

特別支援教育における発達障害の 「気づき」のために

吉 田 直 樹

1. 特別支援教育の考え方

学校教育法等の改正により、平成19年4月から、障害のある児童生徒等の教育の充実を図るため、従来、障害種別ごとに設置されていた盲・聾・養護学校の制度を、複数の障害種別を教育の対象とすることのできる「特別支援学校」の制度に転換するとともに、小・中学校等に在籍する教育上特別の支援を必要とする児童生徒等に対して、適切な教育（特別支援教育）を行うことが位置付けられた。

特別支援教育とは、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD、ADHD、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである（文部科学省、2007-a）。

これまでの障害児教育は、盲・聾・養護学校や特殊学級など、障害の程度等に応じ特別の場を設けて、そこで教育を行うという体制であったが、図1に示すように、養護学校や特殊学級に在籍している児童生徒が増加する傾向にあることや、平成5年度の学校教育法施行規則一部改正によって通級による指導が実施されたことに伴い、特殊教育対象児童生徒数が増加したことを背景に、特別な支援の必要な子ども一人一人に、「場の提供」ではなく、個々のニーズを把握した上で必要な支援を柔軟に実施するというパラダイムの転換がなされた。

また、文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」の結果では、学習障害（LD）、注意

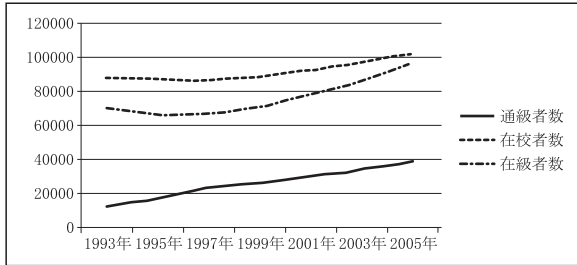


図1 特殊教育対象児童生徒数の推移 (文部科学省,2007-bをもとに作成)

欠陥／多動性障害 (ADHD)、高機能自閉症などといった、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒が、約6%程度の割合で通常の学級に在籍している可能性が示されたこと、平成18年度より通級による指導の対象障害種にLD、ADHDを加えたこと、医学や心理学等の進展、社会におけるノーマライゼーションの理念の浸透等により、障害の概念や範囲も変化したことなどにより、特別支援教育の対象は図2のように拡大している。

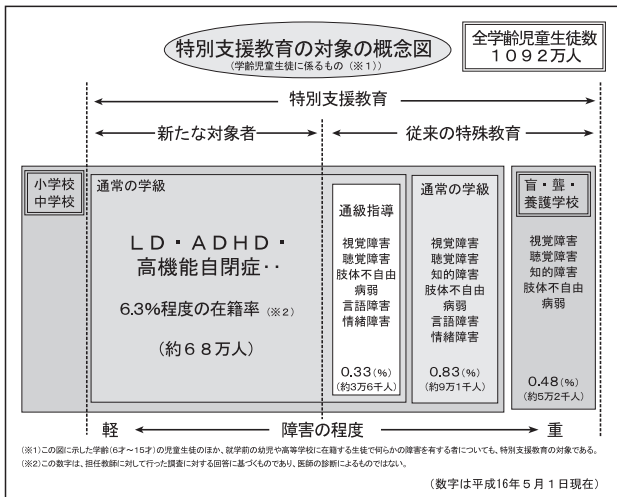


図2 特別支援教育の対象

2. 特別支援教育における発達障害の定義

特別支援教育を推進していくためには、従来の特殊教育に新たに対象として加わった学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症およびアスペルガー症候群の児童生徒の特性を理解することが必要である。文部科学省では、こういった障害について、これまで「LD、ADHD、高機能自閉症等」という表記を用いていたが、平成19年より発達障害者支援法の定義による「発達障害」という定義に切り換えている（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2007）。発達障害者支援法では、発達障害は「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と定義されている。

さらに、内閣府（2008）障害者白書平成20年版では、主な発達障害について次のような基準で定義している。

自閉症〈Autistic Disorder〉

自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

高機能自閉症〈High-Functioning Autism〉

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

学習障害（LD）〈Learning Disabilities〉

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著し

い困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

注意欠陥／多動性障害（ADHD）〈Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder〉

ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

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

3. 支援における「気づき」の重要性

文部科学省では、上述の定義に基づき、各学校において児童生徒の実態把握や一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育的支援を行う際のガイドラインを作成し、その中で、支援に至るまでの一般的な手順を例示している（文部科学省、2004）。

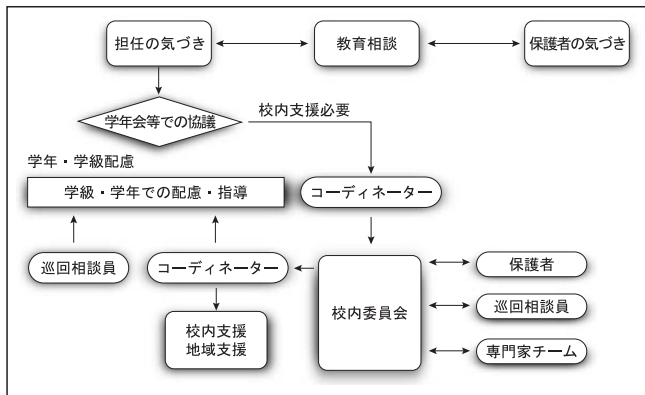


図3 支援に至る一般的な手順
（文部科学省、2004をもとに作成）

こういった支援体制の中で、最も重要視されているのが、教師や保護者の「気づき」である。発達障害のある子どもたちの教育的支援は、彼らの抱く

「困り感」に気づくことから始まる（三重県教育委員会，2005）と言われるように、子どもたちの出しているサインに対応できる感性が教員に求められている。

また、LD、ADHD、高機能自閉症では、遅くとも児童期には問題が顕在化し、それが不登校など学校や社会に対する不適応や心身症へと進展するケースも多いことから、こういった二次的な不適応を予防するための早期発見という意味からも、問題が見えてくる時期に適正に発見することが求められる。

4. 「気づき」と実態把握

子どもの学習や行動のつまずきや困り感に気づくということは、対象児を「わがままな子」「気になる子」として捉えるということではなく、適切な支援を必要としている様子として認識することに他ならない。つまり、気づきは子どもが示す行動の評価ではなく、子どもの視点から問題を分析し実態を把握する活動であり、支援計画を立案するために、子どもの様子を具体的に整理し総合的な状態像を描く「見立て」につながるものでなくてはならない。

実態把握には、観察法や面接法、検査法といった手法が用いられるが、子どもとのふれあいを通して、日常生活や学習場面での発達の様子を知り課題を見いだしていく観察法が基本となる。文部科学省や教育委員会が発行しているハンドブック等にも、観察の重要性は強調されている。しかしながら、筆者が特別支援の巡回相談を行っている中で現場の教師から寄せられるのは、「どのような観点で子どもたちを観察すれば、適切な気づきが得られるのか」という問いである。そこで、本稿では発達障害の子どもたちに対する気づきとつまずきを把握する視点となるツールを紹介する。

5. 「気づき」のためのツール

ここで取り上げたチェックリストは、これまでの巡回相談で有効性と利便性が確認されたもののうち、Web上で公開され入手が容易なものに限った。

これらのチェックリストは、障害の判別を目的としたものではなく、各学校で子どもたちの実態把握や教育的なニーズに応じた支援を行う際の参考として活用されることを意図したものであることに留意する必要がある。

a. 保育所・幼稚園用：「気になる子どものチェックリスト&マニュアル」

http://ir.u-gakugei.ac.jp/bitstream/2309/89195/1/18804306_59_49_ab.pdf

「保育所・幼稚園の巡回相談における気になる子どものチェックリストの開発と適用（日高ら，2008）で作成された尺度。

〇〇〇〇 気になる子どものチェックリスト & マニュアル 〇〇〇〇

◆名前： 男・女◆所属： （幼・保）◆年齢： 歳 月 日◆チェック担当者名： （職業）◆日付： 年 月 日	子どもの特徴（服装、髪型…）
◆連絡先情報 （園での様子）	（他議題での様子、欄外）
◆活動面（集団活動・自由遊び）での行動の項目	1…少ない 2…まあまあ 3…多い
＜態度＞ 口説明を聞く時の項目	1・2・3 長い話の理解が難しい、また、集中力が弱く、他の事をしだしてしまふ場合にチェックします。
1. 注意がそれてしまう	1・2・3 全体活動時、気がついたらボールとどいていたり、他意の外、制作物等遊戯めくような行動がみられる場合チェックします。
2. ボーっとしている	1・2・3 全体活動時、外で聲や声（車やバイク、動物の鳴き声等）が聞こえると、パッとそちらを向き、活動が中断する場合は、また行動に移さなくても、近くの先生に〇〇だよ！とつく話を続ける場合もチェックします。
3. 外の音が気になる	1・2・3 上記の項目以外で、正しい説明を聞く側面できに気になる行動がみられたらお書きください。
・他（ ）	
口落ち着きの項目	
4. 離席が目立つ	1・2・3 集団活動時には、何かを見つけて、または目的なくフラッと席を立つ場合チェックします。
5. イスや体を動かす	1・2・3 座って活動する時、椅子をがたがた動かす・揺らすなど、落ち着きのない行動が頻繁にみられ、注意しても繰り返す場合にチェックします。
6. 突然しゃべりだす	1・2・3 静かにする場面でもお構いなしに突然喋りだす、また注意してもなかなかやめられない場合にチェックします。
7. 次々と違う活動に移る	1・2・3 全体活動・自由遊びの時間に、一つの作業やおもちゃで長ぶぶぶとなく、目に入った作業やおもちゃに移る場合にチェックします。
8. 姿勢が悪い	1・2・3 活動中、突つ伏す・ふんぞり返る、手足を前に置く、また注意して一時は戻っても、気づくとまた同じ姿勢になっている場合にチェックします。
・他（ ）	上記の項目以外で活動中や自由遊び時の落ち着きについて気になる行動がみられたらお書きください。
口我慢の項目	
9. すぐ諦める	1・2・3 活動中、少し疎雑ればできるのに、「だって〇〇だもん」と何かと理由をつけて中断したり、途中でやめたりして諦めることが多い時はチェックします。
10. ルールが守れない	1・2・3 理解ができないほど難しい決まりやルールでもないので、どうしても守れずじこに怒られることが多い時にはチェックします。
11. 思い通りにならないと怒る	1・2・3 全体活動中・自由遊び場面で、自分の思い通り（自分の方法、順番等）にいかないとすぐじこに怒って活動が中断する場合は、また言葉や体で攻撃的な行動をとる場合もチェックします。
12. 叱られても繰り返す	1・2・3 園での決まり事やみんなのルールを、何度も注意されたり怒られたりしているにもかかわらず同じ過ちを繰り返すことが多い場合はチェックします。
・他（ ）	上記の項目以外で活動中や自由遊び時の集団について気になる行動がみられたらお書きください。

□やる気の項目		1…少ない	2…まあまあ	3…多い
13. やる気満々がゆい		1・2・3	全体活動や自由遊び中、自分の好きな事でさえやる気満々で取り組むことが少ない場合にはチェックします。	
14.好きなことにしかやる気を出さない		1・2・3	好きな事にはやる気満々でも、嫌いな事になると急にやる気がなくなり、先生が個別に声をかけてやっど動き始めたり、それでも何かと理由をつけて活動を始めるのが遅れる、やらない時にはチェックします。	
・他()		1・2・3	上記の項目以外で活動中や自由遊び時のやる気について気になる行動や態度がみられたらお書きください。	
<活動のスキル>				
□まとまった行動の項目		1…少ない	2…まあまあ	3…多い
15. 簡単な手伝いや片づけができない		1・2・3	2,3個指示をされても、1つしか覚えていなかったり、または全く覚えて(聞いて)いないかど一つとしていたり他の遊びをしていたりする場合にはチェックします。	
16. 順番が守れない		1・2・3	順番を待つ時に、気づくといつも前の方(実際の活動場面)に出てきている、また待てずに列に割り込んだりする時にチェックします。	
17. よく考えないで行動する		1・2・3	よく考えずにバツと行動する、頭で考えるよりも衝動的に手や足が出ることもある場合はチェックします。	
18. みんなの歌が歌えない		1・2・3	部分的にでも歌おうとしない、また、歌が始まるご前や横の友達にちよっかよいを出し、ふざけて歌を歌わないような行動がみられるときにはチェックします。	
19. 説明してもよくわかっていない		1・2・3	活動の内容を説明したり、頭づかいごで先生が仲介に入って言い聞かせても分らない、理解できない事がある場合はチェックします。	
20. 好きな物があっても自分から遊ばない		1・2・3	先生が誘ったり一緒に遊ぶと楽しそうにできるのに、一人の時は自分で積極的にその遊びを選択しない場合チェックします。	
21. 要求の仕方が効い		1・2・3	言葉(してほしい、〜がほしい)等の仕方が同年齢の子供に比べて効いような気がする場合にチェックします。例)年長さんになつても〇〇がほしい"と思つた時に、言葉で言わず機取りしたり、乱暴してとつたりする。	
22. 感動が薄い		1・2・3	同年齢の子が感動している時、その子たちと一緒に一部始終を見ていても、「すごい!」「わわわ!」等の言葉が少なく、どうも感動しているようにみえない場合にチェックします。	
・他()		1・2・3	上記の項目以外で活動中や自由遊び時の活動のスキルについて気になる行動がみられたらお書きください。	
□器用さの項目				
23. 手遊び、手作業が極端に下手		1・2・3	刃と紙をうまくみ合わせたりハサミの開閉ができない、また糊に決めて切るのが極端に下手な場合、また、折り紙で先生が丁寧にゆつくり付き合えば折れるが、お手本を見せながら一人で折らせるとできない場合もチェックします。	
24. 音楽遊びでリズムがずれる		1・2・3	手遊びや音楽遊びを楽しむようにやっているとリズムがずれることがある場合にはチェックします。	
25. 歩き方・走り方がぎこちない		1・2・3	歩き(走り)方等、体全体を使った活動をするのに、ぎこちなさや不器用さがみられる場合にはチェックします。	
26. 見本がないと工作ができない		1・2・3	手本が手元にないと、自分で物を作つたり描いたりすることができない場合にチェックします。	
・他()		1・2・3	上記の項目以外で活動中や自由遊び時、手先の作業や体を使つた運動について気になる行動がみられたらお書きください。	
■■■■先生や友達とのコミュニケーションの項目■■■■				
<会話>				
□言葉の発達の項目		1…少ない	2…まあまあ	3…多い
27. 言葉が全般的に遅れている		1・2・3	言葉を話すのが遅い、語彙数が少ない、または幼稚語の使用やちぐはぐな文脈の会話があり、保育士ともうまく話が出来ない場合にチェックします。子供と接する中で、なんとなく言葉の発達が遅いなどと感じることがあればお書きください。	
28. 自分から話さない		1・2・3	友達や保育士、友達の子に話して、初めて会わなくてもいいのに自分から話しかけることが出来ず、保育士や保護者が促してやっと話し始める場合にチェックします。	

29. 話す声が小さい	1・2・3	挨拶や話は自分から出来るが、極端に声が小さい、小さくて聞づらい事があるときにはチェックします。
30. 自分の好きな話題ばかりする	1・2・3	先生同士、子供同士で話している時に、急に全く違う話題(自分の好きな話題)を話し、先生が指摘しても、友達に文句を言われても話題を変えない場合にチェックします。
31. 共感、質問的な言い方ができない	1・2・3	相手の共感を得るような話題(「〜だね!」等)、質問の仕方(「これって〇〇?」等)が変、またはできない場合にチェックします。
32. 大人や友達との真似が下手	1・2・3	全体活動、自由遊びの中で、先生や友達との真似をして遊ぶことが少ない、または教えても興味がないように全くやらない場合にチェックします。
33. 相手の話を聞かない	1・2・3	注意されている時や、友達、先生と話している時、また全体集会の時、間違うという意思が感じられずボーンとする、視線が会いにくい、別の事をしている場合にはチェックします。
34. 吃音や発音の不明確がある	1・2・3	話し始める時に「ぼほ、ぼくは…」とほもる。発音が不明確で聞き取りにくく、年長さんになっても幼稚な発音が目立つ場合はチェックします。
35. 伝える意志が弱い	1・2・3	思うことを相手に伝える時に、相手があんまり分かってくれない、また「ザワザワ」してよ、音が届かない時に、すぐに諦めたりどんどん声がかさくなってしまう場合にチェックします。
・他()	1・2・3	上記の項目以外で活動中や自由遊び時、言葉の発達について気になる行動がみられたらお書きください。
<コミュニケーション>		
1…少ない	2…まあまあ	3…多い
コミュニケーションの項目		
36. 一人遊びが好き	1・2・3	友達とコミュニケーションが取れず、一人遊びの場面が多い場合はチェックします。(例)同年代の仲間と一緒に参加しているように見えるが、よくみると、実は適切な話題を選ばなくて話に参加できず、他児に相手にされなためフラフラと色々な輪に顔を出すような時。
37. 一日に何回も喧嘩をする	1・2・3	一日の中で何回も言い争いや喧嘩をする場合にチェックします。
38. 友達を言いなりにさせる	1・2・3	友達にいつも指示を出し、自己主張が強く、自分を中心に遊びが展開しないと嫌がる事が多い場合にチェックします。
39. 好きな友達に付きまとう	1・2・3	決まった友達と仲良く遊ぶのほいいが、その子が他の子と遊びたい時でもしつこくつきまといケンカになったりする時、または他の子に誘われなくても拒否し、決まった子としか遊ばない時もチェックしてください。
40. 同年代の友達と関わろうとしない	1・2・3	コミュニケーションがうまく取れず、友達と遊んだり話したりするよりも先生や友達のお母さんなどの大人と遊んだり話をする事が多く、同年代の友だちが極端に少ない場合はチェックします。
41. 友達の批判することがある	1・2・3	ルールを破った事を友だちに強く指摘する(言葉だけでなく、時には手や足が出るが、自分も同じ間違いをしている事がよくある)時にはチェックします。
42. 遊ぶ友達が決まっている	1・2・3	いつも遊ぶ友達が決まっていて、常に一緒じゃなければイヤ(席が近くないとイヤ、同じ遊びをしないとイヤ等)決事がよくある場合にチェックします。
43. 話す距離が極端に近い、または遠い	1・2・3	先生や友達と話している時に、顔を極端に鼻と鼻が触れるくらい近づけるときにチェックします。
44. 抱きつくもりが突き飛ばす	1・2・3	自由遊び中、興奮して友達を抱きついた時に力加減が調節できず、突き飛ばしたり、苦しいほど抱きしめる場合はチェックします。
45. 嬉しいことがあっても話さない	1・2・3	成功したり、上手にできた時に嬉しそうに話していないのは、それを先生や友達に自慢したり見せびらかしたりする事が少ない場合にチェックします。
・他()	1・2・3	上記の項目以外で活動中や自由遊び時のコミュニケーション(大人、対子)について気になる行動がみられたらお書きください。
<問題解決>		
1…いざこざなど、問題解決の項目	2…まあまあ	3…多い
いざこざなど、問題解決の項目		
46. 攻撃的(言葉・身体)な行動をとる	1・2・3	友達との喧嘩やいざこざで、乱暴な言葉や叩く、蹴る、物を投げる等の攻撃的行動が頻繁にみられる場合にチェックします。

47. 奇声をあげる、物に当たる	1・2・3	友達との喧嘩やいざこざで、「きー！」「きゃー！」などの奇声を発したり、物にあたりたり壊すような行動がみられたときにチェックします。
48. 友達を非難してばかり(自分の非は認めず)	1・2・3	友達とのいざこざで、先生が話を聞いている時に、自分が悪くても相手が悪いの一点張りで、非難してばかりの場合にチェックします。
49. 解決してもずっと不機嫌(心きずっている)	1・2・3	喧嘩やいざこざ後、先生が仲介に入り一応は納得しているにもかかわらず、その後の活動や遊びまで不機嫌で、参加しない、ふてざされて一人遊びをする場合はチェックします。
・他()	1・2・3	上記の項目以外で活動中や自由遊び時、いざこざが起った時に察した時になる行動がみられたらお書きください。
生活する力の項目		
生活する力 >		
生活能力の項目		
50. 全般的に生活する力が遅れている	1…少ない 2…まあまあ 3…多い	同年齢の他児に比べて、生活のスキル(排泄、食事、衣服の着脱等)の獲得が遅く、実際に保育士が伝言等の介助が必要である場合にチェックします。
51. 排便に介助が必要だ	1・2・3	同年齢の他児に比べて、排便・排尿または排泄のみ、トイレに行く事を拒否したり、特に排便に対して保育士の手伝いや声かけが多く必要な場合にチェックします。
52. 睡眠のリズムが乱れている	1・2・3	週明けや週末に睡眠のリズムが崩れ、落ち着きがなくなったり、機嫌が悪くなったりする場合にチェックします。
53. 偏食がある	1・2・3	偏食(好き嫌いの偏り)がひどい、また、全く改善しない場合にはチェックします。
54. うるさい場面で耳ふさぎをする	1・2・3	騒がしい場面(活動中、自由遊び中等)で、両手で耳ふさぎをする場合にチェックします。また、部屋を飛び出したりして別の静かな部屋にいらこうとしたりする場面にもチェックしてください。
・他()	1・2・3	上記の項目以外で、園で生活する力について気になる行動がみられたらお書きください。
助言者名: (保育士・保健師・ST・OT・臨床心理士・他:)		
アドバイス内容(子供の対応について、具体的な方法など)		

メモ:備考

b. 小・中学校用：「児童生徒理解に関するチェック・リスト (I～III)」

http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_f/F-126/F-126_10.pdf
 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」(文部科学省, 2002) で作成された尺度。

I 「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」

【次の4段階で回答】

状態	得点
ない	0
まれにある	1
ときどきある	2
よくある	3

質問項目	質問項目	出題番号等
聞き間違いがあ る(「聞いた」を「行 った」と聞き間違 える)		
聞きもしか らぬ(聞か れずに 聞か れると 聞き 取る が、集 団 面接 では 難 しい)		
指示の理 解が難 しい		
指示の理 解が難 しい(理 解し ない 場合 は、理 解 でき ず、つ いて い け ない)		
小		
適切な速 さを話 すこと が難 しい(た だ と だ と 早 口 で あ る)		
単語を離 別し たり、 短い 文で内 容が込 みに 込 ま れ て い る		
思いつく ままに 話すや りな く、筋 道の通 った話 をする のが難 しい		
内容を分 かりや すくた くなく 話す ことが 難 しい		
小		
初めて出 てきた 語や、 習熟度 の低い 語など を話 すのが 難 しい		
文中の語 句や行 を指し たり、 また、 繰り返 り返 しな らな い		
音節が違 い		
読書の要 点を正 しく説 明する ことが 難 しい		
小		
読みが たが ない 字を 書く こと が難 しい(「 い ま ま し た 」を 「い ま し た 」と 誤 る)		
漢字のま まか い部 分を 書 き 加 え る		
句読点を 誤り か け たり、 正 しく 打 つ こ と が で き ない		
見つけた 文章の 書き 方、決 ま ら な い		
小		
学年相 当の算 数の問 題や 算 算の 意味や まじ り方 につ いての 理 解が 難 しい(三 千四 十 七 を 3000 47や 347と 誤 る)		
算算を計 算し て 答 を 導 く こ と が 難 しい		
答を導 くのに くつ くつと 時間 がか かる		
(四則)算 算の計 算、2 つ の 式 を 必 要 と す る 計 算)		
小		
学年相 当の算 数を比 較する こと が、量 を表 す単 位を 理 解 する こ と が 難 しい		
(長さか ら の 比 較、1 5cmは 150mm、 とい う こ と)		
無		
学年相 当の算 数を 図 解 する こ と が 難 しい		
(ひら か び の 形 や 長 方形 の 面 積、 角 の 度 や 角 の 度 の 測 定)		
目的の 図に 基 づ いて 算 算を 理 解 する こ と が 難 しい		
目的に あ ら ず に 行 動 計 画 し 、必 要 に 応 じて そ れ を 修 正 す る こ と が 難 しい		
早台 言 や、 消 滅 し た 字 を 書 く		
小		

記入年月日 _____ 記入者氏名 _____
 学校 _____ 年 _____ 組 _____

「児童生徒理解に関するチェック・リスト」

- 「児童生徒理解に関するチェック・リスト (I～III)」は、文部科学省が平成14年に実施した、学習障害 (LD)、注意欠陥/多動性障害 (ADHD)、高機能自閉症等、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査で作成されたものです。
- 本チェック・リストは、指導者が子ども理解を深め指導の一助とするためのものです。
- 障害の判別を目的としたものではありません。

記入方法・記入上の留意点

- この用紙は、5人の児童生徒について一括して記入できます。出席番号順に各児童生徒の出席番号 (またはイニシャル等) を記入して使ってください。
- 欄頭は
 - I 「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」
 - II 列挙順序 (多動性・衝動性)
 - III 列挙順序 (こだわり等)
- チェックにあたっては、「何学年の児童生徒と比較してどうか」をポイントにチェックしてください。3つです。すべて両項目に数字で記入してください
- 記入の際は、まず、各領域 (I、II、III) の質問項目を読み、それぞれの得点基準に従って (表を参照)、数字を記入してください
- したし、II (不規則) (多動性・衝動性) については、得点を記入した後、計算点に換算し、合計したものを (得点換算) (合計) (計算換算) として記入してください
- チェックが済んだら、各項目の得点 (Iは計算点の合計) をチェック・リストの欄頭に記入してください
- 基準点は1～2点、IIIは2～2.2点です。基準値以上である場合、
 - I 物理面で困難を示す
 - II 行動面で困難を示す
 - III 行動面で困難を示す
 - IV 行動面で困難を示す
 と考えられます
- 基準値以上の得点 (計算点) や、行動面で困難を示す、ムーナーなどで示すかわりや、資料となり、チェック・リストは、診断・判断をしないことを十分認識し、取り扱ってください
- この用紙については、個人 (児童生徒) の観点から十分に取り扱いに留意し、児童生徒のよりよい支援のために活用してください

特別支援教育における発達障害の「気づき」のために

III 「対人関係やこだわり等」

【次の4段階で回答】

状 態	得点 (左欄)	計算点 (右欄)
ない、もしくはほとんどない	0	0
とどきどきある	1	0
しばしばある	2	1
非常にしばしばある	3	1

【次の3段階で回答】

状 態	得点
いいえ	0
多少	1
はい	2

※合計が2.2点以上のとき、行動面（対人関係やこだわり等）で著しい困難を示すと考えられる。

質 問 項 目	出題番号等 (~)
大人びている、ませている	
みんなから、「○○博士」「○○教授」と思われている (例：カシノダ―博士)	
他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている	
特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない	
含みのある言葉や謙かを言われても分かります、言葉通りに受けとめてしまうことが多	
会話の仕方が形式的であり、明瞭がなく、話したり、問合いが取れなかったりする	
言葉が通じあわず、自分だけにしか分からないような造語を作る	
独特な声で話すことがある	
誰か何かに伝える目的がなくとも、場面に馴染なく声を出す	
(例：怒を隠らす、股払い、恥を隠らす、叫ぶ)	
とても得意なことがある一方で、極端に不得意なものがある	
いるいるなことを話すが、その場の場面や相手の感情や立場を理解しない	
共感性が乏しい	
周囲の人が喧嘩するようになるとも、配慮しないで言うてしまう	
特別な用向きをみせることがある	
友達と仲良くしたくないという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない	
友達の名前は叫ぶが、一人で遊んでいる	
仲の良い友達が少ない	
情緒が乏しい	
球拍やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない	
動作やジェスチャーが不器用で、まごちないことがある	
無関断でなく、顔や体を動かすことがある	
ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなる	
ことがある	
自分なりの独特な日常や手順があり、変更や変化を嫌がる	
特徴的な特徴がある	
他の子どもたちから、いじめられることがある	
独特な姿勢をしていることがある	
独特な姿勢をしていることがある	
合 計	(対人関係やこだわり等)

II 「不注意」「多動性」「衝動性」

【次の4段階で回答】

状 態	得点 (左欄)	計算点 (右欄)
ない、もしくはほとんどない	0	0
とどきどきある	1	0
しばしばある	2	1
非常にしばしばある	3	1

質 問 項 目	出題番号等 (~)
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	
誰かに向かって話しかけられているのに、聞いていないようにみえる	
指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない	
学習課題や活動を中断して行うことが難しい	
集中して努力を続ける必要はない課題 (学校の勉強や宿題など) を避ける	
気が散りやすい	
日々の活動で忘れっぽい	
計 算 点 の 小 計 (不 注 意)	
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	
授業中や遊んでいるとき常に席を離れてしまう	
まらんとしていないけれども、頻りに走り回り回ったりより急ったりする	
遊びや余暇活動に大人しく参加することが難しい	
じっとしてはいない、または何かしぐらを立てるようになる活動をする	
過剰にしゃべる	
質問が終わらない内に話し続けに答えてしまう	
順番を待たないことがある	
他の人がしていることをまござざたり、ひやましたりする	
計 算 点 の 小 計 (多動性・衝動性)	

基準値は、Ⅰ-12点、Ⅱ-6点、Ⅲ-22点

基準値以上の場合、Ⅰ. 学習面、Ⅱ. 行動面、Ⅲ. 対人面の各側面で困難を示す。

c. 保護者用：「SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire)」

http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/boshi-hoken07/h7_04d.html

「軽度発達障害児に対する気づきと支援のマニュアル」(小枝ら, 2006) での効性が評価された英国の尺度 (P3/4: 3~4歳用, P4-16: 4~16歳用).

P^{3/4}

「子どもの強さと困難さアンケート」

(Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ)

以下のそれぞれの質問項目について、あてはまる、あてはまる、のいずれかのボックスにチェックをつけてください(例: ①)。(注) 答えは自信がなくても、あるいは、その質問がはからしいと思えたとしても、全問の質問に答えてください。あなたのお子さんのここ半年くらいの行動について答えてください。

お子さんのお名前: 性別: 男児/女児
お子さんのお誕生日:年.....月.....日

Table with 2 columns: 他人の気持ちをよく気づかう, おちつきがなく、長い間じっといられない, etc. and 2 columns of checkboxes for 'あてはまる' and 'あてはまる'.

署名: 日付:年.....月.....日
ご回答くださったのはどなたですか(○をつけてください):
親/保護士、教師、その他(具体的に:)

ご協力ありがとうございました。

© Robert Goodman, 2006

P⁴⁻¹⁶

「子どもの強さと困難さアンケート」

(Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ)

以下のそれぞれの質問項目について、あてはまる、あてはまる、のいずれかのボックスにチェックをつけてください(例: ①)。(注) 答えは自信がなくても、あるいは、その質問がはからしいと思えたとしても、全問の質問に答えてください。あなたのお子さんのここ半年くらいの行動について答えてください。

お子さんのお名前: 性別: 男子/女子
お子さんのお誕生日:年.....月.....日

Table with 2 columns: 他人の気持ちをよく気づかう, おちつきがなく、長い間じっといられない, etc. and 2 columns of checkboxes for 'あてはまる' and 'あてはまる'.

署名: 日付:年.....月.....日
ご回答くださったのはどなたですか(○をつけてください):
親/保護士、教師、その他(具体的に:)

ご協力ありがとうございました。

© Robert Goodman, 2006

SDQ 各項目の数字を得点として集計し、表 1 のサブスケールに当てはめて評価。なお、SDQ には保護者用の他に、教師用（4 歳～16 歳）や自己評価用（11 歳～16 歳）が用意されている（<http://www.sdqinfo.com/d17a.html>）。

表 1 SDQ 得点の評価

	質問番号	Low Need	Some Need	High Need
[1] 行 為	5,7,12,18,22	0-2	3	4-10
[2] 多 動	2,10,15,21,25	0-5	6	7-10
[3] 情 緒	3,8,13,16,24	0-3	4	5-10
[4] 仲間関係	6,11,14,19,23	0-2	3	4-10
[5] 向社会性	1,4,9,17,20	6-10	5	0-4
Total Difficulties Score （[1]～[4] の合計）		0-13	14-16	17-40

6. 「気づき」から個別アセスメントへ

特別支援における第 1 のポイントは、子どものすぐ近くにいる教師や保護者が、彼らのつまずきや困り感に気づくことである。気づきによって収集された日常の様子は、実態把握のための重要なデータとなる。しかしながら、こういったデータは、チェックリストを利用した場合でも主観的な影響を受けやすいことも事実である。そこで、実態把握から得られた情報を客観的に裏付けたり、あるいは見立ての修正を施す際に重要な資料を提供するのが個別の心理検査である。

代表的な心理検査には、全般的な知能の水準と言語性知能・動作性知能の水準を把握する WISC-Ⅲ 知能検査や、子どもの知的活動を認知処理過程と知識技能の修得度から分析する K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリーなどが挙げられる。

これらの心理検査の結果は、①観察による実態把握では見えにくかった子どもの複雑な困り感や個人内差が明らかになり、つまずきの原因が同定されること、②文部科学省が特別支援教育推進体制モデルで示した、指導主事や心理学の専門家・医師などで構成される教育委員会の専門家チームとの協議、巡回相

談における共通理解に寄与すること，③個人の持つリソースを活用した個別の指導計画策定に方向性を定めること，などといった特別支援の中核的な資料として期待される。実施にあたっては，本人だけでなく保護者にも検査の意義と活用方法などを伝えた上で同意を得ることが必要であり，子どもの支援のために協働する信頼関係の構築が重要である。

文献

- 日高希美・橋本創一・秋山千枝子 2008 保育所・幼稚園の巡回相談における「気になる子どものチェックリスト」の開発と適用，東京学芸大学紀要，総合教育科学系，59，503～512.
- 小枝達也・下泉秀夫・林隆・前垣義弘・山下裕史朗 2006 軽度発達障害児に対する気づきと支援のマニュアル 厚生労働省.
- 三重県教育委員会 2005 特別支援教育Q & A II～支援のためのヒント集～
- 文部科学省 2002 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」調査結果
- 文部科学省 2004 小・中学校における（LD）学習障害，ADHD（注意欠陥／多動性障害），高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）
- 文部科学省 2007-a 特別支援教育の推進について
- 文部科学省 2007-b 平成18年度特別支援教育資料
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2007 「発達障害」の用語の使用について
- 内閣府 2008 主な発達障害の定義について 障害者白書平成20年版