

## 分科会③

# 中学校・高等学校における 「通級による指導」の在り方

2

## 中学・高校の通級による指導への期待

～ 思春期生徒の支援を俯瞰する ～

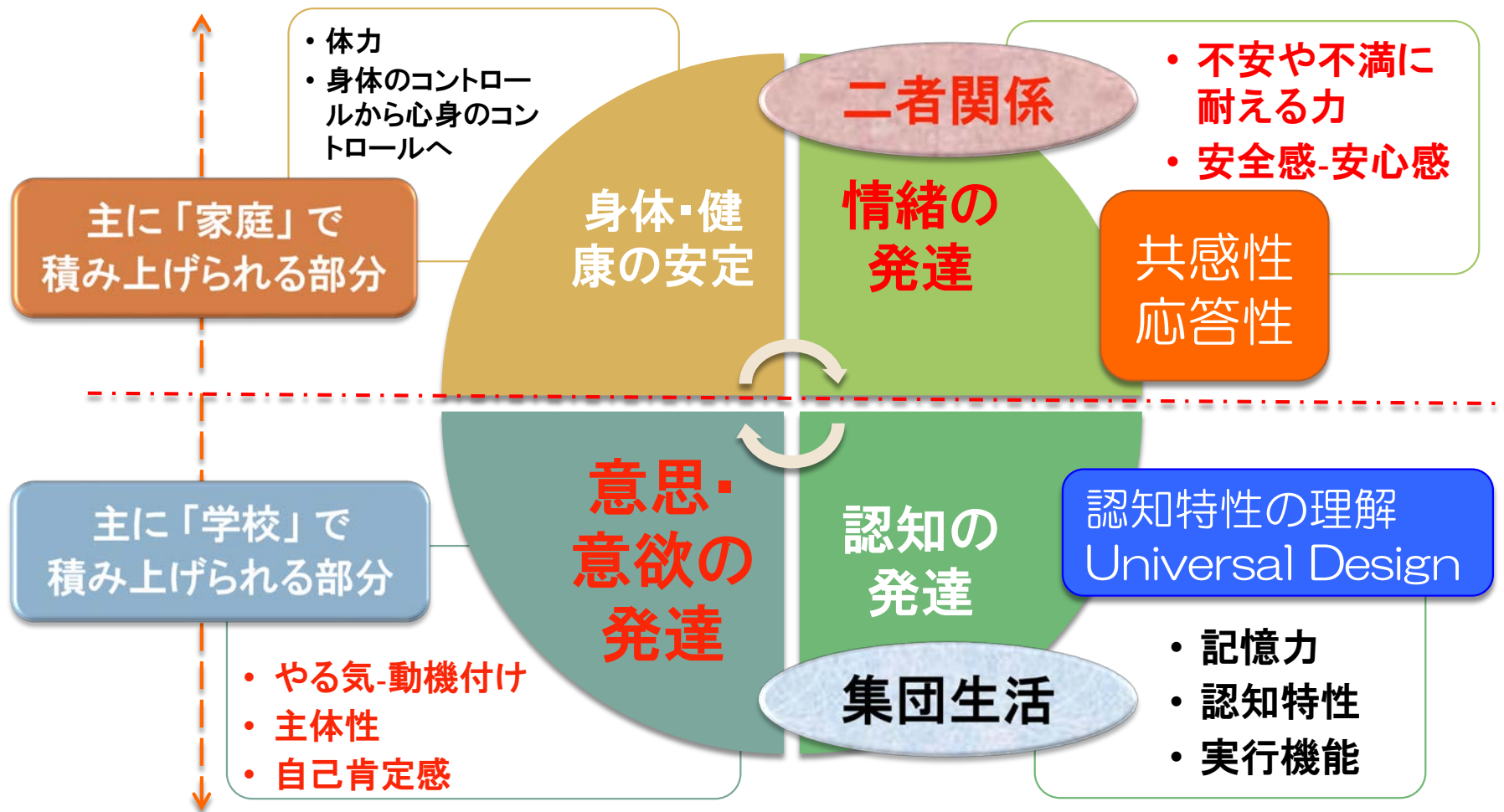
# 育てたい“4つ”の力

3

- ◆ “自立”に必要な4つの土台
- 1. 基礎的な**体力・健康**面の安定（身体面の発達）
- 2. **不安・不満に負けない**（情緒面の発達）
- 3. **学び・考える**（認知面の発達）
- 4. **意思・意欲を発揮する**（自己性の発達）

# 育ちの全体像を見渡す

4



# 「ヒトとしての機能functioning」の発達

5

## □ 『遊ぶ』 (情緒が主役の時期)

- ▶ ヒトとの信頼の絆をベースとした安全・安心感の確立



## □ 『学ぶ』 (認知が主役の時期)

- ▶ 適応力competenceの向上, 「自立」の準備段階



## □ 『働く』 (意思・意欲が主役の時期)

- ▶ 自己理解と自己受容, 「自己実現」の段階

共生

自立

思春期の  
課題



# 通常の学級における発達障害のある子どもの困難

6

## □ 学習-教科指導面 **教科の補充, ユニバーサルデザインの環境**

- ❖ 知覚-認知特性の偏りによる学びにくさ, 学び方の違い
- ❖ 下学年の積み上げ(基礎学力)が弱かったり, 教科による得意・不得意が極端に現れる
- ❖ 無気力や諦めやすさが常態化してしまう

## □ 行動-学校生活面

**場の構造化, 刺激量の調整, ルールの明確化, 子ども同士の相互理解など**

- ❖ 感覚の過敏さ, 他者の存在に対する過剰な反応(不安, 緊張, 不快感等)
- ❖ 外界で生じている刺激, 内界に生じる情緒のバランス調整(感情のコントロール)が難しく, 気持ちが不安定になりやすい
- ❖ メタ認知(自己の客観視)が弱いという障害特性が, 性格的な問題(わがままなど)に置き換えられやすい

**情緒の安定, 対人関係の調整, 意識のバリアの除去**

# 通級による指導に期待される役割①

7

- **実態把握**
  - ▶ 対象生徒の認知特性・行動特性のアセスメント
- **通級指導教室での具体的な実践事例の蓄積**
  - ▶ 実践事例集 等の作成, 情報発信
- **情報共有のシステム作りと活用**
  - ▶ 校内組織(支援委員会等), 指導・支援計画の活用



- ① 「合理的配慮」の観点から, 知見の整理
  - ▶ 指導計画等に基づいた評価・効果検証
- ② 発達障害のある子どもの『学びにくさ』の共有化
  - ▶ 一人一人の認知特性に応じた支援の在り方検証

実態把握と支援の  
ノウハウの共有化!

# 通級による指導に期待される役割②

8

- 幼-小, 小-中, 中-高 の 連携
  - ▶ 合理的配慮の必要性の橋渡し
- 通常の学級での合理的配慮のための環境整備
  - ▶ 多様な学び方を認め合える学級意識作り
- 通級指導教室担当 ⇔ 在籍学級担任 の連携
  - ▶ 認知特性や学びにくさ, 支援方法に関する情報共有



- ① 個別の教育支援計画等に具体化した移行支援
- ② 共に学び育つ集団づくり(学級経営)
- ③ 自立する力を育む土台作り

当該生徒に連続した一貫性のある教育環境を追究&創出



# 通級による指導に期待される役割 ③

- 強みを活かした学び方, 適切な支援方法, 教材・教具の探求
  - 生徒自身の主体性を尊重し, プライドにも配慮する
- 障害特性を踏まえた, 学び方・生活しづらさを軽減するための取組
  - ICT機器の活用, ユニバーサルデザインの授業等
  - Social Skill Training, アンガーマネージメント等
- 子ども本人の 学びづらさ・生活しづらさ に基づく「特性の自己理解」を支える取組
  - 将来的な社会参加や自立を視野に入れ, 妥当な進路選択が可能となるように
  - 自己権利擁護 Self-Advocacy の資質を涵養する

# 自立活動の焦点

10

学習・就労，生活に必要な  
支援および環境を自分で創出  
することができる力の育成

- ① 学び方のカスタマイズ
- ② 感情調整(calm down)の方法，集団適応のためのマナーやスキル，“Common Sense”の獲得
- ③ 障害特性の自己理解と自己受容

- ◆ 小・中学校で特別な支援を受けてきた生徒
- ◆ 高校段階になって初めて特別支援が始まる生徒
- 両者の支援内容や支援方法の違いに留意！

# 思春期の心理特性

～ 中高生の心理を理解し支援する ～

# 思春期の心理的危機

12

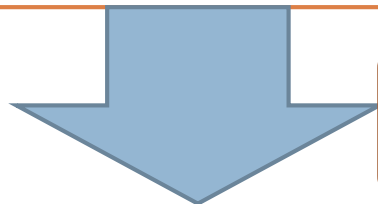
- ◆ 思春期は「第二の分離-個体化」である
  - ▶ 「自立すること」が思春期の発達課題
- 分離と自立に伴う心理的な危機
  - 万能感の喪失
    - 依存の対象（保護者, 教員など）→ 内的対象喪失
    - 価値観（今まで信じてきたもの全てへの疑問）
  - 「見捨てられる-見捨てる」不安
    - 分離不安（安全感や安心感への脅威）
    - 罪悪感 ⇔ 役立たずへの怒り

護られていない不安 → 孤独の自覚 → 万能でないこと, 不完全であることへの気付き  
→ 仲間・リーダーを求める

# 思春期は...

13

- メタ認知の高まり（他者からどう見られているか？）
- 心身の拡大→「誇大自己」(ex.中二病)→ 自己愛と万能感の膨張 → 同世代他者との摩擦で「現実的な自己」に研磨される（自己愛の傷付きは不可避！）



発達障害のある生徒の場合...

- メタ認知の機能不全（内省に向かわず、「他者からみた自分」がそのまま「ホントの自分」になってしまう！）
- 同世代他者との“程良い”摩擦にならない→ 完全に摩耗するか、全く生じないか → 自己が「誇大したまま」なので 自己愛の傷付きに、とても脆弱！

# 思春期は...

14

- メタ認知の高まり(他者からどう見られているか?)
- 心身の拡大→「誇大自己」(ex.中二病)→ 自己愛と万能感の膨張 → 同世代他者との摩擦で「現実的な自己」に研磨される(自己愛の傷付きは不可避!)



発達障害のある生徒の場合...

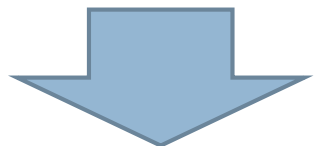
- メタ認知の機能不全 (内省に向かわず、「他者からみた自分」がそのまま「ホントの自分」になってしまう!)
- 同世代他者との“程良い”摩擦にならない→ 完全に摩耗するか、全く生じないか → 自己が「誇大したまま」なので 自己愛の傷付きに、とても脆弱!

『レジリエンス・自己回復力』を育む指導・支援!

# 思春期の心理特性

15

- それまで慣れ親しんだ養育者によって形作られた家族の文化に疑念を抱くようになり、この文化に根差した自己の一部を捨て去ることになる



自己の欠損（不完全な自分）

- そうして喪われた自己の部分を補完するために、新たに同世代集団の抱くさまざまな幻想や観念、価値観に接近し、その中から自らのアイデンティティに親和的なものを取捨選択し、「自己」を吟味していくことが不可欠な作業となる

新たな価値観を取り入れたアイデンティティの再構築

# 思春期の心理特性

- しかし、発達障害のある青年自身は同世代集団への接近に失敗することが多く、集団的な幻想や価値観を共有することが難しい
- 同時に、発達障害のある青年を取り巻く同世代集団も自他の些細な異同に対して非常に過敏な心性にあり、奇異な言動を振り撒くことで集団から疎外される要素の多い発達障害のある生徒と自分を重ね合わせ、自らの疎外される不安や強い孤独感を当該生徒のものにしてしまうことで回避しやすい
- そのため、発達障害のある青年および同世代集団の双方が互いを受け容れることが困難となる



# 発達障害のある子どもの思春期は？

17

## □ 発達課題としての「自分探し」

- ❖ 「自分は何者なのか？」
- ❖ 「オリジナル」な自分とは？



## □ 同世代集団，両親という「他者」を知ることで，自分との“違い”や“同じ”を強く意識し始める



## □ 「目で見えるものしか分からない」発達障害のある青年達は...？

- ❖ 表面的な性質への固執
- ❖ 変化を受け容れるか？，あくまでも現状維持に留まる(成長の拒絶)か？

極端な依存と極端な拒絶の間を揺れ動く

# 通級による指導担当者に期待される役割

18

- 観察力（アセスメント力）
- 内省力（情緒体験の咀嚼）
- 翻訳力（理解と共感の創出）

- ニーズの掘り起こし
- 校内での理解の共有
- 組織的な共感力の拡大
- 障害特性に合わせた指導

支援者(教員等)の  
専門性

校内支援体制の  
活性化(教員の  
専門性)

「困った生徒」から「困っている生徒」への視点・発想の転換