

平成30年度 文部科学省委託事業

発達障害の可能性のある児童生徒に対する連携支援事業

(放課後等福祉連携支援事業)

指導事例集

Ver.2

～成長の軌跡・自立へのステップ～



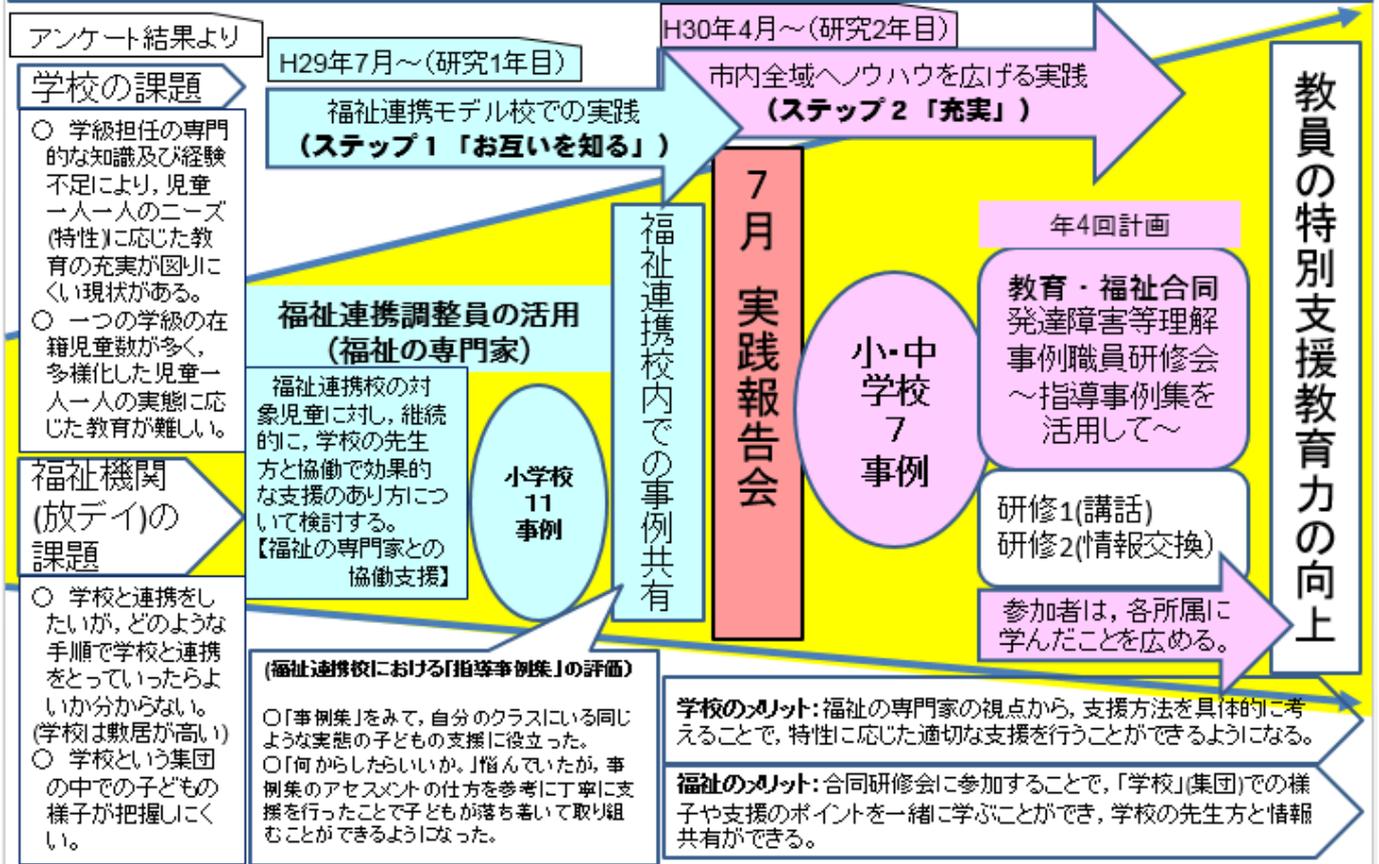
霧島市教育委員会

福祉連携調整員 村岡伸祥

※この事例集については個人情報保護のため無断複製禁止とします

指導事例集活用のシステム化

～文部科学省委託事業：『平成29・30年度発達障害の可能性のある児童生徒等に対する連携支援事業(放課後等福祉連携支援事業)』～
 《平成29年7月～平成31年3月》 霧島市教育委員会



【霧島市放課後等福祉連携調整員】

名前	村岡 ^{のぶよし} 伸祥
資格等	社会福祉士 第一幼児教育短期大学 非常勤講師
勤務経験	【平成21年～平成24年】 佐賀県「特定非営利活動法人それいゆ」にて勤務 発達障害(自閉症スペクトラム・LD・ADHD)特化型支援機関にて成人事業所のサービス管理責任者として従事する。 水野敦之氏、服巻智子氏のもと、TEACCH Autism Programを中心とした、自閉症支援についての研修等を受ける。
	【平成24年～平成28年】 霧島市「特定非営利活動法人陽だまり」副理事長
	【平成28年～現在】 霧島市特定非営利活動法人こんぱす 理事長 霧島市「通所支援事業所 まっぷ」代表となる 「児童発達支援事業」「放課後等デイサービス事業」「保育所等訪問支援事業」を行う。

目 次

I 事例の概要	3～8P
1 はじめに	
2 アセスメントから評価の流れについて	
II 事例内容	9～21P
事例内容一覧	
1 ケース A の指導・支援について	
2 ケース B の指導・支援について	
3 ケース C の指導・支援について	
4 ケース D の指導・支援について	
5 ケース E の指導・支援について	
6 ケース F の指導・支援について	
7 ケース G の指導・支援について	
III 事例のまとめ	22～23P
1 まとめ	
2 参考資料等	

I 事例の概要

1 はじめに

(1) 現在の状況

今回、『発達障害等のある子供を学校と福祉機関が協働で支援する体制を構築し、教員の特別支援教育力・組織力向上につなぐ方法を明らかにする』という目的で、放課後等福祉連携支援事業が始まり2年が過ぎようとしています。この間、多くの子供の学校での様子を観る機会を頂き、また、先生方とお話をする機会を頂きました。それぞれの子供が何らかの課題があるのですが、それに関わる先生方も、どのように指導や支援を行っていくかということに悩まれながらも真剣に子供と向き合おうとしていることを感じた2年でもありました。

現在、教育の分野においても、福祉の分野においても個々の障害の状況に応じた指導や支援の計画の作成が決められています。しかし、子供の状況は一人ひとり異なり、問題としている行動も一つ一つ違いがあります。家庭や地域生活なども考えていくととても幅広い計画となりますが、実際の課題に寄り添い、その課題となっていることを自分で気付く力を伸ばしたり、気付いている力をさらに自立へと導いたりするためには、細やかな指導・支援のステップやプランニングが必要となります。

そのためには、下記のような疑問があるかもしれません。

- ・ 問題としている行動に焦点を当てるのではなく、本人の特性や概念・スキルのアセスメントをするにはどうすればよいのか
- ・ その特性や概念・スキルと環境要因がどのように影響し合っているかを紐解き、ステップを踏んでいくにはどうすればよいのか
- ・ 『どんな支援・工夫が必要か』『何が課題になるのか』の計画をどのように立てればよいのか

(2) 活用に当たって

今回の事例集は、一人ひとりの指導の事例についてアセスメントから指導の方向性をまとめたものがあります。しかし、子供は一人ひとりの違いがあり、この事例集で取り組んだ内容が、他の多くの子供にも同じように当てはまるわけではありません。今回の事例はあくまで指導・支援の方向性を導くための指針でもあり、その指導・支援方法やステップを分けた計画は、いくつかの方法の引き出しでもあります。

今回の事例集を通して、引き出しの内容を活用していただきながら、実際に課題の解消へ導く一つのヒントとして活用して頂きたいと思っています。そのヒントとなるような取組を、霧島市内の小学校の先生方が実際の指導場面を通して行った、指導・支援の内容を事例としてまとめさせていただいています。また、もう一つの活用方法としては、課題を抱えている子供に対して、指導・支援の方向性を導くための指針の一つとして活用して頂きたいと思っています。

発達障害の特性も、年齢も身に付けているスキルや今まで学んできていること等も一人ひとり違いがあります。その違いに応じながらオーダーメイドの計画を立てることが課題を減らし、自立度を高め、自己肯定感をもたらす流れになります。そのためには、一人ひとりの発達障害の特性と行動や環境面がどのように結び付いているのか、このアセスメントから「**どんな支援・工夫が必要か**」という視点と「**何が課題になるのか**」という視点で、多くの子供に汎用可能な指針として、この指導事例を活用して頂ければありがたいです。

※個人情報保護の観点から、個人が特定されないよう、加工・再構築して掲載しています。

※自閉症・発達障害特性シート一覧（この事例集内で見られたA～K児の特性をまとめたもの）

特 性	本事業開始時の対象児の行動の特徴・様子
<p>1. 受容コミュニケーションの特性 言語指示の理解の困難さ、字義通り理解する、言語指示を整理してつかむことができない など</p>	<p>例： 曖昧な情報だと言語指示の内容を理解できないことによって行動できなかつたり、混乱したりするなど、情報が多いことによっておこる混乱がある。</p> <p>例： 丁寧にする、早くするなどを字義通りに解釈してしまう。</p>
<p>2. 表出コミュニケーションの特性 無言語、エコラリア、声の調子やリズム、意思交換の困難さ など</p>	<p>例： 一方的に自分の思いだけを伝える。</p> <p>例： 自発的に伝えようとするのが少なかつたり、難しかつたりする。</p> <p>例： 大きな声でひとり言を言い続ける。</p>
<p>3. 社会性・対人関係の特性 一人でいることを好む、アイコンタクトやジョイントアテンションの困難さ、自発的に関わりをもつことの困難さ など</p>	<p>D： 先生や他生徒に関わってはいけない場面の状況判断ができない。</p> <p>E： 周囲の状況を見て対人相互交渉をすることが苦手。自分の中でその状況から伝えてよい、伝えない方がよいの判断が難しい。</p> <p>G： 周囲の状況や表情から相手がどのように考えているかを想像することの苦手さ。マナーと伝え方の関係性などの理解。</p> <p>例： 教室内の社会的な状況への気付きや整理が難しい。お友達状況にあわせた振る舞いが難しい。例：周囲の状況を見て対人相互交渉をすることが苦手。他生徒が自分とは異なった考え方をもっていることに気付いていない。</p>
<p>4. 転導性、衝動性、注意・注目の特性 転導的・衝動的な行動、切り替えの困難さ、注目することの困難さ など</p>	<p>A： 今、取り組んでいる内容や板書からの切り替えの難しさがある。</p> <p>B： 全体よりも細部に強く注目してしまい、刺激に影響を受けて突き動かされることがある。</p> <p>D： 活動や課題への注目や遂行が難しい。優先順位を立てること、周囲の状況に気付くこと、指示を継続して意識するという全体の状況に気付くことに影響を与える。</p> <p>E： 自分に関係ないことなどでも無視することが難しい。</p> <p>G： 全体の情報よりも見えている情報や自分のイメージなどに強く注目する。</p>
<p>5. 時間の整理統合の特性 日程の計画や調整、活動や手順の調整、実行機能の困難さ など</p>	<p>A： 周囲の状況から、いつ、どのタイミングですれば良いかの調整の難しさがある。</p> <p>B： 状況に応じてどれぐらい取り組むかの判断の苦手さがある。</p> <p>C： 変更にとまなう、時間や授業の見通しがどのように変わるかが、口頭指示だけだとイメージが付きにくい。</p>
<p>6. 空間整理統合の特性 自分の位置や材料・道具の位置の調整、1つの場所の多目的利用の困難さ など</p>	<p>A： 状況に応じて物の配置等を整理することの苦手さがある。</p> <p>B： どこに立つ、どの材料をどのように調整するかの手が苦手さがある。</p> <p>J： 状況に応じて物の引き出し内の配置やプリント等を整理することの苦手さがある。</p>

※自閉症・発達障害特性シート一覧（この事例集内で見られたA～K児の特性をまとめたもの）

特 性	本事業開始時の対象児の行動の特徴・様子
7. 変化の対応の特性 場所、物、人、予定、習慣の変化の不安・抵抗、強迫的な行動、ルーティンの必要性 など	C： 予定されている授業の変更不安や抵抗を示す。 例： 自分のやり方や取組方を保持したく、修正や変更に応じにくい。 例： 物の置き方にこだわって次の活動に移れない。「いつも同じ」は得意。 例： 自分の考えを修正したり、変更したり、など先生や他者からの提案を受け入れることの苦手さがある。 例： 確認するタイミングは、「いつも同じ」は得意の習慣を活用する。
8. 関係理解の困難さ 関連づけしすぎ、関連づけが難しい、自己流の解釈、字義通りの解釈、絵などを具体的にとりすぎる など	D： 自己流の判断をしたり、ルールを作ったりしてしまう。 E： だいたいやぐらいといった幅の解釈が苦手。自己流の解釈が見られる。 F： きっちりとしたい。やり直しや修正、指摘はあることは良くないことだというイメージが強すぎるために、どのようにやり直しや修正、指摘を受けるよりも「良くない」ということに注目しすぎて不安になる。
9. 般化の特性 習得したスキルや人や物への対応が他の場面、違う文脈状態が変わる。材料・場面・指導者が変わった時に課題を遂行できない など	C： 1つの場所で学んだスキルを他で応用することの苦手さがある。
10. 記憶の維持の特性 短期記憶・作業記憶などの維持の困難さ など	例： 一時的に記憶したことが、刺激に影響を受けて記憶を維持することの難しさがある。
11. 長期記憶の特性 長期に脳に維持される記憶、経験した記憶が消せない特性 など	例： 先生からの指示で「丁寧に書く」という漢字の書き方を学ぶとそれを継続することの得意さがある。
感覚の特異性 視覚刺激、聴覚刺激、味覚刺激、嗅覚刺激、触覚刺激などによる反応、または鋭敏さ、鈍感さ	例： 視覚刺激に過敏すぎる。見えた情報に影響を受けすぎる。
微細運動・粗大運動 手と目の協応の困難さ、手先の不器用さ、緊張や柔軟さの無い全体の動き など	例： 字を書く、道具を用いる時などに手先の不器用さが見られる（今回の事例では、微細運動の内容に関しては取り上げていません。）

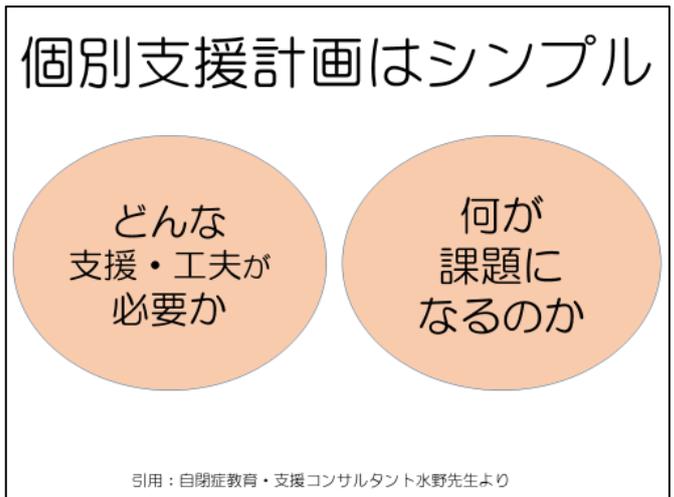
今回の7事例で見られた特性について抜粋して自閉症・発達障害特性シートに記入した情報です。また、今回の7事例では記載されなかった特性に関しては、例としての特性をいくつか記入しています。具体的な特性の解説や想定される行動や様子（各年齢層に応じて）、指導・支援の方向性については、『フレームワークを活用した自閉症支援2生活デザインとしての個別支援計画ガイドブック P138～P145』著：水野敦之に記載されています。指導・支援の方向性に関しては各事例に記載しています。

アセスメントから指導・支援の方向性について

アセスメントした内容から、P（できる）、E（芽生え）、F（できない）の確認を担当教諭と一緒にを行い、他の場面でも同様の行動が見られるのであるならば、その行動や概念に対して、「どんな支援・工夫が必要か」という視点と「何が課題になるのか」という視点で、指導の計画を立てています。

すてっぷシートにも記載されているようにP（できる）は、活用発展させる内容としてとらえ、課題となっている概念、スキルに活用すること。E（芽生え）は、そのまま課題とすること、F（できない）は、支援計画を考えるというように指導する側がシンプルな視点で統一した基準でとらえることができますようにしています。

支援や工夫については、クラス全員に活用できるようなユニバーサルデザインの支援を取り入れます。本人独自の課題であるような場合には、個別の支援や工夫をそれぞれのクラスの状況や支援員の配置状況等を考慮して実現可能な内容で目標設定を計画しています。



実施の確認と評価について

先生方とのミーティングで目標設定した計画について、先生方が実際の教育場面で、実現可能な内容で落とし込みを行い、指導・支援を実施し、その評価に関しては、2か月後に再度、授業での様子を観ることで課題となっていた目標の部分の効果測定を行っています。

目標設定の落とし込みと、効果測定の方法については、自立度チェックシート等を活用することで、支援員にも周知を図り、誰でも同じように指導・支援を行い、併せて評価ができる仕組みを数事例採用しています。今後も、アセスメント、計画、実施、評価の流れについては精査が必要と思われます。

事例内容

	ケース	事例内容	ページ数
1	A	授業前に学習道具の準備を行うこと 板書への取り掛かり, 取組への指導・支援	10~11
2	B	衝動性のある子供へ, 周囲の情報に気づかせる指導	12~13
3	C	変化や変更の苦手さに一貫した指示と習慣を用いた指導・支援	14~15
4	D	自分のイメージが強く, 学習や対人関係に課題のある子供への指導・支援	16~17
5	E	失敗への抵抗感の幅を広げる指導・支援のプロセス	18~19
6	F	指摘や指導に対する不安への指導と支援	20
7	G	周囲の気持ちや表情に気づきにくい子供への指導・支援	21

授業前に学習道具の準備を行うこと

ケース A

板書への取り掛かり，取組への指導・支援

1. アセスメント

ケース A は、休み時間中に学習道具の準備をしておらず、授業開始時にならないと準備をなかなか始めることができない子供です。何度か、授業前の準備をするよう指導を行いますが、どうしても、自発的に準備をすることが難しく、授業開始後に必要な道具の指示を出さなければ準備が難しいことが続いていました。



また、板書に関しても先生の指示を聞くこと、板書されている情報と教科書の情報を照らし合わせることで、必要な内容を状況に応じたタイミングで自分のノートへ板書することへの苦手さも見られました。書くスピードのゆっくりさから、授業の内容よりも書くことに注目してしまい、次の活動に切り替えることの苦手さや分からないことが続くことによる混乱も見られていました。

P できる	今すべき活動に注目が合うと書いたり，取組もうとしたりする。
E 芽生え	指示された道具の準備や配置。板書の継続。
F できない	忘れ物が多い。いつ，どのタイミングでの準備。板書がすすまない時の切り替え。

関係する特性 → 解説 P 6～7

- 注意・注目の特性 → 今，取り組んでいる内容や板書からの切り替えの難しさがある。
時間の整理統合の特性 → 状況から，いつ，どのタイミングですれば良いかの調整の難しさがある。
空間の整理統合の特性 → 状況に応じて物の配置等を整理することの苦手さがある。

2. 計画

- ・ 学習チェック表を用いて，先生が期待していることを本人に視覚的に伝える。予告する。
- ・ 砂時計やタイマーなどを用いて，事前に期待している時間を伝える，切り替えを予告する。
- ・ 保護者に目的を説明し，忘れ物については協力を呼びかける。

何が課題となるのか (E 芽生え)	どんな支援・工夫が必要か (F できない) + 特性
<ul style="list-style-type: none">・ 学習チェック表を用いて何を期待されているかに気付き取組もうとする。・ 砂時計やタイマーを使用して，どれぐらいの時間で取り組むかを意識する。時間が過ぎたら切り替えることをイメージする。	<ul style="list-style-type: none">・ 忘れ物は保護者にも協力を依頼。・ 学習チェック表を用いて，期待されていることを事前に予告。何をすべきかをチェック表で伝える。・ 砂時計やタイマーを状態に応じて設定。

課題と支援の見きわめ

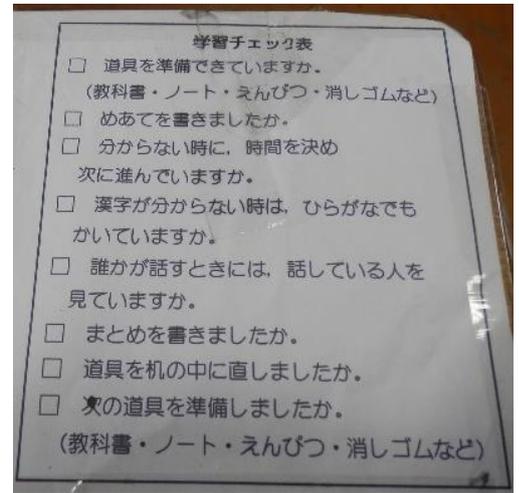
- ・ アセスメントや特性の情報から，課題となること，支援・工夫が必要なことを見極める。

全てを本人の課題にしない。
何が課題なのか，どんな支援や工夫が必要かを考える。

3. 実施

(1) 学習チェック表を用いての取組

- 学習支援が行いやすいように、座席の位置に配慮している。
- 学習用具の準備や学習に取り組む際のポイントを簡単にまとめて、学習チェック表として本人に期待していることを視覚的に一覧で伝えるようにした。教科や学習内容は異なるが、準備や目当ての記入、記入の仕方、発表者がいるときには、どこに注目すれば良いのか、まとめの記入、道具を片付けて次の準備などを具体的に記載しており、いつも同じ学習チェック表という手立てを用いることで習慣づけしやすいうように支援した。(写真1)
- 板書内容をどれぐらいの時間でノートに記入するか、また、時間が過ぎたらノートの板書を止めて、授業に再び注目するという声を声掛けだけではなく、タイマーや砂時計を用いて取り組んだ。タイマーや砂時計は、対象児以外にも他の児童に使用した。(写真2参照)
- 忘れ物に関しては、保護者に協力を依頼し、まずは、忘れ物をせずに評価される経験をもてることを目的として、定期的呼びかけを行った。



(写真1)



(写真2)

4. 評価

- 学習チェック表を一貫して用いることで、自分で確認して準備をする場面が見られるようになった。
- 一貫してタイマーや砂時計を用いることで、時間を意識するようになった。また、板書途中でも授業に注目するよう促す切り替えにも応じやすくなった。
- パニックになることはあまり見られなくなった。
- めあてについては、以前よりも書こうとする姿が見られつつある。

【解説】

この事例では、学習への取組自体に課題がある子どもに対して、アセスメント情報から、切り替えの苦手さ、状況に応じて、いつ、どのタイミングで準備や片付けをするなどの苦手さに対して、声掛けだけではなく、自分で見て、気付いて、取り組むことができる学習チェック表やタイマー等の手立てを一貫して用いた事例です。期待されている状況を具体的に視覚化して伝えること、一貫して使用することでルーティンが本人の学習を支え、「できた」という機会が増え、周囲から認められることが増え、少しずつ学習に反映された事例です。

期待していること、
すべきことの視覚
的な指示



時間の経過を本人
に伝える手立て
(タイマー等)



指示に気付いて取り組め
るよう、一貫した指導
ルーティンの活用

1. アセスメント

ケースBは、見えた情報や聞こえた言葉から、自分がイメージしたことをすぐに実行したいという様子が見られています。周囲の情報の中から、今気にしなくても良いという情報と、今気にしなければならないという情報の読み取りの苦手さも見られていました。そのため、落ち着きがなく、自分の興味あるものにすぐに飛びついてしまったり、思いついたことをすぐに発言してしまったり、机の上に置いてある道具を触ってしまい、授業に集中しにくい様子や友だちの作品が気になり触って乱暴に扱うために壊してしまうことも多くありました。上手くいかないことによる自己肯定感の低さからか、失敗するかもしれない活動等への抵抗感も見られていました。

Pできる	ルーティンの得意さ。朝の会などのいつもと同じ流れのある活動は、注目しやすい。 椅子、机、線など視覚的な境界に気付くことができる。 タイムタイマーで時間の経過や流れを視覚的に見て気付くこと。
E芽生え	事前に、本人と確認した内容（情報の予告）を取り組もうとすること。
Fできない	イメージするとすぐにやりたいと思い、時間や空間の境界に気付きにくい。 近くの情報（人・物）が刺激となり、気になりすぎて無視することが難しい。 他者がどのように思うかを想像することが苦手である。

関係する特性 → 解説 P6～7

注意・注目の特性	→ 全体よりも細部に強く注目してしまい、刺激に影響を受けて突き動かされることがある。
時間の整理統合の特性	→ 状況に応じてどれくらい取り組むかの判断の苦手さがある。
空間の整理統合の特性	→ どこに立つ、どの材料をどのように調整するかの手さがある。

2. 計画

時間と空間の境界を明確にし、「いつ気にする、いつ気にしないでよい」の練習をする。

何が課題となるのか (E芽生え)	どんな支援・工夫が必要か (Fできない) + 特性
<ul style="list-style-type: none"> 事前に先生とタイムタイマーを用いて学習に取り組む時間を決める。その決めた時間は、周囲の状況を気にしすぎずに学習に取り組むこと。 	<ul style="list-style-type: none"> 環境調整による刺激の統制。 具体的な境界を本人が分かる形で伝える。時間の境界は、タイムタイマー。空間の境界は、パーテーションや線など。

課題と支援の見きわめ

- 本人が気付くことができる境界の指示を明確にする。

境界をまずは、本人が分かるようにする。または、一部統制する。
期待されている時間と空間の境界を予告し、本人により気付かせる。

3. 実施

(1) 学習ではタイムタイマーを用いて事前に本人と確認

- 始める前に、今日の流れを時系列で提示し、実施内容を確認する。(写真1)
- 一つずつの取り組む時間を先生と確認し、タイムタイマーを本人が見えやすい場所に一貫して提示を行う。
- 取り組むことができた際は、よくできたことをフィードバックし、途中で動きそうな際は、タイムタイマーを見るよう促し、どこまでやったら終わりかを確認し合う。



(写真1)

(2) 必要なものを見せ、必要のない刺激を遮断

- 休憩場所は、境界を明確にし、刺激を統制して他児の動きが目に入らないようにした。(写真2)
- 休憩の入り口などは少し高さを設けたりすることで、赤い線がどこの境界なのかを明確にした。
- 他児の作品などは箱の中に入れて目に触れないようにし、すぐに触れないように設定した。(写真3)



(写真2)

4. 評価

- 自分で学習の頑張る時間を決めるようになった。
- 入り口の赤い線を越えない約束が少しずつ守れるようになり、静かに過ごすことが多くなった。
- 人の物に触るときは「触っていいですか」と尋ねることが多くなり、人の物に勝手に触らなくなってきた。



(写真3)

【解説】

この事例では、衝動性の強い子どもに対して、刺激を統制することだけではなく、境界の指示や期待されているゴールを明確にすること、指示を一貫して用いて、境界の指示に気付くための習慣をつけていくということも先生に意識していただきました。

境界の指示を明確にするということの中には、いつ、どのように、どこでする等、全体の指示で多くの子どもが気付くことができる情報を、視覚的な情報にすることで、より本人に気付くやすくなるということでした。気付きが広がることにより、自分の見えた情報やイメージだけではなく、境界の情報にも気付きが広がり、少しずつ行動統制につながっていると思います。

時間の境界 → タイムタイマー・タイマー・砂時計・時計・何枚・どこまで・手順など
空間の境界 → 机・棚・線・マット・パーテーション・配置図・置き場所・ラベルなど
これらを本人が気付けるような設定にして、期待していることを予告する。

1. アセスメント

ケースCは、時間割の変更を行うと変更があること自体は理解できるのですが、気持ちの整理がつかずに何度も先生にどの授業が変更になるのかを確認する様子が見られました。また、先生に確認するタイミングも上手くつかめないため、確認できない時の不安が増していく様子が見られていました。夏休み期間中に放課後等デイサービスとの面談を設けた際に、放デイでは視覚的に変更を提示しているとの情報があり、自分で確認して納得している様子が見られたとのことでした。

P できる	放課後等デイサービスを利用しており、予定の変更は視覚的に提示されると納得しやすい。ルーティンが得意。
E 芽生え	時間割に変更があることのイメージはある。
F できない	変更にとまなう、時間の整理統合の苦手さ。変化、変更への不安や抵抗感。

関係する特性 → 解説 P 4 ~ 9

変化の対応の特性 → 予定されている授業の変更不安や抵抗を示す。

時間の整理統合の特性 → 変更にとまなう、時間や授業の見通しがどのように変わるかが、口頭指示だけだとイメージが付きにくい。

般化の特性 → 1つの場所で学んだスキルを他で応用することの苦手さがある。

2. 計画

- ・ 放課後等デイサービスで利用している変更のシステムを学校でも用いて、システムの般化の確認と、変更の不安が減るかを確認する。
- ・ 変更を伝える際に一貫したフレーズを用いて、変更を習慣で伝えるようにする。
- ・ 支援級で用いたやり方を、交流級で先生や場所が変わっても般化できるかを確認していく。

何が課題となるのか (E 芽生え)	どんな支援・工夫が必要か (F できない) + 特性
<ul style="list-style-type: none"> ・ 一貫した変更のシステムや伝え方を受け入れることで、変更を落ちついて受け入れていく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 放課後等デイサービスと同じ変更のシステムを用いて、視覚的に変更を伝える。 ・ 変更の際のフレーズを一貫し、習慣を活用して変更を伝える。般化を助ける。

課題と支援の見きわめ

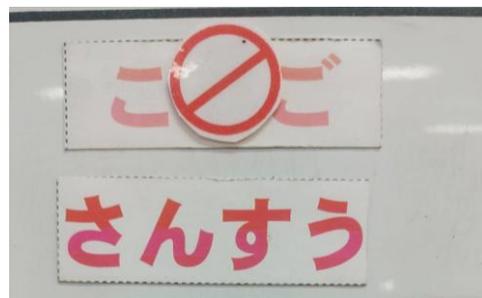
- ・ 変化や変更は慣れさせるといよりも、意味理解を高めて見通しをもたせる。

変更にとまなう、なにが不安を高めてしまうのか。特性を押さえる。
視覚的な情報や一貫性など本人が変更を受け入れやすいような支援をする。

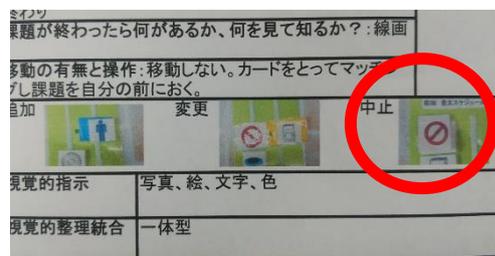
3. 実施

(1) 変更を一貫して伝える

- 変更のシステムを放課後等デイサービスで利用しているシステムと同じ形態で視覚的に理解できるように提示する。(写真1, 2)
- 変更を伝える時のフレーズを「勉強, 変えます」と統一した。毎回, このフレーズを用いて変更を伝えるようにした。
- 他の教室, 他の教員のときも同じフレーズや視覚的な提示の変更システムを用いた。



(写真1)



(写真2)

4. 評価

- 変更のマークは放課後等デイサービスで同じものを利用していたので, スムーズに受け入れることができた。
- 視覚的に示すことで, 自分で何度も見返し, 時間割の変更を受け入れやすくなった。
- 伝えることのフレーズを統一し, 一貫して変更を伝える前に言うことで, 「勉強が変わるんだな」とすぐに分かり, 教室以外で伝える時にもスムーズに受け入れることができるようになった。
- 本児だけでなく, みんなが理解し, 変更の受け入れがスムーズにできるようになってきた。

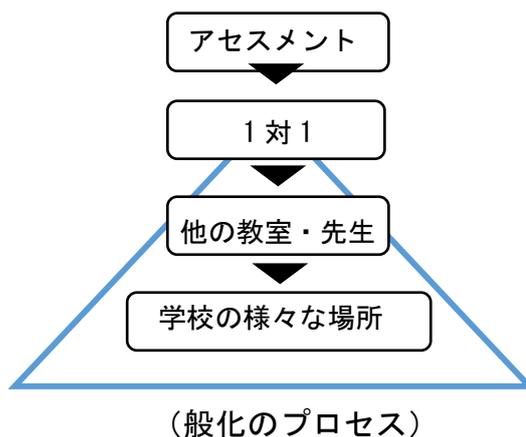
勉強,

変えます。

【解説】

この事例では, 変化変更の苦手さをもつ児童への支援でしたが, 放課後等デイサービスで利用している変更の視覚的な提示を学校でも同じように提示したという事例でした。学校と福祉の双方がもっている有効な情報を提供し合うことで, 本人の学びや困難さを軽減できるという事例でした。また, 用いた視覚的な変更のシステムや伝える前のフレーズを用いることで, 別な場所や人でも受け入れやすくなるということの般化のプロセスの事例でもありました。

変更はいつも同じが得意のルーティンを活用する。
般化はプロセスと視覚的な指示を用いて行う。



学習や対人関係に課題のある子供への指導・支援

1. アセスメント

ケースDは、自分の頭に浮かんだことや、自分がこうととらえたことに強く注目しすぎるために、その場の状況に合わない行動が見られます。「授業中にノートは取らない」に関して、自己流に判断している様子も見られています。授業途中でも「お腹空いた」「あ～眠たい」などの発言をしたり、見えた刺激に影響を受け、手遊びなどしたりするために、なかなか先生の指示に注目できないことが続いています。やるべきこと、しなくてよいことの優先順位を状況からとらえて行動することの苦手さや、活動に継続して集中して取り組むことの苦手さが見られています。また、宿題の取組状況も良くないことが多いお子さんです。

P できる	個別の指示に反応を示す。指示に気付くと取り組むことができる。 発表などは注目しやすく挙手することができる。
E 芽生え	板書を継続して行うことができたり、できなかったりする。 他の生徒と見せ合いながら学ぶ機会の設定があると他生徒を意識する。
F できない	全体の状況よりも自分のイメージに強く注目しすぎてしまう。筆記用具などでの手遊び、授業の流れや移動の流れに合わせることに、他生徒がどのように思うかの客観視することが難しい。気分などによって学習や活動に取り組む態度が大きく変わる。宿題への取組。

関係する特性 → 解説 P4～9

注意・注目の特性	→ 活動や課題への注目や遂行が難しい。優先順位を立てること、周囲の状況に気付くこと、指示を継続して意識するという全体の状況に気付くことに影響を与える。
社会性・対人関係	→ 先生や他生徒に関わってはいけない場面の状況判断ができない。
関係理解の困難さ	→ 自己流の判断をしたり、ルールを作ったりしてしまう。



2. 計画

- ・ 授業の流れを教科ごとにある程度習慣化し、活動の見通しをつけやすくする。
- ・ 本人に今の優先順位に気付きにくいときには、直接的な声掛けではなく、本人が気付けるような間接的な声掛けをして気付いてもらう。

何が課題となるのか (E 芽生え)	どんな支援・工夫が必要か (F できない) + 特性
<ul style="list-style-type: none"> ・ 声掛けによって今何をすべきかの状況に気付くこと。 ・ 範囲を調整されることで取り組むこと。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 事前に教科で取り組む内容を板書したり設定したりする。必要に応じて声掛けする。 ・ 本人の状態から範囲を設定する。

課題と支援の見きわめ

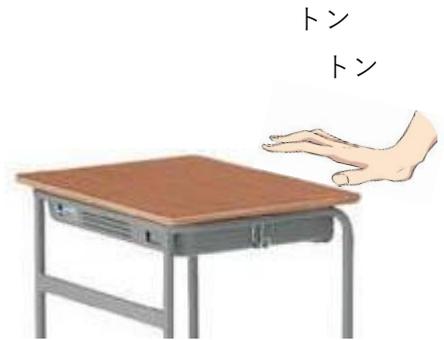
- ・ 本人が気付けるよう視覚的な指示は具体性や習慣を活用。
- ・ 直接言語指示と間接言語指示を本人の状況で使い分ける。

何は指示を出し（支援し）、何は本人に気付かせる（課題とする）のか。

3. 実施

(1) 状況に気付かせる指示を一貫して伝える

- 本人と事前に話し合いを行い、注目がそれている時は、机を軽く「トントン」と叩く合図をすること。その合図があったときは、先生の話に注目する合図であることを伝え、注目がそれている時に本人の状況に応じて実施した。(図1)
- やるべきことに注目できずに、後回しにしているときに、優先順位を考えさせる声掛けを間接言語指示で行った。「今やるべきことは？」



(図1)

(2) 本人が取組やすい設定を考えて調整する

- 教科ごとに授業の流れをできるだけ固定した。
(国語：漢字→音読→その日の学習内容，算数：前時までの復習→その日の学習内容)
- 書く気が起きていない場合は、「ここだけは書いておきなさい」という部分を指定した。
- 宿題の取り組む部分を、「ここだけはやってくる」と指定した。また、できただけでも提出させるようにした。

4. 評価

- やるべきことの状況に気付く力を伸ばすことに関しては、注目が当たっていない際の机を軽く叩くことで、気付いて注目を戻そうとする様子が見られる。また、間接言語指示での問いかけを行うと、正しい優先順位を答えることができた。続けたことで、すぐにすべきことを考えつくことができるようになった。
- 教科ごとに流れをできるだけ固定したことにより、取り組むべきことやそのやり方が分かっているため、スムーズに授業に入ることやできていることが増えた。
- 板書の部分指定によって、指定された部分だけは書こうという姿が見られた。
- 宿題の部分指定によって、指定された部分だけでも「やってこよう！」という姿勢が高まった。

【解説】

この事例は、本人が自己流にイメージしたり、するべきことを勝手な解釈で結び付けたりするのではなく、先生主導で具体的な指示を出し、それを習慣化していくことで、本人が指示を理解し、期待されている学習に取り組やすくなってきた事例です。

また、単に指示を出すだけでなく、本人が気付く力を伸ばせるよう、どのような声掛けだと気づきやすいか、またどのような設定だと自分で板書や宿題に取り組もうとするのかを、その日の本人の状態をアセスメントしながら指示の出し方を一貫したり、工夫したりした事例でもあります。

基本は環境設定。本人に気付かせる声掛けの工夫。
本人の状況で、取り組む範囲は先生が指定する。



アセスメントは、継続的に行う。

1. アセスメント

ケースEは、部活動内で起こった人間関係のトラブルのことが原因で、トラブルを回避することができなかつた「自分は何もできなかった」という気持ちの切り替えができず、引きずっている様子が見られています。そして、その気持ちのきつさが、授業を受ける態度にもつながり、下をずっと向いたままだったり、足をずっと小刻みに動かしたりしながら授業を受けている状態であり、本人自身も何が原因で自分がきつい状態なのかに気付けない様子でした。また、暑い時期で水分をとりたいが、短い休み時間に冷水器に人が多く並ぶことで、もしかしたら自分が授業に遅れるかもしれないという真面目さから水を飲みに行けず、つらいということを訴えています。

Pできる	トラブルを解消してあげたいという真面目さ。授業には遅れてはいけないという真面目さ。放課後等デイサービスを利用しており、本人が相談できる場がある。
E芽生え	水分補給がしにくいということを訴え、調整すること。 「だいたい」や「ぐらい」などの経験あることに対する考え方や捉え方。
Fできない	自分の体のきつさを伝えることができない。 経験値の少ない「だいたい」や「ぐらい」などの捉え方が極端。自己流に解釈している。 周囲の気にしないで良い部分をスルーすることが難しい。きっちりとしたい。

関係する特性 → 解説 P 4 ~ 9

注意・注目の特性	→ 自分に関係ないことなどでも無視することが難しい。
関係理解の困難さ	→ 「だいたい」や「ぐらい」といった幅の解釈が苦手。自己流の解釈が見られる。
社会性・対人関係の特性	→ 周囲の状況を見て対人相互交渉をすることが苦手。自分の中でその状況から伝えてよい、伝えない方がよいの判断が難しい。

2. 計画

- ・ 学年担当職員を中心に本児の特性を理解してもらい、配慮してもらう。
- ・ 本人の表出コミュニケーションを補うための指導や学習を放デイと連携する。
- ・ 他人の行動を自分のことと切り離して考えられるようになること。

何が課題となるのか (E 芽生え)	どんな支援・工夫が必要か (F できない) + 特性
・ 体のきつさの基準について体調不良の表を用いて、自分の状態に気づき、早めに休むことができる。	・ 先生方が本人のきつさの原因を知る。 ・ 自分で周囲の状況から作り出せない基準値を放デイと連携して作り出す。

課題と支援の見きわめ

- ・ 対人関係などの基準の気づきにくい内容は、周囲の職員が配慮を行う。
- ・ 本人が自分で基準を学んだ内容は、基準に照らし合わせて調整を行う。

基準がない内容に関しては、本人と話し合い、基準をつくり出していく。

3. 実施

(1) 体のきつさの基準値を放デイと連携して作る

- 学校、保護者、放デイ、相談支援事業所で面談を行い、体のきつさに対する方向性を統一した。
- 放デイ職員が本人と面談をしながら、体調不良の基準表を作った。基準表には、自分で体調の内容ごとの項目に1～5段階での数値にチェックをつけて、チェックの個数が多い数値の休み方を見て休むかの判断をする。(表1) 夏休みの利用時に基準表を利用して、どのように使用するかの練習を行った。
- 体調不良の基準表をチェックするタイミングとして、家庭では朝、学校では担任、教科担任をはじめ、全体職員にも理解してもらい、保健室と連携を取って本人が保健室を利用しやすい状況、学校を休みやすい状況を作った。

体調の内容	1	2	3	4	5
頭痛	なし	少し	まあまあ	かなり	激しく
腹痛	なし	少し	まあまあ	かなり	激しく
その他の身体の痛み	なし	少し	まあまあ	かなり	激しく
倦怠感 (体のだるさ)	なし	少し	まあまあ	かなり	激しく
睡眠	8h以上	6hぐらい	4hぐらい	2hぐらい	寝れない
食欲	とてもあり	あり	少しあり	なし	全くなし
やる気	とてもあり	あり	少し	なし	全くなし
不安 心がもぞもぞ	全くなし	なし	少し	あり	とてもあり
合計					

(表1)

4. 評価

- 基準表を用いて保健室に行くことはなかったが、登校前に母と一緒に確認を行い、自分の体調の状況を見て、「予防に努めるために休みます」と休むことで体調不良を早く回復することができた。本人の中では、学校を休むか・行くかの二択しかないのであり、途中時間に基準表を用いて自分の体調に気付くということは難しい様子であった。
- 2学期が始まり授業を受ける態度に「きつさ」を感じる様子が減少した。
- 「自分でつける通知表」の数値が、1学期に比べて学習の記録と特別活動の記録の両方とも上がった。

課題： 2学期の後半は、クラス全体に対してマイナスイメージが強くなっていたようであり、他者同士の間で許されている行動に対しても納得できなかつたり、それを目にする事自体がきつい、つらい、と感じていたりするのはと予想される。

【解説】

この事例は、対人関係での思考の違いや捉え方が、体調面にもきつさとして表れている状態の事例でした。何が自分にとってきつさとして感じているのかを、本人と一緒に整理しながら基準として見えるようにしていくことで、何にきつさを感じているのかを気付きやすくしました。自分で気付くことによって、そのきつさへの対応方法やどのような思考でとらえるといいのか、気にしたり、気にしなかつたり（無視）することができるのか等にも将来的には反映されていく内容だと思えます。対人関係は、白黒ではなく玉虫色の状況も多々あります。その中で、学校、保護者、福祉が連携しながら、カテゴリーや基準と自分の行動のつながりを、まずは体調の内容から学んだ事例だと思えます。

基準があることで自分の状況に気付いたり、思考の幅を広げたりする効果にもつながっていく。

1. アセスメント

ケースFは、先生からの修正や指摘などのやり直しがあったり、できなくて困っている時に声掛けや指導を行ったりすると泣いてしまう子供です。周囲のやり方などが気になりすぎて、ノートの取り方など隣の子と違うと書き直すことも見られています。物の置き場などきっちりとしたい様子も見られています。

P できる	全体の指導や間違いなどに関しては、あまり泣かない。クイズやゲームなど楽しめる。
E 芽生え	やり直しや修正、指摘があるということには気づいている。
F できない	宿題、テスト、国語、図工など特定の内容においてやり直しや修正、指摘を行うと泣いてしまう。きっちりとしたいという思いが強く、周囲の必要ない情報を無視しづらい。

関係する特性 → 解説 P 6～9

関係理解の特性 → きっちりとしたい。やり直しや修正、指摘はあることは良くないことだというイメージが強すぎるために、どのようにやり直しや修正、指摘を受けるよりも「良くない」ということに注目しすぎて不安になる。

2. 計画

- ・ やり直しや修正、指摘をすることを予告する。
- ・ 修正や訂正の意味を教える。(許容できる内容、許容しにくい内容などの段階も)
- ・ 全員で間違えるクイズやゲームを行い、フレーズを一貫したり、視覚化したりする。

3. 実施

- 「先生、教えていい？」と声掛けしてからやり直しや修正、指摘を一貫して行った。
- 平気な様子で先に進めたときは、それでよいことを伝えたり褒めたりするようにした。
- 間違っただけのクイズやゲームを取り入れた。

4. 評価

- 声掛けの予告には頷いて、少しは泣かずに聞けるが、まだまだ難しい場面も見られる。
- できたときのフィードバックには笑顔を返してくれようになったが、全体はまだつながっていない。
- 学習以外での全体のクイズやゲームは泣かずに楽しむことができています。

【解説】

この事例では、やり直しや修正、指摘が不安過ぎて泣いてしまうという子どもへの対応の事例でしたが、目的ではない部分に注目しすぎてしまうため、受け取り方の意味理解よりも不安という感情に引っ張られすぎている様子が見られています。本来の目的についての意味理解を予告や一貫性で少しずつ広げていますが、経験だけで広げようとするとう不安の解消にはつながりにくい様子が見られるため、今後も意味理解の伝達や、どのようなステップを踏みながら、どのようなプロセスで指導していくかを年度の引継も合わせて検討するケースだと思えます。

経験だけではなく、本人の受け取り方の違いにアプローチして、受け取り方を変えていく。

1. アセスメント

ケースGは、過去の経験や見えている情報、自分の考えやイメージなどを優先しすぎてしまうために、また、周囲の状況に気付かないこと等により、相手の気持ちや表情に気付きにくいという苦手さがみられます。そのため、学校の内での他児とのトラブルの際に、相手が謝っていても気付きにくいために怒り続けるなどが見られていました。

P できる	簡単な感情や、表情と言葉のつながりなどの理解。
E 芽生え	落ち着いた状態で、表情や感情の学習を取り組むことで振り返ろうとすること。 マナーと伝え方などを視覚的な情報などで整理しながら気付くこと。
F できない	その場の状況で、自分の気持ちや感情よりも相手の表情や気持ちに気付くこと。 マナーと伝え方などをつなげて、その場で調整すること。

関係する特性 → 解説 P 4～7

- ・注意・注目の特性 → 全体の情報よりも見えている情報や自分のイメージなどに強く注目
- ・社会性・対人関係の特性 → 周囲の状況や表情から相手がどのように考えているかを想像することの苦手さ。マナーと伝え方の関係性などの理解。

2. 計画

- ・ 本人が感情と言葉の結びつきをどれくらい知っているかを再アセスメントする。
- ・ 落ち着いているときに、視覚的に感情と言葉をつなげる課題に取り組む。また、マナーと伝え方についても同様に視覚的な課題を通して教えていく。

3. 実施

- 表情を見てどのような感情か理解してるか確認した。
- 落ち着いているときに、視覚的に感情と言葉のつながりについての学習した。(写真1)



(写真1)

4. 評価

- 落ち着いている時に実施することで、いつもは気付きにくい部分に気付けるようになった。
- 「相手は関係ない。ぼくの気持ちだもん。」から、「相手の気持ちをあんまり考えていなかった。」というようにとらえ方が少し変わっていく様子が見られた。

【解説】

この事例では、対人関係の内容について、総合的にまとめて指導するのではなく、まずは、落ち着いている時に本人の気付きのある表情や感情の内容を視覚的に取り出して指導した内容の事例です。感情的になっている場面ではなく、落ち着いているときに、本人ができる形で肯定的に教えることで、より相手の気持ちに気付こうという様子が見られています。

対人関係は一つずつ取り出して、視覚的に、具体的に教えていく。

III 事例のまとめ

1 まとめ

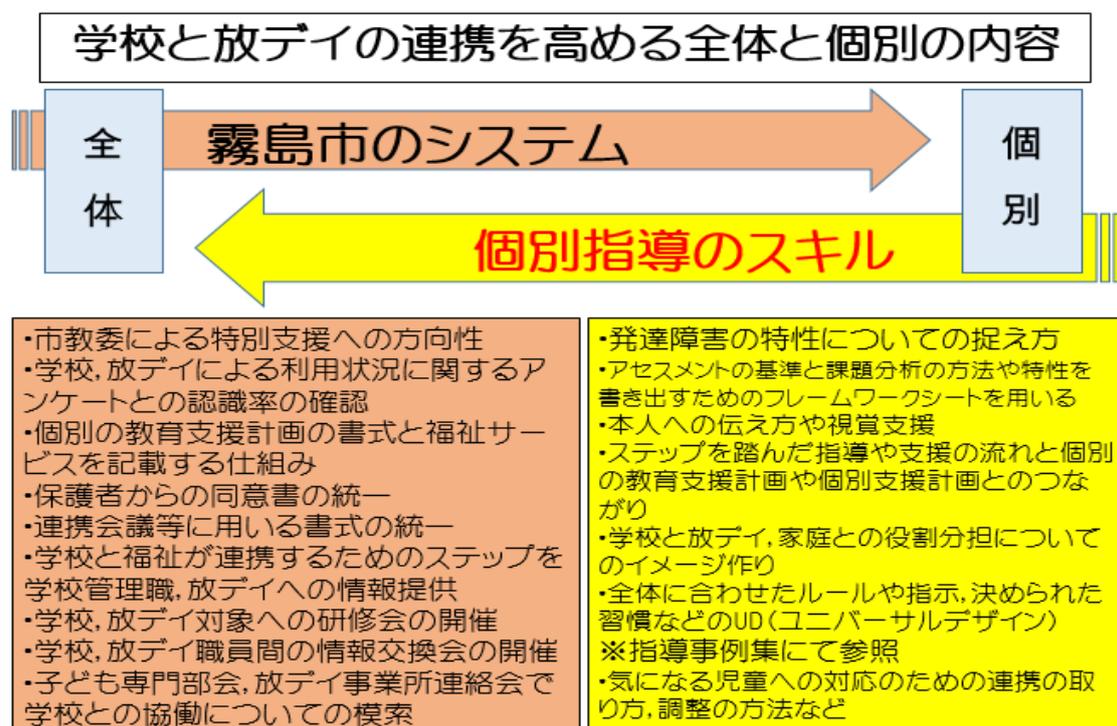
今回の指導事例集をまとめるにあたって、まず、何よりも先に『発達障害の可能性のある児童生徒に対する連携支援事業』の福祉連携校の毎月の訪問へのご協力と今回の事例提供、霧島市教育福祉連携地域運営協議会の方々から指導事例集をより良くするためのアドバイス、そして霧島市教育委員会の方々による、アドバイスと編集作業。このような多くの方々のご協力を頂きました。本当にありがとうございました。

指導事例集をまとめる際に、多くの先生方とお話をさせていただき、子供への課題への対応をしていく際に、どの事例も発達障害の特性をおさえることが重要であること、そのために継続的にアセスメントを行うこと、学校での授業内容に合わせてどのようなステップで指導・支援を行うかの計画を立てることが改めて必要だと感じました。この基本的な指導・支援の流れに合わせて、学校と福祉が連携を行うことにより、発達障害の可能性のある児童への対応の方法を学び合い、役割分担し、個人に関わる機関が点と点から線となり、面となるような地域としての力を高めていくことの協働の重要性を感じました。

この協働の際に、子供の特性や気付き、スキルのそれぞれの違いに対して、個別指導を支えるためのフレームワークがあることで先生方も特性に気付きやすくなったり、本人の課題とすることや支援とすることの軸に気付いたり、また福祉側も事業所ごとに情報提供の内容が変わってしまう部分が、同じフレームでとらえることで個別化してとらえることで、役割分担などもしやすくなりました。個別化を支えるためのフレームがあることが、全体の取組にも大きく影響をすることも感じました。

役割分担をするためにも、福祉は学校のことをより良く知る仕組みづくりを、学校は福祉のことをよりよく知る仕組みづくりを霧島市も教育と福祉が連携しながら現在も模索しています。下の図は、霧島市で今回の事業に伴い整理した内容になります。また、今回の指導事例における発達障害の特性については、水野敦之氏の書籍やフレームワークシートを引用しながら取り入れさせていただいています。共通のフレーズや共通の文言が、お互いをよりよく知る仕組みの一つとなるよう、指導事例集を活用いただき、子供たちの自立へつながることの一助となれば幸いです。

放課後等福祉連携調整員 村岡 伸祥



2 参考資料

著：水野敦之

『「気付き」と「できる」から始める フレームワークを活用した自閉症支援』

『フレームワークを活用した自閉症支援2 生活デザインとしての個別支援計画ガイドブック』

自閉症・発達障害特性シート，すてっぷシート，氷山モデルシートの各シートは，
自閉症教育・支援 BOUZAN NOTE ! <http://bouzan-note.com/ws> より引用することができます

著：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

『LD・ADHD・高機能自閉症の子供の指導ガイド（改定新版）』

著：梅田真理

『特別支援教育をサポートする読み・書き・計算指導事例集』

著：鹿児島県総合教育センター

『研究紀要第114号 特別な教育的ニーズにこたえる学習指導の在り方に関する研究』

著：佐賀県教育センター

『小・中学校の通常学級及び高等学校における全ての児童生徒が学びやすい授業づくりの在り方
ー「ユニバーサルデザイン」の視点を取り入れた授業実践を通してー