり、緊張の低い場面から高い場面へと段階的に練習したりする指導がある。

(オ) 日常生活におけるコミュニケーションの態度に関すること

通級による指導の教室などでの練習時には流暢に話せても、実際の生活場面ではうまくいかないことや、効果が一時的であることを経験する子どもも多い。また、完全な流暢性は得られないこともあるので、実際の生活場面を利用しながら学校生活を含め、日常生活におけるコミュニケーションの態度を育てる指導や配慮が必要である。このため、子ども自身が「吃音は悪いことではない」と実感したり、主体的にコミュニケーションをしようとしたりする指導が必要である。その際、子どもを取り巻く保護者や学校内の人々に周知徹底し、吃音がある子どもが時にどもりながらも伝えようとしているメッセージを受け取ること、子どもの話し方ではなく話の中身に耳を傾けることが必要である。

(カ) 本人の自己実現に関すること

話し言葉の流暢性は、子どもの社会生活や本人の自己意識に大きな影響を与え、ひいては自己実現にもかかわってくる。例えば、社会生活での失敗や、その中で感じる気まずさや無力さ、あるいは失敗を予期することが、自己に対する見方をゆがめたり、うまくいかないことを、全て言葉の障がいのせいとして捉えてしまったりすることにつながる。その結果、自分自身が本来もっている能力や個性、さらには、自分の指向する方向までも見誤ることにもなる。

子どもと教師との温かな人間関係の中で、自分自身や吃音について話し合うなどして吃音に向かい合い、自分の考えや見方を整理し、見直し、本来の自己を再発見することができるような指導が必要である。また、子どもの趣味を生かしたり、特技を伸ばしたりすることによって、新しい自分を発見させるような指導も必要である。

ウ 言語機能の基礎的事項の発達の遅れや偏りに関する障がいの指導

言語機能の基礎的事項に発達の遅れや偏りのある子どもには様々なタイプが考えられるが、実際の生活や学習において意欲的に言語を使用するために必要な指導としては、次のようなことが挙げられる。

(ア) コミュニケーションの態度や意欲に関すること

言語機能の基礎的事項を習得するためには、他者と一緒にいたり、他者とやりとりをしたりすることを楽しみ、喜ぶ態度を育てる指導が必要である。このため、温かな人間関係を形成し、子どもの興味や関心に即した物などを教師が提示して話題を共有したり、言語的なやりとりを活発にしたりするような指導をすることが大切である。

(イ) 言語活動の促進に関すること

子どもの中には、語彙がある程度豊かで基礎的な文法を知っているものの、実際の生活や学習でそれらを使用することができにくい者がいる。このような子どもには、文字や言葉を使用することの楽しさや便利さを実感できるような言語活動の指導が必要である。例えば、「お手紙ごっこ」や「文通」などで書いたり読んだりする活動の楽しさや文字や言葉を使用する便利さを実感できるような指導が考えられる。また、「買物ごっこ」などで話したり聞いたりする活動の楽しさや言葉を使用する便利さを実感させる指導などもある。このような言語活動を活発にする指導によって、言語発達

が促されることが期待できる。

(ウ) 実際の生活場面等における言語の使用に関すること

学習活動等において習得したと思われる言語を、実際の生活では十分使用することができにくい子どもに対しては、実際の生活でも使用することができるようにするための指導が必要である。例えば、習得した語彙や言い回しなどを、子どもの日常生活で身近な題材を用いて使用する指導などが挙げられる。

(エ) 話す、聞く、読む、書くなどの言語スキルの向上に関すること

自分の気持ちを他者に話して説明したり、書いて表現したりする能力や、他者の気持ちを聞いたり読んだりして理解する能力などが、年齢相応に発達していないような子どもに対しては、言語機能の基礎的事項についての指導が必要である。例えば、3コマ漫画や連続絵カードなど、ストーリー展開のある題材を使い、場面の理解や人物の気持ちを考えさせたり、自分の体験などと照合させたりして、話したり書いたりする指導を行い、基礎的な言語スキルの向上を図るようにすることが大切である。

言語の表出が困難な子どもに対しては、AAC (拡大代替コミュニケーション) の導入やICTの活用を検討することも必要である。

エ 障がいの特性の理解と生活環境の調整に関する指導

吃音のある子どもの場合、吃症状が生じることへの不安感や恐怖感をもち、内面の葛藤を一人で抱えることがある。このため、吃音について学び、吃音についてより客観的に捉えられるようにしたり、通常の学級担任に「どうして欲しいのか」等を伝える際の内容や伝え方を考えるなどといった障がいの特性を理解し、他者に対して主体的に働きかけたりして、より学習や生活をしやすい環境にしていくことができるような指導内容が必要である。

オ 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する指導

言語障がいのある子どもの場合、学校生活等におけるコミュニケーションの困難さや相手の反応などに対する不安感や恐怖感から、話したい気持ちを抑えたり、できるだけ言葉少なくすまそうとしたりすることがある。このため、楽しく話す体験をしたり、自分のできることや得意なことに気付き自信をもったりするなど、意欲を高めるような指導が必要である。

上記ア～オは、代表的な例を挙げているため、子どもの実態によっては、上記以外の特別な指導内容も考えられることに留意することが大切です。



その子に最も適切な教育を提供するために、必要となる「特別な指導内容」を把握しましょう。

☆ 言語障がいのある子どもの教育的ニーズの整理③ ～合理的配慮を含む必要な支援の内容～

言語障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『③合理的配慮を含む必要な支援の内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



ア 教育 内容 ・ 方法

(ア) 教育内容

a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

個別に発音の指導を行うことにより、話すことに自信をもち積極的に学習等に取り組むことができるようにする（一斉指導における発音の個別的な対応、個別指導による音読、九九の発音等）。

b 学習内容の変更・調整

発音のしにくさ等を考慮した学習内容の変更・調整を行う（教科書の音読や音楽の合唱等における個別的な対応、構音障がいの状態に応じた音読箇所や分量の調整等）。

(イ) 教育方法

a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

発表の際に話すことを書くこと又は文字入力等に代替する。発話が不明瞭な場合の代替手段によるコミュニケーション手段を活用する。

- 例) 筆談
 ICT機器の活用 等

b 学習機会や体験の確保

発音等の不明瞭さによる自信の喪失を軽減するために、個別指導の時間等を確保する。

- 例) 音読
 九九の発音

c 心理面・健康面の配慮

言語障がいのある子どもが集まる交流の機会の情報提供を行う。

イ
支援体制

(ア) 専門性のある指導體制の整備

指導の充実を図ることができるよう言語障がいの専門家(言語聴覚士等)との連携を深める。

(イ) 子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

言語障がいについて、子ども、教職員、保護者への理解啓発に努める。

(ウ) 災害時等の支援体制の整備

発語による連絡が難しい場合には、代替手段により安否を伝える方法等を取り入れた避難訓練に取り組む。

ウ
施設・設備

(ア) 校内環境のバリアフリー化

安心して自主的な移動ができるように、動線や目的の場所が視覚的に理解できるようにするなど、校内環境を整備する。

(イ) 発達、障がいの状態及び特性に応じた指導ができる施設・設備の配慮

安全性を確保した校内環境を整備する。また、必要に応じて、生活体験を主とした活動ができる場を用意する。

(ウ) 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

簡潔な動線、分かりやすい設備の配置、明るさの確保等を考慮して施設・設備を整備する。

上記ア～ウは、代表的な例であり、学校や学びの場の基礎的環境整備の状況や、子どもの実態によっては、上記以外の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容も考えられることに留意することが大切です。

なお、合理的配慮を提供するにあたっては、その決定までのプロセスを大切にしながら、本人・保護者等と連携しながら考えていきましょう。



【参考資料】教育的ニーズを整理するための調査事項の例(言語障がい) Word版

以下の資料は、言語障がいのある子どもの教育的ニーズを整理するための三つの観点を踏まえて調査票の参考例として調査事項等を示したものである。

| 1 言語障がいのある子どもの教育的ニーズについて～教育的ニーズを整理するための観点～ | | |
|--|---|-----|
| ① 言語障がいの状態等の把握 | | |
| 視 点 | 事 項 | 記 録 |
| 医学的側面 | 障がいに関する基礎的な情報の把握 | |
| | 既往・生育歴 | |
| | 言語障害の状態 | |
| | 音声や構音の状態 | |
| | 音の聴覚的な記銘力 | |
| | 発語器官の運動 | |
| | 発話の内容 | |
| | 話し言葉の流暢性の状態 | |
| 心理学的 教育的側面 | 発達の状態等に関すること | |
| | 身体の健康と安全 | |
| | 聴覚的な記銘力の状態 | |
| | 基本的な生活習慣の形成 | |
| | 運動能力 | |
| | 意思の相互伝達的能力 | |
| | 感覚機能の発達 | |
| | 知能の発達 | |
| | 情緒の安定 | |
| | 社会性の発達 | |
| | 本人の障がいの状態等に関すること | |
| | ・障がいの理解 | |
| | ・障がいによる学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力 | |
| | ・自立への意欲 | |
| | ・対人関係 | |
| | ・学習意欲や学習に対する取組の姿勢 | |
| | 諸検査等の実施 | |
| | 個別式検査の種類 | |
| | 発達検査 | |
| | 検査実施上の工夫等 | |
| 検査結果の評価 | | |
| 行動観察 | | |
| 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握 | | |
| 集団生活に向けた情報、成長過程 | | |

| ② 言語障がいのある子どもに対する特別な指導内容 | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|--|
| 構音障がいの指導 | | |
| 発語器官の運動機能の向上に関する事 | | |
| 音の聴覚的な認知力の向上に関する事 | | |
| 構音の指導に関する事 | | |
| 構音の状態の理解と生活管理に関する事 | | |
| 話し言葉の流暢(りゅうちょう)性に関わる障がいの指導 | | |
| 自由な雰囲気です「楽に話す」ことを奨励する環境作りに関する事 | | |
| 「楽に話す」体験をさせる方法に関する事 | | |
| 難発から抜け出す方法に関する事 | | |
| 苦手な場面や語音に対する緊張の解消に関する事 | | |
| 日常生活におけるコミュニケーションの態度に関する事 | | |
| 本人の自己実現に関する事 | | |
| 言語障がいの基礎的事項の発達の遅れや偏りに関する障がいの指導 | | |
| コミュニケーションの態度や意欲に関する事 | | |
| 言語活動の促進に関する事 | | |
| 実際の生活場面等における言語の使用に関する事 | | |
| 話す、聞く、読む、書くなどの言語スキルの向上に関する事 | | |
| ③ 言語障がいのある子どもの教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容 | | |
| ア 教育 内容 ・ 方 法 | (ア)教育内容 | |
| | a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮 | |
| | b 学習内容の変更・調整 | |
| | (イ)教育方法 | |
| | a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮 | |
| | b 学習機会や体験の確保 | |
| | c 心理面・健康面の配慮 | |
| イ 支 援 体 制 | (ア)専門性のある指導体制の整備 | |
| | (イ)子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮 | |
| | (ウ)災害等の支援体制の整備 | |
| ウ 施 設 ・ 設 備 | (ア)校内環境のバリアフリー化 | |
| | (イ)発達、障がい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 | |
| | (ウ)災害等への対応に必要な施設・設備の配慮 | |

| 2 学校や学びの場について | | |
|---------------|----------|--|
| 設置者の受け入れ体制 | 小・中学校の状況 | |
| 本人・保護者の希望 | 希望する教育の場 | |
| | 希望する通学方法 | |

| 3 その他 | | |
|--------------------|--|--|
| 併せ有する他の障がいの有無と障がい種 | | |
| | | |

参考・引用：文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（令和3年6月）

☆ 情緒障がいのある子どもの理解のために

情緒障がいを理解するために、基本的な事項について、「障害のある子供の教育支援の手引」を参考にしてまとめました。



「情緒障がい」とは

情緒障害とは、周囲の環境から受けるストレスによって生じたストレス反応として状況に合わない心身の状態が持続し、それらを自分の意思ではコントロールできないことが継続している状態をいう。

<情緒障がいの背景要因>

情緒障がいとして認められる感情・気分・行動の問題が教育で問題とされるのは、そのために適切な学習や集団行動・社会的行動が行えなくなるからです。そうした状況を生じる背景、つまりは、**情緒障がいの背景要因**としては、**対人関係のストレス状況、学業・部活動の負担、親子関係の問題、精神疾患**などが考えられます。

<対人関係のストレス状況>

対人関係のストレス状況としては、対等な友人関係の破綻が一番大きなもので、いじめが相当する。また、教師との信頼関係の破綻が背景となることもある。子どもに対する教師の指導姿勢が、一方的、威圧的なときに生じやすい。

<学業の負担>

学業の負担は、学業成績向上に対する教師・保護者からの過度な期待の他、子どもに能力面の困難さがあるのにそれに気づかれないまま経過し、周囲からの要求が子どもにとって過剰となっている場合もあるので留意する必要がある。

<部活動の負担>

運動部で本人の運動能力に見合わない部活内容や要求があり、かつ、子どもがそのことを第三者に相談できない状況があるときに生じやすい。その他、部活動内での先輩後輩関係など一方的・支配的な関係があることにより、ストレス状況が生じる。

<親子関係の問題>

親子関係の問題として、児童虐待が挙げられる。親と子の思いのズレによる関係性の問題などの状況が長期化すると、子どものところに影響を与えることがある。ただし、反抗期のような場合もあるので、**慎重な判断**が必要である。

<精神疾患>

気質と環境要因が複雑に絡み合って発症するものが多い。不安症（社交不安症・全般性不安症・パニック症・分離不安症・選択性かん黙など）、強迫性障がい、適応障がい、うつ病や摂食障がい、心的外傷後ストレス傷がい（PTSD）などがある。

また、自閉症や、注意欠陥多動性障がい、学習障がいなどが背景にある場合や身体的な疾患の場合にも、情緒の問題を呈することがある。

* 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（令和3年6月）P266～

＜情緒障がいにより生じる状態＞

○選択性かん黙 (場面かん黙)

心理的な要因等により、特定の社会的状況 (例えば、家族や慣れた人以外の人に対して、あるいは家庭の外など) において、話すことが一貫してできない状態。ただし、適切な対応により症状が改善するものでもある。また、コミュニケーションの苦手さ、視線が合わない、新たに出会った人、場所、状況が苦手さ、集団の場の苦手さから、自閉症との判別が付けにくいことがある。

※「選択性」という言葉の意味は、「話さないことを自ら選んでいる」ではなく、一般的には、集団に入ると増強する、対人緊張・不安を軽減するための自己防衛行動が固定化して発症すると考えられていることから、「選択性」という言葉を使用。

○不登校

心理的な要因が大きく関与している場合、情緒障がいによる不登校状態となる。本人は登校する必要があることを意識しているにもかかわらず、登校できずに学校生活や社会生活に適応できなくなっているものである。その要因に心理的な要因が大きく関与している不登校の場合、自分でも何が原因か、何に自分がストレスを受けているのかに気付けないまま、外出できない状態が長期化することがある。その間に、閉じこもる傾向がより強くなったり、適切な対人関係が形成できなかつたりすることがある。

○不登校の長期化により起こる状態

自分でも何が原因か、何にストレスを受けているのかに気付けないまま、外出できない状態が長期化することがある。その間に、閉じこもる傾向がより強くなったり、適切な対人関係が形成できなかつたりすることがある。さらに、他人を攻撃したり、破壊的な行動や多動、常同行動、チックなどが現れたりする場合もある。

○その他 (偏食、夜尿、指しゃぶり、爪かみ)

多くの人々が示すことではあるが、そのことによって集団生活への適応が困難である場合、情緒障がいとしてとらえられることがある。

不登校については、生活リズムの安定や自我、自主性の発達を促しつつ、家族間の人間関係の調整を図るための指導や配慮などが必要です。登校することのみにこだわるのではなく、本人のペースで学校との関わりがもてるように学校側が柔軟な支援体制をとることが重要です。



情緒障がいのある子どもは、学校生活や社会生活に適応できなくなる状態により、他の子どもから離れてしまうと同時に、その**保護者も他の保護者から孤立してしまう傾向**が見られます。

保護者の悩みや抱えている課題などを十分に聞き取りながら、教育相談担当者をはじめとする関係者が、**保護者とともに**支援の方向性や具体的な支援の内容などを検討していくことが大切です。



その際には、スクールカウンセラーや特別支援コーディネーター、生徒指導担当教員、校長や教頭等との相談、個別の教育支援計画を活用した関係機関 (通園施設、保健所・保健センター、その他の専門機関) 等との連携を図りながら、支援の道筋を明確にできるようにして、保護者支援を行っていくことが必要です。

☆ 情緒障がいのある子どもの教育的ニーズの整理① ～障がいの状態等の把握～

情緒障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『①障がいの状態等の把握』について、「障がいのある子どもの教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



ア 医学的側面からの把握

| (ア) 障がいに関する基礎的な情報の把握 | |
|-------------------------|--|
| 把握する事項 | 留意点等 |
| a 既往・生育歴 | <ul style="list-style-type: none"> ・医療歴 ・入院歴や服薬 ・生育環境 ・知的機能の状態 ・家庭や学校における生活の状態 ・育った国や言語環境 |
| b 幼児期の発達状況 | <ul style="list-style-type: none"> ・乳幼児健康診査の状況 ・就学時健康診断の状況 ・発達相談（地域の実施状況により5歳児健康診査を含む）の状況 |
| c 行動問題の有無 | <p>(a)内在化行動問題の有無</p> <ul style="list-style-type: none"> ・話せない（かん黙） ・過度の不安や恐怖 ・抑うつ ・身体愁訴 ・集団行動、社交に対する不安等により集団での行動や社会的な行動がとれない ・不登校 ・ひきこもり <p>(b)外在化行動問題の有無</p> <ul style="list-style-type: none"> ・かんしゃくや怒り発作 ・離席 ・教室からの抜け出し ・反抗、暴言、暴力、反社会的行動などの規則違反的行動や攻撃的行動 ・集団からの逸脱行動 <p>(c)その他の行動問題の有無</p> <ul style="list-style-type: none"> ・社会性の問題、思考の問題、注意の問題、その他の問題が見られる場合もある。例えば、社会性の問題としては、友達関係の築きにくさがある。 ・思考の問題としては、強迫観念や強迫的行動、その他の行動としては、拒食などの摂食の問題や自傷行為などがある。青年期女子に多い、手首を刃物で傷つける手首自傷（リストカット）は、不安や怒りに対する不適切な自己対処の手段の一つとして生じる場合がある。 |
| d 併存している障がいの有無 | <ul style="list-style-type: none"> ・知的障がいや自閉症等の有無 |
| e 身体症状の有無 | <ul style="list-style-type: none"> ・不眠、頭痛、腹痛などの身体的な不調の有無 ・食事に関する問題（拒食、過食、異食など）及び排せつに関する問題（尿、失禁などの有無 |
| f 服薬治療の有無 | <ul style="list-style-type: none"> ・現在服薬中の薬 |
| (イ) 障がいの状態等の把握に当たっての留意点 | |
| a 観察について | <ul style="list-style-type: none"> ・指しゃぶりや爪かみなどの習癖、身体を前後に揺らし続けるなどのような行動の反復（常同行動）、自分の髪の毛を抜く（抜毛）などの多くは、単なる習慣性の癖と考えられるものであるが、長期間頻回に続き、学校での学習や集団行動に支障を生じる場合には、情緒障がいとしてとらえられる。 ・まばたきや瞬間的な首振りの反復などが見られるチックは、現在では身体疾患と考えられているが、不安や緊張感などで増強することが知られている。そのため、チックそのものが情緒障がいに該当 |

| |
|--|
| <p>する訳ではないものの、ストレス状況によりチックの症状が増強・長期化している場合には情緒障がいに該当する状態になっていると考えることもできる。</p> <p>b 医療機関からの情報の把握について</p> <ul style="list-style-type: none"> 現在の医療機関をはじめ、これまでにかかっていた専門の医療機関がある場合には、その間の診断や検査結果、それに基づく治療方法など、医学的所見を把握することが重要である。特に、中学校段階からは、成人と同じような不安神経症、強迫神経症などの状態を示す子どもも見られるので、医療機関等との連携を十分に図る必要がある。 |
| <p>(ウ) 背景要因</p> <p>精神疾患が要因となって発生する情緒障がいの場合、気質と環境要因が複雑に絡み合って発症するものが多い。不安症（社交不安症・全般性不安症・パニック症・分離不安症・選択性かん黙など）、強迫性障がい、適応障がい、うつ病や摂食障がい、心的外傷後ストレス障がい（PTSD）などがある。</p> <p>また、自閉症や注意欠陥多動性障がい、学習障がいなどが背景にある場合や身体的な疾患の場合にも、情緒の問題を呈することがあることを念頭におき、医療機関との早めの連携が大切である。</p> |

イ 心理学的、教育的側面からの把握

| (ア) 発達の状態等に関すること | |
|---|--|
| 把握する事項 | 留意点等 |
| a 生活リズムの形成 | ・睡眠や覚醒（不眠、不規則な睡眠習慣など）、活動・休息、食事、排せつ等の生活リズム。 |
| b 身の周りの自立の状態 | ・身の周りの処理に関しては、食事、排せつ、衣服の着脱などについての手順や方法を身に付けている状況を把握することが必要である。情緒障がいのある子どもは、日常生活習慣行動の習得自体に困難があるというよりも、できるだけ何らかの事情でやれないという側面がみられる場合があるため、その背景要因の把握に留意する。 |
| c 集団参加の状況 | ・子ども一人一人に応じた活動を与え、個別に関わるなどの配慮によって参加できるか、ほかの子どもの活動を模倣することを通して参加できるかなど、子ども一人一人の参加の状況を的確に把握する。 |
| (イ) 本人の障がいの状態等に関すること | |
| a 学習意欲や学習に対する取組の姿勢態度、習慣 | ・学習の態度や習慣（着席行動、傾聴態度）が身に付いているか。 ・学習や課題に対して主体的に取り組む態度が見られるか。 ・学習や課題に対する理解力や集中力があるか。 |
| b 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力 | ・情緒を安定させるための支援や配慮を理解しているか。 ・人と関わる際の緊張や不安を軽減するための支援や方法を理解し、活用しようとしているか。 ・困ったときに教師や友達に支援を求めようとするか。 ・コミュニケーションの際に、支援機器等を有効活用しようとしているか。 |
| c 学習の状況 | ・年齢相応の態度や姿勢で学習活動に参加できるか。 |
| d 意思の伝達の状況 | ・自分の意思を的確に相手に伝えようとしているか。 ・自分の意思を伝えるためのコミュニケーションの手段をもっているか。 |
| e 自己理解の状況 | ・自分の得意なことや苦手なことについて認識をもっているか。 ・自分のできないことに関して悩みをもっているか。 |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ・自分のできないことに関して、教師や友達の援助を求めることができるか。 ・保護者と障がいについて話し合ったり、相談したりして理解しようとしているか。 ・自分の障がいに気付き、どの程度障がいを受け止めているか。 ・障がいを正しく認識し、改善・克服しようとする意欲をもっているか。 <p>※子どもによっては、小学校低学年の頃から自分の困難さに気付いている場合もある。障がいの受容や理解については、自分らしさを気にしたり、自分と他者との違いを意識したりするなど、自己の確立の問題とも関連する重要な課題であることから、子どもの障がいの受容や理解の程度について把握し、発達の段階も考慮しながら子どもの気持ちに寄り添って進めていくことに留意することが大切である。</p> |
| (ウ) 諸検査等の実施及び留意点 | |
| a 個別式検査の活用 | <ul style="list-style-type: none"> ・情緒障がいのある子どもの場合は、行動面に関して適応上の困難な状態を示すが、行動観察や心理アセスメントの結果を参考にスクリーニング検査や心理検査等を実施するとともに、必要に応じて知的発達の状況を把握することが必要である。 |
| b 検査実施上の工夫 | <ul style="list-style-type: none"> ・行動面のつまずきや困難さの要因の判断に当たっては、校内における実態把握を踏まえ、より焦点化された心理アセスメント等の実施や評価の必要性について、巡回相談員や外部の専門家と相談しながら進めていくことが望ましい。 |
| (エ) 周囲の環境との関係 | |
| <p>具体的な行動上の問題は、幾つかが組み合わさって現れることがほとんどである。例えば、周囲の環境との関係の中で、子どもが達成感や充実感を得ることができない状況が続くと、行動が抑制されて無気力な状況が生じやすくなり、その結果、学校内での孤立や学業不振、あるいは怠学といった問題が生じることがある。また、子どもの年齢や周囲の状況によっても、生じる問題も異なってくる。したがって、具体的に現れている状態だけでなく、環境との相互作用についても把握することが重要である。</p> | |
| (オ) 背景要因 | |
| <p>a 対人関係のストレス</p> <p>対人関係のストレス状況としては、友人や教師との関係の破綻などがある。例えば、友人との関係の場合であればいじめなど、教師との関係の場合であれば信頼関係の破綻などが背景となることもある。子どもに対する教師の指導姿勢が、一方的、威圧的なときに生じやすいことも考えられる。</p> <p>b 学業・部活動の負担</p> <p>学業の負担は、学業成績向上に対する教師や保護者からの過度な期待の他、子どもに能力面の困難さがあるのにそれに気付かれないまま経過し、周囲からの要求が子どもにとって過剰となっている場合などがある。また、運動会等の学校行事の負担、学校の決まりへの適応など、学習活動全般からストレスを受けていることもある。</p> <p>部活動の負担は、例えば、運動部において本人の運動能力に見合わない活動内容や周囲からの要求があり、かつ、子どもがそのことを第三者に相談できない状況があるときに生じやすい。その他、部活動内での先輩後輩関係など一方的・支配的な関係があることにより、ストレス状況が生じることもある。</p> <p>c 親子関係の問題</p> <p>親子関係の問題として、児童虐待が挙げられる。親と子の思いのズレによる関係性の問題などの状</p> | |

況が長期化すると、子どもの心に影響を与えることがある。ただし、一般的には適切な子育てが行われている中においても、反抗期のように、親子関の問題やそれに基づく心身の問題は生じてくることから、慎重な判断が必要である。

(カ) 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握

学校での集団生活に向けた情報・成長過程

・学校での集団生活を送る上で、把握しておきたい情報として、遊びの中での友達との関わりや興味や関心、社会性の発達などがある。このため、就学に係る行動観察の他、認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等における子どもの成長過程について情報を得ることも有用である。

☆ 情緒障がいのある子どもの教育的ニーズの整理② ～特別な指導内容～

情緒障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『②特別な指導内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



情緒障がいのある子どもに対する特別な指導内容

* 下線、太字は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記 (以下同様)

ア 情緒の安定に関すること

対人関係にストレスを感じる子どもに対しては、情緒が安定する環境を整えた上で、指導を開始することが重要であり、その際、本人がどのような支援や配慮があると落ち着いて活動ができるかということを相談できるようにすることが大切である。

例えば、本人にとって負担の少ない方法でコミュニケーションを図るようにするために、身振り、指さし等の意思表示による非言語的なコミュニケーションを積極的に認めて受け止めるようにすることで、子どもが安心してコミュニケーションをとることができるように指導することが必要である。また、発表する場面であれば、黒板やタブレットに書くことなどの配慮を行った上で、子どもが教室内で自ら情緒的な安定を図り、日常生活や学習に意欲的に取り組むことができるように指導することも大切である。

イ 状況の理解と変化への対応に関すること

場所や場面が変化することにより、心理的に圧迫を受けて緊張が高まることで適切な言動ができなくなる子どもの場合、本人が状況を理解したり、変化に対応しやすくしたりするために、教師と一緒に活動したり、見通しをもちやすくするためのスケジュール等を視覚的な手掛かりとして提示したり、事前に予告したりするなどして、徐々に慣れるよう指導することが必要である。

見通しをもちやすくするために視覚的な手掛かりを提示する例として、学校行事の進行などを写真や動画などを使ってあらかじめ示し、子どもが安心して学校行事に臨めるように指導を行うことなどが考えられる。

ウ 非言語的なコミュニケーションの表出に関すること

言語表出によるコミュニケーションに困難のある子どもの場合、学級の集団に安心して参加できるようにし、身振りやうなずきなどによって意思を表すことができる場面を用意することで、子どもが自分から意思を表出したり、指さしやカードを選ぶなどの非言語的コミュニケーションを図ったりすることができるよう指導を行うことが大切である。

エ 状況に応じたコミュニケーションに関すること

人と関わる際に、緊張や不安の強さから、場や相手の状況に応じて、主体的なコミュニケーションを円滑に行うことが難しい子どもの場合、子どもが興味や関心のある事柄について、共感しながら一緒に活動したり、日記や作文など本人にとって負担の少ない方法で気持ちや意思を交換したりする機会を多くすることが大切である。また、状況に応じて、筆談などの話し言葉以外のコミュニケーション手段を活用することができるように指導することも大切である。その際、本人の意思を十分にくみ取り、確認できるよう心掛けることが大切である。

オ 言語の表出に関すること

対人関係のストレス等で自分の考えを相手に伝えることが難しい子どもの場合、本人と相談しながら、スモールステップで話せる場面を増やしていくことが大切である。その際、場所や相手、その場にいる人数によっても声の出しやすさが異なってくるため、本人にとって話しやすい条件を整えた上で、少しずつ自分の考えを言葉にできるように指導することが大切である。

また、言うことが決まっている方が声を出しやすい場合もあることから、挨拶や係活動後の報告など、定形的に発話する場面を設定し、子どもが発声するきっかけを作ったり、発声できつつある子どもには、I Cレコーダーを媒介にして音声のやり取りをしたりするなど、子どもがコミュニケーションを図る経験を積めるようにしながら、段階的に話せるようになるための指導を行うことが大切である。その際、どのような場面やどういった方法でなら声が出せそうかを本人と相談していくことが必要である。

上記ア～オは、代表的な例になるため、子どもの実態によっては、上記以外の特別な指導内容も考えられることに留意することが大切です。



その子に最も適切な教育を提供するために、必要となる「特別な指導内容」を把握しましょう。

☆ 情緒障がいのある子どもの教育的ニーズの整理③ ～合理的配慮を含む必要な支援の内容～

情緒障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『③合理的配慮を含む必要な支援の内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



ア 教育内容・ 方法

(ア) 教育内容

a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

社会適応に必要な技術や態度が身に付くよう指導内容を工夫する。

b 学習内容の変更・調整

心理面での不安定さから学習の積み上げが難しかったり、治療等により学習の空白期間が生じたりする場合もあることから、学習内容の定着に配慮する（理解の状況を考慮した基礎的・基本的な内容の確実な習得等）。また、評価方法を工夫するなどして、一律な評価方法による不利益が生じないようにすることに配慮する。

(イ) 教育方法

a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

場面によっては、意図したことが言語表現できない場合があることから、緊張や不安を緩和させるように配慮する。

b 学習機会や体験の確保

治療等により生じる学習機会の不足等に配慮する。

c 心理面・健康面の配慮

情緒障がいのある子ども等の状態（情緒不安や不登校、ひきこもり、自尊感情や自己肯定感の低下等）に応じた指導を行う。（カウンセリング的対応や医師の診断を踏まえた対応等）

イ
支援体制

(ア) 専門性のある指導体制の整備

情緒障がいを十分に理解した専門家からの支援や、特別支援学校のセンター的機能及び自閉症・情緒障がい特別支援学級、医療機関等の専門性を積極的に活用し、障がいの特性について理解を深められるようにする。

(イ) 子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

他者からの働きかけを適切に受け止められないことがあることや言葉の理解が十分ではないことがあること等について、周囲の子どもや教職員、保護者への理解啓発に努める。

(ウ) 災害時等の支援体制の整備

情緒障がいのある子どもは、災害時の環境の変化に適応することが難しい場合もあるため、心理的に混乱することを想定した支援体制を整備する。

ウ
施設・設備

(ア) 校内環境のバリアフリー化

安心して自主的な移動ができるように、特別教室への動線などを分かりやすくする。

(イ) 発達、障がいの状態及び特性に応じた指導ができる施設・設備の配慮

衝動的な行動によるけが等が見られることから、安全性を確保した校内環境を整備する。また、興奮が収まらない場合を想定し、クールダウン等のための場所を確保する。

(ウ) 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

災害等発生後における環境の変化に適応できないことによる心理状態（パニック等）を想定し、外部からの刺激を制限できるような避難場所及び施設・設備を整備する。

上記ア～ウは、代表的な例であり、学校や学びの場の基礎的環境整備の状況や、子どもの実態によっては、上記以外の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容も考えられることに留意することが大切です。

なお、合理的配慮を提供するにあたっては、その決定までのプロセスを大切にしながら、本人・保護者等と連携しながら考えていきましょう。



【参考資料】教育的ニーズを整理するための調査事項の例(情緒障がい) Word 版

以下の資料は、情緒障がいのある子どもの教育的ニーズを整理するための三つの観点を踏まえて調査票の参考例として調査事項等を示したものである。

| 1 情緒障がいのある子どもの教育的ニーズについて～教育的ニーズを整理するための観点～ | | |
|--|--|-----|
| ① 情緒障がいの状態等の把握 | | |
| 視 点 | 事 項 | 記 録 |
| 医学的側面 | 障がいに関する基礎的な情報の把握 | |
| | 既往・生育歴 | |
| | 幼児期の発達状況 | |
| | 行動問題の状態 | |
| | 併存している障害等の有無 | |
| | 身体症状の有無 | |
| 心理学的 教育的側面 | 服薬治療の有無 | |
| | 発達の状態等に関すること | |
| | 生活リズムの形成 | |
| | 身辺の自立の程度 | |
| | 集団参加の状況 | |
| | 本人の障がいの状態等に関すること | |
| | 学習意欲や学習に対する取組の姿勢 | |
| | 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力 | |
| | 学習の状況 | |
| | 意思の伝達の状況 | |
| | 自己理解の状況 | |
| | 諸検査等の実施 | |
| | 行動観察 | |
| | 検査の結果 | |
| | 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握 | |
| 集団生活に向けた情報 | | |
| 成長過程 | | |
| ② 情緒障がいのある子どもに対する特別な指導内容 | | |
| | 情緒の安定に関すること | |
| | 状況の理解と変化への対応に関すること | |
| | 状況に応じたコミュニケーションに関すること | |
| | 言語の表出に関すること | |
| ③ 情緒障がいのある子どもの教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容 | | |
| 方 法 ア 教 育 内 容 ・ | (ア)教育内容 | |
| | a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮 | |
| | b 学習内容の変更・調整 | |
| | (イ)教育方法 | |

| | | |
|-------------------------|-------------------------------------|--|
| | a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮 | |
| | b 学習機会や体験の確保 | |
| | c 心理面・健康面の配慮 | |
| 制 イ 支 援 体 | (ア)専門性のある指導体制の整備 | |
| | (イ)子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮 | |
| | (ウ)災害等の支援体制の整備 | |
| 備 ウ 施 設 ・ 設 | (ア)校内環境のバリアフリー化 | |
| | (イ)発達、障がい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 | |
| | (ウ)災害等への対応に必要な施設・設備の配慮 | |

2 学校や学びの場について

| | | |
|------------|-------------|--|
| 設置者の受け入れ体制 | 小・中学校の状況 | |
| 本人・保護者の希望 | 希望する学校、教育の場 | |
| | 希望する通学方法 | |

3 その他

| | |
|--------------------|--|
| 併せ有する他の障がいの有無と障がい種 | |
| | |

参考・引用：文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（令和3年6月）

☆ 自閉症のある子どもの理解のために

自閉症のある子どもを理解するために、基本的な事項について、「障害のある子供の教育支援の手引」を参考にしてまとめました。



「自閉症」とは

自閉症とは、①他者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発達の障がいである。その特徴は、3歳くらいまでに現れることが多いが、成人期に症状が顕在化することもある。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る。

*参考：自閉症のことを「DSM-5病名・用語翻訳ガイドライン」では、自閉スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害 (autism spectrum disorder) としている。



自閉症の特徴の①から③は、具体的には、どういうことですか？

① 他者との社会的関係の形成の困難さ

①に関連して現れる行動としては、相手の気持ちや状況を考えず、自分の視点を中心に活動しているように見えることがあります。

- 例) 自分の興味や関心のあることを質問し続ける。
 一人遊びに没頭している。
 かかわり方が一方的で、ルールに沿った遊びが難しく、仲間関係をつくったり、相手の気持ちを理解したりすることが難しい。

② 言葉の発達の遅れ

②に関連して現れる行動としては、概して言語の理解や使用に発達の遅れが見られ、全く言葉を発しないこと、他者の言葉を模倣して言うこと (反響言語 (エコラリア)) が見られます。また、言語発達に遅れがなく、言語の使用が流暢な場合であっても、回りくどい話し方をするなど一般的な言葉遣いではない独特の話し方をすることもあります。

③ 興味や関心が狭く特定のものにこだわる

③に関連して現れる行動としては、「特定のもの (こと) へのこだわり」や「同じもの (こと) へのこだわり」があります。

その他の特徴

- ・感覚の過敏性や鈍感性、刺激の過剰選択性
- ・情報を整理・統合して全体的な文脈に沿って処理することへの困難さ

- 例) 人に触られることを嫌がる。けがへの痛みを感じていないように見える。
 細部に注目したり、話の全体ではなく特定の単語に注意を向けたりする。
 特定の人物の声や教室内の雑音に極端な恐怖を感じる。

* 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～ (令和3年6月) P243～

「③興味や関心が狭く特定のものにこだわる」について「障害のある子供の教育支援の手引」から見てみましょう。



こだわりについて

「特定のもの(こと)へのこだわり」

水洗トイレや水道の蛇口、スイッチ類へのこだわり等、気になっているもの(こと)や気に入っているもの(こと)へのこだわりである。

「同じもの(こと)へのこだわり」

同じ道、同じ場所、同じやり方、同じ物へのこだわりは、状況などが理解できずに生じている不安を、慣れ親しんでいる同じ物で抑えている状況が多い。そのため、教師等が不用意に止めさせようとすると、子どもがパニックに至ることも少なくない。

学校の日課が急に変わると、適切に対応することができず、著しく動揺することもあります。入学や進級、転居などでも、その変化には想像を超えた苦痛を伴うことがあります。

環境の変化に適応することが難しいために、その子どもなりのこだわり行動が表れていると考えることが大切です。

「障害のある子供の教育支援の手引」には、自閉症のある子どもへの有効な支援として、構造化についてまとめられています。一部紹介します。



自閉症のある子どもに対する支援としての構造化

構造化には決まった形はなく、子ども一人一人に合わせて分かりやすくすることが求められる。また、構造化は子ども一人一人の実態に応じて調整するものであり、定期的に見直しを図っていくことが重要である。子どもの状態によっては、構造化を一層行うことが必要な場合もあれば、構造化を取り外していく場合もある。

- ① **物理的な構造化** どの場所で何を行うのかを分かりやすくする。
- ② **時間の構造化** スケジュールを視覚的に示すことでどのような活動が、どのような順番で続いていくかを理解できるようにする。
- ③ **活動の構造化** 活動の流れを分かりやすくすることで、学習に集中しやすくする。
- ④ **一連の流れの構造化** 手順のある事柄について、決まった手順で行えるようにする。
- ⑤ **課題の構造化** どのような手順で、どのように行い、どうなると終わるのかを分かりやすくする。



自閉症といっても、一人一人の実態は違います。「自閉症だから〇〇の支援」と決めつけた見取りや支援とならないように、丁寧な実態把握から考えたいですね。

☆ 自閉症のある子どもの教育的ニーズの整理① ～障がいの状態等の把握～

自閉症のある子どもの教育的ニーズを整理する観点『①障がいの状態等の把握』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



ア 医学的側面からの把握

| 障がいに関する基礎的な情報の把握 | |
|---|---|
| 把握する事項 | 留意点等 |
| a 既往・生育歴 | <ul style="list-style-type: none"> ・出生週数 ・出生時体重 ・出生時の状態 ・保育器の使用 ・入院歴や服薬 ・併存疾患の有無 ・感覚の過敏性、鈍感性 ・言語・コミュニケーションの様子 ・育った国や言語環境 |
| b 幼児期の発達状況 | <ul style="list-style-type: none"> ・乳幼児健康診査の状況 ・発達相談（地域の実施状況により5歳児健康診査を含む）の状況 ・就学時健康診断の状況 |
| c 併存している障がいの有無 | <ul style="list-style-type: none"> ・知的障がいの有無 ・学習障がいや注意欠陥多動性障がいの有無 ・発達性協調運動障がいの有無 |
| d 服薬治療の有無 | <ul style="list-style-type: none"> ・現在服薬中の薬 |
| <p>【観察について】 自閉症の臨床像は、知的能力や年齢によって、子ども一人一人異なることや、個人の成長の過程の中でも多様に変わることが分かっている。そのため、検査に加えて、行動観察などを同時に行い、自閉症のある子どもの知的発達の状態、言語面、社会性・対人面、運動面の状況などや、障がい特性の現れ方等について、子ども一人一人の情報を総合的に集めて実態把握を行うことが大切である。 なお、自閉症のある子どもは、慣れていない場所や知らない場所での活動に対して不安感を抱くことが多いため、行動観察を行うに当たっては、子どもが事前に訪れて活動をしたことがあるような、慣れ親しんだ場所において行うことが重要である。</p> <p>【医療機関からの情報の把握について】 現在の医療機関をはじめ、これまでにかかっていた専門の医療機関がある場合には、その間の診断や検査結果などの医学的所見を把握することが必要である。また、乳幼児健康診査や発達相談（地域の実施状況により5歳児健康診査を含む）等の事後のフォローとして、療育機関や相談機関につながっている場合もあるため、言語発達や運動発達に関する療育内容なども重要な情報となる。</p> | |

イ 心理学的、教育的側面からの把握

| (ア) 発達の状態等に関すること | |
|---------------------|--|
| 把握する事項 | 留意点等 |
| a 生活リズムの形成 | <ul style="list-style-type: none"> ・睡眠や覚醒、活動・休息、食事、排せつ等のリズム |
| b 基本的生活習慣の形成 | <ul style="list-style-type: none"> ・食事、排せつ、衣服の着脱等の基本的生活習慣の自立の程度 |
| c 活動に対する状況 | <ul style="list-style-type: none"> ・ルールのある遊びや活動の理解及び参加の状況 |

| | |
|---|--|
| d 意思の伝達能力と手段 | ・言語の理解と表出の状況及びコミュニケーション手段 |
| e 知能の発達 | ・知能に関する認知や概念の形成 |
| f 情緒の安定 | ・環境の変化等による緊張の状態や情緒の変化 |
| (イ) 本人の障がいの状態等に関すること | |
| a 感覚や認知の特性 | ・感覚に過敏性や鈍感性があるか。 ・極端な偏食があるか。 ・聴覚的な情報を処理することよりも、視覚的な情報を処理することのほうが得意であるという「視覚認知の優位」があるか。 等 |
| b 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力 | ・情緒が安定するように自分自身で環境を調整しようとするか。 ・困ったときに教師や友達に自分から支援を求めることができるか。 ・気持ちが不安定になったときに、気持ちを切り替えるための有効な手段を身に付けているか。 等 |
| c 社会性及び集団への参加の状態 | ・順番を待つことができているか。 ・ジャンケンや綱引きなど勝ち負けの簡単なルールが理解できているか。 ・集団ゲームなどの活動の中で、ルールと関係のない行動を取ることがあるが、ルールを理解できていないからなのかどうか。 等 |
| d 学習の状況 | ・学習の態度（着席行動、傾聴態度）が身に付いているか。 ・学習や課題に対する理解力や集中力があるか。 ・年齢相応の態度や姿勢で学習活動に参加できるか。 ・読み・書き（板書・視写・模写）などの技能や速度はどうか。 等 |
| e 自己理解の状況 | ・自分の得意なことや苦手なことについて認識をもっているか。 ・保護者や教師と自分の特性や困難さについて話し合ったり、相談したりして理解しようとしているか。 ・特性による困難さを正しく認識し、改善・克服しようとする意欲をもっているか。 等 |
| (ウ) 諸検査等の実施及び留意点 | |
| a 複数の検査の実施 | 自閉症のある子どもは、一般に、新しい場面への適応が困難であることが多いため、一度の検査だけで状態像を正確に把握することが難しい場合が多い。そのため、他の発達検査等を適切に組み合わせるなどして子どもの全体像を明らかにすることが大切である。 |
| b 検査実施上の工夫等 | 子どもが低年齢の場合、言葉の理解が顕著に困難で、発達検査等の課題の教示自体が理解できていない場合が多い。しかし、発達に伴い言葉の理解力が向上し、教示を理解できるようになると課題ができるようになることがあるため、適切な間隔で経時的に何回か検査を行っていくことが大切である。また、検査結果を解釈する際には、家庭や園・学校等の様子を考慮することも必要である。 |
| (エ) 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握 | |
| 学校での集団生活に向けた情報 | ・遊びの中での友達との関わりや興味や関心、社会性の発達など |
| 成長過程 | ・認定こども園・幼稚園・保育所児童発達支援施設等における成長過程 |

☆ 自閉症のある子どもの教育的ニーズの整理②
～特別な指導内容～

自閉症のある子どもの教育的ニーズを整理する観点『②特別な指導内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



自閉症のある子どもに対する特別な指導内容

*下線、太字は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記 (以下同様)

ア 他者との関わりの基礎に関すること

自閉症のある子どもは、身近な教師との関わりから、少しずつ、教師との安定した関係を形成することや、やりとりの方法を大きく変えずに繰り返し指導するなどして、そのやりとりの方法が定着するように指導することが必要である。その際、相互に関わり合う素地を作ることが大切である。

また、嬉しい気持ちや悲しい気持ちを伝えにくい場合などには、本人の好きな活動などにおいて、感情を表した絵やシンボルマーク等を用いながら、自分や、他者の気持ちを視覚的に理解したり、他者と気持ちの共有を図ったりするような指導が必要である。それらの指導を通して、信頼関係を築くことができるようにすることが大切である。

イ 情緒の安定に関すること

自閉症のある子どもは、他者に自分の気持ちを適切な方法で伝えることが難しい場合に、自ら自分をたいてしまうことや、他者に対して不適切な関わり方をしてしまうことがある。こうした場合、自分を落ち着かせることができる場所に移動して、慣れ親しんだ活動に取り組むなどして落ち着きを取り戻すような経験を積み重ねていながら、その興奮を静める方法を知ることや、様々な感情を表した絵カードやメモなどを用いて自分の気持ちを相手に伝えるなどの手段を身に付けられるように指導することが大切である。

ウ 状況の理解と変化への対応に関すること

自閉症のある子どもは、日々の日課と異なる学校行事や、急な予定の変更などに対応することができず、混乱したり、不安になったりして、どのように行動したらよいか分からなくなることがある。このような場合には、予定されているスケジュールや、予想される事態や状況等を前もって伝えたり、事前に体験できる機会を設定したりするなど、状況を理解して適切に対応したり、行動の仕方を身に付けたりすることができるように指導することが大切である。また、周囲の状況に意識を向けることや、経験したことを他の場面に結び付けて対応することが苦手なため、人前で年齢相応に行動する力が育ちにくいことがある。そこで、行動の仕方を短い文章にして読むようにしたり、適切な例を示したりしながら、場に応じた行動の仕方を身に付けられるように指導することが大切である。

また、特定の動作や行動に固執したり、同じ話を繰り返したりするなど、次の活動や場面に意識を切り換えることが難しいことがある。このようなこだわりの要因としては、自分にとって快適な刺激を得ていたり、不安な気持ちを和らげるために自分を落ち着かせようと行動していたりしていることが考えられる。そこで、特定の動作や行動等を無理にやめさせるのではなく、本人が納得して次の活動に移ることができるように段階的に意識を切り替えていくよう指導することが大切である。

エ 障がいの特性の理解と生活環境の調整に関すること

自閉症のある子どもは、感覚の過敏さやこだわりがある場合、例えば大きな音がしたり、予定通りに物事が進まなかったりすると、情緒が不安定になることがある。こうした場合、自分から別の場所に移動したり、音量の調整や予定を説明してもらうことを他者に依頼したりするなど、自ら刺激の調整を行い、気持ちを落ち着かせることができるように指導することが大切である。

オ 感覚調整の補助及び代行手段の活用に関すること

自閉症のある子どもは、聴覚に過敏さが見られ、特定の音を嫌がる場合、自分で苦手な音などを知り、音源を遠ざけたり、イヤーマフやノイズキャンセリングヘッドホン等の音量を調節する器具を利用したりするなどして、自分で対処できる方法を身に付けるようにすることが大切である。また、その特定の音が発生する理由や仕組みなどを理解し、徐々に受け入れられるようにしていくことも大切である。

カ 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

自閉症のある子どもは、抽象的な表現が意味する内容を理解することが困難な場合に、指示の内容を具体的に理解することが難しいことがある。そこで、指示の内容や作業手順、時間の経過等を視覚的に把握できるように教材・教具等の工夫を行うとともに、手順表などを活用しながら、順序や時間、量の概念等を形成できるようにすることが大切である。また、興味や関心のある事柄に注意が集中する傾向があるため、結果的に活動等の全体像が把握できないことがある。そこで、一部分だけでなく、全体を把握することが可能となるように、順序に従って全体を把握できるようにすることが大切である。

加えて、集団での活動場面における一斉指示及び説明などでは、その指示及び説明が自分に対することとして捉えられないことから、提示されたものを注視しようとする、教師の示範を受け止めて模倣しようとする、他者からの指示を理解して応じようとするを苦手としていることが多い。集団での活動場面においては、一斉指示及び説明の後、個別に指示及び説明を行うなど、子どもの主体性を確保し、意欲を喚起しながら、これらができるようにしていくことが大切である。

キ 他者の意図や感情の理解に関すること

自閉症のある子どもは、言葉や表情、身振りなどを総合的に判断して相手の思いや感情を読み取り、それに応じて行動することが困難な場合や、言葉を字義通りに受け止めてしまう場合があるため、行動や表情に表れている相手の真意の読み取りを間違えることがある。そこで、生活上の様々な場面を想定し、そこでの相手の言葉や表情などから、相手の立場や相手が考えていることなどを推測するような指導を通して、他者と関わる際の具体的な方法を身に付けることができるようにすることが大切である。

ク 生活習慣の形成に関すること

自閉症のある子どもは、特定の食物や衣服に強いこだわりを示す場合があり、極端な偏食になったり、季節の変化にかかわらず同じ衣服を着続けたりすることがある。また、相手からどのように見られているのかを推測することが苦手な場合がある。そのため、整髪や着衣の乱れを直すなど身だしなみを整えることに関心が向かないことがある。さらに、自分の体調がよくない、悪くなりつつある、疲れているなどの変調に気付きにくく、無理をしてしまうこともある。そこで、子ども一人一人が直面している困難さの要因を明らかにした上で、これらの改善に向けて、保護者等と学校が連携して、無理のない程度の課題から設定していくことが大切である。

上記ア～クは、代表的な例になるため、子どもの実態によっては、上記以外の特別な指導内容も考えられることに留意することが大切です。

☆ 自閉症のある子どもの教育的ニーズの整理③
 ～合理的配慮を含む必要な支援の内容～

自閉症のある子どもの教育的ニーズを整理する観点『③合理的配慮を含む必要な支援の内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



ア
教育内容・方法

(ア) 教育内容

a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

自閉症の特性である「適切な対人関係形成の困難さ」、「言語発達の遅れや一般的に用いられるときとは異なる意味での言葉の理解」、「手順や方法に関する独特のこだわり」等によって生じている、学習内容の習得の困難さを補完するための配慮をする（動作等を利用して意味を理解する、繰り返し練習をして道具の使い方を正確に覚える等）。

b 学習内容の変更・調整

数量や言葉等の理解が部分的であったり、偏っていたりする場合の学習内容の変更・調整を行う。

- 例) 理解の程度を考慮した基礎的・基本的な内容の確実な習得
- 社会適応に必要な技術や態度を身に付けること 等

(イ) 教育方法

a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

自閉症の特性を考慮し、視覚情報を活用できるようにする。

- 例) 写真や図面、模型、実物等の活用
- 扱いやすい道具や補助具の利用 活動予定表等の活用 等

b 学習機会や体験の確保

自閉症の特性により、実際に体験しなければ、行動等の意味を理解することが困難であることから、実地的な体験の機会を多くする。 等

c 心理面・健康面の配慮

自閉症の特性により、二次的な障がいとして、情緒障がいと同様に情緒不安や不登校、ひきこもり、自尊心や自己肯定感の低下等の状態が起きやすいことから、それらの予防に努める。

イ
支援体制

(ア) 専門性のある指導体制の整備

- 例) 専門家からの支援
- 特別支援学校のセンター的機能の活用
- 自閉症・情緒障がい特別支援学級の活用
- 医療機関等の専門性を活用

(イ) 子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

- 例) 他者からの働きかけを適切に受け止められないことがあることや、言葉の理解が十分ではないことがあること、方法や手順に独特のこだわりがあること等について、周囲の子どもや教職員、保護者への理解啓発に努める。

(ウ) 災害時等の支援体制の整備

- 例) 自閉症のある子どもは、災害時の環境の変化に適応することが難しいため、極度に混乱した心理状態やパニックに陥ることを想定した支援体制を整備する。

(ア) 校内環境のバリアフリー化

例) 自閉症の特性を考慮し、備品等を分かりやすく配置したり、目的地までの動線や目的の場所が視覚的に理解できるようにしたりする。

(イ) 発達、障がいの状態及び特性に応じた指導ができる施設・設備の配慮

例) 衝動的な行動によるけが等が見られることから、安全性を確保した校内環境を整備する。

興奮が収まらない場合を想定し、クールダウン等のための場所を確保する。

感覚の過敏性の状況を踏まえ、蛍光灯の明るさやちらつき等に配慮する。 等

(ウ) 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

例) 災害等発生後、環境の変化に適応できないことによる心理状態（パニック等）を想定し、混乱した心理状態を軽減するため、落ち着いて（安心して）過ごすことのできるようなスペースを確保できるよう、避難場所及び施設・設備を整備する。

上記ア～ウは、代表的な例であり、学校や学びの場の基礎的環境整備の状況や、子どもの実態によっては、上記以外の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容も考えられることに留意することが大切です。

なお、合理的配慮を提供するにあたっては、その決定までのプロセスを大切にしながら、本人・保護者等と連携しながら考えていきましょう。



【参考資料】教育的ニーズを整理するための調査事項の例(自閉症) Word版

以下の資料は、自閉症のある子どもの教育的ニーズを整理するための三つの観点を踏まえて調査票の参考例として調査事項等を示したものである。

| 1 自閉症のある子どもの教育的ニーズについて～教育的ニーズを整理するための観点～ | | |
|--|---|-----|
| ① 自閉症の状態等の把握 | | |
| 視 点 | 事 項 | 記 録 |
| 医学的側面 | 障がいに関する基礎的な情報の把握 | |
| | 既往・生育歴 | |
| | 幼児期の発達状況 | |
| | 併存している障害の有無 | |
| | 服薬治療の有無 | |
| 心理学的 教育的側面 | 発達の状態等に関すること | |
| | 生活リズムの形成 | |
| | 基本的な生活習慣の形成 | |
| | 活動に対する状況 | |
| | 意思の伝達能力と手段 | |
| | 知能の発達 | |
| | 情緒の安定 | |
| | 本人の障がいの状態等に関すること | |
| | 感覚や認知の特性 | |
| | 障害による学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力 | |
| | 学習の状況 | |
| | 自己理解の状況 | |
| | 諸検査等の実施 | |
| | 行動観察 | |
| | 検査の結果 | |
| 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握 | | |
| 学校での集団生活に向けた情報 | | |
| 成長過程 | | |
| ② 自閉症のある子どもに対する特別な指導内容 | | |
| | 他者との関わり の基礎に関すること | |
| | 情緒の安定に関すること | |
| | 状況の理解と変化への対応に関すること | |
| | 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること | |
| | 感覚調整の補助及び代行手段の活用に関すること | |
| | 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること | |
| | 他者の意図や感情の理解に関すること | |
| | 生活習慣の形成に関すること | |

| ③ 自閉症のある子どもの教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容 | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|--|
| ア 教育内容 ・ 方法 | (ア)教育内容 | |
| | a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮 | |
| | b 学習内容の変更・調整 | |
| | (イ)教育方法 | |
| | a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮 | |
| | b 学習機会や体験の確保 | |
| | c 心理面・健康面の配慮 | |
| イ 体制 ・ 支援 | (ア)専門性のある指導体制の整備 | |
| | (イ)子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮 | |
| | (ウ)災害等の支援体制の整備 | |
| ウ 備 ・ 施設 ・ 設 | (ア)校内環境のバリアフリー化 | |
| | (イ)発達、障がい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 | |
| | (ウ)災害等への対応に必要な施設・設備の配慮 | |

| 2 学校や学びの場について | | |
|---------------|-------------|--|
| 設置者の受け入れ体制 | 小・中学校の状況 | |
| 本人・保護者の希望 | 希望する学校、教育の場 | |
| | 希望する通学方法 | |

| 3 その他 | | |
|--------------------|--|--|
| 併せ有する他の障がいの有無と障がい種 | | |
| | | |

参考・引用：文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（令和3年6月）

☆ 学習障がいのある子どもの理解のために

学習障がいを理解するために、基本的な事項について、「障害のある子供の教育支援の手引」を参考にしてまとめました。



「学習障がい」とは

学習障害とは、全般的に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といった学習に必要な基礎的な能力のうち、一つないし複数の特定の能力についてなかなか習得できなかったり、うまく発揮することができなかったりすることによって学习上、様々な困難に直面している状態をいう。

*参考:「学習障がい」の用語の取扱いについては、「DSM-5病名・用語翻訳ガイドライン」において、限局性学習症/限局性学習障害を用いることが推奨されている。

<学習障がいにより困難を示す領域>

「学習障がい」とは、このうち一又は複数について著しい困難を示す状態を指す。

ア 聞く能力

他人の話を正しく聞き取って、理解すること。

イ 話す能力

伝えたいことを相手に伝わるように的確に話すこと。

ウ 読む能力

文章を正確に読み、理解すること。

カ 推論する能力

事実を基に結果を予測したり、結果から原因を推し量ったりすること。

オ 計算する能力

暗算や筆算をすること。
数の概念を理解すること。

ク 書く能力

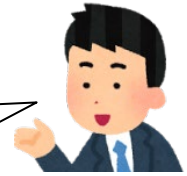
文字を正確に書くこと。
筋道立てて文章を作成すること。



学習障がいの状態の把握に当たっては、医療、保健、福祉などの関係諸機関、専門家チーム、巡回相談等の各地域における支援体制や、校内委員会や特別支援教育コーディネーター等の各学校における支援体制に蓄積されている知見を活用することが大切です。

* 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～(令和3年6月) P285～

学習障がいの特性として、「障害のある子供の教育支援の手引」では、3つ挙げています。



<学習障がいの特性>

○ 見えにくい障がいであること

学習障がいは、一部の能力の習得と使用のみに困難を示すものであるため、「単に学習が遅れている」あるいは「本人の努力不足によるもの」とみなされてしまったり、子ども自身が周囲に気付かれないようにカモフラージュしたりするなどの状況から、障がいの存在が見逃されやすいです。障がいの特性に応じた指導や支援が必要であることを保護者や学校教育関係者が認識する必要があります。

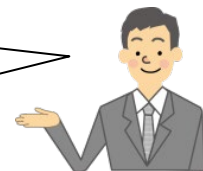


「しっかりと音読練習して来なさい！」
「もっと丁寧に書きなさい！」等
本人なりに努力しても難しいことを責められるのは、本人にとって苦しいことであると、私たちが理解する必要があります。

○ 他の障がいとの重複がある場合が多いこと

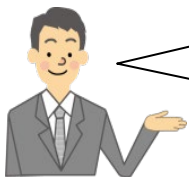
学習障がいは、中枢神経系に何らかの機能不全があると推定されており、注意欠陥多動性障がいや自閉症を併せ有する場合があります、その程度や重複の状態は様々であるので、個々の子どもに応じた対応が必要です。

学習障がいにより困難を示す領域以外にも、指導や支援が必要な場合があります。



○ 他の事項への波及

学習場面への参加の困難さを感じる事が多く、また本人は努力していても周囲にはそれが認められない場合もあることから、その結果として、不登校や心身症などの二次的な障がいを起こす場合があります。



様々な困難さから、「どうせ自分なんて…」と自己肯定感が低下してしまうことがあります。本人の困っている気持ちに寄り添った言葉掛けやかかわりが大切です。

☆ 学習障がいのある子どもの教育的ニーズの整理①
～障がいの状態等の把握～

学習障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『①障がいの状態等の把握』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



ア 医学的側面からの把握

障がいに関する基礎的な情報の把握

| 把握する事項 | 留意点等 |
|-----------------|--|
| a 既往・生育歴 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 出生週数 ・ 出生時体重 ・ 出生時の状態 ・ 保育器の使用 ・ 育った国や言語環境 ・ 入院歴や病歴 ・ 服薬 |
| b 幼児期の発達状況 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 乳幼児健康診査の状況 ・ 発達相談（地域の実施状況により5歳児健康診査を含む）の状況 ・ 就学時健康診断の状況 |
| c 併存している障がい等の有無 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 注意欠陥多動性障がいや自閉症等の有無 ・ 行動障がいや心因性の障がいなどの二次的な障がいの有無 ・ 運動機能に関する障がいの有無 等 |

【観察について】

知的発達の遅れがないと考えられるが、教科学習において著しい遅れがある特定の教科等がないかを確認する必要がある。例えば、ノート、提出物や作品、学力検査や宿題の取組状況、読み書きに関するチェックリスト等を活用して把握することが考えられる。この場合、視覚や聴覚の情報処理の状況、言語能力や語彙量、注意の持続、記憶の状況、不器用さの有無などのつまずきや困難さ等が要因となっていることが考えられるため、それらを把握するために学習中の様子が重要な情報となるとともに、つまずきや困難さ等を補うための得意な力や、学習に意欲的に取り組めるよう興味や関心についても把握しておくことが大切である。

【医療機関等からの情報の把握】

これまでにかかっていた専門の医療機関がある場合には、その間の診断や検査結果などの医学的所見を把握することが重要である。また、乳幼児健康診査や発達相談等の事後のフォローとして、療育機関や相談機関につながっている場合もあるため、言語発達や運動発達に関する療育内容なども重要な情報となる。

イ 心理学的、教育的側面からの把握

(ア) 発達の状態等に関すること

| 把握する事項 | 留意点等 |
|---------|--|
| a 言語面 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 文字への興味や関心の程度 ・ 言葉の言い間違いの有無やその程度 等 |
| b 運動面 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 走ったり遊具等で遊んだりする際の身体の使い方 ・ 鉛筆の持ち方やはさみの使い方 |
| c 感覚や認知 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 見え方や聞こえ方の状態 |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ・形の弁別 ・上下や左右の位置や方向の理解 |
| d 姿勢 | <ul style="list-style-type: none"> ・姿勢の保持 |
| e 集中力 | <ul style="list-style-type: none"> ・集中力の持続 |
| (イ) 本人の障がいの状態等に関すること | |
| a 教科学習上の困難さ | <p>困難さのサインに気付くことが大切である。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・聴力に課題はないが、話し言葉を聞いて理解できているか。 ・文字を書くときに、他の子どもに比べて時間がかかっていないか。 ・板書する際、何度も黒板を見ていないか。 ・図形を模写することができているか。 等 |
| b 身体の動き | <p>生活全般を通して把握することが必要である。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・走る、跳ぶなどの粗大運動に困難さがないか。 ・ボールやラケット等の道具の使用に困難さがないか。 等 |
| c 感覚や認知の特性 | <ul style="list-style-type: none"> ・見え方や聞こえ方の状態はどうか。 ・図と地を弁別することができるか。 等 |
| d 学習意欲や学習に対する取組の姿勢や態度、習慣 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習の態度や習慣が身に付いているか。 ・学習や課題に対して主体的に取り組む態度が見られるか。 ・座位や立位などの姿勢が崩れやすいか。 ・忘れ物や紛失が多くないか。 等 |
| e 自己理解の状況 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の得意なことや苦手なことについて認識をもっているか。 ・保護者と障がいについて話し合ったり、相談したりして理解しようとしているか。 ・自分の障がいに気付き、どの程度障がいを受け止めているか。 等 |
| (ウ) 諸検査等の実施及び留意点 | |
| 個別式検査の活用 | <p>行動観察や心理アセスメントの結果を参考にその状況を把握するとともに、より焦点化された読み書きや計算等の検査を実施することが必要である。</p> |
| 検査実施上の工夫等 | <p>学習に必要な基礎的能力のつまずきや困難さの要因の判断に当たっては、校内における実態把握を踏まえ、心理アセスメント等の実施や評価の必要性について、巡回相談員や外部の専門家と相談しながら進めていくことが望ましい。</p> |
| (工) 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握 | |
| 学校での集団生活に向けた情報 | <ul style="list-style-type: none"> ・遊びの中での友達との関わりや興味や関心、社会性の発達など |
| 成長過程 | <ul style="list-style-type: none"> ・認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等における成長過程 |

☆ **学習障がいのある子どもの教育的ニーズの整理②**
 ～特別な指導内容～

学習障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『②特別な指導内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



学習障がいのある子どもに対する特別な指導内容

*下線、太字は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記 (以下同様)

ア 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること

文字の判別が困難で、文字を読み間違ったり文節の把握ができなかったりする場合、本人にとって読み取り易い書体を確認したり、文字間や行間を広げたりして負担を軽減し、学習内容の理解が促進される方法や学習環境を整えることが必要である。また、書かれた文章を理解したり、文字を書いて表現したりすることは苦手だが、聞けば理解できたり、図や絵等を使えば効率的に表現することができたりすることもあるので、本人が理解や表現しやすい学習方法を用いて、様々な場面で子どもが有する能力を發揮できるように、子ども自身も得意な学習の方法や、自分に適した学習の方法について認識し、活用できるように指導することが必要である。

イ 代替手段等の使用に関すること

長文の読解が著しく困難になったり、読書経験の乏しさから語彙が増えていかなかったりするような場合には、振り仮名を振る、拡大コピーをするなど自分が読み易くなる方法を知ったり、コンピュータによる読み上げや電子書籍を使用し文字の大きさを変えたりするなどの代替手段を使うことも考えられる。同様に、書くことの困難さを改善又は克服するために、口述筆記のアプリケーションやワープロを使ったキーボード入力、タブレットでの入力などが使用できることを実感することも大切である。その際、子ども自身が学びやすさにつながることを実感することが大切である。

自分に合った代替手段を用いることで、つまずきが回避できたり、課題に対して意欲的に取り組めるようになったり、自分自身の能力を發揮できたりするなど、通常の学級での学習活動への参加をスムーズにし、自分の能力を最大限に發揮する状況を創り出すことを促す指導や、自分で学習環境を整えていくように指導することが非常に重要である。

また、子ども自身が、代替手段等を使用することの必要性を周囲に伝える力を養うことも重要である。なお、周囲も代替手段を用いる必要性を理解し、異なる方法で学ぼうとする姿勢に理解を示せるように指導することも重要である。

ウ 言語の形成と活用に関すること

実体験や写真や絵と言葉との意味を結び付けながら理解したり、習った語彙を使って例文づくりに取り組んだり、I C T機器等を活用し、見る力や聞く力を活用しながら言語の概念を形成したりするように指導することが大切である。

エ コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

コンピュータの読み上げ機能を利用したり、読み書きの内容について関係性や項目を整理して考えやすくするため、図やシンボルなどで示すマインドマップのような表現を利用したりして、コミュニケーションを図ることに楽しさと充実感を味わえるようにすることが大切である。

オ 感覚の総合的な活用に関すること

視知覚だけに頼って文字を受容してから書こうとすると、意図している文字を思い出すことができなかつたり、上手く書けなかつたりすることなどがある。このような場合には、例えば、腕を大きく動かして文字の形をなぞるなど、様々な感覚を使って多面的に文字を認識し、書くことができるような指導をすることが大切である。

カ 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

左右の概念を理解することに困難さがあるなど、認知や行動の手掛かりとなる概念を含んだ指示や説明を理解することが難しいことがある。このような場合には、様々な場面で、見たり触ったりする体験的な活動と位置や方向を表す言葉とを関連付けたり、言葉で具体的に意味づけたりしながら指導を行うなど、空間や時間などの基礎的な概念の形成を図ることが重要である。

キ 集団への参加の基礎に関すること

言葉の意味理解の困難さや間違いなどから、友達との会話の背景や経過を類推することが難しく、そのために集団に積極的に参加しにくいことがある。このような場合には、日常的によく使われる友達同士の言い回しや、その意味することが分からないときの尋ね方などを、あらかじめ少人数の集団の中で学習しておくことが大切である。

ク 障がいの特性の理解に関すること

学習障がいのある子どもの場合、得意な能力がある一方で、学習が上手くないことや、他者と比較して過度に自己評価を低下させてしまうことがある。このような場合には、二次的な障がいに陥らせないためにも、個別指導や小集団指導などの学習における指導形態を工夫しながら、心理的な安定を担保し、安心した環境の中で、自分の特性に気付き、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ことが大切である。

ケ 情緒の安定に関すること

読み書きの学習を繰り返し行っても、なかなか成果が得られなかつたり、認められる経験が乏しかったりすることなどから、生活全般において自信を失っている場合がある。その結果として、過度に自己評価が下がったり、意欲が低下したり、情緒が不安定になつたりすることもある。このような場合には、本人がつまづきを克服できるような指導や支援を行い、一つでもやり遂げた経験や成功した経験を積むこと、そうした本人の努力をしっかりと認めることで自信を持たせたり、やり方を工夫すれば自分もやり遂げることができるということに気付くよう促したりすることが必要である。

上記ア～ケは、代表的な例になるため、子どもの実態によっては、上記以外の特別な指導内容も考えられることに留意することが大切です。



その子に最も適切な教育を提供するために、必要となる「特別な指導内容」を把握しましょう。

☆ 学習障がいのある子どもの教育的ニーズの整理③ ～合理的配慮を含む必要な支援の内容～

学習障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『③合理的配慮を含む必要な支援の内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



(ア) 教育内容

a 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本人の認知特性を考慮しながらできるようにする、別の方法で代替する、他の能力で補完するなどの配慮をして指導を行う。

- 例) 文字の形を言語化することによって識別しやすくする
 パソコン、タブレット端末、デジタルカメラ等の使用
 口頭試問による評価 等

評価に関しては、本質的なことについて評価するよう努める。

b 学習内容の変更・調整

「読む」「書く」等の特定の学習活動への参加や、特定の学習内容を習得することが難しい場合、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。

- 例) 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

(イ) 教育方法

a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

読み書きに困難が見られる場合、本人の特性に合わせた情報や教材の提供、活用方法などの配慮を行う。

- 例) 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

b 学習機会や体験の確保

身体感覚の発達を促すために、身体を使うような活動を取り入れるなどの配慮を行う。

- 例) 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

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。

c 心理面・健康面の配慮

苦手な学習があることで、自尊感情が低下している場合には、成功体験を積み重ね、教職員や友達、保護者から認められるような場面を積極的に設ける。

- 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
 音読箇所を予告し練習する時間を保障する
 互いの違いを認め合うような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

イ
支援体制

(ア) 専門性のある指導体制の整備

- 例) 外部専門家からの助言
 特別支援学校のセンター的機能の活用
 発達障害者支援センターの活用
 通級による指導等の学校内の資源の有効活用

(イ) 子供、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

努力によっても克服しがたい困難さがあること、努力が足りないわけではないこと、方法を工夫することによって能力が発揮できること、一方で、誰しも得意なことや不得意なことが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。

(ウ) 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。

- 例) 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
 避難に関する注意書きに振り仮名を振る 等

ウ
施設・設備

(ア) 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。

- 例) 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

上記ア～ウは、代表的な例であり、学校や学びの場の基礎的環境整備の状況や、子どもの実態によっては、上記以外の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容も考えられることに留意することが大切です。

なお、合理的配慮を提供するにあたっては、その決定までのプロセスを大切にしながら、本人・保護者等と連携しながら考えていきましょう。



【参考資料】教育的ニーズを整理するための調査事項の例(学習障がい) Word版

以下の資料は、学習障がいのある子どもの教育的ニーズを整理するための三つの観点を踏まえて調査票の参考例として調査事項等を示したものである。

| 1 学習障がいのある子どもの教育的ニーズについて～教育的ニーズを整理するための観点～ | | |
|--|----------------------------------|-----|
| ① 学習障がいの状態等の把握 | | |
| 視 点 | 事 項 | 記 録 |
| 医学的側面 | 障がいに関する基礎的な情報の把握 | |
| | 既往・生育歴 | |
| | 幼児期の発達状況 | |
| | 併存している障害等の有無 | |
| 心理学的 教育的側面 | 発達の状態等に関すること | |
| | 言語面 | |
| | 運動面 | |
| | 感覚や認知 | |
| | 姿勢 | |
| | 集中力 | |
| | 本人の障がいの状態等に関すること | |
| | 教科学習上の困難さ | |
| | 身体の動き | |
| | 感覚や認知の特性 | |
| | 学習意欲や学習に対する取組の姿勢や態度、習慣 | |
| | 自己理解の状況 | |
| | 諸検査等の実施 | |
| | 行動観察 | |
| | 留意点を踏まえた結果 | |
| | 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握 | |
| 集団生活に向けた情報 成長過程 | | |
| ② 学習障がいのある子どもに対する特別な指導内容 | | |
| | 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること | |
| | 代替手段等の使用に関すること | |
| | 言語の形成と活用に関すること | |
| | コミュニケーション手段の選択と活用に関すること | |
| | 感覚の総合的な活用に関すること | |
| | 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること | |
| | 集団への参加の基礎に関すること | |
| | 障害の特性の理解に関すること | |
| | 情緒の安定に関すること | |

| ③ 学習障がいのある子どもの教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容 | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|--|
| ア 教育内容・方法 | (ア)教育内容 | |
| | a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮 | |
| | b 学習内容の変更・調整 | |
| | (イ)教育方法 | |
| | a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮 | |
| | b 学習機会や体験の確保 | |
| イ 支援体制 | c 心理面・健康面の配慮 | |
| | (ア)専門性のある指導体制の整備 | |
| | (イ)子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮 | |
| | (ウ)災害等の支援体制の整備 | |
| (ア)発達、障がい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 | | |

| 2 学びの場について | | |
|------------|-----------|--|
| 設置者の受け入れ体制 | 小・中学校等の状況 | |
| 本人・保護者の希望 | 希望する学びの場 | |
| | 希望する通学方法 | |

| 3 その他 | | |
|--------------------|--|--|
| 併せ有する他の障がいの有無と障がい種 | | |
| | | |

参考・引用：文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（令和3年6月）」

☆ 注意欠陥多動性障がいのある子どもの理解のために

注意欠陥多動性障がいのある子どもを理解するために、基本的な事項について、「障害のある子供の教育支援の手引」を参考にしてまとめました。



「注意欠陥多動性障がい」とは

注意欠陥多動性障害 (ADHD: Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder) とは、身の回りの特定のものに意識を集中させる脳の働きである注意力に様々な問題があり、又は、衝動的で落ち着きのない行動により、生活上、様々な困難に直面している状態をいう。

*参考: 「注意欠陥多動性障害」の用語の取扱いについては、「DSM-5 病名・用語翻訳ガイドライン」において、「注意欠如・多動症/注意欠如・多動性障害」を用いることが推奨されている。

<注意欠陥多動性障がいの具体的な状態として>

ア 不注意

気が散りやすく、注意を集中させ続けることが困難であったり、必要な事柄を忘れやすかったりすること。

イ 衝動性

話を最後まで聞いて答えることや順番を守ったりすることが困難であったり、思いつくままに行動して他者の行動を妨げてしまったりすること。



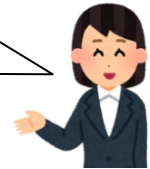
ウ 多動性

じっとしていることが苦手で、過度に手足を動かしたり、話したりすることから、落ち着いて活動や課題に取り組むことが困難であること。

注意欠陥多動性障がいのある子どもは「故意に活動や課題に取り組もうとしない」「怠けている」あるいは「自分勝手な行動をしている」などとみなされてしまい、障がいの存在が見逃されやすいことがあります。まずは、これらの行動が障がいに起因しており、その特性に応じた指導及び支援が必要であることを学校教育関係者や保護者が認識する必要があります。



「障害のある子供の教育支援の手引」には、障がいの状態の把握として具体的な行動を記述してあります。一部紹介します。実態を把握する上で参考にしてください。



障がいの状態の把握 (例)

不注意があること

- 学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする。
- 課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。
- 面と向かって話しかけられているのに、聞いていないように見える。
- 指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げられない。
- 学習などの課題や活動を順序立てて行うことが難しい。
- 気持ちを集中して努力し続けなければならない課題を避ける。
- 学習や活動に必要な物をなくしてしまう。
- 気が散りやすい。
- 日々の活動で忘れっぽい。

衝動性があること

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

多動性があること

- 手足をそわそわ動かしたり、着席していてももじもじしたりする。
- 授業中や座っているべきときに席を離れてしまう。
- きちんとしていなければならないときに、過度に走り回ったりよじ登ったりする。
- 遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい。
- じっとしていない。又は何かに駆り立てられるように活動する。
- 過度にしゃべる。

これらの状態が少なくとも六か月以上続いていること

以上のような障がいの状態から、忘れ物の多さや、人や物との衝突、危険な行動につながり、結果的に**対人トラブル**になってしまうことも見られます。そのため、周囲の大人からの**行動規制**、**注意叱責**を受ける可能性も高まります。子どもたちは、そのようなかわりの繰り返しにより、「自分はどうせ、何をしても叱られる」といった、**自己肯定感の低い投げやりな気持ち**や**無力感**に陥ってしまう可能性が高まります。

これらのような障がいにより起こり得る**二次的な課題**に対しては、子どもの特性に**早期に気付き**、例えば、**望ましい行動**を具体的に示したり、**良い行動**を見つけたらすぐに**褒めたりする**ような対応が効果的であると言えます。



☆ 注意欠陥多動性障がいのある子どもの教育的ニーズの整理①
～障がいの状態等の把握～

注意欠陥多動性障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『①障がいの状態等の把握』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



ア 医学的側面からの把握

| (ア) 障がいに関する基礎的な情報の把握 | |
|---|---|
| 把握する事項 | 留意点等 |
| a 既往・生育歴 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 出生週数 ・ 出生時体重 ・ 出生時の状態 ・ 保育器の使用 ・ 育った国や言語環境 ・ 入院歴や病歴 |
| b 幼児期の発達状況 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 乳幼児健康診査の状況 ・ 発達相談（地域の実施状況により5歳児健康診査を含む）の状況 ・ 就学時健康診断時の状況 |
| c 不注意、衝動性、多動性の状態 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 刺激に対する反応 ・ 注意集中の時間 ・ 複数の指示に対する反応 ・ 忘れ物や整理整頓の状況 ・ 身体の動きや立ち歩きの状況 ・ 突発的な行動の有無 ・ 物事を遂行するための計画性 ・ 行動調整の状況 |
| d 併存している障がいの有無 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習障がいや自閉症等の有無 ・ 行動障がいや心因性の障がいなどの二次的な障がいの有無 ・ 視覚（見え方）や聴覚（聞こえ方）に関する障がいの有無 |
| e 服薬治療の有無 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 現在服用中の薬。 |
| (イ)障がいの状態等の把握にあたっての留意点 | |
| <p>【観察について】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習中や生活の様子を観察する際には、行動上の実態を把握することはもちろん、視覚や聴覚の情報処理の状況、言語能力や語彙量、注意の集中や持続、記憶の状況、不器用さなどのつまずきや困難さが要因となっていることが考えられるため、それらを把握するために学習や生活の様子が重要な情報となるとともに、つまずきや困難さ等を補うための得意な力や、興味や関心についても把握しておくことが大切である。 <p>【医療機関等からの情報の把握について】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 現在の医療機関をはじめ、これまでにかかっていた専門の医療機関がある場合には、その間の診断や検査結果などの医学的所見を把握することが重要である。また、乳幼児健康診査や発達相談等の事後フォローとして、療育機関や相談機関につながっている場合もあるため、言語発達や運動発達に関する療育内容なども重要な情報となる。 | |

イ 心理学的、教育的側面からの把握

| (ア) 発達の状態等に関すること | |
|--------------------------------------|--|
| 把握する事項 | 留意点等 |
| a 生活リズムの形成 | ・睡眠や覚醒、活動・休息、食事、排せつ等の生活リズム |
| b 基本的な生活習慣の形成 | ・食事、排せつ、衣服の着脱等の基本的な生活習慣の自立の程度 ・状況に合った挨拶 ・整理整頓の習慣 |
| c 遊びの状況 | ・ルールのある遊びへの参加状況 ・遊びや活動の終了状況 |
| d 社会性 | ・集団活動への参加状況や行動の状況 |
| (イ) 本人の障がいの状態等に関すること | |
| a 学習意欲、学習に対する取組の姿勢や学習内容の習得の状況 | ・着席行動、傾聴態度 ・学習や課題に対して主体的に取り組む態度 ・学習や課題の理解力や集中力 ・座位や立位などの姿勢が崩れやすさ。 ・注意持続の困難さ ・必要ない場面での離席 ・学習用具の整理・整頓 ・忘れ物や紛失 ・指示や説明などの聞き洩らし |
| b 感覚や認知の特性 | ・視覚（見え方）や聴覚（聞こえ方）の状態はどうか。 ・注目すべき対象に注意を向けることができているか。 |
| c 社会性 | ・ルールを守って遊びや活動に参加できるか。 ・状況に応じた行動調整に困難さがないか。 ・相手の気持ちを想像した適切な表現方法が身に付いているか。 |
| d 身体の動き | ・身体を常に動かしている傾向がないか。 ・目と手の協応動作が円滑にできているか。 ・文房具や道具などの使用に不器用さが見られないか。 |
| e 学習の状況 | ・年齢相応の学習内容が概ね理解できているか。 |
| f 自己理解の状況 | ・自分の得意なことや苦手なことについて認識をもっているか。 ・自分のできないことに関して、悩みをもっているか。 ・自分のできないことに関して、先生や友達の援助を求めることができるか。 ・保護者と障害について話し合ったり、相談したりして理解しようとしているか。 ・自分の障害に気づき、どの程度障害を受け止めているか。 ・障害を正しく認識し、改善・克服しようとする意欲をもっているか。 ※子どもによっては、小学校低学年の頃から自分の困難さに気付いている場合もある。障がいの受容や理解については、自分らしさを気にしたり、自分と他者との違いを意識したりするなど、自己の確立の問題とも関連する重要な課題である。 ※発達の段階を考慮しながら、子どもの気持ちに寄り添って進めていくことに留意する。 |

| (ウ) 諸検査等の実施 | |
|---|--|
| a 個別式検査の活用 | <ul style="list-style-type: none"> ・行動面に関して適応上の困難な状態を示すが、行動観察や心理アセスメントの結果を参考にスクリーニング検査や心理検査等を実施するとともに、必要に応じて知的発達の状態を把握することが必要である。 |
| b 検査実施上の工夫 | <ul style="list-style-type: none"> ・行動面のつまずきや困難さの要因の判断に当たっては、校内における実態把握を踏まえ、より焦点化された心理アセスメント等の実施や評価の必要性について、巡回相談員や外部の専門家と相談しながら進めていくことが望ましい。 |
| c 検査結果の評価 | <ul style="list-style-type: none"> ・認知の偏りやその発達の進んでいる側面について子ども一人一人の特性を把握することが大切であることから、検査結果については、検査の下位項目ごとにその内容を十分に分析し、子どもの実態と検査結果とを関連させて総合的に見て評価する必要がある。また、個別検査中の行動等については、丁寧に観察し、課題に取り組む姿勢や意欲、新しい場面への対応能力、判断力の確実さや速度、集中力等についても評価することが大切である。 ・専門機関による心理アセスメントの結果については、子どもの学びに必要な情報として、実際に学校場面でどのような形でつまずきとして表れやすいのか、どのような指導や支援、配慮を行うことが考えられるのかについて、保護者を通じて情報の整理と提供を求め、子どもの教育的ニーズの整理と必要な支援の内容を検討していくことが大切である。その後、それらの情報は、校内教職員で十分な情報共有を行い、個別の指導計画等へ反映していくことが重要である。 |
| (エ) 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握 | |
| 学校での集団生活に向けた情報 | <ul style="list-style-type: none"> ・学校での集団生活を送る上で、把握しておきたい情報として、遊びの中での友達との関わりや興味や関心、社会性の発達などがある。このため、就学に係る行動観察の他、認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等における子どもの成長過程について情報を得ることも有用である。 |
| 成長過程 | |

☆ 注意欠陥多動性障がいのある子どもの教育的ニーズの整理②
～特別な指導内容～

注意欠陥多動性障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『②特別な指導内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



注意欠陥多動性障がいのある子どもに対する特別な指導内容

* 下線、太字は本資料作成に当たって福島県特別支援教育センターにおいて追記 (以下同様)

ア 注意集中の持続に関すること

注意機能の特性により、注目すべき箇所が分からない、注意持続の時間が短い、他のことに気を取られやすいことなどから、注目すべき箇所を色分けしたり、手で触れるなど他の感覚も使ったり、指示を段階に分けて順に示したりすることで注目しやすくしながら、注意を持続できることを実感し、自分に合った注意集中の方法を学び積極的に使用できるようにすることが大切である。

イ 行動の調整に関すること

衝動の抑制が難しかったり、自己の状態の分析や理解が難しかったりするため、失敗を繰り返したり、目的に沿って行動を調整することが苦手だったりする。その場合には、自分の行動と出来事との因果関係を図示して理解させたり、実現可能な目当ての立て方や点検表を活用した振り返りの仕方を学んだりして、自ら適切な行動を選択し調整する力を育てていくことが大切である。なお、注意や叱責では行動が改善しないことを心得ておくことが必要である。

ウ 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること

周囲のことに気が散りやすいことから一つ一つの行動に時間がかかったり、整理・整頓などの習慣が十分身に付いていなかったりする場合には、生活上の困難さの要因を明らかにした上で、日課に即した日常生活の中で指導することが必要である。また、不衛生とならないように、清潔や衛生を保つことの必要性を理解させることも大切である。

エ 姿勢保持の基本的技能に関すること

身体全体や一部が常に動いてしまうという多動性により、自分でも気付かない間に座位や立位が大きく崩れ、活動に円滑に取り組みなくなってしまう場合には、姿勢が崩れにくい机や椅子を使用することや、姿勢保持のチェックポイントを自分で確認できるような指導を行うことが大切である。なお、特性による状態であることを理解した上で、執ように繰り返し指導を行うことは逆効果となることに留意する必要がある。

オ 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること

手足を協調させて動かすことや微細な運動をすることに困難が見られる場合には、目的に即して意図的に身体を動かすことを指導したり、手足の簡単な動きから始めて、段階的に高度な動きを指導したりすることが大切である。手指の巧緻性を高める場合には、興味や関心をもっていることを生かし

ながら、道具等を使って手指を動かす経験を積み重ねることが大切である。

カ 集団への参加の基礎に関すること

説明を聞きもらしたり、最後まで聞けなかったりして、ルールを十分に理解しなかったり、ルールを十分に理解していても、勝ちたい気持ちからルールを守ることができなかつたりする場合には、ルールを分かりやすく少しずつ段階的に理解できるように指導したり、ロールプレイなどにより、勝った時や負けた時の適切な行動を具体的に指導したりすることが必要である。

キ 行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

過度に集中してしまい、終了時刻になっても活動を終わることができない場合には、活動の流れや時間を視覚的に捉えられるようなスケジュールや時計などを示し、時間によって活動時間が区切られていることを理解できるようにしたり、残り時間を確認しながら、活動の一覧表に優先順位を付けたりするなどして、適切に行動できるようにすることが大切である。

ク 言語の受容と表出に関すること

因果関係や時間的経緯から行動を調整したり、振り返ったりすることが難しく、思ったことをそのまま口にして相手を不快にさせるような言動を繰り返してしまう場合には、ロールプレイなどにより相手の話を受けてやり取りをする経験を重ねたり、ゲームなどを通して適切な言葉を繰り返し使用できるようにしたりして、感情の理解や状況に応じた言葉のやりとりの指導を工夫することが大切である。

ケ 障がいの特性の理解に関すること

対人関係が上手くいかないことを感じている一方で、自分の長所や短所、得手不得手を客観的に認識することが難しかったり、他者との違いから自分を否定的に捉え自尊心の低下が生じてしまったりする場合には、個別指導や小集団指導などの指導形態を工夫しながら、対人関係に関する技能を習得する中で、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ことが大切である。

コ 情緒の安定に関すること

自分の行動を注意されたときに、衝動的に反発して興奮を静められなくなる場合には、自分を落ち着かせることができる場所に移動してその興奮を静めることや、いったんその場所を離れて深呼吸をするなどの方法があることを教え、それらを実際に行うことができるように指導することが大切である。

また、注意や集中を持続し、安定して学習に取り組むことが難しい場合には、刺激を統制した落ち着いた環境で、必要なことに意識を向ける経験を重ねながら、自分に合った集中の仕方や課題への取組方を身に付け、学習に落ち着いて参加する態度を育てていくことが大切である。

上記ア～コは、代表的な例になるため、子どもの実態によっては、上記以外の特別な指導内容も考えられることに留意することが大切です。

☆ **注意欠陥多動性障がいのある子どもの教育的ニーズの整理③**
 ～合理的配慮を含む必要な支援の内容～

注意欠陥多動性障がいのある子どもの教育的ニーズを整理する観点『③合理的配慮を含む必要な支援の内容』について、「障害のある子供の教育支援の手引」から、一部を抜粋してまとめました。詳細については、「手引」第3編をご参照ください。



ア
教育内容・方法

(ア) 教育内容

a 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などの配慮をして指導を行う。

- 例) 物品の管理方法の工夫
 メモの使用 等

b 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。

- 例) 学習内容を分割して適切な量にする 等

(イ) 教育方法

a 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。

- 例) 掲示物の整理整頓・精選 近づいて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

b 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や関心をも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取り入れるなどの配慮を行う。

c 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、成功体験を増やすことで、大人に賞賛され、友達から認められる機会の増加に努める。

- 例) 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

イ
支援体制

(ア) 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、指導の充実を図る。また、通級による指導等の学校内の資源の有効活用を図る。

(イ) 子ども、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、周囲の子ども、教職員、保護者への理解啓発に努める。

(ウ) 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。

- 例) 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

ウ
施設・設備

(ア) 発達、障がい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

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。

- 例) 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

(イ) 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。

上記ア～ウは、代表的な例であり、学校や学びの場の基礎的環境整備の状況や、子どもの実態によっては、上記以外の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容も考えられることに留意することが大切です。

なお、合理的配慮を提供するにあたっては、その決定までのプロセスを大切にしながら、本人・保護者等と連携しながら考えていきましょう。



【参考資料】教育的ニーズを整理するための調査事項の例(注意欠陥多動性障がい) Word 版

以下の資料は、注意欠陥多動性障がいの子どもの教育的ニーズを整理するための三つの観点を踏まえて調査票の参考例として調査事項等を示したものである。

| 1 注意欠陥多動性障がいのある子どもの教育的ニーズについて～教育的ニーズを整理するための観点～ | | |
|---|------------------------|-----|
| ① 注意欠陥多動性障がいの状態等の把握 | | |
| 視 点 | 事 項 | 記 録 |
| 医学的側面 | 障がいに関する基礎的な情報の把握 | |
| | 既往・生育歴 | |
| | 幼児期の発達状況 | |
| | 不注意、衝動性、多動性の状態 | |
| | 併存している障害等の有無 | |
| 心理学的 教育的側面 | 服薬治療の有無 | |
| | 発達の状態等に関すること | |
| | 生活リズムの形成 | |
| | 基本的な生活習慣の形成 | |
| | 遊びの状況 | |
| | 社会性 | |
| | 本人の障がいの状態等に関すること | |
| | 学習意欲や学習に対する取組の姿勢や態度、習慣 | |
| | 感覚や認知の特性 | |
| | 社会性 | |
| | 身体の動き | |
| | 学習の状況 | |
| | 自己理解の状況 | |
| | 諸検査等の実施 | |
| | 行動観察 | |
| | 留意点を踏まえた結果 | |
| 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握 | | |
| 集団生活に向けた情報 | | |
| 成長過程 | | |
| ② 注意欠陥多動性障がいのある子どもに対する特別な指導内容 | | |
| | 注意集中の持続に関すること | |
| | 行動の調整に関すること | |
| | 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること | |
| | 姿勢保持の基本的技能に関すること | |
| | 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること | |
| | 集団への参加の基礎に関すること | |
| | 行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること | |
| | 言語の受容と表出に関すること | |
| | 障がいの特性の理解に関すること | |

| | | |
|--|-------------------------------------|--|
| 情緒の安定に関すること | | |
| ③ 注意欠陥多動性障がいのある子どもの教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容 | | |
| ア 教育内容・方法 | (ア)教育内容 | |
| | a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮 | |
| | b 学習内容の変更・調整 | |
| | (イ)教育方法 | |
| | a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮 | |
| | b 学習機会や体験の確保 | |
| イ 支援体制 | c 心理面・健康面の配慮 | |
| | (ア)専門性のある指導体制の整備 | |
| | (イ)子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮 | |
| | (ウ)災害等の支援体制の整備 | |
| | (ア)発達、障がい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 | |
| (イ)災害等への対応に必要な施設・設備の配慮 | | |

| | | |
|-------------------|-----------|--|
| 2 学びの場について | | |
| 設置者の受け入れ体制 | 小・中学校等の状況 | |
| 本人・保護者の希望 | 希望する学びの場 | |
| | 希望する通学方法 | |

| | | |
|--------------------|--|--|
| 3 その他 | | |
| 併せ有する他の障がいの有無と障がい種 | | |
| | | |

参考・引用：文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供のための教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（令和3年6月）