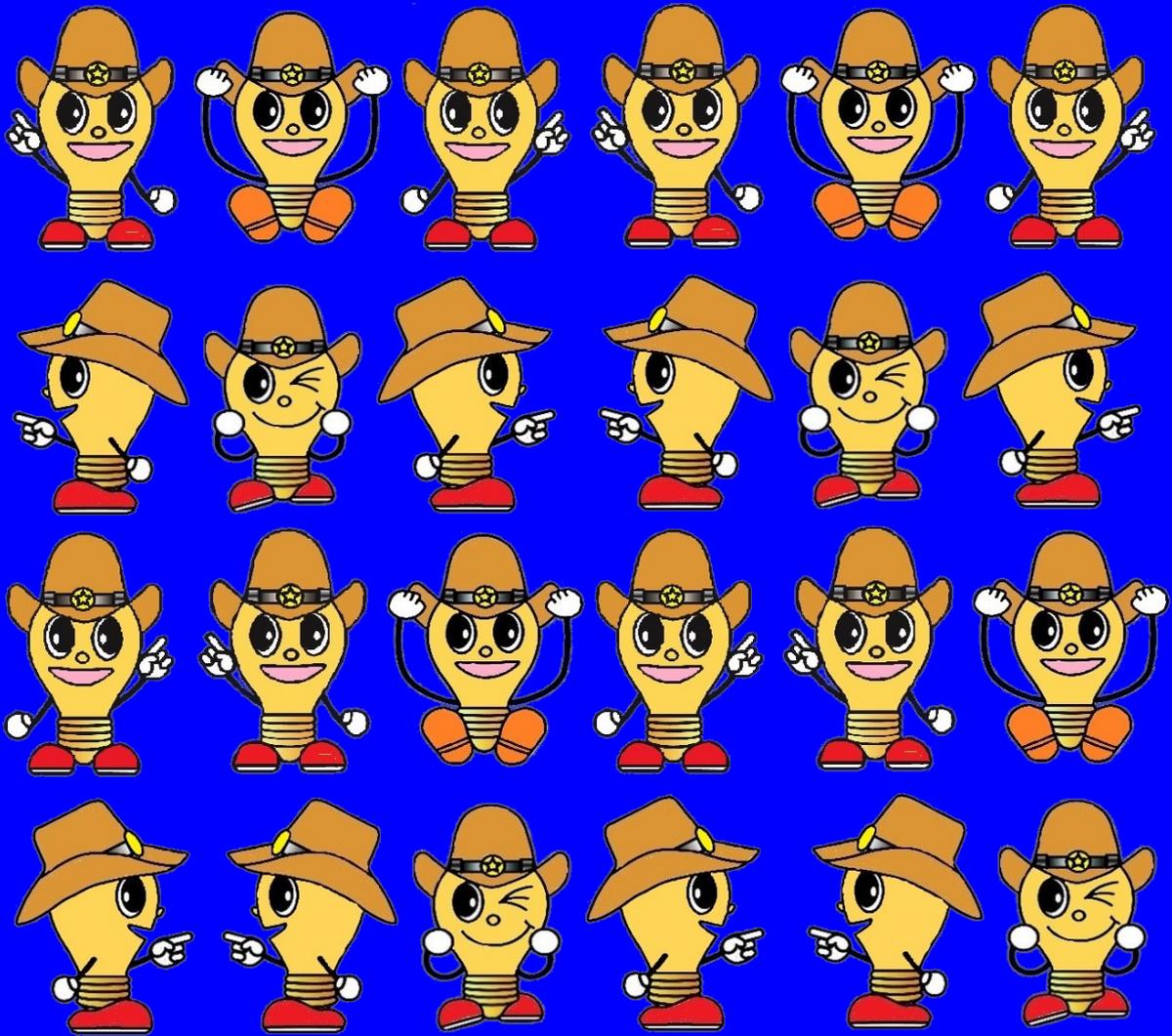


高等学校のための

特別支援教育

サポートブック



宮城県教育庁特別支援教育室

はじめに

平成19年4月、学校教育法の改正により、従来の「特殊教育」が「特別支援教育」として新たにスタートしました。そのなかでは、高等学校においても特別支援教育を行うことが規定されることとなりました。それから9年の間に我が国では『障害者権利条約』を批准し、平成28年4月から施行となる『障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(障害者差別解消法)』では、合理的配慮の規定等が示されるなど、「特別支援教育」を取り巻く環境も大きな変革を迎えようとしています。特に共生社会の実現に向けた「インクルーシブ教育」の推進については、学校教育全体として取り組むべき課題となっています。

ここ数年、高等学校の先生方から、特別支援学校のセンター的機能を活用し、従来の指導では十分に対応できない生徒の増加とその指導に関する相談が寄せられるようになりました。文科省の調査(平成24年5月)によれば、小中学校の通常学級には6.5%の「学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒」が在籍するとされており、本県の98%という高い高校進学率(平成22年度学校基本調査)を考えれば高等学校においても「何らかの特別な支援を必要とする生徒」が増えていることが推測できます。そこで、宮城県教育委員会は平成25年度末に、高等学校向けのリーフレット「高等学校における特別支援教育 ー発達障害の理解と支援ー」を作成し、高等学校における特別支援教育の推進を図ってきました。

さて、特別支援教育の考え方は、生徒一人一人の教育的ニーズを的確に把握し、適切な教育的支援を行うことにあります。それは高等学校においても同様です。この「サポートブック」は、日常の学習指導や生徒指導、進路指導などにおいて、様々な問題を抱える生徒に寄り添い、その問題の背景に何らかの障害があることを念頭に置き、適切な実態把握と教育的支援を行うことで、それらの生徒の自己実現を図ってほしい、という願いから作成しました。発達障害のある生徒の多くは自己肯定感を持たず、適切な対応がなければ二次障害を起こすケースも多数、報告されています。そのようにさせないためには、私たち教師が問題を抱える生徒を、「困った生徒」ではなく、「困っている生徒」として認識していくことが大切です。そして、それら一人一人の生徒のよさを認め、適切な支援を行うことができれば、自己肯定感が高まり、生徒の進路に向けた可能性も広がってくるものと考えます。

今回の編集に当たっては、できる限り高等学校現場の実態に即して、役立つものを作りたいとの思いから、高等学校に関わりのある先生方に多数、執筆をお願いしました。少しでも気になる生徒がいたらこの「サポートブック」を開いていただき、指導の一助にいただければ幸いです。

終わりに、発刊に当たり、心を込めて執筆をいただいたワーキンググループの先生方と、お忙しい中、企画、編集に携わっていただいた編集運営委員の方々に対し、心から感謝申し上げます。

平成28年3月

高等学校のための特別支援教育サポートブック編集運営委員長

宮城県立名取支援学校長 佐藤 文雄

目 次

第1章 卒業後の「志」をかなえるために！

1 卒業後の「志」をかなえるために……………	1
1) 高等学校教育の目的・目標……………	1
2) 高等学校における現状等……………	1
3) 高等学校における特別支援教育の重要性……………	2
2 特別支援教育を「S」「H」「R」で進めてみましょう！！……………	3
1) 発達障害等困難のある生徒の支援は「S」「H」「R」の三本柱……………	3
2) 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための法的整備……………	3
3) 「障害者の権利に関する条約」に定義された「合理的配慮」とは？……………	4
4) 合理的配慮の3観点1 1項目……………	5
5) 合理的配慮を取り入れるに当たって留意すること……………	6
6) 合理的配慮の一例……………	7
7) 発達障害等困難のある生徒を支えるためのポイント……………	8
コラム①「宮城県F高等学校 生徒指導主任のつぶやき」……………	9

第2章 特別支援教育をSHRで進めてみましょう！

1 困っている生徒の姿と対応……………	10
1) 学習面や行動面，対人関係などで困っている生徒……………	10
2) 「分かる授業」が救いの鍵～ユニバーサルデザインの授業を取り入れましょう～……………	11
3) どの生徒も学びやすい「授業づくり」のポイント……………	12
コラム②「アクティブラーニングとは」……………	
4) 宮城県G高等学校の「授業づくり」のポイント（例）……………	14
5) 宮城県G高等学校での効果が得られた取組（例）……………	15
6) 自信や意欲を持たせ，二次的な障害の進行を予防しましょう！……………	16
7) 自分を肯定的に理解できるようにするためのポイント……………	17
2 学校のチーム力で対応しましょう！……………	18
1) 特別支援教育を「S」「H」「R」で進めてみましょう！！……………	
～ショートホームルームのように日常的・継続的・当たり前の関わりを～……………	20
2) 事例を「S」「H」「R」でみてみましょう！！……………	21
3) 「S」（接続）・・・過去の情報を収集しましょう！！……………	22
4) 「H」（配慮）・・・チームで必要な支援の話し合い……………	23
5) 「R」（連携）の実際・・・配慮の評価をしながらのチーム支援……………	24
6) 次のステージへの接続を大事にしましょう！！……………	25
3 「S」（接続）が本人・保護者を支えます……………	26
4 中学校と高等学校のS（接続）のポイント……………	27

5 家族サポートも大事にしましょう	28
1) 県内高等学校における保護者も含めた支援の実例	29

第3章 発達障害の基礎的な知識を持ちましょう！

1 発達障害ってなんだろう	31
1) 学校生活で、気になる生徒はいませんか？	31
2) 発達障害とは？	32
3) 特別な支援を必要とする生徒はどれくらいいるの？	32
2 高機能自閉症・アスペルガー症候群とは	33
1) 高機能自閉症・アスペルガー症候群の特性	33
コラム③「自閉症スペクトラム障害」	34
2) 高機能自閉症・アスペルガー症候群の生徒への対応	35
3) こんな傾向がある生徒にはどうしたらよいでしょうか？	36
3 ADHD（注意欠陥多動性障害）とは	37
1) ADHD（注意欠陥多動性障害）の特性	37
2) ADHD（注意欠陥多動性障害）の生徒への対応	39
3) こんな傾向がある生徒にはどうしたらよいでしょうか？	40
4 LD（学習障害）とは	41
1) LD（学習障害）の特性	41
2) LD（学習障害）の生徒への対応	43
5 こんな場合には？	45
1) 発達障害が重なっている場合は？	45
2) 診断がない場合は？	45
6 発達障害のある生徒の声は？	47
7 高校生の発達障害の生徒の指導で大切なことは？	48
コラム④「特性を生かして輝く」	49

第4章 生徒理解と支援の実際を学びましょう！～事例を通して～

○ ADHDのSさんが安心して学校生活を送れるようになるまで ～周囲の理解を深める支援の工夫を通して～	50
○ Tさんが不登校・別室登校から教室で学習できるようになるまで ～教員間の連携及び校内支援の工夫を通して～	52
○ 発達障害が疑われたUさんが卒業できるようになるまで ～特別支援学校との連携した支援を通して～	54
○ Vさんが就労できるようになるまで ～本人の自己理解と保護者の理解を深めるための支援の工夫を通して～	56
○ Xさんが自己実現を目指して生活できるようになるまで ～地域の関係機関との連携を通して～	58

コラム⑤「宮城県立Y高等学校 生徒指導主任のつぶやき」	60
-----------------------------	----

第5章 進路支援で卒業後の自立を支えましょう！

1 高等学校での就労支援の進め方	61
1) 働くために必要な四つの力	62
2) 職業教育や就労支援を組織的・計画的に進めましょうーチェックリストの活用ー	63
3) チェックリスト活用の留意点	64
4) 発達障害の特性をプラスに生かしましょう ～弱みは知ることによってフォロー～	64
5) 適切な支援を受け社会で活躍している卒業生αさんにインタビュー	65
コラム⑥「卒業生αさんの高等学校時代の担任から」	66
2 大学における発達障害のある学生に対する支援	
1) 大学における発達障害等の学生に対する支援についてQ&A ～県内のA大学とB大学の回答より～	67
2) その他の大学のサポート例	70
3) 大学進学に向けて	71
コラム⑦「障害等のために配慮を要する生徒のための大学における一般的な支援と動向」	73

第6章 使ってみましょう！調べてみましょう！ 一様式(例)・リンク集一

1 使ってみましょう！～様式(例)集～	74
コラム⑧「高等学校にも求められる個別の指導計画や個別の教育支援計画」	75
1) 「STEP1」気付き票	76
2) 「STEP2」チェックリストA(学習面のチェック)	77
3) 「STEP2」チェックリストB(行動面「不注意」「多動等」のチェック)	88
4) 「STEP2」チェックリストC(行動面「対人関係等」のチェック)	89
5) 「STEP3」個別の支援シート	80
6) 「STEP4」個別の教育支援計画	81
7) 「STEP5」就労支援のための訓練生用チェックリスト	84
2 調べてみましょう！～連絡先～	85
1) 宮城県内 国立・県立・市立の特別支援学校	85
2) 全般的な相談機関	87
3) 発達障害に特化した相談機関	87
3 調べてみましょう！～リンク先～	88
4 活用してくださいーサポートブック三部作ー	90

参考・引用文献	91
編集同人	92
あとがき	93

活用してください

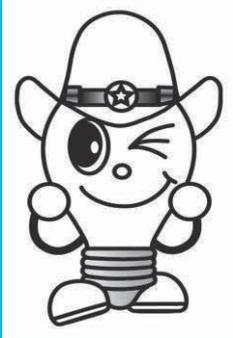
—サポートブックの構成と概要—

章構成	章タイトル	こんなことが分かります
第1章	卒業後の「志」を かなえるために！	高等学校における現状と社会的な動向，そして高等学校における発達障害等困難のある生徒を支えるためのポイントなど支援の方向性を示しています。
第2章	特別支援教育を SHRで 進めてみましょう！	発達障害等困難のある生徒との関わりや支援の基本スタイルを示しています。 「S」(接続), 「H」(配慮), 「R」(連携)の3本柱が基本です。 「S」「H」「R」をいかに進めるか，事例を交え，解説しています。
第3章	発達障害の 基礎的な知識を 持ちましょう！	生徒の行動を読み解く知識が得られます。 今は，急増している発達障害について「知らない」とは言えない時代です。障害のあるなしではなく，生徒の生活のしにくさを改善・克服する指導によって，卒業後の自立を支えましょう。
第4章	生徒理解と支援の実際を 学びましょう！ ～事例を通して～	困った時に開き，参考にしてほしい事例集です。 県内の高等学校では校内体制を整え，チームで生徒支援に当たる学校が増えています。 六つの事例から，多様な生徒への指導や支援のヒントが得られます。事例ごとに見開きで示しています。
第5章	進路支援で 卒業後の自立を 支えましょう！	進路支援の手掛かりがつかめます。 高等学校における大きな使命は，一人一人を輝かせる進路支援です。進学または就労支援の流れとポイントを示しています。
第6章	使ってみましょう！ 調べてみましょう！ — 様式(例)・リンク集 —	もっと知りたい・もっと追求したい先生の声に応える資料集です。



サポートブックキャラクター
シエン太君

必要のあるページから活用してください。
一人で悩まず，チームで支援しましょう！



第1章

卒業後の「志」を
かなえるために！

1 卒業後の「志」をかなえるために！



『 夢をはぐくみ 志に高める 』

(平成22年11月 宮城県教育委員会 : 志教育)

1) 高等学校教育の目的・目標（学校教育法）

○ 高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育や専門教育を施すことを目的としている（学校教育法第50条）。

また、その目標は、

- 義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展させて、豊かな人間性、創造性及び健やかな身体を養い、国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと
- 社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な知識、技術及び技能を習得させること
- 個性の確立に努めるとともに、社会について広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養うこと

(学校教育法第51条)

2) 高等学校における現状等（中央教育審議会）

○ 今日の高等学校は、それぞれの学校ごとに入学者選抜が実施され、全体としては中学校卒業後の生徒の約98%が進学しており、その結果、生徒の興味・関心、能力・適性、進路等は極めて多様となっています。

- 学力面については、極めて高い能力を有している者がいる反面、小学校及び中学校での学習内容を十分に修得していない生徒も少なからず見られる。高等学校を中途退学する生徒は少しずつ減少してきてはいるものの、依然として5万人を超えている。特に普通科の高等学校は、大多数の保護者や生徒の進路希望が大学進学であるため、大学入試に大きな影響を受け、その準備のための教育に偏りがちとなり、学校教育法に規定する高等学校教育の目標の達成等を軽んじる嫌いがあるとの指摘がある。職業学科の高等学校は、将来の職業に対する目的意識を持たせる教育を通じて、主体性や自立心が育まれ、卒業者に対する産業界からの評価が比較的高くなっているとの声がある。(中央教育審議会：高等学校教育部会(平成24年7月12日)配布資料より)

3) 高等学校における特別支援教育の重要性

文部科学省では、高等学校における生徒の多様化に対応するために、平成21年4月「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」の下に「高等学校ワーキング・グループ」を置きました。また発達障害に特化した取組として「高等学校における発達障害支援モデル事業（平成20・21年度）」、「個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業（平成26年度から）」を行うなどの取組を進めています。



発達障害等困難のある生徒の在籍状況



高等学校進学者全体に対する発達障害等困難のある生徒の割合

→ 約 2.2%

中学校特別支援学級の生徒が高等学校や高等専門学校へ入学する割合

→ 約23.0%

◎課程別

全日制	1.8%
定時制	14.1%
通信制	15.7%

◎学科別

普通科	2.0%
専門学科	2.6%
総合学科	3.6%

資料

「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）文部科学省
H21. 8. 27より

- 地域差や課程・学科による差異はあるものの、平均すればどの高等学校にも約2%程度の割合で発達障害等困難のある生徒が在籍しています。
- 小・中・高等学校それぞれの学校において、発達障害等により学習・指導上の配慮や支援を要する児童生徒が在籍するということを認識の下、高等学校段階でも一貫した教育支援を継続して行っていくことが極めて重要です。

適性に 応じた 支援

高等学校は社会に巣立つ直前の教育機関であり、一人一人の適性に応じた進路支援が重要です。進学や就職が決まったものの適性と合わず、途中でドロップアウトしてしまうケースも少なくありません。

「幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、それに対応した適切な指導及び必要な支援を行う」という特別支援教育の理念は、高等学校における生徒指導・教育相談・進路指導等に生かせる基本となる考え方です。

高等学校における発達障害のある生徒を含む多様化した生徒の実態に対応する支援を進めるために、本サポートブックを校内支援体制の構築のために活用してください。

2 特別支援教育を「S」「H」「R」で進めてみましょう！！

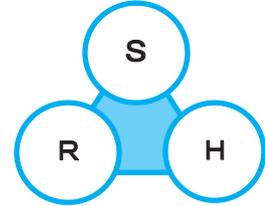
1) 発達障害等困難のある生徒の支援は「S」「H」「R」の三本柱

発達障害等困難のある生徒への支援で重要な要素は下記の3点です。

「S」・・・情報の「**接続**」

「H」・・・個に応じた「**配慮**」

「R」・・・一人で対応するのではなく、**みんなで対応するための「連携」**



発達障害等困難のある生徒を、「いつでも」「どこでも」「だれでも」日常的に「目配り」「気配り」「心配り」ができる環境づくりに努めたいものです。

この環境が整えば、「S」「H」「R」の校内体制が進めやすくなります。そして、学校が誰にとっても安心して学ぶことができる場所、自分らしく学ぶことができる場所になり、発達障害等困難のある生徒にとっては最大の支援になります。生徒一人一人の適性を生かし、志の実現に向けた特別支援教育「S（接続）・H（配慮）・R（連携）」を進めてみませんか。

2) 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための法的整備

■ 「障害者の権利に関する条約」

第一条 目的

この条約は、すべての障害者によるあらゆる人権及び基本的自由の完全かつ平等な享有を促進し、保護し、及び確保すること並びに障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的とする。

障害者には、長期的な身体的、精神的、知的又は感覚的な障害を有する者であって、様々な障壁との相互作用により他の者と平等に社会に完全かつ効果的に参加することを妨げられることのあるものを含む。

第二条 定義

この条約の適用上、「意思疎通」とは、言語、文字表記、点字、触覚を使った意思疎通、拡大文字、利用可能なマルチメディア並びに筆記、聴覚、平易な言葉及び朗読者による意思疎通の形態、手段及び様式並びに補助的及び代替的な意思疎通の形態、手段及び様式（利用可能な情報通信技術を含む。）をいう。

「言語」とは、音声言語及び手話その他の形態の非音声言語をいう。

「障害を理由とする差別」とは、障害を理由とするあらゆる区別、排除又は制限であって、政治的、経済的、社会的、文化的、市民的その他のあらゆる分野において、他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を認識し、享有し、又は行使することを害し、又は妨げる目的又は効果を有するものをいう。障害を理由とする差別には、あらゆる形態の差別（合理的配慮の否定を含む。）を含む。

「合理的配慮」とは、障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。

「ユニバーサルデザイン」とは、調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲ですべての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計をいう。ユニバーサルデザインは、特定の障害者の集団のための支援装置が必要な場合には、これを排除するものではない。
(特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理：参考資料 3)

■ 「障害者差別解消法」

国連の「障害者の権利に関する条約」の締結に向けた国内法制度の整備の一環として、全ての国民が、障害の有無によって分け隔たられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け、障害を理由とする差別の解消を推進することを目的として、平成 25 年 6 月、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（いわゆる「障害者差別解消法」）が制定されました（施行は一部の附則を除き平成 28 年 4 月 1 日）。
(内閣府：障害を理由とする差別の解消の推進)

第3条

「国及び地方公共団体は、この法律の趣旨にのっとり、障害を理由とする差別の解消の推進に関して必要な施策を策定し、及びこれを実施しなければならない。」

3) 「障害者の権利に関する条約」に定義された「合理的配慮」とは？

平成28年4月から提供の義務付けが始まる合理的配慮は「障害者の権利に関する条約」に定義されています。

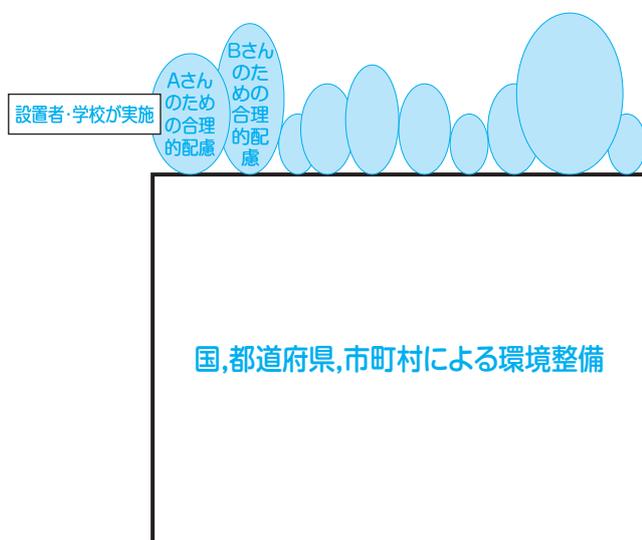
■ 「障害者の権利に関する条約」

第2条

「合理的配慮」とは、障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、または行使することを確保するための必要かつ適当な変更および調整であって、特定の場合に必要なとされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。

我が国では、平成26年1月、国連の「障害者の権利に関する条約」に批准し、障害のあるなしによらず、共に暮らす共生社会の実現に向けて、共に学ぶ教育を目指す、インクルーシブ教育システムの構築が進められています。インクルーシブ教育システムの構築を支えるものが「合理的配慮」や「基礎的環境整備」です。

基礎的環境と合理的配慮の関係



「合理的配慮」とは

障害のある子どもが、他の子どもと平等に教育を受ける権利を享有・行使するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適切な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要なものです。

「基礎的環境整備」とは

合理的配慮の基礎となる環境整備のことです。

合理的配慮は、①教育内容・方法、②支援体制、③施設・設備の3つの観点と11の項目で、本人、保護者、学校で検討し調整や変更をしながら支援を進めていくことになっています。国立特別支援教育総合研究所のWebページには、インクルーシブ教育システム構築支援データベース (<http://inclusive.nise.go.jp/>) が開設され、実践事例を検索したり、関連する様々な情報を得たりすることができます。

4) 合理的配慮の3観点11項目

子どもに必要となる合理的配慮を考える上で、共通の観点があることで、必要な支援を具体化しやすくなります。

国立特別支援教育総合研究所で合理的配慮の観点を以下のように示しています。

『合理的配慮の3観点11項目』

■観点①「教育内容・方法」

- ①—1 教育内容
 - ①—1—1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
 - ①—1—2 学習内容の変更・調整
- ①—2 教育方法
 - ①—2—1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮
 - ①—2—2 学習機会や体験の確保
 - ①—2—3 心理面・健康面の配慮

■観点②「支援体制」

- ②—1 専門性のある指導体制の整備
- ②—2 幼児児童生徒，教職員，保護者，地域の理解啓発を図るための配慮
- ②—3 災害時等の支援体制の整備

■観点③「施設・設備」

- ③—1 校内環境のバリアフリー化
- ③—2 発達，障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮
- ③—3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

上記の3観点11項目をすべて用意することは求められていません。子どもの力が最大限に発揮され、生活をしやすくするためには何が必要なのか探るために設けられた観点です。しかしながら、障害のある子どもにとって、**観点①「教育内容・方法」**については必ずどの子どもにも該当するであろうとされています。

5) 合理的配慮を取り入れるに当たって留意すること

- (1) 障害のある児童生徒について、一般的に必要とされる配慮にとどまることなく、個々の子どもの実態や教育的ニーズに焦点を当て、より個別化された配慮が行われること
- (2) 児童生徒の成長段階や状況の変化に応じて、合理的配慮について継続的に検討・修正しながら対応を行っていること
- (3) 既存の制度や現状での基礎的環境整備を有効に活用し、小・中学校の設置者の予算で対応できていること
- (4) 障害のある児童生徒に合理的配慮を行うことで、当該児童生徒の学習目標の実現・達成に資すること

(国立特別支援教育総合研究所 編 「インクルーシブ教育システム構築に向けた児童生徒への配慮・指導事例」
ジアース教育新社 2014より)

「合理的配慮」の実施に当たっては

それぞれの学校の基礎的環境整備を考慮しながら、保護者、本人と合意形成を図り決定します。
なお、障害者の権利に関する条約において、「合理的配慮」の否定は、障害を理由とする差別になるとされています。

詳しくは文部科学省ホームページ参照

Q&A 合理的配慮と支援は違うの？

どちらも子どもの困難さを改善するために行うという点で共通しています。

「支援」は教員主体で「こうすれば～しやすいだろう」と決定されるのに対して、「合理的配慮」は本人及び保護者の思いによるものです。

例えばAさんから「体育館の集会に参加したいけれど、音が耳に突き刺さるように感じて怖いので環境を調整して欲しい。」と訴えがあれば、**変更及び調整が可能か検討**します。「イヤーマフをして参加する。また音声による進行ばかりでなく、視覚的に分かるように映像等を取り入れる。」ことを提案します。**本人及び保護者の合意が得られれば**、どの程度の音量なら大丈夫なのか、どのような視覚的支援なら分かりやすいのか、**Aさんに合わせた方法を個別的に具体化**していきます。

本人及び保護者から訴えない場合でも、支援について本人及び保護者と、できる限り合意形成を図り、Aさんに必要な配慮を明らかにしていきます。

「視覚的支援」では一般的な支援方法 → 「活動内容を30センチ程度のカードに書いて提示する」ことが、Aさんに合わせて具体化された合理的配慮です。

6) 合理的配慮の一例

教科によって取組に差があるBさんへの合理的配慮

Bさんは、教科によって学習意欲にむらがみられます。好きな教科では、とても意欲的に学習に取り組む一方、書字や作業を伴う学習になると、「やっても意味がない」と全く意欲のない態度をみせ、教科担当が何度指導や支援をしても取り組もうとしません。



<背景>

言語能力に比べて作業能力が低いことが予想されます。



<例えば>

苦手な「書くこと」への一つの配慮として、板書事項に沿ったワークシートを活用したり、パソコン・タブレットなどの代替機器の活用を認めたりします。

提出物や忘れ物が多いCさんへの合理的配慮

高校2年生のCさんは、教員の指示に従って行動することはできますが、自発的に物事に取り組むのは苦手です。定期考査に向けての学習も、計画的に学習を進めることが困難で、直前になってもテスト勉強に取り組むことができません。



<背景>

時間の概念（空間認知力）が弱く、自分でスケジュールを組むのが難しいことが予想されます。



<例えば>

見通しが持てるようにカレンダーや手帳への記録の仕方を指導します。テスト範囲と課題を集約し、リスト化したものを本人に提示します。

授業中の衝動的な発言が多く、質問や説明を聞くことが難しいDさんへの合理的配慮

ADHDと診断されているDさんは、授業には積極的に参加していますが、教員の質問や説明を最後まで聞くことが困難で、思いついたことを衝動的に発言することがしばしばあります。そのため、聞き漏らしの失敗がみられます。



<背景>

ADHDに見られる特徴の一つである衝動性が影響しているものと予想されます。



<例えば>

視覚的な教材を活用して説明や指示を行います。発言する前に意見や解答をノートやワークシートに書く活動を取り入れます。聞く場面や発表する場面を意識させるために教員の合図があったら発表する等、発表の際のルールを明確にします。

7) 発達障害等困難のある生徒を支えるためのポイント

(1) 発達障害を生徒理解の一つの視点と捉えましょう！

- 高等学校では、これまでも不登校の生徒や反社会的行動、低学力等への対応に取り組んできました。このような状態に対応する視点の一つとして「発達障害」を加えていきましょう。
- 教員のちょっとした気付きや配慮で多くの生徒の困難さが軽減されます。

(2) 青年期の発達と本人の生き方を大切に支援しましょう！

- 青年期にあたる高等学校の生徒は「みんなと同じでありたい」と思う気持ちも強く、「できないこと」「苦手なこと」ばかり指摘されると自己評価を低下させてしまう心配があります。生徒なりの生き方や行動、考えを否定しすぎることなく、自分の強みと弱みを理解できるように支援しましょう。そのとき、どのようにすれば弱みをカバーできるか、具体的な方法を教えることでよりよい自己の形成を促すことができます。

(3) 生徒の社会参加を見据えた進路実現を支援しましょう！

- 高等学校は社会へつながる大切な学びの場です。生徒が希望する進路実現を目指し、保護者だけでなく必要に応じて中学校や関係する専門機関、就労支援機関等と情報交換しながら支援していきましょう。
- 早い段階から本人の希望を確認しておきましょう。
発達障害のある生徒は、現実離れした大きな夢を抱いていることがあります。例えば次のような例がありました。
普段、周りの友達に無関心で学力の低いEさんが『友達が白血病で亡くなったので、僕は医師になって一人でも多くの命を救いたいです。』と真剣に語っていました。後になって、この夢は当時話題となっていたテレビドラマの影響だったことが分かりました。
本人の夢を尊重しつつも、現実とすり合わせていく支援が必要な場合があるので、早めに本人の希望を確認しましょう。





コラム ① : 宮城県F高等学校 生徒指導主任のつびやき

「生徒はそれぞれハードルを抱えています。目に見えないハードルです。」

見ること・書くこと・聞くこと・読むこと・準備すること・・・普通、当たり前に行うことができずに苦しんでいる生徒がいることを知りました。

私は、生徒によって超えるべきハードルの数や高さが異なることを、理解できる教員でありたいと思っています。

ハードルを超える力を付けるためには、特別な指導方法があるわけではありませんでした。『生徒の日頃の様子（困っている様子）』に気付くことができるかどうか重要な鍵です。

この気付きがあり教員が何らかの支援策をとろうと動き出せば、生徒を支えることができるということを、生徒から教えられました。そして何より「授業」を変えることが、支援の大きな一歩です。どの生徒にとっても分かりやすい授業づくりは生徒理解の一歩であり、生徒の背中を押す優しい力になります。



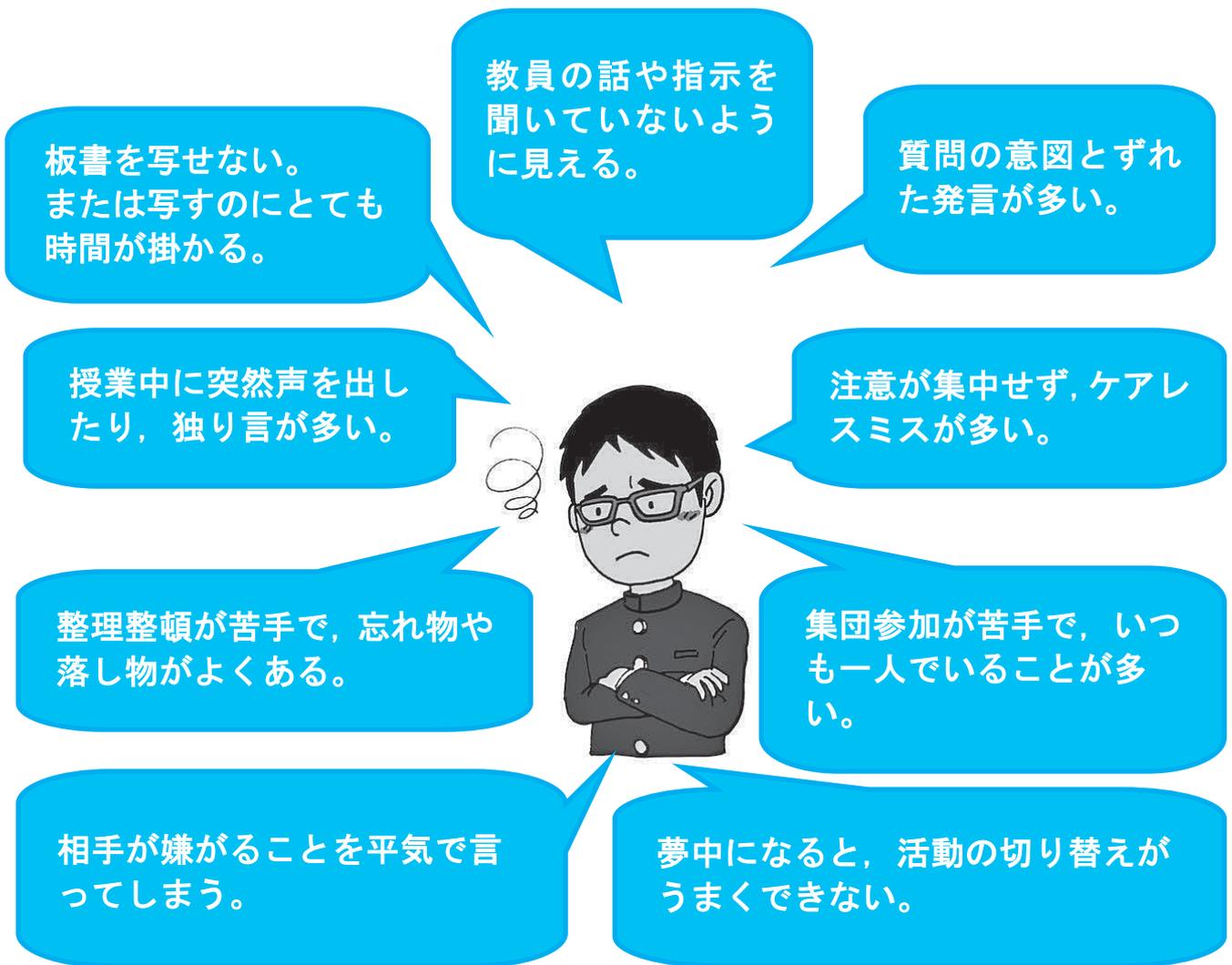
第2章

特別支援教育を
SHRで
進めてみましょう！

1 困っている生徒の姿と対応

1) 学習面や行動面，対人関係などで困っている生徒

高等学校にこうした状態を示す生徒はいませんか・・・



思ったことを思ったままに口にしてトラブルになってしまう生徒，反対に集団になじめず孤立してしまう生徒，特定の教科学習のつまずきが大きい生徒などは，極度の緊張や不安，対人関係のトラブルなどから不登校や中途退学などへつながっていくケースがあります。

発達障害が疑われる場合と，何らかの後天的な環境要因によってこうした状態像を示す場合があります。いずれにせよ，**早急な教育的介入**が必要です。

2) 「分かる授業」が救いの鍵 ～ユニバーサルデザイン¹の授業を取り入れましょう～

学校生活の中で行動につまずきを示す生徒は、もしかすると「発達障害」のある生徒かもしれません。発達障害に限らず、特別な支援を要する生徒に対し、ユニバーサルデザインの支援が効果的であることが明らかになっています。

教員一人一人が発達障害の特性を正しく理解しましょう！

目の前の生徒の状況を的確に把握しましょう！
状況把握のための観点を設定しておきましょう！（コミュニケーション・人間関係・得意なこと・苦手なこと等）



教員のちょっとした配慮や工夫で、生徒のつまずきや困難さが改善され、学級全体が変わることがよくあります。（課題提示・言葉掛け・賞賛の仕方・意思表示のさせ方等）

発達障害とは・・・

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（PDD）、学習障害（LD）、注意欠陥/多動性障害（ADHD）、その他これに類する脳機能の障害であり、その症状が通常は低年齢において発現するものを言います。

発達障害は目に見える行動から、意欲や態度、性格の問題として誤解されることがあります。

国の調査で、小・中学校において約6.5%の児童生徒に発達障害の可能性があると報告されており、このような生徒の多くが高等学校に進学している状況にあると言えます。

※ 詳細は、第3章を参照

¹ 「すべての人に使いやすく」というコンセプトで工業デザイナーによって提唱された。教育においても用いられ、「すべての児童生徒に分かりやすい授業づくり」を目指して研究が進められている。

3) どの生徒も学びやすい「授業づくり」のポイント



教室において、授業づくりを通して、「安心感の保障」と「参加意識の向上」を図りましょう。

授業

授業とは「知的な学習場面」であると同時に、友人や教員と学び合うことを通して信頼関係を深める「社会的場面」、仲間との関係性の中で自分の良さや特徴に気付く「自己形成の場面」でもあります。

高等学校になると、学校の規模が大きくなったり、教科担任制のために教員との信頼関係や学校への所属感が希薄になったりすることが考えられます。

学ぶ場所の中に安心感と所属感が得られ、授業への参加意識を持つことができるように、「知的な学習場面」「社会的場面」「自己形成の場面」のつながりを意識した授業内容と授業方法を工夫してみましょう。

(1) 生徒の生活経験や既習の知識のつながりを意識した課題設定と構成の工夫

生徒が教室に持ち込んでくる知識や技能、態度などにアンテナを張りましょう。

生徒の興味をつかんだ上で、生徒が取り組みたくなるような学習課題、教材の提示順序、生徒が好む学習活動を組織してみます。

さらにアクティブラーニングが学びを深めると言われています。生徒が興味・関心を持って、継続的に学習に取り組めるように工夫しましょう。



コラム ② : アクティブラーニングとは



教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブラーニングの方法である。

文部科学省：新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて

～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）（平成24年8月28日）用語集より

(2) 生徒が学習内容の意味を納得できるように提示を工夫

抽象的な概念の理解や、根本となる原理の概念間のつながりを理解することが苦手です。口頭の説明や文字だけでは理解が困難な場合があります。視覚的な支援を活用し、提示の仕方を工夫しましょう。

視覚優位の生徒もいれば、聴覚優位の生徒もいます。口頭説明だけ、板書だけ、映像だけと一つの手段ではなく、複数を組み合わせる「合わせ技」が有効です。

(3) 自分で確認できる学習の過程を大切にしたい評価の工夫

形成的評価を取り入れましょう。例えば友達とのやり取りを通して評価し合う相互評価、始めに観点別の評価規準を示しておく観点別評価、ポートフォリオの蓄積などの工夫をします。自分で学習過程を振り返って評価する自己評価も有効です。評価の機会を多くし、多様な方法で評価していきましょう。

(4) 共に学ぶ仲間意識や規範が成立する良い刺激のある授業づくり

生徒同士で互いに説明をしたり質問をしたりして、知識が共有できるように仕掛けましょう。互いにヒントを出し合い協力して問題解決に取り組んだり、内容についてより詳しく知る専門家にサポートしてもらったりしながら、生徒が学習に対して好奇心を持ち、主体的に学べるようにしましょう。

発達障害等困難のある生徒を支援するためには、

- 個々の特性に応じた支援による自己理解の促進
- 安心感・所属感が得られる授業づくり

を核とした「個」と「集団」への『ダブルアプローチ』が効果的です。



4) 宮城県 G 高等学校の「授業づくり」のポイント（例）

宮城県 G 高等学校には中学校時代、学習の遅れをとってしまった生徒や人との関わりがうまく築けず、悩みながら過ごしてきた生徒が多く在籍しています。その G 高等学校では、教員が一丸となり、生徒の自信を高め達成感や充実感が得られる授業スタイルを模索しています。

宮城県 G 高等学校 の 授業づくりの共通目標	
(1) 「授業を通してコミュニケーション力を育む」	
(2) 「授業に参加できる工夫をする（履修）」	
(3) 「授業の中での評価を心掛ける（修得）」	
授業づくりの視点	指 導 の 具 体
「何ができるようになるか」	指導目標を明確にする。
「生徒が望む授業」	生徒が分かる授業づくりを心掛け、そのための工夫をする。
「授業中の理解促進」	①「分からない」ことがはっきり言え、「間違ふこと」を臆せず課題に取り組めるように工夫する。 ②授業の雰囲気づくりとして、生徒への問い掛け、質問の投げ掛けを工夫し、生徒とのやりとりを大事にした授業展開を心掛ける。
「見通し」	学習活動の流れを伝えたり、板書したりして、取り組むことが分かるようにする。
「焦点化」	1 時間の授業で、理解させたいポイントを一つに絞り、学習課題を明確にしてから学習に入る。
「展開の構造化」	論理的な授業（授業にストーリーを持たせる）展開を心掛ける。 起承転結の変化がある組立を工夫する。 例）「聞く→見る→ディスカッションする→発表する→書く」
「視覚化」	聞くだけの時間を減らし、板書やピクチャーカードなどを使用することで、聞くことが苦手な生徒の理解を助ける。 * 座席にも配慮が必要な場合がある。
「場の構造化」	生徒が主体的に授業に取り組み、学習効率を上げられるような一目で分かる環境の工夫。 例）「どこに何がある」が一目で分かる。動線が単純。
「刺激量の調整」	黒板、黒板の周り、黒板の脇の掲示板など、整理しきれいにしておく。 グループトークを始める時には「今からグループトークに入るので、少し賑やかになります。」と予告して進める。 * 感覚過敏の生徒や ADHD の生徒に有効である。

5) 宮城県 G 高等学校での効果が得られた取組 (例)

(1) 単語など定着のためのドリル学習を実施する場合

① 制限時間の設定

クラス全員が「無理なく解答できる解答時間」を設定する。

→ 取組への意欲喚起を図る。どの生徒にも「できそうだ」と思わせる。

② 達成度の視覚化

ミニテストを継続して行う。

自己採点させる。

正答した○(マル)の数を記入させる。

前回の正答率と比較できるプリントの仕立てにし、
定着の具合が自分で確認できるようにする。



③ 単語チェックのコメント

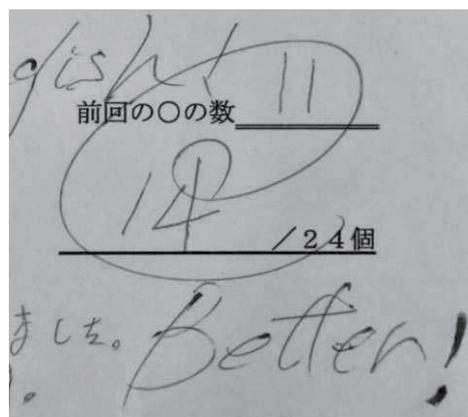
ミニテストの感想を生徒に書かせる。

教員も必ず一言返す。

生徒とのコミュニケーションを図る。人間関係づくりが苦手な生徒に有効。

教員との距離間が小さくなり、次第に口頭での会話も成立するようになる。

信頼関係づくりのきっかけになった。



(2) 机間指導の際のさりげない支援

① 個別指導はできるだけ時間をおかずに授業中に。

机間指導を活発に行い、生徒の状況を把握。

「生徒の目の高さで寄り添う」ように支援する。

分からないこと・できないことの否定をしない。

少しずつ課題のハードルを上げていく。

自分でできることが分かると、いつまでも教員を頼りにする生徒は少ない。

② 伝えたいことは、

「短く」、 「簡単に」、 「ハッキリ」と。

③ 学ばせたいことは、

「具体的に」、 「丁寧に」、 「根気よく」、 「繰り返し」

④ 褒めて、「自信を育む」



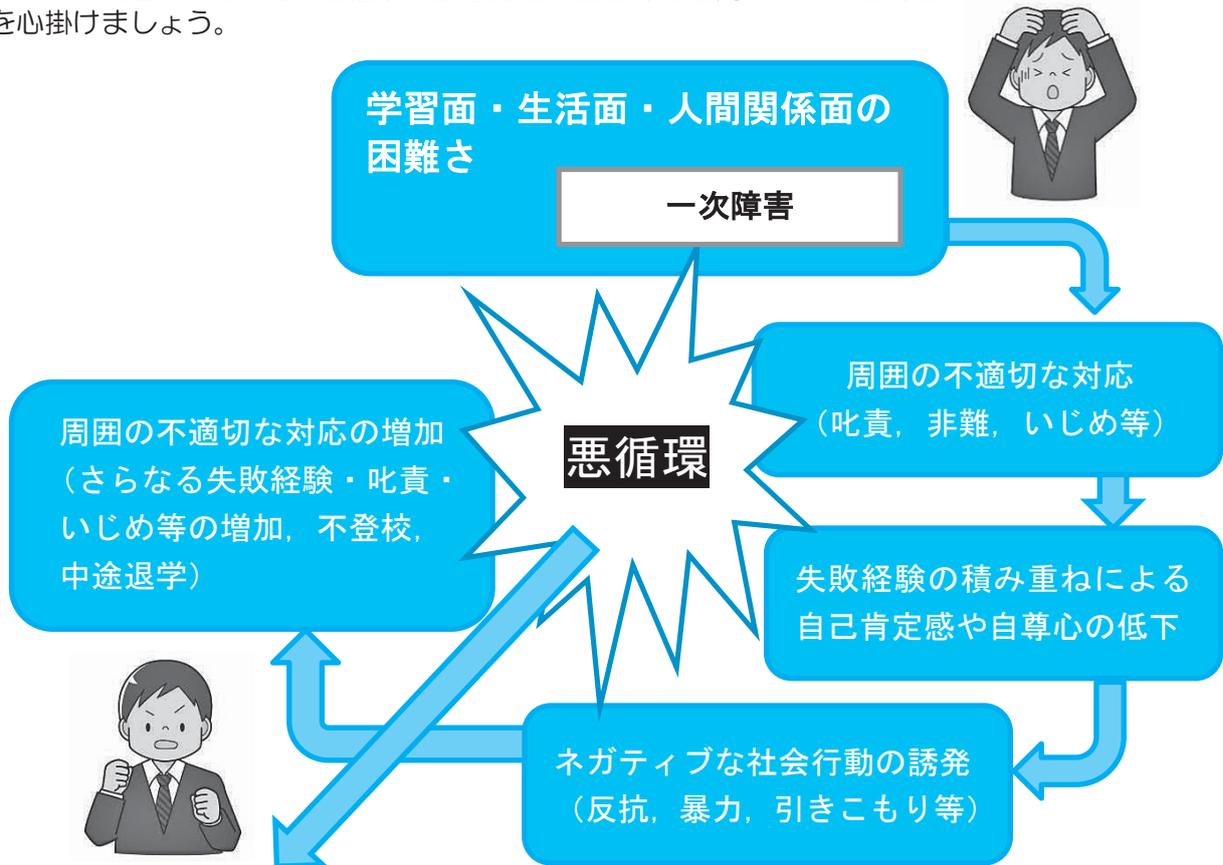
ALTとの授業場面

6) 自信や意欲を持たせ、二次的な障害の進行を予防しましょう！

発達障害等困難のある生徒の中には、二次障害を起こしている生徒がいます。相談機関等では思春期以後の増加する二次障害対応に追われている状況があります。

発達障害そのものの特性による学習面や生活面の困難さ（一次障害）は適切な支援があれば改善されていくものです。しかし見過ごされてしまったり、理解が得られず叱責を受け続けてしまうと、本来の一次障害に様々な要因が複合的に絡み合い、二次障害を引き起こします。

高等学校においても、周囲が認知や行動上の特性に一早く気付くための知識と目を持ち、組織的な支援体制を取りながら、自信や意欲を持たせ自己評価を高めていける対応を心掛けましょう。



二次障害…本来の困難さとは別の二次的な情緒的、行動的問題。

心理的な要因から起こるもの、身体的にも影響を及ぼすものなどがある。

集団からの逸脱・極端な反抗・極端な暴力・家出・反社会的犯罪行為・強迫症状・対人恐怖症・気分障害・分離不安障害等

チーム対応が基本

周囲の不適切な対応の積み重ねから二次障害として「反抗挑戦性障害」という状態になっていることがあります。ちょっとしたことで怒りを爆発させたり執念深く恨んだり、わざと大人を苛立たせたりします。自分にいいと思うことにも、あえて反抗します。周囲の無理解な言動と適切な支援が受けられなかったことが要因です。厳しい叱責はさらなる悪循環を生むこととなります。

根気よく自信を回復させることが必要です。担任一人で抱え込まず、複数の教員やスクールカウンセラー等と連携した支援で進めましょう。

7) 自分を肯定的に理解できるようにするためのポイント

(1) 振り返る機会の設定

① 客観的に自分を知る

- ・ エゴグラム、進路適性検査を利用したり、長所・短所、趣味、将来の夢などの観点に沿って自分のことを書いてみたりする。

② 自分の気持ちと解決方法を知る

- ・ うまく行動ができなかった時、教員と話す中で、自分の行動と気持ちを振り返り、自分の行動を分析したり解決策を見つけたりして、生活に生かしていく。

<やりとりの例> H教諭から注意を受けE教諭を殴ってしまったJさんのケース
I教諭の介入

I教諭

「H先生に遅いと注意されてどう思った？」
「遅かったのはJさんが悪かったよね。
頭にきたのはどうして？」
「その時Jさんはどんな顔してた？」
「目がつり上がっていた時の気持ちは？」
「そして殴ってしまったの？」
「お互い殴っていたら終わらないよね。
ほかにいい方法なかったかな。」

Jさん

→ 「頭にきた」
→ 「急に怖い顔で怒ってきた。おっかい声で
がーって言ってきたから。」
→ 「目、つり上がってたと思う」
→ 「やり返してやるっていう気持ち」
→ 「うん」
→ 「・・・(考える)」



<対処方法の考案> I先生とJさんの話し合いで決める。

1段階	頭にきたとき	両手を後ろで組んで五つ数える
2段階	五つ数えても収まらないとき	保健室などに行く(クールダウン) 話を聞いてもらう

(2) 「自分ってなかなかいいね」と思える機会の設定

① 相互評価の中で自分を知る

- ・ 他者紹介、教員の賞賛、学習中の相互評価などを聞いて自分に気付く機会を増やす。

② 自分の努力や成長に気付く

- ・ 自分自身を客観的に見ることが不得意なために、自分の成長を認めにくい傾向がある。他者との比較では反対に優劣を感じ、自己否定感を抱くことがある。そのため、**本人の努力で、本人が成長したと理解できるように言葉掛けをする。**

③ 自分の良い面が理解できる

- ・ 叱責経験を重ねると自己否定感が強く、賞賛を受け止められないことがある。自分では短所だと思えることも**見方を変えれば長所になることを具体的に伝える。**

例)「動作が遅いことは一つ一つ確認して慎重な証拠です。安心できますね。
その良さを生かしながら少しずつ早くしていきましょう。」

(3) 「卒業後になりたい自分」を書く

卒業後どんな仕事に就き(進学)何をしたいか書かせることで、**生徒の自己理解や現状把握の程度を把握することができます。** 壮大な夢を描く生徒、夢のない生徒等、様々な実態が見えてきます。「無理」「だめ」と切り捨てるのではなく、本人の希望に寄り添いながら、自己理解を深められる機会を設定し、**現実と折り合いがつけられるように**しましょう。

2 学校のチーム力で対応しましょう！

特別支援教育は「特別なこと」ではありません。「特別な人」のためのものでもありません。誰もが困っていることにサポートを受けながら生活しています。そのサポートが手厚いという意味での「特別」です。

特別支援教育の視点は「人間理解」に通じるものであり、「生徒指導」の手法と共通するところが多くあります。特別支援教育の校内体制は、生徒一人一人を理解し支える上で有効です。

スタート

校長をはじめ、校内で特別支援教育の趣旨理解の機会を設定

既存の「生徒指導委員会」等とのタイアップで進めるといいでしょう。

不登校支援も視野にいれ、生徒指導や教育相談との連携・協力によって、校内体制を整え、学校全体で取り組みましょう。

そのベースの一つに、「障害者の権利条約の理解」「発達障害の理解」「特別支援教育の手法（一人一人の実態把握・特性を生かした支援方法・ユニバーサルデザインの授業・自己肯定感の育成・記録の引継ぎ等）の理解」があります。

気付き

複数の目で、生徒の実態について、早い気付きと情報共有

特別支援教育コーディネーター等が中心となり、生徒の姿を把握するための簡易な「気付き票」を作成し、共通の観点で生徒を見ていきましょう。

気になる生徒を対象にした気付き票を、教員間で定期的に集めてみると、普段気が付かなかった生徒の困っている状況、何に対して困難さがあるのかなど、指導のヒントが得られます。

例)

気付き票（5月10日 対象生徒：2年A組 K ）			
＜英語担当： L ＞			
聞くこと		忘れ物	
読むこと		こだわり	レ
話すこと	レ	身なり	
書くこと	レ	スケジュール管理	
多動性・衝動性		その他（ ）	
人との関わり	レ	その他（ ）	

- 「あれ？」と思った生徒のチェックをします。休み時間等、自由時間にトラブルが起こる場合もあります。2～3週間、繰り返しチェックし、気になるところが改善しなければ学年会等で話題提起し、より具体的な対応策を考えていきます。

段階的 支援

複数の目と手で、段階的に支援することが効果的

段 階	支 援 の 例	学 校 の 対 応 例
1 段階	生徒に診断なし。 授業や学級活動等での言葉掛け や学級全体を通じた配慮（UD）	学年会等で気になる生徒の観察と情報 交換による情報共有
2 段階	個別の指導・支援の実施 （カウンセリングや教育相談を しながらの関わり）	校内支援委員会での支援会議 支援策の検討、個別の支援シートの作 成と記録、相談対応の充実
3 段階	外部の専門機関との連携による 指導・支援の充実① （さらに手厚い個別支援。放課後 の個別指導など）	地域の支援学校コーディネーター、S C、SSW等、地域の教育的資源を活 用した外部との連携による 校内支援会 議
4 段階	外部の専門機関との連携による 指導・支援の充実②	本人・保護者・学校・外部機関（医療・ 福祉・労働等）を含めた長期的スパン を見通した 校内支援会議

関係機関

※ UD：ユニバーサルデザイン SSW：スクールソーシャルワーカー²
SC：スクールカウンセラー³

担任が一人で抱え込むと負担が大きくなります。何事も学年会や学校のチーム対応が基本です。しかし、高校生になると様々な問題には様々な要因が絡み合い、見た目の課題は単純そうでも状態や背景は複雑になっていることがほとんどです。学校だけで解決しようと頑張らず、下記のような地域の資源も活用しましょう。

生徒の実態把握 支援方法 指導に生かす支援	地域の特別支援学校コーディネーター	特別支援学校（知的障害） 特別支援学校（視覚障害） 特別支援学校（聴覚障害） 特別支援学校（肢体不自由） 特別支援学校（病弱）
相談・支援方法 横断的連携先の紹介	宮城県総合教育センター内 『りんくるみやぎ』（発達支援班）	022-784-3563
	中央児童相談所	022-784-3583
学校全体の支援 学習指導 生徒指導 校内体制 等	宮城県教育委員会 特別支援教育室 高校教育課	022-211-3647 022-211-3626

² 子どもの家庭環境による問題に対処するために、児童相談所と連携したり、教員を支援したりする福祉の専門家。

³ 教育機関において、心理相談業務に従事する心理職専門家。

1) 特別支援教育を「S」「H」「R」で進めてみましょう！！

～ショートホームルームのように日常的・継続的・当たり前の関わりを～

特別支援教育を進める上での三本柱は「S（接続）」「H（配慮）」「R（連携）」です。どれ一つも欠かせません。この三つをセットにして、ショートホームルーム（SHR）のように、短時間でも気になる生徒に目を掛け、心配りを続けていくと生徒は変わります！！「S（接続）」「H（配慮）」「R（連携）」の三本柱で、校内支援体制を整えていきましょう。



2) 事例を「S」「H」「R」でみてみましょう！！

<高等学校1年生 Mさん>

高等学校1年生のMさんは、入学後初めての漢字テストで100点をとれなかったことでショックを受け、自己採点后、突然解答用紙を破りゴミ箱に捨ててしまいました。国語の教諭や周りの友達が言葉を掛けても興奮気味で聞く耳をもたず、その後はふてくされたように座っていました。

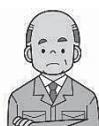
後日、部活動の練習試合（ソフトボール部）では、一時、行方不明になりました。試合中ミスが続いたため、顧問が交代させると、誰にも言わず家に帰ろうとしたのです。ところが土地勘のない相手校での練習試合だったため帰るに帰れず、3時間ほど迷っていたのです。携帯電話への応答もなかったため、保護者に連絡をし、学校関係者と周辺を探したところ、街の中を歩くMさんを見つけました。顧問が「心配したぞ。どうして急に帰ったんだ？」と言葉を掛けると、「帰りたくなったので」と言いました。母親は学校に対し、管理が行き届いていないと不満を告げ、Mさんを連れて帰りました。

5月の末までの間にも、様々なことが起きました。オールイングリッシュの英語の時間、グループでディスカッションする時間になると、Mさんは急に教室を出ていきました。国語の漢字テストでは100点が取れないと、答案を破ることが続きました。初めは気にしていなかった友達もMさんに距離を置くようになっていきました。また、始めから参加しようと思わない学習も増えてきてしまいました。



担任

入学した時にはほかの生徒と変わった様子はなかったが、この頃、おかしい行動が多いぞ。学校には来ているが、休み時間も一人だし……。中学校からは引継ぎはなかったし……。学年会で「気付き票」の提案をしてみよう。



部活動の顧問 養護教諭 ほかの教科担任

気付き票はだいたい同じところにチェックが入りました。皆、「少し変わった生徒」と認識していましたが、気付き票を基に情報交換をすると「支援が必要な生徒」であることが分かりました。多くの場面で、できないことから逃避し、集団になじめていないことが見えてきました。

気付き票(6月1日 対象生徒: 1年A組 Mさん)

<担当: N >

聞くこと		忘れ物	
読むこと		こだわり	レ
話すこと	レ	身なり	
書くこと		スケジュール管理	
多動性・衝動性	レ	その他 ()	
人との関わり	レ	その他 ()	

3) 「S」(接続)・・・過去の情報を収集しましょう！！

S

接続

「過去」の情報を収集しましょう

「過去の情報なんていらないよ！大事なのはこれからどうするかだ！」・・・と言う声もあります。しかし、生徒の姿は「今」出来上がったものではなく、過去の様々な経験の集大成です。

「どこで」「何」がきっかけで「今の姿」があるのか遡ってみると、本人が乗り越えられなかった壁が見えてきます。その壁を低くする支援こそが大切です。

そして発達障害の生徒は環境の変化が苦手な上に、自分が何で困っているのか分かっていなかったり、自分が考えていることを周囲に伝えたりすることが下手です。高等学校は小、中学校と違い、学区が広がること、また合格発表から入学までの期間が短いことから十分な引継ぎが行えない難しさもあります。

こうしたことを踏まえ、情報が必要な時には、高等学校から中学校や小学校、または保護者に協力を求め、本人の内面に立ちはだかる壁を探ることが大切です。



<高等学校1年生 Mさん>

中学校からの引継ぎはなし。

校内での情報から、入学試験当日に変わった様子はなし。

保護者へ協力要請

学校の様子を伝えながら聞き取ろうとするが、母親は変わった様子はなく学習に励んできたと強調。反対に高校の指導を批判。

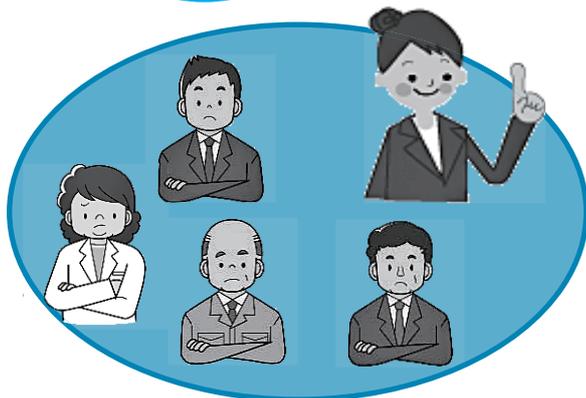
中学校へ協力要請（個人情報の聞き取りなので注意しながら進める）。中学校の時には、体育の苦手な種目（水泳・バスケットボール等）は体調が悪いという理由で全く参加しなかったことが分かる。美術の作品も掲示した作品を勝手に持ち帰ってしまうことがあったことも分かる。小学校からの引継ぎはなかった。母親の強い意向で、見学していれば学習に参加したとみなしていたことが分かる。

小学校へ問い合わせ（個人情報の聞き取りなので注意しながら進める）。小学校の時には目立つ児童ではなかったが、体育やテストにも周りと同じように取り組み、特別な行動はなく学習や生活ができていたことが分かる。

4) 「H」 (配慮)・・・チームで必要な支援の話し合い

H
配慮

接続 (S) 段階の情報, 今の情報から
学年会や校内支援委員会で具体策を検討しましょう



チーム支援を!

担任中心で進めると、負担が大きく疲れてしまうことがあります。

保護者との窓口は担任にしても、コーディネーターや学年主任をチーフとして進めていきましょう。

接続 (S) 段階の情報, 今の情報から分かるMさんの姿の仮説 (学年会での話し合いから)

- ・自尊心が強いあまり、失敗が受け入れられないのではないかな?
- ・できない自分を認めたくないし、「できないから頑張ろう」という強さがないなあ。
- ・物事を〇か×か、〇か100かという見方をしているようだ。
- ・自分の弱さが出せない分、Mさんも疲れているだろう。
- ・もしかしたら、何か発達障害があるのだろうか?
- ・友達と交わろうとしないし、教員が話し掛けても応答がほとんどない。普通の生徒とは違うように思える。



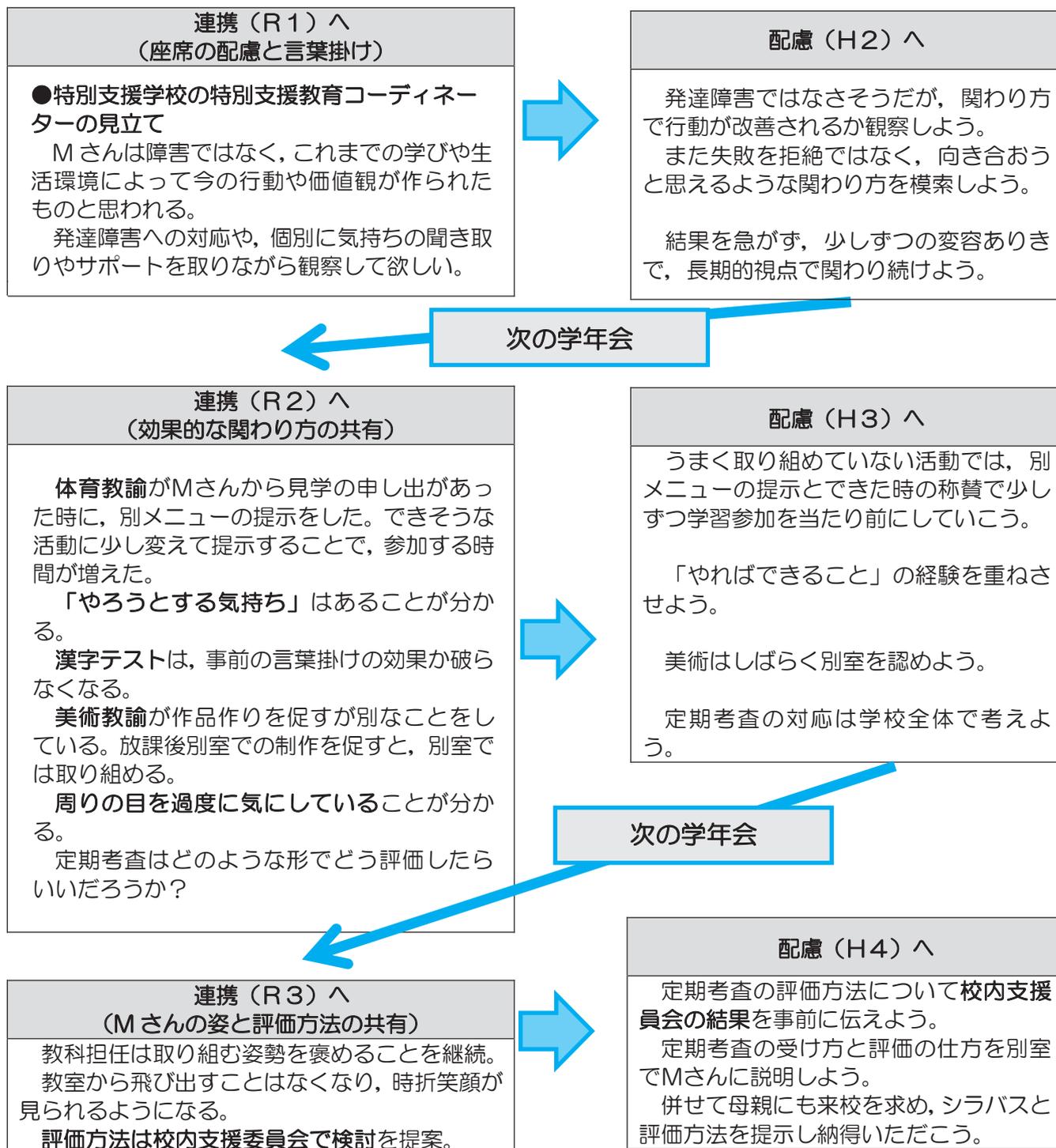
こんな配慮(H1) をしてみましょう! (学年会での話し合いでの教員の意見)

- ①まず特別支援学校の特別支援教育コーディネーターにMさんを見てもらう。
- ②座席を配慮(一番後ろに)して、周りの目を感じないところでリラックスして授業が受けられるようにしてみる。
しかし、授業でのグループ活動でさりげなくサポートしてもらえるように、近くの席には性格が穏やかな生徒や気が利く生徒など、配慮して構成してみる。
- ③漢字テスト等の前に「間違いこそが次に生かされる学習である」ことを全体に告げる。
- ④机間巡視をしながら、言葉を掛けたり、様子を観察したりする。

5) 「R」(連携) の実際・・・配慮の評価をしながらのチーム支援



配慮(H)を担任・教科担任・養護教諭・部活動の顧問等、複数のチームで取り組んでみましょう。
 配慮と連携のPDCAでより良い配慮を探りましょう。



6) 次のステージへの接続を大事にしましょう！！



* 引継ぎは次の担任へ接続するバトンになります。配慮や支援の継続は、生徒自身が自分の強みと弱みを理解するために必要です。そして、将来的に自分で生活しやすい環境調整を、周りをお願いしたり自分でできるようになったりすることが、生徒の自立を支えることになります。

個別の支援シート（例）		（ ）高等学校		
生徒氏名（ 男 ・ 女 ） M		生年月日 H10年11月16日 （H25年入学）		
1 家族構成	父・母・祖母			
2 生育歴	〇〇保育所→□□小学校→△△中学校→☆☆高等学校			
3 特別な支援を必要とする状況	中学校からの引継ぎ（有・無） 障害等の診断（有・無） 〇漢字等のミニテストで満点がとれないと、答案を破いたり、教室を飛び出したりパニックになる。 〇人前で表現することが困難である。（造形・歌唱・ポール運動） 〇できないと思った活動には取り組もうとしない。			
4 生徒の姿	学習面	生活面	社会性	
優れたところ	漢字などの暗記	動物が好き （イラストを描く） （動物模様の物） 整理整頓・几帳面		
不得意なところ	自分の考えをまとめたり発表したりすること	柔軟な適応 思いどおりにならない時のパニック	運動部所属だが、いつも一人 教員の話し掛けには首を振って応答するが一言二言の返事	
5 有効だった支援	〇机間巡視等で失敗する前のさりげない言葉掛け。 〇座席グループの人選（サポート上手な生徒）。 〇授業で全体に向けた「失敗はマイナスではない」ことの指導。 〇苦手な課題を別メニューにしたり、別室での取り組みを認めたりしたこと。 〇シラバスを提示しての評価方法の本人及び保護者へ事前に説明したこと。			
6 本人・保護者との合意形成	4月・5月 〇本人は困った状況を認めようとする。 6月 〇できることが実感できる学習を積み重ね、失敗を恐れる気持ちを軽減し、自信が持てるように支援する。 〇担任が母親と連絡を取り合い、本人の様子を知らせる。 〇本人・母親と三者面談でニーズの把握と支援方法について合意を得る。 3月 〇次年度も必要な時は教員からの配慮を受け、少しずつ集団の中で落ち着いて過ごせるように支援することを合意形成する。			

3 「S」(接続)が本人・保護者を支えます

特別な支援を必要とする生徒に対する指導や支援のスタート



発達障害の支援の難しさは、発達障害かどうかの見極めの難しさにあります。さらに、グレーゾーンと言われる判断の難しい生徒がたくさんいます。どこからどこまでが発達障害か見極めることは、医療機関であっても本当に難しいことです。

「発達障害」の診断がある生徒や保護者は障害受容ができているため、「〇〇の配慮をして欲しい」と要求することができ、関係者で連携した支援を進めることができます。

しかし、診断がない生徒は、保護者も含め、困難さは無いと思っていることが多く、適切な支援を受けていない場合がほとんどです。つまり、診断名の有無に関係なく、生徒を一人の人間としてとらえたとき、「あれ？おかしいぞ」と思うことがあれば、迷わず必要な支援を取り入れましょう。生徒の生活上の困難さを改善したり軽減したりすることができれば、生徒は本来の力を発揮できるようになります。そして、自己理解を深めながら進路選択に向かうことができます。

気になる生徒の接続(S)の課題



発達障害に関する理解が深まり、早期からの支援体制が整うようになり、保育所及び幼稚園と小学校での情報交換や連携体制が整ってきました。また、それぞれの校種では校内支援委員会等の充実により、全教職員による校内支援体制が整いつつあります。各校種(保育所・幼稚園・小学校・中学校・高等学校等)による支援体制は整ってきていますが、校種を越えた情報共有には、まだまだ課題があります。「何のために」「何を」「どのような方法で」「どれくらい」情報共有すべきかを明らかにしながら、学年ごと、校種ごとの接続(S)を確実にしていきましょう。

接続(S)のポイント



接続(S)で扱う内容は重要な個人情報です。取り扱いには十分な注意が必要です。

- 1) 「個別の支援シート(例)」(P82参照)など支援の記録や「個別の指導計画」等は、本人・保護者の同意や参画を得て作成します。
- 2) 保管場所の確保と管理体制の整備を共通理解しておきます。
- 3) 第三者への情報提供には、提供する情報の範囲や内容等について、本人・保護者に確認し同意を得ます。

活用するための個人情報です



個人情報の管理は重要ですが、管理を厳重にすることで活用されない状態は、本末転倒です。「個別の支援シート(例)」(P82参照)等は本人の適切な支援のために作成されるものであり、活用することで、本人の成長に合わせ、より良い支援へ内容を高めていくためのベース資料となるものです。

また、支援が継続されることで、生徒が「どのような時」に「何の支援が必要か」が分かり、支援を依頼したり活用したりできるようになります。どのような生徒も豊かな社会生活の主人公です。思春期で心が折れる、自信を失い不登校になる、反社会的な行動へ進むではなく、自信を持って自分と向き合い、前に進むことができる生徒を育てていきましょう。

4 中学校と高等学校のS（接続）のポイント



高等学校の情報収集の難しさ

- 1) 広い地域から生徒を受け入れることによる情報の得にくさ
- 2) 小学校と中学校のような密なる関係性が無いことによる情報の入りにくさ
- 3) 環境変化に対する生徒の戸惑いによる新たな困難さの発現

S

接続

中学校との接続の進め方

「個別の教育支援計画」等が
作成されている生徒の場合



1) 中学校に対する事前の依頼

- ・ 高等学校で生徒の最大限の力を引き伸ばすために、「個別の教育支援計画」等が必要であることを中学校担任から保護者に対して説明してもらい、提供が受けられるようにしましょう。
- ・ 「個別の教育支援計画」は中学校の卒業時に保護者に返却され、保護者が高等学校に提供する場合と、保護者の了承を得て、中学校が高等学校へ提供する場合があります。提供の仕方を保護者としてしっかり確認してもらうことが重要です。

2) 中学校と高等学校の特別支援教育コーディネーター等による情報共有

- ・ 保護者や中学校からの提供が確実であっても、コーディネーター同士が顔を合わせて、情報確認する機会を設けていくことが、支援を支えることになります。

3) 合格発表後の動き

- ・ 入学後の早い時期に、本人・保護者の不安なことやニーズ、支援方法の確認ができる場を設定しましょう。
- ・ 担任及びコーディネーターまたは学年主任等で対応します。
- ・ 保護者の安心感を得ておくと、環境の変化に不安を感じやすい生徒の支援が進めやすくなります。

4) 校内での情報共有

- ・ 中学校や本人及び保護者から得られた情報は、コーディネーター・学年主任・担任・副担任・教科担任等で共有します。
また職員会議等の中で、全教職員に理解してもらえる機会を設けましょう。

5) 特別支援教育コーディネーターの継続した役割

- ・ 中高連絡会を組織したり、既存の小中連絡会に時折参加するなどしたりして、日頃から小・中学校と情報交換ができるようにしておきましょう。

面倒なようですが「先手必勝」です。対応が後手になればなるほど、改善に向かうための時間や広い情報収集、多種多様な関係機関との連携が必要になり、支援の進め方が難しくなります。

5 家族サポートも大事にしましょう

保護者や家族にとって、「障害受容」は簡単なことではありません。「障害」までいなくても「気になるところがある」ということに対しても、気持ちの揺れ動きがあって当然です。

しかし一方で、発達障害等困難のある生徒は早期支援（または気付いたときから支援を行うこと）が重要なので、保護者や家族の障害に対する理解を促さなくてはなりません。

発達障害に対する適切な支援のために



そこで、本人にとって一番身近な家族の気持ちを尊重しながら、家族が本人の状態を受け止めていく過程を段階的にサポートしていく必要があります。

未就学の場合には発達と共に改善されるという期待から「認めたくない」という思いがあります。高校生ぐらいになると、本人のプライドが強くなり「認めにくくなる」傾向があります。ライフステージごとに、児童生徒の気持ちや状態像は変わることが多いので、いつも同じ対応でうまくいくわけではありあせん。

教員の言葉に耳を傾けてもらうために、学校全体で障害に対する理解と生徒の実態把握のスキルを高め、家族の状態に合わせた支援ができるように研修等で力を付けていきましょう。本人・家族に話し合いの場に参加してもらうためには、動機付けが必要です。うまくいかないことだけを取り上げるのではなく、支援の接続（S）によって共有された情報が実際の生活に生かされ、良い変容や成長につながったポジティブな内容も積極的にフィードバックしていきます。そうすることで、支援がより具体化されたり、本人の生活に浸透したりしていきます。

本人・保護者に伝えるタイミングは、

- 1) 本人が周囲との違いに気が付いて違和感を持ち始めたとき
- 2) 学業・仕事・対人関係などでつまずきが生じたとき
- 3) 進路選択の時期

などが考えられます。

いずれにせよ、本人の状況に合わせて、本人・家族が納得できるような説明の仕方に配慮できる教員でありたいものです。

支援の最終ゴールは、

「周りに気付いて助けてもらう」ではなく

「自己の意思表示により環境調整ができる個人の力の育成」

障害があることは弱いこと、できないこと、不幸なことではありません。近視はメガネを掛ければ何も問題ではないように、環境を整えば障害の困難さは軽減されます。

大切なのは、本人が自分の弱さが何か、何があれば困難さが軽減されるのかを知っていることです。つまり「自己理解」ができています。近視の人は自分の視力が低いと分かり、自分にあった度数のメガネを選択できるので当たり前のように生活ができます。同様にどの障害でも当たり前の生活ができることを保障されるべきです。そのため平成28年4月から合理的配慮の提供の義務付けが始まります。その人にあった支援を継続・浸透させながら自己理解を進め、自分の生活を自分でつくる力を育成することが支援の最終ゴールです。

1) 県内高等学校における保護者も含めた支援の事例

(1) 「 誰が保護者に伝えるか ～スタートラインに立つまでが至難の業～」

誰がどうやって保護者に伝えるか・・・いつも悩みました。

保護者に伝えるタイミングは、生徒自身が困っていることに気づき、自分で困っていることを言葉に出せるようになった時が大きなポイントになりました。

教員が生徒に寄り添い、生徒自身が自分の苦手な場면을言葉にできるように支援します。そして、生徒がどのような場面の何が苦手なのか整理して、本人に返します。生徒が自分の困っている場면을納得できるようになったとき、保護者に伝えました。

「Oさんは△△のような時に□□で困っています。そして□□の状況をOさんは何とかしたいと言っていますので、学校で学年の教員が一丸となって支援したいと考えています。保護者の皆様とも一緒に支援策を考えて、Oさんの将来をサポートしていきたいと考えていますがいかがですか？」と生徒自身の困っている状態から発信しました。この方法は保護者の心に響くことが多くありました。

こうして本人・保護者とスタートを切ることができれば、紆余曲折があっても前に進みます。

(2) 「 欠課時数を視覚に訴える ～ゲーム世代に合わせた伝え方の工夫～」

50分の授業になかなか集中できず、中抜けして保健室に来室するPさんがいました。「この授業は得意だから、出なくても余裕！」と抜け出してくるのです。教室に戻るよう伝えると、感情的になり勝手に下校することもありました。学校と生徒の駆け引きは簡単ではありませんでした。自分の気持ちが最優先のPさんに“ルール”はなかなか通用しないのです。

そこで、学年主任や担任がテトリスのように欠課時数を積み上げたグラフを作ってくれました。そこでようやく、自分では余裕だと思っていた時数が「ギリギリだ！」と理解することにつながりました。来室したり欠席したりすることは続いていますが、進級を目標に時数を気にするようになり、来室は減りました。言葉で伝わらない時は視覚に訴えることの有効性を痛感しました。

(3) 「 受け入れる職人技と連携プレーが生徒にも広がる 」

感情コントロールができなかったり、特定の仲間以外とはコミュニケーションがとれなかったり、自分の要求を受け入れてもらえないとすぐに感情を爆発させてしまうQさんは「どうせ自分なんて」と自己肯定感も低めです。

突然「帰る！」と言い放ち、帰ろうとするQさんを、職員室の教員はリレーのように対応を引き継ぐ連携プレーで説得に当たりました。一人ではなく数人の教員と話をする間に、Qさんの高ぶった感情が徐々に安定し、「じゃあ、教室に行くから。」と何事も無かったかのように、教室へ戻って行くことが7割と成果を上げました。

先生方の熱意が生徒に伝わり、学年の生徒たちもQさんに「今日だけ、頑張れ」と、励ますように変化しました。頭ごなしに叱るのではなく、まず受け入れて、落ち着かせる教員の技と連携プレーはまさに職人技でした。

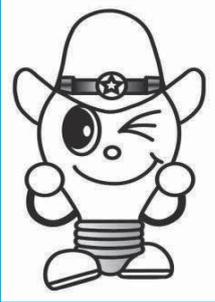
(4) 「 生徒の『強み』を探して ～学校と家庭、外部機関との連携～ 」

Rさんは、入学当初から“ちょっと変わった生徒”で、コミュニケーション面での不器用さが目立つ生徒でした。

教職員はRさんとどう関わったらよいのか悩み、近隣の特別支援学校や総合教育センターに相談しアドバイスを受け、まずRさんの『強み』を探すことになりました。保護者と連携し、Rさんの適性や強みを探るため、地域のNPO団体の活動に参加させることにしました。

様々な活動を通して、Rさんは「黙々と作業をすること」が強みであることが分かりました。そこで学校ではRさんの作業場面でのよさを見逃さず、言葉を掛けていくようにしました。すると教職員との関わりによってできることが増え始め、クラスにもなじむようになりました。

最初は“変わった生徒だな”という印象でしたが、教職員がチームとなってRさんを支援し、保護者と連携して外部機関を活用することにより、Rさんはたくさんの人の愛情に包まれながら高校生活を送れるようになりました。このことをきっかけに学校と保護者の関係はより深まりました。



第3章

発達障害の
基礎的な知識を
持ちましょう！

2) 発達障害とは？

「発達障害」は、心身の発達に遅れがあるという意味ではなく、社会性や行動面、学習能力など、ある特定の領域に困難さがみられる障害の総称です。

原因は、中枢神経系（脳）の何らかの機能不全で起こると推定されています。

<発達障害の定義>

「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、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。

（発達障害者支援法 H16. 12. 10）

※ 発達障害の診断は医療機関が行い、教員が診断することはできません。

3) 特別な支援を必要とする生徒はどれくらいいるの？

平成24年の文部科学省による小・中学校における「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、知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を持っていると担任教員が回答した児童生徒の割合は、**6.5%**であることが示されました。

幼少時に問題が明らかになっても対応により障害が目立たなくなることもありますが、高等学校に在籍する生徒の中には、発達障害による困難さを抱えている生徒が少なからずいることが考えられます。思春期になり困難な問題に直面して初めて発達障害に気付くことも少なくありません。

なぜ、発達障害の特性に配慮した指導・支援が必要なのでしょう？

発達障害のある生徒は、脳の発達の偏りやゆがみ等があるため、他の生徒とは違う独特の「見方」「捉え方」「感じ方」をします。

例えば、アスペルガー症候群の特性のある生徒は、予定されている活動に見通しを持ってないことに大きな不安があると言われています。教員が何度も口頭で説明するよりも、予定されている活動をスケジュールで確認したり、文章で説明したりする方が効果的です。大きな声での叱責は、生徒の状況によっては逆効果となり、二次障害に発展してしまうこともあります。

多くの場合、発達障害のある生徒は学校生活に戸惑いを感じながら生活しています。そして、その状況は一人一人、違います。「発達障害」を十分に理解し、その特性に対して適切な指導や支援を通して二次障害に移行しないように配慮することが必要です。

2 高機能自閉症・アスペルガー症候群とは

1) 高機能自閉症・アスペルガー症候群の特性

「高機能自閉症」

3歳位までに現れ、他人と社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く、特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないもの。また中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されるもの。

出典：「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省：2003年）

「アスペルガー症候群」

知的発達の遅れを伴わず、かつ自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないもの。

出典：「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省：2003年）

「高機能自閉症」「アスペルガー症候群」には、対人関係でつまずきやすい“社会性の特性”，話がかみあわない“コミュニケーションの特性”，決まったパターンにこだわる“想像力の特性”という三つの共通する特徴的な特性があります。

<自閉症の三つの特性と主な状態像>

(1) 社会性の特性

- *他の人と関係をうまくつくるのが困難である。
- *マイペースで人に合わせるのが難しい。
- *暗黙のルールが分からない。友だちのルール違反を指摘する。
- *マナーやルールの意味の理解が困難である。
- *同年齢の友だちとコミュニケーションの波長が合わない。
- *相手の気持ちやその場の空気を読むのが難しい。
- *目上の人になれなれしく話し掛けたり、逆に友だちに丁寧な言葉遣いをしたりする。
- *視線が合わない。



など

(2) コミュニケーションの特性

- *他の人に自分の思いや考えをうまく伝えるのが難しい。
- *理解できていて、質問されたことも分かるはずなのに、指名されると答えられない。
- *言いたいことを相手に一方的に話し、会話にならない。
- *話し方が独特である（いつも標準語や丁寧語で話す）。
- *言葉を字義どおりに受け取り、冗談やお世辞、慣用的な表現が通じにくい。
- *話すほどには理解しておらず、意思表示が苦手である。
- *話し方がくどい、細かいことにこだわる、話が飛びやすい。
- *表情や態度、口調、身振り手振りなどの意味の理解が難しい。
- *自分も無表情で、抑揚のない口調で話す。



など

(3) 想像力の特徴（興味の違い）

- * 行動や興味の範囲が狭く、物事へのこだわりが強い。
- * 突然の環境の変化への対応が困難である。
- * 特定の習慣や方法にこだわり、行動パターンが決まっている。
- * スケジュールや物事の手順、物の配置などにこだわり、変更を強いられるとひどく混乱し、時にはパニックになる。
- * 自由な雰囲気のある環境より、規律や秩序を重んじる環境の方が安心して行動できる。
- * 興味のあることには何時間でも熱心に取り組むが、それ以外はほとんど関心を示さない。
- * 車や電車、時刻表などにとても詳しい。
- * 誰でも身に付いているような一般的な常識に欠けているように見える。 など

これらの他に、特定の感覚に偏りが見られることもあります。

<自閉症のその他の特徴（からだの感覚の特徴など）>

五感（視覚、聴覚、嗅覚、触覚、味覚）の感覚に偏りを持つ生徒がいます。

- * 音、匂い、痛み、温度などに対する感覚が通常よりも鋭い。または鈍い。
- * 食べ物の好き嫌いが激しい。白いご飯やスナック菓子しか食べない。
- * 得意なことと不得意ことの差が大きい。
- * 手先が不器用である。動作がぎこちない。
- * 太陽光や電灯をまぶしがる。
- * 衣服の肌触りに過敏である。 など

高等学校段階になると、コミュニケーションについては、かなり複雑な言語表現ができるようになり、周囲からは十分なコミュニケーション能力があると見なされることがあります。しかし、言葉の背景にある意味や微妙な言語理解は苦手なまま、実際には会話の内容を十分に理解できていないことがあります。

その結果、不安感や被害感情を強く感じてしまうことがあります。学習内容が難しくなることも加わり、学校生活へのストレスを強くしたまま高校生活を送っている生徒もいることに留意しましょう。

コラム ③：「自閉症スペクトラム障害（ASD：Autistic Spectrum Disorder）」

自閉症には、知的障害を伴う典型的な「自閉症」、知的障害のない「高機能自閉症」、高機能自閉症の特性を示しながら言葉の発達の遅れのない「アスペルガー症候群」、特徴的な症状があまり強く現れない「自閉症障害」などがあります。

しかし、どこからどこまでがどの自閉症なのか、重なる部分が多くはっきり区別できない難しさがあります。そのため、厳密に分けるのではなく「自閉症スペクトラム障害（ASD）」という大きな枠組みの中で同じ障害の仲間として捉える見方が主流になってきています。

※ 2013年米国精神医学会による精神障害の分類と診断基準の本の改訂版（第5版）であるDSM-5では、「広汎性発達障害」という用語が、「自閉症スペクトラム障害（ASD）」という用語に変更され、自閉症内の区分はなくなりました。

2) 高機能自閉症・アスペルガー症候群の生徒への対応

(1) 見通しを持たせる

初めてのことや予定の変更，慣れないことには，不安を抱きやすいものです。不安をできるだけ軽減するために，毎日の予定をはじめ，行事や慣れない活動等前もって伝えるようにしましょう。「いつ，だれが，どこで，何を，どのようにするのか」など，できるだけ具体的に伝えます。予定を変更する場合には，できるだけ事前に伝えましょう。また，音や触覚など感覚に過敏のある生徒は，刺激を上手に避ける工夫を身に付けられるように支援することが必要です。

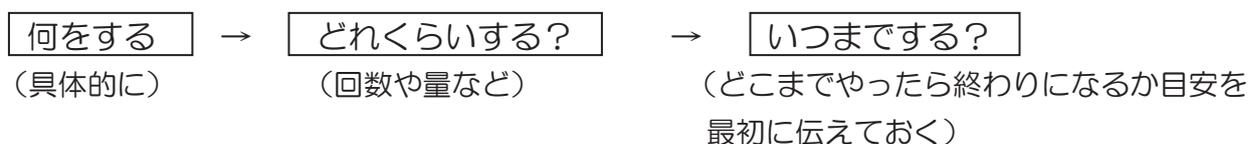
(2) 視覚化する

話し言葉を理解しているように見えても，話し相手の意図をくみ取れていないことが多くあります。何をどのようにしたらよいか細々と言葉で説明するよりも，図や文字などで視覚的に提示した方が理解を促すことができます。場合によっては，絵や写真，タブレット端末などで映像を見せることも有効です。

学習予定や活動場所，物の置き場所なども視覚的に伝えると分かりやすいです。

(3) 手順を示す

活動の見通しが付くように具体的に方法の手順を示すことで，安心して活動に取り組むことができます。



手順を示すということは，体育や音楽・美術，家庭科や理科の実験などの実技を伴う学習だけでなく，清掃や部活動など生活全般に有効です。また手順書に従って活動することが身に付いていると，将来，社会人になってから仕事を覚える時の有効なツールとして手順書が使えるようになります。

(4) ルールを明確にする

感情理解の難しさや状況の読み取りにくさ，こだわりなどの特性から，集団のルールを守れず，「自分勝手だ」などの誤解を受けてしまうことがあります。ルールを示すときには，あいまいな表現を避け，できるだけ具体的に明確に表現するようにします。暗黙のルールは通用しません。周囲が誰にでもわかりやすい提示を工夫することによって，「こういう時は，このようにすればいい」という知識を，一つ一つ蓄積していくことが大切です。

(5) あいまいな表現を避ける

「もう少し丁寧に」とか「それくらいでいいよ」など，あいまいな言い回しは理解しにくく，困難です。白か黒かはっきりした方が理解しやすいのもこの障害の特徴です。具体的にどこが良くてどこが悪かったかをはっきり評価しましょう。



3) こんな傾向がある生徒にはどうしたらよいでしょうか？

(1) 空気が読めないと言われる

高機能自閉症・アスペルガー症候群の特徴として、独特の言語感覚があります。無神経、非常識と相手を怒らせたり、嘲笑されたりすることがないようにするためには、自分の言語感覚の特徴を知らせ、どのようなことに注意すればよいか把握できるようにすることが大切です。暗黙のルールや常識は、「何を」「どのように」すればいいか分かるように、具体的に指導しましょう。

また、他の生徒のルール違反や誤り、他の生徒の授業中の私語などが気になると、相手や場面に関係なく、ストレートに指摘してしまうことがあります。授業中の指導は、教員の役目であることを理解させ、場面に応じた言動がとれるように支援しましょう。

(2) 学校行事に参加するのが苦手

こだわりが強く、いつもと違う活動を苦手と感じる場合が多くあります。例えば、体育祭などの学校行事は、見通しが立たず不安と緊張でいっぱいになります。感覚過敏を併せ持つ生徒は、音などの刺激が強すぎて、逃げ出したくなるほど辛い状況下にいるとも言われます。

何をどのような順序で行うのか、具体的な進行のイメージが持てるように、理解しやすい方法（図・文・写真等）で事前に伝えておきます。流れをつかみ、自分がどの場面で何をするのが具体的に把握できれば、不安は大きく軽減されます。感覚過敏の生徒には、途中、別な場で休むことを認めたり、耳栓の活用を促したり、調整できるように支援しましょう。

(3) 友達とうまく付き合えない

「友達はたくさんいた方がよい」という固定観念に縛られていることがあります。無理してたくさんの人と付き合おうとし、無理をして体調を崩す例があります。友達を作る際のポイントなど、目に見えない感情や人との関わり方は理解できていない場合があることを理解し、必要な生徒には具体的にどうすればいいか教えましょう。友達を独り占めしようとしたり、人との関わり方が分からずにトラブルになる生徒がいます。

反対に友達とうまく関われず一人になってしまう生徒もいます。「一人でいるほうが好きだから、一人でいい」と解釈せず、同世代との友達と関係づくりが難しい場合は、担任や養護教諭、部活動の顧問などが意識的に言葉を掛けましょう。そして、教師との関係づくりから同世代の友達との関係性に広げていきましょう。一人で好きな本を読んでいる方がリラックスできるのであれば、そうした時間を大切にすることも必要ですが、社会に出れば「いつも一人」というわけにもいきません。将来の社会生活をイメージしながら、人との関係性を学べるように支援しましょう。

(4) 自分の感情をコントロールできなくなる

自分の思い通りにならないと、暴言を吐いたり物に当たったり、感情を爆発させてしまう生徒がいます。どんな時に我慢ができなくなるのか、自分で理解しておくことが感情のコントロールのために必要です。イライラしてきた時の対処法が身に付けられるように、教師とイライラの場面を振り返り、不安定な感情になる要因を明らかにします。そして「この程度では怒らない」と気持ちを静める言葉をつぶやく、とりあえず指を折りながら10数える、自分の怒りを点数化するなど、自分に合った感情のコントロール術を身に付けられるように支援しましょう。

3 ADHD（注意欠陥多動性障害）とは

1) ADHD（注意欠陥多動性障害）の特性

「ADHD（注意欠陥多動性障害）」

「ADHD（注意欠陥多動性障害）」とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすもの。

7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

出典：「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省：2003年）

「ADHD（注意欠陥多動性障害）」は、①不注意 ②多動性 ③衝動性の三つの特性に分類されます。

「ADHD（注意欠陥多動性障害）」の三つの特性

① 不注意

- * 学習において細かいところまで注意を払えなかったり、不注意な間違いをしたりする。
- * 面と向かって話し掛けているのに、聞いていないように見える。
- * 他者からの指示に従えない。
- * 宿題等を計画どおりに仕上げることが難しいことが多い。
- * 学習の課題（プリント類）や活動に必要なものを失くしてしまう。 など

② 多動性

- * 授業中や座っているべき時に席を立ってしまう。
- * じっとしていない。座っていても、手足の一部を動かしている。
- * 何かに駆り立てられるように活動する。
- * 過度に話をする。 など

③ 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。
- * 順番を待つのが難しい。
- * カットなりやすく、トラブルが多い。
- * 会話やゲームの邪魔をする。 など



これらの特性が、一人の生徒にすべて現れるとは限りません。特性の現れ方に個人差があり、どの特性が目立つかによって、次の三つのタイプに分けられます。

「ADHD（注意欠陥多動性障害）」の三つのタイプ

① 「不注意優位型」：不注意が強く見られる。

- * 気が散りやすく、物事に集中するのが難しい。
- * 物事をやりかけのまま放り出してしまうことがある。
- * 忘れ物や紛失物が多い。
- * 一度注意されたことも忘れてしまうため、同じミスを繰り返す。
- * ぼんやりしていて、相手の話を聞いていないように見える。
- * 整理整頓ができずに身の回りやプリント類が散らかっている。

② 「多動性・衝動性優位型」：「多動性・衝動性」が強く見られる。

- * 落ち着きがなく、貧乏ゆすりをするなど、たえず手足を動かしている。
- * おしゃべりがやめられない。
- * 衝動が抑えられず、些細なことでけんかになることが多い。
- * 思いついたら即実行せずにはいられない。
- * 何もしないでただ待つという状態が苦手で、行列に並びたがらない。



③ 「混合型」：「不注意」と「多動・衝動性」の両方が同じ程度に見られる。

- * 注意力が散漫で、忘れ物が多い。
- * 片付けをするのが苦手である。
- * 落ち着きがなくじっとしてられない。
- * 過度なおしゃべりや大きな声を出す。
- * 衝動性にブレーキがかからず、すぐに手をあげるなど乱暴な行動に出やすい。

日常生活や学校生活では、目や耳などから次々と外からの刺激が入ってきます。このとき、無意識に「脳のフィルター」が動き、刺激を選択的に取り入れています。しかし、この「脳のフィルター」がうまく働かないと、次々に刺激が入ってきてしまい、注意が移りやすくなったり、過度に興奮しやすくなったりします。

「不注意」「多動性」「衝動性」のうち、「多動性」は中学生くらいになると、動きそのものは減る傾向にあります。一方で、物事に集中できない「不注意」や、感情の起伏が激しい「衝動性」は、大人になっても持ち越す場合があります。

また、楽しいことには夢中になれるのに、あまり好まない活動ではすぐに集中が途切れてしまい、やりかけのまま放り出してしまうということもよくあります。

ADHDの生徒は、「不注意」や「衝動性」を教師や親、友達から頻繁に注意されたり嘲笑されたりすることで、劣等感や自己否定的な感情を蓄積していることがあります。自分なりに努力していてもうまくいかないと悩んでいる場合が多くあります。

何度も同じ失敗を繰り返す生徒がいる場合には、ADHDの特性に応じた対応を試してみます。どんな時に自分は失敗してしまうのか、またどのようにすれば行動上の失敗を改善できるのか、その原因と方法を知ることが、生徒の心の安心感になります。



2) ADHD（注意欠陥多動性障害）の生徒への対応

（1）刺激を最小限にし、集中できる環境を

学習場面では、集中して取り組めるように刺激の少ない教室環境が有効です。学級内に雑然と置かれた物や、掲示物に注意を削がれてしまうことがあります。学級内の整理整頓、掲示物は必要最小限にすること、また教室の前面ではなく後面に掲示するなどの工夫が必要です。

座席も大切な要素です。窓の外からの刺激が強い場合は廊下側に、廊下側の音に気が散りやすい場合は内側に、他の生徒の様子が気になる場合は一番前の端など、本人が一番落ち着く席を検討すると学びやすくなります。

（2）活動単位は短くする

興味のある学習内容や活動には長い時間集中する場合がありますが、集中できる時間が短いのが特徴です。一単位時間の授業でも、教員が説明する時間は短くし、視覚的な教材を取り入れる、作業的な活動など学習内容を組み合わせる、一斉学習からグループ学習、個別学習等へと学習形態に変化をつけるなどの工夫をすると、集中できる時間が長くなります。

（3）事前に約束し、見通しを持たせる

ADHDのような特性のある生徒が集中力を欠いたり、トラブルがあることが予想されたりする場合には、事前に「どのようなことをするから、こんなことに気を付けましょう」と見通しを持たせ、事前の約束を具体的にしておくこと、効果的な場合があります。

（4）言葉掛けは短く、くどくと言わない

教師が感情的にくどくど叱ることは、避けたい対応の仕方です。分かっているてもできないのがこの障害の特性です。くどくどと注意されても、十分な理解にいたらず、反対に不安定な感情を増大させてしまいがちです。短い言葉で、簡潔に注意を促しましょう。

また、教師が一貫性のある対応をとることも重要です。教師がそれぞれ別の対応をとると、混乱してしまいます。学校内で教師の対応を共通理解しておくことが大切です。

（5）成功体験が積めるようにし、褒めるようにする

幼少の頃からの叱責の積み重ねで自己肯定感が低いことが予想されます。失敗経験を重ねることで、「どうせだめだ」とさらに自己肯定感を低くして、反社会的な行動に走ってしまう場合もあります。二次障害の「反抗挑戦性障害」に移行しやすい側面もあるので、周囲での早い気付きと支援が重要です。

できるだけ成功体験を積めるように学習を組み立て、できたと思える体験の積み重ねと、褒められたり認められたりする安心感が味わえるように支援しましょう。



3) こんな傾向がある生徒にはどうしたらよいのでしょうか？

(1) 毎日のように忘れ物をしてしまう

ADHDの生徒は、ワーキングメモリ⁴（作業記憶）の容量が狭く十分に機能しないために忘れ物を頻発しやすいと考えられています。忘れ物を防ぐには、こまめにメモを取り、確認する習慣を付けることが最善策です。本人が「すぐに忘れてしまうからメモ魔になろう」と思えるようになれば、心理的なストレスも軽減されます。こうした確認する作業は、社会に出てから特に重要なビジネススキルです。

(2) 身のまわりの整理整頓が苦手である

整理整頓が苦手な生徒は、認知の面からいくつかのタイプがあると考えられます。一つは、集中して取り組むことが苦手だったり、集中が途切れたりするために散らかしっぱなしになるタイプです。

もう一つは、空間認知（物事を立体的に認識する力）が弱いために、一定の空間に収まるように片付けられないタイプです。

どちらの場合も、どこに何をしまうか明らかに分かるように収納を工夫し、いつも同じ位置に片付けることを習慣にできるようにしましょう。

(3) 感情のブレーキがきかなくなる

感情をコントロールするというのは、カッとなっても我慢できるようにするというものではありません。怒りも人間に備わった自然な感情の一つです。無理に抑えこもうとすれば新たな心の問題を引き起こしかねません。「キレない自分」を目指すのではなく、怒りをコントロールできる方法を身に付けられるようにすることが重要です。

気持ちをクールダウンさせる方法として、例えば次のようなことがあります。

- | | |
|---|--|
| ア | 心身を整える：鼻から息を吸い、口からゆっくり吐く深呼吸を10回する。 |
| イ | 場面を変える：怒りを感じた場所から立ち去り、水飲みやトイレに行く。また保健室や図書室に一時避難する。（待避場所を決めておく） |
| ウ | 感覚に変化を与える：好きな感触の物をくり返し握る、好きなにおいを嗅ぐ。など |

生徒と対話をしながら、「～してみると楽になるかな？」と問い掛けながら、生徒ができそうだと感じる方法を取り入れていきましょう。

(4) 集中するのが難しい・話を聞いていないように見える・ぱっとやってしまう

頭でいろいろなことを考えたり、周囲に気持ちが散ったりすることを止めるのは難しいようです。大事な話や指示をする時に注意が向くように、さりげなく肩をたたいたり、「〇〇君」と穏やかに名前を呼んだりしてから話すようにします。

気になるものがあると、次々やってしまう生徒には、「やることリスト」や手順書を作成するなどして、終わったら次に何をすることが分かるようにし、自分で行動調整できるように支援します。

⁴ ワーキングメモリとは、作業記憶、作動記憶とも呼ばれ、短い時間に心の中で情報を保持し、同時に処理する能力。会話や読み書き、計算など日常生活や学習を支える重要な能力。

4 LD（学習障害）とは

1) LD（学習障害）の特性

「LD（学習障害）」

LD（学習障害）とは、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ものの習得と使用に著しい困難を示すもの。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的な原因になるものではない。

出典：「学習障害児に対する指導について（報告）」（文部科学省：1999年）

知的な発達に全般的な遅れはなく、多くのことが他の生徒たちと同じようにできるのに、ある特定のことに関して習得と使用が困難な状態を指します。学業不振とは異なり、話すことは上手なのに文字を読めない、文字は読めるのに正しく書けない、計算は得意なのに文章題が解けないなど、特定の学習能力に学習能力に偏りや遅れがみられるものを言います。

このような状態は、「聞く」などの一つのことだけに著しく現れる場合もあれば、「聞く」「計算する」など、複数のことに著しく現れる場合もあります。

学習上のつまずきの例

- * 文字や行を飛ばして読む。
- * 単語をひとまとまりの言葉として捉えられず、一字一字なぞるように読む。
- * 文章をどこで区切って読めばよいか分からない。
- * 読むことはできるが、意味を理解することが困難である。
- * 「ぬ」と「ね」など、形が似ている字を読み間違える。
- * 拗音（「しゃ」「きゅ」など）や促音（「やって」）の発音が定着しにくい。
- * 「食べる」を「しょくべる」と読むなど、音読みと訓読みを混同する。
- * 聞こえていても、話や指示を正確に聞き取ることが難しい。
- * 自分の言いたいことを、表現することが難しい。
- * 形の整った文字を書いたり、マスの中に文字を書いたりすることが難しい。
- * 数字や位取りを揃えて計算するのが難しい。
- * 計算はできるが、図形や文章題が難しい。
- * 空間の概念を理解することが難しい。

LD（学習障害）のある生徒は、決して学習を怠けているのでも、やる気がないわけでもありません。障害があるために特定の能力が十分に発揮できない状況であることを理解する必要があります。また、教員の気づきがないままに、正しく理解されずに自信をなくしたり、情緒が不安定になったりする生徒がいることを踏まえた上で、適切な指導や支援を行うことが大切です。

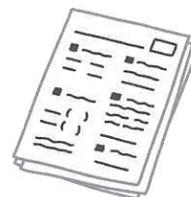
<LDに見られる特性と考えられる要因>

(1) 読むことに困難がある

LDで最も多いのが「頭はいいのに字が読めない」という読字障害で「ディスレクシア」とも呼ばれています。読字障害が生じる背景には、二通りあると考えられています。

一つは視覚認知機能の未発達です。字を読むとき、眼球は実に複雑な動きをしますが、眼球運動がうまくいかないと、文字が黒いかたまりに見える、どこを読んでいるか分からないということが起こります。

もう一つは、聴覚認知機能の未発達です。文字を覚えるには聴覚機能が使われますが、この機能に問題があると、文字と音（読み方）を結び付けることが難しく、読み間違いが多くなります。



(2) 書くことに困難がある

鏡文字（左右逆の文字）や、本人にしか読めない字を書いたりする書字障害は、視覚認知の機能が関わっています。視覚認知が弱いと文字の形やバランスなどを正確に捉えることができにくくなります。また、字を書くときには、書く位置や文字の形を目で確認し、手指がその情報を受けながら筆記用具を操作することになります。こうした複雑な協調運動がうまくいかないために、読みにくい字になってしまうことがあります。

(3) 聞くことに困難がある

教室で授業を受けているとき、校庭や廊下での騒がしい音や声が聞こえてきても、教員の話聞き取ることができます。このことは、自分に必要な音声を選択していたり、教員の声を聞き分けたり、音の弁別が困難で聞き違いをして話がかみ合わなくなってしまうことと関係しています。また、ワーキングメモリがうまく作動しない場合は、聞いたことを理解できてもすぐに忘れてしまい、結果的に聞いていないのと同じ状態になってしまいます。

(4) 話をすることに困難がある

話をしているうちにまとまりがつかなくなるのは、ワーキングメモリに問題があって物事を覚えていられず、話題がずれてしまうと考えられます。

また、物事を順序立てて整理するのが苦手なために、話があちこちに飛んでしまうということもあります。

(5) 計算・推論することに困難がある

聞いたことを覚えておく聴覚記憶が弱いタイプは、計算をするのが難しいか、できても時間がかかります。これは答えを出すまでの過程が覚えられないことや、繰り上がったたり繰り下がったりする数字を忘れてしまうことによる場合があります。九九を覚えるのも困難です。

視覚認知が弱いタイプは、図形やグラフの問題がなかなか解けないことになります。時計の針が読めず、時間の計算も苦手など推論の領域に困難を示すこともあります。

2) LD (学習障害) の生徒への対応

(1) 学び方の特徴をよく知り、一人一人の学び方を探す

認知機能とは、感覚器官（目、耳、鼻、皮膚など）と中枢神経系の働きによって、見たものや聞いたものを理解する仕組みのことです。中枢神経系の働きが十分でなく、どこかにアンバランスさがあると、情報が正しく理解されずに認知に偏りが生まれます。

一人一人認知の情報処理の偏り具合は異なるので、一人一人に合った学習方法を工夫していくことで学習の遅れを小さくすることができます。また、時間をかけて理解する機会が多いので、スモールステップで教えるように心掛けましょう。

○読むことが苦手な場合

- 行を飛ばして読まないように、行の右側にマーカーで線を引く。
- 言葉のまとまりを分かりやすくするために、言葉の切れ目に斜線を入れる。
- 一行だけを読むことができるような枠をあてながら読む。
- 文字を指でなぞりながら読む。
- テストなどのプリントは、行と行の間を広くする、言葉と言葉の間をあける、言葉の途中で行を変えない。

○書くことが苦手な場合

- 板書をノートに写すことが難しいときは、あらかじめ板書内容をプリントして配る。
- ノートは大事なところだけを書けばいいようにし、要点を色チョークで囲む。
- 書けない漢字は紙に書いて渡し、それを手元に置いて見て書かせる。
- タブレット端末のアプリケーションを利用して、漢字を調べて書く。
- 苦手な字を書くことにこだわらずに、パソコンを使って文章を書かせる。

○聞くことが苦手な場合

- クラス全体に話すときは、できるだけ静かにさせてから簡潔に話す。
- 聞き逃さないように、名前を呼ぶなど本人の注意を促してから話をする。
- 指示は、短くはっきりと言うようにする。
- 言葉と言葉の間を区切って話すようにする。



○話すことが苦手な場合

- あらかじめ話したいことを紙に書いてから話をする。
- 話しやすいテーマで、話す練習をする。間違った言葉を正しく直して、正しい話し方を覚えられるようにする。
- 昨日の出来事を話す、実物や写真・絵などを見ながらその内容を説明するなど、頭の中のイメージと名前や動作を表す言葉を結び付けるための練習をする。

○計算することが苦手な場合

- マス目のあるノートを利用したり、線を引いたりして桁をそろえて計算する。
- 問題文の内容を図や絵に示し、数を視覚的に捉えさせる。
- プリントの問題数を減らすなど課題を少なくする。
- 九九表や計算機を使って計算する。
- 基礎的なことでつまづいていることが多いので、基本に戻って学習する。

(2) 失敗を笑わない、「教えて」「助けて」と言えるクラスづくりを

LDの生徒に限ったことではありませんが、発達障害のような特性のある生徒は、失敗を知られたくない、苦手なことで失敗したくない、みんなから笑われたくないという気持ちを、他の生徒以上に敏感に持っています。

簡単に思えることで誰かが失敗をしたとしても、笑わないような雰囲気づくりが何より大事です。苦手なことは誰にでもあるものです。分からない問題がある時、得意な友達や教員に「教えて」と言えるようにしましょう。また、手助けが欲しい時には「助けて」と言えるようにします。気軽に互いに助け合えるクラスづくりを目指しましょう。

LDの原因は認知機能の偏りですが、その生徒の努力で大きく変わるものではありません。特性そのもののためにできないことは、たやすく「そのうちできるよ」とか「がんばれ」と言わないようにします。しかし、努力が実って分からなかったところが分かるようになったら、一緒に喜びましょう。

(3) 必要に応じて個別指導の機会をつくる

各教科担当の教員が情報を交換し、その生徒の認知の特性を共有した上で個別の配慮ができるように校内システムを構築する必要があります。授業中での個別の配慮や個別指導でも理解が難しい場合には、放課後に個別の補習の時間を設けたり、家庭での個別の課題を課したりすることも検討してみましょう。勉強の仕方には、(A) 個別指導が適しているタイプと、(S) 独習が適しているタイプがあります。

(A) 個別指導タイプの場合は、人から丁寧に教えられれば理解できるタイプです。

- できたら褒めて本人のやる気を引き出す。
- 褒める場合は、「よくできたね」ではなく、どこを褒められたか分かるように具体的に評価する。
- 間違いを指摘する際はヒントを与え、さらに分からなければ具体的に説明する。

(S) 独習タイプの場合は、聴覚認知よりも視覚認知が優れている場合に多いタイプです。授業を聞いても全然分からなくても、自分で教科書や参考書を読んで問題に取り組みれば理解することができます。文字や絵、写真などの情報提供をすることで支援が有効になってきます。



(4) ノートの取り方・テスト勉強の仕方を教える

「ノートを取る」ことは、なかなかハードルの高い作業です。やり方を教えてもらって練習すれば少しずつできるようになっていくこともあるので、日付や見出しの位置、線で区切るなど細かな工夫をして上手なノートの取り方を教えます。

文字を書くことが苦手な生徒や学習に見通しが持ちにくい生徒には、ワークシートにキーワードを穴埋めして授業のポイントが分かるようにする方法も考えられます。

テスト勉強はやみくもに勉強しても点は取れません。決められた範囲の復習の仕方やスケジュールを立てる勉強の仕方など、やり方を一つ一つ教えましょう。

5 こんな場合には？

1) 発達障害が重なっている場合は？



<発達障害は重なって現れることが多い>

複数の発達障害が併存している生徒は、一つのハードルを越えても次のハードルを越えなければならず、学校や社会に適応していくことの困難さや苦痛はかなり強いものであることを、周囲の人も理解してあげることが大切です。

☆高機能自閉症・アスペルガー症候群とADHDが併存している場合

ADHDによる多動性・衝動性が年齢とともに落ち着いてきたとしても、高機能自閉症・アスペルガー症候群が原因で生じる困難（対人関係が築けない、人の気持ちが読めないなど）は変わらないため、なかなか社会性を身に付けることが困難です。

☆ADHDとLDが併存している場合

ADHDとLDの併存率も高いと言われています。LDの読み・書き・計算などの特定の学習能力が低くて学業面でつまづいている状態に加えて、ADHDの不注意優性型だと集中力が長続きせず、授業中にぼうっとして勉強に身が入らずますます成績が振るわないこととなります。勉強に集中しやすい環境に整えたとしても、LDが改善されない限りは不得意領域がそのまま残ってしまいがちです。

2) 診断がない場合は？



<診断があるなしに関わらず実際のサポートが大切>

生徒への適切な指導や支援を考える際に、「発達障害があるという診断を受けているのか、いないのか」「診断名は何なのか」ということが焦点になることがあります。しかし、発達障害による学習面、行動面、対人関係面などにおける困難な状態は様々で医学的な診断を受けていない場合も多いと思われます。

医学的に診断を受けることは、周囲で関わる人の共通理解を促す意味で役に立ちます。

また、福祉制度などを利用する場合には診断が必要となります。しかし、困難な思いを抱えていても、困難さを認めたくない心理や「障害」に対する偏見から、診断を得ることや相談すること自体を拒んできた場合が少なくありません。

何らかの発達障害であると診断されると、本人の努力不足や保護者の養育の問題ではなかったということが分かり、今後の対応の方向性が見えてきて安心することもあります。病院へ行ったからといって診断にはかなりの日数が必要ですぐに診断されるわけではありません。大切なのは、目の前にいる本人の特性を捉えて本人が困っていること悩んでいることを理解し、どのような過ごし方をすれば生きにくさを感じずに生活できるか、それにはどんな支援が必要かを考えて実践していくことが大切です。



診断がなければ何もしないということではなくて、診断のあるなしに関わらず
実際的なサポートが大切です。

「こういう特性があるから一つ一つ工夫して教えればいいのだ」と前向きにとらえ、う
まくいきやすい環境を整えていくことが最初のステップとなります。

発達障害があるかもしれない生徒を指導するとき、周囲の大人の関心は問題行動におかれがちです。
そうすると、「困った行動を怒る」ことになってしまいます。しかし、生徒の視点に立ってみると、その
行動には彼らなりの理由があります。やみくもに叱っても、どういう行動をとればよいのかを教えてあ
げなければ行動は改善しません。

また、困難な状態に対して適切な指導や支援がなされずに、生徒が困っていることに気付かないでい
ると、自信を失って自己肯定感が低下し、不登校や引きこもり、周囲の人々に対する苛立ちや反発などを
引き起こすこともあります。

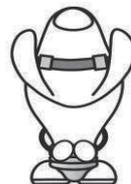


「様子を見ていればそのうちできるようになる」という根拠のない思い込みは、
最も避けたい対応です。

「うまくいきにくい特性」を持っているのに放置すれば、いっこうにできるようにならないばかりか
「拒否すればやらなくてすむ」「暴力で解決する」といった間違った学習を積み重ねて、自分なりのゆが
んだルールをつくってしまいます。

問題行動を取り除くというネガティブな発想ではなく、うまくいくことを増やしていくというポジ
ティブな取り組みが大切です。思春期に至るまでには叱責や否定的な評価ばかりを積み重ねているので、
「どうせ私はだめだから」とか「僕にはできない」というようにしか思えず、行動として取り組むこと
ができません。できていることを一つ一つ評価し、「やってみようかな」と思わせるように根気強く向き
合っていくことが重要です。

障害を認めたくない気持ちを理解しましょう。



自分に苦手な分野があることを自覚していても、それが発達障害によるかもしれないということをも認
めたくないと思っている生徒もいます。

発達障害のある生徒、または何らかの発達のアンバランスがある生徒は、思春期になって自分が他の
生徒とのずれを自覚しながらも、それを悟られまいとして精一杯の努力をして生活している場合があります。

また、失敗を繰り返して叱られることが多かった生徒は、注意を受けると言い訳をしたり、ごまかし
たり、屁理屈のようなことを言ったりすることが見受けられます。こうした行為は、自分の心を守ろう
とする気持ちの現れのように思われます。

そのような生徒に対して、「発達障害かもしれない」となると、本人がそれまで一生懸命に保ってきた
プライドが傷つけられ、悩みをさらに深めてしまうことになりかねません。自分に発達障害があると認
めることは難しいことです。「障害」というより「特性」だと考えるのがよいと思われれます。

まずは、担任一人ではなく、教科担任や学年、部活動の顧問など学校全体で情報を共有し支援する体
制を整え、本人の困り感⁵を軽減して二次障害に発展しないように自尊心を高めていくことが大切です。

⁵ 「困り感」の定義は、発達障害のある子の困り感に寄り添う支援：佐藤 暁（著）[学研のヒューマンケアブック] 参照。学研の登録
商標。

6 発達障害のある生徒の声は？

言葉には出さないけれど、このように訴えている生徒もいます。

- 一生懸命書いているけど間に合わないんです。
- 丁寧にしようと思う気持ちはすごくあるんです。
- 途中で何をしたらいいか分からなくなるんです。
- 苦手な教科も自分なりにがんばっているんです。
- みんなの視線がものすごく気になるんです。
- 将来の見通しが持てないんです。
- 自分が相手にされていない気持ちになるんです。
- 教室にいる時はいつも緊張しているんです。

「がんばれ」「落ち着いてやれ」などといった精神面での指導をされるよりも、具体的な手立てや方法を示してもらいたいことを求めているのです。

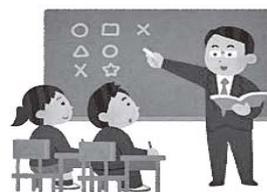
発達障害のある生徒が、実際どのようなことに困っているのか、どのようなサポートを望んでいるのかをまとめてみました。

〈困っていること〉

- ・黒板を写そうとしているが、写し終わる前に消されてしまって嫌になる。
- ・次に何をするとか、どうやって片付けるのかとか分からないとき、誰に聞いたらいいのか分からない。
- ・人からからかわれるけれど、なぜ、からかわれるかが分からない。
- ・行動が変だと友達や先生から指摘されるけれど、自分ではどこがおかしいのか分からない。
- ・先生も人と少し違うところがあるということを分かってくれたらよいのと思う。
- ・自分の障害をもっと早く知りたかった。知っていれば、自信を失わずにすんだのに。
- ・自分の適性が分からない。就職先（進学先）をどう見つけたらいいのか分からない。

〈欲しいサポート〉

- ・勉強が遅れたら、丁寧に教えてほしい。
- ・パニックを沈める場や疲れたら休む場として、空き教室や保健室を利用させてほしい。
- ・先生は具体的に分かりやすく指示してほしい。
- ・校長先生や担任、周囲の先生に理解してほしい。
- ・何でも気軽に相談できる人が欲しい。
- ・自分を理解してくれる友達が欲しい。
- ・いつも同じ席で試験を受けさせてほしい。



本人が望まないサポートは逆効果な場合もあります。本人がどのようなサポートを望んでいるか確認することが必要です。

7 高校生の発達障害の生徒の指導で大切なことは？



青年期には自分を客観的に見つめるようになりますが、発達障害のある生徒はその認識が弱かったり、偏っていたりする傾向があります。

学校において、本人を理解する人の存在や相談室などの環境があることが大変重要です。本人の思いを受け止め、疎外感や二次障害が深刻にならないよう注意しましょう。

1) 本人の内面を理解するように努め、肯定的な自己理解を促す

○本人の内面を理解する：これまでの経緯や思いを十分に聴く、不安や悩みを聴く。

（「～がよかっただね。」「～が心配なんだね。」等）

○本人の自己理解を促す：得意なことや苦手なことなど、自分の傾向や自分らしさに気付くようにする。本人を肯定的に受け止め、ポジティブな考えを促す。

（「～はできているね。」「～しようと思っているんだね。」等）

2) 自分の行動や気持ちをコントロールする力を育む

○ストレスマネジメント活用：緊張や不安を軽減する手段や本人なりのリラクゼーションの仕方を見つめる。（腹式呼吸、スポーツをする、音楽を聴く、相談する等）

○ソーシャルスキルの獲得：振る舞い方や集団でのルール等について、本人と向き合い、丁寧に話し合う。他者との付き合い方や挨拶等を具体的体験から学ぶ。

3) 本人と周囲の生徒との関係に配慮する

本人へ障害名を伝えることは、本人の意思を十分に尊重し、保護者と医療機関とが連携しながら、特に慎重な配慮をもって行う必要があります。

ただ、学校生活を送る中で、周囲の適切な理解が必要な場合があります。その際には、障害からではなく、個人差として受け止め、「誰にでも得意なことや苦手なことがある」、「生徒一人一人の存在や考え方は基本的に尊重されるべきである」等をしっかりと押さえることが大切です。

4) 自己決定を大切にす

発達障害のある生徒は、指示待ちになったり他者に依存的になったり、「どうせ自分ではできない」などと、日常生活における自己決定や進路に関わる自己選択・決定ができにくい場合があります。自分の持っている力を発揮し、その人らしく生活することができるようにするために、「こうしたい」という目的を自分で決め、選択し決定したことは責任を持って担っていく自己決定の力を身に付けることが重要です。

自己決定に関わる内容についての十分な情報と適切な選択肢を提供し、本人が自己選択・決定をすることができる機会を設定することが必要です。障害の特性や発達の偏り、苦手なところだけ目を向けるのではなく、その人らしさを認め、本人がどのように過ごしていきたいかを尊重した指導や支援を心掛けていくことが必要です。



コラム ④ : 特性を生かして輝く

発達障害の特性は、決して弱点ばかりではありません。発達障害の人の強みの特性として、次のようなことがあるということは、よく言われていることです。

- * 常識にとらわれない自由な発想。
- * 人に流されずに一貫している。
- * 細かい部分、特定の事項等によく気が付く。
- * 興味があることを深く理解している。
- * 言葉を正確に使おうとする気持ちが強い。
- * 決まったルールや予定を重んじる。
- * 熟語や専門用語への関心が高い、豊富な知識がある。
- * 行動力、実行力がある。

様々な分野で名を残し、現代でも歴史的に名を知られている著名人の中にも、発達障害だったのではないかとと思われる人もいます。

「障害」とは環境の中で生じる生活のしにくさのことであり、環境の改善により、障害を大きく軽減することができます。障害の診断があることでその人を見るのではなく、その個人が持つ物の見方や感じ方、考え方、表現の仕方といった特性の強い部分を輝かせていくことを支援していきたいものです。

< 発達障害だったかもしれないと考えられる偉人たち >

アルバート・アインシュタイン

相対性理論で知られる物理学者のアインシュタインは、言葉の出始めが3歳過ぎてからで、学校に入ってから劣等生でした。教師は彼の特性を、友だちができない、運動が苦手、質問にはすぐに答えられない、などと評しています。

数学だけは群を抜いて優秀で、大学卒業後は昼間は特許局で働きながら、夜は理論物理学の研究に没頭し、のちにノーベル賞を受賞する20世紀を代表する物理学者になりました。

レオナルド・ダ・ヴィンチ

絵画、彫刻、建築など幅広い分野で才能を発揮したダ・ヴィンチは、メモ魔であったことでよく知られています。そのメモの大半が左手で文字を右から左へ書いた鏡文字でした。

彼は読みが困難で、話すことも苦手、暗算も弱いなど、ワーキングメモリに問題があったので、それを補うためにいつもメモを取っていたと考えられます。



他にも、ピカソやモーツァルト、エジソンやアンデルセンなどの名前も上がっています。



第4章

生徒理解と
支援の実際を
学びましょう！
～事例を通して～

ADHD のSさんが安心して学校生活を送れるようになるまで

～ 周囲の理解を深める支援の工夫を通して ～

1 事例の概要

Sさんは、学校生活においてイライラしたり、思ったことをすぐ口にしたりするなど衝動的な行動をとることや友達をはじめ周囲の人との関係づくりに難しさがあること、人との違いが気になってきていました。そこで、Sさんが、周囲の生徒に理解を得ながら成功体験を積むことで少しずつ自信を取り戻して生活できるよう、担任及び特別支援教育コーディネーターが中心となって支援の輪を広げていったことにより、保護者と共に安心して学校生活を送れるようになってきました。

2 生徒の実態（気付き）

1) 中学校からの引継ぎから

- 小学校3年生の時に、ADHDと診断されて以降、集中力を高めるために服薬しているが忘れることがある。
- 中学校では、周囲の友達がSさんを受けとめていたため、人間関係も良好であった。

2) 高等学校入学後

- 保護者からSさんの診断名について学校に伝えられたが、支援に関する相談はなかった。
- 中学校時代の友達が少なく、周囲への接し方が分からない状況にあった。
- 学校生活ではイライラしたり、思ったことを口にしたりするなど衝動的な行動が見られた。

3 問題の背景（見立て）

Sさんを理解してくれる友達が少ない

Sさんの障害についての自己理解が不十分である

Sさんの保護者との連携が必要である

【課題】

- ☆Sさんの情緒の安定を図ること
- ☆Sさんと周囲の生徒との関係改善を図ること

4 支援の方針（計画・手立て）

Sさんの担任は、保護者と相談し、周囲の理解を深めることやSさん自身にも自分の障害と向き合えるようにすることの必要性を確認しました。その結果を受けて、特別支援教育コーディネーターと共に校内での対応について協議しました。また、管理職を通して近隣の特別支援学校に支援要請を行い、情報提供や助言等を得ながら、次のような支援の方針を立てました。

1 特別支援学校との相談（特別支援教育コーディネーターからの助言）

- 1) 本人及び周囲の生徒、保護者にも支援が必要であること。
- 2) 本人・保護者に承諾をとり、Sさんの障害について周囲の生徒に理解してもらうことに関しても慎重に検討する必要があること。
- 3) 状況によっては、発達相談センター等への相談も必要であること。

2 校内での取組（Sさん・保護者への支援）

- 1) Sさんと周囲の生徒との関係づくりに向けて（役割分担）
 - (1) 個別の指導の時間及びホームルーム等の時間を活用し、Sさんの自己理解や周囲の生徒の理解を深めるための支援を担当が中心に行い副担任がサポートする。
 - (2) 教科指導については、教科担任である副担任をはじめ、他の教科担任がサポートする。
 - (3) 保護者への支援は、担任・副担任及び特別支援教育コーディネーターが中心に行う。
- 2) 保護者への支援の推進
 - (1) 本人・保護者に障害の特性等を周囲の生徒に理解してもらうことについての承諾を得る。
 - (2) 発達相談センター等の相談機関に関する情報提供を行う。

5 支援の経過と結果

校内での取組及び関係機関との連携（Sさん・保護者への支援及び周囲の生徒への指導）

Sさんと周囲の生徒との関係づくりに向けて（役割分担）

- (1) Sさんの自己理解の推進
 - ① Sさんと担任との定期的な面談
 - Sさんと学校生活の振り返りを行い、生活や学習上の望ましい点を具体的に伝えるようにした結果、次第に達成感を得ながら自信と意欲を持てるようになり、自己を肯定的にとらえるようになりました。
 - ② ソーシャルスキルトレーニング⁶（SST）
 - Sさんに対しては、個別の指導の時間において、落ち着ける環境を整えながらどのように自分の気持ちをコントロールしたらよいかについて、担任や英語科担当である副担任が、Sさんの得意な英語などを活用したソーシャルスキルトレーニングを行った結果、意欲的に取り組み、自分の行動に対して自己理解を示すようになってきました。
 - ③ 薬の管理と服薬
 - 主治医から薬のはたらきについて説明を受け、カレンダーに印を付けて服薬していることを確認できるようにした結果、家庭の協力もあり処方箋のとおり服薬し落ち着いて行動できるようになりました。
 - (2) 周囲の生徒への理解の推進
 - ① Sさんの障害特性の説明について
 - Sさんの障害の開示について、Sさんと母親、担任と特別支援教育コーディネーターで、メリット及びデメリット等に関する話し合いを行い、その後、家庭で検討した結果、周囲の生徒に説明する方向になりました。
 - 担任から、Sさんの障害特性や接し方等について、Sさんを除いた場で周囲の生徒に説明し、学級全体での一般的なルールを確認したり SST で学習したりした結果、周囲の生徒はSさんのこれまでの生活や学習上での言動が ADHD の特性によるものであることを理解し、Sさんに適した関わり方を心掛けるようになりました。
 - (3) 保護者への支援の推進
 - ① 支援を推進するための情報提供
 - 担任及び特別支援教育コーディネーターが相談機関として発達相談センター等の情報提供を行った結果、保護者は、発達相談センターに定期的に相談するようになり、Sさんを支援してくれる存在を知り、Sさんと共に前向きに生活できるようになりました。
- 以上のことから、Sさんは、学校において自己存在感や自己有用感を得て、次第に自信と意欲を持って生活できるようになってきました。

☆ 事例を通してのポイント

※ 周囲の理解を深めるために

この事例では、Sさんと保護者がSさんの自立や将来の生活を想定し、診断名とその特性を説明することを決断し、周囲の友達の理解を得ることができました。しかし、説明することでリスクを伴う可能性がありますので、本人・保護者が自己選択・決定できるよう慎重な支援が求められます。

〈周囲の理解を深めるためのポイント〉

- ①教員が周囲の生徒に対象生徒の特性（困難さやよさ等）をしっかりと説明する。
- ②教員が対象生徒と関わり方について、分かりやすく具体的なモデルを示す。
- ③対象生徒の関わり方について、周囲の生徒で話し合い、接するようにする。
- ④SST を通じて、クラス全体で社会的スキルについて学習できるようにする。

⁶ 対人関係や集団行動を上手に営んでいくための技能を習得するための練習（学習）。

Tさんが不登校・別室登校から教室で学習できるようになるまで

～ 教員間の連携及び校内支援の工夫を通して ～

1 事例の概要

Tさんは高校入学後、母親からの申し出により、4歳の頃に医療機関において高機能自閉症の診断を受けていたことがわかっていました。高校1年生の夏季休業明けから、部活動や月に一度のテストに対するプレッシャーや不安によって、学校を欠席するようになりました。校内で連携して支援をすることにより、別室登校を経て教室復帰ができるようになりました。

2 生徒の実態（気付き）

- 物事の規則性やルールに関して、守らなければならないというこだわりが強く、周囲の生徒が授業中に小声で話している等が気になってフラストレーションが溜まり、教員に感情的に訴えてくる。
- 部活動の行事前になるとプレッシャーを感じ、部活動中にトイレにこもって出てこなくなったり、過呼吸を起こしたりする。

3 問題の背景（見立て）

部活動やテストに対する不安から欠席が多い

こだわりが強く、他人の意見を取り入れるまでに時間を要する

【課題】

- ☆心の安定を図ること
- ☆成果が確認でき自信を持つこと
- ☆他生徒の良いところに目を向けること
- ☆分からなかったり、困ったりしたときには相談できるようになること

4 支援の方針（計画・手立て）

Tさんの担任は保護者と教育相談を行いました。その結果、保護者は、Tさんが自他の良さを認め心の安定を図りながら、自信を持って学習や部活動に取り組んでほしいと考えていることが分かりました。担任はその話し合いを受けて、学年主任や校内の特別支援教育コーディネーターに相談しました。その後、学年部会での話し合いや、特別支援教育コーディネーターを中心とした校内支援委員会においてTさんへの支援策を検討しました。

教員間の連携及び校内支援の工夫

- 1) Tさん・保護者の気持ちの安定や不安への対応
 - (1) 校内に気持ちを落ち着かせる場所を設定する。
 - (2) 定期的にスクールカウンセラーとのカウンセリングを行う。
- 2) 自信を持たせるための校内での連携した取組
 - (1) 教科担任による個別補習を行う。また、点数にこだわらず、できるようになったことに目を向けられるようにし、自信につなげるようにする。
 - (2) 学校設定教科でのソーシャルスキルトレーニングを行い、友達との接し方や、自分自身を見つめる機会を持つようにする。
 - (3) 担任が、情報を集め校内でのTさんの様子や支援の経過、他相談機関に関する情報を保護者に提供する。
 - (4) 校内支援委員会を定期的に関き支援の経過や成果、改善点について確認し、校内で共通理解の下に支援を進めるようにする。

5 支援の経過と結果

教員間の連携及び校内支援の工夫

1) 心の安定を図る場所の設置

担任の観察やTさんとの話し合いから、学校生活の中には、他の生徒との関係や、自分の思った通りにならないことがあると、強いストレスを感じるようになりました。Tさんと相談して、気持ちを切り替えるためにも、別室で過ごしてよいことにしました。はじめは、ほとんど別室で過ごしていましたが、いつでも行けることが分かると、気持ちに余裕が出てきたのか、教室で過ごすことが多くなってきました。

2) 自己理解の推進

スクールカウンセラーとの定期的なカウンセリングや、学校設定教科でのソーシャルスキルトレーニングを行い、自分自身を見つめる中で、自分の良さに気付くことができました。また、友達との接し方や嫌なことがあった場合の対処法を具体的に学んだりすることで、学校生活に向けての自信が感じられるようになってきました。

3) 自信につなげる評価表の工夫と称賛

テストで満足いく結果が得られないことや、部活動で練習をしても思うように上達しないことが不安の一つでした。そこで、自己評価表で振り返りができるようにし、自分の頑張りや成果が目に見えるようにしました。担任は評価表を見ながら、Tさんの頑張りを具体的に示して称賛するようにした結果、自分の頑張りを認め、学習や部活動に意欲を持つようになりました。

4) 教科担任と連携した個別補習

別室登校時の対応の一つとして、補習課題に取り組みるようにしました。校内支援委員会で検討し、どの教科も不登校時の学習内容や不得意な部分をスモールステップで進めるような補習課題を作成することにしました。課題の難易度や分量が適切なので、Tさんは課題に前向きに取り組み、分からない所を担当教師に質問するなど積極性が出てきました。別室登校時だけでなく、家庭学習の一つとして継続して取り組むようになりました。

☆ 事例を通してのポイント

※ 教員間の連携及び校内支援の工夫

- 生徒の様子を継続的に観察し、生徒の変化を見逃さないことが大切です。
- 担任は、生徒の変化に気が付いたら、一人で抱え込まずに学年や特別支援教育コーディネーター等に相談するなど、チーム（組織）力を生かした支援が大切です。
- 別室登校や教科担当による補習課題など、校内での理解と連携した支援が不可欠です。また校内支援委員会を有効に活用し、情報交換や支援案検討の場を定期的に持つ必要があります。
- 支援を進めるに当たっては、保護者の理解や同意は不可欠ですので、保護者とのつながりはとても重要になります。
- スクールカウンセラー等の専門家を定期的に活用することも必要になります。

※ 学校設定教科とは

- 学習指導要領で定められている教科以外に、教育上必要な学校独自で設定できる教科です。義務教育段階での学習内容の定着を図る工夫及び、生徒一人一人の生活や学習上の課題解決に向けた学習、主体的に進路選択決定できるよう、体験的な学習（就業体験やボランティア活動など）等を工夫している学校があります。

発達障害が疑われたUさんが卒業できるようになるまで

～ 特別支援学校との連携した支援を通して ～

1 事例の概要

Uさんからの高校入学時に提出する“自分史”を書きたくないという訴えが支援の始まりでした。当初は、複雑な家庭環境に触れられたくないため、書きたくないのかと考えましたが、担任と養護教諭が面談を実施したところ、独自の考え方・これまで自分が起こしてきた問題行動（幼少時からの友人に対する暴力など）に対する意識の低さ、コミュニケーション能力の低さや理解力の低さなど、気になる点が見えてきました。保護者の了解のもと、地域の特別支援学校と連携して特別支援教育の専門的な支援を受けながら、卒業することができました。

2 生徒の実態（気付き）

- 些細なことで感情的になり、粗暴な行動をとるなど、問題行動が目立つ。
- 問題行動に対する意識の低さがある。
- 周囲とのコミュニケーションを築くことが難しい。
- 授業での集中力が長続きせず離席することが多い。
- 自分の感情をぶつける等、友人とのトラブルを起こす。

3 問題の背景（見立て）

問題行動を起こしても反省が深まらない

コミュニケーションがうまくとれない

【課題】

- ☆Uさんの自己理解の推進を図ること
- ☆Uさんへの周囲の理解の推進を図ること
- ☆Uさんと周囲の人の関係改善を図ること

4 支援の方針（計画・手立て）

特別支援教育コーディネーターを中心に特別支援委員会で協議しました。Uさんと関わりのある担任、教科担当、部活動顧問、養護教諭などで、Uさんについての情報交換や支援策の検討を行いました。様々な取り組みの中で、特別支援学校との連携した支援はUさんにとって有効でした。

1 特別支援学校との相談（特別支援学校のコーディネーターの助言を生かした支援）

- 1) コミュニケーション能力を向上させる必要があること。
- 2) 認知面の偏りに応じた支援が必要なこと。
- 3) 自尊感情や自己有用感を高めるようにすること。
- 4) 状況によっては医療機関や発達相談センター等への相談も必要であるということ。

2 校内における特別支援教育の理解啓発

- 1) 特別支援学校のコーディネーターを講師とした研修会の実施
- 2) 発達障害への理解を深めるために、職員研修に特別支援学校のコーディネーターを招くこと。

5 支援の経過と結果

1 特別支援学校のコーディネーターの助言を生かした支援について

1) コミュニケーション能力を向上させるための取組

支援学校から教材を借りてSSTを行いました。Uさんの実態に合った絵カードを使って、友達との関わり方で、良い面や悪い面を示し、自分だったらという視点で考えさせることを繰り返しました。その結果、客観的に自分を振り返り、友達との関係を大切にしようという気持ちの高まりが見られるようになってきました。

2) 認知面の偏りに応じた支援について

指導に生かすという観点で、保護者や本人から了解を得て、特別支援学校の地域支援コーディネーターに検査を依頼しました。検査や観察の結果、耳からの情報より目からの情報が優位である事が分かりました。口頭による指示は理解できないことが多く、それが精神面のイライラにもつながっているということでした。一斉指導時には、より理解を促すために視覚支援を行うことや、説明や指示は短く行うことなどのアドバイスを受け、校内で共通理解を図り実践しました。その結果、Uさんは離席することが少なくなってきました。

3) 自尊感情や自己有用感を高めるようにすること

担任との定期的な面談を行いました。Uさんと相談して、Uさんのクラスの中での役割やスモールステップで達成できる目標を立てました。活動に取り組んだ後は必ず担任とともに振り返り称賛するようにしたところ、活動への意欲が感じられるようになってきました。さらに、各教科や部活動等の教師との連携を図りながら、称賛の場を増やした結果、Uさんに自信や自尊感情の高まりが感じられるようになりました。

4) 医療機関や発達相談センター等への相談について

他機関との相談は、保護者の理解と同意が必要であり、普段からの信頼関係の構築が重要であるというアドバイスを受けました。保護者の考えや思いを大切にしつつ、Uさんの生活上の困難を少しでも解消するためにも医療機関の受診をすすめました。今では定期的に通院して、専門的なカウンセリングを受け心のコントロールができるようになってきました。

2 校内における特別支援教育の理解啓発

- 校内でのUさんへの共通理解や支援を行うことを目的として、地域の特別支援学校のコーディネーターを招き校内研修会を行いました。発達障害又は疑いのある生徒の特性や、具体的な支援の方法について理解を深めました。発達障害の診断の有無にかかわらず、困っている生徒はたくさんいるということや、Uさんの困り感に応じた支援の共通理解を図ることができました。

☆ 事例を通してのポイント

※ 特別支援学校のセンター的機能を活用して

Uさんへの支援を校内支援委員会で検討した結果、より専門的な支援が必要であると判断し、特別支援学校のセンター的機能を活用した事例です。

〈特別支援学校のセンター的機能の活用〉

- ① 特別支援教育コーディネーターの訪問による継続的なアドバイス
- ② 実態に応じた教材の借用
- ③ 教員に対する研修協力
- ④ ケース会等へのアドバイス 等

Vさんが就労できるようになるまで

～ 本人の自己理解と保護者の理解を深めるための支援の工夫を通して ～

1 事例の概要

全日制の高校に通うVさんは、善悪の判断が難しく、会話の内容がかみ合わないなど理解が曖昧なところがありました。日頃の学習意欲はありましたが、学習の様子をみると成果が上がらないことが明らかになりました。そこで、Vさんや保護者の意向を最大限に尊重しながら校内や関係機関との連携を図り、Vさんの特性に応じて就労に向けた支援を積み重ねた結果、地元の企業に就労することができました。

2 生徒の実態（気づき）

- 常に自信がなく、周りを見ながら行動している。
- 友達や教師との会話が噛み合わないなど、的確に答えることが難しい。
- 助詞の使い方が適切でないなど、話すことや書くことに時間がかかる。
- 善悪の判断や授業内容などの理解が曖昧で、教科学習において分からないことが多い。
- 補習授業に進んで参加するなど意欲はあるが、日頃の学習や定期考査の成果に結び付かない。

3 問題の背景（見立て）

知的な遅れが見られ、指示や学習内容などの判断力・理解力が乏しい

学習意欲はあるが、学習内容の理解が曖昧でどうすべきか分からない

保護者は卒業に向けて、学習面での支援を望んでいる

【課題】

- ☆自分の特性等に対する自己理解の推進を図ること
- ☆学習意欲を生かした分かる授業づくりを進めること
- ☆本人の特性等を生かした進路指導を進めること

4 支援の方針（計画・手立て）

1 Vさんの自己理解の推進

- 本人・保護者との教育相談及び日常の観察からの実態把握
- 担任、教科担任、コーディネーター等による情報の共有と支援方法の検討

2 校内での生活・学習支援

- 担任をはじめ、学年、教科担当、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、教育相談部等を通じた実態把握と共通理解
- 教科担任間での有効な支援方法の検討

3 関係機関との連携

- 小学校、中学校からの情報収集
- 特別支援学校からの認知特性に応じた支援方法等に関する情報収集
- 本人・保護者の意向に基づく、卒業後の生活に向けたハローワークや障害者職業センター等の関係機関との連携

5 支援の経過と結果

1 Vさんの自己理解の推進

- 小学校では、通級指導教室での学習経験があり、中学校ではマンツーマンでの補習がなされていたことが分かりました。そこで、個別の学習や周囲の生徒にも分かりやすい学習の進め方などについて、Vさんや保護者と話し合いながら工夫して進めた結果、さらに意欲的に生活や学習ができるようになりました。
- Vさんと保護者は、卒業するための支援を強く望んでいると同時に、卒業後はVさんの特性を生かした仕事に就きたいと考えていました。そこで、将来の就労に必要な社会的スキルを身に付けられるよう、ホームルーム等の時間や個別の指導の時間を活用して、ソーシャルスキルトレーニングを取り入れた結果、友達や教師との関係がうまくとれるようになりました。

2 校内での生活・学習支援

- 校内では、担任をはじめ教科担当、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、教育相談部などとの話し合いや校内支援委員会を定期的を持って情報を共有できるようにしました。
- Vさんと共に、周囲の生徒にとっても学習内容が理解しやすいようにしたいと考え、ユニバーサルデザインの授業についての校内研修を行い、分かりやすい授業づくりについての理解を深めました。また、各教科担当同士で、授業での共通する支援方法の検討を通して、指示の出し方や、教師の立ち位置、板書の仕方等を校内で共通して指導に当たるようにした結果、Vさんは、混乱が少なくなり、さらに授業に意欲的に取り組めるようになりました。

3 関係機関との連携

- Vさんと保護者の意向を大切にしながら、卒業後の姿（就労）を見据えてハローワークや障害者職業センターに相談しました。療育手帳を取得して職場実習など体験的な学習を積み重ねたことにより、Vさんの特性を生かした就労先を選択決定することができ、現在もジョブコーチ支援を受けながら明るく前向きに働いています。

☆ 事例を通してのポイント

※ 本人の自己理解を深め、保護者を支援していくために

Vさんの事例からは、Vさんだけでなく高等学校に進学する他の生徒にも、認知面や理解面等で様々な特性や課題があることに早く気付く（早期・一次対応の）必要性と集団での指導を通じて個に合った生活や学習支援が重要であることが分かりました。指導、支援に当たっては、本人の自己理解を深めることに加え、保護者への支援が大切です。

【自己理解】

自己理解は、人とのやりとりや生活や学習の積み重ねを通して、障害やその特性等について他者との違いを意識できるようになることで形成されます。

〈自己理解の主なポイント〉

- 自分の得意な面や不得意な面を自己評価できること
- 振り返りをし、達成感や自信、自己肯定感や自己有用感を持てるようにすること
- 意欲や希望を持ち、将来の生活について考えられるようにすること等

【保護者支援】

保護者支援は、生徒の指導、支援にとって大切なことです。なぜなら生徒は学校と家庭、社会の中で成長していくからです。学校教育は、生徒の養育者である保護者と足並みを揃え連携していくことにより、効果的なものになります。

〈保護者支援のポイント〉

- 保護者の意見や意向を尊重し、耳を傾けること
- 保護者とのコミュニケーションがとりやすい環境や方法を工夫すること
- 生徒の情報を共有し、共通理解を深めながら対応策について検討していくこと
- 連携を進めながら、保護者が養育者から支援者に変容できるよう努めること等

Xさんが自己実現を目指して生活できるようになるまで

～ 地域の関係機関との連携を通して ～

1 事例の概要

Xさんは小中学校の時から欠席が多く、医療機関等で相談したこともありましたが「様子を見ましょう」と具体的支援策は特に得られなかったことが、中学校との引継ぎから分かっていました。高校生活に慣れた頃から、友人とのトラブルや危険を顧みない行動が目立つようになり、本人が困り感を保健室で養護教諭に話しました。やがて、単位の修得が危ぶまれる状況になったため、Xさんが主体的に生き方を考えられるよう、学校と関係機関が連携して地域での就労へと進路変更をすることができました。

2 生徒の実態（気づき）

- 電車を乗り間違えて学校に遅刻したり来られなかったり、思いついたら勝手に下校するなどする。
- 授業中に奇声をあげたり、制止を聞かずに清掃中にその場を離れたりする。
- ゲームに熱中して生活リズムが乱れ、遅刻・欠席が増える。
- 友達との会話が成り立たなかったり、けんかをしたりすることが目立つ。

3 問題の背景（見立て）

好きなゲーム中心の生活になり、生活リズムが乱れている

友達との関係を築きにくい

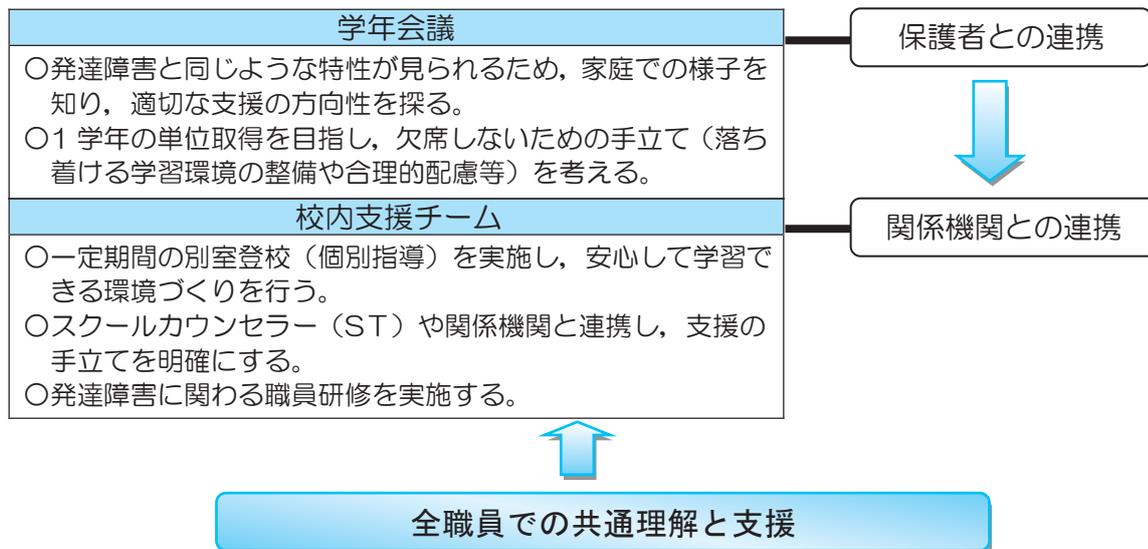
衝動性が強く、状況判断や臨機応変な対応が難しい

【課題】

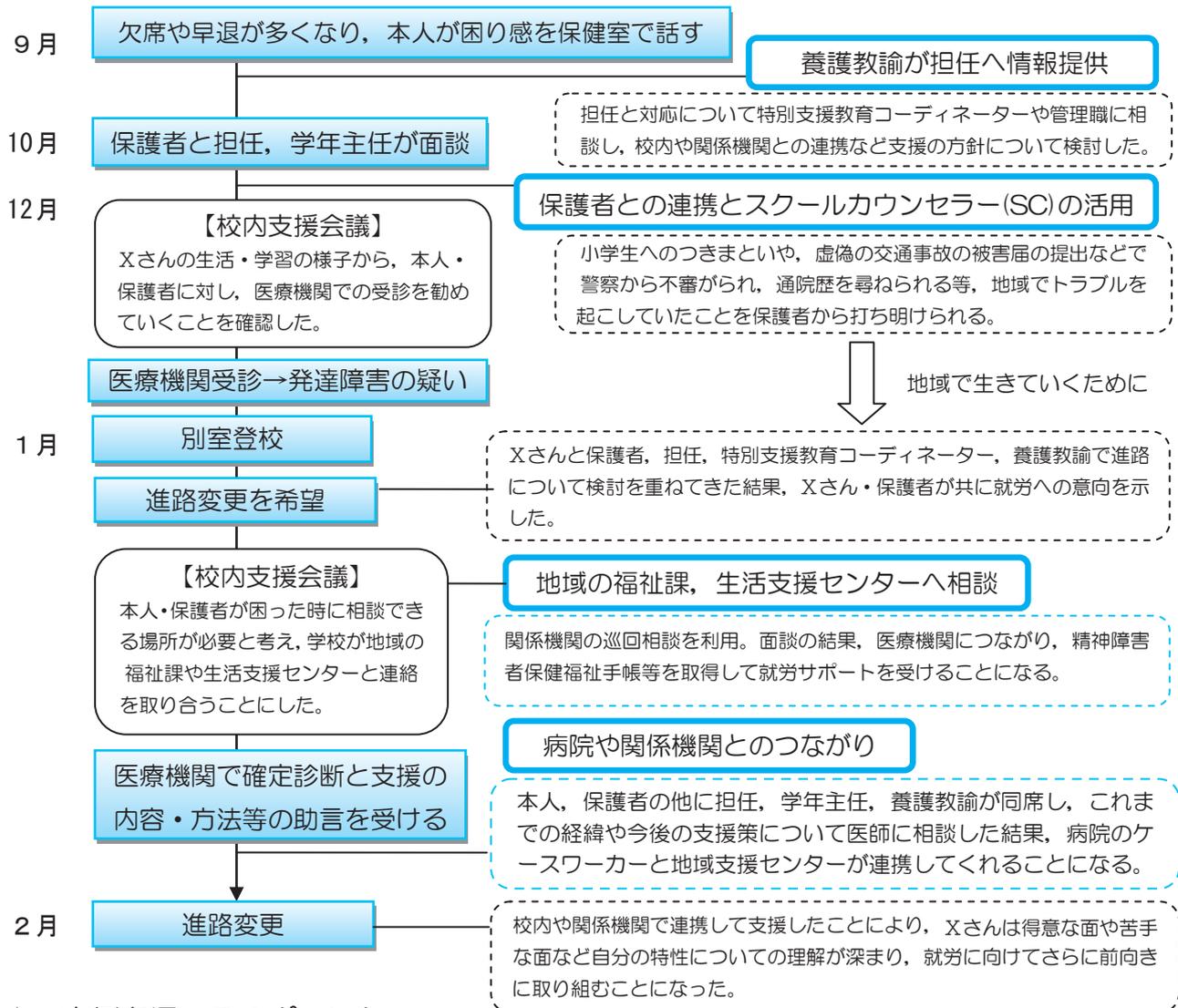
- ☆生活リズムの改善を図ること
- ☆学習習慣の形成を図ること
- ☆人間関係の改善を図ること
- ☆自己コントロール力の育成を図ること

4 支援の方針（計画・手立て）

Xさんから相談を受けた養護教諭は、Xさんの担任と話し合い、校内で連携し複数の力で対応できるようにしたいと考え管理職や特別支援教育コーディネーターに相談しました。その結果、校内で情報の共有と共通理解が図られ、次のような支援の方針で進めていくことになりました。



5 支援の経過と結果



☆ 事例を通してのポイント

この事例は、養護教諭がXさんに寄り添いながら、「困ったら誰かに相談することが大切である」と考え、担任と共に「一緒に支援していきましょう」と保護者支援からスタートしました。校内でのチーム支援から関係機関につないで支援した結果、Xさんが主体的に生き方（進路）を考えられるようになり、進路変更をして自分らしく生活できるようになったものです。

※ 関係機関との連携で効果的な支援をしていくために

発達障害をはじめ、配慮を必要とする生徒への支援には、教育的な視点と共に専門的な知見を有する関係機関（医療、保健・福祉、労働等）と連携し、必要な指導、助言を受けることが大切になります。連携して支援に生かせる主な内容には次のようなものがあります。

【医療機関】病院、医療療育センター等

○障害やその特性等についての診断。服薬の必要性の有無。定期的な診察等。

【保健・福祉機関】保健福祉事務所、保健福祉センター、発達障害者支援センター等

○発達相談。療育手帳、精神障害者保健福祉手帳等の交付申請等。

【労働機関】ハローワーク（公共職業安定所）、障害者職業センター等

【教育機関】特別支援学校、大学、教育センター等

○障害特性等に対する具体的な支援方法。教育相談、就学相談、進路相談等。



コラム ⑤ : 宮城県Y高等学校 生徒指導主任のつぶやき

「どの生徒にとっても分かりやすい授業づくりのために、各教科担任にアンケートをとるようにしています。先生方がとった方法で、効果が見られたものを書いてもらいます。すると様々な知恵が集まります。宮城県Y高等学校のスタンダードな支援方法として、共有しながら取り組んでいます。まとめずそのまま提示したほうが先生方に活用されたり話し合いが深まったりしました。」

「 宮城県Y高等学校 教科担任へのアンケート～生徒に効果的だった支援～(回答) 」

- ・生徒との信頼関係を大切にする。
- ・「ダメ」など否定的な言葉を使わないように心掛ける。
- ・自尊心を傷つけないよう注意を払う。
- ・短い言葉で一つずつ指示するようにする。
- ・生徒それぞれの力に合った目標を設定する。
- ・授業の最初に本時の目標とポイントを板書し消さない。
- ・授業の最初に大まかな展開と段取りを説明する。
- ・何をどのようにすればいいのか、また、何に気を付けるのかを、取り組ませる前に具体的かつ簡潔なかたちで指示する。
- ・生徒が参加意識の持てる授業展開を心掛ける。
- ・指示を追加で出すことがないように注意する。
- ・個別支援が必要な場合は、生徒に応じて言葉掛けの内容や支援方法を工夫し、生徒自身の自立を妨げないように注意する。
- ・制限時間を設定する一方で、「待つ」ことや、授業中に終わらなかった板書の写しなどの取組を最後までさせてみる。
- ・ノートやワークシートに書く際、生徒によって様々であり、速く書くことができる生徒を待たせることになるが、時間を多めにとるようにする。
- ・机間巡視の際、言葉を掛け、指示したことを書き終えるように支援する。
- ・生徒がプレッシャーにならない程度に距離を置いて、丁寧に指導する。
- ・生徒が問題の解答や作業をしているとき、駆り立てることのないように注意する。
- ・説明に、本人の好きなものを例として取り上げ、理解を促す。
- ・説明の際は、できるだけ同じ言葉を使用し、生徒が混乱しないようにする。
- ・家庭環境に問題を抱える生徒を考慮し、授業中に話す話題には十分注意を払う。
- ・スピーカーを介する機材を使用する際、大音量が苦手な生徒が驚かないよう音量調整に注意する。(聴覚過敏の生徒)
- ・疑問点を申し出ることができない生徒は、表情や行動に注意を払い、支援することを心掛ける。
- ・呼ばれたら、まず返事をする。すぐに対応できないときは、「ちょっと待ってください」と待たせ本人のそばで話を聴く。
- ・解ける、分かると思われる質問(発問)をし、そこでつまづかないように、次につなげる。
- ・板書や感想について、メモ取りや記録書きの練習のため、早く丁寧に書く指導をする。
- ・生徒が課題を達成した後、賞賛を忘れない。
- ・授業の最後に、感想を書かせることで達成感を育む。



第5章

進路支援で
卒業後の自立を
支援しましょう！

1 高等学校での就労支援の進め方

三者一体の取組が「働く力」を支える基盤

本人	<ul style="list-style-type: none">• 時間を守る（定時出勤を目指した定時の登校）• 一つのことをやり通すこと• 周囲の人との関わり方を学ぶこと	
学校	<ul style="list-style-type: none">• 校内での学習成果をまとめておくこと• 社会参加に向けて必要な課題を解決する学習機会を設定すること• ハローワークや障害者職業センターと情報交換すること	
家庭	<ul style="list-style-type: none">• 子どもの適性や希望する職業を把握しておくこと• 現実的な進路選択ができるように学校と話し合うこと• 卒業後の生活をイメージして、必要だと想定できることに取り組ませること	

生徒の職業観の段階

生徒の職業観は次のような段階を経て育つと考えられます。



夢や希望を尊重することも大切ですが、生徒自身がしっかりと自己理解を深め、自分に合う仕事は何か考えられるように進路指導を進めましょう。

「決まればいい」ということではなく、やりがいを感じ、長期に渡って働き続けることができる就労先を希望できるように、本人との話し合いを大事にしながら支援しましょう。

理想と現実のギャップから大学在学中、家庭に引きこもってしまったZさん

Zさんは診断はないが、感覚過敏で人と関わるのが苦手な生徒でした。しかし頭脳明晰で、小さな頃から「研究者になりたい」との夢を持ち、関係する大学への進学を果たします。ところが感覚過敏があるため匂いが嫌、手が汚れることはできないと、学問の本質的な研究に一切参加しませんでした。それでも書物から得た知識は豊富だったため、Zさんも保護者も大学生活に問題はないと考えていました。研究結果に基づく学習が中心になり、ゼミの話し合いに参加できなくなったZさんは、自信を喪失してしまいます。その結果、家庭に引きこもるようになりました。

「夢や希望」を「現実」にするために、大学受験の前に、自分の得意不得意をしっかりと理解しておく必要があります。またオープンキャンパスに参加するなどして、大学の学習が自分に合っているかどうか、確認しておくことも大切です。大学はゴールではなく、社会参加を実現するための第一歩です。大学卒業後の生活をイメージし、自分に合った進路選択ができるように支援していきましょう。

1) 働くために必要な四つの力

人は働くことを通してさらに成長します。

「働く」ことを通して、生きる上で必要な目的がかなえられます。

- 労働の対価としての報酬の獲得
- 社会参加（帰属）と社会貢献による満足感
- 能力発揮の結果得られる自己実現
- 安定して生活リズムの形成と体力の保持

また、働くことを通して、人は生活の張り合いを見出していると言えます。人が働くためには「四つの力」が必要だと言われ、その力の割合は、下記の三角形のようになります。

（参考：宮城県障害者職業センター）

① 健康管理の力

- 一定時間働き通す体力と共に、休憩時には姿勢を変えたり、好きなことをしたりして回復できる。
- 自分の得意なことや苦手なことが分かり（障害について正しく理解し）、自分自身の行動の傾向と対応について分かっている。
- 調子が悪い時や悪くなりそうな時は主治医や家族に相談できる。

② 日常生活の力

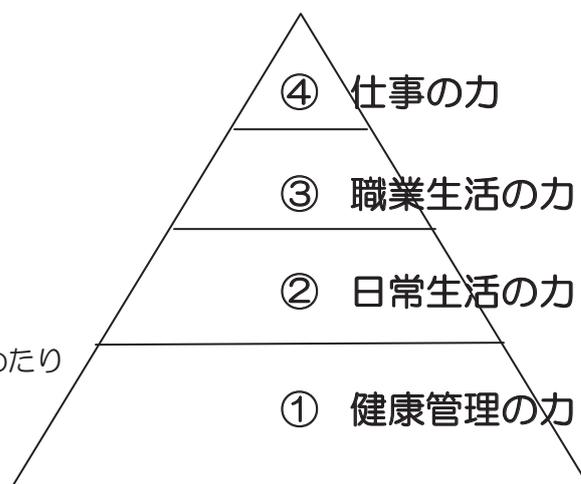
- 生活リズムが一定である。
- 毎日3食、栄養面に気を付けバランスよく食べている。
- 掃除・洗濯・食事の用意など簡単な家事が行える。
- 買い物等の外出や対人対応が適切に行える。
- 整髪・ひげそり・衣服の整容など身だしなみを清潔にしている。
- 適切な金銭管理ができる。
- 危険なものや危険なことが分かる。
- 危険が分かり指示に従える。

③ 職業生活の力

- 決められた日や時間に出勤できる。
- 遅刻や欠席は必ず連絡をする。
- 職場のルールを守る。
- 適切な作業ペースが維持できる。
- 指示通り正確に仕事ができる。
- 自分から挨拶や返事ができる。
- 場に応じた言葉使いや態度が取れる。
- 分からないときは質問したり、助けを求めたりすることができる。
- 周囲の人と協調して仕事ができる。
- 人にお礼が言える。

④ 仕事の花

- 適性が合っている。
- 資格や技能が生かせる。
- これまでの経験によって仕事と関連する力を身に付けている。



働くために必要な「四つの力」

2) 職業教育や就労支援を組織的・計画的に進めましょうーチェックリストの活用ー

各学校において、職業教育や就労支援を進めるための参考資料として「就労支援のための訓練生用チェックリスト」(高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター：平成20年3月)があります。

授業づくりをする際、大いに活用し、3年間のうちに「働く力」を計画的、継続的に育ててください。

	No.	チェック項目	内 容	評価
1 日常生活	1	生活リズム	起床・食事・睡眠などの生活リズムは規則正しい。	
	2	健康状態	健康に気をつけ、良好な体調を保っている。	
	3	身だしなみ	場にあった服装をし、清潔であり身だしなみはきちんとしている。	
	4	金銭管理	小遣い等を計画的に使ったり必要なものを買ったり保管したり、簡単な金銭管理ができる。	
	5	交通機関の利用	交通機関をひとりで利用できる。	
	6	規則の遵守	規則や決められたことを守る。	
	7	危険への対処	危険なことはせず、安全を考えて行動できる。	
	8	出席状況(出勤)	正当な理由がない遅刻・早退・欠席はない。	
2 対人関係	1	挨拶・返事	相手に応じた挨拶や返事ができる。	
	2	会話	会話に参加し、話をする事ができる。	
	3	意思表示	自分の意思を相手に伝えることができる。	
	4	電話等の利用	用件を伝えるのに電話・FAX・メール等が使える。	
	5	情緒の安定性	感情のコントロールができ安定している。	
	6	協調性	他人と力を合わせて助け合うことができる。	
3 作業力	1	体力	1日に7, 8時間通して作業ができる体力がある。	
	2	指示内容の遵守	指示通りに作業をする。	
	3	機器・道具の使用	作業機器や道具類を教えられた通りに正しく使える。	
	4	正確性	ミスなく正確に作業する。	
	5	器用さ	器用に作業する。	
	6	作業速度	必要とされる作業速度がこなせる。	
	7	作業変化への対応	作業の内容、手順等の変化に対応できる。	
4 作業態度	1	就労意欲	社会に出て働く意欲がある。	
	2	質問・報告・連絡	必要な時に適切な質問・報告・連絡ができる。	
	3	時間の遵守	時間を守る。	
	4	積極性	作業に自分から積極的に取り組む。	
	5	集中力	作業への集中力はある。	
	6	責任感	与えられた作業や当番などは最後までやる。	
	7	整理整頓	作業場の整理整頓ができる。	

評価段階

(高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター作成)

4：できる・ある

3：だいたいできる・だいたいある

2：あまりできない・だいたいできない

1：できない・ない



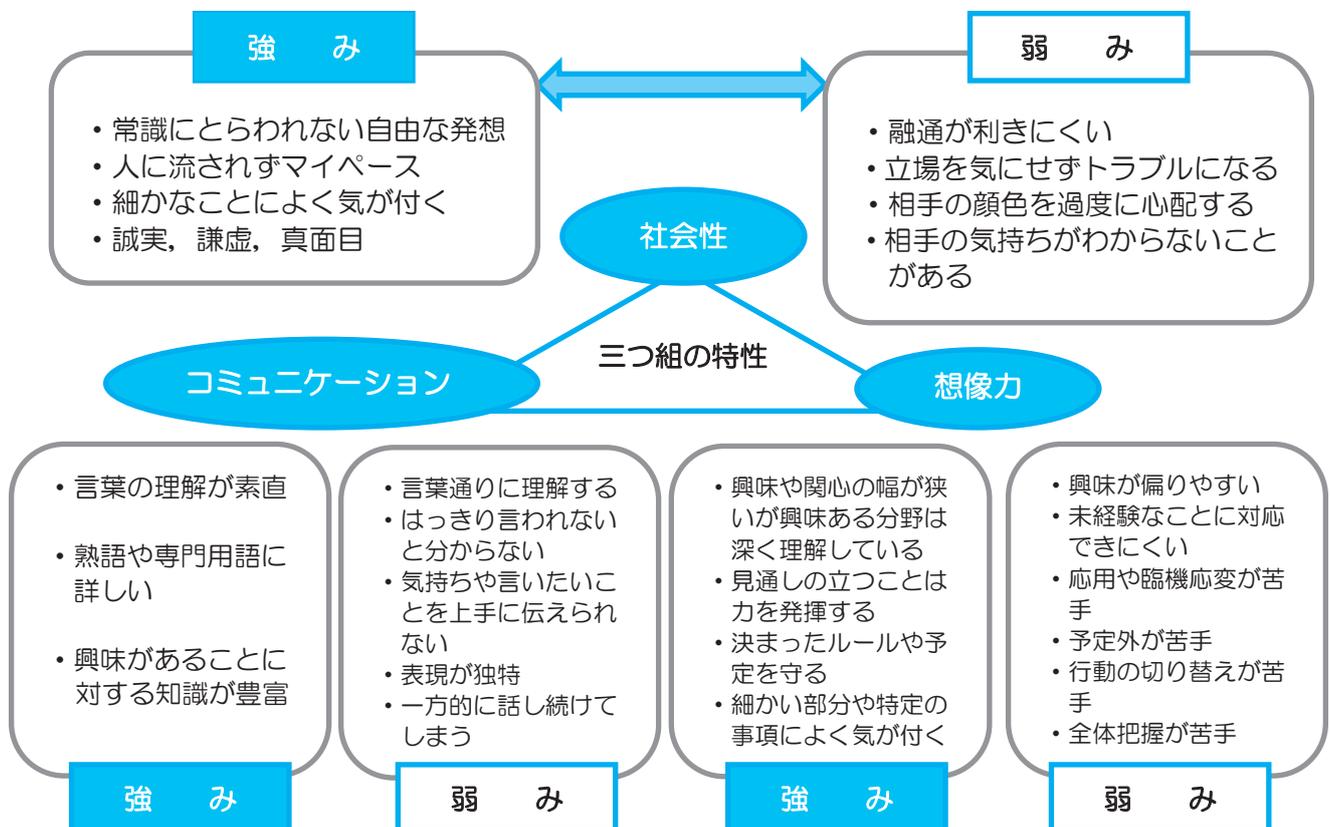
就労に必要な力のベースは全て基本的な生活習慣や知識に基づくことばかりです。小学校の段階から日常の学習や生活を通して、基礎的・基本的な力を身に付け、積み上げていくことが大切です。しかし人との関わりが苦手だったりこだわりが強かったりした児童生徒は、基礎的・基本的な力が積み重なっていません。できるようになるための指導や支援を考え、「できる力を伸ばす」方針で指導を進めましょう。

3) チェックリスト活用の留意点

- (1) チェックリストは「できる」「できない」の判定のために使うものではありません。指導の目標を明確にし、一人一人の「できる力」を引き出すポイントを見定めるために活用するものです。是非、「**実態把握と目標設定**」のために有効に活用してください。
- (2) チェックリストには就労までに身に付けておきたい課題が整理されています。生徒の力がどのあたりにあるか把握し、3年間でどのように指導を進めていくか「**計画的、意図的に指導を組み立てること**」に活用してください。卒業までに全てをクリアすることは難しい場合もあります。「**重点的に身に付けておきたい課題**」から優先して指導や支援を進めることも大切です。
- (3) 評価の高い項目は就労先に対し、生徒をアピールする際に使うことができます。**評価の低い項目は、個別の指導計画等と関連付け、全ての学習活動と関連付けて意図的に「できる力」を引き出すように日常的な指導や支援の中で改善していきます。**対応の一例を示します。

チェックリストの結果	結果を反映した支援や指導（例）
1 生活リズム 3 身だしなみ の評価が低い場合	早い段階から家庭へ協力を求め、連携して進めます。
2 会話 3 意思表示 の評価が低い場合	生徒が好む話題を中心に会話や意思表示の機会を毎日、できるだけ多く設定する。 ①生徒同士の会話の時間（5分程度）を設定する。 （はじめは教員が仲立ちする。） ②朝の会に生徒のスピーチの時間を設定する。

4) 発達障害の特性をプラスに生かしましょう。 弱みは知ることフォロー



5) 適切な支援を受け社会で活躍している卒業生 α さんにインタビュー

【仕事編】

Q1：今の仕事の内容と、そこに決まるまでを教えてください。

A 介護施設で主に清掃の仕事をしています。高等学校在学中、2週間の職場実習を行い、内定をいただきました。

Q2：働いて何年ですか？

A 5年になります。

Q3：働く上でいちばん困ったことや大変だったことを教えてください。

A はじめは、知らない人の中で困ったときに誰に相談すればよいのか分からず、とても悩み緊張しました。また、作業面では個室の清掃の時に、利用者さまごとにゴミ箱の位置や棚の位置などが違うので、それを覚えるのが大変でした。さらに、高齢の方から話し掛けられた内容が理解できずに焦りました。

Q4：困ったことがあったときどうやって解決しましたか？

A 在学中に、宮城県障害者職業センターで職業訓練と評価を受け、ジョブコーチ支援を受けていました。毎日ではありませんが定期的に会社を訪問してくれるジョブコーチさんに相談し、会社の誰にどんなふうに伝えれば良いのかを教えてもらいました。また、会社にも私の困っていることを伝えてもらいました。さらに、仕事でなかなかできない作業については、一緒に見取り図を書いて覚えたりなど、できるための方法を教えてもらいました。一年ほど訪問してもらいながら仕事を覚え、会社の方にも私を知ってもらうことができやがと慣れて安心して働くことができるようになりました。

Q5：今は、困ったときには相談する人がいますか？

A 今は、二人相談する人が決まっています。ほとんど相談することはありませんが、相談する人が決まっていると安心します。

Q6：楽しいこと嬉しいことはありますか？

A 利用者様に「ありがとう」と言われると嬉しい気持ちになります。また、飲み会にはお酒が得意ではないので参加しませんが、ボウリング大会などレクリエーションには楽しく参加しています。

Q7：悩みはありませんか？

A 仕事の悩みはありません。このまま長く働いていきたいと思います。

【生活編】

Q1：家庭生活はどうですか？

A 高等学校時代は一人で暮らしたいと思っていましたが、今は家族がいてくれて良かったと思っています。母には、料理や家事を教えてもらっています。最近は車で走るコースを拡大中です。一度母と練習すれば、一人で遠くまで運転して行くことができるようになりました。

Q2：お給料の使い道は？

A 働いた当時、自分で管理していたら使い過ぎてしまいました。車の購入をきっかけに母と相談し、計画的に使う練習をしています。車の返済、保険料、ガソリン代、貯金とお金を分けて、残りが私のお小遣いです。

Q3：自動車免許はいつとりましたか？

A 20歳のときに取りました。自転車通勤が大変だったので、挑戦しました。免許センターには何回行ったか数えきれません。多分20回くらい。実は事故も1回経験してしまいました。運転する責任を感じました。

Q4：休日の過ごし方は？

A 疲れたときにはゆっくり休み、仕事を休まないように気を付けています。余裕のあるときには映画を見に行くのが楽しみです。幼なじみと一緒に見に行きますが、最近、一人で行けるようになりました。

Q5：最近の楽しみは？

A 友達は結婚や出産で忙しくなってきていますが、定期的に会えるのを楽しみにしています。

Q6：困っていることは？

A ありません。

【将来】

Q1：将来の夢は？

A お金を貯めて友達と遠くに旅行に行ってみたいです。あとは、まだ先ですが家族のことも私のお金で旅行に連れて行ってあげたいです。

Q2：これから挑戦したいことは？

A 東京にコンサートに行くことです。好きなアーティストを近くで見たいですが、緊張しますね。



コラム ⑥：卒業生 α さんの高等学校の時代の担任から

α さんは就労から5年目を迎えます。仕事も順調で、ほとんど休むことなく頑張っています。また、友人と定期的に会ったり、好きな映画を見に行ったりするなど、「家庭」「職業」「余暇生活」をバランスよく過ごすことができています。このことは高校の学習の中で、生徒に強調して伝えていたことです。働くことだけに一生懸命になり燃え尽きてしまわぬように、楽しみも大切であること、働く目的を学習に組み込んだことが良かったと思っています。 α さんが安定した日々を送っていることを嬉しく思います。

α さんは高校在学中に療育手帳を取得しました。その時、 α さんは、自分と友達の違いにとっても悩んだそうです。

しかし、現在は様々なサポートを受けながら社会的に明るく生活しています。高校時代に悩みながらも療育手帳を取っておいてよかったと、保護者と本人は話しています。

2 大学における発達障害のある学生に対する支援

大学においても発達障害への対応が喫緊の課題になりつつあります。多くの大学で、障害のある学生や障害の診断がなくても過度に不安を感じる学生を支援するための部署が設けられています。

『自分から支援を求める』ことによって、大学生活が過ごしやすくなる、と伝えることから支援をスタートさせている」と多くの大学が答えています。発達障害と診断を受けている生徒については、本人及び保護者が納得していることから、滞りなく支援が提供されます。難しいケースは本人及び保護者が困難さに気が付いていないケースだと言います。周りが「おかしい」と気が付いていても、本人の申し出がなければ支援は進められません。

そこで、宮城県内の二つの大学の発達障害支援担当者から「移行支援の現状」と「高等学校と大学の連携の方向性」「高等学校で身に付けさせてほしい力」等について、うかがってみました。

1) 大学における発達障害等の学生に対する支援についてQ&A

～ 県内のA大学とB大学の回答より ～



Q1：発達障害のある学生に対する支援をどのように考えていますか。

A大学
B大学

A 混乱してキャンパスで急に大きな声を上げている学生、ゼミでの話し合いができない学生など大学生活にうまく適応できない学生が増えてきています。発達障害と思われる学生が本当に増えており、支援の必要性を非常に感じています。大学としての取り組みを始めたところです。

Q2：発達障害等の学生を想定した受験時の配慮はあますか。

A大学
B大学

A 出願書類の中に「配慮申請」の用紙があります。発達障害による配慮事項の申請にも対応しています。「配慮申請」を提出することにより、合否に影響することはありません。

Q3：発達障害や特別な配慮を必要とする学生について高等学校から引継ぎがされる場合がありますか。

A大学
B大学

A 発達障害のある入学生について、高等学校から引継ぎを受けたことはありません。大学としては、高等学校からの情報がぜひ欲しいです。情報さえあれば、早い段階から支援ができたのに、と思う場面がこれまでもありました。
大学で支援している学生に聞くと、小・中学校で支援を受けていても高等学校において配慮や支援を適切に受け取っていなかった例もありました。その場合、高等学校の3年間はなんとか過ごせても、環境が大きく変わる大学で苦労し、深く悩んだり不登校になってしまったりする学生がいました。

Q4：大学での支援は何をきっかけにスタートしますか。

A大学
B大学

A 本人または保護者からの申し出が原則です。本人や保護者が望んでいない場合もあるので、勝手に進めることはできません。

A大学

A 本人または保護者からの申し出は合格後から入学式までに多く出されています。学生からは「講義」「友達」「実習」に関する悩みが多く寄せられます。

B大学

- A 入学時に申し出があるケースの多くは、診断のある学生からの申し出です。また「大学になかなか行けない」「単位が取れない」という保護者の相談から、支援がスタートすることもあります。

A大学
B大学

- A 自分から相談に来る学生は、アドバイスを受けることによって、大学生活が送りがやすくなるケースが増えています。

困っているはずなのに困っていることに対する自覚がない学生も増えています。これまで誰かに「困っている」と相談した経験がない学生も多く、誰かを頼ることができない学生も増えています。その結果、大学に適応できなくなる学生がいて心配です。大学でもどのように支援することがいいのか、どう関わるべきか模索しています。



「困っている」状況に自分で気が付くこと、「支援してほしい」と自分から言えるようになることが、生活の質を大きく左右します。

Q5：自分から支援の申し出ができない学生はどうなるのでしょうか。

大学の教員の気付きから、間接的な支援の中で少しずつ生活改善されたり、その中で自分が何に困っているか気付けるようになったりする学生がいます。・・・詳細は(2)大学での具体的な支援体制を参照

A大学

- A 教員が学生について相談に訪れることが増えています。周囲からの気付きから支援が始まる学生に対しては、障害の有無に焦点を当てるのではなく、学習面や人間関係など学生生活の具体的な相談から支援を行うようにしています。

Q6：特別な支援を要する学生の卒業後の進路はどのような傾向がありますか。

A大学
B大学

- A 「働く」ことに具体的なイメージが持てない学生が多い。アルバイトやサークル活動等学ぶこと以外の体験が少なく、人と力を合わせる、話し合う、相談する、分からないことを質問するといった基本的なこと、人間関係でつまずく学生が多くいます。

A大学

- A 記述式の試験では高得点が取れるが、面接で不合格になり就職が困難になる学生がいます。就職試験の前までに、面接で受け答えができたり、最低限必要な会話のやり取りができる力を育てておきたいものです。
自己の障害を理解し、その特性を生かして就職する学生や卒業後に職業センターなど就業訓練機関を経て就職する学生もいます。

Q7：支援体制やこれまで行われた支援について教えてください。

A大学

(1) 1年次に担任・副担任によるサポート

- ・週1回、担任によるゼミ形式の授業を組んでいます。このシステムによって、担任が学生の動向や特徴、特別な支援を必要とする学生の存在に、早期に気付くことができるようになりました。
- ・安心して学生生活をスタートできるように、「学び方」「施設の利用の仕方」「履修の仕方」「保健室・相談室の場所」など、例年学生が不安に思うことを、入学直後のオリエンテーションで伝えていきます。
- ・担任・副担任によるこのサポート体制の中で、不登校傾向の学生には個別に連絡を入れたりしています。

(2) 保健室、障害学生支援室、特別支援教育研究室によるサポート

- ・保健室に相談に行く学生や保護者がいます。
→生活面や学習面などで継続的な支援が必要と思われる学生は、「障害学生支援室」へつなげます。
- ・「障害学生支援室」では、発達障害のある学生については、特別支援教育研究室的スタッフが専門的見地から支援します。

(3) 講義・試験に対するサポート

- ・配慮申請があれば、録音の許可、ゼミで詳しく説明するなどの対応をしています。
- ・試験では、申請により別室受験、時間延長をすることができます。

(4) 大学内での学生についての情報共有を図るシステム

- ・「特別支援教育研究室」が中心となって、担任、講義担当者と情報を共有しながら支援しています。

(5) 大学の職員が障害理解を深める研修機会の設定

- ・定期的に研修会を行っています。
- ・研修会実施の成果として、教員の気付きによる支援のスタートが増えました。

B大学

(1) 特別な配慮・支援に関する要望を早期に把握する体制

- ・入学手続きの提出書類の中に、「障害の種別や配慮してほしい内容」を記入する書類も加えてあります。

(2) 特別支援室の案内

- ・入学時案内の書類に「特別支援室」のパンフレットを入れ、困ったときには相談に来ていいことを知らせています。さらに、入学時のオリエンテーションで本人及び保護者に紹介しています。

(3) 講義・試験での支援

- ・講義・試験場面において、障害を理由とする配慮申請があれば、授業担当教員に対して、必要な支援内容を文書で伝えています。
- ・配慮の内容は、試験の別室受験、レポートの締め切りの延長、講義中に演習を行う場面等での別室利用などがあります。

(4) 障害があるまたは特別な支援を必要とする学生に対する支援体制

- ・上級生がサポーターとなって1・2年生の学習を支援する場があります。(障害の有無に関係なく希望者は受けることができます)
- ・「特別支援室」を訪れる学生には、利用を勧め、先輩や仲間とのコミュニケーションを図ったり、分からないことがいつでも相談できる安心感を持ってもらえるようにしています。

(5) 大学内の教職員に対して障害への理解を深める場を設定

- ・学内全体での研修会があります。
- ・研修を受けた教員が、学生の問題に気付いて「特別支援室」に相談に来られることがあります。教員からの支援が適切に行われるようになり、学生のパニック等が減ったという例があります。

2) その他の大学のサポート例

	受験について	入学後の主な支援等
国立 C大学	<ul style="list-style-type: none"> これまで事前に配慮申請した事例はないが、オープンキャンパス等で事前の相談があれば、個別に対応が可能。 	<ul style="list-style-type: none"> 学生支援室を軸に支援している。 3人の支援員が常駐し、対応にあたっている。 家族、本人、教員からの申し出があれば、個に応じて支援する。 入学後に発達障害を理由に支援を要請した学生がおり、個に応じた対応を行ってきた。 個に応じてケース会議を開き、文書で全職員に対応方法の周知徹底を図っている。 講義中の支援(指示内容を文書で表示する、等)や、課題の支援(進捗状況を逐一確認する、等)を個別に行っている。
私立 D大学	<ul style="list-style-type: none"> 受験前に配慮申請をすると、別室受験が可能。 個々の事情に応じて対応する。 	<ul style="list-style-type: none"> 本人の申し出に応じて、カウンセリングセンター主導で持続的に支援を行っている。 カウンセラーが持続的に対応している。 カウンセラーは履修状況を確認しつつ、マニュアル化せずに本人の意向に沿って個別に対応している。(例：アクティブラーニング授業でプレッシャーを感じる学生に対応するなど) 授業内容についての要望があれば学部長・カウンセリングセンター所長連名で教員に通達する。 単位認定まで、工夫しながら環境づくりをしている。
私立 E大学	<ul style="list-style-type: none"> 事前に配慮申請があれば特別措置を講ずる。 	<ul style="list-style-type: none"> 健康相談センターを軸に支援している。 健康相談センターには、内科医・看護師が常駐しており、心理カウンセラーと共に対応している。 担任が対人関係の様子を把握し、心理カウンセラーや医師・看護師が連携して対応している。 現在、発達障害やパニック障害等の学生を受け入れ、対応している。 成績に関して芳しくない学生に対するサポート体制をとっている。 対人関係の構築の仕方について、カウンセラーがアドバイスしている。

*大学において、配慮申請が合否に影響することはありません。

3) 大学進学に向けて

(1) ぜひ高等学校から大学に情報提供を。～「S（接続）」の進め方の検討～

高等学校における生徒の特徴や特性（苦手科目、大勢の場所が苦手、討論が苦手、文章を書くのが苦手等）とそれに対応してきた支援の内容や方法等が分かれば、大学での支援をよりスムーズに始められます。

個別的教育支援計画や個別の指導計画があれば、是非、大学側に引継ぎをお願いします。

入学後、学生の不登校・引きこもりが深刻になり、大学から高等学校へ電話で問い合わせをしたケースもあったそうです。また、保護者の中には「余計な情報を添えれば、合否や大学での成績に影響するのでやめてほしい」と言う保護者も少なくないようです。

大学では、「一人の社会人を育てる」という目的のもと、学生を社会につなぐためにできる指導や支援を工夫しながら進めたいと考えています。義務教育ではありませんが、『合理的配慮の提供』が義務付けとなることから、高等学校から大学側にできる「S（接続）」の方法を校内で検討してみてください。

(2) 自己理解と必要な時に助けを求めることができるスキルの習得を。～「H（配慮）」の吟味

困っていても相談に来ることができない学生がいます。

困ったことをどのように伝えたらよいか分からないからです。また確かに困っている様子なのに、「周りが悪い」とか「自分は困っていない」という学生もいます。

本人が困らないように周りが先回りして手伝ってしまうことで、自分は何が苦手で、どんなことができないのか、どのような場面が苦痛なのか、自己理解が不十分のまま、主体的に行動する力が育たないまま大学に進学してくる学生も増えています。

支援はできないことをできるように手伝えることはありません。

自分のことが分かる自分を育てるために、できないことや苦手なことへの対処方法を教えたり、周りに助けを求める方法を身に付けたりさせることも支援です。

大きな困難にぶつかりくじけてしまうのではなく、“小さな困った”を「感じる」場面、「伝える」方法、「助けてもらう」経験を学校生活の中で経験させ、大きな困難を乗り越える力を育てていきましょう。

(3) 大学卒業後の姿を見据えた一人一人の適性に応じた支援を。～「H（配慮）」の吟味～

「手術は僕にはできません。したくありません。匂いが多分無理です。」と言いながら、医学部に入学してしまった学生。

「手が汚れるのは嫌なので実験はしません。」と言いながら、理系の学部に入ってしまった学生。

「教員にはなりたくないです。」と言いながら、教育学部に入ってしまった学生。

自分のしたいことと、進学した大学で学ぶ内容が合わない学生が増えているようです。模擬試験の成績に合わせて、合格できそうなところに入ってしまった、後で進路のミスマッチに気づき、悩む学生も少なくありません。

中学校や高等学校では試験に回答できる知識を身に付ける勉強の仕方が中心ですが、大学では「考察したり意見を述べたりする力」「多くの情報の中から必要なものを選ぶ力」などが重要になります。また大学での研究は、一人で行うものではないので、ディスカッションやコミュニケーションの力も必要になります。

しかし、これらの部分に苦手意識を感じやすいのが発達障害と思われる特性です。

高等学校のうちに、生徒が表現しやすい質問の仕方を工夫したり、資料の読み取り方を具体的に示したりするなど、読み取ったり、表現や考察をしたりする力を少しずつ養っていきましょう。

その際には、本人のペースや能力に適した指導や支援を心掛けていくことが大切です。また、生徒が自己の特性に気付いて、必要な力を発揮しやすい進路を選択決定できるように支援することも重要です。時間の掛かる取り組みですが、高等学校から大学へと継続して効果的に支援していきましょう。

(4) 進路指導・キャリア教育の一層の充実を。～進路指導部との「R（連携）」～

進路選択決定にあたっては、高等学校在学中から「働く」ことに対する理解を深め、より具体的な進路選択ができるように支えることが大切です。

大学の学部・学科の内容が高等学校の教科・科目のイメージとは異なることもあります。例えば、「農学部」は野菜や家畜の育て方よりも、生産性を上げるための品種や肥料について学ぶことがあります。顕微鏡をのぞきながら緻密な研究を進める場合もあります。

希望する大学の学部学科での学習内容が将来の進路に合っているか、希望する大学の学部学科での学習方法は自分の適性に合っているのかどうか、オープンキャンパスに何度か参加し確認することも重要です。

発達障害または発達障害と思われる生徒は自分の思いが全て正しいと思っているケースも多くあります。一人一人の適性を把握しながら、正しい情報提供と本人の意思確認をお願いします。

(5) 本人の自己理解の推進を。～個別の教育支援計画の作成と活用の意義「S（接続）」

発達障害等困難のある生徒にとっては、本人の得意な面とともに不得意な面も見つめられるように支援することが大切です。不得意な面を知り、不得意な部分にどう対応すればいいか自分で知ることが、弱みをカバーする強みになります。

最近では企業も障害のある学生の雇用を前向きに考えるようになってきています。採用する企業側も、大学と同じように、学生自身が自分の得手・不得手、どんな配慮が必要かを理解し、困った場面でヘルプを求められることができることを求めています。

発達障害等困難のある生徒は、想定外の時ほど、自分のことを周りに伝えるのが下手になります。

だからこそ「個別の教育支援計画」に得意なこと・苦手なこと・苦手な場面ではどう対応して欲しいのか等を記録し、次の活躍の場につなぐ（「S（接続）」）が重要なツールとなるわけです。また本人だけでなく、保護者に理解してもらっていただくことも本人の大きな支えとなります。



高等学校が「中学校からの情報が欲しい」と感じているのと同様に、大学でも高等学校からの情報を求めています。

発達障害の診断を受けており、「個別の教育支援計画」が作成されている場合には、本人・保護者と相談の上、高等学校で行っていた支援について引き継ぎましょう。大学生活を有意義に送るための重要なツールとなります。

さらに、大学では行ってもらった支援を自分で記録させ、ファイルにとじておくように支援するとよいでしょう（スマートフォンなどの電子端末機器に保存しておくだけでもいいです）。

「自分はこうしてもらえればできるようになる」と自分で理解していることが、社会生活の助けになります。そして、困ったときにヘルプが出せる力を付けて社会へ送り出したいものです。

「どのような仕事でも人と力を合わせることを、話し合うことが基本」

「人との関わりが苦手なので将来は研究者になって、研究室で実験をします。」と答える学生がいますが、研究者は実験の結果を分かりやすく人に説明をしたり正しい実験結果を導くために、チームで実験方法を検討したりしなくてはなりません。どのような仕事でも人と力を合わせることを、話し合うことが基本になります。このことは早い段階から生徒に伝えておく必要があります。



コラム⑦： 障害等のために配慮を要する生徒のための大学における一般的な支援と動向

1 一般的になった支援

受験……別室での受験，試験時間の延長など入試の際の特別措置
社会性……対人関係や社会性を養うための指導「ソーシャルスキルトレーニング（SST）」
日常の支援……本人の実態や特性等に応じた個別の指導計画の作成
就労支援……自立に向けた適性に応じた支援と進路に向けた相談対応

2 発達障害等の支援のために大学に求められる体制

教職員が密に連携を取りながら，力を合わせていく体制。
発達障害の支援が充実している大学は，教職員のチーム体制が良いことから，ほかの学生の支援も手厚いことが分かっています。

3 現在の体制整備に至る法整備や改正の流れ

(1) 発達障害者支援法（2005年 4月 施行）

「大学及び高等専門学校は，発達障害者の障害の状態に応じ，適切な教育上の配慮をするものとする」としています。2011年に行われたセンター試験から，特別措置を申請できる障害種別に「発達障害」が加わりました。

(2) 改正学校教育法（2007年 6月 公布）

従来の特殊教育では含まれなかった発達障害の児童生徒も対象とする特別支援教育が本格的に始まりました。小・中・高等学校で特別支援教育を受けてきた児童生徒が大学に進学する年齢に達し，大学においても一人一人に応じた支援のニーズが高くなりました。

(3) 文部科学省の抽出調査（2012年12月 発表）

調査によると，読み書きなどの習得が困難な学習障害（LD），衝動的に行動をしがちな注意欠陥・多動性障害（ADHD），対人関係が苦手な自閉症スペクトラム障害など，発達障害の児童生徒（疑いがあるものを含む）が増えています。発達障害の可能性のある公立小・中学生は全体の約6.5%。35人学級だと，クラスに2人は該当する計算になると発表されました。

4 大学における支援の実際（一例）

(1) 「入試の際の特別措置」

試験時間の延長や別室での受験などを実施している大学が増えてきています。

(2) 「個別の指導計画作成」

本人を中心に教員や親，カウンセラー等が，適性や卒業後の進路を考えながら，どのような力を身に付けていく必要があるかなど，協議して作成し，支援しています。

(3) 「ソーシャルスキルトレーニング（SST）」

発達障害等困難のある学生の対人関係や社会性を養うための指導を実施している学校があります。カウンセラーや専門家が入り，人間関係づくりや他人との対話の仕方などについて学んでいます。

(4) 「特別な就職支援などを行った」大学

発達障害等困難のある学生への支援は少しずつ充実してきています。



第6章

使ってみましょう！

調べてみましょう！

-様式（例）・リンク集-

1 使ってみましょう！ ～ 様式（例）集 ～

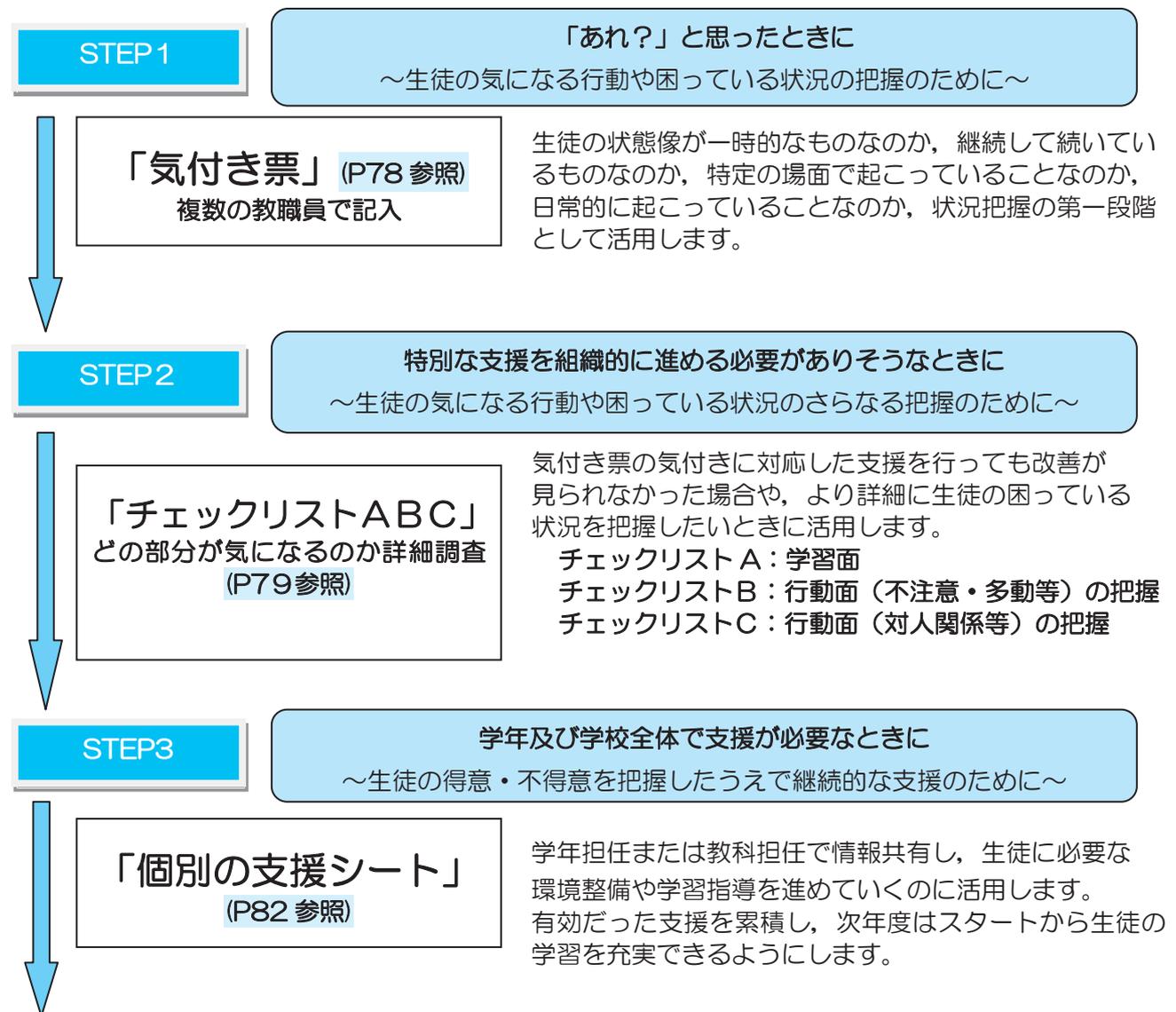
高等学校での学校生活は、これまでの生活とは大きく変化します。居住地から離れた場所への通学、新しい友達や先生との出会い、初めて経験する授業など、期待感と共に戸惑いや不安も大きくなります。

発達障害等困難のある生徒は環境の変化に弱い上に、自分自身の思いを相手に伝えることがうまくできない場合が多くあります。多くの教職員の目でいち早く生徒の困っている状況を把握し、適切な支援を進めることで、どの生徒にとっても安全・安心に学べる充実感のある高等学校生活を支援していきましょう。

生徒の困っている状況にいち早く気が付くために、そして適切な支援策を講じるために活用できる「気付き票」「チェックリストABC」「個別の支援シート」、さらに一步踏み込んで作成する「個別の教育支援計画」、就労支援に活用する「就労支援のための訓練生用チェックリスト（高齢・障害者雇用支援機構：障害者職業総合センター作成）」について掲載します。必要に応じて、活用してください。



ケースに応じて「STEP1」で解決する場合があります。「STEP1」から「STEP5」まで流れとして示していますが、ケースに応じて必要なところから進めてください。



STEP4

広く関係機関と連携をとり卒業後の支援まで見据えるときに
～本人・保護者・関係機関・学校の共同作成～

「個別の教育支援計画」
(P84 参照)

特別な支援を必要とする生徒が、継続的に途切れることのない一貫した支援を受けられるように支援するために作成し、活用します。

STEP5

就労を見据え、具体的に「働く力」を身に付けさせたいときに
～作業や現場実習等の場面での活用を通して～

「就労支援のための
訓練生用チェックリスト」
(P86 参照)

評価ポイントを明確に押さえて生徒の姿を捉え、生徒の強みと弱みを把握するのに活用します。
明らかになった弱みに対しては改善のための支援方法の工夫や、生徒自身に周囲に助けを求める方法を指導するというようにプラスに生かしていきます。



コラム⑧： 高等学校にも求められる

個別の指導計画や個別の教育支援計画

これまで高等学校には「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」は、あまりなじみのないものだったことと思いますが、高等学校学習指導要領において次のように示されています。

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①指導についての計画又は②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**。

上記の①が「個別の指導計画」を、②が「個別の教育支援計画」を示しています。

学校現場は忙しく、これ以上作成文書が増えるのは大変です。

しかし指導や支援が後手になればなるほど、対応が困難になり、時間を要することになります。また引継ぎの記録がなければ、次の学年、次のステージで生徒や生徒に関わる関係者が苦勞することになります。

日常的に作成・活用が可能になるように、学校独自の様式に加工しながら掲載の様式を一例として、活用してみてください。



1)「STEP 1」・・・気付き票

気付き票(月 日 対象生徒: 年 組)

< () 担当: >

聞くこと		忘れ物	
読むこと		こだわり	
話すこと		身なり	
書くこと		スケジュール管理	
多動性・衝動性		その他 ()	
人との関わり		その他 ()	

※ 気になる行動項目に「し点」を入れてください。



記入例・活用例は P21 を参照してください。

「あれ？少し気になるところがあるぞ」という先生方の気付きを学年で話題にし、「気付き票」を活用して、複数の教員の目で生徒の姿をとらえるのに活用してください。

項目が生徒に該当しないときには、その他の欄に記入してください。

2週間から1ヶ月程度、チェックできるときにチェックをします。

気付き票を回収し整理したときに「何の学習場面で困った状況が多いのか」「どのようなことに困っているのか」、生徒の状況把握の第一段階として活用してください。

2)「STEP 2」チェックリストA (学習面のチェック)

◇チェックリスト A 学習面(「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」)

	観	点	ない	まれにある	時々ある	よくある
			0点	1点	2点	3点
聞く	1	聞き間違いがある(「知った」を「行った」と聞き間違える)				
	2	聞きもらしがある				
	3	個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい				
	4	指示の理解が難しい				
	5	話し合いが難しい(話し合いの流れが理解できず、ついていけない)				
話す	6	適切な速さで話すことが難しい(たどたどしく話す。とても早口である)				
	7	ことばにつまったりする				
	8	単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする				
	9	思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい				
読む	10	内容をわかりやすく伝えることが難しい				
	11	初めて出てきた語や普段あまり使わない語などを読み間違える				
	12	文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読みだりする				
	13	音読が遅い				
	14	勝手読みがある(「いきました」を「いました」と読む)				
書く	15	文章の要点を正しく読みとることが難しい				
	16	読みにくい字を書く(字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない)				
	17	独特の筆順で書く				
	18	漢字の細かい部分を書き間違える				
	19	句読点が抜けたり、正しく打つことができない				
計算する	20	限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない				
	21	学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい(三千四十七を30047や347と書く。分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている)				
	22	簡単な計算が暗算でできない				
	23	計算をするのにとても時間がかかる				
	24	答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい(四則混合の計算。2つの立式を必要とする計算)				
推論する	25	学年相応の文章題を解くのが難しい				
	26	学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい(長さやかさの比較。「15cm は150mm」ということ)				
	27	学年相応の図形を描くことが難しい(丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図)				
	28	事物の因果関係を理解することが難しい				
	29	目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい				
		30	早合点や、飛躍した考えをする			
		段階別の点数(評価点×該当数)	0点 ①	点②	点③	点④
		総合計 (①+②+③+④)	点			

◎6つの領域の内、少なくとも一つの領域で合計12点以上をカウントした場合、学習面に問題がある

チェックリストABCは小中学校用に作成されたものですが、生徒の強みや弱み、全体像を把握するために活用できます。生徒の発達段階に合わない表現は高校生らしいものに読み替え、活用してください。チェックリストは生徒理解の方法の一つであり、情報の一つとして指導に生かしてください。

3)「STEP2」チェックリストB（行動面「不注意」「多動等」のチェック）

◇チェックリスト B 行動面（「不注意」「多動性－衝動性」）

	観	点	ない	時々ある	しばしばある	非常に しばしばある	領域毎 合計
			0点	0点	1点	1点	
不 注 意	1	学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする					
	2	課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい					
	3	面と向かって話しかけられているのに、聞いていないようにみえる					
	4	指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない					
	5	学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい					
	6	集中して努力を続けなければならない課題（学校の勉強や宿題など）を避ける					
	7	学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう					
	8	気が散りやすい					
	9	日々の活動で忘れっぽい					
多 動 性 － 衝 動 性	10	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					
	11	授業中や座っているべき時に席を離れてしまう					
	12	きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする					
	13	遊びや余暇活動に大人しく参加することが難しい					
	14	じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する					
	15	過度にしゃべる					
	16	質問が終わらない内に出し抜けに答えてしまう					
	17	順番を待つのが難しい					
	18	他の人がしていることをさえぎったり、じゃましたりする					
		段階別の点数（評価点×該当数）	0点 ①	0点 ②	点③	点④	
		総合計（①+②+③+④）	点				

※①②を0点に、③④を1点にして計算する。

※少なくとも一つの領域で合計6点以上をカウントした場合「不注意」「多動性－衝動性」に問題があると思われる。

※「ときどきある」「しばしばある」等の観点は、程度差を示す。

チェックリストABCは小中学校用に作成されたものですが、生徒の強みや弱み、全体像を把握するために活用できます。生徒の発達段階に合わない表現は高校生らしいものに読み替え、活用してください。チェックリストは生徒理解の方法の一つであり、情報の一つとして指導に生かしてください。

4)「STEP2」チェックリストC（行動面「対人関係等」のチェック）

◇チェックリスト C 行動面（対人関係やこだわり等）

	観 点	いいえ	多 少	は い
		0 点	1 点	2 点
1	大人びている。ませている			
2	みんなから、「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている (例：カレンダー博士)			
3	他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている			
4	特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない			
5	含みのある言葉や嫌みを言われても分からず、言葉通りに受けとめてしまうことがある			
6	会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある			
7	言葉を組み合わせ、自分だけにしか分からないような造語を作る			
8	独特な声で話すことがある			
9	誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出す (例：唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ)			
10	とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある			
11	いろいろな事を話す、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない			
12	共感性が乏しい			
13	周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言う			
14	独特な目つきをすることがある			
15	友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない			
16	友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる			
17	仲の良い友人がいない			
18	常識が乏しい			
19	球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない			
20	動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある			
21	意図的でなく、顔や体を動かすことがある			
22	ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある			
23	自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる			
24	特定の物に執着がある			
25	他の子どもたちから、いじめられることがある			
26	独特な表情をしていることがある			
27	独特な姿勢をしていることがある			
	段階別の点数（評価点×該当数）	0点 ①	点②	点③
	総 合 計 (①+②+③)	点		

◎ 合計22点以上をカウントした場合、対人関係やこだわり等の問題があると思われる。

チェックリストABCは小中学校用に作成されたものですが、生徒の強みや弱み、全体像を把握するために活用できます。生徒の発達段階に合わない表現は高校生らしいものに読み替え、活用してください。チェックリストは生徒理解の方法の一つであり、情報の一つとして指導に生かしてください。

5)「STEP3」個別の支援シート

個別の支援シート（例）		（ ） 高等学校	
生徒氏名（ 男 ・ 女 ）		生年月日 H 年 月 日 （H 年入学）	
1 家族構成			
2 生育歴			
3 特別な支援を必要とする状況			
4 生徒の姿	学習面	生活面	社会性
優れたところ			
不得意なところ			
5 有効だった支援			
6 本人・保護者との合意形成			

*記入例・活用例はP25を参照ください。

6)「STEP 4」個別の教育支援計画

「STEP 3」の個別の支援シートは、一見分かりにくい困難さを抱える発達障害または発達障害と思われる生徒の得意・不得意を把握したうえで、学年及び学校全体で継続的な支援を進めるとき、日常的に活用していくシートです。

次に示す「STEP 4」の個別の教育支援計画は、全教職員が協力し合い、学校全体として組織的、計画的、継続的に支援を進め、さらには外部の専門的な関係機関と連携する際に活用し、卒業後まで必要な支援が長期的に継続するように作成するものです。生徒にとって『途切れのない支援』を実現するバトンとなる重要なツールです。作成に当たっては本人・保護者を交えて行い、活用にあたっては本人・保護者・学校・関係機関等、複数の関係者で活用していきます。



「個別の教育支援計画の作成と活用のメリット」

- ① 「教育」「医療」「福祉」「労働」等、様々な関係者からの情報の共有
情報共有による生徒理解の深まり
- ② 本人・保護者と話し合うことによる、本人ニーズの明確化
- ③ 関係者の役割分担の明確化
- ④ 継続した支援の実現

「個別の教育支援計画」と 「個別の指導計画」の違いは何？



「個別の指導計画」

障害のある生徒について、一人一人の実態に応じて適切な指導を行うために、「学校」で作成されるもの。

教育課程を具体化し、指導目標・内容・方法を明確にすることで、きめ細やかな指導を実現するために活用するものです。

「個別の教育支援計画」

地域で生活する将来の姿を想定し、一人一人に応じた支援を各関係機関で効果的に実施するための計画。

『本人・保護者』『医療』『保健』『福祉』『教育』『労働』等が連携し、協力するときに活用するツール(道具)となるものです。



本来は、トータルプランとしての「個別の教育支援計画」の作成を踏まえて、学校における指導のための「個別の指導計画」が作成されます。

様式（例）

平成（ ）年度 個別の教育支援計画

（ ）高等学校

作成：平成 年 月 日 記入者：（ ）

ふりがな		性別	生年月日	
氏 名			保護者氏名	
			保護者連絡先電話番号	
住 所			自宅電話番号	
学習・生活上の 強い特性と弱い 特性 好きな物や事 苦手な物や事		強 い 特 性	弱 い 特 性	
	学 習 面			
	生 活 面			
	社 会 性			
既 往 歴			諸検査の記録等 (検査場所・検査月日)	
服薬状況等				
手帳の有無				
本人の願い (進路希望等)			保護者の願い	
関係機関	相談機関	かかりつけ病院	労働等	その他
必要な支援 支援内容と方法	学 習 面			評
	生 活 面			
	社 会 面			価

平成（ ）年度 個別の教育支援計画（記入ポイント）

（ 青葉 ）高等学校

作成：平成28年

本人・保護者を
交えた作成日

記入者：（ 伊達 太郎 ）

ふりがな		性別	生年月日	チーム作成の 場合は 複数名
氏名			保護者氏名 保護者連絡先電話番号	
住所			自宅電話番号	
学習・生活上の 強い特性と 弱い特性 好きな物や事 苦手な物や事	学	強い特性	弱い特性	<p>学校内のことだけでなく、家庭・地域での姿も忘れずに。 学校ではいいが地域ではできないこともある。 強みは弱みをカバーする手段。 弱みは具体的に分かれば分かるほど支援策も具体化される。 弱みはマイナスではない。弱みを知ることで弱みをカバーでき、本人の力をプラスに導ける。</p>
	面			
	生活面			
	社会性			
既往歴			諸検査の記録等 (検査場所・検査月日)	卒業後の願いを聞くことで家庭と学校が共に進路支援を進めることができる。
服薬状況等 手帳の有無			保護者の願い	
本人の願い (進路希望等)		自分自身の願い 学校生活での願い 卒業後の願い等		
関係機関	相談機関	かかりつけ病院	労働等	その他
必要な支援 支援内容と方法	学習面	<p>学習面・生活面・社会面の中で 今優先すべき内容に絞ってもよい。 一つ改善されることでほかのことが良くなることもある。</p>	評	
	生活面		価	
	社会面			

7)「STEP5」就労支援のための訓練生用チェックリスト

	No.	チェック項目	内 容	評価
1 日常生活	1	生活リズム	起床・食事・睡眠などの生活リズムは規則正しい。	
	2	健康状態	健康に気をつけ、良好な体調を保っている。	
	3	身だしなみ	場にあった服装をし、清潔であり身だしなみはきちんとしている。	
	4	金銭管理	小遣い等を計画的に使ったり必要なものを買ったり保管したり、簡単な金銭管理ができる。	
	5	交通機関の利用	交通機関をひとりで利用できる。	
	6	規則の遵守	規則や決められたことを守る。	
	7	危険への対処	危険なことはせず、安全を考えて行動できる。	
	8	出席状況（出勤）	正当な理由がない遅刻・早退・欠席はない。	
2 対人関係	1	挨拶・返事	相手に応じた挨拶や返事ができる。	
	2	会話	会話に参加し、話をする事ができる。	
	3	意思表示	自分の意思を相手に伝えることができる。	
	4	電話等の利用	用件を伝えるのに電話・FAX・メール等が使える。	
	5	情緒の安定性	感情のコントロールができ安定している。	
	6	協調性	他人と力を合わせて助け合うことができる。	
3 作業力	1	体力	1日に7, 8時間通して作業ができる体力がある。	
	2	指示内容の遵守	指示通りに作業をする。	
	3	機器・道具の使用	作業機器や道具類を教えられた通りに正しく使える。	
	4	正確性	ミスなく正確に作業する。	
	5	器用さ	器用に作業する。	
	6	作業速度	必要とされる作業速度がこなせる。	
	7	作業変化への対応	作業の内容、手順等の変化に対応できる。	
4 作業態度	1	就労意欲	社会に出て働く意欲がある。	
	2	質問・報告・連絡	必要な時に適切な質問・報告・連絡ができる。	
	3	時間の遵守	時間を守る。	
	4	積極性	作業に自分から積極的に取り組む。	
	5	集中力	作業への集中力はある。	
	6	責任感	与えられた作業や当番などは最後までやる。	
	7	整理整頓	作業場の整理整頓ができる。	

評価段階

4：できる・ある

3：だいたいできる・だいたいある

2：あまりできない・だいたいできない

1：できない・ない

※ 活用例はP65, 66を参照してください。

2 調べてみましょう！ ～ 連絡先 ～

1) 宮城県内 国立・県立・市立の特別支援学校

自校のケース会や校内支援委員会で解決できない難しいケースについては、地域の特別支援学校にいる「地域支援コーディネーター」に相談することをおすすめします。ただし、最初は自校の教職員チームで対応を検討し、支援や指導を試みてください。様々な話し合いや対応の後で相談する内容と、掘り起こしが弱い状態で相談する内容では、受け取る情報が異なります。自校で解決する力量を上げる上で、まず自校で対応を試みてから相談いただくことをおすすめします。

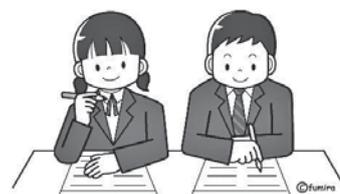


知的障害・自閉症・情緒障害・発達障害について

	学 校 名	電 話 番 号
1	宮城県立光明支援学校	022-379-6555
2	宮城県立名取支援学校	022-384-6161
3	宮城県立小松島支援学校	022-725-3616
4	宮城県立利府支援学校	022-356-5675
	宮城県立利府支援学校富谷校(小学部のみ)	022-779-0451
5	仙台市立鶴谷特別支援学校	022-252-4231
6	宮城教育大学附属特別支援学校	022-214-3353
7	宮城県立気仙沼支援学校	0226-24-3019
8	宮城県立石巻支援学校	0225-94-0202
9	宮城県立古川支援学校	0229-26-2338
10	宮城県立金成支援学校	0228-42-2211
11	宮城県立迫支援学校	0220-22-9484
12	宮城県立角田支援学校	0224-63-2555
	宮城県立角田支援学校白石校(小学部・中学部)	0224-22-4333

知的障害・自閉症・情緒障害・発達障害・病弱について

	学 校 名	電 話 番 号
1	宮城県立山元支援学校	0223-37-0518



病弱について

	学 校 名	電 話 番 号
1	宮城県立西多賀支援学校	022-245-1183

病弱・肢体不自由について

	学 校 名	電 話 番 号
1	宮城県立拓桃支援学校	022-391-6551

肢体不自由について

	学 校 名	電 話 番 号
1	宮城県立船岡支援学校	0224-54-2213

弱視・視覚障害について

	学 校 名	電 話 番 号
1	宮城県立視覚支援学校	022-234-6333
	宮城県立視覚支援学校 北部サテライト (聴覚支援学校小牛田校 内)	0229-32-2110

難聴・聴覚障害について

	学 校 名	電 話 番 号
1	宮城県立聴覚支援学校	022-248-0648
	宮城県立聴覚支援学校小牛田校	0229-32-2110

発達障害・自閉症(高校生)について

	学 校 名	電 話 番 号
1	宮城県立支援学校 岩沼高等学園	0223-25-5332
	宮城県立支援学校 岩沼高等学園 川崎キャンパス	H28・4月 開校
2	宮城県立支援学校 小牛田高等学園	0229-32-2112
3	宮城県立支援学校 女川高等学園	H28・4月 開校

2) 全般的な相談機関



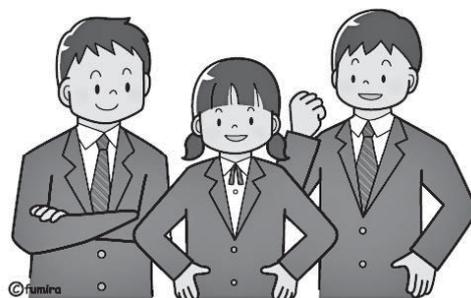
下記の機関が保護者及び学校関係者等の相談に応じます。

療育手帳等の申請については児童相談所が対応となります。まず最初に居住地の福祉事務所または福祉課に連絡をします。

	機 関 名	電 話 番 号
1	宮城県総合教育センター 『りんくるみやぎ』（発達支援班）	022-784-3563
2	中央児童相談所	022-784-3583
3	北部児童相談所	0229-22-0030
4	東部児童相談所	0225-95-1121
5	東部児童相談所 気仙沼支所	0226-21-1020

3) 発達障害に特化した相談機関

	機 関 名	電 話 番 号
1	<仙台市以外の方> 宮城県発達障害者支援センター「えくぼ」	022-376-5306
2	<仙台市の方> 仙台市発達相談支援センター「アーチル」	022-375-0110



3 調べてみましょう！ ～ リンク先 ～

発達障害について

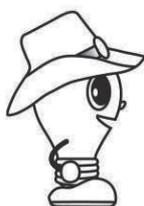
	機 関 名	コンテンツ 内 容	リンク先アドレス
1	特定非営利活動法人 アスペ・エルデの会	発達障害についての参考資料 支援プランの紹介など	http://www.as-japan.jp/
2	国立障害者リハビリテ ーションセンター 発達障害情報・ 支援センター	発達障害の理解推進のための 情報発信 発達段階ごとの情報など	http://www.rehab.go.jp/ddis/
3	国立特別支援教育総合 研究所 発達障害教育 情報センター	指導方法・支援法について 教材・教具について 支援機器について 法令について 研修講義の聴講（デジタル配信）	http://icedd.nise.go.jp/

自閉症について

	機 関 名	コンテンツ 内 容	リンク先アドレス
1	一般社団法人 日本自閉症協会	自閉症スペクトラムの理解と 支援について 高機能自閉症について 法令等の動向	http://www.autism.or.jp/
2	宮城県自閉症協会ブログ		http://blog.canpan.info/miyagi/

ダウン症について

	機 関 名	コンテンツ 内 容	リンク先アドレス
1	公益財団法人 日本ダウン症協会	情報提供・普及啓発 書籍の紹介等	http://www.jdss.or.jp/



時間のあるときにホームページを開いてみましょう。
困った時や情報を得たい時に早く情報収集することができます。

各種障害について

	機 関 名	コ ン テ ン ツ 内 容	リ ン ク 先 ア ド レ ス
1	国立特別支援教育総合研究所	各障害の理解について 指導方法・支援法について 教材・教具について 支援機器について 法令について	http://www.nise.go.jp/cms/
2	文部科学省	特別支援教育について 学習指導要領について 支援事業について	http://www.mext.go.jp/a_menu/01_m.htm

就労支援について

	機 関 名	コ ン テ ン ツ 内 容	リ ン ク 先 ア ド レ ス
1	独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 障害者職業総合センター	障害者雇用支援について 障害種別の支援方法の紹介(プログラムの紹介・デジタル配信)	http://www.jeed.or.jp/

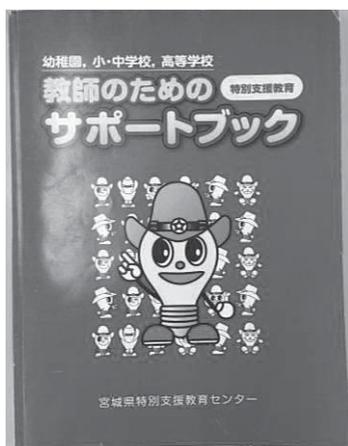


国立特別支援教育総合研究所や障害者職業総合センターのホームページには具体的な指導や支援の例が豊富です。日々の指導や支援に直結する情報が得られます。

文部科学省のホームページからは教育に関する調査結果やモデル事業の成果と課題，教育全体に関わる最新の情報を得ることができます。

4 活用してください —サポートブック 三部作—

宮城県では、特別支援教育の充実のためにサポートブックを作成してきました。この三冊を活用することで未就学の段階から高等学校卒業まで、長期間にわたる支援の充実を実現できるように構成してあります。宮城県教育委員会のホームページからそれぞれダウンロードできますので、御活用ください。



(表紙：赤色)

平成20年度作成

「幼稚園、小・中学校、高等学校 教師のための特別支援教育サポートブック」

発達障害のある幼児児童生徒にどのような指導を、どのように行ったらよいか、必要と思われる情報を掲載しています。

学習や行動上のつまずきに学級担任が気付いてから、指導内容を検討し、指導の手立て、さらには指導体制の検討に至るまでの過程を一定の手順に従い、具体的な例を取り上げながら示しています。

「個別の指導計画」の作成手順も示しています。



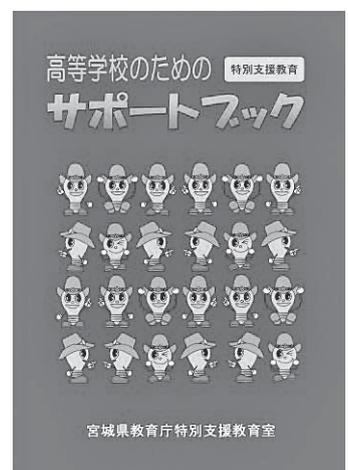
(表紙：黄色)

平成21年度作成

「特別支援学校 教師のためのサポートブックⅡ 学習指導案を書こう 30のポイント」

日々の授業を大切にし、一人一人のニーズに応じた教育の実現を目指し、「学習指導案」の書き方を30のポイントでまとめています。

指導の方向性を明確にし、物の見方や論理性が身に付き、教師の専門性向上に必要と思われる情報を掲載しています。指導案作成だけでなく授業づくりのヒントも得られます。



(表紙：青色)

平成27年度作成

「高等学校のための特別支援教育 サポートブック」

高等学校現場の実態に即し、何らかの特別な支援を必要とする生徒の理解と支援に必要な情報を掲載しています。

様々な事例を取り上げ、学校生活・就労や進学等の進路決定などの指導や支援をいかに進めればよいか、分かりやすくまとめています。

< 参 考 文 献 ・ 引 用 文 献 >

- 「幼稚園，小・中学校，高等学校 教師のためのサポートブック（特別支援教育）」
宮城県特別支援教育センター編
- 「高校で学ぶ発達障がいのある生徒のための明日からの支援に向けて」
大阪府教育委員会編著（ジアース教育新社）
- 「高校で学ぶ発達障がいのある生徒のための共感からはじまる『わかる』授業づくり」
大阪府教育委員会編著（ジアース教育新社）
- 「図解 よくわかる思春期の発達障害」
中山和彦・小野和哉著（ナツメ社）
- 「発達障害のある子どもができることを伸ばす！思春期編」
杉山登志郎・辻井正次監修（日東書院）
- 「思春期のアスペルガー症候群は，家族全員でサポートしよう！」
金澤 治監修（日東書院）
- 「思春期のアスペルガー症候群」
佐々木正美監修（講談社）
- 「高校生の発達障害」
佐々木正美監修（講談社）
- 「高等学校発達障害ハンドブック」
石川県教育委員会
- 「高等学校における発達障害のある生徒への支援Ⅱー内面，学習面，生活面への支援ー」
岡山県総合教育センター
- 「発達と障害を考える本 ADHD（注意欠陥多動性障害）のおともだち」
内山登紀夫監修（ミネルヴァ書房）
- 「発達と障害を考える本 LD（学習障害）のおともだち」
内山登紀夫監修（ミネルヴァ書房）

編 集 同 人

編集責任者

門脇 恵	宮城県教育庁 特別支援教育室 室 長
------	--------------------

編集運営委員

委 員 長	佐藤 文雄	宮城県立名取支援学校	校 長
副 委 員 長	澤田 可知	宮城県泉館山高等学校	校 長
運 営 委 員	小野寺清隆	宮城県佐沼高等学校	校 長
	藤倉 眞一	宮城県塩釜高等学校	校 長
	田嶋 容一	宮城県教育庁 特別支援教育室	副参事
	栗林 正見	宮城県総合教育センター	教育支援部長
	和賀 久佳	宮城県東松島高等学校	教 頭

ワーキンググループ

編 集 委 員	片岡 明恵	宮城県特別支援教育室	主 幹
	西城 長一	宮城県総合教育センター	特別支援教育班 次長
	田中 晃	宮城県総合教育センター	特別支援教育班 主幹
	須田 幸子	宮城県立石巻支援学校	教 諭
	小山 裕之	宮城県泉館山高等学校	教 諭
	菅野 佳伸	宮城県田尻さくら高等学校	教 諭
	高橋 千秋	宮城県立支援学校岩沼高等学園	教 諭
	藤坂 順子	宮城県石巻好文館高等学校	養護教諭
	増山 裕子	宮城県立光明支援学校	教 諭

事務局

事 務 局 長	相澤 一夫	宮城県立石巻支援学校	校 長
事 務 局 次 長	昆野 和夫	宮城県立石巻支援学校	教 頭
総 務	堀江 聡	宮城県立石巻支援学校	事務次長



あ と が き

本サポートブックは、これまで旧宮城県特別支援教育センターが発行してきた、教師のためのサポートブックⅠ、Ⅱに続き、そのⅢという位置付けで編集してきたものです。

今日、学齢期にある児童生徒達の中の障害のある児童生徒に対しては、それぞれの発達段階に応じた、適切かつ多様な支援がなされるようになりました。こうした中、これまでどちらかという義務教育段階に焦点を当てた支援内容や手立てを中心に編集をしてきたサポートブックでしたが、今回は、高等学校に在籍する生徒達の支援に携わる教師のサポートに焦点を当てた内容で編集、構成をしました。今後、本誌が高等学校における特別支援教育の一層の推進と共に発達障害等のある生徒達への支援につながり、一人でも多くの困り感を抱える生徒達の明るい未来に寄与できれば幸いです。

御多忙のところ編集に携わっていただきました、高等学校の校長先生、教頭先生、そして企画から編集まで御協力をいただきました宮城県総合教育センターの指導主事の先生方にも心より感謝を申し上げます。また、高等学校における事例を提供していただき、執筆の労をお願いいたしました先生方にも感謝を申し上げます。本当にありがとうございました。

本サポートブックの発刊に当たっては、文部科学省の平成27年度「特別支援学校機能強化モデル事業」の一部として、事業委託を受けた宮城県及び石巻支援学校が編集、発刊しています。

高等学校のための特別支援教育サポートブック事務局

宮城県立石巻支援学校長 相澤 一夫

宮城県教育庁 特別支援教育室

「高等学校のための特別支援教育サポートブック」

発行 平成28年3月
編集責任者 宮城県教育庁 特別支援教育室
室長 門脇 恵

〒980-8423 仙台市青葉区本町3-8-1
TEL 022(211)3714
FAX 022(211)3691

※事例につきましては特定を避けるため、一部脚色してあります。



この冊子の発行は、文部科学省委託事業
「特別支援学校のセンター的機能充実事業」
の一部として行っています。