

第1章

「特別な支援を必要とする生徒を把握するためのチェックシート」について

チェックシートには、「A票」「P票」「L票」の3種類があります。

A票



集中が続きにくい生徒に使うシートです

<具体的な生徒の姿>

理解力は十分にあるのに、課題が最後までやり遂げられない

体がよく動いている

途中で別のことに気が移る

ボーっとしているように見える

P票



対人関係が苦手な生徒に使うシートです

<具体的な生徒の姿>

一人でいることが多い

他者の考え方が受け入れにくい

場にそぐわない言動がある

独特な考え方がある

時々トラブルがある

L票



学習についていきにくい生徒に使うシートです

<具体的な生徒の姿>

理解力はあるようなのに、学習に取り組もうとする姿が見られない

数学が極端に苦手

宿題をやろうとしない

テストが時間内に終わらない

テストの文字が乱雑

生徒氏名 _____ 年 _____ 組 性別 _____				
記入者氏名 _____ 記入年月日： _____ 年 _____ 月 _____ 日				
<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の過去6ヶ月の行動を最もよくあらわしている欄に√または×を記入してください。 ・直接に観察していない内容のチェック項目は、日頃の様子から推察して回答してください。 				
A票	ない,もし くは, ほとんど ない	ときどき ある	しばしば ある	非常に しばしば ある
1. 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。(はやとちりをする、うっかりミスや誤字・脱字が多い)	0	1	2	3
2. 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。(椅子をがたがたさせたり、身体のどこかをたえず動かしたりしている)	0	1	2	3
3. 課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。(注意集中が短い、ちょっとしたことで集中がとぎれる、1時間の授業を集中して受けることが苦痛)	0	1	2	3
4. 授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。(特に、実技系の授業のときなどにじっと座っていられず、あちこちうろうろしている)	0	1	2	3
5. 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みえる。(ぼんやりしていたり、他のことに気を取られていたりする様子、今したばかりの指示をもう一度聞き返すことが多い)	0	1	2	3
6. きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする。(じっとしていなければならないときにもじっとできず、激しく動き回る)	0	1	2	3
7. 指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない。(指示されたことが分かり反抗的でないのに、課題や仕事を最後までやり遂げられない、スタートさせるが最後まで終わることができない)	0	1	2	3
8. 遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい。(必要以上に騒いでしまう、静かにできない)	0	1	2	3

9. 学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい。 (目的に沿って行動を計画したり、効率的に物事を進めたりすることが難しい、段取りが悪い)	0	1	2	3
10. じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する。(落ち着きがない)	0	1	2	3
11. 集中して努力を続けなければならない課題(学校の勉強や宿題など)を避ける。(やりとおすことができない)	0	1	2	3
12. 過度にしゃべる。(あまりにうるさくて、静かにしなさいと注意されたりする)	0	1	2	3
13. 学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう。(忘れ物や紛失物が多い、物をどこに置いたかわからなくなる、整理整頓が苦手)	0	1	2	3
14. 質問が終わらない内に出し抜けに答えてしまう。	0	1	2	3
15. 気が散りやすい。(いろいろなことに手を出してしまう、あきっぽい)	0	1	2	3
16. 順番を待つのが難しい。(誰かと話しているのに気にせずに割り込んでしまう、会話に口をはさむ、自販機にならんだり何かものを使ったりするときに順番を守れない)	0	1	2	3
17. 日々の活動で忘れっぽい。(約束した時間に遅れることが多かったり、諸手続の期日や課題の提出日を忘れてしまったりする)	0	1	2	3
18. 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。(自分がしたいことを優先したり、別のことをしている友達を誘ってしまったりする)	0	1	2	3

集計の仕方

- ・全ての項目について、「非常にしばしばある」を3点、「しばしばある」を2点、「ときどきある」を1点、「ない、もしくはほとんどない」を0点とします。
- ・奇数項目と偶数項目に分けて、2点以上の項目の数をそれぞれ別々に数えます。

「基準値」と考えられる特性

- ・奇数項目において2点以上の項目が6個以上の場合は、「不注意」があると考えられます。
- ・偶数項目において2点以上の項目が6個以上の場合は、「多動・衝動性」があると考えられます。

生徒氏名 _____	年 _____	組 _____	性別 _____
記入者氏名 _____	記入年月日： _____	年 _____	月 _____ 日 _____
・生徒の過去6ヶ月の行動を最もよくあらわしている欄に√または×を記入してください。 ・直接に観察していない内容のチェック項目は、日頃の様子から推察して回答してください。			
P 票	いいえ	多少	はい
1. 大人びた振る舞いをする。(難しい言葉をよく使う、形式ばった感じ、行動が年相応ではない)	0	1	2
2. みんなから、「おたく」と思われている。(鉄道おたく、アニメおたく、ゲームおたくなど)	0	1	2
3. 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。(マニアックな限定された趣味を持つ)	0	1	2
4. 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。	0	1	2
5. 含みのある言葉や嫌みを言われてもわからず、言葉通りに受けとめてしまうことがある。(冗談や比喻皮肉がわからない、他の人が考えていることを理解するのが苦手)	0	1	2
6. 会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、問合いが取れなかったりすることがある。(会話がワンパターンで、同じことを繰り返したり、敬語の使い方がステレオタイプ)	0	1	2
7. 言葉を組み合わせ、自分だけにしかわからないような造語を作る。(自分でキャラクターの名前を勝手につくって、「知らないのー」のようにふるまう)	0	1	2
8. 独特な声で話すことがある。(うわずっているなど変わった声)	0	1	2
9. 誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出す。(唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ、CMをくりかえす)	0	1	2
10. とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある。(得意・不得手な科目の差が激しい)	0	1	2
11. いろいろな事を話す、そのときの場面や相手の感情や立場を理解しない。(こちらの反応に関係なく自分の興味のあることを話し続ける、人と話すとき、自分の話ばかりしてしまう)	0	1	2
12. 共感性が乏しい。(みんなと笑いがずれる)	0	1	2
13. 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言う。(その場で言うてはいけないことをくみ取ることができず思ったように言ったり、時と場所をわきまえずにしゃべり続けたりする)	0	1	2

14. 独特な目つきをすることがある。(物を見る時にまっすぐ見ないで斜めから見たり、上目づかいにみたりする、目をキョロキョロする)	0	1	2
15. 友達と仲良くした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。	0	1	2
16. 同年代の集団に入りにくい。(一人でいることが多い、友人関係がうまくとれず孤立している)	0	1	2
17. 仲の良い友人がいない。(大の仲良しといえるような子がいない、友人関係が長続きしない)	0	1	2
18. 常識が乏しい。(借りたものは返す、試験は静かに受けるなどの社会的ルールが身についておらず、悪いという意識がない)	0	1	2
19. 共同の作業で、仲間と協力することが不得手である。(連絡プレイができない、ルールがきちんと理解できない)	0	1	2
20. 動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある。(会話のときに身ぶりやジェスチャーをうまく使えない)	0	1	2
21. 意図的でなく、顔や体を動かすことがある。(場面に関係のない身体の動きをくりかえす、ぴょんぴょん跳ねる、手をひらひらさせる、首を振る)	0	1	2
22. 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。(気持ちの切り替えがうまくいかず、自分の納得がいくまで次のことができない、嫌なことが気になり始めると、その考えを振り払えないことが多い)	0	1	2
23. 自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。(突然、予定が変更されると納得がいかなかったり、混乱したりする)	0	1	2
24. 特定の物に執着がある。(キャラクターグッズやフィギュア、切符 など)	0	1	2
25. 他の子どもたちから、いじめられることがある。	0	1	2
26. 独特な表情をしていることがある。(場面に合わない表情、舌をチロチロする、眉をしかめる、口をゆがめる)	0	1	2
27. 独特な姿勢をしていることがある。(斜めに立ったり、つま先で歩いたりする)	0	1	2

集計の仕方

- ・ 全ての項目について、「はい」を2点、「多少」を1点、「いいえ」を0点として合計します。

「基準値」と考えられる特性

- ・ 合計点が22点以上の場合、「相互交流や言葉によるコミュニケーション」「想像力や思考の柔軟性」における困難さがあると考えられます。
対人関係のスキルに関する10番、11番、12番、13番、15番、16番、17番、18番、19番、25番の項目に集中的にチェックがついた場合は、生育の背景に「不適切な養育環境」が考えられます。

生徒氏名 _____ 年 _____ 組 性別 _____				
記入者氏名 _____ 記入年月日： _____ 年 _____ 月 _____ 日				
<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の過去6ヶ月の行動を最もよくあらわしている欄に√または×を記入してください。 ・直接に観察していない内容のチェック項目は、日頃の様子から推察して回答してください。 				
Ｌ票	ない	まれにある	ときどきある	よくある
1. 聞き間違いがある。(「知った」を「行った」と聞き間違える)	0	1	2	3
2. 聞きもらしがある。(ゆっくりだと聞きとれるが、説明が早いと内容を聞き落とすことがある)	0	1	2	3
3. 個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい。(全体の場での指示では、内容が伝わっていなかったり、指示を聞き逃したりすることが多い)	0	1	2	3
4. 指示の理解が難しい。(理解力が弱く、聞いているのに指示が理解できない)	0	1	2	3
5. 話し合いが難しい。(話し合いの流れが理解できず、ついていけない)	0	1	2	3
6. 適切な速さで話すことが難しい。(たどたどしく話したり、とても早口で話したりする)	0	1	2	3
7. ことばにつまったりする。(考えていることを話すとき「その」「あの」となったり、言い間違えたりする)	0	1	2	3
8. 単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする。(助詞の間違えや、その他文法的に誤りの多い話し方をする)	0	1	2	3
9. 思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい。(話がよくとんだり、脱線したりする)	0	1	2	3
10. 内容をわかりやすく伝えることが難しい。(聞く人や読む人がわかりやすいように考えて整理して話したり書いたりするのが苦手)	0	1	2	3
11. 定型句やフレーズをあまり知らない。(「 _____ のときに _____ やつ...」など言葉の語彙が少ない)	0	1	2	3
12. 文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする。	0	1	2	3
13. 本を読むのが遅い。(音読あるいは黙読において、文章を読むのに時間がかかる)	0	1	2	3
14. 勝手読みがある。(「いきました」を「いました」と読む)	0	1	2	3
15. 文章の要点を正しく読みとることが難しい。(文章を読んで内容を理解するのに時間がかかる)	0	1	2	3
16. 読みにくい字を書く。(字の形や大きさが整っていない、まっすぐに書けない)	0	1	2	3

17. 独特の筆順で書く。(漢字というより記号としてとらえているようなロゴマークのような書き方をする)	0	1	2	3
18. 漢字の細かい部分を書き間違える。(1本線や点が多かったり少なかったり、つきぬけたりつきぬけなかったりする)	0	1	2	3
19. 句読点が抜けたり、正しく打つことができない。(やたらと句読点が多かったり、句読点がなく、不自然にずっと文が続いていたりする)	0	1	2	3
20. 限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書けない。	0	1	2	3
21. 数の意味や表し方についての理解が難しい。(三千四十七を 300047 や 347 と書く、分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている)	0	1	2	3
22. 簡単な計算が暗算でできない。	0	1	2	3
23. 計算をするのにとっても時間がかかる。	0	1	2	3
24. 答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい。(四則混合の計算、2つの立式を必要とする計算)	0	1	2	3
25. 学年相応の文章題を解くのが難しい。(文章題の内容をつかみ、どんな関係にあり、どんな式を立てたらいいのかわからなかったり、間違えたりする)	0	1	2	3
26. 量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい。(長さやかさの比較や「1 g/cm ³ 」「15cm は 150mm である」など単位の意味を理解したり換算したりすることが難しい)	0	1	2	3
27. 見取り図や展開図などの図形を描くことが難しい。(ホワイトボードに描かれた絵や図を見て写すことが難しい)	0	1	2	3
28. 物事の因果関係を理解することが難しい。	0	1	2	3
29. 目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい。	0	1	2	3
30. 早合点や飛躍した考えをする。	0	1	2	3

集計の仕方

- ・全ての項目について、「よくある」を3点、「ときどきある」を2点、「まれにある」を1点、「ない」を0点とします。
- ・項目1～5、項目6～10の順に5項目ずつ別々に合計します。

「基準値」と考えられる特性

- ・5項目ずつの合計点が12点以上の場合、以下の特性があると考えられます。
 - 項目 1～5 が「聞く」ことの困難さ
 - 項目 6～10 が「話す」ことの困難さ
 - 項目 11～15 が「読む」ことの困難さ
 - 項目 16～20 が「書く」ことの困難さ
 - 項目 21～25 が「計算する」ことの困難さ
 - 項目 26～30 が「推論する」ことの困難さ

高校用チェックシートの作成にあたって

1 実態把握の必要性

県内の県立高等学校在籍生徒のうち、医師から発達障がいと診断されていると学校に申し出ている生徒は、平成20年度は71人、平成21年度は108人、そして平成22年度が137人と年々増加しています。一方、校内には学習や行動、対人関係の面で困難さがあるにもかかわらず診断をされていない生徒や、診断をされていると学校に申し出していない生徒もあり、特別な支援を必要とする生徒は学校が把握している以上に多く在籍していることが考えられます。

このように、特別な支援の対象として把握されていない生徒が、何ら特別な支援を受けないまま学校生活を送った場合、不登校や問題行動等の二次的な問題につながる可能性があります。また、思春期以降になって何らかの不適応を起し、初めてその障がいに気づかれることもあります。特別な支援が必要な生徒はできるだけ早期に適切な対応をして、二次的な問題を予防していくことが重要です。そのため、各学校においては、その実態を把握する必要があります。

2 高校用チェックシートの作成

(1) 「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」(H14文部科学省)で用いられたチェックリストをもとに

現在、特別な支援を必要とする生徒の実態を把握するためのツールで、標準化された高校用のものはありません。各学校や自治体、文部科学省の「高等学校における発達障害支援モデル事業」モデル校において、独自にその方法を模索しながら取り組んでいるのが実状です(注1)。そこで、実態把握のためのツールとしての高校用チェックシートを、平成14年度に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」で用いられたチェックリストをもとにして作成することにしました。

このチェックリストは小・中学生を対象としていますので、まず高校生でも使用できるかどうか、その有効性を確認する必要がありました。そのため、実際に3つの高等学校でチェックリストを使って調査を実施し、数値が高かった生徒について学校の関係者からその様子を聞き取り検証しました。その結果、多くのケースにおいて実態とチェックリストの結果が合致しましたので、高等学校においても概ね使用できると判断しました。

(2) 高校用に改良した点

チェック項目の数や回答の形式については、他県等の先行調査との比較が容易になるように、変えないようにしました(注2)。しかし、文部科学省の小・中学生を対

象としたチェックリストには、高校生の場合は目につきにくい様子であったり、当てはまらない内容であったり、どの場面を意味しているのかが分かりにくかったりする等の内容の項目がありました。そこで、この点については補助的な言葉や具体例を付け加えたり、言い換えたりして、より高校生の実態に合うように改良しました。具体的には次の3点です。

注意事項に、「直接に観察していない内容のチェック項目は、日頃の様子から推察して回答してください」を追加したこと

高等学校は教科担任制でしかも選択科目が多くなるため、それぞれの教師は生徒が送る学校生活の一部しか見えていないことがあります。生徒との関わりが授業の中だけで、他の場面での行動が見えていない場合もあります。こだわりがあり、特定の分野に興味が集中していると考えられる生徒でも、雑談等をする機会が少なく、授業で見られる様子以外の情報は得られていない場合もあります。そのような場合は、見えていないからといってチェック欄を空欄にするのではなく、日頃見たり感じたりしている様子から推察してチェックを行います。

チェック項目に具体的な例を付け加えたこと

高等学校では、特別支援教育が始まったばかりです。そのため、発達障がいの特性のある生徒の実態に気づかなかったり、チェック項目の内容がどんなことを意味しているのかが分からなかつたりする場合がありますと思われる。例えば、「独特の目つきをすることがある」といったチェック項目でも、「独特の目つき」の解釈の仕方がまちまちになることも考えられます。そこで、チェックシートに記入する際に少しでもイメージしやすいように、「物を見る時にまっすぐ見ないで斜めから見たり上目づかいに見たりする、目をキョロキョロする」といった具体的な姿の例を付け加えました。

L票のチェックリストに補助的な言葉を付け加えたこと

高等学校の授業の中では、「話す」「読む」といった活動は少なく、「書く」についても、書き順など教師が確かめるといった機会はほとんどなく、生徒の学習面の困難さに気づきにくい面があります。さらに、「計算する」「推論する」の領域も教科によってはなかなか把握しにくい場合もあり、したがって、L票に示されたチェック項目の内容は教師には見えにくいことが考えられます。

また、L票のチェック項目の中には、「聞きもちがある」「指示の理解が難しい」など、認知や能力の問題だけではなく、注意の集中・持続の困難さからくる問題や、その他に起因する場合もあると思われる項目があります。L票は、認知や能力についての内容項目であることに留意する必要があり、「ゆっくりだと聞きとれるが...」「理解力が弱く...」などの補助的な表現を付け加え、認知や能力についてのチェック項目として、教職員に内容が分かりやすくなるようにしました。

調査を開始するにあたって

1 生徒の実態がある程度分かってきた時期に実施すること

調査は、生徒の実態がある程度分かってきた頃に実施します。各学校での授業や行事を考慮し、ある程度チェックシートが記入できる見通しが立つ時期を検討する必要があります。また、教職員から見て行動面、対人関係面、学習面で「ちょっと気になる」と感じられた頃に個別に実施することも必要です。

2 教職員全体で目的を確認すること

チェックシートを使用する際に教職員間で共通理解しておきたいことは、この調査の目的は、教職員が発達障がいの特性を参考にした視点で生徒を見る意識を持つということです。決して生徒の障がいを見つけるためのものではありません。教職員が生徒の行動の背景や意味を知り、共通の視点で気づき、どのように支援していくかという方向性を見極めるためのツールとして使用するというのを、教職員全体で確認してください。

3 学年団等で話し合いを持ち、調査の対象とする生徒を決定すること

調査の対象とする生徒を選ぶ際には、一人一人の教職員が対象とする生徒を選んだり、教育相談部で選んだりする方法も考えられます。しかし、教職員間の生徒に対する気づきが広がることや、後の支援をチームとしてより効果的に行うことを考えると、学年団等で話し合いながら対象とする生徒を決定する方法がよいでしょう。

4 複数の教職員の合意でチェックすること

チェックシートを使用して、生徒の特性を把握する信頼性をあげるためには、個々の教職員からみた生徒の状態像だけではなく、複数の教職員で話し合いながらチェックをする必要があります。担任に加え、「計算する」「推論する」の領域で理系科目の教科担任、「読む」「書く」は文系科目の教科担任、「多動・衝動性」については実技科目の教科担任といったように、対象とする生徒に関わる場面の違う教職員3～4名でチームを組んで、話し合いながら合意の下でチェックをするのが望ましいやり方です。場合によっては再観察などを行う必要があるかも知れません。

個々の教職員がつけた場合には、必ずしもその生徒の実態の全体像を把握できるとは限らないことを念頭に置かなければなりません(注3)。

チェックシート（A票、P票、L票）の内容と集計

1 チェックシートの記入にあたって

（1）チェックシートの選び方

チェックシートは、「A票」「P票」「L票」の3種類があります。それぞれ、次のような生徒を対象として使用するチェックシートです。

- ・「A票」は、行動面で気になる生徒
- ・「P票」は、対人関係面で気になる生徒
- ・「L票」は、学習面で気になる生徒

生徒の実態に応じて適切なものを選択してください。もし複数の面で気になれば、該当するすべてのシートを使用してください。（注4）

（2）チェックする際の留意点

チェックの際には次の点に留意してください。

- ・複数の教職員の合意でチェックすること
- ・最近の様子を参考にしながら、同年齢の生徒と比較して最も近い状況を選んでチェックすること
- ・直接に観察していない項目は、日ごろの様子から推察してチェックすること

2 チェックシートの内容

（1）A票

「不注意」や「多動・衝動性」により、生活や学習に表れる困難さの程度をみるためのチェックシートです。奇数項目が「不注意」、偶数項目が「多動・衝動性」に関するチェック項目の構成になっています。

・「不注意」

言われたことが頭に入らない、忘れ物が多い、持ち物をよくなくす、気が散りやすい、教師の話聞いていない、うっかりミスが多い、順序よく取り組めない、周りの刺激に惑わされる、苦手な課題を避ける 等

・「多動・衝動性」

注意しても席を離れる、座っていても手足を動かす、突然に的はずれな質問をする、結果を考えずに行動する、興味のあるものにすぐに手を出す、順番が待てない、人のじゃまをよくする、おしゃべりが抑えられない、不適応場面でカッとなって手が出たりする 等

（2）P票

「相互交流や言葉によるコミュニケーション」「想像力や思考の柔軟性」における困難さにより、他者との双方向のやりとりや対人関係面でのつまずきなどの程

度をみるためのチェックシートです。

・言語の特殊性

冗談が通じない、言葉通りにうけとめる、比喻・皮肉がわからない、声の大きさや高さを調節できない、誰に対しても敬語を使う、難しそうな言葉を使うが理解しているかどうかわからない等

・興味関心の狭さ、こだわり

興味が限定され反復的な行動で常同的な様式がある、すでに知っていることに執着する、自分の興味のあることばかり話す、変化が苦手、具体的で予測できるものを好む等

・対人関係や生活上のトラブル

友人とうまくつきあえない、物事がうまくいかないことで感情のコントロールが困難となりパニックになる、部活動やクラスでトラブルを起こすことが多い、孤立している、休憩時間が適切に使えないため職員室等に来てきまりきった質問を何度もする等

(3) L票

基本的には全般的な知的発達に遅れはないのに、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」能力のうち、特定の能力の習得や使用における困難さの程度をみるためのチェックシートです。

- ・項目 1～5が「聞く」
- ・項目 6～10が「話す」
- ・項目 11～15が「読む」
- ・項目 16～20が「書く」
- ・項目 21～25が「計算する」
- ・項目 26～30が「推論する」

に関するチェック項目の構成になっています。

・特定の能力の習得や使用における困難さ

問題の解答に時間がかかる、文章を読むのが苦手、見たとおりに書けない、ノートがとれない、授業内容への理解力が欠ける、理解はしているがテスト成績が伸びない、本人は一生懸命学業に取り組んでいる様子であるが成果が上がらない等

3 集計の仕方と基準値

(1) A票

集計の仕方

- ・全ての項目について、「非常にしばしばある」を3点、「しばしばある」を2点、「ときどきある」を1点、「ない、もしくはほとんどない」を0点とします。
- ・奇数項目と偶数項目にわけて、2点以上の項目の数をそれぞれ別々に数えます。「基準値」と考えられる特性
- ・奇数項目において、「2点以上の項目が6個以上」(基準値)の場合は、「不注

意」があると考えられます。

- ・偶数項目において、「2点以上の項目が6個以上」(基準値)の場合は、「多動・衝動性」があると考えられます。

(2) P票

集計の仕方

- ・全ての項目について、「はい」を2点、「多少」を1点、「いいえ」を0点として合計します。

「基準値」と考えられる特性

- ・合計点が「22点以上」(基準値)の場合は、「相互交流や言葉によるコミュニケーション」「想像力や思考の柔軟性」における困難さがあると考えられます。

対人関係のスキルに関する10番、11番、12番、13番、15番、16番、17番、18番、19番、25番の項目に集中的にチェックがついた場合は、生育の背景に「不適切な養育環境」が考えられます。

(3) L票

集計の仕方

- ・全ての項目について、「よくある」を3点、「ときどきある」を2点、「まれにある」を1点、「ない」を0点とします。
- ・項目1～5、項目6～10の順に5項目ずつ別々に合計します。

「基準値」と考えられる特性

- ・5項目ずつの合計点が「12点以上」(基準値)の場合、以下の特性があると考えられます。

項目 1～5が「聞く」ことの困難さ

項目 6～10が「話す」ことの困難さ

項目 11～15が「読む」ことの困難さ

項目 16～20が「書く」ことの困難さ

項目 21～25が「計算する」ことの困難さ

項目 26～30が「推論する」ことの困難さ

チェック後の事例検討会について

1 事例検討会を開催して支援策を検討すること

この調査では、チェックした結果をもとにして支援策を検討します。チェックをした結果、数値の高かった生徒については、関わりのある教職員で集まって事例検討会等を開催し、生活や学習などの様々な場面での生徒の様子や今後の支援策等について話し合う必要もあります。事例によっては、「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」を作成することや、スクールカウンセラー、福祉、医療、相談機関等につなげた方がいいのかといったことを検討する必要があります^(注5)。できるだけ早期に支援を始め、二次的に起こる不登校や問題行動などを予防することが重要です。

2 事例検討会を開催する際の留意点

(1) 検討する生徒の対象を広くとらえること

不適応行動への予防という観点から、基準値よりやや下の生徒まで対象を広げて、事例検討会を行うとよいでしょう^(注6)。対象となる生徒への教職員の認識が変わり、早期の対応に結びつきます。

(2) 行動の背景にある意味を理解すること

生徒の行動の背景には必ず意味があります。なぜそのような行動をとるのか、発達障がいの特性によるものなのか、家庭環境によるものなのか、学校での問題によるものなのかといったことについて、一つ一つの行動の意味を見極めるように努めましょう。

(3) 生徒のすでにできている面や可能性に着目すること

生徒のできない面だけに着目して検討すると、良い支援策に結びつかないことがあります。できないことが多い生徒ではなく、ちょっとした配慮やスキルを教えることで、できることがたくさんある生徒ととらえるような見方を大切にして話し合いをしましょう。

(4) 他のデータも参考にすること

チェックシートを使った調査にも限界があります^(注7)。実態把握がより多面的になるように、例えば、学習活動の中で見落とししてしまいがちで足りない情報については、小テストを実施したり、「楽しい学校生活を送るためのアンケート」(Q-U)やいじめについてのアンケートを実施したりして、チェックシートの結果と合わせて検討することも必要です。

(5) 教職員の学びや連携の場とすること

教職員が普段「指導しにくい」と感じている生徒や、「困った生徒」ととらえている生徒について検討すると、それまで気づいていなかった生徒自身の困り感に気づき、指導の在り方を見直すことができます。また、生徒の行動の背景や意味が分かり、医療や福祉機関などとの連携が必要なことに気づくこともあります。このように事例検討会を重ね、一人一人の教職員が指導のノウハウを共有するとともに、経験知を上げていくことが大切です。

このような事例検討会では、他の教職員から、日々の生徒への思いや関わり方に対する意見やアドバイスをもらえることで、安心感や教職員同士の連帯感が強まる機会ともなります。こうした連携の中で新たな取組をしようという意欲が喚起されます。

注 1 : 各学校や自治体では、次のような方法で実態把握が行われています。

- ・ 共有 P C サーバー上に準備されたファイルに教職員が情報を提供する
- ・ 保護者や生徒本人に対するアンケート調査を実施する
- ・ 臨床心理士など外部の専門家が定期的に来校して授業観察をする
- ・ 小テストの結果を活用する
- ・ 入学時に教育相談担当者により全員面接を行い、基礎資料を作成する
- ・ 各種心理検査を実施する
- ・ 欠席日数や欠点が多い生徒、教育相談を実施している生徒等へ注目する
- ・ 定期的に生徒の様子を話題にする場を設定する
- ・ 合格発表後に中学校から情報を収集する

文部科学省の「高等学校における発達障害支援モデル事業」モデル校では、次のような例があります。

- ・ 大阪府立枚方なぎさ高等学校
発達障がいの特徴が認められる生徒へ「授業の状況連絡カード」や「気づきリスト」を活用する方法
- ・ 京都府立朱雀高等学校
「アセスメント票」及び「朱雀版気づきリスト」を活用する方法
- ・ 滋賀県立日野高等学校
事務や現業職を含む全職員に「気になる生徒の調査」を実施した後、その結果をもとに担任、学年、教科担任に第 2 調査を行う方法

全体的に見ると、チェックシートや教員向けアンケートによる実態把握を実施する学校が多くあります。

注 2 : 全国で作成されたチェックシートの中には、平成 1 4 年度に文部科学省が全国実態調査で用いたチェックリストをもとに、その傾向が「ない」「ある」「強い」の 3 件法にしてあるものや、精選して項目数を絞ったもの、二次的な問題を項目に追加してあるもの等があります。

注 3 : 高校用チェックシートの作成段階の実施協力 1 校目で、複数の教職員が各々に対象とする生徒についてチェックシートに記入した場合、誰が記入したかにより結果の不一致がみられました。チェックシートの使い方がわからない部分があるのかもしれないと考え、実施協力 2 校目では、事前にチェック項目の意味等を説明する会を持ちましたが、やはり、結果の不一致が見られました。これらのことから、生徒の興味関心の有無や座学か実技教科かなどの教科の特性、担任か教科担任か部活動顧問か等、学習場面や教師との関係性の違いによっても結果が変わることがわかりました。

次のグラフは、2人の教職員が対象とする1人の生徒につけたA票のチェックシートについて、2点以上の項目数を比較したものです。図1のように、教職員がその生徒に対して感じている困難さの評価が同じ傾向になる場合もあれば、図2に示すように異なる場合もありました。

しかし、複数の教職員が「気になる」と実感している生徒は、基準値以上の合計点になる割合が高く、複数の教員が「気になる生徒」と感じ、共通して高い数値でチェックしている項目では、困り感が高い生徒であることが多く認められました。

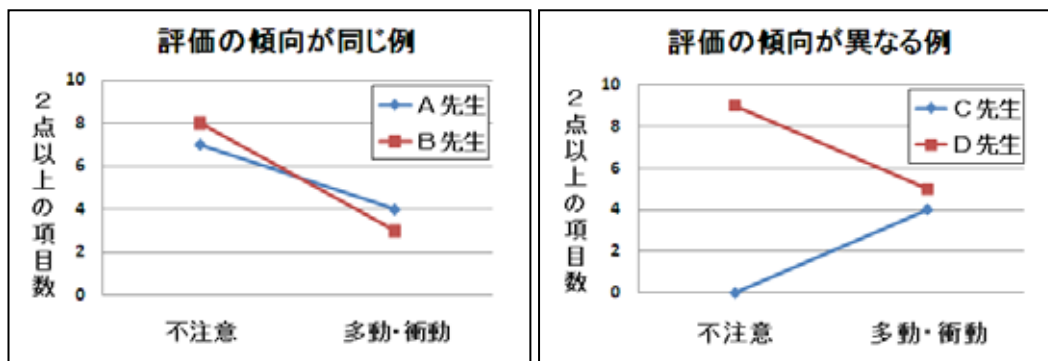


図1 A・B先生の比較（A票）

図2 C・D先生の比較（A票）

注4： 文部科学省のワーキンググループによる調査によると、高等学校における特別な支援が必要な生徒の割合は、全日制1.8%、定時制14.1%となっており、全日制に比べて定時制で困難さのある生徒の割合が高くなっています。さらに、定時制の生徒は、複数の面で困難さを抱えていることが多いとの報告もあります。

各高等学校によって、A票をチェックする生徒が多い学校、P票をチェックする生徒が多い学校、L票をチェックする生徒が多い学校など、気になる生徒像にも違いが見られます。このことは、それぞれの学校の形態（課程や学科）による違いや特徴があるためと思われるのですが、どの学校にも特別な支援の必要な生徒が在籍していることには変わりありません。

注5： 平成23年度の大学入試センター試験では、次のとおり、「身体障害等に係る受験特別措置」に「発達障害」も含まれるようになりました。

区分	対象となる者	措置例
発達障害	・自閉症、アスペルガー症候群、広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥/多動性障害のため特別な措置を必要とする者	・試験時間の延長（1.3倍） ・チェック解答 ・拡大文字問題冊子の配布 ・別室の設定 ・トイレに近い試験室で受験

（平成23年度 大学入試センター試験 受験案内 P12より抜粋）

特別措置を申請するためには、医師が作成する「診断書」と学校長名で作成する「状況報告・意見書」が必要です。また、「状況報告・意見書」には、高等学校等で行った次の1～5の配慮について記入する欄があり、その有無と具体的内容を記載しなければなりません。

- 1 「読み」「書き」等における配慮
- 2 定期考査の評価等における配慮
- 3 「個別の指導計画」の作成
- 4 「個別の教育支援計画」の作成
- 5 その他の支援・配慮

したがって、この措置を受けるためには、医師などの専門機関につなぐとともに、指導・支援の経過を記録していく必要があります。

注6： 「気になる」としてあげられた生徒でも、チェックシートに記入してみると基準値に達しないことがよくあります。理由としては、チェック項目の中に高校生段階では目につきにくい項目や、当てはまりにくい項目があることにもよりますが、成長にともない、元々あった「多動・衝動性」が少しずつ落ち着いてきて表われにくくなっていたり、社会性が少しずつ身につく、処世術を身につけていたりということが考えられます。

また、これまでにチェックシートを使って実態把握した生徒の中には、医師から発達障がいの診断を受けた生徒も数名ありました。しかし、チェックシートの数値は高くはなく、診断を受けた後のケアが充実しており、集団生活に適應していることが考えられました。このことから、早期に環境調節をするなどの適切な支援が有効であることが分かります。

注7： 教職員からみて「困り感の高い生徒」とは、触法行為や問題行動などが多く、教職員の指導の困難さから緊急の対応を要する生徒であることが多くあります。しかし、そのような生徒について、チェックシートを使ってチェックしてみても、合計点が基準値に達しない場合があります。また、該当する項目の数は少ないものの、該当する項目での困難さが非常に高い場合などもあります。このように、チェックシートの数値による判断では、困難さの高い生徒をある程度は把握できますが、限界もあることを認識しておく必要があります。