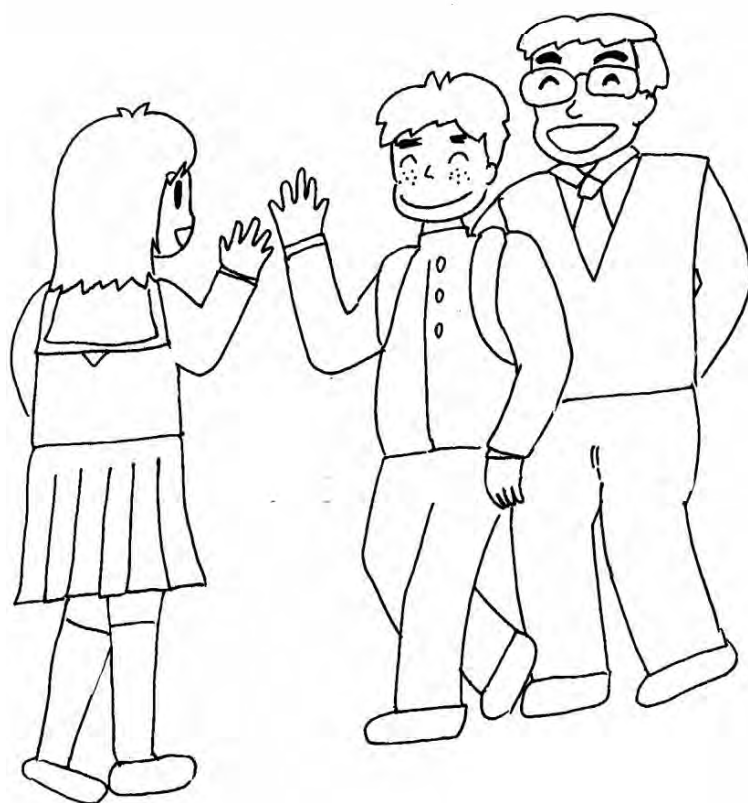


中学校・高等学校における
発達障害の子どもたちへの
支援ガイドブック



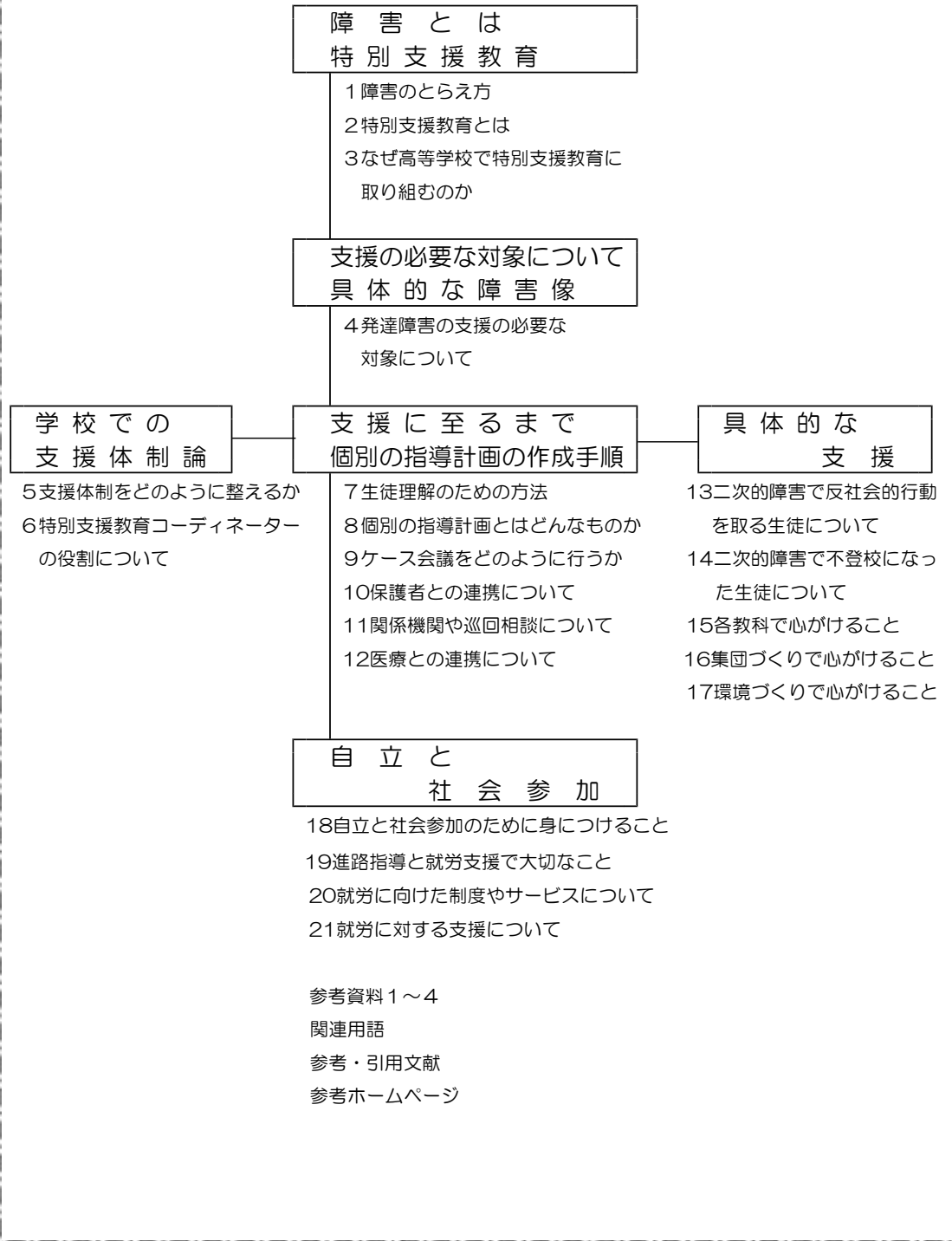
平成20年（2008年）3月

滋賀県教育委員会

目 次

本冊子の作成にあたって	1
[障害とは－特別支援教育]	
Q1 障害のとらえ方が変わったのですか。	2
Q2 特別支援教育とは何ですか。	4
Q3 なぜ、高等学校で特別支援教育に取り組むのですか。	5
[支援の必要な対象について－具体的な障害像]	
Q4 発達障害の支援の必要な対象について教えてください。	6
[学校での支援体制論]	
Q5 支援体制をどのように整えていけばよいですか。	8
Q6 特別支援教育コーディネーターの役割について教えてください。	10
[支援に至るまで－個別の指導計画の作成手順]	
Q7 生徒理解のために、どのような方法がありますか。	11
Q8 個別の指導計画とはどんなものですか。どのようなことに気をつけて作成するとよいですか。	12
Q9 ケース会議をどのように行うとよいですか。	14
Q10 保護者とどのように連携していくとよいですか。	16
Q11 関係機関や巡回相談について教えてください。	18
Q12 医療機関との連携について教えてください。	20
[具体的な支援]	
Q13 二次的障害により、反社会的行動を取るようになった発達障害の生徒に対する支援について教えてください。	22
Q14 二次的障害により、不登校や不登校傾向になった発達障害の生徒に対する支援について教えてください。	24
Q15 各教科において、どのようなことを心がけるとよいですか。	26
Q16 集団づくりや仲間づくりにおいて、どのようなことを心がけるとよいですか。	29
Q17 環境づくりにおいて、どのようなことを心がけるとよいですか。	31
[自立と社会参加]	
Q18 自立と社会参加のためにどのような力を身につけていくとよいですか。	34
Q19 進路指導と就労支援について、どのようなことが大切ですか。	36
Q20 就労に向けた制度やサービスについて教えてください。	38
Q21 就労に対する支援について教えてください。	40
《参考資料》	
参考資料1 ベースシート（滋賀県総合教育センター作成）	42
参考資料2 高等学校用気づき票（石川県教育委員会作成）	44
参考資料3 個別の指導計画（参考例）	48
参考資料4 甲賀地域障害児・者サービス調整会議	52
関連用語	53
参考・引用文献	57
参考ホームページ	58

《本冊子の骨子》



本冊子の作成にあたって

あなたの学校に次のような生徒はいませんか。

- ・板書を時間内に書き取ることができない。
- ・周囲の音が気になって、なかなか授業に集中できない。
- ・整理整頓ができず、よく物をなくす。
- ・急に時間割や学習場所が変更になると、混乱してしまう。
- ・その場の雰囲気を読むことができない。
- ・ジョークやユーモアが通じず、言葉どおりに受け止めてしまう。
- ・自分のことだけを一方的に話してしまう。
- ・順番を待つことが難しい。
- ・友人がなかなかできない。
- ・特定の物や記号、順序や配列への固執がある。

このような姿は、誰にでも当てはまるものかもしれませんが、LD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害に起因している場合があります。

先生方の間で、「なぜ、この生徒は〇〇なんだろうか。」と気にかかる生徒について話し合われていることと思います。

発達障害の特徴や支援のあり方について学んでいくと、生徒の行動面や社会性、学習面で感じている「なぜ、・・・。」の原因がみえてくるものが少なくありません。

本冊子は、発達障害や特別支援教育について、実際に教育や医療、福祉の現場で実践している者たちが議論を重ね、できるだけ分かりやすく中学校や高等学校の先生方にお伝えすることを目指して作成しました。

発達障害について、あるいは特別支援教育を進める上で参考となるような事柄を、Q&A形式で載せておりますので、どこからでも気軽にお読みください。

Q1 障害のとらえ方が変わったのですか。

A 2001年、世界保健機関(WHO)は、生活機能の分類を新しく提案しました。それまでの分類は、《機能障害(impairment)→能力障害(disability)→社会的不利益(handicap)》(1980:ICIDH)の図式で表される「障害の結果として社会的不利益が生じるから、障害のマイナス部分を補っていく」という障害についての考え方でした。

今回、《心身機能・構造(body function&structures)←→活動(activities)←→参加(participation)》で示される(図1)「障害の有無にかかわらず種々の活動参加が可能になるような環境的条件整備が必要である」という考え方に転換しました。

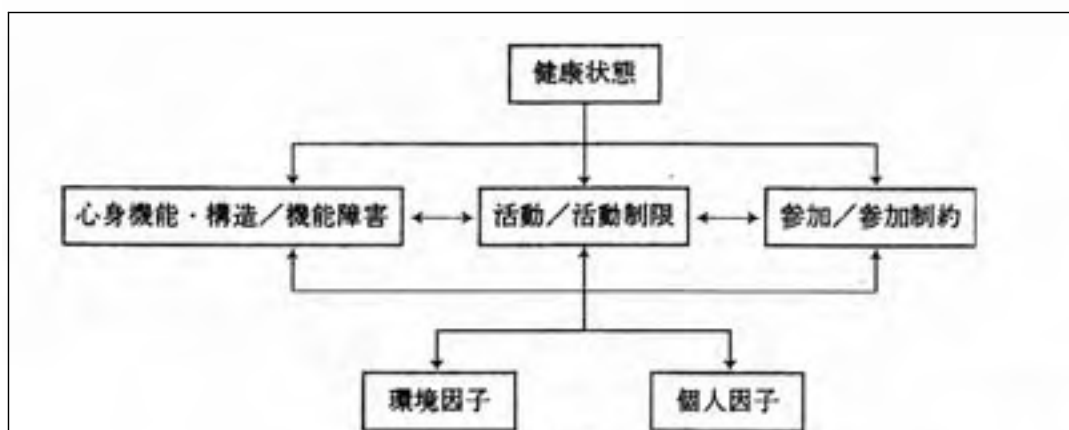


図1 ICFの相互作用モデル

小児の精神と神経 43 (1) : 33-37, 2003

障害者の活動や社会参加を制限する因子を、障害者個人の課題ではなく、社会全体の課題としてとらえ、障害者の「生」の目標実現に向けて適切な支援を検討しようとする姿勢は、今後の特別支援教育に欠くことのできない基本的な考え方になります。

くわしくは以下の通りです。

- ① 人間の生活機能を「心身機能・構造」(生物・生命)、「活動」(生活)、「参加」(人生)の次元で捉えようとしています。
- ② 「生活機能」は「健康状態」に影響されるものです。また、その人の背景ともいえる「環境因子」「個人因子」の影響もあり、相互に影響しあうことを考えていきます。
- ③ 障害の現象(マイナス)だけを切り離してみるのではなく、生活機能をプラスに見ていくという視点があります。マイナスだけを見ていると、マイナス

を減らすことしか思いつきませんが、プラス面を見ることによって、教育による支援の重要性や本人を変えることだけでなく環境を変えることの重要性が認識されてきます。

「生活機能」が問題を抱えた状態をそれぞれ、「機能障害」「活動制限」「参加制約」と考え、それを「障害」とします。

- ④ 従来の狭い身体の機能や構造を原因にし、それを根拠にした「障害者問題」の枠を越えたすべての人々の「生活機能」の問題を範囲に考えます。

このように「障害」をできなさの程度(マイナス)で論じるのではなく、「学び方、分かり方、納得の仕方の違い」の状態としてとらえ、どういうことができるのか(プラス)で考えていくことが「支援」することにつながると思います。



Q2 特別支援教育とは何ですか。

A 平成15年3月に文部科学省調査研究協力者会議から出された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」には、次のように定義されています。

特別支援教育とは、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD、ADHD、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。

【特殊教育と特別支援教育】

「特殊教育」は障害の程度に応じ特別の場で指導を行う教育でしたが、「特別支援教育」は障害のある児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを的確に把握し、適切な教育的支援を実施するものです。「教育」ではなく、「教育的支援」を実施するのは、教育機関のみならず、福祉、医療、労働など、人が生活を送っていく上で必要な様々な機関との連携・協力が必要だからです。

特殊教育から特別支援教育への転換には、①ノーマライゼーションの理念が国際的に主流となり、国連が提唱する*インクルージョン（Inclusive education）を目指す基本方針の定着がいわゆるなどの障害観の変化や、②「障害者基本法」の改正や「障害者基本計画」により、乳幼児期から学校卒業後まで一人ひとりのニーズに応じてきめ細やかな支援を行う方向が示されたこと、③盲・聾・養護学校での障害の重度重複化、特殊学級での障害種別の多様化等、障害児教育の対象児の変化などの背景があります。また、特殊教育ではLD等の発達障害のある児童生徒は支援を受けていないという実態がありました。

特別支援教育への転換により、特殊教育の対象となっている児童生徒に加え、通常の学級に在籍する発達障害（LD、ADHD、高機能自閉症等）も含めた障害のある児童生徒に対して適切な指導および必要な支援を行うことになりました。

特別支援教育は、一人ひとりの子どものニーズに応じた支援を行うというインクルージョンの基本方針をふまえて取り組まれています。したがって、特別支援教育の支援の大部分は通常の学級で行われますが、通級による指導や、現状によっては、特別支援学級や特別支援学校のような教育形態を必要とする場合があります。

（※はP53からの関連用語参照）

Q3 なぜ、高等学校で特別支援教育に取り組むのですか。

A 学校教育法等の一部改正が行われ、平成19年4月1日から、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ました（学校教育法第81条第1項）。

平成14年に文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」の結果、小中学校の通常の学級に在籍する児童生徒の約6%が特別な支援を必要とすると報告されました。滋賀県の高等学校への進学率が約98%である現実、特別支援教育を必要とする生徒が、高等学校にも在籍していることを示唆しています。小中学校で特別支援教育を受けた子どもたちの多くが高等学校へ進学しているのです。

高等学校には、入学試験に受かった生徒が入ってきており、特別支援学級がないことから、障害のある生徒に配慮した教育という考え方は、馴染みがなかったかもしれません。しかし、高等学校での不登校や中途退学、学業不振、非行、暴力、いじめなどの教育課題のなかには、発達障害と関連しているものが少なくないと考えられます。

特別支援教育の考え方は、生徒一人ひとり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です。学習指導や生徒指導、進路指導を行う際に、問題の背景に発達障害による困難さがあるかもしれないという視点を持ち、実態把握や適切な支援を行っていくことが高等学校に求められています。

コラム 関係法令の抜粋

教育基本法 第4条（教育の機会均等）：第2項が新設

すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない。人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。

国及び地方公共団体は、障害のある者が、その障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない。

国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によって修学が困難な者に対して、奨学の措置を講じなければならない。

学校教育法 第81条第1項

幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。

Q4 発達障害の支援の必要な対象について教えてください。

A 指導者からみて、学習面あるいは行動面などにおいて、自ら困っていると訴えている、あるいは訴えているであろうと推測できる生徒が対象となります。

生徒の困っている背景は多岐にわたり、また一つではない場合が多いと思われます。ここでは、発達障害に関する領域について示します。

発達障害という用語を、発達障害者支援法では次のように定義しています。

「この法律において『発達障害』とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、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。」

また、LD、ADHD、高機能自閉症という用語を、「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）H16.1文部科学省（以下、ガイドライン）」では、それぞれ次のように定義しています。

【学習障害（LD）】

「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を示すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接的な原因となるものではない。」

□ 学習障害に対する指導は、特定の能力の困難に起因する教科学習の遅れを補う教科の指導が中心となります。このため、学習障害とは別の理由により教科学習に遅れが見られる生徒に対する指導内容や方法と重複することも少なくありません。つまり、障害のない生徒に対する指導においても、学習障害に対する指導内容や方法を広く活用することができます。

【注意欠陥／多動性障害（ADHD）】

「ADHD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である。また、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。」

□ ADHDに対する指導は、生活技能（主として対人関係技能）を身に付けることが大切です。その際には、適切な行動に向けての自己管理能力を高めることも大切です。問題行動、非行等への配慮が必要です。自信回復や自尊心の確立、さらには自分で自分の行動を振り返ったり、他者が自分をどうとらえているのかを理解したりすることも大切です。

【高機能自閉症】

「高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との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をいう。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。」

- 高機能自閉症は、情報の受け入れ方や心情の理解などにおいて、障害のない生徒とは大きく異なることをふまえた対応が必要です。また、※二次的障害が顕著に表れる場合もあることから、特に思春期には丁寧な対応が重要です。
- アスペルガー症候群（アスペルガー障害と言うこともある）や自閉症（高機能自閉症も）などは広汎性発達障害に分類されています。
- アスペルガー症候群は、言語機能には大きな困難性はありませんが、その他の行動特性は自閉症と同様ですから、教育的対応は高機能自閉症と同様と考えることができます。

【全国実態調査の結果】

下の図2は、平成14年に文部科学省が実施した全国実態調査の結果です。

Aは「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に著しい困難を示す、Bは「不注意」または「多動性－衝動性」の問題を著しく示す、

Cは「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す児童生徒の割合を示しています。

この調査は、担任教師による回答に基づくもので、LDの専門家チームによる判断や医師による診断によるものではないので、その結果が、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒の割合を示すものではないことに注意する必要があります。

A、B、Cのそれぞれの数値には、該当領域のみで困難を示しているケースと、該当領域に加え、他領域にも困難さのあるケースが含まれています。単独で症状を示している児童生徒もありますが、他と重複して症状を示している児童生徒もあることが伺えます。（ガイドラインより）

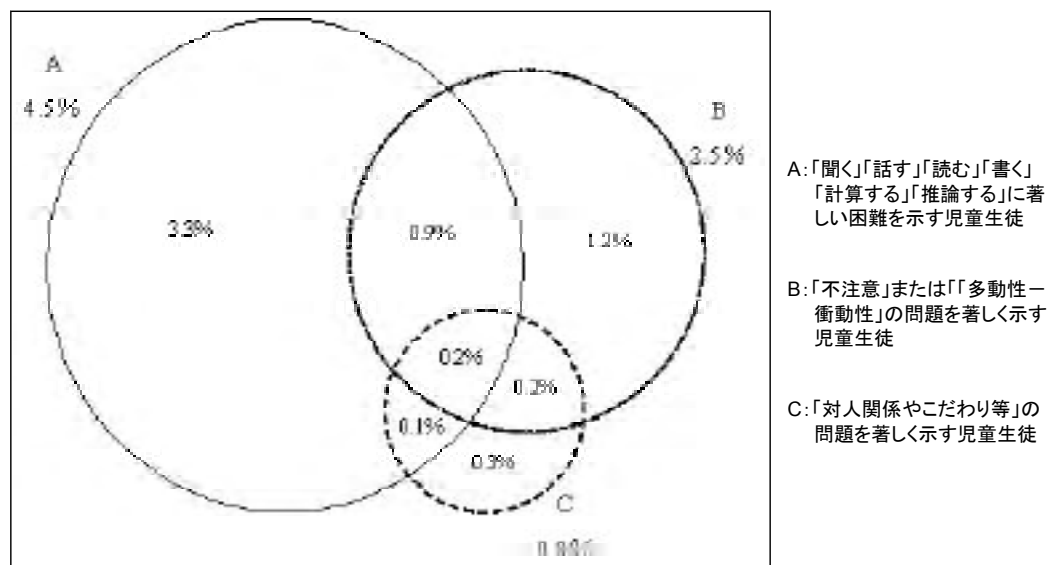


図2 知的発達に遅れはないものの学習面や行動面の各領域で著しい困難を示すと担当教師が回答した児童生徒の割合

Q5 支援体制をどのように整えていけばよいですか。

A 支援組織の確立と取組みに向けて、校長の責務、特別支援教育コーディネーター等の配置、養護教諭の役割、※校内委員会、拠点となる人の育成、授業改善、中学校や高等学校として考えるべきことについて、紹介します。

【校長の責務】

校長は、特別支援教育実施の責任者です。自ら特別支援教育の基本的な考え方や障害に関する理解を深めるとともに、リーダーシップを発揮し、積極的に推進することが求められています。

まず、全校的な支援体制を確立するために、特別支援教育を学校経営に明確に位置づけることです。推進の核となる※特別支援教育コーディネーターを指名すること、校内委員会を設置し、校務分掌に位置づけることが重要です。

そして、特別支援教育支援員や学生支援員、特別支援学級などを有効に活用したり、全教職員の共通理解を図り、組織的・計画的な支援の推進ができるように、積極的な指導を行うことが求められます。

さらに、特別支援教育についての理解と協力について、保護者や地域の人びとに啓発することも重要な責務です。

【特別支援教育コーディネーターの配置】

特別支援教育コーディネーターは、校内はもちろん、保護者や専門機関とも連携し、支援の必要な生徒について、関係者が力を合わせて支援できるネットワークを構築することが求められます。また、校内においては、リソースの整理や、無理なく組織的に機能するような支援体制を作ることも求められます。

そこで、コーディネーターには、特別支援教育や障害に関する幅広い理解や知識を有し、専門家や教職員等の力を結集できる力量を持った人材が指名されることが望まれます。

【養護教諭の役割】

勉強が分からない、集中が続かない、パニックを起こした等いろいろな理由で、保健室にやって来る生徒がいます。学級担任等には話せない悩みや困りごとを聞いてもらい、気持ちを整理すると戻っていく姿が見られます。

養護教諭は、生徒たちの心の問題への対応はもちろん、時には背後に隠れた発達障害等に気づき、校内委員会への橋渡しの役割を果たす場合があります。

また、障害により投擲の必要な生徒の主治医や保護者との連携を求められる場合もあります。

【校内委員会】

校内委員会を開催し、必要に応じて*ケース会議を行っていくことが求められます。ケース会議では、*個別の指導計画を基にして、加筆、修正しながら支援案を検討していくとよいでしょう。また、図3のように、校務分掌表に特別支援教育の校内委員会等を明確に位置づけることが大切です。

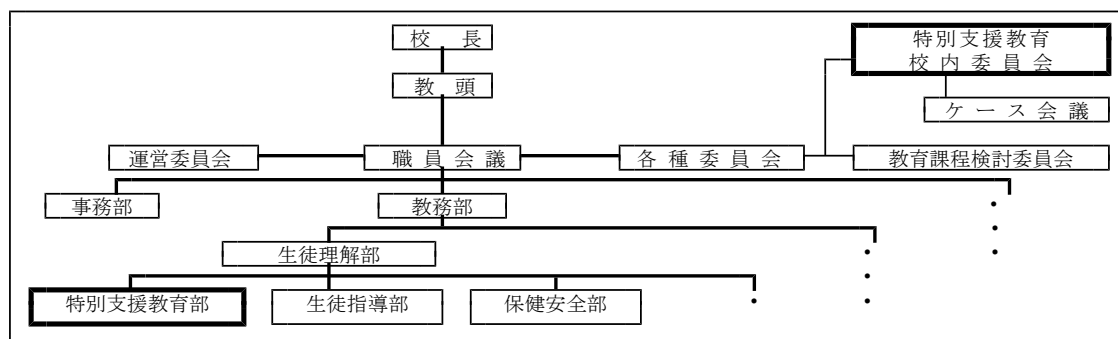


図3 校務分掌表例

【拠点となる人（キーパーソン）の育成】

各校の特別支援教育の推進を図る上で、特別支援教育コーディネーター等の資質を向上させることが重要な課題となります。県や総合教育センターが開催する研修（特別支援教育担当教員派遣研修、コーディネーター養成研修、コーディネーター・リーダー研修、希望研修等）に派遣したり、独自にコーディネーター同士の情報交流を行うなどして、拠点となる人を育成しましょう。

【授業改善】

基本的には、個に応じた学習支援の視点を持つことです。生徒個々の障害特性を理解し、実際に困っていることを把握することが大切です。例えば、聞いて理解することが難しい生徒に対しては、見て分かりやすい教具の工夫をしたり、板書内容を精選したり、指示を明確にして伝わったかどうかを確認するなどの支援が考えられます。

【中学校や高等学校として考えるべきこと】

中学生や高校生になると、二次的障害が著しくなることがあります。また、この時期の特徴として、自意識の高まりがみられます。自分の「できなさ」や「うまくいかなさ」を意識し、自分について悩んだり、過剰に否定的に見ることもあります。支援としては、得意なことへの自己理解を高め、苦手なことへの自己受容と対応策を身につけさせることが、自尊心の育成につながります。

友人関係においては、気の合う仲間をつくれず悩んだり、いじめやからかいの対象になることもあります。友だちとの関わり方を教えたり、相談しやすい体制を整えるなどの支援が必要になってきます。

進路指導や就労支援も重要な課題です。生徒自身の特性や希望を把握し、保護者と連携して、生徒が主体的に進路選択できるように、早い段階から進路指導を進めることが望まれます。また、職業的な自立を図るために、労働関係機関等との連携や就労を目指した職業教育を行うことも大切です。

Q6 特別支援教育コーディネーターの役割について教えてください。

A 「特別支援教育コーディネーターの役割と特別支援教育チェックリスト」(湖南省作成一部改変)を紹介します。コーディネーターの活動の参考にしてください。

【特別支援教育コーディネーターの役割と特別支援教育チェックリスト】		
学校名 () 記入日 (/ /)		
○できている △取り組む方向になっている ×未検討または未実施		
番号	仕事内容	チェック欄
1	前籍校から引き継いだ個別の指導計画の学年会での検討	
2	個別の指導計画の教科担任への周知	
3	校内の特別支援の対象となる生徒の把握(名前、クラス、個別の指導計画の有無、主訴、ケース会議の有無と構成メンバー、支援レベル、新規か引き継ぎか、投薬などの医療対応)	
4	年間の取組みの流れについての教職員への説明 (気になる生徒をどのように把握するか、前年度からの引き継ぎの方法、検査へのつなぎと保護者への説明、指導へのフィードバック、個別の指導計画の作成と実施)	
5	校内委員会の月1回の定例化	
6	校内委員会として1の把握と検討	
7	コーディネーターの複数配置	
8	1の各ケースへのコーディネーターの参加、担任との話し合い	
9	巡回相談員や通級指導教室等からの訪問相談の際にコーディネーター等が同席して記録する。	
10	7の結果(状況分析や支援の手立て等)を校内委員会等で職員全員にフィードバックする。	
11	特別支援教育の学校経営管理計画への位置づけ・推進方策の立案 (取組みの重点項目に入れる)	
12	自校の特別支援教育をどのように推進していくか(特別支援教育推進計画の作成)	
13	通級指導教室に通っていた生徒の把握(名前、現在の状況)	
14	前年度、特別支援対象になっていた生徒の校内での引き継ぎをする日と時間の設定(4月の早い段階で)	
15	巡回相談員の来校する日程調整、心理検査の対応	
16	1で医療対応を受けている生徒の現在の状況の把握 (養護教諭)	

湖南省特別支援教育ハンドブックVer2.0より引用一部改変

Q7 生徒理解のために、どのような方法がありますか。

A いろいろな方法が考えられますが、ここでは、「ベースシート（滋賀県総合教育センター作成）」と「高等学校用気づき票（石川県教育委員会作成）」について、紹介します。

【ベースシート】

このベースシートは、滋賀県総合教育センターが不登校に関する*アセスメントのために作成したものです。

ケース会議などで対象生徒の支援の方策を話し合ったり、個別の指導計画を作成したりする際の基礎資料とすることができます。また、二次的障害が不登校だけでなく、問題行動として現れている場合にも活用できます。

(p42～p43参考資料1参照)

【高等学校用気づき票】

この気づき票は、石川県教育委員会が、平成14年に実施した文部科学省の「学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」で作成されたものを参考に、高等学校用として作成したものです。

本票は、指導者が生徒の理解を深め指導の一助とするためのものです。障害の判別を目的としたものではありません。

高等学校は、教科担任制ですので、複数の者でチェックを行うと、より正確に生徒を理解することができるでしょう。(p44～p47参考資料2参照)

コラム アセスメントのために

発達障害のある子のアセスメントのために、検査を行うことがあります。検査はあくまでも限られた場や条件でその生徒の状況を捉えているものです。一つの検査だけで生徒を判断してしまうのではなく、日常の行動観察を大切にしていけることが望まれます。また、必要と考えられるいくつかの検査を組み合わせ、生徒の状況を正しく把握していくことも大切です。

以下に、各種検査の一例を紹介します。

〈知能検査〉

田中ビネー知能検査(適用年齢:2歳~成人)

*WISC-Ⅲ知能検査(適用年齢:5歳0ヶ月~16歳11ヶ月)

WAIS-Ⅲ知能検査(適用年齢:16歳~89歳)(WISC-Ⅲの成人版)

K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー(適用年齢:2歳6ヶ月から12歳11ヶ月)

〈言語に関する検査〉

ITPA言語学習能力診断検査(適用年齢:3歳0カ月~9歳11カ月)

〈社会性に関する検査〉

新版S-M社会生活能力検査(適用:乳幼児~中学生)

〈運動に関する検査〉

ムーブメント教育プログラムアセスメント(MEPA)(適用年齢:0カ月~72カ月)

〈読み書きに関する検査〉

小学生の読み書きスクリーニング検査(適用:小学校1年~6年)

〈その他〉

フロスティック視知覚発達検査(適用年齢:4歳0カ月~7歳11カ月)

Q8 個別の指導計画とはどんなものですか。どのようなことに気をつけて作成するとよいですか。

A 個別の指導計画とは、生徒一人ひとりの障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該生徒の※個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に生徒一人ひとりの教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法を盛り込んだ指導計画をいいます。すなわち、個別の指導計画は、生徒たちへの具体的な教育的支援を進める上での指導根拠となるものです。

【個別の指導計画の役割】

発達障害のある生徒を新たに担任された先生にとって、学級、学年での友だちとの関わりや教科指導での配慮・支援等について、どのようなことを大切にする必要があるのか。また、昨年度において、どのような配慮・支援等が行われ、どのような成長が見られてきているのか。これらのことを把握することは、学級経営を円滑に進め、対象となる生徒の学校生活を充実していく上で、大切な情報となります。

そこで、私たちは、個別の指導計画を作成して、生徒の確かな実態把握を行い、本人や保護者の願いを大切にして、学校生活や学習面での具体的な目標や手立てを定め、日々の取組みを通して、生徒への支援の有り様について随時見直していくことが大切になります。

【個別の指導計画を作成する上で大切なこと】

○学級担任と教科担任との連携

個別の指導計画の作成には、養護教諭、関係機関等と連携して、生徒が持つ長所を十分に生かしながら、行動面や社会性、また学習面での支援等について記入します。個別の指導計画を作成する上で特に大切なことは、学習のつまずきに焦点を当てた指導支援の有り様ですが、ここでは学級担任と教科担任との連携が重要となります。

教科担任は、個別の指導計画に示された学級担任の指導支援の方針に基づき、生徒の生活実態や障害特性、教科学習に対する興味関心等を考慮し、教科毎にどのような指導支援が必要になるのか十分に検討しなければなりません。

また、学級担任は、教科担任が示した指導目標や支援等について、本人や保護者との連携を密にし、共通理解を図ることが大切です。

○行動の事実を正しく把握

発達障害のある生徒の実態は様々であり、また学習スタイルや生活スタイルも多様化していることから、一人ひとりのニーズに応じた指導支援を行うには、日々の学校生活や学習での様子をしっかりと把握することが大切となります。

私たちは、生徒たちの示す言動について絶えず注意を払い、学校生活、部活動等の様子について教職員の共通理解を図り、行動等の事実を正しく把握することが重要となります。

○個別の指導計画の書式や内容

個別の指導計画には、指導支援の根拠となる内容が含まれていなければなりません。個別の指導計画の書式については、さまざまな様式が各所で作成されています。

様式の基本的な内容として、

- ① 担任や保護者の願い
- ② 生徒の実態
- ③ 長期目標と短期目標
- ④ 目標達成のための支援方法や配慮事項
- ⑤ 支援の経過と生徒の変容
- ⑥ 評価

などの項目があります。

私たちは、指導目標を設定するとき、生徒たちに年齢相当の言動を期待してしまいがちですが、生徒のニーズに応じた指導支援を行うには、生徒の実態から「今、身につけなければならない一番大切なこと」をしっかりと捉えることが大切です。確かな一歩、確かな力を身につけることが、大きな一歩、大きな成長につながります。

p48～51に個別の指導計画の書式等についての資料がありますので、参考にしてください。



Q9 ケース会議をどのように行うとよいですか。

A ケース会議では、対象生徒の関係者（教員や専門家など）が集まって、「個別の指導計画」を中心にして話し合いを進め、生徒への関わり方の方針や具体的な支援方法などを決めます。ケース会議は、特別支援教育コーディネーターが中心となり進めていくことが多いです。ここでは、ケース会議を効率よく進めるための工夫を紹介します。

【ファシリテーション】

ファシリテーションとは、チームの力をできる限り促進して引き出し、最大の成果を生み出すための手法・技術・行為の総称です。ファシリテーションを行う人をファシリテーターといいます。

場のデザインスキル（事前準備は念入りに行います。）

会議の目的やゴールの確認、参加者の決定と依頼、会議の内容と時間配分の明確化、役割分担の決定、会場設定、記録ボードの設定、必要な情報の収集など、事前準備を念入りに行います。

コミュニケーションのスキル（誰もが自由に意見を言える場づくりをします。）

アイスブレイクや意見を出すときのルールの明確化で、誰もが自由に発言できる雰囲気づくりを行います。会議では、質問を上手に使うことで話し合いの混乱を最小限に抑えることや参加者の意見の傾聴をしっかり行います。また記録ボード（「個別の指導計画」等を拡大した用紙）を利用して、会議で出てきた意見をその場で記入していく方法を取り、会議の「見える化」を図りましょう。

構造化のスキル（出された意見をまとめていきます。）

話し合いの中でたくさんの意見が出た後には、その意見をなんらかの形で「構造化」する（意味あるグループとしてまとめる）ことが必要です。大事な作業です。

合意形成のスキル（アクション・プランをきちんと作ります。）

最も重要なことは「会議で次に何をすることがきちんと決まる」ということ、アクションプランとして会議の成果物を生み出すことです。ケース会議では「個別の指導計画」となります。多数決で押し切るのではなく、参加者の合意がきちんと得られていることが、実際に支援が実行されるために重要です。そのためにも、お互いの意見を十分に話し合っ、意見や主張をしっかりと理解するプロセスが必要であり大事にしたい部分です。

（滋賀県総合教育センター 平成19年度特別支援教育に関する研究Ⅱ「特別支援教育コーディネーターの新たな役割を探る」より）

【ブレインストーミング法】

複数のメンバーによる自由討論方式で、連想的に発展させたアイデアを生み出していく方法です。ブレインストーミングには4つのルールがあります。

- ① 他人のアイデアの批判は禁止する。
- ② 自由な発想で、思いついたら自由に発言する。
- ③ より多くのアイデアを出し合います。(質より量)
- ④ 他人のアイデアを修正、改善、発展、結合する。

より多くのアイデアを必要とする課題解決の場に活用できます。

【KJ法】

元東京工業大学教授の川喜田二郎氏が提案した発想法で、無秩序な情報を統合整理することによって、新たな発想や共通点を発見し、問題解決のヒントや糸口を導き出す方法です。ブレインストーミング等で出されたアイデアや意見、または現場から収集された雑多な情報を1枚ずつ小さなカード(付箋等)に書き込み、それらのカードの中から近い感じのするものを2、3枚ずつ集めてグループ化していき、それらを小グループから中グループ、大グループへと組み立てて図解していきます。こうした作業の中から、テーマの解決に役立つヒントやひらめきを生み出していこうとするものです。

【インシデントプロセス法】

事例として実際に起きた問題(インシデント)を提示し、グループメンバーは、その背後にある事実を情報収集しながら、問題の解決策を考える事例研究方法です。参加者それぞれが事例について考え、自分が実行しなければならないことに気づき、実行できるようになることを目指しています。この方法で、話し合いを進めると、参加者が互いの意見を傾聴し、話し合い、共に考えることの重要性が理解でき、「個別の指導計画」における実際的な協力関係を構築できます。

コラム PATHを使って、連携・協力を促そう。

PATHは、Planning Alternative Tomorrow with Hopeの略で、訳すと「希望に満ちたもう一つの未来の計画」となります。PATHは障害者本人とそれにかかわる多くの人が一堂に会してその本人の夢や希望に基づきゴールを設定し、そのゴール達成のための作戦会議です。本人の願いや夢の「幸せの一番星」を参加者で共有することで、具体的な「今、何をすべきか」に結びつけて考えることができます。文字だけでなく、絵も入れることができ、楽しい作業となります。くわしくは独立行政法人国立特別支援教育総合研究所のホームページをご覧ください。

Q10 保護者とどのように連携していくとよいですか。

A 保護者の心理状況や置かれている状況を推察し、保護者の気持ちを受け止め、保護者とともに生徒に対する支援を考え、協力して取り組んでいくことが大切です。保護者を重要な連携のメンバーの一人であると捉え、情報を共有し、支援について家庭と学校とで役割分担して取り組むことが望めます。

具体的な連携について、保護者からの相談、入学時の連携、日々の連携、電子メール等の活用についてご紹介します。

【保護者からの相談】

文部科学省は、平成19年4月1日付けの「特別支援教育の推進について（通知）」において、

「各学校及び全ての教員は、保護者からの障害に関する相談などに真摯に対応し、その意見や事情を十分に聴いた上で、当該幼児児童生徒への対応を行うこと。」

と示しています。特別支援教育コーディネーターをはじめとして、すべての教員が保護者からの障害に関する相談などに真摯に対応していくことが望まれています。

保護者は、周囲に相談できる人がいないと孤立してしまっていたり、自分の責任ではないか、なぜ自分たちだけこんな目にあわなくてはいけないのかなど、いろいろな気持ちで悩んでいる場合もあります。実際に相談に訪れるまでの努力や苦勞に敬意を表し、何よりも安心感を与えることが重要です。相談を受ける教員には、保護者の語り口や内容、声の調子などから、どれくらい不安や悩みが深いのかを感じ取ることが大切です。

【入学時の連携】

発達障害のある生徒の入学前には、前籍校との引き継ぎを十分行い、配慮事項等を把握しておくことが大切です。また、保護者とも早い時期に連携を取っておくと、ニーズが把握でき、生徒の新しい学校でのスタートを円滑にすることができます。

前籍校との引き継ぎや保護者との連携の際に、学級担任や特別支援教育コーディネーターだけでなく、校長や学年主任などの学校や学年を見渡す立場の者や、養護教諭やスクールカウンセラーなどの発達障害にくわしい者が加わることによって、適切な支援につながったという例もあります。引き継ぎや連携時のメンバー構成についても、考えていく必要があります。

【日々の連携】

発達障害のある生徒は、一生懸命やっているのに勉強がうまくいかない、周囲から仲間はずれにされたり、忘れ物をして先生から叱られる等、成功経験が少なくストレスをため込んで、自信を失ってしまっている場合があります。

保護者についても同様で、学校からの連絡で、「〇〇ができていません。今日はこんなトラブルがありました。△△を指導してください。」と我が子のマイナス面や保護者の責任であるなどのメッセージばかりを告げられて、精神的に滅入っていることも少なくありません。

生徒にはそれぞれ個性や違いがあり、得意なことや苦手なことがあります。障害や困難は生徒自身のほんの一部に過ぎません。生徒の自尊心を大切にしながら、生徒のよい点を話題にしつつ、保護者との連携を図っていくことが重要です。また、その生徒や家族が抱える家庭的な課題や経済的な課題にも配慮して、生徒だけでなく生徒を支える家族の成長をも支援していくことが大切です。

【電子メール等を活用した連携】

○急な変更に対応しにくい生徒

発達障害のある生徒の中には、急な日課変更によって不安定な気持ちになってしまう生徒がいます。日課変更の連絡が生徒の登校前でもし間に合うようであれば、保護者や本人に対して、電話や電子メールで連絡することにより、学校で不安定になることを防ぐことができます。

○不注意さがあり提出物等の把握が苦手な生徒

発達障害のある生徒の中には、不注意さがあり提出物等の把握が苦手な生徒がいます。このような生徒に対しては、担任等が各教科担任から対象生徒が提出物を忘れずに出すことができているかを把握して、出していない物について、保護者や生徒に連絡するという方法が考えられます。

また、提出物の期限や内容、持ち物、テストなどの情報を掲載した学級ホームページを開設することによって、対象生徒に対してだけでなく、学級全体に対して、情報提供をするという方法も考えられます。保護者にも学校の様子が分かりやすく、また、対象生徒と同じような課題のある生徒にとっても助けとなります。



[支援に至るまで一個別の指導計画の作成手順]

Q11 関係機関や巡回相談について教えてください。

A まず、身近な地域で関係機関を探しましょう。

【通級指導教室】

※通級指導教室の担当者は、発達障害に関する高い専門性を持つように努めています。通常の学級に在籍する障害のある生徒の指導についての助言や支援を行うキーパーソンでもあります。

滋賀県では、29の小中学校（平成19年度現在）に、通級指導教室を設置しています。

【特別支援学校】

特別支援学校は、センター的役割として、地域の学校に向けて教育相談や巡回相談等を行っています。特別支援学校の中学部や高等部で培ったノウハウは、日常生活における指導や自立に向けた支援についての具体的な助言や援助となります。

	学校名	障害種別	所在地	TEL番号
1	盲学校	視覚障害	彦根市西今町800	0749-22-2321
2	聾話学校	聴覚障害	栗東市川辺664	077-552-1380
3	北大津養護学校	知的障害・肢体不自由	大津市伊香立向在地町25	077-598-3174
4	鳥居本養護学校	病弱	彦根市鳥居本町1431-2	0749-24-1768
5	長浜養護学校	知的障害・肢体不自由	長浜市今町920	0749-63-9721
6	長浜高等養護学校	知的障害	長浜市平方町270	0749-62-0920
7	草津養護学校	知的障害・肢体不自由	草津市笠山八丁目3-111	077-566-0012
8	守山養護学校	病弱	守山市守山五丁目6-20	077-583-5857
9	甲南高等養護学校	知的障害	甲賀市甲南町寺庄427	0748-86-8401
10	野洲養護学校	知的障害・肢体不自由	野洲市小南588	077-586-6850
11	三雲養護学校	知的障害・肢体不自由	湖南市柑子袋1546	0748-72-4011
12	新旭養護学校	知的障害・肢体不自由	高島市新旭町太田988-6	0740-25-6810
13	八日市養護学校	知的障害・肢体不自由	東近江市上平木町290	0748-23-1774
14	甲良養護学校	知的障害・肢体不自由	犬上郡甲良町金屋1798	0749-38-4880
15	滋賀大学教育学部附属 特別支援学校	知的障害	大津市際川三丁目9-1	077-522-6569

くわしくは、「滋賀の特別支援教育」（滋賀県教育委員会HPに掲載）をご覧ください。

※ 次の機関でも相談を受けています。

滋賀県総合教育センター 特別支援教育相談（野洲市北桜）

発達障害等により特別な教育的支援が必要であると思われる生徒の相談を受けています。教員や保護者から、日常生活や学習、行動の様子について話を伺い、必要に応じて各種心理検査の実施、医療機関等の紹介を行っています。

保護者や学校とのつながりを大切にしながら、生徒一人ひとりに合った具体的な支援についてアドバイスします。

・相談方法：電話相談・来所相談

来所希望の場合も事前にお電話で予約をお取りください。

（保護者、学校関係者だけでも、相談を受け付けています。）

TEL：077-588-2311

・曜日&時間：月曜日～金曜日 9:30～16:30

滋賀県発達障害者支援センターいぶき（平和堂米原店3階）

発達障害のある本人や家族、関わるすべての方の相談を受けています。発達障害の方々が安心して地域で暮らしていくために、相談支援、発達支援、就労支援、普及啓発などの事業にあたり、本人を中心とした関係機関とのネットワークづくりを進めていきます。南部地域の方については、県立小児保健医療センター療育部での面接も可能です。

・相談方法：相談申込みは、まず電話、FAX、メールにてご連絡ください。

TEL：0749-52-3974 FAX：0749-52-3984

E-mail：asc-ibuki@kohokukai.or.jp

・曜日&時間：月曜日～金曜日 9:00～17:00

【巡回相談】

県や市町の教育委員会では、発達障害等に関する専門的知識および経験を有する方を巡回相談員として依頼しています。巡回相談員は、学校を巡回し、発達障害等の生徒に対する指導や助言を行っています。障害を理解し、適切な支援を行うために、巡回相談を活用しましょう。

巡回相談を有効に活用するためには、相談内容を明確にし、対象生徒の様子等をできるだけ具体的に示すことです。そうすることで、問題点や支援の手立てが見えてきます。

問題行動が起きたときには原因が潜んでいます。その行動がどんな時に起こるのか（先行条件）、その行動の後、教師を含めた周囲はどう対応したのか（後続条件）といったことについての情報を伝えることが重要です。合わせて、学校の支援体制の現状を伝えることで、より適切な助言を得ることができます。

Q12 医療機関との連携について教えてください。

A 特別支援教育は、障害の種別や程度によって区別する教育ではありません。したがって、診断名や薬物療法の有無は問わず、生活や学習上の困難を改善するために行います。しかし、一人ひとりのニーズに応じた支援をするために、必要な場合は、医療機関と連携して、支援に取り組みます。医療機関は医療行為としての診断や投薬等を行います。連携することで、より質の高い支援を考えることができます。

【発達障害の診療の特徴】

- ① 発達障害の診断は、診察室だけで診断できるものではなく、保護者や学校からの情報が重要になってきます。
- ② 症状は、場面や経過とともに変化します。行動、学習、情緒、身体面などの問題を併せ有することも多く、年齢が上がるにつれ二次的な症状も付加され、より複雑になります。したがって、幼児・学童期からの情報を収集し、関係者が繰り返し評価を重ねることが必要です。
- ③ 学校と家庭での支援が、主たる治療です。医学的判断として診断名がつくことは生徒を理解するきっかけとなります。治療的教育は医師のみが行うのではなく、生徒が生活をする場で継続し、各機関が互いにフィードバックしながら対応します。
- ④ 保護者へのサポートや、精神科や福祉・行政など、多くの機関との連携および役割分担が必要となります。医療の専門性は、診断と投薬に集約されるといってもよいでしょう。適切な就学、教科指導および学級経営については教育が、生活支援では福祉が中心になって、関係機関が互いに連携し合う必要があります。

【教育と医療の連携にあたっての留意点】

- ① 医療機関への受診を勧める場合は、あらかじめ対象生徒について教師と保護者とが共通の認識を持ち、問題となる行動に対して取り組んだ上で、例えば、個別の指導計画を作成して評価をするなどしてから、受診を検討することが大切です。
- ② 教師と医師との間で情報交換を行う際には、保護者の了解や同意を得ることが必要です。特に、診断名を他者に伝える場合は、慎重な配慮を行います。

- ③ 教師や医師は、保護者から依頼があれば学校での情報や診療内容を提供する義務があります。可能な限り保護者にも説明して、個別の指導計画にも反映させていきます。

【薬物療法の開始にあたって】

- ① 医療機関では、まず、てんかんや内分泌疾患など、類似の症状を起こすと考えられる他の疾患の有無を調べます。必要な時は、小児科や精神科など、他科と連携することもあります。
- ② 学校での個別の指導計画や家庭でのアプローチを積み重ねて評価し、改善がみられない場合に薬物療法を考えます。
- ③ 薬物療法の必要性和意義について、医師の説明を受け、生徒と家族が同意することが必要です。また、薬剤服用の方法、副作用とその対策について、医師から説明を受けて確認します。
- ④ 薬物療法の評価は、生徒、家族、関係者からの情報と診察所見をもとに医師が判断します。診察では経過を確認しながら、薬剤の調整や、変更、内服終了時期についても相談していきます。

コラム 滋賀県総合教育センターカリキュラム支援室について

カリキュラム支援室では、カリキュラムや教科の学習等に関する情報提供等各校における研修・研究のサポートや教育学習情報の検索、閲覧等の支援を行っています。

TEL・FAX 077-587-6210（特・ト専用）

Eメール k-spt@bz01.plala.or.jp（特・ト専用）

開室時間 9：00から17：00まで（土・日および祝日を除く）

（※ただし、土曜セミナー実施土曜日は 9：00～12：30）

《特別支援教育に関する過去のサポート例》

- ・ 特別支援教育に関する研修や講座の紹介
- ・ 特別支援教育に関する参考図書を紹介
- ・ 「個別の教育支援計画」の作り方
- ・ 発達障害等についての相談の手続きについて
- ・ 心理検査等についての問い合わせ
- ・ 心理検査用具、発達検査器具の貸し出し

Q13 二次的障害により、反社会的行動を取るようになった発達障害の生徒に対する支援について教えてください。

A 発達障害のある生徒が抱えやすい問題として、「衝動的である」「感情のコントロールが苦手」「人づきあいが苦手」「学業のつまずきがある」「自尊心が低い」などが考えられます。しかし、こうした問題を抱えていたからといって、必ずしも非行に結びつくわけではありません。こうした問題があったとしても、適切な環境の中で成長し、大きな問題を起こさずに暮らしていく生徒も少なくありません。

心配なことは、障害の症状による問題だけでなく、家族や友人、学校、地域社会などの周囲の人間との関わりの中で自尊心が低下したり、虐待、暴力被害により、強い他者不信、敵対心を膨らませたりするなどの環境的な要因が重なった場合に、反社会的な行動に発展しやすいということです。

【自己評価を高める】

今まで、たくさん失敗体験を積み重ねてきた生徒は、苦手意識が非常に強くなるので、苦手な部分に触れられることを強く拒否し、無気力で投げやりな状態に陥ったりします。この悪循環から生徒を抜け出させることが大切です。

それには、生徒の自己評価を高めることが近道になります。その生徒に対して教師として何がしてあげられるか、どのような支援が可能なのかを発見することが重要です。

生徒の「できること、得意なこと、伸ばしていける部分」を見つけて、指導の中に取り入れることは、教師が行う最良の支援です。課題を小さく分けながら段階に応じて指導を積み重ね、プロセスを大切に、その都度、努力を評価して認めていきます。効果をあげたことについては、それを維持できるように支援します。ほめられることでエネルギーが湧いてくるので、他の教師にも協力してもらい、小さなことでも一言ほめてもらいましょう。教師の適切な励ましの言葉は、対象生徒の自尊心を高めることにつながります。

《自己評価を高めるポイント》

- ・ 否定的な言葉は使わない。
- ・ 生徒を適切にほめる。そして、自分で自分をほめることを教える。
- ・ 生徒が自分自身の得意なことを見つけ、それをよりよくできるように助ける。
- ・ 人を助けたり、人を教えたりする役割を経験させる。
- ・ まじめにこつこつとする体験を積み上げさせる。

【生活リズムを整える】

悪い仲間から誘われてあるいは利用されて、窃盗や性犯罪、暴力などを行ったり、注目を集めるために飲酒、喫煙、バイクの無免許運転などに関わってしまうこともあります。いったん進み始めた非行化への道筋から抜け出すことは容易なことではありません。このようにならないためには、「規則正しいリズムで一日の生活ができる」ことがとても重要です。本人や家族とともに話し合っ、できることから約束を決めて実行していきます。

例えば、

- ① 就寝、起床時間を決めて守る
- ② テレビ、ゲーム時間を制限し守る
- ③ 遅刻をしないで登校する
- ④ 正しい服装で一日を過ごす（制服、名札）

など、具体的な約束を守ることができたかどうか、生徒自身が教師や家族とともに振り返り、一日の生活リズムを自分で作り、修正することができたときは、本人にとっても大きな自信になると考えられます。このように学校での生徒指導が果たす役割はとても大きいといえます。

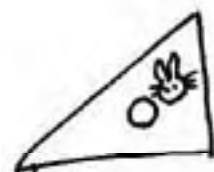
また、保護者への働きかけも大切です。障害の理解と適切な対応を促す※コンサルテーションを行うこと、保護者の苦痛や不安、いらだちなどを受け止めるカウンセリングを行うことにより、家庭との連携を図っていくことが必要です。

【医学的アプローチの併用】

二次的障害により、反社会的行動を取るようになった生徒に対して、周囲の工夫だけで乗り切るのは、しばしば困難で、結局、問題を複雑化させ、本人に長期的なダメージを残す恐れがあります。

薬物療法は、この問題行動の悪循環を効率よく脱し、よい循環に入る方法の一つとして極めて有効です。ただし、薬の効果をより高め、長期的な有効性を確保するためには、本人、保護者および教育関係者が服薬について納得し、周囲のサポートにより、本人の気持ちが落ち着き、前向きな行動をたくさん体験できることが不可欠です。

つまり薬の服用は、あくまでも「教育」の工夫を行いつつ、慎重に必要最小限度で行うものであり、生徒の有する生活上の“さしさわり”を軽減して、本来の生徒の力を発揮しやすいように支えるためのものです。



Q14 二次的障害により、不登校や不登校傾向になった発達障害の生徒に対する支援について教えてください。

A 不登校の現れ方やその支援の手立ては、一人ひとり異なります。それは、様々な要因により、不登校や不登校傾向になっているからです。

不登校生徒の中には、学習障害など学習上の困難さから学習についていけなくなつて学校に行けなくなった、高機能自閉症などコミュニケーションの苦手さから人間関係がうまく築けなくて学校に行けなくなったなど、発達障害の生徒が少なくないといわれています。

発達障害の生徒を含めて、不登校生徒の多くは自信を失っています。自らの成功体験が少なく、徐々に自己評価が下がり、できなさからくるストレスや不安、対人関係の悪化という悪循環が起これ、今までにできていたことまでも、自分はできないという気持ちに陥ってしまっていることが多いようです。

できないからしない、しないからできないという悪循環をできるだけ早期にくい止め、やってみたらできた、認められたという成功経験を徐々に積み重ねながら、自信を回復させていき、自尊心を高めていく取組みが必要になってきます。

将来の自立と社会参加を見通した計画を作成して適切な支援を行っていくためには、アセスメントが重要になります。特別支援教育コーディネーターや不登校対応コーディネーターが相互に連携を取り合つて、個別の指導計画をベースに、具体的な取組みについて校内委員会等で十分検討を重ね、生徒が状況によって学校生活に適應して行こうと思えるよう、相談室や保健室など校内での居場所を充実させていくことも必要です。

高等学校では、教科等の出席日数にかかる単位取得、進級や卒業の規定が定められています。小中学校との違いについて、本人や保護者に十分説明をしておく必要があります。

不登校生徒の支援として、学校以外の相談機関や医療機関、スクールカウンセラー等の利用も考えられますが、その場合には、校内でのアセスメントに沿つた、しっかりとした支援の方向性が求められます。

相談機関として、市町が開設している相談機関や適應指導教室がありますが、受け入れ対象を小中学生に限定しているところもありますので、事前に最寄りの

機関に尋ねるとよいでしょう。

発達障害のある生徒の不登校への支援においては、医療や福祉等との連携が重要です。特別支援教育コーディネーターや不登校対応コーディネーターが、最寄りの医療機関や相談機関、適応指導教室等の利用の仕方や具体的な内容、連携のあり方など、事前に把握しておくことは、具体的な支援（個別の指導計画）を考える上で非常に参考となります。一方、生徒を将来的に支援する上で、地域の福祉機関や関係者等と密接に連携を取り合うことも重要です。

滋賀県内各市町の相談機関や適応指導教室は、相互に連携を取りながら不登校問題の解決に向けて取り組んでいます。各市町の相談機関および適応指導教室については、次のようなところがあります。

平成19年度適応指導教室開設状況一覧 平成19年5月29日時点 県心の教育相談センターHPより

	教室名	施設の名称	電話
滋賀県	うみの風	滋賀県心の教育相談センター	077-524-4300
大津市	ウイング	大津市教育相談センター	077-527-5525
彦根市	オアシス	彦根市民会館	0749-24-0415
長浜市	ひまわり 教育支援センター 「あざい」	長浜市青少年センター 教育支援センター「あざい」	0749-62-4152 0749-74-2001
近江八幡市	よしぶえ	マナビィ	0748-36-5563
草津市	やまびこ教育相談室	草津市立教育研究所	077-563-0334
守山市	くすのき教室	守山市農業者トレーニング センター	077-583-4217
栗東市	子ども成長支援教室 あいあい	なごやかセンター (総合福祉保健センター)	077-554-6107
甲賀市	ハッピーホーム かふかルーム やまびこルーム	旧保健所2F かふか生涯学習館 信楽子育て支援センター2F	0748-65-5512 0748-88-7588 0748-82-2641
野洲市	ドリーム教室	野洲市ふれあい教育相談 センター	077-587-6925
湖南市	ふれあい教育相談室	湖南市勤労青少年ホーム	0748-72-4810
高島市	教育支援センター 「スマイル」	旧新旭幼稚園	0740-25-3161
東近江市	子どもオアシス チャレンジ教室 さわやか教室	子どもオアシス 蒲生体育館 能登川中学校	0748-22-0120 0748-55-2920 0748-42-0027
米原市	みのり	旧いぶき保育園	0749-58-0017
安土町	いずみ	安土町公民館	0748-46-7214
日野町	子育て・教育相談 センター	子育て・教育相談センター	0748-53-3838
竜王町	あすなろ	竜王町公民館	0748-58-3710
愛荘町	フレンズ	デイサービスセンター 「やすらぎ」	0749-37-8057
湖北町	支援教室「みらい」	地域福祉センター	0749-78-2150
高月町	ジョイ	町立出会いの森図書館	0749-85-4954
木之本町	ほっと	木之本町中央公民館	0749-82-5784

Q15 各教科において、どのようなことを心がけるとよいですか。

A まず、はじめに「個々の生徒の特性を理解」し、その生徒が「どういった面で困っているのか」を知ることから始めます。そして、その生徒に合った効果的な支援や指導の方法を教師自身が見つけていくという姿勢が大切です。

【教科ガイダンスをしましょう】

学習の方法がわからず、困っている場合があります。努力しているようなのに、テストでは点数が低い生徒や、教科によって成績が大きく違う生徒は、もしかしたら、どこか理解の仕方が大きく違っていたり、取り違いがあったりするのかもしれません。

テストの誤答分析や授業での行動観察をしてください。そして、配慮が必要と思われる生徒には、各教科担任が教科の学習の仕方を伝えましょう。

教科独自のちょっとしたコツや分かりやすいポイントがあるはずです。生徒のまじめな努力が報われるように支援しましょう。難しく考えず、それぞれの教科担任が今までに蓄積してきた教科の切り口（指導技術）から支援を考えてください。



【個別の指導計画を生かしましょう】

学級担任らが作成した個別の指導計画には、支援を必要とする生徒の特性や教育的ニーズ、指導目標等が示されています。その目標達成のために、各教科担任は、個別の指導計画に書かれている基本方針を踏まえ、学習場面につなげていきます。

読み書きを苦手とする発達障害の生徒にとっては、音楽や美術、体育、技術・家庭は、自信を回復する上で大事な教科であるといわれています。実技教科での実際の動きを伴った学習は、学び方を学ぶ機会にもなるのです。

生徒に関わる学級担任や教科担任がチームを組んで、同じ方針のもとに指導しながら、各教科の特性も生かしていきましょう。

【気づきから支援へつなげましょう】

授業の中での生徒の何気ないしぐさから気づき、効果的な支援や指導につながったということがよくあります。次にあげるヒントを参考にしてください。

1 視覚支援を使いましょう。

- ① 絵やイラスト等を用いて情報を提示します。情報機器を活用し、プレゼンテーションソフト等を利用した授業も効果的です。
- ② カードや黒板の板書等により、常にその時の指示内容が分かるようにしておきます。
- ③ 色チョークを有効に使いましょう。何色も使うと混乱します。また、黒板に書かれた内容を全部写しきれない生徒には、色チョークで書かれた部分だけ写すなど、色チョークを使う約束を決めておきましょう。

2 分かる道筋を作りましょう。

- ① 教材プリントは、「レベルに応じた内容別」や「文字を拡大したもの」「ルビ打ちのもの」等を用意し、生徒が教材プリントを選べるようにします。
- ② できるだけシンプルな教材を用意します。

3 本人ができたことをしっかりほめ、自尊心を高めましょう。

- ① みんなの前で、本人に恥をかかせるような注意の仕方はやめましょう。注意をするときは、個別に行いましょう。
- ② 一斉授業での指導や個別指導等で行った内容に即した基本的な問題を提示し、正しく解答できればほめて自信を持たせます。
- ③ 個別に問題演習等をしている時には、スタンプや丸つけ等により、その場で評価しほめます。



4 簡潔な指示や具体的な指示を心がけましょう。

- ① 一度にいくつも指示をするのではなく、一つの指示を出してこの指示が達成できた後で、次の指示を出すようにします。また、指示は簡潔に行い、その時生徒が理解しているかも確認します。
- ② 体育や特別教室での授業では、事前に授業内容や場所を伝えておきます。また、忘れ物などで困ったときには申し出たらよいことも伝えておきます。

- ③ 定期考査や時間制限のある活動の場合には、「あと何分です。」ではなく、「何時何分までです。」というように、具体的に時間指示を行います。

5 学校生活を支える工夫も大事です。

- ① 事前に学習の目標等を説明し、その目標が達成できたかという評価を本人ができるように、「評価カード」を利用します。このカードの活用により、教科担任は対象生徒の目標達成状況を把握できます。
- ② 家での宿題や課題等については、提出期限や内容等を紙に書くなどし、机の前や常に目のつくところに掲示して、意識が向くように工夫します。
- ③ 分からないところを尋ねたり、援助を求めることができるソーシャルスキルも育てていく必要があります。
- ④ 対象生徒が、パニックになりそうな時や気持ちが落ち着かない時には、別室や保健室等の落ち着ける場所で気持ちを落ち着かせるようにします。
- ⑤ 生徒と昼休みや放課後等の時間を利用して、個別に話をする機会を取ります。その中で、本人が困っていることや理解しにくいことを探るとともに、本人が自ら解決できる方法を一緒に考えていきます。その子なりの学び方を見つけ出すことが大切です。



特別な支援が必要な生徒に分かりやすい授業は、他の生徒にとっても分かりやすい授業となります。授業改善は、特別支援教育において教師が担う大きな役割です。また、教師個々の創造性と指導力が大いに発揮できる場でもあります。ちょっとした工夫からやってみましょう。

Q16 集団づくりや仲間づくりにおいて、どのようなことを心がけるとよいですか。

A 学級の中に特別な支援を必要とする生徒がいる場合、その生徒に対しての支援とともに、周りの生徒たちへの指導も大きな鍵になります。発達障害のある生徒は刺激を受けやすく、周囲の些細なことにも敏感に反応して落ち着かなくなったり、気持ちのコントロールがうまくいかなくなったりすることがあるからです。周囲の生徒たちの対応により、特別な支援を必要とする生徒の状態はずいぶん異なってきます。

【本人への支援】

発達障害のある生徒は、「なぜ、みんな分かってくれないの?」「どうせいつも自分だけが先生に叱られるんだ。」という気持ちを持っていることがよくあります。小学生の頃からずっとそういう経験を繰り返してきて、自信をなくしたり反抗的になったりしている場合もあります。

そこで、学級の中で、本人に対して次のような支援を行うことで、学級が安心できる居場所となるようにしてあげたいものです。

- ① すかさずほめる。・・・できないことは、すぐ見つけて叱るのに、できたことやがんばっていることをつい見逃してしまうということがないよう気をつける。
- ② 認められる機会を作る。・・・さまざまな視点で生徒を見つめ、その生徒のよさを発見し、「こんな良いところがある。」と周りの生徒や先生たちに伝えていく。

【周囲の生徒たちへの支援→生徒の力が生きる】

周囲の生徒たちは、課題のある生徒の行動が理解できないために、どのように対応していったらよいか悩んでいることがあります。そのような生徒たちが、課題のある生徒とうまく付き合えるように、学級内に良い関係をつくることが、担任としての大切な役割です。そのためには、周囲の生徒たちからの苦情や不満をきちんと聞き、受け止めることが必要です。日々の大変さを理解し、その生徒たちを支えながら、協力を求めるのです。

そのような中で、周囲の生徒たちの接し方がうまくいったときには「今のあなたのおかげで〇〇さんは〇〇ができたんだよ。」などと、さりげなくほめるのもよいでしょう。そうすることで、周囲にいる生徒たちは課題のある仲間との接し方を学び、自信を持って生活できるようになります。

また、周囲の生徒たちが力を発揮しやすいように支えることも、教師としての大切な役割であるといえます。課題のある生徒を直接支援するだけでなく、その周辺からうまく接して支えてくれる生徒や、特に関わりはなくても温かい目で見守る学級の生徒たちを支えるということです。

特に、学年や学校の行事への取組みにおいて生徒たちは大きな力を発揮してくれることが多いものです。学級の生徒たちが同じ目標に向かって進もうとするこの機会に、支援の必要な生徒、その周辺にいる生徒、見守る生徒のそれぞれが行動しやすいように教師が支えることです。

周囲にいる生徒と、学級全体の様子、課題などについて話し合うことも支援につながります。生徒は学級の状態を適切な目で見ていることが多いので、生徒の考えを学級経営に取り入れることで教師も助かり、また、相談に加わった生徒たちも、先生から信頼されているということで、大きな自信につながります。

【教師がモデル】

教師の行動や言葉かけが、周囲の生徒たちへのモデルになります。どんな時にどんな対応をしているか、生徒たちはよく見えています。特別な支援を必要とする生徒に対しても、その他の生徒に対しても、温かく肯定的に接することが大切です。教師のそのような姿勢を見ながら、生徒たちは、やがて自分で考える力を身につけ、仲間同士のトラブルにさえ自分たちの力で対応できるようになっていきます。



【不公平感を抱かせない（どの生徒にも温かく接する）】

教師は、特別な支援の必要な生徒と関わる場面が多くなりがちです。家庭訪問や保護者への電話連絡だけでなく、学校の中で、他の生徒が見ている中でも関わる時間が多くなります。

そのような時に、周りの生徒たちに不公平だと思わせてしまうと、担任と学級の生徒との信頼関係が崩れてしまい、特別な支援の必要な生徒にとっても、よい環境の学級ではなくなってしまいます。

どの生徒にも、「自分は先生から大切にされている。」と感じさせることです。そのためには、特別な支援の必要な生徒と接しながらも、その周囲の生徒たちのことも、常に視野に入れ、きめ細かな言葉かけを心がけることが大切です。

学級に課題のある生徒がいると、ついその生徒だけに気持ちが向いてしまいがちですが、学習や当番活動などをきちんとしている生徒への温かい言葉かけも忘れないようにしたいものです。ほんの一言「ありがとう。」とか、「がんばったんだね。」などと声をかけることで、「自分も見てもらっている。」ということから「困ったときには自分も先生に助けてもらえる。」という安心感、信頼感が生まれます。このことにより、学級のどの生徒も安心して生活でき、課題のある生徒も含めて学級全体が、お互いを認め合い支え合える温かい雰囲気となることでしょう。



【担任としてこんなことも必要】

担任としてこんなことも必要と思うことを、以下に述べます。

- ① 「〇年〇組」という学級は個々の生徒の集まりであることを本当に理解し、一人ひとりを大切に思い、接することができること。
- ② 担任が学級づくりに柔軟な考え方を持っていること、そうしようと努力していること。
- ③ 学級経営案において、しっかりとした実態把握をしていて、今年度、この学級の生徒たちにどんな力をつけるのかということを考えていること。

Q17 環境づくりにおいて、どのようなことを心がけるとよいですか。

A 発達障害のある生徒は、場や対応によって状態が大きく異なります。周囲の些細なことにも気が散ってしまったり、集中できなくなってしまうかもしれませんが、逆にちょっとした配慮で落ち着いて取り組むことができる場合があります。そういう意味で、環境を整えることは重要です。

【刺激の調整】

気になるものを除き、 unnecessaryな刺激を減らすようにします。そのためには、前面掲示板、黒板の使い方を工夫することが大切です。まず、黒板の上にすっきりと学級目標だけを掲げておきます。できるだけ色をおさえてシンプルにする方がよいでしょう。

黒板の横には、多くは掲示板があります。言葉での指示よりも視覚に訴えた指示の方が入りやすい生徒もいるので、必要な物を掲示してあげるとはよいですが、ここでも掲示物が多すぎないこと、色を使いすぎないことが大切です。学級通信などの配布物や係活動表などを掲示するなら、教室の後ろの掲示板など、授業中に生徒の目につかない位置がよいでしょう。

また、黒板はいつもすっきり、何も書かない状態で学習を始めたいものです。日付けは、必要なときだけ書けばよいし、忘れ物をしてきた生徒の名前をここに書くことがよい指導とは思えません。

【教室全体の落ち着いた雰囲気づくり】

よく整理整頓された教室がよいことは言うまでもありません。教師用のロッカーや机が前にある場合、授業中にそれらのものが目につくと授業に集中できません。机の上はすっきり片付け、不要な物は置かない、ロッカーの中もきちんと整理して、戸やカーテンなどで中が見えないようにしておくことが望ましい状態です。

また、一日の終わりには簡単にほうきがけと机の並びの整頓をして、きれいな教室で次の日の朝を迎えることも大切な心がけのひとつです。そうすることで「教室がきれいな状態はこういうもの」と生徒たちに伝え、生徒たちの机やロッカーなどの整理整頓へと働きかけていくことが、落ち着いた雰囲気の教室づくりにつながります。

次に、「学習環境設定チェックリスト（中学校・高等学校）」（湖南省作成一部改変）を紹介します。学習環境づくりの参考にしてください。

学習環境設定チェックリスト（中学校・高等学校） 湖南省ことばの教室
 チェックのしかた

☆自分でチェックする。あるいは、他の先生に教室や子どもとの関わりをチェック
 してもらおう。（○できている △配慮が必要 チェックできない＝空欄）

	チェック項目	○ △		チェック項目	○ △	
注 意 集 中 中 し や す い よ う に	前面黒板がきれいに消されている。		整 理 整 頓 し や す い よ う に	朝、教室に入ったとき、机の並び が整っている。		
	前面に不要な掲示がしていない。			朝、教室に入ったとき、ごみが落 ちていない。		
	まぶしすぎたり、暗すぎたりしな い。			ロッカーや廊下のフックなど、持 ち物が置きやすいように工夫して ある。		
	外部からの過度な視覚刺激がない。			授業の終わりごとに机上に何も置 いていない状態になっているよう 指示している。		
	外部からの過度な聴覚刺激がない。			定期的に机の中を点検させている。		
	注目しやすい板書ができている。					
	注意集中しにくい生徒の座席に配 慮している。			を対 軽人	トラブルとなりやすい生徒の座席 に配慮している。	
	机と机の間はあいている（注意集 中が促せるように机間指導のため に）。			く関 す係 るの	危険なものが身近なところにな い。	
	教師が目立っている。			よつ うま にす き		
	どの生徒にも教師の声が届いてい る。			よ見 う通 にし が	一日の流れが簡潔に視覚提示し てある。	
教師の話し方がゆっくりていねい で聞き取りやすい。		持 ち や す い	日直などの活動の内容が明確に 提示している。			
どの生徒とも教師と目が合う。			一人ひとりの生徒に合った方法 で、明日の連絡が確実に伝わっ ている。			
教師が表情豊かで温かい雰囲気 である。			一時間の授業の見通しが生徒に伝 わっている。			
机間巡視、声かけ等、教師の動き が適切である。						
棚や掲示物等の整理がしてある。						
教師用ロッカーが生徒の視野に入 る場合、中が見えないようにしてあ る。						
提示したプリントは適度な視覚刺 激で理解されやすい。						
生徒の机には必要なものしか出 ていない。						

湖南省特別支援教育ハンドブックより引用一部改変

Q18 自立と社会参加のためにどのような力を身につけていくとよいですか。

A 対人関係や状況理解に大きな課題のある高機能自閉症の人たちの中には、高校や大学を出たのに就職できずにいる方が多くいます。この人たちの中には、教科の成績はよいが、年齢相応の社会性が乏しく、そのことで、学校生活や社会生活でいろいろ不適應を起こしているという方がいます。

保護者の方は、そのうちに社会性もよくなるだろうと楽観的に考え、学校の方も、その都度注意をしていましたが、段階的・継続的に指導することが十分でなかったのかもしれません。

特別支援教育においては、※ソーシャルスキルに関するサポート内容を保護者と協同して、段階的・継続的に指導支援していくことが望まれます。

ここでは、カリフォルニアのNPOが実施している高機能自閉症に対するサポート方法を紹介します。この方法は通常の学級でも十分実施可能なものです。

《高機能自閉症に対するサポート方法》

サポート1 組織化・計画性・自己管理に向けて

- ① 今から何をするのか、課題を明確にする。
- ② 時間を区切ったワークスケジュールを示す。
- ③ 優先順位を明確にする。(緊急度をはっきりさせる)
- ④ 仕上がった内容にチェックを入れる。
- ⑤ 毎回必要な項目は次の日にも記入させる。
- ⑥ 忘却を減らすことに役立つ項目を含める。
- ⑦ 課題は、下位項目に分類する。

サポート2 下位項目に分類するには

- ① まず、情報を集める。
- ② どこからはじめるのか、最初の取っ掛かりは何かを見極める。
- ③ 次のステップはなにか。
- ④ 終わりがどこかを知る。
- ⑤ ここで一度周りを整理する。
- ⑥ 出来上がりをどこにおくか、誰に提出するか。
- ⑦ 誰から、どこで助けてもらうのか。

サポート3 自己フィードバック

- ① 自己の行動特徴を正確に理解できるようにサポートする。
- ② 自己の行動特徴を記録する。特にうまくできたことやどうしたらうまくいったか、など。

サポート4 クラスの中での行動

自分の世界に入り込み、話を聞いていなかったり、興奮したりすることが多い生徒に対して

- ① 決められた時間ごとに注意喚起を行う。
- ② 「ちゃんと聞いているかな」「がんばっているね、その調子だ」と声をかける。
- ③ 聴覚に頼るだけでなく、視覚的シグナルをできるだけ沢山与える。
- ④ 注意集中力を向上させる強化を積極的に行う。

サポート5 問題解決への柔軟性の欠如や固執性に対して

- ① 決められた一方向からの問題解決に取り組ませる。
- ② 今度は、別の考えや内容で試させる。
- ③ 全体像をとらえさせる。
- ④ ブレーンストーミングなどの問題解決の方法を学ばせる。
- ⑤ 「こんな方法でも問題解決をしているよ」と、他の考えを提示する。

サポート6 完全主義・自分で仕切りたいことに対して

間違いを指摘されたことを嫌ったり、間違うことを極端に嫌がったりする生徒に対して

- ①*構造化の練習
- ② 「間違ってもいいんだよ」をゲームで教える。
- ③ 失敗体験に反応しなくする練習（誰でも失敗はあるもの）
- ④ 偉人の失敗体験を通して「失敗しても大丈夫」を教える。
- ⑤ 困った時に必要な援助が適切に受けられる方法を教える。
- ⑥ 不安解消の方法を教える。
- ⑦ 新しい作業をしている時はじゅうぶん時間を与える。

（竹田契一 2006 カリフォルニア・ネバダ研修資料から）

【支援方法】

- ① 上に掲げたサポート内容の中から対象生徒の状況に合わせて重点項目を決めます。
- ② 項目を段階的に配置し、継続的に実施して行きます。
- ③ このとき、本人と協議し、自主的に取り組むよう促します。

Q19 進路指導と就労支援について、どのようなことが大切ですか。

A 本人の得意・不得意、興味・関心やコミュニケーションの取り方などの特性や本人自身の希望を十分に理解し、家族の意見を聞きながら進めていくことが大切です。特に、本人の自己決定を支えるためには、学校や職場の詳細な情報に加えて、その進路を選択することでどのような生活を送ることになるのかなどの具体的なイメージが持てるような情報提供が欠かせません。

そのため、在学中の早い時期から本人や家族との相談を始めておくことが望まれます。また、在学中の指導についても、卒業後の生活において必要とされる力をつけるような支援計画を立てることが大切です。

学習に困難のある高校生の進路指導として、大切なことを以下に紹介します。

《学習に困難のある高校生の進路指導の基本》

① 自己理解

自分の（障害）特性、長所・短所、興味・関心、適性、学力等を客観的に理解し、自分の特性にあった進路を選択すること。

② さまざまなスキルトレーニング

現在の社会では就労にはさまざまなスキルや資格が求められる。そのためにはソーシャルスキルやリテラシースキルの学習、資格や免許を取得することなどが就職にきわめて有利である。

③ 社会体験の必要性

インターンシップ、アルバイト（高校によっては禁止されている）、ボランティア活動を通して、就労を含め社会生活に関する知見を深めることができる。

④ 自己決定

進路決定に当たって、教師や親はよき相談相手として、介入すること。しかし、最終的に決めるのは本人であることも忘れてはいけない。

⑤ 移行計画（支援計画）

できるだけ早い時期に進路に関する移行計画を作成することが望ましい。

「中学・高校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導 自立をめざす生徒の学習・メンタル・進路指導」 柘植雅義他編著 東洋館出版社より引用

就労支援については、就職はできても就労継続が困難なケースが少ない現状があります。就労を継続させる条件の一つとして、仕事ができるかどうか、どのような就労先を選ぶかだけでなく、全般的な生活の安定が重要だといわれています。

また、既存の仕事に本人を当てはめるよりも、本人の特性に合う業務の中から仕事を組み立てていく（ジョブマッチング）発想も大切です。

本人の特性に合う就労先を選び、卒業後も安定した生活を送るために、必要に応じて、本人や家族の理解のもとに就労関係機関へ相談し、家族や学校と関係機関で役割分担して支援を進めながら、卒業後の支援体制への移行を図ることが望まれます。

コラム 中学校における進路指導

中学校における進路指導において大切と思われることを、次に紹介します。

① 基本的な生活習慣の育成

遅刻をしない、忘れ物をしないなど、高等学校等へ向けて必要となるであろう基本的な生活習慣を、中学校に在籍している間に指導していくことが大切です。

② 自己理解を支援

たくさんの指示には対応しにくいが一つの仕事にはコツコツ打ち込める、人と関わることが好きである、体を動かすことが好きである、手先は器用である、など生徒自身が長所や適性を把握できるように学校や家庭が連携して支援していくことが大切です。職場体験学習も適性を把握する上での参考となります。

③ 一日体験入学や説明会の活用と高等学校との十分な連携

計算に困難さのある生徒が、ある職業学科の一日体験入学に参加してみて、自分には合わないと分かった、という例があります。本人や保護者が一日体験入学や説明会をうまく活用できるよう支援することが大切です。

また、中学校と高等学校とが十分に連携を取ることが、発達障害のある生徒へのよりよい支援につながります。

Q20 就労に向けた制度やサービスについて教えてください。

A 就労には「一般就労」と「福祉的就労」という呼び方がありますが、就労支援というのは「一般就労」のことをさします。いわゆる「福祉的就労」というのは一般就労を目指すための福祉サービスの一環としてとらえ、障害者自立支援法に基づく自立訓練や就労移行支援、就労継続支援があります。まず、一般就労を目指すことから始めます。

【一般就労を目指すための障害者就労支援制度について】

障害者が一般就労を目指すための障害者就労支援制度は次のようになっています。「障害者の雇用の促進等に関する法律」により、職業リハビリテーションの対象は「身体障害者、知的障害または精神障害があるため、長期にわたり職業生活に相当の制限を受け、または職業生活を営むことが著しく困難な者」であり、身体障害者手帳を所持している者、療育手帳所持者など知的障害があると判定された者および精神障害者保健福祉手帳の所持者です。また、障害者を一定率雇用しなければならないという雇用率制度などはこの法律で定められています。ただ、知的障害を伴わない発達障害者は対象外になります。

ただし、本人が障害者としてのサービスを求める場合には、手帳を所持していなくても職業相談や職業適性検査などの職業リハビリテーションサービスを地域障害者職業センターで受けることができます。

職業リハビリテーションとは以下のことです。

- ① 職業相談・指導
- ② 職業評価
- ③ 職業訓練
- ④ 職業準備支援事業
- ⑤ 職業紹介
- ⑥ 就職後の援助（フォローアップやジョブコーチ付き支援）
- ⑦ 事業主支援・・・など。

相談機関として以下のものがあります。

- ① ハローワーク（障害者担当の配置）（大津・草津・水口など7カ所）
- ② 地域障害者職業センター（草津にあります）
- ③ 働き・暮らし応援センター（障害者就業・生活支援センター）
・・・など。

【就労については始めることは】

一般的就労を実現するためには、可能な限りその方策を模索することが重要です。そこでまず、「本人を知る」手がかりを得るための過程も含め当該地域のハローワーク等の関係機関で職業適性についての評価等を行うなど、障害者就労支援（一般就労）等について相談することになります。

いわゆる福祉的就労を視野に入れる場合、手帳取得の可能性も含めて考えていくことになり、在住の市町（福祉事務所）障害福祉担当課が相談の窓口になります。

働き・暮らし応援センターは、障害者の就労全般に関する相談に応じ、一般就労やいわゆる福祉的就労を問わず、職業、生活の両面について求職から雇用された後まで継続的に支援するものです。

その地域のサービス提供機関をどう利用するかについては、各福祉圏域で少し違いがあるのでハローワーク等の関係機関や在住の市町の障害福祉担当課に相談されることをおすすめします。

【福祉圏域でのサービス調整会議（地域自立支援協議会）】

対象事例について行政・福祉・教育の関係者が集まり一般就労や福祉的就労等について情報交換し、具体的に就労に向けて行動、役割分担を確認することになります。このことも各市町障害福祉担当課等に問い合わせてください。

（p52参考資料4参照）

○障害福祉のサービス等の情報については、NPO法人オンデマンド福祉情報ネットワーク協議会のホームページを参照ください。



Q21 就労に対する支援について教えてください。

A いくつかの就労支援（離職事例も含む）をしていくなかで気がついたことを述べます。Q20でも示しましたが、本人の得意・不得意、興味・関心やコミュニケーションの取り方などの本人の学び方、分かり方、納得の仕方などを十分に把握し、本人の自覚や家族の理解があることが必要です。そして、本人の希望を家族や周囲と話し合うことで実現可能なことかどうか、十分に理解しながら進めていくことになります。

【「就労する」ということについて】

今まで過ごしてきた学校とはちがった評価をされることを本人も周囲も理解することが重要です。こんなにがんばっているのになぜ評価してくれないの？と思いがちですが・・・。

○学校での評価

- ・できなくてもがんばることを期待
- ・時間がかかってもできたことを評価

≠

○一般就労の評価

- ・できあがりによって評価
- ・一定時間内に作業量をこなす

生徒によっては、自分の職業の希望と自分ができることとの間に隔たりがあるなど、自己理解に弱さがある場合もあります。就労については本人の希望だけでなく、職業適性という視点も含めて、本人を知るために参考になる評価資料に基づきながら、周囲の者も一緒に考えていくことが大切です。

【就労について考える】

就労の形態として「一般就労」と、いわゆる福祉サービスの一環としての「福祉的就労」とがあります。本人や家族が本人のことをどう把握、自覚しているか、どういう職業能力があるかによって、就労に向かってステップが異なります。

重要なことは原籍校で「個別の指導計画」が作成されていること、就労に向かって「個別移行支援計画」が作成されていることです。それを前提にして就労支援が具体化すると考えてください。関係機関に本人や家族が行ってもらって相談や支援が始まるというものではなく、原籍校から就労に移行していくためにどういうことが必要かを考えていくことです。

いわゆる福祉的就労については本人の在住市町の障害福祉担当課の障害者自立支援担当とも連絡を取り合い関係機関と支援について考えていくことになります。

【就労に向けてと就労してからの支援は】

就労に向けては、ハローワーク（公共職業安定所）や滋賀障害者職業センターで職業相談、職業評価、職業準備訓練、職場適応への支援、職場適応指導、事業者への支援などがあります。

また、各福祉圏域（滋賀県は7つの圏域に分かれています）で、働き・暮らし応援センターの雇用支援ワーカーが就労や就労してからの適応支援等の相談や支援を行っています。学校も卒業生の進路相談として何年かは職場訪問をしたり、相談にのったり、支援検討会などに要請や必要に応じて参加して見守っていくことが大切です。

就労支援はうまくいった事例よりも、「就職－離職－就職－・・・」のように、定着することが課題になる事例が多くみられます。離職理由から多く示唆されることがありますので、掲げておきたいと思います。

《離職理由》

○作業について

- ・複数の作業課題を提示されたものの、同時にいくつかの仕事をするのが難しい。
- ・上司の指示が自分の能力を超えており、その要求を満たすことができない。
- ・日によって作業内容が変わっていくことへの対処ができない。
- ・電話で聞いた注文品を正しく書くことが難しい。
- ・レジスターなどの機械操作を素早く使いこなせない。

○作業以外について

- ・仕事に失敗しても何がうまくできなかったのか分からず混乱してしまった。
- ・仕事ができないのは、能力があるのに努力が足りないと言われた。
- ・抽象的な含みのある指示が多く、明確さに欠けているため理解できなかった。

これらは単に、発達障害当事者と職種のマッチングミス、雇用者や周囲の発達障害への理解不足などだけでなく、就労を考えていく過程での雇用者と求職者相互の情報不足もあると考えられます。

当事者が自らの長所や短所を把握できるよう支援し、「個別移行支援計画」を充実しながら、この計画に基づいた情報の共有や相互の理解を図っていくことが重要であると思います。

参考資料1

ベースシート

滋賀県総合教育センター作成

作成者

作成日 20 年 月 日

年 組	性別	氏名	出身小学校
-----	----	----	-------

出席状況

1年 日	2年 日	3年 日	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	合計
欠														
遅														
早														
別														
教														

不登校に至る経緯

不登校の現状

学年・組	担任名	部活動	顧問名	関わりのあった先生
1年 組				
2年 組				
3年 組				

生徒の状況

生育歴	(どのように育てられてきたか)													
健康	<input type="checkbox"/> 慢性疾患 (アレルギー・アトピー・喘息) <input type="checkbox"/> 障害 (知的・身体) <input type="checkbox"/> チック													
発育・発達 (気になるところ)	<input type="checkbox"/> 聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する <input type="checkbox"/> 不注意・多動性・衝動性 <input type="checkbox"/> 対人関係													
性格	(こだわり・不安なども)													
興味・関心														
家での生活	睡眠時間 () 起床時間 () 昼夜逆転・食事習慣 (朝・夕)・服装 (清潔度)・過ごし方等													
評価	国	社	数	理	英	音	美	保・体	技・家	選 択				

家族構成図

特記 (家族のヒストリー)

きょうだいの様子・関係

支援に役立つ社会資源
人 物

制度・関係機関

家庭環境	※安定しているかどうかの視点で（夫婦関係、経済面、心理面、健康面、社会性、虐待（ネグレクト）等			
	（保護者のアセスメント）			
学校環境	※友人関係・教師との関係・学習場面・部活動等			
地域環境	※地域の特性、家族が地域においてどんな存在か、母親を支えてくれる仲間がいるか等			
小学校からの情報				
関係機関からの情報				
できること	学習面 <input type="checkbox"/> 学力は高い <input type="checkbox"/> 学習への意欲はある <input type="checkbox"/> プリント類に目が通せる <input type="checkbox"/> 与えられた学習ができる <input type="checkbox"/> 運動ができる <input type="checkbox"/> 行事に参加できる	生活・心理・健康面 <input type="checkbox"/> 朝自分で起きられる <input type="checkbox"/> 決まった時間に登校する <input type="checkbox"/> 給食が食べられる 量（多い・少ない・ふつう） <input type="checkbox"/> 自分の気持ちが表現できる	人間関係 <input type="checkbox"/> 教師に会える <input type="checkbox"/> 教師と話せる <input type="checkbox"/> 教師と過ごせる <input type="checkbox"/> 友だちに会える <input type="checkbox"/> 友だちと話せる <input type="checkbox"/> 友だちと遊べる <input type="checkbox"/> 仲のよい友だちがいる <input type="checkbox"/> 集団に入れる	進路面 <input type="checkbox"/> 就きたい職業がある <input type="checkbox"/> 進路意欲がある <input type="checkbox"/> 将来のことについて考えられる
	できないこと	<input type="checkbox"/> 授業に意欲を示さない <input type="checkbox"/> 苦手な教科（ ）がある <input type="checkbox"/> 学習の理解が困難である （ ）年生の学習までは理解できる <input type="checkbox"/> 体を動かすことはしない <input type="checkbox"/> テストは受けない	<input type="checkbox"/> 元気がない <input type="checkbox"/> 朝ご飯が食べられない <input type="checkbox"/> 体調不良を訴える いつ（ ）どんな（ ） <input type="checkbox"/> 好き嫌いが多い <input type="checkbox"/> 給食が苦手 <input type="checkbox"/> 自分の気持ちが表現できない	<input type="checkbox"/> 家から出られない <input type="checkbox"/> 人を避ける <input type="checkbox"/> 友だちと会えない <input type="checkbox"/> 友だちと話せない <input type="checkbox"/> 友だちと遊べない <input type="checkbox"/> 集団の中に入れない <input type="checkbox"/> 孤立している <input type="checkbox"/> 友だちとの喧嘩が多い <input type="checkbox"/> 友だちにからかわれる	☐ 将来に希望がない ☐ 将来について考えていない ☐ 将来に不安がある

アセスメント（なぜそうなのか）

気 づ き 票

A 学習面「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」

B 行動面「不注意」「多動性」「衝動性」

C 対人関係面「人への関わりの困難さ」「コミュニケーションの困難さ」「こだわり」等

文部科学省 H14. 3「通常の学級に在籍する特別な教育的必要とする児童生徒に関する全国実態調査」 調査項目参照

☆「気づき票」の実施にあたって

- この票は、クラスの中で、学習面及び行動面、対人関係面でのつまずきや困難さのある「気になる生徒」の、今後のより良い支援を考えるための実態把握票です。
- 担任から見て、気になる生徒について、実施してください。なお、実施にあたっては、できるだけ関連する教科担任などの先生方の意見も取り入れて、できるだけ複数の視点から実施してください。
- 基本的に、A 学習面 B 行動面 C 対人関係面の3つのシートすべてを実施してください。
- その他、学校生活において、気になる行動やつまずきの状況等をできるだけ具体的に記入するようお願いいたします。
- 要支援のポイントは、診断のためのものではありません。校内委員会で個別の支援の検討や支援シートの作成が必要かどうかを検討する際の目安としてください。
- マークした点を結びつけて、グラフにすることで、生徒のつまずきや困難さ苦手なところや得意なところが見えるようになっていきます。

(石川県教育委員会作成)

◎対象生徒 年 組 番号 記入者 記入日 H . .

A 学習面 「聞く」 「話す」 「読む」 「書く」 「計算する」 「推論する」

具体的な困難さやつまずき		ない	まれにある	しばしばある	よくある	
		0	1	2	3	
聞くこと	聞き間違いがある。(例「知った」を「行った」と聞き間違える。)	.	.	.	.
	聞きもちがある。	.	.	.	.
	個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい。	.	.	.	.
	指示の理解が難しい。	.	.	.	.
	話し合いがうまくできない(例 話し合いの流れが理解できない。)	.	.	.	.	計
話すこと	適切な速さで話すことが難しい。(例 たどたどしく話す。とても早口である。)	.	.	.	.
	適切なことばを見つけられなかったり、ことばにつまったりする。	.	.	.	.
	単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする。	.	.	.	.
	思いつくまま話すなど、筋道の通った話をするのが難しい。	.	.	.	.
	内容をわかりやすく伝えることが難しい。	.	.	.	.	計
読むこと	形態的に似ている文字を読み間違える。(例 「き」と「さ」「め」と「ぬ」など)	.	.	.	.
	文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返して読んだりする。	.	.	.	.
	音読が遅い。(例 スムーズに読むことができない。)	.	.	.	.
	勝手読みがある。(例「いきました」を「いました」と読む。)	.	.	.	.
	文章の要点を正しく読みとることが難しい。	.	.	.	.	計
書くこと	読みにくい字を書く。(例 字の形や大きさが整っていない等。)	.	.	.	.
	独特の筆順で書く。	.	.	.	.
	漢字のへんやつくりを入れ替えたり、細かい部分を書き間違えたりする。	.	.	.	.
	句読点が抜けたり、正しく打つことができない。	.	.	.	.
	限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書けない。	.	.	.	.	計
計算する	数の意味や表し方についての理解が難しい。	.	.	.	.
	簡単な計算が暗算でできない。	.	.	.	.
	計算するのにとても時間がかかる。	.	.	.	.
	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。	.	.	.	.
	数学の文章題を解くのが難しい。	.	.	.	.	計
推論する	☆量を表す基本単位の理解や単位の変換が難しい。	.	.	.	.
	☆図形をかくことや表・グラフからの数量間の関係を理解することが難しい。	.	.	.	.
	事物の因果関係を理解することが難しい。	.	.	.	.
	十分に考えたり、順序立てしたりして、課題を解決することが難しい。	.	.	.	.
	早合点や飛躍した考え方をする。	.	.	.	.	計

☆は数学的には数量の項目であるが、ここでは推論の領域として扱う。

※要支援のポイント 少なくともひとつ以上の領域で、該当項目が12点以上の場合。

気になる行動やつまずきの具体的な状況	その他 家庭での様子

◎対象生徒 年 組 番号 記入者 記入日 H . .

B 行動面 「不注意」 「多動性」 「衝動性」

	具体的な困難さやつまずき	ない	まれにある	しばしばある	よくある	
		0	1	2	3	
不注意	勉強等で、細部への注意を払わなかったり、不注意な間違いをする。	.	.	.	.
	学習課題や活動で注意を集中し続けることが難しい。	.	.	.	.
	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。	.	.	.	.
	指示に従うことが困難である。	.	.	.	.
	学習課題や活動を順序立てて、計画的に行うことが難しい。	.	.	.	.
	集中して努力を要する課題を嫌がる。	.	.	.	.
	活動に必要なものをなくしたり、日々の活動の中で指示されたことを忘れやすい。	.	.	.	.
	気が散りやすく、課題を最後までやり遂げない。	.	.	.	.
自分の持ち物等の整理整頓が難しく、机の周辺が散らかっている。	.	.	.	.	計	

多動性・衝動性	着席していても、手足をそわそわ動かしたり、もじもじしたりする。	.	.	.	.
	授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。	.	.	.	.
	静かにしていなければならない時に、過度に興奮する。	.	.	.	.
	行事や学習活動に落ち着いて参加することが難しい。	.	.	.	.
	じっとしていない。また、何かに駆り立てられるように活動する。	.	.	.	.
	過度にしゃべる。	.	.	.	.
	質問が終わらないうちに出し抜けて答えてしまう。	.	.	.	.
	購買や自動販売機を利用する時など順番を待つことが難しい。	.	.	.	.
	他の友達や教師がしていることをさえぎったり、邪魔したりする。	.	.	.	.	計

※要支援のポイント 不注意や多動性・衝動性のいずれかの領域で、該当項目が18点以上の場合

気になる行動やつまずきの具体的な状況	その他 家庭での様子

◎対象生徒 年 組 番号 記入者 記入日 H . .

C 対人関係面「人への関わりの困難さ」「コミュニケーションの困難さ」「こだわり」等

	具体的な困難さやつまずき	ない 0	時々ある 1	よくある 2	
人への関わりの困難さ	身振りやジェスチャーなどの非言語的なコミュニケーションが苦手である。	・	・	・	
	友達とうまくやりたいという気持ちはあるが、友達関係をうまく築けない。	・	・	・	
	一人であることが多く、友達と一緒に過ごすことがほとんどない。	・	・	・	
	仲の良い友達が少なく、他の生徒からいじめられることがある。	・	・	・	
	レクリエーションやグループ活動をする時、友達と協力して活動することが困難である。	・	・	・	
	その時の場面や相手の感情や立場を理解して話すことが難しい。	・	・	・	
	他人との気持ちを共有することや共感することが難しい。	・	・	・	
	周りの人が困惑するようなことも、遠慮しないで言ってしまう。	・	・	・	計
コミュニケーションの困難さ	話しことばの遅れがみられる。	・	・	・	
	冗談や嫌みが分からずに、ことば通りに受け止めてしまうことがある。	・	・	・	
	会話が一方通行であったり、抑揚なく話したりすることがある。	・	・	・	
	自分でことばを組み合わせて、周囲に理解できないような使い方をする。	・	・	・	
	独り言を言ったり、場面に関係なく声を出したりすることがよくある。	・	・	・	
	相手によって態度や言葉遣いを変えることが難しい。	・	・	・	計
興味関心・こだわり	ある特定の分野にはとても精通しており、友達から一目おかれている。	・	・	・	
	他の生徒は興味を示さないような興味があり、「自分だけの知識世界」がある。	・	・	・	
	自分だけの世界をイメージして浸ることがあり、現実との切り替えが難しい。	・	・	・	
	特定分野の知識は豊富だが、丸暗記で意味を正しく理解していない。	・	・	・	
	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。	・	・	・	
	特定のことに強くこだわり、簡単な日常の活動ができなくなることもある。	・	・	・	
	自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。	・	・	・	
	特定のものに強い執着があり、限定された興味だけに熱中する。	・	・	・	計
その他	丁寧すぎることば遣いをする。	・	・	・	
	自分が非難されると過剰に反応する。自分の非を認めようとしない。	・	・	・	
	友達との口ゲンカ等のトラブルが多い。	・	・	・	
	反復的な行動をしたり、独特な姿勢をしたりすることがある。	・	・	・	
	動作やジェスチャーが不器用でぎこちないことがある。	・	・	・	計
					総合計

※要支援のポイント すべての項目の合計が22点以上の場合

気になる行動やつまずきの具体的な状況	その他 家庭での様子

参考資料3-①

個別の指導計画 ○○立○○学校 年度

対象生徒	年 組(男・女)	名前	
担任 専門機関			
生徒の実態	学習面	生活面	その他配慮事項 (行動・社会性等)
	<ul style="list-style-type: none"> いつ、どんな場面で、その行動が起きるのかを記入 その行動を具体的に記入 (例)音読でつかえる⇒一文字一文字ずつ読み、漢字でつまづく。 できるだけ、肯定的な表現で記入。 (例)「○○ができない」⇒「△△の条件下であれば○○することができる」 得意なこと、興味を持って取り組んだ様子など、長所も記入 		
関係機関	<ul style="list-style-type: none"> *診断名・診断した医療機関名・診断期日等を記入する。 *得意な面、不得意な面、認知の仕方などを記入 		
長期目標	<ul style="list-style-type: none"> 生徒の課題に保護者の願いや、集団生活に必要な力、将来の社会的自立に必要な力などを考慮して、優先順位をつけて目標を立てる。 1年後には、ここまで改善してほしいこと(途中で無理であれば変える。) 知識⇒○○がわかる。知る。 目標の記述は、生徒を主体にして書く。・・・・・・ *表記の仕方 技能⇒○○できる。態度⇒○○する。しようとする。 		

対象生徒	年 組(男・女)	名前																							
担任 専門機関																									
対象生徒の課題	<p><短期目標></p> <ul style="list-style-type: none"> 長期目標から導き出される、より具体的な目標。 今学期につけてほしい力を下記項目から3～5を選択し、重点項目として示す。 教科担当者は、重点項目が教科指導の中で、重点的に取り組める場合は◎印を、取り組むことが可能な場合は○印をつける。できない場合は×印をつける。 	<p>学 習 (教 科)</p> <p>短期目標に◎ ○ △ ×を記入</p> <table border="1"> <tr> <td>国</td> <td>社</td> <td>教</td> <td>理</td> <td>英</td> <td>音</td> <td>美</td> <td>保</td> <td>技</td> <td>学</td> <td>生</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>級</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> 教科や学級で取り組めることを◎○△×で記入する。 Co や担任が教科担任に聞く。 		国	社	教	理	英	音	美	保	技	学	生											級
	国	社	教	理	英	音	美	保	技	学	生														
											級														
	1	・忘れ物をなくしていけるようになる。																							
	2	・板書を写すことができるようになる。																							
	3	・身の周りの整理整頓ができるようになる。																							
	4	・授業に集中して取り組めるようになる。																							
	5	・計算等基礎的なことができるようになる。																							
	6	・教科書に出てくる漢字が読めるようになる。																							
	7	・教科書に出てくる漢字が書けるようになる。																							
	8	・問題や文章を読んで、内容を読み取り理解できるようになる。																							
	9	・できごとや気持ちを文章に書き表すことができるようになる。																							
	10	・自分を抑えて、他人の発言を聞くことができるようになる。																							
	・自分を抑えて、他人が先にすることを待つことができるようになる。																								
	・混乱を抑え、自分の気持ちを相手に伝えることができるようになる。																								
	・班での相談や活動に参加できるようになる。																								
	・自分の思い込みが修正できるようになる。																								

評価の基準 ◎・・・一人で確実にできる ○・・・援助があればできる △・・・できない

対象生徒		年 組(男・女)	名前		
担任		専門機関			
教科	短期目標	支援の方法(*)と様子(・)	評価		
教 科	国語	・新出漢字が言えるようになる。	*漢字小テストと、合格できるまでの再テスト 個別指導でやる気を出し、再々テストで合格できた。	○	漢字テストへ向けて、家で漢字練習ができるようになる。
	社会				
	数学				
	理科				
	英語				
	音楽				
	美術				
	保健				
	技家				
	生活	混乱を抑え、自分の気持ちを相手に伝えることができるようになる。	*トラブルの度に個別指導。クールダウン⇒状況説明⇒自分の気持ちを言わせる⇒落ち着いたら相手に気持ちを伝えさせる。・物に当たらず言えるようになってきた。	○	自分が悪かったら、相手に「ごめんなさい」と言えるようになる。

・「短期目標」は、様式2で、◎や○のついた目標を自分の教科の短期目標として記入する。

・「支援の方法」は、*をつけて記入する。

・具体的な支援の手立てを、具体的に記入する。

・得意なことを活かす取り組み、苦手なことを補う取り組みなどを記入。

「生徒の様子」は ・をつけて記入する。

・何ができるようになったか、何が課題として残ったか、知識・技能・態度の面で。

・「評価」は 「評価の基準 ◎・○・△」で記入する。

・「次学期への課題」は今学期の短期目標と評価を踏まえ、できたら次のステップとなるような課題にする。

「次学期への課題」が次の「短期目標」になる。

名前() 個別の指導計画 補足

弱点	弱点への対応	良い点 できるようになったこと
(例) 1.漢字や文を書くことが苦手。 2.忘れ物が多い。 3.セルフエスティーム(自尊心)が低く、投げやりになりがち。	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字は量を少なくし、書き取りよりも、読みを中心にさせる。 ・文は個別について、できごとを思い出させたり、気持ちを聞きだしたりしながら書かせる。 ・STでの連絡を必ず書かせる。⇒書いたかどうかのチェック・・・持ってくることを意識づける。 ・準備物を聞いたり、伝えたりし、持ってくることを意識づける。 ・過度の要求をせず、好きなこと・得意なことで「わかる」「できる」活動を持たせる配慮や工夫が大事。 ・できたことを褒めて自信をつけさせることが大事。家庭でも同じように褒めてもらうよう、連携して取り組む。 	

2008 北脇三知也作成

参考資料3-②

個別の指導計画 通常の学級用 ver.3.3 (湖南省)

校長印	
-----	--

作成に当たっての保護者の了解() 引き継ぎについての保護者の了解()

対象児	年 組 (名前)	記載日	年 月 日
学校名	援助レベル	担任名	小学校から中学校、中学校から進路先への引き継ぎのために了解を得る。得られた場合は○を記入する。

親や本人の願い(聞き取りまとめる)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 配慮が必要であること。そのための計画を立てていくことを保護者に説明する。 </div>
担任の願い (指導上の課題・問題の契機)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> できれば、懇談会等でこの計画を見せて話し合うことが望ましい。了解の場合は○を記入する。 </div>

学級経営案 (学級経営での支援)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 本児童生徒への配慮・支援で学級全体に生かせる具体的な内容等、学級経営との関連について記入する。 </div>
------------------	---

役割分担表(別紙)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 本児童生徒に関わっている者が複数いる場合に、役割分担を整理するために記入し、支援体制の構築と確認に使う。 </div>
-----------	--

専門機関からの情報(医療, ことばの教室等)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 巡回相談員との情報交換、ことばの教室との一学期末懇談での情報交換等により得た情報で指導に生かせる内容、医療機関から得た投薬の現在の状況などを記入する。 </div>
------------------------	---

総合所見	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 他の項目に当てはまらないことで大切と思われる情報、本人の状況、総合的な視点での計画や所見について記入する。 </div>
------	---

基本的な配慮・支援（各教科・生活で共通すること、または行動面）			
実態把握	目標設定	具体的な手だて	結果及び手だての評価、考察
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> 本人の状況、実態について記入 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> できる限り具体的な目標を設定する。 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> 評価できるように、具体的な方法を記入する。 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> 「目標設定」が適切であったかどうか、「具体的な手だて」の効果があったかどうか。目標や手だてを変更すべきかどうか等について記入する。 </div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> ケース会議を開いている場合は、その内容を反映すること。 </div>			

教科での配慮・支援（配慮・支援が特に必要な教科、必要行数分だけ枠を伸ばす）					
教科	単元領域	実態把握	目標設定	具体的な手だて	結果、手だての評価、考察
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> 配慮・支援が特に必要な教科について記入する。 </div>					
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> ケース会議を開いている場合は、その内容を反映すること。 </div>					

【添付書類】

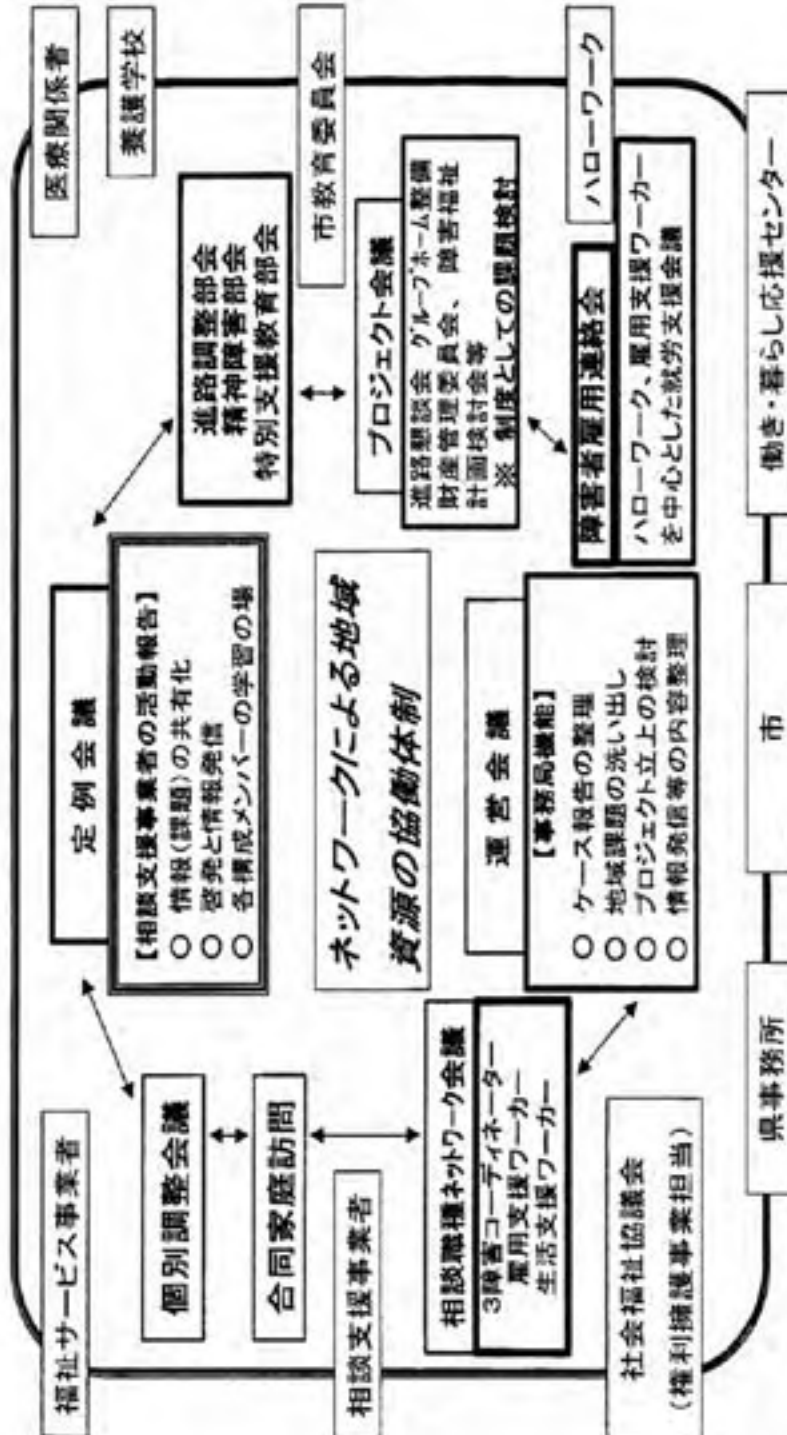
以下について添付して綴じておいてください。

- ①学期末テストや日記など本人の学習状況や特徴の把握ができるもの
- ②ことばの教室等に通級している場合は、その通級している教室の個別の指導計画

【記入上の留意点】

- 見やすく、使いやすい個別の指導計画を作成するために、ポイントを短くまとめて記入してください。あまり細かな文字で多くの行数を書きいただく必要はありません。
- 様式について、改訂すべきと思われる点は特別支援教育コーディネーターに連絡しておいてください。

甲賀地域障害児・者サービス調整会議



※用語説明：「甲賀福祉圏域」福祉圏域とは単独の市町では困難な福祉サービスの提供を複数の市町が共同して計画・実施する区域をいいます。滋賀県内には7つの福祉圏域があり、「甲賀福祉圏域」は湖南市と甲賀市で構成されています。

関連用語 1

「平成19年度特別支援教育体制整備状況調査 調査項目の概要」文部科学省 より引用

校内委員会

学校内に置かれた発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握及び支援の在り方等について検討を行う委員会。

特別支援教育コーディネーター

学校内の関係者や福祉・医療等の関係機関との連絡調整及び保護者に対する学校の窓口として、校内における特別支援教育に関するコーディネーター的な役割を担う者。

個別の指導計画

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

個別の教育支援計画

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

巡回相談

発達障害を含む障害に関する専門的知識・経験を有する者が、幼稚園・小学校・中学校・高等学校等を巡回し、教員に対して、障害のある幼児児童生徒に対する指導内容・方法に関する指導・助言を行うこと。

専門家チーム

幼稚園、小学校、中学校、高等学校等に対して発達障害等か否かの判断、望ましい教育的対応等についての専門的意見を示すことを目的として、教育委員会に設置された、教育委員会関係者、教員、心理学の専門家、医師等の専門的知識を有する者から構成する組織。

通級指導教室

学校教育法施行規則第73条の21に規定されている通級による指導を実施するための指導の場。小学校・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒が週1～8単位時間、障害の状態に応じた特別な指導を受ける。

関連用語 2

「日本LD学会LD・ADHD等関連用語集【第2版】」日本文化科学社 より引用一部改変

アセスメント

支援を必要としている子どもの状態像を理解するために、子どもに関する情報を様々な角度から集め、その結果を総合的に、整理、解釈していく過程である。

アセスメントの最初の段階では、子どもの主たる問題がどこにあるのか、その問題の背景にはどのような要因があるのか、どのようなニーズをもっているのか、子どもの優れている能力は何かなどを把握する。実際に支援が始まってからのアセスメントでは、当初の状態像の見たては妥当であったか、子どもの発達の経過はどうであるか、なされた支援は子どもにとって適当であるかなどを把握することが目的になる。

WISC-Ⅲ(ワイズ・スリー)知能検査

ウェクスラー式知能検査のうち児童向けのWISCの第3版。適用年齢は5歳～16歳である。言語性検査6種類（知識・類似・算数・単語・理解・数唱）、動作性検査7種類（絵画完成・符号・絵画配列・積木模様・組合せ・記号探し・迷路）の計13種類の下位検査で構成されている。本検査は、個々の知的発達の状態をプロフィールで示し、個人内差という観点から総合的に評価することができる。つまり全般的な知能の発達水準の評価だけでなく、情報処理特性の分析が可能である。

また、成人向けのWAISC-Ⅲ(ワイズ・スリー)成人知能検査の適用年齢は16歳～89歳である。

ソーシャルスキル

私たちが社会の中で生活をするときには、周りの人たちとの間で、社会的慣習に従って、言葉や身ぶり、表情などで意志や感情を伝え合う。また、他人の性格や意志、感情などについて判断するときも、相手の言葉や身ぶり、表情などの外見的な手がかりを利用して、言葉や身ぶり、表情などの手がかり（对人的行動）や、電話のかけ方、バスの乗り方などの社会生活上必要な技術のことを、ソーシャルスキル（社会的スキル）と呼ぶ。

ソーシャルスキルは先天的なものではなく、練習や経験によって習得される。ソーシャルスキルがまずいと、仲間たちから拒否されたりし、孤立しやすく、円滑な社会生活が難しくなり、様々な二次的問題が生じやすくなる。社会的場面の情報処理が苦手なLD児はソーシャルスキルが不適切なことが多いため、それらを指導する社会性指導プログラムやソーシャルスキルトレーニングが行われる。

構造化

構造化とは、指導および学習を組織化、体系化することである。構造化は、状況理解の悪さや、注意の障害、自分で思考や行動を組織立てることに苦手さのある子どもが、自律的自発的に行動したり考えたりできるようになることを目的として行われる。理解が進み、適切な行動が可能になり、成功体験ができるように、場所や場面、スケジュールや時間、活動の内容や順序などを構造化する。

二次的障害

障害に由来する本来の症状が原因で環境との不適応を起こしたために生じた様々な症状を、二次的障害という。

環境としては、家庭環境（経済状態、養育の状態、家族構成など）、学校での状況（学習への参加状況、集団参加の状況、教師、友人などとの人間関係）など、子どもを取り巻く様々なものがある。与えられた環境の中で無理解や誤解を受け、叱責や失敗経験が度重なることで自尊心が低下し、二次的障害を起こす。

主な症状としては、夜尿やチックなどの神経症的症状、不安や抑うつなどの情緒的症状、反抗や非行などの問題行動、不登校などがある。

これらの二次的障害は、理解のある環境で適切な教育的支援を受けられるようにすれば、予防や改善が可能である。しかし、不適切な環境の中に長くいれば二次的障害のほうが大きくなることもしばしば起こる。したがって、二次的障害の予防改善には早期の環境調整が重要であると言える。

ペアレントトレーニング

広義には親が子どものしつけのために訓練を受けることであるが、狭義には本邦で主に注意欠陥/多動性障害（ADHD）や学習障害（LD）の子どもの親が、子どもの様々な行動上の問題に対処するために、シリーズでトレーナーから訓練を受けることを指している。

そもそも1980年に米国のUCLA（カリフォルニア州立大学ロサンゼルス校）でなされたプログラムであるが、現在は世界各国で幅広く行われ、ADHD・LD児の二次的障害を防ぐために有効であることが認められている。

ケース会議

ケースカンファレンスとも呼ばれ、現在継続中の指導・相談事例についてその効果を上げることを目的として、対象となっている子どもの関係者（教員や専門家など）が集まって行われる検討会議のことである。

ケース会議によって子どものかかわり方の方針や具体的方法などが決まるため、LDの子どもへの援助においても重要な機能をもつ。場合によってはスーパーバイザーなどを招き、助言を受ける形式で行うこともある。

コンサルテーション

事態を効果的に解決するために、ある専門性をもつ専門家が、異なる専門性をもつ別の専門家から援助・助言を受けることである。

自分の専門性に基づく助言を行い、子どもに直接かかわる専門家を援助する側の専門家を「コンサルタント」と呼び、援助を受ける側の専門家を「コンサルティ」と呼ぶ。LDの問題においてコンサルティは担任教師である場合が多く、コンサルタントはLDに詳しい教員、医師、心理学の専門家などである場合が多い。

インクルージョン

「統合（インテグレーション）」に代わって唱えられるようになった障害のある人々への社会的対応の新しい理念で、教育の分野では「統合教育」に代わって「インクルージョン教育」と呼ばれる。

インクルージョンは、人は一人ひとりがユニークな存在で、違っていることが素晴らしいことであるという基本理念に基づき、差別・分別することなくすべての人を包含（インクルージョン）して、地域の中で、通常の小・中学校の中で、一人ひとりのユニークさに対応できるように社会・学校を変革することを目指す長い旅路一過程である。

1990年タイのジョムティエンの国連会議、1994年スペインのサマランカのユネスコ会議、1993年の国連総会決議などを経て、インクルージョンは、先進国のみならず途上国でも強かに推進されようとしている。わが国で進められている特別支援教育も、基本的にはインクルージョン教育を目指しているものと考えられる。

個別移行計画（ITP）

個別移行計画は、学校生活から就労やその他の地域生活への移行を対象に長期目標や短期目標、ニーズを記し、その達成へ向けた活動の詳細を特定化したもの。地域のサービスや支援の調整を中心とし、障害生徒、その家族、学校、学校後のサービス関係者、雇用主などの幅広い参加者がミーティングを行った上で作成することを基本としている。ITPが構成する主な領域としては、「職業教育・高等教育」「就労」「自立的な生活」「地域参加」などがあげられる。

文部科学省ではこれらを「個別移行支援計画」とし平成13年度より指定地域で作成に向けた取組みの試行が始まっている。

反抗挑戦性障害

反抗挑戦性障害（ODD）は1980年に米国精神医学会が作成したDSM-III診断基準（現在DSM-IV）に初めて登場した診断概念である。幼児期から青年期にかけて反抗的、敵対的、挑戦的な行動が著しいものを示している。

注意欠陥/多動性障害（ADHD）を高率に合併しやすい。また、ODDの一部は行為障害（CD）となり、いわゆる非行に発展する。なお、ODDとCDの並列診断をすることはできない。ODDはADHDやCDとともに破壊的行動障害（崩壊性行動障害）という上位カテゴリーにまとめられている。

行為障害（CD）

行為障害とは1980年に米国精神医学会が作成したDSM-III診断基準（現在DSM-IV）に初めて登場した診断概念であり、一般に非行と呼ばれているものである。DSMの定義によれば、行為障害は「他者の基本的権利を侵害するような、年齢相応の社会的規範や規則を侵害することが反復し持続する行動様式」とされる。この名称はWHOが作成したICD-9（現在ICD-10）にも採用されている。その内容は「人や動物に対する攻撃性」「所有物の破壊」「嘘をつくことや窃盗」「重大な規則違反」のうち3つ以上見られ、社会的、学力的、職業的機能において重大な障害を起していることなどである。

参考・引用文献

- 「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」
独立行政法人国立特殊教育総合研究所 東洋館出版社 2005
- 「中学・高校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導 自立をめざす生徒の学習・メンタル・進路指導」
柘植雅義・秋田喜代美・納富恵子・佐藤紘昭編著 東洋館出版社 2007
- 「ICF活用の試み（国際生活機能分類） 障害のある子どもの支援を中心に」
独立行政法人国立特殊教育総合研究所・世界保健機構（WHO）編著
ジアース教育新社 2005
- 「ICF及びICF-CYの活用 試みから実践へ 一特別支援教育を中心に一」
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所編著 ジアース教育新社 2007
- 「障害のある子どもの教育相談マニュアルVer. 1 はじめての教育相談」
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所編集 ジアース教育新社 2004
- 「高等学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等のある生徒の理解と支援のために」
大阪府教育委員会 2006
- 「軽度発達障害の教育—LD・ADHD・高機能PDD等への特別支援」
上野一彦・花熊 暁編著 日本文化科学社 2006
- 「日本LD学会 LD・ADHD等関連用語集【第2版】」
日本LD学会編 日本文化科学社 2006



参考ホームページ

○文部科学省

「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/01/04013002.htm

○文部科学省 特別支援教育に関すること

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm

○独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

「C-57小中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究」
http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-57.html

「C-61「個別の教育支援計画」の策定に関する実際的研究」

http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-61.html

「B-176 知的障害のある子どもの担任教師と関係者との協力関係推進に関する研究
—個別の指導計画の作成に焦点をあてて—」

http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-176.html

○滋賀労働局…県内のハローワーク（公共職業安定所）

<http://www.shiga-roudou.go.jp/roudou-11.html>

○滋賀県障害者働き・暮らし応援センター

<http://hko-shiga.net/index.php>

○滋賀障害者職業センター

http://www.jeed.or.jp/jeed/location/chiiki/25_shiga.html

○NPO法人オンデマンド福祉情報ネットワーク協議会

福祉しが・どっと・ネット

<http://www.hukusi-shiga.net>

○雇用問題研究会

「発達障害のある人の雇用管理マニュアル」

<http://www.koyoerc.or.jp/dd.html>

○滋賀県発達障害者支援センター

<http://www.kohokukai.or.jp/ibuki/newpage4.html>

○滋賀県心の教育相談センター

<http://www.biwa.ne.jp/~sea-wind/>

○滋賀県総合教育センター

<http://www.shiga-ec.ed.jp/>

○滋賀県教育委員会特別支援教育室

「滋賀の特別支援教育」

「LD、ADHD、高機能自閉症支援ガイドブック（増補版）」

http://www.pref.shiga.jp/edu/content/06_education/tokubetsu_shien/index.html

平成19年度特別支援教育体制推進事業専門家チーム

北脇 三知也	滋賀LD教育研究会 顧問
畑 憲一	前滋賀県特別支援教育研究会会長
宇野 正章	パームこどもクリニック 医師
澤井 ちひろ	滋賀医科大学小児科 医師
田代 亜希子	県発達障害者支援センター 発達支援員
安居 敏子	彦根子ども療育センター 主査
久郷 悟	野洲市立中主中学校 校長
少徳 仁	竜王町立竜王小学校 教諭
藤川 典子	湖南市立石部中学校 教諭
山口 比呂美	県立日野高等学校 教諭
小西 喜朗	湖南市健康福祉部社会福祉課発達支援室 参事
上杉 晴美	長浜市教育委員会教育指導課 主幹
安田 美幸	県総合教育センター 研修指導主事
藤井 孝雄	学校教育課特別支援教育室 主査
磯田 典利	学校教育課特別支援教育室 指導主事

=====
平成20年(2008年)3月

編集 平成19年度特別支援教育体制推進事業専門家チーム

発行 滋賀県教育委員会
=====