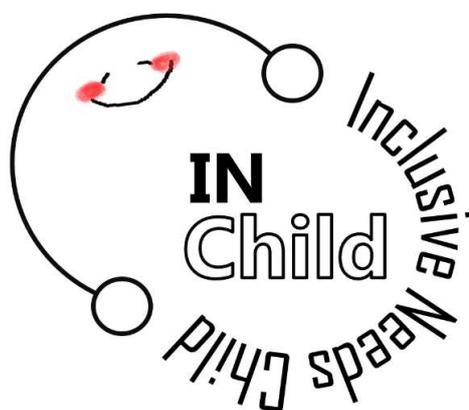


Inclusive Needs Child Record



DEVELOPMENT PROCESS

開発過程の説明書

ORIGINAL ARTICLE

通常学級に在籍する IN-Child(Inclusive Needs Child:包括的教育を必要とする子)Record の開発

韓 昌完¹⁾ 太田 麻美子²⁾ 權 徳珍³⁾

- 1) 琉球大学教育学部
- 2) 琉球大学特別支援教育特別専攻科
- 3) 立命館大学大学院経済学研究科
- 4) 日本学術振興会特別研究員

<Keywords>

IN-Child, インクルーティブ教育, 教育的記録, 記になる子

hanwan13@gmail.com (韓 昌完)

Total Rehabilitation Research, 2016, 3(3)99. © 2016 Asian Society of Human Services

1. 研究背景と目的

2007年4月より正式に「特別支援教育」が実施され、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒への対応も積極的に行われ、2012年の「共生社会の形成に向けたインクルーティブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」の中でも、特別支援教育をインクルーティブ教育システム構築の機軸に基づきながら進めたい方針を掲げた。インクルーティブ教育においては児童生徒の個性に応じた適切な支援を必要とし、必要に応じてそれぞれのニーズに応じて提供されることとなる。このニーズとは障害の種類や程度、子どもの発達段階や学習状況、学習の特性に応じた教育的ニーズを指し、学習環境の調整や教材や学習方法の調整、教室環境の改善などによってそのニーズに対応していくことが求められる。

特別支援教育へと教育システムが転換した際に、従来の特別教育の対象となっていた障害者の障害に照らし、通常の学級に在籍する児童生徒の教育的な支援対象となった。文部科学省(2012)の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査(以下、調査)」においては普通学級で6.3%の児童生徒が調査対象において個別ニーズを抱えていることが明らかになっている。しかし、通常の教育現場においては何卒以上に多くの子どもたちが学習上又は生活上の問題を抱えている。

通常の学級において、個別による記録はないが発達障害と関係の隠微行動から得られる児童生徒の「記になる子」と呼ばれ、特別に支援や配慮について関心や疑問をもつ児童教師の対応の隠しからの開発とされている。記録に記録、記録、児童生徒の行動においても「記にな

* この本の内容は、「通常学級に在籍する IN-Child(Inclusive Needs Child:包括的教育を必要とする子)Record の開発 (韓・太田・權, 2016)」として発表した研究論文を、一般向けに説明したものになります。

* そのため、研究等で引用される場合は、公式サイト「[研究報告リンク](#)」に掲載しておりますので、そちらから研究論文をご覧ください。

目次

第1章 IN-Childとは

1. IN-Childが生まれた背景
 2. 研究の方法
 3. 「IN-Child」の定義
-

第2章 IN-Child Recordの開発

1. IN-Child Recordの目的
 2. 研究の方法
 3. 領域と項目
 4. 参考概念との対応
-

第3章 IN-Child個別の教育プランの提案とプログラム開発

1. IN-Child個別の教育プランとは〈概略〉
 2. プランの提案とプログラム開発研究
-

第4章 Q & A

- Q1. 個人情報の取り扱いについて
 - Q2. 医学的診断との違い
 - Q3. 発達評価との違い
-

参考文献

この本は何を教えてくれるの??



第1章 IN-Childとは

1-1

1. IN-Childが生まれた背景

日本においては、2007年4月から正式に「特別支援教育」が実施され、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒への対応も積極的に行うものとし、特別支援教育をインクルーシブ教育システムの構築の理念に基づきながら進めていく方針を固めました。「インクルーシブ教育」では、健常児と障害児は分け隔てなく同じ場で教育を受け、必要な支援がそれぞれのニーズに応じて提供されることとなります。文部科学省(2012)の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査(以下、調査)」において、6.5% (推定値) の児童生徒が通常学校において支援ニーズを抱えていることが明らかになっています。しかし、実際の教育現場では、推定値以上の子どもたちが学習上又は生活上の困難を抱えているとの声が上がっています。

通常の学級では、医師による診断がなくても発達障害と似たような行動の見られる児童生徒は「気になる子」と呼ばれ、特別な支援や配慮について明確な規定もないまま教育的対応の難しさのみが問題とされていました。同じように医療、保健、保育といった教育以外の分野においても「気になる子」、「気がかりな子」という類似の概念が存在しています。しかし、「気になる子」という言葉は、そもそも法律用語ではなく、研究領域や専門家の間でもその認識は曖昧なままで使用されています。その結果、「気になっている点」に対する支援ニーズを検討しようとしても、他の職種との間だけでなく、同じ学校の教員間ですら認識の違いが生じてしまいます。石倉と仲村(2011)も、保育者と教員の気になる行動の視点の違いを示し、「気になる子」についての必要な情報の交換にズレが生じていることを指摘しています。この問題は一時的なものではなく、支援が引き継がれず途切れてしまい、長期的な支援の質を低下させている可能性も考えられるのです。それだけでなく、時に主観的視点による判断は、差別的な意味を含む可能性があるという問題もあります。

このように、通常の学級において支援ニーズのある子どもが多く在籍している現在の状況は、学級に在籍するすべての子どもにとって十分な教育が保障されず、また、特別なニーズのある子どもにとっては、健全な成長発達すら阻害されかねないと言えます。そのため、近年では、子どものQOL向上の観点から、教育的な対応を検討する動きがでてきました。そこで、QOL向上の観点から支援ニーズを検討する必要性を重要視し、子どもの成長発達を考慮した長期的支援を検討していくための、『教育的評価と継続的支援を行うためのツールとしての記録』が必要であるという考えに至ったのです。

そのためには、まずはじめに、子どもたちに関わる全ての人の認識を共有するための共通言語となる言葉を作ることにしました。

第1章 IN-Childとは

1-2

2. 研究の方法

新しい用語を定義するにあたり、「気になる子」がどのように使われてきたのか、その概念はまとめられているのかといった観点から先行研究を収集し、分析しました。

(1) 資料の選定基準

「気になる子」「気がかりな子」という言葉が使われている、教育分野、医療分野、保健分野、福祉分野の4分野で行われている研究のうち、以下の点を満たすものを抽出して、資料を収集しました。

〈該当する内容〉 i.及びii.の両方の基準を満たすもの

- i. 「気になる子」の評価者と概念を明確に表記しているもの
- ii. 教育職では小学校もしくは中学校教諭、幼稚園教諭、医療職では医師、保健職は保健師、保育職は保育士を評価者としているもの

〈研究期間〉

2000年1月～2015年12月の15年間

〈データベース〉以下の検索エンジン

- ・ CiNii Articles
- ・ J-Stage
- ・ 医学中央雑誌

(2) 言葉の定義

2015年6月、特別支援教育の研究者3名と現職教員2名を含む計6名で、抽出した資料の概念を整理し、協議を行いました。また、協議した内容にインクルーシブ教育の概念を取り入れることで、新しい用語の定義を行いました。

第1章 IN-Childとは

1-3

3. 「IN-Child」の定義

先行研究の分析から、「気になる子」という用語は、教育現場のみならず、医療、保健、保育等様々な分野で使用されていることが明らかになりました。そのうち、大河内と田高(2014)は、「気になる子」の概念の中核にあるのは、「発達障害の診断を受けていない発達障害が疑われる子どもであるが、実際に診断を受けている子や知的な遅れがある子、医療的な面や親の不適切な関わりのある子等も含む場合がある」ということを示し、発達面だけではない幅広い内容の気がかりや、複数の要因をもつ子どもも、気になる子としてあげられていることがわかりました。

また、教育現場に関して永井と相模(2003)は、家庭へのかかわり方や専門機関との連携のあり方、学習面でのサポート等、担任教師だけでは気がかりな子へ効果的な支援をする際に限界があることを示唆しました。その後、金谷(2009)も、問題行動が教師や周囲の生徒、或いは家庭環境との関係性によって引き起こされている可能性があることを示し、学校内の教職員や学習支援員、保護者らの協力や地域資源の活用が必要であることを述べています。このことから、気になる子へ対応する際には、個人として対応していくのではなく、チームでアプローチしていく事が重要であるということが考えられました。そうすることで、多様な子ども観を多職種で共有することになり、子どもを理解する視点が広がることで、より適切な支援に繋がると言えます。

そこで、現場で「気になる子」「気がかりな子」と表現されていた子どもを以下のように定義しました。

インチャイルド

IN-Child Inclusive Needs Childの略称：包括的教育を必要とする子

発達の遅れ、知的な遅れ又はそれらによらない身体面、情緒面のニーズ、家庭環境などを要因として、専門家を含めたチームによる包括的教育を必要とする子

(韓ら, 2016)

つまり、IN-Childとは基本的にすべての子どもを指しますが、「原因を問わず、他領域の専門家と協力することが必要な、“包括的な教育”のニーズが特に高いこども」のことをいいます。



第2章 IN-Child Recordの開発

2-1

1. IN-Child Recordの目的

子どものQOL向上の観点から、それぞれの教育的対応を検討するために、通常学級に在籍する子どもの教育的ニーズや課題を把握し、その評価を基に一人ひとりに合った個別の教育プランが立てられるツールとして、「IN-Child Record」が開発されました。

IN-Child Recordを用いることで、教育現場でみられる子どもの様子から、現時点で子どもが抱えている教育的なニーズや課題をとらえることができます。また、子どもを見る視点を共有することで、教員間での情報共有はもちろんのこと、他の職種との連携の際に共通言語として使用できます。よって、学校現場での進級及び進学時の引継ぎや、医療機関での受診や保健機関の紹介などといった保護者へのアドバイスのための資料としても活用できます。このことから、IN-Child RecordはIN-Childへの継続的支援を行うためのツールとして期待できます。

さらに、IN-Child Recordによる評価からIN-Child個別の教育プランの提示までをセットにして提供しますので、具体的で効果的な教育活動を行うことを可能にします。

インチャイルド・レコード

IN-Child Record 略称：ICR

子どものQOL 向上の観点から、支援ニーズを検討するための教育的評価と継続的支援を行うためのツールとしての記録

(韓ら, 2016)

* IN-Child Recordの分析には、対象者の学年と性別、IN-Child Recordの点数のみ使用します。

第2章 IN-Child Recordの開発

2-2

2. 研究の方法

IN-Child Recordを開発するにあたり、IN-Childの定義に使用した言葉の概念に関連する資料を収集し、IN-Child Recordの構造を立て、領域と項目を作成しました。

(1) 資料の選定基準

〈該当する内容〉 i.又はii.又はiii.の基準を満たすもの

- i. 定義された言葉の概念に関連する尺度や指標などの研究文献
- ii. 定義された言葉の概念に関連する文部科学省や厚生労働省の施策や会議等に関する資料
- iii. 定義された言葉の概念に関連する各都道府県の教育センターや教育委員会等で作成されたチェックリスト

〈研究期間〉

2000年1月～2015年12月の15年間

〈データベース〉 以下の検索エンジン

- ・ CiNii Articles
- ・ J-Stage
- ・ 医学中央雑誌

(2) IN-Child Recordの開発方法

2015年9月から10月にかけて、特別支援教育の研究者3名と現職教員2名を含む計6名で協議を行いました。協議により、IN-Child Recordに必要な項目を精査し、類似しているものを整理することで、それぞれの領域を設定しました。また、領域ごとに、抽出した項目をICFの概念や自立活動の概念、QOLの概念と対応させました。

第2章 IN-Child Recordの開発

2-3

3. 領域と項目

研究者の協議のもとで、IN-Child Recordに必要な項目を精査し、類似しているものを整理することで、それぞれの領域を設定しました。子どもの成長発達を考慮し、大きく「身体面」「情緒面」「生活面」「学習面」に分かれ、それぞれの下位領域にチェック項目を設け、14領域82項目の尺度となりました。それぞれの領域点数から、総合的に子どもの実態把握と教育プランの検討が可能になります。

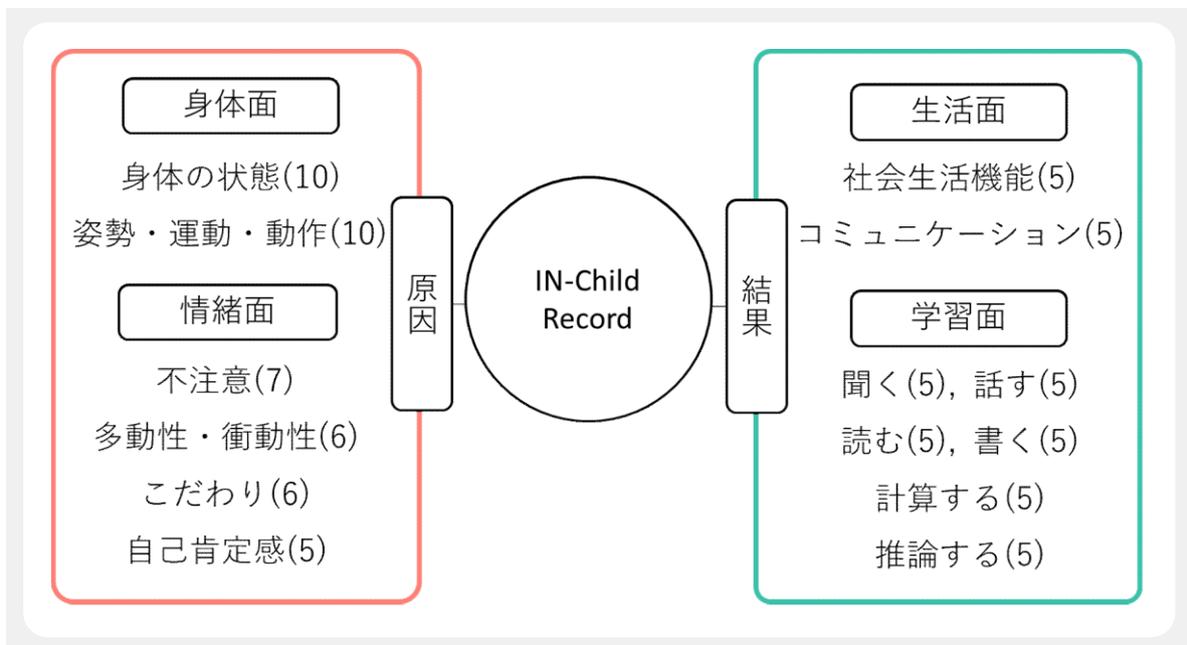


図 IN-Child Recordの構造
* ()内は領域に含まれる項目数を表します

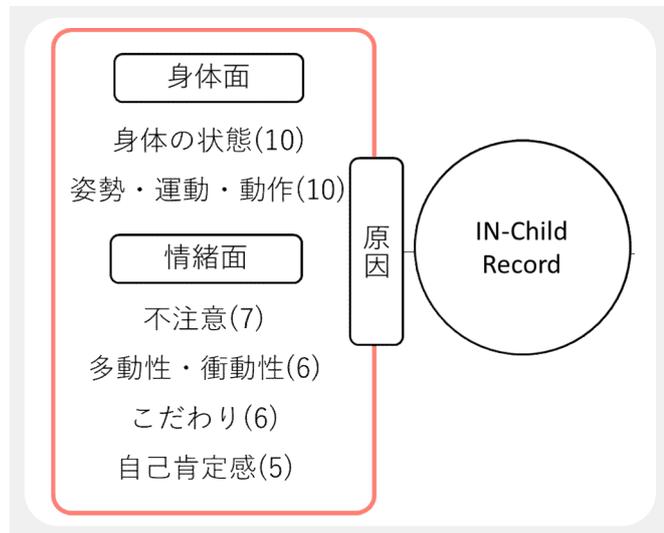
第2章 IN-Child Recordの開発

2-3(1)

(1) 原因領域について

原因に関する領域は、「身体面」と「情緒面」の2つの領域を設定しました。

教育現場で見ることができるIN-Childの身体的状態と情緒的状态を分けてチェックすることにより、評価者の主観を入れない客観的な実態把握を目的としています。



| 領域 | 下位領域 | 定義 | 参考資料 |
|-----|----------|--|---|
| 身体面 | 身体の状態 | 児童生徒の服装等の不衛生、怪我や病気などの状態 | <ul style="list-style-type: none"> 『児童虐待防止と学校』研修教材 (文部科学省, 2006) 『児童虐待の早期発見と適切な対応のためのチェックリスト』 (東京都教育委員会, 2010) 『いじめ防止等のために 教員用ハンドブック』 (京都府教育委員会, 2014) |
| | 姿勢・運動・動作 | 児童生徒の日常生活の基本となる姿勢あるいは位置を変化させる動作、運動における困難の状態・程度 | <ul style="list-style-type: none"> 『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』 (文部科学省, 2009) → 「身体の動き」領域 『発達性協調運動障害に関する運動発達チェックリスト』 (松原, 2012) 『発達が気になる子の運動あそび88 松原(編)』 (澤江, 2014) |
| 情緒面 | 不注意 | 児童生徒が特定の刺激に集中することができないことによって、日々の活動に生じる困難の程度 | <ul style="list-style-type: none"> 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査 (文部科学省, 2012) → 「不注意、多動性・衝動性、こだわりに関する質問項目」 『特別支援教育のはじめの一步 — 特別支援教育に携わる先生のための手引き—』 (沖縄県総合教育センター, 2006) <small>※文部科学省の調査は、「ADHD評価スケール (株式会社明石書店)」、「高機能自閉症に関するスクリーニング質問紙 (ASSQ)」を参考に作成されている</small> |
| | 多動性・衝動性 | 児童生徒が場にそぐわない行動を行うことによって、日々の活動に生じる困難の程度 | |
| | こだわり | 児童生徒の常同的・反復的な興味や行動によって、日々の活動に生じる困難の程度 | |
| | 自己肯定感 | 児童生徒が自己に対して前向きな感情をもてないことによって、日々の活動に生じる困難の程度 | |

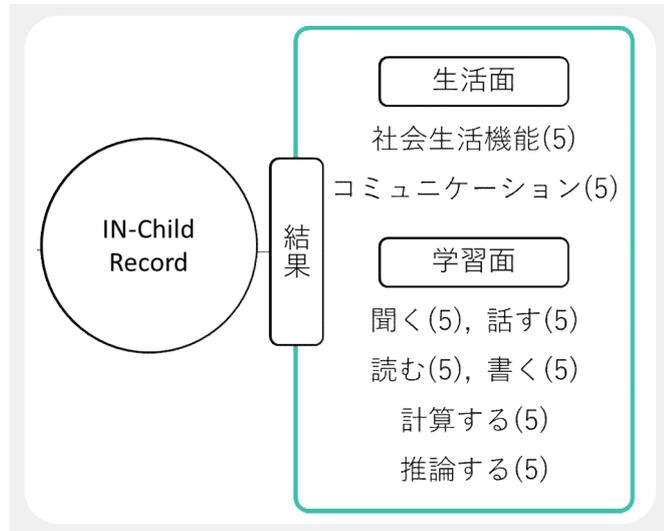
第2章 IN-Child Recordの開発

2-3(2)

(2) 結果領域について

原因に関する領域は、「生活面」と「学習面」の2つの領域を設定しました。

教育現場で見ることができるIN-Childの学校生活の様子と学習活動の様子を分けてチェックすることにより、評価者の主観を入れない客観的な実態把握を目的としています。



| 領域 | 下位領域 | 定義 | 参考資料 |
|-----|-----------|---------------------------------------|---|
| 生活面 | 社会生活機能 | 児童生徒の学校生活の基となるルールを理解や人間関係の形成における困難の程度 | <ul style="list-style-type: none"> 『特別支援教育成果評価尺度（Special Needs Assessment Tool; SNEAT）』（韓・小原・上月, 2014）→「社会生活機能」領域 |
| | コミュニケーション | 児童生徒の学校生活における周囲の人との関わりや、意思疎通における困難の程度 | <ul style="list-style-type: none"> 『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』（文部科学省, 2009）→「コミュニケーション」領域 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査（文部科学省, 2012）→「コミュニケーションに関する質問項目」 『特別支援教育のはじめの第一—特別支援教育に携わる先生のための手引き—』（沖縄県総合教育センター, 2006） |
| 学習面 | 聞く | 児童生徒の学校生活における聞く能力の困難の程度 | <ul style="list-style-type: none"> 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査（文部科学省, 2012）→「学習面に関する質問項目」 『特別支援教育のはじめの第一—特別支援教育に携わる先生のための手引き—』（沖縄県総合教育センター, 2006） <small>※文部科学省の調査は、「LDI-R-LD診断のための調査票」（日本文化科学社）を参考に作成されている</small> |
| | 話す | 児童生徒の学校生活における話す能力の困難の程度 | |
| | 読む | 児童生徒の学校生活における読む能力の困難の程度 | |
| | 書く | 児童生徒の学校生活における書く能力の困難の程度 | |
| | 計算する | 児童生徒の学校生活における計算する能力の困難の程度 | |
| | 推論する | 児童生徒の学校生活における推論する能力の困難の程度 | |

第2章 IN-Child Recordの開発

2-4

4. 参考概念との対応

原因領域の項目には、自立活動の内容とICFの概念を対応させ、結果領域の項目にはWHOQOLの概念を対応させることで、児童生徒のQOL向上の観点から教育的ニーズ及び課題を把握できるように項目の精査をしました。

対応させたICFの概念項目一覧

| | |
|-------------------------|--------------------|
| 1.学習と知識の応用 | 4.運動・移動 |
| d110 注意して視ること | d410 基本的な姿勢の変換 |
| d115 注意して聞くこと | d415 姿勢の保持 |
| d120 その他目的のある感覚 | d430 持ち上げること運ぶこと |
| d160 注意を集中すること | d435 下肢を使って物を動かすこと |
| d163 思考 | d440 細かな手の使用 |
| d175 問題解決 | d445 手と腕の使用 |
| d177 意思決定 | d450 歩行 |
| | d455 移動 |
| 2.一般的な課題と要求 | |
| d210 単一課題の遂行 | 5.セルフケア |
| d220 複数課題の遂行 | d510 自分の身体を洗うこと |
| d230 日課の遂行 | d520 身体各部の手入れ |
| d240 ストレスとその他の心理的欲求への対処 | d540 更衣 |
| | d570 健康に注意すること |
| 3.コミュニケーション | |
| d350 会話 | 7.対人関係 |
| | d710 基本的な対人関係 |
| | |
| | 8.主要な生活領域 |
| | d820 学校教育 |

第2章 IN-Child Recordの開発

2-4(1)

(1) 原因領域「身体面」

| | | 項目 | 自立活動 | ICF |
|-----------|-----|-------------------------------|--|--|
| 身体 の状態 | Q1 | 汚れ、臭い、やぶれ等があるなど、不衛生な衣服を着ている | 健康の保持(1)(4) | 健康状態 活動(セルフケアd510・d540・d570) 環境因子/個人因子 |
| | Q2 | 骨折、痣、火傷等の不自然な傷が頻繁に認められる | 健康の保持(1)(3)(4) | 健康状態 心身機能 活動/参加(セルフケアd570) 環境因子/個人因子 |
| | Q3 | 髪、歯、爪などの身体の衛生が保たれていない | 健康の保持(1)(3)(4) | 健康状態 活動/参加(セルフケアd520) 環境因子/個人因子 |
| | Q4 | 体重や身長伸びが悪いなど発育不良が見られる | 健康の保持(1)(3)(4) | 健康状態/心身機能 活動/参加(セルフケアd570) 環境因子/個人因子 |
| | Q5 | 持続する疲労感、活動性低下が見られる | 健康の保持(1)(4) 心理的な安定(1) | 健康状態/心身機能 活動/参加(セルフケアd570) 環境因子/個人因子 |
| | Q6 | 緊張により身体を萎縮させる | 心理的な安定(1)(2) 身体の動き(1) | 健康状態/心身機能 個人因子 |
| | Q7 | 子どもに無表情・凍りついた凝視が見られる | 心理的な安定(1) | 心身機能 環境因子/個人因子 |
| | Q8 | 身体の不調を訴えるが、症状が変わりやすい | 健康の保持(1)(2)(3)(4) 心理的な安定(1)(2) | 心身機能 活動/参加(セルフケアd570) 環境因子/個人因子 |
| | Q9 | 不自然に子どもが保護者に密着している | 心理的な安定(1) | 心身機能 環境因子/個人因子 |
| | Q10 | 年齢不相応な性的な興味関心・言動がある | 健康の保持(3) 心理的な安定(1) 人間関係の形成(1)(4) | 心身機能 環境因子/個人因子 |
| 身体 面 | Q11 | 正しい姿勢で座れない | 身体の動き(1)(3) | 身体構造 活動(運動・移動d415) 環境因子/個人因子 |
| | Q12 | 着替える時にバランスをくずしやすい | 身体の動き(1)(3)(5) | 身体構造 活動(セルフケアd540、運動・移動d410) 環境因子/個人因子 |
| | Q13 | 立ち上がった時、座ったりするときにはバランスをくずしやすい | 身体の動き(1)(3)(5) | 身体構造 活動(運動・移動d410・d415) 環境因子/個人因子 |
| | Q14 | 片足立ちができない | 身体の動き(1)(2)(3) | 身体構造 活動(運動・移動d415) 環境因子/個人因子 |
| | Q15 | 早く歩いたり、走ったりするとつまずきやすい | 身体の動き(1)(3)(4)(5) | 身体構造 活動(運動・移動d450・d455) 環境因子/個人因子 |
| | Q16 | 移動中、人や物にぶつかりやすい | 身体の動き(3)(4)(5) | 身体構造 活動(運動・移動d450・d455) 環境因子/個人因子 |
| | Q17 | 走っていて急に止まれない | 身体の動き(3)(4)(5) | 身体構造 活動(運動・移動d455) 環境因子/個人因子 |
| | Q18 | 傾斜やでこぼこ道など様々な状況に応じた体の使い方ができない | 身体の動き(3)(4)(5) | 身体構造 活動/参加(運動・移動d410・d450・d455) 環境因子/個人因子 |
| | Q19 | 給食の配膳のときに、食器に入っている食べ物をこぼしやすい | 身体の動き(1)(2)(3)(4) | 身体構造 活動/参加(運動・移動d430・d445・d450・d455) 環境因子/個人因子 |
| | Q20 | 道具を使った遊びが不得意である | 身体の動き(4)(5) | 身体構造 活動/参加(運動・移動d410・d415・d430・d435・d440・d445・d450・d455) 環境因子/個人因子 |

第2章 IN-Child Recordの開発

2-4(2)

(2) 原因領域「情緒面」－「不注意」「多動性・衝動性」

| | | 項目 | 自立活動 | ICF | |
|-----|---------|-----|---------------------------------------|--|--|
| 情緒面 | 不注意 | Q21 | 気が散りやすい | 心理的な安定(1)(2) | 心身機能 活動/参加(学習と知識の応用d160、一般的な課題と要求d210・d230・d240) 環境因子/個人因子 |
| | | Q22 | 忘れ物が多いなど、日々の活動で忘れっぽい | 心理的な安定(1)(2) 環境の把握(2)(4) 心理的な安定(1)(2) | 心身機能 活動/参加(学習と知識の応用d110・d115・d160、一般的な課題と要求d210・d230) 環境因子/個人因子 |
| | | Q23 | 学校の勉強で、細かい箇所に注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする | 心理的な安定(1)(2) 環境の把握(2)(4) | 心身機能 活動/参加(学習と知識の応用d110・d115・d160、一般的な課題と要求d210・d220・d230) 環境因子/個人因子 |
| | | Q24 | 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 | 心理的な安定(1)(2) 人間関係の形成(1) 環境の把握(1)(2)(4) コミュニケーション(1) | 心身機能 活動/参加(学習と知識の応用d110・d115・d160、一般的な課題と要求d230、コミュニケーションd350) 環境因子/個人因子 |
| | | Q25 | 集中して努力を続けなければならない課題(学校の勉強や宿題等)を避ける | 心理的な安定(1)(2)(3) 環境の把握(2)(4) | 心身機能 活動/参加(学習と知識の応用d110・d115・d160、一般的な課題と要求d210・d230) 環境因子/個人因子 |
| | | Q26 | 学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい | 心理的な安定(1)(2) 環境の把握(2)(4) | 心身機能 活動/参加(学習と知識の応用d110・d115・d160、一般的な課題と要求d210・d220・d230) 環境因子/個人因子 |
| | | Q27 | 指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない | 心理的な安定(1)(2) 人間関係の形成(1)(2)(3) コミュニケーション(1)(5) | 心身機能 活動/参加(学習と知識の応用d110・d115・d160、一般的な課題と要求d210・d220・d230) 環境因子/個人因子 |
| | 多動性・衝動性 | Q28 | 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 | 心理的な安定(1)(2) 身体の動き(1)(3) | 心身機能 活動/参加(学習と知識の応用d110・d115・d120・d160、一般的な課題と要求d210・d230) 環境因子/個人因子 |
| | | Q29 | 授業中に席を離れてしまう | 心理的な安定(1)(2) 人間関係の形成(3)(4) 身体の動き(1)(3) | 心身機能 活動/参加(一般的な課題と要求d110・d115・d120・d160) 環境因子/個人因子 |
| | | Q30 | 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 | 心理的な安定(1)(2) 人間関係の形成(3)(4) 身体の動き(1)(3) | 心身機能 活動/参加(学習と知識の応用d110・d115・d160、一般的な課題と要求d210・d220・d230) 環境因子/個人因子 |
| | | Q31 | 順番を待つことが難しい | 心理的な安定(1)(2) 人間関係の形成(1)(2)(3)(4) | 心身機能 活動/参加(一般的な課題と要求d210・d220・d230) 環境因子/個人因子 |
| | | Q32 | 質問が終わる前に出し抜けて答えてしまう | 心理的な安定(1)(2) 人間関係の形成(1)(3)(4) | 心身機能 活動/参加(一般的な課題と要求d230、コミュニケーションd350) 環境因子/個人因子 |
| | | Q33 | 他の人がしていることをさげすんだり、邪魔したりする | 心理的な安定(1)(2) 人間関係の形成(1)(2)(3)(4) | 心身機能 活動/参加(一般的な課題と要求d230、コミュニケーションd350) 環境因子/個人因子 |

第2章 IN-Child Recordの開発

2-4(3)

(3) 原因領域「情緒面」－「こだわり」「自己肯定感」

| | | 項目 | 自立活動 | ICF |
|-----------------------------|-------|--|---|---|
| 情緒面 | こだわり | Q34 特定の物に執着がある | 心理的な安定(1)(2) 人間関係の形成(3)(4) 環境の把握(2) | 心身機能 活動/参加(一般的な課題と要求d210・d220・ d230) 環境因子/個人因子 |
| | | Q35 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 | 心理的な安定(1)(2) | 心身機能 活動/参加(学習の知識と応用d155、一般的な 課題と要求d210・d220・d230) 環境因子/個人因子 |
| | | Q36 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 | 心理的な安定(1)(2) 環境の把握(2) | 心身機能 活動/参加(学習の知識と応用d163・d175、一 般的な課題と要求d210) 環境因子/個人因子 |
| | | Q37 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 | 心理的な安定(1)(2) | 心身機能 活動/参加(学習の知識と応用d163・d175、一 般的な課題と要求d230) 環境因子/個人因子 |
| | | Q38 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 | 心理的な安定(1)(2) 環境の把握(2)(3)(4) | 心身機能 活動/参加(学習の知識と応用d163・d175、一 般的な課題と要求d210・d220・d230、主要な 生活領域d820) 環境因子/個人因子 |
| | | Q39 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 | 心理的な安定(1)(2) 環境の把握(3)(4) | 心身機能 活動/参加(一般的な課題と要求d210・d220・ d230、主要な生活領域d820) 環境因子/個人因子 |
| | 自己肯定感 | Q40 行動を起こす前に、周囲の人に頻繁に確認する | 心理的な安定(1)(2) 人間関係の形成(1)(2) | 心身機能 活動/参加(学習の知識と応用d175・d177、一 般的な課題と要求d210・d230) 環境因子/個人因子 |
| | | Q41 自分から身近な大人に関わろうとしない | 心理的な安定(1)(2)(3) 人間関係の形成(1)(4) コミュニケーション(1)(5) | 心身機能 活動/参加(学習知識と応用d175・d177、一般 的な課題と要求d210・d230、対人関係d710) 環境因子/個人因子 |
| | | Q42 出来なかったことに取り組む姿勢が見られない | 心理的な安定(1)(2)(3) | 心身機能 活動/参加(学習知識と応用d163・d175、一般 的な課題と要求d210・d230) 環境因子/個人因子 |
| Q43 新しいことが出来ても、嬉しそうな表情を見せない | | 心理的な安定(1)(2)(3) | 心身機能 活動/参加(一般的な課題と要求d210・d230、 対人関係d710) 環境因子/個人因子 | |
| Q44 肯定的な言葉かけをしても、安定しない | | 心理的な安定(1)(2)(3) 人間関係の形成(1)(3) | 心身機能 活動/参加(一般的な課題と要求d210・d230、 対人関係d710) 環境因子/個人因子 | |

第2章 IN-Child Recordの開発

2-4(4)

(4) 結果領域「生活面」

| | | 項目 | WHOQOL |
|-----|-----------|---|--|
| 生活面 | 社会生活機能 | Q45 毎日のように学校を遅刻・早退している | 身体的領域(活力と疲労、睡眠と休養) 心理的領域(思考・学習・記憶・集中力) 社会的関係(人間関係、社会的支え) |
| | | Q46 授業中でのルールを理解せず、席を離れ、私語をする等、行動調整をしながら参加することが難しい | 身体的領域(仕事の能力) 心理的領域(思考・学習・記憶・集中力) 社会的関係(人間関係、社会的支え) |
| | | Q47 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 | 社会的関係(人間関係、社会的支え) |
| | | Q48 誰かに何かを伝える目的が無くても、場面に関係なく声を出す(例:唇をならす、咳払い、叫ぶ) | 社会的関係(人間関係、社会的支え) |
| | | Q49 友だちのそばにはいるが、一人で遊んでいる | 社会的関係(人間関係、社会的支え) |
| | コミュニケーション | Q50 授業中、子ども同士、教師等授業に関わった全ての人と関わりを持つとしない | 心理的領域(思考・学習・記憶・集中力) 社会的関係(人間関係、社会的支え) |
| | | Q51 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うってしまう | 社会的関係(人間関係、社会的支え) |
| | | Q52 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 | 社会的関係(人間関係) |
| | | Q53 含みのある言葉や嫌味を言われてもわからず、言葉通りに受け止めてしまうことがある | 心理的領域(思考・学習・記憶・集中力) 社会的関係(人間関係) |
| | | Q54 適切なコミュニケーション手段を選択・表現できない | 心理的領域(思考・学習・記憶・集中力) 社会的関係(人間関係) |

第2章 IN-Child Recordの開発

2-4(5)

(5) 結果領域「学習面」－「聞く」「話す」「読む」

| | | 項目 | WHOQOL |
|-------------|--------|--|---|
| 学 種 面 | 聞 く | Q55 長く話をされたりすると、聞き取ることが難しい | 身体的領域(活力と疲労) 心理的領域(自己評価、思考・学習・記憶・集中力) 社会的関係(人間関係) |
| | | Q56 簡単な指示や質問でも、勘違いや聞きもらしがある | 身体的領域(活力と疲労) 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) 社会的関係(人間関係) |
| | | Q57 音の聞き間違えが多い(「知った」を「行った」。「はな」を「あな」) | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q58 話し合いが難しい(話し合いの流れが理解できず、ついて行けない) | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q59 個別に言われれば聞き取れるが、集団では難しい | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | 話 す | Q60 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) | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) 社会的関係(人間関係) |
| | | Q61 話すときに、音の入れ替えや、音の誤りがある | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q62 ことばを想起するのに時間がかかったり、ことばにつまったりする | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) 社会的関係(人間関係) |
| | | Q63 単語を羅列するなど、短い文で内容的に乏しい話をする | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) 社会的関係(人間関係) |
| | | Q64 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 | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) 社会的関係(人間関係) |
| | 読 む | Q65 頻繁に使う語でも、間違えて読む(「せいかつ」を「せかつ」、「とおまわり」を「とおわまり」と読む) | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q66 音読をする際、即音や拗音などの特殊音節を読み間違える | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q67 文中の語句や行を抜かししたり、または繰り返し読んだりする | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q68 音読が遅い(平仮名や片仮名などが逐次読みになったり、漢字を読むのが難しい) | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q69 音読はできても、内容を理解していないことがある | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |

第2章 IN-Child Recordの開発

2-4(6)

(6) 結果領域「学習面」－「書く」「計算する」「推論する」

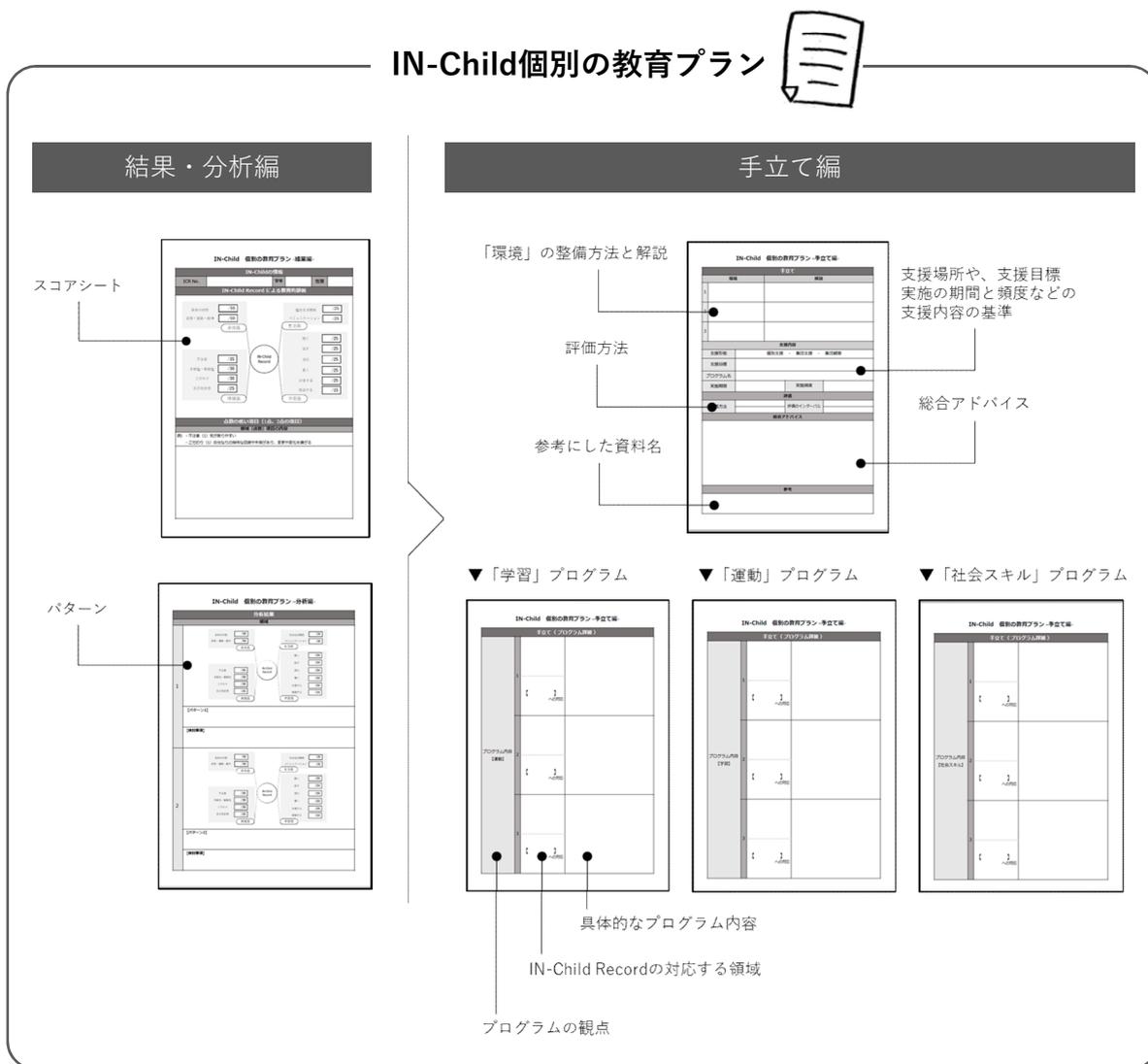
| | | 項目 | WHOQOL | |
|-------------|------------------|-----|--|---|
| 学 種 面 | 書 く | Q70 | 読みにくい字を書く（字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない） | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q71 | 平仮名や片仮名、漢字の上下や左右の入れ替わりなど、細かい部分を書き間違える | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q72 | 誤字、脱字が多く、板書を移すことや作文を書くことが難しい | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q73 | 句読点が抜けたり、正しく打つことができない | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q74 | 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 | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) 社会的関係(人間関係) |
| | 計 算 す る | Q75 | 学年相応の数や意味の表し方についての理解が難しい（三百四十七を30047と書く。分母の大きい数が分数の値として大きいと思っている） | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q76 | 簡単な計算が暗算でできない | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q77 | 計算をするのにとっても時間がかかる | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q78 | 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） | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q79 | 学年相応の文章題を解くのが難しい | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | 推 論 す る | Q80 | 学年相当の量、時間、モノの位置、空間を理解することが難しい（「15cmは150mmということ」、「昨日今日、明日」、「前・後、左・右」） | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q81 | 学年相応の図形を構成、分解、模写することが難しい（丸やひし形などの図形模写。見取り図や展開図） | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |
| | | Q82 | 事物の因果関係を理解するのが難しい | 心理的領域(否定的感情、自己評価、思考・学習・記憶・集中力) |

第3章 IN-Child個別の教育プランとプログラム開発

3-1

1. IN-Child個別の教育プランとは

IN-Child Recordがこれまでの様々な評価尺度と最も異なる点は、「ソリューションを提案できる」という点です。IN-Child Recordの結果を基にして、パターン化及び細項目の分析を行うことで、「どこに、どんな教育的ニーズや課題を抱えているのか」、「何が原因になっているのか」ということが具体的に見えてきます。見えてきた課題に対するソリューションが「IN-Child個別の教育プラン」です。



* IN-Child 教育プランについて詳しくお知りになりたい方は、『IN-Child Record-Guidance- (使用の手引き)』をご覧ください。IN-Childの公式サイトより、いつでもダウンロードできます。

第3章 IN-Child個別の教育プランとプログラム開発

3-2

2. プランの提案とプログラム開発

IN-Child個別の教育プランを提案するために、プロジェクトチームでは大きく2つの研究を行っています。ひとつは『文献収集』で、もうひとつは『プログラム開発』です。

『文献収集』

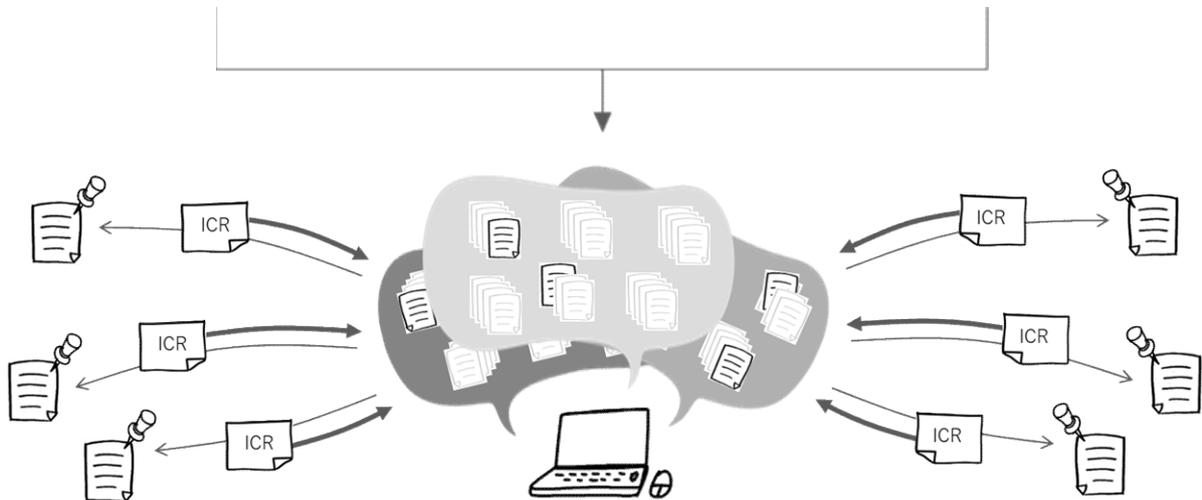
IN-Child Recordの結果を基にして、ニーズの類似パターンに対する教育実践や指導法を国内外問わず検索し、教育効果の認められている多様な実践を収集・分析します。

収集した中から効果的な実践を抽出し、プランを作成しています。

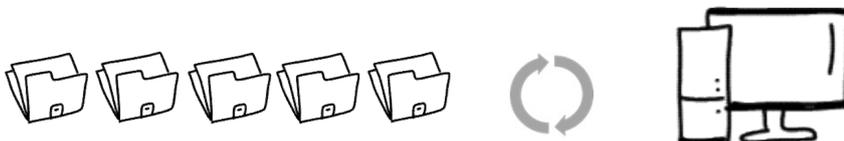
『プログラム開発』

各パターンに対する教育実践に対する全文献（研究論文や報告書など）を分析することにより、より効果的なプログラムを開発します。

プログラムは、「学習」「運動」「社会スキル」の3つの観点で開発し、効果検証を行います。



研究が進みデータが蓄積されることにより、パターンに適したプログラムの選択が整理され簡略化します。また、プラン実施後のフィードバックによって改善されたプランも蓄積されますので、より効果の高いプランの提案につながります。



第4章 Q & A

4-Q1.

Q1. 個人情報の取り扱いに関する配慮は
どのようになっていますか？

A1. IN-Child Recordに
個人を特定できる情報は含まれません

IN-Child Recordの分析に必要な情報は、IN-Child Recordの点数と対象者の学年、性別だけです。その他の、児童生徒だけでなく評価者や保護者の情報は取り扱いませので、個人を特定できません。

しかし、配慮としては、IN-Child Recordをナンバリングし、学年や性別もコード化することで、すべての情報を数値データとして蓄積・管理しています。また、万が一評価者から送られたIN-Child Recordに、個人が特定できると思われる記載（メモ書きを含む）がある場合、シュレッダー等を用いて処分します。

第4章 Q & A

4-Q2.

Q2. 医学的診断との違いは何ですか？

A2. 情報の活用目的と使用方法に関して

医学的診断とは根本的な違いがあります。

今まで、医学的に発達障害を診断するために、さまざまなツールが開発されてきました。

よく、IN-Child Recordと医学的な発達診断との違いは？と聞かれますが、IN-Childが生まれた5つの哲学が他の医学的発達診断との大きな違いになっています。

IN-Child Recordは、医学的発達診断とは違い、子どもの教育的ニーズを包括的に把握することで、具体的にどのような手立てを行うべきかというソリューションを提供するためのツールです。そのため、医学的発達診断とは違い、学齢期の子どもであれば、誰を対象としても活用できます。また、専門的な知識がなくても、簡単な説明会を受講した人であれば、使用することができます。

子どもが子ども時代を一番長く過ごす場所は、病院ではなく家庭や教育、保育現場です。子どもを見守る誰もが使えて、共通言語として話し合えることができるツールを…そんな思いで生まれたのが、IN-Child Recordなのです。

| | IN-Child Record | 某医学的 発達診断ツール |
|--------------------|---------------------------------|-------------------|
| 評価の目的 | 子どもの教育的ニーズを包括的に把握し、ソリューションを提供する | 発達障害者の特性を包括的に把握する |
| 評価対象者 | 学齢期の子どもは誰でも | 発達障害者 |
| 信頼性が確認されている 評価者 | 説明会を受講した誰でも | 熟練した精神科医 |
| ソリューションの提供 | 分析結果から教育プランを提供する | 医療的措置 |

第4章 Q & A

4-Q3.

Q3. 発達評価との違いは何ですか？

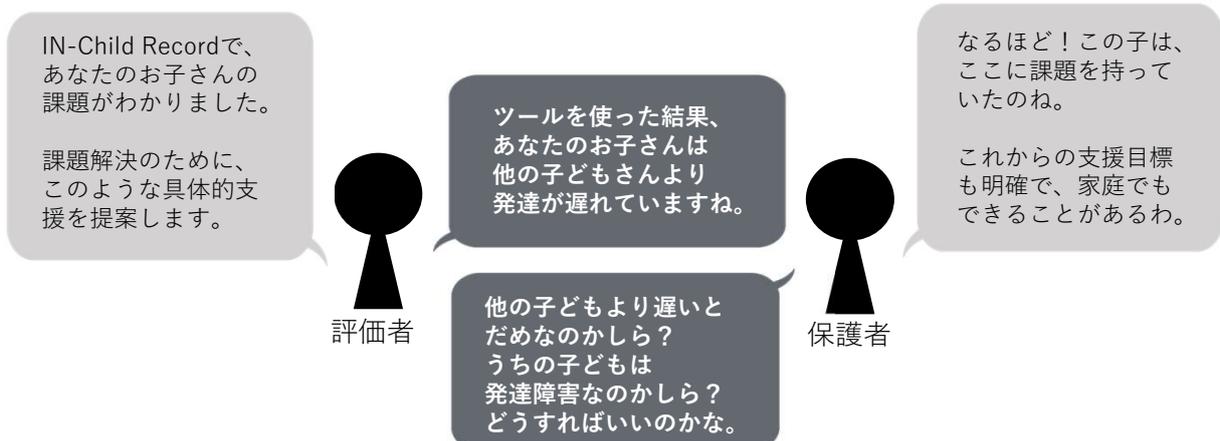
A3. IN-Child Recordは、
人間の発達を評価するものではなく、
子どもが持つ課題やニーズを把握するための尺度です

既存の発達評価などは、日本中からたくさんのデータを集め、「発達の目安」、「標準発達」といった「発達の基準」を設定しています。しかし、標準的な発達（正常発達）かそうでないかを判断するということは、標準的でない発達（正常でない発達）を規定することになり、保護者の不安を煽る要因となったり、差別的な意味も含んだりする恐れがあります。

また、日本だけを基準として標準的な発達を決めることの危険性もあります。現在、諸外国では、「発達に標準はない」という流れになってきており、「発達障害」という言葉をなくそうとする動きが高まっています。

例えば、医療現場では具体的な数値を使って、診断を行っています。悪玉（LDL）コレステロールの値を例にとってみてみましょう。LDLコレステロール値の値が60～119であると基準範囲、59以下、120以上は要注意であるとされています。

では、発達の場合どう捉えればよいのでしょうか。「標準発達」の範囲を決めると、「標準より遅い人」と「標準より早い人」も同時に設定されます。では、その標準発達の基準より遅いと劣っているのでしょうか？また、基準より遅いと発達障害の可能性があるといえるのでしょうか？基準より早いと優れているのでしょうか？そもそも子どもたちの成長は、評価した段階で標準より遅くても、成長・発達する中で変化するものなのです。





文献

1. 文部科学省(2012) 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm (2016.01.31 最終閲覧)
2. 石倉健二・仲村慎二郎(2011) 「気になる子ども」についての保育者と小学校教員による気づきの相違と引き継ぎに関する研究. 兵庫教育大学研究紀要, 39, 67-76.
3. 永井悟・相模健人(2003) 小学校での担任教師からみた「気がかりな子」に対する対応についての研究－インタビュー手法を中心に－. 愛媛大学教育学部紀要 教育科学, 50(1), 69-76.
4. 金谷京子(2009) 通常学級における特別支援教育の推進－教室で教師が気になる生徒とは－. 聖学院大学論叢, 21(3), 25-30.
5. 大河内彩子・田高悦子(2014) 「気になる子ども」の概念分析－保健・医療・保育・教育職の認識－. 横浜看護学雑誌, 7(1), 1-8.
6. 文部科学省(2006) 研修教材「児童虐待防止と学校」.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1280054.htm (2016.01.13 最終閲覧)
7. 東京都教育委員会(2010) 「児童虐待の早期発見と適切な対応のためのチェックリスト」
<http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2010/05/20k5b300.htm> (2016.01.13 最終閲覧)
8. 京都府教育委員会(2014) 「いじめ防止等のために 教員用ハンドブック」
http://www.kyoto-be.ne.jp/gakkyou/cms/?page_id=138
http://www.kyoto-be.ne.jp/gakkyou/cms/?page_id=138 (2016.01.11 最終閲覧)
9. 松原豊(2012) 知的障害児における発達性協調運動障害の研究－運動発達チェックリストを用いたアセスメント－. こども教育宝仙大学紀要, 3, 45-54.
10. 澤江幸則・阿部崇・松村汝京(2014) 発達が気になる子の運動あそび88. 松原豊(編), 学研のヒューマンケアブックス. 学研教育出版.
11. 沖縄県立総合教育センター(2006) 特別支援教育のはじめの一步－特別支援教育に携わる先生のための手引き－. <http://tokusi.edu-c.open.ed.jp/hajime.pdf#search=%27%E6%B2%96%E7%B8%84%E7%9C%8C%E6%95%99%E8%82%B2%E5%A7%94%E5%93%A1%E4%BC%9A+%E3%81%AF%E3%81%98%E3%82%81%E3%81%AE%E4%B8%80%E6%AD%A9%27> (2016.01.10 最終閲覧)
12. 東京都教職員研修センター(2011) 自尊感情や自己肯定感に関する研究. 東京都教職員研修センター紀要, 11, 2-38.
13. 韓昌完・小原愛子・上月正博(2014) 特別支援教育成果評価尺度 (SNEAT) の開発. Asian Journal of Human Services, 7, 125-134



『IN-Child Record -DEVELOPMENT PROCESS-（開発過程の説明書）』
初版 2018年2月

代表
お問い合わせ

教授 韓 昌完
IN-Child Projectチーム
〒903-0213 沖縄県中頭郡西原町千原1琉球大学教育学部216-2
TEL/FAX 098-895-8420
Mail inchild.ryukyu.univ@gmail.com
<https://www.in-child.com/>

編集
イラスト

小原愛子、矢野夏樹、米水桜子
太田麻美子

本書の内容の無断複写・複製・転載は、著作権・出版権の侵害となることがありますのでご注意ください。

▼公式HP

