

不登校と発達障害の 理解と支援

ライフデザイン支援シートの活用



文部科学省委託事業

平成27年度

発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業

共同開発

愛知県総合教育センター



愛知教育大学

目 次

第一章 不登校と発達障害の関係	1
■ 支援の指針 ■	
Ⅰ 本人理解（障害特性・発達段階の考慮）	2
Ⅱ 自己肯定感の育成	3
Ⅲ 情緒面への支援	3
Ⅳ 早期対応	4
■ 教育的支援項目 ■	
A 子供への対応	4
① 指持的な関わりや介入、枠付け	4
② 学習支援	5
③ 社会性の育成	5
④ 進路・適性・キャリア	6
⑤ 心理的安定を図る関わり	6
⑥ 長所を伸ばす関わり	7
B 保護者との連携	7
⑦ 保護者との協働	7
⑧ 保護者自身への支援	7
C 周りの集団の育成	8
⑨ 支え合う関係づくり	8
⑩ いじめへの対応	8
D 校内体制の構築	8
⑪ 職員間の共通理解	8
⑫ 役割の明確化	9
E 外部機関との連携	9
⑬ 障害特性の把握	9
⑭ 二次障害への対応	9
第二章 ライフデザイン支援シートの開発	10
第三章 ライフデザイン支援シートの活用	11
付 録	15

第一章 不登校と発達障害の関係

文部科学省では、毎年「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」を行っています。不登校に関しては、全国の国公私立小中高等学校に調査が行われ、平成 24 年度の不登校児童生徒（30 日以上欠席）の割合は、小学校は 0.33%（前年 0.32%）、中学校は 2.64%（前年 2.73%）、高等学校は、1.68%（前年 1.66%）となっています。ここには、適応指導教室などに行くことで出席と見なされている子供は含まれていません。

一方、発達障害の支援も重要な課題になっています。平成 24 年度に文部科学省が実施した「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」によれば、小中学校の通常の学級において、知的な遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す、と学級担任が判断した子供の割合は 6.5%でした。ほとんどの学級に、発達障害の可能性のある子供が在籍しているのではないかと考えられます。

ところで、発達障害と不登校の関係については、医療機関や教育機関によっていくつかの調査結果が報告されています。文部科学省の詳細な調査は行われていませんが、平成 15 年の「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」で、LD（教育領域では学習障害 Learning Disabilities、DSM-5 では Specific Learning Disorder 限局性学習症が用いられている）、ADHD（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder 注意欠如・多動症）と不登校との関連を視野に入れる必要性が初めて明記されました。愛知県総合教育センター相談部教育相談研究室の調査でも、発達障害のある子供にとって不登校のリスクは、その他の子供に比べ、高い傾向にあることが見えてきました。そこで本冊子では、発達障害のある子供が不登校に陥らないための予防的な支援と不登校状態からの学校復帰に効果的な教育的支援の在り方を提示したいと思います。

発達障害のある子供が不登校になった場合、一般的な不登校とは異なる支援が必要になると言われています。

多くの不登校の過程では、登校をいやがって泣いたり、部屋に誰も入れないようにバリケードを作ったりという混乱期がまず見られます。この時、周囲の大人が慌てず、気持ちを落ち着かせる対応を続けていくと、次第に安心し様子も安定していくようです。この安定した状態を保ち、エネルギーをしっかりとめさせると、それまで気持ちが向かなかった外の世界や学校に興味を持ち始めます。こうなると不登校も終盤で、そろそろ自分で考え自分の力で動き始める時期です。ほんの少しの刺激で登校を再開することもあります。

一方、発達障害のある子供の不登校ではどうでしょうか。例えば、子供自身の特性として、新しい環境を苦手とし、行動をパターン化して安定しようとする傾向が強い場合、自ら動き始めるまで待ち続けるような対応だと、かえって不登校状態を固定化、深刻化させてしまうことがあります。うつ病などの二次障害に陥っているような場合を除き、積極的に登校へと導くような指示的な関わりも必要になってきます。

そこで、先行研究や学校現場での事例を分析・検討し、4 つの「支援の指針」と 14 の「教育的支援項目」にまとめてみました。両者は、上位下位の関係にあるものではなく、「常に念頭に置いておきたいこと」を凝縮してまとめたのが「支援の指針」、そして「より具体的な支援のポイント」を 1 つ 1 つ洗い出したのが「教育的支援項目」です。

■ 支援の指針 ■

「支援の指針」は、Ⅰ 本人理解、Ⅱ 自己肯定感の育成、Ⅲ 情緒面への支援、Ⅳ 早期対応の 4 つです。支援者がいつも意識しておくべき、すべての教育支援のベースです（図 1）。

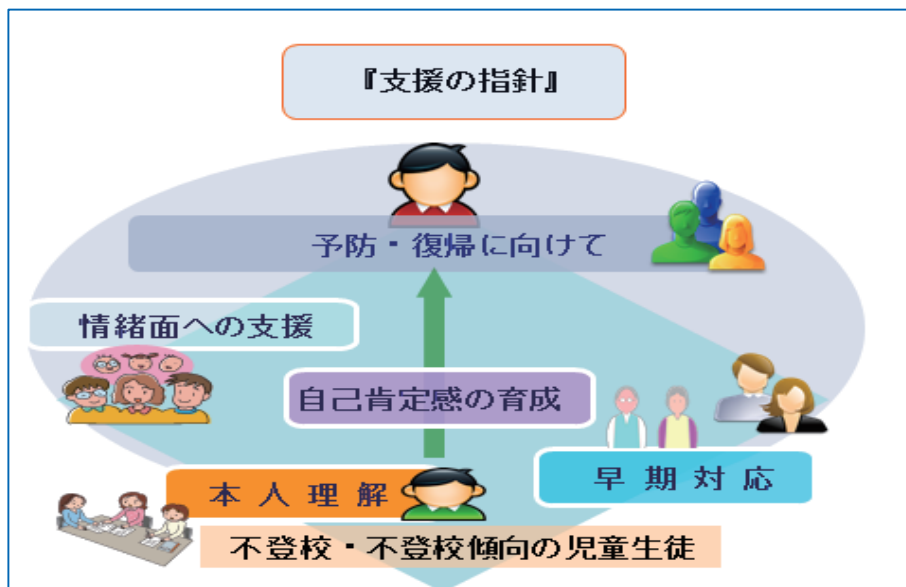


図 1 支援の指針

I 本人理解（障害特性・発達段階の考慮）

発達障害という言葉は非常に幅広い障害特性を包括しており、効果的な支援方法は一人一人異なります。

例えば、新しい環境が苦手な子供だと分かっているならば、年度初めや進学などの時期に、特性に配慮した対応を行うことによって、うまくいかない気持ちや抵抗感を軽くすることができます。新しい学級担任のことをあらかじめ紹介しておくこと、進学先の学校に実際行ってみてシステムの説明を受けさせること、困った時の約束事をつくっておくことなどが考えられます。

また、ADHD のある子供の場合には、周囲の雑音など、入ってくる情報量を制限することで学習に集中でき、学校への適応が改善することもあります。掲示物を整頓したり、気が散りにくい座席配置などの工夫や配慮が有効です。

このような個々の特性に合った対応を的確に行うためには「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」を利用した、新旧担当者間の引き継ぎも重要になってきます。発達障害のある子供の個々の特性を適切に理解することは、支援のはじめの一歩です。

特性に基づく理解の他に、発達段階を念頭に置いた理解も重要です。それぞれの発達段階には乗り越えるべき発達課題があります。高校生に対して、小学校低学年と同じような手取り足取りの指導は必要ないし、たとえやってみたところでうまくいかないでしょう。発達段階をよく理解した上で支援を行うことは全ての子供にとって大切ですが、障害の特性によっては、比較的乗り越えやすい発達課題もあれば、乗り越えにくい発達課題もあると考えられます。例えば、思春期の重要な発達課題であ

るアイデンティティの獲得は他者との関わりの中でこそ可能になります。特性として他者との関わりそのものが苦手な子供にとっては、非常に困難な課題であることは容易に想像できます。

適切な本人理解のためには、他機関との連携を視野に入れることが必要になるケースもあるでしょう。それぞれの障害特性に合わせた支援によって、子供が本来もっている能力を開発し、不登校を予防したり、復帰につなげたりすることができると考えられます。

Ⅱ 自己肯定感の育成

発達障害のある子供は、他の子供たちと同じように振る舞うことができない場面がたくさんあります。育ちの中で失敗体験を重ねたり、そのことで叱責を受けたりすることが、比較的多いと考えられます。また、特性による過敏性から、強い調子の叱責がとても苦手で、トラウマ的な記憶として心に残り、何年たってもその傷がフラッシュバックしてしまう子供もいます。これらのことから、発達障害のある子供に対しては、自己肯定感が低下しているのではないかと、ということを念頭に置いて支援に当たる必要があります。まずはこれ以上失敗体験を重ねさせないこと、そして小さな成功体験を少しずつ積み重ねていくことが大切です。

自己肯定感の低さは、どんな子供にとっても大きな問題ですが、発達障害のある子供にとっては、深刻なハードルとなりかねません。例えば、ただでさえ新しい環境が苦手な子供が、不登校状態から次の一步を踏み出す際、自己肯定感の低さがチャレンジ意欲を妨げるなどの障壁となり、ひきこもりがちな状態が固定化してしまう一因になることもあります。そして、ひきこもることによってさらに自己肯定感が低下するといった悪循環が定着してしまうと、なによりも、生涯にわたる社会への適応に大きな影響を及ぼす可能性があります。このことから、「自己肯定感の育成」という指針は、子供の自立を目指す支援全体の目標になると考えられます。

Ⅲ 情緒面への支援

発達障害のある子供は、人間関係の苦手さや障害特性への周囲の誤解などから、もともと傷つきを体験しやすい状況にあると言えます。また、周囲の状況がうまく理解できないことなどからも、不安定な精神状態におかれやすくなっています。しかし、こういった経験や感覚は、誰からも理解されることなく、生きにくさとして積み上がってしまっていることが少なくありません。傷つきから不適応状態にならないためにも、あるいは不適応状態から立ち直り、新たな一步を踏み出す力を蓄えるためにも、彼らの気持ちに寄り添い、受け止める過程が必要になります。中でも、先ほど述べた思春期には、それまで順調に適応していた子供でも突然不安定になる場合があります。この時期は、それまでよりも人間関係が複雑になっていたり、進路問題に直面するなど、さまざまな課題が山積みになって行く手に横たわっていて、どんな子供にとっても不安が高まる時期です。本来この段階では、先が見えない中、自分自身で考え決定し、自分の力で将来を切り開いていくことが求められます。しかし、見通しをもつことが苦手な特性のある子供にとっては、行き先がはっきり示されないことへの不安は想像以上です。

発達障害のある子供への支援においては、指示的、介入的な関わりが有効であることが強調されることが多く、情緒的な関わり的重要性は見落とされがちですが、あらゆる支援の前提となる視点です。また、このように子供たちの不安感を大人が意識すること自体に、予防的な意味があります。

IV 早期対応

発達障害のある子供への教育支援は、できるだけ早期から行うことが望まれます。

不登校への対応を早期に行うことはもちろんですが、予防的な意味でいえば、問題が起きていない幼少期からの適切な対応が重要です。一般の子供には教育的効果が高くても、発達障害のある子供にとっては心の傷をもたらしてしまう指導法はいくつもあります。たとえその場の行動が改善されても、心の傷は後になって大きな二次障害を生むことがあります。周囲に理解されないことが積み重なれば、自分を取り巻く社会への絶対的な不信感になりかねず、不登校などの学校不適応ばかりではなく、社会全体への適応の大きな妨げになることもあります。

障害特性に合った適切な対応が早くから行われれば、子供の傷つき体験も少なくてすみます。またそれだけでなく、保護者も、早期であればあるほど柔軟であり、課題に対応しやすいとの指摘もあります。特性に応じた支援をできるだけ早い時期から行うことが大切です。

■ 教育的支援項目 ■

「教育的支援項目」は、学校で支援を行っていく際の具体的なポイントです。A 子供への対応、B 保護者との連携、C 周りの集団の育成、D 校内体制の構築、E 外部機関との連携の 5 つに分類し、全体で 14 の項目に整理しました（図 2）。

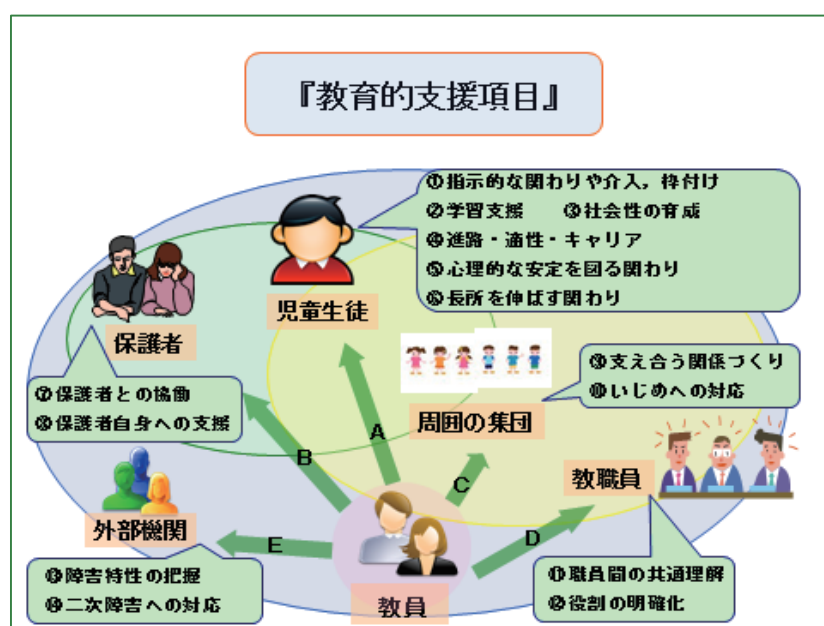


図 2 教育的支援項目

A 子供への対応

1 指持的な関わりや介入、枠付け

不登校状態からの復帰には、適切な見立ての下、必要に応じて、指示的に関わって登校を促

すなどの介入をしたり、行動の枠付けをしたりすることが必要となります。これは発達障害のない場合と最も大きく異なるポイントの一つです。

前述したように、不登校初期の混乱が落ち着き比較的安定してきた時期に見守るだけの対応に終始してしまうと、不登校の状態で安定してしまうことがあります。エネルギーがたまって再登校につながらないケースが少なくないのです。さらに、見通しを立てることが苦手な特性のある子供は、欠席し続けることを無条件で受け入れてしまうと、かえって今後の生活への不安が増大することがあります。このような場合には、欠席する期限をあらかじめ約束するなど、本人の意思を尊重しつつ「枠付け」をしていく支援が功を奏することがあります。

ただし、単純な方法論だけで対応すると、支援が行き詰まる可能性もあります。指示的な関わりが有効な子供がいる一方、ちょっとした叱責から深く傷つき、容易に立ち直れないケースもよく見られます。また、このような指示や介入を行う場合には、本人が本当に安定期に入っているのか、うつ症状などの二次的な障害が発生していないか、特性だけでなく、その時点での本人の状態をしっかりと見立てる必要があります。

2

学習支援

LDのある子供に対しては、学習支援を行おうというアイデアがすぐに浮かびます。けれどもLDのある子供に限らず、学習支援は有効な支援策です。

例えば、自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害のある子供は独特なこだわりから、またADHDのある子供には集中の困難さもあって、学習に支障を来す事例が多々見られます。子供にとって学習は、やはり学校における活動の中心です。学習面での問題は、自己肯定感の低下や、学校そのものへの不適応感につながりやすいと言えます。また、不登校状態から復帰する際の障害にもなります。

夏休みの課題を全部こなすことができなかったことがきっかけで不登校になってしまう子供もいます。課題を全て一度に渡すと混乱してしまう子供には少しずつ段階的に提示することが有効でしょう。また、周囲の刺激に敏感に反応し、衝動的な行動をとってしまう場合は、音や光などの刺激をできるだけ排除するなど、それぞれの特性に合わせた学習環境を整えることが有効です。叱責による傷つきを未然に防ぐことにもつながります。

学習面で自信が持てれば、自己肯定感も上昇します。なによりも、学習支援は教員にとって最も得意な分野であるはずです。教育支援の在り方を考える際、なにをおいてもまず考えるべき事項だと言えます。

3

社会性の育成

発達障害のある子供が、不登校に陥らないため、また不登校から復帰するためには、社会性の弱さを補うことは必須であるといつてよいでしょう。発達障害の場合、社会性に何らかの弱さがあることが多く、それが不適応の大きな要因になっているケースがたくさんあります。

一般的に社会性は、周囲の人間関係の中でコミュニケーションをとり、うまくいったり失敗したりを繰り返す中で、自然に身につけてきます。しかし、コミュニケーションそのものが苦手な場合に、このような自然な形で社会性を身に付けていくのは、大変難しいことです。したがって本人の特性に応じた適切な形で、スキルとしての社会性を育成することが必要になります。

発達障害のあるなしに関わらず、現代の子供たちは、少子化や地域社会の弱体化などにより、人間関係を体験する場そのものが不足し、社会性を育むことが難しくなっています。たくさんの子供や大人が集まって生活している学校という場合は、全ての子供に対して、人間関係に関する体験を、質・量ともに補うことのできる絶好の場だと言えるでしょう。全ての子供を対象に、ソーシャルスキルトレーニングの要素を取り入れた活動を設定することを提案したいと思います。以前から学校現場では、構成的グループエンカウンターなどの実践が行われていますが、その一環として実践することもできます。

また、障害特性や程度によっては、生涯にわたって支援を受けていくことが必要な場合もあり、困ったときには助けを求めるスキルも重要だとされています。このことは、彼らの将来の社会適応に直結する重要事項ですが、これも社会性の一部ということができます。

4 進路・適性・キャリア

進路に関することは、全ての子供が直面する人生上の大問題です。自分一人きりで将来を考え、様々な選択をして人生を切り開いていくことなど、誰にとっても不可能です。とりわけ、見通しのもちにくい特性のある子供にとっては、これが大きなハードルとなります。先の見えない不安から、混乱したり自暴自棄になったりすることが容易に予想できます。子供自身が、将来を考えて適切な進路を選択できるようにするため、学校や保護者が協力して、支援の枠組みを作り上げていくことが大切です。

例えば、進路適性チェック表などを利用すれば、一人一人が自分の適性に気付くことができ、それを通して、自立に必要な知識や技能を身につけようとする意欲・関心につながることができます。また、インターンシップなどにより、将来の生き方や働き方を自己決定する上での確かな見通しをもつこともできます。

進路に全く問題を感じず、周囲の勧めやレールに沿って進学、就職していく場合は、新しい環境に飛び込んでみてはじめて自分に合わない環境だったと気付くケースもあります。それも一つの経験ではありますが、そこからやり直すことは簡単ではありません。少なくとも自分で調べ考えた上での選択であれば、やり直しのための支援ももっとうまくいくのではないかと感じています。

5 心理的安定を図る関わり

不登校の初期などで混乱している子供への教育支援としては、まず心理的な安定を図ることが大前提です。落ち着きを取り戻して自分の力で考えることができるようになってからが、次の支援策の出番です。また、学校ではたくさんの人が集団で生活しています。そこにはさまざまな人間関係があり、軋轢あつれきが生まれることもしばしば見られます。多くの場合それらの試行錯誤は、子供の社会性を育む大切な経験となりますが、障害特性などによっては、ただただ混乱するばかりの場合もあります。

学校にあふれている雑多な刺激を苦手とする子供も多くいます。苦手な環境によって不安やパニックに陥っている場合には、安心して学校生活が送れるよう、クールダウンするための場や関わりがまず大切です。

支援の指針Ⅲ「情緒面への支援」で述べたように、安心は安定につながり、不登校などの不
適応に対し、予防的な効果があると考えられます。学校への適応を図るための支援として、指
示や枠づくりだけでなく、彼らのこのような気持ちに寄り添い、受け入れることが重要です。

6 長所を伸ばす関わり

発達障害のある子供には、その特性から、苦手なことがあるのは避けられません。本人や周
囲の努力に関わらず、どうしてもできないこともあるでしょう。学校への適応のためにも、将
来のためにも、その苦手なことをどう補っていくのかは、重要な支援の視点です。

しかし苦手なことに目を向けるのと同時に、本人の得意なこと好きなことを発見し、それを
伸ばそうとする支援も大切です。「できた」「できる」という成功体験が自己肯定感の育成につ
ながることはもちろん、気持ちの安定にもつながるでしょう。もしかしたら、その子供が今後
生きていくための「強み」を発見し身に付けることにつながるかもしれません。

支援の現場では、できないことや気になることばかりにどうしても目が行きがちです。それ
だけに、長所を伸ばすということについては、常に意識的に取り組む必要があると思います。

B 保護者との連携

7 保護者との協働

子供への支援をより効果的に行うためには、当然のことながら、保護者と一緒に子供を支援
する、という視点が必須となります。

保護者は、子供を支援する最も身近な大人であると同時に、それまでずっと子育てをしてき
たのですから、その子供に関する最も詳しい専門家と言えます。また、学校という集団生活の
場と家庭とでは、全く異なる様子を見せる子供もかなりいます。保護者との連携は、その子供
が普段学校では見せない一面を知る重要な手がかりにもなります。

支援の最重要キーパーソンとして、また我々教員の大切なパートナーとして、保護者とも
に支援策を考え、計画し、実践することが大切です。「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」
を保護者とともに作成することの理念もここにあると言えます。

8 保護者自身への支援

発達障害のある子供を育てる過程では、保護者はさまざまな苦しい体験をしてきていると考
えられます。特にはっきりとした診断や障害理解のないまま成長してきた場合、よく理由も分
からないまま友人や学校とのトラブルに悩まされ続けることで、子育てそのものに自信をなく
したり、過度に被害的、防衛的になったりする保護者も少なくありません。それが新たなトラ
ブルの元になることもあります。また、子供の年齢が低い場合は、保護者が不安になることで
子供も不安になるケースも多く見られます。

間接的なアプローチのように感じられるかもしれませんが、保護者を支えることが、子供本
人への強力な支援となることがあります。保護者のつらさ、苦しさを理解することで、保護者
の信頼を得ることができれば、子供の支援において、お互いに強力なパートナーとなることが
できます。

C 周りの集団の育成

9 支え合う関係づくり

発達障害のある子供が学校生活にうまく適応していくためには、大人からの支援以上に友人同士の支え合いが有効であることがあります。互いの在り方を認め合い、支え合う活動を経験することで、自分を取り巻く周囲の人々への信頼感を育むことができれば、それが生涯にわたる重要な援助資源となる可能性もあります。もちろん、コミュニケーションが不足していると言われる全ての子供たちにとっても、重要な経験になるでしょう。

また、不登校から別室登校などを経てようやく教室復帰を果たしたのに、クラスの雰囲気になじめず再び不登校に陥ることも少なくありません。度重なる失敗体験は、子供にとって、次のチャレンジへの大きな妨げになります。これを予防する意味でも、クラスの子供全員の心を育て、受容的な雰囲気をつくっておくことは大変重要なことです。

具体的な方法としては、前述の構成的グループエンカウンターやピア・サポートなど、予防・開発的教育相談の実践が、すでにたくさん報告されています。ぜひ一度、目を通して頂きたいと思います。

10 いじめへの対応

発達障害のある子供の行動は他の子供とは少し違ってしています。それが時として奇異に映ることがあり、からかいの対象となることがあります。仲間集団の結束が重視される発達段階においては、自分勝手とかわがままと受け取られ、いじめ問題にまで発展することもあります。

いじめ被害のトラウマは、子供にとって「誰も信用できない」という根本的な安心感の低下につながります。また特性によっては、そのような体験をフラッシュバックさせやすく、不登校ばかりか、その後の社会適応全体に大きな障壁となることがあります。子供だけでなく大人の発達障害にも詳しいある精神科医は「特に低学年におけるいじめ被害は、その子の将来のためにも全力で防がなければならない」と述べています。いじめ被害に遭わないよう配慮し見守るのは、周囲の大人としての最低限の義務だと言えます。

D 校内体制の構築

11 職員間の共通理解

一般に、学校における教育相談では、学校全体で組織的に子供を支援する「チーム」の発想が大切だと言われています。学校で子供を支援するのはその場にいる一人の教員だけではありません。授業、部活動、清掃活動、委員会活動など、様々な場面で様々な教員がその子供に関わっています。これを強みとして生かすのであれば、チームで支援する以外に方法はない、とさえ言えます。それぞれの知恵を持ち寄り、子供を取り巻く支援チーム全体の力量を向上させることを考えてみてはどうでしょうか。

特に、発達障害のある子供の場合、特性を理解したほんの少しの配慮によって、学校における適応が劇的に改善することがあります。現職研修などを通して教職員全体が発達障害を理解

し、具体的な支援の方法を学ぶことが大切です。それと同時に、一人一人特性が異なり、環境も異なるわけですから、その子供への対応を協議し、情報や支援策を共有することも必要です。

臨機応変に動くことが苦手な子供は、個々の教職員による対応の相違や変化によって、混乱を来すことがあります。これを防ぐためにも、組織的な支援が役に立ちます。「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」などを利用した教職員間の共通理解に基づく一貫した対応が効果的です。

12 役割の明確化

組織による支援では、チームのメンバーがそれぞれどのような役割を果たすのかをあらかじめ明確にしておくことが、効果的な支援のコツになります。学校ではまず担任が支援の窓口になることが多いのですが、特定の人に全ての対応を任せてしまうと、抱え込みによるバーンアウト（燃え尽き）が起こりかねません。子供を支え、保護者を支え、校内で連携を図り、といったことが個人に集中すれば、どんなに優秀で熱意があってもつぶれてしまいます。個人に依存した支援体制は破綻しやすく、結果的に子供に悪影響を与えてしまうことがあります。円滑な校内連携のためにも、できるだけ具体的で明確な役割分担が望まれます。

また、発達障害のある子供の支援では、特性に関する適切な見立てが必要とされます。個々の教員の資質、専門性を向上させるといっても限界があります。教員同士がそれぞれの立場からの観察や知恵を集めて検討するだけでなく、チームの一員として、スクールカウンセラーなどの専門家に見立てや指導・助言を依頼することで、よりよい支援につなげることができます。

E 外部機関との連携

13 障害特性の把握

前述のように、適切な見立てを行うためには専門家の知恵が必要です。スクールカウンセラー以外に、外部の専門機関との連携が必要になることもあります。

発達障害は、障害ごとに特性が多様でそれぞれ有効な支援が異なることや、自分を取り巻く周囲の環境をどう受け止めているかが一人一人異なっていると考えられることなどから、適切な見立てに基づき、特性に応じた個別の支援をすることが特に重要であることが知られています。障害ごとの特性や個人による違いが大きいため、それぞれに合わせた支援が必要だというわけです。そのためには、専門機関によるできるだけ早期の適切な見立てが望まれます。このことは、子供を取り巻く周囲の人々が子供に対する理解を深めることにもつながります。

14 二次障害への対応

精神疾患などの二次障害が見られた場合、家庭や学校の支援だけで対処しようとするか、かえって悪化させてしまう場合があります。さまざまな傷つきから派生してくる抑うつ状態など、二次障害としての精神疾患が考えられる場合、医療機関を中心にした専門的な対応が必要です。医療機関、児童相談所、発達支援センターなどとの連携による、専門的知識に基づいた支援体制を作ることが必須です。もちろん、このような支援体制を作り上げるためには、まず教員が、二次障害の発生を疑う感度の高いアンテナを持つことが大切です。

第二章 ライフデザイン支援シートの開発

学校で子供を支援する際に、大切なのは教職員間の連携です。特に発達障害のある子供に対しては、全ての教職員が情報を共有し共通理解をもって、チームで動くことが重要になります。では、どのようにしたらそれができるのでしょうか。具体的には特別支援教育コーディネーターなどが中心になって、「作戦会議」を行うことだと思います。

学級担任などが、校内外の関係者を一人一人回って共通理解を図っていくやり方は、支援の輪を広げるための地道で効果的な方法ですが、負担が個人に集中しまう傾向があります。できれば校内委員会などを利用して、みんなが集まり、その子供の特性を話し合い、それぞれの思いやアイデアを持ち寄って、支援のための作戦を立てる会をもつことが望めます。

しかし、学校現場には時間的な余裕がありません。何とか都合を付けて会を開いても、やみくもに集まるだけだと、方針が定まらず議論が拡散し、具体的な手だてを話し合う前に時間切れになってしまうことが心配されます。そういうことが何回か続くと、作戦会議に参加するモチベーション自体が低下していきます。願わくばいい作戦会議をみなさんに経験して頂きたい、という思いから、「事例シート」(図3)を開発しました。

シートを作る際に留意したところは、次の3点です。

- 1 子供を取り巻く環境や子供自身の「よさ」「強み」を見つけること。
- 2 チームで動くことを前提にして、役割を明確化できるようにすること。
- 3 支援全体が適切な見立てと方針の下に行われるようにすること。

子供の状況を「気になるところ」「生かしたいところ」という視点で整理し、「教育的支援項目」を手がかりにしながら「見立て」に基づいた「方針」を定め、さらに支援に関わる者の役割を可視化した「関係図」を描くことで、校内外の支援体制を構築するという一連の手順で作成するようになっています。作戦会議の際、「事例シート」を使って話し合えば、シートの記入が終わったところで具体的な支援策ができているという、教育支援の手順と在り方を示しています。

【予防・復興】	
出席状況等	
児童生徒の出席状況を具体的に記述し、現在までの状況を把握	
児童生徒の特性	児童生徒をとりまく環境
知になるところ	知になるところ
生かしたいところ	生かしたいところ
	家庭
	学校
	その他
児童生徒自身の持味・特性などを「気になるところ」と「生かしたいところ」に分けて整理する	児童生徒を取り巻く環境を「家庭」「学校」「その他」に分け、さらにそれぞれを「気になるところ」と「生かしたいところ」に分けて整理する
教育的支援項目	見立て 方針 計画 (保体園)
①個別のニーズや 介入、方針付け	児童生徒の置かれている状況やその背景、要因の把握を基にした対応方針や支援策を検討し、「見立て」に対応した「方針」を整理する
②学習支援	
A 児童生徒	
③社会性の育成	
④継続的・持続的 ・キャプア	
⑤課題面への援助	
⑥費用を併せず取り扱う	
B 保護者	
⑦保護者との協働	
⑧保護者自身への支援	
C 社会	
⑨社会へ関わりづくり	
⑩思いこめへ関わり	
「見立て」や「方針」を検討する際、14の教育的支援項目の優先に焦点を当てて検討する	本人
⑪次期計画への見直し	選出した項目が、具体的に誰から誰への支援なのかを開示図に表す

図3 事例シート

ライフデザイン 支援シート	年 組 氏名	作成日: 年 月 日
会議出席者		
欠席	遅刻	早退
11月10日(金)様子か () 年次の () 月頃か		
☐ 不登校 ☐ 出席行動 ☐ 学費・道路 ☐ その他 ()		
困っている人 困っていること (いつ、どこで、どのように…など)		
①		
問題点とあめ		

ライフデザイン 支援シート	年 組 氏名	作成日: 年 月 日
会議出席者		
欠席	遅刻	早退
11月10日(金)様子か () 年次の () 月頃か		
☐ 不登校 ☐ 出席行動 ☐ 学費・道路 ☐ その他 ()		
困っている人 困っていること (いつ、どこで、どのように…など)		
②		
問題点とあめ		

ライフデザイン 支援シート	年 組 氏名	作成日: 年 月 日
会議出席者		
欠席	遅刻	早退
11月10日(金)様子か () 年次の () 月頃か		
☐ 不登校 ☐ 出席行動 ☐ 学費・道路 ☐ その他 ()		
困っている人 困っていること (いつ、どこで、どのように…など)		
③		
問題点とあめ		

図4 ライフデザイン支援シート

「事例シート」については、発表後、いくつかのご意見を頂きました。それらを踏まえて改善したのが「ライフデザイン支援シート」（図4）です。改善のポイントは次の4点です。

- 1 作戦会議で何をどのように検討していけばいいのか、流れが明確になること。
- 2 共通理解を確認しながら次のステップへ進めること。
- 3 できるだけ短時間で作戦が立てられるようなシートにすること。
- 4 自由記述部分を少なくし、シートそのものへの抵抗感を減らすこと。

この「ライフデザイン支援シート」にしたがって、子供の状況を見直し、支援の在り方を検討することで、適切な支援の在り方が明確になってくるのではないかと考えています。有意義な会議を経験することで、「次もやってみよう」というモチベーションにつながることを期待しています。

第三章 ライフデザイン支援シートの活用

図4のライフデザイン支援シートは、作戦会議の参加者が話し合いながら上から順番に書き込んでいくことで、自然に会議が成立し、具体的な支援策が立てられるようになっています。

①のブロックでは、まず「どんなことが起きているのか」「誰が何に困っているのか」をはっきりさせ、問題を整理します。「いつ、どこで、誰が、どのように…」と、1つ1つ問題を具体的にしていすることで、支援の対象が誰なのか、どんな行動なのかを、明らかにすることができます。次のステップでかみ合った議論をするためにも、「問題点のまとめ」を利用して、この段階での共通理解を確認してください。

②のブロックでは、具体的な支援策をまとめます。問題そのものを直接何とかしようとしても、会議が行き詰まってしまうことがあります。簡単には解決の道筋が見えないからこそ「問題」としてみんなが困っているのだ、ということもできます。「生かしたいこと」から「やれそうなこと」という視点で問題全体を見直すと、おそらくそこに支援のヒントが見えてきます。特に「やれそうなこと」という視点は、実際に動く必要のある学校現場では重要な視点です。様々な場面で子供に関わっている関係者が一堂に会して考える意味もここにあります。最後に、やはり確認事項として、「支援の方針のまとめ」の「今すぐやるべきこと」と「今後やるべきこと」を書き出します。ここでは、できるだけ具体的な行動としてまとめてください。具体的であればあるほど、何をすればいいのかがはっきりし、後日作戦の効果を検証する際に、チェックポイントがはっきりします。

③のブロックでは、役割分担を明確にします。これも図示することによってやるべきことが具体的になり、それぞれが動きやすくなることを狙っています。支援チーム全員が、はっきりと図示された役割分担を共有することで、対応をめぐるチーム内の誤解も避けられるでしょう。また、この図は現状の把握のためのものではなく、具体的な支援の設計図で、今後のための役割分担です。それを強調するため、名前を「関係図」から「役割分担図」に改めました。

②のブロックと③のブロックを考える際に参考にして頂きたいのが、④「作戦立案のポイント」です。第一章で触れた「支援の指針」と「教育的支援項目」からできています。作戦会議が迷走しないための羅針盤の役割を果たします。

最後に、このライフデザイン支援シートは教員研修ツールとして使えるようにも作られています。架空事例などを用意して、疑似作戦会議を行うワークショップ型研修は、より実践的な学びにつながるだろうと思います。何回か体験してライフデザイン支援シートのフォーマットに慣れると、事例を考える際の筋道が自然に身に付きます。

巻末の付録に、そのような教員研修の一例を挙げます。模擬作戦会議の進め方や架空事例、振り返り用紙、情報カード、名札、ライフデザイン支援シートなどを利用し、研修などにご活用いただけましたら幸いです。

ライフデザイン 支援シート	年 組 氏名		作成日： 年 月 日						
	会議出席者								
支援 会議 の き つ か け ・ 問 題 点	欠席		遅刻		早退		別室		
	いつからどんな様子か？		() 年生の () 月頃から		☐ 友人関係 (いじめ 有・無)				
	☐ 不登校		☐ 問題行動		☐ 学業・進路		☐ その他 ()		
	困っている人		困っていること (いつ、どこで、どのように・・・など)						
	①								
問題点のまとめ									

作 戦 立 案 の ポ イ ン ト ー 本 人 理 解 ・ 自 己 肯 定 感 の 育 成 ・ 情 緒 面 へ の 支 援 ・ 早 期 対 応	児 童 生 徒	指示的な関わり・介入など
		学習支援
		社会性の育成
		進路・適性・キャリア
		心理的安定を図る
	保 護 者	長所を伸ばす
		保護者との協働
		④
		支援
		関係
困 の 集 団	いじめへの対応	
	共通理解	
	役割の明確化	
	障害特性の把握	
教 職 員	二次障害への対応	

生かしたいこと	やれそうなこと
②	
支援の方針まとめ	
いつ、誰が、何をするか	
○今すぐやるべきこと	
○今後やるべきこと	

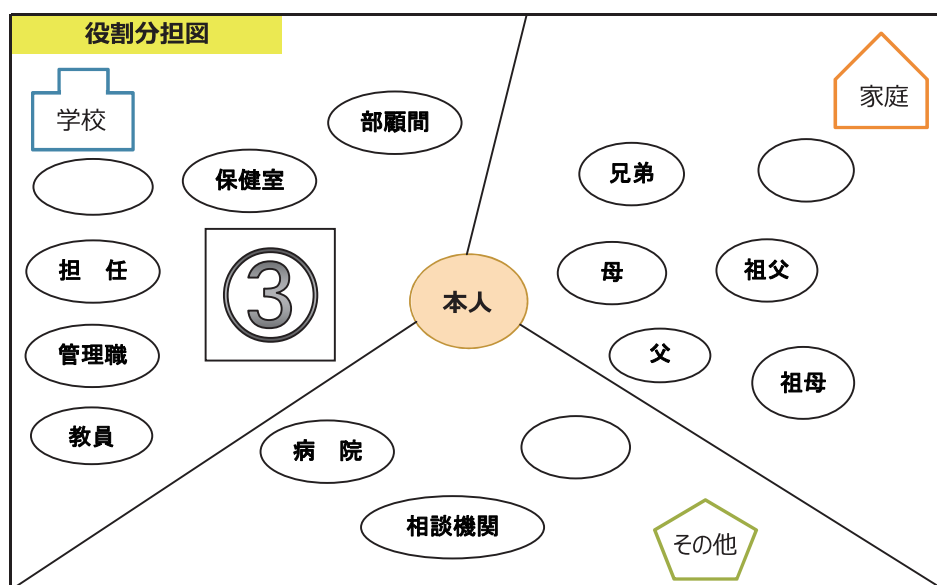


図 4 ライフデザイン支援シート

付記

本冊子は、愛知県総合教育センター研究紀要第103集「不登校・不登校傾向の児童生徒に関する教育支援の在り方に関する研究」（平成25年度）に加筆修正を加えたものです。同研究は、愛知県総合教育センター平成23～25年度教育調査研究事業「不登校・不登校傾向の児童生徒に対する教育支援の在り方に関する研究—発達障害が考えられる子どもへの支援を中心に—」、平成26～27年度教育調査研究事業「教育相談における校内支援体制に関する質的研究」とJSPS科研費26907025の補助を受けて行った「学校教育相談におけるチーム援助体制の構築過程に関する質的研究」を基にしています。研究を実施するにあたりご協力を賜りました下記の先生方に心より感謝申し上げます。

浅田育子（東海市立加木屋南小学校）・伊藤嘉樹（西尾市立吉良中学校）
大森由美子（江南市立古知野中学校）・北原洋平（稲沢市立平和中学校）
久保優一（愛知県立西尾東高等学校）・佐藤由華（愛知県立名古屋南高等学校）
柴山陽祐（清須市立新川小学校）・下山京美（愛知県立松蔭高等学校）
高津麻井（愛知県立一色高等学校）・立松容子（愛知県立瑞陵高等学校）
深澤英美代（一宮市立三条小学校）・藤澤太一（あま市立美和中学校）
水谷育世（知多市立旭北小学校）・山本亜希子（愛知県立吉良高等学校）
小川純子・小崎早苗・佐々木佐知子・佐藤振一郎・佐藤淑乃・都築純歌・丸崎恵子
矢野正明・山本由佳・山本由紀（以上愛知県総合教育センター）
（敬称略、所属は当時）

編集後記

本冊子は、愛知県総合教育センターの研究を基に、文部科学省発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業の一環で作成されたものです。今後、通常学級における特別支援教育の重要性が高まってきます。本冊子を校内研修、支援会議などでご活用いただき、児童生徒のライフデザイン支援に役立てていただければ幸いです。巻末のライフデザイン支援シートや情報カード、名札の実物は切り取り式となっております。切り取って活用いただくほか、ご自由にコピーなどして実際の支援にお役立てください。教員個人で各児童生徒の支援計画を立てる際にはA4のサイズで、校内研修や支援会議を実施されるなど集団で活用される場合にはA3に拡大コピーをされるとスムーズです。

尚、ライフデザイン支援シートは下記の URL から PDF 版と Excel 版のダウンロードが可能です。

URL : <http://www.rinsho-center.aichi-edu.ac.jp/project/project3/index.html>

- 著者 :** 松原正明 愛知県総合教育センター相談部
牧野昌子 愛知県総合教育センター相談部
- 監修 :** 布柴靖枝 文教大学教授・愛知教育大学大学院非常勤講師・(独)日本学生支援機構心の問題と成長支援ワークショップメンタルヘルス向上とカウンセリング協力者会議協力者および講師
- 編集 :** 三谷聖也 愛知教育大学大学院教育臨床学講座准教授
上西 創 東北工業大学ウェルネスセンター臨床心理士
三谷理絵 愛知教育大学学校教育講座非常勤講師
酒井春佳 愛知教育大学心理教育相談室臨床心理士
砂田紗季 名古屋大学医学部附属病院精神科臨床心理士

注 : 所属および肩書は平成27年4月1日付のものです

発行 : 株式会社コムラ

発行年月日 : 平成 28 年 3 月 13 日

文部科学省 発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業



「模擬作戦会議のグループワーク」

1 目 標

- 児童・生徒の支援は、一人の教員が抱え込むのではなく様々な立場の教員が協力し合い組織的に行うことが大切です。この模擬作戦会議のグループワークの目標は、事例そのものの問題解決を目指すのではなく、問題解決のための「組織的な作戦会議」を体験し、「学校現場で何ができるか」を考えることです。

2 時 間 配 分 の 目 安

- 模擬作戦会議のグループワークについての説明（10 分）
- 架空事例を用いた「模擬作戦会議」の実施（35 分）
- 発表準備（10 分）
- 休憩（10 分）
- 発表（30 分 1 グループ 5 分以内）
- グループ内での振り返り（20 分）
- 全体での分かち合い（25 分、1 グループ 3 分以内）

3 手 順 <ライフデザイン支援シート作成の手順は、本冊子の 11 ページ、12 ページを参照してください>

1. アイスブレイク後に、5 ～ 6 人のグループを作る。
2. グループ内で、「担任」「学年主任」「生徒指導主任」「養護教諭」「特別支援教育コーディネーター」の役割を決め、役割に応じた情報カード（巻末の付録）を持つ。また名札（巻末の付録）をつけるか、グループ内の他のメンバーに見えるように名札を机の上に置く。自分の担当する情報カードの内容が他の役割の人たちに見えないようにする。6 人グループの場合は、「教頭（情報カードなし）」を設ける。
3. 架空事例を用いた「模擬作戦会議」を行う
 - 特別支援教育コーディネーターが司会をし、担任がライフデザイン支援シートにグループ内の発言を記録する
 - 口頭で情報を集めてライフデザイン支援シートに記入し、「支援の方針のまとめ」をグループで考え、まとめる
 - 「今すぐやるべきこと」「役割分担図」などを生徒指導主任が全体に発表する
4. グループ内で「振り返り」を行う。次ページの「振り返り用紙」に沿って、「作戦会議を実施する際に何が重要か」「学校職場でどのようなことができるか」などについて、一人ひとりが発言しグループ内で振り返りをする。
5. 全体で「分かち合い」を行う。グループ内で振り返ったことをまとめ、全体に向けて養護教諭が発表をする。

意見への批判をしないこと

模擬作戦会議のための架空事例：高校 1 年生の A 君（男子生徒）

高 1 の A 君は、入学式の日クラスメイトと些細なことからトラブルになった。その後は、授業態度の悪さや課題未提出などの理由から、教科担当とのトラブルが絶えない。一学期期末考査では全教科 0 点をとり、一斉指導のため、他の成績不振者とともに集めたところ、怒りを爆発させ、指導を拒否して帰宅した。

振り返り用紙

◎「模擬作戦会議」のグループワークにおいて以下の二点について振り返りを書いてください。

1. 作戦会議を実施する際に、何が重要だと思いましたか。

2. このような事例に対して、現在の職場で、あなた自身はどのようなことができると思いますか。

担任の情報カード〔模擬作戦会議用〕

担任

- この事件が起きるまで A は遅刻、欠席、早退は一度もない。保健室利用もない。熱があっても登校したことがあった。早退を勧めても「学校は昼間いるところです」と言って自宅には帰らなかった。親に連絡しても「A の言う通りにしてください」と言うばかりである。
- 家族構成は父親（会社員 45）、母親（パート 44）、妹（中学校 2 年）である。父親は 3 年前から単身赴任で海外におり、夏休みなどの長期休暇にしか家に戻らない。母親は昨年より週 4 日のパートに行っている。両親は A の問題を深刻には捉えていないように見える。
- 入学式の日、クラスメイトが間違えて A のシューズ袋を持っていこうとしたのを、A が烈火のごとく怒り、クラスメイトを殴ってしまった。それ以来、殴られたクラスメイトは A と距離をおいている。他のクラスメイトも A に話しかけることは少ない。
- 部活動はパソコン部だが、GW 明けに休部した。一生懸命やりたい A と適当に楽しみたいグループとの間に溝ができたことが原因らしいと部顧問から聞いている。

キリリ

学年主任の情報カード〔模擬作戦会議用〕

学年主任

- 教科担当からは、A が課題を期日までに出したことは一度もないと報告を受けている。職員室に呼んで事情を尋ねても、返事をしない。どうしたらよいかと各教科担当から相談を受けている。
- 中学校では、1 年生のときに対人トラブルが多かったが、学年が上がるにつれて落ち着いていった。周囲の A に対する理解が生まれたためではないかと 3 年生時の担任は考えている。課題は一度も出したことはなかったらしい。
- A が掃除を大変丁寧にやっている場面をよく見る。ごみを運んでほしいと直接頼むと素直にやってくれた。A から気付いて積極的に何かすることは少ないが、具体的に指示を出すとやってくれることが多い。
- 私の担当教科である世界史の授業で A は古代史のあたりは全く興味なさそうに授業を受けていた。もちろんノートはとらないし課題も出したことは一切ない。しかし中間考査範囲の中国史の「赤壁の戦い」にさしかかったとき、A が突然話し出し私の代わりに授業を始めた。赤壁の戦いの場面をとても細かく話したので、クラスメイトは驚いていた。

キリリ

生徒指導主任の情報カード〔模擬作戦会議用〕

生徒指導

- 入学式の日トラブルで A と話をしたが、A はどうして指導されているか分からない様子であった。反省文が全く書けなかったため、A にひとつひとつ確認をしながら時系列順に事実を記録させていった。それについては正確に書けたが、A は自分の思いが書けなかった。
- 授業の中盤あたりで、後ろの生徒の教科書を取り上げたり、隣の生徒の消しゴムを勝手に使って自分の筆箱にしまったりと授業妨害が頻繁にあり、クラスの中では厄介者とみられている。他の生徒の保護者から多数の苦情が寄せられている。
- 朝校門で立ち番指導していると、A は「おはようございます」と大きな声で挨拶をする。A はいつも大きなカバンを二つ持っており、小さな体でふらふら歩いているのが印象的である。
- 期末考査で全教科 0 点をとったというので、生徒指導部でも指導しようと思っている。どういつもので 0 点をとったのか、その理由次第では反省文を書かせなければならない。でもそうすると入学式の二の舞で、手間がかかるだろう。

養護教諭の情報カード〔模擬作戦会議用〕

養護

- Aは保健室の利用がない。熱がありそうだと担任が連れてきたときに熱を計ただけである。そのときは随分調子が悪そうだったので帰宅を勧めたが、沈黙であった。
- Aのクラスメイトが保健室を利用したとき、Aが授業中に周囲に迷惑をかけていることを話していた。そのクラスメイトによれば、授業の中盤あたりで落ち着きがなくなり、何も言わずに隣席や後ろの席の生徒の物を取っていくとのことである。席替えがある度にAの近くになりたくないと思っているそうだ。
- 健康診断のときにAを見たが、おどおどとしていて不安そうであった。身長、体重ともに標準より小さくきちんと食べているのかなと心配になった。どんな食べ物が好きかと尋ねたら、しばらく沈黙があり、「肉」と答えた。「野菜は？」と聞くと「食べません」と答えた。
- そういえば体育大会でAが転び足から血を流していたので、「大丈夫？」と声をかけたが、「え？」という表情であった。「ほら血が出てるよ」と言ったら、「そうですか」と返事をした。傷を洗おうとしたら、逃げられてしまった。痛くなかったのかなと思った。

特別支援教育コーディネーターの情報カード〔模擬作戦会議用〕

特別
支援

- 担任からAへの対応（説諭しても黙ってしまい、聞き入れないこと）で困っていると相談された。Aについて担任がSC（スクールカウンセラー）と相談できるよう場の設定をしようと思っている。
- これまで校内委員会では、入学式のトラブル以外にAの話題は出てこなかった。今回定期考査の全教科0点という事件を受け、改めて校内委員会でAに対する支援方法を検討する予定である。
- 中間考査後の保護者会で担任からAの母親を紹介され、面談をしたことがある。母親は一人で子育てをしなければならず、疲れを感じているようだ。入学式や授業中のトラブルなどで、学校から連絡が入る度に心が折れそうになっていたが、最近はもうどうでもよいと思うようになってしまったそうだ。
- 私の担当教科である現代文の授業でAは、ほとんど寝ている。名前を呼んで起こすが、しばらくすると再び寝てしまう。教科書を音読させると、読み飛ばしや別の語に言い換えて読むことがある。中間考査の点は15点であった。

担 任

学年主任

生活指導主任

先生

先生

先生

養護教諭

特別支援
コーディネーター

教 頭

先生

先生

先生

ライフデザイン 支援シート	年 組 氏名		作成日： 年 月 日						
	会議出席者								
支援会議の きつかけ・ 問題点	欠席		遅刻		早退		別室		
	いつからどんな様子か？		() 年生の () 月頃から		☐ 友人関係 (いじめ 有・無)				
	☐ 不登校		☐ 問題行動		☐ 学業・進路		☐ その他 ()		
	困っている人		困っていること (いつ、どこで、どのように・・・など)						
問題点のまとめ									



作戦立案のポイントー本人理解・自己肯定感の育成・情緒面への支援・早期対応ー	児童生徒	指示的な関わり・介入など	
		学習支援	
		社会性の育成	
		進路・適性・キャリア	
		心理的安定を図る	
		長所を伸ばす	
	保護者	保護者との協働	
		保護者への支援	
		周囲の集団	支え合う関係
			いじめへの対応
		教職員	共通理解
			役割の明確化
外部連携	障害特性の把握		
	二次障害への対応		

生かしたいこと	やれそうなこと
	→
	→
	→
支援の方針まとめ	
いつ、誰が、何をするか	
○今すぐやるべきこと	
○今後やるべきこと	

