

# 児童自立支援施設における特別支援教育の視点に基づいた指導の検討

是永かな子<sup>1</sup>・田野岡寛治<sup>2</sup>

(<sup>1</sup>高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門 高知発達障害研究プロジェクト・<sup>2</sup>高知ハビリテーリングセンター)

An Examination of the Special Needs Education in Children's Self-reliance Support Facilities

Kanako Korenaga<sup>1</sup> and Kanzi Tanooka<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster Education Unit,  
The Research Project on Kochi Developmental Disabilities;*

<sup>2</sup> *Kochi Habilitating Center*

**Abstract** : We analyzed the possibilities of doing special needs education in children's self-reliance support facilities. There were many children with special educational needs, we thought about the concrete educational methods with special needs educational perspective, and discussion with teachers who worked in children's self-reliance support facilities. As a result, it was particularly important in children's self-reliance support facilities to ensure the learning of children from the viewpoint of special needs education.

キーワード : 児童自立支援施設, 特別支援教育, 指導

Keywords: Children's self-reliance Support Facilities, Special Needs Education, Teaching Method

## 1. はじめに

児童自立支援施設<sup>1</sup>は、「不良行為をなし、又はなすおそれのある児童及び家庭環境その他の環境上の理由により生活指導等を要する児童を入所させ、又は保護者のもとから通わせて、個々の児童の状況に応じて必要な指導を行い、その自立を支援し、あわせて通所したものについて相談その他の援助を行うことを目的とする」（児童福祉法第四四条）施設で、全国に58ヶ所、約2000人の子どもが生活する<sup>2</sup>。

歴史的には、感化院（1900年）から少年教護院（1933年）、教護院（1947年）そして児童自立支援施設（1997年）と変遷した。児童福祉法施行令（第36条）で都道府県には設置義務が課せられているため、56ヶ所が公立施設（96.6%）である<sup>3</sup>。各都道府県に一つは公的な役割を担って設置されている。

児童福祉法制定（1947年）により第二次世界大戦後の長い間、教護院と呼ばれてきた児童福祉施設は、児童福祉法改正（1997年制定）により児童自立支援施設に名称を改め、その対象を従来の「不良行為をなし、又はなすおそれのある児童」のほか、「家庭環境その他の環境上の理由により生活指導を要する児童」にまで拡大されることになった（児童福祉法第44条）<sup>4</sup>。今後は、児童自立支援施設の機能や役割の再検討が期待される。

また、この児童福祉法改正により、「児童養護施設、知的障害児施設、盲ろうあ児施設、肢体不自由児施設、情緒障害児短期治療施設及び児童自立支援施設の長は、学校教育法に規定する保護者に準じて、その施設に入所中の児童を就学させなければならない」<sup>5</sup>ことが定められた。しかし、その実施率は2009年4月現在、約7割にとどまっている<sup>6</sup>。児童自立支援施設における学校教育の保障は焦眉の課題であろう。

ところで学校教育の保障については、かつて重度・重複障害のある子どもに対して、学校教育法第23条の「就学義務の猶予・免除」規定を適応させていた経過がある。しかし、どれほど重い障害をもっている児童でも、教育を受ける権利があるという主張が認められ、1979（昭和54）年から養護学校の義務教育化が実現している<sup>7</sup>。

一方、教護院入所児童は「不良行為をなし、又はなすおそれがある」（児童福祉法）という理由で教護院に入所すると同時に、公教育を受ける機会がないまま施設内の「準ずる教育」で大部分が見過ごされてきたのであった<sup>8</sup>。このように現在もなお、学校教育が保障されていない子どもが、児童自立支援施設には一定数存在している。

ここで日本の非行少年の処遇の二つの流れについて確認する。一つは、1900（明治33）年、内務省（厚生省・厚生労働省）が所管する感化院（教護院）を出発とする「教護教育」であり、もう一つは、1922（大正11）年、司法省（法務省）が所管する矯正院（少年院）を出発とする「矯正教育」である<sup>9</sup>。よって、児童自立支援施設は「教護教育」を実施し、少年院は「矯正教育」を実施している。児童自立支援施設入所の経路は、児童相談所の措置で入所する場合（児童福祉法第27条）と、家庭裁判所の少年審判において「保護処分」（少年法第24条）を言い渡された少年が、児童相談所経由で入所する場合の二通りある。全国的には約2割が後者の「少年審判」の決定による入所で推移している<sup>10</sup>。少年院の入所経路は家庭裁判所により決められる。そのため、家庭裁判所から少年院に行くか児童自立支援施設に行くかによって、「矯正教育」を受けることになるのか「教護教育」を受けることになるのかが決まるのである。

近年、少年院に措置される子どもの対象年齢が変更された。少年法改正が2007（平成19）年11月に施行され、従来、「14歳以上」とされていた少年院への送致年齢が「おおむね12歳以上」に引き下げられた。その背景には、近年の触法少年（14歳未満）に対する厳罰化が指摘されているが、この改正は児童自立支援施設（福祉）と少年院（司法）との処遇の「すみ分け」にかかわる大きな問題であり、触法少年処遇の受け皿である児童自立支援施設の役割も改めて問われている<sup>11</sup>。

では、児童養護施設と児童自立支援施設の「すみ分け」はどのようになっているのだろうか。児童自立支援施設では、学校教育を含めて、生活全般が施設内で営まれるところにその大きな特徴がある。対照的に児童養護施設に入所する子どもは、施設の存在する地域の通常学校に通学しているため、児童自立支援施設はそれとは異なる。最近では、施設から外への高校通学や職場通勤する例も少しずつみられるようになってきたが、それでも大部分は「施設内処遇」を基本にしている。子どもの措置を担当する児童相談所は、これらの違いを考慮して、子どもの指導方針を立て、児童自立支援施設か児童養護施設かの入所「措置」を決定することになる<sup>12</sup>。

近年、児童自立支援施設に措置されている子どもに変化が生じている。増加傾向にある発達障害や性加害児童の処遇については、従来の生活型や遊び型非行などの処遇によって得た経験と知識では対応できなくなっている<sup>13</sup>との報告もある。発達障害の二次障害として触法行為を行った子どもの問題も注目されている。すでに少年院では発達障害の二次障害としての触法行為、矯正教育における特別支援教育の必要性も提起されている<sup>14</sup>。

児童自立支援施設で学校教育を行う際には、学習や生活場面で困難性を抱える児童に対して支援をすることが必要であると考えられる。その延長線上に特別支援教育の保障が今後考えられるだろう。以上をふまえて本研究では、具体的に一つの児童自立支援施設内の学校教育を取り上げ、施設において、衝動・多動性傾向がある子ども、対人関係が築きにくい子ども、学習が定着しにくい子どもなどの困難性の傾向を示す子どもに対して、個々の学習の困難性に応じた支援の可能性について明らかにすることを目的とする。

## 2. 結果

### 2. 1 D 児童自立支援施設の成立過程

D 児童自立支援施設は A 県に存在する施設である。D 児童自立支援施設の成立過程の概要から主要なものを取り上げる。

第 1 表 D 児童自立支援施設の成立過程

|         |  |
|---------|--|
| 明治 38 年 | 民家を賃借し、懲治場を放免された少年の感化事業を始める。                                   |
| 昭和 23 年 | 児童福祉法の施行に伴い、同法に基づく児童福祉施設「教護院」となる。                              |
| 昭和 26 年 | 生徒寮 3 棟を新築、家庭寮舎制とし、定員 60 名となる。                                 |
| 昭和 28 年 | 女子児童を入所させ教護を始める。   |
| 平成 10 年 | 児童福祉法の施行に伴い、同法に基づく「児童自立支援施設」となり、児童への就学義務が義務付けられる。教員 3 名が派遣される。 |
| 平成 11 年 | 中学校の分校が設置され、教員 6 名が配属される。                                      |
| 平成 12 年 | 小学校の分校が設置され、教員 2 名が配属される。                                      |
| 平成 15 年 | 1 寮舎 5 人体制の勤務体制となる。  |
| 平成 17 年 | 職員の住み込み体制の廃止（完全通勤交替制の職場となる。）                                   |
| 平成 18 年 | 定員 40 名となる。  |

出典：D 児童自立支援施設（2009）『平成 21 年度 D 児童自立支援施設業務概要』 p.1

民家を賃借し、感化事業が始まり、児童福祉法の施行により、「教護院」、「児童自立支援施設」となった。義務教育は平成 10 年から始まり、中学校・小学校の分校が完成してからは分校において教育が開始された。昭和 26 年から定員は 60 名と定められていたが、平成 18 年になり定員 40 名となる。

次に D 児童自立支援施設の在籍児童と入・退園児童の移り変わりを記す。

第 2 表 D 児童自立支援施設の月初日在園児童数及び入・退園児童の推移

|                         | 年度   | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|-------------------------|------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 月初日<br>在籍児童<br>数の<br>推移 | 4 月  | 13 | 28 | 49 | 30 | 18 | 19 | 18 | 19 | 26 | 12 | 11 | 9  |
|                         | 5 月  | 14 | 28 | 33 | 19 | 17 | 13 | 10 | 16 | 20 | 13 | 12 | 9  |
|                         | 6 月  | 15 | 30 | 30 | 19 | 18 | 14 | 11 | 16 | 20 | 16 | 11 | 7  |
|                         | 7 月  | 14 | 29 | 32 | 22 | 16 | 14 | 13 | 19 | 25 | 19 | 11 | 7  |
|                         | 8 月  | 17 | 30 | 33 | 21 | 15 | 18 | 13 | 21 | 26 | 22 | 11 | 8  |
|                         | 9 月  | 18 | 33 | 33 | 24 | 15 | 21 | 13 | 25 | 26 | 22 | 9  | 8  |
|                         | 10 月 | 22 | 37 | 35 | 22 | 17 | 23 | 14 | 26 | 25 | 21 | 9  | 7  |
|                         | 11 月 | 23 | 40 | 36 | 24 | 16 | 24 | 13 | 26 | 25 | 23 | 9  | 9  |

|          |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|          | 12月 | 26  | 45  | 39  | 23  | 18  | 25  | 14  | 26  | 25  | 24  | 9   | 10  |
|          | 1月  | 28  | 49  | 40  | 24  | 19  | 25  | 15  | 27  | 25  | 24  | 11  | 10  |
|          | 2月  | 28  | 49  | 40  | 24  | 20  | 24  | 16  | 28  | 27  | 22  | 13  | 12  |
|          | 3月  | 31  | 50  | 39  | 22  | 22  | 25  | 17  | 28  | 28  | 22  | 13  | 12  |
|          | 計   | 249 | 448 | 439 | 274 | 211 | 245 | 167 | 277 | 298 | 240 | 129 | 108 |
|          | 平均  | 21  | 37  | 37  | 23  | 18  | 21  | 14  | 23  | 25  | 20  | 11  | 9   |
| 年間の利用児童数 |     | 39  | 63  | 68  | 42  | 34  | 35  | 31  | 37  | 38  | 28  | 21  | 24  |
| 入園数      |     | 26  | 35  | 19  | 12  | 17  | 16  | 15  | 18  | 12  | 16  | 11  | 11  |
| 退園数      |     | 11  | 14  | 38  | 24  | 16  | 17  | 14  | 11  | 26  | 17  | 9   | 12  |

出典：D 児童自立支援施設（2009）『平成 21 年度 D 児童自立支援施設業務概要』 p.13.

平成 9 年以降平均在籍児童が 40 名を超えたことはなく、平成 18 年に定員が 40 名となったのは在籍児童の減少からであろう。

## 2. 2 D 児童自立支援施設における学校教育の現状と課題

最近では、ADHD、情緒障害、被虐待児童の入所が増えてきており、メンタルケアの必要性が増してきており、教育カウンセラーのカウンセリングや必要に応じて精神科嘱託医等の医学的判定、児童相談所の心理判定や指導も受けながら支援を行っている<sup>15</sup>。発達障害をもつ児童の入所が増加しているため、授業を行う際に発達障害の観点をふまえて授業を行うことでより効果的な授業を行うことができると考えられる。

教育目標は、児童自立支援施設との併設という特色を活かしながら、施設職員とともに児童生徒個々の課題克服に向けて、個に応じた指導を行い、個性と能力及び適性の把握と伸長に努め、「心豊かでたくましく生きぬく児童生徒」の育成を図ることである<sup>16</sup>。個に応じた指導で一人ひとりの特性に合わせた教育を行うことが可能である。

以下に教育課程の内容と方法について記す。

### 第 3 表 小集団による学習

|    |   |
|----|---|
| 数学 | 習熟度別の小集団や TT での授業を行い、基礎的な計算力の向上をめざし、オール数学として週 1 時間を習熟度に分けて学力の定着に向けた取り組みを行う。 |
| 英語 | 習熟度別の小集団や TT での授業を行う。   |
| 国語 | 各教科への基礎能力をつけるため、オール国語として週 1 時間を漢字検定の受験級別の習熟度に分け、漢字検定に向けた取り組みを行う。            |

出典：D 児童自立支援施設（2010）『平成 22 年度 D 児童自立支援施設分校学校要覧』 p.3.

習熟度別に授業を行うことで学習が進めやすくなるとともに、児童・生徒が授業を理解しやすくなることが考えられる。小集団で指導を行うことで、個々に目を向けることができやすくなり、授業についていけなくなる児童が減り、理解が進むと考えられる。また、授業のスタートとして、毎朝 10 分間ずつ漢字練習と読書を継続して行っている<sup>17</sup>。

### 第 4 表 授業時間の運用

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| 英語、理科                             | 1 年生から 3 年生までの単級で授業を行う。  |
| 国語、数学、社会、技術家庭<br>(H17 年度から本校より派遣) | 1、2 年生は複式、3 年生は単級で授業を行う。ただし、転入生徒の状況を見て年度途中で見直しを行う。数学、英語は TT による授業や單元によっては習熟度別の小集団での授業を行う |
| 音楽、保健、体育、美術 (H19 年度から本校より派遣)      | 3 学年合同で行う。水泳と運動会の取り組みは、別途集中プランで特設する。   |

|           |   |
|-----------|---|
| 選択        | 数学（計算）と国語（漢検）においては、週1回全学年を習熟度別に分けて行う。                   |
| 総合的な学習の時間 | 「希望」の時間（集中プラン）<br>「環境整備的作業」の時間（火・木曜日）                   |
| 課外活動（クラブ） | 男子は野球，女子はソフトテニスを行い，冬季期間は長距離走に取り組む。<br>和太鼓の演奏に取り組む。（金曜日） |

出典：D 児童自立支援施設（2010）『平成 22 年度 D 児童自立支援施設分校学校要覧』 p.4.

第 5 表 教育課程（年間授業時数）

|     | 必修教科 |     |     |     |    |    |    |      |     | 道徳 | 特活 | 選択 | 総合  | 合計  |
|-----|------|-----|-----|-----|----|----|----|------|-----|----|----|----|-----|-----|
|     | 国語   | 社会  | 数学  | 理科  | 音楽 | 美術 | 保体 | 家庭技術 | 英語  |    |    |    |     |     |
| 小 6 | 175  | 100 | 175 | 105 | 50 | 50 | 90 | 55   | 35  | 35 | 35 | 0  | 75  | 980 |
| 中 1 | 140  | 105 | 140 | 105 | 45 | 45 | 90 | 70   | 105 | 35 | 35 | 0  | 65  | 980 |
| 中 2 | 105  | 105 | 105 | 140 | 35 | 35 | 90 | 70   | 105 | 35 | 35 | 15 | 105 | 980 |
| 中 3 | 105  | 85  | 140 | 105 | 35 | 35 | 90 | 35   | 105 | 35 | 35 | 70 | 105 | 980 |

出典：D 児童自立支援施設（2010）『平成 22 年度 D 児童自立支援施設分校学校要覧』 p.4

### 2. 3 D 児童自立支援施設における個々の学習・生活の困難性に応じた支援の可能性と課題

D 児童自立支援施設における個々の学習・生活の困難性に応じた支援の可能性と課題を検証するために、平成 22 年 6 月 7 日に D 児童自立支援施設内分校教頭に対して行った聞き取り調査結果を以下に記す。

第 6 表 D 児童自立支援施設内分校教頭聞き取り結果

| 質問                                  | 答え   |
|-------------------------------------|--|
| 平均入所期間はどれくらいか。                      | おおむね 1 年を目安にプログラムされている。  |
| 通常の学校では困難であるが、この学校ならできるとは何か。        | 少人数，個別指導ができることと，専門員による心理判定結果を活用して個に応じた指導ができること。  |
| コミュニケーションをとるのが苦手な子どもにどのような工夫をしているか。 | 寮の職員やスクールカウンセラーと連携しながら，個別面接指導を通して内面に触れる指導を重視している。  |
| 入ってきたばかりの子どもに接する時にどのようなことを心がけているか。  | 入る時に行う 2 泊 3 日のオリエンテーション期間に，分校の教員が向き最初の関係性を重視している。具体的には良い印象を与えることに気をつけている。                     |
| 宿舎での生活支援はどのようなことを行っているか。            | 生活指導及び作業指導を中心に，子どもの生活力の向上を図っている。   |
| 授業中に集中力を持続させるためにどのようなことを行っているか。     | 40 分の授業短縮を行い，子どもの力に応じた指導を行っている。子どもがおもしろい，わかると思える授業をするように心がけている。                                |
| 極端な不得意科目の場合どのような工夫を行っているか。          | 個別指導を基本として TT などを行い，個に応じた毎日の宿題や加力などで対応している。  |
| 子どもに学力をつけるために 1 番大事にしていることは何か。      | 勉強をあきらめてしまった子どもたちなので，学習に対しての意欲を喚起すること。そのためには，子どもが教員を好きになること。授業を通して，教科指導を媒体として子どもとの関係性を深めていくこと。 |

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| 入園から退園までで子どもに一番つけてほしい力は何か。またそれはなぜか。 | 出てからの生きる力 <sup>註1</sup> であり、出身校に帰ってからしっかりと頑張れる力やあきらめない心である。そのためには、周りの大人（保護者や教員）に上手に依存できること。 |
|-------------------------------------|---|

註1：ここでの「生きる力」とは、保護者を頼らずに自立して生きていくことや、しんどい時に友だちや周りの大人に頼ることができることであると定義されていた。

授業見学後の研究会議で、教頭からこの施設に入所している児童・生徒は人生の中でつまずきがあり、自分の居場所づくりを学校教育や寮生活を通して手助けすることが必要であり、一人ひとりに合った伝え方が課題だと指摘があった。また、自己肯定感をどうやってもたせるかも課題と言われていた。さらに、発達障害の二次障害として非行に走るケースが最近増えており、今までとは違う対応をしないといけないことがかなり増えているとの指摘があった。

寮と学校との関係は、いい意味で分離しており、寮の職員が保護者のような役割を果たしている。発達障害の二次障害として非行に走るケースが増えており、特別支援教育を施設内に導入する必要があると考えていた。

次に2回目の学校見学の後の研究会議で、それぞれの児童・生徒にどのような学習上の工夫をすれば効果がある可能性があるかが話し合われた。その内容を以下に記す。

第7表 平成22年6月7日の授業見学後の研究会議のまとめ

|            | A児童自立支援施設職員が考える課題  | 事後協議  |
|------------|--|---|
| A (12歳, 男) | 抽象的な表現が苦手 <sup>註1</sup> 。  | 実物を示されると分かる。  |
|            | 字の全体のバランスが良くない <sup>註2</sup> 。   | バランスをとれるような補助線や下書きが必要。  |
|            | 話したいときは話す、やり取りにならないこともある <sup>註3</sup> 。                               | 好意的な話しかけを出来るように練習する。  |
|            | 他のお客さんなどがいたら頑張れるが、普段は授業に向かわないことが多く、基本的に面倒、やりたくないと思っている <sup>註4</sup> 。 | 調理実習や理科の実験を観察してみて、実際に自分で操作することが好きなようなのでそのような活動を取り入れてみても良い。新規性をもたせることも興味をもたせるために必要である。 |
| B (13歳, 男) | 人付き合いは上手ではなく、話し言葉が単語である <sup>註5</sup> 。                                | 教員が意識して「文章」や「会話」に発展させることや、ソーシャルスキルトレーニングを使って人との接し方を学んでいく必要がある。                        |
| C (14歳, 男) | 課題に飽きやすい。指示が命令のように感じる <sup>註6</sup> 。                                  | 新規性をもたせるような課題を設定し、課題を自分で選択させるようにすればよいだろう。   |
| D (15歳, 男) | 言葉だけの指示では理解できないことがある <sup>註7</sup> 。                                   | 何に注目すべきかを視覚化することで理解しやすくなると考えられる。  |
|            | わかっているような様子であるが分かっていなかったりする <sup>註8</sup> 。                            | 復唱させる、机間巡視での注意喚起（近づく、一緒に1問解く、今やるべきことを説明してもらうなど）が必要。                                   |
| E (15歳, 男) | 注意を持続することが困難であり、注意がそれと聞いていることがないことがある <sup>註9</sup> 。                  | 授業中は動きがあると集中できる、どの程度まで理解しているかを確認して次の段階を示す。聞いているか確認もしくは注意喚起をすることが必要である。                |
| F (15歳, 男) | 臨機応変な対応が苦手である <sup>註10</sup> 。   | 枠にはまるとルーティン化で行動できる可能性がある。   |



|             |   |  |
|-------------|---|--|
| G (15 歳, 男) | 独特の考え方をする                               | 彼が考えていることと、他の人が考えていることが「ずれる」時があるので、具体的に何を意味しているかを随時確認、基本的にはきちんとしたいという気持ちがあり、丁寧なので、一つのことに集中させるとよい、一つのことに一生懸命になれる。 |
|             | 想像的・抽象的な意味合いは苦手なようである <sup>註11</sup> 。  | 具体的に示す必要がある。   |
| H (15 歳, 女) | 課題の量が多い・指示が複雑な時にはあきらめる <sup>註12</sup> 。 | 一つのことに集中したり自分の出来そうな課題が提示されると頑張れる。意識的な肯定的な声かけによって学習活動を保障する必要がある。  |

註2に関連して、A児は書き始めの文字が大きくなる傾向がある。また、1行に何文字書けば文字のバランスがとれるのかが分かりづらいために、文字のバランスが悪くなっていると考えられた。他にも以下の指摘がなされた。

高学年になると、罫線のノートを使うことが一般的になるが、子どもの状況に応じて柵目のノートも活用する。へんとつくりで分解して字の形を覚える、画数の多い複雑な漢字を書くときは、柵目のノートのほうが効果的である。柵目のノートは、柵目の中に縦横の破線がある方が使いやすいようである<sup>18</sup>。補助線入りワークシートや、足りない部分を書きたして漢字を完成させるワークシートはバランスよく字を書くために有効なツールである。文字のパーツや大きさや形に合わせて補助線を入れる。マスは大きくとる。慣れてきたら、見本をみないで書く練習をする。補助線の数は、文字によって、また子どもが字を書く力や字のゆがみ方に応じて調整する<sup>19</sup>。画数が多い文字やバランスが難しい文字の一部が書いてあることによって、他の形態要素の大きさや形を調整することへの手がかりになる<sup>20</sup>。はじめに書いておく形態要素は、その文字によって、また子どもが字を書く力や空間の処理能力に応じて調整する。書き順があいまいな子どもには、書き順にも配慮して、後の部分を書きたすようにしたほうがよいであろう<sup>21</sup>。

次にソーシャルスキルに関して、単語だけで要求を伝えようとする子どもに対してどのようにサポートすればいいのかを示す。

第8表 単語だけで要求を伝えようとする子どもに対するサポート例

|     |                               |
|-----|-------------------------------|
| 子ども | 「紙」                           |
| 教員  | 「何の紙？」                        |
| 子ども | 「宿題のプリント」                     |
| 教員  | 「宿題のプリントがどうしたの？」              |
| 子ども | 「もらってない」                      |
| 教員  | 「『宿題のプリントがないのでください』って言ってください」 |
| 子ども | 「先生、宿題のプリントがないのでください」         |
| 教員  | 「上手に言えましたね、よくわかりましたよ。はい、どうぞ」  |

出典：梅原厚子（2009）『イラスト版発達障害の子どもがいるクラスのつくり方 これが基本子どもが困らない35のスキル』合同出版,p.88.

註3,5,13,16に関して、次に順序立てて話せない子どもへのサポート法を示す。順序立てて話すことは、相手に分かりやすい話し方の基本である。子どもは自分の思いが先走り、聞き手にわかりやすく話すことにまで気が回らないことが多い。あらかじめ「いつ」「だれが」「どこで」「なにを」「どうした」などの疑問詞カードを用意しておき、このカードにしたがって話を進めるように指導するとよい。話す前に原稿にこの疑問詞にしたがって内容を書かせておくことも有効である。少し慣れてきたら、聞き手の子どもから不明だった箇所の質問を受けつけ、不明なところを補いながら話を深めることも試みる<sup>22</sup>。

次に具体物を活用するサポート法について述べる。発表や授業中の発言の時に実物や絵、写真を示しながら話す

とわかりやすくなることを教える。たとえば、遠足の楽しかったことを発表する時は遠足の絵があると話しやすくなる<sup>23</sup>。

ワーキングメモリー（作業記憶）の弱さから、相手の話す内容を覚えていられなかったり、語彙が少ないために単語だけの返事になってしまったりする。このような場合、小さな集団で、簡単な表現から練習していくと効果がある<sup>24</sup>。話すことに抵抗がある場合、無理強いにならないように、楽しい雰囲気づくりとゲーム感覚で、自然に話せる工夫をする。また日常ゆっくり話を聞いてあげる姿勢をもつようにする<sup>25</sup>。

#### 第9表 少人数で話すことに慣れるための工夫

- ①2人組でテーマを決めて話す。その際教員が加わってもよい
- ②4人組を作り、そのうちの1人がカードを引いてテーマを読み上げる。そのことについて順番に話をする
- ③学級で「はい」「いいえ」で答えられる質問をする。例えば、「今日の体育は楽しかったですか」「算数は好きですか」などです

出典：月森久江（2008）『教室でできる特別支援教育のアイデア 小学校編パート2』図書文化,p.52.

課題に行き詰まったり、突然に答えを求められたりしたときに、思っていることをうまく説明できない場合がある。そのようなときは、少し考える時間を保障する。また、ゲーム感覚で楽しく説明の練習をする<sup>26</sup>。日常的に言葉遊びをすると、説明することへの苦手意識がなくなっていく。何を言っても大丈夫という雰囲気をつくって、安心して説明できるようにしていくのである<sup>27</sup>。

自分が思っている言葉がすぐに出てこない時に、担任が当てはまりそうな言葉を適宜言ったり、考えられる言葉をいくつか提示して選択させたりすることは、話をする手がかりとなり効果的である<sup>28</sup>。

伝えたい内容をどのように伝えてよいかわからない子どもに、「いつ」「だれが」「どこで」「どうした」という疑問詞を提示するなどの手がかりを与えて、それについて話をすることで伝えたい内容が整理されて相手に伝わるようになる。このような経験を積んでいくことで、伝え方の学習ができる<sup>29</sup>。

教員自身が自分の話し方に気をつけるとともに、質問の仕方にも配慮が必要である。筋道をおった話をするのが苦手な子どもは、順をおってものごとを整理していくことが苦手なことが多いので、話の内容だけでなく、作業の手順も一つずつ確認しながら進めていくことが重要になる<sup>30</sup>。

ほかにも、次のような点に配慮することが大切である。

#### 第10表 筋道をおって話すことが苦手な子どもへの配慮事項

- ・正しいことばや文で話しかける
- ・子どもが話した内容について、そのポイントを整理して確認する
- ・子どもが話しやすいように、実物や写真や絵などを用意する
- ・発表のときには、あらかじめ話すことを書いておいてから発表させるようにする

出典：独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2005）『LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド』東洋館出版社,p.17.

子どもに近づいたり、視線を合わせたりして話すことは、自分に関係していると子どもに意識させることができる。そして、聞くべき音（声）を選択しやすくする<sup>31</sup>。

話に関係する絵や写真を示したり、板書したりして視覚的に確認できるようにすることは、聞いただけでは理解が難しい子どもにとって、分かりやすい方法になる<sup>32</sup>。

クラス全員に向けた注意や指示が、クラスの中にいる自分にも向けられているとは思えず、指示が聞けない子どもがいる。アイコンタクトだけでなく、名前を呼んで注意を向けたことを確認してから話し始めるようにすることも必要である<sup>33</sup>。上記のほかにも、教員は次のような点に配慮することが大切である。

#### 第11表 指示を理解することが苦手な子どもへの配慮事項

- ・指示代名詞はできるだけ使わない



- ・教室全体が聞きやすくなるような環境をつくる
- ・話した内容を確認する
- ・必要な情報を「短く・はっきり・ゆっくり」話す
- ・複数の指示がある場合は、一つの指示による行動ができてから、次の指示を出す

出典：独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2005）『LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド』東洋館出版社,p.15.

ポイントをはっきりさせ、注意をひいてから話すことも重要である<sup>34</sup>.

註 8 に関して、指示や話を聞いていないように見える時は以下のような対応が必要である。

第 12 表 指示や話を聞いていないように見える時の対応法

- ・教室全体に話しかけるときは、子どもの近くに行き、その肩に手をかけながら話す。どうしてもそばに近寄れない時は、視線を合わせながら話す
  - ・子どもと 1 対 1 で話すときには、子どもの目の高さに合わせて、目を見て話す
  - ・全体に指示を出した後、もう一度個人的に指示を出す。必要に応じて指示を復唱させる
  - ・指示を出す時は、必要に応じて絵カード等の視覚的な手がかりを用いる
  - ・指示は具体的なことばで、短く簡潔にまとめる。くどくど言ったり、一度に多くの指示を出したりすることは混乱を招く・指示された内容が理解できたことを表す方法を知らせ、繰り返しの練習で習慣化させる
- 例：わかったとき→うなずく、「わかりました」と言う
- わからなかったとき→「わかりません」「もう一度言ってください」と言う 等
- ・子どもが指示をよく聞いて行動できたときは、「先生が言ったことをよく聞いて行動できたね」と具体的にほめる。「よくできました」だけでは子どもには何がよかったのか伝わらない

出典：尾崎洋一郎,池田英俊,錦戸恵子,草野和子（2001）『ADHD 及びその周辺の子どもたち -特性に対する対応を考える-』同成社,pp.46-47.

註 9 に関して、授業の課題をいくつかに分けそれぞれ一つの作業を短時間で構成することによって、取り組みやすくなる。たとえ一つの作業は短くとも、結果的には 40 分間席に座って取り組むことになる<sup>35</sup>.

このような工夫は教科や単元によって難しいものがあるが、可能な範囲で工夫したいものである。さらに作業量を減らす工夫も必要である。板書も量が多いと難しくなる。特定の場所に書いた部分だけノートを取ったり、特定の色の文字だけ書いたりするなどの工夫が必要になってくる<sup>36</sup>.

見通しがもてると集中できる傾向が見られる。どんな内容のものを、どのような方法で、どのくらいの時間をかけて、そして終わったらどうなるのかということが分かると、落ち着いて集中できるのである。その子どもなりに見通しがもてるよう配慮する必要がある<sup>37</sup>.

学級のような大きな集団ではなく、練習として、小集団による学習を経験することも有効である。メインの教員のほかに、サブの教員（場合によっては複数）がついたり、それぞれの活動、行動を評価したりする。そのことで、一つの活動に集中する練習を行う<sup>38</sup>.

いろいろな席での、集中しやすさも考える。教員のサポートを受けやすい第一列目などがよい場合が多いが、第二列目で、前列の子どものモデルにするのがよい場合もある。本人が一番集中しやすい座席を考えることが大切である<sup>39</sup>.

註 11 に関して、できるだけ具体的な物や絵、写真を用いて説明すると、理解が容易になる。子どもが答えやすい具体的な質問の仕方をすることも必要である。学校行事や夏休み中の思い出などの感想を聞く場合などは、「どうでしたか？」と言うような抽象的な聞き方ではうまく応えられない。具体的に「誰と遊びましたか？」と言うような聞き方をする必要がある<sup>40</sup>.

例え話は理解しにくいことがある。具体的に伝える必要がある。興奮してしまい、友だちに殴りかかろうとしている子どもに、教員は「暴力をふるうな」という意味で「手を出すな」と言っても、言葉通りにしか受け取らず「足

ならいいでしょ」と答えてくることがある。こんな時は「暴力をふるってはいけません」と言った方がより効果的である<sup>41</sup>。

註 12 に関して、作業や課題を仕上げられない子どもに以下のような配慮が必要である。

第 13 表 作業や課題を仕上げられない子どもに対する配慮

|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・教室では、窓側の席を避けて、担任の近くに座席を取るようにする。窓のそばは外からの音が刺激となって入ってくるので、子どもの注意が移りやすくなる。担任のすぐそばに座らせることで、注意が他のものにそれた時に子どもの体に触れるなどして静かに注意を喚起できる</li> <li>・音や掲示物等の外からの刺激を可能な限り取り除いた環境を用意する</li> <li>・注意集中が途切れた時は、無理に作業に戻らせるのではなく、「5分」等の時間を決めて自由にさせることも大切</li> <li>・作業や課題は小さなまとまりに分ける。子どもが「できる」と見通しを立てられる量にしぼる</li> <li>・始めから手順の多い作業に取り掛からせるのではなく、手順が少なく単純なものから始めて徐々に慣れさせていく</li> <li>・長時間自分の席で作業や課題に取り組む時、着席させることにこだわらず、後半はその場に立って行ってもよいことにする</li> <li>・機械的な繰り返しによる暗記課題はいくつにも分けてゲーム的な要素も加える</li> </ul> |
|--|

出典：尾崎洋一郎 池田英俊 錦戸恵子 草野和子 (2001)『ADHD 及びその周辺の子どもたち -特性に対する対応を考える-』同成社,pp.48-49.

次に 3 回目の学校見学の後の研究会議で、それぞれの児童・生徒にどのような学習上の工夫をすれば効果がある可能性があるかが話し合われた。その内容を以下に記す。

第 14 表 平成 22 年 12 月 7 日の授業見学後の研究会議のまとめ

|             | A 児童自立支援施設の職員の方が考える課題                                | 事後協議  |
|-------------|--|---|
| A (12 歳, 男) | 自分の意思を伝えることが苦手 <sup>註 13</sup> .                     | SST やコミック会話を用いて意思表示ができるようにする。この活動を通して適切なふるまいも覚える。                     |
|             | 人の気持ちを理解するのが苦手である <sup>註 14</sup> .                  | 高機能自閉症対応がヒントになると考えられる。  |
|             | 虐待からくる不安な気持ちを抱えている <sup>註 15</sup> .                 | A にとってのスマールステップを見極め、成功体験を重ねることで不安解消をはかる必要がある。                         |
| B (13 歳: 男) | 言葉が少なく、自分と違う子とどう接すればいいのか分からないようである <sup>註 16</sup> . | SST を試してみても接し方を覚えるのが効果的かもしれない。  |
|             | 退所のために家庭と地域の受け入れ態勢をつくらなければならない。                      |   |
| I (13 歳: 男) | 人の物と自分の物の区別がつかない。                                    | 「わざと」ではなく「うっかり」してしまうことなので、叱責するのではなく次からどうすべきかを考えさせて、次につながる声掛けをする必要がある。 |
|             | 姿勢が悪い。   | 鏡を見て自分の姿勢を客観視することで直していく。  |
|             | 言葉づかいが悪い <sup>註 17</sup> .                           | 適切な言葉づかいができるように、教員自身がモデルとなって、意識して適切な文章で話すように心掛ける必要がある。                |

|            |  |  |
|------------|--|--|
| J (14 歳：女) | 保護者に対する不信感から、心を開いていないようである。                            | J が仲のよい友だちと話している時に教員が入って行って、共感できる関係に近づいていくことが大事である。安心できる大人の存在や女性職員が関わり悩みを聞くなども必要である。また、パーソナリティ障害の対応も知っておいた方がいいようである。 |
| K (14 歳：男) | こだわりがある <sup>註18</sup> 。                               | こだわりに対して「違う」と言うのではなく、「これが新しいルールです」と示した方が分かると考える。   |
|            | プレッシャーに弱く、人からの問いかけにすぐに反応できないことがある。                     | 問いかけに対してすぐに応じることができない場合には待ってください」とか「後にしてください」と言えるように教える。   |
| L (14 歳：男) | 人から注意されたときに「わかったわかった」と口で言うだけで終わることがある <sup>註19</sup> 。 | 伝えたいことを文章で書いて渡すという方法も試してみても良い。   |
|            | 自分を見てもらいたいという気持ちが強い。                                   | 年齢相応に人に働きかけられるように、具体的な振る舞い方を見せて示さなければならない。   |
| M (14 歳：男) | 一言多くて後で自分が苦しい思いをすることがある。                               | 自分が言われたらどんな気持ちになるのかをそのつど考えさせる。   |
| G (15 歳：男) | 急にスイッチが入って、暴言を発したり器物破損をしてしまう <sup>註20</sup> 。          | そのような状況になる前に場面転換・話題転換・時間転換をする必要がある。  |
| H (15 歳：女) | 話をするとき人との距離間が近すぎることもある <sup>註21</sup> 。                | 定規などを用いて「この距離以上離れて話すようにする」など、具体物で示すとよいと考えられる。  |
|            | 「がんばる」と言っても何をがんばるのが自分で分かっていないようである <sup>註22</sup> 。    | 具体的に何をするのかを示すように働きかける。そして、「がんばる」ことがどうつながるのかを全体像を示して伝える必要がある <sup>註16</sup> 。   |

註 13 に関して、コミック会話とは、会話に線図を組み込んだものである。会話の中での情報の素早いやり取りを理解することが苦手な人を対象に、絵によって補足的な支援を提供し、今おこなわれているコミュニケーションを分かりやすくする<sup>42</sup>。

註 14 に関して、相手への影響を考えて、自分から言動を調整することや子ども同士のトラブルを完全に防ぐことは難しいので、パニックになった際の安全確保の仕方や相手の気持ちを考えない言動をした子ども（以下、相手の気持ちが分からない子とする）への対応方法を、事前に学級で確認しておく。教員は、パニックの際、相手の気持ちが分からない子と学級全体の両方を把握できる位置に移動して対応し、対応の様子を子どもたちに見せて相手の気持ちが分からない子についての理解を促す<sup>43</sup>。

人は、微妙な表情の変化や腕を組んだり首を傾げたりなどのちょっとした身振りによって感情表現をするが、それをうまく読み取れない子どもたちがいる。周囲の状況や場の雰囲気を読めず、一方的にしゃべりすぎたり、場違いな発言や行動で浮いた存在になったりすることもある。場面をとらえて暗黙のルールやちょっとしたサインを一つひとつ教える。一つひとつ場面をとらえて教えていくことが大切である。一般的なサインとして教えるよりも、

具体的場面をとらえてその時の相手の表情や動作にどのような意味があるかを教えていく<sup>44</sup>。

人の言動に対して過敏になることがある。周囲にはそのつもりがなくとも、友だちのちょっとした仕草や視線を自分に対する非難やいじめだと感じてしまい、けんかなどのトラブルに発展してしまう。刺激の一部に過剰な反応をしてしまうのである。同じような嫌悪体験が繰り返されて悪循環になる前に、関係を修復する<sup>45</sup>。

註 16 に関して、語彙が少ない子どもへのサポート法を示す。語彙が少なかったり適切な言い方が分からない子どもは、「だから～」とじれったさを見せたり、身振り手振りで補おうとする。このような子どもには、適切な言葉に置き換える大人のサポートが有効である。言いたいことが言語化できたら、大人が代弁したままにしないで、必ず本人に復唱させる<sup>46</sup>。

読んだり、書いたりすることに困難がある子どもは、本を読んだり、文章を書いたりすることから遠ざかりがちである。その結果、獲得する情報の量や語彙が少なくなることがある。このような二次障害を防ぐうえからも適切なサポートが必要である。子どもの語彙を豊富にするために、しりとりやなぞなぞの言葉遊び、本の読み聞かせも有効である<sup>47</sup>。

友人とのやりとりが上手にできるためには、言葉の正確なキャッチ、表情の読み取り、言葉の背景にある相手の気持ちなど、多くの情報を処理しなければならない。このような人との直接の「やりとり」が苦手な子どもには、同じ趣味をもつ相手と、その趣味に関係するような行動をとる場面などを、教員が意図的に設定する<sup>48</sup>。

註 17 に関して、依頼の仕方、主張の仕方などを状況に応じてうまく表現できず、相手に不快感を与えがちな生徒がいる。人間関係を円滑にしていくためには、具体的な言葉づかいを教えていくことが有効である<sup>49</sup>。あいさつの仕方、先輩に話を聞かせる時の話し方、下級生への接し方、正しい言葉づかいの方法などを書いたものをバインダーやファイルにとじて、マナーブックとして、定期的に確認をすることも有効である<sup>50</sup>。

興味の偏りやこだわりがある子どもには以下のような配慮が必要である。

#### 第 15 表 興味の偏りやこだわりがある子どもに対する配慮

- ・嫌いなことの後に好きなことをするというように組にして提示し、続けて取り組むようにさせる。
- 例：苦手な計算問題のプリント（嫌いなこと）→お絵かき 1 枚（好きなこと）
- ・嫌いなことに取り組む時は、担任等の大人がそばについていると安心して取り組むことができる。子どもは苦手なことやできないことに対して不安を抱くので、不安を取り除くことが大切
- ・見通しが立たないことには取り組もうとしないので、作業等は見通しの立てやすい量にする
- ・嫌いなことをやり遂げた時は大いにほめ、やればできるという気持ちや達成感を味わわせる
- ・子どもが得意なことは大いに認め、具体的な言葉でほめる。ときには、「教える役」を与え自分に自信を持たせていくとともに、周囲の子どもたちの理解を得る
- ・こだわることは認めても、場所や時間を決めて、その範囲の中でなら行っていいことにする。それ以外の時はしないように守らせる
- ・こだわりを持っている話題をもとに、同じ傾向の話題に徐々に移していく。特定の物にこだわるときは、その対象物をだんだんと小さくしたり、手の届くところから少しずつ遠ざけていく

出典：尾崎洋一郎 池田英俊 錦戸恵子 草野和子 (2001)『ADHD 及びその周辺の子どもたち -特性に対する対応を考える-』同成社, pp.74-75.

順番や手順にこだわり、自分の思ったとおりでないと受け入れられず、手順が変わったのに前の手順どおりやろうとしたり、順番でないのに強引に割り込んだりして、それを止められるとパニックを起こす子がいる。区切りの日を意識させ、その日から新たな方法を取り入れたり、違う手順になることをいねいに予告したりしておく<sup>51</sup>。カレンダーを次の月に変えるのを見せて、月などの時間的な区切りが変わったことを確認したり、色分けすることで意識させていく<sup>52</sup>。具体的には時間割の変更、特別な行事がある時、席替えがある時などにこの方法をとる。

100 点や丸をとることにこだわり、バツをつけられたり、直されたりすることを極端に嫌がることもある。また、勝つことにこだわり、負けるのを嫌がる場合もある。みんな同じだと言っても本人は納得するのが難しいので、鉛

筆でバツをつけて後で消すなど、本人が受け入れやすい条件や方法を段階的に入れていく<sup>53</sup>。

決められていることにこだわりがあるので、予定の変更を早くから知らせ、それを繰り返すことで、予定の変更を受け入れやすくして、活動の見通しがもてるようにすることが可能になる<sup>54</sup>。

子どもの情報の入手方法の特徴を把握して、聴覚的な情報だけではなく、視覚的な情報も用いることで、情報をより確実に捉えることができるようになる<sup>55</sup>。

学級の子ども全員に説明する際に、子どもの名前を入れて話しかけることで注意を促し、教員の話聞くことに集中するようになることが期待できる<sup>56</sup>。

註 20 に関して、静かな授業では落ち着いていられるのに、周囲がざわつくのとたんに集中できなくなる場合、聴覚過敏などの感覚の問題も考えられる。無理に教室にいさせても、ストレスがたまるばかりである。落ち着けない様子が見られたら、無理にがまんさせるのではなく、一時的に教室から出てもいいことにする、ひとりになれる場所を確保するなど、リラックスする方法を本人といっしょに考え、事前に対応を整理しておく<sup>57</sup>。

気分転換やリラクゼーションの方法には、「深呼吸」「からだを動かす」「音楽を聴く」「自然と親しむ」「リラックスした状態をイメージする」などがある。朝の会やショート・ホームルームで、こうしたリラクゼーションのやり方を1項目ずつ紹介し、実践していく。帰りの会では、上手に気分転換ができたかの振り返りを行い、うまくいかなかった人にはどうしてかを考えてもらい、翌日から工夫をしていく<sup>58</sup>。

リラクゼーションを学ぶことができたなら「具体的に問題を解決する方法」を学ぶ。これは、「イライラのもとを探す」「問題を前向きに考える」「どのように解決すればよいかをイメージしてみる」「具体的な解決方法を探す」「一人で解決できないことは、助けを求めてみる」などである<sup>59</sup>。

註 21 に関して、年齢にふさわしい距離感は、子ども一人ひとりにも微妙な捉え方の違いがある。具体的に示して、きちんと距離がとれるまで練習する<sup>60</sup>。

註 22 に関して、目標設定が苦手な生徒の中には、目標を達成するための手立てについて具体的なイメージをもてないために、いつも漠然とした同じような目標しか立てられない生徒もいる。言葉での表現が苦手な生徒も同様である。そのような場合には、考え方の枠組みを示したり、選択肢から選ばせたりするなどの支援が有効である<sup>61</sup>。

勉強することの目的が分からなかったり、学習に興味をもてなかったりする生徒がいる。将来の夢や進学先の希望が定まると、いつまでに何をできるようになっていなければならないかが明確になり、学習に取り組むきっかけとなる<sup>62</sup>。そのためには未来の目標からいまのあり方を考えさせることが必要である。

### 3. 考察

東京にある I 学園が、平成 18 年 12 月 1 日在籍の児童 119 名について調査を行ったところ、発達障害（ADHD、広汎性発達障害、知的障害、学習障害等）を有する児童は 52 名（43.7%）を数えた。また、被虐待児童は 57.1%、精神科受診中の児童も 11.8%いた<sup>63</sup>。当初はこうした入所児童に対し、職員間に処遇に対する困惑があったものの、児童自立支援施設の持つ「枠」が「発達障害児」に対してある程度有効に作用することについて職員が経験から気づき、また、研修等を通じて学習を深めたことで、ニーズに応えることができている<sup>64</sup>。児童自立支援施設の「枠」のある指導では、被虐待児や発達障害児の対応に限界を感じているという指摘もあったが、実際に指導を行うことができている施設もある。児童自立支援施設の特徴である「枠」のある指導を守っていきながら、新たなニーズに応えていくことが求められているのである。また、約 4 割の子どもに発達障害があるという現実があるので、学校教育を実施する際にも、特別支援教育の観点からの教育を行っていく必要があるだろう。

I 学園では、発達障害や知的障害等、通常学級での指導や適応が困難なケースの入所増加に対しても、手厚い職員配置によるキメ細かな対応を行っており、平成 19 年度からは「特別支援教育」が本格実施され「個別指導計画」に基づいた個別指導も行われている<sup>65</sup>。これらの方法が全国的に広まっていくことになれば、どの子どももニーズに応じた教育を保障されることになり、児童自立支援施設の教育体制の確立といえるのではないだろうか。

施設における学習支援については、学校教育側と施設側との連携が必要不可欠であり、そのうえで実施していく



ことが必要である。学習支援を展開する上で、まず行うことは、学習を受ける体制、つまり学習意欲・態度が子どもの中に形成されていなければ、学習支援をしても効果を期待することはできない。子どもが自発的に授業に参加できるようになるための学習習慣を寮の自習時間などを活用して形成していくことも大切である<sup>66</sup>。多くの子どもは、分かる体験を積み重ねてきた経験をもっていない。だが、子どもはわかりたいという気持ちを持っている。今まで良い評価を受けていなかった子どもが、良い評価を受けることによって喜びを感じるとともに、自己肯定感を形成することにつながる。したがって、施設と学校が密に連携・協働して学校教育及び学習支援を行うことが極めて重要である<sup>67</sup>。D 児童自立支援施設は、習熟度別授業や小集団学習、TT による授業などを行っている。また、発達障害の二次障害として非行に走るケースが増加しており、この施設の教頭は特別支援教育を施設内に導入する必要があると述べていた。本研究では、授業見学や事後研究会議で明らかになった子どもたちの苦手な部分やできないことなどを支援するために特別支援教育の「方法論」が有効であるかを検証した。学習内容が分かるということが楽しさにつながり、点数が上がることや良い評価を受けることで自己肯定感の向上につながる。全ての子どもがこのような経験を積むことができるように、児童自立支援施設においても特別支援教育の観点から子どもの学びを保障することが重要であると考察する。

---

註・引用文献

- <sup>1</sup> 本稿で児童自立支援施設と表記した場合、施設内分校およびそこでの学校教育も含む。
- <sup>2</sup> 梅山佐和, 鈴木崇之, 藤原正範 (2009) 『児童自立支援施設 これまでとこれから 厳罰化に抗する新たな役割を担うために』生活書院, p. 3.
- <sup>3</sup> 同上, pp. 3-4.
- <sup>4</sup> 前掲 2, p. 17.
- <sup>5</sup> 改正児童福祉法 48 条.
- <sup>6</sup> 前掲 2, p. 18.
- <sup>7</sup> 小林英義 (2006) 『児童自立支援施設の教育保障』ミネルヴァ書房, p. 8.
- <sup>8</sup> 同上, p. 8.
- <sup>9</sup> 前掲 7, p. 64.
- <sup>10</sup> 前掲 2, p. 18.
- <sup>11</sup> 前掲 2, p. 3.
- <sup>12</sup> 前掲 7, p. 8.
- <sup>13</sup> 全国児童自立支援施設協議会 (2008) 『児童福祉施設における非行等児童への支援に関する調査研究事業報告書』 p. 166.
- <sup>14</sup> 品川裕香 (2005) 『心からのごめんなさい』中央法規.
- <sup>15</sup> D 児童自立支援施設 (2009) 『平成 21 年度 D 児童自立支援施設業務概要』 p. 8.
- <sup>16</sup> 同上, p. 8.
- <sup>17</sup> D 児童自立支援施設 (2010) 『平成 22 年度 A 児童自立支援施設分校学校要覧』 p. 3.
- <sup>18</sup> 梅原厚子 (2009) 『イラスト版発達障害の子どもがいるクラスのつくり方 これが基本子どもが困らない 35 のスキル』合同出版, p. 94.
- <sup>19</sup> 月森久江 (2005) 『教室でできる特別支援教育のアイデア 172 小学校編』図書文化, p. 46.
- <sup>20</sup> 同上, p. 47.
- <sup>21</sup> 前掲 19, p. 47.
- <sup>22</sup> 前掲 18, p. 89.
- <sup>23</sup> 前掲 18, p. 89.
- <sup>24</sup> 前掲 18, p. 52.
- <sup>25</sup> 月森久江 (2008) 『教室でできる特別支援教育のアイデア 小学校編パート 2』図書文化, p. 53.
- <sup>26</sup> 同上, p. 53.
- <sup>27</sup> 前掲 26, p. 53.
- <sup>28</sup> 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2005) 『LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド』東洋館出版社, p. 17.
- <sup>29</sup> 同上, p. 17.
- <sup>30</sup> 前掲 28, p. 17.
- <sup>31</sup> 前掲 28, pp. 14-15.
- <sup>32</sup> 前掲 28, pp. 14-15.
- <sup>33</sup> 前掲 28, p. 15.
- <sup>34</sup> 月森久江 (2006) 「特別支援教育のアイデア中学校編」『図書文化』 p. 159.
- <sup>35</sup> 前掲 28, p. 37.
- <sup>36</sup> 前掲 28, p. 37.

- <sup>37</sup> 前掲 28, p. 37.
- <sup>38</sup> 前掲 28, p. 37.
- <sup>39</sup> 前掲 34, p. 161.
- <sup>40</sup> 前掲 18, p. 91.
- <sup>41</sup> 前掲 18, p. 91.
- <sup>42</sup> キャロルグレイ（2005）『コミック会話 自閉症など発達障害のある子どものためのコミュニケーション支援法』明石書店, p. 1.
- <sup>43</sup> 河村茂雄（2005）『ここがポイント 学級担任の特別支援教育 個別支援と一斉指導を一体化する学級経営』図書文化, p. 64.
- <sup>44</sup> 前掲 26, p. 78.
- <sup>45</sup> 前掲 26, p. 79.
- <sup>46</sup> 前掲 18, p. 89.
- <sup>47</sup> 前掲 18, p. 89.
- <sup>48</sup> 前掲 34, p. 196.
- <sup>49</sup> 前掲 34, p. 159.
- <sup>50</sup> 前掲 34, p. 159.
- <sup>51</sup> 前掲 26, p. 74.
- <sup>52</sup> 前掲 26, p. 74.
- <sup>53</sup> 前掲 26, p. 75.
- <sup>54</sup> 前掲 28, p. 59.
- <sup>55</sup> 前掲 28, p. 59.
- <sup>56</sup> 前掲 28, p. 59.
- <sup>57</sup> 中山清（2009）『こんなとき、どうする？ 発達障害のある子への支援』ミネルヴァ書房, p. 16.
- <sup>58</sup> 本田恵子（2007）『キレやすい子へのソーシャルスキル教育 教室でできるワーク集と実践例』ほんの森出版, p. 68.
- <sup>59</sup> 同上, p. 68.
- <sup>60</sup> 前掲 26, p. 80.
- <sup>61</sup> 前掲 34, p. 174.
- <sup>62</sup> 前掲 34, p. 187.
- <sup>63</sup> 前掲 13, p. 84.
- <sup>64</sup> 前掲 13, p. 84.
- <sup>65</sup> 前掲 13, p. 86.
- <sup>66</sup> 前掲 13, pp. 142-143.
- <sup>67</sup> 前掲 13, p. 143.

平成23年（2011）11月15日受理

平成23年（2011）12月31日発行