

～ 中・高等学校における
発達障害の可能性のある生徒のための ～

すべての教員に求められる 特別な教育的支援 Q & A

平成25年3月
千葉県教育委員会

はじめに

平成 19 年度から特別支援教育が法的に位置付けられた改正学校教育法の施行に伴い、本県においても幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校において特別支援教育が展開され、早 6 年が経過しようとしています。

これまで県教育委員会では、発達障害のある幼児児童生徒への指導・支援のためのガイドブックとして、以下の 2 つを作成し、県内公立学校に配付してきたところです。

①「LD・ADHD・高機能自閉症のある特別な教育的支援を必要とする子どものためのQ&A」（平成 16 年 3 月 特別支援教育課）

②「高等学校教員のためのガイドブック 実践 高等学校における学びを支えるためのガイドブック」（平成 24 年 3 月 総合教育センター特別支援教育部）

上記ガイドブックにより、発達障害等により学習面や行動面に困難のある児童生徒に対する理解が深まるとともに適切な指導・支援が行われるなど、各学校における特別支援教育の推進の一助となったと考えています。

さて、昨今の学校現場においては、社会情勢の趨勢もさることながら、依然として、いじめ、非行、不登校などの問題行動等が小学校高学年から高等学校段階において顕著となり、ともすれば各学校における指導がそのような問題行動等に対する対応にとどまる傾向があります。

このような状況に鑑み、平成 22 年 3 月に文部科学省から、組織的・体系的な生徒指導の取組を進めるための基本書となる「生徒指導提要」が発行されました。生徒指導提要では、近年の取組状況を反映し、発達障害の理解と支援の在り方について述べるとともに、適切ではない関わりや環境が、さらなる適応困難、不登校や引きこもり、反社会的行動等の二次的な問題としての問題行動を生じさせることに警鐘を鳴らしています。

そこで、県教育委員会では、中学校・高等学校における指導・支援の一助となることを目的として、思春期にある発達障害の可能性のある生徒の理解と指導・支援について具体的な事例を集め、生徒のみならず家庭や保護者への支援にも役立つ事例集として、このたび「～中・高等学校における発達障害の可能性のある生徒のための～ すべての教員に求められる特別な教育的支援Q&A」を作成しました。

本Q&Aに掲載しました事例は決して個人を特定するものではありませんが、本Q&Aは、中学校・高等学校・相談機関等における実践事例とともに、適切な指導・支援の在り方についての解説を集めたものとなっています。

本Q&Aが各学校において活用され、発達障害の可能性のある生徒に対する適切な指導・支援が行われることを祈念するとともに、御多忙の中、御執筆頂きました作成委員の皆様へ感謝申し上げます。

平成 25 年 3 月

千葉県教育庁教育振興部特別支援教育課課長

柴 内 靖

目次

序章 発達障害と生徒指導の諸課題	P 1
------------------	-----

第1章 LD, ADHD, 高機能自閉症 (HFA) の理解と指導・支援

Q 1	LDとは、何ですか。	P 3
Q 2	LDがあると、生徒にはどのような「困り感」*がありますか。	P 5
Q 3	「読む」、「書く」ことに困難さのある生徒への指導・支援は、どのようにしたらよいですか。	P 6
Q 4	「話す」「聞く」ことに困難さのある生徒への指導・支援は、どのようにしたらよいですか。	P 8
Q 5	数学(計算や推論)の学習に困難さのある生徒への指導・支援は、どのようにしたらよいですか。	P 10
Q 6	ADHDとは、何ですか。	P 11
Q 7	ADHDがあると、生徒にはどのような「困り感」*がありますか。	P 14
Q 8	ADHDの可能性のある生徒への指導・支援は、どのようにしたらよいですか。	P 16
Q 9	高機能自閉症 (HFA) やアスペルガー症候群とは何ですか。	P 19
Q 10	HFAがあると、生徒にはどのような「困り感」*がありますか。	P 21
Q 11	HFAの可能性のある生徒への指導・支援は、どのようにしたらよいですか。	P 24

* 「困り感」の用語は、学研の登録商標です。

第2章 困難さを抱えている生徒の理解と指導・支援

Q 12 学校生活や学習活動において困難さのある生徒の具体的な事例を紹介してください。

事例 1 - 1	<中学校> 授業中、教師の話や板書をノートに取らない生徒	P 25
- 2	<高等学校> 授業中、教師の話や板書をノートに取らない生徒	P 28
事例 2 - 1	<中学校> 教科書の音読、発表ができずに黙ってしまう生徒	P 30
- 2	<高等学校> 教科書の音読、発表ができずに黙ってしまう生徒	P 32
事例 3	伝えた内容を忘れてしまう、複数の指示の中の一部を忘れてしまう生徒	P 33

事例4	授業中、じっとしてられない、立ち歩いてしまう生徒	P 35
事例5	相手を傷つけることを言うてしまう生徒	P 38
事例6	周囲と関わろうとせず、マイペースで生活する生徒	P 40
事例7	カッとなって、他の生徒を叩いてしまう生徒	P 42
事例8	授業中、教室にいられない生徒	P 44
事例9	授業中、自分の世界に入ってしまう、話を聞いていないことが多い生徒	P 45
事例10	授業中、一方的に質問してきて止まらない生徒	P 46
事例11	1番へのこだわりでパニックを起こす生徒	P 48
Q13	生徒がパニックを起こしたときには、どのような対応を取ればよいですか。	P 50
Q14	LD、ADHD、HAF等が問題行動の誘因となるのでしょうか。	P 52
Q15	問題行動を引き起こさないようにするには、どのような指導・支援が必要ですか。	P 55
Q16	二次障害の症状は、どのような形で表れますか。	P 57
Q17	二次障害を起こしている生徒への対応のポイントは何かですか。	P 59

第3章 配慮したい思春期における生徒への指導・支援

Q18	思春期に抱える課題はどのようなものがありますか。	P 61
Q19	学習における個別の指導・支援について、配慮したいことは何かですか。	
A-1	中学校の場合	P 63
A-2	高等学校の場合	P 65
Q20	対人関係やコミュニケーションについて、配慮したいことは何かですか。	P 67
Q21	小学校まで支援を受けてこなかった生徒への指導・支援について、配慮したいこと（中学校）	P 69
Q22	中学校まで支援を受けてこなかった生徒への指導・支援について、配慮したいこと（高等学校）	P 70
Q23	思春期の生徒に対する教育相談は、どのように行うべきでしょうか。	P 72
Q24	思春期の生徒を指導・支援するにあたり、配慮すべきことはありますか。	P 73
Q25	キャリア教育や進路指導について配慮したいことは何かですか。	
A-1	中学校の場合	P 74
A-2	高等学校の場合	P 79

第4章 校内支援体制の整備と連携

Q 2 6	校内支援体制とは、どのようなものですか。	P 83
Q 2 7	校内支援体制を整える上での留意点は何ですか。	P 84
Q 2 8	校内委員会とは、どのような委員会ですか。	P 86
Q 2 9	特別支援教育コーディネーターの役割は、どのようなものですか。	P 87
Q 3 0	特別支援教育コーディネーターの活動事例を紹介してください。	
事例 1	特別支援学級が設置されている中学校の活動事例	P 88
事例 2	通級指導教室が設置されている中学校の活動事例	P 89
事例 3	特別支援学級等が設置されていない中学校の活動事例	P 90
事例 4	高等学校の活動事例	P 90
Q 3 1	保護者との連携は、どのように図ればよいでしょうか。	P 92
Q 3 2	学校間では、どのような連携が考えられますか。	P 95
A - 1	小学校から中学校への引継ぎは？（中学校側から）	P 96
A - 2	中学校から高等学校への引継ぎは？	P 97
A - 3	特別支援学校との連携は？	P 98
A - 4	高等学校から進学先や就業先への引継ぎは？	P 99
A - 5	卒業後を見据えた連携は？	P100
Q 3 3	校外の機関とは、どのような連携が考えられますか。	
A - 1	県教育委員会の事業の活用	P101
A - 2	相談機関との連携	P101
A - 3	発達障害に関する研究成果や研修事業の活用	P103
A - 4	福祉や就労の相談機関との連携	P104

第5章 気づきから支援へのシステム

Q 3 4	発達障害の可能性のある生徒に気づき、支援を行うための手順を教えてください。	P105
Q 3 5	「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」は、どのように作成したらよいですか。」	P107

参考資料	関係機関一覧表	P110
------	---------	------

※本Q & Aに掲載しました全ての事例は、様々な実践事例を参考に作成したものであり、決して特定の個人の事例ではありません。

序章 発達障害と生徒指導の諸課題

文部科学省が2012（平成24）年に実施した「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」では、LDのように学習に著しい困難さのある児童生徒が4.5%、ADHDや高機能自閉症のように行動面に著しい困難さのある児童生徒が3.5%、そのいずれかもしくは両方に著しい困難さを示している児童生徒は6.5%の割合で、小・中学校の通常の学級に在籍していると報告されました。

このことから、ごく単純に考えると、40人学級には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が2～3人在籍しているという計算になります。

また、中央教育審議会特別支援教育部会「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 高等学校ワーキンググループ」の報告（平成21年）において、高等学校に進学する発達障害等困難のある生徒の高等学校進学者全体に対する割合は、約2.2%との推計結果が示されました。

さらに、課程別では、全日制課程の推計在籍率1.8%に比べ、定時制課程14.1%、通信制課程15.7%と相対的に高い比率になっています。また、学科別にみると、普通科が2.0%、専門学科が2.6%、総合学科が3.6%となっています。

発達障害の可能性のある生徒が、その「障害特性によるつまずきや失敗が繰り返され、学習や学校生活に対する苦手意識や挫折感が高まると、心のバランスを失い、精神的に不安定になり、様々な身体症状や精神症状が出てしまう等、二次的障害として不適応状態がさらに悪化してしまう場合があります。二次的障害としての症状には、不登校や引きこもりのように内在化した形で出る場合、暴力や家出、反社会的行動など外在化した形で出る場合があります。うつ病や統合失調症などの心の病気にかかる場合もあります。虐待の原因になっている場合もあります。」（文部科学省「生徒指導提要」平成22年）

このようなことから、各学校においては、例えば生徒指導上の問題を抱えている生徒、あるいは教師から見て「行動が気になる生徒」に対しては、発達障害の可能性を念頭に置いて、障害特性に応じた指導・支援が行われなければならないと考えます。

しかし、教師の発達障害に対する理解や認識が乏しく、発達障害の可能性が見落とされ、障害特性に応じた指導・支援が行われなければ、問題行動等、生徒指導上の課題が

軽減されるどころか、むしろ増幅される危険性があると考えられます。

すなわち、生徒が思春期を迎える中学校、高等学校においては、学習指導の場を含む学校生活のあらゆる場に「特別支援教育の視点」を取り入れ、発達障害と思春期の課題を考慮に入れた生徒指導を展開することが必要になります。

生徒指導リーフ「発達障害と生徒指導」

(独立行政法人国立教育政策研究所 平成24年6月発行)

発達障害のある児童生徒が昔と比べてどのくらい増えているかはともかく、地域や家庭の教育力が低下する中で、学級や学校に「困難」を感じている児童生徒が増えていることは確かでしょう。特別支援教育等が進められる中で、個に対する支援のノウハウがかなり蓄積され、教職員の間にも理解が広がってきています。反面、そうした児童生徒に対して「発達障害」等のラベルを貼ることで、他の児童生徒と切り分けて考える「問題対応型」の発想も広がっているようです。

しかし、発達障害に限らず、問題等を抱えている児童生徒の多くは、他の児童生徒と比べて「つまずきやすい」だけであり、そもそも授業や行事の展開自体の方に問題があるという場合も見られます。つまり、「困難」を感じていない児童生徒にとっても「つまずきかねない」授業や行事になっていないかを見直すことが、今、求められていると言えるでしょう。



※国立政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター「生徒指導リーフ」シリーズ

URL <https://www.nier.go.jp/shido/leaf/index.html>

第1章 LD、ADHD、高機能自閉症（HFA）の理解と指導・支援

Q1 LDとは、何ですか。

A LDの定義

- 文部科学省は平成11年7月の「学習障害児に対する指導について（報告）」において、下記のように定義しています。すなわち「学習障害（Learning Disabilities）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、推論する能力のうち特定の能力のものの習得と使用に著しい困難を示す、様々な障害を指すものである。**」
- 「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。」という内容です。

(1) 全般的な知的発達に遅れがない

知能検査で測定される知能に関して、正常であるにも関わらず、その知能に対応した言語発達や文字習得ができていない状態を学習障害といいます。すなわち、知能と言語発達とのギャップ（乖離）、知能と文字の習得度との乖離があることが特徴的です。

(2) 聞く、話す

聴いて理解できない単語を使って、話すことはできません。うまく説明できない子どもは、理解していないことも多いのです。理解できない単語は、語彙として蓄積されにくいため、同級生の語彙力と差がついていくことが少なくありません。知能が正常であっても聴く、話すという言語の発達だけが遅れている子どもたちが一定の割合でいるのです。

(3) 読む、書く

トム・クルーズやスピルバーグ監督のように、知能は十分高いのに、どうしても文字の習得が困難な児童・生徒が日本にも約8%いるという調査結果もあります。発達障害の中で最も高い頻度になります。ひらがな、カタカナ、漢字、文章を読むことに困難さを示す子どもは、小学2年生以上になっても読めない文字があったり、スムーズに読めずに時間がかかったりします。

書くことに困難さを示す子どもの場合は、ひらがな、カタカナでは、拗音ようおんや促音の小書き文字の誤り、漢字では覚えにくく、字形の誤りが多いという状態になります。書いて覚える方法では、なかなか習得できない子どもです。中学校や高校では、英語の読み書きが特に困難になりやすいのです。

(4) 計算する

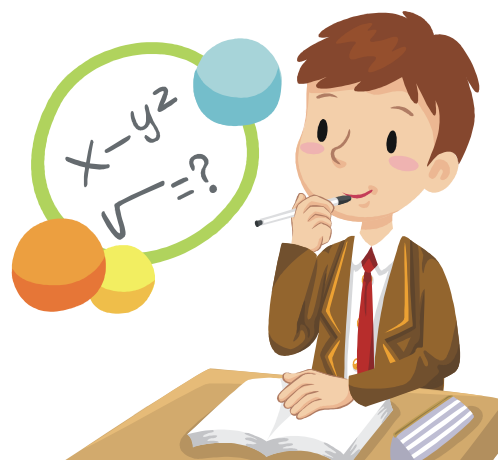
知能は十分に高いにも関わらず、加減算での繰り上がり、繰り下がりの習得が困難な状態を示します。読み書きに困難を示す子どもの中には、九九を音で覚える方法ではなかなか習得できないこともあります。

(5) 推論する

推論するという能力だけが障害とされている状態に関しては、まだ詳細にはわかっていない状況とされます。

(6) 中枢神経系の機能障害

学習障害の場合は、主に大脳のある部分の働き（機能）が十分でないために、文字の習得が困難になったり、言葉の発達が遅れたりという状態を引き起こします。左の大脳の役割が大きいと考えられています。他の障害や、家庭的環境や自分の努力不足で生じるわけではありません。



Q 2 LDがあると、生徒にはどのような「困り感」*がありますか。

* 「困り感」の用語は、学研の登録商標です。

A-1 「読み」「書き」の障害の場合

ひらがなの習得が困難（で、知能が高く自分の状況が把握できるような場合、教科書の音読ができないだけでなく、他の教科の内容も理解しにくくなります。また、板書をノートに書き写すことが遅く、まちがえることもあります。言葉を聴いて理解できるので、読む練習をすると、文章を聴覚的に覚えてしまうことも少なくありません。

次の段階として、カタカナの習得が遅れます。ひらがなとカタカナを習得するための必要な能力が共通なためです。『ン』と『ソ』、『ツ』と『シ』の混乱が見られます。自分では、誤りに気づかないため、指摘されて気づきます。この段階ではすでに、教科書以外の本や雑誌などを読む回数が、同年齢の子どもよりも少なくなっています。

漢字の音読や書字が困難になるころには、教科書の音読、板書を書き写すことは、さらに難しくなり、漢字の習得が遅れているだけでなく、他教科でも問題文自体が読めず、理解できないという結果になります。高学年で習うローマ字、そして英語の読み書きの習得にも困難を示します。習得の初期には、『b』と『d』、『m』と『n』、『p』と『q』と『g』などのアルファベットの習得が困難な傾向があります。

本人は努力しているのですが、文字の習得がどうしても困難だと、達成できないことで無力感を持ちます。また、保護者や学校などの理解も不十分で、「努力不足」と誤解されることが少なくありません。無力感に加え、孤独感が強まります。特に、家族から「なぜできないのか」と叱られることが多く、自己効力感が低くなります。「自分はだめな人間だ」と思う子どもも少なくありません。「（どうせ）自分はできないから」とはよく聞く発言です。ほめられることが少ないことも影響していると思われます。

A-2 「話す」「聞く」の障害の場合

「話したいことを相手にうまく伝えられない」「相手の言っていることが十分に理解できない」など、いわゆる言葉の発達が遅れている状態です。大人との会話では、大人が推理することで会話が成立しますが、学年が上がるにつれて、友人との会話でも返事をするだけで、積極的なコミュニケーションが取りにくくなります。反論が上手くできないため、口げんかに弱く、誰かのいたずらに濡れ衣を着せられることもあります。

音読ができて理解力が十分でないため、教科学習に関しては遅れていきます。早期の指導・支援が求められます。会話ではうまく言葉を想起できず、的確な語を選択できないことがあるため、知的障害と誤解されることもあります。

Q3 「読む」、「書く」ことに困難さのある生徒への指導・支援は、どのようにしたらよいですか。

A-1 読み書きそのものの学習に関する支援

(1) ひらがな

ひらがなの習得は、パソコンなどの漢字変換に欠かせない大事な文字表記です。はじめに、ひらがな、カタカナ、漢字の音読と書字がどのような状態なのかを、スクリーニング検査（STRAW）などを用いて客観的に評価します。中学生であっても、この STRAW の小学6年生用で日本語の読み書きの習得が遅れていることがわかります。

ひらがなの習得が遅れていると、ひらがな入力も使用できず、生活の質を著しく低下させる結果になります。すべての読み書きができるようにならないと、ひらがな入力での漢字変換ができません。したがって、すべてのひらがなが書けるかどうかを確認し、練習します。

(2) カタカナ

ひらがなと同様、カタカナもすべて読み書きできるように練習します。カタカナはひらがなと同じ水準までできるようになります。また、カタカナは漢字の一部であることが多く、漢字の練習をする準備になります。例えば、ウ冠のウやワ、さんずいはシ、桜の^{つくり}旁の上の方はカタカナのツ、の形態として覚えることが可能です。

(3) 漢字

次は、漢字の音読練習です。書く練習と別に行います。漢字の音読は語彙力が、書字力には視覚認知能力が大きく関与しています。つまり、音読と書字では異なる認知能力が関わっています。漢字を書いて覚える練習を続けても学習できないのが**学習障害児、発達性読み書き障害（発達性ディスレクシア）児**です。

書いて覚えるという学習方法は、文字という図形を知覚・記憶し、文字に付随する音・意味・書き順を同時に記憶する方法と考えられます。その1つの能力でも弱い場合に、他のできるはずの能力が損なわれることがあるからです。漢字の音読には語彙力が関わるので、必ず意味が理解できていることを確認しながら音読練習をします。音読ができて、意味が理解できる漢字単語の書字練習をすることになります。

ひらがな、カタカナ、漢字音読、漢字書字という順番で練習することです。ローマ字は習得が困難ですので、ひらがな、カタカナすべての読み書きができたあとから練習をするようにして下さい。

(3) 英単語

まずはアルファベットを口頭で言えるようになることです。特に「エル、エム、エヌ」の順番に気をつけます。口頭で言えるようになった後に、大文字、小文字で書く練習をします。AからZまでの順番通りに書けるようになって、ランダムにチェックすると読み書きができないことがありますので、ランダムに読み書きができるようにします。

次に、単語の練習になりますが、英単語を聴いて意味がわかってから読む練習、書く練習という順番となります。

A－2 通常の授業での読み書きが困難な児童・生徒への支援

(1) 音声化

板書をノートに写すことは、発達性ディレクシア児には大変労力がかかります。板書した内容を理解させるよりも、むしろ音声化して提示することです。すなわち、板書を書き写すときには、板書の内容を音読し、内容を音声にて提示します。音声があれば理解可能です。また、ひらがなは読めることが多いので、あらかじめ漢字にふりがなを振った資料を配付することで理解につながります。

(2) 漢字・英単語の課題

漢字や英単語の課題は、本人と相談して目標数を設定し、通常の課題数よりも少なくします。ただし、本人の自尊心を考慮します。教師として「こうしなさい」と強く指導するよりも、本人の気持ちを考慮していることを伝え、話し合うことが大切です。

(3) 数学の文章題

数学に関しても、問題文が読めないために解けない場合があります。この場合は、漢字にふりがなをふれば理解できます。また、積み重ねが大切な教科ですので、取り出し指導や通級指導教室で基礎に戻ることも大切です。

A－3 読み書き以外がねらいの学習に関する支援

○ 苦手さを克服しようと努力していることをほめる

学習支援の他に考慮すべきこととしては、本人と相談して決めた約束について、本人が守ったことを認め、ほめることです。

また、スポーツや音楽、コンピューターなどの評価、生活面での評価は大切なことですが、読み書きの困難さを克服するために努力していることを特に評価します。困難さが軽度になることもありますが、基本的に本人は苦手意識を持ち続けます。

生徒が自分の困難さを自覚し、克服していく習慣を身に付けることは、自分を正しく評価し、自ら対応していることでもあります。

**Q 4 「話す」「聞く」ことに困難さのある生徒への指導・支援は、
どのようにしたらよいですか。**

事例 1 「話す」ことに自信が持てず、授業ではほとんど人前で話さないAさん

(1) 担任が困り感に気づくまで

○ 授業で指名されても人前で話さず、自分の順番が過ぎるまでじっと待っている

高校1年のAさんは、授業で指名されても人前で話さず、立ったまま、他の人に指名が移るか、自分の順番が過ぎるまで、じっと待っていることが多いです。担任は、国語科担当なので、授業中にAさんが話している場面を見たことがなく、Aさんのことを「緘黙」と思っていました。しかし、学級の生徒に聞いたところ、昼食やグループの話し合いでは、Aさんは小声で友だちと話したり、他教科の授業でも、簡単な会話や返事をしていたりすることがわかりました。

(2) 「話す」ことに困難さがある背景

○ 高校生になるまで同じ失敗を繰り返してきたことで

「話す」ことに困難さのある生徒は、適切な速さや音量で話すことが苦手です。また、会話が途切れたり、言葉に詰まったりすることがあります。特に、人前で論理的に説明したり、筋道を立てて話すことが苦手です。自分の考えを話している時に、話の内容をまとめられなかったり、自分の思いをうまく伝えられなかったりして、自信を失うことも多いです。

Aさんにも、高校生になるまでこうした失敗を繰り返してきたことが背景にあると考えられます。

(3) 指導・支援の手立て

○ 話ができる環境を整え、共感的な指導・支援を

Aさんのように自分の思いをうまく伝えられず、人前で失敗を繰り返してきた生徒は「話したい」という意欲を失っていることが多いです。まず、「話す」ことへの意欲を持たせることが大切です。話しやすい話題や答えられる質問を用意し、話す機会を増やしてあげることです。また、教師は生徒の発表を評価し、賞賛してあげるとともに、他の生徒に補足を加えて説明してあげることです。

「話す」ことに自信をなくしているAさんに対して、まず、話ができる環境を整え、共感的な支援が必要です。できるだけ、小グループの中でAさんの発表の機会をつくり、少しずつ自信を持たせることも手立ての一つです。過度の負担にならない範囲で、劇やグループ発表の場面でAさんに役割を持たせ、達成感を味わわせることも大切です。

事例2 耳からの情報（言葉での情報）をうまく処理できず、指示を聞き漏らしたり友だちの話の流れについて行けなかったりするB君

(1) 担任が困り感に気づくまで

○ 教師の指示を聞いて行動するよりも、友だちの動作を真似ることが多い

中学1年のB君の第一印象は、口数が少なくおとなしい性格で、常に友だちの行動を見てから反応する生徒と思われていました。体育の準備運動でも、教師の指示を聞いて行動するよりも、友だちの動作を真似ることが多く見られます。活動や作業が他の生徒に比べて遅れるので、一学期の後半頃には「どうせ俺なんか。」という言葉が口癖となり、すべての学習場面で自信を失い、自己効力感や自尊感情が下がった状況が見られるようになりました。

(2) 「聞く」ことに困難さがある背景

○ 大勢の中では聞き取っていても、話の内容を理解することが難しい

「聞く」ことに困難さのある生徒は、次のような特性が見られます。

生活場面では、人からの話を聞き間違えたり、聞きもらしたりします。特に大勢の中では聞き取っていても、話の内容を理解することが難しいです。

学習場面では、教師の指示がうまく聞き取れず、間違った行動を取ってしまうことが多いです。例えば、国語の授業では単語は理解できますが、文章として（抽象語などについては）正しく意味を理解することがなかなかできません。聞き取り問題や言葉だけで指示する場面では、理解することも難しいです。

また、グループでの話し合いや伝え合う活動が苦手です。B君も同じように、ことばでの情報入力や情報記憶に課題があることが考えられます。

(3) 指導・支援の手立て

○ 本人の頑張りや成果を認める

B君のようにことばでの情報入力に課題がある場合、教師は生徒の注意を引きつけるために、焦点を絞って説明したり、できるだけ場面ごとに内容を確認したりすることが大切です。（焦点化）

また、板書は字の大きさや字と字の間隔を一定にし、どの席からも見やすくするように配慮するとともに、導入や確認する場面で、写真や絵を取り入れた教材を工夫することも重要です。（視覚化）

情報記憶に課題がある場合は、聞いた内容を記憶するためにメモを取らせたり、要点を復唱させたりすることも大切です。

もう一つ重要なことは、B君の自己効力感が下がっていることです。思春期にある生徒は、失敗や間違いを極力避けようとします。特に、大勢の生徒の前で教師から叱責を受けることは、心が裂けそうになります。失敗や間違いを強調するのではなく、できるだけ頑張りや成果を認めて、大いにほめてあげることが重要です。

Q 5 数学(計算や推論)の学習に困難さのある生徒への指導・支援は、どのようにしたらよいですか。

事例 簡単な四則計算を間違えたり、計算式を使って問題を解いたりすることにつまずいたり、推論したりすることが苦手なA君

(1) 授業の様子

中学1年のA君は、数学の簡単な四則計算につまずきが見られます。そのため、文字式を使った計算や、答えを導くまでの手順を要する問題を解くことが難しく、すぐにあきらめてしまうことが多いです。また、数学科担当が小学校の復習問題を解かせてみると、他にも九九を正確に覚えていなかったり、割合の計算、何%引きなどの計算や倍率の計算につまずきがあったりすることもわかりました。

(2) 考えられる背景

○「嫌い」「できない」と思い込んでしまい、やる気を失くしていた

A君のつまずきの背景として、次のようなことが考えられます。数の概念や数の大小・順序性・合成分解を理解できないことがうかがえます。また、抽象的に物事を考えたり、空間的な位置関係を把握したり、イメージしたりすることが苦手です。

このようなことから、数学と聞いただけで「嫌い」「できない」と思い込んでしまい、やる気を失くしているのではないかと考えられます。

(3) 指導・支援の手立て

○ 視覚的な手掛かりで、イメージ化を

つまずいている生徒の多くが、小学校中学年までに算数嫌いになっています。簡単な振り返りのプリントや復習で、つまずきをチェックするとよいです。

次に、一斉指導の中では、実体験に基づくわかりやすいものに置き換えて説明したり、板書を工夫して、ポイントとなるところや大切な箇所を説明したりすることが大切です。特に、問題を聞いたり読んだりする時間と、考えたり計算したりする時間を設定し、生徒の活動時間を十分確保してあげることが重要です。また、答えを導くための手順を整理して伝えることや、問題の意味をわかりやすく説明することも必要です。

個別指導としては、視覚的な手掛かりを使用する時は、年間を通して同じシートを使用し、イメージ化が図れるようにします。更に、具体物を用意し、実体験させたり、解き方の手順を示すカードを活用したりすると、わかりやすさが倍増します。また、電卓などの使い方を教え、計算問題を解くときに使用させるのも一つのアイデアです。

Q6 ADHDとは、何ですか。

A-1 ADHDは、著しい不注意、多動性、衝動性を特徴とする行動の障害です。

ADHDのこれらの特徴は、同じ年齢や発達の人に比べて頻繁に見られ、しかも際だっています。これらの特徴が、①7歳以前から見られ、②特定の場面だけでなく2つ以上の状況で見られる（例えば学校と家庭、放課後の遊びなど）、③それらが学校生活、家庭生活の支障となっているときに、ADHDがあると診断されます。

ADHDという名称は、Attention Deficit Hyperactivity Disorder の頭文字の略語で、日本語では注意欠陥多動性障害が用いられています。ADHDは新しい呼称ですが、このような特徴のある人の存在は古くから記述され、知られていました。決して新しい障害ではありません。

この障害の原因はようやく20世紀の終わり近くになっていくつか明らかになってきているところです。行動をコントロールする脳機能の問題や家族内発現率が高いことが明らかになり、神経生物学的な要因が関与しているとする今日のADHDの概念が認められるようになりました。

A-2 ADHDは発達とともに変化する

(1) 就学前～小学校

ADHDのある子どもは、就学前から小学校の時代までを振り返ると、たくさんのエピソードを持っています。とにかくよく動き回っていた元気さ、新しいものに惹かれる、目を離すと危ないひやひやした思いなど、ADHDのある子どもが多動・衝動性で最も人目をひく行動を見せるのは幼児期です。小学校低学年時代には、授業中に立ち歩いたり、話の途中で口をはさむ、課題を途中で投げ出したりすることなどが見られます。10才頃には、多動性は軽減しますが、学業上の失敗や社会的な失敗、友達とのトラブルなどを繰り返し、自信を失くしていることが親の心配になっていることがあります。

(2) 中学校～高等学校

中学生・高校生の時期には、表だった多動性はかなり減りますが、内的な落ち着かなさの感覚、あるいは静かに座ってする活動などに困難さが表れます。衝動性についても同様で、表だった衝動性は影を潜めますが、行動・認知面における衝動性が残っていることも少なくありません。

学業達成度、自己評価、対人関係の問題は、小学生時代に引き続き悩まされています。高校生活では、単位の取得、進級、生活指導などが重く圧しかかります。特に中途退学は深刻な問題です。

学校不適応の他、家族関係や異性関係の問題、アルコールや薬物依存の問題、交通事故、非行などが問題になりがちです。海外では10代前半に比べ10代後半では問題の出現率が減少しているとの報告がなされていますが、学童期に支援を受け始めている事例についての検討であり、未診断のまま思春期・青年期を迎えているものが多い我が国の現状を考えると、緊急に取り組まねばならない課題といえます。

また、ADHDは成人期にも問題を抱えることが知られていますので、高校を卒業するまでに自分の特性としてのADHDを理解するようになるかどうかはきわめて重要になります。

A-3 早期の気づきのポイント

ADHDの可能性のある中学生・高校生については、**学童期までにADHDの診断を受けたことがあります、支援を受けてきた生徒**であるか、気づかれずに過ごしてきたかを考慮して、指導・支援に取り組みます。

ADHDの診断のある生徒には、小学校で受けてきた教育的支援とその成果を尊重して対応することが重要です。そして引継ぎ事項を基に、中学校・高校生活への移行をうまく成し遂げるための支援計画を早急に組み立て実行します。本人、保護者との面談を通じて確認・了解のうえ、実施されるべきではあることはもちろんです。「何ら困ったことはない」「問題はない」としてしまい、潜んでいるかもしれない教育的ニーズに気づくのが遅れてしまいがちだからです。

ADHDの可能性のある生徒は、好奇心に満ち、はりきって行動し、よい結果を示すこともあります。学校生活に慣れてきた頃に問題が露呈することも少なくありません。新たな学校生活のルールや学習スタイルが十分にとらえられているか、特に留意すべきです。指示や規則が定着するまで見守り、大事なことから順番に、身に付くよう何らかの工夫が望まれます。

引き続き、本人、保護者、これまでの支援担当者など関係者からの聞き取りを行い、その上で、中学・高校生活での行動の問題と実態を把握します。本人が感じている学校生活での「困り感」、望んでいる支援、それまでの学校生活の実態をもとに、支援計画を具体化していきます。

A-4 中・高校生になるまでADHDに気がつかれないできた生徒には

(1) 周囲から見過ごされてきたことも

診断基準には、ADHDは7才になるまでに多動、衝動性、不注意などの特徴が見られるとされています。それにも関わらず、中学生・高校生になるまで気づかれず、そのままにされていたこととなります。なぜなのでしょう。

ADHDは多動としてとらえられがちです。しかし能力の高い子どもは、必要なときには周囲の要求に応じることができ、支障にはならないですみます。こうして、周囲から見過ごされてきたことも少なくありません。また、小学校の学級規模が大きく、騒がしいクラスにいると多動には気づきにくくなりがちです。学校でも家庭でもADHDについて十分に認識されていないことから、放置されてしまうこともあるでしょう。

我が国では、ADHDの診断に当たる医療機関が不足しているという現実も関連していると思われます。こうして気づかれずに過ごし、放置されていることは珍しくはありません。近年、成人のADHDが注目されているほどです。

(2) ADHDのある高校生に見られる特徴

ADHDのある高校生によく見られる特徴としては、多動というより落ち着きのなさとして見られる行動が種々あります。「タッピング（指で軽くたたく）」「手遊び（髪をいじる、手にした消しゴムやハンカチをいじるなど）」「びんぼうゆすり」「一人でいるとき部屋をうろうろ歩き回る」などがその代表です。

「机やロッカー、部屋が散らかっている（整理整頓ができない）」「不注意な間違いが多い」「話を聞いていないように見える」「ぼんやりしている」「機器の操作など説明書を読み終わる前にやり始める」「人の話に割り込む」「いくつかのことをしなければならぬようなときには、いらいら当たり散らす」「パニック状態になる」「長期に渡って取り組む課題を成し遂げることがむずかしい」

これらの結果、課題の遂行にむらが生じます。

(3) 当事者の生徒が自分について持つ違和感、不安感なども受け止める覚悟で

高校生になる頃には「自分はADHDではないか」と気にする生徒も少なくありません。「自分はみんなのようにできない」「だめな人間だ」と無力感を抱いたり、感情的になって、かんしゃくをおこす、人に当たりちらしたりすることもしばしばです。このような無力感、自己評価の低下、無気力、感情の起伏の激しさなど、二次的な問題として発展することもあります。反抗的・挑戦的となるのもこの頃です。

ADHDの可能性が考えられる場合には、幼児期から学童期までの発達の過程を保護者から聞き取ることが重要です。また当事者である本人が自分について持つ違和感、不安感なども受け止める覚悟で実態把握に努め、その上で専門家からの助言を受けるべきでしょう。

Q7 ADHDがあると、生徒にはどのような「困り感」がありますか。

中学生・高校生の時代は自由で、仲間とともに楽しむこと、スポーツ、創作、科学などの活動に興じるなど、わくわくする素晴らしいときです。同時に、小学生時代とは異なり、学校や家庭の決まり、身辺管理、時間管理などの自己管理と責任を持つこととなります。一方、学校では勉強は難しく、量も増え、学習への要求は強くなります。

A-1 中学校・高校での学校生活

○ 小学校では達成できていたのに、失敗ばかり

これらの変化は、誰でもが経験するものですが、ADHDのある生徒にはいっそう困難な課題です。「中学生になって突然、何もかもが難しくなってしまう」「一つのことはうまくやれたけれど、他のことは手が回らない」「何から手をつけるかわからない」ここですっかり打ちのめされて、学校から退避し、閉じこもってしまうことになることもあります。

このようなときには、個別の課題というよりも、本人が抱えている課題を全般的にとらえて、2週間、1ヶ月と中期の計画の下に指導・支援します。また、バランスよく進んでいるかどうか、必要に応じて調整ができるように見守り、指導・支援できる人が必要とされます。

小学校では担任の先生中心の教室でした。しかし、中学校・高校になると教科・科目ごとに先生が入れ替わり、それぞれの先生がそれぞれに授業を進めていくので、一日の勉強は盛りだくさん。授業展開の仕方が違うので、大事な点を聞き逃したり、ノートに書き損なってしまったりしがちです。必要な教科書やノートを持って教室を移動することも増えるので、整理整頓ができていないと間に合いません。

「あの頃は上手くやれていたのに」。小学校時代に達成できていたのに、どうしてもできないで失敗ばかりする。たいていの生徒が何気なくやれていることが進まないのです。こうしたことへの支援も考えなければなりません。

A-2 ADHDに対する疑問

○ そっと寄り添い見守り、前向きに進めるよう教えてあげられる大人が必要に

「ADHDって何なの?」「それは何でわかるの?」「中学校ではどうすればいいの?」「高校では?」「私のどういうところが特に難しいの?」「どうしたらもっとよくなるの?」。小学校の頃から理解していた生徒も、最近になって理解したばかりの生徒も同

じです。

「幼い頃からクリニックに通って、話をしたり、薬をもらったりしてきたけれど、どうして?」「中学生になるまでには良くなると聞いていたけれど」「ADHDだっていうこと、これは一生続くということ?」。この時期になって、疑問が次々と出てくるものです。

思春期・青年期には、自分を客観的に見たり、他の生徒の様子を観察したりします。どうしてあんな風に見えるのかと羨ましく思ったり、そうできない自分はどこか変なのかと感じるようになってきたりしてきます。小学校で通っていた通級指導教室のことを思い出して、何か対応方法を見つけ出せることがあるとホッとします。同時に、「いったい自分のADHDってなに?」という疑問が、現実味を持って浮かんでくるようになるのもこの頃です。これは自分探しです。そっと寄り添い見守り、自分を理解し前向きに進めるよう教えてあげられる大人が必要なのです。カウンセラーやコーチ役の大人です。

そのほか、「学校での成績、テストの点数が思うようにならないけれど、これはADHDのせいなの?」。対人関係、恋愛、性、思春期にぶつかる問題は、ADHDのある無しに関わらず同じです。しかし、ADHDゆえの複雑さがあり、深刻すぎることも、楽観的すぎることもあります。

自分らしさを見つけることで、一人一人の彩りを添えてゆく、それを共にするひとコマに役立つ大人として、先生は学校でもっとも近い位置に立っているのです。



Q 8 ADHDの可能性のある生徒への指導・支援は、どのようにしたらよいですか。

事例1 不注意な行動が目立つA君への指導・支援

(1) 問題状況に気づくまで

○ 落ち着いて相手の話を聞けず、途中で割り込んで、自分から話し始める

中学3年のA君は野球部で活動しています。1年の頃は、部活動に真っ先に飛び出してくる意欲的な行動が見られる反面、落ち着いて話を聞くことができなかつたり、顧問の話の途中で割り込んで、自分から話し始めたりすることがたくさんありました。

(2) 教育的ニーズの把握

○ 聞き漏らしなどが生じることで授業の妨げとなり、他者との関係を悪化させる

ある日、顧問から翌日の試合の集合時刻や場所の連絡をしたあと、顧問の「質問がある人は？」という問いかけに、A君は「明日は何時にどこへ行けばよいのですか？」と質問し、他の部員を驚かせてしまいました。

似たような行動が授業中にもあり、担任や教科担当とも相談し、A君が場面に即した行動がとれるよう支援を開始しました。

(3) 教育的ニーズに応じた指導・支援

○ 「話す時間」「聞く時間」「書く時間」などの境を伝える

○ 全体に「聞く姿勢！」と指示し、落ち着いた状態になってから話を始める

まず、A君に対して「話す」「聞く」という場面の境目を明確にし、場にあった行動をとる練習を進めました。授業では「話す時間」「聞く時間」「書く時間」などの境目を伝えるようにしました。部活動では、集合時に「聞く姿勢！」と全体に指示し、落ち着いた状態になってから顧問が話を始めるようにしました。

「質問の時間」を必ずつくり、「話す」タイミングも設定しました。当初、A君は他の部員に注意されてから、やっと聞く姿勢になるという様子でした。しかし、現在では、A君から他の部員に「静かにしようよ」と声をかけるまでに成長しました。

また、A君は各教科の提出物や部活動の個人ノートは丁寧であり确实だったので、担任や教科担当、顧問がその努力を認め、A君を評価しました。

(4) 指導・支援の成果

○ リーダーシップを発揮し、他の部員からも認められる存在に

落ち着いて話を聞けなかつた頃は、試合に出ても失敗が目立ちましたが、現在ではリーダーシップを発揮しています。周囲に気を配りながらチームに貢献し、他の部員からも認められる存在になりました。A君は「注意の向け方」のような望ましい行動を理解したことで、失敗することが減り、「自分是可以る」という自信になりました。

事例2 多動性のあるB君への指導・支援

(1) 問題状況に気づくまで

○ 清掃中も、昇降口を出入りする生徒に話しかけ、ついて行ってしまおう。

中学1年のB君は、昇降口清掃を担当することになりました。しかし、B君は清掃中にも関わらず、ゴミ捨てなどで昇降口を出入りする生徒に話しかけ、途中までついて行ってしまい、なかなか自分の清掃に集中できずにいました。

また、ほうき・ちりとり・雑巾・デッキブラシ・ホースなどの清掃用具も本人にとっては刺激的なものとなってしまったようです。

(2) 教育的ニーズの把握

○ 「清掃時間で持ち場を離れず活動をするためにはどうすればよいか」を話し合う

担任とB君で「15分間の清掃時間に、自分の持ち場を離れず活動をするためには、どうすればよいか」と話し合ったところ、例えば、雨の日は水を撒かないなどのような、天候によって清掃方法が変わることも、B君には混乱を招く原因の一つだったことが確認されました。

(3) 教育的ニーズに応じた指導・支援

○ チェック項目を具体的に設け、毎日確認する

○ 分担場所を決め、1週間交代でローテーション（取り組みやすい「場」の経験）

そのため、「服装や時間を守るなど、チェック項目を具体的に設け毎日確認する」「分担場所をはっきりさせる」「いろいろな用具を使ってみたいので、1週間交代で分担場所をローテーションする」「水を撒く日の基準を決めること」を確認しました。

6人班を3グループに分け、「①昇降口の水撒き、デッキブラシ、水切り」「②昇降口のほうき、ちりとり、ガラス拭き」「③昇降口脇での土間ぼうき、ちりとり」とそれぞれの活動を明確にしました。B君は、①②は人通りがあることで時間内に終われないことが多く、③は三方向を壁で囲まれた場所のため、時間内に集中して取り組みました。

(4) 指導・支援の成果

○ 自分が取り組みやすい「場」を認識できた

そこで、B君は1回ローテーションしたところで、「①は、水を撒くから楽しいけど人が通るからやりづらい」「②も、ゴミを集めてるのに人が来て、やり直しになるからあまりやりたくない」「③は、邪魔をする人がいないので集中できるし、きれいになったところを汚されずにすむ」という感想を持ち、ローテーションせずに③の場所を受け持たせたいと、同じ班の生徒に提案して、分担を決め直しました。

その後、次の席替えで掃除分担が変わるまで、落ち着いて清掃に取り組むことができました。

事例3 衝動性のある生徒への指導・支援

(1) 問題状況に気づくまで

○ 授業中に突然発言、廊下ですれ違う友だちの脚を引っかけて転倒、暴言。

中学2年のC君は、入学時より、授業中に突然発言をしたり、廊下ですれ違う友だちの脚を引っかけたりという行動が見られました。また、サッカー部の練習中に他の部員との口論などが絶えないことから、校内でC君への対応を検討することにしました。

(2) 教育的ニーズの把握

○ 衝動的な言動によるトラブルが絶えない

担任が保護者と面談し、家庭での様子を聞くとともに、学校での様子を伝えました。保護者からは「小学校の頃からトラブルが絶えず、担任の先生と面談を繰り返してきた。家庭では弟妹の面倒をよくみる優しい兄である。何とか本人の優しい面を学校でも生かせるよう指導して欲しい」という話でした。

(3) 教育的ニーズに応じた指導・支援

○ C君を受け入れる姿勢、グリーンカードの活用（賞賛）

C君の優しさを引き出すために、本人を受け入れる姿勢で対応をすることを学年職員で確認しました。授業中の衝動的な言動については、教科担当が本人の意向を聞きながらも、その場での振る舞い方について指導するようにしました。

しかし、授業中でもC君一人への対応になりがちでした。部活動でのトラブルについても、その都度経緯を確認し、「アクセル踏んでばかりだと車は衝突してしまう。ブレーキをかけられるようになるろう」と伝え、見守っていました。トラブルは減りこそしましたが、無くなることはありませんでした。

1年の秋の試合で、C君は相手選手のファウルに興奮し、脚を蹴り飛ばしたことで、審判からレッドカードを出されました。「退場！」と言われて我に返り、他の部員に「迷惑をかけてしまった」と泣きながら謝り続けていました。

そこで、レッドカード（退場）からヒントを得て、学習の場面で、グリーンカード（賞賛）を活用することにしました。教師がグリーンカードを携帯し、本人が望ましい行動をしているときに提示するだけなのですが、C君は「今、いいでしょ？」と言いたげな表情で、落ち着いて参加できるようになってきました。

(4) 指導・支援の成果

○ 褒められ認められるということが、自己コントロールに結びついた。

望ましくない行動によってレッドカードを提示された経験と、望ましい行動によってグリーンカードを提示され、ほめられ認められることが、自己コントロールに結びつきました。

そして2年生になり、後輩の面倒をみる役割になったことが、C君の優しさが発揮される「場」となりました。顧問から「1年生が準備や片づけを確実にできるようになったのは、君のおかげだよ」と認められ、リーダーシップを発揮するようになりました。

Q 9 高機能自閉症（HFA）やアスペルガー症候群とは何ですか。

A-1 HFA：高機能自閉症とアスペルガー症候群の定義

自閉症は、3歳位までに現れ、

- ①対人関係における困難さ
- ②コミュニケーションにおける困難さ（言葉の発達の遅れを含む）
- ③興味や関心が狭くこだわりが強いこと

という3つの特性がある障害です。

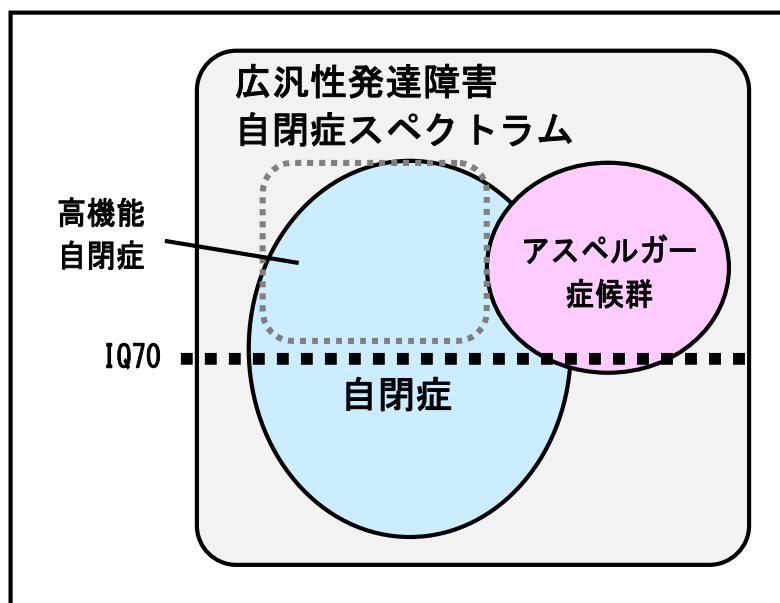
こうした自閉症のうち、知的障害を伴わない（IQ70以上）ものを「高機能自閉症（High Functioning Autism; HFA）」といいます。生得的な脳の機能障害によるものと考えられており、親の養育態度が原因で起こるという考えは医学的に否定されています。

自閉症やそれに近い特徴を持つ障害のまとまりは、「**広汎性発達障害**」、もしくは「**自閉症スペクトラム**」と呼ばれます。**アスペルガー症候群**もそのまとまりに含まれる障害の1つです。「言葉の発達の遅れ」を伴わない点が高機能自閉症との相違点とされていますが、その他の特性は共通しています。

自閉症やそれに近い特徴を持つ障害は、以上のように様々な呼ばれ方をします。

しかしながら、生徒の指導・支援方法を考えるにあたっては、障害名の細かな違いよりも、個々の生徒の特性を見極めていくことが大切です。

これ以降、HFAと表記する際は、**アスペルガー症候群**など知的障害を伴わない自閉症に近い特徴を持つ障害を含めた意味で用いています。



A-2 早期の気づきのポイント

HFAの特性が、中学生・高校生になって急に現れるということはありません。しかしながら、学習面で大きな問題がなく、行動面でも周囲に影響を及ぼすような問題が顕著でない場合、見過ごされてしまうこともあるでしょう。また、HFAとは無関係と思われていた行動面や心理面での気になる様子の背景に、HFAがある場合もあります。

以下のような特徴が多数見られる場合、HFAやそれに近い特別な教育的ニーズがあるものと考え、個に応じた指導・支援方法を検討できるとよいでしょう。

(1) 対人関係における困難さ

- 同年齢の仲間関係がつくれず、友だち関係がつかれない。
- 周りの雰囲気や状況、暗黙のルールに合わせた行動がとれない。
- 他者と適切な距離がとれない。
- 周りの人の気持ちに配慮して行動することが難しい。

(2) コミュニケーションにおける困難さ

- 相手や状況に応じた言葉遣いをするのが難しい。
- 仲間と一方的でない会話のやりとりが難しい。
- 相手の興味や関心に合わせた会話を交わすことが難しい。(自分の興味のある会話になりやすい)
- 冗談や皮肉の意味を理解することが難しい。

(3) 変化への適応の困難さ

- 急な予定変更に対応することが難しい。
- 校外学習など初めての場面で、落ち着いて行動することが難しい。
- パターン化された行動や手順にこだわり、臨機応変に行動することが難しい。
- 相手や状況に合わせて活動を切り替える事が難しい。

※引用：高等学校教員のためのガイドブック 実践 高等学校における学びを支えるための支援ガイドブック（千葉県総合教育センター 平成24年3月）

実際にHFAがあるか否かを判断するのは医師の役割であり、中学生・高校生の時点での様子だけでなく、幼児期からの経過を踏まえて検討する必要があります。

また、気づきの段階で障害名が「独り歩き」しないよう配慮しましょう。

Q10 HFAがあると、生徒にはどのような「困り感」がありますか。

A-1 対人関係・コミュニケーションにおける困難さに関すること

(1) 言われた通りにしたのに怒られる

例えば、調理実習で「お鍋を見ていてね」と言われて、鍋が焦げついてきても、ただ見ていて注意されてしまうといったことがあります。こうしたこと背景には、その場の状況を踏まえて言外の意図を読み取ることができずに、言葉を字義通りにとらえてしまうという特性があることが考えられます。この特性ゆえに、比喻や皮肉や冗談がわからずに混乱したり、だまされてしまったりすることもあります。

このように、言葉を上手く理解できないために、困ったことにつながってしまうことがあります。

(2) 「何が言いたいかわからない」と言われる

相手の立場をふまえて話すことが苦手で、話し方が一方的になりがちです。まわりくどい表現をしてしまったり、自分が知っていることは相手も知っているものとして話してしまったりすることで、相手にとって話がわかりにくくなってしまいます。相手から「わからない」と言われると、「一生懸命話しているのになんでわかってくれないんだ」と憤りにつながってしまうこともあります。

このように、相手に伝わるように話すということがうまくできずに困っていることがあります。

(3) 悪いことをしたつもりはないのに、相手が急に怒ったり、悲しんだりする

「なんでそんなに成績悪いの?」「太ったね」などと唐突に言って、相手の気分を害してしまうことがあります。こうしたこと背景には、相手の感情を推測したり、表情や態度から読み取ったりすることが苦手という特性があることが考えられます。本人としては悪気なく気づいたことを言っているだけなので、相手がなぜ怒ったのか理解できずに困ってしまいます。また、そもそも相手が気分を害していることに気づけない場合もあります。

このように、相手の感情を上手く理解できないゆえに、困ったことにつながってしまうことがあります。

(4) 友だちが欲しいのにうまく関係が築けない

ここまでにあげたような特性ゆえに、友だちが欲しいと思っても、交友関係を築くのが難しいケースも少なくありません。一方で、親密な友だち付き合いを望まず、自分に関わろうとしてくる相手への対応に困っていることもあります。

A-2 興味・関心の狭さ、こだわりに関すること

(1) 行事の準備期間や当日は不安になったりイライラしたりする

慣れたパターンとは異なる、見通しのつかない状況が苦手な場合が多いです。そのため、スケジュールの変更が生じやすい行事の準備期間や、いつもと違う行事当日には、過度の緊張や強い不安が生じ、活動への参加が困難になることもあります。

(2) 他人のルール違反が許せず、指摘せずにはいられない

他人のちょっとしたミスやルール違反を執拗に責めてしまい、トラブルに発展してしまうことがあります。ルールに則った、見通しのつきやすい秩序ある環境が過ごしやすい分、少しのズレでも苦痛を感じ、こだわってしまうのかもしれない。

(3) 「なりたい自分」と「現実の自分」のギャップに葛藤する

例えば、思い描いた通りに作品やレポートが仕上げられなかったために、周囲から見ると問題なく取り組んでいるのに提出できないことがあります。さらに、苦手だと感じると、取り組むこと自体が困難になってしまうこともあります。

また、現状を踏まえず「1番」や高い理想にこだわることで、努力して得られた成果に満足できず、自己否定的になってしまったり、進路決定の際には、自分に合った進路選択ができず、苦勞したりすることもあります。

A-3 その他の特徴に関すること

診断基準には含まれない特徴と、それによって生じる「困り感」を以下にあげました。

(1) 感覚における特徴

五感それぞれの感覚が敏感すぎたり鈍感すぎたりすることがあります。

○ 教室がうるさくて耳が痛い

聴覚が過敏な生徒は、他人には気にならない程度の雑音をうるさいと感じたり、特定の音に強い嫌悪感や恐怖感を抱いたりする場合があります。

○ 制服を決められた通りに着られない

触覚が過敏な生徒は、シャツのボタンをすべて留めるなど、決められた通りに制服を着ることが耐え難く、苦痛であることがあります。だらしのない、反抗的、などと誤解されがちです。

上記の他に、味覚や嗅覚が過敏なために食べられる物が少なかったり、視覚が過敏なために眩しさを感じるが多かったりすることで、困っている場合もあります。また、鈍感さは痛みなどに見られることがあります。

普段なら気にならないような音に、暗闇では驚いてしまうといった経験は、多くの人にあるのではないのでしょうか。それと同じように、HFAのある生徒の感覚の過敏さ、鈍感さも状況によって変わります。一定でないために、「わがまま」ととらえられてしまうことがあるので注意が必要です。

(2) 運動における特徴

○ 運動や細かな作業が苦手で、体育などの授業が苦痛

特に、複数の動きを連動させる協調運動や、手先の細かな動きが求められる作業が苦手な場合があります。

(3) 認知における特徴

情報処理に特徴がある場合があります。以下のように「困り感」が具体化できず、ただ「頑張っているのにうまくいかない」と感じている場合もあるでしょう。

○ 一度にたくさんのことを指示されると混乱してしまう

複数のことを同時にこなすのが、過度に苦手である場合があります。そのため、一度にたくさんの指示を出されると、何をすればよいかわからなくなったり、「先生の話聞きながらノートを取る」というように、2つのことを同時にこなすことができず、どちらかがおろそかになってしまったりします。

○ 大事なことを聞き逃したり見逃したりしてしまう

細かな部分にばかり注目してしまう、雑音も聞くべきことも、同じ大ききさで聞こえてしまうといった特性ゆえに、必要な情報をキャッチできない場合があります。

(4) パニック

○ 混乱すると自分をコントロールできなくなる

様々な原因で混乱した際に、我を忘れたように泣き叫んだり、暴れたりしてしまう場合があります。こうした状態は、しばしばパニックと呼ばれます。パニックの形は人それぞれで、固まって動けなくなってしまうケースもあります。

(5) フラッシュバック、タイムスリップ現象

○ 過去の嫌なことを思い出して辛い

過去の辛い経験を、今、目の前で起こっているかのように、ありありと思い出し、強い苦痛を感じてしまうことがあります。フラッシュバック、タイムスリップ現象などと呼ばれます。



Q11 HFAの可能性のある生徒への指導・支援は、どのようにしたらよいですか。

事例 HFAの可能性のあるA君への理解と指導・支援

**(1) 先の見通しを持たせる、何をすればよいか具体的に指示する、予定変更の可能性
がある場合にはあらかじめ伝えておく、など**

中学校入学を控えているA君は、小学校からの引継ぎ内容に「予定の変更に混乱を生じることがある」とありました。そこで、入学式前に、保護者、新学年主任、特別支援教育コーディネーターで面談を行い、「入学に当たっての不安な点」について確認する機会を設けました。保護者から「新たな場に対して過度の緊張が起きる」「見通しが持てないと混乱を起こす場合がある」ということでしたので、担任、学年職員、養護教諭で共通理解を図るとともに、入学式当日の動きについて確認を行いました。

入学式前日、本人と保護者に式場に来てもらい、当日の動きを本番の流れにそって説明し、リハーサルをしました。A君の前座席の背面には式次第を貼り、本人が起立・礼・着席・返事などの流れを確認できるようにしました。さらに、A君と養護教諭の顔合わせを行い、当日は、A君から見える範囲に養護教諭が座っていること、開式前、閉式後に困った時のために、保健室の場所を伝えておきました。

(2) 場面や状況ごとに言葉かけや対処の仕方について具体的に教えていくこと

当日、A君は、緊張から下腹部の不調を訴えながら登校してきました。前日の確認と案内で「困ったときには保健室」と伝えてあったので、迷うことなく一人で「トイレに行きたいですけど」と保健室に駆け込んできました。そして、トイレを済ませ、その後は混乱すること無く、入学式を終えることができました。

入学後、日々の生活の見通しを持たせるために、週の予定や変更の連絡掲示板、「このようなときは〇〇〇と声をかけて」などのサポートについても学級で指導しました。

(3) いじめに注意（周囲の生徒の理解を得る）

このように学級指導を行ったこともあり、A君について周囲の生徒の理解を得ることができ、いじめにつながるようなこともありません。現在まで、A君が自主的に活動できるような支援を行っています。

中学校では担任が常時一定の場所にいるとは限りません。そこで、A君に「困ったときには保健室」と定着させたことで、安心して学校生活を送っています。

第2章 困難さを抱えている生徒の理解と指導・支援

Q 1 2 学校生活や学習活動において困難さのある生徒の具体的な事例を紹介してください。

事例1-1 <中学校>

授業中、教師の話や板書をノートに取らない生徒

(1) 問題状況に気付くまで

○ 最近書くことを嫌がるようになり、ノートを提出しないことも

中学2年のAさんは、進んで自分の考えを発表し、積極的に学習に取り組んでいます。ただし、書く場面になると、文字の形を正確にとらえることができず、枠からはみ出したり、鏡文字になったりします。また、画数の多い漢字では、筆順がわからず、板書をうまく書き写せないことが多いです。

間違えるたびに指導していましたが、同じ間違いを繰り返し、最近では書くことを嫌がるようになり、ノートを提出しないこともあります。

(2) 教育的ニーズの把握

○ 多角的に困っている様子をつかむことが大切

「書く」という行為は、文字を視覚情報として捉え、「文字を理解して、記憶する・書く」といったいくつかの能力がうまく働いています。ですから、「どの能力に問題があるのか」「どこがうまく働いていないのか」などをつかむことが必要です。また、文を書くことについては、「どう表現してよいのかわからない」「順序立てて考えることが難しい」などで困る生徒もいます。

また、板書を書き写すには、まず文字をスムーズに素早く読めなければなりません。漢字が読めないのに書き写さなければならない場合は、まるで図形を写しているかのよう漢字を写していることとなります。

まずは、ノートなど生徒の書いたものや学習の場面などを通して、多角的に困っている様子をつかむことが大切です。授業の様子やアセスメントから、Aさんのやりにくさの背景として次の事柄が考えられました。

- ・特に漢字がスムーズに読めない。
- ・文字の形を正確にとらえることがうまくできない。他にも位置関係をとらえたり、形を見分けたりすることが難しい。

- ・文字を正確に記憶することができず、文字の構成をとらえることが苦手である。
- ・句読点を使って、文章やまとまりのある作文が書けない。
- ・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。

(3) 教育的ニーズに応じた指導・支援を考えると

- ・「へん」や「つくり」となるような基本的な形の漢字を覚えさせ、「へん」と「つくり」の合成の位置関係をつかませる。「へん」と「つくり」のカードを組み合わせて、漢字を完成させる活動を通して、形をとらえる練習をする。
- ・書き順の基本的なきまりを覚えさせる。
- ・筆順を教えても覚えられない場合は、字形が整っていれば評価する。
- ・似ている漢字などを集めて、違う部分を色分けして示す。
- ・漢字を分解し、語呂合わせなど、聴覚を利用して覚えさせる。
- ・文章を声に出して、読みながら書かせる。
- ・板書をプリントにして配り、手元に置いて板書を書き写すようにさせる。
- ・写真など、作文を書くときの手がかりを用意する。
- ・思い出したことをメモにして、それらを基に文を構成する。

(4) その他の指導・支援のポイント

授業では、罫線のある用紙、マス目の大きいノートを使い、ワークシートを用意し、板書のすべてよりもポイントだけを書き写すようにします。他にも、パソコンを活用して文書を作成、印刷するなど、書く力を補い、自信をもたせる方法を検討します。

漢字練習のときは、その言葉の意味や成り立ちなどを知らせ、興味を持って学習できるようにします。また、漢字テストでは正答と準正答を設けるなど、失敗体験を積み重ねるのではなく、努力を認めることができるような評価方法を工夫します。

文章をつくるときは、動作をつけたり、場面絵を使い、助詞や接続詞を正しく入れる穴埋めの問題を取り入れたりします。また、作文を書くときの約束をまとめたヒントシートを見ながら書くようにします。

(5) Aさんへの指導・支援

Aさんには穴うめの文を完成させプリントを配り、()の中に単語を入れて、教科書や板書から必要な語を探し、ポイントを書き込むようにしました。書く分量が少なくなり、他の生徒が板書を写している間に作業を進められました。大切な用語を色分けしたり、ここまでは写そうと伝えたりすることで、課題を軽減することもありました。また、チョークの色を変えて、見づらい漢字を色分けして分解し、書きやすくしました。

他にも、デジタルカメラで板書を撮影し、印刷したものをノートに張ることも許可しました。視覚的なトレーニングとして、パソコンで模様合わせを行い、「部分と部分の関係」「全体と部分の関係」をとらえる練習をしました。

Aさんには書ける漢字が少なく、小学5年生程度の漢字が書けませんでした。ただし、小学校の漢字を練習することに抵抗を感じていたので、「ノートはひらがなで書いてもよい」「重要な語はあらかじめ家で書く練習をする」ことにしました。

ノートをマス目にしたことで、罫線からはみ出すことはなくなりましたが、他の教科で図形を描くことの困難さがありました。文字だけではなく、図や絵を描くことは更に難しい学習であり、デジカメで板書を撮影して、ノートに張りました。

自己効力感の低いAさんでしたので、本人が自信をつけられるように活動として、ワープロ検定に取り組みました。もともとAさんはローマ字入力のできたので、そのことを生かして、放課後20分程度の文書入力に取り組みました。読めない漢字はマウスで手書き入力したことで、制限時間内に入力できるようになりました。

他にも、校内の漢字コンクールに出題される100問中、読み50問、書き20問の正解を目指しました。ワープロ検定の合格や漢字コンクールで目標点に達したことは自信につながりました。

(6) 書くこと以外にも多くのやりにくさが

書くことが苦手な生徒は、他にも「模倣が苦手」「道具が上手に使えない」といった困難さをあわせ持つ場合があります。視覚系の認知能力に困難さがあると考えられ、「整理整頓ができない」「方向感覚が悪い」「左右が覚えられない」といった課題が見られ、非言語性のLDの可能性を考える必要があります。「書く」ことに限れば、空間位置関係がとらえにくく、形の構成ができないといった問題が考えられます。

このような生徒から「黒板を写そうとしているが、時間がかかり、写し終わる前に消されてしまったことで書くのが嫌になった」といった声もあります。Aさんの場合、書くことへの抵抗感から、書いて表現することへの意欲がしぼんでしまいました。

ですから、学習活動のねらいに応じた評価が大切です。表現力の向上をねらう作文の指導ならば、漢字で書くことにこだわりすぎず、ひらがな表記でも認めるような配慮も必要です。その生徒なりの努力を認め、必要に応じて書く量を減らしたり、課題の量や質を個別に調整したりします。必ずしも、他の生徒と同じゴールでなくてもよいのです。

事例 1-2 <高等学校>

授業中、教師の話や板書をノートに取らない生徒

(1) 問題状況に気付くまで

○「注意力が散漫で、一つのことに集中できない」という特性も

授業中、周囲に迷惑をかけることはないのですが、教師の話や板書をノートに書き写すことができない生徒がいます。

教師の話や板書を聞けない生徒については、学習意欲が低下してやる気が出ないという生徒もいますが、他にも「注意力が散漫で、一つのことに集中できない」という特性があることが考えられます。

(2) 教育的ニーズの把握

○「どこで何がクリアできないために、あきらめてしまうのか」を見つける

学習意欲が低下している生徒は、今までの学習習慣から苦手意識を持っていて「やっても自分にはわからない」「小学校の頃から算数は苦手だったから無理」など、理解することをあきらめてしまう傾向があります。このような場合は、「やればできる」という経験を、スモールステップで達成できるように手助けをしていく方法があります。そのためには、「どこで何がクリアできないために、諦めてしまうのか」を見つけていかなければなりません。

板書をきちんとノートに取れない生徒には、「学習意欲がわからない」「その教科が嫌いだから」という理由でノートをとらない生徒や、今までの学習習慣からノートをとることができない生徒もいます。「本当はきちんとノートにまとめることができるのに、学習意欲がわからない」という生徒への対応については、「提出物の大切さ」「平常点としての加味」について伝えるなどが考えられますが、ここでは、「ノートをきちんとまとめたいたのにできない」という生徒についての事例をあげます。

(3) 教育的ニーズに応じた指導・支援の開始

○ 授業中、教師の話や板書を聞かないB君

高校1年のB君は、数学で文字を含む式（中学2年生程度）の計算ができませんでした。B君に個別指導をしていると、正負の計算からつまづきがあることがわかりました。

そこで、授業を補うために、B君にノートを1冊用意して、計算練習から始めました。必要なときには、放課後や休み時間を利用して「計算の仕組みを理解したら、あとは宿題」という形で、1日5題を目標に取り組みました。少しずつですが、B君は理解が深まることで、授業中も教師の顔を見て聞くようになりました。

○ 注意力が散漫になってしまうC君

高校2年のC君は、注意力が散漫になってしまいます。教師がただ注意を与えるだけでは、その繰り返しになってしまうので、授業中のC君への声かけに気をつけました。例えば、「これから説明をするので、教科書から目を離して、前をきちんと向いてください。」「今から実際に問題を解いてみましょう」など、これからすることについて、みんなが前を向いてから話をするようにしたり、ピクチャーカードを利用したりして、「今、何をすべきか」を提示するよう工夫しました。

そうすることで、「困り感」を持っている生徒だけでなく、全員の生徒にわかりやすく集中しやすい環境となり、全員の視線が集まるようになりました。

○ 板書をノートに取らないD君

高校1年のD君は、普段はおとなしい生徒で、落ち着いて授業に参加するのですが、板書したことをノートにとりません。D君の様子を見てみると、ノートにとらないというよりも、「何をしたらよいかわからない」という様子だったので、教科担当が個別に話をしてみました。

すると、「ノートをとらなければならないことはわかっているのだけれど、どのようにまとめたらよいかかわからない」ということです。教科担当が「中学校の時はどうしていたの？」と尋ねると、D君は「今と変わらない」という返事でした。確かにD君のノートを見ると、上手にまとめられないだけでなく、いくつか板書の書き写しが抜けているところもありました。

そこで、D君にノートのとり方を紹介して、他の生徒の参考になるようなノートを見せました。また、授業中も個別に支援をしながら「今、ノートをまとめる時間だよ」「最近、まとめ方が上手になってきたね」など、D君との会話も増やしていきました。D君は少しずつノートにまとめられるようになり、自信もついてきたようです。

(4) 指導・支援の成果

○ 生徒の困り感を早期に発見することが大切

以上、3つの事例を紹介しましたが、いずれの場合も、生徒の困り感を早期に発見することが大切です。そして、本人の困り感に気づいたら、本人と相談しながら対応策をとり、小まめに対応策を見直し（チェック）していくことが重要になります。

そして、「本人が小さなことでもうまく対処できたらほめる」という姿勢で、継続して指導・支援しながらステップアップさせていくことが効果的です。

事例 2-1 <中学校>

教科書の音読、発表ができずに黙ってしまう生徒

「読む」

(1) 問題状況に気づくまで

○ 教科書を読ませると、隣の行に飛んでしまう

中学1年のE君の担任から「教科書を読ませていくと、隣の行に飛んでしまうことがあって、気になるのですが」と特別支援教育コーディネーターに相談がありました。

(2) ニーズの把握

○ 読んでいるうちに、どこを読んでいるのかわからなくなってしまう

担任とE君が話をしたところ、「読んでいるうちに、どこを読んでいるのかわからなくなってしまうことがある」ということでした。あわせて、「罫線のない紙には、文を書きづらい」ということも話してくれました。

(3) ニーズに応じた指導・支援の開始

○ 線引き、または葉で、必要な部分だけが見えるように

特別支援教育コーディネーターから「教科書を読む場合は、線引き、または葉で、必要な部分だけが見えるようにして読むこと」を提案しました。さらに、行間が狭い場合は、行間に線を入れておくことで、読み飛ばしてしまうことが少なくなりました。

(4) 指導・支援の成果

○ 自分で読みやすくできる方法を学んだことで自信が

自分で読みやすくできる方法を学んだことで自信がつき、「夏休みの自由研究をワープロで作成してもいいですか」とE君から申し出がありました。「ワープロで作成した方が読みやすくきれいだから」というE君の意見を尊重して許可し、得意分野の鉄道について、自由研究を完成させたそうです。

「話す」

(1) 問題状況に気づくまで

○ 発表となると、発言内容がはっきりしない

Fさんは、中学校入学時より授業中に積極的に発言しようと挙手をしますが、指名されていざ発表となると、発言内容がはっきりとせず終わってしまいがちでした。2年生にクラス替えとなってから、他の生徒からFさんの発言内容について指摘されることが増えると、次第に積極的な様子が見られなくなりました。

(2) ニーズの把握

○ 指名されると頭の中がごちゃごちゃに

Fさんの授業態度の変化に気づいた担任、教科担当、特別支援教育コーディネーターで状況を確認し、Fさんと面談をしました。「手を挙げるときにはわかっているけれど、指名されると頭の中がごちゃごちゃになって」ということでした。答えをわかっているが簡潔に発表できないことにあわせて、他の生徒からの心ない言葉により、手を挙げづらくなっている様子でした。

(3) ニーズに応じた指導・支援の開始

○ 放課後 10 分程度の雑談会

Fさんの「話す」ことの困難さを聞き取り、保護者の了解を得て、支援を行うことにしました。会話を増やすために、放課後 10 分程度の雑談会を担当や特別支援教育コーディネーターと行い、話すことへの抵抗感を軽減させながら、伝わりやすい構成を伝えました。徐々に、他の生徒が話に加わるようにし、相手の話を聞き、それに合った話ができるように支援方法を変えました。

そして、週 1 回、10～15 人程度のグループワークを行い、テーマに沿って自分の考えを発表したり、小グループで意見をまとめたりする場を設定しました。

(4) 指導・支援の成果

○ 「聞く」→（自分で整理する）→「話す」

2年後半からのグループワークでは、回数を重ねるごとに「聞く」→（自分で整理する）→「話す」という流れが、落ち着いてできるようになってきました。それに伴って、3年になってからは、授業中の挙手も少しずつ増えてきました。その後、高校受験の面接練習では、緊張が強く黙り込んでしまうこともありましたが、再度、雑談会を設定し面接内容を整理して練習を行うことで、スムーズに返答できるようになりました。



事例 2-2 <高等学校>

教科書の音読、発表ができずに黙ってしまう生徒

(1) 問題状況に気づくまで

○ 周りの生徒が起こしても起きないことも

高校2年のG君は運動は得意で、バスケットボール部のレギュラーとして活躍しています。学習成績はよくはないものの、落第点を取るほどではありません。授業中は寝てしまうことが多く、周りの生徒が起こしても起きないこともあります。しかし、ノートはよくとり、提出物なども遅れず出すなど、自分ができることは努力しています。

(2) ニーズの把握

○ 間違ったら困るという気持ちが強くなり、音読ができなくなった

担任は、G君が授業中、特に音読の順番が回ってきそうな時に、机の上に突っ伏して起きないことが多いと気づきました。そこで、G君に話を聞いたところ、「小学校の頃から漢字が苦手で、簡単な漢字が読めずにからかわれたことから、間違ったら困るという気持ちが強くなり、音読ができなくなった」と打ち明けてくれました。中学校以後は、できないことをごまかすために寝たふりをすることが増え、音読だけでなく、発表も避けるようになったそうです。

G君は、バスケットボール部で後輩ができ、「自分がうまく指示を出すことができないことを克服したい」という気持ちが芽生えたところだったので、「授業中の発表や音読から練習しよう」という担任のアドバイスに前向きに応じてきました。

(3) ニーズに応じた指導・支援の開始

① 苦手な漢字に「ふりがな」をつける

学級には、G君の他にも漢字の苦手な生徒が多くいたので、授業のプリントの漢字には「ふりがな」をつけるようにしました。また、教科書の音読の前には、漢字の読みを確認する時間を取り、自分でふりがなをつけるように、全員に指示しました。

② 「間違っても構わない」いう雰囲気をつくる

「音読の際には、大きな声でハッキリ読むことが大事で、間違ってもOK。わからない漢字は『読めません』と言ってもOK。」という指示を徹底しました。

(4) 指導・支援の成果

「間違いがハッキリわかれば、みんなの気づきになる」ことを強調し、「読めなかった漢字が、授業で読めるようになるのはすばらしいことだ」とほめると、多くの生徒がしっかり声を出せるようになりました。

事例3 伝えた内容を忘れてしまう、複数の指示の中の一部を忘れてしまう生徒

(1) 問題の状況に気づくまで

○ 教師が説明したことをすぐに聞き返してくる

授業やホームルームで、教師が説明したことをすぐに聞き返してくる生徒がいます。例えば、「明日は午前中の日課で、午後は体育祭の準備だから、係の生徒以外はお弁当の必要はありません」と言うと、すぐに「先生、明日は弁当いるの?」という言葉が返ってきます。教師は「今、言ったばかりでしょ」とか「ちゃんと話を聞いていたのか?」と、つい言いたくなるのですが、そこはじっと我慢というケースがあります。まだ聞き返してくれるならよいのですが、次の日になって「今日はお弁当いらぬ日なんだ」などと、すっかり前の日の連絡を忘れてしまっているというケースもあります。

(2) 教育的ニーズの把握

○ 板書などの工夫を

このように、伝えたことをすぐに忘れてしまったり、なかなか覚えることができなかつたりする生徒がいます。そこで、伝達事項がきちんと伝わるように、口頭で説明するだけでなく、板書をするなどの工夫をします。そうすることで、学級に聴覚優位の生徒や視覚優位の生徒がいる中で、どちらの生徒にも対応できると考えられます。

例えば、小学校などでは、帰りの会で児童に板書したことを連絡帳に書かせています。さらに、担任がチェックをして、きちんと書けていない生徒には赤ペンで追加をするなど、丁寧な指導をしています。

○ 「みんなの手前、自分だけ書くのは恥ずかしい」

高等学校では連絡帳に書いたり、生徒手帳に書いたりすることは、あくまでも生徒の自己責任ということになります。全員の生徒が書くという状況が生まれにくいので、担任から必要と思われる生徒にメモすることを提案しても、生徒には「みんなの手前、自分だけ書くのは恥ずかしい」という気持ちがあるようです。

○ 学年、学校全体で取り組みば

そこで、学年全体の取組として、例えば背面黒板を利用して、週予定（2週間分）を書き入れ、行事や日課変更、持ち物などについても、生徒がいつでも見ることができるようにします。また、学年便りなど、生徒に配布するプリントにして、連絡できるようにします。

(3) 指導・支援の開始

○ 1回の指示で複数の動作を求めないような工夫を

高校1年のH君は、伝えた内容をすぐに忘れてしまい、冒頭のようなやりとりがホームルームなどでよく見られます。教師が一つ一つ丁寧に答えてあげることも必要ですが、このようなときには「後ろの黒板を見てごらん」「学年便りに書いてあるよ」などと教えて、H君が自力解決できるようにしています。

そうすることで、H君から聞き返してくることが少なくなり、「後ろの黒板をみればわかる」「配布物を見ていればわかる」など、困ったときにどうすればよいか分かり、安心して学校生活を送っているようです。

複数の指示の中の一部を忘れてしまう生徒にとって、「教科書〇〇ページの××番やるよ」といった複数の指示はよく理解できません。そこで、「〇〇ページを開けて」と指示し、生徒がページを開いたのを確認してから「××番やるよ」と、1回の指示で複数の動作を求めないように工夫することが有効です。

(4) 指導・支援の成果

○ すべての生徒に丁寧な支援を

このような指示の出し方について、学校全体の教職員が共通理解し、授業やホームルームにおいて、指示を複数にしないよう丁寧に支援することが望ましいでしょう。

「困り感」を持っている生徒について、校内委員会などで共通理解を図り、個別の支援を計画的に実践していくということも必要ですが、すべての生徒にこのような丁寧な支援を行うことで、対象となる生徒の困り感が解消されていくケースもあります。



事例4 授業中、じっとしてられない、立ち歩いてしまう生徒

(1) 行動の背景にあるもの

○ 集中力を働かせることが困難なため、学習についていけなくなることも

「落ち着かずじっとしてられない」「人の話を最後まで聞かない」「順序立てて物事を考えられない」「何かと忘れ物が多い」「約束や決まりごとが守れない」「待つことが苦手」などが見られる生徒の中には、ADHDと診断された生徒が多く含まれます。

不注意や落ち着きがないという面は、被虐待児にも見られることがありますが、ADHDの生徒の多くは、それらをコントロールすることが極端に苦手です。そのために、「注意や集中力が続かない」「何か思いついたり、他の刺激を受けると、抑えきれずにすぐに行動してしまう」「目的を持って行動することが難しい」「興味関心のあるものが変わり、目的もなくあちらこちらを動き回る」といった行動をとってしまいます。

ADHDの生徒は、学校の成績が極端に悪いことがあります。ある生徒については、知的な遅れを疑われたこともありました。集中力を働かせることが困難なため、学習についていけなくなるといった状況が原因でした。

また、あわせてLDもある可能性が考えられますので、専門機関への相談やアセスメントの実施を考える必要があります。

(2) 問題状況に気づくまで

○ 教師の指示を理解できていない訳ではないが

中学2年のI君は、医師からADHDと診断されています。中学校入学当初から、授業中に座ってられずに教室から出て行ってしまったり、自分の気持ちや状況をうまく伝えられず、友人とのトラブルが目立ったりしました。忘れものが多い、授業の約束を守れないなどの課題もありました。教師の指示を理解できていない訳ではありませんが、このような状況が小学校4年生から続いていました。また、板書をノートに書き写すことも苦手で、「疲れた」と言って、やりたがらないことも多いです。

計算や体育といった自分の好きな活動には取り組めますが、他のことはやりたがらないので、学年相応の学力も身につけていませんでした。

(3) 教育的ニーズの把握

- ・ 多動性や衝動性が強く、じっとしていることが難しい。何か気になることがあると、すぐに気をとられてしまう。注意の集中が持続することが困難である。
- ・ 本人が「課題がわからない」「今、取り組んでいることに興味が持てない」とあきらめて、手いたずらが始まる。

- ・教室の移動や着替えができない、授業の準備ができず、時間に遅れ注意される。
- ・学習用具や持ち物を置き忘れることが多く、その場所をなかなか思い出せない。
- ・授業中に書く場面が多くなると、指示をしてもノートに書き写さないことが多い
- ・言動に関し、年齢に比べて幼さを感じることもあり、自分の気持ちや状況をうまく言葉で伝えられない。友人との関わりでも多くのトラブルがあった。

このように、I君には学習に対する無気力や投げやりな態度が見られました。そして、特別支援教育コーディネーターは、担任のみならず教科担任からもI君の支援について相談を受けました。

(4) 考えられる指導・支援の手だて

- ① **スケジュール表を手元に置いて、生活の見通し、計画性のある規則正しい生活づくりに配慮させる。** 週の予定や一日の予定など、見通しを持たせる手立てをする。授業では始めに授業の内容を知らせて、目当てを持たせる
- ② **気が散らないように、最前列に座らせることが有効か確認する。** 外からの刺激が入りやすい窓側の席は避ける。
- ③ 注意が他のものに移っているときなどに、教師がさりげなく言葉かけをしたり、触れたりして注意を促す。
- ④ **一生懸命に取り組んでいる姿勢をしっかりと認める。**
- ⑤ **日々の生活で、いくつかの約束事を決めておき、繰り返し確実に実行させていく。**
- ⑥ 学習や生活のルールを確認し、できそうなことから取り組み、行動を振り返り、自己効力感がもてるようにする。
- ⑦ **指示は短く、ゆっくり、はっきり伝え、復唱により確認する。**

(5) その他の指導・支援のポイント

- ① **落ち着くことのできる場所をつくる。** どうしても教室から飛び出してしまう場合は教室から飛び出す前に止め、落ち着ける場所に連れて行き、気持ちが落ち着いたら教室に戻れるようにする。
- ② 「わかった」「できた」と思えることが自己効力感につながるので、「**わかる授業**」を心がける。**具体物や視覚的な教材、わかりやすい言葉や説明。**
- ③ 時間いっぱい学習に取り組むことが苦手な生徒でも、**10～15分なら集中できる場合もあるので、授業を短く区切る工夫を試みる。** 例えば、プリント配布の手伝いを取り入れて、授業中に立つという行動に意味をもたせる。
- ④ **多動性や衝動性が強い生徒には、自分を受け止めてくれる存在が必要になる。** 学校生活において、自分を受け止めてくれる教師や友だちなどから支えてもらえる環境や、その生徒が頼りにできる存在をつくり、二次障害を防ぐようにする。

(6) I君への指導・支援

○「学習がわかった」「やってよかった」という気持ちを積み重ねる

I君は、学習の遅れが目立つので、国・数・英は特別支援学級で個別の指導を行いました。しかし、中学生になってから個別の指導を受けるということは、生徒にとって抵抗感があります。そこで、最初は放課後や数学のみの指導で、「学習がわかった」「やってよかった」という気持ちを積み重ねていきました。

特別支援学級では、授業を15分ずつ区切って、15分頑張ったら休憩を入れる（5分間、インターネット検索をしてよい）ことを繰り返しました。また、5段の文書ボックスを用意しておき、それぞれの授業で漢字、計算、英単語練習プリントを入れて、学習の流れや最初と最後を視覚的にわかるようにしました。

授業中はわからない内容もありますが、読み・書き・計算といったできる学習を繰り返し行って力をつけています。現在では、授業中に勝手に離席することはなくなりました。授業中に休憩をいれることもなくなり、学習態度も向上しました。また、教科ごとに学習用具を入れるケースを用意することで、忘れ物をしたり、片付けられなかったりすることも減りました。

外部からの刺激に注意が向いてしまう場面もありますが、徐々に問題行動は少なくなっています。



事例5 相手を傷つけることを言うてしまう生徒

(1) 問題状況に気づくまで

○ 自分の文具を破壊して、投げ捨ててしまうことも

中学1年のJ君は、小学校から「言葉がきつい」という引継ぎがありましたが、入学した頃は、親しみやすく優しい様子でした。ところが、徐々に中学校生活に慣れてくると、廊下ですれ違いざまに相手を傷つける言葉を発するようになりました。自分の文具を破壊して、投げ捨ててしまうことも見られるようになりました。その都度、担任は指導を行いましたが、J君の状況は改善されませんでした。

(2) ニーズの把握

○ 自己コントロールの困難さと自己効力感の低さ

担任と特別支援教育コーディネーターで相談し、保護者との面接を行い、学校での様子を伝えるとともに、保護者から家庭での状況を教えてもらいました。J君の家庭は家業を営んでおり、保護者は本人に対して「あまり関われなかった」時期があったこと、小学校の頃はいたずらなどで、きつく叱る場面が多かったことを話してくれました。

そこで、特別支援教育コーディネーターがJ君との関わりを放課後にもつようにして関係づくりを進める中で、「無意識に言ってしまうたり、やってしまうたりする」という自己コントロールの困難さや、「あまり親に褒められたことがない」という自己効力感の低さを打ち明けてくれました。

(3) ニーズに応じた指導・支援の開始

○ 教師が直す姿を繰り返し見せることで

J君の困難さへの支援として、「自分の言動を違った立場からみる機会を設ける」「壊してしまった物をできるだけ元の状態に戻す」ことを教師と一緒にやることにしました。

また、テレビのバラエティ番組で本人と似たような言動を取り上げたものを一緒に観て、どのように感じるのかを話したり、「過去にこんなことをする生徒がいたがどう思うか」と感想を聞きながら、望ましい言動を伝えていったりしました。

すると、自分が壊した物について「直らないから捨てればいいよ」と言っていたJ君は、教師が直す姿を繰り返し見せたことで、「自分でやるから」と取り組むようになり、破壊行為が徐々に減ってきました。

保護者には、J君のよい部分について伝え、家庭でも触れてもらうようお願いしました。そして、些細なことでも保護者に伝えていった結果、父親が「今まで迷惑をかけたので学校のために」とPTAの役員となり、本人の日常の様子を観る機会ができました。

(4) 指導・支援の成果

○ 家庭でもJ君の状況のよさを話題にできるように

「自分は、他者から見ると、相手を傷つけていると感じるようことをしてきた」と徐々に認識し始めた頃から、自己コントロールができるようになり、以前からトラブルを頻繁に起こしていた相手にも、落ち着いて接することができるようになりました。

学習面でも、定期試験などでよい結果が表れ、自己効力感が少しずつ上がりはじめたようです。PTAの役員会で来校する父親は、職員から「J君は頑張っていますね」と声をかけられるようになりました。また、家庭でもJ君の状況のよさを話題にできるようになり、PTA行事に親子で参加するようになりました。

J君の良さを学校と家庭で認めながら、対人関係スキルを身に付けさせることで、J君は相手の気持ちを考えられるようになりました。



事例6 周囲と関わろうとせず、マイペースで生活する生徒

(1) 問題状況に気づくまで

○ 学級ではK君とどう関わればよいのか不安や混乱が

高校1年のK君は、数学が得意です。また、理科は地学（岩石）だけに強い関心がありますが、それ以外には興味を示しません。文系の科目は苦手で、成績も振るいませんが、K君には気にする様子がありません。

また、清掃当番はサボることなく、真面目に取り組みます。しかし、自分が担当する仕事が終わると、全体が終わるのを待たずに帰ろうとします。担任から注意されると「がんばって早くやった甲斐がない」と怒り、パニックを起こします。逆に、他の生徒が終わっていても、自分のペースを変えず急ごうとはしません。

遠足の班別行動の時、K君は珍しい岩を見つけて観察している内に、班員とはぐれてしまいました。班員が自分の携帯電話で連絡を取ろうとしましたが、K君は「携帯電話は電源を切ってバックに入れておく」という学校での普段のルールを守っていたため、連絡が付きませんでした。巡回の教員に発見された時、K君は「他の人が道に迷っているので探している」と言い、班員に心配をかけたので謝るように指導されても、「探していた自分が謝るのはおかしい」と反論しました。

K君自身は問題を感じていませんでしたが、学級ではK君とどう関わればよいのか不安や混乱が見られたため、校内委員会で対応を考えることになりました。

(2) ニーズの把握

○ 問題意識を持たれないまま高校生に

まず、職員で分担して、保護者や中学校からK君の情報を収集しました。保護者には変わった子だという認識はありましたが、真面目すぎるくらい真面目で、悪いことをすることはなく、成績も悪くなかったため、孤立しがちなことに関する問題意識はありませんでした。また、中学校からも「周りの生徒は小学校から経験で、K君とのつき合い方を心得ており、ほとんど問題となることはなかった」とのことでした。

そこで、保護者に対して、新しい環境で起こっている問題を理解してもらおうと同時に、その解決に向けた支援を提案し、協力を要請しました。

(3) ニーズに応じた支援の開始

K君の真面目さを生かせるようにルールを明確化することで、周囲の生徒がK君を認めるようになり、K君とのつき合い方の理解につながるという見立てをし、段階的に実行しました。

①集団行動のルールを事前に細かく提示する

既に問題になっていた清掃活動について、「始まり」と「終わり」に挨拶をすることで活動時間を明確にし、「仕上がりが同じならば、活動時間はできるだけ短い方がよい」ことなども付け加えて説明しました。手の空いた人が手伝うことの意義をはっきりさせたことで、率先して手伝うようになり、また、手伝ってもらった時にはお礼を言うスキルを身に付ける機会となりました。

新しく取り組む行事の際は、関係職員が集まって、K君の特性を考慮したルールづくりを行いました。他の生徒にとっては当然と思われるルールも細かく設定し、K君がトラブルを起こして目立つことがないように心がけました。一方、全員に周知する時には、生徒の「そんなの当たり前だ」という発言を大事にしたことで、K君に周囲とのギャップを意識させる機会となりました。

②周囲の生徒の理解を得る

K君との関わり方に困っている生徒の多くは、良心的にK君とつき合いたいと考えています。ところが、自分がよいと思うやり方がK君には通用せず、トラブルが起これば、K君だけでなく自分たちも注意されるという事態になり、これが度重なると、K君と関わることを嫌うようになってしまいます。

そこで、そうなる前に、まず教師がK君とのつき合い方の見本を見せるようにしました。また、K君の良さを褒め、そのことがK君の良さを生かす対応であることを、他の生徒にさりげなく説明するように心がけました。

(4) 指導・支援の成果

③K君自身が自分の特性を説明できるようにする

卒業後のK君のことを考えたとき、K君自身が自分の特性を周囲に説明し、理解を得られるようにすることが重要だと考えました。

そこで、K君が自分でできたことをよいイメージで記憶するために、「K君は～だから、……した結果うまくいった」と振り返る時間をつくる努力をしています。

最初は面倒に感じていたようでしたが、本人にとっては褒められる時間なので、それほど嫌がらず、自分自身を振り返ることができるようになってきました。

事例7 カッとなって、他の生徒を叩いてしまう生徒

(1) L君の困難な状況

○ 被害者意識が強く、暴言や暴力が多い

中学2年のL君は、友人とのトラブルが多い生徒です。L君は、場面や相手の感情などを理解しないで一方的に話すことがあります。口げんかなど友だちとのトラブルが多く、相手の邪魔をする、けなすなど、友だちから嫌われてしまうようなことをしてしまいます。

また、自分が非難されると過剰に反応します。被害者意識が強く、トラブルの原因が自分にあることを認めようとせず、暴言や暴力が多く見られます。

L君は、医師からADHDと診断されました。ADHDの生徒は中学校に入学して時間が経過していくと、学校生活でも行動上の困難さが表出されます。学力の差は、学年が上がるるとともに開いていきます。もう少し頑張ればできるような課題でも諦めてしまって、中学校の学習についていけないといったケースも多いです。

対人関係では「集団に加わりたい気持ちはあるものの、どのように入っていいかわからない」「自分の気持ちがコントロールできず、また思春期とも重なって周囲に反抗的態度をとったり、強情と見られたりする」こともあります。

L君も、社会的な行動が身についておらず、状況に合わせた行動ができなかったことで、周囲から非難されたり、仲間はずれにされたりすることもありました。また、言葉で伝えることが苦手で、自分の行動をうまく説明できずに怒られ、心理的な動揺も見られました。

入学した頃は、努力してできることを増やそうという気持ちはありましたが、10分も集中できない、書く場面になると「疲れた」と言って書きたがらない、授業中に同じ班の生徒とトラブルを起こすことがありました。そしてついに、同じ学級のM君に殴りかかり、腕に噛みついてしまいました。

(2) 行動の背景にあるもの

○ 自尊感情が傷つき、さらに困難な状況を引き起こすことを防ぐ

L君は授業に間に合わなかった理由をうまく言えない、書くことに時間がかかり、連絡帳に持ち物を書かないこともありました。そのようなことで、M君から注意を受けるようになり、ストレスがたまったようです。ケンカをした日も、M君が黒板を消していた時に黒板消しの粉がL君についてしまい、M君が謝ろうとしたところ、一方的に注意されたと感じ、爆発したそうです。

L君のとった行動だけを見れば、自分勝手に見え、M君に謝罪しろと反省を促そうとするでしょう。L君は「問題行動を起こす生徒」となりますが、L君とその状況下での感情の変化を振り返ることができれば、問題行動の背景が見えてきます。

また、L君は行動の善悪について自覚がないこともありました。ですから、L君が落

ち着いているときに、行動の善悪が判断できる状態で指導するようにします。自尊感情が傷つき、さらに困難な状況を引き起こすことを防ぐようにします。

(3) L君を理解するには

○ L君の困り感に寄り添い、本人の立場に立つこと

L君を理解するという事は、本人の困り感に寄り添い、本人の立場に立つことです。そこで、学年職員を中心にケース会議を行い、L君の心理検査のプロフィールから、言語の理解や使う力が弱いこと、見たものを記憶したり、いくつかの積み木を見本通りに組み合わせたりする力が弱いことなどを確認しました。

書くことについても、L君の困り感を確認するようにしました。ノートに書き写す場面だけでなく、数学の立体図形、技術の本立ての製図、美術の描写、体育の模倣などに広げたことで、L君の問題行動と視覚認知の困難さが結びついていきました。

(4) L君への指導・支援

○ 本人なりの理由や背景があることを知る

友だちとのトラブルについては、伝える力が弱いことから、叩くのではなくその場を立ち去ること、前のトラブルを振り返ってどのようにすればよかったのかロールプレイで考える練習をしました。

また、ケース会議では、学年職員がそれぞれの立場でできる支援を考えました。「本人用のプリントを作成する」「画数の多い漢字にはルビをふって、ひらがなで書いてもよいことを伝える」「大切な話はわかりやすい言葉で話す」「漢字練習のときは色分けして書きやすくする」などがあげられました。

さらに、「頑張っていることをほめる」「何か問題行動があったからではなく、落ち着いているときに時間をつくって、ゆっくりL君の話を聞き、L君の気持ちを理解する」といったこともあげられました。また、「忘れ物への配慮として、L君の連絡帳の記入を放課後に手伝う」「保護者と連携して、教科書を事前に読んでくる、得意な課題を行うといった家庭学習を進める」ことになりました。さらに、自分の気持ちや状況を伝える練習とあわせて、周囲の生徒も関わり方を考えることにつなげたことで、L君のトラブルは減っていきました。

L君が困難さを抱えたまま中学3年間を過ごしたら、問題行動はさらに増え、ただ「問題行動を起こす生徒」と周囲から評価され続けたでしょう。

「こんな字も書けないの」「これ小学校で教わる字だよ」。このようなことを繰り返し言われれば、書けないことを隠そうと「眠い」「疲れた」の発言につながり、さらに授業中のおしゃべりや教室の抜け出しにつながります。問題行動を繰り返す場合もあります。特に思春期を迎える生徒にとっては、この時期の過ごし方は重要です。

事例8 授業中、教室にいられない生徒

(1) 問題状況に気づくまで

○ 移動が遅く、授業の開始に遅れたり、教室を抜け出したりしてしまうことも

N君は中学校入学後、授業が本格的に始まった頃から、特別教室への移動が遅く、授業の開始に遅れたり、授業中に教室を抜け出したりしてしまうことが見られるようになりました。そこで、N君について、担任と特別支援教育コーディネーターで相談しました。

(2) ニーズの把握

○ 他の生徒と向き合ったとき、困ってしまう

N君の移動の様子を観察しましたが、特別教室の位置がわからないということではないようです。N君に聞くと、「教室ではみんなが前を向いているからよいが、理科などの特別教室では向き合って座らなければならないので、どこを見ていたらよいのかがわからない」という訴えでした。教室でも、グループの話し合いで他の生徒と向き合ったときに、困ってしまうことがあるようでした。

(3) ニーズに応じた指導・支援の開始

○ 向き合って話をするときの姿勢や視線の位置を伝える

N君の訴えを基に、他の生徒と向き合う時には、仲のよい生徒と向き合うような座席に替えたことで、教室移動がスムーズになりました。また、同じグループになる生徒を、席替えの度に入れ替えて、より多くの生徒と関係がつけられるように設定しました。

また、担任や特別支援教育コーディネーターが、向き合って話をするときの姿勢や視線の位置について、N君に具体的に伝えていきました。

(4) 指導・支援の成果

○ 修学旅行の列車内では、友達とゲームを楽しむことも

2年生の学級編制では、仲のよい生徒と同じ学級になるようにしました。座席については、配慮を継続しながらも、初めて同じ学級になった生徒と関わりが持てるように席替えをしました。

授業に遅れることも、抜け出すこともほとんど無くなり、3年生での修学旅行では、列車の向かい合わせ席で相手が入れ替わっても、ゲームを長時間楽しみました。また、高校受験の面接でも、混乱無く対応することができました。

事例9 授業中、自分の世界に入ってしまう、話を聞いていないことが多い生徒

多い生徒

(1) 問題の状況に気づくまで

○ 声をかけると反応するが、しばらくするとまた自分の世界に

授業中におしゃべりをするのではないのですが、ボーとしていたり、ウトウトと眠ってしまいそうになったりする生徒がいます。教師が話をしても目が合わず、ずっと考え事をしているようにも見えます。声をかけると反応するのですが、しばらくするとまた自分の世界に入ってしまうようです。

授業中、自分の世界に入ってしまう高校2年の○君は、成績は平均点よりやや低いものの、決して理解することに困難さがあるとはいえない生徒です。しかし授業になると、どこか遠くを見ているような、腕組みをしながらずっと1つの場所に視点があります。板書を使って説明するときも、何度も声をかけないと気づきません。

(2) 教育的ニーズの把握

○ ○君自身が困り感を感じていない

ノートをまとめる時間をとるのですが、机間支援をしながら○君の横で声をかけるまで手が止まっています。「○番の問題をやるよ」と指示すると、周囲の動きに気づき、やろうとするのですが「どこやるの?」という状態です。

○君と個別に話をすると、その教科が嫌いなわけでもなく、問題を解いたり、テスト対策の補習などに参加したりして、学習することにも抵抗はありません。なぜか授業になると、どこか上の空となってしまうようです。○君自身はそのことに気づいていますが、そこに困り感というのはあまり感じていないようです。

(3) 教育的ニーズに応じた指導・支援の開始

○ ユニバーサルデザイン的な発想で

そこで、授業では指示を細かく、「今、何をやる時間なのか」をはっきりと口頭で説明したり、ピックアップカードで提示する（ユニバーサルデザイン的な発想）工夫等しながら、更に○君への声かけを多くするようにしました。

1つの授業で何回も声をかけられることで、教科担当との会話も多くなり、少しずつ意識が教師の説明に向くようになりました。まだまだ習慣化するには時間がかかりそうですが、授業へ集中する時間帯が増えてきました。

(4) 指導・支援の成果

○ 自分の状況を理解できるように

○君の場合、特に特定の教科でこのようなことが頻繁に起きていました。○君自身には困り感がありませんでしたが、教員と個別に話をしたことで、自分の状況を理解できるようになりました。○君と個別相談をしたり、職員間で共通理解をして支援したりするなかで、○君が抱えている困難さが解消されてきました。

事例10 授業中、一方的に質問してきて止まらない生徒

特別支援学級に在籍する中学3年のP君は、通常の学級の授業で一部の教科を学習しています。黙って教室に入ってきて、用事や自分の興味のある事柄を一方的に話す場面がよく見られます。話の内容は、鉄道のことや最近のニュースに関連することが多いのですが、授業中でも突然「先生、〇〇のこと知ってる？」と一方的に質問してきます。注意をすれば、その時は静かにしていますが、言い足りない表情で、しばらくすると同じ事を繰り返すことが多い生徒です。

(1) 教育的ニーズの把握

○ 周りからのからかいやトラブルにつながることも

P君は、興味関心の幅が狭く、衝動性をコントロールする力が弱いために、興味のあることや頭に浮かんだことをすぐに話しはじめたり、行動に移したりしてしまいます。また、周囲に唐突に話しかけたり、独り言を言って自分で面白がったりするところもあり、そのことが周囲からのからかいやトラブルにつながることもありました。

「話の内容が断片的で順序性がない」「内容が突然飛躍する」「早口で、言い間違いがあり、何を言っているかわからない」といった特徴があります。また、「相手の立場による言葉の使い分け」「相手の言葉の背景にあるものを理解する」「自分の言動を相手はどう感じているかがわかりにくい」といったことも気になります。その場の雰囲気や会話の中で、いくつもの情報を同時に判断し、処理する力も弱いようです。

(2) 行動の背景にあるもの

このように、P君は基本的な学習は理解でき、周囲とうまくつきあえない生徒ですが、その背景には次の事柄が考えられます。

- ・「一方的に話す」「話を聞かない」など、思ったことをそのまま言葉に出してしまう。
- ・話をしている間に、別の話題が頭に浮かんで話の内容がそれてしまう。
- ・コミュニケーション能力が育っていないために、相手の気持ちを察したり、他者の立場になって考えたりすることが苦手。
- ・自分の興味関心を優先して、相手の反応を受け止めながら会話することが苦手。

(3) 考えられる指導・支援

会話を進めていくには、話の内容をお互いが共有することが大切で、言葉のキャッチボールが必要です。

自閉症や広汎性発達障害のある生徒は、話の内容や楽しさを共有することが難しいことがあります。そのため、一方的に自分の興味や関心のある話だけ続けて、相手に嫌がられてしまうこともあります。

P君の興味関心がある事柄を共有しながら、教師から本人が答えられるような質問を出し、話題をふくらませ、やりとりの楽しさを感じさせることが必要です。また、話をするときのルールも教えていくことも大切です。P君への指導・支援の内容は、

- ・ **あらかじめ、自分の興味や関心だけで話を進めないことを約束する。**
- ・ **相手に話しかける時は「近づいて名前を呼びかける」「相手が話をしている途中なら許可を得る」といったルールを伝える。**
- ・ **ロールプレイングをしながら、突然一方的に話しかけられたときや、人間関係がぎくしゃくするようなことを言われたときの相手の気持ちを考える。**
- ・ **教師の表情を真似たり、感情を言語化したりする練習を行い、相手の表情や言葉の調子から、相手の気持ちを理解する練習を行う。**

このような練習を特別支援学級の自立活動で行い、学習や生活場面でも意識していけるようにしました。

(4) P君への指導・支援

○ ロールプレイングで意識できるように

P君から「関係のない話をしてもいいですか？」と相手に許可を求めるように指導しました。また、「〇〇の時間に話そう」「その質問は、この場面に必要な質問なのかな？」と本人に考えさせるようにしました。

同時に、「自分がそのような場面で、周囲からどのように見られているか」をロールプレイングで意識させるようにしました。「話の最中に勝手に話し出す」「関係のない質問をする」といった場面を見せたことで、本人なりにおかしいことに気づき、唐突な話や関係のない質問は減っていきました。

さらに「教師の話を聞いて、どんなことを話していたのか答える練習」「少人数の生徒とお互いの話を聞く練習」「相手の話を聞いて、話の内容に関連した質問を考え、相手に尋ねる練習」をしました。すると、最後まで話を聞いてから手を挙げ、許可を得てから質問するスキルを身に付けていきました。

P君が友だちの話に興味を持つ場面も増えてきました。また、友だち同士が話をしている時に、その会話に入れてもらう方法や、話題を変えたいときにどのように伝えればよいか、場面をつくって実演していきました。

ただし、P君の困難さは、コミュニケーションだけではなく、注意集中の問題もあります。注意喚起を繰り返さないと、指示や話の内容を聞き逃してしまうこともありました。聞き方のポイントを伝え、刺激が少ない環境をつくり、話し手に視線を向けて聞く練習をしたりしました。また、わからないこと、聞き逃してしまったことを質問する練習を行うことで、このような課題が軽減されていきました。

事例 1 1 1 番へのこだわりでパニックを起こす生徒

(1) 問題状況に気づくまで

○ 入学直後から自分の思い描く結果が得られない状況が続いて

高校1年のQさんは、入学後初めての英単語テストで満点がとれなかったことにショックを受け、答案を破り捨ててしまいました。また、バレーボール部に入部し練習に励んでいましたが、他校に練習試合に行った際、1年生チームの先発からはずされたことで混乱し、誰にもことわらず帰宅してしまいました。ところが、初めて行った試合会場だったため、帰る道順がわからず、帰宅時刻が遅れ、心配した家族が携帯電話に連絡するまで、Qさんは3時間以上歩き回っていたことがわかりました。

中学生の頃のQさんは、勉強と部活動を両立した優等生で、高校でもリーダーとして頑張ろうと意気込んで入学しました。しかし、入学直後から自分の思い描く結果が得られない状況が続き、すっかり自信を失ってしまいました。生活態度が投げやりになり、授業態度を注意されることも増えたため、担任は保護者に連絡しました。家庭でのQさんは、学校やバレー部に対する不満を述べ、入学したことを後悔している様子で、保護者は「本人の強い希望で入学したのにどうすればよいか」と困惑していました。

(2) ニーズの把握

○ 小さい頃から負けず嫌いで、何でも1番でないと気が済まない

保護者との面談から、Qさんは小さい頃から負けず嫌いで、何でも1番でないと気が済まず、負けたことが悔しくて大泣きすることもありました。その分、1番になるためには人一倍努力する子だったことがわかりました。

Qさんとの面談でそのことに触れてみたところ、「確かに昔からそういう面があり、それは自分の長所だったが、今は何をやってもダメで、努力をしても無駄だ」と思っていました。また、パニックを起こしてしまう自分に嫌悪感を持っており、周囲からも嫌がられていると思いつんでいました。

(3) ニーズに応じた指導・支援の開始

① パニック状態になった時の避難場所を確保する

Qさんはパニックに陥ると、落ち着くまでにある程度の時間がかかります。その間、他人にも自分にも攻撃的な言動を取ってしまうため、周囲に被害が及ばない場所にQさんを避難させることが必要です。

そこで、Qさんと相談して、学校でパニックを起こしたら、保健室に避難することにしました。教科担当や部活動顧問にも伝え、Qさんがパニックを起こしていると思ったら、「保健室で休みなさい」と指示してもらうようにしました。

すると、周囲の生徒からも「保健室に行こうよ」と声をかけてくれるようになり、スムーズに避難できるようになりました。また、避難場所が確保されたことで、Qさん自身がパニックになっても大丈夫という安心感を得ることができ、パニックの回数が減り、回復までの時間も短くなりました。

②「なりたい自分」を目指す「現実の自分」を意識する

パニックが治まったあと、「なぜパニックになったのか」を振り返る時間を設けました。すると、Qさん自ら「なりたい自分」と「現実の自分」のギャップが大きいほどパニックに陥りやすいことに気づきました。

振り返りを始めた当初、Qさんは結果のみにこだわり、『「なりたい自分」になれないのなら意味がない』と言い張っていましたが、努力している「現実の自分」を、次第に自己評価できるようになってきました。

(4) 指導・支援の成果

○ 適切な目標を設定する

多くの生徒の場合、高校生になると、自分の能力や限界を見定めた現実的な目標を持つようになります。Qさんの場合、現実を無視した目標を持ち続けていたことが、パニックが頻発する原因となっていました。

バレー部には身長が高く運動能力もすぐれた選手が多く、Qさんは体力的にも厳しい練習についていけなくなっていました。そこで、Qさんは現在の自分の状況を受け入れ、「自分はマネージャーとしてチームの勝利に貢献する」という新たな目標を設定することができました。



Q13 生徒がパニックを起こしたときには、どのような対応を取ればよいですか。

友だちとのトラブルや自分の思い通りにならずパニックを起こしてしまった際は、以下のような対応を取ることで落ち着かせ改善できるようにしています。

A-1 クールダウン

○ 最小限の言葉かけで、なだめるように対応する

パニックを起こした際には、周囲に他の生徒がいることで、一層の興奮を招きがちです。できるだけ速やかに、静かな刺激の少ない場へ移動をさせます。その際に、教師が無理矢理に腕を掴んだりせず、最小限の言葉かけで、なだめるように対応します。興奮した生徒の中には、掲示物を破いたり、そばにある物を蹴飛ばしたりすることも想定しておいた方がよいと思います。

静かな刺激の少ない場へ移動してからも、しばらく興奮した状態が続く場合が多いので、できればソファなどに座らせて、見守るような心構えで対応します。可能ならば、クールダウンの間に、パニックを起こした際の状況について、別の教師が情報収集しておくこと、あとの指導・支援がしやすくなります。

A-2 聞き取り

○ 本人の言い分を十分に聞くこと

泣いたり、独り言を言ったりしている状態から、徐々に落ち着きが見られるようになってきたら、何があったのかを本人から聞くようにします。その際、本人の言い分を十分に聞くことが重要です。本人の言い分を聞きながら指導を加えてしまうと、再び興奮状態になったり、話すことを止めてしまったりしがちです。多少事実とは異なることでも、本人が話すことを100%受け止めるような姿勢で聞きます。

話を聞きながら、時系列にメモを取り、本人と確認しながら話の全体像を掴んでいくとポイントを押さえやすくなります。友だちとのトラブルからパニックに至った場合は、相手からの聞き取りも行います。

A-3 整理

○ どのようにすればよかったのかを、本人が認めていけるように

聞き取った内容と事実を照らし合わせ、本人がパニックに至った原因を明確にします。友だちとのトラブルからの場合、聞き取ったメモを活用しながら、自分のよくなかった点、相手のよくなかった点に焦点を当て、どのようにすればよかったのかを、本人

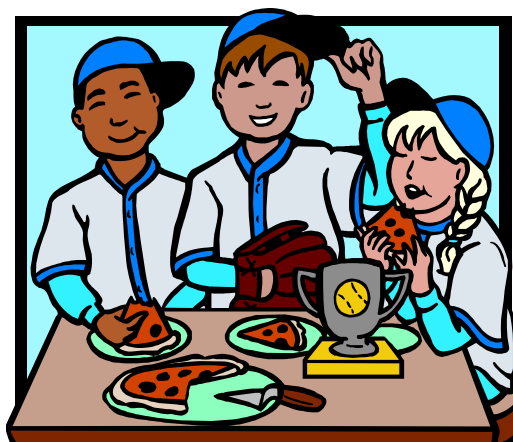
が認めていけるように整理していきます。

自分の思い通りにならなかった時のパニックの場合も、「どの場面でどのように行動すればよかったのか」を、本人の考えを尊重しながら具体的に考えながら整理します。

A-4 リハーサル

○ 取るべき行動について、教師と共にリハーサルすることも効果的

「このような時には、このような行動をしよう」と整理し、取るべき行動について、教師と共にリハーサルすることも効果的です。また、友だちとのトラブルの場合は、双方を交えてリハーサルするとともに、必要に応じて謝罪などを行い、相互理解を進めていけるとよいと思います。トラブルへの丁寧な対応により、相互理解ができ、むしろ人間関係がよくなったケースもあります。



Q14 LD、ADHD、HAF等が問題行動の誘因となるのでしょうか。

事例1 LDの特性が見られる中学校1年生のAさん

(1) 学校での様子

○「きちんと話を聞きなさい」と口うるさく注意を受けて

社会科の授業中、Aさんは教師の質問に対し、話を聞いていなかったり、聞き漏らしがあったりして、的を射た答えを話すことがありません。しかしながら、試験の成績は割とよかったので、社会科担当は「Aさんの授業態度を改善すれば成績が伸びる」と考えていました。そして、Aさんに対して真面目に授業に取り組むよう注意をしました。そのような状況を聞いた担任からも、Aさんは毎回のように「きちんと話を聞きなさい」と口うるさく注意を受けました。

そのうち、Aさんの遅刻が目立ち始め、次第に授業をサボるようになりました。見かねた担任は保護者に連絡し、Aさんの授業態度の悪さについて詳しく説明するとともに、家庭での協力と改善を求めました。しかし、次の日から、Aさんは髪の毛を染めたり、スカートの丈が短くなったりと生活態度が更に乱れてきました。

(2) 考えられる背景

○「聞く」ことにつまずきが

LDとは「知的発達に遅れはないが、聞く・話す・書く・計算する・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」を指します。Aさんは、「聞く」ことにつまずきがあるため、耳からの情報処理に課題があり、集中して聞いた、聞いた意味を理解して解いたりすることが苦手です。

聞くことが苦手な生徒の中には、視覚的な情報処理が得意な場合もあります。Aさんも「小学校からの具体的な支援の引継ぎ」があったことで、視覚的な手掛かりをもとに頑張ってきたことと思います。板書の工夫やビデオ、写真、絵図などを多く活用し、ポイントを絞って説明するとよいでしょう。

Aさんのように必要な支援が受けられなかったり、「努力が足りない」「やる気がない」などと叱責を受け続けたりすると、自己効力感が下がり、投げやりな生活態度や反抗的な態度になることがあります。

事例2 ADHDの特性が見られる高校2年のB君

(1) 学校の様子

○ 担任としては、いつ友だちとトラブルを起こすか不安に

高校2年のB君は、授業中、関係のない発言をして周囲を笑わせたり、突然手をあげて、授業と関係のない質問をしたりすることがあります。また、友だちと仲よく話をしていたかと思ったら、突然切れて友だちを殴ったりします。元気で明るく、優しい面もありますが、担任としては、いつ友だちとトラブルを起こすか心配になります。

(2) 考えられる背景

○ 「落ち着きがない」「自分勝手」などと注意や叱責を受ける続けることで

B君のように、注意の集中や持続に困難さがあり、多動性や衝動性の特性が見られる生徒は、何に対しても興味を示し、手を出したがりますが、ちょっとしたことに注意が逸れやすく、一つのことを最後までやり遂げることが苦手です。自分の思いどおりにならないと、カッとなりやすく、人を叩いたり、物を壊したりしてしまうこともあります。B君に対して、注意や叱責で問題行動を止めさせる対応よりも、「何が社会的に認められる行動なのか」を具体的に教えていく必要があります。過去の経験や周りの状況から、あらかじめ問題行動が起こらないよう環境を整えることが必要です。それでも問題行動が起きてしまった場合は、本人がかなり興奮状態にあるので、クールダウンの時間を確保し、落ち着いてから対応するようにしましょう。

医療や関係機関、家庭との連携も視野に入れておく必要も大切です。このように、特別な支援が受け入れられなかったり、「落ち着きがない」「自分勝手」などと注意や叱責を受け続けたりすることで、自己効力感が下がったり、むしろ反発心が生じたりする場合がありますと考えられます。

事例3 HFAの特性が見られる高校1年のCさん

(1) 学校の様子

○ 大きな声を出して頷いたり、勝手に質問に答えてしまったり

Cさんは授業中にも関わらず、まるで教師と一対一で授業を受けているような態度で、教師の話にその都度、大きな声を出して頷いたり、勝手に質問に答えてしまったりします。また、教師の大事な話を聞き漏らし、周りの様子の変化に驚いて、慌てて先生に聞き返すことがあります。

また、その場に応じた対応が取れず、自分の興味のある話題だけを繰り返ししゃべることもあります。一学期の後半になる頃には、友だちがCさんとの距離を置くようになりました。そのころから、Cさんは友だちの靴を隠したり、友だちの悪口をみんなに言いふらしたりするなど、トラブルが絶えなくなりました。

(2) 考えられる背景

○ 友だちからの嫌味や忠告を字義どおりに解釈してしまう

HFAの可能性のある生徒には、人間関係を構築するための友だちとの関わり方やコミュニケーションの取り方が苦手で、暗黙のルールを理解することが難しい面が見られます。

Cさんの場合も、友だちからの嫌味や忠告を字義どおりに解釈し、励ましや賞賛と思い込んで行動するので、ますます友だちが離れていってしまったと考えられます。友だちとのトラブルも、日頃の人間関係を顧みず、自分の主張を話すので、教師は「考えを改めろ」と注意しますが、Cさんはどのように改めたらよいかわからず、混乱してしまいます。

このような場合には、友だちとの対話や対応の仕方を伝えたり、約束事を明示したりするなど具体的かつ視覚的な支援が必要です。Cさんは、自分との距離を置く友だちの注意を引くために物を隠したり、悪口を言って関わりを持とうとしたりしたのだと考えられます。更には、教師や親からも叱責や非難を受け、徐々に自己効力感や自尊感情が下がってしまったと考えられます。

以上、3つの事例を通して説明してきましたが、LD、ADHD、HFA等の特性が問題行動の誘因となるわけではありません。

その障害特性により生じる学習や対人関係の問題に対して、やる気の無さや療育の問題として対応したり、無理強いや注意・叱責を繰り返したりすると、自己効力感や自尊感情の低下を招き、その結果として、本来の障害とは別の新たな行動面・情緒面の問題となることがあります。

発達障害の可能性のある生徒は様々な困難を抱えているため、間違った支援による悪循環にならないように、生徒の障害特性やつまづきの実態をしっかり把握し、個々の生徒に合った適切な支援や手立てを講じていくことが重要です。

Q15 問題行動を引き起こさないようにするには、どのような指導・支援が必要ですか。

A 生徒一人一人の特性を踏まえて、丁寧に支援していくこと

(1) 「背景」に視点を当て、そこに至る理由を探していく

「問題行動」には、反抗、暴力、暴言、窃盗、虚言、怠学、飲酒、喫煙、残忍な行為、ストーカー行為、破壊行為、放火行為などがあげられます。このような行動は周囲への迷惑になるため、私たち大人は行動を矯正しようと厳しく接しがちですが、その指導の仕方ではなかなかうまくいかないことを、多くの方々が経験していると思います。

対応の仕方として、「本人が抱えている課題（問題）を解決するために、何が必要かを考える」というスタンスで、なぜその行動をとるのかの「背景」に視点を当て、そこに至る理由を探していく必要があると考えます。

(2) 実は生まれ持った気質的なもの、発達のアンバランスさであることも

問題行動の背景として、保護者の養育態度、学校での指導方法、本人の性格、友だちの影響があげられることが多いですが、実は生まれ持った気質的なものであったり、発達のアンバランスさであったりします。

例えば、失敗経験を重ねて育ってきた自己効力感の低い生徒、授業内容をうまく獲得できず学習意欲が低くなってしまった生徒、周囲の状況把握の困難さによって他者との交流がうまくいかない生徒であったりします。そのような本人の状況に加えて、学校や家庭、地域といった「育ちの環境」が影響を与えていると考えられます。

(3) 「今すぐに本人ができること」を課題にして、本人に達成感を味わわせる

問題行動を引き起こさないためには、前述のような「個々の困難さに応じた個への支援」を行う必要があると考えます。「学習面への指導・支援」「生活面への指導・支援」「社会性向上への支援」「家族への支援」があげられます。

これらの支援の目的は、他者から認められることによって得られる「自己効力感を高める」ことや、興味の幅を拡大し「視野や人間関係を広げる」ことでもあり、必要に応じて本人の特性に合ったツールを用いて「わかる」「わかった」という「学ぶ喜びを体験」させることといえます。

認める、人間関係を広げさせる、学ぶ喜びを伝えるには様々な方法があります。まず、「今すぐに本人ができること」を課題にして成功体験を積みませ、成功したことについて

褒め本人に達成感を味わわせることです。

(4) できなかった場合は見直しを行い、できそうな設定をしていく

本人の状況によっては、社会的なスキルを向上させる必要があり、改めて、挨拶、お礼、依頼、謝罪の仕方や話し方、聞き方、よい姿勢、場に合った表情を身に付けさせる必要もあります。

信頼される人間関係をつくっていくためには、約束を守ることも必要になってきます。学校内での約束事を本人と確認しながら、期間を設定して期間内にできたかどうかを確認します。

できた場合には褒めることが不可欠です。できなかった場合は見直しを行い、できそうな設定をしていくことで、本人との関係づくりも進められます。

(5) 「対話」を重視して、自己理解を促す

また、「指導」ではなく「対話」を重視して、自己理解を促していくことも必要です。肯定的なやり取りの中で、「自分ができる物事は何か」を自分で認識できるような話が望ましいです。

問題行動が起きてからでは、対応に苦慮してしまいます。日常の生活から生徒の状況を的確にとらえ、困難さに気づいたら学校と家庭、地域が一体となって支援を行うことで、落ち着いた生活が送れるようになります。



Q16 二次障害の症状は、どのような形で表れますか。

発達障害の可能性のある生徒は、さまざまな困難を抱えているため、それに対処するための適切な支援が必要です。しかし、適切な支援の不足により、生徒の自己効力感や自尊感情が低下し、障害とは別の新たな行動面や情緒面に二次障害を引き起こすことがあります。

二次障害は、不登校や引きこもりのような形で出る場合、うつ病や統合失調症などの心の病気にかかる場合、暴力や家出、反社会的行動などの形で出る場合があります。

A-1 不登校や引きこもりのような形で出る場合

発達障害の可能性のある生徒が、進級や進学したときに、学習や人間関係でいくら頑張っても、周囲から厳しい見方をされ、「やる気がない」「ふざけている」などと非難を受けてしまいがちです。そして、本来ならできることも困難になってしまったり、相手の気持ちを理解しない行動のために、いじめやからかいを受けてしまったりすることになります。その結果、自信や意欲を失い、「自分はダメな人間だ」などと自己評価が低くなってしまいます。自己評価が低い状態が続くと、ずっと気分が落ち込んだ状態になり、不登校やひきこもりなどの二次障害が生じてきます。

不登校や引きこもりは、必要な支援が受けられない発達障害のある生徒の「助けて！」というメッセージでもあります。

A-2 うつ病や統合失調症などの心の病気にかかる場合

発達障害の可能性のある生徒は、障害の特性から成功体験が少なく、問題行動としてとらえられ、学校や家庭で叱責されることが多くなります。怒られる悪循環が繰り返され、「何をやってもうまくいかない」と自分に対して否定的になったり、長年のストレスが原因となり、さまざまな精神症状が現れたりすることがあります。この精神症状が二次障害の発現です。自己評価の低下が続く状態になると、不安症状、抑うつ症状、強迫症状、そして不眠、動悸、息苦しさなどの身体症状を訴えます。

さらに、中学生・高校生の思春期になると、自分づくりなどの心の発達の問題と重なり、うつ病や統合失調症などの精神障害が見られるようになります。

A-3 暴力や家出、反社会的行動などの形で出る場合

支援が必要な幼児期から学童期にかけて、周囲から受け入れられずに、傷つきやすい状況にある生徒が、さらに過度に叱責され続けると、「周りはみんな敵だ」という気持ちのまま成長してしまうことがあります。そして、思春期になると、蓄積した不満や怒りが爆発し、反抗的な言動が目立つようになります。暴力的になる、反抗的になる、攻撃的になる反抗挑戦性障害や、他人への攻撃、規則違反などの反社会的行動を繰り返す行為障害は、対人関係での攻撃性や反社会的行動を特徴とする二次障害です。

攻撃性は、幼児期から学童期に受けた逆境的な体験から、大人を信頼できなくなり、関係性が取れずに必要な支援を受けにくくなるなどの悪循環から生じたものです。



Q17 二次障害を起こしている生徒への対応のポイントは何か。

二次障害を、発達障害の可能性のある生徒の「思春期の心の発達の問題」としての視点を持つと、自分づくりの中で生じる問題としてとらえることができます。二次障害を起こしている生徒への対応のポイントは、その問題が生じるのをできるだけ防ぐための接し方や工夫になります。

A-1 早期発見と早期対応が肝心

二次障害は、適切な支援を行えば改善していきます。そのためにも、早期発見が重要なポイントになります。そして、早期対応では、障害特性に応じた支援を工夫するとともに、友だち関係や親子関係などの環境調整、心理療法、薬物療法、関係機関との連携などの支援を行っていきます。さらに、生徒の自己評価を高めていけるような対応に心がけるなど、二次障害の予防的対応を意識して、支援に取り組むことが大切です。

また、二次障害による悪循環に陥らないためには、ふだんから生徒の肯定的な面に注目して関わりを持つことが特に重要です。早期からの肯定的な関わりは、思春期における自分づくりを助け、二次障害を最小限に抑えられるのではないかと考えられます。

A-2 自己効力感を高めていく対応が必要

不登校や引きこもり、うつ病や統合失調症、暴力や家出、反社会的行動などの3つの二次障害に共通しているのは、適切な支援の不足により、自己評価や自己効力感が低下していることです。このような状況では、自己効力感を高めていく対応が必要になります。心理療法（遊戯療法、認知行動療法）、薬物療法、ソーシャルスキルトレーニングなどで、大人（重要な他者）が関わり「自分は大切にされている」「自分は必要とされている」と実感することが、生徒の自己効力感を高めていくことになります。

また、関係ができていない場合は、生徒の表情から推測できる気持ちを「つらかったね」「悲しかったね」などの言葉にして共感することで、肯定的なメッセージとして本人に伝わり、自己効力感を高める支援の基盤をつくることにつながります。

A-3 保護者への支援と地域ネットワークの活用

生徒の二次障害の改善のためには、保護者への支援が必要になります。同時に保護者は、生徒の問題行動を減少させることにもつながる一番身近なリソース（支援者）でもあります。不登校や引きこもりの問題が生じている場合には、保護者だけの相談が長く

続くこともあり、保護者の子育てを労い、ストレスの軽減などを図るために、丁寧に話を聴いていく関わりが求められます。

保護者が対応に困っている場合は、ペアレントトレーニングを勧めることも考えられます。また、地域ネットワークにおける親の会などの活用もあります。薬物療法が必要な場合は、医療機関との連携が求められますが、医療だけでなく、福祉・司法分野など多系統にわたるネットワークが必要になります。地域のリソースを適切に活用することが、生徒への対応の重要なポイントです。



第3章 配慮したい思春期における生徒への指導・支援

Q18 思春期に抱える課題はどのようなものがありますか。

思春期は第二性徴期、第二次反抗期の時期を含み、身体的にも精神的にも大きな変化を経験する時期です。その発達時期の特徴として、身体の性的成熟や知的能力の拡大、自我同一性の芽生え、親からの独立、親友関係の成立などがあげられます。

A-1 自己理解に関するもの

(1) 身体像の自己評価が「全体的な自己評価」に影響

第二性徴は、男性ホルモン、女性ホルモンの分泌が高まり、男女ともに大きな身体的変化が起こります。この変化は、生徒に戸惑いと不安を引き起こし、恥ずかしさの感情を感じたり、大人になる誇らしさを感じたりします。

また、身体の変化には、個人差があることから、他者と自分をより比較するようになり、自己に様々な影響を及ぼすようになります。身体像の自己評価が低下することは、全体的な自己評価に関連します。男子は身長、女子は体重が大きな悩みの種になります。

(2) 自我の目覚め

自我同一性とは、「自分が自分である」という自覚を言います。この時期、自我同一性を確立するために、「自分は何者であるのか」「これからどう生きていくのか」という問いの答えを求めて思い悩む時期と言えます。

さらに、自我の目覚めは、まず親や教員への反抗や批判という形で現れます。急速な身体発達は大人になった自覚を持たせ、知的発達は大人たちへの批判を増大させます。

(3) 「依存への欲求」と「独立への欲求」との葛藤

一般に第二次反抗期は、支配や干渉という他人からの圧力に対する反抗です。

色々な面での生活経験が不十分であることを心の底では自覚しており、自分だけに頼り切れない不安感を抱き、依然として大人たちに依存したいという欲求を感じているため、このような依存への欲求と独立への欲求とが心の中で激しく葛藤して、過度に情緒的な反応を示します。

A-2 対人関係やコミュニケーションに関するもの

(1) 「相互に自己の存在を確認し合う」ところに力点のある親友関係の確立

この時期は、親からの分離に伴い、親とは違う「自己の考え」に共感してくれる同世代へと関心が向かいます。「相互に自己の存在を確認し合う」ところに力点のある親友関係の確立が発達課題とされます。これは、興味や関心を共有することから結びついたグループであり、互いの類似性・共通性を重視し、グループへの同調傾向が強いことも特徴です。同性の友人とのしっかりとした信頼関係を築くことが、親からの心理的分離を成し遂げるためにも必要となります。

(2) 身近な大人や友人との関係、様々な自分の経験を通して、自己決定力を高める

友人関係の機能としては、対人関係能力の学習、情緒的安定化、自己形成のためのモデルなどがあります。

友人関係の段階を略記すると、

- ①小学生は、遊び仲間の中で、いたづらをしながら競争や協力や妥協を経験します。
- ②小学校後期から中学校になると、同性の友人たちと一緒に遊んだり、おしゃべりをしたりする中で、自分探しをしていきます。
- ③次に、自分とは少し違う面を持った親友をつくり、語り合いの時は批判し合いながら、自分づくりをするところまで踏み出す段階へと進んでいきますが、近年、少子化が進み、ぶつかり合う体験の少ない生徒たちの中には、友人関係の段階を体験しないまま成長している生徒が多いと言われています。

一般の多くの生徒は、身近な大人との関係や友人関係の中で、あるいは様々な自分の経験を通して、課題に対する自己決定力を高めていきます。

(3) 社会性や対人関係に関する能力の弱さが、自己解決能力に影響

しかし、発達障害の可能性のある生徒には、不安や悩みを身近な人とコミュニケーションを通じて理解してもらうこと、課題解決のために、他者に援助を求めること、過去の経験に照らし合わせ、自分なりの工夫をしてみることなど、社会性や対人関係に関する能力の弱さがあるために、自己解決能力が育って行きにくい面があります。

<犯罪行為に及ぶ前に>

社会性や対人関係に困難さのある生徒が、中学校、高等学校に進学するに伴い、教職員や他の生徒とコミュニケーションがうまくとれないことを契機に、暴言や暴力行為に及ぶケース、または性的な関心の高まりに伴って、他人の前での露出行為、痴漢行為に及ぶケースが顕在化しています。

これらの行為は犯罪であり、社会的な制裁を受けることとなります。これらの問題行動の端緒が見られた段階で、即座に「なぜ、してはいけないのか」を丁寧に指導するとともに、周囲の反応を楽しむような言動が見られた場合には迅速な対応が必要です。

Q19 学習における個別の指導・支援について、配慮したいことは何ですか。

A-1 中学校の場合

(1) 中学校生活での支援

発達障害の可能性のある生徒に限らず、学習に苦手意識を持っている生徒にとっては、中学校生活が苦痛に感じるかも知れません。

発達障害の可能性のある生徒が、小学校では本人の困難さが理解されていたにも関わらず、中学校では周囲の理解や個に応じた支援が困難となってしまうこともあります。中学校の授業は教科担任制であることから、担任とはホームルームで顔を合わせるだけといった日もあります。このような状況で、発達障害の可能性のある生徒が孤立してしまうケースもあります。

学級や授業の中で、生徒が抱える課題を整理すると、次の事柄があげられます。

- ・「できないこと」「難しいこと」が多く、不安や緊張、ストレスを感じる。
- ・対人関係の課題から、友人関係を築くことが難しい。
- ・からかわれたり仲間外れにされたりして、いじめの対象となることもある。
- ・学習がわからないだけでなく、衝動性や多動性、不注意などから注意を受けることが多く、自己効力感が育ちにくい。

LDやADHDの可能性のある生徒は、周囲の生徒から学習面で遅れがちになることがあります。特に、LDの可能性のある生徒は認知の落ち込みから、読み書きや計算、推論が苦手といったことがあります。

多動性や不注意があると、集中して学習に取り組むことができず、学力の低下にもつながります。高機能自閉症があれば、対人関係や社会性の課題から、学習以外の場面でも困難を感じることも多いでしょう。本人の弱点や困難さが何なのかを見極め、指導に生かしていく必要があります。

(2) 教師の気づきと理解・支援の必要性

生徒一人一人への適切な教育的支援の始まりは、担任や教科担任などの「気づき」です。特に、小学校からの引継ぎや保護者からの相談がなかった生徒に対する指導・支援が遅れないように、全職員で「気づき」の目を持つことが重要です。

「あれおかしいな」「どうしてなのかな」と気づいたら、「いつ」「どこで」「どのようなとき」「どのような問題が起こるか」といったことを見極め、生徒のつまずきや困難などの様子を正確に把握します。記録することで、校内委員会や学年のケース会議で提示する資料となったり、その後の「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」を作成したりするときの貴重な資料になります。

(3) 支援内容の充実につながるツール

発達障害の可能性のある生徒への支援として「在学中や卒業後の進路も見据えた一貫した適切な支援」が重要です。そのために、中・長期的な一人一人の教育的ニーズを把握します。的確な支援が必要なときは、関係機関との連携、支援者の一人である保護者からの情報や意見を聞いて、支援の目標を設定していきます。保護者や関係機関と協力して、「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」を作成します。

(4) 授業の工夫と学習の評価

本人の実態に即した適切な指導が必要です。「わかりやすく、書くことを軽減するという目的で、プリントを作成する」「視覚的な教材を用意して、言葉の理解を補う」「内容を整理して、板書事項を精選する」といった工夫が必要です。衝動性や不注意があれば、場の環境を整えたり、問題行動を軽減したりするためのトレーニングを行います。

また、本人ができることやできないことを把握し、自尊心の低下を招かないように心がけます。学習に困難のある生徒には、できないことを責めず、何につまずいているのかを理解することが必要です。そして、本人ができそうな量、数など、具体的な指示を出しながら指導・支援します。

思春期にある生徒は、特別扱いされたり個別に指導されたりすることを嫌がることもあります。授業の中で、本人が発表できる課題を用意したり、本人の活動を褒めるような場を設定したりする配慮が大切です。必要に応じて、授業時間外にも指導・支援を行い、基礎力の定着を図ることも重要です。

評価については、周囲との比較よりも、生徒一人一人が持つよい点や可能性や多様な面、進歩の様子などがわかるように、個人内評価を行うことも大切です。自ら学習を振り返り、自分なりに目標を持って進めていけるように評価することも大切です。振り返りや目標を考える過程を通して、自分自身を知り、自分のよいところや苦手なことを受容していければ、効果的な指導・支援につながります。

このような視点で教育活動を進めることが、わかりやすい授業の構築にもつながり、学校全体の教育力の向上につながっていきます。

(5) 支援体制の構築

校内委員会では、保護者や専門機関との連携を踏まえ、どのような指導・支援が適切であるかについて、教職員の共通理解を図ることが大切です。また、生徒の困り感に寄り添い、支援内容を「計画 (Plan)」「実行 (Do)」「評価 (check)」「改善 (action)」するサイクルが必要です。

そのためにも、教職員の理解促進や専門性の向上のための校内研修の推進、校内委員会が様々な機関へコンサルテーションできる実行力のある組織であることが望まれます。

A-2 高等学校の場合

(1) 高等学校の状況

高等学校における学習については、大きく2つあげることができます。

1つは、生徒は入学者選抜による入学許可を受ける必要があることです。千葉県公立高等学校入学者選抜では、受検に係る特別配慮申請を提出することもできますが、各学校の選抜基準に基づきながら、同一の学力検査を受検することになります。

もう1つは、高等学校を卒業するためには、規定の単位数を履修しなければならないということです。また、必要な単位を履修するためには、一定の出席、一定の成績を満たすことが前提となります。

このことから、各学校には様々な特色があり、学習面における発達障害の可能性のある生徒への指導・支援の方法も数多く検討されることとなります。

(2) ユニバーサルデザインの発想を取り入れた指導・支援

生徒が必要な単位を履修するためには、もちろん生徒が自ら学習し、一定の規準に到達することが求められますが、学習面に困難さを抱える生徒に対しては、各学校において様々な指導・支援をしています。

ここでは、「**個別の指導・支援が必要とされる生徒に対してできることは、どの生徒に対しても有効である**」と考えたユニバーサルデザインの発想を取り入れた授業の一例をあげます。

- ・授業の始まりに「服装を整える」「机の位置をきちんとそろえる」「学習用具以外は机の中にしまう」など、基本的な学習習慣が整うように指導・支援する。
- ・教科の学習では、毎時間、自己評価カードを配布し、「前回の振り返り」「今回の授業のテーマ」を記入させながら、授業に集中できる環境を整える。
- ・板書では「日付やその時間の学習目標（テーマ）、教科書のページなどをきちんと書く」「使うチョークの色をパターン化する」など、いつも同じ形式の板書になるよう配慮する。
- ・文字や言葉だけでは理解しにくい場合、生徒がイメージしやすいようにピクチャーカードを利用するなど、視覚化する。
- ・プリントは、個別にレベルの違うものを用意するよりも、1枚のプリントに「この部分は全員達成したい問題」「この部分はもっとがんばりたい人がチャレンジする問題」とレイアウトして、「自分だけみんなと違う基本問題をやっている」という気持ちにさせず、自尊感情を傷つけないような配慮をする。
- ・机間支援の時間を多くして、個別に対応できるように工夫する。可能ならば、少人数授業を実施する。

- ・授業の最後に「自己評価カード」を記入させ、学習の振り返りやわからなかったところを質問ができるようにする。
- ・カードについては、教師が毎回コメントを記入し、一人一人の個性を理解するよう努める。

上記の例のように、ユニバーサルデザインの発想を取り入れた授業は、個別の指導・支援が必要な生徒だけでなく、すべての生徒に対して効果があるといえます。

(3) 各学校の特色に応じた支援体制を

前述のように、各学校は様々な特色があることから、ユニバーサルデザインといってもその支援内容や支援体制は異なります。少人数授業が展開できる学校では、机間支援による個別の対応も可能となりますが、各学校の実情に応じた支援体制を整えることが必要となります。

学習における個別の指導・支援の方法は、小学校や中学校からの引継ぎを継続していくとともに、個別の指導・支援を受ける生徒が「自分だけが特別なことをしている」という受け止め方にならないよう配慮することが大切です。

そのためには、まずは学級全体が落ち着いて学べる環境となるように整備し、「すべての生徒にわかりやすい授業を実践していく」というユニバーサルデザインによる教育方法が効果的であると考えられます。



Q20 対人関係やコミュニケーションについて、配慮したいことは何ですか。

A 個人が抱える問題と周囲の環境に対する配慮

(1) 障害特性の理解

発達障害の可能性のある生徒は、その特性によって対人関係に困難を抱えることが多く見られます。特に知的に遅れがない場合は、その特性によって起こる問題と認識されず、トラブルが大きくなってしまいう危険性があります。

一方、その特性によって起こるトラブルを「仕方のないこと」として放置してしまえば、対人関係スキルを身に付ける機会を失うこととなります。学校の中で対人関係スキルを身に付けることは、社会に出るに当たって非常に重要です。

① 本人の理解

思春期になると、自分がどういう能力、個性を持っているかについて自覚し、他人との違いを気にするようになります。その際、自分の持つ障害特性を否定的にだけとらえてしまうと、自尊感情が低下し、被害感情から他者への攻撃性が高まるなど、二次障害を起こす危険性も高まります。

「トラブルを起こさないためのスキル」や「起きてしまったときの対処法」などを身に付けることで、「自分にはこういう特性があるが、こういう支援をしてもらえれば大丈夫」という安心感（自己理解）を育むことができます。

将来、自分から周囲に支援を要請する場合も想定して、自分自身の特性を「肯定的に説明できる力」をつけておくことはとても有効です。

② 保護者の理解

保護者が本人の特性を理解していなかったり、誤った理解をしていたりすると、支援もうまく進まず、本人の成長を阻害することにもなります。しかし、保護者が本人の成長を理解すると、学校への信頼感が高まり、障害特性の理解も進みます。保護者が持っている不安に配慮した対応が重要です。

③ 周りの生徒の理解

コミュニケーションに困難さのある生徒の周りには、その生徒とどう関わっていいのか困っている生徒が必ず存在します。この「困り感」を放置せず、教師が対応の仕

方の見本を見せることが重要です。声のかけ方、さりげない手助けの仕方など、障害特性に応じた具体的な対応を身に付けた生徒が増えると、トラブルは目に見えて減少し、誰にとっても居心地のよい環境になります。

逆に、周囲の生徒に我慢を強いるような対応をしていると、仲間として受け入れず、厄介者として攻撃や排除の対象になってしまうことがあるので注意が必要です。

(2) 仲間づくり、集団づくり

ゲームやインターネットの普及などにより、一人でも楽しめる環境が整ったことで、仲間づくりの意欲が低下し、対人関係スキルを身に付ける場も減っています。その結果、周囲に配慮した行動ができず、乱暴な態度や言葉遣いをしてしまう生徒や、集団の中で自分から他人と関わることができず孤立してしまう生徒など、発達障害の有無に関わらず、対人関係スキルが不足している生徒が増えています。

このような生徒に対する対応は、学校全体で取り組むべき課題であり、あいさつ運動や行事を通じた仲間づくりなど「居心地のよい集団づくりを目指した指導」を積極的に取り入れる必要があります。あいさつや言葉遣い、礼儀作法などをスキルとして学習する活動は、発達障害の可能性のある生徒にとって有効な指導ですが、それを学校全体で行うことによって、学習集団の秩序と温かな人間関係を形成する取組にもなります。

コミュニケーション能力の低下が叫ばれる昨今ですが、学校全体の底上げを図るためにも、教師が障害特性の理解を深め、その特性に配慮した取組を強化することが重要です。



Q21 小学校まで支援を受けてこなかった生徒への指導・支援について、配慮したいこと（中学校）

A-1 状況把握と情報交換から

○ なぜ支援を受けてこなかったのかよりも

中学校入学後に本人の困難さに気づき、小学校での様子を確認することがあります。「小学校段階で学校が気づいていなかった」「気づいていたが支援にいたらなかった」「気づいてはいたが保護者の理解が得られなかった」など、さまざまです。

いずれにしても、具体的な支援を始めるには、保護者との情報交換や話し合いが必要です。例えば、学習面の情報として、定期テストの各教科の観点別の得点などから「読む」「書く」「聞く」などの得意・不得意に気づくことがあります。また、授業のノートや提出物の状況からも、本人の持つ困難さに気づくことがあります。

生育歴や家庭での様子など、保護者との情報交換が行えるとよいでしょう。保護者と「どのように課題を解決していくか」という方向で話し合いを進めましょう。早急に医療や外部機関につなごうとすることで、保護者から誤解を受けることもありますので、十分に情報交換することが必要です。

A-2 思春期としての配慮

○ 本人の自己理解と教師との関係づくり

本人が自分の困難さを理解するとともに、教師がそのことを理解し、支援するという関係づくりが必要です。そのためには、教師が多くの場面で関わりを持ち、本人のよいところや得意なことを見つけ、それらを認め、「一緒に課題となる部分を克服していこう」という姿勢で接していかなければならないと考えます。

○ 指導・支援の設定

中学生の時期から、取り出し指導を避ける傾向が強まり、個別の指導・支援が難しくなりがちです。別室で指導・支援を受けることは、他の生徒から誤解を招くこともあり得ますので、周囲の理解も必要です。「どの生徒にも必要に応じて個別の指導・支援を進めていく」という環境づくりが、周囲の理解を得やすいでしょう。

本人の状況によりますが、昼休みなどの休憩時間、放課後を有効に活用するような配慮も必要です。下校前10分程度の短時間に日々継続して書字の課題を克服したケースや、放課後週1回のグループワークで話し方の課題を解決したケースもあります。

Q22 中学校まで支援を受けてこなかった生徒への指導・支援について、配慮したいこと（高等学校）

事例 中学校まで支援を受けてこなかったA君

(1) 問題状況に気づくまで

○「僕はどうすればいいのかわからない」とパニックを起こす

高校1年のA君は、入学当初から目立つ生徒でした。対人関係の距離感が異常に近く、見知らぬ生徒に近寄り、大声で唾を飛ばしてしゃべり始めるので、周囲から嫌がられました。また、A君から遠ざかろうとする生徒に背後から跳び蹴りしようとして、教師に注意されると、「中学のときにいじめられた復讐だ」と言い張ることもありました。

オンとオフのギャップが大きく、よだれを垂らして寝ていたかと思うと、目が覚めたとたんに立ち上がって、しゃべり始めることもよくありました。

教師から学級全体への指示が理解できず、「僕はどうすればいいのかわからない」とパニックを起こしたり、「筆箱を持って移動しましょう」と指示されると、筆箱の中の筆記用具などを全部出して、筆箱だけ持って行こうとしたりすることもありました。

(2) 教育的ニーズの把握

○ 中学時代も同様のトラブルがあったが

トラブルが多く、個別の支援の必要性が感じられたため、中学校の担任に問い合わせてみました。中学時代も同様のトラブルがありましたが、個別の支援は受けていませんでした。また、中学校の担任が保護者に医療や支援機関への相談を勧めたところ、障害者扱いされたと不信感を持たれてしまったこともあったようです。

そこで、学年主任と担任で相談し、保護者との面談では、A君の問題行動を説明することよりも、A君の学習面について相談を行うことにしました。担任からA君の学習状況、補習などの指導について説明し、学年主任から進級、卒業について説明しました。

そして、事態の深刻さに困惑していた保護者に養護教諭が声をかけ、スクールカウンセラーにつないだことで、保護者から支援のニーズを引き出すことができました。

(3) 教育的ニーズに応じた指導・支援の開始

① 役割をはっきり分ける

保護者は、幼少時からA君の行動に違和感を覚え、対応に苦労していました。その

ことをスクールカウンセラーに話してくれましたが、担任や学年主任には秘密にして欲しいという要望でした。そこで、本人と保護者への支援はスクールカウンセラーと養護教諭が担当し、担任はあくまでも普段の対応をすることにしました。

A君がカウンセリングを受けるにも、予約時間の連絡などは養護教諭を通して行いました。保護者の要望通りに対応したことで、保護者は学校に信頼を寄せてくれるようになり、保護者会の役員も引き受けてくれました。

② 困り感から支援要請へ

担任はあくまでも普段の対応を心がけていました。A君がトラブルを起こすたびに、保護者は養護教諭やカウンセラーに相談しました。こうして、相談を繰り返すうちに、トラブルを起こす要因となるA君の障害特性について、保護者が理解するようになりました。そして、カウンセラーが家庭でできる支援を具体的に伝えたところ、保護者は積極的に実行し、支援の有効性と難しさを実感するまでになりました。

この段階で、A君が学校で個別の支援を受けることについて、スクールカウンセラーから勧めたところ、保護者も同意しました。こうした連携により、担任、学年主任、保護者が同じテーブルにつき、A君への状況に応じた支援方法を相談するようになりました。



Q 2 3 思春期の生徒に対する教育相談は、どのように行うべきでしょうか。

A 教育相談から「個別の支援」へとつなげていく

(1) 相談できる人や場所を確保すること

教育相談は、一人一人の生徒の教育上の問題について、本人または保護者などに、その望ましい在り方を助言することです。その方法としては、1対1の相談活動に限定することなく、すべての教師が生徒に接するあらゆる機会をとらえ、あらゆる教育活動の実践の中に生かし、教育相談的な配慮をすることが大切であるとされています。

しかしながら、思春期の発達障害の可能性のある生徒に対しては、生徒が抱えている悩みや課題について真摯に受け止め、相談できる人や場所を確保することが、とても重要になります。

(2) 校内の相談体制をシステム化し、ケースによっては外部の相談機関につなげる

校内の相談体制をシステム化し、特別支援教育コーディネーターをはじめ、養護教諭、特別支援学級担任、生徒指導担当教員やスクールカウンセラーなどがうまく役割分担する中で、必要な情報を共有化して対応していくことが望まれます。また、個々のケースに応じて、外部の相談機関につなげていくことも大切です。

発達障害の可能性のある生徒にとっては、相談することもコミュニケーションという苦手な社会的スキルの活用場面となります。無理強いや押しつけの指導にならないよう、生徒が話しやすい雰囲気の日頃からつくっていくことが大切です。



Q 2 4 思春期の生徒を指導・支援するにあたり、配慮すべきことはありますか。

A 欠点を指摘するよりも長所に注目し、認めていく

(1) 「自分なりの対処方法」を身に付けさせる

発達障害の可能性のある生徒が、周りの生徒との違いに気づき、うまく取り組めない自分に対する不安を取り除くためには、欠点を指摘するよりも長所に注目し、認めていくことが大切です。そして、「自分なりの対処方法」を身に付けさせることも必要です。

学習面に困難のある生徒は、これまでに学習上の困難を経験しており、意欲や自信を失い、「自分にはできない」などと自己評価が低くなってしまっています。授業における個別の支援の手立てについては、小・中学校からの支援に関する情報を十分に収集し、各教科担任の共通理解として、できるだけ同じような対応ができるように心がけていく必要があります。

(2) 自尊感情への配慮、周囲の生徒や保護者の理解を

個別の支援を行う際には、何よりも対象となる児童生徒自身のプライド、自尊感情に配慮することが重要です。特別扱いされることが、配慮とならず、逆に心の痛手となることのないように、十分に説明し、納得の上で進めることが大切です。

また、特に配慮したいのが人間関係です。友だちからの何気ない一言が自尊感情を傷つけ、不適応につながってしまうこともあります。障害に対する基本的な理解は、教職員だけでなく、周囲の生徒や保護者にも進めていく必要があります。

(3) 例えばソーシャルスキルトレーニングなど、学校全体での取り組みを

学校生活における生徒の言葉遣いや態度の荒さなどが気になる場合には、発達障害の可能性のある生徒との関係だけでなく、学校全体で取り組むべき課題として、集団づくり、仲間づくり等の人間関係を学ぶ指導を積極的に取り入れていく必要があります。例えば、ソーシャルスキルトレーニングを取り入れることも考えられます。

さらに、声かけや関わり方などの工夫は、教科学習に限られたことではなく、課外活動においても関連してくることから、学校全体で共通理解を図る必要があります。必要に応じて、外部の専門家から助言を受けたり、個別の指導計画を作成したりしながら、指導・支援の見直しを検討していくようにします。

Q25 キャリア教育や進路指導について配慮したいことは何ですか。

A-1 中学校の場合

(1) 進路指導のスタンス

発達障害の可能性のある生徒の進路指導では、「自分は何がしたいのか」「何ができそうなの」「何が得意で苦手なのか」など自分自身を知り、日常生活の成功体験や失敗体験から考えていくことが大切です。成功体験は自己効力感につながり、失敗体験からは「どうすればそれを避けることができたのか」を学ぶことにつながります。

また、キャリア教育や進路情報の提供をしながら、将来の自分をイメージし、「将来必要となる力は何か」を考え、活動や経験を通してスキルを身に付けることが重要です。

(2) 発達障害の可能性のある生徒の進学指導のポイント

① 将来の目標を明確にしていく

- ・自分の性格や長所、短所、興味、関心などを整理します。自分の特性に合う将来の職業は何か、どんな生活をするのかと言ったことを具体的に考え、長期的展望に立った目標を早い時期から考えるようにします。
- ・できるだけ早い時期から、保護者を交えた進路相談を進め、主体的な進路選択ができるように働きかけます。必要に応じて医療・福祉機関と連携を図ります。
- ・職業についての調べ学習、学校や職場見学、体験することも必要です。
- ・進路希望先を一度決定すると、その後に変更することが苦手な生徒もいますので、複数の見学等も行うようにします。また、先輩からを聞くのも効果的です。

② 進学に向けた意欲を喚起する

高校進学を希望している場合、高校の雰囲気や特色を知り、自分の適性に合うかどうか判断できるようにします。学校見学会や進学相談会を利用します。その際、学校の場所や通学手段など、実際の通学を想定した体験を積み重ねます。

高校等の受験は障害の有無に関わらず可能です。目標を決めるとともに、本人が自分の学習状況を客観的に認識できるようにします。

③ 「個別の指導計画」（年間の学習計画）の作成

「個別の指導計画」を作成しながら、すでに理解している学習、今後理解できそうな学習、理解が困難な内容を整理します。また、校内委員会などを通じて、各教科担任も同じ対応ができるように確認します。

④ 学習指導や面接練習

基礎・基本を繰り返し学習させます。必要に応じて放課後の補充学習等を行い、本

人が理解できそうな内容から繰り返し学習することも有効です。学習内容が理解でき、解答方法を効果的に身に付けることにつながります。

面接練習により、自分のことや学校のこと、将来のことを整理して伝える練習をします。身だしなみや言葉遣い、態度等を日常生活の中で指導することも大切です。

⑤ 進学先への引継ぎの準備

進学後の高校生活を考え、家庭学習の習慣を身に付けたり、人間関係づくりの練習をします。身だしなみや返事、挨拶、時間、忘れ物、整理整頓といった基本的な生活習慣を身に付けることも大切です。

人間関係づくりや他者理解に重点を置き、ソーシャルスキルトレーニングを取り入れ、集団生活のマナーとルールの定着を図ります。

⑥ 千葉県公立高等学校入学者選抜における「特別な配慮申請」と「自己申告書」

千葉県公立高等学校入学者選抜実施要項には「障害があることにより不利益な取扱いを受けない」と明記されており、障害のある生徒の受検の配慮申請及び自己申告書の提出ができるようになっています。受検者が配慮申請を提出することは、公立高校への情報の引継ぎにもつながります。

自己申告書については、「欠席が多い理由」又は「障害があることによって生じる事柄等」様式に従って申告できるようになっています。

平成 25 年度 千葉県公立高等学校入学者選抜実施要項

別記 10 障害のある生徒の受検の配慮申請

障害のある生徒が各入学者選抜を受検するに当たって、特別な配慮が必要な場合の手続等は、次のとおりとする。

なお、障害のある生徒の入学者選抜に当たっては、障害があることにより、不利益な取扱いをすることのないよう十分に留意する。

- 1 障害があることにより、特別な配慮が必要な志願者は、その内容について、受検に係る特別配慮申請書（様式 21）により、志願する入学者選抜の願書等の受付開始日の前日までに志願する高等学校の校長に申請することができる。
- 2 申請があった高等学校の校長は、志願者の在籍（出身）中学校等の校長と協議を行い、学力検査等の公正さが保たれ、かつ、実施可能な範囲において、適切な措置を講ずることができる。

なお、協議は、申請日から願書等の受付期間の最終日までに行うこととする。

- 3 協議の結果、特別な配慮を講ずる必要があると認めた当該高等学校の校長は、受検に係る特別配慮通知書（様式 22）を願書等の受付後、検査等の実施日の前日までのできるだけ早い時期に当該志願者等へ送付する。
- 4 このことに関連して、特別な事情がある場合には、当該教育委員会と協議する。

⑦入学決定後の引継ぎ

入学決定後、保護者の承諾を得て、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を引継ぎます。学習以外にも中学校生活全般について、本人がどのような場面でどのような支援を必要とし、どのように支援していたかを伝えることが大切です。

特別な配慮申請や自己申告を提出しなかった生徒についても、保護者の承諾を得て、入学までに引継ぐことが大切です。

事例1 HFAのあるAさんへの進路支援

(1) Aさんの思い

- ・将来は、会社の事務や簡単なプログラミングなど、パソコンを使う仕事がしたい。
- ・人がたくさんいるところは苦手。少ない人数だと集中できるし、安心する。
- ・勉強は好きなので、できれば大学に進学して専門的な勉強をしたい。

(2) 進路支援の開始

将来について、漠然としたイメージはあるものの、それが自分の進路となかなか結びつきませんでした。まず、Aさんの希望や不安を整理し、進路学習の方向を考えました。進路指導担当とも相談して学校見学や体験入学を積極的に取り入れ、高校や特別支援学校について具体的なイメージがもてるように進路学習を進めました。

時期	学校	内容
2学年 10月	特別支援学校高等部	・学校見学と教育相談を実施（保護者と見学） ・進路学習会（1学年から） 中学校卒業後の進路を生徒や保護者と学習した。
	3学年 4月	・家庭訪問 保護者と共に2年時に行った進路学習を振り返り、将来の希望や進路先について話し合った。学校見学や体験入学を行いながら、具体的なイメージが持てるように支援していくことを共通理解した。
6月	B高校（公立全日制）	・市内の中学校特別支援学級主催の学校見学
7～ 9月	C、D、E高校 （公立全日制） F高校（私立全日制）	・体験入学会や学校見学会に参加。 商業高校のE高に検定試験で何度も訪れ、先生にインタビューを行った。

学期に1回、学校や事業所・施設の見学、保護者への進路や福祉制度に関連した情報提供を行いました。また、「進路のしおり」を作成し、上級学校のことを調べたり、自分の夢を実現するための将来設計書を作成したりしました。また、「将来、こんな事に困ったらどうする？」と、具体的に場面を想定し、相談機関の相談方法について学習し

ました。

学校見学や体験学習を通して、それぞれの学校のことをより具体的に理解し、その先の進路のことも少しずつ見えてきました。

Aさんは大学に進学する生徒が多く、発達障害の診断を受けている生徒も通っているF高校（私立全日制）の進学クラスを受検することに決めました。進学クラスが少人数であること、障害に理解がある教員がいたことも選択した理由に含まれています。

(3) 高校の受験に向けて

Aさんの中学校での様子について、高校の先生方に理解してもらう必要があると感じ、保護者の承諾を得た上で、校長、進学主任、担任が連携をとりながら高校と情報交換をする機会を設けました。

- ・12月 担任が高校を訪問し、入試担当者にAさんの障害の状況について伝えた。また、受検時の配慮点についても確認した。
- ・1月 出願の際、調査書に添えて、Aさんに対する指導・支援の内容についてまとめた資料を提出した。
- ・3月 入学決定後、担任が高校を訪問して引継ぎを行った。「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」をもとに、Aさんの状況や配慮事項などを確認した。
- ・高1の夏休み 高校の担任から「授業態度には問題はないが、困ったときにどのように相談したらよいかわからない、表情が固い、対人関係がうまく結べない」といった相談があった。Aさんの認知特性や障害からくるやりにくさを説明し、具体的な支援について話し合った。

事例2 3年生になって特別支援学級に入級したI君への進路支援

(1) 3年生になって特別支援学級に入級したI君の進路支援

I君は、1年生の2学期頃から学習の遅れや苦手なことをやりたがらないという様子が目立ちました。その後、医師から高次能機能障害と診断を受け、保護者から相談がありました。発症が1歳ということで、学習や生活経験が積み上がっていきにくかったことが予想されたので、アセスメントを実施し、自立活動や進路指導においても個別の支援が必要であると考え、就学指導を経て3年生進級と同時に入級しました。

アセスメントから、学習面では抽象的な語の理解や図形処理の困難さが見られました。また、新しい活動に不安を持つことが多く、心理検査の仮説にもあてはまりました。

(2) B君の思い

- ・全日制の高等学校に進学したいが、学習がわからないときや困ったことがあったときに不安がある。
- ・J特別支援学校高等部職業コースを見学して興味を持ったが、自分がやりたい勉強とことなる。

(3) J特別支援学校高等部職業コースとK高等学校（公立）の見学

J特別支援学校高等部には職業コースが開設されていました。見学を通して、地元の特別支援学校高等部とは違う印象を持ち、流通サービス科の学習に興味を持ちました。しかし、教科学習をもっとやりたいという希望もあり、高校との選択に迷っていました。

夏休みに高校の学校体験に参加し、9月に地元のK高校で相談を行いました。K高校の見学では、少人数授業を展開していること、国・数・英の授業開始10分間は基礎・基本を学習する時間があること、各教科の評価では授業の取組や提出物も対象となり、真面目に取り組めば進級も卒業も可能であると説明を受けました。

I君は2つの学校を見学したことで、それぞれの学校の特色や学習内容を比較し、自分の進路選択に役立てることができました。

(4) 自己理解を進路選択につなげる

「これは苦手だが、こういうことなら自信がある」と自分の得意・不得意を理解することで、自分に合った進路を考えられるようになります。

発達障害の可能性のある生徒は、自分を客観的にとらえにくい面があり、マイナス評価が強く、自分のよさに気づかない場合が多いのです。自分の特性や適性から、得意なことは更に伸ばし、苦手なことにも周囲の適切な対応を通して自己評価が下がらないように支援を行います。心理検査や日常の観察を指導に役立て、生徒の得意な認知特性から支援の手立てを考え、自己効力感の伸長につなげていきます。また、将来の目標や生活のイメージを十分に考えてから進路先の検討を行っていきます。

B君は学習や運動面で自己評価の低い生徒でしたが、数学の計算問題など、得意なこともありました。そこで、ワークシートを用いて自分のことを振り返らせながら、自分の良さに気づくとともに、苦手な学習や場面ではどのように気持ちを伝えたり、助けてもらえばよいかを学習したりしました。

B君は、学力をつけようと家庭学習の見直しを行い、与えられた課題を忘れずに行うようになりました。夏休みも登校し、苦手な数学の図形の復習や英単語を覚えたりするために、補習に取り組みました。また、「自分のことを伝える練習」や「授業でわからなかったときの聞き返しのスキル」などを身に付けようと、トレーニングに取り組みました。

このように、担任と一緒に課題解決の方法を考えながら取り組んだことで、B君には苦手なことにも取り組もうとする気持ちが芽生えました。

A-2 高等学校の場合

(1) 高等学校の状況

高等学校では、進路指導部が中心となり、学年ごとに進路指導の年間計画が作成されています。

学校によって異なりますが、1・2年生では、適性検査や進路ガイダンス、学校によっては長期休業中を利用したインターンシップや学校見学(大学や専門学校、企業訪問)などを実施している学校もあります。

そして、3年生では、「進学」「就職」などにわかれての進路指導が行われますが、高等学校卒業後の進路は多岐にわたるので、それぞれの分野に対応した指導計画、生徒一人一人に応じた個別の指導・支援が重要となります。

(2) 1年生からの指導・支援の積み重ねが大切

大学等への進学の場合、入学試験を受験する必要がありますが、例えば推薦入試やAOを利用した試験の場合、論文や作文、面接などによる選考を実施する学校が多いのが現状です。

また、就職の場合も同様に、履歴書の作成や面接などで、「書く」「話す」ことが必要となります。文章を書くことや話すことが苦手、または、そのことに困り感を抱えている生徒にとっては、これらを改善・克服するのに多くの時間を費やすこととなります。

そこで、3年生になってから準備するのではなく、早い段階から生徒の障害特性を見極め、必要に応じて指導・支援をしていくことが重要となります。高校入学の段階では、卒業後の進路希望が漠然としている生徒もいることから、1年生のときから学校生活のそれぞれの場面で、きちんとした指導・支援を積み重ねていくことが大切になります。

(3) 生活面、学習面での取組

ある学校での実践を例にとると、生活面では「時間を守り、きちんと生活できる」「遅刻をしないで登校する」「時と場合に応じた服装や言葉遣いがきちんとできる」など、基本的な生活習慣が身に付くことを目的として、その重要性を学年集会やホームルームなどで伝え、指導・支援していきます。

また、学習面では朝自習を実施して、「漢字や計算の練習」「文章を模写する」などの取組を行い、学習面においても基礎・基本が身に付くように、生徒一人一人を丁寧に指導・支援していきます。

(4) ソーシャルスキル教育（SSE）

さらに、この学校では、例えば学年室（学年職員が待機している部屋）に入室する際のルールやマナーなどを生徒が学ぶ機会として、ソーシャルスキル教育（本校ではSSE：Social Skills Educationとしている）の活動を実施しています。

また、学年室の前に入室方法を掲示してわかりやすくしたり、SSEを実践しても入室の方法や話し方などがうまくいかない生徒には、個別にソーシャルスキルトレーニング（SST）を実践したりしています。

キャリア教育の一環として、(3)(4)のような実践に取り組み、文章を書くことや話をするのが苦手な生徒に対して、少しでも「困り感」が解消されていくように指導・支援することで、進路指導につなげていきます。

(5) 校内外の支援体制

卒業後の就労を見据えた指導・支援をより充実させるためには、生徒の「困り感」を早期に発見できることが大切となりますので、学年職員の共通理解、進路指導部との連携が重要です。また、丁寧な指導・支援と同時に、教師がソーシャルスキルトレーニングなどのノウハウを身に付けたり、専門家からの協力により訓練する機会をつくっていくことなどが必要であると思われまます。

ところが、進学にしても就職にしても、生徒を受け入れる側の理解が必要となります。特に、就職の場合には、高等学校を卒業した生徒として扱われるので、企業や事務所によっては、生徒の障害特性を理解した上で採用してくれるとは限りません。

発達障害への理解が広く社会全般に深まることが、今後の課題となります。

事例1 大学進学希望のA君への進路支援

○ 自分の障害特性に気づいていたが、その話題になると嫌がるA君

A君には発達障害の可能性があり、中学生のときには通級指導教室や地域での支援を受けてきていました。入学者選抜では特別配慮申請の提出もなく入学してきましたが、入学後の保護者との面談では、A君には発達障害の可能性があると話題となりました。A君は自分の特性に気づいていましたが、その話題になると嫌がるのでした。A君は自分の特性に気づいていましたが、その話題になると嫌がるのでした。担任がA君に対して話題にすることはありませんでした。

A君の主な障害特性としては、注意力が散漫で忘れっぽいところがあったり、その場の雰囲気を読み取ることができずに、周囲が「あれ？」と思うことを言ってしまうことなどです。また、言葉の意味をそのまま受け取ってしまうので、相手の話を聞いて

カッとなってしまうこともありました。

しかし、学級では周囲の生徒がA君のことを何となく理解してくれていたため、他の生徒とのトラブルなどはほとんどありませんでした。

○ 小論文の対策

進路について、A君は大学進学を希望しており、2年の3学期から学年主催の学習会（小論文の講座）に参加していました。3年生になって、希望する大学が具体的に決定してからは、論文や面接の対策を個別に実施してきました。

論文については、担任だけでなく国語科担当を中心に、論文を書く練習に取り組みました。また、A君が論文のテーマを環境や生物を選択したことから、体育科や理科の担当も対策を立てて対応しました。

○面接の対策

面接については、練習を何度も繰り返したことで、少しずつ自信を付けてきたように見えました。特に試験前になると、毎日のように練習を重ねて、一人でもできるという自信を付けてから試験に臨むことができました。

A君は発達障害の診断を受けていなかったため、試験出願時の配慮申請や大学との引継ぎは行いませんでしたが、合格後は、大学の授業についていけるようにと、基礎的な学習に重点を置いて学習を続けていました。

事例2 一般枠での就職を希望していたB君への進路支援

B君には医師からのADHDの診断があり、物事へのこだわりが強い傾向があることがわかっていました。B君のそんな様子を、周囲は「ちょっと変わっているな」と思っていたようですが、班活動ではみんなでB君を手助けしたり、担任や教科担当が支援したりしていくなかで、B君は他人を許容できるようになりました。

○面接の対策

進路については就職を希望していたので、その対策として、面接の練習に重点を置いてきました。面接練習の練習では、質問とその答をパターン化してシミュレーションできるように工夫しました。

また、その答え方を誰に対してもきちんと答えられるように、学年職員が交代で面接官になり、繰り返し練習しました。その際、B君にアドバイスをするとき、否定的な表現ではアドバイスを受け入れることができないので、本人のよいところをほめて、自信が持てるように工夫しました。

就職にあたっては、障害者雇用の枠ではなく、一般の普通科高等学校を卒業した生徒

と同じ扱いで、希望する職種に採用が決まりました。

大学入試センター試験における「障害のある入学志願者等に対する受験上の配慮」

大学入試センター試験の実施にあたっては、障害のある入学志願者等に対し、障害等の種類・程度に応じて、志願者の申請に基づき、審査の上、次のような配慮を実施しています。

- (1) 点字による出題・解答、拡大文字による出題、試験時間の延長、マーク方式によらない文字又はチェックによる解答、代筆による解答、手話通訳者の配置、介助者の配置、特定試験室の指定等
- (2) 重度難聴者などリスニングを受験することが困難な者については、リスニングの受験を免除

※上記の記載内容は、「平成25年度大学入学者選抜大学入試センター試験実施要項」から抜粋したものです。

受験特別措置案内 (平成25年度) | 大学入試セ...

受験特別措置案内 (平成25年度)

受験特別措置申請用

目次

【項目をクリックすると、内容が参照できます。】

【一括ダウンロード (PDF 17.9MB)】

受験特別措置申請様式 (ダウンロードしてお使いいただけます)

障害区分	様式名
共通	平成25年度大学入試センター試験受験特別措置申請書 (両面) (PDF 1.33MB) 平成25年度大学入試センター試験受験特別措置出願前申請済届 (PDF 1.16MB)
視覚障害	診断書 (視覚障害関係) (両面) (PDF 682KB)
聴覚障害	診断書 (聴覚障害関係1) (両面) (PDF 684KB) 状況報告書 (聴覚障害関係2) (両面) (PDF 677KB)
肢体不自由	診断書 (肢体不自由関係1) (両面) (PDF 675KB) 状況報告・意見書 (肢体不自由関係2) (両面) (PDF 666KB) 状況報告・意見書 (肢体不自由関係3) (両面) (PDF 691KB) 診断書 (肢体不自由・病弱・その他) (両面) (PDF 557KB)
病弱	診断書 (肢体不自由・病弱・その他) (両面) (PDF 557KB)
発達障害	診断書 (発達障害関係1) (両面) (PDF 597KB) 状況報告・意見書 (発達障害関係2) (両面) (PDF 790KB)
その他	診断書 (肢体不自由・病弱・その他) (両面) (PDF 557KB)

センター試験

- ▶ 平成25年度試験情報
- ▶ センター試験の概要
- ▶ センター試験の広報活動
- ▶ 平成26年度以降の試験情報
- ▶ 高等学校新指導要領 (平成21年告示) に対応した試験情報
- ▶ 平成24年度試験情報
- ▶ センター試験参加大学情報 (平成25年度)
- ▶ 過去のセンター試験データ
- ▶ センター試験英語リスニング

詳しくは、独立行政法人大学入試センターのホームページからご覧いただけます。

URL: http://www.dnc.ac.jp/modules/center_exam/content0011.html

第4章 校内支援体制の整備と連携

Q26 校内支援体制とは、どのようなものですか。

A 校内支援体制とは

- (1) 全職員が、障害に関する理解を深め、特別な教育的ニーズがある生徒に気づき、担任や一部の担当職員に任せるのではなく、全職員の共通理解のもと、協力して学校全体で支援するというシステムです。
- (2) 保護者と連携・協力して支援するシステムです。
- (3) 学校外の関係機関等と連携を図り、校外の支援を積極的に学校の支援に取り入れるシステムです。

※引用：「-LD・ADHD・高機能自閉症のある-特別な教育的支援を必要とする子どものためのQ&A」
(平成16年4月 千葉県教育委員会)

すなわち、特別な教育的支援を必要とする生徒のために、関係者の力を結集し、適切な支援を行うためのシステムです。体制づくりのために、

①校内委員会を設置します。⇒ Q28

②特別支援教育コーディネーターの指名と校務分掌上の位置づけを行います。

⇒ Q29

IV 校内で支援するために

5 校内支援体制

「いつ」「誰が」「どこで」「どのような」支援を行うかを明確にし、学校全体で指導・支援していきます。必要に応じて、保護者や関係機関と連携していきましょう。



※引用：「高等学校における学びを支えるための支援ガイドブック」（平成24年3月 千葉県総合教育センター）

Q 2 7 校内支援体制を整える上での留意点は何ですか。

A-1 チームでの支援

校内支援体制は、校内の全職員だけではなく、校外の関係機関、保護者など、様々な立場の人々の共通理解と協力によって支えられるものです。

それは、以下のような理由が考えられます。

- ① 発達障害の可能性のある生徒に効果的な支援をするためには、担任一人が持っている情報だけでは十分ではない。
- ② 担任一人で行える援助には、限りがある。
- ③ 教職員がそれぞれに異なる方針で生徒に関わることは、生徒を更に混乱させる危険性がある。

校内支援体制の意義を「一人の生徒を多角的、総合的にとらえ、豊かな人間関係の中で健全な育成を目指すための基本」と考え、関係者一人一人にそれぞれの役割を積極的に果たそうとする姿勢と実行力が重要です。

A-2 担任への支援

生徒の問題は、まず担任が気づく場合が多いものです。授業に集中しない、知的な遅れがあるとは思われないのに学習の成果が上がらない。あるいは、その生徒の行動によって、学級全体が落ち着きを欠き、生徒同士のトラブルも増えるなどの状況が生じると、担任は自分の指導力不足ではないかと悩みます。

また、生徒に発達障害の可能性のあることに気づいても、担任一人で解決しなくてはならないと孤軍奮闘していたり、保護者との共通理解が図れず苦勞していたりする場合も考えられます。

(1) 職員同士の相談窓口の必要性

校内支援体制を整えるためには、まず、担任が自分一人の責任と問題として抱え込んでしまわないように、学校全体が気軽に自分の学級経営や指導等について、相談し合える雰囲気づくりが必要です。相談窓口（特別支援教育コーディネーター）を明らかにしておくことも有効です。

(2) 生徒の様子を複数の教職員で見合うこと

担任が問題を抱えた際、相談にのるだけではなく、教職員間でできるだけ時間調整をして、実際の学級や個々の生徒の様子を複数の職員で見合うことが必要です。問題状況の共通理解がしやすくなるだけではなく、それまで同じ授業場面でも担任が気づかなか

った様々な視点から、実態を把握することが可能になったり、場面によって異なる生徒の様子に担任以外の教師が気づいたりすることができ、問題状況の分析や対策を検討する際の重要な手がかりが得られることがあります。

(3) 専門的な支援

担任が、専門的な支援（心理検査等の実施、検査結果の解釈、生徒の認知特性に応じた環境の調整や指導方法についてのアドバイスなど）が得られるように、特別支援教育コーディネーターなどが特別支援学級等担当や、その他校外の関係機関との連絡・調整を図ります。

(4) 積極的な情報収集とその提供

校内研修会など学校全体で行う研修だけでなく、担任が必要なときに、参考となる資料が得られるように、関係する文献を職員図書として職員室の一部のコーナーなどに設置したり、他校や一般の研修会の資料を共有できるようにしたりするなど、積極的な情報収集とその提供も担任支援として有効です。

A-3 保護者との連携 ⇒ Q31

教師が学校生活における生徒の一番身近な支援者であるように、保護者は、家庭、地域生活における支援者です。家庭によって養育スタイルの違いはあっても、その生徒の誕生からこれまでの生育に関する情報を一番豊富に持っており、何よりも生徒の健やかな成長を願う気持ちを強く抱いている点で、強力な支援者の一人です。

したがって、教師が、保護者のこれまでの子育ての苦勞や知恵に学びながら、連携して支援しようとする姿勢を持つことは大変重要なことです。

A-4 周囲の生徒の理解

発達障害の可能性のある生徒の個性的な学習スタイルや特別な教育的支援について、周囲の生徒が正しく理解することも大事なことです。

教科書にふりがなを振ったり、場合によっては電子辞書を利用したりするなど、個々の実態に応じた特別な教育的支援は、視力が低い人が眼鏡をかけるように当たり前のことであると周りが理解することで、本人も指導・支援が受けやすくなります。このことによって、周囲の生徒が本人の学びやすさや生活しやすさについての工夫ができるようになります。

こうした、特別な教育的支援を当たり前として受け止められるような理解の基盤として、日常的にお互いのよさや違いを認め合い、尊重し合えるような学級経営が必要です。

Q28 校内委員会とは、どのような委員会ですか。

A-1 校内委員会の役割

校内委員会とは、学校内に置かれ、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握や支援の在り方等について検討したり、達成度や支援方法が適切であったかどうかを評価したりします。学校によって名称が異なっても、同様の機能を有する場合は、その会議や部会なども含みます。

校内委員会の役割は、生徒の実態把握、および「いつ」「誰が」「どこで」「どのような」指導・支援をしていくか指導・支援の検討を行い、校内支援体制を構築することです。また、必要に応じて専門機関につないだり、特別支援アドバイザー（県）などの派遣申請を検討したりします。

ケース会議等で作成された「個別の指導計画」などを最終確認し、校長以下、関係職員で共通理解を図ります。

A-2 校内委員会の組織

校内委員会の構成は、以下のようなメンバーが適当ですが、学校の実情に即して柔軟に決めていくと、より機能的になります。ケース会議とは役割が異なりますので、構成メンバーも違ってきます。

NO	構成メンバー	校内委員会	ケース会議
1	校長	○	(○)
2	教頭	○	(○)
3	教務主任	○	(○)
4	特別支援教育コーディネーター	○	○
5	生徒指導主事	○	(○)
6	学年主任	○	(○)
7	養護教諭	○	○
8	教育相談担当	○	(○)
9	スクールカウンセラー	○	○
10	教科担任	(○)	○
11	担任	(○)	○
12	その他(必要に応じて進路指導主事等)	(○)	○

特別支援教育コーディネーターが、校内において、特別支援教育推進の要であるのに対し、校内委員会は、推進基地と言えます。支援が組織的に行われるためには、この基地からの全校への発信が重要です。

Q29 特別支援教育コーディネーターの役割は、どのようなものですか。

A 基本的な役割

特別支援教育コーディネーターは、学校内の関係者や福祉・医療等の関係機関との連絡調整及び保護者に対する学校の窓口として、校内における特別支援教育に関するキーパーソンとしての役割を担う者を指します。

校長が、役割を担うことができる教員を指名し、校務分掌に位置付けます。

大規模校や高等学校においては、実情に応じて、複数指名することも効果的です。



例えば、こんな仕事が考えられます。

(1) 校内では

- ・校内委員会の計画・運営をする。
- ・実態把握のための手立てを職員に提示する。
- ・校内研修会の企画・運営（講師招聘等）をする。
- ・「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成・活用に向けて計画・運営をする。（チームを組織する。原案をつくる。）
- ・担任の相談に応じる。（担任支援）
- ・打ち合わせや職員会議を活用し、全職員の共通理解を図る。
- ・ケース会議を開く。
- ・支援を必要としている生徒の情報等を、管理職に随時報告・相談する。

(2) 校外では

- ・特別支援アドバイザー（県）の要請依頼をかける。
- ・必要に応じて、関係機関（中学校・大学・医療機関・福祉機関・特別支援学校など）と連絡を取り合う。

(3) 保護者対応では

- ・保護者の相談窓口となる。（保護者支援）

特別支援教育コーディネーターは、校内において、特別支援教育推進の要となります。

校内に在るバラバラの支援方法などをつなぎ、チーム支援のリーダー役を担います。

Q30 特別支援教育コーディネーターの活動事例を紹介してください。

中学校に特別支援学級等が設置されている場合は、特別支援学級等担当が特別支援教育コーディネーターを担当しているケースが多く、そのことを生かした取組が実施されています。また、高等学校では、各学校の特色が様々であることから、実情に応じた工夫がされています。

以下に、学校の体制毎に取組事例を示しますが、体制が異なっても活用できる工夫事例が多いですので、ぜひ参考にしてください。

事例1 特別支援学級が設置されている中学校の活動事例

○ 校内委員会の企画・運営を行う

- ・生徒指導委員会とあわせて校内委員会を定期的を開催し、通常の学級や特別支援学級に在籍する「特別な教育的支援を必要とする生徒」への対応について話し合っています。
- ・校内委員会では、実態把握に基づいて、本人の困難さの状況やそのことへの対応などについて協議し、支援方策を具体的に決定しています。次回の校内委員会では、その対応の成果と課題を振り返るとともに、次の対応策について協議しています。

○ 特別支援学級担任と他の教員の連携した取組を進める

《特別支援学級担任が特別支援教育コーディネーターを担当しているケース》

- ・特別支援学級の授業に、通常の学級の教科担当に積極的に入ってもらいます。各教科担当が授業を行う際には、特別支援学級での指導ルール(環境設定も含め、特別支援教育の視点を明確に取り入れたもの)に基づいて指導を行ってもらいます。この取組を通して、各教科担当が特別支援教育における環境設定や指導内容・方法を身に付けられるようにしています。

○ 生徒指導等との連携を推進する

- ・毎週実施している生徒指導委員会に、特別支援教育コーディネーターも参加し、特別支援教育の視点から意見を述べ、指導に生かすようにしています。適応指導教室等に

通う生徒の中にも発達障害の可能性のある生徒もいるので、そのことを踏まえ支援体制づくりを進めています。

- ・校内の支援ルーム(適応指導教室等のようなもの)の運営に特別支援教育コーディネーターが携わっています。校内の教員が交代で、支援ルームに通う生徒と積極的に関わるようにして、特別支援教育と生徒指導(教育相談、不登校支援)の連携を図っています。
- ・学級編制の話し合いに参加し、生徒の様子などを伝えるとともに、特別支援学級等との交流学級も決定しています。

○ 小学校、特別支援学校との連携を推進する

- ・学区の小学校の実態把握として、特別支援学級の授業参観を行っています。また、放課後に小学校の担任と懇談する時間を設定し、配慮事項を確認しています。
- ・居住地校交流を実施します。特別支援教育コーディネーターが目的や内容を明確化するとともに、実施計画を作成し、校内の教員と協力して実施しています。

○ 実態把握を工夫する

- ・全職員で行動チェックリストを活用した実態調査を行います。そして、レーダーチャートを作成して生徒の特徴をつかみ、指導・支援の参考としています。

○ 特別支援アドバイザーを校内研修で活用する

- ・県の事業である特別支援アドバイザーを活用します。教員の授業を観察してもらい、教員の指導・支援の課題について助言をいただきます。全職員への校内研修会では講師を務めてもらい、課題と指導・支援の改善について共通理解を図っています。

事例2 通級指導教室が設置されている中学校での活動事例

通級指導教室担当が特別支援教育コーディネーターを担当するケースも少なくありません。事例1の取組事例とあわせて参考にしてください。

- ・通級指導教室担当者が通常の学級と特別支援学級、両方の指導経験が豊富なため、校内全体の実態把握から指導支援の内容・方法まで助言を行っています。
- ・中学校に配置されたスクールカウンセラーが近隣の小学校からの相談にも応じるケースがあり、スクールカウンセラーと通級指導教室担当が連携して取り組んでいます。

事例3 特別支援学級等が設置されていない中学校での活動事例

○ 特別支援アドバイザー、特別支援学校のセンター的機能などを活用した校内体制づくりを進める

- ・特別支援教育コーディネーターに特別支援教育の経験がなくても、前任者からの引継ぎを基に、特別支援アドバイザーや特別支援学校のコーディネーターを積極的に活用しながら、実態把握や指導・支援の内容と方法の検討を進めています。
- ・事例検討会では、特別支援教育コーディネーターだけでなく、特別支援アドバイザーや指導主事が同席して、学年職員で検討することで、特別支援教育の取組を進めることができます。また、組織的・継続的に指導・支援にあたるように、「個別の指導計画」の作成・活用を積極的に進め、具体的な方策を検討していきます。

○ 独自資料や校内通信などにより特別支援教育を推進する

- ・養護教諭が特別支援教育コーディネーターを務め、配慮が必要な生徒の二次障害にも気にとめて、関係する教員全員での協議や他機関との連携にも努めています。
- ・生徒指導と連携して、週1回は情報交換を行います。また、全体計画や個別の資料等を「〇〇中バージョン」として作成し、全教職員に資料として提示しています。
- ・若年層の教職員を含め、全職員への理解・啓発を図るため、コーディネーター通信や事例検討会議の報告を作成しています。

事例4 高等学校での活動事例

○ 校外での研修や特別支援アドバイザーなどを積極的に活用する

- ・特別支援教育コーディネーターが、総合教育センターや特別支援教育課、教育事務所主催の連絡会や研修会に積極的に参加し、専門性を身に付けるようにしています。
- ・特別支援アドバイザーや指導主事の派遣を要請して、個別の事例への対応を検討します。特別支援教育コーディネーター、担任のみならず、学年職員も同席して事例検討を行うことで、特別支援教育に関する基本的な内容について理解し、学校や学年としての体制をつくっています。
- ・同時に、管理職の理解の下、見通しを立てて、学校内外の支援体制の構築(保護者への啓発、医療機関や専門機関との連携、移行支援)に、取り組んでいます。

○ わかりやすい授業づくりを進める

- ・発達障害の理解に関する研修も兼ねて、「どの子にもわかる授業づくり」という視点で授業研究を行います。その際、発問、板書などを含めた授業の工夫について、特別支援アドバイザーや指導主事から指導・助言を受けます。
- ・特別支援学校との授業交流会を実施します。相互に授業を参観し、また一緒に生徒を指導することも行うことで、高等学校にとっては支援や配慮のポイントを理解する機会となります。

○ 保護者の要望に応え、支援体制の充実を図る

- ・保護者の「発達障害の診断を受けているので配慮をしてほしい」との要望から、特別支援教育コーディネーター、担任が生徒の様子を観察したり、本人の要望を確認したりします。スクールカウンセラーも加わり、具体的な支援方法を検討しています。
- ・さらに、校内委員会を開催し、担任から生徒・保護者の要望や生徒の様子を報告するとともに、特別支援教育コーディネーターから具体的な支援方法を提案します。そして、特別支援教育コーディネーターから全職員に配慮事項を伝えています。

○ 面接やチェック表を活用し、実態把握を行う

- ・教育相談部と連携して新入生全員と面接を行い、特別な教育的支援を必要とする生徒についても理解を図るようにします。転入生についても、随時、面接を行います。
- ・総合教育センターの支援ガイドブックを参考に、「行動の気になる生徒のチェックリスト」を活用するとともに、必要に応じて事例検討会議を開催します。



Q 3 1 保護者との連携は、どのように図ればよいでしょうか。

A-1 保護者との連携について配慮すること

(1) 保護者のしつけや養育の問題として指摘をしない

発達障害の可能性がある生徒が学校生活でトラブルを起こしたり、不適應を起こしたりすると、保護者は「子育てを批判されるのではないか」「家庭内の問題について指摘されるのではないか」という不安を持ってしまうことがあります。

また、生徒の問題状況が改善されずに、教師の「学校では対応が難しい」などの発言は、保護者が「自分のしつけに問題があるのでは」と自分を責めることにつながります。ついには、「生まなければよかった」と本人を責めることになりかねません。追い詰められた保護者は、本人の問題点やできないところばかりに目がいきがちになり、注意や叱責の機会が増えることになります。

このような誤った対応の積み重ねで、不登校や反社会的な行動等、二次障害を引き起こすことも少なくありません。

教師と保護者が協力体制にあることは、本人への指導・支援を的確なものにするためには欠かせません。教師は、生徒の抱えた問題を保護者のしつけや養育の問題として指摘をしないように配慮し、これまでの子育ての苦労や知恵に学びながら、連携して支援しようとする姿勢を持つことが重要なことです。

(2) 保護者の理解と協力を得るために、粘り強く相談する

発達障害の可能性がある生徒への支援のためには、保護者に学校での対応を説明し、理解を得ることが大切です。また、保護者への定期的な相談会を設けたり、相談の中で「困っていることはありませんか？」など、保護者の苦労に共感し、家庭と学校が共通理解したりしていくことも、本人への指導・支援に有効となります。

本人の状況から、特別な教育的支援が必要と判断しても、すぐに保護者の理解が得られない場合も多くあります。特に、障害という言葉に抵抗感を持ったり、すぐに特別な支援を受け入れることに難色を示したり、時間がかかったりする場合があります。

このような場合は、学校での様子や支援などの情報をきちんと伝えて、家族の思いを感じるという姿勢を大切にしながら、粘り強く相談していくことが大切です。

(3) 「保護者は支援チームの強力な支援者である」として位置づける

保護者は、本人の生育歴に関する情報を一番豊富に持っており、一番近くにいる強力な支援者の一人です。保護者と対等な関係を築くための配慮をしながら、重要な支援チームの一員として位置づけ、協働することが必要です。「個別の指導計画」の作成にあたっては、保護者との連携は必要です。できるだけ将来の生活を見通しながら、今、どのような支援が必要なのかを話し合い、計画に盛り込んでいきます。

そのためには、特別支援教育コーディネーターとも協力して、チーム内での役割分担を明確にしていきます。また、生徒の教育的ニーズに応じて関係機関、関係団体につなげることも連携では必要なことです。

A-2 保護者との連携を深めるために

(1) 保護者との信頼関係を築く

保護者との連携を深めるためには、まずは話し合いができる関係づくりに心がけることです。そのためには、保護者の困っている状況に対して、「一緒に解決していきましょう」という共感的な姿勢が必要です。信頼関係づくりが進んだら、本人の問題となる状況について共通理解を図ります。一般的には、コミュニケーションを重ねるほど、お互いの信頼関係が成立し易くなります。

話し合いの内容は、主に本人の学習や生活上の状況についてであり、「ADHDかもしれません」などと障害名をあげて話したり、「すぐに病院で診断を受けてください」と発言したりすることは避けるべきです。本人の問題の状況が話題になると、保護者は不安や抵抗感を抱くことがあると十分認識し、安心して話せるような場の設定や雰囲気づくりにも配慮することが必要です。

そうすることで、お互いの信頼関係が深まり、連携の絆は更に強くなっていきます。

(2) 生徒のリソース（援助資源）を保護者と探す努力をする

教師は、保護者を生徒支援のパートナーとして、「何ができるか」を共に考え、問題に対処することが重要です。保護者からの教育的ニーズを聴きながら、共に育てようという姿勢を示します。

面談では、友だちとのトラブルを「友だちをつくろうと頑張っていますが、方法が違っていたようです」というように具体的に伝えます。その際、保護者の不安が大きくなるように、本人の問題と思われる内容だけではなく、学校での様子から見える「得意なこと、興味・関心があること」などの生徒のリソース（援助資源）についても伝える努力をします。

また、保護者からも家庭で見える生徒のリソースを聞きながら、これからの支援につなげる「生徒の総合的な情報」をとらえる姿勢で話し合いを進めます。このような話し合いがスムーズに図られるためには、問題が起きたときだけ連絡するのではなく、普段から連絡を密にして、生徒のリソースを保護者と探す努力をしておくことも大切です。

そして、「こうして指導をしていきたいと思います」「協力をしてください」と学校の支援の姿勢を示し、保護者の協力を求める気持ちを伝えるように心がけます。

(3) 校内体制や関係機関との連携を進める

話し合いの中で、保護者から「我が子は発達障害なんですか」といった疑問が出されることもあります。医師の診断の必要性などについての話題が出てきたら、関係機関との連携が必要になります。

適切な支援は、校内の教職員だけではなく、関係機関や様々な立場の人々の共通理解と協力によって可能になります。診断名や障害が付いている、付いていないによって支援が変わることはありませんが、生徒の持っている教育的ニーズに応じて必要な支援のあり方を検討して、理解し合って実践していくということが求められます。

また、大事なことは、学校として「できること」、「できないこと」を、明確にしておく必要があることです。

発達に応じて、生徒への様々な教育的ニーズがあがってくるのが予想されます。専門家の判断が必要と思われる場合には、支援チーム派遣や専門機関につなぎます。「個別の指導計画」の作成では、家庭・学校・関係機関の支援チームの参加を図ることも連携を深めることにつながります。



Q32 学校間では、どのような連携が考えられますか。

A 学校間の連携では、進学等における引継ぎが重要です

小・中学校及び高等学校間の連携の目的は、環境が変わっても、その児童生徒にとって必要な指導や適切な支援が継続されるようにするためです。したがって、卒業や進学等に際して、引継ぎを効果的に行うことが、大変重要になります。

引継ぎの内容としては、児童生徒の障害特性とともに、その児童生徒に効果のある指導・支援の具体的方法や留意点を引き継ぐことが重要です。

例えば、「授業中にイライラしてきたら、パニックを起こす前に、別室に行くことを許可していた」「そのとき、先生に対して必ず断る約束になっていた」「周囲の生徒には、このことをこのように説明していた」など、具体的に引継ぐことが必要です。

発達障害の可能性のある生徒を「困った生徒」と位置づけ、「校則に合わないから」「今まで認めてないから」と、引継いだことを無視すると、その児童生徒が不適應を起こし、二次障害に陥る可能性もあり、かえって問題を深刻化させてしまいます。

発達障害の可能性のある生徒は、他の生徒と同じようにやろうとしてもうまくいかないことも多いので、周囲が「困っている生徒」と受け止め、困っていることを少しでも軽減して、学習や生活が円滑にできるよう指導・支援していく姿勢が大切です。

指導・支援の方法に変更や改善が必要な場合は、本人と相談して、慎重に進める必要があります。また、「進学したので、今までの自分を変えたい」という願いを持っていることもありますので、入学後は、本人との教育相談を密にすることが大切です。

発達障害の可能性のある生徒の中には、授業や対人関係では問題となるような行動を起こさないものの、実際は学習上に困難さを感じていたり、日常のコミュニケーションを苦手にしていたりなど、様々な困難さのあるケースがあります。このような生徒についても、本人の実態と指導・支援の方法について、適切な引継ぎが必要です。

また、発達障害は医師の診断によって確定するものですが、発達障害の可能性のある生徒の多くは医師の診断を受けていないという現状もあります。したがって、診断書がない場合でも、個別の指導・支援をしていくことが必要です。

引継ぎの工夫としては、学校間での合同授業研究会や相互参観などを実施し、児童生徒の実態や指導・支援の方法を見たり、あるいは実際に指導・支援などを体験してみたりすることも有効です。また、年度末の引継ぎに限定せず、各学校の特別支援教育コーディネーターが定期的に情報交換するなど、連絡を密にするとよいでしょう。

「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を活用することも有効です。市町村によっては、保護者がサポートファイルを持っているケースもありますので、保護者から進

学先などに情報を提供することも考えられます。

特別支援学校との連携では、例えば転出入の際に、小・中学校及び高等学校間の引き継ぎと同様に行うとよいでしょう。もちろん、普段から「特別支援学校のセンター的機能」や「交流及び共同学習」を活用することが大切です。

A－1 小学校から中学校への引継ぎは？（中学校側から）

(1) 年度末の引継ぎに加えて、情報交換の機会を設ける

- ・中学校区の関係者による年度末の引継ぎを行います。さらに、入学後に連絡会を設定し、「入学後に必要とされる情報」を得るようにします。必要に応じて小・中学校の関係者が年度内に何回か情報交換を行うことが、大変有効です。
- ・入学後、小学校の頃と状況が大きく変わることもあり、引継ぎの内容に必要な情報が不足していたということもあります。このような場合、疑問となっている情報を小学校に問い合わせることで、より生徒の教育的ニーズに合わせた指導・支援を行うことができます。
- ・年度末の引継ぎに加え、入学直前に担任、特別支援教育コーディネーターと養護教諭が、再度情報の確認をします。

(2) 特別支援学級に在籍する生徒の場合は、特に丁寧に引継ぎを行う

- ・特別支援学級に在籍する生徒については、小学校の担任と相談して、中学校での学習や生活を体験する機会を入学前に設定します。また、中学校での一日の流れや生活について本人に伝えたり、質問に答えたりして、入学にあたっての不安を軽減するよう配慮します。
- ・小学校の特別支援学級の授業研究会に中学校の特別支援学級担任が参加し、児童の実態を実際に把握したり、必要な配慮を確認したりします。

(3) 入学前に校内委員会を開催するなど、受け入れ準備に取り組む

- ・小学校からの情報を基に、入学前に校内委員会を開き、発達障害の可能性のある生徒への対応について、予測できることを話し合います。具体的に、どのような指導・支援をする必要があるかを、事前に準備しておくことで、入学から1学期前半を円滑に過ごすことができます。
- ・各市町村共通の様式で「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」が作成されていますので、保護者の同意のもと、中学校での支援の参考にします。

A-2 中学校から高等学校への引継ぎは？

高等学校では、発達障害の可能性のある生徒への支援方法などの情報をできるだけ早く把握したいと考えていますが、中学校との連携がなかなか円滑に進んでいないという課題を抱えています。入学者選抜から入学までの期間が短いことから、連携がうまく進まない状況もありますが、各学校や地域においては様々な取組が行われています。

入学後の学校生活が円滑なものとなるためにも、中学校と高等学校の双方で、連携のための工夫を行う必要があります。

(1) 中学校側から

- ・高等学校でも継続して欲しい指導・支援などについて、保護者の同意のもと、移行支援計画を作成し、高等学校への引継ぎの資料とします。
- ・高等学校入学後に情報提供できるように、学習面・対人関係・社会性のほかに、早期から小学校までの指導・支援に関する情報、中学校での在籍学級や交流及び共同学習での状況、有効だった指導・支援の内容と方法、家庭環境や保護者の障害理解の状況、校外の専門機関との連携の状況などについて事前に整理しておきます。保護者の同意のもと、入学後に高等学校に情報を提供します。
- ・入学前に引継ぎの機会を設け、特別な教育的支援の必要な生徒について情報交換を行います。入学後も必要に応じて連絡を取り合い、よりよい指導・支援へとつなげます。
- ・高校の通学区域にあたる市町村が連携して、中・高の連絡協議会を設定します。各学校の特別支援教育コーディネーターが、特別な教育的支援の必要な生徒について情報を持ち寄り、指導・支援の在り方について協議します。

(2) 高等学校側から

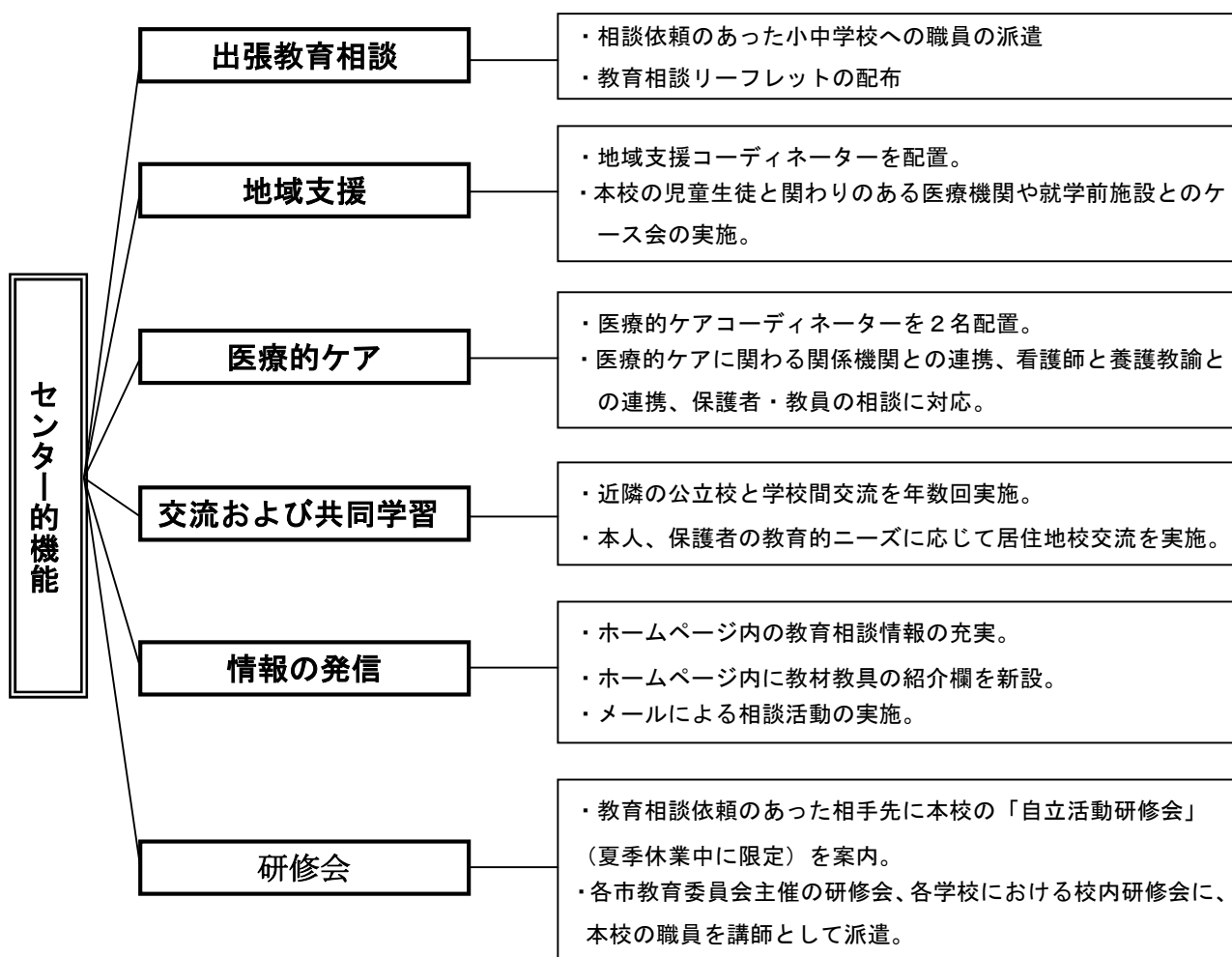
- ・入学者選抜において特別配慮申請が提出された場合には、出身中学校と連絡を取り、検査の際の具体的配慮について検討します。また、入学決定後には、例えば座席はどこがよいか、授業中にどのような具体的支援を行うのかなどについて、出身中学校と引継ぎを行います。
- ・中学校との連絡協議会等の場を活用して、特別な教育的支援の必要な生徒の情報を得るようにします。

A-3 特別支援学校との連携は？

(1) センターの機能とは

地域の特別支援教育を推進する体制を整備するために、特別支援学校が中核的な役割を担うことを期待されています。中学校・高等学校に在籍する発達障害の可能性のある生徒の教育的ニーズに応じた適切な教育を提供するには、特別支援学校が高い専門性を生かしながら、地域の学校を積極的に支援していくことが求められています。

(2) センターの機能の具体的内容



(3) 交流及び共同学習とは

誰もが人格と個性を尊重し合える共生社会の実現のためには、障害のある子どもたちと障害のない子どもたちや地域社会の人が触れ合い、共に活動する機会を設けることが大切です。

障害のある児童生徒が小学校、中学校、高等学校の児童生徒と共に活動することは、双方の児童生徒の社会性や豊かな人間性を育成する上で、重要な役割を果たしています。

す。学習指導要領においても、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が活動を共にする機会を積極的に設けるよう示されています。

(4) 交流及び共同学習の具体的内容

○ 直接的な交流

① 学校間交流

- ・地域の小・中・高等学校の児童生徒と特別支援学校との交流
- ・交流会、学校行事の相互招待
- ・生徒会同士による交流

② 学校行事における交流及び共同学習

- ・運動会、学芸祭の招待や合同開催
- ・修学旅行・遠足、社会科見学などの合同実施

③ 児童会・生徒会における交流

- ・委員会活動への参加など

④ 教科等における交流

- ・特別支援学校の児童生徒が、小・中・高等学校において授業を受ける。
(小・中・高等学校から特別支援学校も可能)

○ 間接的な交流

① 特別支援学校の児童生徒の美術作品を、市内小中学校に巡回展示する。

② 特別支援学校の児童生徒の美術作品を、公共施設等に常設展示する。

③ 生徒会による通信の交換

④ 小・中・高等学校の学校通信、学年便り等を、特別支援学校に在籍している児童生徒に届ける。

○ 地域の人々との交流

① 地域行事への参加：祭礼、大掃除、子ども会

② 地域の人々との学習

- ・地域の農業、工業などのプロを招いての学習、講話
- ・ボランティア講師の活用

A-4 高等学校から進学先や就業先への引継ぎは？

発達障害の可能性のある生徒は、本人の特性に合った労働や環境を用意すると、自身の能力を発揮し、成果を上げることができます。したがって、進学先や就業先への引継ぎは重要です。

例えば、在学中に活用していた「個別の指導計画」に基づいて、移行支援計画(ライ

フスキルの観点から作成したもの)を作成し、引継いでいくなどの工夫が考えられます。できれば、直接現地に出向いて、本人の特性や支援方法について伝える必要があります。

- ・ 地域の中核地域生活支援センター、ハローワーク等の機関と連絡協議などを行い、**生徒の在学中から就労及び就労後の支援について共通理解**を図ります。
- ・ 大学等においては、**学生相談室や学生支援センターなどの担当部署**が中心となり、発達障害の可能性のある学生の個別の指導・支援、関係する教職員や部署間との調整が実施されているところもあります。本人・保護者の了解のもと、このような相談部署への情報の引き継ぎや、本人が入学後に学内の相談部署を活用できるようにしておくことも考えられます。
- ・ **卒業後も、できるだけ本人の相談にのるようにします。**トラブルが起きて退職した後では対応が難しいので、できるだけ早い段階で連絡を取れるように就業先にもお願いしておきます。

A-5 卒業後を見据えた連携は？

(1) 本人や家族が孤立しないよう支援をつなぐ

最も避けたいのは、退学や進路が決まらないままの卒業によって、本人や家族が孤立してしまうことです。本人の所属する場がなくなってしまう場合、本人や家族が「その後」を考えるために必要な情報や助言を得ることのできるような相談機関などにつなげられるとよいでしょう。

在学中から相談機関との相談を開始できるようにしておくこと、情報の引継ぎがスムーズになるでしょう。

(2) 必要な時に必要なリソースが活用できるよう先を見据えてサポートする

大学生活における生活面でのサポートや、就職後の就業継続や生活面でのサポートなどに関しては、学校間、学校と就業先との連携だけでは足りない場合もあります。その際には、福祉関係などの相談窓口との連携が必要になることもあります。

連携が必要な段階になって、福祉関係の相談窓口や名称に「障害」という文言が含まれる機関の利用を検討しても、本人や保護者に抵抗感が生じたり、利用のために必要な条件（診断を受けていることなど）をクリアできていなかったりして、つながりづらいことがあります。

将来的な必要性を見越して、早い段階から本人や保護者との話し合いを重ねていけるとよいでしょう。

Q 3 3 校外の機関とは、どのような連携が考えられますか。

A-1 県教育委員会の事業の活用

(1) 特別支援アドバイザー

本事業は、公立の幼稚園、小・中学校、高等学校の要請に応じて、臨床理士等の専門職員である特別支援アドバイザーを派遣し、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた指導・支援の在り方等について、教員、特別支援教育支援員、ボランティア等に助言・援助を行い、特別支援教育の充実を図る事業です。

特別支援アドバイザーは、具体的には、次のような内容の助言・援助を行います。

- ・実態把握や学習上、生活上の指導・支援の在り方に関する助言・援助
- ・「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」の作成・活用に関する助言・援助
- ・特別支援教育コーディネーターの業務に関する助言・援助
- ・特別支援教育推進のための校内支援体制づくりに関する助言・援助
- ・特別支援教育に関する研修会開催に関する助言・援助
- ・保護者や関係機関等との連絡調整に関する助言・援助

※派遣を希望する市町村立中・高等学校は市町村教育委員会に、県立高等学校は教育事務所にお問い合わせください。

(2) 千葉県特別支援教育専門家チーム

学識経験者（大学教員、心理学の専門家など）や教育関係職員（県総合教育センターや各教育事務所の指導主事など）で構成されています。県立高等学校からの要請に応じて、教職員を対象とした研修会や事例検討会に専門家チーム委員を派遣し、障害の特性及び望ましい教育的対応等について助言を受け、校内の特別支援教育体制推進を図ることができます。

※派遣を希望する県立高等学校は、千葉県教育庁教育振興部特別支援教育課にお問い合わせください。

A-2 相談機関との連携

(1) 発達障害等に関する相談 ※巻末の一覧表を参照

臨床心理士をはじめ、発達障害を専門とする方による「総合支援」が受けられます。また、発達障害の正しい理解や支援方法を広める活動もしており、研修会の講師として来校してくれます。

(2) 教育相談 ※巻末の一覧表を参照

発達障害の可能性のある児童生徒の発達や指導・支援に関する相談を行っています。

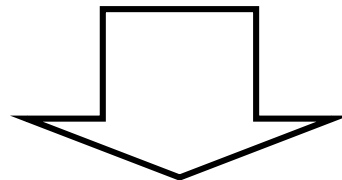
(3) 医療機関との連携

千葉県が運営しているサイト「ちば医療なび」があります。

ホームページアドレスは、<http://www.iryu.pref.chiba.lg.jp/>

キーワード検索で「発達障害」と入力してください。

The screenshot shows the homepage of the Chiba Medical Information System. The navigation menu includes 'よくある質問', '操作方法', '用語説明', and 'サイトマップ'. The main content area is divided into several sections: '千葉県からのお知らせ' (Chiba Prefecture News), '医療機関をさがす' (Find Medical Institutions), '薬局をさがす' (Find Pharmacies), '循環型地域医療連携システム' (Circular Regional Medical Cooperation System), and '医療機関・薬局をえらび' (Select Medical Institutions/Pharmacies). The '医療機関をさがす' section has four search options: 'かんたん検索' (Simple Search), 'キーワード検索' (Keyword Search), and '目的別検索' (Search by Purpose). The 'キーワード検索' option is circled in red. Below it, the '循環型地域医療連携システム' section has '疾病・事業別にさがす' (Search by Disease/Business Type) and '医療機関・薬局をえらび' (Select Medical Institutions/Pharmacies) options. The '疾病・事業別にさがす' option is also circled in red.



The screenshot shows the keyword search page. The navigation menu includes 'よくある質問', '操作方法', '用語説明', and 'サイトマップ'. The main content area has a search bar with the text '発達障害' entered. Below the search bar, there are instructions: '検索する語句を入力してください(半角スペースで区切るとAND検索)'. There are also checkboxes for '名称や住所(一部でも可、その他さがしてみたい言葉を入力してください。)' and '名称や住所は「漢字」がわからないときは「カタカナ」でもさがせます。'. There are also checkboxes for '◆その他の言葉としては医療機関では診療科目名、対応できる疾患・治療内容、専門外来の内容など、薬局では相談内容でさがせます。' and '◆詳しくは操作説明をご覧ください。'. There is a '検索開始' button. Below the search bar, there is a section titled '1. 医療機関をえらんでください' (Select Medical Institutions) with a sub-section '医療機関の種別をえらびます。何もえらばない場合は全医療機関からさがします。' (Select the type of medical institution. If nothing is selected, search from all medical institutions). There are checkboxes for '病院' (Hospital), '診療所' (Clinic), '歯科診療所' (Dental Clinic), '助産所' (Midwife), and '一般の外来診療を受け付けていない施設は含めない' (Do not include facilities that do not accept general outpatient treatment).

A-3 発達障害に関する研究成果や研修事業の活用

(1) 国立特別支援教育総合研究所 発達障害教育情報センター

発達障害教育情報センターでは、発達障害のある子どもの教育の推進・充実に向けて、発達障害にかかわる教員及び保護者をはじめとする関係者への支援を図り、さらに広く国民の理解を得るために、Web サイト等による情報提供や理解啓発、調査研究活動を行うことを目的としています。

ホームページアドレスは、<http://icedd.nise.go.jp/>



(2) 千葉県総合教育センター特別支援教育部の研修事業

千葉県総合教育センター特別支援教育部が実施する平成 25 年度研修事業を一部紹介します。

詳細は、千葉県総合教育センターホームページ（<http://db.ice.or.jp/nc/>）または、特別支援教育部にお問い合わせください。

平成 25 年度研修事業一覧（希望研修） ※一部、抜粋

○ 基礎から学ぶ発達障害

特別支援教育概論。発達障害のある子どもの特性や支援・指導の方法について学ぶ。

○ 実践力アップ研修 -発達障害のある子のつまずきとその指導-

基礎的な知識を持つ方を対象に発達障害のある子どもの効果的な指導方法について専門的な知識を学ぶ。

○ 高等学校における発達障害者支援

高等学校において、学習上・生活上つまずきや困難が見られる生徒の基礎的理解と具体的な対応について学ぶ。また、不登校や二次障害、卒業後の支援に向けての対応について学ぶ。

○ 特別支援教育コーディネーター研修

特別支援教育コーディネーターの役割と連携のあり方、校内支援体制の整え方、発達障害のある子の理解と支援、教育相談のあり方等についての講義と演習を通して、コーディネーターの資質及び指導力の向上を図る。

A-4 福祉や就労の相談機関との連携

(1) 福祉に関する相談 ※巻末の一覧表を参照

○「中核地域・生活支援センター」

千葉県独自の事業で、民間サイドの福祉サービスで「子ども・障害者・高齢者等がありのままにその人らしく地域で暮らせる社会の実現」を目指しています。一人一人の生活状況に合わせて、福祉サービスのコーディネート、福祉の総合相談、権利擁護を24時間365日体制で行う機関です。

○「市町村の福祉の窓口」

各種の相談にのってくれるもっとも身近な機関です。市町村の福祉の窓口では、各種機関への紹介をはじめ、様々な手当の交付や受付を行っています。

○「児童相談所」

すべての子ども（18歳未満）を対象とした相談機関です。必要に応じて、医学的・心理学的・社会的及び精神衛生上の面から判断・判定し、それをもとに子どもの家庭の指導と治療を行っています。相談には予約が必要ですが、電話相談もできます。県内には、担当区域ごとに6つの児童相談所が設置されています。

(2) 就労に関する相談 ※巻末の一覧表を参照

○「ハローワーク」

地域に根ざした総合的な雇用サービスを行う機関です。窓口を通して職業相談や求人情報の提供を行っています。就職を希望する障害者の求職登録を行い、専門の職員・職業相談員が職業相談などを行っています。

○「障害者職業センター」

障害のある方を対象とした、職業リハビリテーションサービス（職業相談・職業評価・職業準備支援等）を実施する機関です。

○「障害者就業・生活支援センター」

障害者の就職のための相談や職業的能力の評価、事業所に対する受け入れ指導を行っています。

○「若者サポートステーション」

ニート・ひきこもりなどの理由で就労に悩む若者や、その家族を支援するための窓口です。各種支援団体と連携をとりながら、就労できるまで継続したフォローを行っている機関です。

第5章 気づきから支援へのシステム

Q34 発達障害の可能性のある生徒に気づき、支援を行うための手順を教えてください。

発達障害の可能性のある生徒は、個々の実態に即した適切な指導・支援が行われることで、障害による様々な困難さを乗り越えて、自信を持って意欲的に学び、成長することができます。しかし、誤った対応が続くことにより、様々な二次障害に結びつく可能性が高いことは、これまで各章で述べてきたとおりです。

「気づき」はあくまでも適切な指導・支援に結びつける一つの過程であり、例えば「この生徒はLDがあるかもしれない」ということが明らかになることだけでは意味がありません。そこで、早期に気づき、早期に適切な支援をするために、以下の例のようなシステムと手順が必要となります。

＜ステップ1＞ 1次調査（気になる生徒の調査）

学習や生活、人間関係などで気になる生徒について、どのような点が気になるのか、次のような観点で整理してみます。

- ① 学習面：読む、書く、計算を中心に学習内容の理解や知識・技能の獲得状況
- ② 生活面：日常生活の態度や技能
- ③ 行動面：対人関係や社会性、集団行動、ルールに従った行動
- ④ 運動面：身体の動きや器用さ
- ⑤ 情緒面：感情のコントロールや感情の交流

＜ステップ2＞ 校内委員会での検討・共通理解の促進

各学級から出された「気になる生徒」には、どのような問題状況があるのかを話し合い、校内での対応を検討します。

障害以外の、環境や人間関係などが原因となっているものもあると思われます。どんな生徒についても、原因や背景を検討して、共通理解のもと、関係機関と連携をとりながら適切な支援を行うことが基本となります。

＜ステップ3＞ 2次調査（気になる行動の兆候を調査）

校内委員会で検討しても、指導・支援の内容が明らかにならなかったり、その後の指導・支援の効果が見られなかったりした場合、生徒の行動を更に正確に把握するために、発達障害に関する気づきの2次調査を行います。

※県総合教育センター特別支援教育部のホームページに掲載されている「LD児等の行動チェックリスト」「高等学校における学びを支えるための支援ガイドブック」等が利用できます。

＜ステップ4＞ 校内委員会で検討（2次調査の結果について）

2次調査の結果を基に校内委員会を開き、実態に応じた指導・支援の内容や方法を検討します。

＜ステップ5＞ 詳しい情報収集

発達障害の可能性が予見される場合には、まず保護者と生徒の問題状況について共通理解を図ります。そして、関係機関と連絡を取ったり、具体的な支援の方法を検討したりするための資料として、更に詳しい検査を行うこと、専門家のアドバイスを受けることなどについて保護者の了解を得ます。＜共通理解①＞

また、家庭での様子や生育歴などの情報収集を行います。（既に、医療・相談機関等にかかっている場合は、そことの連携も重要です。）保護者の承諾が得られたら、認知の特徴がとらえられる諸検査などを実施し、その結果を分析し、具体的な支援を検討する際の資料とします。

＜ステップ6＞ 対応の検討

詳細な調査や検査、関係機関との連携によって得られた情報や助言を基に、校内での具体的な指導・支援の内容や方法を検討します。この際、同時にステップ5までの情報を保護者とも確認し合い、今後の指導・支援の在り方についての保護者の意見を取り入れることも必要です。＜共通理解②＞

対応例 担任・学年……………学級・学年配慮、協力事項
支援ルーム，通級指導教室等……………個別指導の内容・方法
保護者……………家庭での課題、配慮事項

このようにして検討された内容を、個に応じた支援の計画（個別の指導計画等）としてまとめることで、共通理解の下に支援が進めやすくなりますし、計画を評価しつつ改善していくことで、更に適切な支援が可能になります。

発達障害の診断は、医師が行います。医師以外が、安易に障害を断定することはできません。しかし、様々な事情により、必ずしも医師の診断が得られない場合もあります。できるだけ専門家のアドバイスを得ながら具体的な支援の方法を見出し、できることから取組を始め、様子を見ながら工夫・改善を行っていくことが必要です。

検査や診断だけではなく、可能であれば専門家に普段の学校での生徒の様子を観察してもらったり、校内委員会に入って一緒に検討してもらったりすることも有効です。

Q35 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」は、どのように作成したらよいですか。

A-1 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」とは

(1) 個別の教育支援計画 → 生活全般にわたるナビ

障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下に、福祉、医療、労働等の関係機関との連携を図りつつ、乳幼児期から学校卒業後までの長期的な視点に立って、一貫して的確な教育的支援を行うために、障害のある幼児児童生徒一人一人について作成した支援計画。

(2) 個別の指導計画 → 学校生活のナビ

幼児児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該幼児児童生徒の「個別の教育支援計画」等を踏まえて、より具体的に幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだ指導計画。

A-2 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の有効性について

計画がある時とない時では、どう違うのでしょうか？

1番のメリットは、チーム支援が成立することです。

どの先生も同じように支援してくれるというのは、生徒が安心感を持ちます。

また、引継ぎの資料となり、一貫性のある支援を行うことができます。

個別の教育支援計画	個別の指導計画
<ul style="list-style-type: none"> ○支援の方向性が明らかになる。 ○家族支援につながる。 ○支援者間のネットワークが構築される。 	<ul style="list-style-type: none"> ○指導の方向性や評価の視点が明確になり、計画的・意図的に指導できる。(余裕が生まれる) ○指導の振り返り等ができ、教員の専門性が高まる。 ○子どもが取り組みやすくなる。 ○保護者への説明責任が果たせる。

A-3 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の具体的内容と作成

上の留意点

	個別の教育支援計画	個別の指導計画
具体的内容	<ul style="list-style-type: none"> ・本人、保護者の願い ・生育歴 ・家庭環境 ・諸検査 ・医療、福祉、保健、労働機関での支援内容と連携方法 ・学習面、生活面、対人関係等 	<ul style="list-style-type: none"> ・長期目標 ・短期目標 ・具体的な手だて ・目標に対する評価 ・手だてに対する評価 ・本人、保護者の願い
作成上の留意点	<ul style="list-style-type: none"> ・定期的に関係機関が集まって、支援状況等を話し合い、計画が形骸化しないようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・実態把握は、生徒の立場になって理解する。 ・目標の数は、精選する。達成したら追加する。 ・短期目標は、誰が評価しても結果が同じになるように具体的表現にする。

A-4 作成の主な手順



PDCA サイクルの支援が効果的ですが、特に「Action」が重要です。
作成と活用はセットで考え、作成にばかり時間を費やすことがない
 ようにしたいです。気づきから支援・作成は、最短で！！

Plan :作成

NO	内容	誰・どこ
1	対象生徒の実態把握を行う。(入学後、転学後、気づいた時点で作成が開始される)	関係者・ケース会議
2	実態把握の段階で、保護者や本人の願いを聞く。(対話による情報収集)	関係者(特に担任) 本人・保護者
3	年間の目標(長期目標)を立てる。	関係者・ケース会議
4	長期目標を達成させるために学期の目標(短期目標)を立てる。	関係者・ケース会議
5	目標を達成させるための具体的手だてを考え明記する。(手だては指導の公約)	関係者・ケース会議
6	生徒に合った様式等の決定をする。(項目の加除修正は随時可。必要な項目から書く。空欄可)	関係者・ケース会議
7	指導や支援を行うための計画書として出来上がったら、確認する。(校長は内容を確認する)	関係者・校内委員会
8	支援内容について全職員で共通理解する。	職員会議等

Do : 指導の展開

NO	内容	誰・どこ
1	各教科担任が、授業の中で、計画に記載した具体的手だてを実践する。	各教科担任・担任 授業・生活場面

Check : 指導の評価

NO	内容	誰・どこ
1	定期的に、関係者が集まり、日々の記録等を持ち寄って目標や達成度、指導内容等の評価する。	関係者・ケース会議
2	ケース会議での結果を本人や保護者に報告、説明し成長を確かめ合う。	関係者(特に担任) 本人・保護者
3	次年度への引き継ぎ資料とする。	関係者(特に担任) 本人・保護者

Action : 改善

NO	内容	誰・どこ
1	評価の結果を考察し、手だての量・方法等を修正する。	関係者・ケース会議
2	ケース会議での結果を本人や保護者に報告、説明し取組を開始する。	関係者(特に担任) 本人・保護者

(詳細は、千葉県総合教育センター特別支援教育部HP 参照)

「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」は、効果的に支援するためのツールの一つです。このツールを作成・活用すると、チーム支援がより機能し、障害のある生徒の困難さの減少につながります。

長期的な計画である「個別の教育支援計画」を立ててから、学年・学期ごとの計画である「個別の指導計画」を立てるのが原則ですが、生徒の実態によっては「個別の指導計画」を先に立てることもあります。

参考資料 関係機関一覧表

＜生徒の実態把握、指導・支援、校内体制、研修等についての相談＞

○ 県立特別支援学校

学校名	障害種別	住所	電話番号
千葉聾学校	聴覚	千葉市緑区鎌取町 65-1	043-291-1371
桜が丘特別支援学校	肢体	千葉市若葉区加曾利町 1538	043-231-1449
仁戸名特別支援学校	病弱	千葉市中央区仁戸名町 673	043-264-5400
袖ヶ浦特別支援学校	肢体 病弱	千葉市緑区誉田町 1-45-1	043-291-6922
千葉特別支援学校	知的	千葉市花見川区大日町 1410-2	043-257-3909
八千代特別支援学校	知的	八千代市吉橋 3088-4	047-450-6321
船橋特別支援学校	肢体	船橋市上山町 3-507	047-439-5811
市川特別支援学校	知的	市川市原木 1862	047-327-4155
特別支援学校 市川大野高等学園	知的	市川市大野町 4-2274	047-303-8011
松戸特別支援学校	肢体	松戸市栗ヶ沢 784-17	047-388-2128
つくし特別支援学校	知的	松戸市金ヶ作 292-2	047-385-1632
柏特別支援学校	知的	柏市十余二 418-5	04-7133-5631
〃 流山分教室		流山市東初石 2-98 流山高内	04-7152-1671
特別支援学校流山高等学園	知的	流山市野々下 2-496-1	04-7148-0200
〃 第二キャンパス		流山市名都借 140	04-7141-9900
野田特別支援学校	知的	野田市鶴奉 147-1	04-7122-7270
我孫子特別支援学校	知的	我孫子市新木字大山下 1685	04-7187-0831
〃 清新分校		柏市高柳 995 沼南高柳高内	04-7193-6020
千葉盲学校	視覚	四街道市大日 468-1	043-422-0231
四街道特別支援学校	病弱	四街道市鹿渡 934-45	043-422-2609
印旛特別支援学校	知的	印西市平賀 1160-2	0476-98-2200
〃 さくら分校		佐倉市太田 1956 佐倉南高内	043-486-3781
富里特別支援学校	知的	富里市七栄 483-2	0476-92-2100
香取特別支援学校	知的	神崎町大貫 383-13	0478-72-2911
銚子特別支援学校	知的 肢体	銚子市三崎町 3-94-1	0479-22-0243
八日市場特別支援学校	知的	匝瑳市平木 930-1	0479-72-2777
東金特別支援学校	知的	東金市北之幸谷 502	0475-52-2542
長生特別支援学校	知的 肢体	一宮町東浪見 6767-7	0475-42-2470
夷隅特別支援学校	知的	いすみ市楽町 30-1	0470-86-4111
安房特別支援学校	知的	館山市中里 284-1	0470-28-1866

〃 館山聾分教室	病弱	館山市那古 1672-7	0470-27-2490
〃 鴨川分教室	聴覚	鴨川市横渚 500 鴨川小内	04-7093-6960
君津特別支援学校	知的 病弱	君津市北子安 6-14-1	0439-55-4333
槇の実特別支援学校	知的	袖ヶ浦市蔵波 3108-113	0438-62-1164
市原特別支援学校	知的	市原市能満 1519-5	0436-43-7621
〃 つるまい風の丘分校		市原市鶴舞 1159-1 鶴舞桜が丘高グリーンキャンパス内	0436-92-5281

○ 市立特別支援学校

学 校 名	障害種別	住 所	電話番号
千葉市立養護学校	知的	千葉市若葉区大宮町 1066-1	043-265-9293
千葉市立第二養護学校	知的	千葉市稲毛区轟町 3-6-25	043-256-1950
船橋市立船橋特別支援学校	知的	船橋市金堀町 349-1	047-457-2111
〃 高根台校舎	知的	船橋市高根台 2-1-1	047-466-3631
市川市立須和田の丘支援学校	知的	市川市須和田 2-34-1	047-371-2258
〃 稲越校舎	知的	市川市稲越町 518-2	047-373-9000

○ 国立特別支援学校

学 校 名	障害種別	住 所	電話番号
千葉大学教育学部 附属特別支援学校	知的	千葉市稲毛区長沼原町 312	043-258-1111
筑波大学 附属聴覚特別支援学校	聴覚	市川市国府台 2-2-1	047-371-4135

<生徒の実態把握、指導・支援、校内体制、研修等についての相談>

名 称	電話番号	住 所	対象の地域
千葉県発達障害者支援センター CAS	043-227-8557	千葉市中央区亥鼻2-9-3	千葉市とCAS東葛飾 対象地域を除く地域
千葉県発達障害者支援センター CAS東葛飾	04-7165-2515	我孫子市本町3-1-2 けやきプラザ4F	我孫子・柏・野田・ 流山・松戸・鎌ヶ谷・ 白井・印西・栄町
千葉市発達障害者支援センター	043-303-6088	千葉市美浜区高浜4-8-3 千葉市療育センター内	千葉市

<教育相談>

名 称	電話番号	住 所	対象の地域
千葉県総合教育センター 特別支援教育部	043-207-6023 (相談専用) 043-207-6025	千葉市稲毛区小仲台 5-10-2	県内全域 (千葉市を除く)
千葉県子どもと親のサポート センター ※いじめ・不登校に関する相談など	043-207-6028	千葉市稲毛区小仲台 5-10-2	県内全域 (千葉市を除く)
千葉市養護教育センター	(相談専用) 043-277-1199	千葉市美浜区高浜3-2-3	千葉市

<就労に関する相談>

名 称	電話番号
千葉障害者職業センター	043-204-2080
障害者就業・生活支援センター 千葉障害者キャリアセンター	043-204-2386
障害者就業・生活支援センター あかね園	047-452-2718
障害者就業・生活支援センター ビッグハート柏	04-7168-3003
障害者就業・生活支援センター ビッグハート松戸	047-343-8855
障害者就業・生活支援センター 東総障害者就業センター	0479-60-0211
障害者就業・生活支援センター 就職するなら明朗塾	043-235-7350
障害者就業・生活支援センター ブリオ	0470-62-6641
柏市障害福祉就労支援センター ハートフルワーク柏	04-7163-9353
大久保学園 障害者就業・生活支援センター	047-457-7380
障害者就業・生活支援センター いちされん	047-300-8630
障害者就業・生活支援センター はーとふる	04-7124-0124
市川市障害者就労支援センター アクセス	047-376-7176
我孫子市障害者就労支援センター	04-7185-1917
流山市障害者就労支援センター	04-7155-6421
野田市障害者総合相談・就労支援センター	04-7123-1691
浦安市障がい者就労支援センター	047-304-6200
ちば地域若者サポートステーション	043-351-5531
いちかわ若者サポートステーション	047-395-3053
かしわ地域若者サポートステーション	04-7100-1940
ちば北総地域若者サポートステーション	0476-37-6844

<福祉に関する相談>

名 称	電話番号
中核地域・生活支援センター なかまネット	047-487-2941
中核地域・生活支援センター がじゅまる	047-300-9500
中核地域・生活支援センター ほっとねっと	047-309-7677
中核地域・生活支援センター のだネット	04-7127-5366
中核地域・生活支援センター すけっと	043-483-3718
中核地域・生活支援センター 香取ネットワーク	0478-50-2800
中核地域・生活支援センター 海匠ネットワーク	0479-60-2578
中核地域・生活支援センター さんぶエリアネット	0475-53-5208
中核地域・生活支援センター ひだまり	04-7098-2900
中核地域・生活支援センター いちはらネット	0436-23-5300
中核地域・生活支援センター 君津ふくしネット	0438-25-1151
中核地域・生活支援センター 夷隅ひなた	0470-60-9123
中核地域・生活支援センター 長生ひなた	0475-22-7859
千葉障害者生活支援センター ふらる育成会(でい・さくさべ)	043-206-3861
浦安市障がい児・障がい者総合相談センター	047-304-8822
沼南育成園サポートセンター	04-7191-3391
柏市地域生活支援センター あいネット	04-7165-8707
船橋福祉相談協議会 ふらっと船橋	047-495-6777
市川市障害者総合相談事業基幹型支援センター えるく	047-702-5588

引用・参考文献等

- ◇ 生徒指導提要 文部科学省（平成 22 年 3 月）
- ◇ 生徒指導リーフシリーズ 国立教育政策研究所（平成 24 年 2 月）
- ◇ -LD・ADHD・高機能自閉症のある-特別な教育的支援を必要とする子どものためのQ&A 千葉県教育委員会（平成 16 年 3 月）
- ◇ 実践 高等学校における学びを支えるための支援ガイドブック 千葉県総合教育センター（平成 24 年 3 月）

Q & A 作成委員会委員一覧 (敬称略)

<大学>

中央大学文学部	教授	上 林 靖 子
筑波大学人間系障害科学域	教授	宇 野 彰

<高等学校>

千葉県立一宮商業高等学校	校長	田 邊 伊兵衛
千葉県立我孫子東高等学校	教諭	伴 火 穂
千葉県立船橋法典高等学校	教諭	牧 伸 裕

<中学校>

鴨川市立鴨川中学校	校長	福 田 典 白
船橋市立習志野台中学校	教諭	齋 藤 浩 司
木更津市立木更津第三中学校	教諭	佐 野 健 志

<特別支援学校>

千葉県立船橋特別支援学校	教頭	年 光 克 水
--------------	----	---------

<行政機関>

千葉県教育庁教育振興部指導課生徒指導室	指導主事	静 間 慎 一
千葉県子どもと親のサポートセンター	研究指導主事	小 柴 孝 子
千葉県総合教育センター特別支援教育部	研究指導主事	畔 蒜 秀 彦
千葉県発達障害者支援センター C A S	発達支援担当心理士	高 橋 咲 子

『～中・高等学校における発達障害の可能性のある生徒のための～

すべての教員に求められる特別な教育的支援Q & A』

発 行 平成25年3月
発行者 千葉県教育庁教育振興部特別支援教育課
〒260-8662 千葉市中央区市場町1-1
電 話 043(223)4050
F A X 043(221)1158