

# 「気になる生徒」の理解と校内支援について： 中学校の実態調査を通して見える支援の視点

柳川 真紀・大谷 正人

**Understanding and Supporting “Students with Special Needs”. :  
Viewpoints of Support through the Actual Research on Junior High School.**

**Maki YANAGAWA and Masato OTANI**

## 要 旨

中学校の教師に対して「気になる生徒」の実態調査を行った。まず、一公立中学校の教師全員が中学校現場で配慮や指導が必要であると感じる生徒の特徴についての具体像を自由記述したものを、太田・石田の報告を参考に、KJ法で分類して比較した。その結果、規則不適應、不適切行動、多動、感情不制御、友人関係不適應、消極、孤立の他に「学習面での心配」と「基本的生活習慣が気になる」の特徴が追加された。さらに、記載された記述内容を検討し、生徒指導の視点、特別支援教育の視点、両方の視点の3つの視点に分類し、次に気になる生徒の人数と生徒の特徴についての実態調査を行った。その結果、学習面で心配な生徒の人数が多く、教師が挙げた気になる生徒の半分以上を占めた。また、学年別の特徴として不適切行動生徒の割合が、中学2年生で最も高く出た。生徒指導上の問題行動であっても、生徒の行動の背景を探っていく必要がある。

以上の結果より、中学校では、特別支援教育、生徒指導の両方を総合させた視点が必要である。また、発達の問題や行動・情緒の問題が複雑に絡んで、最も表面化しやすい時期と捉え、その背景を探り、適切な支援や介入を行うことが重要である。調査結果を踏まえ、適切な行動支援のための連携ができる今後の校内委員会のあり方について考察を行った。

## I. はじめに

### 1. 問題の背景

2007年4月より特殊教育から特別支援教育へと制度が転換し、通常学級に在籍する特別なニーズのある子ども達まで支援の対象が広がった。「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査」(文部科学省)によると、2002年の調査<sup>14)</sup>では、通常学級内の6.3%、2012年の同調査<sup>15)</sup>では6.5%の児童・生徒が学習面もしくは行動面で問題を抱えていると報告されている。通常学級に在籍している子どもも特別支援教育の対象となった。

三重県A市では、保健・福祉・教育が連携し、支援が必要な人に、幼児期、就学期から就労期までの途切れない支援を提供しようとする発達支援システムが発足した。A市では、目指す支援システムとして、学校・保護者・医療機関・専門機関との間の「横の連携」、出生時・保幼・小・中・高から就労まで、途切

れのない支援のための「縦の連携」をめざし取り組みが行われている<sup>7)</sup>。また、支援の連携が円滑に行われるよう、個別的教育支援計画を市で統一化させた「支援ファイル」にて支援の連携や引継ぎが行われている<sup>7)</sup>。巡回相談、発達検査、言語聴覚士への相談など、早期発見のための取り組みが行われている。

このように、地域の連携機関の発達支援や市内の小中のコーディネーターの連携による特別支援教育に関する活動が充実してきた。筆者は、発達障害が疑われる子どもの早期発見による療育や支援の引継ぎにより、支援の必要な子どもが、個々のニーズに対応した支援を受けることで、従来、集団から離れて教育を受けざるを得なかったが、集団の中で仲間と共に学校生活を送ることができる子どもが増えていると感じている。インクルーシブ教育とは、障害のある児童生徒を単に通常学級に措置するということではなく、その時点での教育的ニーズを十分に保障し、かつ児童生徒の変化にも対応する教育システムである<sup>9)</sup>。特別支援教育の

取り組みの充実により、インクルーシブ教育が実現されつつあるともいえる。

しかし、地域での取り組みや各小中学校での連携等が充実しているにも関わらず、中学校に入学してはじめて困り感を示す子どもが存在する。子どもの困り感による行動が一見、「やんちゃ」「ふざけ」などに見え、叱責の経験が積み重ねられ、自己肯定感の低下により、二次的な問題に深刻化することがある。中学校は、小学校と生活が大きく変わる。子ども達は一日に多くの先生と出会わなければならず、戸惑いや混乱が起きる場合がある。生徒指導が重視されがちな中学校では、生活面・学習面でも決まりをきちんと守れることに指導の重点が置かれ、守れない生徒に対しては厳しく指導される<sup>2)</sup>。保田・姉崎<sup>27)</sup>は、中学校の現場での特別支援教育の取り組み自体の遅れの原因について、「発達に伴う障害像のつかみにくさや、二次的な障害としての問題行動の顕在化」「教科担任制から生じる教員間の連携の難しさ」を挙げている。中学校における生徒の特別な教育的ニーズと教師の指導困難について、この時代は思春期の入り口にあたり、特別な教育的ニーズを持つ生徒にとって中学校進学による環境の変化は不安を生じさせる。広汎性発達障害の子どもは被害的な感情や怒り、孤立感が生じることがあり、ADHD の子どもも反抗が非行に転換しやすい年代でもある。特別な教育的ニーズを持つ生徒が思春期の複雑さを乗り越えていく際に生じる様々な葛藤によって、教師の指導困難は高まっている<sup>3)</sup>。橋本<sup>5)</sup>は、C 県 D 市にて、診断名はないが学校現場での特別支援の対象としてあげられた児童生徒の状況調査を行った。その結果、広汎性発達障害、ADHD、学習障害のタイプにあてはまらない子どもの学校あたりの人数が多いことから、中学校の現場では子どもの特性の分かりにくさがあることを指摘している。このように、生徒の問題行動が発達障害による「困り感」による行動と生徒指導上の問題行動に、似た動きがあり指導困難となる事例が存在している。漆畑・加藤<sup>24)</sup>は、障害の早期発見や早期対応の遅れというハンディを抱え、二次的な行動的及び情緒的障害を合併した状態で受診、相談に至った中学生 3 人の事例を報告し、「年齢的に思春期に入ろうとする高機能広汎性発達障害者は一般よりも精神的、身体的及び環境の変化による不適応のリスクが高い」こと、「とりわけ通常学級に在籍する場合に適切な理解者が不在であれば不適応の可能性は高くなる」と述べている。

Ericson の発達段階では、青年期（11 歳以降）は「同一性」対「役割の混乱」を発達課題として挙げている。この時期は「自分とは何か」という問いへの答え（自我同一性）を見つける時期である。しかし、同

時に自分のできなさ、他人と比べての自分に向きあってしまうことで混乱する。思春期は発達が大きく変わる時期がゆえに、非行や暴力、引きこもりなど対応の難しい行動となって表れることもあるが、この行動が出現するまで、その人がどのような人たちとの関係性の中で、自我や自制心、自尊心を育んできたか（あるいは、育むことにつまずいてきたか）を知ったうえでその人の内面に目を向けていくことが必要である<sup>2)</sup>。中学校の年齢になると小学校までとは違う発達課題が生じることを確認しながら子どもの姿を見ていく必要があるだろう。

## 2. 小中連携について

教科担任制や生徒指導の重視など、小学校とは違った文化があるといわれる中学校で、発達障害のある生徒たちが直面する課題、及び校内支援体制を築く上での困難がある。それゆえに、問題に気づいた教師が架け橋となって、生徒と学校、生徒同士および教師集団の関係づくりを図ることが大切である<sup>3)</sup>。

小中連携の教師の意識について、毛利<sup>16)</sup>が香川県の小中学校の教師に「小中連携」の成果に関する調査では、小学校から中学校への中 1 ギャップについて、小学校の教師は「小中の接続をスムーズにしていこうという考え方」で、中学校の教師は「ギャップを乗り越えることで成長できるという考え方」を持っていることを明らかにし、小学校と中学校の「学校文化」の違いを尊重しながらの連携が必要であると述べている。また、冨家・宮前<sup>22)</sup>が、四国圏内の小中学校の教師に対して行った調査では、中 1 ギャップへの取り組みの観点から、小・中学校の教師がお互いに対してどのような指導や支援を望んでいるかを調べた結果、中学校では「中学校への申し送り用個票に指導上必要な事項がかかれていない」ことに不満を感じており、小学校の教師は「過去の固定イメージではなく、白紙で子どもをみてもらいたい」ねがいを持っており、小中の教師の連携の意識にズレがあることを明らかにしている。正しい情報共有のもとで支援を必要とする生徒のニーズに対応した支援体制を整えることや、小・中学校で生まれる教師間の意識や視点の違いを整理し、必要な情報や、引継ぐべき内容を明確にし、小・中学校の教師間の確認が必要である。

## II. 本研究の目的と流れ

武蔵<sup>17)</sup>は「本来の特別支援のねらいは問題化する以前の予防的な対応と、支援を受けながら通常の学校生活や学業を営むインクルーシブ教育（原文ママ）にある。」と述べている。前章で述べた背景から、中学

校では困り感が二次的な問題へとこじれる前の対応が重要となる。筆者は中学校教諭であることから、中学校現場に必要な特別支援教育の視点を探りたい。調査1では、現場の中学校の教師に調査協力を依頼し、中学校の教師から見て、配慮や指導が必要となる生徒の特徴を明らかにする。調査2では、調査1での結果をもとに生徒の実態調査から見えることを明らかにする。

これらの調査結果より、中学校では生徒支援に関してどのような視点から支援対象の生徒のニーズの把握が必要であるか、小中連携に必要な視点は何かを考え、生徒の困り感の早期発見、適切な支援につなぐ手がかかりについて考察することを本研究の目的とする。

### III. 中学校の教師が配慮や指導が必要であると 感じる生徒の特徴について（調査1）

#### 1. 調査1の目的

実際の中学校現場で、教師はどのような特徴を持つ生徒に対し、他の生徒よりも特に配慮や指導が必要であると考えているのかを明らかにする。先行研究では、太田・石田<sup>19)</sup>が、小学校教師に、「学校現場でどのような特徴を持つ児童に対し、他の児童よりも特に配慮や指導が必要であるか」該当する児童の特徴の具体像を自由記述してもらい、その結果をKJ法により、「不適切行動児」「多動児」「友人関係不適応児」「消極児」「孤立児」「感情不制御児」「規則不適応児」の7種類の特徴にまとめている。筆者の教職経験からもこの7種類の特徴について中学校の現場で、支援の必要な生徒の「気になる」姿として気づく特徴と類似していることから、太田・石田の研究は、特別支援の要素を含んだ研究であると考えた。この先行研究を参考に、中学校教師を対象として調査し、結果を比較することにより小・中学校の教師の視点や意識の違いや、見えることを考察する。

#### 2. 方法

**調査対象者** 筆者の在籍中学校の教師32名（男性21名、女性11名）

**手続き** 2014年6月25日 職員会議の最初15分を使って協力いただいた。カードを配布し、「学級経営を行う際に他の生徒よりも特に配慮や指導が必要であると感じる生徒の特徴」をできるだけ具体的に自由記述してもらった。その後、教師の視点についての分類を行ったが、詳細は後述する。

#### 3. 結果

自由記述したカードを、太田・石田<sup>19)</sup>の報告を参考に、KJ法により以下のように分類した。

- 1) **学習面で心配な生徒** 授業中の様子や行動から学習面で心配な生徒。
- 2) **基本的生活習慣が気になる生徒** 学校での生活や行動の様子から家庭での生活習慣が気になる生徒。
- 3) **規則不適応生徒** ルール（学級で決めたルール）を守らない、守れない生徒。
- 4) **不適切行動生徒** 周囲の目を意識し（周りの気を引こうとして）、不必要な言動をする生徒。
- 5) **多動生徒** 多動傾向があり、授業中立ち歩くなど、落ち着きのない生徒。
- 6) **感情不制御生徒** 攻撃性、衝動性が強い生徒。
- 7) **友人関係不適応生徒** 友達からさけられている傾向があり、友達の輪に入れてもらえない生徒。
- 8) **消極生徒** おとなしくて、自分から積極的に友達の輪に入っていけない生徒。
- 9) **孤立生徒** 友だちがほとんどいず、一人で行動しがちな生徒。

の9種類の生徒のタイプに分類された。

※3)～9)の項目に関しては、太田・石田<sup>19)</sup>文献を参考引用

ここで、「ADHD傾向のある生徒」「自閉症傾向のある生徒」「発達障害傾向のある生徒」という具体的な障害名を記載した回答がみられた。生徒に発達障害があったとしても、気になる行動や様子には特徴があるはずである。どのような姿が気になって回答されたものかの根拠がなく、具体的な姿がこの記述内容だけでは見えなかったため、KJ法での分類には含めないことにした。

さらに、カードに記載された記述内容を検討した結果、文面より、「特別支援教育の視点」だけではなく、「生徒指導の視点」から教師が記述したと感じるものも認められたことから、それぞれの記述について、教師がどちらの視点に立ったものであるかを分類することにした。分類を行うにあたり、中学校教諭、小学校教諭、幼稚園教諭、保育士、児童福祉関係職、発達障害を持つ子どもの保護者、特別支援員、特別支援教育を学ぶ大学生、特別支援教育専攻の大学院生に呼びかけ、28名に協力いただいた。教師が「生徒指導の視点」、「特別支援教育の視点」のどの視点から記述しているように感じるか、協力者が記述を読んで直感で感じた視点に分類してもらった。意見がほぼ50%に近い形で分かれた項目に関しては、「両方からの視点」という分類名をつけた。KJ法で9種類に分け、さらに教師が記載したものを「生徒指導の視点」「特別支援教育の視点」「両方からの視点」に分類した結果をFigure 1に示す。

	【特別支援教育の視点】	【両方の視点】	【生徒指導の視点】
(1)学習面が心配な生徒	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業内容についていけず、何をやらばいいのかわからない</li> <li>学習が全くできない</li> <li>読み書きの習得ができていない</li> <li>同じ言葉、同じ質問を繰り返し聞く</li> <li>指示や課題を理解するのに時間がかかる</li> <li>ノートがきちんと取れない</li> <li>教科書を〇〇ページといってもどこを開いたらいいかわからない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ベアの活動で黙り込んでしまう</li> <li>学習意欲が自己中心的、周囲に合わせられない</li> <li>授業中、自分がやりたぐいことに対してまったくやらない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業中1時間中寝ている</li> <li>授業中、机にうつ伏せになり寝てしまう</li> <li>授業中、自分に関心のない教科は寝ている</li> </ul>
(2)基本的な生活習慣が気になる生徒		<ul style="list-style-type: none"> <li>授業の準備物が持っていない</li> <li>自分の身の周りのことに手がかかる</li> <li>生活の基本的なことができていない</li> <li>提出物が遅れる、提出物が出せない</li> <li>忘れ物やなくしたものがある</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>急学傾向にあり欠席や早退の口実をつくろうとする</li> <li>遅刻欠席の繰り返し、夜型生活から抜け出せない、</li> <li>家庭環境が複雑で学校に来ることもままならない、タバコを吸うなど法に触れる。</li> <li>家庭環境の悪化で、遅刻、提出物などで課題がある。仲間関係に影響する。</li> <li>基本的な生活習慣が身に付いていない。</li> </ul>
(3)規則不遵守生徒	<ul style="list-style-type: none"> <li>ルールの意味が分かっている</li> <li>ルールを守るのがなぜかわからない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>善悪の判断がなく、良し悪しも分からず、自分勝手な行動をする</li> <li>簡単な約束を守ることが出来ない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学校への登校が遅り他校とのつながりが増えた</li> <li>家に帰らない、毎日外泊し、警察に何度も補導される</li> <li>学校でのルールや決まりが守れない</li> <li>今、言われたことをすぐ行動を正せない</li> </ul>
(4)不適切行動生徒	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分が好きなものに対して、熱心にこだわり、周囲の様子をうかがわずにひたすら話し続ける</li> <li>すぐに私語をしてしまい、周囲の空気が読めない</li> <li>周囲の空気が読み取れず自分の好き勝手に行動してしまう</li> <li>みんなが静かになっても気が付かず話し続ける</li> <li>集団での行動ができない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>分からないことや、苦手教科の前になるとしきりに不調を訴える</li> <li>集中力が続かず、やる気が切れると他の子にちよっかいを出す</li> <li>必要以上に人にちよっかいをかける</li> <li>人にしつこくからむ、自分には甘い、他人には極端に厳しい</li> <li>注目をあびたい、心配されたいために問題行動を起こす</li> <li>授業中ずっとなやべっていて作業をほとんどしない</li> <li>無気力でぼーっとしており、作業に取り組まない</li> <li>ネガティブな発言を大きな声で堂々という</li> <li>自分が友達にいいられたいと嘘を言い、常に訴えてくる</li> <li>ありもしないことをあったのように話してしまう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>身勝手な行動が多い</li> <li>人とは違うアピール(注目行為) 不要物を持ってきてみせびらかす、あえて作業に取り組まない</li> <li>影でこそそそく動き雰囲気悪くしたり、仲間外れを作る</li> <li>自分に対して甘く、周りに対して厳しいので周囲から白い目で見られる</li> <li>嘘をつく、やったことを認めない</li> <li>机に落書きをしよう</li> </ul>
(5)多動生徒	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の席で落ち着いて作業ができない</li> <li>他の子にすぐちよっかいをかけて落ち着かない</li> <li>授業に参加ができず、自由な時間ができると動き回る</li> <li>授業中、席以外の活動になるとまったく参加ができずに遊びにはしゃいでしまう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業中机にたれてちゃんと座っていない</li> <li>教師が話しているときでも自分勝手に話し、教師の話が聞けない</li> <li>周りの子に迷惑をかけてしまう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>話を聞かない</li> </ul>



<p>(6)感情不制御生徒</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>・体に触れるとスイッチが入ってパニックになる</li><li>・パニックになると、周囲の人間に暴力、器物破壊、破壊行為に出る</li><li>・ごだわり、パニックを起こす</li><li>・パニックを起こすと、自傷行為をする</li><li>・パニックで、物が飛んできたり手が出たりする</li><li>・感情のコントロールができない</li><li>・不安なことや友達からかわれたと思った時、パニックになり大声で泣きわめく</li><li>・ごだわりが強く、自分の思いと違う答えが返ってくるとパニックを起こす</li><li>・100%やらないと気に入らない、思い通りにしないと暴れる</li><li>・自分の思い通りにならないと感情が高ぶる。思った通りに物事が進むということへのこだわりが強い</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・善悪の判断がつかず、衝動的に行動する</li><li>・コミュニケーションができず、殴り合いのけんかが多い</li><li>・いつも何かに気を取られている様子で注意されるとキレる。誰かに対しても攻撃的になる</li><li>・かっとなると止まらない、指導が入りにくい</li><li>・自分を守るためか暴言、暴力がひどい</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・キレる</li><li>・優しく注意をしても反発する</li></ul>
<p>(7)友人関係不適応生徒</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>・人間関係においての不慣れが大きい</li><li>・人の感情を想像することが苦手</li><li>・周りが覚えて居ないのでクラスの仲間とトラブルになる</li><li>・コミュニケーションが上手くとれない子</li><li>・コミュニケーションが苦手な子で固まってしまう子</li><li>・自分の気持ちを人に伝えるのが苦手</li><li>・人とのコミュニケーションが取れず関わりが上手に持てない</li><li>・人間関係の中で上手くいった経験が乏しいゆえに、前向きに物事が考えられない</li><li>・他人の悪口をいうことで、人とながらうするため、集団や友人に入れない</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・他の子の発言に対して攻撃する。協調性がなく他人を傷つける</li><li>・人の嫌がることを言ってしまう</li></ul>	
<p>(8)清純生徒</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>・自分の気持ちを上手く表現できずに黙ってしまう</li><li>・話しかけても反応がなく、一人で考えて落ち込む</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・自尊感情が低い、やる気を出さない</li><li>・自尊心が極度に低い。順応性がない</li><li>・ゆっくり会話ができず、自分にマイナスとすることから逃げてしまう</li><li>・常にぶつくと不平不満を言っている</li></ul>	
<p>(9)孤立生徒</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>・家に引きこもる。集団や人前に出ることを恐れる</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・情緒が不安定</li><li>・自分でふさぎ込んでしまい、何も言わなくなる反応もなくなる。泣くだけ</li><li>・過去のことをひきずり学校に登校することができない、マイナス思考が離れない。</li></ul>	

Figure 1 KJ 法の結果

#### IV. 「気になる生徒」の人数と生徒の特徴についての実態調査（調査2）

##### 1. 調査2の目的

調査1より、教師が学級経営を行う際に、他の生徒よりも特に配慮や指導が必要であると感じる生徒は、前項の結果の9種類の特徴にまとめられた。中学校では、「気になる生徒」に対して、「特別支援教育」と「生徒指導」の両方の問題が混在していた。調査1の結果をもとに、筆者の在籍校での「気になる生徒」の実態調査を行い、その結果から、中学校での特別支援に関して注目すべき視点を探ることを目的とする。

##### 2. 方法

**調査対象者** 筆者の在籍中学校の通常学級全13学級の担任とその副担任に依頼

**調査対象生徒** 筆者の在籍中学校の通常学級全13学級の生徒 計456名

中学1年生 162名（5学級）、中学2年生 159名（4学級）、中学3年生 135名（4学級）

**手続き** 2014年7月16日 各学級担任と副担任に自分の学級で「気になる」と感じる生徒をクラス名簿に挙げる。次に、その生徒がどのような部分で「気になる」と感じるのか、調査1で明らかにした9種類の特徴を選択肢にし、当てはまる特徴を選択する。色々な特徴を併せ持つ生徒の存在も考え、複数選択も可として調査を依頼した。

##### 3. 結果

##### (1) 中学校の学級担任が「気になる」と感じる生徒について

学級担任が自分の学級の中で「気になる」と感じる生徒を挙げてカウントした。中学校では教科担任制のため担当教科により学級担任をしていても、授業で毎日出会えない担任もいる。異動して間もない教師についても同様に、7月の段階では子どもの様子が掴めていない場合もある。在籍校では、現場の現状バランスを考え、1学級に担任と副担任が配置されており、2人で学級全体の生徒の姿を見ることが基本体制であるため、両教師の回答を合わせた結果をカウントした。2人の教師が同じ生徒を挙げた場合は1人とカウントして集計を行った。「気になる」と感じる生徒についての集計結果をTable 1に示す。「気になる生徒」の割合は、全校生徒の22.1%であった。どの学年の通常学級についても、学級担任が「気になる」と感じる生徒の存在が確認できた。

Table 1. 学級担任が「気になる」と感じる生徒の人数（人）とその割合（%）

	生徒全体の人数（人）	「気になる」と感じる生徒の人数（人）	「気になる」と感じる生徒の割合（%）
中学1年生	162	39	(24.1%)
中学2年生	159	23	(14.5%)
中学3年生	135	39	(28.9%)
合計	456	101	(22.1%)

##### (2) 「気になる」生徒の特徴

学級担任と副担任が挙げた「気になる生徒」の特徴について、調査1の結果を元に分類し、「生徒全体からの割合」と「「気になる生徒」からの割合」を算出した。

「生徒全体からの割合」をFigure 2に示す。全校生徒から算出したグラフ（Figure 2-1）から、「学習面で心配な生徒」の割合が一番高く、全校生徒の10%以上であった。学年別のグラフ（Figure 2-2）から、どの学年も「(1) 学習面で心配な生徒」の割合が高い。中学2年生では、「(1) 学習面で心配な生徒」の割合は、学年に比べて割合が低い。

「「気になる生徒」全体における割合」をFigure 3に示した。全校生徒から算出したグラフ（Figure 3-1）より、「学習面で心配な生徒」の割合は56.4%で、これは「気になる」生徒全体の半分以上を占めている。学年別のグラフ（Figure 3-2）から特に読み取れることは、どの学年も「(1) 学習面で心配な生徒」の割合が一番高い。中学2年生は、「(4) 不適切行動生徒」の割合が47.8%で2番目に高く、これは、「気になる生徒」全体の約半数を占めている。次いで、「(3) 規則不適応生徒」「(6) 感情不制御生徒」がそれぞれ30.4%、「(5) 多動生徒」が21.7%であり、(3)(6)および(5)の項目が、一番高かった。中学3年生については、「(3) 友人関係不適応生徒」が38.5%、次に「(2) 基本的生活習慣が気になる生徒」が30.8%であった。学年によって「気になる生徒」の姿の特徴の傾向に違いが認められた。

#### V. 考察

##### 1. 中学校の教師が配慮や指導が必要であると感じる生徒の特徴について

##### — 調査1の考察 —

##### (1) 生徒の分類について

太田・石田<sup>19)</sup>の先行研究で、小学校教師を対象に行った調査では、7種類の特徴に分類されていた。中学校教師を対象に行った調査では、学習面と生活習慣に関する記述も多かったため、「(1) 学習面で心配な

「気になる生徒」の理解と校内支援について：中学校の実態調査を通して見える支援の視点

生徒」「(2) 基本的生活習慣が気になる生徒」の2項目を追加した。この2項目が小学校の教師と中学校の教師の視点の違いではないかと思われる。

中学校では卒業後の進路を念頭に入れて指導を行う。卒業後の進路については、高校進学、就職の選択肢がある。文部科学省「学校基本調査報告書」<sup>21)</sup>によると、平成25年3月卒業者のうち就職者の割合（速報値）は、男子0.6%、女子0.2%で、ほぼ全員が高等学校

への進学を希望する。進学するためには、受験で学力が求められる。将来の進路の選択肢の幅を広げるため、基礎学力の定着は重要であり、中学校の教師にとって、授業中の生徒の姿や取り組みの様子など、学習面は心配な部分である。生活習慣に関しては、中学校は教科担任制のため、生徒の主体性・自主性を期待するようになる<sup>23)</sup>。学校の授業の他に、部活動も加わり、中学生活は忙しい1日になる。生活のリズム、体の健康、

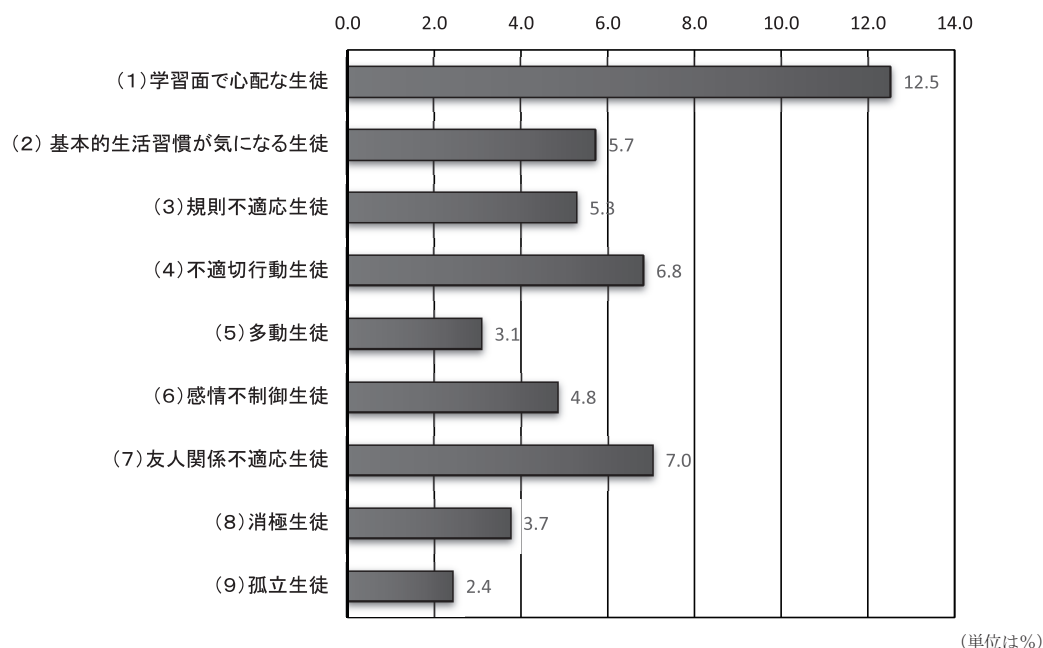


Figure 2-1 「気になる生徒」の特徴の生徒全体からの割合（全校生徒）

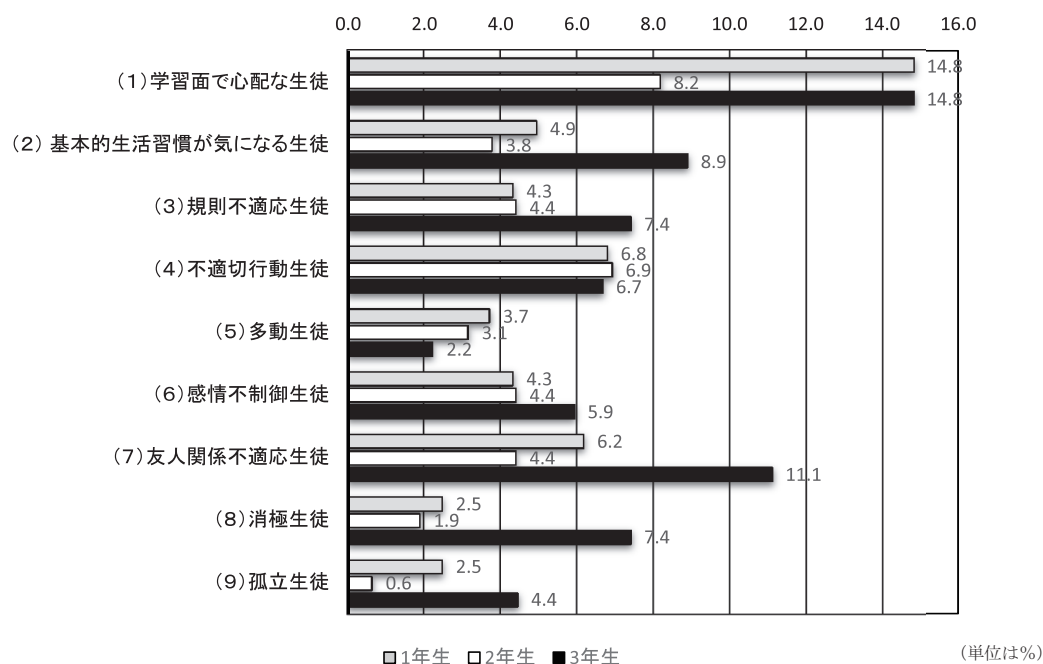


Figure 2-2 「気になる生徒」の特徴の生徒全体からの割合（学年別）

食生活などが崩れると、学校生活のサイクルに乗り遅る。2013 年総務省情報通信政策研究所「青少年のインターネット利用と依存傾向に関する調査」<sup>21)</sup>によると、パソコン・スマートフォン・携帯電話を使ってソーシャルメディア（Twitter・LINE・Facebook など）を利用している割合は小学生では全体の約 4～5%であるのに対し、中学生での利用の割合は全体の約 20%である。ソーシャルメディアを利用する小学生・中学生の主な利用時間として約 50%以上の子どもが「就寝前」である

ことから、パソコン・スマートフォン・携帯電話への依存も基本的な生活習慣が崩れる一つの原因になっている可能性もある。基本的な生活習慣は生徒の学校生活の行動にも大きく影響することから、注意する必要があるだろう。

## (2) 生徒の姿をどの視点で捉えるか

調査 1 では、生徒の特徴の分類の他に、自由記述の内容を、「特別支援教育の視点」「両方の視点」「生徒

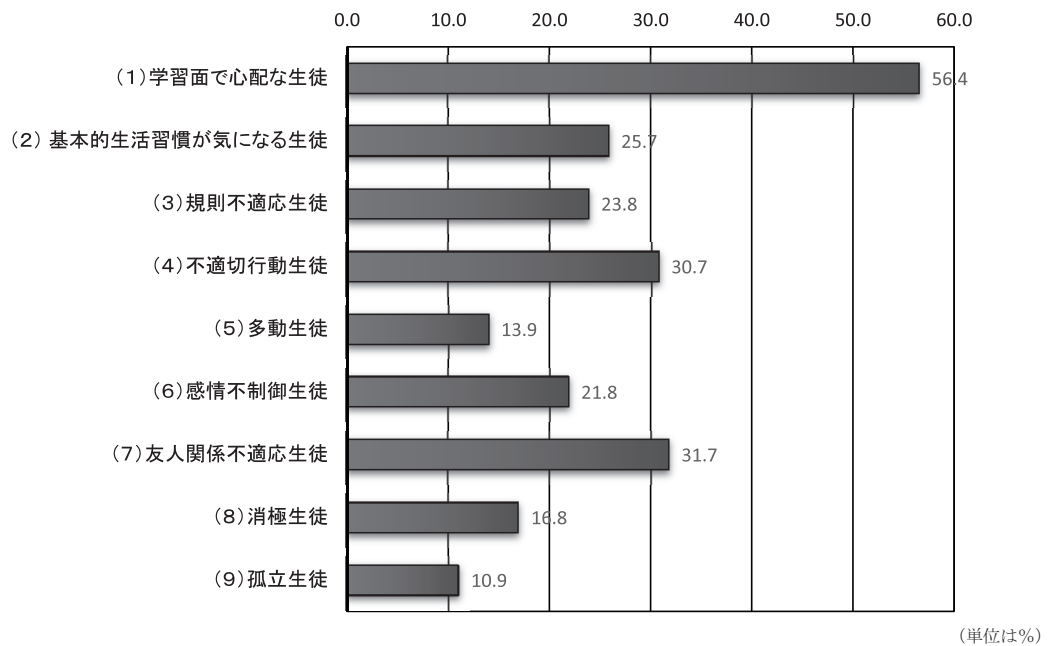


Figure 3-1 それぞれの「気になる生徒」の「気になる生徒」全体からの割合（全校生徒）

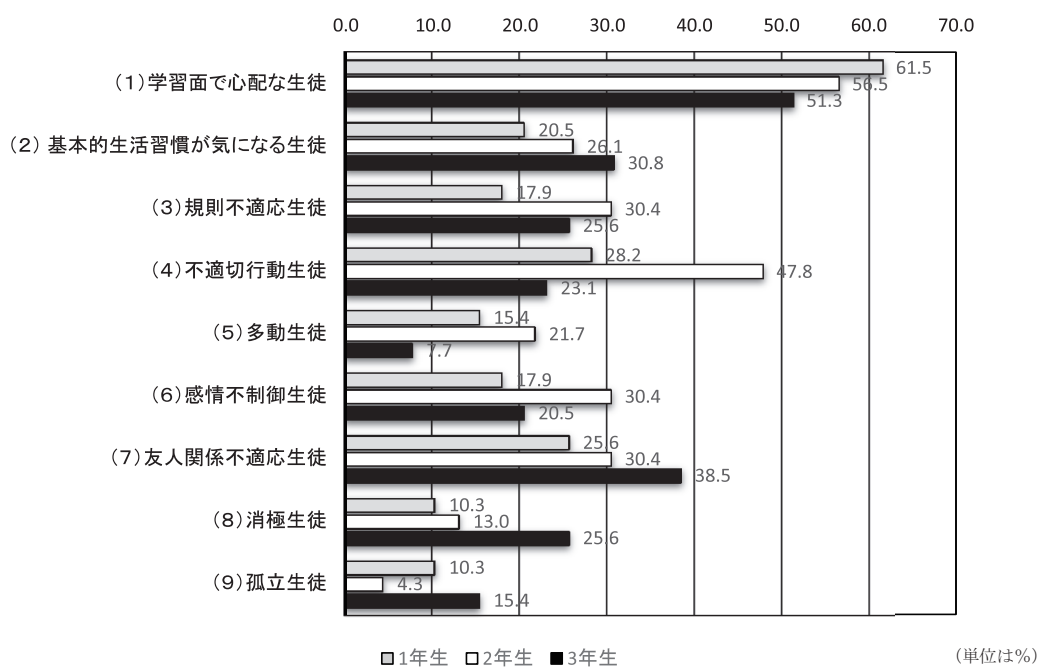


Figure 3-2 それぞれの「気になる生徒」の「気になる生徒」全体からの割合（学年別）



指導の視点」の3つに分類した。生徒についての引継ぎなどの連携は、文章や言葉を介して行われる。教師による生徒の具体像の記述が、どのような解釈で受け止められるか、特別支援に何らかの形で関わる28名に協力いただいた回答をもとに分類した内容を元に考察する。

「特別支援教育の視点」に分類された記述の特徴として、「〇〇が分からない」「〇〇ができない」と書かれたものが多かった。パニック、こだわり、衝動的、コミュニケーションが苦手、という表現の記述はすべて「特別支援教育の視点」に分類された。これは、その生徒の特徴をつかんでいる教師が、その子の立場に立った内容であり、何らかの支援の手だての必要性を含めた記述であるともいえる。特に、(6)感情不制御生徒については、暴力行為等、深刻な生徒指導上の問題行動が記述されているが、その問題行動の前提には、生徒の特徴や行動の理由が含まれて記述されている。そのため、教師が「特別支援教育の視点」で生徒を見ていると調査協力者により判断されたと推測する。文部科学省初等中等教育局「平成24年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査（12月速報）」<sup>21)</sup>によれば、中学1年生～中学3年生で暴力行為（対教師暴力、生徒間暴力、対人暴力、器物破損の暴力）の人数が小学生や高校生に比べ、最も多い数値となっている。松浦<sup>11)</sup>は、「小学校高学年から中学生にかけては、一生のうちでもっとも暴力行為を起こしやすい時期」とし、「人間の発達上この時期が一番キレやすく行動の問題が表出しやすい」と述べ、この年代の問題行動の深刻さを指摘している。それぞれの視点について、分類を行う際、協力いただいた方には発達障害を持つ子どもの保護者が含まれている（調査協力者28人中10名）。その保護者の多くは、自分の子どものニーズを探ろうと、発達障害を持つ親の会での活動や、発達障害に関する学習会や講演会等を通して特別支援教育を学んでいる方が多かった。学校生活の中で、子どもの行動の事実に対して、行動を起こした理由に対して「やんちゃ」「ふざけ」だけの対応をされ、子どもの困り感としての理解を示されなかった経緯から、学校現場での特別支援教育のあり方に疑問を抱えたことが、学ぶきっかけとなったようである。また、筆者の教職経験から、学校側の指導の意図が伝わらず、保護者との連携が上手くいかないケースも多かった。そのため、多くの調査協力者が、深刻な問題行動が記述されている教師の記述に対して、「生徒指導の視点」に分類するだろうと筆者は予測をしていた。しかし、多くの協力者がこの記述が「特別支援教育の視点」であると判断していた。このことについて調査協力者に意見を求めると、「問題行動の背景を捉えた記

述であったことが、教師が子どもに対して理解しようとする姿勢が読み取れる。」とのことであった。生徒の行動に対する表現の方法を少し明確にすることで、教師側の意図や、生徒に関する情報が正しく伝わるのである。これは、生徒の問題行動に対して、問題を解決する際、起こった事実のみに注目して指導するのではなく、特別支援教育の考え方も含めた指導が生徒指導には必要であるという考え方、すなわち、特別支援教育を通して社会の中で生徒理解をしていこうという捉え方に少しずつ、変化しているのかもしれない。

「両方の視点」に分類されたものは、協力者の意見が、ほぼ、五分五分に分かれた。行動が起こる背景や理由が明確ではないため、教師がその生徒に対して、どのように受け止めて記載されたものなのかが分かりづらい記述が多かった。調査協力者が回答を行う際に、迷いが生じたのだと推測する。行動の原因が明確に表記されていないと教師間や進学先への引継ぎをする情報共有の際、生徒の具体像に誤解が生じる危険性がある。富家・宮前<sup>22)</sup>の研究でも明らかなように、小中間の連携時の認識のギャップは存在する。情報共有の際、どのような表記をすれば、子どもの情報が正確に伝わるかの意識をしていくことも必要であろう。

「生徒指導の視点」に分類されたものは、具体的な行動のみにスポットをあてたシンプルな記述が多かった。社会的に違法な行為に関する記述も見られ、二次的な問題に発展している可能性がある。しかし、「生徒指導の視点」の項目に挙げられた生徒像について、別の教師が、同じ生徒についての具体像を記述すると、「特別支援教育の視点」の項目に分類されるものも多い。問題行動に対して、その生徒の行動の背景が見えており、具体的な記述を行っている教師もいる。このことから、二次的な問題の深刻化を防ぐための手だてとして、「生徒指導の視点」だけではなく、「特別支援教育の視点」を含む包括させた視点と、教師間の情報共有による認識の上での連携が重要となる。

しかし「特別支援教育の視点」のみを重視しすぎるが故に、注意しなければならないこともある。橋本・村山<sup>4)</sup>は、「ひたすらおちゃらける」ことにより、「孤独でさみしい状況と闘っている」姿を、思春期の息切れの姿として挙げ、この姿が発達障害と間違われることがあるのではないかと指摘する。橋本・村山は、学校のスクールカウンセラーとして対応し、「この子は何の障害か、私は〇〇だと思う」と教師が決めつける場面も多く見られたようである。「特別支援教育の視点」は、生徒理解のために重要な視点ではあるが、「気になる生徒」に対して、教師が、発達障害だとラベルづけをすることのないよう留意したい。

## 2. 「気になる生徒」の人数とその特徴についての実態調査より

### ー調査2の考察ー

#### (1) 「気になる」と感じる生徒に関して

調査2では、「気になる生徒」の割合は、全校生徒の22.1%という高い数値となった。2012年の文部省調査では6.5%であるが、これは発達障害の可能性が高い児童生徒に絞って出された結果である。調査1より、中学校では、「特別支援の視点」と「生徒指導の視点」の両視点が必要であることが分かった。学級担任は、両視点の問題を含めて学級経営を行っていかねばならない実態が、高い数値となって表れたのではないかと推測する。また、「気になる生徒」の特徴に関して、一番数値の高かった項目は「学習面で気になる生徒」であった。杉山<sup>20)</sup>は、子どもの発達について、「境界知能」の問題を取り上げている。境界知能とは、IQ 70～IQ 84を示す子どものことである。杉山は、知的障害を持たない発達障害（軽度発達障害）の中で、境界知能が占める割合が非常に高いと述べている。軽度発達障害および子ども虐待と密接に関係する少年非行の事例において、境界知能を示しており、特に国語力の不足が内省力の不足に直結し、悩みを保持することができず非行に走りやすい傾向を産む状況をしばしば認めると指摘する。今回の調査においても、「学習面で気になる生徒」に関して「気になる生徒」の人数の半数以上を占めている。この項目に関して、ほとんどの生徒が、その他の特徴も併せて挙げられていることより、境界知能の状態である生徒も多く存在すると推測する。杉山は、「能力にあわせた学習が行われれば上がり、行わなければ下がる」とも述べている。個別の学習支援だけでなく通常学級でも、生徒一人ひとりニーズにあわせた授業展開や学習指導の工夫が求められるであろう。

「学習面で気になる生徒」に次いで高い数値となった項目は、学年で特徴が分かれた。中学1、2年では、「不適切行動生徒」で、中学3年生にでは、「友人関係不適応生徒」であった。特に中学2年生では「不適応行動生徒」が他学年と比べ一番高かった。これは、中学2年生は中学1年生に比べ、中学生活に慣れたことによる行動への影響も関係すると考えられる。文部科学省初等中等教育局「平成24年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査（12月速報値）」による暴力行為の学年別加害生徒の人数は、中学2年生が一番多い<sup>21)</sup>。鳥居<sup>23)</sup>は、中学2年生は中学校生活には慣れるが、まだ、目標が定まらず何となく中途半端で落ち着かない学年であると説明し、「発達心理学から見ても14歳というのは発達の節目であると考えられている」と述べている。生徒の様子や行動の変

化に最も注目すべき学年であるといえる。中学3年生になると、卒業後の進路を意識する。中学生活のメインであった部活動を引退し、進路に向き向けてやるべきことが明確になるため、行動面で目立つ動きが減少すると考えられる。しかし、進路に向かって学習面に力を入れる生徒が増えると、友人と遊ぶ機会が減り友人とのつながり方にも変化が出る。進路に対する不安や、友人関係に対する不安が数値となって表れているのではないかと考えられる。

### 3. 考察まとめ

#### (1) 本研究を通して見える支援の視点

2つの調査を通して、中学校では「特別支援教育、生徒指導の両方を融合させた視点」が必要であることが分かった。調査1において(6)感情不制御生徒の「特別支援教育の視点」として記述された生徒は、(4)不適応行動生徒の「生徒指導の視点」として記述された生徒と重複している。教師の表現の記述の方法で伝わる人物像が大きく変化することがわかる。「気になる生徒」に対して、多数の教師から見た生徒の具体像を出し、正しい生徒理解と支援の方向性を決定した上での教師間の連携が必要である。調査1にて(6)感情不制御生徒の具体像が多く挙げられたが、調査2の結果では、この項目に当てはまる生徒の割合が少ない。これは、同じ生徒の行動を多くの教師が注目して記述しているといえる。このことから、人数は少なくとも、生徒の感情的な行動（例えば、パニックや暴力行為など）の対応に、現場の教師は「困り感」を持っていると推測する。通常学級には、言語発達の遅れのないアスペルガー症候群と呼ばれる自閉スペクトラム症の生徒が在籍している。周囲の仲間が普通にできることに対して困難な部分を持っていて、パニックという形で「困り感」を示すことが多い。DSM-5によると、自閉スペクトラム症の特徴として「社会性・コミュニケーションの障害」「こだわりの強さ」の2点を挙げている<sup>1)</sup>。しかし、興津・関戸<sup>18)</sup>の研究では、授業参加に困難を示す広汎性発達障害が疑われる通常学級籍小学校3年生の男児の行動問題についてのアセスメントをし、適切な行動を学習させる介入を行った結果、授業中の行動問題が減少している。子どもの行動の背景を探った適切な支援により行動が改善している研究が報告されている。発達障害であるから不適応な行動を行うというわけではなく、適切な理解と支援を行えば行動は改善し、仲間との集団行動は可能である。松浦<sup>11)</sup>は、急に言動が乱暴になったことに対し、これを障害の問題と結びつけるのではなく、「発達の問題や行動・情緒の問題が複雑に絡んで、最も表面化しやすい時期」と捉え、この時期にしっかりと支援や介入を行う

ことが重要であると述べている。「気になる生徒」の問題行動や課題に対して、行動の原因、適切な支援のための手だてを教師間で共有し、解決していくための、連携の在り方を考える必要があるだろう。

## (2) 中学校での校内委員会の充実のために

保田・姉崎<sup>27)</sup>は、中学校における特別支援体制づくりにおいて必要なものは、「連携」であり、保・幼、小学校、中学校、高等学校の「縦の連携」、福祉や医療等各関係機関の「横の連携」校内全体で特別支援教育に取り組もうという「教師間の連携」の上で、教師がどのように子ども・保護者と連携していくかであると述べている。円滑な連携を行うには「校内委員会」の在り方が重要となる。柳川・西永・三田地<sup>28)</sup>は、勤務する中学校での現場の実態や課題の整理を行い、教師間の情報共有の円滑化ができる校内委員会についての一提案を行った。校内委員会の構成メンバーが兼務する校務分掌の特徴や専門性を取り入れて交流を行うことで、特別支援教育コーディネーターが支援のニーズに必要な生徒の姿について連携を試みるシステム構築の提案である。このシステムを利用し、どのように「気になる」生徒について、正しい情報や支援の方向性を教師間で共有するかが重要である。システムが構築されていても、情報共有の在り方が曖昧であれば連携とは言えない。調査1での結果より、一人の生徒に対しての具体像の示し方が教師によって違うと、「気になる」生徒の問題は何であったのかが曖昧になる危険性がある。廣田<sup>5)</sup>は、授業での指導補助や休み時間、学級活動での指導補助にあたるスクールサポーターや学生サポーターが全国の小中学校に配置されている学校が多いが、役割や活動内容が曖昧であることから教師と情報を共有することが難しく、連携できていないこともあると指摘し、支援の目安になるツールの一つとして問題行動の機能分析に基づく対応マニュアル作成の試みを行っている。問題行動の原因は何なのか、授業、学級活動、学校行事等、学校内の様々な活動を通して、関わる教師側が「気になる」生徒の「行動」に注目しその行動が起こるきっかけを探ることで対応

のあり方を探っている。A市の発達支援課は、個別の教育支援計画の形式を統一化させた、「支援ファイル」を配布している。この内容は子どものパニック、こだわり等の不適切な行動に対し、「何がきっかけで・何に対して」「どんな状態になるの」「関わり方」が、それぞれの発達段階ごとに記入できる形式となっている（Figure 4）。これは、記録をしていくものだけでなく、本調査を通して明らかにした「気になる生徒」について、その記録から生徒の行動の要因を探る資料となり校内委員会の場で活用できる。現在、A市では、この支援ファイルは、主に市内の特別支援学級籍の生徒に配布され保護者の同意の下で活用されている。しかし、通常学級に在籍する支援の必要な生徒については、ほとんど活用されておらず、各学校が独自に「個別の指導計画」を作成していることが多い。武蔵<sup>17)</sup>が富山県内で小・中学校の特別支援教育コーディネーターに対して、特別支援教育への意識と取り組み状況について行った調査によると、小学校では保護者の理解について「周りの目を気にして通常学級への在籍を強く望む」など、保護者の体裁や児童の学籍に目を奪われて特別支援教育の本来の意味が理解されていない現実があること、中学校でも小学校期に十分な支援を受けず、特別な支援を拒んだまま中学校に進んだケースが多い現状を明らかにしている。特別な支援の必要な生徒に対して、支援ファイルの使用の際に必要な、保護者の同意が得られにくい実情があるのではないかと考えられる。しかし、この支援ファイルは、発達段階に応じ、支援の場面、目標、具体的な手だて、評価がシンプルに記入できるように工夫されている。シンプルで明確な情報は、教師間の情報共有も行いやすい。このような連携機関が配布する支援ファイルの内容を参考にしながら「個別の指導計画」を作成し、小中間や教師間に支援に必要な情報が明確に伝えるために、一つのツールとして利用していくことも、途切れなく子どもの姿を引き継ぎ、支援を行っていくためには大切なことではないだろうか。

	何がきっかけで	どんな状態になるの	関わり方
パニック や こだわり (無・有)	①		
	②		
	③		

Figure 4 支援ファイルの記入形式の一部（A市教育委員会の作成による）<sup>27)</sup>



### (3) 生徒の「行動」に注目すること

教師が生徒の行動に注目することは二つの大きな意味がある。一つ目は、生徒の問題行動そのものに指導を向けるのではなく、きっかけとなる要因を除去することで、行動の改善を図ることで、「叱責」を重ねた指導を減らすことができる。例えば、授業中の「離席」の原因が、授業のマナーを守れないのではなく、黒板の文字が見えづらいので、周囲の友達のノートを見ることが、文字が見えるところまで立って歩こうとする場合も考えられ、「困り感」が行動として現れる。教師が板書の工夫をすることで行動が改善されることもあり得る。小林<sup>10)</sup>は、中学校の通常学級において理科授業でのユニバーサルデザイン化を試み、教師が授業改善を行った結果、支援の必要な2名の授業中の行動改善が認められ、学級全体の生徒の授業の取り組み方も良くなったと報告している。個人に生じた「困り感」解消のための工夫は、支援の必要な生徒だけでなく、生徒全体にも、わかる授業にもつながるであろう。二つ目は、行動の要因が特定できた場合、「困り感」が生じたとき、問題行動とならない別の方法を教えることで、行動改善を図ることができる。不適切な行動に対する指導は大切ではあるが、叱責が繰り返されると、生徒間、教師・生徒間の人間関係がこじれることもある。宮本<sup>13)</sup>は、通常の学級の授業において、特別な教育的ニーズを有する中学2年生の生徒に対し、授業中の問題行動（つぶし行動）の機能的アセスメントを実施し、問題の分析から行動支援計画を元に行った介入により、対象生徒の行動変容が認められた。適切な行動が増えると、友人はじめ、生徒に関わるすべての人々からのポジティブな言葉がけが多くなり、問題行動の減少にもつながるであろう。本研究で行った2つの調査より中学校では、小さな困り感による行動から暴力行為などの深刻な問題となる行動まで幅広く存在する。生徒指導上の問題として厳しく指導することも必要である。しかし、指導を行った後、適切な行動を増やすにはどのような介入が必要か、生徒の悪い部分、苦手な部分だけを指摘するのではなく、行動変容の手だてについての教師間で共有していくことが重要である。

三田地<sup>12)</sup>は、個別の行動支援の実践について重要なことは「スクールワイド」（学校全体）で取り組むシステム構築を念頭に行うことであり、「「今ある学校のシステムを上手く活用すること」を一つのヒントとして実践されていくことが望ましい」と述べている。今、校内で開催される会議、実際に関係機関から配布されている支援ファイルなど、多くの工夫や活用ができる。中学校は教科担任制である。一人の生徒に多くの教師が関わる。それぞれの場面で見られる姿や、教

師それぞれの専門性の特性を活かした生徒への関わり方など、多くの情報が得られる。教科の特性や授業場面によって生徒の姿は変化する。インクルージョン教育は子ども一人ひとり違うのが当たり前であり、素晴らしいことなのだという理念を基本に置いて、すべての子どもを包み込む（include）教育システムを構築し、その中で一人ひとりのニーズにあった教育を展開しようとするものである<sup>26)</sup>。include とは、包有するという意味がある。子どもだけでなく教育システムを構成している教員も含めたものが、インクルーシブな連携であると筆者は考えている。それぞれ教師の特性や、持ち味を活かした関わり方による交流ができるのは、中学校の現場での強みではないだろうか。一部の教師が生徒の姿を探るのではなく、今あるシステムを基本にした中で、生徒の姿について、多くの教師がポジティブに見つめ、多くの情報の下で支援の手だてを考え、教師にとっても生徒にとってもそれぞれのニーズにあったインクルーシブな連携ができるスクールワイドで取り組む校内委員会を展開したい。

## VI. 今後の課題

今回の調査は、筆者の在籍する一つの中学校で行った結果である。しかし、地域や学校生徒の規模によっても学校の実情は変化する。他の地区の中学校で同じ調査を行った場合、どのような結果になるかは明らかになっていない。また、今回の調査1については、太田・石田<sup>19)</sup>による小学校の教師を対象にして行った研究を参考に実施し、小学校と中学校の比較を考察してきたが、調査協力者の人数が少ないことから、この論文の中で示された研究の結果が、小学校の実態のすべてを明らかにしているとは断定できない。ある一つの小学校の教師全員に対して同じ調査を行うとどうなるか、小中間の連携を含めた校内委員会や校内支援のあり方が、より明確に見えてくるのではないかと考える。また、生徒の「行動」に注目した校内委員会の必要性についても述べた。問題行動に対する指導は行わねばならない。問題行動の指導だけで終わるのではなく、その後、適切な行動を増やしていくにはどうすればよいか、適切な行動が増えたときの支援こそ子どものニーズである。「気になる生徒」の、どのような「行動」に注目し、どのように支援の手だてについて、校内委員会の場で展開させていくかは、今後、教師の実態調査だけではなく、実際の生徒の授業観察やビデオ記録などを通して行っていきたい。

## 謝辞

本稿執筆に際し、調査、アンケートにご協力いただいた在籍校の職員の皆様、及び、分類の際に協力いただいた 28 名の皆様に深く感謝いたします。

## 参考文献

- 1) American Psychiatric Association. (2014). 『DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル』日本精神神経学会(翻訳). 医学書院.
- 2) 別府悦子. (2012). 『ライフサイクルを通じた発達保障』. 全国障害者問題研究会出版部.
- 3) 別府悦子. (2013). 「特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーションに関する動向と課題」. 特殊教育学研究 50 (5), 463-472.
- 4) 橋本景子, 村山治子. (2011). 「小・中学生の事例から得た情報を活かし、学生を対象とする思春期早期調査を行い、保育士教育に役立てる(その1)」. 高田短期大学紀要 第29号, 17-26.
- 5) 橋本治. (2012). 「通常学級における特別支援を必要とする児童生徒への指導の在り方—C 県 D 市の小学校・中学校(全32校)を「発達障害の専門家」として巡回して—」. 岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究 第14巻 第2号, 163-176.
- 6) 廣田百々子. (2009). 「中学校の授業場面における問題行動の機能分析—学生サポーターのための対応マニュアル作成の試み—」. 兵庫教育大学 平成20年度修士論文.
- 7) いなべ市健康子ども部 発達支援課. (2012). いなべ市ハピネスファイル. いなべ市.
- 8) いなべ市健康子ども部 福祉部 教育委員会. (2012年3月). 「いなべ市チャイルドサポートの手引き」. 三重県：いなべ市.
- 9) 加藤哲史. (2013). 「特別支援教育が、“特別”でなくなるために(特集 いま、あらためて考える教育：特別支援教育の視点から)」. 教育創造 NO.173, 6-13.
- 10) 小林浩子. (2010). 「中学校の通常学級における授業のユニバーサルデザイン化の有効性について：セルフマネージメントツール活用を通して」. 上越教育大学 教育実践研究 Vol.20, 247-252.
- 11) 松浦直己. (2009). 「危険因子から見た非行理解」. 橋本和明(著), 『発達障害と思春期・青年期 生きにくさへの理解と支援』(pp. 169-194). 明石書店.
- 12) 三田地真実. (2013). 「本ハンドブックを日本の学校文化の中で効果的に活用いただくために～用語解説に代えて～」. ホナー R.H. (著), 三田地真実(翻訳), 野呂文彦(翻訳), 大久保賢一(翻訳), 他, 『スクールワイド PBS—学校全体で取り組むポジティブな行動支援』(pp. v-ix). 二瓶社.
- 13) 宮本美奈子. (2014). 「中学校通常学級における行動コンサルテーションを用いた発達障害のある生徒への学習指導」. 上越教育大学 教育実践研究 Vol.24, 253-258.
- 14) 文部科学省. (2004). 『LD(学習障害) ADHD(注意欠陥/多動性障害) 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)』. 東洋館出版社.
- 15) 文部科学省. (2013年12月5日). 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」. 参照先：『文部科学省 HP』：[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm)
- 16) 毛利猛. (2008). 「香川県における「小中連携」の取り組みに関する研究」. 香川大学教育実践総合研究 16, 1-13.
- 17) 武蔵博文. (2007). 富山県内の小・中学校での特別支援教育への意識と取り組み状況. 富山大学人間発達科学部紀要, 2 (1), 155-166.
- 18) 興津富成, 関戸英紀. (2007). 「通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援」. 特殊教育学研究 44 (5), 315-325.
- 19) 太田紗織, 石田靖彦. (2009). 「特定児童に対する教師の指導行動に関する研究」. 愛知教育大学実践相互センター紀要 第12号, 323-328.
- 20) 杉山登志郎. (2007). 『発達障害の子どもたち』. 講談社現代新書.
- 21) 社会福祉法人日本子ども家庭総合研究所(恩賜財団母子愛育会). (2014). 『日本子ども資料年鑑』. KTC 中央出版.
- 22) 富家美那子, 宮前淳子. (2009). 「教師の視点から見た中1ギャップに関する研究」. 香川大学教育実践総合研究 18, 89-101.
- 23) 鳥居深雪. (2010). 『思春期から自立期の特別支援教育「人間理解」のためのヒント集』. 明治図書.
- 24) 漆畑照映, 加藤義男. (2003). 「思春期高機能広汎性発達障害者の学校不適應について」. 岩手大学教育学部付属教育実践総合センター研究紀要 第2号, 191-201.
- 25) 柳川真紀, 西永堅, 三田地真実. (2014). 「中学校における校内委員会の持ち方についての一提案—インクルージョン視点からの生徒理解のために—」. 日本共生科学会第6回全国大会(ときわ台大会)抄録, 23-25.
- 26) 山口薫, 金子健. (2004). 『特別支援教育の展望 第3版』. 日本文化科学者.
- 27) 保田英代, 姉崎弘. (2012). 「中学校における特別支援教育体制のあり方について「個別的教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成と活用を通して」. 三重大学教育学部研究紀要 第63巻, 79-86.