

高等学校における特別支援教育が必要とされる生徒への生徒指導・進路指導 — 自閉スペクトラム症と起立性調節障害の生徒を取り上げて —

土屋 弥生¹⁾

I. はじめに

本稿では、高等学校の通常学級に在籍する発達
の課題やメンタルヘルスの問題を抱える生徒への
進路指導およびキャリア教育について取り上げる。
自己に対する興味が希薄で、「今」を生きる
ことにさえ困難を抱える生徒に対して、有意義か
つ将来的な展望を持つことができる進路指導につ
いては、一般的におこなわれている指導とは異なる
視点と工夫が必要となる。

そもそも、進路指導^{註1)}とはどのようなものな
のか。花屋(2012)によれば、学校における進路
指導は、「生き方の指導・援助」とされる。また、
学校教育は学習指導と生徒指導という二つの
機能を備えており、進路指導は生徒指導に含ま
れる一つの発達の側面の指導として位置づけられ
るので、学習指導と生徒指導は、統合的に作用す
ることによって、学校教育は健全に機能する。し
たがって、進路指導は、生徒一人ひとりが、生き
ていくなかで抱える問題や自分の思い・願いに気
づくことを第一に求め、そのことを自分の生き方
と、生きていく社会や世界、特に職業・労働と
のかかわりのなかで理解し解決すること、あるいは
自分の生きる目的を発見し実現していくことを援
助する教育機能といえる(花屋, 2012)。

以上の進路指導の位置づけに見られるように、
進路指導は「発達の側面」の指導であることから、
生徒の成長の段階に応じた指導内容が吟味され
る必要がある。したがって、発達面での課題や
問題を抱える生徒たちの進路指導には十分な検討
が必要であることは明らかである。

『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』(文部科学省, 2012a)では、知的発達に
遅れはないものの学習面及び行動面で著しい困難
を示すとされた児童生徒の割合は6.5%とされ
た。この数字は小学校・中学校段階のものである
が、高等学校においても通常学級に同様の生徒が
ある一定の割合で在籍することが推察される。

また、『高等学校キャリア教育の手引き』(文部
科学省, 2012b, p.9)の中では、キャリア教育が提
唱された背景として社会の環境の変化が子どもた
ちの心身の発達にも影響を与え始めていることが
あげられ、身体的には早熟傾向にあるが、精神的
・社会的側面の発達はそれに伴っておらず遅れ
がちであり、人間関係をうまく築くことができな
い、自分で意思決定ができない、自己肯定感をも
てない、将来に希望をもつことができないといっ
た子どもが増加していることが指摘されている。

進路指導やキャリア教育について、それらの位
置づけや背景を考えると、発達に課題を抱えて
いる生徒、メンタルヘルスの問題を抱えている
生徒、中学校段階では不登校の状態にあった生
徒に対する指導が、一般的な生徒についてよりも
一層熟慮されたものでなければならないことがわ
かる。そして、彼らに対しては、普段の学校生活
においても十分な生徒理解の上に立った配慮ある
指導が必要とされるであろう。

進路指導が生徒指導の枠組みの中で重要な位
置を占める指導であることから、課題を持つ生
徒たちには日常の生徒指導の中で、進路指導的
またはキャリア教育的な要素を含めていくことが必要

1) 日本大学文理学部人文科学研究客員研究員

であることは明らかである。例えば、ある集団に対して時間をかけて適応を進めることができ、安定した生活を送ることができることは、課題を抱える生徒たちにとって大変重要なことである。しかし、高等学校卒業後はまた新たな環境へと進んでいく必要があるため、在学中から、次の段階そしてその先の人生についての準備をおこなうことが肝要である。したがって、いわゆる一般的な生徒に対する進路指導とは異なる配慮と方法が必要となる。

本稿では、課題を抱える生徒たちに向き合い、指導をおこなう教師が進路指導において留意すべきことはどのようなことなのか、また生徒の実態に沿った進路指導をどのように考えていくべきなのかということについて、高等学校（通常学級）における実際の指導事例を挙げて検討したい。

Ⅱ. 進路指導事例

以下に高等学校（通常学級）における進路指導事例を二つ挙げる。いずれも、当該生徒が高等学校在学中におこなわれた進路指導の事例である。それぞれに、発達面または心理面での課題を抱えている生徒であり、高校1年生から進路決定の時期までを事例の対象期間としている。なお、事例についてはプライバシーの保護のために、若干の修正を加えてある。

1. 自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorders, 以下ASDとする）の生徒Aの進路指導事例

1) 生徒の特性と性別, 所属

ASDの男子

東京都内の私立高等学校に在籍

2) 実態とニーズ

Aは、中学校段階では不登校の状態が続き、中学校では通常学級に在籍していたが登校することはほとんどなかった。ASDの診断については、中学校在籍時におこなわれており、知的な障害は伴っていない。集団に対して抱く恐怖感が大きく、またイメージすることをとても苦手としてい

るため、初めてのことにに対しては極度に恐れを抱く傾向が見られた。

橋本（2016）によれば、ASDの児童・生徒は、周囲からは「変わった子ども」、「自己中心的」、「一人でいることを好む」、「対人関係をうまく築けない」、「奇妙な癖や儀式的な行動をする」などといった印象をもたれているとされる。

Aについても、上記のASDの特徴のほとんどが認められた。Aはこのような傾向から、集団から孤立してしまうことが多く、他者とうまく関わるスキルや集団になじむスキルなどの社会性についての発達面で大幅な遅れが見られた。

具体的な進路指導・キャリア教育をおこなうにあたり、Aが集団になじみ社会の一員としての自覚を持つための素地を養うことが重要な課題とされた。日ごろの生徒指導の場面においても、進路指導に結びつけていくための社会性の育成やコミュニケーションスキルの向上などが目指された。

3) 進路指導のねらい

進路指導は社会的なスキルを高め、集団の中の一員として自分の能力を生かせる方向性を模索することをねらいとした。

4) 指導内容

Aは高校1年生の段階では、クラスになかなかなじむことができず、登校しても一人で過ごすことが多かった。唐突に自分の興味のある話を始めたり、授業中に気になったことについて授業の流れと関係がなくても教師に向かって勝手に質問し始めたりすることがあったので、周囲の生徒たちがAと距離をおく様子も見られた。そのため担任は、クラスの生徒の数名にAが自分から友達に話しかけたりするのが苦手で、他者の気持ちを理解するのに時間もかかることを説明した。また、担任からAに対して、自分が興味を持っていることを話す際に、周囲の人がそのことに関心があるかどうかを確かめてから話し始めるようにすることを指導した。さらに、授業中に質問したいことがあったときも、この質問は授業に関係があるかどうかをいったん頭の中で考えてから発言するよ

うに指導した。

また、文化祭の準備の際にもグループで活動して、協力しなければならない場面でも「こんなことをやって何の意味があるのか。」などと発言し、グループの和を乱すような場面もあった。そのため、担任はあらかじめAのこだわりを察知して、こだわっていることについて説明をして、作業が滞らないように心がけたところ、納得して作業を続けることができた。

日々の教室清掃の際にも、当番であるにも関わらず自分から役割を果たそうとせず、他の生徒が清掃をおこなっている様子をただ見ているだけというときもあり、担任から「A君はこの掃除道具を用いてここを清掃してください。」という具体的指示をすると、指示されたことについては忠実に行動する様子が見られた。

このようなAの様子から、「集団に対する適応に時間がかかる」、「自分なりのこだわりを拘泥してしまうと活動が滞る」、「与えられた仕事についても具体的な指示がないと動くことができない」、「集団の中での役割を自ら見出すことが苦手である」という特徴がうかがえたため、担任は学校生活の中でAがこれらの課題と向き合っ一つひとつ克服していくことが、やがて社会に出て生きていくためには不可欠なことであると考えた。

指導方針の先艇のためにケース会議（事例検討会）^{註2)}を開き、Aの学校での状況や課題、Aの指導方針と内容を関係のある教職員で共有した。Aについては、集団の中での振る舞いや集団における役割分担ということについて主体的に取り組む力を身につけなければ、将来的に社会で自立することが困難であり、就職して継続的に働くことができなくなってしまう可能性が高い。キャリア教育の視点からも、高等学校の段階である一定のコミュニケーション能力や社会性を身につけることが、具体的な将来像を描くための素地になると考えた。

ケース会議を通して、担任だけでなく、同じ学年を担当している担任や副担任、委員会の担当教員、カウンセラーなどが協力して、Aの学校生活のあらゆる場面での指導について、同一の目標に向かうことが確認された。

委員会活動やホームルーム活動などの特別活動の場面においては、特に自らの役割を自覚して行動することを促した。まずは、活動の中で「自分が果たすべき役割」について自ら考えさせ、活動の中期的・長期的な計画を立てる。その計画に従って、集団の中で実際に活動し、その活動の成果をA自身が実感できるようにした。「計画→実行→評価」という流れを自らのパターンとすることができるよう指導を進めた。

図書委員会に所属したAは、書籍の分類や分類のためのシールの作成などを分担した。作業自体は自分一人でも進められ、他の委員との協力は必要であったものの集中して自らの役割に没頭できることから、放課後の委員会活動は徐々にAにとって欠かせない日課となった。書籍の分類には時間と労力を要するが、仕事の結果を量的に把握できることや、周囲の他の委員の生徒たちから仕事の正確さや速さを賞賛されたことから、Aは仕事へのやりがいを見いだすようになっていった。

集団への適応やコミュニケーションについての課題についても、克服には時間を要したが、委員会で知り合った仲間を中心に、Aの行動面のマイナスの部分よりもむしろAの行動面の長所、すなわち集中力や反復作業の正確さなどを認める動きがあり、「他者から認められている」という意識がAを大きく成長させていった。

集団と自分自身の関わり方や距離感などを、日々の学校生活の中でA自身が体得していき、「自分らしい」、「自分に可能な方法やかたち」で他者と関わることを学んでいくことができた。高校2年生になると、集団への適応は大きく前進し、自分自身の「今」については自信を持って活動することができるようになっていった。そんな折、進路調査を実施したところ、Aは「やりたいことがわからないのでどうするかは不明」ということを調査用紙に記入していた。Aには、抽象的な思考やイメージを描くことが苦手で、目に見えないことを考えることが難しいという特徴が見られ、具体的な進路について、見たこともない大学や学部・学科を問われても答えようがないという様子であった。さらに、学校への適応が進み、在籍する高等学校の集団にはうまくなじむことがで

きた一方で、次の進路に進んで新たな環境に入ること自体に抵抗を感じるようになっていた。

次の段階へ進むための指導としては、A自身の具体的なイメージの構築ということが重要であることがわかった。インターネットの大学情報はもとより、オープンキャンパスでは大学の先生の模擬授業がおこなわれている大学を探し、さらには学生相談の窓口に赴いて自らが進学するにあたっての質問事項を直接大学の教職員に質問するというをおこなわせた。Aに必要なのは、実際にA自身の目で確かめ、体験して納得のいくかたちで進路先を選択することであった。Aのこだわりに適う大学はほとんどなかったが、一つだけB大学についてはA自身が「行ってもよい」大学として進路先の候補にあがった。進路先として複数の候補をあげ、受験するというのが一般的であるのに対し、ASDの生徒たちにとっては多くを選択して複数の進路イメージを持つこと自体に困難がある。

また、進路の方向性としては、図書委員会の仕事の経験から「細かくても正確にこなしていく」ことを得意としていること、「決められたことから集中して進めることができる」ことなどから、コンピュータ・情報関連の仕事への適性が認められることをAと保護者に伝えたところ、興味を持って進路先を検討することができた。多くの進路から自らが「選択する」ことを促すというよりは、Aの特性に合った進路をこちらから「提案する」という進路指導となった。また、「やりたいこと」を探すという進路指導は、ASDの生徒にとっては漠然としていて掴みどころがなく、抽象的で突き放された課題として感じられる。そもそも具体的な指示でないと動くことができないASDの生徒は、「やりたい」こと以前に「できること」を増やさなければならない。

以上の通りAの指導事例は、高校1年生の段階から「生きる力」を養成する「キャリア教育」の視点を持って指導した事例であり、Aはこれらの指導の中で自分の特性を理解し、他者と共に生きるための自分なりの方法を見つけることができた。

その後Aは、第1志望のB大学のAO入試に3

度の受験を経て合格することができ、唯一の志望大学であったB大学に進学して情報関連の勉強を続けている。

2. 起立性調節障害^{注3)}の女子生徒Cの進路指導事例

1) 生徒の特性と性別, 所属

起立性調節障害の女子

東京都内の私立高等学校に在籍

2) 実態とニーズ

Cは、中学校段階で起立性調節障害と診断されていた。中学校時代の主な症状としては、頭痛・朝起きることができない・気分がすぐれないといった身体症状を中心とした体調不良であった。もともと学習意欲が高く、成績も良好で、快活な性格から友達も多かった。しかし、体調不良が見られるようになり、朝起きられないことから遅刻が増え、やがて欠席が増えていき、中学校2年生の後半からは不登校の状態になった。

かつての活発だった自分とは大きく変わってしまった状態をなかなか受け入れることができず、悩む日々が続いた。はじめは体調面の不安定であったが、時が経つにつれて心理面の不調を訴えるようになる。不安が大きくなり、無気力の状態となって心療内科を受診するようになった。

高等学校に入学してからも、中学校時代と同様の状態がしばらく続き、体調面・心理面ともに不安定な日々が続いていた。

高等学校入学後は、特に学習面や学校生活の面で自分が他の生徒たちよりも遅れている、劣っているという意識が強くなり、自己肯定感がきわめて低い状態になっていた。「このまま自分はどうなってしまうのだろうか。」という先行きについての不安が大きくなり、気分が落ち込んで意気消沈する様子が見られた。

そのため生徒指導の方針として日々の学習や生活を重ねることが、将来の自分の歩む道を築いていくことであることに気づかせ、目標を持って将来に向かう力を養成する指導が目指された。進路指導・キャリア教育については、まずCの自己肯定感を高めることから始めることとなった。

3) 進路指導のねらい

進路指導では自己理解を深め、自分にできることを実感することを通して自己肯定感を高めることで、将来への展望を抱くことができるようにすることをねらいとした。

4) 指導内容

Cは高校入学後も体調の不良を訴えることが多く、欠席することも多かった。新たな環境で再スタートを切り、中学校時代の負の面を払拭しようと思えば思うほど、身体と心の状態は依然として思うようにはいかず、イライラが募っている様子が見られた。

Cはもともと学習面での意欲や能力が高く、完璧主義の面が見られ、すべてを理想通りにこなそうとするが、実際には本人が思うようにはいかないということが続いていた。「自分が嫌になる。」「自分は生きていく意味があるのだろうか。」ということをお口にすることも多く、自分自身の現状に納得がいかない様子であった。そんな状態の中で、不満があると家族にあたってしまったり、うまくいっている友人たちを見るとつらくなってしまったりして、学校生活そのものに対する意欲も低下していた。

そのような状況のなか、欠席することがあっても数日休んでまた学校に来るといった状態を繰り返しており、高校1年生のときにはまったく来られなくなってしまうことはなかった。真面目なCは、連続して学校を休むことには抵抗があったようだった。しかし、高校2年になってしばらくして、1週間以上欠席が続いた。担任は保護者にCの自宅での様子を確認した。保護者によれば、いつもと大きく変わった様子はないものの、気分の落ち込みが大きく、なかなか登校できる状態に回復できない様子であるとのことであった。

学校では担任を中心にケース会議を開き、Cの状況を共有するとともに、今後のCについての指導の方向性を検討した。Cはここまでどうにか学校生活を続けてはきたが、手ごたえのある、前向きになれるきっかけがほとんどつかめていない様子で、自分の将来についての不安が増幅していることが最も大きな課題であるということがあげら

れた。この課題を克服し、C自身が自己肯定感を高め、自分の可能性について確信するための指導が急務であるということになった。

キャリア教育の視点に立ったとき、「生きる力」を養成するためには生徒自身の自己肯定感が出発点となるだろう。Cについては、学校生活の中で自分が努力し、積み重ねた結果として自己肯定感が高まり、将来への展望が開けるという経験を必要としていた。

ケース会議では、Cが中学校時代にバスケットボール部に所属して活動していた時期があり、体育の授業では球技の実技の際にとってもいい動きをしているということが話題にあがった。Cは教室ではあまり見せない表情を、実技の時間帯に見せることがあるということであった。このことから、Cの自己肯定感を高めるに体育の授業の中でリーダーシップを育成していくという方法があげられ、担任と保健体育の教員が話し合って具体的な指導に移った。球技大会に向けたチームでの練習の中でCはチームをまとめる役割が与えられ、徐々にチームメイトからの信頼を集めるようになっていった。Cは教室でも、クラスメイトと親しく話したり、一緒に昼食をとったりする様子が見られるようになり、以前よりも学校生活に前向きになり、欠席することも少なくなっていく。特に、同じチームの後輩から慕われ頼りにされることも増えて、Cは「自分でも役に立てることがあるみたいです。」と当時の担任に話した。

高校2年の進路面談の際に、Cは「もしかすると、誰かの役に立っていると思えるような仕事なら続けていくことができるかもしれないです。」と話すようになった。自己肯定感を持てなかったところから、少しずつ他者との交流の機会を増やし、学習には自信がもてない部分はあったものの、将来に向けての展望が持てるようになった。「誰かの役に立つことができる」という実感が、Cを大きく成長させていった。

3年生になる頃には、Cの学校生活はかなり安定し、起立性調節障害の症状は大幅に緩和された。不安に思うことがあったとき頭痛を訴えることがあったものの、欠席することなく登校できるようになった。欠席することが多かった時期に

は、Cは自分が大学に進学したり就職したりすることなど到底できないのではないかと考えていた様子で、自分の将来や進路について考えること自体を避けていた。保護者によれば、状態がよくないいときには、家族が進路についての話題をあげただけで不機嫌になることもあったということであった。

Cは後に、自分自身が不安定であった頃のことを「自分自身がみんなと同じように生きられるのか、その前に明日自分は学校に普通に行くことができるのか、ということで精いっぱい、進路や自分の将来について考えるなどという余裕はなかった。」と担任に語った。

進路指導、そしてキャリア教育において、具体的に何をどのように扱い、生徒自身に何を考えさせるのかということは重要なことであるが、それ以前に生徒自身が将来を見据えたビジョンを持つことができる状態かどうかを見きわめることがさらに重要だと言えよう。つまり、進路に関する指導をおこなうための基礎を築く指導に注目する必要がある。Cの進路指導は、この観点に立って進められた。

次の段階として、具体的な進路についてCと話し合うということになったが、Cの自己肯定感の基礎は「人と関わり、人の役に立つこと」ということであったため、地域振興や国際貢献について学ぶ大学・学科を紹介し、C自身も自分の可能性を伸ばせそうだと第一志望の大学をしぼることができた。

具体的な目標が定まり、高校3年生の夏休み前にはほとんど欠席をすることなく、積極的に学校生活を送るCの姿が見られるようになった。起立性調節障害は、心にある不安が身体症状にあらわれてしまう面があり、前向きになれない状態のときには身体症状も悪化してしまう。しかし、Cのように不安定さを乗り越え、自己肯定感を高め、目標を持つことができるようになると、身体症状もまた安定する。指導を進める中で、メンタルヘルスの状態が、生徒自身の「キャリア意識」にも大きな影響を与えていることがわかった。

Cに対する進路指導は、日頃の学校生活・授業を通して「自己肯定感」を高めることによって

「自己理解」を深め、自己の将来や可能性について考える力を養成するという指導事例であった。

Ⅲ. 2つの事例から見えてくる進路指導の方向性

これまで「進路指導」は、「出口指導」とも言われ、生徒・保護者に対する情報提供、学力等の条件に応じた具体的な進路選択へのアドバイスを与えること、そのガイダンスや進学・就職相談が一般的であると考えられてきた(石崎, 2013)。しかし、キャリア教育が提唱され、進路指導がその中に位置づけられるようになった今日、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」(中央教育審議会答申, 2011)の実現が求められている。

言うまでもなく、生徒たちには変化する社会を生き抜いていくための力が必要である。しかし、一人ひとりの生徒はそれぞれに異なる資質と能力を持ち、特性を有し、得意なことと不得意なことがある。こうした個性豊かな生徒たちに対しておこなわれる進路指導・キャリア教育は、一人ひとりの生徒にフィットしたものでなければ意味がない。進路指導は、その生徒の人生の全体に影響することを前提としたものであり、最終的には自分の人生に対する「キャリアプランニング能力」を身につけることで自らの人生の主體的な担い手となることが目指される。

今回挙げた2つの事例は、それぞれに一般的には「進路指導」が困難な事例ということが言えるだろう。いわゆる「一般的な進路指導」をおこなった場合、おそらく指導自体が成立しないと考えられる。

ASDの生徒に対する進路指導では、「やりたいこと」ではなく、「できること」を増やす指導が目指された。林(2016)は、「やりたいこと」というのは、生徒の主体性を尊重することではあるが、彼らは「やりたいこと」の有無に付随する責任を負うことにもなる。「やりたいこと」は何か、「やりたいこと」があれば応援する、という

進路指導は、一部の生徒にとっては非常にリスクが高く、「やりたいこと」がないことは、自分が「やれること」を知らないだけかもしれない、と述べている。まさに、ASDの生徒に対する進路指導ではこのことが明らかであり、生徒Aについては、「やりたいこと」よりもその生徒自身が自分の「できること」を学校での経験を通して自覚することが進路選択につながった。

さらに、品川(2011)は就労不安定者に共通する苦手意識に注目し、発達障害の有無にかかわらず、安定して就労できない若者たち、社会参加できない、あるいは社会参加できにくい若者たちに対する取材を通して、「不適応をおこしやすい」ということと、「そういった不適応を起こす背景を本人が知らず、また対応策も学んでいない」ということを共通項としてあげている。加えて、発達障害があっても自立し社会参加し、自己実現したり社会貢献したりしている若者たちとそれができない若者たちの違いは、「自己理解の有無」と「己の特性への対処法を学んでいるかどうか」にあると述べている(品川, 2011)。

本稿ではASDの生徒を事例に挙げたが、以上のことを踏まえると、実際に現代においては発達障害の有無によらず、生徒Aに対する進路指導に見られた工夫が広く求められていると考えることができるだろう。

起立性調節障害の生徒に対する進路事例では、心理的な安定を確保し本人の自己肯定感を高めることにより、キャリア意識が形成される素地ができたことを述べた。

前述したように、現代においては人間関係をうまく築くことができない、自分で意思決定できない、自己肯定感をもてない、将来に希望をもつことができない、といった子どもの増加が指摘されている(文部科学省, 2012b, p.9)。生徒Cのように診断されているかどうかに関わらず、自己肯定感が低く、自分の将来を見通すことのできない生徒は少なくない。このような生徒が、自らのキャリアに対して前向きに関わっていくためには、生徒Cの指導事例に見られたような、学校生活の中の経験から自己理解を深め、自己肯定感を高めることを目指した指導が求められているのではない

だろうか。

本稿の2つの指導事例で示された進路指導に見られる工夫や配慮は、生徒の成長に大きく寄与することが明らかとなった。また、これらの工夫や配慮は、今後目指されるキャリア教育の視点に立った進路指導として、特別な支援を必要としている生徒に対してだけではなく、多くの生徒に必要とされている指導の在り方であることも示唆された。

注

- 1) 『生徒指導提要』(文部科学省, 2010, p.4)において、進路指導は、生徒が自ら、将来の進路選択・計画を行い、就職又は進学をして、さらには将来の進路を適切に選択・決定していくための能力をはぐくむため、学校全体として組織的・体系的に取り組む教育活動であるとされている。近年では、キャリア教育の推進の中に位置づけられ、キャリア発達を促す指導と進路決定のための指導が系統的に展開され、幅広い能力の形成を目指している。そのため、本稿においても、キャリア教育の一環としての進路指導という位置づけで論を展開している。
- 2) 「ケース会議」は、『生徒指導提要』(文部科学省, 2010, p.102)において、「事例検討会」や「ケースカンファレンス」とも言われ、解決すべき問題や課題がある事例(事象)を個別に深く検討することによって、その状況の理解を深め対応策を考える方法とされている。また、ケース会議の場では、対象となる児童生徒のアセスメント(見立て)やプランニング(手立て。ケースに応じた目標と計画を立てること)が行われる。事例の状況報告だけでは効果があるものにはならないことに留意が必要であると記されている。
- 3) 『教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引』(文部科学省, 2011)によれば、起立性調節障害は、立ちくらみ、めまい、気持ち悪い、動悸、息切れ、腹痛、頭痛などの脳貧血症状や自律神経症状を示す子どもの自律神経失調症であるとされている。症状は一般的に午前中に強く、朝なかなか起きられない。小学校高学年から高等学校までの年齢に多く見られ、不登校を伴うことも少なからずある。

引用文献

- 中央教育審議会答申(2011), 『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_ics_files/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf
- 花屋哲郎(2012), 「第1章進路指導の意義と課題」(新井

- 邦二郎編, 『進路指導』 培風館) 1-14ページ.
- 橋本創一 (2016), 「自閉症スペクトラム障害 (ASD)」 (小林正幸編著, 『実践学校カウンセリング2016』 小学館) 74-75ページ.
- 林 明子 (2016), 「やりたいことと進路指導」 (林尚示・伊藤秀樹編著, 『生徒指導・進路指導』 学文社) 158-173ページ.
- 石崎達也 (2013), 「学校における進路指導の新たな展開」 (広岡義之編著, 『教育実践に役立つ生徒指導・進路指導』 あいり出版) 171-199ページ.
- 文部科学省 (2010), 『生徒指導提要』 教育図書.
- 文部科学省 (2011), 『教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引』.
- 文部科学省 (2012a), 『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』, http://www.mext.go.jp/a_menu/sho-tou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
- 文部科学省 (2012b), 『高等学校キャリア教育の手引き』 教育出版.
- 品川裕香 (2011), 「発達障害の有無に関係なく社会不適応を起こさないためのスキルを卒業までに身につけさせる」『特別支援教育研究』 第641号, 2-6ページ.