

はじめに

平成19年4月に改正された学校教育法では、児童生徒の個々のニーズに柔軟に対応し、適切な指導及び支援を行うという観点に立って、すべての学校で特別支援教育を推進することとされています。

これを受けて、文部科学省が設置した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・グループからは、①高等学校における特別支援教育の必要性、②高等学校における特別支援教育体制の充実強化、③発達障害のある生徒への指導・支援の充実等について提言がなされました。また、平成21年3月時点で文部科学省が分析・推計した結果からは、高等学校に進学する発達障害等困難のある生徒の高校進学者全体に対する割合は約2.2%であったことが報告されており、どの高校にもこうした生徒が在籍している可能性があると言われています。

本県においても、今年度、すべての県立高等学校を対象に調査を行い、実態を把握するとともに、支援体制の充実に向けて研究委員会を立ち上げ、協力校の実践をもとに、県内各校の実情に即した取組を行う際の参考となる資料集を作成することとしました。

研究委員会には、学識経験者や関係機関、保護者の方々にも参加いただき、持ち寄った各校の取組等について検討してきました。生徒本人のニーズや保護者、関係諸機関との連携の在り方、それを実践に反映するための方策等について議論を重ねることができたと考えています。

発達障害を含む障害のある生徒の学習を支援する指導方法は、すべての生徒の支援につながる方法であると言われています。社会に出て生活できる力を身につけさせるための高校の役割を再確認し、より良い指導・支援をするための参考資料として、活用いただければと考えます。

結びに、本資料集の発刊にあたり、御協力いただきました関係各位に厚くお礼申し上げます。

平成23年3月

和歌山県教育庁学校教育局

学校指導課長 北浦 健司

高等学校における特別支援教育推進のための実践資料集<目次>

I 基礎編	5
1 特別支援教育の概要	6
① 特別支援教育とは	6
② 発達障害について	8
2 高等学校における特別支援教育を進めるにあたって～管理職の役割と取組～	12
3 高等学校における特別支援教育の現状と課題～実態調査からの分析～	14
4 このような生徒はいませんか？	24
【コラム】 保護者からの声①	28
II 実践編	31
5 実践事例～支援の3つのレベルを踏まえて～	33
共通認識を深める校内組織の構築【一次的支援～三次的支援】(A高校の取組)	34
教職員の共通理解(支援体制づくり)【一次的支援】(B高校の取組)	36
教職員の共通理解に基づく取組①【一次的支援】(C高校の取組)	38
教職員の共通理解に基づく取組②【一次的支援】(D高校の取組)	40
保健室での取組【一次的支援・二次的支援】(E高校の取組)	42
生徒の自己肯定感を育む取組【一次的支援・二次的支援】(F高校の取組)	44
学級集団づくり【一次的支援】(G高校の取組)	46
教科指導【一次的支援】(H高校の取組)	48
保護者との連携①【一次的支援】(I高校の取組)	50
保護者との連携②【一次的支援】(J高校の取組)	52
個別の支援①:教育相談室の取組【二次的支援】(K高校の取組)	54
個別の支援②:生徒の自己肯定感を育む取組【二次的支援】(L高校の取組)	56
事例①～③【三次的支援】(M高校の取組)	58
【コラム】 保護者からの声②	64
III 関係機関・識者から	67
6 発達障害のある生徒の進路支援	68
7【寄稿】より良い支援体制の構築に向けて ～和歌山大学教授 武田鉄郎～	72
～資料～	
○和歌山県内の主な相談機関(含 特別支援教育関連情報)	
○連携支援シート(サンプル様式)	
○用語解説[本文中の(※1)～(※11)の用語について、解説しています。]	
○引用・参考文献	
○研究協力者	

I 基礎編

1 特別支援教育の概要

① 特別支援教育とは

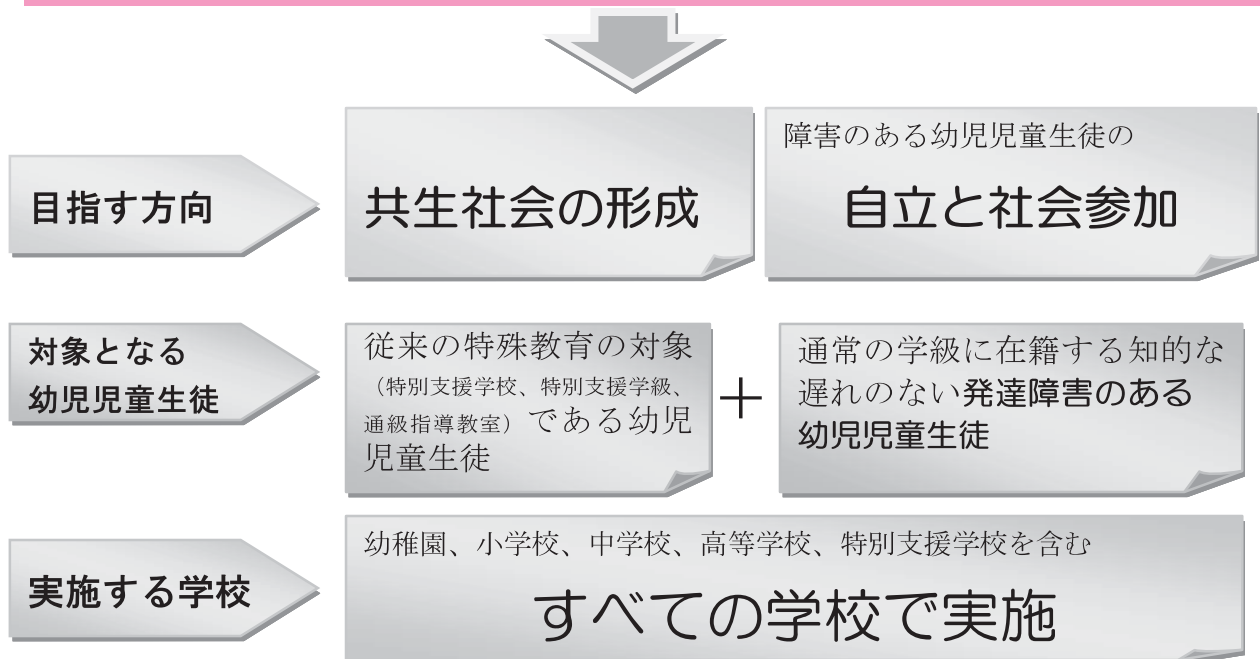
学校教育法の改正（平成19年4月）により、特別支援教育が法的に明確に位置づけられました。

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

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

（「特別支援教育の推進について（通知）1. 特別支援教育の理念」より引用）



インクルーシブ教育システムとは？

平成21年12月に発足した政府の「障がい者制度改革推進本部」は、平成22年6月に第1次意見をまとめ、政府の基本的方向として「インクルーシブな社会の構築」を目標に掲げています。この第1次意見の中では、「インクルーシブ教育システム」について、障害者が差別を受けることなく、障害のない人と共に生活し、共に学ぶ教育として説明されています。なお、平成23年2月末現在、中央教育審議会においても継続的に協議が重ねられています。

高等学校における障害のある生徒への指導上の配慮について

高等学校学習指導要領（第1章第5款の5の（8））では、障害のある生徒の指導における配慮事項として、次のように記述されています。

（8）障害のある生徒の指導における配慮事項

障害のある生徒などについては、各教科・科目等の選択、その内容の取扱いなどについて必要な配慮を行うとともに、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉、労働等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。

特別支援学校では、特別支援教育推進に関する地域のセンター的役割の一環として、要請に応じて地域の学校への巡回相談等を行っています。

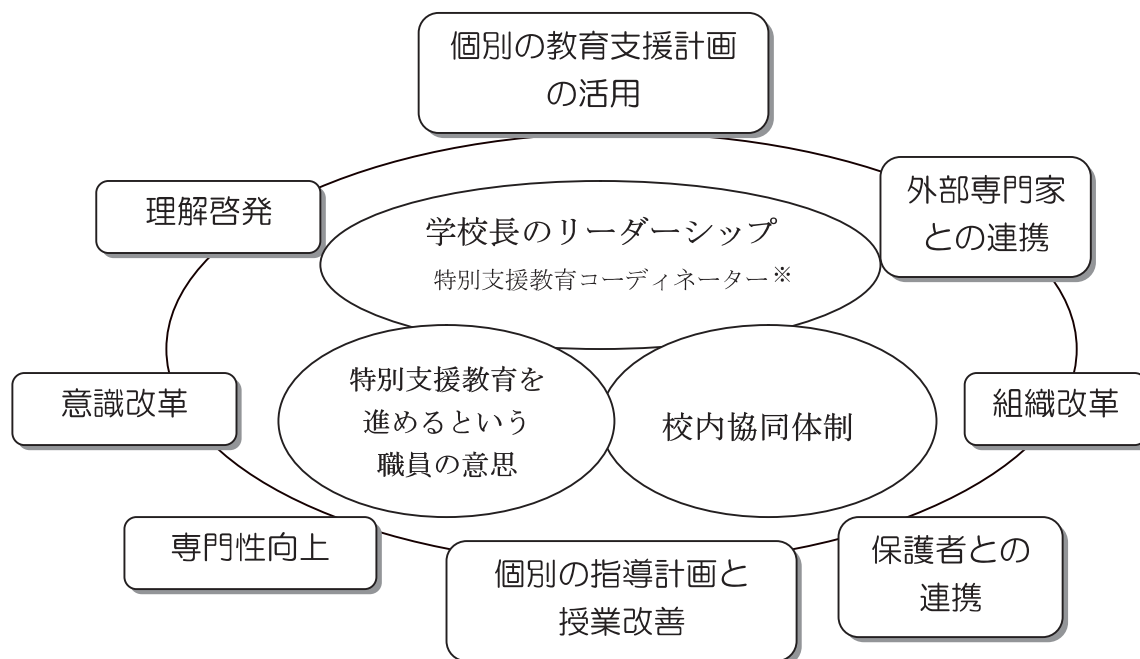
「個別の指導計画」の作成・活用のことを指しています。

「個別の教育支援計画」の作成・活用のことを指しています。

特別支援教育の推進に向けて

（平成23年度学校教育指導の方針と重点より…和歌山県教育委員会）

高等学校を含め、通常の学級において特別支援教育の推進を図るためには、以下の視点を大切にしながら学校全体の活動を通して取組を進めていく必要があります。



※特別支援教育コーディネーターとは…

特別支援教育コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担う教員です。

② 発達障害について

発達障害とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、注意欠陥多動性障害（ADHD）、学習障害（LD）などをいい、その原因はまだよくわかっていませんが、現在では脳機能の障害と考えられています。また、小さい頃からその症状が現れています。

本人の怠慢や周囲のしつけの問題、育った環境が原因と考えられがちですが、決してそうではありません。外見からはわかりにくいので、周囲から誤解されることも多くあります。また、発達障害といってもさまざまなタイプがあり、診断名が同じでも、その人の個性、年齢、環境などによって外に表れる症状は異なります。

（県民の友 平成20年12月号「みんなにやさしい社会をめざして」より引用）

（1）発達障害の特性

- 言葉の発達の遅れ
- コミュニケーションの障害
- 対人関係・社会性の障害
- パターン化した行動、こだわり

知的な遅れを伴うこともあります

広汎性発達障害

自閉症

高機能自閉症※、アスペルガー症候群

注意欠陥多動性障害 ADHD

- 不注意（集中できない）
- 多動・多弁（じっとしてられない）
- 衝動的に行動する（考えるよりも先に動く）

学習障害 LD

- 「読む」、「書く」「計算する」などの特定の能力が、全体的な知的発達に比べて極端に苦手

- 基本的に、言葉の発達の遅れはない
- コミュニケーションの障害（話が一方通行であるなど）
- 対人関係・社会性の障害
- パターン化した行動、興味・関心のかたより
- 不器用（言語発達に比べて）

※「高機能自閉症」の定義について、文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、言葉の発達の遅れを伴うことが記述されています。

(2) 発達障害に見られる特徴的な様子について

学習障害 (LD)

【聞くことが苦手】

- 聞き間違いがある。「(知った)」を「行った」と間違えるなど。
- 聞きもらしがある。
- 個別に言われると聞き取れるが、集団場面で聞き取るのが難しい。など

【話すことが苦手】

- たどたどしく話したり、とても早口だったりする。
- ことばにつまったりする。
- 思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい。など

【読むことが苦手】

- 音読が遅い。
- 文中の語句や行を抜かししたり、または繰り返し読んだりする。
- 勝手読みがある。「(いきました)」を「いました」と読むなど。など

【書くことが苦手】

- 字の形や大きさが整っていないかったり、まっすぐ書けなかったりする。
- 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。など

【計算することが苦手】

- 簡単な計算の暗算ができない。
- 学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい。
- 学年相応の文章題を解くのが難しい。など

【推論することが苦手】

- 学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい。
- 事物の因果関係を理解することが難しい。など

【大切にしたいポイント】(『生徒指導提要』(平成22年3月 文部科学省)から引用 p53)

LDの特性に応じた対応のポイントは、難しいこと、できないことなどのつまずきや困難さを把握するだけでなく、得意なこと好きなことを把握しておくことが大切です。うまく取り組めずに自信や意欲を失いかけている生徒に対し、得意なことやできていることを認めることで、自尊感情^(※1)や自己肯定感^(※1)を高めます。

注意欠陥多動性障害 (ADHD)

【不注意】

- 学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする。
- 面と向かって話しかけられているのに、聞いていないように見える。
- 指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない。など

【多動性】

- 手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする。
- 授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。
- 過度にしゃべる。など

【衝動性】

- 質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまう。
- 順番を待つことが難しい。
- 他の人がしていることをさえぎったり、じゃましたりする。など

【大切にしたいポイント】(『生徒指導提要』(平成22年3月 文部科学省)から引用 p53)

ADHDの生徒には、行動面や感情面の自己コントロールの仕方を身に付けさせるとともに、全体ができていなくても、部分的でも本人が努力していることを認めることができる環境を整備することが大切です。また、必要に応じて、薬の利用など医療機関との連携を図ることが有効な場合もあります。

高機能自閉症、アスペルガー症候群

【社会的関係形成の困難さ】

- 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うてしまう。
- 友だちと仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友だち関係をうまく築けない。
- いろいろなことを話すが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない。

など

【言葉の発達の遅れ】

- 含みのある言葉の本当の意味が分からず、言葉通りに受けとめてしまうことがある。
- 会話の仕方が形式的であり、抑揚がなく話したり、間合いが取れなかったりすることがある。

など

【興味や関心が狭く特定のものにこだわる】

- 自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。
- ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることもある。
- とても得意なことがある一方で、極端に不得意なものがある。
- 他の子どもは興味をもたないことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている。

など

【大切にしたいポイント】(『生徒指導提要』(平成22年3月 文部科学省)から引用 p53)

突然の予定変更が苦手な自閉症の特性のある児童生徒は、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の対応が大切です。相手や周りの人たちとの関係をつくるのが苦手なので、対人関係や社会における基本的なスキルを習得できていない場合があります。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がとても重要になります。

重要

共通した支援のポイント

生徒の困難さや苦戦への気づき

実態把握を行い、支援ニーズを明確にする

できるところから速やかに支援を始める

(3)「発達障害による二次的障害」について

障害特性によるつまずきや失敗が日常的に繰り返され、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表れる等、二次的障害として不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等の内在化した形での場合や、暴力や家出、反社会的行動など外在化した形での場合があります。

(『生徒指導提要』(平成 22 年 3 月 文部科学省) から引用 p161~162)

重要

二次的障害の早期発見と予防的対応

障害特性への適切な対応
自尊感情（自己肯定感）を高める
自己評価を低下させない

様々な学習活動において「わかった」、「できた」という達成感や成就感を感じる経験を積む。

学級集団の中で自分の役割が与えられ、その役割を果たしていることが感じられる。また、そのことが周囲の人たちからきちんと認められている。

2 高等学校における特別支援教育を進めるにあたって ～管理職の役割と取組～

はじめに

発達障害者支援法が平成17年4月1日に施行されて6年、改正学校教育法が平成19年度に施行されて4年になる。また、同年の文部科学省通知において、「校長は、特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮しつつ体制の整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要である」という旨が示された。

しかし残念ながら、高等学校においては、特別支援教育、とりわけ発達障害についての理解がまだまだ十分とは言えず、管理職がリーダーシップを発揮して取り組むよう、その役割と取組の基本的事項をまとめた。

① 発達障害に関する理解・認識の向上と研修

高等学校において特別支援教育に取り組むことが法的に義務づけられていること、また、その責任者として特別支援教育に取り組むことは、特別な支援を必要とする生徒にとってはもちろんのこと、他の生徒にとっても極めて重要であることを、深く自覚することがまず求められる。

その自覚に立って、高等学校における特別支援教育とは何かという課題認識と、障害に関する認識（発達障害を含むそれぞれの障害特性や関係法規等の理解）を深めることが重要である。とりわけ発達障害については支援の歴史が浅いこともあり、障害の特性が「顕在化」しているものに限ることができない点や、従前の障害との関係が分かりにくい点、「二次的障害」と混同されやすく判断しにくい点等について特に認識する必要がある。

こうしたことから、正しい理解と認識は、管理職が責任とリーダーシップを発揮するための前提となるものであり、常に認識を新たにして管理職は自ら研修を行うとともに、教職員や関係機関等と協力して様々な機会を利用し研修に努める必要がある。

② 発達障害等がある（と思われる）生徒の把握と理解

学校が特別支援教育に取り組むうえで、管理職自身が支援を必要とする生徒を把握し、その生徒の個別理解に努めることが必要である。

生徒指導上の課題のある生徒については、特別指導等に際して管理職も直接指導する機会があることから、個別の生徒を理解している場合が多い。しかし、発達障害等がある生徒については管理職が直接指導する機会をほとんどもたない現状がある。このため、特別支援教育コーディネーターや担任等から意識的に当該生徒について十分情報を得ることや、場合によっては当該生徒に対して挨拶や話しかけ等を直接行い、接点をもつことも大切である。

こうした管理職の生徒理解は、人間関係に苦しんできた生徒の自尊感情を育み、保護者の安心感や信頼を築き、学校としての特別支援教育の在り方や取組等に反映され、大きく影響することから極めて重要である。

③ 校内体制整備と関係機関等との連携を含む組織的取組

障害のある生徒の実態把握は、特別支援教育の第一歩である。

実態把握の最初の機会、高等学校入学者選抜時に管理職が中学校から得る情報である。管理職にはこの情報を学校として適切に特別支援教育（検査時や合格発表後）に生かす役割がある。その後は、学校での様々な教育活動（保護者や小・中学校等関係機関との連携を含む）を通して全教職員が、支援を必要とする生徒を把握していくことになる。

実態把握後、支援を必要とする生徒への特別支援教育の取組は、当該生徒に関わる全ての教員（特別支援教育コーディネーター、担任、教科や特別活動の担当者）やスクールカウンセラーが直接行うことになる。加えて、当該生徒の発達障害等の情報や取組状況、課題を全教職員が共通理解し、他の教員も校内の様々な教育活動の場面において適切に対応して取り組むことになる。

このように、特別支援教育の取組は一部の教員に任せることが不可能なことから、校内体制の整備は不可欠である。校内体制整備としては、特別支援教育を担当する校務分掌の設置や、その他の分掌・学年会・委員会・中学校等の関係機関との連携や役割分担に係る校内での共通理解とルール化がある。適材適所への人事配置、諸課題や情報を整理、組織の有機的・効果的な運営、管理職間や教員との報・連・相の徹底等、管理職がリーダーシップを発揮して、積極的に責任感を持ってこうしたことに取り組むことが重要である。

なお、特別支援教育推進にはこの他に人的、物的等の様々な支援が必要な場合がある。管理職は校内だけの取組に終わることなく、場合によっては国や県等の様々な関係機関への働きかけや連携について職責を自覚して取り組む必要がある。

④ 担当教員（特別支援教育コーディネーターや担任等）への支援

担当教員は、学校全体の共通したルールに基づく取組と、障害特性に応じた個別支援との狭間に立ち、悩むことが多い。このため管理職は、担当教員が取り組む上で、教員間や分掌間で連携・調整を図る困難さや、大きな労力と精神的負担について十分理解し、担当教員を支える必要がある。

また一方で、担当教員は、個別支援により当該生徒の発達・成長を目の当たりにすることも多く、喜びや感動を味わうことも多い。こうした時に、管理職は十分な当該生徒理解をもって、担当教員と喜び等を共有することにより大きな支えとなることができる。管理職は、担当教員が積極的に特別支援教育の推進を図ることができるよう、共感を持って様々な支援を行うことが大切である。

おわりに

個別（個人課題）の特別支援教育の取組を中心に記したが、こうした取組は学校全体（全校的課題）の取組と有機的で補完的な関係をもつとともに、時には対立するような緊張した関係をもつことが多い。しかし、そうした中でこそ推進しなければならないものであり、簡単に答えが見つからない困難さを自覚するとともに、発達障害等、障害のある生徒を支援する取組に充実感と喜びがあることを信じるのが大切である。

3 高等学校における特別支援教育の現状と課題

～実態調査からの分析～

調査の概要

調査の目的：和歌山県内の高等学校における特別支援教育に係る校内支援体制等の実態及び課題を把握する。

調査期間：平成22年7月20日～8月6日

対象：和歌山県内の全ての県立高等学校50校

調査方法：対象となる各学校に質問紙を送付し、回答を依頼した。

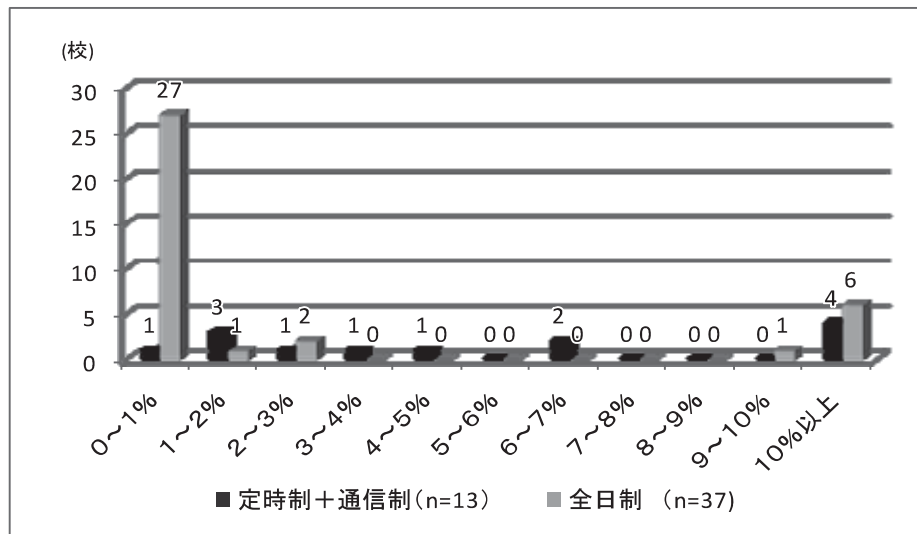
回収率：100%

調査内容：校内支援体制等の実態に関する質問紙による調査（選択式、一部記述式：全63問）

分析方法：一部の質問について、平成20年度に小・中学校を対象にした調査(※注1)と共通した内容を設け、校種間の比較を行った。

ここでは、上記調査結果のうち、小・中学校の結果と比べて差異が大きい質問や高等学校独自の課題が示された質問などを中心に再構成して取り上げました。

学習や行動に特別な支援を必要とする生徒の推定在籍率の分布



※在籍率には、発達障害の診断を受けている生徒だけでなく、各学校において学習や行動上に特別な支援が必要であると判断された生徒も含まれています。また、共通したチェックリスト等に基づく調査結果ではないため、数値はあくまで推定のもです。

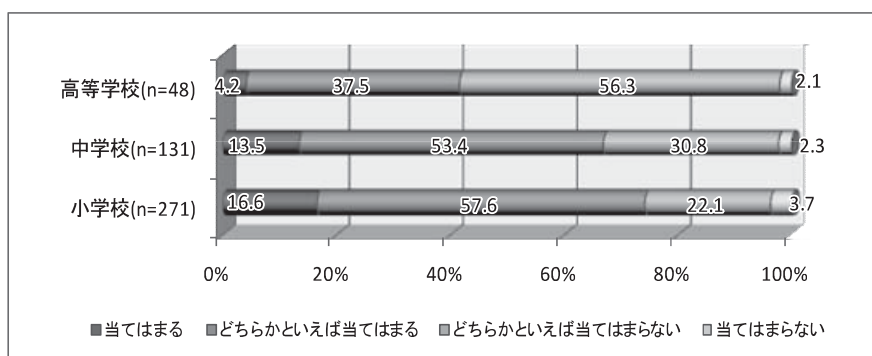
全日制では、推定在籍率が0～1%未満の学校が27校（全37校中）ある一方で、10%以上在籍している学校も6校あるなど、2極化傾向にあるといえます。定時制+通信制では、分布の幅に広がりが見られ、推定在籍率の平均は全日制を大きく上回ります。

本調査結果からは、定時制や通信制、あるいは全日制の一部の学校において、支援の必要な生徒が多く在籍し、特別支援教育が喫緊の課題となっていることが示されましたが、全日制の多くの学校においては、支援を必要とする生徒がほとんどないと回答したケースが多く、これらは生徒個人の課題として対応している可能性があると考えられます。

今後、推定在籍率の低い学校において、特別支援教育の視点から客観的な指標に基づいた詳細な実態把握を行っていくことが必要と考えられます。

注1：「通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒の指導及び支援に関する調査研究」平成20年度和歌山県教育センター学びの丘研究紀要所収

特別支援教育を進めるための校内支援体制は十分機能している

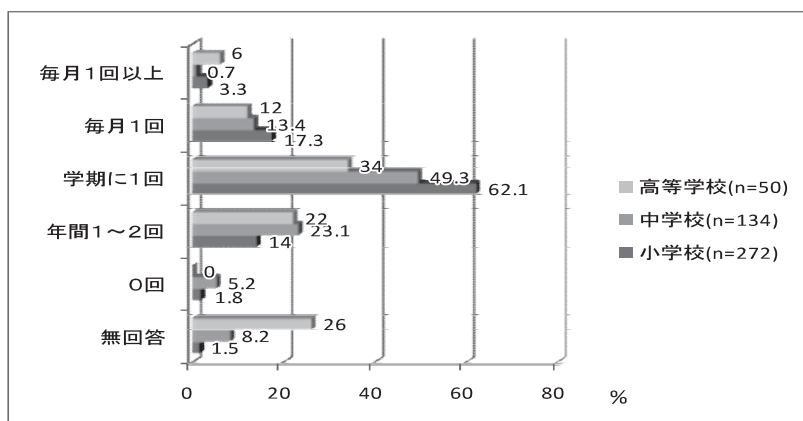


「当てはまる」と回答した割合は、いずれの校種においても低い結果となっています。支援体制（校内委員会の設置等）は整ってきましたが、「自校では支援体制が十分機能している」と自己評価している学校はどの校種においてもまだ少ない

ようです。また、校種間において、肯定的回答（「当てはまる＋どちらかといえば当てはまる」と、否定的回答（「当てはまらない」＋「どちらかといえば当てはまらない」）の割合を比べると、高等学校では肯定的回答が少ないことが統計的に確かめられました（ $\chi^2(2) = 20.237, p < .01$ （※注2））。まず支援体制を整えた上で、支援体制を実際に機能させるために必要な手立てについて、各校の実態に応じて検討する必要があります。

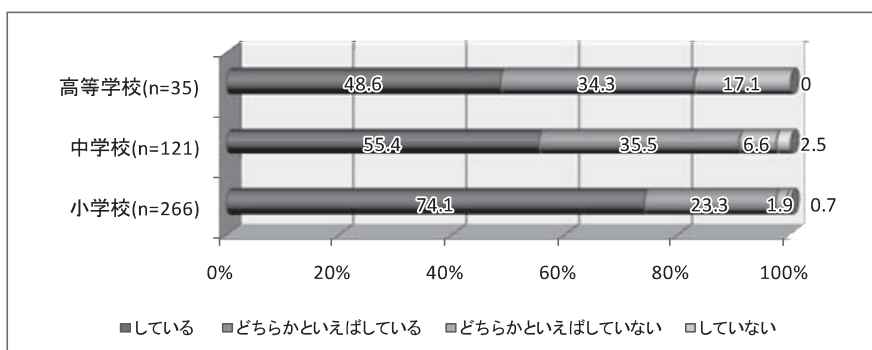
※4件法（4つの選択肢）による質問では、無回答等を除いた回答数に基づき、各選択肢の割合を算出してグラフに示しています。

校内委員会をどの程度開催していますか



いずれの校種においても学期に1回程度のペースで校内委員会を開催している学校が最も多いことが示されました。本調査から、また校内委員会が組織として明確に位置づけられていない学校のあることが確かめられています。まず校内委員会を設置し、定期的に校内委員会を開催することが望まれます。

校内委員会で話し合ったことは、全職員に報告し、共通理解を図っている

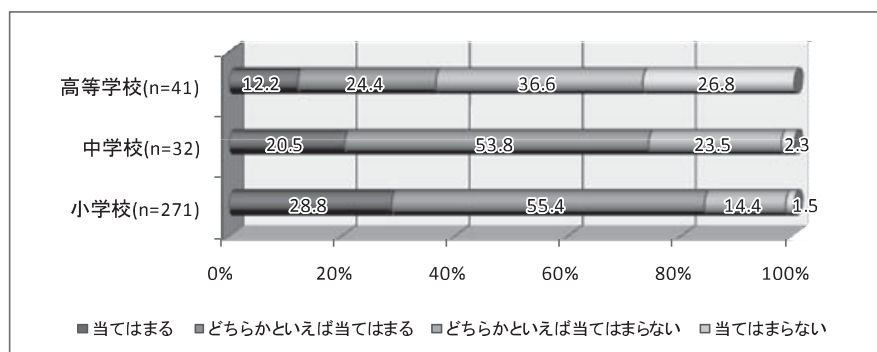


「（全職員への共通理解を）している」とした回答は小学校で70%を超えているのに対し、高等学校では50%を下回っています。肯定的回答（「している」＋「どちらかといえばしている」）が小学校で多く、高等学校で少ないことが統計的に

確かめられました（ $\chi^2(2) = 15.807, p < .01$ ）。職員の共通理解は支援を行うための土台となります。校内委員会やケース会議で話し合われた生徒の実態や支援方法などを全職員に伝えるための校内システムを作っていくことが望まれます。

注2： χ^2 （カイ自乗）検定・・・回答の偏りの統計的な差（有意差）を求める検定方法。pは有意差の水準（有意確率）を示している。

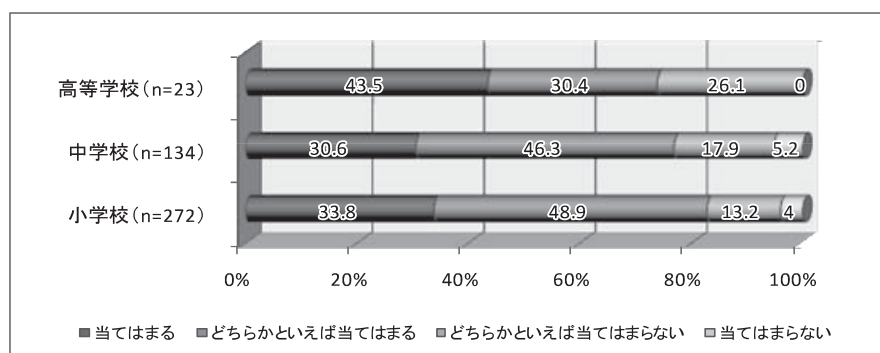
コーディネーターはその役割を十分果たしている



高等学校では、「当てはまる」と回答した割合が12.2%であり、「当てはまらない」と回答した割合の26.8%を下回っています。また、肯定的回答が高等学校では少ないことが統計的にも確かめられました ($\chi^2(2) = 45.879, p < .01$)。

本調査から、高等学校においては、まだ特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターとする）が指名されていない学校のあることが示されています。まず、すべての学校においてコーディネーターを指名し、その役割の周知を図ることが望まれます。

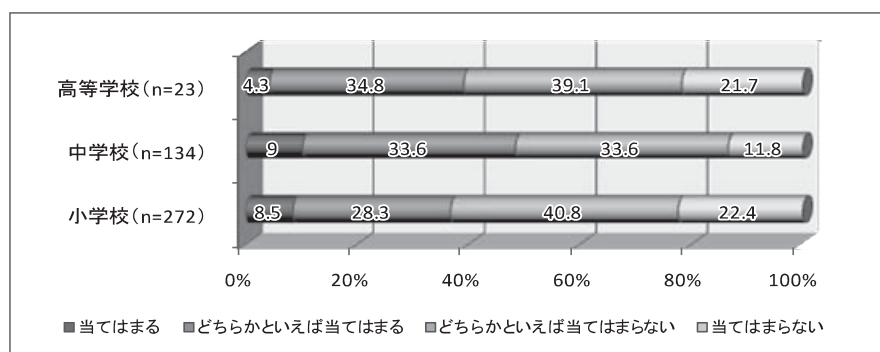
コーディネーターとしての力量を高めるために、研修を受けられるようにしている



肯定的回答の割合は、いずれの校種も70%を上回っており、統計上における校種間の差はありません ($\chi^2(2) = 2.608, ns$) が、「当てはまる」と回答した割合を見ると、いずれの校種も50%を下回っています。コーディネーターには、

校内における特別支援教育を推進するための中心的役割が期待されます。校内や外部関係機関等との連絡調整を行う役割や生徒の実態把握や担任・保護者への相談など特別支援教育に関する専門性に基づく役割を果たすことが必要です。特に、高等学校においては、今まで教育相談を担当していた職員がコーディネーターとなる場合が多いため、特別支援教育に関する知識を得ることが重要となります。そのために、十分な研修の機会を設けていく必要があります。

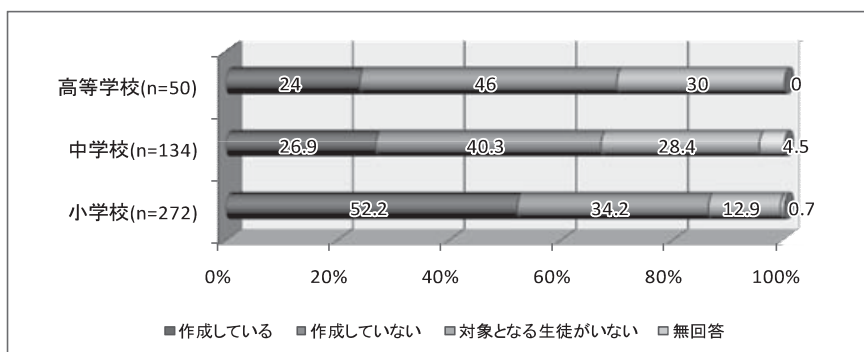
他校のコーディネーターとの情報交換等ができている



高等学校においては、「当てはまる」と回答した割合が5%を下回っています。いずれの校種においても、肯定的回答の割合は否定的回答の割合を下回っており、校種間において統計上の差はありません ($\chi^2(2) = 1.263, ns$)。各校のコ

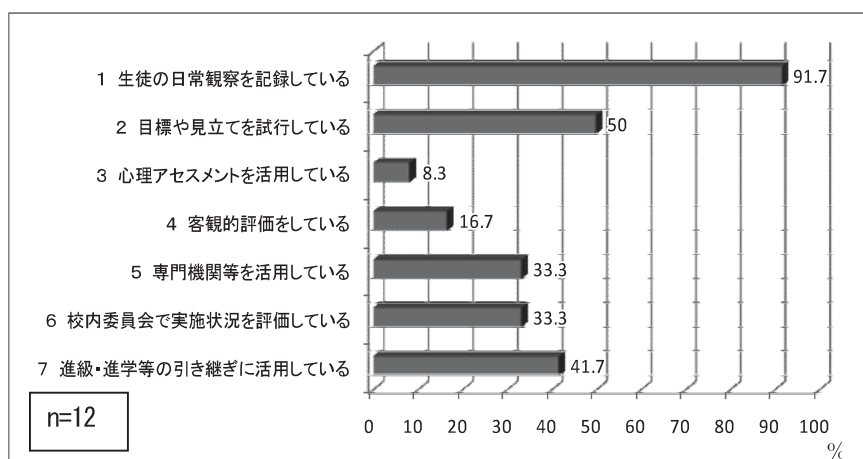
ーディネーター間の情報交換などができる機会を設けることは、小・中・高等学校において共通した課題といえます。本県の高等学校においては、和歌山東高等学校（発達障害支援モデル事業指定校）が中心となり、高等学校コーディネーター会議を開催するなどの取り組みを始めています。このように各校のコーディネーター間の連携を図ることが高等学校全体の支援体制を推進していくことにつながっていきます。

個別の指導計画を作成していますか



高等学校において個別の指導計画を作成していない学校は46%あり、作成している学校の割合を上回っています。中・高等学校では、「作成の対象となる生徒がない」と回答した学校が30%前後あります。

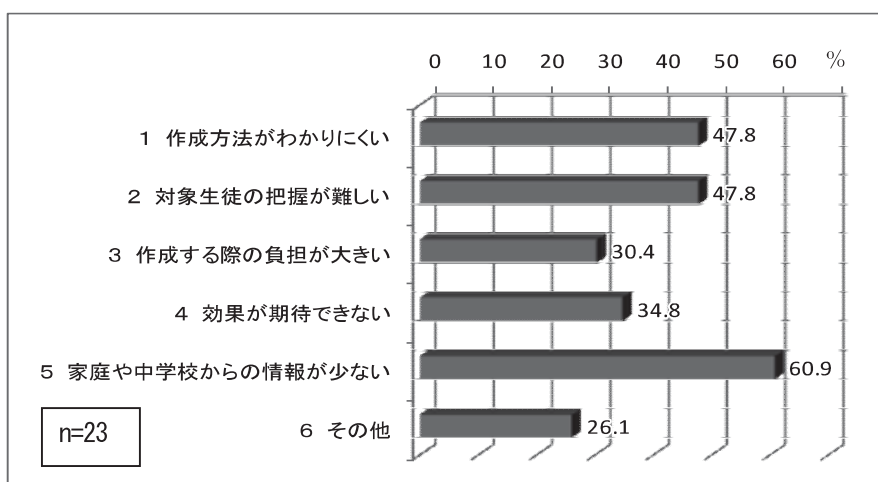
個別の指導計画の作成や活用について（複数回答可）※「作成している」と回答した学校のみ対象



作成している学校においては、「生徒の日常での観察を記録し、個別の指導計画作成の資料としている」と回答した学校は90%を超えています。一方で、「支援・指導の評価の内容は、主観的なものではなく、客観的に確かめられるものにしていく」、「心理アセスメント（WISC-Ⅲ、WAIS-Ⅲなどの心理

検査に基づく見立て）を活用している」と回答した学校の割合は低くなっています。専門機関との連携を図りながら、詳細な生徒の実態把握を進めていくことが望まれます。

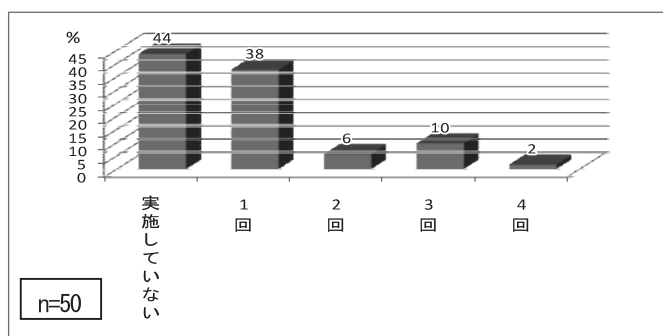
個別の指導計画を作成していない理由（3つまで選択可）※「作成していない」と回答した学校のみ対象



作成していない理由として、「家庭や中学校等からの情報が少ない」という回答の割合が最も高くなっています。連携を進めていく重要性が示されました。また、「対象生徒の把握が難しい」、「作成方法がわかりにくい」といった実際に作成する際の難しさを挙げた回答も上位にあるため、研修やケース会議等において作成方法を

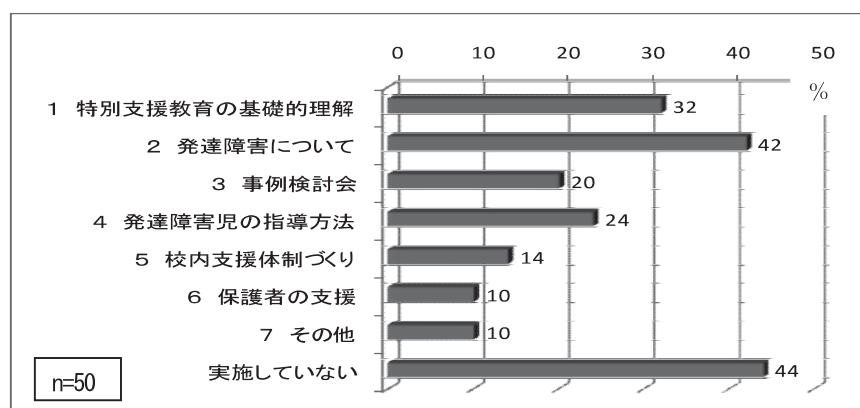
習得する機会が必要であると思われます。

前年度において特別支援教育に係る校内研修を実施しましたか（実施回数）



半数以上の学校において、特別支援教育に関する研修を実施しています。複数回実施した学校も18%あります。一方、昨年度、研修を一度も実施していない学校が44%あります。高等学校のすべての教職員に対して特別支援教育や発達障害の理解を図るために、校内研修の実施が望まれます。

実施した研修内容（複数回答可）



研修内容では、「発達障害について」や「特別支援教育の基礎理解」、「発達障害児の指導方法」等の割合が高く、基礎研修を中心して実施している傾向にあります。「事例検討会」等個々の生徒の支援に係る研修は20%にとどまっています。

教育委員会や教育センター・学びの丘に望む研修内容（記述）

基礎研修

- ・全職員が特別支援教育について理解し、実践できる研修
- ・発達障害のある生徒への対応（指導）事例について
- ・広汎性発達障害について

実践的研修

- ・具体的な事例・実践に基づく支援の方策（特に授業での支援）
- ・高校での支援方法が具体的にわかる研修
- ・単なる概念だけでなく、日々の実践に生かせる内容のもの

連携に関する研修

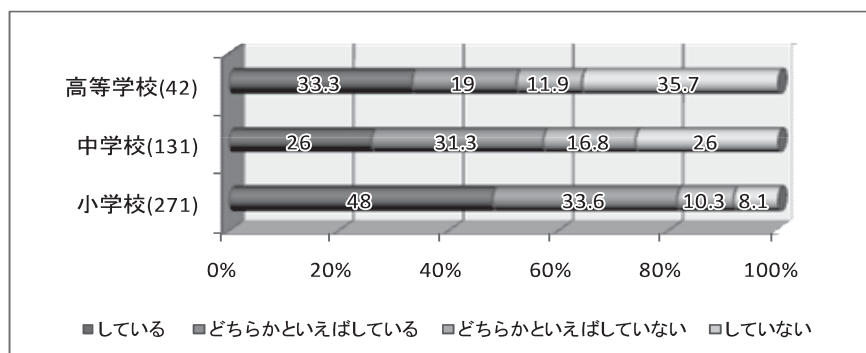
- ・保護者の理解を得るための研修
- ・中学との連携、進路指導と特別支援教育とのかかわり

その他

- ・生徒観を学ぶ研修
- ・個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成について
- ・他県の先進的取組の紹介

希望する研修内容としては、特別支援教育に関する基礎研修とともに事例に基づいた実践的研修が挙げられました。高等学校においては、特別支援教育や発達障害に関する基礎的知識を全教職員が有するようになるために基礎研修を継続して設けていく必要があることが示されました。また、そうした基礎研修と並行して、各校のニーズに応じて、事例検討会等の実践的研修が望まれています。また、保護者や中学校、進路先との連携に関する研修も必要であることが示されました。こうした要望に応えるために、今後の研修の在り方として、集合型の研修だけでなく、各学校を研修の場として、それぞれのニーズに応じた研修を行っていく必要があると思われまます。

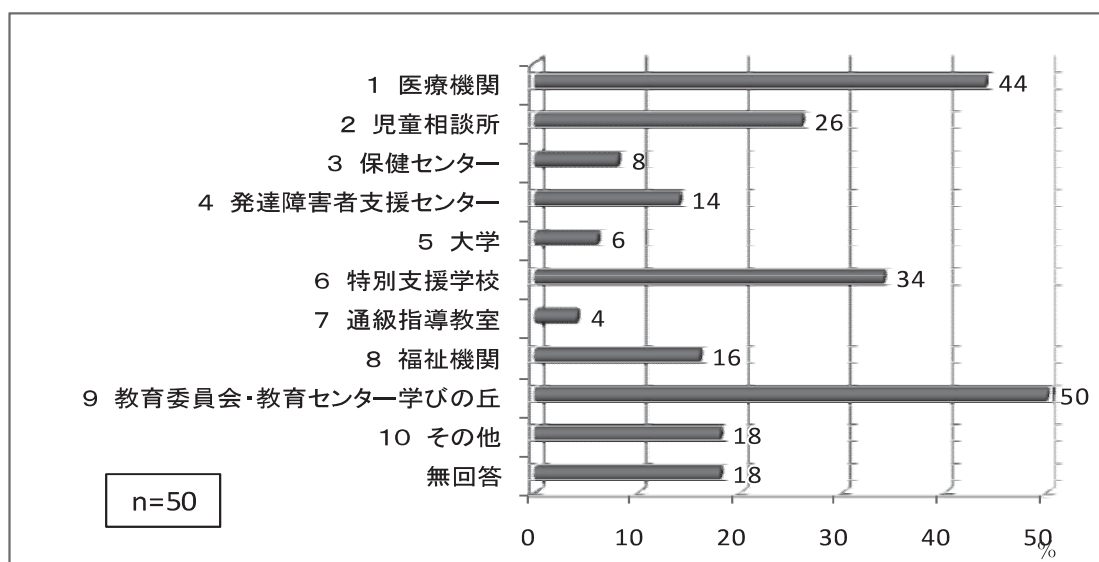
実態把握のために、巡回相談や専門機関（医療機関、教育センター、特別支援学校等）からの助言を得ている



肯定的回答は、小学校では80%を超えているのに対し、高等学校では50%台となっています。統計的にも小学校で肯定的回答が多く、中・高等学校では少ないことが確かめられました ($\chi^2(2) = 34.101, p < .01$)。生徒の実態把握を行

うためには、医学や心理学からの視点が必要になる場合があります。また、障害や発達に関する専門的知識とともに生徒の教育的ニーズを多面的にとらえる視点も必要となります。中・高等学校においては、専門機関との連携を積極的に図り、生徒の適切な実態把握を一層進めていくことが望まれます。

どのような専門機関と連携していますか（複数回答可）



連携している専門機関で50%を超えているのは、教育委員会・教育センター・学びの丘のみであり、専門機関との連携にはやや消極的であることが示されています。高等学校では、生徒の実態把握や支援方法といった課題とともに生徒の進路に関する課題に対して専門機関との連携が必要になります。今後、必要な専門機関との連携を積極的に図っていくことが望まれます。また、特別支援学校は、巡回相談や特別支援教育のセンター的機能を一層充実させ、高等学校への支援を進めていくことが重要であると思われまます。

連携についての課題や要望（記述）

入学時の引き継ぎ等に関すること

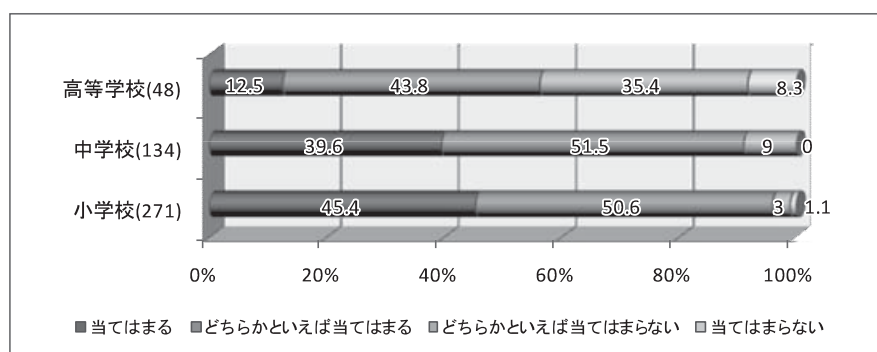
- ・入学時に、小・中学校や保護者からの情報が十分得られない。そのため、入学直後の環境の変化に対応できない生徒の支援が難しくなる
- ・中学校からの引き継ぎがスムーズに行われるよう、入学後に引き継ぎのための会が必要
- ・進路担当者との綿密な情報交換や認識の確認
- ・中学校において発達障害の理解と支援が十分なされることを望む

進学・就労に関すること

- ・社会的に発達障害の理解や支援体制が確立されていない中、進路先に個人の情報を先に伝えることで進学や就労の不利にならないか懸念する
- ・求人がない。進路選択の幅が狭い

連携に関する各校からの意見としては、入学時と卒業時における課題が多く出されています。生徒に関する情報が中学校等から十分に得られないことや生徒の進路先に情報を伝えることで不利にならないかという懸念があることなど、主に生徒の情報の共有化に関する課題となっています。生徒の支援が円滑に引き継がれることは極めて重要です。今後、個別の教育支援計画の作成等を含め、課題を整理していく必要があります。

特別支援教育を進めるには、学級経営や授業の見直しが必要である

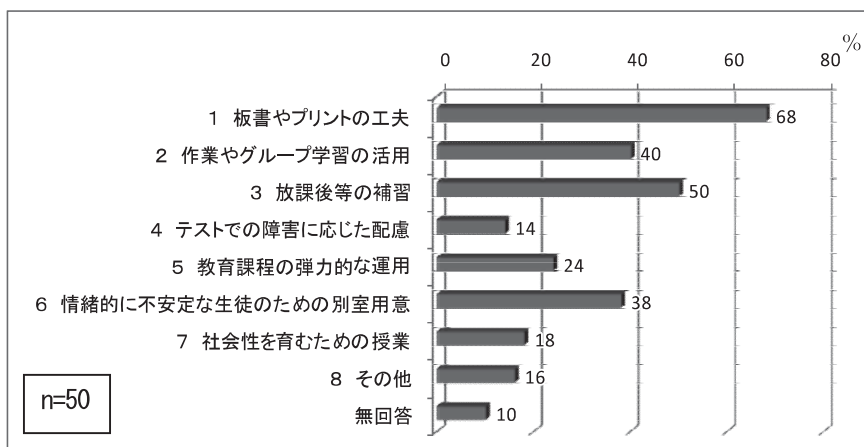


肯定的回答の割合は、小・中学校では90%を超えているのに比べ、高等学校では50%台と大きく下回っており、統計的にも高等学校の割合が少ないことが示されました($\chi^2(2) = 73.377, p < .01$)。特別支援教育の推進に関する調査研究協

力者会議の高等学校ワーキング・グループ（以下、ワーキング・グループとする）の報告(※注3)の中に、「高等学校における発達障害支援モデル事業の成果や、小・中学校における指導・支援の実績を踏まえれば、発達障害のある生徒に対しては、落ち着いて学習できる環境の整備とともに、障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫が求められます。高等学校の教員は、特別支援教育の視点にも留意した授業に努めることが必要である。」とあります。また、学習環境の整備や授業の工夫等は学級すべての生徒の学力向上や生活の安定に資するものと考えられます。特別支援教育の視点を授業にどう生かしていくか、学校全体で研修等の機会を設けるなどして、共通理解を図っていくことが望まれます。

注3：「高等学校における特別支援教育の推進について 高等学校ワーキング・グループ報告」（平成21年8月27日、文部科学省）

生徒への支援内容（複数回答可）



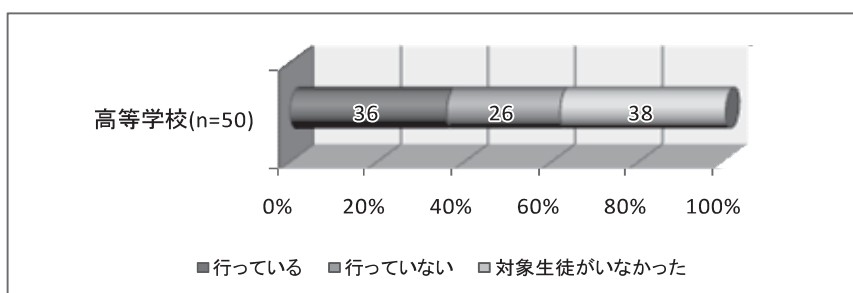
ここに示された選択肢の内容は、いずれもワーキング・グループの報告において、高等学校において今後期待される支援として挙げられているものを参考にしています。

結果をみると「授業等において板書やプリントの工夫を行うなど、学習理解を促す配慮を行っている」と回答した学校が

最も多くなっています。続いて、「生徒に対して、放課後等補習を行っている」、「講義主体の授業に加え、作業的な内容やグループでの学習等の要素を授業に取り入れている」と回答した学校が多くみられます。これらはいずれも学習における支援です。学習支援では、まず、どの生徒にもわかりやすい（易しいという意味ではない）授業の工夫が望まれます。たとえば、板書やプリント等の工夫は視覚的情報処理の苦手な生徒に特に必要な支援ではありますが、他の生徒にとっても授業への注意集中や意欲が高まるなどの効果が期待されます。こうした集団における授業の工夫とともに、「放課後での補習」等による個への支援が望まれます。

対人関係等に課題のある生徒にとって、不安定になったときに落ち着ける場を提供することが重要になりますが、「情緒的に不安定になった生徒に対し、その回復を目的とした別室を校内に設けている」と回答した学校の割合は40%を下回っています。今後、各学校においては、必要に応じて生徒が落ち着ける場の確保が望まれます。

入学試験において、発達障害のある生徒を含む障害のある生徒に対し配慮を行っていますか



入学試験において障害のある生徒に「配慮を行った」と回答した学校は36%であり、「配慮を行っていない」と回答した割合を若干上回っています。

具体的にを行った配慮内容または入学試験で特に配慮しなかった理由（記述）

具体的な配慮内容

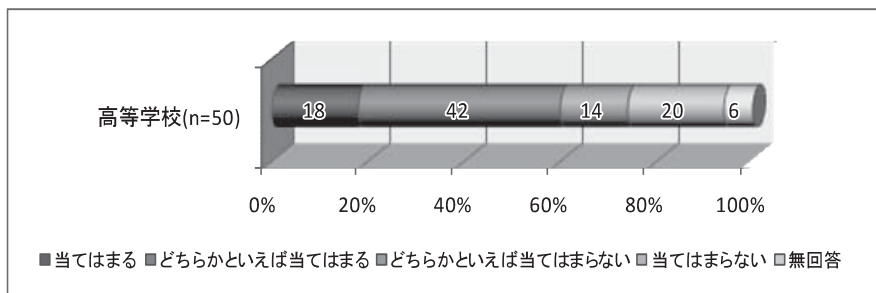
- ・別室における受験を許可した（病虚弱、適応障害、チック症状のある生徒、聴覚障害のある生徒等）
- ・視覚障害のある生徒に対して拡大したプリントを準備した
- ・受験教室の机の位置等の配慮（肢体不自由のある生徒、視覚障害のある生徒等）
- ・控え室での中学校職員の付き添い（パニック症状に備えて）
- ・パソコンによる入試
- ・入試前日に会場の下見
- ・中学校の申し出があった場合、その都度対応している

特に配慮しなかった理由

- ・入試段階では情報がなかったため
- ・中学校・保護者から要望がなかったため
- ・特に配慮する必要がなかったため
- ・前例がないため

平成19年文部科学省通知(※注4)において、「入学試験やその他試験などの評価を実施する際にも、別室実施、出題方法の工夫、時間の延長、人的な補助など可能な限り配慮を行うこと」と記されています。調査結果から、配慮しなかった理由として、「情報や要望が得られなかった」という内容が挙げられています。ワーキング・グループの報告では、「入試及び入学後においてどのような支援が行われるかについては、入学を希望する生徒や保護者に十分に周知されていない場合もあることから、高等学校は中学校及びその生徒、保護者に対して、自校の校風や教育内容に加え、入試及び入学後の支援について、積極的に情報を提供することが重要である。」と示されています。また、「中学校においても、高等学校における入試に際し、必要かつ適切な配慮や支援がなされるよう、生徒や保護者の同意・了解を前提に障害の状態や中学校における指導状況等について、生徒の可能性を伸ばせるような情報を含めて、あらかじめ高等学校側に伝えることができる体制を整えておくことが望ましい」と記されています。入学試験を含めた引き継ぎに関して、中学校と高等学校の一層の連携が望まれます。

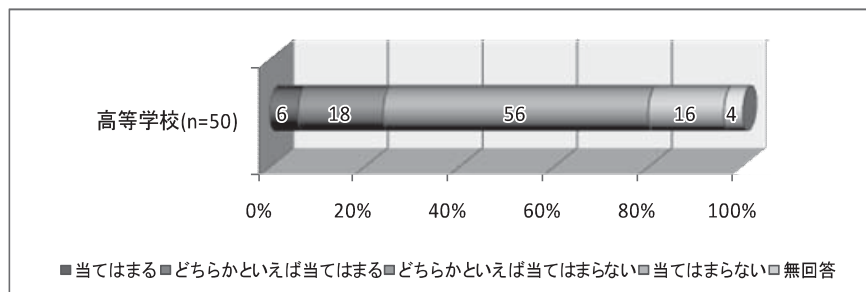
教育課程の弾力的運用が一層必要である



肯定的回答が60%ありますが、「当てはまらない」と回答した学校も20%あります。ワーキング・グループの報告では、「教育課程の弾力的な運用については、例えば、義務教育段階での学習内容の確実な定

着を図るための科目のほか、学校設定教科・科目(例えばSST(※注5)の視点を取り入れた教科・科目など)を開設し、これを選択科目として位置付け、通級指導教室のような形態で実施することも考えられる。」とあります。学校の実態によっては、生徒の自尊感情に配慮しつつ、こうした教育課程の弾力的な運用を進めていくことが望まれます。

教務規程の見直しが必要である



否定的回答が70%を上回っています。現時点では、教務規程の見直しの必要性を感じていない学校が多いといえます。

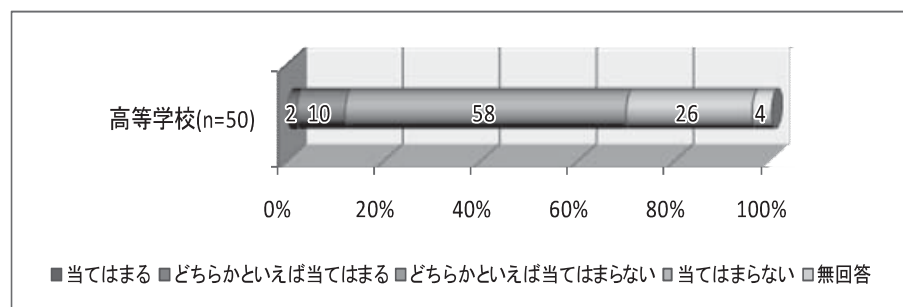
注4：「特別支援教育の推進について(通知)」(平成19年4月1日 19文科初第125号)

注5：SST(Social Skills Training)・・・社会生活を営む上で必要な技能を高めるための指導。例えば、好ましい人間関係やよりよい集団生活を形成するために必要な技能を高めるための指導など。

具体的見直し項目（記述）

- ・教科における評価方法や進級規定の見直し
- ・単位の認定方法の見直し
- ・教育課程の見直し
- ・別室登校をした生徒の出席カウントや評価方法の見直し
- ・科目認定基準のうち、出席時数の弾力化
- ・対象者への特別学習指導（個別指導、補習）

生徒指導の内規の見直しが必要である



教務規程と同様に、否定的回答が多く、生徒指導の内規の見直しの必要性を感じていない学校が多いと言えます。

具体的見直し内容（記述）

- ・発達障害等の診断があれば見直しの必要がある
- ・発達障害の生徒を対象とした場合の内規項目
- ・障害が原因であると思われる問題行動に対する、懲戒規定の弾力的な運用
- ・指導困難な生徒への対応
- ・生徒特別指導措置の内容

教務規程や生徒指導の内規の見直しについては、現状において必要であると回答した学校は少ないようです。ただ、今後、学校によって生徒への対応に格差が生じないように、一定の共通した基準を設ける等検討していく必要があると思われます。

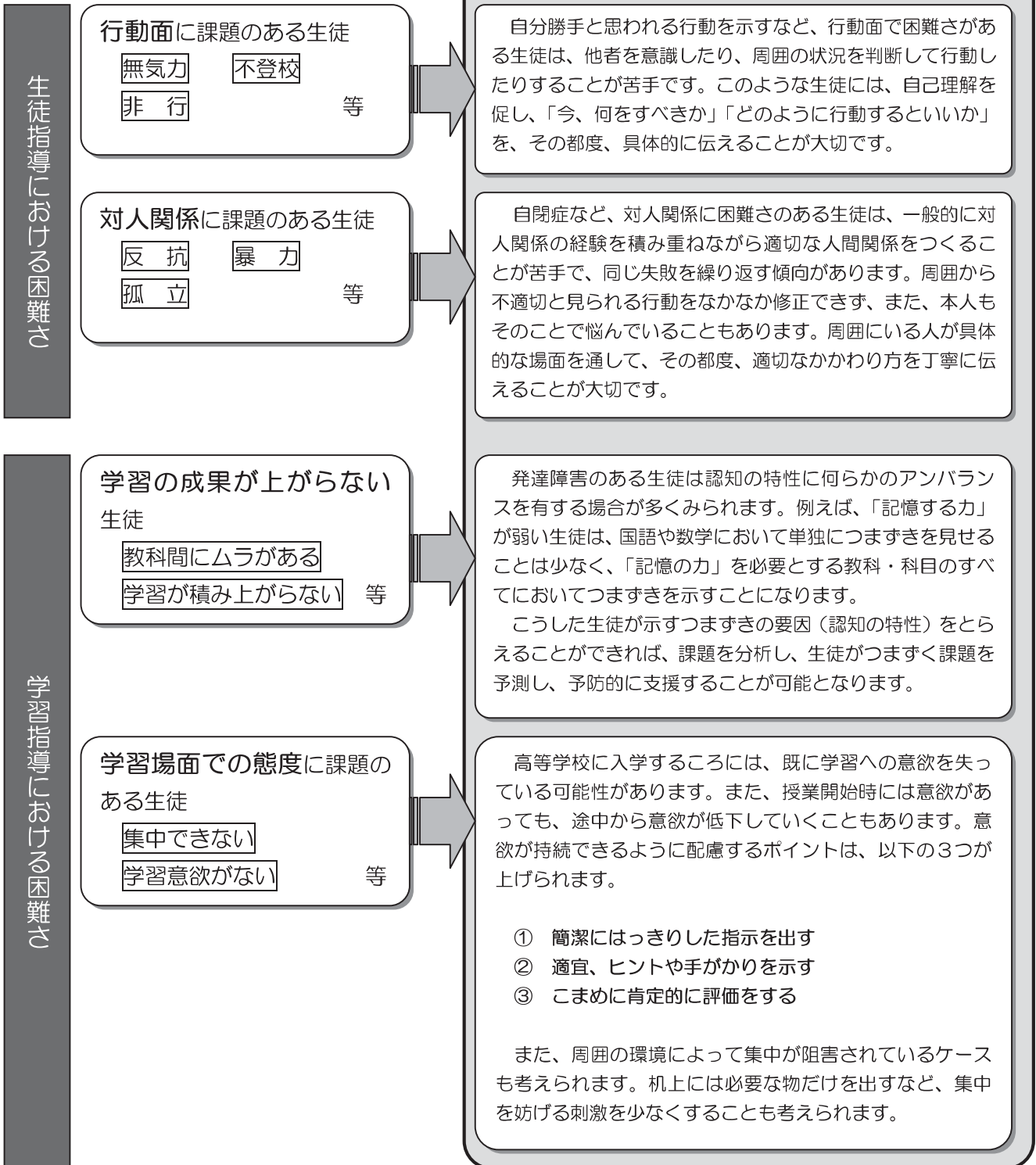


4 このような生徒はいませんか？

※北海道立特別支援教育センター研究紀要第22号（2009）「高等学校における発達障害のある生徒への特別支援教育の推進に関する研究」より引用・参考

学校においては、障害の診断の有無にかかわらず、生徒の学びや生活上の困難さに、まず教職員が気づくことが求められます。その上で、生徒理解を進め、発達障害の特性をよく理解しながら、学習や活動に取り組みやすくするために必要となる指導上の配慮や支援を考えていくことが大切になってきます。

特性に応じた対応が大切！



不登校、遅刻や欠席、保健室の利用が多い、行事等に参加できない生徒

～社会生活に適應できない、集団活動に参加できない、日課に沿って行動できない背景を考えましょう～

こんな様子は見られませんか

- 同じ質問を繰り返す。
- 予定の変更や行事での日課の変更など、普段どおりの状況や手順が変わると混乱する。
- 過去の嫌なことを突然思い出し、不安定になることがある。
- 極端な偏食があり、食べられるものが少ない。
- 通常、痛がるはずの痛みに対する反応が鈍かったり、逆にひどく敏感であったりする。
- 頭を壁に打ちつける、手をかむなど自分を傷つけることがある。
- 周囲からのかかわりに対する反応が、状況に合っていないことがある。(親しげに肩をたたかれると、攻撃されたと思って怒るなど。)
- 言われたことの意味を、場面に応じて理解し、行動することが難しい。(規則を守らなければいけないと言われ、他者のわずかな違反も見逃せないなど。)
- 一つの行動が止められなかったり、行動が止まって、次の行動に移せなかったり、固まったように動かなくなることがある。
- 恥ずかしさを感じていないように思える時がある。
- 被害的、猜疑(さいぎ)的、攻撃的になりやすい傾向にある。
- 感情の起伏が激しく、落ち込みや興奮の差が激しい。
- 外からの刺激によって、すぐに気が散ってしまう。
- 日々の行動において、忘れっぽい。
- 順番を待つことが困難である。

考えられる原因

- 同一性保持^(※2)の傾向が強い。
- 自分が得意な分野におけるこだわりが強い。
- 意思を表明する力が弱い。
- 聴覚、視覚、味覚、嗅覚などの感覚が過敏で、感覚刺激への耐性が脆弱である。
- 規則やルールにこだわりすぎる。
- 独自のルールや規則をつくってしまう。
- 予定が変更されると見通しがもてなくなる。
- あいまいな状況では何をしてもいいかわからない。

対応のヒント

- 同一性を保持したい事柄やこだわりの内容と対応策について、家庭や出身校と情報交換し、可能な限り同様の対応を行う。
- 予定の変更や行事の流れなど、非日常的な活動については事前に情報を提供し、見通しをもたせる。
- 感覚過敏^(※3)について広く情報を集め、本人の苦手な状況を把握し、可能な限り除去する。また、一人になれる場所や時間を保障する。(昼休みの相談室等)

対人関係がうまくつくれず、孤立や対立する生徒

～人とかかわりがなぜ苦手なのか、その背景を考えましょう～

こんな様子は見られませんか

- 他の生徒とかかわろうとするが、良好な関係を築けない。
- 一人でいることが多く、友人と一緒に過ごすことがほとんどない。
- グループでの活動をする時、他の生徒と協力して活動することが困難である。
- その場の雰囲気や相手の感情や立場を理解して話すことが難しい。
- 周りの人が困惑するようなことも、遠慮なく言ってしまう。
- 冗談や嫌みが分からず、言葉どおりに受け止めてしまう。
- 会話が一方的であったり、抑揚なく話したりする。
- 相手に応じ、態度や言葉遣いを変えることが難しい。
- 自分が非難されると過剰に反応する。
- 自分の非を認めようとしない。
- 他の生徒との口げんかなど、トラブルが多い。

考えられる原因

- 社会性やコミュニケーション能力の欠如から、場に応じた適切な言動が分かっていない。
- 衝動性が強く、不用意な言動やわずかなことでの感情の起伏が大きい。

対応のヒント

- 不適切な言動をしている場面で指導するよりも、機会をつくって、場に応じた適切な話し方や行動について説明する。(ソーシャルスキルに関する学習をする)
- その場で指導する場合は、否定的な表現をせず、本人が受け止めやすい表現で、教師が適切な言動のモデルを示す。

レポート等の課題を提出しない生徒

～提出できない背景を考えてみましょう～

こんな様子は見られませんか

- 言葉の聞き間違いや聞き漏らしがある。
- 個別に言われると聞き取ることができるが、集団場面では難しい。
- 指示の理解が難しい。
- 読みにくい文字を書く。
- 漢字の偏とつくりが反対だったり、細かな部分を書き間違える。
- 句読点が抜けたり、正しく打つことができない。
- 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。
- 物事の因果関係を理解することが難しい。
- 十分に考えたり、順序立てて課題を解決することが難しい。
- 学習や活動中に、注意を集中し続けることが難しい。
- 家庭学習などを順序立てて、計画的に行うことが難しい。
- 気が散りやすく、課題を最後までやり遂げられない。
- 自分の持ち物の整理整頓が難しく、机の周辺が散らかっている。
- 着席していても手や足をそわそわ動かしたりもじもじしたりしている。
- じっとしていない。また、何かに駆り立てられるように行動する。

考えられる要因

- 聞きとることや記憶しておくことに困難さがある。
- 文字を書くことに困難さがある。
- レポートや作文など創作的な課題にどのように取り組んだらよいか分からない。
- 整理整頓が苦手で、プリントや課題をなくしてしまう。

対応のヒント

- 課題や重要な連絡事項については、期日、提出先など観点を明確にしながらか手帳に記録させる。
- ワープロによる文書の作成を許可する。
- 課題への取組状況を確認するなど段階的な支援を行う。
- 保管・整理するファイルを用意させるなど配布物をなくさない、採しやすい手立てをとる。

板書を写さない、ノートがとれない生徒

～ノートがとれないことの背景を考えてみましょう～

こんな様子は見られませんか

- 普段、使わない語句等を読み間違える。
- 文中の語句や行を抜かしたり、同じ場所を読み間違えたりする。
- 教科書の音読、黙読が遅い。
- 勝手な読み方をして間違える。
- 字の形や大きさが整っていないかったり、曲がっているなどの読みにくい字を書く。
- 漢字の細かな部分を書き間違える。
- 句読点を正しく打つことができない。
- 学習や活動の場面で、細かなところに注意を払えない。又は、不注意な間違いを起こしやすい。(正確さに欠ける、見直しをしない、細かな作業が苦手である。)
- 座っていても、手足を動かしたり、もじもじして落ち着かない。(じっとしていない、つめをかむ、足や手でリズムをとる。)
- 学習や遊びなどの場面で、注意をし続けることが困難である。(長い時間、一つのこと集中することが難しい。話の途中で集中が途切れる。)
- 外からの刺激に気が散りやすい。(周囲の物音に気がそれやすい。一度集中が途絶えると、再度集中することが困難である。)

考えられる要因

- 聞きながら書くなど同時に行うことが難しい。
- たくさんの刺激(情報)の中から、必要なものを選択することが難しい。
- 視知覚^(※4)に問題がある。
- 協心運動^(※5)が難しい。
- いろいろな刺激に影響されやすい。

対応のヒント

- 書くことに専念する時間を作る。
- 板書はできるだけ整理し、最小限にして、それ以外はプリントにして渡す。
- 時間内に書き写せない生徒には、板書計画(案)を渡したり、デジタルカメラなどで撮影することを許可する。

忘れ物や物の紛失が多い生徒

～忘れ物や紛失が多い背景を考えてみましょう～

こんな様子は見られませんか

- 学習や活動の場面で、細かなところに注意を払えない。又は、不注意な間違いを起こしやすい。(正確さに欠ける、見直しをしない、細かな作業が苦手である。)
- 座っていても、手足を動かしたり、もじもじして落ち着かない。(じっとしていない、つめをかむ、足や手でリズムをとる。)
- 学習や遊びなどの場面で、注意を集中し続けることが困難である。(長い時間、一つのことに集中することが難しい。会話の途中で集中が途切れる。)
- 外からの刺激に気が散りやすい。(周囲の物音に気がそれやすい。一度集中が途絶えると、再度集中することが困難である。)
- 日々の活動において忘れっぽい。
- 集団の会話では、だれに話しているのか(話し手が自分に話しているのか、自分以外の人に話しているのか)分からなくなる。

考えられる要因

- たくさんの刺激(情報)の中から、必要なものを選択することが難しい。
- 注意の選択に偏りがある。
- 注意を持続することが難しい。
- いろいろな刺激に影響されやすい。
- 整理整頓が苦手で、どこに何があるのか分からなくなる。

対応のヒント

- 必要な持ち物をメモすること、メモをしまう場所、メモを見ながら準備することを家庭と連携しながら習慣化する。
- 片づける場所を固定化する。
- 持ち物を一つにまとめる。

活動の流れや指導に従って行動しない生徒

～指示や指導を理解して行動できない背景を考えましょう～

こんな様子は見られませんか

- 言葉の聞き間違いや話の聞き漏らしがある。
- 個別に言われると理解できるが、集団場面では難しい。
- 話の内容の理解が難しかったり、ホームルームや会議などで、話し合いの流れについていけなかったりする。
- 学習や活動の場面で、細かなところに注意を払えない。又は、不注意な間違いを起こしやすい。(正確さに欠ける、見直しをしない、細かな作業が苦手。)
- 座っていても、手足を動かしたり、もじもじして落ち着かない。(じっとしていない、つめをかむ、足や手でリズムをとる。)
- 学習や遊びなどの場面で、注意を集中し続けることが困難である。(長い時間、一つのことに集中することが難しい。会話の途中で集中が途切れる。)
- 外からの刺激に気が散りやすい。(周囲の物音に気がそれやすい。一度集中が途絶えると、再度集中することが困難である。)
- 日々の活動において忘れっぽい。
- 生活習慣が乱れ、自分の身の回りのことができない。
- 一つの行動が止められなかったり、行動が止まって、次の行動に移せなかったり、固まったように動かなくなることもある。
- 被害的、猜疑(さいぎ)的、攻撃的になりやすい傾向がある。
- 感情の起伏が激しく、落ち込みや興奮の差が激しい。

考えられる要因

- たくさんの刺激(情報)の中から、必要なものを選択することが難しい。
- 聞いた内容の理解が難しい。
- 注意を持続することが難しい。
- これまでの不適切な対応による、自己評価や自尊感情の低さ。
- 感情や行動の抑制、行動を振り返ることが苦手である。
- 状況を理解する力が弱い。
- 同一性保持の傾向が強い。

対応のヒント

- 聞いて理解することがむずかしければ、視覚的な情報(文字、写真、イラスト)を付加する。
- 興奮している場合には、気持ちが落ち着くまで待ち、その後状況を整理しながら、どう行動すべきだったのか考えさせる。
- 自分なりのルールやルールの解釈に対しては、その背景を聞き取りながら、本人が納得できるように状況等を説明する。新たなルールの提示は、区切りのよい時期(学期末、学年末等)に行う。

コラム

保護者からの声①

～研究協力者を通して、たくさんの保護者の意見をまとめました～

高校教育に対する期待

知的には遅れはないと言われますが、こだわりが強く、成長もゆっくりの子どもです。何度も反復し、必要ならばこだわりを別な形のものに代えたり、工夫しながら学ぶということが必要です。また、刺激に弱く、体力の消耗も激しいです。

高校の中に子どもに合った教育をしてくださる教室やカリキュラムを作る、またそれを選択できるなど、柔軟な学校教育を考えていただきたいと思います。劣等感を増すのではなく、がんばれば良いことがあると思える教育を期待します。

人とコミュニケーションをとることが苦手な息子は「学校は勉強教えてくれるけど、コミュニケーションのとり方は教えてくれへん」と、日々困っています。

若者たちはメールでのやりとりは得意でも、面と向かって話すことが少なくなっています。授業で話さなくてはならない機会があれば、少しずつでもコミュニケーション力がつくのではないかと思います。

指導者の理解

見た目は周囲の生徒と変わりませんが、“生きにくさ”があることに気づいてほしいです。目の不自由な方に「頑張っていて見てごらん」とは誰も言わないのに、発達障害のある子には厳しい声がかかります。理解されにくい障害を「本人の努力不足」と叱られると、精一杯頑張っている本人はどんどん自信をなくしていきます。

暴れる子、落ち着きのない子、問題を起こす子、授業を妨げる子等々、いろんな行動には、その子その子の理由があるはずで、結果を責めるのではなく、「なぜ、こうなるのだろうか？」という疑問をもって、問題行動までの周囲の様子や本人のこだわり等の原因・きっかけを探ってください。そのためにはまず、本人の特質を深く知ることから！

“周りの対応ですごく変わってくる子たち”と理解してくださる先生に、感謝しています。

家と学校での顔が違うことが多いので、内側もわかってもらえると嬉しいです。家での取組の積み重ねでやっとできたことも、学校だけで見ると、当たり前に行っていると思われるかも……。子どもは外ではかなり頑張っているんです。

和歌山の特別支援教育への意識は高いと聞きます。先生方へも、ここ数年でかなり浸透してきていると肌で感じます。ですが、講習会などへ来られている先生方も同じお顔が多く、すべての先生方にはまだ受け入れられていないのではないかと感じます。実際にはほぼすべてのクラスに対象児がいると思われますので、早く先生方にも理解していただきたいと思います。

また、子どもへの対応の仕方もよく知っている先生方も多くいらっしゃいます。情報交換を密にいただければ、安心して子どもを学校に送り出せると思います。

クラブ活動において、生徒を奮起させようとかけられた先生の言葉がけに強い不安が募り、その後、結果的にクラブを辞めることになりました。発達障害の特性として、言葉の背景にある他者の思いを受けとめられず、その一言で思い悩み、強い不安を抱いてしまうことがあることを知ってほしいです。クラブ顧問の先生方との間でこういう行き違いがよくあるように思います。担任の先生はよくわかってくださっているの、クラブ顧問の先生や教科担当の先生とも情報を共有していただければと思います。

保護者との話し合い／担任・カウンセラー

入学が決まった発達障害のある子ども、あるいは中学校からの申し送りで心配のある子どもについて、入学前に保護者との面談の場を設けてほしいです。そして、出身中学校の元担任からも詳しい様子を聞いてくださるとありがたいです。

先生方の理解ある環境は、何よりも子どもの安心につながって、新しい高校生活のスタートがつかずにくくなります。

担任とカウンセラーと親との連携がうまくいっているので、子どもが安心できています。

欠席が続いたとき、担任が（義務ではなく）善意で訪問してくださいました。その気持ちが本当に嬉しくて、ありがたかったです。

同じ一つの言葉でも、相手との関係で感じ方が変わってくるので、まず信頼関係を築くことが大事だと思います。

保護者から学校へ話を伺いたいときやお願いをしたいことがあるとき、こんな些細なことをいちいち言うなんて呆れられるのではないかなど、大変悩みます。

しかし実際の生活においても、学校生活においても、毎日何かしら困っていることがあります。担任の先生へ「過保護かもしれませんが……」と連絡をしたとき、先生から「過保護とおっしゃらず、連絡いただけるのが嬉しいですし、お母さんの大変さも共有できるので、これからもお願いします」との返事をいただけて、とてもありがたく心強く思いました。

先生が理解してくれているという安心感は子どもの意欲の源になると思います。

居場所づくり

人とのコミュニケーションが苦手なので、友だちができないことで孤立してしまいがちです。できあがったグループにはなかなか入っていけないので、入学時やクラス替えをしてすぐの時期がその1年居場所があるかないかを定める大切な時期です。高校生ですので、作為的に感じない方法で、先生が（波長の合う）友だち作りを手伝ってくださると助かります。

自分の居場所—クラスでも、友だちでも、安心できる場所—が一つでも学校にあると頑張れます。

卒業後、独り立ちを視野に入れての指導

気づかないような些細なことで困って、立ち止まることが日々あります。自分で原因がわからないことが多いので、先生と一緒に整理しながら原因を探って乗り越える方法を助言してくださると嬉しいです。

地道な作業ですが、その繰り返しが経験値を上げていくことになります。

日常生活において、失敗体験が多いですが、その体験を“失敗”として記憶するのではなく、“次を乗り越えるためのいい経験”として励ましてやってほしいです。

高校進学に向けて——中学生の親の不安

知的障害がない情緒障害の場合、通常の学校では、生徒数が多い中でのコミュニケーションや学校としての受け入れ態勢が不安です。

現在の日本では高校の卒業資格は社会に出て行くとき、重要なものだと思います。発達障害がある人にも卒業資格の有る無しは、就職の面でも大きな違いになってくると思います。

しかし現状では、能力はあっても障害があるためにそれが発揮できず、また成長が妨げられていて、それがかなわない人が多くいるのではないかと思います。

先生方の理解や配慮があれば、高校での学びができ、社会に出られるように成長することができると思います。周りの方々の理解・配慮があれば、十分に社会生活を送れますし、社会人としての役割も果たすことができる人たちです。

どうか一緒に考えて、育てていただけたらと思います。

II 実践編



5 実践事例～支援の3つのレベルを踏まえて～

●支援の3つのレベルについて

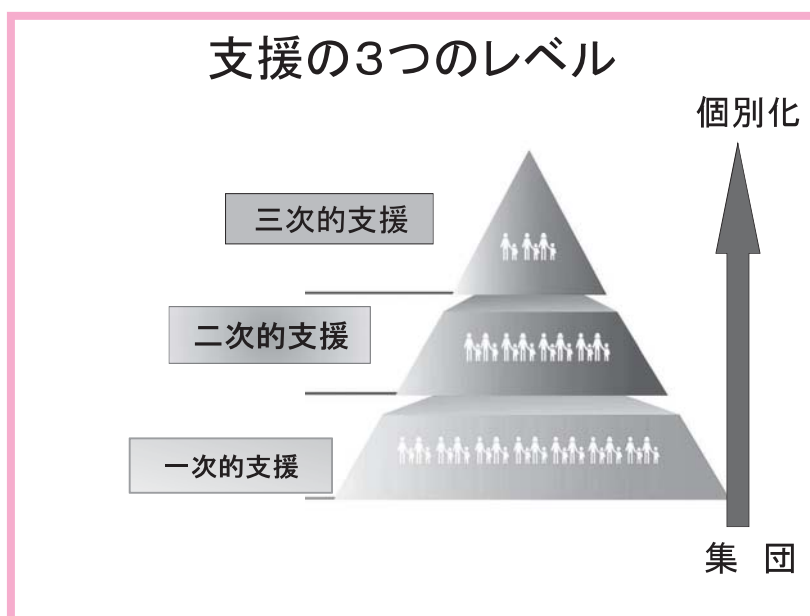
生徒のメンタルヘルスケア^(※6)に関する問題を考えていくとき、以下の3つの支援レベルの視点が参考になります。問題の発生を予防することを「一次的支援(一次予防)」、問題の悪化を防ぐことを「二次的支援(二次予防)」、問題によって二次的に社会的な不利益を被るのを防ぐことを「三次的支援(三次予防)」といいます(下図)。

「一次的支援」は、生徒全員を対象に行うもので、日常的なかかわりや学習活動、行事等を通し、生徒の発達・成長や学校生活への適応を促すことを目指す支援です。例えば、ホームルーム活動、生徒会活動、LHRのグループ活動などの場で行われる発達や成長、適応を促すための支援であり、全員を対象としたメンタルヘルスケアです。

「二次的支援」は、すでに問題が起きてしまった場合、これ以上の問題悪化を防ぐことを目的にして行われる支援です。困難を抱えている生徒をできるだけ早期に把握し、一時的な問題を抱えた生徒が自分で問題を解決できるように支援することが重要となります。中学校や前籍校との連携、家庭や専門機関との連携を図りながら、どのような支援が必要なのかを明確にし、指導・支援していく段階です。スクールカウンセリングや進路カウンセリングなど個別に対応することが必要です。

「三次的支援」は、困難な問題を継続的に抱えた生徒を対象とし、不登校等となって学習ができなかったり、友人関係が構築されにくく孤立してしまったりというような社会的な不利益を被らないよう行う支援です。校内委員会において、生徒の状況を把握し、指導・支援に関する情報を共有することが求められます。そして、学級担任、教育相談担当者、特別支援教育コーディネーターなどの生徒にかかわる関係者で支援チームを組織し、個別の教育支援計画、個別の指導計画を作成して支援に当たることが重要となります。また、三次的支援においては、カウンセリングや医療機関、相談機関等の専門機関との連携、支援チームによるケース会議の実施、定期テストの特別措置対象生徒の認定等に関する相談などが必要となり、各校の実情に合わせて個別の支援を実施していくことが求められます。

既存の学校の組織を利用しながら、「支援の3つのレベル」を考慮して支援体制を再構築していくことが重要であり、本書はこの考え方で各校の実践をまとめています。



一次的支援～三次的支援

共通認識を深める校内組織の構築

A高校の取組

取組の特徴

発達障害のある生徒の在籍が少なく、通常の学級運営の中での指導を主として、ケースごとの対応をしてきたが、一次的支援から三次的支援にまで対応でき、かつ多様な問題にも重層的に対応できる支援体制の確立を目指した。

課題と考えた点

- 診断されていれば教職員にも理解されやすく、その生徒に対する支援体制はできやすいが、診断されておらず困難を抱える生徒への支援については、教員の理解や指導の力量で違ってしまふ。
- スクールカウンセラー未配置校であり、学校組織全体での支援体制充実と専門性の補充が必要である。

取組内容

- 1 教育相談委員会の組織図（次ページ）を示し、教育相談系の位置づけと組織について教員全体の認識を得る。
- 2 支援の段階として、以下を設ける。
 - ①一次的支援段階（情報・問題の共有から早期発見へ）

担任：定期的に生徒状況を報告 → 学年会：教育相談委員を中心に、情報交換の機会を持つ

→ 教育相談委員会：各学年の状況をとりまとめ、職員会議等全体の場で情報を共有する。会議以外でも情報交換できる環境を作り、職員の意識を高める。

※ネットワーク的環境の構築：実態把握から「気づき」へ
 - ②二次的支援段階（個別支援1）

支援が必要な生徒に対し、保護者や中学校等と連携、より詳しい情報の収集

→ 授業担当者会議などの招集、活用 → 専門機関からの助言

※担任と教育相談係＋養護教諭を中心とした個別支援体制
 - ③三次的支援段階（個別支援2）

持続的な支援を必要とする生徒に対して、保護者や相談機関、医療機関等の専門機関と積極的に連携しながら、生徒個人に対応した支援体制を整える。

※学校全体と専門機関による、対象生徒一人一人に応じた個別支援体制

成果と課題

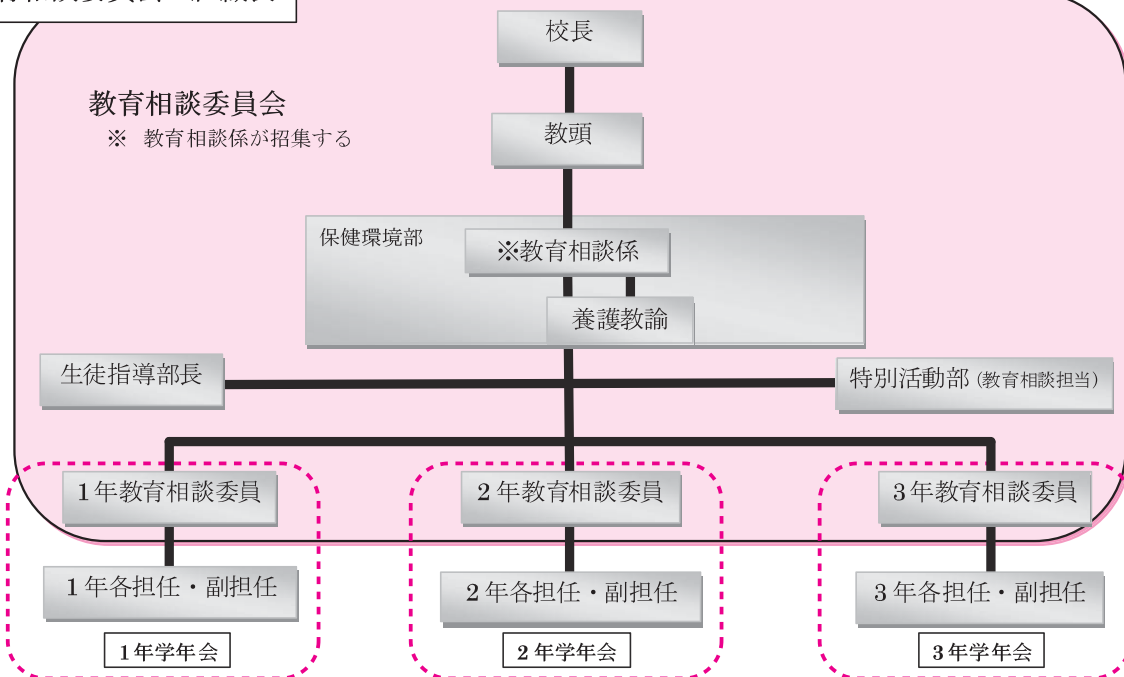
【成果】

- ・全員の予定を合わせなくても情報交換ができる、自由度の高い組織運営が可能である。
（定期的に開催を義務づけるのではなく、普段のネットワークにより基礎的な情報収集ができています。）
- ・教育相談委員会としての機能は向上傾向にある。
- ・教員による生徒の実態把握の充実が図れた。
- ・教員間での日常的な情報交換の機会が増え、教員間で問題を共有するという意識の高まりが感じられた。

【課題】

- ・担当教員の心理的負担を軽減する相互支援体制構築のための「同僚性」の充実
- ・医療機関等専門機関とのより積極的な連携
- ・生徒どうしの理解を得るための体制づくり
- ・発達障害等困難を抱える生徒に対する社会性の育成や進路指導の充実

教育相談委員会 組織表



一次的支援

教職員の共通理解（支援体制づくり）

B高校の取組

取組の特徴

以前は、不登校や中途退学生徒の増加、授業中の立ち歩きや廊下徘徊等があり、その対応に追われていたが、発達障害と診断されたある生徒に対する取組が、本校の特別支援教育の基盤となった。

課題と考えた点

- 教員間には「わがままなのでは?」「なぜこの生徒だけを特別扱いするのか」等の声があり、他の生徒との指導の整合性をふまえて、どのように当該生徒を支援していくかという教職員間の共通認識が必要である。
- 校内研修で発達障害を理解し、「困った生徒」から「困っている生徒」へ見方を変えるための方策が必要である。

取組内容

- 1 教職員の共通理解
 - ①校内研修会や事例検討会の定期的な開催
 - ②行動観察などによる日常的な情報交換及び情報の共有
- 2 校内の連携
 - ①教育相談室と担任・学年会・保健室との連携
 - ②分掌との連携
- 3 校内支援体制の構築
 - ①保健・人権・特別支援教育部の新設
 - 教育相談室を組み入れ、生徒の実態把握、支援方針の検討、教職員研修会の企画・運営、ロングホームルーム（LHR）の計画、保護者・生徒への啓発方法の検討、生徒・保護者へのカウンセリング、居場所づくりなど
 - ②教育相談委員会の組織的な機能
 - 月1回開催。生徒の情報交換と具体的支援方法の検討、個別の指導計画及び教育支援計画の立案。生徒・保護者・担任が孤立しないよう連携を取りつつ支援を進めること（特別支援教育コーディネーターは、教頭と教育相談委員長）

③特別支援教育コーディネーターの役割

- a) 教育相談委員会・授業担当者会議の運営
- b) 校内研修会及び事例検討会の企画・運営
- c) 医療機関や専門機関・小中学校や支援学校との連携
- d) 保護者からの相談窓口及び保護者・生徒とのカウンセリング
- e) 担任へのコンサルテーション^(※7)

④スクールカウンセラーとの連携

- a) 担任・生徒または保護者へのカウンセリング
- b) 特別支援を必要とする生徒に対する個別の支援
- c) 事例検討会・現職教育等の講師
- d) 保護者対象の研修会の講師
- e) 生徒への啓発（講演会の講師・「教育相談便り」の定期的な発行）
- f) 就労支援会議や他の機関との連携をはかる会議への出席（助言・協議）
- g) 不登校生徒への「出前カウンセリング」

＜取組のポイント＞

- ・教育相談室が閉鎖的な空間に陥らない。
- ・担当者や担任だけで課題を抱え込まず、特別支援教育を学校全体の課題とした。
- ・管理職の特別支援教育に対する理解が大前提であると考えた。
- ・職員にとっても生徒にとっても目に見える支援を心がけた。

成果と課題

【成果】

- ・特別支援教育の校内支援体制構築
 - 直面する課題について時機を得た校内研修会や事例検討会が行えるようになり、発達障害や特別支援教育への理解が深まり、生徒への具体的な支援につながった。
 - 職員全体が特別支援教育の視点に立って、生徒を多面的に把握できるようになった。
- ・全体の支援
 - 基礎学力の定着を図るための取組やわかる授業の展開、学級集団としてのサポート体制づくりを目指した取組等も進んできている。
- ・本校の課題であった問題行動や中途退学者の減少
 - 休学・転学・退学者率
 - ★ここ4年で半減（H18～H21）
 - 生徒指導件数の割合
 - ★3～4割低下（H18～H21）

取組の特徴

- 支援が必要な生徒について、職員会議等で教職員の共通理解を図り、学校全体で支援していくために、教科担当者会議を活用した。さらに的確な支援を探るために、定期的に検証しながら実施した。
- 担任や担当者が孤立しないよう、井戸端会議のように機会を捉えては声かけ、情報交換を行った。

課題と考えた点

- 必要に応じて教科担当者会議は行われていたが、担当者によって生徒の認知・行動特性への理解が異なり、効果的な支援につながりにくかった。
- 生徒の実態把握について、全体で共有する情報の整理が必要である。

取組内容

- 1 担任・担当者の孤立感の解消（特別支援教育コーディネーターの役割として）
 - ①井戸端会議のように、機会を捉えては当該教員に声をかけ、状況を確認する。
 - ②教科担当者会議を活用し、担任や教科担当者の思いや支援について情報を共有する。
 - ③教科担当者会議で取り組んでいく事例について、2か月ごとに教育相談委員会で検証を行う。
- 2 情報の整理と共有
 - ①管理職を含めた小さいチーム（担任、副担任、教育相談担当、教頭で構成）を作り、より細かく情報を共有する。
 - 生徒に関する小さな日々の出来事についても共有する。
 - チームから生徒への声かけも行い、自己肯定感を高めるため、小さなステップでほめる。
 - ②教科担当者会議を定期的に行い、クラス全体の変化についても情報を共有し、効果の検証をする。
 - ③教育相談委員会で、専門家であるスクールカウンセラーとも緊密に連携し、教員の生徒への声のかけ方、気づきのポイントなどを研究して、全職員で共有する。
 - 特別な支援を必要とする生徒への支援が、他の生徒への支援にもつながることを共通理解する。
- 3 スクールカウンセラーとの連携
 - ①専門家からの助言を得ながら取組の検証を行う。
 - ②支援の必要な生徒へのカウンセリングにつなげる。

成果と課題

【成果】

- ・教科担当者会議で定期的に情報交換を行うことで、担任の孤立感が解消できた。
- ・小さいチームを作り、対応することで、担任や教科担当者以外の教員もその生徒のことを支援しようとしていることが生徒自身に伝わり、状態の好転につながった。

【課題】

- ・同じ事例でも教員間で認知・行動特性への理解には差が生じるので、スクールカウンセラーなどの専門家の見解も必要である。診断を受けていない生徒に対しどのような取組をするのか、さらに研究の必要がある。
- ・外部機関との連携を強くするため、地域で開催される勉強会や講演に積極的に参加する必要がある。



取組の特徴

- 中学校までに様々な困難さを抱えていた生徒について、課題が生じてから集めるのではなく、中学校との連携によって入学までに把握することで、必要な支援を継続することを目指した。
- 専門機関と連携することで、保護者の支援にもつながった。

課題と考えた点

- 課題が生じてからの支援は、生徒にも教員にもより大きな負担がかかることが多いと考えられる。そのため、事前に中学校から情報を得ることをとおして、防げるトラブルは防ぐ必要がある。
- 中学校までの支援をできる限り引き継ぐために、早い時期から情報交換を図る必要がある。

取組内容

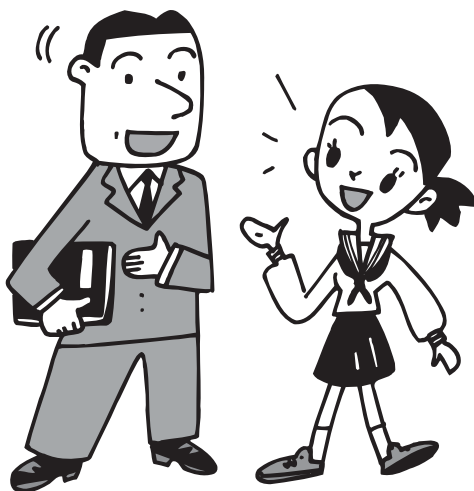
- 1 連携支援シート（巻末資料参照）
 - ① 入学生全員の中学校訪問を行った。
 - ② 高校側で連携支援シートを作成し、事前に在籍中学校へ情報提供依頼を行うとともに、訪問時に詳細を聞いた。
 - ③ 入学式までに職員間で中学校からの情報を共有し、支援の継続を図った。
- 2 教育サポート委員会
 - ① 月に1回程度、教頭、担任、養護教諭、スクールカウンセラー、教育相談係で、生徒の情報交換と対応について協議している。必要があれば、職員会議で報告する。
 - 担任の負担軽減
 - 全職員による統一した対応
- 3 外部機関との連携
 - ① スクールカウンセラーからの助言
 - ② 特別支援学校からの助言
- 4 効果の確認
 - ・ Q-Uアンケートを年2回実施し、変化の様子に関して確認する機会をつくった。

【成果】

- ・連携支援シートを用いることで、当該中学校から得るべき情報のポイントを統一し、より客観的に整理して把握することができ、入学後の指導・支援の計画に有効な情報を集められるようになった。
- ・専門機関との連携が、生徒や保護者の支援に効果的に働いている。
- ・職員間で情報を共有することにより、一人に負担が偏ることなく、かつ一貫した支援ができています。

【課題】

- ・連携支援シートの活用には、高等学校と当該市町村教育委員会、当該中学校との連携体制の構築が必要不可欠であり、引き継ぎの依頼にあたっては、保護者の了解をはじめ、個人情報の取り扱いに関する細心の注意が必要となる。また、高等学校側では、引き継がれた情報を当該生徒に対する指導・支援の継続性へとつなげていくことを深く認識する必要がある。
- ・効果的な支援を行うためには、日々の情報交換を密にし、高等学校でできることは何かを見極め、保護者との信頼関係構築に努める必要がある。
- ・社会生活に必要なルールを生徒に教えていく必要がある。



一次的支援

保健室での取組

二次的支援

E 高校の取組

取組の特徴

- 支援の必要な生徒についての情報を職員間で共有することに努めた。学校全体で担任をサポートできるように、教育サポート委員会で話し合った。
- 対人関係が苦手な生徒に対して、保健室のルールを守らせながら居場所を提供する。困ったときに手助けする対応と、社会性を身につけるための規律を守らせる対応の2つの視点をもつ。

課題と考えた点

- 発達障害のある生徒が落ち着ける場所がない。
- 社会性を育むための支援が必要である。

取組内容

- 1 保健室でのルール説明（一次的支援）
 - 保健室でのルールを説明し、来室する生徒に守らせる。
 - （ルール例）
 - ① 保健室は（体調が悪いとき以外は）休み時間中に利用すること
 - ② 保健室が閉まっているときは教室にいること
 - ③ 養護教諭と話したくても、他の人と話している場合は終わるまで待つこと
 - ④ 保健室にあるものを使うときは養護教諭に使ってよいかを確認し、処置をしてもらったらお礼を言うこと
 - ⑤ 保健室の中にあるものは丁寧に使うこと
- 2 個々の生徒への対応（二次的支援）
 - ① 対人関係に課題のある生徒
 - 保健室内でトラブルがあれば、タイミングを逃さず場面の振り返りを行ったり、具体的な対応方法をその都度本人と一緒に考え、わかりやすく説明する。また、担任にも報告する。
 - 本人の話す内容についても留意する。

→ 周囲に人がいる時にしてよい話か、1対1ですべき話なのか、その都度説明し、1対1ですべきときには後で話を聞くようにした。

②こだわりの話をする生徒

→ 1対1でゆっくりと話ができる場所と時間を設定することで、生徒自身の考えの整理や内省を促すことができる。

③食事中、他の生徒の視線が気になる生徒

→ 保健室の中に机とついたてを置いた空間を提供することで落ち着いて食事ができるようになった。

ついたてを活用しつつ、
出入りする人との関係
性が保てるよう配慮
している。



成果と課題

【成果】

- ・居場所の提供による効果
 - 保健室という一定の空間を提供することで、発達障害のある生徒が、ルールを守りながら自分の気持ちが落ち着く場所にいられるようになり、行動が落ち着いてきた。
- ・モデリング^(※8)の効果
 - 保健室で他の生徒とのやりとりを見聞きしたり、養護教諭とやりとりをすることで、コミュニケーションの力がついてきた。
 - 周囲の生徒が、当該生徒と教職員の接し方を見ることで、発達障害のある生徒との接し方を学ぶことができた。
- ・対応の統一による効果
 - 教職員が統一した対応を心がけることで、発達障害のある生徒は混乱せず安定して学校生活を送ることができている。

【課題】

- ・来室者が多く、ゆっくり話を聞く時間がないときがある。
 - 他の教職員に協力してもらう。

一次的支援

生徒の自己肯定感を育む取組

二次的支援

F 高校の取組

取組の特徴

対人関係をうまく築けない生徒が多く、クラスのまとまりが不十分であったので、「グループアプローチ（GA）」を使って個々の生徒の自己肯定感を育むとともに、集団づくりを進めた。

「グループアプローチ」とは、自己成長をめざす、あるいは問題・悩みをもつ複数のクライアントに対し、一人または複数のグループ担当者が、言語的コミュニケーション、活動、人間関係、集団内相互作用などを通して心理的に援助していく営みと紹介されています。（野島一彦、1999）

課題と考えた点

自分に自信がなく、将来に対する希望がないために投げやりな態度をとる生徒や、対人関係がうまく築けない生徒が多い。また、クラスがまとまっておらず、集団としての十分な機能が果たせていない。

取組内容

【一次的支援】

グループ活動を通して、心理的援助、人間的成長の促進、ソーシャルスキルの向上を目指すGAを導入し、系統的な取組として位置づけた。また、外部専門家と連携し、学級集団としての成長の度合いや課題について客観的な分析を行った。

「グループアプローチ（GA）」

- ・3年連続で、ロングホームルーム（LHR）の時間を中心に、生徒全員を対象として年に6～8回行った。
- ・初めのアイスブレイキング（雰囲気作り）は2人組で行うが、基本は各グループ4～6人前後で編成。
- ・キャリア教育、人権教育の一環として行うとともに、年間計画を立て、少しずつ進路に関する内容を取り入れる。

【二次的支援】

- ・発達障害のある生徒も他の生徒と一緒にいる。その際、教員が一緒にグループに入ることや、その生徒が入りやすいグループ編成を行うなど、配慮を行っている。

成果と課題

【成果】

- ・ GAの前後で意識調査を行ったところ、自尊感情や自己評価が有意に向上し、進路決定スキルも有意に向上したという結果を得た。
- ・ 導入当初は、グループの形にすることも難しかったが、現在はグループで協力して課題に取り組み、感想を言い合えるまでになった。
- ・ コミュニケーションの力がつくことで人間関係のトラブルが減り、クラスでの生活に良い影響があった。
- ・ 周囲の生徒が発達障害のある生徒への接し方を理解することにもつながり、クラスからの支援が期待できるようになった。
- ・ 意識調査の結果など目に見える変化を示せたため、職員の理解を得られ、継続した取組が行いやすくなった。

【課題】

- ・ GAの時間の確保が難しい。
- ・ 成果がすぐ出るわけではないので、長い目で見ていく必要がある。
- ・ GAの中で社会性を育む活動も考え、社会生活を送るうえで求められるスキルを獲得することを目的とする特化した時間の必要性を感じている。

取組の様子



取組の特徴

- 生徒の仲間意識に弱さがあり、教員の日常観察や面接法による生徒理解を補う観点から、客観的で多面的な資料となる「Q-Uアンケート」を学級経営に活用する。
- 生徒のエンパワーメント^(※9)を目指したロングホームルーム(LHR)を通して、自己受容・自尊感情の向上と他者理解の姿勢を育み、基本的人権の尊重と思いやりや協力の大切さを認識することで仲間づくりにつなげる。

課題と考えた点

生徒の学校生活の中心は学級である。障害の有無にかかわらず、一人一人の力が発揮できる生き生きとした学級集団づくりを目指す。すなわち、発達障害のある生徒に対しても、学級集団としてサポートできる体制づくりが必要である。

Q-U(楽しい学校生活を送るためのアンケート)は、子どもたちの学校生活での満足度と意欲、学級集団の状態を調べる質問紙形式の教育・心理検査のことです。詳細は、巻末資料(特別支援教育・障害者就労支援等関連情報)内のWEBページを参照。

取組内容

1 「Q-Uアンケート」(図書文化社)の活用

→ 「Q-Uアンケート」は、居心地のよいクラスにするためのアンケート項目と、やる気のあるクラスをつくるためのアンケート項目から構成されている。

<実施方法>

担任説明会	アンケートの趣旨と実施方法の説明
第1回アンケートの実施・集計(5月)	全学年を対象に、各担任で実施
学年会における事例検討会	アンケート結果をもとに、気になる生徒への事例検討と学級集団へのアプローチの仕方について話し合う。
第2回アンケートの実施(11月)	1学年を対象。2・3年生については年1回の実施とし、3年間の学年集団としての変化を検証する。
アンケート結果の分析	保健・人権・特別支援教育部会で対応
学年会における事例検討会	アンケート結果をもとに、気になる生徒への事例検討と学級集団へのアプローチの評価について話し合う。

2 エンパワーメントを目指したLHRの定期的な実施

→ 障害のある生徒だけでなく、彼らを取り巻く学級集団の力をともに高めていく取組として、「自己受容」「他者理解」「仲間づくり」「コンセンサス」をテーマとしたLHRを隔月に実施した。

取組の特徴

義務教育段階で習得すべき基礎学力を十分獲得しないまま入学してくる生徒が多く、また、小集団の中で個別に対応すれば学習できるが、一斉指導の場では集中できないなどの理由で学習が困難な生徒が多いことから、授業形態や授業方法を工夫し、「わかる授業」づくりを目指した。

課題と考えた点

- 学習環境を整えることが必要である。
- 「わかる授業」への取組を進めていく必要がある。

取組内容

- 1 「わかる授業」づくり
 - ① 「少人数授業」や「習熟度別授業」などの授業形態の工夫や授業方法等の改善
 - ② 校内研修会の開催
 - 「授業中の具体的な支援」をテーマに校内研修会を実施した。
 - ※ 教員自身が生徒の困難な状況への理解を深めるため、LD・ADHD等の心理的疑似体験を通して、支援の気づきや具体的な支援方法を学んだ。また、別の校内研修では、教員がそれぞれグループに分かれて、授業に参加できない生徒の原因を探り、その原因に応じた授業中の工夫について互いのアイデアを出し合った。
 - ③ 小学校や特別支援学校への授業参観
 - 授業参観の後、授業の工夫についてともに学び合う機会をもった。
 - ④ 基礎学力の充実
 - 読書活動の推進
 - 1年生の国語・数学・英語において、学び直しの教材を活用した基礎・基本の定着を目指した取組
- 2 授業担当者会議の開催

学習支援が必要な生徒について、担任、授業担当者、クラブ顧問、特別支援教育コーディネーターが、授業中だけではなく学校生活全般での該当生徒の情報交換や、より適切な支援方法について討議をする場をもつこととした。

特別な課題や評価を与えるための場ではなく、例えば注意集中が持続しない生徒に対する注意の喚起、板書、発問やプリントの活用といった授業方法や教材の工夫など、生徒の抱える困難な状況に寄り添い、それぞれの特性に応じた支援の方法について話し合いをする場となっている。

3 「自主勉強会」による学習支援

定期考査前の放課後などに開催。障害の有無にかかわらず、広く全校生徒に呼びかけ、自主的な「学び合いの場」を設けた。この「自主勉強会」がクラス単位や学年単位の勉強会へと波及している。

→ 自主勉強会に参加している生徒の姿を他の生徒が目当たりになることをとおして参加意欲が広がり、結果的に参加人数が増加傾向にある。

4 学習環境の整備

①授業規律を守る。

②「授業カード」による生徒の授業の取組を改善する。

③ショートホームルーム（SHR）前の授業設定（遅刻防止・落ち着いた雰囲気醸成など）

成果と課題

【成果】

・「わかる授業」づくりに取り組むことは、発達障害のある生徒だけでなく、全ての生徒の学力向上につながっていくという認識のもと、特別支援学校や小学校での授業参観や意見交換によって得られた情報を、教育課程委員会などで共有した。

また、生徒の授業に対するアンケートを基に、教科会議などで意見交換をする機会を多く持つことによって、授業研究を進めている。

・基礎学力の定着を図るため、数学・国語・英語において基礎・基本に立ち返った教材を作成し、以下のように取り組むとともに、取組の成果を各教科の「学び直し」に生かしている。

→ 生徒の到達度に応じて「基礎」「標準」「発展」という3段階の授業クラス編成を行った。その結果、生徒のアンケートにも前向きなものが多かった。

→ 教材は、毎時間の反省をもとに、担当で話し合っ毎作成している。この話し合いが、生徒のつまずきの発見や学習形態の工夫につながっている。

・集中力に欠ける生徒に対して、早い段階で対応し、授業の欠課やそれに伴う問題行動の防止に努めるため、教務部・教育課程委員会でカリキュラムや授業方法の工夫を検討するとともに、SHR前の授業設定や「授業カード」等の活用により、生徒の授業に対する取組が改善され、落ち着いた授業環境が生まれた、また欠課時数オーバーによる中途退学生徒が激減している。

【課題】

・1年生を中心に実施している「少人数学級」や「習熟度別授業」、「学び直し」の取組を2・3学年においても充実・継続していく必要がある。

取組の特徴

保護者交流会を定期的に行い、保護者が不安や悩みを抱え込まない支援を行うことで、支援の必要な生徒を間接的に支える。

課題と考えた点

●入学してくる生徒の半数以上が不登校の経験者であること、また発達障害を含む障害のある生徒が在籍する中で、学校と保護者が協力し、一貫した対応に努めていくためにも、保護者自身が悩みや不安を抱え込まない支援が必要である。

取組内容

1 保護者交流会

【設立背景】

- 不登校傾向にある生徒の入学増加やその保護者を支援する観点から、学校全体でこの問題に取り組む組織を結成（設立から15年間続いている）。
- 不登校だけでなく、障害のある生徒の保護者など、子育てに悩むすべての保護者の情報交換の場となることを目指す取組。

【運営】

- 教育相談部が中心となり、1か月に1回の定期開催。

【参加者】

- 現在悩みを抱えている保護者、OB、スクールカウンセラー、教員等

【運営上の留意事項】

- 「生徒も保護者も一人にさせない」「家族だけで抱え込ませない」といった会設立の趣旨に対し、教員間で共通認識をもつ。
- できるだけ保護者同士が共に支え合えるよう、教員は場の雰囲気づくりにおいて側方支援に心がける。

成果と課題

【成果】

- ・数年前から不登校に限らず、発達障害のある生徒の保護者も参加し、日頃の悩みや不安を話し合い、互いに支え合う交流の場となっている。
 - 保護者同士、本音で語り合える場となっている。
 - 新たな課題に直面した保護者が、同様の課題を抱え乗り越えてきた先輩保護者から助言を得ることができる。
 - 将来直面すると予想される課題に備えて、必要な準備を共有できる機会となっている。
- ・教員にとっても、保護者との交流から学ぶことが多く、研修の場にもなっている。
 - 交流会で交わされた情報を学年会等で共通理解を図り、連続性のある指導につながっている。

【課題】

- ・設立後15年を迎え、参加者の固定化や会の形骸化が進まぬよう、活性化に向けた工夫が求められる。
- ・発達障害のある生徒への対応やその保護者支援を含め、特別支援教育推進の観点からの校内支援体制の構築とあわせて本会のあり方を発展的な視点で検討していく必要がある。



取組の特徴

- 子育て支援の観点を持ち、保護者との信頼関係を構築する。
- 保護者がカウンセリングを受けるなど、思春期の子育てについてともに考える。

課題と考えた点

- 子育て支援の観点が必要である。
- 保護者との役割分担による生徒支援を行う必要がある。

取組内容

- 1 保護者との信頼関係の構築
 - ①継続的なカウンセリングによる保護者支援
 - スクールカウンセラー配置後、年間 100～200 名の保護者が来談している。
 - 保護者同士によるグループカウンセリングによる形態をとることもある。
 - ②相談内容
 - a) 思春期の子育てをともに考える。
 - b) 目標の共有 → 役割分担
 - c) 障害の受容を支援する。
- 2 保護者への啓発
 - ①「教育相談便り」の定期的な発行
 - ②保護者・職員合同の研修会の開催
 - スクールカウンセラーを講師に、毎年実施
 - 「こころの健康」・「発達臨床心理学入門」
 - 「阪神・淡路大震災から学んだこと」(PTSDも含めて)
 - 「今どきの高校生 ー彼らの理解と支援ー」
 - 「最近の人達の悩みとその解消法」
 - 「思春期の子どもをもつ親の生き方」
 - 「高等学校における特別支援教育」

成果と課題

【成果】

- ・保護者とのカウンセリングや、担任が保護者と連絡を密に取ることにより、生徒の状況を逐次把握し、担任・学年会・教育相談室・保護者が連携しながら、それぞれ役割分担し、支援することができた。
- ・保護者との合同研修会等あらゆる機会を通して、保護者と教職員がともに学び、話し合うことによって、保護者の生徒理解が深まった。また、毎月発行している「教育相談室便り」を通して、特別支援教育や教育相談室の状況の理解・啓発に努めた。

【課題】

- ・保護者の子育てへの関心、合同研修会などへの参加を促す工夫が大切である。



二次的支援

個別の支援①：教育相談室の取組

K高校の取組

取組の特徴

- 教育相談室を活用した発達障害等のある生徒への支援
- 個別の支援の構造化
- 生徒同士のかかわりで成長する場と機会の提供

課題と考えた点

- 学校や教師と本人との信頼関係の構築を図ることが必要である。
- 居場所を作ることによって不登校を防止することが必要である。
- 対人トラブルを予防することにより、心理的安定を図ることが必要である。

取組内容

- 1 生徒・保護者の継続的なカウンセリング
→ 年間約400件の教育相談を実施。相談形態は、内容に応じて、生徒のみ、保護者のみ、親子面接、あるいは担任やクラブ顧問など様々な形態である。教育相談室の開設当初に比べて、生徒の来談件数が増加傾向にある。
- 2 教育相談室登校による支援
→ 本人の適応状況や興味・関心に寄り添った方法などにより、教育相談室を活用した「段階的登校」で支援しながら、教室復帰を目指している。
- 3 教育相談室での定期テスト受験
→ 支援が必要な生徒には、教員の共通理解のもと、教育相談室受験を実施し、生徒の心理的な負担を軽減している。
- 4 パニックを起こしたときの「居場所」づくり
→ まずクールダウン^(※10)させ、自らの行動を言語化することで内省力を高めて心理的安定を確保し、スムーズな教室復帰をはかる。そのことが低下した自己評価を高め、パニックの予防にもつながる。

5 創作活動を通じた自己表現

→ 得意分野（イラスト、絵画、切り絵など）を生かしたり、折り紙や紙粘土を使った創作活動を通じた自己表現をすることによって心理的な安定を図る。得意分野をクラスの活動や役割分担に生かすことによって、集団への帰属意識を高め、自己肯定感を得る。（例：クラス新聞の4コマ漫画を担当、文化祭のクラスの催し物のポスター制作など）

6 グループカウンセリングの導入

→ 昼休みを利用して、グループカウンセリングを毎日実施することによって、コミュニケーション能力やソーシャルスキルを獲得するトレーニングを実施している。

7 毎日の居場所づくり（始業前、毎休憩時間、昼休み、放課後など）

→ 発達障害のある生徒の中には、休憩時間や昼休みの過ごし方がわからず、疎外感を抱いているように見える場合もあるが、生徒個々は友達づくりを切望している。そこで休憩時間、特に昼休みを教育相談室で過ごすことを提案し、学年やクラスを超えた友達づくりを図っている。

成果と課題

【成果】

- ・教育相談室の役割の変化（「居場所」→「学びの場」へ）

相談室で昼休みを過ごしているメンバーは、学年も来談のきっかけも一人一人違う。当初はそれぞれがただ単に同じ場所にいるだけであり、相談室担当者にそれぞれが自由に話しかけるとい程度の関係であった。そのために、担当者が彼らの会話がスムーズにいくようにサポートする必要があったが、今では彼らのコミュニケーション能力が著しく伸びた。また、つらいことがあっても、お互いに慰め合ったり、時には注意し合ったりしながら、対人関係のスキルを学んでいる。

～事例～

文化祭の2日目、Aさんは一人で校舎内を何度も歩き回っていた。そのことに気づいた相談室のメンバーが、「きっと友達がいらないのだろう。私たちもここに来て助かったのだから、彼女も誘ってあげたい」と提案。その日からAさんは相談室に来るようになった。担任の話ではAさんは教室では全く話さず、担任も今まで声を聞いたことがないと言う。相談室では意識的に彼女に声をかけをし、会話を引き出した。

そのうち彼女は一人寂しくいるよりむしろにぎやかな方を好み、話をするのが好きだということがわかった。今では以前と見違えるほど、職員室でも相談室でも友達や先生方との会話を楽しんでいる。また、授業において、自分のこれまでのいじめられた経験、すなわちこれまで個々の中に凍結してきた思いを言語化（詩の創作）することにより、精神面においても随分強くなった。彼女の詩は最優秀作品に選ばれ、そのことが大きな自信につながり自己肯定感が高まった。また、進路実現にもつながった。

【課題】

- ・卒業後の社会生活を見据えて、相談室だけでなく学級においても、円滑な人間関係が築けるように支援していく必要がある。

取組の特徴

- 学校生活で当該生徒に役割を与えることにより、生徒は周りから評価され、認められる。そのことによって、本人の意欲や自己肯定感を育むことができた。
- 園芸部での活動を活用する。

課題と考えた点

クラスの中でおとなしく目立たない生徒として成績や生活態度も問題なく卒業した生徒が、卒業後に社会生活の中でつまずくことが問題となっている。高等学校の教育の役割として、こういった生徒たちに自己肯定感をもち、自立するための能力を養う必要がある。

取組内容

自己肯定感を育む取組として、学校生活で本人に役割を与えることにより、周りから評価され、認められる。そのことによって、本人の意欲を引き出すことをねらいとする。

1 園芸部での活動

- ① 季節ごとに草花を栽培管理する。学校玄関前の装飾したプランターで栽培し、水やり管理をする。
- ② 畑でジャンボカボチャを栽培し、ハロウィンに事務室前に装飾展示する。
- ③ 地域交流のための草花の種まき、鉢上げを行う。

2 自己肯定感を育むための教員側の留意点

- ① 不安感を抱いたり、理解できないことがあると、教員に話しに来るので、話を聞く時間を確保する。
- ② 課題解決能力を養うため、本人がわからない点について、具体的な解決方法を提示し見通しがもてるようにする等、本人が取り組むことができるようにする。
- ③ むやみに教員の考えを聞き入れさせる指導は避ける。

成果と課題

【成果】

- ・放課後の植物管理については、植物は生長する形で応えてくれるので、生徒に心の余裕が生まれた。
- ・当該生徒が日々の水やり管理やハロウィンに向けた飾り付け等、主体的に役割を果たすことができた。そのことを通して教員や周囲の生徒から努力の積み重ねに対する評価を数多く受け、本人の居場所が確立してきた。
- ・クラスメイトとの協調はまだ難しいが、周囲からからかいを受けたり、いやなことがあったりすると、自分の意見を伝えられるようになってきた。

【課題】

- ・コミュニケーションが苦手であるので、クラスの中で悩みを話せる友だちが作れないことに対し、どのように支援していくかが課題である。
- ・将来の進路について、職業観と適性を養っていく必要がある。



事例①

取組の特徴

発達障害と診断（本人に告知あり）され、在籍していた中学校から申し送りがあったケース

課題と考えた点

- 二次的障害の早期発見とその予防に努め、中学校から高等学校へのスムーズな移行を図るための支援が必要である。
- 中学校からの申し送りを踏まえ、継続的な支援が展開できるよう準備する必要がある。

取組内容

<支援の流れ>

【背景】

中学校では特別支援学級に在籍、発達障害と診断されている。

【行動特徴】

- ①他人と積極的に関わろうとする（特に目立つ生徒に対して）。
→ トラブル → 悩む → 二次的障害の出現（リストカットや現実逃避、アイデンティティの混乱）
- ②思ったことを口にする。しばしば失言。
- ③妄想癖・虚言癖がある（見え透いた嘘やその場しのぎの嘘をつく）。
- ④段取りができない。
・ 計画的に物事を進めることができない。
・ 予定、見通しが立てられない。
- ⑤時系列で話ができない。
- ⑥迷子になる。
- ⑦一つのことや考えに執着する。→ 現実逃避

【個別の支援】

- ①中学校への聞き取り → 個別ファイルの引き継ぎ
- ②入学前の本人・保護者へのカウンセリングの開始
- ③クラス分けの配慮
- ④教育相談室の活用 → 居場所づくり
→ コミュニケーション、ソーシャルスキルトレーニング
→ とにかく話を聞く。(執着している考えにピリオドを打つ手助けをする。)
- ⑤自己表現の機会を作る。(クラス、行事、部活動)
- ⑥あいまいな表現をせずに、明確に伝える。
- ⑦障害の受容を図る。
- ⑧親子関係の調整を図る。

成果と課題**【成果】**

- ・中学校からの申し送りがあったため、早い時期から支援を始めることができた。そのため、高校生活へのスムーズな移行ができ、二次的障害及び不登校の予防となった。

【課題】

- ・早期の支援、二次的障害の予防を考慮すると、個別の指導計画や個別の教育支援計画の引き継ぎなどによる中・高の連携が重要なポイントとなる。

事例②

取組の特徴

発達障害の診断がなく、本人・保護者ともに障害の状態を受け止められておらず、中学校から申し送りがなかったケース

課題と考えた点

- 二次的障害の早期発見とその予防に努め、中学校から高等学校へのスムーズな移行を図るための支援が必要である。
- 課題が生じてからの支援開始は、対症療法的な指導に陥りやすく、学校に対する本人や保護者との信頼関係構築にも多くの時間を費やすこととなった。

取組内容

<支援の流れ>

【背景】

発達障害の診断はない。
小・中学校時代にトラブルが絶えなかった。

【行動特徴】

- ①思ったことをそのまま口にする。(授業中の不規則発言や独り言)
- ②興味・関心の偏り(興味・関心のないものには無頓着)
- ③集会の騒々しさや大きな音(特定の音)が苦手だが、好きな音楽は大音響で聴ける。 → 自分勝手、わがままと周囲に誤解される。
- ④敵と味方、正義と悪と言った両極の考え方をする。
→ 「不良」が大嫌い → トラブル(暴言を吐く)及びパニック
- ⑤突然の変更が苦手、または露骨に厭な感情を表す。
- ⑥会話が一方通行、相手の反応に関係なく話し続ける。

【個別の支援】

- ①ルールづくり及びパターン化
トラブル及びパニック → その場を離れて、特定の場所へ →
クールダウン → 言語化によるふり返り。時には「謝罪の場」を設ける。
- ②パニックの回避方法を根気よく教える。
暴言を吐く(×) 「我慢、我慢」など前向きな言葉を唱える(○)
- ③居場所づくり → 心理的安定を図る。パニックの予防
- ④カウンセリングの導入 → 自己理解を深める。 → 障害の受容を図る。

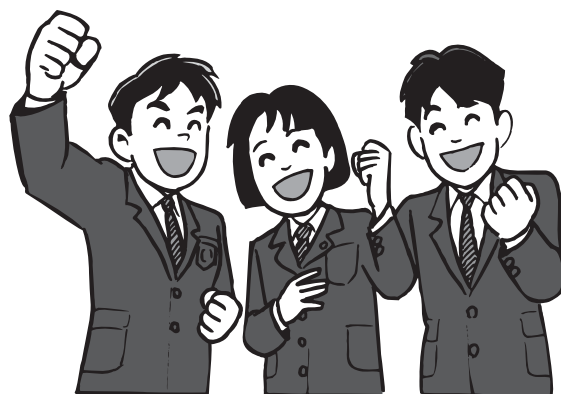
成果と課題

【成果】

- ・継続的なカウンセリングにより、本人の自己理解が進み、悩む力がついた。また、自己と他者との違いが認識できるようになった。
- ・以前はクールダウンに1日を要したが、今は短時間で気持ちの立て直しができるようになった。

【課題】

- ・パニックやトラブルが起きてから支援が始まった場合は、どうしても対症療法的な支援になりがちである。早期に支援を行うためには、中学校からの申し送りや実態把握の方法を工夫する必要がある。
- ・周囲の生徒の理解が進み、トラブルは少なくなったが、依然として特定の生徒とのトラブルが絶えない。トラブルの相手である生徒も特性は全く正反対であるが、支援が必要な生徒であることも事実であり、休憩時間等の居場所確保の配慮が必要である。



事例③

取組の特徴

不登校に関するケース。中学校からの申し送り、保護者との連携の必要性。相談室登校はあくまで教室復帰を前提とした支援であること。

課題と考えた点

- 硬直的な対応に陥らないよう、不登校の要因や背景を的確に把握し、段階的に支援を展開していく必要がある。

取組内容

<支援の流れ>

1 不登校の傾向がある場合

- ①本人のカウンセリング
- ②居場所づくり（教育相談室）
- ③相談室におけるピア・サポート（※11）
- ④対人関係能力を高めるトレーニング

2 不登校になった場合

a) 完全不登校

- ①保護者のカウンセリングによる支援
- ②担任・教育相談担当・保護者の役割分担による登校刺激を図る。
- ③出前カウンセリング → 本人の状況及び健康状態のチェック、社会的ひきこもりの防止

b) 相談室登校

- ①部分登校（時間的、空間的、本人の興味・関心に即す）
- ②段階的登校により教室復帰を図る。
- ③相談室においてコミュニケーションやソーシャルスキルを高めるトレーニング
- ④自己評価を高める取組
- ⑤本人及び保護者へのカウンセリング

成果と課題

【成果】

- ・不登校の傾向がある場合
 - ①相談室で友達ができ、表情も明るくなり、悩みをもちながらも毎日登校できるようになった。
 - ②かつて「場面緘黙^{かんじもく}」であった生徒が、相談室での生徒同士のかかわりによって、自己表現ができるようになり、今では先輩として後輩の面倒を見ている。
- ・不登校になった場合
 - a) 完全不登校
 - 出前カウンセリングにより、本人が自分の意志で今後の進路を決定する力を付ける手助けをしたり、本人の「動き」を察知し、タイミングを逃さない支援ができた。
 - b) 相談室登校
 - ①中学校では完全不登校の状態であった生徒が、相談室には毎日登校できるようになった。
 - ②自分の気持ちを言葉で伝えられるようになった。

【課題】

- ・不登校の傾向がある場合
 - 相談室からいずれは教室が居場所となるような本人への働きかけと、学校生活の基盤となる学級集団づくりが重要な要素となる。
- ・不登校になった場合
 - a) 完全不登校
 - 登校開始までには、長期的・継続的な支援を要する場合が多く、本人はもとより保護者及び担任への支援が必要となるケースが多い。
 - b) 相談室登校
 - 単位認定や進級等に係るさまざまな課題を検討し、対応していく必要がある。

居場所づくり

上手く言えませんが……幼稚な扱いと丁寧な扱いは違います。いろいろな個性として個人を認めていく様子が生徒たちの手本となるように、行動を考えてください。先生の態度を子どもらは観ています。先生方をお願いしたいと思います。

長男は高校を卒業し、今大学に通っています。高校三年間は先生方に多くのフォローをしていただきました。一人になれる部屋を提供していただきました。レポートを書くときなどはどうしても本人のこだわりが強くなり、内容を詳しく説明しようという気持ちが強くなりすぎて本題から外れてしまい、自分では解決できなくなることも多々あったようです。そんな時も副担任の先生にかなりフォローをしていただきました。

クラスの中で問題が起きやすいのは、やはりホームルームの時間でした。長男は会話から情報を得ることが極端に苦手です。たとえば、ホームルーム中のやりとりや議事の進行状況は、全くつかむことができません。でも、一对一の会話では話は通じるために、他の人からは障害が見えにくいものになってしまっています。親の私たちでさえ、その障害の強さに気づいたのは、彼が高校を卒業してからのことでした。

また、興奮状態にあるときは、声を荒げたりすると余計に興奮してしまいます。その結果、自己嫌悪に陥り、自信をなくすことにつながってしまいます。一度受けたショックは、私が想像できない傷となっているようです。

さて、長男を通しての体験から、先生方に、これから入学する子どもたちに対してどういった対応をお願いしたらよいかを考えました。

まず、本人の障害の特性を理解していただくことです。どういった状況でパニックになるか、極端な恐怖感をもつか等です。その状況にならないように、できるだけ工夫をしていただく。特に、一年のクラス分けは大切だと思います。冗談が理解できないことが多いので、「ちょっかいを出す子、からかう子」と同じクラスにならないようにしていただきたいのです。非常に難しいことは分かっていますが、新入学の強いストレス状態の中で適応するためには、最も大切なことだと思います。そのためには、中学校からの綿密な情報提供（障害のあるなしにかかわらず、入学する生徒全員について）が必要となると思います。

次に、親の立場から申し上げるなら、学校で起こったトラブルをできるだけ報告していただきたいです。失敗の原因を考え、次に同じようになったときどういった行動を取ればよいか、子どもと話し合っ積み上げていければいいと思います。ただ、実際は、本人は状況が見えてないので、とても難しいことです。しかも学校でのトラブルを聞くことは、親にとって本当に辛いものですので、全ての保護者の方が望まれるとは言えません。

高校生活はいろんなトラブルがあって当然ですが、障害を理解し対応していただけるようお願いします。

保育所、小学校、中学校と、同じ仲間が大きく成長してきたが、ひとりぼっちで過ごすことも多かった。男の子たちからは叩かれたり蹴られたりし、女の子たちからはきたない物のように見られ、そこから抜けきることができなかった。担任の先生は、うちの子どもが変わるしかないとおっしゃいますが、高校も障害の特性を知ってくださり、子どもの支援をしてくださればと願う母です。

「冗談で言ってることが分からないのか。」「高校は必要な資質をもったものだけが入学するもの。」高校の先生方には、このように思われている方もおられるようで、なかなか発達障害の特性を理解していただくのに時間がかかります。本人の努力が足りないとか、なまけていると受け取られることも多いです。発達障害の特性を先生方みんな理解してもらえると本人も前向きになれます。その上でいろんな角度からのアプローチを試みてもらうと一歩前へ抜け出せることもあります。また担任の先生だけではなくカウンセラーの先生や図書室の先生なども、学校全体として同じ思いを共有してくださると過ごしやすい学校になると思います。

幼い頃は、この子を守ってやらないと、という気持ちで、彼を取り巻く環境の整備を第一に考えていましたが、大きくなるにつれ、この子自身が自分の力で自分の人生を切り開いていかなければならない、その力をつけてやらなければならないと思うようになりました。

高等学校は、社会に踏み出す前の、信頼できる大人たちに守られた環境で、生きる力を身に付けることのできる最後の機会と考えます。時間がありません。子ども自身は（想像力と内省力にハンディのある障害なので）あまり不安を感じていないかもしれませんが、その分、親は不安でしかたがありません。

社会に一番近い場所で、もうすぐ社会人になるこの子たちに、社会人としてのルールやマナーを教えてやってください。教科の学習をするようにしか、この子たちは世間の常識やマナーを身に付けることができません。

コミュニケーション能力に関しては、そう易々と高めることはできないものだし、これからも、学んでいかなければならないことはたくさんあるでしょう。彼らにとっては、遠い遠いつらい道のりになると思います。傷つき、時に人を傷つけ、トラブルに巻き込まれることもきっとあると思います。

ですからせめて、トラブルを回避する方法やトラブルに書き込まれたときの対処方法、特に人の力を借りる術を教えてやってほしいと思います。

Ⅲ 関係機関・識者から

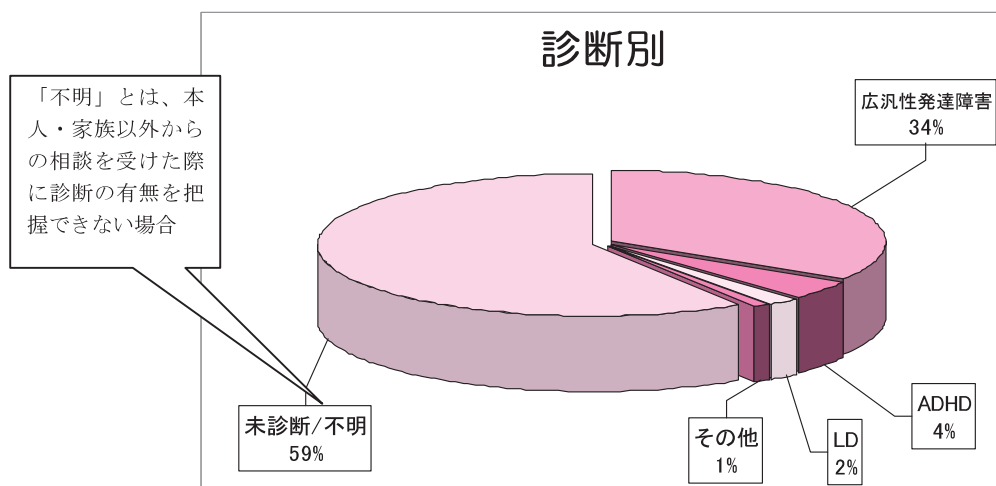
6 発達障害のある生徒の進路支援

～発達障害者支援センターポラリスより、発達障害者の就労支援を中心に～

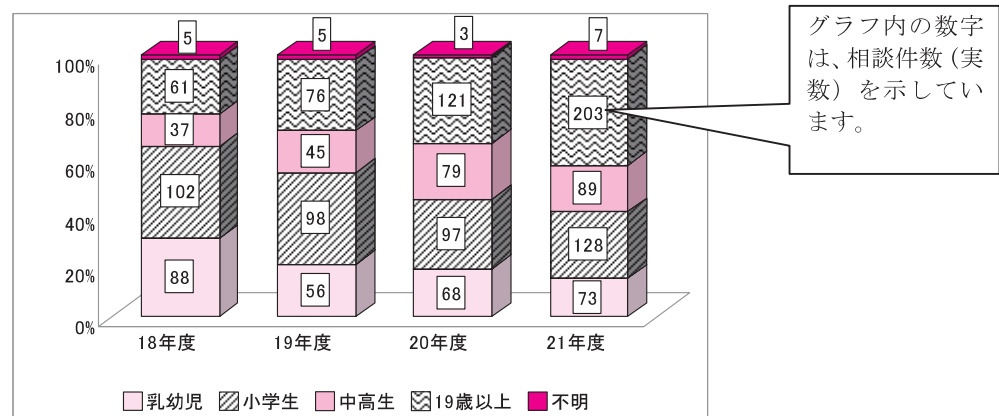
① 相談実績の分析

発達障害のある生徒にどのような進路相談が必要なのかを考えると、大人の発達障害者が社会でどのようなことにつまずき、悩んでいるのかをヒントにしてもらえたらと思います。ポラリスの相談を利用された方を診断別と年齢別にまとめたものから、簡単に分析してみました。

診断別 相談者の半数以上は未診断または不明です。「自分は発達障害ではないか」「家族が発達障害ではないか」という相談の多さが目立っています。発達障害がメディアや本などで啓発され広く世間に周知されるようになってきたことが、ポラリスへの相談につながっていると考えられます。また、診断を受けた人より未診断の人の相談が多いということは、特性に合った教育や支援が受けられない場合に、不適応を起こしやすいということも言えるかもしれません。



年齢別相談件数推移 年々、成人期の相談件数が増え続けています。不登校から引きこもりに至っているケースもあれば、大学卒業後、就職して不適応を起こしているケースなど背景は様々です。不適応のきっかけの多くは対人関係のこじれにあります。診断名で未診断・不明の次に多いのが自閉症スペクトラム（自閉症、高機能自閉症、アスペルガー症候群などの広汎性発達障害を、はっきりとした境界線が付けにくい連続体として捉えたもの）であることから、自閉症スペクトラムは現代社会での生きづらさをかかえていると言えるのかもしれません。



② 青年・成人期の相談内容から見えてくること

青年・成人期の相談の内容を詳しく検討してみましょう。ポラリスでは相談内容から、生活支援群と仕事提供群、就労支援群という3つのタイプに分類して支援を考えます。

生活支援群とは、家以外の場所へ定期的に通うことに課題のある人です。過去に失敗経験が重なり、対人関係に不安を持ち社会生活が困難な人、興味の幅が狭く自分の好きなことだけをして生活している人などです。この群の方は今までの生活の中で成功体験を持つ機会が極端に少ないことが共通しています。安心して通える場所でサポートを受けながら成功体験を重ね、自己肯定感を持てるように支援していく必要があります。自信を回復するには長い期間が必要です。

仕事提供群とは、学生時代は登校に問題なく、生活リズムを整える基盤はあるが、仕事やアルバイト経験がほとんどないという人です。この群の方には、仕事では与えられた業務を会社のルールに従って行うことや職場のマナーや決まりを守る必要があることを伝えていきます。学生時代とは違う社会人としての枠組みを知ってもらいます。他機関と連携して実習場面で体験しながら習得を目指すように支援する場合があります。

就労支援群とは、「就職したい」と単に言うだけではなく、職場から指示されたことを実際にやろうとする方です。就労意欲や職場マナーへの関心が高く、与えられたことに対する従順さや、「事務職以外は嫌」などという仕事に対する固定観念をもっていない方です。この群の方には、他機関と連携して就職を具体的に支援したり、すでに就労している人に対しては仕事上の工夫や対人関係でのトラブルを解決するための具体的な助言をしたりすることが主な支援になります。

③ 発達障害者の自立に有効なスキルを考える

社会で自立する力とは何なのか、教育現場で学力以外に身に付けておきたい課題は何かを考えてみたいと思います。

課題1：基本的な生活習慣を身に付ける

外食、買い物、身だしなみや公共交通機関の利用といった自立生活をするためのスキルを、社会経験を通して習得しておく必要があります。自立生活のスキルは就職してから教えてくれるものではありません。就職する前にぜひ身に付けておきたい力です。また、お金を自己管理できる力も必要です。自分が稼いだ収入以上に支出が多ければ生活は成り立ちません。1か月間をうまくやりくりする力、欲しいものはお金を貯めて購入するなどのスキルも必要です。課題を期限までに提出することや、与えられた仕事を監督がなくてもやり遂げることなども、社会に出てからは当然求められる基本的な力です。

発達障害者はその特性から、自分の興味のあることにのみ没頭しやすく、一度身に付いてしまった習慣を自力では変えにくい人が多いです。例えば、ネットゲームや深夜番組にはまってしまうと過度に集中してしまったり、依存から抜けられなくなったりして昼夜逆転の生活になることがあります。昼夜逆転の生活が良くないことはわかっている、自分ではやめることができなくなります。朝、決まった時間に行く場所があり、そこで本人にとって有意義な活動をすることが重要です。自分にとって優先順位の低いことにモチベーションを持ち続けることは苦手だからです。

課題2：適切に自己理解ができている

発達障害者は自分を客観視することが苦手です。周囲に認められたいと強く望んでいるのに、場に合った行動がうまくとれず、笑われたり叱られたりといった経験をしてしまうことがあります。問題は、笑われたり叱られたりした理由がわかっていないことです。そのため、自信をなくしてしまったり、どうすればうまくいくかを自分では見つけられなかったり、人に会うことに不安をつのらせてしまったりということにつながります。「自分は、これはできるがこれはできない」という、自分の適性に対する理解が困難であり、理想と現実のギャップを埋められずに現実的な一歩を踏み出せなくなってしまう場合もあります。万能な人間はいないというふうに自分の得意なことと苦手なことを適切に理解していることは、うまく社会に適応できることに繋がります。

課題3：問題解決のためのコミュニケーション力が身に付いている

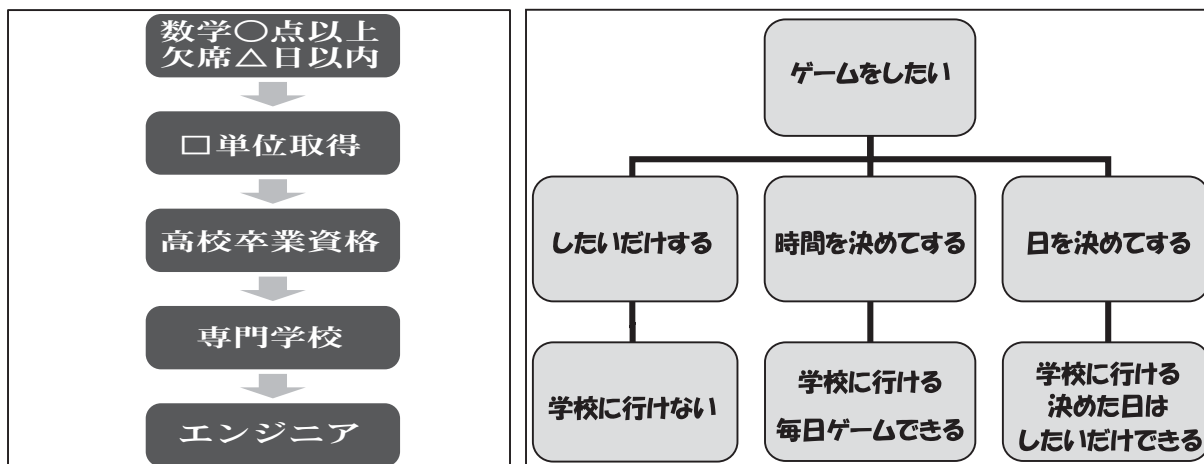
知的障害がない発達障害者は一見ことばでのコミュニケーションに不自由があるようには見えません。ところが、適切に挨拶・返事・質問・報告・連絡・相談するといったことが苦手な人が多いです。「できません」「わかりません」「教えてください」などの助けをうまく出せない場合、社会の中で追いつめられたり低く評価されたりしてしまいます。ことばでのコミュニケーションが可能であるがゆえに、周囲からは障害が見えにくくなっているのです。どんな場面でもどのことばを使えばいいのかは具体的なアドバイスと練習が必要です。困ったときに相談できる相手を持ち、サポートを受けて問題解決の成功経験を持つことは、社会に出てからも必要時に周囲から支援を受け問題を解決していくことに繋がります。

課題4：ストレスと上手く付き合える力が身に付いている

現代はストレス社会と言われ、誰でも生活していく中でストレスを受ける時代です。発達障害があると、さらに思いこみや勘違いによる対人ストレスがかかります。感覚過敏等の特性からくるストレスを受ける方も少なくありません。ストレスを受けた際に、うまく気持ちを切り替えられるような方法を持っていることが必要です。また、感覚過敏等に対しては、「自分には感覚過敏がある」と自己理解ができていることと自分に合った対策を持っていることが大切です。感覚の問題は、努力不足やわがままではありませんので、周囲に理解してもらうことも必要になるかもしれません。ストレス発散方法を持っていることと、ストレスを最小限にする工夫を持つことは社会生活を営むにおいて必要不可欠なスキルです。

④ 進路支援において大切なこと

発達障害の傾向のある人は体験を通して学習する方が多いです。未経験なことをイメージしたり、今は良いけど将来困るからといった漠然としたアドバイスでは納得しにくく、具体的な行動に繋がりにくいです。進路相談ではできるだけ具体的な資料を準備し、面接や書類の書き方等は実際に練習することが必要でしょう。今やらなければならないことは将来どのようなことに繋がっていくのかを、見てわかるようにフローチャートなどの図（下図参照）にして示すなどの工夫も効果的です。



ネットやメディアなどから入手した情報が判断の基準になってしまい、「〇〇は負け組」「大学なら△△」と決めつけてしまう人もいます。「自分には何が向いているか」「どんな生活をしたいか」といった将来設計を立てることは経験が乏しいと難しく助けが必要です。社会活動の中で様々な経験をした方は、具体的な目標を設定できる場合が多いです。

発達障害者に向いている仕事があるわけではなく、個々の特性と身に付いているスキルによりチャンスには大きく差が出ます。繰り返しになりますが、公共交通機関の利用や外食、買い物などの生活スキル、挨拶、返事、質問、報告、連絡や相談などのコミュニケーションスキル、指示通りに実施する、手順を守る、丁寧に作業するなどの作業スキル、遅刻しないことや言葉遣いなどの職場マナーを在学中の教育活動の中で身に付けておくことが、社会人として社会に適応することに役に立ちます。

この冊子を読まれた方の中には、言われるまでもなく上記のような内容は教育目標に盛り込まれていたと感じられた方も多いと思います。ところが、残念なことに発達障害のある生徒の中には、集団の中で失敗から学ぶという方法では身に付かない人が多いのです。学び方に個性があり、配慮と工夫が必要です。3年生になってからではなく、入学と同時に個別のアセスメント（将来を見越した支援計画を立てるために、発達評価に加えて、現在の能力の測定及び行動の観察などの情報を合わせて評価すること：入学前の情報、家庭からの情報、関係機関からの情報、各種検査など）を実施し、時間がかかってもしっかりと本人に身につくような指導計画が求められているのではないのでしょうか。

7 【寄稿】より良い支援体制の構築に向けて

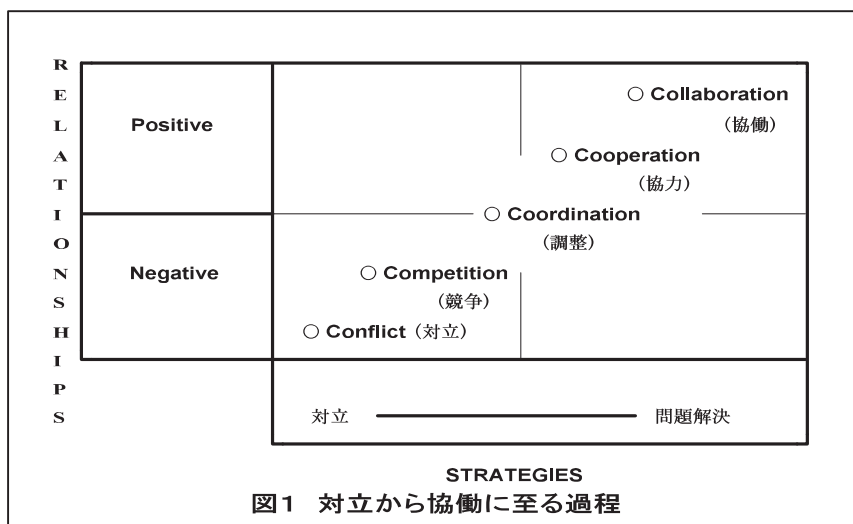
～和歌山大学 教授 武田鉄郎～

本書には、高等学校における特別支援教育の在り方や、発達障害のある生徒の特性が理解しやすく提示されています。また、和歌山県の高等学校における特別支援教育に関する調査結果を分析し、現状と課題が挙げられています。これらの結果や思春期の発達障害の生徒の実態を踏まえ、質の異なる3つの支援のレベルから実践事例をもう一度見直し、なおかつ問題発生を予防するという視点で指導・支援をまとめてきました。本書の最大の特徴は、この3つの支援のレベルに基づいたところにあると考えています。

発達障害とは、中枢神経系の高次機能の障害が発達期に生じているものをいいます。基本的には非進行形であり、合併症がない限り障害自体は悪化していくことはないものです。しかし、状態像としては成長するとともに不登校等の不適応状態を呈することが多い。それは発達障害のある人には、周囲の人々すなわち環境要因との相互作用の中での失敗経験が多く、それらの経験が「心の傷」となって残り、不適応に陥っていくのです。私たち教育に携わる者は、「生きにくさ」を抱えている生徒に対して、全校を挙げてその実態を把握し、支援体制を構築していかなければならないと考えます。

十分な支援体制がなければ不適応状態に陥り、二次的な障害として身体症状や行動上の問題が出現してきます。身体症状として出てくる場合は、頭痛、めまい、チック、過換気症候群、過敏性腸症候群、円形脱毛症などがあげられます。また、精神面の問題としては、不安障害、適応障害、強迫性障害などがあげられます。行動上の問題としては、選択性緘黙、^{かんちく}抜毛、^{ぼつもう}不登校、拒食などの個人内にとどまる問題と、周囲に迷惑を及ぼす暴力、非行などの外に向かう攻撃的な問題があげられます。攻撃的、非行的行動が重篤化すると反抗挑戦性障害、行為障害にまで発展する可能性もあります。これらの行動のうち、個人内にとどまるものは「非社会的行動」といい、他者の行動を妨害することのない集団への不適応行動であるとされています。周囲に迷惑を及ぼす場合は「反社会的行動」といい、他者の行動を妨害する可能性のある集団への不適応行動であると定義されます。

発達障害のある生徒は、思春期特有の情緒の不安定さと発達障害特性からくる生きにくさが二重に重なり合って、二次的な障害を併発しやすいのです。支援体制を構築し、支援を継続していくためには学校内外の連携を図っていくこと(協働)が大切になります。



協働とは、図1で示したように、問題解決性が最も高まる関係で、積極的で良好な担当者同士の関係性が重要であることが理解できます。専門家がそれぞれの立場から、真剣に子どもの問題解決をしていく過程では、対立から、競争、調整、協力、協働という段階的な関係性の変化が生じます。対立解消の基本的な概念は、図2のように譲歩することでも、説得することでもありません。もちろん、回避したり妥協することとも違います。問題解決のために自分の主張も他者の主張も同様に尊重し、同じ目標を共有することが大切です。教育関係者、医療関係者、福祉・労働関係者等が協働チームを結成し、積極的に相互依存していくことが求められます。協働チームは、お互いの専門性を重視し、共通の目標を持ち、平等性を保ち、責任や成果に対する責任も全員で共有します。協働ができる条件としては、本質を見極める力、柔軟な思考、協調的な関係の3つが重要です。生徒や家族の問題解決を図るためには、組織の柔軟でかつ協調的な対応が望まれます。そして協働の核となるのが「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」であります。

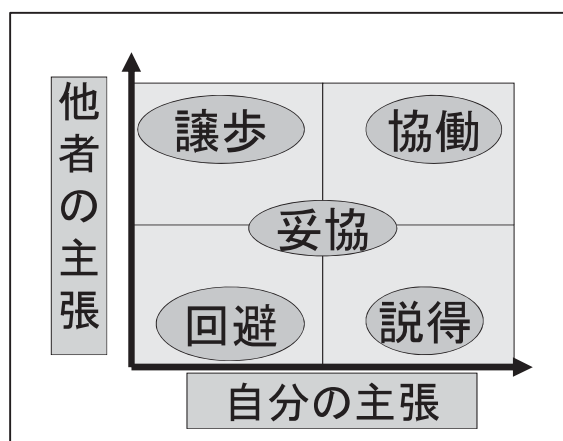


図2 対立解消のための概念図(堀, 2003)

最近、発達障害はマスコミに取り上げられることが増え、多くの人に知られるようになってきました。しかし、正しく理解している人はまだ少ない。発達障害が正しく理解され、周囲の人々が適切な配慮と対応を行うことができるようになれば、発達障害のある人々の適応が進み、その力を発揮できるようになるものと考えます。当事者や家族の苦しみもかなり軽減されるはずです。本書を編集するにあたっては、保護者の方々からも協力していただきました。保護者として配慮してほしいことも具体的に掲載されています。

今後の課題として挙げられるのは、本書ではADHD等に併発しやすいと言われている攻撃的、非行行動に関する事例がほとんど扱われていないことです。今後、二次的な障害として、著しい行動化(反抗挑戦性障害、行為障害)に対する事例研究を推進し、その予防と指導・支援についても整理・検討していく必要があると考えます。

【文献】

堀公俊(2003)問題解決ファシリテーター。東洋経済新報社。

武田鉄郎(2010)特別支援教育の推進と、現状における課題。教育と医学,PP4-12。

Wallance, M., & Hall, V.(1994)Go collaborative! Subvert reform for the sake of the children. *Support for Learning*, 9(2), 68-72.

～ 資 料 ～

和歌山県内の主な相談機関

○教育相談（特別支援教育に関する専任の教育相談員がいます）

機関名	住所	電話番号
県教育センター学びの丘教育相談課	田辺市新庄町 3353-9 情報交流センターBIG-U 内	0739-23-1988
(同) 教育相談室	和歌山市手平 2-1-2 和歌山ビッグ愛内	073-422-7000

※地域の特別支援教育に関するセンター的機能発揮の観点から、以下の特別支援学校においても教育相談を実施しています。

対象	機関名	住所	電話番号
視覚障害	県立和歌山盲学校	和歌山市府中 949-23	073-461-0322
聴覚障害	県立和歌山ろう学校	和歌山市砂山南 3-1-73	073-424-3276
知的障害・ 肢体不自由	県立きのかわ支援学校	橋本市高野口町向島 101-3	0736-42-0415
	県立紀伊コスモス支援学校	和歌山市弘西 555	073-461-6500
	県立紀北支援学校	和歌山市冬野 227	073-479-1356
	県立たちばな支援学校	有田郡広川町和田 21-3	0737-62-3599
	県立みくまの支援学校	新宮市蜂伏 13-26	0735-31-6101
知的障害	県立紀伊コスモス支援学校園部分校	和歌山市園部 373	073-451-1836
	県立はまゆう支援学校	西牟婁郡上富田町岩田 2150	0739-47-2115
	和歌山大学教育学部附属特別支援学校	和歌山市西小二里 2-5-18	073-444-1080
肢体不自由	県立南紀支援学校	西牟婁郡上富田町岩田 1787-1	0739-47-2118
病弱	県立みはま支援学校	日高郡美浜町和田松原 1138-259	0738-23-2379

○発達障害に関する相談

機関名	住所	電話番号
和歌山県発達障害者支援センターポラリス	和歌山市今福 3-5-41 (愛徳医療福祉センター内)	073-413-3200

Web アドレス → <http://www.eonet.ne.jp/~aitoku/polaris/polaris.htm>

E-mail アドレス → polaris@jtw.zaq.ne.jp

【業務内容】

【相談支援】 電話相談／来所相談

発達障害者ご本人やご家族、支援者等からの相談に応じ、日常生活に関するさまざまなことへの助言・情報提供・関係機関への紹介を行います。詳細は、ホームページを参照ください。

【療育支援】

発達障害児者が利用している保育・教育・福祉・医療等の関係機関を訪問し、助言を行います。乳幼児健診スタッフへの研修や、親子教室でのアセスメントのお手伝いをします。

【就労支援】

就労を希望する方には、関係機関と連携を図り、就労に向けて相談による支援を行います。また、企業や事業所からの相談にも応じます。

【普及啓発及び研修】

ひとりでも多くの県民の皆様が発達障害を理解していただくよう努めます。各種専門機関、公的機関、その他自閉症・発達障害にかかわる団体の主催する講演会や研修会、母親教室に講師を派遣します。

○子どもに関する相談（ことばや発達の遅れ、行動が気になる等）

機関名	住所	電話番号
和歌山県子ども・女性・障害者相談センター	和歌山市毛見 1437-218	073-445-5311
和歌山県紀南児童相談所	田辺市明洋 1-10-1	0739-22-1588
和歌山県紀南児童相談所新宮分室	新宮市緑ヶ丘 2-4-8（東牟婁総合庁舎内）	0735-22-8551

○就労支援に関する相談

機関名	住所	電話番号
県内各公共職業安定所（ハローワーク）	—	—
和歌山障害者職業センター	和歌山市太田 130 番地の 3	073-472-3233
伊都障害者就業・生活支援センター	橋本市野 5-1	0736-32-8246
岩出・紀の川障害者就業・生活支援センター	岩出市宮 71-1 パストラルビル 1 階	0736-61-6300
障害者就業・生活支援センター	和歌山市三沢町 3-40	073-427-8149
紀中障害者就業・生活支援センター	御坊市湯川町財部 726-9	0738-23-1955
紀南障害者就業・生活支援センター	田辺市上の山 2-23-52	0739-26-8830
東牟婁障害者就業・生活支援センター	新宮市野田 1-8	0735-21-7113

※和歌山障害者職業センターでは、障害のある人に対する職業相談や職業評価など個々の障害特性に応じた専門的な支援を行うとともに、事業所にジョブコーチ（職場適応援助者）を派遣し、障害のある人や事業主に対して、雇用及び職場定着に向けた直接的、専門的な援助を実施しています。

※障害者就業・生活支援センターとは、就労意欲はあるが、単独での就労が困難な障害のある人や、一般就労している障害のある人を対象に、雇用、福祉等の関係機関と連携を図り、就業、日常生活や社会生活上の支援を一体的に行う機関です。

特別支援教育・障害者就労支援等関連情報

独立行政法人日本学生支援機構（JASSO） 障害学生修学支援情報

Web アドレス → http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/index.html

※JASSO では、大学等における障害学生修学支援に関する情報が提供されています。

独立行政法人大学入試センター 受験案内別冊「身体障害者等に係る受験特別措置申請用」

Web アドレス → http://www.dnc.ac.jp/modules/center_exam/content0023.html

※平成 23 年度受験から受験特別措置の対象に「発達障害」が含まれました。

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」

Web アドレス → <http://icedd.nise.go.jp/>

※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、調査研究活動が行われています。

国立障害者リハビリテーションセンター「発達障害情報センター」

Web アドレス → <http://www.rehab.go.jp/ddis/>

※発達障害情報センターは、発達障害に関する最新かつ信頼できる情報を収集・分析し、ご本人・ご家族、全国の発達障害者支援機関及び一般国民に対して広く普及啓発活動を行うことを目的として開設されました。

文部科学省「高等学校における特別支援教育の推進について～高等学校ワーキング・グループ報告～」

(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) H21.8.27

Web アドレス → http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054_2/gaiyou/1283724.htm

発達障害児指導事例集（平成 21 年 3 月和歌山県教育委員会発行）

和歌山県教育センター学びの丘 特別支援教育サイトよりダウンロードが可能

Web アドレス → <http://www.wakayama-edc.big-u.jp/tokusi/tokusi.html>

(株) 図書文化社 「教育・心理検査 Q-Uアンケート」

Web アドレス → <http://www.toshobunka.co.jp/examination/qu.php>

※Q-Uアンケートの購入方法やその用途、活用方法等について紹介されています。

厚生労働省 「発達障害者の就労支援」

Web アドレス → <http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyou/shougaisha/06d.html>

社団法人雇用問題研究会 「発達障害のある人の雇用管理マニュアル」(厚生労働書委託)

Web アドレス → http://www.koyoerc.or.jp/investigation_research/245.html

(ふりがな) 氏名		男	女	中学校 担任氏名	
欠席日数	1年	日	2年	日	3年
遅刻回数	1年	日	2年	日	3年
◎特記すべき欠席の理由・きっかけ					
<input type="checkbox"/> 病気・身体の不調 () <input type="checkbox"/> 友人との関係の問題 <input type="checkbox"/> 学業上の問題 <input type="checkbox"/> 学校環境の変化 <input type="checkbox"/> 家庭環境の変化 <input type="checkbox"/> その他 ()					
◎登校に関する本人の意欲 : <input type="checkbox"/> 積極的 <input type="checkbox"/> どちらともいえない <input type="checkbox"/> 消極的 <input type="checkbox"/> わからない					
◎登校に関する保護者の意欲 : <input type="checkbox"/> 積極的 <input type="checkbox"/> どちらともいえない <input type="checkbox"/> 消極的 <input type="checkbox"/> わからない					
◎学習への意欲 : <input type="checkbox"/> 積極的 <input type="checkbox"/> どちらともいえない <input type="checkbox"/> 消極的 <input type="checkbox"/> わからない					
◎行動や様子					
<input type="checkbox"/> まじめ <input type="checkbox"/> 友達が多い <input type="checkbox"/> 頑張ることができる <input type="checkbox"/> 周りの刺激に敏感である <input type="checkbox"/> 孤立感がある <input type="checkbox"/> 内向的である <input type="checkbox"/> 緊張しやすい <input type="checkbox"/> 自己中心性がある <input type="checkbox"/> 幼稚さがある <input type="checkbox"/> 楽観的である <input type="checkbox"/> ストレスに対して逃避的である <input type="checkbox"/> 感情の起伏が激しい <input type="checkbox"/> 新しい環境が苦手 <input type="checkbox"/> 不快な感情を表現することが苦手 <input type="checkbox"/> おとなしい <input type="checkbox"/> 人の気持ちを理解することが苦手 <input type="checkbox"/> 集団もしくは小集団での活動を好まない <input type="checkbox"/> 落ち着きがない <input type="checkbox"/> おだやかである <input type="checkbox"/> その他 ()					
◎その他					
<input type="checkbox"/> 保健室によく行く <input type="checkbox"/> 相談室によく行く <input type="checkbox"/> 別室登校 <input type="checkbox"/> いじめられた経験がある <input type="checkbox"/> いじめ側の経験がある <input type="checkbox"/> 家庭生活に急激な変化があった ()					
◎発達障害等、医療機関における診断の有無					
<input type="checkbox"/> ない <input type="checkbox"/> 診断されている (診断名 :)					
◎関係機関との連携					
<input type="checkbox"/> 教育相談機関へ相談 (担当 先生) <input type="checkbox"/> 適応指導教室へ通級 <input type="checkbox"/> 児童相談所へ相談 <input type="checkbox"/> 民生委員へ相談 <input type="checkbox"/> 医療機関へ通院 () <input type="checkbox"/> その他 ()					
◎健康面			◎学力面での特徴 :		
			好きな教科 : 苦手な教科 :		
◎学校での好きな活動 (特別活動、総合学習等)			◎学校での嫌いな活動 (特別活動、総合学習等)		
◎趣味・興味を持っていること			◎生育歴 (分かる範囲で結構です)		

◎友人関係

◎学校生活での様子

◎本生徒に対して行った工夫や配慮・支援

◎保護者・本人の願い

◎その他

◎高校への要望

用語解説

	初出のページ	用語	解説
(※1)	P9	自尊感情（自己肯定感）	ありのままの自分を受け止め、自己の否定的な側面も含めて、自分が自分であって大丈夫だとする感覚のこと。
(※2)	P25	同一性保持	同一性保持行動は、一般にこだわり行動と呼ばれており、広汎性発達障害の3兆候である想像力の障害の症状として生じる問題のこと。
(※3)	P25	感覚過敏	「聴覚」「視覚」「嗅覚（きゅうかく）」「触覚」などにおいて、通常より過敏な反応が見られる状態のこと。
(※4)	P26	視知覚	形態や物体を知覚するために必要な要素的（例：形の弁別など）な視覚情報の処理のこと。
(※5)	P26	協応運動	手と足の協調や目と手の協調など、関係する器官が協調して目的の運動や動作がスムーズに行われること。
(※6)	P33	メンタルヘルスケア	精神的健康を維持・増進するためのケアのこと。
(※7)	P37	コンサルテーション	スクールカウンセラーや教育相談担当など（援助サービスや学校心理学の専門家）が、担任の先生や保護者が子どもの学校生活における問題状況をよりよく理解して援助できるよう働きかけること。
(※8)	P43	モデリング	心理学用語の1つであり、他者をモデルとし、その行動を観察のみを通して自分に取り入れる学習のこと。
(※9)	P46	エンパワーメント	個人や集団が自分の人生の主人公となれるように力をつけて、自分自身の生活や環境をよりコントロールできるようにしていくこと。
(※10)	P54	クールダウン	一般にはスポーツで疲れた体を回復させる意味で使われるが、ここでは、発達障害を含む障害のある生徒がパニックを起こした際、また情緒不安になった際に、教室等から一時避難し、気持ちを落ち着かせること。
(※11)	P62	ピア・サポート	子どもたちの対人関係能力等、社会に生きる力がきわめて不足している現状を改善するための学校教育活動の一環として、教師の指導・助言のもとに、子どもたちの相互の人間関係を豊かにするための学習の場を各学校の実態に応じて設定し、そこで得た知識やスキル（技術）をもとに、仲間を思いやり、支える実践活動のこと。

参考・引用文献等

東洋 他 1992 発達心理学ハンドブック 福村出版

後藤多可志 他 2010 発達性読み書き障害児における視機能、視知覚および視覚認知機能について 音声言語医学51

石隈利紀・田村節子 2003 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編— 図書文化

川畑恵子 2009 生徒同士の人間関係形成能力を高めるピア・サポートプログラムの開発に向けての予備研究 奈良教育大学教職員大学院研究紀要「学校教育実践研究」Vol. 1, p. 115-122

茂木俊彦 編集代表 2010 特別支援教育大事典 旬報社

財団法人日本障害者リハビリテーション協会 DINF（障害保健福祉研究情報システム）

他

【引用・参考文献】

- 1) 北海道立特別支援教育センター 2009 特別支援教育の推進と充実に関する研究「高等学校における発達障害のある生徒への特別支援教育の推進に関する研究」 研究紀要 第22号 (H21.3)
- 2) 県民の友 2008 みんなにやさしい社会をめざして (平成20年12月号)
- 3) 小林正幸(監修) 2009 学校でしかできない不登校支援と未然防止——個別支援シートを用いたサポートシステムの構築 東洋館出版社
- 4) 國分康孝(監修) 2006 エンカウンターで学級が変わる 高等学校編 図書文化社
- 5) 国立特別支援教育総合研究所 2010 障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究：後期中等教育における発達障害への支援を中心として (特教研；C-81．重点推進研究：研究成果報告書；平成20～21年度)
- 6) 文部科学省 2009 高等学校学習指導要領 (平成21年3月)
- 7) 文部科学省 2010 生徒指導提要 (平成22年4月)
- 8) 文部科学省 2010 特別支援教育の推進について(通知) (平成19年4月)
- 9) 諸富祥彦他(編集) 2007 エンカウンターで学級づくりスタートダッシュ！ 中学校編 図書文化社
- 10) 野島一彦 1999 グループ・アプローチへの招待 現代のエスプリ385 至文堂
- 11) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告) (平成15年3月)
- 12) 和歌山県教育センター学びの丘 2009 グループアプローチとその実際的研究—キャリア教育への実践から— 研究紀要 (平成21年3月)
- 13) 和歌山県教育センター学びの丘 2009 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導及び支援に関する調査研究 研究紀要 (平成21年3月)

「高等学校における特別支援教育推進のための実践資料集」

【研究協力者】

和歌山大学教育学部	教 授	武田 鉄郎
和歌山県発達障害者支援センターポラリス	センター長	辻 幸代
和歌山県立和歌山東高等学校	校 長	萩原 勝則
和歌山県立たちばな支援学校	教 頭	森 伸高
和歌山県立和歌山東校等学校	教 諭	上西 祐子
和歌山県立紀北農芸高等学校	教 諭	西林 秀記
和歌山県立海南高等学校	教 諭	田中 智恵
和歌山県立青陵高等学校	教 諭	藤本 寛昭
和歌山県立南部高等学校龍神分校	養護教諭	田城 麻紀
和歌山県立串本古座高等学校	教 諭	菅井 崇文
NPO 法人レインボーハウス		西村 泰子
NPO 法人和歌山県自閉症協会		松本眞裕美

なお、和歌山県教育庁の下記の者が編集業務にあたりました。

学校教育局学校指導課	課 長	北浦 健司
学校指導課特別支援教育室	室 長	田中 資則
特別支援教育室	教育企画員	武内 正晴
高校教育班	班 長	小滝 正孝
高校教育班	指導主事	坂本 真理
特別支援班	指導主事	津村 孝幸
教育センター学びの丘教育相談課	教育相談主事	中村 和彦
教育相談課	教育相談主事	川嶋 恭子

