

特別支援教育指導資料

校内学びの支援委員会・特別支援教育コーディネーター ハンドブック

令和6年度改訂版(令和8年5月一部改訂)



札幌市教育委員会

校内学びの支援委員会・特別支援教育コーディネーター ハンドブック

令和6年度改訂版
(令和8年5月一部改訂)

目次

I 校内学びの支援委員会とは

1 校内学びの支援委員会の役割	1
2 校内支援について	2
3 地域学習支援について	2
4 適切な支援・指導に向けて	4

II 特別支援教育コーディネーターとは

1 特別支援教育コーディネーターの役割	5
2 業務の推進スケジュール(例)	6
3 特別支援教育コーディネーターの研修 (コラム:学びのユニバーサルデザイン)	7

III 校内支援の実施

1 校内支援を実施するまで	8
2 校内支援の実際	13
3 個別の教育支援計画と個別の指導計画	21
4 ケース検討会議について	26
5 実践例	28
6 保護者や関係機関との連携	33
7 特別支援教育の理解啓発について	45
8 校内研修の実施	46

IV 地域学習の実施

1 地域学習の指定	47
2 地域学習実施の手順	48
3 地域学習の実際	49
4 地域学習で留意すること	52

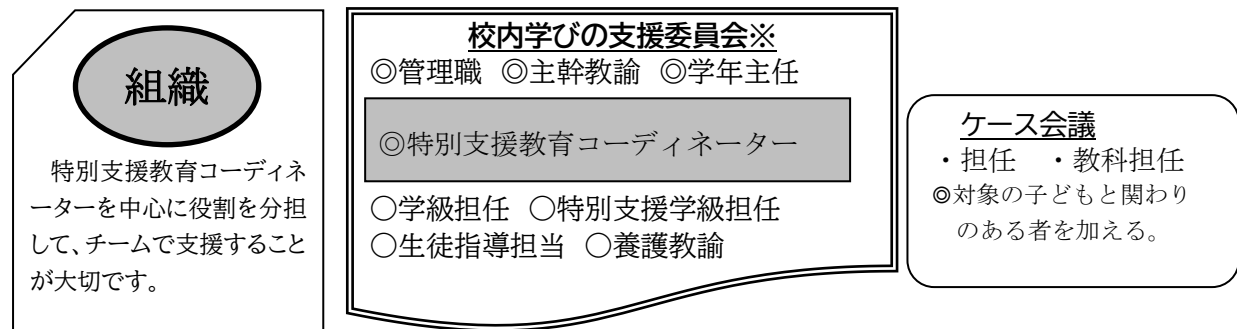
資料

・地域学習校の対象となる子どもの学んでいる特別支援学校	53
・障害者差別解消法 札幌市立学校職員における対応要領	54

I 「校内学びの支援委員会」とは

1 校内学びの支援委員会の役割

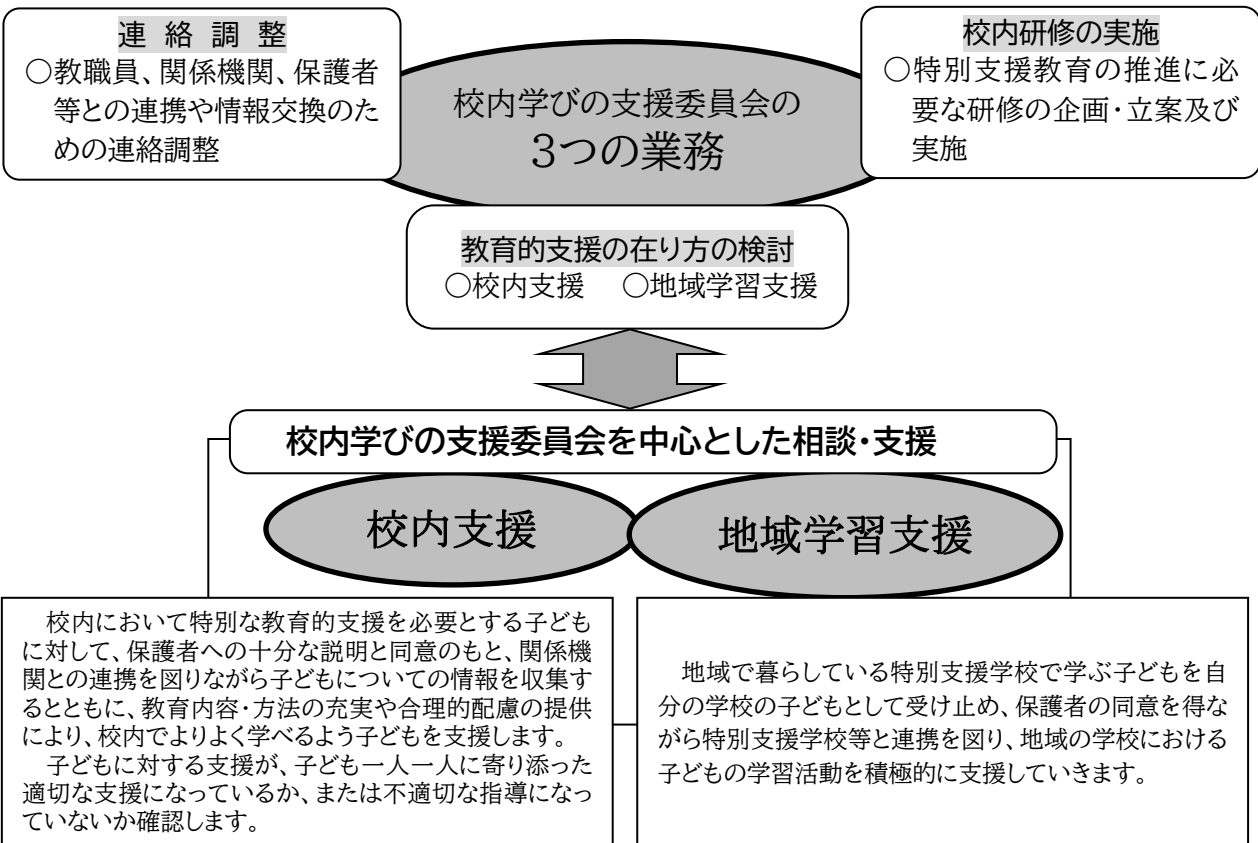
校内学びの支援委員会の目的	特別な教育的支援を必要とする子どもに対して、適切かつ効果的・効率的な指導を推進することを目的として設置されています。 「札幌市立幼稚園・学校における特別支援教育の推進について」 (平成 15 年 10 月 14 日付け教育長通知) 「札幌市立高等学校における特別支援教育推進体制について」 (平成 20 年 3 月 27 日付け指導担当部長通知)
---------------	---



※管理職、主幹教諭、特別支援教育コーディネーター、学年主任を必須構成員とし、その他必要に応じて関係の教職員を構成員とする。

※特別支援教育の全校的な支援体制を確立するためには、校長自身がリーダーシップを発揮することが大切。

※特別支援教育コーディネーターは、通常の学級を担当する教諭なども含めて複数名配置することが望ましい。学校全体の特別支援教育をリードする役割を担う。



2 校内支援について

校内の支援は、学習や生活において子どもの出している様々なサインに気付くことから始まります。

子どものサインは次のような時に気付くことができます。

- 子どもの困っている状況から
- 教師の支援・指導の困難性から
- 保護者との相談(申し出)から

学校と保護者が、子どもの困っている状況について共通理解し、子どもの心情に寄り添った支援・指導のあり方を考えることがその後の校内支援では大切になります。子どもの様々なサインに気付いたら、校内学びの支援委員会が中心となって、子どもの実態把握を行います。



- 適切な教育的支援を行うために、つまづいている背景を正確に把握しましょう。
- 担任だけが実態把握を行うのではなく、その子に関わる複数の教員が行うことにより、多面的な子どもの実態把握が可能になるとともに、共通して見られる子どもの困りが把握できるようになります。特別支援教育巡回相談員などを活用することから、チームとしての組織力を十分に発揮することが大切です。
- 子どもの状態や特性を適切に把握するとともに、支援に生かすことができる興味・関心や保護者の願いも把握しましょう。(単に障がい名を論じることは、実態把握とは言えません)

3 地域学習支援について

地域学習支援は、特別支援学校で学ぶ子どもの地域での学習を支援する仕組みであり、特別支援学校(在籍校)で学ぶ児童生徒が居住する地域の小・中学校(地域学習校)の学校行事や学習などへの参加を行い、自分の暮らす地域の子どもたちとふれあい、地域における活動を広げていくことを目的としています。

参考 「第2期札幌市教育振興基本計画」

施策1-2 豊かな人間性や社会性を育む教育活動の推進
主な事業・取組 5 交流及び共同学習の充実 より

特別支援学校に在籍する子どもが居住する地域の小・中学校の子どもと触れ合い、学び合うことを支援する地域学習を推進するとともに、特別支援学級を設置する小・中学校等において、障がいのある子どもと障がいのない子どもが共に学ぶ機会の充実を図ります。

地域学習校の指定を受けるということは、地域学習の対象となる(地域学習を希望する)子どもを支援する学校として指定されたことであり、その地域で暮らしている障がいのある子どもを「自分の学校」の子どもとして受け止め、特別支援学校等との連携を図りながら、地域の学校における子どもの学習活動を積極的に支援していく必要があります。

地域学習校の指定は、保護者の希望により、札幌市教育委員会が指定します。地域学習校の決定通知を受けたら、保護者や在籍校と連絡を取り合い、地域学習支援のために必要なことについて確認しながら、計画的に取組を進めていくことになります。

(子どもの学籍は特別支援学校にあり、地域学習校が学籍をもつことを意味するものではありません。)

4 適切な支援・指導に向けて

(1) 体罰・不適切な指導がもたらす子どもへの影響

教師からの否定的な関わりや厳しすぎる指導は、子どもの自己肯定感を傷付け、自信を失わせてしまう原因となります。不適切な指導が続くと、子どもの学習意欲が低下し、教師に対して反抗的な言動をとるようになるなど、教室内での問題行動が増えることもあります。

全ての教師が、子どもの良さを見付け、可能性を認める関わりを大切に、子ども一人一人が“自分は大切にされている”と実感できる支援・指導を目指していくことが求められます。

【不適切な指導と考えられ得る例】

- ・ **大声で怒鳴る、ものを叩く・投げる等の威圧的、感情的な言動で指導する。**
- ・ 児童生徒の言い分を聞かず、**事実確認が不十分なまま思い込みで指導する。**
- ・ 組織的な対応を全く考慮せず、**独断で指導する。**
- ・ 殊更に児童生徒の面前で叱責するなど、**児童生徒の尊厳やプライバシーを損なうような指導を行う。**
- ・ 児童生徒が著しく不安感や圧迫感を感じる場所で指導する。
- ・ 他の児童生徒に連帯責任を負わせることで、**本人に必要以上の負担感や罪悪感を与える指導を行う。**
- ・ 指導後に教室に一人にする、一人で帰らせる、保護者に連絡しないなど、**適切なフォローを行わない。**

「生徒指導提要」より(令和4年12月)

(2) 特別支援学級・通級による指導における留意点について

本市の多くの学校においては、子どもの気持ちを大切にした支援・指導がしっかりとされていますが、残念ながら、近年、特別支援学級において体罰や不適切な指導が続いています。

特別支援学級において体罰や不適切な指導が生じやすい原因として下記の点が考えられます。

- ◆ 子どもにかかわる教員に限られるなど、閉鎖的な状況になりやすい
- ◆ 早期に子どもの状態を改善・克服させたいという強い思いが教師の一方的な指導につながりやすい
- ◆ 子どもの障がいの程度や状態、保護者のニーズ等が多様化し、支援のあり方が複雑化し、業務が多忙化している

(3) 校内における組織体制の強化

校長先生のリーダーシップが大切です！

① 組織的な校内支援体制について

- ・ 学校に体罰や不適切な指導を引き起こす環境、体罰や不適切な指導を容認する雰囲気がないかを確認し、ある場合は改善を図ります。校内学びの支援委員会の機能を生かし、子ども一人一人に寄り添った適切な支援になっているか、または不適切な指導になっていないか確認します。
- ・ 担任や一部の教員のみで支援・指導を行うことがないように努め、学校全体で組織的な支援体制をつくり、学年会や職員会議等で共通理解を図りながら、教員が相談しやすい体制を整えます。
- ・ 子どもが気軽に話せる環境をつくるなど教育相談体制の充実に努め、悩みや不安が潜在化、深刻化しないように留意するとともに、子どもの人権や個人情報の保護についても十分に配慮します。
- ・ 指導方法や指導内容を子どもの興味関心や発達段階等に応じて工夫し、魅力ある授業づくりに努めるとともに、学習場面では、児童生徒に発言する機会を十分に与え、学習意欲を高めながら、自ら課題解決を図ることができるよう支援します。

② 子どもを支援する体制づくりについて

- ・校内支援体制の構築に向けては、全教職員の共通理解の下で組織的に取り組み、子どもや保護者に支援・指導の意図を説明できるようにします。
- ・教師は、子どもの言動に対して一時的な感情で判断・行動するのではなく、子どもの言動の背景や原因を考え、愛情をもって冷静かつ毅然と対応します。

(4) 配慮が必要な子どもへの理解・支援について

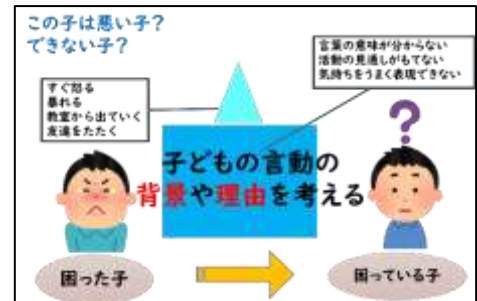
文部科学省の調査(2022.12月公表)によれば、通常の学級に在籍し、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の割合は、小学校・中学校においては約8.8%となっており、どのクラスにも教育的配慮が必要な子どもが数人在籍していると考えする必要があります。

例えば、教室に「すぐに怒る」「暴れる」「教室から出ていく」

「友達をたたく」などの言動のある子どもがいた場合に、その子を「困った子」と捉え、何らかの指導が必要であると考えることが多いと思います。

しかし、視点を変えて、この子がそのような言動をとる背景や理由を考えてみます。実は、説明しても言葉の意味が分かっていなかったり、次に何をするのか見通しがもてないことにより不安になっていたり、したいということを伝えたくても気持ちをうまく表現できなかつたりしている「困っている子」と考えることもできます。

まずは、目の前にいる子どものありのままを受け止め、認めることから支援・指導が始まります。



～子どもを理解するうえで大切にしたい視点～

【本人のこと】

- ◆得意なこと(強み、生かしたい点)
- ◆苦手なこと(弱み、カバーしたい点)
- ◆興味関心
- ◆こだわりの有無とその対応
- ◆学習の状況
- ◆コミュニケーションの力

【周囲の環境】

- ◆学校での状況
 - 人的環境・周囲との関係性(教職、児童生徒)・本人に対する周りの児童生徒の捉え
 - 物的環境・教室内の環境
- ◆家庭、生育歴・家族構成・養育の状況(過去、現在)・相談歴、診断名 など
- ◆学校以外の場での様子・児童館で、習いごと、地域の状況

～対応のポイント～

- その子なりの言葉や捉え方、感じ方に合わせた支援・指導を考える。
- 自己選択、自己決定の経験を積み、子ども自ら考えて行動できるようにする。
- 子ども一人一人に応じた合理的な配慮について、保護者だけでなく、本人の思いや気持ちを聴き、共に考えていく。
- 子どもがルールを守らないときに、「守らなくてはダメ」と伝えるだけでなく、理由について教師と一緒に考え、心に届く支援・指導を目指す。

Ⅱ 特別支援教育コーディネーターとは

1 特別支援教育コーディネーターの役割

特別支援教育コーディネーターは、

校内学びの支援委員会の推進役です！

特別な教育的支援を必要とする子どもの支援を学校全体として推進することができるよう、「校内学びの支援委員会」の業務を円滑に推進するための企画・立案や連絡調整を行うことを役割とします。

企画・立案は、校内学びの支援委員会の業務を円滑に推進するためのコーディネーターとしての大切な役割です。

特別支援教育コーディネーターは、どのような連絡調整が必要であるか等について企画・立案します。

内容に応じて、自らが連絡調整役となったり、校長や教頭、担任等の教職員に連絡調整をお願いしたりするなどの判断をします。

校内支援を充実させるためには、特別支援教育コーディネーターを中心に役割を分担して、チームで組織的に支援することが大切です。

企画・立案や連絡調整の内容例

〈校内において〉

- 校内学びの支援委員会やケース検討会議の開催
- 担任への支援や相談
- 校内研修の実施
- 特別支援教育巡回相談員や学びのサポーター、スクールカウンセラー等との連携

〈外部の関係機関等と〉

- 関係機関からの情報収集・整理
- 関係機関等への相談

〈保護者に対して〉

- 保護者からの相談への対応や保護者との連携
- 校内全ての保護者に対する特別支援教育の理解啓発

校内の役割分担例

- ・校長…学校運営の責任者
- ・教頭…渉外
- ・担任外…時間割などの調整
- ・特別支援教育コーディネーター…校内委員会等、連絡・調整、関係機関との窓口、児童生徒の理解、保護者との面談
ケース検討会議の開催準備 等
- ・養護教諭…保健・健康関係の支援者、校医や医療機関との連携
- ・当該学級担任…直接的支援
- ・学年主任…学年間の連絡・調整
- ・特別支援学級担当者…専門的な助言等

※特別支援教育コーディネーターが複数名いる場合は、それぞれの役割を分担します。

(4名体制…推進役、低学年、中学年、高学年担当など)

□校内学びの支援委員会の運営にはフットワークが必要です！

- 校内学びの支援委員会の委員は、特別支援教育コーディネーターとともに、校内学びの支援委員会の業務を具体的に推進します。
- その他教職員は、それぞれの職務や役割に応じて、校内学びの支援委員会とともに子どもの支援を行うことが大切です。

2 業務の推進スケジュール(例)

校内学びの支援委員会・特別支援教育コーディネーターの1年間(例)

	校内支援	地域学習支援	関係機関との連携
4月 ↑	◇第1回校内学びの支援委員会 ・今年度の方針等について <u>前期個別の教育支援計画の作成</u>	引継ぎ資料の確認整理 地域学習校との連絡	特別支援教育巡回相談員や学びのサポーターとの顔合わせ
6・7月 ↓	◇第2回校内学びの支援委員会 ・実態把握と支援の方策検討 <u>校内学びの支援全体会①</u> ・個別の教育支援計画を基に、支援の方向性を共有	地域学習校との打合せ 地域学習の学習内容打合せ <u>地域学習の実施</u>	巡回相談員に校内学びの支援全体会の参加を要請
8・9月 ↑	◇第3回校内学びの支援委員会 ・ケース検討 ・前期の振り返り <u>前期個別の教育支援計画の評価</u> <u>後期個別の教育支援計画の作成</u> <u>校内学びの支援全体会②</u> ・外部講師による研修会	地域学習の学習内容打合せ <u>地域学習の実施</u> <u>学習発表会・学校祭への参加</u>	ケース検討会議の際、必要に応じて、スクールカウンセラー等や外部機関との連携 巡回相談員に訪問を要請
11月 ↓	◇第4回校内学びの支援委員会 ・ケース検討 ・保護者との懇談等の検討	地域学習の学習内容打合せ	ケース検討会議の際、必要に応じて、スクールカウンセラー等や外部機関との連携
1月 ↑	◇第5回校内学びの支援委員会 ・ケース検討 ・後期の振り返り	<u>地域学習の実施</u>	
3月 ↓	◇第6回校内学びの支援委員会 ・次年度に向けて ・引き継ぎ(保護者の同意を得て) <u>後期個別の教育支援計画の評価</u>	地域学習についての反省	
随時	職員会議にて、支援の必要な子どもについて情報交流する機会を確保	学校だより、学級だよりを家庭に持参	学びのサポーターとの打合せ

校内学びの支援委員会の運営に当たっては、職員会議などとの関連を図りながら、職員間での定期的な情報交換や具体的な事例に基づく検討会の実施などを、弾力的に行えるよう工夫することが大切です。

3 特別支援教育コーディネーターの研修

現在、札幌市教育委員会では、特別支援教育コーディネーターを対象として次の研修を実施しています。

特別支援教育コーディネーター連絡会議

全ての園・学校の特別支援教育コーディネーターを対象とし、特別支援教育における校内体制の一層の充実を図ることを目的として開催しています。【午後日程】

〈令和6年度までの実施状況〉

○具体的な研修の内容

- ・特別支援教育の動向やコーディネーターの役割
- ・福祉との連携の在り方
- ・教育センターにおける教育相談について
- ・各園及び学校における取組の情報交換（協議） など

特別支援教育コーディネーター養成研修会

特別支援教育コーディネーターに指名された者のうち、当養成研修会に参加していない方で、かつ、受講を希望する方を対象として、資質の向上を図ることを目的に開催しています。【午後日程】

〈令和6年度までの実施状況〉

○具体的な研修の内容

- ・特別支援教育コーディネーター概論
- ・特別な教育的支援を必要とする子どもの理解と対応（講義）
- ・実践発表（小、中学校の支援の実際）
- ・グループ協議・演習（事例検討） など

※この他に、教育センターの専門研修では、特別支援教育コーディネーターの資質向上を図ることに役立つ研修講座を開設しています。

コラム

教育のユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりについて

子どもたちの学習を考える際には、一人一人の捉え方や認知機能の違いがあることと同様に、子どもたちの学び方にも、得意な方法と苦手な方法があると考え、一人一人の子どもの学び方に応じた支援・指導のあり方について、教育のユニバーサルデザインの考え方が参考になります。

① 授業のユニバーサルデザイン

授業のユニバーサルデザインとは、全ての子どもが楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指して授業づくりを進めることです。その切り口として、焦点化（授業のねらいや活動を絞ること）、視覚化（視覚的な手がかりを効果的に活用すること）、共有化（話し合い活動を組織化すること）の3つの視点があります。

② 教室環境のユニバーサルデザイン

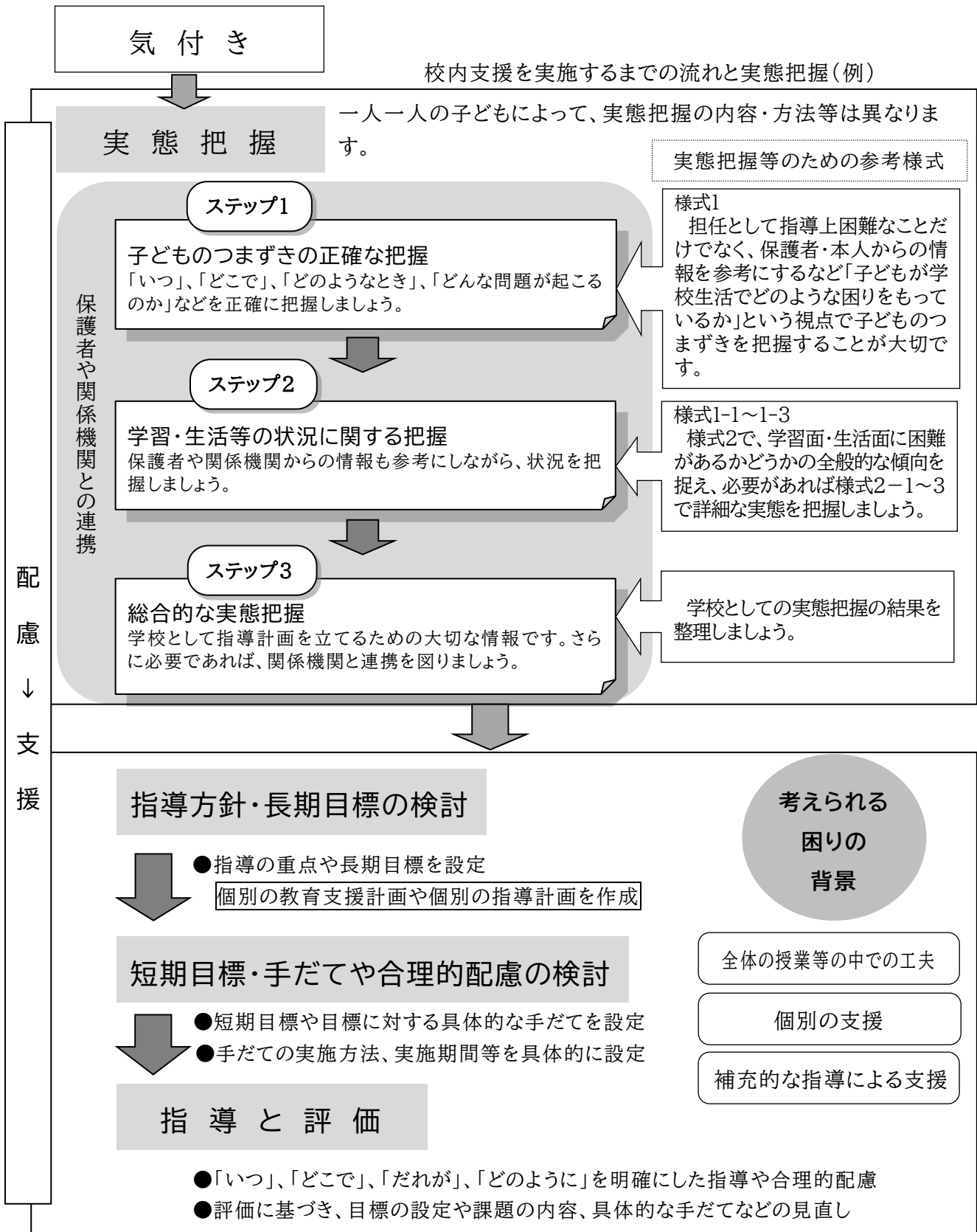
教室環境のユニバーサルデザインとは、子どもが学習活動に集中できる環境づくりを進めることです。例としては、集中の妨げになるような刺激を撤去すること、座席の配慮、整理整頓ができる工夫、暗黙のルールや見通しの可視化などがあげられます。

③ 人的環境のユニバーサルデザイン

人的環境のユニバーサルデザインとは、子どもが安心して学び合うための環境・関係を作ること、居心地のよい学級づくりを目指します。そのためには、教師が共感的に寄り添う姿勢、子どもが安心して過ごせるための学級内のルール作りと自由に考えを述べ合える雰囲気醸成していくことが大切となります。

Ⅲ 校内支援の実施

1 校内支援を実施するまで



様式1	
実態把握シート	
課題となる項目にチェックしてください。	
観	点
<知的発達の状況>	
知的発達の遅れは認められず、全体的には極端に学力が低いことはない	
<教科指導における気付き>	
本人の興味ある教科には熱心に参加するが、そうでない教科では退屈そうにみえる	
本人の興味ある特定分野の知識は大人顔負けのものがある	
自分の考えや気持ちを、発表や作文で表現することが苦手である	
こだわると本人が納得するまで時間をかけて作業等をすることがある	
教師の話や指示を聞いていないようにみえる	
学習のルールやその場面だけの約束ごとを理解できない	
一つのことに興味があると、他の事が目に入らないようにみえる	
場面や状況に関係ない発言をする	
質問の意図とずれている発表（発言）がある	
不注意な間違いをする	
必要な物をよくなくす	
<行動上の気付き>	
学級の児童生徒全体への一斉の指示だけでは行動に移せないことがある	
離席がある、椅子をガタガタさせる等落ち着きがないようにみえる	
順番を待つのが難しい	
授業中に友達の邪魔をすることがある	
他の児童生徒の発言や教師の話を遮るような発言がある	
体育や図画工作・美術等に関する技能が苦手である	
ルールのある競技やゲームは苦手のようにみえる	
集団活動やグループでの学習を逸脱することがある	
本人のこだわりのために、他の児童生徒の言動を許せないことがある	
係活動や当番活動は教師や友達に促されてから行うことが多い	
自分の持ち物等の整理整頓が難しく、机の周辺が散らかっている	
準備や後片付けに時間がかかり手際が悪い	
時間内で行動したり時間配分が適切にできない	
掃除の仕方、衣服の選択や着脱などの基本的な日常生活の技能を習得していない	
<コミュニケーションや言葉遣いにおける気付き>	
会話が一方通行であったり、応答にならないことが多い (自分から質問をしても、相手の回答を待たずに次の話題に行くことがある)	
丁寧すぎる言葉遣い(場に合わない、友達どうしでも丁寧すぎる話し方)をする	
周囲に理解できないような言葉の使い方をする	
話し方に抑揚がなく、感情が伝わらないような話し方をする	
場面や相手の感情、状況を理解しないで話すことがある	
共感する動作(「うなづく」「身振り」「微笑む」等のジェスチャー)が少ない	
人に含みのある言葉や嫌味を言われても、気付かないことがある	
場や状況に関係なく、周囲の人が困惑するようなことを言うことがある	
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ことや独り言が多い	
<対人関係における気付き>	
友達より教師(大人)と関係をとることを好む	
友達との関係の作り方が下手である	
一人で遊ぶことや自分の興味で行動することがあるため、休み時間一緒に遊ぶ友達がいないようにみえる	
口ゲンカ等、友達とのトラブルが多い	
邪魔をする、相手をけなす等、友達から嫌われてしまうようなことをする	
自分の知識をひけらかすような言動がある	
自分が非難されると過剰に反応する	
いじめを受けやすい	

※ 様式 1-1~1-3 は「本道の小・中学校等におけるLD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある幼児児童生徒の教育支援体制のガイドブック」(北海道教育委員会)を参考に作成

様式1-1

学習面のチェックリスト		
(0:ない, 1:まれにある, 2:ときどきある, 3:よくある)		
領域	項目	評価
聞く	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
	聞きもらしがある	0, 1, 2, 3
	個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい	0, 1, 2, 3
	指示の理解が難しい	0, 1, 2, 3
	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
話す	適切な速さで話すことが難しい(たどたどしく話す。とても早口である)	0, 1, 2, 3
	ことばにつまったりする	0, 1, 2, 3
	単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする	0, 1, 2, 3
	思いつくままに話すなど、道筋の通った話をするのが難しい	0, 1, 2, 3
	内容を分かりやすく伝えることが難しい	0, 1, 2, 3
読む	初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える	0, 1, 2, 3
	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
	音読が遅い	0, 1, 2, 3
	勝手読みがある(「いきました」を「いました」と読む)	0, 1, 2, 3
	文章の要点を正しく読みとることが難しい	0, 1, 2, 3
書く	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
	独特の筆順で書く	0, 1, 2, 3
	漢字の細かい部分を書き間違える	0, 1, 2, 3
	句読点が抜けたり、正しく打つことができない	0, 1, 2, 3
	限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない	0, 1, 2, 3
計算する	学年相応の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
	簡単な計算が暗算でできない	0, 1, 2, 3
	計算をするのにとても時間がかかる	0, 1, 2, 3
	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
	学年相応の文章題を解くのが難しい	0, 1, 2, 3
推論する	学年相応の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。「15cmは150mm」ということ)	0, 1, 2, 3
	学年相応の図形を描くことが難しい(丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図)	0, 1, 2, 3
	事物の因果関係を理解することが難しい	0, 1, 2, 3
	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
	早合点や、飛躍した考えをする	0, 1, 2, 3

<評価規準>

- ・「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の6つの領域(各5つの設問)の内、少なくともひとつの領域で該当する項目の12ポイント以上であれば、学習面に困難が疑われる。

様式1-2

行動面のチェックリスト		
(0:ない,もしくはほとんどない 1:ときどきある 2:しばしばある 3:非常にしばしばある)		
領域	項目	評価
不注意	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	0, 1, 2, 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	0, 1, 2, 3
	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	0, 1, 2, 3
	指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない	0, 1, 2, 3
	学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい	0, 1, 2, 3
	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	0, 1, 2, 3
	学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう	0, 1, 2, 3
	気が散りやすい	0, 1, 2, 3
	日々の活動で忘れっぽい	0, 1, 2, 3
多動性 — 衝動性	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	0, 1, 2, 3
	授業中や座っているべき時に席を離れてしまう	0, 1, 2, 3
	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	0, 1, 2, 3
	遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい	0, 1, 2, 3
	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	0, 1, 2, 3
	過度にしゃべる	0, 1, 2, 3
	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
	順番を待つのが難しい	0, 1, 2, 3
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	0, 1, 2, 3	

<評価規準>

- ・「不注意」の設問群または、「多動性—衝動性」の設問群の内、少なくとも一つの群で該当する項目が6ポイント以上であれば、行動性の困難（「不注意」「多動性」「衝動性」）が疑われる。
ただし、回答の0、1点を0点に、2、3点を1点にして計算。

様式1-3

対人関係等のチェックリスト	
(0:いいえ、1:多少、2、はい)	
項 目	評 価
大人びている。ませている	0, 1, 2
みんなから、「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている(例:カレンダー博士)	0, 1, 2
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」をもっている	0, 1, 2
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
含みのある言葉や嫌みを言われても分からず、言葉通りに受けとめてしまうことがある	0, 1, 2
会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある	0, 1, 2
言葉を組み合わせて、自分だけにしか分からないような造語を作る	0, 1, 2
独特な声で話すことがある	0, 1, 2
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(例:唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ)	0, 1, 2
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	0, 1, 2
いろいろな事を話す、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない	0, 1, 2
共感性が乏しい	0, 1, 2
周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言う	0, 1, 2
独特な目つきをすることがある	0, 1, 2
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
友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる	0, 1, 2
仲の良い友人がいない	0, 1, 2
常識が乏しい	0, 1, 2
球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない	0, 1, 2
動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある	0, 1, 2
意図的でなく、顔や体を動かすことがある	0, 1, 2
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	0, 1, 2
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	0, 1, 2
特定の物に執着がある	0, 1, 2
他の子どもたちから、いじめられることがある	0, 1, 2
独特な表情をしていることがある	0, 1, 2
独特な姿勢をしていることがある	0, 1, 2

< 評価規準 >

- ・該当する項目が22ポイント以上であれば、対人関係上等の困難が疑われる。