

子ども・若者の将来の社会的自立に向けた 支援施策のあり方について

2011年2月

京都市会議員

井上教子

目次

はじめに.....	1
不登校に関する現状と施策から見えてくるもの.....	2
1. 不登校とは	
2. 不登校の推移と現状	
3. 不登校に関する施策・取組の現状	
不登校に関する新たな視点と対応.....	15
1. 子どもの「困り」	
2. 対応の現状	
3. 今後の対応のあり方	
参考資料 日本LD学会自主シンポジウムの資料.....	23

はじめに

少子高齢化社会にあって、子どもや若者は社会にとって大切な存在です。しかし、さまざまな社会的理由から、子ども・若者にとって現代は生きにくい時代です。その結果のひとつとして、社会にとけ込めず、孤立した子どもや若者が増加しています。これらの子どもや若者は、将来の社会的自立が困難になります。

子どもや若者が社会に見守られながら成長し、円滑に社会的に自立していくような社会制度、あるいは現実には様々な困難に直面してしまった子どもたちや若者を支援する社会制度の充実が重要です。

しかしこうした社会的制度の実態は、乳幼児を対象とする子育て支援施策、児童を対象とする施策、若者を対象とする施策といったように年齢ごとに区切られ、行政の担当部署もそれによって異なっています。また、保育、教育、福祉、健康などの対象領域ごとに区分され、それぞれの施策があるのが現状です。

一人の子どもや若者の成長と将来の社会的自立を円滑にするには、施策に一貫性があること、総合的であることが重要です。

本調査は、子どもや若者の将来の社会的自立を円滑に進めるための施策のあり方を、おもに不登校問題を対象として調査、検討し、提言するものです。

不登校に関する現状と施策から見てくるもの

1. 不登校とは

(1) 不登校の定義

「不登校」とは、広義には「学校に行かないこと」だが、「学校基本調査」では次のように定義し、欠席等とは次のように区分している。

【文部科学省による「不登校児童生徒」の定義（学校基本調査）】

何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくともできない状況にあるために年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの

<「不登校」は長期欠席の1形態>

区分	出欠	状態	原因
欠席	一過性の欠席（短期欠席）	一時的	病気・災害ほか様々
	長期欠席	病気	医学的問題（療養・疾患・障害）
		経済的理由	経済的問題
		不登校	（別掲）
		その他	（別掲）
停学・休学	欠席	強制または任意	懲戒、留学など
出席停止	欠席とも出席ともみなされない	伝染病・教育妨害	疾患・性行不良

別掲 「不登校の具体例」

区分	具体例
学校生活上の影響	いやがらせをする生徒の存在や、教師との人間関係等、明らかにそれと理解できる学校生活上の影響から登校しない（できない）。
あそび・非行	遊ぶためや非行グループに入ったりして登校しない。
無気力	無気力で何となく登校しない。登校しないことへの罪悪感が少なく、迎えに行ったり強く催促すると登校するが長続きしない。
不安など情緒的混乱	登校の意志はあるが身体の不調を訴え登校できない。漠然とした不安を訴え登校しない等、不安を中心とした情緒的な混乱によって登校しない（できない）。
意図的な拒否	学校に行く意義を認めず、自分の好きな方向を選んで登校しない。
複合	不登校状態が継続している理由が上記具体例と複合していていずれが主であるかを決めがたい。

別掲 「長期欠席・その他の具体例」

- ・保護者の教育に関する考え方、無理解・無関心、家族の介護、家事手伝いなどの家庭の事情から長期欠席している者
- ・日本国外での長期滞在、日本国内・日本国外への旅行等のため、長期欠席している者
- ・連絡先が不明なまま長期欠席している者（1年間にわたり居所不明であった者を除く。）
- ・欠席理由が2つ以上あり（例えば「病気」と「不登校」など）、主たる理由を特定できない者

【参考】

学校基本調査で「不登校」の語が使われたのは1998年（平成10年）から。それまでは「学校ざらい」が使われていた（1966年度から）。30日以上を長期欠席の基準としたのは1991年度以降。それまでは50日以上。

（2）不登校はなぜ問題なのか

社会の根幹の1つをなす教育制度（義務教育制度）にとって問題であることと、本人にとって不利益であるという、2つの側面から不登校は問題であるとされている。

義務教育制度の趣旨から

豊かな人間性や社会性、生涯学習を支える学力を身につけるなど、すべての児童生徒がそれぞれ自己実現を図り、また、社会の構成員として必要な資質・能力の育成を図るという義務教育制度の趣旨から、不登校の問題に取り組まなければならない。

子ども自身にとって

特定の子どもに特有の問題があることによって起こることとしてではなく、どの子どもにも起こりうることとしてとらえ、当事者への理解を深める必要がある。一方で、不登校という状況が継続すること自体は、本人の進路や社会的自立のために望ましいことではない。

（『今後の不登校への対応の在り方について（報告）』平成15年3月 文部科学省より）

不登校は昭和60年代までは「登校拒否」と呼ばれていた。登校拒否は特定の児童生徒に起こる現象であるとされ、登校拒否となった児童生徒本人の性格・性向になんらかの問題があるのだという認識が一般的だった。

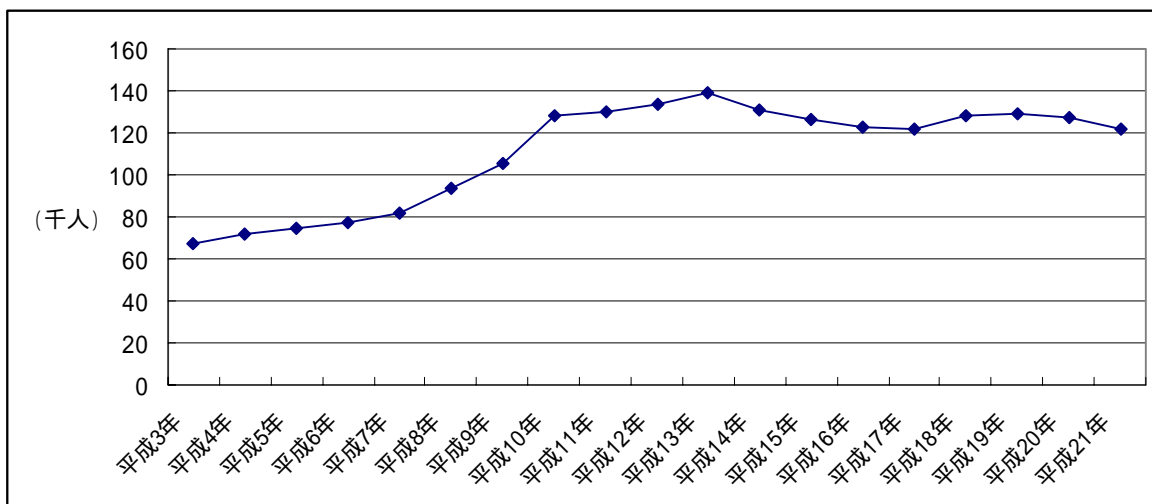
ところが昭和60年代頃から30日以上欠席者の数が急増した。これはいじめ事件の増加（いじめによる自殺者の増加）や荒れる学校といったことも背景にあった。こうしたことから不登校は「特定の子どもに特有の問題があることによって起こる」という従来の認識から「様々な要因が作用すればどの子にも起こりうるものである」という認識へと変わった。またそうした認識の下に、指導・援助することが必要であるとされた。

2. 不登校の推移と現状

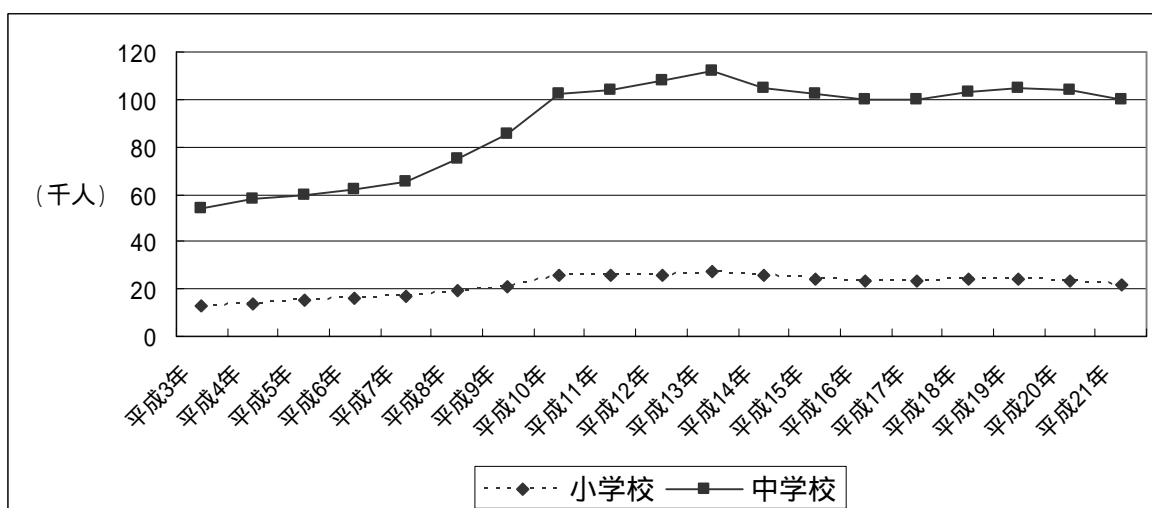
(1) 全国

平成13年まで増え続け、その後減少していった。しかし平成18年ごろから再び増加傾向となった。近年は大きな増減はなく、小中学校あわせて13万人前後で推移している。

【不登校児童生徒数の推移（小中学校合計：全国）】

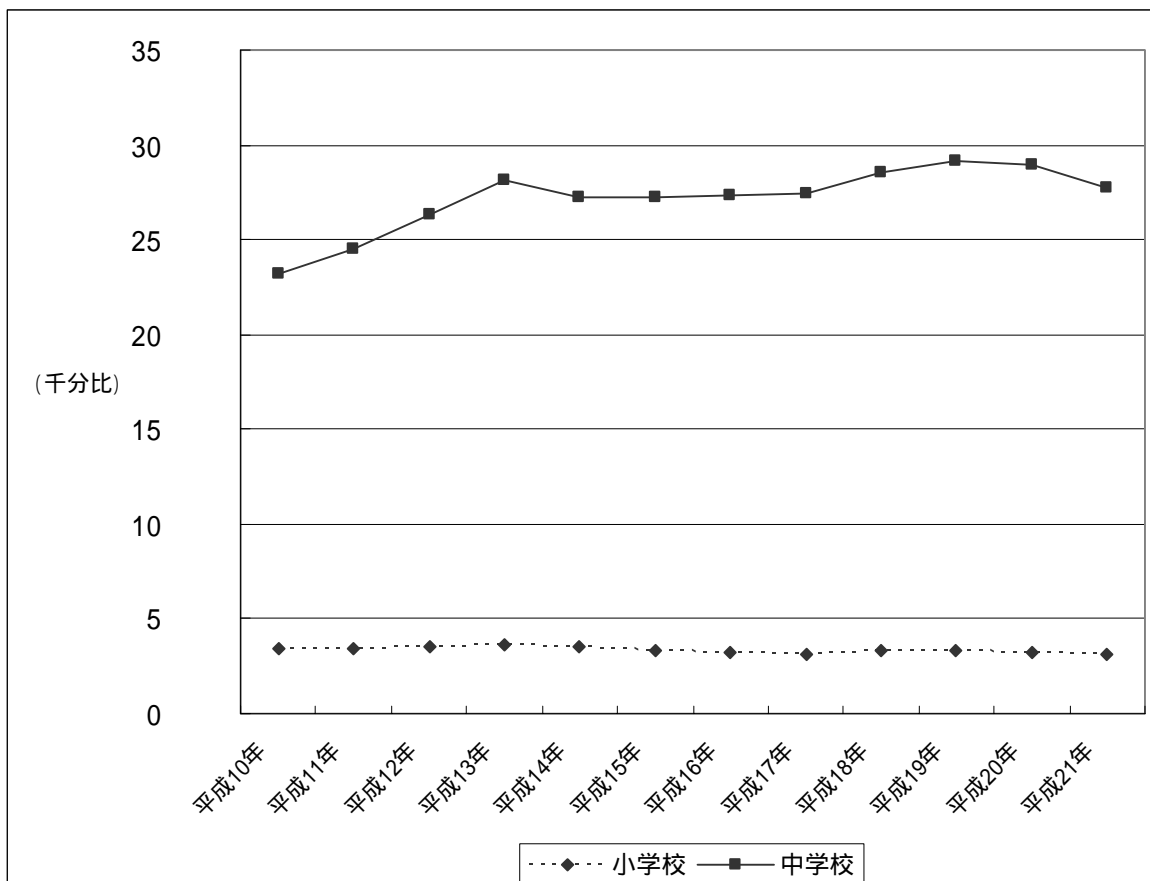


【不登校児童生徒数の推移（小中学校別：全国）】

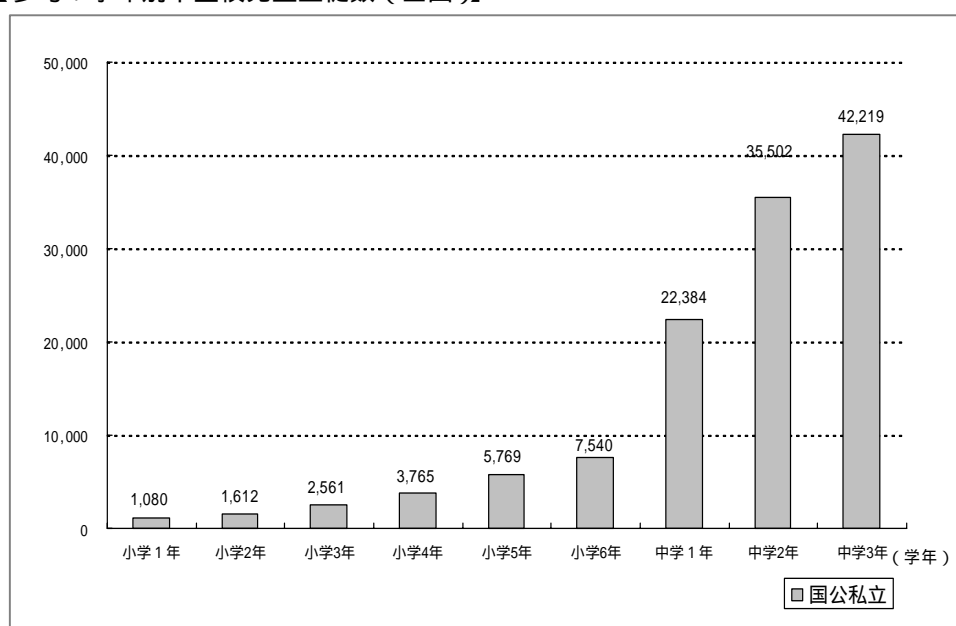


比率で見ると、中学校で平成19～20年度に第二のピークをむかえた。

【不登校児童生徒比率の推移（小中学校別：全国）】



【参考：学年別不登校児童生徒数（全国）】

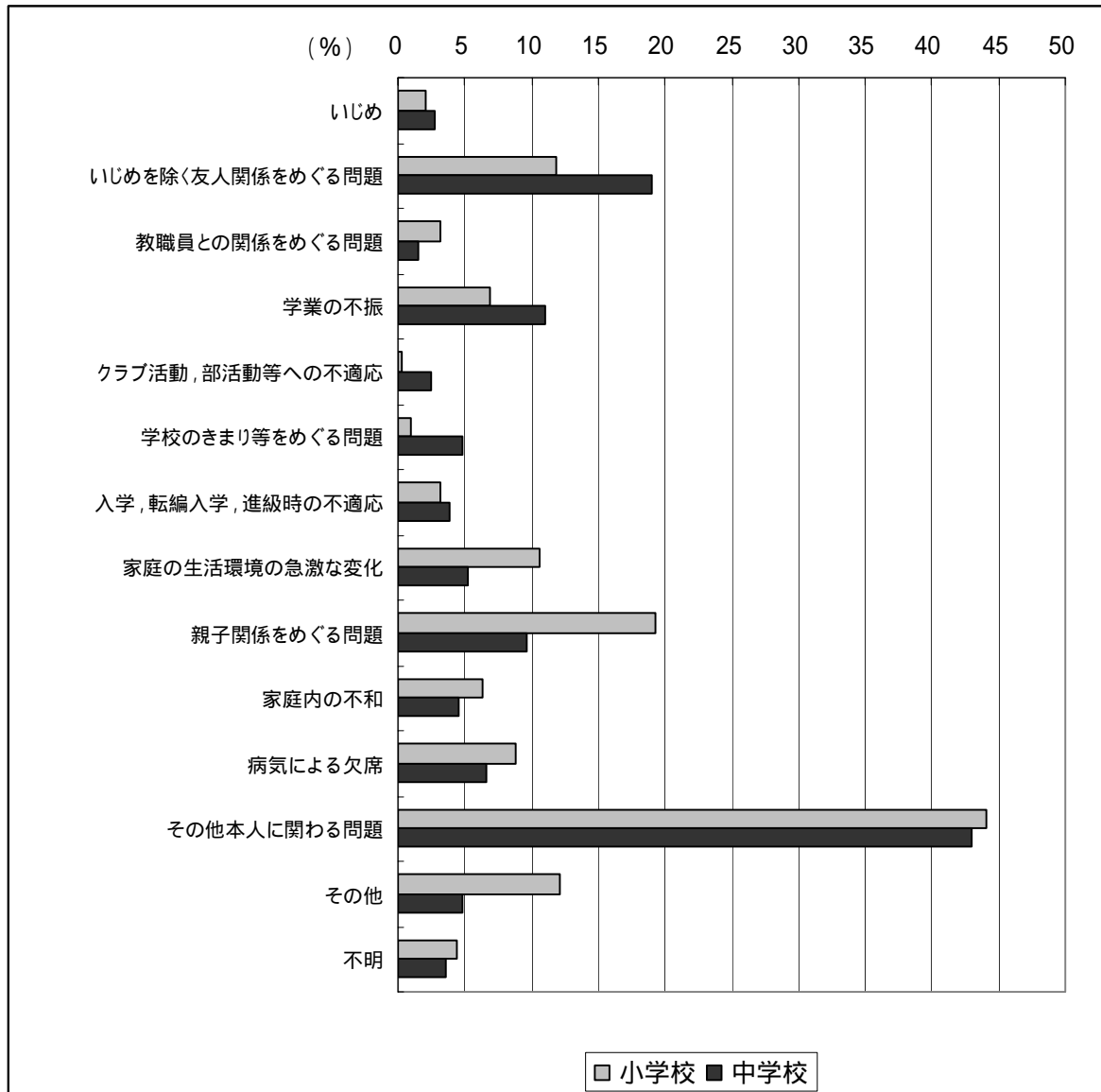


不登校のきっかけは、「その他本人に係る問題」が小中学校とももっとも多い。第2位は、小学校では「親子関係をめぐる問題」、中学校では「いじめを除く友人関係をめぐる問題」。

その他に、小学校では「家庭の生活環境の急激な変化」、中学校では「学業の不振」などがきっかけになりやすい。

様々な要因が、子どもたちの不登校の背景には横たわっていることがわかる。

【不登校のきっかけ（全国：文部科学省調査）】

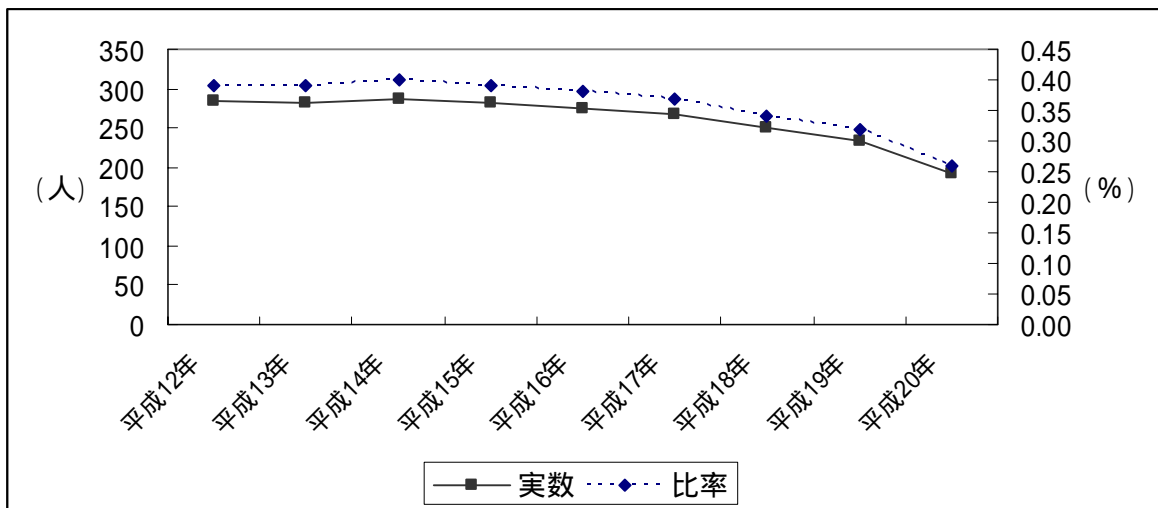


(2) 京都市

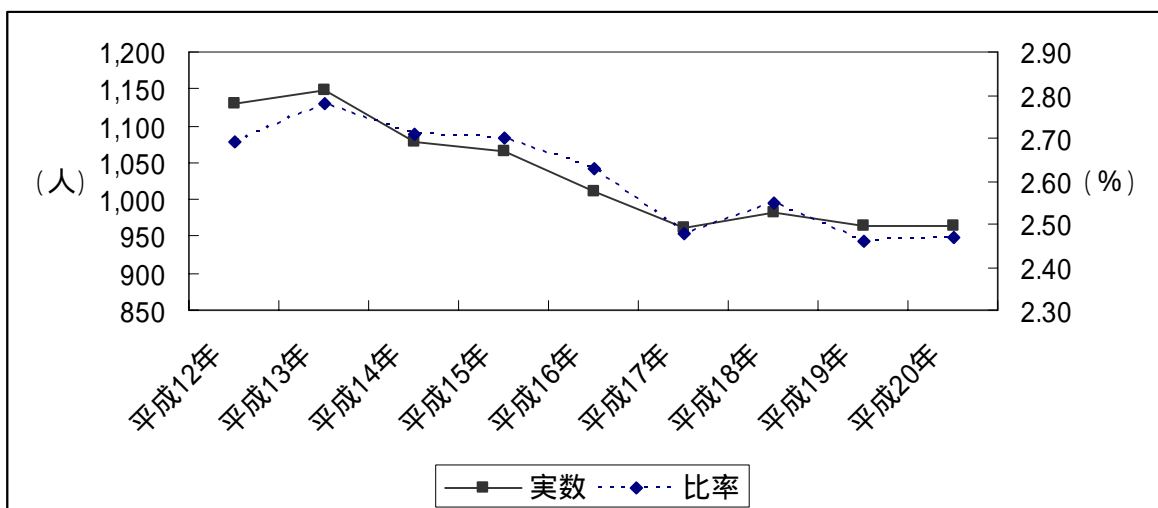
京都市も全国と同じような傾向で、小学校・中学校とも、実数と比率の両方で漸減傾向にある。ただし中学校では平成17年頃から微増減状態にある。

小学校と中学校を比べてみると、小学校では全国と比べて大きなちがいはないが、中学校の比率が近年下がってきている。

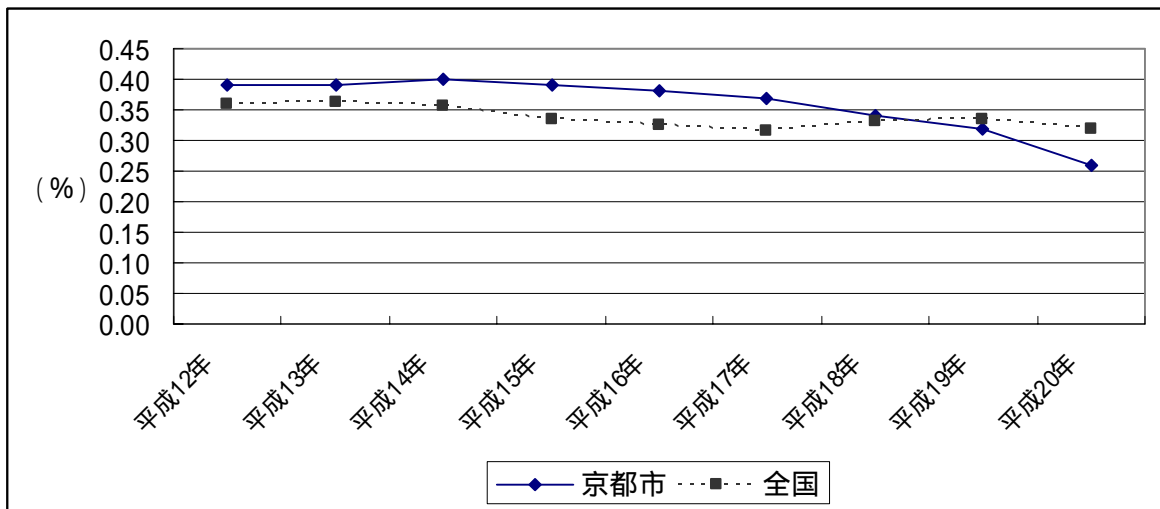
【小学校不登校の推移（京都市）】



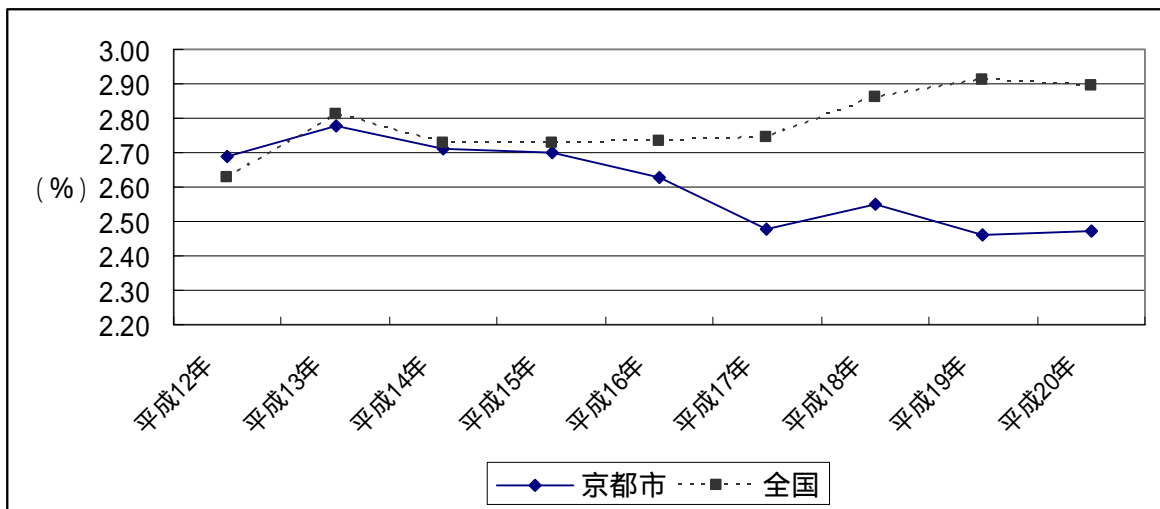
【中学校不登校の推移（京都市）】



【小学校不登校児童比率の推移（京都市と全国比較）】



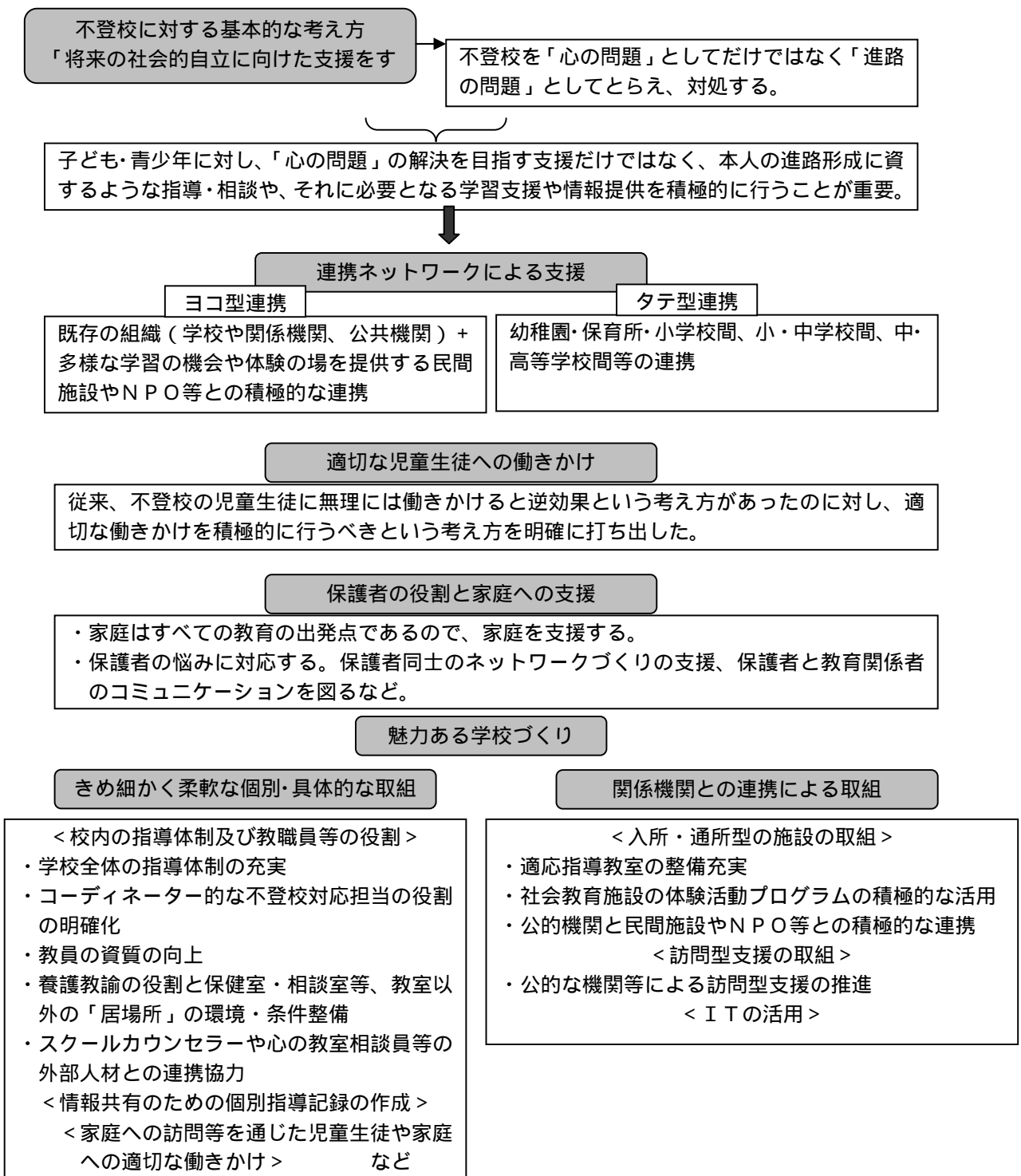
【中学校不登校生徒比率の推移（京都市と全国比較）】



3. 不登校に関する施策・取組の現状

(1) 国の施策

文部科学省は『今後の不登校への対応の在り方について(報告)』(平成15年3月)で、次のような方向性を提示している。



不登校に対する連携モデル（国の試）

広域中枢的機能（広域SSC）

【都道府県】 教育委員会等

不登校に関する基礎的調査研究 適応指導に関するモデルプログラム開発

専門家等の人材バンク 学校における不登校事例のアセスメントに関する助言・指導

ITの活用及び研究 教員・指導員等の研修

不登校生徒の中卒後の支援

（支援）

地域ネットワーク

地域中核的機能（地域SSC）

【市町村】 教育センター、中核的な適応指導教室等

家庭にひきこもりがちな児童生徒への訪問指導 保護者への相談対応・助言

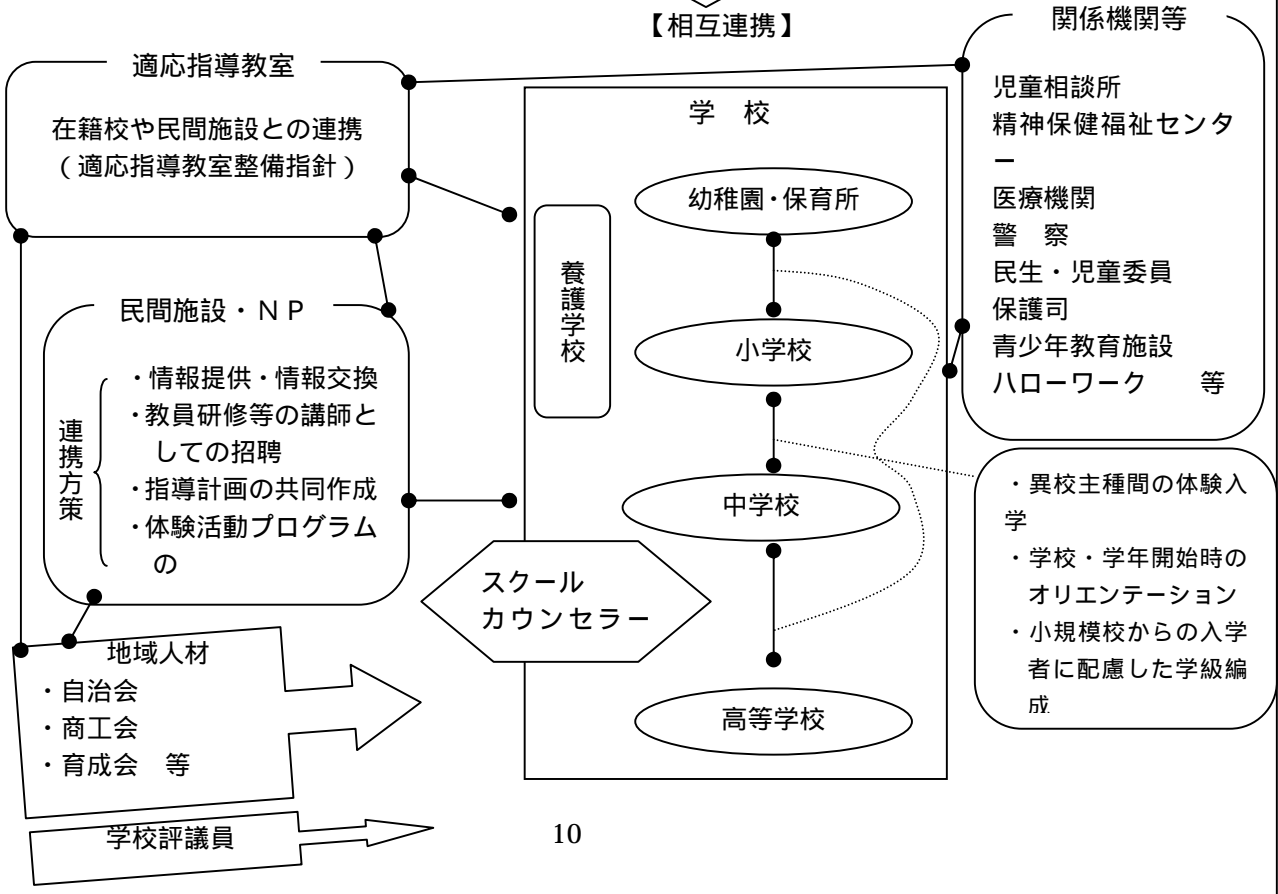
不登校児童生徒に関する事例検討会 体験活動プログラムの実施

民間施設に関する情報収集・提供 ボランティア等の人材バンクの整備

ネットワーク内の適応指導教室同士の交流の支援 教員・指導員等の研修

（支援・コーディネート）

【相互連携】



こうした不登校に関する国の施策等は、平成15年頃に大きな転換点があった。それまで「不登校の子どもはあまり刺激しないほうがいい」という考え方だったものが、「むしろ積極的に、適切な刺激を与えたほうがいい」という考え方に変わった。

それは不登校だった子どもが、その後も社会的に自立していくのが困難であるという実態に基づいている。

【「不登校」に対する基本的な認識】

それまでは「不登校はその子どもの一つのあり方なので、不登校の子どもはそっとしておく、過度の「登校刺激（無理やり学校に行くように促すこと）」はよくない」という考え方が主流であった。その結果、不登校の子どもはある意味で「放置され」た。

これに対してむしろ適切な登校刺激は必要、重要であるという考え方が出てきて、不登校の子どもへの働きかけや、事前防止策などが積極的にとられるようになった。

【「不登校」に対する基本的な対応 登校刺激】

まず現場である学校の教師が適切な登校刺激を子どもたちに与えるとともに、不登校の予兆を早期に発見し、対応することを始めた。このことで不登校の増加に歯止めがかかり、減少に転じたといわれる。また文部科学省によれば、スクールカウンセラーの配置などの効果があったとされる。

【「不登校」に対する基本的な対応 連携】

不登校は子どもたちの環境が変化すると起きやすい。例えば小学校から中学校への進学時などである。こうしたことから小中連携の重要性が言われる。

また不登校の原因は多様で、学校でだけ生じるものではない。家庭や地域社会の問題も関係してくる。そこで、学校と家庭（親）、地域社会などとの連携が重要であるとされる。

(2) 各地での取組

1) 熊谷市

熊谷市では平成 13 年度に「3 年間で不登校半減」という数値目標を設定した。平成 13 年度の熊谷市の不登校数は小中学生合計で 213 名、小学校の発生率 0.43% (同全国 0.36%)、中学校の発生率 3.33% (同全国 2.81%) だった。

<熊谷市での取組>

- ・「組織化」「かかわる」「意識化」の 3 点を重視。
- ・校内で組織をつくり、そこで事例に応じたチームを組む。月 3 日以上欠席を把握し、登校している早い段階で対応し、不登校を未然に防ぐ。
- ・個別支援票を作成し、一貫して一人一人の子どもに目配り・気配りを継続するとともに、そこに自由記述の欄を設け、一人一人の子どもをめぐって話し合う機会を増やし、学校関係者同士が係るチームを作りやすとした。
- ・個別支援票は中学校進学時に中学校に申し送り、最後まで不登校にしない。

こうした取組みの結果、3 年間で不登校が 213 名から 177 名に減った。

2) 取組みの広がり

熊谷市のこうした取組みをモデルとし、不登校を減らす取組みが全国でくり広げられた。

例えば、横浜市では「不登校対策アクションプラン(平成年)」を策定しているが、その構成は不登校対策のほぼ一般的なものとなっている。

<学 校>

- 1 魅力ある学校・学級づくり
不登校の予防・対応に配慮した学級づくり
不登校の予防・対応に配慮した授業の展開
児童生徒が社会性を身につけ自らの生き方を考えるための活動の充実
社会的な自立を視野に入れた適切な進路指導
- 2 校内指導体制の確立と積極的な小中交流
校内指導体制の確立
信頼関係を育てる日常的な小中交流の実践
小学校 1 年生の不登校を減らすための積極的な幼保小交流
- 3 新たな課題への対応
LD、ADHD 等発達障害にかかわる不登校や保健室等に登校している児童生徒への支援事業の活用
児童虐待等にかかわる不登校児童生徒への支援
「いじめ」等が原因で現学級へ戻りにくい子どもたちへの転校等の柔軟な対応
事件・事故に巻き込まれた児童生徒が不登校にならないための対応

<教育委員会>

- 1 研修の充実と啓発活動
不登校を減らすための研修の充実
啓発活動の水深
- 2 教育相談の充実
小学校における教育相談の充実
地域の人材活用
- 3 教育総合相談センターにおける再登校支援の強化
ハートフルフレンド家庭訪問事業の強化
適応指導教室・相談指導学級における支援体制の見直し
- 4 保護者支援の充実
学校との連携の強化
講演会・情報交換会等による啓発活動の実施
気軽に相談しあえる保護者同士のネットワーク作り

<共 通>

- 1 公的機関との連携
- 2 NPO や民間教育施設との連携

(3) 京都市の取組

1) 不登校防止への取組

欠席児童へのアセスメントの強化

京都でも熊谷市の取組を参考に、平成21年度から欠席児童生徒のアセスメントをしっかりとやる方向での取組が始められた。

- ・ 児童生徒の個人票を教育委員会に提出。
- ・ 30日以上欠席の児童、担任が気になる児童などをリストアップして教育委員会に報告する。これを年に3回調査する。

以上のような取組によって、小学校では不登校が減った。

“中1ギャップ”への対応

一人一人の生徒について小学校4年生までさかのぼり、15日以上欠席している子(早退・遅刻が2回で1日欠席と換算)がいないか調査して、調査結果を中学校に送る。またこの子は女性の担任ならOK、この子とこの子は仲良し、この子とあの子は問題ありといった情報を中学校に送り、中学校でのクラス編成などに生かすなどした。

2) 不登校への対応

「こども相談センターパトナ」を拠点とした不登校児童生徒の活動支援

こども相談センターパトナ(正式名称:京都市教育相談総合センター)は、生徒指導部門と教育相談(カウンセリング)部門を集約し、不登校児童生徒の活動の場である「ふれあいの杜」を一体化した全国初の施設の設置運営。

教育支援センター(適応指導教室)「ふれあいの杜」

不登校が長期化した子どもたちが本来校に在籍しながら通級し、学校復帰や社会への適応を得るのを支援する施設。以下のようなものがある。

学習室名	設置場所	活動内容
北学習室	楽只学習施設3階	教科学習、創作・栽培等体験活動
西大路御池学習室	京一商西京同窓会館2階	教科学習(午前・午後の二部制)
四条大宮学習室	洛友中学校3階	教科学習、創作・スポーツ等体験活動
伏見学習室	改進黨学習施設2階	教科学習(午前・午後の二部制)
こどもパトナ学習室	こどもパトナ4階	小集団での人間関係づくり

不登校を経験した子どものための中学校「洛風中学校」「洛友中学校(昼間部)」

学校名	洛風中学校	洛友中学校
場所	こどもパトナ敷地内	旧侑文中学校敷地内
年間授業時数	770時間	770時間
定員	30~50名程度(3学年合計)	10名程度(3学年合計)
活動時間	9:30~15:20	13:30~17:30または18:50
特色	教科の枠を超えた独自の教科 ...科学の時間、創造工房、ヒューマンタイムなど	・午後からの登校 ・夜間部生徒との合同事業・活動

年間授業時数は一般校では980時間

スクールカウンセラー・ソーシャルワーカーの配置

(平成 22 年度)

区 分	スクールカウンセラー	スクールソーシャルワーカー
配置人数	94名	9名(巡回型を含む)
配置校数	小学校 27校 中学校 75校(全市立中学校) 高等学校11校(全日制・定時制を 含んだ全市立高 等学校)	小学校 8校

学びのパートナー・ハートケアボランティア等

区分	学びのパートナー	すばるパートナー	ハートケアボランティ ア
活動内容	別室登校状態の子どものケ ア	すばるホームに保護され ている子どもたちの学習 指導補助	ひきこもり状態の子ど もの教育相談の補助的 な活動
登録人数	72人	8人	8人
派遣人数	42人		4人
派遣者	京都教育大、立命館大、佛教 大等 9 大学の学部生・院生 (教育・心理専攻)	京都教育大等の学部生・ 院生	京都教育大の学部生・ 院生

このほかに「洛風パル」「ふれあいアシスタント」などの不登校対策事業ボランティアがある。

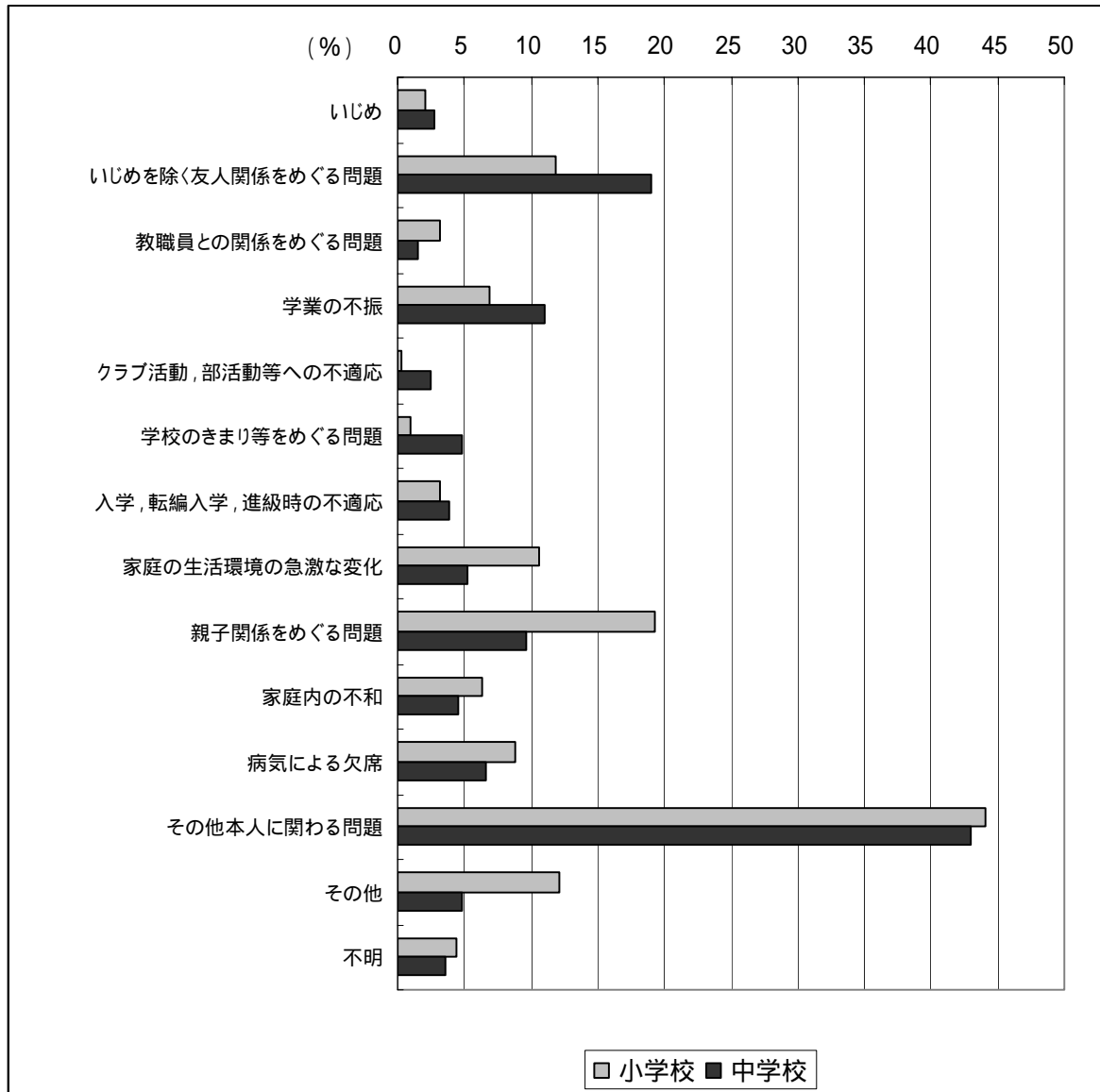
不登校に関する新たな視点と対応

1. 子どもの「困り」

不登校のきっかけで「その他本人に関わる問題」がもっとも多い。このなかには「発達障害」「学習障害（LD）」と呼ばれるものが含まれている。

発達障害とは、例えば「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（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）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」（発達障害者支援法の定義）と定義される。要は、先天的な様々な要因によって主に乳児期から幼児期にかけて生じる発達遅延で、精神的・知能的な障害や身体的障害を伴う。

【不登校のきっかけ（全国：文部科学省調査）】（再掲）



いっぽう学習障害(LD)は、「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算するまたは推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態」で、「中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。(以上、文部科学省の定義)

発達障害・学習障害をもつ子は、いじめや学業不振で不登校になることもあるが、いわゆる「ひきこもり」で不登校になる子も多い。

そして、発達障害・学習障害に起因する不登校については、学校や教師だけの努力で改善できるものではない。独自の、専門的な対応が必要である。

こうした障害は、子どもたちの学習や生活の中で、自分の力だけでは解決できない様々な「困り」となって表われる。その表れ方の一形態が不登校であると考えられる。

2. 対応の現状

(1) 国の対応

学校教育法施行規則で、学習障害(LD)や注意欠陥多動性障害(ADHD)は通常の学級において特別の教育課程によることができ、特別支援教育の対象に含まれている。

学習障害(LD)や注意欠陥多動性障害(ADHD)については、平成18年度から、通常の学級の中で十分な配慮を行った上で、必要であれば、通級による指導を行うことができるようになった。

学習障害(LD)の場合は、表れる困難は一人一人異なるので、それに対応した指導を行う。注意欠陥多動性障害(ADHD)の場合は、少集団の中で順番を待ったり最後まで話を聞いたりする指導や、余分な刺激を抑制した状況で課題に集中して取り組むことを繰り返す指導などを行う。

なお、学習障害(LD)や注意欠陥多動性障害(ADHD)に共通するのは、失敗や叱責を受けるなどの経験が多いために、自分の能力を発揮できず、あらゆる面で意欲を失っている点。そのため、自力でやり遂げた経験を積み、自信を取り戻していくことが大切。

また、友達との人間関係がうまくつくれないうことも見受けられる。学習障害(LD)の場合は他者の表情や会話に含まれる言外の意味やその場の雰囲気などが分からないために、注意欠陥多動性障害(ADHD)の場合は相手の話をさえぎる、友だちに対してかっとなる、などがその理由。

そのため、ソーシャルスキルトレーニングと呼ばれる社会生活上の基本的な技能を身につけるための学習やストレスマネジメントと呼ばれるストレスへのよりよい対応の仕方を学ぶ学習を行う場合もある。

(「特別支援教育とは」文部科学省HPより)

(2) 京都市での対応

京都市では、学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等が原因で子どもたちに生じる様々な問題を「(子どもたちが)学習や生活の中で、自分の力だけでは解決できないさまざまな「困り」として位置づけ、「子どもの困りの気づきから適切な支援へ」という考え方のもとに、次のような取組をしている。

(京都市の考え方については参考資料参照)

特別支援教育専門家会議の設置

普通学級に在籍する学習障害(LD)や注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症などによる特別な教育的支援が必要な子どもたち(以下、「LD等」と略)の適切な指導方法や支援体制を検討するために、平成14年6月に設置された。学識経験者、医師、教職員等からなり、平成15年11月に「LD等への支援の充実のためには、全教職員が共通理解のもと、一貫した指導が組織的に行われる必要がある。」と提言。

<LD、ADHA、高機能自閉症等による教育的ニーズのある児童生徒の指導のあり方について(提言)>

1 LD等の児童生徒の教育的支援についての基本的な考え方

LD等の児童生徒に対する教育的支援の取組は、一人一人の児童生徒の教育的ニーズに

応じた特別な教育的支援を行うため、個別の指導計画を作成し、指導するという考え方に立つものであり、本市が進める「個を大切にできる教育」を具現化することにつながると考えられる。

2 学校における指導にあたって基本とすべき事項

L D等の児童生徒はすべての学校に在籍し、教育的支援の取組が必要であることを前提としなければならない。また、L D等の児童生徒の指導に当たって、普通学級での指導を基本とし、学習方法や教材の工夫、よりきめ細かな指導等を考慮することが大切である。

(1) 実態の的確な把握(診断等)と個別の指導計画の作成

L D等の児童生徒の教育的ニーズの把握は、担任の気づきに始まるが、複数の教師の目で捉えることが大切である。その上で、学習や行動の特性に応じた指導を計画的・継続的に行うため、個別の指導計画を作成して指導を行う必要がある。

作成に当たっては、関係機関とも必要に応じて連携し、的確な実態把握と客観的に評価可能な計画を作成することが大切である。また、保護者の意見を十分聞いて作成することが大切である。

(2) 校内の協力体制の整備

全教職員が学校全体でL D等の児童生徒の指導体制を作るという意識の上に、校内支援体制の整備に努めることが大切である。

ア) 校内委員会(L D等支援委員会：仮称)の設置

L D等の児童生徒の実態把握や保護者との相談・連携、個別の指導計画の作成等を通して、教育的支援を推進する組織としてL D等支援委員会を全ての学校に設置する必要がある。

L D等支援委員会の設置に当たっては、既存の関連する委員会を機能上統合してその運営にあたるなど、学校運営の円滑化を図る工夫も必要である。

イ) コーディネーターの指名

L D等支援委員会の運営や研修の企画、個別の指導計画作成の助言等、校内におけるL D等の児童生徒の教育的支援の中心的な役割を担うコーディネーター的役割の教員(L D等支援コーディネーター：仮称)を指名する必要がある。

ウ) 指導の工夫

普通学級の指導を基本として、学習方法や教材の工夫、よりきめ細かな指導などを考慮することが適切である。

学校で取り組まれている指導の取組を有効に活用することが大切である。また、育成学級やスクールカウンセラー、学校医、総合養護学校養護育成教育相談センター等の資源の活用が大切である。

エ) L D等の児童生徒が在籍する学級の運営について

L D等の児童生徒の示す学習や行動上の状態は、友達や指導者との関係の在り方で変化することが多く見られる。

L D等の児童生徒が在籍する学級運営についての指導法を研究し、その成果を学校間で共有することが大切である。

また、L D等の理解や学校の取組について、PTAや地域等が理解を深めることも大切であり、学校だより、家庭教育学級、各種会合等を通して、取組を進めることが大切である。

(3) 学校を支援するシステムの確立

平成16年4月に再編が予定されている総合制・地域制総合養護学校（以下「総合養護学校」という。）の通学区域を支援地域として、4つの総合養護学校に、小学校、中学校のLD等の指導をサポートする学校サポートチームを設置することが適切である。

学校サポートチームには、医学、心理学、教育学の専門家や、総合養護学校の管理職の他、巡回相談員の配置等を行う必要がある。また、総合養護学校には支援地域を視野に入れた地域コーディネート機能が求められ、地域支援コーディネーターの役割を担う教員の指名が必要である。

小学校、中学校の実際の指導では、安全面や学習補助に人的な支援が必要な場合があることから、学生ボランティアをはじめとする市民の協力を得ることを検討することも大切である。

(4) 教職員の専門性の向上

全ての教員を対象とする基礎的な研修、LD等の児童生徒を担当する教員の指導力向上を図る研修、コーディネーターの専門性の向上や養成を図る研修、管理職や指導主事に関する研修など職務に応じた研修を実施する必要がある。

日常的に自発的な研究・研修ができる教職員の研究会の設立なども大切である。

3 その他実施にあたって留意すべき事項

(1) 保護者が相談できる場の整備

LD等支援コーディネーターが最も身近な相談窓口になるとともに、総合養護学校養護育成教育相談センター、子育て支援センター、教育相談総合センター、児童福祉センター、大学など相談できる場の広報が必要である。

(2) 広域総合教育支援連携協議会（仮称）の設置

各支援地域でのネットワーク作りや、生涯に亘って支援を行うための総合的な支援体制を検討する広域総合教育支援連携協議会の設置を既存の組織や機関と連携しながら行うことが必要である。

(3) 親の会等との連携

LD等の児童生徒の自立と社会参加に向けて、支援を行っている親の会や、ボランティアグループ等と連携を図ることが大切である。

4 LD等教育支援体制の整備について

LD等の児童生徒に対する教育支援体制の早期の整備を図るために、各学校・教育委員会が実施すべき事項を明確にする観点から、本会議としての「LD等教育支援体制の整備について」の試案を示す。

5 その他

(1) 特別な教育的支援の必要な、すべての児童生徒を対象とした総合的な教育支援体制の検討

特別な教育的支援の必要な、すべての児童生徒を対象とする本市の総合的な教育支援体制のあり方を検討するための機関を設置する必要がある。

(2) 関連する用語の整理

障害観の変化やノーマライゼーションの進展の中で国においても「用語」の変更が行われてきている。本市においても、関係する用語について、本人や保護者、関係団体等の意見も踏まえて整理する必要がある。

支援体制の整備

京都市では、この提言に基づき、総合教育センターにおいて、個々の教員の専門性を高める研修を行うとともに、平成16年度からは、すべての小学校・中学校に、総合育成支援教育主任とあわせてLD等の教育に組織的に取り組む総合育成支援教育委員会を設置した。

さらに、北、東、西、呉竹の4つの総合支援学校に精神科医師や心理学・教育学の専門家、教職経験豊かな巡回指導員等で構成する学校サポートチームを設置し、小学校・中学校を支援する組織的な取組を進めている。

また、すべての総合支援学校に設置されている「総合育成支援教育相談センター（育支援センター）」で、子どもの困り（LD、ADHD、高機能自閉症等で支援を必要とする子どもたち）の相談にに応じている。

3. 今後の対応のあり方

(1) これまでの不登校対策の反省点

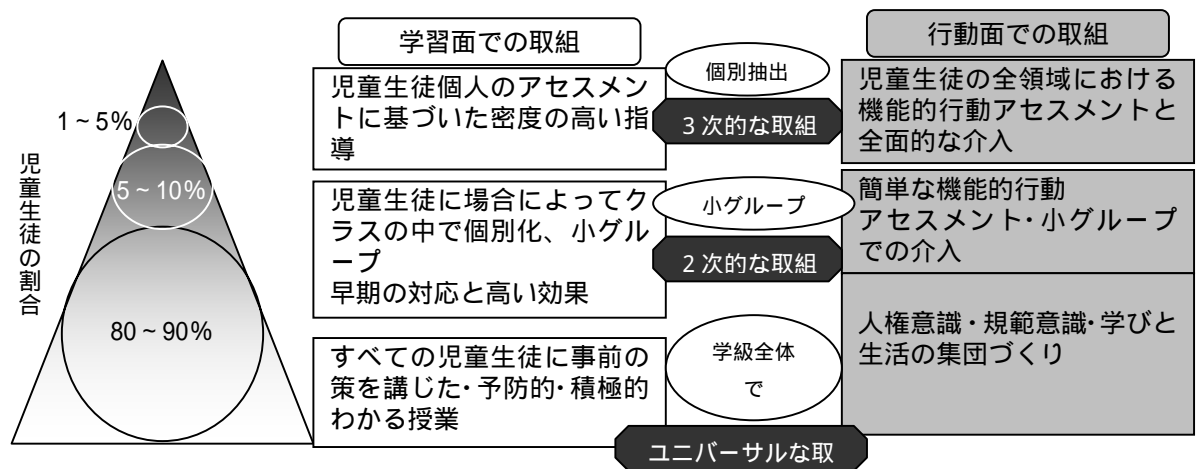
不登校の子どものための特別支援機関は、一時的な効果はあるが、隔離するだけで本来的な解決とはならない。学校や学級全体での取組も同時に進めるべきである。

「個を大切に教育」を具現化は教育の基本である。不登校の子どもへの対応も同様である。しかし不登校の問題において、個別対応だけでは不十分である。一人一人への対応が不登校の子を学級から排除することにつながるケースもある。一人一人への対応と同時に、組織・集団での対応も同時に進める必要がある。

(2) 今後の不登校対策のあり方

3つの階層での取組みを進める

これまでではどちらかという問題のある子に対する個別的な対応（3次的な取組）が主であったが、それと合わせて下図の「2次的な取組」「ユニバーサルな取組」も重視していく。



排除型ではない不登校への対応を通じて教育全体のレベルを上げる

このようなユニバーサルな取組を進めれば、たんに不登校への対応というだけではなく、結局は教育全体のレベルが上がる。なぜならば、ユニバーサルな取組の前提には「わかる授業」「安定した仲間関係」「居心地のいいクラス」があるからである。

(3) 具体的な取組

意識改革を進める取組

対症療法的、排除型の不登校対策ではなく、不登校の実態や原因を明確にし、ユニバーサルな取組を進めるということに対して、学校長や教師、親の意識改革を進める取組を行う。

<例>

- ・研修の充実
- ・啓発ツールの製作と配布

京都らしいわかりやすい授業への取組

全国でもトップレベルにある京都市の学校のICT（高度通信技術）環境を生かし、デージー教科書の開発・使用などにより「わかりやすい授業」を実施する。

<例>

- ・デージー（DAISY）教科書開発支援
- ・教師へのeラーニング研修の充実

教育への人材・財源の投入

京都らしいわかりやすい授業や意識改革への取組を進めるには、人手やコストがかかる。それへの対応として教育への人材・財源の投入が必要。

参 考 资 料

日本LD学会自主シンポジウム（2010年10月）
「一人ひとりを徹底的に大切にすることとは～個が認められる集団づくりとわかる授業の工夫～」

企画者：桶谷 守（京都市教育委員会）
司会者：宇野 千鶴子（京都市立御室小学校）
話題提供者：小松 晃子（京都市教育委員会）
古澤 憲治（京都市立洛西中学校）
指定討論者：品川 裕香（元教育再生会議委員・教育ジャーナリスト）

資料1 提案理由要旨

- 京都市では、昭和30年代にカウンセリングセンターを設立（河合隼雄氏を迎えて）
教育の中にカウンセリングマインド取り入れ、指導が進められた。
- 昭和57年、少年非行の第三のピークと言われ、この時に「校内暴力」という言葉も生まれたときに、京都市教育委員会に「生徒指導課」が設置された。
- その後、教育界では、「生徒指導」と「教育相談」は微妙な関係が続いた。
- 平成15年、河合隼雄氏の提唱で、「生徒指導」と「教育相談」の一体化ということで、教育相談総合センターが設立され、不登校をはじめとした不適応の問題やいじめ・暴力等の問題行動への対応を行ってきた。
- しかし、ここ近年、従来の「生徒指導」「教育相談」の考え方や手法だけでは対応、解決できない問題が増えてきました。それは、発達の問題が複雑に絡み合っていることが少しずつ分かってきた。
- 発達障害の児童生徒やその傾向のある児童生徒が、いじめや暴力などの問題行動や人間関係において「困難さ」や「困り」を抱えていることも分かってきた。
- 文部科学省の「特別支援教育の推進について（通知）」（平成19年4月）には、「いじめや不登校などの生徒指導上の諸問題に対しては、表面に現れた現象のみのとらわれず、その背景の障害が関係している可能性があるか否かなど、児童生徒をめぐる状況を十分に留意しつつ慎重に対応する必要がある」と指摘されている。

- また、先生方の声として、「生徒指導の限界を感じる」「今までの経験が通じなくなってきた」。「問題行動の対応」「保護者への対応」「部活動」等に時間を取られ、一人ひとりの子どもと向き合う時間や「授業の充実」のために時間を割く余裕がなくなってきた、と聞く。
- 一方、一人ひとりの子どもたちに目を向けると、「学び」につまずいて学習意欲ややる気をなくしていった児童生徒や、コミュニケーションが取れないために教室に居場所がなくなった児童生徒が、エスケープや徘徊等を繰り返し、注意を受けた先生に反抗するといった問題行動も多くなっていると感じる。
- これらの状況に対して、生徒指導と教育相談の考えや手法とともに、特別支援教育の視点を加えることが有効ではないと考え、生徒指導・教育相談・特別支援教育の連携により生徒理解をより深め、個々の問題行動の指導とともに、特別支援教育の視点を入れた「授業改善」や「授業づくり」と「一人ひとりが大切にされる集団づくり」が重要であると考え、取組をはじめました。（支援の必要な子どもプロジェクトチーム：「子どもの困りの気づきから適切な支援へ」）
- 学びのどこでつまずき、やる気をなくしているのか。他の子どもとコミュニケーションをうまくとるには、など行動の背景を読み解こうとする特別支援教育の視点が今、まさに求められていると思います。
- 「直感」と「経験」に優れた一部の教師が行う問題行動を繰り返す子どもへの生徒指導ではなく、すべての教員が実践でき、生徒が安心できる「学びの場」としての「集団づくり」「授業づくり」を積極的に進めていきたい。今日は、その一旦をご紹介します。

桶谷 守 （京都市教育委員会）

資料2 集団作りと分かる授業の工夫の大切さ

LD等の支援の必要な子どもたちへの様々な取組の中、とくに一人一人の自尊感情を高めることは、二次障害を防ぐためにも必要であるといわれている。学校生活の中で自尊感情を高める場を考えると、分かる授業作りが重要なポイントではないかと考える。しかし、それはLD等の子どもたちに特別な授業を個別に行うことではなく、互いに認め合える集団に所属し、思考していく段階で、それぞれ自分に合った学習スタイルを全員に取り入れていくことであり、このことは、LD等の支援の必要な子どもだけでなく、すべての子ども達に必要なことである。そのために、一人一人の個が認められる安心・居場所のある学級作りが求められる。

(1) 規範意識の大切さ

発達段階に応じたルール作りをし、具体的な行動を示すことが大切だと考える。子どもが不満を覚えるときには、たいてい「なぜ、その子どもだけなのか」「特別扱い」という声が聞こえるなど、一人一人の子どもが満足していない状況がみられる。どんなクラスにしていくのか大きな目標だけでなく、このクラスでは、一年間みんなを何をしていくのかと具体的に分かりやすく示していくことが大切である。そのため、クラスの中で、ルールを明確にすることで、子どもが見通しを持つことができ、それぞれの自治能力をたまえ、自主的な姿勢を育てることにもつながると考える。

(2) 学級の居場所を作る。

一人一人の子どもが、担任や学級の友達に 受容・共感されていると満足していたならば、指導者が「困り」のある子どもに対する適切な配慮について、特別扱いをしているという偏見の目をもたないのではないかと考える。そのためには、観察だけでなく、学級でどれだけの子どもが、今の学級の現状に対して、適応しているのかどうかということ把握することが必要になってくる。子ども本人が、学習場面や生活場面で友だち、集団、教師から受容・共感されていると感じているのか、または、必要・期待されていると感じているのかアンケートをするなど、集団として、いろいろな角度から子どもの声をとらえる工夫が必要である。

(3) LD等支援を必要とする子どもたちを正しく理解し、認識する。

指導者の側から見て授業が成立できないといった子どもの姿は、「多動」や「衝動」の特性である離席や動き回る、順番が待てない等とも考えられる。しかし、その行動について注意をしたり、叱責をしたりすることは効果が現れないことだけでなく、自己評価の低下にもつながっていく。そこで、子どもの姿がよく見える「多動」や「衝動」についての行動に直接働きかけるのではなく、見えにくい「不注意」の項目について焦点を当てて、手立てを考えていくことがLD等支援の必要な子どもに対しての大きな支援となるのではないかと考える。

(4) 学び方の違い、分かる授業について

○ 学び方を配慮した授業作り

○ 「集中持続」させるために

- ・学級全体が話を聞ける体制になるまで待つ
- ・導入時にフラッシュカードを使って前時の復習をすることで興味や意欲を持って学習に取り組めるようにする。
- ・適切な声かけをして意識を集中させる。
- ・発展問題を用意し、意識を持続させる。

○ 「指示理解」させるために

- ・視線を合わせて指示を送る。
- ・学習のめあてや今だれと活動するのかなどの指示をカードに書いて提示することで、活動の内容を理解し、授業の見通しが持てるようにする。
- ・問題数や内容を工夫して、問題を解きやすくしたプリントを用意し、取り組みやすくする。

○「学習理解」させるために

- ・具体的な提示物を使って楽しみながら、問題把握ができるように工夫し、意欲をもって課題に取り組めるようにする。
- ・絵をかきながら解くことで自分の考えをはっきりさせる。
- ・グループで自分の考えを交流することで相手の考えと自分の考えの違いに気づく。
- ・最後に適応問題、発展問題をすることで理解度をみる。

○「社会性」を育てるために

- ・2人グループの学習活動を行うことにより、自分の考えを友だちに伝える。
 - ・相手意識を持ち、自分の思いを伝えることと相手の話を聞くことの大切さに気づくようにする。
 - ・指導者の適切な声かけで、ほめたり、認めたりする場面をもち、情緒の安定を図る。
- このように、授業を4つの視点で組み立てていくことは、LD等支援の必要な子どもだけでなく、クラス全員がわかる授業となると考える。

○ 授業の実際

- ・発問の工夫
- ・思考の流れの工夫
- ・視覚支援
- ・聴覚支援

最後に

～だから出来ないと考える方向から、～であればできるようになるという環境を指導者が設定することで、どの子どもにも分かる授業を作り出せる。また、それぞれが認め合える集団の中で、どの子どもも自分らしく輝いてほしいと願う。

キーワード： 集団作り、自尊感情、わかる授業

小松 晃子 （京都市教育委員会）
古澤 憲治 （京都市立洛西中学校）