

第3章 支援モデル事例

事例 1

「発達障害シンポジウム2009（平成21年11月8日(日)）」

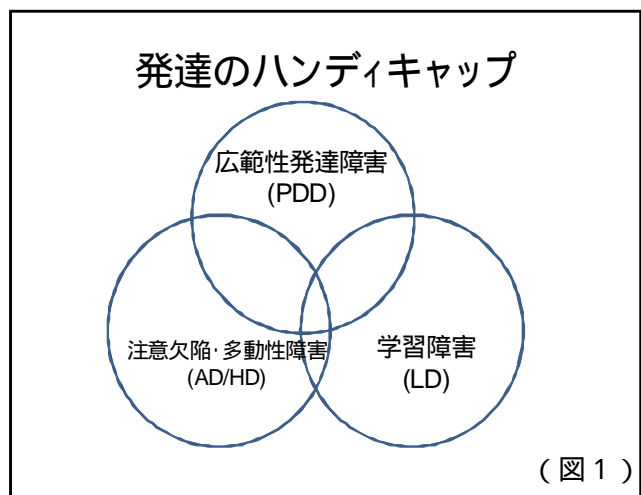
『成人発達障害と精神科受診』

徳島大学大学院ヘルスバイオサイエンス研究部精神医学分野
准教授 住谷 さつき

1 はじめに

近年、「自分はアスペルガーではないか」と精神科外来を訪れる成人が増えてきました。アスペルガー障害は広範性発達障害（pervasive developmental disorders：PDD）のカテゴリーに含まれる生来性の障害です。PDDは自閉症性の特徴をもつ発達障害のことで、生まれつきの脳の機能の問題が広い範囲で発達に影響を及ぼした結果、物事の受け止め方や行動のパターンに独特のハンディキャップを生じているという意味合いを持っています。

PDDの特徴は「対人相互的反応性の障害」と「限局した反復的な行動やこだわり」です。これに言語的なコミュニケーション障害を伴うと自閉性障害、伴わないとアスペルガー障害と呼ばれていると大まかに考えてよいと思います。また、PDDは知的な障害を合併していることが多いのですが、自閉症性の障害の重症度と知的障害の重症度は独立して評価されるため、知的な障害を伴わないPDD（IQが70以上の場合）をとくに高機能自閉症と呼ぶこともあります。PDDは注意欠陥・多動性障害（AD/HD）や学習障害（LD）とともに生まれながらもつ発達のハンディキャップのひとつであり、これらの異なった病態が重複することもしばしば見られます(図1)。



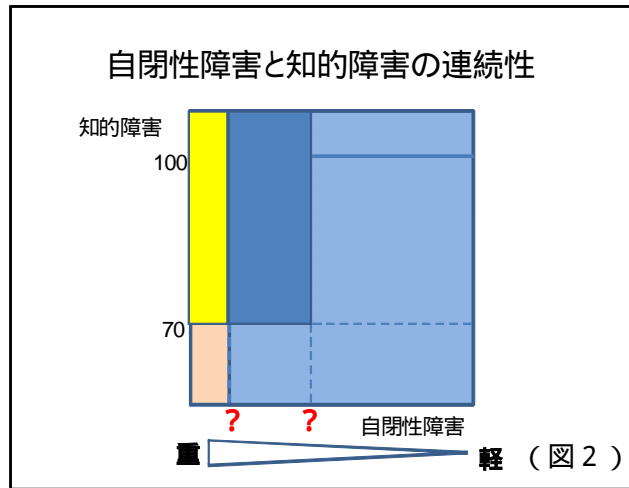
2 成人PDD

PDDは知的な障害を伴わないと見逃されてしまう傾向があります。特に言葉の問題がないアスペルガー障害は生育の過程では検診などでチェックされる機会がなく、たとえPDDの特徴に伴う

行動上の問題や周囲とのトラブルが生じていても、性格の問題であるとかが育児や教育など環境の問題にすり替えられてしまい、医学的な診断や対応に結びつかないまま成人になってしまふことがあります。PDD に必要な社会的な支援から外れて成人になってしまふのは、知的に問題がなく自閉性の障害に伴う問題が表面化していない人たちです。成人になるまで本人も周囲もハンディキャップに気がつかなかつた人たちが社会に出て初めて不適応を起こし、二次的に抑うつや行動異常が生じたために精神科を訪れ PDD と診断されることがあるのです。

また一方で、自分が PDD ではないかと疑い診断を求めて精神科を訪れる人が現れるようになりました。多くはインターネットやマスコミからの情報や周囲の人からの指摘がきっかけとなって自分が PDD なのではないかと思うようになり、診断や治療を求め人たちののですが、PDD は連続帯（スペクトラム）としての側面が強いため、どこまでを病的なものとして診断すべきかに明確な基準がないのが現状です。

図2では自閉性障害の重症度を横軸に知的障害の重症度を縦軸においています。知的障害は知能検査で IQ70 以上が正常というような基準があり、障害の程度を評価する検査方法もある程度標準化されています。しかし自閉性の障害は知的障害と同様な連続帯であるにもかかわらず、ここからが障害でここからは正常であるという明確な線引きがなく、診断のための検査方法も確立していないのです(図2)。



3 診断上の問題点

PDD の診断上の問題点は診断基準が明確でないことと診断後の対応ができるかどうかの二点に分かれます。医師が PDD の診断に重視するのはまず家族から聴取する発達歴、診察室での観察、心理検査所見、また、国際的な診断基準（DSM- や ICD-10）を満たしているかなどです。しかし、成人の場合単独で受診することが多いため、発達歴について両親や学校の先生からの情報が得にくいという問題があります。

心理検査の中では WAIS-R や PF-study、AQ を参考にする医師や心理士が多いようです。WAIS-R は成人用の最も一般的な知能検査です。評価する部分により大きく言語性と動作性にわかれ、さらにいくつかの下位項目があるのでそれぞれの点数のばらつき具合が診断の参考になる場合がありますが、知的に高い PDD の人では苦手な部分をカバーする力がすでに備わっているため、こうしたばらつきが目立たないこともあります。PF-study は絵画欲求不満検査といわれ、日常生活の中で誰もが体験する欲求不満場面での反応の特徴から人格を評価する人格検査ですが、対人場面での認知を描出できるので PDD らしさが表れやすい検査と言えます。WAIS-R も PF-study も本来は数値化して点数を評価する検査ですが、数値化された結果よりむしろ検査場面での特徴的な反応

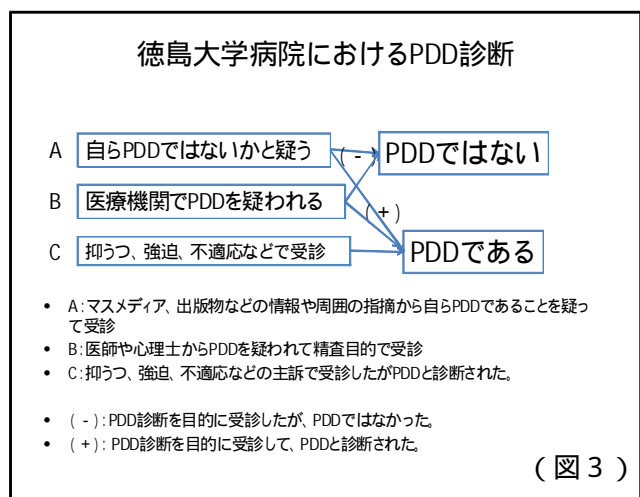
が診断の参考になることがあります。また、AQ は自記式のスクリーニング検査ですが PDD に対しての知識があれば PDD でなくても高得点となるため診断に用いるにはバイアスが大きいに感じられます。いずれにしろ現在では医師によって PDD の診断をつける基準や許容範囲にばらつきがあり統一された見解がないのが現状です。

診断上のもう一つの問題は、診断後のフォローがどの程度できるか、また診断されることが本人にとって有益かどうかということです。PDD の人には、相手の意図が読めずに言葉をそのまま受け取る、些細な部分にとらわれて全体が見渡せない、二つ以上のことを同時に処理できない、嘘やたとえが分からない、目に見えないものは理解しにくいなどの特徴があり、こうした特性のために子供のころはいじめにあうことが多いようですが、高校生、大学生では周囲の受け入れが比較的寛容となり、知的能力が高ければそれほど周囲との摩擦が目立たなくなります。ところが社会にでて周囲との協調が生活してゆく上での必須事項となった時点で初めて適応に困難をきたすことがあるのです。PDD と診断されることが本人にとって有益となるのは、正しい知識を本人や家族に知ってもらい苦手な部分と得意な部分を自覚し周囲からサポートを受けられる場合です。

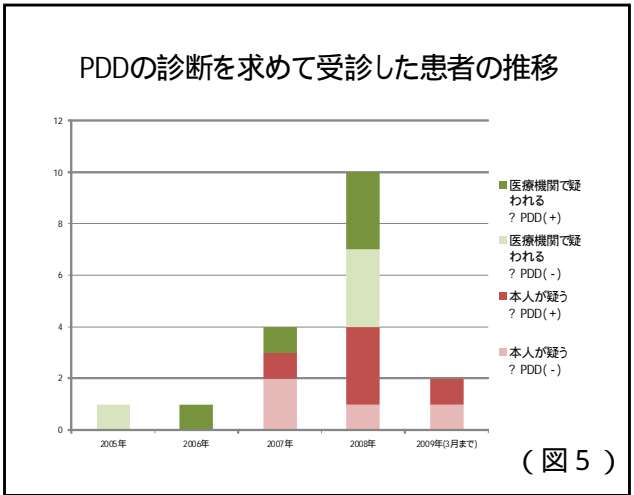
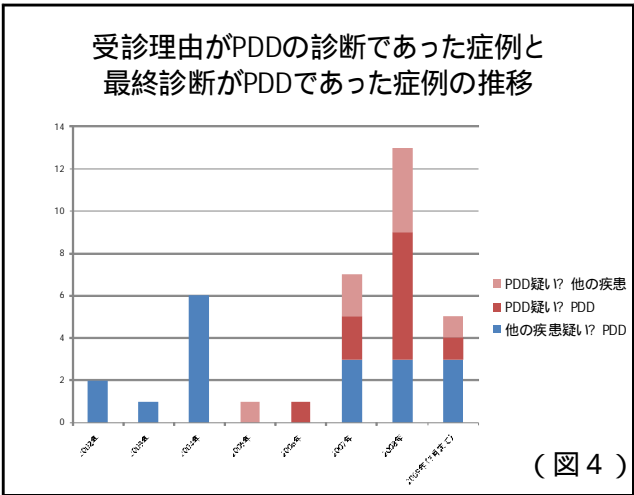
PDD の人は限られた状況での少人数の対人関係ならうまく能力が生かせますが、反対に無理な場面での適応を強いられると PDD らしさがさらに際立ち二次的に抑うつや不適応行動を起こすこともあります。PDD の特性を理解して問題解決方法を工夫してゆく手助けが受けられるならば PDD と診断されることはプラスと思われませんが、その後のサポート体制がないまま単にレッテル貼りをするような診断は建設的とは言えません。

4 徳島大学病院における P D D 診断の現状

われわれの施設における知的障害のない成人 PDD 診断の現状について調査を行ってみました。方法は 2002 年 4 月から 2009 年 3 月までの外来新患リストから 18 歳以上で明らかな知的障害がなく、受診理由が PDD の診断であるものと最終診断が PDD であったものを抽出し、受診動機や診断により 3 群 (A 群：マスメディア、出版物などの情報や周囲の指摘から自ら PDD であることを疑って受診、B 群：医師や心理士から PDD を疑われて精査目的で受診、C 群：抑うつ、強迫、不適応など他の主訴で受診したが PDD であると判明) に分類しました (図 3)。



A 群は 2007 年に初めて出現し、合計 9 人で 5 人は PDD と診断され 4 人は診断されませんでした。B 群は 2005 年に初めて出現し、合計 9 人あり、そのうち 5 人が PDD と診断され 4 人は診断されませんでした。また C 群は 18 人存在しました (図 4、図 5)。そして、PDD と診断された 28 人のうち 25 人には外来通院の継続など診断後のフォローがなされています。



5 まとめ

これまでの成人 PDD の診断の現状について述べましたが、PDD であるか否かという問いに答えることには実に困難や問題点が多いと思われます。PDD を基盤として二次的に抑うつや不適応を起している場合には、診断がなされることでその後の治療や対応に方向性がつくという利点がありますが、PDD 傾向がある人に広く診断することには問題があり、単なるレッテル貼りや他に問題がある場合の逃げ場にもなりかねません。PDD の診断には大きな責任が課せられるため、医療者側にはコンセンサスを得る取り組みが必要であると考えられます。



事例 2

「発達障害シンポジウム2009（平成21年11月8日(日)）」

『子育てにおける親の思い』

オーティの会 保護者

オーティの会は、平成15年4月に、日本自閉症協会徳島県支部に所属し、高機能・アスペルガーと診断を受けた子どもを持つ親が中心となって活動を始め、現在、上は大学院生から下は5歳までの35家族が、子どもの発達特性を正しく理解し、将来を見据えた就労等に関する勉強会や個別相談会、会員相互の親睦を図るためのレクリエーション等の活動を行っております。

悩み戸惑いながら手探りで進む道を探した6年間でしたが、たくさんの方の助けをいただきながら、親も子もそれぞれに成長を重ねてきました。過ぎた日を懐かしく思い返すとともに、これから社会に巣立つ子供たちの未来に変わらず寄り添えるよう、手をつないでいければと思います。

私の子どもは、乳児期、哺乳力が弱く、ひどい夜泣きで大変な半面、身体的な発達は早く、好きな遊びは繰り返し一人で何時間でも遊ぶ子どもでした。

幼児期は、身辺自立に遅れはなく、幼稚園も嫌がることなく通っていましたが、運動会の練習などは嫌いで、積極的に取り組まなかったり、思い通りにならないと癇癪をおこしてお友達や先生に当たる事があって、話を聞くたびに、私の育て方を非難されているようで、辛く感じていました。ただ、本番では皆と同じように参加し演技する事が出来たので、疑問を感じながらも流れのまま進学をしました。

しかし、小学校に入学をして本格的な授業が始まると、他の事に気をとられて先生の指示が聞けていなかったり、大勢で一緒に遊ぶことが苦手で、クラスメートとトラブルになることがありました。ただ、低学年では周りの子との差が目立ちにくく、学習の遅れがなかったことや家庭では特に困ることなく生活出来ていましたので、先生の話に納得する事ができず、先生の指導に問題があるのではないかと、相手の子が悪いのではないかと不満やいら立ちを感じ、皆と同じように行動しない子どもにイライラをぶつけては落ち込み、どうしたらいいのか悩みながらも、もう少し大きくなったら出来るようになるとの期待と、もし、発達に問題があると言われたらとの不安で揺れていました。

その頃、療育機関がある事を聞き、偏りを認めた訳ではなく、この状態を誰かに助けてもらいたいとの思いから、療育に行きはじめました。

三年弱、療育に通ったのですが、対人面に大きな変化はなかったものの、学校生活にも慣れてきていたので、この時点では大丈夫だと期待を持っていて、子供に対する接し方を変える事なく過ごしていました。

ところが、10歳の壁といわれる頃から、自分が他の子と違って上手く人との関係が取れないことを自覚し始めたようで、相手の言葉に少しでも否定的なニュアンスを感じると、からかわれた、ばかにされたと過剰に反応することが多くなって、パニックを起こしては先生にしかられ、クラスの中で、孤立をしていきました。

このような状態になって、やっと、受診する決心をし、大学病院で診断していただいたのですが、その時の気持ちは、正直、これからどのように育てていけばいいのか、社会の中で自立していくことが出来るのかなど様々な不安を感じた半面、なにかトラブルが起こるたびに母親の育て方に問題があると思われ、冷たい目で見られる事も多かっただけに、少々ほっともいたしました。

その後、オーティの会に参加し、障害を正しく理解するための勉強会や親睦会に家族で参加をする中で、自分一人が悩み苦しんできたのではないことを知り、少しずつ落ち着きを取り戻し、子どもとも障害について話し合うことで、一緒に問題と向き合っていく決心をしました。

会員さんの中には、障害を持って産んでしまったために、子どもに辛い思いをさせて申し訳ない気持ちになったと話される方もいますし、私自身、目も前の出来ごとに振り回されては一喜一憂し、落ち込んで投げ出したいと思うことも沢山ありましたが、思いを共感できる場所があったことで、迷いながらも前に進む事ができました。

子どもは高校生になりましたが、同年代との関わりは得意ではなく、冗談やふざけをまともに受けてトラブルになることもあります。特別支援教育への取り組みが浸透してきている事で、以前に比べて学校の理解が得やすくなった事もあり、元気に学校生活を送っています。

まだ、将来に対して十分な見通しを持っていないので、これから先の長い人生を考えると悩みは尽きませんが、家族で話しをする機会を持てることで、子ども自身、ゆっくりではありますが、物事と折り合いが付けられるようになってきています。

このような経験から、出来るだけ早期に子どもの「気になる」事実を受け止め、専門機関から医療機関につないで正確な状態を把握し、それぞれのライフステージで必要とされる支援をしていく事が大切だと感じています。

学校の先生方、医療や福祉に携わる先生方、地域の方たち、たくさんの方のお力をお借りしながら、子どもたちは一つ一つ出来ることを積み上げて育っていきます。

子供たちの未来が、希望に満ち、よりよい人生を送る事の出来る社会が実現できますよう、皆さまのこれまで以上のご理解とご支援、ご協力をお願いいたします。



事例 3

「発達障害シンポジウム2009(平成21年11月8日(日))」

『中学校からの報告』

徳島市南部中学校 校長 服部 英昭

中学校現場では、発達障害の医学的診断を受けている生徒は、数年前と比べると確実に増えてきている。

しかし、医学的診断の有無に関わらず、発達障害と同じような状態を示し、教育的な判断でなんらかの支援を必要とする生徒が急激に増加していることを実感している。

このような状況の中で、今、中学校ではどのような課題があり、どう考え、どう取り組むべきかを考えてみたい。

1 生徒の状態像の多様化

これらの行動・状態像は、非行としての側面に目が向けられる傾向が強い。また家庭のしつけの問題や子育ての課題としてのみ扱われたり、「なんと言ってもわからない、どうしようもない」というあきらめに似た声が学校・保護者双方から上がってくる。

その原因や背景を探り、理解し指導しないと何も変わらないし、「ダメ!ダメ!」という制止や叱責だけでは、むしろ思春期特有の心理状態もあって悪化する。

様々な状態像の背景を、校内で教員一人ひとりが情報を出し合い、グループで生徒を支援をしていくことが大切である。

ただし、悪いことは悪いという姿勢での指導が大切であり、なんでも容認するという点には留意する必要がある。

生徒の状態像

□ みえる部分

不登校・引きこもり
いじめ(被害、加害)
反社会的行動(喫煙、飲酒、窃盗、無免許運転)
低学力(どの教科も・特定の教科だけ)
授業放棄(消極的授業参加? ボーッとしている)
深夜徘徊・プチ家出・異性との交遊
自傷行為(リストカット・ヘソピアス・鼻ピアス)
ネット遊び(メール依存・ネットいじめ・触法行為)
友人間でのトラブルの繰り返し

2

2 みえない部分に気づく～行動や状態像の背景を見極める～

みえない部分をよく見極めて指導していくことが基本である。

心の病気や心のトラブル以外にも、自分の気持ちを言葉でうまく表現できない子どもの増加は、学校現場で話題となることが多い。教科指導の場面でも、生徒間のトラブルの場面でも実感としてその傾向を強く感じる。

生徒の状態像(心の病気・心のトラブル)

- **みえない部分**
 不安・イライラ・不信感? キレル
 落ち着かない(多動・衝動性)
 自信がない。自己肯定感の低下
 常に寂しい。孤独感。孤立感
 どうしていいかわからない
 自分の気持ちをうまく表現できない
 相手の気持ちが読めない
 先が見通せない
 落ち着ける場がない(安らげない)
 ストレスに耐えられない

文章として表現できず、一単語や二単語しか使わない会話が子どもの間で多くなって来ている。

その原因は、戸外で自由に遊ぶ子どもを見ることが少なくなっているように、幼少期から子どもだけで群れて遊ぶことの経験が少ないこと、個食や孤食の増加に象徴される生活時間の変化などによる家族間での対話不足、携帯電話のメールを使い、言葉のコミュニケーション不足などが、影響しているのではないかと指摘されている。まったくそのとおりだと思う。

「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」(2002年3月)によれば、該当する子どもは6.3%であるが、実態は10%以上在籍していると現場では感じている。

また、養育者(保護者)が虐待とっていない心理的・精神的虐待の増加、さらに「子どものうつ」が増えており、心理的に不安定な子どもが発達障害の状態像と同じような状態像をみせていることに、注目する必要がある。

さらに、「子どものうつ」に保護者も学校も気づかない場合は問題を一層複雑・深刻にしている。行動の背景を考える際に「虐待」と「うつ」の視点を忘れてはならない。

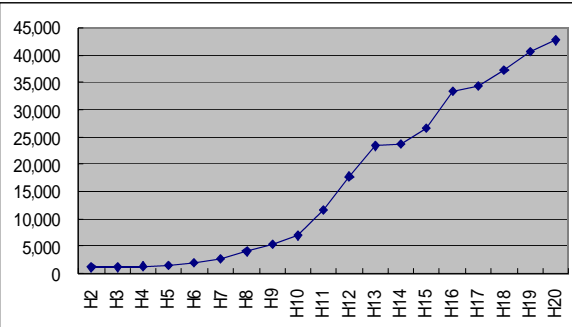
次の表は虐待の相談件数であり、実際の虐待数はさらに多いものと思われる。

現状の課題

- 通常学級に在籍する生徒の6.3パーセント以上に支援が必要と感ずる
- 子どものうつが増えている
- 心理的虐待、育児放棄(虐待とっていない虐待)
 反応性愛着障害(愛着の絆……対人関係が築けない)
 リストカットやピアスの穴などの自傷行為
- ストレスが強くなり、それに耐えられない傾向
- 人間関係の複雑化。過剰な情報
- ゆったり、のんびりと過ごす時間が少なくなった
 日の出を見たことがない。
 子どもたちだけで群れて遊んだ体験が少ないなど

児童虐待相談件数の推移

(平成20年度速報値 42,662件)



平成15年度に児童相談所において処理した児童虐待に関する相談処理件数は、約2万7千件(前年度比12%増)となっており、調査を開始した平成2年度から一貫して増加傾向が続いている。(平成20年度の速報値4万3千件)

児童相談所で非行相談を受付けた子どもの約30%が虐待された経験があり、約半数が成長の途中で養育者が変わり、親や家族との愛着関係を断たれる経験をしていた事が報告されている。

「児童相談所における非行相談に関する全

国調査について」平成16年厚生労働科学研究費補助金(こころの健康科学研究事業)

3 保幼小中高の連携

表の左側部分が多くの場合である。背景や原因の見極めがある。右側部分のような連携のシステムもこの二年間で大きく変わってきている。

数年前に比べると徳島市では、保育所・幼稚園と小学校、小学校と中学校との連携が「就学支援シート」や相談ファイル「～れん～」などを利用し、相互の情報交換が円滑に進み、少しずつではあるが成果を上げている。

参考

就学支援シートの提出状況 6月1日現在

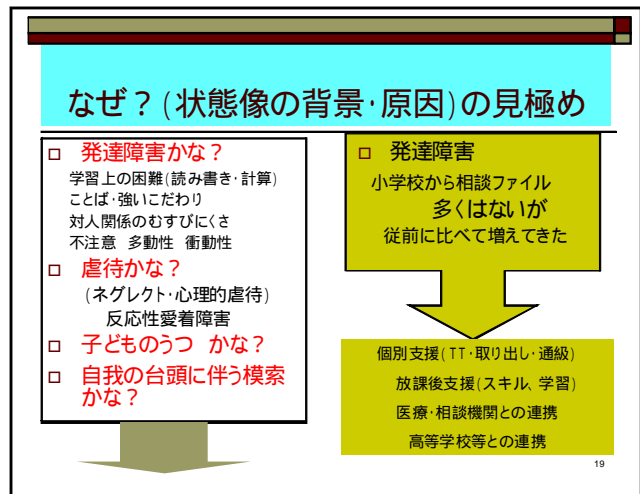
市内小学校へ111人提出 昨年度89人

内訳；公立・私立幼稚園から31人 公立保育所から62人 その他保育所から18人

(新小学1年生 2073人の5.35%) 小学生全児童数(13,020人)

相談ファイル「～れん～」の活用状況 (21年度)

中学校で活用している36人のうち、通常の学級で活用している人は15人



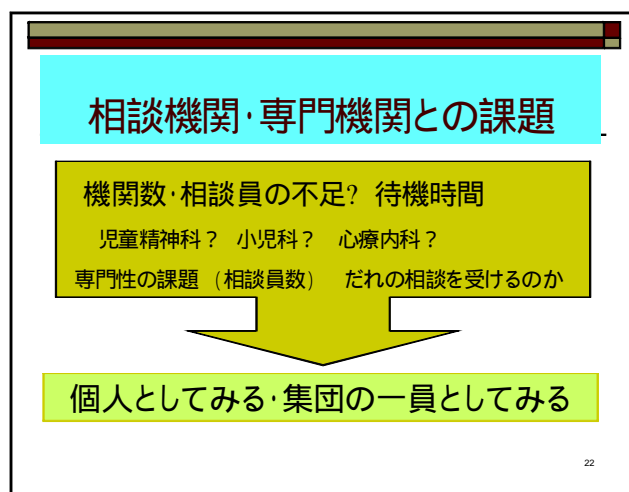
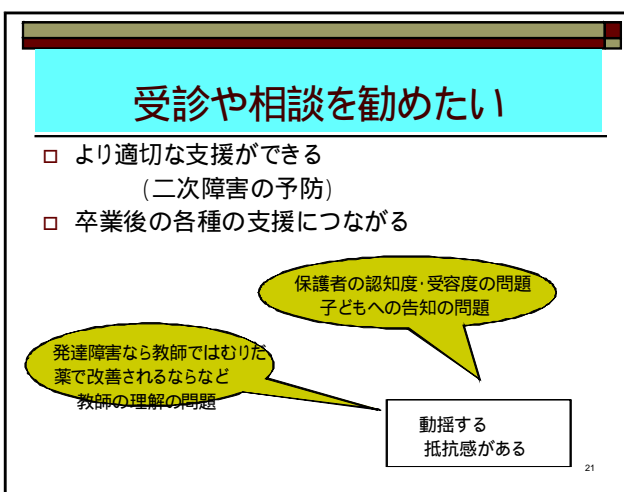
4 各種機関との連携

2次障害の防止やより適切な支援の方策を知るためにも医療機関での受診や、専門機関での相談を勧めたい。それが卒業後の各種の支援につながる。

しかし、教師の理解・保護者の受け止めなど双方に課題がある。

また、相談機関・専門機関の絶対数の不足。相談員の専門性の問題など課題は多い。

特に個人として子どもをみた場合と、集団の中の一員としてみた場合の支援や助言の違いを埋めるための、相談機関・専門機関と学校との連絡は重要である。



5 基本は信頼関係の構築

「困り感」を話せる人間関係

- じっくり話をしてみると「困っている」「心配だ」「なにかうまくいかないな」と感じている子どもも多い
幼少期から周囲から理解されなかったという思いもある
- 子どもが教師に「困っている」と言える人間関係づくり。聞く姿勢
- 親が教師に「困っている。悩んでいる」と言える信頼関係。それが築ける力量。

23

中学生ぐらいになると、「自分が言ったことが相手にうまく伝わらない」「すぐにカッとなってしまう」など「なにかうまくいかない」と感じている生徒もけっこう多い。

じっくり話を聞いていると家族を含めて「自分のことをわかってくれない」とか「自分はだめな人間なのか」と打ち明けられる場合もある。

また学校側は、保護者が「子どものことを何もわかっていない。気づいていない。」とみても、保護者は、学校に対する信頼がなければ「話しても無駄」と考えている場合もある。

教師が保護者の心情や思いに寄り添い、ともに子どもを育てていこうという熱意を持って相談していくことが特に大切である。そのために、教育相談の力量の向上や専門的知識の習得のための研修も進めなければならない。

6 求められるもの

教育の専門家として、「生徒一人ひとりが、お互いを大切に生き生きと学級生活を送れる学級づくり。」「能力や興味・特性の違う生徒一人ひとりに『わからせる授業』の実践。」「すなわち「学級づくり」「教科指導」これが日々の実践の基本である。

また、医学的診断や相談がなくとも
「気づいたときから」
「できることから」
「チームで」始めることを忘れてはならない。

教員に求められるもの

- おおよその特性を知っている
- 声かけのタイミングと内容
- 教育の専門家としての自覚がある
- 学級づくり、教科指導が基本
(一人ひとりを大切に作る集団づくり、わかる授業の実践)
- 診断や相談がなくても、とりあえずできることから始める
(校内委員会の充実・ミニケース会議の随時開催)

28

学校に求められるもの

- 教育の専門機関である(学校の質の向上)
- 教育の専門家集団としての強い自覚
- 教職員への研修機会の提供(相談技術の向上)
- チームとして相談や支援に取り組む
(校内委員会の充実・ミニケース会議の随時開催、情報の共有・方針の共有)
- 自校で完結させる
(相談・支援は求めても丸投げはしない、自己完結させる)

29

教育の専門家集団である学校は、担任やコーディネーターなどの個人の取り組みにのみ頼るのではなく、複数の人間(チーム)で常に連携しながら取り組むことが、求められる。適宜ミニケース会議をするなど、迅速な対応も必要である。

各種専門機関に相談や支援を求めても、決して丸投げにするのではなく、すべて自校で完結させる姿勢を忘れてはならない。

事例 4

「発達障害シンポジウム2009（平成21年11月8日(日)）」

『高校からの報告』

徳島県立徳島北高等学校 特別支援教育コーディネーター 濱 紀子

はじめに

本校は、徳島県の県立高校であり、普通科・国際英語科あわせて1000名を超える生徒を有する県内でも規模の大きな高校です。生徒の進路はほとんどが大学・専門学校などへの進学であり、入学当初から進学意欲の高い生徒が目立ちます。

入学してきた生徒や保護者からは「高校では赤点をとったらどうなるのですか。」とか「授業ってどのくらい休めるのですか?」といった質問も多く、義務教育と高校の教育課程の違いや、さまざまなシステムの違いに不安を感じられるようです。特別支援教育にしても、「高校では、何をしてくれるのかわからない。」と不安に感じられることが多いのではないのでしょうか。

そこで、本校では、ここ2年ほど、新入生の保護者向けに「徳島北高校の特別支援教育」というリーフレットを作成し、3月の合格者招集日に配布するようにしています。また、同じものを5月のPTA総会でも配布し、保護者の方々に説明し、理解していただく機会をもっています。

では、本校でどのような支援を行っているのか具体的なお話に入りたいと思います。本校では、特別な支援を行っていく際の支援の柱として、次の3つのことを念頭において、進めるようにしております。以下、この柱にそって説明していきます。

〔 支援の柱 〕

1. 個への支援
(一人ひとりに対応した支援を)
2. 個を取り巻く環境の整備
支援の必要な生徒が生活しやすい環境を整える
(物理的環境だけでなく、人的環境 集団へのアプローチ)
3. 中学校からの引き継ぎと、進学就職先への引き継ぎ
(早期に支援を開始し、進路実現を目指す)

1. 個への支援

本校では、生徒の実態把握をチェック表を用いて行っています。目的は、支援ニーズのある生徒を早期発見し、迅速に支援を進めるためであり、同時に、教員の啓発と共通理解の一助にしたいと考えるからです。

方法としては、徳島県のチェックリストの項目を抜粋・整理し、A4用紙1枚になるように作

成，それを全教科担任に配布し，回収する形をとっています。実施は，6月と2月。2月実施分は，来年度への引き継ぎ資料用に用います。

6月に実施するのは，教科担任に，約2ヶ月，子ども達の様子を観察した上でチェックしてもらいたいと考えたからです。また，この時に，発達障害に関するリーフレットも配布し，チェック表記入の参考にってもらうようにしています。今年度で3年目ですが，先生方も把握の仕方に慣れてきたようです。

手順としては，次のようになります。

〔実態把握の手順〕

チェック表の配布

チェック表の回収（2週間後）

チェック表の整理（一覧表作成）と教科担任への聞き取り調査

支援するレベルを担当と相談

校内委員会で協議

職員会議で整理した一覧表をを配布し、協議。共通理解を図る

本格的な支援の開始

この実態把握の良さは，チェック表を整理する際に，支援の必要な生徒を挙げてくれた教科担任一人ひとりに，特別支援教育コーディネーターが聞き取りを行うことで，教科担任の指導や支援の相談にも物れるという点と，校内委員会で具体的な対応策を考え，それも盛り込んで，支援ニーズのある生徒の支援を目に見える形（一覧表）にしていくことができる点です。実際，これまで「授業がしにくい」「この生徒の指導が難しい」と感じていても「自分の授業だけではないか？」と思い，相談できなかった若手の先生方が，指導方法を相談しやすくなったと言います。また，支援ニーズのある生徒を全教員が共通理解することで，教室や授業中以外での生徒対応（言葉の掛け方など）にも一貫性が持てるようになりました。

また，実態把握を行ってみると，特別な支援が必要だと名前が挙がった生徒の中の3分の2は，生徒指導のしにくさ等で，名前が挙がった生徒だったので。

このチェック表による実態把握を実施し始めて3年が経ちますが，毎年少しずつ改善を図っています。特に今年度は，県のチェックリストでは挙がっていない，発達障害等の傾向は見られなけれども不登校気味であるといった理由で，配慮の必要な生徒に関しても，記入する欄を設け，支援ニーズのある生徒全体を把握出来るようにしました。

これらの取り組みを毎年行い，さらに引き継ぎの資料としても用いることで，在校生は進級した4月当初から，担任がそれぞれの実態に適応した対応が可能となってきています。

また，毎年，教室での人間関係や，うつ傾向により別室登校をする生徒が数人いたのですが，今年度は別室登校を実施した生徒は0人となり，生徒の状況が悪化する前になんとか支援ができるようになっていけると言えます。

これらの取り組みから、教科担任制の高校では、支援ニーズのある生徒に関わる教員全体が支援する生徒の実態を把握し、その特性に合った対応を共通理解のもとに行うことが大切であり、全体で支援方針を決めていくことで、担任や教科担任の心理的負担感も軽減できると考えます。

2. 個を取りまく環境への支援

前項で挙げたチェック表による実態把握で、支援の必要な生徒への個別支援は進んできたのですが、課題も残りました。というのも、発達障害のある生徒の抱えている問題の大部分は、対人スキルや社会性の問題であり、個へのアプローチを進めていっても限界があるからです。やはり、一人ひとりの子ども達を支えるあたたかい集団を作っていくことが、発達障害のある子どもが過ごしやすい環境作りには不可欠だと言えます。

そこで、個を取り巻く集団（環境）へのアプローチのひとつとして、新入生対象に人間関係づくりを目的としたワークショップを実施し、社会性の向上や対人関係のスキルアップを図ることにしました。以前から、子ども達対象のワークショップの必要性を感じていた本校の人権教育主事と話し合い、この活動は人権教育課とコーディネーターが属する教育相談課が共同で企画し、行うことにしました。

次に挙げるのがその概要です。

人間関係づくりワークショップ「Kitako Emotional tie」

〔目的〕

- ・アサーティブ表現について学ぶ集団活動を通し、他者を認め、自己を表現していく。

〔実施時期〕

- ・5月初め（2年生の修学旅行期間に合わせる）

〔実施方法〕

- ・2学級（40人×2）を、2時間単位で実施。
- ・ファシリテーターは人権教育主事と特別支援教育コーディネーターが、TTで行う。（人権教育課と共同で）
- ・鳴門教育大学予防教育科学研究センターと連携し、内容や指示のアドバイスをしていただく。

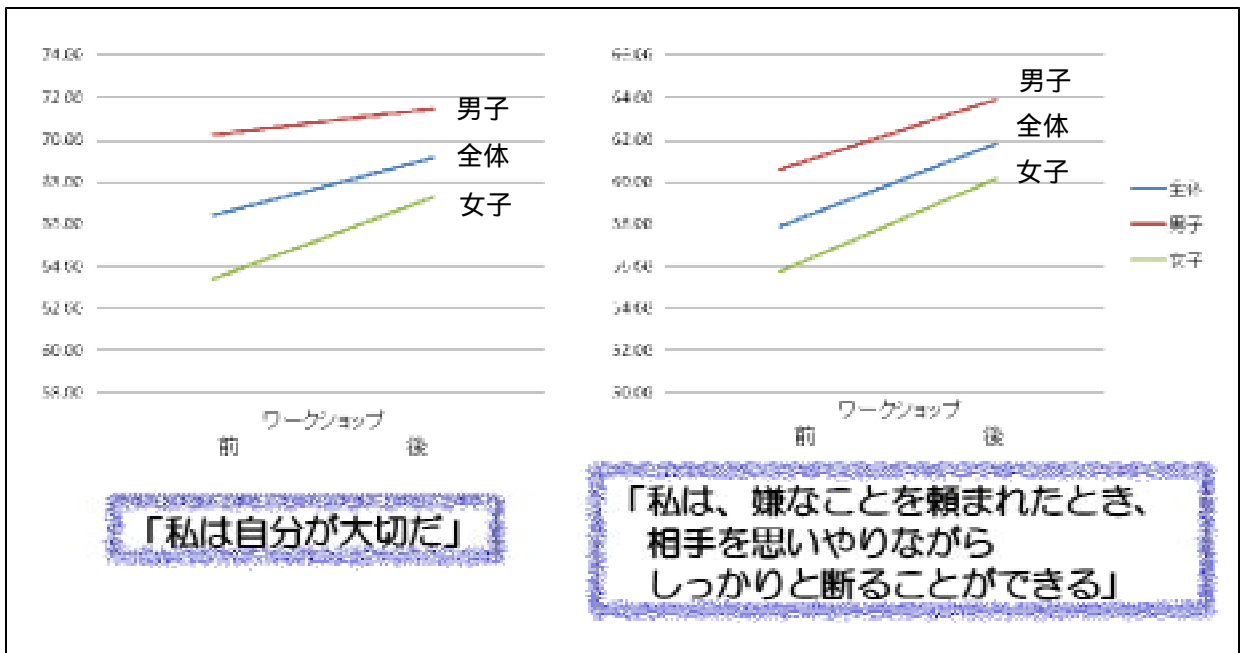
〔実施内容〕

- ・学校で起こりそうな困った状況に対して、どのようにすれば自分も他者も気持ちよく解決することができるのかを、一人ひとり、またグループで話し合いながら考え、最後は、グループでロールプレイングを用いて発表する。

そして、このワークショップに関しては、活動の事前と事後に質問紙による調査を行い、子ども達の社会性に対する効果を見ることにしました。今回は、その質問項目の中から、いくつかの結果をご報告します。

たとえば、「私は自分が大切だ」という質問に対して「とても大切」と答えた割合を見ていきました。

また、「私はいやなことを頼まれたとき、相手を思いやりながらしっかりと断ることができる」という質問をし、対人関係コミュニケーションのスキルがどのくらい向上したのか効果をみることにしました。その結果は次の通りです。



ここから、ワークショップ後に、自己肯定感も高まり、ワークショップ前よりも相手を思いやりながら自分の気持ちも伝えることができるようになってきていることがわかります。

さらに、ワークショップ開始直後は、グループになじめない消極的な生徒も見られたのですが、活動が進み、時間が経つうちに、笑顔が多く見られるようになり、各グループ内でも積極的な意見交換が行われるようになっていました。活動後の生徒の感想でも「相手を思いやる気持ちをもう一度再確認でき、これからの人間関係にとっても役立つと思った。」や、「普段よくあることをみんなであらためて考えてみてよかった。いろんな人の考えを聞けたし、新しい考え方も見つけることができた。」と、肯定的な意見が多く見られました。

これまで本校で行ってきた個別の支援を、より充実させる目的で始めた、この「人間関係づくりワークショップ」でしたが、個と環境の両因子への働きかけは、まさに WHO 国際障害分類改訂版（ICF）の障害構造モデル（2001.5）とも合致するものであり、両方の自己肯定感が高まることで、特別な支援の必要な生徒も、その集団の中でより生きやすくなると考えられます。また、入学後1ケ月経った新入生対象に行う仲間づくりの活動としても有効で、クラス担任からも好評でした。この取り組みは来年度も引き続き行おうと、計画を立てているところです。

3. 中学校からの引き継ぎと進学就職先への引継ぎ

支援の3つめの柱として、引き継ぎを挙げましたが、本校では、平成20年度入学生から、中学校との連携を図るべく、支援の引き継ぎを呼びかけ、行っています。なぜ連携をとる必要があるのか。連携がとれていれば、特別な支援の必要な生徒が入学してくる前に、その把握ができ、ク

ラス編成へ反映させるなど、スムーズに高校になじめるよう必要な支援の準備ができるからです。また、入学後5月の連休明けに不登校傾向の生徒が出やすいため、予防策を講じることもできるのです。つまり、二次障害や不適応行動の悪化予防として有効だと考えてのことです。

では、どのように引き継ぎを行うかという点、次のようになります。

〔方法〕

入試の合格発表後、入学予定者のいる中学校すべてに「引き継ぎ」を依頼する文書を送付する。(郵送)

引き継ぎの有無をFAXで返送してもらう。

引き継ぎの必要有りとFAXで返答のあった中学校に連絡をし、インタビューに出かける。(インタビュー項目は統一)

上のように、引き継ぎの依頼を合格発表後にし、FAXで返信してもらう形をとったのは、中学校側の心理的・時間的負担を考慮したためです。また、で中学校に引き継ぎのインタビューをする際も、インタビュアーによって質問内容に偏りが無いよう、共通の質問シートを使用するように準備しました。また、引き継ぎに関しては、個人情報保護法に則り、保護者の了承が得られていない場合は、名前を尋ねたりするのではなく、どんな感じの生徒で、どのような支援が必要なのか、支援の手がかりを尋ねる程度にとどめるよう配慮しました。

それでは、実際はどのようであったのかということ、1昨年は、33の中学校に依頼し、返答があったのは、約60.6%の学校。ただし、実際に引き継ぎをしたいと返事があったのは、0校でした。引き継ぎの必要がないと答えた中学校の理由の多くは、「そちらに入学する生徒で特別な支援の必要な生徒はいない。」というものでした。しかし、これでは、この引き継ぎの依頼が有効であったのかを確認することができないということで、徳島市の3校の中学校の特別支援教育コーディネーターの方に、依頼に関してご意見を求めたところ、「入試があり、中学校側からは引き継ぎを申し出にくいのでありがたかった。」「FAXでの返答は簡単で良かった。」など、良い評価を得ました。また、その後、より回収率を上げるべく、引き継ぎの依頼文書や返信用の用紙に改良を加えていきました。

そして、昨年度は30の中学校に郵送で依頼文書を送付しました。依頼文書と返信用の用紙を別紙にしたこともあり、回収率は86%にまで上昇。さらに、引き継ぎの必要有りと答えた中学校も1校有って、実際に引き継ぎを行うことができました。そして、支援の必要な生徒が入学する前にクラス編成にも反映でき、4月当初の職員会議で教員の共通理解を図り、早期から支援をスタートさせることができたのです。

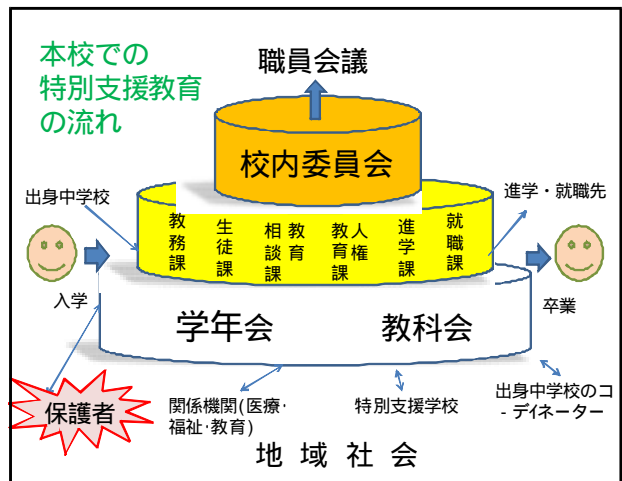
この引き継ぎの依頼をするにあたっては、単なる文書だけの一方的なものにならないように気をつけました。やはり、連携には‘Face to Face’が大切です。日頃、県内で開かれているコーディネーター研修会の時などに、中学校のコーディネーターの方々と顔見知りになっておき、いろ

いろいろな情報交換を行うように心がけました。また、高校のことを知ってもらい、高校でどのような支援を行っているか、先ほどにも挙げました「徳島北高校の特別支援教育」と題したリーフレットを引き継ぎの依頼文書に同封し、理解してもらえるように努めています。

一方、高校から進学先、就職先への連携ですが、実際にはまだ行えていないのが現状です。引き継ぐためには、本人や保護者の了承を得なければならず、中には、進学先に発達障害への理解を示してもらえるか、不安をぬぐえない保護者の方などもいるからです。そこで、本校では、卒業前に、主に保護者の方と面談の機会を持ち、卒業後の生活や転居先での相談窓口の紹介などを行っています。その際に、高校で作成した支援シートも返却し、他の相談機関へ行く際の資料にさせていただくようにしています。そして、卒業後もメールや電話などでさまざまな相談にのるようにし、必要になったときにはいつでも、進学・就職先への引き継ぎができるよう連絡を取り合っています。

以上、支援の3つの柱にそって本校での主な取り組みをお話ししました。その他の取り組みとしては、座る席や板書の仕方、時間割変更などの掲示の工夫を行ったり、年3回各担任が一人ひとりの生徒と面談する面接週間の確保、そして、期末考査前に弱点補強教科指導を行うなどの学習面での支援を行っています。

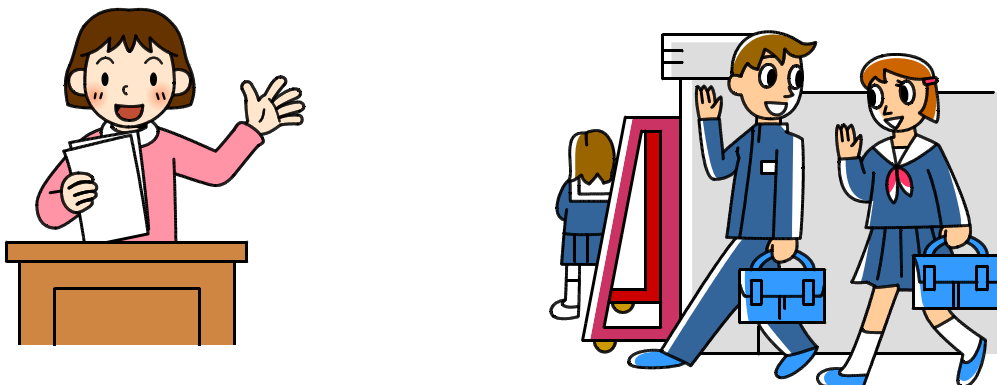
これらの本校の特別支援教育の流れを図式化すると右のようになります。



義務教育と違い、高校は、通ってきている生徒も、その高校が抱えている課題もさまざまです。これが正解という形はないと思いますが、その学校でできることは、きっと何かあるはずで

です。特別な教育的支援はたしかに早いほうがいい。けれども、高校からでもできることはあるはずで

す。目の前にいる子ども達のために、何ができるのか、この子の人生にとって、今、何が必要なのかを考えながら、これからも高校で支援をしていきたいと考えています。



事例 5

「発達障害シンポジウム2009(平成21年11月8日(日))」

『教室における支援』

東京福祉大学・大学院教育学部 教授 松浦 直己
(兼) 奈良教育大学特別支援教育研究センター

1 子どもの発達のとらえ方

“子どものつまずきに気づく”ことが重要とよく言われます。これは簡単なことではありません。なぜなら、発達につまずきに気づくためには、“通常発達=定型発達”についての正しい理解が必要だからです。

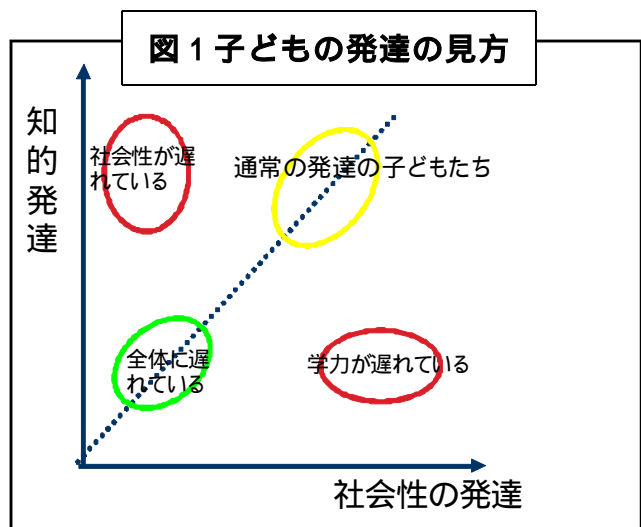
図1では縦軸を子どもの知的発達、横軸を社会性の発達にしています。定型発達の子もたちは、2つの軸の発達のバランスがよいわけです。例えば、3年生のお子さんだと分数などの抽象的な概念も理解できるようになります。同時に“ギャング・エイジ”とあって、仲間同士のコミュニケーションが複雑になり徒党を組むこともできるようになります。これがまさに社会性の発達といえます。

学校の先生方にすると、“社会性の発達は良好なのに、学習が遅れている”子どもは理解しやすいです。「ああ、この子は学習が苦手だな。学習の定着が困難だな。」といった具合です。一方、“学習の理解は良好なのに、社会性の発達が遅れている”子どもは、非常に理解されにくい、とあってよいでしょう。「あんなに難しい言葉は知っているのに、なぜみんなと同じことができないのだろう。」とか、「勉強はできるのにわがままばかり言っている。」というふうに解釈されがちです。

なお、“遅れ”とはおおよそ約2学年以上の差をいいます。例えば、4年生だけど学力的には2年生、というケースでは知的発達の遅れと考えるとよいでしょう。同じ4年生だけど、勉強はついて行けるのにクラスメートとは適応できない。でも1,2年生の子とならびったり話が合う、というケースでは、社会性の遅れが疑われます。

2 社会性の発達の遅れと認知の歪み

知的発達は良好で、社会性の発達に遅れがある子どもさんは、とても誤解されやすく、一つにつまずきが他の困難性を増大させることがあります。毎日友達とトラブルになったり、先生にし



かられたりすることによって、挫折感を味わい、極端な被害感情を持つこともまれではありません。原因か結果かは定かではありませんが、学級内で対応が困難とされている子どもたちの多くが、図2のような“認知の歪み”をもっています。

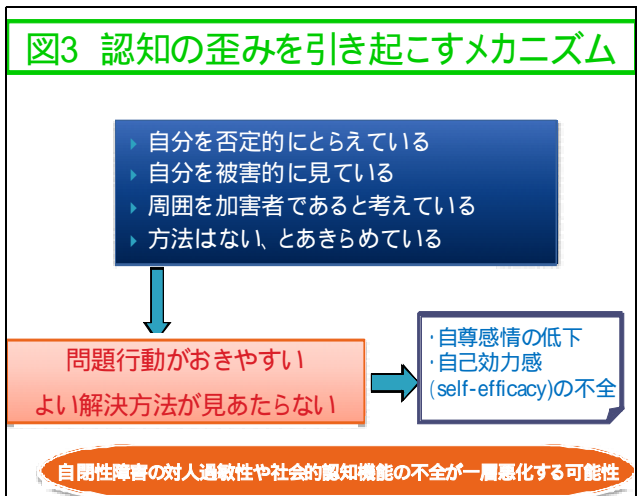
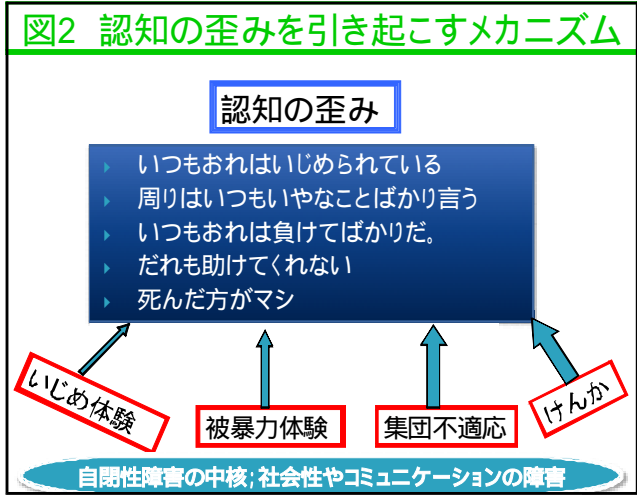
例えば、A君はいつも「おれはいじめられている。助けてもらったことがない。」と訴えます。しかしよく観察すると、友達から声をかけられたり、大事な場面で助けてもらっていたりすることもあるのです。同様に、先生や親に対して、「ほめてもらったことがない。」と頑なに言い張るので、さっきまで一生懸命ほめて励ましていた方としては、がっかりするわけです。

このように、同じ場面で同じようにほめたりしかったりしたとしても、子どもが同じように受け取ってくれるとは限りません。これはコミュニケーションを図る上で、実に重要な認識です。物事の受け取り方を“認知”といいます。

つまり、“物事をどう解釈するか”ですね。社会性の障害のある方は、物事の受け取り方のズレ、すなわち周囲との解釈のズレが生じやすいといえます。わたしは、“認知のズレ”に焦点を当て、そのズレを修正していくような治療教育的働きかけは、きわめて有効ではないかと考えています。

こちらがたいしたことではない、と考えていることでもA君にとっては生死を分けるような重大事であり、彼はみんなや先生に理解してもらえていないと感じているかもしれません。そして先生が、繰り返し粘り強く励まし、ほめてもなかなか浸透していかないのは“認知のズレ”が生じているかもしれません。

図3で示しているように、子どもさんが“自分を否定的にとらえている”“被害的になっている”“周囲を加害者と考えている”ケースでは悪循環が起きやすいのです。好・悪循環の発生に強く関与しているのは、学級全体の学習環境です。いわゆる学級経営といえます。学級全体の雰囲気、全体の促進的な環境要因は、1人1人の子どもの発達に強く影響します。学級経営が安定しており、先生とクラスの子もたちとの関係が良好な場合は、大きな問題が発生しにくくなります。逆の場合、特に社会性の障害のある子どもにとっては、荒れた環境での学校生活は、より問題を深刻にさせていきます。それでは、促進的な学習環境を整えるには、どのような点に留意すべきなのでしょう。



3 経験知がもたらすもの

教育を取り巻く環境は厳しさを増しつつあり、加えて教師の多忙化は極限にまできている感があります。昨年度来、特別支援教育の柱である、“1人ひとりのニーズに応じた支援”を完全に実施することが可能なのか？と、一部の現場で不安や混乱がみられたのも事実でしょう。

しかし、学校教育には実践で培われた貴重な経験知があります。私は、特別支援教育は全く新しい取り組みではなく、これまでの教育実践の延長線上にあると考えます。特別支援教育の充実に向け、今こそ経験知・暗黙知を活かすときなのです。

4 特別支援教育とIG理論

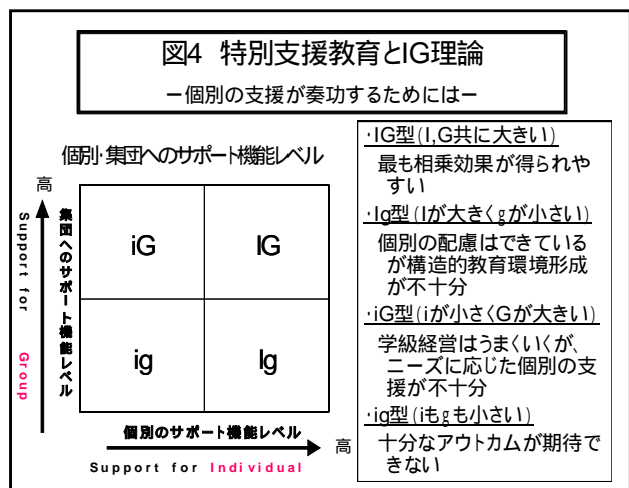
特別支援教育では“個々のニーズに応じた支援”がしばしば強調されます。それ自体は望ましいことですが、個々のニーズ保障に傾きすぎると、別の問題が派生することになります。すなわち現状の40人学級では、配慮が必要な児童生徒が多いと、大きなコストがかりすぎて、結果的に効果が上がりにくくなるのです。そこで、学級経営を通じた安定的で促進的な集団づくり、つまり“構造づくり”の視点が必要になります。AD/HD児や自閉性障害児にみられる共通の課題は集団適応です。特に問題行動や対人関係上の軋轢は、集団が不安定であるほど顕在化しやすいのです。そこで、個別の支援を充実させつつ、彼らを支援するような安定的な学級集団を形成していく戦略が必要になります。それを図示したのがIG理論です(図4)。

個別のサポート(つまり縦軸) ある特性(特殊性)をもつ友だちを受け入れ、信頼や協働を実感できる、豊富な友人関係のネットワークをもつ集団づくりのサポート(つまり縦軸)

、の両方の支援が機能しているような、IG(ラージ I,ラージ G)の状態になると、支援の相乗効果が生まれます。「個々への支援の効果が集団場面で発揮される」ことを、通常学級担任の先生が意識的に目指すことが重要です。

日本の義務教育では従来から は重視されてきており、先生方の得意な分野であると言えます

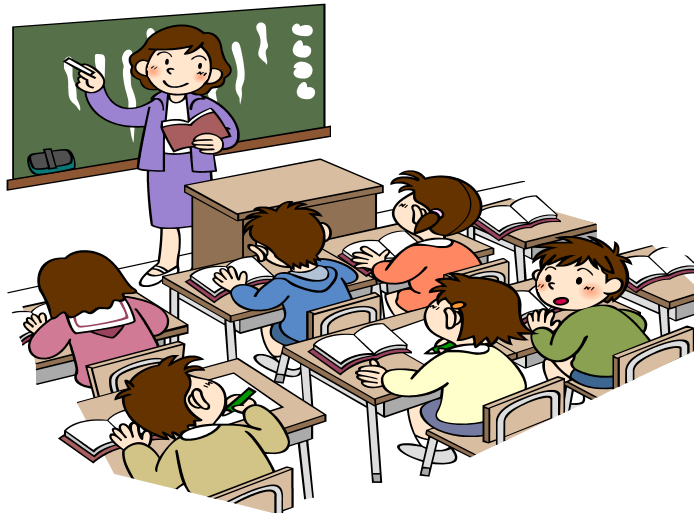
教科指導から生徒指導・生活指導まで全てをになう担任の先生だからこそ、IG理論のような取り組みが可能なのです。つまり学校教育では随分前から特別支援教育を実施してきたと言えるのです。



5 学校は子どもたちが主役

先ほど、“認知のズレ”を治療教育的働きかけことが効果的ではないかと述べました。一方、個別の対応だけでは限界があることも指摘しました。「では今すぐどうしたらよいのですか？ すぐに効果があがる方法を教えてください。」と質問されることがよくあります。

いろいろな問題がおこり、対応に困っているときには、まず原点に戻りましょう。“学校は子どもたちが主役”なのです。子どもたちを輝かすことこそ、教育の役割なのです。そして、教師は教育のプロです。うまくいかないときには、子どもや保護者と対立関係になってしまったり、周りの先生方と連携がうまくいかず孤立してしまったりします。プロといっても教育は1人でできる仕事ではありません。子どもたちが学校の主役になれるよう、全教職員を含めた学校関係者が連携してきたいものです。



事例 6

「発達障害シンポジウム2009（平成21年11月8日(日)）」

『学習障害への支援』

鳴門教育大学大学院特別支援教育専攻 教授 島田 恭仁

1 学習障害(LD)の教育的定義は？

「LD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。」(文科省)

LD児が示しやすい特徴的な困難性

コミュニケーションの困難

読み書きの基本技能の習得困難

算数の基礎技能の習得困難

～ のいずれかが様々な教科学習に波及し、学業不振に陥りやすい。

2 学力向上の推進はLDへの支援になるのか？

「LDへの支援＝学力向上」とする誤った捉え方がされがちである。結論的に言えば、学力向上を強調するほど、LD児はますます追いつめられることになる。

3 全国学力・学習状況調査の例（平成21年度：小学校国語Aの場合）

<調査対象>

小学校6年，及び，特別支援学校小学部6年の全児童，約115万人。

<調査内容>

国語A「主として知識に関する問題」：身に付けておかなければ後の学年等の学習内容に影響を及ぼす内容や，実生活において不可欠であり，常に活用できるようになっていることが望ましい知識・技能。

国語B「主として活用に関する問題」：知識・技能等を実生活の様々な場面に活用する力や，様々な課題解決のための構想を立て実践し評価・改善する力にかかわる内容。

<国語Aの調査結果>

国語Aの調査結果を参照して読み書きの基礎技能の習得状況を見る。全国の平均正答率は約70%（12.6問/18問）だったが、正答率が60%に満たなかった児童の数が児童総数に占める割合は約17%であり、多くの児童が学業不振の状態であることが分かる。

4 国語Aで特に難しかった問題は？

「ローマ字で読み書きする問題」：文字と音との対応関係を理解する聴覚認知の難しさを示している。

「文字の大きさや配列に注意を向ける問題」：文字の形態を判別する視覚認知の難しさを示している。

「文の意味のつながりを考える問題」：2つの文の意味的な関係認知の難しさを示している。

学業不振を起こしやすい児童全般を通じる問題

聴覚認知の弱さ

視覚認知の弱さ

関係認知の弱さ

5 通常の学業不振とLDとの相違点とは？

「通常の学業不振」：何らかの心理的な問題から自尊感情や学習意欲が阻害され、その結果として、聴覚認知・視覚認知・関係認知が要求される高度な学習課題でつまずきやすくなる。

「LDの場合」：聴覚認知・視覚認知・関係認知の発達自体が阻害され、発達のアンバランスな状態になりやすいために、これらの技能が要求される高度な学習課題の習得が困難になると考えられている。

6 学力向上の推進はすべての学業不振児に有益か？

通常の学業不振であれば、聴覚認知・視覚認知・関係認知の課題を練習することによって、学力の向上が期待される。しかしLD児の場合は、聴覚認知・視覚認知・関係認知の発達が生来的にアンバランスなため、普通に練習を重ねるだけでは改善は期待できない。逆に、弱い認知機能に負担がかかるため、むしろ遅れが際だってくることになる。

結論的には、学力向上の推進は、LD児に対する特別支援教育の体制を十分に整備した上で行う必要があると言える。

事例 7

『特別な支援を必要とする幼児の就学移行支援の在り方』
～保護者や小学校のニーズに基づくサポートファイルの作成と活用の取り組みから～

鳴門教育大学大学院特別支援教育専攻 福田 康

1 はじめに

近年、学校現場では特別支援教育の理念が教職員に浸透する中で、在籍している児童や担任への支援体制が整えられつつある。

しかし、小学校において、幼児教育機関からの次年度入学予定児のうち、障害のあるまたは、特別な教育的配慮や支援を必要とする幼児についての実態把握や引き継ぎ、受入れ態勢づくりは十分ではなく、早急な対応が求められている。そのことは、文部科学省の「発達障害早期総合支援モデル事業」で委嘱された自治体の多くが、就学時の円滑な移行支援のための様々な取り組みを始めたことから窺える。

そこで、研究にあたって、新たに作成したサポートファイルをA県内の就学児童の保護者及び、小学校に活用を試み、保護者の願いや学校のニーズをアンケートやインタビューで調査し、その結果を反映した、より効果的なサポートファイルの内容と実施方法の検討、児童、保護者、学校ともに有効で円滑な就学移行支援のためのサポートファイル作成・活用に係る諸要素の検討を行うこととした。

2 研究方法

1) 対象

高機能自閉症・アスペルガー症候群・知的障害の幼児を含む、特別な支援を要する子どもの母親10名。子どもは全員来年度就学予定児（年長児）で、公立幼稚園・国立附属幼稚園・私立幼稚園・私立保育所に在籍。就学先は、公立小学校・国立附属小学校の通常学級・特別支援学級である。

2) サポートファイル作成・活用・評価の経過

サポートファイルに望むことについての保護者・教員へのアンケート及びインタビューの結果を反映したサポートファイルひな形の検討
保護者を中心にしたサポートファイル記入

サポートファイルを介した保護者と小学校の引き継ぎ会の実施
サポートファイル活用後の保護者及び小学校の担任と特別支援教育コーディネーター(以下
コーディネーター)へのアンケート及びインタビューによる評価

3 結果と考察

1) サポートファイルひな形の作成

サポートファイルの内容・項目・様式等の選定や活用の仕方に保護者・小学校のニーズを活かすため、アンケート及びインタビューを実施した。保護者が学校に伝えたい主な内容は、本人の特性、適切な支援の方法、本人の良いところ等であった。学校のニーズは、本人の特性、適切な支援の方法、就学前の対応の様子等であった。その他、多くのニーズを反映し、A4カラー全18ページ、クリアファイル差し込み式、27項目の内容とした。また、使用しやすくするためのその他の工夫15ヶ所を加え、サポートファイルのひな形を作成した。

2) 保護者を中心にしたサポートファイル記入

保護者は記入例をもとに各自で記入を行った2回経過確認を行い、書き方がわからないとする保護者には助言を行った。ひな形の提示時期が11月で作成期間が約2ヶ月であり、一部の保護者にとっては時間不足であった。このことから、ひな形提示を4月には行い、その項目の視点で子どもを観察しながら、早期から作成に着手しておくことが必要であることがわかった。また、サポートファイルの中に就学前施設が記入する欄があるため、筆者が就学前施設へのサポートファイルの意義説明や、記入協力依頼を行った。施設によっては説明や理解に時間がかかることもあり、就学前施設においても就学移行支援の必要性について知る機会を持つことが早急に求められると考える。

3) 保護者と学校との引き継ぎ会の実施

引き継ぎ会を実施するにあたり、事前に筆者が小学校に対してサポートファイルの意義説明、引き継ぎ会の日程調整、活用の依頼を行った。小学校からは、積極的に協力を得られ、サポートファイルの活用法や管理の仕方などを尋ねられることが多かった。これは、A県で、「就学支援シート」等が実施されていることもあり、教員における就学移行支援の重要性についての理解が進み、関心が高まっているからであると思われる。引き継ぎ会は、コーディネーターが進行した。保護者がサポートファイルをもとに説明し、教員も詳しく聞きたいところについて質問するなど和やかな雰囲気の中にも真剣な話し合いが行われた。保護者は伝えたい内容をまとめているので伝え忘れがなく安心して説明を行い、小学校はコーディネーターを中心に子どもについての情報を引き継いだ。コーディネーターとしての仕事を再認識し活躍の場を広げられたことに「成就感を感じた」と述べたコーディネーターも多かった。

4) サポートファイル活用後の評価

入学後5月末に保護者、教員双方にアンケート及びインタビューを行った。保護者、教員ともにサポートファイルが就学移行支援に役立ったかを問う関連した複数の質問については全て「役に立った」という評価であり、ニーズを活かしたサポートファイルが就学移行支援に有効に働いたことがわかった。一方、情報量については保護者、教員の一部から多すぎるという意見もあり、作成期間も含め、再考の余地があると考えられる。サポートファイルの良かった点として、「支援に必要な項目が網羅されていたこと」や、「ニーズをもとに内容が構成されていたこと」が多く挙げられていた。このことから、事前に保護者が学校に知らせたいこと、小学校が子どもについて知りたいことを調査し、内容を構成したことが功を奏したと考えられる。

4 おわりに

本実践において、保護者や小学校のニーズに基づいたサポートファイルが就学移行支援において一定の効果があることがわかった。また、情報伝達という本来の目的だけに留まらず、保護者の意識の深まりや、多くの教員の理解や気づきの広がりというような思わぬ相乗的な効果が得られた。今後、サポートファイルがより円滑に機能し、広まっていくための条件として

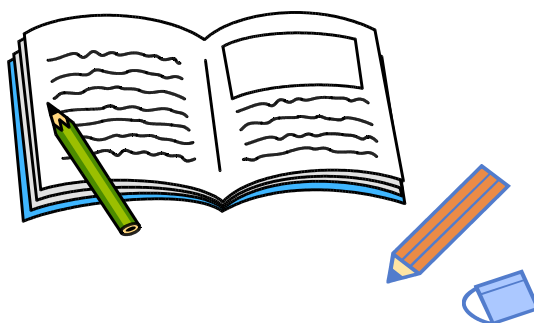
保護者と小学校との間をつなぎ、緻密な計画と連絡調整を行う仲介役となるキーパーソンが必要であること

サポートファイルというツールだけでなく顔をつき合わせた引き継ぎ会を実施することが大切であること

学校側が保護者に対し、サポートファイル提出時にどのような特別支援教育の体制がとれるのかを明確に示すとともに、活用し支援に役立ったことを丁寧に還元すること

などが重要になってくることが実感された実践であった。

本実践で作成・活用した「サポートファイルのひな形と使用方法」は鳴門教育大学ホームページ <http://www.naruto-u.ac.jp/>の大学院特別支援教育専攻のページにあります。必要に応じ、ダウンロードしてご活用ください。





サポーターファイル

なまえ



家族の思いや願い

への応援メッセージ

家族写真などを
はってください

将来への夢

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

より

より

より

より

より

(作成 年 月)

プロフィール

ふりがな

名前 _____ 男・女

ニックネーム _____ 血液型

生年月日 年 月 日 (歳)

お子さんの写真をはってください

保護者 _____ (続柄)

_____ (続柄)

住所 _____

連絡先 自宅 _____

携帯 _____ (続柄)

携帯 _____ (続柄)

出身園 _____ 電話 _____

かかりつけ医療機関(主治医名) _____ 電話 _____

療育手帳 有・無 投薬 有・無

乳幼児からの生育歴や診断歴

相談・療育の経過

既往歴・現在治療中の病気・アレルギーなど

(定期的に通っている療育や病院があれば、どこへ、いつから、何をするために、通院の頻度などを記入ください)

(作成 年 月)

♡ こんないいところがあります

✿ 人との関わり（友達・兄弟・年下、
年上の子・大人）、集団での様子

支援のしかた（こんな風にしたらうまくいった or いかなかった等、エピソード）



(*^_^*) 先生方へ：「個別の教育支援計画」作成等にご活用ください。

（作成 年 月）

一日の過ごし方

平日

時間	行動
6:00	
12:00	
18:00	
24:00	

休日

時間	行動
6:00	
12:00	
18:00	
24:00	

行動範囲

子どもだけで行くところ ----- (徒歩)

保護者と一緒に行くところ —— (徒歩) ——— (車)

家を中心に放射状に線を引いてください (例 公園、コンビニ、幼稚園など)



(作成 年 月)



さんの園での様子 (幼稚園・保育園用)

園名()担任の先生()

電話() FAX ()

生活の中で:食事・衣服の着脱・排泄など

食 事	好きな物		衣 服 の 着 脱	できる・一部できる・できない		
	苦手な物			支 援		
	アレルギー					
	支 援		排 泄	できる・一部できる・できない		
		支 援				

集団の中で:友達との関わり方、コミュニケーションの取り方など

様子

支援(うまくいったこと・うまくいかなかったこと・エピソード等)

特徴的なこと:興味、関心、こだわり、着席できる時間、その他配慮を要することなど

様子

支援(うまくいったこと・うまくいかなかったこと・エピソード等)

(*^_^*) 小学校の先生へ:これをきっかけに子どもの支援について保育所・幼稚園との連携をすすめて下さい。

(作成 年 月)

知っておきたい情報ツール その2



発達障害教育情報センターについて (独)国立特別支援教育総合研究所

URL: <http://icedd.nise.go.jp>

発達障害教育情報センター・ウェブサイトの概要

(発達障害教育情報センターHPより抜粋)

● Webサイトの内容と構成

主に、7つの柱で情報を提供しています。

▶ (1) 支援者や指導方法について知りたい

発達障害のある子どもの気づき、理解、対応の仕方等についての基本的な情報を提供しています。

▶ (2) 発達障害についてもっと詳しく学びたい

発達障害のある子どもの特性に応じた教育支援に関する研究や文献、研究会等を紹介しています。

▶ (3) 教材教具や支援機器が知りたい

発達障害のある子どもの学習に活用されている教材・教具や子どもの特性に配慮した支援機器等について紹介しています。

▶ (4) 研修講義(教員向け)が見たい

発達障害のある子どもに関わる、理解・支援・指導についての教員向けの研修講義を15分程度の短い時間で簡単に映像がご覧いただけます。

▶ (5) 国の施策・法令等が知りたい

発達障害に関する国(文部科学省、厚生労働省)の最新の施策や法令、通知、支援事業等についての情報を提供しています。

▶ (6) 教育相談に関する情報が知りたい

国内の相談機関の紹介や、具体的な相談のQ&Aが掲載されています。また、海外渡航者に向けた日本人学校等に関する情報も提供しています。

▶ (7) 発達障害教育情報センターの活動が知りたい

このウェブサイトを作成している発達障害教育情報センターの設置目的や今後の活動計画、イベント等についてお知らせしています。



『アラジントラ』市川浩志：アトリエ・アウトス

毎年4月2日は国連の定めた

世界自閉症啓発デー

4月2日～4月8日 発達障害啓発週間

私たちの育ちを信じて！愛して！

世界自閉症啓発デー2010・シンポジウム開催

日時：平成22年4月2日（金） 10:00～16:30

会場：国際連合大学（東京都渋谷区神宮前5-53-70）

主催：厚生労働省 ・ 社団法人日本自閉症協会

共催：国立特別支援教育総合研究所・全国自閉症者施設協議会
日本自閉症スペクトラム学会・日本発達障害ネットワーク
発達障害者支援センター全国連絡協議会

参加方法：事前申込みです。

下記の世界自閉症啓発デー・日本実行委員会の公式サイトから申し込みできます。

自閉症を知っていますか？

自閉症の人は自分の殻に閉じこもっているわけではありません。

気持ちをうまく伝えることや、他人の言葉の意図を理解することが苦手ですが、純粋で一生懸命です。

詳しくは、以下公式サイトをご覧ください。



<http://www.worldautismawarenessday.jp/>

発達障害ライフステージ支援ハンドブック～小児期後半～

平成22年3月

発行年月日 平成22年3月31日

調査・編集 発達障害支援プロジェクトチーム

橋本 俊顕 (徳島赤十字ひのみね総合療育センター)
津田 芳見 (鳴門教育大学大学院特別支援教育専攻)
高原 光恵 (")
尺長 賢 (徳島県保健福祉部障害福祉課)
藤井 加代子 (徳島県発達障害者支援センター)
原田 和子 (徳島県教育委員会特別支援教育課)
住谷 さつき (徳島大学大学院ヘルスパイオサイエンス研究部)
保 護 者 (オーティの会)
服部 英昭 (徳島市南部中学校)
濱 紀子 (徳島県立徳島北高等学校)
松浦 直己 (東京福祉大学・大学院教育学部)
島田 恭仁 (鳴門教育大学大学院特別支援教育専攻)
福田 康 (")

発 行 鳴門教育大学大学院特別支援教育専攻

問い合わせ 徳島県発達障害者支援センター

電 話 : 088-642-4000 ファクシミリ : 088-642-4041

E-mail : hattatsu@mail.pref.tokushima.lg.jp

URL : <http://our.pref.tokushima.jp/hattatsu/index.php>

徳島県保健福祉部障害福祉課

電 話 : 088-621-2248 ファクシミリ : 088-621-2241

