

資料 1 発達障害等通級による指導に関する
全国実態調査票

発達障害等通級による指導に関する全国実態調査票

(1) 調査票 I

※巡回先の学校で本調査を受け取った場合は、調査Ⅰの回答は不要です。調査Ⅱにお進みください。

調査Ⅰ

通級指導教室対象の調査

記入日: () 月 () 日

貴校の通級指導教室の状況（令和元年9月1日現在）をお書きください。なお、1つの教室で小学生と中学生を対象としている場合には、本用紙をコピーして、小学生と中学生のそれぞれについてご回答ください。

1 通級の対象	※食通級指導教室で対象とする障害の種別について回答してください。（複数回答可） 自閉症 ・ 情緒障害 ・ 学習障害 ・ 注意欠陥多動性障害 ・ どの障害種でも対応 その他【具体的に	
2 通級の形態と実施人数	※食通級指導教室で、通級の対象となっている児童生徒数とします。校内支援（サービス）で対応している児童生徒数は除きます。	
	① 本校通級 () 名	※食通級指導教室で、指導を受けている本校の児童生徒数
	② 他校通級 () 名	※食通級指導教室で、指導を受けている他校の児童生徒数
	③ 巡回による指導 () 名	※食通級指導教室の教員が巡回し、指導を行っている他校の児童生徒数
	④ その他 () 名	【具体的に
3 児童生徒への指導の状況	小学校 ・ 中学校 ・ 高等学校 1年 () 名, 2年 () 名, 3年 () 名, 4年 () 名, 5年 () 名, 6年 () 名 男性 () 名, 女性 () 名 【児童生徒の状況】 ※以下の障害の診断がある児童生徒の人数をお答えください（「診断がある」とは、医学的な診断、または専門家チーム等による教育的判断があることとします）。なお、障害が重複する場合には、主とする障害でお答えください。 自閉症（自閉スペクトラム症、広汎性発達障害、高機能自閉症、アスペルガー障害等含む） () 名 情緒障害 () 名 学習障害 () 名 注意欠陥多動性障害 () 名 その他障害や病氣【具体的に () 名 【指導時間数】 週に1単位時間程度 () 名 月に1単位時間程度 () 名 週に2～4単位時間程度 () 名 月に2～3単位時間程度 () 名 週に5～8単位時間程度 () 名 【指導時間】 主として通常の学級等の授業時間中に指導を受ける児童生徒 () 名 主として放課後に指導を受ける児童生徒 () 名 その他【具体的に () 名 【指導の内容】 障害の状態に応じて、教科の内容を取り扱いながら、自立活動の指導を行っている児童生徒 () 名	
4 指導の形態	※主たるものを一つ選択 (a) 個別の指導のみを行っている (b) 小グループによる指導のみを行っている (c) 個別の指導と小グループによる指導を併用している (d) その他【具体的に	
5 担当者の人数	※ここでの担当者とは、通級による指導の担当として分掌上位位置付けられている教員の他、通級による指導において、直接児童生徒とのかかわりをもっている教職員等（学級担当としての指導は除く）とします。 正規職員 () 名 ・ 再任用 () 名 ・ 臨時的任用 () 名 ・ 非常勤 () 名 支援員・専門員 () 名 ・ ボランティア () 名 ・ その他 () 名	

(2) 調査票Ⅱ

調査Ⅱ

通級指導担当者対象の調査

記入日:()月()日

通級による指導の各担当教員(支援員・専門員、ボランティア等は除く)にお聞きします。

●回答者について(令和元年9月1日現在の状況をお書きください)

年齢	20代・30代・40代・50代・60代以上		
現在の職種	正規職員・再任用・臨時的任用・非常勤		
指導経験(再任用、臨時的任用、非常勤を含む)をお書きください。1年未満の場合は「0」を記入ください。			
教職年数	満()年	通級による指導担当年数	満()年
特別支援学級担当年数	満()年	特別支援学校担当年数	満()年
特別支援学校教諭免許状 (従来の盲・聾・養護学校免許状)	保有している・保有していない		
関連資格 (当てはまるものを全て選択)	保有している・保有していない 公認心理師・臨床心理士・特別支援教育士・臨床発達心理士・認定心理士・ 学校心理士・自閉症スペクトラム支援士・その他[]		

●対象の児童生徒について(令和元年9月1日現在の状況をお書きください)

担当されている児童生徒のうち、①全般的な知的発達の遅れがなく、かつ、②LD(学習障害)、ADHD(注意欠陥多動性障害)、自閉症(自閉スペクトラム症、広汎性発達障害、高機能自閉症、アスペルガー障害等含む)のいずれかの障害の「診断がある」または、「傾向がある」もの1名(①②の条件を満たせば選定方法は任意)を、「対象の児童生徒」として選択してお答えください。

なお、巡回などにより複数校の通級に関わっている場合、
本調査を受け取った学校の児童生徒を選択してください。

※本調査で「診断がある」とは、医学的な診断、または専門家チーム等による教育的判断があるもの、「傾向がある」とは、校内委員会等で検討した場合等を含め、医学的な診断や教育的判断はないが、障害の特性を有すると考えられるものと定義しています。

学年	小学校・中学校・高等学校()年生	性別	男性・女性
当該通級指導教室での指導期間	()年()か月		
以前の学校での通級指導の経験	小学校: ない・ある / 中学校: ない・ある		
障害 (右のすべての障害について回答ください)	LD	ない・傾向がある・診断がある・わからない	
	ADHD	ない・傾向がある・診断がある・わからない	
	自閉症	ない・傾向がある・診断がある・わからない	
	その他障害や病気	ない・ある【具体的に】	
主なニーズ (通級による指導において、指導の目標としていることをお書きください)	学習上のニーズ (教科教育を受けるに当たってのニーズ)	※※ ない場合は、「なし」とお書きください ※※	
	生活上のニーズ	※※ ない場合は、「なし」とお書きください ※※	
指導時間数	[週・月] に()回程度 [どちらかに○を付けてください] 1回()分程度		
通級形態(主たるものを一つ選択)	自校通級・他校通級・巡回による指導・その他[形態]		
指導形態(主たるものを一つ選択)	(a) 個別の指導のみを行っている (b) 小グループによる指導のみを行っている (c) 個別の指導と小グループによる指導を併用している (d) その他【具体的に】		

●**通級による指導について**（令和元年9月1日現在の状況をお書きください）

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説「自立活動編」（平成30年3月）には、自立活動及び、通級による指導について以下のように示されています。

対象の児童生徒のことを考えて、**設問1～5**にお答えください。

- ・「自立活動の指導は、個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動であり、個々の幼児児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に即して指導を行うことが基本である。」
- ・「通級による指導を行い、特別の教育課程を編成する場合について、『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動の内容を参考とし②、具体的な目標や内容を定め、指導を行う③ものとする。その際、効果的な指導が行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るなど④、教師間の連携に努めるものとする。』」

※※ 自立活動の内容（6区分27項目）はp3の「表1 自立活動の6区分・27項目」を参照ください ※※

設問1 下線②「自立活動の内容を参考とし」についてお聞きます。

（1）対象の児童生徒の指導において自立活動の内容（6区分・27項目）をどの程度参考にしていますか。

とても参考にしている	参考にしている	少し参考にしている	あまり参考にしていない
4	3	2	1

（2）質問（1）で「4 とても参考にしている」、「3 参考にしている」と回答した方にお聞きます。

対象の児童生徒の指導の参考にするにあたり、自立活動の内容（6区分・27項目）をどのように活用していますか。（複数回答可）

- (a) 子どもの実態把握（アセスメント）のために活用している
- (b) 実態把握（アセスメント）後に子どもの課題を整理し直すために活用している
- (c) 指導における中心課題や課題間の関連性を検討するために活用している
- (d) 指導の目標や内容、手立てなどを検討するために活用している
- (e) 個別の指導計画（支援計画）の書式として活用している
- (f) 学級担任や保護者等、関係者に指導の根拠や意味などを説明するために活用している
- (g) その他【具体的に

]

（3）質問（1）で「2 少し参考にしている」、「1 あまり参考にしていない」と回答した方にお聞きます。

対象の児童生徒の指導において、自立活動の内容（6区分・27項目）を参考にすることが難しい理由がありますか。（複数回答可）

- (a) 特に理由はない
- (b) 自立活動の区分や項目の意味を十分に理解していないから
- (c) 自立活動の区分や項目の活用の仕方を十分に理解していないから
- (d) 実際の指導の目標や内容が自立活動の項目にあっていないから
- (e) その他【具体的に

]

設問2 下線の「具体的な目標や内容を定め、指導を行う」についてお聞きします。

- (1) 対象の児童生徒に対して実際に行っている指導（目標や内容）は、自立活動の各項目とどの程度、関連していると思われますか。以下の1から27の各項目（表1 自立活動の5区分・27項目）についてそれぞれ、「5とても関連する」、「4わりと関連する」、「3どちらともいえない」、「2あまり関連しない」、「1まったく関連しない」のうち、当てはまるものいずれか一つに○をつけてください。

表1 自立活動の5区分・27項目

区分	番号	項目	5 とても 関連する	4 わりと 関連する	3 どちらとも いえない	2 あまり 関連しない	1 まったく 関連しない
健康の保持	1	生活のリズムや生活習慣の形成に関する事	5	4	3	2	1
	2	病気の状態の理解と生活管理に関する事	5	4	3	2	1
	3	身体各部の状態の理解と養護に関する事	5	4	3	2	1
	4	障害の特性の理解と生活環境の調整に関する事	5	4	3	2	1
	5	健康状態の維持・改善に関する事	5	4	3	2	1
心身の安定	6	情緒の安定に関する事	5	4	3	2	1
	7	状況の理解と変化への対応に関する事	5	4	3	2	1
	8	障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する事	5	4	3	2	1
人間関係の形成	9	他者とのかかわりの基礎に関する事	5	4	3	2	1
	10	他者の意図や感情の理解に関する事	5	4	3	2	1
	11	自己の理解と行動の調整に関する事	5	4	3	2	1
	12	集団への参加の基礎に関する事	5	4	3	2	1
環境の把握	13	保有する感覚の活用に関する事	5	4	3	2	1
	14	感覚や認知の特性についての理解と対応に関する事	5	4	3	2	1
	15	感覚の補助及び代行手段の活用に関する事	5	4	3	2	1
	16	感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関する事	5	4	3	2	1
	17	認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事	5	4	3	2	1
身体の動き	18	姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事	5	4	3	2	1
	19	姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事	5	4	3	2	1
	20	日常生活に必要な基本動作に関する事	5	4	3	2	1
	21	身体の移動能力に関する事	5	4	3	2	1
	22	作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事	5	4	3	2	1
コミュニケーション	23	コミュニケーションの基礎的能力に関する事	5	4	3	2	1
	24	言語の受容と表出に関する事	5	4	3	2	1
	25	言語の形成と活用に関する事	5	4	3	2	1
	26	コミュニケーション手段の選択と活用に関する事	5	4	3	2	1
	27	状況に応じたコミュニケーションに関する事	5	4	3	2	1

※1 から 27 のすべての項目にお答えください →

(2) 対象の児童生徒における実際の指導の目標や内容の中で、『表 1 自立活動の 6 区分・27 項目』では関連させづらいと感じている内容をお答えください。 ※※ ない場合は、『なし』とお書きください ※※

学習上の 内容	
生活上の 内容	

設問 3 下線④「効果的な指導が行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るなど」についてお聞きします。

(1) 対象の児童生徒における「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」について実施の有無を「はい」か「いいえ」でお答えください。

対象の児童生徒に対し、障害の状態に応じて「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」を行っていますか？
は い ・ い い え

(2) 質問(1)で「はい」に回答した方にお聞きします。

① 対象の児童生徒における「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」は、全体の何割程度で指導していますか。通級による指導全体を見渡して指導時間の比率をお答えください。

(※ 回答例 教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の割合 = 全体の 70 %)
教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の割合 = 全体の () %

② 対象の児童生徒における「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」の内容について、当てはまるものすべてに○をつけてください。(複数回答可)

- (a) 基礎的な学習スキル
(b) 効果的に学ぶためのスキル (定規の使い方、ノートのとり方など)
(c) 特定の代替手段 (人・教材・機器) の使い方 (デジタル教科書、拡大教科書、ワープロ読みあげ機、代読・代筆など)
(d) 定期試験、テスト等を受ける際に必要なスキル (記名の確認、回答欄への正しい転記、ワープロ等の機器使用など)
(e) 授業への参加の不安を取り除き、参加意欲を促すための振り返りや先取り
(f) その他 [具体的に]

③ 質問②で回答した指導の内容と関連すると思われる自立活動の区分をすべて選んで○をつけてください。

健康の保持・心理的な安定・人間関係の形成・環境の把握・身体の動き・コミュニケーション

※※ 自立活動の内容(6区分27項目)は②の「表 1 自立活動の 6 区分・27 項目」を参照ください ※※

④ 対象の児童生徒における「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」において課題と感じていることをお答えください。 ※※ ない場合は、『なし』とお書きください ※※

設問 4 下線の「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組」の一つとして、児童生徒が「自己の理解を深め、主体的に学ぶ意欲を一層伸長すること」（以下、自己理解とする）があります。

- （１）自己理解について、対象の児童生徒の、現在の学齢に応じた発達段階を考えると、具体的には、どのような理解ができていることが大切であると考えていますか。

- （２）対象の児童生徒は、質問（１）で挙げた、現在の学齢に応じた発達段階の「自己理解」がどの程度できていると思いますか。

できている	少しできている	あまりできていない	できていない
4	3	2	1

- （３）質問（１）（２）を踏まえ、対象の児童生徒に対し、「自己理解」を深める指導・支援を行っていますか。

行っている	対応の必要性はあるが 行っていない	対応の必要性がなく 行っていない
「対応の必要性はあるが行っていない」を選んだ方は、その理由をお答えください。		

- （４）質問（３）で「行っている」と回答した方に伺います。

① 対象の児童生徒の「自己理解」を深める上で、あなたが特に重視している指導・支援をお答えください。

② 問①の指導・支援と関連すると思われる自立活動の区分をすべて選んで○をつけてください。

健康の保持・心理的な安定・人間関係の形成・環境の把握・身体の動き・コミュニケーション

※※ 自立活動の内容（６区分・27項目）はp3の「表1 自立活動の６区分・27項目」を参照ください ※※

③ 問①の指導・支援を行う上で、課題として感じていることをお答えください。

※※ ない場合は、「なし」とお書きください ※※

設問5 下線の「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組」の一つとして、児童生徒が「自分が求める環境や状況に対する判断や調整のための依頼の仕方を学ぶこと」があります。また、こうした人とのかかわりの基礎となるものとして「人への信頼感」があります。

(1) 対象の児童生徒は、以下に挙げた「人への信頼感」をどの程度もっていると思いますか。

① 在籍学級の担任への信頼感

もっている	少しもっている	あまりもっていない	もっていない
4	3	2	1

② 保護者への信頼感

もっている	少しもっている	あまりもっていない	もっていない
4	3	2	1

(2) 質問(1)を踏まえ、対象の児童生徒に対し、「人への信頼感」が深まることを意識した指導・支援を行っていますか。

行っている	対応の必要性はあるが 行っていない	対応の必要性がなく 行っていない
「対応の必要性はあるが行っていない」を選んだ方は、その理由をお答えください。		

(3) 質問(2)で「行っている」と回答した方に伺います。

① 対象の児童生徒の「人への信頼感」が深まることを意識して、あなたが特に重視している指導・支援をお答えください。

② 問①の指導・支援と関連すると思われる自立活動の区分をすべて選んで○をつけてください。

健康の保持・心理的な安定・人間関係の形成・環境の把握・身体の動き・コミュニケーション

※※ 自立活動の内容(6区分27項目)はP3の「表1 自立活動の6区分・27項目」を参照ください ※※

③ 問①の指導・支援を行う上で、課題として感じていることをお答えください。

※※ ない場合は、「なし」とお書きください ※※

ご協力誠にありがとうございました。

資料 2 PAC 分析の手法を援用した
インタビュー調査の手続き
(Ⅲ 関連資料)

資料 2-1 PAC 分析の手法を援用したインタビュー調査の手続きについて

＜対象者への説明手続き（「インタビューガイド」より抜粋）＞

以下の手続きにて、PAC 分析の手法を援用したインタビュー調査を進めた。

- I 調査の趣旨と流れについて説明した後、連想刺激文をノート PC (Excel シート) で呈示し、連想項目（イメージや言葉）を、自分のペースで、想起順に PC に入力するよう求めた（図 1）。



これから、「適応上の困難が生じており、指導・支援に当たり、困難性が高い発達障害や情緒障害のある子どもの特徴」というテーマでインタビュー調査をさせていただきます。

調査は、PAC (Personal Attitude Construct: 個人別態度構造) 分析という手法を用いて行います。PAC 分析では、まず、『ある言葉を示された時に、あなたの心に思い浮かぶままのイメージ、言葉、考え』などを自由に想起していただきます。その後、あなたの『指導・支援の困難性が高い子どもの特徴』を、あなたの解釈に沿って明らかにさせていただきます。

調査は、パソコンを用いて行います。

調査は 2 時間程度の見込みですが、途中で 10 分程度の休憩をはさませていただきます。

連想刺激文(テーマ)

あなたやあなた方がこれまでに出会ってきた発達障害や情緒障害のある子どものうち、学校生活や社会生活で「著しい適応上の困難」が生じていた事例をイメージしてください。

そのうち、「指導・支援の困難性は高かったが、あなたやあなた方の指導・支援を通し、学校や社会生活での適応につながった子ども、つまり、指導・支援がうまく進んだ子ども」を一人だけイメージしてください。

その子どもにはどのような特徴がありましたか？

また、その子どもをとりまく環境にはどのような特徴がありましたか？

あなたやあなた方は、その子どもへの支援に際し、どのような点で指導・支援の困難性を感じたのでしょうか？

このように「指導・支援の困難性は高かったが、あなたやあなた方の指導・支援を通し、学校や社会生活での適応につながったケース」の特徴に関して自由に発想いただき、頭に浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順に、単語または短文にして入力してください。

想起順	自由連想語（イメージや言葉を「単語」「短文」で）
1	友だちへの暴言・暴力行為
2	新任教員
3	聴覚過敏
4	一番へのこだわり
5	母からの虐待

「あなたやあなた方がこれまでに出会ってきた発達障害や情緒障害のある子どものうち、学校生活や社会生活で「著しい適応上の困難」が生じていた事例をイメージしてください。そのうち、「指導・支援の困難性は高かったが、あなたやあなた方の指導・支援を通し、学校や社会生活での適応につながった子ども、つまり、指導・支援がうまく進んだ子ども」を一人だけイメージしてください。その子どもにはどのような特徴がありましたか？また、その子どもをとりまく環境にはどのような特徴がありましたか？あなたやあなた方は、その子どもへの支援に際し、どのような点で指導・支援の困難性を感じたのでしょうか？」

このように「指導・支援の困難性は高かったが、あなたやあなた方の指導・支援を通し、学校や社会生活での適応につながったケース」の特徴に関して自由に発想いただき、頭に浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順に、単語または短文にして入力してください。」

図 1 連想項目の PC 入力

II 連想項目の飽和を確認した後、ノート PC (Excel シート) で、連想項目単独での正負（プラス、マイナス、ゼロ）のイメージの評定^{註1}及び、重要度の評定（5 件法^{註2}）を行うよう求めた（図 2）。

〇個のイメージや言葉について、あなたからみて、『プラス、マイナス、ゼロ（どちらでもない）』の3つのイメージのうち、どれにあてはまるかをお尋ねします。あなたにとっての項目のイメージを1つだけ選択してください。

〇個のイメージや言葉について、あなたからみた重要度をお尋ねします。言葉のイメージがプラスであるかマイナスであるかの方向には関係なく、あなたにとってどの程度重要と感じられるかを、5段階で評定してください。重要度が最も高い程度を5とします。その際、重要度の基準はご自身でもっていただいて構いません。

想起順	自由連想語	項目の正負のイメージ	項目の重要度	最も重要
1	友だちへの暴言・暴力行為	マイナス	①下記の連想項目は、あなたからみて、「プラス、マイナス、ゼロ（どちらでもない）」の3つのイメージのうち、どれにあてはまりますか？あなたにとっての項目のイメージ ②下記の連想項目は、あなたからみて、どの程度重要ですか？5段階で評定してください。 また、最後に、最も重要と考えるものを1つだけ選んでチェックをつけてください。	☒
2	新任教員	マイナス	1 2 3 4 5 強 ○ ○ ○ ○ ●	☐
3	聴覚過敏	マイナス	1 2 3 4 5 強 ○ ○ ○ ● ○	☐

図 2 連想項目単独での正負のイメージ及び重要度の評定

III PAC 分析支援ツールである PAC-assist2（土田，2016^{註3}）を用いて、自由連想した項目間の類似度評定を行うよう求めた（目安のために 10 段階のスケールが付されているが、数値処理上は 1000 段階の分析能を持っている；図 3）。

^{註1} 同じ言葉であっても対象者により、正負のイメージは変わりうるため。例えば、「失敗」という言葉はある人にとっては、マイナスのイメージであっても、別の人にとっては、改善に向けたプラスのイメージとなりうる。

^{註2} PAC 分析では、通常、全ての選択肢に順位をつける完全順位法の形をとるが、本研究は、土田の資料において、「対象分野によっては 5 段階程度のランク付けで行うことも可能」との記述を参考とし、5 段階評定とした。（<http://wwwr.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm> 2021 年 1 月 26 日最終確認）

^{註3} 土田義郎（2016）. PAC-assist2. （<http://wwwr.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm> 2021 年 1 月 26 日最終確認）

類似度比較

右と左の言葉(文章)を比較して、類似度を判断してください。

●似ている(関連が強い)場合に右へ、
●似ていない(関連がない)場合には左へ、

スライダーを移動させて、適当と感じるところで止めてください。数字は目安ですので位置を直感的に判断してください。
「次へ」のボタンを押すと別の言葉の判断に移ります。

母からの虐待

新任教員

似ていない
関連性がない

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

似ている
関連性が高い

戻る

次へ

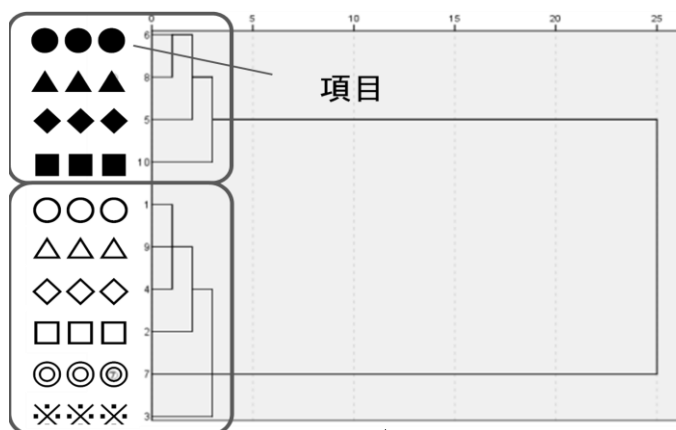
残り比較数
105

これから、あなたやあなた方が、『指導・支援の困難性は高かったが、支援がうまく進んだ子ども』に関連するものとして想起したイメージや言葉を、2つずつ画面に呈示します。その組合せが、あなたの直感的なイメージ上、どの程度、「似ているか」「似ていないか」を考えて、その類似の程度を、10段階を目安として評定してください。

図3 連想項目間の類似度評定

Ⅳ Ⅲから作成された非類似度行列のデータを用いて、統計ソフトRにて、クラスター分析(Ward法)を行い、デンドログラムを作成した。クラスター数(クラスターの分割箇所)は対象者と協議し決定した。

Ⅴ デンドログラムに基づき(印刷物を対象者及び調査者に1部ずつ用意)、対象者から、クラスター構造のイメージや解釈(クラスターに包含された連想項目から湧き上がるイメージ、クラスター間を比較した際の類似点と差異点、クラスター間の構造等)の報告を得た(図4)。



こちらが、あなたに評定していただいた結果から分析された、あなたの『指導・支援の困難性は高かったが、支援がうまく進んだ子ども』に対するイメージ構造になります。この図では、あなたが「似ている」と評定したものが近接してグループとしてまとまっています。図のまとまりをみると、○つのグループに分かれるように見えますが、いかがでしょうか？

このグループからどんなイメージがわいてきますか？
どんな内容でまとまっていると感じられますか？

この2つのグループは、どんなところが似ていて、どんなところが違うと思いますか？

この2つのグループは、どのような関係にあると思いますか？

図4 デンドログラムに基づくインタビューのイメージ

VI その後、PAC 分析の結果に基づく、補足的インタビュー（i 事例選定の理由，ii 事例の具体的な状態像，iii 主要な取組と工夫，iv 適応上の困難をもたらしたであろう要因〔リスク要因〕と，困難の予防に向け必要であった要因〔保護要因〕，iv 学校教育の課題と今後の展望）を実施した（図 5）。

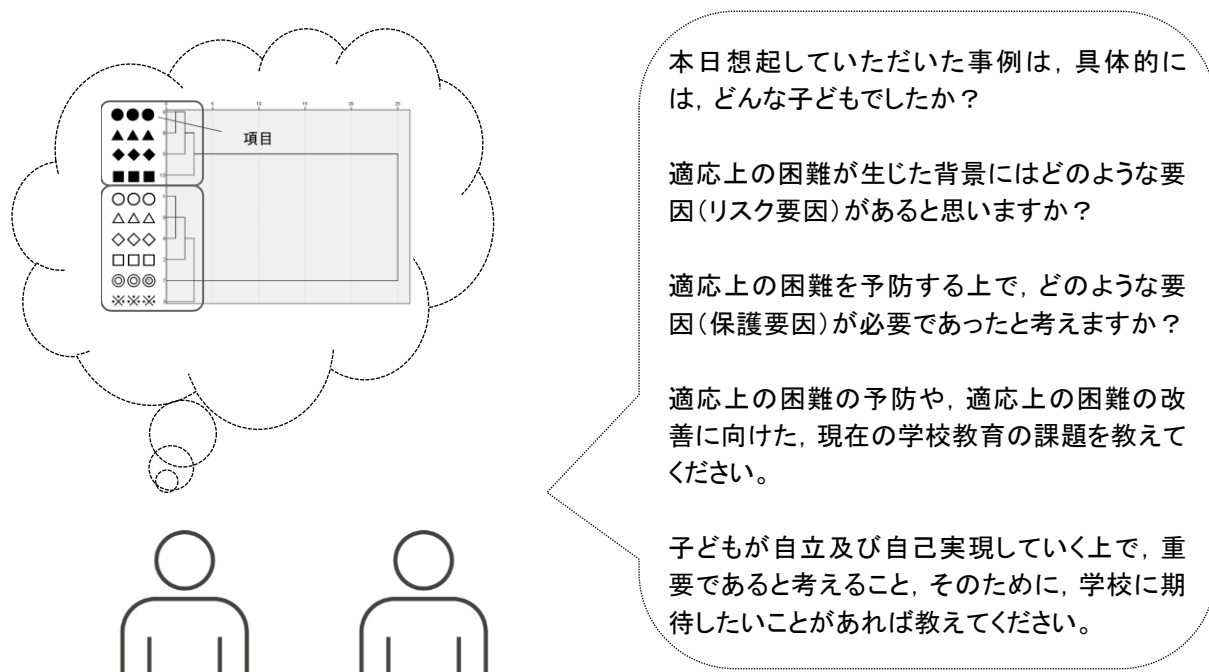


図 5 デンドログラムに基づくインタビューのイメージ

※あくまでも本研究における PAC 分析を援用したインタビュー調査の手続きとして示した。標準的な手続きについては，第 2 章文献で示した内藤（1993，2003）の書籍を参照されたい。

資料 2-2 PAC 分析の結果（命名は分析者による）

1. インタビュー調査の元となったクラスター分析結果（デンドロラム）：関係機関の専門職

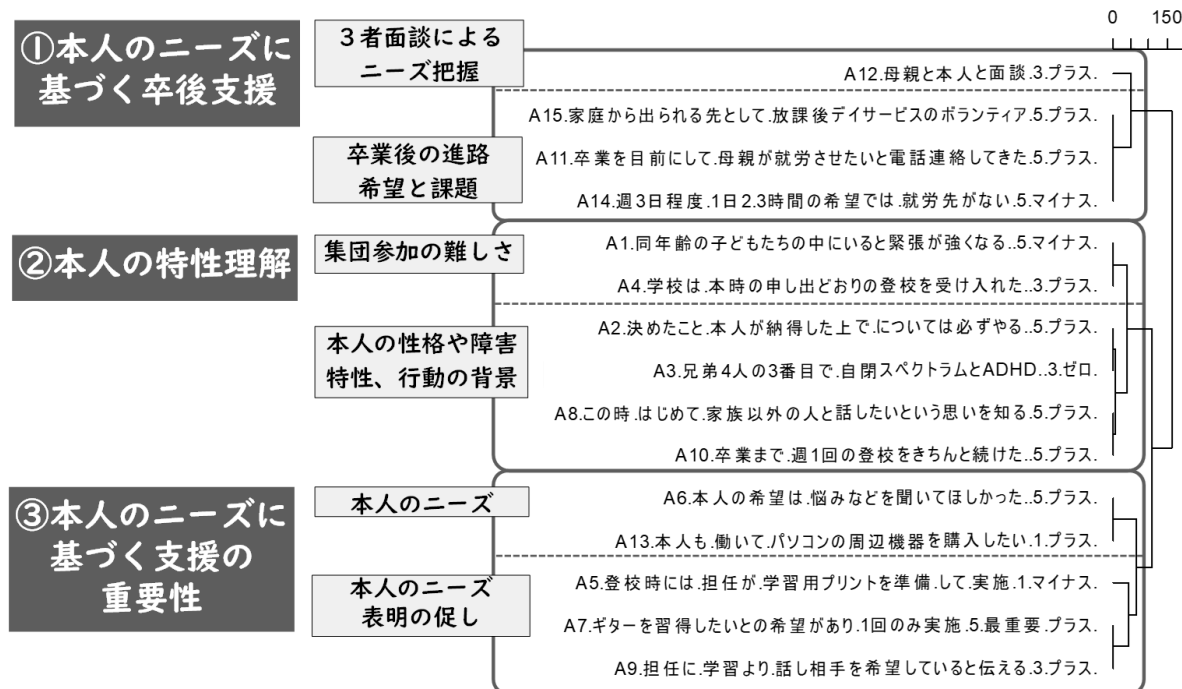


図1 協力者A（スクールソーシャルワーカー）：事例のイメージ（15才/男児/ASD）

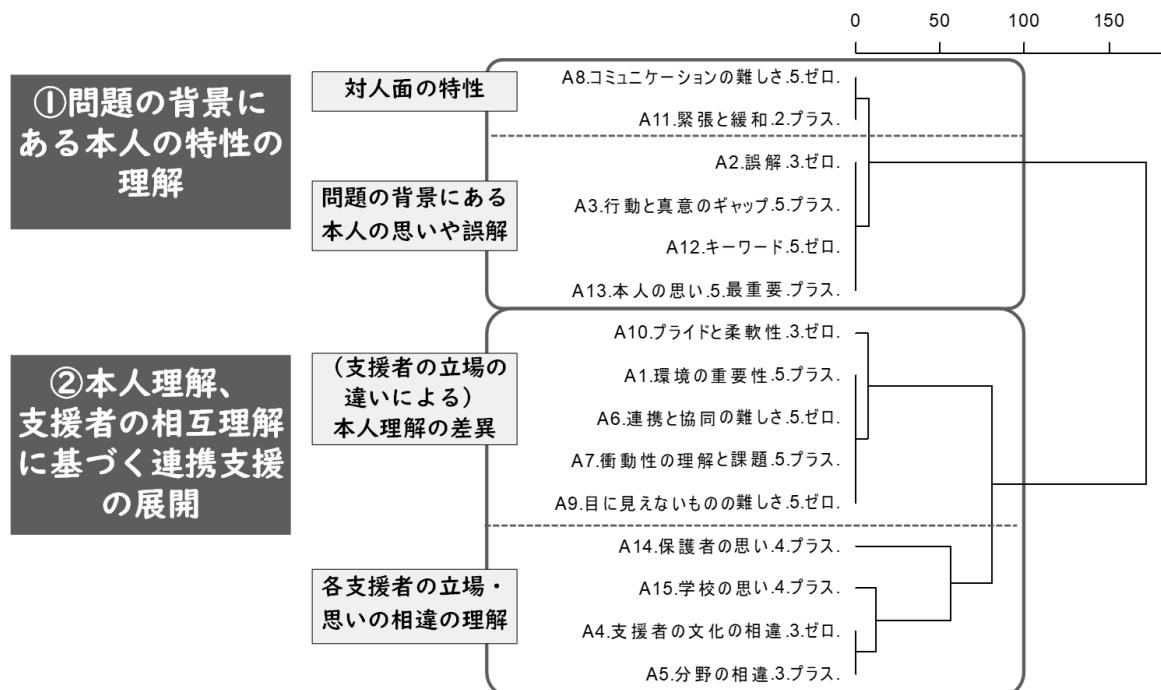


図2 協力者B（発達障害者支援センター職員）：事例のイメージ（15才/男児/ADHD）

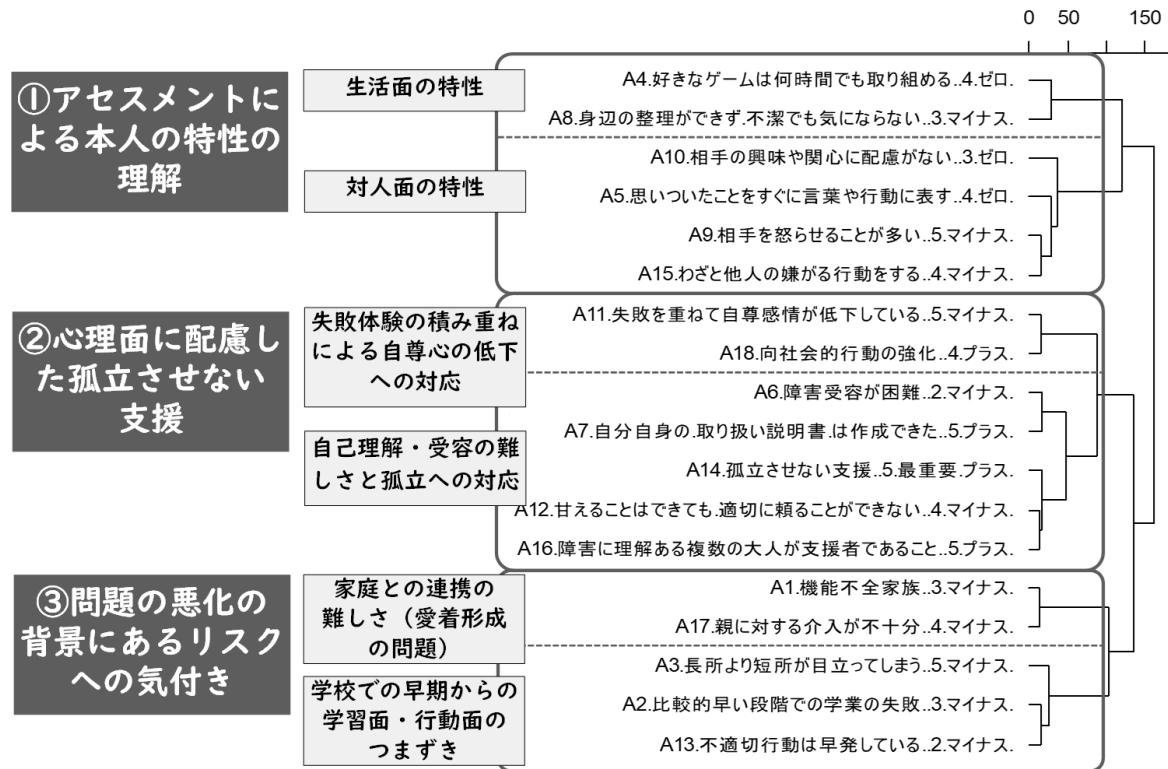


図3 協力者C（少年院法務教官）：事例のイメージ（18才/男児/ADHD）

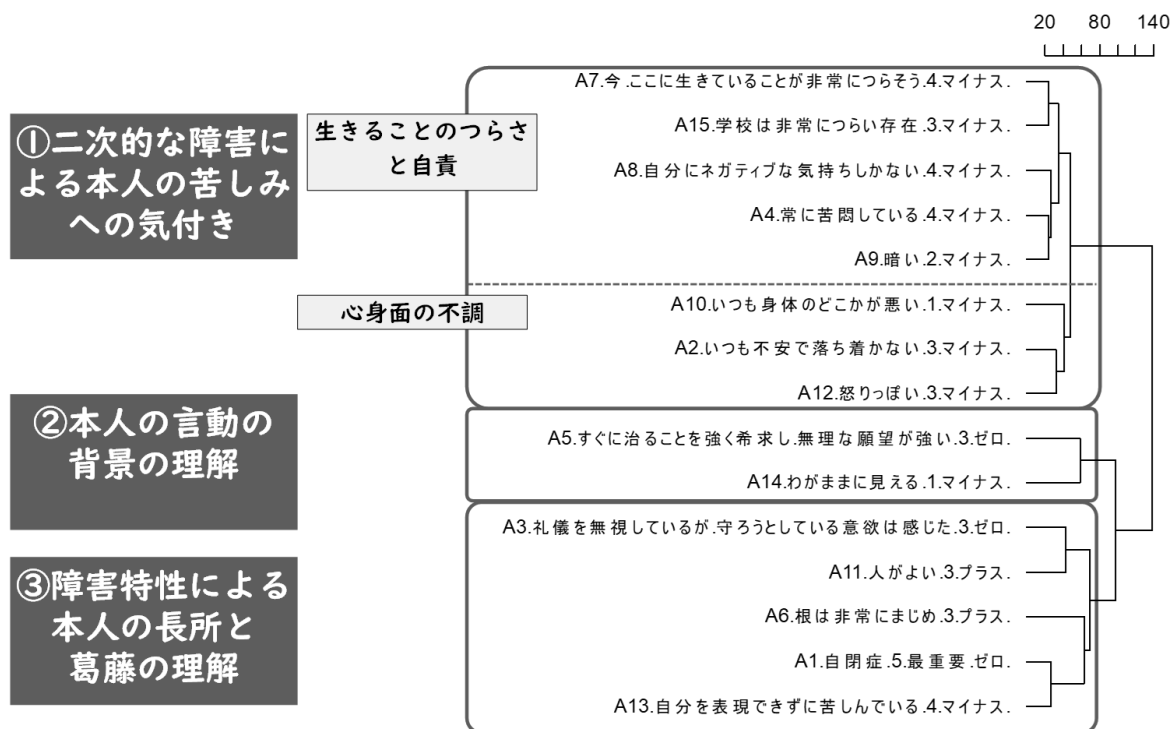


図4 協力者D（医師）：事例のイメージ（19才/男児/ASD）

※文頭の数字は連想文の想起順を示す。文末の数字は連想文の重要度を示す（5段階で尋ね数字が大きくなるほど重要度が高まる。5が複数ある場合は最重要のものを示した）。プラス・マイナス・ゼロは連想文の正負のイメージを示す。

2. インタビュー調査の元となったクラスター分析結果（デンドロラム）：小学校・中学校・高等学校 通級指導教室担当者

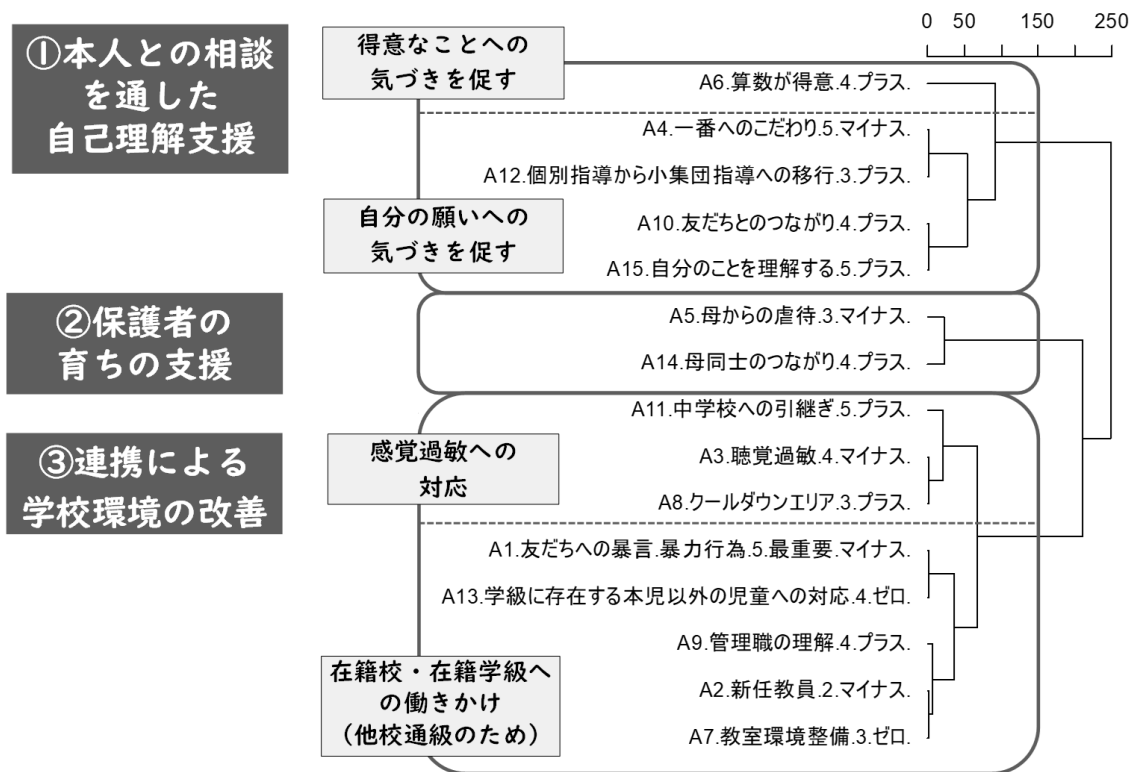


図5 協力者E（小学校教員）：事例のイメージ（小学生/男児/ASD）

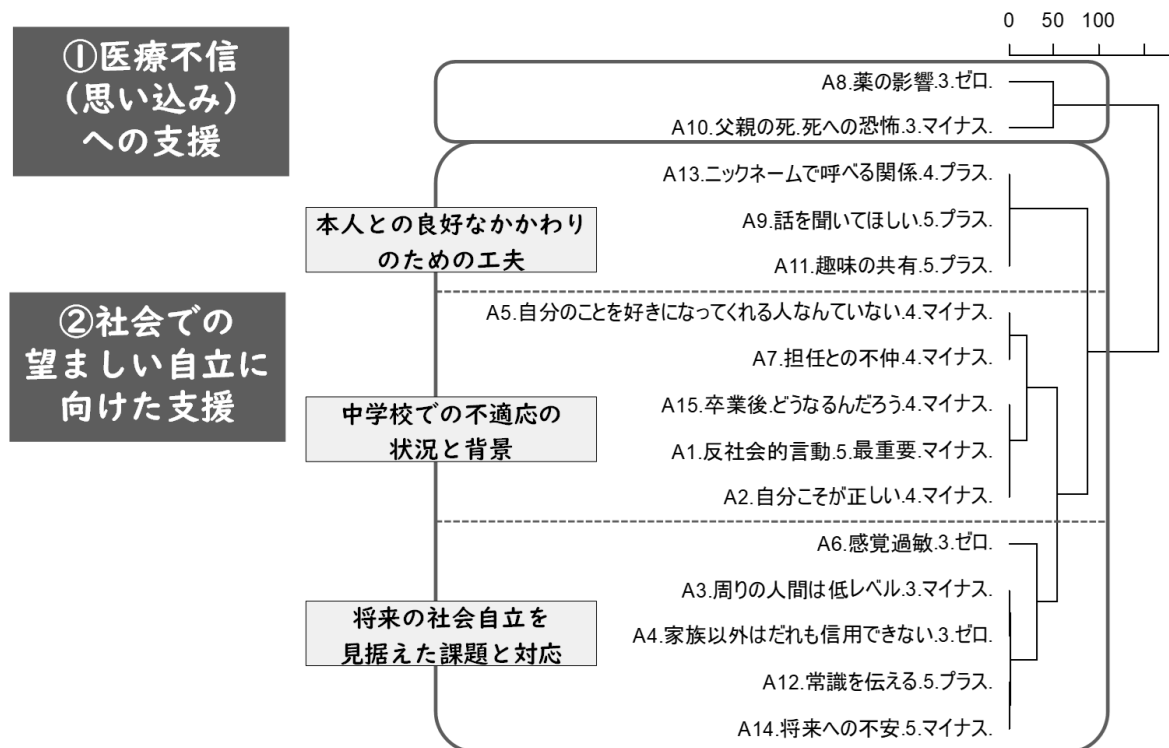


図6 協力者F（中学校教員）：事例のイメージ（中学生/男児/ASD）

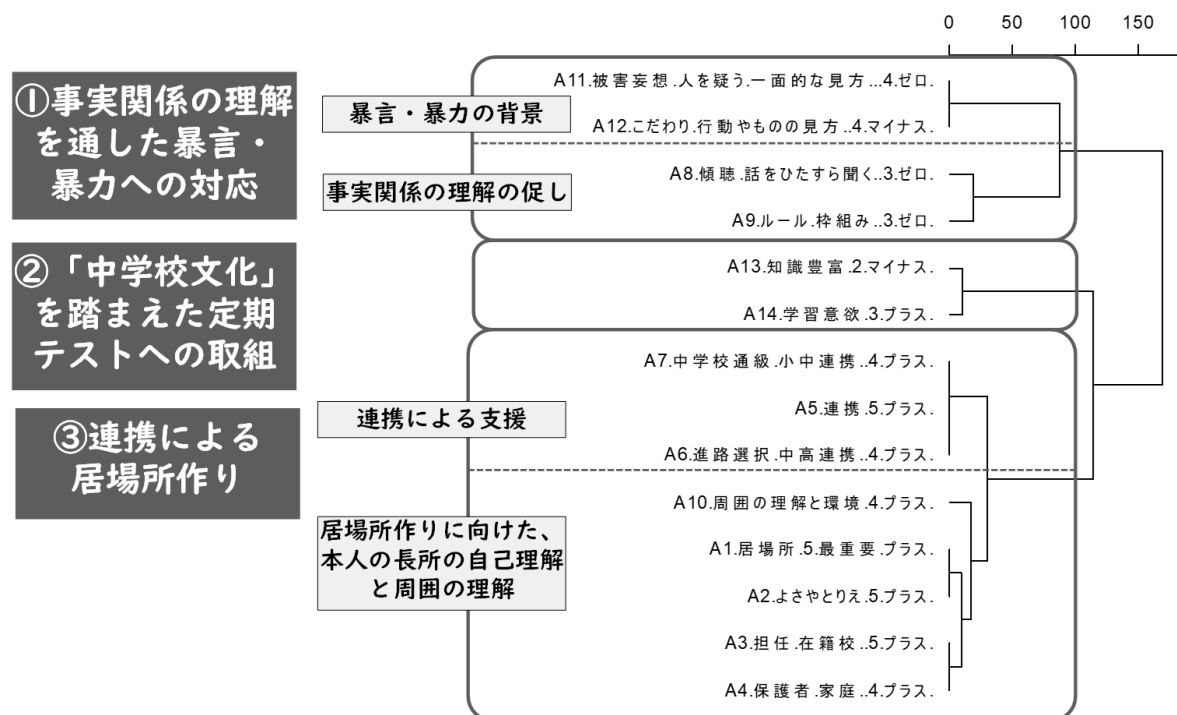


図7 協力者G（中学校教員）：事例のイメージ（中学生/男児/ASD）

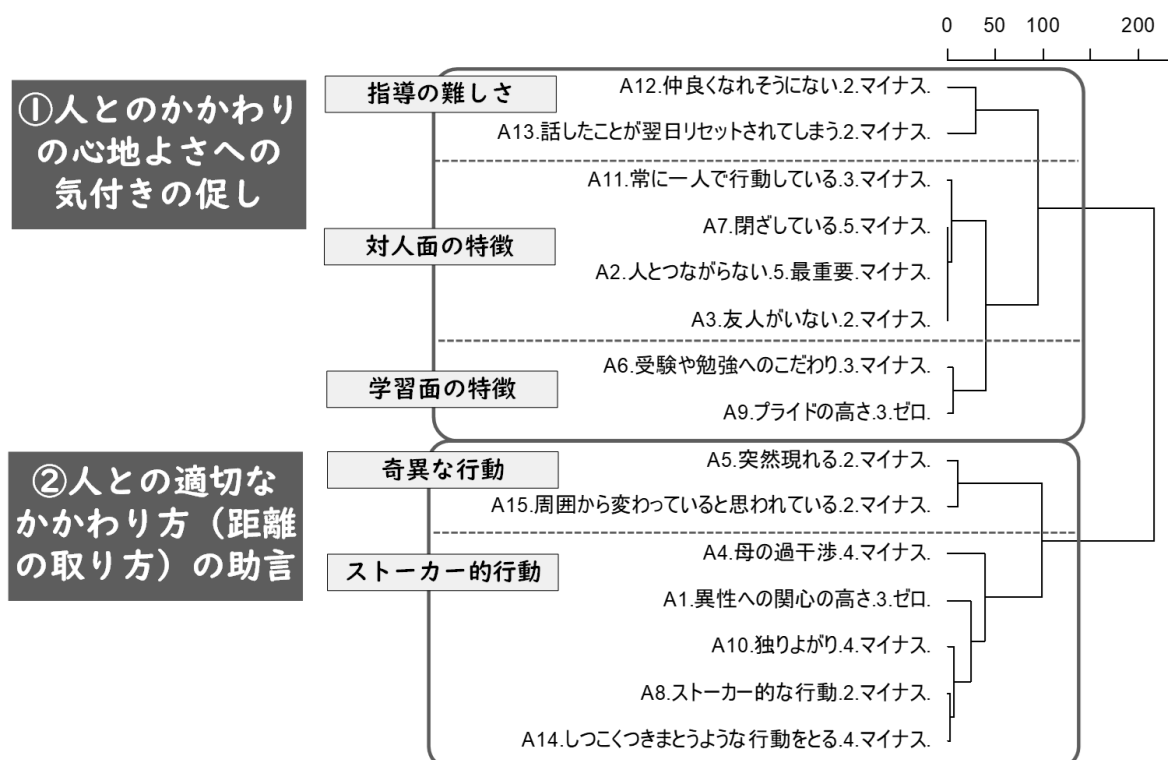


図8 協力者H（高等学校教員）：事例のイメージ（高校生/男児/ASD）

※文頭の数字は連想文の想起順を示す。文末の数字は連想文の重要度を示す（5段階で尋ね数字が大きくなるほど重要度が高まる。5が複数ある場合は最重要のものを示した）。プラス・マイナス・ゼロは連想文の正負のイメージを示す。

資料3 二次的な障害の予防を目的としたリーフレット

発達障害のある子供の教育に関わる
全ての教員の皆様へ

もしかして、それ…

二次的な障害

を生んで
いるかも…？



**二次的な障害は、周囲の正しい理解や
適切な関わりによって防ぐことも、低減することもできます。**

※ 発達障害のある子供の中には、学校や地域社会において適切な指導や必要な支援が受けられず、適応が困難な状態（情緒不安定、不登校、ひきこもり、精神疾患等）、いわゆる「二次的な障害」により厳しい現状に置かれている子供がいます。



独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
NISE National Institute of Special Needs Education

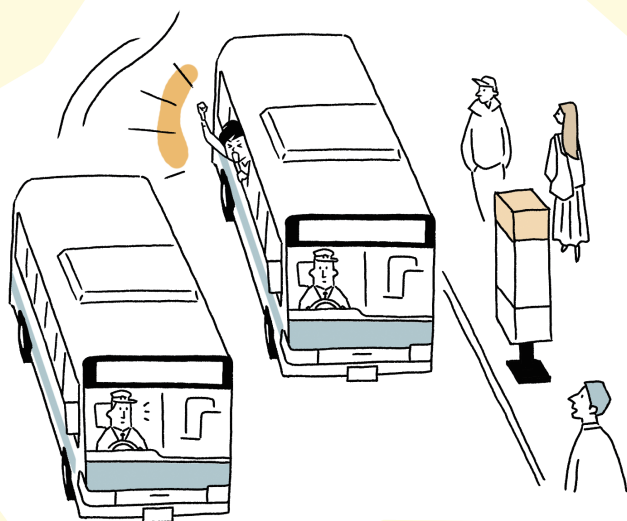
◆ 実際の指導場面(子供のつぶやき等)から 見えてくる取組のヒント!

一困難な指導事例を通して、指導のポイントや子供達の気持ちを理解し、適切な指導のヒントをつかみましょうー

事例 1

良好な友達関係の構築

Aさんは、勉強の中でも特に算数が得意で自信を持っている小学生。でも、勝ち負けや順番へのこだわりが強く、友人関係で上手くいかないことが多い。



本当は、
バスの前の席で
景色が見たいだけ
なんだけどなあ・・・

Aさんの気持ちは、「○○したい」
だけなのに「周りを困らせる行動ば
かりする」と誤解されていたよう
です。このような誤解やレッテルの積
み重ねが子供達を苦しめてしま
います。



Point!

通級による指導では、自分の気持ちを伝え、それを理解してもらえる
経験を積み、対人関係のルールを学びます。それにより、小集団にお
いて友だち関係を築く力を身に付けることもできます。また、通常の学
級の担任との連携が大切となります。

学校教育の立場から

【小学校】

● 他者への信頼感を醸成させるためには、仲間意識をもてる小
集団の中で、行動や発言が認められることが重要です。また、
SSTなどを通し人との関わり方の方法を伝えていくだけではな
く、児童自身の思いを大切に、集団作りをしていくことが大切
になります。

● 児童を多面的にとらえ、良さも含めたアセスメントを行う中で
「得意を活かしてこうすればうまくいく」という方法、あるいは
「苦手なところは代替手段を活用したり、援助したりしてもらえば
良い」という援助行動への支援も含めることが重要です。

事例 2

不安や思い込みの軽減

本当は、みんなの言っていることが良く分からない。全員が自分についての悪口を言っているように思えるから不安だけなんだ…。

Bさんは、学業に困難さはなく学習への意欲もっている中学生。しかし、友だちの発言の真意や文脈を捉えることに難しさがあり、過剰に反応してしまうことがある。



Bさんは、状況の理解が難しいこともあり、その中で感じる不安をどのように友だちに伝えれば良いのかが分からず困っていたようです。行動面に焦点が当たっていますが、その背景にある本人の気持ちを理解することが重要です。

Point!



通級による指導では、本人の思いや考えを尊重することで信頼関係を構築することが重要です。その上で、場面の理解や状況に応じた言動の取り方を学びます。信頼できる教員の存在は、苦手なことに向き合う際にも非常に大切な基盤となります。

学校教育の立場から

【中学校】

特性のある生徒が、学校や社会で適応し自信を持って生きていくためには「自己理解」が必要です。また、信頼できる人との出会い、その人にSOSを出すことも身に付けていくことが重要です。それが通級による指導に求められていることとも言えます。

事例 3

社会性が向上

本当は、相手を怖がらせるつもりはなく、嬉しい気持ちを伝えただけなんだ。

Cさんは、自分で目標を設定するなど、前向きに学習に取り組むことのできる高校生。しかし、人からの親切を、自分に対する特別な好意と捉えてしまうことがある。



高校生という発達段階では、相手に対して「誤解では済まされない印象」を与えてしまうことがあります。結果として、本人自身が深く傷ついてしまうことがあるため、早急な対応が必要となります。

Point!



通級による指導では、人との適切な距離感の取り方等、個別的に指導を継続することで、対人面での適切な行動を積み上げることができます。また、高校生という発達段階を考慮すると、継続的な指導と同時に、早急に対応すべき課題がある場合には、対応スキルについて具体的に提示することが重要となります。

学校教育の立場から

【高等学校】

高校の通級による指導や学習・生活支援は、小中学校の支援の延長や完成形ではなく、社会接続や進路実現のための第一歩であると考えることが大切です。

自己表現などに課題を持つ発達障害のある生徒にとって、生徒同士の学びあいの中で自己への理解を深めるためには、高校での居場所やよりどころとなる人をどう見つけていくかが大きな課題です。

通級による指導を知ろう

通級による指導では、子供一人一人のニーズに合わせ指導をおこないます。子供が主体的に学習や生活上の困難を克服し、通常の学級や社会の中で**質の高い人生**を歩んでいくことをサポートしていきます。

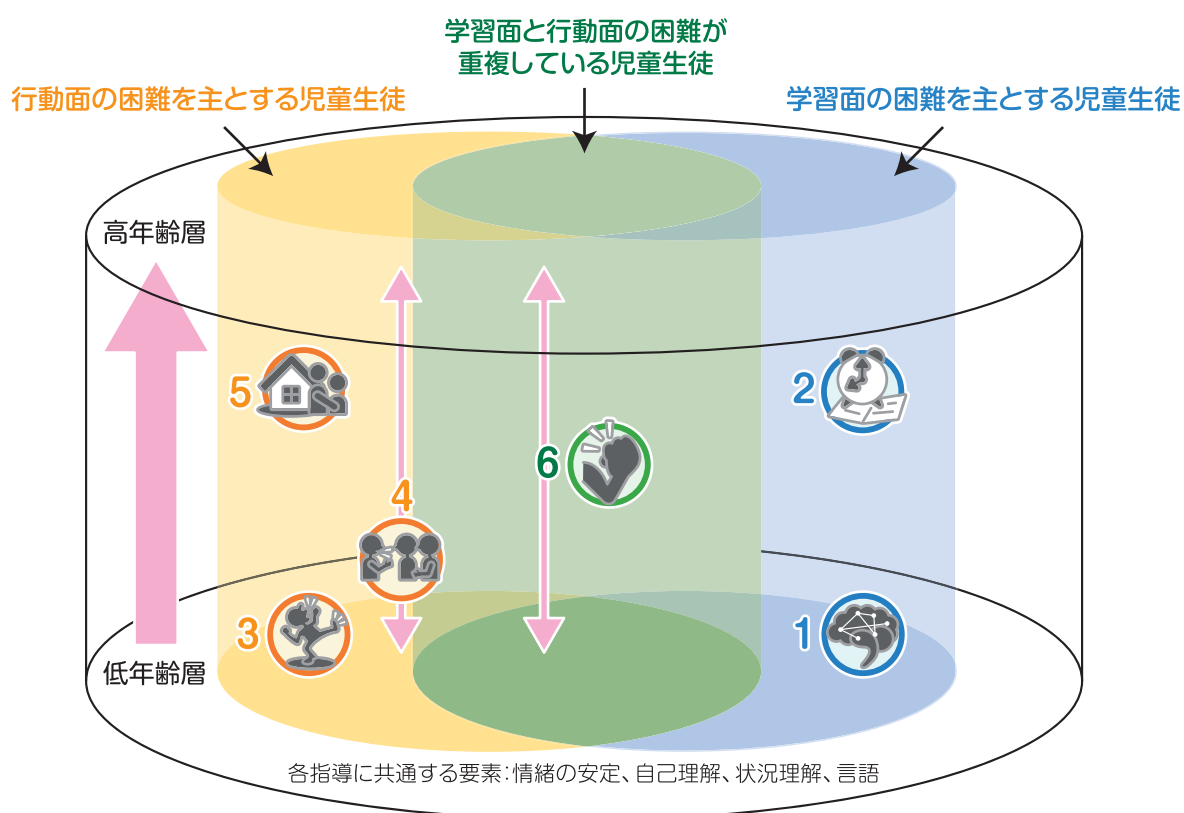
本研究では、発達障害のある子供へ専門的な見地から支援を提供する「通級による指導」において、どのような指導がなされているのかを子供の困難さと年齢層という切り口から整理しました。結果、図表に示した**6つの内容**があることが示唆されました。

図は、各指導がよくみられる場面（**年齢層と児童生徒の困難**）を踏まえて6つの内容の関係を表わしています。

もちろん、それぞれの指導の内容は**どの場面でも必要**になるものです。学校では子供一人一人の学びにとって**最適な環境**を整えていくことが大事になります。

なお、6つの指導は、本紙3つの視点「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」とも密接に関係するものです。

これらの研究知見の詳細については報告書に記載していますので、そちらを参照してください。



指 導	指導の特徴	指導がよくみられる場面	
		学校種（年齢層）	児童生徒の困難
 1 感覚や認知の特性を踏まえた指導	得意な感覚や認知を有効に活用した指導をおこなうこと	小学校	学習面
 2 学習習慣の指導	学習の仕方や態度を含み、学習習慣を形成するための指導をおこなうこと	中・高等学校	学習面
 3 行動制御の指導	行動（または運動・動作）を抑制したり、コントロールしたりするための指導をおこなうこと	小学校	行動面
 4 社会的コミュニケーションの指導	人との関わりややり取りを促すための指導をおこなうこと	小・中・高等学校	行動面
 5 生活基盤の指導	心身の健康を維持改善し、生活の基礎を整えるための指導をおこなうこと	中・高等学校	行動面
 6 自己効力感の指導	「自分是可以る、やれる」という自己効力感（自己の可能性の信念）を育て、学習や活動への意欲を促すための指導をおこなうこと	小・中・高等学校	学習・行動面

※本研究で実施した調査における全体のサンプル数は、発達障害及び情緒障害通級のある学校1,238校（小642、中478、高116、不明2）、通級担当教員1,778名（小974、中626、高178）でした。なお、各ページの結果を導くために利用された有効サンプル数は、分析により異なります。

「学びへのアクセスを整えること」

学びへのアクセス：通常の学級での学習活動への参加をスムーズにし、障害による障壁をなくし、児童生徒の能力を最大限に発揮できる状況を創り出すこと。

LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、ASD（自閉スペクトラム症）の異なる障害種や、発達段階（小・中・高）においても「代替手段の使い方（PCやタブレットの使用）」、「テスト等を受ける際に必要なスキル」に関する指導は、40%に満たないことが調査結果からわかりました。しかし、これらはいずれも「合理的配慮」に通じるものです。自分にどのような特性（得意、不得意）があり、どのような手段で補えば、苦手さや困難さを克服できるかを考え、成功経験を積むことは非常に重要です。こうした

自己の特性理解を支援することこそ、通級による指導の本務とも言えます。

さらに、代替手段やテスト等を受ける際のスキルの習得は、**通常の学級での授業や、テスト場面で使用することを考えると、通常の学級との連携は不可欠です。**具体的には、通常の学級における代替手段の意義や合理的配慮の必要性の理解、スムーズな活用に向けての環境作り等が挙げられます。



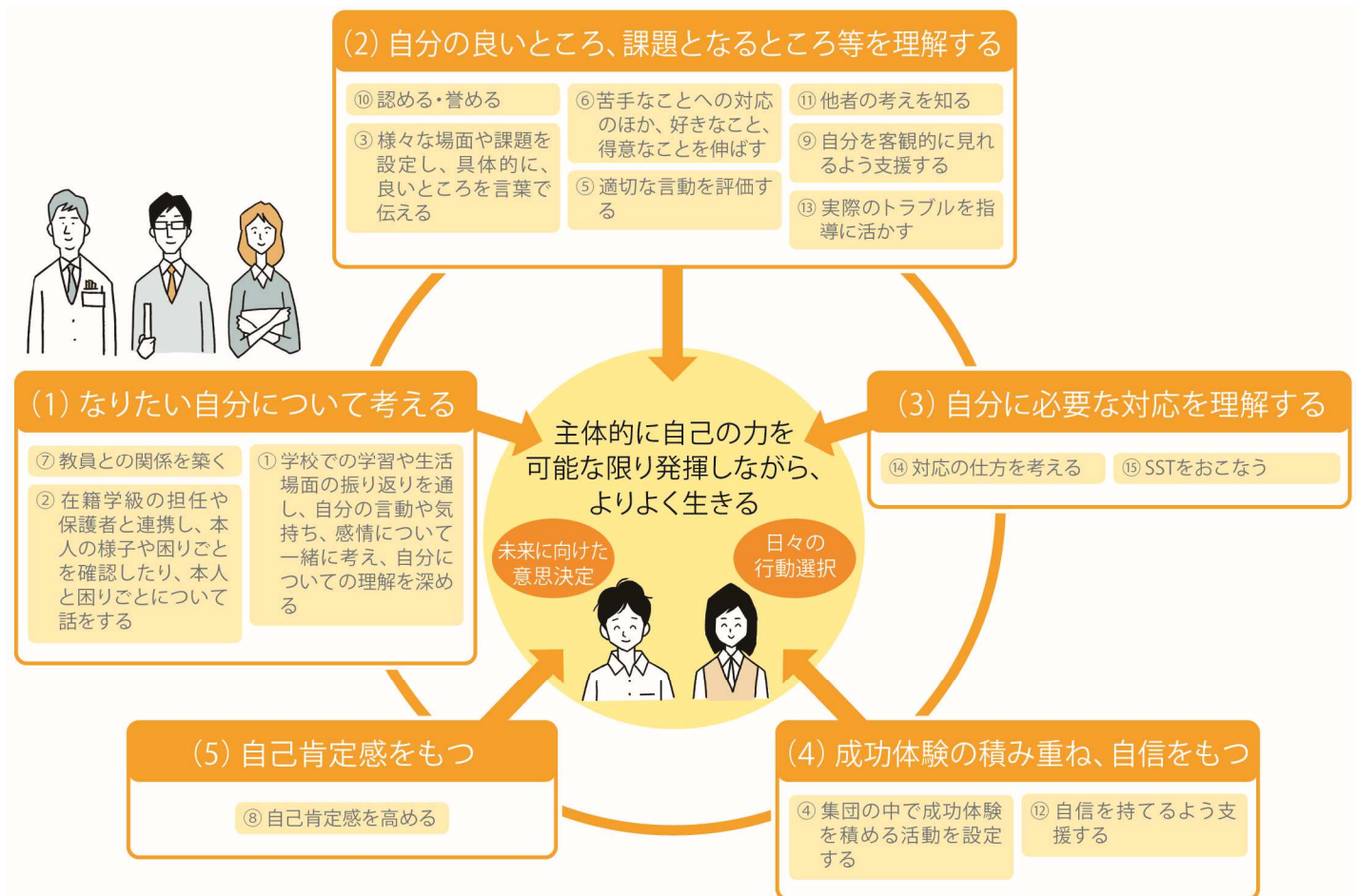
「自己理解に関する指導・支援」

通級による指導において、自己理解に関する指導・支援は、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、ASD（自閉スペクトラム症）の異なる障害種や発達段階（小・中・高）でも高い割合（8割以上）で実施されており、子供の自立に向けた力を育む上で重要と認識されていることが分かりました。

子供の自己理解を深める上で、通級担当者が特に重視している指導・支援の内容は、図に示した①～⑮の内容に整理されました。また、こうした指導・支援を効果的に進めていく上で、5つのポイントが重要になると考えられます。

自己理解に関する指導・支援に当たっては、子供の「こうなりたい」という願いが出发点となり、成功体験による自信の獲得や自己肯定感の向上を軸としたうえで、自分の課題となる点に理解と必要な対応方法の検討やソーシャルスキルトレーニング（SST）等を進めていくことが重要となります。

また、通級による指導の学びを在籍学級で活かすためには、通級による指導の担当者と学級担任が連携することで、指導・支援方法を共有し、温かな見守りを行っていくことが重要となります。



※研究協力者との協議結果を踏まえて指導・支援内容の整理を行った。

※共起ネットワーク分析で得られた知見を、各ポイントにおいて参考となる指導・支援内容として例示。各ポイントと一対一ではない点に留意。

※各ポイントの番号には、順序性があるわけではない。ただし、一つのケースとしてこうした順序性による指導の展開もありえると考え記載した。

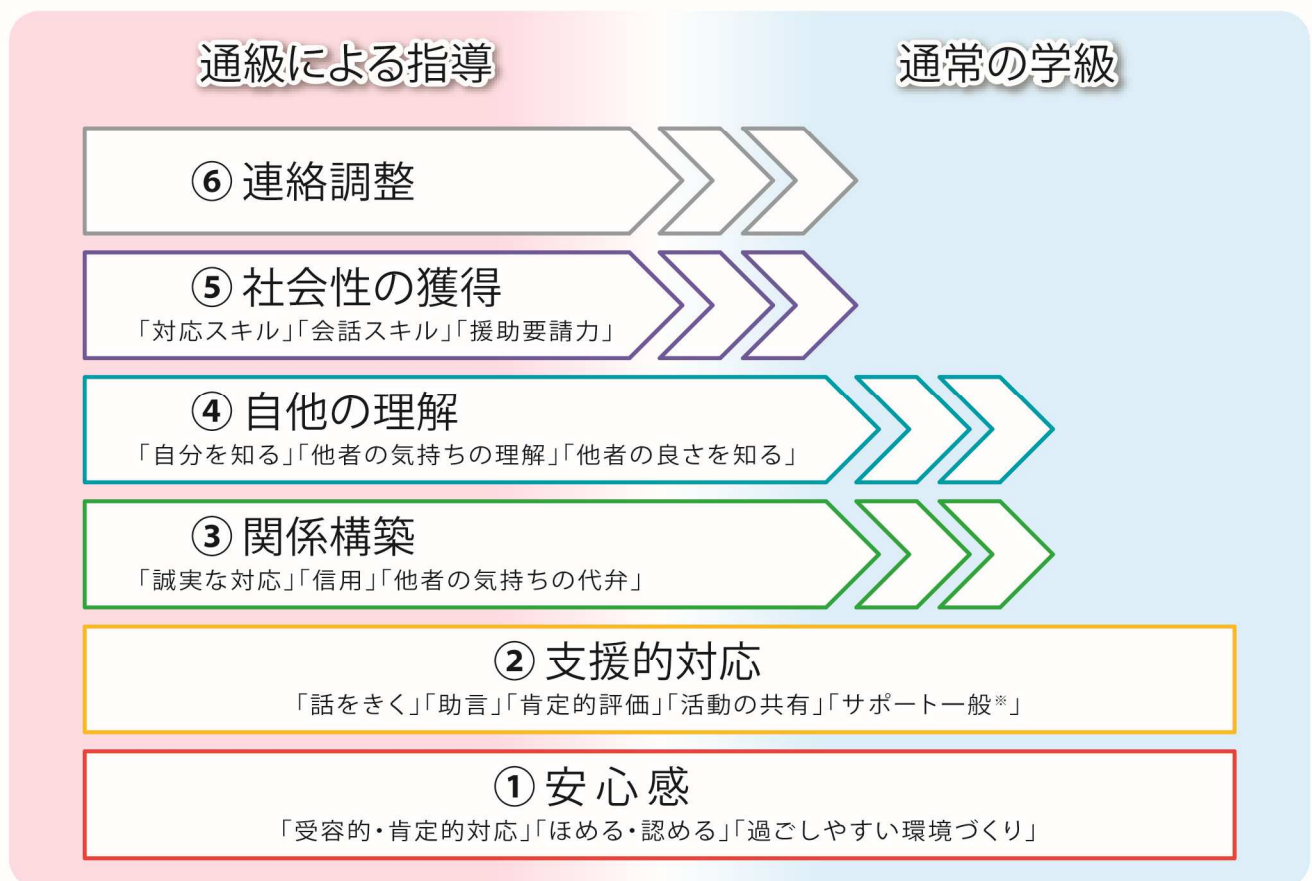
図 自己理解の指導・支援に関する5つのポイント

「信頼感を育む」

「信頼感」は、人と関わる中で育まれる感覚です。私たちは適度に「信頼感」を持っていることで、安定した対人関係を築いたり、困った時に人に頼ったりすることができます。ですが、発達障害のある人は、障害特性が理解されづらいため、怒られたり、否定されたりしやすく、信頼感が低くなりがちです。では、子供の信頼感を育み、二次的な障害を引き起こさないためには何をすればよいのでしょうか？



「どこ」で「どんな」支援や指導をすればいいの？



※「サポート一般」とは「困った時に助ける」などの対応です。

通級による指導の担当者に「信頼感」を育むために重要と考えて取り組んでいる支援や指導についてたずねました。その結果、「① 安心感」を与えること、「② 支援的関わり」をすること、「③ 関係構築」「④ 自他の理解」「⑤ 社会性の獲得」「⑥ 連絡調整」に関するこの6つに整理されました。6つの支援や指導の中でも、①と②は通常の学級でもぜひ取り組んで欲しいこと、③～⑥は通級による指導でよく取り組まれています。通常の学級でも取り組みが期待されることです。通常の学級と連携することで、より効果が期待されます。

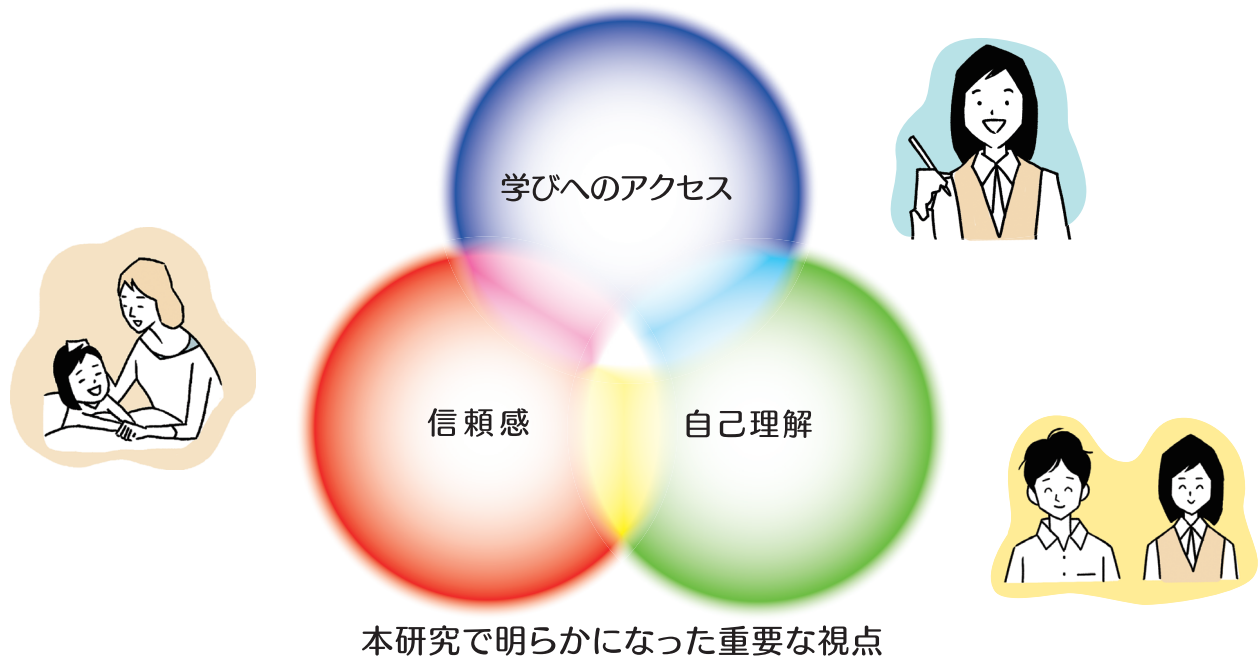
通級による指導で取り組まれている支援や指導は、通級による指導の場のみならず、在籍する学級でも取り組まれ、子供が生きやすさや、学びやすさを実感できるようになることが大切です。そのため「⑥連絡調整」に含まれる「連携」の取り組みは通級による指導における専門性の1つとされています。通常の学級からも積極的に子供の様子や指導の内容を発信し、相互に「連絡調整」が発展していくことが期待されます。

発達障害のある子供の教育に関わる全ての教員の皆さんへ

本研究では、二次的な障害の予防の観点について、福祉や矯正教育などの関連機関からも情報収集・協働しながら検討し、重要となる視点を明らかにしました。その際、特に発達障害のある子供にとっての有効な指導の場の一つである「通級による指導」、さらには、その通級による指導において特別の教育課程を編成する場合に参考にとされる特別支援学校の指導領域である「自立活動」にも焦点を当てました。

本研究で明らかになった3つの視点「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」は、いずれも目新しい知見ではなく、これまでも重要視されてきたものと言えます。しかし、これらを実際に教育の中で実践していくことは容易なことではありません。子供たちが社会の中で自己実現できるよう、学校教育の中で、友人や教員等との間に信頼感を育みながら、学びを楽しみ、こうなりたい自分に少しでも近づけるよう支援することが学校教育の目指すべき姿です。

このリーフレットを、通常の学級、通級指導教室をはじめとする、発達障害のある子供の教育に関わる全ての教員の皆さんにご覧いただき、子供たちが少しでも二次的な障害を味わうことのないよう願います。



福祉、矯正教育の立場から

【福祉】

● 二次的な障害は、担当の教職員との関係悪化だけがきっかけではなく、本人を取り巻く様々な環境から影響を受け、発症することもあるため、周囲の支援者はもちろん、本人も無意識のまま症状が悪化してしまうことが多々あります。学校関係者だけが二次的な障害への対応やその予防の責任を負うのではなく、児童期・思春期の専門家、心の専門家、地域の支援者との連携や役割分担も含めた上で、「予防・支援プラン」を立てるスキルが、教育現場の支援者に求められているように思います。

【矯正教育】

- 就労支援・修学支援を中心に、社会定着支援のために、関係機関が連携した取り組みが始まっています。在院中の本人への働き掛けだけではなく、入院の前から、本人を取り巻く周囲（保護者、雇用主）が本人の「特性」を理解するための働き掛けが重要であると感じます。
- 発達障害を有する者に自己の特性を理解、受容させるということは、入院後に適切な支援サービスを受けながら地域社会のセーフティネットに包摂されるための前提となります。社会復帰支援における福祉的支援体制を確保するためには、支援を受ける心構えを持たせることが大切です。

資料4 一般雑誌への寄稿論文『刑政』

発達障害のある子どもの二次的な障害を予防するために — 矯正教育における実践知が学校教育に示唆するもの —

海津 亜希子／榎本 容子／玉木 宗久／伊藤 由美

国立特別支援教育総合研究所

一 はじめに

発達障害のある子どもは、障害特性のみでなく、環境との相互作用により課題を抱える場合がある。例えば、正しい理解や適切な支援がなされない場合、LD（学習障害）のある子どもは学習活動への意欲や自信の低下、ADHD（注意／欠如多動症）やASD（自閉スペクトラム症）のある子どもは、周囲の否定的な反応を引き出しやすく、その結果、注意や叱責を受けることで不安が高

られる。

それでは二次的な障害とは何か。国立特別支援教育総合研究所（二〇一二）では、一、特別支援教育における「二次的な障害」は、発達障害と不適切な対応や不十分な支援という環境要因が関わって発現するもの、二、医療との連携は重要であるが、予防を含めた支援に医学的診断は必須ではないこと、三、子どもに発達障害がある可能性に気づいたら、できるだけ早くできるだけ適切な支援を開始して二次的な障害を予防し、発現した二次的な障害についての改善を図る必要があること、としている。

このように、二次的な障害は周囲の理解や対応といった環境の要因の影響が大きいものであるが、学校現場では、行動上の問題や不登校等の二次的な障害が起きてしまった後で、対処療法的な対応がなされがちな現状も否めない。

国立特別支援教育総合研究所（二〇一二）が小・中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級の担当者に対し、知的発達が標準もしくは境界線域で、発達障害の診断または傾向がある子どもに関して「気になる状態」について調査したところ、「不登校や不登校傾向、緘黙、腹痛や

まったり、自信や意欲の低下を引き起こしたりといった悪循環が生じる。情緒的に不安定な状態は、様々な精神症状を引き起こす場合さえある。

しかしながら、子どもの特性やそれに伴う情緒的な体験が周囲に正しく理解され、学校や家庭などにおいて適切な関わりが得られれば、不適応を起こすことはなく、教育的効果を生むとともに、情緒の安定も期待される。

このように発達障害のある子どもが本来抱えている様々な障害特性を一次的な障害とすれば、環境や周囲の関わりに起因する適応困難の状態は二次的な障害と捉え

頭痛といった心身症の訴えは学年が上がるにつれ増加すること」「特定の先生や友人からの分離の難しさ、特定場面に対する恐怖、感覚の過敏さといった不安は小学生に多く、他者に対する警戒心は中学生で多いこと」「学年が上がるにつれ学習に関して気になる様子を示す子どもが増える。また、その傾向は小学生に顕著にみられること」が分かった。

調査結果は、これらの気になる行動に対し、小学校では、子どもから話を聞いたり、声を掛けたりといった対応が比較的多い一方、中学校では、SST（ソーシャルスキルトレーニング）など指導的に意識や行動を変えていこうとする関わりが多く、特に、他者に対する反抗的な態度や暴言・暴力に対しては、目に見える状態を止めることが優先されていたと報告する。

また同結果からは、こうした二次的な障害に対し、学校現場の気づきは弱く、子どもたちが示す困難な状態は発達障害の特性として捉えられ、行動上の問題や不登校の状態になってから初めて二次的な障害として対応されていたこと、さらには、学年が上がるにつれ気になる状態を二次的な障害と捉える教員が増えた一方、二次的な

障害の状態に適切な対応が行われていない現状がうかがわれた。その結果、病弱特別支援学校や医療・福祉機関のみならず、司法において矯正教育を受ける子どもがいる現状も明らかになった。

このように先行研究での知見から、いまだもって教育現場における二次的な障害への対応のニーズは高いことから、二次的な障害を生じさせないために学校教育の中で何ができるか(何ができたか)を明らかにしたいと考えた。

そこで、実際に二次的な障害に陥ってしまったケースを学校教育のみならず、様々な関係機関に対して訪問調査を行いながら情報提供を受け、後方視的に検討を行うこととした。

二 訪問調査について

二〇一八年六月から十二月にかけて、教育、福祉、心理、司法分野の計六か所の関係機関への訪問調査を行った(表1)。訪問調査では、各機関の様子(施設や取組)を観察させてもらうとともに、研究への同意を得た上で、

(a) 当該機関に至った経緯、(b) 子どもへの対応で大切にしていること、(c) 自立・自己実現に向けての重要なこと、(d) 学校教育に期待することについて、半構造化の形で聴き取りを行った。

三 訪問調査で明らかにされたこと

表2に、訪問機関への調査結果の概要を示した。以下では、(a)～(d)の質問ごとに、各機関から得た知見の共通点や、矯正教育の実践で重要と思われた点などを述べる。

(a) 当該機関に至った経緯

子どもが各機関に至った経緯はさまざまであったが、表面化していた問題のうち、直接的な原因として考えられたのは、「癇癪、暴力行為」などの行動上の問題や、「不適応、不登校」などの心理的な問題であった。また、子どもは、こうした問題と併せて、「学習意欲の低下、学力不振」、「教員や友達との人間関係のトラブル、孤立」、「いじめ」などの問題に直面していた。さらに、「家庭で

表 2 訪問機関で得られた知見

質問		得られた知見
カテゴリ		内容例
(a) 当該機関に至った経緯	〈表面化していた問題〉 ・癇癪、暴力行為 ・不適応、不登校 ・学習意欲の低下、学力不振 ・教員や友達との人間関係のトラブル、孤立 ・いじめ 〈環境要因〉 ・家庭での虐待、ネグレクト、保護者との対立 ・学校での不適切な対応、必要な支援の不足 →繰り返される失敗体験や外傷経験 →困った時に支援を求められない状況	・障害特性があることではないじめにあい、学力不振や不適応状態となり不登校になる。【サポーター校A】 ・周囲の見立てが十分でなく、支援や介入が遅れていることも多い。就職の問題、癇癪や暴力、授業に参加できない、学校で出された課題の不履行などが相談の主訴となる。【発達障害者支援センターB】 ・虐待など大切な経験にされない経験が積みすぎて、人に何かを望む気持ちや、人によく見られたいという気持ちがない。精神的なもろさがある。【児童心理治療施設C】 ・虐待や周囲の環境により、愛着形成上の課題や社会性やコミュニケーションの課題を抱えている。【児童心理治療施設D】 ・いじめられていても、教員に相談できない。少年院に入院し、初めて相談の仕方が分かった事例もある。一度、学校を逸脱してしまうと、再包摂することは難しい。【少年院E】 ・困った時にSOSが出せない。彼らなりに適応しようとした結果が非行や犯罪につながることもある。自尊心が低く、手を差し伸べても取ってくれない。【少年院F】

表1 訪問機関リスト

分野	機関の種類	機関の機能
教育	サポーター校A	・通信制課程に在籍する生徒を対象に、生徒が添削課題へ取り組み際の手サポート等を行う
福祉	発達障害者支援センターB	・発達障害児者とその家族が豊かな地域生活を送れるように、保健、医療、福祉、教育、労働などの関係機関と連携し、地域における総合的な支援ネットワークを構築しながら、様々な相談に応じ、指導と助言を行う
心理	児童心理治療施設C 児童心理治療施設D	・心理的・精神的問題を抱え日常生活の多岐にわたり支援を来している子どもたちに、医療的な観点から生活支援を基盤とした心理治療を行う
司法	少年院E 少年院F	・家庭裁判所から保護処分として送致された少年に対し、その健全な育成を図ることを目的として矯正教育、社会復帰支援等を行う

の虐待、ネグレクト、保護者との対立」「学校での不適切な対応、必要な支援の不足」などの環境面の問題も確認された。

少年院からは、入院し、初めて人に相談する方法が分かったというケースや、本人なりに適応しようとした結果、非行や犯罪を繰り返してしまうケースがあること、また、自尊心の低さから、手を差し伸べても取ってくれにくい状況があることについて話を伺った。こうした中、子どもは、繰り返される失敗体験や外傷経験の中で、支援を必要としていても、学校や家庭から必要な支援を受けられない、または、受けにくい状況にいたことが推察される。

（b）子どもへの対応で大切にしていること

各機関が大切にしている子どもへの対応は、大きく二つに分けられた。

一つ目は、「気持ちの受け止め、傾聴、支援者との関係構築」「人に気持ちを伝える機会、相談する機会」「認められる機会、思いがかなえられる機会」「他児との関係構築の機会」など、〈自信と人への信頼感の醸成〉に

(b) 子どもへの対応で大切にしていること	〈自信と人への信頼感の醸成〉 ・気持ちの受け止め、傾聴、支援者との関係構築 ・人に気持ちを伝える機会、相談する機会 ・認められる機会、思いがかなえられる機会 ・他児との関係構築の機会 →自ら支援を求める力の育成	・生徒が教員に話し掛けやすいようにしている。勉強で分らないことだけでなく、他愛のない相談もしやすくしている。【サポート校A】 ・自分から発信することが苦手なことが多いので、気持ちを上手に話せるよう、うまく導いている。【発達障害者支援センターB】 ・一緒に生活する中で、本人の生きづらさを見つけ、本人と共有しながら、一歩一歩丁寧に指導を進めている。【少年院F】 ・表面に現れる行動と本人の内面の思いは異なる点に留意し、支援を行っている。【発達障害者支援センターB】 ・二次的な障害のある生徒に対しては、臨床心理士の資格を持つ養護教諭が、保護者支援にも当たっている。【サポート校A】 ・社会福祉専門官などが出院後のフォローとして、社会福祉につなげている。【少年院F】
(c) 自立・自己実現に向けての重要なこと	〈居場所と出番づくり〉 ・居場所づくり ・周囲の理解と支援 ・社会で役立つ経験、役割認識 ・社会で役立つ力の習得 〈自己理解に基づく支援要請〉 ・自己理解（障害特性の理解を含む） ・支援を求める力	・居場所づくり。【サポート校A】 ・帰る場所を作ること（医療や福祉につなげる）。【少年院E】 ・アルバイト等により、社会で生きる自信を身につけていく。真面目に取り組むため、大人に評価され、かわいがられる経験を積んでいる。また、ストレスへの対処（職員に話を聞いてもらう等）も経験している。【児童心理治療施設C】 ・自分にとって難しいことを回避できるようなスキル（処世術）を身につけていくことも重要。【発達障害者支援センターB】 ・社会とのギャップを埋める教育（矯正教育には適合するが、社会に出ることですケジュールどおりでないことが、混乱の原因となる場合がある）。【少年院F】 ・自分の特性を知り、理解を深めていくこと。【児童心理治療施設D】 ・支援を受けることに前向きであるかどうかが重要。学齢期の時の対応いかんで、支援の受け入れに対する考えが変わってくる。【発達障害者支援センターB】 ・誰かに助けてもらいながら生きていくという選択をする上での、親子含めての障害の受容。【少年院E】
(d) 学校教育に期待すること	・居場所と出番づくり ・学習面・対人面への早期対応 ・個に応じた指導・支援	・居場所と出番づくり。【少年院E、F】 ・勉強が分かる環境を作ってあげること。【サポート校A】 ・支援を受けることに前向きでいるためには、学齢期での教員や友人との関係づくりが重要。対応によって支援の受け入れが違ってくる。【発達障害者支援センターB】 ・子どもが授業を抜け出すのは、本人なりのクールダウンの方法である。子どもをよく観察し、対応することが重要である。【児童心理治療施設C】

※複数機関に共通していた知見からカテゴリを生成した。
※各質問に関連する回答のうち、特徴的なものを内容例として示した。

向けて重要と考えられる対応であった。各機関では、安心・安全な環境の中で、失敗体験や外傷経験の蓄積から生じている、自信のなさや人への不信感を少しずつ回復するとともに、人との関係構築に向けた学び直しの機会を提供していることがうかがえた。

少年院からは、一緒に生活する中で、本人の生きづらさを見つけ、本人と共有しながら、一歩一歩丁寧に指導を進めている状況について話を伺った。このような、本人の気持ちをくみ取り、寄り添ってくれる人の存在は、子どもが人を信頼し、自ら支援を求めていくことができるようになる上で、重要な出会いになると考えられる。

二つ目は、「特性の正しい理解と対応」「保護者、家庭の支援」「専門職による支援、専門機関との連携」など、〈専門的・多面的支援〉の実施に当たり重要と考えられる、個人要因・環境要因への配慮や、多職種連携であった。各機関では、子どものニーズを多面的に把握し、対応するとともに、機関利用後も、支え続けることのできる仕組みや体制づくりの構築に努めていることがうかがえた。

少年院からは、社会福祉専門官などが出院後のフ

ローとして、社会福祉につなぐ取組を行っていることについて話を伺った。教育分野においても、今後、子どもたちの卒業後を見据え、多職種と連携した支援の充実に図っていくことが求められる。

(c) 自立・自己実現に向けての重要なこと

各機関が自立・自己実現に向けて重視している内容は、大きく二つに分けられた。

一つ目は、「居場所づくり」、「周囲の理解と支援」、「社会で役立つ経験、役割認識」、「社会で役立つ力の習得」など、社会での〈居場所と出番づくり〉に向けて重要と考えられる対応であった。各機関では、本人が社会で活躍していくことができるよう、社会のセーフティネットを重視するとともに、社会で生きる自信と、社会の中で折り合いをつけながら生きていく力を育もうとしていることがうかがえた。

少年院からは、社会は構造化された環境ではない（少年院のようにスケジュールどおりではない）ため、社会に出た際に混乱するケースがあること、そのため、社会とのギャップを埋める教育が課題となることについて話を

伺った。こうした課題意識は、学校教育においても求められるものである。学校段階での適応のみならず、社会での適応を見据えた教育に取り組んでいくことが求められる。

二つ目は、「自己理解（障害特性の理解を含む）」、「支援を求める力」など、〈自己理解に基づく支援要請〉を行いう上で重要と考えられるものであった。各機関では、本人が、自身の長所や短所、また、障害特性による得意・不得意等を理解し、受け止められるようにすること、その上で、不得意なことは自ら支援を求め、社会の支援を受け入れながら生きていく力を育もうとしていることがうかがえた。

少年院からは、誰かに助けてもらいながら生きていくという選択をする上で、親子を含めての障害の受容が重要となることについて話を伺った。こうした本人と保護者へのアプローチは、学校教育においてもその重要性和早期からの段階的かつ時間を掛けた取組の必要性が認識されているところである。今後の取組の充実が求められる。

(d) 学校教育に期待すること

最後に、学校教育に期待することとしては、「居場所と出番づくり」、「学習面・対人面への早期対応」、「個に応じた指導・支援」が挙げられていた。これらの内容は、(b) 子どもへの対応で大切にしていること、(c) 自立・自己実現に向けての重要なこと、として挙げられていた内容との共通点がみられた。各機関からは、学校教育において、安心・安全に生活できる学びの場を提供し、その中で活躍できる機会、学習面や対人面で成功体験を積める機会、また、本人の個別のニーズを踏まえ、その子に合わせた無理のない指導・支援が求められていることがうかがえた。こうした対応が学校段階において適切になされていけば、子どもが各機関に至ることを予防できていたのかもしれない。

両少年院からは、「居場所と出番づくり」の重要性が共通して指摘されていた。学校の中で居場所を持ち、無理のない形で力を発揮していきける経験を積むことが、将来、社会の一員として、自分らしく生きていくことにつながっていくと考えられる。

四 まとめ

訪問調査による情報収集では、異分野でも教育と共通する知見が多くみられた。例えば、『少年非行の矯正と治療』をまとめた石川（二〇〇七）によると、更生を促進する要因は様々だが、その中に共通するものとして「少年と治療者の間の親密さ」、「安心感」、「信頼感」、「相互尊重」、「連帯感」、「本心を語り合えるようになることが極めて重要」と指摘しているが、この点は決して特定の分野に限ったことでなく、学校教育を始め、今回情報収集を行った異分野においても共通する事項であった。

そうした二次的な障害を起こしてしまった子どもを支援する機関が大切にしていることを、仮に前段階で、教育分野において取り組むことができていたとしたら二次的な障害を防ぐことにつながったのではないだろうか。それを示唆する内容が本研究の訪問調査によって多分にかがえた。子どもと関わる上での普遍的事項について、今一度、教育の中でその重要性について啓発を行う必要がある。

また、異分野の専門家と協議を行う中で、「社会とのつながりを意識する重要性」についても再認識した。当該分野でのみ目標が達成できたとしても社会に出た際に適応できなくなってしまうというのは分野を超えて共通する課題として捉えられた。

本研究では、異分野ではあるが、発達障害のある子どもに関わる機関が互いの実践知や研究知見を共有することとは、発達障害の理解を深化させ、予防的支援を含めたより適切な支援の提案へとつながり、互いの専門分野を充実させる可能性を感じさせる結果となった。

付記

本稿は、国立特別支援教育総合研究所の発達障害・情緒障害研究班が平成三〇年度に実施した、「地域社会と連携した発達障害等への理解と支援の在り方に関する調査」の一部を、再分析の上取りまとめたものである。

【文献】

国立特別支援教育総合研究所（二〇二二）。専門研究 発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する研究―二次障害の予防的対応を考えるために―。

<http://www.nise.go.jp/cms/7,7056,32,142.htm>

（二〇一九年一月二五日確認）

石川善博（二〇〇七）。少年非行の矯正と治療。金剛出版。