

滋賀県「高校・大学を対象とした発達障害早期支援モデル事業」成果物

**高校・大学における在学中および卒後も見すえた
発達障害者早期支援プログラム**

平成 29 年 3 月 31 日

受託機関 社会福祉法人しが夢翔会 発達障害支援サポートセンター

目次

I	プログラム本編	1
	1、プログラムの対象	2
	2、プログラム概略図	2～5
	3、プログラムの詳細 [その1]	6～11
	4、プログラムの詳細 [その2]	11～14
II	プログラムをご理解いただくための情報など	15
	1、当事業について	16～21
	1) 事業実施の背景	
	2) 事業の概要	
	3) 事業実績	
	4) 事業評価	
	2、当事業における具体的な業務や実践やケースの例	21～29
	3、現状と課題	29～34
	1) 発達障害やそれに類する高校・大学生の状態や必要な支援	
	2) 高校・大学の課題意識など	
	3) 当事業における機関連携や地域の障害者自立支援協議会等より	
III	参考資料	35
	対象高校・大学向けのパンフレット	36～45

I プログラム本編

1、プログラムの対象

このプログラムは、指導・支援者^{※1}が、当事者^{※2}を指導・支援をする際に活用いただくために取りまとめたものである。

※ 1

高校・大学の教職員、および、福祉等の支援者

※ 2

発達障害あるいはその傾向や疑いのある、高校生と大学生

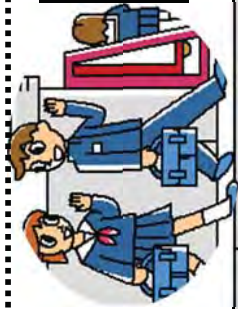
- ⇒ 高校・大学における生活全体や学業において困難さを抱える。
- ⇒ 例えば休日や放課後など、高校・大学外での生活で困難さを抱える。
- ⇒ 本人に困難さの自覚は無いが、周囲は困難さや問題意識を持っている。
- ⇒ 極端な困難さはないが、卒後に困難さを抱えることが予想される。(参考：目前の高校・大学生生活において困難さが小さくて目立たないために、障害等の特性に着目されず必要な指導・支援を受けられない当事者が一定数いる。その結果として、卒後に非常に困難さが大きくなる人もいる。)

指導・支援目的

- * 上記のような当事者が、困難さを解消し自覚を深め、高校・大学生生活や学業の質を向上できるようにする。
- * 目前の高校・大学生生活における困難さの有無にかかわらず、卒後に必要な自己対処をできる素地を養えるようにする。

2、プログラム概略図

次ページ参照。



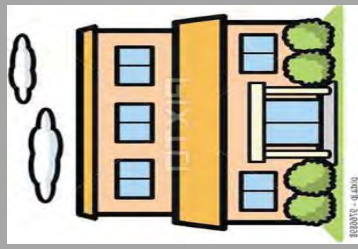
高校・大学における
個々の当事者に応じた直接の指導や支援

当事者の 自己理解	困り感			
	無い	少し感じている	はっきりと感じている	非常に強く感じている
無い	<p>A 困り感も自己理解も不十分。</p> <ul style="list-style-type: none"> *ともかく、一旦は本人に任せろ。 *「程良い」困り感が出た時点で関わりに入る。 *困るべき状況であることや困り感に気付くための状況の整理など *卒業に困った場合の相談場所の紹介と、相談に行きやすさの促進。 <p>⇒詳細：6ページ</p>	<p>B 困ってはいるが、自己理解は不十分。</p> <ul style="list-style-type: none"> *まずは本人の事情に共感的に。 *困り感の素になる体験を、客観的・論理的に捉えさせる。 *困り感の背景を理解していくとともに、自己理解・自己対処の力を深める。 *違和感を困り感に変えていくための工夫。 *卒業に困った場合の相談場所の紹介と、相談に行きやすさの促進 <p>⇒詳細：7ページ</p>	<p>C 自己理解は一定できているが、なお困っている。</p> <ul style="list-style-type: none"> *定期的な面談等の継続とPDCAサイクル *必要時に相談できる力を伸ばし、相談できる場所をより細かく具体的に確保する。 *卒業に困った場合の相談場所の紹介と、相談に行きやすさの促進 <p>⇒詳細：9ページ</p>	<p>E 困りすぎて、生活に大きな支障が出ている。</p> <ul style="list-style-type: none"> *目前の困り感そのものへの対応 *B・Cの枠と同じ対応をより丁寧に。 <p>⇒詳細：10ページ</p>
少しある	<p>D 自己理解が進んでいて、困り感も小さい・少ない。</p> <ul style="list-style-type: none"> *特別な面談等は不要だが、気にかけておく必要がある。 *将来の困りどころの想定とその際の相談機関の確保 <p>⇒詳細：10ページ</p>			
深まっている				

適切につなぐ
当事者自身の
気持ち作り、
必要な情報提供、など

連携

協力
情報提供
卒後の支援



卒後もみずえつ
つながるべき
適切な機関

※ 教育・福祉・労働・医療などに様々な機関がある。機関によっては類似した業務を行っているが、その中で適切な機関を選択することが大切。

※ 発達障害に特化した機関と、特化していない（業務の中で発達障害にも対応している）機関がある。

関係機関の一覧については、
次ページ参照。
ただし、県・市町村等によって細かくは異なるため、大まかなまとめとしてご参照ください。

【例】当センターが所在する大津市の実態に応じて改変したものを(平成29年10月現在)

分野	単位	機関名	当事者の状態	機能	対象となる当事者の年齢状況等*				支援実施場所**
					小学期	中学期	高校期	卒後	
教育	県立/私立	各校	学業不振、学業に集中できない。学校生活全般にしんどさがある。学業や学校生活全般に関する一次的・基本的な対応						
	県	滋賀県総合教育センター	教育相談(本人、保護者、教職員)						
	県など	養護学校等	センター的機能による、地域の学校へ向けた教育相談や巡回相談など						
	県	教委による巡回相談員	学校を巡回しての助言や指導						
	県	滋賀県心の教育相談センター	不登校に関する相談(本人、保護者、教職員)						
	市	大津市教育相談センター	教育相談(本人、保護者、教職員)						
	市	大津市適応指導教室「ウイング」	不登校の生徒の復帰等に向けた教室						
	市	大津市発達障害者相談支援センターかほん	日常生活に困っている。しんどさや違和感がある。[発達障害なのかも・・・]	【専門相談(個別)】発達障害に関する相談	18歳以上、高校等在籍しない15歳以上、当事者・家族など				
	市	子ども発達相談センター	日常生活や学校生活で困っている。しんどさや違和感がある。[発達障害なのかも・・・]	【専門相談(個別)】発達障害に関する相談・診断					
	(市)	自閉症・行動障害サポートセンター(社会福祉法人が運営独自事業)	(福祉機関や学校等が、支援内容・本人(理解・進路指導・保護者支援等に迷っている。あるいは、相談相手が必要)個別支援)	【専門相談(個別)】スーパーバイズや共同での支援など、機関支援、研修講師等。(機関と共同する形で実質的な個別支援)	対象難関大学の為、それに準ずるはそこから卒業・退学する場合				△
県	発達障害支援サポートセンター	日常生活に困っている。しんどさや違和感がある。[発達障害なのかも・・・]	【専門相談(個別)・機関】発達障害に関する相談、スーパーバイズや共同での支援など、機関支援、研修講師等。						
市	おおつ働き・暮らし応援センター	職業選択・就労時支援から、就職後の定着支援まで、就職以外の日常生活も踏まえながら。							
市	委託相談支援事業所6ヶ所	障害についての全般的な相談、事業所ごとに、地域や主たる対象利用者などに特色あり。(8ヶ所とも計画相談併設)							
市	計画相談支援事業所13ヶ所	福祉サービス利用にかかわる相談や、利用上必要な利用計画書の作成							
一	就労移行や自立訓練事業所13ヶ所	一般就労や日常生活に必要な知識・能力を養い、本人の適性に合った職場への就労と定着を目指す。事業所ごとに特色あり。(原則最長2-3年)	(その他に、就労B型などもあります)						
一	就労継続支援A型6ヶ所	いわゆる福祉的就労・作業所、A型の場合は、雇用契約を結び、原則として最低賃金保障がある。事業所ごとに特色あり。							
県	滋賀県障害者職業センター	職業評価等を実施し、個別に対応した2-12週間程度のプログラムを実施。就職後のジョブコーチ等もあり。							
県	滋賀県立高等技術専門校(テクノカレッジ)	6-24ヶ月程度の期間の職業訓練校。総合実務科は知的障害のある人が対象となるコース。							
国	ハローワーク (①障害者窓口 ②新卒応募)	①主として障害者枠雇用を考える人の就職紹介・斡旋など。 ②障害関係に限定せず、新卒者に特化した事業。							
市	大津若者サポートステーション	無業者やフリーター(そうなる予定)の人に対する、就職に向けた相談および就職体験の場の設定。							
市	子ども家庭相談室	虐待等を含む子育てに関する相談							
一	放課後等デイサービス	平日の放課後や休日に実施する、障害児向け児童クラブのような役割。							
市	大津市保健所(保健予防課)	ひきこもりなどを含んで、家庭での生活全般を踏まえた相談。医師との相談や、統合失調症の家族の集い等もあり。							
市	すこやか相談所(健康推進課)	市内7ヶ所に設置されており、保健師が常駐。地域生活全般について細やかに相談対応。「地域の保健室」。							
市	大津少年センター	非行などを含んで、家庭・学業・就職等に関する相談							
県	ひきこもり支援センター	ひきこもりに関する相談や家族の学習会、また、当事者の集まりなど。							

発達障害者特化

特化しない

福祉・労働など

医療

病院・医院ごとに特色あり。(精神障害・思春期の当事者の集まりやデイサービス、および、電話相談などが併設されているところなどもある。) 病院・医院による

3、プログラムの詳細

[その1：「高校・大学における個々の当事者に応じた直接の指導や支援」について]

1) Aの枠： 困り感も自己理解も不十分。

①状態・状況

- ・生活全体の管理や対人関係など様々な点において、高校・大学生生活では問題ないが、一人の社会人・大人として暮らす卒後には苦勞して困り感が強くなることが予想される。しかし、本人はその見通しはほとんど持っていない。
- ・家族や教員が、問題や課題が大きくなるように手助けをしている。しかし、本人はそのことに気付いていない。
- ・家族や教員や他の当事者など、周囲の人には一定の苦勞や迷惑が掛かっている。しかし、本人にその自覚はほとんど無い。

②具体的な支援や指導

*ともかく、一旦は本人に任せる。

最低限の安全等だけは保障できるようにした上で、一旦できる限り本人に任せた状況を作る。本人が、自分なりに考え自分なりにやってみる体験が重要である。

*「程良い」困り感が出た時点で関わりに入る。

任せた状況で発生しそうな本人の困り感や課題を予想しておき、それが程良い程度になった際に関わりに入れるようにする。「程良い」の程度は、本人が「何か難しい」「できない・・・!」「困った！」などと感じている状況。

そこからさらに任せてしまうと、A→Bに移行するだけでなくEにまで移行してしまいやすい。

なお、困り感が出ていない状況で福祉等の機関につないでも、その後の相談等が円滑に進まず途切れてしまうことが多い。困り感が無いことで、本人が相談等の必要性を感じていないためである。

そういう意味では、このAの枠では、教師や保護者の役割がより重要になってくる。

*困るべき状況であることや困り感に気付くための状況の整理など

周囲の状況・思いや自身の置かれた状況を把握するのが苦手なために、違和感はあるがはっきりと困り感に気付けないケースがある。この場合、困るべき状況であることを伝えたり、その状況などを本人が実感できる形で感じさせる必要がある。具体的な方法として、実況中継や逐語録のように、文字や絵も使って整理しながら場面を振り返ること。振り返る際は、場面の解説およびそれに関してあるべき価値観や善悪を指導・支援者から伝えるのではなく、本人がそれに気付くような事実の整理を行う必要がある¹。

また、小・中学校での支援状況等も含んだ成育歴によって、課題等に向き合うことから逃避したり他責的にふるまうことで困り感を直視できていないケースもある。逃避等をせざるを得ない状態への配慮や共感をしながら、少しずつ周囲の状況に気付けると良い。あるいは、困り感に着目せず本人のニーズ²に対して、納得と具体的な見通しと成功体験を積み重ねていって自尊心を取り戻す中で、結果として困り感にも向き合っていけるケースも多い。

¹ 例：△「これ以上休むとヤバイよ」と言う。⇒◎必要な出席日数とそれに対する現在の出席日数や残りの授業日数をグラフにして示し、あるいは、そのグラフを書いてもらい、どう思うか尋ねる。(その答えとして、本人からの「ヤバいな・・・」を期待している。))

² 例：○○大学に行きたい。

* 卒後に困った場合の相談場所の紹介と、相談に行きやすさの促進

この状態で卒業を迎えるケースもある。卒後に困った際に相談すると良い旨、相談場所として行ける場所だけは伝えておきたい。また、「障害者」でなくとも相談できる障害福祉機関があること、さらに、そもそも様々な「人」がいる中で相談するのは珍しいことではない旨などを伝えておけると良い。個別に伝えると抵抗が大きかったり理解が難しいこともあるが、例えば人権研修等の中で学生全体や当事者集団に伝えることで成功した例もある。

2) Bの枠：困ってはいるが、自己理解は不十分。

①状態・状況

- ・「うまくいかない」「しんどい」と感じている。ただし、それがなぜ生じているかが分からなかったり、一面的な理解になっている。あるいは、障害の告知を受けていて本人が「私は発達障害だから・・・」と言うが、具体的に自分のどのような行動が発達障害によるものかという考察や発達障害そのものの知識は深くない。そのため、自分なりに改善しようとしても成功することが少なかったり、偶然成功した方法に固執しそうになっている。あるいは、発達障害を理由に、様々な機会に逃避的にふるまってしまうざるを得ない。
- ・困っているという自覚は小さいが、「何かおかしい」感覚や周囲との違いによる何となくの違和感などを感じている。その背景が自分で分からないことで、不安・混乱等の気持ちにつながっている。

②具体的な支援や指導

* まずは本人の事情に共感的に。

たとえ問題のある行動であっても、本人の『特性』もあってそうせざるを得なかった結果としての行動もある。その状況で“問題行動”への叱責だけをして、本人はより困るだけになりやすい。つまり、問題となった“行動”そのものは“問題”としつつも、まずは丁寧に共感的に話や事実を聞き・引き出し、当事者との関係性を深めることが支援の始まりとなる。

* 困り感の素になる体験を、客観的・論理的に捉えさせる。

例えば、ADHDタイプの当事者であれば、いわゆる問題行動を起こしてそれが衝動による面も大きいために、「気付けばやっちゃってしまっていた・・・」とか「自分がやったことだ」（という自覚）が弱かったりする。また、自閉症タイプの当事者だと、自分の行為という自覚は高くても、それによる周囲への影響や周囲の思いに気付きにくかったりする。

したがって、まずは、困り感につながる具体的な場面を客観的に整理して感じさせる必要がある。そのために、事後の振り返りやその場での関わりを行うが、紙に書いて整理しながらとか映像に残すなども有効である。また、「いつ」「どこで」「だれが」「何を」「どのように」「その時にどう感じていたか」など、具体的に細かく整理することが大切である。具体性を増すためには、数字のスケールなどを使う等も有効である³。

整理する際には、価値観や善悪を指導・支援者から伝えるよりも、当事者に問いながらできるだけ当事者自ら表出できる形で、客観的な事実・状況を論理的に深めることに注力する。事実の把握が不十分な状態で価値観やすべきこと等を伝えても、本人が納得できないので、むしろ不信感や反発につながることもある。『特性』にもよるが、自身の言動の自覚が弱いときに、自身の言動も含めた事実の把握さえできれば自らすべき行動に移れるケースも多い。

³ 例：△「どの授業も難しい！」⇒◎「最高に難しいときを10。全く難しくなくて気持ち良く授業を受けられる時を1として、各授業の“難しい度数”をつける。」

* 困り感の背景を理解していくとともに、自己理解・自己対処の力を深める。

まず困り感を生む体験につながる背景を当事者に問いながら明らかにしていき、それを改善したい当事者自身の意思を引き出す。背景の一つに、当事者自身の特徴・『特性』があることになる。自身の特徴を知ることができたり、あるいは、改善策について助言をもらえる場として紹介することで、相談機関や医療機関につながったり心理検査の受検等にもつながりやすい。ここで、発達障害の告知やそのような視点・説明の提供（必要に応じて専門相談機関等による詳細で丁寧なもの。）につながることもある。

背景の考察が一定できれば、具体的にそれに基づく当事者自身なりの工夫や配慮の要望を考えさせたり助言をしたり、その実践→結果の評価をPDCAサイクルで定期的に深めていけると良い。

なお、この段階において、年齢や友人関係や成育歴などによって自分の特徴に向き合い受容するのが難しいために、次に進んでいかないケースもある。その場合は、指導・支援者が接し方や手立てに工夫をすれば有効に支援が進むことがある⁴。

* 違和感を困り感に変えていくための工夫。

違和感やうまくいかない実感はあるが、それが「困っている」状態であるとの自覚が難しい場合もある。あるいは、そのような違和感は誰しもが持っているもの、と思い込んでいることもある。

この場合は、当事者の体験を整理する際に、「困ってたんだね」「それは『しんどい』んだね」といった形に教員・支援者が代弁しながら話す必要がある。また、例えば人権学習等の時間で発達障害等について学ぶ中で、違和感等をはっきりと自覚できたり、さらには自身が発達障害ではないかとの疑問とその相談につながることもある。

* 卒後に困った場合の相談場所の紹介と、相談に行きやすさの促進

Bの枠、すなわち、困り感を持てたがそれへの自己理解・自己対処の力が育たないまま卒業を迎えるケースもある。これに対して、Aの枠同様に、卒後にもなお困った際に相談すると良い旨、相談場所として行ける場所を伝えておきたい。また、当事者自身にその要望が持てるのであれば、あるいは、その思いや必要性を引き出し、卒後に相談場所になる可能性が高い機関へ、卒業前に教職員同伴で訪問したり学校に来てもらうと良い。（少なくとも、デメリットよりも有用性やメリットが大きい旨を説明して本人・家族の了解を得た上で、本人情報を引き継いでおけると良い。） そのことで、卒後に自主的に相談につながる際のハードルが低くなる傾向にある。

* 参考：目の前の困り感を無くすことだけに注力しない。

⁴ 例 - もう少し困り感が出るまで、当事者自身に任せ、時間を置く。

- 困り感や劣等感の改善ばかりでは、当事者自身の気持ちも落ち込みがちになる。落ち込みから、話題の細部ばかりに固執して何度も何度も同じ話をしたり、他責的になることもある。むしろ、卒業や希望への進学・就職など目標や好きなことを達成するために自分なりに工夫する過程が、困り感の背景理解につながることもある。
- 自己肯定感が低く、自身の特性に劣等感を持つケースもある。それについて、教員など周囲の大人らが悲観的に共感するよりも、「人には得手不得手がある」「いろいろな人がいる」と明るく振る舞えると良い。また、発達障害の特徴も、「空気が読めない」「衝動的」などと悪い意味で捉えるのではなく、「マイペースで他人の意見に振り回されすぎずに過ごせる」「エネルギーで元気」とリフレーミングすることも大切である。そのことで、当事者も悲観的に捉えにくくなる。

例えば、プランニングに課題を抱えることで、テスト勉強が段取りよくできずにテストの成績がすぐれないが、勉強すべきテスト範囲を細かく示されて卒業していくことができる。あるいは、衝動性故に『問題行動』が頻発したが、教職員や周囲の当事者との関係を深めたり停学などの措置をとる中で、行動が落ち着いていく学生がいる。それら自体は悪いことではないし、留年等が与える心理面・経済面等への影響も大きいので不要な手立てとも考えない。ただ、「なぜそのようになって」「どのようにすれば卒後もそういった失敗を防いでいけるか」といった自己理解の力が育たないと、ライフステージが変わり周囲の人間関係が変化する度に、同じ困り感を抱えることになる。同じ困り感を何度も繰り返していると、悪い意味で自身を諦観し自己肯定感が下がることも多い。

つまり、目の前の困り感を無くすことは必要でありつつも、 $B \Rightarrow A$ の枠に戻ただけにもなりうる。 $B \Rightarrow C \Rightarrow D$ と経過するため、あるいは、卒後に $B \Rightarrow E$ となることを防ぐためには、自己理解が非常に重要となる。

*参考：A→Dの枠への移行

すなわち、困り感なく自己理解が進んでいくケースである。多くは、高校・大学時代にこのような評価でも、大学・社会人になって情報量や自身で問題整理・解決すべきことが増えると困り感が顕在化しやすい。ただ、数少ないが、単純に知的に高いケースや『特性』の程度が軽微なケースが、環境によってはA→Dの移行になる。

3) Cの枠：自己理解は一定できているが、なお困っている。

①状態・状況

- ・自身が苦手な面や得意な面などは一定理解している。ただ、学校生活・日常生活の中で困ることは、まだ多くある。それが改善されず、自身が「どうせ〇〇が苦手だから・・・」と自己肯定感を下げていることもある。
- ・一定の自己理解・自己対処はできているが、周囲の状況や自身の考えを整理しきれなかったりして、自己対処の限界を迎えてしまうことが数多くある。

②具体的な支援や指導

*定期的な面談等の継続とPDCAサイクル

日常生活の中には無数の場面や状況があるので、特に若年層では自己理解していても対処できない場面は多い。また、対処できる力自体はあっても、整理統合の苦手さなどもあってその状況を客観的に整理できないために、力を発揮できない当事者も多い。

ただ、多くの発達障害の人は、経験的に学ぶことを得意としている。一つ一つの困り感やその背景にある状況等に対して、一つ一つ丁寧に当事者自身（『特性』など）と周囲の状況の両面から考察して対処していく面談を繰り返していきたい。その繰り返しの中で、自己対処力が向上し、困ってしまう場面が減少していく。また、向上した自己対処力を称賛したり、当事者自身が対処できた経験を積むと、自己肯定感が向上する。すると、心身全般の調子が向上するので、結果として同じ状況・場面でも困り感を抱きにくくなる。

*必要時に相談できる力を伸ばし、相談できる場所をより細かく具体的に確保する。

相談する中で困り感を解消し自己対処力を向上させることはできるのだが、困り感が強くなるとそれが『問題行動』や学業等の不振といった形で表現される当事者も多い。つまり、相談や面談自体は機能するのだが、それにアクセスできるには『問題行動』等から困り感があることを読み取る周囲の力が必要で、当事者自身にアクセスする力が不足している場合がある。

そのようなケースに対しては、まずは定期的に面談を設定し、毎回何かしらの困り感の解消や学び、あるいは、心の整理や落ち着きが得られる形が有効である。と同時に、自身が困りきってしまう前に相談すべきタイミングの自覚が深まっていくと良い。また、どのような困りどころは、どのタイミングでどこにどのように相談すべきかといった形で、状況や背景によって相談場所・対処法を明確に使い分けて効果的に相談できると良い。

* 卒後に困った場合の相談場所の紹介と、相談に行きやすさの促進

順調にA→B→Cの枠で変化してきて、自ら教職員に相談する中で困り感がありつつも比較的安定した学生生活を送っていても、卒後に急激に困り感が大きくなるケースも多い。その一因が、生活全般の様々な変化だけでなく、卒後に相談できる場所が分かっていないことにある。したがって、卒後に相談できる場所を当事者自身のニーズや必要性に応じて紹介しておく。また、できる限り、卒業前に一度でもその機関につながっておくことが有効になる。

4) Dの枠：自己理解が進んでいて、困り感も小さい・少ない。

①状態・状況

多くの“健常”の高校・大学生同様に困ることがゼロではないが、自身の特性を理解しながら困りすぎずに学生生活・日常生活を送れるようになっている。

②具体的な支援や指導

* 特別な面談等は不要だが、気にかけておく必要はある。

基本的には、それまでに行われた配慮を継続すれば良く、特別に面談等の場を設ける必要はない。ただ、困った状況で相談できずに、そのままより困っていく可能性はあるので、一般的な範囲で困りごとが無いとか近況全般を尋ねる必要はある。あるいは、インターバルを延ばしながらも、定期的な面談は残しておく方法もある。特に、例えばテスト期間とか行事とか季節の変わり目など、当事者がしんどさを抱えやすい時期などを当事者自身と共有し、それに合わせた声かけ等是有効である。

* 将来の困りどころの想定とその際の相談機関の確保

このDの枠にいても、ライフステージが変わって慣れないことや情報量などが増えると、困り感が大きい状態に戻ってしまうことがある。その想像を、実体験すなわち職場体験や先輩・ピアとの関わりなども通して、あるいは、教師や家族から伝える形で、深めていけると良い。

また、卒後に相談できる場所を当事者自身のニーズや必要性に応じて紹介しておく。加えて、できる限り、卒業前に一度でもその機関につながっておくことが有効になる。

5) Eの枠：困りすぎて、生活に大きな支障が出ている。

①状態・状況

- ・ 困り感が大きすぎて、心身の不調や不登校、あるいは、著しい学力の低下や自己肯定感の低下などが生じている。それらが原因でさらなるしんどさが生まれ、例えば人間関係でしんどくなり不登校気味になったが不登校で学校に行かないのでより人間関係が築きにくくなり、悪循環に陥っている。
- ・ 何とか状態が改善し卒業等にたどり着いても、記憶特性により辛い記憶に苦しんだり、高校・大学生時代に積み重ねたい自己肯定感が不足して、卒後にしんどさを継続しやすい。

②具体的な支援や指導

* 目前の困り感そのものへの対応

例えば精神疾患に対する通院・投薬など、困り感や支障そのものへの対応をせざるを得ない。

* BCの枠と同じ対応をより丁寧に。

目前の困り感そのものへの対応だけでは、その背景を解決することにはならないので、一時的に良くなっても同じ背景が原因で再び困り感を抱えることになりやすい。そのため、BCの枠と同様の対応を進めていくとともに、当事者自身の心身の体力が低下している状態なので、BCの枠以上に小さな成功体験から丁寧に積み重ねていく必要がある。(基本的には、このEの枠に陥る以前に気がついてBCの枠の対応がされることで、Eの枠に入ること自体が回避されるべき。)

4、プログラムの詳細

【その2：「卒後もみすえてつながるべき適切な機関」について】

1) 概略図の補足

* 対象となる当事者の年齢状況等

- 実際の面談等は、当事者だけでなく家族等でも可能な機関が多くある。
- 特に言及の無い場合、多くの機関は相談にあたって障害の診断の有無は問わない(例えば発達障害者支援センターなど)。

※ 支援実施場所

- 家庭への訪問はできないものの、電話での個別相談が可能な機関がある。

2) どこにつながるか。

①適切な機関に。

2枚目の概略図にあるように、様々な分野に様々な機関がある。分野は違うが、同じような機能を果たしている機関もある。一方で、同じような機能でも分野が違う故に、細かくは異なる考え方や支援になることも多い。⁵ 加えて、同じ分野・法律による同じ機能を果たす機関でも、福祉圏域⁶や市町村によって細かくは機能・対象・システムが異なることもある。さらには、一つの機関でも、性別など担当者との“相性”に関して配慮が必要なケースもある。

以上のように幅広い選択肢がある中で、当事者・家族・学校の状態や進路等に関する思いに応じて適

⁵ 参考：分野別の特徴

- 教育 ◎ 教育の枠組みの中で、細かな学業指導等にもアプローチしやすい。特に担任は日常的に当事者と会うので、関係性を深めやすく、それによる当事者の安心感を生みやすい。
 - △ 学校外や卒後の日常生活・暮らしへの具体的な接続・関係は、イメージしにくい。また、学外の課題による学業不振等に対応しにくい。
 - 日常的に接する担任等だからこそ当事者が思いを出せない等が生じることも。
- 福祉・労働など ◎ 学校外の日常生活や卒後に目が届きやすい。
 - △ 細かな学業指導や学校生活に関する情報は多くなく、教育職ばかりではない。
- 医療 ◎ 診断や投薬が可能。
 - × 日常の具体的な学業・学校生活・日常生活にアプローチしにくい。

⁶ 市町村だけでは整備・対応等が困難なサービス等について、より広域に資源整備やサービス実施を考えるための単位。滋賀県全体は7の福祉圏域に分けられており、当事業の場合大津福祉圏域(大津市)と南部福祉圏域(草津・守山・栗東・野洲の4市)が事業対象となっている。

切な機関につながると、より良い支援・指導になっていきやすい。ただ、どこが適切かが難しい場合も多い。そのような時は、専門相談機関や行政窓口などに、どこが適切か問い合わせるのも一つの解決策となるかもしれない。

②連携・役割分担の中で動くことが多い。

多くの課題について、一つの機関で解決できることは少ない⁷。多くの機関同士で、日常の中で必要に応じてコミュニケーションをとること、また、場合によっては関係者の集うケース会議を必要とすることもある。

学校外の期間とあまり連携の無い場合でも、学校は当事者に関わる機関を把握しておけるとよい。教職員と当事者(生徒・学生)という関係性だからこそ、学校外の機関における相談等を進捗させる場面が時折見られるためである⁸。

3) どうつながるか

①必要な情報・アセスメント

i - 有無の問題

つながった後の効果の高い支援のために、つながる際に情報・アセスメントの引継ぎ・共有が大切である。これが無いと、受け手側の機関は、当事者等の主訴や必要な支援が見えにくかったり、当事者・家族等からの初期の聞き取り（インテーク）が長くなりがちである。すると、支援の初期の段階でこじれたり、当事者等が聞き取りに答えることを負担に感じたり、つながった意味を保持しにくくなって支援が頓挫しやすい。

ii - 量の問題

過去の支援の経過も含めて、たくさんの文書による引継ぎがある。支援の中で細かな情報が必要なこともあるが、全ての細かい部分を読み込む時間のある機関も少なく、量の多さ故に要点が伝わりにくいこともある。したがって、つながった理由とその背景にある当事者等の主訴も含めた、簡単な概要があると、引継ぎ・共有が効果的で円滑になりやすい。

一方で、量が少なすぎることもある。この場合、引継ぎ・共有が無かった場合と同様の問題が生じることが多い。

iii - 質の問題

*単純な情報と、当事者像と、必要な支援を明確に。

これらを混同せず整理して書かれていると、支援・指導・配慮のポイントが見えやすくなる。

⁷ 例：発達障害の自覚は小さいが、学校生活・家庭生活に支障が出ていて、家庭事情が複雑。そのようなケースについて、就職できるかおよび就職しても職場で課題が大きくなるかが懸念される。と同時に、学業成績も芳しくない。

このようなケースであれば、以下のような役割分担があり得る。学校 日常的な学習指導と、定期面談。発達障害専門相談機関 学校での面談に同席して、当事者の自己理解促進を補助するとともに、障害・生活レベルでの当事者評価や当事者への説明を専門的に行う。総合教育センター 学校での学習指導について助言。医療 診断と必要時の投薬。労働に関する支援機関 職業に関する当事者の評価と職業選択の補助、および、卒後の職場で当事者と雇用主の間に入って業務や人間関係の調整を手伝う。保健行政窓口や子ども家庭相談室 保護者の定期面談と、専門相談機関と連携しての子育て支援に関するアドバイス。

「学校の通常の進路指導の枠組みの中で」「障害特性に応じた」「職業・職場選択」を行うには、単なる役割分担だけでなく上記機関の『連携』が大切になってくる。

⁸ P.30 II 3 1) ② i 「教師や家族と違って、ある種の上下関係が無いので・・・」、にて後述。

*質を高めるコミュニケーション

しっかり引き継いだ・共有したと認識していても、実際にはそうになっていない場合もある。その背景に、そもそも互いに支援する場・状況が異なるので、障害観・支援観・指導観が異なって、また、“共通言語”が無いので、結果として伝わりにくいという点がある。

したがって、必要な内容が引継ぎ・共有できているかの確認、および、受け手側からは引継ぎに必要な内容の提示ができると良い。

②当事者本人の気持ち作り

継続して効果のある相談等のためには、相談等に行く当事者本人が、その目的や流れを理解して一定主体的につながれる必要がある。これが無いと、早い段階で相談等が頓挫しやすいし、場合によっては目的意識が弱いことを受身でやらされる形になり状態を悪化させることもある。

目的等の理解にあたっては、それを支援・指導者から伝えてしまうのではなく、できるだけ当事者自らがそれに論理的に気付き前向きに希望できる展開が良い。これは、体験の無いことについてイメージする想像が苦手で不安を抱きやすい（逆に言えば、目的・内容等が分かりやすく納得できればむしろ実直すぎるくらいに実行できる）といった、発達障害の特性のためである。また、相談等につながる時点で困り感があり精神的に体力が落ちていても、一方的に伝える形よりも分かりやすく説明したり共に考える形の方が、支援・指導を受けやすい傾向にある。

なお、つながる先に引継ぎ・共有する情報等については、文書にして当事者と内容を確認してから、あるいは、当事者とともに文書を作成する方が良い。もちろん、当事者の自己理解や障害等の受容の度が低い場合や取扱いが特にデリケートな情報については、その限りではない。実際には、当事者には大まかに個人情報を伝える旨の了解だけをしてもらって、つながるケースも多い。ただ、部分的にでも当事者が主体的に情報等を引継ぎ・共有することで、その後の相談の効果や経過が相当に良いものになりやすい。

③早めにつながる。

健常者でもそうだが、自己理解やそれに基づく自己対処の力は急激に深まるものではない。特に、専門相談機関や医療など学校外部の機関が支援・指導に関係していく場合、そういった機関が毎日学校にいられるわけではないので、それによって時間がかかる場合もある。また、具体的な就職・進学先を決めることも、短期間では難しい場合も多い。決めることでなくても、就職・進学先の都合もあるので急に動くことができない場合もある。さらには、テスト期間や学業不振による補修など学校独特の事情により、相談等のペースダウンをすべき状況もある。

これらは、体験的・具体的理解や“納得”が重要という発達障害特性によって、より強くなる

以上を踏まえると、一般的な感覚よりも余裕を持った状況でつながると、支援・指導の効果が高くなり、当事者・家族・支援者がより安心して卒業等を迎えられる傾向にある。（具体的には、ケース・状況にもよるが、卒業などの1～2年前にはつながり始めると良い。）卒業間近の余裕のない時期に福祉等につながって支援が始まっても、性急で当事者の気持ち作り・自己理解が十分にできていないつながり方になり、相談が頓挫したり逆に支援の長期化してしまうこともある。

④サポートブックの有用性と役割

当事者・家族が保管し幼少期からの具体的な情報を残すことができる、いわゆるサポートブックが、情報等の引継ぎ・共有ツールとして役立つことが多い。その内容によっては、学校からの引継ぎが少なくても良い場合もある。

ただし、サポートブックにも課題⁹はあり、それを渡すだけで十分な引継ぎ等になりにくいことには、注意しておかなければならない。

⁹ 例： - 成人期まで溜まると、量が多すぎてポイントが分からなくなる。(細かな情報を取るときは良いが)
- 基本的に、家族・当事者目線だけでのアセスメント・情報整理が多くなりがち。
- 福祉圏域等によって、サポートブックの評価や中身の項目などが異なる。

II

プログラムをご理解いただくための情報など

1、当事業について

1) 事業実施の背景

①滋賀県としての問題意識

i - 滋賀県障害者政策推進協議会 発達障害者支援検討部会での検討より

この部会によって、「発達障害者支援に関する課題と取り組みの方向性」（平成 26 年 3 月）がまとめられた。以下は、そこからの抜粋。

* 高等学校における特別支援教育の推進について

- 発達障害のある生徒への気づきと指導力の向上が課題。
- 高等学校入学時点から医療・保健・福祉・労働等の関係機関と連携した支援を進める必要。

* 成人期について

- 知的障害を伴わない場合発達障害者の中には、福祉サービスを利用することに抵抗がある場合もあり、労働施策の中での支援について検討が必要。

* 今後の取組の基本的方向性

- 一般的な支援（指導）の中での早期発見と早期支援の推進。
- 取組の分野やライフステージをつなぐ切れ目のない支援の推進。

ii - 「滋賀県障害者プラン」より

i の内容が、障害者プラン（平成 27 年 3 月）の該当部分に反映された。以下は、プランからの抜粋。

* 「重点施策」の一つである「発達障害のある人への支援の充実」より

- 発達障害のある人に対する支援がライフステージごとに途切れることのないよう福祉と教育が連携して在学時から支援に取り組み、発達障害のある生徒や学生がそれぞれの特性に合った進路選択ができるよう、切れ目のない就労支援の強化を図る。

②当事者の状況

i - 特に気づきと支援の遅れに関する例

- ・ 本人自身に気づきや困り感が無い。（が、新たなライフステージに入った途端に困り感が大きくなる。あるいは、困り感は不十分だが、失敗経験は積み重なる。）
- ・ 困ってはいるが、その内容や背景について見当もつかず、相談できない。
- ・ 学校で支援を受けて卒業できたが、ライフステージが変わってその支援が切れると困り感が大きくなる。
- ・ 学校内では支援を受けて大きな問題なく過ごす。放課後・長期休みには困っている。
- ・ 学校での支援が不十分で、学校生活・学業ともに相当に困っている。
- ・ 保護者による直接的で重厚な支援で大きな問題にならなかったが、大学内でそのような支援ができないので、学業や就職活動が順調に進まない。（自己認識や自己調整・自己対処の力が育っていない。）
- ・ 保護者らの心配・不安による課題の先送り
 - [中学] 診断を受けると、普通高校でなく特別支援学校高等部に入ることになるのでは。
 - [高校] せっかく普通高校に入ったのだから、普通に卒業させてやってほしい。とりあえず卒業はさせてあげたい。
 - [大学] せっかく大学に・・・(同上)

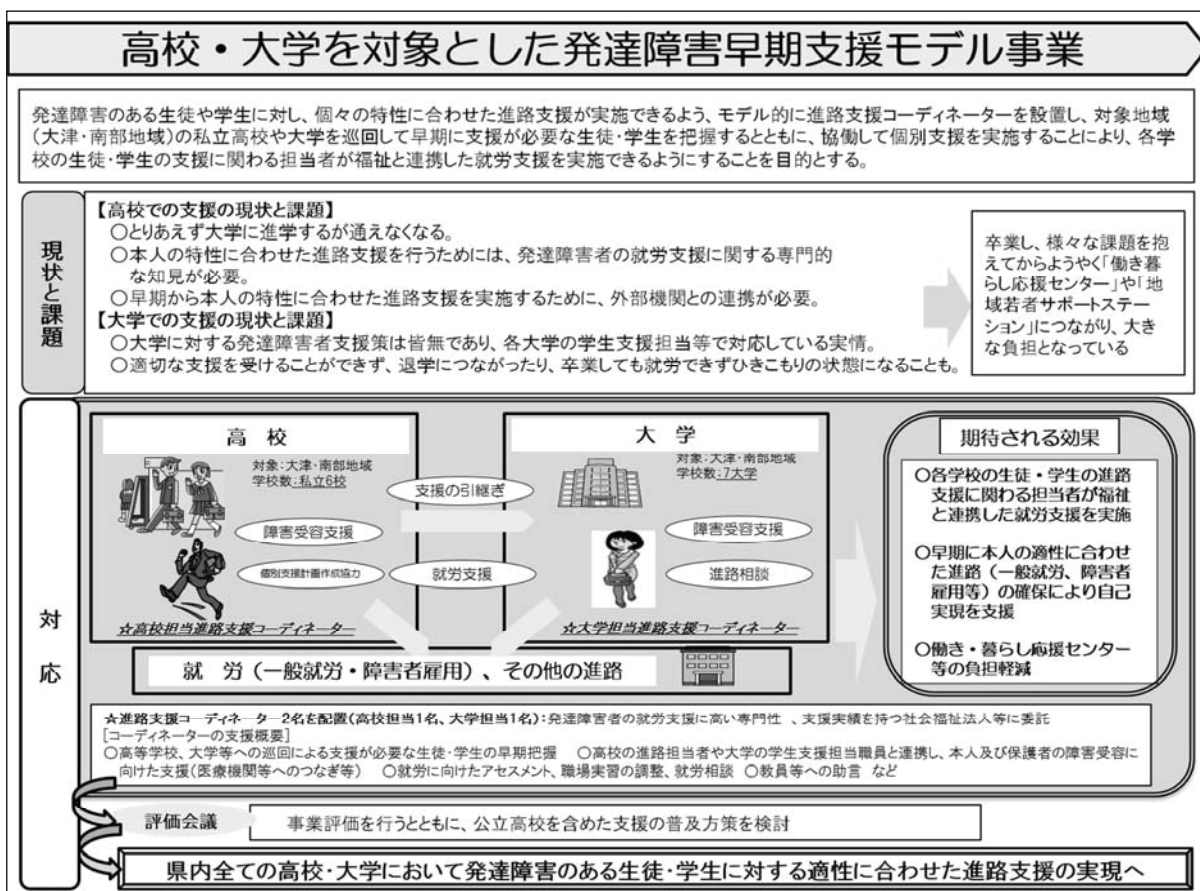
ii - 気付き等が遅れたケースの把握

二次的障害としての精神疾患等を生じて、病院を受診。あるいは、退学したり退職を繰り返す中でひきこもりに陥る。そこで初めて発達障害への気付きがあり支援が開始されるケースが、相当数おられる。ただ、二次障害等の程度が強いので、問題が複雑化・重篤化・固着化している場合が多い。

2) 事業の概要

①趣旨

1) の問題に対して、高校・大学段階で「早期」に支援が必要。それを行う学校と共働したり機関連携も含めた支援力を高めてもらう、あるいは、高めるための情報提供を行う。(その過程で個別のケースについて深めることはあっても、学校の頭越しに個別支援自体をすることは考えない。)



②事業実施期間

平成 27 年 10 月 13 日～平成 28 年 3 月 31 日
 平成 28 年 4 月 1 日～平成 29 年 3 月 31 日
 平成 29 年度も継続予定。

③財源

厚生労働省 発達障害児者支援開発事業費(事業名: 発達障害児者の地域支援モデル事業) 補助率 1/2

④事業内容 (実施要項より)

- ・対象学校に対する発達障害者支援に関する研修等の実施
- ・対象学校に対する支援に関する巡回相談助言
 - 日常的な学校での指導・支援等に関する相談

- 具体的なつなぎ先に関する相談。および、つなぐための、調整や当事者の気持ち作りやアセスメントの補助など

- ・ 評価会議を通じて、事業評価を行うとともに公立学校を含めた支援普及方策の検討
- ・ 平成 28 年度は、上記に加えて、事例を基にした支援プログラムを作成する。

⑤対象

i - 対象校

大津と湖南の 2 つの福祉圏域に所在する、私立高校(6 校)および全ての大学(7 校)。

ii - 対象生徒数

高校 140 人+大学 644 人を推計。

← 対象校の学生総数が、高校 5,000 人+大学 23,000 人程度。それぞれに、県立高等学校の発達障害のある生徒在籍率 2.80% (0.028) をかけることで推計。ただし、その他のデータや『現場』の教職員の主観的な印象によると、実態的にはより多いと思われる。

iii - 対象圏域の人口 (平成 27 年 12 月末もしくは平成 28 年 1 月 1 日現在)

67.2 万人

(大津市 34.2 万人+草津市 13.0 万人+守山市 8.1 万人+栗東市 6.8 万人+野洲市 5.1 万人)

⇒ 滋賀県の福祉圏域が 7 圏域あって 2 圏域のみで当事業を実施するものの、この人口はその 2 圏域に滋賀県全人口のおよそ半数が居住していることを示す。圏域内には、県庁を始めとする県の様々な機関が所在している。また、京都市などさらに人口の多い地域へ、比較的距離が近く交通の便も良い。

3) 重点的に実施した内容

ケースを通した対象校への支援を基本としながら、以下のような点に重点を置いた。

①平成 27 年度

- ・ 事業開始の周知
- ・ 導入にあたっての、対象高校・大学との協議による問題意識等の聞き取り
- ・ 同じく、関係機関や関係ネットワークとの情報共有など

②平成 28 年度

- ・ 詳細なパンフレットの作成・配布による、対象校の事業内容理解と利用の促進
- ・ 当事業の中でもさらにモデル的・集中的に関わる高校・大学の設定と、その提案
- ・ 滋賀県行政内における障害福祉課と関係課との連携

4) 事業実績

①回数・時間数など

年度	月	対象校				関係機関(含・当事者やその保護者)				ネットワーク*		
		直接面談	電話	メール・FAX 送信 受信	研修 講師	直接面談	電話	メール・FAX 送信 受信	研修 講師			
平成 27	10月	0	-	0	0	0	-	0	0	0	集計 してありませんでした。	
	11月	0	-	0	0	0	-	0	0			
	12月	0	-	0	0	0	2時間50分	2回	1回	1回		
平成 28	1月	1回	20分	4回	45分	5回	4回	4回	4回	3回	6時間35分	
	2月	2回	2時間15分	14回	2時間55分	10回	9回	2回	2時間50分	9回	7時間05分	
	3月	2回	2時間30分	4回	40分	5回	3回	4回	1時間20分	5回	9時間10分	
	4月	1回	2時間00分	2回	20分	1回	1回	2回	20分	7回	10回	11時間20分
	5月	2回	4時間20分	8回	1時間40分	8回	9回	2回	2時間50分	13回	17回	6時間45分
	6月	4回	11時間20分	4回	55分	5回	5回	4回	7時間10分	5回	5回	8時間05分
	7月	6回	9時間00分	7回	1時間20分	3回	4回	1回	1時間30分	4回	6回	9時間10分
	8月	4回	5時間40分	12回	2時間15分	6回	3回	0	2時間55分	3回	4回	11時間20分
	9月	8回	9時間55分	15回	2時間15分	6回	6回	1回	1時間30分	5回	12回	6時間45分
	10月	10回	17時間45分	10回	1時間25分	3回	5回	3回	4時間15分	16回	9回	8時間05分
	11月	8回	17時間45分	12回	1時間50分	4回	5回	1回	15分	18回	7回	16時間20分
	12月	10回	20時間25分	6回	55分	7回	6回	2回	1時間55分	11回	7回	12時間20分
	1月	12回	17時間15分	16回	1時間45分	7回	6回	2回	2時間	22回	5回	7時間50分
	2月	19回	35時間15分	26回	4時間00分	10回	9回	2回	50分	25回	8回	9時間5分
	3月	29回	41時間20分	17回	2時間55分	13回	38回	1回	10分	29回	8回	16時間45分

※「ネットワーク」は、国・県・圏域の障害者自立支援協議会や報告会等のうち、当事業に関係の深いものへの出席などをさす。

*ごく簡単な日程調整や留守番電話へのメッセージ録音など、および、移動時間は、上表に含んでいない。

*研修講師の内容

- 8月 大学教職員向け : 障害者差別解消法と関連させての、発達障害の理解と支援
- 8月 滋賀県発達障害者支援センター公開講座 : 学校と福祉の連携
- 12月 高校生向け : 発達障害を切り口にした対人理解や組織作り
- 3月 高校教員向け : 発達障害の理解と支援
- この他に、当事業対象校の教職員が、当法人の別部署主催の研修や、当法人以外の機関が主催して当センター職員が講師を務めた発達障害の研修に参加されていた。

②ケース数

平成 27 年度 (10 月 13 日～)	8 ケース (3 校)	⇒	平成 28 年度	43 ケース [うち 5 ケースが前年度からの継続] (5 校)
--------------------------	----------------	---	----------	--

※名前・状態像・成育歴などについて一定の聞き取りを行ったケースのみをカウントしている。そこまで及ばない簡単なケース相談や、ケースを通じた関係機関に関する質問等は、カウントしていない。

5) 事業の結果と評価など

①平成 27 年度

i - 周知と事業理解に課題

「切れ目のない」支援が、当事業で重要となる部分であり、それを実施できるために「ネットワーク」や機関連携が存在する。しかし、その「ネットワーク」自体が多く的高校・大学の教員には、まだイメージがわきにくいものである。したがって、当事業の利用についてもイメージがわきにくい。さらには、冬休み・春休み・成績処理・受験などがある時期からの事業開始で、約半年間のみの受託だったこともあり、実際の当事者支援が順調に進んだとは言い難い。具体的には、実際に関わりのあったケースは 8 ケースのみだった。また、その多くは、学校組織としてではなく、当センター職員の別事業での人脈あるいは個人的な人脈を通じて開始されたものであった。

ii - 事業実施地域の状況の整理

具体的なケースとの関わりが少なかった分、対象高校・大学や関係機関との協議を多く実施できた。それにより、事業実施地域の状況は相当に具体的に整理されてきた。

②平成 28 年度

i - ケース数の増加と利用学校の固定化

事業を利用する高校・大学は、前年度よりも 2 校増加して 5 校となった。一方で、8 校は今年度も利用が無かった。

増加の背景には、詳細なパンフレットの作成・配布および“モデル校”の設定もあった。ただ、全体的には、(例外もあるが)前年度から利用実績のあった、もしくは、問題意識の高い教職員がいたりその教職員が組織で中心的に動いている高校・大学の利用はより進んだだけ、という印象でもあった。つまり、詳細なパンフレット等は、前年度からの利用実績が無い等の高校・大学に対してはさほど効果は無かった、とも思われる。

利用が始まると、ケースは漸増し続けるし、支援内容も深まる傾向にある。その背景には、事業利用があったからこそという面があり、実際に自立支援協議会等で「(当事業への相談を通して)教員の問題意識が高まっている」といった対象校教員の発言もあった。また、支援内容が深まった高校・大学は、それ以前からそういった指導・支援の文化を既に持っていたからこそ、という面もあると推察する。

ii - 年度末の業務量・依頼増

当事業は、卒後への接続も見すえるものなので、年度末に業務量が増えるのは、当然のことでもある。また、事業開始して 1 年ほど経ってようやく認知度が高まったからこそその依頼もある。

一方で、年度末における卒業間際のケースに関する新規依頼については、その時期をより早めにしていただくべきとの思いもある。平成 29 年度は、「早めに」の部分も強調できるアナウンスが必要かもしれない。

iii - プログラム作成

前年度に状況整理が進んでいる上に、今年度はケース数が増加する中で、本プログラムの作成が順調に行えた。プログラムは、“現場”の教員や福祉職が必要な支援と内容をイメージしやすい、それが一定コンパクトにまとまっていて使いやすいことを重視した。

滋賀県発達障害者支援地域協議会などでプログラム(案)について確認・協議をしていただき、概ねそのような評価をいただいた。

iv - 事業やプログラムの認知度の高まり

事業の継続とケース数の増加など、および、滋賀県行政内における障害福祉課と関係課との連携増加により、少しずつではあるが確実に認知度が高まった。また、県立高校特別支援教育コーディネーター連絡会など、対象校以外に対しても事業説明の場が増えている。そのことが、県全体でより課題・問題の理解して支援を進めることに寄与している、と考える。

一方で、卒後や学校外での暮らしも見すえた高校・大学での一定の指導・支援を全県的に保障していくには、まだ継続した取り組みも必要である。

2、当事業における具体的な業務や実践やケースの例

以下のケースは、当事者や家族の許可をいただいた上で掲載している。あるいは、主旨が変わらない形で、当センターや併設部署などで支援した複数の実際のケースを混合させたり、情報の改変を行っている。

1) 高校生のケース

①高校内での自己理解深化から大学への接続

i - 基礎情報

男性。平成 27 年度に高校 2 年生で、29 年度に大学に進学。

ii - 当事業として関わった経緯と、主訴や当事者等の状態

高校の教員より相談。

体育の授業などの集団行動の場で、周囲の生徒に「遅い！」などとイライラされる中で、集団の場を避けているよう。特に、体育を見学することが多く気になっている、とのこと。また、アルバイト先でも、本人は頑張っているつもりなのに実際に「(手が)遅い」ので何度か解雇もされて、落ち込んでいるようだ。

iii - 当センターが関わった支援の経過

a : 教員より聞き取り。

- 小学校時代に落ち着きの無さから発達障害の可能性を指摘されて W I S C - IV の検査も受けており、その簡単な引継ぎのみが中学校からあった。ただ、入学時の学力は大きな問題はなく、行動的にも落ち着いていたので、特別に支援を考えたことがなかった。

- 一方で、授業中にあまりノートを取ろうとしないので、ノート提出が必要な授業の成績が悪かったり、ノートを取らないことでの学力不振があるよう。
- 検査結果や学校での様子から、同時並行処理の苦手さがはっきりしてくる。

b : 教員と本人の面談に、当センターが同席

- 本人からアルバイトの失敗や体育の授業については、相当に悩んでいたことを吐露できる。また、「ノートをとると、話が頭に入らない」「話を聞いているとノートをとれず、とろうとしたときには消されてしまう」「やることが多いと、頭がグチャグチャになる」との発言がある。
- 両親がアルバイトでの落ち込みを気にしていたことを担任も把握しており、両親からも聞き取ることに。

c : 両親からの聞き取り。

- 自宅でも、部屋が片づけられなかったり、忘れ物をしたり、たまに家事を手伝ってくれても段取りが悪い、とのこと。
- 当センターより、同時並行処理の苦手さによる本人の困り感を解説。また、必要な配慮を受ければ、あるいは、自分で適度にそれを求める力と職業選択を考えれば、将来の大きな心配は少ないことを専門職として伝え、両親は一定安心される。

d : 再び、教員と本人の面談に、当センターが同席

- 「頭がグチャグチャ (になりそう)」な授業前あるいは授業後に、本人の求めに応じて、その授業のポイントが列挙されたメモ書きを渡すことに。
- (体育の授業で本人を急かしてしまう生徒とのグループにならないように配慮することなどを、学校としてできる限り行うことに。)

e : 2~3ヶ月に1回の面談を継続。

- 本人と「全然できなかったバイトと比較的うまくいったバイト」の比較などから、自己理解を深める。できなかったのは「臨機応変に自分で動くバイト」で、できたのは「事前にやること・やる場所が分かっているとか、そのマニュアルがあるバイト」とまとまってくる。
- 面談には、当センターもほぼ毎回同席するが、基本的には教員による日常的なやり取りとそれを受けての当センターから教員への助言が中心だった。

f : 大学への引き継ぎ

- 大学でも、「頭がグチャグチャ」を防ぐために、必要時に支援を求めたい発言が本人より出てきたので、教員と当センターで引き継ぎへ。
- 大学からの提案で、本人に対しても事前に学内の見学案内や大まかな大学のスケジュール説明をすることで、事前の把握を多くして不安を小さくすることの提案があった。⇒当センターと本人で入学式前に大学に行った。
- 大学で困ったときの相談場所、また、大学に言いにくい時に相談できる福祉的相談事業所を、本人・両親に紹介。

iv - まとめ

多くの場面でプログラム概略図のAだが、アルバイト等ではBだった。また、学校でも実際はB(困っていた)の部分も多かったが、それを本人も教員も認識できていなかった。そこから、同時処理の苦手さや事前に書面であるいは体験的に知ることの有用性を自己理解していき、それが大学にも接続していった。

すなわち、プログラム概略図A・Bの状態から、著しい困り感でEに移行してしまう前に学校が気づき、C・Dへ移行していった部分が多かった。かつ、卒後にも円滑につながれた例といえる。

②保護者の理解も進めながら必要な支援につながったケース

i - 基礎情報

男性。高校2年生。

ii - 当事業として関わった経緯と、主訴や当事者等の状態

教員より。テストの成績は悪くなく、友人関係も良好に見える。ただし、遅刻や提出物忘れが非常に多く、授業中も出しぬけな発言をすることで周囲を驚かせてしまう。

遅刻の理由は、ゲーム等で夜更かしをして朝に起きられないとのこと。ただ、長い時間眠っても朝起きられなかったり、ゲームをやめて布団に入っても眠れないこともあるよう。

iii - 当センターが関わったの支援の経過

a：教員より聞き取り。

- 卒業に向けて、単純に出席日数不足（遅刻の多さ）が心配される。卒業できても、社会人として生活を成り立たせていけるとは思えない。
- 保護者には遅刻をなくすよう家庭でも声掛けするよう、また、一度病院にかかることの提案をしている。しかし、保護者からは「散々言っているのに聞かない！」「病院にかかるほどではない！大丈夫です！」といった返答のみで、そのままになっている。

b：当センターと母と保護者で面談

- 学期末と遅刻の多さを主な理由に、教員と両親で面談。その場へ、“学校のアドバイザー”という形で、当センターも途中から同席。当センターから様々な聞き取りを行い、その中でADHDの特性を軸にしながらも、幼少期からの様々な母の苦労を聞き取っていく。その過程で、母なりに特に幼少期は苦労したことや、正直なところどうして良いか分からず、しかし、高校は卒業させてやりたいとの思いが聞かれる。
- 聞き取りの後に、当センターと教員で、むしろ高校のうちに問題に向き合い始めて自己理解を進めることで、高校卒業とともに将来にもつながることを説明。その場で、本人との継続的な面談と、母との連携を継続することとなる。

c：教員と本人の定期面談に、当センターが同席

- 本人は何の面談なのか不安がっていたが、母と担任に「カウンセラーさんと心の洗濯や」と後押しされて面談開始。
- まずは、遅刻しないほうが良いと思うけれどしてしまうとか、気づけば提出物を忘れてしまっている自分を自覚・確認する。また、それらによって社会人になって苦労する可能性があることを共有。
- 課題を列記するとともに、それを解決する方法を1つずつ具体的に考えた。また、「自分のことをもっと知る」という目的のもと、解決のための参考資料として当センターで心理検査を実施。検査結果は、本人にも説明し、自己理解を深める。また、検査結果やそれまでの面談等に基づき、当センターから課題の背景をADHDの視点で分析説明したりそこから課題解決の具体的な方法を様々に提案することで、自己理解・自己対処の力を深める。
- 上記の説明や課題解決策の提案の一部は、母とも共有。そのうちの一つである通院も始まり、睡眠に関する投薬（実際はADHDに関する薬）が開始された。

iv - まとめ

プログラム概略図A～Bの状態にあるが、卒業後にEに移行することが懸念されるケースだった。支援が始まる中で、少しずつCに移行してきた。

なお、特に高校生の場合、保護者の一定の理解・受容がないと支援・指導が進みにくい。そのため保護者への説明や、学校と保護者の間に入っての調整として、当センター（いわゆる専門職）が位置づいたケースでもあった

③補足

高校生の場合、発達障害でなくとも年齢的に“自分探し”“自分づくり”を深く行う段階である。したがって、取り組みを進めても、プログラム概略図のDまで到達するケースは少ない。ただ、少しでも取り組みを進めて、Eを防ぎA・BからB・Cへ移行することで、成人期の状態（予後）が随分とよくなる傾向にある。

2) 大学生のケース

①自己対処の力を深めて、比較的順調に就職および社会人生活のスタートにつながったケース

i - 基礎情報

女性。関東のいわゆる高偏差値の私立大学を卒業後、平成27年度に大学院1年生。

大学時代は、一時就職活動を行ったが、数十社を受験して全て不合格に。大学の就職支援課のスクリーニング等で発達障害の可能性を指摘されたりもしたが、本人はさほど気に留めず、充分理解もできなかったため、それ以上の進捗はなかったよう。

最終的に、大学院の2次募集で進学することが決まった。

ii - 当事業として関わった経緯と、主訴や当事者等の状態

大学院の指導中にも「(本人が) 独特な理解」と少し思っていたゼミ教員が、大学での就職活動の状況を聞いたことをきっかけに当センターに本人との面談に同席することの依頼。当センターとゼミ教員は別事業での面識があり、「知り合いの社会人の先輩で、そういった仕事をしている人に話を聞いてもらう」形で面談開始。

iii - 当センターが関わった支援の経過

a : 教員と本人の日常的なやり取りの中に、月に1回当センターが入る形を設定。

- 面談の中で、整理統合の苦手さとそれに伴う処理速度の遅さが見えてくる。
- 面談では、本人のその時々で不安に思っていることなどを聞き、話しながら書面に整理していく。それに対して、本人と一緒に教員・当センターも解決策を考えていく。これを繰り返したが、本人は解決策のアイデアを実直に試すこともあり、PDCAサイクルで本人の自己対処力が蓄積・向上していった。例えば、面談開始の頃は、テスト期間はテスト・アルバイトなどの予定を組めずに混乱状態に陥っていたが、卒業前には自分なりにスケジュール表を作成して色分けすることで対処できるようになっていった。
- 面談の中では、「事前に知っている・知ってもらっていることが大事」という自己理解も進む。実習前には、自主的に事前見学を追加してもらうことで不安感を小さくできていた。
- 就職については、就職課のセミナー等に参加。不安や不明点が残ることもあり、最初は教員や当センターが状況整理を手伝い就職課に同行して、質問に行っていた。しかし、就職課の担当者との面識ができて、本人も就職課での相談システムに慣れてくると、単独で質問に行き不安などを解消できるようになった。一般的な学生よりも時期はやや遅かったが、最終的に実習の関係企業で内定が決まる。

b : 卒後の相談機関へのつなぎ

- 定期面談が、自己理解や自己対処力の向上に役立っていたことを確認。
- 卒後も定期面談を実施できる機関を紹介。その相談員には、卒業前に a の定期面談の場に来てもらい、卒後は相談員の所属事業所で定期的な面談を開始している。

iv - まとめ

発達障害の程度が極端には強くなく知的にも高いこともあり、定期的な面談の繰り返しで困り感の減少・縮小と自己理解を進めていくことができたケースであった。プログラム概略図で言えば、Aor Bから Bor CorDに順調に移行したケースであった。

②大学でも苦勞しつつも、支援者の役割分担で何とか単位履修を進めているケース

i - 基礎情報

女性。大学3回生。高校在学中は不登校気味で担任と養護教諭が定期的に家庭訪問をしていた。家族は父と祖母。主たる養育者は祖母。父も本人と同様の特性があることから、関係は悪い。幼いころに自閉症と診断されているが、療育や特別支援の対象にはなっていない。2次的な障害として強迫性障害と診断されている。隣人トラブルで警察沙汰になったこともあり、他者の感情や場の状況理解は苦手なようである。

ii - 当事業として関わった経緯と、主訴や当事者等の状態

入学当初より、大学の障害学生担当窓口（学生支援室）に本人・祖母よりたびたび相談があるものの、不安感情の訴えに終始しており、「何に」「どのように」困っているのかが明確に示されることがなかった。また訴えの内容が学校生活に関わることに留まらず、家庭生活や親子関係まで、生活全般にわたり、支援室での対応が困難な内容もあった。そのため、担当者も具体的な支援の手立てが立てにくく、気持ちの受け止めを中心に対応をしていた。しかし、具体的な支援を得られず状況が好転しないことに対して、本人の不安がより一層高まり、強迫性障害の悪化や担当者への心理的な攻撃・地域住民への暴力など対人トラブルが目立つようになっていった。支援室の担当者より当センターに、本人像の理解するためのアセスメントの実施と、支援室での面談への同席依頼があり、関わりが始まった。

iii - 当センターが関わった支援の経過

a : 大学での面談に、当センターが同席し、本人像の見立てをする。

- 面談を通して、本人が不安を訴える理由が「不安軽減のため」ではなく、「関わってもらっている安心感を得るため」であることがわかってくる。そのため、「どうして不安を感じるのか」といった自己理解が深まりにくい状況にあり、「何に」「どのように」困っているのかが意識できないでいる（自己理解が十分でない）、と考えられた。

b : 大学の担当者とともに、障害特性に応じた「相談」を実施する。

- 本人の自己理解を少しずつでも深めていくために、不安感情を共感・受容するだけに留まらず、特性に応じた配慮（相談内容を可視化する、など）をして面談をすすめた。
- 面談の具体的な中身としては、例えば不安なことについてであれば、本人と担当者・当センターで、不安を一つずつ確認→それぞれの内容を支援室で対応可能なものと対応不可能のものに分類→支援室で対応可能なものについては、希望する支援の内容を考えていく、というもの。担当者(学校)と本人の間に当センターが入り、やりとりを間接的にすることで、「この問題は学校では対応できない」という学校側の意向に対しても、本人が攻撃性を発揮する事態を回避することができた。

- また、学校では対応不可能な問題に対しても、自分で工夫したり、見方を変えたり、家族に理解を求めたりと自分で対処できる方法について一緒に考えていった。
- 例えば、「通信教育を期限内終わらせなければならないが、大学の講義に出ていると体力が持たないので、欠席することを認めてほしいのに認めてもらえない」という訴えについて、上述のような過程を経たところ、「まずは、出席すべき大学の講義に出たうえで、通信教育に取り組める時間を確保する。結果として、通信教育が期限内に終わらなくても、仕方がない」という結論に至ることができた。

iv - まとめ

もともと本人が持っている障害特性に適した対応がなされないまま、大学生まで経過したために強迫症状や対人トラブルなどの2次障害の存在が大きくなったケース。プログラム概略図で言えば、Eのケース。そのため、本人からの発信も社会的に不適切なものになりやすく、また、支援者の視線も2次障害の結果として引き起こされた現象に向きやすい。このケースでは、もちろん医療とも連携した上で、2次障害にとらわれすぎず、「障害特性を見立て、適切な対応を実施する」という基本原則に基づいた支援を大学担当者とともに実施し、EからBあるいはCへの移行を試みたケースであった。

3) 連携に関するケース

①当センターが連携の補助を行ったケース

i - 基礎情報

女性。高校3年生。家庭状況が複雑。

ii - 当事業として関わった経緯と、主訴や当事者等の状態

就職先が決定していないが、在学中のアルバイトに複数回辞めており、学校としては卒後の生活が心配。

iii - 当センターが関わったの支援の経過

a : 支援状況の整理

- 当センターが支援開始時の聞き取りなどを行うと、大まかに家庭状況が複雑で、児童相談所も関係していることが分かる。学校のスーパーバイズの形で、児童相談所を始めとして情報収集・整理を進める。すると、家族全体で、発達障害者支援センター・児童相談所・保健所・委託相談支援事業所・計画相談支援事業所・就労移行支援事業所・社会福祉協議会・少年センター・ヘルパー事業所・精神科医院など、様々な機関が関わっていることが整理される。学校にしてみればそれらの連携があまりに複雑であることや、そういった情報が本人や家族から聞かれなかったことで、その連携の中での情報共有等はあまりなかった。

b : 実態的な連携の開始と、それによる学校での進路指導の深化

- 本人は、学校での悩みを、家庭に来る保健師などに打ち明けていたよう。当センターを通じて学校と保健師の連携が少し始まっていた時期でもあり、本人に対しても保健師が学校とやり取りすることを提案。それをきっかけに、本人が家庭の悩みなどを担任教諭に打ち明けるようになった。
- 進路指導が本人の家庭の状況も踏まえながらのものになると、本人の表情が良くなり、より具体的な指導につながった。

- 最終的に就職は決まっていなかったが、卒業後も本人の居住地の機関で継続的な相談・支援を実施することとなった。

iv - まとめ

家庭状況が複雑なケースになると、あまりに多くの機関が複雑に連携しており、一般的な高校にとっては把握が難しいこともある。その把握と改めて学校の役割を具体的で明確にする補助として、当センターの助言機能が役立った。

②当センターが退学後のつなぎの補助を行ったケース

i - 基礎情報

男性。大学7年生（留年3回）。ADHD。アルバイトをしすぎて、学業に支障が出たり、体調を崩して入院した過去がある。

ii - 当事業として関わった経緯と、主訴や当事者等の状態

大学の保健管理センターより、当センターに連絡。内容は、退学的意思を示したが、そのまま退学するとひきこもり等が懸念されるケースなので、助言や共同での支援をしてほしいとの依頼であった。

本人に対しては、「退学後に困りながらもうまくやってくれるために助けてくれるところ」「就職等の情報やアドバイスをくれるところ」との紹介で、当センターとの関わりが始まる。

iii - 当センターが関わった支援の経過

a : 本人の置かれた状況の整理

- 当センターも入った保健管理センターと本人の面談を、数回実施。その結果、本人なりに努力もしてみたが、通学・日常生活管理・アルバイトがうまく進まない、および、なぜそうなるのか気になっているがあまり分からない、との思いが聞かれた。
- 小学校時代に指摘を受けて発達支援センターに通っていたこと、および、自分なりにインターネット等で情報収集をしてADHDであることを疑っていた。

b : つながる先の選択と、実際のつながり

- 保健管理センター付のカウンセラーにより心理検査。
- 本人がつながれる社会資源の選択肢と、そこにつながった場合の将来のイメージ、および、それぞれのメリットとデメリットを、当センターより提示。そこから、本人の主訴・希望等に合わせて相談しながら、最終的に本人がつながる先を選択。
- 心理検査結果やaをまとめた文書を持って、通院（診断）。および、居住地の発達支援センターと働き・暮らし応援センター（就業・生活支援センター）につながる。そのための調整は、当センターと保健管理センターで分担。また、いずれも、初回は本人の不安や分からなさが大きかったため、保健管理センター職員が当センターで同行した。

iv - まとめ

つながれる機関を提示するだけでなく、そこまでの自己選択・自己決定や本人の気持ち作りを当センターが補助したケースであった。

4) その他

①保護者が支援に熱心なケースと、学校-保護者間の調整

i - 基礎情報

男性。高校2年生。広汎性発達障害の診断があつて、入学時は中学校教諭と保護者から引継ぎがあつた。

ii - 当事業として関わった経緯と、主訴や当事者等の状態

専門的な勉強も多くしている保護者から支援の要望が多く出されるが、学校としては難しい部分もある。保護者とのやりとりで困惑する部分もあり、どうしたら良いか、との相談。

iii - 当センターが関わった支援の経過

a : 状況の聞き取り・整理

- 学校より、本人の学校全体や学業面での状態、および、支援の状況や保護者とのやりとり経過を聞き取り。保護者より、それまでの支援の経過や学校とのやり取りなどについて聞き取り。いずれも、学校・保護者それぞれの大変さに共感するように聞き取りを行う。
- また、保護者の許可を得た上で、保護者・本人が支援を受けてきた専門機関より聞き取り。

b : 本格的な支援・助言の開始

- 学校とは定期的に相談をして、a の情報も活用しながら助言等を行う。
- 保護者には、その状況を当センターからも書面も使いつつ伝える。それを保護者が定期的に面談に行っている当センター以外の専門機関とも共有して、そこでの面談で取り上げる中でより理解していただく。また、卒後に向けて、本人自身が状況を整理して自ら支援を求めていく、すなわち、自己理解・自己対処できる力の大切さを、ご説明さし上げる。
- 学校・保護者・当センター・他の専門機関が集まって、学期に一回情報集約と次学期の方向性を検討する会議を行う。
- 本人には、特別支援教育コーディネーターと当センターが、定期的に学校生活や進路に関する面談をして、自己決定・自己理解・自己対処を深める。

iv - まとめ

当センターが、学校・保護者の間に入って調整や専門的見地からの助言等を行うことで、保護者の安心感が増した。そのことで、学校側が困惑せざるを得ない状況が減少し、家庭全体の落ち着きにつながった。

また、何より、学校・保護者・専門機関が同じ方向性を向いた“支援チーム”として機能しやすくなった。

②学生集団に向けての当センターの関わり

i - 基礎情報

高校の男子陸上競技部全体。競技成績としては県内で強豪の部類に入る。

ii - 当事業として関わった経緯と、主訴や当事者等の状態

競技力の高く、高い競技成績を志向する、ADHD傾向の生徒が複数名いる。一方で、競技だけでなく楽しさや仲間意識も得たいと入部した、自閉症傾向の生徒も複数名いる。前者は、高い意識と高いレベルでの練習を、後者の思いをあまり鑑みずに強い勢いで後者にも求めてしまう。時には、それが暴力的なこともある。一方で、後者の自閉症傾向の生徒は、ADHD傾向の学生の「強くなろう」「がんばろう」という思いを十分に斟酌することが難しく、むしろ暴力的な言葉尻などの“部分”に着目し、その記憶が強く残って苦しんでいる面もある。また、忘れ物が多く部室も散らかすADHD傾向の生徒に対して、「勉強等をちゃんとしないくせに！」といらだっている面もある。

以上のような生徒同士の関係性の悪さにキャプテンは苦慮していたが、うまく部をまとめることができない不全感から退部を考えるようになった。キャプテンに賛同するように退部の意思を示す学生もいて、それら全体を指導する顧問教諭も苦慮していた。顧問教諭の相談を受けた教頭が当センター職員と知り合いで、その教頭から相談の依頼があった。

iii - 当センターが関わったの支援の経過

a : 顧問教諭より状況の聞き取り・整理

b : 生徒・顧問向けの研修

- 発達障害を切り口にした対人理解や組織作りに関することが内容の、人権研修的なものを実施した。内容は、目的や高校生という年齢を考えて、発達障害（というよりも『特性』）を多くの生徒が前向きに捉え、陸上競技や部活動に引き付けて考えられるものにした。
- 生徒の中で研修内容が“一人歩き”して表面的なものにならないよう、研修内容を踏まえたミーティングには顧問教諭も多めに同席。また、当センターから顧問教諭に助言を実施。

c : 一部の個別支援の開始

- ii に記載の一部の当事者（生徒）について、担任・保護者と連携して校内で個別支援を実施。
- b の研修を受けて「私もADHD?」「言われたことがすごくあてはまって、昔から苦労していた」と相談に来た生徒（プログラム概略図Aに相当）が、数名いた。数名のうち1名は、教員は問題意識を持っているが、本人・保護者はそれが無い生徒で、学校としていかに自覚を促すかに課題を持っていた。これらの学生に対して、校内での支援が始まった他、教員・保護者に知られたくないとのことで当法人の別部署で個別に相談に乗った生徒もいる。

iv - まとめ

幅広い学生・集団に対する、一般的教養を深める目的もある形に、当センターが関わった。と同時に、プログラム概略図Aにいる学生が、自己理解を深め始めたり実際は困り感を持っている自分自身に気付くきっかけとしても機能した。

3、現状と課題など

1) 発達障害やそれに類する高校・大学生の状態や必要な支援

①高校・大学における様子

後述の、Ⅲ参考資料:対象高校・大学向けのパンフレットにおける「[別添資料] 当事者の状態像の例」を参照。

②高校・大学を含んで卒後も見すえた様子（当センターの講演レジメより）

i - 陥りがちな状態像

- ・不安そうなことが多く、笑顔が少なかったり、学校等での問題行動が頻回になる。それがひどくなり、本人も周りも困り果てている。まともに、生活・学習してられない、あるいは、学校に行くことも無理。¹⁰
- ・困っている、あるいは、何となく「人と違う」「自分とは何者なのか」という違和感を抱いているが、その背景が見えずにいて、場合によっては自身や他人のせいになっている。特定の他人を執拗に責め立てたりもする。
- ・困っていることすら自覚できずに、「普通は・みんな、こんなもの」とすら思っている。ただ、何となくの“気持ち悪さ”や自己不全感もある。

¹⁰ 例 - 人間関係。周りの音。スケジュールや行為の管理や段取り。学校の人数の多さや建物の構造がづらい。特定の教科など。

- ・以上の中で、自己肯定感が下がる。「私なんて・・・」「僕は、下っ端ですから。」
- ・周囲に迷惑をかけている、あるいは、周囲に相当助けてもらっているが、本人にはその自覚がない。場合によっては、「自分はよくできている」とすら思っている。
- ・年齢の割に、やたらと多く・深く親に相談したがる。
- ・就労・福祉・医療の機関に来たが、来た理由が「先生に言われたから」「ここに来たら就職が決まると言われた」「自分はこんな支援をされる人間じゃない」といった感じに、本人で理解できていないので、相談等が進んでいかない。あるいは、事前情報が不足しているので、導入時のアセスメントにあまりに時間がかかり、相談等が頓挫したりする。また、教師や家族と違って、ある種の上下関係が無いので、その枠組みが無くなる福祉等ではアドバイスが入りにくいといったこともある。
- ・学校や家族に相談してみたが、しんどさには着目してもらったが、その背景は見えてこないで、困り感が軽減されず（相談をしたことによる成功体験が持てず）、その後は相談することをあきらめてしまう。あるいは、困難な生徒・子どもとしての評価がより強くなる。¹¹
- ・周囲から見て“特性”は感じられ、時々困っていることはあるが、学力的には問題なく学校を卒業する（してしまう。）

ii - 上記に伴う卒後の問題

- ・集団の枠組み・決まり事が少なく、対人関係や生活の幅が広がり、より自分で毎日の生活を組み立て選択していく大学や社会人の生活になると、上記の状態像が一気に問題化してくるケースがある。
- ・大学や職場で、問題が起きる。行きづらくなる。
- ・かといって、何に困っているのかは分からない。困っていても、助けを求められない（求め方が分からない）。求められても、求め方に問題がある¹²。
- ・適切に助けを求められるが、求めたくない。インターネットなどを見て自閉症であることを、自身で疑えるが、発達「障害者」支援センターに相談に行けない。（自尊心や自分自身を受け止めることの問題、など）
- ・問題がこじれてくると、オオモト（発達障害等）が見えにくくなって、適切な支援やアセスメントまでに相当時間がかかる。あるいは、問題が大きすぎて、社会的なレベルになる。

iii - 必要な支援

- ・支援者で抱える・分からせる・問題が起きる前に先取るのではなく、支援者が支えて当事者自身が分かっているように。（家族等による愛情や情緒的交流は前提にしている。）
- ・自尊心・自己肯定感・自己効力感
 - 好きなこと・やりたいことを、やりきってみる。やりきってみるための、具体的な将来予測と体験と手順の踏み方と、その建設的な振り返り。
 - 何がしかの“できた！”感
 - 周りの理解、というか、周囲の誤解の無さ。（周囲の子どもたちに対して、特性が特別なこと・劣っていることではなく、「人それぞれ違う。当たり前なこと。」という雰囲気を作る。また、本人が周囲の中で活躍できる場を設定する。一方、本人に対しても、周囲を見るだけでなく本人のや

¹¹ 例 - 段取りが組み立てられなかったり、友人関係がしんどい（しかし、友人とは関わりたい。関わりたいからこそしんどくなる。）しんどさがひどくなり、うつ状態に。そこから「やる気が起きずしんどい」と相談したものの、例えば「しんどいから無理せずゆったり」と言われて、段取りの苦手さそのものなどが解決の方向が見えない。あるいは、「気持ちを込めて人と関われ。」と言われたが、その具体的方法が分かりにくいし、口頭で価値観を提示しただけでは経験を伴わないのでうまくいかないことも。

¹² 例 - ポイントが見えにくい。謙遜しすぎ。横柄。冗長。

りたいことをできて達成感が積み重なる経験を作る。) (教員などの大人は発達障害を意識するが、子ども同士の方が、案外普通に付き合っていることもある。)

- ・自己決定と、そのための整理統合された情報の提供、あるいは、情報を整理統合する練習の支援。
- ・自己理解 (得意なこと・得意な様式。苦手なこと・苦手な様式。相談場所や支援を求める場所と、求め方。など)
- ・自己理解を進められるための、生の経験。(程よい失敗経験。程よい困り感。自分なりに、咀嚼して飲み込んで考え込んで葛藤して相談してみる“間(ま)”。繰り返してがんばってみるための、時間と励まし、および、成果を客観的に分かりやすくする工夫。)(子どもの喧嘩は、大人になって体が大きくなって社会に出れば触法行為になることも。後腐れの無い子ども期のうちにしっかりと喧嘩して、客観的にその場面を振り返り、気持ち良く切り替えて、結果として仲直りできた経験を。)
- ・自己理解に基づく、自分なりの対処や自己調整の行動様式や気持ちの持ち方、言い換えれば生き方・暮らし方の様式づくり
- ・機関連携について
 - 適切な機関へつなぐ。
 - アセスメント(≠情報のみの列挙など)と、本人の気持ち作りや相談に行く意味づけ。

2) 高校・大学の課題意識など

①当事者・保護者に関して

- ・自己認識や保護者の認識・受容が難しいケースへの支援をどうすれば良いのか、に悩んでいる。
- ・困り感を持つまでに、保護者を始めとする関係者が支援しすぎているところもある。ただ、困りすぎて二次障害が発症してから相談に来るケースもある。
- ・いわゆるグレーのケースについて、評価・スクリーニングの仕方に悩んでいる。
- ・特に異動による教職員の顔ぶれの変化が少ない私学については、卒後につまづいて、卒業した学校の恩師の元に相談に来る人が一定数見られる。その人たちの多くは、困りどころについてどこに相談して良いか分かっていない。分かっているにしても、障害受容が難しい等により、発達「障害者」支援センターなどには連絡しづらいよう。

②学校組織に関して

- ・「教員の性質として、良くも悪くも責任感が強く、ケースや問題を『抱える』傾向にある。」 「卒後の“アフター”の支援をどこまでしていいものか・・・」
- ・「何とか卒業はさせてやりたい。」 そのために、努力されている部分と、発達障害について本質的な問題が先送りされている部分がある。
- ・「しっかり引き継いでくれ(てケース把握でき)たら、しっかり支援するつもりなのに・・・。」とほとんどの学校が仰っている。
- ・学校として、既に外部機関とつながってはいるが、より適切な機関が他にも存在する場合がある。そのことに気づきつつも、具体的にどの誰にどのようにつなぐのかが分からない。
- ・特に大学については、「障害者差別解消法」施行により、支援や体制整備の意識を高めている。国立・公立の学校については合理的配慮の法的義務もあってそれに対応する支援部署の設置を確実にやっているし、私立校でも対応指針等を作成している学校が多い。ただ、実態的・具体的な動きにはかなり差があり、表面的な整備に終わっているところがあれば、体制整備は不十分だが学校として法施行前からかなり個別で細やかな視点で取り組んでいるところもある。

- ・特に大学においては、結局は、保護者や本人からの申告が無いと、当事者の把握すら難しいことが多い。また、高校については、中学校からの引継ぎが無い、あっても不十分、あるいは、一定の引継ぎがあってもそれを高校での支援に生かし切れていない実態もあるよう。(もちろん、十分な引継・支援を行っている教職員もいる。)

③当事業に関して

i - 事業そのものに関して

- ・福祉の「ネットワーク」自体が捉えにくいものであり、そのイメージがわきにくい方は当事業との関わりのイメージが持ちにくい。特に、直接の責任はあっても、全体的な運営に関わっていたり進学・就職に関わられる先生や、単純に意識の低い先生等はその傾向にあり、「この事業を受け入れたら、本校の就職者数は増えるのか」といった質問もあった。逆に、日常的に、卒後や生活面も考えながら対応に悩んでいる先生等には、事業のイメージがしやすいよう。
- ・当事業自体が、具体的で細かな事業内容を設定していない柔軟なもの。だからこそ、具体的に当事業をどのように関わるかに悩んでいる。
- ・福祉・労働等の制度は細かく理解するには、学校にとっては複雑で難解すぎる場合もある。
- ・「学校内の細かな事情も含めて知ってくれている人でないと、相談を持ちかけにくいし、どう使ってよいか見えにくい。」「週4~5日来てくれる事業が良い。」
- ・多くの学校が、学校独自にカウンセラーや担当教員等を配置している。また、既に一部の関係機関と相当につながりながら支援する体制を持つ学校もある。その中で、助言を主にした当事業を具体的にどのように受け入れるかに、難しさを感じる場合もある。
- ・学校によっては、当事業も含む様々にあるモデル的な事業全般に対して不安感や不信感を持っておられる。¹³

ii - 当事業開始時における滋賀県行政と当センターによる事業紹介訪問に関して

- ・教育行政が直接関係していない事業であるため、まず対象校が多少なりとも事業紹介に対して驚かれたり理解に苦しまれることがあった。障害福祉課は学校の所管課ではないため、所管課からの連絡が無いことにお叱りを受ける学校すらあった。(⇒県行政内の連携の大切さ)
- ・対象校と当方で、訪問自体への認識の違いがあった。具体的には、当方は今後に向けての事業紹介のつもりでも、学校としてはどのように利用するかを求められている気持ちで受け止めてくださっていることがあった。それにより、協議が噛み合いにくかった場面もあった。
- ・「繁忙期」「カウンセラーがいるので大丈夫」等の理由で、紹介訪問自体をお断りされた学校もあった。
- ・事業紹介訪問で好感触でも、事業導入にあたっての校内の調整・周知や保護者の了解を得るプロセスに時間がかかり依頼につながっていない、あるいは、依頼までにタイムラグのあった学校もある。

④当事業を通しての学校組織に関する気づき

i - 当事業の導入に関して

- ・事業紹介訪問では、全体的な運営に関わる先生が応対して下さることが多かった。その後、学校全体として当事業をどの程度理解して下さったかの判断が難しかった。

¹³ 例 - 当事業を積極的に使いたいが、あくまでモデルなので数年で終わってしまっていて、その後に同様の事業をできるところが無くなって困る。したがって、当事業を、組織として大学の支援の中に位置づけていく。

- 似たようなモデル事業等が次々と様々な分野で実施され、学校としてはそれらの細かな違いが分からない・イメージできないので、継続的に利用しづらい。それらを一本化してほしいと思っている。

ところで、福祉の専門相談機関には、担任・担当からの連絡は時々あるよう。また、事業紹介訪問すら受け入れのない学校でも、発達障害者支援センター等が保護者からの依頼で学校訪問すると、個々の担任は非常に熱心で問題意識が高かったりもする。そのような方を含めた学校内の幅広い教職員に、紹介訪問に対応くださった方がどの程度事業紹介（周知）をしてくださるかが、まだ見えにくい。

つまり、個々の事業理解度や支援の意識 × 校内周知度 といった2つの要因で、当事業の利用開始につながるか否かに違いが出てくる面もある。

- ・障害者差別解消法における合理的配慮を要望する意思表示の形で、保護者が当事業の利用を学校に要望することで、当事業の利用開始や依頼増につながる場合がある。

ii - その他、支援や支援体制について

- ・特別支援教育や合理的配慮を必要に応じて行うとの認識はあっても、「自分たちは発達障害の専門職ではない」との認識の教職員が一定数おられる。そのような認識であっても、実際は相当な特別支援・合理的配慮をされている学校もあれば、確かに認識・知識等が不十分な場合もある¹⁴。
- ・最終的には、教職員の方が当事者の学外や卒後の生活のイメージ自体をどれだけ持っておられるが、当事業を利用される程度を左右する面は大きい。

比較的イメージができていても、それが強くなかったり、他の業務に追われて当事業に関心を持ちつつ多忙な日常業務の中で実際の活用までには至らず、既存の日常業務の中で進路指導が進められていく場合も多いよう。

- ・学校として雇用している非常勤の「カウンセラー」等につなげるケースがある。そこで具体的に支援を進めるとき、その「カウンセラー」等の考え方や経験等によっては、例えば心理的アプローチのみが行われ、卒後や学外的生活も見据えた視点の弱くなる。そして、課題が矮小化して先送りになっている可能性がある¹⁵。また、組織内の「カウンセラー」の位置づけ等により、必要性を感じつつも当事業を活用しにくい学校もある。
- ・当事者のいわゆる問題行動や学業不振等があったとき、非常に即効性があり効果の高い学校の対応に触れることがある。ただ、その一部は、学内では日常の生徒指導の中で“結果として”うまくできているように感じられるケースである。そういったケース・学校では、発達障害児者に対する重要な支援の一つである自己理解支援の弱さが目立ち、それが卒後の暮らしに悪影響を及ぼすことがあるが、学校で卒後の生活のイメージが弱いと悪影響の気付きも弱くなる傾向にある。¹⁶

¹⁴ 例 - 「いわゆるグレーの学生を含めても、1学年に1人いるかいないか、だと思う。」

- 引き継ぎをちゃんとしてくれたら、しっかり支援したい、という意向を示される。その一方で、担任がその引き継ぎ書類を見たことがなかったり、「書いていることが専門的すぎて、具体的に何をしたいかわからない」という場合もある。（これは、おそらく引き継ぐ側に課題が大きい場合もあるか。）

- 「合理的配慮も（合理的配慮をし始めたら）、キリが無い（のでやることに疑問を感じる）」

¹⁵ 例 - 心理的なアプローチでとどまり、卒業後の必要な支援につなぐ部分が弱いと、卒業後に急に困り感が強まるケースがある。

- 当事者がうつ状態で不登校傾向の場合、そのうつ症状に着目して「うつなので、無理をせず」とのアドバイス。しかし、うつ状態の背景として最も大きいのは、発達障害の特性による対人関係やプランニングの難しさであり、それへの支援が不足しているので精神状態も良くならない。

¹⁶ 例 - ADHDの特性、具体的には、慣れない場面での混乱しやすさや衝動性のコントロールおよびプランニングの苦手さを背景として、問題行動と学力不振が生じているケースがある。それに対して、問題行動時の登校停止などによる抑止効や、「再テスト合格のためには、とにかくこの資料を全部覚えてくる」といったあまりプランニングを要求されない対応、および、本人の単純な学校生活への慣れで、状況が改善する。それが1・2年次に生じていると、卒業するころには「大変だったけど落ち

- ・体制が整っている故に、“軽度”のケースが学校内の問題としてとどまりやすい傾向もある。(当センターへの相談依頼の多くが“重度”のケースや重篤な問題を抱えたケースになる学校があり、その学校卒業で“軽度”だが卒後に重度化しているケースの存在が、専門機関などから聞かれることも。) (もちろん、学内で一定適切な対応をしていて、そこで困難になった“重度”のケースのみ当センターに相談くださっている学校もある。)
- ・当事業を多く活用するが、組織ではなく当センターと教員個人の関係に因る部分が大きく、教員への助言等はできているがそれが組織としての支援体系には反映されにくい場合もある。
- ・同じ対応でも、福祉等の関係者と学校関係者では認識が異なることがある。一定経験を深めている関係者同士であれば、客観的に見てどちらの認識が正しいかの判断は難しい場合が多い。¹⁷ 言い換えれば、結局具体的な部分は、他分野の考えを尊重し合いながら、個々の当事者・場面に応じて連携して支援を進めるしかない。ただ、それを行うには、ケースを検討する上での“共通言語”が少なかったり他分野の“文化”を知ることが不十分、と思われる場面があった。
- ・当事業の基本的な立ち位置は、学校への支援(いわゆるスーパーバイズ等)である。ただし、特に対応に専門性や面談技術の力が必要なケースや、多くの福祉や医療的知識が必要なケースにおいては、実際には学校だけの支援が難しいと感じる場面もあった。だからこそ連携の必要なのであるが、上述の共通言語等の問題を考えると、支援現場のレベルで連携をしやすい福祉等と教育に横断的な仕組みや考え方の県レベルでの構築が必要か、と考える。

3) 当事業における機関連携や地域の障害者自立支援協議会等での認識より

- ・連携の必要性・重要性は、多くの場で聞かれる。
- ・例えば、同じ法律に基づく機関でも、自治体や福祉圏域によって微妙に対象などに違いがある。また、発達障害という一つの切り口で、様々な分野で一部は役割が重複する事業が存在する。その全体像は、発達障害や福祉の分野で働く者でも複雑と感じることはある。教育分野の多くの教職員には尚更である。
- ・担任や担当の教職員は、福祉機関にしてみればあまり顕在化しないものの困っている方も多い。そういった学校現場との連携は散見される。しかし、それ以上の学校全体との連携は難しく、実際にどこまで細かく支援が行き届き、実際の授業内容までどの程度・どのように支援方針が反映できているかは、かなり未知数になっている。(担当・担任や一部の教師ががんばっている、という場合も少なくない。)
- ・連携の依頼が来るのは良いが、学校でのアセスメントや本人の気持ち作りが不十分であり、また、次のライフステージに向けてあるいは当事者の状態像から考えて遅れた時期になっていることも多い。そのことにより、本人像や支援がより難しくなっている。
- ・一方で、連携の視点や必要性の認識自体が弱い場合も多く、当事者が退学時にどこかの機関につながれることもなく、そのままひきこもって障害が重篤化してから福祉的支援が開始されるケースも多い。

着いた学生」との評価になっている場合がある。しかし、自己理解が進んでいないと、進学・就職という新規場面で再び難しさを抱えることがある。

¹⁷ 例 - 『特性』によりテスト勉強の段取りを立てられず、学業不振に陥っている場合、ある支援者はその自己理解と段取りを立てるとか立てることに支援を要望する力が当事者に必要と考える。一方で、目の前のテストで一定の点数を取らなければ留年が決定的なので、頭ごなしにでも勉強の範囲と段取りを強力に指定して留年を回避せざるを得ない、との考え方もある。(そのような状況になるまでの早めの対応がより大切なのだが、実際はこのような状況は多い。)