

幼小中連携のもとでの発達障害アセスメントと適応・学習支援

平成 28 年度 発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期・継続支援事業 実施報告書

平成 29 年 3 月

奈良教育大学

幼小中連携のもとでの発達障害アセスメントと適応・学習支援

発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期・継続支援事業実施報告書

目 次

はじめに	3
I. 発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期・継続支援事業 ー幼小中連携のもとでの発達障害アセスメントと適応・学習支援	4
I－1. 発達障害者支援法の改正と学校教育－研究の背景と今後の課題にふれて	5
I－2. 平成 28 年度発達障害早期支援研究事業の趣旨と実施計画書	9
I－3. 成果の概要	17
II. 発達障害の可能性のある児童生徒の適応指導への教育臨床的アプローチ ー小中における二次障害を生じた児童生徒への支援（サテライト教室）	25
II－1. 小中における二次障害を生じた児童生徒への支援報告（サテライト教室）	26
II－2. Ⅲ附属でのサテライト教室に関する研修報告	31
III. 三附属連携の研修と討議－ニーズのある子どもとどう向き合うか	33
III－1. 緘黙と発達障害	34
III－2. 三附属交流・研修会－ニーズのある子どもとどう向き合うか	57
III－3. 発達障害研修資料－発達障害支援アドバイザーの立場から	61
IV. 資料	69
IV－1. 平成 27 年度インクルーシブ教育システム構築モデルスクール事業報告会	70
1. モデルスクール事業報告会の概要	70
2. インクルーシブ教育と合理的配慮	71
3. インクルーシブ教育システム構築事業報告書	79
IV－2. 三附属リーフレット	83

はじめに

松川利広（奈良教育大学附属学校部長）

附属学校園に身をおき、園児、児童生徒の日々の園生活、学校生活ぶりを見ていると、改めて多様で多角的な課題の多さに驚くとともに、それらの諸課題の改善・解決に向けて、何らかの効果的・具体的な手立てを講じる必要があることを強く実感します。中でも特別支援教育に関わっては、喫緊の課題が多くあり、スピード感のある対応が求められるところです。

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」（平成24年）によって、公立の小・中学校の通常学級において、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒が6.5%程度の割合で在籍していることが明らかになりました。本附属学校園においても、公立の小・中学校と同じように一定数の児童生徒が在籍しています。また、特別な教育的支援を必要とする児童生徒以外にも、何らかの教育的支援を必要としている児童生徒は相当数在籍し、教員の日々の献身的な働きかけによって教育活動が行われているのが現状です。

附属学校園では、上記のような現状に鑑み、附属学校部運営委員会の中に、特別支援教育に関する作業部会（プロジェクトチーム）を数年前から立ち上げ、幼稚園・小学校・中学校の連携を図るとともに、昨年度は「インクルーシブ教育システム構築モデル事業」の一つである「インクルーシブ教育システム構築モデルスクール」の委託を受け、特に「合理的配慮」に着目した取組を推進してきました。

また、今年度は、後発ではありますが「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業」への参画（指定校）が認められ、「学習面又は行動面で何らかの困難を示すと教員が捉えている児童生徒に対しては、社会生活上の基本的な技能を身に付けるための学習やそれらの児童生徒を含めて全ての児童生徒が理解しやすいよう配慮した授業改善を行うなど、児童生徒がその困難を顕在化させる以前からの支援の観点も含め、発達の段階に応じた適切な支援を進める」ために、附属学校園を中心に、次世代教員養成センター、特別支援教育研究センター、スクールカウンセラー、発達障害支援アドバイザー、合理的配慮支援員、奈良県教育委員会、奈良市教育委員会等と協働・連携を図りながら、鋭意取り組んできました。本報告書は、この1年間の取組の実際とそこから得られた成果と課題をまとめたものです。

今回の取組を通じて、従前から言われている「低学年では学習面や行動面の問題は見えやすいが、高学年になるにつれて様々な問題が錯綜し見えにくくなる可能性があり、特に、早期からの対応が必要」との指摘の妥当性を検証することができ、今後、幼稚園、小学校、中学校の連携を強化していくことを確認したところであります。一方、連絡進学ではない児童生徒の学習面や行動面の問題をどのように把握するかについては、検討の余地があるように思われます。

最後になりましたが、本事業を進めるにあたり、奈良県教育委員会、奈良市教育委員会のご支援、ご協力をいただき、心からお礼を申し上げます。また、本事業の取組に際して、ご尽力くださった、発達障害支援アドバイザー、合理的配慮協力員の皆様、並びに奈良教育大学、奈良教育大学附属学校園の関係者の皆様、奈良教育大学の学部生、院生の皆様に、この場をお借りして深く謝意を表したいと思います。本取組の成果が、これからの発達障害の可能性のある児童生徒に対する支援の在り方に資するところがあれば幸いに思います。

- I . 発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期・継続支援事業
 - －幼小中連携のもとでの発達障害アセスメントと適応・学習支援

I - 1. 発達障害者支援法の改正と学校教育－研究の背景と今後の課題にふれて

1. 発達障害者支援法改正の位置づけとその内容

発達障害者支援法は、それまで、障害者施策の谷間にあった発達障害のある人たちに対して、その支援の法的基礎として議員立法によって成立し、2004年12月公布、2005年4月、施行された。学校教育では、2007年度より、発達障害者支援法も視野に入れて特別支援教育への転換もなされた。

発達障害者支援法が成立して10年を経た。その間、国際的には、障害者権利条約が成立した。また、日本においても、学校教育では、特別支援教育が実施された。障害者権利条約の批准に向けて、障害者基本法の改正、障害者差別解消法の成立などあり、2014年1月には、障害者権利条約が批准された。2016年には、権利条約批准から2年目となり、国連の障害者権利委員会への政府報告書の提出がなされた。また、2016年4月からは、障害者差別禁止法が実施されることとなり、学校教育においても法律に基づいて「合理的配慮の提供」が求められることとなった。

このような中で、発達障害者支援法の改正も課題とされ、2015年より議論がなされ、2016年6月、「発達障害者支援法の一部を改正する法律」が公布され、8月より施行された。今回の発達障害者支援法の改正点は、20項目にわたるものである。ここでは、発達障害者支援法に基づいて「切れ目のない支援」の構築という観点から、いくつかの重要な改正点を示しておきたい。

第一は、発達障害に関する定義及び基本理念に関する事項の改正として、障害者基本法改正によって障害の基本的考え方を「社会的障壁」による日常生活・社会生活上の制限を明示したことを受けて、「発達障害者」の定義にそれを敷衍したことである。すなわち、発達障害者の支援の基本理念を新設し、その支援を「社会的障壁」を除去するために行うことと明示し、切れ目のない支援をおこなうために関係機関等の緊密な連携を求めたことである。

第二は、基本理念として、乳幼児期から高齢期まで切れ目のない支援と教育・福祉・医療・労働などの緊密な連携をかかげたことである。この観点から、「児童に発達障害の疑いのある場合」について、継続的な相談・情報の提供及び助言を行うことを示したことである。特に、発達障害やその疑いのある子どもの学校教育における留意・配慮・支援が必要とされる（発達障害者支援法の教育条項については後に示すこととする）。

第三は、情報の共有である。医療、保健、労働等に関する業務を行う関係機関及び民間団体と連携を図り、発達障害者の支援に資する情報の共有を促進するため必要な措置を講じるものとしている。

第四は、就労、地域生活、権利擁護の支援に関する規定を充実したことである。なお、発達障害者の家族等への支援に関しても明示されていることもあげておく必要がある。

第五は、発達障害者支援センターの増設及び発達障害者支援地域協議会の新設を掲げたことである。

以上のような、発達障害者支援法改正に基づいて、厚生労働省は（「発達障害者支援関係報告会」2017年2月2日）、2017年度の事業計画について、第5期障害福祉計画において、発達障害者支援の基本指針を策定し、福祉と教育の連携を中心とした発達障害者支援地域協議会の各都道府県設置の促進、発達障害者支援センターの複数設置を強力に働きかけるとしていた。

2. 発達障害者支援法と学校教育

あらためて、発達障害者支援法の全体像を示すと、この法律は、次の４章及び附則からなるものである。

第１章 総則（第１条―第４条：目的・定義・基本理念・国及び地方公共団体の責務・国民の責務）

第２章 児童の発達障害の早期発見及び発達障害者の支援のための施策（第５条―第１３条：児童の発達障害の早期発見等・早期の発達支援・保育・教育・放課後児童健全育成事業の利用・情報の共有の促進・就労の支援・地域での生活支援・権利利益の擁護・司法手続きにおける配慮・発達障害者の家族等への支援）

第３章 発達障害者支援センター等（第１４条―第１９条：発達障害者支援センター等・発達障害者支援地域協議会等）

第４章 補則（第２０条―第２５条：民間団体への支援・国民に対する普及及び啓発・調査研究等）

今回の改正に基づいて、発達障害者支援法の教育の条項は次のようなものとなった。

第８条 国及び地方公共団体は、発達障害児（１８歳以上の発達障害者であって高等学校、中等教育学校及び特別支援学校並びに専修学校の高等課程に在学する者を含む。以下この項において同じ。）が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするため、可能な限り発達障害児が発達障害児でない児童と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、適切な教育的支援を行うこと、個別の教育支援計画の作成（教育に関する業務を行う関係機関と医療、保健、福祉、労働等に関する業務を行う関係機関及び民間団体との連携の下に行う個別の長期的な支援に関する計画の作成をいう。）及び個別の指導に関する計画の作成の推進、いじめの防止等のための対策の推進その他の支援体制の整備を行うことその他必要な措置を講じるものとする。

２ 大学及び高等専門学校は、個々の発達障害者の特性に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。

発達障害者支援法の今回の改正で、学校教育を含めた教育に関する事項には次の点がある。

第一は、発達障害児の教育について、「発達障害児が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするため、可能な限り発達障害児が発達障害児でない児童と共に教育を受けられるよう配慮すること」としたことである。すなわち、発達障害児の年齢・能力・特性を踏まえた教育の推進であり、主に通常学校・学級での支援と配慮を要請したことである。今後の文部科学省の施策として、通級指導教室の基礎定数化、学校経営の構築事業などが進められようとしていることは注目に値する。

第二は、支援体制の整備として、個別の教育支援計画の作成及び個別の指導に関する計画の作成の推進である。文部科学省は、学習指導要領の改訂の中で発達障害児の個別の支援計画、個別の指導計画の作成の必要を強調しており、教科の指導法など授業面での工夫や改善を推進することが求められている。

第三に、支援体制の強化点としては、いじめの防止等のための対策の推進を新たに規定して、留意を促している点である。「いじめ防止等」の「等」には、いじめの重大事態の際に指標とされる「30日以上の欠席（不登校）」なども含まれるものと考えられる。発達障害のある子どもたちが、

からかいや・いじめの対象になることも想定され、「いじめ防止対策推進法」に基づく各種のいじめの防止措置、また、いじめによる不登校など、重大事態への対応なども検討される必要がある。同時に、発達障害やその周辺児童のコミュニケーションやソーシャルスキルに関する指導なども課題となる。

3. 発達障害児の早期・継続支援と附属学校の役割

障害者差別解消法の実施にともなう「合理的配慮の提供」の要請に対して、教育現場には、「なにが合理的配慮」「どのように提供する」「条件整備は」などの疑問が出されている。なかには、「合理的配慮」は、障害に関連する特殊なものという狭い見方もないわけではない。障害に着目し、個々の子どもの配慮や支援、手立てを行うことによって、子どもたちの学習を促す多様な工夫が生まれる。そのような配慮は、特別なものではなく、学級全体の子どもたちがわかる楽しいが実感できるような学習のヒントでもある。また、個々の子どもにとって必要な配慮を合理的配慮に高めることは、保護者の思いによりそい協力関係を作っていくヒントでもある。

通常学級では、特別なニーズのある子どもたち、多様な背景をもった子どもたちを受けとめ、教育実践をつくっていく模索がなされている。発達障害のある子どもたちやその可能性のある子どもたち、家庭の背景のある子どもたちを受けとめつつ、一方では、いじめ・暴力・不登校への目配りも求められる。いじめ防止対策推進法の実施と学校レベルでの具体化は、日常的な児童理解・生活指導、ソーシャルスキルに関する指導、生徒指導などにも関わっている。関連して、不登校に関する取り組みも重要である。発達障害のある子ども、その可能性のある子どもたちは特に、いじめや不登校にリスクが高いことも念頭におくとき、附属学校園の役割を、特別なニーズのある子どもたちの理解とその支援という観点から再確認しておく必要がある。

(1) 地域の中での附属学校への期待—学校づくり

本学附属学校園では、幼稚園・小学校は抽選制をとり、中学校は入試があるものの、幼稚園・小学校・中学校とは連絡進学を行い、義務教育までをカバーしている。残念ながら、附属の高等学校がないので、後期中等教育については、進路の追跡を行いつつ、子どもたちの成長を見守るにとどまるが、しかし、その11年ないし12年にわたる教育期間を、子どもたちに寄り添いながら丁寧に指導してきたことは貴重なものである。

附属学校への期待は、その丁寧な指導への期待も大きいと思われる。これまで、気になるといわれてきた、生きづらさのある子どもたちやその保護者からの期待を、附属学校園教職員は受けとめ、子どもへの指導とともに、保護者との連携を模索してきた。しかし、多様なニーズの故に、それを受けとめる学校づくりのあり方は道半ばであるといえる。「寛容」の精神を持ちつつ、子どもたちや保護者・地域の期待を、希望と連携に変えていくことが求められる。そのためにも、学校づくりの議論が必要となっている。文部科学省は、2017年度、「特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業」を開始しようとしている。学校づくりという観点から、発信していくことも課題となろう。

(2) 地域のモデル校として

これまで幼稚園では「一人一人が輝く保育」「自尊心とからだ力」を、小学校では「みんなの学校」を、そして中学校では、「持続可能な開発のための教育」を掲げて教育実践を創造してきた。その中で、附属学校園は、様々なニーズをもつ子どもたちへの対応の日常的な指導を行う営みを行

ってきた。様々なニーズを受けとめつつ、幼児期からの発達障害の可能性のある早期対応の開発と保育の充実、授業づくりと授業研究、学童期における通常学級での指導と通級指導教室の開設と指導の追究、思春期的課題を踏まえた中学校での指導と進路に向けた実践と実践研究を生かす必要がある。これまでの蓄積を生かした形で、学習指導横領の改訂などを念頭におきながら、ユニバーサルデザインの授業づくりや教科の本質を捉えた教科内容・教材研究などが一層求められるといえよう。発達障害早期対応・継続事業との関係で、2017年度文部科学省事業の「発達障害の可能性のある児童生徒に対する教科指導法研究事業」などの展開も視野に入れ、地域のモデル校としての発信が求められる。

地域の通常学級において、特別な教育的ニーズをもつ子ども達が増えているといわれている。発達障害あるいは発達障害の可能性のある子ども達、また、それに近い様子を示す子ども達をもつ多様なニーズに対して、柔軟に応える必要がある。地域のモデル校として、特段の配慮が必要となってきたという経過を踏まえて、附属小学校では、特別支援教育の発足を前に、通級指導教室を設置し、小学校中学年から高学年で学習課題を抱える子どもたちに対する取り組みを蓄積してきた。その上で、2015年度取り組んだ「平成27年度奈良教育大学インクルーシブ教育システム構築モデルスクール事業」を契機として、通級指導のこれまでを振り返ると共に、あらためて幼小連携を意識した、低学年での学級適応や通級指導などの展開、早期アセスメントと対応のあり方を模索して、今年度の発達障害への早期対応継続事業を構築してきた。「インクルーシブ教育システム構築」は、2016年度から公立学校への予算措置の施策となり、その意味では地域の教育資源のモデルともなったといえる。今後は、高等学校での通級指導教室の開始や通級指導教室設置の基礎定数化など、これまでの特別支援関連のモデル的な取り組みが教育施策として実施される方向が出されている。中学校での通級による指導の弾力的な実現、ユニバーサルデザインの授業づくりと学力形成、思春期的な課題との課題など、難しい時期の生徒に向き合う実践を積み上げて、その成果を発信することが期待される。

（３）教員養成の充実と附属学校園

本附属学校園は、教育大学の教員養成の一環として、教育実習校としての役割を持つものである。昨年度のインクルーシブ教育システム構築モデルスクール事業においても、地域のモデル校として基礎的環境整備や合理的配慮の提供の示唆をおこなうとともに、特別なニーズのある幼児児童生徒の教育について、保護者との共通理解の形成などの知見について、教員養成や学生教育へ環流させ、その充実に寄与するものとする事が求められる。学生教育において、附属学校での教育の様子や実際の見学を促進しているなかに、このインクルーシブ教育や特別なニーズのある子どものことについても組み込むものとなっている。

教員養成改革として、次回の教員養成カリキュラム改正では、特別支援教育科目が必修化されることとなる。学部・大学院・教職大学院を通して質の高い教員養成を掲げる本学においては、特別支援科目の必修化のみならず、多様性教育・市民性教育・インクルーシブ教育の理念、特別支援教育・ユニバーサルデザインの視点を導入した教科教育・教材の開発、幼小中を見通した発達の観点の導入と幼児児童理解と生徒理解、個別の指導計画や個別の支援計画の作成の力量、医療や福祉と連携し、コーディネートする力量などが求められている。そのような教員養成の一翼を担う附属学校園の役割は重要なものとなっている。

（文責 玉村公二彦）

I－2．平成28年度発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期・継続支援事業
発達障害早期支援研究事業実施計画

1．各学校園の概要

(1) 児童生徒数・学級数等（平成28年度）

学校園の概要は以下の通りである。なお、各学校園は本学教育研究支援機特任教員によるカウンセリング等を実施している。

指定校名：奈良教育大学附属幼稚園										
	年少				年中			年長		
	幼児数		学級数		幼児数		学級数	幼児数		学級数
通常の学級	24		1		54		2	57		2
通級による指導										
教職員数	校長	教頭	教諭	養護教諭	講師	事務職員	特別支援教育支援員	スクールカウンセラー	その他	計
	1	1	5	1	3	1	0	1	2	14

指定校名：奈良教育大学附属小学校												
	第1学年		第2学年		第3学年		第4学年		第5学年		第6学年	
	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数
通常の学級	88	3	90	3	84	3	88	3	86	3	99	3
特別支援学級	1年2人・2年2人、 低学年として1学級				3年3人・4年3人、 中学年として1学級				5年3人・6年1人、 高学年として1学級			
通級による指導 (対象者数)	0		4		0		0		3		1	
教職員数	校長	教頭	教諭	養護教諭	講師	ALT	事務職員	特別支援教育支援員	スクールカウンセラー	その他	計	
	1	1	30	1	6	0	2	0	1	8	49	

※特別支援学級の対象としている障害種：知的障害・発達障害

※通級による指導の対象としている障害種：LD等発達障害

指定校名：奈良教育大学附属中学校											
	第1学年				第2学年				第3学年		
	生徒数		学級数		生徒数		学級数		生徒数		学級数
通常の学級	155		4		155		4		155		4
特別支援学級	6		1		5		1		6		1
通級による指導											
	校長	教頭	教諭	養護教諭	講師	ALT	事務職員	特別支援教育支援員	スクールカウンセラー	その他	計
教職員数	1	1	27	2	4	3	2	0	1	2	42

※特別支援学級の対象としている障害種：知的障害・発達障害

(2) 指定校の特色、特別支援教育に係る近年の取組

本学附属学校園は、幼稚園の入園及び小学校の入学には抽選制をとり、幼稚園から小学校及び小学校から中学校への進学については連絡進学を原則としている。

このため、附属小学校での「SDQ教師評定フォーム」による「総合的困難度」では High Need である児童が 31%にのぼる（公立校でのある調査では 10%程度という結果）など、発達障害があるか、またはその可能性のある幼児・児童・生徒の割合が公立の学校園よりも高い。

そのため、幼稚園では、発達障害の可能性のある子どもたちに対して早期から適切な対応を行い、保護者への啓発にも努めてきた。また、小学校ではティームティーチング・通級指導などの個別支援及び合理的配慮などに取り組み、中学校では、支援が必要な生徒を対象とした T・T や放課後の個別学習指導、発達障害の課題に起因すると考えられる不登校傾向生徒への支援や個別相談を行うなどそれぞれ一定の成果をあげてきた。

さらに平成 27 年度には「インクルーシブ教育システム構築モデルスクール事業」の指定を受け、幼・小・中それぞれに子どもの発達上の特性と支援に関する知識の啓発、合理的配慮の理解と提供、授業改善などを推進する校内体制の整備や実践研究などに取り組み、特別な支援と合理的配慮提供事例の蓄積を図った。

また、これらの研究を一つのモデルとして教員養成に環流させることで教育大学附属としての使命を果たすとともに、学生・院生を学習指導支援員などとして参画させることで教員養成の高度化に結びつく実践的な学びの機会を提供してきた。

2. 提案理由及び目的等

（１）問題意識、提案理由

平成 27 年度のインクルーシブ教育システム構築モデルスクール事業では、個々の課題に応じた合理的配慮を追究し成果を蓄積した。

また、新たに次の 2 つの課題も見つかった。一つは、進級・進学にあたっての適切な支援・配慮の継続であり、一つは、より長期的視野に立った支援・配慮の追究である。

本事業（研究テーマ『幼小中連携のもとでの発達障害アセスメントと適応・学習支援モデルの構築』）では、こうした成果と課題のもとで、幼・小・中が緊密に連携して、障害の特性や年齢期に応じた支援・配慮のいっそうの明確化と、適切な支援・配慮の継続化、また早期発見・早期支援の方策の構築を図る。

本学では、発達障害やその疑いのある子どもへの適応・学習支援の取り組みを幼・小・中の 12 年間を見通して実践的に研究することができる。専門的力量を有する発達障害支援アドバイザーや各研究機関の支援の下で、12 年間の成長・発達という視点から幼・小・中がそれぞれに実践・蓄積してきた取り組みを相互に検証し合い、個々に進めてきた取り組みの不十分さや新たな課題を見出して、それらを共同して解決できれば、障害の特性や年齢期に応じた支援・配慮をいっそう明確化できるとともに、支援・配慮の継続化、また早期発見・早期支援の方策の構築が可能となる。

具体的には、幼・小の接続上の課題、また、小・中の接続上の課題、小・中での通級指導における学習内容の整合、二次障害的な傾向を呈しているものに対する不登校支援とサテライト的な学習支援の場の提供、ソーシャルスキルに関する指導などの取り組みを計画している。

これらの具体的課題について実践をとおして研究することによって『幼小中連携のもとでの発達障害アセスメントと適応・学習支援モデル』を構築し、その成果を地域の国公立の校園にも発信したい。

（２）指定校選定の理由

指定校は、本学附属の３校園（附属幼稚園・附属小学校・附属中学校）である。

この３校園は近接して位置するため日常的な連携が可能である。また、指定校に幼稚園を含むことで、早期からのアセスメントとそれによる保護者理解の促進が図られ、より長期的で継続的な研究の積み重ねが可能となる。

そして、教育大学に附属していることで、学部・大学院、また今日的実践課題に関わる研究開発を目的とする次世代教員養成センター（平成 25 年設置）や、特別支援教育高度実践モデルの開発・推進を目的とする特別支援教育センター（平成 19 年設置）と協働できるし、通級指導教室やサテライト的な通級指導、また放課後の学習支援などでは学生・院生の活用（学習支援と SST）が可能である。

こうした特徴を生かして、幼稚園での早期アセスメントと保護者理解の促進や、小学校低学年での学級適応と読み書きスキルの向上、小学校高学年から中学校段階での二次障害の予防とより高次の学習支援、中学校での思春期での発達障害の様相の変化に応じた支援などを進める。

それによって、障害の特性や年齢期に応じた支援・配慮のいっそうの明確化と、適切な支援・配慮の継続化、また早期発見・早期支援の方策の構築を図る。

（３）目的及び目標

幼小中連携のもとでの発達障害アセスメントと適応・学習支援モデルの構築のために、これまで幼・小・中がそれぞれ実践・蓄積してきた内容を 12 年間の子どもの成長・発達という視点で検証し、新たな課題を見出して、幼小中の連携によってより確かな支援の在り方、また早期発見・早期支援の方策の構築を目指す。

そのために、平成 27 年度の「インクルーシブ教育システム構築モデルスクール事業」での成果を生かし、障害の特性を踏まえ発達段階に即した集団適応と学習支援の工夫のさらなる蓄積をはかる。

- **幼稚園**：発達障害の感度の高いアセスメントの開発、小学校教育との接続を考慮した初期のリテラシースキルと行動調整スキルの向上、保護者支援とペアレントトレーニングの開発などのプログラムの開発。幼稚園から小学校への移行期の問題行動に対応した幼稚園と小学校の接続のプロセスでの援助。
- **小学校**：低学年における学級適応への支援の充実、読み書きの全体的また個別的なアセスメントの開発。中学年以降での、通級指導の拡充とニーズのある児童を中心とした放課後学習支援。小学校から中学校への移行期の子ども・保護者支援の充実。
- **中学校**：学級適応の促進と発達障害の二次障害の予防的な取り組み、放課後等学習支援とサテライトでの通級指導的な取り組みの試行とモデル化。

そして、こうした各校園での取り組みに発達の経緯としての縦軸での考察を加えることで早期発見・早期支援に関する方策や発達障害アセスメントの開発、また適応及び学習支援モデルの構築を目指す。

3. 実施内容

(1) 研究のテーマ

幼小中連携のもとでの発達障害アセスメントと適応・学習支援モデルの構築

(2) 指定校における研究内容

〔指定校名：奈良教育大学附属幼稚園〕

①目的・目標

幼児期における障害の早期発見とそれに伴う継続的な支援（保護者支援を含む）およびニーズの必要な子どもへの合理的配慮の提供の模索。

②何らかの困難を示す幼児の明確化

日常の保育場面を通して、幼児の困難さや課題を把握し、早期の支援を試みる。

③何らかの困難を示す幼児に対する支援内容

- 気持ちの安定やソーシャルスキル獲得（行動調整）を図るための個別支援の工夫。
- 集団やクラス全体の活動における指導方法の工夫。
- 小学校への接続を考慮した支援・配慮

④何らかの困難を示す幼児に対する支援内容の妥当性の評価手法

○ 支援シート等による全職員共通理解のもとでの指導後、保育者、発達支援アドバイザー、合理的配慮協力員などによる個別カンファレンス検討会議実施。

〔指定校名：奈良教育大学附属小学校〕

①目的・目標

- 低学年、とくに第1学年での、学級適応への支援の充実。また、読み書きの全体的また個別的なアセスメントの実施。
- 中学年・高学年での、通級指導の拡充とニーズのある児童に応じたICT活用（合理的配慮）などの授業改善の支援、ニーズのある子を中心とした放課後学習支援の充実。
- 小学校から中学校への移行期での進路指導を含めた保護者支援の充実。
- 個別の教育支援計画の作成。

②学習面や行動面で何らかの困難を示す児童生徒の明確化

- 学習面・行動面のどちらか一方、あるいは両方において著しい困難を示す児童について、発達障害支援アドバイザーを中心に、学級担任（団）・特別支援教育コーディネーター・学習ニーズ委員・通級指導担当者などが連携して授業観察などを行い、個々の児童の課題を明確にする。
- 「心の理論」による評価を、今日の実践課題に関わる研究開発を目的とする次世代教員養成センターの協力を得て行う。

③学習面や行動面で何らかの困難を示す児童生徒に対する支援内容

○ 授業（一斉指導）における指導方法の工夫内容

ケース会議などで、個々の発達障害の特性やそれに応じた支援の方法などについて共通理解を図る。

綿密に注意することができない、または不注意な間違いをするなどを防ぐために、合理的配慮協力員により、児童の個別指導を行う。

困難さに応じたICT活用やパネル等を用いた学習環境の整備、また、個別な課題に応じた合理的配慮としての教室のゾーニングなどを行う。

支援の経過等を記録に残し、授業終了後に指導方法の工夫について検討する。

○ 通級指導教室での学習や放課後補充指導等での個別の指導等指導方法の工夫内容

がんばるべきポイントが明確になることで力を発揮しやすくなるので、教科を絞り、学習内容の精選を図る。

○ 幼稚園・中学校との接続を考慮した支援・配慮

④学習面や行動面で何らかの困難を示す児童生徒に対する支援内容の妥当性の評価手法 発達障害支援アドバイザーを中心に、合理的配慮協力員・学級担任・教科担任・通級指導担当者・学習ニーズ委員などによるケース会議をもち、児童の進歩面や課題を多面的にとらえ、進歩面・課題と支援内容・方法との整合を図る。
〔指定校名：奈良教育大学附属中学校〕 ①目的・目標 ○発達障害のある生徒やその疑いの強い生徒について、その二次障害を予防するためのソーシャルスキルに関する指導（対人適応、とりわけ学級への適応）、や個別相談、個別学習指導等の実践研究開発。 ○発達障害に起因すると考えられる不登校傾向生徒へのサテライトでの通級指導的な取り組みの試行およびモデル化の研究。 ○合理的配慮を必要とする生徒に対するICT機器の有効活用の実践的研究。 ○幼小中の連携により、発達障害のある生徒やその疑いの強い生徒に対する9年間を見据えた教育支援計画の策定および、中学卒業時の進学等の移行時期における、一貫した支援を提供するための個別的教育支援計画の引き継ぎ、学校間や関係機関も含めた情報交換等を行うことによる、合理的配慮の円滑な引き継ぎ。 ②学習面や行動面で何らかの困難を示す生徒の明確化 ○学習面・行動面のどちらか一方、あるいは両方において著しい困難を示す生徒について、発達障害支援アドバイザーを中心に、学級担任・学年団・特別支援教育コーディネーター・学校カウンセラー・合理的配慮協力員・ソーシャルスキル委員会などが連携して情報を共有し、個々の生徒の課題を明確にする。 ○全学年で年2回実施するQ-U（学校生活への意欲と学級への満足度調査による学級診断アセスメント）と、その結果に基づく臨床の専門家と学年団の話し合いにより、個々の生徒の学級への適応状況を把握する。 ③学習面や行動面で何らかの困難を示す生徒に対する支援内容 ○授業（一斉指導）における指導方法の工夫内容 ・ケース会議などで、個々の発達障害の特性やそれに応じた支援の方法などについて共通理解を図る。 ・個々の生徒の発達課題の状況と教科の特性について教科担当教員と発達障害支援アドバイザー・合理的配慮協力員が話し合い、必要に応じた個別指導にあたる。また、困難さに応じたICT活用や学習環境の整備などを進める。 ・支援の経過等をさまざまな形で記録に残し、授業終了後に指導方法の工夫について検討する。 ○放課後補充指導等の個別の指導における指導方法の工夫内容 ・発達障害に起因すると考えられる学習の遅れや定着の困難さを補うため、放課後、少人数での個別学習指導を行う。その際は、学部生や院生など大学のリソースを積極的に活用するとともに、教材・教具についても個々の発達課題を勘案して選択し、より丁寧な指導となるよう工夫する。 ・発達障害による対人関係の不適応や自己肯定感の脆弱さ等のため不登校傾向にある生徒に対して、学校以外のサテライト（適応教室的な場）を用意し、大学の人的リソースも活用して通級指導的な取り組みを試行するとともに、こうしたシステムのモデル化をはかる。 ・幼稚園・小学校との接続を考慮した支援・配慮を進める。 ④学習面や行動面で何らかの困難を示す生徒に対する支援内容の妥当性の評価手法 発達障害支援アドバイザーを中心に、学級担任・学年団・特別支援教育コーディネーター・学校カウンセラー・合理的配慮協力員・ソーシャルスキル委員等によるケース会議をもち、当該生徒の進歩面や課題を多面的にとらえ、それらと支援内容・方法との整合を図る。その際、対象の生徒本人やその保護者と合意している「合理的配慮」について、発達の程度や適応の状況等を勘案しながら柔軟に見直しできることを共通理解する。

(3) 事業の概念図



4. 実施方法

(1) 専門的な指導員の配置（発達障害支援アドバイザー・合理的配慮協力員）

①人数及び特別支援教育に関する経歴・所有する資格

発達障害支援アドバイザー1名

経歴：スクールカウンセラー・臨床心理士

合理的配慮協力員2名

中学校担当1名：元中学校ソーシャルスキル委員会担当教員

幼・小担当1名：小学校特別支援学級担任・副校長・合理的配慮協力員

②本事業における活動内容

発達障害支援アドバイザー：3校園の事業の進捗状況を踏まえ、合理的配慮協力員をスーパーバイズし、事業内容の推進をするとともに、12年間を見通した発達障害についての保護者・教員への理解の促進。

合理的配慮協力員：特別支援教育コーディネーター及び校内委員会学習ニーズ委員会との共同、発達障害のアセスメント及び合理的配慮の提案、保護者との合意形成へのアドバイス、授業改善・学習支援コーディネート（放課後学習、通級指導教室での学習指導の充実や教材づくり、特別支援教育支援員等）

③教職員との連携に係る工夫

発達障害支援アドバイザーと合理的配慮協力員、特別支援教育コーディネーターを中心に機動的な特別支援教育の運営を行いつつ、教職員の組織としての校内委員会の体制を充実させ、日常的授業改善へ環流できるシステムとする。そのことによって、機敏な担任や特別支援教育支援員の対応、大学を含めた外部リソースの活用を可能なものとする。

(2) 関係機関との連携

発達障害は障害の状態や発達段階等が多様なため、指導・支援にあたって実態を的確に把握することが重要となる。そこで、専門家の指導・助言や関係機関からの支援によって実態把握の的確化に努めたい。

本学内においては、ソーシャルスキルに関する指導・ペアレントトレーニング・ティーチャートレーニングなどを実施している特別支援教育研究センターと連携して発達相談や教育相談を進めたり、カウンセリングやスクールサポーター派遣などを進めている次世代教員養成センターと連携して「心の理論」・SDQ・Q-U評価などを進めたりして、その成果や課題を本事業に反映させる。

本学外の関係機関との連携では、

○幼稚園：奈良市子ども発達センターと連携して、就学前の療育相談を実施する。

医療機関による診断をもとに園での支援の在り方を工夫する。

○小学校・中学校：家庭や学校での子どもの状態をもとに、医療機関との連携を保護者にはたらかける。また、学校での子どもの様子を医療機関に伝え、より適切な医療の提供を促すとともに、医療機関による医学的見地からの診断をもとに、学校がすべき支援・配慮の在り方を工夫する。

奈良県発達障害支援センターの指導を受けて、保護者とともに発達障害についての理解を深める。また、学校外で受けられる支援や「親の会」などについてアドバイスを受ける。

奈良市教育委員会や公立小学校・公立中学校と連絡を取り合って適切な進学指導を進め、そうした取り組みの成果・課題を本事業に反映させる。

(3) 年間計画

＊個別の教育支援は、年間を通じて実施する。

＊検討委員会を、月に1回程度開催する（附属学校運営協議会において）。

	実施時期	各校園での実施内容など	検討委員会などの内容
1 年 次	平成 28 年 4 月	・発達障害支援アドバイザーと合理的配慮協力員による参観、観察。	・年間計画立案 ・個別支援計画の確認
	5 月	・発達障害の特性をふまえた教育支援計画の立案	・第1回運営協議会（年間計画について） ・各校園の対象児の個別支援計画の検討
	6 月		・幼稚園での個別支援について事例研究
	7 月	・保護者懇談	・小学校での通級指導について事例研究
	8 月	・夏休み中の個別支援 ・1学期の支援の評価と2学期の課題	・中学校での不登校支援・放課後指導について事例研究
	9 月	・関連機関での研修	・第2回運営協議会（事例研究についての中 間報告）
	10 月	・公開研究会での実践報告	・幼稚園から小学校への接続事例研究(1)
	11 月	・公開研究会での実践報告	・幼稚園から小学校への接続事例研究(2)
	12 月	・2学期の支援の評価と3学期の課題 ・保護者懇談	・小学校から中学校への接続事例研究(1)
	平成 28 年 1 月	・研修会での事例研究の準備	・幼、小、中の全教員参加の研修会での接続 に関する事例研究
	2 月	・発達障害支援アドバイザーと合理的配慮協力員による全クラスの参観、観察	・小学校から中学校への接続事例研究(2)
	3 月	・保護者懇談 ・学年を通しての個別の教育支援の評価	・第3回運営協議会（総括について） ・教員研修を兼ねた報告会

I - 3. 成果の概要

1. テーマ

附属幼稚園・附属小学校・附属中学校が緊密に連携して『幼小中連携のもとでの発達障害アセスメントと適応・学習支援モデルの構築』を行うことによって、発達障害のある子への各年齢期における支援・配慮を明確にする。

2. 問題意識・背景

平成 27 年度に受託した「インクルーシブ教育システム構築モデルスクール事業」では個々の課題に応じた合理的配慮を追究し成果を蓄積したが、新たな課題も見つかった。一つは、進級・進学にあたっての適切な支援・配慮の継続であり、一つは、より長期的視野に立った支援・配慮の追究である。

本学では、発達障害やその疑いのある子どもへの適応・学習支援の取り組みを幼・小・中の 12 年間を見通して実践的に研究することができ、各校園での取り組みに発達の経緯としての縦軸での考察を加えることで早期発見・早期支援に関する方策や発達障害アセスメントの開発、また適応及び学習支援モデルを構築できると考えた。

3. 目的・目標

専門的力量を有する発達障害支援アドバイザーや各研究機関の支援の下、12 年間の成長・発達という視点から幼・小・中がそれぞれに実践・蓄積してきた取り組みを相互に検証し合い、個々に進めてきた取り組みの不十分さや新たな課題を見出して、それらを共同して解決することによって、障害の特性や年齢期に応じた支援・配慮をいっそう明確にするとともに、支援・配慮の継続化、また早期発見・早期支援の方策の構築を図る。

具体的には、幼稚園での早期アセスメントと保護者理解の促進や、小学校低学年での学級適応と読み書きスキルの向上、小学校高学年から中学校段階での二次障害の予防とより高次の学習支援、中学校での思春期での発達障害の様相の変化に応じた支援、また、幼⇄小及び小⇄中の接続における校園間連携、二次障害的な傾向を呈しているものに対する不登校支援とサテライト的な学習支援の場の提供、コミュニケーションやソーシャルスキルの指導の開発などを目標とする。

4. 主な成果

- ① 幼稚園では発達・感覚上の課題、小学校では学級適応の問題、中学校では思春期的特徴について、各校園で事例検討を深め、校園内での情報の共有と保育／学級実践の充実を行うことができた。
- ② 幼小接続の観点から、気になる子ども・発達障害のある子どもの引き継ぎを強化した。その結果、低学年での TT 指導、通級指導を含めた個別支援と集団支援のプログラムを新たに開発することができた。
- ③ 小中連携を配慮し、発達障害の可能性のある児童生徒の不登校等の二次障害を防止するためのサテライト教室を年間通して継続し、児童生徒のよりよいコミュニケーションスキルに関する指導を実施し、登校へつなげる試みが行えた。

- ④ 大学附属という特質を生かし、多様な早期継続支援の専門家の協力を得て、小回りのきく検討委員会を開催するとともに、奈良県・奈良市へ発信する機会として運営協議会を開催した。

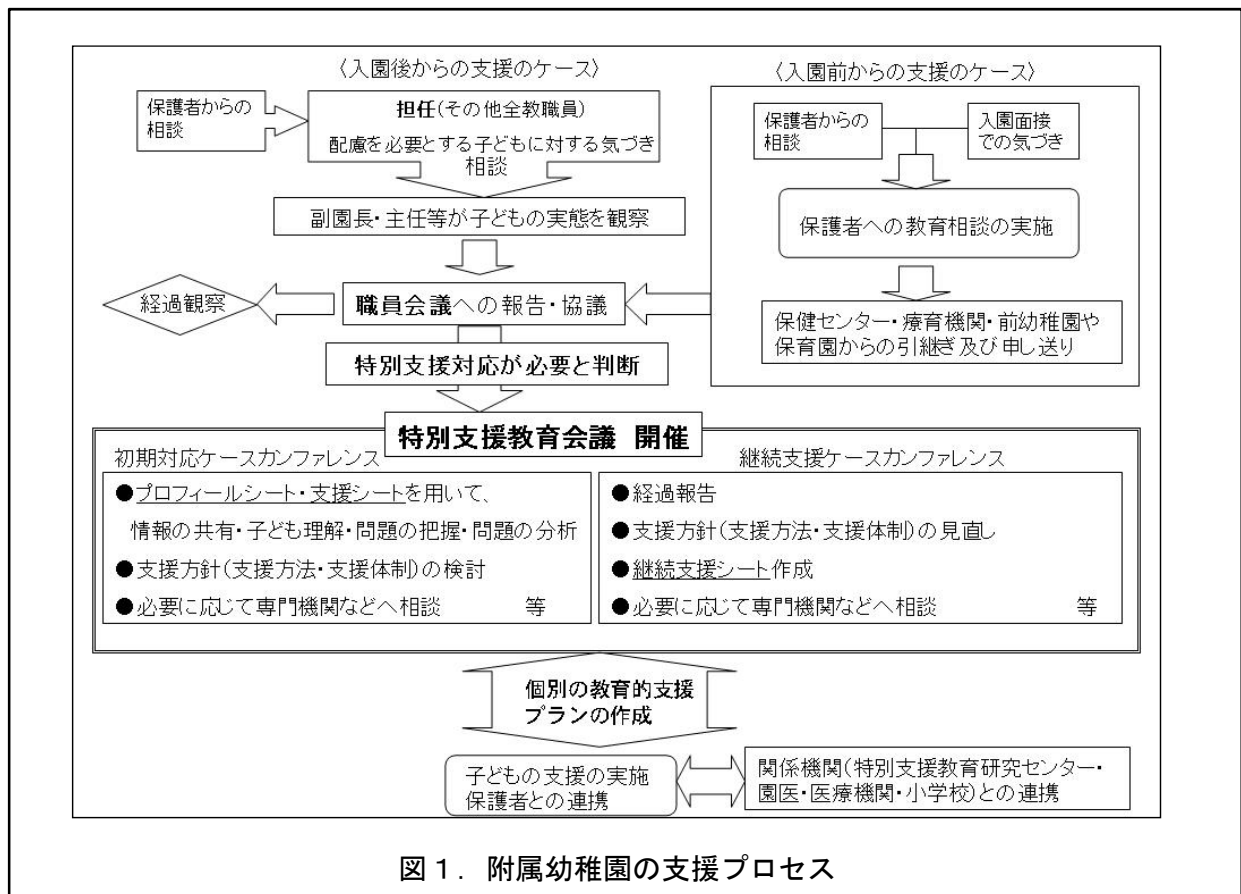
5. 指定校における取り組みの概要

(1) 附属幼稚園

① 気になる子どもとケースカンファレンス

本園は、入園する子どもをすべて抽選のみで決定しているため、入園前から病院の診断を受けている子どもや、入園後に気づく子ども、親がなかなかその状況を受け止められないでいる子どもなど、様々な個性の子どもが在籍している。それは、公立幼稚園等と変わらない状況であると言える。現在年少3歳児1クラス24名、年中4歳児2クラス54名、年長5歳児2クラス57名が在籍しており、5クラスを5名の担任と3名の副担任で保育を運営している。

附属幼稚園の特別支援教育に関わる支援のプロセスと園内体制は図1の通りである。



幼稚園における発達障害の可能性のある子どもたちの支援の出発として、ひろく気になる子どもとして、次のような職員の共通認識をつくり、ケースカンファレンスを行った。すなわち、①落ち着きがなくじっとしていることができない。②気持ちのコントロールができない。③言葉が出ない、あるいはコミュニケーションがとれない、などである。担任が、それぞれ個々に応じた個別対応、個別支援を行ってきているが、その中でも、特に暴れたりものを投げたりなど人に危

害を加えることがある場合は、緊急性を要し、全園での見守り体制が必要となった。それらのケースについて職員会議で情報共有を行った（継続ケースも含め延べ60名）。さらにその中から、7名の子どもについてケースカンファレンスを行い、個別支援シート・継続支援シートを作成し、支援の充実を図った。

② 行動や発達上の課題を持つ子どもへの発達支援アドバイザー・外部専門家との連携

地域に居住している子どもとして、奈良市のリソースと連携し、必要な支援を受ける必要があるとの考え方から、奈良市子ども発達センターの園訪問支援事業を活用して、保護者の意向を踏まえて、2名の園児について、奈良市の様式に則り、スタートアップシート、行動観察シート、個別の指導計画等を作成し、その資料をもとに奈良市の訪問員に保育場面での観察を行ってもらい、訪問員と担任とで面接を行い支援方法等についての話し合いをもった。その結果、コミュニケーションへの支援が系統的に行われ、子どもの変化を確認している。

また、発達支援アドバイザーとして作業療法士（大学研究者・特別支援教育研究センター）により、感覚統合の観点から個別ケースについて、子どもの見立てと支援についてケースカンファレンスを行い、専門的観点から支援の方法についてアドバイスをいただいた。また、大学特別支援教育研究センターの作業療法士から子どもの発達についてアドバイスをいただき、研修を深めた。

③ 小学校への接続を意識した事例ー具体的支援での引き継ぎ

幼小連絡会を年に複数回開催している。1学期に小学校の先生による年長組参観。2学期中頃に、気になる子どもに関する連絡。3学期初めに、さらに子どもについての連絡。後半に特に気になる子どもに関しての連絡。4月初め、1年生担任が決まってから、担任同士の丁寧な引き継ぎを行っている。また、入学後も幼稚園教師が1年生授業参観し、1年生の先生との話し合いの機会をもつなど、丁寧な話し合いを重ねることで、スムーズな接続へ効果をあげている。今年度、特に強調したことは、個人の特性の理解である（感情の起伏が激しいケース、困っていることを自分で言えないケース、時間がかかるケース、言葉の理解に時間がかかるケース、思い込みでトラブルになるケース、形を捉えることが難しいケースなどである）。

（2）附属小学校

① 学習面や行動面で何らかの困難を示す児童生徒の明確化

発達障害支援アドバイザー・特別支援コーディネーターを核として、各学級担任の気づきをもとに学習ニーズ委員会・生活ニーズ委員会で子どもの課題を分析、整理し、そのうえでケース会議をもって合理的配慮の検討、具体化を図った。また、必要に応じて、アドバイザーによる発達検査を実施した（図2参照）。

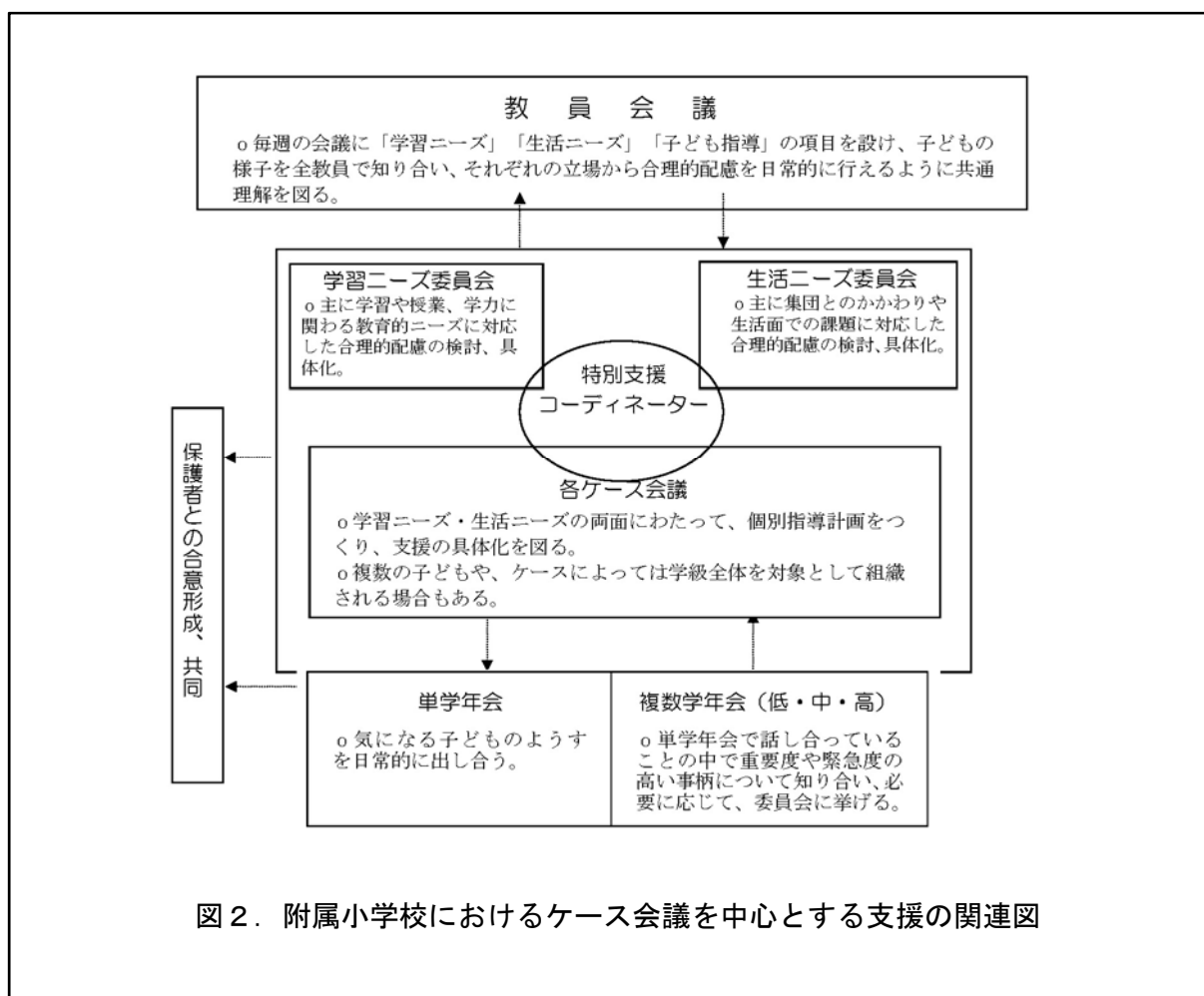


図2. 附属小学校におけるケース会議を中心とする支援の関連図

② 学習面（「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」）で困難を示す児童に対する指導方法の改善・工夫

特別支援コーディネーターも加わった学習ニーズ委員会において作成した個別指導計画にそって支援の具体化を図った。具体的には、学習のわかりくさや多動傾向があり、教室に入れない低学年女児に対して、合理的配慮協力員の支援によって個別に学習課題を設定し、楽しみながら学習ができるよう工夫を行った。遊び的な要素を取り入れて指導した結果、暴言やトラブルが激減し、クラスメイトが呼びに来ると授業にも参加できるようになった。その他、低学年男児、高学年男児、高学年女児の計4名について個別の指導計画にそって合理的配慮協力員などによる個別支援を実施した。

③ 行動面（「不注意」「多動性－衝動性」）で困難を示す児童に対する指導方法の改善・工夫

教室を飛び出して一日中水遊びを楽しんだり、体育館での全校児童集会で学級の列から外れて動き回ったりする子たちについて、当該学年の学級担任団や専科教員、生活ニーズ委員、特別支援コーディネーターなどでケース会議を開き、子どもの言動を観察・分析して、合理的配慮の検討、具体化を図った。具体的には、教員に対する注意喚起行動が顕著な低学年男児に合理的配慮協力員を配することによって、別室での一対一支援が可能になる等、集団や対人関係の環境を調

整し、肯定的な行動を蓄積することが可能となった。また、学級適応に課題のある低学年児2名についても合理的配慮協力員などによる個別支援を実施した結果、学級や同年齢の仲間との関わりが生み出された。

④ 不登校傾向がみられる児童に対するサテライト教室での取り組み

本学の院生を中心とした特別支援教育支援員を配置して、発達障害支援アドバイザーや特別支援コーディネーター、合理的配慮協力員などによる支援による、コミュニケーションスキルの指導を受容的環境の中で展開し、学級への適応につなげた。高学年男児のケースでは、集団生活・学習の場が息苦しくなり、教室に入れないことが多かったが、発達障害支援アドバイザー・特別支援コーディネーターを交えて保護者懇談を重ね、学級での難しさがある時、いつでも通級できる場（サテライト教室・通級指導教室）を整え、そこでの遊びや対話、学習のプログラムを試みた。こうした配慮を続けた結果、休み時間に仲間とサッカーをしたり、連絡帳を書く時間には教室に戻れたり、給食当番の仕事を果たせるようになったりした。このケースとともにサテライト教室を利用する高学年児童について、仲間との関わりを拓けた。

（３）附属中学校

① 校内体制の再整備とインクルーシブ委員会の組織化

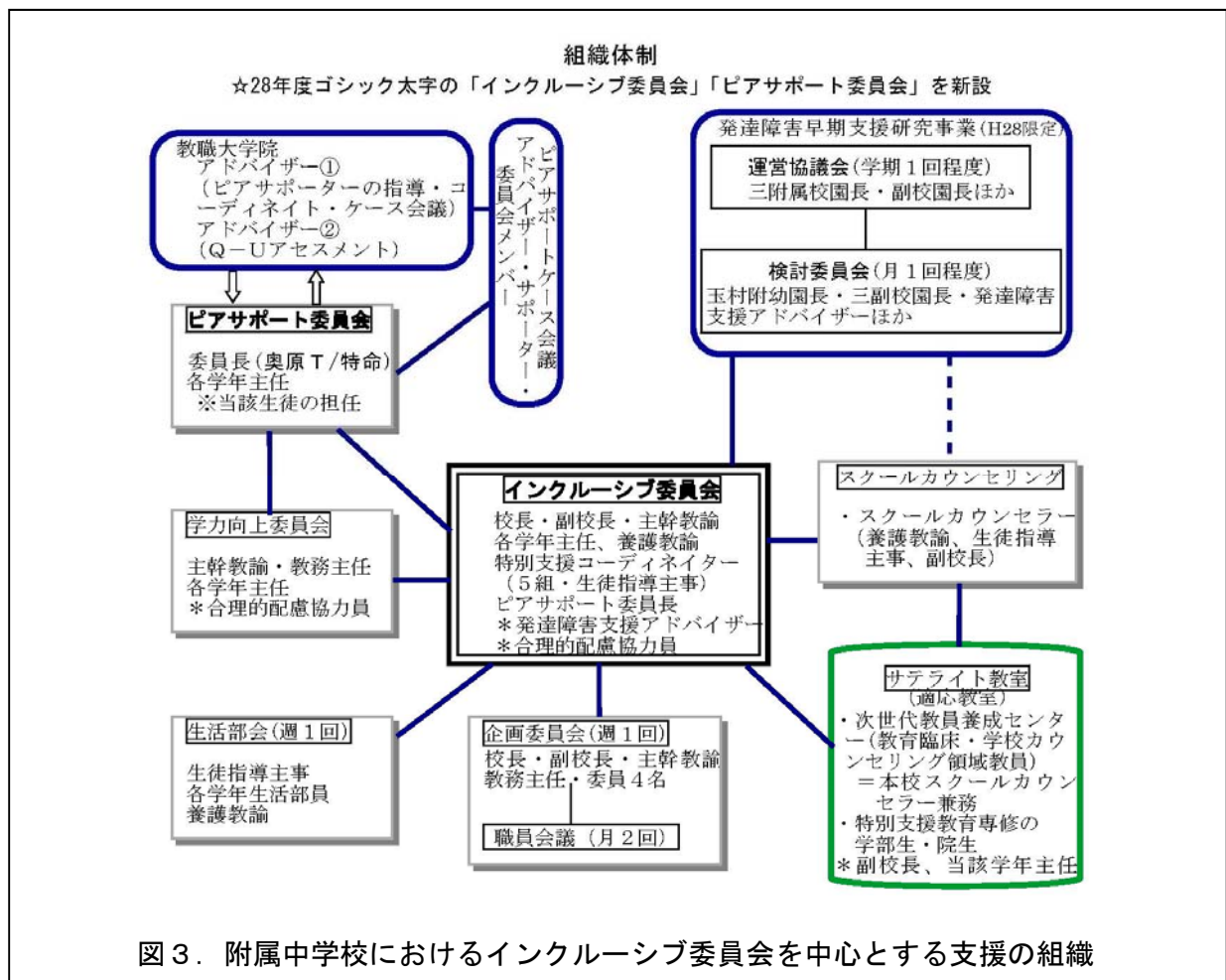
発達障害のある生徒やその疑いの強い生徒について、その二次障害を予防するためのソーシャルスキルに関する指導（対人適応、とりわけ学級への適応）や個別相談、個別学習指導等の実践研究開発を行うにあたって、中学校全体の校内体制を再整備し、インクルーシブ委員会を立ち上げた。発達障害のある生徒やその疑いのあるような生徒を、多様な形でアプローチし、多層的な支援を行うことがめざされた。具体的には、アドバイザーや本事業も位置づけた校内体制は図3の通りである。

② 発達障害に起因すると考えられる不登校傾向生徒へのサテライトでの通級指導的な取り組みの試行およびモデル化の研究（サテライト教室）

発達障害の二次障害として不登校傾向を生じた生徒への発達支援や学習支援を、大学の次世代教員養成センターの教員がコーディネートし、人的リソースとして学生や院生を活用するとともに、サテライトとして大学内に居場所を確保しその成長を支える支援システムを開発した。取組の概要は、週に4日、大学のセンター内に居場所を確保し、個別支援や小集団による集団活動を通して、生活リズムや体力の回復と共に、対人関係の質を高め自尊感情の向上を目指す活動を行った。附属中学校生徒でこのシステムを活用したのは、2年生1名、3年生2名（うち1名は1回のみ出席）であり、いずれも発達障害やその疑いのあるもので適応に困難を呈するものであった。サテライトも含めた出席率は約85%に向上し、いずれの生徒も、自尊感情とコミュニケーションスキルの向上がみられた。

③ 合理的配慮を必要とする生徒に対する放課後学習支援（学習支援）

本事業の一環として週1回を原則として放課後学習会を展開した。本校教員のほか、経験豊かな元教員を合理的配慮協力員として加え、本学教職大学院生らがサポートする形で、個別の学習



指導を中心に進めた。合理的配慮協力員は、生徒の学習指導だけでなく、支援院生らの生徒への指導や関わり方に対する師範や助言等も行い、支援の質の向上を図った。

参加している生徒の保護者からは、少人数で密に対応してもらっていること、勉強が不得意な子に対しても手厚く見てもらえていることへの感謝の言葉をいただいている。

④ 小中の連携のもとでの発達障害のある生徒やその疑いの強い生徒に対する教育支援計画の策定及び進路の課題の把握

附属中学校の通常学級は、附属小学校からの入学生が約半数を占めており、小学校からの進学は原則として希望者全入としている。発達障害の可能性が強いと考えられる生徒や学力が極端に低位の生徒も少なくない数で入学している。このため、小から中といった移行期には、個々の児童生徒について丁寧な情報交換を実施し、特に合理的な配慮を必要とする児童生徒については特段の情報共有を図ってきた。なかでも、病気や経済的理由に寄らない長期欠席者に対する支援が強く求められているが、不登校傾向の児童生徒の中には、少なくない割合で二次障害に陥っている者や合理的な配慮を必要とする者が含まれており、個別の教育支援シートを幼小中で統一したものにするなど、継続性と一貫性のある支援のための手立ての開発が課題として明確化された。

6. 実施日程

実施時期	実施内容など	検討委員会	備考
平成 28 年 4 月	・発達障害支援アドバイザーと合理的配慮協力員による参観、観察。 ・第 1 回幼小接続検討委員会（附小新 1 年生の授業参観と合理的配慮検討） ・通級指導対象児及び教育臨床プログラム対象児の保護者との懇談（以下各月継続実施）	検討委員会 準備会	サテライト教室での教育臨床プログラム実施（以下通年週 4 日設置）
5 月	・発達障害の特性をふまえた教育支援計画の立案、個別支援の実施（通年）。 ・サテライト教室での教育臨床プログラム実施（不登校支援を含む）との連携（通年） ・附属幼稚園公開保育研究会	第 1 回検討委員会及び第 1 回運営協議会(学内委員のみ)	
6 月	・サテライト教室での教育臨床プログラム及び運営体制についての検討会(附小・附中・次世代教員養成センター)。 ・附中 Q U テスト(学級診断アセスメント)①の実施 ・第 2 回幼小接続検討委員会（附幼年長児の保育参観と附幼・附小合同での合理的配慮検討）	第 2 回検討委員会	
7 月	・サテライト教室での教育臨床プログラム及び運営体制についての検討会(附小・附中・次世代センター)。 ・附小・附中合同での附中新 1 年生の授業参観と合理的配慮検討会。 ・附中ガイダンス会議(発達障害の可能性のある生徒や不登校生徒に関する情報共有や支援についての討議)① ・学習ニーズ委員会・生活ニーズ委員会合同での 1 学期の合理的支援の評価と 2 学期の方針・課題の検討 ・発達障害支援（場面緘黙事例）学習会参加	第 3 回検討委員会及び教育臨床支援の打ち合わせ会	サテライト教室の今後の運営と将来展望について
8 月	・ケースごとの 2 学期の合理的支援の具体策の検討 ・附中校内研修(個別支援のあり方について) ・附中への支援（特別支援教育研究センター等）		
9 月	・長崎大学へ早期支援システム構築事業の視察 ・附中への支援（特別支援教育研究センター等）	検討委員会 打ち合わせ会	
10 月	・第 3 回幼小接続検討委員会（次年度の附幼からの入学児について） ・附属小学校公開研究会 ・発達障害アドバイザー（OT）の幼稚園訪問及びケース検討		
11 月	・附属中公開教育研究会開催→諸事情により中止 ・発達障害アドバイザー（特別支援教育研究センター）の幼稚園訪問研修 ・附中 Q U テスト(学級診断アセスメント)②の実施	第 5 回検討委員会	
12 月	・附小学習ニーズ委員会・生活ニーズ委員会合同での 2 学期の合理的支援の評価と 3 学期の方針・課題の検討	第 6 回検討委員会	

	討。 ・『学齢期に初めて気づく発達に課題のある児童生徒への理解と対応』についての講演(近附連特活・生徒指導部会) ・三附属合同研修会「不登校支援の今、そして今後ー発達障害支援事業報告」 ・附中ガイダンス会議(発達障害の可能性のある生徒や不登校生徒に関する情報共有や支援についての討議)② ・合理的配慮普及推進セミナー参加(福岡会場)		
平成 28 年 1 月	・ケースごとの 3 学期の合理的支援の具体策の検討 ・幼・小・中の全教員参加の研修会で各校園での合理的支援に関する事例報告会開催(三附属交流会テーマ「ニーズのある子どもとどう向き合うかー各校園からの報告と交流」) ・合理的配慮普及推進セミナー参加(名古屋会場) ・附幼以外の園の訪問(次年度に入学する子どもの課題の聞きとり) ・幼稚園:発達障害アドバイザー(OT)の訪問及びケース検討・評価 ・サテライト教室での教育臨床プログラム及び次年度の運営体制に向けた検討会(附小・附中・次世代教員養成センター)。	第 7 回検討委員会	
2 月	・小中接続に関する委員会①(次年度の附小からの入学児童について) ・文科省「発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業報告会」及び「発達障害者支援関係報告会」参加 ・通級指導対象児及び教育臨床プログラム対象児の総括的評価と保護者との懇談 ・年間を通じての合理的配慮の成果と課題のまとめと次年度への引き継ぎ ・附幼以外の園の訪問(次年度に入学する子どもの課題の聞きとり)	第 8 回検討委員会	
3 月	・通級指導対象児及び教育臨床プログラム対象児の総括的評価と保護者との懇談 ・附中ガイダンス会議(発達障害の可能性のある生徒や不登校生徒に関する情報共有や支援についての討議)③ ・小中接続に関する委員会②(次年度の附小からの入学児童について) ・次年度の通級指導体制の確立	第 10 回検討委員会 第 2 回運営協議会	

※事業実施計画書からの主な変更点

- ・諸般の事情により中学校の公開研究会が中止となり、あわせて 2 学期に予定していた運営協議会の開催を中止した。
- ・3 月に開催予定の教員研修をかねた報告会を前倒しし、1 月 18 日の三附属合同の研修会「ニーズのある子どもとどう向き合うかー各校園からの報告と交流」として実施した。

Ⅱ．発達障害の可能性のある児童生徒の適応指導への教育臨床的アプローチ ー小中における二次障害を生じた児童生徒への支援（サテライト教室）

Ⅱ－１．小中における二次障害を生じた児童生徒への支援報告(サテライト教室)

１．本支援事業の概要

この支援事業は、平成 26 年から始まった附属学校における教育臨床支援システムの開発プロジェクトの流れをくんでいる。附属学校で多様なニーズのある児童生徒および発達障害の二次障害として不登校傾向を生じた児童生徒への学習支援や発達支援を、大学生の活用を通して行うものであり、サテライトとして大学内に居場所を確保しその成長を支える支援システムを開発しようとするものである。全体のプログラムのコーディネートは大学の次世代教員養成センター「教育臨床・学校カウンセリング」領域に位置づく教員（以下コーディネーター教員）が行った。本事業は附属学校での教育実践を側面的に援助するとともに、大学生にとっては教育臨床力の向上を目指すのに資するものである。

平成 28 年度は、これまでのプロジェクトをさらに発展させるべく改善・充足に取り組んだ。年度当初は、児童生徒のサポートはスタッフが 1 対 1 対応でスタートしていたが、必要性が高まるとともに週に 4 日上記の児童生徒への居場所を大学内に確保し、個別支援や小集団による集団活動を通して、生活リズムや体力の回復と共に、対人関係の質を高め自尊感情の向上を目指す活動を行なった。各日、教員 1 名（元附属学校教員を含む教員）と 2 名の学生（主に教育臨床や特別支援専修の学部生、院生）のスタッフが配置され、1 日 5 時間（10 時 40 分～15 時 30 分）の活動を担当し、毎活動後はミーティングを行なうとともに活動報告書を作成した。活動報告書は各学校の担任をはじめ関係者に報告し、必要時は学校との連携を行なった。学生配置は、曜日によってメンバーが変わったが、その分支援体制は多層になり、児童生徒の対人関係に幅をもたせることになった。また報告書を通して様々なスタッフの関わりから見てきたことを共有し、児童生徒の見立てを統合することで、より立体的な理解につなげることができた。なお附属学校の管理職の承認のもと、大学でのピアサポート事業への参加やスクールカウンセリングの面談も出席扱いとなった。

活動場所は、大学内の次世代教員養成センター 2 号館の 30m² 程度の部屋、および隣室のカウンセリング室を活動の中心として使用し、活動内容に応じて大学構内の施設（大学図書館、小学校プール、大学体育館、特別支援学級の調理室、大学の調理実習室、畑園）を活用した。

対象児童は小学生 2 名と中学生 3 名（うち 1 名は 1 日のみ利用）で、前年度から本プログラムを活用している小中学生各 1 名ずつと、残りの 2 名は今年度 5, 6 月から通室し始めた。対象児童生徒が本プログラムを活用するかどうかについては、スクールカウンセラー、担任、特別支援教育コーディネーター、管理職の協議の下で決定し、年度を通して担任や管理職、スクールカウンセラーとともに、それぞれの情報を共有することで、必要なニーズを更新しながら連携を図った。また上記、関係者と保護者が定期的にミーティングを持ち、児童の家庭での様子や校内での活動状況を情報交換・情報共有しながら、その成長や変化に合わせた支援を模索していった。

２．活動内容と成果

活動内容としては、曜日ごとのスタッフが日々の活動内容を提案することもあるが、児童生徒の主体性を大事にし、比較的柔軟に構成した。その日の個々の状態に合わせてながら小集団活動を適宜取り入れた。児童生徒はそれぞれ課題が異なっているものの、集団活動を通して同じ空間や時間、体験を共有することにより徐々に仲間意識を育てていった。ともに活動することで孤独感や不安定

さを克服し、その結果小集団内での自己表現が可能となった。小集団ならではの活動は、自発性や活動性を高め、次のステップである学校集団への適応や仲間との交流に役立つと思われた。

特に学生は児童生徒にとって年上の先輩、兄姉、のような関係性であり、一緒に遊んだり受容的に話を聞いてくれる存在として機能していた。一方、教員は全体の運営を見渡したり、児童生徒に必要時は少し背中を押すように、大人の目線で係わる役割をとっていた。両スタッフの共感的・受容的な態度による好ましい対人関係の再体験がより自信につながり、集団に適応するためのエネルギーが児童生徒の中に充足していったものと考ええる。

季節ごとに以下の集団活動イベントを行なった。イベントの前にスタッフとともに児童生徒がミーティングを重ねることで、主体性を育み、計画性や役割分担を体験し、達成感を実感することに繋がった。

月	季節ごとの集団活動
7月	・七夕飾り
8月	・流しそうめん、プール・調理実習、カレー作り、お弁当作り ・畑仕事、収穫・お別れ会
10月	・和太鼓鑑賞会参加
11月	・ハロウィンパーティー・教育資料館展示見学・焼き芋
12月	・ホットケーキ作り・クリスマス会、ケーキ作り、たこ焼きづくり
1月	・百人一首
3月	・それぞれの進路を祝う会（創作ペープサート劇）

普段の活動としては、多岐にわたるが以下のような活動を行った。

- ・個別学習（宿題、プリント学習）・顕微鏡実習、メントスコーラ実験
- ・パソコンによる学習、パソコン分解
- ・ゲーム（カードゲーム、ボードゲーム、ジェスチャーゲーム、漢字ゲーム、イントロゲーム、将棋、オセロ）
- ・音楽活動（バイオリン、キーボード、ハンドベル、リコーダー、打楽器など）
- ・絵画、工作、手芸活動（折り紙、色紙づくり、イラスト画、お絵かき、ぬり絵、マンガ制作、真鍮アクセサリーづくり、バッチづくり、紙粘土、割りばし鉄砲づくり、ファイルづくり、キーホルダーづくり）
- ・スポーツ活動（卓球、キャッチボール、バランスボール、バトミントン、跳び箱、バレーボール、ダンス）
- ・調理実習・カプラ、レゴブロック・箱庭あそび・カラオケ・お手玉・散歩
- ・パズル、ルービックキューブ・手品・読書・動画鑑賞

3. 考察

3-1. サテライト教室の機能について

小学高学年や中学生は、仲間との関係性に重きを移行しながら自己を形成する時期である。同年代の仲間集団の経験は、発達の幅を広げ促進する作用が期待できるのだが、不登校に陥った子どもたちは周囲の環境や人間関係などから受けるストレスや葛藤に耐えきれずに不適応を起こしてしまう。そのような中、本事業の中で大学構内の次世代教員養成センター内で行ったサテライト教室の機能は下記の図の通りであった。

サテライト教室の機能について

(心のエネルギーの補充)

- 本人が安心して自分らしくいられる場所→情緒の安定
- 本人の自己表現を促すこと→無気力からの脱却
- 本人と良い関係を作れる他者の存在→他者への信頼感の回復

社会的自立への支援

(学校復帰に向けてが前提)

- プログラムやルールに従った活動→集団活動への適応
- より適した学習方法の模索と提供→学力低下や不安の軽減
- 登校へのチャレンジ

個別支援 と 集団体験活動

心の安定化 と がんばる力の育成

両輪で

特に発達障害が背景にある児童生徒が、学級や学校から撤退する要因として、感覚の違いやその特性から過度のストレスにさらされたり、プレッシャーに押しつぶされたりして、傷つき体験となってしまうことがある。それらの修復のためには「心のエネルギーの補充」（心の安定化）と「社会的自立へ向けてへの支援」（がんばる力の育成）の両輪の支援が必須である。原因は様々であっても通常不登校傾向が始まると、学校（学級）に入れないことで一時的に不安定さ、混乱が身体症状や気分の低下、イラつきとなって表出する。しかし一定の期間が経つと収まる場合も多く、その後は気持ちが少し外に向き、意欲が出る場合もある。今回のプログラムに通級してきた児童生徒は、その段階を経てスクールカウンセラーの勧めによって大学で設置したサテライト教室に通級することとなった。そこではこころの安定を図る場所として、学校(学級)に行けない罪悪感などを感じなくても済むように、自分が自分らしくいられる安心感を感じられる場を提供するようにした。児童生徒自身は、自発的に個別で、描画や漫画、クラフト的な工芸、木工などの多くのものづくり活動を行ったが、それらは自らの心の安定を取り戻し、自己の存在証明に取り組む姿のように思われた。またその活動によって互いの作品から相互に理解しあうことができた。

一方、こころの内面的な作業だけでなく、社会的自立にむけての集団活動も「ななめの関係」である大学生の見守りの中、同時に進められていった。ゲームやトランプ、運動は、勝ち負けや協力を必要とする活動であり、相手を負かそうとするエネルギーや負けを受け入れる等の心の動きのバランスを取るトレーニングになった。音楽活動では、個人での活動のみならず、合奏活動を通して役割を合わせて楽しむ活動ともなった。小集団の中で何か摩擦があって小爆発や落ち込みがあったとしても、学生や教員によって受容的に抱えられることによって自分自身の感情を徐々に抱えることができるようになってきた。安心できる居場所を得て、仲間意識も育ち、自ら主体的に活動を提案するなど自己表現できるようになっていった。サテライト教室では何か特定のプログラムを行ったのではなく、むしろ自然発生的に起こる

現象や活動を大切にしながら、両方の機能を享受し成長できるように支援したことで、コミュニケーションの力は醸成され、自信につながっていったものとする。

3-2. 学級・学校との物理的・心理的距離の問題

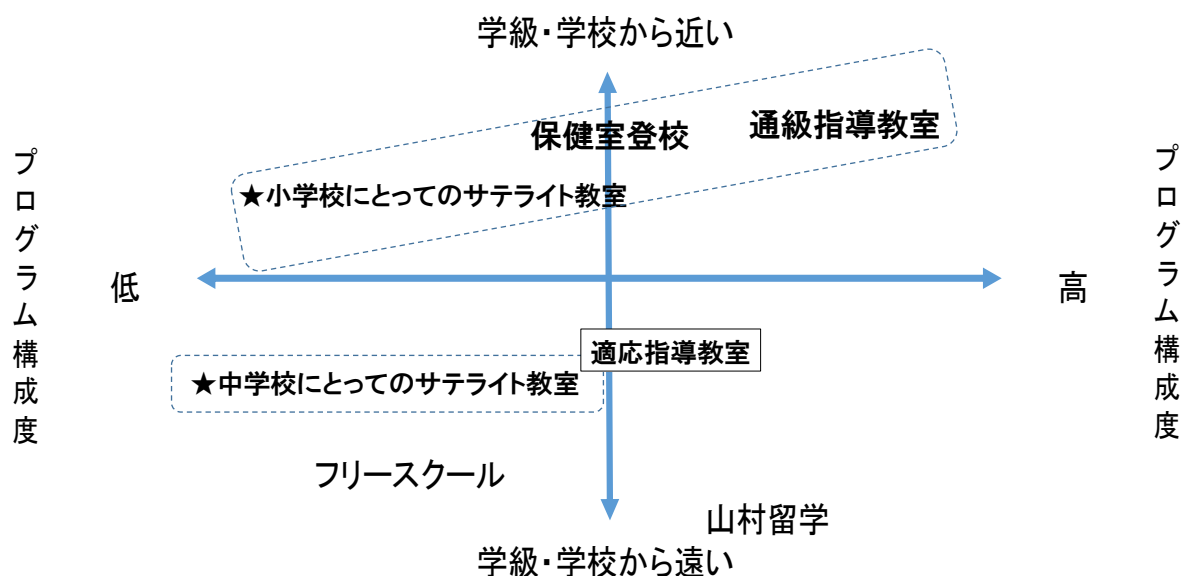


図1. 不登校支援をする場所とプログラム構成度

大学内にあるサテライト教室は、公立の適応指導教室と異なり、設置場所が支援のあり方を方向付けることになった。図1は、様々に存在する不登校支援の形態の中で、今回のサテライト教室の物理的位置づけと、その支援内容の構成度を示した図である。小学校と中学校では学校までの距離の違いから、児童生徒にとっての教室の意味が若干異なっていた。

前述のとおり小学校は大学の敷地内にあるため、通級生は、一日の中でサテライト教室と校内の通級指導教室の場所を行き来することが可能であった。基本的には、通級する日時は決まっていたが、学校内の通級指導教室よりもサテライト教室はより柔軟で個の状態に合わせたプログラムが展開されていたために、両方の場所を移動する児童は上記の「こころの安定化」と「がんばるこころ」の両方を意識することになった。そして状況に合わせたスタッフの言葉かけによって、両者の切り替えや調整機能を自らの中に育てることができたと言える。

具体的には高学年男子のケースでは、その特性から学校で何らかの原因で集団に対して緊張し、思い通りにならない仲間へのイライラを抱えていることが往々にしてあった。が、午後にサテライト教室に通って、それらの負の感情を学生に聞いてもらいながら内省し、収めることができた場面が多くみられた。学生は、受容的に聴きながらも率直に意見や自分の経験を伝えたりしており、児童にとってはそのような「学校とは異なる・けれど、近い場所」で、学校での出来事や自らの行動について振り返ることができていた。

他方中学校は、大学から6kmほど離れたところに位置するために、サテライト教室とは物理的に完全に中学とは切り離されていた。しかしそのような中、徐々に心理的距離をつめていくことができたのは、やはりスタッフとの関係性の構築によるものであった。生徒の1人は2学期後半から、

それまでに関係性のついていた学生から勉強を教えてもらうという流れによってうまく定期的な学習支援に誘導することが可能となった。いったん学習支援が始まると、「何から勉強すべきか？」について学校での授業の進み方が話題となり、さらに学校の行事（遠足や修学旅行）やその事前学習についても話せるようになっていった。それらを起点として、学校との心理的な距離を徐々につめていけるようになっていったが、その際には合理的配慮協力員として位置づいた元中学校教員が担任と密な連絡調整をし、うまく学校との橋渡しをして下さった。できるだけ再登校の壁を低くするよう心がけ、登校に前向きな場合は、附属学校へも同行するなど、附属学校との連携を図りながら学校復帰に向けての支援を行なった。

これらのことから、不登校支援の核となるのは、やはり「人」とのかかわりであり、特定の安心できる人との関係性が構築できれば、本人のベクトルは社会的な自立に向けて動き出すきっかけとなっていくのではないかと考える。

4. 課題

二次障害として不登校が生じると、児童生徒は学校を長期欠席することになり、学習や社会性を身につける機会を狭め、児童生徒の人生に大きな不利益をもたらすことになる。児童生徒自身の持つ性格的な資質により集団生活に馴染みにくく不適応が起こるように見えるケースでも、背景に発達障害が起因している場合も少なくない。また学習と対人関係での何らかのつまずきやトラブルのため、本来発達を促進する仲間集団の経験からも遠ざかってしまうことがある。原因は様々でありながら、援助方法の決定打もない中、毎年必ず一定の割合で発生する不登校問題には個に応じた適切な介入が必要となり、長期的に心理的なサポート場が求められる。そこで重要なことは前述したように、やはり適切な人的配置であり、また継続的な支援者、学校、保護者同志の連携であろう。今後も恒常的な支援体制を構築していくことが望まれる。

（文責 市来百合子）

Ⅱ－２．三附属連携でのサテライト教室に関する研修報告

発達障害や発達障害の疑いのある児童生徒の二次障害等を考慮し、不登校支援のサテライト教室の事業を行っているが、それに関連して、三附属学校園合同で学習会・研修会を開催した。

＜テーマ＞ 「附属学校園の不登校支援について－発達障害と関わって－」

＜講演者＞

○市来百合子氏（本事業運営協議会構成員・次世代教員養成センター准教授）

○栗本美百合氏（附小スクールカウンセラー）

○澤京子氏（本事業合理的配慮協力員）

＜参加者の感想から＞

○専門性が不十分なまま通級指導教室を担当し、「学級集団に戻るための指導をしなければ…」と思っていた時期、また、焦りやうまくいかなさ感がつのっていた。この会で「学級教室に復帰させることと、一人一人を成長させることは並列ではない」という発言を聞いて、痛切に徹底して本人の願いに寄り添って「待つ」ことの大事さを考えた。」

○サテライト教室に通っている子どもがかかえている不安や思いなどを感じることもあり、そういったものをサテライト教室の場で支えられていることがよくわかった。支援体制が継続できるように大学に要望を続けたい。」

○知っているようで知らなかったサテライト教室について理解できてよかった。不登校児への支援についても、現場では出たところ勝負なところもあったが、どういうプロセスを経ればよいかを知る機会となった。骨組みづくりと一人ひとりの子どもに寄り添って支援するという両面からアプローチしていきたい。」

○中学年で不登校だったこの担任となり、その子が学校に来なくなった時、自分自身初めてのことで「どうやったら学校に来れるか」「なぜ学校に来れないのか」ということばかり考え、悩んでいた。色々とアプローチしたがうまくいかない。そればかりか、その子の願いは少しも見えていなかった。学校に来ることが“当たり前”ととらえていたからだと気づかされた。そこから子どもの見方が変わった。今は「学校に行かない」という道を選んでしているとわかった。「学校に行かない」ことで自分自身を見つめたり高めたりしようとしていた。一人ひとりの成長・発達を促すための場・環境。学校はその一つだと思う。

附属学校園の不登校支援について -発達障害と関わって-

附属学校園WG 研修会 H28 Dec. 13

次世代教員養成センター「教育臨床・学校カウンセリング」領域
特任准教授 栗本美百合／特任講師 澤京子／市来百合子

不登校支援の見立て

2.見立てる…………… 不登校の姿が多様化している。

* 心因性だけでなく、発達障害の2次障害、虐待などの家庭への支援が必要な場合もある

・ASDであれば？……社会性の育成が目標か(集団活動が必要・自尊感情の回復) **個別支援から～**

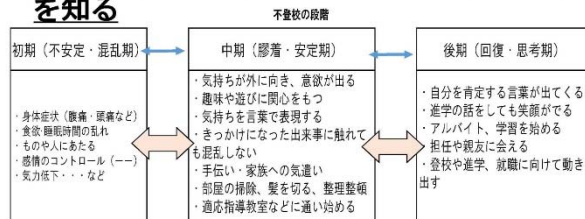
・学習支援？……学生でも可能

・こころの課題？……心理療法的なアプローチ(プレイセラピー:学生では無理)も併用

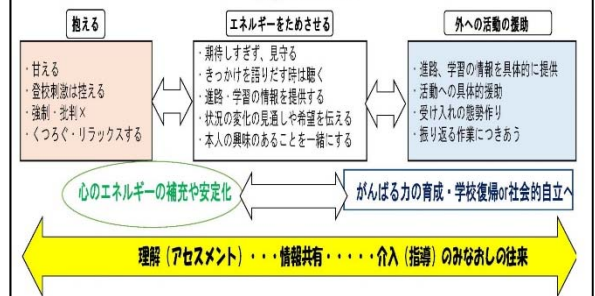
・虐待 ……保護者支援 + 個人で他者への信頼関係の構築から+外部機関との連携+レスパイト的要素

不登校支援の基本姿勢1

1.状態像には過程(プロセス)があることを知る

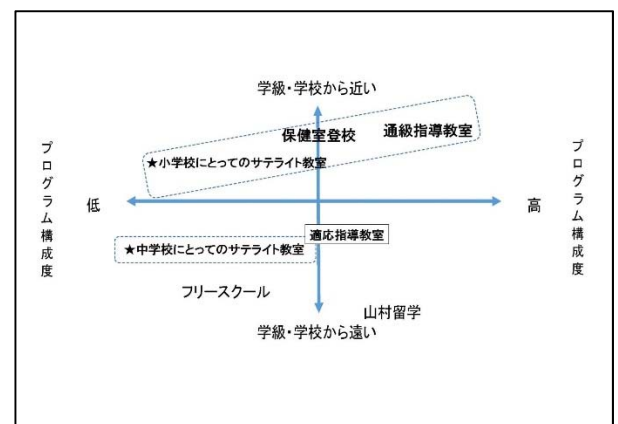


支援のプロセス

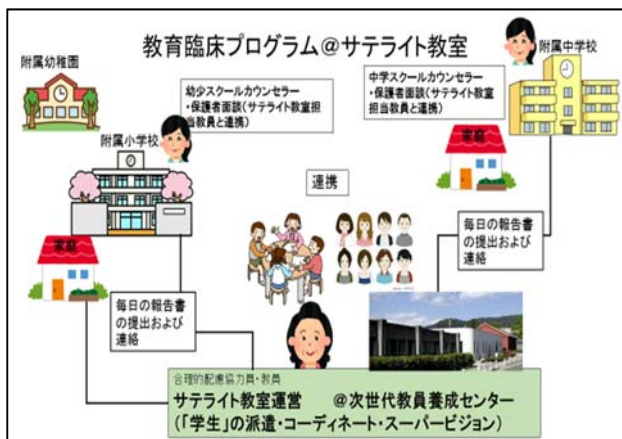


不登校支援の基本姿勢 その2

3.連携する・・・ 校内連携はもちろんのこと、子どもがいる場所との連携が必要 (別室、保健室、適応指導教室、フリースクール、外部機関・・・)



教育臨床プログラム@サテライト教室



課題

- どのような子どもを対象とするか? 心理アセスメントの施行について 特別支援教育と教育臨床
 - 学生の指導体制? 選出とスーパービジョン (役割の明確化)
 - 小学校のニーズと中学校のニーズがちがう
 - * 小学校 → 学級に留まらない児童・登校しぶりのある児童? 近い場所 (小学校一次世代センター) で支援する意味
 - * 中学校 → 思春期特有の問題 (心理的課題) と学習支援の併用
- 将来的に、減ることのない「不登校」問題や「発達支援」において何を狙うのか?

- Ⅲ．三附属連携の研修と討議
- － 「ニーズのある子どもたちとどう向き合うか」

Ⅲ－１．緘黙と発達障害

2016年 7 月 26 日 附属幼稚園・小学校・中学校三附属合同研修会

「場面緘黙と発達障害の関係とその支援を考える」

奈良教育大学特別支援教育研究センター 根来秀樹

1. 場面緘黙の原因とその症状

僕は児童精神科医と言って、子どもを専門に診る精神科医です。教育の専門家ではないです。ただ、一月に何回か学校にも入らせていただいているので、比較的医師としては教育現場を見る機会が多いのかなと思います。

場面緘黙というのは、他の場面では話すことができていのに、学校現場などの「特定の社会状況」では話すことができない状況を言います。「他の場面では話すことができる」ということが非常に大事なので、つまり、「話す能力はある」という大前提があります。特定の社会状況というのは、学校や幼稚園という場面が多いですが、例外を後で紹介します。学校や園で話さない子どもは、スーパーとか、そういう外の社会的場面でもしゃべらないという場合が多いです。僕は精神科医なので、医療現場でそういう子ども達と出会うのですけれども、僕に対してもしゃべらないという子どもがやっぱり多いです。逆に、学校ではしゃべらないけど、僕に対して非常によくしゃべるという子ども時々います。このようにいろいろなタイプの場面緘黙の子どもがいます。

選択緘黙とか選択的緘黙という言葉聞いたことはないでしょうか。こういう名称も許されています。もう今治っているのですけれども、二十歳ぐらいになった人に聞くと、「選択緘黙と言われるのはずっと嫌だった」と話します。でも場面緘黙を呈している時はそれを言わないです。自分が場面を選択しているように、自ら場面を選んでるように思われるので、非常に嫌だったと、後から言う人がいます。そう考えると、選択的緘黙という呼び方は、ご本人はやっぱり嫌なのかなと思うのです。だから場面緘黙と言った方がやっぱりいいのかなあとと思います。

場面緘黙の子どもは、受診までに何年も経過している場合が多いです。実際には幼稚園や保育園に入園前にもう既に緘黙状態である場合が多いです。社会的な場面で非常に症状がはっきり出てくるので、入園後に気付かれることがほとんどです。しかし、その時点でも病院への受診にはいたりません。こういうふうにと書くと、「受診するべきだ」というふうに言っているように思われますけれども、受診しないとダメだというわけではありません。医療現場に現れないという事実をお話ししているだけです。これは何故かと言うと、家庭では問題が少ないため、親の「困り感」が少ないことが受診を遅らせる一つの要因であろうというふうに僕は考えています。だから、幼稚園に入ってから数ヶ月ぐらいで気付かれるというか、最初は「なんかちょっと心配だよね」みたいな話になっているのでしょうか。よく聞いていくと、「だいたい前から、家以外ではしゃべってなかったね」ということがはっきりするということです。

受診されたら、困っていることを聞きます。やっぱり学校や園で発語がないため、友達とのコミュニケーションがとれないということです。特に、小学校なんかで言うと、教室であてられても答えませんから、周囲が心配しているということがあります。ただ、他人に迷惑をかけていないので、周囲から「問題」であると感じられていない場合も多くて、また本人も「こういうことに困っています」ということを言わないですから、生活への支障が分かりにくい場合も多いです。逆に例えばADHDの子どもで周囲

と衝突が多いケースの方が、医療現場へ連れて来られるわけです。場面緘黙の子どもは、なかなか医療現場にも現れないということが言えると思います。

親御さんはよくこう言います。「家庭ではしゃべるのに、学校では全くしゃべらない」だから家庭では問題ありません。「学校で話さないのだから、学校に問題があるのだ」と。親御さんは僕にはそのように訴える場合が多いです。場面緘黙は、僕自身は環境要因がそんなに強くは関係していないと思っていて、本人の持っているものが非常に強いと思います。原因というのは、正確に言うと「きっかけ」だと思います。きっかけだと考えられることは、はっきり分からないというのが一番多いです。逆に、時々きっかけが非常にはっきりしているものがあります。それは、例えば、音読であてられて面白い読み間違いをしてしまった。それでみんなにとっても笑われた。次の日から全くしゃべらないようになったという子どもが時々来ます。あてられて間違えて答えて、クラスメートに笑われたとか。ただ、そういうようなことは子どもたちにとって学校現場ではよく経験することです。でも、その子ども達全員が場面緘黙になるわけではありません。非常に少ない割合でしか場面緘黙にならないので、環境や何か特定の一つの原因があって、場面緘黙になるというのは、僕は非常に考えにくいと思っていて、その子の持っているものが非常に大きいというふうに思っています。

場面緘黙と言ったらほとんど学校現場、幼稚園や学校というお話をしましたけれども、非常にまれなケースとして、特別支援教育研究センターの大西貴子先生が報告されている症例があります。これは非常にまれなケースで、どういう場面で場面緘黙だったかと言うと、お父さん、お母さんの前で全くしゃべらない子どもでした。スキグル・ゲームという方法がありまして、紙になぐり書きをします。それを相手に渡してその絵を完成させてもらいます。鳥にするとか、動物に書き替えてもらうとか。それでちょっとやりとりがあります。わざと難しいグルグルにしたりとかします。つまり、言語のやりとりがありませんので、そういう絵を使って大西先生はやりとりをしています。この症例の中で、大西先生は風景構成法という手法も用いています。「山を書いてね」とかそういうふうなことを順番に指示します。この子はしばらく経って話し出すのですが、「しゃべらせる」とか、「しゃべる」ということに重きをおかなかったというのが、よかったのかもしれない。これは実は支援する上で、非常に大事な前提になってきます。

アメリカの精神科学の教科書で、カプランの教科書という本があります。そこには、「ほとんどの症例は数週間から数ヶ月で治るが、何年も持続する場合もある」と書かれています。他の欧米の教科書にも、数ヶ月で治るなどと書いてあります。これは、日本の精神科医からしてみれば、印象が違います。これが日本と欧米との文化の差なのかなんなのか、よく分かりませんが、ただ、日本の症例報告とか、臨床場面の印象でも、経過は非常に長いです。何年もかかります。まず、「何年もかかるのだ」ということを先生方は頭に入れていただきたいということです。ここが非常に大事だと思います。また、学校では話さないけれども、家ではよくしゃべっているという子が多いです。弟や妹とはぺちゃくちゃしゃべっているとよく聞きます。だから、当然、話す能力がないというものではありません。だからやっぱり言語療法とか、そういう治療の方向ではないのだと思います。

場面緘黙の子どもは対人緊張や社会的場面での不安は強いだろうというふうに推測されます。これは、後々しゃべりだした子に、もう聞いてもいいと思って聞くのですけれど、やっぱり非常に不安だったとか、緊張が強かったとか言います。そして、人前でしゃべることができないだけではなくて、例えば、参観日とか、音楽会とかで楽器を弾いたりするのも緊張したと言います。だから場

面緘黙の子どもはこの対人緊張や社会的場面での不安が強いことは、これは間違いないのではないかと思います。

場面緘黙の子どもについて、僕が不思議だなと思っていることがあります。僕が精神科医になって20数年になります。だいたい1年に10人程度の場面緘黙の子ども達と医療現場では出会っていると思います。だから恐らく200人弱ぐらい、場面緘黙の子どもたちと出会っていると思いますが、不登校の子がいないのです。対人緊張とか不安が強いのなら、不登校になっても不思議ではないと思うのですが、不登校の子がいません。本当は1人ひとり調査すると、不登校の子どもがいるかもしれないですが、少ないことは明かです。そういうふうにと考えると、場面緘黙という状態を呈することによって、学校現場という緊張場面から自分自身を守っているようにも見えます。学校現場での緊張から潰されないようにしているというふうにも思えます。

2. 場面緘黙の子どもへの治療と支援

周囲からの不適切な対応があったというのはよく聞きます。例えば「ワッ」と驚かせたら、声を出すのではと思うのでしょうか、そういう先生が現実にはおられます。順番に絶対に答えられるような質問をして、その子どものところまで当てていくとかそういう対応をする先生が本当におられるのです。びっくりして本当に声を出してしまったという子どももいて、その後不登校になったりした子もいたので、そう考えると、場面緘黙を呈することによって、自分を守っているのかもしれないと考えるのはあながち間違っていないのではと思います。ですから、無理矢理しゃべらせるという対応は、やっぱりよくないだろうというふう思うのです。僕は、まず「無理矢理しゃべらせるということをやめてください」ということをお話しします。非常に逆説的なことを言いますが、それでも、「話すこと」を目的としないようなかかわり、特に社会的な場面で、話すことを目的としない関わりをしていただけたらなと思います。言葉を用いない関わりという意味です。

具体的な支援ということですが、「非言語的」な関わりということで、例えば、ゲームなんかも非言語的な関わりになりますよね。リトミックとかそういうことも、非常にいいなというふうに思いますけれども、やっぱり配慮がある程度必要だと思います。その中で、比較的僕が良かったと思うのは、ゲームでも一方的に一人で黙々とやるようなゲームではなくて、やっぱり支援する側、学校・園で言ったら先生になるのですが、「非言語的なやりとり」があるものが望ましいと思います。例えば、トランプとかオセロとか、あと、ジェンガとかやりとりがありますよね。ジェンガでちょっと難しいところに置いたりとか、驚きがあったりとか、ちょっとクスッと笑ったりとかいうこともあります。声は出さなくても、そういうお互いのやりとりというのが非常にいいなと思います。こういうことが比較的うまくいったら、次の段階として、例えば、話せる場面での関わりというのが非常に大事です。例えば、園から出たらすぐにしゃべることができる子どもがいます。その場合は、園から出たところがチャンスになってきます。家にお友達が来てくれたらしゃべることができるとか、そういうケースもあります。後は、電話ではしゃべることができるとか。先生から電話かかってきたらしゃべる。そんなこともあります。だから、次の段階としては、その子どもがしゃべることができる場面での関わりもいいと思います。

医療者として言うと、支援の方法は「しゃべるということを目的としないという支援」になると思います。非常に逆説的ですけど、それを親や担任の先生に知ってもらおうということが、最も大切だと思っています。親御さんは、当然、治療によって学校で話せるようになれることを期待して来

院するのですが、病院でしゃべることができるようになったとしても、それが学校で話せることにはつながらないです。そんな単純なものじゃないです。だから最初に、家族にきっちりと説明します。そう考えると、学校現場で関わりが非常に大事です。必ずしも医療につながらなくてもいいと、僕自身は思っているのですが、親御さんに説明をしたり、担任の先生に、不適切な対応をしないように説明を受けていただくには医療にもかかっていたらいいなあと思います。場面緘黙という診断名をつけることによって、良い方向に行くなら医療にかかるのもいいと思います。でも、学校現場で非言語的な関わりをしていただきたい。これが、いい方向につながっているというのが僕の精神科医としての印象です。この非言語的な関わりは教員の方が得意で、「それ、すごいいいな」って思うことが多いです。簡単なものではゲームですね。それもやりとりがあるものもいいです。さらに、ダンスとかリトミックも、他に子どもがいなかったり、見ている人がいない場面でできるなら、非常に面白いなあというふうに思います。

医療にかかったとしても、話すことを目的としません。基本的には学校で「非言語的な関わり」をやっていただきたいと思うのですが、そういうことにものってこないという子どももいて、そういう場合はやっぱり専門的な治療も必要かなあというふうに思っています。そこでは、話さないアプローチ、箱庭療法であったりとか、子どもが話す必要がないということをやります。コラージュ療法、いろんな雑誌を切り抜いて貼ったりとか、そういうものもあります。遊戯療法やさきほど述べたスクウィグルみたいなものも、子どもがのってくるとなかなか面白いです。とはいえ、やはり、そういうことにものってこない子がいることも事実です。そういう場合は、やっぱり最初の非常に強い不安を少しでも和らげるために、お薬を用いるケースもあります。幼稚園の年長さんぐらいになったら薬を使うこともあります。ただ、これも、薬を飲んだら急にしゃべりだすとか、そういうことはありませんので、薬を飲んでもらって、不安がやわらぎ、学校や園でのそういう非言語的な関わりにちょっとでものってくれたら、良い方向に何年後かにいくなあという程度のことです。

飛ばした内容が一つありました。稀に小学校高学年ぐらいから中学生ぐらいにかけて、学校でしゃべらないようになる子どもがいます。何がまれかと言うと、場面緘黙は例えば幼稚園とか、小学校低学年ぐらいからわかることが多いです。高学年、中学生ぐらいになってから、しゃべらないようになる子、小さい声ならしゃべるとか。友達一人だったらしゃべるとかいう、非常に不安の強い子という子は、逆に思春期ぐらいから出てきます。それは厳密な意味では場面緘黙とは違います。思春期以降に緊張が高まる子がいて、ちょっと乱暴な説明の仕方ですけど、恥ずかしがりの強いタイプです。それが強いために学校生活や社会生活に影響が出てきているということです。例えば、あてられて小さい声でしか言えないとか、「はい」「いいえ」しか言えないということは、やっぱり学校で問題が出てきますよね。それは、正確には場面緘黙ではないです。もしかすると、場面緘黙ではなくて、社会不安障害という、別の疾患があります。最近の本では、社交不安障害となっているかもしれません。社会不安障害・社交不安障害と言って、社会的な場面に、非常に不安が強くなるという疾患がまた別にあります。違いは、さっきも言いましたが、小学校5、6年か中1、中2ぐらいから、特に授業中、当てられたときに答えられないです。全く手を挙げられないとか。でも、学校でも1対1だとしゃべることはできる。これは場面緘黙ではないです。社会不安障害はやっぱり不安を減らすような治療、場面緘黙より医療が必要だと考えます。

3. 発達障害とは～場面緘黙との関係も踏まえて～

ここから発達障害の話にうつります、少し場面緘黙と発達障害をつなげていきます。

一つは、例えば、幼稚園とか小学校低学年ぐらいで場面緘黙を呈している子どもというのは、そもそも、社会性の発達に問題があるということが考えられます。これは、発達障害であてはめると、自閉スペクトラム症、又は、自閉症スペクトラム障害です。これは少し前までは、広汎性発達障害と言われていました。

診断基準の一番新しいもの、DSM-5 には、「選択制緘黙」と載っています。診断は、「他の場面で話すことができているけども、話すことが期待されている特定の社会的状況で話せない。」さっき言ったようなことが書かれています。ただ、自閉スペクトラム症があれば、場面緘黙と診断つけたら駄目ですよという除外診断が載っています。だから実は、場面緘黙+自閉スペクトラム症とか、ルール上は診断してはいけないことになっています。それは自閉スペクトラム症でしゃべっていないだけで、場面緘黙と追加で診断してはダメだというルールです。実際にはやっぱりどっちもあるのでは？と感じる子どもが非常に多いです。だから、ルールには反しますが、場面緘黙と自閉スペクトラム症どっちもあるよと考えた方が支援にはいいのではと感じています。

発達障害は、一般的に乳児期から幼児期にかけて、発達の遅れや発達のアンバランスさがあって、学校や園で困っていることがある。そういう精神的な発達に関する障害というのが僕なりの定義です。けれど、あんまり一般には理解されてなくて、例えば、結婚してから ADHD になりましたとか、そういうことをおっしゃってくる方がおられます。発達の問題なのだから、幼い頃からあるわけですね。10 年ぐらい前までは、発達の障害と言えば、発達の遅れだけを捉えていたわけですが、近年、発達のアンバランスさというものも発達障害の概念に入れています。例えば、勉強はよくできるのに、他人の気持ちになりにくいか、そういうパターンも発達障害の一つの概念に入っているわけです。

発達障害は精神的な発達に関する問題ですが、親のしつけとか、環境が原因なのでは？と思ってしまいましたが、発達障害は脳の機能（働き）の問題だと考えられています。発達障害は、養育態度の問題など環境要因や教育が原因となったものは含めないという定義です。例えば、虐待ですね。被虐待児の子の中に非常に落ち着きがない子どもがいます。一見発達障害のように見えます。多動で落ち着きがありませんから。でも、里親さんが決まって、半年後ぐらいしてから会ったら、非常に落ち着いている子どもがいます。そういうふうに思うと、例えば、毎日親から殴られていると、環境で発達障害のような状態を起こすということが、どうやらありそうなのです。これは定義的には発達障害というふうには言わないです。

4. 自閉症スペクトラム障害について

DSM-5 までは広汎性発達障害の中に 5 つの障害が入っていました。これからは、Autism Spectrum Disorder、日本語では自閉スペクトラム症とか、自閉症スペクトラム障害と、略して ASD というようになりました。今後は 5 つの下位分類に分けることをやめました。学年があがるときの申し送りとかに、この子はアスペルガー障害だよとか、この子は自閉症だよとか、この子は広汎性発達障害だよとか、書いていませんでしたか。それは実はおかしいです。広汎性発達障害の中の何なのか？という診断が書かれていないのはおかしいです。今後はこの 5 つに分けるのをやめましたということで、アスペルガー障害という名前はなくなりました。自閉症もなくなりました。レット障害に関し

ては、原因である遺伝子が見つかったということで、別のところにいってしまいました。神経疾患にいきました。後は、知的障害の有無、そして重症度をつけるようになりました。今後は社会的な適応能力によって重症度をつけることになりました。非常にわかりやすいと思います。これからは、自閉スペクトラム症で知的障害がありますよ。ちなみに知的障害は軽度ですよ。そして、重症度は中程度と、そういうふう診断することになりました。

ASD というのは、今のところ原因ははっきり分かっていません。ストレスや環境が原因でないことは分かっています。自閉症は、例えば、お母さんの愛情不足が原因だとか、そういうことを言われた時期がありました。それは間違いです。そして、IQ が低くない人も入れると、100 人に 1 人ぐらいの ASD の人がいるのではないかとされています。むしろ IQ70 以下の ASD の人は、3 割しかない。あとは、女の子より男の子に多いことが分かっています。

ASD には 2 つの特徴があると言いました。まず一つは、社会性の障害です。例えば、視線が合わないとか、決まっているルールに従う、他人の気持ちを推し量る、他人の立場に立ってものを考えることが苦手な子ども達ってやっぱりいますよね。私達は、自分に気持ちがあって、そして、他人にも気持ちがあると、さらにそれらが必ずしも一致しないということを知っています。ただ、そういうことが自閉スペクトラム症の子ども達というのは、分かりにくいというふうに言われています。心の理論というふうに言いますが、そういうことをクリアしているのかどうかということを調べる課題があります。サリー・アン課題という、心の理論の一次課題です。「女の子がボールで遊んでいます。ボールを箱にしまって部屋を出ていきます。男の子が部屋に入ってきました。ボールを見つけてバッグに入れ替えて部屋を出ていきました。女の子が戻って来ました。またボールで遊ぼうと思った女の子は、箱とバッグのどちらを探すでしょうか？」という課題ですね。答えは箱ですよ。これは実は、皆さん一瞬にして箱というふうに思ったでしょう。これは何も考えないということが非常に大事です。僕は脳科学が専門ですけども、実は脳科学的には、「この女の子の立場になったら、男の子が入ってきたこと知らない。だから箱なのだ。」ということが脳の中で一瞬にして処理されているのではないかとというふうに考えられています。そして、このような処理にミラーニューロンという、神経細胞の一群が関係しているのではないかと考えられています。鏡を見ているかのように、相手の気持ちに一瞬にしてなれる。これを定型発達の子は、だいたい 4 歳から 5 歳で箱と答えるようになります。そういうふうに考えると、案外早くないですか？相手の立場になって、箱と言うようになる。これはいろんな研究があって、知的障害がある子どもは若干遅れると言われています。しかし、知的障害のない自閉スペクトラム症の子にやってもらったら、さらに遅れると言われています。ということは、この課題をクリアすることが、IQ だけの問題ではないということが分かります。「なんでこの子、勉強できるのに、他人の気持ちが分からないのだろうか？」そういうことはあって当然だということになってきます。ただ、実は IQ がノーマルだと、「この女の子の立場に立ったら、男の子が入って来たこと知らない。だから箱だ」と考えて答える子がいます。それも正解です。そうすると、この課題だけでは見極めることができないので、二次課題という課題が用意されています。

2 つ目は、こだわりですね。こだわりは、ちなみに定型発達の子どもでもこだわりはあります。子どもってこだわりがあるものです。子どもの頃、寝る時に、ある毛布がないと寝られなかったとか、あるぬいぐるみがないと寝られなかったとか、なかったですか？ASD 圏の子ども達は、非常にこだわりが強く、定型発達の子どもとは、ちょっと質が違います。決まった道や順序などでしか

行動しない、そういう強いこだわりです。僕が当時の診断でアスペルガー障害というふうにつけた子がいたのですが、幼稚園の先生に来てもらって聞くと、スケジュールが急に、例えば、晴れの予定だったらこれと決まっていたことが、雨が降ったらダメになり、もうその日一日中全然参加できないということがあったということです。スケジュールのことを、もし変更があれば、前の日に、お母さんが絵に描いて説明して、ちゃんと伝える。朝起きてもまた伝える。出る前にももう一回伝えたと、そういうようなことをやってもらいましたし、園でも、登園したら最初に、今日のスケジュールの変更を言っていただくということをやりました。また、幼稚園の先生側から僕に提案していただいたのですが、前の日に、「じゃあ、雨降った時のスケジュールも伝えておきます」と言って、2つ用意してもらうことになった。その頃から本当に園で穏やかに過ごせるようになりました。診断をつけたことは良かったと、その症例については思いました。

以前アスペルガー障害と診断されていた子どもたちは言葉の発達の遅れがなかったり、IQ がノーマルでした。この人たちは、字義通りに捉えるという特徴があります。字義通りに捉えるというのは、言葉をそのまま受け取るということです。自閉スペクトラム症の子ども達は、何となく学んでいくということが苦手です。そうであるならば、非常に大事なのはやっぱり具体的に言うということだと思います。そして先生方が、「この子は字通り受け取っている」と気づけるかどうかが非常に大きいです。小学校の先生に僕がよく言うのは、ことわざです。ことわざを字通りに受け取ったらえらいことになりますよね。「河童の川流れ」とかも「河童が川をながれている」と。そういうことをヒントにさせていただいて、この子、字通りに受け取っていると先生方が気づいていただければ、かなり支援の仕方って違ってくる。怒るのか、それとも具体的に説明するのかで非常に違ってくるというふうに思っています。

そういう2つのメインの症状以外にも周辺症状という、いくつか困ることがあります。聞くことが苦手で、見るのが得意な子が多いです。全てのASDの子どもには当てはまりません。しかし、そういう子が多いのは事実です。だから、耳からの指示というのは、通じにくいです。例えば、プールの時間の前に「男子は隣の教室で着替えて、20分後にプールに集合」とか、これはまさにワーキングメモリーなわけですけど、聴覚情報が残りにくいんですよね。なんとか隣の教室へ行けたとしても、次なんやったかな？みたいに、ウロウロしてしまう。小学校高学年ぐらいになっても、耳からの情報というのは、非常に発達障害の子には通じにくいです。それを黒板に書いていただければ、かなり通じやすいと思います。他にもいろいろ特徴があり、不器用な子が多い印象です。幼稚園で、はさみを持たせたらうまく使えないとか、小学校高学年になっても蝶々結びできないとか。さらにそういう細かい運動だけじゃなくて、大きい運動もそうです。例えば、本人はスキップだと言い張りますけども、体バラバラになっている。そういうふうなケースもあります。

発達障害の子だけではなくて、発達障害と診断はついてないけれども、発達障害的な特性を持っている子って、たくさん教室いますよね。そう考えると、発達障害の子に優しい支援というのは、周囲の子にも優しいというふうに思います。だから、特別支援学級だけの問題でないとも思っています。ASDの子どもには、学校や園で環境を整えることが大切です。次に心理社会的対応。例えば、心理社会的対応というのは、ソーシャルスキルトレーニングとかをイメージしています。残念ながら、今、ASDに効く薬というのはありません。イライラを抑えたりするために薬を出すことは僕達でもありますけれども、ASDの症状をなくす薬はないです。

5. 発達障害への対応・支援

環境調整で少しお話ししておきたいことは、例えば、不安で緊張で自信がないのだとしたら、やっぱり褒めてあげるとするのは大事だと思います。行動療法とかの専門家に聞くと、褒めることの一番の目的というのは、褒められるような行動を増やすことだというようなことを言っています。そういうことを続けていけば、もちろん自尊心は上がっていくわけです。ということは、「そういう行動ができたことが偉いね」と褒めないとダメだということになります。日本人は、やっぱり褒め方が下手です。「ええやん！できたやん！」みたいなほめ方が多いです。しかし、本当は「〇〇〇ができたことがめっちゃええねんで！えらいねんで！」というような、何ができたかということの方が大事です。そして、その後に、「お母さん、嬉しいな」とか、「先生、嬉しいな」とか、気持ちをつけていただいても良いと思います。さて、具体的に上手な褒め方ですけど、先生方はもうやられているかもしれませんが、「視線を合わせて、近づいて、感情・動作をこめて、タイミングを逃さず、簡潔に、具体的に。」難しいですけど、この5つのうち何個かをしようという気持ちが非常に大事だと思います。

学校や園で環境調整をしていく時に、なんでそうなのか？どうしてできないのか？ということを考えていきたいです。怒るということだけではなくて。できたら本人の思いも聞いていただきたい。そして、たまたまできた時があれば、それは非常に大きなヒントになるのではないのでしょうか。僕たちが便利だなあと思っている言葉が、発達障害がある子どもにとっては、決して便利な言葉ではないということがよくあります。例えば、「おかたづけ」という言葉があります。おかたづけというのはその時、その場でやるのが違いますよね。例えば、ある時は、積み木を棚に戻すことであったり、ある時は、ままごと道具を箱に入れることであったり、ある時は、三輪車をホールの隅に置くことであったり、だから、非常に僕達にとっては便利です。しかし実はおかたづけは、非常に臨機応変に対応しなければいけないので、発達障害の子には、よくわからない指示です。ですから、具体的に言うことが重要です。「積み木を棚に置こうね」、「お皿は赤い箱に入れようね」と言うことが非常に大事だと思います。そして、こういうことがわかりだしたら、小学校入学とかを見越して、「今〇〇ちゃんがやっていることって、『おかたづけ』って言うんだよ」というふうに言葉と結び付けておいていただければ、小学校へ上がってから、生活の場面で周りの子ども達と一緒にやっていくのに、もしかしたら良い方向に行くのかもしれませんが、自閉スペクトラム症であれば、小学校に入っても、もちろん中学校に入っても、やっぱりこのような曖昧な表現は非常に難しいです。ある中学生ですが、締め切りがきっちり決まっている課題はちゃんと出しているのですが、先生が「いつでもいいよ」「できたらいいよ」という課題は出さない、そういうようなことを聞いたことがあります。でも、そういう曖昧な指示を出されると、急にガクンとできなくなる。そういうようなことがやっぱり現実にはあるわけですよね。具体的に指示しようと先生方が意識することが非常に大事だろうと思います。

幼稚園から小学校に入ってきて、発達障害の子どもたちは非常に目立ちだします。なぜ目立ちだすかと言うと、そもそも周囲の子ども達は、社会性が発達していきます。例えば、幼稚園の年長さんで、「今日4時に公園へ集合な！」と言っても、本当にはならないですよね。でも、小学校へ入ってきたら、現実の約束になるわけですよね。そもそも小学校5年、6年になったら友達だけでユニバ行ったりしますよね。そういうふうに徐々に社会性が育っていきます。昼休みといたら、社会性が試される時だと思います。昼休みになかなか仲間関係ができない。つまり、周囲の子ども達

の社会性が非常に高まってくる一方で、ASD の子ども達は急には高まらないです。社会性に関する発達がゆっくりですよね。だから目立ってくる。

幼稚園ぐらいだと、ADHD なのかな？ どうなのかな？ と悩む子がいます。というのは、子どもってそもそも落ち着きないですから。でも、小学校の1年2学期ぐらいになると、ADHD がなければ落ち着いてきます。やっぱり落ち着いてこないというのは、ADHD の可能性があるということなのです。LD も小学校に入学すると、学習が始まりますので、目だってきます。

支援は本人の特性を掴み、シンプルで具体的で目に見えるように。ほめて伸ばすこと。また、正しい行動を伝えると、褒められることにつながるのかなと思います。例えば、幼稚園とかで、滑り台の滑る方から上がっていく子どもに対して「何してんの。あかんやんか」みたいに叱るのを、「滑り台は階段の方から上ろうね」と言うと、正しい指示が伝わります。叱るということから正しい指示を伝えられることになる。それがもしできたら、「階段から上れてるやん！」「えらいやん！」というふうに褒めることができます。さっき言ったように叱るということを褒めるということに変えるということになります。

適切な支援が受けられないと、小学校高学年ぐらいになると、やっぱり自尊感情が低くなってくる子どもたちがいます。叱られることが中心になったら、自尊感情が低くなってきます。そうすると、二次障害というのが出てくるわけですね。今日は高学年以降の話はしませんでしたけれども、やっぱりそれは幼稚園や小学校低学年でどういうふうに配慮していただけるかによって、二次障害が出る、出ないということにかなり影響を及ぼすと思います。特別扱いではなく、一人一人の個性を認め合うという感覚を全ての人がもてたらいいなと思っています。

医療と連携される時に、診断名を親御さんに安易に言わないでほしいです。勉強できないから LD（学習障害）では？ と、紹介されてきたお子さんの中に、軽度の知的障害のお子さんが結構います。小児科の医師から紹介されてきた子どもでもそういうケースがあります。LD というのは、ある特定の領域（例えば「読む」）が落ちているというのが定義ですので、全般的に知的な発達が遅れている場合は、どちらかというと軽度の知的障害である可能性が高いです。本当は LD でなく軽度の知的障害であれば、それ以降親御さんと先生方との関係というのはだいたい悪くなります。だから、あまり診断名を言うのではなくて、その子の特性を伝えて欲しいということをお伝えしています。そのために、例えば、ある子どもの良いところを 10 個ぐらい言ってもらって、その後に、その子どもの、先生方が気になっていることを言っていただきたい。「この前、運動会でクラスのムードメーカーでした」とか、「一番にいつも手を挙げてます」とか、良いところを 10 個ぐらい言った後、「読むというところに少し苦手なところがあると思います」というふうに言っていただければいいかなと思っています。

当たり前のことですが、先生方がある生徒を「困った子やなあ」とか、そういうふうに考えていると、クラスメート達も同じようにその子を扱います。「困った子やなあ」ではなく、その子自身が「困っている子」なんだという視点の変化が必要なんじゃないかなあと思っています。肯定的な表現で！ というのもさっき言いました。

今まで言ってきた話と矛盾するのですが、障害特性で支援しないということもあります。一人ひとりの子どもの特性というのがありますから。「自閉症の子には絵カード」という一般的な支援を押し進めているけど、逆にその子どもは混乱しているようなこともあり得ます。気をつけないといけないと思います。

発達障害の子どもと関わるときに、2つ大事なことがあると考えています。1つは発達障害の基礎的な知識を身につけるという言うことと、2つめはやっぱりそれぞれの子どもの特性を掴むことだと思います。

6. まとめとして～場面緘黙、自閉スペクトラム症、社会不安障害～

最後に、場面緘黙の支援をまとめます。場面緘黙を呈することにより学校現場という緊張場面から自らを守っているようにもみえるのでは、そういう視点ももっていただけたらというふうに思います。そういうふうに考えると、話すことを目的としない関わりが大事なのかもしれません。これは先生方の方がよくご存知だと思いますが、学校でできる非言語的な関わりも案外あるように思います。

場面緘黙＋自閉スペクトラム症について。これは同時に診断がつくかどうかはルール上の問題があるので、置いておくとして、そういうことがあるなら、ASD 的な特性にも対応が必要じゃないかと思っています。社交不安障害、社会不安障害についても少しお話ししましたが、そちらはどちらかと言うと、精神科の治療として上がってくるところですので、注意しておいていただけたらなと思います。

○質問と回答

質問者1：1つお聞きしたいのですが、・・・緘黙が出たでの、ICD の 11 についていつぐらいに出るのか、もし良かったら教えてほしいのですけど。

根来：そうですね。いろいろちょっと難航しているというふうなことは聞いています。まだ今、意見徴収が回って来たりします。あと数年というふうにしか言えないですね。更に、そこから日本語版が出るのに、またしばらく時間がかかると思います。

質問者2：今、高学年の女の子で、場面緘黙の子がおりまして、私も何年かこの子の保護者の方とお話するのですが、いろいろな角度から説明はするんですけど、どうしても「話せるようになれさえすればいいんだ」という角度での話になってしまっているんですけど、そういった場合、どのように話をもっていけばいいのか、本当に具体的なことになりますけれども、教えていただけたら有り難いと思います。

根来：親御さんの気持ちというのはやっぱりそういう方向にいきますよね。そういうことを中心に要望されてきます。ただ、本当に不思議ですけども、話すということを目指にしない方が、非常に逆説的ですが、うまくいったというのが圧倒的に僕の、20 数年の臨床経験的には印象として強いです。し、場面緘黙について書かれたどの本にも同じようなことが載っています。だから、親御さんには、逆説的ですが、話すということを目指にしない方がやはりうまいこといくっていうことを、まずはご説明することにしていきます。だから、先生もそういうふうに、お医者さんから聞いたという説明で良いので、お話ししていただければと思います。

〈平成28年度 三附属合同研修会〉

場面緘黙と発達障害の関係と その支援を考える

奈良教育大学 教職大学院 障害児医学分野
特別支援教育研究センター

根来秀樹

場面緘黙

- 場面緘黙とは「他の場面では話することができるのに、学校場面などの特定の社会状況では一貫して話することができない」状況をいう。
- 特定の社会状況は学校（園）場面が多い。
- スーパーなどでも緘黙である場合が多い、通常は診察場面で、治療者に対して話すことも少ない。
- 選択（性）緘黙と呼ぶこともあるが・・・

医療現場で

- 受診までに何年も経過している場合が多い。実際には幼稚園や保育園に入園前に既に緘黙状態である場合も多いが、社会的な場面で顕在化するため、園への入園後に気づかれることがほとんどである。
- しかしその時点でも受診には到らない。家庭では問題が少ないため、親の「困り感」が少ないことが受診を遅らせる一つの要因であろう。

困っていること

（主に周囲の訴えとして）

- 学校で発語がないため、友達とのコミュニケーションがとれない。
- 教室であてられても答えられない。
- 等が多いが、他人に迷惑をかけていないので、周囲から「問題」であると感じられない場合も多く、また本人も困ることをしゃべらないため生活への支障がわかりにくい場合も多い。

親の立場から

- 「家庭ではしゃべるのに、学校では全く話さない」ので家庭では特に問題はないと訴える家族が多い。
- また学校で話さないのだから、学校に問題があると述べる親も多い。

原因と考えられること

- きっかけや原因がよくわからないことの方が多い
- 学校生活の途中で場面緘黙になる場合は、あてられて間違っって答え、クラスメートに笑われた、音読で周囲からすれば「おもしろい」間違いをしてしまって笑われたというエピソードがある場合も散見する。

まれなケースとして

日本サイコセラピー学会雑誌 第3巻1号 2002年11月

15

研究報告

スキィグル・ゲームと風景構成法を用いた ある緘黙児との関わり

大西貴子¹⁾, 根来秀樹¹⁾, 岸本年史¹⁾, 飯田順三²⁾

経過・・・

- カプランの教科書には「ほとんどの症例は数週間から数ヶ月で治るが、何年も持続する場合もある」とあり、欧米の書には比較的経過が短く予後が良いと記載されている。
- しかし我が国での症例報告や臨床場面では経過は長いものが多い。

印象として・・・

- 「学校では話さないが、家ではよくしゃべっている」ので、話す能力がないということではない。
- 対人緊張や社会的場面での不安が強いことが推測される。

不思議なこと・・・大切なこと、支援のヒント

- 場面緘黙がある児童には通常、不登校がない。そのように考えると場面緘黙を呈することにより学校現場という緊張場面から自らを守っているようにもみえる。
- →対象児に無理矢理話しをさせるような場面を避けるように、保護者や担任教師にお願いしたい。
- →「話すこと」を目的としない関わり（特に社会的な場面で）。

支援について

- 「非言語的」な関わり。
- →ゲームなど、可能なら「非言語的」でも支援者側と対象児の「やりとり」のあるものが望ましい。
- →トランプ、オセロ、ジェンガなど。
- <次の段階として>
- 話せる場面での関わり。
- →園の外で。電話など。

医療者として（1）

- 「場面緘黙」であるという状況や支援を親や担任に知ってもらうことが最も大切。
- 親は「治療によって学校で話せるようになること」を期待して来院する。しかし、そもそも医療機関で治療して医療機関で話せるようになったとしても、それが学校で話せることに直接繋がらない。そのあたりは家族にきっちり説明する。
- 学校場面でのいくつかの「非言語的なかわり」にのってこない場合は・・・

医療者として（２）

- 治療者側も「話すこと」を目的とせず、非言語的なアプローチを用いる。通常は箱庭療法、絵画療法、カラージュ療法、遊戯療法等が選択される。スクウィグル法なども。
- 強い不安の軽減のために抗不安薬を用いるケースもある。

社会的場面での緊張

- 社会性の発達の問題
- 自閉スペクトラム症（ASD）との関係？

選択性緘黙

Selective Mutism

313.23 (F94.0)

- 診断基準
- A. 他の状況で話しているにもかかわらず、話すことが期待されている特定の社会的状況（例：学校）において、話すことが一貫してできない。
 - B. その障害が、学業上、職業上の成績、または対人的コミュニケーションを妨げている。
 - C. その障害の持続期間は、少なくとも１カ月（学校の最初の１カ月だけに限定されない）である。
 - D. 話すことができないことは、その社会的状況で要求されている話し言葉の知識、または話すことに関する楽しさが不足していることによるものではない。
 - E. その障害は、コミュニケーション症（例：小児期発達流暢症）ではうまく説明されず、また自閉スペクトラム症、統合失調症、または他の精神病的障害の経過中のみ起こるものではない。

最近の精神医学における大きな変化

- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders : **DSM**（精神障害の診断と統計マニュアル）が改訂された。
- DSM-IV（1994年）
- DSM-IV-TR（2000年）（IVの修正版）
- DSM-5**（2013年5月）
- DSM-5**の日本語版（2014年6月末日）
- 今後診断名も診断基準も「DSM-5」に変更されていく
- しかし、本や教科書は当然まだ「DSM-IV-TR」のままなので注意が必要。

発達障害とは

発達障害は、

一般的に乳児期から幼児期にかけて、
発達の「遅れ」や発達のアンバランスさ（歪み）があり、

（社会的、学業的、職業的な）機能獲得の困難さが生じる

精神的な発達に関する障害。

- 「精神的な発達に関する障害」というと親のしつけや環境が原因だと誤解されやすいが、**脳の機能障害**である。

- 発達障害には養育態度の問題など
環境要因や教育が原因となったものは含めない。

DSM-5における主な

「神経発達症群／神経発達障害群」

- 全般的な知的発達の遅れ — **知的能力障害**
〔今までの知的障害〕
- 特定の技能の遅れ — **限局性学習症(LD)**
〔今までの学習障害〕
- 注意に関する発達の遅れ — **注意欠如・多動症(ADHD)**〔今までの**注意欠如・多動障害**〕
- 社会性に関する発達の遅れ、認知の歪み — **自閉スペクトラム症(ASD)**
〔今までの広汎性発達障害(自閉症、アスペルガー障害)〕

広汎性発達障害(PDD)→

Autism Spectrum Disorder

(自閉スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害)DSM-5から変更

- ・ 自閉症
- ・ アスペルガー障害
- ・ レット障害
- ・ 小児期崩壊性障害
- ・ 特定不能の広汎性発達障害

(PDD-NOS)

DSM-5ではこれらの下位分類がなくなり、知的障害の有無や重症度などで分類される。

DSM-5におけるASDの診断基準(症状)

A:社会的コミュニケーションおよび対人的相互関係における持続的な欠陥← A 社会性の障害

1. 相互の対人的・情緒的関係の障害。
2. 他者との交流に用いられる非言語的コミュニケーションの障害。
3. 年齢相応の対人関係性の発達や維持の障害。

B:限定された反復する様式の行動、興味、活動← B こだわり

1. 常同的で反復的な運動動作や物体の使用、あるいは話し方。
2. 同一性へのこだわり、日常動作への融通の効かない執着、言語・非言語上の儀式的な行動パターン。
3. 集中度・焦点づけが異常に強く限定的であり、固定された興味がある。
4. 感覚刺激に対する過敏さまたは鈍感さ、あるいは感覚の環境的側面の並外れた関心。

ASDの概要

- ・ 原因は、はっきりとはわかっていない。
- ・ 心因や環境因ではない！！
- ・ 遺伝的関与の大きい脳機能障害ではないか？といわれている。
- ・ 周辺疾患も含めると100人に1人(？)
 ↓ Q 70以下が3割
- ・ 男：女= 3～5：1

社会性の障害

人と上手につきあえない

次のことがうまくできません。

- ・ 他の人と目を合わせて会話などをする
- ・ うれしいときにはうれしい表情をしたり身ぶりを使ってうれしさを表したりする
- ・ 同じくらいの年齢の友人を作る、集団で遊ぶ
- ・ 自然に決まっているルールに従う

☆他人の気持ちを推し量る。他人の立場に立ってものを考えるなど

多くの人が何も考えずにしていることですが、自閉症の子は、このような決まりのようなものを理解することがうまくありません。

こころの理論

<サリー・アン課題>

(一次課題・第一水準課題)



女の子がボールで遊んでいます。ボールを箱にしまって、部屋を出ていきます。



こだわり

こだわりがある

次のようなことがみられます。

- ままごとなど、お母さんやお父さんになったつもりでするごっこ遊びをあまりしない
- ミニカーの車輪をくるくる回すだけの遊びを繰り返す
- 同じところやものをじっと見続ける
- 決まった道や順序などでしか行動しない

☆同じもののばかり集める。植物に異常に詳しい。

知的能力障害(知的障害)のない ASDによくみられること

- DSM-IV-TRでいうアスペルガー障害には明らかな言葉の発達の遅れがないが、実際には言葉の使い方や捉え方にはしばしば問題がある。最近よく指摘されてきているものにアスペルガー障害を持つ人は「言葉を字義通りに受け取る」という特徴がある。
- お風呂の話し、出世払いの話し

よくみられる、その他の特徴

・感覚のちがいが

聞くこと・・・不意な音や泣き声などが嫌い。
“喧騒の社会”で暮らしている。

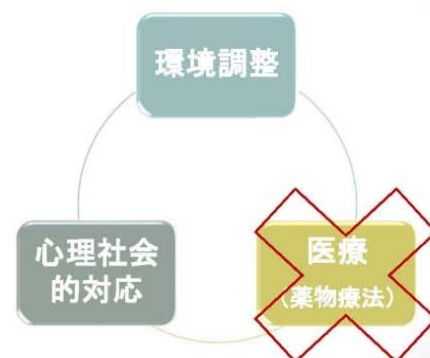
皮膚の感覚・・・触られるのがいや
同じ服をずっと着ている

味・・・単なる好き嫌いではなく味覚過敏

見ること・・・目で見たものを覚え、理解することが得意。見たものを頭の中に写真を撮るように記憶する。

・不器用

ASDの治療と対応



ほめ方のポイント

1. 良い行動がみられだしたらすぐ、具体的にほめる
×「〇〇ちゃんえらいね」
○「△△△できて、えらいね、お母さんうれし
いな」
2. 上手なほめ方
①視線をあわせて
②近づいて
③感情・動作をこめて
④タイミングを逃さず
⑤簡潔に、具体的に
3. マイナスのほめ方をしないこと
×「できたね、でもどうして最初からそうしな
かったの」
△「ほーら、お母さんの言った通りでしょ」

発達障害の治療と対応

環境調整

発達障害の特性を理解した上での具体的な対応
＜ヒントになる考え方＞

- ①どうしてそうなのか？、どうしてできないのか？
(本人の意見(思い)も聞く)
- ②どのような場合ならできるのか(できたのか)？

幼児期に寄り添う

曖昧な表現はないですか？

『おかたづけ』をしよう！

- ① どうしてできないのか？
×『おかたづけ』の意味自体がわからない。
×場面、場面で『おかたづけ』の意味していることが違う。
＜『おかたづけ』が意味していること＞
 - ・積木を棚に戻すこと
 - ・ままごと道具を箱にいれること
 - ・三輪車をホールの隅におくこと
 - ・・・・などなど短いフレーズで簡単で身近なことばだけど、
実は曖昧で難しく、理解は相手次第のことば

- ②どのような場合ならできるのか？
×具体的な指示ならできた。
→「つみきを棚に置こうね」、「お皿を赤い箱に入れようね」

学童期に寄り添う

学童期って

- ・ 幼児期よりも、子どもたちの社会性の能力がさらに洗練されてくる時期
→ 学童期のASD
- ・ 多動が目立つ時期（「元気で活発な子」と言われていたADHDではない子どもたちが少しずつ落ち着きをみせる時期）
→ 学童期のADHD
- ・ 読み・書き・計算などの学習が始まる時期
→ 学童期のLD

支援のポイント

- ・ 本人の特性をつかむ
→ シンプル・具体的・目に見えるように
- ・ ほめて伸ばすこと
(否定語ではなく肯定語を)
- ・ 自信・達成感を持たせ、自尊感情 (self-esteem) を高めること
- ・ “特別扱い” ではなく、“1人1人の個性を認め合う” という感覚を全ての人がもつこと

学生や現職教員に対し講義・助言をするときに、一番にお願いしているのは、「障害名で子どもを理解しないように・・・」ということ

- ・ 例えば「勉強ができないので学習障害 (LD) である」と教員から紹介された児童のなかに LD ではなく知的障害の子どもが多く含まれている。
- ・ 保護者は教員から何気なく告げられた「LD」という障害名ではなく、「全般的な知的機能の発達の遅れ」があると医師から聞かされることになり、学校現場での保護者—教師の関係は悪化する場合が多い。
- ・ 「Aくんには・・・と良いところが多いが、・・・のところは気になっている、得意なところと不得意なところが教師として、客観的に知りたい、それを学校現場の支援に役立てたい、だから専門機関を受診して欲しい」と保護者に伝えたと比較的スムーズである。
- ・ そもそも教師は障害名を知りたいのではなく、その子どもの支援の方法を知りたいはずである。
- ・ 障害名は本を読んで勉強するときには役立つ。

お願いしていること 2

- ・ 教師が発達障害がある子どもを「困った子・困る子」と考えているとクラスメート達も同じようにその子を扱う。努力しない・身勝手な子ではなく「困っている子」だという視点の変化が必要。
- ・ 否定的な指摘を肯定的な表現で！
「廊下を走らない！」→「廊下は歩きましょう」
「どこ見てるの！」→「A君が黒板に書いているよ」
- ・ 一般的な障害特性で支援しない
(自閉症児には絵カードなど)

発達障害がある子に寄り添うためには

それぞれの子どもの特性
(得意な点、苦手な点)

発達障害の基礎的な知識
(医学的知識を含む)

それぞれの子どもの特性
(得意な点・苦手な点)

教育、支援、治療、連携

発達障害の
基礎的な知識
(医学的知識を含む)

「場面緘黙」への支援のまとめ

- ・ 場面緘黙を呈することにより学校現場という緊張場面から自らを守っているようにも見える。という視点。
- ・ →「話すこと」を目的としない関わり (特に社会的な場面で)。
- ・ 非言語的な関わりも案外あるのでは？
- ・ もしASD的な特性があるなら、それについても対応を。

資料 文科省教育支援資料「情緒障害のある子供の教育における合理的配慮の観点」

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課『教育支援資料』は、「場面緘黙」を情緒障害の範疇にいれ、合理的配慮の提供を示している。以下、参考として当該部分を示しておきたい。

3 情緒障害のある子供の教育における合理的配慮の観点

情緒障害のある子供の教育における合理的配慮の観点は次のとおりである。

① 教育内容・方法

①－1 教育内容

①－1－1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

社会適応に必要な技術や態度が身に付くよう指導内容を工夫する。

①－1－2 学習内容の変更・調整

心理面での不安定さから学習の積み上げが難しかったり、治療等により学習の空白期間が生じたりする場合もあることから、学習内容の定着に配慮する。

①－2 教育方法

①－2－1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

場面によっては、意図したことが言語表現できない場合があることから、緊張や不安を緩和させるように配慮する。

①－2－2 学習機会や体験の確保

治療等により生じる学習機会の不足等に配慮する。

①－2－3 心理面・健康面の配慮

情緒障害のある子供等の状態（情緒不安や不登校、ひきこもり、自尊感情や自己肯定感の低下等）に応じた指導を行う。（カウンセリング的対応や医師の診断を踏まえた対応 等）

② 支援体制

②－1 専門性のある指導体制の整備

情緒障害を十分に理解した専門家からの支援や、特別支援学校のセンター的機能及び自閉症・情緒障害特別支援学級、医療機関等の専門性を積極的に活用し、障害の特性について理解を深められるようにする。

②－2 子供、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

他者からの働きかけを適切に受け止められないことがあることや言葉の理解が十分ではないことがあること等について、周囲の子供や教職員、保護者への理解啓発に努める。

②－3 災害時等の支援体制の整備

情緒障害のある子供は、災害時の環境の変化に適応することが難しい場合もあるため、心理的に混乱することを想定した支援体制を整備する。

③ 施設・設備

③－1 校内環境のバリアフリー化

安心して自主的な移動ができるように、特別教室への導線などを分かりやすくする。

③－2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮

衝動的な行動によるけが等が見られることから、安全性を確保した校内環境を整

備する。また、興奮が収まらない場合を想定し、クールダウン等のための場所を確保する。

③－3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

災害等発生後における環境の変化に適応できないことによる心理状態（パニック等）を想定し、外部からの刺激を制限できるような避難場所及び施設・設備を整備する。

4 情緒障害の理解と障害の状態の把握

(1) 情緒障害の概要

① 情緒障害とは

情緒障害とは、状況に合わない感情・気分が持続し、不適切な行動が引き起こされ、それらを自分の意思ではコントロールできないことが継続し、学校生活や社会生活に適応できなくなる状態をいう。

心理面で感情や気分の変化は、一般に、どの人にも起きることであるが、多くは一過性であり、すぐに消滅するので問題にされることは少ない。しかし、それが何度も繰り返されたり、激しく現れたりするなどして、社会的な不適応状態を来す場合がある。そのような状態にある子供については、特別な教育的対応が必要であることが多い。

また、情緒障害の現れ方としては、自分でも何が原因か、何に自分がこだわっているのかにも気づかず、外出しない状態が長期化することで、閉じこもるような傾向が強くなったり、適切な対人関係が形成できなかったりする一方で、他人を攻撃したり、破壊的であったりするような行動も見られる。さらに、多動、常同行動、チックなどとして現れる場合もある。

分 類

情緒障害で見られる行動問題は、内向性（internalizing）と外向性（externalizing）の2つに分けられる。

内向性の行動問題とは、周囲から介入しない限り周囲に迷惑や支障を生じないもので、話さない（かん黙）、集団行動・社会的行動をしない、不登校、ひきこもりなどの状態で現れる。指しゃぶりや爪かみなどの習癖、身体を前後に揺らし続けるなどのような同じパターンの行動の反復（常同行動）、自分の髪の毛を抜く（抜毛）などは、その多くは単なる習慣性の癖と考えられるものであるが、長期間頻回に続き、学校での学習や集団行動に支障を生じるほどの場合には、情緒障害としてとらえられる。まばたきや瞬間的な首振りの短時間の反復などが見られるチックは、現在では身体疾患と考えられているが、不安や緊張感などで増強することが知られており、そうしたストレス状況で増強・長期化している場合には情緒障害が影響を与えていると考えることもできる。しかし、チック自体が情緒障害ということではない。また、感情・気分の不安定さが強いときには、腹痛や気分不快などの身体的訴えを生じることもある。不登校の初期、腹痛等を認めることはまれではない。

外向性の問題とは、周囲からの介入がなければその行動自体が周囲の人に迷惑や支障を生じるもので、離席、教室からの抜けだし、集団逸脱行動、反抗、暴言、暴力、反社会的行動、非行、性的逸脱行為などの状態で現れるものである。攻撃性を示すものが多い。その攻撃性が自分に向かった場合、自傷行為となる。自傷は、それ単独では、周囲に迷惑をかけるものではないが、攻撃性という視点から、外向性行動問題に含めて考えるのが一般的である。その意味で、青年期女子に多い手首を刃物で傷つける手首自傷（リストカット）も外交性の行動問題に含めることとなる。

原因

情緒障害の原因としては、従来、主として人間関係のあつれきなどの心理的な要因と、中枢神経系の機能障害や機能不全が想定されてきた。情緒障害が発生する背景には、軽微な発達上の問題が存する可能性は否定できないが、現在では、中枢神経系の機能障害や機能不全を主たる原因とすることが定説になっている自閉症及びそれに類するもの（例えば、アスペルガー症候群）は、本項で扱っている情緒障害とは異なるものとしている。そこで、基本的には、自閉症及びそれに類するものについては別項にて述べる。

障害の状態

情緒障害として認められる感情・気分・行動の問題が教育で問題とされるのは、そのために適切な学習や集団行動・社会的行動が行えなくなるからである。そうした状況を生じる背景、つまりは、情緒障害の背景要因としては、対人関係のストレス状況、学業・部活動の負担、親子関係の問題、精神障害などが考えられる。

対人関係のストレス状況としては、対等な友人関係の破綻が一番大きなもので、いじめが相当する。また、教師との信頼関係の破綻が背景となることもある。子供に対する教師の指導姿勢が、一方的、威圧的なときに生じやすい。

学業の負担は、学業成績向上に対する教師・保護者からの圧力の他、子供に能力面の困難さがあるのにそれに気づかれないまま経過し、周囲からの通常の要求が子供にとって過剰となっている状態もあるので留意する必要がある。

部活動の負担は、運動部で本人の運動能力に見合わない部活内容や要求があり、かつ、子供が部活動を辞めにくい雰囲気があるときに生じやすい。その他、部活動内での先輩後輩関係など一方的・支配的な関係があるときは、運動部・文化部に関係なくストレス状況が生じる。

親子関係の問題とは、不適切な養育状況のために親子の愛着形成が障害されている状況のことをいう。児童虐待がその代表であるが、多忙等で子供の面倒を十分に见られていないなどの状況も、長期化すると子供の心に影響を与えることがある。精神障害としては、対人関係・親子関係の問題を背景として神経症状状態になっている場合と、本人の素因と関連して精神障害状態が生じている場合とがある。前者では、摂食障害、不安障害、心的外傷後ストレス障害（PTSD）、うつ状態などがみられる。後者では、強迫性障害、うつ病、統合失調症などがみられ

る。

② 情緒障害教育の対象

情緒障害教育の対象は、その障害により、社会的適応が困難となり、学校などで集団活動や学習活動に支障のある行動上の問題を有する子供であり、主として心理的な要因の関与が大きいとされている社会的適応が困難である様々な状態を総称するもので、選択性かん黙、不登校、その他の状態（重症型のチックで薬物療法の効果が見られない事例など）の子供である。

我が国が情緒障害という用語を初めて公的に用いたのは、昭和36年に児童福祉法の一部が改正され、情緒障害のある子供のために短期治療施設が設けられたときであり、その範囲は、人間関係のあつれきやほかの心理的葛藤による情緒障害を示す者であった。

情緒障害特殊学級（現在は自閉症・情緒障害特別支援学級）が設けられるようになったのは、昭和40年代の前半である。当時、自閉症の存在が注目を浴びるようになり、その対応は、教育界の緊急の課題であった。その現実的要請が情緒障害特殊学級の増加を促してきた。その後、情緒障害特殊学級は、自閉症、選択性かん黙、不登校などの子供を対象とする学級として定着していった。

特殊教育に関する研究調査会の「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方（報告）」（昭和53年8月12日）において「自閉、登校拒否、習癖の異常などのため社会的適応性の乏しいもの、いわゆる情緒障害者については、必要に応じて情緒障害者のための特殊学級を設けて教育するか又は通常の学級において留意して指導すること。」と提言された。

このような経過により、現在、自閉症・情緒障害特別支援学級のうち、小学校に設置される学級の多くは、自閉症及びそれに類似するものへの対応を中心としている。また、主として心理的な要因によるものについては、情緒障害短期治療施設や病院等（医療を必要とする場合）に設置されている自閉症・情緒障害特別支援学級、あるいは特別支援学校（病弱）などにおいて対応している場合がある。また、中学校に設置される自閉症・情緒障害特別支援学級には、自閉症等への対応を中心とする学級もあるが、心理的な要因による不登校や選択性かん黙などの生徒を中心としている場合も多い。

通級による指導については、平成18年3月に「障害のある児童生徒の就学について」（平成14年5月27日付け14文科初第291号初等中等局長通知）（以下「291号通知」という。）に掲げる者に加え、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者についても対象となった。さらに、通級による指導の対象となる情緒障害者については、これまで、291号通知においてその障害の程度を「一 自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの」又は、「二 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの」として示してきたものを、中枢神経系に何らかの要因による機能不全が推定される自閉症と心理的な要因による選択性かん黙等を分けてより適切な教育的対応を図るため、上記一を自閉症者と、上記二を情緒障

害者として整理された。

(2) 障害の状態の把握

① 障害の状態の把握の方法

特殊教育に関する研究調査会による前出の報告では、情緒障害のある子供について「通常の学級における学習活動が著しく困難な者から、通常の学級における学習活動にさしたる困難はなく学級担任の教員が留意して指導すれば通常の学習が可能な者まで、その実態は様々である。」と述べている。

情緒障害の状態の把握に当たっては、行動上の諸問題及びそれに関係する生育歴、医療歴、生育環境、家庭や学校における生活の状態、集団参加や学習の状態、知的機能の状態などを把握する必要がある。その方法には、保護者等や担任等からの聞き取りや、行動観察及び諸検査の実施などがある。

ア 身辺の自立の状態

身辺の処理に関しては、食事、排せつ、衣服の着脱などについての手順や方法を身に付けている程度を把握することが判断の資料となる。情緒障害のある子供は、日常生活習慣行動の習得に問題があるというよりも、できるけれども何らかの事情でやれないという側面がみられる場合がある。

イ 集団参加の状態

集団参加の評価の方法としては、幼稚園、保育所、児童福祉施設等での直接的な行動観察が適切である。なお、直接に観察することが困難な場合は、幼稚園等からの報告の内容を分析し、資料として活用することもできる。

集団活動において一人一人に応じた課題を与え、個別にかかわるなどの配慮によって参加できる者もいる。さらには、ほかの子供の活動を模倣して活動することができる者もあり、一人一人の実態は多様である。

② 情緒障害のある子供の障害の状態

主として心理的な要因による情緒障害のある子供の場合、具体的には以下のような状態が生じることが多い。

- ・食事の問題（拒食、過食、異食など）
- ・睡眠の問題（不眠、不規則な睡眠習慣など）
- ・排せつの問題（夜尿、失禁など）
- ・性的問題（性への関心や対象の問題など）
- ・神経性習癖（チック、髪いじり、爪かみなど）
- ・対人関係の問題（引っ込み思案、孤立、不人気、いじめなど）
- ・学業不振
- ・不登校
- ・反社会的傾向（虚言癖、粗暴行為、攻撃傾向など）
- ・非行（怠学、窃盗、暴走行為など）
- ・情緒不安定（多動、興奮傾向、かんしゃく癖など）

なっていないことに留意する必要がある。

表 3－Ⅶ－（１）就学先決定に際しての調査事項の例（情緒障害）

以下に掲げる項目、内容はあくまで障害の程度、状態を正確に把握する上で有益と思われるものを参考例として示したものである。実際の調査においては、障害の状態、地域の実情等に応じて適切な事項を選択し、又は追加する等により独自の調査事項を定めることが大切である。

観 点	項 目	内 容
教育的観点	これまでに受けた教育等	教育相談、生育歴など
	教育課程	通常の学級における理解及び特別な指導内容の必要性など
医学的観点	障害に関連する診断	診断名など
	医療的な配慮(服薬)	
心理学的観点	検査結果等	検査名、検査結果、検査期日、プロフィールの概要、その他の検査、必要に応じ生育歴など
	情緒の状態	選択性かん黙の有無、チックの有無、母子分離不全の有無、ひきこもりの有無、不登校傾向の有無、不安傾向の有無、心理的な過敏性の有無、情緒の発達の程度など
	行動特徴	注意集中が困難、興味・関心が移りやすい、多動性の有無と程度、固執性（こだわり）の有無、常同行動の有無、身近な危険の察知や回避の可否、衝動的な行動の有無、粗暴な行為の有無など
	対人関係	視線が合うか、名前を呼ばれて振り向くか、他人への働きかけがあるか、他人からの働きかけへの反応、他人の立場や心情の理解、遊びの際の他者とのかわり、集団活動への参加状況など
	意思の交換・言語	日常の会話の問題の有無
	身辺処理等の状態	食事・着脱・排せつの状態、一般交通機関利用による通学の可否など
併せ有する他障害の有無と障害種		
本人・保護者の希望	提供可能な配慮について	・学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮 ・学習内容の変更・調整 ・情報・コミュニケーション及び教材の配慮 ・学習機会や体験の確保 ・心理面・健康面の配慮 ・専門性のある指導体制の整備 ・子供、教職員、保護者、地域の理解 啓発を図るための配慮 ・災害時等の支援体制の整備 ・校内環境のバリアフリー化 ・発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮 ・災害時等への対応に必要な・施設・設備の配慮
	希望する通学方法	徒歩通学、一般交通機関利用、保護者の送迎の要否など
	希望する教育の場	小・中学校特別支援学級・通常の学級など 自閉症・情緒障害特別支援学級の設置の有無 通級による指導（情緒障害）の有無など

Ⅲ－２．ニーズのある子どもとどう向き合うか

－三附属学校園実践交流会報告（2017年1月18日）

1. 実践交流会の概要

一昨年度の教科教育、昨年度の教科外教育に続き、今年度はそれらの基礎となる「子ども理解」をテーマに、とくに特別な配慮を必要とする子どもの各校園の状況や取り組みを知りあうことをテーマとした。

<内容>

実践報告

- ・「特別な配慮を必要とする子どもへの附属幼稚園の取り組み－ひとりひとりが輝く保育をめざして」（附幼：山本祐子教諭）
- ・「通常学級での集団学習に困難のある児童(低学年)」（附小：林喜子教諭）
- ・「附属中学校における生徒理解の在り方」（附中：吉田寛教諭）

グループ討議

総括コメント中山留美子氏（奈良教育大学准教授・発達心理学）

2. 実践報告会での交流及び意見

1. 日常の情報共有について

幼稚園：

- ・会議は、月に一回、職員会議は月一回、ケースカンファレンスは、必要に応じて開催する。支援シートは書ければ書くようにしている。
- ・教職員全体でその日のうちに子どもを知るように努力している。人数が少ないので可。
- ・カンファレンス対象の目立つ子どもだけでなく、ちょっと気になる子どももファイルに残すようにしている。
- ・職員会議で気になる子どもについて伝え合い、今年度からそれを子どもごとに各担任が記録し、共通のファイルに残すようにしている。

小学校：

- ・一人の子どもでも違う教職員の前では違った姿を見せるので、知りえたことを伝えあって共有することを大切にしている。また必要となれば一人の児童に関係する教員が集まり見方を出し合う場も設けている。
- ・いろいろな先生が見てくれている。何かあれば声かけをし、学年会や教科会を持つ。クラスや学年でおさまらない場合は、生活ニーズ委員会、学習ニーズ委員会にあげていく。

- ・単学年部会を日常的にやっている。月に一回は、複数学年部会を開催。教員会議でさらに共有する。
- ・職員会議でも「こどもについて」の項目がある。ほとんどの教員は職員室にいたので、そこで知り合うことができる。
- ・教科中心だった研究体制を学年にもシフトしてきてから教員室に集まる機会が増えた。
- ・情報交換は職員室が一番。学校全体の姿が見えてくる。雑談をもとにして集団ができていく。学年団の話し合いにも聞き耳を立てて、自分の担任している学年も他学年を支えたりできることを考えたりするように動くことに努めている。
- ・専科の先生に聞いて教えてもらったり、自分が専科の時は担任に伝えたりしていた。授業の中での具体的な姿を通して子どもの情報を伝え合っている。
- ・子どもに担任以外の先生や職員の話をするようにしている。他の先生の話をするすることで先生同士のつながりを示すことになり、子ども達に伝わるものがある。

中学校：

- ・教員はそれぞれ教科の研究室にすることが多く、教員室にいる教員が少ない。トラブルなどが起こる前に気になることを共有する機会が持ちにくい。毎日の朝礼で情報交換しているが時間が5分あまりと厳しい。
- ・9教科あるので、いろいろな先生に多角的に、またバランス良く見てもらえるので中学生は得だと思う。各教科の先生が専門の視点から子どもを見るので、「〇くんは障害を持っているかもしれないが、～が得意だ」という見方となる。
- ・意識して職員室にいるようにしている。担当教科の授業の中で見えてきた子どもの姿を、小さなことでもできるだけ担任に伝えていくようにしている。職員室でも学年会などに耳を傾けて、話題を共有して授業に生かしていくようにしたい。
- ・部活が終わってからにはなるが、職員室での教員同士の雑談を大切にしている。
- ・生活部会（週一回）、毎日の職員朝礼後にも、情報交換をするようにしている。学年会議でも最後に、気になっている生徒の情報交換を行っている。ガイダンス会議（学期に一回）を開催し、細かい情報を共有している。
- ・中学校でも職員会議の0番で子どもについて話をしている。
- ・子どもによって話に行く先生がちがう。いい意味ですみわけ。子どもと雑談することを何よりも大事にしないと。そのための時間を生み出すことも大事に。
- ・部活動顧問と担任とも、情報交換を密にしている。部活顧問と担任とのやりとりがあれば、生徒は、自分のことをよく見てもらっていることで安心する。
- ・中学校では、指導の場面でのいろいろな組み合わせがある。（学級・教科・部活・委員会）
- ・養護教諭との連携と共有が大事。

2. 支援を必要としている子ども以外の子どもとの関係

中学校：

- ・中学校では精神年齢のばらつきが多く、しっかりした子どもに頼むと、幼い子どもの面倒をみてくれ

る。同年齢であっても、異年齢の関わりのようになることも多々ある。

- ・附属中学校は発達障害の子どもの割合が多い。周りの子ども達は発達障害の子どもを受け入れると言うよりは攻撃することも少なくない。特に外部から入学した子どもたちは、互いのことを知らないので、そういったことも多い。中学3年になってやっと互いに受け入れられるようになっていく。

- ・生徒によって、どこまで周りの子に話していいのか判断に困る。思春期ということもあり配慮がむずかしい。

- ・中学生は周りの子どもたちが特別視してしまったりという年齢でもある。

- ・いいところを探す。怒るときには怒らないといけない。他の子と一緒に怒ることも大切。頭ではわかっている、分かれないうもいる。

- ・単純に、ギョッとしてもらっていない子が多いと感じる。あまりしてもらっていない子は、自己肯定感の育ちが低い。「こうあるべし」という指導がきつ過ぎて、子どもが自分自身を出せていないのでは？素を出せる場面が大事。

- ・子ども達の生活が見えない。子どもも自分を見せない。子どもがよく見えるように、子どもが素を出せるように自然な状態にしておくことを心がけている。

- ・保護者とは一緒に悩むためのスタートに立つところが難しい。どのようなことに困っているのかや予想できる困難を担任から保護者に伝えたり、どのようなことができるようになってほしいのかと言う保護者の望みを聞いたりしている。保護者とどれだけ同じ思いで子どもに向き合えるのかが重要である。

- ・保護者の理解を得るのが難しい。子どもには互いを受け入れられるように指導するが、保護者はその指導に納得せず、むしろ学校を攻撃してくる。

小学校：

- ・周りの子どもへの理解のさせ方は学年によって違う。一緒に生活していく中で時間をかけていいところを伝え合ったりしていこうとしている。本人が充実して学校で過ごせている子どもは、「気になる子ども」が気になっていなかったりすることもある。逆に「気になる子ども」を非常に気にする子どもはその子ども自身に配慮が必要な場合がある。その子どもと担任の関わりの中で周りの子どもたちがその子どもに対して理解していく。学級通信を活用している。

- ・それぞれの子どもをどのようにみるのか、その子どもの何を気にすればいいのか、何を支えていけばいいのかを見極めていきたい。そして発達段階に応じた支援ができればよいと思っているがむずかしい。配慮の必要な子どもを追い詰めてしまうと周りの子どもがこの子は他のみんなと違うと思ってしまう。周りの子どもも、先生にそのように見られると思ってしまうかもしれない。従って、その子をどのように見てどう指導するのが重要である。

- ・周りのその子を見る目をどう育てるのが課題。その時に担任の果たす役割が大きい。周りのその子に対する意見を担任が受け止め、クラスの中にどう位置づけるかが問われる。時には担任が気になる子と周りの子をつなぐことも必要。気になる子の保護者が孤立しないように、保護者同士をつなぐことも大切。

- ・気になる子が支えている子に甘えてしまう。その子は実際には我慢している。

- ・9歳、10歳すぎて、ダブルスタンダードを感じた時点でクラスがうまくいかない。その子の行動には意味がある。「急にきれる」というが、それはちがう。何で怒っているのかに周りの関心が向

く。

・下の学年から進級するときに、レッテルを貼られてくる。その子に対する見方をほどくのは難しい。その役目は、教員。「平等に一人一人に接する」が合い言葉。

幼稚園：

・担任のその子どもへの関わり方で周りの子ども達のその子どもへの関わり方や受け止め方が変わる。難しいが丁寧に考えていきたい。互いが認め合い、支え合う関係を目指していけたらと思っている。

・プロフィールシートに記入することが発達の違いなどをつかみ、周りの子を見る機会にもなっている。教師と園児のかかわりをまわりは見ている。そんな中で子どもを丸ごと受けとめることが大切。子どもは仲間に支えられて成長していく。

・幼稚園の子ども達も、幼児なりに相手を受け入れるようになっていく。中学生は、自分でもいろいろ考えて判断すると思うが、幼児期はまさに保育者の関わり方が判断基準となるので、発達障害の子どもへの関わり方には気をつけている。

・ADHDの子どもを担当した時に周りの子どもから、〇くんだけずるいと言われたことを、ある専門家の先生に相談したことがあるが、担任が悪いと言われた。担任が周りの子どもとの信頼関係を作れていないので、そのような発言があると言われた。以来、まわりの子ども達との信頼関係を作ることを大事にしている。担任の先生を信頼してこそ、担任の先生と同じようにその子どもを受け入れることができると思っている。1人の子どもを抱っこする時もみんなにもしてあげるからと言ったり、自分もしてもらえと思えたりするような関わりを心がけている。

・気になる子の研究からスタートした。どの子であっても気になる子としてとらえる。集団で一緒に育てていく必要がある。一緒にがんばってくれる子を増やしていくと、自然と集団に入る。その子を支える子に育てていく。素地をつくと寛容に受け止める集団に育っていく。

・思いを出させるようにしてやる。じっくりと関わってあげることも大切。

・保護者の様子もよく見ながら、声かけができるようにしている。

Ⅲ－３．発達障害研修資料－発達障害支援アドバイザーの立場から

本附属学校園には発達障害の診断を受けている、または診断は受けていないが保護者からの成育歴の聴き取りや学校園における様子から発達障害の可能性があるとお子さんが公立の学校園に比して多いのではないかと、という印象がある。実際 SDQ を用いての調査などから特別な支援を必要としているお子さんがかなり多いというデータもある。幼児期までに地域での生活で支障をきたした方や、大学附属であるということで十分なサポートを期待して受験してこられる方が多いのかもしれない。附属学校園は、これまでも発達に凸凹があるお子さんを多く受け入れてきたという経緯もあり、ふわっと受け入れるキャパシティがあるため、お子さんたちにとっては過ごしやすい環境になっていると思われる。そうした環境ではあるものの、小学校高学年以降、また思春期を迎える中学校では、発達障害の特性が目立ってきたり、二次障害が出現したりなど、不適応をきたすお子さんが散見される。そして、その時期になって初めて、スクールカウンセラーの勧めにより医療機関を受診され、医師により発達障害の診断がなされるというケースがあつたのを絶たない。このような状況から、幼稚園・小学校・中学校が連携してお子さんを見守る必要性があると判断され、本事業の申請に至った。

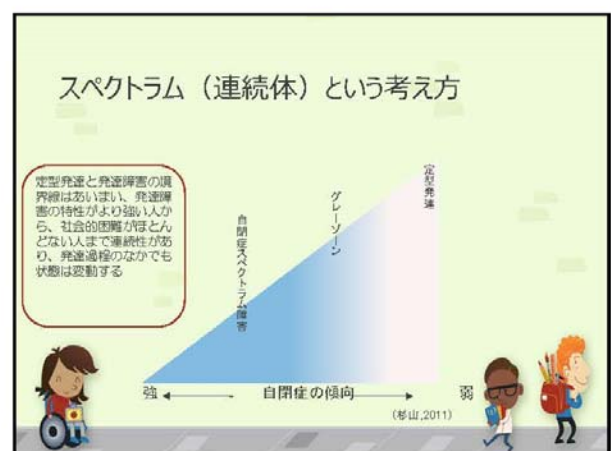
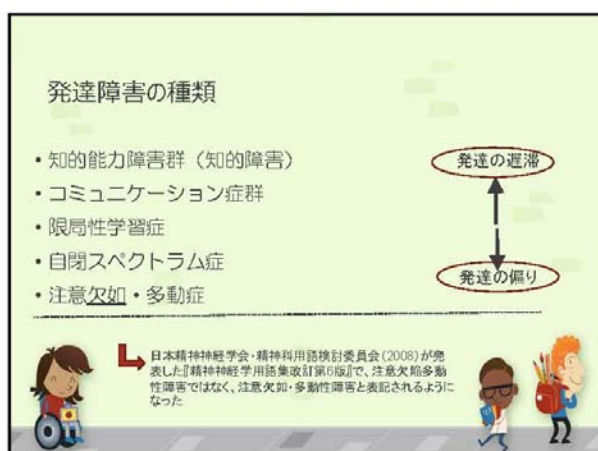
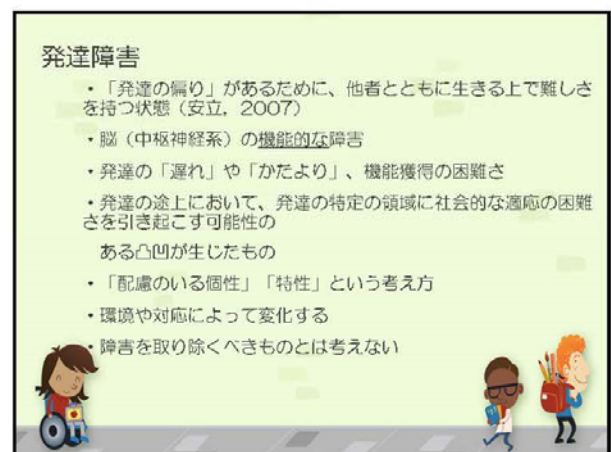
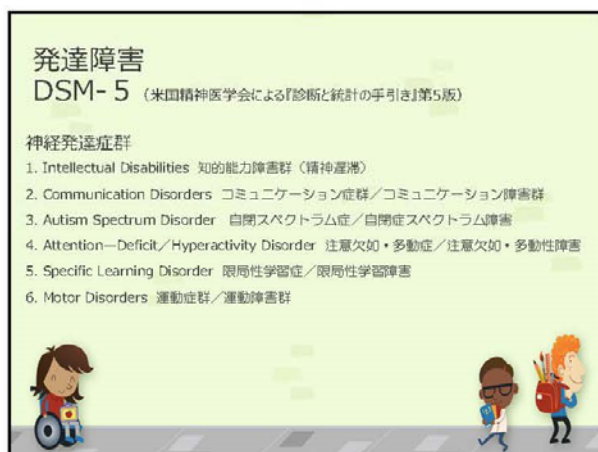
本事業の実施により、幼稚園・小学校・中学校が積極的に連携をとり、発達障害について深い理解を示すようになった。これまでも中学校で何らかの不適応をきたしたお子さんについて、小学校、幼稚園へと在籍（園）時の様子を聴き取りに行くと、お子さんの特性についてより深く知ることができる、という経験的なものはあったが、本事業の実施により、経験的な要素だけではなく、エビデンスのあるものとして認知され、しっかりと連携を持つことができたことは、非常に意義があることと考える。幼児期からのお子さんの発達の様子を丁寧に共有しながら、思春期を迎えることができるならば、二次障害の予防につながると考える。

現況では、発達障害の二次障害として、様々な身体症状を呈すお子さんや、集団生活への適応の問題から登校しにくくなるお子さんがかなり多い。奈良市では、公立学校以外のお子さんは、奈良市の適応支援センターの利用ができない実情があり、不登校に陥ったお子さんは自宅で過ごし、教師の家庭訪問を待つしか手立てがなかった。そうした事情を受け、大学内にサテライト教室を設置し、お子さんの学習権の保障し、安心できる居場所を提供し、当たり前の日常生活の保持を保障するべくサポートを行ってきた。各学校の管理職によりサテライト教室への来室を出席としてみなすと認められたお子さんでは、出席率は85%に及ぶ結果を得た。サテライト教室での日々により、誰かが部屋に入ってくると隠れていたお子さんはいつしか堂々と自分の意見を学級で言えるまでになり、ほとんどことばを発しなかったお子さんがサポートに加わる学生に「ため口」で話すようになり、非常に攻撃的だったお子さんが膝に乗ってくるように変化した。お子さんたちにとって、安心していることができる「居場所」が心的エネルギーの補充の場になり、自己肯定感の回復を促したようである。

このように、本事業への参加により、お子さんたちにとって、非常に有益な効果があったことをこころから感謝申し上げている。本事業で培ったことを礎に、発達凸凹を抱えるお子さんにとって、不要な二次障害の発症を予防できる学校園であることを継続していきたい。

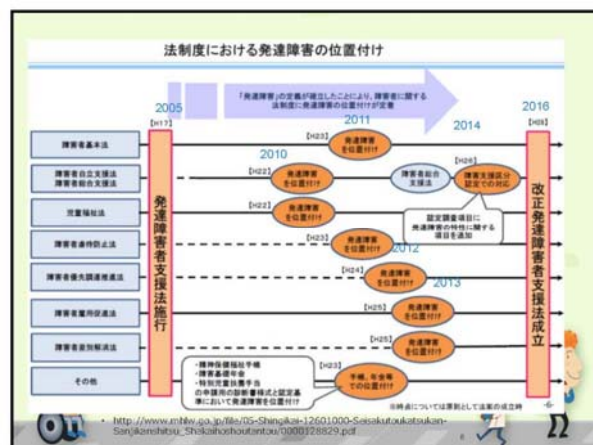
教員間、保護者間での発達障害に対しての理解の程度の差は未だあるが、できるだけ等質な理解ができる土壌をつくっていくことが今後の課題ではあると考える。

(大久保千恵)



診断

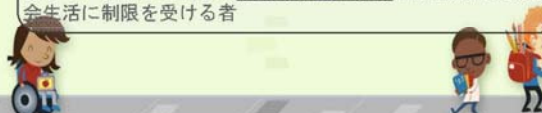
- ・診断・評価それ自体が目的ではない
- ・発達障害と見立てられることで、ご本人やご家族の方に何らかの利益がもたらされなければならない
- ・「特性」をふまえた適切な支援
- ・二次障害の予防が重要
- ・早期介入が良好な予後につながるという多くのエビデンスがある

改正発達障害者支援法(2016)による定義

- ・2005年
- ・「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

発達障害者とは、発達障害（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など脳機能の障害で、通常低年齢で発現する障害）がある者であって、発達障害および社会的障壁により日常生活または社会生活に制限を受ける者



発達障害者支援法の全体像

I これまでの主な経緯

昭和55年 知的障害者福祉法の制定により知的障害者福祉法及び知的障害者福祉法を制定
平成5年 障害者自立支援法の制定により知的障害者福祉法及び知的障害者福祉法を制定
平成14年 改正発達障害者支援法（知的障害者福祉法及び知的障害者福祉法を制定）
平成14年12月 改正発達障害者支援法（知的障害者福祉法及び知的障害者福祉法を制定）
平成22年12月 改正発達障害者支援法（知的障害者福祉法及び知的障害者福祉法を制定）
平成22年12月 改正発達障害者支援法（知的障害者福祉法及び知的障害者福祉法を制定）

II 主な趣旨

- 発達障害者に対する障害の定義と発達障害への理解の促進
- 発達生活全般にわたる支援の促進
- 発達障害者支援を担当する関係機関の緊密な連携の確保、関係機関との協力体制の整備 等

III 概要

定義：発達障害＝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などの脳機能の障害で、通常低年齢で発現する障害

就学前（乳幼児期）	就学中（学童期等）	就労後（青壮年期）
○乳幼児健診等による早期発見 ○早期の発達支援	○就学時健康診断における発見 ○適切な教育的支援・支援体制の整備 ○放課後児童健全育成事業の利用 ○専門的発達支援	○発達障害者の特性に応じた適切な就労の機会の確保 ○地域での生活支援 ○発達障害者の権利保護

【都道府県】 発達障害者支援センター（相談支援・情報提供・研修等）、専門的な医療機関の確保 等

【国】 専門的知識を有する人材確保（研修等）、調査研究 等

・ <http://www.mhlw.go.jp/files/05-Shingikai/12601000-Seisakutokushin-Sankanshita/Shokaihouhontou/000128829.pdf>

発達障害者の人数等

I 患者調査

診断やカウンセリング等を受けるために医療機関を受診した発達障害者数

年度	人数
平成14年度	3.5万人
平成17年度	5.3万人
平成20年度	8.8万人
平成23年度	11.2万人
平成26年度	19.5万人

II 障害福祉サービス等報酬改定検証調査（平成27年9月末時点の事業所調査）

児童発達支援、放課後等デイサービス、障害児入所施設の発達障害児の利用割合

サービス	割合
児童発達支援	46.8%
放課後等デイサービス	53.5%
障害児入所施設	10.9%

（参考）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（平成24年度文部科学省調査）

小・中学校の通常の学級において、学習面又は行動面において著しい困難を示す児童生徒の割合
平成24年度：6.5%（推定値）

※国公立が中心で、特別支援教育コーディネーター又は教員による支援を受けている割合に基づいたもので、発達障害の専門家チームによる診断や、個別による診断によるものではない。従って、本調査の結果は、発達障害のある児童生徒の割合を示すものではなく、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の割合を示すことに留意。

・ <http://www.mhlw.go.jp/files/05-Shingikai/12601000-Seisakutokushin-Sankanshita/Shokaihouhontou/000128829.pdf>

学齢期までに発達害があることが理解されている？

「通常学級に所属する特別支援を要する子どもの実態と乳幼児健診」

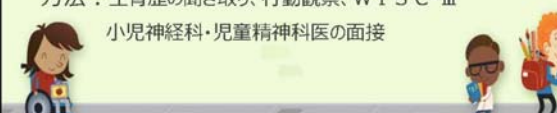
神戸大学山口志麻先生の小児神経学会口頭発表抄録(2007)より引用

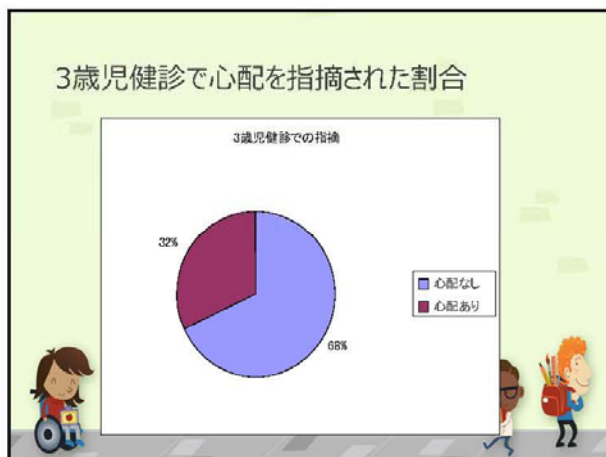
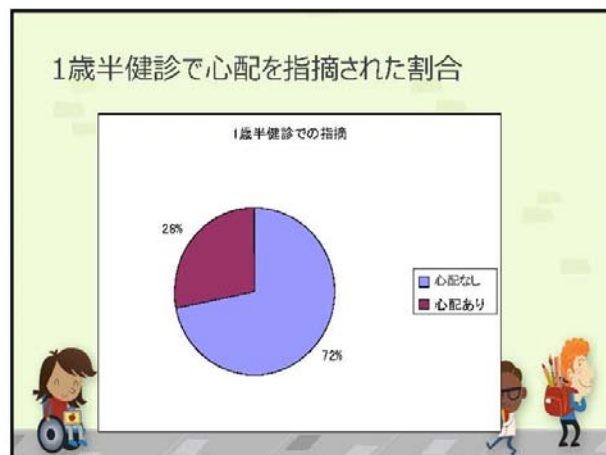
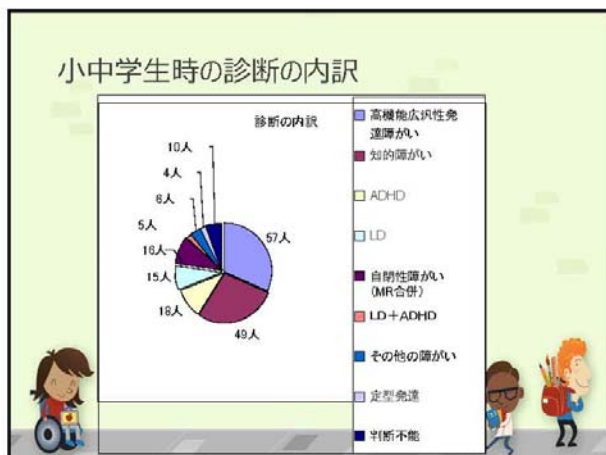
対象：平成16年4月～10月にA市教育委員会支援センターに

相談に訪れた通常学級に所属する小中学生180名

方法：生育歴の聞き取り、行動観察、WISC-III

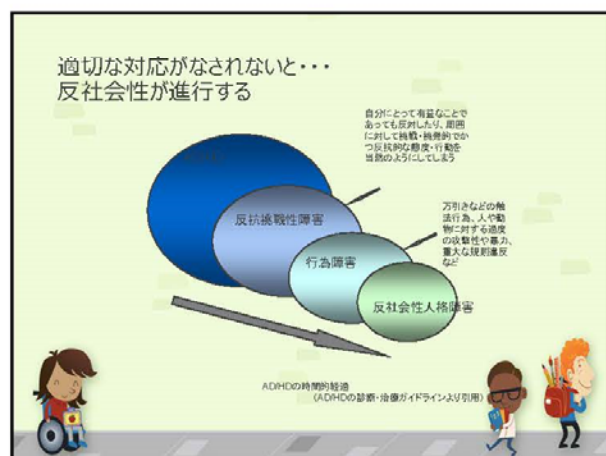
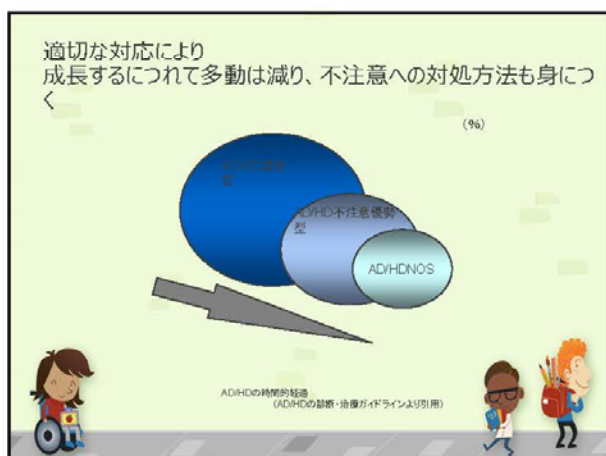
小児神経科・児童精神科医の面接





確定診断別 健診で心配を指摘された割合

	1歳半健診 (%)	3歳児健診 (%)
知的障害 (MR)	30.4	39.6
自閉性障害 (MR 合併)	53.3	71.4
高機能広汎性発達障害	30.9	29.6
高機能自閉症	40.9	38.1
アスペルガー障害	26.7	20.7
ADHD	16.7	11.8
LD	21.4	14.3



発達障害の二次障害

- ◆子どもの障害が正しく理解されず長期にわたって子どもが不適切に養育・教育されることにより生じる
学校・集団；困った子 家庭；叱責、虐待、放任
- ◆特性があることを気付いてもらえない→怒られる、責められる、からかわれる など
- ◆本人；「一生懸命やっているのになぜ自分だけうまくいかないのだろう…？」と自分を責めたり、がっかりしたり、傷ついたり
- ◆自己評価の低下 自尊心の不足
- ◆抑うつ、幻覚・妄想、強迫症状、不安症状、睡眠障害、身体症状、不登校、反抗、暴力、非行 など



ADHD ASDのお子さんの特性と対処



ADHDの症状

- ◆やるべきことではなく、やりたいことを選んでしまう
- ◆集中できない
- ◆抑制が効かない
- ◆日常生活に時間がかかる
- ◆実際の年齢×2/3くらい
- ◆聴きっぱい
- ◆順番を守れない
- ◆人から言われたことをするのが苦手
- ◆忘れ物が多い など



不注意

- ◆物事の全体像をみようとする前に動いてしまい、取り組んでいる作業で細部を見逃すケアレス・ミスが多い
- ◆仕事がずさんになってしまう
- ◆授業中や仕事に気が散る
- ◆長い文章や書類を読み続けることに非常に苦労する
- ◆他者が話しているとき、話しかけられている際に「うわのそら」に見えるような状態となる
- ◆知的に理解できないわけではないのに、作業に関する指示に従えず、作業を途中で投げ出してしまったりする
- ◆頑張ってもゴールにたどり着けない、たどり着くためには大きな努力を要する
- ◆順番通り作業を進めることができない
- ◆学習上、仕事上の整理の苦手さ、身の回りを散らかす
- ◆遅刻、仕事を時間通りに終わらせることができない



不注意

- ◆課題や仕事に必要なものをなくしてしまう
- ◆外部からの視覚的、聴覚的刺激によって注意がそちらに移ってしまう（注意の転動性）
- ◆やたらと関係ないことが浮かんできて集中できない
- ◆忘れっぽい



多動性

- ◆体動が多い
- ◆子どもの場合は、教室などで座っていることを要求される状況で席を離れる。大人の場合は、頻回にオフィスの席を立つ、会議や研修会の開始にとどまり続けることができない
- ◆落ち着きがない
- ◆子どもの場合は、非常に落ち着きがなく熱いよく動き回る。大人の場合は、本人が長時間じっとしていることに居心地の悪さを感じるとともに、客観的に体の動き、目の動きなどにあらわれる
- ◆しゃべりすぎる



衝動性

- ◆人が言いかけたことを代わりに完結させてしまったり、会話で許可なく話し始めたり、会話の順番を待てない
- ◆興味が終わる前に答え始めてしまう
- ◆待つことが苦手
- ◆すぐに他者の行動に介入する。ちょっかいを出す。
- ◆会話やゲーム、活動などに干渉する。他の人が行っていることに割って入ってしまう



その他の症状

- ◆他者を叩いたり、罵倒したりする
- ◆不注意や併存する学習障害により、さらに反抗的な心性が増すことにより怠学傾向が随伴する学力不展
- ◆分離不安、予期不安、強迫症状、抑うつ気分、
- ◆反抗、反社会的行動 など



ADHDのお子さんへのサポート

- ◆専門医の診断を受ける・・・薬物療法 二次的障害のケア・予防
- ◆ADHDであることを理解し受容する
 - ・子どもの怠慢や努力不足ではない、叱るだけではかわらない
 - ・親のしつけ不足ではない
- ◆親ガイダンス、学校との連携
- ◆行動を理解し上手にほめる
- ◆症状の改善に伴い、学校や家庭における悪循環的な不適応状態が好転し、ADHD症状を自己の人格特性として折り合えるようになる
- ◆自尊感情の低下を防ぐ



ADHDのお子さんへの対応のポイント

- 1 体罰をしない
- 2 注意する回数を減らす
- 3 注意をするときは子どもの気をひいてから
- 4 暴言・怒鳴る・言葉で傷つけるはやめる
- 5 わざとやっているのではなく、不器用な子
- 6 ほめる



問題行動には意味がある

- ◆例) 姿勢が悪い＝調整機能の弱さのために、席に座っている姿勢を長時間保てない
 - 何とか座り続けようと努力
- ◆問題行動の背景
 1. 本人にとっては適応するための行動
 2. パニックになっている、またはパニックを避けるための行動
 3. 間違った学習をしてしまったために起こる行動
 4. 自然に獲得できなかった行動
- ◆叱るのではなく、スキルを覚えようね、できることを伸ばしていこうね



自閉スペクトラム症のお子さんの特性

- ◆人とのかわりをもつことが苦手
 - ・「手のかからないおとなしい赤ちゃんだった」「育てやすい子だと思った」
 - ・後追いや人見知りをしなかった
 - ・一人で遊ぶのが好き
 - ・視線が合わない
 - ・抱っこを嫌がる
 - ・人には無関心な反面、物に対する興味が強い



自閉スペクトラム症のお子さんの特性

◆ことばの発達に遅れや偏りがある

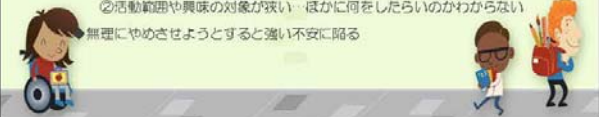
- ・会話をしたり気持ちを伝えるのが苦手
- ・ことばの出始めが遅い
- ・オウム返し
- ・語彙は多いが他者と会話にならない
- ・その場に関係のないことをしゃべる
- ・理由もないのにぶつぶつとつぶやく



自閉スペクトラム症のお子さんの特性

◆特定の物や方法にこだわがある

- ・同じ動きや動作を繰り返す 例) 上半身を揺らす、くるくる回る、ひもを振り続ける、いつまでもジャンプ、ドアを何度も開け閉め
 - ・水の感触、回るものなど好む
 - ・収集、執着
- お気に入りのガラガラを誰かがとったりすると金切り声をあげる、気に入ったバスが来るまで何時間でも待つ など
- ### ◆常同行動やこだわりの理由
- ①不安や緊張を和らげようとする行動
 - ②活動範囲や興味の対象が狭い…ほかに何をしたらいいかわからない
- 無理にやめさせようすると強い不安に陥る



自閉スペクトラム症のお子さんの特性

◆人の気持ちが読み取れない

- ・相手の表情から感情が読み取れない
- おこられてもケロッとしている、他者の気持ちを無視した行動をとってしまう、自分の感情を表現する
- ることも苦手(虚しい表現)、人を傷つけてしまう
- ### ◆あいまいな言葉が理解できない
- ・通回しな言い方や慣用表現がわからない
- 「好きなことをして遊びなさい」「ちょっと待ってて」「そんなことをしていいと思っているの?」「手を洗して」「顔を洗いなさい」「さっさと片付けて」
- ### ◆暗示・皮肉・冗談・だじれ・言葉遊びなどが理解しづらい



自閉スペクトラム症のお子さんの特性

◆突然の変更や変化に対応できない

- ・普段と違うことが起きたり、予定が変更になると戸惑う
- 周りが急変に慣れるほど泣きわめく、自分を傷つける、他者に乱暴する、など混乱
- ・いつもと違う服を着せようとするのを怒る
 - ・ご飯がいつもと違うお茶碗に入っていると食べられない
 - ・いつも使っているトイレでないと用が足せないなども
 - ・通回しな言い方や慣用表現がわからない など



自閉スペクトラム症のお子さんの特性

◆突然パニックに陥る

- ・泣きわめいたり、怒りだしたり…
- ・一度かんしゃくが起るとなかなかとめることができない
- ・自傷行為、他害行為も

◆パニックが起きるのは恐れや苦痛がピークになった時

授業中にトイレに行こうとして先生に怒られ、泣きわめきながら教室を駆け回る

テレビで嫌いな番組が始まると叫びながら暴れる

遊びの邪魔をされて激しく興奮し、積み木を投げる など



自閉スペクトラム症のお子さんの特性

◆目や耳などの感覚がアンバランス

- ・とても鋭い部分と反対に鈍い部分がある
- 聴覚：リコーダー、ピアノ、などが苦手、でも黒板やガラスを爪でひっかく音は平気
- 触覚：抱っこされるのが苦手、ちょっとでも体を触られるとびくくりして体をすくめる、好きな肌触り
- 視覚：のりしか書けない、書き書きに敏感または鈍感、ストッキングの感触が好きで誰かわず女性
- 味覚：極端な偏食、何週間も一つの物しか食べない、など



自閉スペクトラム症のお子さんの特性

◆ずば抜けた能力を持っていることも

- ・ずば抜けた記憶力
- ・優れた空間認知能力
- ・絵や音楽の才能、科学的な才能



ASDのお子さんへの対応のポイント

- 1 話しかけはわかりやすく、短く具体的に
- 2 指示は一つずつ出す
- 3 大きな声は出さず穏やかな口調で
- 4 直接的ではない表現は使わない
： 慣用表現・比喩・暗示・反語・婉曲表現など
例) 「びっくりして目が飛びでた」「寝れて死にそう」「ばかだなあ」
- 5 否定的な言葉で叱らない
- 6 スケジュールを確認する
- 7 視覚的な支援を用いる など



IV. 資料

ー平成27年度インクルーシブ教育システム構築モデルスクール事業報告会

IV-1. 平成27年度インクルーシブ教育システム構築モデルスクール事業報告会

1. モデルスクール事業報告会の概要－「インクルーシブ教育と合理的配慮」

平成27年度 奈良教育大学インクルーシブ教育システム構築モデルスクール事業報告会

インクルーシブ教育と合理的配慮

平成28年度には、障害者差別解消法が実施され、合理的配慮の提供が学校現場において求められています。

奈良教育大学附属学校園では、文部科学省の平成27年度インクルーシブモデル事業を受託し、附属学校園全体で、障害のある子どもに対して、その状況に応じて提供する「合理的配慮」の実践事例を蓄積するとともに、適切な「合理的配慮」のための校内体制の整備等について実践研究を行ってきました。

この事業のまとめとして、奈良県・市とも連携を図り、本事業の連携協議会として下記の報告会を開催いたします。



日時 平成28年3月28日（月曜日）13:00～17:00

会場 奈良教育大学附属小学校 1階 多目的スペース
奈良市高畑町（奈良教育大学構内）

基調講演 インクルーシブ教育と合理的配慮
－教員養成と附属学校の課題－

■ 片岡美華先生 鹿児島大学教育学部 准教授

（当日参加受付
参加費無料）

パネル 特別ニーズ教育と合理的配慮

話題提供 ■ 基礎的環境整備の立場から 玉村公二彦（附属学校部・附属幼稚園園長）
■ 学校支援の立場から 坂下伸一（附属小学校元副校長・合理的配慮協力員）
■ 発達障害臨床の立場から 大久保千恵（臨床心理士・合理的配慮協力員）

片岡先生、附属学校園からのコメント、奈良県教育委員会及び奈良市教育センターからの御講評などをいただきます

主催 奈良教育大学 インクルーシブ教育システム構築モデルスクール事業連携協議会
お問合わせ 奈良教育大学附属小学校 0742-27-9281
〒630-8528 奈良市高畑町 奈良教育大学（市内循環高畑下車）

2. インクルーシブ教育と合理的配慮（講演資料：片岡美華先生）

奈良教育大学「インクルーシブ教育システム構築モデルスクール事業報告会（平成27年3月28日）」

インクルーシブ教育と合理的配慮 ～教員養成と附属学校の課題～

鹿児島大学法文教育学域教育学系
准教授 片岡 美華

今日の話題

- 自己紹介
 - オーストラリアの特別支援教育（QLD州を中心に）
- 鹿児島大学で行ったスクールクラスター事業
- 合理的配慮の行方
 - 鹿児島大学附属学校園を中心に

はじめに～自己紹介をかねて～

- 奈良からオーストラリアへ
 - 附小⇒附中⇒…⇒奈教大⇒奈教大学院
- オーストラリアでの学び
 - QLD大学での学び
 - PhD論文「Perceptions of and support for students with who experience difficulties in learning in Nara Prefecture, Japan（奈良県における学習上困難を経験している児童生徒の捉え方と支援に関する研究）」（2005年）
 - 何もかも（一人で）抱える教員 ⇔ 専門家との協働
 - 日本の障害児教育が「遅れている」のではなく、仕組みや考え方の違い
 - 2000年～2006年の日本の動き（特に発達障害）とAUSの動き
 - 日本：LDの定義、学級崩壊、ADHD、HFA、特別支援教育制度への体制作り
 - QLD州：アサティンメント（ニーズ別の支援提供）から教育調整プログラム（EAP）へ…調整と言う考え方⇒reasonable adjustment⇒合理的配慮（reasonable accommodation）につながる

参考 オーストラリアの特別支援教育

「教育への参加と成果が低いことを理由に優先して支援提供されるべき対象」（QLD州の場合）

- 障害のある児童生徒
- 学習困難及び/もしくは情緒障害又は行動障害のある児童生徒
- 学校を中退する可能性がある児童生徒
- 低所得階層出身の児童生徒
- アボリジニー（先住民）やトレス・ストレイト諸島の児童生徒
- 英語が第一言語ではない児童生徒
- 遠隔地（へき地）に住む児童生徒

障害は、一部にすぎない

参考 QLD州におけるインクルーシブ教育

『2005年インクルーシブ教育声明』より

- 障害のみならず、文化的、言語的、社会的背景の違いにも目をむけ、より広く対象をとらえていることが特徴
 - 「不利益に異議を唱え、社会的に立ち向かう学習環境を育てること」
 - 「疎外されたり周辺に追いやられたりする者のために、実態把握と学習面におけるバリアの減少を通してすべての児童生徒の教育的、社会的成果を最大限にすること」
 - 「すべての児童生徒に、多様性の価値と理解を確実に行うことにより、平等で民主的な国際社会への積極的な参加のための知識とスキルをつけること」
- 先住民、障害のある児童生徒、要リスク群、優秀児への教育に対しては、優先度を高くして支援に取り組んでいる

参考 QLD州の構造化されたプログラム

- 自閉性スペクトラム障害 - 聴覚障害 - 知的障害 - 肢体不自由 - 言語障害 - 視覚障害	→	教育調整プログラム（EAP） （前アサティンメント）
学習困難	→	小学2年時診断網（2012年まで） アブレイズメント（廃止）
ADHD	→	行動計画（Behaviour Plans）など

参考

教育調整プログラム (Education Adjustment Program : EAP)

- 2005年導入、2009年改訂
- 6障害種の児童生徒 (P-12年生) に対して行われる
- 個々の教育的ニーズを把握し、「調整」を伴ったニーズに応えるためのプロセス
 - 教育と学習における調整の実効、モニタリング、記録については、継続的に行われる



参考

「障害のある児童生徒のためのガイドライン」(QLD州)

- 学校全体で障害のある児童生徒の教育的ニーズに
応えていくため、調整(adjustments)を行う
 - 柔軟な時間割や学級編成、計画化のための時間
設定、支援チームの結成といった学校組織調整
 - カリキュラム編成とカリキュラムの実行、評価の調
整
 - 専門家の配置や(支援)技術の提供
 - ピアサポート、ピアチューター、特別に設定された
プログラムなど学校全体での支援
 - 専門家によるサポート提供
 - 個別の計画(たとえば行動支援計画、ヘルスケア
計画)
 - 物理的環境(段差や手すり)の改修 など

参考

QLD州におけるインクルーシブ教育の実践

- 以下の点について具体的に示している
 - 学校における計画
 - 児童生徒の実態を行動面、参加状況、学業成績等から把握し、適切に教育調整をすることや、安全で支持的な学習環境を作り出すこと等を例示
 - カリキュラム、アセスメント、レポート
 - すべての児童生徒に対して大きな期待を持つことを前提として、学習への参加やカリキュラムの作成、リソースや支援の提供、カリキュラム等の調整や支援技術の活用等を例示
 - 教員研修
 - 教員として教え方を高めることや法令や支援技術について学ぶことを要求
 - 保護者
 - 多様性への理解を深めることを求める
 - 地域
 - 多様性への理解を深めることを求める

オーストラリアでの学び

- 障害種に応じて支援を行うカテゴリーと、眼前で困っている状態に対応するカテゴリーの存在
 - 定義へのあてはめではなく、「ニーズ」重視
 - 必要な支援のための環境調整・教育内容調整(EAP)
 - 個人にひも付き予算をつけるのではなく、人数に応じた予算配分
- 多くの大人が関わる教室
 - 学級規模は24人程度
 - 担任+障害種に応じた専門家(巡回指導)、STLD(LDの専門家)、学校心理士、行動マネジメント教員、TA(補助教員)、セラピスト、学習支援員、ESL教員、アボリジナル教員、近所の人(例:個別に本読みを聞く)など
 - ADHDについては、その用語自体あまり用いられず、学校全体の規律でもって、他児の学習参加を妨げないようにすることを第一にとらえられている⇒行動規律(レベル分け)・・・個人的には？

その後のオーストラリア

- 機会をみつけてAUS研究を継続
 - その他の国と比較(スロベニア、アメリカ、NZ、シンガポール、台湾など・・・)
- AUS: 全国統一テスト(NAPLAN)の導入
 - 2008年開始。毎年5月にすべての学校の3、5、7、9年生に対してリテラシーとニューメラシーのテストを実施
 - 障害によっては、テストへの不参加が認められることがある
 - 州毎のみならず各校の成績の詳細をMy Schoolというサイトで公開
 - 国数偏重傾向、教員への多大な重圧、統一化された教育評価による自己肯定感の低下・・・個人的には??・・・アメリカ人研究者からは??

参考

近年のQLD州におけるインクルーシブ教育の推進状況

- 特別な場での教育から通常学級での教育へ
 - 特別支援学校が全廃したわけではない
- 用語の見直し
 - 「学習障害」「学習困難」の使い分けや、「ADHD」を含むこれらの用語の教育界からの撤廃
 - 多様性の一つとしてとらえる＝積極的側面
 - 特別なニーズがある子どもたちへの適切な対応を無視しているわけではない
 - 心理相談員の撤退により学校で心理検査が受けられないことに対して保護者の不安、教員の混乱が増大
- 移行期の支援の連携を強化
 - 入学準備生で障害がある場合、個別教育計画の作成を求める
 - 1年生から12年生に対しては「個別の児童/生徒計画」の作成(2009年10月～)を求める
 - 10年生(義務教育終了年)への「高校教育と研修計画」の作成義務

参考

QLD州のインクルーシブ教育施策からの示唆

- 基本的には「調整」で対応し、それでもうまくいかない場合や、それだけでは不十分な場合、**追加的支援を行い**、高レベルのニーズに応えるという形をとっている
- LDやADHDといった用語を教育現場から取り除く一方で、6障害種を残すことにより、障害の専門性を保っている
- ラベリングの問題について
 - 一般教員や保護者に対しては、障害名から支援を考えるのではなく、子どもの状態から支援を考えることを求める意味でも、QLD州の教育省としてはこれらの語の使用をやめたのでは？
 - 心理アセスメントについては、ガイドラインの明確化が求められる
- 合理的調整は、枠組みの制定やマニュアル化が困難であるため、あくまでも例示にとどまり、判例をもとに個々に検討していくものとなっている
 - 全児童生徒を対象とした、心理面・物理面での柔軟性やユニバーサルデザイン化などによる対応を前提に指導支援を行い、その上での「調整」を図ることが求められるのではないかと

鹿児島へ

- オーストラリアから鹿児島へ
 - H19年、特別支援教育制度の幕開けと共に
- 鹿児島と特別支援教育
 - 専門家が極端にいない(例:S.E.N.S 20名程度)
 - 何でも行わなければならない中で、保育園から大学支援まで広く学べた
 - 幼稚園の巡回相談、学校への研修、他大学での講演...
 - 教育委員会、総合教育センター、子ども療育センター、特別支援学校などとの連携必至
 - 講演、セミナー、指導助言、発達検査、保護者面談、就学支援委員会...
 - 地方格差大 ⇄ 地方の特色活かす
 - 薩摩半島、大隅半島、離島、桜島(鹿児島市といえども)...

平成26-27年度 インクルーシブ教育システム構築モデル地域事業（スクールクラスター）」

一事業の概要（報告版）一

鹿児島大学教育学部

背景

- 障害者の権利に関する条約
 - 「合理的配慮」に基づいたインクルーシブ社会の実現
 - 障害を理由とするあらゆる差別の撤廃
 - 合理的配慮の不提供も差別に含む
- 幼稚園・小中高等学校における支援体制の充実
 - 6.5%の児童生徒に行動面・学習面の困難(2012年再調査)

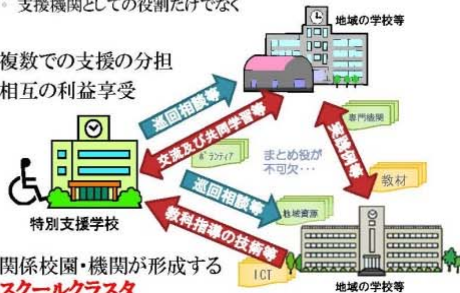
キーワード

- 合理的配慮
 - 不均衡や過度の負担を伴うことなく提供される必要な配慮・支援
 - クラスメイトが気配りや手助け...特定のクラスメイトに集中→合理的でない
 - 人単位から組織・地域単位まで
- 支援を複数の人・組織で分担／相互に利益を享受しあえる形

課題・目的

- 従来の「センター的機能」から「スクールクラスター」へ
 - 支援機関としての役割だけでなく

- 複数での支援の分担
- 相互の利益享受



- 関係校・機関が形成する
スクールクラスター

取組内容

- 地域の理解啓発・専門性向上の取り組み(主に大学)
 - インクルージョン講演会(関係者および一般市民向け)の開催
 - RA研修会(教員向けスキルアップセミナー)の開催
- RAコーディネーター事業(主に協力員)
 - 校(園)内支援～校(園)外資源活用のための調整・助言
 - 実践の共通理解・情報共有・改善のためのケース検討会を主宰
- エリア内巡回相談事業(主に協力員・附属特別支援学校)
 - 学校(園)・家庭・保育所・福祉施設(放課後デイ等)の訪問
 - アセスメント、支援方法、移行支援等の援助
 - 各所からの情報の集約～相互利用の促進援助

→ 取組の核となる「合理的配慮協力員」を配置

● スクールクラスター事業 活動報告

事業実施内容

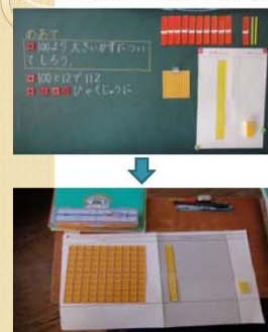
- ・ 合理的配慮協力員による活動(別頁)
- ・ SC事業講演会(年2回)
- ・ 合理的配慮検討委員会、合理的配慮検討合同委員会(法律等)、合理的配慮検討小委員会(事例検討会)の開催
- ・ RA研修会(ICT実技研修会、教員のスキルアップセミナー)
- ・ 教師用書籍、教材教具の購入及び活用

合理的配慮協力員の主な活動

- ① 対象の学校園と附属特別支援学校・大学・地域との連携のコーディネート、情報共有
- ② 巡回相談～学校園・保育所等の訪問
- ③ ケース検討会(事例)
- ④ 事例に関する専門的な助言(小・中学校の校内委員会への参加)
- ⑤ 園児・児童・生徒・教員・保護者等の支援
- ⑥ 個別の指導計画、個別の支援計画への助言(添削含む)と移行支援シートの活用促進
- ⑦ 地域資源に関する情報集約・相互利用促進(通級指導教室、通常の学級の実践事例など)

地域の外部機関との連携、資源活用

板書と机上の操作活動



ICT活用



地域の外部機関との連携、資源活用

中学校 ⇒ 小学校



地域の外部機関との連携・資源活用



《通級指導教室①》

通常の学級でも役立つ
ものがあります

《通級指導教室①》

通級指導教室での様子
担任へ情報提供



《通級指導教室②》

活動の見通しを立てるために工夫を
それぞれの教室で
しています

【対応した人数（延べ人数）】							備 考
月	園児	小学生	中学生	保護者	教 員	計	
5	2	0	0	0	4	6	○ 主な内容 ・巡回相談、教育相談 (対象：園児、児童生徒、担任、保護者) ・行動観察及び担任との情報交換 ・校内委員会等への参加 ・通級指導教室との連携 ・地域資源に関する情報収集 ※ 巡回相談は、1事例で(同じ園児児童生徒)複数回行ったケースが数件ある。
6	18	16	19	3	44	100	
7	2	52	0	2	24	80	
8	0	0	0	0	13	13	
9	0	61	0	2	59	122	
10	3	1	0	1	78	83	
11	0	7	1	5	36	49	
12	9	2	0	3	23	37	
1	1	2	0	3	23	29	
2	0	9	0	5	10	24	
計	35	150	20	24	314	543	
	25	119	6	23	212	385	(参考: 昨年的人数)

平成28年2月25日現在

合理的配慮協力員による支援例

《小学校1～2年生》 自閉症スペクトラム

- ・通常の学級在籍（市就学相談で、通常学級に在籍しながら、特性に合った配慮、支援が必要だと判断）
- ・通級指導教室（週1回 午前）
- ・幼稚園年中から療育（現在月1回程度参加）
- ・大学で新版K式発達検査2001を実施・・・10月より月2回療育に参加
- ・個別の指導計画作成、個別の教育支援計画作成

【保護者の願い】子どもの特性を理解し、家庭や各関係機関と連携しながら、支援してほしい。また、学習面や交友関係等の支援の在り方についても一緒に考えていきたいと強く願っている。

参考

児童の様子

【小1当初】

- ・新しい環境への適応がうまくいかず戸惑う傾向がある。
- ・注意集中の維持が難しい。
- ・耳からの情報処理が弱い。
- ・書くことが苦手である。
- ・計算等はできるが、思考を伴う問題や抽象的な内容の理解が難しい。
- ・自分の思いをうまく言葉で伝えることが難しい。
- ・人の話を最後まで聞くことが苦手で、自分の思いを一方向的に話すことが多い。
- ・掃除や給食等の当番活動で、自分の役割を果たすことが難しい。

【小2当初】

- ・進級して、一人で登下校ができるようになり、自分から上級生に「一緒に行こう」と声かけができた。
- ・自分で文章を考えて書いたり、板書をノートに写したりすることは苦手であるが、教科書を読んだり、視写をしたりすることなどはできる。
- ・相手が話していることを聞くことができていないことが多いが、自分の考えや気持ちを伝える力が少しずつ、身についてきている。
- ・掃除や給食等の当番活動では、当番表を自分で確認できるようになった。

保護者・担任・協力員（巡回相談）小1



保護者

- ① うちの子は、板書をノートに写すことが苦手です。通級教室で書くときは「鉛筆マーク」を使っているのですが・・・
- ② パターン化することで、できることが増えたり、理解が深まったりします。



担任

- ① 視覚支援、注意喚起や指示の仕方を工夫するといですね。板書とノートの文字数を同じにする。通級指導教室で使用している「鉛筆マーク」を使うことで本人も今何をするのかわかるでしょう。他に「見るマーク」もありますよ。
- ② 繰り下がりのひき算では、減加法と減減法を一時に習いますが、混乱してしまいます。A君の特性から見ると、解き方は本人の得意な方法で、一つのパターンに絞って練習した方がいいかもしれませんね。



協力員

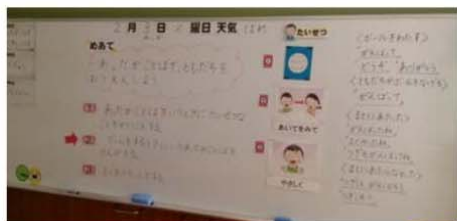


担任

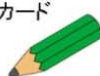
- ① ほかにも通級指導教室を参観して、いいなあと思いました。さっそく「鉛筆マーク」を使ってみます。板書の工夫、宿題の課題の与え方も・・・
- ② 日頃からパターン化すると習得しやすいので、A君の解きやすい減減法で解くよう指導しましょう。

地域の外部機関との連携、資源活用

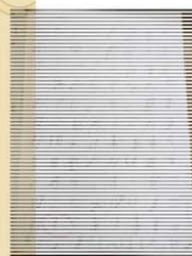
・通級指導教室



・視覚支援カード



11月7日：算数ノート

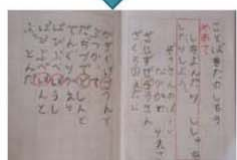
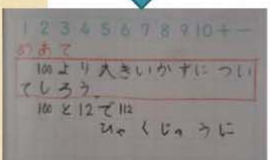
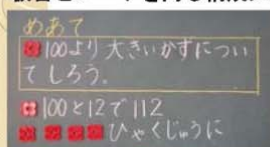


2月3日：板書・算数ノート



地域の外部機関との連携，資源活用

板書とノートと同じ構成に



保護者・担任・協力員（巡回相談）小2



保護者

- ① うちの子は、早く書き終わりたいのか、ノートの文字が乱雑でも終わって満足するところがあるようです。
- ② 算数のノートに筆算の書き方を担任の先生が教えてくださっていました。少しずつ、書き方が上手になっていて変化の様子が見えてとてもうれしかったです。



担任

- ① 授業中にそういう場面を随分に見かけました。終わったら、ノートをボタンと閉じていました。後でノートを見るときあてだけしか書いていないこともありました。どこを書いたらいいのかわからなかったのかもかもしれません。
- ② それはよかったですね。お母さんもよくその変化に気づかれましたね。担任も伝え方を工夫されたのでしょう。お子さんによっては、一回で伝わる場合もあれば、別の伝え方が伝わりやすい場合がありますね。



協力員



担任

成果



- ① 合理的配慮についての理解・啓発
 - ・ 実践的な研修により具体的視点が見えた
 - ・ 保護者からの発言！
- ② 合理的配慮協力員による授業参観やその後のアドバイス等に対して、学年部会や校内委員会等で情報を共有し合い、組織的な取組の必要性を意識できた
 - ・ 4校園の各特別支援教育コーディネーターが定例会を開くようになり、合理的配慮協力員、大学教員を含め多面的な事例検討・研修の場ができた
- ③ 個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成して、それをもとに実践しながら、合理的配慮や基礎的環境整備について、見直しをするなど理解・認識を深めつつある（啓発よりも一歩前進）
 - ・ UD化された授業実践・教室設置
- ④ エリア間の情報共有、授業参観（通級指導教室と通常学級の連携強化）
 - ・ 付属特別支援学校支援部だけの巡回相談よりも複数の視点で要支援園児児童生徒に対する迅速な指導や支援ができた

ノート指導…2けた+2けたの筆算



5月19日（火）
一問ごとに定規で
囲んでいたのを、
赤ペンで書き方を
指導した。



5月21日（木）
指導の通り書いている
が、あけるマスも
同じように鉛筆で書
いていた。



5月25日（月）
筆算だけをかける
ようになった。
現在も続いている。

課題



1. 講演会などへの参加者が特別支援学級や特別支援学校の教員などに限定
 - ・ 通常学級の問題として考える必要あり
2. 合理的配慮協力員の効果が大きかった分、継続的雇用の問題
3. 気になる子どもの教育実践を通した2年間の取組を個別の教育支援計画、個別の指導計画、合理的配慮・基礎的環境整備、保護者・PTAへの理解啓発等に視点を置き校内組織の見直し・再構築をする
4. 将来の指導者としての資質の育成・向上を図る
 - ・ 研究公開

合理的配慮の行方

H28年度から

- **鹿児島大学教職員対応要領**
 - 「障害を理由とする差別の解消の推進に関する教職員対応要領」
 - 「教職員のための学生理解と修学支援ガイドブック2016」
- **鹿児島大学教育学部による附属学校園教職員対応要領**
 - 「障害を理由とする差別の解消の推進に関する教職員対応要領における留意事項」
 - ・ 第6条(不当な差別的取扱い)に当たり得る具体例)
 - ・ 第7条(合理的配慮に該当し得る配慮の具体例)
 - **鹿児島大学教育学部附属学校園障害者支援推進委員会の立ち上げ**
- **合理的配慮協力員の雇用(4時間/日×5日)**
- **学習支援員の雇用(4時間/日×5日)**

裁
量
部
長
費

第6条(不当な差別的取扱いに当たり得る具体例)

- 「…次に掲げる具体例については、正当な理由が存在しないことを前提とし、また、次に掲げる具体例以外でも差別的取扱いに該当するものがあることに留意すること。」
- 「ただし、附属学校園の教育、研究、その他附属学校園が行う活動の目的・内容・機能の維持等の観点に鑑み、具体的な状況等に応じて総合的・客観的に検討を行い判断するものとし、教職員は、正当な理由があると判断した場合には、障害者にその理由を説明し、理解を得るよう努めなければならない。」
- 例示(抜粋)
 - 障害があることを理由に入園・入学選考にかかる面談・検査・調査等を拒否すること
 - 障害があることを理由に行事やその他の教育活動等への参加を拒否すること
 - 手話通訳、ノートテイク、パソコンノートテイクなどの情報保障手段を用意できないからという理由で、障害のある学生の授業受講や研修、講習、実習等への参加を拒否すること
 - 成績評価等において、合理的配慮を受けたことを理由に評価に差をつけること

第7条(合理的配慮に該当し得る配慮の具体例) 例示抜粋

- 物理的環境への配慮
 - 障害特性により、保育・授業中、頻回に離席の必要がある幼児児童生徒等について、座席位置を出入口の付近に確保すること
 - 易疲労状態の障害者からの別室での休憩の申し出に対し、休憩室の確保に努めること
- 意思疎通の配慮
 - 授業中教員が使用する資料を事前に提供し、事前に一読したり、読みやすい形式に変換したりする時間を与えること
 - 授業でのディスカッションに参加しにくい場合に、発言しやすいような配慮をしたり、テキストベースでの意見表明を認めたりすること
 - 入園・入学選考にかかる面談・検査・調査等、または授業関係の注意事項や指示を、口頭で伝えるだけでなく紙に書いて伝達すること

第7条(合理的配慮に該当し得る配慮の具体例) 例示抜粋(つづき)

- ルール・慣行の柔軟な変更の具体例
 - 成績評価において、**本来の教育目標と照らし合わせ**、公平性を損なわない範囲で柔軟な評価方法を検討すること
 - 学校行事や講演、講習、研修等において、**適宜休憩**を取ることを認めたり、休憩時間を延長したりすること
 - 保育・授業中、ノートを取る 것이 難しい幼児児童生徒等に、板書を写真撮影することを認めること
 - 感覚過敏等がある幼児児童生徒等に、サングラス、イヤーマフ、ノイズキャンセリングヘッドフォンの着用を認めること
 - 体調が悪くなるなどして、課題等の提出期限に間に合わない可能性が高いときに、期限の延長を認めること

鹿児島大学教育学部附属学校園障害者支援推進委員会

- 委員会組織
 - 教育学部長、教育学部副学部長、教育学部各附属学校園長、教育学部附属学校園副校長・副園長、教育学部事務長、その他教育学部長が必要と認める者
- 審議事項:「委員会は、附属学校園における次に掲げる事項を審議する。」
 - 障害者に対する合理的配慮に関すること
 - 障害者差別解消のための環境整備に関すること
 - 障害を理由とする差別に関する紛争の防止・解決に関すること
 - その他障害者差別解消に関する事項

特別支援教育から見た附属学校園の課題

- 合理的配慮に対する理解啓発の徹底
 - 理念と実際
 - 「過重の負担」と合意形成
- 入試への配慮
- 入学後の支援
 - 教科ごとの職員室によるメリットとデメリット
 - 学級規模
 - 複式学級への対応(鹿児島)
 - ・ 県下526小学校中43%に複式学級
 - ・ 抽選で診断有の児童がくる
 - ・ 中学校でのギャップ
 - 人員確保の問題…学部長裁量経費

「過重の負担」

- 学部予算が削られる中で
 - 安易に「過重」とされては困る
- 「進学校」として学力向上を期待される中での個別支援
 - 本来の教育目標を変える必要はない。では、本来の教育目標とは？
- 合理的配慮のための検討委員会が開催
 - 頻度は？
 - 人的・物的リソースは？(特に年度途中)

個々に内容が異なり、状況により予算も変わるような曖昧さの中で、どのように考えていけばいいのだろうか。合意形成は容易にはかれるものでもないはず…。支援の日常化の重要性(意識・UD化)

特別支援教育から見た附属学校園の課題(鹿児島を中心に)

- 保護者への対応
 - 障害を認めたくない保護者
 - すべて保護者任せの対応(個別学習支援)
 - 支援を求めたら不利になるのではないかという不安
 - 支援してほしいけれども誰にどう伝えていいかわからない
 - 「意思の表明」と合理的配慮提供
- 研究校としての附属校園の役割
- 通級指導教室、特別支援学級開設
 - 附属特別支援学校があることによるメリット・デメリット
- 大学との連携
 - 支援連携(障害児教育学科、心理学科、医学部等)
 - 教育実習…学生時代から合理的配慮の様子を見ることややり方を学ぶことが教員養成として重要
 - 学習支援員

「意思の表明」

- 保護者・本人が障害受容できてない場合
- 本人が特別な配慮を嫌がる場合
 - 自己理解(自己客観視)の弱さ
 - これまでの支援経験からくるスティグマ
- 意思の表明がなくとも…

- 教員の共通認識、保護者への啓発は必須。特に周囲への理解・啓発は重要
- 当事者へのセルフ・アドボカシー教育の必要性
- 自分に合った支援がわかること
- 支援がある上で成功体験を多く積むこと

参考 セルフ・アドボカシー教育

セルフアドボカシースキル:SAS(自己権利擁護力)

- = 自分の状態(障害特性)を理解し、他者に説明できる力
- = 自分が必要とする支援を他者に求められる力
- 障害を科学的に理解するための教育

(Brinckerhoff, McGuire, & Shaw, 2002; 片岡, 2010)

社会で自立するためには、欠かせない力であると考え、この力を身につけるための教育が必要であろう

発達障害のある大学生等への支援モデル構築に関する比較教育的研究(若手研究(スタートアップ): H19-20)、青年期発達障害者のセルフ・アドボカシー・スキル獲得にむけた教育プログラム開発(若手研究B: H21-23)、発達段階と障害特性に応じたセルフ・アドボカシー・スキル教育の実証的研究(若手研究B: H24-26)、セルフ・アドボカシースキルの高次化とその教育の方策に関する研究(基盤研究C: H27-H29)

教員養成大学の使命と課題

- 特別支援教育の必修化(次回の改正?)
- 教科教育における特別支援教育の視点
 - ユニバーサルデザインと教科教育
- 合理的配慮とICT教育の連携
- アクティブラーニングと発達障害
 - 全授業の50%以上に導入予定(鹿大・全学)
 - 発達障害学生のつまづきが予想
 - 合理的配慮
 - 支援ニーズを自ら感じていない学生に対して(意思の表明との関係で)

3. インクルーシブ教育システム構築事業報告書

平成 27 年度 インクルーシブ教育システム構築モデル事業 成果報告書Ⅰ

【インクルーシブ教育システム構築モデルスクール】

法人名	奈良教育大学
-----	--------

概 要

モデルスクールの概要（平成 27 年 5 月 1 日現在）

	モデルスクール名	在籍者数	教職員数
1	奈良教育大学附属幼稚園	133 名	14 名
2	奈良教育大学附属小学校	564 名	48 名
3	奈良教育大学附属中学校	479 名	40 名

【事業概要】

1. モデルスクールの特色（特別支援教育に関する事項）

奈良教育大学の第二期中期目標計画において、附属学校園における指導内容や指導方法の実践研究として、とりたてて特別支援教育を掲げてきた経緯がある。

本学附属学校園は、小・中学校には固定式の特別支援学級を設置し、知的障害や知的障害を併せもつ自閉症などの児童生徒の教育に取り組んできたが、近年、通常学級での発達障害や発達障害の疑いのある幼児児童生徒への教育的対応が重要な課題となってきた。幼稚園の入園及び小学校の入学には抽選制をとり、幼稚園から小学校及び小学校から中学校への進学については連絡進学を原則としている。従って、附属学校園には多様なニーズのある子供が在籍している。例えば、附属小学校での教師による「総合的困難度」の調査では高いニーズのある児童が 31%にのぼるなど、発達障害があるか、またはその可能性のある幼児・児童・生徒の割合が公立の学校園よりも高い現状があった。

このような現状に対して、それぞれの学校園での系統的な取組を行ってきた。幼稚園では、発達障害の可能性のある子供たちに対して早期から適切な対応を行い、保護者への啓発にも努めてきた。また、小学校ではチームティーチング・通級指導などの個別支援及び合理的配慮などに取り組み、中学校では、支援が必要な生徒を対象としたチームティーチングや放課後の個別学習指導、発達障害の課題に起因すると考えられる不登校傾向生徒への支援や個別相談を行うなどそれぞれ一定の成果をあげてきた。

第二期中期目標計画の最終年度において、これらの附属学校園の取組を総合的に整理し、課題を明らかにすることが期待された。

2. 取組の概要

〔附属幼稚園〕

幼稚園に在籍する知的障害、ASD 傾向、ADHD 傾向のある子供中心にフォローをおこなった。校内体制としては、特別支援教育会議及び個別のケースカンファレンスを定期的に行い、保育や援助の改善を行ってきた。

特別支援教育支援員による支援の必要な子供の継続的な実態把握、外部機関との連携としてリハビリテーションセンター作業療法士の派遣事業の活用、個別の教育支援計画（「継続支援シート」）を活用したケースカンファレンスの充実を行った。子供のニーズと発達、保護者との合意形成の到達点にあわせて、合理的配慮協力員の助言を得て、必要な配慮・合理的配慮・療育的配慮を構造化し、日常的な支援を提供した。また、年長児に関しては、合理的配慮協力員や附属小学校と連携して就学に向けた支援を行い、保護者の理解を促した。また、「インクルーシブな幼小接続にむけて－就学を考える」と題して、大学の特別支援教育の教員の協力を得て、小学校と合同で相互研修を行い、それぞれの取組の認識を深めた。

〔小学校〕

通級指導教室を開設しており、そこへ継続的に通級している児童への支援を行い、通常学級にいるおおよそ各クラス複数名のニーズのある子供をフォローしてきた。これを支える校内体制は、校内委員会としての学習ニーズ委員会／生活ニーズ委員会であり、その委員会に、合理的配慮協力員が継続的に参加し、実態把握、対応方針、合理的配慮の提供について方向を示した。また、学校全体で進めるインクルーシブ教育という観点から、低学年を中心とした学級での観察および学級適応への支援、中学年での個別のカウンセリング・保護者のカウンセリングを通じたアセスメント及び医療機関等の紹介を行うとともに、外部機関との連携を行った。中学年からの通級指導教室で支えることが必要な子供の支援内容を、特別支援教育コーディネーターと合理的配慮協力員を中心に検討してきた。さらに、高学年を中心として、授業でのICTの導入や授業の板書環境の整備などの学習支援の方法改善を行った。

〔中学校〕

校内体制整備及び個別支援の充実のためのガイダンス会議等の充実を行った。校内体制とスクールカウンセリング等によって、主にASDないしADHD及びその傾向のある生徒が把握されている。特定の学年に多いという特徴があるので、カウンセラーや合理的配慮協力員の参加による学年会議でのケース検討を充実させた。また、学内研修の充実及び発達障害指導者養成学外研修への参加を行うと共に、希望者への色覚アセスメント及び色覚障害への対応（授業、板書などの改善を含む）、特別支援教育支援員を活用した二次障害への対応としての通級指導的な取組の実施及び放課後学習支援教室の取組に着手した。高等学校進学にあたって、保護者との合意形成のもとで、高等学校での合理的配慮の継続ができるよう支援を行った。

3. 成果及び課題

〔成果〕

幼稚園においては、支援する幼児に対して、「個別的教育支援計画」を活用してフォローし、その都度、必要な配慮・合理的配慮を継続し、ケースカンファレンスと支援を充実させることができた。小学校においては、低学年の学級適応に関するアセスメントとそれに基づく支援を充実させることによって、低学年期の発達障害の傾向のある児童への学習への支援の糸口が見いだされた。中学年から高学年にかけて、通級指導の対象となる児童について、学習ニーズ委員会での検討をもとに保護者との合意形成をより精度の高い内容で行うことができた。発達障害を基礎として情緒的混乱のある児童に対しても、通級指導教室の活用はもとより、特別支援教育支援員の協力の下その他の場を提供し、安定した生活を送りつつ学習を進めることが可能となった。中学校においては、色覚障害のある生徒への対応を契機として授業における合理的配慮の提供、同時に様々な特性のある生徒に対してユニバーサル教育としての情報提供のあり方を検討することができた。発達障害の二次障害への予防的措置を浸透させ、必要な場合には、特別支援教育支援員の支援のもと安定し得る場を提供するなど、通級指導教室的な場を提供し、セルフエスティームの向上や行動調整のスキルの向上をはかることができた。インクルーシブな学習支援教室の開設によって、その中で学習障害のある生徒への対応を行い、学習スキルの向上をはかるとともに、テストアコモデーション等の合理的配慮の蓄積を可能にすることができた。

なお学校園全体を通してそれぞれの教育の段階でのインクルーシブな教育環境づくりを醸成するとともに、その中で「必要な配慮」「合理的配慮」「特別な配慮」の提供の蓄積が出来た。それらを踏まえ、基礎的環境整備の充実のもと、これらの活動の継続性を保持するために課題を明らかにし、その持続可能なあり方を提案することができた。

〔課題〕

本事業の成果をふまえ、幼小中連携のもと、より長期的視野に立った支援・配慮を実践的に追究し、発達障害のある子への各年齢期における支援・配慮をいっそう明確にするとともに、就学・進級・進学にあたって適切な支援・配慮の継続化を図ることが課題である。具体的には、本事業では、幼児・児童・生徒が必要とする合理的配慮を個々それぞれの課題に応じて追究し成果を蓄積したが、特に、ターゲットとして明確となったのは発達障害ないしその周辺群の幼児児童生徒である。発達障害およびその傾向のある幼児児童生徒の継続的な配慮と支援を行う際に、本事業では特に3つの課題の存在が明らかとなった。

第一に、幼稚園・小学校・中学校の連携・接続などの場合の環境の変化を踏まえた就学・進級・進学にあたっての適切な支援・配慮の継続である。その際、「合理的配慮」の内容の受け渡し、あらたな場での適応と支援の再構築などが必要となることにも留意する必要がある。

第二に、長期的視野に立った支援・配慮の追究である。最長12年間の長期的発達をフォローし学習や学校生活の支援の事例を蓄積し、それによって現在の幼稚園・小学校・中学校の教育のあり方を点検し直し、改善を図ることである。

第三に、各学校段階での保護者との合意形成の追究と蓄積である。幼稚園段階では支援の必要と保護者との合意形成の間にギャップがある場合も見られている。そのため対応が遅れる場合があるが、早期からの必要な配慮や合意形成の努力が、次の段階での合意の蓄積と合理的配慮の要請と提供につながるような合意形成のあり方と関係者の連携のモデルが必要である。

こうした成果と課題のもと、発達障害にターゲットをしぼり、幼・小・中が緊密に連携して、よりエビデンスの高い発達障害アセスメントと適応・学習支援モデルの構築を行うことが、発達障害のある子への各年齢期における支援・配慮をいっそう明確にし、先の2つの明確化された課題を解決することにつながるものである。この具体化については、来年度、文部科学省「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期・継続支援事業（発達障害早期支援研究事業）」での実施を予定している。

自分を生きる
なかまと歩む
世界をひらく
真理にねざして

附属幼稚園

豊かな自然に囲まれた
「こころ」も「からだ」も育つ幼稚園

生き生きとあそぶ子ども
精いっぱいがんばる子ども
友達といっしょにのびる子ども

附属小学校

集団のなかで
みがきあって伸びる子ども

すこやかなからだをもった子
たしかな知識をもった子
ゆたかな心をもった子
よく働く子

附属中学校

生徒が主役となり、
一人ひとりが輝く学校

真理を求め、平和を願い、しあわせな世の中を築く人間に
科学と技術の基本を身につけ、すすんでものの本質をきわめる人間に
自由と責任を重んじ、粘り強く現実を切り開く人間に
みんなのいのちや願いを大切にし、あい励まし合い助け合う人間に
豊かなこころと、たくましいからだをもち、明るく健やかに生きる人間に

豊かな自然に囲まれた
「こころ」も「からだ」も育つ幼稚園

附属幼稚園

本園は、幼児一人一人を大切に、常に幼児の立場に立って考え、幼児自身が楽しいと思える幼稚園を目指しています。
『生きる力』の基礎となる『自尊心』（かけがえのない自分を大切に思う心）と『からだ力』（生涯にわたる健康な心や体をつくるために幼児期に育てるべきからだの総合的な力）を育むことを保育の柱としています。



本園の特色

主体的な遊びを大切に

幼児の主体的な遊びを大切に、遊びの中で幼児が発達していく姿を様々な側面から総合的にとらえ、発達にとって必要な経験が得られるようにします。

学びの芽を培う遊び

幼児が自ら遊びを見つけ、積極的に自分のやりたいことに取り組む中で考え工夫し、試行錯誤を繰り返しながら、学びの芽を育んでいきます。

自然あふれる環境

園内の恵まれた自然環境を最大限に生かし、幼児の豊かな感性を培っていきます。園内の子ども達の森では四季折々の自然の中で五感を働かせながら、様々な体験ができるようにしています。



『自尊心』を育む保育

生きていくうえで基礎となる『自尊心』の育ちを大切にする保育を心がけています。嬉しさや喜びとともに様々な葛藤も経験しながら、人の思いに気づき、人として必要な心の育成を図っていくことを目指します。

『からだ力』を育む保育

元気にたくましく生きていくために、心身ともに健康な体作りを目指し、『からだ力』を育みます。広い園庭を活用し、のびのびと体をうごかしながら、戸外での遊びを十分に体験できるような取り組みを行っています。

親子で育つ幼稚園

保護者との連携を密にして、幼稚園が幼児と保護者と教師がともに成長する場となるようにします。

大学との連携

自然環境センター実習園でのいもほり、大学の研究室探検、大学の先生から学ぶ「科学の日」「絵画ワークショップ」、大学生による「焼き芋大会」など、子どもの知的好奇心を刺激し実体験から学ぶ喜びにつなげる教育を行っています。

年間行事

- | | |
|----|--|
| 4 | 1学期始まりの会
入園式 |
| 5 | 子どもの日のつどい
春の親子遠足 クラス懇談会 保育参観 |
| 6 | 教育実習 健康診断 いもほり
交通安全教室 人形劇鑑賞会 |
| 7 | プール遊び 個人懇談 七夕のつどい
終わりの会 タベのつどい(5歳児) |
| 9 | 2学期始まりの会 親子園内整備
教育実習 音楽鑑賞会
生活安全教室 秋のバス遠足 |
| 10 | 運動会 いもほり
老人施設訪問 きぐみくらぶ(5歳児) |
| 11 | 奈良公園遠足 参観クラス懇談会
どんぐりひろい 親子活動 |
| 12 | 附属中学生との交流 土曜参観
個人懇談 クリスマス会 大掃除
終わりの会 |
| 1 | 3学期始まりの会
元気マラソン 人形劇鑑賞会 |
| 2 | 豆まき 保育参観
クラス懇談会 世界遺産学習
附属小学校訪問(5歳児) |
| 3 | ひな祭りもちつき
お別れ遠足 大掃除
卒園式 終わりの会 |

集団のなかで

みがきあって伸びる子ども



附属小学校

子ども自身が「成長・発達の主体者」として、仲間とともに人間的自立に向かう学力と人間らしさを培うことが、どの子どもが持っている権利と確かめてきました。

そしてみんな(教職員・保護者・地域)でその権利を守り豊かに発展させることが“子どものため”の本質を問うことになり、「みんなの学校」を築くことにつながると考えています。

日々の教育課程づくりの中で、そんな「みんなの学校」の研究・実践を積み上げています。



みんなの学校—“子どものため”の本質を問う

教育研究

子どもたちが、仲間とともに人間的自立に向かうための学力と人間らしさを培うことができる授業づくりについて、実践を通して検討をすすめます。

子ども研究

どの子どもが持っている「成長・発達の主体者」としての権利を保障するために、発達の視点や子どもをとりまく今日の課題をふまえて子どもをとらえます。

保護者・地域

子どもの成長を支える者同士として、何が本当に子どものためになるかをいっしょに考えています。附小教育についておうちの方との合意を広げるとともにおうちの方同士のつながりを大切にしています。また地域との連携も追求します。

大学との連携

大学の敷地の中に本校が建っているという条件を生かし、様々な連携が進められています。近年では、外国語活動の授業に大学の留学生を招き生きた外国語を通じて文化の違いを学ぶ機会もつくりました。

教育研究会

第42回教育研究会では、参加者と授業を通して教材の価値について話し合い、今、本当に大事にすべき“子どものため”とはどういうことなのかを深め合いました。

PTA活動「みんなの学校 ～学び愛♡育ち愛♡支え愛～」

「子どもたちは、家庭、学校、地域の中で学び、育ちます。われわれ大人も子どもと関わる中で、学んで、育ててそして、支え合うことの大切さに気付きます。

『みんなの学校』を愛言葉に、学びあい、育ちあい、そして、支えあいましょう。」

<2015年度PTA活動方針より>



年間行事

- | | |
|----|---|
| 4 | 1学期始まりの会
入学式
1年生をむかえる会
前期児童委員選挙 |
| 5 | PTA総会
春の社会見学
ヒロシマ修学旅行(6年) |
| 6 | 教育実習
水泳学習 |
| 9 | 2学期始まりの会
教育実習
後期児童委員選挙 |
| 10 | 体育大会
秋の社会見学 |
| 11 | 教育研究会 |
| 12 | PTA研究会
和歌山旅行(5年)
PTA親子文化観賞会
かけ足・マラソン大会 |
| 1 | 3学期始まりの会 |
| 2 | 5年生が中心になるとりくみ |
| 3 | 全校美術展
卒業式 卒業する会 |

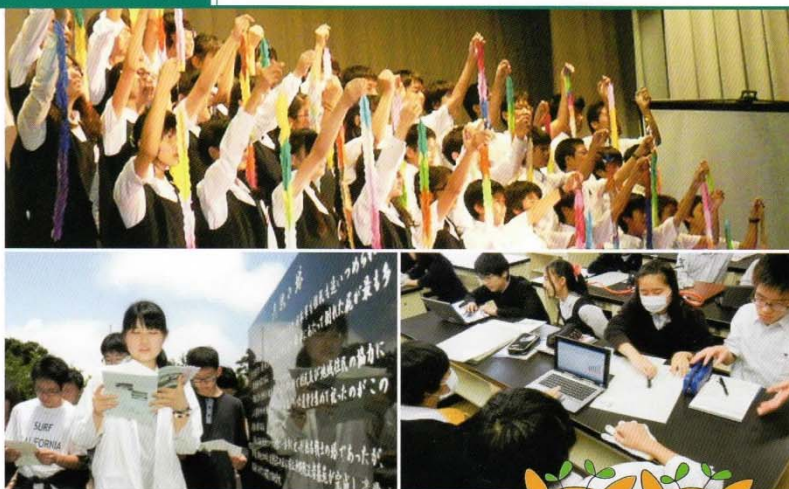
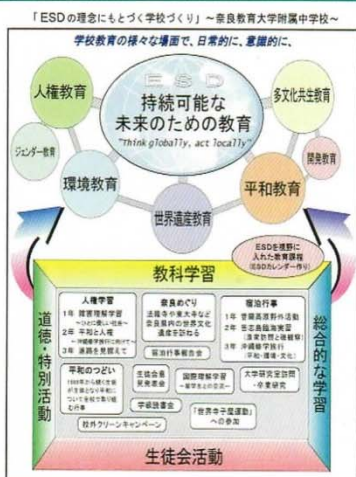
生徒が主役となり、
一人ひとりが輝く学校



附属中学校

本校は、教育課程研究開発でESD(持続可能な開発のための教育)の理念を踏まえた教育研究活動を行い、課題探究・解決能力・ICT活用能力等の育成に努めています。特に、附属中学校独自で開発しているESDカレンダー(教科や行事の横断的・有機的な見取り図)による実践は内外から注目されています。

あらゆる教育活動が生徒を主体として行われており、「すべては一人ひとりの生徒のために」という基本的な考え方のもと「理想は高く、足取りは確かに」の姿勢で、新たな地平を切り開いていく学校であり続けたいと願っています。



生徒が主役となり、一人ひとりが輝く

- ◎生徒会・委員会活動だけではなく、学校生活の様々な場面で、生徒が主役となり、生徒自身が創り上げ、生徒自身で運営します。
- ◎多様な学校行事を通して「自主・自立・自治」の力を育む。
 - ・宿泊行事／1年…曾爾高原(野外活動)1泊・2年…鳥羽答志島(臨海実習)2泊・3年…沖縄(平和学習)3泊
 - ・文化のつどい、平和のつどい、など

生徒を主体とした数々の学校行事を大切にしています。

ESDの取組

- ◎教育目標を基盤とし、ESDを教育課程の中核に位置づけ、教育実践をすすめています。
- ◎環境破壊、貧困、経済格差、紛争、人権侵害などの地球規模の深刻な課題に対し、自然との共生や多様な立場を尊重できる、公平で公正な価値観を持ち、問題解決能力に富んだ、より良い社会づくりに参画する人を育てる教育を目指しています。
- ◎ESDカレンダーを作成し、教育活動の様々な場にESDの理念を具現化しようとするホールスクールアプローチが本校の特徴となっています。
- ◎ユネスコスクールにも、国内では早くより加盟(2008年)

教育研究会

- ◎地域のモデル校としての使命を果たすべく、毎年秋に教育研究会を開催しています。研究会は、本校の目指す教育内容や教育実践を発信するとともに、本校の教育研究の在り方を問う場でもあります。
- ◎研究活動の記録としての研究紀要は、私たちの努力の結晶であり、附中の歴史の中核をなすものです。

研究テーマ 「ESDの理念にもとづく学校づくり」(2006年度～2011年度)
「『未来を創る子ども』を育むESD」(2012年度～2014年度)
「開かれた関係を築くコミュニケーション能力の育成」(2015年度～初年次～)

ICT教育

- ◎2013年度よりICT機器を本格的に導入しました。無線LAN・ネットワーク環境が整備されており、タブレットPC132台・iPad85台や全教室には電子黒板が完備されています。
- ◎デジタルテキストを用いた授業やプレゼンテーションなど多様な形態での活用により効果を発揮しています。
- ◎教育実習生に対する指導、特別支援学級でも、多様な場面での活用が図られ、効果をあげています。
- ◎ICT支援員も常駐しています。



年間行事

- 始業式・入学式 奈良めぐり
- 前期生徒会役員選挙 前期生徒総会
- 3年修学旅行(沖縄)
- 2年臨海実習(鳥羽答志島)
- 1年野外活動(曾爾高原)
- 生徒会リーダー研修会
- 4回生教育実習
- スポーツデイ(体育大会)
- 宿泊行事報告会
- 期末懇談・終業式
- 韓国公州大学附設中学校訪問(来日は1月)
- 始業式・芸術鑑賞会 3回生教育実習
- 学級読書会 3年大学研究室訪問
- 文化のつどい
- 1年障害理解学習
- 後期生徒会役員選挙 後期生徒会総会
- 卒業研究発表会 オープンスクール
- 教育研究会
- 特別支援学級入学選考
- 社会見学
- 3年幼稚園交流会 3年進路相談
- 特別支援学級交流会
- 生徒会リーダー研修会
- 人権学習
- 期末懇談・終業式
- 始業式 平和のつどい
- 通常学級入学選考 奈良めぐり
- 卒業式・修了式

平成 28 年度発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期・継続支援事業

実施報告書

奈良教育大学附属学校部

平成 29 年 3 月

〒630-8528 奈良市高畑町 奈良教育大学

奈良教育大学附属小学校(0742-27-9281)