

〈発達障害教育〉

生徒の個人的・社会的発達を支援するための生徒指導の工夫

— マルチレベルアプローチにおける開発的・予防的生徒指導の実践を通して —

沖縄県立豊見城高等学校教諭 泉 川 小百合

I テーマ設定の理由

平成24年文部科学省（以下文科省とする）の「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」では、知的に遅れはないものの、学習面又は行動面での著しい困難を示す通常学級に在籍する中学3年生が3.2%程度在籍していることが明らかになっている。しかし、平成27年の沖縄県発達障がい者支援センターによると、中学校から高等学校への発達障害等に関する引き継ぎについては、「現場の教員に一任している」という回答が最も多いことが報告されている。また、儀間（2017）の実態調査によると、那覇市内の中学校15校（対象2729人中）において、「通常学級に在籍する発達障害等のある支援を要する生徒及び気になる生徒」の割合は、診断の有無に関わらず全体の5.7%であるという結果が出ているものの、中学校から進学先である高等学校へは、支援を要する生徒の情報のすべてが伝えられている訳ではないことが示された。つまり、県の報告や近隣中学校の引継ぎの様子から、高校側は特別な支援を要する可能性のある生徒を把握することが入学後になることも少なくない状況が伺える。

一方、「個別の課題を抱える児童生徒への指導」に関しては、平成22年に文科省が作成した『生徒指導提要』の中に、その課題ごとの特性を踏まえた指導が必要であり、特に発達障害のある生徒の特性に応じた指導の基本姿勢は、「間違いやできないことに気付かせるだけでなく、正しいこと、できるための方法を具体的に、そして丁寧に教えていくこと」と示されており、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の存在に気がつき、早目に適切な対応を取ることが求められている。

沖縄県立豊見城高等学校（以下本校とする）は940名（2019年5月現在）の生徒が通う、部活動の盛んな学校であり、「育てたい生徒像」の3本柱の1つに「自ら日常生活を点検し、改善できる生徒」を掲げて教育活動を行っている。入学の時点では、発達障害に関する診断や特別な支援等の引継ぎを受ける生徒は多くはないが、その後、人間関係の苦手さから転学に至ったり、不適切な言動により、生徒指導に挙がった際に指導期間が長引いたりする生徒が一部にみられる。また、このように適切な人間関係を築くことが苦手な生徒がいるだけでなく、定められた校則は守るが、校則の指導対象とはならないような、「いじり」や「からかい」をしてしまう、自己コントロールの弱い生徒が少なからずおり、それが、対人関係が苦手な生徒のストレスを助長し、生徒間トラブルを増やす原因となることがある。そのため、生徒が深刻な問題行動を起こす前の予防的手だてとして、社会性のスキルを学ぶ場を設けたり、これまでの生徒指導の方法に工夫を加えることが必要ではないかと考えた。

以上のことから、本研究では、個人的発達と社会的発達に関わる支援をすべての生徒に提供する、日本版包括的生徒指導として栗原（2017）らに構築された、マルチレベルアプローチにおける、1次の生徒指導の領域を中心に実践を行っていきたい。具体的には、「社会性と情動の学習」であるSELを実施し、生徒が社会的スキルと感情的スキルを学ぶ機会を設ける。また、日常的な生活指導の中に生徒の気づきを促す工夫や、望ましい行動の明確化を示したPBISの取り組みを、本校の実態に合わせて行う。この様に生徒指導のいくつかの分野を同時並行的に進め、特別支援教育の視点も取り入れながら指導の工夫を行うことで、発達障害の可能性のある生徒を含めたすべての生徒が、自分や他者にとって望ましい行動ができるようになるのではないかと考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

- 1 朝のSHR後の時間に、社会的、感情的スキルを育てるSELを導入することで、自己理解が

進み、他者との良好な関わりを持つ力が育つであろう。

- 2 学年会が行う日常的な指導の中に、P B I S等の要素を取り入れた開発的・予防的生徒指導を行うことで、生徒が学校生活における自らの課題に気づき、改善していこうという姿勢が育つであろう。

II 研究内容

1 生徒指導提要について

『生徒指導提要』とは、教職員の共通理解を図り、組織的・体系的な生徒指導の取り組みを進めることができるよう、文科省が平成22年に作成したものである。第6章の「個別の課題を抱える児童生徒への指導」の中では、「成長を促す生徒指導」を進めるためには、問題行動が起こらないような手だてを考え、自己指導能力の育成を図っていくことが必要であり、そのために「ホームルームでの話し合い、ロールプレイ、体験活動など、学校全体で、自己存在感を感じたり、望ましい人間関係を作っていく取り組みが大切」だと述べられている。更に、発達障害の特性のある生徒に対しては、「その都度、原因となった事象や状況の把握、適切な対処の仕方」などを丁寧に教える必要があると記されている。

2 M L A (Multi-level Approach) について

(1) M L Aの概要と目的

M L Aとは、アメリカの包括的生徒指導をモデルとし、栗原をはじめとする教師集団が、日本の学校の現状を踏まえながら開発した日本版包括的生徒指導のモデルである。M L Aは、「個人的・社会的発達」の支援をすべての子どもたちに提供するという目的で、S E LやP B I S、ピアサポート、協同学習など多くのプログラムを含み、それらのプログラムを使う教師の力量を形成するためのものでもある。栗原は、生徒指導を一次・二次・三次と分類し、これらをプログラム化して統合的に実践するものを狭義のM L Aと定義し、それは個々の教師の専門性とチーム性で支えられるため、教員研修が必須だと述べている。その様な研修を学校全体で行い、大きな成果を上げた例が岡山県総社市が平成22年から始めた「だれもが行きたくなる学校づくり」の取り組みであり、平成27年度の報告書には、学校、地域、教育委員会を巻き込んだ6年間の取り組みと、職員や生徒のめざましい変容が載っている。本研究では、そのような大規模な校内研修は望めないことから、M L Aにおける一次的生徒指導にあたる開発的・予防的生徒指導の部分を中心に、S E LやP B I Sの取り組みを、1学年職員や生徒指導部と協力して、複数の活動を同時並行的に行っていきたいと考える。

(2) M L Aにおける一次的生徒指導・二次的生徒指導・三次的生徒指導について

M L Aでは生徒指導の目的によって、すべての子どもたちに「自分でできる力」を育てる一次的生徒指導、「友達同士で支え合う力」を育てる二次的生徒指導、一部の生徒を対象に、「教師や専門家が中心となって支える」三次的生徒指導という枠組みを使っている（図1）。栗原は、三次的生徒指導を充実させる方向に進みがちなこれまでの学校の在り方を指摘し、そのような個別対応の生徒の増加が、教師側の多忙感の一因であることも示唆した。そこで、学校教育の中に「自分でできる力」と「友達同士で支え合う力」を育てる活動を取り入れることで、結果的に三次的生徒指導を行わなければならない生徒を減らし、「本当に三次的生徒指導が必要な子どもに集中的な支援を提供できる」のではないかと述べている。

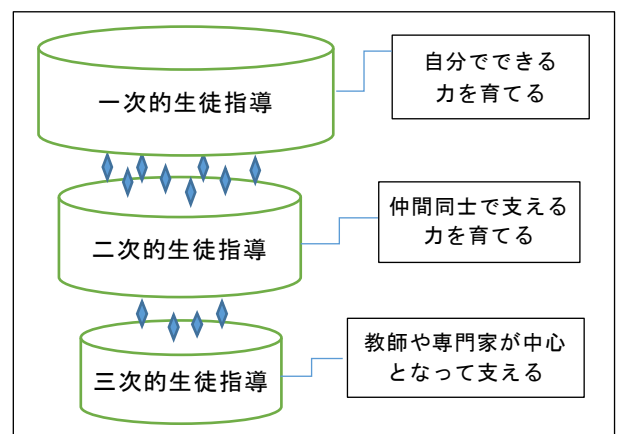


図1 一次的・二次的・三次的生徒指導の概念図

取り入れることで、結果的に三次的生徒指導を行わなければならない生徒を減らし、「本当に三次的生徒指導が必要な子どもに集中的な支援を提供できる」のではないかと述べている。

(3) M L Aにおける特別支援教育の考え方

高橋（2017）は『マルチレベルアプローチ』の中で、M L Aにおける特別支援教育は、多階層をつなぐアンカーボルトの役目を担っており、中心に特別支援教育の視点を入れることで「どの次元の指導にも多様な個に応じる的確性が増す」と述べている（図2）。例えば、特別な支援が必要な生徒にとっては、協同学習やS E Lなどで、「集団内で取り込まれる場面が増えることで、友達との関係を活用できるようになり（二次的生徒指導）、自分で出来ることを増やしていく（一次的生徒指導）可能性が膨らむ」また、特別支援教育の手法を学んだ教師は、

「一次的生徒指導の場では達成が果たせないような子にも気づき、個に応じた指導を探るようになり（二次的支援）、更に達成が厳しい子への方略を工夫することができるようになる（三次的支援）」と述べている。

3 S E L (Social and Emotional Learning) について

「社会性と情動の学習」と言われているS E LはM L Aの中で一時的生徒指導として紹介されているプログラムの1つで、社会的スキルと感情的スキルの育成のため、すべての生徒を対象として行われる。また、小泉・山田（2011）はS E Lを「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性（対人関係）に関するスキル、態度、価値観を身に付ける学習」と定義し、特定の心理教育プログラムを指すのではなく、上記の定義に合う数多くの開発的・予防的心理教育プログラムの総称だと述べている。その中の5つの基礎的社会的能力である「自己への気づき」、「他者への気づき」、「自己コントロール」、「対人関係」、「責任ある意思決定」をプログラムの核とし、それに応用的社会的能力である3つを加え、8つの能力の育成を目指したものをS E L-8 Sとしてまとめた。学校での実践方法としては、生徒の実態に応じた指導計画を立て、学級経営や諸行事との関連を考慮して年間計画の中に組み込まれるのが望ましいとされている。教育課程上では特別活動や総合的な学習の時間（平成31年度入学生より総合的な探究の時間）に組み込まれることが多いが、課題によっては、教科の中でも扱える内容もある。小泉らの調査によると、1年に8回以上実施すると、生徒の自尊感情に良い影響があることが分かっている。しかし、L H Rや総合的な学習の時間の8時間をS E Lに充てることは難しいと考え、本研究ではそれ以外の時間を利用して、本来50分のユニットで展開する形を、10分程度で複数回行うという方法を試みた。

4 P B I S (Positive Behavioral Interventions and Supports)

神山・金山（2017）は、P B I Sは、「アメリカを中心に進められている『ポジティブな行動介入と支援』を基盤とする包括的生徒指導アプローチ」のことを指し、特別支援を要する子どもへの個別の支援から始まっているが、現在では、問題行動の予防的・開発的な観点から、すべての生徒を対象とした取り組みとしても広がりを見せていると述べている。また、「行動は後天的に獲得したり変化させたりすることができる（学習できる）」という行動分析学を背景としており、生徒たちに「どんな悪いことをしたか」でなく「どういうことをしなければならないのか」に気づかせ、それを獲得・定着させていくことがこの取り組みの目的だとしている。基本の流れとして、①目的とアプローチの共有、②望ましい行動の明確化、③行動の教示、④行動の強化とあるが、本研究では、学力向上指定校の取り組みとして既に作成されていた「学習規律」と関係づけながら、1学年の生徒全員に「学校生活確認シート」の取り組みを行っていくことにした。

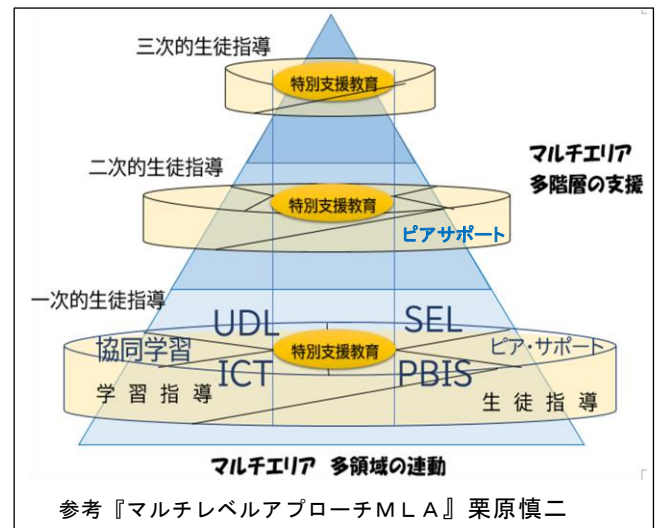


図2 M L Aと特別支援教育

Ⅲ 研究の実際

1 生徒と職員の実態調査と分析

(1) 生徒の実態把握と意識調査の結果（生徒用アンケートより）

① 調査の目的及び方法・対象・期間

研究仮説に基づき、学校生活における困り感や自己有用感、社会性に関する調査のため、18問のアンケートを作成した。社会性に関しては、『社会性と情動の学習（SEL-8S）』の自己評定尺度を参考に、簡易版のアンケートを作成した。本校1学年全員（315人）を対象に、313人から回答を得た（回答率99.4%）。調査期間は令和元年5月17日～5月23日。

② アンケートの調査結果及び分析

図3より学校生活全般において①学習や友達との関わりの中で困り感が「よくある・時々ある」と感じている生徒が20%おり、②「しっかりと学校生活を送る」というような抽象的な表現が「あまり分からない・全然分からない」と答えた生徒が12%いる。また③「学校生活で困った時に、それを自分で解決する力があると思いますか」という問いに対しても、「あまり思わない・全く思わない」という生徒が12%いた。アンケート結果より、MLAの一次的生徒指導にあたる「自分でできる力」に類似した「自分で解決する力」については、潜在的にあると感じている生徒は比較的多いが、自己解決力が足りないと感じている生徒もいることから、まず学校生活で自分の課題に気づくこと。そして自分で改善する場面を作る工夫が必要であると考え。しかし今回のアンケートは、高校1年生の5月に行われたものであるため、彼らの中学校生活での体験も反映されている可能性があるということも考慮すべきだと考える。

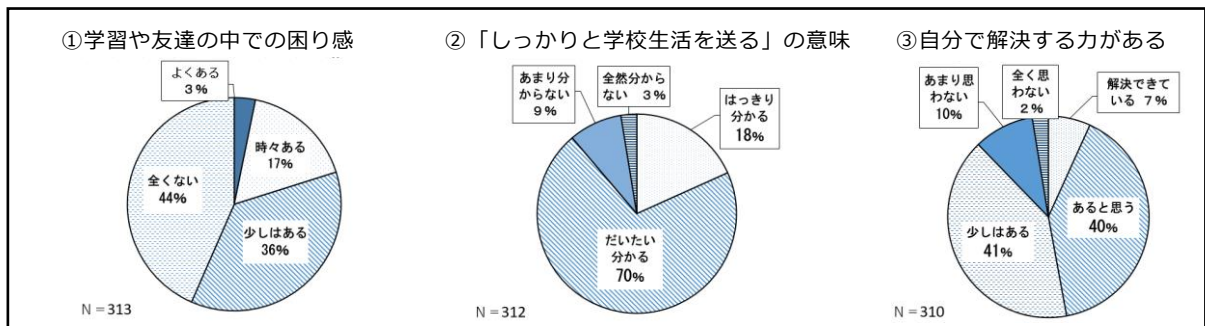


図3 生徒の学校生活における意識調査

生徒の社会性を問う質問については、別の課題も見えてきた。社会性を問う質問の中の「学校の決まりを守っていますか」の問いには、「あまり守れない・全然守れない」と答えた生徒は2%しかいないが、「人の嫌がることをしますか」の問いには「時々する・よくする」と答えた生徒は16%おり、学校の生徒指導には挙がらないが、十分に自己コントロールができない生徒がいる状況が伺えた（表1）。さらに、互いを尊重しながら自己主張するというアサーション的なスキルに関する質問に対し「あまりできない・全然できない」と答えた生徒も12%～20%と少なからずいるため、友達をいじる生徒や、それに対してなかなか自己主張できない生徒がおり、教室内のストレスや、生徒間のトラブルが生まれる素地があることが示唆された。

表1 生徒の社会性に関するアンケート結果（一部抜粋）

N=313

	質問項目		%		%
ト ロ コ ン 	学校の決まりを守っていますか	よく/やや守れる	98	あまり/全然守れない	2
	自分の考えや意見が通らなくても我慢できますか	よく/ややできる	97	あまり/全然できない	3
	人の嫌がることをしますか	全然/あまりしない	84	時々/よくする	16
シ ア ヨ サ ン 	分からないことを周りに聞くことができますか	よく/ややできる	88	あまり/全然できない	12
	嫌とな時にはケンカにならず「嫌だ」と言えますか	いつも/時々言える	81	あまり/全然言えない	19
	伝えたいことを分かってもらえるように伝えられますか	よく/ややできる	80	あまり/全然できない	20

(2) 職員の意識調査の結果（職員アンケートより）

① 調査の目的及び方法・対象

本校職員の特別支援教育における生徒観や生徒指導に関する意識調査を実施した。本校職員で生徒と直接かかわる教諭・養護教諭・助手を対象に29名から回答を得た（回答率50.9%）。

② 調査期間：令和元年6月3日～6月13日

③ アンケートの調査結果及び分析

「診断の有無に関わらず、発達に何らかの課題を感じる生徒」（図4）と、「実際の授業や学校生活の場面で、3次的支援（一斉に指示を出した後で、個別に声掛けをしたり確認したりすること等）を行っている生徒」（図5）を1クラス当たりの人数で答えてもらったところ、どちらも3～4人という回答が一番多かった。しかし、中には9～10人と答えた職員もあり、「発達に課題を感じる生徒」に対する認識にかなりのばらつきがあることが伺えた。次に、「発達に課題を感じる場面」（図6）を選択してもらったところ、1番目に「学習指導の場面」、2番目に「生徒指導の場面」が多く挙げられた。続いて「発達に課題のある生徒に対する生徒指導の工夫」（図7）に関しては、ほとんどの職員が「ある程度は必要」「とても必要であると思う」「必要でありすでにやっている」と回答した。

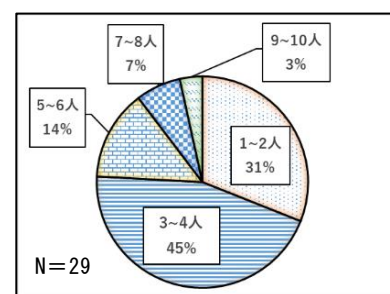


図4 1クラス当たりの発達に課題を感じる生徒数

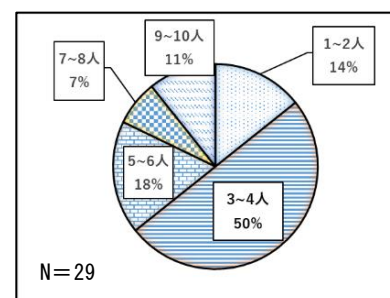


図5 1クラス当りの3次的支援を行っている生徒数

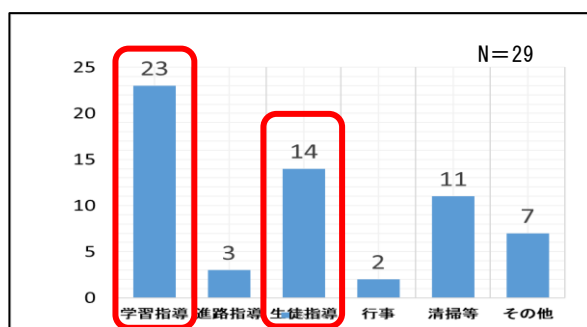


図6 発達に課題を感じる場面（複数回答）

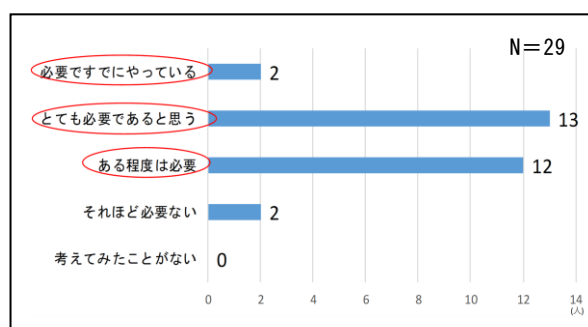


図7 発達に課題のある生徒に対する生徒指導の工夫

2 取り組みの実際

以上の実態調査を踏まえ、1学年職員や生徒指導部の協力の下、表2の取り組みを行った。

表2 SELと各取り組みの概要

	取り組み内容	対 象	期 間
開発的生徒指導	①SEL	1クラス（40人）	5月～11月末
	②PBI Sの要素を取り入れた 学校生活確認シート	1学年全員（315人）	1学期4日間 2学期3日間
予防的生徒指導	③勤怠支援シート	1学年の遅刻1回目と 2回目の生徒	5月～12月
	④生徒指導1回目の指導用紙の 工夫	生徒指導部指導1段階 目の1学年指導対象者	6月～10月末
教職員向けの取り組み	⑤「パステル通信」の発行	本校職員	9月～翌年2月

(1) SELの取り組み

① SELの計画

開発的生徒指導であるSELの取り組みを、小泉・山田（2011）の『社会性と情動の学習（SEL－8S）』

（表3）を参考に、授業を計画した。中学校版を参考

にした理由は、高校版がまだ出版されていないことと（2019年4月現在）、高校1年生であれば、中学校版を応用できると考えたからである。SELの取り組みは1学年の1クラス（40人）を対象にし、実施時間に関しては、朝のSHR後の10分間を利用した。今回10分という時間にこだわって指導案を作った理由は、次年度以降、HR担任が10分程度の空いた時間を利用してSELに取り組めるようにという考えからである。1学期は試験的に8回、2学期は14回（表4）とし、月平均4、5回程度行うこととした。

② 教材作りの工夫

SELの教材作成に関しては、主に3つのことを心がけた。1つ目は、特別支援教育の視点から「状況を察する」や「相手の気持ちを知るヒント」など、非言語による伝達や他者理解に関する教材を取り入れた。2つ目は1学年の行事や進路活動に合わせ、それを補強する位置づけとして単元設定をした（表5）。例えば、行事の取り組みの際には、練習を巡って生徒間のトラブルが予想されることから、「（トラブル解決の）選択肢を増やそう」や「冷静に伝えよう：Iメッセージ、Youメッセージ」などを取り入れた。3つ目は、指導案やワークシートを作成する際には、既存の書籍の内容をそのまま使用するのではなく、例文を、過去に本校で起きた事例を基に書き換えることで、生徒がより関心を持てる内容とした。

③ 職員研修と対象クラス以外の活用例

夏季休業期間に1学年のHR担任に向けて、SELの紹介とワークを体験するための研修を行った（1学年の担任8人中4人とその他3名参加）。参加者には研修後もS

表3 SEL－8Sの8つの学習単元と主テーマ（中学校版）

学習単元	A	B	C	D	E	F	G	H
	基本的生活習慣	自己・他者への気づき、聞く	伝える	関係づくり	ストレスマネジメント	問題防止	進路	ボランティア
テーマ	・あいさつ ・規範遵守 ・時間管理 ・整理整頓 ・金銭管理	・自己理解 ・他者理解	・感情伝達 ・意思伝達 ・非言語による伝達	・協力関係 ・問題解決 ・携帯電話	・ストレス認知 ・ストレス対処 ・サポート希求	・万引防止 ・喫煙防止 ・精神衛生 ・薬物乱用防止 ・性教育 ・健康教育	・自己理解 ・進路選択 ・進路決定	・学校でのボランティア ・地域でのボランティア

表4 1学期と2学期のSELの授業（全22回）

回数	月	日	SEL：単元のテーマとタイトル
1	5	23	B 自己理解「自分の感情を捕まえる」
2		29	B 自己理解「アンガーマネジメント①」
3		30	B 自己理解「アンガーマネジメント②」
4	6	13	B 他者理解「相手の気持ちを知るヒント」
5		14	C 非言語による伝達「状況を察してみよう①」
6	7	5	C 伝える「傾聴をしてみよう」
7		11	C 意思伝達「はっきり断ろう①」
8		12	C 意思伝達「はっきり断ろう②」
9	8	30	D 関係づくり「この行事が終わった時」
10	9	3	D 問題解決「選択肢を増やそう①」
11		5	D 問題解決「選択肢を増やそう②」
12		6	C 感情伝達「Iメッセージ・Youメッセージ」
13		26	G 進路：自己理解「目標の立て方」
14	10	9	G 進路：自己理解「自分のいい所」
15		11	C 非言語による伝達「状況を察してみよう②」
16		23	C 意思伝達「分かりやすく伝えよう①」
17		24	C 意思伝達「分かりやすく伝えよう②」
18		31	E ストレス認知「ストレスマネジメント：事実と思い込み」
19	11	7	A 基本的生活習慣「二言あいさつ」
20		8	G 進路：自己理解「仕事を選ぶとき」
21		19	B 自己理解「どこを褒める？どこを叱る？①」
22		20	B 自己理解「どこを褒める？どこを叱る？②」

表5 年間行事と関連付けたSELの計画

月	日	行事	SELの単元
8	30	夏休み明けLHR	D「この行事が終わった時」
9	3	パフォーマンス大会準備	D「選択肢を増やそう1」
	5		D「選択肢を増やそう2」
	6		C「冷静に伝えよう1」
	26	中間テスト前	G「目標の立て方」
10	9	自己紹介文作成	G「自分のいい所」
	11		C「状況を察してみよう②」
	23	インターシップに向けての取り組み	C「分かりやすく伝えよう①」
	24		C「分かりやすく伝えよう②」
	31	新人大会	E「ストレスマネジメント」
11	7	インターシップ マナー講座	A「二言あいさつ」
	8	職業ガイダンス	G「仕事を選ぶとき」
	19		B 自己理解「どこを褒める？」
	20		B 自己理解「どこを叱る？」

ELの教材を適宜使用できるように、指導案とワークシートの冊子を配り、データは1学年の共有フォルダに置いた。2学期の始めには、数名の1学年担任がLHR時に「この行事が終わったら」という教材を実施していた。また、他学年に属する副担任の一人はLHRの補充に入った際に「自分のいい所」という教材を自己PR文を書かせる前に活用していた。教科指導においては、国語の教師が「気持ちを表す言葉」という教材を授業の一部で活用し、「ウザイ」や「やばい」という言葉を他の言葉で言い代える活動を通して、「言葉は誤解の無いように注意して使う必要がある」という気づきを生徒から引き出していた。

(2) P B I Sの要素を取り入れた「学校生活確認シート」の取り組み

開発的生徒指導の2つ目として行った「学校生活確認シート」の取り組みでは、「学校生活をしっかり送る」という概念を、具体的な行動として表記したチェックシートを使用し、1学期に4日間、2学期に3日間、1学年の全生徒を対象に実施した。チェックシートの項目は、「学力向上推進モデル校」の取り組みの一環としてHR教室に掲示してある「学習規律」を一部取り入れ、何が授業の前後やその他の場面で求められているかを確認させ、日々改善できるような内容とした。また、全クラスでの施行にあたり、統一した「目的」と「ルール」をチェックシートに明記することで、取り組む方向性を意識づけた(図8)。

目的 1 学校生活をしっかり送るということがどんなことか分かり、それが行動として示せるようになること。 2 他人と比較するのではなく、自分で自分の課題に気づき、それを見直すことが出来るようになること。 ルール 1 正直に評価する。 2 忘れっぽい友達には声をかける。

図8 「学校生活確認シート」の目的とルール

(3) 「勤怠支援シート」の取り組み

本校では遅刻1回目と2回目の生徒への指導は、遅刻がなぜいけないのかについて書かれた文章を書き写す指導(以下「書写指導」とする)を各HR担任が行っている。MLAの3つ目の日常的な予防的生徒指導の工夫として、生徒側の気づきや振り返りを促し、教師側の生徒理解に役立てて欲しいというねらいから「勤怠支援シート」(以降「支援シート」とする)を作成し、1学年担任へ指導の協力をお願いした。特別支援教育の視点から、遅刻の原因が視覚化できるように、「遅刻しない日」と「遅刻した日」の生活時間を書き出させ、その上で改善すべき点が見つけられるような様式にした(図9)。

遅刻をしたのは残念ですが、自分で原因が分かれば、次の遅刻を防げるかもしれません。 用紙の表と裏、両方しっかり記入して提出してください。(空欄のまま提出はできません。)		1年 組 番 氏名
自分が遅刻しなかった日と、遅刻をした日の時間の流れ(下校してから翌日登校するまで)を、例を参考に図示しなさい。 前の日の①夕食の時間、②就寝時間、③翌日の起床時間、④家を出る時間、⑤HR教室に着く時間の5つは必ず入れてください。		
記入例		
遅刻しない日		
帰宅(18:20)	夕食(19:30)	就寝時間(23:00)
家の手伝い	テレビ・宿題 お風呂	睡眠
起床(6:45)	朝食 7:00	家を出る(7:50)
自分で起床 歯磨き	20分で食べる 制服にアイロン	バス停まで歩き バスに30分乗る
遅刻しない日		
帰宅(:)	夕食(:)	就寝時間(:)
起床(:)	朝食(:)	家を出る(:)
遅刻した日		
帰宅(:)	夕食(:)	就寝時間(:)
起床(:)	朝食(:)	家を出る(:)
どこに遅刻の原因がありましたか?		

図9 勤怠支援シート(表面)

(4) 「生徒指導 1 回目」の指導用紙の工夫

MLAの取り組みの4つ目は、「生徒指導 1 回目」にあたる指導の工夫である。本校では1回目の生徒指導（校内での携帯電話使用や服装違反等）に対しては、反省文指導（作文指導）を行っている。それを新たに「生徒指導 1 回目」の指導用紙（図 10）を作成し、1 学年の生徒指導部担当教諭に、この用紙を用いて指導をお願いした。

この取り組みは、生徒にやってしまった行為を反省させるだけでなく、これからどのような行動で失敗を償うことができるかを考えさせて、それを遂行することで責任を取るチャンスを与えることを狙いとした。そして、遂行したことに対しての確認と評価を、教師でなく自分の友人にやってもらうことで、生徒間の協力意識や、課題設定による行動改善の意識に、どのように影響するかを見ていきたいと考えた。

(5) 特別支援教育便り「パステル通信」の作成

忙しい現場の職員へ、特別支援教育への理解の手助けとなるように、2 学期から特別支援教育便り「パステル通信」の発行を始めた。通信の内容は、これまでに受けた研修や講演会をはじめ、特別支援教育関連の書籍から、本校職員に知って欲しいと思うテーマを選択した（表 6）。また、第 1 号と 2 号の裏面には、1 学期に実施した職員アンケートの結果も掲載し、職員への情報共有等も行った。適宜、現場のニーズに合うような内容を載せ、ほぼ月に 2 回全 10 回発行した。

3 仮説 1 の検証と考察

仮説 1 「朝の S H R 後の時間に、社会的、感情的スキルを育てる S E L を導入することで、自己理解が進み、他者との良好な関わりを持つ力が育つであろう。」

(1) 社会性に関する事前事後のアンケートより

S E L 導入の事前・事後の社会性に関するアンケート（40 点満点）から、S E L 実施クラスにおいては、実施前の平均点が 31.45 から、実施後は 31.82 とわずかに（0.37 ポイント）上昇したが、平均点に有意差は無く、実施クラス以外の 7 クラスの平均点と比較しても有意差は見られなかった。

また図 11 より、アンケート内のアサーション的スキルに関する数字も、S E L 実施クラス内の事前と事後では大きな変化は無かった（図 11）。これらの結果の理由として考えられるのは、10 分間の S E L の活動時間では、スキルを身に付けるためのやり取りの練習が十分でなかったことが考えられる。

1	今回の生徒指導でやってしまったことは何ですか。
3	そのことで、あなた以外の人にどんな影響を与えましたか。
4	1 をしてしまったことに対し、今あなたが考えていることは何ですか。
5	1 に対し、あなたが今後、同じ失敗を繰り返さないために、翌日までにやるべきことを決めます。クラスや学校のためになることを考えて書きます。
6	あなたの 5 の取り組みを確認してもらう友達の名前を書いて下さい。 年 組の
7	5 を実行します。
8	6 の友達は、あなたの 5 の取り組みを見ての評価を、以下にまとめます。（80 字程度で）

図 10 「生徒指導 1 回目」の指導用紙の質問項目（一部抜粋）

表 6 「パステル通信」の内容

	取り上げたテーマ
1 号	『問題行動』と『行動問題』
2 号	感覚統合について
3 号	生徒の「面倒くさい！」の本意は？
4 号	ワーキング メリと学習の関係(その 1)
5 号	ワーキング メリと学習の関係(その 2)
6 号	優位感覚（視覚・聴覚・体得型）
7 号	同時処理と継次処理
8 号	発達障害でも「困らない子」と「困った子」の違いは？
9 号	女性の ADHD について(その 1)
10 号	女性の ADHD について(その 2)

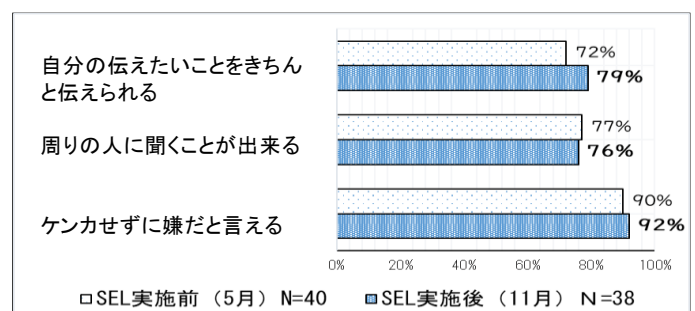


図 11 アサーション的スキルの変容

次に、いくつかの単元テーマ別に生徒の達成感を比較してみると、表7の様に、自己理解などの単元に比べ、「相手の気持ちを読み取る・分かりやすく伝える」などのスキル学習に関しては、生徒の達成感が低くなっていることから、SELの活動後にこれまでの自己認識に疑問を持った生徒がいることが伺える。つまり、SELの活動は、そのスキルをすでに身に付けている生徒にとってはこれまでの確認作業になるが、出来ていなかった生徒にとっては、「今までやれていたと思ったが、そうではなかったかもしれない」という気づきによる新しい自己認識ができ、これらが事後アンケートにおいても数値が上がった生徒と下がった生徒の両方を生み、結果として全体としての大きな変容に結び付かなかった可能性がある。実際、「分かりやすく伝えよう」の活動後の感想には「(自分は) 今回のような伝え方に、もともとになっていた。だから今後もそれを続けていきたいと思う」という意見と「相手のことも考えて、自分の意見を言うのがとても難しかった」という両方の意見が見られた。このことから、SELの活動においては、実施後に、生徒が学んだスキルを学校生活で活用できれば、それを教師が承認して励ましたりする場面を作ることが必要で、そのスキルを般化させ、生徒の意識を向上させるプロセスが重要だと考える。

表7 SEL単元テーマと生徒の達成感

単元テーマ	タイトル	A	B	C	
自己理解	自分の感情を捕まえよう	82%	6%	12%	N=33
自他理解	アンガーマネジメント	82%	12%	6%	N=34
非言語伝達	相手の気持ちを知るヒント	37%	47%	16%	N=38
意思伝達	分かりやすく伝えよう	41%	54%	5%	N=39

A = ねらいを達成・よく理解できた
B = 不十分さは残るが、ねらいをほぼ達成
C = ねらいに達成せず・理解できなかった

一方で、SEL実施クラスが他のクラスの平均よりも差が出た項目が「人の嫌がることをしますか」の質問である。実施前は人の嫌がることをしてしまう生徒が1学年平均で16%いたが、11月のアンケートでは、SELを実施していないクラスの平均は25%に増加したのに対し、SEL実施クラスでは15%から11%と減少していた(図12)。その他のクラスで人の嫌がることをしてしまう生徒の数値の増加に関しては、緊張感のある5月から互いの関係が近くなる11月の時期にかけての高校1年生に見られる一般的な傾向だと考えるが、その時期にわずかではあるがSEL実施クラスでは数値が減少した。その減少の理由と考えられる項目が、「友達の気持ちが分かる」(図13)や「物事をよく考えて決めることができる」(図14)ではないかと推測される。生徒の感想からも(表8)、「相手に対する思いやりの気持ちなど、大切な事に気づかされた」などの意見が出てきたことから、SELの活動が生徒の他者と関わる姿勢に何らかの影響を与えたのではないかと考える。

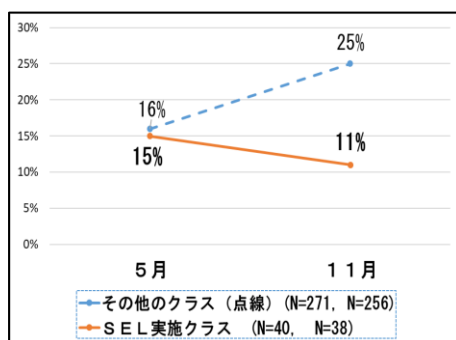


図12 人の嫌がることをしますか

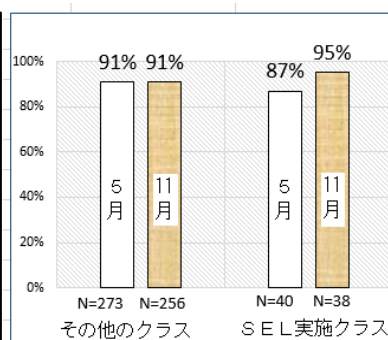


図13 友達の気持ちが分かる

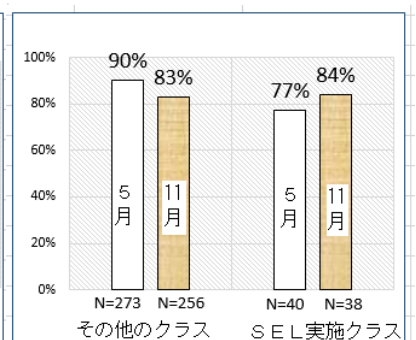


図14 物事をよく考えて決める

表8 SELを終えての生徒の感想より

- ・相手に対する思いやりの気持ちなど、大切な事に気づかされた。
- ・自分に役立つことが沢山あり、出来なかったところが改善されて出来るようになった。
- ・10分という短い時間だったけど、最初の頃と比べて、自分の意見など深く考えることができたと思う。
- ・SELは日常で相手とコミュニケーションをとる時に、とても役に立つ内容で楽しかった。

(2) SEL実施クラスのアンケートより

全22回のSELの検証授業を終え、実施したクラスにアンケートを行った(図15)。まず、10分という設定時間については、かなり短い時間であったが、83%の生徒が「思ったよりは理解できた」と答えている。しかし、「物足りない感じがしたのでもう少しじっくりやりたい」や「ほとんど何も学んだ感じがしない」生徒も若干名いたため、可能ならLHRの一部を利用して行うのが望ましいと感じた。また、SELの内容については、「興味の持てる内容であり、知っていたら役に立つと思う」と97%の生徒が肯定的な意見を述べた。いくつかの教材は中学生用のSEL-8Sの書籍を参考にしたため、少し課題に物足りなさを感じるのではないかと思ったが、アンケート結果から見るとそれほど問題はなかったようである。

更に、SELの活動を通して、「自身に対する気づきがありましたか」という設問や、「周りの人間関係に役立つと思いますか」の設問に対しては、全ての生徒が「とても思う・思う」と答えている(表9)。また、「来年もSELを受けてみたいですか」という問いにも、ほとんどの生徒が肯定的に答えている。「全然思わない」と回答した生徒の理由は、「テストの前とかは、勉強の方がいい」であった。朝のSHR後の時間は、元々、自主学習や課題学習の時間であるため、テストの前には勉強がしたかったという意見であろう。そのような意見も出たことから、テスト前の導入は避けるなどの配慮も必要だったと考える。アンケート結果から、概ね生徒たちがこの活動の意図を汲んで前向きに参加していたことが伺える。

(3) 考察

以上のことから、仮説1について、社会性を測る全体的な数字の部分では大きな変容は見られなかったが、SELの活動を行うことで、生徒の自己理解が進み、「友達の気持ちが分かる」や、「物事をよく考えて決めることが出来る」の項目に肯定的に答えた生徒が増え、一方「人に嫌がることをしてしまう」生徒の割合が減少し、結果として「他者と良好な関係をもてるようになる」という人間関係の素地は作れたのではないかと考える。

しかし今回、特別支援教育の視点から、発達障害の特性のある生徒がいることを踏まえ、相手の表情を読んだり、状況を察するなどの単元を意図的に設定したが、実際には、そういうことが得意でない生徒にとっては、苦手意識を植え付けてしまい、自尊感情を下げる可能性もあった。本田秀夫(2019)は、発達特性だけでなく「育ち方」で社会適応が左右されるという視点から4つの「育ち方」のタイプを示し、その中の「過剰訓練タイプ」においては、保護者や教師が本人にとって過重な課題を与えることで、結果として二次障害が現れることがあると述べている。そのことから、思春期において、自分の苦手なことに気づくことが、本人にとってその後の人間関係を築く上で役に立つかどうかは、本人の自尊感情に配慮しつつ、所属クラスの雰囲気も含めて、教師がしっかりと見極めることが必要であると考えられる。

4 仮説2の検証と考察

仮説2「学年会が行う日常的な指導の中に、PBIS等の要素を取り入れた開発的・予防的生

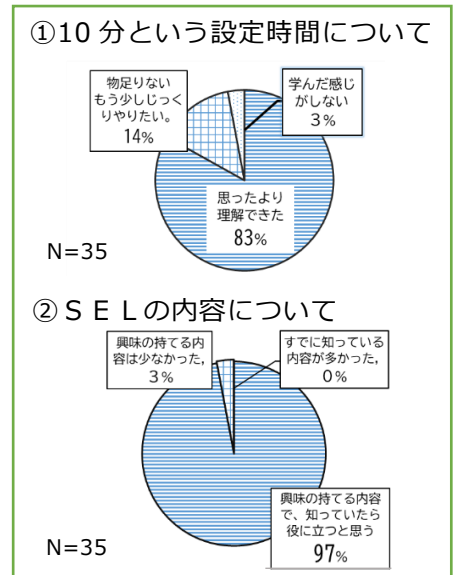


図15 SEL時間設定と内容について

表9 SELの活動に対する生徒の意見 N=34

	とても思う	思う	あまり思わない	全然思わない
自分への気づきがあった	50% (17人)	50% (17人)	0%	0%
人間関係で役立つと思う	71% (24人)	29% (10人)	0%	0%
来年もSELを受けたい	24% (8人)	67% (23人)	6% (2人)	3% (1人)

徒指導を行うことで、生徒が学校生活における自らの課題に気づき、改善していこうという姿勢が育つであろう。」

(1) 「学校生活確認シート」の取り組み結果

1 学期の学校生活確認シートの取り組みを終え、HR 担任からは「一日の終わりに自分と向き合う時間は良かったと思う」「自分の課題や出来ている点を自覚したようで、注意したときに生徒がそれを受け入れやすくなっていた」などの肯定的な意見がでた。一方、「全部をまとめて書く生徒がおり、本当のことを書いてない生徒も多いと思う」という課題の指摘もあった。また、このシートのコメント欄に、勇気づけのメッセージを返すHR 担任もあり、上手く生徒に動機付けを与えている様子が伺えた。2 学期には、既存のチェック項目を減らし、代わりに生徒が自分でチェック項目を書き込むための空欄を 1 つ設けた(図 16)。生徒たちが自分で決めた授業中のチェック項目には、「集中して取り組む」や「自分の意見を言う」、「眠らない」、「分からない所を分かるまでやる」などがあつた。また、気づきを書く欄には「自分の集中力がないのは自分の周りが整理できていないから。これからは周りの整理をしっかりと頑張りたい。」など、自分の課題に対する原因をはっきりさせ、手だてまで記入できた生徒もいた。

「学校生活確認シート」を用いた開発的生徒指導を各学期に実施したことで、どのような変化があつたかを見ていく。まず、「学校での学習や友達との関わりで困ることがありますか」の設問では、困り感が「よくある・時々ある」と答えた生徒が 5 月よりも 11 月の方が 20% から 27% と増加していた。このことから「学校生活確認シート」で日々の取り組みを確認するだけでは、生徒の困り感の減少にはつながっていないことが分かる。しかし、抽象的な表現である「しっかりと学校生活を送る」が何を意味しているかがはっきり分かるようになったと答えた生徒は、18% から 26% と 1.4 倍に増加しているため(図 17)、確認シートを用い、学校生活でやるべきことについて具体的に確認できたことは、有効であつたことが分かる。反面、「あまり分からない・全然分からない」と答えた生徒もまだいることや、教師の意見の中で述べられている課題点(表 10)から、今後この取り組みを継続させる場合には、実施方法の工夫が必要だと感じる。

表 10 「学校生活確認シート」(2 回目) を使用しての教師の意見 (一部抜粋)

学校生活確認シートの良かったと思う点	課題点
・真面目に取り組む生徒や、改善したい意識のある生徒には有効かと思う。 ・友達同士のフィードバックが良かった。気遣いが見え、生徒の良さを発見できた。 ・生徒が“より良い態度”を明確に自覚し、その中で自分の到達点を自覚できたこと。	・自分で改善しようという意識の低い生徒に対しては(中略)不十分ではないか。 ・SHRで行うことが多すぎて、どんなに良い振り返り活動でも効果が薄れてしまう気がする。 ・生活に課題がある生徒ほど確認シートの振り返りが十分でなく、アプローチに課題が残った。

Day 1 11月18日(月)

1校時 2校時 3校時 4校時 5校時 6校時

頑張ろう=△ ほぼ達成=○ かなり達成=◎ 教科名

授業前	☆授業前に、学習に使うものを全て机の上に準備できた。	◎	◎	◎	◎	◎
☆	授業前に、服装を整えることができた。	○	○	○	○	○
☆	授業の始めに、大きな声で挨拶ができた。	○	○	○	○	○
授業中	1 発言者に体を向けて静かに聞くことが出来た。	○	○	○	○	○
2	ノートやプリントに必要な部分を書くことができた。	◎	◎	◎	◎	◎
3	おしゃべりせずに、授業に必要なことを話すことができた。	○	○	○	○	○
4	周りの人と協力することができた。	○	○	○	○	○
5	やるべきことを授業内で終わらせる	◎	◎	◎	◎	◎
自分で決めたよう	チェック	○	○	○	○	○
清掃活動	☆ベルと同時に清掃を始め、時間内に終了できた。(時間)	○	○	○	○	○
☆	集中して、分担区の清掃に取り組んだ。(作業の質)	○	○	○	○	○
今日出来た事と気づき	授業前の挨拶ができていなかった気がするので、明日は挨拶を頑張りたいです。	友達からの一言 お疲れ!				

図 16 学校生活確認シート (一部抜粋)

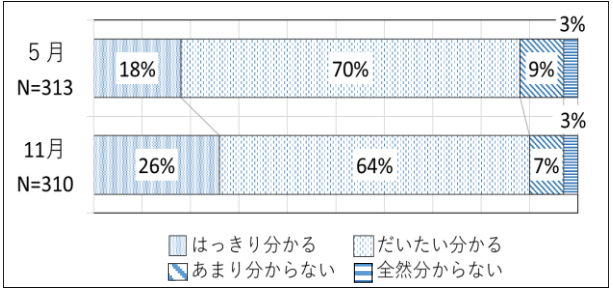


図 17 「しっかりと学校生活を送る」の意味理解

HR 担任から「学校生活に課題がある生徒ほど、確認シートの振り返りが十分でない」という意見を受け、「生徒の取り組む姿勢」に関して分析を行う（表 11）。シートを目的に沿って有効に使えた生徒を A 群（N=112）、活用の仕方に課題がみられた生徒を C 群（N=105）として比較したところ、その差異が大きく表れたのが表 11 の 3 項目である。結果より、A 群の生徒に比べ C 群の生徒は、自分で解決する力や自己有用感に関する意識の低さが見られた。元々「自らの課題に気づき、改善する」という目的で始めた取り組みであったが、活動自体に上手く参加できない生徒もいたことが分かる。学校生活の様々な場面で、「自己効力感」や「自己有用感」などを同時に育てながら生徒と関わることで、生徒指導や学習指導において自らの課題に気づき、改善していこうと取り組む生徒の姿勢に影響を与えるということを改めて確認できた。また、実施前に学年全体でオリエンテーションを行うことや、実施中における HR 担任のフィードバックの在り方もこの取り組みを有効に行うために重視すべき点だと考える。

表 11 学校生活確認シート A 群と C 群で差異の大きい項目

項目	A 群 N=112	C 群 N=105	差異
自分で解決する力があると（あまり・全然）思わない（自己効力感）	9%	23%	14%
学校で役に立っていると（あまり・全然）感じない（自己有用感）	38%	47%	9%
自分に良い所があると（あまり・全然）思わない	26%	42%	16%

A 群・・・個別の項目毎にチェックを入れ、課題設定、振り返りがしっかり書けている
C 群・・・課題設定・振り返りの内容が抜けていたり、全て同じ記号でチェックを付けている

(2) 「勤怠支援シート」の取り組み結果

支援シートの指導を受けた生徒にアンケート調査（図 18）を行ったところ（40 人中 34 人回答）、「自分の生活習慣に気づきがあった」、「遅刻の原因を見つけやすい」、「周りの影響を考えられるようになった」などの項目に対し、多くの生徒が「思う・やや思う」と答えた。また、具体的な記述からは、「どのように改善したらいいか考えさせるところ」や「遅刻した日としていない日を比較できる」ところなどが支援シートの良い点として挙げられた。一方、改善点としては「反省の文を書かせる量が少ない」などの意見もあったことから、書く量で反省を促されることが必要だと感じている生徒がいることも分かった。

次に、支援シートを活用した 1 学年の教師からも意見を聞いたところ（図 19）、この取り組みが、いくつか課題点がありながらも教師側の生徒理解において、ある程度効果があることが分かり（表 12）、今後も継続的な取り組みが望まれる。

表 12 「勤怠支援シート」を使用しての教師の意見（一部抜粋）

勤怠支援シートの良かったと思う点	課題点
- 遅刻の原因や今後のことを考えるのに良かったと思う。シートをもとに、一緒に時間の使い方などを考えることが出来る。 - 自分のことを振り返り、それをもとに話し合うことが出来る。家庭での様子を知ることが出来る。 - 生徒に自分で考えさせることが出来る点。	- しっかり取り組ませるためには先生の寄り添いや声掛けが必要かと思った。 「面倒くさい感」が強い書写指導の方が、インパクトが強くて良いのではと思ってしまう。 - その場しのぎで書いて提出する生徒がいる。

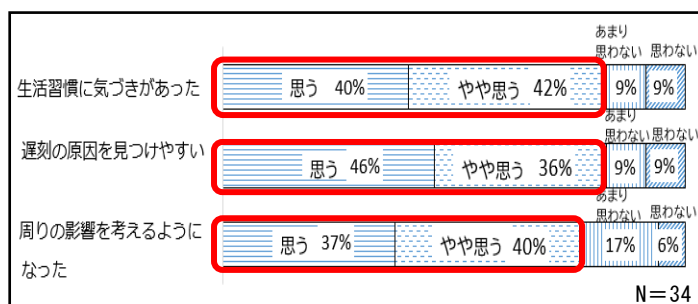


図 18 勤怠支援シートに取り組んだ生徒の感想

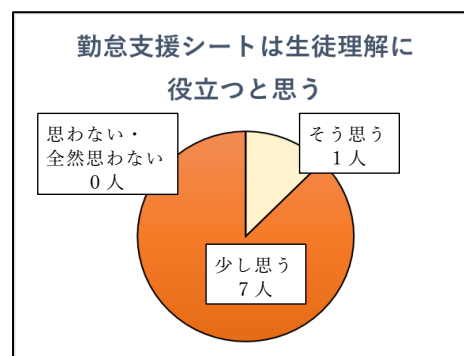


図 19 勤怠支援シートに対する教師の意見

遅刻の抑止力という点からの教師側の疑問点を受けて、指導の効果について従来の書写指導との比較を試みる。HR担任が行った1回目と、2回目の遅刻指導述べ件数132件の内訳をみると、「支援シート」を使って指導した件数が70件（53%）、「書写指導」が37件（28%）、未指導が25件（19%）となっており、

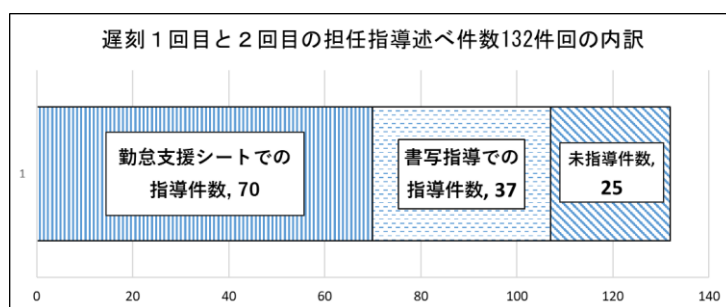


図20 遅刻の担任指導述べ件数の内訳

遅刻1回目と2回目の指導の約半分が「支援シート」を使って行われたことが分かる（図20）。次に、遅刻者総数89人（12月6日現在）の中で、3回以上遅刻した生徒が17名おり、その17名の過去2回の指導内容をまとめたところ（図21）、3回目に至るまでの指導については、「支援シート」と「書写指導」の両方を1回ずつ行った生徒が5人、「支援シート」のみの指導を経た生徒が3人（18%）、「書写指導」のみの指導を受けた生徒が9人（53%）となっている。

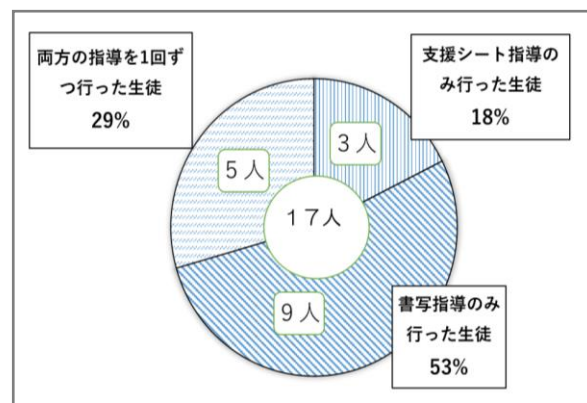


図21 3回以上遅刻した生徒の2回目までの指導内容

つまり両方の指導を1回ずつ行った生徒を除くと、「支援シート」指導の方が「書写指導」よりも、遅刻3回目到達した生徒が少ないという結果になった。1学期の「支援シート」の施行後、従来の「書写指導」の方が「生徒が嫌がるので遅刻の抑止力として効果があるのではないか」という意見もHR担任から出たが、今回の結果からは、「支援シート」の様な方法でも遅刻指導としては有効であったことが伺える。

(3) 「生徒指導1回目」の指導用紙の工夫の結果

1学年生徒指導担当教諭が「生徒指導1回目」の新しい指導用紙を利用したのは、36件中11件であった（6月から11月前半のまとめ）。利用状況が低い理由の1つは、生徒指導部全体ではなく、1学年の生徒指導担当教諭のみの使用となったこと。もう一つは、既存の反省用紙に比べて、使いづらさがあったことが伺える。また、生徒からは「同じ過ちを繰り返さないために、みんなのために自分でやることを決める」という項目については、「自分で決めるところが良い」と肯定的に答えた生徒もいたが、「難しい」や「戸惑った」などの意見もでた。おそらく、これまでの生徒指導の中で、自分で課題を設定したり、友達を客観的に評価するという場面がほとんどなかったためだと考えられる。それを踏まえての取り組みではあったが、実際は安易な課題設定や記述もみられた。また、従来の反省文指導に比べ量的な部分でも、「自分で書くところを増やした方がいい」や、指導を受ける生徒の方が、それを評価する生徒よりも記入が楽ではないかなどの意見が生徒から出た（表13）。これらの意見から、新しい指導用紙の有効活用には、事前の取り組みの必要性や、量的にも十分な振り返りが出来る反省用紙への改善が必要であるという課題が残った。

表13 「生徒指導1回目」の新しい指導用紙について生徒の意見

シートの良かったと思う点	改善した方がいいと感じる点
- 友だちに書かせる所をつくることによって、周りを巻き込んでいる実感があった。 - 友だちの書く欄があるところ。 - 自分がやってしまったことを深く反省できる。	- 自分で書くところを増やした方がいい。 - 友だちの枠は要らない。 - 書く欄が少ないと思うので、あともう少し増やしてもいいかと思います。

(4) 考察

以上のことから、仮説2の、生徒指導の工夫において「生徒が自らの課題に気づき、改善していこうという姿勢が育つ」という部分では、「学校生活確認シート」や「勤怠支援シート」の取り組みにおいては部分的な良さを見出すことができ、今後、このような取り組みをする際の留意点なども見つかった。更に、従来の生徒指導を見直す機会になった。結論としては、高等学校における学年会を主体にした生徒指導に、P B I S等の要素を取り入れた開発的・予防的生徒指導の工夫は、生徒の学校生活の改善に一定の効果が期待できるのではないかと考える。

沖縄県教育庁県立学校教育課が発行した『平成30年度の県立学校生徒指導の手引き』第2章では、学校生活の様々な場面で、「何事も生じていないとき」に生徒とかかわりを持つことが、その後の状況判断と働きかけを適切なものにするということが示されている。また、第3章の発達障害に関する課題と対応には、生徒支援で大切にしたい態度の1つとして「自尊心を尊重する」ことが挙げられており、今回の開発的・予防的生徒指導の実践から得られた課題や成果からも、この2点の大切さを再確認することができた。実際には「予防できたことを数える」ということは難しいために、開発的・予防的生徒指導は短期的には実感の得られにくい取り組みではあるが、今回の調査において得られた生徒の意見やいくつかのアンケート結果からは、その有効性や重要性を見出すことができ、今後もこれらの取り組み続けていく必要性を感じる。

今回、マルチレベルアプローチの考え方を参考に、これまでの生徒指導の中に特別支援教育の見方・考え方を取り入れることによって、すべての生徒を包括するという一次的生徒指導を目指した。S E Lや各種シートの実践において、いくつかの肯定的な結果を見い出すことはできたが、生徒指導全体としては限定的な取り組みであったため、1学年全体の生徒の困り感や解決能力に対する意識の変容をもたらすには至らなかった。やはり、栗原らが述べるように、個々の教師の専門性と、教師集団のチーム性を支えるための教員研修を抜きにして、学年全体の変容を得ることはかなり難しいと感じる。しかし今回、多忙な教育現場の中であっても、既存の指導の中に、特別支援教育の視点を含んだ指導の工夫を取り入れることや、短時間でも開発的・予防的生徒指導を基盤とした一次的生徒指導の工夫を行うことは可能であり、それによって生徒の個人的・社会的発達を支援できるということはある程度示されたのではないかと考える。

IV 成果と課題

1 成果

- (1) 実態調査で明らかになった本校生徒の課題において、S E Lの活動が生徒の他者との関わり方に肯定的な影響をもたらすという結果を得ることができた。
- (2) 「勤怠支援シート」の活用が生徒側の気づきを促し、教師側の生徒理解にも役立つという意見があり、これまでの遅刻指導を見直す新たな視点が得られた。
- (3) 「学校生活確認シート」の有効活用に影響を与える可能性のある、自己効力感などの生徒側の要因についても確認することができた。
- (4) 本校の1年生の実態に沿った、短時間で実施できるS E L教材を作成できた。

2 課題

- (1) 校内における必要かつ十分な職員研修の実施と、生徒に対するS E LやP B I Sの長期にわたる取り組みの必要性。
- (2) S E Lの教材を増やし、多くの教師に使ってもらうための工夫と改善。
- (3) 生徒指導におけるいくつかのシートについて、現場で利用する教師の意見も反映しながらの改良。
- (4) 特別な教育的支援が必要な生徒を含めたすべての生徒に対し、生徒指導におけるより有効な支援や指導方法の充実。

〈参考文献〉

- 本田秀夫 2019 『あなたの隣の発達障害』 小学館
- 沖縄県教育庁県立学校教育課 2018 『平成 30 年度県立学校生徒指導の手引き』
- 高橋あつこ 編著 2018 『私学流 特別支援教育 面倒見の良さ、丁寧さに特別支援の魂を込める』 学事出版
- 神山貴弥・金山健一 2017 「第 3 章 [2] P B I S と修復的正義」栗原慎二編著『マルチレベルアプローチ M L A だれもが行きたくなる学校づくり 日本版包括的生徒指導の理論と実践』 ほんの森出版株式会社
- 儀間明子 2017 「通常学級に在籍する支援を要する生徒における中高連携についての考察」『平成 29 年度 研修報告書』沖縄県総合教育センター 1～11 頁
- 栗原慎二 編著 2017 『マルチレベルアプローチ M L A だれもが行きたくなる学校づくり 日本版包括的生徒指導の理論と実践』 ほんの森出版株式会社
- 高橋あつこ 2017 「第 3 章 [5] 特別支援教育その 1」栗原慎二編著『マルチレベルアプローチ M L A だれもが行きたくなる学校づくり 日本版包括的生徒指導の理論と実践』 ほんの森出版株式会社
- 高山恵子・平田信也 2017 『実践 ストレスマネジメントの心理学』 本の種出版
- 杉山登志郎・岡南・小倉正義 2016 『ギフテッド 天才の育て方』 学研プラス
- 沖縄県発達障がい者支援センター がじゅま〜る 2015 『市町村発達障害児（者）支援体制整備状況に関する実態調査』 報告書
- 高山恵子・平田信也 2014 『ありのままの自分で人生を変える』 本の種出版
- 小泉令三・山田洋平 2011 『社会性と情動の学習（S E L - 8 S）の進め方 中学校編』 ミネルヴァ書房
- 栗原慎二・井上弥 編著 2010 『アセスの使い方・活かし方』 ほんの森出版株式会社
- 杉山登志郎 2007 『発達障害の子どもたち』 講談社現代新書

〈参考 WEB サイト〉

- 文部科学省 2018 「平成 27 年度発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業報告会」
http://icedd.nise.go.jp/pdf/event/mext_20160201.pdf （最終閲覧 2019 年 10 月）
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2012 「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」（最終閲覧 2019 年 4 月）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
- 文部科学省 2010 「生徒指導提要」<https://www.akita-c.ed.jp/~cjid/teiyou.htm> （最終閲覧 2019 年 4 月）