

通常の学級での学校生活全般における「個別の指導計画」

作成チェックシート活用の流れ

「個別の指導計画」は、一人一人の実態に基づく指導・支援を行っていく上で欠かせないものです。

「個別の指導計画」作成チェックシートを活用して、実態把握のための情報を収集し、つまずきの要因を整理しながら「個別の指導計画」を作成、効果的に活用することを通して、児童生徒の主体的な取組を、切れ目なく支援していくことができるようにしましょう。



<作成チェックシート一覧>

- ◇ 活用の流れシート
- ◇ No1 実態把握のための情報収集シート
- ◇ No2 実態把握シート
- ◇ No3 目標、指導・支援、評価シート
- ◇ No4 校内活用シート

参考シート

- ◆ 氷山モデル説明シート
- ◆ 参考となる指導・支援シート

特別支援教育の理念

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた（主体的な取組）を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

※特別支援教育の推進について（平成19年文部科学省通知）より



主体的な取組・学びへの意欲
学びを人生や社会に生かす

通常の学級での学校生活全般における「個別の指導計画」 作成チェックシート活用の流れ



No1 実態把握のための情報収集シート

2つのシートも参考にしてください
「冰山モデル説明シート」
「参考となる指導・支援シート」

「冰山モデル」を活用して困難さの背景にある情報を整理します。

まずは、

困っていることの実態を記入します。

※複数ある場合、まずは1つに絞って考えてみましょう。

本人が困っていることに視点を向けて、考えてみましょう。

実態把握は何よりも大切で、そのために必要な情報を整理します。

①実態把握のための情報収集を行います。

◇ 以下の視点で情報を収集し、記載します。

障がいの状態や発達の程度等 / 効果的な支援・関わり等に関する事 / 本人を取り巻く周囲の環境に関する事 / 困っている状況に関する事

◇ 長所・得意なこと / 本人・保護者の願いを記載します。

No2 実態把握シート

収集した情報をもとに、つまずきの要因を整理し、身に付けるべき力（中心的課題）や必要な支援内容を考えます。

学習上、生活上の困難は一人一人異なります。

②つまずきの要因を整理します。

◇ 困っている実態の背景にあるつまずきの要因を考え記載します。

③身に付けるべき力（中心的課題）を考えます。

◇ 本人がどのような力を身に付ける必要があるのかを考え記載します。

「長期目標」「短期目標」に当たる部分になります。

④必要な指導・支援の内容を考えます。

◇ 本人が身に付けるべき力をどのように指導・支援していくか、どのような配慮が必要なのかを考え記載します。

「具体的な指導・支援」にあたる部分になります。

No3 目標、指導・支援、評価シート

実態把握シートに記載した内容をもとに、個別の指導計画を作成します。ポイントをチェックしながら、内容の確認を行いましょう。

◇ 長期目標を考えます。

◇ 短期目標を考えます。

◇ 具体的な指導・支援を考えます。



おつかれさまでした。

作成した個別の指導計画を複数の関係職員で確認し、内容のイメージが具体的に共有できるようにしましょう。

2～3週間後、指導・支援してみた状況をもとに一度内容の確認をし、目標に対する児童等の変容や達成状況を評価しましょう。

No4 校内活用シート

校内や保護者との共有、定期的な評価、引継ぎ等について確認しましょう。

通常の学級での学校生活全般における「個別の指導計画」作成チェックシート

No1 実態把握のための情報収集シート

◇「冰山モデル」を活用してつまずきの背景にある情報を収集します。



【困っていることの実態】

--

【障がいや特性等に関すること】

☐	障がいの状態や発達の程度等 ※特別支援教育「実態把握チェックリスト」の活用
☐	校内・保護者・関係機関からの情報収集 □病気等の有無や状態 □成育歴 □基本的な生活習慣 □人やものとの関わり □心理的な安定 □コミュニケーション の状態 □対人関係や社会性の発達 □身体機能 □視機能 □聴覚機能 □知的発達や身体発育の状態 □興味・関心 □障がいの理解に関すること □学習上の配 慮事項や学力 □特別な施設・設備や補助用具（機器を含 む。）の必要性 □進路 □家庭や地域の環境等
☐	医療機関や福祉機関等の利用状況
☐	これまでの教育歴や指導内容 ※特別支援学級、通級による指導、ひらがら音読指導等

①実態把握のための情報収集

--

【効果的な支援・関わり等に関すること】

☐	これまで実施した検査等 ※数値の他、理解や認知の特性、効果的な支援内容等
☐	SC、SSW、LD等専門員、医療機関等の関係機関からの 助言内容
☐	本児が身に付けている学び方や対人関係スキル等

--

【本人を取り巻く周囲の環境に関すること】

☐	家庭環境 ※家族構成/保護者の状況/親子の関係/生活習慣等
☐	学校や教室の環境、人間関係

--

【困っている状況に関すること】

☐	いつ頃から困っている状況が見られるようになったか。
☐	どんなときに、どこで、どのような状況で起きやすいか。
☐	本児は対処するためのスキルを身に付けているか。

--

【長所・得意なこと／本人・保護者の願い】

--

通常の学級での学校生活全般における「個別の指導計画」作成チェックシート

No1 実態把握のための情報収集シート

◇「冰山モデル」を活用してつまずきの背景にある情報を収集します。



【困っていることの実態】

児童生徒自身が困っていることに視点を向けて考えてみましょう。
まずは、一つに絞ると考えやすいです。

【障がいや特性等に関すること】

☐	障がいの状態や発達の程度等 ※特別支援教育「実態把握チェックリスト」の活用
☐	校内・保護者・関係機関からの情報収集 □病気等の有無や状態 □成育歴 □基本的な生活習慣 □人やものとの関わり □心理的な安定 □コミュニケーションの状態 □対人関係や社会性の発達 □身体機能 □視機能 □聴覚機能 □知的発達や身体発育の状態 □興味・関心 □障がいの理解に関すること □学習上の配慮事項や学力 □特別な施設・設備や補助用具（機器を含む。）の必要性 □進路 □家庭や地域の環境等
☐	医療機関や福祉機関等の利用状況
☐	これまでの教育歴や指導内容 ※特別支援学級、通級による指導、ひらがら音読指導等

①実態把握のための情報収集

多角的・多面的に情報収集してみましょう。一人ではなく、複数の視点で考えてみるとよいです。

個別の教育支援計画や個別の指導計画をもとに、引き継がれた内容なども確認してみましょう。



【効果的な支援・関わり等に関すること】

☐	これまで実施した検査等 ※数値の他、理解や認知の特性、効果的な支援内容等
☐	SC、SSW、LD等専門員、医療機関等の関係機関からの助言内容
☐	本児が身に付けている学び方や対人関係スキル等

個人ファイルには、これまでの相談や検査等の情報、指導・支援を通して身に付けてきた力や課題などが綴られています。確認してみましょう。

【本人を取り巻く周囲の環境に関すること】

☐	家庭環境 ※家族構成/保護者の状況/親子の関係/生活習慣等
☐	学校や教室の環境、人間関係

家庭環境も大事な情報です。睡眠時間の確保や食事は摂れているか、過度な負担になるような習い事になっていないかなど、家庭での過ごし方が学校生活に影響する場合があります。

【困っている状況に関すること】

☐	いつ頃から困っている状況が見られるようになったか。
☐	どんなときに、どこで、どのような状況で起きやすいか。
☐	本児は対処するためのスキルを身に付けているか。

どんな状況でつまずきがあらわれやすいかを考えてみましょう。上手くできない状況（時間、場所、内容など）を特定したり、上手くできている場面とそうではない場面を比べてたりすることで、つまずきの要因把握や指導・支援のヒントを得ることができます。

【長所・得意なこと／本人・保護者の願い】



児童生徒の主体的な取組を支援する上で、よさや強みを生かすこと、児童生徒自身が何を望んでいるのかを知り、指導・支援に生かすことはとても大切な視点です。

通常の学級での学校生活全般における「個別の指導計画」作成チェックシート

No1 実態把握のための情報収集シート

◇「冰山モデル」を活用してつまずきの背景にある情報を収集します。



【困っていることの実態】

・集中して学習することができず、学習活動に向かえない。(小学校1年生)

【障がいや特性等に関すること】

☐	障がいの状態や発達の程度等 ※特別支援教育「実態把握チェックリスト」の活用
☐	校内・保護者・関係機関からの情報収集 □病気等の有無や状態 □成育歴 □基本的な生活習慣 □人やものとの関わり □心理的な安定 □コミュニケーションの状態 □対人関係や社会性の発達 □身体機能 □視機能 □聴覚機能 □知的発達や身体発育の状態 □興味・関心 □障がいの理解に関すること □学習上の配慮事項や学力 □特別な施設・設備や補助用具(機器を含む。)の必要性 □進路 □家庭や地域の環境等
☐	医療機関や福祉機関等の利用状況
☐	これまでの教育歴や指導内容 ※特別支援学級、通級による指導、ひらがら音読指導等

【効果的な支援・関わり等に関すること】

☐	これまで実施した検査等 ※数値の他、理解や認知の特性、効果的な支援内容等
☐	SC、SSW、LD等専門員、医療機関等の関係機関からの助言内容
☐	本児が身に付けている学び方や対人関係スキル等

【本人を取り巻く周囲の環境に関すること】

☐	家庭環境 ※家族構成/保護者の状況/親子の関係/生活習慣等
☐	学校や教室の環境、人間関係

【困っている状況に関すること】

☐	いつ頃から困っている状況が見られるようになったか。
☐	どんなときに、どこで、どのような状況で起きやすいか。
☐	本児は対処するためのスキルを身に付けているか。

【長所・得意なこと/本人・保護者の願い】

・困っている友だちの様子に気付き、手助けができる。
・興味関心のあることは、集中して取り組むことができる。

【願い】 ・友だちと仲良く過ごしてほしい。(保護者) ・みんなと一緒に勉強をがんばりたい。(本人)

①実態把握のための情報収集

・「実態把握チェックリスト」では、「聞く」「不注意」「多動・衝動性」の項目にチェックが多く入る。
・気になることがあると反応し、離席することがある。
・持ち物の管理ができず、筆箱の中身が揃わない。
・初めてのことは、教師や友だちからの確認の声かけがないと動けないこともある。
・未習得のひらがながあり、音読に苦手意識がある。
・周りを見たり、自分なりに取り組もうとしたりする姿も見られる。
・授業の準備ができておらず、学習活動に遅れてしまう様子が見られる。
・することが分かると素早く反応できる場面もある。
・友だちとのトラブル(たたき、ひっぱるなど)があり、上手く自分の気持ちや思いを相手に伝えられない様子が見られる。

・5才児検診時をきっかけに、保護者は地域の発達相談窓口につながり、定期的に相談を受けられていた。(保護者や園への助言内容は不明。医療機関受診の話もでていたが、保護者は消極的だったとのこと。)
・園の引継ぎにも、「集団行動がとりにくく、個別に見通しがもてるように、スケジュールを示したり個別に確認したりすることが必要」とあった。
・ルールや約束が守れない場面がある。
・自分の気持ちや思いを上手く伝えられない。

・母子家庭。年中の弟が一人。
・一人で過ごす時間帯が多く、ゲームやYouTubeなどに夢中になってしまい、就寝が遅くなってしまふことを母親は気にしていた。
・オープンスペース型の教室で、廊下や隣の教室の足音や話し声が気になることがある。

・5月連休明け頃より、目立つようになった。
・全般的に学習に向かえない状況が目立つが、体育や図工、生活など、興味関心のある内容は集中して取り組める。
・課題などが分からない時に、「分からない。」「教えて。」と助けを求めることができる。

通常の学級での学校生活全般における「個別の指導計画」作成チェックシート

No2 実態把握シート

◇収集した情報をもとに、つまずきの背景にある要因を整理し、身に付けるべき力（中心的課題）や必要な指導・支援の内容を考えましょう。

【困っていることの実態】



②つまずきの要因

※困っている実態の背景にあるつまずきの要因を考えましょう。

③身に付けるべき力（中心的課題） → 「長期目標」「短期目標」

※本人がどのような力を身に付ける必要があるのか考えます。

④必要な指導・支援の内容 → 「具体的な指導・支援」

※本人が身に付けるべき力をどのように指導・支援していくか、必要な配慮は何なのかを考えます。

通常の学級での学校生活全般における「個別の指導計画」作成チェックシート

No2 実態把握シート

◇収集した情報をもとに、つまずきの背景にある要因を整理し、身に付けるべき力（中心的課題）や必要な指導・支援の内容を考えましょう。



【困っていることの実態】

②つまずきの要因

※困っている実態の背景にあるつまずきの要因を考えましょう。



付箋に書き出して、
関連性を整理してみ
るのもよい方法です。

情報収集した情報から、観察可能な学習上・生活上の行動の背景には、
児童生徒自身にどのようなつまずきがあるのかを考えてみましょう。

児童生徒のつまずきには、本人を取り巻く周囲の環境に係る内容が影
響していることがあります。環境を整えることで、つまずきや困難さが軽減
されることもあるので、どのように環境を整えるとよいかという視点からも
整理するとよいです。

（環境を整える一例）

教室環境、関り方、見通しがもてる掲示、家庭での過ごし方等

③身に付けるべき力（中心的課題） → 「長期目標」「短期目標」

※本人がどのような力を身に付ける必要があるのか考えます。



つまずきの要因が整理できたら、児童生徒自身がどのような力を身に付
けると、困難さが軽減されるのか考えてみましょう。
身に付けるべき力をもとにして、1年後の児童生徒の姿をイメージしてみ
ましょう。

④必要な指導・支援の内容 → 「具体的な指導・支援」

※本人が身に付けるべき力をどのように指導・支援していくか、必要な配慮は何なのかを考えます。

身に付けるべき力は、どのように指導・支援していけば身に付く
のでしょうか。長所・得意なこと、保護者・本人のねがいなども
生かしなら考えてみましょう。



「環境を整える」視点からも考えてみましょう。

保護者にも協力をお願いする内容がある場合は、個別の
教育支援計画や個別の指導計画を活用しながら、児童生
徒の実態とともに学校での指導・支援の方向性を保護者
に示し、家庭での取組内容を確認しましょう。

指導・支援は具体的であればある
ほど、その実行や評価が可能になり
ます。状態像にあった実現可能な指
導・支援を考えてみましょう。

通常の学級での学校生活全般における「個別の指導計画」作成チェックシート

No2 実態把握シート

◇ 収集した情報をもとに、つまずきの背景要因を整理し、身に付けるべき力（中心的課題）や必要な支援内容を考えましょう。

【困っていることの実態】



◇ 集中して学習することができず、学習活動に向かえない。（小学校1年生）

②つまずきの要因

※困っている実態の背景にあるつまずきの要因を考えましょう。

・聞くことにつまずきがある。

→ 情報を聞いて理解することに支援が必要。本児の聞く意識を高める必要もある。
見通しや集中して聞くことができる環境を整えることが必要。

・勉強の苦手さがある。

→ ひらがなの未習得があり、音読指導が必要。

・見通しがもちにくい。

→ 見通しがもてるとがんばれるところもある。何を、どうすればよいかなどが、見て分かるように見通しをもたせる支援が必要。

・学習に対する自信がもてず、意欲が低下している。

→ できていること、得意なことに目を向けて、ポジティブな評価を返すことが必要。関わる教師で共通理解したい。手が止まっているときは、何が必要なのかを具体的に教える必要がある。

・思いを伝えることが苦手。

→ 思いを伝えるために必要な語彙が少なく、状況に応じた表現の仕方を教える必要がある

つまずきとして考えられる要因を書き出したら、それぞれの関連や指導・支援の優先順位などを考えてみましょう。



③身に付けるべき力（中心的課題） → 「長期目標」「短期目標」

※本人がどのような力を身に付ける必要があるのか考えます。

◇ ひらがなを正しく音読する力が必要。（まずは、読めるようになる必要がある!）

※参考（長期目標）教科書を読みつたりや勝手読みすることなく音読できる。

（短期目標）ひらがな清音をたたくことができる。（特に「む」「め」「ぬ」「ね」「わ」）

◇ すべき課題に取り組むことのできる力・経験が必要。（まずはできることから!）

※参考（長期目標）教師の指示を聞き、学習に取り組むことができる。

（短期目標）授業に入る前に、手順カードを見ながら授業の準備ができる。

例えば・・・

④必要な指導・支援の内容 → 「具体的な指導・支援」

※身に付けるべき力を付けるために、どのように指導・支援していくか、どのような配慮が必要なのかを考えましょう。

◇ ひらがなを正しく音読できるように（短期目標に対して）

・給食時間の前に音読指導を行う。（ひらがな清音のカード読みをして、読める字と読めない字を確認する。すぐに出てこない字、読めない字を中心に、カード読みや言葉探し、イラストのイメージを活用した音読練習などをする。）

・教科書や印刷物は範読して聞かせるようにしたり、文字を並び替えて言葉づくりができるボードを準備するなど、ひらがなや言葉に触れる機会をつくる。

◇ すべき課題に取り組むことができるように（短期目標に対して）

・授業の前に準備する内容を手順カードにして、文字、イラストとともに示す。

※最初のうちは、手順カードを見ながら準備することができるように、取組が完結するまで見守る。

・花丸をして、一つずつできたことを称賛できるようにする。

◇ 家庭でルールを守ってゲーム等を利用し、睡眠時間を確保できるように（短期目標に関連して）

・ゲーム等の利用ルールを家庭と学校で共有し、定期的に振り返る。

例えば・・・

通常の学級での学校生活全般における「個別の指導計画」作成 チェックシート

No3 目標、指導・支援、評価シート

◇ 長期目標と短期目標を考えましょう。※学習上または生活上の困難は一人一人異なります。

共通	☐	個別の教育支援計画に基づいた内容になっていますか。※個別の教育支援計画のある場合
	☐	児童生徒の視点で記入されていますか。(～する、～できる等)
	☐	児童生徒等の状態像にあっていますか。
	☐	肯定的な目標になっていますか。(△)～しない → (○)～できる
	☐	観察及び評価可能な目標ですか。
長期目標	☐	1年後の具体的な姿が思い描ける内容ですか。
	☐	学校生活を円滑に送るために本児がどのような力を身に付けるとよいか分かる内容ですか。
	☐	本人・保護者のニーズが高い内容ですか。
短期目標	☐	長期目標を達成するための目標になっていますか。※長期目標との関連性
	☐	目標がしばられていますか。※評価対象となる項目が複数ふくまれているか。
	☐	スモールステップの内容になっていますか。※実態を把握できているか。
	☐	具体的な内容になっていますか。
	☐	明確な評価を行うために「条件(状況)」「行動」「基準」が示されていますか。
	☐	障がい特性等に応じた内容になっていますか。

※保護者や本人と目標を共有することで、効果的な指導・支援につながります。

◇ 短期目標を達成するために、具体的な指導・支援を考えましょう。

☐	教師の視点で記入されていますか。
☐	具体的な内容になっていますか。※誰が見ても内容がイメージできるか
☐	障がい特性等に応じた内容になっていますか。
☐	児童生徒等が目標を自覚し、達成感が得られる内容になっていますか。
☐	自己選択・自己決定する機会を設けていますか。
☐	本人が主体的に取り組めるよう、長所や得意なこと、興味・関心、これまで身に付けてきた力等を生かした内容になっていますか。
☐	実現可能な内容になっていますか。

◇ 目標に対する児童等の変容や達成状況を評価しましょう。

☐	目標に対しての評価になっていますか。
☐	児童生徒等の変容や達成状況が分かる評価になっていますか。
☐	指導・支援の評価の記載がありますか。※活動の種類や量、指導・支援の有効性
☐	複数の目で評価を行いましたか。

評価の際、目標の達成状況に影響のあった事柄を分析することが大切です。児童生徒等がどんな力を身に付けたのか、指導内容は適切だったのか、効果的な支援や合理的配慮はどんなことだったのか。指導を通して中心的課題や必要となる指導・支援がより明確となり、個別の指導計画の内容を充実させることができます。効果的な指導・支援の実現に、ぜひ「個別の指導計画」作成チェックシートを活用ください。

通常の学級での学校生活全般における「個別の指導計画」作成チェックシート

No4 校内活用シート

◇ 個別の指導計画の内容を共有し、定期的に評価する工夫を行いましょう。

☐	校内教職員で目標や支援内容等を見直す時間を年間計画に位置づけていますか。
☐	校内委員会等で、個別の指導計画を活用し定期的に支援の方向性を確認していますか。
☐	児童生徒を語る会等で、個別の指導計画を活用し、児童等の実態や支援、必要な配慮を共有していますか。
☐	懇談等で、個別の指導計画を活用し、保護者と共有していますか。
☐	通級による指導に係る支援会議等で活用し、通級担当者等と支援の方向性や役割等をすり合わせていますか。
☐	校内児童等の個別の指導計画の作成状況等を一覧にして共有していますか。

◇ スムーズな支援の引継ぎができるよう工夫を行いましょうか。

☐	学年末には次年度の個別の指導計画を作成し、引継ぐなどしていますか。
☐	日々の記録を個別の指導計画に加筆するなどしていますか。

<個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成及び活用のメリット>



作成や活用を通して、
子どもの主体性を育み、
意欲を高めることにつな
げることができます。



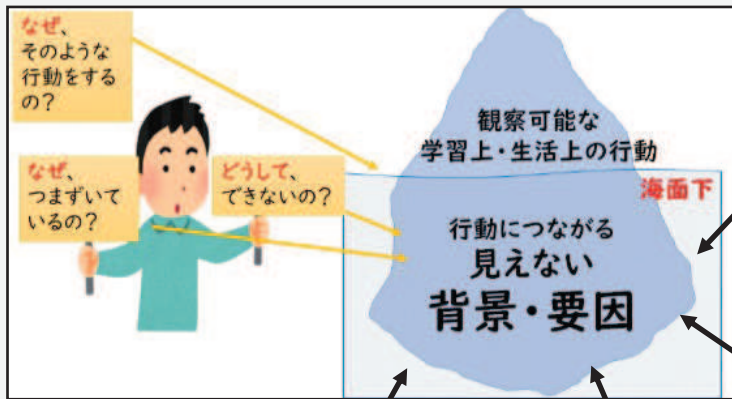
ぜひ、効果的に活用ください！

通常の学級での学校生活全般における「個別の指導計画」作成チェックシート

参考「冰山モデル」について

「冰山モデル」とは？

課題となっている行動を氷山の一角として捉え、氷山の一角に注目するのではなく、その海面下にある要因に着目して実態や支援を考える方法です。



◇本人を取り巻く周囲の環境に関すること

- ・家庭環境
- ・学校や教室の環境、人間関係

◇効果的な支援・関わり等に関すること

- ・これまで実施した検査等
- ・SC,SSW,LD等専門員、医療機関等からの助言内容
- ・本人が身に付けている学び方や対人関係スキル等

◇障害や特性等に関すること

- ・障がいの状態や発達の程度等
- ・校内、保護者、関係機関からの情報収集
- ・医療機関や福祉機関等の利用状況
- ・これまでの教育歴や指導内容

◇困っている状況に関すること

- ・いつ頃から困っている状況が見られるようになったか。
- ・どんなときに、どこで、どのような状況で起きやすいか。
- ・本児は対処するためのスキルを身に付けているか。

例えば、背景・要因に「聞こえ方」の問題があったケースでは…



校内で情報収集すると、以前から慢性の中耳炎があることが判明。受診ができていないことも分かり、まずは、保護者に受診をお願いしました。

- ・指示が伝わらない。
- ・聞き漏らしが多い。
- ・注意を繰り返しても改善されない。

観察可能な学習上・生活上の行動

行動につながる見えない背景・要因

◇慢性の中耳炎

- ・しばらく受診ができていなかった。
- ・水の中にいるような状態で聞こえていたことが判明。

なぜ、そのような行動をするのか、その背景にある要因に視点をあてて支援を考えることが大切です。その際、「冰山モデル」を活用して、多面的・多角的に情報を整理し、つまづきの要因に目を向けた指導・支援を考えることが、「個別の指導計画」の内容の充実につながります。

本人・保護者の了承の上、これまで検査結果、心理学的・医学的な立場からの助言等の情報や利用する福祉サービス事業所等からの情報を収集することも重要です。



参考となる指導・支援 ～「聞く」ことに困難さがある状態～

○聴力に問題はないのに、聞き取った情報を上手くキャッチできない、あるいは、処理できないために、学習を行う上で必要な情報が活用できない状態にあります。
(例えば)

- ・一斉指示が通りにくい。
- ・必要のない音に注意が向いてしまいやすい。
- ・指示や説明を聞いてもすぐに忘れてしまう。
- ・会話が通じにくく、やりとりがおくれがちになる。
- ・聞いたことの内容が理解しにくい。

【困難さの背景(例)】

○聞き取った聴覚的情報を上手くキャッチできない

- ・聴覚情報を短期的にとどめおくことが苦手。
- ・必要な情報と不必要な情報をより分けて聞き取ることが苦手。
- ※特に、注意や集中の困難さがある場合に起きやすい。

○聞き取った情報の意味を上手く処理できず、意味理解できない

- ・年齢相応の語彙が習得されておらず、聞いたことの内容が理解できない。
- ・言葉の想起がうまく行かず、言葉同士を関連付けて意味理解することに時間がかかる。
- ・表情や身振り、語調などから、相手の考え方や感情を読み取ることが苦手で、話題や論点から取り残されやすい。



【参考となる指導・支援(例)】 ※ここに示しているのは、指導・支援の一例です。

聴覚的情報を上手くキャッチができるように

	一つの説明で、一つの行動を指示する。
	短い言葉で伝え、ゆっくりと話す。
	話す人に注意を向けさせる。(他のことに注意がそれているときは、話者に視線を向けさせる。)
	全体に指示を出した後、個別に指示を出して確認する。
	多くの内容を伝える時は、板書やプリントに書いて示す。
	メモを取りながら話を聴く習慣を身につけさせる。
	私語や騒音など、物音が聞こえない静かな環境を整える。

聞き取った情報の意味が理解できるように

	言葉の理解を補うために、すでに知っている言葉や目に見えるもの(写真、イラストなど)を活用する。
	言葉だけの説明ではなく、見本や実物を見せる工夫を行ったり体験的な活動を取り入れたりする。
	言葉の意味を確認しながら、語彙を増やすための指導を行う。(意味調べ、例文づくりなど)
	話の内容が分からないときは、先生や友だちに自ら質問する態度やスキルを身に付けさせる。
	話し合いの際には、話し合う議題が確認できるようにワークシートや板書などに示す。
	話し合いの際には、意見を書き込んだりできるワークシートやボードなどを利用する。
	話し合いの際には、議事や意見など話し合いの内容や進み具合を板書する。(思考ツールの活用など)
	話し合いの際には、意見を言う順番など話し合いのルールを事前に確認しておく。



参考となる指導・支援

～「話す」ことに困難さがある状態～

○自分の考えをまとめにくい、自分の考えを言葉に変換できないなどのために、自分の考えを相手に上手く伝えることができない状態にあります。意思の伝達につまずくために、学習面だけでなく生活面でも困難さがあらわれやすいです。

- ・話している内容が相手に伝わりにくく、聞き手が解釈する必要がある。
- ・「あの一」「えーっと」など、話したい気持ちはあるが、言葉が上手くでてこない。
- ・早口で、話題が次々に移りやすい。・話すことに消極的だったり、過度の緊張を示す。

【困難さの背景(例)】

○表現するために必要な語彙が少ない

- ・言葉自体を知らない、意味は頭にイメージできているものの対比する言葉とつながっていないといった状況がある。実際の意味とは異なる意味を表す言葉として認識している状況もあり、言葉としては知っていても、実は意味がよく分かっていないということがある。
- ・生活の中で触れる言葉は知っていても、抽象的な言葉や学習の中で習得する言葉については、意味理解を伴った語彙として習得できていない。

○言葉を思い出すスピードがゆっくり

- ・頭の中にはイメージとして浮かんできているものの、対比する言葉をうまく想起できない。

○構造的に話を組み立てることができない

- ・文法のルールに沿って言葉をつなげたり、語彙を活用しながら自分の意図や場面に応じた表現を組み立てたりすることが苦手。

○考えていることを思考に留めおくことが苦手

- ・考えていることを忘れないうちに話し切ってしまうため、早口になったり話題が次々と移りやすかったりする。

○話すこと自体にネガティブなイメージがある

- ・上手く表現できない、話しても分かってもらえないなどの経験から、話すことに消極的になり、過度の緊張を示すことがある。

【参考となる指導・支援(例)】 ※ここに示しているのは、指導・支援の一例です。

話したいと思えるように

- | |
|---|
| 急がせない。(急がせると、さらに言葉が思い出せなくなる) |
| まずは、話そうとしたことを称賛したり認めたりする。 |
| 興味があることや好きな遊び、活動などを通して、教師との話しやすい関係をつくる。 |

スムーズに話し出せるように

- | |
|---|
| 話しやすくなるように、選択肢のある質問をする。(何を食べたの?→パンを食べた?それともご飯を食べた?) |
| 聞き手が質問をして思い出す手助けをする。 |
| 聞き手が話の内容をまとめる。(「へ行ったんだね」「～さんと一緒だったんだね」) |
| 聞き手が話の方向性を修正する。(「～についてはどうなったの?」) |

相手に分かりやすく話すことができるように

	言葉を補ったり代弁したりして、文脈の中での言葉の使い方や伝え方のモデルを示す。
	「いつ」「どこで」などの5W1Hの言葉を提示するなどして、質問する。
	写真やイラストなどを見ながら分かることを伝え合うなどして、語彙を増やしたり伝え方を学んだりする。
	話す内容を事前にメモする習慣を身に付けさせる。

発表場面で話すことができるように

	事前に話す内容を考えたり練習したりする。（話す前に理由や結論などを考えておく。）
	話す内容を書き表したものをしながら発表するなど、話す際の手がかりとなるものを用意する。

参考となる指導・支援

～「読む」ことに困難さがある状態～



○「文字」を見てそこから「文意」を理解するまでに時間がかかる状態にあります。教科書による学習のほとんどが、文字の情報を理解することで成り立っており、新しい知識を習得する上で損をしまいやすいです。テストで問われていることを文字から読み取ることに時間がかかったり、ただしく理解できなかったりすることがあり、学習内容は理解できているものの成績に結びつきにくいことがあります。読みの負担感や苦手意識から学習意欲が下がりやすく、早期発見、早期支援が大切です。

(例えば)

- ・音読がたどたどしく、拾い読みや勝手読みなどの様子が見られ、音読に時間がかかる。
 - ・文章の読み取りに時間がかかり、要点を正しく読み取ることができない。
 - ・本を読みたがらない。
 - ・行を飛ばし読んだり繰り返し読んだりすることがある。
- ※カタカナや漢字(特に読み方の変わる熟語)についても、読みの困難さがあらわれやすい。

【困難さの背景(例)】

○文字の読み方が分からない

- ・文字に対応する音を思い出すのに時間がかかり、特に、「ゃ」「ゅ」「ょ」「っ」などの小さい文字の発音や「ー」という伸ばす音が認識しにくい。
- ・「ら」「む」「ね」と一文字ずつを理解して発音することができても、「らむね」と1つの言葉のかたまりとして捉えにくいことがある。特に、語彙が少ない場合は、言葉のかたまりに気付きにくく、拾い読みの状況になりやすい。
- ・文を読むとき、適切な位置で区切って単語や助詞を認識、記憶し、それを同時に処理して読むことが難しいことがある。

○文字の形が分からない

- ・文字がにじんだりぼやけたりして見える、歪んで見える、鏡文字になって見える、とぎれとぎれで点で書いているように見えるなどのことがある。

○眼球が動きにくい

- ・文字を目で追いながら読むことが上手くできず、行やページををまたぐときに読んでいる箇所が分からなくなる。

【参考となる指導・支援(例)】 ※ここに示しているのは、指導・支援の一例です。

正確に素早く音読できるように

文字の音読練習をする。(清音46文字⇒清音2文字の単語⇒濁音・半濁音、促音を含む単語⇒拗音・拗長音、濁音・半濁音・拗音・拗長音を含む単語)
少しずつ文字数を増やしながら読める語彙数を増やす。(カード、アプリの活用)
意味と言葉(文字)と音をつなげることを意識しながら、意味理解をともなった語彙を増やす。
教科書に出る新出の言葉の意味を確認し、読み練習や言葉を使った例文作りをする。
読み間違える漢字にはルビ振りをつけて、正しい読み方に触れさせる。
文節にスラッシュを入れる。

内容を理解できるように

教科書や印刷物は範読して聞かせるようにする。

保護者の協力のもと、家庭で事前に読んでおく学習態度を身に付けさせる。

音声教材(マルチメディアダイジェストなど)を活用する。

音読している箇所が分かるように

本児にあった読みやすい読み方を見つける。(指や筆記用具で文字を追う、親指と人差し指を動かしながら音読する、読む箇所にて規りリーディングトラッカーを置くなど)

文字への興味関心がもてるように

言葉に触れる機会をもつ。(絵本、図鑑、しりとり、カードゲーム、なぞなぞ、アプリなど)

テストで合理的配慮の提供を受けられるように

テストの際に、時間を延長する。(延長する時間の検討が必要。)

テストの際に、ルビふりの問題用紙を準備する。

テストの際に、別室でテストを実施し、文章を読み上げる。(読み上げる箇所の検討が必要。→本文、問題文、本人の要望する箇所など)

◇ 東部圏域LD等専門員作成音読教材について

[illegible]

東部圏域LD等専門員で作成をした2つの音読教材を、令和4年7月にC4thにて全学校に情報提供しています。効果的に活用してください。

1つ目:読みの苦手な児童への音読指導教材

(文字カード、単語カード、単文カードの3種類の教材と、説明のチラシ)

2つ目:漢字の音読指導教材

(1年生から6年生の教科書に準拠した漢字絵カードと、活用チラシ)



参考となる指導・支援 ～「書く」ことに困難さがある状態～

(例えば)

○指先が動きにくい、文字の形がとらえにくい、文字の形の記憶があいまい、文法の混乱などにより、書き表したり文章表現したりすることが困難な状態です。学習活動の中で、文章で書き表す場面は多くありますが、書くことへの負担感やうまく書き表せない経験から書く意欲が低下しやすいです。

- ・読みにくい字を書き、書くこと自体を嫌がる。
- ・文章を書く際に、漢字をあまり使わない。
- ・鏡文字や漢字の細かい部分の書き間違いがある。
- ・作文が苦手で、筋道の通った文章を書くことができない。

【困難さの背景(例)】

○目と手の協応動作が苦手

- ・指先が不器用で指先が動かなかったり、目などの感覚器官からの情報と指先の細かい作業との協調運動が上手くできず、小さな字が書きにくい、枠から文字がはみ出る、線がまっすぐに引けないといったことが起きやすい。

○文字の形を上手く捉えることができない

- ・線と線の混じわり(突き出る・出ないか迷う)、線の傾き(右斜め、左斜めか迷う)、線の連続(「果」を「田」と「木」に分けてしまう)、線の本数(春には横線が何本あるか)、書き順(右から線を引くか左から引くかで迷う)などの形の構成に関わる混乱が見られる。

○文法の規則通りに言葉が並べられない

- ・格助詞や助動詞を使って文法的な文を作ったり、文脈に照らして適切な接続詞などを選んだりすることができない。

○表現したい言葉がスムーズに思い出せない

- ・書き表す内容が表現できない。

【参考となる指導・支援(例)】※ここに示しているのは、指導・支援の一例です。

書くことの負担感が減るように

	「汚い字」「読めない」などの否定的な声かけで書く意欲をそがないようにし、まずは書いていることを認める。
	一つでも整った文字があったらそれを称賛するとともに、書いた時の手指の動きに注目させる。
	大きな罫線や枠を準備し、書くことへの抵抗感を減らす。
	板書の際に書く量を調整したり、マス目黒板やワークシートを使用したりし、書く負担を少なくする。
	書き写す内容を手元において、近距離で確認ができるようにする。(書き写しやすい位置を確認する。)
	板書することに替えて、黒板の写真を撮ることとし、授業内容に集中できるようにする。
	実態に応じて書字動作に必要な手指の動作を練習する。(上下、左右、丸や三角、四角を繰り返し書くなど)
	手指を使った様々な動作を経験する。(物を積み上げたり、はさみや箸、ピンセットなどの道具を使ったりする活動を行う。)

正しい書き順で書くことができるように

	書き始める位置に印をしたり、マスをも四等分にして書き始める箇所に色を付けたりする。
	タブレット端末のアニメーションアプリ等で、書き順の流れを視覚的に確認できるようにする。
	空書きや指なぞりなどの動作を取り入れる。
	粘土等で字形を作り、指でなぞるなど、視覚や触覚などの多感覚を活用する。
	文字を構成する線やパーツを分解して、順番に正しい形に組み合わせていく。
	文字を構成する線やパーツに分解して、意味付けして唱えながら書き表す。（「豆」→いち＋くち＋そ＋いち、「美」→「ソ」れは「王」さまの「大」きな美しい冠など）

整った字形で、正しく書くことができるように

	線と線の交わり方（突き出る、出ない等）や線の傾き方（右斜め、左斜め等）、線の連続（「果」→「田」と「木」に分けてしまう等）、線の本数（「春」にある横線等）に気付けるように、見本となる字と見比べたり、間違いやすい箇所を丸囲みや太字で示したりする。
	字の間違い探しなどをし、誤りやすい箇所に意識を向けられるようにする。
	見本を同じように点をつなぐ課題（点つなぎ）などをし、線の傾きや長さ、位置などに意識を向けられるようにする。
	整った字形で書くことができるようになったことを、実際に書いた指導前後の字を見比べながら評価する。

作文を書くことができるように

	書き表し方が分かるように、作文の手本を示す。
	文章の構成を意識できるように、「5W1H」を一つずつカードに書いて順番に並べたり、「始め」「中」「終わり」を意識させ、書き出し方、終わり方を例示したりする。
	文と文をつなぐ接続詞を活用できるように、接続詞を提示したり、接続詞を活用した文づくりを練習したりする。
	書き表す前に自分の考えを整理できるように、思いや考えを可視化するツールを活用する。（キーワードとなる言葉を蜘蛛の巣状に張りめぐらせ、考えを拡充・整理するなど）
	絵や写真を見て、その内容を確認しながら文章で書き表す練習をする。
	子どもに聞き取りをして、その内容をある程度メモ書きしてまとめ、それを見ながら書く。

テストで合理的配慮の提供を受けられるように

	テストの際に、時間を延長する。（延長する時間の検討が必要。）
	テストの際に、回答用紙を拡大する。
	テストの際に、パソコンの表計算ソフトに答えを入力するなど、書く以外の手段で回答する。

参考となる指導・支援



～「計算する」ことに困難さがある状態～

○数量のイメージが持ちにくい、文章問題の式が立てられない、計算の手順を間違えるなどし、必要な答えを導き出すことができない状態にあります。図形（例えば）や測定など、幅広い領域に困難さがあらわれることもあります。

- ・聞いた数字を正しくかけない。
- ・数の大きい、小さいがよく分からない。
- ・繰り上がり、繰り下がりが理解できない。（指を使って暗算する。）
- ・九九がなかなか覚えられない。
- ・文章問題で立式ができない。
- ・簡単な数字や記号を理解しにくい。
- ・図形やグラフが苦手。

【困難さの背景（例）】

○数処理に問題がある（数詞、数字、具体物の対応関係が成立しにくい）

- ・「3」という値の言い方「さん」、書き方「3」、それらが指す「具体的なものが3個」という対応関係ができていないと、正しく数えられない、書き表せないといったことがある。
- ・大きな数では、「さんじゅういち」と聞いて「301」と書くなど、桁の大きい数字を読めなかったり、漢数字で書けなかったりすることがある。

○数概念（序数性・基数性）に問題がある（「序数性」：数に系列があって順序を表していること、「基数性」：数が量を表していること）

- ・「序数性」：一桁の数の順序が分かって、二桁以上の数の読み方が分からない場合がある。（41の1は「いち」と読むのに、14の1は「じゅう」と読むことが、数字の配置の順番による意味の違いにあることに気付けない。
- ・「基数性」：数が量を表していることが理解できず、数の操作はできても数が示す意味や操作することの意味が分からない。百円では何かが買え、千円では何かが買えるかということが分からなかったり、10個なら10個という数のまとまりを見つけたり分けたりすることができない。

○数と数の操作という計算に問題がある

- ・具体物に依存して数えたす・数えひくという段階から、次第に計算の式と答えのパターンを数的事実として記憶し、式を見ると答えが記憶の中から素早く出てくるという自動化の段階に進んでいく。しかし、学年があがっても指を使って計算している場合、具体物からドット（●）などの半具体物のイメージがもてていないことや記憶の問題が考えられる。

○計算（筆算）の手順が記憶できない

- ・手順は理解しているものの、一度学習した手順を思い出しにくく、ある程度自力で解くことができるようになって、数日すると忘れていくということがある。
- ※筆算では、数字の位置関係の把握が弱く、位を揃えることが上手くできないことがある。

○数の変化や操作を推論することができない

- ・数字が表す「量」をイメージし、それを並べる、合わせる、比べるといった「動かす」作業を頭の中で行うことに困難さがある。
- ・文章問題では、数量をイメージして頭の中に図式を描くことができず、立式につながりにくい。

○視覚認知、記憶、言葉、注意・集中など弱さがある

- ・どこに着目するとよいか混乱する、図形の名称と形が一致しない、定義や性質を記憶できない、形の弁別ができないなど、様々な領域に困難さが生じやすい。

【参考となる指導・支援（例）】※ここに示しているのは、指導・支援の一例です。

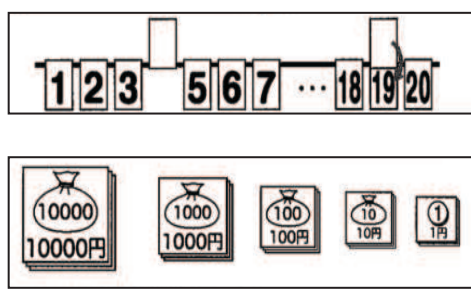
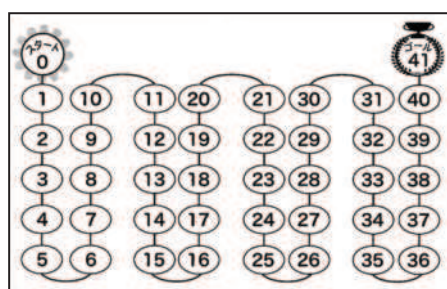
数処理や数概念の習得ができるように

数詞・数字・具体物の対応関係（3項関係）を確実にするとともに、具体物からドット（●）などの半具体物につなげる活動に取り組む。

数字の系列を理解できるように、すごろくゲームや数字カードを順番に並べるなど、操作を通した活動に取り組む。※数字の並びを組織的に見せるようにし（10ずつが視覚的に分かる）、10進法の規則性と数詞、数字を対応させて理解できるようにする。

100, 1000, 10000の単位の大きさの数字が読み書きできるように、数の大きさを絵の大きさとして示すなど感覚的に理解させ、数がもつ量的なイメージと読み方を対応させる。

100, 1000, 10000の単位の大きさの数字が読み書きできるように、位取り表を活用して視覚的に読み方や書き方の順序が分かるようにしたり、大きな数がもつ意味（桁）を言語化して示したりする。



まん	せん	ひゃく	じゅう	いち	数字の意味
1	3	4	6	5	13465は
	0	0	0	0	まんが こ
		0	0	0	せんが こ
			0	0	ひゃくが こ
				0	じゅうが こ
					いちが こ
					だから「 」とよむ

「通常学級で役立つ算数障害の理解と指導法」熊谷恵子・山本ゆう著（Gakken）より

計算ができるように

数の分解・合成がスムーズにできるように、指導者が出した手指の数に、足して5（10）になるような数の手指を出すなどして、補数のイメージをつかませる。

タイルカード（ブロック）を階段状にして見せるなど、5を基数として5以上の数を理解させ、式と対応させる。

計算カードを使って、「カルタ」（指導者が言った数字が答えになるカードをとる）や「ばばぬき」（答えが同じになるカードをペアにする）などのゲームを楽しみながら計算練習を行う。

筆算ができるように

くり上がり・くり下がりやどこに何を書けばよいかが見て分かるように、色やマークなどで示す。

解き方を思い出せるように、問題を解かせる前に解き方の手順を振り返ったり、手順を記したヒントカードを用意したりする。

20までの数の暗算ができない場合は、20玉そろばんなどを操作して計算させる。

位取りの位置が揃うように、マス目のノートを用意したり、繰り上がりの数を書く場所を用意したりする。

わり算で適切な仮商を見つけて商立てができるように、検算のためのかけ算を頭の中だけでするのではなく、横に書き出して確認できるようにする。（筆算の隣に途中式を書くスペースを設ける。）

期間が空くと手順を思い出しにくくなるので、毎日一問ずつ問題を解くなど、繰り返し同じ手順の問題に取り組む。

文章問題の立式ができるように

	数量の関係に対するイメージがもてるように、具体物を用いて場面の動作化をしたり、ブロックや積み木などの触覚教材を用いた操作活動を取り入れたりする。
	数量の関係に対するイメージがもてるように、数量関係を図や絵に書き表し、言葉で状況を説明する。
	どこから考えていけばよいか分かるように、文章問題を一文ずつに分けるなどしてスモールステップ化して示す。
	解決に必要な情報に注目できるように、文章問題の数字に丸囲みしたり、問われている箇所に下線を引いたりする。

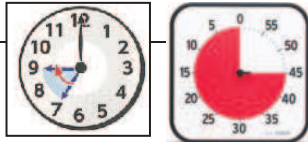
図形の操作がイメージできるように

	直線や平面の位置関係をイメージできるように、立体模型を触らせるなどしながら、言葉で特徴を説明したり、見取り図や展開図と見比べて位置関係を把握したりする。
	公式を使い面積や体積を求めることができるように、式と図形を対応させた色をつけるなど、注目させたいところを強調して公式と図形の関係を結びつけたり、具体物を操作しながら確認したりする。
	作図では、板書の図形を描き写す際に見本を与え、手元で見て写せるようにする、手がかりのあるプリント（補助線を加える、線分に色を付けるなど）を用意する、起点となる点や線分を与えるなどの配慮をする。

用具を用いて測定したり線を引いたりできるように

	目盛りや数値がはっきりと書かれている（白黒反転のものや大きく書かれているものなど）定規や分度器を使う。
	定規やコンパスの軸が動かないように、固定したり定規等の測定の起点に印を付けたりする。
	タブレット端末等で作図アプリなどを活用する。

その他

	時計の長針と短針を間違えて読んだり、12時ちょうどの時刻の針の重なりを認識できない場合は、それぞれの針を色分けして認識しやすいようにする。	
	時間の推移が分かるように、針が動いた部分に色を付けるなど視覚的に見えるようにする。	
	時間の感覚が分かるように、ストップウォッチで1分間を計測してみたり、「5分間」で学校の日常生活の何ができるのかをイメージできるようにしたりする。	
	「商」「等しい」「頂点」などの算数用語のイメージがもてるように、興味・関心や生活経験に関連の深い教材を取り上げて、既習の言葉や分かりやすい言葉に置き換える。（「頂点」を「とんがりくん」に置き換えるなど）	
	グラフの種類や目的に応じたグラフの表し方があることを理解できるように、同じデータを棒グラフや折れ線グラフなど違うグラフに表して見比べる。（よりよい表し方に気付かせる）	
	縦軸、横軸の意味理解と座標の感覚がもてるように、将棋などのゲームを通して理解できるようにする。	



参考となる指導・支援

～「不注意・多動・衝動性」がある状態～

○「不注意」とは、物事に集中することができず、忘れ物や物をなくすことが多いなど、注意散漫な状態のことをいいます。「多動性・衝動性」とは、刺激に対してすぐに反応してしまう状態のことをいいます。

- ・身の回りの整理整頓や片付けが苦手。
- ・授業中に集中し続けることが難しい。
- ・興味・関があることなどは集中し過ぎてしまう。
- ・忘れ物が多い。
- ・指名されていないのに、答えてしまう。
- ・落ち着きがなく、じっとしていることが苦手。
- ・思いついた行動を唐突に行う。
- ・順番待ちができない。

【困難さの背景(例)】

○不注意、多動・衝動性がある

- ・注意散漫で、様々な刺激に反応しやすいため、気になる事があると注意がそれやすく、今することを忘れたり、説明や指示を聞いていなかったりすることがある。
- ・すべきことに気付かなかったり、活動への取りかかりが遅れたりすることが多く、学習の参加でつまずきやすい。
- ・じっと座っていることが苦手で、学習に気持ちが向いていない場合は、歩き回ったり友だちにちょっかいをかけたりすることがある。
- ・自分がやりたいことや興味のあることに対しては、過度に集中して取り組むため、周りの声が聞こえなかったり、活動を切り替えることができなかったりすることがある。
- ・考える前に行動してしまいやすく、自分の要求や行動を抑制することが難しいため、周囲からは「自己中心的だ」「乱暴だ」「わがままだ」といった側面の印象をもたれやすく、疎外感を感じやすい。

○好奇心旺盛な性格

- ・自分が知らない事や珍しく不思議に感じる事に対する興味関心が強く、状況によっては、「飽きっぽい」「興味のあることにだけ没頭し周りが見えなくなる」といった短所としての姿が目立つことがある。

○家庭環境等

- ・不注意や多動・衝動性があり、幼い頃から危険な行動や状況にそぐわない行動をすることが多い。そのため、保護者が子育てに自信がもてず不安を感じやすい。状況によっては、家庭や地域で繰り返し厳しい叱責などを受け、自己肯定感の低下や情緒の不安定さ、不注意、多動・衝動性が強く表れることがある。
- ・保護者の接し方に一貫性がなく、その時々感情によって関わり方が変わることが多くなると、自分の感情や行動をうまくコントロールできなくなり、情緒が不安定になりやすい。

【参考となる指導・支援(例)】※ここに示しているのは、指導・支援の一例です。

指示のあったことに気付いたり、集中して取り組んだりできるように

	全体指示の後で個別の指示や確認がしやすいように、座席の位置を前側にするなど配慮をする。
	手遊びしたり注意がそれたりしないように、学習に必要なものだけを机に出すようにする。
	活動に集中しやすいように、机に出す学習用具の位置を定め、視覚化して定期的に確認する。
	することの見通しがもてるように、活動の流れを掲示する。
	することの見通しがもてるように、伝えた内容に変更が生じた場合は事前に伝えたり、活動の流れを示した掲示物等を書き加えたりする。

指示のあったことに気付いたり、集中して取り組んだりできるように

	話をしていることに気付けるように、名前を呼ぶ、分かりやすい音刺激を活用する、大切な話であることを伝えるなど、初めに注意喚起を行う。
	指示や教示をする際は、具体的に、簡潔に、分かりやすく伝える。（「近づいて」「穏やかに」「静かに」）
	指示や教示をする際は、意味を理解できるように、言葉だけでなくイラストや写真などを活用して意味を補足する。
	大事な事柄に気付けるように、話すだけでなく書いて示すようにし、枠囲みや矢印などを印す。
	授業に集中できるように、不必要な視覚的・聴覚的な刺激をなくして、集中しやすい教室環境を整える。（整理整頓を心がける、教室前面に不必要な掲示物を貼らないようにする、カーテンで隠すなど）
	立つ、座る、歩き回る、声を出すなど動きのある活動を取り入れる、ペア・グループ活動を取り入れる、発表・発言スタイルのバリエーションを増やす、授業構成を時間で区切るなど、時間と活動内容にメリハリをつけた授業展開の工夫を行う。

ルールや望ましい行動に気付いて実行ができるように

	望ましい行動や気を付けること、ルールなどを事前に伝える。
	望ましい行動や気を付けること、ルールなどの意味を確認する。
	望ましい行動や気を付けること、ルールなどを掲示したりめあてとして共有したりし、いつでも確認ができるようにする。
	望ましい行動や気を付けること、ルールなどが意識できるように、定期的に自己評価したり、他者評価を伝えたりしながら振り返る。（がんばり表、連絡帳などの活用、学級の月目標として取り組むなど）
	望ましい行動をしている周りの児童生徒をほめ、望ましい行動への意識を高める。
	望ましい行動ができていることを本人が気付けるよう、できていることをタイムリーに伝える。（何がよかったのかをはっきりと伝える。その際に、やろうとしていたことにも目を向け、がんばりを称賛する。）
	望ましい行動ができていない場合は、本人自身が気付けるように、事前に確認したルールやめあてなどを確認する。
	ルールや約束を一方的に決めるのではなく、本人自身の納得が得られるように、考えさせたり話し合ったりする機会をつくる。
	どのように行動すればよいか分かるように、否定的な表現ではなく肯定的な表現で、これからすべきことやすべき行動を提案する形で伝える。（「～はダメ」ではなく、「～するよ」）。
	マナーやルール、状況に応じた行動の仕方などの対人スキルを教える。
	状況を整理し、うまくいく方略を一緒に考える。（何をして、何がよくて、何がいけなかったのかを整理し、これからどうすればよいかを考える。）
	状況を理解できるように、棒人形や吹き出し等のイラストを活用して、状況を視覚的に共有する。

参考となる指導・支援

～「対人関係やコミュニケーション」に困難さがある状態～



○自分の思いを上手く伝えたり、相手の話している意図や場の雰囲気を汲み取ったりすることが難しい状態にあります。状況に応じに適切にふるまうことが苦手で、マイペースな言動や自分の思いを強く主張することもあり、人間関係の問題が多く起こりやすいです。

(例えば)

- ・意思疎通がスムーズにできず、集団になじみにくい。
- ・マイペースな言動から円滑な人間関係をもつことが難しく、学級集団から浮きやすい。
- ・話の内容が特異的で限定的なものになりやすかったり、相手の話した内容を字義どおりに受け取って、冗談や言葉の裏にある意味に気が付きにくかったりする。
- ・対人関係上のトラブルが重なりやすく、攻撃的な言動が見られることがある。

【困難さの背景(例)】

○場の雰囲気や相手の心情、言動の背景にある意味を察しにくい

- ・状況に応じた適切な対応が苦手で、マイペースに話したり自己主張したりすることもあるため、相手を不快にさせてしまうことがある。
- ・同年代の児童生徒とは話題がかみ合わないと感じることがあり、大人との会話を好む傾向が見られる。(大人は話の意図を読み取り本人のペースに合わせた会話ができる。)
- ・相手に応じた丁寧語や敬語などを用いることができない場合がある。
- ・相手に対する配慮のある言葉が使えなかったり、相手の話した内容の裏にある意図を汲み取ったりすることが苦手。
- ・周囲から自分を見た状態を想像することが難しく、自分の言動が周囲に与える影響に気が付きにくい。

○こだわりが強く、会話が自己中心的になりやすい

- ・特異的で限定的な内容の話になりやすく、他者に自分のことを知ってもらいたい気持ちも強い場合、執拗に声をかけたり相手の気を引くような言動をしたりすることから、「嫌なことをされる」などと周囲から誤解され、避けられることがある。
- ・円滑な人間関係を築きにくいいため、集団生活への不満やストレスを感じやすい。

○慎重な性格

- ・慎重な性格や自分に対する自信のなさから、コミュニケーションを避けるなど対人関係に消極的になることがある。

○家庭環境等

- ・大人とのコミュニケーションが少ない環境で育った場合、語彙が少なく状況に応じた言葉や伝え方が分からないため、上手く会話ができず、周囲の人から「ぶっきらぼうな人」「関わりにくい人」などと思われることがある。
- ・養育が不十分な環境で育つと人との感情を交流させる情緒が未発達な状態となり、感情をコントロールしたり心地よい対人関係の持ち方がわからなかったりするため、対人関係を上手く築くことができないことがある。

【参考となる指導・支援（例）】 ※ここに示しているのは、指導・支援の一例です。

場の雰囲気や相手の状況に応じたコミュニケーションができるように

	お互いのよさや苦手さを認め合える集団づくりをする。
	うまく話せず困っている場合は、言葉を補ったり推測して代弁したりする。
	話す場面が想定される場合は、事前に話す内容を考えたり練習したりする。
	望ましい関わり方や思いの伝え方の手本を示し、練習する。
	コミュニケーションの仕方や友だちとの関わり方などを学ぶ機会をつくる。
	周囲の状況や因果関係、相手の言動の意図や気持ちなどに気付けるよう、棒人形や吹き出しなどのイラストを活用しながら確認するとともに、適切な表現の仕方を一緒に考える。

対人関係上のトラブルを振り返ることができるように

	普段から、しっかりと話を聞く機会を設けたり、定期的に声をかけたりするなどして関係づくりに努めるとともに、本人の思いや困っていることなどを把握する。
	「聞いてもらった。」と満足感がもてるように、まずは、不適切な理由でも本人の言い分をしっかりと聞く。
	状況と食い違う言い分のときは肯定はせずに、「あなたはそう感じたんだね。」などと返し、感じ方や気持ちは否定しない。（同じ状況でも感じ方や抱く気持ちは人それぞれ異なる。）
	不適切な発言や行動であることを客観的にとらえることができるように、状況をイラストなどに描いて示すとともに、相手の意図や感情を確認したり、解説したりする。
	適切な行動の仕方について一緒に考える。考えられないようであれば、提案（「～してみたら」「～の方が賢いやり方だと思うな。」）の形で提示する。
	行動と行動に至った気持ちは別々に評価する。行動に至った気持ちは理解しつつ、行動の意味を確認しながら適切な行動の仕方を一緒に考える。

気持ちを落ち着かせることができるように

	不快な気持ちの要因となってる場所や人などの刺激を遠ざける。（距離をとる。）
	自分の気持ちを落ち着かせるために、児童生徒にあったクールダウンの方法を身に付けさせる。（「落ち着け」「大丈夫」など自分に言い聞かせる言葉を唱える、「1.2.3」などと心の中で数える、気持ちを紙に書きなぐる、校内を一周して教室に戻る、気持ちを聞いてくれる人に訴えるなど）
	対象児童生徒とクールダウンできる場所や方法をあらかじめ確認しておく。（クールダウンを必要とする状況やクールダウンする際の手続きや約束などを視覚的に確認できるようにしておく。）
	自分の気持ちを言語化できるように、普段から、対象児童生徒の表情や態度の変化に目を向けて、「うれしそうに見えるけど、何か楽しいことがあったの？」「目つきが怖いけど、何か嫌なことがあったのかな？」などの声かけをしたり、気持ちを表す言葉を代弁して伝えたりする。（「～でくやしかったんじゃない？」）



参考となる指導・支援 ～「意欲が低下」している状態～

○学習などの特定の場面で、あるいは学校生活全般で意欲が低下し、学習活動や学校行事の取組が能動的・消極的な状態にあります。児童生徒によっては、経験のないことや苦手な場面では、特に課題に取り組むことに否定的な姿勢や苛立ち（例えば）をあらわす場合もあります。

- ・授業の準備や移動教室への移動などに声かけを必要とする。
- ・授業に集中しておらず、取りかかりが遅れる。
- ・授業中に寝る、机に突っ伏している。起こしてもなかなか起きない。

【困難さの背景(例)】

○学習することや考えること自体をあきらめている

- ・本来は学ぶ意欲をもっていたにもかかわらず、学習でのつまずきや教師の意図が伝わらない状況から、「取り組んでもできない。」「見放されている。」と感ずることがあり、「意欲が低い」「無気力」という姿につながることもある。
- ・「やってできない」経験（経験自体が不足している場合も含め）を積み重ねていると、「やっても意味がない」などと発言し、「最初からやらない」ということを選択することがある。
- ※かたくなにやりたがらない姿には、自己防衛の意味が含まれていることがある。

○学習や生活場面での困り感

- ・学習上や生活上のつまずきから、達成感が得られない状況がある。
- ・見通しがもてず、いつもと異なる学習や行事などの参加を渋ったり欠席したりすることがある。

○自己肯定感が低い

- ・上手くできない状況や叱責が繰り返されることにより、自己の存在を肯定的に捉える感覚や自信がもてないことから、意欲の減退につながる。

○生活リズムの乱れ、不十分な睡眠時間

- ・習い事やゲーム等、様々な要因による生活リズムの乱れから、就寝時刻や起床時間が遅くなり、十分な睡眠や登校前の朝食がとれていないことがある。
- ・不規則な生活習慣やストレスなどから、自律神経のバランスが乱れ、様々な身体の不調が生じる場合もある。



【参考となる指導・支援(例)】 ※ここに示しているのは、指導・支援の一例です。

学習への意欲がもてるように

	児童生徒が「見放された」と感ずることがないように、机間巡視を細やかに行ってすべきことを確認し、少しでも課題に取り組もうとしている姿が見られたら、赤鉛筆で○を入れたり「できたね。」などの声をかけたりする。
	突っ伏している児童生徒には、起きてできることを細かく示して、課題に着手するまで励ましや促しを行い、少しでも課題に取り組もうとしている姿が見られたら、赤鉛筆で○を入れたり「できたね。」などの声をかけをしたりする。
	「できた」という感覚が確実にもてるように、現時点で「できること」を意図的に仕組むとともに、問題数や課題内容の配慮や、「できそう」と思えるように手本を見せるなどの工夫を行う。
	一人で困る状況を放置しないように、隣の人に相談してよいことや助け合って考えてよいことを伝えたり、ペア・グループ活動を柔軟に取り入れたりする。

学習への意欲がもてるように

	取り組もうとしたり興味・関心をもったりした際にあらわれる児童生徒の小さな変化（「自分から書き始めた」「ふっと顔をあげた」など）に気付き、肯定的な評価を返すことができるように、複数で児童生徒の様子を見ることのできる校内体制を整える。
	「これくらいならできそう。」という感覚や見通しがもてるように、活動の流れを黒板や児童生徒の手元に提示する。（活動をスモールステップで短く区切って示したり、図や写真を使ったりするとイメージがもちやすい。）
	困っている児童生徒のつまずきや困り感がどこにあるのかを、「実態把握チェックリスト」やLD等専門員、特別支援学校のセンター的機能など活用して考え、指導・支援の方向性について検討する。（「分からない、つまらないから寝るしかない。」という状態をつくらない。）
	支援内容について、児童生徒に相談しながら、いつ、何を、どのようにするのか、具体的に確認するとともに、児童生徒が何ができるようになりたいのかを聞き、具体的な対応策を一緒に考える。

自己肯定感がもてるように

	よさやがんばり、成長を伝える。（他者と比べることのないようにする。）
	ほめていることが伝わるよう、言葉だけでなく、表情、動作なども大げさにしてほめる。
	発達段階や児童生徒の状況によっては、ほめるよりも承認する働きかけを心がける。（結果だけでなく行動や存在自体に目を向け、アイメッセージで伝える。《例》「私は〇〇さんの～なところが素敵だと思ったな。」）
	興味・関心のあること、できることなどを把握し、スモールステップでできることを増やす。
	興味・関心のあること、できることなどを把握し、活躍の場や称賛を受ける場を用意する。

生活リズムが整うように

	保護者の協力のもと、本人と1日の生活状況を振り返る。
	就寝や起床時間、ゲームやタブレット端末の利用ルールの確認などを行い、取り組めることを保護者、本人とともに考え、定期的に振り返る。
	保護者の状況に応じて、朝起きたら朝日を浴びる（カーテンを開ける、窓の近くで寝るなど）、眠くなったときだけ布団やベッドに入る、近所を散歩して体を動かす時間をつくるなど、まずは、できそうなことから始める。
	寝てしまう児童生徒には、起きてできることを示し、課題着手まで促す、付き合う、少しでもできたら評価を返すなどして、活動時間を確保する。（日常化する前の初期段階での関りが大事。）
	医療機関への受診を促し、医療的な側面からの助言を指導・支援に生かす。



参考となる指導・支援

～「大人への反抗的態度」がある状態～

○指導が入りにくく、学習活動へのやる気を感じられない状態にあります。意図的に立ち歩きや友だちへのちょっかい、大きな声を出すなどして授業を妨害したり、教師への反発や反抗的な態度をあらわしたりする姿が見られます。

- ・教師の指示に反する行動や場にそぐわない行動を意図的に繰り返す。
- ・意欲が低く、すぐに「分からない」「できない」と発言、学習活動に取り組もうとしない。
- ・意図的に立ち歩きや友だちへのちょっかい、大きな声を出すなど、授業を妨害する。
- ・興奮したり落ち込んだりと気分の浮き沈みが大きく、自分自身ではコントロールができない情緒不安な姿が見られる。

【困難さの背景(例)】

○学習することや考えること自体をあきらめている

- ・本来は学ぶ意欲をもっていたにもかかわらず、学習でのつまずきや教師の意図が上手く伝わらない状況から、「取り組んでもできない。」「見放されている。」と感じることがあり、「意欲が低い」「無気力」という姿や、状況によっては授業を邪魔するといった言動につながることもある。

○大事にされている感覚がもてていない

- ・教師としては、周囲の児童生徒と同じように接しているにもかかわらず、「手を挙げているのに当ててもらえない。」「発言を取り上げてもらえない。」「〇〇さんばかり評価されている。」などと感じ、児童生徒によっては大事にされているという感覚がもてず、無視されている思いを強くし、教師への反発から指示が通りにくくなることがある。
- ・全体の中で注意や指導が繰り返される、指示が通らないからそのまま放置される状況が重なる中で、どうしても分からず不安になり、授業を妨害する言動がエスカレートすることがある。

○成功経験が少なく、自分自身に対する自信がもてない

- ・「やってできない」経験を積み重ねたり、自分の行動に対して肯定的なフィードバックがなかったりすると、達成感や自信がもてず活動に向かう意欲が低下し、声かけを受けても教師の意図する行動がとれない場合がある。

○自己肯定感が低い

- ・上手くできない状況や叱責が繰り返されることにより、自己の存在を肯定的に捉える感覚や自信がもてないことから、声かけを受けても教師の意図する行動がとれない場合がある。

【参考となる指導・支援(例)】※ここに示しているのは、指導・支援の一例です。

話を聴くことができるように

- | |
|--|
| 感情的になることはせず、教師としての思いをアイ(I)メッセージで伝えるようにする。(「私は～してほしい。」「私は～と思うよ。」など) |
| 注意をする際、指示は簡潔に「〇〇します。」と行動レベルの指示を出し、学級全体にも指導していることが分かるようにする。 |
| 個別指導をする際に、学級全体の中で指導するのではなく、指導したい児童生徒に近づいて落ち着いた声や低いトーンで注意をする。 |
| 注意する際、プラスの言葉かけとなるようにする。(「静かにしなさい。」よりも「静かに聴けるといいね。」など) |

大事にされているという感覚がもてるように

	できていることを見逃さずに、すかさず認める声かけを行うようにし、できていることに気付かせたり、行動の意味を価値づけたりする。
	教師を手伝う立場の役割を与え、感謝の気持ちやあなたがいてくれて助かるという存在を承認する声かけを行う。
	大切にされているという感覚がもてるように、先手をとった働きかけを行う。(行動上の問題が生じて関わるのではなく、休み時間や給食、掃除などの時間に、表情や態度から気付いた声かけ(「楽しそうに見えるけど何かいいことがあったの?」)や興味・関心ある話題などの声かけを行う。
	大切にされているという感覚がもてるように、しっかりと話を聞きくようにする。
	不安に思っていることや腹が立つことなど、否定したり一方的に決めつけたりするのではなく、共感的に聴く。
	大切にされているという感覚がもてるように、不満や不平、怒りや辛さなどを聞き、「そんなふうに思っていたんだ。」「つらかったんだね。」などと気持ちを受け止めたことが伝わるようにする。

すべきことに向かうことができるように

	児童生徒がめあてをもって主体的に参加したくなる「分かる」「できる」授業づくりに焦点をあてる。
	安心して活動に参加できるように、見通しをもちやすくする。
	机間巡視の際に、「ここがヒントだね。」とさりげない指差しなどで視覚的にヒントを示したり、少しでも課題に取り組もうとしている姿が見られたら、赤鉛筆で○を入れたり「できたね。」などの声かけをしたりする。

自己肯定感がもてるように

	よさやがんばり、成長を伝える。(他者と比べることのないようにする。)
	ほめていることが伝わるよう、言葉だけでなく、表情、動作なども大げさにしてほめる。
	発達段階や児童生徒の状況によっては、ほめるよりも承認する働きかけを心がける。(結果だけでなく行動や存在自体に目を向け、アイメッセージで伝える。《例》「私は〇〇さんの～なところが素敵だと思ったな。」)
	興味・関心のあること、できることなどを把握し、スモールステップでできることを増やす。
	興味・関心のあること、できることなどを把握し、活躍の場や称賛を受ける場を用意する。

参考となる指導・支援

～「不安や緊張」が強い状態～



○様々な理由から、初めての環境（人や場所）や活動、多くの人の目が自分に向けられる状況などで、心理的な緊張や不安感が高まります。見通しがもてない状況が苦手で、失敗を極端に恐れたり自分に向けられる評価が気になったりし、活動への取組が消極的と見られることがあります。過度の不安や緊張から疲れやすい状態にあります。

（例えば）

- ・多くの人の目が集まる場所や初めての環境や活動で、不安や緊張を抱きやすい。
- ・他者の気持ちに必要以上に感情移入したり、場の空気を過敏に感じ取ったりしやすく、疲れやすい。
- ・大きな音や服の汚れなどの外的刺激がとても気になる。
- ・感情にまかせた行動をとることがあり、感情の起伏が激しく、苛立ちをあらわすことがある。

【困難さの背景（例）】

○HSC（周りの様々な刺激に過敏な気質を生まれもった子ども）

※HSC: Highly Sensitive Child

- ・HSCは、アメリカの心理学者エレイン・N・アーロン氏が提唱。（5人に1人の割合で存在するとしたアメリカの調査もある。）生まれもった性質で、刺激に対して反応しやすくとても敏感、繊細で、豊かな感受性をもった性格。
- ・チクチクした服の感覚がとても気になるなど、外的な刺激（大きな音や光、痛みや暑さ、寒さ、濡れたり汚れたりした服など）に過敏。他者の様々な感情、場の空気に過敏に反応してしまい、ひどく疲れやすいところもある。
- ・自分の体内の刺激にも敏感で、頭痛や腹痛などの痛みを感じやすい。
- ・人の痛みを自分事のように感じやすく、他者が注意を受けている場面では、自分が注意を受けているかのように感じてしまうこともある。残酷な映画のシーンなどを極端に嫌がる。
- ・他者の自分に向けられる評価が気になり、周りの期待に応えようと必要以上に頑張りすぎたり、見通しがもてない初めての環境や活動は、失敗をしないようにとても慎重になったりする。
- ・心理的な緊張や不安感が高まりやすく、環境によっては不登校につながる可能性も高い。



○自閉スペクトラム症（ASD）の特性

- ・場の雰囲気や相手の状況に応じたコミュニケーションをとることが難しい、独特な認知・考え方をもち相手の心情が推察しにくい、マナーやルール等の社会性が身に付きにくいなどの特性から、集団になじめない、対人関係上のトラブルが多い、からかいの対象となりやすいなど、円滑な人間関係を築くことが難しい場合がある。
- ・集団生活に不満やストレスを感じる場合もあり、不登校や問題行動など、二次的な問題があらわれやすい。

○家庭環境や学校環境等

- ・安心できる感覚がもてない環境にある児童生徒は、気分の浮き沈みが大きく、興奮してはしゃいだり落ち込んで泣いたりするなど感情の起伏が大きくなり、些細なことで苛立ちをあらわすことがある。
- ・他者から精神的苦痛を感じる行為を受けた児童生徒は、人を信頼することができにくいため不安感を抱きやすく、学校で表情が硬くなったり話ができなくなったりすることがある。

【参考となる指導・支援（例）】※ここに示しているのは、指導・支援の一例です。

安心感がもてるように	
	HSCについて理解して対応する。（刺激に対して反応しやすく、とても敏感、繊細で、豊かな感受性をもった性格の児童生徒がおり、不安感を抱きやすいということを理解して対応する。）
	ゆっくりと穏やかな口調で話しかけるようにし、その時の感情や機嫌で叱ることのないようにする。
	児童生徒の感じたことや不安に思っていることなどを、否定したり一方的に決めつけたりするのではなく、共感的に聴く。（同じ状況でも、抱く感情や感じ方、考え方は、人それぞれで異なることを理解して対応する。）
	トラブルがあった際には、「話を聞いてもらった。」と満足感がもてるように、本人の言い分をよく聞き、状況と食い違う言い分のときは肯定せず、「あなたはそう感じたんだね。」などと返す。
	トラブルがあった際には、状況を客観的に捉えることができるようにイラストに描いて示し、状況の因果関係や相手の意図、感情を解説するとともに、適切な対応について一緒に考える。
	児童生徒が自分自身のよさやがんばり、長所に気付けるような関わりをする。
	安心して活動に参加できるように、見通しを示したり、予行練習の機会をつくったりする。
	教室で安心して過ごせるように、関係づくりや班編成、座席の工夫を行う。
	不安になったときに、安心して過ごせる場をあらかじめ準備しておく。
	関わりやすい大人との関係づくりをする。（養護教諭、スクールカウンセラーなど）
	「不安に感じているんだね」「悲しいんだね。」「悔しかったんだね。」など、不安や苛立ちなどの気持ちを言語化して語りかけ、児童生徒が自分の感情に気付いたり、言語化して表現したりできるようにする。

