

高等学校支援ハンドブック

～高等学校における発達障がい等のある生徒のための指導・支援～



平成26年3月

三重県教育委員会

みえの学力向上県民運動

学校・家庭・地域の教育力を高めよう!



はじめに

平成 19 年より新たな制度としてスタートした、特別支援教育も 7 年目となりました。各校においては、発達障がいを含むすべての障がいのある幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを的確に把握し、適切な指導及び必要な支援が行われるよう、体制を含めた取組が進められています。

平成 24 年 7 月には、中央教育審議会初等中等教育分科会より「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」についての報告がありました。その中では、障がいのある子ども、障がいのない子ども同じ場で共に学ぶ、インクルーシブ教育システムの構築をめざして、特別支援教育の推進を行うことの重要性が述べられています。

三重県においても、校内委員会の設置や実態把握の実施、特別支援教育コーディネーターの指名や育成、「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」の作成と活用、教職員の特別支援教育の専門性の向上など、特別支援教育の体制整備を進めてきました。

高等学校においては、発達障がい支援員や特別支援学校のセンター的機能の活用や、県教育委員会作成の「高等学校における特別支援教育推進のための手引き」（平成 20 年 3 月）、「『一人ひとりが輝く』支援のために Vol. 1 ～高等学校における発達障がいのある生徒の指導事例集～」(平成 22 年 3 月)の全教員への配付、研修会の実施により、活用促進の取組を進めてきました。

しかし、高等学校においても発達障がい等のある生徒の在籍が増加しており、発達障がいのある生徒を含めた、高等学校における指導・支援のあり方等への対応が求められています。

そこで、今回「高等学校支援ハンドブック～高等学校における発達障がい等のある生徒のための指導・支援～」(以下、「ハンドブック」という)を作成しました。

本ハンドブックには、発達障がいのある生徒を含めた高等学校での支援のための体制整備、指導・支援のあり方について、また、発達障がい支援員が対応した経験に基づいた進学、就労などでの課題を想定した事例を掲載しました。

今後は、本ハンドブックを生徒の指導・支援に活かしていただき、支援を必要としている生徒の自立と社会参加につながることを切に願っています。



目次

1	困っている生徒、いませんか？（サインを見つける）	1
2	「支援」をするとは？	2
3	支援までの流れ	3
4	支援に関するQ&A	
Q 1	一斉授業では、個々への対応は難しいです。どうすればよいですか。	5
Q 2	学習環境では、どのようなことに気をつければよいですか。	5
Q 3	授業を組み立てるときには、どのようなことに気をつければよいですか。	6
Q 4	一斉授業では、どのようなことに気をつければよいですか。	6
Q 5	おしゃべりがやめられない生徒や落ち着いて授業を受けられない生徒がいます。 どのように対応すればよいですか。	7
Q 6	生徒に注意をするとき、気をつけることは何ですか。	8
Q 7	コミュニケーションの苦手な生徒がいます。どのように対応すればよいですか。	9
Q 8	進路指導では、どのようなことに気をつければよいですか。	10
Q 9	「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」の作成はどのようにすればよいですか。	11
Q 10	保護者の理解を得るためには、どのように対応すればよいですか。 ○「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」（記入例）	11
5	事例集	
○事例 1	校内支援体制について	15
○事例 2	校内連携について	18
○事例 3	小・中学校から高等学校への連携	22
○事例 4	大学進学に向けて	25
○事例 5	保護者との信頼関係の形成	28
○事例 6	就労に向けて	30
6	参考	
○	発達障がいとは	32
○	高等学校学習指導要領(平成21年3月告示)～教育課程の弾力的な編成等関係抜粋～	33
○	平成25年度三重県障がい者就業・生活支援事業受託機関一覧	34
○	個別チェックシート(判断基準)～県立高等学校に在籍する発達障がいの可能性のある生徒に関する 調査項目(三重県)より～	35
○	<関係機関><参考・引用文献>	39

1 困っている生徒、いませんか？(サインを見つける)

- 座っているべき時に席を離れたり、落ち着きがなくなったりする
- 人の動きに合わせることが苦手である
- 指示に従えず、課題や任務を最後までやり遂げることができない
- 課題や活動を順序だてて行うことが難しい
- 順番を待つのが苦手で、すぐにかっとなってしまう
- 仲の良い友だちがいない
- テストでは高得点が取れるのに、一般的な常識がわからないことがある
- しゃべりすぎる
- 行動や興味の範囲が狭く、こだわりが強い
- 自分なりの日課や手順があり、変更や変化をいやがる
- 動作が不器用でぎこちなく、手先が不器用である
- 面と向かって話しているのに聞いていないように見える
- 持ち物など、必要な物をすぐになくしてしまう
- 聞いているのに、言われたことを行動に移すことができない
- 個別に言われると聞き取れるが、集団の場面では難しい
- 質問が終わらないうちに出し抜けに答え始めてしまう など

※項目の詳細は、参考資料の調査の項目を参照してください。

まずは、このような生徒の様子に「気づく」「サインを早く見つけて行動する」ことが大切です。

このような様子を見せる生徒は時として「困った生徒」として取り上げられてしまいます。しかし「同じ指導を繰り返して行っているのに改善がみられない。」「何度言ってもわからない。」という状態が継続的にみられるのであれば、その生徒は「困っている」のかもしれませんが。高校生になると大人に近づいているので、「自分は何だか周りの子とちがう。」「何だか自分はいまうまくできない。」と感じている生徒が多くいます。また、このような様子を隠そうとわざとふざけたような様子を示したり、気づかれないようにしたりがまんしたりしているかもしれません。

この状態は生徒の心や体に負担をかけ、精神不安定や自己肯定感の低下、不登校などの「二次障がい」と反抗挑戦性障害や行為障害等の「併存障がい」につながりかねません。

必ずしも「診断名」をつけることが大切なのではありません。

「生徒が何に困っているのか」「何を求めているのか」を明確にして、困っている生徒の特性に応じた対応を考えることが大切です。

学校には発達障がいのある生徒、発達障がいではないが学校生活を送るうえで、困

難を抱えている生徒も増えてきています。そのような生徒にも、発達障がいの生徒への対応が有効なときがあります。

このハンドブックには発達障がいのある生徒をはじめ、学校生活を過ごすうえで困っている生徒が、充実した学校生活を送るための支援のヒントを掲載しました。ぜひ、ハンドブックを活用いただき生徒の自立と社会参加に結びつけてください。

2 「支援」をするとは？



「支援」は、生徒が様々な目標達成のために必要不可欠なものです。

生徒の困っていること、それも生徒自身ではがんばってもどうすることもできないことに対して「支援」を行うことにより、目標を達成することができます。例えば、視力の弱い人がめがねをかけると、ものがはっきり見えたり、様々な情報を得られたりできます。そのときの「めがね」が支援に当たります。誰も「めがね」を「甘え」とはいいません。

「支援」は生徒の「できた」「わかった」などの自己肯定感*1を高め、より生徒のもっている力を発揮させます。また、自己肯定感が高まると、自分の苦手な部分を得意な部分で補っていくようにもなります。

逆に、「支援」をしすぎることは、生徒のもっている力を発揮させるチャンスを奪うこととなります。生徒の実態を見極めて「効果的」に支援をすることで、生徒の自己肯定感を高め、生徒の得意な力を十分に発揮させましょう。例えば、「指示が覚えられない生徒に指示を書いたメモを渡していたが、できるようになったので自分で指示の内容のメモをとらせるようにした。」が「適切な支援」に当たります。

「支援をする」というと、「生徒を甘えさせることになるのではないか」と言われることがあります。「支援をする」とは、生徒のもっている力を発揮させるために必要なことであり、生徒を甘えさせるためのものではありません。

けれど！特別支援教育

「支援の必要な生徒と聞いていたので万全の対応をして備えていたのに、何も起こっていません。」と言われる教員がいました。それは、学校が対応してきたことにより何も起こらなかったのであり、そのような予防的な対応こそが特別支援教育です。生徒が「安心して、普通の生活を送ることができる」ことこそ成果です。

*1 自己肯定感 自分を大切に、かけがえのない存在であると肯定的にとらえられる感情。

3 支援までの流れ

高等学校では、中学校と比べると一日の流れや授業の形態が全く異なります。単位履修など新しく経験することも多く、学習形態も中学校とは全く異なります。

発達障がいのある生徒は、新しい環境の変化への適応が苦手です。

「学校生活の見通しがたたないので不安だ。」「どのように学習を進めればよいのかわからない。」といったことで不登校などになってしまうこともあります。

教員にとって、当たり前なことでも、生徒にとっては初めてのことばかりです。入学当初のスムーズな一歩は、楽しい高等学校3年間につながります。

新学期に行われるオリエンテーションでは、選択科目の履修方法や単位認定、テストの方法や成績についてなど、パワーポイントなどの視覚にうったえる物を使っての説明や、大事なことをまとめて話すなどの工夫をすると生徒にとってわかりやすくなります。

学校が現在行っていることを、提示の仕方や話し方を工夫するだけで、発達障がいのある生徒を含め支援はできます。今まで行ってきた学校行事などを上記のような視点で見直し、改善すると生徒の落ち着きの状況も変わります。

また、発達障がいのある生徒は、コミュニケーションも苦手なために、単独行動をしがちです。わからないときは誰に聞けばよいか、できれば担任以外にも、聞ける人がいると安心して学校生活を送ることができます。

このような取組は、全教職員が一丸となっていくことが大切です。

学校での支援の体制が整っていると、支援はスムーズに行われます。そこで、支援につなげるまでの流れを示します。



- 生徒及び保護者からの相談
- 学級担任や教科担当など身近な教職員の気づき
- パーソナルカルテ*₂や個別の教育支援計画*₃などの引継ぎ



- パーソナルカルテ、個別の教育支援計画等により引継ぎのあった生徒については、中学校までの支援内容の確認
- 生徒の出すサイン(学習面でのつまづき、気になる行動等の具体的な(いつ、どこで、何が、なぜ、どのように)把握(場合によっては、中学校への聞き取りも必要)

*2 パーソナルカルテ 本人及び保護者が必要な情報(生歴等)を記入して作成。日常的な管理も本人・保護者が行い、学校や関係機関等から提供を受けた情報(個別の教育支援計画、個別の指導計画、母子手帳、お薬手帳等)を追加して綴じ込んでいくファイル形式のもの。

*3 個別の教育支援計画 支援の必要な児童生徒に、学校が関係機関と連携し、保護者の参画や意見も取り入れながら作成する幼児期から卒業までの一貫した長期的な支援計画。

校内委員会

- 支援の内容の決定と支援の共通理解を図る
- 「担任で対応」か「校内チームで対応」か「外部の関係機関*4も含めて対応」かを協議する
- 人数が集まらなくても、定期的(例えば月1回)に開催する
- 二次障がいへの対応、進路の見通しを考え、校内委員会のメンバーに、生徒指導主事・進路指導主事のいることが望ましい

「担任で対応」か「校内チームで対応」
する場合

校内規模のケース会議



「外部の関係機関も含めて対応」
する場合

関係機関も入ったケース会議

生徒の課題や目標について具体的に
支援内容を協議

「個別の指導計画」*5・「個別の教育支援計画」の作成

すべての教職員による目標や支援内容に係る共通理解

支援の実践

- 個別の指導計画に基づいた支援
- クラス内で配慮しながら行う支援
- 複数指導者での支援 など

支援の見直し

- 生徒と周囲の様子はどう変わったか
- 支援内容・支援方法は適切であったか
- 情報交換・全教職員の共通理解はできたか など

*4 関係機関 保健・福祉・医療・労働等の機関及び特別支援学校など

*5 個別の指導計画 幼児児童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・評価を盛り込んだ指導のための計画。

4 支援に関するQ & A

以下の「支援」に関しては、比較的軽い知的障がいの生徒への対応も含まれていません。

Q 1 一斉授業では、個々への対応は難しいです。どうすればよいですか。

まず、次の視点で学習環境や生徒への指導について見直します。詳細は以下のQ & Aを参考にしてください。

- 学習環境は整っていますか。(→Q 2)
- 生徒にとって、わかりやすい授業になっていますか。(→Q 3)
- 生徒にとって、わかりやすい説明や指示を行っていますか。(→Q 4)

このような対応は、発達障がいがあるかないかにかかわらず、もっとも大切な観点です。このような対応がなされているのに困っている生徒がいる場合には、個々への対応が必要になります。

個々の発達障がいの特性への対応については、「高等学校における特別支援教育推進のための手引き」(平成20年3月)(28ページ～29ページ)に掲載されています。参考にしてください。

Q 2 学習環境では、どのようなことに気をつければよいですか。

発達障がいのある生徒は、校舎内での自分の位置、収納場所、掃除の仕方、道具の片付け場所などについて困ることがよくあります。教室の場所がわかるように図示したり、ロッカーの位置がわかるように印をつけたり、床の掃き方(前から後ろに掃くなど)を示したり、道具の収納位置をわかりやすいように印をつけたりすることで、生徒も必要以上に神経を使うことがなくなります。

また、注意集中の苦手な生徒には、授業中視界に入りやすい教室の前面の掲示物は必要最小限にし、整然と掲示するなどの配慮が必要です。

また、生徒の持ち物などもロッカーに収納するなど、教室を整理・整頓することで、必要以上の刺激が視界に入らなくなり、特に、発達障がいのある生徒には、落ち着いて学校生活を送れる環境となります。



ぜひ!すすめてください

高等学校では次年度の入学生向けの「高等学校生活入門講座」などが公開されています。学校の様子を見学したい生徒がいたら、是非見学を勧めてください。実体験することで、進路の見通しがたつので、適切な進路選択の参考になります。

Q3 授業を組み立てるときには、どのようなことに気をつければよいですか。

高等学校では学習の時間が学校生活の大半を占めます。そのため「わかる」授業を組み立てることは大切です。生徒は「わかる」「できる」経験を積むことで、自己肯定感を高め、意欲的に授業に臨めます。高等学校の教員には、それぞれ専門の教科があります。教科のおもしろさを、生徒の実態に応じて伝えることができれば、生徒は「わかる」「できる」を実感することができます。そのためには、1時間の授業で、生徒が「何がわかればよいか」という、見通しをもたせる授業の展開を考えることが大切です。見通しをもつことは、学習意欲の向上につながります。

授業は、講義形式の授業が多くなると思いますが、グループ学習、話し合い学習など教師と生徒、生徒同士のやりとりの時間を設けることで、集中が苦手な生徒のきりかえを促すことができ、授業に集中させることができます。ただし、コミュニケーションの苦手な生徒の場合は、グループを構成するとき、生徒の特性に対応できる生徒と組むなどの配慮が必要です。



また、1時間で課題からまとめまでができるように、授業の流れを考えます。授業を延長することで、生徒の集中は途切れます。まとめは、授業の最後に行うので、大事な部分が生徒に伝わらないこととなります。仮に「5分延長」するときには、延長することを予告して延長します。延長時間は、必ず守るようにします。こうすることで、次回の授業時にも「先生は言ったことを守ってくれる。」という安心感から授業への意欲が持続します。

授業の組み立てができたら、Q4の支援をしながら授業を行います。「このようなことはすでにやっているが困っている生徒がいる。」場合は、個々の生徒への丁寧な支援が必要です。(→Q1参照)

Q4 一斉授業では、どのようなことに気をつければよいですか。

まず、本日の授業の流れを説明しておきます。あらかじめ説明することで、生徒は見通しがたち安心して学習に望むことができます。

次に学習規律です。

- 授業の始まりと終わりのけじめがある。(例えば、あいさつなど)
- 学習に必要な準備物がわかっている。(教科書の種類、ノートなどの確認)
- チャイムを守って授業が行われている。(延長しても緊張が途切れるため、学習内容の定着は難しい。)
- ノートの取り方等の決まりがある。(支援が必要な生徒が多ければ、取り方が決まっているとよい。)
- 発言に関するルールがある。(発言の仕方、タイミング等の提示)



さらに、授業中の課題や教材等の提示の仕方にも工夫しましょう。教材の提示も黒

板だけでなくパワーポイントや教材提示装置などの機器を活用して、どこに注目すればよいのかを、示して提示することは大切です。板書についても、特に大切なところにカラーチョークなどを使用し、わかりやすくします。文字だけでなく、絵や図を活用することも効果的です。ノートに黒板のどの部分を写すのかを、具体的(□で囲ったところ、色を変えてあるところなど)に示してください。

また、授業中に課題を与えたときに、机間巡視をするなかで、ヒントややり方を教えることがあります。ヒントを与えても、最後の答えを出すところだけは、生徒にさせてください。生徒が「できた。」という達成感を味わうことで、自己肯定感が高まり、次の授業への意欲につながります。

生徒のなかには、提出期限内に課題を提出できない生徒がいます。課題の意味がわからない生徒もいると思いますが、「掲示板に、貼ってあるから見ておきなさい。」だけでは、何をどうしてよいかわからなかったり、提出日などを覚えられなかったりする生徒もいます。

個別に課題の内容や提出日をメモさせることで、意識付けにつながります。その場合は、メモをとり終わるのを見届けることが大切です。提出できるように働きかけ、提出させることが大切です。また、提出できたときには必ず「ほめる」ようにしましょう。

生徒のほめ方

「いかにも・・・」というほめ方は、逆効果です。いつもよりがんばっていること、例えば、「ノートを丁寧にとっている」「言葉遣いが丁寧である」など具体的にほめることが大切です。高校生という発達段階上、あからさまに他の生徒の前でほめることは、逆効果になることがあるので、気をつけましょう。



ほめる場は、ノートへのコメントやすれ違いざま、机間巡視の場などたくさんあります。生徒との信頼関係ができると指導も入りやすくなるのではないのでしょうか。

ここからは、一斉授業の中で目立つ状況への対応についてのQ&Aです。

Q5 おしゃべりがやめられない生徒や落ち着いて授業を受けられない生徒がいます。どのように対応すればよいですか。

一斉授業や一斉指導の中では、

- 1時間の授業のなかで、「何を学習するか」「どのような流れで授業をおこなうか」など、授業の流れを示しておきましょう。
- 生徒は、課題のやり方や課題の意味がわからないと、課題以外のことに気が向いてしまいます。わからないことで、周りの生徒としゃべったり、わざと授業を妨害したりすることもあります。指示や課題は、具体的に行います。「一指示一行動」から始めましょう。
- 窓際、廊下側などは、カーテンの動き、人の動きが気になり集中できないため、座席は余分な刺激の少ない、黒板の前の席にするとよいでしょう。

- 座学で1限を過ごすのは大変なので、発表させたり、ノートをとったりグループ活動を入れたり、用事を頼んだりするなど、意図的に身体を動かせる場面を作りましょう。
- 机間巡視の時に、「あと〇〇分」「がんばっているな」など、見通しの立つような声かけをしましょう。特定の生徒であれば、生徒と合図(机の角を軽くたたく)を決めておいて、合図を送ることも有効です。

どの支援を行うときも、他の生徒に「いつもあの子だな。」という感覚をもたせないような配慮が必要です。

また、1限の授業を組み立てるときに、授業の内容を、「講義 15分」「話し合い 20分」「まとめ 15分」と構成することやパワーポイント、実物投影機などの視覚支援のある授業は、どの生徒にとっても必要な配慮です。そのうえで、個別の配慮が必要な場合は、個別の支援を行いましょう。(→Q1参照)

Q6 生徒に注意をするとき、気をつけることは何ですか。

生徒に注意をするときは、生徒が興奮状態であることが多いものです。

- キンキン響く声でまくし立てるように注意したり、説教したりしようとする、生徒はより興奮状態になってしまいます。教員も落ち着いて、おなかから声を出すようにしましょう。

- 何をすればよいのか具体的に伝えるようにしましょう。

「うるさい！」→「おしゃべりをやめます。」

「しっかり聞きなさい！」→「黒板の〇〇をみて、話を聞きます。」

「ちゃんと提出しなさい！」→「〇日までに、〇ページまでをノートに書いて提出します。」



「はっきり言いなさい！」→「言葉を最後までわかるように言います。」など高校生ではありますが、何をしてよいかわからない指示は、指示を出された生徒が困ります。小・中学校では、指導にあたる時、このような点に注意をして指導しています。小・中学校での指導の現状を踏まえて、高等学校で指導をすることは大切です。

- 叱られていることがわかりにくい生徒には、「今から叱ります。」と予告をしてから叱るようにしましょう。行動が修正されれば「今から、叱ろうと思ったけど、〇〇しておいて。」と、こちらがしてほしいことを、〇〇と言い換えることで、問題行動を制止できます。
- 注意などの指導を行うときには、長い時間をかけずに行いましょう。短い時間で継続して行うことが反省を促します。
- 注意は、どの生徒にも同じ基準で行いましょう。そのためは、学校での「規則」がはっきりわかるようになっているとよいです。できれば、生徒の見えるところに掲示されていると、生徒にもわかりやすいです。

発達障がいのある生徒は、叱られる経験が多く、失敗経験も多いため、自信をもて

ず、自己肯定感の低い生徒が多くいます。その生徒の人格を否定するのではなく、「どのような行動がよくなかったのか。」「どうすればよかったのか。」を伝えるようにします。また、同じような状況になったときに、少しでも回避できるようになっていれば、必ずほめるようにすると、生徒が自信を持ち、意欲が継続します。

また、どうしても落ち着くのに時間のかかる生徒がいます。その場から離して、落ち着いてから話をします。クールダウンの場所をつくることも有効ですが、個々によって落ち着く場所も異なります。落ち着いているときに、落ち着ける場所を決めておくことも有効です。生徒が落ち着いているときに、生徒とともに、対応を考えておきましょう。少しずつ、自分を抑制できるようになっていきます。

あなたの得意な方法は？

ものとのとらえ方には、様々な特徴があります。その一つに、一度に複数の情報を合わせる能力(同時処理)と、一つ一つの情報が次々に提示されたときにそれを合わせる能力(継次処理)があります。

例えば、漢字を覚えるとき時、どちらの覚え方が覚えやすいですか？

形(山と石で岩)で覚えますか？書き順(たて、たて、よこ、よこなど)で覚えますか？

小学校では漢字を両方の覚え方で教えています。それは個々の特徴に合わせた教え方ですね。自分は、どちらのとらえ方が得意ですか。

同時処理を得意とする教員が、同時処理を得意とする生徒に授業を行うことは、わかりやすい授業になります。しかし継次処理が得意な生徒に、同時処理の方法で授業が行われたときは、生徒にとってわかりにくい授業になります。

自分がどの処理の仕方が得意であるのかをわかったうえで、授業を見直してみましょう。両方の処理の仕方を考慮して授業を行うと、どの生徒にとってもわかりやすい授業になります。特に、発達障がいのある生徒にとっては、ものとのとらえ方に強い特徴があります。その特徴にあった伝え方、見せ方をすると、すっとわかるようになることもあります。



Q7 コミュニケーションの苦手な生徒がいます。どのように対応すればよいですか。

私たちは、人と関わるときに、相手のことを考えながら関わっています。しかし、コミュニケーションが苦手な生徒は、相手の気持ちがわかりにくかったり、勝手にわかったと思ったり、友だちに自分の気持ちが伝えられなかったり、たくさんの人の中で誰に、どのように話しかければよいのかわからないなど、私たちが意識せずにできていることがわからないために、伝え方に困ったり、相手から反感をもたれたりすることがあります。



例えば、話の聞き方がわからない生徒の場合は、相手の口元をみて、相手が話し終わるまで、自分は話さないといった「暗黙のルール」の確認が必要です。また、うま

く自分の気持ちを伝えられない生徒の場合は、話しかけるタイミングを具体的に伝えたり、聞きたいことや、話したいことをあらかじめ練習したりしておくことも必要です。

また、素直なために、周りの人を不快にさせる言動をとる場合があります。友だちとトラブルになったときは、教員などの大人が間に入り、生徒の気持ちを代弁して伝えることも大切です。その後で「〇〇と言うとよかった。」「〇〇するとよかった。」と、行為を叱るのではなく、次回以降の対応の仕方を確認しておくことも大切です。

Q8 進路指導では、どのようなことに気をつければよいですか。

大学・専門学校等への進学希望の場合

学習内容の理解のよい生徒でも、

- 特定の教科・科目は、よく取り組むが、興味のない教科・科目には全く取り組まない
- コミュニケーションをとることが苦手である
- 自分の得意な分野は、ずっと語ることができるが、人の話は聞いていない



などの特性を示す生徒がいます。高等学校では、「勉強がよくできるから大丈夫。」とあまり心配されないかもしれませんが、しかし、上記のような状態が続くと、大学等入学後の下宿生活や、就職した後の社会生活を送るうえで、対応がわからず困ってしまうことがあります。また、就職したものの職場でのコミュニケーションが取れないため、離職する生徒もいます。そうならないためにも、生徒の特性を理解し、特性に見合った複数の進路を提示するなどの、将来を見通した進路指導を行うことが必要です。

生徒が自分の特性に気づき、特性に応じた対応ができるようになるためには、時間がかかります。3年生になってから、あわてることのないように、「人と話すときは、相手の顔を見て話す。」「早めに、自分の特性に応じた対応ができるようにする。」など、少しずつ特性に応じた対応ができるようにしていきましょう。

また、大学の入試に関しても高等学校での支援の内容によっては、センター試験で配慮を得ることもできます。

就職希望の場合

生徒のなかには、自分の特性がわからないままに、就労先を考えているケースがあります。そのような生徒は、実際に職業のイメージがもてずに、「〇〇になりたい。」という思いこみだけで希望をする場合があります。また、就職先を決定するにあたり、希望の職業の見通しがもてずに、なかなか自分で希望の就労先をもてない生徒もいます。そのような生徒が、3年生になったとき急に、「就労先どうするの?」と言われても、困ってしまいます。

そのような生徒には、早くから体験や実習をすることが効果的です。体験をすると、具体的なイメージがもてるので見通しがもちやすくなり、自分にとって向いている職業を見つけやすくなります。

また、療育手帳や精神障害者保健福祉手帳等の手帳を取得していて、就労について悩んでいる時は、生徒や保護者とともにハローワークや三重障害者職業センター(→39 ページ参照)に相談すると、今後に結びつきます。生徒や保護者とともに、就労について相談できますので、ご相談ください。

Q 9 「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」の作成はどのようにすればよいですか。

中学校からパーソナルカルテなどによる引継ぎのあった生徒は、保護者の意向も取り入れながら、「個別の教育支援計画」を作成し、「個別の指導計画」とともに、ある程度の期間(学期ごとなど)で評価します。

「個別の指導計画」を作成したら、学期末や学年末を目安に評価します。「目標は達成できたか。」「目標は適切か。」を評価します。目標が達成できなければ、目標を見直しましょう。目標は、「少しがんばればできる、具体的なもの」を、スモールステップで取り組めるように設定すると、生徒の意欲を促し効果的です。

目標が生徒に合っていないようであれば、新たに目標を設定します。支援の内容が、合っているようならば、継続し、次の評価の時には、新たな目標設定を行います。

高等学校在籍中は、P D C A(計画→実行→評価→行動)を繰り返し、卒業時には、進学先、就労先へつなぎましょう。

また、学校だけで作成が難しい場合は、「発達障がい支援員」(→14 ページ参照)や特別支援学校のセンター的機能を活用して、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成をすることができます。実態把握・教育相談の情報と合わせて、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を作成し、次のステージにつなぎましょう。(→作成例は12・13 ページ参照)

Q10 保護者の理解を得るためには、どのように対応すればよいですか。

まずは、保護者との信頼関係の形成が必要です。支援の必要な生徒は、今までに叱られる経験を積んできたことが多いため、保護者も学校での話となると、あまり良い印象をもっていない場合が多いものです。それも踏まえて学校での情報を共有し、家庭での様子を聞くなかで、生徒の得意なところ、がんばっているところを伝えながら、困っている状態も明らかにします。そのうえで、生徒の特性やトラブルの原因をつきとめ理解し、無理をさせないためにも、支援が必要であることを伝えます。

適切な支援を見つけるためには、学校や家庭での様子だけでなく、発達検査などのアセスメントが有効である場合もあることを伝えます。発達検査は、障がいを見つけるためのものでなく、生徒の得意・不得意を見つけるためのものであることに留意する必要があります。

個別の教育支援計画（記入例）

記入日： 平成 年 月 日

記入者： _____

生徒名	生年月日	平成〇年〇月〇日	
	性別	男	女
保護者	連絡先		
住所	〒 _____		
障がいの状態等	コミュニケーションが苦手である。		
手帳の有無	療育手帳（ 種 級）	精神障害者保健福祉手帳（ 種 級）	
生徒の願い			
保護者の願い			
長期目標	将来的にどのような姿をめざすかを記入します。		
評価等			
関係機関による支援・連携		必要な支援	担当者・連絡先
	教育	〇〇中学校	
	医療・保健	△△病院	
	福祉	〇△センター	
	労働		
	その他		
備考	記入しておくことで、相談したり、様子を聞き取ったりすることができます。		

生徒の困っている様子などを記入します。

将来的にどのような姿をめざすかを記入します。

記入しておくことで、相談したり、様子を聞き取ったりすることができます。

個別の指導計画（記入例）

		年 組 名 前	担任		
気 づ き	得意なこと	地理歴史が得意。パソコンが得意。			
	得意な 教科・科目	パソコンを使ってインターネット検索をしたり、ゲームをしたりする。			
	生活面	課題に取り組めない。話の流れが理解できず、同級生の会話についていけない。			
	行動面	友だち関係を築きにくい。			
	学習面	特定の行動や考え方に強くこだわる。			
緊 急 課 題	現 状	ある行動にこだわり、変化をいやがる。			
	目 標	事前の連絡を受けて、変更を受け入れ、行動することができる。			
	具体的な 対応・支援策	担任：スケジュールの変更を前もって連絡する。 学級：教室移動や変更については、黒板で知らせる。			
学 習 面 ・ 生 活 面 へ の 対 応		現 状	目 標	具体的な対応・支援	評価
	対人関係	友だち関係を築けない。	共通の趣味のある生徒と話をすることができる。	担任が関係を築けるよう、間に入って声かけをする。	
	行 動				
	国 語	教科書に出てくる漢字が読めない。	教師の読み上げを参考にしながら、文章を理解することができる。	難しい漢字は、そばで読み上げる。	
進 路	生徒の 希 望	<p>課題となる、場面、教科等について記入します。 目標は、評価できるよう、「しっかり」「じょうずに」ではなく、「〇回できる」「〇〇ができる」など、具体的に記入します。 あまりたくさん目標は必要ありません。 スモールステップで進める目標を立てましょう。</p>			
	保護者の 希 望				
備 考					

5 事例集

県教育委員会では、平成 19 年より、県内の高等学校における、特別支援教育の体制整備及び発達障がいのある生徒への支援を行うため、特別支援教育に関する専門的な知識を有する人材を「発達障がい支援員」（平成 19 年度は特別支援教育推進員）として、県内の県立高等学校の拠点校に配置し、各校の要請に応じて、実態把握、生徒や保護者との教育相談、教員への指導・支援、「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」の作成支援などの支援を行っています。

ここからの事例は、「発達障がい支援員」が対応してきた数々の経験をもとに、高等学校での課題となっている事例を想定して、架空の事例を取り上げています。

<事例の見方>

○枠内には、対象生徒の学年と性別、事例の概要、事例に関するキーワードが書いてあります。（事例 1 については、対象生徒の学年、性別はありません）

- 対象生徒の学年、性別
- 事例の概要
- キーワード

また、事例のなかの「キーワード」は、それぞれの事例のなかで、「発達障がい支援員」が支援を行ううえでのポイントとなることをあげてあります。

事例 1：校内支援体制について

校内体制構築のため、校内での支援体制や取組などを参考にしてください。

事例 2：校内連携について

校内での体制がとりにくいとき、どのようなところから支援につながるのか参考にしてください。

事例 3：小・中学校から高等学校への連携について

小・中学校から高等学校への支援の引継ぎの大切さがわかる例です。高等学校からの支援についての参考にしてください。

事例 4：大学進学に向けて

大学進学に向けての必要な支援の参考にしてください。

事例 5：保護者との信頼関係の形成

保護者との信頼関係の形成に向けての参考にしてください。

事例 6：就労に向けて

就労に向けて必要な支援の参考にしてください。

事例1 校内支援体制について

● A高校の特別支援教育の体制について

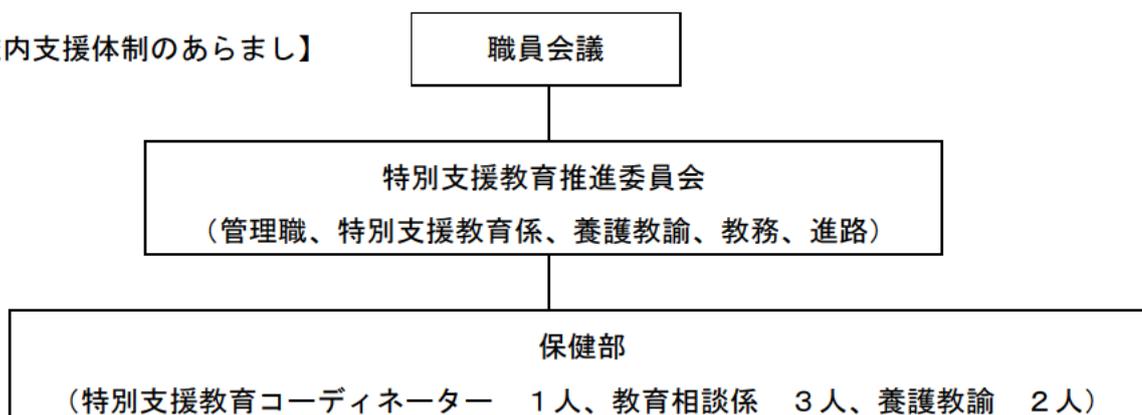
支援にかかわる年間の活動計画と支援体制の取組

● キーワード 中高連携 実態把握 支援体制 ケース会議 チェックシート

支援計画 SST*6 社会性習得 職員研修 就労支援 地域連携



【校内支援体制のあらまし】



特別支援教育コーディネーターは特別支援教育係に位置付き、担任を兼務しない

(1) 主な支援の流れ

- ①生徒の実態把握 (→(2)) のための「チェックリスト」(担任用、担任外用)を実施。卒業年度生には「就労において支援が必要な生徒」のアンケートを実施。
- ②生徒の実態把握(チェックリスト)と今まで支援を受けている生徒を合わせて、対象生徒の絞り込み案を作成。(係→推進委員会)
- ③職員会議で協議。
- ④必要に応じて、個別の相談、発達検査の依頼、関係機関との協議、就労先の開拓、現場実習などの就労支援、ケース会議(→(3))の開催。教育相談、SST、現職教育など。
- ⑤9月：第1回「関係者会議」(→(6))で生徒の実態と支援の方向について協議。
- ⑥必要に応じて相談やケース会議などの具体的な支援。
- ⑦3月：第2回「関係者会議」を開催。その後の経過について協議。評価。

(2) 実態把握

- 移行支援会議：中学校からの申し出により把握の必要な生徒について、関係者が集い高校での支援を考える。メンバーは中学校(担任)、A高校(担任、コーディネーター)、市町支援関係機関、発達障がい支援員など。
- 「実態把握のためのチェックリスト」「就労支援の必要な生徒」についてアンケートを実施。
- 担任からの訴えにより教育相談：実態がつかみにくい生徒、問題が生じている生徒についての相談。(担任、コーディネーター、発達障がい支援員など)
- 中学校への聞き取り：家庭環境、中学校での支援など情報が必要な場合、聞き取りに行き、さらに把握。

*6 SST ソーシャルスキルトレーニング。コミュニケーションや対人関係に困難を示す児童生徒がコミュニケーションの取り方や対人関係のとりかた等を少人数などで学ぶ。

- 発達検査・教育相談：生徒の状態に応じ、必要な場合は専門家による教育相談をすすめたり、発達検査を依頼したりする。検査結果の聞き取りは保護者、担任、特別支援教育コーディネーターが同席。生徒への伝達はケースに応じて相談。
- スクールカウンセラーとの連絡調整。発達障がい支援員との連絡調整。

(3) ケース会議

- 家庭環境が複雑など、支援が困難なケースについてはケース会議を開催する。担任からの申し出や、相談の中で必要と判断される場合などがある。コーディネーターが関係機関に連絡して調整。
- ケースによって異なるが、参加メンバーは担任、コーディネーター、発達障がい支援員、児童相談所、市町福祉課、市町子ども支援課など。

(4) 支援に関する現職教育

年に3回計画（内容は年度によって異なる。以下は今年度の例）

- 第1回 SSTのLHR指導案の検討、「支援教育の基礎」講演会
（講演会は発達障がいの基礎理解、支援の基本的考え方など）
- 第2回 生徒についての事例検討会
（担任による事例の報告。発達障がい支援員による教育相談の報告と WISC-IV*7の実施経過報告、実態の把握についての考え方など）
- 第3回 支援対象生徒について方針の確認・協議、発達障がい支援員の助言

(5) 社会性習得学習の実施

- 「日常のコミュニケーション・会話などの場面」
（対象）必要な生徒に声をかけて参加を募る
（回数）45分×4回の指導で1回：前期は6月、後期は11月～12月
（主な内容）自己紹介、声の大きさ・えがお、表情を作る、2人組の会話練習ゲームへの参加、会話のロールプレイなど
- 「就労に結びつくスキルアップ」
（対象）卒業年度生で支援の必要な生徒
（回数）夏季休業中に3回～4回
（主な内容）物作り過程を場面設定し、指導者を上司に見立て、あいさつをする、指示を聞く、返事をする、質問をする、まわりの人に気を配る、表情、姿勢、作業時の協力など。
- 「総合的な学習の時間」における全校で取り組む社会性習得練習
（対象）全校生徒（全クラス）
（回数）90分授業を年に2回
（主な内容）指導案を職員で協議し、各学級で一斉に実践。テーマを設けたブレインストーミング、ゲームを使ったふれあいなど

*7 WISC-IV 世界中で広く普及している、個別知能検査を言う。日本でも標準化されており、5歳から16歳11ヶ月用として使用されており、知的発達の様相を多面的にとらえることができる。

- 小集団でできるゲームによる社会性育成
 - (対象) 支援の必要な生徒への働きかけで参加を募る。
 - (回数) 月、水、金の放課後
 - (主な内容) トランプ、カードゲームなどの小集団でできるゲームをとおして対人ゲームの楽しさを知る。教員も必ず参加し、ゲーム参加の姿勢、勝者・敗者の振るまい方などゲームでのマナー、ノンバーバルコミュニケーションなどを学ぶ。

(6) 関係者会議

- 実態把握から絞り込み
 - ・チェックシートから学部の絞り込み
 - ・特別支援教育推進委員会での協議から職員会議へ
- 第1回関係者会議
 - ・関係者（各学部授業者）が集まって協議
 - ・担任による報告→教科担当などの補足
 - ・協議の中で発達障がい支援員の助言
 - ・協議を経て、担任が個別の指導計画を作成
 - ・職員会議で全体を報告
- 個別のケース会議（担任、教育相談係、発達障がい支援員）
- 第2回関係者会議
 - ・第1回会議で協議された対象生徒の支援の経過について協議
 - ・評価および、今後の方針の確認（次年度への引き継ぎ）

(7) 保健室と図書室

- 保健室：来室生徒への対応、様々なサインへの気づきと担任との連携、コーディネーターとの連携
- 図書室：日常の居場所としての図書室。係活動など「部活動的な側面をもつ」仕事、同じような傾向をもつ生徒との関わり、保健室との連携

【発達障がい支援員から】

- ・A校には、不登校歴のある生徒、学校への不応が顕著だった生徒が多く入学してきます。退学する生徒もいますが、多くはこの学校で自分なりの居場所を見つけ、卒業していきます。しかし、就労などの現実社会とのギャップは大きく、ここにあげた支援の概要は、A校が現実と向き合ってきた歴史の中で積み上げてきたものです。その成果もあり、就労や福祉、教育などの支援機関との関係も良好です。
- ・課題としては、支援対象としてあがってくる生徒は、想定よりも少なくなっています。それは担任による判断が異なるためだと考えられます。校内資源（保健室・図書室など）の活用と連携も改善の余地があるように思います。A校で支援を学び、専門性を身につけた人材も異動で去ってしまいます。今後の支援体制と内容の充実は、生徒のためにも、関係者の協働体制で築き上げる必要に迫られています。

事例2 校内連携について

- 高校1年生男子 Bさん
- 衝動性を伴う発達障がいの事例 (HFASD*8・ADHD)
- キーワード：衝動性 不注意 ICF(生活機能分類)*9



【相談のきっかけ】

- ・入学時はわからなかった。学校に生活に慣れてくると緊張していないがじっとできなかった。
- ・配布物渡しの際に教室から出て行った。
- ・出身中学校からの情報では病院に通院していた。家族からの情報提供はなかった。
- ・学校生活に慣れてくると落ち着きがなく、問題行動(他の生徒と一緒に悪ふざけをしたために注意するなどしても反省する様子もなく、イライラを抑えるのがやっとの状況)を繰り返すことへの対応についての相談依頼があった。
- ・高校生になっても自己抑制ができない。

【Bさんについて】

(幼稚園)

- ・2～3歳頃衝動的で一人で外に出て行くことがあったために服に名札をつけていた。
- ・幼稚園で友だちもできなかった。幼稚園の時に女の子と仲良くなりいつも遊んでいた。
- ・ミニカーを並べて見ていた。キーホルダーも、自分の部屋のベッドの一段空いた場所に並べていた。

(小学校)

- ・よく担任から電話で「じっとしてられない。」と言われていた。家では落ち着いて会話もできなかった。わざとではないが、キッチンに上ってきたりしていた。下の子を泣かせていた。
- ・いつも叱責を受けていた。担任が、手作りシールをご褒美に与えるがそのシールを切りさいて厳しく叱られていた。

(中学校)

- ・担任と相性がよくなった。
- ・運動部の部活で、3年間指導を受けた教員は尊敬し、中3のときは落ち着いて勉強もしていた。
- ・部活を引退した。部活を頑張っていたが中3の後半から友だち関係がうまくいかなかった。夜半頃に帰ってきていた。行いがよくなり、グループに誘われていた。
- ・集団行動はうまくできなかった。整列は遅れていた。いつも余計なことをしていたようである。

*8 HFASD 高機能自閉症。知的な遅れはないが、社会性やコミュニケーションに困難を示す。

*9 ICF (生活機能分類) 20ページ参照。

(高等学校)

- ・遠足に行ったときには、集合時間に遅れた。2回の集合時間とも遅れた。
- ・時間に対して無頓着である。
- ・集団での動きができない。
- ・指導の確認カードを求められた。→破って捨ててあるのを他の教員が見つけた。
- ・納得すると素直になるが、何人もの教員が囲んで時間を費やした。
- ・気にいった作業はする→窓ふき掃除を1時間もやっていた→窓のレール洗い(刷毛で水洗いする)
- ・自分にとって必要であると自分で判断するとできる。
- ・物にやたらと触れたがる。
- ・他の生徒からの情報では、小学校では、「してはいけないこと」が机に書いてあった。
- ・初めての部屋を使用したとき先に行って内側から鍵をかけて、女性教員が「開けなさい。」と言っているときに小窓から見るとにやっと笑った表情をしていたとのこと。
- ・保健室に来たとき、カーテンが閉まっているといきなりカーテンを開ける。

【支援のポイント】

- ・生徒の行動などを理解し適切な支援を学校全体で共有しましょう → ICFの活用
(→21 ページ参照)
- ・生徒とルール作りをしましょう → 授業終了の挨拶が終わるまで席を離れない
- ・生徒を指導するときは、担当から行うことを理解させましょう → 生徒の人格ではなく行為・行動に対して“注意・指導”していることを自己認識する機会としましょう
- ・叱って指導するよりも、褒めて指導しましょう
→ 「～はダメ」ではなく「大人だから～する方が良い」
- ・受容することから始めましょう → 否定的な叱責よりもたくさん褒めましょう
- ・肯定的フィードバックを使いましょう → 「あなたもよくわかっているように…」
「あなたの考え方はとても重要と思うけど…」
- ・視点を未来に向けましょう → 過去と現在の視点は避けましょう
- ・選択できる支援を行いましょ → 複数案を提示して生徒が選択できるようにしましょ

【教員全員の対応方法の統一】

- ・高校生になって、今さらと思うがしれませんが、本来身についてくるソーシャルスキルが育っていないので、ソーシャルスキルを身につけましょ → 保健室などに来たときに「挨拶」などのソーシャルスキルを伝えていましょ
- ・個別に対応できにくいこともあり、行動を理解して「叱る」だけではなく、肯定的な対応をしていくことも必要です。発想を転換しましょ
- * ○○君の行動は、障がいのために起こる行動であり、教師に反抗しているわけではないと思っているので「叱らないけど譲らない」という接し方が必要です。

* 注意・指導する前に一息吐きましょう。

・生徒の行動を否定せずに肯定的に捉え、適切な行動であったのかを振り返る機会をつくりましょう。

例：「前にも言ったでしょう」「何度言ったらわかるの」「きちんとして」「がんばって」「ぐずぐずしない」といった抽象的な言葉は使わないようにしましょう → 具体的な言葉に置き換えましょう

【校内支援体制について】

○校内支援体制の基本となる校内委員会→校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、教務主任、指導主事、養護教諭、学年主任、担任などで構成→ケース会議の開催

○学校としての支援方法を明確にし、生徒一人ひとりに応じた支援体制が必要です。

【校内委員会の役割】

○学習面や行動面で特別な支援が必要な生徒に気づきましょう

→ 情報共有(連携ツールのひとつとしてのICF)

○校内関係者や保護者、関係機関と連携し特別な教育支援を必要とする生徒の「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」などを作成しましょう。

○特別な教育的支援が必要な生徒への指導とその保護者との連携について、校内研修等を推進し、全教職員に共通の理解を図りましょう。

○保護者の相談窓口として、担任とコーディネーターが役割を分担しましょう。

【連携ツールとしてのICF(生活機能分類)の活用】

「個別の教育支援計画」の書式や内容は各学校で工夫されていますが、記載されている内容が校内連携のツールとして有用な情報であるのか課題もあります。そこで、校内連携ツールとして、ICF(生活機能分類 International Classification of Functioning、Disability and Health)の考え方で、それぞれの立場や見方が異なっても「参加」促進を目指した視点に立ち、生徒の支援の在り方を統一できるルールの確認もできます。

「個別の教育支援計画」などの作成において、教師は保護者などからニーズを聴取し、それを教師がコーディネートする役割を担ってきました。しかし、生徒の生活全般の充実を図りたいというニーズに対して十分な有用性を発揮できていませんでした。ICFは“共通の情報”として話し合いがすすみやすくなり、モニタリングも実施しやすくなると考えています。

ICFでは、生徒の実態や支援目標、支援方法などの検討などが具体的になり教師間の連携・協力も深まると考えられ、支援連携ツールとしてICFの活用ができます。

ICFの活用例

健康状態

氏名：〇〇 〇〇
 記入者名：〇〇
 作成日：〇〇年〇月

健康には問題ない。早起きが苦手。
 行動特性
 ・集団行動が苦手(集合時間に遅れる)・時間に無頓着・物に触れたがる。
 ・授業の終了時に突然離席する・無断外出をする(校外に出て行く)・配布物を配るときにそのままにしていた・注意等するとイライラして壁を蹴る等の行為がある。
 ・保健室に来るとカーテンが閉まっていると窓のカーテンを開ける。衝動性あり。

目標：
 ・ソーシャルスキルを身につける
 ・学校ルールを守る
 ・注意の持続力の維持
 ・家族とのコミュニケーションを強くする

心身機能・身体機能

H25年8月 WISC-IV実施 FSIQ: 96
 VCI: 82, PRI: 91, WMI: 82, PSI: 141
 ・独自のプランニング・方略をもっている
 ・視覚的短期記憶が得意
 ・知識の集積及び推論が苦手
 ・相手の気持ちの理解が不十分
 機能・構造障がい：たわいもない衝動的行為がある。不注意があり忘れられることがある

活動

(日常的に)していること
 ・中学時代運動部
 ・授業中に保健室に行きたがる
 ・衝動的行為がみられる(悪ふざけがある)
 (家庭では褒転がっていること多い)
 活動制限：集団指示がとりにくい(全体に指示されたことが生徒への指示と思えにくいことがある)
 ・集団行動が苦手(集合時間に遅れることが多い)

参加

・自転車通学
 ・運動の部活に在籍中
 ・次の活動に移るときに逸脱した行動が多い
 ・学習に集中できにくい
 参加制約：叱責を受けるとイライラしたり、壁を蹴ったりする等の衝動性行為があり、叱責した理由を明確に伝える必要がある

環境因子

支援のポイント
 ・言語指示は具体的・明確な言葉で説明する→指示の復唱
 ・視覚提示で理解をわかりやすくする→「目で見せて、言って聞かせて、してみせる」
 ・強制や強い叱責は逆効果→叱らないけど譲らない→人格は傷つけないこと
 *「行き先を告げてから行く」「必ず教室に戻ってくる」のルールを守る

個人因子

・日々の活動で忘れっぽい → 気が散りやすい → 聴覚的短期記憶が弱い
 ・授業中に席を離れてしまうことがある→保健室対応をうまく活用する
 ・気分が変化しやすい(易怒性) → 衝動性 → 友人とのトラブルに留意
 ・過剰な反応をする → 行動の結果を気にとめないことがある
 (なぜそのような行動をとっているのかわからず生徒も悩んでいるとの理解も必要)

隠蔽因子

・自尊心の低下を防ぐ
 ・二次障がいの防止(反抗挑戦性障害、破壊的行動障害、反社会的人格障害等)
 ・孤立の防止
 ・学業不振の防止

促進因子

・生徒の行動を理解した仲間遊び(仲良し集団)
 ・自己感情を高める→自信やプライドを保つ
 *家族と学校の連携→特別支援コーディネーターを主として連絡調整をとる

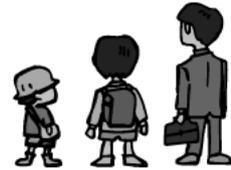
生徒の願い

・仲間と運動の部活がやりたい

モニタリング・次回に向けて

* 文学的小説を読むことにより人間などの内面が読み取れるように他者理解を高める→推奨図書
 * 得意な授業科目を高める → 知識の集積 → クロスワードクイズなど
 * ソーシャルスキルトレーニングをする→コーディネーターが主体に3か月後再評価
 * 保健室は、感覚遮断と気持ちのクールダウンとしての利用を短時間認め、必ず教室に戻る

事例3 小・中学校から高等学校への連携



- 高校2年生女子 Cさん
- 小学校、中学校での失敗を経て高校生活が始まったASD※10の例
- キーワード 中高の連携 アスペルガー障害 医療との連携 クラブ活動
校内連携 教職員の理解 保護者対応

【相談のきっかけ】

小学校3年時から相談対象。小学校で医療機関入院、中学校でも不登校から、医療機関入院。小・中学校で支援が困難な生徒として認識されてきた。医療機関病棟から高校受検、合格。その知らせを受けて高等学校に引き継ぎを要請した。（高等学校からの依頼ではなく、市町からの依頼である）

【Cさんについて】

（保育所）

- ・3歳児から入園。賢い子であるとは思われたが、目立つ行動が多かった。
- ・遊びを共有することが少なく、孤立することが目立っていた。
- ・3歳半検診でもチェックが入ったが、重度の障がいのある兄との比較で、母は、本児には期待をかけていたので、指摘は受け入れられなかった。

（小学校）

- ・低学年で、トラブルが多発した。トラブルの中で本児は被害体験を重ねていったように思われる。医療機関を受診し、アスペルガー障害と診断される。
- ・中学年では、パニックを起こすと教室から離脱して、狭いところに隠れるような行動が目立った。保護者は本児の言い分を全てと思い、学校に不信感をもつ。
- ・高学年では学校に行けなくなり、母からは「ドクターストップがかかったので、学校には行かせません。」と言われた。
- ・6年になって医療機関へ入院した。入院先では比較的落ち着いていた。

（中学校）

- ・中学校では本児が「リセットする。」と宣言し、病棟教室から、地域の中学校へ進学した。
- ・地元小学校出身者とはできるだけ接触を避けているようだが、学校生活になじもうとしていた。
- ・2年生後半まではがんばっていたが、被害体験が大きくなり、無人の教室で黒板に「みんな、死んでしまえ。おまえたちは大嫌いだ。」と書き、大騒ぎとなった。同様の事件が重なり、不登校になった。医療機関病棟へ再入院する。
- ・病棟では学習も比較的順調で、指導員から楽器の指導を受け、興味をもった。高校を受検し合格した。関わるのが難しい生徒だと見られている。

*10 ASD 自閉症スペクトラム障がい（32ページ参照）

(高等学校)

- 高校へは発達障がい支援員から連絡を入れて、引継ぎ会議を要請した。医療機関病棟からは、高校の教頭への口頭での引き継ぎがあった。
- 高校のコーディネーターから「先入見を持たずに指導したい。」ので「学年主任が引き継ぎを必要としないと言っている。」と連絡をうけた。引き継ぎを拒否されたことは、初めてであった。
- 学年団、担任抜きで連携会議をもった。保健室スタッフ（コーディネーターを含む）、スクールカウンセラー、生活指導部、教頭などが参加した。保護者からの支援要請はないが、高校のスタッフへの情報伝達はできた。引き継ぎした教員を通じて、Cさんの状態などの把握の仕方など、情報を共有していくことができると考えられた。
- 授業では積極的に発言し、通常の間は周囲とは関わりはなかった。しかし、自分からも関わりに行かないし、関わりたくもないという様子である。
- 練習の厳しいクラブへの入部を決めたが、顧問が懸念を示し、発達障がい支援員との相談を行う。考え方について話し合い、母や生徒への働きかけ方についても協議した。
- 母、部活顧問、コーディネーター、発達障がい支援員が参加して、ケース会議をもった。部活顧問から「本児にとって部活は相当きついと思われる。合宿、遠征、大会など集団行動が強られる。練習でも上級生の指導に従うなど厳しい。」「本児はこの学校を卒業することを目標にすべきであり、吹奏楽部自体は目標ではない。」「問題があれば、顧問に相談して欲しい。」などのことばが投げかけられた。母は部活の厳しさを少しは理解した模様だが、「Cが希望していることなので。」と部活支援を要請した。ケース会議では「部活を全うすることではなく、本校を卒業し、進路へつなげる事が大事であること」を確認した。
- ステージに立つ機会があったが、本生徒がステージに立てないことなどは顧問より丁寧に説明された。顧問の個別的な指導があったが、それでもレベルに達しなかった。上級生の指導に従いにくいことなどもあり、部活をやめることになった。
- クラスでは当初より一人での行動が多かった。しかし、教科担当がそれぞれに配慮したり、体育の苦手な本生徒にフォロー役の生徒が励ましたりしたが、生徒は余り気づいていない様子であった。
- クラスで、本生徒がノートに自死を示す意思表示をしている様子が目撃された。そのため大騒ぎになり、発達障がい支援員に緊急連絡が入った。主治医との連絡、保護者との連絡などの方向性を確認して対応した。保健室などで個別的な対応を経て、保護者に渡す。前夜、母から激しく叱責されたことが原因であることがわかった。この件をきっかけにして主治医、病棟関係者と連絡が取りやすくなった。
- しばらくは保健室スタッフと話す機会が増えた。スクールカウンセラーとの面談も設定して、気持ちの把握に努めた。
- 音楽系とは異なる文化系部活に入部した。教育相談係が顧問の部活なので、状態がより把

握しやすくなった。

- ・クラスでも友達ができ、より普通の状態で過ごすことができている。2年生になり、学校生活は順調に運んでいる。学業成績もほぼ良好である。クラス内での会話も自由にできるようになり、部活でもリーダーとしての役割を担おうとしている。
- ・学校生活は良いとしても、課題は進路である。今後、生徒の意向を聞き取りながら、自己理解を進めて行く必要がある。

【支援のポイント】

- ・この高校では全校での合意（特別支援教育について）が得にくく、学年団が連携を求めているため、コーディネーターや部活顧問などの限られた職員が、できることからケース会議などで支援方法を明確にすることに努めました。
- ・意識的な教員は連携をとり、情報を交換してその都度の支援に生かしていきました。
- ・パニックをおこした情報が、生徒たちから全体に伝わり、それを元に、医療機関とつながり、医師の助言を得ながら支援を進めることができました。
- ・保健室スタッフが相談相手になり、励ましたり、なだめたりして学校生活を支えていくことによって、生徒に少し余裕ができたと思われまます。
- ・保護者の考え方についても、学校関係者がそれを理解しながら関わっていく体制がとれています。
- ・小学校、中学校といずれでも失敗を経験しているので、高校でも失敗することがないように、細かなサインを見落とさないよう支援を続けています。
- ・学校での行動について、疑問に思ったこと、困ったことなどはメールを通じてすぐに意見交換できる環境（Eメール、携帯電話）があり、問題発生後、すぐに意見交換できました。

【発達障がい支援員から】

- 高校では担任が問題を認識しないと、支援が始まりにくいのが現状です。他の教師が支援の必要性を感じても、担任が事例をあげないと始まりません。このケースは学年団に遠慮して動きを取りにくかった担任以外から支援のネットワークを作った事例であり、発達障がい支援員とコーディネーターを核としたネットワークです。スクールカウンセラーとも良好な関係がありました。同学年で別のASD生徒がいたのですが、この担任は連携に積極的で、支援と連携は良好に推移しています。
- 部活顧問が躓きを予見して「部活が目標でなく、高校卒業とその進路が目標である」と目標をたてました。生徒同士が切磋琢磨する部活動にはついていけなくても、高校生活をエンジョイすることができるという方針を定め、理解を広げたことが良かったと考えられます。
- 学校生活では安定してきたのですが、進路に向けての課題も多く不安があります。生徒は医療的支援との関係を断ちたいと思っていますが、主治医は今後も支援が必要と考えているので、生徒の自己理解も不十分であり、進路に向けての対応を模索しています。

事例4 大学進学に向けて

- 高校3年生男子 Dさん
- 大学進学に向けた支援の事例
- キーワード 中高連携 パニック 現職教育 大学進学



【相談のきっかけ】

入学前に保護者と中学校から情報提供（個別の指導計画含む）が行われ、特別支援教育コーディネーターが中心となって高等学校での支援体制や職員の共通理解を図っていたが、具体的な対応方法や、大学進学に向けての支援策について助言してほしいと、発達障がい支援員に要請があった。

【Dさんについて】

(幼稚園)

- ・道順が違うとパニックを起こした。
- ・地名や国旗をよく記憶していた。
- ・高機能自閉症の診断を受けた。

(小学校)

- ・特別支援学級に在籍したが、親学級で過ごすことも多かった。
- ・反応が大きく、うまくクラスメイトと接することができなかった。

(中学校)

- ・特別支援学級に在籍
- ・成績は学年の上位であり、学習意欲も高かった。
- ・テストの点数や順位へのこだわりが強かった。
- ・整った字が書きづらく、きちんと消すことも苦手であった。
- ・対人関係がぎこちなく、からかいの対象となりやすかった。
- ・気の合う友人がいた。
- ・クラスメイトに高機能自閉症であることを伝え、クラスメイトの援助が得られた。

(高等学校)

- ・中学時と異なる学習内容や形態に対応できずパニックを起こす。
- ・テストの点数や順位へのこだわりが強い。
- ・からかいの対象となっているかもしれないと不安になりやすい。
- ・自主的にクラスメイトに高機能自閉症であることをカミングアウトした。

【支援のポイント】

- ・ Dさんの場合、高校入学前に、保護者と中学校からの申し送りの場が持たれ、その情報をもとに、コーディネーターが事前にDさんの特徴と対応に関する注意事項として職員に報告し、共通理解を図り、事前準備がなされました。
- ・ 入学後も、保護者との連携、気軽に相談できる場の確保、行事に対する事前確認等、Dさんが安心して学校生活を送れる支援が行われていましたが、職員の多くは対応に悩んでいました。
- ・ コーディネーターの依頼をもとに、職員対象に高機能自閉症の特徴とDさんのエピソードをもとに具体的な対応方法について研修会を開きました。
- ・ 大学受験への支援は、情報収集とともに、校内・校外模試で配慮の必要性を保護者と連携しながら検討していきました。

【支援の一例】

○事前対応の共通理解

Dさんは、環境に変化のあるとき、初めて体験することを控えているとき、多くの指示が出たときにパニックを起こしやすくなること、成績や順位のこだわりが強いためにテスト前後は不安が強くなるのが事前の情報や様子観察からわかってきました。そこで、不安を少なくするための事前対応の共通理解を図りました。

例えば…

- ・ 授業の変更や普段と違った行事がある場合は、事前に知らせる
- ・ 具体的に場面を想定して、対処方法を確認し、状況に応じて知らせる
- ・ 一つひとつ具体的に順序立てて情報や指示を伝える など

○パニックへの対応

授業中にパニックを起こすことがあり、その対応に悩む職員も多かったため、具体的な対応方法の研修会を開きました。

対応方法として

- ・ 落ち着ける場所を確保する
- ・ 周囲の環境を安全に保つ
- ・ いい行為は褒める（パニック前に落ち着ける場所に移動できたなど）
- ・ 落ち着いてからどうしてほしかったかを聞く（振り返る） など

事前対応やパニックへの対応とともに、気軽に相談できる場があったり、困っていると助けてくれる生徒の存在があったり、パニックを起こしても立ち直るまでの時間が短くなった等、パニックの頻度が少なくなってきました。

○大学入試における特別措置の申請についての検討

発達障がいを含む障がいの入試での配慮については、文部科学省から全国の国公立大学長宛てに、入試に関して障がいのある者への特別措置等の配慮をするよう通知がなされました。大学入試センター試験においても、発達障がい者への配慮が行なわれ、二次試験でも、事前相談や特別措置の申請を受け付ける大学が増えています。

Dさんは校内・校外模試の時には、初めてリスニング用のプレーヤーを利用しパニックを起こしました。しかし、事前に使い方を確認することで、回数を重ねるごとに対応することもでき、校外マーク模試も落ち着いて受験できていることから、センター試験での申請はなくても良いだろうということ、生徒・保護者も含めた話し合いで決めました。

Dさんはマスがないと文字間隔がうまく取れないなど書字の苦手さを抱えており、二次試験への特別措置申請をするかどうかでも検討が必要となりました。二次試験の特別措置状況の情報を集め、特別支援教育への理解はあると考えられましたが、主治医は、「大学も特別支援教育の対応に戸惑っているため、合格後に情報提供したらよい。」という意見であったため、保護者もコーディネーターも悩んでしまいました。主治医の意見に従い、特別措置申請をしないことで進んでいますが、校外記述模試の結果も含めて検討が続いています。



事例5 保護者との信頼関係の形成

- 高校2年生男子 Eさん
- 保護者と信頼関係が取れ支援につながった事例
- キーワード 障がいの受容 実態把握



【相談のきっかけ】

Eさんの学校生活等の様子で気になることが多く、保護者に伝えると、これまでも対人トラブルや学習不振があった事がわかり、今後どのような支援ができるのかについて、担任から発達障がい支援員に相談があった。

【Eさんについて】

(幼稚園)

- ・ 健診等で、発達の遅れを指摘された。
- ・ 就学指導で、特別支援学級の利用を勧められた。

(小学校)

- ・ 通常学級で過ごした。
- ・ 友だちとのトラブルが多かった。

(中学校)

- ・ 通常学級で過ごした。
- ・ 受検のために、取り出し学習をしてもらった。

(高等学校)

- ・ 成績は学年でもあまりよくない。
- ・ 授業は積極的に参加し、欠席もない。
- ・ 意欲を示すが、提出期限が守れない
- ・ 授業中に気になることがあると、場面に関係なく発言する。
- ・ 発言や行動により、他の生徒からからかわれる。
- ・ 共通の趣味の友だちができ、楽しそうにしている。
- ・ アルバイトの面接を受けるが、不採用となってしまう。

【支援のポイント】

- ・ 担任からの聞き取りにより、知的な遅れや対人関係の苦手さが想定され、客観的な実態把握を行う必要があると考えられました。
- ・ 保護者もこれまでに知的な遅れ等を感じていても認められず、十分な支援が受けられずに過ごしてきたと考えられたため、保護者の思いに寄り添い、情報提供も行えるように面談を行いました。そのうえで、「発達検査」による実態把握（WAIS-Ⅲ）の同意を保護者と生徒から得て、支援につなげていきました。

【支援の一例】

まず、発達障がい支援員が保護者と面談をする機会を持てるように担任に促してもらいました。子どもの発達に受け入れが難しい保護者の方は、「発達障がい」というような言葉に敏感な場合が多いので、発達障がい支援員ではなく、単なる「相談員」として、第三者的な立場の人として知らせてもらいました。

○保護者の思いに寄り添う

保護者との面談で、幼少期から発達の遅れを指摘されていたが、Eさんがかわいそうだと思います。特別支援学級を利用しなかったことがわかりました。しかし、特別支援学級を利用せず過ごしてきたものの、人とのコミュニケーションが苦手で、アルバイトの面接に何度も落ちたり、場を読めない発言でトラブルを起こしたりしている様子を見聞きすると、社会に出てからが心配になると話されました。話を深めていくと、自分の思いで支援を拒否してしまったが、子どものためになるのであればと、検査を受けることや支援を受けることに前向きな姿勢がみられるようになりました。

次に、Eさんについて得られた情報から、発達のアンバランスさを伴う軽度の知的障がい疑われ、学習面と対人・コミュニケーション場面、進路面について特別な配慮と支援が必要であると考えられました。そのため、コーディネーター、担任等と情報共有・共通理解をし、生徒・保護者へも情報提供を行いました。

○学習面への支援

- ・板書など書き写す作業等が遅く、2つの作業は同時に行えないため、写す時間と話を聞く時間を明確にして知らせました。
- ・やる気はあるが、自分でできる範囲が理解できておらず、何でも「する」と返事してしまうので、具体的な方法の確認や、手順を示す等の配慮をしました。
- ・提出物は、「何を」「いつまでに」「誰に」渡すかなど、具体的に知らせました。
- ・学校で取り組まれている振り返り学習は、生徒も「わかりやすい」と話していることから、学習意欲につながる様に今後も継続していきました。

○対人・コミュニケーション場面への支援

- ・ルールには忠実で守らないといけないという固さがあり、状況も踏まえず衝動的に他者にも求めてしまうなどのトラブルが見られたので、Eさんに振り返ってどうしたらよかったか、次はどうするかを考えてもらう機会を作り、対処方法を知らせるような関わりを心がけました。
- ・周囲への生徒へも理解を促し、根が真面目なEさんということも加わって、からかいは減少してきていました。

○進路面への支援

- ・1年生であり就職までに時間はあるので、様々な状況を想定して情報提供をし、特に就労で躓いた場合へのお守りとして、療育手帳の制度や利用できる福祉制度、障がい者枠を活用しての就労支援などについて、生徒と保護者に説明しました。

事例6 就労に向けて



- 高校2年生男子 Fさん
- 就労の事例
- キーワード 校内支援体制 進路支援 ハローワーク 障害者総合相談支援センター

【相談のきっかけ】

学級担任より、進路希望は就職だが、コミュニケーション力の弱さから一般就労が非常に困難なので、何か支援の方法はないものだろうかと言った。発達障がい支援員が相談を持ちかけられた。

【Fさんについて】

- ・ 中学校からの申し送りなどは全くなかった。
- ・ 毎日決まった時間に登校し、教室に入るわけでもなく校舎内をうろうろしている。
- ・ 授業中は大変真面目で、提出物も期日内に提出している。
- ・ 掃除も大変真面目にきちんとできる。
- ・ 図書室をよく利用している。
- ・ いつも一人で行動している。
- ・ 発音が不明瞭で発言内容が聞き取りにくい。

【支援のポイント】

- ・ 校内支援体制：校内委員会（参加メンバー：校長・教頭・進路指導部・生徒指導部・各学年代表・対象生徒担任・養護教諭・コーディネーター・発達障がい支援員）が各学期に1度行われ、対象生徒の情報交換や支援方法が検討されていた。2学期には教職員対象の研修会が行われ教職員の理解度が高い。
- ・ 進路支援としての発達検査。
- ・ ハローワークや生徒の住む市町にある障害者総合相談支援センターや就職支援員との連携。

【支援の一例】

- ・ 就職希望だが担任も進路担当者も、生徒のコミュニケーション能力では一般就労は困難だろうという漠然とした共通認識をもっていました。
2年生2学期、進路に向けての三者懇談に進路指導部担当者も加わり、どのような力があ

6 参考

○ 発達障がいとは

発達障害者支援法では、「発達障がい」を、次のように定義しています。

「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 第2条第1項)

発達障がいには、広汎性発達障がい (PDD) *11、注意欠如(欠陥)多動性障がい (ADHD)、学習障がい (LD) などがあります。ちょっと見ただけではわからないので、周りの人からはわかりにくい障がいといわれます。

○ 自閉症スペクトラム障がい (ASD) ※DSM-IV*12 の改訂により、広汎性発達障がいは、自閉症スペクトラム障がいに含まれることになりました。

特性 社会コミュニケーションの障がい

(人との関係をつくりにくい、視線があわない、話し方が標準語っぽく、丁寧、細かいところにこだわる、自分の思いや考えを伝えにくい、暗黙のルールがわかりにくい)

限定した興味や反復行動

(特定の行動パターンがある、特定の習慣・方法にこだわるなど)

○ 注意欠如(欠陥)多動性障がい (ADHD)

特性 注意の持続性の困難

(ケアレスミスが多い、指示に従いにくい、物をよくなすなど)

多動性

(じっと座ってられない、しゃべりすぎる、じっとしていないなど)

衝動性

(順番が待てない、質問が終わらないうちに答える、かっとなりやすいなど)

○ 学習障がい (LD)

特性 「聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する」の特定のものの習得に著しく困難を伴う

(聞こえていても、正確に聞き取れない、文章をすらすら読めないうちの中に文字が書けない、計算はできるが、文章題や図形ができないなど)

この他にも、軽度知的障がいあるいは境界線知能の障がいのある人もいます。

(参考) 障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律(障害者総合支援法)

http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/shougaishahukushi/sougoushien/index.html

*11 広汎性発達障がい (PDD) 広義の自閉症と同じ意味で、DSM-IIIにより診断されるようになった。人間関係のスキルやコミュニケーションのスキルでの困難、同じ行動パターンを示し、興味の限定という特徴がある。

*12 DSM-IV 米国精神医学会の編集・作成による精神疾患の分類で、診断基準と病態の説明が記載されている。

○ 高等学校学習指導要領（平成 21 年 3 月告示）～教育課程の弾力的な編成等関係抜粋～

第 1 章総則

第 2 款各教科・科目及び単位数等

2 各学科に共通する各教科・科目及び総合的な学習の時間並びに標準単位数

(略)生徒の実態等を考慮し、特に必要がある場合には、標準単位数の標準の限度を超えて単位数を増加して配当することができる。

4 学校設定科目

学校においては、地域、学校及び生徒の実態、学科の特色等に応じ、特色ある教育課程の編成に資するよう、上記 2 及び 3 の表に掲げる教科について、これらに属する科目以外の科目（以下「学校設定科目」という。）を設けることができる。この場合において、学校設定科目の名称、目標、内容、単位数等については、その科目の属する教科の目標に基づき、各学校の定めるところによるものとする。

5 学校設定教科

(1) 学校においては、地域、学校及び生徒の実態、学科の特色等に応じ、特色ある教育課程の編成に資するよう、上記 2 及び 3 の表に掲げる教科以外の教科（以下「学校設定教科」という。）及び当該教科に関する科目を設けることができる。この場合において、学校設定教科及び当該教科に関する科目の名称、目標、内容、単位数等については、高等学校教育の目標及びその水準の維持等に十分配慮し、各学校の定めるところによるものとする。

第 3 款各教科・科目の履修等

1 各学科に共通する必履修教科・科目及び総合的な学習の時間

(1) (略) 生徒の実態及び専門学科の特色等を考慮し、特に必要がある場合には、「国語総合」については 3 単位又は 2 単位とし、「数学 I」及び「コミュニケーション英語 I」については 2 単位とすることができ、その他の必履修教科・科目（標準単位数が 2 単位であるものを除く。）についてはその単位数の一部を減じることができる。

第 5 款教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項

2 各教科・科目等の内容等の取扱い

(4) 学校においては、特に必要がある場合には、第 2 章及び第 3 章に示す教科及び科目の目標の趣旨を損なわない範囲内で、各教科・科目の内容に関する事項について、基礎的・基本的な事項に重点を置くなどその内容を適切に選択して指導することができる。

5 教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項

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

○ 平成25年度三重県障がい者就業・生活支援事業受託機関一覧

圏域	名称	連絡先	所在地	郵便番号	受託法人
桑名 員弁	障がい者総合相談支援センター そういん	0594-27-7188	桑名市寿町1丁目11	511-0061	医療法人 北勢会
四日市	四日市障害者就業・生活支援センター プラウ	059-354-2550	四日市市諏訪町2-2	510-0085	社会福祉法人 四日市市社会福祉協議会
鈴鹿 亀山	障害者総合相談支援センター あい 亀山事務所	059-381-1035	鈴鹿市神戸1-18-18 鈴鹿市役所西館2階	513-0801	社会福祉法人 和順会
		0595-84-4711	亀山市羽若町545 総合保健福祉センター2階	519-0164	
津	津市障がい者相談支援センター (障がい者就業・生活支援センターふらっと)	059-272-4554	津市大門7-15 津センターパレス3階	514-0027	社会福祉法人 聖マッセヤ会
松阪 多気	松阪・多気地域障がい者総合相談センター マーベル	0598-50-5575	松阪市船江町1392-3 マーブル1階	515-0812	社会福祉法人 三重県厚生事業団
伊勢 志摩	伊勢志摩障害者就業・生活支援センター ブレス	0596-20-6525	伊勢市岩瀬2丁目4-9	516-0037	社会福祉法人 三重済美学院
伊賀	障がい者就業・生活支援センター ジョブサポート ハオ 伊賀事務所	0595-65-7710	名張市西原町2625	518-0603	社会福祉法人 名張育成会
		0595-48-7702	伊賀市上野丸ノ内500 ハイピア伊賀3階	518-0873	
紀北	紀北地域障がい者総合相談支援センター 結(紀北作業所)	0597-36-1501	北牟婁郡紀北町海山区上里 275-20	519-3403	紀北広域連合
紀南	紀南圏域障害者総合相談支援センター あしすと	0597-85-4500	熊野市井戸町383	519-4324	社会福祉法人 熊野市社会福祉協議会

※平成25年度の一覧です。

高等学校で発達障がいのある生徒の実態把握のための調査を行ったときのチェックシートです。チェック項目は、困っている生徒の様子への参考になります。困っている生徒のサインを見つけるためにも、ご活用ください。

個別チェックシート（判断基準）

生徒名	
-----	--

この基準は、「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結果」（文部科学省 2012）をもとに作成しました。

I LD（学習障がい）

「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の6領域（各5問）で構成されています。領域合計ポイントが12以上で判断基準を満たします。

No.	項目	ない	まれに ある	ときどき ある	よく ある	領域合計 ポイント
1	聞き間違いがある（「知った」を「行った」と聞き違える）	0	1	2	3	聞く
2	聞きもらしがある	0	1	2	3	
3	個別に言われると聞き取れるが、集団の場面では難しい	0	1	2	3	
4	指示の理解が難しい	0	1	2	3	
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）	0	1	2	3	
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）	0	1	2	3	話す
7	ことばにつまったりする	0	1	2	3	
8	単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする	0	1	2	3	
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	0	1	2	3	
10	内容をわかりやすく伝えることが難しい	0	1	2	3	
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	0	1	2	3	読む
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	0	1	2	3	

13	音読が遅い	0	1	2	3	
14	勝手読みがある（「いきました」を「いました」と読む）	0	1	2	3	
15	文章の要点を正しく読みとることが難しい	0	1	2	3	
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）	0	1	2	3	書く
17	独特の筆順で書く	0	1	2	3	
18	漢字の細かい部分を書き間違える	0	1	2	3	
19	句読点が抜けたり、正しく打つことができない	0	1	2	3	
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	0	1	2	3	
21	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300047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）	0	1	2	3	
22	簡単な計算が暗算でできない	0	1	2	3	
23	計算をするのにとっても時間がかかる	0	1	2	3	
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）	0	1	2	3	
25	文章題を解くのが難しい	0	1	2	3	
26	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）	0	1	2	3	推論する
27	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）	0	1	2	3	
28	事物の因果関係を理解することが難しい	0	1	2	3	
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	0	1	2	3	
30	早合点や、飛躍した考えをする	0	1	2	3	

判断基準を満たした領域（○を記入）

聞く	話す	読む	書く	計算する	推論する

Ⅱ ADHD（注意欠陥／多動性障がい）

「不注意」「多動性－衝動性」の2領域（各9問）で構成されています。領域合計ポイントが6以上で判断基準を満たします。

No.	項目	ない、 ほとんどない	ときどき ある	しばしば ある	非常にしばしば ある	領域合計 ポイント
1	学習において、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。	0	0	1	1	不注意
2	学習課題または部活動（サークル活動）の練習等で集中し続けることが難しい。	0	0	1	1	
3	直接話しかけられているのに、聞いてないように見える。	0	0	1	1	
4	指示に従えず、課題や任務を最後までやり遂げることができない。	0	0	1	1	
5	課題や活動を順序だてて行うことが難しい。	0	0	1	1	
6	集中して努力を続けなければならない課題（学校での学習や宿題など）を避ける。	0	0	1	1	
7	学習課題や活動に必要なものをなくしてしまう。	0	0	1	1	
8	気が散りやすい。	0	0	1	1	
9	日々の活動で忘れっぽい。	0	0	1	1	
10	手足をそわそわと動かす。または、着席中にもじもじする。	0	0	1	1	多動性 衝動性
11	座っているべき場面で席を離れる。	0	0	1	1	
12	不適切な状況で、余計に走り回ったり高い所へ上ったりする。	0	0	1	1	
13	周りの状況に合わせて静かに過ごすことができない。	0	0	1	1	
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行動する。	0	0	1	1	
15	しゃべりすぎる。	0	0	1	1	
16	質問が終わる前に出し抜けに答え始めてしまう。	0	0	1	1	
17	順番を待つことが難しい。	0	0	1	1	
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。	0	0	1	1	

判断基準を満たした領域（○を記入）

不注意	多動性－衝動性

Ⅲ 高機能自閉症等

27項目で構成されています。合計ポイントが22以上で判断基準を満たします。

No.	項目	いいえ	多少	はい
1	大人びている。(生徒より教師との関係を好む。大人の会話に入りたがる。大人のような言葉遣いをする。)	0	1	2
2	周りから、「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている。(例：カレンダー博士)	0	1	2
3	他の生徒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」をもっている。	0	1	2
4	特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんと理解していない。	0	1	2
5	含みのある言葉や嫌みを言われてもわからない。言葉通りに受けとめてしまうことがある。	0	1	2
6	会話の仕方が形式的であり(あるいはパターン化しており)、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。	0	1	2
7	言葉を組み合わせて、自分だけにしかわからないような造語を作る。	0	1	2
8	独特な声(あるいは場に合わない声)で話すことがある。	0	1	2
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)	0	1	2
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。	0	1	2
11	いろいろな事を話すが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない。	0	1	2
12	共感性が乏しい。	0	1	2
13	周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うてしまう。	0	1	2
14	(どこを見ているのかわかりにくいような)独特な目つきをすることがある。	0	1	2
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	0	1	2
16	友達のそばにはいるが、友達とのかかわりを持っていない。	0	1	2
17	仲の良い友人がいない。	0	1	2
18	常識が乏しい。	0	1	2
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。	0	1	2
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。	0	1	2
21	意図的でなく、顔や体を動かすことがある。	0	1	2
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もある。	0	1	2
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。	0	1	2
24	特定の物に執着がある。	0	1	2
25	他の生徒たちから、いじめられることがある。	0	1	2
26	独特な(不自然な)表情をしていることがある。	0	1	2
27	独特な(不自然な)姿勢をしていることがある。	0	1	2

合計ポイント

22ポイント以上 → ○

関係機関及び参考引用文献等を紹介しています。参考にしてください。

○ 関係機関

【独立行政法人 大学入試センター】 特別措置の申請についての情報が得られます。

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

【三重障害者職業センター】 支援の必要な生徒の就労に関する相談等の情報が得られます。

http://www.jeed.or.jp/location/chiiki/mie/24_mie.html

【三重県教育委員会特別支援教育課】 パーソナルカルテ等の情報が得られます。

<http://www.pref.mie.lg.jp/SHIENKYO/HP/index.htm>

○ 参考・引用文献

<三重県教育委員会関係>

「『一人ひとりが輝く』支援のために Vol. 1～高等学校における発達障がいのある生徒の事例集～」
(平成 22 年 3 月 三重県教育委員会)

「高等学校における特別支援教育推進のための手引き」(平成 20 年 3 月 三重県教育委員会)

<http://www.pref.mie.lg.jp/SHIENKYO/HP/siryou/>

「パーソナルカルテ」様式

<http://www.pref.mie.lg.jp/SHIENKYO/HP/others/sonota.htm>

<文部科学省関係>

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

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054_2/gaiyou/1283724.htm

<教育委員会関係>

「高等学校における発達障害等のある生徒の支援わかってほしいな 僕のこと 私のこと」 静岡県教育委員会

「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

「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

<一般書籍関係>

「行為障害と非行のことがわかる本」 小栗正幸 監修

「発達障害児の思春期と二次障害予防のシナリオ」 小栗正幸 著

「青年期の発達課題と支援のシナリオ」 小栗正幸 著

「LD・ADHD等関連用語集【第3版】」 一般財団法人日本LD学会編

「教室でできる特別支援教育のアイデア 中学校・高等学校編」 月森久江 編集

「高校生の発達障害」 佐々木正美・梅永雄二 監修

「高校の特別支援教育 はじめの一步 これなら普通の高校でできる、私にもできる」

京都・朱雀高校特別支援教育研究チーム 著

「こうすればできる高校の特別支援教育—実践事例にもとづく必携ハンドブック—」

成山治彦・有本昌剛 編著

○ 監修

三重県教育委員会事務局 特別支援教育課 発達障がい支援員スーパーバイザー
小栗 正幸

○ 編集委員

三重県教育委員会事務局	特別支援教育課	発達障がい支援員	清水	ゆか
三重県教育委員会事務局	特別支援教育課	発達障がい支援員	稲田	久美子
三重県教育委員会事務局	特別支援教育課	発達障がい支援員	藤原	有花
三重県教育委員会事務局	特別支援教育課	発達障がい支援員	大友	正明
三重県教育委員会事務局	特別支援教育課	発達障がい支援員	明星	隆文

高等学校支援ハンドブック

～高等学校における発達障がい等のある生徒のための指導・支援～

発行日 平成26年3月

発行 三重県教育委員会事務局特別支援教育課

編集 三重県教育委員会事務局特別支援教育課

〒514-8570

三重県津市広明町13番地

電話：059-224-2961

FAX：059-224-3023